جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر

إعداد

أ/ سومية عبد الجابر خلاف

مُعلمة رياضيات بمدارس الدعوة الإسلامية الخاصة بنين بسوهاج

وباحثة ماجستير بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة سوهاج

أ.د/ محمد نمر علي أحمد

أستاذ إدارة الأعمال المتفرغ

كلية التجارة – جامعة سوهاج

أ.د/ نبيل سعد خليل

أستاذ التربية المقارنة

والإدارة التعليمية المتفرغ

كلية التربية – جامعة سوهاج

تاريخ استلام البحث : ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ٣٠ أكتوبر ٢٠٢٢م

DOI: ١٠.٢١٦٠٨/JYSE. ٢٠٢٢.

المستخلص:

هدف البحث إلى توضيح الأسس الفكرية التي يرتكز عليها مدخل الإدارة الذاتية للمدارس، والكشف عن ملامح الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها، وكيفية الاستفادة منها في مصر، واستخدم البحث الحالية المنهج المقارن، الذي يمكن من خلاله تقديم تصور مقترح لإمكانية تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في جمهورية مصر العربية على ضوء خبرة كل فنلندا. وتوصل البحث للنتائج التالية:

–تعتبر الخبرة الفنلندية في مجال التعليم نموذجًا ظهر نتيجة التوافق والتكامل بين مجموعة عميقة من القيم الثقافية والاجتماعية، كما أنه يعتبر نهج مميز للتطوير التعليمي.

–إن الاتجاه المنتشر في الشكل الإداري بفنلندا يتصف باللامركزية في صنع القرار التعليمي، ووزارة التربية والتعليم هي المعنية بسياسة التعليم والتمويل.

وفي النهاية استخلصت الباحثة بعض الدروس المستفادة من خبرة فنلندا في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة والتي يمكن أن تسهم في تطوير الإدارة المدرسية في مصر.

الكلمات المفتاحية:الإدارة الذاتية للمدرسة.

School Self-Management in Finland and the possibility of benefiting from it in Egypt

Abstract :

The research aimed to clarify the intellectual foundations on which the school self-management approach is based, and to reveal the features of school self-management in Finland in the light of the forces and cultural factors affecting them, and how to benefit from them in Egypt. The application of the school's self-management entrance in the Arab Republic of Egypt in the light of the experience of all of Finland. The research reached the following results:

- The Finnish experience in the field of education is a model that emerged as a result of the compatibility and integration of a deep set of cultural and social values, and it is a distinctive approach to educational development.
- The prevailing trend in the administrative form in Finland is characterized by decentralization in educational decision-making, and the Ministry of Education is concerned with education policy and financing.

In the end, the researcher extracted some lessons learned from Finland's experience in the field of school self-management, which can contribute to the development of school administration in Egypt.

Keywords: SchoolSelf-management.

 Print:(ISSN ٢٦٨٢-٢٩٨٩) Online:(ISSN ٢٦٨٢-٢٩٩٧)

مقدمة:

يشهد عصرنا الحالي تغيرات عدة متلاحقة وتطورات في كافة المجالات ومجال التعليم ليس ببعيد عنها، لذا نجد أن دول العالم المختلفة تسعى دائمًا لتنفيذ الاستعدادات والإصلاحات في مجال التعليم وإدارته، لمسايرة تلك التغيرات والتطورات فلقد أصبح لزامًا على حكومات الدول تبني آليات الإصلاح الإداري التعليمي في جميع المستويات، من بين هذه الآليات والإصلاحات التي شهدها العالم في نهاية الألفية الثانية وبداية الثالثة، التوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم وصنع القرارات ودعم المشاركة المجتمعية، في رسم وإدارة السياسات التعليمية على المستوى المحلي وإعلاء نظم المحاسبية.

ونظراً لما يواجه التعليم في الآونة الأخيرة من مجموعة من التحديات والضغوط المتمثلة في الزيادة المستمرة للقوى الداخلية والخارجية التي تؤثر على المؤسسات التعليمية، وكيفية إدارتها؛ حيث أصبحت المدارس تختلف اختلافاً جذرياً في فلسفتها، وأهدافها، ومناهجها وممارستها وطرق تنظيمها، وأساليب إدارتها عن المدرسة التقليدية التي نعهدها وما تستجوبه طبيعة العصر من إدخال بعض التغييرات والتعديلات الجذرية والشاملة في الأساليب الإدارة داخلها وسبل تفعيلها، وذلك من خلال الاستفادة من معطيات التكنولوجيا التربوية الحديثة، وتبني مداخل إدارية جديدة لمواجهة التحديات والمتغيرات التي تطرأ على المدرسة (سلامة عبد العظيم حسين، ٢٠١٦، ص ٢٨٠).

مما أدي ذلك إلى ظهور ما عرف بمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة تصحيح رغبة في تحسين المدرسة وإدارتها على المستوي المحلي والعالمي، فالإدارة الذاتية تعد نمطاً من أنماط الإصلاح التعليمي الذي تبنته العديد من الدول كأسلوب لتحسين أداء أنظمتها التعليمية(نبيل سعد خليل وعبدالباسط محمد دياب، ٢٠١٣).

وتعتمد الإدارة الذاتية للمدرسة على توفير الأدوات والأساليب المتكاملة التي تساعد على تحقيق نتائج مرضية، معتمدة على وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات التعليمية وصانعي القرارالتعليمي من الوقوف على مؤشرات القصور والقوة لتحقيق المحاسبية وضبط وإدارة كافة الأعمال والأنشطة على اختلاف أنواعها، ونتيجة لذلك أصبح هناك قاعدة دولية واعتراف رسمي من حكومات هذه الدول بأن الإدارة الذاتية

للمدرسة تعد مدخلًا إصلاحيًا يؤدي إلى تحسين جودة التعليم (أحمد عبدالنبي عبد العال، ٢٠١٢م، ص ١١٢).

وتقدم أن فنلندا نموذجًا متميزًا في إدارة وتمويل المدرسة الابتدائية حيث، اتجهت إلى تطبيق اللامركزية في نظام التعليم وتولي كل مدرسة إدارة التعليم على المستوى المحلي بشكل كامل وإعطاء المسئولين عن التعليم الفرصة الكافية في اتخاذ القرارات بدرجة كبيرة من الحرية في ضوء متطلبات المدارس، والتحول إلى اللامركزية في فنلندا حقق نجاحاً كبيراً، جعل نظام التعليم الفنلندي من أفضل النظم التعليمية العالمية (هبة عبد الرحمن عبد الله الحناوي، ٢٠٢١م، ص ٥٠٩)

ويعزى اتخاذ الخبرة الفنلندية في مجال التعليم نموذجًا يحتذى إلى نشأته نتيجة التوافق والتكامل بين مجموعة عميقة من القيم الثقافية والاجتماعية، كما أنه يعد نهج مميز للإصلاح التعليمي، لذا يمكن تشجيع التعلم والتفاعل المتبادلين في النظام التعليمي المصري حول المبادئ والممارسات الأعمق التي تدعم النموذج التعليمي الفنلندي، وتعديلها من خلال التكيف المدروس داخل ثقافة المجتمع المصري (مصطفى محمد محمد مرسي، ٢٠٢٠م، ٤٤).

ونبع الاتجاه إلى الأخذ بمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة إلى الرغبة في تحسين المدرسة وإدارتها وعملياتها التعليمية، والتي تمثل أهمية كبرى لهيئات التعليم وصناع السياسة والمديرين والمعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بالتعليم (أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم)، والغرض منه تحسين جودة العملية التعليمية ومخرجاتها النهائية، وخلق مدارس أفضل، وتؤدي إلى تحسين المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية، ورفع كفاءة كافة العاملين فيها للحصول على خريجين يمتلكون معارف أساسية تؤهلهم للتنافس في كافة المجالات العملية بكفاءة عالية على المستوى المحلي والعالمي.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الإدارة الذاتية للمدرسة أصبحت أكبر حركة إصلاح تنال قبولاً شعبياً واسع المدى في العقد الماضي، واعتبرتها دول العالم من ضمن مجموعة من الاستراتيجيات الرامية إلى تحسين وتوفير جودة الخدمات التعليمية وتحقيق اللامركزية في التعليم وصنع القرار، من خلال إشراك الوالدين وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمين وزيادة استقلال المدارس، وإدارتها ذاتياً وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وزيادة الاستجابة للاحتياجات المحلية، وإتاحة الفرص الكافية للمدارس والمحليات لتحديد محتوى مناهجها

وتخصيص وإدارة مواردها والارتقاء بمستوى أداء الطلاب. ولهذا البحث الحالى للاستفادة من تجربة الإدارة الذاتية للمدرسة في دولة فنلندا.

مشكلة البحث:

ما زال التعليم يتلقى حظًا وافرًا من الاهتمام والتطور، إذ شمل المعلم، والطالب، والمنهاج المدرسي، وطرق التدريس وغيرها من عناصر التعليم وأدواته، ولكن التطور الذي شمل جميع عناصر التعليم، وأدواته بشكل عام، لابد من أن يشمل الإدارة التربوية بشكل خاص فهي تعد الإدارة المنفذة للسياسة التعليمية، ووظيفتها الرئيسة تهيئة الجو المناسب للعاملين في المدرسة، وذلك من أجل تحقيق النمو المنشود، وبما أن الإدارة المدرسية تعد الجسر الوحيد لوصول قرارات الإدارات العليا للميدان، بالإضافة إلى أنها الجهة المخولة الوحيدة بالتنفيذ، فلابد من تطوير هذه الإدارة الاستراتيجية لتكون إدارة فعالة في صناعة واتخاذ القرار؛ وذلك لأنها إدارة تلامس بشكل مباشر أوضاع الميدان، وتستطيع إذا طورت أن تحل الإشكاليات التي تقع في الميدان دون الرجوع للإدارات العليا ولمواكبة تطوير الإدارة المدرسية.

ويكاد لا يوجد اختلاف على أن إدارة التعليم في جمهورية مصر العربية إدارة مركزية، حيث تعد إدارة وتنظيم التعليم من مسئولية الدولة التي تشرف عليه إشرافاً كاملاً من النواحي المالية والإدارية والفنية، فعلى المستوى القومي تقوم وزارة التربية والتعليم بإصدار القرارات المتعلقة بتنفيذ السياسة التعليمية بعد إقرارها من مجلس الشعب، كما تتابع الوزارة تنفيذ هذه السياسة على جميع المستويات الإقليمية والمحلية التي تتحمل عبء التنفيذ فقط دون إجراء أية تعديلات تمس جوهر السياسة التعليمية.

ففي مرحلة التعليم قبل الجامعي تظل العناصر الحاكمة في النظام التعليمي من مناهج وتحديد قواعد التقويم على المستوى القومي، ومنح شهادات نهاية المرحلة الثانوية واتخاذ القرارات بالنسبة لخطط تطوير التعليم والميزانيات الخاصة بالإدارات التعليمية، وتحديد مرتبات ومكافآت المعلمين وكافة العاملين، والبرامج التدريبية ... وغيرها، من صلاحيات وزارة التربية والتعليم.

وهكذا يتضح عدم تكافؤ المسئوليات بين السلطة التعليمية القومية والسلطات التعليمية الإقليمية والمحلية، وعدم ملاءمة ذلك للاتجاهات الجديدة لأسلوب الإدارة المحلية وممارسة

الديمقراطية، وأسلوب التخطيط القومي الشامل الذي يستلزم اشتراك البيئة المحلية للتعبير والإفصاح عن حاجاتها، لذلك كان لابد من إعادة توزيع المسئوليات، والقضاء على الاحتكارات الإدارية تخفيفاً للأعباء الملقاة على عاتق وزارة التربية والتعليم.

وبالتالي تكمن مشكلة البحث الحالى في أن هناك العديد من المشكلات التي تعاني منها إدارة التعليم في مصر على المستوى المدرسي، الأمر الذي يتطلب استخدام مداخل إدارية حديثة، ومن أهمها مدخل الإدارة الذاتية، التي تساعد على التطوير والتغيير، لذا يحاول البحث الحالى التعرف على الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا، وإمكانية الإفادة من خبرتها في إمكانية تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدارس المصرية.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحا لالإجابة عن الأسئلة التالية:

- **ما ملامح الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟**
- **ما الدروس المستفادة من تجربة فنلندا في مجال تطبيقالإدارة الذاتية للمدرسة؟**

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلي:

- **الكشف عن ملامح الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.**
- **التوصل إلى بعض الدروس المستفادة من تجربة فنلندا في مجال تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة.**

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالى أهميته من النتائج التي ينتظر أن تسفر عنها، ومدى تأثير هذه النتائج في القائمين على التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، وتتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- **توجيه أنظار المسئولين بوزارة التربية والتعليم في مصر إلى ضرورة التوجه إلى الإدارة الذاتية للمدارس في ضوء التغييرات والتحديات التي تواجه التعليم المصري ليتمكن من التغلب عليها وتحقيق أهدافه بما يحقق النهضة والتقدم المنشودان.**
- **أهمية موضوع الإدارة الذاتية للمدارس كاتجاه عالمي تسلكه الدول المتقدمة لتحقيق تعليم متميز وذو جودة عالية.**
- **الإفادة من خبرة فنلندا في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس في جمهورية مصر العربية.**
- **يمثل مرفق التعليم مؤسسة اقتصادية ضخمة في أغلب دول العالم، وأصبح له تأثير كبير على الاقتصاد والمجتمع، وهذا يجعله في حاجة ماسة إلى تنظيم إداري جديد يفتح عينيه على كافة المشكلات والمسائل ويضع الحلول والإنجازات اللازمة لها في الأوقات المناسبة.**
- **حاجة جمهورية مصر العربية إلى الإدارة المدرسية الواعية التي يمكنها تعبئة كافة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وزيادة كفاءتها في حدود الإمكانات المتاحة، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال الإدارة الذاتية للمدرسة وتفويض السلطات والصلاحيات لأصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم ودعم المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم، وصنع القرارات التعليمية وفي ظل الشفافية والمحاسبية (المساءلة التعليمية) وجعل المدرسة المستقلة ذاتياً هي الوحدة الأساسية للإصلاح.**
- **يسهم البحث الحالى في تطوير الإدارة المدرسية في مصر، والتغلب على كثير من المشكلات التي تعاني منها.**

– يقدم البحث الحالى بعض الدروس المستفادة من خبرة فنلندا في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة للمهتمين بشئون التعليم يمكن أن يفيد في إحداث التطوير المرغوب في الإدارة المدرسية.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج المقارن، الذي يمكن من خلاله التوصل إلى بعض الدروس المستفادةالتي تسهم في إمكانية تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في جمهورية مصر العربية على ضوء خبرة فنلندا، وذلك من خلال سير البحث الحالى استخدام المنهج المقارن وفق الخطوات التالية: (نبيل سعد خليل، ٢٠٠٩م، ص١٧٠– ١٧٦).

– مشكلة البحث: يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال عدة طرق، الملاحظة والقراءة أو الزيارة، جمع المعلومات، ويتم من خلال البيانات والإحصائيات والقوانين والقرارات واللوائح المنظمة.
– الإطار الثقافي الذي يحيط بالمشكلة: حيث تقوم الباحثة بعرض النمط القومي للحياة في البلد أو البلاد موضوع البحث، وذلك من خلال وصف وتحليل ملامح الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا.
– تفسير الظاهرة: وذلك بالربط بين المشكلة او المشكلات موضوع البحث الحالى، والمتمثلة في دراسة ملامح الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا على ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.
– المقارنة:وذلك تتم من خلال بالمقارنة بين المشكلة موضوع البحث وهي الإدارة المدرسية فيمصروالإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا.
– التعميم: وذلك من خلال الخروج بعض الدروس المستفادة من خبرة فنلندا في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة.
– التنبؤ: وذلك من خلال المنهج المقارن ووضع توصيات مقترحه لصورة مستقبلية لمشكلة البحث.

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: اقتصر البحث الحالى على دراسة الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.
- حدود مكانية: اقتصر البحث الحالى على دولة فنلندا.
- حدود زمنية: فترة إجراء البحث في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

مصطلحات البحث:

الإدارة الذاتية:

لغةً: ذات الجمع: ذوات، ذات الصدور: أسرار النفوس وخباياها، إنكار الذات: تضحية الشخص برغباته، اكتشاف الذات: تحقيق التوصل إلى تفهم ومعرفة الذات، الاعتماد علي الذات: الاستقلال في الرأي، الثقة بالذات: الشعور بالقدرة الذاتية وتحقيق الذات: تطوير أو تحسين إمكانات الشخص وتحقيق الاكتفاء لنفسه(إدريس بن الحسن العلمي، ص ٣٠٧).

وتعرف الإدارة الذاتية بأنها: قدرة المدرسة على إدارة شؤونها، والتحكم بإمكانيتها البشرية والمادية في جو من التشارك والتعاون بين جميع العاملين بالمدرسة والمجتمع المحلي بهدف الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وتحسين أداء المدرسة (عثمان بن محمد عثمان الشقيفي، ٢٠٢٠م، ص ٤٠٣).

وينظر إليها على إنها: عملية إعادة توزيع السلطة بحيث تتحلل المدارس من سطوة السلطات التعليمية المركزية أو الإقليمية فتتمركز رسالتها حول السيطرة المحلية وتمكنها من شئونها الخاصة وتبني استراتيجيات التحسين والتطوير وإعادة هيكلة الإدارة المدرسية من خلال المشاركة المجتمعية وتمكين أصحاب المصلحة من المديرين والمعلمين وأوليات الأمور وأفراد المجتمع المحلي في صنع القرارات التعليمية ورسم إدارة السياسة التعليمية على المستوى المدرسة.(KennethLeithood,٢٠١٨, p٣٢٥)

وتعرف إجرائيًا بأنها: التغيير الرسمي لهياكل الحكم كشكل من أشكال اللامركزية التي تصف المدرسة باعتبارها الوحدة الأساسية للتحسين، وتعتمد على توزيع سلطة صنع القرار كوسيلة يمكن من خلالها حفز التحسينات واستدامتها، حيث يتم تفويض بعض السلطات الرسمية لاتخاذ القرارات، فيما يتعلق بالميزانية وتعيين الموظفين والبرامج الدراسية، وغالباً ما يتم توزيعها على الجهات الفاعلة على مستوى المدرسة.

إجراءات الدراسة وخطواتها:

سار البحث الحالى وفقًا للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:**

بناء الإطار العام للبحث، ويتضمن: مقدمة البحث، ومشكلة البحث وأسئلتها، ثم تحديد أهداف البحث ، وأهميتها، ومنهجها، وحدودها، وتحديد مصطلحات البحث ، والدراسات السابقة التي انقسمت إلى محورين: أولهما يتعلق بالدراسات العربية، والثاني يتعلق بالدراسات الأجنبية، وإجراءات الدراسة وخطواتها.

- **الخطوة الثانية:**

اشتملت تحليل الأدبيات المتعلقة بأهم ملامح الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، واشتمل على فلسفة الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا، ومبادئ الفلسفة التعليمية في فنلندا، وأهداف التعليم في فنلندا، واهم مراحل التعليم في فنلندا، وخصائص إدارة التعليم في فنلندا، وتم استعراض نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة، والجهات الرئيسية المعاونة أوالمسئولة عن تسيير شؤون المدرسة في فنلندا، والتطرق إلى أهم النماذج من المدارس المدارة ذاتيًا في فنلندا، وأهم التحديات التي تواجه إدارة التعليم قبل الجامعي في فنلندا، وأخيراً العوامل والقوى الثقافية المؤثرة في الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا.

- **الخطوة الثالثة:**

تم استخلاص أهم الدروس المستفادة التي يمكن أن تسهم في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في جمهورية مصر العربية على ضوء خبرة فنلندا.

الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها

تمهيد:

حملت نهاية الحرب العالمية الثانية تغييرات عاجلة في التعليم الفنلندي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وسرعان ما أصبح التعليم الطريقة الأساسية للتحول الاجتماعي والاقتصادي في فترة ما بعد الحرب، وفي الخمسينيات كانت الفرص التعليمية في فنلندا غير متساوية بمعنى أن أولئك الذين يعيشون في المدن أو البلديات الأكبر هم فقط من يمكنهم الالتحاق بالمدارس الثانوية الدنيا ، كما يعتبر نظام التعليم في فنلندا الأفضل عالميًا وكذلك نتائج الامتحانات الدولية تصنف فنلندا في مقدمة الدول في التحصيل، ويعود ذلك إلى القفزة النوعية التي حققها النظام التعليمي في فنلندا إلى كفاءة المعلمين واستقلاليتهم ، بينما يعزو أخرون الفضل إلى فلسفة التعليم ذاتها، فالتعليم الإلزامي لا يبدًا قبل العام السابع والامتحانات ليست إجبارية قبل الصف السابع، وكافة المدارس في فنلندا حكومية مجانية ولا توجد مدارس متفوقة على مدارس أخري وجميع المدارس تقدم جودة التعليم نفسه. (Caroline Ann Goodil, ٢٠١٧, pp. ١-٥)

حيث أن السياسات التعليمية في فنلندا تقوم على تقديم تكافؤ الفرص لكافة المواطنين وتحقيق تعليم عالي الجودة والمساواة وعالمية المعارف، وينص الدستور الفنلندي على أن للطفل حقًا في التعليم والثقافة، وترتكز السياسة التعليمية على مبادئ التعلم المتواصل مدى الحياة عن طريق التعليم المجاني الذى تقدمه الدولة باعتباره الطريقة التي تحقق القدرة التنافسية ورفاهية المجتمع.(Ulas Ustun, Ali Eryilmaz, ٢٠١٨, p. ٩٦)

واتجهت السياسات التعليمية في فنلندا إلى تطبيق اللامركزية في نظام التعليم، واستقلت كل مقاطعة ومدرسة إدارة التعليم على المستوى المحلى بشكل شامل، وقد وفر ذلك للمسئولين عن التعليم الفرص الملائمة والقدرة على اتخاذ القرارات بحرية في ظل رغبات المقاطعات والمناطق والمدارس، وإتاحة مستلزمات التعليم بتلك المقاطعات والمدارس مع إكفال توفير الكوادر الإدارية بتلك المقاطعات والمدارس من حيث التخصص الإداري والمهني للقائمين على التعليم واتخاذ القرار.(Pasi Sahlberg, ٢٠١١, p. ١٢٢)

وقد حققت السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في فنلندا نجاحًا هائلًا جعلت نظام التعليم الفنلندي من أحسن النظم التعليمية العالمية ، فقد أظهرت اختبارات "PISA" العالمية التي أقامتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على حوالي ٥١٠.٠٠٠ طالب في

حوالي ٦٥ دولة وتتم كل ثلاث أعوام وتستهدف تقييم نظم التعليم في كافة أنحاء العالم عن طريق قياس إمكانيات الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ١٥ سنة، فقد أوضحت النتائج تفوق نظام التعليم الفنلندي على المستوي العالمي وجاءت فنلندا في المركز الأول عام ٢٠٠٠م، وتصدرت فنلندا نتائج الدراسة كذلك عامي ٢٠٠٣م، ٢٠٠٦م، وكانت ضمن أول ثلاث دول في نتائج المسابقة عام ٢٠٠٩م.(Ulas Ustun, Ali Eryilmaz, ٢٠١٨)

فإن التركيز في تجربة فنلندا، يوضح المسافة التي تفصلنا عن إمكانياتنا في تطبيق المبادئ العامة للتربية المتطورة على أرض الواقع، والتي تجعل من الإنسان الفاعل الرئيسي في التطور والتقدم الحضاري للأمة، ومن ثم يبقى مشروع التطور بالبناء الديمقراطي مدخلًا رئيسيًا للوصول إلى تحقيق التنمية التربوية التي ننشدها كافة، وذلك من خلال تطوير اللامركزية وتوظيف مكتسبات الدستور الجديد لتقديم مشروع استراتيجي إصلاحي يكون نتاج عمل جماعي وتعاقد اجتماعي، يقوم على ركائز ومبادئ الحق والواجب لتدارك الوقت الضائع.

كما تعتبر الخبرة الفنلندية في مجال التعليم نموذجًا ظهر نتيجة التوافق والتكامل بين مجموعة عميقة من القيم الثقافية والاجتماعية، كما أنه يعتبر نهج مميز للتطوير التعليمي، لذلك يمكن تشجيع التعلم والتفاعل المتبادلين في النظام التعليمي المصري حول المبادئ والممارسات الأعمق التي تعزز النموذج التعليمي الفنلندي، وتعديلها عن طريق التكيف المدروس داخل ثقافة المجتمع المصري، وتحاول الدراسة تناول ملامح الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

أولاً: نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا:

منذ الأزمة الاقتصادية في التسعينات عانت السلطات التعليمية المحلية بصورة كبيرة بسبب انخفاض الميزانيات مما أدى إلى توسيع أحجام الفصول والتقليل من بعض خدمات الدعم المدرسية، وفي العديد من الحالات يتم دمج المدارس وإغلاق بعضها للحصول على أكبر قدر من الكفاءة، وقد قلت عدد المدارس الرئيسية الكاملة بنسبة (٢٠%) على مدى السنوات العشر الماضية، ومع ذلك فقد تم إحراز الشروط الرئيسة للتعليم الإعدادي الجيد لذلك جعله متاحًا في كافة أنحاء البلاد، وزعم أن تأمين الموارد الضروري للاستثمارات في التحضير الأولى للمعلمين في الجامعات ساهم بشكل إيجابي في وقت لاحق في قوة التعليم التي لم

تتكيف فقط مع تطوير المدارس، ولكنها استطاعت أيضًا البحث عن الحلول القائمة على أساس علمي للمشاكل المشتركة في مدارسهم.(Risto Rinne et.al. ٢٠٠٢, p. ٦٤٧)

بدأت فنلندا تهتم بنظامها التعليمي منذ بداية ستينات القرن الماضي لأنها وجدت أن الأطفال لم يكملوا تعليمهم بعد سن السادسة وبعضهم يذهب للمدارس الخاصة أو الشعبية قليلة الكفاءة، وعلى نحو أخر كانت فنلندا تعاني من الانهيار الاقتصادي، ولهذا قام البرلمان الفنلندي في عام ١٩٦٣م بإصدار قرار بأن النهوض بالاقتصاد الفنلندي، لا يتم إلا عن طريق النهوض بالتعليم الفنلندي ومن هنا بدأت مسيرة فنلندا للتطوير التعليمي. (Erkki Aho, Kari Pitkänen, Pasi Sahlberg, ٢٠٠٦, p. ٣٤)

بدأ التطوير التعليمي عن طريق إدراج كافة المدارس الفنلندية في نظام واحد يعرف بالمدارس الشاملة أو التعليم العام الكامل، وذلك من أجل التأكد من أن كافة الأطفال سوف يحصلون على تعليم جيد، وأيضًا من أجل الاهتمام بالأغراض الوطنية الفنلندية والسير على خطاها، ففي عام ١٩٧٩ أصدر البرلمان الفنلندي قرارًا يلزم حصول كل مدرس على درجة الماجستير من واحدة من الجامعات الفنلندية، وأثناء عملية الإعداد الكاملة من عام ١٩٦٣ إلى عام ١٩٧٢، كانت المفاوضات والمناقشات تشكل باستمرار للتطوير، وكانت الجهات الفاعلة الأساسية المساهمة في الحوار هي الدولة (المحلية والمركزية) والمدرسون والقطاع الخاص، واتفق الكل على التركيز على مبدأ الكفاءة، وأعقب ذلك النقاش إجماع كبير واتفاق مشترك قوي بصورة مدهشة، مما وفر القيادة السياسية المستدامة والتحسين المتواصل لنظام التعليم بما يتلائم مع المبادئ والقيم المتفق عليها، والتطوير المدرسي الشامل (١٩٧٢–١٩٧٧) في فنلندا هو إلى حد بعيد أكبر إصلاح تربوي مطبق في فنلندا وأكثرها تحولًا.

وقد اعتمد ذلك التطوير نموذجًا مدرسيًا كاملًا يقوم على المساواة في الحصول على التعليم بصرف النظر إلى الدخل أو المركز الاجتماعي أو مكان الإقامة، ولتحقيق ذلك حدثت تعديلات في ثلاثة نواحي أساسية للتعليم هي: هيكل النظام المدرسي (المدرسة الكاملة الإلزامية لمدة تسع أعوام)، وجودة وتوحيد المحتوي التعليمي (المناهج الدراسية) وتدريب المدرسين (التدريب الجامعي)، وكان التطوير طويلًا وعارض مختلف الأيدولوجيات حيث شملت العملية مساهمة كافة الجهات الفاعلة وطرحت على الطاولة مناقشات كثيرة. (Fanny Gérin–Lajoie, ٢٠١٥, p. ٤٨)

وقد حدثت عملية التنفيذ الفعلية للتطوير تدريجيًا حسب المنطقة، و قد حددها قانون النظام المدرسي لعام ١٩٦٨، و قد أنشأ هذا القانون الحكم الذاتي المحلي للتعليم، بالإضافة إلى التزام السلطات المحلية، وفي الواقع كان على البلديات أن تضع خطة للتنفيذ تصف كيف تجري إعادة الهيكلة في منطقتها، واعتمادًا إلى تلك الخطط كان يستوجب على أقسام التعليم في كل مكتب من تلك المكاتب الإقليمية أن تقوم بتصميم خطط التنفيذ الإقليمية للمقاطعات الإحدى عشرة في فنلندا بالاشتراك مع المجلس الوطني للتعليم العام الذي كان عليه أن يوافق على الخطط.(ماهر إبراهيم الدسوقي رضوان، عبد الجواد السيد بكر، رمضان محمد محمد السعودي، ص ص ٣١-٣٣)

واستغرق التطوير أعوام كثيرة ليتم تفعيلة بالكامل وتم الانتهاء منه في نهاية الثمانينيات، وفي نهاية التطوير كان طريق التعليم الإلزامي لمدة تسع أعوام متوفرًا للكل، وأظهرت المقارنات الدولية أداء كبيرًا من التلاميذ الفنلنديين، وأظهرت المقارنات الوطنية تطورًا كبيرًا بين جيل الستينيات والثمانينيات من حيث التحصيل الأكاديمي، وتمت الموافقة على منهج وطني حديث في عام ١٩٨٥، وأدى هذا المنهج إلى ارتفاع دور البلديات في عملية تحسين المناهج الدراسية، حيث أن المنهج الدراسي الوطني سيكون من الآن فصاعدا مجرد مبادئ رئيسية، وسيتعين على البلديات أن تضع منهجها الدراسي الكامل،وأثناء العام ذاته ألغي رسميا تقسيم الطلاب طبقًا لمستوى أدائهم، وتم وضع نظام حديث لتمويل التعليم في عام ١٩٨٦، كما ألغيت عمليات التفتيش المدرسية حتى نهاية الثمانينات.-(Fanny Gérin Lajoie, ٢٠١٥, p. ٥٠)

وأخيرًا حدث التغييرات الأساسية الأخيرة المتصلة بالنظام المدرسي الكامل في إعادة تنظيم كافة التشريعات المتصلة بالتعليم في عام ١٩٩٨، ومن بين تلك التغييرات إصلاح التعليم الالزامي الموحد(UBE) وسياسة اختيار المدرسة الحرة، إذا كان مفهوم Education Basic Unified (UBE)يمثل سلسلة متصلة من النظام المدرسي الفنلندي الكامل، فإن سياسة اختيار المدرسة المجانية تمثل مفهومًا حديثًا لليبرالية يرجع أساسًا إلى تأثير العولمة، حيث إنها تعطي للآباء حرية اختيار المدرسة المحددة؛ حيث سيتم إرسال طفلهم بدلًا من إرسال الطلاب تلقائيًا إلى أقرب مدرسة، وقد تم انتقاد تلك السياسة الحديثة فيما يتصل بالآثار التي يمكن أن تحدثها على المساواة لأنها يمكن أن تزيد من الفروق النوعية بين

المدارس.(ماهر إبراهيم الدسوقي رضوان، عبد الجواد السيد بكر، رمضان محمد محمد السعودي، ص ص ٣١-٣٣)

- **عوامل ساعدت فنلندا في تحقيق تقدمها التعليمي وهي:**

– **المدارس الفنلندية مدارس عامة متوفرة بالمجان لكافة الطلاب وأن المسؤولين عن وضع وضبط السياسات التعليمية هم بالأساس معلمون وليس رجال أعمال أو قادة عسكريين أو سياسيين.**

– **أن كافة المدارس الفنلندية لها نفس الغرض الوطني وأن كل المعلمين لديهم خبرة تعليمية عالية.**

– **من أهم أساسيات المدارس الفنلندية هي فكرة المساواة في توزيع المدارس على كافة الطلاب بدون أي تميز بصرف النظر عن أن الطالب من المدن او الريف أو من خارج فنلندا، ولكن في بعض الحالات التي يحتاج إليها الطلاب الأجانب مزيدًا من الاهتمام والرعاية بل والتمويل فإن المدارس العامة تقوم بذلك أيضًا كنمط من أنماط التمييز الإيجابي.(نكتلعبد الهاديعبد الكريم محمد، مهديصالح مرعي، ٢٠١٩م، ص ص٢٠٧٩-٢١٢٦)**

– **أن المدرسين في فنلندا يقضون عدد ساعات بسيطة في المدرسة وقضاء وقت أقل في الفصول الدراسية.**

– **أن الميزانية المخصصة للتعليم عالية جدًا وذلك من أجل شراء الأدوات الخاصة بالمدرسة ومرتبات المدرسين المرتفعة، إذ يوجد الكثير من المعلمين في المدرسة الواحدة لأن المدرسة تخصص معلمًا واحدًا لكل سبعة أو ثمانية طلاب، مع حصول بعض المدارس على الكثير من الأموال كنمط من أنماط التمييز الايجابي لكي تشتري كل ما ينقصها وتستطيع اجتذاب الكثير من الطلاب.(Andreas Schleicher, ٢٠٠٧, p. ٣٥٥)**

ثانياً: فلسفة التعليم في فنلندا:

تقومالسياسة التعليمية في فنلندا على إتاحة تكافؤ الفرص لكافة المواطنين وتحقيق تعليم عالي الجودة والمساواة والإنصاف وعالمية المعارف والمعلومات والتعليم مدى الحياة وينص الدستور الفنلندي على أن للطفل حقًا رئيسًا في التعليم والثقافة.

كما ينص الدستور الفنلندي على الحق الأصيل لأبناء المجتمع في التعليم والثقافة، ويؤكد على أن السلطات المحلية يجب أن تضمن الفرص المتساوية كل مقيم في جمهورية فنلندا، للحصول على التعليم في كافة مراحله ويجب أن يعمل التعليم الإلزامي على التنمية الذاتية مع عدم اعتبار الظروف المادية للأفراد أي تمكين الافراد من التعليم من قبل الدولة دون اعتبار ظروفهم المادية، وتؤكد التشريعات والقوانين المنبثقة عن الدستور على ضرورة تمكين أفراد المجتمع من التعليم الإلزامي بعامة والحق الأصلي في التعليم الابتدائي والأساسي.(عبد الجواد السيد بكر، ٢٠١٣م، ص ٢١)

وتحدد السياسة التعليمية في فنلندا بما يلي:

تقوم عملية التخطيط للتعليم في فنلندا على أساس أن التعليم حق من الحقوق الرئيسة لكافة المواطنين، ويتضح الغرض الأساسي لسياسة التعليم الفنلندية في تقديم فرص متكافئة في تلقي التعليم لكافة المواطنين، بصرف النظر عن العمر أو الموطن أو الوضع المالي أو الجنس أو اللغة الأم. (Hannele Niemi, ٢٠١٣, pp.١١٧–١٣٨)

وتعتمد السياسة التعليمية على الركائز الأتية: (OECD, ٢٠٢٠, p. ٥٧)

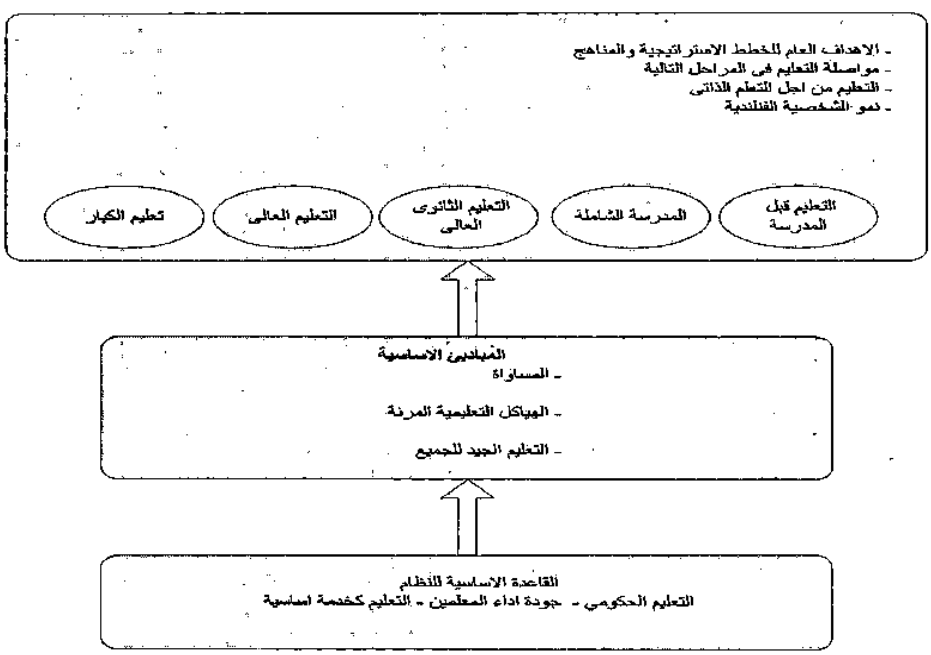
- **الأحكام المتصلة بالحقوق التعليمية الرئيسية التى تكفل التعليم للجميع.**
- **التزام السلطات العامة بإتاحة فرص متكافئة من التعليم والحصول على فرص التعليم الأخرى إلى جانب التعليم الرئيسي طبقًا لإمكانياتهم واحتياجاتهم الخاصة وتطوير ذاتهم.**
- **وتتحدد السياسة التعليمية في فنلندا فيما يلي:**
- **الأهداف العامة للخطط الاستراتيجية والمناهج: (عقيلمحمودمحمود رفاعي، ٢٠١٥، ص ص ٤٢٩–٥١٥)**
- **مساعدة الطلاب على استمرار التعليم في المراحل التالية.**
- **التعلم لتطوير مهارات التعلم الذاتي.**

– تحقيق النمو الشخصي.

ب. المبادىء الرئيسية:وهيالمساواة والهياكل التعليمية المرنة والتعليم الجيد للكل.

ج. القاعدة الرئيسية للنظام: التمويل الحكومي وجودة أداء المعلمين والتعليم كخدمة رئيسة.

د. المعلم له حق تقسيم المادة واختيار الدروس التي يريد تدريسها واستراتيجية التدريس حسب رغبته واقتناعه بضرورة المواد والمحافظة على المحتوي العلمي السليم، و تلك المرحلة لا تتم إلا بتوافر نخبة من المتميزين أصحاب الدراسات العليا، وفي مراحل محددة يجب أن يكونوا حاصلين على الماجستير على الأقل، وفي بعض المراحل الأخرى يكونوا حاصلين على شهادة الدكتوراه، وهكذا تتم عملية اختيار المعلمين مما يزيد من حسن العلاقة المثيلة مع طلابهم وشفافيتها وقوتها، لأن هذا الأسلوب لا يقوم على التلقين بينما تدفع الطالب للبحث والاستفسار والاكتشاف.(Kasey Waddell, ٢٠١٧, p. ٥٧)



شكل رقم (٣) يوضح المبادىء الرئيسة للسياسة التعليمية في فنلندا

Source: Hannele Niemi, Ulpukka Isopahkala-Bouret, Lifelong learning in Finnish society – An analysis of national policy documents, International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning, Vol. (٥), No. ١, ٢٠١٢, pp ٤٤-٦٣.

وتتم عملية تنفيذ السياسات التعليمية على مستويين: المستوي الأول: وزارة التعليم والثقافة التي تعتبر مسئولة عن سياسات التعليم في فنلندا عن طريق المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، ويعمل بالتعاون مع الوزارة لتحديد الأغراض والمحتوى واستراتيجيات التدريس والتعلم للمراحل التعليمية المتنوعة، وتشمل مرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الرئيسي والثانوي وتعليم الكبار، المستوي الثاني: السلطات المحلية أو سلطات البلديات، وهي مسئولة عن اتخاذ القرارات المتصلة بالتمويل وتطبيق المناهج المحلية وتوظيف العاملين، وتتمتع البلديات بالاستقلالية والحرية لتفويض السلطات للمدارس، ويتم مناقشة تشريعات السياسة التعليمية من خلال البرلمان، وبناء على مقترحات الحكومة ووزارة التربية والتعليم والثقافة التي تعتبر مسئولة عن إعداد وتنفيذ السياسات التعليمية. (عقيل محمود محمود رفاعي، ٢٠١٥م، ص ص ٤٢٩-٥١٥)

ثالثاً: مبادئ الفلسفةالتعليمية في فنلندا:

لقد اقترح المجلس الوطني الفنلندي للتعليم (FNBE) – حيث إنه يعتبر الوكالة الوطنية المسؤولة عن تنمية التعليم في فنلندا – بعض المبررات لسبب نجاح فنلندا في اختبار PISA موجودة في المبادئ الرئيسة للتعليم الشامل في فنلندا تتمثل في الآتي:

–يتيح نظام المدارس الفنلندية فرصًا تعليمية متكافئة للكافة بصرف النظر عن مكان السكن أو الجنس أو الوضع المالي أو الخلفية اللغوية والثقافية، ومع وضع هذا الغرض في الاعتبار، يتم ضمان الوصول إلى التعليم في كافة أنحاء البلاد، كما أنه لا يوجد في فنلندا خدمات تعليمية منفصلة لمختلف الجنسين، ويتم إتاحة التعليم الرئيسي مجانًا تمامًا (بما في ذلك الاستراتيجيات والمواد التعليمية والوجبات المدرسية والرعاية الصحية والعناية بالأسنان والنقل المدرسي).

–التعليم الرئيسي عبارة عن هيكل شامل مدته تسع سنوات مخصص للفئة العمرية بأكملها، وبدلاً من اختيار المدارس للطلاب، فإنه يُكفل لكل طالب الوصول إلى المدرسة الموجودة داخل المنطقة التي يعيش بها، كذلك يندرج الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية الخطيرة في إطار التعليم الرئيسي المشترك. (مصطفى محمد محمد مرسي، ٢٠٢٠م، ص ص ٤٣٩-٤٧٨)

–نظام التعليم مرن وتقوم إدارته على التفويض المكثف وتعزيز الدعم، ويعتمد التوجيه على الأغراض المحددة في قانون التعليم الرئيسي وضمن المنهج الوطني للتعليم الأساسي، وتقع مسؤولية إتاحة التعليم وتنفيذ الأغراض على عاتق السلطات المحلية.

–تتميز الأنشطة على كافة المستويات بالتفاعل وبناء الشراكة، وهناك تعاون مشترك بين مستويات الإدارة المتنوعة والمدارس وقطاعات المجتمع الأخرى من أجل تحسين النظام المدرسي، وتشترك سلطات المدارس الفنلندية كذلك أيضًا كثيرًا مع رابطات المواد ومنظمات المعلمين والعاملين. (Valentyn Mihailovich Pomohaibo, ٢٠١٨, pp. ٢٧٠– ٢٨٢)

–هناك اهتمام كبير بالدعم الفردي لتعلم الطلاب ويتم تضمين المبادئ التوجيهية ذات العلاقة في المنهج الوطني الأساسي، حيث يتلقى كل طالب الدعم لمساعدته على إتمام دراسته بنجاح، حيث إن (٢%) فقط من الطلاب يجب عليهم إعادة الصف أثناء السنة الدراسية الأولى أو الثانية، و(٠.٥%) فقط من الطلاب يفشلون في الحصول على شهادة التعليم الأساسي، في حين أن أكثر من (٩٦%) من أولئك الذين يكملون التعليم الأساسي يستكملون دراستهم في المرحلة الثانوية العليا.

–يتم تقييم نتائج التعلم لكل الطلاب بغرض الحصول على المعلومات التي تساعد المدارس والطلاب على التقدم، حيث ترتكز التقييمات الوطنية لنتائج التعلم إلى اختبارات دقيقة، وتتمثل المهمة الأساسية للتقييم في تحديد المجالات التي تحتاج مزيدًا من التطوير في المواد المتنوعة داخل النظام المدرسي بأكمله (Finnish National Agency of Education, ٢٠١٨, p. ٢٦).

–يتم تدريب المعلمين العاملين في كافة مستويات التعليم تدريبًا سليمًا وملتزمون بشدة بعملهم، كما أنه يطلب من كافة المعلمين الحصول على درجة الماجستير، ويشمل تدريب المعلمين المبدئي ممارسة التدريس، حيث تحظى مهنة التدريس باحترام وشعبية هائلة في فنلندا، مما يجعل من المحتمل اختيار أفضل الطلاب الشباب، والمعلمون لديهم موقف مستقل في عملهم.

–يسترشد تنظيم العمل المدرسي والتعليمي بمفهوم التعلم حيث تكون مساهمة الطلاب وتفاعلهم مع المعلمين وزملائهم التلاميذ وبيئة التعلم ذات أهمية ضرورية، كما يقوم الطلاب

بمعالجة وتفسير المعلومات التي يستوعبونها على أساس تبويب وتنظيم المعرفة السابقة الخاصة بهم. (Irmeli Halinen, ٢٠١٨, p. ٧٨)

رابعاً: أهداف التعليم في فنلندا:

يهدف التعليم في فنلندا إلى تحقيق عدة أهداف أساسية وتشمل:

–دعم تطوير الطالب كعامل اجتماعي في الإنسانية من أجل جعله عضوًا مسئولًا في المجتمع.

–تزويد الطالب بالمعرفة والمهارة والتي ستكون هامة في الحياة.

–تدعيم المساواة في المجتمع وضمان تحقيق الكفاءة في الحصول على التعليم طبقًا للمادة الثانية من قانون التعليم الأساسي الصادر في عام ١٩٨٨م والمعدل في ٢٠١٠م.(بول روبرت، ٢٠١٣م، ص ص ٧٧–٨٧)

–التعليم من أجل الحياة من خلال تدريب الطلاب عمليًا وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة كي يواجهوا فيها الحياة.

–تعزيز النواحي الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب فيما بينهم، وبينهم وبين معلميهم وبين المعلمين ذاتهم أيضًا.

–المرونة اللازمة لمقابلة المستلزمات الفردية وأنواع التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم. (أسامة أمين، ٢٠١٣م، ص ص ٧٧–٧٩)

–إثراء المعرفة الإنسانية وزيادة جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المدرسين.

–التواصل الحضاري بين الثقافات المختلفة للاستفادة من كل ما هو حديث في العلوم.

–إتقان المهارات العملية وذلك عن طريق إعادة العملية التعليمية أكثر من مرة طبقًا لحاجات واحتياجات الفرد وحسب الأوقات التي تلائمه.

–تمكن الطالب بعد إنهاء المرحلة الرئيسة من إتقان ثلاث لغات غير اللغة الأم.(Irmeli Halinen, ٢٠٠٨, p. ٧٩)

–إعطاء كل تلميذ حقه في التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث يحصل كافة الطلاب ذوي القدرات الخاصة على المساعدة والدعم الذي يمكنهم من اللحاق بالطلاب الآخرين.

–تهيئة الطلاب وتحسين القدرة لديهم لحل المعوقات التي قد تواجههم في حياتهم بتعليمهم أسلوب التفكير السليم.

–تزويد الطلاب بحس المسؤولية والتسامح والعمل الجماعي وتدريبهم على احترام المجتمعات والثقافات المتنوع.(Jari Lavonen, ٢٠٢٠, pp. ٦٥-٨٠)

ويمكن إضافة الأهداف التالية: (سامي مجبل الماضي العنزي، وعيد حمود ضويحي السعيدي، ٢٠٢١م، ص ٢٩٦)

–تحويل التعليم من تهذيب وإصلاح إلى متعة كاملة وهدف لكل مواطن بدلًا من أن يكون وسيلة.

– تجهيز الطالب للتعليم والتعلم المتساوي فهي تهدف إلى تعلم التعلم.

–الاهتمام الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضح مما سبق أن أغراض التعليم في فنلندا يمكن تحديدها في النقاط التالية: (Ian Westbury et. al, ٢٠٠٥, p. ٤٧٥)

–مساعدة الطالب على التعلم بشكل أكثر فاعلية من التعليم بالاستراتيجية المعتادة.

–اندماج المتعلم في المواقف التعليمية عن طريق التعامل بين الطلاب وأنفسهم وبين الطلاب والمعلم سواء كان هذا التفاعل داخل غرفة الفصل أو خارجها.

–تنوع وتعدد أساليب دراسة المواد التعليمية وتخفيض الأعباء للمقررات الدراسية.

–تمكين الطلاب من الحصول على متعة التعامل مع المعلمين وزملائهم مباشرة مما يدعم العلاقات الاجتماعية.

خامساً: مراحل التعليم في فنلندا:

١. التربية المبكرة في النظام التعليمي الفنلندي:

صدر قانون رعاية الأطفال في إبريل ١٩٧٣ وازدادت أماكن رعاية الأطفال الصغار بنسبة ٣٠٠%، وأتاح هذا القانون للأطفال دون سن السابعة القدرة على الرعاية والتربية في منظمات تدعمها الدولة ماديًا وإداريًا، وأصبحت رياض الأطفال جزءًا رئيسًا من سياسة الأسرة ونظام الخدمات الاجتماعية، ولم تصبح ملحقة بالمؤسسات التعليمية كما كان الوضع عليه سلفًا، وبررت السلطات فصلها عن المدارس باختلاف نمط الرعاية والتربية فيها عن المدارس

ولم يصبح تربية الأطفال الصغار مقتصرًا على الوالدين وحدها.(حاتم الخضرى عطية عبدالنبي، عبدالجواد السيد بكر، أم السعد أبو العنين حتاتة، ٢٠٢٠م، ص ٩٨)

وفي عام ١٩٩٠ صدر قانون يكفل للأطفال دون الثالثة الحق في مكان لرعايتهم في منطقة سكنهم، وفي عام ١٩٩٦ صدر قانون ليحتوي هذا الحق كافة الأطفال الذين لم يبلغوا سن المدرسة بصورة عامة، ووصل عدد أماكن رعاية الأطفال في عام ١٩٩٦ حوالي ٢١٧٠٠٠ مكان منها ١٤٠٠٠٠ مكان لرياض الأطفال، وتشير الإحصائيات الحالية إلى أن نصف الأطفال دون سن المدرسة يستفيدون من تلك المميزات، في حين يفضل نصف الأهل أن يكفلوا رعاية أطفالهم بذاتهم في هذا السن.(Sophia Faridi, ٢٠١٤, p. ٢٣٣)

وتتميز أماكن رعاية الأطفال في فنلندا بإتاحة معلمين على مستوي عال من التأهيل يهتمون بتأهيل الصغار للالتحاق بالمدرسة، وإتاحة الرعاية الكاملة الضرورية لنموهم البدني والنفسي، وتلزم القوانين الفنلندية أن يتواجد مرب أو مربية لكل سبعة أطفال أعمارهم فوق الثالثة، وأن يكون المربى حاصلًا على مؤهل جامعي، أما الأطفال دون الثالثة فلابد أن يكون هناك مرب لكل أربعة أطفال بحد أقصي ولديه ذات التأهيل الجامعي مع مراعاة الأطفال من ذوي القدرات الخاصة بزيادة عدد المربين أو قلة عدد الأطفال في المجموعة أو بتعيين مربين أو مربيات من المتخصصين في الرعاية الخاصة، كما يعمل في رياض الأطفال أخرون يقومون بالطبخ والنظافة.(أسامة أمين،٢٠١٣م، ص ص ١١٢-١١٥)

ويتبع المفهوم الفنلندي في رعاية الطفل مبدأ الجمع بين الرعاية والتربية والتعليم وضمان حاجة الأهل في مكان لرعاية الطفل خلال عملهم، ويهدف العاملون هناك على دعم الطفل خلال مرحلة النمو ومساعدته على تعلم كيفية التعلم، كما تسعى التربية المبكرة على التسهيل على الأهل في الأوضاع الصعبة والوقوف دون حدوث أى معوقات نفسية أو اجتماعية أو تربوية يمكن أن يتعرض لها الطفل ومنح بدائل للوقاية منها. (Tim Moore, ٢٠٠٨, p. ٢٤٩)

٢. التعليم الإلزامي (الأساسي):

ترتكز فلسفة التعليم الالزامي في فنلندا على توفير الفرصة لكافة الطلبة للمساهمة والتعلم، حيث يشبهونها بالمساهمة في لعبة الهوكي، وإنهم لا يختارون لاعبي الهوكي المهرة فقط ليلعبوا، الكل يجب أن يلعب ثم تتوفر الفرصة للكافة ليعرفون من هو المتميز والبارع،

وهذا سيوفر الفرص للكافة بالتساوي وسيزيد شريحة المهرة ، ويبدأ التعليم الإلزامي في المرحلة الابتدائية مع وصول الطفل الفنلندي سن السابعة، ويتواصل التعليم الإلزامي مدة تسع سنوات لينطلق الأطفال كلهم من الدرجة ذاتها بصرف النظر عن الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية التي ينتموا إليها، ويكتسبون معارف رئيسة ومهارات ومواقف سلوكية تقوم على أساس التعلم مدى الحياة، وذلك يشارك في التواصل في تعزيز وتدعيم فرص النجاح الأكاديمي في المراحل المتتالية، وتعد تلك المدارس الابتدائية أماكن يندمج فيها اللعب والتعلم مع مقاربات تربوية بديلة.(عزام بن محمد الدخيل، ٢٠١٥م، ص ٢٧)

- **إدارة نظام التعليم الإلزامي في فنلندا:**

قد اتجهت السياسات التعليمية في فنلندا إلى تطبيق اللامركزية في نظام العليم، وتكفلت كل مقاطعة ومدرسة إدارة التعليم على المستوي المحلي بصورة شاملة، وأتاح ذلك أمام المسئولين عن التعليم الفرص الملائمة، وإمكانية اتخاذ القرارات بصورة كبيرة من الاستقلالية في ظل مقتضيات المقاطعات والمناطق والمدارس، وتتيح متطلبات التعليم بتلك المقاطعات والمدارس مع كفالة توفير الكوادر الإدارية بتلك المقاطعات والمدارس من حيث التخصص الإداري والمهني للقائمين على التعليم واتخاذ القرارات. (عبدالجوادالسيد بكر، ماهرإبراهيمالدسوقي رضوان، رمضانمحمد محمدالسعودي، ٢٠١٨م، ص ص ٣٠٥-٣٣٤)

- **أهداف التعليم الأساسي:**

وطبقًا للمادة (٢) من قانون التعليم الأساسي الصادر عام ١٩٩٨م والمعدل في عام ٢٠١٠م، يتضح الغرض/القصد من التعليم الأساسي في النقاط التالية:

–دعم نمو الطلاب إلى الإنسانية المسئولة أخلاقيًا في المجتمع.

–تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات الضرورية في الحياة.

–تدعيم الحضارة والمساواة في المجتمع.

–منح الطلاب المتطلبات الرئيسة للمساهمة في التعليم، ومن جانب آخر مهارات التعلم الذاتي للحياة المستقبلية. (UNESCO and IBE, ٢٠١٢, p. ٢٢)

–المساعدة على تدعيم تشكيل الهوية الثقافية للطلاب كجزء من المجتمع الفنلندي والعالم الذي يجنح نحو العولمة.

–تدعيم التسامح والتفاهم بين الثقافات.

–المساهمة في زيادة كلًا من المساواة الإقليمية والمساواة بين الأفراد، مع الأخذ في الاعتبار اختلاف المعلمين.

–تشجيع المساواة بين الجنسين، والذي يدعم بمنح الفتيات والفتيان القدرة على التصرف على ركائز المساواة في الحقوق والمسئوليات داخل المجتمع وحياة العمل والحياة الأسرية. (Finnish National Board of Education, ٢٠١٨, p. ٢٨)

–تطوير الشعور السليم بإحترام الذات.

–تعزيز الهوية اللغوية والثقافية لكل طالب، وتنمية اللغة الأم (اللغة الأصلية سواء الفنلندية أو السويدية أو السامية) مع إمكانية التفاعل باللغة القومية الثانية واللغات الأخرى.

–تعلم الطلاب ضروريات التفكير الرياضي وتطبيق الرياضيات، وقيادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (Janne Varjo, Mira Kalalahti, Aakko Kauko, ٢٠١٨, p. ١٢)

–إيقاظ الرغبة في التعلم مدى الحياة؛ حيث الأغراض المتصلة بها كالتالي: (عزة أحمد محمد الحسيني، ٢٠١٤م، ص ص ٣٧٥–٤٣٥)

–توجيه الطلاب لتنمية إمكانياتهم وعلى تحمل مسئولية التعليم لتقييمه، وإجراء التغذية الراجعة للتفكير في سلوكهم للتعلم.

–التسهيل على الطلاب ليصبحوا على وضوح، ومساعدتهم في إيجاد فرص لتنميتهم.

–إتاحة الفرص لطلاب لتنمية أساليب التعلم الخاصة بهم وتطبيقها في أوضاع جديدة.

–تعلم الطلاب المهارات الضرورية لتعلمهم داخل المدرسة، وتعلمهم في المستقبل خارج المدرسة، ومهارات التعلم بصفة كاملة مثل: التفكير، مهارات حل المشكلات، التعاون، مهارات التفاعل، معرفة النفس، تحمل المسئولية، مهارات التعاون والمواطنة الفعالة.

ومن ثم تمتاز أغراض التعليم الأساسي في فنلندا بالبعد المستقبلي، والشمولية في إعدادها لمواطنيها داخل فنلندا أولًا ثم أوروبا، من خلال تعزيز اللغة القومية، الهوية الثقافية، تتنوع الثقافات الأخرى، المساواة، تأهيل الطلاب عن طريق البيئة التفاعلية داخل المجتمع المدرسي والتعلم مدى الحياة خارج المدرسة.

٣. المرحلة الابتدائية:

صدر في عام ١٩٦٨ قانون اعتبار المرحلة الرئيسية من التعليم تسع سنوات، وواصلت المرحلة الانتقالية لتطبيق هذا القانون طوال الفترة من السنوات ١٩٧٢ وحتي ١٩٧٧، وبدأ التفعيل من شمال الدولة نزولًا إلى جنوبها، ولذلك كانت العاصمة هلسنكي أخر منطقة تفعل هذا القانون، وانتهت عملية التطوير في عام ١٩٨٢ عندما أخذ خريجي المدرسة الابتدائية شهادة التخرج عقب تسع سنوات من الدراسة المستمرة، سبقت عملية التطوير تلك تطورات كثيرة خصوصًا وأن المرحلة الابتدائية كانت سلفًا عبارة عن أربع سنوات يجري تقسيم الطلاب بعدها إلى فريقين رئيسيين فريق يهدف للالتحاق مستقبلًا بالتعليم الثانوي العام وفريق آخر يلتحق بالتعليم الفني المتوسط، مما يعني أن الانفصال بين الفريقين يتم في مرحلة مبكرة جدًا، فتقرر عام ١٩٦٢ عمل مشروع تجريبي لمدارس تتواصل لمدة ستة سنوات للمرحلة الابتدائية، ثم يؤدي الطلاب عقبها اختبارًا قبل أن يلتحقوا بالمدرسة المتوسطة التي تستمر لمدة ثلاث أعوام، وكان هذا المشروع هو المرحلة السابقة للمدرسة الابتدائية الحالية بأعوامها التسع.(Statistics Finland, ٢٠١٦, p. ٤)

ويمكن الإشارة إلى أن التحول المبكر للتلاميذ بعد الصف الرابع الابتدائي، هو التوصل إلى اقتناع بأن كافة أفراد المجتمع يحتاجون في المستقبل لذات القدر من المعلومات والمعارف والخبرات الرئيسية بصرف النظر عن المدينة التي يتعلمون فيها وبصرف النظر عن الانتماءات الثقافية والاجتماعية للأهل، وإن بقاء التلاميذ كافة في نفس النمط من المدارس لأبعد فترة ممكنة يحقق مبدأ الكفاءة، ويمنع القضاء على مستقبل التلميذ بسبب عدم إمكانية والديه من محدودي الدخل لتقديم المعلومات والقدرات التي يحصل عليها قرينه الذي ينتمي إلى أسرة ثرية، وكانت تلك النقلة هي الركيزة التي قامت عليها المدرسة الحالية والتي تصور الرفاهية التي يتقاسمها كافة أفراد المجتمع الفنلندي. (Research Office Legislative Council Secretariat, ٢٠١٩, p. ١٠)

في بداية التحول كان النظام يقتضي بوجود درجات مختلفة في الرياضيات واللغات الأجنبية، أي يختار الطالب المستوى الملائم له في تلك المواد، ويتحدد على أساس اختياره مستوي المنهاج الذي يدرسه والاختبارات التي سيؤديها، ولكن بمضي الوقت تبين أن العديد من الطلاب يختارون مستويات ضعيفة حتى لا يحتاجون إلى مذاكرة العديد من المواد أو حتى

لا ينفصلوا عن أقرانهم الذين يعانون من مستوي ضعيف في تلك المواد، وازداد الأمر سوءًا لأن المدرسين المتميزين كانوا يختارون التلاميذ المتفوقين، ويظل المعلمون متوسطي المستوى لتعليم الطلاب الضعاف فيزدادون ضعفًا، وأدى ذلك إلى رجوع التقسيم بين أبناء الجيل الواحد على أساس الانتماء للطبقة الاجتماعية فتقرر إيقاف نظام المستويات المتنوعة في المناهج.(Morten Soby, Lao Tzu, ٢٠١٥, p. ٦٦)

٤. التعليم الثانوي:

يعتمد نظام التعليم الثانوي في فنلندا على مسارين:

أ.مسار الثانوية العامة العليا general upper secondary school:

يمضي الطالب في هذا المسار ثلاث أعوام يأخذ فيها ما لا يقل عن ٧٥ وحدة دراسية (٣٨ ساعة لكل منها)، حيث تضمن ٤٧–٥١ وحدة إلزامية و١٠ وحدات متخصصة أكثر شمولًا من الوحدات الإلزامية، أما الوحدات المتبقية فتكون من اختيار الطالب، ويختتم مسار الثانوية العامة العليا بامتحان شهادة الثانوية العامة، ويحتوي هذا الاختبار موضوع اللغة الأم (الفنلندية أو السويدية) وهي مادة إلزامية كما يجب على التلميذ اختيار ثلاثة موضوعات أخري من المواد الآتية:(نوراوليد بورسلي، ٢٠١٨م، ص ص ١٥–٦٤)

–اللغة الثانية (الفنلندية أو السويدية).

–اللغة الأجنبية.

–الرياضيات والعلوم الطبيعية (الفيزياء– الكيمياء – الأحياء).

–التربية المدنية والمعرفة والثقافة (التربية الدينية – الأخلاق – علم الصحة – علم النفس – الفلسفة – التاريخ – علم الاجتماع – الجغرافيا).

ب.مرحلة الثانوية الدنيا :

حيث تحولت فنلندا في السبعينيات إلى نظام المدارس الكاملة لكافة الطلبة، وبهذا التغيير نظمت المدارس لتكفل أن كل التلاميذ يتلقون تجربة تعليمية مشتركة من خلال معلمين مؤهلين على نحو كبير، مع تقديم طرق الدعم والمتابعة للطلبة المتعثرين، وحاليًا يبدأ التلاميذ الدراسة في فنلندا بسنة واحدة من التعليم قبل الابتدائي، يعقبها تسع سنين في مدرسة كاملة يلتحق الطالب عقبها بالمدرسة الثانوية العليا. (Tiina Itkonen and Markku T. Jahnukainen, ٢٠٠٧, p. ١١)

●أنواع المدارس الثانوية في فنلندا:

وتتنوع طبيعة المدارس الثانوية في فنلندا لتشمل ما يلي:

–المدارس الخاصة: حيث يوجد عدد ضئيل جدًا من المدارس الخاصة في فنلندا، وبالنسبة إلى تلك المدارس فإنها تحصل على التمويل الحكومي ذاته مثلها مثل المدارس العامة، ويطلب منها أن تستخدم محددات القبول ذاتها، وأن تقدم الخدمات التي تقدمها المدارس العامة ذاتها، ويلاحظ أن أغلبية تلك المدارس الخاصة في فنلندا ذات صبغة مدارس دينية.(Matti Rautiainen, et. al, ٢٠١٩, p. ٢٩٨)

–المدارس متدنية الأداء: وقد تميز النظام التعليمي الفنلندي قبل السبعينيات من القرن العشرين بقلة عدد المدارس عالية الأداء وكثرة عدد المدارس متواضعة الأداء، وكان التعليم غير متكافئ، ووجد فجوة في التحصيل بين الطبقات الاقتصادية ,الاجتماعية بصورة واضحة للعيان، وعندما قامت فنلندا بإصلاحاتها التطويرية التعليمية كان هذا الأمر واحدًا من العقبات المركزية التي بدأت معالجته، ومع إنشاء المدارس الكاملة للفصول المدرسية من الصف الأول إلى التاسع بمعايير شديدة، وتطوير نمط المدرس وجعل تمويل المدارس يقوم على عدد التلاميذ، فقد أصبحت فنلندا قادرة على إزالة الاختلاف على نحو كامل تقريبًا. (Najat Ouakrim–Soivio, Sirkku Kupiainen, ٢٠٢٠, p. ٢٩٨)

●أهم ما يميز التعليم الثانوي في فنلندا:

تتميز المرحلة الثانية من التعليم الثانوي العام بفنلندا بتنظيم سلس، حيث تم تأسيس منهج المرحلة الثانية من التعليم الثانوي العام ليمتد لثلاث أعوام، ولكن يمكن للطلاب استكمالها في مدة تتراوح من عامين إلى ٤ أعوام، حيث يتم تنظيم عملية التعليم في صورة وحدات لا تتصل بالفصول الدراسية، ويتمتع الطلاب بقدر من الاستقلالية لاتخاذ القرار بشأن جداول الدراسة الفردية، ويتم تقييم كل دورة عند استكمالها، وعندما يستكمل الطالب عدد الدورات الضرورية التي تتضمن دراسات إلزامية واختيارية، فإنه يتلقى شهادة الثانوية العامة المرحلة الثانية، وأن المجلس الوطني الفنلندي للتعليم هو المسؤول عن تحديد الأغراض ونتائج التعلم للمواد المتنوعة ووحدات الدراسة للمرحلة الثانية من التعليم الثانوي العام(Anne Eskola, ٢٠١١, p. ٣٤)، وتأسيسًا على المنهج الرئيس الوطني حيث يقوم كل مسئولي الخدمات التعليمية بتصميم المنهج الدراسي المحلي طبقًا للمعايير والقواعد

المعينة، وبفضل التعليم الثانوي في مرحلته الثانية الذي يعتمد على الوحدات المعيارية، يمكن للتلاميذ المزج بين دراسات من التعليم العام والتعليم والتدريب المهني، ومنذ عام ٢٠٠٤م كان المجلس الوطني يتيح المنهج الوطني و إرشادات لتقييم الطلاب ويتم تقييم الطلاب على مرحلتين:

–التقييم أثناء الدورة، والتقييم النهائي وكلاهما مكلفان ماديًا، ويتم ذلك التقييم طبقًا للمعايير الوطنية، التقييم التكويني(أثناء الدورة) يتم داخل الفصل يشجع الطلاب على التقييم الذاتي، والمنهج الوطني يعين معايير تقييم الفصول الدراسية خلال الدورة، وتقع على عاتق المدرس مسؤولية القيام بها وتقييم سلوك التلاميذ وأعمالهم المدرسية طبقًا لتلك المعايير الوطنية، التقييم السنوي يتم على أساس مجموعة مختلفة من عمل الطلاب وأنشطتهم وممارساتهم، حيث يتيح ملاحظات للطلاب حول التقدم الذى أحرزوه في التعلم، أي يقدم تغذية راجعه لهم.(Katie Hendrickson, ٢٠١٢, p. ٤٠)

–ويمكن اختبار الثانوية العامة في فنلندا الطالب من إعادة الاختبار في حال رسوبه فيه، كما يتيح له بإعادة الاختبار أكثر من مرة حتى يحصل على المستوي الذي يرغب به، وبعد النجاح في اختبار الثانوية العامة يكون بإمكان الطالب الالتحاق بالجامعة للحصول على درجة البكالوريوس التي تكون مدتها ثلاث أعوام، وعند رغبته في استئناف دراساته العليا يستطيع الطالب اختيار الكلية الملائمة للحصول على درجة الماجستير التي توفر له مجال التخصص الذي يستأنف فيه دراسته للحصول على الدكتوراه، ونتيجة لاستجابة فنلندا لمتغيرات التنمية التكنولوجية ومستلزماتها ورغبة منها في إتاحة مزيد من القوي العاملة من المهنيين والفنيين لتلبية متطلبات سوق العمل، فقد أضافت مسار التعليم المهني الذي يشجع الشباب على استئناف تعليمهم الأساسي بما يلائم تطلعاتهم إلى جانب مسار الثانوية العامة.(Carol Burg, ٢٠١٨, p. ٨)

١. التعليم الفني والتقني:

يمتد التعليم الفني الفنلندي لمدة ثلاث أعوام دراسية، كما يشتمل على بعض البرامج التي تؤهل التلاميذ إلى الالتحاق بجامعات العلوم التطبيقية (Universities of Applied Sciences)، حيث يركز التعليم الفني الفنلندي على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات التي تؤهلهم لسوق العمل، فقد اهتمت الحكومة الفنلندية اهتمامًا كبيرًا بانتقال طلاب التعليم الفني

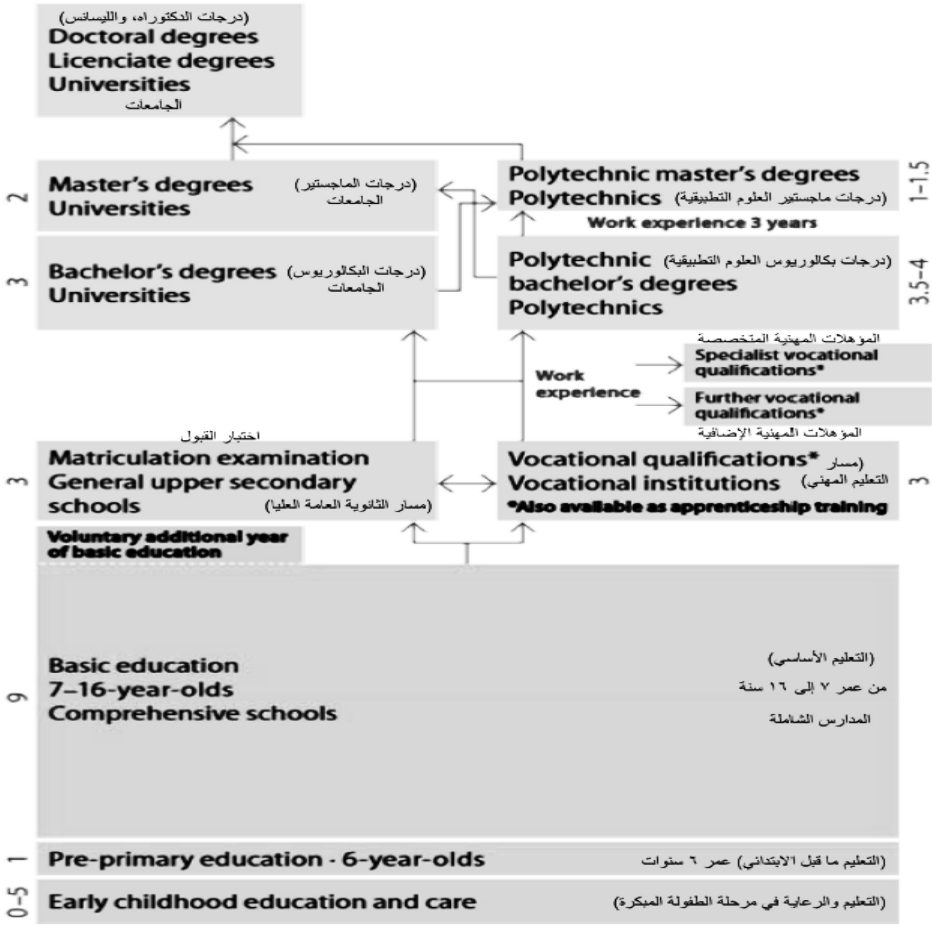
والتقني بسوق العمل أو بالالتحاق بجامعات العلوم التطبيقية لاستئناف دراستهم باستثناء (٢%) لم يستكملوا دراستهم الجامعية؛ كما أوضح المكتب الإحصائي الفنلندي لعام ٢٠١٣م، أن نسبة(٧٢%) من الطلاب الذين أنهوا دراستهم في التعليم الفني والتقني وانتقلوا إلى سوق العمل وجدوا فرص عمل قبل مضي سنة من تخرجهم، كما أن نسبة (١٢%) منهم كانوا دون عمل، ونسبة(٧%) كانوا مداومين على العمل، في حين أن نسبة(٩%) منهم يقضون مدة الخدمة العسكرية(Tapani Kananoja, et.al, ٢٠٠٩,p. ٢٢) ، وقد تعدلت سياسة الحكومة الفنلندية تجاه التعليم الفني والتقني، حيث أولت اهتمامًا كبيرًا بخريجي طلاب التعليم المهني والتقني للوفاء بمتطلبات سوق العمل ومسايرة أوضاع مجتمع ما بعد الحداثة " Post-Modern Society"الذي يتصف بالتفرد، التناقض، الاتساع والتجزئة، فأصبح التحول إلى سوق العمل عملية صعبة تتعدى الكثير من المعايير التوظيفية، وهذه العملية تتصل بعدة عوامل تتشكل في: طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في التعليم الفني والمهني، السهولة في سوق العمل والاتجاه نحو التميز والنوعية (Andreas Walther, ٢٠٠٩, p. ١٢٥).

٢. تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

في عام ١٩٨٥ تمت معالجة غياب التناغم لدى الطلاب في المدارس الأساسية من خلال تطبيق علم أصول التدريس المتخصص الذي يلبي متطلبات الطلاب الذين لديهم مستلزمات تعليمية خاصة، وتم اختيار فئة جديدة من مدرسي التربية الخاصة بدقة من مجموعة المدربين المؤهلين وذوي الكفاءة الكاملة، وتم تزويدهم بتدريب إضافي موجه نحو مساعدة التلاميذ أو مجموعات ضئيلة من التلاميذ الذين يعانون من معوقات في التعلم ومتطلبات خاصة أخري، ويقسم التعليم لتلك الفئة إلى تعليم أصحاب الاحتياجات الخاصة بدوام كامل وتدريس أصحاب الاحتياجات التعليمية الخاصة بدوام جزئي للذين لديهم تحديات في التعلم أقل واضطرابات تعلم معينة مثل (وجود أصناف متنوعة من صعوبات القراءة ومشكلات التكييف مع الفصل المدرسي).-٤ .Charles Sabel, et .al, ٢٠١١, pp) ٧٠)

وتم تقديم الكتاب الأبيض"the white book" المتصل بالأفكار الأساسية لتعديلات قانون التعليم الأساسي إلى وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٧، وكان الغرض الأساسي منه

هو تطوير تعليم كافة الطلاب أصحاب الإعاقة في المدارس العادية القريبة من منازلهم، ولكن في الواقع استخدمت تلك المميزات للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات سلوكية وتعليمية خفيفة أو معتدلة، لذلك بدأت الكثير من البلديات في وضع خطط لكيفية تنفيذ أسلوب التعليم الخاص بالصورة المناسبة وإتاحة التدخلات المبكرة لمنع موضوعات التعليم الخاص غير الهامة، وأطلق عليه مشروع تحسين التعليم وقامت وزارة التربية والتعليم بتمويل هذا المشروع وفي يناير عام ٢٠١١ صدر هذا القانون. (Helena Thuneberg, et.al, ٢٠١٤, p. ٨٤)



شكل رقم (٤) يوضح نظام التعليم في فنلندا

Source: Marko Kuuskorpi, perspectives from finland– Towards new learning environments, finland, Finnish National Board of Education, ٢٠١٤, p٨٥

سادساً: معايير التعليم في فنلندا:

تحمل سياسات التعليم الفنلندي في طياتها الكثير من القيم، بوصفها مصادر للقوة الناعمة الجاذبة كما يلي:

جدول رقم (٤) يوضح سياسات التعليم ومبادئ الإصلاح

حركة إصلاح التعليم العالمي	تطوير التعليم في فنلندا
المعيارية /التوحد القياسي التحديد الواضح والارتقاء بمعايير الأداء التي تتصف بالمركزية للمدارس والمعلمين والطلاب لتطوير جودة النتائج.	معايير فضفاضة /حرة وضع إطار وطني يتصف بالوضوح والمرونة لتخطيط المناهج الدراسية القائمة على المدرسة. تشجيع الحلول المحلية للأغراض الوطنية من أجل إيجاد أفضل الأساليب لتأسيس أفضل فرص تعلم للجميع.
التركيز على القراءة والكتابة والحساب: المعارف والمهارات الرئيسية في القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم الطبيعية التي تعتبر بمثابة أغراض أساسية لإصلاح التعليم.	التركيز على التعلم الإبداعي الواسع: التعليم والتعلم الذي يقوم على التعلم العميق المتسع، وإعطاء قيمة متساوية لكافة نواحي نمو شخصية الفرد، الصفة الأخلاقية، والإبداع، والمعارف والمهارات.
مقاييس من أجل تحقيق النتائج المحددة سلفًا: الوصول إلى مقاييس عالية كمعايير النجاح والأداء السليم، وتقليل المخاطرة التعليمية والتعلم الضيق للمحتوى، واستراتيجيات مفيدة لتحقيق نتائج محددة سلفًا.	تشجيع اتخاذ العمل القائم على المخاطرة وعدم اليقين: المناهج الدراسية القائمة على المدرسة والتي يصوغها المعلم تسهل إيجاد أساليب حديثة للتعليم والتعلم، وبالتالي تشجع اتخاذ المخاطرة، وعدم اليقين في القيادة والتدريس والتعلم.
نقل الابتكارات الخارجية للثورات التعليمية: مصادر التغير التعليمي هي الابتكارات الخارجية التي أحضرت إلى المدارس عن طريق التشريعات أو البرامج الوطنية، وهذه غالبًا ما تحل محل أساليب التطوير القائمة.	التعلم من الماضي واحترام التقاليد التربوية: شرف تعليم القيم التربوية التقليدية مثل الدور التربوي للمعلمين، والعلاقة مع الطلاب، لهي من المصادر الأساسية للتطوير المدرسي والتي أثبتتها الممارسات الجيدة من الماضي.
المساءلة /المحاسبة عالية المخاطر والرقابة للمدارس: يرتبط الأداء المدرسي وارتفاع تحصيل الطلاب ارتباطًا كبيرًا بعمليات التعزيز والتفتيش، وأخيرًا المكافآت للمدارس والمدرسين، ويكتسب الفائزون عادة المكافآت المالية، وتناضل المدارس والأفراد المعاقين.	الثقة والمسئولية المهنية: البناء التدريجي لثقافة المسئولية والثقة داخل النظام التعليمي لاحترافية قيم المدرسين والمديرين في الحكم على ما هو أنسب للتلاميذ، وإقرار تقديمهم التعليمي، واستهداف الموارد والتعزيز للمدارس والطلاب الذين هم في خطر التسرب أو ترك التعليم.

- **Source: Jorma Kauppinen, curriculum in Finland, Finnish National Board of Education, Portugal, Lisboa, ٢٠١٦, p٢٠.**

سابعاً: خصائص إدارة التعليم في فنلندا:

توجد العديد من الخصائص التي يتميز بها نظام إدارة التعليم في فنلندا نذكر منها:

–لا توجد اختبارات موحدة: تقتنع المدارس الفنلندية بأنه كلما استكمل الطالب وقتًا أطول في التحضير للاختبار، كلما قلت فرص قيامه بالتفكير والتساؤل الحر، إذ يتم قياس مستوى التلاميذ من خلال خبراء ومدرسين داخل الفصول الدراسية.

–الثقة: الحكومة الفنلندية تثق بالبلديات المدنية وتلك البلديات تثق بمدراء المدارس، ومدراء المدارس يثقون بالمدرسين الذي بدورهم يثقون بتلاميذهم، وأولياء الأمور والعائلات يثقون بالمعلمين في المقابل، ففي الحقيقة أنه لا يوجد نظام تقييمي رسمي لتقييم المدرسين، فمكانة المعلمين في فنلندا تعتبر بمثابة مكانة الأطباء في الولايات المتحدة، هم خبراء جديرون بالثقة.(Jari Lavonen, ٢٠١٧, p. ١٩)

–لا مجال للتنافس بين المدارس: لا وجود لنظام تقييم للمدارس في فنلندا على اعتبار أن كافة المدارس صحية، ولعدم وجود حواجز للتنافس فلم توجد هناك حاجة لبرامج اختيار المدارس حسب ما تقدمه من مناهج مثلاً.

–برامج لتخريج مدرسين فوق العادة: لتصبح مدرسًا في فنلندا عليك استكمال عملية في غاية الصعوبة والتحدي، حيث أن وحدهم المعلمون المتفوقون يقبلون في مجال التربية، فإن الجامعات –على سبيل المثال– ملتزمة باختيار أمثل المعلمين المحترفين في هذا المجال، فإلى جانب حصوله على درجات كبيرة في الاختبارات، يجب على المتقدم لشغل تلك المنصب في الدولة أن يستكمل مقابلة تسعى إلى التحقيق في مدى تمسكه بأخلاقيات وقيم التربية، ومدى حبه للتدريس، وتوسع تعليمه، كما أن برامج تخريج المدرسين تعتمد على البحوث العلمية، حيث يتخرجون بدرجة الماجستير بالإضافة إلى نشرهم لأطروحة تخرج. (Tapio Juhani Lahtero, Raisa Susanna Ahtiainen, Niina Lång, ٢٠١٩, p. ٣٤٤)

–قلة ساعات الدراسة: لا يذهب الأطفال إلى المدارس في فنلندا إلا في عمر السابعة وأيام الدراسة قصيرة، فتلاميذ المدارس الابتدائية يقضون معدل من ٤ إلى ٥ ساعات في اليوم، وطلاب المدارس الثانوية –مثل طلاب كليات والجامعات– يذهبون إلى الساعات المقررة لديهم في خططهم الدراسية فقط، ففي حالة أن أحدهم –مثلًا– لديه حصة في اللغة السويدية

في الساعة الثامنة صباحًا، يذهب الآخر إلى المدرسة في الساعة العاشرة صباحًا، فعدد أيام الدوام المدرسي ١٩٠ يومًا سنويًا وعدد الساعات اليومية تتراوح ما بين ٤ إلى ٧ ساعات، ولذلك يعتبر التلميذ الفنلندي يقضي أقَّل عدد من الساعات في الصّف مقارنة مع أقرانه في الدول المتقّدمة الأخرى في العالم.

–التركيز على جودة المعيشة: يؤمن النظام الفنلندي بأن المعلم السعيد هو معلم كفء، والمعلم الذي يلزم بأعمال وأعباء فوق طاقته لن يتقدم، لذلك فالمدرسون في فنلندا يعملون حوالي ٢٠ ساعة في الأسبوع ويقضون باقي وقتهم لحياتهم الشخصية. (Yuzhuo Cai, Bing Zuo, ٢٠١٩, pp. ٢١٧–٢٣٣)

–تعليم موجه: بعد عمر السادسة عشر يقوم التلاميذ بالاختيار ما بين طريقين في المرحلة الثانوية وهما اللياقة البدنية (أكاديمية التلقين) والمدارس المهنية، وكلا المسارين مفضل لدى المجتمع الفنلندي، فالمدرسة المهنية من أحسن المدارس المهنية بمرافقها التي تكفل وجود أساس تعليمي تطبيقي تفوق تلك التي في جامعات الولايات المتحدة، وبإمكان الطلاب الذين يتخرجون من أي من هذين النمطين من المدارس الالتحاق بالجامعة.

–تقدير المعايير الوطنية: تستعين فنلندا بمعايير وطنية في التربية والمدرسون لديهم حرية في تصميم المناهج وكيفية تنفيذ تلك المعايير. (Remo Moreira Brito, ٢٠١٧, p. ٨٠٥)

–لا تعطى الدرجات إلا في الصف الرابع: إن عملية تقييم الطلاب في مراحلهم الصفية الأساسية تقوم على مدى استيعابهم لإمكانياتهم الذهنية ومعرفتهم الأساليب التي يفضلونها في التعلم.

–تعليم الأخلاق منذ المراحل الدراسية الأساسية: في حين أن الكثير من الطلاب يتعلمون الأخلاق في حصص الدين، نجد أنه يتوجب على أولئك غير المنتمين لأي جماعات دينية أو أولئك غير المتدينين تعلم مواد دراسية في الأخلاق.

–التركيز الجيد على الاشتراك في العمل: إن بنية المدارس التحتية مصممة لتشجع المساهمة، حيث تتفرع الفصول الدراسية من غرفة موحدة للتعليم المشترك، حيث يلتقي التلاميذ من القاعات الأخرى والمراحل الدراسية المتنوعة ليعملوا معًا جنبًا إلى جنب مع المدرسين فيندمجوا في بيئة تعليمية يسودها التعاون، فلدى طلاب الثانوية أماكن خاصة بهم

للجلوس والعمل معًا أو الاستجمام، ويتنقل التلاميذ بحرية في أرجاء المدرسة بوجود إشراف ضئيل من خلال هيئة التدريس، في حين أن (غرفة المعلمين) مثل البيوت الشمسية تسمح لضوء الشمس بالدخول وللنباتات بالنمو، حيث يتوافر لديهم أجهزة كمبيوتر شخصية متنقلة تمكنهم من العمل معًا بكل سهولة. (Moch Said Mardjuki, Sihab Lapoto Ade Potradinata, Anggi Ari Gusman, ٢٠١٧, p. ٢٢٨)

–مستوى الطلاب على مستوى الجمهورية متناسب: قدرة طالب العاصمة هي ذاتها كفاءة طالب القرية النائية والفارق بين الطالب الأمثل والطالب الأسوأ هو الأقل في العالم، وبناءً على ذلك فإن التعليم في فنلندا متساوٍ للكافة وهو مبني على التكافؤ لا على التفوق.

–التعليم للكافة مجاني: التعليم مّجاني في كافة مراحله وفي المرحلة الإلزامية الوجبات والكتب مجانية، بينما في المرحلة الثانوية فعلى الطالب تحّمل تكاليف الكتب، فشعار التعليم الفنلندي المجاني" لن ننسى طفلًا".

–الرفاهية في التعليم: الواجبات المنزلية قليلة، و للطلاب وجبات طعام مجانية ومواصلات مجانية والمتطلبات الدراسية (كتب، دفاتر...) بالمجان أيضًا، و للطلاب الأقل كفاءة الحق في الحصول بشكل مجاني على كل أنماط المساعدة من أساتذة متخصصين وأطباء نفسيين وإخصائيين تقويم اللغة واللفظ إلخ. (Joel Kivirauma, Kari Ruoho, ٢٠٠٧, pp.٢٨٣–٣٠٢)

–خبرة المدرسين وكفاءاتهم: يبدأ المعلم عمله كمساعد مدّرس، ولكل معلم مساعد له في الصف.

–قلة الإداريين في المدرسة: المدرسة في فنلندا بها ٩٠٠ طالب تقريبًا يديرها ٧ أشخاص فقط، مما يخفض النفقات على الدولة.

–الاهتمام باللغة: عندما يبلغ التلميذ الفنلندي الثالثة عشرة من العمر يكون قد درس ثلاث أو أربع لغات، الفنلندية والسويدية لغتي البلاد الأساسيتين، الإنجليزية ولغة عالمية أخرى كالفرنسية أو الإسبانية أو الروسية.(Raimo Vuorinen, ٢٠١٢, p. ٢٨)

فإن التعليم في فنلندا فريد ومميز وأهم خصائصه فما يلي:

–عدم إهمال الاستفادة من أي عقل يشارك في إصلاح التعليم.

–يستطيع الطلاب تنمية مختلف المهارات ابتداء من الحرف إلى مختلف جوانب الإبداع والتقنية ما كثر من تنافسية الطلاب.

–يدعم نظام التعليم في فنلندا جميع الطلاب، والتركيز بشكل أكبر على التلاميذ ذوي الأداء المتدني ليتمكنوا من تحقيق نتائج منافسة لأقرانهم. (Ulas Ustun, Ali Eryilmaz, ٢٠١٨, p. ٨٨)

–الاهتمام بتطوير الشخصية والعمل الجماعي المشترك في الفصول.

–وجود أندية للتلاميذ في المدارس وكذلك إعطاؤهم الثقة إذ لا توجد فلاتر لاستخدام الأطفال للإنترنت لوعيهم الذاتي الذي صنع بهم.

–قياس أداء الطلاب في فنلندا بشكل متواصل لمقارنته بأداء طلاب ما قبل تطوير التعليم.

–تأهيل المدرسين في فنلندا بشكل ممتاز إذ إنهم حاصلون على درجة الماجستير في مختلف الدرجات التعليمية.(Liisa Leijola, ٢٠٠٤, p. ١٥)

–يحضر سبعة أشخاص الفصول للتعرف على واقع التعليم ويتم النقاش حول ماحدث في الفصل.

–لا يتم اختبار معارف المدرسين وفي المقابل يتم الاستثمار في تدريبهم بشكل متواصل.

–تتمتع الفصول التعليمية بعدد قليل من الطلاب لزيادة الاستيعاب. (Tuomas Rauhansalo, Vytautas Kvieska, ٢٠١٧, p. ٢٧)

ثامناً: الجهات الرئيسة المعاونة أوالمسئولة عن تسيير شئون المدرسة في فنلندا:

١. البرلمان والرقابة الإدارية على التعليم:

يقوم البرلمان الفنلندي بوضع قرارات التشريع والمبادئ العامة لسياسة التعليم وتعد كل من الحكومة ووزارة التعليم والمجلس القومي للتعليم هي الجهات المنوطة بتنفيذ تلك السياسة على المستوى الإداري والمركزي، فهي مسئولة عن إتاحة التعليم ولديها حرية كبير للقيام بذلك، ويقرر البرلمان المبادئ العامة لسياسة التعليم والتشريعات ذات العلاقة، ووزارة التربية والتعليم هي أعلى سلطة تعليمية في فنلندا وتشرف على كافة أنماط التعليم والتدريب وتقدم حوالي (١٤%) من ميزانية الدولة للتعليم، ومهمة الوزارة هي كفالة توفير فرص للتنمية

الشخصية عن طريق التعليم والخدمات الثقافية وضمان المهارات الضرورية للعمل وتدعيم الحياة الثقافية في فنلندا وتعزيز التعاون الدولي، وتعلن عن المنح الخارجية لدعم البلديات والمجالس البلدية المتعاونة مع المنظمات الدولية في التعليم والتدريب. (حاتم الخضري عطية عبدالنبي، عبد الجواد السيد بكر، أم السعد أبو العنين حتاتة،٢٠٢٠، ص ١٢٧)

٢. وزارة التعليم والثقافة الفنلندية والرقابة على التعليم:

وزارة التربية والتعليم والثقافة هي المسئولة عن تخطيط وتنسيق وإدارة وتحسين وتقييم التعليم الرئيس والعام والتعليم الثانوي والمهني بالإضافة إلى تعليم وتدريب الكبار، ولكل واحدة من المقاطعات الفنلندية لديها إدارة محلية تكمن في مسؤولية السلطات المحلية (البلديات)، التي تلعب دورًا هامًا في التعليم، فالسلطات المحلية تتمتع بالاستقلالية للمدارس ولكل مدرسة الحق في تقديم الخدمات التعليمية طبقًا لترتيباتها الإدارية الخاصة ما دامت تنفذ المهام الرئيسة التي يحددها القانون، كما أن السلطات المحلية تعين مكان المدارس لكل الطلاب على مقربة من مكان إقامتهم، وتشرف وزارة التعليم والثقافة على كل التعليم الممول من الحكومة، ويتم تحسين المنهاج الرئيسي الوطني من خلال المجلس الوطني الفنلندي للتعليم وعلى اعتماد مناهج تدريب المدرسين، و كما تشرف على التعليم على مستوي المناطق الوكالات المحلية الإدارية ومراكز التنمية الاقتصادية.(OECD, ٢٠١٣, p. ٦٤)

٣. المحليات والرقابة الإدارية على التعليم:

تتولي السلطات المحلية الإشراف المباشر على كافة الأمور التنظيمية المتصلة بالتعليم، وتوجد في فنلندا حسب آخر الإحصائيات ٣٣٦ بلدية منها ١٠٨ مدن، وهناك اختلافات متنوعة بين مساحات كل بلدية وعدد سكانها، فإن مسؤولية البلديات لا تقف على إتاحة المقعد المدرسي لمدة تسع أعوام من سن السابعة حتى السادسة عشر فحسب، بل تتيح لكل طفل كذلك مكان للحصول على السنة التحضيرية قبل المدرسة والسنة العاشرة إذ احتاجها بعد انتهاء الصف التاسع، كما تنص القوانين على أهمية مراعاة أوضاع المهاجرين وتقديم احتياجات أطفالهم اللغوية والثقافية والدينية، فيتضح أن الحكومة المركزية لا تقدم أي تعليمات مباشرة إلى المدارس بل تتولى وضع الأطر القانونية الضرورية، ثم تتولى البلديات التوصل إلى أساليب يتم تطبيقها بما يتلائم مع الأوضاع السائدة في كل منها وبالاشتراك مع المدارس وكل ما يصدر من قوانين ملزمة يكون مهتمًا بحقوق الطالب في المقام الأول.(حاتم

الخضري عطية عبدالنبي، عبد الجواد السيد بكر، أم السعد أبو العنين حتاتة،٢٠٢٠، ص ١٢٨)

٤. المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية:

يعتبر تعليم الأطفال في فنلندا مسؤولية جماعية إلى حدٍ كبير، ففي ستينات القرن الماضي وسبعينياته توصلت الأحزاب السياسية المتنوعة في فنلندا إلى إجماع بأن كل الطلاب يجب أن يتعلموا معًا في نظام مدرسي مشترك، وهذا ما شكل تجولًا مما كان عليه الأمر حتى تلك اللحظة نظامين موازيين من المدارس المهنية والمدارس النظرية، وابتداءً من تلك النقطة أصبح يوجد رابط قوي بين المدارس الفنلندية والمجتمعات التي تخدمها، فالآباء من المفترض أن يكون لديهم اهتمام فاعل بأداء أولادهم والمدرسون يحملون المسؤولية تجاه معايير المجتمع وقيمه. (Cristiana Levinthal, Elina Kuusisto, Kirsi Tirri, ٢٠٢١, p. ١٥)

وينبغي للأهالي أن يساهموا في تعليم أولادهم، ويمكن أن يتراوح مستوي مساهمتهم من نقل أولادهم إلى المدرسة إلى التطوع والمساهمة في الأنشطة والأحداث المدرسية إلى الانضمام إلى مجلس إدارة المدرسة (إذ لابد أن يكون في كل مجلس إدارة مساهمة خمسة أشخاص من الأهالي)، لكن على خلاف ما يحدث في العديد من الدول الأفضل أداء، يفرض على الطلبة أن ينموا مقدارًا عاليًا من الاستقلالية في سن مبكرة وأن يتحملوا مسؤولية تعليمهم، ويتوقع من الأطفال ابتداء من سن مبكرة أن يعتمدوا على أنفسهم في الذهاب إلى المدرسة والعودة منها وفي المرحلة الثانوية العليا يتمتعون بمقدار من الاستقلالية في تحديد محتوي برامجهم الدراسية.(Liisa Uusimäki et .al, ٢٠١٩, p. ٨٤)

تاسعاً: نماذج من المدارس المدارة ذاتيًا في فنلندا:

١. المدرسة الشاملة:

وفيها يقوم معلم واحد بتدريس معظم المواد الدراسية للتلاميذ الصغار مما يوفر لهم الدعم النفسيّ والشعور بالأمان، كما ينبغي أن يضمن المعلم خلو الفصل الدراسيّ من كافة أشكال التمييز والتحرش، ولا يبدأ تقييم التعلم من خلال الدرجات حتى يصل التلميذ إلى الصف الدراسيّ الخامس، وتكون هذه المدارس مجهزه تجيزاً جيداً تتراوح أعداد الطلبة بين ٢٠–٣٠ طالب في الصف الواحد، الفصل وعادة ماتتكون المدارس الابتدائية بمراحلها الست من أقل من(٣٠٠ تلميذ)، وأحجام الصفوف مبنية وفق المعايير الدولية، (Annamari Ylonen,

(٢٠٠٨, p. ٢٨، يتولى التدريس من الصف الأول حتى الصف السادس معلم الصف، أما الصفوف السابع حتى التاسع، فيتولى التدريس فيها معلمون متخصصون في كل مادة، ولا توفر المدارس للطلاب الكتب التعليمية فحسب، بل توفر لهم ما يلزمهم من أدوات تعليمية مثل الأقلام والدفاتر، إضافة إلى وسائل الانتقال المجاني من المدرسة وإليها، إضافة إلى وجبة الطعام، ولقد أدت الإدارة اللامركزية للتعليم وزيادة استقلال المدارس إلى جعل السلطات التعليمية والقادة السياسيين مسؤولين عن قراراتهم حول تنفيذ السياسات التعليمية، حيث تخضع المدارس للمساءلة حول نتائج التعليم، بينما تخضع السلطات التعليمية للمساءلة حول جعل تحقيق النتائج المتوقعة أمراً ممكناً.(باسي سالبيرج، ٢٠١٦م، ص ٣٠)

٢. مدارس التعليم المهني:

التعليم المهني هو تعليم عملي أكثر من تعليم المدرسة الثانوية، من الممكن هناك دراسة مؤهل تعليمي مهني خلال ثلاث سنوات تقريباً، بعد ذلك من الممكن الاستمرار في التعليم ودراسة مؤهل علمي مهني أو مؤهل علمي تخصصي، الجزء الأساسي من المؤهل العلمي هو التعلم في مكان العمل، إذا كانت هناك رغبة، فمن الممكن مواصلة التعليم المهني للدراسة في مؤسسة تعليمية عليا، ويعطي المؤهل العلمي الأساسي المهني المهارات الأساسية لمهنة معينة. يستغرق التعليم المهني بناءً على شهادة الدراسة الأساسية ثلاث سنوات.(Cedefop, ٢٠١٩, p. ٤١)

١. مدارس التعليم التحضيري للدراسة في المدرسة الثانوية "لوڤا" (LUVA):

وهي مدارس مخصصة للمهاجرين والأفراد الذين لا تكون لغتهم الأم اللغة الفنلندية أو السويدية. يمكن من خلال مدارس "لوڤا" (LUVA) تعلم اللغة الفنلندية والمهارات الأخرى، تستغرق الدراسة فيها سنة واحدة. (Cedefop, ٢٠١٩, p. ٤٤)

٢. مدرسة الوسائط المتعددة:

يهدف هذا المشروع إلى بناء خدمات تعليمية متطورة على شبكة الانترنت، وتيسير عمل المدرسة في تطوير مصادر التعلم، وخاصة الوسائط المتعددة مع تدريب المعلمين على تطويرها وإدارتها بطريقة تشاركية.(رانيا عبدالمعز علي محمد الجمال، ٢٠١٢م، ص ٥٤١)

عاشراً: مؤشرات العلاقة بين السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في فنلندا:

هناك الكثير من المؤشرات لفاعلية السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في فنلندا منها:

١. وجود هيكل تنظيمي مرن:

بدأ الفنلنديين العمل على إيجاد هياكل تنظيمية تسهل عمليات اتخاذ القرار وتنفيذ السياسات التعليمية، وكان ذلك متصلًا بالتغييرات الاقتصادية وتحقيق العدالة الاجتماعية، ولكفالة تحقيق ذلك هدفت الحكومة إلى تطوير وتنمية الإدارات المحلية وتزويد البلديات بالموارد المالية لتنفيذ سياساتها، وتحمل المدراء المحليين الإعداد والإشراف والتنفيذ للسياسات التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية.(Mika Risku, ٢٠١٤, p. ٤٤)

أتاحت تلك التنظيمات الإدارية لكل مقاطعة ومدرسة إدارة التعليم على المستوي المحلي بصورة كاملة، وأتاح ذلك أمام المسئولين عن التعليم الفرص الملائمة و إمكانية اتخاذ القرارات بصورة كبيرة من الاستقلالية في ظل مستلزمات المقاطعات والمناطق والمدارس، وإتاحة المتطلبات الخاصة بالتعليم بتلك المقاطعات والمدارس مع كفالة إتاحة الكوادر الإدارية بتلك المقاطعات والمدارس من حيث التخصص الإداري والمهني للقائمين على التعليم واتخاذ القرار والاعتماد على المساهمات التعاونية، وفي عام ١٩٩٤ تم تفويض السلطات التعليمية للبلديات وللمدارس في الإشراف والمتابعة وتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم. (عقيلمحمودمحمود رفاعي،٢٠١٥م، ص ص ٤٢٩–٥١٥)

٢. المحاسبية:

تمتلك عملية المحاسبية والمساءلة بأهمية كبرية في منظومة التعليم الفنلندي ولكن لا يستخدم مصطلح "المساءلة الفردية" داخل المدارس والمؤسسات التعليمية في فنلندا، بل هناك المسئولية الجماعية لمديري المدارس والمدرسين في نجاح المدرسة وتحقيق إنجازات كبيرة للتلاميذ ومسئولية المعلم عن تحقيق الطلاب للنجاح بأنفسهم , وقد أدى ذلك إلى إتاحة مسئولية مشتركة وكذلك تقوية الثقة المشتركة داخل النظام التعليمي الفنلندي والالتزامالشخصي والمهني من خلال المدرسين لمساعدة الطلاب على النجاح، ويتم متابعتهم عن طريق التقييم المتواصل، وقد صدرت في عام ١٩٩ التشريعات الخاصة بالتقييم الذاتي والمراجعة الخارجية.(Matti kyro, ٢٠٠٩, p. ١٤)

وقد أدت الإدارة اللامركزية للتعليم وزيادة حرية المدارس إلى جعل السلطات التعليمية والقادة السياسيين منوطين في قراراتهم حول إقرار السياسات التعليمية، أدى ذلك إلى

المساءلة المشتركة في إدارة التعليم، إذ تخضع المدارس للمساءلة حول نتائج التعليم بينما تخضع السلطات التعليمية للمساءلة حول جعل تحقيق النتائج المتوقعة أمرًا ممكنًا، وكانت للمساءلة السهلة أثر ايجابي كبير على التعليم وبالتالي على تعليم التلاميذ.

١- مصادر تمويل المدارس الذاتية الإدارة في فنلندا:

نظام التعليم الفنلندي مركزي يتم بتمويل رئيسي من الحكومة، ومع ذلك العديد من السلطات المحلية تتيح كمًا من التمويل الذاتي في التعليم ما قبل الابتدائي والتعليم السياسي والتعليم الثانوي العام والمهني، فالتعليم العام والمهني يكون التدريب فيه بتمويل متبادل من الحكومة والسلطات المحلية، وتكاليف التعليم الثانوي والمهني لا تكفلها الإعانات الحكومية، فيشارك صندوق البلديات بنسبة (٤٣%) من ميزانية التعليم الثانوي أو المهني، بينما تمول الدولة (٥٧%) ولا توجد رسوم يدفعها التلاميذ ويتم تقديم كلًا من الغداء والرعاية الصحية المجانية.(Jonna Pulkkinen, Markku T. Jahnukainen, ٢٠١٥, p, ١٧)

التعليم في فنلندا عادة مجانًا في كافة مستويات التعليم حتى التعليم الرئيسي، والتلاميذ يتلقون مساعدات مالية لدراسات ما بعد الأساسي بدوام كامل تتطلب شهرين على الأقل، والمساعدات المالية للتلميذ تدفع للدراسات في المدارس الثانوية والمدارس الثانوية الشعبية ومؤسسات التدريب المهني والمعاهد الفنية والجامعات وصولًا إلى درجة الدكتوراه، كما تتيح المساعدات المالية للدراسة في الخارج، وتنقسم كذلك المسؤولية عن تمويل الخدمات التعليمية بين الدولة والسلطات المحلية والمؤسسات التعليمية الأخرى، كذلك التمويلات الخاصة بمقدمي الخدمات التعليمية الخاصة يحق لهم الحصول على دعم من الدولة لكفالة إنشاء مؤسسات التعليم الخاص بهم، ويتم تمويل نفقات الجامعات من الموازنة العامة للدولة من الجانب العملي، ومع ذلك الجامعات تتلقي أيضًا الإيرادات الأخرى من مصادر التمويل الخارجية والتجارية عن طريق خدماتها لدرجة أن التمويل الحكومي المباشر يمثل في النهاية المطاف حوالي (٧٠%) من تلك النفقات. (Anne Eskola, Shab Hundal, Jukka Turpeinen, ٢٠١٨, p. ٩)

جدول (٥)

يوضح الإنفاق الجاري على نظام التعليم حسب نوع الإنفاق لعام ٢٠١٦م

نوع النفقات	مليون يورو	%
التعليم ما قبل الابتدائي	٣٦١	٣.٠
التعليم المدرسي الشامل (الالزامي)	٦٩١.٤	٣٨.٤
التعليم الثانوي العام العلوي	٧٣٠	٦.٠
التعليم المهني	١.٧٤٩	١٤.٣
التدريب المهني	١٤٢	١.٢
جامعه العلوم التطبيقية	٩٦١	٧.٥
التعليم الجامعي والبحوث	٢٨٤.٢	١٨.٧
تعليم اخر	٤٧٤	٣.٩
المساعدات المالية للطلاب	٨٦٦	٧.١
مجموع اجمالي	١٢.٢١٣	١٠٠.٠

Source:https://www.stat.fi/til/kotal/٢٠١٦/kotal_٢٠١٦_٢٠١٨-٠٥-٠٩_tie_٠٠١_en.html, accessed on ١/٩/٢٠٢١

حادي عشر: التحدياتالتي تواجه إدارة التعليم قبل الجامعي في فنلندا.

هناك الكثير من التحديات التي تواجه التعليم الفنلندي أهمها:

١. زيادة عدد المهاجرين مما يشكل ضغطًا على المدارس المتوفرة، ولهذا قامت الحكومة الفنلندية بتزويد ميزانية التعليم العام لكي يتمكن من ابتكار أدوات حديثة تشجع أولياء الأمور إرسال أبنائهم إلى المدارس العامة.

٢. إن بعض الفنلنديين عبروا عن قلقهم نحو ارتفاع أعداد الطلاب الصوماليين في المدارس العامة مما دفعهم لإخراج أبنائهم من تلك المدارس، ولكن قامت تلك المدارس بتزويدها بدورات عن العلوم البيئية مع إنشاء معمل بيولوجي ٣D مما يحفز الأخرين للالتحاق بهذه المدرسة.(Suvi lakkala et.al, ٢٠١٩, p. ١٢٦)

٣. على الرغم من أن سكان فنلندا متناغمون جدًا (أكثر من ٩٨%) منهم ينحدرون من السلالة الفنلندية)، إلا أن تلك الحقيقة تتغير وهم يعلمون أنه سيجب عليهم تغيير نظامهم التعليمي ليتكيف مع تلك التغيرات الديموغرافية.

٤. تصدر العمالة قليلة المهارة إلى أجزاء أخري من أوروبا وهناك قسم هائل من الأعمال في فنلندا سوف تحتاج مهارات معقدة أكتر، وهذا عامل أخر يحسب حسابه في التخطيط للتعليم.

٥. تتضمن الأولويات الحكومية المصرح بها التي يجري العمل على إنجازها تقليل حجم الصفوف الدراسية وتدعيم عملية التعليمية وتعليم أصحاب الاحتياجات الخاصة وتطوير ظروف عمل المعلمين وإيجاد فرص حديثة للمدرسين لتطوير مهاراتهم المهنية. (Elina Kuusisto and Kirsi Tirri, ٢٠٢١, p. ٨)

لذا يمكننا القول بأن لمواجهة تلك التحديات لابد من التفاعل والشراكة بين مختلف مستويات الإدارة في المدارس وبين قطاعات المجتمع والمدارس أيضًا، حيث تتعاون السلطات التعليمية مع المعلمين كمنظمين وتربويين في موضوعات تشاركية في المجتمع وهذا يعزز من عمليات التنمية المجتمعية.

ثاني عشر: العوامل والقوى الثقافية المؤثرة في الإدارة الذاتية في فنلندا:

- العوامل الاقتصادية:

تندمج فنلندا بدرجة كبيرة في الاقتصاد العالمي وتشكل التجارة الدولية ثلث الناتج المحلي الإجمالي، كما تشكل التجارة مع الاتحاد الأوروبي (٦٠%) من إجمالي التجارة، وأكبر الشركاء التجاريين هم : ألمانيا وروسيا والسويد والمملكة المتحدة والولايات المتحدة وهولندا والصين وتدار السياسة التجارية عبر الاتحاد الأوروبي، كما أن فنلندا هي البلد الوحيد من الشمال الأوروبي التي انضمت إلى اليورو وبسبب طبيعة جو البلاد يعتمد المزارعون على أنواع من المحاصيل سريعة النضج ومقاومة للبرد، كما قاموا بزراعة المنحدرات التي تواجه الجنوب بالإضافة إلى المنخفضات لكفالة الإنتاج حتى الأعوام التي يتخلل صيفها البرد، فكانت كافة الأراضي الزراعية في الأصل غابات أو مستنقعات حيث تحتاج التربة للمعالجة وأعوام من الزراعة لتحسين التربة، فالزراعة في فنلندا ذات كفاءة وإنتاجية على الأقل بالمقارنة مع الزراعة في البلدان الأوروبية الأخرى–١ .(The World Bank, ٢٠١٤, pp ٩)، فلقد تحولت فنلندا من مجرد دولة زراعية فقيرة ومتواضعة تعليميا إلى مجتمع اقتصادي قائم على المعرفة ويعمل على توظيف التعليم لإحداث التنمية الاقتصادية.(فؤاد بن لافي بن مسفر الأحمدي، ٢٠١٨م، ص ٤٥٧)

تعتبر العوامل الاقتصادية من أهم العوامل والقوي الثقافية الكامنة وراء السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في إدارة التعليم في فنلندا، نتيجة للسياسات التي استندت عليها الحكومة عن طريق الاستثمارات الاقتصادية في المناطق والمحليات وإتاحة الموارد،

ولذلك يستند التعليم على المجانية وتقديم الدعم المناسب له من التمويل الحكومي، ولذلك يتصف نظامها التعليمي بكثير من المزايا جعلته من أفضل الأنظمة التعليمية في العالم، وقد بدأت سياسات تطوير التعليم الفنلندي والتحول إلى اللامركزية منذ عام ١٩٧٠، وكان هدف التطوير هو النظر إلى التعليم كأفضل العوامل المطورة للاقتصاد الفنلندي وإحداث انتعاش اقتصادي في البلاد والتركيز على القراءة والكتابة كمدخل لتطوير أداء الطلاب، والاهتمام بالعلوم والرياضيات كمواد ضرورية ضمن المناهج الدراسية مع تطويرها باستمرار، ولتحقيق تلك الأغراض كان من المهم مساهمة السياسيين والعاملين في قطاع التعليم والمدرسين والمجتمع لإنجاز الأغراض المنشودة من عملية الإصلاح. (Janine Knight, John Rapley, ٢٠٠٧, p. ١٧)

يتبين في ضوء ما سبق أن سر نجاح فنلندا اقتصاديًا هو إدراكها لأهمية التعليم ولإصلاحه حيث إن للتعليم دور كبير على صناعة رأس المال البشري، وهو العنصر المهم في تطوير التكنولوجيا الجديدة وتوفير حلول ابتكارية غير مسبوقة، من خلال استخدام التكنولوجيا المتوفرة بالفعل بل وإنتاج تكنولوجيا متطورة تشارك في تحقيق النهضة الكاملة للمجتمع في كافة القطاعات وخاصة في التعليم، حيث تلعب تكنولوجيا المعلومات دورًا أساسيًا وقد ساعد العامل الاقتصادي المتطور في تأسيس بنية تحتية مناسبة للتعليم الرقمي وللتعليم بصفة عامة، وللتعليم الإلزامي بصفة خاصة عن طريق إتاحة المدارس المجهزة بأجهزة الحاسوب وخطوط اتصال بالشبكة العالمية للمعلومات والإنترنت.

- العوامل الجغرافية:

الموقع: تقع فنلندا في شمال أوروبا وتبلغ مساحتها ٣٣٨.١٤٥ كم مربع وترتيبها الخامسة والستين على العالم طبقًا لعدد السكان، وتحيطها روسيا من الشرق وبحر البلطيق من الجنوب وفي الغرب السويد ومن الشمال بحر النرويج، وتعتبر الغابات من الموارد الطبيعية في فنلندا ومن أهم المحاصيل الزراعية والحيوانية منتجات الألبان واللحوم والبطاطس والحبوب، في حين أهم منتجات فنلندا يكمن في النحاس والماكينات وبناء السفن ومنتجات الأخشاب وصناعة المعادن والإلكترونيات والورق والكيماويات ومن أهم صادرات فنلندا أشجار الغابات والسفن والأحذية.(عزام بن محمد الدخيل، ٢٠١٥، ص ١٥)

ويبدو أن فنلندا تندرج تحت فئة " التصنيع المتأخر" عندما أصبحت فنلندا دولة صناعية تسارعت فنلندا بتطويرها عن طريق القروض الأجنبية ويتناقض نموها بشكل هائل مع نسخة أمريكا اللاتنية من " التصنيع المتأخر"، مع التنمية في البلدان الفقيرة والمستعمرة في المحيط الخارجي بسبب محدودية علاقاتها مع الدول الغنية والإمبريالية والقوية في الوسط، وعلى أية حال قبل الثورة الصناعية كانت هناك نوبات لا حصر لها من الفقر والمعاناة والأزمة العميقة للكثير من البلدان حول العالم وفنلندا لم تكن استثناء، فكانت هناك أوقات نجت فيها فنلندا من مآسي إنسانية وأوقات أخري تأثرت بقسوة، وفي العصور الوسطي يبدو أن فنلندا كانت أقل تأثرًا بالأزمات الديموغرافية والزراعية الكبيرة في معظم أنحاء أوروبا وبأسلوب مانجت من الموت الأسود، ومع ذلك عانت فنلندا من مجاعة مدمرة قتلت ربع سكانها بين ١٦٩٥–١٦٩٧ ثم مجاعتين أخريين في منتصف القرن التاسع عشر. (Susanna Fellman, Reino Hjerppe and Riitta Hjerppe, ٢٠١١, p. ٨)

- العوامل التاريخية:

رغبت فنلندا بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩–١٩٤٥ إلى الرغبة في تحقيق التطور بعد أن كانت خاضعة للاحتلال الروسي، وحاولت اللحاق بركب الدول الأوربية ومحاولة تحقيق ما فاتها وذلك من خلال انتهاج سياسات تعليمية تستند على التحول إلى اللامركزية في نشر التعليم، وزيادة استثماراته وتحقيق العدالة الاجتماعية، ولذلك يعتبر نشر التعليم ونجاح فنلندا في حد ذاته ظاهرة تاريخية غيرت به أوضاع التأخر الاقتصادي والاجتماعي على أرضها، باختصارها الزمن والوقت ولذلك استطاعت تحقيق نهضة تعليمية أثناء ثلاثة سنوات. (Matti Kyro, ٢٠٠٩, p. ١)

كما أن العوامل التاريخية لعبت دورًا هامًا في التحول إلى اللامركزية، حيث تقع فنلندا في الشمال الأوروبي ويحيط بها الكثير من الدول التي تتميز بالتقدم والنضج السياسي والإداري والفكر الديمقراطي الذي يعتمد على تحقيق تكافؤ الفرص لكافة المواطنين، بناء دولة متطورة ديمقراطية.

▪ العوامل السياسية:

فنلندا جمهورية برلمانية ذات حكومة مركزية مقرها هلسنكي وحكومات محلية لديها إدارة ذاتية في ٣٣٦ بلدية، وكان العقدان الأولان بعد الحرب العالمية الثانية مضطربين سياسيًا في فنلندا، حيث عاد الحزب الشيوعي إلى ساحة الحياة السياسية في الانتخابات الأولي بعد الحرب في عام ١٩٤٤، واعتبر التعليم إحدى الأساليب الرئيسة لبناء مجتمع اشتراكي فنلندي، وفي انتخابات عام ١٩٤٨ حصلت ثلاثة أحزاب سياسية على مقاعد متساوية تقريبًا في البرلمان الوطني الفنلندي: الحزب الاجتماعي الديمقراطي (٥٠) معقد، حزب المركز الزراعي (٤٩) مقعد، والحزب الشيوعي (٤٩) مقعد وعندها بدأت إعادة فنلندا وكان التوافق السياسي شرطًا لإجراء الإصلاحات بما في ذلك تجديد النظام التعليمي الفنلندي، وأدت لجان سياسة التعليم أدوارًا مهمة بخاصة في وضع قواعد التعليم الأساسي لكافة الطلاب الفنلنديين مما أدي لتحقيق الرؤية في نهاية المطاف عام ١٩٧٩م.(فؤادبنلافيبنمسفر الأحمدي، ٢٠١٨م)

فإن أحد القيم الثقافية الأساسية الموجودة في الثقافة السياسية الفنلندية هو مبدأ الاستقلال الذاتي ومبدأ الحكم الذاتي الوارد في الدستور ذو أهمية هائلة للشعب الفنلندي، والواقع أن الحكومة المركزية تنقل مبالغ كبيرة من المال إلى السلطات المحلية وتثق في تلك المؤسسات وفي أعمالها، وتتحمل المؤسسات المحلية المسئولية عن الغالبية العظمي من خدمات الرعاية الاجتماعية، وإذا اضطرت السلطات المحلية إلى اتباع قواعد مركزية معينة فإنها تستطيع إدارة الأموال حسب رغبتها ولا تحتاج إلى مسائلة الحكومة المركزية وهذا مستوي من الحكم الذاتي فريد تمامًا ويميز النظام الفنلندي بشكل جيد جدًا. (Fanny Gérin-Lajoie, ٢٠١٥, p. ٤٣)

▪ العوامل الاجتماعية:

كانت فنلندا حتى عام ١٩٧٠م ينتشر فيها الفقر رغم تحولها في الوقت الحالي إلى دولة للرفاهية ضمن دول الشمال الأوربي، ولذلك هدفت للتخفيف من حدة الفقر من خلال الاهتمام بالسياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية لمحاربة أثره في وقت مبكر من حياة الأطفال وقبل الالتحاق بالمدارس في سن السابعة من خلال إتاحة الرعاية الصحية والاجتماعية المنتظمة للأمهات والتصدي لأثر الفقر قبل بدء المدرسة مع العلم أن معدل الفقر بين الأطفال في فنلندا (٤%). (Matti Kyro, ٢٠٠٩, p. ١٢)

ولذلك تستند السياسات التعليمية في فنلندا إلى القيم الرئيسة للمجتمع ووفق التشريعات والمواثيق الدولية التي تهدف إلى تعزيز حقوق الإنسان، ونصوص الدستور الفنلندي التي تمنع التميز دون عذر مقبول بين الأفراد، ولايعامل أي فرد عن غيره من الأفراد معاملة متميزة على أساس الجنس و السن أو الأصل أو اللغة أو المعتقد أو الرأي أو الصحة أو الإعاقة أو لأى سبب آخر، والتزمت فنلندا بالاتفاقيات والبرامج الدولية التيتحتاج إتاحة التعليم المشترك من أجل تحقيق النمو لكافة الأطفال وأفضل الفرص التعليمية، كما أن التحول إلى اللامركزية الإدارية كان لضمان التوزيع العادل للفرص التعليمية وتكافؤ الفرص، كذلك تعزيز القيم الرئيسة للمجتمع وفق التشريعات والمواثيق الدولية التي تهدف إلى تعزيز حقوق الإنسان(Timo Lankinen, ٢٠١٠, p. ١٠).

- العوامل التكنولوجية:

تعد فنلندا ضمن الدول المتقدمة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا يتضح من الجهود التي بذلت وفقًا للتوجه السياسي، حتى أقر البرلمان الفنلندي ضرورة تجهيز المدارس بأجهزة الحاسب الألي وإعداد منهج خاص للمدرسة وتحسين أساليب تدريس متطورة مبنية على مفهوم التعلم المهيكل، ويشغل التعليم الرقمي مكانة مهمة ويمتلك استراتيجية قومية في تحسين نظام التعليم الفنلندي، فقد أولت فنلندا اهتمامًا كبيرًا بمزج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليتي التعليم والتعلم، ورصدت لتحسينها استثمارات هائلة في إطار "خطة قومية للتكنولوجيا التعليمية"، وقد سعى هذا البرنامج القومي إلى تطوير اكتساب المدرسين لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطوير فاعلية المحليات في استخدامها وتنظيم أنشطة تعلم مختلفة مبنية على استخدام التكنولوجيا، كما تسعي إلى دعم المهارات المهنية للمعلمين عن طريق تنفيذ عمليات إعداد لهم أثناء الخدمة. (رانيا عبد المعز علي محمد الجمال، ٢٠١٢م، ص ص ٥٤١ – ٦٢٧)

طبقًا لمختلف الدراسات والاستطلاعات الفنلندية فإن المدرسين لديهم مواقف إيجابية إلى حد ما تجاه استخدام أجهزة الكمبيوتر في الفصول الدراسية، فقد قاموا تدريجيًا بزيادة مهاراتهم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حتى بعد استخدامهم الخاص اكتسبوا الشجاعة لتجربة الكمبيوتر في وضع غرف الصف أيضًا. (Päivi Atjonen, Siu Cheung Li, ٢٠٠٦, p. ١٨٨)

مما سبق يمكن ملاحظة أثر التقدم الحضاري والثقافي الفنلندي والسعي المستمر تجاه تحقيق الإبداع والابتكار والتقدم الاقتصادي والاجتماعي على تحسين وتميز نظام التعليم بصفة عامة ونظام تأهيل المعلم بصفة خاصة؛ ولعل ذلك يرجع إلى اعتماد سياسة التخطيط المتبادل للسياسات التعليمية بين الحكومة والنقابات المتنوعة ومنظمات أصحاب العمل، والسعي الضروري تجاه تنفيذ سياسات تطوير التعليم إلى جانب تأهيل المعلمين، وقيام وزارة التعليم الفنلندية بعمليات مراجعة وتقييم متواصلة لبرامج تأهيل المدرسين، والتقييمات المتواصلة التي تقوم بها مختلف الوكالات الدولية والمحلية للنظم والعمليات المكونة لنظام تأهيل المعلم بفنلندا.

- أهم الدروس المستفادة من التجربة الفنلندية:

توصي الدراسة الحالية بتطبيق الإدارة الذاتية بالمدارس بمصر للإفادة مما يوفر هذا المدخل من مزايا وفوائد في تطوير أداء هذه المدارس لتكون على المستوى المطلوب؛ لذا توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- **التخفيف من المركزية الشديدة التي تعاني منها المدارس بمصر في تعاملها مع الإدارات التعليمية من جهة، ومع السلطة المركزية المتمثلة في وزارة التربية والتعليم من جهة أخرى.**
- **أن تقلل السلطة المركزية المتمثلة في وزارة التربية والتعليم من قبضتها وتدخلها المباشر في إجراءات العمل الميداني ومنح قدر أكبر من السلطة للقيادات الإدارية بالمدارس.**
- **إعادة النظر في اختصاصات وزارة التربية والتعليم ونقل بعضها إلى الإدارة المحلية كذلك ينبغي أن تقوم العلاقة بين السلطات التعليمية المركزية وأجهزة الإدارة المحلية على أسس واضحة المعالم بحيث يكون لكل منها اختصاصاته.**
- **تحديد مهام ومسئوليات العاملين بالسلطات المركزية على مستوى الوزارة والمديريات التعليمية تحديدًا دقيقًا يمنع التداخل والتعارض، ويساعد على القضاء على الكثير من أشكال الروتين والبيروقراطية الموجودة في المدارس المصرية.**
- **ضرورة إعادة النظر في تنظيم إدارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية؛ ليكون أكثر كفاءة في تحقيق التطوير المرغوب فيه.**

- **منح أكبر قدر من الاستقلالية الإدارية والمالية للمديريات التعليمية، بحيث يكون لها سلطات موازية لمسئولياتها.**
- **عقد لقاءات دورية بين عناصر الإدارة المدرسية والمديريات التعليمية، بحيث يكون لها سلطات موازية لمسؤولياتها.**
- **عقد لقاءات دورية بين عناصر الإدارة المدرسية والمديريات التعليمية؛ وذلك لتبادل الرأي ومناقشة المشكلات والقضايا التي تهم العاملين بالمدرسة.**
- **إعطاء مدير المدرسة سلطات واسعة في اتخاذ القرارات مع ضمان مشاركة العاملين معه في المدرسة في صنع هذه القرارات.**
- **إعطاء العاملين بالمدارس مزيدًا من السلطات، لتجريب ما يرونه من تغييرات وتجديدات تحت إشراف العاملين بالمستويات الإدارية الأعلى.**
- **منح مجلس إدارة المدرسة استقلالية إدارية على ضوء الخطوط العامة للسياسة التعليمية.**
- **تفعيل خطوط الاتصال والشراكة بين مجلس إدارة المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.**
- **عقد ندوات تثقيفية لأولياء الأمور لتقديم لهم معلومات عن بعض جوانب العملية التعليمية.**
- **إعداد كتيبات إرشادية لأولياء الأمور يتعرفون من خلالها على بعض المعلومات الأساسية عن المدرسة.**
- **عقد لقاءات دورية بين المعلمين وأولياء الأمور، لدراسة مشكلات الطلاب والصعوبات التي تواجههم.**
- **تطوير الأهداف الشخصية وخطط العمل الفردي في اطار تنظيم المجموعة والمدرسة، وتصميم البرامج التعليمية وتأسيس العلاقات وتنميتها مع الزملاء والطلاب والأباء والمجتمع المحلي.**
- **العمل على تحديث المدرسة، والتركيز على الموارد البشرية للإدارة وإدارة الصراعات في المدرسة.**
- **التأكيد على توفير الموارد الضرورية وتوفير الدعم اللازم لنجاح البرامج التعليمية.**
- **الاستخدام الفعال للموارد والتركيز على الأداء الفردي في إطار عمل المجموعة.**

- **مراجعة أداء المدرسة ككل، وذلك للتأكد من تحقيق المدرسة لأهدافها وتعمل المدرسة على تقويم البرامج والخطط الدراسية وكذلك تقويم العاملين بها.**
- **وضع معايير لقياس الأداء الفردي وملاحظة النفس والتقويم الذاتي للأداء الفردي.**
- **تنمية الكفاءة المهنية والشخصية والتركيز على التعليم الذاتي.**
- **عقد دورات تدريبية عملية لمديري ومعلمي المدارس، لأسس تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مجالات إدارة الموارد البشرية والمادية للمدارس.**
- **تصميم برنامج تطبيقي شامل لإعداد مديري المدارس في ضوء الإدارة الذاتية للمدارس وفق الأسس الإدارية الحديثة.**
- **الاستمرار في دعم التوجيه نحو اللامركزية الحقيقية في الإدارة التربوية يمنح المدارس مزيدا من الصلاحيات للقيام بواجباتهم الإدارية بمرونة وفعالية.**
- **إقامة ورشات عمل للمجتمع المحلي في المناطق المحيطة بكل مدرسة، لنشر مفهوم ثقافة الإدارة الذاتية للمدرسة لضمان تقبلهم ومساندتهم للتطوير، والتغير القائم بهدف تحويل مدارسهم من مدارس أقل حظًا إلى مدارس أكثر تميزًا.**
- **ضرورة تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية، وذلك من خلال ما ظهر من النتائج الإيجابية لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية في مصر.**
- **منح إدارة المدرسة الصلاحية التامة في المجالات التي حصلت على درجات كبيرة جدًا، وخاصة مجال شؤون الطلبة، ومجال الإشراف التربوي، ومجال الأهداف التربوية، ومجال الشؤون المالية ويفضل أن تتصف هذه الصلاحيات بسهولة القيام بها ومن ثم تقييمها وتقويمها.**
- **رفع مستوى التأهيل الأكاديمي لمديري المدارس ومديراتها ليصبحوا من العناصر الفاعلة في حمل أعباء جديدة يتقنون التعامل معها.**
- **إشراك إدارات المدارس بصناعة القرار وهذا ما يدعم نجاح القرار وكذلك ما يعزز انتماء إدارة المدارس للقرار الذي ساهموا بصناعته.**
- **إجراء دراسات خاصة بالصعوبات، والتحديات التي قد تواجه تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في مصر.**

- **منح المدرسة مزيدًا من الصلاحيات اللازمة لصناعة واتخاذ القرارات التربوية المناسبة.**
- **إنشاء هيئة للمتابعة والرقابة على المدارس المدارة ذاتيًا.**
- **إعداد القيادات المدرسية وتأهيلها عن طريق الالتحاق بالبرامج المتخصصة، كبرامج إعداد القادة.**
- **صياغة دليل إرشادي يحدد المهام، والمسؤوليات، والعمليات الإدارية والتربوية لجميع منسوبات المدرسة.**
- **توفير قواعد بيانات ومعلومات تعتمد عليها المدرسة عند اتخاذ أي قرار.**
- **إعادة صياغة تشكيل المجالس المدرسية، بحيث يمنح المعلمين والآباء فرصة المشاركة في إدارتها بالتوازي مع السلطة الشرعية لإدارة المدرسة.**
- **عقد اجتماعات دورية بين أعضاء المدرسة، وأولياء الأمور، والمسؤولين عن مؤسسات المجتمع المحلي؛ بغرض التشاور لحل المشكلات التي تواجه المدرسة.**
- **تبادل الزيارات المدرسية؛ من أجل الاستفادة من التجارب الناجحة للمدارس المطبقة للإدارة الذاتية.**

مراجع الدراسة

أحمد عبد النبي عبد العال: "دراسة مقارنة للإدارة الذاتية للمدرسة في كل من: كندا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر"، مجلة التربية، المجلد (١٤)، العدد (٣٣)، القاهرة: كلية التربية – جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٠١١م.

إدريس بن الحسن العلمي: المعجم الوسيط، المغرب: اللسان العربي للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

أسامة أمين: التعليم على الطريقة الفنلندية، مجلة المعرفة، العدد (٤١)، المجلد (٣٣)، ٢٠١٣م.

باسي سالبيرج: التجربة الفنلندية: الدروس المستفادة من تغيير وتطوير التعليم في فنلندا، بغداد: مركز البيان للدراسات والتخطيط، ٢٠١٦م.

بول روبرت: التربية في فنلندا: أسرار نظام تربوي رائد عالميًا، ترجمة: عبد اللطيف محمد خطابي، مجلة عالم التربية، العدد (٢٣)، المجلد (٢٢)، ٢٠١٣م.

حاتم الخضري عطية عبد النبي، عبد الجواد السيد بكر، أم السعد أبو العنين حتاتة: الرقابة الإدارية في التعليم قبل الجامعي بكل من فنلندا وماليزيا وكيفية الإفادة منها في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠٢٠م.

رانيا عبد المعز علي محمد الجمال: دراسة مقارنة لسياسات التعليم الإلكتروني في كل من فنلندا وفرنسا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ١٨، العدد (٤)، ٢٠١٢م.

سامي مجبل الماضي العنزي، وعيد حمود ضويحي السعيدي: إستراتيجي في فنلندا في مجابهة أزمة كوفيد (١٩) وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة مقارنة، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، المجلد (١)، العدد (١)، مركز العطاء للاستشارات التربوية، ٢٠٢١م.

سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة المدرسية والصفية المتميزة: الطريق إلى المدرسة الفعالة، الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ٢٠١٦م.

عبد الجواد السيد بكر، رمضان محمد محمد السعودي وماهر إبراهيم الدسوقي رضوان: إصلاح نظام التعليم الإلزامي في فنلندا وكيفية الإفادة منه في مصر، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد (١٨)، العدد (٢)، ٢٠١٨م.

عبد الجواد السيد بكر: نظام التعليم الأساسي في فنلندا :الملامح الأوربية والسيناريو المصري، المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرين :التعليم والتحديث في دول الاتحاد الأوروبي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، ٢٠١٣م.

عثمان بن محمد عثمان الشقيفي: " تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٢٨)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس ٢٠٢٠م.

عزام بن محمد الدخيل: تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠١٥م.

عزة أحمد محمد الحسيني: دراسة مقارنة للتعليم كقوة ناعمة في كل من فنلندا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد (٣)، العدد (١٥٧)، ٢٠١٤م.

عقيل محمود محمود رفاعي: السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا: دراسة مقارنة، دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد خاص، ٢٠١٥م.

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

مصطفى محمد محمد مرسي: قراءة تحليلية لخبرة فنلندا وأوجه الاستفادة منها في تطوير التعليم المصري، جمعية الثقافة من أجل التنمية، العدد (١٥١)، المجلد (٢٠)، ٢٠٢٠م.

نبيل سعد خليل: التربية المقارنة الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

نبيل سعد خليل وعبد الباسط محمد دياب: "الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر"، مجلة التربية، السنة السادسة عشرة، العدد (٤٦)، القاهرة: كلية التربية – جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ديسمبر ٢٠١٣م.

نكتل عبد الهادي عبد الكريم محمد، مهدي صالح مرعي: تطوير التعليم في فنلندا ١٩٧٠– ٢٠١٥، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، العدد (٤)، المجلد (١٥)، ٢٠١٩م.

نورا وليد بورسلي: طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا: تحليل وثائق، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٣٣)، العدد (١٢٩)، ٢٠١٨م.

هبه عبد الرحمن عبد الله الحناوي: "إدارة وتمويل المدارس الابتدائية في فنلندا وإمكان الإفادة منها في مصر"، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، العدد (٢٩)، القاهرة: مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، ٢٠٢١م.

Andreas Schleicher: Can Competencies Assessed by PISA be Considered the Fundamental School Knowledge ١٥-year-olds Should Possess? Journal of Educational Change,Vol. (٨), No. ٤, ٢٠٠٧.

Andreas Walther:It Was Not My Choice, You Know?': Young People's Subjective Views and Decision-Making Processes in Biographical Transitions, UK: London, Cambridge University Press, ٢٠٠٩.

Annamari Ylonen: Reinventing the Finnish Comprehensive School System through Specialization - Reasons, Rationales and Outcomes for Equity and Equality of Opportunity, Ph. D. England, Department of Social Policy, the London School of Economics and Political Science, ٢٠٠٨.

Anne Eskola:Good Learning in Accounting. Phylogeographic Study on Experiences of Finnish Higher Education Students, Finland, University of Jyväskylä, ٢٠١١.

Anne Eskola, Shab Hundal and Jukka Turpeinen: New Developments in the Funding Model of Finnish Universities of Applied Sciences - A Critique, Conference: ٦th Higher Education Institutions Conference, ٢٠١٨.

Carol Burg: Finnish Education in the ٢١st Century: Paradoxes and Visions, i.e.: Inquiry in Education, Vol. (١٠), No. (١), ٢٠١٨.

Caroline Ann Goodil: An Analysis of the Educational Systems in Finland and the United States: A Case Study, M. A. University of Dayton, ohio, USA, ٢٠١٧.

Cedefop:Vocational education and training in Finland: Short Description, Luxembourg: Publications Office, ٢٠١٩.

Charles Sabel et .al: Individualized Service Provision in the New Welfare State Lessons from Special Education in Finland, Report Prepared for SITRA and Ministry of Employment and the Economy, Helsinki, Finland, ٢٠١١.

Cristiana Levinthal, Elina Kuusisto and Kirsi Tirri: Finnish and Portuguese Parents' Perspectives on the Role of Teachers in Parent-Teacher Partnerships and Parental Engagement, education science, Vol. (١١), No. (٣٠), ٢٠٢١.

Elina Kuusisto, and Kirsi Tirri: The Challenge of Educating Purposeful Teachers in Finland, Education Sciences, Vol. (١١), No. (٢٩), ٢٠٢١.

Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg:Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since ١٩٦٨, U.S.A, Washington, The World Bank, ٢٠٠٦.

Fanny Gérin-Lajoie:Implementation of Educational Change in Finland: The Case of the Undivided Basic Education Reform, M. A., Faculty of Education, University of Turku, Finland, ٢٠١٥.

Finnish National Agency of Education:Finnish Education in a Nutshell, Ministry of Education and Culture, Finland, ٢٠١٨.

Finnish National Board of Education:National Core Curriculum for Basic Education, Helsinki, Finland, ٢٠١٦.

Hannele Niemi: The FinnishTeacher Education Teacher for Equity and Professional Autonomy,La Formación del Profesorado en el Siglo, Vol. (٢٢) ,٢٠١٣.

Helena Thuneberg et.al: Conceptual Change in Adopting the Nationwide Special Education Strategy in Finland, Journal of Educational Change, Vol. (١٥), No. (١), ٢٠١٤.

Ian Westbury et .al: Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's Experience, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. (٤٩), No. ٥, ٢٠٠٥.

Irmeli Halinen and Ritva Ja¨rvinen: Towards Inclusive Education: The Case of Finland, Prospects, Vol. (٣٨), ٢٠٠٨.

Irmeli Halinen:The New Educational Curriculum in Finland, Alliance for Childhood European Network Foundation, Brussels, Belgium, ٢٠١٨.

Janine knight and john Rapley:Education Reform in Jamaica Recommendations from Ireland, Finland and Singapore, Working Paper Caribbean Policy Research Institute (CAPRI), Caribbean Policy Research Institute, Jamaica, Kingston, ٢٠٠٧.

Janne Varjo, Mira Kalalahti andAakko Kauko:Overview of Primary Education (Finland), Bloomsbury Publishing, England, ٢٠١٨.

Jari Lavonen:Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century, Springer, berlin, Germany, ٢٠٢٠.

Jari Lavonen: Governance Decentralization in Education: Finnish Innovation in Education, Revista de Educación a Distancia, Vol. (١), No. (٥٣), ٢٠١٧.

joel kivirauma and Kari Ruoho: Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform, Review of Education, Vol. (٥٣), ٢٠٠٧.

Jonna Pulkkinen and Markku T. Jahnukainen: Finnish Reform of the Funding and Provision of Special Education: The Views of Principals and Municipal Education Administrators, Educational Review, Vol. (٦٨), No. (٢), ٢٠١٥.

Kasey Waddell: Can Ontario Be the Next Finland? Assessing Whether the Finnish Model Can Meet the Educational Needs of Ontario, Canada, MA, Canada, Brock University, Faculty of Education, ٢٠١٤.

Katie Hendrickson: Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices,Mid-Western Educational Researcher, Vol. (٢٥), No. (٢), ٢٠١٢.

KennethLeithood: "Forms and Effects of School - Based Management" a Review. Educational Policy. May ٢٠١٨ ،٢ (٣).

Liisa Leijola: The education system in Finland: Development and Equality, ETLA Discussion Papers, The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA), Helsinki, Finland, ٢٠٠٤.

Liisa Uusimäki et .al:Nordic Families, Children and Early Childhood Education, UK, London: Palgrave Macmillan, ٢٠١٩.

Matti kyro:International Comparisons of Some Features of the Finnish Education and Training System, Finnish National Board of Education, Finland, Helsinki, ٢٠٠٩.

Matti Rautiainen et. al: History Teaching in Finnish General Upper Secondary Schools: Objectives and Practices, History Education Research Journal, Vol. (١٦), No. (٢), ٢٠١٩.

Mika Risku:AHistorical Insight on Finnish Education Policy From ١٩٤٤ to ٢٠١١, Italian Journal of Sociology of Education, Vol. (٦), No. (٢), ٢٠١٤.

Moch Said Mardjuki, Sihab Lapoto Ade Potradinata and Anggi Ari Gusman:Secret to Finland'sEducation Success: AReflection for Education in Indonesia (a Literature Review), English Language and Literature International Conference (ELLiC), Indonesia, ٢٠١٧.

Morten Soby and Lao Tzu: Finnish Education System, Nordic Journal of Digital Literacy, Vol. (١٠), No. (٢) ,٢٠١٥.

Najat Ouakrim-Soivio and Sirkku Kupiainen:Overview of Secondary Education (Finland), Bloomsbury Publishing, England, ٢٠٢٠.

Norton Grubb: Dynamic Inequality and Intervention: Lessons for a Small Country, Phi Delta Kappan, Vol. (٨٩), No. (٢), ٢٠٠٧.

OECD:Education Policy Outlook Finland, Finland, ٢٠٢٠.

OECD:OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning an International Perspective on Evaluation and Assessment, France, Paris, ٢٠١٣.

Päivi Atjonen: Siu Cheung Li, ICT in Education in Finland and Hong Kong. An Overview of the Present State of the Educational System at Various Levels, Sociology, Computer Science, Vol. (٥), No. (٢), ٢٠٠٦.

Pasi Sahlberg: PISA in Finland: An Education Miracle or an Obstacle to Change? CEPS Journal, Vol (١), No. (٣), ٢٠١١.

Raimo Vuorinen: Quality of Guidance Provision in Finnish Education, National Conference on Lifelong Guidance Entitled Consultation on Quality

Standards in Lifelong Career Guidance ١٩ September, Ljubljana, Slovenia, ٢٠١٢.

Remo Moreira Brito: The Surprising Success of the Finnish Educational System in a Global Scenario of Commodified Education, Revista Brasileira de Educação, Vol. (٢٢), No. (٧٠), ٢٠١٧.

Research Office Legislative Council Secretariat:Fact Sheet Education System in Finland, Finland, ٢٠١٩.

Risto Rinne et .al: Shoots of Revisionist ١ Education Policy or Just slow Readjustment? The Finnish Case of Educational Reconstruction, Journal of Education Policy, Vol. (١٧), No. (٦), ٢٠٠٢.

Sophia Faridi:Happy Teaching, Happy Learning: ١٣ Secrets to Finland's Success, Education Week Teacher &Center for Teaching Quality, ٢٠١٤.

Statistics Finland: Current Expenditure on the Regular Education System Remained Nearly Unchanged in ٢٠١٤, Education, Vol (١١), No. (٥) ,٢٠١٦.

Susanna Fellman, Reino Hjerppe and Riitta Hjerppe: Does a Strong State Create a Welfare State? - The Case of Finland, Asia-Pacific Economic and Business History Conference APEBH, Department of Economic and Political Studies, University of Helsinki, Finland, ٢٠١١.

Suvi Lakkala et.al:Steps Towards and Challenges of Inclusive Education in Northern Finland, Finland, Rovaniemi, University of Lapland, Faculty of Education ٢٠١٩.

Tapani Kananoja et.al:Technology Education in General Education in Finland, NAGOYA Repository, Vol. (١) No. (١), ٢٠٠٩.

Tapio Juhani Lahtero, Raisa Susanna Ahtiainen and Niina Lång: Finnish Principals: Leadership Training and Views on Distributed Leadership, Educational Research and Reviews, Vol. (١٤), No. (١٠), ٢٠١٩.

The World Bank: Finland – School Autonomy and Accountability, United Nation: The World Bank, ٢٠١٤.

Tiina Itkonen and Markku T. Jahnukainen: An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States, International Journal of Disability Development and Education, Vol. (٥٤), No. (١), ٢٠٠٧.

Tim Moore:Finnish Education System, Research Paper ٤٦/٠٨, Northern Ireland Assembly, Research and Library Services, ٢٠٠٨.

Timo Lankinen andJorma Kauppinen: National Core Curriculum for Instruction Preparing for Basic Education ٢٠٠٩, Finnish National Board of Education, Finland, Helsinki, ٢٠١٠.

Tuomas Rauhansalo and Vytautas Kvieska: Finnish Education System in Integrated Social Education Context, Sinergy of Holistic Education and Active Inclusion, Vol. (٤٦), No. (٢), ٢٠١٧.

Ulas Ustun and Ali Eryilmaz: Analysis of Finnish Education System to Question the Reasons Behind Finnish Success in PISA, Studies in Educational Research and Development, Vol. (٢), No. (٢), ٢٠١٨.

UNESCO& IBE, World Data on Education Finland, ٩th edition, United Nation, ٢٠١٢.

Valentyn Mihailovich Pomohaibo: Philosophy of Successful Finnish Education, Filosofiya Osvity Philosophy of Education, Vol. (٢٣), No. (٢), ٢٠١٨.

Yuzhuo Cai and Bing Zuo: From the Finnish Experience to the Chinese Path: Review and Reflections on Chinese Research on Finnish Education, CNU Review of Education, Vol. (٢), No. (٢), ٢٠١٩.

Print:(ISSN ٢٦٨٢-٢٩٨٩) Online:(ISSN ٢٦٨٢-٢٩٩٧)