



سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين

باسي سالبيرج



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.

حقوق النشر محفوظة © ٢٠١٦

www.bayancenter.org

info@bayancenter.org

سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين

باسي ساليبرج*

مركز ستانفورد لسياسة الفرص في التعليم: موجز بحث

موجز

في العقد الماضي برزت فنلندا كونها إحدى الدولة الرائدة في التحصيل العلمي في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومن خلال دراسة مصادر صعود هذه الدولة إلى الأعلى، تظهر الأبحاث أحد العناصر الرئيسة التي أثرت في نجاحها وتفوقها على الآخرين، ويتناول هذا الموجز تفاصيل العناصر الرئيسة للنظام الناجح في فنلندا، ودراسة إعداد المعلمين، والتعلم، والتطوير المهني، والأنظمة والممارسات للمناهج والتقييم، وقضايا السياسة المستقبلية لها، وصنع القرار، والدروس التي يمكن للولايات المتحدة أن تتعلمها من نجاح فنلندا.

مع مستويات عالية من التحصيل العلمي، تُعدُّ فنلندا أحد أكثر المجتمعات قراءة وكتابة في العالم؛ لدخول أكثر من ٩٨ في المئة لدروس ما قبل المدرسة، وإكمال ٩٩ في المئة للتعليم الأساسي الإلزامي، وتخرج ٩٤ في المئة من المدارس الإعدادية، فضلاً عن معدلات إكمال التعليم الإعدادي المهني التي تصل إلى ٩٠ في المئة (Sahlberg، 2008 و Välijärvi، إحصائيات فنلندا، ٢٠١٠).

ومنذ ظهورها في عام ٢٠٠٠ كأعلى الدول في تقييم البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، بدأ الباحثون بالتدقيق على البلاد لدراسة «المعجزة الفنلندية»، كيف لبلد مع نظام تعليم غير مميّز في الثمانينيات أن يصل إلى قمة الطبقة العالمية خلال بضعة عقود؟ إذ تشير البحوث والتجارب إلى عنصر واحد يهيمن على بقية العناصر التي أدت إلى تطور التعليم في فنلندا وهو: (المعلمون الممتازون). وسيبحث هذا التقرير الدور الحاسم الذي أداء المعلمون في التحوّل الكبير لنظام التعليم في فنلندا.

* 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:

المعلم في المجتمع الفنلندي:

لقد كان التعليم -دائماً- جزءاً لا يتجزأ من ثقافة المجتمع الفنلندي، ويتمتع المعلمون حالياً باحترام كبير وثقة عالية هناك، وينظر الفنلنديون إلى التعليم كعمل نبيل ومرموق، كالتب، والقانون، والاقتصاد، وواحدة من المهن التي يكون غرضها أخلاقياً وليس مادياً، فالمعلمون هم السبب الرئيس لقيادة فنلندا للمجتمع الدولي في مجال محو الأمية، والعلوم، والرياضيات.

ظل مستوى التحصيل التعليمي في فنلندا منخفضاً نوعاً ما حتى الستينيات، إذ كان ١ من ١٠ فنلنديين بالغين في ذلك الوقت قد أكمل أكثر من تسع سنوات من التعليم الأساسي؛ وكان تحقيق شهادة جامعية أمراً غير مألوف (Sahlberg ، 2007)، في ذلك الوقت كان مستوى تعليم الأمة مماثلاً لذلك الموجود في ماليزيا أو البيرو، ومتخلفاً عن جيرانها الإسكندنافيين، (الدنمارك، والنرويج، والسويد)، أما اليوم فتعترف فنلندا علناً بقيمة معلميه، وتثق بأحكامهم وقراراتهم المهنية في المدارس، فمن دون المعلمين الممتازين كان من المستحيل لفنلندا تحقيق النجاح الدولي الذي وصلت إليه حالياً.

ويبدو أن هذه الإنجازات التعليمية أكثر روعة بالنظر إلى أن الأطفال الفنلنديين لا يدخلون المدارس الأساسية حتى سن السابعة، إذ يتكوّن النظام التعليمي في فنلندا اليوم من عام اختياري (مرحلة ما قبل المدرسة) في سن السادسة، تليها المدرسة الأساسية لتسع سنوات، ست سنوات منها في المدرسة الابتدائية والثلاث الأخرى في المدرسة المتوسطة وهذا إلزامي للجميع، ويعقب ذلك مدة ثلاث سنوات من التعليم الإعدادي الطوعي مع اتجاهين: التعليم العام أو التعليم المهني، ويقدم الخبراء والمعلمون الذين يركزون في موضوع التعليم تعليمات للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وكذلك على المستوى الإعدادي.

لا يعتمد نظام التعليم الفنلندي على اختبار الطلاب الموحد لتحسين أداء المدارس؛ ولا يعتمد على نظام التفتيش الدقيق، فبدلاً من المساءلة على أساس الاختبار، يعتمد النظام الفنلندي على خبرة ومساءلة المعلمين الذين هم على دراية بطلابهم وملتزمين تجاههم.

التحوّل إلى التعليم

يعد التعليم المهنة الأكثر تميّزاً بين الشباب الفنلنديين في استطلاعات الرأي المنتظمة بين خريجي المدارس الإعدادية (Helsingin Sanomat ، 2004)، إذ إن الحصول على وظيفة معلم في مدرسة أساسية في فنلندا هي عملية تنافسية للغاية، والأفضل والألمع في فنلندا هم فقط من يستطيعون تحقيق هذه الأحلام المهنية، ففي كل فصل ربيع يقدم الآلاف من خريجي المدارس الإعدادية طلباتهم إلى إدارات تربية المعلمين في ثماني جامعات فنلندية، وفي العادة لا يكفي إتمام الدراسة الإعدادية

واجتياز امتحان الإعدادية الصارم للحصول على القبول، بل يجب أن يكون المرشحون الناجحون حاصلين على أعلى الدرجات ويمتلكون مهارات ممتازة، يتم قبول حوالي ١ فقط من كل ١٠ متقدمين سنوياً للدراسة ليصبحوا معلمين في مدرسة أساسية فنلندية، ومن بين جميع فئات المعلمين، يتم اختيار حوالي ٥٠٠٠ معلم من حوالي ٢٠٠٠٠ متقدم.

هناك مرحلتان في عملية الاختيار لتأهيل المعلمين للمدارس الأساسية: الأولى: يتم اختيار مجموعة من المرشحين بناءً على نتائج امتحان الشهادة الإعدادية العامة، ودبلوم المدارس الثانوية الصادرة من قبل المدرسة، والسجلات ذات الصلة من الإنجازات خارج المدرسة، وفي المرحلة الثانية: تكون الإجراءات كالتالي:

١. يكمل المرشحون امتحاناً تحريراً حول الكتب المخصصة في التربية والتعليم.

٢. ينخرط المرشحون في حالات مختبرية مشابهة لما يحدث في المدرسة لملاحظة نشاطهم، إذ تدخل مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي في اللعبة.

٣. تجرى مقابلات مع المرشحين المتميزين ويطلب منهم شرح الأسباب التي دفعتهم ليصبحوا معلمين، ثم يكمل هؤلاء المرشحون ذوي الكفاءة العالية برنامج إعداد المعلمين الصارم على نفقة الحكومة.

كان يتم إعداد معلمي المدارس الأساسية في فنلندا في كليات المعلمين حتى منتصف السبعينيات، بينما يدرس معلمو الإعدادية في الأقسام الخاضعة للجامعات الفنلندية، وبحلول نهاية السبعينيات أصبحت كل برامج إعداد المعلمين جامعية، وفي الوقت نفسه بدأ المحتوى العلمي ومناهج البحث التربوية بإثراء المناهج التعليمية للمعلمين، فتعليم المعلمين الآن قائم على البحوث العلمية، وهذا يعني أنه يجب أن تكون معتمدة على المعرفة العلمية وتركز في عمليات التفكير والمهارات المعرفية المستخدمة في إجراء البحوث (Niemi، 2006 و Jakku-Sihvonon).

إن شرط الحصول على عمل دائم كمعلم في جميع المدارس الأساسية والإعدادية الفنلندية اليوم يتطلب الحصول على درجة الماجستير، بينما يجب أن يكون معلمو الحضانه ورياض الأطفال من الحاصلين على شهادة البكالوريوس، وليست الأجور السبب الرئيس كي يصبح الشباب معلمين في فنلندا، إذ إنهم يكسبون مرتبات قريبة جداً من متوسط المستوى الوطني للمرتبات، أي ما يعادل ما يحصل عليه معلمو المدارس الإعدادية في منتصف حياتهم المهنية في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يبلغ حوالي ٣٨٥٠٠ دولار (OECD، 2008)، والأهم من المرتبات هي العوامل المتمثلة بالمكانة الاجتماعية العالية والاستقلالية المهنية في المدارس، وروح التعليم وخدمة المجتمع والصالح العام؛

ولهذا فإن الشباب الفنلنديين ينظرون إلى التدريس كمهنة مساوية للمهن الأخرى التي يعمل فيها الناس بنحوٍ مستقل ويعتمد فيها على المعارف والمهارات العلمية التي اكتسبها خلال دراستهم الجامعية.

تثقيف معلمي المدارس حول معرفة المجتمع:

تشير المؤشرات الدولية إلى أن فنلندا واحدة من مجتمعات المعرفة الأكثر تقدماً (Sahlberg 2007)، وقد أدت المدارس دوراً مهماً في تحويل فنلندا من دولة صناعية تقليدية إلى اقتصاد حديث قائم على الابتكار والمعرفة، وهذا لم يكن ممكناً من دون التحسينات الكبيرة في الكيفية التي يُعدُّ بها المعلمون الفنلنديون.

المعايير العالمية العالية:

يهدف تعليم المعلمين في فنلندا إلى التنمية المتوازنة للكفاءات الشخصية والمهنية للمعلم، ويركز الاهتمام بنحوٍ خاص على بناء مهارات التفكير التربوية التي تمكن المعلمين من إدارة العملية التعليمية على وفق المعرفة التعليمية والممارسات المعاصرة (Westbury وآخرون، 2005)، يدرس المرشحون للتعلّم في المدرسة الأساسية ثلاثة مجالات رئيسة هي: (١) نظرية التعليم، (٢) معرفة المحتوى التربوي، (٣) فن التعليم والممارسة، ثم يكمل كل طالب منهم رسالة الماجستير، ويكمل معلمو المدارس الأساسية المحتملون عادةً إطورحاتهم في مجال التعليم، ويختار معلمو المرحلة الإعدادية موضوعات ضمن اختصاصاتهم، إذ إن مستوى التوقعات الأكاديمية لإعداد المعلمين يجب أن يكون مماثلاً لجميع المعلمين من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الإعدادية.

إن إعداد المعلمين الفنلنديين يتوافق والمنطقة الأوروبية للتعليم العالي (٢٠٠٩)، في إطار يجري وضعه إلى جانب المشروع البولوني، وهذا المشروع يسعى إلى توحيد فضاء الجامعات الأوروبية من خلال معايير وقوانين موحدة، وتقدم الجامعات الفنلندية -حالياً- برنامج شهادة ذا مستويين، شهادة بكالوريوس إلزامية لمدة ثلاث سنوات ثم شهادة الماجستير لمدة سنتين، وتقدم هذه الشهادات في برامج متعددة التخصصات التي تتكون من دراسات في اثنين من الموضوعات على الأقل، وتعتمد الدراسات على نظام الدرجات المعتمد من قبل النظام الأوروبي التراكمي للساعات المعتمدة ECTS المستخدم في ٤٦ دولة أوروبية، ويستند النظام الأوروبي إلى افتراض أن ٦٠ ساعة معتمدة تقيس حجم عمل الطالب بدوام كامل خلال عام دراسي واحد، وكل درجة من ECTS تعتمد على حوالي ٢٥ إلى ٣٠ ساعة عمل، ويجب على المعلمين قضاء ١٨٠ ساعة معتمدة من ECTS للحصول على البكالوريوس تليها ١٢٠ ساعة معتمدة من ECTS للحصول على درجة الماجستير، ويستغرق حصول النجاح على درجة الماجستير في التعليم -بما في ذلك درجة البكالوريوس- من خمسة إلى سبع سنوات ونصف (Ministry of Education، 2007).

الإعداد القوي في المحتوى وطرق التدريس:

يضمن المنهج واسع النطاق أن المعلمين الفنلنديين المعدين حديثاً يمتلكون المعارف والمهارات المتوازنة في كل من المجال النظري والعملي، وهذا يعني أيضاً أن المعلمين المحتملين يمتلكون البصيرة المهنية العميقة في التعليم من عدة زوايا، بما في ذلك علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، ونظريات المناهج، والتقييم، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك معرفة المحتوى التربوي في المناطق الخاضعة المحددة، تمتلك جميع الجامعات الثماني استراتيجيات تعليم معلمين خاصة بها، ومناهج يتم تنسيقها على الصعيد الوطني لضمان الاتساق، ولكنها توضع محلياً من أجل تحقيق أفضل استخدام لموارد الجامعة والموارد الأخرى المجاورة.

يشمل نظام تعليم المعلمين في المدارس الأساسية - كقاعدة عامة - ٦٠ ساعة معتمدة من ECTS للدراسات التربوية وما لا يقل عن ٦٠ ساعة معتمدة من ECTS في مجالات أخرى في العلوم التربوية، وتتطلب رسالة الماجستير بحثاً مستقلاً، والمشاركة في الحلقات الدراسية البحثية، وتقديم دراسة تعليمية نهائية، وإن الدرجة المشتركة المرتبطة بهذا العمل البحثي في الجامعات هو ٤٠ ساعة معتمدة من قبل ECTS، وتتوقع مناهج إعداد المعلمين المتجددة في فنلندا من المرشحين الذين يريدون التعليم في المدارس الأساسية إكمال تخصص في العلوم التربوية وما مجموعه ٦٠ ساعة معتمدة من ECTS كدراسات جانبية حول الموضوعات المدرجة في مناهج الإطار الوطني للمدارس الأساسية.

يتبع معلمو المواد المتخصصة المبادئ نفسها لإعداد المعلمين في المدارس الأساسية، ولكن بترتيب مختلف، إذ يتخصص مدرس المادة في الموضوع الذي سيدرسه - كالرياضيات أو الموسيقى على سبيل المثال - وتشمل الدراسات المتقدمة إكمال ٩٠ ساعة معتمدة من ESCT، وفضلاً عن ذلك يتحتم عليهم إكمال ٦٠ ساعة معتمدة من مادة دراسية ثانية. عموماً، تنظم وزارة التربية والتعليم دورات في الدراسات التربوية بالتعاون مع برامج حول موضوعات معينة مقدمة من قبل الكليات، التي تُعَدُّ مسؤولة عن إعداد المعلمين، وتعطي الكليات الأكاديمية التي لديها دوراً مهماً في إعداد المعلمين في فنلندا درجة الماجستير لمدرسي مواد محددة.

هناك طريقتان رئيستان لتصبح معلماً مختصاً بموضوع ما: الأولى يكمل الطلبة الماجستير أولاً في موضوع رئيس واحد وموضوع أو موضوعين ثانويين، ثم يقوم الطلاب بالتسجيل في قسم إعداد المعلمين للتركيز في الموضوع الذي سيدرسونه، يتم إ قضاء سنة دراسية واحدة (٦٠ ساعة معتمدة من قبل ESCT) في الدراسات التربوية، مع التركيز في استراتيجيات تدريس الموضوع الذي يختص فيه

الطالبة، أما الطريقة الأخرى فهي التسجيل المباشر لبرنامج تعليم المدرسين حين البدء بدراسة الموضوع الذي سيختص به، وبعد السنة الثانية من دراسة الموضوع، يبدأ الطلبة بالدراسات التربوية في وزارة التعليم، وأن المنهج الدراسي لهذا المسار الثاني مطابق للأول، ويختلف فقط في مسارات البكالوريوس والماجستير، وعادة ما يزيد على أربعة فصول دراسية كما هو مبين في المثال من جامعة هلسنكي في الجدول (١).

الماجستير (35 ساعة ESCT)	البكالوريوس (25 ساعة ESCT)
<p>الفصل الثالث (١٧ ساعة معتمدة)</p> <p><input type="checkbox"/> أسس التعليم الاجتماعية والتأريخية والفلسفية (٥ ساعات)</p> <p><input type="checkbox"/> تقييم التعليم وتطويره (٧ ساعات)</p> <p><input type="checkbox"/> الخضوع للتعليم المتقدم في مدرسة إعداد المعلمين أو في المدرسة المختصة بالموضوع الدراسي (٥ ساعات)</p> <p>الفصل الرابع (١٢ ساعة معتمدة) حلقة بحث (٤)</p> <p><input type="checkbox"/> الخضوع للتعليم النهائي في مدرسة إعداد المعلمين أو في المدرسة المختصة بالموضوع الدراسي (٨)</p>	<p>الفصل الدراسي الأول (١٨ ساعة معتمدة)</p> <p><input type="checkbox"/> علم نفس النمو والتعلم (٤ ساعات)</p> <p><input type="checkbox"/> التعليم الخاص (٤ ساعات)</p> <p><input type="checkbox"/> مقدمة لإخضاع فن التعليم (١٠ ساعات)</p> <p>الفصل الدراسي الثاني (٧ ساعات معتمدة)</p> <p><input type="checkbox"/> الخضوع الأساسي في مدرسة إعداد المعلمين (٧)</p> <p>كجزء من برنامج الماجستير (يرتبط بمحل الماجستير المقابل):</p> <p><input type="checkbox"/> منهجية البحث (٦)</p>

الجدول (١) هيكلية برنامج إعداد مدرّس مادة ما في جامعة هلسنكي.

يتم ترتيب التدريس في أقسام إعداد المعلمين لتعكس المبادئ التربوية التي من المتوقع أن تمارس من قبل المعلمين المعدين حديثاً داخل فصولهم -على الرغم من أن كل أستاذ جامعي له الحكم والسلطة الذاتية التربوية الكاملة- وكل مجموعة من المعلمين في فنلندا لديها استراتيجية مفصلة وملزمة في كثير من الأحيان لتحسين جودة برامج إعداد المعلم، إن الأساليب التربوية التي تركز في الموضوع وبحوثه وتعليم العلوم بنحو جيد متقدمة جداً في الجامعات الفنلندية، وإن استراتيجيات التعلّم التعاوني القائم على حل المشاكل، والممارسة التأملية، واستخدام الكمبيوتر لدعم التعليم أمرٌ شائع في جميع الجامعات الفنلندية، ويقوم نظام تقييم التعليم الفنلندي بخدمة ممارسات التدريس الجامعية المبتكرة والفعالة التي تقود إلى تطورات إيجابية.

التكامل بين النظرية والبحث والممارسة:

إن التزام معلمي فنلندا بالبحوث العملية حول التدريس يعني أن النظريات التربوية ومنهجيات البحث والممارسة تؤدي دوراً مهماً في برامج الإعداد، وتم تصميم المناهج الدراسية للمعلمين لتخلق مساراً منهجياً من أسس التفكير العلمي لمناهج البحث التربوي إلى المجالات الأكثر تقدماً للعلوم التربوية، ينشأ لدى كل طالب فهمٌ بطبيعة النظام متعدد الخصائص من الناحية العملية التعليمية، ويتم كذلك تعليم الطلبة الفنلنديين المهارات في كيفية تصميم البحوث وتقديمها حول الجوانب العملية أو النظرية للتعليم، والعنصر الآخر المهم في التعليم الفنلندي القائم على البحوث هو التدريب العملي في المدارس الذي يعدُّ جزءاً مهماً من المنهج الدراسي الذي يتكامل مع البحث والنظرية.

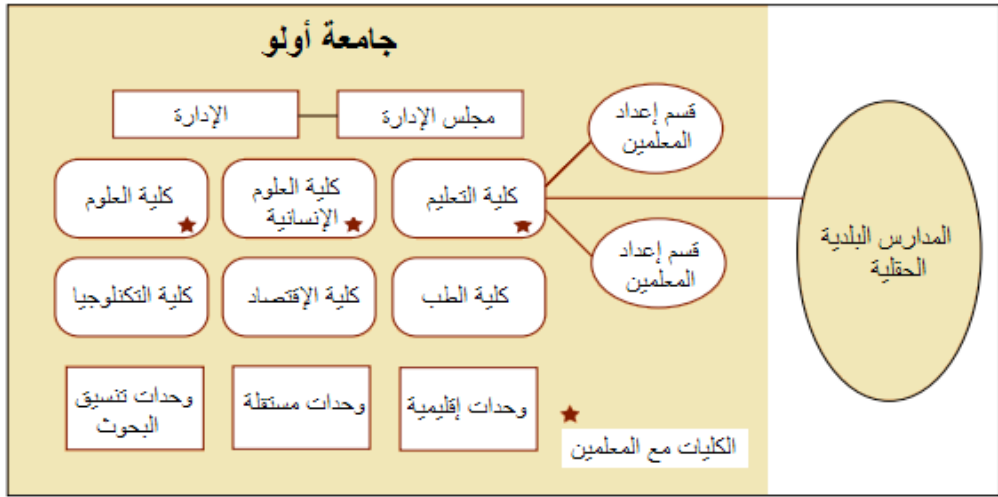
تم دمج ممارسة التدريس في كل من الدراسات النظرية والمنهجية، وخلال البرنامج الذي يستمر لمدة خمس سنوات، يتحول المرشحون من ممارسة التدريس الأساسية إلى ممارسة التدريس المتقدمة ومن ثم إلى ممارسة التدريس النهائية، وخلال كل مرحلة من هذه المراحل، يطلع الطلاب على فصول تدرس من قبل معلمين ذوي خبرة، ويمارسون التدريس تحت أنظار المعلمين المشرفين، وتقدم دروس مستقلة لمجموعات مختلفة من التلاميذ بينما يتم تقييمهم من قبل المشرفين والمحاضرين من وزارة التربية والتعليم.

هناك نوعان رئيسان من الخبرات العملية في برامج إعداد المعلمين في فنلندا: الأول: هو جزء بسيط من التدريب المختبري، يحدث في ندوات ودروس في مجموعات صغيرة في وزارة التربية والتعليم، حيث يمارس الطلاب مهارات التدريس الأساسية أمام أقرانهم، والآخر: التدريس الرئيس الذي يحدث في الغالب في مدارس إعداد المعلمين الخاصة التابعة للجامعات، التي لها مناهج وممارسات خاصة، والتي تشابه المدارس العامة، وممارسة بعض طلبة التعليم أيضاً في شبكة محددة من المدارس. يكرس الطلبة المعلمون في المدارس الأساسية ما يقرب من ١٥ في المئة من وقت الدراسة المقصود (حوالي ٤٠ ساعة معتمدة من ECTS) لممارسة التدريس في المدارس، أما في ما يتعلق بإعداد المعلمين المختصين بموضوعات محددة فإن ممارسة التدريس تشكل حوالي ثلث المناهج الدراسية.

على الرغم من أن أقسام إعداد المعلمين تشكل الجزء الرئيس للشبكة التي يقوم فيها الطلبة الفنلنديون بإكمال ممارسة التدريس، إلا أن بعض المدارس العامة (وتسمى المدارس البلدية الحقلية) تقوم أيضاً بالعرض نفسه (انظر الشكل (١) في أدناه). تمتلك المدارس التي يجري فيها ممارسة التدريس مستوى أعلى من المتطلبات للموظفين الفنيين والمعلمين المشرفين ليثبتوا أنهم أكفاء للعمل مع الطلاب المعلمين، ومن المتوقع أيضاً أن أقسام إعداد المعلمين تتابع البحث والتطوير بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وأحياناً مع الكليات الأكاديمية التي لديها أيضاً وظائف للمعلمين؛ لذلك يمكن لهذه المدارس إدخال عينة من الدروس والمناهج البديلة للطلاب المعلمين، وتتملك هذه المدارس أيضاً مدرسين مستعدين

ومطلعين بنحوٍ جيّدٍ على استراتيجيات الإشراف والتقييم والتطوير المهني للمعلمين.

الشكل (١): هيكلية جامعة أولو وتنظيم المعلمين:



التعلم والتنمية المهنية:

يمتلك المعلمون الفنلنديون الحاصلون على درجة الماجستير حق إكمال الدراسات العليا للمُضَيِّ قُدماً في تطوّرهم المهني، ويستغل العديد من المعلمين هذه الفرصة لمتابعة دراسات الدكتوراه في التعليم، وفي كثير من الأحيان يفعلون ذلك بينما يدرسون في المدرسة. لدراسات الدكتوراه في التعليم، ويجب على الطلاب إكمال الدراسات العليا في العلوم التربوية، وهذا يعني أنّ على مدرسي المواد تغيير تركيزهم من التركيز الأكاديمي إلى التعليم؛ حتى لا يتسنى لهم فهم اختصاصهم فقط، ولكن أيضاً كيف يمكنهم التعليم بنحوٍ أفضل أيضاً.

بينما يتم الإشادة بالهيكيلية الأكاديمية والمنهجية عالية الجودة لعملية إعداد المعلم الفنلندي (Jussila و Saari، 2000)، إلا أنّ التنمية المهنية وبرامج المعلمين أكثر تنوعاً من ذلك بكثير، وإن تحضير المعلمين الجدد في أول موقف تدريسي ليس موحداً كالأعداد الأولى، فالأمر متروك لكل مدرسة لرعاية وتحضير المعلمين الجدد لمهام التدريس، وقد اعتمدت بعض المدارس - كجزء من مهمتها- على الإجراءات المتقدمة ونظم دعم الموظفين الجدد، في حين أن المدارس الأخرى قدمت عروضاً يسيرة للمعلمين الجدد ورحبت بهم وعرفتهم على صفوفهم، ويكون تعريف المعلم - في بعض

المدارس - مسؤولية المديرين أو نوابهم، بينما في حالات أخرى يتم تعريف المدرس من قبل المعلمين ذوي الخبرة، إن تقديم المعلمين في المدارس يحتاج إلى مزيد من التطوير في فنلندا، كما أشير إلى ذلك في تقرير المفوضية الأوروبية مؤخراً (٢٠٠٤).

في الآونة الأخيرة تم إثارة مخاوف حول التغيير في خدمة التعليم الفنلندي، إذ إن المجالس البلدية، التي تشرف على المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، هي المسؤولة عن توفير فرص التعلم للمعلمين بناءً على احتياجاتهم، في حين أن بعض المجالس البلدية الفنلندية تنظم برامج التدريب أثناء الخدمة بنحوٍ موحد لجميع المعلمين، وفي حالات أخرى يكون الأمر متروكاً للمعلمين أو مديري المدارس كي يقرروا كمية التطوير المهني ونوعيته المطلوبة وما إذا كان سيتم تمويلها أم لا.

على الرغم من أن المدارس تمول بصورة عادلة إلا أن الحكومة المركزية تمتلك تأثيراً محدوداً فقط على قرارات الميزانية المقدمة من قبل المجالس البلدية أو المدارس؛ لذلك تتلقى بعض المدارس مخصصات أكبر للتطوير المهني لتحسين المدرسة من غيرها، ولاسيما أثناء أوقات الانكماش الاقتصادي التي تتلاشى فيها ميزانيات التنمية المهنية أولاً.

تشمل الواجبات السنوية للمعلمين تخصيص ثلاثة أيام للتخطيط والتطوير المهني، وعلى وفق دراسة استقصائية وطنية فنلندية فيخصص المعلمون حوالي سبعة أيام عمل في السنة كمتوسط للعمل على التنمية المهنية في عام ٢٠٠٧؛ ما يقرب من نصفه هذا مأخوذ من الوقت الشخصي للمعلمين، وقد شارك حوالي ثلثي معلمي المدارس الابتدائية والإعدادية في التطوير المهني في تلك السنة (Kumpulainen, 2007).

ورداً على مخاوف تناقص المشاركة في التنمية المهنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩)، تخطط الحكومة إلى زيادة ميزانيات التنمية المهنية، وتدرس سبل تتطلب حصول جميع المعلمين على التدريب المهني المناسب والممول من قبل المجالس البلدية، إذ تخصص الدولة سنوياً نحو ٣٠ مليون دولار في التنمية المهنية للمعلمين ومديري المدارس من خلال أشكال مختلفة من التعليم العالي والتعليم المستمر، وتحدد الحكومة التركيز في التدريب على أساس احتياجات التنمية التعليمية الوطنية الحالية، ويكون التعاقد مع من يوفر التدريب على أساس تنافسي، وتخطط وزارة التربية والتعليم الفنلندية (٢٠٠٩) بالتعاون مع المجالس البلدية إلى مضاعفة التمويل العام للتنمية المهنية للمعلمين بحلول عام ٢٠١٦.

أدوات المعلم:

المناهج الدراسية والتقييم

منذ أن أصبح تعليم المعلمين جزءاً من الدراسات الجامعية الأكاديمية في السبعينيات، كبرت الهوية المهنية للمعلمين الفنلنديين وتحسن وضعهم، وخلال إصلاحات التعليم في فنلندا طالب المعلمون بمزيدٍ من السيطرة والمسؤولية لتقييم المناهج والطلاب (Aho وآخرون، 2006). إن السلطة المهنية والاستقلالية التي يتمتع بها المعلمون في فنلندا تعدُّ عاملاً مهماً في شرح نظرة كثير من الشباب الفنلنديين إلى التدريس كعمل مستقبلي.

إن الإطار المنهجي الوطني للمدرسة الأساسية والوثائق المماثلة للتعليم الإعدادي توفر التوجيه للمعلمين، إلا أن التخطيط للمناهج يقع على عاتق المدارس والمجالس البلدية، وتتم الموافقة على المناهج الدراسية من قبل السلطات التعليمية المحلية، ويؤدي المعلمون ومديرو المدارس دوراً رئيساً في تصميم المناهج، ويوفر التدريب للمعلمين المعرفة بالمنهج والتخطيط المتطور والمهارات، وفضلاً عن ذلك فقد ساعدت أهمية تصميم المناهج الدراسية في ممارسات المعلم على تحويل التركيز من التطوير المهني من التدريب الجزأ أثناء الخدمة إلى تدريب أكثر نظامية يأتي ضمن الجهود النظرية لتحسين المدرسة.

يؤدي المعلمون دوراً رئيساً في تقييم الطلاب فضلاً عن تصميم المناهج، إذ لا تستخدم المدارس الفنلندية الاختبارات الموحدة لتحديد نجاح الطلاب، وهناك ثلاثة أسباب رئيسة لذلك:

أولاً: إن ممارسة التقييم على الأرض موجودة بنحوٍ جيد في المناهج الدراسية الوطنية، إلا أن سياسة التعليم في فنلندا تعطي أولوية عالية للتعليم والإبداع الفردي كونه جزءاً مهماً من الطريقة التي تعمل بها المدارس؛ ولذلك فإن الحكم على تقدم كل طالب في المدرسة يكون حسب التقدم والتطور الفردي والقدرات وليس على أساس المؤشرات الإحصائية.

ثانياً: يصر مطورو التعليم على أن المناهج الدراسية، والتدريس، والتعلم ينبغي لها أن تقود تدريس المعلمين في المدارس بدلاً من الاختبار، وتم تضمين تقييم الطلبة في المدارس الفنلندية في عملية التعليم والتعلم واستخدامها لتحسين عمل كل من المعلمين والطلبة على مدار العام الدراسي.

ثالثاً: ينظر إلى الأداء الأكاديمي للطلاب في فنلندا بعُدّه مسؤولية المدرسة وليس مسؤولية الأطراف الخارجية، وتعترف المدارس الفنلندية بوجود بعض القيود في المقارنة حينما يقوم المعلمون بتقييم درجات الطلاب وفي الوقت نفسه يعتقد الفنلنديون أن المشاكل غالباً ما ترتبط مع الاختبارات الخارجية الموحدة التي تضيق المناهج وتجعل التدريس للاختبار، وتزيد المنافسة غير الصحية بين

المدارس، وبما أن على المعلمين الفنلنديين تصميم المناهج وإجراء التقييمات المناسبة لتوثيق تقدّم الطلبة، فإن تقييم الفصول الدراسية وتقييم المدارس يعدُّ جزءاً مهماً من إعداد المعلمين والتطوير المهني.

على الرغم من أن عمل المعلمين الفنلنديين يتكون بنحوٍ رئيسٍ من التدريس، إلا أن الكثير من واجباتهم تتم خارج الفصول الدراسية، يتكون وقت عمل المعلم في فنلندا -رسمياً- من التدريس، والتحضير للصف، وساعتين في الأسبوع للتخطيط للواجبات المدرسية مع الزملاء، من منظور دولي، يخصص المعلمون الفنلنديون وقتاً أقلّ للتعليم من نظرائهم في العديد من الدول الأخرى، على سبيل المثال: يُعلّم المدرس في المدارس الإعدادية الأتموزجية في فنلندا أقل من ٦٠٠ ساعة سنوياً، أي ما يعادل حوالي أربعة دروس ذات ٤٥ دقيقة في اليوم، إما في الولايات المتحدة فيكرس المدرس على المستوى نفسه نحو ١٠٨٠ ساعة للتعليم خلال ١٨٠ يوماً مدرسياً أو أكثر، كما مبين في الشكل (٢) (OECD، 2008)، وهذا يعني أن معلمي المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة يخصصون حوالي ضعف الوقت للتدريس مقارنة مع نظرائهم في فنلندا.

ومع ذلك، هذا لا يعني أن المعلمين في فنلندا يعملون بوقتٍ أقلّ مما هم عليه في أي مكان آخر، ويجري تكريس جزء تطوعي مهم من عمل المعلمين الفنلنديين لتحسين الممارسات داخل الصف والمدرسة ككل، والعمل مع المجتمع لأن المعلمين الفنلنديين يتحملون مسؤولية كبيرة عن المناهج والتقييم، فضلاً عن التجربة وتحسين طرق التدريس، ويتم القيام ببعض أهم جوانب عملهم خارج الفصول الدراسية.

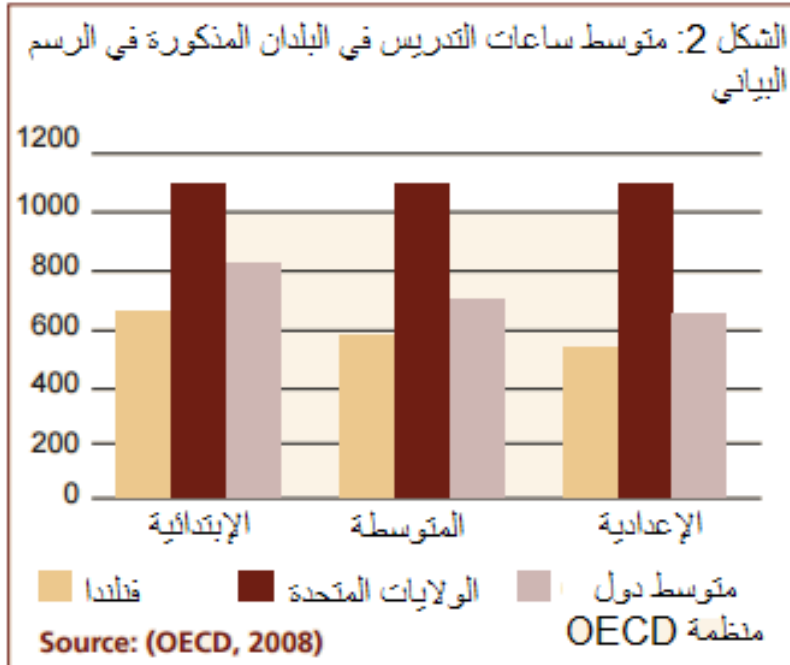
قضايا السياسات المستقبلية في فنلندا:

تُحسّن فنلندا مدارسها وبرامج إعداد المعلمين من خلال التقييم المستمر والمراجعة، وفي عام ٢٠٠٧ حددت وزارة التربية والتعليم هذه القضايا المهمة لمناقشتها:

١. الرد على المجتمع المتغيّر: إن زيادة أعداد الكبار في السن والمتقاعدين يخلق تحدياً في إعداد معلمين جدد للمستقبل، وفي الوقت نفسه يجب على المدارس الفنلندية استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة من المهاجرين وذوي الاحتياجات الخاصة، ويتحتم على الدولة كذلك تغيير برامج إعداد المعلمين للتكيف مع إعداد المعلمين للعمل في العالم الاجتماعي والثقافي المتغيّر.

٢. تقديم التطوير المهني المنتظم لجميع المعلمين: ينبغي أن يكون تعليم المدرسين والمعلمين وتطويرهم مهنيّاً ضمن سلسلة متصلة وقوية، مع حتّ المعلمين على التطوير المهني مدى الحياة، وينبغي أن يطلب من ذوي الشأن ضمان أن كل معلم حق الوصول إلى التنمية المهنية ذات الصلة.

٣. خلق استراتيجية تعليم المعلمين لكل جامعة: يجب على كل جامعة أن توفر تدريباً للمعلمين وأن تمتلك استراتيجية شاملة بالتنسيق بين وحدات الجامعة المختلفة، وضمان التنقل عبر المؤسسات، وينبغي لهذه الاستراتيجيات أيضاً التركيز بقوة على تعزيز دور الجامعة في توفير التدريب أثناء الخدمة والتطوير المهني للمعلمين.



٤. تعزيز البحوث حول إعداد المعلمين: ينبغي تعزيز البحوث حول إعداد المعلمين من خلال برنامج قومي أفضل وأكثر تنسيقاً للبحوث وأن يتضمن إجراء البحوث في مجال تعليم المعلمين بنحو فعال.

دروس من النجاح الفنلندي:

لا يمكن لشيء واحد أن يفسر الأداء التعليمي المتميز في فنلندا، ومع ذلك يلاحظ معظم المحللين أن المعلمين الممتازين يؤدون دوراً حاسماً، ومن بين الممارسات الناجحة التي يمكن أن نأخذها من فنلندا هي:

- تطوير برامج إعداد معلمين صارمة قائمة على البحث العلمي في إعداد المعلمين الذين سيتعلمون طرق التدريس، ونظريات التعليم، والقدرة على إجراء البحوث الخاصة بهم، وتشمل البرامج أيضاً الاستفادة من خبرات المدرسين القدامى.
- الدعم المالي الكبير لتأهيل المعلمين، والتطوير المهني، واعطاؤهم رواتب عادلة ومعقولة، وتوفير الظروف الداعمة للعمل.
- إنشاء مهنة محترمة للمدرسين من خلالها إعطائهم سلطة كبيرة واستقلالية، بما في ذلك المسؤولية عن تصميم المناهج وتقييم الطلاب، الذي يضمن مشاركتهم في التحليل المستمر وصقل ممارساتهم.

إن قدرة المعلمين على التدريس في الفصول الدراسية والعمل بنحوٍ تعاوني في المجتمعات المهنية يتم بناؤه بمنهجية من خلال إعداد المعلمين أكاديمياً، وفضلاً عن ذلك فإن أحد عوامل جذب الشباب القادرين على التدريس هو أن عمل المعلم مستقل ومحترم، وليس مجرد تنفيذ في المعايير والاختبارات الخارجية، إذ إن كفاءة المعلمين وتأهبهم يعد شرطاً أساسياً للحكم للحصول على السلطة أثناء العمل وهذا يجعل التدريس مهنة كريمة.

المراجع

- 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.
- European Commission (2004). Common European principles for teacher competences and qualifications. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Available at: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf.
- European Higher Education Area (2009). Bologna Process. Vienna: Austrian Federal Ministry of Science and Research. Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_booklet.pdf.
- Helsingin Sanomat (2004). Ykkössuosikki: Opettajan ammatti [Top favorite: Teaching profession]. February 11, 2004.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Eds.) (2006). Researchbased teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators. Research Report 25. Turku: Finnish Educational Research Association.
- 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. Available at: <http://www.kka.fi/?l=en&s=4>.
- Kumpulainen, T. (Ed.) (2008). Opettajat Suomessa 2008 [Teachers in Finland 2008]. Helsinki: Opetushallitus.
- Ministry of Education (2007). Opettajankoulutus 2020 [Teacher education 2020]. Committee Report 2007:44. Helsinki: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2009). Ensuring professional competence and improving opportunities for continuing education in education. Committee Report 2009:16. Helsinki: Ministry of Education.
- OAJ (2008). Teacher education in Finland. Helsinki: The trade union

of education in Finland. Available in the Internet at: http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/page/oaj_internet/01fi/05tiedotteet/03julkaisut/opekoulutuseng.pdf.

- OECD (2008). Education at a glance. Education indicators. Paris: OECD.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.
- Statistics Finland (2010). Education. Retrieved September 4, 2010 from http://www.stat.fi/til/kou_en.html.
- 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.
- Välijärvi, J. & Sahlberg, P. (2008). Should a 'failing' student repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 9(4), 385–389.