باسي سالبرغ | تيموثي د. وولكر

مكتبة

الثّقة بالمعلّمين

الطريقة الفنلندية للوصول إلى مدارس عالمية المستوى



ترجمة: سعد صبّار السامرائي

ترجم هذا الكتاب بدعم من مبادرة ترجم
مبادرة ترجم
Tarjim Initiative
Literature, Publishing & Translation Commission
Translation funded by the Tarjim Initiative
T3633

صفحة

IN TEACHERS WE TRUST

The Finnish Way to World-Class Schools

By Pasi Sahlberg & Timothy D. Walker

مكتبة
t.me/soramnqraa

الثقة بالمعلمين

الطريقة الفنلندية للوصول إلى مدارس عالمية المستوى

باسي سالبرغ وتيموثي د. ووكر

ترجمة: سعد صبّار السامرائي

صفحة

صفحة

كتاب
الثقة بالمعلمين
المؤلّف
باسي سالبرغ وتيموثي د. ووكر

الطّبعة الأولى:2025
التّرقيم الدّوليّ
978-603-8470-38-1
رقم الإيداع
1447/2575

Copyright © 2021 by Pasi Sahlberg and Timothy D. Walker

حقوق التّرجمة العربيّة محفوظة
© صفحة سبعة للنّشر والتّوزيع

E-mail: admin@page-7.com
Website: www.page-7.com
Tel.: (00966)583210696
العنوان: الجبيل، شارع مشهور
المملكة العربية السعودية



T3633

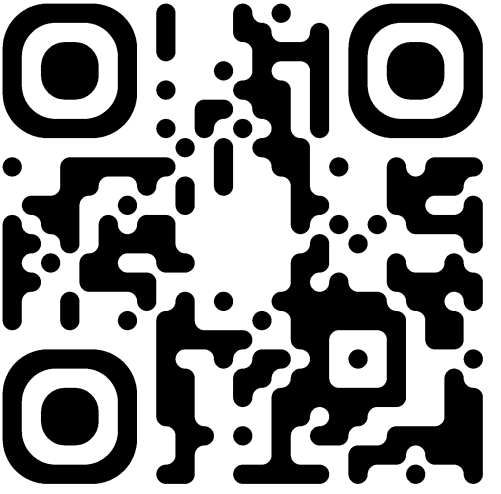
مكتبة
t.me/soramnqraa

جميع آراء المؤلف الواردة في هذا العمل وخلافه تعبر عنه وحده وليست مسؤولية دار النشر أو أي جهة أخرى متصلة بها من الجهات والهيئات الثقافية التنظيمية أو المانحة وغيرها.

تستطيع شراء هذا الكتاب من متجر صفحة سبعة
www.page7.com

الإهداء

إلى أمهاتنا، اللواتي غرسن فينا بذور التعلّم: ماريا سالبرغ وليسليا ووكر...



سجل في مكتبة

اضغط الصفحة

SCAN QR

المحتوى

توطئة 7

الجزء الأول: موطن الثقة 21

الفصل الأول: المعلِّمان 23

الفصل الثاني: العاملُ الفنلنديُّ الحاسم 47

الفصل الثالث: تطوُّر الثقة 67

الجزء الثاني: المبادئ السبعة 93

الفصل الرابع: تدريب المعلّمين على التفكير 95

الفصل الخامس: إرشاد الجيل القادم 109

الفصل السادس: الحرية ضمن إطار واضح 137

الفصل السابع: غرس روح المسؤولية لدى المتعلّمين 161

الفصل الثامن: العمل بروح الفريق 181

الفصل التاسع: تقاسم أدوار القيادة 199

الفصل العاشر: الثقة في المسار التربوي 219

الخاتمة: وتيرة التغيير في المدارس تُحدِّدها درجة الثقة 237

مُلحَق: ما حكايتك مع الثقة؟ 245

المراجع 267

شكر وتقدير 273

في مديح الكتاب 275

حول المؤلِّفَين 277

مكتبة
t.me/soramnqraa

توطئة

في اليوم الذي بدأتُ فيه كتابة هذه المقدمة، دخلتُ الولايات المتحدة قادمًا من كندا لإلقاء محاضرتين عامَّتَين. كان ذلك بعد عامٍ بالتمام على عودتي مع زوجتي إلى كندا، البلد الذي نحمل جنسيته، عقب ستة عشر عامًا من العمل والإقامة في الولايات المتحدة. كانت تلك السنوات - من وجوه كثيرة- رائعة بالنسبة إلينا. فبعد انتقالنا إلى أمريكا في الخمسينيات من عمرنا تساءلنا إن كُنَّا سنتمكَّن يومًا من تكوين صداقات جديدة، فإذا ببعضٍ من أفضل الأصدقاء الذين حظينا بهم أمريكيون الآن. وبفضل الدعم المتميِّز من كلِّية بوسطن والمنحة السخية الممولة لكرسيِّ برينان الذي أشغله، حظيتُ بفرص بالغة الثراء: مشاريع بحثية ناجحة، مؤلَّفات فازت بجوائز، حصص دراسية ألقيتها، وغير ذلك كثير. وزاد حظُّنا؛ إذ عشنا الأعوام الثمانية الكاملة من رئاسة باراك أوباما.

مع ذلك، يبقى أحدُ أكثر جوانب الحياة الأمريكية تحدِّيًا مجرَّد الدخول إلى البلاد والخروج منها. ولم يكن الوضع مختلفًا هذه المرَّة، فحين قدَّمتُ وثائقي لضابط الهجرة، ألقى نظرةً على ملفِّي وراح يتفحَّص شاشة حاسوبه.

سألني بلهجةٍ خشنة: "هل ما زِلتَ تحمل بطاقة الإقامة الدائمة؟".

أجبتُ: "لا، سلَّمتُها عند الحدود قبل عام بالتمام"، وقدَّمتُ له ورقةً، مضيفًا: "هذه شهادةُ التخلِّي". إنه اصطلاحٌ غريب تُطلِقُه السلطات

على قرار الانتقال من بلدٍ والتنازل عن حقوق العمل والإقامة الدائمة. توحي كلمة التخلِّي بانعدام المسؤولية أو الالتزام، وتستبطن شيئًا من الخزي، وربَّما مسحة قسوةٍ أو لامبالاة. أمَّا في القانون فيعني "التخلِّي" أن تُلقي شيئًا جانبًا أو تتركه أو تهجره، سواء كان ملكيَّةً أو طفلًا، وهكذا يصير ترك بلدٍ عشتَ فيه ستة عشر عامًا وأسهمتَ في اقتصاده ومجتمعه فعلَ هجرٍ وكأنَّك تترك وراءك طفلًا.

إنَّ لغة مغادرة الولايات المتحدة لا تقلُّ حساسيَّة عن لغة الوصول إليها. فإذا قصدت البلاد للإقامة، ولم تكن مواطنًا كامل الحقوق بعد، فستجد هويتك تحدِّق إليك من على الورق موسومةً بلفظ "أجنبي". كأنَّك دخيلٌ غير مرغوب فيه من الفضاء، يجب أن تُجيب قبل الدخول على طيفٍ من الأسئلة الغريبة، بينها: هل سبق لك أن ارتكبت إبادةً جماعيَّة؟ أتساءل إن كان أحد أجاب يومًا بـ "نعم"، أو قال ساخرًا: "قليلًا، وكان ذلك منذ زمن بعيد". الجميع سيكتب "لا" حتمًا (ما لم يعجز عن قراءة الاستمارة)، ومع ذلك، يتعيّن عليهم تدوين الإجابة والإفصاح عنها بوضوح. فلولا التصريح الصريح بحروفٍ جليّة، لواصل المرء طريقه، مستبيحًا فناء جنسٍ بأكمله، قبل أن يُدرك أحد ما جرى. استدار ضابط الهجرة نحوي وسأل بغلظة: "لِمَ غادرت؟". لوهلةٍ خطرت ببالي كلماتٌ مثل "ترامب" و"الجحيم في سلَّة يد"، وعبارات أخرى لا تُقال في مثل هذا المقام، لكن من أكون لأتباهى بموقفي الأخلاقي؟ فأنا وُلدت ونشأت، وما أزال مواطنًا، في أرض بوريس جونسون و"بريكست". عندئذٍ قدَّمت له أصدق الأجوبة وأكثرها دبلوماسية: "الأحفاد"، قلت: "ثلاثة، وكلُّهم في أوتاوا."

أومأ برأسه وقال: "أظن أن هذا سبب وجيه."، ثم أشار إلي بالمضي قدمًا.

يشوب إجراءات الدخول إلى الولايات المتحدة أو مغادرتها مستوًى متدنٍّ من الثقة، فالقادم أو المغادر يُعامل مشتبهًا به منذ اللحظة الأولى. لا يَحظى بترحيب من يرى فيه وافدًا إلى أرض الحرية وموطن الشجعان سعيًا إلى الحياة والحرية واقتفاء السعادة، بل على العكس، يُفترض حتمًا أنَّه يضمر نيَّةً سيئةً حتى يثبُت العكس للجميع، تقريبًا، يُعامَل كما لو كان محلَّ شبهة. وقد رأينا هذا الأسلوب متجذِّرًا بوضوح في ثقافة تطبيق القانون في الولايات المتحدة عام 2021، وهو حاضر كذلك في إجراءات الأمن.

لا عجبَ، في عصر الإرهاب العالمي وعمليَّات الاختطاف، أن تخضع المطارات لإجراءات أمنية صارمة، كأجهزة كشف المعادن، والفحص الجسدي، والمسح الضوئي، وغيرها، فهذه الوسائل باتت من لوازم السفر في معظم مطارات العالم، ومع ذلك، فإن ما يميِّز نظامًا أمنيًّا عن آخر ليس التقنية فحسب، بل سلوك أفراد الأمن أنفسهم. في معظم الدول يتَّسم هؤلاء بالمهنية واللطف والانضباط والكياسة. فإذا أخطأ المسافر -كأن يترك سكِّينًا سويسريًا في حقيبته (وقد وقع لي ذلك مرة) - يُعَدُّ الخطأ سهوًا طبيعيًّا قد يصدر عن أي شخص عاقل. ما زلت أذكر رجلًا كان أمامي في مطار كوبنهاغن طلب منه الضابط أن يريه محتويات حقيبة طويلة نحيلة. فتح الضابط الحقيبة فأخرج منها سيفًا أثريًّا احتفاليًّا ضخمًا. خيَّم الصمت لبضع ثوانٍ، ثم التفت الضابط بهدوء إلى الرجل وقال: "لعلَّك تفضِّل شحن هذا ضمن

الأمتعة يا سيدي".

في الولايات المتحدة تسمع صوت موظَّفي الأمن من أقصى الصالة قبل أن تصل إلى صفِّ التفتيش. يطلقون تعليماتهم كما لو كانوا رُقباء يُدرِّبون وحدة من جنود مشاة البحرية: "أخرِجوا السوائل كافَّة"، "ضعوا السوائل في أكياس زيبلوك (أكياس بلاستيكية شفافة)"، "أخرجوا الهواتف والحواسيب وجميع الأجهزة الإلكترونية"، "اخلعوا الأحذية والأحزمة"، "أفرغوا الجيوب من القطع المعدنية". في غمضة عين يفقد المسافرُ صفته بوصفهِ راكبًا أو مواطنًا أو حتى زبونًا، فيُعامَل تابعًا لا يملك سوى الامتثال لتوجيهاتٍ تصدح بأعلى الصوت، وكأنه تلميذ في مدرسة إعدادية يُفترض فيه العجز عن الفهم إلا إذا صُبَّت الأوامر فوق رأسه صبًّا.

هذا نموذج لمنظومة شبه معدومة الثقة. فالناس لا يُوثَق بهم كي يزيلوا العناصر الصحيحة من حقائبهم، أو يخلعوا الملابس المناسبة في الوقت المناسب وبالطريقة الصحيحة؛ لذا تنهال عليهم التعليمات الدقيقة بأعلى صوت، وليس غريبًا أن تضمَّ الولايات المتحدة أكبر عدد من المحامين مقارنة بعدد السكان، فكل خطأ محتمل قد يجرُّ دعوى قضائية إذا لم يُدوَّن كل شيء بعبارات لا تحتمل اللبس. يَحرص موظفو الأمن إذن على تكرار الرسائل مرارًا لضمان وصولها إلى الجميع. وكانت المحصّلة بيئةً لا تخفّف التوتّر والضغط والشعور بانعدام الأمان، وإنما تُعمّقها وتُضاعف أثرها. إنَّ أسلوب تعامل الناس معك في نقاط التفتيش الأمني أو في الدوائر الرسمية، عند استخراج بطاقة الضمان الاجتماعي أو رخصة القيادة، يكشف عن خاصيَّةٍ تمسُّ المجتمع بأسره:

مستوى الثقة السائد فيه.

إذا قارنَّا الولاياتِ المتحدة بالاقتصادات المتقدِّمة الأخرى، وجدناها تقع بين طرفين متلازمين: تفاوتٌ اقتصاديٌّ هو من الأعلى عالميًّا، ومستوياتُ ثقةٍ تُعَدُّ من الأدنى في العالم الصناعي. في كتابَيْهما واسِعَي الانتشار "مستوى الروح" و"المستوى الداخلي"، يُظهر ريتشارد ويلكنسون وكيت بيكيت أنَّ التفاوت الاقتصادي الحادَّ يُفضي إلى طيفٍ واسعٍ من الآثار الاجتماعيَّة السلبيَّة. ففي دولٍ مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، يتمثَّل هذا التفاوتُ في ارتفاع معدَّلات تعاطي المخدِّرات وإدمان الكحول، وتفشِّي الاكتئاب والقلق، وازدياد اضطرابات الأكل المُهدِّدة للصحة، وتكرُّر وقائع التنمُّر المدرسيِّ وجرائم العنف المجتمعيِّ، إلى جانب تدنِّي مستويات الثقة بين الناس. تقف الدول الإسكندنافيَّة وهولندا على النقيض تمامًا من هذه الاتجاهات؛ لذا، مَن أراد بلوغ "الحلم الأميركي" فعلًا فلن يجده في أميركا، التي يسجَّل فيها أحدُ أدنى معدَّلات الحراك الاجتماعيِّ في العالم؛ إذ تُقَلِّص فرص الصعود المتاح لأبناء الأُسر المحدودة الدخل. أمَّا البلدان ذات الحراك الاجتماعيِّ المرتفع (حيث تتاح لك فرصة نجاحٍ كبيرة مهما كان أصلك العائليُّ) فهي النرويج، وهولندا، وكندا. وموضوع هذا الكتاب: فنلندا.

يمكنكَ أن تلمس هذه التباينات في مجالاتٍ عديدة، وسنكتفي هنا بمثالٍ واحد: الدرَّاجات الهوائيَّة. لو ألقيت نظرةً من أعلى أيِّ مبنًى مكتبيٍّ في أمستردام أو روتردام أو أوتريخت، لرأيتَ محيطًا من الدرَّاجات. بعضها يجوب الشوارع، وكثيرٌ منها مصطفٌّ في حواملَ

ضخمة تستوعب مئات الدرَّاجات دفعةً واحدة. يمتلك الهولنديون أكبرَ عددٍ من الدرَّاجات لكلِّ فردٍ على مستوى العالم، ويكاد العدد يساوي ضعفَيْ ما لدى البلد الذي يليهم، الدنمارك. أطفالٌ وبالغون، أُسرٌ وعُمَّالٌ وطلبة، يملؤون الطرق بأعدادٍ هائلة في مشهدٍ يبدو أشبه بمعجزة حين لا يصطدم أحدهم بآخر.

ومع ذلك، نادرًا ما يرتدي أحدٌ خوذة. في الولايات المتحدة وحتى في كندا (التي تبدو أحيانًا أكثر أمريكية مما تودُّ الاعتراف به) يُعَدُّ هذا التصرف أمرًا لا يُصدَّق. فإذا لم تطلب من طفلك ارتداء خوذة أثناء ركوب الدراجة، فقد يُعتبر ذلك تقصيرًا في المسؤولية الأبوية، وقد يُعَدُّ في كثير من الأحيان مخالفة قانونية.

كيف لا تغصُّ غرف الطوارئ في مستشفيات هولندا بمصابين مكسورة أطرافهم أو محطَّمة جماجمهم نتيجة ركوب الدرَّاجات دون حماية أو خوذة؟ السرُّ في مكانة ركوب الدرَّاجات داخل المجتمع. في هولندا يظلُّ هذا النشاط جزءًا من يوم الناس، هادئًا، شاملًا، ومتاحًا للجميع. يمضي الراكب في هواءٍ طلق، يستمتع بالطقس، يتأمَّل المشهد، يحافظ على لياقته، وربما يتجاذبون أطراف الحديث مع من يركب بجانبهم، وكل ذلك ضمن الروتين اليومي. لا أزياء خاصَّة لركوب الدرَّاجة. يذهب المرء إلى المدرسة أو العمل بالثوب أو البدلة نفسها. الأمر أشبه بمشيٍ أو هرولةٍ خفيفة تدور عجلاتها. تنتشر مسارات الدرَّاجات وإشارات المرور في كل زاوية، ويلتزم بها السائقون والمشاة وراكبو الدرَّاجات، يحمي كلٌّ منهم الآخر في المساحة المشتركة. لهذه الأسباب تتصدَّر هولندا مؤشرات السعادة والرفاه

عالميًّا، (ويعلو فيها مقياس الثقة أيضًا).

في الولايات المتحدة لا يمتطي الدرَّاجة ذهابًا وإيابًا إلى العمل إلا ثُلَّةٌ قليلة؛ إذ يُعامَل كما لو كان نشاطًا رياضيًّا خطرًا. يضع الراكب ثياب المكتب في حقيبة ظهر، ويرتدي ملابس خاصة مطاطة "لايكرا" ضيِّقة تشدُّ الجسد، ثم ينطلق بسرعة تُلهب الجبين عَرَقًا. يشقُّ طريقه بين السيارات، يتحايل على الإشارات متى استطاع، يتجاوز الضوء الأحمر، ينعطف جانبًا، وربما يصعد الرصيف تفاديًا للتوقُّف. يُلوِّح السائقون بقبضاتهم غاضبين، ويصرخ الدرَّاجون حين يقطع السائقون طريقهم أو يفتحون الأبواب بغير انتباه. المشهد كلُّه عدائيٌّ تنافسيٌّ تحكمه نزعة السرعة والقوة. كلُّ مستخدم للطريق ينتزع مساحة غيره، ولا يثق أحد في تحلِّي الآخر بالتحفُّظ أو الحرص أو السلامة. في مثل هذه المجتمعات، من الطبيعي أن يكون الآباء على حقٍّ حين لا يثقون بأن أطفالهم أو أي شخص آخر، سيظل في أمان دون خوذة أو حماية. وإذا عشت في مجتمعٍ تنافسيٍّ لا يتقاسم الناسُ فيه الحيِّز وتستبدُّ به حُمَّى السرعة والقوة، فأنت تُلقي بنفسك وبطفلك في تهوُّرٍ إذا ركبتما درَّاجة من دون معدات حماية ملائمة.

يقدِّمُ كتاب باسي سالبرغ وتيموثي ووكر رؤًى عميقة حول الفروقات بين المجتمعات ذات الثقة العالية وتلك التي تعاني من انخفاض في مستوى الثقة، لا سيما في أنظمتها التعليمية. كُتب هذا العمل من خلال عدستين متكاملتين: عدسة أكاديمي فنلندي ومتخصص في السياسات، عمل على مستوى رفيع في الولايات المتحدة وفي دول عديدة أخرى، وعدسة معلِّم وكاتب أميركي، سلك

الطريق المعاكس وانتقل إلى فنلندا ليُدرِّس هناك. إنه كتاب ينظر إلى بلدين من جهتين، بطريقتين مختلفتين، ليكشف عن نتائج استثنائية. ويشير المؤلفان إلى أنَّ الفارق الأبرز بين هاتين الثقافتين، وسواهما، يكمن في طبيعة الثقة ومستوياتها - في الأطفال، والراشدين، والإجراءات، والمؤسسات العامة، والمهنيين.

يتمحور كتاب باسي سالبرغ وتيموثي ووكر بطبيعة الحال حول موضوع التربية: كيف تتعامل المجتمعات عالية الثقة مع التعليم، مقارنة بنظيراتها منخفضة الثقة؟ قبل ثمانينيات القرن الماضي، حين كان التفاوت الاجتماعي أقلَّ، والمؤسَّسات العامة أكثر صلابة، والحراك الاجتماعي أوسع، وكانت الروابط المجتمعية أشدَّ تماسكًا، يُرجَّح أنَّ منسوب الثقة كان أعلى في كلٍّ من المجتمعين. ليس الأمر أنَّ الأمريكيين يفتقرون أصلًا إلى الثقة، غير أنَّ كثيرين، مثل روبرت بوتنام صاحب كتاب "اللعب فرادى"، يعتقدون أنَّهم فقدوها مع مرور الزمن؛ لذلك يلتفت أصدقاؤنا الأمريكيون بحنينٍ مشوب بالحزن إلى ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، حين كانت الفوارق محدودة، والحراك متاحًا، والمجتمعات أكثر تلاحمًا، والثقة أرسخ جذورًا. ويرى سالبرغ وزميله ووكر أنَّ انهيار الثقة في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، مقارنة بعديد من الدول الأخرى، يعود إلى تباين الأسلوب الذي واجهت به البلدان الإسكندنافية الدول الأنجلوسكسونية - مثل: أميركا وبريطانيا- مع الركود الاقتصادي في ثمانينيات القرن العشرين.

رأى كلٌّ من مارغريت تاتشر ورونالد ريغان، مقتفيَين أثرَ الدكتاتور التشيلي أوغوستو بينوشيه، أنَّ الحلَّ يكمن في تحرير الأسواق، وتقليص

سلطة الدولة، وتخفيض دعمها للفئات الضعيفة، واستبدال الصناعة بالقطاعَين المالي والخدمي، إلى جانب إذكاء حالة من عدم الثقة المتعمد بالمؤسسات العامة، خاصَّة التعليم الحكومي، بوصفه نموذجًا لـ "الدولة المتضخِّمة". شبَّه ريغان التراجعَ المزعوم في مستويات التعليم بحرب تُشنُّ على الوطن، ورفعت تاتشر لافتاتٍ مُتعمَّدة الأخطاء تُعلن أنَّ حكومة العمَّال "لا تَعمَل" (wurking) في إشارة ساخرة إلى فشلها، وانتقاد مبطَّن لفعالية التعليم العام. بعد ثمانينيَّات القرن الماضي تصاعدت المنافسة السوقيَّة بين المدارس المستقلَّة "تشارتر" والأكاديميات، وازداد الأمر وضوحًا في عهد الرئيس كلينتون ورئيس الوزراء البريطاني توني بلير، وانحسر الاستثمار في الصالح العام، فتوقَّفت مؤشرات الجودة عن الاعتماد على المهنيِّين والمؤسسات العامَّة، وتحوَّلت إلى منظومات اختبار ومساءلة. وأُدرِج عدد متزايد من المدارس في خانة "الفاشلة"، ما دفع الأهالي إلى هجرها لصالح الأكاديميات شبه الخاصة ومدارس "تشارتر" التي تُدرُّ أرباحًا على المستثمرين. تكشف التجربة السويدية أنَّ بلدان الشمال لا تعيش بمنأى عن هذه القوى؛ إذ تبنَّت السويد النموذج نفسه في التسعينيَّات، ثمَّ شهدت أكبر تراجع في نتائج اختبارات الطلاب الدوليَّة (PISA) بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية خلال العقد الأوَّل من الألفية الجديدة.

في الوقت نفسه، كما يبيِّن سالبرغ وزميله ووكر، اتَّخذت فنلندا مسارًا معاكسًا تمامًا. ومع ضيق الموارد، أدركت أنَّ التعليم هو الحلُّ طويل الأمد لمشكلاتها الاقتصادية، فابتعدت عن الاختبارات المعيارية واسعة

النطاق، وألغت منظومات التفتيش والمحاسبة الخارجية، تعزيزًا للمهنية المطلوبة في مدارسها وتوفيرًا لميزانية يمكن توجيهها إلى إعداد معلِّمين رفيعي الكفاءة، وتحسين ظروف عملهم بما ييسِّر تعاونهم المثمر. بينما سحبت الولايات المتحدة والمملكة المتحدة رصيد الثقة من العاملين التربويِّين والمدارس الحكومية التقليدية، ضخَّت فنلندا مزيدًا من هذه الثقة فيهم، وأصبحت الفروق في ترتيب الدول الثلاث في اختبارات الأداء التعليمي الدولية جليَّةً للجميع.

ومع أنَّ من السهل التنظير بضرورة تعزيز الثقة بين الناس والمهنيِّين، يبقى تطبيق ذلك عمليًّا بعيدًا عن البداهة. وهنا تكمن القيمة الحقيقية لهذا الكتاب؛ إذ يُبرز، عبر تفاصيله الوصفية الدقيقة، كيف تُبنى الثقة داخل الصفوف والمدارس والمجتمعات والأُسر.

في عام 2002 نشرتُ ورقةً علميةً في إحدى الدوريات، وقد أضحت اليوم من أقلِّ أعمالي استشهادًا، يكاد لا يعرفها أحد. تكمن المشكلة في العنوان: اخترتُ له "التعليم والخيانة"، وظننت أنه جذَّاب، غير أن أحدًا لا يبحث عن كلمتَي "التعليم" و"الخيانة" معًا. لو حملتْ عنوان "التعليم والثقة" لكان الوضع مختلفًا تمامًا. يؤسفني أنني لم أتنبَّه إلى ذلك؛ فالخيانة لا تقل أهمية عن الثقة، وربما تفوقها. فالثقة تحتاج إلى شهور أو أعوام كي تتكوَّن، بينما يمكن للخيانة أن تقع في لحظة. واللافت أنَّ كثيرًا من الخيانات لا يصدر عن قصد القسوة أو التلاعب، إنما ينشأ غالبًا عن إهمالٍ عارض سببه الانشغال بأولويات أخرى أو الإرهاق. ويُعَدُّ تجنُّب الخيانة جانبًا أساسيًّا من بناء الثقة، وقد تضمَّن مقالي بعض الإشارات إلى كيفية تحقيق ذلك.

في أحد الأبحاث الذي عرضتُ فيه نتائج مقابلاتٍ مع خمسين معلِّمًا حول تجاربهم الانفعاليَّة في العمل، أوضحتُ أنَّ جزءًا من عالمهم الوجداني يتشكَّل عبر ما يشعرون به من ثقة، ونقيضها الخيانة، وخصوصًا في علاقتهم بزملائهم ومديريهم. وقد بيَّنتُ وجود ثلاثة أنماط من الخيانة: الأولى، خيانة الكفاءة: تنشأ حين يظنُّ الزملاء أو المديرين أنَّ المعلِّم عاجز عن أداء مهمَّته كما ينبغي، أو يفتقر إلى التأهيل المناسب. الثانية، خيانة العقد: تظهر عندما يرى الزملاء أنَّ المعلِّم لم يُنجز ما تعهَّد به، أو لم يبذل الجهد المطلوب. الثالثة، خيانة التواصل: تحدث عندما يوجِّه المعلِّم أو المدير رسالةً غير لائقة، أو يهمل الثناء والتغذية الراجعة الإيجابيَّة، أو يعجز ببساطة عن التواصل مع زملائه. ويتبيَّن من التحليل أنَّ مغزى هذه التصنيفات لا يكمن في مجرَّد تعريفها، بل في الكشف عن أنَّ معظم الوقائع التي عدَّها المديرون والزملاء خيانة عقد أو كفاءة (أي تقاعسًا أو أداءً ضعيفًا) كانت في حقيقتها وليدة خيانة تواصل؛ إذ حُمِّلَ الأشخاصُ على محملٍ سلبيٍّ من دون فهم عميق لأفعالهم أو دوافعهم أو ظروفهم.

يقدِّم هذا الكتاب أمثلةً يومية نابضة تُظهر سُبل بناء الثقة عبر التواصل، وأحبُّ هذه الأمثلة تجربة تيموثي ووكر في غرفة معلِّمي المدارس الفنلندية. في البداية، شعر تيم بشيء من الذنب، ففي أمريكا، حيث تتراكم المهام المرتبطة بالطلاب، يُنظر إلى الجلوس والدردشة في استراحة المعلمين عدة مرات في اليوم على أنه ترف غير مبرر، بل غالبًا ما يُعَدُّ إضاعةً لوقت ثمين، لكن تيم أدرك، في فنلندا، أن تخصيص هذا الوقت مع الزملاء يُمثِّل استثمارًا حقيقيًّا في بناء الثقة والتفاهم المتبادل،

الأمر الذي يتيح حلَّ المشكلات لاحقًا بسرعة وبروحٍ جماعية.

بيد أنَّ الثقة لا تقتصر على التواصل والعلاقات. يوضح ووكر وسالبرغ أنَّ منح الأطفال مستويات متصاعدة منها يتطلَّب إنشاء درجاتٍ من الثقة ومقاديرَ من المخاطرة في حياتهم اليومية: التنقل المستقلُّ في الحي، وإدارة الوقت الشخصي، واستخدام الأدوات الحادَّة من دون رقابة لصيقة، فالثقة تبني الكفاءة مثلما تُنمِّي العلاقات، وهي ليست حكرًا على نخبة محدودة من المدارس أو المهنيِّين تُمنح لهم بعد تحقيق نتائج باهرة. الثقة لا تُعَدُّ امتيازًا؛ إنها في جوهرها حقٌّ إنساني، ما لم يُقوَّض هذا الحق بخيانةٍ جسيمة عبر الغش أو السرقة أو العنف.

إنَّ نظام المساءلة الفوقية لم يحقق إلا نجاحات محدودة في إصلاح التعليم في الولايات المتحدة وغيرها. وبدلًا من تنمية الثقة عبر التواصل تدريجيًّا داخل المجتمعات ومع المهنيِّين والمؤسسات العامة، انشغلت سياسات الإصلاح في عدة بلدان بفضح حوادث مصطنعة من خيانة العقد وخيانة الكفاءة، نُسبت إلى معلِّمِين كسالى، منتسبين إلى نقابات، يعملون في مدارس يُوصف أغلبها بالفاشلة. ويشارك المشهدان السياسي والإعلامي في خيانة المعلِّمِين من خلال الإساءة إليهم ومهاجمتهم، وإقناع الأهالي بالتخلِّي عن مدارسهم لمؤسسات أخرى تربح من قلقهم ويأسهم. في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة خصوصًا، نال السياسيون والبيروقراطيون ورؤَّاد الأعمال العدائيون من رصيد الثقة العام، ومن مكانة مهنة التعليم، وكما ينهكُ القلب المكسور الفرد، تُوهِن الثقة المنهارة جسد المجتمع بأسْره.

كثيرًا ما يكابد المعلِّمون ألَمًا يكفيهم بسبب ما يحمله التلاميذ من

تحدِّيات ومشكلات إلى المدرسة، وليسوا بحاجة إلى خذلانٍ جديد يأتي من قادة أنظمة المساءلة والعقاب. فالأنظمة التعليمية التي تصرَّفت بكفاءةٍ حاسمة أمام جائحة كوفيد-19 هي تلك التي عاملت المعلِّمين باعتبارهم مستجيبين أوائل موثوقًا بهم للأطفال؛ إذ تعاون المعلِّمون، خلال يومين من إغلاق المدارس، على الاتصال بالأُسر والتلاميذ — خاصة الأكثر ضعفًا— للاطمئنان عليهم، وإشعارهم بالدعم، وتحديد الموارد الضرورية لتعليمهم. في المقابل، أدَّت الأنظمة الأقلُّ فاعلية إلى إرجاء هذا التواصل أسبوعين أو أكثر لافتقارها إلى الثقة بالمعلِّمين وخشيتها من الدعاوى القضائية إذا لم تتمكَّن من خدمة كل طفلٍ بالمقدار نفسه، فوقف البيروقراطيون في الوزارات وإدارات المناطق حائلًا دون تواصل المعلِّمين مع تلك الأُسر.

يُبيِّن هذا الكتاب أنَّ الثقة بالمعلِّمين عنصرٌ جوهريّ لبلوغ التميُّز التعليميِّ ورفاه المجتمع. ليست الثقة هنا تركَ المعلِّمين يدرِّسون كما يحلو لهم أو عزلَهم عن الرقابة، بل منحهم القدرة على العمل معًا بوصفهم مهنيِّين مؤهَّلين من أجل الأطفال الذين يدركون احتياجاتَهم أكثر من غيرهم.

وبدلًا من اختلاق صورةٍ مضلِّلةٍ عن معلِّمين ومدارس حكوميَّة يُزعم أنَّها خانت رسالتها، حان الوقت لاتباع نهج الفنلنديين وبناء الثقة، عن قصدٍ ورويَّة، في المهنيِّين والمؤسَّسات العامَّة التي تخدمنا.

آندي هارجريفز

أوتاوا، كندا/ يوليو ٢٠٢٠

مكتبة
t.me/soramnqraa

الجزء الأول

موطن الثقة



مكتبة
t.me/soramnqraa

الفصل الأول
المعلِّمان



لم يُفكِّر تيم ووكر يومًا في مغادرة الولايات المتحدة، ومنذ انتقاله إلى هلسنكي عام 2013، ظلَّ يلحظ أنَّ كثيرين يظنُّون العكس: أنَّه فرَّ من صعاب التدريس في أميركا ووجد ملاذًا في "الفردوس" الفنلندي. والحقيقة أنَّ هذا المعلِّم الشاب، مدرِّس الصفِّ الأول الابتدائي، لم يتمنَّ سوى أمرٍ واحد: أن يقضي أربعين عامًا أخرى في مدرسةٍ بمدينة آرلنغتون، ماساتشوستس، ثمَّ يودِّع الصفَّ قرير العين — إذا قرَّر يومًا أن يتقاعد.

في السادسة والعشرين من عمره وجد تيم كلَّ ما كان يرجوه من مهنة التعليم: هدفًا واضحًا، مجتمعًا داعمًا، استقلاليةً، ونموًّا مهنيًّا مستمرًّا. وعلى الرغم من محدودية خبرته، أدرك أن مدرسته تمثل نموذجًا نادرًا وثمينًا في أي مكان في العالم، وقد شعر بالرضا التام عن عمله فيها.

لهذا السبب، حين اقترحت عليه زوجته الفنلندية، يوهانا، في مطلع

عام 2013، الانتقال إلى بلدها الأم، رفض الفكرة رفضًا قاطعًا، ولم يشأ حتى أن يفكِّر فيها، لكنَّ المشكلة الواضحة —التي كان يفضِّل تجاهلها—هي أن كليهما كان يشعر بأنه عالق. فطوال سنوات، عاش تيم ويوهانا في شقة ضيِّقة سفلية، ضمن ترتيبٍ مشروطٍ بتقديم رعاية لأطفال الجيران. (كانت هذه الشقة الوحيدة التي شعرا أنهما قادران على تحمُّل كلفتها في منطقة بوسطن ذات الأسعار الباهظة)، وبينما كانت يوهانا تتابع دراستها الجامعية بدوامٍ كامل، كان راتب تيم من عمله في التعليم بالكاد يغطي نفقات المعيشة الأساسية، دون أن يترك لهما مجالًا لأي شيءٍ إضافي.

أصبحت الحياة أشدَّ قسوة حين وُلد طفلهما الأول، ميسائيل. كان تيم يعمل دوامًا كاملًا في التدريس، ويتحمَّل في الوقت نفسه عدَّة وظائف جزئية، ويُنجز متطلبات درجة الماجستير، فيما كانت يوهانا ترعى الطفل في المنزل، وتقوم بأعمال الحضانة الجانبية. وحين انتقلا إلى خطة التأمين الصحي المخصصة للعائلات، تبخَّر ثلث راتب تيم أمام أعينهما. لم يكن أمامهما سوى أن يحلما —يومًا ما— بسداد ديونهما الدراسية.

وبصفتها أُمًّا فنلندية شابة تعيش في أمريكا، بدأت يوهانا تكتشف فروقًا جوهرية بين الحياة في وطنها الأم والولايات المتحدة. فبدافع الضرورة، عادت إلى عملها الجزئي بعد أسبوعٍ واحد فقط من ولادتها. في المقابل، كانت صديقاتها في فنلندا يستطعن البقاء في المنزل لما يصل إلى ثلاث سنوات، يحصلن خلالها على إجازة رسمية وبدلٍ ماديٍّ من الدولة، ولم يكن عليهن القلق بشأن التأمين الصحي. إذ يتمتع كل فرد

هناك بحقِّ الرعاية الصحية الشاملة بأسعار ميسورة، ولم تكن الجامعات تفرض رسومًا دراسية؛ لذا فإن جبل الديون الدراسية الذي أثقل كاهل تيم ويوهانا لم يكن ليخطر ببال أحد في ذلك البلد الشمالي. كان ينبغي لتيم أن يدرك منذ البداية أن اقتراح زوجته بالانتقال إلى فنلندا كان واضحًا وضوح الشمس، ويمكن رؤيته من على بُعد ميل.

في عام 2010، وصفت مجلة نيوزويك بلد يوهانا الأم بأنه أفضل بلد في العالم، استنادًا إلى دراستها التي تناولت خمسة عوامل رئيسية: الصحة، وجودة الحياة، وحيوية الاقتصاد، واستقرار البيئة السياسية، والتعليم. وفي عام 2020، حازت فنلندا لقب "أسعد دولة في العالم"، وما تزال تتصدَّر المؤشرات العالمية في مجالات عدَّة، من بينها الرفاه، والحوكمة، وحقوق الإنسان (Statistics Finland، 2019). وقد قال إد ميليباند، زعيم حزب العمَّال البريطاني، مازحًا: "إذا كنت تطمح إلى تحقيق الحلم الأمريكي، فاذهب إلى فنلندا." (Ripley، 2013، p. 193).

لم يكن تيم ويوهانا حريصَين على مطاردة الحلم الأمريكي، لكنهما كانا يتطلَّعان بجدٍّ إلى الخروج من دوَّامة الديون وإنجاب المزيد من الأطفال، وكان أكثر ما يؤلم تيم في تلك المرحلة قلَّة الوقت الذي يقضيه مع ابنهما الرضيع، ميسائيل. أمَّا أكثر أيامه كآبة، فكانت تلك التي لا يُتاح له فيها أن يرى وجه طفله مستيقظًا، بسبب ضغط العمل بدوامٍ كامل في التدريس، إلى جانب وظيفة ثانية، ومتابعة دراساته العليا. في الولايات المتحدة، وبحسب منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD، 2019a، p. 427)، يدرِّس معلِّمو المرحلة الابتدائية، في المتوسِّط، أكثر من 1000 ساعة سنويًّا، بينما يعمل نظراؤهم في فنلندا

بنصاب أخفَّ يبلغ 677 ساعة سنويًّا، وبحساب عدد الدقائق اليومية، يدرِّس المعلِّم الأمريكي نحو 330 دقيقة في اليوم (أي 5.5 ساعات)، مقابل 210 دقائق فقط (أي 3.5 ساعات) في فنلندا.

نظرًا لما كان يشعر به تيم من التزامٍ عميق تجاه تلك المدرسة الأمريكية الصغيرة، فقد شقَّ عليه أن يتقبَّل فكرة التدريس في أي مكانٍ آخر، رغم ما كانت تعانيه أسرته من صعوبات. كان تيم قد زار ودرَّس في مدارس أخرى داخل الولايات المتحدة، وكان يدرك أن ثقافة المدرسة قد تختلف اختلافًا واسعًا من مكان إلى آخر. ومثل غيره من المعلِّمين الذين التقاهم، كان يبحث عن مدرسة يشعر فيها بالاحترام، ويجد فيها الدعم، وتَمنَح له الثقة.

كان يقين تيم الراسخ نابعًا من تجربته الأولى بصفته معلِّمًا في ولاية ماساتشوستس، في مدينة يسكنها عمَّال من خلفيات عرقية متنوِّعة، قريبة من بوسطن. فقد التحق بالعمل مباشرة بعد تخرُّجه من الجامعة، وكان في الحادية والعشرين من عمره، حين حصل في شهر يناير على وظيفة مدرِّس حاسوب، وقضى نصف عام متنقلًا بين مدرستين ابتدائيتين حكوميتين، وكان يقضي أسبوعًا كاملًا في مختبر الحاسوب بإحدى المدرستين، يقدِّم فيه دروسًا متعددةً يوميًّا، ثم ينتقل في الأسبوع التالي إلى المدرسة الأخرى ليؤدي الدور نفسه. وعلى مدى أسبوعين، كان يدرِّس أكثر من ألف طفلٍ من الصفِّ الأول حتى الصفِّ الرابع.

بعد أيامٍ قليلة فقط من بدء عمله، وجد تيم ورقةً موضوعة على مكتبه. كانت رسالةً مكتوبة بخط اليد من معلِّمة خبيرة، رحَّبت به في

المدرسة واقترحت عليه طريقةً يمكنه من خلالها دعم طلابها في الصف الثاني خلال درس الحاسوب المقبل، بل وأوصته بموقعٍ تفاعليٍّ لتعليم الرياضيات، استخدمه لاحقًا مع طلابها الصغار، وبوصفه "أخصائيًّا في دمج التقنية بالتدريس"، كان من المنتظر أن يقدِّم هذا النوع من الدعم للمعلِّمين داخل الصفوف، وقد تركت هذه المعلِّمة في نفسه أثرًا طيِّبًا، جعله يظن أنَّه قادرٌ على التميُّز في مساعدة زملائه على دمج التقنية في تعليمهم. غير أنَّ تيم، ذلك الشاب الذي لم يتجاوز الحادية والعشرين، سرعان ما اكتشف أن التعاون المهني لم يكن موضع ترحيب لدى الجميع.

رغم أنَّ كلَّ معلِّم كان مُلزَمًا بالمشاركة في دروس الحاسوب نصف الشهرية التي يُقدِّمها تيم، فإنَّ هذه المسؤولية بدت ثقيلة على بعضهم، فقد كان بعض زملائه يكتفون بإيصال طلابهم إلى المختبر، ثم يغادرون إلى صفوفهم، أو يظلون في مؤخرة القاعة منهمكين، بلا حماس، في إعداد دروسهم الخاصة. في يومه الأول بإحدى المدارس، طمأنه نائب المدير قائلًا: إنَّ عليه فقط الالتزام بالمعايير التعليمية ليؤدِّي عمله بنجاح. لكنَّ هذا التوقُّع البسيط بدا لتيم غير كافٍ، فقد كان يتولّى تدريس مادة الحاسوب، وهو ما يقتضي إلمامًا بدمج التقنية في التعليم، غير أنَّه، مع مرور الوقت، وجد نفسه يقدِّم دروس حاسوب منفصلة، لا صلة لها بما يجري داخل الصفوف الدراسية من أنشطة ومناهج. وقد أزعجه هذا الوضع.

تواصل تيم مع أحد مديري المدارس وسأله إن كان بإمكانه الانضمام إلى جلسات التخطيط الأسبوعية التي يعقدها المدير مع

زملائه من المعلِّمين حسب المستوى الدراسي. كان يأمل أن يُسهم هذا الاقتراح في تحسين التعاون بينه وبين الفريق التعليمي، وأن يُفضي في النهاية إلى دروس حاسوب أكثر ارتباطًا بما يتعلَّمه الطلاب فعلًا. أُعجب المدير بالفكرة، فشارك تيم في اجتماعاتهم ذات صباح، واستمع إلى مجموعات مختلفة من المعلِّمين، ودوَّن ملاحظات حول الموضوعات التي يدرسها الطلاب في الصفوف. راح يتخيَّل سُبلًا مثيرة لدمج التقنية في هذه البيئة التعليمية، لكنَّ شيئًا ما وقع في وقت لاحق من ذلك اليوم، أطفأ حماسه بالكامل.

وقبيل خروجه من مختبر الحاسوب، سمع تيم اثنين من المعلِّمين يتهامسان في الرواق عن اجتماعهم الأخير على مستوى الصفِّ. كانا يسخران بمرارة من رغبة معلِّم الحاسوب في التعلُّم منهم، وحين خطا تيم إلى الممر، استدارا بسرعة وعادا إلى صفَّيهما. شعر تيم بانكسارٍ عميق.

هل كان قد تجاوز قاعدة غير مكتوبة؟ لم يكن يدري. كل ما فعله أنه بادر من تلقاء نفسه إلى حضور جلسات التخطيط، على أمل أن يتمكن من دعم المعلِّمين وطلابهم بشكل أفضل. هذا كل شيء. لكنَّ تصرُّف المعلِّمَين الاثنين جعله يبدو، في نظرهما، كأنه أبله لمجرد طرحه مثل هذا الطلب. لقد شكَّكا في دوافعه، وأظهرا بوضوح أنهما لا يثقان به.

شكَّل ذلك اليوم نقطة تحوُّل حاسمة في المسيرة التعليمية الناشئة لتيم. كان يؤمن بأنَّ العمل الجماعي هو الطريق الأمثل للمضي قُدُمًا، لكنه أدرك أنَّه لا يمكن تحقيقه من دون علاقات مبنية على الثقة. سماعُه

لسخرية المعلِّمَين كشف له سذاجته في ما يتعلَّق بفكرة التعاون؛ فقد افترض ببساطة أنَّ زملاءه سيثقون تلقائيًّا في نزاهته، وربما فعل بعضهم، لكنَّ الآخرين لم يفعلوا ذلك. وهكذا، بدأ تيم يشعر بعدم الثقة تجاه زملائه، وتلاشت رغبته في التعاون معهم بسرعة، والأسوأ من ذلك، أنَّه بدأ يشعر ببأس عميق من إمكانية العمل مع شخص في المدرسة يثق به، ويبادله هذه الثقة.

أدرك تيم أن بعض المعلِّمين يرون التعليم معركةً يخوضها المرء بمفرده، فهؤلاء يرون الوظيفة ساحة تنافس فردي، لا مسعًى تعاونيًّا، ويعتبرون طلب المساعدة —كما فعل تيم— نوعًا من الغش في سباقٍ لا يرحم، وكان تيم واثقًا من أنه لن يصمد طويلًا في هذه المهنة إذا تبنَّى هذا النمط من التفكير. لم يكن بحاجة إلى أكثر من تأمُّل حال إحدى زميلاته في عامها الأول لتأكيد ذلك. ففي أحد الأيام، ذهب لإيصال رسالة إليها، وحين دخل صفَّها المعتم، وجدها جالسةً في الزاوية، تبكي بشدِّة. أمَّا طلابها، فكانوا يتنقَّلون في الصفِّ على نحوٍ فوضوي، وكأنها غير موجودة. لم يُرد أن يصل إلى تلك اللحظة. كان يعرف أنه بحاجة إلى معلِّم متمرِّس يرشده ويثق به.

تذكَّر تيم معلَّمة الصف الثاني (لندعوها إيمي) التي تركت له تلك الرسالة على مكتبه. بدت له شخصًا يمكن الوثوق به، فحتى قبل أن تلتقيه، كانت قد أظهرت رغبتها في التعاون، وعندما بادر تيم واقترح أن تكون مرشدته، رحَّبت إيمي بالفكرة، ووافقت بسرور على لقائه بانتظام.

رغم أن تيم لم تُتح له الفرصة في ذلك الربيع لمراقبة دروس إيمي

عن قرب، فإنَّه كان يلحظ بوضوح قوَّتها من خلال طريقتها في التعامل مع طلاب الصف الثاني. كانت إيمي ألطف المعلمين الذين عرفهم، وأكثرهم حزمًا في الوقت ذاته. وبينما كان بعض المعلِّمين يتحدثون مع الأطفال كما لو كانوا يخاطبون رُضَّعًا، كانت إيمي تستخدم نبرة واحدة مع الجميع، نبرة صادقة، تحترم عقل الصغير والكبير. وقد لاحظ تيم كيف تعامل كلَّ طفل وكأنه ابن لها، مجسِّدة في سلوكها قيم التهذيب والاحترام والاستجابة الواعية. وخلال دروس الحاسوب التي كان يُدرِّسها، كانت إيمي ترفع يدها مرارًا لتُدلي بملاحظات ذكية، وتساعد طلابها على الربط بين ما يتعلَّمونه في المختبر وما يعرفونه في صفوفهم. في حين كان معظم المعلِّمين الآخرين يتعاملون مع هذه الحصص بفتور أو لامبالاة. كانت إيمي حاضرة دومًا، بعقلها وروحها، مع طلابها.

قبل أن يلتقي بإيمي، لم يكن تيم يدرك تمامًا أن التعليم قد يُعَدُّ مهنةً راقية، توازي الطب أو القانون، لكن هذه المعلِّمة غيَّرت نظرته كليًّا. كانت تتحدث عن عملها بمفردات مثل "الحرفة" و"الممارسة"، وكأنها ترى في التعليم مجالًا حيًّا للبحث والتطوير المستمر. وفي الوقت الذي كان فيه كثير من المعلِّمين يتحفَّظون في تعاملهم مع إدارة المدرسة، كانت إيمي تحافظ على علاقات مهنية راسخة مع الجميع، بما فيهم الإداريون. وكان تيم يراها، في بعض الصباحات الباكرة، تتبادل الأفكار مع مدير المدرسة داخل مختبر الحاسوب. لم تكن إيمي قدوةً لطلابها فحسب، بل كانت مثالًا مهنيًّا يُحتذى به لتيم ولسائر أعضاء الهيئة التعليمية.

وبفضل توجيه إيمي وشخصيتها الملهمة، ازداد حماس تيم للتعليم

خلال ذلك الربيع. تجاوز السخرية التي سمعها من زميليه، وعقد العزم على أن يجعل من التعليم مساره المهني. كان يحلم بأن يصبح، ذات يوم، معلِّمًا على شاكلة إيمي.

في نهاية تلك السنة الدراسية، عاد معلِّم الحاسوب السابق، ووجد تيم نفسه خارج العمل. كانت تجربة تدريس مقرر الحاسوب مُرضية، لكن ما كان يطمح إليه حقًّا هو إدارة صفِّه الخاص. رغم افتقاره إلى التدريب الرسمي، كان يعتقد أن شغفه بالمهنة وتجربته السابقة قد يعوِّضان هذا النقص. غير أن غياب رخصة التدريس جعل فرصه شبه معدومة في المدارس الحكومية بولاية ماساتشوستس، فبادر إلى التواصل مع عدد من المدارس المستقلة في منطقة بوسطن بحثًا عن فرصة. مدرسة واحدة فقط، تقع في مدينة آرلنغتون، منحته فرصة لتقديم درس تجريبي.

قبل الدرس التجريبي، أشرفت إيمي على تدريب تيم، وساعدته على تأمُّل تفاصيل الحصة بعناية. رغم هذا الدعم، كان يُفترض أن يشعر بتوترٍ أشدَّ مما بدا عليه. ففي صباح ذلك اليوم، تابع عدد من التربويين حصته، ومع ذلك، حافظ على هدوءٍ لافت في صفٍّ لا يألفه — ربما لأن الخسارة لم تكن لتكلِّفه الكثير.

نظرًا لقلَّة خبرته وافتقاره إلى التدريب، بدا حصوله على فرصة لتقديم درس تجريبي أشبه بمعجزة صغيرة. ومع ذلك، سارت الأمور على نحوٍ فاق توقُّعاته، وتلقَّى تيم عرضًا لتدريس الصف الأول في الخريف.

في منتصف تلك السنة، بلغ تيم حدَّ الإرهاق الشديد (انظر كتابه

علِّم كالفنلنديين لمزيد من التفاصيل؛ ووكر، 2017)، واضطر إلى أخذ إجازة محرجة امتدَّت لشهر كامل. مع ذلك، وبفضل دعم زملائه المتفهِّمين، عاد إلى الصف، ونما مهنيًّا، وواصل عمله في المدرسة. كانت فكرة الانتقال إلى فنلندا تؤلمه؛ إذ بدت له وكأنها تخلٍّ عن أولئك المعلِّمين الذين منحوه الكثير.

بعد طول تفكير وتأمل في خفايا نفسه، قرَّر تيم أن يقف إلى جانب زوجته، ووافق على الانتقال إلى فنلندا من أجل راحة أسرته واستقرارها، وحين أبلغ مديره في الولايات المتحدة بقراره، قال له الأخير بإنها "خطوة مهنية"، غير أن تيم شعر أنه يسلك طريقًا معاكسًا تمامًا. لم يكن واثقًا حتى من قدرته على العثور على وظيفة تدريس في فنلندا؛ فعدد المدارس التي تعتمد الإنجليزية لغةً للتعليم في منطقة العاصمة محدود للغاية، ومع بقاء ثلاثة أشهر فقط على بداية الصيف، أدرك تيم ويوهانا أن عليهما التحرُّك سريعًا. أرسل تيم رسائل إلكترونية إلى جميع مديري المدارس الناطقة بالإنجليزية في محيط هلسنكي ممن استطاع الوصول إليهم، ثم انتظر الرد. وبينما كانا يترقبان، اشتريا تذكرتين باتجاه واحد إلى هلسنكي. كان قرارهما محسومًا: سينتقلان إلى فنلندا في شهر يوليو، مهما كانت الظروف.

بحلول أوائل يونيو من عام 2013، كان تيم قد تخلَّى إلى حدٍّ بعيد عن حلمه في تدريس المرحلة الابتدائية في فنلندا، على الأقل في المستقبل القريب، فعندما زار والديه في ولاية كونيتيكت ذلك الشهر، لم يكن قد تلقَّى أي رد من مديري المدارس في هلسنكي الذين تواصل معهم قبل أشهر، وخلال إحدى أمسيات العشاء مع أسرته، تساءل بصوتٍ عالٍ

عمَّا إذا كان انتقالهم سيُثبت في النهاية أنه خطأ جسيم.

في صباح اليوم التالي، جلس تيم إلى الطاولة نفسها في مطبخ والديه، وفتح بريده الإلكتروني. هناك، وجد رسالة من مديرة فنلندية في مدرسة حكومية ثنائية اللغة في هلسنكي. أشارت الرسالة إلى وجود شاغر لتدريس الصف الخامس، وأبدت المديرة رغبتها في الحديث معه بشأنه. أُجريت المقابلة عبر "سكايب"، وبعد حوار قصير، عرضت عليه الوظيفة، فقبلها تيم بامتنان عميق.

في الأيام التي سبقت انتقالهما، حرص تيم على التعمُّق في فهم فلسفة فنلندا التعليمية، فاشترى كتاب (الدروس الفنلندية) للباحث باسي سالبرغ، وتعرَّف من خلاله على كيف تمكَّنت هذه الدولة الإسكندنافية الصغيرة من بناء واحدٍ من أفضل أنظمة التعليم في العالم، خلال بضعة عقود فقط. مع مطلع عام 2012، بدأ الكتاب يثير اهتمامًا غير متوقَّع في أوساط التعليم داخل الولايات المتحدة وخارجها، فقد عرضت شبكة CNN مقتطفات منه ضمن سلسلتها الشهيرة GPS، التي تناولت سُبُل إصلاح المدارس الأمريكية بالاستفادة من تجربتَي كوريا الجنوبية وفنلندا، وقد وصف مقدم البرنامج، فريد زكريا، فنلندا بأنها الكسول العبقري في عالم التعليم، مشيرًا إلى المفارقة اللافتة: بلدٌ يحقق نتائج أكاديمية باهرة من دون إفراط في الوقت أو الجهد أو الإنفاق، كما هو الحال في بعض الأنظمة الأخرى، ومنها النظام الأمريكي. في وقت لاحق من العام نفسه، نشرت نيويورك ريفيو أوف بوكس مراجعة موسَّعة للكتاب بقلم المؤرخة التعليمية ديان رافِتش 2012، وهو ما منحه شهرة عالمية فورية. وسرعان ما تُرجم كتاب الدروس الفلندية

إلى خمسٍ وعشرين لغة، لتبدأ موجة عالمية في البحث عن سرِّ نجاح المدارس في هذا البلد.

ورغم استمتاع تيم بقراءة الدروس الفنلندية، لم يَسلم من الشك. تساءل إن كان باسي سالبرغ —هذا الباحث المقيم في هلسنكي— قد بالغ في تجميل ملامح النظام التعليمي الفنلندي، فمن خلال تجربته الأمريكية، بدت قائمة الميزات وكأنها حلمٌ يصعب تصديقه:

- أيام دراسية قصيرة للطلاب والمعلمين.
- فترات استراحة متكررة خلال اليوم الدراسي، من الروضة حتى الثانوية.
- غياب الاختبارات الموحَّدة على المستوى الوطني.
- لا عقوبات تأديبية للمعلِّمين أو المدارس في حال ضعف الأداء.
- منهج متوازن يراعي نمو الطفل كاملًا، ويولي اهتمامًا للفنون ومهارات الحياة.
- انعدام التفتيش الخارجي على الصفوف من قِبَل السلطات التعليمية.
- ثقافة مهنية تقوم على التعاون في التعليم والقيادة.
- انخفاض معدلات استقالة المعلمين وارتفاع المكانة الاجتماعية للمهنة.
- تمويل عادل ومتكافئ لجميع المدارس.
- عدم تصنيف الطلاب أو فصلهم بحسب قدراتهم أو خلفياتهم

الاجتماعية.

- اشتراط تأهيل بحثي عالي المستوى لكل من يحمل صفة "معلِّم مؤهَّل".

قبيل بدء العام الدراسي في أغسطس 2013، أطلق تيم مدونة بعنوان التعليم على الطريقة الفنلندية، ليوثِّق فيها تجربته بوصفه مدرِّسًا أمريكيًّا يعمل في مدرسة حكومية في هلسنكي. رأى باسي سالبرغ إحدى تدويناته الأولى (وكانت منشورًا قصيرًا يتحدث فيه عن صعوبة تعلُّم اللغة الفنلندية إلى جانب طلابه في الصف الخامس) فاقترح عليه أن يلتقيا لتناول القهوة.

في أحد مقاهي وسط هلسنكي، شارك تيم تجاربه الأولى داخل النظام التعليمي الفنلندي مع باسي، الذي أنصت إليه بعناية، وساعده، بخبرته الواسعة، على التأمُّل في رحلته حتى تلك اللحظة. كانت تلك الجلسة بداية لحوارٍ لم ينقطع بينهما منذ ذلك الحين.

بينما كان تيم يتأقلم مع حياته الجديدة في مدرسة فنلندية حكومية خلال خريف 2013، كان باسي يستعد للانتقال مع عائلته إلى مدينة كامبريدج بولاية ماساتشوستس، بعد أن حصل على منصب أستاذ زائر في كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة هارفارد، على بُعد أميال قليلة فقط من المكان الذي عاش فيه تيم وعمل سابقًا في آرلنغتون، ولأنها كانت تجربته الأولى في التدريس داخل الولايات المتحدة، وبدءًا من تفكيره في تعليم ابنه ضمن النظام الأمريكي، وجد باسي نفسه يخوض مواقف جديدة، تحوَّلت سريعًا إلى قصص يتبادلها مع تيم عن لقاء

ثقافتين تعليميتين مختلفتين.

ما أدركه هذان المعلِّمان هو أن خوض تجربة تعليمية خارج حدود الوطن يُحدث تحوُّلًا عميقًا في طرائق التفكير، فالتعرُّف إلى نظام مدرسي مختلف يضع قناعاتك موضع مساءلة، ويهزُّ مسلَّماتٍ اعتُبرت من أفضل الممارسات لوقت طويل. تبدأ بالنظر إلى غاية التعليم من زاوية جديدة، وتدرك أنك كنت تتعامل مع كثير من الأمور في بلدك كأنها حقائق راسخة.

رغم أن تيم وباسي يوصيان بشدة بتجربة الانتقال إلى بلد آخر، ولو لفترة مؤقتة، فإنهما يدركان تمامًا أن هذه الخطوة ليست مناسبة للجميع. من هنا، جاءت إحدى دوافعهما لتأليف هذا الكتاب: رغبة صادقة في فتح نافذة للقارئ يُطلُّ منها على نظام مدرسي فريد، يدفع الوافدين إلى تجاوز مناطق الراحة الذهنية والمهنية. وقد خلص هذان التربويان إلى أن النظام التعليمي الفنلندي، بالمقارنة مع نظيره في الولايات المتحدة أو في معظم دول العالم، يرتكز على قاعدة متينة من الثقة العميقة في المعلِّمين ودورهم داخل المنظومة التربوية.

يتطلَّع المعلِّمون حول العالم بشغف إلى نموذجٍ تعليميٍّ يشبه ما هو قائم في فنلندا، ويكفي أن نُشير إلى الرسالة التي تلقَّاها تيم من صديقته المعلِّمة مارثا إنفانتي، التي كتبَتها له في خضمِّ إضراب المعلِّمين في لوس أنجلوس عام 2019. كانت مارثا قد درست في فنلندا وعاشت فيها باحثةً ضمن برنامج فولبرايت عام 2018، وكتبت تقول:

"لقد كان أسبوعًا صاخبًا في لوس أنجلوس! نظامنا التعليمي قائم على انعدام الثقة بالمعلِّمين والطلاب. القوانين والسياسات

والمبادرات، إلى الموقف العام، كلها تتمحور حول مراقبة المعلِّمين وضمان امتثالهم للتعليمات. لا مساحة للتفكير المستقل، ولا حرية حقيقية في تدريس المواد الخاضعة للاختبارات، مثل الرِّياضيات واللغة الإنجليزية، وهي من أصعب المواد من حيث إدخال الإبداع والتجديد. إحدى أكثر المعلِّمات موهبةً ممن أعرفهم، تُدرِّس اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، تُجبَر على إجراء اختبار كل ستة أسابيع، وتُستبعَد من صفِّها ليوم كامل لتحليل النتائج في كل دورة، وبسبب تدنِّي مستوى القراءة لدى طلابها، يحتاجون من يومين إلى أربعة لقراءة النصوص الطويلة والإجابة عن الأسئلة، وهذا يعني أن نحو سُدس وقت الصفِّ يضيع في الاختبارات.

إنها تتساءل متى ستتمكن من فعل أشياء ممتعة معهم، مثل قراءة القصص الخيالية أو روايات الخيال العلمي.

يدور نظام الاختبارات بأكمله حول المحاسبة. يفرض السياسيون السياسات التعليمية، وحين أُقرَّ برنامجا (عدم ترك أيِّ طفل خلف الركب) و(السباق نحو القمَّة)، أدركنا أننا نسير في طريق مسدود. بدا الأمر وكأنهم يبحثون عن رقم، أو صيغة مبسَّطة يُقيَّم بها أداء المدارس والمعلِّمين، وكأن خوارزمية يمكن أن تحلَّ جميع مشكلاتنا."

أُقِرَّ قانون عدم ترك أيِّ طفل خلف الركب عام 2002، وكان أبرز تشريعات الرئيس جورج دبليو بوش في المجال التعليمي. أدى هذا القانون إلى رفع المعايير الدراسية، وزيادة الاعتماد على الاختبارات الموحَّدة، وتشديد المساءلة على المعلِّمين، والتوسُّع في إنشاء المدارس المستقلة، وقد استهدف بالأساس معالجة ضعف الأداء المزمن في

المدارس الحكومية الأميركية (مع التركيز على تحسين التحصيل الأكاديمي لدى أطفال الأقليات العرقية). في عام 2009، تابع الرئيس باراك أوباما النهج نفسه من خلال مبادرة السباق نحو القمّة، التي أدخلت مبادرة المعايير الحكومية للأساس المشترك إلى عدد كبير من المدارس، وأصرت على مزيد من الاختبارات المعيارية، وزادت من اعتماد آليات المساءلة المبنية على النتائج، وأسهمت في تحرير المدارس المستقلة من القيود التنظيمية. أمَّا إدارة دونالد ترامب، فقد تبنَّت جميع هذه السياسات، وأضافت إليها دعم المدارس الإلكترونية المستقلة، والتعليم المنزلي، وبرامج القسائم التعليمية، تحت ما سُمِّي حق الوالدين في اختيار المدرسة، وقد اشتركت جميع هذه الإصلاحات التعليمية في الولايات المتحدة، منذ مطلع الألفية، في افتراضٍ جوهري مفاده أن كثرة الاختبارات المعيارية هي الوسيلة الأنجع لإصلاح الخلل في المدارس الحكومية، وأن السياسيين والإداريين —بطريقة ما غامضة— هم الأقدر على تحديد ما ينبغي فعله لجعل جميع الأطفال الأميركيين متفوقين دراسيًّا.

ثم تابعت مارثا حديثها:

" وهكذا، كان إضرابنا طريقتنا في مقاومة كلِّ ذلك. أدرجنا في المفاوضات مطالب لا يُسمح لنا قانونًا بالتفاوض عليها، مثل توفير مساحات خضراء في المدارس وتقليل الاعتماد على الاختبارات المعيارية. كُنَّا نعلم أن هذه المطالب ستُرفض، لكننا أردنا أن نُظهر للرأي العام أنَّ المعلِّمين يعرفون ما هو الأفضل للمدارس، وأنَّ إضرابنا مشروع، ويهدف إلى الحفاظ على التعليم العام بروحٍ مجتمعية أقرب إلى

الناس.

نحن نناضل من أجل تقليص عدد الطلاب في الصفوف، كي نتمكن من تحقيق تعليم شخصي أعمق وفهم حقيقي لاحتياجات كل طالب. مكتبة سُر مَن قرأ

وقد بلغ انعدام الثقة في هذه الأزمة حدًّا خطيرًا، لدرجة أننا لا نصدِّق الأرقام المالية التي تعرضها علينا الإدارة والمنطقة التعليمية. أيُّ مستوى من الهشاشة بلغته الثقة حين نشكُّ حتى في الميزانيات؟ ولا يُساعد في الأمر أن قادة سابقين في المنطقة التعليمية اعترفوا بأنهم أخفوا مبالغ ضمن ميزانية المليار دولار لمواجهة أحداثٍ مثل هذه الإضرابات.

الجانب المضيء في هذه القصة هو ثقة الأهالي بالمعلِّمين. لقد تلقَّينا دعمًا هائلًا تمثَّل في إيصال الطعام، والمشاركة في الاعتصامات، والتفاعل الإيجابي من المارَّة، والتعليقات المؤازِرة على وسائل التواصل الاجتماعي. كان ذلك باعثًا على الدفء والتقدير.

تبدو الثقة في لوس أنجلوس بعيدة كل البعد عمَّا هي عليه في فنلندا. أعلم أن فنلندا ليست مثالية، لكنها تتقدَّم علينا كثيرًا حين يتعلَّق الأمر بالثقة في النظام التعليمي، وخاصة في المعلِّمين أنفسهم."

شارك كثيرٌ من المعلِّمين، أمثال مارثا، سواء من الشباب المبتدئين أو من أصحاب الخبرة، تيم وباسي شعورهم العميق بالخذلان والإرهاق نتيجة الصورة التي يُنظر بها إلى مهنتهم. حملت هذه الشهادات طابعًا شخصيًّا واضحًا؛ إذ تقف خلف كل سطر منها روحٌ إنسانية حيَّة. أطفأ

بعضهم الأضواء، وأغلق الباب خلفه، وغادر المهنة نهائيًّا، وطلب آخرون النصيحة والدعم، وتمسَّكوا بما بقي لديهم من أمل، منتظرين معجزة قد تُنقذهم. ما يجمع هذه القصص كلَّها سؤالٌ واحد يتردَّد بصيغٍ شتَّى: هل لما نقوم به في المدرسة قيمةٌ في نظر المجتمع؟ وغالبًا ما يصاحب هذا السؤال شعورٌ مرير: أننا لا نُعامَل كمحترفين يُوثَق بهم في أداء ما هو صائب.

كان ثمة أمل بأن تجد منظومة التعليم من الروضة حتى الصف الثاني عشر في الولايات المتحدة طريقها الصحيح، بعد عقدٍ من سياسات جورج دبليو بوش في عدم ترك أي طفل خلف الركب، ومبادرة باراك أوباما السباق نحو القمة. بيد أن هذه الإصلاحات الكبرى في التعليم قوبلت بإدانة واسعة، واعتُبرت فصلًا جديدًا في سلسلة الإخفاقات المتكرِّرة في تحسين المدارس الأميركية (Merrow 2017)؛ (Ravitch 2020وفي بحثهم عن حلول للقضايا التعليمية المعقَّدة، وجَّه كثير من التربويين الأميركيين، بل وبعض صانعي السياسات، أنظارهم نحو أنظمة تعليمية خارجية، ولعل في مقدِّمتها فنلندا. أبدى المعنيون بالتعليم في الولايات المتحدة اهتمامًا خاصًّا بالنموذج الفنلندي، متسائلين كيف يمكن أن يُسهم في تحسين أداء المدارس والمناطق التعليمية الأميركية، بما يخدم جميع الأطفال، بغضِّ النظر عن خلفياتهم الاجتماعية. برزت فنلندا بوصفها قوةً تعليمية عالمية عام 2001، حين أُعلن أن طلابها في سن الخامسة عشرة قد حصلوا على أعلى الدرجات في الدورة الأولى من برنامج التقييم الدولي للطلبة "بيزا" (PISA) — وهو اختبار يُجرى كل ثلاث سنوات، ويقيس مهارات التفكير النقدي

في القراءة والرياضيات والعلوم، ويُشرف عليه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). في الظاهر، تبدو وصفة النجاح الفنلندية غامضة. يتساءل كثيرون: كيف يحقِّق الطلاب الفنلنديون نتائج باهرة في التقييمات الدولية، من دون أن يخضعوا للضغوط، أو يقضوا أيامًا دراسية طويلة، أو يرزحوا تحت أنظمة مساءلة صارمة قائمة على الاختبارات، وهي عناصر تنتشر في أنظمة تعليمية عديدة حول العالم؟ يرى بعضهم أن سرَّ النجاح الفنلندي يعود إلى صِغر حجم البلاد؛ إذ لا يتجاوز عدد سكانها ستة ملايين نسمة، ويظن آخرون أن توفير مدارس جيِّدة أمرٌ يسير في بلد يقلُّ فيه التنوَّع العرقي مقارنةً بدولٍ كبرى كالولايات المتحدة، ويعزو غيرهم هذا التفوُّق إلى انخفاض معدلات فقر الأطفال في فنلندا، ورغم احتوائها على قدر من الصواب، فإن هذه الأفكار لا تفسِّر وحدها الأداء القوي والمستقر للنظام التعليمي الفنلندي على مدى العقدين الماضيين، والمثير للاهتمام أن فنلندا، على الرغم من تشابهها مع بقية الدول الإسكندنافية في السمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تتفوَّق بوضوح على جيرانها في الأداء المدرسي.

لا شك أن النجاح التعليمي في فنلندا نتاج عوامل متعدِّدة، ومع ذلك، ثمَّة أمر واحد يميِّز هذه الدولة الإسكندنافية عن كثير من البلدان، بما في ذلك جيرانها من الدول الإسكندنافية: فنلندا تتعامل مع معلِّميها بوصفهم مهنيِّين محلَّ ثقة – وهذا الكتاب يكشف كيف يبدو نظام تعليمي قائم على الثقة حين يُطبَّق فعليًّا.

لاحظَ المتابعون للشأن التعليمي العالمي أن ترتيب فنلندا في

التصنيفات الدولية بدأ يتراجع منذ عام 2010، فقد انخفضت نتائج طلابها في اختبارات برنامج التقييم الدولي للطلبة "بيزا" (PISA) خلال دورات الأعوام 2012 و2015 و2018، في المجالات الثلاثة: القراءة، والرياضيات، والعلوم. وتزامن هذا التراجع مع هيمنة الأنظمة التعليمية الآسيوية على المراتب الأولى في هذه التصنيفات. رغم ذلك، ما تزال فنلندا من بين الدول الأفضل أداءً من حيث النتائج الأكاديمية، وتُعَدُّ من أكثر الدول تحقيقًا للعدالة في التعليم بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومع ذلك، يظل السؤال مشروعًا: ما الذي يحدث في فنلندا ليفسِّر هذا التراجع الأخير؟

يَصْعُبُ تفسير أسباب تراجع نتائج فنلندا في اختبارات "بيزا" بقدر ما كان يَصْعُبُ، في الأصل، تفسير سرِّ تفوُّقها التعليمي العالمي، وقد يتبادر إلى الذهن عدد من الأسئلة: هل حدث ما أثَّر سلبًا في جودة التدريس داخل المدارس؟ هل تبنَّت فنلندا —منذ مطلع الألفية— سياسات تعليمية أضعفت أداء المدارس وأدَّت إلى نتائج أسوأ؟ أم أن أمرًا غير متوقَّع أصاب ذلك القدر الكبير من الثقة بالمعلِّمين والمدارس، تلك الثقة التي نُؤكِّد في هذا الكتاب أنها المحرِّك الرئيس للتعليم الجيِّد والتعلُّم العميق في المدارس الفنلندية؟

تظلُّ هذه الأسئلة، في الوقت الراهن، صعبة الإجابة. فحتى الآن، لم يُكتب عنها الكثير، ولم تحظَ بما يكفي من البحث والتحليل. ومهما تكن الأسباب وراء هذا التراجع، لا تظهر أي مؤشرات على أنَّ المعلِّمين في فنلندا يفقدون مكانتهم أو يُشكَّك في مهنيَّتهم.

تبدو الحاجة اليوم إلى الثقة بالمعلِّمين أكبر من أي وقت مضى. ففي

مطلع عام 2020، انتشر فيروس كوفيد-19 بسرعة، وأجبر الأنظمة التعليمية حول العالم على إعادة تشكيل نفسها خلال بضعة أسابيع، إن لم يكن خلال أيام، وللحد من انتشار الفيروس، أُغلقت آلاف المدارس في منتصف العام الدراسي 2019–2020. أغلقت معظم المدارس أبوابها لأسابيع، وفي ذروة الإغلاق العام، اضطرَّ أكثر من 1.5 مليار طفل حول العالم إلى التعلُّم من منازلهم، في حين استخدم المعلِّمون شتَّى وسائل التقنية، أو أي أدوات أخرى كانت متاحة لهم. لم تكن لدى معظم الأنظمة التعليمية خطط جاهزة للتحوُّل السريع من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بُعد. وحدها دول مثل سنغافورة وبعض الدول الآسيوية الأخرى كانت قد وضعت إجراءات طارئة سابقًا، في أعقاب انتشار فيروس سارس (المتلازمة التنفسيَّة الحادَّة الوخيمة) عامي 2004–2005. أمَّا بقية الأنظمة التعليمية، فقد واجهت اختبارًا حقيقيًّا: إلى أي مدى تستطيع المدارس والمعلِّمون التكيُّف، لا من خلال تعديلات طفيفة أو مؤقتة، بل عبر تحوُّل جذري في فلسفة التعليم وأساليبه، ولأمدٍ غير معلوم؟

لم يكن من الممكن، في أثناء تأليف هذا الكتاب، تقييم مدى نجاح الأنظمة التعليمية في تجاوز هذه التحوُّلات. في الولايات المتحدة، أُغلقت معظم المدارس في شهر مارس، وبقيت مغلقةً حتى نهاية العام الدراسي. أمَّا في فنلندا، فانتقلت المدارس إلى التعليم عن بُعد في 18 مارس، ثم عاد الأطفال إلى مقاعد الدراسة في منتصف مايو، لقضاء الأسبوعين الأخيرين من العام الأكاديمي. وقد شرعت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، إلى جانب مؤسسات أخرى،

في جمع بيانات من دول مختلفة حول كيفية استجابتها لجائحة كوفيد-19، وتأثير هذه الجائحة في مسار التعليم. ومن أبرز الدروس المستخلصة أن الأنظمة التعليمية التي تنظر إلى المعلِّمين بوصفهم محترفين، وتتمتَّع بهياكل أكثر مرونة، وتمنح مدارسها استقلالية أوسع في تصميم المناهج وتكييف أساليب التدريس، هي التي استطاعت التكيُّف بسرعة أكبر مع الانقطاعات المفاجئة، وإيجاد حلول تربوية أفضل تضمن استمرار تعلُّم الأطفال رغم إغلاق المباني المدرسية. بعبارة أخرى: حين يُوثَق بالمعلِّمين، تصبح المدارس أكثر مرونةً واستجابةً في أوقات الأزمات.

هذا ما حدث في فنلندا. في يوم الإثنين، 16 مارس، قررتِ الحكومة الفنلندية إغلاق جميع المدارس والجامعات بعد يومين فقط. طُلِب من المدارس تنظيم التعليم عن بُعد باستخدام طرائق بديلة، من بينها الوسائل الرقمية والتعلُّم الذاتي. أُتيحت للمعلِّمين مهلة يوم واحد فقط لوضع خطط تضمن ألَّا يتضرر أي طفل أو يُترك خلف الركب.

وبينما كانت السلطات الوطنية منشغلة بالتعامل مع الصدمة الصحية والاقتصادية الناتجة عن الجائحة، دُعيت الإدارات التعليمية المحلية والمدارس إلى توظيف حكمتها المهنية بأقصى ما تستطيع لإعادة ترتيب عمليَّات التعليم والتعلُّم بأفضل صورة ممكنة، ضمن إطار القوانين والتشريعات العامة.

تتضح قوة الثقة الحقيقية في اللحظات الطارئة وغير المتوقَّعة، حين يعمُّ الغموض، ولا أحد يملك الإجابة الواضحة. ولا تكون الثقة فاعلة إلا إذا كانت متبادلة — تضع السلطات ثقتها في المعلِّمين، ويثق

المعلِّمون بأن السلطات ستتَّخذ ما يلزم من إجراءات.

ثمَّة درسٍ آخر مهم برز على مستوى العالم، يتعلَّق بتأثير إغلاق المدارس أثناء الجائحة على الأطفال. ففي البلدان التي يُتوقَّع من الطلاب فيها أن يكونوا مستقلِّين في تعلُّمهم ويتحمَّلوا مسؤولية تطوُّرهم الأكاديمي، كان الانتقال إلى التعليم عن بُعد أكثر سلاسة. تُعرف المدارس الفنلندية بأنها بيئات تعليمية تُنمِّي الدافعية الذاتية لدى الطلاب، وتُدرِّبهم على تحمُّل مسؤولية تعلُّمهم. وتُعَدُّ الثقة —في المعلِّمين والطلاب على حدٍّ سواء— شرطًا أساسيًّا لنجاح التعلُّم الذاتي في المدارس الفنلندية.

يحتوي هذا الكتاب على قسمين رئيسين. يتناول القسم الأول تطوير تصوُّر شامل لمفهوم الثقة، والمقاربة الفنلندية في التعليم، وتطوُّر الثقة بالمعلِّمين في فنلندا. أمَّا القسم الثاني، فيستعرض سبعة مبادئ لبناء ثقافة الثقة في المدارس:

1. تدريب المعلِّمين على التفكير.
2. إرشادُ الجيل القادم.
3. الحريةُ ضمن إطارٍ واضح.
4. تنمية التعلُّم المسؤول.
5. العمل بروح فريق.
6. تقاسم أدوار القيادة.
7. الثقة في المسار التربوي.

نستهل الفصل الثاني بمشهد توضيحي، لمحة اعتيادية من أحد الصفوف في فنلندا، تسلِّط الضوء على مستوى الثقة الاستثنائي الممنوح للمعلِّمين والطلاب.

للنقاش والتأمل:

1. كيف تصف مدرسة يسودها مستوًى منخفض من الثقة؟ وماذا عن مدرسة تتَّسم بمستوًى عالٍ من الثقة؟

2. فكِّر في مجتمع مدرستك الحالي: كيف تقيِّم مستوى الثقة العام بين أفراده؟ هل تراها مدرسة تتسم بثقة عالية، أم بثقة ضعيفة؟

3. لماذا قد تكون الثقة بالمعلِّمين والمدارس في فنلندا أقوى منها في كثير من الدول الأخرى؟

4. ما مزايا الانتقال من ثقافة المساءلة إلى ثقافة المسؤولية؟ وما الجوانب السلبية المحتملة لهذا التحوُّل؟

5. في عام 2020، تسببت جائحة كوفيد-19 في صدمة عالمية للقطاع التعليمي. هل غيَّرت هذه الأزمة نظرة المجتمعات إلى المعلِّمين؟

الفصل الثاني

العاملُ الفنلنديُّ الحاسم



خلال زيارة تيم لمدرسة مارتّي أهتيسآري في مدينة كووبيو، صادف صفًّا لتعليم فَنِّ المَصنُوعات الخَشبيَّة، كان في ذروة نشاطه. ميكا تامّيكان، معلِّم ابتدائي مخضرم يرتدي نظَّارات بإطار أسود وسُترة رمادية بقلنسوة، عبَّر عن آرائه بكل أريحية. وخلال حديثهما —الذي اضطرَّا خلاله أحيانًا إلى رفع صوتيهما فوق صوت المطارق والمناشير— تكرَّرت كلمة "الثقة" كثيرًا.

ما يلي هو ما لاحظه تيم في ذلك اليوم.

في منتصف الحصة، لاحظتُ عددًا من طلاب الصف السادس يتوجَّهون إلى غرفة جانبية، حيث يمكنهم الوصول بسهولة إلى موقد لحام — وهو آلة يستخدمها ميكا، المتخصص في تعليم المصنوعات الخشبية، لمساعدة طلابه في إنجاز مشاريعهم. نبهتُه إلى ما رأيت، فسارع إلى طمأنتي قائلًا: إنهم لن يلمسوا هذه الآلة.

كيف كان واثقًا من ذلك؟

قال لي: "أنا أثق بهم. لا بدّ لي أن أثق. وإذا لم أكن أثق بهم، فهم ليسوا هنا أصلًا. "

ثقة ميكا بطلابه ليست عشوائية. إنها ثمرة علاقات تربوية بناها على مدى ست سنوات؛ فقد بدأ تدريس هذه المجموعة عندما التحقوا بالصف الثالث.

في موقف آخر، رأيتُ أحد الأولاد يستخدم سكِّينًا حادَّة إلى درجة جعلتني أشعر بعدم الارتياح. كان يضع طرف السكين على قطعة من الخشب، ثم يسحبها باتجاه جسده. سألتُ ميكا إن كان من الممكن أن يقطع الطفل إصبعه بهذه الأداة. فأجاب مبتسمًا: "إذا جرح نفسه، فسيتعلّم. " ضحكنا معًا، لكنني كنت أعلم أنه لا يمزح بشأن فلسفته التعليمية. ثم أضاف: "لا أحد يأتي إليَّ لاحقًا ويقول: لقد قطع إصبعه! هذه هي الحياة. "

في دروس ميكا، لا يحتاج الأطفال إلى طلب الإذن لاستخدام الأدوات اليدوية. يثق بأنهم سيستخدمونها بمسؤولية، لأنه درَّبهم على ذلك لسنوات. شاهدتُ طلاب الصف السادس يتوجَّهون، من تلقاء أنفسهم، إلى خزانة الأدوات، ويأخذون ما يحتاجون إليه. يُعَدُّ هذا سلوكًا معتادًا في صفوف الأعمال الخشبية في مختلف أنحاء فنلندا، وهو مؤشر واضح على الثقة. تُتيح هذه الثقة لميكا خيارات أوسع في كيفية تخصيص وقته مع طلابه. فالاستقلالية التي يتمتَّع بها الطلاب تُمكِّنه من أداء دوره التوجيهي، والتركيز على ضمان أن مشغل الأعمال الخشبية في المدرسة يعمل بكفاءة.

يقضي ميكا معظم وقته في التنقُّل بين الطلاب داخل الصف، مقدِّمًا الدعم والمساعدة (إذ قد يصل عدد الأطفال في مشغل النجارة إلى 16 في الوقت نفسه). وفي المرحلة الابتدائية، لا يُسمح للأطفال باستخدام الأدوات الكهربائية دون إشراف مباشر من شخص بالغ، ما يستدعي أن يكون لدى ميكا مرونة كافية لتقديم هذا النوع من الدعم. بين الحين والآخر، يدعو ميكا طلابه إلى الطاولة ليعرض أمامهم تقنية معيَّنة. شاهدته يقدِّم درسًا سريعًا في النحت، ثم يرسل طلابه للتطبيق بعد أن أظهروا فهمهم لطريقة العمل.

كما يقضي ميكا فصلًا دراسيًّا كاملًا —أي نصف عام— مع طلابه في مشغل النجارة. وعلى الرغم من أنه يختار لهم عددًا من المشاريع، مثل صنع مغرفة لحمَّام الساونا، فإنه يؤمن بأهمية منحهم حرية تنفيذ مشاريع تعبِّر عن شغفهم الشخصي. وقد يكون هذا المشروع لعبة لحيوان أليف، أو هدية لأحد أفراد الأسرة، أو شيئًا يصنعه الطالب لنفسه.

لا يفرض ميكا تعليماته على الأطفال بأسلوب صارم. قال إنه، في بعض الأحيان، يطلب من أحدهم تعديل فكرة مشروعه، لكنه يسعى دائمًا إلى تأكيد روح المبادرة والإبداع لدى كل طفل، وتعزيز شعوره بالملكية والاستقلال في التعلُّم.

تشبه فلسفة ميكا في تعليم الأشغال الخشبية الطريقة التي يتعامل بها النظام المدرسي الفنلندي مع المعلّمين؛ إذ يوفِّر لهم تدريبًا معمَّقًا، ثم يمنحهم قدرًا واسعًا من الاستقلالية للابتكار وتحمُّل المخاطرة في العمل مع طلابهم.

من الضروري لكل من يختار طريق "الثقة بالمعلِّمين" كاستراتيجية لتحسين المدارس أن يفهم جيدًا معنى الثقة، وكيف تتجلَّى عمليًّا في بيئة التعليم. فعلى سبيل المثال، الاعتقاد بأن منح المدارس حرية اختيار مناهجها، ومنح المعلِّمين حرية اختيار طرائق التدريس، وإلغاء الاختبارات المعيارية، والاشتراط على جميع المعلِّمين الحصول على درجة الماجستير سيؤدي تلقائيًّا إلى تحسين التعليم، هو مجرَّد وَهْم. تكمن قوة الثقة في قدرتها على إشراك الأفراد بعمق في ما يقومون به، وتشجيعهم على خوض المخاطرة في تجربة طرائق جديدة لأداء مهام مألوفة، وغرس شعور حقيقي بالمسؤولية والملكية تجاه عملهم.

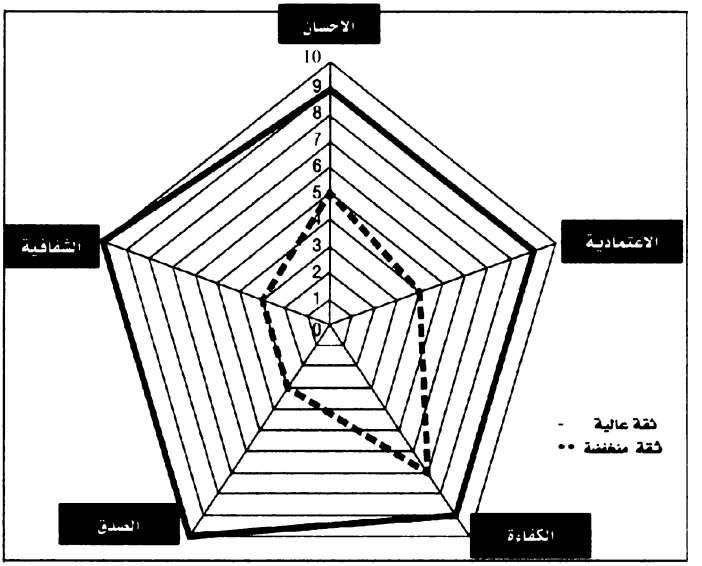
لا تعني الثقة بالمعلِّمين أن يُترك لهم المجال ليفعلوا ما يشاؤون داخل المدرسة، وبالمثل، لا تعني الثقة بالمدارس مجرَّد تزويدها بالأموال العامة وطلب إدارتها لشؤونها كما ترغب. إنما الثقة عنصر ثقافي أصيل، يقوم على حسٍّ عالٍ من الاحترافية، وغاية تعليمية مشتركة.

في مقابلة مع صحيفة "أسبوع التعليم"، أوضحت وزيرة التعليم الفنلندية السابقة، ساني غران-لاسونِن، سبب المكانة الرفيعة التي يحظى بها المعلِّمون في المجتمع الفنلندي، مشدَّدة على مهنيَّتهم، فقالت: "هم لا يطبِّقون المناهج المفروضة فحسب، بل يؤدُّون دورًا فاعلًا. يمكنهم اختيار المواد، واختيار كيف يُدرِّسون، وأين يُدرِّسون، ومتى يُدرِّسون. إنهم مهنيُّون بحق. مجتمعنا يثق بمعلِّمينا. " (Will, 2016)

مكوِّنات الثقة

وفقًا لتعريف قاموس كامبريدج، تعني الثقة (بشخص أو بشيء ما): "الاعتقاد بأن شخصًا ما صادق وأمين ولن يُلحق بك الأذى، أو أن شيئًا ما آمن ويمكن الاعتماد عليه "Trust'n.d")). يُبرز هذا التعريف الأساسي للثقة توقُّعات أو معتقدات إيجابية يحملها الفرد تجاه سلوك الآخر. وعلى نطاق أوسع، يمكن للناس أن يثقوا بأشخاص آخرين، كالمعلِّمين (الثقة الشخصية)، أو أن يثقوا بمؤسسات، كالمدارس (الثقة المؤسسية). وخلال هذا الكتاب، نركِّز غالبًا على النوع الأول، مع تناول النوع الثاني في بعض المواضع. في السياق المدرسي، يمكن تعريف الثقة بأنها إيمان أولياء الأمور، والسلطات، والطلاب بأنَّ المعلِّمين سيتصرَّفون بما يتوافق مع توقُّعاتهم لما هو في مصلحة الأطفال. وسنعتمد هذا التعريف في الفصول التالية، لأنه يفترض أن المعلِّمين (بوصفهم مهنيِّين محلُّ ثقة في المدرسة) لن يلتزموا فقط بالتوقُّعات والمعايير المنصوص عليها في القوانين والمناهج الوطنية، لكنهم سيسعون دائمًا إلى تحقيق الأفضل لجميع الأطفال الذين تقع مسؤوليتهم عليهم.

تُعَدُّ البروفيسورة ميغان تشانن-موران، من أبرز الباحثين في ميدان الثقة في التعليم؛ إذ تُعرِّف الثقة بأنَّها: **"استعداد الفرد لقبول التعرُّض للضعف أمام الآخر، استنادًا إلى ثقته بأنَّ ذلك الآخر يتَّصف بالإحسان، والصدق، والانفتاح، والموثوقية، والكفاءة"**، (2014، ص 19). تمثِّل هذه الصفات الخمس عناصر الثقة الجوهرية، كما يوضِّح الشكل (2.1).



الشكل 2.1: العناصر الخمسة للثقة

حين تثق بشخص ما، لا تخشاه ولا تتوقَّع أن يلحق بك ضررًا. تؤمن بأنه يتحدث ويتصرَّف بصدق، ويشاركك بالمعلومات الصادقة، ويتصرَّف على نحوٍ يتوافق مع توقُّعاتك. وبعبارة أخرى، تزداد ثقتك به كلما تعزَّزت الجوانب الخمسة التي تُشكِّل أساس الثقة. أمَّا انخفاض مستوى الثقة، فيعني أن هذه العناصر هشة أو غير متسقة. وبحسب هذا النموذج، فإن بناء ثقافة قائمة على الثقة العالية بالمعلِّمين يتطلَّب التركيز على جميع العناصر الخمسة في آنٍ واحد، وتقويتها بشكل تدريجي ومتكامل.

يعتمد الناس عادةً في أحكامهم المتعلقة بالثقة على العناصر الخمسة الموضَّحة في الشكل 2.1. وغالبًا ما يحدث ذلك على نحو غير واعٍ، وفي

بعض الأحيان، نولي هذه العناصر اهتمامًا مباشرًا حين نقرِّر ما إذا كنا سنثق بشخصٍ آخر أم لا. وقد فسَّر الباحثان واين هوى وميغان تشانن-موران (2003) هذه العناصر الخمسة للثقة على النحو الآتي:

الإحسان (Benevolence): [1]هو الثقة بأن رفاهية الفرد أو ما يهمُّه ستُصان من قِبل الطرف الآخر. وعمليًّا، يعني ذلك ألَّا يُضطر الشخص إلى الخوف من أن يحاول أحد، سواء كان فردًا أو جماعة، استغلال نقاط ضعفه أو شكوكه. في المدارس التي تنخفض فيها مستويات الثقة، يُهدر المعلِّمون والطلاب كثيرًا من طاقتهم النفسية في مواجهة المخاوف والشعور بالهشاشة أمام الآخرين. ويُعَدُّ الإحسان شرطًا أساسيًّا لحدوث التفاعل المثمر، ذلك التفاعل الذي ينشأ حين يُسهم الأفراد في دعم بعضهم بعضًا لتحقيق إنجازات تتجاوز ما يمكن لكلٍّ منهم بلوغه بمفرده. أمَّا غياب الإحسان، فيدفع الناس إلى إضاعة طاقاتهم في محاولات لتجنُّب الإحراج أو الظهور بمظهر غير لائق، أو الانشغال بالبحث عن بدائل وقائية (Toro، 2010). وقد تمكَّنت المدارس التي نجحت في بناء ثقافات قائمة على الثقة —في الغالب— من تعزيز الإحسان من خلال إرساء علاقات آمنة، ودِّية، ومثمرة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي.

الصدق (Honesty): يشير إلى استقامة الفرد، ونزاهته، وأصالته. في

---

(1) **الإحسان:** ضدُّ الإساءة، ويُقصد به فعل ما ينبغي من الخير، وهو مصدر أحسنَ، أي جاء بفعل حَسَنٍ. ويُقال على معنيين: أحدهما متعدٍّ بنفسه، كقولك: "أحسنتُ العمل"، أي: أتقنته وكمَّلته، وثانيهما متعدٍّ بحرف جرٍّ، كقولك: "أحسنتُ إلى فلان"، أي: أوصلت إليه ما يُنتفع به. وفي سياق الثقة التربوية، يدلُّ الإحسان على النية الطيبة وحماية مصالح الآخرين دون استغلال أو أذى. (لسان العرب) لابن منظور (117/13) (المترجم).

السياق المدرسي، يعني أن يثق المعلِّمون بأقوال زملائهم وأفعالهم، وأن يطمئنوا إلى أمانة الإداريين وصدق الطلاب. وعندما يغيب الصدق، تنشأ الخيانة، وتتفشَّى الريبة، وينهار مناخ الثقة. أمَّا المدارس التي تُعلي من قيمة الصدق وتمارسه، فهي تعزز التعاون والتواصل الفعَّال بين أفراد المجتمع المدرسي.

الانفتاح (Openness): هو مدى مشاركة المعلومات ذات الصلة وعدم كتمانها من قبل الآخرين. في السياق العملي، عندما يتراجع الانفتاح داخل المدرسة، يبدأ المعلِّمون بالارتياب فيما قد يخفيه زملاؤهم، ولماذا يفعلون ذلك، وقد يدفع شعور المعلِّمين بالتنافس داخل المدرسة بعضهم إلى الامتناع عن مشاركة أفضل أفكارهم أو دعم زملائهم، خشية أن يُضعف ذلك موقعهم أو يُقلِّل من تقدير الآخرين لهم. (ويعتقد تيم أنه واجه وضعًا كهذا حين عمل معلِّمًا للحاسوب في ولاية ماساتشوستس)، وغالبًا ما يكون الانفتاح داخل المدرسة ثمرةً لقيادة تربوية واعية، ومعايير واضحة للسلوك المهني، وتعاون فعَّال بين جميع أفراد المجتمع المدرسي.

الموثوقية (Reliability): تعني الاتساق في السلوك، ومعرفة ما يُنتظر من الآخرين. في السياق العملي، تعني أن جميع أفراد المدرسة يدركون أدوارهم ومسؤولياتهم الفردية والجماعية. المدارس التي تنجح في ترسيخ روح المسؤولية العالية لدى كوادرها (أي: تلك التي يُظهر معلِّموها سلوكًا مهنيًّا ثابتًا في أداء واجباتهم) تبلغ هذا المستوى غالبًا من خلال الاستثمار في التنمية المهنية داخل المدرسة، وبناء ثقافة تعاونية تُشجِّع الالتزام والمسؤولية المشتركة.

الكفاءة (Competency): هي قدرة الأفراد على الأداء بما يتوافق مع التوقُّعات والمعايير المناسبة للمهمة الموكلة إليهم. وفي السياق العملي، تعني أن تمتلك المدرسة توقعات مهنية مشتركة، وفهمًا موحَّدًا بأنَّ تحقيق هذه التوقعات لا يأتي إلا من خلال معلِّمين مؤهَّلين وذوي خبرة. ويمكن أن تتراجع الثقة بالمعلِّمين، حتى وإن تحلَّوا بالموثوقية، والانفتاح، والصدق، إذا افتقروا إلى المعرفة المهنية اللازمة، أو الكفاءات المطلوبة، أو النزاهة الأخلاقية.

ورغم أنَّ الثقة خضعت لدراسات واسعة من زوايا متعدِّدة على مدار القرن الماضي، فإنها ما تزال ظاهرة معقَّدة يصعب الإحاطة بها كليًّا. فالثقة، بطبيعتها، غير مرئية؛ فهي ليست مجرَّد رقم أو مؤشر يمكن قياسه بسهولة، بل تتجلَّى بطرق مختلفة تبعًا للسياق، ويمكن تشبيهها إلى حدٍّ بعيد بصحتنا: لا نلحظ وجودها بوضوح إلا حين تبدأ بالتراجع أو الفقدان، ومع ذلك، فإن فوائد الثقة على مستوى الأفراد والمنظمات والأنظمة موثَّقة على نحو جيد في الأدبيات المهنية، وقد تناولت دراسات من مختلف أنحاء العالم العلاقة بين الثقة وأداء الأنظمة التعليمية، وفعالية المدارس وتحسينها، والقيادة المدرسية، والكفاءة الجماعية للمعلِّمين، والعلاقات الإنسانية في البيئة المدرسية، وتعلُّم الطلاب. وفي سياق هذا الكتاب، نلخِّص خمس فوائد أساسية للثقة:

1. تربط الثقة بين المدارس والمعلِّمين، وتدعم الترابط الاجتماعي الإيجابي والتكافل داخل النظام التعليمي، وفي مثل هذا النظام، تحظى المعرفة المهنية، والمهارات، والحكمة الجماعية للمعلِّمين

بتقدير كبير عند اتخاذ القرارات.

2. تُشكِّل الثقة أساس التعاون في المدرسة، ويقود التعاون عملية النجاح المدرسي.
3. تعزِّز الثقة الصدق والشفافية، وتُيسِّر تبادل الملاحظات المهنية وتقديم الدعم المتبادل والتغذية الراجعة على نحو بنَّاء.
4. يبني المعلِّمون علاقاتهم التربوية بالطلاب حين يمنحونهم الثقة عبر إسناد مسؤوليات معقولة لهم، وتوفير درجة مناسبة من الاستقلالية لإنجازها؛ وهو ما يُمهِّد لظهور علاقات صحية وناضجة داخل الصفوف الدراسية.
5. ترتبط الثقة الجماعية في المدارس ارتباطًا إيجابيًّا بمجموعة واسعة من نواتج التعلُّم لدى الطلاب.

وتُعَدُّ الثقة عنصرًا أساسيًّا في تشكيل ثقافة مدرسية منتجة، تُسهم في رفع جودة التعليم والتعلُّم والرفاه العام داخل البيئة المدرسية. وقد أكَّد آندي هارجريفز ومايكل فولان (2012) في كتابهما رأس المال المهني، ضرورة أن تعمل المدارس على بناء الثقة بالمعلِّمين بصورة جماعية وواعية حتى وإن نتج عن ذلك تحديات جديدة أو خيبات مؤقتة، حيث قالا: "حين ننظر إلى الأمر بإيجابية، ندرك أن اللحظة تحين لتحمُّل مخاطرة الوثوق بالعملية التي يبتكر فيها المعلِّمون معًا، والتراجع خطوة للسماح بحدوثها. إنَّ تمكينًا جماعيًّا مقرونًا بشفافية غير قضائية يُعَدُّ من أعدل وأصدق أشكال المساءلة التي نعرفها." وبحسب كثير من المراقبين، تجسِّد هذه الصفات نفسها الملامح الجوهرية للأنظمة التعليمية الناجحة في يومنا هذا، وعلى رأسها النظام الفنلندي.

الثقافة القائمة على الثقة

تعكس ثقافة المدرسة في الغالب ثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه، وهذا يعني أن المعتقدات والقيم والتقاليد والتوقعات السائدة في بلدٍ ما تؤثر بدرجة كبيرة في الطريقة التي تعمل بها المدارس. ولكي نفهم لماذا يحظى المعلِّمون في فنلندا بثقة أكبر مقارنةً بكثير من البلدان الأخرى، يجدر بنا أن نُمعن النظر في بعض السمات الثقافية الفريدة التي تشكِّل أسلوب حياة الناس في فنلندا.

تميِّز المجتمع الفنلندي ثلاثُ سمات تجعل من فنلندا "ذئبًا منفردًا" ثقافيًّا بين الأمم:

(1) يُبدي الفنلنديون ثقةً عالية بعضهم ببعض؛ (2) يمنح الآباء أبناءهم الصغار استقلاليةً واسعة؛ (3) يحظى نظام التعليم بثقة راسخة بوصفه مؤسسةً عامة. ولا تعني هذه السمات بالضرورة أنَّ فنلندا أفضلُ من غيرها للعيش، لكنها تبقى سماتٍ لافتة، ونراها ضرورية لفهم مصدر الثقة العميقة التي يُكنُّها الفنلنديون لمعلميهم. وسنبيِّن بإيجاز في الفقرة التالية ما قد يرصده من يمعن النظر في البيئة الاجتماعية والثقافية التي تعمل المدارس الفنلندية في إطارها.

1. تُعَدُّ ثقة الفنلنديين بعضهم ببعض الأعلى بين شعوب أوروبا.

تخيَّل أنك تمرُّ بيومٍ سيِّئ. تقضي إجازتك في إحدى العواصم، وفجأة تكتشف أنك فقدت محفظتك. ربما أسقطتَها في مكانٍ ما من المدينة، لكنك لا تدري أين بالضبط. تتساءل في داخلك: ما احتمالات أن تُعاد إليك المحفظة؟

الجواب يتوقف على المدينة التي اخترت قضاء عطلتك فيها؛ إذ تختلف سمعة المدن من حيث معدَّلات الجريمة، والعنف، والنشل، ومدى شيوع الصدق بين الناس. وعلى مدى سنوات، ظلَّت مجلة "ريدرز دايجست" تُجري تجربة اجتماعية لاكتشاف أكثر المدن أمانة (أو أقلها) في العالم. المنهجية التي اتَّبعتها المجلة بسيطة: يُسقط أحد الصحفيين اثنتي عشرة محفظة في أماكن عامة، مثل الحدائق، ومراكز التسوق، والأرصفة، في عدد من المدن حول العالم. تحتوي كل محفظة على اسم، ورقم هاتف، وصورة عائلية، وقسائم شرائية، وبطاقات عمل، ومبلغ نقدي يعادل خمسين دولارًا. ثم يترقَّب الصحفي النتيجة: كم محفظة ستُعاد؟

لسنواتٍ متتالية، احتلَّت هلسنكي، عاصمة فنلندا، المرتبة الأولى ضمن أكثر مدن العالم أمانة.

ومعَ أنَّ نتائج اختبار المحفظة المفقودة لا تتيح استخلاص استنتاجات قاطعة بشأن مستويات الثقة، فإنها تُلمح إلى أن الفنلنديين يميلون بطبعهم إلى الصدق والامتثال للقانون. وتُثير هذه التجربة الطريفة سؤالًا أعمق: هل يثق الفنلنديون ببعضهم أكثر مما يفعل الناس في دولٍ أخرى؟

لقد خضعت الثقة الاجتماعية (أي: مدى ثقة المواطنين بعضهم ببعض في مختلف البلدان) لدراسات موسعة على مدى نصف القرن الماضي، ويحتفظ اتحاد أبحاث الثقة العالمي في جامعة أمستردام بقاعدة بيانات موحَّدة للثقة، تحتوي على نتائج معظم الدراسات الاستقصائية التي أُجريت حول هذا الموضوع (Bekkers وآخرون، 2015(. من

خلال أسئلة، مثل: "بوجه عام، يمكن الوثوق بمعظم الناس" و"يجب أن تكون حذرًا للغاية في التعامل مع الآخرين". تقيس هذه الدراسات مستوى الثقة المتبادلة في مختلف المجتمعات. قام الباحث رينيه بيكرز وزملاؤه في جامعة أمستردام بتحليل بيانات هذه الاستطلاعات متعددة الجنسيات والوطنية عبر الزمن (Bekkers 2018) وخلصوا إلى أن أكثر الشعوب موثوقية هم سكان فنلندا، والصين، والسويد، والنرويج، وهولندا. وأكَّدت نتائج مماثلة أداة اليوروبارومتر التابعة للمفوضية الأوروبية، التي تتابع القضايا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية؛ إذ أظهر تقرير عام 2018 أن الفنلنديين يثقون ببعضهم أكثر من أي شعبٍ آخر في أوروبا (European Commission 2018). وقالت الدكتورة ماريا باك من جامعة أوبو أكاديمي، في حديث لإذاعة فنلندا (YLE) في أغسطس 2018: "في الدول الإسكندنافية، يمكن تفسير مستويات الثقة المرتفعة بنموذج الرعاية الاجتماعية القائم على المساواة والحق الشامل في الخدمات الأساسية. هذا النموذج يمنع نشوء انقسام بين "نحن" و"هم"، وفي استطلاع اليوروبارومتر نفسه، الذي شمل نحو 30 000 شخص من أنحاء أوروبا، أجاب قرابة 85٪ من الفنلنديين بأنهم يثقون بالناس من حولهم.

يُؤكِّد الباحثون أنَّ تفاوت الدخل يُعمِّق انعدام الثقة بين أفراد المجتمع. في المقابل، ترسِّخ الشمولية، والرخاء الاقتصادي، ونزاهة الحكومة والقطاع الخاص ثقافة الثقة في المجتمع الفنلندي. وتشير مؤشرات اجتماعية متعدِّدة إلى أنَّ الثقة بالآخرين أصبحت جزءًا أصيلًا

من نمط الحياة في فنلندا. في عام 2018، دمجت هيئة الإحصاء الفنلندية مجموعة من المؤشرات لقياس نجاح فنلندا على المستوى العام، وكشفت نتائجها أن البلاد تُعدُّ من بين الدول الأكثر تفوقًا في هذا المجال.

وفيما يلي بعض النتائج الحديثة المرتبطة بمستوى الثقة في المجتمع الفنلندي:

- تُعَدُّ فنلندا أكثر دول العالم استقرارًا، (مؤسسة صندوق السلام، مؤشر الدول الضعيفة 2018).
- تُصنَّف فنلندا على أنها أكثر الدول حرية في العالم، إلى جانب السويد والنرويج، (فريدوم هاوس، تقرير الحرية في العالم 2018).
- تُعَدُّ فنلندا أكثر الدول أمانًا في العالم، (المنتدى الاقتصادي العالمي، تقرير تنافسية السفر والسياحة 2017).
- تحظى فنلندا بتصنيف أفضل نظام حوكمة في العالم، (معهد ليغاتوم، مؤشر الازدهار 2018).
- تسجِّل فنلندا أدنى مستوى للجريمة المنظمة في العالم، (المنتدى الاقتصادي العالمي، تقرير التنافسية العالمية 2018).
- يأتي الفنلنديون في المرتبة الثانية بعد النرويجيين والأيسلنديين كأقل الشعوب شعورًا بانعدام الأمان، (غالوب، مؤشر القانون والنظام 2018).
- من بين مواطني الاتحاد الأوروبي، يُعَدُّ الفنلنديون ثاني أكثر الشعوب احتمالًا لوجود شخص يمكنهم الاعتماد عليه وقت

الحاجة، (يوروستات، الأشخاص الذين يمكن الاعتماد عليهم عند الحاجة).

إذا كنت تعيش في بلد يحقق نتائج مماثلة لفنلندا في المؤشرات الدولية المشار إليها، فستصل، كما يفعل كثيرون، إلى قناعة مفادها أن الثقة بالآخرين تصبح يسيرة حين تبدو معظم جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية آمنة ومضمونة للجميع. وقد تتساءل أيضًا: هل تُسهِّل ثقة الفنلنديين بالناس وبالمؤسسات التي تخدمهم بناء الثقة بالمعلِّمين والمدارس؟ لكن قبل أن نطرح هذا السؤال، دعونا نتأمل ما الذي يتوقَّعه الآباء من أطفالهم، وكيف تتجلَّى الثقة في الحياة الأسرية داخل المجتمع الفنلندي.

2. **يثق الآباء بأطفالهم في تحمُّل المسؤولية والاستقلال مبكرًا.**

كان عددٌ من مديري المدارس والمشرفين التربويين يتناولون الغداء في قلب العاصمة هلسنكي، وقد وفدوا من الولايات المتحدة، كما فعل آلاف الزوَّار قبلهم، لهدفٍ واحد: أن يشاهدوا النظام التعليمي الفنلندي بأعينهم.

وفي أثناء حديثهم عن زيارتهم الصباحية لإحدى المدارس، لمحوا عبر النافذة مجموعة من الأطفال الصغار، يُقدَّر عمرهم بنحو تسع أو عشر سنوات، يسيرون في الشارع وهم يحملون حقائبهم المدرسية. لم يكن هناك أيُّ معلِّم أو شخص بالغ يشرف عليهم.

بعد بضع دقائق، لاحظوا مجموعة أخرى من الأطفال يسيرون بهدوء عبر الحديقة، ولم تستطع إحدى الزائرات على مائدة الغداء كبح فضولها أكثر، فسألت عن هؤلاء الأطفال (وكانت تتساءل تحديدًا عمَّا يفعلونه

وحدهم في الخارج دون أي إشراف). أجابهم مضيفهم (وكان مديرًا سابقًا لإحدى المدارس الابتدائية الفنلندية) موضحًا أن أولئك الأطفال طلابٌ في مدرسة قريبة، وعلى الأرجح أنهم في طريقهم إلى منازلهم بعد انتهاء يومهم الدراسي. أشار أحد الزائرين الأمريكيين الجالسين إلى المائدة قائلًا: إن هؤلاء الأطفال ينبغي أن يكونوا برفقة بالغين، أو على الأقل داخل أسوار المدرسة.

في فنلندا، يعتاد الأطفال منذ سن مبكرة على الذهاب إلى المدرسة والعودة منها بمفردهم، ويتعلَّم كثيرٌ منهم هذا السلوك في الصف الأول الابتدائي؛ إذ يثق الآباء بأطفالهم، كما يثقون بالبيئة المحيطة، في قدرتهم على أداء واجباتهم. ويتوقَّع الآباء الفنلنديون من أبنائهم أن يكتسبوا الاستقلالية ويتحمَّلوا المسؤولية في عمر صغير نسبيًّا، ولا تقتصر توقعاتهم على مهارات الحياة الأساسية، كربط الحذاء، أو استخدام الحمَّام، أو تنظيف المائدة بعد تناول الطعام، إنما تمتد لتشمل تصرُّفًا مستقلًّا حقيقيًّا. وعندما يقارِن باسي وتيم، وهما أبوان عاشا في كلٍّ من فنلندا والولايات المتحدة، تجاربهما الشخصية، يُفاجآن بالفارق الكبير في طبيعة الحياة اليومية للأطفال بين البلدين.

قبل عدة سنوات، دعت صحيفة هلسنغن سانومات، أكبر صحيفة يومية في فنلندا، الآباء الفنلنديين إلى المشاركة في استبيان إلكتروني حول توقعاتهم من أطفالهم في مراحل عمرية مختلفة (Grönholm & Sjöholm 2014)، وقد شارك في الاستبيان نحو أربعة آلاف والد ووالدة. ويعرض الجدول 2.1 بعض نتائج هذا المسح.

من الصعب تخيُّل أن طفلًا في التاسعة من عمره يذهب لشراء الخبز والحليب بمفرده في أي مكان في الولايات المتحدة، أو أن طفلًا في

الحادية عشرة يغادر المدرسة لزيارة طبيب الأسنان دون مرافقة أحد والديه. لكن في فنلندا، يثق الآباء بأبنائهم بدرجة أكبر، ويتوقعون منهم سلوكًا أكثر استقلالية في سن مبكرة، مقارنةً بكثير من دول العالم. فهل يُعَدُّ هذا مظهرًا آخر من مظاهر الثقة المتبادلة بين الفنلنديين، يتجاوز ما هو مألوف في أماكن أخرى؟

عُمر الطفل	المهام التي ينبغي أن يؤديها الطفل باستقلالية
7سنوات	مصافحة الآخرين عند إلقاء التحية
7سنوات	ارتداء ملابس الخروج بنفسه
8سنوات	ارتداء ملابس نظيفة ووضع الملابس المتسخة في سلّة الغسيل
8سنوات	إنجاز المهام الصباحية والوصول إلى المدرسة في الوقت المناسب
9سنوات	التسوُّق من متجر البقالة القريب
9سنوات	القيام بالواجبات المدرسية بنفسه
9سنوات	الذهاب بمفرده إلى تدريب كرة القدم (أو نشاط مماثل) على بُعد ميل تقريبًا
10سنوات	حمل جميع مستلزمات الرياضة إلى المدرسة
11سنة	زيارة طبيب الأسنان بمفرده
11سنة	رعاية أخ أو أخت يصغره بعامين، لمدة تقارب الساعتين.
12سنة	الاعتناء بحيوان أليف، بما في ذلك تنظيف قفصه
13سنة	البدء في كسب المال لتغطية النفقات الشخصية

الجدول 2.1. توقُّعات الآباء الفنلنديين بشأن مستوى الاستقلالية لدى أطفالهم

3. يُعَدُّ نظام التعليم في فنلندا من أكثر المؤسسات العامة موثوقية.

اسأل أيَّ والدٍ أو والدةٍ عمَّا إذا كانوا يثقون بنظام التعليم في بلدهم، فغالبًا ما تسمع كلماتٍ يغلب عليها الشك والقلق بشأن جودة المدارس والمعلمين، لكن إذا وجَّهت السؤال نفسه عن المدرسة التي يرتادها أبناؤهم تحديدًا، فعلى الأرجح تسمع إجابة مختلفة تمامًا. في الولايات المتحدة، لا تتجاوز نسبة الذين يثقون بالمدارس العامة 36٪ (Calderon, Newport, & Dvorak, 2017)، لكن عندما يُسأَل الآباء عن شعورهم تجاه مدرسة أبنائهم الخاصة، ترتفع نسبة الرضا لتبلغ ضِعف تلك النسبة أو أكثر، وذلك بحسب المدرسة والمنطقة التعليمية.

أُجريت استطلاعات مشابهة في معظم دول العالم، ودأبت رابطة أولياء الأمور الفنلندية على جمع المعلومات بشكل منتظم من الآباء حول تصوراتهم وتوقعاتهم تجاه المدارس، وقد كشف مؤشر أولياء الأمور لعام 2018، الذي شمل نحو 10,000 من الآباء في فنلندا، أن 85٪ منهم يثقون بالمدرسة التي يرتادها أبناؤهم سواء الابتدائية أو الإعدادية (League, 2018). وأظهر المؤشر أيضًا أن أربعة من كل خمسة آباء في فنلندا يواظبون على حضور اجتماعات أولياء الأمور والمعلِّمين، ويجدونها مفيدة ومنظمة بصورة جيِّدة. وكان الاستنتاج العام لهذا المؤشر أن هناك تعاونًا صحيًّا وفعَّالًا بين الأُسر والمدارس، وأن معظم الآباء يتمتعون بثقة قوية في معلِّمي أبنائهم ومدارسهم.

ما مدى ثقة الآباء الفنلنديين وسائر دافعي الضرائب في نظام التعليم والمؤسسات الأخرى؟

لم يكن مفاجئًا أن يُظهر استطلاع أُجري عام 2017 أن نحو واحد من

كل ثلاثة فنلنديين يثق بالحكومة وصُنَّاع القرار المحليِّين بدرجة كبيرة أو كبيرة جدًّا. وتُعَدُّ الشرطة المؤسسة الأكثر نيلًا لثقة الجمهور في فنلندا؛ حيث تحظى بثقة 88٪ من المواطنين. أمَّا نظام التعليم، فيأتي في المرتبة الثانية بقوة؛ إذ عبَّر 86٪ من المشاركين عن ثقتهم الكبيرة أو الكبيرة جدًا به. وقد يكون الأداء المتميِّز لطلاب فنلندا في التقييمات الدولية مثل اختبار "بيزا" (PISA) مرتبطًا بدرجة الثقة العالية التي يحظى بها النظام التعليمي في البلاد.

ثمَّة عاملٌ آخر قد يُفسِّر ثقة الفنلنديين العالية بنظامهم المدرسي، هو اعتبار التعليم حقًّا إنسانيًّا أساسيًّا، متاحًا مجانًا، ويمكن للجميع الوصول إليه دون عوائق مالية، فلا توجد مدارس خاصة تبيع التعليم للأهالي؛ إذ تُموَّل جميع المدارس الابتدائية والثانوية تمويلًا عامًّا عادلًا، كما يُعفَى التعليم العالي بالكامل من أي رسوم دراسية. أمَّا الكلفة الوحيدة التي قد يتحمَّلها الأهل، فتأتي قبل المرحلة الابتدائية (التي يبدأها معظم الأطفال في سن السابعة) عند التحاقهم ببرامج التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتختلف الرسوم باختلاف المنطقة؛ فعلى سبيل المثال، قد تبلغ نحو 300 دولار شهريًّا لدى الأُسر الميسورة، في حين تنخفض كثيرًا لدى غيرهم، وتُعفَى منها الأُسر التي لا تستطيع الدفع.

يتميَّز التعليم في فنلندا بجودة عالية، ويتَّسم بعدالة واضحة في التوزيع عبر مختلف أنحاء البلاد. كما يبقى ميسور التكلفة، بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة، ومرورًا بالتعليم العالي، ووصولًا إلى التعلم المستمر للكبار. يعلم الفنلنديون أن التعليم الجيد متاح في كل مكان،

فلا حاجة للقلق بشأن موقع المدرسة الجيدة؛ إذ يثق معظم الناس بأن المدرسة الأقرب إليهم تكفي تمامًا لتعليم أبنائهم. وهنا يكمن جذر الثقة والاحترام اللذين تحظى بهما المدارس والمعلِّمون في فنلندا.

للنقاش والتأمل:

1. تأمَّل في عناصر الثقة الخمسة التي وردت في هذا الفصل. ما الطريقة العملية التي يمكنك اتخاذُها لتنمية كل عنصرٍ منها في عملك التربوي؟

2. كيف تشرح مفهوم الثقة لطفلٍ في العاشرة من عمره يرغب في فهم معناها؟

3. ما اقتراحاتك العملية الثلاثة لتعزيز الثقة في مدرسةٍ تعاني ضعفًا أو انعدامًا في الثقة بين أفرادها؟

مكتبة
t.me/soramnqraa

الفصل الثالث

تطوُّر الثقة



في الماضي، لم تكن الثقة بالمعلِّمين موضع نقاش جدِّي؛ إذ كان من المُسلَّم به أنهم يؤدُّون ما يُطلب منهم بموجب القوانين والأنظمة، وكان دور مديري المدارس يقتصر على التأكد من التزام المعلِّمين بذلك، وبأفضل جودة ممكنة. في الواقع، نادرًا ما طالب المعلِّمون بمزيد من الثقة من رؤسائهم أو من أولياء الأمور أو من المجتمع. ما كانوا يتطلَّعون إليه حقًّا هو مزيد من التحرر من اللوائح الموحَّدة والمعايير العامة، ليتمكنوا من أداء ما يرونه نافعًا للأطفال.

في فنلندا، شهد مطلع التسعينيات تزايدًا في عدد المعلِّمين، من المرحلة الابتدائية حتى الثانوية، الذين أعربوا للسلطات عن قناعتهم بأن أداءهم داخل المدارس سيتحسَّن بدرجة كبيرة إذا مُنحوا مزيدًا من الاستقلالية في اتخاذ القرار، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، فيما يتعلَّق بما يُدرَّس وكيفية تدريسه. ومنذ ثمانينيات القرن الماضي، شرعت

الجامعات البحثية في فنلندا في تخريج نحو ألف معلم سنويًّا، يحملون درجة الماجستير لتدريس المرحلة الابتدائية، وقد مثَّل هؤلاء المعلِّمون الجُدد، إلى جانب مجموعة من المعلِّمين المخضرمين ذوي التوجُّه المستقل المنتشرين في أنحاء البلاد، القوة الدافعة للمطالبة بقدرٍ أكبر من المرونة، والاستقلال المهني، وبناء الثقة داخل البيئة المدرسية.

في ديسمبر من عام 2001، وقع حدثٌ غيَّر مشهد التعليم المدرسي على مستوى العالم، فقد أصدرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وهي منظمة حكومية دولية تضم 37 من أغنى الديمقراطيات في العالم، أُولى نتائج مسحها الجديد، الذي يقيس ما يستطيع الطلاب في سن الخامسة عشرة إنجازه باستخدام المعارف والمهارات التي اكتسبوها في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم. يحمل هذا المسح اسم البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، ويُعاد إجراؤه كل ثلاث سنوات بهدف مقارنة أداء الأنظمة التعليمية في مختلف بلدان العالم.

رغم كل التوقُّعات، تصدَّر الطلاب الفنلنديون النتائج في جميع مجالات التقييم، وفوق ذلك، سجَّل النظام التعليمي في فنلندا أدنى فروق في التحصيل الدراسي بين المدارس على مستوى البلاد، مقارنةً بأي نظام تعليمي آخر في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وبما أن فنلندا لم تكن مرشَّحة إطلاقًا لتحتل الصدارة في اختبارات PISA، لم يحظَ نظامها التعليمي بأي اهتمام يُذكر على الصعيد العالمي قبل صدور نتائج هذا التقييم.

اللافت أن خبراء التعليم المحليِّين في فنلندا لم يملكوا إجابات جاهزة حين بدأت وسائل الإعلام الأجنبية والوفود التعليمية بالتوافد

سريعًا، بحثًا عن سرِّ النجاح الفنلندي، وتفسيرٍ لتفوق طلاب هذا البلد الشمالي النائي في الاختبار الدولي. رجَّح بعضهم أن السبب يرجع إلى نظام إعداد المعلِّمين، الذي اعتمد معايير عالية لجميع المعلِّمين الجُدد منذ مطلع الثمانينيات. في حين رأى آخرون أن الفضل يرجع إلى الطابع الشامل للنظام المدرسي، الذي يركِّز بقوة على التدخل المبكر لمعالجة أي احتياجات تعليمية خاصة لدى الأطفال، ضمن الصفوف والمدارس المختلطة اجتماعيًّا، دون فرزهم إلى مدارس أو مجموعات منفصلة.

وكان هناك من يجزم بأن غياب الاختبارات المعيارية المصيرية، وانعدام المساءلة العقابية، والتحرر من ضغط الأداء بغضِّ النظر عن الموارد أو الظروف المحلية، كل ذلك منح المعلِّمين والمدارس الوقت والحرية للتركيز على التعلُّم العميق والفهم الحقيقي. وبحلول موعد الدورة التالية من اختبار PISA عام 2003، لم يكن مجتمع التعليم الفنلندي قد توصَّل إلى إجماع بشأن العوامل التي يمكن أن تفسِّر تفوُّق الطلاب الفنلنديين في هذا التقييم، خصوصًا بالمقارنة مع جيرانهم من الدول الإسكندنافية.

تبيَّن أن تقديم تفسيرات موثوقة للأداء التعليمي المفاجئ في فنلندا خلال أوائل العقد الأول من الألفية الثالثة لم يكن أمرًا يسيرًا، ولم يبدأ الفنلنديون، بمساعدة محدودة أحيانًا من زملائهم الأجانب، في بناء تفسير أكثر شمولًا ومنهجية لهذا التفوُّق في المقارنات التعليمية، إلا بعد الدورة الثالثة من اختبار PISA في عام 2006. وفي الوقت نفسه، كانت فنلندا تتصدَّر مؤشرات متعددة، من بينها التنافسية الاقتصادية، والتقدُّم التكنولوجي، والابتكار، والإدارة الرشيدة، والمساواة بين

الجنسين، وحرية الصحافة، ويضيف بعضهم إلى هذه المؤشرات، رياضة الهوكي على الجليد.

كثيرًا ما طُرِح سؤال: لماذا تقدَّمت فنلندا، وليس جيرانها الغربيون الأثرى والأكثر تقدُّمًا، مثل السويد أو النرويج، في مجال التعليم في القرن الحادي والعشرين؟ وقد جرت معالجة هذا التفوُّق في الغالب ضمن سياق أوسع يشمل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسات العامة الأخرى. وربما ساعد ذلك بعض الباحثين، وكذلك الصحفيِّين، على تجاوز الجوانب التعليمية المباشرة، مثل المعلِّمين، والمناهج، والحَوْكَمة، والقيادة، والبحث عن تفسيرات أعمق. وقد ذهب كثير من المحلِّلين إلى أنَّ ثمَّة ما هو أكثر جوهرية في الطريقة التي تُدار بها المؤسسات في فنلندا، بما في ذلك نظامها التعليمي، أسهم على نحوٍ ما في النجاح العام الذي حقَّقته الدولة.

عندما صنَّفت مجلة نيوزويك فنلندا كأفضل بلد في العالم عام 2010، قوبل هذا الخبر في فنلندا بالدهشة وعدم التصديق، رغم أن نتائج اختبارات "بيزا" الأولى كانت قد صدرت قبل نحو عقد من الزمان (Foroohar 2010). وقد انتاب بعض الصحفيِّين الفنلنديين قدرٌ من الحيرة جعلهم يتصلون بالمجلة، معتقدين بوجود خطأ في احتساب أحد المؤشرات، أدى في ظنهم إلى تراجع سويسرا عن المركز الأول وصعود فنلندا إلى القمة، لكن، وبعد مراجعة سريعة في مقر المجلة، أُعلِن أن التقييم الأولي كان صحيحًا.

بحلول الوقت الذي جُمعت فيه بيانات المسح الثالث لاختبارات "بيزا" عام 2006، لم يكن قد كُتب سوى عدد قليل من المقالات عن

المدارس الفنلندية، ولم يكن حتى الفنلنديون أنفسهم قد تجرؤوا على إلقاء نظرة مقارنة معمَّقة على نظامهم التعليمي، الذي أصبح مشهورًا على نحو مفاجئ، وكانت التحليلات المبكرة لنجاح فنلندا في الاختبار تتكوَّن، في الغالب، من قوائم تضم طيفًا واسعًا من العوامل المحتملة، التي يُفترض أنها تقف وراء ارتفاع التحصيل الأكاديمي، وعدالة النتائج التعليمية على مستوى النظام، وتوزيع جودة التعليم بصورة متقاربة في مختلف أنحاء البلاد.

في تفسيراتهم الأولى الموجَّهة إلى القرَّاء الدوليِّين، أشار الباحثون الفنلنديون إلى مجموعة من العوامل بوصفها الأسباب الرئيسة وراء الأداء المتميِّز لطلابهم في اختبار "بيزا" الأول عام 2000، منها: دعم الطلاب على المستوى الفردي، وجودة المعلِّمين العالية، ومرونة المناهج الدراسية، والحرية التربوية، والتجانس الثقافي. وفي التقرير الوطني للاختبار، الصادر عن المعهد الفنلندي للبحوث التربوية (الجهة التي نسَّقت الدراسة الأولى) تَرِد إشارة سريعة إلى مفهوم الثقة بالمعلِّمين بوصفه عنصرًا مهمًّا في الفلسفة التعليمية الفنلندية: "لقد وُضعت الثقة بالمعلِّمين في أن يبذلوا أفضل ما لديهم بوصفهم محترفين حقيقيِّين في ميدان التعليم. ومن هذا المنطلق، مُنح المعلِّمون الفنلنديون قدرًا كبيرًا من الاستقلالية التربوية داخل الصفوف، كما حظيت المدارس بدورها بقدر واسع من الاستقلال في تنظيم أعمالها ضمن حدود المنهج الوطني الأساسي." (Välijärvi et al. 2002, p. 42)، ومع ذلك، لا يُقال الكثير بعد ذلك عن طبيعة هذه الثقة، أو كيف تتجسَّد فعليًّا داخل النظام المدرسي الفنلندي.

شهد الخطاب تغيُّرًا ملحوظًا عندما أُعلنت نتائج اختبار "بيزا" لعام 2006 في فنلندا. ففي تلك الدورة من التقييم، تصدَّرت فنلندا ترتيب التعليم العالمي بشكل منفرد، وبمجرد صدور النتائج في ديسمبر 2007، توجَّهت الأنظار إليها. وفي تقرير عام 2006، قدَّم الباحثون الفنلنديون تفسيرات ثقافية أكثر تعقيدًا لنتائج فنلندا الإيجابية، وعزوا ذلك إلى الطابع المتجانس للثقافة والمجتمع الفنلندي، بالإضافة إلى الكفاءة العالية لجهاز التعليم، وطبيعة نظام الكتابة الفنلندي الذي يُسهِّل على الأطفال تعلُّم القراءة مقارنةً بأنظمة الكتابة الأخرى الأكثر تعقيدًا (Hautamäki et al.، 2008، pp. 202–204).

برزت الثقةُ بالمعلِّمين ومديري المدارس، للمرة الأولى، بوصفها عاملًا لا يُمكن إغفاله عند محاولة فهم طبيعة النظام التعليمي في فنلندا. وأكد تقرير اختبار بيزا السادس: PISA06 تحليلات، وتأملات وتفسيرات، أهمية الثقة القائمة على الاحتراف المهني، وعدِّها من الركائز الأساسية في بناء نظام تعليمي عالي الجودة. وتشير ثقافة الثقة، في هذا السياق، إلى "إيمان سلطات التعليم وواضعي السياسات على المستوى الوطني بأن المعلِّمين، إلى جانب مديري المدارس وأولياء الأمور، يملكون من المعرفة والخبرة ما يُمكِّنهم من توفير أفضل تعليم ممكن للأطفال واليافعين في مختلف المراحل التعليمية.

علاوة على ذلك، يُبدي أولياء الأمور في فنلندا ثقةً بالمعلِّمين والمدارس تفُوق ما هو عليه الحال في كثير من الدول الأخرى. ووفقًا لبيانات استبيان المدارس الخاص باختبار بيزا، أفادت 1.4٪ فقط من المدارس الفنلندية بوجود "ضغط مستمر من عدد كبير من أولياء

الأمور الذين يتوقعون من المدرسة تقديم دعم أكبر للطلاب لبلوغ معايير أكاديمية عالية جدًّا"، مقارنةً بمتوسط بلغ 26.1٪ في بقية دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. (Hautamäki et al. [2008] p. 87)

في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بدأت تتشكَّل رؤى جديدة لفهم الكيفية التي تمكَّنت بها فنلندا من تجاوز التوقُّعات، والتحوُّل إلى قوة عالمية صاعدة في مجال التعليم، وربما كان أكثر العوامل التي يُشار إليها شيوعًا بوصفه محرِّكًا رئيسيًّا لأداء فنلندا المتفوِّق في اختبارات "بيزا" هو نظام إعداد المعلِّمين القائم على أسس أكاديمية وبحثية، الذي أسفر في نهاية المطاف عن وجود معلِّمين أكفاء يعملون في المدارس الفنلندية. وبينما قَبِل بعض الباحثين التفسيرات التي تُرجع نجاح فنلندا إلى عوامل تربوية فحسب، شكَّك آخرون في كفاية هذه العوامل لتفسير الظاهرة برمَّتها. فقد خلص الأستاذ جوني فالييارفي وزملاؤه في جامعة يوفاسكولا (University of Jyväskylä) إلى أن "التحصيل المرتفع في فنلندا يبدو أنه يُعزى إلى شبكة كاملة من العوامل المترابطة، تتداخل فيها اهتمامات الطلاب الشخصية وأنشطتهم الترفيهية، مع فرص التعلُّم التي توفِّرها المدارس، ودعم الأهل ومشاركتهم، فضلًا عن السياقات الاجتماعية والثقافية للتعلُّم وللنظام التعليمي بأسره." (2002، ص 46). وفي السياق نفسه، قام الأستاذ الفخري هانو سيمولا، وهو من أبرز الباحثين الفنلنديين في دراسة النظام التعليمي خلال عصر بيزا — بتحليل العوامل الاجتماعية والثقافية والتاريخية الكامنة وراء النجاح

التربوي لفنلندا. ففي عام 2005 كتب أن "المعلِّمين الفنلنديين يحظون، على ما يبدو، بثقة الجمهور العام، وكذلك بثقة النُّخب السياسية، بل والاقتصادية أيضًا، وهو أمر نادر في كثير من البلدان." (Simola، 2005، ص 465). ويرى سيمولا أن هذه الثقة سواء بالمعلِّمين أو بالمدارس، توصف بأنها وحدات اجتماعية، مرتبطة "بثقافة قديمة إلى حدٍّ ما، ذات طابع سلطوي، لكنها أيضًا جماعية"، وثقة وتقدير المجتمع للمعلِّمين، بما في ذلك النُّخبة. وفي الوقت نفسه، يشير إلى أنَّ "ثمَّة نزعة لدى المعلِّمين نحو المحافظة السياسية والتربوية"، وهي نزعة أسهمت في ترسيخ نمط الثقة الواسعة بالمعلِّمين في فنلندا.

تُبيِّن هذه الأمثلة أن الثقة بالمعلِّمين والمدارس لم تكن من أوائل التفسيرات المطروحة لتفوُّق المدارس الفنلندية في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين؛ إذ ظهرت متأخرة في سياق التحليل. وقد كشفت مراجعة شاملة للأبحاث والتقارير الصحفية والرصد السياسي والاجتماعي لمسار التعليم الفنلندي منذ انطلاق اختبارات "بيزا" عام 2000 عن غياب واضح لاستكشاف منهجي لمسألة الثقة وعلاقات السلطة في الثقافة المدرسية الفنلندية. في عام 2006، أجرى المدير العام السابق للمجلس الوطني للتعليم العام في فنلندا، إركي آهو، بالتعاون مع كاري بيتكانن وباسي سالبرغ، مشروعًا بحثيًّا لصالح البنك الدولي بعنوان: تطوير السياسات ومبادئ إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي في فنلندا منذ عام 1968 (Aho, Pitkänen, & Sahlberg, 2006) وقد سعى هذا البحث، مع تجنبه التبسيط المفرط للعلاقات السببية في الأنظمة الاجتماعية المعقدة، إلى تقديم ستة عوامل رئيسة ارتبطت

بنجاح الإصلاحات وقوة الأداء التعليمي، وكان العامل السادس بينها هو ثقافة الثقة.

تشير ثقافة الثقة في جوهرها إلى إيمان النظام التعليمي، ممثَّلًا بوزارة التربية والمجلس الوطني للتعليم، إلى أنَّ المعلِّمين، إلى جانب المديرين وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية، يمتلكون القدرة على توفير أفضل تعليم ممكن للأطفال واليافعين. وقد شهدت فنلندا هذا التحوُّل من الإدارة المركزية البيروقراطية إلى ثقافة لامركزية قائمة على الثقة في وقتٍ كانت تمرُّ فيه البلاد بأزمة اقتصادية عميقة وإجراءات تقشُّف في الإنفاق العام. وقد أُشير في ذلك الحين إلى أنَّ المجتمع تبنَّى ثقافة الثقة لأنَّ السلطات المحلية لم تكن راغبةً في أن يتولى البيروقراطيون المركزيون اتخاذ القرارات المالية الصعبة التي تمسُّ مدارسهم وأبناءهم. وقد أثبت الاعتماد على الحكمة المحلية في اتخاذ القرارات المناسبة فاعليته، حتى في أعقد المسائل، مثل تقليص النفقات وإعادة تنظيم الخدمات بما ينسجم مع الواقع الجديد للميزانية.

خلال السنوات التي سعى فيها الفنلنديون، أحيانًا بمساعدة محدودة من أصدقائهم الأجانب، إلى الكشف عن أسرار التعليم الجيد، ترسخت قناعة في فنلندا بأن الثقة هي العامل الرئيس الكامن وراء نجاح التعليم. ومن أوائل المقالات التي تناولت المدارس الفنلندية بقلم صحفي أجنبي، تلك التي نُشرت في مجلة سميثسونيان الأمريكية تحت عنوان: "لماذا تنجح المدارس الفنلندية؟" في عدد سبر من عام 2011. وبناءً على بحث معمق نسبيًّا، جاءت الإجابة عن سؤال العنوان على النحو الآتي: "لقد حققت فنلندا تقدمًا كبيرًا في مهارات

القراءة والرياضيات والعلوم خلال العقد الماضي، ويرجع ذلك بدرجة كبيرة إلى أن المعلِّمين يحظون بثقة كاملة تُخوِّلهم القيام بكل ما يلزم لإحداث تغيير جذري في حياة الطلاب" (Hancock، 2011) .

في تحليل مقارن آخر نُشر ضمن تقرير بعنوان "أضواء شمالية على نتائج بيزا 2009 – التركيز على القراءة"، طُرحت الثقة باعتبارها سببًا عامًا لتفوُّق الأطفال الفنلنديين على أقرانه في الدول الإسكندنافية (Egelund، 2012). ويشيع في الأوساط البحثية الفنلندية الاعتقاد بأن من بين أهم التفسيرات لنتائج فنلندا الجيدة في اختبارات "بيزا" هو عامل الثقة (Välijärvi وآخرون، 2006؛ Hautamäki وآخرون، 2008). ومع ذلك، لا يمكن لهذه الثقة أن تنشأ أو تستمر ما لم يكن بإمكان الآباء أن يلاحظوا أن نتائج المدارس المحلية والعامة كافة مُرضية بالقدر الكافي. ففي حال غياب هذه القناعة، فإن بعض الآباء سيرغبون على الأرجح في وجود بدائل، تتيح لهم اختيار المدرسة التي يلتحق بها أطفالهم. ورغم ذلك، تبقى فكرة الثقة عنصرًا غامضًا في الحياة والتعليم في فنلندا، دون توصيف أعمق أو تفصيل أوضح للكيفية التي تم بها ترسيخ هذه الثقافة، سواء في فنلندا نفسها أو في دول الشمال المجاورة التي أثَّرت عبر القرون في نمط الحياة الفنلندية، بما في ذلك سياساتها التعليمية ونظامها التربوي.

إذا صحَّ التحليل الذي يرى أنَّ الثقة عنصرٌ مهم في قصة نجاح التعليم في فنلندا، فإنَّ السؤال الذي يَطرح نفسه هو: كيف تمكَّن مسؤولو التعليم في فنلندا، والسياسيون، والمجتمع عمومًا، من إنشاء نظام تعليمي يقوم على الثقة؟

يكتسب هذا السؤال مزيدًا من الأهمية عندما يُطرح في سياق سياسات التعليم العام والإصلاحات التربوية في الدول الإسكندنافية والبلدان الأنجلوسكسونية، التي تُعَدُّ من أكثر الدول تأثيرًا على الصعيدين السياسي والتعليمي عالميًّا. لقد تحدثنا والتقينا بعدد كبير من الزوَّار الدوليِّين الذين أبدوا اهتمامًا خاصًّا بفهم الأسباب الكامنة وراء نجاح التعليم في فنلندا. وغالبًا ما كان السؤال الأكثر تكرارًا يدور حول مسألة الثقة بالمعلِّمين في فنلندا: من أين تنبع هذه الثقة؟ وهل كانت المدارس الفنلندية تحظى دومًا بالثقة في قدرتها على اتخاذ القرار الصائب؟ وهل تزداد الثقة بالمعلِّمين حين يكونون أكثر تأهيلًا ويحملون مؤهلات أكاديمية متقدمة؟ وهل يمكن نقل هذه الثقة العميقة والواسعة بالمعلِّمين والمديرين في فنلندا إلى أنظمة تعليمية أخرى، أملًا في تحسين أداء المدارس من خلال هذا النهج؟ لنَعُد قليلًا إلى أوائل التسعينيات، لنتبيَّن ما الذي جرى آنذاك.

***

إنَّ قصة تحوُّل المعلِّمين في فنلندا إلى مهنيِّين يحظَون بثقة واسعة في مجتمعهم، لم تكن لتحظى بهذه الأهمية لو أن الحكومة كانت تمتلك منذ البداية رؤية واضحة لإعادة تصميم نظام التعليم على أساس الثقة. فكثير من الزوَّار الأجانب إلى فنلندا يظنون، خطأً، أن السياسيين، وواضعي السياسات، وأولياء الأمور قد قرروا ببساطة التخلي عن البيروقراطية التقليدية الهرمية، واعتماد ثقافة مهنية قائمة على الثقة، يتولى فيها المعلِّمون دورًا محوريًّا في اتخاذ قرارات إدارة المدارس. في بلدان كثيرة خلال تلك الفترة، بدأت المدارس تحصل على مزيد من

الاستقلالية في تنظيم عمليتي التعليم والتعلُّم وفق رؤاها الخاصة. غير أن هذه الحرية غالبًا ما كانت مشروطة برقابة صارمة لضمان التزام المدارس بالتوقعات المطلوبة. فشهد عقد التسعينيات انتشار أدوات رقابية متعددة حول العالم، من قبيل: عمليات تفتيش خارجية مفصَّلة، وصيغ جديدة للإبلاغ عن نتائج التعليم، واختبارات معيارية متكررة لمراقبة أداء المدارس. ومرة أخرى، كانت فنلندا استثناءً بين دول الشمال الأوروبي وسواها؛ إذ لم تُعَدُّ عمليات التفتيش المدرسي، أو إدارة التعليم بناءً على بيانات الاستبانات والاختبارات، أو تصنيف المدارس، أدوات ضرورية لإعادة تشكيل النظام التعليمي الفنلندي بما يتناسب مع احتياجات العالم الجديد الآخذ في التشكل. وقد صرَّح كثير من أولياء الأمور في فنلندا بأنهم لا يحتاجون إلى رسوم بيانية تبيِّن جودة المدارس؛ إذ كانوا يثقون بالمدارس الموجودة في أحيائهم السكنية.

يقول مَثَلٌ قديم: "لا تدع أزمة جيدة تمر دون استفادة." وفي عام 1991، كان واضحًا أن تبعات أزمة البنوك والانكماش الاقتصادي الحاد المرافق لها ستلقي بآثار وخيمة على القطاع العام بأَسره، ولا سيما الخدمات الاجتماعية التي استحوذت على الحصة الأكبر من الإنفاق الحكومي. ومع ذلك، قد يكون من المبالغة القول إنَّ السلطات آنذاك رأت في تلك الأزمة "فرصة جيدة" يمكن استغلالها كنقطة انطلاق لشيء جديد في المدارس؛ إذ إن مثل هذا التغيير كان يصعب تحقيقه في ظروف اقتصادية اعتيادية، أو قد يغدو مستحيلًا.

كان لا بد من اتخاذ إجراءات تتوافق مع القيم السياسية لنموذج الإدارة العامة الجديدة، وتسهم في الوقت نفسه في خفض التكلفة

الكلية للتعليم. فقد بلغت التخفيضات المطلوبة في الميزانية حدًّا لم تَعُدْ معه الإجراءات المؤقتة (مثل: تقليص الإنفاق على مساعدي المعلِّمين، أو موارد التعلُّم، أو المواد التعليمية، أو حتى الحد من برامج التطوير المهني للمعلمين) خيارًا ممكنًا. كان لا بد من تقليص الهياكل، وإلغاء بعض المؤسسات، وتسريح الموظفين. فكيف يمكن معالجة هذه المعضلة بطريقة تمكِّن من تحقيق التحوُّل العاجل الذي يتطلبه نظام التعليم؟

كانت الأيديولوجيا السائدة في إصلاح القطاع العام خلال أوائل التسعينيات تقوم على تفويض السلطات وصلاحيات اتخاذ القرار بشأن تنظيم الخدمات العامة، ونقلها من المؤسسات المركزية إلى 460 منطقة محلية، تُعرف أيضًا بالبلديات. فحتى ذلك الحين، كان كثيرٌ من أعمال المدارس يُدار من الأعلى. في التطبيق العملي، كانت الاستقلالية تعني أن المعلِّمة، ما إن تُغلق باب الصفِّ، تُصبح المسؤولة عمَّا يجري داخله. وقد اعتُبرت عملية تفويض السلطة إلى المناطق والمدارس فرصةً لإتاحة مزيد من الحرية للمعلِّمين، ليؤثروا في طبيعة المدارس التي يعملون فيها، ونتيجةً لذلك، بدأت الثقة بالمعلِّمين والمدارس تتعزز تدريجيًّا.

لو أن هذا الإصلاح الإداري وقع في ظل أوضاع اقتصادية طبيعية، لكان من المتوقع أن تصاحب زيادة حرية المدارس واستقلالية المعلِّمين آليات رقابة جديدة لضمان التزامهم بما ينبغي. بيد أن سياسات التقشف جعلت من الصعب تبرير استحداث وظائف إضافية تتطلب تمويلًا، لذلك، أُلغيت هيئة التفتيش المدرسي الوطنية عام 1991، كما

أُلغي معها اعتماد الكتب المدرسية المسموح باستخدامها في المدارس، إلى جانب حزمة من التعليمات والتوجيهات الأخرى. في ذلك الوقت، استُخدمت الاختبارات المعيارية في كثير من الدول كمصادر أساسية لإثبات نتائج التعليم، لكن، بعد تقديرات أولية، رأت السلطات الفنلندية أن إنشاء نظام تقييم طلابي عالي الجودة، قائم على اختبارات خارجية، سيكون مكلفًا جدًّا، فاستُبعد هذا الخيار. رغم ذلك، بقيت الثقة بالمعلِّمين جزءًا صامتًا في الثقافة الجديدة الناشئة لنمط الحَوْكَمة في فنلندا.

بدأ المجلسُ الوطني للتعليم في فنلندا عملَه عام 1991، على أنقاض المؤسسات المركزية القديمة، بحجمٍ أصغر، وفي مواجهة تحديات تربوية واقتصادية جسيمة، وقد تركت الأزمةُ الاقتصادية أثرها الواضح في المعلِّمين، كما فعلت مع معظم الفنلنديين؛ إذ أثَّرت سلبًا في ظروف العمل، والموارد، والمعنويات، في وقتٍ كانت الدولةُ تتوقَّع فيه من المدارس أن تتكيَّف مع النظام العالمي الجديد. وكان المنهاجُ الوطني القديم، الذي وُضع في منتصف الثمانينيات، قد بدا غيرَ ملائم، في حين كانت المدارسُ بحاجة إلى أطرٍ أكثر مرونة تُعينها على توجيه عمليَّتَي التعليم والتعلُّم داخليًّا. وقد شُرِع في إعداد إصلاحٍ شاملٍ للمناهج من قِبل السلطات المركزية والسياسيين، وكان من شأنه أن يُحدث تحوُّلًا جذريًّا، ينتقل بالمناهج من نموذجٍ فوقيٍّ "سلطوي" مُلزِم إلى مناهجَ مدرسيةٍ مُخصَّصة، تُصاغ على مستوى المناطق، وتُنفَّذ في نهاية المطاف من قِبَل المعلِّمين في كلِّ مدرسة على حدة. وقد أُتيحت للسلطات آنذاك فرصةٌ نادرة لإعادة تشكيل علاقات السلطة داخل

النظام التعليمي، من خلال تمكين المعلِّمين والمدارس، جماعيًّا، من تصميم أفضل طرائق التعليم والتعلُّم الممكنة لجميع الأطفال. ولتحقيق ذلك، كان لا بدَّ من الإيمان بقدرة المدارس والمعلِّمين، وبإرادتهم، على بذل أقصى ما يستطيعون في هذا الظرف الدقيق والمعقَّد الذي كانت تمرُّ به فنلندا.

جاءت الحلول من قيادة جديدة ذات رؤية بعيدة. فقد اختارت وزارة التربية الدكتور فيلهو هيرفي، التربوي المتمرِّس والمعلِّم السابق، لقيادة الوكالة الوطنية الجديدة للتعليم، وتوجيه النظام التعليمي الفنلندي خلال تلك المرحلة العصيبة. تولَّى منصبه مديرًا عامًّا من خارج دائرة السياسة الوطنية، بيد أنه كان ملمًّا بالإدارة العامة، ما أتاح له أن يبدأ من نقطة الصفر ويركِّز على القيادة كما رآها مناسبة.

اغتنم الدكتور هيرفي الفرصة، وسعى إلى تحفيز زملائه على تجاوز حالة اللايقين التي خيَّمت على المرحلة، مؤكِّدًا أن النظام المدرسي الفنلندي يمر بمرحلة انتقالية؛ ينتقل فيها من حقبة بيروقراطية تتسم بالإدارة التفصيلية والرقابة الصارمة، إلى ثقافة مهنية جديدة، تمتلك فيها المدارس والمعلِّمون الخبرة اللازمة لتحديد أفضل السبل لتحقيق النتائج المرجوة. وقد جاء هذا التحوُّل في وقت كان فيه المعلِّمون والطلاب يطالبون بمزيد من المرونة والحرية في تصميم طرائق التدريس، وفي اختيار ما يدرسون ومتى يدرسون. قال الدكتور هيرفي: "نحن نصنع ثقافة تعليمية جديدة، ولا عودة إلى الوراء."

كان يؤمن بأن أساس هذه الثقافة الجديدة هو تنمية الثقة بين السلطات التعليمية والمعلِّمين، وأن هذه الثقة، متى بُنيت على أسس

راسخة، ستتسع لتشمل المدارس والفصول الدراسية والمجتمعات المحلية كذلك. أثبتت السنوات التالية أن هذه الثقة أفضت إلى إصلاحات لم تكن مستدامة فحسب، بل أضحت أيضًا مملوكة للمعلِّمين أنفسهم، الذين تولوا تنفيذها. ومن العبارات التي كان يرددها أمام البيروقراطيين المتشككين في جدوى تخفيف سيطرتهم على النظام: "لا يمكن بناء أمة متعلِّمة بالقوة." وقد شكَّلت هذه المقولة وقودًا لعملية بناء الثقة، التي تبيَّن لاحقًا أنها من العوامل الجوهرية في نجاح المدارس الفنلندية خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين.

كانت العناصر التالية من إصلاحات التعليم في فنلندا خلال تسعينيات القرن العشرين عوامل محفِّزة مهمَّة ساعدت على ترسيخ ثقة أعمق بالمعلِّمين وداخل المدارس على مرِّ الزمن.

تطوير المناهج في المدارس المحلية

أُطلِق الإصلاح الوطني الذي أفضى إلى تطبيق مناهج جديدة في جميع المدارس عام 1994، وكان لا بد من الاستغناء عن المنهج السابق المفروض، الذي كان موحَّدًا لجميع المدارس ولا يتيح للمعلِّمين سوى هامش ضئيل للتعبير عن أفكارهم الخاصة، لصالح نموذج جديد كليًّا يُشجِّع المدارس والمعلِّمين على تخطيط عمليَّتَي التعليم والتعلُّم استنادًا إلى نقاط القوة في المدرسة والظروف المحلية المحيطة بها. ورغم أن التصديق الرسمي على المناهج كان يتم عبر المنطقة التعليمية، فإن الواقع العملي أظهر أن كل مدرسة كانت تضع منهجها بنفسها،

مسترشدةً بالسلطات المحلية، وضمن إطار وطني عام. أفضى هذا التحوُّل إلى ثورة في المدارس الفنلندية على مستويين.

أولًا: أصبحت عملية إعداد المنهج الجديد، التي شملت جميع المدارس وشاركت فيها الغالبية العظمى من المعلِّمين على مستوى البلاد في التفكير والعمل حول ما ينبغي أن تقوم به المدارس وما يمكن أن تكون عليه — أكثر أشكال التطوير المهني وتحسين المدارس مغزى وفاعلية مما شهده نظام التعليم الفنلندي من قبل. وتلاشى تدريجيًّا النموذج التقليدي للتطوير المهني؛ إذ اقتصر غالبًا على برامج إلزامية موحَّدة لجميع معلِّمي المدرسة، وحلَّ محله تحسين مدرسي تعاوني، يستند إلى الاحتياجات الفعلية، وتنطلق مبادرته من داخل المدارس نفسها، وغالبًا ما يُنفَّذ عبر برامج تتجاوز اليوم الواحد.

ثانيًا: برزت في المدارس فور تطبيق نموذج المنهج المحلي تساؤلات عمَّا إذا كانت السلطات تثق حقًا بقدرة المعلِّمين على تصميم مناهجهم بأنفسهم، بطريقة تفضي إلى تعليم وتعلُّم أفضل لجميع الطلاب. قامت روح الإصلاح المنهجي على التجريب، واستكشاف طرائق متنوعة في التعليم، والتركيز على مواهب المعلِّمين، دون فرض نموذج موحَّد أو السعي إلى تحقيق تناسق شكلي على مستوى النظام كله. استند تنفيذ إصلاحات عام 1994 إلى دعم العمل التعاوني داخل المدارس والمناطق التعليمية، ما أتاح للمعلِّمين فرصة استكشاف أفضل السبل للاستفادة القصوى من المنهج الجديد. وقد شكَّل هذا المنهج أحد أقوى المحفزات التي عززت لدى المعلِّمين والمديرين شعورهم بأنهم مهنيون محل ثقة، وأرسى ثقافة لا تزال حتى اليوم تحدد أسلوب عمل

المدارس في فنلندا.

نهجٌ تعليمي يقوده المعلم

تُعَدُّ حرية اختيار أساليب العمل مفتاح النجاح في أي مهنة، فهي التي تقود إلى تحقيق النتائج المنشودة، وغالبًا ما نثق بأن الأطباء أو أطباء الأسنان الذين يعتنون بصحتنا ورفاهيتنا يمتلكون المعرفة الأفضل بكيفية القيام بذلك، ونادرًا ما نشكك في الطرائق التي يعتمدها المصممون أو الباحثون أو الفنانون في أداء أعمالهم. وتقوم الثقة بالممارسين في هذه المهن وسواها على ثلاثة أسس مشتركة: أخلاقيات خدمة متعارف عليها، واستقلالية اتخاذ القرار المستنير، ومعايير مهنية موحَّدة. أمَّا في مهنة التعليم، فيعني ذلك أن يملك المعلمون —فرادى أو جماعات— الحرية في اختيار أساليب التدريس التي يرون أنها تحقق أفضل تعلُّم لجميع الأطفال، مع التزامهم الجماعي بالمعايير المهنية المبنية على البحث التربوي.

شكَّل هذا المبدأ جوهر السياسة التعليمية في فنلندا منذ إصلاح المنهج الوطني عام 1994؛ إذ عزز دور المعلِّم ووكالته التربوية، ووسع الاستقلالية الجماعية، ورسَّخ المسؤولية المهنية المشتركة. وتعمَّق بذلك انخراط المعلِّمين في عملهم، وأتيحت للمدارس فرصة إثبات قدرتها أمام المجتمع على تقديم حلول تعليمية أفضل من تلك التي تفرضها التوجيهات المركزية، بما يضمن أن تكون كل مدرسة مكانًا أفضل لجميع الأطفال. أُلغي نظام التفتيش الخارجي للمدارس، وأُزيلت الرقابة على الكتب المدرسية، وتكرست ثقافة المناهج المدرسية المحلية،

فكانت هذه من أهم الإجراءات العملية التي رفعت مستوى التفكير التربوي داخل المدارس. وقد أسهم ذلك، بدوره، في تسريع الانتقال نحو ثقافة من المسؤولية القائمة على الثقة في المدارس الفنلندية.

تقييم يركِّز على التعلُّم

أدَّى تطبيق مبادئ السوق على إدارة التعليم العام في كثير من الدول إلى تمكين أولياء الأمور من اختيار المدارس لأبنائهم، مما دفع المدارس إلى التنافس فيما بينها لاستقطاب الطلاب، وفرض عليها مساءلة صارمة بشأن النتائج التي تحققها مقابل أموال دافعي الضرائب. شهد عقد التسعينيات طفرة سريعة في الاختبارات المعيارية والامتحانات الخارجية، التي وُضعت لخدمة أهداف المساءلة المتزايدة. بيد أن الأمر جرى في فنلندا على نحو مختلف.

في البداية، ركَّزت هذه الاختبارات على قياس مدى تعلُّم الطلاب داخل الصفوف الدراسية، ثم تحوَّل استخدامها لتقييم مدى كفاءة أداء المعلِّمين في المدارس، وأخيرًا، أصبحت الاختبارات المعيارية تُستَخدم كمقاييس لتحديد أفضل نُظُم التعليم على مستوى العالم. وحين ارتبطت هذه الاختبارات بمبدأ المساءلة، نشأت أداة إدارية جديدة أُطلق عليها المساءلة القائمة على الاختبارات. وقد أدَّى هذا التحوُّل في العديد من الدول، من قياس تعلُّم الطلاب إلى اعتماد الاختبارات المعيارية لتحديد جودة المعلِّمين والمدارس، إلى انحراف التقييمات عن أهدافها الأصلية وإفساد غاياتها التعليمية في كثير من الأحيان.

لم تُعتمد الاختبارات المعيارية ذات المخاطر العالية، كما تُعرف في

العديد من الدول اليوم، في أي وقت جزءًا من السياسات أو الممارسات التعليمية السائدة في فنلندا. على العكس، أرسى إعداد المعلِّمين أساسًا راسخًا لفهم كيفية تقييم التعلُّم والنمو، ما ضمن امتلاكهم المعرفة الكافية في مجال التقييم ليحكموا بأنفسهم على مدى تعلُّم طلابهم. وكان إسناد مسؤولية تقييم الطلاب إلى المعلِّمين والمدارس وسيلة محورية لترسيخ ثقافة الثقة بين المعلِّمين في مختلف أنحاء البلاد.

تُجرى عملية التقييم الوطني للتعليم في فنلندا عبر برامج بحثية دورية تعتمد أساليب تقييم قائمة على العينات (بدلًا من إخضاع جميع الأطفال للاختبارات على نحو دائم أو متكرر)، وتشمل هذه البرامج تقييمات موضوعية تركِّز على جوانب محددة بمزيد من التفصيل (مثل: التعليم الخاص، وتعلُّم اللغات الأجنبية، أو الصحة النفسية والرفاه).

مؤهلات المعلِّمين المتقدمة

يشتهر نظام التعليم الفنلندي بقوة تأهيل معلِّميه. وكما ذُكر سابقًا، اشترط النظام منذ أوائل الثمانينيات على كل معلِّم مؤهَّل في المدارس الفنلندية إكمال درجات جامعية متقدِّمة موحَّدة بعناية على امتداد النظام التعليمي بأكمله. يُطلب من معلِّمي المرحلة الابتدائية الحصول على درجة الماجستير في التربية، تتضمَّن مشروع بحث مستقل، ودراسة جميع التخصصات الواردة في منهاج المرحلة الابتدائية، إضافة إلى تخصُّص رئيس في التربية أو التربية الخاصة. وعندما يتخرَّج معلمو المرحلة الابتدائية من الجامعات البحثية في فنلندا، تُعامل شهاداتهم معاملة شهادات خريجي التخصصات الأخرى، لهذا يُقال إنَّ المعلِّمين

في فنلندا يُعامَلون كمحترفين.

يُعَدُّ الالتحاق ببرامج إعداد المعلِّمين في فنلندا من أكثر المسارات تنافسية. ويُحدَّد عدد المقبولين سنويًّا بناءً على تقديرات دقيقة لحاجة النظام التعليمي إلى معلِّمين جُدد عند موعد تخرُّجهم، بعد خمس أو ست سنوات. ولا تُمنح أي استثناءات فيما يتعلق بالصرامة الأكاديمية والمهنية خلال فترة الدراسة. فمن لا يستطيع مواكبة المستوى العلمي المطلوب، أو لا يحقِّق أداءً يتماشى مع المعايير المتبعة، يُطلب منه البحث عن تخصُّص آخر. وهنا يكمن جوهر الثقة: الجميع يدرك أن هناك رقابة صارمة على جودة برامج إعداد المعلِّمين، وأن الجامعات لا تسمح بتخرُّج أي فرد ما لم يُثبت امتلاكه مستويات رفيعة من المعرفة، والمهارات، والأخلاق، والقدرات العامة التي تؤهله ليكون معلِّمًا ناجحًا مدى الحياة.

تفترض أبحاث الثقة —عمومًا— أن التعليم يُحدِث أثرًا إيجابيًّا في بناء الثقة؛ أي أن ارتفاع مستوى التعليم غالبًا ما يعزِّز جدارة الأفراد بالثقة (Frederiksen, Larsen, & Lolle, 2016).

أمَّا افتراضنا، المستنِد إلى المقابلات والملاحظات التي أجريناها لأجل هذا الكتاب، فيرتكز على أن التعليم المتقدِّم للمعلِّمين يمتلك القدرة على تعزيز قوة الثقة وانتشارها في النظام التعليمي، ويقوم هذا الافتراض على أن المعلِّمين ذوي المؤهلات العالية يحظون بدرجة أكبر من الثقة، سواء من داخل المجتمع المدرسي أو من خارجه.

أسطورة الأفضل الأذكى

هل تتطلَّب الثقة بالمعلِّمين أن يكونوا من الأفضل والأذكى في المجتمع؟

يبدو أن هناك اعتقادًا راسخًا في مجتمعاتنا بأن الذكاء الأكاديمي يرتبط مباشرة بجودة التعليم، وبعبارة أخرى، يسود التصوُّر القائل: لو استطعنا فقط جذب الشباب المتفوقين دراسيًّا لاختيار مهنة التعليم، لارتفعت عندئذٍ جودة التعليم والتعلُّم في مدارسنا.

تلقى هذه المعتقدات، التي لا تستند إلى أُسس بحثية، دعمًا متكررًا من مؤسسات دولية وخبراء تعليم، مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD 2010)، والبنك الدولي، وشركة ماكنزي وشركاؤه (Barber & Mourshed, 2007) وجويل كلاين (2014)، الذين يردِّدون القول الشائع: "لا يمكن أن تتجاوز جودة أي نظام تعليمي جودة معلِّميه." وقد استُخدم النموذج الفنلندي مرارًا دليلًا على صحة هذا الادعاء. غير أن مثل هذه الأساطير لا ينبغي أن تجد مكانًا في النقاشات التعليمية المبنية على الأدلة، وبدل التمسك بالشعارات، الأجدر أن نبحث عمَّا يحدث فعلًا على أرض الواقع.

من أين تنشأ أسطورة كهذه في الأصل؟ في الواقع، يشكِّل المعلِّمون جزءًا كبيرًا من ملحمة التعليم الفنلندي، ولا سيَّما في كيفية إعدادهم لتعليم الأطفال من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية.

إنَّ اشتراط حصول معلِّمي المرحلة الابتدائية على درجة الماجستير في التربية، ومعلِّمي المرحلة الثانوية على درجة ماجستير في تخصص محدد

(مثل الرياضيات أو التاريخ)، لا يُعَدُّ أمرًا شائعًا على مستوى العالم، وإن لم يكن فريدًا تمامًا. وتكمن فرادة فنلندا في الشعبية الواسعة التي تحظى بها مهنة التعليم بين الشباب حين يفكرون في مستقبلهم المهني.

في الواقع، يُعَدُّ القبول في برامج إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية في فنلندا أكثر صعوبة، من الناحية الإحصائية، من الالتحاق بكليات الحقوق أو الطب.

تحتكرُ الجامعات البحثية الفنلندية برنامج إعداد المعلِّمين الجُدد، وترفض عددًا كبيرًا من المتقدِّمين، حتى من يحملون درجات أكاديمية مرتفعة، وتطلب منهم المحاولة لاحقًا أو اختيار تخصص آخر. وتُعَدُّ برامج إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية في فنلندا، التي تمنح درجة أكاديمية متقدمة قائمة على البحث العلمي، من أكثر البرامج شعبية بين الشباب الفنلنديين؛ إذ يُقبل واحد فقط من كل عشرة متقدِّمين سنويًّا. (Sahlberg, 2015a) أمَّا المقبولون المحظوظون، فيلزمهم أن يدرسوا خمسًا إلى ست سنوات قبل أن يُسمح لهم بقيادة صفٍّ دراسيٍّ خاص بهم. ومع ذلك، لا يعني هذا أن من يقع عليهم الاختيار للتدريس هم دومًا الأفضل أو الأذكى أكاديميًّا.

يرى بعضهم أن شدة التنافس على دخول مهنة التعليم في فنلندا تمثِّل مفتاحًا لتحسين جودة التدريس، ورفْع تحصيل الطلاب، وتحقيق نتائج أعلى في الاختبارات الدولية. وبما أن 10٪ فقط من المتقدِّمين ينجحون في اجتياز نظام القبول الصارم في برامج إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية، يُعتقد أن السرَّ يكمن في اختيار المعلِّمين الجُدد من بين النخبة الأكاديمية. وقد دفعت هذه الرواية العديد من الحكومات والمؤسسات

إلى البحث عن وسائل جديدة لاستقطاب أصحاب التحصيل الأكاديمي العالي نحو مهنة التعليم، فظهرت مبادرات سريعة مثل "علِّم لأجل أمريكا"، التي تستهدف جذب خريجي الجامعات الأذكياء لتدريس الطلاب لبضع سنوات، واعدةً بتحقيق معجزات في المدارس، لكن، هل يصنع الأشخاص الأذكى معلِّمين أفضل، ويستحقون ثقةً أكبر؟

يصعُب العثور على أدلة بحثية موثوقة تثبت أن الطلاب الأذكى أكاديميًّا سيكونون بالضرورة أفضل المعلِّمين، فالمعلِّمون في فنلندا لم يكونوا دومًا من المتفوِّقين في دراستهم المدرسية، لكنهم كانوا مطالَبين بإثبات امتلاكهم لكلِّ الصفات والقدرات اللازمة للنجاح في مهنة معقَّدة كالتدريس.

يصبح الوثوق بالمعلمين أسهل حين ندرك أنهم يؤدّون مهنتهم بدافع داخلي صادق، يرَون فيها نداءً حقيقيًّا لا محطةً عابرة قبل الانتقال إلى مهنة أخرى. لو رأى القائمون على إعداد المعلِّمين في فنلندا أن القدرة الأكاديمية تمثِّل العامل الأهم في جودة التعليم، لاعتمدت الجامعات الفنلندية معيار التفوُّق في الامتحانات النهائية لقبول الطلاب. فعلى سبيل المثال، كان بإمكان جامعة هلسنكي أن تختار سنويًّا الأفضل والأذكى من بين العدد الهائل من المتقدمين، وأن تملأ مقاعد برامج إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية حصريًّا بأعلى الطلاب ترتيبًا في التحصيل الأكاديمي.

لكنَّ هذا لا يحدث، لأن القائمين على إعداد المعلِّمين في فنلندا يدركون أن القدرة على التعليم لا تقتصر على المتفوِّقين أكاديميًّا، وإنما

تتوزع بصورة أكثر توازنًا بين فئات مختلفة من الناس. فالشباب الرياضيون، والموسيقيون، وقادة الأنشطة الشبابية —مثلًا— غالبًا ما يمتلكون سمات واعدة لمعلِّمين متميزين، رغم أنهم لا يحملون سجلات أكاديمية قوية في المدرسة. ويبرز النموذج الفنلندي أن الطريق الأمثل لا يكمن في استقطاب الأفضل والأذكى إلى برامج إعداد المعلِّمين، بل في تصميم هذه البرامج بحيث تبرز أفضل ما في الشباب الذين يمتلكون شغفًا طبيعيًّا بالتعليم.

ما إن يُقبل الطلاب في برامج إعداد المعلِّمين في فنلندا، حتى يبدأ تكوين أساس راسخ لمسيرتهم المهنية بوصفهم محترفين يُوثق بهم. يشمل هذا المسار التدريبي مساقات متعمقة في علوم التربية، وبحثًا مستقلًا، وتدريبًا عمليًّا في مدارس مختبرية تابعة للجامعات. ويرتكز الهدف العام لبرامج إعداد المعلِّمين في فنلندا على مبدأ بسيط في مظهره، عميق في جوهره: إعداد جيل من الممارسين المتأملين (أي: معلِّمين يفكِّرون بأنفسهم).

في الجزء الثاني من هذا الكتاب، نعرض أفكارًا عملية لبناء الثقة، مستندةً إلى مبادئ رصدناها في التجربة الفنلندية. تتعاون آنو لاينه، نائبة عميد كلية علوم التربية في جامعة هلسنكي، مع هايدي كرزيفاكي في تدريس مادة تعليم الرياضيات لجميع طلاب برنامج إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية، ويجسِّد مقررهما السنوي في تعليم الرياضيات جوهر فلسفة إعداد المعلِّمين في فنلندا. وفي الفصل الرابع، ندرس هذا المقرر ضمن استكشافنا لنهج فنلندا في إعداد المعلِّمين.

للنقاش والتأمُّل:

1. تُعَدُّ الثقة بالمعلِّمين المحرِّك الرئيس لارتفاع مستوى الأداء التعليمي في المدارس الفنلنديَّة. كيف تفسِّر ذلك؟

2. هل يمكن استخدام المنهاج الدراسي لتعزيز الثقة بالمعلِّمين؟ وفي المدارس عمومًا؟

3. يؤدي مدير المدرسة دورًا حاسمًا في بناء ثقافة قائمة على الثقة المتبادلة. استنادًا إلى خبرتك وقراءتك لهذا الفصل، ما أفضل السُّبل التي يستطيع بها قادة المدارس ترسيخ الثقة داخل مدارسهم؟

الجزء الثاني

المبادئ السبعة



الفصل الرابع

تدريب المعلّمين على التفكير



حين بدأت آنو لاينه عملها معلمة صفّية في الثالثة والعشرين من عمرها، أوكلت إليها مهمة تدريس الصف الخامس الذي يعاني اضطرابات سلوكية في مدرسة شاملة بمدينة هلسنكي. لم تكن الظروف مشجعة لهذه المعلمة الجديدة. إذ كان سلفها قد خرج في إجازة مرضية، وكانت آنو المعلمة السادسة التي يتناوب عليها هذا الصف. ومع ذلك، استطاعت آنو بما امتلكته من طاقة وأفكار أن تفاجئ زملاءها وتتجاوز التحديات التي واجهتها في هذا الصف. قالت: "بدأ الطلاب يثقون بي"، واستمرت في تدريسهم في الصف السادس أيضًا.

حقّقت آنو الشابة انتصارًا كبيرًا، ولم تكتفِ بتثبيت السفينة داخل صفها فحسب، بل سعت إلى تعليم طلابها وفق أفضل الممارسات التي اكتسبتها خلال سنوات دراستها في برنامج إعداد المعلمين بجامعة هلسنكي. كانت تدرك أنّ الأطفال يكتسبون فهمًا عميقًا لمادة الرياضيات من خلال "التجسيد"concretizing، أي استخدام

المجسمات والنماذج الملموسة. غير أنّ ما حيّرها، كلما طال عملها في المدرسة، هو عدم توافر هذه الوسائل-وهي أدوات مادية يستطيع التلاميذ استخدامها للتعرف إلى المفاهيم الرياضية ومن هذا المنطلق، أرسلت آنو طلبًا إلى دائرة التعليم في المدينة للحصول على تمويل إضافي لشراء تلك الوسائل التعليمية، وقدّمت حجة مدروسة، أشارت فيها إلى أن "الإطار الوطني العام للمناهج الأساسية في فنلندا" يؤكد أهمية هذه الوسائل، وأرفقت قائمة تفصيلية بالمواد المطلوبة. ويا للمفاجأة، فقد وافقت دائرة التعليم على الطلب ومنحتها كامل المبلغ الذي طلبته. استطاعت هذه المعلمة المثابرة، رغم حداثة تجربتها، أن تزوّد مدرستها بمجموعة كاملة من الوسائل اليدوية لتعليم الرياضيات.

واليوم تُسخِّر آنو لاينه شغفها بالتعليم والرياضيات في كلية علوم التربية بجامعة هلسنكي. وبالتعاون مع زميلتها هايدي كرزيفاكي، تعمل بلا كلل لمساعدة الطلاب على ردم الهوّة بين النظرية والتطبيق. إنّها عملية دقيقة تتطلّب إطارًا راسخًا للتعليم والتعلّم.

ينظّم المدرسون في جامعة هلسنكي غالبًا مساقاتهم بحيث تجمع بين المحاضرات والاجتماعات المصغرة ضمن مجموعات صغيرة. وتتكامل هاتان الطريقتان في التدريس بصورة متناغمة؛ إذ توفّر المحاضرات أساسًا نظريًا واسعًا للطلاب، بينما تتيح الاجتماعات المصغرة - التي تضم نحو عشرين طالبًا في كل مرة- فرصة لتأطير تلك النظريات في سياقات عملية، وتجهيز المعلمين المستقبليين للتعامل مع تفاصيل الحياة الصفية اليومية. فعلى سبيل المثال، يتلقى الطلاب في مقرر آنو لاينه وهايدي كرزيفاكي عرضًا جماعيًا حول موضوع الأعداد النسبية،

يشمل الأسس النظرية لتدريس هذا المفهوم في الصفوف الدراسية. وفي الجلسات المصغرة التي تلي المحاضرة، تتاح لهم فرصة التفكير في استراتيجيات تدريس الأعداد النسبية وتجريبها عمليًا. وخلال الزيارات المدرسية يوحّد الطلاب ما تعلّموه، فيطبّقون معارفهم النظرية واستعدادهم العملي المستمدَّين من المحاضرات واللقاءات المصغّرة.

مع أنّ مساق آنو وهايدي في تعليم الرياضيات كان يشتمل دائمًا على جوانب تطبيقية، دفع إصلاح شامل يحمل اسم "العجلة الكبرى" في جامعة هلسنكي إلى تخصيص وقت أطول لتدريب مهارات التدريس. طوال عقود، كان طلاب التعليم الابتدائي ينجزون ثلاث فترات تدريب ميداني خلال برنامجهم الممتد خمس سنوات: الأولى في ختام السنة الأولى، والثانية في السنة الثالثة، والثالثة في السنة الرابعة أو الخامسة. تبدّل هذا كله مع تطبيق "العجلة الكبرى" في العام الدراسي 2017/2018، إذ حُرِم طلاب السنة الأولى من التدريب الميداني الاعتيادي ذي الساعات الثلاث المعتمدة.

دون أن تثنيهما العقبات، عززت آنو وهايدي مساق تعليم الرياضيات بحيث يوفّر فرصًا أوسع للتدريب خارج حدود الحرم الجامعي؛ وهو أمر تشترك فيه مساقات تربوية أخرى بجامعة هلسنكي.

التعلّم خارج أسوار المدرسة

يبدأ مقرر تعليم الرياضيات الذي تشرف عليه آنو وهايدي بمهمة عاجلة: على الطلاب أن ينقسموا إلى أزواج، ويتواصلوا مع فصلٍ من الصفّ الثالث الابتدائي في منطقة هلسنكي، لزيارته قبل نهاية الشهر. يزوّدهما المدرّسان بقائمةٍ من المدارس المحتملة، ويعتمدان على قدرة الطلاب على إتمام هذا التواصل بأنفسهم.

كان جميع طلاب هذا المقرر تقريبًا-وعددهم 140 طالبًا-قد قُبلوا في برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية قبل بدء المقرّر بأشهر قليلة فقط. هؤلاء هم "المحظوظون" الذين أشرنا إليهم سابقًا: العشرة في المئة الذين يُقبلون سنويًا في برنامج تعليم المرحلة الابتدائية بجامعة هلسنكي. وعلى مدار العام الدراسي تقريبًا، يزور طلاب آنو وهايدي الصفوف الدراسية للصف الثالث الابتدائي في المدارس المحلية، ضمن مجموعات ثنائية، ليدرسوا طرائق تدريس الرياضيات ويتمرّنوا عليها عمليًا. (وتجدر الإشارة إلى أن آلية الملاحظة والتدريس بالتناوب هي نفسها المتّبعة لدى المعلّمين المتدرّبين في مرحلتي تدريبهم الأساسية والنهائية).

يجري هؤلاء الطلاب ست زيارات مدرسية إجمالًا، ويُطلب منهم في كل زيارة تنفيذ مهمة مختلفة تزداد تعقيدًا تدريجيًا. وتتداخل هذه الزيارات مع المحاضرات والعمل الجماعي، لتوفّر مسارًا متصلًا لفهم تعليم الرياضيات على مدار العام الدراسي.

تحتل الثقة موقعًا مركزيًا في الزيارات المدرسية؛ إذ تتولى المعلّمات المتدرّبات تصميم الدروس، وتنفيذها، وتقييم تعلّم الطلاب

بأنفسهن، استنادًا إلى التوجيهات العامة التي توفّرها آنو وهايدي. وفي الواقع، لا تعرف المعلمتان تمامًا ما يجري خلال تلك الزيارات الصفية، وتطّلعان على تفاصيلها من خلال يوميات التعلّم التي يسلّمها الطلاب في نهاية المقرر. وقبل كل زيارة، يجتمع كل ثنائي من الطلاب المتدرّبين مع معلّم الصف الثالث لمناقشة محتوى الدروس المزمع تنفيذها.

وفيما يلي الجدول المقرّر للعمل الميداني خلال الفصل الدراسي الأول:

سبتمبر: في الزيارة المدرسية الأولى، يكتفي الطلاب المتدرّبون بتحية طلاب الصف الثالث ومراقبة درس في مادة الرياضيات. ولتنظيم ملاحظاتهم، تقدّم آنو وهايدي لطلابهم قائمةً من الأسئلة للتفكر فيها، من بينها:

- كيف يوضّح المعلّم المفاهيم التي يدرّسها؟
- كيف يُنشّط المعلّم تفاعل الطلاب؟
- كيف تبدو أجواء الصفّ في أثناء الدرس؟

أكتوبر: في الزيارة المدرسية الثانية، يقود طلبة الجامعة لعبةً رياضيةً حسابيةً مع التلاميذ.

نوفمبر: يُجري المعلّمون المتدرّبون مقابلات فردية مع طلاب الصف الثالث بهدف التعرّف على الاستراتيجيات الذهنية التي يستخدمونها في الجمع والطرح والضرب. خلال المقابلة، يجلس الطالب المتدرّب إلى جانب التلميذ، ويطرح عليه مسائل حسابية بسيطة مثل: 8 × 7 أو 80 + 140، ثم يشجّعه على شرح الطريقة التي توصّل بها إلى الحل. وقد يطرح عليه أسئلة من قبيل: "هل عرفت الإجابة مباشرةً، أم

استخدمت طريقة معينة لحسابها؟"

تُعدّ هذه الزيارة المدرسية، بحسب تصميم المقرر، تجربة محورية لطلاب آنو وهايدي.

قالت آنو: "لأننا نعرف من الأبحاث أن هناك أنماطًا متعددة من الحساب الذهني، أريد من طلاب التدريس أن يدركوا أن التلاميذ يفكّرون بطرق مختلفة. وعندما يخوضون هذه التجربة بأنفسهم، يمكننا لاحقًا مناقشتها في المحاضرة."

خلال المحاضرة التي تلي الزيارة المدرسية، يستعرض الطلاب الاستراتيجيات الذهنية في الحساب التي كشفت عنها الأبحاث، ويناقشون أكثرها فاعلية بالنسبة إلى طلاب الصف الثالث. وتوضح آنو أن هذه الجلسة تمكّن الطلاب المتدرّبين من التعرّف إلى أنجع الاستراتيجيات الذهنية، وتعلمهم كيفية دعمها وتطويرها لدى التلاميذ.

وفيما يلي لمحة عمّا يتضمّنه الفصل الدراسي الثاني:

يناير: استنادًا إلى زيارتهم السابقة والمحاضرة التي تلتها، يُقدِّم طلاب السنة الأولى حصّةً مدّتُها عشرون دقيقة حول الحساب الذهني. وقبل هذه الحصّة، يشجّعهم المُدرِّسون على توظيف طرائق تفاعلية لإجراء العمليات الذهنية، مثل لعب "البينغو[2]" مع الأطفال.

---

(2) البنغو:(Bingo) لعبة تعليمية وتفاعلية شائعة تُستخدم في الصفوف الدراسية، تقوم على توزيع بطاقات على الطلاب تحتوي على إجابات أو أرقام، بينما يقرأ المعلم مسائل أو أسئلة بصوت عالٍ. وعندما يجد الطالب الإجابة الصحيحة في بطاقته، يضع علامة عليها. يفوز من يكمّل صفًا أو عمودًا أو نمطًا معينًا من الإجابات ويعلن "بنغو!"، مما يجعل التعلم ممتعًا ومحفزًا (المترجم).

مارس: في هذه الزيارة، يُكلَّف الطلاب المتدرّبون بتقديم حصتين متتاليتين. تتمثل مهمّتهم في دمج الرياضيات مع مادة أخرى، مثل التربية البدنية (على سبيل المثال، يمكنهم تضمين أنشطة حسابية ضمن درسٍ للرياضة في الهواء الطلق). يشدّد المُدرِّسون على ضرورة إشراك تلاميذ الصف الثالث بفاعلية وتجاوز تمارين كتاب الرياضيات التقليدية.

أبريل: يُقدّم الطلاب المتدرّبون في هذه الزيارة حصة واحدة تُركّز على مهارات *حلّ المشكلات*. وقبل الزيارة، تزوّدهم المُدرِّستان بمسألة مفتوحة النهاية لعرضها على تلاميذ الصفّ الثالث. تُعَدّ هذه المهمّة الأخيرة أكثر المهام تحدّيًا للطلبة المتدرّبين، إذ يتعذّر التنبؤ بكيفية استجابة التلاميذ لها.

الاستعداد للمستقبل

أعرب بعض المعلمين الفنلنديين عن أمنيتهم لو أن برامج إعداد المعلمين التي التحقوا بها خصصت وقتًا أطول للتدريب العملي. فقد أبدى هؤلاء رغبتهم في تعلّم أمور أكثر تحديدًا، مثل استخدام منصات التواصل الإلكتروني الشائعة، منها منصة "ويلما (Wilma)"الفنلندية، وهي واجهة إلكترونية تربط بين أولياء الأمور والطلاب والمعلمين، وكذلك إتقان استراتيجيات إدارة الصفّ بفاعلية قبل تولّي مسؤولية فصولهم الخاصة.

ترى آنو أنّ من الضروري التوقّف عند أوجه القصور التي يستشعرها المعلّمون في بداية مسيرتهم، مع الأخذ في الحسبان أنّ

الجامعات تُعِدّهم لما يقارب الثلاثين عامًا مقبلة. قد يكون تعليمهم استخدام منصّة تواصل واحدة مثل "ويلما" دعمًا قصير الأمد للمعلمين الجدد في فنلندا، إلّا أنّه قد يغدو مع مرور الوقت استثمارًا غير حكيم. تقول آنو: "نحن بحاجة إلى تعليمهم مهارات التعامل مع مهنة التعليم. لا يسعنا تغطية كلّ تفصيلةٍ عمليّة. نحن بحاجة إلى أن نعلّمهم كيف يُفكّرون."

يظهر هنا توتّر واضح؛ إذ يجب على برامج إعداد المعلمين في فنلندا وسواها أن تُوازِن بين تهيئة المعلمين المتدرّبين للتحديات الحالية والمستقبلية ولواقع الحياة المدرسية. تقول آنو: "ينبغي أن نوضح للطلاب أننا نعلم أنهم لا يعرفون كيفية استخدام "ويلما" لكن ما نحتاج إلى تعليمه لهم هو كيفية مواجهة شيء مثل ويلما."

تركّز هايدي وآنو جهودَهما على إعداد الطلبة المتدرّبين لخوض التجربة الصفّية مع إدراك التحدّيات المقبلة. فكثيرًا ما يلتقيان طلبة فنلنديين في الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة من العمر لم يروا قطّ وسائل تعليمية محسوسة في الرياضيات قبل التحاقهم بالمقرّر. ولترسيخ هذا النهج داخل الفصول، لا بدّ أن يدرك المتدرّبون أهميّة تلك الأدوات ويتبنّوها. لذا تخصّص هايدي وآنو وقتًا كافيًا لصقل تصوّر الطلاب حول استخدام الوسائل المحسوسة، غير أنّ الطريق لا يخلو من صعوبات.

بين الحين والآخر، تُطلِع هايدي طلابها على دراساتٍ تؤيّد استخدام الوسائل المحسوسة في تعليم الرياضيات. لكن في إحدى الجلسات المصغّرة، استذكرت هايدي موقفًا أثار لديها الكثير من التأمل: إذ طلب

أحد طلاب السنة الأولى، وهو معلمٌ مستقبلي، ما هو أكثر من مجرد تأكيد شفهي. تساءل قائلاً: "لماذا ينبغي أن أؤمن بجدوى استخدام هذه الوسائل المحسوسة؟"

أثنت هايدي على الطالب باحترام، معتبرة سؤاله منطقيًا ومتزنًا. قالت له: "لا توجد أبحاث حاسمة تخبرك إن كان من الأفضل استخدام المواد المحسوسة (الوسائل اليدوية) أم لا." وأوضحت أنّ الدراسات المتاحة عبارة عن "تجارب تدخّلية" تُجرى في سياقات بحثية محدودة النطاق. وبينما راعت بقية الطلاب الحاضرين، سعت هايدي إلى توضيح أن الأساس النظري لهذا النهج سيتضح تدريجيًا من خلال دراسة نظرية التعلّم العامة وعلم النفس التربوي، بما في ذلك أعمال ليف فيغوتسكي وجان بياجيه. لم تصف هايدي تفكير الطالب بأنه "خاطئ"، واقترحت أنّ آراءه ستنضج خلال برنامج الإعداد الممتد خمس سنوات.

نرى أن هذه اللحظة القصيرة تجسّد نوع العمل الحيوي والتمكيني الذي تتميّز به برامج إعداد المعلّمين في فنلندا. فعوضًا عن إملاء ما ينبغي لطلابهم فعله أو التفكير فيه بصفة معلّمين، تُشجّع آنو وهايدي طلابهما على أن يصبحوا ممارسين متأمّلين يثقون بحكمهم المهني.

درّب المعلّمين على التفكير

أَفسِح وقتًا للتأمّل

تؤهّل برامج إعداد المعلّمين الحديثة المدرّسين للتفكير بعمقٍ أكبر وفهم سلوكهم وانفعالاتهم في المدرسة على نحوٍ أدقّ. في فنلندا، بُنِيَ إعداد المعلّمين تقليديًّا على مبدأ "المعلّم المفكّر تربويًّا". ويقصد بالتفكير التربوي هنا العمليات الذهنية التي تفسّر كيف يتّخذ المعلّم قراراته المختلفة أثناء التدريس.

إذا أردنا دعم المعلّمين ليُفكّروا بأنفسهم، لا بد من توفير الوقت والمساحة الكافيين لهم للتأمّل في مهنتهم، ويمكن للإداريين هنا أن يؤدوا دورًا رياديًا.

في بداية العام الدراسي، يستطيع مدير المدرسة توزيع دفاتر يومية على أعضاء الهيئة التدريسية، بوصفها رمزًا قويًا لالتزام المدرسة بثقافة الممارسة التأملية. وخلال العام، يمكن للهيئة أن تستهلّ كل اجتماع أسبوعي بدقائق صمتٍ للتأمّل الهادئ، قبل الانتقال إلى جدول الأعمال.

يمكن أن تتخذ هذه العادة التأملية المنتظمة الشكل الآتي:

- في بداية كل اجتماع، يعرض قائد المدرسة على الشاشة أو اللوح الأبيض سؤالًا تحفيزيًا يدعو إلى التفكير والكتابة، مع عزف موسيقى كلاسيكية هادئة في الخلفية. وقد يكون السؤال بسيطًا ومفتوحًا، لكنه يرتبط بعمل المعلمين، مثل: ما الهدف الأسمى الذي

تسعى لتحقيقه مع طلابك هذا العام؟ ما الشيء الذي يمكنك الاحتفال به هذا الأسبوع؟ أو ما الذي جعلك تبتسم اليوم؟

- يخصِّص المديرون والمعلِّمون ما بين سبع وعشر دقائق للتأمّل في سؤال اليوم وتدوين أفكارهم في دفاترهم.
- بعد الانتهاء من الكتابة، يتبادل المعلمون أفكارهم مع الزملاء الجالسين بجوارهم. وإذا سمح الوقت، يدعو مدير المدرسة بعض المتطوعين لمشاركة تأملاتهم مع المجموعة كاملة.

مدارس تدريب المعلّمين في فنلندا

في عامهم الدراسي الثالث، يشرع طلاب آنو وهايدي في تدريبهم الأساسي (وهو ما يُعدّ عمليًا فترة التدريب لدرجة البكالوريوس، إذ أصبح التدريب الرسمي الوحيد قبل الانتقال إلى مرحلة الماجستير). في جامعة هلسنكي، يؤدّي جميع طلاب برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية هذا التدريب العملي داخل مدارس التدريب التابعة للجامعة نفسها.

تشترط برامج الماجستير في التربية في فنلندا، التي تقدّمها ثماني جامعات بحثية، أن يقضي الطلاب جزءًا كبيرًا من مدة دراستهم في مدارس تدريب المعلمين التابعة لهذه الجامعات، بهدف المراقبة والممارسة وتعلّم التدريس داخل بيئات صفية حقيقية.

ويُلزم كل برنامج جامعي يُعدّ معلمين جددًا بأن يمتلك مدرسة تدريب واحدة على الأقل، تعمل فيها فرق من المعلمين ذوي الخبرة

والكفاءة العالية لتقديم الإشراف والتوجيه والتدريب العملي للمعلمين المتدرّبين. وتُعد هذه الترتيبات فريدة من نوعها دوليًا؛ فلا توجد دولة أخرى تطبّق نظامًا مشابهًا في إعداد المعلمين، رغم أن بعض الدول تشترط على جميع المعلمين الحصول على درجة الماجستير. ويرى كثيرون أن هذا الجانب من إعداد المعلمين يشكّل عنصرًا حاسمًا في جاهزية الخريجين الجدد للانطلاق بقوة في مدارسهم الأولى.

يعتقد التربويون الفنلنديون ضرورة أن يقيم الطلاب علاقات وثيقة قائمة على الثقة مع أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية والممارسين في مدارس التدريب. فكثيرًا ما تفتح برامج إعداد المعلمين فجوة بين النظرية والتطبيق، أو بين الجامعة والمدرسة، ما يضعف الثقة. وعندما يُفصَل بين النظرية والممارسة في مرحلة الإعداد الأولى، يشعر المعلّمون بأن النظريات بعيدة عن واقع الصفوف. في فنلندا، تُقلَّص هذه الفجوة عبر دمج مدارس التدريب داخل الجامعة نفسها.

أثناء تأليف هذا الكتاب، تابعنا مسيرة طالبين في عامهما الدراسي الثالث، كُلِّفا بإتمام تدريبهم الأساسي في مدرسة فيكّي لتدريب المعلمين في هلسنكي. وقد أتاح لنا ذلك فرصة معاينة نموذج الإشراف التربوي الفنلندي القائم على الثقة أثناء التطبيق العملي. في الفصل الخامس، يصف تيم هذا النهج القائم على الثقة بالتفصيل.

مكتبة
t.me/soramnqraa

للنقاش والتأمّل

1. تُعَدّ قدرة المعلّم على التأمّل التربوي في أدائه هدفًا جوهريًّا في إعداد المعلّمين في فنلندا. كيف يرتبط مفهوم الممارس المتأمّل بصورة المهني الموثوق؟

2. استرجع خبرتك في إعدادك كمعلّم أو كإداري. هل شعرت أنك كنت مستعدًا لتصبح مربيًا قادرًا على التأمّل الذاتي؟ وما الخطوة التي يمكنك اتخاذها لتعزيز هذا التأمّل كل يوم؟

3. ما العوائق الشائعة التي تعترض طريق التأمّل في المدارس؟

***

في الجزء الثاني، سنختتم كل فصل باقتراحات عملية.

أفكار لبناء الثقة:

- نظّم مجموعات قراءة اختيارية، افتراضيًا أو بالحضور الشخصي، مع التصويت لاختيار الكتب. يمكن لمدير المدرسة توفير نسخ من الكتب للمعلمين الراغبين في المشاركة.
- استخدم أدوات العصف الذهني الرقمي، مثل AnswerGarden (https://answergarden.ch/)، خلال اجتماعات الهيئة التدريسية لجمع الأفكار وعرضها بصريًا.
- ابدأ الاجتماعات بسؤال تأملي، وامنح المعلمين وقتًا لكتابة أفكارهم وملاحظاتهم.
- نظّم زيارات ميدانية إلى مدارس أخرى ضمن مجموعات

ثنائية، مع منح المعلمين فرصة لعرض نتائج ملاحظاتهم أمام الزملاء.

- ادعُ المعلّمين للمشاركة في إعداد جداول أعمال اجتماعات تقييم أدائهم.

الفصل الخامس

إرشاد الجيل القادم



التقيتُ لورا بورهونن وإيلا فيآتاينن) في يومها التوجيهي الأول في مدرسة فيكّي لتدريب المعلمين. صافحنا بعضنا في صفّ المعلّمة ريتّا نييمي التي تُدرّس الصفّ الرابع، وهو الصف الذي ستقدّم فيه هاتان الطالبتان أغلب دروسها خلال فترة التدريب الأساسي. في أسبوعها الأول، يتشاور المعلمون المتدرّبون مع المعلّمين المشرفين عليهم، ويراقبون دروسًا متنوعة، كما يبدؤون بإعداد خطط تعليمية للوحدات والدروس الفردية.

ريتّا، التي تُعرِّف نفسها بين المعلّمين المتدرّبين بلقب- "فانها تايتي" أي العمَّة العجوز - بين المعلّمين المتدرّبين، هي المشرفة على توجيه لورا وإيلا خلال فترة تدريبهما التي تمتد ستة أسابيع. كانت ريتا معلّمة مخضرمة تحمل شهادة الدكتوراه، وتفيض شغفًا بمساعدة الطلاب على إدراك الروابط الحية بين النظرية والتطبيق.

في تلك الظهيرة، جلستُ حول طاولة في أحد صفوف الصف الرابع مع ريتّا وإيلا ولورا وهنّ يتحضرن للأسابيع المقبلة. ناقشن جدول الحصص، والمواد المنهجية، والاحتياجات الفردية لعدد من تلاميذ الصف الرابع في صف ريتّا. وفي لحظة ما، نهضت المعلمة المُرشِدة من مقعدها، وتجولت في أرجاء الصف، تلامس أسطح بعض الطاولات وهي تتحدث عن كل تلميذ على حدة. كانت إيلا ولورا تدونان ملاحظاتهما بعناية.

سبق أن زارت هاتان الطالبتان مدرسة تدريب المعلمين؛ ففي تلك المدرسة نفسها، أتمّت إيلا ولورا تدريبهما العملي في السنة الأولى، الذي لم يدم سوى أسبوعين. وكانت شُعبتهما آخر دفعة تحظى بهذا النوع من التدريب قبل إطلاق برنامج "العجلة الكبيرة" في خريف 2017. تستعيدان تلك التجربة الأولى بحنين، إذ شملت تدريس اللغة الفنلندية والآداب لمدة أسبوعين، واعتبرتاها خطوة أساسية أرست انطلاقتهما. وقد أدركتا أيضًا أن الأوضاع تغيّرت كثيرًا منذ ذلك الحين.

مع امتلاكهما لعدد محدود من المقررات التربوية فقط في تلك المرحلة، لم تكن لدى إيلا ولورا قاعدة نظرية قوية تساعدهما على الربط بين النظرية والممارسة خلال تدريب السنة الأولى.

أما التدريب الأساسي – الذي كانتا تبدآن به آنذاك – فقد شكّل أول تحدٍّ فعلي وجادّ لهما داخل الصف. لقد أتاح لهما الفرصة لتطبيق العديد من النظريات والأفكار التي اطّلعتا عليها في الجامعة.

لكن كان هناك فرق جوهري آخر: تدريب السنة الأولى لم يمنحهما الفرص ذاتها للتعرّف على الطلاب أو المعلمين على نحو شخصي. لم

يكن هناك وقت كافٍ لذلك ببساطة.

كما ذُكر سابقًا، يُكمل المعلمون المتدرّبون في فنلندا تدريبهم العملي ضمن أزواج: يراقبون، ويخططون، ويُدرّسون معًا بوصفهم وحدة واحدة، على غرار ما يفعله طلاب أَنو وهايدي في المقرّر الرياضي أثناء التدريب الميداني. اختارت لورا وإيلا، وهما صديقتان مقرّبتان، أن تعملا معًا في هذا التدريب الأساسي خلال فترة التدريب، يُدرّس الطلاب 50 ساعة دراسية على مدى خمسة أسابيع؛ حيث تتولى كلّ واحدة منهما قيادة 25 درسًا (مدة كل منها ساعة)، بينما تقوم الأخرى بدور المساعدة داخل الصف.

يهدف هذا النموذج إلى ترسيخ فكرة التدريس بوصفه جهدًا تعاونيًا. تقول لورا: "نقوم بكلّ شيء معًا، فنعرف ما يحدث في كلّ حصة كي نُسند بعضنا بعضًا... لا جدوى من التدريس التشاركي إن كان أحدُنا وحده يعلم ما ينبغي فعله".

الإرشاد في المرحلة الابتدائية

تُدرّس آنّي لوكوميس، وهي معلّمة متمرّسة، الصفَّ الرابع في مدرسة فيكّي، على بُعد خطوات من صفّ ريتّا نييمي. تحمل آنّي درجة الدكتوراه، وتخصّص جزءًا من وقت عملها لإجراء بحوث تربوية. ومثل ريتّا، أشرفت آنّي طوال سنوات على تدريب معلّمي جامعة هلسنكي.

وحين التقيت بها، سألتُها عمّا إذا كانت قد لاحظت أنماطًا معيّنة في الأساليب الأولى للمتدرّبين داخل الصف، وبوجه خاص: هل يميل

هؤلاء إلى فرض سيطرة مفرطة على تلاميذها، أم إلى قدر مفرط من التساهل؟

قالت آنّي: "حسنًا، لا أظن أنني أرى المشكلة على هذا النحو، لأننا نناقش [أساليبهم في التدريس] مسبقًا." وأضافت أنّ عليها، كما تفعل مع تلاميذ الصفّ الرابع، أن تبني دعائم تدريجية لعمل المعلّمين المتدرّبين، مؤكدةً: "لا أستطيع أن أُلقي بهم هكذا في الميدان."

شرحت لي آنّي بالتفصيل آليّة الدعم التدريجي التي تتّبعها. فقبل لقائها بالمتدرّبين، ترسل إليهم رسالة إلكترونية من صفحة واحدة تُحدّد فيها المسموح والممنوع. وتعتذر مسبقًا عن ذكر أمور قد يكونون على دراية بها أو لا تعنيهم مباشرة. وتحثّهم على أن يروا أنفسهم مهنيّين، قائلة: "حين تكونون في المدرسة، أنتم تربويون طوال الوقت، لذا يجب أن تتصرّفوا كمعلمين هنا... لا تدخلوا الصفّ وأنتم ترتدون المعطف أو القبعة".

في رسالتها إلى الطلبة المتدرّبين تتحدّث آنّي بوضوح عمليّ: تؤكّد أنّ عليهم إعداد خططٍ درسيّةٍ محكمة، قائلةً: "من دون خططٍ لن تُدرِّسوا حصةً واحدة". ولأنّها تتحمّل مسؤولية تلاميذها، تريد أن تعرف مسبقًا ما سيجري في صفّها. وبعينٍ تلتمع فخرًا أخبرتني أنّها ترى نفسها "الأم اللبؤة" لتلاميذها؛ لذلك تبتسم وتوجّه للمتدرّبين نصيحةً ودودة: " لا تعبثوا مع طلابي".

وجدت آنّي أنّ توضيح هذه التوقّعات الأساسية يقي من مواقف مُحرِجة. وهي تدرك أنّ فترة التدريب تشكّل تحديًا للمعلّمين المتدرّبين، لذا يسهم وضوحها في التواصل في تسريع تكيّفهم. ومن الدعائم

الرئيسة حرصها على أن يتعرّف المتدرّبون إلى تلاميذها. فبعد إرسال الرسالة تلتقي بهم وجهًا لوجه، وتزوّدهم بمعلومات وثيقة الصلة بالطلاب. كذلك تُجري مقابلات مع المتدرّبين لتصغي إلى أهدافهم فتُعينهم على تأمّل ممارساتهم.

بالرغم من أن آنّي تُلزم المتدرّبين بوضع خططٍ متينة، فإنها تُبيّن أن مسؤولية إنجاز هذه الخطط تقع عليهم وحدهم. ولا ترى جدوى في أن تجلس معهم لصوغ خطة الدرس، إذ تقول: "ستصير، في نهاية المطاف، خطتي أنا" (وهذا ما تفعله ريتّا أيضًا). ومع ذلك، تُرشد آنّي المتدرّبين عند إعداد الخطط التسلسلية[3] أو الوحدات التعليمية، وتعدّ هذا الإرشاد دعمًا لهم في تأطير عمليّة التعليم والتعلّم.

بينما يستعدّ المتدرّبون لتقديم دروسهم في صفّها- الصف الرابع، تطمئنهم آنّي بأنها لن تفتّش كل درس بحثًا عن الأخطاء. فهي، شأنها شأن غيرها من مشرفي التدريب في فنلندا، تركّز على دعمهم حتى يطوّروا كفاءتهم ويتأمّلوا ممارساتهم بوعي. وهذا بالضبط ما نراه روحًا عامةً تميّز برامج إعداد المعلّمين في فنلندا.

لا تتلقّى إيلا ولورا، وسائر طلاب برنامج تعليم المرحلة الابتدائية، درجاتٍ على تدريبهم العملي؛ إذ يُعتمد نظام "ناجح" أو "أعد المحاولة". وخلال فترة التدريب، يتلقّون دعمًا من المعلّمين المُرشِدين، مثل ريتّا وآنّي، ومن مدرّسي الجامعة، مثل أنو وهايدي، فضلًا عن عونٍ

(3) الخطط التسلسلية:(Sequence Plans) سلسلة منظمة من الدروس أو الأنشطة التعليمية تُبنى بشكل تدريجي ومنطقي، بحيث يقود كل درس إلى الذي يليه، ضمن تسلسل زمني ومفاهيمي يخدم تحقيق أهداف تعلّم محددة.

ثمين يقدّمه كلٌّ منهم للآخر. ومع توافر هذا القدر من المساندة، نادرًا ما يعجز معلّمو ما قبل الخدمة عن إتمام تدريبهم. ومن منظور المعلّمين المُرشِدين والمشرفين الجامعيين، يتركّز الاهتمام على الإرشاد: أي مساعدة الطلاب على التدريس بإتقان، مع وعيٍ متنامٍ بممارستهم.

خلال هذا التدريب الأولي، يُدرّس طلاب السنة الثالثة مواد مثل الرياضيات، واللغة الفنلندية وآدابها، بالإضافة إلى ثلاث مواد أخرى (مثل الدين، والتربية البدنية، والجغرافيا).

وفي كلٍّ من هذه المواد الخمس يتلقّى الطالبُ إرشادًا من أستاذٍ جامعي؛ إذ يخصِّص الأستاذ نحو ساعةٍ واحدة لإرشاد كلِّ طالبٍ على امتداد فترة التدريب. وقد يبدو هذا الوقت محدودًا، غير أنّ هدفه أن يستكمل نمط الإرشاد المتواصل الذي يقدمه معلّمو الصفّ، أمثال ريتّا نيمي وآنّي لوكوميس في مدرسة التدريب.

يعتمد الأساتذة والمحاضرون الجامعيون أساليب متنوِّعة لدعم معلّمي ما قبل الخدمة خلال تدريبهم الإكلينيكي. وبما أنّ الطلاب يعملون في أزواج، يخصّص معلّم المقرَّر ساعتَيْ الموارد لمتابعة إحدى حصصهم، ثم يُفرد ساعةً لتحليل الدرس ومناقشة الخطوات التالية. يُسجَّل جزءٌ من دروس بعض المتدرّبين ومنهم إيلا ولورا بالفيديو، ما يتيح لهم مناقشة التسجيل مع أساتذتهم المشرفين. (وقد طُبّقت هذه الممارسة مؤخرًا في مرحلة التعليم الثانوي، في مدرسة تدريب المعلّمين الأخرى بالمدينة، وسنستعرضه لاحقًا في هذا الفصل.)

يهدف هذا النوع من الإشراف التربوي إلى أن يكون بنّاءً وتطوّريًا في طبيعته، لا تقويميًا أو نهائيًا. وتُبيّن البروفيسورة هايدي كريزفاكي أنّ

المسألة لا تكمن في تقييم درسٍ مفرد وكأنه امتحان ختامي؛ بل في مساعدة الطالب على استنباط الدروس الجوهرية من التجربة الصفّية وتوظيفها في الدرس التالي. تُطلق هايدي على ذلك وصف "نقاش التغذية الراجعة"، وتضيف: "الثقة تتكوّن هناك."

مربع الاستراتيجية

إرشادُ الجيل القادم

سلّم شعلة التدريس. في مطلع فترات التدريب، تخصّص المُعلِّمتان الفنلنديتان المُرشِدتان ريتّا نييمي وآني لوكوميس وقتًا لشرح تفاصيل تلاميذهما للمتدرِّبين. تُشكّل هذه المحادثات المباشرة انطلاقة قوية للمعلّمين المتدرّبين، إذ تساعدهم على بناء الثقة مع الأطفال، وفهم احتياجاتهم الفردية.

من أثمن ما يمكن أن تقدّمه المدارس إتاحةُ الفرص للمعلّمين لتبادل الرؤى حول طلابهم.

فعادةً ما يراجع المعلّم سجلات المدرسة قبل أن يبدأ العمل مع مجموعة جديدة، وهي مراجعة تزوّده بمعلوماتٍ مفيدة عن الصف. مع ذلك، يمكن تعزيز تدفّق هذه المعلومات من خلال لقاءاتٍ مباشرة تجمع المعلّمين.

نوصي بأن يعقد المعلّمون حوارات تتمحور حول التلاميذ في نهاية العام الدراسي، بعد تسلّم قوائم تلاميذهم الجدد للعام المقبل، أو قبيل اليوم الأول للدراسة مباشرة. وغالبًا ما يحتاج المعلّم إلى مشاركتين

منفصلتين: إحداهما لنقل رؤى مفيدة إلى المعلّم الذي سيرث مجموعته، والأخرى للقاء زميلٍ درّس التلاميذ الذين سيستقبلهم.

حين يلتقي المعلّمون، يمكنهم التركيز على أربعة محاور أساسية: اهتمامات الأطفال، ونقاط قوتهم، والتحديات التي يواجهونها، والاستراتيجيات التي يعتمدها المعلّم لدعم كلّ طفل. ولتنظيم الملاحظات المستخلصة من هذه النقاشات، يمكن الاستعانة بالنموذج المبيَّن في الجدول E.1.

	الاهتمامات	نقاط القوة	التحديات	الاستراتيجيات
كلارا				
سيمون				

جدول E.1: تقييم احتياجات الطلاب واستراتيجيات المعلّم

الإرشاد التربوي في المرحلة الثانوية

زرتُ مدرسة نورمال ليسيوم في هلسنكي -نورسّي[4] وهي مدرسة

(4) نورسّي:(Norssi) اسم غير رسمي يُطلق في فنلندا على المدارس النموذجية (Normaalikoulu)، وهي مؤسسات تعليمية تابعة للجامعات تُستخدم لتدريب المعلّمين عمليًا في بيئة صفّية حقيقية. تُشرف كليات التربية على هذه المدارس، ويقضي فيها طلاب برامج إعداد المعلّمين فترات تدريب ميداني تحت إشراف معلّمين متمرّسين. من أبرز هذه المدارس Helsingin normaalilyseo :في هلسنكي، و Turun normaalikoulu في توركو، و Oulun normaalikoulu في أولو. (المترجم)

تدريب المعلّمين الأخرى في منطقة العاصمة، حيث كان باسي يدرّس الرياضيات والعلوم، لألتقي باثنين من المعلّمين المشرفين: أولي مياتّا وإيرينا بيني. وإلى جانب إشرافهما على تدريب المعلّمين المتدرّبين، يدرّس كلٌّ من أولي وإيرينا اللغات الأجنبية في مدرسة نورسي.

يتمثّل أحدُ أبرز التحدّيات التي يواجهها معلّمو الإشراف في هذه المدرسة الثانوية، وهو تحدٍّ يكاد يغيب في المرحلة الابتدائية، في تبايُن خلفيّات المعلّمين المتدرّبين. فبعضهم قادم من مسارات مهنيّة مختلفة، مثل متدرّبَيْن حديثَيْن في نورسّي: أستاذ رياضيات ترك الجامعة ليُدرّس لطلبة المرحلة المتوسّطة، وأمّ لثمانية أبناء تحمل الدكتوراه وتسعى إلى أن تصبح معلّمة رياضيات. وهناك متدرّبون آخرون لديهم خبرة في التدريس بوصفهم بدلاء لسنوات. وبحسب أُولّي وإيرينا، يكون درس التدريب الأول، لدى بعض هؤلاء، فعليًا أوّل درس يقدّمونه أمام التلاميذ على الإطلاق.

بينما يستلزم برنامج إعداد معلّمي المرحلة الابتدائية خمسة أعوام من دراسة علوم التربية، يتطلّب مسار إعداد معلّمي المواد التخصصية في فنلندا قسطًا أقلّ من التأهيل التربوي. في الحقيقة، لا يتعدّى الجزء المخصّص لإعداد المعلّم عامًا واحدًا. كثيرٌ من معلّمي ما قبل الخدمة الذين يعمل أُولّي وإيرينا معهم في المرحلة الثانوية أتمّوا بالفعل ثلاثًا أو أربع سنوات من دراسة تخصّص أكاديمي في الجامعة، وبعضهم يحمل درجات ماجستير في الرياضيات أو الفيزياء.

تستقبل مدرسة نورسي المعلّمين المتدرّبين لخوض التدريب الأساسي في منتصف أكتوبر، بعد أن يكون هؤلاء الطلاب قد أتمّوا مقرّراتهم

الجامعية منذ أغسطس، في دورة مكثّفة تركّز على النظريات التربوية، تمهيدًا لانطلاق تدريبهم العملي الذي يمتدّ ثمانية أو تسعة أسابيع في مدرسة تدريب المعلّمين. ويُخصَّص الأسبوع الأول في المدرسة بالكامل لمرحلة التهيئة، أو كما وصفها أُولّي: "بناء الثقة". ومثل نظرائهم في المرحلة الابتدائية، يلتقي هؤلاء المتدرّبون بأساتذتهم المشرفين، ويُراقبون معلّمين متمرّسين أثناء التدريس، ويُعدّون خططًا دراسية. كما تُقدَّم لهم خلال هذا الأسبوع نحو اثنتي عشرة جلسة إرشاد جماعية، تتناول قضايا عملية مثل طرائق التدريس والمواد التعليمية.

نظرًا لتنوّع الخلفيات المهنية لهؤلاء المتدرّبين، ولقلة ما تلقّوه من تعليم تربوي سابق، يُعدّ إرشاد معلّمي المواد المتدرّبين عملاً دقيقًا وحسّاسًا. تقول إيرينا، التي تُدرّس اللاتينية والروسية، إن بعضهم يمتلك موهبة طبيعية، ويقدّم درسًا أوليًا ناجحًا، إذ يُكوّنون علاقة سريعة مع الطلاب ويكسبون تفاعلهم. لكن آخرين يُصابون بالتيه داخل الصف. قالت إيرينا: "أشرفت على أحد المتدرّبين... بقي واقفًا خلف المكتب طوال الحصة، وظلّ يتحدّث ويتحدّث ويتحدّث. أظنّه كلّفهم بمشروع جماعي، لكنه لم يتحرّك بين الطلاب، ولم يكلّف نفسه حتى مراقبة ما يفعلونه... كان متيبّسًا حتى راحت يداه ترتعشان."

حتى وقت قريب، كان المعلّمون المتدرّبون في نورسّي يقدّمون نحو ضعف عدد الحصص التي يدرّسونها اليوم خلال فترة تدريبهم، غير أنّ تلك الحصص كانت أقصر، إذ لم تتجاوز 45 دقيقة للحصة الواحدة. أمّا اليوم، فيُطلب من المتدرّب تدريس ثماني حصص، تمتدّ

كلٌّ منها 75 دقيقة، وهو عبء ثقيل على المعلّم المبتدئ. توضح إيرينا أنّ 75 دقيقة زمن طويل للحفاظ على التركيز داخل الصف، حتى بالنسبة إلى الراشدين، وتضيف: " لهذا عليك أن تخطّط بدقّة... لأنك فعليًا مضطر لأن تكون ممتعًا طيلة 75 دقيقة. لا تريد لطلّابك أن يناموا".

نظرًا لاعتياد هؤلاء المعلّمين المتدرّبين على أسلوب التدريس الجامعي، وخصوصًا المحاضرة التقليدية المباشرة، قد يواجه بعضهم صعوبةً في البداية عند محاولة تحويل نهجهم التعليمي عند دخولهم إلى المدرسة. وقد تبدو فكرة إلقاء محاضرة مدّتها 75 دقيقة عن قواعد اللغة لطلّاب الصف الثامن مغريةً لبعض المبتدئين.

أكّد المعلِّمون المُرشِدون أنّ التدريس يرتكز في جوهره على شخصية المعلّم. فرغم أنَّ التدريب القوي، الذي تقدّمه مدارس إعداد المعلّمين في فنلندا، شرطٌ لا غنى عنه، تظلّ السمات الفردية، خاصة القدرة على التواصل مع التلاميذ وتقبّل النقد البنّاء، عاملًا حاسمًا. حدّثتني إيرينا عن متدرّبة سابقة في نورسِّي كانت قد درّست لغةً أجنبية لتلاميذ المدارس لعقدٍ كامل قبل دخولها التدريب العملي، لكنها كانت منغلقة في تلقّي مهارات التعليم؛ إذ رأت أن أسلوبها المُعتمد منذ سنوات لا يحتاج إلى مراجعة.

يعلق أُولّي قائلًا: "لكن ثمّة من يمتلكون عقلًا منفتحًا واستعدادًا للتغيير، وهؤلاء يمرّون، بطريقةٍ ما، بأزمة ذاتيّة حين يصطدم ما اعتادوا عليه بما يُتوقّع منهم هنا."

قوة التغذية الراجعة

تُعَدُّ التغذية الراجعة إحدى الوسائل الرئيسة التي يبني بها المعلّمون المُرشِدون في فنلندا الثقة ويدعمون متدرّبيهم، وتظهر في أشكال متنوّعة داخل مدارس إعداد المعلّمين. يستخدم أُولّي مع معلّميه المتدرّبين نموذجًا يُدعَى "التغذية الراجعة المركَّزة"، وهو أسلوب طوّرته مدارس إعداد المعلّمين الفنلندية. خلال الحصة، يجلس الزملاء الذين يؤدّون ساعات الملاحظة في مؤخرة الصف ويسجّلون ملاحظاتهم بهدف تقديم تغذية راجعة هادفة. ووفقًا لمجموعة من الأسئلة الدقيقة، يُدوِّن الملاحظون ما يرونه من ثمانية جوانب مختلفة تتعلّق بالتدريس، منها: التفاعل بين المعلّم والتلاميذ، إدارة الوقت، وتنوّع أساليب التعلم. يقول أُولّي: "نستخدم التغذية الراجعة المركَّزة كثيرًا، ونسأل المعلّمين المتدرّبين: ما الجانب الذي تودّون تلقّي تغذية راجعة عنه؟" ويُفترض أن يتماشى هذا الجانب المختار مع أهدافهم الشخصية في التطوّر التربوي. وفي المراحل الأولى، يسأل المعلّمون المُرشِدون المتدرّبين كيف يرغبون في التطوّر مهنيًّا خلال فترة التدريب.

في عام 2019، استحدثت مدارس تدريب المعلّمين بجامعة هلسنكي نموذجين جديدين للتغذية الراجعة بين الأقران: أحدهما للتدريب الأساسي، والآخر للتدريب النهائي. أوضح أُولّي أنّ هذه الاستمارات صاغها طوعًا أعضاء هيئة التدريس في مدرستَي نورسّي وفيكّي (انظر الشكلين 5.1 و5.2.)

تقول إيرينا: "ببساطة، ما يبعث على السرور هو أنّهم يمنحون أنفسهم تغذية راجعة." سؤالها الأول بعد كل حصة تدريبية بسيط: "ما

رأيك في حصّتك؟" وتوضح: "لا أنبس ببنت شفة قبل أن أسمع رأيهم"، وغالبًا ما تتّفق مع تقييم المتدرّب لنفسه.

يقول أُولّي: "أكرّر على مسامعهم أنّي لا أريد تقسيم الحصّة منذ البداية إلى جيدة أو سيئة." وكما هو الحال عند إيرينا، فهو يحرص على أن يفكّر المتدرّبون في عناصر الدرس بعناية. "أطلب منهم دائمًا أن يستعرضوا كل شيء بتفكير، وأمتنع عن وضع أيّ درجة، لأنّ التقويم والحكم مسألة تمسّ أعماق الإنسان."

يسعى المعلّمون المُرشِدون - في المرحلتين الابتدائية والثانوية - إلى صقل المتدرّبين ليغدو كلٌّ منهم ممارسًا واعيًا بذاته. وتُسهم طريقة الإرشاد، بما تتضمّنه من تغذية راجعة مركّزة ومستمرة في مدارس الإعداد الفنلندية، في تحقيق هذا الهدف.

اسأل التلاميذ

في مدرسة نورسِّي، يقدّم المعلّمون المتدرّبون استمارات تغذية راجعة إلى التلاميذ المراهقين ويتلقّون ملاحظاتهم. يُجرى ذلك عادةً في الحصّة الأخيرة للمتدرّب (أي الرابعة، ومدّتها 75 دقيقة)، ويمكن أيضًا تنفيذه في منتصف فترة التدريب.

تؤمن إيرينا إيمانًا راسخًا بأهمية إشراك التلاميذ في تقديم التغذية الراجعة للمعلّمين المتدرّبين. تقول: "التلاميذ هم من يتلقّون التعليم، وأنا أقول دومًا إنّ من المهم أن نسألهم». وتوضح أنّ المراهقين قد يفتقرون إلى رؤية شاملة للتدريس، لكنّهم غالبًا ما يقدّمون ملاحظات مفيدة للمتدرّبين.

عندما زرتُ صفَّ اللغة اللاتينية للصف التاسع الذي تُدرّسه إيرينا، سألتُ تلاميذها المراهقين عن تجاربهم مع المعلّمين المتدرّبين. جلس إلى يساري، في الصفّ الخلفي، فتى يضع نظّارات ويملك شعرًا فاحم السواد، فأجاب بصراحة: "لا يزال أمامهم الكثير ليتعلّموه". فانفجر زملاؤه في الصفّ ضاحكين.

ثانوية نورمال ليسيوم هلسنكي (نورسّي)
مدرسة تدريب المعلمين في فيكي

كيفية دراسة الدرس
التدريب الأساسي الموجَّه 2019

المتابعة الفعالة للدروس والتغذية الراجعة من الزملاء
بعد انتهاء الدرس، يُرجى تسليم هذه الاستمارة إلى المعلّم المتدرّب.

الدرس ـــــ الفئة / المجموعة ـــــ
المعلّم المرشد ـــــ

المعلّم المتدرّب ـــــ مقدِّم التغذية الراجعة من الزملاء ـــــ

1. كيف يُحفّز المعلّم التلاميذ ويشجّعهم؟
2. ما الأساليب التعليمية التي لاحظتها؟ ضع إشارة (+) أمام كل أسلوب محدد.
3. ما نوع الأدوات المستخدمة (كالتقنيات الرقمية أو المواد التعليمية)؟ ضع إشارة (+) أمام كل أداة تعليمية خاصة.
4. صِفْ هيكل الحصة (الانتقالات، منطق عرض الموضوعات، إعطاء التعليمات).
5. صِفْ التفاعل بين المعلّم والتلاميذ.
6. كيف يحافظ المعلّم على النظام داخل الصف؟
7. كيف يُراعي المعلّم الفروقات الفردية في تدريسه؟
8. ملاحظاتي الشخصية

الشكل 5.1: نموذج التغذية الراجعة بين الأقران للتدريب الأساسي.

كيفية دراسة الدرس
التدريب الأساسي الموجَّه 2019

المتابعة الفعالة للدروس والتغذية الراجعة من الزملاء
بعد انتهاء الدرس، يُرجى تسليم هذه الاستمارة إلى المعلّم المتدرّب.

الدرس ـــــ الفئة / المجموعة ـــــ
المعلّم المرشد ـــــ

المعلّم المتدرّب ـــــ مقدِّم التغذية الراجعة من الزملاء ـــــ
يرجى تسليم الجزء الأول من الاستمارة (النقاط 1 إلى 6) إلى المعلّم المتدرّب، والاحتفاظ بالجزء المتبقي (النقاط 7 إلى 9) لنفسك.

1. قيّم هيكل الحصة (العناصر الأساسية والانتقالات). ضع إشارة (+) لتحديد الجوانب التي نجحت نجاحًا خاصًا.
2. صِفْ أجواء العمل أثناء الدرس.
3. أيُّ أسلوب عمل ترى أنه ينبغي إزالته أو إضافته إلى الحصة؟ برّر إجابتك.
4. قيّم التفاعل بين المعلّم والتلاميذ.
5. كيف يُقدّم المعلّم تغذية راجعة للتلاميذ حول تعلّمهم؟
6. ملاحظاتي الشخصية
7. كيف يمكن استخدام الحصة في التقييم؟
8. كيف يمكن أن تكون الحصة جزءًا من وحدة تعليمية متعددة التخصصات؟
9. ما الجوانب من هذه الحصة التي قد تفكّر في تبنّيها في تدريسك؟

الشكل 5.2: نموذج التغذية الراجعة من الزملاء للتدريب النهائي.

وافق كثيرون على تحليله، إذ وصفوا عدد المرّات التي صادفوا فيها معلّمين متدرّبين يعانون في أداء مهامهم. قالت طالبة في الصف التاسع، ذات شعر أشقر قصير، كانت تجلس على بُعد صفّين أمامي، إنّ فترات التدريب تلك قد تكون محبِطة لها ولزملائها. أضافت: "أعتقد أنهم يحاولون جاهدين أن يُدخلوا شيئًا جديدًا على طريقة التدريس، لكن ذلك قد يفشل أحيانًا." واستعادت تجربةً حديثة حَظَر فيها معلّمٌ متدرِّب تدوين الملاحظات؛ وعندما حان وقت الاختبار المقرّر وجد الطلاب صعوبة في مراجعة ما تعلّموه في الصف. وقالت: "كان يظن أننا سنتعلّم بمجرد الاستماع، غير أنّ هذا لا يصلح في كل الحالات."

ناقش طلاب إيرينا نوعَ التغذية الراجعة التي يقدّمونها للمعلّمين المتدرّبين، والتي غالبًا ما تكون خالية من المجاملة. قال فتى يجلس في الصفّ الأمامي: "ينبغي أن يجعلوا حصصهم أقلّ مللًا." وأوصى بأن يُضيف المتدرّبون مزيدًا من الأنشطة، كما يعتاد التلاميذ في دروس الكيمياء والفيزياء في المرحلة الثانوية. وأردف قائلًا إنهم لا يريدون الاكتفاء بالتحديق في عروض باوربوينت.

أكّد الفتى الجالس إلى يساري أنّ التعليقات النقديّة تعود بالنفع على المعلّمين المتدرّبين، إذ قال: "أرى أنّ التغذية الراجعة السلبية مهمّة جدًّا؛ فمن لا يفشل لا يتعلّم. إذا لم تدرك ما يعتريك من نقص، فلن تعرف سُبل التطوير. ومع ذلك، أتفهم تمامًا ألا يحصل المتدرّب على ملاحظات متميّزة في محاولته الأولى."

الدرس الأوّل

حين وصلتُ قبل دقائق من بدء حصة الجغرافيا لإيلا ولورا، صباح الاثنين، وجدتُ معلّمتهما المُرشِدة ريتّا جالسةً وراء مكتبها في آخر الصف، ترتدي سترةً حمراء زاهية وجينزًا أزرق. كان حاسوبها المحمول مفتوحًا على خطة الدرس الخاصة بالطالبَتين، وإلى جانبه دفترٌ فارغ ستملؤه أثناء الحصة بالملاحظات والأفكار المخصّصة للطالبتين المتدرّبتين.

لغرض مشاركة خطط الدروس مع معلّميهم المشرفين، يستخدم المتدرّبون في مدرسة فيكّي برنامج منصّة "مايكروسوفت تيمز"، وهي منصّة عالمية تتيح الانضمام إلى فرق متعدّدة، ومشاركة موارد رقمية مثل خطط الدروس والمقالات البحثية، وتبادل الرسائل. (وتستخدم مدرسة نورسِّي المنصّة نفسها) كانت تلك المرّة الأولى التي تستخدم فيها لورا وإيلا هذا البرنامج، وقد أعجبهما نظامه؛ ففي تدريبهما العملي الأول خلال السنة الأولى في فيكّي، أنجزتا كل شيء عبر البريد الإلكتروني، وهو ما بدا لهما لاحقًا غير فعّال إطلاقًا. في الواقع، كانت ريتّا قد اطّلعت على خطة الدرس صباح السبت، وهي الأولى في تدريب الطالبتين الأساسي، وقدّمت لهما ملاحظتين. وتلقّت إيلا ولورا إشعارات تُنبّههما إلى ملاحظات معلمتهما المُرشِدة.

وقفتِ المُعلِّمتانِ المُتدرِّبتانِ أمام مكتب ريتا، مُنْحَنِيَتَيْنِ فوق طاولةٍ دائريّة، تُراجِعانِ بدقّةٍ نسخةً من خطّةِ درسهما. وما إن هَمَّتَا بالتوجُّه إلى مقدِّمةِ الصف لبدء أولِ درسين في مادة الجغرافيا، حتى أوقَفَتْهُما معلِّمتهما المُشرِفة. وبنبرةٍ ودودةٍ سريعة، وجَّهَتْ ريتا إليهما كلماتِ

تشجيع، مؤكدةً أنّها لن تكونا وحدَهما، فهي موجودةٌ لدَعْمِهما. بدا الارتياحُ على وجهي إيلا ولورا وهما تُغادِران مؤخرة الصف وتتّخذانِ موقِعَيْهما قُرب السبورة.

وقفت إيلا ولورا جنبًا إلى جنب، تُواجهان التلاميذ الجالسين خلف طاولاتٍ خشبية صغيرة ثنائية، وتبتسمان لهم. حيَّت إيلا أولًا تلاميذ الصف الرابع؛ كانت ترتدي سترةً زرقاء ملكيّة، وقد جمعت شعرها الأشقر في شكل ذيل حصان. طلبت من الأطفال أن يُعرّف كلٌّ منهم نفسه بالتتابع، فاستجابوا بانضباط أمام هاتين المعلّمتين المتدرّبتين الجديدتين. ولأنّ كثيرًا من هؤلاء التلاميذ ارتادوا المدرسة منذ الصف الأول، فقد أصبح لقاؤهم بمعلّماتٍ متدرّباتٍ مثل إيلا ولورا طقسًا مألوفًا.

أشرفت لورا، التي كانت ترتدي نظّارات بإطار ذهبي، وبنطال جينز، وسترة سوداء طويلة تصل إلى ما تحت ركبتيها، على تشغيل (جهار عرض)[5]. بدأت المعلّمتان المتدرّبتان بعرض أهداف الدرس — وهي ممارسة تربوية تُعدّ من أفضل الأساليب التي تعلّمتاها خلال دراستهما الجامعية. عرضت لورا الأهداف المكتوبة بخطّ اليد على الشاشة البيضاء الكبيرة القابلة للسحب، والمعلّقة أمام السبّورة، غير أنّ النص بدا غير واضح المعالم.

رغم محاولات لورا المتكرّرة لحلّ المشكلة، لم يتمكّن جهار العرض

---

(5) Document Camera (جهار العرض) جهاز بصري رقمي يُستخدم في الصفوف الدراسية لعرض الوثائق الورقية أو الرسومات أو الأدوات التعليمية على شاشة عرض كبيرة، مما يتيح لجميع الطلاب رؤية المحتوى بوضوح. تُعد أداة فعالة لدعم التدريس التفاعلي والعرض البصري المباشر. (المترجم)

من التركيز، وظلّت الأهداف غير واضحة. وحرصًا منها على أن تبدأ المعلّمتان المتدرّبتان درسهما بسلاسة، اقترحت ريتّا خدعة بسيطة؛ من خلف مكتبها، طلبت من لورا أن تضع قلمًا بجانب النصّ، لتوفّر للعدسة تباينًا بصريًا يُسهّل عليها التركيز التلقائي — وقد نجحت الحيلة بالفعل.

كانت هذه أولى "خدع التدريس" التي قدّمتها ريتّا للمتدرّبتين خلال فترة التدريب التي امتدّت ستة أسابيع. وقد أخبرتني إيلا ولورا لاحقًا عن مدى تقديرهما لهذا النوع من الإرشاد، الذي يصعب العثور عليه في أروقة الجامعة.

انتقلت المعلّمتان المتدرّبتان سريعًا إلى نشاطهما الأول، وهو جلسة جماعية تعتمد على أسلوب "خرائط المفاهيم" (ويُعرف أيضًا باسم التخطيط الشبكي[6]) طلبتا من التلاميذ، الذين كان قد كُلِّف كلٌّ منهم بدولة أوروبية، أن يصفوا ملامح القارّة الجغرافية، مرحّبتَين بجميع الأفكار التي طرحها الأطفال. بدأت لورا برسم دائرة كتبت فيها كلمة) أوروبا)، ثمّ شرعت في تدوين إجابات تلاميذ الصف الرابع على ورقة عُرضت على الشاشة باستخدام جهاز عرض. ومع استماعها لمشاركاتهم، رتّبت أفكارهم ضمن فئات مثل "الجبال" والمسطحات المائية"، وأدرجت تحتها أسماءً محدّدة مثل "جبال الألب" و"بحيرة سايما". في الوقت ذاته، حرصت إيلا على إبقاء التلاميذ متفاعلين؛

---

(6)webbing التخطيط الشبكي وهو أسلوب بصري لتنظيم الأفكار، يبدأ غالبًا بمفهوم رئيسي في وسط الصفحة، ثم تتفرّع منه مفاهيم فرعية على شكل شبكة، مما يساعد التلاميذ على الربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة بطريقة مرئية وتفاعلية. (المترجِم)

فكانت تقف إلى جانب الشاشة، تناديهم بأسمائهم، تُشيد بمساهماتهم، وتحثّهم على تقديم مزيد من الأفكار.

تألّقت إيلا ولورا أثناء عملهما بتناغمٍ واضح. وفي الواقع، وجدتُ صعوبة في تحديد أيّهما كانت تقود الحصّة، إذ بدتا كلتاهما مرتاحتين في الدور الذي تؤدّيانه. وفي لحظاتٍ عدّة، نسيتُ تمامًا وجود ريتّا في مؤخرة الصف.

من وجهة نظري، مضى ما تبقّى من الحصّة، التي امتدّت خمسًا وأربعين دقيقة، بسلاسة. ظلّ التلاميذ مندمجين ومتعاونين، وتمكّنت المعلّمتان المتدرّبتان من الحفاظ على نسق الدرس من دون انقطاع. بدت كلّ مهمّة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمراجعة ما يعرفه التلاميذ عن جغرافية أوروبا والبناء عليه، كما وفّرت لإيلا ولورا بيانات تشخيصية ثمينة ستسترشدان بها في الدروس اللاحقة.

بعد أن صرفتا التلاميذ لاستراحةٍ مدّتها خمس عشرة دقيقة (انطلق طلاب الصف الرابع وحدهم إلى ساحة اللعب)، أسرعت إيلا ولورا نحو كاميرا العرض الوثائقي، وبدآتا بمراجعة خريطة أوروبا في كتاب الجغرافيا الخاص بالطلاب. اعترفتا لي بأنهما ارتكبتا خطأ: لقد أساءتا تقدير الوقت الذي ستستغرقه بعض الأنشطة مع طلاب ريتا من الصف الرابع، مما دفعهما إلى تنفيذ أنشطة كانت مخصّصة أصلاً للحصة الثانية.

قبل عودة التلاميذ من الاستراحة بدقائق معدودة، احتاجت إيلا ولورا إلى إدخال تعديلات سريعة على خطّتهما. هذه التعديلات تقع في صميم عمل المعلمين اليومي، وغالبًا ما يُنجَز دون وعي منهم. وبعد

أن أتيح لهما الوقت للتفكير وإعداد خطة منقّحة للدرس الثاني، جاءت ريتّا للاطمئنان عليهما. لم يكن الوقت ملائمًا لخوض نقاش مطوّل في النظريات التربوية. فذلك مؤجَّل إلى وقتٍ لاحق من اليوم.

في فترة الظهيرة، اجتمعت ريتّا مع المعلّمتين المتدرّبتين لمراجعة خطط وحدتهما الدراسية والتأمّل على نحوٍ أعمق في تجربتهما داخل الصف. وعند مناقشة حصّتَي الجغرافيا، أخبرت إيلا ولورا أنّها أُعجِبت بأسلوبهما الواضح والداعم في مخاطبة الأطفال. كانت ريتّا قد أشارت إليّ قبل جلسة الإرشاد هذه إلى ضرورة أن تبدأ العلاقة التوجيهية بالاعتراف بجهود المعلمَيْن المبتدئَيْن ومبادراتهما الأولى في الصف.

لاحظت المعلّمة المُرشِدة أنّ لورا وإيلا بدأتا حصّتهما الأولى بتحديد الأهداف بشكلٍ صريح. وتؤيّد نظرية الدافعية أو التحفيز[7] هذا النوع من الممارسات، وقد أثنت ريتّا عليهما لإدراجهما هذا العنصر في الدرس. قالت لي: "يحتاج الأطفال إلى معرفة الأهداف لتحفيزهم."

طرحت ريتّا تحديًا على المعلّمتين المتدرّبتين، وشجّعتهما على أخذ تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في الحسبان. وأشارت إلى أنّ التلاميذ يحتاجون إلى إتقان المهارات الدنيا قبل الانتقال إلى العليا. وكانت إيلا ولورا قد ساعدتا طلاب الصف الرابع على التعرّف إلى المصطلحات والأفكار الجغرافية الأساسية، ووصفت ريتّا هذا الجهد بأنه «نقطة

---

(7) Motivational theory نظرية الدافعية أو التحفيز: هي مجموعة من النظريات النفسية التي تدرس العوامل التي تدفع الأفراد إلى القيام بسلوك معين أو الاستمرار فيه. في السياق التربوي، تُستخدم هذه النظريات لفهم كيف يمكن للمعلمين تحفيز الطلاب على التعلّم، من خلال تحديد الأهداف، وتقديم التغذية الراجعة، وبناء بيئة صفية مشجّعة تُعزّز من الدافعية الذاتية والاهتمام بالموضوعات الدراسية. (المترجم)

انطلاق ممتازة»، لأن التذكّر وتحليل الأفكار الرئيسة يقعان في قاعدة هرم بلوم المعرفي.

لحظة الوداع

أنهت الطالبتان في السنة الثالثة، إيلا ولورا، آخر دروس تدريبهما العملي في مساء يوم خميس، ثم دخلتا في جلسة تقييم ختامية مع ريتّا في غرفة صغيرة تضم طاولةً بيضاء مستديرة وأريكةً سوداء طويلة. وقد خُصِّص هذا المكان-الواقع في نهاية الممر المؤدّي إلى صفّ المعلّمة المُرشِدة-لهذا النوع تحديدًا من الاجتماعات.

وصلتْ إيلا ولورا مباشرةً من حصة الرياضة مرتديتَيْن ملابس رياضيّة، ويبدو عليهما الانتعاش. وفي ختام جلسة التأمّل الختامية، قدَّمتا لمُعلّمتهما المُرشِدة علبةً من الشوكولاتة الفنلنديّة. أما ريتا، فقد بادلتهم الهديّة بصورة مغناطيسية مخصّصة، تُظهر المتدربتين وهما تُدرّبان تلاميذ الصفّ الرابع على التزلّج. التقيتُ بإيلا ولورا بعد مغادرة المعلّمة المُرشِدة غرفة الاجتماع.

قالت إيلا: "كانت الفترةُ مُكثَّفةً، وأظنّنا اجتزناها بنجاح." ثمّ مازحتا بأنّهما، ولحسن الحظ، ما زالتا صديقتين رغم عملهما المتواصل معًا على مدى خمسة أسابيع. ومع ارتياحهما لإتمام التدريب الشاق، اتفقتا على أنّ التجربة حملت مزيجًا من الفرح والحزن.

أضافت إيلا: "حين أبلغنا الأطفالَ أنّ هذه حصّتنا الأخيرة معهم، ساد الصفَّ شعورٌ مؤثّر." ومن بين الدروس الكثيرة التي استخلصتاها من فترة التدريب، أدركتا قيمة التعرّف إلى التلاميذ عن

قرب. وختمت إيلا قائلة: "أحسب أنّ هذا هو الدرس الأهمّ."

قالت لورا: "أمضينا مع طلاب الصفّ الرابع عند ريتّا خمسة أسابيع فقط، ومع ذلك حظينا بلمحة عن شخصياتهم." وأكّدَت مع إيلا أنّ فترة التدريب قوّت الصلة بين النظرية والتطبيق. إذ قالت إيلا: "تعلّمنا في الجامعة أمورًا نظرية، والآن صارت لدينا أمثلة ملموسة، وهذا أمر مهم."

وأضافت لورا: " إن ريتّا جمعت بين النظرية والتطبيق على نحوٍ رائع." وإلى جانب الحوارات الأسبوعية التي دارت بيننا، أرسلت إلينا معلّمتنا المُرشِدة مقالاتٍ أكاديميةً في موضوعات متنوّعة، من الدافعيّة إلى عقلية النموّ. وعلى الرغم من ارتياح ريتا في مناقشة المفاهيم النظرية المجردة مع الطالبات المتدرّبات بصفة منتظمة، فقد كانت-كما رأينا في الدرس الأول لإيلا ولورا-كريمة في تقديم النصائح العملية أيضًا. فقد كانت المتدرّبتان تفتقران إلى خبرة في تدريس التزلج على الجليد، لذا ساعدتهما ريتّا على التفكير في الجوانب اللوجستية، مثل الوقت الذي يستغرقه تلاميذ الصفّ الرابع للوصول إلى الحلبة وربط أحذية التزلّج. وصفت لورا هذه الأمور بأنها "تفاصيل صغيرة"، ثم شدّدت على أنّها "مفيدة حقًّا."

قدّمت ريبتّا لهما دعمًا متواصلًا أيضًا. قالت إيلا: "كلّما احتجنا إلى يد العون وطلبناها، وجدنا ريبتّا تساعدنا." مع ذلك، أشارَت المعلّمتان المتدرِّبتان إلى أنّ ريبتّا وازنت بين توجيههما ومنحهما مساحةً ليختبرا النجاح والإخفاق. فكيف تبدو علاقة الثقة هذه؟ تُجيب لورا:

لقد وثقت بأننا سنؤدّي دورنا في هذه المهمة، ولم تكن تلاحقنا أو

تُملي علينا التعليمات من قبيل: "افعلا هذا" أو "افعلا ذاك". بل أُتيحت لنا حرية اتخاذ القرار بشأن الطريقة التي نراها مناسبة لتدريس الموضوع؛ فإن كانت مقبولة، فذلك حسن، وإن كانت بحاجة إلى تحسين أخبرتنا بما يُمكن أن نصوّبه.

أضافت إيلا: "قالت لنا إنّها تثق بنا، فشعرنا بأنّنا قادرات على تجربة أمور جديدة". قالت لورا: «ونحن، بطبيعة الحال، نرغب في إثبات جدارتنا؛ فهي تثق بنا، ولا نريد الإخفاق." وأوضحت الطالبتان الجامعيتان أنّهما لا تخشيان الفشل أثناء التدريب؛ فلم تعتقدا أنّ ارتكاب خطأ مع تلاميذ رييتّا سيُعدّ كارثة. وأكملت لورا قائلة: "عندئذ، كانت ستقول لنا ببساطة: أحسنتما، لكن في المرّة القادمة جربا هذا!"

كلا المعلّمتين المتدرّبتين انجذبتا إلى مهنة التعليم بشكلٍ طبيعي. ففي مقابلة سابقة، قالتا إنهما قرّرتا دخول هذا المجال لأنهما تستمتعان بالتعامل مع الأطفال، وترغبان في تقديم إسهام إيجابي للمجتمع الفنلندي. لكنهما، في الوقت نفسه، أدركتا أنّ الاحترافية والمكانة التي يتمتّع بها التعليم في فنلندا تُشكّل عاملًا مهمًا بالنسبة إليهما. قالت إيلا: "لستُ متأكدةً إن كنتُ سأختار التعليم لو كنتُ في بلدٍ آخر."

تَرَى إيلا ولورا، في المجمل، أنّ التدريس مهنةٌ تحظى باحترام كبيرٍ في هذا البلد الشمالي. وحين تتخرّجان وتتولّيان إدارة صفّيهما، تَعْلَمان أنّهما ستَتَمَتَّعان باستقلاليّةٍ واسعة. قالت إيلا: "سنصبحُ مستقلّتَيْن."

قالت لورا: "تتمتّعين بحرّية اختيار الطريقة التي ترينها أنسب للتدريس، أو ما تعتبرينه مهمًّا." وأشارت إلى أن المعلمين في فنلندا لديهم "إرشادات"، لكن بإمكانهم، إلى حدّ كبير، أن يقرّروا ما يفعلونه

داخل الصف. أضافت إيلا: "بوسعك تقديم ما هو أفضل لتلاميذك، لأنكِ تعرفينهم أكثر من أيّ أحد."

كما أوضحنا في هذا الفصل، فإن هذا النوع من الحرية في إدارة الصف لا يُمنَح ببساطة لأفراد موهوبين مثل إيلا ولورا. ففي أثناء التدريب العملي، نُشاهد توازنًا دقيقًا قيد التطبيق. وقبل أي شيء آخر، يختبر المعلّمون المتدرّبون بيئةً آمنة وداعمة، تمكّنهم من بناء تلك الصلات القيّمة بين النظرية والتطبيق. وتعتمد نسبة كبيرة من نجاحهم المستقبلي على نموذج الإرشاد المعتمد في فنلندا.

للنقاش والتأمل

1. تُعد مدارس تدريب المعلمين في فنلندا، التي تُديرها الجامعات الحكومية، جسرًا مهمًا بين النظرية والتطبيق بالنسبة للمعلمين المتدرّبين. ما دور النظرية في مهنة التعليم؟
2. كيف تؤدي الثقة دورًا في الإرشاد والتدريب؟

أفكار لبناء الثقة

- اترك باب مكتبك أو صفّك مفتوحًا قدر الإمكان. وإذا كنت تعمل عن بُعد، ففكّر في تخصيص ساعات مكتبية متاحة لطلابك وزملائك.
- اجمع بين المعلّمين والطلاب من مراحل دراسية مختلفة من

خلال تخصيص أقران.

- قبل بداية كل عام دراسي، خصّص وقتًا لإجراء محادثات مركّزة بين المعلّمين حول طلابهم. تُعدّ هذه وسيلة لتمرير معرفة لا تُقدَّر بثمن حول نقاط قوة الطلاب واهتماماتهم وتحدياتهم إلى المعلّمين الذين سيواصلون تعليمهم. وخلال هذه المحادثات، يمكن للمعلمين أيضًا تبادل الاستراتيجيات لدعم طلابهم وتحفيزهم.

- نظّم جلسات اسألني عن أي شيء Ask Me Anything (AMA) للمعلّمين الجدد في مدرستك، حيث يمكنهم التحدّث إلى المعلّمين المخضرمين دون خوف من الإحراج. نوصي بجلسة واحدة على الأقل قبل بداية العام الدراسي، وأخرى بعد عدة أسابيع من انطلاقه.

- دوِّن أسماء عدد من المعلّمين في مجتمعك المدرسي ممّن تُعجب بهم كثيرًا. تواصل مع أحدهم واطلب منه أن يكون مرشدًا لك.

الفصل السادس

الحرية ضمن إطار واضح



تخيّل هذا المشهد: تقضي يومًا في مدرسة عامة أمريكية نموذجية، تتنقّل من صف إلى آخر، تراقب ما يفعله المعلّمون. ثم تفعل الأمر نفسه في فنلندا. ما أوجه التشابه والاختلاف التي تتوقّع أن تراها؟ من المحتمل أن تبدو أشياء كثيرة متشابهة. لكن، بلا شك، ستلاحظ فرقًا جوهريًا واحدًا: سيبدو المعلّمون في فنلندا أقلّ انشغالًا بكثير مما إذا كان جميع الطلاب قد بلغوا "المعايير المرجعية" (benchmarks) الخاصة بالمرحلة الدراسية، أو أنجزوا الواجبات المنزلية المطلوبة، أو شعروا بأنهم مستعدّون للاختبارات المعيارية القادمة.

لقد استقبلنا وفودًا تربويّةً عديدة قادمة من الولايات المتحدة، تسعى لاكتشاف الطريقة الفنلندية للوصول إلى مدارس ذات مستوى عالمي. وغالبًا ما يفعلون ما دعوناك لتخيّله أعلاه. فبعد قضاء يوم، وأحيانًا يومين، في المدارس الفنلندية، يشعر المعلّمون الأمريكيون بالحيرة. يقولون، من بين أمور أخرى، إن الأجواء في المدارس غير رسمية

ومريحة، وإن المعلّمين لديهم وقت داخل المدرسة لإنجاز أمور أخرى غير التدريس، وإنّ الناس يثقون بعضهم ببعض. ومن أكثر ما يعلَق في أذهانهم أن المعلمين الفنلنديين يتمتّعون بقدرٍ أكبر بكثير من الاستقلال المهني مقارنةً بنظرائهم في الولايات المتحدة. فهل هذا واقعٌ فعليٌّ أم مجرّد وهم؟

لا يتوفّر دليل موثوق، قابلٌ للمقارنة دوليًّا، يكشف ما يفعله المعلّمون في مدارس العالم. غير أن بعض الدراسات، مثل دراسة الفيديو TIMSS[8] لعام 1999، قد ألقت بعض الضوء على كيفية تدريس الرياضيات والعلوم في أستراليا، وهونغ كونغ، والولايات المتحدة، وأربع دول أخرى. أمّا دراسات TALIS[9] التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في عامَي 2013 و2018، فقد قدّمت صورةً أكثر شمولًا عن معلمي المرحلة المتوسطة ومديري

---

(8) دراسة الفيديو TIMSS لعام 1999 هي دراسة مقارنة دولية أُجريت ضمن إطار "الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS Video Study, 1999)"، وهدفت إلى تحليل ممارسات التدريس في صفوف الرياضيات والعلوم من خلال تسجيلات مرئية لحصص دراسية في عدد من الدول، منها أستراليا، وهونغ كونغ، والولايات المتحدة، واليابان، وهولندا. تركّز الدراسة على كيفية تنظيم الدروس، واستراتيجيات التفاعل مع الطلبة، والأنماط السائدة في تقديم المفاهيم، مما أتاح فهمًا أعمق للفروق الثقافية والمنهجية في التعليم عبر العالم. (المترجِم)

(9) دراسات TALIS التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في عامَي 2013 و2018 تشير إلى "دراسة التدريس والتعلّم الدولية (Teaching and Learning International Survey – TALIS)" التي تنظمها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD). تهدف هذه الدراسات إلى جمع بيانات شاملة من المعلّمين ومديري المدارس في المرحلة المتوسطة عبر عشرات البلدان، بهدف فهم بيئات العمل التعليمية، وأساليب التدريس، والتحديات المهنية، ومدى جاهزية المعلّمين، ودور القيادة المدرسية. تساهم TALIS في تقديم صورة مقارنة عالمية حول مهنة التعليم، وتُعدّ مرجعًا مهمًّا لصانعي السياسات التربوية حول العالم. (المترجِم)

المدارس في عشرات الدول. كما أن دراسة أجراها البروفيسور ليندا دارلينغ-هاموند وزملاؤها في جامعة ستانفورد عام 2017 فتحت نوافذ جديدة لفهم مهنة التدريس حول العالم.

تشير هذه الدراسات إلى الاتجاه نفسه فيما يتعلّق بالتدريس عالي الجودة. يفيد أحد الاستنتاجات بأنّ إنتاجية المعلّمين تزداد كلما شعروا بأنّ مهنتهم تحظى بتقدير رفيع، وتستند إلى قاعدة معرفيّة متخصّصة، ومعايير ممارسة مشتركة، وبرامج إعداد أوليّة صارمة، إلى جانب قدرٍ من الاستقلالية يتيح لهم اتخاذ قرارات مهنية مدروسة بشأن عملهم. أما الاستنتاج الثاني، فيفيد بأنّ أنجح المعلّمين يعتمدون على علاقات مهنية تعاونية مع زملائهم داخل المدارس وفي شبكاتهم التربوية، أكثر من غيرهم. كذلك تُظهر هذه الدراسات أنّ النظم التعليمية الأكثر نجاحًا توفّر وقتًا خارج الصفوف يُخصَّص لتخطيط الدروس بشكل جماعي، وتطوير الممارسات التعليمية بالتعاون مع الزملاء. أما النظم التي يقتصر فيها وقت المعلّم على العمل داخل الصف، ولا تتيح فرصًا حقيقية للتعاون المهني، فنادرًا ما تُنتج تعليمًا عالي الجودة.

ومع ذلك ما زال لدينا شواهدُ قصصية تفوق الأبحاثَ الرصينة بشأن أسئلةٍ جوهرية، منها: هل يحظى المعلّمون في فنلندا باستقلاليةٍ مهنيةٍ أوسع لاتخاذ القرارات التربوية المهمّة وحدهم أو بالتعاون مع زملائهم مقارنةً بنظرائهم في الولايات المتحدة؟

فلنرَ إلى أين تقودنا الأدلة بشأن هذه المسألة، بالاستناد إلى دراستَي TALIS لعامَي 2013 و2018 لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD 2014; 2019b) أوّلًا، يعمل المعلمون في الولايات المتحدة

عدد ساعات أطول أسبوعيًّا (45 ساعة في الأسبوع) مقارنة بنظرائهم في فنلندا (32 ساعة في الأسبوع). كما أنهم يدرّسون عدد ساعات أكثر أسبوعيًّا، بواقع 27 ساعة مقابل 21 ساعة في فنلندا. وتشير أحدث البيانات إلى أن عدد ساعات التدريس الصافي السنوي في المدارس الابتدائية العامة في الولايات المتحدة يبلغ نحو 865 ساعة خلال العام الدراسي، أي ما يعادل 24 ساعة أسبوعيًّا تقريبًا (Sahlberg، 2021). أمّا في فنلندا، فيُخصِّص المعلّمون سنويًّا 680 ساعة للتدريس في المدارس الابتدائية، و550 ساعة في المدارس الثانوية، أي ما يعادل 18 ساعة و15 ساعة أسبوعيًّا في الصف الدراسي (OECD، 2019a). وهذا يعني أنّ المعلمين الأميركيين، في المتوسط، تتاح لهم فرصٌ أقل خارج حصصهم الدراسية للقيام بأنشطة مع زملائهم أو بمفردهم، مقارنة بالمعلّمين الفنلنديين أو بمعلمي معظم دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

ثانيًا، أفاد أكثر من نصف معلّمي المرحلة الإعدادية في الولايات المتحدة بأنهم لا يُدرّسون إطلاقًا بشكلٍ مشترك مع معلّمين آخرين في الصف نفسه، مقارنةً بنسبة 32.3٪ في فنلندا. كما صرّح 42.0٪ من المعلمين الأميركيين بأنهم لا يشاركون أبدًا في مشاريع مشتركة بين الصفوف أو الفئات العمرية المختلفة، مقابل 23.5٪ فقط في فنلندا. ومع ذلك، فإن التدريس بمعزل عن الآخرين لا يعني بالضرورة أن المعلّمين يحظَون باستقلاليةٍ مهنيّةٍ تُخوّلهم فعل ما يشاؤون.

في فنلندا، يصفُ كثيرٌ من المعلّمين أنفسهم بأنهم أصحاب مهنة تُضاهي من حيث المكانة والاحتراف مهن الطب والهندسة المعمارية

والمحاماة. ويستلزم هذا التصوّر أن ينهضوا بأدوارهم التربوية استنادًا إلى حكمٍ مهنيّ رصين، وإبداعٍ مستقل، ومسؤولية واعية في ابتكار أفضل السبل لتعليم تلاميذهم. ومع غياب معايير تدريس موحّدة على المستوى الوطني، يتعاون المعلّمون الفنلنديون على صياغة مناهج مدارسهم ضمن إطار وطني مرن. ويؤكّد كثيرٌ منهم أنّ غياب الاختبارات المعيارية عالية المخاطر يمنحهم مساحة أوسع لتقويم تعلّم التلاميذ بالأساليب التي يرونها الأنسب.

يخبرنا كثيرٌ من الزوّار الأمريكيّين إلى فنلندا عن تجارب تختلف جذريًا عمّا يعيشونه في مدارسهم. يصفون معلّمين يُلزَمون بتدريس نصوصٍ مقرَّرة سلفًا لتحقيق معايير موحّدة تُفرَض من خارج المدرسة. نسمع قصصًا عن معلّمين يدرّبون طلابهم لأسبوع تلو الآخر على اجتياز الاختبارات المعياريّة، ضمانًا للدرجات، وحفاظًا على تصنيف المدرسة. يشكو بعضهم من غياب الخيارات، إذ تُحتسب نتائج الاختبارات ضمن تقييمهم المهني، وهو تقييم يرتبط، في ولايات كثيرة، بالرواتب أو المكافآت. وتصلنا رسائل من معلّمين تركوا المهنة مبكرًا، لا بسبب الأجور أو ضغط العمل، بل لأن التعليمات والسلطات أرغمتهم على تنفيذ ما لا يوافق قناعاتهم. تمثّل هذه الحالة الجانب المظلم لغياب الاحترام المهني والاستقلاليّة في ميدان التعليم.

من الدروس التي تفاجئ التربويين الأمريكيين عند الاطلاع على التجربة الفنلندية، أنّ معدّلات بقاء المعلّمين في المهنة هناك مرتفعة على نحو لافت. فاللغة الفنلندية، في الواقع، لا تحتوي حتى على مصطلح خاص بمفهوم الاحتفاظ بالمعلّمين (Hammerness & Ahtiainen

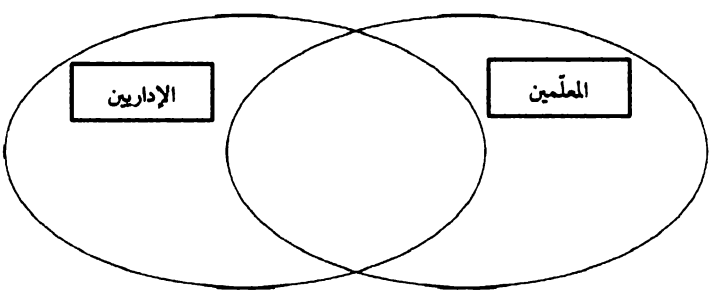
Sahlberg 2017). وقلّما يترك المعلّمون مهنتهم نتيجة خيبة أمل أو سوء معاملة أو تدنّي الأجور في المدارس. وعندما يحدث الانسحاب من المهنة، غالبًا ما يكون السبب انتقال المعلّم إلى وظيفة أخرى ضمن المجال التربوي، أو التوجّه نحو مسار أكاديمي في التعليم العالي، أو – كما بات أكثر شيوعًا في السنوات الأخيرة – نتيجة الإرهاق النفسي والضغط. يترك نحو 3٪ من المعلّمين في فنلندا المهنة سنويًّا (وهذا يشمل من ينتقلون إلى مدرسة أخرى). أمّا في الولايات المتحدة، فقد ارتفعت النسبة بشكل ملحوظ خلال العقدين الماضيين، إذ بلغت نحو 8٪ في عام 2013 (Goldring, Taie, & Riddles, 2014).

تتعدّدُ أسبابُ مغادرةِ المعلّمين مبكّرًا للمهنة في الولايات المتّحدة. ووفقًا لمعهد سياسة التعلّم كما أوضح كلٌّ من كارفر-توماس ودارلينغ-هاموند (Carver-Thomas and Darling-Hammond, 2017)، فإنّ أكثر الأسباب شيوعًا هي: الشعور بعدم الرضا بسبب ضغوط الاختبارات والمساءلة، غياب الدعم الإداري، عدم الرضا عن المسار المهني، بما في ذلك غياب فرص التقدّم، وتردّي ظروف العمل.

الحرية ضمن إطار واضح

ناقشْ الأدوار المفضَّلة. تشير الأبحاث إلى أن الاستقلالية المهنية للمعلمين تُعدّ عنصرًا مهمًّا في الحفاظ على استمراريتهم في مهنة التعليم، غير أنّ كثيرين منهم يشكون قلّة الحرية في مدارسهم. لذا ننصحُ قادةَ المدارس أن يتّخذوا موقفًا استباقيًّا يُعزِّز استقلاليّةَ المعلّمين واحترافيّتَهم، عبر توضيح الأدوار والمسؤوليّات.

لبدء هذه العملية، يمكن لقادة المدارس توزيع استبيان بسيط (انظر الشكل E.1) خلال اجتماع هيئة التدريس. يُطلب من المعلمين العمل ضمن مجموعات صغيرة لتحديد الأدوار التي يفضّلون القيام بها، كما يُطلب من الإداريين أن يقوموا بالأمر نفسه. وفي نهاية الجلسة التي تستغرق بين 15 إلى 20 دقيقة، يُعيد المعلمون استبياناتهم إلى مدير المدرسة، الذي يجمع الردود ويضعها ضمن مخطط فن (Venn Diagram) واحد، يُشارَك مع الهيئة التدريسية في الأسبوع التالي.



الشكل E.1: أدوار المعلّمين والإداريّين

خلال اجتماع الهيئة التدريسية التالي، يطّلع المعلمون والإداريون على الردود ويبحثونها معًا. الهدف من هذا التمرين هو إطلاق نقاشات بنّاءة حول كيفية تعزيز التعاون بين المسؤولين والمعلمين لدعم رفاهية الطلاب على نحو أفضل.

الحرية ضمن إطار

أخبرنا أُولي-بيكا هاينونن، وزير التعليم الفنلندي السابق، أنّه حضر مؤتمرًا دوليًّا ووجد نفسه وسط مناظرة حادّة حين قال أستاذ أمريكي إنّ المعلّمين يمثّلون أكبر عقبة أمام إصلاح التعليم.

استفزّهُ هذا التعليق، فبادر أولي-بيكا بالحديث موضحًا أنَّ سرّ النجاح التعليمي في فنلندا يكمن في الإيمان بالكفاءات المهنية للمعلّمين. قال للأستاذ الأمريكي: "فنلندا تثق بمعلّميها"، مشيرًا بأسلوبٍ لطيف إلى أنّ بإمكان بلاده أن تتعلّم من هذه الفلسفة الفنلنديّة.

مع ذلك، يؤكّد أُولي-بيكا أنّ الحاجة اليوم، ربما أكثر من أيّ وقت مضى، تدعو إلى إحياء ثقافة الثقة في معلّمي فنلندا. فعلى مدى العقدين الماضيين، اكتسبت البلاد سمعة دوليّة بوصفها نموذجًا لمدارس تُدار على أساس الثقة. غير أنّ العالم تغيّر، ولذلك ينبغي تعزيز هذه الثقة في النظام التربوي وتغذيتها باستمرار. وأطلق أولي-بيكا، الذي يشغل حاليًّا منصب المدير العام للوكالة الوطنية الفنلندية للتربية، على هذا التوجّه اسم "الثقة 2.0"، أي الانتقال من ممارسة "الثقة البسيطة" إلى

ترسيخ "الثقة الأصيلة."

الثقة البسيطة هي ذلك النوع من الثقة التي تُفترَض تلقائيًّا، وكأنها عفوية أو غير نقدية. وقد حظيت كثيرٌ من المدارس والمعلمين حول العالم بهذا النوع من الثقة قبل بزوغ عصر المعلومات. أمّا الثقة الأصيلة، فهي ما سمّاه الفيلسوفان روبرت سولومون وفرناندو فلوريس "الثقة المفتوحة العينين" (2001، ص. 46) — ثقة تُمنَح عن وعيٍ تام، وتأخذ في الحسبان مخاطر الاعتماد على الآخرين، سواء أكانوا معلّمين أم أطباء، مع إدراكٍ لإمكانية الخيبة أو الخيانة.

في عام 2014، أعادت فنلندا صياغة الإطار الوطني للمناهج الأساسية للتعليم الأساسي (الصفوف 1–9)، ودخل هذا الإصلاح حيّز التنفيذ في المدارس بدءًا من خريف 2016. وقد حظي بقدرٍ من الثناء كما أثار بعض الانتقادات، داخل فنلندا وخارجها. وقبل الخوض في تفاصيل إصلاح 2014، من المفيد الوقوف عند بعض السمات الفريدة لهذا الإطار الوطني، بدءًا بسؤال يتكرّر كثيرًا: هل تمتلك فنلندا معايير وطنية موحّدة؟

المعايير الفنلندية المشتركة

يستشهد التربويون الأمريكيون كثيرًا بالنظام المدرسي الفنلندي ليعبّروا عن تأييدهم أو شكّهم في تبنّي معايير تعليمية موحّدة، مثل "معايير الدولة الأساسية المشتركة" CCSS المعتمدة في الولايات المتحدة. تُعد هذه المعايير مبادرةً تعليمية أُطلقت عام 2010، وتصف

ما ينبغي أن يعرفه جميع الطلاب في الصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر (K–12)، وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه في مجالي اللغة الإنجليزية والرياضيات بنهاية كل عام دراسي. يرى المؤيدون لهذه المعايير أن فنلندا تمتلك معايير وطنية للمناهج تُشبه CCSS الأميركية. أما النقّاد، فيؤكدون أن النظام الفنلندي في توجيه التعليم والتعلّم يختلف جوهريًّا، إذ يُعتمد فيه بدرجة أكبر على دور المدارس في تحديد الأهداف التعليمية الفعلية. وبمعنى آخر، تُعطي فنلندا ثقتها لحكم المعلمين لتحديد ما يجب تدريسه ومتى. هذا ما يحدث فعلًا هناك، وسنوضح لاحقًا سبب وجوب فهم هذه النقطة على نحوٍ دقيق.

بادئ ذي بدء، ينصّ القانون في فنلندا على أنّ كلّ منطقة تعليمية (أو بلدية) تتولى مسؤولية إعداد المنهاج الدراسي الخاص بها، وضمان تنفيذ السياسات التعليمية، مثل الإطار الوطني للمناهج الأساسية، وتطبيق القوانين ذات الصلة. إلا أنّ معظم المناطق التعليمية، على مستوى الممارسة، قد فوّضت هذه المسؤولية إلى المدارس نفسها، بعدما تأكّدت من أنّ بعض الجوانب المركزية للمنهاج قابلة للتكييف بما يلائم السياقات المحلية في جميع مدارسها. وتشمل هذه الجوانب تعليم اللغات الأجنبية، والتعليم الخاص، ورعاية التلاميذ، وفي كثير من المناطق، تنظيم التعليم الموجّه للأطفال المهاجرين. لذا، من الإنصاف القول إن المدارس الفنلندية تمتلك الحقّ والمسؤولية في تصميم مناهجها الخاصة، ضمن أطر وطنية عامة لا تتّسم بكثير من التفصيل، ووفقًا للاحتياجات المحلية.

ثانيًا، تُعدّ الأطر الوطنية للمناهج في فنلندا أدواتٍ إرشادية تُسهم في

صياغة المناهج المدرسية، إذ تستند المدارس إلى أربعة وثائق وطنية مُلزِمة تضع الخطوط العريضة للعمل التربوي، وهي المنهج الوطني للتعليم والرعاية في الطفولة المبكرة، والمنهج الوطني للتعليم الأساسي الذي يمتد لتسع سنوات، والمنهجان الوطنيان للتعليم الثانوي الأعلى (أحدهما للتعليم العام والآخر للتعليم المهني). وتتضمّن هذه الوثائق أهدافًا عامة ومحتوى أساسيًّا يُشكّل الأساس الذي تنبني عليه المناهج المحلية. وتنصّ اللوائحُ التربويّة على الموادّ الدراسيّة وحصصها الزمنية، موجهةً البلديّات إلى توفير تعليم متكافئ لجميع التلاميذ في أنحاء البلاد.

على سبيل المثال، يحدِّدُ الإطار الوطني للمناهج الأهداف العامة والمحتوى الأساسي لمادة الرياضيات بصورة منفصلة لكل من المراحل الدراسية 1–2، و3–5، و6–9 في التعليم الأساسي. ويتولى مديرو المدارس المحليون، بالتعاون مع المعلمين، مهمة تحديد نواتج التعلّم التفصيلية (أي ما يعادل المعايير)، والمقررات الدراسية، وطرائق التدريس الأنسب لكل مرحلة ولكل مادة ضمن منهاج المدرسة. وبما أنّ فنلندا لا تعتمد اختبارات معيارية شاملة، تتضمّن وثائق الإطار الوطني للمناهج معايير تقويم مشتركة يعتمدها المعلّمون عند تقييم أداء الطلبة لمنحهم الدرجة B (تُكافئ الدرجة 8 في فنلندا). تحظى المدارس بحرّيةٍ نسبيّةٍ في اختيار شكل مناهجها وأسلوبها. (يتوفر الإطارُ الوطنيّ للمناهج في التعليم الأساسيّ لدى الوكالة الوطنيّة للتعليم، 2016). ويُعَدُّ ذلك دليلًا على ثقة الوكالة الوطنيّة للتعليم والسلطات التعليميّة المحليّة بقدرة المدارس على تقرير ما هو أصلح

لأطفالها.

ثالثًا، يضطلع المعلّمون بدورٍ محوريّ في صياغة أطر المناهج الوطنيّة. عندما أعادت الحكومة الفنلنديّة مراجعة المنهج الوطني للتعليم الأساسي (الصفوف 1–9)، ضمّت لجانُ العمل المكلَّفة بإعداد مناهج الموادّ خبراءَ من المعلّمين إلى جانب مسؤولي التربية والباحثين من شتى أنحاء البلاد. في الولايات المتحدة، وُضِعَت معايير الدولة الأساسية المشتركةCCSS)) من قبل "جمعيّة حكّام الولايات" و"مجلس مفوّضي التعليم" مع مساهمة محدودة من معلّمي المدارس ذوي الخبرة. وفي فنلندا، تُخضع الأطر المنهجية الجديدة للتجريب الميداني والتقويم من قِبل المعلّمين أنفسهم، لضمان واقعيتها وقابليتها للتطبيق في جميع المدارس. إضافةً إلى ذلك، يؤدي المعلمون دورًا مهمًا في تأليف الكتب الدراسية التي تصدرها دور النشر الخاصة وتُتاح لجميع المعلّمين.

يبقى السؤال قائمًا: هل تمتلك فنلندا ما يماثل معايير الدولة الأساسية المشتركة في الولايات المتحدة؟

من جهة، تفرض اللوائح والإرشادات الوطنية المشتركة على جميع المناطق والمدارس الالتزام بها. إذ يحدِّدُ القانون واللوائح إطارًا تعليميًا موحّدًا من حيث المواد وتوزيع الزمن، ويجب احترامه في كل أنحاء البلاد. من جهة أخرى، لا يحدّد الإطار الوطني للمناهج الفنلندية معايير تعلّم محدَّدة، بل يكتفي بتقديم أهداف عامة ومضامين أساسية تساعد المعلّمين على بناء الهيكل التربوي في مدارسهم.

الجدل المحتدم

رغم ما تمنحه فنلندا لمعلميها من أطر وطنية واسعة الحرية، كثيرًا ما يُبدي المراقبون الخارجيون حيرة حيال كيفية تفعيل هذه الأطر داخل الصفوف الدراسية. فبعد صدور المنهاج الوطني الفنلندي لعام 2014 للصفوف من الأول حتى التاسع، عجّت الصحافة بعناوين تعكس هذا الارتباك:

- "هل يمكن أن تختفي المواد الدراسية قريبًا من المدارس الفنلندية؟" BBC News (Spiller، 2017)
- "فنلندا تُلغي المواد الدراسية وتستبدلها بـ"مواضيع" في إصلاحات تعليمية جذرية" Huffington Post UK (Beeson، 2015)
- "فنلندا ستصبح أوّل دولة في العالم تتخلّى عن جميع الموادّ المدرسيّة" Collective Evolution (Brown، 2017)

في الواقع، لم تُلغِ فنلندا المواد الدراسية ضمن إصلاحها التعليمي لعام 2014، خلافًا لما زعمت بعض التقارير (Sahlberg، 2015b). ما جرى فعليًا هو تعزيز التعلم المتكامل ومتعدد التخصصات داخل المدارس، في خطوة تبدو محدودة من حيث الحجم، لكنها ذات أثر تربوي عميق. فقد نُصَّ على هذا التوجه صراحةً ضمن أحد الأطر المركزية للمنهاج الوطني، وهو منهاج التعليم الأساسي للصفوف 1–9. اشترط المنهاج إتاحة فرصة واحدة على الأقل سنويًّا لكل صف دراسي لتجربة وحدة تعليمية متعددة التخصصات، وشجّع المعلّمين على إشراك التلاميذ في تصميم هذه الوحدات التكاملية. يطلق بعضُ

التربويين الفنلنديين على هذا النهج اسم «التعلّم القائم على الظواهر»، وهو في جوهره صورةٌ فنلندية للتعلّم القائم على المشروعات أو المشكلات، وهما منهجيّتان راسختان تعود جذورهما إلى القرن التاسع عشر؛ لذا يُستحسَن اعتماد أحد هذين المصطلحين المتعارف عليهما تفاديًا لأيّ لَبس.

في مطلع القرن التاسع عشر، دعا الفيلسوف والمربّي الأميركي البارز جون ديوي إلى أن يكتسب التلاميذ فهمًا أعمق للعالم من حولهم من خلال اعتماد التعلم القائم على المشروعات، وهو منهجٌ يوفّر فرصًا وافرةً للاستقصاء الذي يقوده الطفل. وفي عام 1896، أسّس ديوي "مدرسة المختبر" التابعة لجامعة شيكاغو، حيث طبّق، بالتعاون مع عدد من المربّين التقدّميين، أفكاره التربوية الحديثة على مجموعة من نحو 140 طالبًا، ينتمي كثيرٌ منهم إلى عائلاتِ موظفي الجامعة (Goldstein، 2014).

في كتابها *حروب المعلّمين*، قدّمت دانا غولدستين، مراسلة شؤون التعليم في صحيفة نيويورك تايمز، وصفًا لأحد المشاريع التي نُفِّذت في "مدرسة المختبر" التابعة لجون ديوي، وقد بدا هذا المشروع قريبًا بدرجة لافتة من نموذج التعلّم القائم على المشاريع، الذي تسعى فنلندا إلى تطبيقه في صفوفها الدراسية.

طُلب من الطلاب أن يتأملوا في دور صناعة النسيج في تشكيل التاريخ البشري. فدرسوا الكتّان الخام، ونبات القطن، والصوف، وجربوا معالجة كل مادة باستخدام عجلة الغزل. ومن خلال هذه التجربة، تبيّن لهم أن ألياف القطن أشدّ صعوبة في فصلها عن النبات

مقارنةً بألياف الكتّان، مما يفسّر سَبق الكتّان والصوف في صناعة الملابس على القطن، ولماذا اعتمد مورّدو القطن الأميركيون اعتمادًا كبيرًا على عمل العبيد، ولماذا شكّل اختراع صناعة القطن دفعة قوية لاقتصاد الولايات المتحدة قبيل الحرب الأهلية، الأمر الذي جعل استمرار العبودية خيارًا سياسيًا أقلّ قابلية للدفاع عنه. (Goldstein، 2014، الموقع 1382)

ما يميّز التوجّه الجديد في فنلندا هو فرضُها مقاربة تربويّة تقدّمية مستلهمة من أفكار ديوي على مستوى النظام التعليمي بأسره. فبعد مرور قرن تقريبًا على دعوة الفيلسوف التربوي الأميركي جون ديوي إلى هذا النهج، تراهن الدولة الإسكندنافية اليوم على أنّ مدارس الصفوف من الأول إلى التاسع باتت مستعدّة لهذا التحوّل.

تمثّل الهدف العام من إصلاح المناهج في فنلندا عام 2014 في جعل المدرسة أكثر اتصالًا بحياة الطلاب، ومنحهم مساحة أوسع للتعبير والمشاركة في اتخاذ القرار. وقد كان التركيز على التعلم القائم على المشاريع إحدى الوسائل التي دُعِمت بها هذه الغاية.

أثار هذا التوجّه التربوي الجديد في فنلندا جدلًا واسعًا في أوساط التربويين وغيرهم. فقد أبدى بعض المعلمين قلقهم من نقص التمويل المخصص للتطوير المهني، ومن شحّ الموارد التعليمية اللازمة لتطبيق التعلّم القائم على المشاريع كما ينبغي. ورأى كثير من الأهالي أن مطالبة أبنائهم بإدارة تعلّمهم ذاتيًا في الوحدات متعددة التخصصات تُعد مهمة شبه مستحيلة لبعض الطلاب. أما الإعلام الفنلندي، فقد وجّه انتقادات حادّة إلى هذه المقاربة التربوية.

ما نزال نسمع من التربويين الفنلنديين أنّ ثمّة فجوةً بين تصوّر الجمهور للتعلّم القائم على المشاريع، وما تنصّ عليه المناهج فعلًا. تقول لورا، وهي معلّمة متدرّبة: "الفكرة الشائعة أنّ الأطفال يمكنهم أن يقرّروا ما يشاؤون، وأن لهم ببساطة أن يشاهدوا نتفليكس إذا أرادوا ذلك. "

وقد أدّى هذا الفهم الخاطئ لإصلاح المنهج الفنلندي إلى التشكيك في كفاءة المعلّمين وقدراتهم. وكثيرًا ما تصوّر وسائل الإعلام المعلّمين الفنلنديين، كما تقول إيلا، وهي معلّمة متدرّبة أخرى، على أنهم "لا يُدَرِّسونَ المواد فعلًا- لكنهم يلهون ببعض الأنشطة الممتعة والمشاريع الجماعية التي لا تمتّ بصلة إلى أي مضمون تعليمي واضح."

رغم أن بعض أفراد الجمهور الفنلندي يبدون شكًّا في النهج التربوي الجديد الذي تتبناه البلاد، يرى آخرون أن فنلندا تسلك الطريق الصحيح. إذ جاءت في المرتبة الأولى بين خمسين دولة في تقرير المؤشر العالمي لتعليم مهارات المستقبل، الصادر عن مجلة The Economist عام 2018.

قال بيتري إيلو، وهو معلّم في مدرسة هيدنكيفي الشاملة في هلسنكي: "أنا أحب المنهج الجديد". وشرح أن مفكّرين تربويين بارزين مثل سير كين روبنسون ومايكل فولان قد طرحوا رؤى طموحة ينبغي لأنظمة التعليم في العالم أن تسعى لتحقيقها، مشددين على مهارات القرن الحادي والعشرين مع الحفاظ على رفاهية الأطفال الشاملة. وأضاف: "لم أصادف حتى الآن منهجًا دراسيًا [في أي مكانٍ آخر من العالم] يُحقّق هذه الأهداف فعليًا، ويُمسك بزمام التحدي بكل

جرأة ".

كان بيتري يرتدي قميصًا قطنيًّا وسروال جينز أزرق وأقراطًا حين جلس معنا في صفّه المخصّص لتلاميذ الصف السادس لإجراء المقابلة. وصف نفسه بأنه "مُيسِّر"، إذ يركّز في تدريسه على تنمية المهارات لا على تلقين المحتوى. والمفارقة أنّ تحوّله في أسلوب التعليم بدأ خلال الفترة التي قضاها في ولاية إنديانا الأمريكية ضمن منحة فولبرايت قبل سنوات. فقد اطّلع في بعض الصفوف الأمريكية على ممارسات تعليمية تتمحور حول الطالب، مثل الندوات السقراطية[10]. خرج بيتيّري من ولاية إنديانا بقناعة بسيطة: عليه أن يتحدث أقلّ، لكي يتيح لطلّابه الحديث أكثر.

جاءت لحظة التحوّل التربوي التي خاضها بيتري في توقيت مثالي، فعندما بدأ في أغسطس 2016، تدريسَ مجموعة جديدة من طلاب الصف الخامس، كان عليه أن يلتزم بالإطار المنهجي الجديد لفنلندا، وهو إطار عزَّز قناعته التربوية وشجَّعه، لا سيما في تنمية الاستقلالية لدى طلابه. وقد وجد فيه مساحة واسعة من الحرية في التدريس والتعلّم.

مع وجود 29 طفلًا في صفّه، توقّع بيتري أن تكون إدارة الصف أكثر تحديًا من أي وقت مضى. لكنه، على امتداد عامين دراسيين (إذ استمر

---

(10) الندوات السقراطية:(Socratic Seminars) أسلوب حواري تعليمي يعتمد على طرح الأسئلة المفتوحة والنقاش الجماعي بدلًا من التلقين المباشر. يستند إلى منهج الفيلسوف الإغريقي سقراط في توليد المعرفة من خلال الحوار التأملي، حيث يشجع المعلّمون الطلبة على تحليل النصوص، والتفكير النقدي، وتبادل وجهات النظر بعمق، دون فرض إجابات جاهزة. (المترجم)

في تدريس المجموعة نفسها في الصف السادس)، وجد أن طلابه أظهروا احترامًا أكبر حين منحهم مزيدًا من الثقة، وفسح لهم المجال ليعبّروا ويختاروا داخل الصف.

كان بيتري يواظب على استخدام تقنيات تدريسية، من بينها تقنية "حوض السمك[11]"، حيث يتناوب الطلاب بين المشاركة داخل الحلقة النقاشية أو الجلوس خارجها كمستمعين. كما اعتمد الحوارات السقراطية، مؤمنًا بأن هذه الأساليب تبعث برسالة واضحة إلى طلابه مفادها- أنه يثق بهم، فبادلوه الثقة.

ذهب تيم ليُشاهد فصل بيتري أثناء سير الدرس.

التعلّم القائم على المشاريع في صفٍّ فنلندي

في صباح زيارتي لمدرسة "هيدنكيفي الشاملة"، شاهدتُ عددًا من طلاب الصف السادس، تحت إشراف المعلم بيتري، وهم يقدّمون نتائج أبحاثهم ضمن وحدة دراسية متعددة التخصصات امتدت لتسعة أسابيع. يتضمن منهاج الصف السادس في المدرسة تدريب التلاميذ على مهارات البحث الاستقصائي، وبما أن هذا كان جوهر الوحدة، فقد شجّعهم بيتري على اختيار الموضوعات التي تثير

---

(11) Fishbowls (حوض السمك) نموذج تدريسي حواري يُستخدم في الفصول الدراسية لتشجيع التفاعل والمناقشة المنظمة. يجلس مجموعة من الطلاب في دائرة داخلية (الحوض)، يتناقشون في موضوع محدد، بينما يجلس باقي الطلاب في دائرة خارجية يستمعون دون تدخل مباشر. بعد فترة، يتبادل الفريقان الأدوار. تساعد هذه الطريقة على تطوير مهارات الإصغاء، التفكير النقدي، والنقاش البنّاء، وتعزز من شعور الطلاب بالمسؤولية والانخراط في الحوار. (المترجم)

فضولهم، ومتابعتها باستقلالية.

قدّم فتىً ذو شعرٍ طويل دراسته عن الغيتارات الصوتية إلى زملائه، موضحًا كيف اكتشف أنّ حجم فتحة الصوت يؤثّر في نبرة النغمات. وخلال الاستراحة، أخبرني طالبٌ آخر، طويل القامة يضع أقراطًا في أذنيه، بفخرٍ، أن مجموعته اتصلت بباحثة لإجراء مقابلة حول ابتكارات مستقبلية محتملة. (قال لبيتري: "مَن كان يظن أنّ بإمكاننا ببساطة الاتصال بأستاذة جامعية والتحدّث إليها؟") في المقابل، بحثت مجموعة أخرى في علم النفس البشري، محاولةً استقصاء تفسيرات محتملة لحوادث إطلاق النار والانتحار في المدارس. ونظرًا لحساسية هذه الموضوعات، تواصل بيتري مع أولياء الأمور للحصول على موافقتهم، قبل أن يمنح طلابه الضوء الأخضر لإجراء مقابلة مع الأخصائية النفسية في المدرسة، إلى جانب استطلاع آراء طلابٍ من الصفوف العليا حول صحتهم النفسية والعاطفية.

خلال كلّ أسبوع من فترة المشروع متعددة التخصصات، عمل الطلاب في مجموعات ثنائية أو ثلاثية، وخصّصوا ثلاث حصص أسبوعية، مدة كلّ منها 90 دقيقة، للتفرغ الكامل لأبحاثهم. صاغوا أسئلة وفروضًا بحثية، ثم شرعوا في جمع البيانات. شملت الوحدة ثلاثة مجالات: اللغة الإنجليزية، الفنون البصرية، والعلوم البيئية. ومع ذلك، تلاشت الحدود التقليدية بين هذه المواد، فدُرّست الإنجليزية على نحو مستقل، بينما دُمجت الفنون البصرية مع العلوم البيئية في سياق موحّد.

عملَ بيتري جاهدًا مع طلابه على صقل مهارة صياغة الأسئلة التي

تتطلّب تفكيرًا عالي المستوى. قدّم لهم تصنيف بلوم المعرفي، كما عرضَت ريتّا نييمي الهرم المعرفي للمتدرِّبتين إيلا ولورا. ومنذ الصف الخامس، ساعدهم على إدراك أنّ الأسئلة البحثيّة الجيّدة لا تُجاب بسهولة عبر غوغل أو ويكيبيديا. وعلّمهم أيضًا الرجوع إلى المصادر الأوليّة.

شمل المشروع عناصر عدّة. خصّص لكلّ عضوٍ في المجموعة وقتٌ لإجراء البحث فرديًّا وتدوين النتائج في دفتر إلكتروني. وللاستعداد للعرض النهائي في أواخر مايو، جمع طلاب الصف السادس بياناتهم، وناقشوا ما تعلّموه، وحدّدوا النقاط التي سيبرزونها أمام زملائهم. كما أعدّوا فلمًا وثائقيًّا —بمساعدة شركة إعلاميّة أشرفت على تدريبهم خلال الأسابيع الأربعة الأولى— سلّط ضوءًا أعمق على اكتشافاتهم.

في أنظمةٍ تعليميةٍ كثيرة، يصعب على بيتري أن يقدّم لطلاب الصف السادس وحدةً متعددة التخصصات تمتدّ لتسعة أسابيع، تُعدّ نشاطًا غير موجَّه، تستهلك وقتًا طويلًا، وتركّز على المهارات أكثر من المحتوى. غير أنّ طلابه تمكّنوا من خوض تجربة تعلُّم حرة، لأن معلّمهم حاز حريةً حقيقية في التدريس.

لا يُعدّ استقلال المعلّم أمرًا مُسلّمًا به لدى التربويين الفنلنديين مثل بيتري والمعلّمة المشرفة آنّي لوكوميس. وخلال إشرافها على تدريب معلّمين في الصين، لاحظت آنّي أن قلّة من المدارس هناك تأمل في تبنّي النهج الفنلندي الجديد القائم على التعلّم بالمشاريع. وهي ترى أن تطبيق هذا الإصلاح سيواجه صعوبات، لأن المعلّمين الصينيين يفتقرون إلى استقلال حقيقي داخل إطار التعليم والتعلّم.

في الفصل الخامس، أشرنا إلى أن فنلندا لا تزجّ بالشباب الواعدين في الصفوف الدراسية متوقعةً منهم النجاح الفوري. إذ يعتمد نظامها على مسارٍ تدريبي بطيء ومدروس. على مدى سنواتٍ، يتعلّم المعلّمون في مرحلة ما قبل الخدمة كيف يصيرون ممارسين مسؤولين يُؤتمنون على قدرٍ استثنائي من الحرّية. ونلحظ هذا النمط عينه في أساليب كثيرٍ من المعلّمين الفنلنديين في تعليم تلاميذهم الصغار.

في مختلف أنحاء فنلندا، وجدنا معلّمين يمنحون طلابهم قدرًا من الاستقلالية، ويطلبون في المقابل ما هو جوهري: تحمّل المسؤولية. إنها علاقة قائمة على التناسب، تُبنى على الثقة المتبادلة بين الطرفين.

قالت ليندا دارلينغ-هاموند، رئيسة ومديرة معهد سياسات التعلّم، في سلسلة من الفيديوهات على منصة Edutopia: "إنّ جانبًا بالغ الأهمية من عملية التعلّم يتمثل في تنمية الفاعلية وتحمل المسؤولية. وهذا يقتضي البراعة في ابتكار الحلول، والوعي بما وراء المعرفة؛ أي قدرة المتعلم على تأمل موقعه ومعرفة ما ينبغي فعله للمضيّ قدمًا" (Edutopia، 2019).

وبفضل خبرتهم الواسعة في البحث، والتنظير، والممارسة الصفّية، سعينا إلى دراسة عمل التربويين في مدرسة فيكي للتدريب التربوي، ومراقبة الكيفية التي يغرس بها هؤلاء المعلّمون المرشدون — والعديد منهم يحملون درجة الدكتوراه — روح الاستقلال والمسؤولية في نفوس طلابهم الصغار.

للنقاش والتأمل

1. يتمتع المعلمون في فنلندا، مقارنةً بغيرهم في دول كثيرة، بمستوى أعلى من الاستقلالية في اتخاذ قراراتهم داخل المدرسة. لماذا برأيك يحظى المعلمون الفنلنديون بهذه الاستقلالية المهنية الواسعة أكثر من غيرهم؟

2. هل يمكن أن تكون هناك درجة مفرطة من الاستقلالية للمعلمين؟

3. كيف يمكن للسياسات التعليمية والسلطات المدرسية أن تعزز الثقة بالمعلمين وتدعم استقلاليتهم؟

4. لماذا قد يكون التعلّم القائم على المشاريع أسهل تطبيقًا في المدارس التي تقوم على أساس الثقة؟

أفكار لبناء الثقة

- دعْ المعلمين يختارون المناهج في صفوفهم ويكيّفونها. والأهم من ذلك: أظهر احترامك العميق لخبرتهم المهنية.

- ناقش مع الهيئة التدريسية سُبل دعم رفاهية الطلاب، وتعاونوا في تحديد الأدوار التي تخدم هذا الهدف .

- صمّم وحدة تعلّم قائمة على المشاريع ونفّذها بمشاركة طلابك، ويفضّل أن تخطّط لها بالتعاون مع زميل موثوق على الأقل. لمصادر موثوقة، يُرجى زيارة موقع pblworks.org التابع لمعهد باك

للتعليم.

- شكّل لجنة للثقة تضم ممثلين عن الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين، والإداريين، وأعضاء مجلس الإدارة، بهدف ترسيخ الثقة بين أفراد مجتمع المدرسة. وجود مثل هذه اللجنة يُخفّف العبء عن كاهل المدير، ويوزّع القيادة على نحو تشاركي.

- بصفتكم هيئة تدريسية، ادرسوا معًا كيفية صياغة الأهداف التعليمية؛ فهي تعزّز جودة التعليم، وتؤكد الدور الفاعل للمعلّمين. يُستحسن أن يعرض مدراء المدارس نماذج لهذه الأهداف خلال الاجتماعات (راجع الأهداف التعليمية: Learning Targets لموس وبروكهارت، و (الدليل المرافق لكتاب "قادة التعلّم الذاتي The Leaders of Their Own Learning Companion لبرجر وفيلن وودفين).

- استكشفوا ما هو متاح فعليًا للمعلمين في مدرستكم. فكثيرًا ما يُركّز الخطاب على المحظورات، بينما يُهمل الممكنات. وجّهوا الانتباه إلى ما يمكن فعله، وأعدّوا ملصقًا بعنوان «أنا أستطيع» ليُعلّق في غرفة المعلمين تذكيرًا باستقلاليتهم.

- ادعوا أولياء الأمور إلى مشاركة أفكارهم حول سُبل تعزيز الثقة بين المدرسة والبيت. يمكن طرح أسئلة مثل: هل يفهم أولياء الأمور رؤية المدرسة وقيمها ويؤيّدونها؟ هل يشعرون بأنهم شركاء حقيقيون في جعل المدرسة مكانًا أفضل لأطفالهم؟

الفصل السابع

غرس روح المسؤولية لدى المتعلّمين



قبل أسبوعين من عطلة عيد الميلاد، زار تيم صف آنّي لوكوميس، معلمة الصف الرابع في هلسنكي، ودوّن تقريره التالي.

في صباح ذلك اليوم، أخبرتنا آنّي—وهي معلّمة فنلندية مخضرمة، ذات شعر بنيٍّ مجعد ونظارات ذات إطار أحمر—أن جميع معلمي مدرسة فيكّي للتدريب التربوي قد تنفسوا الصعداء، إذ أنهى معلمو التدريب العملي فترة تدريبهم لذلك الفصل، مما أتاح لها وقتًا أطول للتركيز على طلابها الاثنين والعشرين.

قال لنا المعلّم المرشد أُولي ماتّا في إحدى المقابلات: "يغمرنا شعورٌ بالارتياح حين يغادر المعلمون المتدرّبون، ويحظى المرء أخيرًا بفرصةٍ ليكون مع مجموعته بوصفه المعلّم الذي كانوا يتطلّعون لرؤيته طيلة تلك الأسابيع."

العودة إلى المدرسة

في بداية الحصة، وقفت آنّي في مقدمة الصف، إلى جانب البيانو القائم. وقفتُ بجانبها، مستعدًا لتحية طلابها باللغة الفنلندية. قالت بتحية عفوية لتلاميذ الصف الرابع "Hyvää huomenta" صباح الخير. فردّ الأطفال بصوت واحد، مشددين على كل مقطع "Hy-vää hu-o-menta An-ni o-pet-ta-ja" صباح الخير، المعلمة آنّي.

بعد أن قدّمتني لصفّها، تحدثت آنّي مع الأطفال عن برنامج اليوم. اشتمل الجدول على ساعة تعلّم مستقل، وحصة علوم، وساعة قراءة، وساعتين للحِرَف اليدوية. كان الدرس الأول بعنوان "قائمة المهام". ومع اقتراب عطلة عيد الميلاد، أوضحت لي آنّي لاحقًا أن طلابها كان لديهم عدد من المهام التي ينبغي إنجازها، من بينها تمارين في الرياضيات يُفترض العمل عليها بشكل فردي. وأثناء انشغالهم، عبّر بعض التلاميذ عن رغبتهم في الاستماع إلى الموسيقى.

قالت آنّي: "في الواقع، جرّبنا ذلك البارحة، وكان الأمر ناجحًا إلى حدّ ما. لقد ساعد ذلك العديد من الطلاب على التركيز... كما أنني أحب أن أرحّب بأفكار الطلاب الخاصة، لكن عليَّ أيضًا أن أجد توازنًا، لأن ليس لدى الجميع على الأرجح أجهزتهم الخاصة."

خلال الحصة الأولى (9:45–10:30 صباحًا)، جلستُ عند طاولةٍ دائرية في مؤخرة صفّ آنّي. تقدّم فتى أشقر، يرتدي سترة رمادية بقلنسوة، ووضع دفترَ عمله على الطاولة، ثم تناول كتابًا برتقالي الغلاف بعنوان "فاستاوسكيريا Vastauskirja" (كتاب الإجابات) من على طاولتي. أخذ يقلّب صفحاته بسرعة حتى وصل إلى الصفحة

المطابقة لما أنجزه في دفتره. استغرق في ذلك نحو تسعين ثانية، ثم أخذ دفتره وعاد إلى مقعده. كان يتولّى مسؤولية تصحيح مسائل الرياضيات بنفسه، وهي ممارسة رصدناها في مدارس فنلندية ابتدائية عديدة، حتى في صفوف الصف الأول.

ظلّت آنّي نشطة طوال الحصة المخصّصة للتعلّم المستقل. ففي الدقائق الأولى، وزّعت سماعات رأس على بعض التلاميذ الراغبين في الاستماع إلى الموسيقى، كما أعدّت جهاز آيباد لأحدهم. وبينما بقي الأطفال في أماكنهم المختارة يعملون بهدوء، كانت آنّي تتنقّل بين أرجاء الصف، تتفقّد طلابها وتتواصل مع كلٍّ منهم على حدة. اختار بعضهم الجلوس في الممر الخارجي، حيث اتخذوا أماكنهم على المنصّات المُدرجة. تُدرّس آنّي هذه المجموعة منذ التحاقهم بالمدرسة، وقد حرصت على تنمية استقلاليتهم عبر السنوات. تصف هذه الرحلة التربوية بقولها:

عندما يأتيني التلاميذ في الصف الأول، يكونون، في الغالب، معتمدين عليّ لأن مهاراتهم في التنظيم الذاتي لم تتطوّر بعد. هدفنا أن نُساندهم في اكتساب هذه المهارات تدريجيًا. في البداية، أكون حاضرة جسديًا في كل مكان، أشرح لهم حدود السلوك، ما هو مسموح وما هو غير مسموح. وبموازاة ذلك، نواصل الحديث عن المسؤولية، وأقول لهم إنني أضع ثقتي في التزامهم بما اتفقنا عليه. بالطبع، أريدهم أن يشعروا بأنهم مشاركون، وأنّ لهم صوتًا حين نضع القواعد سويًا، على سبيل المثال. وبالطبع، هناك قواعد أساسية غير قابلة للنقاش.

في الصف الثالث، نال طلاب آنّي امتياز التجول في مبنى المدرسة من

دون مرافقتها. وقبل أن تمنحهم هذا الامتياز، اجتمعت بهم وأخبرتهم أنّها ترى فيهم ما يكفي من النضج والقدرة لتحمّل هذه المسؤولية.

قالت آني إن الهدف هو أن يتمكّن الأطفال، عند تخرّجهم من المرحلة الابتدائية (الصفوف من 1 إلى 6)، من التنقّل داخل مبنى المدرسة باستقلال ومن دون إشراف مباشر. وأوضحت: "أكرّر على مسامعهم دومًا: أثق بكم، وأعلم أنكم قادرون على القيام بذلك." لكن، ماذا لو لم يلتزم التلاميذ بالقواعد أثناء تجوالهم في الممرات؟

تحرص آني على تبيين العواقب بوضوح: "إذا لم أعد قادرة على الوثوق بكم، وإذا أسيء استخدام هذه الثقة، سنعود إلى النقطة التي بدأنا منها." قد يبدو هذا التحذير قاسيًا، غير أنّ آني تشرح أنّه منسجم مع فلسفتها في التدريس:

أعتقد أن أهمّ ما في الأمر هو أن أتقبّل فكرة أن التلاميذ يتدرّبون على هذه المهارات... عليّ أن أعبّر لهم عن ذلك بوضوح: "حسنًا، لقد جرّبنا هذا الآن، ويبدو أننا بحاجة إلى مزيد من التدرّب. لذا، ربما نحتاج إلى أن نتراجع خطوة إلى الوراء." هذا هو نهجي في العمل.

قالت سانّا باتريكاينن إحدى زميلات آني في مدرسة فيكّي لتدريب المعلمين –والحاصلة أيضًا على درجة الدكتوراه: "عندما تمتلك هذا القدر من الحرية... فإن المسؤولية تأتي معها — وهذه هي النقطة الصعبة بالنسبة إلى كثير من التلاميذ. لكننا نتعلّم، وأنا أقول دائمًا... يمكنك أن تتعلّم ركوب الدراجة، لكنك إن اكتفيت بالمشاهدة فلن تتعلّم."

الدفاتر

بعد استراحةٍ من خمس عشرة دقيقة أعقبت ساعة "قائمة المهام"، شاهدتُ آنّي تقدّم درسًا في العلوم عن استخدام الحواس لإجراء الملاحظات. وقفت أمام الصف، فتحت دفترها، واستعانت بجهاز العرض لتوضح صورة صفحةٍ فارغة على الجدار الأبيض قبالة الأطفال. في مقدمة الدرس وضعت إطارًا عامًا للحصة التي عنونتها "نشاط بحثي: من المحصول إلى المنتج"، ودوّنت بقلمٍ أخضر خطواتٍ بسيطة على التلاميذ اتباعها:

1. دوّن ملاحظاتك وصِفْ المواد الأولية في دفترك.
   (a
   (b
   (c
   (d
   (e
   (f

2. تعاون مع مجموعتك لتحديد المواد الأولية.

3. تعاون مع مجموعتك لتحديد المنتج الذي يمكن أن تنشئه هذه المواد، مع تبرير إجابتك.

كما عرضت لهم نموذجًا مبسّطًا لكيفية متابعة أعمالهم في دفاترهم؛ فرسمت مخطّطًا بسيطًا يُشبه ما هو مبيّن في الشكل 7.1.

1a	4d
2b	5e
3c	6f

الشكل 7.1: متابعة الملاحظات...المصدر: آنّي لوكومبيس

بعد تقديم هذا الدرس، وضعت آنّي صينية بلاستيكية، تُشبه لوحة ألوان الرسّام وتحتوي على ستّة أقسام، في وسط كل مجموعة من الطاولات. بدأ الأطفال باستكشاف ستّ مواد مختلفة بعناية، مثل الملح، والخميرة، والشراب المركز. استخدموا جميع حواسهم باستثناء حاسة التذوّق. وبناءً على توجيهات آنّي، دوّن تلاميذ الصف الرابع ملاحظاتهم بدقّة في دفاترهم الخاصة، قبل أن يشرعوا في مناقشة تخميناتهم ضمن مجموعات مكوّنة من أربعة أو خمسة طلاب.

وأثناء تجوُّل آنّي في أرجاء الصف، أخبرتُها بأنّ أحد الأمور التي أدهشتني عندما بدأتُ التدريس في فنلندا هو استخدام دفاتر التلاميذ. فمنذ الصف الأول الابتدائي، يتعلّم الطلاب في فنلندا استخدام هذه الدفاتر، حيث يُنجزون فيها التكاليف الدراسية ويُسجّلون ملاحظاتهم. وعندما يتسلّم الطلاب أوراق عمل، فإنهم غالبًا ما يُلصقونها داخل دفاترهم.

في المدارس الأميركية، نلاحظ أن المعلمين يوزّعون مخطّطات بصرية أنيقة ليملأها التلاميذ، ثم يُخزّنونها في ملفاتهم أو حافظاتهم. ويقدّم موقع "Teachers Pay Teachers" — وهو موقع ذائع

الصيت يبيع فيه المعلمون الموارد والـروس التعليمية — عددًا كبيرًا من أوراق العمل من هذا النوع. بل يمكن القول إن هذا الموقع، الذي قدّم لمستخدميه ما يزيد على 150 مليون دولار أميركي في عام 2018 (Paynter 2019)، قد استفاد على نحوٍ كبير من هذا الأسلوب في التعليم والتعلُّم.

يُعَدُّ الاستخدام المنتظم لهذه المخططات البصرية أمرًا جذّابًا. إذ تُسهم أوراق العمل المصمّمة بشكل منظَّم في جعل وقت التدريس أكثر كفاءة، كما تُعدّ دليلاً واضحًا على تعلُّم الطلاب. غير أن تفكيري بدأ يتغيّر بعد انتقالي إلى فنلندا؛ صرتُ أراها عكّازاتٍ يتكئ عليها التلاميذُ والمعلّمون.

عندما بدأتُ تدريس الصف الخامس في هلسنكي، نادرًا ما كنت أطلب من التلاميذ استخدام دفاترهم؛ فقد كنت أفضّل تزويدهم بأوراق عمل من إعدادي، وغالبًا ما كنتُ أجدها ملقاةً على أرضية الصف في نهاية كلّ يوم دراسي. بمرور الوقت، لاحظتُ أن تلاميذ زملائي أكثر مهارةً في تنظيم دفاترهم من تلاميذي. وبينما كنت أتابع كيف كان زملائي يُلزمون طلابهم بتدوين الملاحظات وتوثيق العمل بعناية، بدأتُ أقدّر قيمة مهارة استخدام الدفتر. فمثلُ هذا النهج يدفع التلاميذ إلى تحمّل مسؤولية أكبر عن تعلّمهم (Walker 2017)

قدّمت آنّي لتلاميذها هيكلًا مبسّطًا على هيئة خطوات واضحة، لكنها كانت تتوقّع منهم أن يتحمّلوا مسؤولية رسم هذا الإطار بأنفسهم، ثم تدوين ملاحظاتهم الخاصة في دفاترهم. قالت آنّي: "لا أريد أن أقوم بأي شيء نيابةً عنهم، لأنني إن فعلتُ، فسأظلّ أفعله دائمًا. صحيح أنّ

تنظيم العمل في الصف الأول أمرٌ بالغ الصعوبة، لكن ما إن يتعلّموه، يصبح بإمكانهم القيام به بأنفسهم."

في درس العلوم، لم تُقدّم آنّي الإجابات للتلاميذ، ولم تُملِ عليهم حتى طريقةً محدّدة لتوثيق عملهم. بل قدّمت لهم نموذجًا يساعدهم على تنظيم تفكيرهم. قالت آنّي: "إنها كفاءة عرضيّة بالغة الأهمية في منهجنا [الأساسي]... التفكير وتعلّم كيف نتعلم. وأعتقد أنها لا تقلّ أهمية عن كثيرٍ من المضامين التي نُدرّسها في الصفوف الدنيا."

وقبل كل شيء، حرصت آنّي على أن يفكّر تلاميذ الصف الرابع في هذا السؤال: ما الأسلوب الأمثل لك في التعلّم؟ ثمّ تضيف موضّحةً: "لهذا جرّبنا استخدام السمّاعات، على سبيل المثال. فإذا شعر أحدهم أن هذه هي أفضل طريقة للتعلّم بالنسبة إليه، فعلينا أن نجرّب. بل وعلينا أحيانًا أن نجرّب طريقةً لا تُناسبني أنا شخصيًا في التعلّم. أي أن عليّ أيضًا أن أخرج من دائرة المألوف."

في ختام درس العلوم، تقدَّمت ثلاثُ فتيات إلى آنّي بمبادرة تنظيف الأطباق البلاستيكية التي كانت قد أعدّتها. مكثنَ في الصفّ بضع دقائق، يغسلنَ تلك الأوعية عند المغاسل، إلى أن حان وقت التوجّه إلى الغداء. لقد بدأت سنوات آنّي في غرس الاستقلالية لدى تلاميذها تُؤتي ثمارها.

زرع روح المسؤولية لدى المتعلّمين

اجمع الصفوف معًا. في مختلف أنحاء فنلندا، نرى ممارسة بسيطة تُسهم في بناء الثقة بين المعلمين وتلاميذهم، تُعرف باسم "كومِّت" (kummit)، أي "العرّابون". يتعاون المعلمون فيما بينهم لتأسيس علاقة ممتدّة على مدار عام دراسي كامل بين صفّين. في العادة، يعمل طلاب أكبر سنًّا مع طلاب أصغر منهم (Walker 2017). ويُخصَّص لكل طفل من المجموعة الأصغر "كومِّت"، وهي كلمة تعني في الأصل "العرّاب"، ما يوحي بعلاقة وثيقة تشبه روابط القرابة بين طالبين أو بين صفّين.

تظهر ترتيبات الأصدقاء هذه في أنظمة تعليمية أخرى، غير أنّ ما يميّز النهج الفنلندي الشائع هو الدور الجوهري الذي يمكن أن تؤديه في حياة المعلّمين والطلاب المشاركين. تقوم ممارسة (العرّابون) على التزام يمتدّ عشرة أشهر بين صفّين، حيث يتكوّن كلُّ فريق من طالبين يتبادلان الدعم بأساليب متنوّعة. توحِّد هذه الممارسة المعلّمين حول رسالةٍ مشتركة غايتها تحقيق أفضل مصلحة للأطفال من دون إثقال كاهل المعلّمين.

قد يتقاسم صفا الأصدقاء استراحةً يوميّة يلعب فيها العرّابون وزملاؤهم الأصغر سنًّا معًا. وخلال الرحلات الميدانيّة، وقد يرافق التلاميذ الأكبر سنًّا أصدقاءهم الصغار. أما في الصف، فيمكن للعرّابون أن يقرأوا معًا طيلة العام الدراسي.

وعلى الرغم من أنّ هذه الممارسة تعود بالفائدة أساسًا على التلاميذ، فإنّها تتيح أيضًا للمعلمين الجدد فرصة ثمينة للحصول على إرشاد مهني طبيعي ومتكامل على مدار العام، من خلال شراكتهم مع زملاء أكثر خبرة.

المنصة لك

في الممرّ خارج صفّ آنّي لاحظتُ فتاتين تتدرّبان على أداء قفزاتٍ خلفيّة فوق بساطَي يوغا. سألتُ إحداهما، وكانت ذات شعرٍ بنّيٍّ منفوش، عمّا تفعله في فترة الاستراحة؛ فأجابت بنبرة عاديّة: "جمباز."

في تلك اللحظة، لم أُعِر ذلك التصرّف اهتمامًا كبيرًا. خمّنتُ أن تدريباتهنّ ترتبط بمبادرة "المدرسة النشيطة" في فنلندا، وهو برنامج واسع التطبيق يُشجّع على زيادة النشاط البدني على مدار اليوم الدراسي (Walker، 2017).

حين التقيتُ معلّمة صفّهم، ريتّا نييمي، في مطعم المدرسة أثناء الغداء، ذكرتُ لها أنني رأيتُ تلاميذها من الصف الرابع في الرواق. وقد فاجأني تفسيرها لذلك السلوك: كان أولئك التلاميذ يستعدّون لأداءٍ أسبوعيٍّ خاص. آنّي، التي كانت تجلس قبالتي، أشارت إلى أن ريتّا متخصّصة في مجال تفاعل التلاميذ، واصفةً ذلك بأنه "مجالها المفضّل". وتواصل ريتّا كتابة مقالات أكاديمية، تدور عادةً حول مفهوم فاعلية التلميذ.

تساءلتُ إن كان ذلك العرض جزءًا من منهج التربية البدنية

للطلاب. غير أنّ ريتّا أوضحت قائلة: "تلك التمارين التي كانوا يؤدّونها لا صلة لها بالمواد الدراسية."

ويبدو أنها لاحظت علامات الحيرة على وجهي، إذ بادرت إلى توضيح أن أداءات تلاميذها ترتبط بهواياتهم واهتماماتهم الشخصية. فهذه الحصّة الأسبوعية تُتيح لهم فرصة لتعليم بعضهم بعضًا، ولعرض مواهبهم ونقاط قوّتهم. بدا لي الأمر، كما لو أن ريتّا تُنظّم عرضًا أسبوعيًا للمواهب داخل الصف. وهي تُسمّيه: أوما إيسيتي (oma esitys)، أي "العرض الخاص".

تُتيح ريتّا، على مدى خمسٍ وأربعين دقيقةً كلَّ أسبوع، لتلاميذ الصفِّ الرابع تقديمَ عروضٍ في الردهة الملاصقة لصفِّها. يجلس الأطفال على منصّات مرتفعة، ما يمنح المكان هيئة مسرحٍ مؤقّت. لا تُجبرهم على اعتلاء المنصّة، ومع ذلك يشارك معظمهم طوعًا. اعتمدت ريتّا هذا التقليد في المدرسة منذ نحو عشرة أعوام.

إلى جانب الحصّة الأسبوعية، تسمح ريتّا لتلاميذها باستخدام استراحةٍ واحدة مدّتها خمس عشرة دقيقة كلّ يوم للاستعداد لعروضهم. وعادةً يقضي طلاب المدرسة استراحاتهم، التي تتكرّر كل ساعة وتستمر خمس عشرة دقيقة، في ساحة اللعب؛ لذا يُعَدّ هذا امتيازًا خاصًّا. وتتوقّع ريتّا من طلابها أن يتدرّبوا مسبقًا قبل "العرض الخاص"، غير أنّها لا تلزمهم بذلك.

في اليوم الذي زرتُ فيه الصف، ذكرت ريتّا أن مجموعة من الفتيان قد أتوا إليها صباحًا، وأخبروها بأنّ الإلهام قد داهمهم: أرادوا تقديم عرضٍ مسرحيّ أمام زملائهم. فاتفقوا معها على أن يُمنحوا بضع

دقائق في مطلع حصّتهم الخاصّة ليتهيّأوا للعرض.

ثمّة قاعدة أساسيّة يجب على تلاميذ الصفّ الرابع في صفّ ريتّا الالتزام بها أثناء التدرّب: "لا يُسمح لهم بإزعاج الآخرين. وإذا بدأوا في الشجار، فعليهم أن يحلّوا مشكلاتهم بأنفسهم"، كما قالت ريتّا.

وأوضحت أنّها تقول للتلاميذ حين يحتدم الخلاف بينهم: "عليكم أن تتعلّموا كيف تتحاورون. حلّوا مشكلاتكم! يمكنكم التدرّب، لكن لا يُسمح لكم بالشجار." كما أقرّت ريتّا بأنّ هذا الترتيب، الذي يتيح للتلاميذ التدرّب داخل المبنى، لا يسير دائمًا بسلاسة.

في بعض الأحيان، يفقد تلاميذها هذا الامتياز بسبب مخالفتهم لهذه القاعدة. قالت ريتّا، ضاربةً مثالًا لما قد تقوله في مثل تلك الحالات: "حسنًا، لقد أصبحت الضوضاء لا تُطاق. اخرجوا. لم تتحمّلوا مسؤوليتكم."

ذكّرتني ممارسة ريتّا بأسلوب تعليمي بات يحظى بشعبية متزايدة بين المعلّمين في الولايات المتحدة، يُعرف باسم "ساعة العبقرية. يشبه هذا الأسلوب ما تقوم به ريتّا، إذ يُمنَح التلاميذ وقتًا أسبوعيًّا ثابتًا للعمل على مشروع يثير شغفهم. وتعود جذور الإلهام وراء "ساعة العبقرية" إلى ممارسة طُبّقت في شركة غوغل على مدى سنوات، عُرفت "وقت العشرين في المئة"؛ إذ كان موظفو الشركة يكرّسون ما يعادل يوم عمل في الأسبوع لمشروع مفتوح النهاية يثير اهتمامهم الشخصي.

تمنح ريتّا تلاميذها حرية شبه كاملة في التخطيط لعروضهم، التي تتراوح مدّتها غالبًا بين دقيقة وخمس دقائق. أحد تلاميذ الصف الرابع،

وهو فتى يُبهر الجمهور دائمًا بروحه المرحة وقدراته التمثيلية، قد يقدّم عرضًا يمتدّ لخمسة عشر دقيقة — وهي لا تمانع في ذلك، لأنها ترى فوائد ملموسة تعود عليه وعلى زملائه. تقول: "[عرضه] شيء ينتظره الأطفال بشغف." إنّ عرض المواهب لا يقرّب أفراد الصف من بعضهم فحسب، بل يمنح التلاميذ شعورًا بالقوّة والتمكين. كما أنّه يُحدث أثرًا إيجابيًا عامًا في سلوك التلاميذ على المستوى الفردي.

في اليوم السابق لحديثنا، كانت ريتّا قد تحدّثت مع والدة ذلك الفتى، وتناولتا كيف أن هذا الروتين الأسبوعي قد حسّن من سلوكه داخل الصف. قالت ريتّا: "لقد خفّف بالفعل من حاجته إلى لَفْت الأنظار أثناء الدروس. الآن صار له لحظته الخاصة." إنّ عرض المواهب الأسبوعي يمنح هذا الطفل متنفّسًا ثابتًا لتصرّفاته الطريفة، ويُتيح له إطارًا متوقّعًا للتعبير عن نفسه. لقد بات يعلم أن لحظته ستأتي كل أسبوع — "ووقت عرضه،" كما تقول ريتّا، "محطّ تقديرٍ هنا."

يُعَدُّ هذا العرض الأسبوعي من أحبّ اللحظات المدرسيّة لدى تلاميذ ريتّا في الصفّ الرابع. سألتُها إن كان الأطفال يفقدون حقّ المشاركة إذا أساؤوا السلوك خلال الأسبوع، فقالت: "نعم، يحدث أحيانًا، لكنني قلّما أضطر إلى ذلك."

شدّدت ريتّا على أهميّة الثقة بتلاميذها، وقدّمت لي مثالًا ذا صلة. قالت: "كان من المفترض أن أبقى في مطعم المدرسة حتى الساعة الثانية عشرة، لكن التلاميذ أرادوا التدرّب. فتحدّثنا في الأمر: " حسناً، سأبقى هنا. أثق بكم. أُخصّص لكم هذه القاعة، وعليكم أن تحرصوا على ألّا أجدها في فوضى عندما أعود...

هذه مسؤوليتكم. أنا أثق بكم... فلا تخيّبوا ظنّي.""

المستويات الثلاثة للثقة

تحدّثت المعلمة الموجهة آنّي لوكومييس عن إحدى المشكلات الكبرى التي تلاحظها في الصفوف الدراسية، فقالت: "كثيراً ما يُمنح الطالب الذي يفتقر إلى مهارات التنظيم الذاتي قدراً مفرطاً من المسؤولية." وفي مثل هذه الحالات، غالبًا ما ينصرف الأطفال إلى اللهو. وفي المقابل، قد يقدّم المعلّمون لمن يرونهم غير متمكّنين من التنظيم الذاتي استقلالاً ضئيلاً داخل الصف، فيسهل أن يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط والملل. وفي كلتا الحالتين يتضرّر نموّهم.

يُعدُّ التعليمُ المتمايزُ المسارَ الأمثل لضمان تقدّم جميع الأطفال إلى الأمام. وكما تعلّمنا من كارول-آن توملينسون، أستاذة التربية في جامعة فيرجينيا، فإنّ هذا النهج يُعدّ أسلوبًا تعليميًا قائمًا على الاحترام. فهو يُحسّن من فاعلية التدريس من خلال مواءمته لاهتمامات الأطفال وتفضيلاتهم وكفاءاتهم.

طوّرت زميلتي الفنلندية آنّي-ماري أنتيلا من مدرسة إسبو المسيحية إطارًا تعليميًّا متمايزًا لتنمية الاستقلالية لدى تلاميذ الصفوف من الثالث إلى السادس. أطلقت عليه اسم المستويات الثلاثة للثقة، وهو نهج نابع من قناعتها بأن التلاميذ ينبغي أن ينعموا بالحرية، لكن بما يتناسب مع مستوى التنظيم الذاتي الذي يمتلكونه في الوقت الراهن. تقيِّم آنّي-ماري على وجه التحديد قدرتهم على "البدء،

والاستمرار في المهمة، وتجنُّب التشتّت، وإنهاء العمل"، وعلى غرار آنّي لوكومبيس، تجعل من هذا المستوى معيارًا لما تمنحه لهم من هامش الحرية.

تبدو قاعة اللغة الإنجليزية التي تدرّس فيها آني-ماري في الطابق الثالث مكانًا جاذبًا ومريحًا. تنتظم كرات التمرين الضخمة خلف الطاولات، وتتراصّ ثماني درّاجات ثابتة في نصف دائرة أمام نوافذ عريضة تُدخل كثيرًا من الضوء الطبيعي. ومع ذلك، عندما تمنح آني-ماري تلاميذها حرية اختيار مكان العمل، لا يرغب إلا القليل منهم في البقاء داخل الصف. قالت بابتسامة: "هم يرون أنه من الرائع أن يكونوا بعيدين عني قدر الإمكان."

تعلم آني-ماري أن تلاميذها شديدو التحفيز حين يُمنحون قدراً من الاستقلالية، ولذلك تُتيح لهم حرية اختيار المكان الذي يُنجزون فيه أعمالهم الثنائية. وهنا تحديدًا يتجلّى دور إطارها التربوي "المستويات الثلاثة للثقة" (انظر الشكل 7.2) في دعم هذا القرار وتعزيزه.

عند تقديمها سلّم الثقة في مطلع العام الدراسي، يبدأ كلّ طفل من المستوى الأعلى. تهيّئ آني-ماري طلابها للنجاح، إذ تضمن أن يكون تكليفهم الأول — وكذلك كلّ مهمة ثنائية — من النوع الذي يمكنهم إنجازه بسهولة بمفردهم. غالبًا ما يتدرّب التلاميذ في أزواج على قراءة حوار باللغة الإنجليزية، فيتناوبون الأدوار أثناء قراءة الأسطر المختلفة، أو يمارسون ألعابًا مسلّية باستخدام النرد. شدّدت على أنّ هذه "أنشطة يعرفون كيف يؤدّونها"، وأضافت: "أنا واثقة من قدرتهم على النجاح؛ فهم يدركون التوقّعات، ويعرفون متى يبدؤون، ومتى

ينهون العمل."

تُعلِّم آني-ماري تلاميذها صراحةً ما تتوقّعه منهم وخطوات العمل الثنائي. وقبل أن تسمح لهم بمغادرة الصف، تسحب الأسماء عشوائيًّا وتشترط أن يوجّه كلّ تلميذ نظرة قبول إلى شريكه (من غير تذمّر) لترسيخ جوٍّ من الاحترام. وتشرح روتينها قائلة: "يجب أن تكون كتبهم مفتوحة على الصفحة التي يعملون عليها، ويجب أن يعرفوا ما الذي سيقومون به. بعد ذلك، عليهم أن يذهبوا بهدوء إلى مكانهم، ثم يعودوا عندما يُنهون العمل... إذا لم أرَ هذا يتحقّق... أذهب لاستعادتهم. وعندها، ينخفض مستوى ثقتهم إلى الدرجة الأدنى."

وصف الحريّة	المستوى
يمكن للطلاب أن يعملوا في أي مكان في الطابق الثالث، بما في ذلك الأماكن التي يتعذر على آني-ماري رؤيتهم أو سماعهم فيها بسهولة، مثل صفٍّ فارغ.	3
يمكن للطلاب أن يعملوا إمّا داخل صفّ آني-ماري وإمّا في الممرّ المجاور، حيث تستطيع سماعهم ومتابعة عملهم بسهولة بمجرد أن تُطلّ برأسها من الباب.	2
يُسمح للطلاب بالعمل داخل صفّ آني-ماري فقط.	1

الشكل 7.2: المستويات الثلاثة للثقة..المصدر: آني-ماري أنتيلا

يتمتّع الطلاب الذين يبلغون أعلى مستوى من الثقة في نظام آني-ماري بامتياز زيارة صفّها القديم، الواقع في الجهة الأخرى من الطابق

الثالث، حيث يوجد مكان علويّ مريح خُصِّص للعمل الفردي. أحيانًا تُسلِّمهم مفاتيحها لفتح غرفة التخزين التي ينجزون فيها مهامهم في عزلة شبه تامّة. ومع ذلك، يفقد الطالب هذا الامتياز فور إخلاله بالقواعد.

قالت آني-ماري: "في أحد الأيام، رأيتُ طفلين في الصفّ الآخر يمشيان فوق الطاولات، فقلت لهما: 'هذا غير مقبول إطلاقًا!'"

حاول الطفلان، اللذان كانا قد بلغا أعلى مستوى من الثقة في نظامها، الدفاع عن نفسيهما أمام معلّمة اللغة الإنجليزية المخضرمة، قائلَين: "لكنّكِ لم تقولي لنا إنّ المشي على الطاولات ممنوع!"

فصحّحت آني-ماري لهما قائلة: "لكنني طلبتُ منكما إنجاز المهمة. هل نحن بحاجة حقًا إلى خوض هذا النقاش؟" فأجاب الطفلان مستسلمَين: "لا."

قالت آني-ماري: "أنتم الآن في أدنى مستوى من الثقة. وفي المرّة القادمة، حين نُنجز شيئًا ما، أيًّا كان زميلكما في العمل، فعليه أن يبقى في صفّي... الصف جميل، لكن لا خيار له."

كما هو الحال مع غيرها من المعلّمين الفنلنديين الذين التقيناهم أثناء إعداد هذا الكتاب، أكّدت آني-ماري أنّ الثقة ليست حقًّا مُسلَّمًا به، لا للطلاب ولا للمعلّمين. قالت: «تُفقد الثقة بسرعة، وقد يستغرق ترميمها بعض الوقت، لكن إذا لمستُ سلوكًا مسؤولًا، فبوسعهم حينئذٍ الصعود مجدّدًا إلى مستوى أعلى."

للنقاش والتأمّل

1. فكّر في تجربتك التعليمية الشخصية. ما هي ذكرياتك عن معلّمين منحوك الثقة؟ ماذا كانت تعني لك تلك الثقة؟
2. كيف تصف العلاقة بين الثقة وتحمّل المسؤولية؟
3. تخيّل تطبيق نموذج المستويات الثلاثة للثقة في صفّك الدراسي: كيف يمكن أن يبدو؟

مكتبة
t.me/soramnqraa

أفكار لبناء الثقة

- في بداية العام الدراسي، ناقش مع طلابك العلاقة بين الحريّة والمسؤولية. ساعدهم على فهم أن زيادة الحريّة تستلزم تحمّلًا أكبر للمسؤولية.

- طبّق نظام المستويات الثلاثة للثقة (انظر الشكل 7.2) في صفك. نوصي أولًا بأن تضع مع طلابك توصيفات الحريّة في كل مستوى. بعد ذلك، نفّذ النسخة المخصّصة التي تناسب صفّك، وادعُ الطلاب إلى تقديم ملاحظاتهم لتحسين آلية التطبيق.

- استثمر الدافعيّة الداخليّة لدى التلاميذ لتنمية حسّ المسؤولية لديهم. ابدأ بدراسة ما يُحفّزهم فعلاً. ونوصي بأن يفتتح المعلّمون العام الدراسي بسؤال الأطفال عن آمالهم وأحلامهم لهذا العام.

- نظّم "أسبوع التعلّم المستقل" للطلاب. يتفاوض المعلّمون والتلاميذ مسبقًا حول الأعمال المطلوب إنجازها، كما يضعون معًا

القواعد الناظمة لهذا الأسبوع. وخلال هذه الفترة، يُحرز التلاميذ تقدّمهم بشكل مستقل، فيما يبقى المعلّمون متاحين لتقديم الدعم عند الحاجة.

- علّم الأطفال كيف يراجعون واجباتهم بأنفسهم. وادعم تطوّر هذه المهارة لديهم من خلال التغذية الراجعة المستمرّة.

- التصرّف بمسؤولية يتطلّب فهم التوقّعات. لذا نقترح أن يضع المعلمون والتلاميذ قواعد الصف معًا. فممارسة وضع القواعد تعزّز شعور التلاميذ بالملكية، وتؤكّد على أهمية التوقّعات المشتركة.

- خصِّص وقتًا يتيح للأطفال تفاعُلًا عفويًّا في بيئة آمنة. بعد الدرس الافتراضي، امنحهم بضع دقائق ليتبادلوا الحديث في المكالمة. قبل هذه الاستراحة الرقمية، على الطلاب أن يعرفوا القواعد ويُقرّوا الالتزام بها. يمكنك البقاء في المكالمة مع إغلاق الميكروفون.

- بصفتكم هيئة تدريس، صمّموا ونفّذوا "تجربة ثقة" تُتيح للطلاب قدرًا أكبر من الاستقلال في المدرسة، مع إمكان إعادة ترتيب ممارسات يومية مثل أوقات الاستراحة، والغداء، والتنقّل في الممرّات. أعدّوا خطة منهجية لجمع الأدلة، مع التركيز على كيفية إدراك الطلاب لثقتهم بأنفسهم، وبالمعلمين، وبزملائهم أثناء هذه التجربة.

الفصل الثامن

العمل بروح الفريق



قدّم تيم ذات مرة عرضًا في مؤتمرٍ تعليميٍّ بالولايات المتحدة إلى جانبِ أحد أشهر المعلّمين الأمريكيين، وهو تربويٌّ مخضرم ألقى الكلمة الرئيسة أثناء الغداء. قبل أن يستمع إلى تلك الكلمة، كان تيم قد أمضى معظم السنوات الخمس السابقة في الخارج، منغمسًا في عالم التعليم الفنلندي. وبينما كان يُصغي إلى حديث ذلك المعلّم، شعر وكأنه سمكة خرجت من الماء.

انتقد المتحدّث زملاءه من المعلّمين الأميركيين بشدّة، وذهب إلى حدّ القول إنّ السبب الرئيس في نقص أعداد المعلّمين في الولايات المتحدة يعود إلى الهيئة التعليمية نفسها. وقد رأى أن عددًا كبيرًا من المعلّمين يجعل مهنة التعليم تبدو باهتة في نظر الطلاب. وتساءل متعجّبًا: أيُّ طفلٍ قد يرغب في أن يُصبح معلّمًا، وهو يرى كم يشعر معلّموه بالإحباط من وظائفهم؟

أيديولوجيا المعلّم الخارق

رأى هذا المتحدث أنّ إصلاح التعليم الأمريكي يمرّ برفع أداء المعلّمين أفرادًا. لم يأتِ على ذكر الحاجة إلى إصلاح منهجي شامل للمدارس، أو إلى إعداد أفضل للمعلّمين، أو إلى تعزيز التعاون المهني بين التربويين. بل على العكس، نقل رسالة خفيّة وخطيرة مفادها التشكيك في المعلمين الذين لا يتبنّون أيديولوجيا المعلّم الخارق — تلك الفكرة التي تُروّج بأن إصلاح المدارس الأميركية رهينٌ بظهور عددٍ كافٍ من المعلمين الأقوياء القادرين، بمجهودهم الفردي، على رفع التحصيل الأكاديمي لملايين الأطفال الأميركيين.

وبينما كان تيم يُشاهد ذلك المعلّم وهو يتنقّل على خشبة المسرح، يلوّح بيديه باستمرار ويضرب الأرض بقدميه لتأكيد أفكاره، راح يتساءل كيف لرسالته أن تلقى هذا الصدى لدى آلاف المعلّمين الأميركيين. فبدلًا من أن يسمع كلمات تبعث على الأمل، التقط تيم نبرة شكّ عميقة في قدرة المعلّمين الجماعية على تحسين مدارسهم. وقد سبق له، قبل سنوات من انتقاله إلى فنلندا، أن سمع رسالة شبه مطابقة في فيلم وثائقي تعليمي شهير.

صدر فيلم في انتظار سوبرمان (Waiting for Superman) عام 2010، وكرّس جزءًا كبيرًا من وقته لانتقاد نقابات المعلّمين والمعلّمين غير الفاعلين. وعلى غرار رسالة المتحدّث الرئيسي، جادل الفيلم بأن أنظمة التعليم تقوم أو تنهار على أكتاف معلّميها — وأنّ المدارس الأمريكية، ببساطة، عجزت عن استبعاد المعلّمين الضعفاء.

مع أننا نتّفق على أن للمعلّمين تأثيرًا بالغًا في حياة الأطفال (فلو لم

نكن نؤمن بذلك، لما كتبنا هذا الكتاب.)، فإننا نعتقد أن ثمّة مبالغة — في الولايات المتحدة وسواها من بلدان العالم — في التركيز على دور المعلّم الفرد الذي يُدرّس في عزلة شبه تامّة، وكأنّ نجاح التعليم يتوقّف عليه وحده، دون سواه. لقد لاحظنا في مواضع كثيرة أن مصطلح "جودة المعلّم" يُستخدم بوصفه مفهومًا مقبولًا يُراد به قياس أداء المعلّم الفردي استنادًا إلى نتائج الطلاب في الاختبارات المعيارية، مع تجاهل تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية في كثير من الأحيان.

لم نصادف قطّ في فنلندا ما يشبه مفهوم "جودة المعلّم" بهذا الشكل. ففي هذا البلد الإسكندنافي، لا يُوضَع المعلّمون في مواجهةٍ بعضهم بعضًا، ولا تُقاس فاعليتهم بمؤشّراتٍ مشكوكٍ في دقتها، مثل نموذج القيمة المضافة الذي يعتمد درجات الاختبارات لتمييز المعلّم الجيّد من الضعيف. يُدرك الفنلنديون أنَّ المعلمين أو المدارس وحدهم لا يصنعون المعجزات. لذلك يتركّز الاهتمام على الفاعلية الجماعية لا على الأداء الفردي.

وليست هذه المقاربة التعليمية حكرًا على فنلندا؛ فقد وجد باحثون أن نُظُم التعليم الأخرى ذات الأداء المرتفع تنظر إلى التدريس بوصفه "رياضةً جماعية، لا فعلاً بطوليًا فرديًّا" (Darling-Hammond et al. 2017, p. 15).

يُسلِّم كثيرٌ من الأميركيين بأنّ المعلِّمين هم العامل الأهمّ في رفع جودة التعليم. وقد انطلق من هذا الافتراض قادة النُّظُم المدرسية سابقًا في كلٍّ من واشنطن العاصمة ونيويورك، حين شرعوا في تنفيذ إصلاحاتهم التعليمية. فهؤلاء، شأنهم شأن كثيرين في الولايات

المتحدة، يعتقدون أن امتلاكهم معلّمين ممتازين، مثل أولئك في فنلندا، كفيلٌ بأن يمنح جميع الطلاب فرصًا أفضل للنجاح في المدرسة. بهذا المنظور يضعون قدرة المدرسة على تغيير مسار حياة الطفل فوق سائر العوامل الأخرى، مثل خلفيّة الأسرة أو المجتمع المحيط. ويقودهم ذلك غالبًا إلى خلاصة مفادها أنّ على السلطات تحديد المعلّمين ضعيفي الأداء، وإبعادهم عن المدارس، واستقطاب أشخاص أكثر كفاءة ليحلّوا محلّهم.

تشير الأبحاث إلى أن عوامل أخرى داخل المدرسة، مثل البيئة المدرسية، والمرافق، والمناهج الدراسية، والقيادة التربوية، تفسّر مقدارًا مماثلًا من التباين في التحصيل الدراسي. وهذا يعني أن ما يصل إلى ثلثي ما يفسّر أداء الطلاب يقع خارج نطاق تحكّم المدرسة، ويعود إلى خلفية الطفل الأسرية، والبيئة المجتمعية المحيطة به، ودوافعه الذاتية للتعلّم.

إنّ الاقتصار على الادعاء بأنّ المعلمين هم العامل الوحيد الأهم في رفع جودة التعليم يُضعف قيمة العوامل المدرسية الأخرى التي ترتقي بتعلّم الطلاب، ومن ثم بجودة النظام برمته. لقد أخذت فنلندا، إلى جانب نظم تعليمية ناجحة أخرى، هذه المسألة على محمل الجدّ أكثر من معظم الدول. فمديرو المدارس هناك لا يُعدّون لقيادة مؤسساتهم إداريًّا فحسب، بل يُدرَّبون أيضًا على فهم طرائق تحسين المدرسة، ويُشترط أن يكونوا من ذوي الخبرة التربوية والتعليمية، حتى يملكوا فهمًا مباشرًا لمهنة التعليم، وكيفية تعظيم أثرها. وفي الأنظمة التعليمية الناجحة، يحرص القادة التربويون على الاستثمار المنهجي في ما يُعرف بـالاحترافية التعاونية التي وصفها آندي هارجريفز (Hargreaves

(O'Connor & Hallett, 2018) بأنها أساسٌ لبناء الثقة وتعزيز الثقة الجماعية بين المعلّمين داخل المدارس. باختصار، لا تكفي الثقة في قلّةٍ من المعلمين الاستثنائيين أو في معلّم خارق واحد، إذ تحتاج المدارس كلّها إلى تنمية ما يُعرف برأس المال الاجتماعي.

يُعدُّ رأس المال الاجتماعي—وهو شبكة العلاقات التي ينشئها الأفراد والمجموعات والهيئات ويستخدمونها لفائدتهم وفائدة الآخرين—عنصرًا أساسيًا في مهنة التعليم. وتختلف المدارس في مدى ما تمتلكه من هذا النوع من رأس المال. ويمكن ملاحظة هذا بسهولة من خلال الحديث مع المعلّمين في مدارس مختلفة. في بعض المدارس، ينظر فيها المدرّسون إلى التدريس بوصفه عملًا فرديًا، مع فرص محدودة للتعاون مع زملاء المهنة، في حين يتحدّث معلّمو مدارس أخرى عن عملهم باعتباره ممارسة جماعية، يزورون خلالها صفوف بعضهم بعضًا بانتظام، ويعقدون اجتماعات دورية، ويشاركون في التخطيط المشترك. المدرسة الأولى غالبًا ما تفتقر إلى رأس المال الاجتماعي، ولذلك تكون مستويات الثقة بين معلّميها أدنى من المدرسة الثانية.

تُعَدّ الثقة ورأس المال الاجتماعي وجهين لعملة واحدة. وكما أن الثقة تحمل معاني متعدّدة بحسب السياق والشخص، فإن لرأس المال الاجتماعي أيضًا تعريفات متنوّعة. يرى بعض الباحثين أن الثقة عنصرٌ من عناصر رأس المال الاجتماعي، أي سمة أو شرط لقيام علاقات منتجة ومستدامة. في المقابل، ينظر آخرون إلى الثقة بوصفها نتيجةً أو ثمرةً لرأس المال الاجتماعي.

من هنا تأتي أهمية رأس المال الاجتماعي، أيًّا كانت تعريفاته، بوصفه

مفهومًا أساسيًّا لفهم الثقة فهمًا أعمق وتنميتها على نحوٍ أفضل. (Bagnasco 2012)

كيف يمكن للمدارس أن تعزّز رأس المال الاجتماعي، والتعاون، والثقة بين المعلّمين؟ لقد حدّدنا ثلاثة عناصر أساسية تتجلّى بوضوح في العديد من المدارس الفنلندية: جدول زمني مرن، ومركز تعاوني، وعقلية قائمة على روح الفريق. يشرح تيم في ما يلي كيف تتجلّى هذه العناصر في الولايات المتحدة وفنلندا.

ثلاثةُ عناصر لبناءِ رأس المال الاجتماعي في المدارس

جدول دراسيّ مرِن

حين كنتُ أُدرّس في أمريكا، كنت أتوقُ إلى التدريس بدوام جزئي، كي أخصّص وقتًا أكبر لمجالاتٍ أخرى في مسيرتي المهنية. فجزءٌ كبير من عمل المعلمين يجري خارج الحصص الدراسية، وكنتُ أدرك أن ضيق الوقت كان يعيق من تطوري التربوي. وبعد حين، اكتشفت أن المعلّمين الأمريكيين يُسجّلون أعلى عدد من ساعات التدريس الأسبوعية (26.8 ساعة) بين دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. (OECD) (Walker 2016a)

لم أكن معتادًا على التعاون في أوقات الفراغ المحدودة المتاحة لي، مع ذلك كان يساورني شعور بأنّه قد يعود عليّ بفائدة كبيرة. لم أُعطه الأولوية حينذاك. فعندما يضيق الوقت—وهو ما كنت أشعر به طوال العام باستثناء العطلة الصيفية—كان من الطبيعي أن أنكبّ على عملي

معتمدًا على قدراتي ومواردي الشخصية وحدها. ولم أدرك قيمة الاتكال المتبادل بين الزملاء إلا عندما درّست في هلسنكي؛ إذ تبيّن لي أنّ إدماج التعاون في نسيج العمل اليومي يجعل مهنة التعليم أيسر، وأكثر فاعلية، وأمتع. أمّا في الولايات المتحدة، فكنت أظنّ أنّ الاستثمار في التعاون قد يؤدي إلى نتيجة معاكسة.

بعد انتقالي إلى هلسنكي بوقت قصير، سلّمني مدير المدرسة الفنلندي جدولًا دراسيًا جعل فكي يتدلّى من الدهشة. كنتُ سأدرّس فقط 24 حصة أسبوعيًا، كلّ واحدة منها تستغرق ساعة كاملة—وهذا هو المعدّل المعتاد لمعلّمي المرحلة الابتدائية في فنلندا. وإذا أضفنا إلى ذلك فترات الاستراحة التي تبلغ 15 دقيقة بعد كل حصة، فإن عدد الساعات التي سأقضيها فعليًا أمام طلابي لا يتجاوز 18 ساعة أسبوعيًا. فجأة، وجدت نفسي أعيش حلم "الدوام الجزئي" الذي راودني طويلًا أثناء عملي بدوام كامل في ماساتشوستس.

ما اكتشفته هو أنّ فنلندا لم تكن البلد الوحيد الذي يؤمن بمنح المعلّمين عددًا محدودًا نسبيًا من حصص التدريس الأسبوعية. فعديد من الدول ذات الأداء التعليمي المرتفع توفّر لمعلّميها جداول زمنية مرنة، ما يسهّل عليهم الانخراط في التطوير المهني، والبحث، والعمل التعاوني (Darling-Hammond وآخرون، 2017).

خذ مثلًا سنغافورة، التي يتصدر طلابها البالغون من العمر 15 عامًا مراكز متقدّمة باستمرار في تصنيفات اختبارات .PISA يقضي معلّمو المرحلة المتوسطة هناك، في المتوسّط، نحو 17.1 ساعة أسبوعيًا في التدريس الصفي فقط. ويقول المعلّمون في هذا البلد إنّهم يعملون، في

المتوسّط، 47.6 ساعة أسبوعيًا، ما يعني أن معظم وقتهم لا يُقضى في التدريس المباشر. أمّا في الولايات المتحدة، فيقول معلّمو المرحلة المتوسطة إنّهم يمضون 44.8 ساعة أسبوعيًا في مهام مرتبطة بالتدريس، لكن معظم هذا الوقت (26.8 ساعة) مخصّصة فعليًّا لحصص الصف (NCES، 2013).

كيف يمكن أن يقضي المعلّمون في الولايات المتّحدة ساعات تدريسية أسبوعيّة تفوق بكثير ما يخصّصه نظراؤهم في سنغافورة وفنلندا؟

يجيب جون سنايدر، المدير التنفيذي لمركز سياسات الفرص التعليمية في جامعة ستانفورد، قائلًا في حوار خصّ به مقالة في مجلة *ذا أتلانتيك* The Atlantic: "أرى أنّ هناك تصورًا مختلفًا في سنغافورة وفنلندا وغيرهما؛ إذ يُعَدّ التدريس هناك عملًا معقّدًا، شاقًّا، يتطلّب جهدًا ذهنيًّا عاليًا." كما أبدى سنايدر دهشته من قلّة الاهتمام البحثي بمسألة جداول الحصص مقارنة بغيرها من القضايا التربوية: "من الصادم قليلًا أن يستغرق الأمر كلّ هذا الوقت كي تدرك الأوساط البحثية أنّ الوقت هو العامل الحاسم، وأنّ كيفية استثماره هي المسألة الجوهرية." (نقلاً عن Walker، 2016a).

كتب زملاء سنايدر، الذين درسوا أيضًا ممارسات تنظيم الجداول في مدارس سنغافورة، أنّ هذا البلد الآسيوي—على غرار فنلندا وإدارة شانغهاي ذات الأداء المرتفع—يدرك أنّ مهام التعليم تشمل ما يتجاوز التدريس داخل الصف، بل يشمل أيضًا تخصيص وقتٍ لتخطيط دروس جذّابة، ومراجعتها وتطويرها، وتصحيح أعمال الطلاب

وتقديم تغذية راجعة لهم، والمشاركة في تعلّم مهني تعاوني وبحث تربوي Darling-Hammond) وآخرون، 2017، ص 47)

مركز للتعاون

قبل انتقالي إلى فنلندا، لم أكن أدرك قيمة غرفة المعلّمين. ويبدو أنّ السياسي جون كاسيك، الذي خاض سباق الرئاسة عام 2016، لم يفهمها هو أيضًا حين قال: "لو لم أكن رئيسًا، بل كنتُ ملكًا على أميركا، لألغيتُ جميع غرف المعلّمين، تلك التي يجلسون فيها معًا ليتذمّروا من أحوالهم ويقولوا: يا لنا من تعساء!" (نقلًا عن Klein 2015).

في مدرستي السابقة في ماساتشوستس لم تكن هناك حتى غرفة مخصَّصة للمعلمين، وكان هذا أمرًا منطقيًا في رأيي آنذاك: فلم يكن لدينا وقت للتوقف أو الاستراحة. وقد ذكر معلّمون أمريكيون آخرون ترتيبات مشابهة في مدارسهم.

في عامي الأوّل من التدريس في الولايات المتّحدة، كنت أعمل بلا انقطاع، من دون غرفة معلّمين أو مركز للتعاون في المدرسة، ولم يخطر لي أنّ هناك طريقة أخرى. إذا تحدّثتَ إلى معلّمين مبتدئين في أمريكا فستسمع القصة ذاتها. لذلك وجدت نفسي في حيرة حين بدأتُ التدريس في هلسنكي ولاحظت أنّ زملائي الجدد يقضون معظم أوقات فراغهم في غرفة الهيئة التدريسية.

إنَّ ثقافة غرفة المعلّمين التي اكتشفتُها، والتي كانت تتضمّن قدرًا لا بأس به من القهوة، والأحاديث العفوية، والسكينة، أصبحت ممكنة

بفضل نظامٍ دراسيّ فريد من نوعه. فالقانون الفنلندي ينصّ على أن تكون كلّ حصة دراسية مدتها ساعة واحدة، على أن يُخصّص ما لا يقل عن 45 دقيقة منها للتعليم الفعلي. وللمعلّمين الحقّ في تدريس الحصص كاملة بمدّة 60 دقيقة، لكنهم غير ملزمين بذلك. في الغالب، تقوم المدارس بجدولة فترات استراحة قصيرة بين الحصص. كما أنّ المعلّمين يُكلَّفون بمهمّات الإشراف على الطلاب أثناء هذه الاستراحات، ولكن بنظام تناوبي، ممّا يتيح لمعظمهم قضاء فترات الراحة كما يشاؤون — وغالبًا ما يختارون الاسترخاء أو العمل في غرفة الهيئة التدريسية — بينما يتولّى عدد قليل من الزملاء مراقبة الأطفال في الساحة أو داخل المبنى.

لقد أخرجتني بيئة التدريس في مدرستي الحكومية بهلسنكي، التي تعكس ما يعيشه سائر المعلمين والطلاب في فنلندا، من منطقة الراحة التي اعتدتها. إنها حكاية أحبّ أن أرويها للآخرين، لأنها تمثّل نوع التحوّل الذهني الذي اختبرته في هذا البلد. (Walker، 2017)

منذ البداية، راق لي كثيرًا تقليص عدد ساعات التدريس في فنلندا، إلى جانب فُسحٍ من الوقت الحر موزعة على امتداد اليوم الدراسي. لم أتخيّل نفسي أرفع قدميّ وأسترخي في المدرسة، بل شعرت بأنّني قد أكون أكثر فاعلية مما كنت عليه في أمريكا، نظرًا لما أتيح لي من وقت للعمل على جوانب أخرى من المهنة. غالبًا ما كان تلاميذي في الصف الخامس بهلسنكي يخرجون إلى الساحة أثناء الاستراحة، فيما أبقى في الصف أُعِدّ الدرس التالي أو أجيب عن الرسائل الإلكترونية.

تجنَّبتُ غرفةَ المعلِّمين في المدرسة طَوالَ الأسابيع الثلاثة الأولى من

العام الدراسي تقريبًا. كنتُ أحيانًا أمرُّ بجوارها في طريقي إلى آلة النسخ، فأسمع ضحكاتٍ عالية خلال ساعات الدوام. قلتُ لنفسي: يا لغرابة هذا السلوك. كنا نعقد اجتماعات الهيئة التدريسية في تلك الغرفة، وخارجَ ذلك كنتُ أدخل مسرعًا لأحمل بريدي ثم أنطلق إلى صفي. والحق أقول، بدأتُ أقتنع أنّ زملائي كسالى.

في شهر سبتمبر واجهني بعض زملائي الفنلنديين قائلين إنهم قلقون عليّ لندرة ظهوري في غرفة المعلمين، وحذّروني من أنّ الاستمرار في تجنّبها قد إلى مرحلة الانهيار النفسي والإرهاق التام. بدا ذلك لي أمرًا طريفًا؛ فآلاف، بل ملايين المعلمين في بلدي يبدون قادرين على العمل من دون ثقافة نشطة لغرفة المعلمين. يومها لم أكن قد اطّلعت بعد على التقرير الذي يكشف أنّ المعلمين في الولايات المتحدة، إلى جانب الممرضات، يتصدّرون قائمة المهنيين الذين يعانون مستويات مرتفعة من الضغط اليومي .(Walker, 2016b)

في عامي الأوّل من التدريس في الولايات المتّحدة بلغت حدّ الإنهاك التام. أدرك تمامًا طبيعة ذلك الشعور، وكنت أظنّ أنّني أعرف أسباب وصولي إليه أيضًا. آنذاك أقنعت نفسي بأنّ الأمر كان فشلًا شخصيًّا شبه كامل. قبل الانتقال إلى فنلندا، لم أستطع رؤية الدور الذي قد تؤديه العوامل المؤسسيّة. اليوم أؤمن بأنّني كنت سأتفادى ذلك الإنهاك لو حظيتُ بجدول أخفّ وسمحتُ لنفسي بالاستفادة من مركز عملٍ جماعيّ أثناء اليوم الدراسي.

ندرك أنّ جميع المعلّمين، لا في فنلندا وحدها، يحتاجون إلى جدول دراسي مرن وإلى غرفة للمعلّمين تيسّر لهم التعاون واستثمار طاقاتهم

ومواردهم المشتركة. ونعلم كذلك أنّهم يحتاجون إلى عنصر حاسم آخر: قناعة راسخة بقدرتهم الجماعية على الإسهام في نجاح مدارسهم.

عقلية العمل الجماعي

في نهاية المطاف، لم أستفد من الثقافة التعاونية في مدرستي الفنلندية بسبب تصوّري الفردي للتدريس. فمع أنّ جدول حصصي ومركز التعاون في هلسنكي كانا مثاليين، فقد امتنعت في أيامي الأولى عن قضاء دقائق قليلة من وقت فراغي في غرفة المعلّمين. كنت أتصوّر أنّ الاعتماد على نفسي أفضل، ولم أدرك ما يفوتني حتى واجهني زملائي الفنلنديون (Walker 2017).

شرحتْ لي إحدى المعلمات، وكانت مشرفتي ذلك العام، أنّ زيارة غرفة المعلّمين يوميًّا أمرٌ لا غنى عنه؛ ففي هذا المكان تجد الراحة وتستمدّ القوة من زملائنا، لقد كانت تلك الغرفة شريان الحياة لمهنتها التعليمية.

بعد ثلاثة أسابيع من تجربتي التدريسية في فنلندا، وعدتُ زملائي بأن أتوقف عن تجنّب غرفة المعلّمين. رأيت في ذلك ردًّا مهذبًا يليق باهتمامهم بي. عقدت العزم على تخصيص استراحة يوميًّا لزيارة تلك الغرفة بلا هدف محدّد. ومع تكرار زياراتي لها طوال العام الدراسي، أخذت ذهنيتي تتغيّر: بدأتُ أُقْبِل على التعاون بعدما أدركتُ كم لديّ لأتعلّمه من زملائي. واكتشفت أنني أُصبح معلمًا أفضل حقًّا حين أعمل مع غيري من التربويين، وأستند إلى خبراتهم وحكمتهم.

زد على ذلك أنّ زملائي الفنلنديين لا يعرفون للكسل سبيلاً. فغرفة

المعلّمين-وهي القلب النابض للتعاون في مدرستنا-تحوّلت إلى فضاءٍ يتبادلون فيه الأخبار الضروريّة، ويخطّطون للدروس، ويعالجون المشكلات، ويقوّمون أعمال التلاميذ، ويقدّم كلٌّ منهم العون لرفاقه بانتظام. وقد أدهشتني هذه الحيويّة التي شهدتُها في مدرستي بهلسنكي، ثمّ تنبّهتُ إلى أنّها سمةٌ راسخة في غرف المعلّمين في أنحاء البلاد كافة. ويؤكّد الباحثون أنّ المدارس المتقدّمة في شنغهاي تحتضن مساحاتٍ جماعيّةً مماثلة تُعزّز روح العمل المشترك (Darling-Hammond وآخرون، 2017).

في كثير من نُظم التعليم ذات الأداء العالي، حيث يُمنح المعلّمون جداول مرنة ومساحات تعاونية، تأخذ التنمية المهنية طابعًا أكثر عضوية وتكاملًا. وقد أوضح الباحثون أن "التنمية المهنية لا تُقدَّم للمعلّمين في جلسات دورية خاصة، بل هي جزء من التجربة اليومية والأسبوعية المعتادة للتعليم والتعلّم، إذ يرتبطان ارتباطًا لا فكاك منه (Darling-Hammond وآخرون، 2017، ص. 106).

تأمّل يوني بارتانن، معلّم التاريخ والدراسات الاجتماعية في مدرسة لانجينكوسكي الإعدادية بمدينة كوتكا، في أهمية زيارة غرفة المعلمين بشكل متكرّر خلال سنواته الأولى في المهنة، فقال: "الأمر مفيد جدًّا؛ فإذا كان لدي، على سبيل المثال، سؤال عملي حول كيفية تنظيم دروسي، يمكنني ببساطة استشارة زميل أكثر خبرة بينما نحتسي القهوة بين الحصص. وبهذا، أستطيع الحصول على المساعدة فورًا من دون حاجة إلى الانتظار" (نقلًا عن Hammerness وآخرين، 2017، ص. 50).

تصدّى لي زملائي الفنلنديون حين لاحظوا أنّني لا أُعلي شأن رفاهيتي، إذ كنتُ أقضي فترات الاستراحة منهمكًا وحدي في الصفّ. كانوا يدركون أنّ تنمية رأس المال الاجتماعي ضرورةٌ لصون رفاهة الفرد وضمان مصلحة المدرسة.

دفعتني تجربتي التدريسية في فنلندا إلى إعادة النظر في شروط السعادة داخل الصف. ففي عام 2020 وُصفت فنلندا، للعام الثالث على التوالي، بأنّها أسعد بلد في العالم. وكما أوضح مِيك وايكينغ من معهد أبحاث السعادة لصحيفة الغارديان، فإنّ هذا الرضا المرتفع عن الحياة لا يعود إلى ثراء الفنلنديين، بل إلى التزامهم المشترك بتقديم رفاهة الفرد على ما سواه: "إن الناتج المحلي الإجمالي للفرد في فنلندا أقلّ من جيرانها من الدول الإسكندنافية، وهو أدنى بكثير من الولايات المتحدة. غير أن الفنلنديين بارعون في تحويل الثروة إلى رخاء" (نقلاً عن Collinson، 2018).

يرى يورما أوليلا، الرئيس التنفيذي السابق لشركة الاتصالات الفنلندية نوكيا، أنّ ما ينهض بمدارس فنلندا هو ذلك "المزاج الجماعي" الذي يتقاسمه أهل البلد. وقد كتب في عام 2019 مقالًا للرأي في صحيفة لوس أنجلوس تايمز يقول فيه: "في الولايات المتحدة، تُفهَم السعادة والنجاح على أنهما مسعيان فرديّان، بل ومجالان للتنافس أحيانًا. أما في فنلندا، فالنجاح لعبة جماعية."

لقد شهدنا روح العمل الجماعي في المدارس التي زرناها في مختلف أنحاء فنلندا. لم نرَ أفكارًا تربوية ثورية، ولا دمجًا مدهشًا للتقنيات الحديثة؛ بل ما لاحظناه باستمرار هو تعاون قوي بين المعلمين، تغذّيه

جداول دراسية مرنة، وأجواء مجتمعية، وعقلية قائمة على روح الفريق.

"في نهاية المطاف ينجح نظام التعليم في فنلندا"، يصرّح يورما أوليلا (2019)، "لأن روحه لا تقوم على محاسبة المعلّم الفرد ولا على مقارنة المدارس بعضها ببعض، بل على قيم الإنصاف وروح الجماعة والنجاح المشترك."

صندوق الاستراتيجية

اللعب بروح الفريق

قم بالعمل الميداني ضمن أزواج. جميع المعلمين يستفيدون من فرص الخروج من أسوار المدرسة واستكشاف أفكار وممارسات جديدة. في مساق تدريس الرياضيات الذي تقدّمه آينو لاين وهايدي كرزيفاتسكي في جامعة هلسنكي، يُجري طلاب التربية العمل الميداني في أزواج، مما يسهّل عليهم تبادل الخبرات والانطباعات بشكل فوري. يمكن محاكاة هذا النموذج بوصفه وسيلة فعّالة للتعلّم المهني.

على سبيل المثال، يمكن للمدارس المجاورة أن تنظّم تبادلًا تعليميًا فيما بينها. تخيّل أن معلّمي الرياضيات في إحدى المدارس يرغبون في الاطلاع على أفضل الممارسات المتّبعة في مدرسة تقع في الشارع المقابل. يمكنهم تخصيص يومٍ لزيارة تلك المدرسة ومرافقة معلّمي الرياضيات فيها عن قرب. وفي يومٍ آخر، يستقبلون أولئك المعلّمين في صفوفهم. هذا النوع من التبادل التعليمي لا يتطلّب تكلفة تُذكر، ويعزّز فكرة الهيئة التدريسية بوصفها مجتمعًا تعلّميًا.

الأهم هو أن تتاح لهؤلاء المعلّمين فرصة لمشاركة ما اكتسبوه من خبرات مع زملائهم بعد هذه التجارب الميدانية. وبما أنهم أجروا المشاهدات في أزواج، يمكنهم عرض ما تعلّموه على نحوٍ مشترك ومنسّق.

للنقاش والتأمل:

1. تشير الأبحاث إلى أن رأس المال الاجتماعي في المدارس يساعد المعلمين على النجاح في عملهم، مما ينعكس إيجابًا على تعلّم الطلاب. كيف يمكنك تعزيز رأس المال الاجتماعي في المدرسة؟
2. كيف تصف مستوى التعاون بين المعلّمين في مكان عملك الحالي؟
3. ما مزايا التعاون بين المعلّمين؟ وما التحديات أو السلبيات المحتملة له؟

أفكار لبناء الثقة:

- ناقشْ مع زملائك في الهيئة التدريسية معنى التعاون الحقيقي بين المعلّمين، واستعرضوا معًا ما يعزّز هذا التعاون وما يُضعفه، ثم صوّتوا على الخطوات المقبلة لتعزيزه داخل المدرسة.
- جدّد جدول المدرسة، بحيث يتضمّن فترات غير مقيّدة خلال اليوم الدراسي تتيح للمعلّمين التعاون فيما بينهم. ففي المدارس

الفنلندية، يحصل الطلاب عادةً على استراحة مدّتها 15 دقيقة مدمجة في كلّ ساعة دراسية. وبنظام المناوبة، يتولّى عدد قليل من المعلّمين الإشراف على عدّة صفوف في الوقت ذاته. هذه الممارسة الفنلندية تتيح للمعلّمين فرصة الاستراحة اليومية سويًا.

- أطلقْ حملة لتجديد غرفة المعلمين في مدرستك، أو لإنشاء واحدة إن لم تكن موجودة أصلاً.
- نظّموا يومًا للتنزه أو الخلوة الجماعية لهيئة التدريس، يُركّز فيه على الاستراحة وتجديد النشاط، لا على الإنجاز والإنتاجية.
- العبوا معًا. فالألعاب الجماعية الممتعة مثل البيسبول الخفيفة أو "بيكشنري Pictionary" (لعبة الرسم والتخمين) تساعد على كسر الحواجز بين الزملاء وتعزيز الألفة والتآزر.
- تعاون مع زملائك لتبادل التغذية الراجعة البنّاءة بشأن أعمالكم التعليمية. يمكن تنظيم مجموعات صغيرة لهذا الغرض بناءً على اهتمامات مهنية مشتركة، مثل التعلّم القائم على المشاريع أو التقييم التدريبي.

الفصل التاسع

تقاسم أدوار القيادة



درست الباحثة ميغان تشانين-موران تجربة ثلاثة مدراء مدارس أمريكيين يعملون ضمن المنطقة التعليمية الحضرية ذاتها. وقد كشفت نتائج دراستها أن كلاً من هؤلاء القادة التربويين يجسّد نمطًا قياديًا مختلفًا، كما توضّحه في كتابها "الثقة تصنع الفارق". ومن اللافت أنّ اثنين من هؤلاء القادة لم يتمكنا من بناء الثقة داخل مدارسهم، ولم ينجحا في قيادة مؤسسات منخفضة الأداء نحو التحسّن. وباستخدام أسماء مستعارة، تصف تشانن-موران شخصية "غلوريا ديفيز"، وهي مديرة اتبعت نهجًا صارمًا يُركّز على الإنجاز، لكنها أهملت جانب العلاقات الإنسانية داخل مدرسة "لينكولن"، فلم تُوفّق في بناء بيئة تعليمية قائمة على الثقة. أما فريد مارتن، فكان قائدًا يميل إلى إرضاء الجميع، ويفتقر إلى الحزم والتوجّه نحو التطوير، مما انعكس سلبًا على أداء مدرسة "فريمونت" الابتدائية. في المقابل، برزت بريندا تومبسون،

مديرة مدرسة "بروكسايد" الابتدائية.

قيادة تشاركية تجمع بين الإنجاز المهني والاهتمام بالعلاقات (بريندا)	قيادة سلطوية تركّز على المهام دون بناء علاقات (غلوريا)
ضعف في الأداء مع قوة في العلاقات الإنسانية (فريد)	ضعف في الأداء وضعف في العلاقات الإنسانية

الشكل 9.1 خصائص القيادة

كانت بريندا القائدة الوحيدة التي نجحت في بناء ثقة قوية بين أفراد مجتمعها المدرسي، وقد ازدهرت المدرسة تحت قيادتها. لم يكن بناء هذه الثقة أمرًا يسيرًا؛ فقد استثمرت بريندا جهدًا كبيرًا في تطوير العلاقات وفي تحسين الأداء المدرسي معًا. غير أن هذا الاستثمار آتى ثماره. لم تقتصر نتائج جهودها على نيل مدرسة حضرية لمكانة مرموقة بين أفضل المدارس أداءً، بل عبّر المعلمون عن مستويات عالية من الرضا، وقدموا من الجهد ما يتجاوز بكثير ما تنص عليه عقودهم الرسمية. قالت إحدى المعلمات في مدرسة بروكسايد: «هي تطلب الكثير، لكنها تعطي الكثير» (نقلًا عن Tschannen-Moran، 2014، ص. 23).

واستنادًا إلى دراستها خلصت تشانن-موران إلى أن:

تتعلق الجدارة بالثقة بالجمع بين الاهتمام بالعلاقات والحرص على أداء المهام. فعلى المستوى الإداريّ يظهر هذا التوازنُ في المديرِ الذي يجمعُ بين الدعم الكبير وتقديم التحديات العالية، وعلى مستوى المعلّمين يظهرُ في المعلّمِ ذي الالتزامِ العالي والمهارةِ المتقدّمة، أمّا لدى

الطلبة فيبرزُ في الطالبِ الذي يجمعُ بين احترامٍ رفيعٍ ودافعيّةٍ قوية. أياً يكن الموقعُ داخل مجتمع المدرسة، يبقى نيلُ الثقة معقوداً على هذين البعدين المتلازمين: رعاية العمل المشترك ورعاية الروابط الإنسانيّة.

يمكن العثور على الأنماط الرئيسة لمديري المدارس التي حدّدتها ميغان تشانن-موران (انظر الشكل 9-1) في مؤسسات تعليمية شتّى حول العالم. نودّ أن نبيّن لك ملامح قائد المدرسة عالي الثقة—أي المدير الذي يوازن بين علاقات متينة واهتمام رفيع بالمهام—في فنلندا، وما يمكن أن يخلقه هذا النموذج من أثر إيجابي يمتد ليشمل المدرسة بأسرها.

القيادة المدرسية التشاركية في فنلندا

حين زار تيم مدرسة "نيتيكومبو" الابتدائية في مدينة إسبو، التقى بمديرة المدرسة، مايا سينيسالو، في استراحة المعلمين. لم تدم المحادثة بينهما أكثر من بضع دقائق، إلا أن حضورها الهادئ والودود أوحى لتيم بأنها تعرف تمامًا كيف تجعل المعلمين يشعرون بالأمان والترحيب في مدرستها. وقد وصفت باولا هافو، وهي معلّمة صف في مدرسة نيتيكومبو، مديرة المدرسة مايا بالكلمات التالية:

أرى أنّ مايـا مديرةٌ ممتازة في ممارسة القيادة التشاركيّة. بصفتك معلمًا، تشعر أنّها تثق بك وتُسنِدُ إليك مسؤولياتٍ واضحة، وعندما تطرح فكرةً ما تتلقّى دومًا الدعم اللازم لتنفيذها. لقد أدّت دورها في هذا الجانب على نحوٍ متميّز... لدينا معلّمون كُثر عملوا في دولٍ ومدارسَ

متنوّعة، ومع ذلك نتشارك جميعًا القناعةَ نفسَها: لدينا قائدةٌ رفيعة الكفاءة.

قال أحد زملاء باولا إن مديرة مدرسة نيتيكومبو تُفوّض المسؤوليات بأساليب ذات معنى، وأضاف: "كل شيء قائم في الأصل على الثقة. وإذا شعرتُ بأن ثمة أمرًا من الجيد التأثير فيه أو تغييره وما إلى ذلك، فإنني أستطيع مناقشته مع مايا. وإذا شعرتُ أنني عرضتُ موقفي على نحوٍ جيد، ولا يعترض الأمر عائقٌ ماليّ، تمضي الأمور غالبًا على ما يُرام".

أجرينا مقابلة مع مايا كي نتعرّف عن قرب إلى رؤيتها للقيادة التشاركية وكيفية ترسيخها الثقة في مدرسة نيتيكومبو. وقد شددت مايا على أهمية العمل التعاوني، قائلة: "لا يمكنني أداء هذه الوظيفة من دون مشاركة الآخرين، فهناك الكثير مما ينبغي القيام به هنا... لا أستطيع أن أتحمّل كل ذلك وحدي".

قبل نحو عقد من الزمان، كانت مايا تمتلك قناعة راسخة بضرورة إحداث تغيير جذري في بيئة عملها. ومثلما حدث مع "بريندا" في مدرسة بروكسايد الابتدائية، نظرت مايا حولها في المدرسة ولاحظت، بحسب تعبيرها، أن المكان كان "منغلقًا". لم تكن المدرسة ترحّب بالزائرين، بل حتى أبواب الصفوف كانت تظل مغلقة على الدوام. وجّهت مايا رسالتين أساسيتين إلى طاقم المدرسة: "انتهى زمن العمل الفردي"، و"افتحوا الأبواب". وقد اختصرت رؤيتها التربوية كلّها في كلمة واحدة: المشاركة.

حين اتّخذت مايا هذا القرار الجذري، تبدّلت ثقافة المدرسة. قالت:

"الميزة أنّني استطعتُ توظيف معلّمين يفضّلون هذا الأسلوب في العمل، ولهذا أمتلك اليوم فريقًا من المعلّمين المتميّزين." ومن المبادرات التي سبقت إليها قبل أعوام نموذجٌ أخذ ينتشر تدريجيًّا في المدارس الفنلنديّة: يعمل معلّمان، إلى جانب مساعدَين، معًا ضمن فريق واحد يتولى رعاية مجموعة كبيرة من التلاميذ.

في مدرسة تيم السابقة في هلسنكي، تولّى معلّمان صفّيان مؤهَّلان معًا تدريس أكثر من أربعين تلميذًا من الصف الأوّل. لم يُلغِ هذا الترتيب التحديات الكبيرة المرتبطة بقيادة الصف، لكنه أتاح العديد من الفرص للتعاون وتقاسم أعباء التدريس. واعتماد هذا النموذج—وهو ذاته الذي أسهمت مايا في ريادته بمدرستها—يحُثُّ المعلّمين على التفكير المشترك، على نحوٍ يشبه ما نشهده في مدارس إعداد المعلّمين في فنلندا.

اليوم تُقطَف ثمارُ جهودِ مايا في مدرسة نييتيكومبو. يقول أحدُ المعلّمين إنّ المديرة "تضبط الإيقاع"، ويؤكّد العاملون في المدرسة أنّهم يتلقّون دعمًا وافرًا من مايا. ذكرت إحدى المعلّمات في "نيتيكومبو" أنها درّست في اسكتلندا لفترة، لكنها لم تشعر آنذاك بأنها محلّ ثقة. فقد واجهت هناك ثقافةً قائمة على المساءلة الدقيقة، حيث كانت إدارتها تراقب أسلوب تدريسها عن كثب. لكنها شعرت بارتياح حقيقي عندما جاءت إلى هذه المدرسة، إذ رأت أنّ المديرة لا تداهم صفّها لتقييم تدريسها.

قالت مايا: "أنا أثق بالجميع هنا، وأعترف أنّ فقدان الثقة بأحدهم أمرٌ عسير. عندئذٍ نبتدئ المسيرة من جديد."

ولعل أشدّ ما يمكن أن يفتك بثقافة المدرسة هو تلك العقلية التي

تصنف الناس إلى "نحن" في مقابل "هم". حين عمل تيم في مدارس أمريكية، كان يشعر أحيانًا بتسرّب هذا النمط من التفكير. سمع تذمّرًا من بعض المعلّمين تجاه الإدارة، ورأى معلّمين استبدّ بهم السخط حتى غادروا. ونرى أنّ بعض هذه الظواهر انبثق، جزئيًّا، من ميل بعض المديرين إلى عزل أنفسهم، وتمسّكهم الشديد بزمام القيادة. في فنلندا لمسنا نموذجًا مغايرًا لإدارة المدارس. العمل الجماعي هو القاعدة السائدة.

حدثتنا مايا عن الدور المحوري الذي تؤديه مجموعة "يوري" (اختصار للكلمة الفنلندية johtoryhmä، وتعني "فريق الإدارة")، وهو فريق قيادة يستند إلى قوّة المعلّمين ويُعمَل به في مختلف أنحاء فنلندا. في الواقع، تُلزِم بلدية إسبو، ثاني أكبر مدينة في فنلندا، كل مدرسة فيها بأن يكون لديها فريق "يوري". وقد لاحظنا أن هذا النموذج القيادي، الذي يعمل فيه المعلمون جنبًا إلى جنب مع المديرة، يخفّف إلى حدّ بعيد من عقلية "نحن" في مقابل "هم".

في مدرسة نيتيكومبو، يجتمع فريق القيادة كل يوم اثنين بعد الظهر، من الساعة الثانية حتى الرابعة. ويتكوّن الفريق من ستة أعضاء: المديرة مايا، وخمسة آخرين، جميعهم من المعلمين العاملين، باستثناء أحدهم الذي يشرف على الكوادر المساندة.

وإلى جانب مشاركتهم في اجتماع القيادة الأسبوعي، يعقد أعضاء "يوري" اجتماعاتهم الخاصة غالبًا مرة كل أسبوع.

في ربيع عام 2019، كان طاقم مدرسة نيتيكومبو يتكوّن من 32 معلّمًا و24 عضوًا آخر من الكوادر المختلفة. يُقسَّم عشوائيًّا إلى أربع

مجموعاتٍ مختلطة، يقود كلًّا منها أحد أعضاء فريق "يوري". وعلى الرغم من أن الكادر يعقد اجتماعات عامة تشمل جميع المعلمين بين حين وآخر، فإنهم غالبًا ما يجتمعون ضمن هذه المجموعات الصغيرة لمناقشة القضايا التربوية ذات الصلة، وذلك عصر كل يوم ثلاثاء.

يُرسّخ هذا التنظيم مبدأ تكافؤ الفرص؛ فالمعلّمون الذين يترددون في الحديث أمام الجميع يشعرون بقدرٍ أكبر من الراحة عند بَوح آرائهم ومخاوفهم وسط المجموعات الصغيرة. كذلك يدعم تقسيم الكادر إلى أربعة فرق شعورَ الانتماء ويُيسّر التواصل الفعّال بين الأعضاء. وتُقارب هذه الاستراتيجية أفضل ممارسات التدريس الموجَّه في مجموعاتٍ محدَّدة، حيث يقوم المعلّم بتقسيم الصف إلى مجموعات بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ومستوياتهم المختلفة.

أظهرت دراستُنا أنّ هذين الاجتماعَين الأسبوعيَّين—اجتماع القيادة والاجتماع الذي يشرف عليه فريق يوري—يُغذّي أحدُهما الآخر في حلقة تفاعلية مستمرة. يشبه الأمر حوارًا متبادلاً، إذ يقرِّر فريق القيادة، الذي يجتمع عصر الاثنين، عادةً موضوعات النقاش لاجتماعات يوري عصر الثلاثاء، على أن اجتماع القيادة اللاحق يستند غالبًا إلى القضايا والملاحظات التي تَخرج من تلك اللقاءات.

يمكننا تشبيه أعضاء فريق يوري الخمسة بقادة فرق يتولّون نقل الملاحظات إلى المدرب الرئيس (أي المدير)، وإيصال المعلومات المهمّة والمتعلّقة بالعمل إلى بقية اللاعبين (أي أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية). فإذا لم يكن لدى أحد المعلمين الوقت الكافي، أو لم يشعر بالراحة للحديث مباشرة مع المديرة، يمكنه بسهولة أن يعبّر عن رأيه

من خلال أحد أعضاء يوري. ترى مايـا في هذا الفريق عينيْها وأذنيْها داخل المدرسة، وتعتمد على شفافية تواصلهم خلال اجتماعاتهم المشتركة. وغالبًا ما تشرك مايـا أعضاء يوري في قرارات التوظيف، فتدعوهم إلى حضور مقابلات العمل. وقد رحّبت بنا مايـا لحضور أحد اجتماعات يوري لنطّلع عن كثب على هذا النهج في تقاسم القيادة المدرسية.

***

جلس أعضاء فريق يوري حول طاولةٍ بيضاء مستطيلة في مكتب المديرة، ومن بينهم معلّمتا الصف ماريا وباولا، فشغّلوا حواسيبهم المحمولة وفتحوا جداولهم الزمنية. كان عصفورٌ يُغرِّد من نافذةٍ مفتوحة، فيما راح الأعضاء يتفحَّصون برنامج الاجتماع بدقّة، وهو ملف إلكتروني محفوظ في أجهزتهم الحاسوبية، أعدّته مايا مسبقًا.

أُعدَّ هذا الملف المشترك استنادًا إلى ملاحظات أعضاء يوري وما دار بينهم وبين بقية المعلّمين من حوارات. في جوهره، يُمثّل جدول الأعمال حزمةً من القضايا المدرسية المهمّة التي يناقشها فريق يوري تمهيدًا لعرضها على بقية كادر المدرسة. وخلال الاجتماع، يعمل الجدول بوصفه وثيقةً حيّة تُعدّل وتُطوَّر من قبل أمينُ السر. وتتناوب عضويّة أمين السر أسبوعيًّا، إذ يتولّى مسؤولية توضيح النقاط الأساسية التي حدّدتها المديرة وتحريرها.

في هذا الاجتماع، بدا جدول الأعمال، بصيغته المبسّطة، على النحو الآتي:

1. إعداد جدول أعمال اجتماع الكادر التربوي ليوم غد
2. مناقشة قضايا الترميم والصيانة
3. التحضير لإجراء اختبارات القبول في برنامج المدرسة ثنائي اللغة
4. مناقشة توزيع الحصص التدريسية للعام الدراسي القادم

يشكّل هذا الجدول مسوَّدة عمل تُدوَّن عليها الملاحظات التي سيُشاركها الفريق مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية. ورغم أنّ اجتماع يوري ينعقد خلف أبوابٍ مغلقة، فإنّه يظلّ مناسبةً تعزّز الثقة داخل المدرسة. وتُعرض معظم البنود التي يناقشها الفريق على الكادر بأكمله في ما بعد وبصورةٍ علنيّة.

في الواقع، تُطبع محاضر اجتماع يوري أسبوعيًّا وتُعلَّق في مكان بارز على أحد أبواب جناح المعلمين، كما تُتاح أيضًا إلكترونيًّا لجميع أفراد الكادر. ويُنتظر من معلمي المدرسة أن يوقّعوا بأحرفهم الأولى على النسخة الورقية، تأكيدًا على اطلاعهم على المحضر. هذا النمط من الانفتاح والشفافية، وهو أحد السمات الخمس للثقة، يُسهم في ترسيخ مناخ مدرسي إيجابي وآمن (Tschannen-Moran، 2014).

ينتمي كلّ معلّم في مدرسة نيتيكومبو إلى واحدٍ من الفرق الأربعة التي يشرف عليها فريق يوري، إلى جانب انضمامه إلى مجموعةٍ خاصّة بالمستوى الصفّي. وهناك فرقٌ صغيرة أخرى فاعلة، منها فريق "كيفا" (برنامج فنلندي لمكافحة التنمّر)، وفريق "المدرسة النشطة" (برنامج فنلندي لتعزيز الحركة والنشاط البدني)، وفريق مجلس الطلبة.

يتّسم نظام توزيع القيادة في المدرسة بتحديدٍ واضح، فهو يشمل فريق قيادة يوري، وأربع مجموعات يقودها أعضاء يوري، إلى جانب فرق صغيرة يقودها المعلّمون، وجدولًا ثابتًا للاجتماعات الأسبوعية. تُشكِّل هذه البنية، التي تُطلق عليه مايا اسم (raami) أي "الإطار" باللغة الفنلندية، هو ما يُتيح للمعلمين درجة عالية من الاستقلالية المهنية. ومع ذلك، شددت مايا على ضرورة التزام الجميع بحدود الإطار ومعرفة ما يجوز وما لا يجوز فعله، إذ يتعيّن على المعلّمين احترام المنهاج، وقواعد المدرسة، والقانون.

في الولايات المتحدة وفي بلدان أخرى، يفتقر كثير من مديري المدارس إلى خبرة مباشرة في التدريس، مما يُفاقم عقلية "نحن" مقابل "هم" بين الطاقم التدريسي والإدارة. أما في فنلندا، فإن مديري المدارس هم في الأصل معلّمون متمرّسون، وغالبًا ما يقضون عدة سنوات في الصفوف الدراسية قبل انتقالهم إلى مواقع الإدارة. واللافت أن العديد منهم يواصلون التدريس بانتظام حتى بعد تولّيهم مهامهم الإدارية. (قد يقتصر العبء على حصتَين تشاركيّتَين كما هو حال مايا، غير أنّ التوقّع السائد يُلزم المدراء بالإبقاء على قدمٍ واحدة على الأقل داخل الصف.)

تمنح الخبرةُ التدريسيةُ الإداريين، مثل تومي آلتو، قدرةً على التعاطف، إذ قال: "لو لم أملك اثني عشر عامًا من التدريس، لما عرفتُ ما الذي يشعر به المعلّمون". وأوضح أنّ التعاطف "غاية في الأهمية"، فهو يعزّز الثقة بين التربويّين، و"الثقة"، على حدّ تعبيره، "هي الأساس الذي نبني عليه المدارس."

سألنا تومي أن يصف ملامح الثقة في مدرسته السابقة، (لوفيا الشاملة)، التي تضم نحو ٤٣٠ طالبًا وحوالي ٥٠ من العاملين. أوضح أنّه لا يفكّر مطلقًا في تفتيش صفوف معلّميه الخمسة والثلاثين، قائلًا: "تلك فكرة عبثيّة، فعمل المدرسة يرتكز على الثقة، وإذا انعدمت الثقة لن يقدّم الناس أفضل ما لديهم."

مثلما تفعل مايا في مدرسة إسبو، يعتمد تومي على المعلّمين ليكونوا عينيه وأذنيه. يقول: "إذا ظهرت مشكلة، يأتيني أحدهم بها". فهو لا يتصرّف كشرطيّ يجوب الممرّات باحثًا عن العثرات، إنّما يثق بأنّ المعلّمين سيتحرّكون بفاعلية ويتواصلون معه عندما تطرأ التحدّيات. ويوضح: "نعالج كلّ شيء عبر النقاش". ولو شعر المعلّمون أنّ تومي يشكّ فيهم لآثروا الصمت وابتعدوا عنه. يختم قائلًا: "ولهذا ينبغي لهم أن يثقوا بأنني أثق بهم."

صندوق الاستراتيجية

شارك القيادة

تَبادُل الأدوار. يخبرنا بعضُ المعلّمين في الولايات المتحدة أنّهم يشعرون بعبءٍ متزايد نتيجة تدفّق المبادرات الجديدة داخل مدارسهم، (مثل تنقيح مناهج العلوم أو إدخال أجهزة تقنية مستحدثة). هذه التوجيهات الفوقيّة قادرةٌ بسهولة على تقويض روابط الثقة بين المسؤولين والمعلّمين. تكتب ميغان تشانن-موران: "متلازمة نكهة الشهر" - أي ذلك التبديل المستمر للمبادرات - تُولّد الشكّ

والسخرية، فتُضعِف الثقة وتُعيق الوصول إلى تغييرٍ إيجابيٍّ مستدام" (2014، ص 26).

يرى تومي آلتو أنّ المهمة الجوهرية لمديري المدارس هي تنمية التعاطف مع المعلِّمين والطلاب وأولياء الأمور. قال: "لكلّ شخصٍ ظروفه الخاصة، وكلّ سلوك يستند إلى سبب ما. فإذا بدا أحد التلاميذ صعب المراس، فثمّة عِلّة وراء ذلك. قبل اتّخاذ أي إجراء حاسم، علينا أن نكتشف جذور المشكلة."

ماذا عساه يقول تومي للمدير الأميركي الذي تنقصه الخبرةُ التدريسية؟ يقترح فكرةً جذرية: أن يتبادل الوظيفة بين حينٍ وآخر مع أحد المعلّمين لمدة أسبوعين أو ثلاثة. وقد أقرّ لي أنها فكرة يصعب تنظيمها، غير أنّه قادرٌ على تغيير منظور المدير والمعلّمين معًا. الأمر المهم، هو أن مثل هذا التبادل قد يُسهم في بناء التعاطف وتعزيز روح الثقة داخل المدرسة.

قيادةُ الطلّاب

عندما يتمتّع المعلّمون بحريّة القيادة، يستطيعون توسيع دوائرها لتصل إلى تلاميذهم. في الحقيقة، ينصّ القانون الفنلندي على أن توفّر المدارس، بما فيها الابتدائيّة، مجلسًا طلابيًّا يُمنح فيه المتعلّمون سلطةً حقيقيّة للتأثير في القضايا التي تخصّهم. هذا النموذج من القيادة بين الأقران مُتأصّل في نسيج المدارس داخل هذا البلد الإسكندنافي.

إنّ قدرة المعلّمين على دعم تلاميذهم طَوال اليوم محدودة، ففي أماكن مثل ساحة اللعب، وقاعة الطعام، والممرات — هناك حيث تُختبر السلوكيات فعليًّا — تقلّ البُنى المنظمة والمراقبة المباشرة. في مثل هذه البيئات، يُمتحَن الطلاب في قدرتهم على التصرّف بمسؤولية، دون وجود دائم للمعلّمين إلى جانبهم. إنّ تدريب التلاميذ على رعاية بعضهم بعضًا يُعزّز ثقافة الأمان والثقة وتحمل المسؤولية، ويضطلع المعلّمون بدورٍ محوريّ في إنماء القيادة الطلابية.

قد يحصل الأطفال في فنلندا على فرصٍ للقيادة في سنٍّ مبكرة جدًا. تُدرّس إلينا ماتّيلا، معلّمة الصفوف الابتدائية في مدرسة لوفيا الشاملة بمدينة يورويوكي، نموذجًا لتمكين التلاميذ استمدّت جانبًا منه من برنامج إعدادها التربوي، وتُطلق عليه اسم "التعلّم التعاوني."

في صف إلينا، تُعيّن قادة للمجموعات على أساس دوريّ متناوب، وتُطلق عليهم بلطف لقب "الرؤساء".. أحيانًا يتعاون هؤلاء التلاميذ عن قرب مع إلينا لاتخاذ قرارات قيادية ونقل المعلومات المهمّة إلى زملائهم الجالسين معهم. (يعتمد هذا النموذج على مقاربة لقيادة التلاميذ ابتدعتها ماريتا لامبورِن في روضة "آرتيت" بمدينة إسبو الفنلندية).

في اليوم الذي زرنا فيه صفّها لطلبة الصف الثاني، دعتنا إلى اجتماع أمام السبّورة، وجلست في حلقةٍ مع مجموعةٍ صغيرة من الأطفال— هؤلاء هم "الرؤساء". كان تلاميذها سيستمتعون في الحصّة المقبلة بنشاطٍ خاص يُسمّى "نزهة القراءة"، وأرادت أن توضح مع قادة التلاميذ خطوات هذا النشاط وتعليماته الخاصة.

يستطيع الأطفال اختيار مواقعهم الخاصة داخل الصف وبناء حِصون بالأغطية، ويقع على عاتق كلّ رئيس أن يضمن لرفاقه أماكن مناسبة. ما إن انتهى الاجتماع مع إلينا حتى نهض أعضاء المجموعة الصغيرة بوجوهٍ جادّة، وتوجّهوا مباشرةً إلى طاولاتهم ليجتمعوا بزملائهم. وبالطبع، كان بإمكان المعلمة أن توجّه التعليمات إلى الصف بأكمله دفعة واحدة، لكنها اختارت هذا الأسلوب لأنه يُتيح لها توزيع القيادة وتعزيز الشعور بالمسؤولية والانتماء لدى طلابها.

في الواقع، التحق ابن تيم، ميسائيل، بروضة الأطفال "آرتيت"، وقد اختبر بنفسه نهج التعلم التعاوني الذي يُطبَّق هناك. كان ميسائيل وأقرانه في الروضة يُوزعون بشكل مجموعات صغيرة تضم ثلاثة أو أربعة طلاب. وكان لكل مجموعة "تيمنيوهتايا" tiiminjohtaja، أي "مدير الفريق" يتولّى مهامّ تبدأ باختيار مكان عمل جماعي داخل الصف وتمتدّ إلى رعاية أعضاء الفريق الآخرين أثناء الرحلات الميدانيّة.

ومن أبرز امتيازات دور "مدير الفريق"، كما ذكر ميسائيل، اختيار الطاولة في مطعم المدرسة حيث يجلس أعضاء الفريق ويتبادلون الحديث أثناء الغداء. أبدى ابنُ تيم حماسًا كبيرًا لهذا النموذج القيادي، وكان من السهل ملاحظة مدى تأثيره فيه، من خلال وصفه لتجاربه وتأملاته الشخصية إذ بدا واضحًا أنه وفّر له ولأقرانه في الروضة إحساسًا عميقًا بالانتماء.

الأطفالُ الأكبرُ سنًّا يتولّون القيادة

في مدينة توركو الواقعة جنوب غرب فنلندا، صادفنا نموذجًا رائعًا للريادة الطلابية على مستوى التعليم الثانوي. ففي مدرسة ريسكالاتين الإعدادية، يتولّى كلَّ عامٍ فريقٌ من طلاب الصف التاسع، أعمارهم بين أربعة عشر وخمسة عشر عامًا، مهمةَ استقبال طلاب الصف السابع الجُدد وإرشادهم ودعمهم على مدار العام. غالبًا ما يسهل تمييز هؤلاء الطلاب داخل المدرسة خلال اليوم الدراسي. فقد لاحظنا أثناء زياراتنا ستراتهم ذات اللون الوردي الفاقع والمصممة خصيصًا لهذا الغرض، والتي تحمل شعارًا من ابتكار الطلاب أنفسهم. وللتعرّف إلى هذه المبادرة، أجرينا مقابلةً مع تيرهي إيليريسكو، معلمة اللغات الأجنبية التي تشرف على البرنامج مع إحدى زميلاتها.

خلال العام الدراسي 20192018—، شارك 24 طالبًا من الصف التاسع في هذا البرنامج. (وصفتهم تيرهي بأنهم "الأفضل من بين الأفضل"). وللانضمام إلى البرنامج، قدّم طلاب الصف التاسع طلبات رسمية وخضعوا لمقابلات للظفر بالمقاعد المحدودة. وبعد قبولهم، قضوا يومين في مخيّم تدريبي أشرف عليه أحد المربين من رابطة مانرهايم – وهي أكبر منظمة تعنى برعاية الطفولة في فنلندا – حيث أُعدّوا لأدوارهم القيادية الممتدة على مدار العام. خلال هذا المخيم، عزّز قادة الصف التاسع روابطهم فيما بينهم، وتعلموا ألعابًا متنوعة واستراتيجيات تساعد طلاب الصف السابع على الإحساس بالانتماء إلى مدرستهم الجديدة، حتى لا يبقى—على حد قول تيرهي—"طالبٌ وحيد" كما تدرب القادة الطلاب على تقديم درس واحد، وهو الأول

من أربعة دروس سيتولون تدريسها لطلاب الصف السابع خلال العام الدراسي. وتتطرق هذه الدروس إلى مجموعة من الموضوعات، من بينها وسائل التواصل الاجتماعي، والمخدرات، والتنمر. وبعد انتهاء المخيم، تقدّم رابطة مانرهايم عدة أيام تدريبية إضافية لطلاب الصف التاسع لدعمهم في عملهم مع الطلاب الأصغر سنًا.

يُقسَّم جميعُ طلابِ الصفِّ السابع في مدرسةِ ريسكالاتين إلى مجموعاتٍ صغيرةٍ لا يزيد عدد أفرادها على عشرين طالبًا، ويتولى ثلاثةُ طلّابٍ من الصفِّ التاسع قيادةَ كلِّ مجموعة. في اليوم الأوّل من العام الدراسيّ، يُعفى هؤلاء القادةُ من حصصهم ليرافقوا زملاءهم الأصغر سنًّا، فيمضون اليومَ بأكمله في ممارسة الألعاب ومناقشة موضوعاتٍ متنوّعةٍ تهمّهم. وإلى جانب ذلك، يصطحب القادةُ مجموعاتهم في جولةٍ تعريفيّةٍ داخل المدرسة ويلقون التحيّة على المعلّمين أثناء مرورهم. وبهذه الطريقة ينعم طلابُ الصفِّ السابع بشعورٍ مبكّرٍ بالانتماء إلى مجتمع المدرسة.

لا يقتصر هذا النوع من الإرشاد على اليوم الأوّل فحسب، بل يمتدّ طوال العام الدراسي، أسبوعيًّا، وأحيانًا يوميًّا، حيث يُستدعى قادة الصفّ التاسع—وهم الأكبر سنًّا في المدرسة المتوسّطة—للاهتمام بزملائهم الأصغر. وخلال إحدى الاستراحات القصيرة التي تدوم خمس عشرة دقيقة كلّ أسبوع، يتوجّه طلاب الصفّ السابع عادةً إلى قاعة محدّدة للقاء معلمي الصفّ والقادة من الصفّ التاسع. يحضر معلّم الصف الاجتماع، لكنه لا يتدخّل غالبًا في سير الجلسة. وتتمثل صيغة اللقاء في بساطتها: يبدأ القادة الثلاثة بتفقد أحوال الطلاب،

ويدعون زملاءهم الأصغر إلى مشاركة شعورهم وأخبارهم. وبعد هذا الطقس القصير، يمارس الجميع لعبةً ممتعة تعزز روح الجماعة وتنعشهم ذهنيًا.

تلتقي تيرهي وزميلتها أسبوعيًّا مع طلاب الصف التاسع أيضًا. ففي إحدى فترات الاستراحة، يجتمع المعلّمان مع الطلاب لمراجعة الجلسات التي أُجريت مع طلاب الصف السابع، ولمناقشة ما ينتظرهم من مهام لاحقة. وعلى مدار العام، يتولى فريق القيادة الطلابية تنظيم فعاليات مدرسية مختلفة، مثل حفلة عيد الحب، كما يشرف أسبوعيًّا على حملة جمع تبرعات داخل الحرم المدرسي، يبيعون فيها الوجبات الخفيفة لزملائهم. يوفّر ريعُ هذه المبيعات نفقاتِ برنامج القيادة الطلابيّة في المدرسة، وأبرزُها رحلةٌ تعليميّةٌ بحريّة تستغرق يومًا واحدًا في نهاية العام. خلال الرحلة، يخصّص القادةُ وقتًا لتقديم درسهم الختاميّ لتلاميذ الصفّ السابع، ثم يقضون ما تبقّى من الساعات على ظهر السفينة في استراحةٍ مستحقّة بعد أشهرٍ من العمل الدؤوب.

لقد شهدنا نظامًا مشابهًا للأقران في مدارس أخرى في فنلندا، وغالبًا ما يُطبّق في المرحلة الابتدائية (Walker 2017). تقوم الفكرة الأساسية على أن يتعاون الأطفال الأكبر سنًا مع الأطفال الأصغر. فعلى سبيل المثال، قد تتولى إحدى صفوف الصف السادس العمل مع صف من الصف الأول. وفي مدرسة توركو سرّنا على وجه الخصوص رؤية هذا النهج مطبَّقًا في المرحلة المتوسّطة، حيث يستطيع المراهقون دعم أقرانهم. وفي فنلندا، يُعَدُّ الانتقال من الصف السادس إلى الصف السابع تحدِّيًا ملحوظًا للطلّاب، إذ يمثّل القفزة من المدرسة الابتدائية

إلى المتوسِّطة.

يواجه طلاب الصف السابع في فنلندا عادةً مزيدًا من الواجبات المنزلية، وساعات دراسية أطول، ومواد جديدة يضاف إلى ذلك ضغطٌ أكاديميٌّ أشدّ، إذ يبدأ هؤلاء التلاميذ بالتفكير جدّيًا في مستقبلهم بعد المرحلة المتوسّطة. فبعد إتمام الصف التاسع، يختار نحو 50٪ من الطلاب الالتحاق بالمدارس المهنية، بينما يتجه النصف الآخر إلى المدارس الثانوية الأكاديمية التي تُعرف باسم "لوكيو" (Sahlberg lukio 2015a). ومع اقتراب التخرج من المرحلة المتوسطة، قد يتحول المعدل التراكمي (GPA) إلى مصدر قلق لدى بعض الأطفال في فنلندا، لا سيما لمن يطمح إلى الالتحاق بثانوية أكاديمية انتقائية، إذ يتطلب الأمر الحفاظ على معدل مرتفع نسبيًا.

قد يحتاج طلاب الصفِّ السابع في مدرسة توركو التي تناولناها بالدراسة إلى دعمٍ يفوق ما يحتاجه أقرانهم في مدارس فنلندية متوسِّطة أخرى؛ إذ يبدأون عامهم في أغسطس داخل مبنى مدرسيٍّ جديد يَستقبل أيضًا طلابَ مدرسةٍ متوسِّطةٍ ثانية، وهو ترتيبٌ غير مألوف. فمعظمُ التلاميذ في فنلندا يرتادون مدارس شاملة تتيح لهم البقاء في المبنى نفسه من الصفِّ الأوّل حتّى الصفِّ التاسع.

نعلم جيدًا أن سنوات المرحلة المتوسطة تُعدّ مفصلية للمراهقين في فنلندا وفي غيرها من البلدان. فمع ازدياد الاستقلالية وتزايد الضغوط الأكاديمية، من السهل تخيّل أن هذه الفترة تشهد بداية تعثّر العديد من الطلاب وخروجهم عن المسار. يسعى برنامج القيادة الطلابية في مدرسة ريسكالاتين إلى الحيلولة دون حدوث ذلك.

للنقاش والتأمّل

1. كيف تصف مدير المدرسة الجدير بالثقة؟
2. فكّر في القادة العظماء الذين قابلتهم في حياتك. كيف يبنون الثقة مع الآخرين؟
3. استنادًا إلى ما قرأته حتى الآن عن المدارس الفنلندية، ما أبرز الفروقات بين القيادة المدرسية في فنلندا والقيادة في مدرستك؟

أفكار لبناء الثقة

- تبادل الأدوار بين المسؤولين والمعلمين: خصصوا يومًا يتبادل فيه مدير المدرسة والمعلمون الأدوار، بحيث يُدرّس المدير صفوفًا ويعايش التحديات اليومية، بينما يرافق المعلم الإدارة ويتعرف على أعبائها. بعد التجربة، ناقشوا الملاحظات والانطباعات. هذه الممارسة تعزز التعاطف المتبادل.
- تشكيل فرق عمل من المعلمين للإشراف على جوانب مختلفة من المدرسة، مثل بيئة التعلم، والروح المدرسية، والأنشطة اللاصفية. دعوا المعلمين يختارون الفرق التي يودون الانضمام إليها بحسب اهتماماتهم وشغفهم.
- ادعوا المعلمين للانضمام إلى فريق القيادة. ووضِّحوا هدفه للجميع، مُؤكدين أنّ الغاية هي مصلحة الطلاب. وزِّعوا المسؤوليات بين الأعضاء، بما يشمل إدارة الاجتماعات وقيادة النقاشات.
- نشر محاضر اجتماعات القيادة المدرسية. فكلما زادت الشفافية في

القرارات والنقاشات، زادت الثقة بين أعضاء الطاقم التدريسي.

- إنشاء نظام لمشاركة القضايا مع فريق القيادة المدرسية. يمكن أن يكون ذلك على شكل جدول أعمال أسبوعي في ملف مشترك على غوغل، يتيح لأعضاء الهيئة التدريسية الاطلاع عليه وإضافة مقترحاتهم قبل اعتماده النهائي.

- إظهار التقدير للمعلمين بانتظام. كلمات الامتنان والتشجيع تترك أثرًا عميقًا. فالمعلمون هم قادة في صفوفهم، ويشعرون بالتمكين عندما يُعترف بدورهم القيادي.

- إشراك الطلاب باعتبارهم أصحاب مصلحة رئيسيين. ادعُ الطلاب للمشاركة في اللجان المدرسية، وامنحهم صوتًا حقيقيًا في قضايا المدرسة.

- الاحتفال بقيم المدرسة ورؤيتها ورسالتها. تعاون مع المعلمين والطلاب لتجسيد هذه المبادئ داخل المبنى، من خلال لوحات، فعاليات، أو مشاريع طلابية تعكس هوية المدرسة.

- تفويض بعض القرارات القيادية للمعلمين أو الطلاب. راجع القرارات الأساسية التي تُتخذ خلال العام، وحدد منها ما يمكن للمعلمين أو الطلاب القيام به بسهولة وأمان. كلما ارتبطت هذه القرارات بجوهر العمل التربوي، زادت فاعليتها في بناء علاقات قائمة على الثقة. وعند تفويضك للقرارات، احرص على توضيح سبب التفويض، لتكون خطوة واعية ومعلنة تعزز ثقافة المشاركة.

الفصل العاشر

الثقة في المسار التربوي



"أسمى ما يمكن أن نمنحه للأطفال هو الوقت"، قال أحدُ معلّمي التربية الخاصة في هلسنكي لتيم. قضى تيم الخريف كلّه يشدّ شعره قلقًا من بطء تقدّم بعض تلاميذ الصف الأول. وفي ماساتشوستس اعتاد أن يتابع أداء طلابه في القراءة والكتابة بقلق دائم. دفعته زميلته المخضرمة إلى الهدوء والثقة في المسار الطبيعي للنمو. فهؤلاء الصغار ما يزالون في الصف الأول. الرسالة ذاتها وصلته من بقية زملائه الفنلنديين. السنة الأولى للتأقلم—فاطمئن.

وجدنا أنّ فنلندا تتحلّى بالصبر مع معلّميها وطلّابها، مؤمنةً بأنّ النجاح يتحقّق حين يحظى الجميع بالزمن الكافي والدعم الملائم. في هذا الفصل نتناول التعليم الخاص، وتقييم الطلاب، وتقييم المعلّمين في فنلندا، ونستكشف كيف تُبنى الثقة في هذه الجوانب الأساسية من النظام التعليمي.

جميعُ الأطفال لديهم احتياجاتٌ خاصّة

ثمة ميزةٌ بارزةٌ خلف عدالةِ النظامِ المدرسيّ في فنلندا تتفوّق على سائر الميزات: الطريقة التي تُعرَّف بها احتياجات الأطفال الخاصة وكيفية دعمهم. ويتجاوز الأمرُ مجردَ توفيرِ تعليمٍ خاصٍّ لمن يحتاجه. تضعُ معظمُ دولِ منظّمةِ التعاونِ الاقتصاديّ والتنمية اليوم سياساتٍ وآلياتٍ لمعالجةِ اختلافاتِ التعلّم لدى الأطفال في المدارس. تُقِرُّ جميعُ الدولِ الصناعيّة بأنّ لكلِّ طفلٍ حقًّا أساسيًّا في التعليم، وقد وقّع معظمُها على اتفاقيّةِ الأممِ المتّحدة لحقوقِ الأشخاصِ ذوي الإعاقة، التي دخلت حيّزَ التنفيذ عامَ 2008. مع ذلك، يختلف تعليمُ الأطفالِ ذوي الاحتياجاتِ الخاصّة اختلافًا كبيرًا من بلدٍ إلى آخر. ففي الولايات المتّحدة، يحقّ لكلِّ طفلٍ الحصول على ثلاثةَ عشر عامًا من التعليمِ المموَّل حكوميًّا، وينبغي من الناحية النظريّة تخصيصُ التعليم فرديًّا لمن لديهم احتياجاتٌ تعليميّةٌ خاصّة.

تتميّز فنلندا في هذا المجال عن سائر الدول. أولًا، يسودُ بين أفراد الهيئات التدريسية يقينٌ راسخ بأنّ كلَّ طفل قادرٌ على تعلّم ما يحتاج إليه ما دامت ظروفُ التعلّم الملائمة متوفّرة في المجتمع وفي المدرسة. لذا يدرس جميعُ المعلّمين في فنلندا، بمن فيهم معلّمو الرياضيات والتاريخ، أُسُسَ التربية الخاصّة ضمن برنامج إعدادهم الأساسي. ثانيًا، يعمل المعلمون وخبراءُ الرعاية النفسية والاجتماعية كفريقٍ واحد داخل المدرسة، فيتدخّلون مبكرًا ويقدّمون دعمًا وقائيًا للأطفال الذين يُعتقد أنهم معرَّضون لصعوباتٍ دراسيّة. يضمّ كلُّ مبنى مدرسي فريقَ رعاية طلابية يتكوّن من المدير أو نائبه، ومعلّم تربية خاصّة، وأخصائيّ

نفسي، وممرّضة، وخبراء آخرين، ويجتمع هذا الفريق أسبوعيًا أو نصفَ شهريّ لمناقشة المستجدّات. ثالثًا، يعمل نظام الرعاية الصحية العامة في فنلندا بالتعاون مع القطاع التعليمي، لا سيما في حالات الأطفال الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة أو اهتمام إضافي داخل المدرسة بسبب احتياجاتهم الخاصة.

من السمات اللافتة الأخرى في فنلندا أن الاحتياجات الخاصة تُعرّف في الغالب على أنها صعوبات تتعلق بعملية التعلّم، مثل مشكلات النطق، أو القراءة والكتابة، أو الصعوبات في مادة الرياضيات أو في تعلم اللغات الأجنبية، على سبيل المثال. أما في الولايات المتحدة والعديد من الدول الأخرى، فغالبًا ما يُنظر إلى الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة على أنه يعاني من حالات إعاقة، مثل إعاقات الحس والنطق واللغة، أو الإعاقات الذهنية، أو المشكلات النفسية والسلوكية. وفي المدارس الشاملة في فنلندا، والتي تقابل مرحلتي رياض الأطفال حتى الصف التاسع (K–9) في النظام الأمريكي، يتلقى قرابة ثلث التلاميذ سنويًّا نوعًا من أنواع الدعم في التعليم الخاص. وقد بات التعليم الخاص شائعًا إلى درجة أن ما يقارب نصف الطلاب الفنلنديين في سن 16 عامًا يكونون قد حصلوا على شكلٍ من أشكال الدعم التربوي بحلول نهاية المرحلة المتوسطة (Sahlberg، 2021).

يُعرَف نظامُ التعليم الخاص الحالي في فنلندا باسم "دعم التعلّم والتمدرس"، ويُدمَج التلاميذُ ذوو الاحتياجات الخاصة على نحوٍ متزايد في الصفوف العادية. ويُقدَّم لهم ثلاثةُ مستوياتٍ من الدعم:

1. الدعم العام
2. الدعم المكثّف
3. الدعم الخاصّ

يشير *الدعم العام* إلى الإجراءات التي يتخذها معلم الصف العادي لتفريد التعليم، إضافة إلى جهود المدرسة في التعامل مع تنوّع الطلاب واحتياجاتهم الفردية. أما *الدعم المكثّف* فيشمل دعمًا علاجيًا يقدّمه المعلم، والتعليم التشاركي مع مُدرس التعليم الخاص، والتعلّم الفردي أو ضمن مجموعات صغيرة بإشراف معلم تعليم خاص بدوام جزئي. ويتضمن *الدعم الخاص* طيفًا واسعًا من خدمات التعليم الخاص، بدءًا من التعليم العام بدوام كامل، وانتهاءً بالإلحاق بمؤسسة تعليمية متخصصة. ويُخصص لكل طالب ضمن هذه الفئة خطة تعلم فردية تأخذ في الاعتبار خصائص المتعلم، وتُفضَّل بناءً على قدراته لتخصيص تجربة تعليمية تناسبه.

نحن نؤمن، كما يؤمن كثيرون في فنلندا، بأن نظام التعليم الخاص هذا يُعدّ من العوامل الأساسية التي تفسّر النتائج العالمية المتميّزة التي تحققها فنلندا في مجالي التحصيل الدراسي والعدالة التعليمية، كما أظهرت دراسات دولية حديثة. تشير نتائج بحثنا لهذا الكتاب، وزياراتنا لمدارس في فنلندا والولايات المتحدة وأستراليا، إلى أن معظم المدارس الفنلندية تولي اهتمامًا خاصًا بالأطفال الذين يحتاجون إلى دعم إضافي لتحقيق النجاح، مقارنة بنظرائهم في مدارس بلدان أخرى. أما

الاختبارات المعيارية، التي تُقارن أداء الأفراد بالمعدلات الإحصائية والنسب المئوية وتُهمل الطلاب الأضعف، فإنها غالبًا ما تُعيق جهود المدارس في دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعزيز مبدأ الإنصاف. ولا وجود لأيٍّ من هذه الممارسات حاليًا في نظام التعليم الفنلندي.

تقييم الطلاب

يُعدُّ تقييم الطلاب من الموضوعات المثيرة للنقاش في معظم أنظمة التعليم حول العالم اليوم. ففي الولايات المتحدة، تختلف الآراء السياسية والتربوية بشأن دور الاختبارات المعيارية وأهميتها.

ومنذ عام 2000، أصبحت تقييمات الطلاب المعيارية أكثر شيوعًا على مستوى الأنظمة التعليمية عالميًّا، وتُستخدم بشكل متزايد للحكم على جودة المدارس وأدائها العام.

تتفرد فنلندا مرةً أخرى، إذ لا تُجرى أيُّ اختباراتٍ معياريةٍ خارجية للطلّاب قبل ختام المرحلة الثانوية، حين يتقدّمون إلى امتحان الثانوية العامة الفنلندي، يُعَدُّ هذا الامتحان شرطًا أساسيًّا لمن يرغب في متابعة دراسته الجامعية، كما يُعتمد على نطاق واسع لقياس نضج الطالب العام في طيفٍ واسعٍ من مجالات المعرفة. وحتى بلوغ هذا الامتحان، لا يخضع الطلّاب الفنلنديون لأيّ اختباراتٍ معيارية على مستوى النظام التعليمي.

يتكوّن تقييم التعليم المدرسي في فنلندا من جزأين رئيسيين: أولًا،

يُقيَّم النظام التعليمي من خلال مجموعة من الأدوات، تشمل: تقييمات طلابية قائمة على عينات، تقييمات موضوعية، تقييمات ذاتية، تقارير من البلديات المحلية، ومشاريع تقييم دولية مثل (PISA وTALIS وTIMSS و(PIRLS. ثانيًا، يُقيَّم الطلاب في المقام الأول من قبل معلميهم. ولهذا السبب، تختلف ممارسات التقييم على نحوٍ كبير من مدرسة إلى أخرى. ويتمتع المعلمون باستقلالية في تصميم اختباراتهم بحسب ما يرونه مناسبًا، رغم أن بعض البلديات قد تضع اختبارات خاصة بها أو توفر للمدارس نماذج اختبارية تُستخدم للحصول على صورة أوضح عن مستوى التحصيل الدراسي على مستوى البلدية.

لا يتلقّى الطلاب درجاتٍ رقميةً أو حرفيةً قبل الصفّ الرابع. إذ تُقيَّم أعمالُهم حتى ذلك الحين بتقارير وصفيّة يضعها المعلّم، تليها اجتماعاتٌ إلزاميّة حضورِيّة مع الأهل لمناقشة أداء أبنائهم. أمّا التلاميذُ الأكبر سنًّا فيحصلون على درجاتٍ تتراوح بين 4 و10 يمنحها المعلّمون. وقد وضعت الوكالةُ الفنلندية للتعليم معاييرَ مشتركةً للدرجة 8. تُدرج المبادئ والممارسات الأخرى لتقييم الطلاب ضمن المنهج الأساسي الوطني، وتُعرض بتفصيل أكبر في مناهج المدارس الخاصة بكل مؤسسة تعليمية.

يُعَدُّ تقويمُ الطالب في فنلندا ركنًا أصيلًا من مهنيّة المعلّم، لا يقل شأنًا عن قراره ما يدرّسه وكيف يدرّسه. ويُدرك المعلّمون والأهالي أنّ الأحكام التي يطلقها المعلّم على أداء طلابه، كأيّ حكمٍ بشري، لا تخلو من النقص، غير أنّ كثيرين يرونها أرجح نفعًا من الاختبارات المعيارية الخارجية الشائعة في دول أخرى. إذ يتخوّف المعلّمون الفنلنديون من

أنّ مثل تلك الاختبارات، لو طُبّقت في بلادهم، ستُفضي إلى عواقب مزعجة ظهرت بجلاء في الولايات المتحدة: مقارنة المدارس ببعضها وفق درجات الاختبار، تحوّل التدريس إلى تدريبٍ على الامتحان، تراجع وزن المواد غير المشمولة في الاختبار، وتقييد رغبة الطلاب في التعلّم.

خلال زيارتنا لمدرسة إلينا ماتّيلا في منطقة يوراجوكي، شاهدنا أحد أشكال تقييم الطلاب الشائعة في فنلندا، والتي يوصي بها المنهاج الوطني. يرتكز هذا الأسلوب على إشراك الأطفال في تقييم أعمالهم بأنفسهم. في درس للصف الثاني مخصّص للناطقين باللغة الفنلندية، عملت إلينا مع مجموعة صغيرة من الطلاب (حوالي عشرة أطفال)، وقدّمت لهم اختبارًا إملائيًّا قصيرًا. فبعد أن أملَت عليهم مجموعة من الكلمات، كتبها الأطفال في دفاترهم، ثم علّمتهم كيف يصحّحون إجاباتهم بأنفسهم، تمامًا كما يفعل المعلّم في العادة.

راحت إلينا تتنقّل بين الأطفال داخل الصف، تاركة لهم حرية اختيار أقلام التحديد الملوّنة التي سيستخدمونها لتصحيح كلمات الإملاء. وبواسطة جهاز العرض، عرضت على الشاشة المنسدلة قائمة فارغة بالكلمات، وبدأت تُرشد طلابها الصغار خطوةً بخطوة إلى كيفية تصحيح كل كلمة في دفاترهم. وأثناء مراجعتها، كانت تُبيّن أيضًا كيفية تهجئة الكلمات صوتيًّا، كلمةً بعد أخرى، وهي تمرّ على قائمة المفردات. كانت ممارستها التعليمية تتجاوز مجرد تقديم الإجابات الصحيحة. لقد قدّمت من خلالها درسًا مصغرًا شاملاً لجميع الطلاب.

كان بإمكان إلينا أن تجمع دفاتر التلاميذ وتُصحّحها لاحقًا بمفردها،

غير أنّها آثرت أن تستثمر وقتها في تعليم الأطفال كيف يُقيِّمون أعمالهم بأنفسهم. ليبصروا مواضع النجاح والخطأ. وبعد أن راجعت كلَّ الكلمات وأنهى تلاميذ الصفّ الثاني تقييم إجاباتهم، وجّهتهم إلى ممارسة الكتابة اليدوية. وانتقلت على الفور تقريبًا من جوار جهاز العرض إلى مقعد صبيٍّ في آخر الصف، مُقدِّمةً له دعمًا فرديًّا، تدربه على تصويب أخطائه وتشجّعه على المضيّ قدمًا.

تقييم المعلمين

في فنلندا، صرّح 37٪ من المعلمين بأنهم لم يتلقّوا يومًا تغذية راجعة رسمية من مدير المدرسة (Hammerness وآخرون، 2017). تقلّ هذه النسبة في الولايات المتحدة وفي كثير من البلدان الأخرى. يتمثل تركيز فنلندا في دعم المعلمين في أعمالهم اليومية، وتقديم ملاحظات تقييمية مستمرة، غير رسمية، وذات أثر منخفض، بدلًا من اعتماد أساليب تقييم ختامية، رسمية، وعالية المخاطر.

يتساءل كثير من المراقبين الخارجيّين كيف يثق مديرو المدارس الفنلنديّة بسلامة تدريس معلّميهم رغم غياب التقييمات الرسميّة؟ ويرجع جانب كبير من هذه الثقة إلى العلاقات المبنية على الثقة التي يُقيمها الإداريون مع المعلمين. يؤكد كل من مايا سينيسالو وتومي آلتو أنهما يعتمدان على تواصل المعلمين المفتوح، وعلى قدرتهم في التعبير الصريح عن تساؤلاتهم وهواجسهم.

تعقدُ مايا في مدرسة نيتيكومبو بمدينة إسبو جلسةَ تغذيةٍ راجعةٍ

سنويّة مع الهيئة التدريسيّة—وهي ممارسةٌ شائعةٌ في كثير من المدارس الفنلنديّة، ومنها مدارس هلسنكي (Hammerness وآخرون، 2017). تُطلق مايا على هذه الجلسة اسم kehityskeskustelu "نقاش مُركَّز". وتبدو هذه الحوارات، في جانبٍ منها، مماثلةً للحوارات التي يجريها معلّمو الإرشاد الفنلنديّون مع المعلّمين المتدرّبين. ويسعى المديرون، وهم في الغالب تربويّون متمرّسون، إلى مساعدة المعلّمين على تأمّل ممارساتهم واستكشاف سُبل تطويرها.

في السياق المدرسيّ الفنلنديّ تدور أحاديثٌ غير رسميّة عن التدريس والتعلّم على مدار العام، وغالبًا ما تُجرى في غرفة المعلّمين أثناء الاستراحات. أمّا جلسة "النقاش المُركَّز" فإنها تختلف عن هذه الحوارات العفوية، إذ تُحدَّدُ لها مواعيد سنوية، وتُبنى عادةً على محاور تقترحها البلدية. فعلى سبيل المثال، يستخدم مديرو مدارس هلسنكي استمارةً تقويميّة تركّز على أربعة محاور رئيسة: القدرة على التعاون، روح المبادرة، التعدّد الوظيفي والأداء الشخصي (Hammerness وآخرون، 2017، ص 41).

توفر مدينة إسبو، على غرار هلسنكي، قائمة بمواضيع يُفترض من مايا مناقشتها مع مجموعة المعلمين، غير أن هذه الحوارات غالبًا ما تتجاوز تلك البنود المحدَّدة. ويُتاح لكلّ معلّم أن يلتقي بها منفردًا أو ضمن جلسة جماعية. وترى مايا أن النقاشات الجماعية أكثر ثراءً وفائدة، لكن إذا لم يكن المعلم مرتاحًا لهذا الشكل، فبوسعه أن يطلب عقد لقاء خاص معها. ولا تهدف هذه المحادثات المركّزة إلى تقييم أداء المعلم بالدرجات، لكنها تُعد فرصة للمعلمين للقيام بتقييم ذاتي،

والتعلّم من الممارسين ذوي الخبرة، بما في ذلك مديرة المدرسة نفسها.

في مدرسة نيتيكومبو، تعمل مايا يدًا بيد مع فريق القيادة "يوري" لضمان حصول جميع المعلّمين على ما يلزمهم من دعم. وخلال اجتماعهم الأسبوعي، يخصّصون حيّزًا لبحث رفاه المعلّمين وحالتهم النفسية. وقد لاحظت مايا أن المعلم الذي يواجه صعوبة في عمله، يكون السبب في الغالب الإرهاق. وغالبًا ما يحتاج هؤلاء المعلمون إلى استراحة مؤقتة، أشبه بسنة تفرغ أو راحة لإعادة التوازن.

نرى في نهج مايا مثالًا آخر على الإيمان الراسخ بقدرات المعلمين في فنلندا، وهو نهج يُشبه إلى حد كبير النموذج الفنلندي في دعم الطلاب. فثمة ثقة هادئة مفادها أنه—مع الوقت الكافي والدعم المناسب—سيتطوَّر أداء المعلمين بصورة طبيعية ومطمئنة.

قالت مايا، وهي تتحدّث عن الأفكار الرامية إلى مساعدة المعلّمين على النجاح في مدرستها: "لا بدّ أن أصرِّح بأنّني جريئةٌ في تجربة الأشياء الجديدة، سواء على صعيد القوانين أو المناهج الدراسيّة."

ومثل سائر مديري المدارس الفنلندية، تمتلك مايا قدرًا كبيرًا من الاستقلالية في تحديد كيفية توزيع موارد المدرسة المالية، ما يرفع مستوى الدعم الذي تستطيع تقديمه لمعلّميها.

من الاستراتيجيات الإبداعيّة التي تتبّعها مايا لتعزيز رفاهة فريقها وأدائه أن تسمح لمعلّمي الصفوف بالتناوب—سنةً تلو أخرى—على العمل بمهام أخفّ وطأة في منصب "معلّم داعم". في فنلندا توظّف المدارس عادةً معلّمين داعمين، وهم تربويّون مؤهّلون يتولّون طيفًا

واسعًا من المهام المدرسيّة، ابتداءً من تدريس موادّ محدّدة بصورة مستقلّة، وصولًا إلى التدريس المشترك في صفوف مختلفة المستويات. يُنظر إليهم بوصفهم تربويّين أكفاء يُوزَّعون بصورةٍ استراتيجيّة لسدّ مواطن الحاجة المتعدّدة، وتتغيّر أدوارهم خلال العام بحسب المتطلّبات. فإذا ضمّ أحد الصفوف عددًا كبيرًا من التلاميذ الذين يحتاجون دعمًا إضافيًّا، يمكن لأحد هؤلاء المعلّمين الداعمين أن يعمل معلّمًا ثانيًا أو حتى ثالثًا لعددٍ من الحصص أسبوعيًّا. وغالبًا ما يؤدّي المعلّمون الداعمون دور معلّمي التربية الخاصّة في النظام الفنلندي، إذ يقدّمون العون لمجموعات مختلفة من التلاميذ عبر مستويات صفّيّة متنوّعة.

يتفاوت عدد المعلّمين الداعمين من مدرسةٍ إلى أخرى بحسب المتاح في الميزانيّة. في مدرسة مايا، كما في مدارس فنلنديّة عديدة، يُعَدّ العملُ في هذا الدور تكليفًا مرغوبًا. إذ إنّ أعباءه أخفّ من مسؤوليات معلّم الصفّ. فرغم أنّ المعلّمين الداعمين يعملون عدد الساعات ذاته تقريبًا، فإنّهم لا يتولّون قيادة صفّ واحد محدّد، (مثل الصفّ الأوّل كاملًا)، وهو ما يخفّف كثيرًا من عبء التواصل مع أولياء الأمور وتقييم تقدّم التلاميذ. زِد على ذلك، يدرّس المعلّمون الداعمون عادةً جنبًا إلى جنب مع معلّمي الصفوف على أساسٍ أسبوعيّ، ما يجعل عملهم أخفّ لأنّهم غير مطالبين بتحمّل كامل مسؤوليات التخطيط للدروس وإعدادها.

قبل عدة سنوات، أدركت مايا جدوى هذا النهج حين كانت تبحث عن طريقة لدعم أحد المعلمين المنهَكين في مدرستها. تحدّثت مع ذلك

المعلم المُرهق، وتوصّلا معًا إلى اتفاق يقضي بأن يأخذ استراحة من قيادة صف دراسي ثابت، ويقضي العام التالي في العمل بصفة معلم داعم. وقد أثبت هذا القرار فعاليته، وحقق نتائج إيجابية.

في نهاية العام الدراسي التالي، طلب المعلم الذي استعاد نشاطه أن يقضي سنة إضافية في دور معلم الدعم، نظرًا لما حقّقه من نجاح وارتياح في تلك التجربة. لكن مايا اضطرّت إلى رفض هذا الطلب، موضحةً أن هناك "معلمين آخرين يستحقون التجربة ذاتها."

قالت لنا مايا إنّ سنة التدريس الداعم تؤدّي دور إجازة تُنعش المعلمين المُرهقين. وتُعزّز هذه الممارسة النموّ المهنيّ. إذ يفسح المجال للمعلّمين كي يشاهدوا دروسًا في صفوفٍ أخرى داخل المدرسة ويستلهموا أفكارًا جديدة. اليوم، أصبح العملُ بصفة معلّمٍ داعمٍ في مدرسة مايا مرغوبًا للغاية. وأضافت: "هذا العام أخبرني أربعةٌ أو خمسة معلّمين أنّهم يرغبون في شَغل دور المعلّم الداعم في العام القادم."

رغم كلفة توظيف المعلّمين الداعمين، ابتكرت مايا وسيلةً فعّالةً وعمليةً لتوفير المال كلّ عام، وهي حيلةٌ رصدناها أيضًا في هلسنكي. حين يتغيّب أحد المعلّمين، تستعين المدرسة بمعلّميها الداخليّين لتغطية الحصص، وغالبًا ما يكون المعلّمون الداعمون هم مَن يؤدّون هذا الدور، وفق ما ذكرتْ مايا. تنجح هذه الآلية نجاحًا لافتًا، إذ يعرف التلاميذ وأولياء الأمور هؤلاء المعلمين معرفةً وثيقة، بخلاف المدرّسين البدلاء الذين يظهرون على فترات متباعدة.

تَعبيرًا عن ثقتها في فريقها، تمنح مايا المعلّمين فرصةً للإفصاح عمّا يرغبون في تولّيه مع حلول الخريف. وبحلول شهر مارس، تعرض

جدولًا يتيح لجميع المعلمين في المدرسة أن يُدوّنوا علنًا تفضيلاتهم لما يرغبون في تدريسه بعد العطلة الصيفية. تؤكد مايا أن من حقّهم أن تتطابق رغباتهم إن شاءوا. بعد ذلك، يتولّى فريق القيادة "يوري" بحث هذه الرغبات حين يوزّع مهام العام الدراسيّ المقبل. تقول مايا: "عادةً ما يخرج الجميع راضين".

عندما بدأ تيم عامه الثالث في التدريس بمدينة هلسنكي، تلقّى دعمًا شبيهًا بذلك الذي تُقدّمه مايا لمعلميها، وكان هذا الدعم من مدير مدرسته الفنلندي.

قبل بدء العام الدراسي بثلاثة أسابيع فقط، في شهر أغسطس، أنجبت زوجة تيم طفلهما الثالث. ورغم تفاؤله بقدرته على التوفيق بين متطلبات التدريس بدوام كامل وحياته المنزلية المزدحمة برعاية الأطفال، كان يعلم أن الأيام وحدها ستكشف ما إذا كان ذلك ممكنًا. وبعد فترة وجيزة، اتّضح له أنه بحاجة إلى تخصيص وقت أكبر لدعم أسرته. لذا جلس في لقاء صريح مع مدير المدرسة، وتمكّنا معًا من التوصّل إلى ترتيبٍ يُخفف عبء الحصص الأسبوعية التي يُدرّسها.

في أواخر ذلك الخريف، جلس تيم مجدّدًا مع مديرته. كان قد اتخذ مع زوجته قرارًا بأن يتفرغ لرعاية طفلهما، حتى تتمكّن هي من مواصلة دراستها العليا. أدرك أنّ هذا الخيار هو الأفضل لأسرته وخطوة صائبة لتطوّره المهني على المدى البعيد، ومع ذلك لم يخلُ من شعور بالاضطراب. لم يتخيّل يومًا، حين كان في الولايات المتحدة، أن يأخذ إجازة فصلٍ دراسيّ كامل، غير أنّ هذا الامتياز متاح في فنلندا للآباء والأمهات الذين لديهم أطفال صغار.

حين فاتح مديرتَه بالأمر، تلعثم وهو ينتقي كلماته. أما هي فلم تتردد لحظة، وأظهرت فورًا دعمها لقرار أسرته. وكما فعلت مرارًا من قبل، وقفت مديرة تيم في هلسنكي إلى جانبه وأبدت ثقتها في قدرته على اتخاذ القرار الصائب.

صندوق الاستراتيجية

ثق بالمسار التربوي

قدِّم قيادة رمزية تُعزّز الثقة. لزرع الثقة داخل المدرسة، يستطيع القادة التربويون أن يقدّموا نماذج من القيادة الرمزية ذات القيمة العالية (Kochanek 2005). فأعمال مدير المدرسة تكتسب طابعًا رمزيًّا في نظر أفراد المجتمع المدرسي بطرق مختلفة، وتمثّل رؤيته التربوية للمدرسة. تأمّل، على سبيل المثال، مدير المدرسة الذي يقف صباح كل يوم عند المدخل الرئيسي، مرحّبًا بالطلاب والمعلمين وأولياء الأمور. هذا السلوك يمنحنا لمحة عن قيادة رمزية تستند إلى رؤية واضحة: أن تكون المدرسة مكانًا يشعر فيه جميع أفراد مجتمعها بأنهم مرئيّون، محترمون، ومعترف بهم.

رغم أنّ القيادة الرمزية قد تحمل طابعًا إيجابيًّا يعزّز الثقة، فإنها قد تغدو سلبية وهدّامة في بيئة المدرسة. تخيّل مديرًا يُبقي باب مكتبه موصدًا على الدوام، مثل هذا السلوك يبعث برسالة إلى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور مفادها أنّ الإدارة غير متاحة.

يستطيع المعلّمون أيضًا ممارسةَ قيادةٍ رمزيّة. فالمعلّم الذي يقف عند مدخل الصفّ ويُحيّي كلَّ طفلٍ بتحيّة دافئة يبعث رسالةً واضحة، يُعامَل كلُّ طالبٍ بوصفه فردًا يُرى ويُصغى إليه ويُحظى بالاحترام.. تكمن قوّةُ هذا النمط من القيادة في قدرته على ترسيخ رؤيةٍ مشتركةٍ لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة.

فكِّرْ في الرسالة التي تريد إيصالها إلى طلاب مدرستك وزملائك. ما الرموز أو الأفعال التي تنسجم مع هذه الرؤية؟ إنّه تمرينٌ قيّم لكلِّ تربوي، كما يمكن أن تتبنّاه هيئةُ التدريس بكاملها.

في زمنٍ تتسارع فيه التغيّرات وتشتدّ فيه الضبابية داخل المدارس الفنلندية، ما زلنا نرى ثقةً راسخةً في مسار التطوّر البعيد المدى للمؤسسات التعليمية وللأطفال وللمعلّمين على حدٍّ سواء. تقوم هذه الثقة على إيمان ثابت بأنّ التحسّن يحتاج إلى الوقت، وإلى سياساتٍ داعمةٍ للتربية الخاصّة، وإلى تقويمٍ صفّيٍّ للتعلّم، وإلى تقييمٍ غير عقابيٍّ للمعلّمين. فلا ينبغي لنا استعجالُ المسار؛ لأن العجلة، كما يحب أحدنا أن يقول، يفضي إلى الإفساد.

للنقاش والتأمُّل

1. هل تتفق مع الفكرة القائلة إن الوقت هو أحد أفضل ما يمكن أن نقدّمه للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم؟
2. هل يمكن الوثوق بالمعلمين في تقييم طلابهم، أم أننا بحاجة إلى

مقاييس أكثر موضوعية؟

3. لا توجد في فنلندا مقاييس كمية رسمية لقياس فاعلية المعلمين. برأيك، لماذا؟

4. يتمتع المعلمون والمدارس في فنلندا بثقة عامة من الجهات الرسمية ودافعي الضرائب، إذ يُفترض أنهم سيستخدمون استقلاليتهم المهنية بحكمة ومسؤولية. هل تعتقد أن زيادة الثقة بالمعلمين في مدرستك ستُسهم في تحسين أدائها؟

أفكارٌ لبناء الثقة

- اجعل الثقة ملموسةً في اجتماعات الهيئة التدريسية وفي تواصلك الفردي مع كلّ معلّم. أظهر أنّك تعتمد على حكمهم المهني لاتخاذ قرارات رشيدة. فكلّما عاش المعلّمون خبرة الثقة في بيئة عملهم، كان أسهل عليهم تطوير قناعاتهم وسلوكهم التدريسي.

- عند تقييم أداء المدرسة أو التفكير في سُبل تطويرها، اجعل الثقة بين الراشدين في المؤسسة مؤشرًا أساسيًا على النجاح.

- أنشِئ فريقًا للرعاية الطلابيّة، وأتِح للمعلّمين فرصة الاجتماع بهذا الفريق من المختصّين مرّةً واحدةً على الأقلّ كلّ عام. يتركّز الهدف على دعم الأطفال في كلّ صفّ، ومع ذلك يتلقّى المعلّمون بدورهم دعمًا موازِيًا لهذه العمليّة.

- اطلب من هيئة التدريس، في موعدٍ سنويّ ثابت، أن يشاركوا طموحاتهم في التطوير المهنيّ. بعد التصويت على محور العام، اتّفِق مع

الفريق على الالتزام به لفترةٍ محدَّدة.

- أزل وصمة الإخفاق. قدّم مفهوم "المحاولة الأولى في التعلّم"FAIL)) وناقشه مع الكادر. ضَع في اجتماعات الهيئة وقتًا لتبادل الدروس المستفادة من العثرات. ترسّخ هذه الممارسة ثقافة التعلّم والابتكار والصراحة.

- ادرسوا، ضمن الهيئة التدريسية، العلاقة بين التواصل والثقة. هل توجد أنماط تواصل—كالمكالمات الهاتفية واللقاءات وجهًا لوجه—تعزّز الثقة بين البالغين؟

- نظّموا لقاءات ودّية غير رسمية، مثل أمسيات سينمائية أو تجمعات الآيس كريم، يشارك فيها جميع الأطراف المعنيّة. هذه الفعاليات البسيطة تُسهم في كسر الحواجز وبناء جو من الألفة والثقة.

- رتّبوا زيارات منزلية. فهي وسيلة فعّالة للتعبير عن الاهتمام بالطلاب وأُسرهم، ويمكن تنفيذها افتراضيًّا أيضًا.

- عند التحضير للعام الدراسي الجديد، حدِّدوا هدفًا مشتركًا يضع الثقة في الصدارة. وخلال العام، أبرزوا القصص والإنجازات التي تجسّد ثقافة الثقة العالية، ثم احتفلوا بنموّها في نهاية العام.

الخاتمة

وتيرة التغيير في المدارس تُحدِّدها درجة الثقة



في عام 2015، قام تيد دينترسميث—الرجل المعطاء، والمؤلف، ورائد الأعمال السابق في مجال رأس المال الاستثماري—بزيارة جميع الولايات الأميركية، سعيًا لفهم ما يجري فعليًّا في المدارس الأميركية، وكيف تُعِدّ هذه المدارس الشباب لعالم يختلف جذريًّا عن ذلك الذي عرفه هو نفسه عندما كان طالبًا. وفي كتابه "ما يمكن أن تكون عليه المدرسة: رؤى وإلهام من معلمين في أرجاء أميركا"، يصف زيارة قام بها إلى مدينة إمبوريا في ولاية كانساس، حيث لفت انتباهه لافتة قاعة مشاهير المعلمين الوطنية، وهي مؤسسة تُكرّم المعلمين المتميزين على مدار حياتهم المهنية، وتحفظ الإرث الغني لمهنة التعليم في الولايات المتحدة. وتضم هذه القاعة أيضًا نُصبًا تذكاريًّا للمعلمين الذين قضَوا أثناء أداء واجبهم، من بينهم ضحايا إطلاق النار في مدرسة مارجوري ستونمان دوغلاس الثانوية في باركلاند، فلوريدا، في 14 فبراير 2018.

دخل دينترسميث ذلك النصب التذكاري، فأثارت التجربة سؤالًا عميقًا في ذهنه:

"إذا كنا نأتمن المعلّمين على حياة أطفالنا، أفلا يجدر بنا أن نأتمنهم على خطة درس؟" (Dintersmith 2018، ص. 42).

في حديثه عن الدروس التي استخلصها من رحلته التي امتدّت عامًا كاملًا عبر الولايات المتحدة، يقول دينترسميث إن علينا أن نذهب إلى ما هو أبعد من مجرد الثقة بخطط الدروس، وأن نثق بالمعلمين بوصفهم مبتكرين داخل مدارسهم: "أرجوكم، أرجوكم، أرجوكم، تأمّلوا جديًّا احتمال أن يكون معلمونا المبتكرون، لا السياسات القائمة على البيانات، هم الأقدر على قيادة المسار" (2018، صxix). من الواضح أن الثقة عنصر مفقود في ثقافة العديد من المدارس العامة الأميركية، غير أنّ بوادر التحوّل بدأت تلوح في الأفق.

أمة تنشد الأمل

في عام 1983، قدّمت اللجنة الوطنية للتميّز في التعليم، التي شكّلها الرئيس الأميركي رونالد ريغان، رؤيتها حول واقع المدارس الأميركية. جاء تقريرها بعنوان: "أمة في خطر: ضرورة الإصلاح التعليمي"، وورد فيه "إن تفوّقنا السابق الذي لم يكن موضع جدال في مجالات التجارة والصناعة والعلوم والابتكار التكنولوجي، بات يتراجع أمام منافسين من أنحاء العالم... ولو كانت قوة أجنبية معادية قد سعت إلى فرض الأداء التعليمي المتوسّط السائد اليوم في أميركا،

لاعتبرناه فعلًا من أفعال الحرب." تعكس نبرة هذا التصريح، وسياق التقرير بأكمله، الروح السياسية والثقافية السائدة في ذلك الوقت. وقد ترك التقرير أثرًا عميقًا في مسار السياسات والإصلاحات التعليميّة داخل الولايات المتحدة وفي دولٍ عديدة لسنوات طويلة لاحقة. وقد شملت توصياتُ اللجنة للنهوض بالمدارس العامّة: اعتماد معايير صارمة للتدريس والتعلّم، وفرض اختبارات معياريّة على مستوى الولايات والمجتمعات المحلية لقياس تحصيل الطلاب، ورفع متطلّبات التخرّج في المرحلة الثانويّة، وتوفير تمويلٍ كافٍ للمدارس، وتجديد المناهج بما يعزّز إتقان الموادّ الأساسية إلى جانب تقنية المعلومات.

استمدّت كل من مبادرة أهداف 2000 في عهد بيل كلينتون، وتشريع عدم ترك أي طفل خلف الركب في عهد جورج دبليو بوش، وبرنامج السباق نحو القمة في عهد باراك أوباما، إلهامها من تقرير "أمة في خطر" ومن روحه القائمة على تصور التعليم بوصفه أزمة قومية. لم ينظر التقرير إلى مهنة التعليم باعتبارها مهنة رفيعة المكانة قادرة على تصميم الوظائف الجوهرية للمدرسة وتقويمها. كذلك لم يرَ قيمة تُذكَر لتقوية عناصر التكاتف داخل الصفوف أو بين المعلمين، وتجاهل دور الثقة ورأس المال الاجتماعي بوصفهما قوتين عامتين تدفعان تحسين المدارس والتغيير التعليمي المرجو في المجتمع الأميركي. صيغ كلٌّ من "أمة في خطر" ومبادرة "أهداف 2000" من منظور رأس المال البشري الذي يفترض أنّ تحسين الأفراد والمؤسسات والأنظمة يتحقق أساسًا عبر الاستثمار في الأفراد، من دون التركيز على الكيانات الجماعية

مثل المدارس أو الروابط المهنية. وربما يفسّر هذا غياب عناصر التعاون الموسّعة عن الحلول التي أعقبت التقرير.

أوجَدَت هذه الإصلاحاتُ التعليمية، ومنها النهجُ المتَّبع حاليًّا في الولايات المتحدة، ثقافةَ تنافسٍ أشدَّ بين المدارس، وفرضت أساليبَ موحَّدةً للتدريس والتعلّم، وجعلت المعلّمين والمدارس تحت رحمة مساءلةٍ عقابيةٍ قائمةٍ على الاختبارات، فتراجعت معنوياتُ المعلّمين وانحسرَت ثقةُ الجمهور بالمنظومة التعليمية. وهكذا بات المعلّمون كبشَ فداء لأزمةٍ مفترَضةٍ في التعليم الأمريكي، وتآكلت الثقةُ بهم تدريجيًّا. ثقةٌ جاءت على مهلٍ ورحلت على عجل.

في يناير 2019 انطلقت في الولايات المتحدة حملةٌ تربوية مغايرة تمامًا، أتاحها معهدُ آسبن. قبل ذلك بعامين طلبت اللجنةُ الوطنية لتنمية الجوانب الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية من المعهد أن يتولى قيادة أعمالها، فتوج هذا التعاون بتقريرٍ صدر عام 2019 بعنوان "من أمة في خطر إلى أمة ترجو الأمل". يستند التقرير إلى خمسٍ وثلاثين سنة من الخبرة المستخلصة من التجارب الاجتماعية في المدارس، وإلى عامين من الحوارات مع المعلّمين والآباء والطلاب والباحثين وأفراد من المجتمع. واتّبع التقرير مقاربة مختلفة كليًّا في فهم المشكلة واقتراح سُبل معالجتها.

لا تحمل رسالةُ اللجنة اليوم نبرةَ أزمةٍ واستنفارٍ كما كانت قبل خمسةٍ وثلاثين عامًا. إنّها رسالةٌ عامرة بالفرص والأمل، وتختزن في طيّاتها أفكارًا مهمّةً للمضي قدمًا.

يشدّد تقرير أمّة تنشد الأمل والحملة المصاحِبة له على ضرورة

الاستثمار في المهنية والتعاون والقيادة داخل المدارس وفي صفوف المعلّمين. ويُحيل التقرير، في أكثر من موضع، إلى الحاجة الملحّة لتكوين ثقافات مدرسية قائمة على الثقة داخل المدارس الأمريكية وفي نظام التعليم بأكمله. وفي معرض حديثه عن تدريب قادة التعليم على فهم نموّ الطفل، يقول التقرير:

يحتاج معلّمو أطفالنا إلى أساسٍ راسخ في أحدث ما توصّلنا إليه من معرفة حول كيفية تعلّم الإنسان، وإلى مهاراتٍ تمكّنهم من تطبيق تلك المعرفة. وقد قدّمنا توصياتٍ بشأن الإعداد وفرص التعلّم المستمرّة التي تمكّن المعلمين من اكتساب هذه الخبرة. بيد أنّ المعلمين في حاجةٍ أيضًا إلى قادةٍ أقوياء ذوي التزام راسخ حظوا بتدريبٍ جيّد ودعمٍ وافٍ. فالتغيير الشامل طويل الأمد يتطلّب قادةً ثابتين يملكون معرفةً بنموّ الطفل. ينبغي لهؤلاء القادة أن يكونوا مستعدّين وقادرين على الانخراط في صنع قرارت تشاركية على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية، لبناء ثقافات يقوم فيها التحسين المتواصل على الثقة. كما لا بدّ أن يكونوا قدوةً ويقودوا تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الكوادر الراشدة الأخرى. (معهد آسبن، 2019، ص. 71)

يتضمن تقرير "أمة تنشد الأمل" ست توصيات عملية تهدف إلى تسريع جهود التطوير في المدارس، والمجتمعات المحلية، والولايات، بما يُحدث أثرًا إيجابيًّا في تعلّم الطلاب ورفاههم.

ويؤمن معدّو التقرير بأن تطبيق كل واحدة من التوصيات الآتية سيسهم في بناء مدارس أكثر نجاحًا، وأغنى بثقافة الثقة:

1. صياغة رؤية واضحة تُوسّع مفهوم النجاح الطلابي، بحيث تضع

رفاه الطفل ونموّه الشامل في مقدّمة الأولويات.

2. تحويل بيئات التعلم لتكون آمنة وداعمة لجميع الشباب، دون استثناء.

3. تغيير أساليب التدريس لتشمل تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية، وغرس هذه المهارات ضمن المحتوى الأكاديمي والممارسات المدرسية العامة.

4. تنميةُ خبرةِ البالغين في ميدانِ نموّ الطفل.

5. مواءمة الموارد وتفعيل الشراكات المجتمعية، من أجل تلبية احتياجات الطفل بالكامل.

6. تعزيز الترابط بين البحث والممارسة، من خلال تغيير النموذج التقليدي في إنتاج المعرفة البحثية، وجعلها أكثر ارتباطًا بالتطبيق العملي (Aspen Institute، 2019، p. 33).

تُبيِّن الأمثلة الواردة في هذا الكتاب عن فنلندا أنّ الثقة تؤدّي دورًا محوريًّا في إحداث تغييرات طموحة داخل المدارس. وكلّما رأينا مدرسةً أو منطقةً تعليميّةً نجحت في رفع أدائها التعليمي عبر بناء العلاقات، وتعاون المعلّمين، وتعزيز ثقة الآباء بالمدرسة، نردّد: "التغيير ممكن."

في نهاية المطاف، الأمر بسيط: استثمر في رأس المال الاجتماعي داخل مجتمعك أو مدرستك أو صفّك، وستبني الثقة لدى من يحيطون بك. هذا ليس جديدًا. فقد أدركه من سبقونا منذ زمن بعيد. تحدّث إلى أجدادك وستسمع منهم: كن منفتحًا وصادقًا، عامِل الآخرين كما تحبّ

أن تُعامَل، واجعل الناس يعرفون ما تفعل ولماذا تفعله.

في هذا الكتاب قدّمنا أمثلة حيّة على حضور الثقة في الممارسة، ونشجّعك الآن على اكتشاف مساراتك الخاصة—ويُفضَّل أن يكون ذلك مع زملائك. نأمل أن تعثر على طرائق جديدة لبناء الثقة في عملك. وفي الختام نضع بين يديك جملة أفكار رئيسة استخلصناها من زياراتنا للمدارس ومقابلاتنا مع التربويين أثناء تأليف هذا الكتاب:

- **تخيَّل الثقة**. حدِّد في مدرستك أو منطقتك التعليمية كيف تبدو الثقة حين تُطبَّق على أرض الواقع. أشرك الجميع—المعلّمين والطلاب وأولياء الأمور والجيران، دون استثناء. ناقشوا معًا معاني الاحترام والمسؤولية والتعاون، وكيف يمكن تعزيزها في السياق الخاص بكم
- **عَزِّز العلاقات**. يؤكّد كثير من التربويين المخضرمين أنّ جوهر العمل التربوي يكمن في العلاقات، فهي مصدر رأس المال الاجتماعي والرفاه في المدرسة. يُعَدّ الاحتراف التعاوني استراتيجية قيادية فعّالة، ويُشكّل التعلّم التعاوني منهجًا تربويًّا قويًّا يستهدف ترسيخ الثقة.
- **كُن مُتأمِّلًا**. ساعد المعلّمين والمسؤولين والطلاب على التعرّف إلى سلوكياتهم وعلاقاتهم بالآخرين ومناقشتها. انتبه إلى عناصر الثقة الخمسة الواردة في الفصل الثاني، وجسِّدها في ممارساتك وسلوكك.
- **تحلَّ بالمهنية**. عامِل الآخرين بكرامة، وضع ثقتك في المعلّمين

والطلاب ليقودوا ويتخذوا القرار، مُتيحًا لهم صوتًا محترمًا وسلطةً مسؤولة. ذكِّر من حولك بمقولة إرنست همنغواي: " أفضلُ طريقةٍ لمعرفة ما إذا كان بإمكانك الوثوق بشخص ما هي أن تثق به".

- **أنصت بإمعان**. يقول مثلٌ فنلنديّ: "لدينا فمٌ واحدٌ وأذنان، فعلينا استخدامهما بالنسبة نفسها." إنّ بناء الثقة في أيّ جماعة يقتضي الإنصات إلى ما يقوله الآخرون لا تلقينهم ما يفعلون. استمع بجدٍّ لا استماعًا عابرًا، وتأكد أنّ من حولك يشعرون حقًّا بأنّ أصواتهم قد سُمِعت.

مكتبة
t.me/soramnqraa

مُلحَق

ما حكايتك مع الثقة؟

ندعوك إلى تأمّل قصتك الخاصّة مع الثقة: كيف تسهم في تنميتها داخل مدرستك؟ نوصيك بتدوين إجابتك عن هذا السؤال. في الصفحات التالية تجد قصص ثقة يرويها عددٌ من التربويين في الولايات المتحدة وأستراليا. ويسرّنا أن نطالع قصتك أنت أيضًا. يمكنك مراسلتنا على:

tim@teachlands.com و pasi.sahlberg@helsinki.fi

زرنا مدارس عديدة استطاع فيها المدراء والمعلّمون تحويل الهياكل الهرمية التقليدية إلى مؤسسات تُعزِّزها ثقافة التعاون بين المعلّمين. وغالبًا ما نسمع المعلّمين وقادة المدارس يشدّدون على أهمية الثقة المتبادلة بين البالغين في المدرسة. وضعت جائحة كوفيد-19 عام 2020 أنظمة التعليم أمام اختبار جديد: إلى أيّ مدى نستطيع الاعتماد على أحكام المعلّمين بشأن أفضل السبل لمواجهة تعطّل التدريس الحضوري عندما أُغلقت المباني المدرسية لأسابيع، وفي بعض الأماكن لأشهر؟ شاع في دول كثيرة أنّ المدارس التي تتمتّع بثقافة ثقة قوية بين التربويين، خصوصًا بين المعلّمين وأولياء الأمور، تمكّنت من الانتقال إلى التعليم عن بُعد بسلاسة أكبر.

إحدى المدارس التي نجحت في بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة

هي مدرسة كامبلتاون للفنون الأدائية الثانوية، الواقعة قرب سيدني، أستراليا. قالت مديرة المدرسة، ستايسي كوينس: "إذا أردنا أن نُحدث تحولًا حقيقيًّا في التعليم والتعلّم، فلا بد من بناء ثقافات يسودها مستوى عالٍ من الثقة بين البالغين داخل المدرسة." ثمّ عرضت رؤيتها لمدرستها، مبيِّنةً كيف تُشكِّل الثقةُ بين المعلّمين أساسَ التحوّل التربوي في المدارس المعاصرة.

من أعمق الدروس التي تعلمتها خلال خمسةٍ وعشرين عامًا من العمل التربويّ أنّ الرؤية المشتركة والشعور بالمسؤولية الجماعية حجرُ الزاوية لأيّ نجاح. في مدرسة كامبلتاون الثانوية لفنون الأداء نعقد العزم على تنشئة «متعلمين مزدهرين، متطلعين إلى المستقبل»، وقد اتفقنا على أنّ بلوغ هذا الهدف يتطلّب أن يكون تعلّم الطلاب مخصَّصًا تقوده الشغف، مرتبطًا بالعالم خارج أسوار المدرسة، مُصمَّمًا بالمشاركة مع الأقران والبالغين المؤثّرين، ومتكامِلًا عبر التخصّصات. نهجنا في تطبيق هذه المبادئ تشكَّل عبر سنوات طويلة من البحث المتعمّق عالميًّا وداخل سياقنا الفريد. ورغم توفّر شروطٍ كثيرة سهّلت هذا التحوّل، تظلّ الثقة داخل الهيئة التدريسيّة أهمَّها وأمتنها.

يحتاجُ المعلّمون إلى الثقة كي ينهضوا معًا بمهمّة تحويل التعلّم. وكما هو الحال في كثير من المدارس، ركّزنا خلال الأعوام الأخيرة على ترسيخ ثقافة التعاون، وتحمل المسؤولية المشتركة، وبناء الثقة، ويظهر هذا التركيز بأبهى صورة في اعتماد نهجٍ تعلّميٍّ متعدّد التخصصات في الصفوف الأولى من المرحلة الثانوية. في هذا النموذج، تعملُ فِرق من

المعلّمين من تخصّصات مختلفة على تطوير وحدات تعليمية متكاملة وتنفيذها في بيئات تعليمية مرنة. ويستند هذا النموذج إلى معرفة عميقة بالمضامين التي يمتلكها المتخصصون في المواد، ويجمع بين خبراتهم التربوية، بما يضمن إشراك الطلاب باستمرار وتحدّيهم في مسيرتهم التعليمية. ويقتضي هذا النهج أن يشترك المعلمون في ابتكار الوحدات والمشروعات، وصوغ الدروس جماعيًّا، ونقد أعمال بعضهم بعضا، ويدرّسوا ضمن فرق متعددة التخصصات، ويتقاسموا المسؤولية الجماعية عن تقدّم الطلاب. وهذا بدوره يتطلب مستوى من الأمان النفسي يتيح المجازفة، وتلقّي التغذية الراجعة الصادقة، وتقاسم المعرفة دون تردد.

تعتمد هذه العملية على الثقة بقدر ما تسهم في بنائها، إذ تنخرط الفرق التعليمية في أداء مهام ذات مغزى بصورة جماعية. ويُجسّد هؤلاء المعلّمون الثقة العميقة بزملائهم كل يوم؛ فهم يثقون بأنّ شركاءهم في التدريس سيقدمون أفضل ما لديهم في كل درس، ويثقون بأن الملاحظات التي يقدّمونها لزملائهم ستُستقبل بروحها البنّاءة، ويثقون بأن فريق القيادة في المدرسة سيوفّر الدعم اللازم لهم لأداء هذا العمل المعقد والمهم. ورغم التحديات، حقّق هذا النهج فوائد جمّة للطلّاب وأعاد تشكيل هويّة المعلّم بصورة إيجابيّة وعميقة. وفي تقييمٍ حديث، أكّد المعلّمون مرارًا أنّ ثقتهم بفريق القيادة، والثقة المتبادلة بينهم، تُعَدّان من أبرز العوامل التي يستند إليها نجاح هذا النموذج.

تُبنى الثقة بين فرق المعلمين من خلال انخراطهم في عمل مشترك ذي معنى. وفي المدارس التي تعجّ بالأنشطة والانشغالات، لا تنشأ الثقة المهنية العميقة بصورة تلقائية. ففي كثير من المبادرات التي قدتُها

أو شاركتُ فيها، بما في ذلك منهجنا الدراسي المتكامل، تكوّنت علاقات مهنية قائمة على الثقة من خلال اتباع استراتيجيات مشتركة ومدروسة. ومن بين هذه الاستراتيجيات:

التعاون الهادف: حين يُخصَّص للمعلّمين وقتٌ وفرصٌ للتعاون المقصود، يغدو التعلّم شديد الأثر في صالح الطلبة والمعلّمين معًا. تشمل هذه الفرص تصميم المناهج بصورة مشتركة، وتبني أساليب مستدامة في التدريس الجماعي، ومعالجة المشكلات عبر الابتكار المنضبط، أو تنفيذ بحوث إجرائية مرتبطة بالسياق. وحين يعود العمل التعاوني بفائدة متبادلة ويتماشى مع رؤية مشتركة، تزدهر الثقة وتصبح عاملًا مُمكِّنًا لتسريع التغيير.

تعلُّم مهني عالي الجودة: لا يمكن أن يحدث التحوّل دون أن يغامر المعلمون ويخوضوا تجارب جديدة. فالاكتفاء بإعطائهم "الإذن لتجريب أمر جديد" لا يكفي في مهنة اعتادت "معرفة الإجابة". يظلُّ التحوّل الفعّال أوثق وأبقى حين يوفّر قادةُ المدرسة تطويرًا مهنيًّا رفيع المستوى، متضمّنًا الآليات والأدوات اللازمة لتنفيذ التغيير المنشود. فمثل هذا التطوير المهني لا يدعم التحسين فحسب، بل يُولّد أيضًا شعورًا بالثقة والتمكين لدى المعلّمين، فيمكّنهم من إجراء التغييرات الضرورية بلا خشيةٍ من الفشل.

التفكير التقييمي: حين يكون المعلمون ملتزمين بتقديم أفضل تعليم ممكن لطلابهم، قد يبدو خوض التجريب في الممارسات التربوية محفوفًا بالتردد. يساعد التفكير التقييمي على إدراك أثر العمل التربوي أثناء

تنفيذه، وإعادة توجيهه عند الحاجة لتعظيم الفائدة التعليمية. وتبلغ هذه العملية ذروتها عندما تُمارس ضمن فريق. فعندما تسود الثقة بين المعلمين، يستطيعون تقييم أثر تدريسهم معًا بموضوعية، مركزين على التطوير المهني الفعلي، لا على الأحكام المتبادلة.

إنَّ دور القيادة في الحفاظ على الثقة خلال فترات التحول الجذري أمرٌ جوهري. قد يكون من الصعب على قادة المدارس أن يثقوا بقدرة الآخرين على قيادة هذا التحول، بالنظر إلى تعقيد المهمة وتعدد المتغيرات في كل سياق مدرسي. ومع ذلك، لا يمكن إنجاز هذا العمل من قبل القادة وحدهم. من الضروري أن يستثمر القادة في بناء ثقافة قائمة على الثقة، وأن يستمر هذا الجهد في التطور استجابةً للمعطيات الجديدة والتغيّرات في الكوادر، إذا ما أريد للتحسين المنشود أن يترسخ ويزدهر. يشمل هذا الاستثمار تخصيص وقت كافٍ ومستمر للمعلمين للعمل الجماعي. فمنح المعلمين وقتًا ثمينًا للتعاون لا يساهم فقط في تحسين جودة التعلم المقدّم للطلاب، بل يعزز أيضًا من شعورهم بالتقدير ويقوّي أواصر الثقة المتبادلة، مما يسمح للعمل بأن يتقدم بخطى أسرع. وعندما تبادر القيادة إلى توسيع مساحة الثقة عبر توفير الوقت والحيز المناسبين، فإنها تُسهم في ترسيخ ثقافة إيجابية وتعزيز الالتزام الجماعي نحو أداء أفضل على مستوى الفريق.

وأخيرًا، يمكن للقادة أن يسهموا في ترسيخ ثقافة الثقة من خلال أن يكونوا نموذجًا فعليًا لهذا النمط من العمل. ويظهر ذلك في فتح قاعاتهم الدراسية للملاحظة والتقويم، والمشاركة في تصميم الدروس مع المعلمين وتقدير آراء الزملاء، أو عرض أعمالهم على بقية الفريق

للحصول على التغذية الراجعة والنقد البنّاء. حين أمارس هذه السلوكيات، فإنها لا تُفضي فقط إلى تجارب تعليمية أفضل للطلبة، بل تُعمّق كذلك فهمي لما يتطلبه الأمر كي يثق المعلمون بعضهم ببعض، وتزيد من تعاطفي مع من قد يشعرون بالتردد أو الحرج عند مشاركة أعمالهم. والأهم من ذلك، أنها تتيح لي –بوصفي قائدًا تربويًا – أن أكون نموذجًا لهذا النمط من العمل، وتُعزز في الوقت ذاته الوعي بالدور المحوري الذي تؤديه الثقة في ثقافة مدرستنا.

قدّم بيتر هاتون، مؤسس تحالف مدارس المستقبل والمدير السابق لثانوية تمبلستو (2009–2017) في ملبورن، أستراليا، وجهة نظره **حول الثقة قائلًا:**

لعل الثقة هي الجانب الأهم في ثقافة المدرسة التحويلية، لأنها يجب أن تكون متجذّرة في النظام على كل مستوى كي يزدهر مبدأ التعلّم المُفردَن. فالفردنة في التعليم عنصرٌ محوري لبناء مجتمعات مدرسية فعالة. أما التعليم الجماعي الموحد والمصنّع وفق نموذج واحد، فقد بات نمطًا هزيلًا وعاجزًا عن إعداد الطلبة لعالم العمل المستقبلي، كما أنه يقيّد المعلمين والطلاب على حد سواء، ويمنعهم من خوض تجارب الاستكشاف الحقيقي، وحلّ المشكلات، والمجازفة الفكرية. في ثقافة مدرسية قائمة على السلطة، تتردد أصداء انعدام الثقة بين الطلاب والمعلمين، والمعلمين والطلاب، وفرق القيادة وسائر الطاقم. مما يؤدي إلى تفشّي عدم الثقة، وغالبًا ما يظهر ذلك في صورة استعلاء هرمي، أو حماية المصالح السلطوية، أو التنمر الإداري.

اقلب هذه الصورة إلى ثقافة يغمرها الإيمان والثقة. إن الدرس الأهم هنا هو أن منح الثقة يسبق دائمًا نيلها. حين نقول على أي مستوى: "أرني أنك أهل للثقة حتى أمنحك السيطرة"، فإننا لا نتيح للثقة الحقيقية أن تنمو. ثقافة الامتثال والأوامر والسيطرة تقف نقيضًا لثقافة الثقة.

يجب أن تُوجَّه ثقافة المدرسة بأكملها بشكل إيجابي نحو اتخاذ القرارات، وتنفيذ الأفعال، وبناء العلاقات على أساس الثقة، قبل أن يكون من الممكن خوض تجربة تعليمية قائمة على المجازفة الفردية أو حلّ المشكلات. لا يمكنك ببساطة أن تطلب من طالب، أو معلّم، أو مدير مدرسة أن يمارس استقلاليته وفاعليته الذاتية من دون وجود إطار داعم من الثقة. ولهذا السبب، تُعد الثقة عنصرًا بالغ الأهمية في تشكيل ثقافة مدرسية شاملة، ولهذا أيضًا تبقى المجتمعات التعليمية الابتكارية الأصيلة أمرًا نادرًا للأسف.

حين تترسخ ثقافة الثقة الحقيقية في بيئة التعلم، تظهر نتائج ملموسة بوضوح. تسود روح "الأبواب المفتوحة" في جميع القاعات الدراسية بوصفها خيارًا نابعًا من القناعة، لا إجراءً مفروضًا من السياسات. ينخرط المعلمون والطلاب في حوارات صريحة وعلنية حول مختلف جوانب الحياة المدرسية. تتجلى روح التعاون لتقود الجميع إلى تحمل المسؤولية المشتركة في إدارة المدرسة. تظهر المشاريع الابتكارية وتجد طريقها إلى التنفيذ من دون رتابة الموافقات البيروقراطية أو ثقل الإجراءات الإدارية. توجّه الثقافةُ الطلابَ والمعلمين، ولا تفعل ذلك اللوائح.

سوف يقدّر تقييم أداء المعلمين النجاحات والإخفاقات على حد سواء؛ فالفشل أداة فعّالة للتعلم. لا يمكن قبول الفشل وفهمه والاستفادة منه دون وجود ثقة من المحيطين بك. يجب أن تكون الثقة ممارسة فعلية ونموذجًا يحتذى به—وأي مكان أفضل للبداية من منح الكادر حرية الفشل الجيد؟ في مدرسة تمبلستو، طلبنا ذات مرة من المعلمين أن يثبتوا تعرضهم لفشل كبير ضمن خطط تطويرهم المهني. كانت الفكرة أن من لا يفشل لا يختبر حدود إمكانياته على نحوٍ كافٍ. وقد أثار ذلك كثيرًا من الطرافة والمرح لكنه أفضى إلى ممارسات تعليمية رائعة، إذ سعى المعلمون بجد إلى أن يفشلوا.

ستنطبق قواعد بسيطة قائمة على الاحترام على جميع أفراد المجتمع المدرسي: الطلبة، والمعلمين، وأولياء الأمور. وتشمل هذه القواعد افتراض حسن النية دائمًا في جميع التفاعلات—إلى أن يثبت العكس. في مجتمع تسوده الثقة، سيكون هناك حوار مفتوح ومتنامٍ حول السلوك، ومعايير العمل، وطرق التعامل مع الخلافات الظاهرة. البيئات الغنيّة بالثقة توفّر أمانًا عاطفيًا، ومع ذلك تظل بيئات عمل وتعلّم تتسم بالتحدي المهني لكل من الطلاب والمعلمين.

لبناء الثقة في المعلمين والمدارس، لا بد أن يتحلّى القادة بالهدوء العاطفي، والثبات الحقيقي، ووضوح الهدف واستمراريته. يجب على القيادة أن تقضي على مظاهر التنمر بين الكادر، وأن تتصدى حتى لأصغر التصرفات لإيصال رسالة واضحة مفادها أن هذا السلوك غير مقبول بأي مستوى أو سياق أو وقت. فالسلوك الذي يُتجاهل هو سلوك يُقر ضمنًا. وعندما يُسمح لثقافة التنمر أن تتفاقم، لا يمكن

للثقة أن تنمو. أما حين تنجح القيادة في اجتثاث التنمر من غرفة المعلمين، فإن الأثر الإيجابي يتسرّب إلى أرجاء المدرسة، وتبدأ قضايا التنمر الأكبر، سواء بين الطلبة أو بين الكادر، في الانحسار تدريجيًا.

ثمة عنصر آخر بالغ الأهمية، وهو إتاحة المجال للكادر ليطرح الأسئلة وينتقد القيادة، بما في ذلك المدير، وأن يسأل: "لماذا؟" يجب على القائد أن يكون نموذجًا في الاستجابة الإيجابية للأسئلة والتحديات، وأن يتعامل مع المواقف الصعبة بروح منفتحة. فالمسمى الوظيفي للقائد لا يحدد مستوى إنسانيته، بل يحدد فقط مستوى المسؤولية والمحاسبة. لا ينبغي للموقع الوظيفي أن يرفع سقف التوقعات أو يخفضه. فنحن جميعًا نخطئ، لكن الطريقة التي نواجه بها الخطأ هي ما يميز القائد الذي يُوثق به.

من واقع تجربتي، هناك نقاط انطلاق أساسية لبناء الثقة داخل النظام التعليمي. أولها هو منح المدارس المحلية مستويات عالية من الاستقلالية. فلا أحد يفهم المجتمع كما يفهمه من ينتمون إليه. أما القيادة المركزية البعيدة، فلا يمكنها أن تلبي الاحتياجات الخاصة بكل مجتمع تعليمي بسياسات موحدة تُطبق على الجميع. الهدف هو وجود فرق قيادة مدرسية تحظى بثقة النظام والمجتمع الأوسع، وتُمنح الدعم اللازم لتلبية احتياجات كل فرد، إلى جانب تلبية احتياجات الجماعة ككل. وأي هيكل تنظيمي يُوضع على أي مستوى ينبغي أن يستند إلى مبدأ أقل قدر من التدخل وأقصى قدر من المرونة.

ثانيًا، ضعوا الطلاب في قلب العملية التعليمية؛ استمعوا إليهم بصدق، وتفاعلوا مع أفكارهم وهواجسهم. اعترفوا بقدرتهم على تقديم مساهمة حقيقية وقيّمة في حياة المدرسة.

ثالثًا، احرصوا على أن تنسجم جميع القرارات مع رؤية المدرسة وفلسفتها، وأن تستند إليها بوضوح. وينبغي أن يتمتع كل فرد في المجتمع المدرسي بحق الاعتراض على أي قرار يراه متعارضًا مع هذه الرؤية أو الفلسفة، حتى وإن صدر القرار عن مدير المدرسة.

إن الثقة بطبيعتها تتطلّب التخلي عن السيطرة، وهو أمر يتعارض مع كل ما صُمّم عليه نظام التعليم التقليدي. في مدرسة تمبلستو، دعمنا الطلاب لتولي زمام تعليمهم بأنفسهم، عبر تطوير مجموعة من البروتوكولات والمصطلحات التي مكّنتهم من استكشاف نقاط قوّتهم وشغفهم، مع تقليل فرص الصدام مع الهيئة التدريسية بينما كنّا ننتقل إلى نموذج جديد من التعلّم المرتكز على تمكين الطالب. لقد سبقت الثقة الممنوحة الثقة المكتسبة، لكنها نادرًا ما أُسيءَ استخدامها، إن حدث ذلك أصلًا.

تدرك سارهانا سميث، مديرة مدرسة في بريدجبورت بولاية كونيتيكت، أن بناء الثقة عملية تستغرق وقتًا طويلًا، لكنها جديرة بالاستثمار. وقد أوضحت لنا كيف تسعى بنشاط إلى ترسيخ الثقة في مدرستها.

خلال سنوات تدريسي في الصف، كنتُ أشعر بالاحترام حين تُقدَّر أفكاري وتُعترف بمساهماتي بين زملائي وقادة المدرسة. وكلما حظيتُ بتقدير لعملي، ازداد حرصي على المشاركة والتعاون والعمل من أجل الصالح العام لمجتمع المدرسة. ومع مرور الوقت، ساعد هذا على ترسيخ الثقة وتعزيز روابط انتمائي داخل المجتمع المدرسي. لطالما كنتُ مخلصةً في عملي، ولا يزال هذا الالتزام قائمًا حتى اليوم. غير أن الشعور بالتمكين نبع من إدراكي أن زملائي وقادة المدرسة يقدّرون ما أقوم به. أما اليوم، بوصفي قائدة مدرسة، فأبذل جهدًا كبيرًا في استحضار تلك البدايات الأولى من مسيرتي. وأؤمن بأن تلك التجارب دفعتني لبذل الجهد في بناء بيئة مدرسية تعاونية تقوم على الثقة والاحترام المتبادلين.

من خلال تجربتي، وجدتُ أن المعلّمين حين يشعرون بأن أصواتهم مسموعة وأفكارهم محل تقدير، يصبحون أكثر ارتباطًا بزملائهم وحرصًا على دعم مجتمع المدرسة. تنشأ هذه الروابط من الثقة والاحترام المتبادل. فالمعلمون الذين تُحترم آراؤهم وتُؤخذ بعين الاعتبار، خاصة عندما تتوافق مع رؤية المدرسة ورسالتها، يكتسبون شعورًا أعمق بالانتماء إلى المكان. وعندما يُشجَّعون على التعاون وتقاسم خبراتهم مع الآخرين، يتعزز لديهم الإحساس بالتقدير، ما يدفعهم إلى الالتزام بمسؤولياتهم تجاه مجتمعهم التربوي. غير أن بيئة التعاون لا تتشكل في عزلة أو في جيوب منعزلة؛ بل ينبغي تحفيز جميع المعلمين والموظفين على العمل المشترك، وتوفير الدعم اللازم لهم في مسعاهم المستمر.

ثمة خطوات عدّة يمكنني اتخاذها لبناء الثقة داخل مدرستي. ففي كل عام، أشجّع أحد أعضاء الهيئة التدريسية على المشاركة في برنامج يمتد لعام كامل لتأهيل المعلّمين ليكونوا قادة تربويين، يُشرف عليه مركز خدمات التعليم الإقليمي. يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة المعلمين على التعرف إلى نقاط قوتهم القيادية، واطلاعهم على أحدث الأبحاث المتعلقة بتطوير المعلمين بوصفهم قادة. ويتطلّب ذلك تخصيص جزء من ميزانية المدرسة، بالإضافة إلى توفير تغطية بديلة في الصفوف لتمكين هؤلاء المعلمين من حضور جلسات التطوير المهني. على مدى العامين الماضيين، شاركتُ أيضًا في برنامج زمالة يركّز على تأهيل ودعم المعلمين القادة، وهو برنامج تنظّمه جامعة سنترال كونيتيكت. أشارك في هذا البرنامج إلى جانب اثنين من المعلمين. ويشجّع البرنامج على التعاون بين المعلمين وقيادات المدرسة والمنطقة التعليمية، وقد تحوّل إلى فضاء فكري للتربويين من مختلف أنحاء الولاية. ومع انخراط المعلمين في مثل هذه البرامج القيادية، يزداد حماسهم للمساهمة في قيادة جلسات تعلّم زملائهم داخل المدرسة.

أعتقد أن تعزيز ثقة المعلّمين في المدارس يتطلّب من القادة التربويين إنشاء منظومات تتيح للمعلّمين الانخراط في أدوار قيادية. ويشمل ذلك عقد لقاءات منتظمة بين القادة وفرق المعلّمين لمناقشة التحدّيات التي تواجه المدرسة، وطرح أفكار لمعالجتها. لا بدّ من تشجيع المعلّمين على التعاون والتخطيط المشترك فيما بينهم. كما يجب أن يسود مناخ مدرسي داعم، يشعر فيه المعلمون بالأمان للعمل سويًا على تحديد المشكلات العملية وإيجاد الحلول لها.

من الضروري أن يحرص قادة المدارس على تطوير منظومات مستدامة تدعم القيادة التربوية لدى المعلمين، وتعزز فرص التعلّم المهني الذاتي التوجّه. كما ينبغي إتاحة مساحة حقيقية لصوت المعلّمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية الفردية. تُظهر الدراسات أن المعلّمين يشعرون بدافع أكبر للاستمرار في التعلّم عندما تُمنَح لهم حرية الاختيار والمشاركة في رسم مساراتهم المهنية، إذ يتجاوز أثر ذلك حدود الجلسات التدريبية الفردية. ويُعدّ دعم حقّ المعلّمين في التعبير عن احتياجاتهم المهنية أحد أركان بناء الثقة داخل المدرسة. وفي هذا العام، اعتمدتُ على بيانات استطلاع مناخ المدرسة مجهولة المصدر لتحديد الموضوعات التي يرغب المعلمون في التعمّق فيها. ثم تواصلتُ مع معلمين يمتلكون خبرات قوية في تلك المجالات، ودعوتُهم لتقديم جلسات تطوير مهني يقودها الزملاء. وقد وجد المعلمون هذه الجلسات مفيدة وقيمة. وأرجو أن تواصل هذه الممارسات تعزيز بيئة التعاون في المدرسة.

وضع مايكل هاينز، المدير العام لمنطقة مدارس بورت واشنطن في لونغ آيلاند، خطة عمل عملية ركّز فيها على تعاون المعلمين، واهتمّ بأن يركّز مديرو المدارس على بناء معارف الطاقم التدريسي ومهاراتهم. يروي مايكل قصّتهم في السطور التالية.

قال أحد الحكماء يومًا: "فلسفة قاعة الدرس في جيلٍ ما، ستكون فلسفة الحكومة في الجيل التالي."

فإذا كانت المدارس هي مَهاد المواطنين والقادة في المستقبل، فإن فهمنا لمعنى "المواطَنة الفاعلة" لا بدّ أن يتحرّر من الرؤية الضيّقة التي

تفرضها إصلاحات التعليم المعاصرة. إن الحاجة اليوم ماسّة لإعادة تقييم جوهر العملية التعليمية، بُغيةَ تهيئةِ أفضلِ الظروف التي تُمكِّنُ جميعَ المعلِّمينَ والأطفالِ من بلوغ طاقاتهم الكامنة.

منذ سنِّ قانون "عدم ترك أيّ طفلٍ خلف الركب" عام 2001 في الولايات المتحدة، ومرورًا بما نشهده اليوم من زيادةٍ مطَّردة في متطلَّبات الاختبارات السنويَّة وفتح آفاقٍ تجاريَّةٍ ضخمةٍ في مجال التعليم، تغيّرت فلسفةُ التعليم وغايته تغيُّرًا جذريًّا. تركَّز الاهتمامُ تركيزًا مفرطًا على نتائج الاختبارات في القراءة والرياضيات، فتلاشَى بذلك مفهومُ الثقة بالمعلمين وتعليم الأطفال من أجل المعرفة والنمو، وحلَّ محلَّه هوسُ تحصيل الدرجات.

صحيح أن البيانات والمساءلة والتقويم عناصر مهمة، لكنها ليست الوسائل الأساسية لتعليم أطفالنا ولا لتمكين معلمينا. غير أننا، في الوقت الراهن، نشهد على المستويين الفيدرالي وعلى مستوى الولايات في أمريكا تركيزًا مفرطًا على التصنيف والترتيب ونتائج الاختبارات... من دون أن يترافق ذلك مع دعم حقيقي وشامل للمعلمين داخل الفصول الدراسية وخارجها.

من الضروري أن يعمل المشرفون التربويون وقادة المدارس على تهيئة بيئة تتمحور فيها المدارس والمجتمعات التعليمية حول الثقة بالدرجة الأولى. والحقيقة أنّ الأمر ليس علمَ صواريخ؛ إنّما التحدّي الحقيقي هو إقناع القادة بأن يفهموا، ويؤمنوا، ويضمنوا تحقّق ذلك يوميًّا. فإذا غابت الثقة المتبادلة بين القادة والمعلّمين، استحال تحقيق أيّ تقدّم مستدام في المدارس التي نخدمها.

على الرغم من روح العصر السائد؛ حاليًّا في مجال التعليم، طوّرت منطقتي التعليميّة تصميمًا شاملًا يقوم على تعاون المعلّمين، بينما يركّز الإداريّون على عمليّة بناء القدرات، لا على "نموذج العجز" الذي يفتك بغيرها من الأنظمة. ويمكننا أن نحاسب بعضنا بعضًا ونضع خطةً تخدم الطلبة والعاملين معًا. والأهمّ أنّنا نريد لأطفالنا وللمهنيّين الذين يخدمون مجتمعنا أن يزدهروا في بيئة لا مكان فيها لمبدأ "مقاسٌ واحدٌ يناسب الجميع". ولتحقيق ذلك، ينبغي للقائد أن يعزّز ثلاثة أمور:

أنت هنا لتخدم: تتمثّل رسالتك في خدمة المعلّمين والطلبة. ولتنجح في خدمة الآخرين، عليك أن تضع نفسك في موضعهم. فيما يلي بعض الأفكار لتحقيق ذلك:

رافِقِ الطلابَ: خصِّص يومًا كاملًا لمرافقةِ طالبٍ واحدٍ في كلِّ صفٍّ دراسيّ. ستكسبُ منظورًا جديدًا، وتغرسُ الثقةَ في نفوس طلابك، وتحصُل على معلوماتٍ قيّمة تساعدك على اتخاذ قراراتٍ مستندة على واقعهم.

رافِقِ المعلِّمين: خصص أيامًا معدودة كل عام لتكون بديلاً لأحد المعلمين، فتقوم أنت بالتدريس مكانه ليومٍ كامل. أَتِحْ للمعلِّم الأصلي أن يمضي يومًا في صفٍّ آخر كي يتطوَّر مهنيًّا. بهذه الخطوة تبني الثقة مع فريقك وتكسب خبرةً لا تُقدَّر بثمن، والأهم أنّها ترسِّخ ارتباطك بدورك قائدًا للمدرسة.

رافِق الموظفين: خصِّص يومًا كاملًا لمرافقة عامل النظافة، أو الموظف الإداري، أو حارس الأمن. ستكتشف منظورًا جديدًا لطبيعة عملهم،

وتُدرك أثر قراراتك المباشر في مهامهم. والأهم أنّ هذه التجربة تزوّدك برؤية شمولية عميقة. يَسعد المعلّمون والطلاب حين يرون قادتهم يخوضون تجارب الآخرين ويسعون إلى فهمها.

نقاشات الطاولة المستديرة: بوصفك قائدًا للمدرسة، نظّم جلسات حوارية شهرية مع معلّميك. خلال هذه الجلسات، اطرح أسئلة مثل: "ما الذي يسير على أفضل وجه؟ ولماذا؟"، "ما الذي تودّ تغييره أو تعزيزه أو حذفه؟ ولماذا؟"، و "لو تحققت لك أمنية واحدة في صفك أو مدرستك، فماذا ستكون؟ ولماذا؟". أعدك بأنّ ما ستحصل عليه من معلومات سيكون بالغ الأهمية، وما ستبنيه من علاقات سيكون بالغ الأثر.

يجب ألّا تكون نتائج الاختبارات وتقييمات المعلمين محور تركيزك الأساسي. في الحقيقة، لا ينبغي لها أن تتصدر أولوياتك أصلًا. حين تدعم المعلّمين ليكونوا مبتكرين، وتشجّعهم على خوض المخاطر، وتمنحهم فرصًا حقيقية للنموّ المهني، فأنت بذلك تكرّس ثقافةً قائمة على الثقة في تطوّرهم المهني وحُسن تقديرهم التربوي.

وما من مقياسٍ يمكن أن يقدّر قيمة هذه الثقة، لأنها ببساطة لا تُقدَّر بثمن.

أشرك المعلّمين في رؤيتك ورسالتك الجديدتين: مكِّنهم من المشاركة في صنع القرار في كل ما تقوم به قائدًا للمدرسة. التمس مشورتهم، وادعُهم إلى قيادة عمل اللجان لا مجرد المشاركة فيها. ضع ثقتك في حكمهم المهني، وافتح أمامهم المجال ليكونوا قادةً خارج جدران صفوفهم الأربعة.

أفضى نظامُنا الراهن، القائمُ على معاييرَ معيبةٍ وتفرضُه اختباراتٌ مصيرية، إلى واقعٍ لم يعد صحيًّا ولا مُنتِجًا لمعلّمينا وأطفالنا. ينبغي لمديري المناطق التعليمية وقادة المدارس أن يصوغوا فلسفةً جريئةً ترسِّخ ثقافةً مدرسيةً تتمحور حول الثقة. يعلو نداءٌ صادحٌ من قادة التعليم والأسر والطلبة وأفراد المجتمع يطالب بإنهاء هذا النظام والسعي إلى نهجٍ يُنمّي الأطفال ليغدوا متعلمين نشطين مدى الحياة. نحتاج إلى قدرٍ أكبر من الاستقلالية المهنية للمعلّمين داخل الصفوف وخارجها، ومن الضروري أن يُصغي مزيدٌ من المشرفين التربويين وقادة المدارس إلى هذه الأصوات.

أعتقد أنّ السنوات القليلة المقبلة ستُحدِّد ملامح العقود الأربعة التالية لمسار التعليم في أنحاء العالم. وللوصول إلى جذور المشكلة لا بُدّ أولًا من تشخيصها بدقّة: المشكلة لا تعود إلى أطفالنا ولا إلى معلّمينا؛ فهي تُعزى إلى القادة السياسيين الذين يضعون السياسات ويصدرون التكليفات للمناطق التعليمية. هؤلاء القادة يتّخذون قرارات تختزل المعلّمين والطلاب في أرقام ودرجات، وفي ذلك خذلانٌ للجميع. السبيل الوحيد لمواجهة هذا المسار يكمن في توفير بيئة مثلى تمكّن المعلّمين من الازدهار. وينطلق ذلك من قائد المدرسة حين يبني "رأس المال المهني" داخل المنظومة. استثمر في معلّميك، وستجني ثقافة مدرسية قوامها الثقة والمساءلة. أعدك أنّ هذه الخطوة ستتيح لكلّ طفل أن يكتشف موهبته ويبلغ أقصى طاقته.

يُقدّم إيريك هاينز، المعلّم المخضرم والرئيس السابق لرابطة معلّمي كاليفورنيا، تجربته الشخصية في بناء الثقة من خلال تحمّل المسؤوليات

وتطوير العلاقات.

كلُّ شيءٍ يبدأ وينتهي بالعلاقات! وهذا أصدق ما يكون في مدارسنا الحكوميّة: علاقةُ المعلِّم بتلاميذه، وروابطُ الزملاء بعضِهم ببعض ومع الإداريّين، وتواصلُ المدرسة مع أولياء الأمور والمجتمع، والتفاهمُ بين نقابات المعلِّمين والإدارة. هذه الشبكةُ من الروابط تُنشئ بيئاتٍ تعليميّةً إيجابيّةً وتدعمها.

يرتكزُ نموُّ العلاقات وازدهارها على عنصرٍ واحدٍ أساس: الثقة. وكما يقول المثل القديم: " تأتي الثقة تمشي على قدميها وتغادر على صهوة جواد". أي إنّ بناءَ الثقة العميقة يستغرقُ وقتًا، بينما يمكنُ فقدانُها في لحظةٍ خاطفة. لذا لا بُدَّ من وضع توقّعاتٍ واقعيةٍ حتى لا تنهارَ الثقةُ والعلاقاتُ عند أوّل بادرةِ صراع. نعم، في أحيانٍ كثيرةٍ نحتاجُ إلى تعديل سلوكنا ومراجعةِ طرائق تفكيرنا.

في صفّ الثاني الابتدائي، كثيرًا ما يصرِّح أحد التلاميذ في مطلع العام الدراسي: "لا أستطيع القراءة، فلماذا أحمل كتابًا؟" وكانت عملية القراءة" عنده تعني فكَّ رموز النصّ حرفًا بحرف. من الطبيعي أنّه لم يكتسب هذه المهارة بعد، لصغر سنّه ولأن نموَّ أدمغة الأولاد يتأخّر غالبًا عن نظيراتها لدى البنات. ومع ذلك، أدركت أنّ تقدّمه لا يتحقّق إلا من خلال تفاعل نشط مع الكتب: استخدام دلالة السياق، تمييز الأصوات في بدايات الكلمات ونهاياتها، وتنمية حبِّ القصص. قضيتُ ستة أشهر أبني معه علاقة قائمة على الثقة، حتى انتقل من وصف نفسه "عاجزًا" إلى "مستعدٍّ للمحاولة"، ثم إلى "ناجح". تلك اللحظة المضيئة التي يعيش المعلّمون من أجلها ما كانت لتحدث لولا ثقته التي

شجّعته على المحاولة.

في أحيانٍ كثيرة نُقيِّمُ النتائجَ في التعليم قبل أن نمنح العملية وقتها لتنضج، أو نحاول فرض الثقة وكأنها قرار إداري. نقول: "سنثق"، فنفترض فجأة أن الثقة قد تحققت. نتعلّم الخطوات كما لو كانت خوارزمية، ونتبعها بدقّة. لكن ما إن تظهر أولى بوادر الخلاف، حتى ينهار كل شيء، فنعلن: "حسنًا، لم يُجْدِ نفعًا"، ثم نهرع سريعًا إلى الفكرة التالية التي تبدو واعدة. وعندما "تفشل"، نهجرها وننتقل إلى فكرة أخرى. وفي النهاية نعود إلى أفكار جرّبناها سابقًا، نمنحها اسمًا جديدًا، ونُعيد الكرّة من جديد.

إنّ الثقة اللازمة لكسر هذه الدائرة لا تقتصر على العلاقة بين الإداريّين والمعلّمين، فهي ضرورية أيضًا بين المعلّمين أنفسهم. ولترسيخ هذه الطبقات المتعدّدة من الثقة، ينبغي منح المعلّمين وقتًا كافيًا للتعاون الفعلي، وإتاحة حرية اتخاذ القرارات وتنفيذها. لا بدّ أن يشعروا بامتلاك زمام أمرهم، وأن يتذوّقوا طعم النجاح—تمامًا كما فعل تلميذي في الصفّ الثاني الذي كان يظنّ نفسه "غير قادر على القراءة."

في بدايات مسيرتي التدريسية، وأثناء دراستي لدرجة الماجستير، أنشأتُ برنامجًا أوليًا متعدد الأعمار قائمًا على أسس النمو والتطور، أطلقتُ عليه اسم "تجارب جديدة مع المدرسة" (NEWS) وأثناء تطويري لهذا البرنامج، بدأتُ أبني علاقات مع معلمين أكثر خبرةً في مدرستي. شاركتُهم أفكاري، وطلبتُ مشورتهم، واستفدتُ من خبراتهم العملية، إلى جانب ما كنتُ أدرسه في البحوث الأكاديمية،

لأعززَ ما أتعلمه نظريًا بالتجربة الواقعية.

وبفضل الثقة التي طوّرتُها معهم على مرّ الوقت، وافق اثنان منهم على مشاركتي تدريس البرنامج ضمن فريق واحد. كذلك أشركتُ مديرة المدرسة في كل مراحل الإعداد، فوثقت بي وسمحت بتنفيذ البرنامج في العام التالي. أما العنصر الأخير في هذه المنظومة التعليمية فتمثّل في أولياء الأمور، الذين تواصلتُ معهم منذ البداية، وشكّلوا نواة المتطوعين الذين أسهموا في إنجاح البرنامج. ولولا ما خصّصتُه من وقت لبناء الثقة، وما أبديتُه من استعداد للحوار والمشاركة والمجازفة، مهنيًا وشخصيًا، لما تحقق هذا المشروع.

تتطلب الثقة احترامًا متبادلًا. وهذا يعني أنني لستُ مطالبًا بمحبتك، غير أنّني بحاجةٍ إلى الإيمان بأنّك ستقول الحقيقة، وتلتزم بوعودك، ولا تسعى إلى تقويض جهدي في غيابي. تزداد أهمية هذه القاعدة عند السعي لبناء علاقة تعاون بين النقابة والإدارة.

يَشترك الجميع، في جوهر الأمر، بهدفٍ واحد: الارتقاء بتعلُّم الطلاب. ولتحقيق هذا الهدف، ينبغي للإدارة أن تثق بأنّ المعلّمين لا يعملون لأجل المال فحسب، وأن تدركَ أنّ تحسين الرواتب والمزايا وظروف العمل عنصرٌ أساسيٌّ لجذب ألمع الكفاءات إلى المهنة والحفاظ عليها. وبالمثل، يجب أن يثقَ اتحادُ المعلّمين بأنّ الإدارة تدعم المربّين في أداء رسالتهم، ولا تسعى إلى النَّيْل منهم.

لا تولدُ الثقةُ صدفةً، إنما تتشكّل حين يلتزمُ الطرفان ببنائها عن وعي. يتطلّب هذا جهدًا دؤوبًا ووقتًا كافيًا. ابدأ بمشروعاتٍ صغيرةٍ محدودةِ المخاطر ليختبر الجانبان طَعمَ النجاح المشترك. قدِّم السلوكيات التي

تأمل أن تراها من الآخرين، امْنَحِ الثقةَ، لكن تحقّق. تصرّف عن وعيٍ وقصد.

في صَفّي، يعني ذلك أن أكون ثابتًا، متوقَّع السلوك، وعادلًا في ما أطلبه من طلابي. وفي مدرستي، يعني التواصل المنتظم مع زملائي ومع المديرة. وعلى طاولة التفاوض، يعني الالتزام بتنفيذ ما نتفق عليه، مع وضوح نيّات الطرفين. وفي جميع الأحوال، يعني معالجة القضايا والخلافات ومتابعتها حتى تُحلّ، لا الفرار عند أوّل عقبة.

تحدثُ الأخطاءُ وسوءُ الفهم. لا يقاسُ بناءُ الثقةِ بتصرّفنا عندما يسودُ الاتفاق. يتجلّى المعيارُ الحقُّ في ردودنا حين تشتدُّ الصعوبات. وقد قال د. مارتن لوثر كينغ الابن: "يظهرُ المقياسُ الحقيقيُّ للإنسان ليس حيثُ يقفُ في أوقات الراحةِ والطمأنينة، بل حيثُ يقفُ في لحظاتِ التحدّي والجدل."

إذا كان بناء بيئة تعلّمية تُمكّن جميع الطلاب من التعلّم يرتكز على إقامةِ علاقاتٍ مبنيةٍ على الثقة، فَنحتاجُ إذن إلى وقتٍ، ونِيّةٍ واعية، واحترامٍ، وقبلَ كلِّ شيء، الرحمة.

مكتبة
t.me/soramnqraa

المراجع

- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of primary and secondary education in Finland since 1968*. Washington: World Bank.
- Aspen Institute. (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*. Retrieved from http://nationathope.org/report-from-the-nation/
- Bagnasco, A. (2012). Trust and social capital. In E. Amenta, K. Nash, and A. Scott (Eds.), *The Wiley- Blackwell companion to political sociology*. New York: John Wiley & Sons.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey.
- Beeson, J. (2015, March 23). Finland scraps subjects in schools and replaces with 'topics' in drastic education reforms. *Huffington Post UK*. Retrieved from https://www.huffingtonpost.co.uk/2015/03/23/finland-education-reform-for-schools- _n_6922690.html
- Bekkers, R. (2018, June 14). The gift of trust. OSF. Retrieved from https://osf.io/75h2m/ Bekkers, R., van der Meer, T., Uslaner, E., Wu, Z., de Wit, A., & de Blok, L. (2015, August 11).
- Harmonized trust database. OSF. Retrieved from https://osf.io/qfv76/ Beres, D. (n.d.). Most honest cities: The Reader's Digest "lost wallet" test. *Reader's Digest*.
- Retrieved from https://www.rd.com/culture/most-honest-cities-lost-wallet-test/Brown, K. (2017, April 4). Finland to become the first country in the world to get rid of all school subjects. Collective Evolution. Retrieved from https://www.collective- evolution.com/2017/04/04/finland-to-become-the-first-country-in-the-world-to-get-rid-of-all- school-subjects/
- Calderon, V. J., Newport, F., & Dvorak, N. (2017, September 14). Confidence in U.S. public schools' rallies. Gallup. Retrieved from https://news.gallup.com/poll/219143/confidence-public-schools-rallies.aspx
- Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

- Collinson, P. (2018, March 14). Finland is the happiest country in the world, says UN report. *The Guardian*. Retrieved from https://www.theguardian.com/world/2018/mar/14/finland-happiest-country-world-un-report
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., . . . Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dintersmith, T. (2018). *What school could be: Insights and inspiration from teachers across America*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- *The Economist*. (2018). *Worldwide Educating for the Future Index 2018: Building tomorrow's global citizens*. Retrieved from https://educatingforthefuture.economist.com
- Egelund, N. (Ed.). (2012). *Northern lights on PISA 2009—focus on reading*. Nordic Council of Ministers.
- European Commission. (2018). *Special Eurobarometer 471: Fairness, inequality, and intergenerational mobility*. Brussels: European Commission.
- Finnish National Agency for Education. (2016). New national core curriculum for basic education: Focus on school culture and integrative approach. Retrieved from https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum- basic-education-focus-school
- Finnish Parents' League. (2018). Parents' barometer. Helsinki: Finnish Parents' League [in Finnish]. Foroohar, R. (2010, August 16). The best countries in the world. *Newsweek*. Retrieved from https://www.newsweek.com/best-countries-world-71817
- Frederiksen, M., Larsen, C. A., & Lolle, H. L. (2016). Education and trust: Exploring the association across social relationships and nations. *Acta Sociologica, 59*(4), 293–308.
- Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012– 13 Teacher Follow-Up Survey*. National Center for Education Statistics.
- Goldstein, D. (2014). *Teacher wars: A history of America's most embattled profession* [Kindle Reader version]. Retrieved from Amazon.com.

- Grönholm, P., & Sjöholm, J. (2014, November 9). HS:n lukijat: 9-vuotiaalta odotetaan jo paljon vastuunottoa. *Helsingin Sanomat.* Retrieved from https://www.hs.fi/kotimaa/art- 2000002776081.html
- Hammerness, K., Ahtiainen, R., & Sahlberg, P. (2017). *Empowered educators in Finland: How high- performing systems shape teaching quality* [Kindle Reader version]. Retrieved from Amazon.com.
- Hancock, L. (2011, September). Why are Finland's schools successful? *Smithsonian Magazine.* Retrieved from https://www.smithsonianmag.com/innovation/why-are-finlands-schools-successful-49859555/
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism. When teaching together means learning for all.* Thousand Oaks: Corwin.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., . . . Jakku-
- Sihvonen, R. (2008). *PISA06 Finland: Analyses, reflections and explanations.* Helsinki: Ministry of Education Publications 2008:44.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-scale. In W. K. Hoy & C. G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181–208). Greenwich, CT: Information Age.
- Keeley, B. (2007). *Human capital: How what you know shapes your life.* Paris: OECD.
- Klein, J. (2014, November 8). The single most important factor in improving education: Great teachers. Linkedin. Retrieved from https://www.linkedin.com/pulse/20141108135615- 141964205-the-single-most-important-factor-in-improving-education-great-teachers/
- Klein, R. (2015, August 25). Dear John Kasich: Here's what teachers actually do in their lounges. *Huffington Post.* Retrieved from https://www.huffpost.com/entry/john-kasich-teacherslounges_n_55db8a50e4b08cd3359cfded
- Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Merrow, J. (2017). Addicted to reform. A 12-step plan to rescue public education. New York: The New Press.
- National Commission on Excellence in Education. (1983, November). A nation at risk: The imperative for educational reform. *Elementary School Journal, 84*(2), 112–130.
- NCES. (2013). Teaching and Learning International Survey (TALIS). National Center for Education Statistics. Retrieved from https://nces.ed.gov/surveys/talis/talis2013/talis2013results_2.asp
- OECD. (2010). PISA 2009: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Vol. 4). Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en
- OECD. (2014). The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 results. Retrieved from http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm
- OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen.* Paris: OECD.
- OECD. (2017a). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all.* Paris: OECD.
- OECD. (2017b). *OECD guidelines on measuring trust.* Paris: OECD. OECD. (2019a). *Education at a glance.* Paris: OECD.
- OECD. (2019b). TALIS 2018 results. Volume 1. Tachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OECD.
- OECD. (2020). Schooling disrupted, schooling rethought. How the covid-19 pandemic is chaning education. Paris: OECD.
- Ollila, J. (2019, April 7). Op-Ed: Why Finland comes out on top on happiness and more. *Los Angeles Times.* Retrieved from https://www.latimes.com/opinion/op-ed/la-oe-ollila-finland-happiness-20190407-story.html
- Paynter, B. (2019, February 19). More than 70 percent of teachers use this marketplace for extra cash and lesson plans. Fast Company. Retrieved from https://www.fastcompany.com/90299084/teachers-pay-teachers-most-innovative-companies-2019
- Ravitch, D. (2012). Schools we can envy. The New York Review of Books, 8th March. Retrieved from

https://www.nybooks.com/articles/2012/03/08/schools-we-can-envy/.

- Ravitch, D. (2020). Slaying Goliath. The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools. New York: Alfred A. Knopf
- Ripley, A. (2013). *The smartest kids in the world: And how they got that way* [Kindle Reader version]. Retrieved from Amazon.com.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2015a). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2015b, March 26). No, Finland isn't ditching traditional school subjects. Here's what's really happening. *Washington Post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/03/26/no-finlands-schools-arent- giving-up-traditional-subjects-heres-what-the-reforms-will-really-do/
- Sahlberg, P. (2018). FinnishED leadership. Four big, inexpensive ideas to transform education. Thousand Oaks: Corwin.
- Sahlberg, P. (2021). Finnish lessons 3.0. *What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education, 41*(4), 455–470.
- Solomon, R. C., & Flores, F. (2001). *Building trust: In business, politics, relationships, and life* [Kindle Reader version]. Retrieved from Amazon.com.
- Spiller, P. (2017, May 29). Could subjects soon be a thing of the past in Finland? BBC News. Retrieved from https://www.bbc.com/news/world-europe-39889523
- Statistics Finland. (2018, December 5). Finland among the best in the world. Retrieved from https://www.stat.fi/tup/satavuotias-suomi/suomi-maailman-karjessa_en.html
- Toro, A. (2010, March 24). Pekka Himanen, positively controversial. *SixDegrees*. Retrieved from http://www.6d.fi/index.php/wemet/212-positively-controversial Trust. (n.d.). In *Cambridge dictionary*. Retrieved from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/trust

- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful school* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA—and some reasons behind it.* Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Walker, T. (2016a, September 29). The ticking clock of teacher burnout. *The Atlantic.* Retrieved from https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/09/the-ticking-clock-of-us-teacher- burnout/502253/
- Walker, T. (2016b, October 7). The disproportionate stress plaguing American teachers. The Atlantic. Retrieved from https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/10/the-disproportionate- stress-plaguing-american-teachers/503219/
- Walker, T. (2017). *Teach like Finland: 33 Simple strategies for joyful classrooms.* New York: W.W. Norton.
- Will, M. (2016, October 7). "Our society trusts in our teachers": A conversation with Finland's ed. minister. *Education Week.* Retrieved from http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2016/10/finland_teachers.html
- YLE. (2018, June 23). Survey: Finland ranks number one in citizen trust. Retrieved https://yle.fi/uutiset/osasto/news/survey_finland_ranks_number_one_in_citizen_trust/10270981

t.me/soramnqraa

شكر وتقدير

هذا الكتاب ثمرة عملٍ جماعي. لقد حظينا بفرصة لقاء معلمين وقادة رائعين في فنلندا والولايات المتحدة وأستراليا، لنتعرّف عن كثب إلى ملامح الثقة بالمعلم، ولماذا تنجح بعض المدارس في ترسيخها أكثر من غيرها. في الحقيقة، تعجز الأسطرُ عن حصر كلّ من أسهم في هذا العمل، لذا نرفع أعمقَ الامتنان إلى كل من منحنا وقته وشاركنا خبرته.

في هذا الكتاب نحتفي بأصوات نخبةٍ من التربويين الذين أضاءت حواراتهم رحلتنا البحثية، فنوجّه خالص الشكر إلى مارثا إنفانتي، ميكا تامّيكان، آنو لاينه، هايدي كرزيفاتسكي، لورا بورهونن، إيلا فيآتاينن، ريتّا نييمي، آنّي لوكوميس، أُولي ماتّا، إيرينا بنِّه، أُولي-بيكا هاينون، بِتيري إيلو، سانّا باتريكاينن، آني-ماري أنتيلا، مايّا سيني‌سالو، باولا هافو، تومي آلْتو، إلينا ماتيلا، وتيرهي إيليريسكو.

استضفنا نُخبةً من المعلّمين وقادة المدارس البارزين في الولايات المتحدة وأستراليا، وطلبنا إليهم أن يشاركوا تجاربهم حول بناء الثقة في مؤسّساتهم. نعرب عن بالغ امتناننا لكل من سارهانا سميث، ومايكل هاينز، وإريك هاينز (من الولايات المتحدة)، وستايسي كوينس، وبيتر هاتون (من أستراليا) فقد أغنت رواياتهم القسم الأخير من هذا الكتاب.

كان آندي هارجريفز من أوائل الباحثين في حركة التغيير التعليمي

الذين تناولوا موضوع الثقة وغيابها في مهنة التدريس. ويسرّنا انضمامُه إلى هذا الكتاب بكتابة المقدّمة. شكرًا لك، آندي، على هذا الإسهام.

نشكر أيضًا الفريقَ العالميَّ المتميّزَ في دارِ نورتون على صبره وعمله المتقَن، الذي حوَّل أفكارَنا الأولى إلى هذا الكتاب. كما نعرب عن شكرنا وتقديرنا لكل من ديبورا مالمود، وماريا إِبس، وكيفن أولسن، وجيمي فينسنت، وميغان بيدل، وكيلي أوريكيو.

ختامًا، نتوجّه بالشكر إلى بترا ويوهانا، وإلى أطفالنا أوتو، ونوح، وميسائيل، وأداليا، وإليز.

في مديح الكتاب

"هذا الكتاب جميل ومؤلم في آنٍ واحد. جميلٌ لأنه يأخذ القارئ إلى أزمنة وأماكن تُذكّره بما تعنيه الحياة حين تحتضن أفضل ما فينا -حين تعيد إلينا إنسانيتنا. ومؤلمٌ لأنه يُشعر القارئ ببرد العيش في زمن ومكان خاوٍ من الثقة- ثقة بالمؤسسات، والإعلام، والمستقبل، والأشدّ إيلامًا: الثقة بجيراننا ومواطنينا. لكن الأهم من ذلك، أن الكتاب ينضح بالأمل. إنه يقدّم أدلة عقلانية على أن بناء المدارس والفصول الدراسية على أساس الثقة، يمكنه أن يُعيد الحيوية إلى عمليَّتي التعليم والتعلُّم، بل وربما يسهم في استعادة الثقة خارج أسوار المدرسة أيضًا. لا تعتقد ذلك ممكنًا؟ حسنًا، واصل القراءة!"

—كارول آن تومليسون، مؤلفة كتاب *كيفيةُ تفريدِ التعليمِ في الصفوفِ المتنوّعةِ أكاديميًّا* (الطبعة الثالثة)

"هل تتوق -بل تتلهّف- إلى مدارس يزدهر فيها الأطفال والبالغون، وينمو فيها التعلّم بحق؟ يقدّم كتاب *الثقة بالمعلمين* مزيجًا متوازنًا من الرؤى العميقة والمقترحات العملية القابلة للتطبيق، وهو قراءة لا غنى عنها لكل تربويّ يسعى إلى إحداث تحوّل في ثقافة المدرسة: من بيئة يحركها الخوف وهوس المحاسبة، إلى بيئة تُنمي الثقة والانخراط الأكاديمي الحقيقي لكلٍّ من الطلاب والمعلمين."

— مايك أندرسون، معلّم ومستشار تربوي حاصل على جوائز، ومؤلف كتاب *ما نقوله وكيف نقوله يصنع الفرق.*

"يوثّق هذا الكتاب كيف يمكن للثقة بالطلاب والمعلمين والمدارس أن تُحدث تحولًا جذريًا في نتائج التعليم ورفاهة كلّ من الطلبة والمعلمين. من خلال عدد هائل من الأمثلة الحيّة، يُبيّن المؤلفان الفارق بين الأنظمة القائمة على الثقة وتلك التي تفتقر إليها، ويعرضان ما يمكن فعله لتعزيز الثقة على جميع المستويات. هذا الكتاب ضرورة لكل تربويّ وصانع قرار."

—**توني فاغنر**، باحث أول في معهد سياسات التعلّم ومؤلِّف تتصدّر كتبه قوائم أفضل المبيعات.

"جوهر التعليم الفنلندي يكمن في ثقتنا بمعلمينا، وهذا الكتاب الجميل يشرح السبب والطريقة معًا."

— **ساكو تومينن**، رئيس ومؤسس منظمة HundrED

"تُشكِّل الثقةُ عنصرًا أصيلًا في المجتمع الفنلندي. حظيتُ بشرف التدريس والقيادة في مدارس فنلندا على مدى ثلاثين عامًا، ولم يتخلّف الناس ولا المجتمعات التي أحاطتني بالدعم والثقة من كلّ صوب. خلال مسيرتي تعاونتُ مع المؤلِّفَين باسي وتيم، وقد أدهشني حقًا قدرتهما الفائقة على تحديد مفهوم الثقة الذي يقوم عليه التعليم الفنلندي. يقودك هذا الكتاب إلى جوهر سرّ نجاح التجربة التعليمية في فنلندا."

— **د. لينا ليوسفارا**، مديرة مدرسة ريسو الشاملة، هلسنكي، فنلندا.

حول المؤلِّفَين

باسي سالبرغ: هو أستاذ سياسات التعليم في جامعة نيو ساوث ويلز في سيدني. بدأ مسيرته الطويلة في فنلندا مُدرِّسًا، ثم مُعدًّا للمعلمين، وصانع سياسات تعليمية. عاش نحو عقد في الولايات المتحدة حيث عمل أخصائيًّا للتعليم في البنك الدولي وأستاذًا زائرًا في جامعة هارفارد. حاز جوائز عدّة، منها جائزة "غراويماير" لعام 2013 وجائزة "ليغو" لعام 2016. يقيم حاليًّا في سيدني مع أسرته.

تيموثي دي. ووكر: هو معلّم أمريكي يقيم في مدينة إسبو، فنلندا، مع زوجته الفنلندية وأطفاله الثلاثة. وهو مؤلف كتاب التدريس على طريقة فنلندا: 33 استراتيجية بسيطة لفصول دراسية مبهجة. كتب تيموثي كثيرًا عن تجاربه التعليمية في مجلات مثل Educational Leadership وEducation Week Teacher وThe Atlantic. مستلهمًا تجربته من عمله في المدارس الفنلندية، يقدم محاضرات دولية حول اللعب، والثقة، والبهجة في التعليم. يدوّن تيموثي أفكاره وتجربته التعليمية عبر موقعه: teachlands.com.

مكتبة
t.me/soramnqraa

باسي سالبرغ | تيموثي د. وولكر

الثّقة بالمعلّمين

مكتبة
t.me/soramnqraa

«هذا الكتاب جميل ومؤلم في آنٍ واحد. جميلٌ لأنه يأخذ القارئ إلى أزمنة وأماكن تُذكّره بما تعنيه الحياة حين تحتضن أفضل ما فينا - حين تعيد إلينا إنسانيتنا. ومؤلمٌ لأنه يُشعر القارئ ببرد العيش في زمن ومكان خاوٍ من الثقة- ثقة بالمؤسسات، والإعلام، والمستقبل، والأشدّ إيلامًا: الثقة بجيراننا ومواطنينا. لكن الأهم من ذلك، أن الكتاب ينضح بالأمل. إنه يقدّم أدلّة عقلانية على أن بناء المدارس والفصول الدراسية على أساس الثقة، يمكنه أن يُعيد الحيوية إلى عمليَّتي التعليم والتعلُّم، بل وربما يسهم في استعادة الثقة خارج أسوار المدرسة أيضًا. لا تعتقد ذلك ممكنًا؟ حسنًا، واصل القراءة!».

كارول آن توملينسون

«يوثّق هذا الكتاب كيف يمكن للثقة بالطلاب والمعلمين والمدارس أن تُحدث تحولًا جذريًا في نتائج التعليم ورفاهة كلّ من الطلبة والمعلمين. من خلال عدد هائل من الأمثلة الحيّة، يُبيّن المؤلفان الفارق بين الأنظمة القائمة على الثقة وتلك التي تفتقر إليها، ويعرضان ما يمكن فعله لتعزيز الثقة على جميع المستويات. هذا الكتاب ضرورة لكل تربويّ وصانع قرار.»

توني فاغنر

WWW.PAGE-7.COM
ISBN: 978-603-8470-38-1
Designed by Tawfiq Omrane

صفحة