

المجلة التربويّة

بصدرها
المركز التربوي للبحوث والإنماء

العدد ٢٩ - آذار ٢٠٠٣

مجلة تربويّة تُعنى بشؤون المُعلم



التعليم المعني والتقني

التعليم المهني والتقني
ودوره في زيادة دخل الفرد
وازدهار الاقتصاد الوطني (٢)

الملف التربوي

المناهج التربوية الجديدة (٢)

المجلة التربوية

مجلة تربوية تُعنى بشؤون المعلم

العدد ٢٩ - نيسان ٢٠٠٣

■ افتتاحية العدد

أسرة المجلة : أية تربية نبني معاً؟ ٣

■ الملف التربوي

- ٤ د. أسعد يونس : مضمون المناهج التربوية الجديدة وارتباطها بالواقع (٣)
- ٦ بسام شاهين : واقع التعليم بالطرق الناشطة من خلال المناهج التربوية الجديدة (٣)
- ٧ نماذج دروس تطبيقية: فريال زنتوت : فنون: موسيقى
- ١٢ ميشال بدر : تربية وطنية وتنشئة مدنية
- ١٦ انطوان سكاف: فيزياء
- ٢٢ Bassam Chahine: Enseigner la chimie à partir de situations - problèmes
- ٢٥ Dr. Marie Bejjani : Les séminaires relatifs aux contenus des curricula de français
- ٢٦ فاطمة ب. الرشيدى : المناهج الجديدة: ما لها وما عليها
- ٢٩ آمال وهيبه : نموذج لمعايير الاختبارات والامتحانات
- ٣٧ Laure Ghanem Kahil: L'articulation évaluation / modules

■ التعليق المهني والتقني

- ٣٨ د. نديم الشوباصي : التعليم المهني والتقني ودوره في زيادة دخل الفرد والازدهار الوطني(٣)
- ٤٥ د. فرانك كيلوس : الإعداد للفورمان والماستر في لبنان

■ وبالترتيب نبي معاً

- ٤٦ الامانة العامة للمدارس الكاثوليكية في لبنان: مؤتمر الامتحانات الرسمية
- ٤٨ ميلاد نعيم : المعلومات الإحصائية التربوية في خدمة التخطيط التربوي
- ٥٢ حنا عوكر : تدريب المديرين في إطار المناهج الجديدة
- ٥٦ د. يوسف صادر : كيف يتحقق انخراط ذوي الحاجات الخاصة ضمن نظام التعليم العام في لبنان: الواقع والمرتبجى
- ٥٩ يوسف بيضون : دور التجهيزات في عملية التعليم والتعلم في المناهج الجديدة
- ٦١ د. منى دياب : التجديدات والخيارات التربوية في المناهج الجديدة

المدير العام المسؤول: رئيسة المركز التربوي الدكتورة ليلى مليحه فياض
رئيس التحرير: د. مرسل أبي نادر
مدير المجلة: د. يوسف صادر
الهيئة التربوية: د. مرسل أبي نادر
عمر بو عرم
د. نضال أبو حبيب
د. نديم الشوباصي
اسطفان اسطفان
تدقيق لغوي: د. يونس فقيه
تدقيق مواد: الياس شمعون
مستشار إعلامي: ألبير شمعون

**المقالات
الواردة في
المجلة التربوية
تعبر عن
آراء أصحابها**

تحية إلى

بول غيراغوسيان

لوحة الغلاف تحت عنوان

«الशल» أنجزها

الفنان اللبناني المبدع،

بول غيراغوسيان

ولد في القدس عام ١٩٢٦،

وتوفي في بيروت عام

١٩٩٣



بول غيراغوسيان فنان الحركة الإنسانية بامتياز. جاهد في مسار حياته الفنية لتصوير مشاهد بشرية في أوضاع مختلفة، مجردة من محيطها الطبيعي، بهدف التركيز على الوضعية الإنسانية. أكثر أعماله، «الशल» بشكل خاص، رمزت إلى تراص جمعي ممشوق يذكر بالرفعة المستدامة.

لم يعبر الفنان في أعماله بواسطة التفاصيل الملامحية. فالتعبير عنده ليس بالنظرة والسمات وتقاسيم الوجه أو ثنيات الجسد وطيات الثياب... لقد ابتكر الفنان حركيات طولية (شاقولية) ومساحات لونية واسعة وتجاور شكلي حاد ورسامة المادة اللونية التي تكاد تطلع من سطح اللوحة كأنها حفر نافز، فتخال العين المشاهدة بأن بعض اللطخات اللونية العريضة تهم أن تطير أو أنها ألصقت الصاقاً على سطح العمل الفني...

لقد استطاعت هذه الطريقة أن تتجاوز التعبير الوجهي نحو التعبير الكتلوي وهي مأثرة الفنان. فقد استطاع الفنان أن يعبر بالضربات القوية والحادة عن الرغبة في الاندماج بحالات إنسانية متمرده. لكن العمل الذي استمد توليفاته من حركيات الواقع، لم يكن واقعياً. بل انه تماهى مع التجريد معتمداً التبسيط الشكلي واللوني والترميز، وهو ترميز يخترق الوجدان بسهولة ويسر. لقد توصل الفنان من خلال تشكيلاته اللونية إلى الفريدة الإبداعية. فامتشق دائماً فرشاته العريضة ومشحافه ووضع مساحاته اللونية بجرأة متناهية لا تعرف التردد أو التمهل. إنها ضربة الواثق من النتيجة.

في اللوحة تراص إنساني يجعل البصر والبصيرة متوثبين، في دفاع عن الحقوق الإنسانية وما أكثرها... وفي انصهار مع الجمال وما أقله في زمننا الراهن. العمل دال على نفسه.

د. عادل قديح.

Lycée de la Finesse



UNE EDUCATION POUR L'AVENIR
تربية من أجل المستقبل



بفروعها الإنكليزي والفرنسي

Haret Hreik - Beirut - Lebanon - Tel.: 01/542380/1/2
Cel.: 03/810261 - 03/387453 - Fax: 01/543407

حارة حريك - الرويس الأبيض - تلفون: ٠١/٥٤٢٣٨٠/١/٢ - فاكس: ٠٣/٣٨٧٤٥٣ - ٠٣/٨١٠٢٦١ - خليوي: ٠١/٥٤٣٤٠٧

E-mail: lfinesse@terra.net.lb

جديد هذا العدد ...

في سلسلة الأعداد المخصصة للمناهج الجديدة، تُتابع المجلة التربوية نشر موضوع «مضمون المناهج الجديدة وعلاقتها بالواقع»، فيقدم كاتب المقال عرضاً للمواد الإجرائية يليها مباشرة مجموعة من الدروس لتعليم المواد المختلفة بالطرق الناشطة.

ومن ثم ننشر حصيلة اللقاءات التي جمعت نخبة من المربين والمعلمين حول مضامين مناهج اللغة الفرنسية . أما المقال الذي جاء تحت عنوان «المناهج الجديدة : ما لها وما عليها» فيعرض وجهة نظر شاملة عن المناهج مع التركيز على مستلزمات التطبيق.

يُفتتح الملف التربوي بمقال يقترح فيه كاتبه معايير لتقييم الاختبارات والامتحانات، فيما يتناول مقال آخر أساليب الدعم المدرسي. في ملف التعليم المهني والتقني، نتابع البحث في علاقة هذا القطاع بزيادة دخل الفرد وازدهار الاقتصاد الوطني.

تحت شعار «وبالتربية نبني معاً» تدرج مواضيع مختلفة : الامتحانات الرسمية، الإحصاء التربوي، التدريب المستمر، انخراط ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن نظام التعليم العام، دور التجهيزات والوسائل التربوية في عملية التعليم والتعلم. أما المقال الأخير ، فيهدف إلى اطلاع المعلمين على بعض الخيارات التربوية التي ارتكزت عليها المناهج الجديدة.

أسرة المجلة التربوية

مضمون المناهج التربوية الجديدة في جميع موادها وارتباطها بالواقع (٢)

في هذا العدد، سنتناول المواد الإجرائية في المناهج التربوية الجديدة وارتباط محتواها بالواقع والمرقب.

■ المواد الإجرائية، تثقيف فني لا احتراف

تتوزع المواد الإجرائية، ذات الطابع التطبيقي/العملي، على فئتين: فئة المواد المستحدثة، كالمعلوماتية والتكنولوجيا والمسرح، واللغة الأجنبية الثانية. وفئة من المواد التي كانت ملحوظة في المناهج سابقاً ولم تكن تطبق في المدارس، فأعادتها المناهج الجديدة اعتباراً وهي: الفنون التشكيلية، الموسيقى، الترجمة والتعريب، التربية الرياضية. جميع هذه المواد، كما نقرأ في عناوين محتوياتها وتنوع موضوعاتها، وكما نلاحظ من اختيار أنشطتها في الكتب المدرسية المخصصة لها وفي الأدلة التربوية الموجهة للمعلم، تزود المعلم بثقافة حياتية متعددة الجوانب، وتساعد على اكتشاف مواهبه وتنمية قدراته ومهاراته في سبيل انخراطه بشكل أوسع في الحياة واندماجه في المجتمع المتمدّن. فبالرغم من الملاحظات الشكلية وسواها حول محتوى هذه المواد أو بعضها، والمنهجية التي طرحت بها موضوعاتها في محاور الكتب المدرسية وفصول الأدلة التربوية العائدة لهذه المواد وبالرغم من الصعوبات الإدارية في توفير الهيئة التعليمية المتخصصة، والعوائق المادية في تأمين مستلزماتها من قاعات متخصصة ومشاغل وتجهيزات للقيام بتدريسها وتطبيق مضمون أنشطتها كلياً أو جزئياً، بقيت هذه المواد موضع اهتمام وعناية من قبل العديد من المؤسسات التعليمية الموصوفة بتقدماتها التربوية القيّمة. كما بقيت في ذهن العديد من التربويين وفي إحساسهم بالحاجة الماسّة إليها لأنها:

+ توازن بين ما هو بحث نظري وما هو تطبيق عملي، خصوصاً أن معظم المواد التقليدية (الكلاسيكية) يغلب عليها الطابع النظري في الوقت الذي يكثر فيه الحديث اليوم حول موضوع تمهين مختلف المواد الدراسية حتى تلك التي تبدو بعيدة عن هذا المجال كتعلم من يدرس الآداب كيفية

كتابة التقارير والمقالات الصحافية والسيناريوهات والمسرحيات... وقد يمتد ضرب الصينيون مثلهم المشهور: «عندما أسمع أنسى، عندما أرى أتذكر، عندما أعمل أعرف».

+ تتصل بالسلوكيات اليومية التي تحتاج إلى المهارة والاتقان.
+ توظف الاهتمامات عند المتعلم وترشد ميوله في اتجاهها الصحيح.

+ تزود المتعلم بمهارات حياتية مما ينمي عنده القدرة على الاختيار الأفضل لمشروع حياته المهنية.

+ تعزز عنده القيم الاجتماعية والإنسانية كالموضوعية والشعور بالمسؤولية، الدقة والاتقان، التصنيف والتنظيم والوضوح في الرؤية، الثقة بالنفس والتواضع نتيجة النجاح في الإنجازات، إلى جانب تقدير العمل الفريقي/التعاوني واحترام الأعمال الفنية والجمالية وتقديرها.

■ المعلوماتية، مطلب العصر

في مادة المعلوماتية، يركّز محتوى كتبها المدرسية، وبطريقة متصاعدة الصعوبة، على ماهية الكمبيوتر وتطوره. وعلى كيفية استعمالاته المتعددة وبرامجه، لتمكين المتعلم من مواكبة متطلبات العصر في التعاطي بوعي مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات المساندة للعديد من المواد التعليمية الأخرى مثل اللغات والاجتماعيات والعلوم والتكنولوجيا والرياضيات وغيرها من الموضوعات الثقيفية بهدف توسيع معارف المتعلم وتطوير مهاراته واستثمار قدراته على وضع تصاميم لأشياء فنية وتقنية ذات منفعة حياتية.

والرياضة. كما يلاحظ التوجيهات التعليمية الآيلة إلى:

- + توسيع معرفة المتعلم بالفنون وتقدير الأعمال الفنية واتخاذ المواقف الإيجابية نحو أفضلها.
 - + تعويد المتعلم، وهو على مقاعد الدراسة، المشاركة في النشاطات العلمية والتكنولوجية والبيئية والصحية والرياضية والإعلامية والاجتماعية، وعلى ملء فراغه بما هو مفيد له ونافع لمجتمعه.
- يتبين من كل ذلك أن محتوى هذه المواد وأنشطتها لا يُقصد

بها جعل المتعلم:

- مؤلفاً موسيقياً أو عازفاً بارعاً على إحدى آلاتها، بل شخصاً مدرّكاً لتاريخ الموسيقى وآلاتها ونوطاتها، ومتدوقاً لمقطوعاتها وسمفونياتها، يحسن الإصغاء لها والتفاعل معها.
 - رساماً أو نحّاتاً أو فناناً تشكلياً محترفاً، بل مواطناً يتمتع بثقافة فنية وتقنية يتحسس الجمال ويتذوقه عند مشاهدته للوحة فنية أو عند وقوفه أمام منحوتة أو تشكيل زخرفي.
 - ممثلاً مسرحياً على خشبات المسرح وعلى الشاشات الكبيرة والصغيرة أو مخرجاً تلفزيونياً أو سينمائياً، بل ناقداً فنياً قادراً على ابداء رأيه عند حضوره مسرحية أو مشاهدته لعمل سينمائي أو تلفزيوني.
 - رياضياً محترفاً يحسن لعبة رياضية، بل رياضياً ملتزماً بمفاهيم الرياضة وبقواعد ممارستها ومشجعاً لها.
 - حرفياً (كهربائياً أو ميكانيكياً أو الكترونياً أو مزارعاً...) بل إنساناً تكنولوجياً التفكير والأسلوب والعمل يقدر الأعمال اليدوية ويحترمها.
- فلهذه المهن، كغيرها من المهن، مدارسها ومعاهدها المتخصصة ونواديها الاحترافية ■

■ التكنولوجيا، أسلوب تفكير وعمل متقن

في مادة التكنولوجيا، تبرز ممارسة تحويل الأفكار إلى نماذج فنية وتطبيقات عملية يدوية بسيطة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كأشغال الورق والكرتون والعجائن والقش والأسلاك المعدنية الخفيفة والزخرفة والألوان وذلك تحت عنوان الفنون التشكيلية. وتبرز هذه الممارسة أيضاً في تحويل النظريات إلى مشروعات تقنية أقل بساطة في الحلقة الثانية، تحت عنوان التكنولوجيا، مراعية النضوج الفكري والتحصيل المعرفي والنمو الجسدي لدى المتعلم. يُتاح إلى جانب ذلك قيام المتعلم بزيارات ميدانية إلى سوق العمل والإنتاج المتوافرة في محيط المدرسة للتعرف إلى المهن وظروفها وأوضاع العاملين فيها. أو استضافة بعض أصحاب المهن البارزين ضمن برنامج (Master class)⁽¹⁾ في لقاءات صفية إرشادية حول المهن. وتستمر هذه المشروعات التقنية في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي وفي الصفوف الثانوية لتشمل ميادين مختلفة كالكهرباء، والإلكترونيك والميكانيك والتغذية والطاقة... مضافاً إليها مشروعات بحثية في البيئة والصحة والاقتصاد وفي دورة الإنتاج وفي معظم ما يحتاجه المتعلم في سلوكه الحياتي اليومي من مهارات حياتية (Life skills)، وذلك بهدف تعزيز القيم لدى المتعلم والاتجاهات التي تؤهل إلى تشجيع الإنتاج وترشيد الاستهلاك.

■ اللغة الأجنبية الثانية، قيمة مضافة

إنّ في مادتي اللغة الأجنبية الثانية والترجمة والتعريب تجسيداً صادقاً لأحد أهداف المناهج وغاياتها في الانفتاح على الثقافات العالمية والحضارات وفي العلاقات مع الآخرين والتبادل معهم على كل المستويات، الثقافية والاجتماعية والاقتصادية... وهذه ميزة من ميزات اللباني الخاصة وتفوقه. وكثيراً ما نسمع الناس يرددون ما معناه: إن كل لغة يكتسبها المرء هي قيمة مضافة إلى شخصيته.

■ الفنون، والتذوق الفني

أما في مواد الفنون التشكيلية والموسيقى والمسرح والرياضة، حيث تتنوع النشاطات وتتعدد المهارات فيلاحظ الباحث في محتوى الأدلة التربوية والفنية العائدة لهذه المواد والمخصصة للمعلم الإرشادات التربوية القيّمة في مختلف ميادين الفنون الجميلة

المركز التربوي للبحوث والإنماء

رئيس مكتب التجهيزات والوسائل التربوية الأسبق

الدكتور أسعد يونس



واقع التعليم بالطرق الناشئة من خلال المناهج التربوية الجديدة (٣)

إن اكتساب المعارف في الصف هو بمثابة تشييد بناء خاص بواسطة المواد التي يوفرها المعلم لتضاف إلى المواد التي في حوزة التلميذ اصلاً. ففي الحالة التقليدية، يقدم المعلم بيتاً جاهزاً للتلميذ (أي درساً مصمماً بحسب ما يراه المعلم) ويعتقد انه ليس بوسع التلميذ إلا أن يعتمد عليه (أي يتعلمه). لكن في الواقع، يجدر بالتلميذ أن يجزئ المعارف المتوافرة ويعيد تشكيلها وفق طريقته بغية إدخالها إلى بنيته المعرفية. تنحصر مهمة المعلم إذاً في تقديم «الوحدات» التي ستؤلف البناء وعليه أن يترك للتلميذ إمكانية تشييد بناء معارفه بنفسه.

إن مفهومي المدرسة والعمل المدرسي يتغيران في ثقافة التعلم. فلم يعد المطلوب الحكم على أداء التلميذ، وعلى معرفته، اللفظية عادة، بل أن يأتي المتعلم إلى المدرسة ليتعلم ما لا يعلم، وذلك حسب قدراته الخاصة؛ ومهمة المعلم التعرف إلى حاجاته وتقديم التعليم بما يتناسب مع هذه القدرات. وضمن هذا الفهم لعملية التعلم والتعليم، تصبح الأخطاء مؤشراً لتوجيه العملية التربوية وليس ذنباً يستحق عقوبة.

في هذا الإطار، يجدر بنا استبدال عبارة: «أنا أعلمهم، إذن هم يتعلمون» بالعبارة الآتية:

■ «هم يتعلمون، إذن كيف نعلمهم؟»

١. فنون: موسيقى

■ مبيّنات الأداء:

- + مخارج الحروف/ اللفظ والنفس/ قفلة الجملة الموسيقية/ ضرب الإيقاع مع الغناء وطريقة أدائه باليد.
- + التفريد أثناء غناء الموشح.
- + التنويع في غناء الآهات (آمان - يا ليل).
- + التعرف إلى الإيقاعات الشرق-عربية وطريقة ضبطها بالدم والتك.
- + التوصل إلى إتقان غناء الموشحات السهلة الموحدة والجماعية منها (قفلات الجمل).
- + طريقة غناء الموشح: الدور، الخانة والقفلة، أي القسم الأول من الموشح ثم القسم الثاني والقسم الثالث.

■ الصف:

التاسع الأساسي

■ المحور:

غناء

■ الكفاية:

يتقن التلميذ الغناء التراثي مع ضرب الإيقاع المرافق.

■ العنوان:

موشح «يا شادي الأحن»

■ المدة:

حصة دراسية واحدة.

■ الوسائل التعليمية المساعدة:

معلومات عن الموشح

■ مقدمة:

يقدم المعلم نظرة عن الموشحات الأندلسية، مستنداً بذلك إلى ما يتوافر من مراجع او معلومات عن الموشح التي أوردناها في آخر الدرس.

■ القسم الثاني من الدرس: تدريب على غناء موشح «يا شادي الأحن»:

- يُغنى الموشح مع مرافقة من آلة موسيقية شرقية (كالناي أو العود أو الكمان او القانون) كما يمكن سماعه مسجلاً .
- يتم التعليم بالطريقة الكلية أولاً ثم بالطريقة الجزئية.
- يُستحسن العمل مع التلاميذ على إتقان ضرب الإيقاع، ثم تأدية الغناء بمرافقة الطبلية بطريقة الـ (a capella)
- يُستحسن تهجئة الكلمات إيقاعياً بدون غناء أولاً، ثم تأدية الغناء مع مرافقة لآلة موسيقية شرقية.
- يمكن تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة تغني الدور المعطى لها. أمّا أصحاب الصوت المميز فيعطى لهم غناء الخانة.

■ القسم الأول من الدرس: تعريف موشح «يا شادي الأحن»:

- + يطلب المعلم من التلامذة غناء بعض الموشحات التي يعرفونها، كل حسب مكتسباته والقدرة الصوتية التي يتمتع بها .
- + يعرف المعلم تلامذته إلى موشح «يا شادي الأحن» وإلى بعض من خصائصه :
- انه موشح من الشعر القديم.
- اللحن : للسيد درويش .
- الإيقاع: ثنائي، من نوع المصمودي الصغير.
- الحركة : متوسطة 80 = (Moderato) ↓
- النص : من مقام السوزناك وهو يتألف من ثلاثة أقسام :
- دور أول : يا شادي الأحن
- دور ثانٍ : واظرب من في الحان
- دور ثالث : شعرك والجبين



الشعر: قديم
اللين: الشيخ سيد درويش
وصلة من مقام السوزناك
موشح يا شادي الأليان
الإيقاع
مصمودي

♩ = 80

تَلدِيانِ... دَا عِي تَل تَارُون... نَا عَم سَأ هَأ نَ حَا أَل دَلش يَا
بِعَ أَسْ هَأ نَ دَا عِي تَل... تَارُون لِي تَلدِيانِ هَأ... دَا... دَا... دَا... دَا...
يَلِي لَدَا يَا أَوْدَا... دَا... دَا... دَا... دَا... دَا... دَا... دَا... دَا...
لَلدِيانِ رَهَانَنَ وَا تَلدِيانِ شَا... نَا حَجَ وَا لَو شَا... نَا... نَا... حَا... نَا... حَا...
وَعَا وَا لَهَأ رَهَانَنَ وَا لِي لِي لِي لِي لِي لِي... لِي لِي لِي لِي لِي... دَا... دَا... لِي...
يَلِي لَدَا يَا أَوْدَا... دَا... دَا... دَا... دَا... دَا... دَا... دَا... دَا... شَا... نَا...
FIN.

ايقاع المصمودي الصغير

- | | | | |
|---------|-------------------|----------|----------------|
| دور ١ : | يا شادي الأليان | أسمعنا | زينات العبدات |
| دور ٢ : | واطرب من في الحان | واحسبنا | من ضمن الندمان |
| خانة : | شورك والجبين | والوجنات | كالليل والنهار |

٢- نشأة الموشح

تعتبر نشأة الموشح قديمة بقدم النهضة العربية، أي منذ الخلافة الأموية خصوصاً التي وضعت النقاط والحركات على الشعر الذي مال إلى الحضارة والتبسيط وإلى المدح والإطراء الذي استمد ببناءه الغنائي من مصادر عدّة وعلى رأسها الفارسية.

كما أن العصر الذهبي للعباسيين سنة (٧٨٠م - ١٢٥٨م) هو عصر إسحاق الموصلي ووالده إبراهيم اللذين اشتهرا بالغناء، حيث كانت اللغة الفصحى سائدة يومها يدعمها فن العروض والقافية، إلى أن وُضع في المغرب عدد من الموشحات المنسوبة إلى مقدم بن معافر الغريزي وقد أخذ عنه ابن عبد ربّه صاحب العقد الفريد وغيرهم من شعراء المغرب مثل ابن خفاجة واتباع ذلك زرياب بعد فراره من بغداد ودخوله إلى الأندلس فأدخل الموشح في نطاق الغناء.

٣- ظهور الموشح في الأندلس

«إن الأصول التلحينية التي وضعها زرياب وتلامذته، ظلت أساساً للغناء الأندلسي، وربما جرّت تعريفات في شؤون الألحان اقتضتها طبيعة الموشحات والأزجال (جمع زجل)... ويعتبر الموشح ثورة على طبيعة القصيدة، فهو حركة تجديدية، وهو أيضاً عودة إلى الغنائية من وجهة أخرى أي هو زخرف حضاري قد ينطوي على مقومات السطحية الجذابة والترف المسترخي في الأندلس^(١)». بعد القرن الثالث اعتُبرت بلاد شمالي أفريقيا، لا سيما تونس، وارثة الفن العربي وهي ما زالت إلى اليوم محتفظة بهذا التراث الفني النفيس وتلك الكنوز الثمينة من الموشحات الأندلسية. وفي حقبة من تاريخ الموسيقى اضطر العرب أيام المماليك إلى أن يدخلوا الكلمات التركبية التي لا يزال استعمالها جارياً إلى الآن في بعض الموشحات مثل: هانم، أمان، دوس، عموم، أفنوم، تِنْتانن الخ...

كما أدخلت ألفاظ عربية في أثناء غناء الموشحات وذلك لإكمال تطابق الإيقاع الغنائي الذي يراد التلحين عليه مثلاً: لا لا لي، يا لا لا، آخ يا عيني...

الوسائل التعليمية المساعدة: معلومات عن الموشح

- ١- تعريف الموشح
- ٢- نشأة الموشح
- ٣- ظهور الموشح في الأندلس
- ٤- طريقة إنشاد الموشح
- ٥- تلحين الموشح
- ٦- أقسام الموشح
- ٧- الدور
- ٨- الآهات في الدور
- ٩- الدُم والتك.

١- تعريف الموشح

الموشحات من أهم الموروثات في تراثنا العربي لحناً وشعراً. وبحكم طبيعة التناقل والحفظ من مغنٍّ إلى آخر بتوالي الأيام، أصيب قسم كبير من هذه الموشحات بشيء من التشذيب العفوي أو المقصود في ألحانها وإيقاعاتها، ولكن الموشحات ظلت بصورة عامة محتفظة بطابعها وأسلوبها الأصليين.

تتألف الموشحات من كلمات مقفأة موزونة تشبه أوزان الشعر، غير أنها لا تتقيد بها من حيث وحدة القافية، وتغلب عليها اللغة الفصحى ووصف الغزل وأحوال الخمر، والقليل جداً من الموشحات القديمة منظومة باللهجة العامية وهي من ابتكار الأندلسيين. والقصد تحرير الموشح من التقيد بالأوزان الشعرية المعروفة التي تسير على نمط واحد، فيكون هذا القيد ما يحول بينها وبين تصوير العاطفة الصحيحة تصويراً صادقاً، كما أنها تطلق حرية التحرك في التأليف اللّحني، وبكلام آخر إخضاع الشعر للنغم، لا كما كان التقليد المتبع مثلاً، أي بإخضاع النغم للشعر، وهذه الموشحات (الأندلسية) هي كل ما تبقى من التراث العربي القديم. وهي، برغم قدمها، لا تزال ذات صفة متينة، وقيمة فنية رفيعة، وألحانها جامعة لشتى ضروب المقامات والأوزان الموسيقية العربية.

يبلغ عدد الموشحات حوالي ٣٣٨ موشحاً وثنفاً مبتورة مشوّهة محفوظة خصوصاً في حلب والشام وبيروت.



ويقال أن سبب ظهور الموشحات هو الإيقاع الغنائي. والموشحات كانت ولا تزال من أرقى أنواع الغناء العربي وستظل محافظة على قيمتها الفنية لاعتبارها الرفيع وتركيبها الفني البديع بوصفها المحك الذي تعرف به مقدرة المغني الحاذق من الدخيل. ومهما يكن، فستظل الموشحات قيمة موسيقية غنائية ثمينة.

٤- طريقة إنشاد الموشح

جرت العادة أن يشترك في إنشاد الموشح جميع أفراد الفرقة (أو التخت) من آلات موسيقية ومنشدين ومصاحبين (كورس) ويسمونهم السنيدة وينفرد أبرعهم وأحسنهم صوتاً وفتناً في بعض جمل فيها. وفي أثناء الغناء يشترط في الموشحة أن تلتزم ضرباً مخصوصاً في الإيقاع وأن تكون من نفس اللحن الذي فيه الفاصل الموسيقي. والفاصل هو الوصلة التي تأتي بعد غناء الموشحة مباشرة ويتغير ضرب الإيقاع في الحركة الأخيرة، أي الجزء الأخير الختامي، على إيقاع أسرع يشعر بالختام.

٥- تلحين الموشح

تلحن الموشحات على موازين موسيقية إيقاعية خاصة ومن هذه الموازين (السماعيات) كالثقليل (سماعي ثقيل) (10م من شكل النوار) والدارج سماعي دارج (3م من شكل النوار) والدور (هندي 7م من شكل النوار). وموازين الخمس والمربع والدور المصمودي بقسميه، والنوخت الهندي وغيرها كذلك من أي ميزان آخر وفق النظم وميزانه (تفاعيله) والموشحة (أي الموشح).

٦- أقسام الموشح

تنقسم الموشحات من ناحية ترتيب تلحينها إلى ثلاثة أقسام:

يسمى القسم الأول منها «بدنية»^(١) وهي بمثابة الدور، ويقاس عليها الدور الثاني وزناً وتلحيناً، ويقال: الدور الأول، الدور الثاني، الدور الثالث. أي أن الموشح مؤلف من أدوار

عدة. ويعقب ذلك القسم الثاني وهو ما يسمى «خانة» أو «سلسلة» أو «دولاب» ثم القسم الثالث والأخير وهو القفلة، وكل قسم من هذه الأقسام مخالف للآخر في التلحين ما عدا البدنيات (أي الأدوار) التي تكون من لحن واحد وهو لحن البدنية الأول، ومن ميزاتها. أما المستحسن في تلحين الموشح وفي صياغة الألحان أن تكون أقسامه الثلاثة موقعة على ميزان من نوع واحد.

لكل موشح لحن خاص ينسب إليه ويسمى باسمه. فيقال هذه الموشحة من مقام الراس مثلاً أو من مقام البياتي أو الصبا أو الحجاز الخ...

كما انه من المعروف أن للموسيقى العربية موازين تشتمل على علامات اصطلاحية هي الدُم والتك أو الدموم والتكوك تمثل الضغط أي القوة في الدُم والضعف أي الخفة في التك. وتطبق هذه القواعد وفقاً لمد الحروف وتسكينها حسب مخارج الألفاظ ومطابقتها لحركات الميزان التوقيعية بموجب أزميتها.

٧- الدور

هو نوع من الزجل تغلب عليه اللغة العامية، يتألف الدور عادة من مذهب وأغصان وقفلة، ويلحن الدور بأكمله على ضروب بسيطة كالمصمودي الكبير أو الصغير، والدور والموشح مع القصيدة من أطرب وارفع أنواع الغناء العربي.

٨- الآهات في الدور

يتخلل الدور بعد الفصل الأول منه آهات أي التغني بكلمة آه وهي موزونة على ميزان الدور، تردّد بصورة فنية يقصد منها كلها زيادة التطريب، وتكون الآهات بعد الفصل الأول، وآهات الانتهاء والانتقالات اللحنية لهذه الآهات من المقام الأساسي.

٩- الدُم والتك

علامتان اصطلاحيتان يتخللهما سكتات زمنية، وتمثلان مواضع القوة والضعف في الضرب الإيقاعي، وهاتان العلامتان تشبهان أجزاء العروض في الشعر، وتتبعان أزمنة

(١) هذه التسمية اصطلاح عليها موسيقيو حلب، بيروت والشام

علامات النوتة الموسيقية عند ترقيمها فوق هذه العلامات، وقد اصطلح العرب على استعمال هذه العلامات الخاصة لتحديد أماكن القوة والضعف في الإيقاع.

أما السكتات الجزئية التي تتخلل الدُم والتك، فتكون للاستراحة العرضية أو لتجميل التوقيع اللحني. وهي ملازمة، ولا سيما في الموشحات التي لا تظهر جمالها وبراعة صياغة ألحانها إلا بتطبيق تلك الأحكام عند المد والتسكين بالحروف بحسب أحكام الألفاظ ومخارجها ومطابقتها لحركات الميزان التوقيعية، بموجب أزمته التي تعد من أهم العناصر الجوهرية الأساسية في البناء الغنائي العربي للموشحات ■



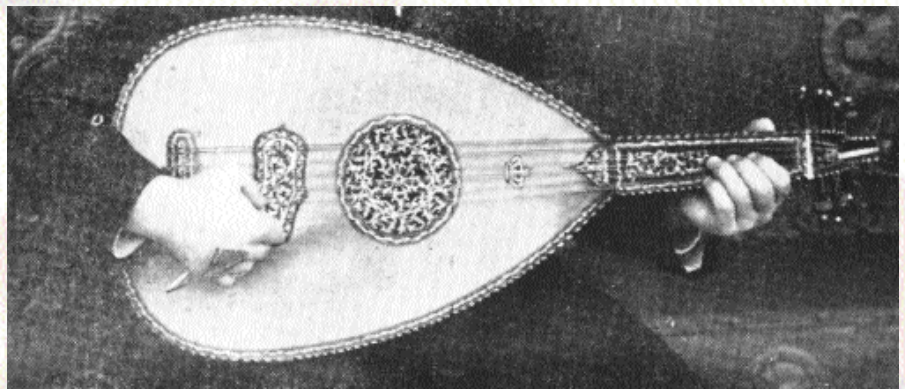
الكمان



القانون



الناي



العود

المركز التربوي للبحوث والانماء
قسم الفنون
فريال زنتوت

٢. تربية وطنية وتنشئة مدنية

■ الصف:

التاسع الاساسي

■ المحور:

العلم والعمل والمهن

■ العنوان:

التعليم للتنمية والعمل

■ المدة:

حصة دراسية واحدة

■ التقنيات والطرائق:

حوار ونقاش، عمل مجموعات، دراسة حالة، دراسة مستندات

■ الوسائل التعليمية:

صور - مستندات - قصة قصيرة

■ الأهداف التعليمية:

- يهدف هذا الدرس إلى جعل التلميذ قادراً على:
- إدراك أن التعليم حق من حقوقه الأساسية.
- تبيان دور العلم في بناء شخصية الفرد وتطور المجتمع.
- تبرير موقفه من حالات عمالة الأطفال وتشردهم.

يطلب المعلم من تلامذته قراءة الدرس في المنزل قبل موعد الحصة الدراسية

■ اشكالية الدرس: (عشر دقائق)

يأشر المعلم بوضع تلاميذه أمام إشكالية تتعلق بالأطفال الذين هم في سن الدراسة والمتواجدين خارج المدرسة ويروي لهم معلومات عن هؤلاء شارحاً معاناتهم وواقعهم ونمط عيشهم، لافتاً إلى أن المشكلة في ازدياد، نظراً للواقع الاجتماعي والاقتصادي المتردي، مع التركيز على انعكاسات هذا الأمر على الفرد والمجتمع لجهة زيادة نسبة الأمية، التشرد، العمل في سن مبكرة والانحرافات وغيرها... طارحاً عليهم تساؤلاً حول دور المدرسة في إيجاد الحلول لهذه المشكلات، وذلك في ضوء قراءتهم المسبقة للدرس المتعلق بـ: التعليم للتنمية والعمل، ثم يياشر بتنفيذ الأنشطة الآتية:

■ النشاط الأول: حوار و مناقشة (خمس دقائق)

يعلق المعلم على اللوح الصور (١ - ٢ - ٣) المتوفرة في كتاب التلميذ ثم يياشر باستثمارها مستخدماً الحوار الآتي:

■ أسئلة حول المستندات:

- ما هي مضامين كل من المستندات الثلاثة؟
- أي من الفئات العمرية تتناول هذه المستندات؟



١: أولاد مشردون يتسكعون في الشوارع.



٣: أولاد يتابعون دراستهم.



٢: ولد يعمل في كراج.

«للطفل الحق في الحصول على وسائل التعليم الإجباري المجاني، على الأقل في المرحلة الابتدائية. كما يجب أن تتيح له هذه الوسائل ما يرفع مستوى ثقافته العامة ويمكنه أن ينمي قدراته.. لكي يصبح عضواً مفيداً في المجتمع».

المستند «أ»:

ندوة حقوق الطفل تطالب بإعداد

التشريعات اللازمة لحمايته

تناولت أعمال الندوة الحوارية عن «حقوق الطفل في التعليم والرعاية الاجتماعية» النقاط الآتية:

- قد يكون أسوأ أشكال عمل الأطفال مرتبطاً بالحال الاقتصادية، وقد تكون إلزامية التعليم ليست فرضاً، بل قناعة لنقلهم إلى المعرفة في زمن تعتبر فيه المعرفة القاعدة الاقتصادية الأولى لارتباطها بنمو المجتمعات».

- إن حقوق الإنسان هي المتمم لحق الإنسان بالعيش والعمل اللائق، وإن عمل الأطفال في ظل الرأسمالية واقتصاد السوق هو عمل غير لائق، لذلك فإن المسألة تحتاج إلى مناقشة تحت عنوان: «حماية الطفل ومنعه من التسرب» من المدرسة وحماية حقه بالتعليم في رعاية الدولة بعيداً من العوز الذي يصيب الأهل.

- إن لبنان متقدم على كل البلدان العربية عبر مشاركته في وضع شرعة حقوق الإنسان، ومن ثم في تطبيق هذه الشرعة، والقوانين اللبنانية تضمن حقوق الطفل وحقوق المرأة وعدداً آخر من الحقوق في مختلف المجالات.

جريدة النهار، السبت ٢٠٠٣/١٢/٢٠ (بتصرف)

أسئلة حول المستند «أ»

- بماذا ترتبط عمالة الأطفال؟
- ما هي وظيفة إلزامية التعليم؟
- بماذا يصف المستند عمل الأطفال؟
- إلى أية حقوق تطرق المستند؟
- أين موقع لبنان نسبة إلى سائر البلدان العربية في ما يتعلق بحقوق الإنسان وتطبيقها؟

- ما الذي أوصل الأطفال إلى مثل هذه الحال؟
- برأيكم، ما هو المكان المناسب لتواجد الأطفال؟ على مقاعد الدراسة أم في مجال العمل؟ علّوا إجاباتكم.
- ما هو تأثير العمالة المبكرة والتشرد على نمو الفرد؟
- ما هو تأثير العمالة المبكرة على المجتمع لجهة خسارة طاقات هؤلاء الأفراد؟
- من المسؤول، برأيكم، عن توجيههم: الأهل، المجتمع أم الدولة؟ لماذا؟
- لو تابع هؤلاء الأطفال الدراسة، هل كان من الممكن أن يصلوا إلى هذه الحالة؟
- هل للعلم دور في بناء شخصية الفرد؟ ما هو، وكيف؟
- بماذا يمكن أن يساعد العلم في تطور المجتمع؟ وكيف؟

■ النشاط الثاني: عمل مجموعات (عشر دقائق)

يوزع المعلم تلامذة الصف إلى مجموعات، ويعطيهم الوقت اللازم لدراسة المستندات « أ » و « ب » و « ج » واستخراج الأفكار الواردة فيها والمتعلقة بموضوع الدرس، وذلك في ضوء الأسئلة المطروحة حول كل مستند:

المجموعة الأولى:

- دراسة خلاصة ندوة حول حقوق الطفل (المستند أ)

المجموعة الثانية:

- إيجاد مبيّنات عن دور العلم في تطوّر المجتمع (المستند ب)

المجموعة الثالثة:

- نص قانوني عن حق الطفل في التعلم (المستند ج): الإعلان العالمي حول التعليم للجميع).

بعدها يدعو المعلم مقررري المجموعات، كل بدوره، إلى عرض الإجابات التي توصلت إليها المجموعة وكتابتها على اللوح. في نهاية العرض، يصوّب المعلم ما يجب تصويبه من الأجوبة وذلك بما يخدم أهداف الدرس.

أخيراً يعلّق المعلم على اللوح نص المادة السابعة من إعلان حقوق الطفل ويقرأها لتلامذته:

إعلان حقوق الطفل (١٩٥٩) المادة السابعة:

المستند «ب»:

عند حدود الطب

ان التقدم التكنولوجي الذي نلحظه في كل دقيقة في حياتنا اليومية وجد له، بالطبع، في البحث الطبي ميداناً خصباً وغنياً بالتقدم، خاصة في ما يتعلق بالتشخيص المسبق الذي يسمح للمصاب بالمرض معرفة حالته الصحية وللطبيب التدخل سريعاً إذا ما أظهرت الفحوصات وجود أمراض خطيرة .

ان السرطان، وهو مرض نهج حتى اليوم أولوياته الأساسية، حث الباحث على استنباط آلات قادرة على تسجيل اقل إشارة مريبة في الجسم. ويبقى التصوير الإشعاعي العميق إحدى أهم هذه الآلات، اذ انه يسهل عملية تصوير الجسم حسب مقاطع سماكتها اقل من ملليمتر . ثم ان التشخيص ايضاً، في ميدان أمراض القلب، استفاد من التقدم التكنولوجي الإلكتروني. وان إحدى النتائج الأكثر ادهاشاً هي «اللايف باك» وهي كناية عن آلة تسمح بالمراقبة المستمرة لكل الثوابت القلبية (النبض، الإيقاع، القدرة) وحتى بالتدخل في حال توقف القلب عن طريق سلكين كهربائيين مثبتين مباشرة إلى حجاب القفص الصدري.

موسوعة المعرفة - مجلد ١٩

المستند «ج»:

التربية للجميع

أ - «التربية حق أساسي لجميع الناس، رجالاً ونساءً، في كل الأعمار، وفي كل أرجاء العالم.

ب- تأمين حاجات التعليم الأساسية بحيث ينبغي تمكين كل شخص، سواء أكان طفلاً أم يافعاً أم راشداً، من الاستفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبي الحاجات الأساسية للتعليم ومضامينه: كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات.

وتشمل هذه الحاجات كلاً من عناصر التعلم الأساسية مثل : القراءة والكتابة، والتعبير الشفهي والحساب، وحل المشكلات التي يحتاجها البشر من اجل البقاء، ولتنمية قدراتهم كافة، وللعيش بكرامة، وللمساهمة مساهمةً فعالةً في عملية التنمية، لتحسين حياتهم»

الإعلان العالمي حول التربية للجميع،

مؤتمر جومتيان - تايلاند

١٩٩٠/٣/٩-٥

اسئلة حول المستند «ج»:

- من هي شرائح المجتمع التي يشملها الحق في التربية؟
- ما هي الحاجات الأساسية للتعليم ومضامينه؟
- ما هي عناصر التعلم الأساسية؟ وما الفائدة منها؟

أكمل وجه.

لكن القدر كان بالمرصاد لرامي. توفي والده دون أن يترك للعائلة ما تواجه به متطلبات الحياة. حاولت والدته العمل لتأمين قوت العائلة وبدلات السكن والتعليم والطبابة والملبس، لكن مرضها المزمن حال دون تمكنها من الاستمرار في العمل لإعالة عائلتها المؤلفة من رامي وفؤاد ونسرين. في أحد الأيام، تغيب رامي عن المدرسة ولم يعد. سألت إدارة

أسئلة حول المستند «ب»:

- ماذا استنبط الباحثة بفضل العلم؟
- مّم استفاد التشخيص الطبي في ميدان مرض القلب؟ وماذا كانت النتائج؟
- ما هو دور التقدم التكنولوجي في تشخيص الأمراض؟

النشاط الثالث: دراسة حالة (خمس عشرة دقيقة)

يوزّع المعلم على المجموعات القصة التالية مطبوعة ويطلب منهم دراستها ، واقتراح الحلول المناسبة لها وذلك في ضوء ما تعلموه:

«رامي تلميذ في العاشرة من عمره يتابع دراسته في الصف الخامس الأساسي ، وهو من المجتهدين في صفه. أساتذته ورفاقه يحبونه كثيراً نظراً لحسن سلوكه ولقيامه بواجباته المدرسية على

- ما هو الحل الواقعي والموضوعي الذي تقترحونه لقصة رامى وذلك بالاستناد إلى مبادئ: اتفاقية حقوق الطفل، مبدأ تكافؤ الفرص والحق في التعلم للجميع؟
- ما هي تبريراتكم لهذه الحلول؟

■ مناقشة نهائية: (عشر دقائق)

يعرض مقرّر كل مجموعة الحلول التي توصلت إليها مجموعته ثم تتم مناقشتها من قبل الجميع للتوصل إلى الخلاصة المتوخاة من الدرس واختيار الحل الأنسب على أن يتصف بالواقعية والموضوعية ■

المركز التربوي للبحوث والإثراء
مقرر مادة التربية الوطنية والنشئة المدنية
ميشال بدر

المدرسة ورفاقه عنه، فكان الجواب أن رامى اضطرّ لترك المدرسة والعمل في أحد الكاراجات لإعالة أمه واخوته كونه كبير العائلة، ولأن أمه لم تعد قادرة على الاستمرار في العمل لإعالة العائلة بسبب المرض.

هكذا هجر رامى مقاعد الدراسة وحرّم من متابعة تحصيله العلمي، ومضى لمواجهة الحياة وتأمين متطلبات العائلة لإنقاذها من الجوع والعوز وتأمين الدواء لأمه المريضة).

أسئلة حول القصة:

- ما هي القدرات التي كان يتمتع بها رامى في المدرسة؟
- ما هو أثر هجر مقاعد الدراسة على شخصية رامى ونمط حياته؟
- هل أن إعالة العائلة تقع على عاتق رامى أم أن هنالك جهات أخرى مسؤولة؟ من هي؟

L.U.C.

ليانيزيونيزرسال كوليدج

مرسوم جمهوري رقم ٢٩٧٨-٢٦٠-١١٥٤٥-١١٤٣-٨٨٠٧

معهد فني عال

E-Mail:
mecathaz@inco.co.lb

بإدارة النقيب
ريمون ابي كنعان

الاختصاصات الخاصة

TD - TDS

- رئيس محاسبة
- محاسب عام
- محاسبة فندقية
- امينة سر تنفيذية
- امينة سر مختزلة
- بيع وحجز تذاكر السفر
- دورات كومبيوتر
- (للمبتدئين - للمبرمجين...)

- اخصائي في التجميل
- التزيين النسائي
- فنون الماكياج
- اخصائي في تصميم وتنفيذ الازياء
- ديكور عام
- اخصائي في لغات الكومبيوتر
- دورات في اللغات الاجنبية
- (انكليزي - فرنسي - الماني - اسباني - ايطالي)

الاختصاصات الرسمية

BP - BT - TS - LT

- المعلوماتية الادارية
- المراجعة والخبرة في المحاسبة
- التربية الحضانة والابتدائية
- الهندسة الداخلية (ديكور)
- فنون الاعلان
- المحاسبة والمعلوماتية
- البيع والعلاقات التجارية
- التربية الحضانة
- التجميل الداخلي
- امانة السر الادارية

شعارنا: الصدق في المعاملة والثقة بمستقبل
التعليم المهني والتقني في لبنان

الجازمية - الساحة - سنتر ملاط ٣ - ت: ٠٥-٤٥٠٥٤٠ / ٠٥-٤٥٩٣٤٤
الجازمية - شارع مار روكز - تلفاكس: ٠٥-٤٥٠٥٨٧ / ٠٥-٤٥٤٨٥٩

٣. الفيزياء

■ الأهداف التعليمية:

تمكين التلميذ من ان :

- يتعرف الى مكونات المصباح الكهربائي
- يتعرف الى خصائص الخلية الكهربائية الجافة
- يميز بين الموصل والعازل
- يعرف كيف يلائم خلية جافة ومصباحاً كهربائياً
- يرسم بيانياً دائرة كهربائية بسيطة.

■ عمل مجموعات:

توزيع التلامذة بشكل مجموعات عمل
(تلميذان لكل مجموعة)

■ الكفايات

إضاءة مصباح كهربائي بواسطة خلية جافة.

■ الموضوع: الكهرباء

■ الدرس : الدارة الكهربائية

■ الصف : السابع الأساسي

■ المدة : حصتان

■ المكان : مختبر الفيزياء

■ أولاً: سير الدرس (حصّة واحدة)

قبل توزيع التلامذة على مجموعات عمل (تتضمن كل مجموعة تلميذين) ولمعرفة معلومات التلامذة حول موضوع الدرس (تقييم تشخيصي) يحمل معلم الصف فانوساً كهربائياً وي طرح الأسئلة الآتية:

- من منكم استعمل فانوساً يعمل على الخلايا الكهربائية الجافة؟
 - مما يتألف الفانوس الكهربائي؟
 - هل وجود الخلايا وعددها هو أساس لإضاءة الفانوس؟ ولماذا؟
 - هل يمكنكم إضاءة الفانوس بوسيلة غير كهربائية؟
 - هل بإمكان أحدكم شرح عملية إضاءة مصباح الفانوس؟
- بعدها يعمل المعلم على تكوين مجموعات العمل وتوزيعها كل واحدة الى طاولة عمل.

١- المصباح الكهربائي المتوهج

النشاط الأول: المكونات الأساسية للمصباح الكهربائي

يعرض المعلم مصابيح كهربائية تباع في السوق وتختلف بحجمها وبشكلها وبنوع قاعدتها (شكل ١). ثم يطرح على التلامذة السؤال الآتي:

- هذه المصابيح لها عناصر مشتركة، ما هي؟



شكل ١: نوعان من المصابيح.



لتبيان هذه العناصر المشتركة يوزع المعلم على كل مجموعة عمل مصباحاً قاعدته كالبرغي ومصباحاً آخر تركيب قاعدته بالكبس ويطلب منهم كسر المادتين، السوداء والبيضاء، وإزالة القاعدة الفلزية ومن ثم الاجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل للمصباحين نظام التثبيت ذاته؟
- هل لكل واحد منهما طرفان؟

٣- اضاءة مصباح كهربائي بواسطة خلية كهربائية جافة

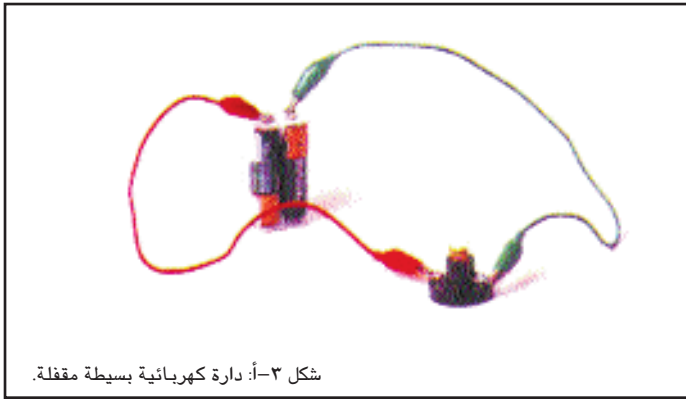
النشاط الثالث : الدارة الكهربائية

- يعطي المعلم لكل مجموعة عمل خلية جافة ومصباحاً كهربائياً
مثبتاً في قاعدة تشغيل مناسبة وأسلاكاً موصلةً للكهرباء.
- + يطلب من كل مجموعة ربط طرفي قاعدة التشغيل بقطبي الخلية بواسطة الأسلاك فيضيء المصباح.
 - + يطرح المعلم عند ذلك على التلامذة الأسئلة الآتية:
 - هل ركبتم بعلمكم هذا دارات كهربائية؟
 - هل الدوائر الكهربائية مغلقة؟



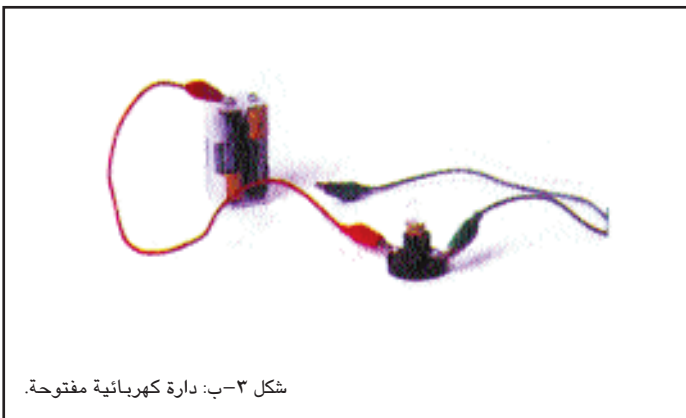
شكل ١-ب: مصباح مغلّق.

- هل يتصل طرفا المصباح بسلك فلزي (تنغستين)؟(١)



شكل ٣-أ: دارة كهربائية بسيطة مغلقة.

- + يطلب المعلم من كل مجموعة فصل أحد قطبي البطارية عن الدارة، ثم يطرح الأسئلة الآتية:
 - هل تبقى المصابيح مضاءة؟
 - هل تصبح الدارات مفتوحة؟
 - في أية دارة كهربائية يمر التيار الكهربائي: في المغلقة أو في المفتوحة؟
 - ما هو مصدر التيار الكهربائي؟



شكل ٣-ب: دارة كهربائية مفتوحة.

٢- الخلية الكهربية الجافة

النشاط الثاني: قطبا الخلية الكهربية

- يوزع المعلم على كل مجموعة عدة أنواع من الخلايا الكهربية الجافة (شكل ٢) ويطلب الى التلامذة الاجابة عن الأسئلة الآتية:
- هل لكل خلية جافة قطبان؟
 - كل قطب من قطبي الخلية الواحدة يحمل اشارة. هل هذه الاشارة هي نفسها للقطبين؟
 - هل يتشابه قطبا الخلية الواحدة؟



شكل ٢: خلايا كهربية.

للخلية الكهربية الجافة قطبان متميزان:

وقطب سالب (-)

قطب موجب (+)

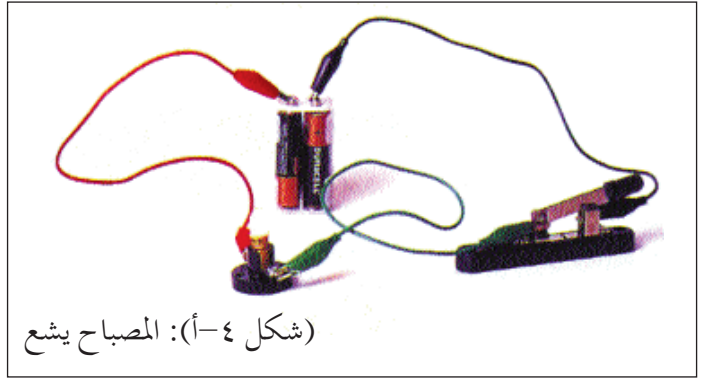
النشاط الرابع: الموصلات والعوازل

لكي يضاء المصباح يجب ربطه بالخلية الكهربية الجافة بواسطة اسلاك موصلة للكهرباء، فهل يضاء المصباح اذا كانت الأسلاك غير موصلة للكهرباء، أي أسلاك عازلة؟
للاجابة على هذا السؤال يطلب الى التلامذة القيام بالنشاط الآتي:

يعطي المعلم لكل مجموعة عمل مصباحاً كهربائياً مثبته في قاعدة تشغيل مناسبة وخلية جافة وأسلاكاً موصلة ومفتاحاً كهربائياً ومسماراً حديدياً وممحة.

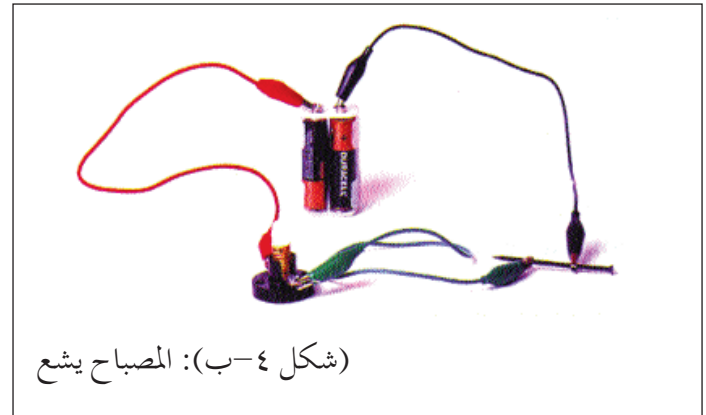
ويطلب من كل مجموعة تنفيذ ما يأتي:

– تركيب دائرة كهربائية مغلقة، فيشع المصباح (شكل ٤-أ)

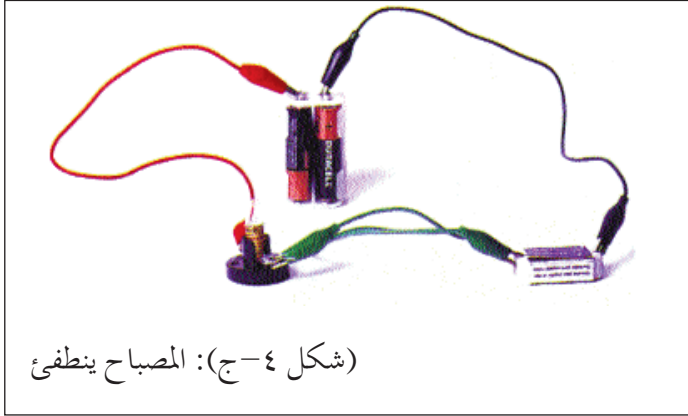


(شكل ٤-أ): المصباح يشع

– وضع المسمار الحديدي مكان المفتاح الكهربائي (شكل ٤-ب)
هل يشع المصباح؟ هل المسمار الحديدي هو موصل للتيار الكهربائي؟



(شكل ٤-ب): المصباح يشع



(شكل ٤-ج): المصباح ينطفئ

– وضع الممحة مكان المسمار الحديدي (شكل ٤-ج)
هل يشع المصباح؟ هل الممحة هي موصلة للتيار الكهربائي؟
(يمكن استبدال الممحة بقطعة من الخشب، بمسطرة من البلاستيك...).

الحديد
النحاس
النيكل

تسمح بمرور التيار الكهربائي. هذه الأجسام موصلة للكهرباء.

البلاستيك
الخشب
النايلون

لا تسمح بمرور التيار الكهربائي، هذه الأجسام عازلة للكهرباء.

المكان: المختبر

المدة: حصة واحدة (الحصة الثانية)

العنصر	خلية جافة	مصباح	سلك موصل	مح	مفوّاح كهربائي	مفتاح كهربائي مقفل
الرمز						

السؤال الأول: رسم بياني لدارة كهربائية.

+ يطلب إلى كل تلميذ الإجابة عن السؤال الآتي:

المستندات: (لكل تلميذ)

في أية دارة من الدارات الثلاث:

- يضيء المصباح بشكل عادي وطبيعي؟

- يكون ضوء المصباح خفيفاً؟

- يحترق المصباح بعد فترة زمنية؟ ■

- جدول رموز لبعض عناصر الدارة الكهربائية.

- عناصر تكوين دارة كهربائية: خلية جافة، مصباح كهربائي،

مفتاح كهربائي مع قاعدته، أسلاك وصل.

+ يطلب من كل تلميذ:

- تحقيق دارة كهربائية مقفلة لإضاءة المصباح الكهربائي.

- وضع رسم بياني للدارة الكهربائية في وضعيتها المفتوحة

ووضع رسم آخر عندما تكون مقفلة.

السؤال الثاني: ملاءمة مصباح كهربائي و خلية كهربائية.

- لكي نضيء مصباحاً كهربائياً يجب ان نصله الى خلية

كهربائية جافة. هل يجب ان نختار خلية ملائمة لاضاءة

المصباح بشكل طبيعي؟

أجب عن السؤال مستعيناً بالنشاط الآتي:

+ يوزّع المعلم على كل تلميذ خلايا كهربائية مختلفة: ١ فولت،

٦ فولت، ٩ فولت و ١٢ فولت، ومصباحاً كهربائياً مع كتابة ٩

فولت.

- يقوم كل تلميذ بتكوين دارة كهربائية مقفلة تتضمن المصباح

الكهربائي مع:

١- الخلية التي تحمل كتابة ٦ فولت دون غيرها

٢- الخلية التي تحمل كتابة ٩ فولت دون غيرها

٣- الخلية التي تحمل كتابة ١٢ فولت دون غيرها

Exemples de résultats obtenus :

	Bécher A	Bécher B	Bécher C
m (à vide, donné)	117 ,5 g	118,3 g	117,9 g
m (bécher plein)	166,8 g	157,8 g	170 g
m (liquide)	49,8 g	39,5 g	52,1 g
ρ (liquide) = m/v	0,99 g/cm ³	0 ,79 g/cm ³	1,13 g/cm ³
Nature du liquide	Eau	Alcool	? ? ?

IV. Vérification des hypothèses

1) Pour les tests qualitatifs

Les hypothèses 1 et 4 sont validées : (les liquides A et C bleuissent le sulfate de cuivre).
L'hypothèse 2 est validée (le liquide B brûle avec une flamme bleue).

2) Pour les tests quantitatifs

L'hypothèse 1 est validée : le liquide A est de l'eau car $\rho_{\text{liquide A}} = 1 \text{ g/cm}^3$.
L'hypothèse 2 est validée : le liquide B est de l'alcool car $\rho_{\text{liquide B}} = 0,8 \text{ g/cm}^3$.
L'hypothèse 3 est invalidée : le liquide B n'est pas de l'huile puisque $\rho_{\text{huile}} = 0,9 \text{ g/cm}^3$.
L'hypothèse 4 est invalidée : le liquide C n'est pas de l'eau car $\rho_{\text{liquide C}} = 1 \text{ g/cm}^3$.

Problème : Le test quantitatif remet en question le résultat trouvé pour le liquide C au test qualitatif. Les mesures physiques nous prouvent que le liquide C n'est pas de l'eau.

V. Nature du liquide C

Masse de 50 cm³ du liquide C > Masse de 50 cm³ d'eau.
Comment expliquer cette différence ?
Hypothèse attendue : il y a quelque chose d'autre avec l'eau .
Faire chauffer ou distiller (le plus simple suffit).
L'eau s'évapore et des traces blanches apparaissent sur les parois du bécher : c'est du sel
Le liquide C est de l'eau salée.

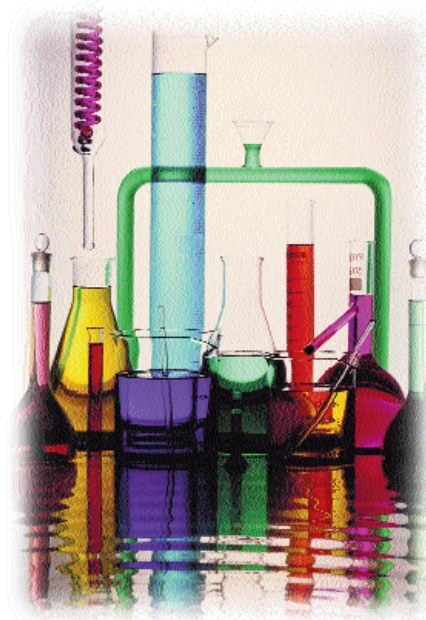
Note : Attention à la consigne de sécurité... ne pas faire goûter en chimie !

VI. Conclusion

Chaque élève doit formuler sa conclusion avec ses propres mots. Il ne s'agit pas ici de savoir "institutionnalisé".

Conclusion attendue : Il ne faut pas se fier aux apparences ; même si on ne voit pas le sel, **il est présent dans le liquide C.**

Tout liquide incolore n'est pas forcément de l'eau ●



Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques
Le coordinateur de la commission d'évaluation pour la chimie
Bassam Chahine

Qui est qui ?

Objectif (à ne pas dire en début de séance !) : soulever le problème: “ je ne vois rien d’autre que de l’eau donc il n’y a que de l’eau..... “

Déroulement :

I. Question posée aux élèves : observation de 3 liquides non identifiés

Bécher A :50 cm³ d’eau
Bécher B :50 cm³ d’alcool
Bécher C :50 cm³ d’eau.

Les béchers A, B et C restent sur la paillasse du professeur. Les élèves ont à leur disposition ces solutions (dans des verres à pied) pour faire les tests.

Note : Filtrer l’eau salée pour qu’elle soit claire.
Consigne élève : Observer (sans toucher) et comparer ces 3 liquides (on ne dit pas qu’ils sont différents).

Réponses attendues :

- Points communs entre les 3 béchers : même volume , liquide transparent (“ je ne vois pas de particules dans les liquides “).
- Différence : la couleur (l’alcool est dans notre cas légèrement jaunâtre).

II. Exemples de formulations d’hypothèse par les élèves

Hypothèse 1 : Le liquide A est de l’eau.
Hypothèse 2 : Le liquide B est de l’alcool.
Hypothèse 3 : Le liquide B est de l’huile.

Note : A cause de la couleur jaunâtre de l’alcool, les élèves pensent à l’huile en regardant le liquide B.

Hypothèse 4 : Ce liquide est de l’eau.

III. Proposition de protocoles pour valider les hypothèses : expériences

A la disposition des élèves : sulfate de cuivre, allumette (sur demande), tube à essai, eau et 3 tubes à essai contenant respectivement les liquides A, B et C.

Les caractéristiques de certains liquides courants sont écrites au tableau.(masse volumique de l’eau, de l’alcool et de l’huile).

1) Propositions de tests qualitatifs

Exemple de propositions: il brûle ou ne brûle pas, il est miscible ou non, test au sulfate de cuivre anhydre.....

Dans ce cas, chaque groupe d’élèves (par 4) réalise les tests.

2) Propositions de tests quantitatifs

Question posée aux élèves : Quel instrument de mesure pourrait nous renseigner sur la nature du liquide ?

Réponse attendue : La balance.

Dans ce cas, l’expérience se fait sur la paillasse du professeur (9 élèves vont passer au tableau : 3 pour mesurer la masse de chaque bécher plein, 3 pour en déduire la masse de chaque liquide, 3 pour calculer la masse volumique de chaque liquide).

Les élèves proposent de trier les liquides par masse et densité , d’où l’idée de calculer ρ donc m (liquide).

Enseigner la chimie à partir de situations - problèmes

“Apprendre...oui, mais comment ?

Introduction :

Objectifs :

Placer les élèves devant des situations de la vie courante par un questionnaire bien mené. Privilégier l'approche hypothético-déductive (modèle constructiviste).

L'objectif pédagogique visé par une situation-problème est toujours le franchissement d'un obstacle par l'élève : Il faut commencer par identifier un obstacle (représentation de l'élève) puis rechercher une situation du quotidien (expérimentale ou théorique) qui confronte l'élève à cet obstacle. Il convient de faire émerger les représentations des élèves pour les utiliser.

Imaginé par l'élève ou préconçu, le dispositif expérimental devra avoir un lien avec le problème posé et apparaître comme tel pour l'élève. L'expérience est là pour valider ou invalider les hypothèses de l'élève.

Préparer une leçon :

● **Lieu:** Salle de laboratoire

● **Classe :** EB7

● **Durée :** 2 heures

● **Thème :** Les solutions

● **Objectifs : être capable :** + d'identifier des liquides de même aspect.

+ de réinvestir les tests d'identification.

+ de mesurer une masse et un volume.

+ de mettre l'élève dans une situation - problème

● **Déroulement:**

● **Support pédagogique:** + matériel de laboratoire

● **Contrôle de l'acquis :** + moyen

+ temps

+ critères et indicateurs d'évaluation.

Ce TP-cours prend place dans le chapitre des solutions après que le concept de solution a été introduit. Il consiste à **identifier 3 liquides inconnus** au départ et permet de **réinvestir :**

a) les tests d'identification

(sulfate de cuivre qui bleuit en présence d'eau , eau de chaux qui se trouble en présence de CO₂, test à la flamme pour l'alcool).

b) les pratiques expérimentales concernant les mesures de masse et de volume .

Ce TP-cours, abordé sous forme de situation - problème, permet de soulever le problème : tout liquide incolore n'est pas forcément de l'eau, tout liquide coloré n'est pas forcément une solution; d'autres liquides que l'eau peuvent être incolores et il existe aussi des solutions incolores.

grammes.

3.2.1.2 L'acquisition des savoirs linguistiques (grammaire) doit se réaliser parallèlement à d'autres apprentissages. Elle ne doit pas en dépendre. Sinon on s'expose à un apprentissage lacunaire de la part des élèves.

3.2.2 Comme les compétences relatives à la reconnaissance et à la production du discours argumentatif occupent une grande place dans les activités d'apprentissage au cycle secondaire, il y a lieu de se demander s'il ne faudrait pas revoir, sous cet angle, la progression du cycle 3 telle que figurant actuellement dans les programmes de manière à ce que les années d'apprentissage de ce cycle puissent rendre le passage en première année du secondaire plus aisé pour l'élève moyen.

3.2.3 Parmi les obstacles relatifs au respect de la progression proposée dans les programmes, le plus remarquable est peut-être la quantité de savoirs et de savoir-faire à faire acquérir. Il faut donc revoir le niveau de compétences minimales exigé pour tous les cycles.

3.2.4 Les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves à l'entrée en EB7 et en première année du secondaire pourraient être réduites si l'on pouvait assurer dans les écoles une coordination très serrée entre les enseignants responsables des classes charnières.

3.3 Les difficultés d'application des méthodes actives (1)

3.3.1 L'une des raisons qui empêchent les enseignants de pratiquer les méthodes actives c'est la masse des apprentissages exigés.

3.3.2 Pour pratiquer les méthodes actives avec les élèves, la bonne volonté ne suffit pas. Une formation est absolument nécessaire. Sinon on n'obtient que des résultats en surface.

3.3.3 La pratique des méthodes actives est censée aider à améliorer l'apprentissage du français. Opter pour ces méthodes et se battre pour en généraliser l'application ne doit pas nous faire oublier l'essen-

tiel: si l'apprentissage du français ne donne pas les résultats escomptés c'est moins par manque de pratique des méthodes actives que par manque de motivation. Si on trouve le moyen d'agir sur cette motivation, il deviendra automatiquement plus facile de mettre ces méthodes en pratique.

3.4 L'adéquation des questions des examens officiels aux compétences exigées par les programmes (2)

3.4.1 L'épreuve de français au brevet et au bac ne permet pas d'évaluer l'acquisition des compétences liées à la pratique de la langue orale. Il faut donc concevoir un type d'épreuve permettant d'évaluer ce genre de compétences. Mais, auparavant il faut que les enseignants entraînent leurs élèves à la pratique du français à l'oral. Ceci ne peut se réaliser qu'à deux conditions: assurer le perfectionnement linguistique des enseignants qui en ont besoin et leur offrir de façon continue des chances de formation en didactique et en méthodologie de l'oral. Il en résulte que l'introduction d'une épreuve orale dans les examens officiels ne peut se faire que très progressivement.

3.4.2 Le choix des textes pour l'épreuve du bac doit permettre d'évaluer les compétences des élèves en matière de reconnaissance des différents types de discours exigés par le programme. Il faudra s'attacher à diversifier les textes en conséquence.

3.4.2 Enfin, comme la reconnaissance des caractéristiques des principaux genres fait partie des compétences exigées, il faut pouvoir l'évaluer aux examens officiels. Le support qui s'y prête le plus, c'est l'œuvre intégrale à condition que les questions posées ne facilitent pas une récitation par cœur de parties de cours mémorisées par l'élève. Là encore, l'épreuve orale représente la solution idéale ●

Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques
Département de français
D. Marie Bejjani

2- Suggestions pour une amélioration des conditions d'application du curriculum

2.1 Au plan de la formation des enseignants

2.1.1 Donner aux enseignants la chance d'améliorer leur pratique du français oral et écrit.

2.1.2 Améliorer les capacités des enseignants en ce qui concerne les méthodes actives.

Apprendre aux enseignants les procédés relatifs à la pédagogie différenciée en accompagnant les formations de propositions pratiques en direction des directeurs d'école.

2.2 Au plan des outils pédagogiques (manuels et autres)

2.2.1 Revoir les manuels:

- thèmes
- choix des textes
- organisation en séquences pédagogiques
- développement du guide en vue d'en faire un manuel d'autoformation

2.2.2 Œuvrer à la généralisation des BCD et des CDI

2.3 Au plan de la stratégie d'application des curricula

Concevoir une stratégie telle que les épreuves orales préconisées aux examens officiels n'entrent en application que progressivement (entre 10 et 12 ans) à partir de la mise en œuvre des programmes rénovés.

3- Les comptes rendus relatifs à chaque séminaire

3.1 Les difficultés d'acquisition des compétences orales au primaire ⁽¹⁾

3.1.1 Une bonne majorité d'enseignants de français dans le cycle primaire ne possède pas assez de compétences linguistiques à l'oral. Dans ces conditions, peut-on exiger de l'élève de parler français avec aisance et plaisir?

3.1.2 Bon nombre d'enseignants continuent à avoir des pratiques de classe inadaptées aux objectifs d'apprentissage: Ces pratiques ne permettent pas suffisamment aux élèves de produire des actes de parole de façon spontanée.

3.1.3 On continue à tolérer le fait que l'évaluation sommative porte exclusivement sur les compétences de l'écrit. Ce qui conduit les enseignants et les élèves à se désintéresser du reste.

3.1.4 Le référentiel des compétences pour l'oral tel qu'il apparaît dans les textes officiels des derniers curricula est très lacunaire. L'enseignant ne dispose pas d'une véritable progression d'apprentissage de la langue orale fondée sur des actes de parole de plus en plus complexes.

3.1.5 Les manuels mis entre les mains des élèves et des enseignants ne prévoient qu'un nombre insignifiant d'activités pouvant motiver la communication orale. D'autres outils pédagogiques peuvent aider l'enseignant à organiser des activités tournées vers la pratique raisonnée de l'oral mais, ou bien l'enseignant n'a pas accès à ces outils ou bien il y a accès mais ne sait pas (ou ne veut pas) les exploiter.

3.1.6 Enfin, on peut dire que, de façon générale, l'environnement scolaire et extrascolaire de l'élève ne favorise pas assez la communication orale en français.

3.2 Les difficultés d'application de la progression d'apprentissage préconisée par les programmes (cycles 3 et secondaire) ⁽²⁾

3.2.1 La plupart des enseignants éprouvent des difficultés pour bâtir la progression d'apprentissage uniquement sur les types de discours, vu le niveau réel des élèves à l'entrée en EB7.

Il est donc nécessaire de reconsidérer la progression d'apprentissage du cycle 3 et du secondaire de manière à prendre en compte les faits suivants:

3.2.1.1 L'acquisition des compétences de communication orale et écrite doit se poursuivre jusqu'en Terminale. A cet égard, un référentiel très précis concernant ces deux cycles doit figurer dans les pro-

(1) Ce séminaire a débuté par une causerie préparée et présentée par Dr Faten Koubrosly.

(2) Ce séminaire a débuté par une causerie préparée et présentée par Mme Laure Ghanem - Kahil.

LES SEMINAIRES RELATIFS AUX CONTENUS DES CURRICULA DE FRANÇAIS COMPTE RENDU SYNTHETIQUE

Les diverses institutions concernées par l'éducation pré-universitaire au Liban ont été invitées à participer à des séminaires de concertation au sujet des curricula de français en vue de préciser des pistes de travail conduisant à la rénovation des textes officiels actuellement en vigueur.

Au cours du mois de janvier, le département de langue et de littérature françaises du C.R.D.P. a organisé quatre séminaires respectivement dirigés par Dr Faten Koubrosly, Mme Laure Ghanem, Dr Siham el Kareh, M. Raymond Boustany, Dr Marcelle Khorassandjian et moi-même. Les concertations qui ont été engagées lors de ces rencontres ont permis de dégager quelques lignes de force, qui, nous l'espérons, reflètent l'avis de la majorité des institutions représentées. Par ailleurs, les conditions d'application des programmes ont été évoquées de façon récurrente, c'est pourquoi elles font également l'objet d'un développement dans le présent rapport. Nous terminerons enfin par la reproduction des comptes rendus relatifs à chacun des quatre séminaires.

1- Pistes de travail pour une rénovation des contenus du curriculum: Revoir, développer, enrichir

1-1 Revoir

1.1.1 Revoir la progression acquisition des compétences relatives aux savoirs linguistiques (connaissances de type grammatical) de manière à éviter un apprentissage lacunaire; ce qui risque d'arriver lorsque la progression d'apprentissage des savoirs linguistiques est strictement soumise à celle de la reconnaissance des divers types de discours que l'on rencontre dans les textes réservés à l'apprentissage.

1.1.2 Revoir la sélection thématique en quantité et en qualité en veillant à ce que les thèmes ne représentent pas une contrainte dans le cadre de l'apprentissage.

1.1.3 Revoir le niveau minimum de performance exigé pour chacune des différentes compétences répertoriées au programme sans toutefois avoir à porter atteinte aux objectifs généraux de l'apprentissage.

1.1.4 Revoir les contenus en tenant compte des autres disciplines enseignées en français.

1.1.5 Revoir la terminologie adoptée afin qu'elle

devienne plus convergente d'un cycle à l'autre et d'une série à l'autre.

1-2 Développer

1.2.1 Développer les contenus relatifs à l'acquisition des compétences relevant de l'oral afin qu'ils constituent un référentiel très détaillé pour chaque année d'apprentissage.

1.2.2 Développer les options méthodologiques qui accompagnent les contenus par cycle.

1.2.3 Développer les compétences à maîtriser de manière à créer une mini - progression à l'intérieur de chaque cycle ou sous- cycle .

1-3 Enrichir

1.3.1 Enrichir les contenus du cycle secondaire de manière à y intégrer une progression d'apprentissage pour la reconnaissance des caractéristiques principales des principaux genres et des mouvements littéraires les plus importants.

1.3.2 Enrichir le curriculum d'un chapitre relatif aux évaluations sommatives et certificatives en vue de garantir une plus grande exhaustivité des épreuves par rapport aux contenus du curriculum. Il faudra notamment prévoir une épreuve supplémentaire afin d'évaluer les compétences des élèves dans le domaine de la communication orale.

المناهج الجديدة: ما لها وما عليها

ان مشروع الإصلاح التربوي الذي انطلق منذ العام ١٩٩٤ قد وضع أسس تأمين مستقبل تربوي حيوي لأولادنا. إننا من خلال مواكبنا لمرحل المشروع لا بد لنا من التنويه بالرؤية المستقبلية التي تحلى بها مصممو المشروع وبمبادرتهم لجمع كامل المجتمع التربوي في محاولة لم يسبق لها مثيل لدمج القطاعين الرسمي والخاص وبالتزامهم مبدأ تقييم المناهج ومراجعتها وتطويرها بشكل دائم ومستمر. اننا على قناعة تامة بأهمية التربية والقطاع التربوي ودورهما في حل كثير من المشاكل التي يعانيتها مجتمعنا على الصعد كافة: السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية والعلمية وغيرها، إذا ما احسن استثمارهما وتوجيههما نحو أهدافنا وغاياتنا المرجوة، خاصة وان المؤسسة التعليمية هي واحدة من ابرز ركائز التنشئة الوطنية والمركز الرئيسي لصهر فكر الإنسان وشحن إمكاناته وابداعاته.

١- إجماع آراء التلاميذ

أ- الإيجابيات

- المناهج تُكسب المتعلم ثقافة عامة.
- تتطلب تفكيراً عميقاً ونقداً شديداً وهذا ما ينمي العقل والفكر.
- تركز على حلّ المشاكل والمسائل وتتطلب مهارة التحليل والاستنتاج.
- حددت الأهداف مسيرة التعليم.
- تحديد أهداف المناهج والمواد التعليمية ساعد المعلم على التنظيم والوضوح.
- التلميذ مشارك، محاور وفي قلب العملية التعليمية.
- تشجيع العمل الجماعي.
- ساعدت المناهج على الحدّ من أنانية التلاميذ المتفوقين، وتقوقع التلاميذ المقصرين.
- اكتشف التلاميذ أن لديهم قدرات لم تكن تستعمل: الفكر النقدي، التحليل والاستنتاج، حرية المناقشة...
- فتح المجال لتخصصات جديدة (الاقتصاد، الاجتماع...)
- الاهتمام بمواضيع تُعاش بيئة التلميذ.

من لجان التخطيط للمناهج حتى غرفة الصف، مسار طويل ومتدرج قطعته مناهجنا تخطيطاً نظرياً وتطبيقاً عملياً. وان كنا قد قطعنا المرحلة الأولى وهي التخطيط والإعداد فنحن الآن أمام المرحلة الأهم وهي المناهج في غرفة الصف، ففي هذه الغرفة يتلاقى المعلم حامل رؤية المناهج وفلسفتها والتلميذ الذي هو هدفها ومبتغاها. في هذه الغرفة تُشرح المناهج، تتحول النظريات إلى حقائق معاشة، يُلفظ بعضها ويُكتسب البعض الآخر، هنا يكمن تحليل وتقييم كل جزئية من جزئيات المنهج، هنا تتم المعاشية الحقيقية والتلاقي البناء بين المثلث التربوي (المعلم، التلميذ والمنهج) من هنا نستشرف اوجه التجديد والفعالية في مناهجنا لتمسك بها ونطورها وواجه التناقض أو الاختلال لنقومها، وهنا تبرز اقتراحات الحلول الممكنة التي تساعد على تحديد مساراتنا بحيث لا نخسر نواحي التجديد والفعالية في مناهجنا.

من خلال دراسة ميدانية خضع لها حوالي ١٥٠ تلميذاً من السنتين الثانويتين الثانية والثالثة وشارك فيها ثلاثون منسقا ومعلماً تختلف المواد التعليمية لهاتين السنتين نستخلص ما يأتي :

ب- السليات

رأي تلميذة اختصر آراء الجميع:

«إنني أكره هذه المناهج على أهميتها، فقد اقلقتني وجعلتني مشتتة بين العلمي والأدبي، اغرق في بحر من المعلومات والمعارف، لا اعرف المهم من الأهم، ثقافتني العلمية سطحية، لا وقت لي للتعلم في ما أحب».

- كثرة المواد وكثرة ساعات التعليم، لا وقت للتلميذ للانتباه إلى نفسه وإلى هواياته.

- ضعف التنسيق والترابط بين المواد لجهة الأهداف العامة والخاصة للمادة الواحدة ولبقية المواد.

- كثرة المواد الأدبية في الفروع العلمية.

- لماذا لا تجمع المواد الأدبية في مقرر واحد يشمل مجمل الثقافة المطلوبة؟

- الاهتمام بالمواد الفنية والرياضية غير كافٍ.

- توزيع مواد المنهاج غير متوازن بحيث جاءت المادة مكثفة في سنة معينة وناقصة في سنوات أخرى.

- ترجمة الكتب من لغة إلى أخرى والأخطاء الواردة في الشكل والمضمون.

- تضارب أسئلة الامتحانات بين مادة وأخرى مضموناً وتركيباً، خصوصاً في المواد العلمية، واختلاف مصطلحاتها مما يربك التلميذ.

- التقييم وما يتضمنه من غموض وارتباك مما يؤدي إلى تراجع نتائج التلميذ.

٢- آراء المنسقين والمعلمين

وإذ عبّر التلاميذ عن تفاعلهم ومعاناتهم من المناهج، يطرح المنسقون والمعلمون بعض الحلول التي يجدونها مناسبة من خلال معاشتهم وتطبيقهم لمناهج المواد التي يشرفون عليها:

أ- بعض الملاحظات التي لم ترد عند التلاميذ

- الفصام الواقع بين التعليم والتقييم الذي جاء متأخراً عن محتوى المناهج.

- ندرة المراجع الإنكليزية التي تنسجم مع التقييم المعتمد في الامتحانات الرسمية.

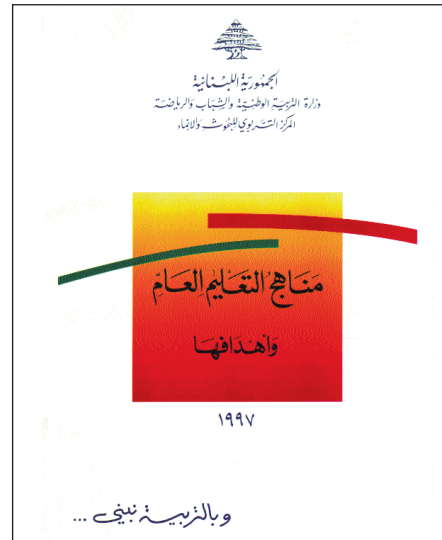
- استئثار المعلم بالنصيب الأكبر من اللقاء الصفّي وطغيان عملية التعليم على التعلّم بسبب تعدد الأهداف والمواد وكثافة محتواها.

- ان ما يعرف بتخفيف المنهج الذي تقرر في سنوات لاحقة لم يكن بقاءً لأنه في بعض الأحيان لم يرتكز على دراسات وافية، إذ ألغى بعض المواضيع كما انه لم يلحظ علاقة هذه المواضيع بالسنوات اللاحقة.

ب- في التقييم

إن الاعتماد على مبدأ المجالات والكفايات لتقييم عمل التلميذ هو من الأمور الضرورية والمطلوبة، لكن تقييد المعلم بتقسيم ثابت للعلامة هو من الأمور المعقدة التي تُصعب عملية التقييم.

ثم إن الامتحانات الرسمية لا تتقيّد بشكل دقيق بتقسيم العلامة على الكفايات والمجالات. أضف إلى ذلك أنها لا تراعي دائماً التغيير الحاصل في المنهجية الجديدة، مما خلق في بعض الأحيان هوة بين فلسفة واضعي المنهج وعقلية واضعي أسئلة الامتحانات الرسمية. وهذا ما يسبب ارتباكاً في عمل المعلمين، مما دفع الكثيرين منهم إلى التخلي عن تطبيق الكثير من الطرائق التي يتطلبها المنهج الجديد وحتى إلى تغيير الكتاب المتبع من كتاب يتلاءم نوعاً ما مع المنهج الجديد إلى كتاب يتلاءم أكثر مع عقلية واضعي أسئلة الامتحانات الرسمية حتى لو كان هذا الكتاب بعيداً عن التغيير المطلوب، إذ أصبح الأهم تأمين النجاح في الشهادة الرسمية وليس التعليم وفق المنهجية الجديدة.



للبحوث والإنماء، ولكن الصحيح أيضاً إنها تجربة ميدانية معيوشة من قبل التلاميذ ومعلميهم، وهي تلخص معظم ما يقال ويدور حول المناهج وتطويرها. يبقى أن نشير إلى أن كل منسق ومعلم قد أبدى رأيه في تفاصيل كل مادة هو مسؤول عنها وهذه التفاصيل قد أرسلت إلى المركز التربوي من خلال الاستمارات التي وزعها على المدارس.



وفي الختام لا بد لنا أن نثمن الجهود المبذولة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء لتقييم وتطوير المناهج وملحقاتها، تلك المناهج التي أحدثت تعديلات جوهرية في التعليم العام، وليس ادلّ على ذلك من أن هذه المناهج، رغم الثغرات التي تشوبها، قد قدّمت إلى المدارس القادرة على استيعابها في أساليبها وتجهيزاتها، لا سيما التكنولوجية منها، وفي مستوى إعداد معلميها، فرصة ذهبية لتطوير العملية التربوية بشكل شامل، ولكنها عمقت من جهة ثانية، التفاوت في النوعية بين المدارس القادرة والمدارس غير القادرة على مجاراة متطلبات تطبيق هذه المناهج مادياً وبشرياً.

إننا جميعاً معنيون بتقييم وتطوير مناهجنا، فهي سبيلنا إلى توحيد رؤيتنا وجمع شملنا في المواطنة وفي الحقوق والواجبات، متمنين تضافر جميع الجهود للوصول إلى الأفضل ■

مؤسسة الحريري

مديرة التربية والتعليم

فاطمة بكداش الرشيدي

إعادة النظر في محتوى المناهج وعدم اللجوء إلى التخفيف والبتر لأنه يضر بوحدة المناهج وتماسكها واشراك المعلمين في ذلك اشراكاً جوهرياً فعالاً لا اشراكاً شكلياً، لتحديد مضمون المنهج تحديداً دقيقاً من حيث المواضيع والوقت المخصص لكل موضوع، مع إنشاء لجنة دائمة تحدد دورياً شروحات تفصيلية لما يجب اعتماده.

تعميم ثقافة التقييم في أوساط الهيئة التعليمية وجعلها الثقافة المشتركة بين المعلمين في المواد التعليمية كافة مع إعادة النظر بلجان الامتحانات وإيجاد ترابط واضح بين هذه اللجان وما تتطلبه المناهج الجديدة.

توزيع المقرر مع الأخذ بالاعتبار العمر العقلي للتلميذ ونقل بعض الدروس من صف إلى صف آخر.

الإشراف الجدي على الكتب الجديدة ومراقبتها. فالكتاب الجيد هو من أهم العوامل الضرورية لاستكمال الغاية من وضع منهج جديد.

الاهتمام بتدريب وإعداد المعلم تدريباً جيداً، وأفضل الحلول هو إعادة العمل بكلية التربية لإعداد المعلمين الجدد والإكثار من الدورات التدريبية للمعلمين خلال الخدمة الوظيفية. «اذ لا يعقل أن يدرّس معلمو الماضي تلامذة اليوم ليعيشوا في المستقبل».

التفكير بمقرر واحد يجمع بين دفتيه الثقافة الإنسانية المرجوة من المنهج والموزعة على مواد عدة كالتربية الوطنية، الجغرافيا، علم الاجتماع ... وذلك للمرحلتين المتوسطة والثانوية، أما المرحلة الابتدائية وخصوصاً الحلقة الأولى منها فمن الضروري دمج المواد بعضها ببعض من منطلق فلسفة التربية الشمولية لأن التلميذ في هذه المرحلة يرهقه التشتت في المعرفة وهو غير قادر في هذه السن المبكرة على فصل القضايا عن بعضها البعض والتعرف إليها أنى وجدت.

صحيح أن هذه الآراء والمقترحات قد كتب عنها الكثير، وجاءت ضمن معظم التقارير الواردة إلى المركز التربوي

نموذج لمعايير الاختبارات والامتحانات

بعد المشاركة في أنشطة التقييم والامتحانات في المركز التربوي للبحوث والإنماء، وبعد معايشة عمليات وضع الامتحانات المدرسية والرسمية، نلاحظ عدة تحديات تواجه اللجان والأساتذة خلال عملهم، منها: وضع بنى المسابقات بحيث تتوافق مع التوصيف الرسمي، واختيار المضامين بشكل يعبر عن أهداف المناهج، وصياغة الأسئلة بمختلف أشكالها بحيث تتصف بالوضوح وتقيس مستويات معرفية متنوعة. خلال عملية المشاركة هذه تتبادر الى الذهن الفكرة التالية وهي أن المسابقات التي نعدها تمحن التلاميذ من جهة في المواد التعليمية وتمحننا نحن الأساتذة من جهة أخرى في كفاياتنا التربوية وأهمها قياس التعلم وتقييمه. لاجتياز التحدي هذا، ومنعاً لأي تقصير تربوي منهجي، لا بد من صياغة أدوات تساعد واضعي الاختبارات على إنجاز مهمتهم وفق معايير محددة. من هذه الأدوات ما هو متوافر مع اللجان وصادر بمراسيم وقرارات رسمية، كالتوصيف الرسمي للامتحانات، ودليل المعلم للتقييم وغيرها من الأدوات التنظيمية. ومن هذه الأدوات ما هو ضمني مرتبط بالمستويات التربوية للمعلمين، كالمناهج في تخطيط بنية المسابقات في كل مادة من المواد، وجدول المعايير والمؤشرات المرجعية. هذا الجدول الأخير يحتاج بالتالي الى صياغة ليصبح أداة يستعملها الجميع في تقييم امتحاناته. وهو ما سيعالج في هذا المقال.

■ أولاً: لائحة المعايير والمؤشرات

لمقاربة هذه المسألة، أقترح لائحة معايير يمكن أن تستعمل في أكثر المواد الإنسانية والأدبية والعلمية والفنية. ويمكن للأستاذ اعتمادها لفحص نوعية مسابقاته من ناحية البنية وأنماط الأسئلة ومستوياتها... كما يمكنه ان يعدل فيها بما يخدم مادته. ويمكنه أيضاً أن يضع لائحة جديدة من المعايير، مستمدة من روحية المناهج، ومن مبادئ التقييم بالكفايات، لكي يجعل عمله منهجياً ومبرمجاً ريثما تصدر جداول معايير بشكل رسمي. ينبغي أن تخضع صياغة المسابقة في الامتحانات النهائية لمجموعة معايير ومؤشرات سأحاول تلخيصها بالجدول الآتي:

يحترم العديد من الأساتذة بعض المعايير في صياغة اختباره نظراً لتأهيلهم التربوي وخبرتهم الطويلة. ولكن إذا قمنا باستطلاع للرأي حول هذا الموضوع لوجدنا تمثيلات ذهنية متفاوتة تجمع بينها النصوص الرسمية الصادرة. علماً أن العديد من هذه النصوص لا يتناول تقنيات العمل وتفصيله بل الشكل العام للمسابقات. وإذا كان وضع هذه النصوص خطوة أساسية على طريق تطوير الامتحانات الرسمية، فماذا لو تم وضع معايير مرجعية كأداة لتحسين المسابقات لناحية الصدق (١) والصلاحية (٢) والثبات (٣)؟

(١) صدق المسابقة: أي أن تقيس أسئلتها ما يجب قياسه.

(٢) صلاحية المسابقة: أي أنها تؤمن تغطية عالية للكفايات وللأهداف التي تنوي قياسها.

(٣) ثبات المسابقة: أي أن المسابقة لا يتغير فهمها إذا تغيرت الفئة المستهدفة في الامتحان وتعبير آخر يفهمها الجميع بالطريقة نفسها.

المعايير	المؤشرات
الرسومية النصوص متطابقة مع	+ احترام التوصيف الرسمي شكلاً (قرار رقم ٧٣٥/م/٢٠٠١، مرسوم رقم ٥٦٩٨) + احترام التوصيف الرسمي مضموناً (قرار رقم ٧٣٥/م/٢٠٠١، مرسوم رقم ٥٦٩٨) + احترام التقليص (قرار رقم ٤٩٨/م/٢٠٠١، تعميم رقم ٥٩/م/٢٠٠١).
التقييم بالكفايات متوافقة مع نظام	+ التوازن في مستويات الأسئلة. + التماثل بين وضعية الامتحان ووضعية التعلم. + تطبيق المفاهيم والقواعد. + التناوب بين المكوّن (١) والكفاية (٢). + التمييز بين المسار الفكري والمضمون الأكاديمي. + الدمج أو التكامل بين الموارد.
أسئلتها منظمة في	+ تنوع الأنماط. + تماسك الأسئلة وترابطها. + التدرج من حيث الصعوبة.
أسئلتها أدائية في	+ استعمال الأفعال المتعدية. + قابلية الملاحظة والقياس. + الدقة. + التحديد.
ملائمة	+ تقيس الأداء المطلوب. + مباشرة. + تتناسب مع الثقل. + تنفذ خلال المدة المقترحة.
بليغة الأسلوب	+ أسلوب سهل. + مفاهيم محددة. + جمل قصيرة ومعبرة.

<p>+ متكاملة في ما بينها. + محتوية المعلومات اللازمة. + واضحة المعالم وشفافة. + دقيقة. + موثقة بمراجع واضحة.</p>	<p>مستندات فعالية</p>
<p>+ يحتوي كل سؤال على نقاط محددة. + تتوزع العلامة على التفاصيل. + تتضمن المؤشرات الكمية^(١) اللازمة. + تتضمن المؤشرات النوعية^(٢) اللازمة. + تحترم تنوع الاحتمالات.</p>	<p>واضحة المعايير</p>

■ ثانياً: الشروحات حول المؤشرات

١- متطابقة مع النصوص الرسمية

مراجعة القرارات المذكورة أرقامها وتواريخها في الجدول.

٢- متوافقة مع نظام التقييم بالكفايات

أ- التوازن

يقصد بالتوازن أن تتوزع الأسئلة من حيث صعوبتها على مستويات ذهنية متنوعة بشكل متوازن بحيث لا تتجه كلياً نحو السهولة أو نحو الصعوبة. وفاقاً مع تصنيفات دو كيتيل De Kétèle يجب أن توازن بين الاكتساب والتحويل والإنتاج، ووفقاً مع علم النفس البنائي والإدراكي يجب أن توازن بين المعارف الإعلانية والإجرائية المنهجية والشرطية. بذلك تتأمن ديمقراطية التقييم وتكافئه.

نلاحظ أن العديد من المسابقات تندرج ضمن المعارف الإعلانية أو ضمن مستوى التعرّف والفهم (الاكتساب) ولا تعطي حيزاً للتحليل والتوليف. وإذا كانت المسابقة ضمن ما يسمى حل المسائل (تحليل، توليف، تقييم) أو تحويل أو إنتاج، فتراعى عند توزيع العلامات المستويات الدنيا فيمنح المتعلم علامات على ما حفظ من معلومات وما فهم منها.

ب- التماثل بين وضعية الامتحان ووضعية التعلم

عند وضع الأسئلة يحرص ان تأتي وضعية الامتحان مماثلة أو منسجمة مع الوضعيات التي تم فيها التعلم. فلا يُمتحن التلميذ في وضعيات جديدة لم يختبر مثيلاً لها من قبل. مثلاً: إذا كانت معالجة الموضوع تتم دائماً وفاقاً لمستندات وتعليمات معينة فلا يعطى التلميذ موضوعاً للمعالجة دون مستندات ودون أية تعليمات. ونرجو ان لا يفهم التماثل إسقاطاً^(٣). أي إعادة متطابقة لامتحان مدرسي فيصبح الامتحان امتحاناً للذاكرة وليس للقدرة على الإنتاج.

ج- المفاهيم والقواعد

درجت بعض المسابقات على إعطاء التلميذ أسئلة تعريف للمفاهيم أو أسئلة سرد للقواعد. فمن المستحسن أن نختبر قدرة التلميذ على استعمال هذه المفاهيم في مكانها الصحيح أو على تطبيق القواعد في وضعيات معينة. مثلاً، بدل ان يعرف المتعلم الثقافة يطلب منه ان يختار التعريف الصحيح أو أن يستعمل المفهوم في المكان المناسب. وهذا يتطلب تغييراً في أنماط الأسئلة.

(١) المؤشرات الكمية: هي المعلومات التي يجب ان يتضمنها الاختبار.

(٢) المؤشرات النوعية: هي كيفية استعمال المعلومات وهي تتصل بالمنهجية والتقنية وعملية ترابط الافكار.

(٣) الاسقاط (Projection): اي اعادة تكرار ما تم حفظه دون تحويل.



د- التناوب بين المكون والكفاية

من مبادئ العمل بالكفايات أن تُحلّل الكفاية إلى مكوّناتها وان يتم ربط كل مكّون بالكفاية وبالتالي بغيره من المكّونات. فيُقيّم المتعلم في امتلاك الكفاية وبالتالي في امتلاك مكّوناتها. من ناحية أخرى قد تتناول الأسئلة أحياناً كفاية معينة. فإذا لم يحصل ذلك لأسباب موضوعية، فمن المستحسن ان يُحدّد مكّون الكفاية الذي يتناوله السؤال. وينبغي التأكد، لأسباب تربوية، ما إذا كانت المسابقة مبنية فقط على المكّونات وليس على الكفايات، وما إذا كانت هذه الأسئلة متمركزة في كفاية واحدة وتُهمل الكفايات الأخرى.

هـ- التمييز بين المسار الفكري والمضمون الأكاديمي

كان هذا التمييز يُعتمد سابقاً في بعض المواد كالرياضيات والفلسفة، كونها مواد منهجية في طبيعتها. لكن التعلم بالكفايات يشدد على المعارف المنهجية والشرطية، فيجب عند طرح الأسئلة أخذ المسار الفكري بعين الاعتبار وتوجيه التلميذ عند صياغة السؤال إلى أهمية الطريقة في الإجابة أو المعالجة. ويمكن أحياناً وضع المعايير النوعية للإجابة الصحيحة على ورقة الاسئلة.

و- الدمج أو التكامل بين الموارد

نقصد بالدمج أو التكامل بين الموارد أن تطرح المسابقة وضعية إشكالية^(١) تحث المتعلم عن طريق الأسئلة والتعليمات على الدمج بين الموارد: قدراته ومعلوماته والمعطيات الموضوعية بين يديه. يؤدي هذا الدمج إلى حلّ الإشكالية المطروحة وهذا هو المدخل الأساسي لتقييم كفايات المتعلم.

٣- منظمة في أسئلتها

أ- تنوع الأنماط

هناك عدة أنماط في طرح الأسئلة تقسم إلى قسمين:

- الأسئلة الموضوعية، منها: ملء الفراغ، الاختيار المتعدد، الربط بين مجموعتين، تصحيح الأخطاء، الاستكمال بناءً لمستندات أو بدونها.

– الأسئلة المفتوحة ذات الطابع المقالي الإنشائي: كل نوع من هذه الأنماط يتطلب عمليات ذهنية معينة وبالتالي ذات وظيفة

محددة. منها ما يعتمد على الذاكرة ويقاس القدرة على الحفظ ومنها ما يعتمد على الفهم والذاكرة ويقاس القدرة على الاستيعاب. لا يقاس القسم الأول القدرات الذهنية العليا لكنه يصل إلى مستوى التحليل في شروط معينة. أما القسم الثاني فيطول الإنتاج، أي المستويات العليا. لكن قد يبقى السؤال المقترح في مستوى الحفظ الآلي إذا كان فقط إسقاطاً لمضامين الكتب. إذن، يجب أن يكون التنوع في الأنماط مدروساً وذا وظيفة تربوية واضحة.

ب- تماسك الأسئلة وترابطها

يسهل على المتعلم، عندما نضعه في وضعية تعليمية، أن يجيب عن أسئلة متفاوتة الصعوبة إذا تناولت موضوعاً محدداً أو موضوعات مترابطة في مفاهيمها ومضامينها. لذلك من المفضل تربوياً أن يتوافر في المسابقات التماسك المطلوب وأن تطول الأسئلة هذا التماسك وتطوره. ومن المفضل أيضاً ألا يتضمن السؤال الواحد العديد من الأسئلة الجزئية (أسئلة مركبة) إلا إذا كانت تقود المتعلم إلى انتهاج مسارات فكرية تساعده على إنجاز المطلوب منه. وقد يضيع المتعلم ويتشتت ذهنه إذا طُرحت عليه أسئلة متباعدة في المواضيع حتى لو كانت سهلة وبسيطة.

ج- التدرج من حيث الصعوبة

من المفضل أن تبدأ المسابقة بالأسئلة التي تعتمد على الذاكرة والملاحظة ثم تدرج نحو التحويل^(٢) والإنتاج، أو تبدأ بالأسئلة التي تتناول المعارف الإعلانية^(٣) ثم المنهجية^(٤) والشرطية أو تدرج من الحسي إلى المجرد. لأننا بذلك نوفر للمتعلم المعطيات الأولية التي يعتمد عليها لكي يقوم بالتحليل والتركيب. وإذا كان السؤال يتناول كفاية بكاملها (حل مسألة أو إنتاج معين) فيفترض أن يكون قد تدرّب خلال التعلم على المنهجية أو المنهجيات التي ينبغي أن يسلكها والمعلومات التي يجب أن يستثمرها للوصول إلى الحل المنشود.

٤- أدائية في أسئلتها

أ- استعمال الأفعال المتعدية

عندما نطرح سؤالاً ونستعمل فعلاً متعدياً، فهذا يعني عملياً أن الفاعل هو التلميذ الذي يخضع للامتحان، المفعول به هي المادة

(٣) المعارف الاعلانية: هي المعارف التي يحفظها المتعلم، ويفهمها.

(٤) المعارف المنهجية: هي المعارف التي تدرج تحت عنوان كيفية العمل أو منهجته.

المطابقة كاملة. وإذا لم يحصل هذا الشرط فذلك يعني أن السؤال لا يقيس الأداء المطلوب وأنا سوف نواجه مشكلة في التصحيح. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يوضح السؤال طبيعة الأداء المطلوب من التلميذ وحدوده. لذلك، وحتى لا يحصل أي التباس أو إبهام، يجب أن نقوم بالخطوات الآتية:

– نحلل الأداء المنصوص عليه في السؤال مستعملين أفعال المضارعة.

– نوصّف أداء التلميذ المطلوب تجاه هذا السؤال.

– نقارن بين التحليل والتوصيف. إذا تطابعا نختار الفعل الملائم وذلك عند صياغة أسئلة المسابقة. يظهر أحياناً في معايير الإجابة مهمات مطلوبة من التلميذ لا يتضمنها السؤال المطروح ويظهر العكس أحياناً أخرى. بواسطة هذه المطابقة تظهر صدقية السؤال وملاءمته.

ب- أسئلة مباشرة

يجب أن يوجّه السؤال فكر التلميذ إلى النقطة المركزية المطلوبة منه لا إلى الأفكار الجانبية. لذلك نستعمل أدوات الاستفهام مع الفعل المطلوب أو صيغة أخرى توجهه نحو الهدف. فكل صيغة مرتبطة تربك التلميذ وتضعه في حقل ألغام. وكل صيغة عامة تقوده إلى الكلام الكثير دون هدف محدد. الصيغة المباشرة تؤمن شرط السؤال الهادف.

ج- تتناسب مع التثقيب

لا نقصد بهذا الشرط أن يرتفع التثقيب مع ارتفاع صعوبة السؤال وإلا أصبح الامتحان انتقائياً موجهاً إلى النخبة لا إلى عامة التلاميذ. إنما المقصود أن تتوزع العلامات بشكل متناسب مع مستويات الأسئلة فيعطى كل مستوى من الأسئلة ما يناسبه من علامات دون الإخلال بالتوازن المشار إليه سابقاً.

د- تنفذ خلال المدة المقترحة

إن سرعة التلميذ في الإجابة هي أقل بكثير من سرعة الأستاذ، فإذا كانت المدة ٢٠ دقيقة بالنسبة للأستاذ فهي ساعة بالنسبة للتلميذ العادي أو الوسط. يضاف إلى ذلك الوقت اللازم لتوزيع المسابقات والأسئلة والملاحظات التنظيمية في غرف الامتحان.

التي يجب عليه أن يوردها ليحصل على علامة معينة. أما إذا استعملنا فعلاً لازماً فلا يعرف المتعلم ما عليه أن يقوم به بالتحديد. مثلاً: لو طرحنا السؤال الآتي، «تكلم عن معركة مرج دابق»؛ بما ان «تكلم» هو فعل لازم فإن التلميذ لا يعرف عما سوف يتكلم عنه: ظروف المعركة، افرقاء الصراع، اسباب المعركة، نتائجها، سير عملياتها... اما اذا طرحنا السؤال على الشكل الآتي: «حدد اهم اسباب المعركة واثنين من نتائجها السياسية»، فان التلميذ يركز تفكيره في الاسباب والنتائج ليس الا. ومن الدقة أيضاً ان نرفق ادوات الاستفهام بفعل إجرائي مثل: «متى حدثت معركة مرج دابق؟»

ب- قابلية الملاحظة والقياس

يجب أن تعكس الأفعال المستعملة في الأسئلة أو الأنشطة المطلوبة أداءً قابلاً للملاحظة وبالتالي قابلاً للقياس، لأننا نلاحظ الأداء من خلال ما يُرسم أو يُقرأ على المسابقة.

ج- الدقة

يجب استعمال تعابير وأفعال لا تقبل الالتباس أو تحتمل أكثر من تفسير.

مثلاً: «ماذا ترى في هذا القول؟» هل المطلوب ما يعنيه هذا القول؟ أو ما يحمله من تفسيرات؟ أو رأي التلميذ فيه؟ هذا مثال لسؤال غير دقيق.

د- التحديد

يجب أن يُحدّد في الأسئلة عدد الاحتمالات أو العناصر المطلوبة. فالسؤال التالي مثلاً: «استخرج من المستندات ما يدل على الفقر»، هو مثال لسؤال غير محدد. أما «استخرج من المستندات ثلاثة مؤشرات تدل على الفقر المادي»، فهو مثال لسؤال محدد.

هـ- الملاءمة في الأسئلة

أ- تقيس الأداء المطلوب

عندما نطرح سؤالاً فإننا نطلب من المتعلم أن يقوم بأداء محدد، وهو ذهني في أغلب الأحيان نقرأ تفاصيله على ورقة المسابقة. وعندما نقارن بين الأداء المطلوب في السؤال والأداء الذي نوصّفه في معايير الإجابة أو أسس التصحيح (Barème) يجب أن تأتي



من هنا ضرورة اختبار الأسئلة فعلياً لجهة المدة عند تحضير المسابقة وفق المعيار الذي أشرنا إليه (« ٢٠ دقيقة للأستاذ = ٦٠ دقيقة للتلميذ »)

٦- بلاغة الأسلوب

أ- أسلوب سهل

المقصود هو أن تطرح الأسئلة بأسلوب سهل دون إسفاف وبسيط دون ركافة، وواضح دون تسطيح.

ب- مفاهيم محددة

لكل مادة مفاهيمها وتعابيرها. فيجب استعمال المفاهيم اللازمة في كل مادة عند طرح الأسئلة وعدم الاستعاضة عن هذه المفاهيم بما يساويها من حيث المعنى. هذه الاستعاضة تبعد التلميذ عن استعمال مفاهيم المادة وتعابيرها الخاصة خلال الإجابة. فالسؤال يرفع من مستوى الإجابة أحياناً كثيرة ويستدعي عند التلميذ العديد من الأفكار والمصطلحات.

ج- جمل قصيرة ومعبرة

إن طول الجملة الاستفهامية أو طول السؤال يجعله صعب الفهم أو يدفع بالتعلم إلى الإجابة حوله بدل تناول الفكرة الرئيسية المطلوبة. لذلك يُفضل استعمال الجملة القصيرة المعبرة، وإذا استوجبت الإجابة خصائص معينة فيتم إيراد التعليمات اللازمة بعد طرح السؤال تحت عنوان «ملاحظة» أو شروط خاصة بالإجابة.

٧- فعالية المستندات

أ- تكامل المستندات

بالنسبة للمستندات التي يُعتمد عليها في العديد من المسابقات يجب أن تعرض موضوعاً أو مشكلة معينة. ويحمل كل مستند، نصاً كان أم رسماً بيانياً أم غير ذلك، معلومات تساعد على تعريف الموضوع وعرض تفاصيله. فعلى التلميذ أن يستعمل هذه المعلومات ويربطها ببعضها البعض للإجابة عن الأسئلة أو لصياغة حل أو لإنتاج نص ذي إشكالية واضحة. فلكل مستند وظيفة معينة في عرض الموضوع أو في توضيح تفاصيله.

ب- احتواء المستندات على المعلومات اللازمة

تشكل المعلومات الواردة في المستندات معطيات أساسية ينطلق منها التلميذ إلى تطوير الموضوع وتوسيعه (تحليل، توليف^(١)، تبرير...) فيجب أن تكون هذه المعلومات كافية. لذلك، وكما في المسألة الهندسية، يقوم التلميذ باستعمال المعطيات للقيام بالتبريرات والاستنتاجات اللازمة. ويمكن لواقعي الأسئلة أن يتعمدوا النقصان إذا أرادوا امتحان ذاكرة المتعلم في استكمال معلومات محددة.

ج- شفافية المستندات ووضوح معالمها

قد تتعرض بعض المستندات إلى التشويه أو إلى الإبهام بفعل التصوير، وهذا ما يجب التنبيه إليه، ويجب الانتباه أيضاً إلى بعض الترسيمات^(٢) التي لم يتدرب المتعلم على قراءتها أثناء التعلم واستبعادها من المسابقات. ولما كانت المناهج لم تحدد هذه الترسيمات، لذلك يؤخذ ما هو مشترك في الكتب المتداولة ريثما يتم تحديد أنواعها في المنهاج. يتم أحياناً استعمال بعض الرسومات التي تتطلب تدريباً معيناً عند المتعلم أو بعض المهارات في الاحتساب أو الاستنتاج فمن المستحسن استبعادها، لأن الامتحان لا يهدف إلى تفكيك الرسوم التركيبية بل إلى استعمال المعطيات في الإجابة عن أسئلة أو تمارين معينة.

د- مستندات دقيقة المعلومات

تمثل دقة المستند في المعلومات التي يحملها وفي المرجع الذي أنتجه. ويجب أن تحتوي المستندات على معلومات دقيقة إن من حيث الواقع الذي تصفه أو من حيث الأرقام والمعدلات والنسب. وهذه الدقة ضرورية لأن المعلومات الواردة هي أساسية لعمل التلميذ. كما يجب أن تتمثل الدقة في طريقة الرسم وفي الرموز وتدرج الألوان وفي المفتاح، إذا لزم الأمر. إن دقة المسابقة تكسبها صفة الجدية وتجعل من الامتحان وسيلة تعلم وتساعد على فهم الواقع والتفاعل معه.

هـ- مستندات واضحة المراجع

تُلزم الأصول الأكاديمية ذكر مرجع المستند، ومهم أن تكون مصادر المستندات مراجع معروفة بعلميتها وصدقيتها. وإذا كان النص من تأليف اللجنة، فمن الشفافية ذكر المرجع والامتناع عن

هـ- تحترم تنوع الاحتمالات

تحتل بعض الأسئلة أكثر من إجابة، وأكثر من طريقة مقارنة وجميع هذه الاحتمالات صحيحة. فيجب تأميناً لعدالة الامتحان ان تدرج هذه الاحتمالات أو المعايير المعتمد عليها في الحكم على الإجابة في أسس التصحيح بشكل واضح ومعروف من قبل الجميع ■

استعمال اصطلاحات: «نص مركب» أو «بتصرف» لأسباب منهجية وأكاديمية وعلمية.

٨- واضحة المعايير

أ- يحتوي كل سؤال على نقاط محددة

إن هذا الشرط يتوافر دائماً في مسابقات الامتحانات الرسمية، ويجب الحرص على استمراره حتى في الأسئلة المقالية التي تحتوي أكثر من نقطة رئيسة، كما يجب أن توزع العلامة على النقاط المطلوبة مما يشجع التلميذ على الالتزام بالتوجيهات.

ب- تتوزع العلامة على التفاصيل

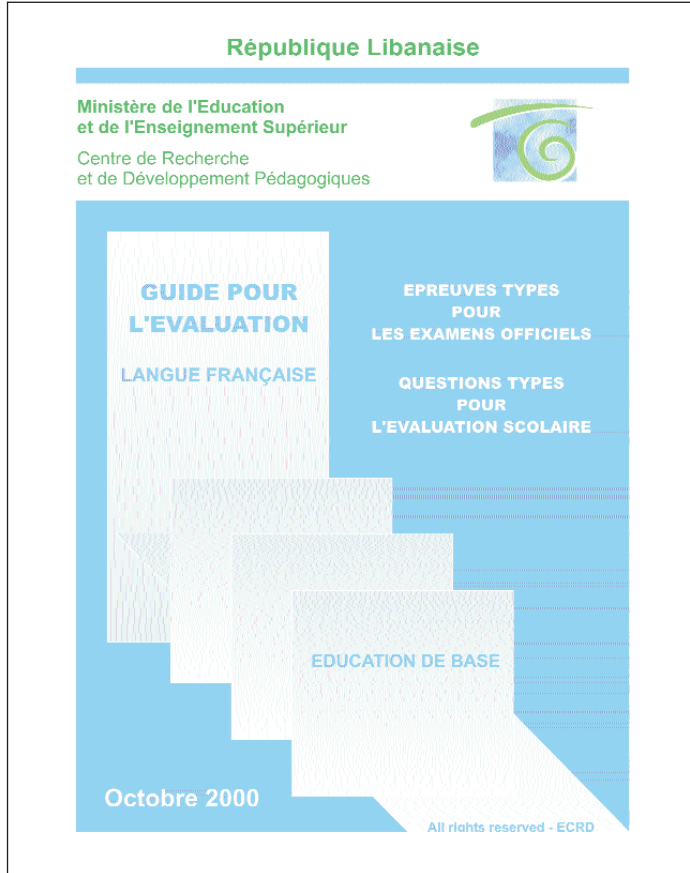
المقصود هو تفاصيل السؤال، فينبغي أن تعطى كل فكرة من السؤال القدر المحدد من العلامة دون العودة إلى الأسلوب أو الصيغة التي عبر بها التلميذ. لأن لكل من الأسلوب والصيغة وتنظيم المسابقة كمية خاصة من النقاط. وقد تشذ عن هذه القاعدة مسابقات اللغات حيث الأسلوب والصيغة أساسيان في تقدير كفايات التلميذ اللغوية.

ج- المؤشرات الكمية

إنها المؤشرات الأكثر استعمالاً في الأسئلة حيث تُعطى العلامات على كمية المعلومات الصحيحة التي أوردتها التلميذ من حيث العدد. وهذه المؤشرات ضرورية لقياس العديد من الإجابات. لكنها غير كافية لتقدير نوعية الإجابة وتماسك المسارات الذهنية. لذلك يجب أن ترفق بمؤشرات نوعية.

د- المؤشرات النوعية

إنها المؤشرات التي تضبط الفروقات الممكنة في الأسئلة المقالية الإنشائية. يجب تدوين هذه المؤشرات في أسس التصحيح أمام كل سؤال يستوجب ذلك. ويجب تدوين الاحتمالات الممكنة أو المعايير التي يعتمد عليها المصححون في الحكم على الإجابة. بذلك تتوافر الشروط التي تحد من الفروقات بين علامات مصحح وآخر. لم يعتد الأساتذة حتى الآن على التقييم النوعي والفردى، حيث كل تلميذ هو حالة قائمة بذاتها. هذا التصحيح يتطلب تركيزاً ذهنياً من المصحح ومتابعة لمسارات التفكير الفردي لدى التلميذ.



المركز التربوي للبحوث والإثراء

المكلف بأعمال التقييم

آمال وهيبه

ملاحظة:

نرجو من القراء الكرام إبداء الرأي وإرسال الملاحظات الى اسرة المجلة

où il s'agit d'un simple bilan sur le travail de l'élève, n'indiquant ni où ce dernier excelle ni ses lieux de faiblesse; on reste par conséquent muet sur les causes éventuelles de ces faiblesses. On peut dire alors que l'enseignant se contente d'un constat ; or une évaluation formative est plus qu'un constat et plus qu'un jugement de satisfaction ou d'insatisfaction, elle n'est pas une fin en soi, mais le point de départ d'une véritable stratégie correctrice. Quand l'évaluation est formative et continue, elle se présente comme un processus cumulatif suivant le développement de l'élève et réfléchissant les changements qui interviennent dans ses réactions au cours, suite à la remédiation effectuée au fur et à mesure. En outre, la capacité de l'élève à tirer parti de la remédiation qui lui est accordée mérite en soi d'être prise en compte.

Il faut œuvrer pour mettre en place, officiellement, l'enseignement modulaire car c'est un moyen idéal pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Sachons que tout élève a "droit à l'amélioration" et la notion de "performance améliorable" est le propre de l'évaluation formative continue accompagnée de la remédiation ou plutôt allant de pair avec celle-ci.

Ne perdons pas de vue que l'évaluation est conçue notamment pour permettre aux enseignants d'adapter des modules aux besoins des élèves. On doit en tirer parti pour définir le contenu de ces modules et répartir ceux-ci en conséquence. C'est ainsi que les groupes sont revus, reformés selon un système de rotation à la lumière des résultats obtenus.

Ajoutons que cette évaluation de transfert sur le terrain provoque des comportements nouveaux et l'émergence d'attitudes nouvelles dans les établissements, en ce sens qu'elle donne l'occasion d'un travail de concertation: "on se parle davantage", "on travaille en équipe". Quant aux élèves, ils sont intéressés : certains sont surpris de découvrir leurs compétences, d'autres au contraire réagissent avec inquiétude vis-à-vis de leurs lacunes.

Il faut noter surtout que l'évaluation formative fait naître des besoins nouveaux chez une grande partie des enseignants ; elle les incite notamment à :

- se former à l'évaluation et à la mise en place de modules, de matériel pédagogique (exercices, cassettes, fiches...),
- remettre en question leur manière de travailler, se renouveler, avoir une nouvelle approche pédagogique (l'évaluation met les enseignants "au pied du mur"),
- adapter leur enseignement aux besoins des élèves, se concerter avec les autres enseignants,
- s'impliquer, conscients de l'aide que leur fournit l'évaluation et des questions nouvelles qu'elle suscite,
- se servir des résultats et se rendre compte de leur utilité pour définir le contenu des modules.

Cette opération s'inscrit donc dans le mouvement d'évolution pédagogique qui cherche une réponse aux besoins des élèves et qui a pour objectif de les mettre au centre du système éducatif ●

L'emploi du temps, (conciliation entre heures de cours en classe entière et modules), le système de rotation et sa mise en place sur le terrain, les modules en début d'année découlant de l'évaluation diagnostique et ceux en cours et tout au long de l'année découlant de l'évaluation formative...feront l'objet d'une étude ultérieure.

L'articulation évaluation / modules ou l'évaluation et son utilisation pédagogique

L'évaluation fait aujourd'hui partie intégrante de l'enseignement. Les uns l'approuvent et la trouvent satisfaisante, estimant l'opération positive pour eux et pour leurs élèves ; d'autres s'expriment négativement, d'autres encore sont partagés ou s'avouent indifférents.

Mais notons qu'autant pour les aspects positifs que négatifs il y a souvent confusion entre l'évaluation elle-même et l'usage qui en est fait, à savoir la mise en place d'activités de remédiation.

L'évaluation a pour objectif primordial d'aider les enseignants à repérer les compétences et les difficultés des élèves et, par là, à faciliter l'enseignement modulaire en vue d'une remédiation. Si l'évaluation est ressentie comme telle, elle fera apparaître que cet objectif est compris. Elle est donc au service d'une régulation de l'apprentissage et, le cas échéant, d'une remise en question du fonctionnement du système scolaire tout entier car, nous le savons bien, beaucoup de facteurs jouent dans la situation d'apprentissage: la taille de l'établissement, le nombre d'enseignants détenteurs d'un diplôme d'un certain niveau, le nombre d'heures consacrées à la discipline, les ressources techniques (laboratoires, ordinateurs...)

Etant ainsi conçue, l'évaluation permet de faire éclater le groupe - classe et de créer de petits groupes de besoins afin de mieux comprendre les raisons des dysfonctionnements et de tracer, par conséquent, des pistes pour des améliorations en variant les paradigmes d'apprentissage / enseignement et en proposant des activités qui ont du sens pour l'apprenant. C'est ainsi que l'enseignement modulaire, établi sur l'emploi du temps normal, met fin aux difficultés rencontrées et aux problèmes qui se posent actuellement: niveaux hétérogènes, effectifs élevés, horaires réduits, lacunes...

Afin de garantir une motivation suffisante de la part des élèves, il est vivement recommandé de créer des activités qui puissent leur redonner le plaisir de travailler, leur permettre de contribuer eux-mêmes à leur amélioration, de s'auto-évaluer et ce, par le travail de groupe au sein même du groupe de besoin, de manière à donner aux apprenants l'occasion et la chance de s'exprimer plus librement, d'échanger des points de vue, de discuter, de débattre, de se corriger..., tout en étant dirigés par le professeur qui doit présenter les objectifs de l'activité et des tâches.

L'évaluation qui doit suivre peut, elle aussi, se faire à partir du travail de groupe. L'enseignant demande alors à chacun des membres de produire un commentaire "personnel" sur le processus ou le résultat du travail ; il peut ainsi les réunir et leur poser des questions tour à tour. De cette manière, chaque élève est "réputé" avoir tout réalisé seul, même si, dans la réalité, l'exécution des tâches a été partagée. De cette façon, on évite que les élèves se plaignent d'être "mis dans le même sac" que leurs camarades sur la base de l'évaluation d'un travail collectif commun.

L'évaluation est donc une opération continue qui consiste en une collecte systématique d'appréciations aboutissant à une note finale. C'est ce qui distingue, d'ailleurs, cette opération de l'évaluation normative

التعليم المهني والتقني ودوره في زيادة دخل الفرد وازدهار الاقتصاد الوطني (٣)

سنحاول في هذا الجزء من الموضوع أن نبحث في «العلاقة بين العمل والتعليم المهني والتقني»، وهو الموضوع الأهم لعملية التأهيل المهني والتوجه السليم إلى العناية بالموارد البشرية محاولين الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- مدى تطابق المعلومات التي يكتسبها طالب التعليم المهني والتقني مع المهارات المطلوبة في سوق العمل.
- إيجاد نظام واضح وفَعَال لمراقبة الحاجة الفعلية لسوق العمل (مرصد المهن).
- أهمية تفعيله على الصعيد الوطني.
- التعريف الواضح بالمهن (توصيف المهن) وأهميته كإطلاقة أولى لصياغة مناهج التعليم والتدريب.

المدخلات المناسبة لخدمة الوظائف الآتية:

- جمع المعلومات عن القوى العاملة بهدف التبادل والمقارنة والتشغيل.
- التخطيط الصحيح للموارد البشرية.
- تطوير سياسات وبرامج التعليم والتدريب، ورفع مستوى الكفاءة لدى القوى العاملة، وتمكين المؤسسات التعليمية من إعداد البرامج للتدريب والتعليم، مستندة إلى معرفة دقيقة باحتياجات البيئة إلى مختلف الأعمال والمهن من جهة والتوافق مع متطلبات العمل من جهة أخرى.
- تسهيل مهمة المؤسسة الوطنية للاستخدام (وزارة العمل) ومكاتب الاستخدام في تقديم خدماتها للمواطنين من خلال توحيد تسميات الأعمال والمهن وتوصيفها بالإضافة إلى تحديد مستوى المهارة.
- المساعدة على إجراء الأبحاث والدراسات المرتبطة بتخطيط القوى العاملة وتحديد الهيكل المهني لها وإعداد سلم الرواتب والأجور بما يلائم مبدأ تكافؤ الفرص.
- تطوير إجراءات التنسيق بين الهيكل المهني المتاح والهيكل المرجو تلبية لاحتياجات تنمية الأيدي العاملة في مختلف التخصصات ومستويات المهارات.

١- أهمية التواصل بين المؤسسات التعليمية وسوق العمل

إذا كانت المهمة الأساسية لمؤسسات التعليم والتدريب المهني هي تزويد سوق العمل بالمهارات اليدوية والكفاءات العلمية المناسبة، فلا شك بأن على واضعي الخطة التعليمية معرفة سوق العمل ومتابعته بشكل دائم، بالإضافة إلى استشراف مستقبل هذا السوق، بهدف تطوير المعطيات التي سينى عليها نهج تعليمي وتدريبية واضح معتمداً على التوصيف المهني المصرح به من الجهات المعنية في وزارة العمل. وقبل الحديث عن مرصد المهن سنتطرق إلى بعض وأهم معطيات هذا المرصد وهو مسألة توصيف المهن.

١-١-١- التوصيف المهني

١-١-١-١ مفهوم التوصيف المهني

هو تحديد المسمى الصحيح والواضح للعمل وشرح محتوى المهنة ومضمونها مع وصف شامل ودقيق لمهام شاغل العمل وواجباته مع إبراز الأجهزة الرئيسة المستخدمة، كذلك تحديد مستوى المهارة والنتيجة المتوقعة من الأداء.

١-١-٢- أهداف التوصيف المهني

إن الهدف من التوصيف المهني هو بدرجة أولى إيجاد

- أربعة أعضاء يمثلون الهيئات والمجتمعات التعليمية التي لها علاقة بالتعليم المهني والتقني.
- عضو واحد مدير مدرسة مهنية رسمية.
- عضو واحد مدير مدرسة مهنية خاصة.
- ممثل واحد عن اللجان الفنية الاستشارية التي ذكرها المرسوم في مادته الثامنة.

أما عن تعيين الأعضاء، فإنه يتم لمدة سنتين قابلة للتجديد بمرسوم بناء على اقتراح وزير التربية. يقترح الوزير الأسماء من أصل لوائح ترشيح يطلبها من الإدارات والهيئات والجمعيات المعنية. وإذا تعذر الحصول على اللوائح يعود الاختيار للوزير. ولقد حدد المرسوم عدد الدورات التي يعقدها المجلس بدورتين سنوياً وأعطى للوزير حق الدعوة للاجتماع استثنائياً كلما دعت الحاجة إلى ذلك. وكُلِّف المجلس أيضاً بوضع نظامه الداخلي. كما كُلفت المديرية العامة للتعليم المهني والتقني بتأمين أعمال أمانة السر.

وفي المادة الثامنة من المرسوم أعطيت الصلاحية للمجلس بإنشاء لجان فنية استشارية تختص كل منها بمهنة معينة أو مجموعة من المهن أو بأحد حقول التعليم المهني والتقني. يُعيّن أعضاء هذه اللجان وتُحدّد مهام كل منها بقرار يصدر عن وزير التربية.

١-٢-١- تسمية اللجان المتخصصة

بعد أن وضع المجلس نظامه الداخلي بناءً على المرسوم، حدد عدد اللجان المتخصصة على الشكل الآتي:

- لجنة الدراسات: تتولى دراسة مشاريع القوانين والمراسيم التنظيمية المتعلقة بالتعليم المهني والتقني، ومشاريع مراسيم إحداث معاهد ومدارس مهنية رسمية جديدة تابعة للإدارات والمؤسسات العامة، ومشاريع مراسيم الترخيص بفتح معاهد ومدارس فنية ومهنية خاصة، والتقارير السنوية التي يضعها المدير العام للتعليم المهني والتقني، وسائر القضايا التي يعرضها الوزير على المجلس.
- لجنة الموازنة: تدرس اقتراح المديرية العامة للتعليم المهني والتقني في الموازنة السنوية وتبدي رأيها أمام الوزير قبل إرسالها إلى وزارة المال.
- لجنة التصميم: تتولى إعداد برنامج طويل الأمد لتطوير وتعميم التعليم المهني والتقني في لبنان وإثرائه، واقتراح

١-٣-١- محاولات التنسيق بين سوق العمل والتعليم المهني والتقني

معروف انه قبل إنشاء التعليم المهني في لبنان، أي قبل سنة ١٩٠٤، كانت المهنة تورث من الأب إلى الابن. أي أن كل شاب كان محكوماً بمهنة معينة اختارها له والده فامتعتها. قد تكون هذه الحالة هي الأفضل في التقريب بين التعليم وسوق العمل لأن الطفل ومنذ نشأته تنمو معه المعلومات في اكتساب المهنة بشكل تلقائي. لكن هذه الحالة تبقى محكومة بالمعلومات المحدودة التي ورثها الوالد عن الجد وهو أمر يتعارض مع أي تطور علمي قد يحصل. بعد تأسيس التعليم المهني وانطلاقه جرت محاولات عدة للتنسيق مع سوق العمل، أبرزها إنشاء المجلس الأعلى للتعليم المهني والتقني، وإخضاع الطالب الى نوع من التدريب في المؤسسات الإنتاجية المناسبة لاختصاصه.

١-٢-٢- المجلس الأعلى للتعليم المهني والتقني

بتاريخ ١٩٦٠/١٢/٢٣ صدر المرسوم رقم ٥٧٦٨ القاضي بإنشاء المجلس الأعلى للتعليم المهني والتقني^(١) وهو مجلس له صفة استشارية فقط، نصت المادة السابعة منه على انه مجلس استشاري مهمته إبداء الرأي في الأمور الآتية:

- مشاريع القوانين والمراسيم التنظيمية المتعلقة بالتعليم المهني والتقني.
- مشاريع مراسيم إحداث مدارس مهنية رسمية جديدة تابعة للإدارات والمؤسسات العامة.
- مشاريع مراسيم الترخيص بفتح مدارس مهنية خاصة.
- التقارير السنوية التي يضعها المدير العام للتعليم المهني والتقني.
- سائر القضايا التي يعرضها عليه الوزير.
- كذلك أعطى المرسوم للمجلس الصلاحية بأن يقترح على وزير التربية والتعليم العالي برنامجاً طويل الأمد يهدف إلى تعميم التعليم المهني والتقني في لبنان وإثرائه.
- أما عن تأليف المجلس، فقد وضع له المرسوم الهيكلية الآتية:
- وزير التربية رئيساً للمجلس.
- المدير العام للتعليم المهني والتقني - مقررًا.
- أحد عشر عضواً يجري اختيارهم على الوجه الآتي:
- أربعة أعضاء يمثلون الإدارات والمؤسسات العامة.

(١) تنظيم المديرية العامة للتعليم المهني والتقني.

وخاصة، بحسب تصنيف الاختصاصات ومستوياتها في حقول الصحة والصناعة والزراعة والخدمات.

– اللجنة الفنية: تتولى إعداد التوصيات بإنشاء لجان فنية استشارية لدى المديرية العامة للتعليم المهني والتقني تختص كل منها بمهنة معينة أو مجموعة من المهن أو بأحد حقول التعليم المهني والتقني.

المناهج والاختصاصات والشهادات والمستويات تلبية لمستلزمات سوق العمل، بالتوافق مع المدير العام والمصالح والمعاهد والمدارس التابعة لإدارته، كما تقترح بالتشاور مع المدير العام والمركز التربوي للبحوث والإنماء، الشروط والمواصفات التربوية والفنية والمعايير الهندسية الواجب توافرها في طلبات الترخيص لمعاهد فنية ومهنية، رسمية

هيكلية المجلس الأعلى للتعليم المهني والتقني

المجلس الأعلى للتعليم المهني والتقني (١)

الرئيس

أمانة السر : المديرية العامة للتعليم المهني والتقني

المقرر : المدير العام للتعليم المهني والتقني

الأعضاء

– أربعة أعضاء يمثلون الإدارات والمؤسسات العامة

مدير عام المؤسسة الوطنية للاستخدام

رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء

مدير عام وزارة الصحة العامة.

مدير عام وزارة الصناعة

– أربعة أعضاء يمثلون جمعيات نقابية لها علاقة بالتعليم المهني والتقني

رئيس غرفة التجارة والصناعة

رئيس جمعية الصناعيين

رئيس نقابة أصحاب الفنادق

رئيس نقابة المستشفيات الخاصة

ممثل عن اللجان الاستشارية

مدير إحدى المدارس المهنية الخاصة

مدير إحدى المدارس المهنية الرسمية

اللجان

لجان فنية استشارية	اللجنة الفنية	لجنة التصميم	لجنة الموازنة	لجنة الدراسات
مهنة معينة				
مجموعة مهن				
أحد حقول التعليم المهني والتقني				

المناسبة لاختصاصه ليقوم بالمرحلة الأولى من التدريب لمدة ثمانية أسابيع.

في السنتين الثانية والثالثة يتابع الطالب التعلم أسبوعياً في مدرسته لمدة يومين وثلاثة أيام أخرى يقضيها في المؤسسة الصناعية بإشراف منسق من المدرسة وفنيي المؤسسة الصناعية.

بعد ثلاث سنوات يتخرج الطالب بعد خضوعه للامتحانات الرسمية وحصوله على الشهادة الثانوية المهنية وينطلق إلى سوق العمل أو المتابعة في التعليم المهني العالي لمستوى الامتياز الفني أو المايستر، وهي شهادة مستحدثة من المتوقع أن يبدأ العمل فيها مع بداية العام الدراسي القادم^(٢).

ما يميز هذا الأسلوب من التأهيل هو ما يأتي:

- تحديد الأهداف التربوية وتقريب المؤسسات الصناعية والإنتاجية من المدرسة المهنية ووضع الخطط المنهجية بهدف حصول الطالب على ما يحتاجه المنتج من معلومات ومهارات.

- إعفاء المؤسسة التربوية من تأمين التجهيزات والاستعاضة عنها بالتجهيزات المتوفرة في المؤسسة الإنتاجية.

- تسهيل إيجاد فرص العمل للطلاب، فإنه غالباً ما سيتابع عمله في المؤسسة التي تدرّب فيها أو المشابهة لها لجهة نوع المنتج ومطابقة وسائله الإنتاجية.

- تسهيل إيجاد الفنيين بمهارات معينة للعمل في المؤسسات. إذ إن المتخرج قد تابع تعليمه فيها، وتدرّب على وسائلها الإنتاجية وأنظمتها وأسلوبها في العمل والتعامل.

■ ٢- نظام معلومات الموارد البشرية (مرصد المهن)

في عصر عولمة التجارة والصناعة، والتطورات التكنولوجية الفائقة السرعة، التي أملت بشكل تلقائي التعديلات السريعة على أنواع المهارات وطبيعتها المطلوبة لدى أصحاب العمل، ولدى المجتمع بشكل عام ازدادت الحاجة لنظم تدريب تتسم بالمرونة والقدرة على التجاوب مع المتطلبات الجديدة للتطور الاقتصادي. في مثل هذه الأوضاع، أصبح من الضروري توافر المعلومات عن متطلبات سوق العمل، والتوجهات الاقتصادية والاجتماعية، للمساعدة على وضع سياسات تطويرية طويلة المدى للموارد البشرية.

نلاحظ أن لهذا المرسوم أهمية بالغة في التقرب إلى سوق العمل بمختلف شرائحه وأنواعه في القطاعين العام والخاص. هذا إذا تم تفعيله. كذلك فقد أنيط بالرئيس وأعضاء هذا المجلس مهمة التخطيط والمراقبة والتعديل والتصويب لكنه، وبكل أسف لم يفعل دوره ولم يتألف إلا في سنة ١٩٩٥ ولم يجتمع إلا مرتين ولم يترك أي أثر بعد تغيير الحكومة في سنة ١٩٩٦. وبذلك بقي هذا المرسوم حبراً على ورق منتظراً إعادة تأليفه وإعطائه الدور المناسب في عملية التطوير المرجوة.

٣-١- التدريب في سوق العمل أثناء الدراسة

إذ أنه بالرغم من أهمية هذا الموضوع، غير أنه لم يعمّر طويلاً إذ توقف منذ سنة ١٩٧٠. قبل هذا التاريخ، كان يفرض على الطلاب الخضوع للتدريب في حقل العمل المناسب لاختصاصه قبل التخرج خلال العطل الصيفية. وكانت تتم متابعته من قبل إدارات المدارس، يقدم الطالب في نهاية الدورة تقريراً مفصلاً عن الأعمال التي قام بها ليشكّل هذا التقرير أحد العناصر الهامة في عملية تقييمه عند التخرج.

٤-١- التعليم المزدوج^(١)

هو نوع من التعليم المهني والتقني وفق النموذج الألماني. فبعد إنشاء وزارة مستقلة للتعليم المهني والتقني في سنة ١٩٩٣، بدأت العلاقة بين هذه الوزارة ووكالة التعاون الألمانية GTZ؛ وقد قامت هذه الوكالة بدراسة ميدانية لسوق العمل اللبنانية ووضعت تقريراً اقترحت فيه إقامة هذا النوع من التعليم. وقّعت الدولة اللبنانية ممثلة بوزير التعليم المهني والتقني من جهة، والوكالة الألمانية GTZ من جهة ثانية، بروتوكولاً ضمنته البدء بالتجربة الألمانية في مجال التأهيل المهني. بدأ تطبيق المشروع سنة ١٩٩٦ بناء لخطّة مدروسة تمتد على مدى اثني عشر عاماً تنقسم إلى أربع مراحل، مدة كل منها ثلاث سنوات.

إن هذا الأسلوب من التعليم قد أثبت بعد التجربة أنه الوسيلة الفضلى لبناء علاقة جدلية سليمة بين المؤسسة التربوية وسوق العمل.

تتلخص هذه الطريقة بما يأتي:

يدخل الطالب إلى المدرسة المهنية بعد إنهاء المرحلة المتوسطة، فيقضي السنة الأولى فيها، يتوجه في نهايتها إلى المؤسسة الصناعية



٢-٢-٢ جانب الطلب على الموارد البشرية

يشمل هذا المكوّن العناصر الآتية:

– حاجات سوق العمل المحلي، النظامي وغير النظامي، من الموارد البشرية، في ضوء الخصائص والهيكلية الاقتصادية والاجتماعية.

– حاجات سوق العمل الإقليمي، في ضوء العلاقات العربية الاقتصادية والسياسية، بالإضافة إلى الخصائص والهيكلية الاقتصادية والاجتماعية في الأقطار العربية.

– حاجات سوق العمل الأجنبية، في ضوء العلاقات والنظم الاقتصادية الإقليمية والدولية.

– متطلبات ملء الشواغر بفعل التقاعد والوفاء وترك العمل.

٢-٢-٣ الروابط والقنوات بين جانبي العرض والطلب للموارد البشرية

يشمل هذا المكوّن العناصر الآتية:

– التشريعات والنصوص القانونية الواردة لدى المؤسسة

الوطنية للاستخدام ومجلس الخدمة المدنية.

– التصنيف والترميز والمعايير المهنية اعتماداً على توصيف المهن وتصنيفها.

– القنوات والروابط المؤسّسة (بما في ذلك الشراكة بين مؤسسات القطاع العام والخاص) كالمجالس والوحدات الإدارية والمشاريع المشتركة.

– الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الموارد البشرية وسوق العمل.

– خدمات التوظيف والاستخدام.

٢-٣-٣ آلية العمل في النظام

بعد إنشاء النظام بكامله والحصول على المعلومات الواردة من الطرفين (المؤسسة التعليمية وسوق العمل) يتم رسم البيانات لتحديد اقتراح السياسات الواجب اعتمادها، فتتمّ الدورة التحويلية كما يأتي:

– يتقدم متخذو القرارات بطلب إلى النظام (المرصد) بهدف الحصول على معرفة في أحد الحقول ذات الأولوية عندهم، فيتولى النظام مساعدة متخذي القرارات بتلبية طلبهم من طريق استخدام المعلومات المتوفرة.

– تكون مهمة جمع البيانات التجاوب مع متطلبات المرصد

كما أن الضرورة تقتضي الحصول على المعلومات التي تخدم الارتباط بين التطور الاقتصادي ونمو سوق العمل من جهة، وبين الحاجة إلى مؤهلات جديدة من جهة أخرى، وتقديم اقتراحات لبدائل مستقبلية لمتخذي القرار. وهنا تبرز الأهمية البالغة في الحصول على معلومات دقيقة عن سوق العمل، والسعي لإيجاد نظم مطابقة للتدريب والتعليم المهني.

١-٢-١ الهدف العام

إن الهدف الأساسي من إقامة مرصد المهن هو إقامة نظام وطني مستدام لمعلومات الموارد البشرية، الغرض منه تزويد متخذي القرارات بمعلومات ومعرفة موثوقة، تساعد على تصحيح السياسات وأخذ القرارات لجهة تأسيس أو تصويب المؤسسات المعنية بتأهيل القوى العاملة ووضع الخطط التطويرية والعمل على تنفيذها.

٢-٢-٢ الجهات المعنية بمرصد المهن

حتى يتمكن المرصد من القيام بمهامه الوطنية، ولكي يمتاز بالشمولية لتلبية المهتمين بالموارد البشرية، وليكون نقطة التقاء لمتجعي المعلومات ومستخدميها في الاستخدام والتدريب، يتضمن النظام ثلاثة مكونات رئيسية للموارد البشرية هي:

١-٢-٢-١ جانب العرض من الموارد البشرية

يشمل هذا المكوّن العناصر الآتية:

– مخرجات التعليم النظامي بمراحله ومستوياته وأنواعه المختلفة، بما في ذلك التعليم الأساسي والثانوي والعالي.

– مخرجات التعليم غير النظامي.

– مخرجات التعليم والتدريب المهني والتقني.

– نواتج برامج التدريب أثناء الخدمة.

– المدرّسون في المراحل الدراسية المختلفة.

– العمال والفنيون الوافدون (غير اللبنانيين).

– العمال والفنيون العائدون، يشمل اللبنانيين العائدين إلى العمل في لبنان من بلدان أخرى بالإضافة إلى الذين عادوا إلى العمل بعد توقف، بمن فيهم المتقاعدون.

٢-٤- فريق العمل ومهامه

من الطبيعي أن يتألف فريق العمل من الخبراء الذين يمتلكون المؤسسات الرئيسية التي تنتج أو تستخدم معلومات الموارد البشرية على جانبي العرض والطلب.

تتلخص مهمة هذا الفريق بما يأتي:

أ- السياق المؤسسي

- تحديد الشروط لاستدامة مهمة المرصد.
- تحديد الجوانب التشغيلية للمرصد.
- المشاركة في التطوير الدائم لخطة العمل واستراتيجية المرصد.

ب- السياق المنهجي

- إعداد وتطوير المؤشرات المختصة بالموارد البشرية وتعديلها.
- وضع الشروط اللازمة لترشيد المدخلات والمخرجات.
- تحديد جوانب القوة والضعف وفرصها المحتملة.
- تحديد أولويات البحوث والدراسات المتعلقة بالموارد البشرية.
- تحديد الجهات الخارجية ذات الخبرة بهدف التعاون والاستفادة من خبراتها مثل مؤسسة التدريب الأوروبية^(١)

ج- الإعلام والإرشاد

- اقتراح الإجراءات المناسبة للإعلان وشرح مخرجات المرصد.
- تعميم مخرجات المرصد باعتماد الأساليب الحديثة بطريقة الإعلان.
- المشاركة بنشاطات التعاون الإقليمية والدولية.

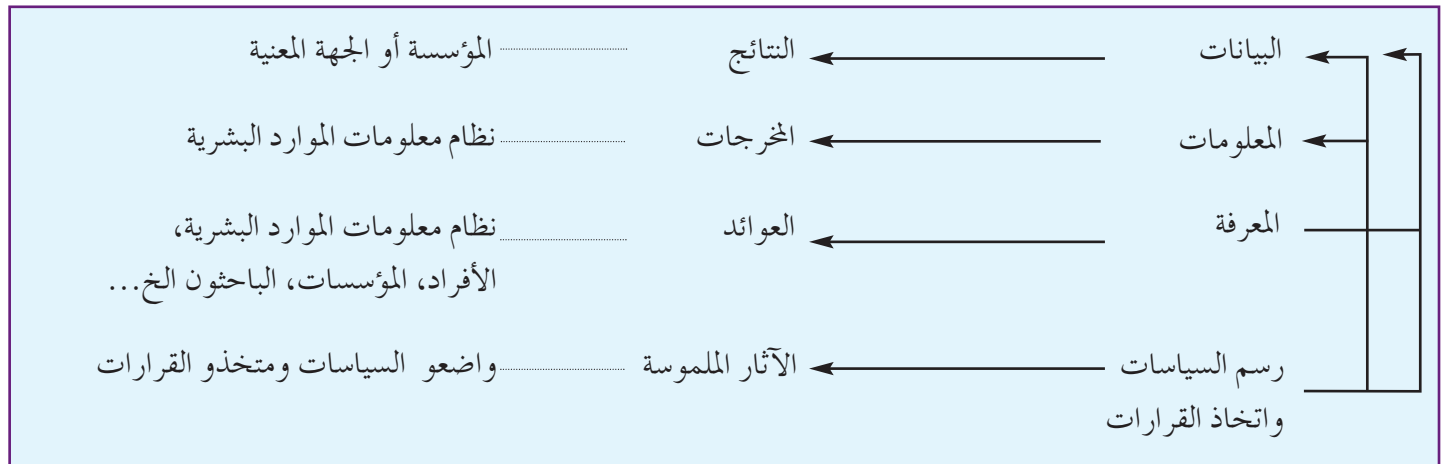
من طريق الجهات المعنية المختلفة، كل حسب الدور المحدد له. ويتم استخدام البيانات والمعلومات الإحصائية من قبل الجهات نفسها لأغراضها الخاصة، كما يتم نقلها إلى الجهة المركزية المسؤولة عن تشغيل النظام الوطني.

- تتولى الجهة المركزية معالجة البيانات والإحصاءات التي تصلها، وتقوم بتنظيمها وتحويلها إلى معلومات مفيدة بناء على معايير ومؤشرات معتمدة، حيث تتم عملية التحويل هذه بطرق ومخرجات مختلفة على المستوى المؤسسي أو المستوى الوطني حيث تدعو الحاجة.

- من الممكن تحويل المعلومات التي تم جمعها وتنسيقها إلى معرفة.

- يستطيع الأفراد أو المؤسسات الحصول على هذه المعرفة لدعم عملية رسم السياسات واتخاذ القرارات. هكذا تتم عملية معالجة النتائج الحاصلة، وتوضع على شكل بيانات وإحصاءات، للحصول على مخرجات بهيئة معرفة مفيدة، متاحة للجميع، يكون لها آثار ملموسة على رسم السياسات واتخاذ القرارات.

نلاحظ أنه وعلى الرغم من أن المعرفة واتخاذ القرارات تبدو كنتائج للبيانات والمعلومات، إلا أننا نستطيع استثمار المعرفة واتخاذ القرارات في نظام فعال لتشكّل قوة تأثير لأغراض التحسين والتعديل في ما يتعلق بنوع وشمولية البيانات والمعلومات. وفي الحقيقة يمكن أن تؤثر كل مرحلة على المراحل السابقة كما هو مبين في الشكل الآتي:





– المبادرة إلى إقامة ندوات وورش عمل للمعنيين في لبنان وبمشاركة الجهات الخارجية صاحبة الخبرة. أما الأعضاء الدائمون في إدارة المشروع فمن المنتظر أن يمثلوا الجهات الآتية:

- + وزارة العمل (المؤسسة الوطنية للاستخدام).
- + مجلس الخدمة المدنية.
- + المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- + المديرية العامة للتعليم المهني والتقني.
- + المديرية العامة للإحصاء المركزي.
- + جمعية الصناعيين.
- + غرف التجارة والصناعة والزراعة.
- + جمعية المصارف.
- + النقابات العمالية.

٢-٥- المستويات التشغيلية

يتضمن نظام الموارد البشرية (المرصد) أربعة مستويات تشغيلية محددة ومتراصة؛ يُعنى كل مستوى بجوانب محددة من النظام:

أ- المستوى المؤسسي

وهو المستوى الأساسي للنظام، يطال جميع المؤسسات التي تنتج البيانات والمعلومات عن جانبي العرض والطلب للموارد البشرية، وهي التي تُعْذي النظام (وسنفضّل لاحقاً مهمة كل جانب). الهدف العام للاستراتيجية على المستوى المؤسسي هو تأمين الظروف الملائمة لاستدامة النظام وتطوره بحسب مقتضيات الجوانب المعنية.

ب- المستوى الوطني

تأمين استخدام النظام على المستوى الوطني من قبل الشركاء والجهات الحكومية وغير الحكومية.

ج- المستوى الإقليمي

نظراً لحركة العمالة، ومشاريع الأسواق المشتركة، أصبح من الضروري تنسيق الجهود بين الأقطار المعنية، خاصة العربية، وعلى الأخص الخليجية منها، بهدف التوصل إلى إنشاء أنظمة مشابهة لهذا النظام والاستفادة منها لجهة تأهيل القوى العاملة والخروج بمعلومات إضافية وتبادل هذه المعلومات مع المحيط الإقليمي.

د- المستوى العالمي

تهدف الاستراتيجية في هذا المستوى إلى استمرارية التوافق بين النظام الوطني والنظم الفرعية وبين نظم التصنيف العالمية الرئيسة وهي:

- التصنيف العالمي للمهن
- التصنيف الصناعي العالمي
- التصنيف التربوي العالمي

في ما يأتي قائمة مختصرة لنطاق العمل والمستويات التشغيلية لنظام المرصد

نطاق العمل والمسؤولية	المستوى التشغيلي
– التبنّي على المستوى المؤسسي – التوافق مع النظام الوطني	المؤسسي
– تطوير النظام الوطني – التبنّي على المستوى الوطني	الوطني
– التنسيق بين النظم الوطنية – التوافق مع النظم العالمية	الإقليمي العالمي

في العدد القادم سنتابع البحث بشأن نظام الموارد البشرية (المرصد) وضرورة تأسيس مثل هذا النظام في لبنان ■

المركز التربوي للبحوث والإنماء
رئيس قسم التعليم المهني والتقني
د. نديم الشوباصي

مصادر البحث:

- ١- قوانين وأنظمة التعليم المهني والتقني
- ٢- وكالة التعاون الألمانية: GTZ
- ٣- مؤسسة التدريب الأوروبية: ETF

الإعداد للفورمان والماستر في لبنان

تمّ البدء بالمشروع النموذجي اللبناني - الألماني «التأهيل التكميلي»^(١) لإعداد الفورمان^(٢) والماستر^(٣) في لبنان» برعاية وزارة التربية والتعليم العالي | المديرية العامة للتعليم المهني والتقني في شهر أيلول من العام ٢٠٠١. وبدأت أول دورة نموذجية في ١٦/٠٩/٢٠٠٢ في ثلاثة اختصاصات: التقنية الكهربائية وتقنية المعادن وتقنية السيارات. التحق آنذاك ١٥ عاملاً ماهراً بكل اختصاص؛ على أن يتم تدريبهم لمدة ١٨ شهراً إلى جانب دوام عملهم اليومي. ومن المنتظر أن تتخرج الدفعة الأولى في نيسان من

شروط الإنتساب

يشترط في المرشح أن يتمتع بخبرة عملية في سوق العمل لا تقل عن سنتين بعد إنهاء الدراسة المهنية. كما يمكن أن يشارك في دورات التأهيل التكميلي هذه أصحاب الخبرة العملية ممن لم يلتحقوا بدراسة مهنية، وذلك إذا كانوا يتمتعون بخبرة عملية لا تقل عن ست سنوات في حقل الإختصاص المطلوب.

المضمون

يشمل التأهيل التكميلي لإعداد الماستر ثلاثة أقسام:
القسم الأول: إنجاز الأعمال الأساسية في حقل المهنة، وفقاً لمتطلباتها.
القسم الثاني: إدارة المؤسسات.
القسم الثالث: إدارة الموظفين والتدريب العملي في المؤسسات.

المدة والتوقيت

مدة الدورة في كل اختصاص: ٦٠٠ ساعة.
يتم التدريس بعد دوام العمل ثلاثة أيام أسبوعياً وذلك من الساعة الخامسة بعد الظهر وحتى الثامنة مساءً.

لغة التدريس

عربي، فرنسي أو إنكليزي



افتتاح الدورة النموذجية

يهدف المشروع إلى تزويد قطاعات هامة من سوق العمل بفنيين أفضل تأهيلاً وبقوى قيادية فنية متوسطة. وبذلك تتم المساهمة بشكل فعال في دعم التطور الإيجابي للاقتصاد.
يتم تنفيذ الدورة النموذجية بالتعاون الوثيق مع المهنة العاملة، على أن يتم توسيع رقعة هذا التأهيل التكميلي ليشمل في المستقبل القريب مراكز رسمية في لبنان.

يتم التركيز في وحدات التعليم خلال القسم الأول من التأهيل التكميلي على الأعمال التطبيقية المتسلسلة، أي أن الأعمال التطبيقية المتخصصة هي محور التأهيل التكميلي في القسم الأول. كما وأن الأعمال النظرية المتخصصة مرتبطة مباشرة بالأعمال التطبيقية. يتم إمداد المتدرب بأحدث المضامين الفنية في المجال المختار، إلى جانب تزويده بالمهارات الأساسية.

أما القسم الثاني فهو متعلق بإدارة المؤسسات وحسن إدارتها. وفي القسم الثالث والأخير، يتم إعداد المشاركين في الدورة بمهام إدارة الموظفين والتدريب العملي في المؤسسات ■

مستشار حكومي ومدير المشاريع الألمانية-اللبنانية
في مجال التعليم المهني والتقني
د. فرانك كيلوس

(١) التأهيل التكميلي: التأهيل بعد نيل شهادة البكالوريا الفنية.

(٢) الفورمان: رئيس فريق عمل

(٣) الماستر: معلم



مؤتمر الإمتحانات الرسمية في لبنان: واقع وآفاق

إن الامتحانات الرسمية هي تنويع للمسار التعليمي برمته وهي تعني شريحة واسعة من اللبنانيين، طلاباً وأساتذة، ومؤسسات تربوية، وأولياء أمر. لذلك ارتأت أسرة المجلة التربوية في المركز التربوي للبحوث والإنماء ان تفتح باب الحوار واسعاً حول هذا الموضوع على صفحات المجلة.

نورد في هذا العدد ما أفادتنا به الأمانة العامة للمدارس الكاثوليكية، على أمل أن ننشر في الاعداد القادمة ما يردنا من وجهات نظر أخرى.

أسرة المجلة

وعلى ضوء ذلك كله صيغت التوصيات الآتية:

■ أولاً: في وظيفة الامتحانات

- ١- التأكيد على شمولية الامتحانات التي تتناول المتعلم في سائر أبعاد نموه الإنساني.
- ٢- السعي إلى جدية كافية في التقييم المدرسي المستمر تسمح:
 - باعتماد الامتحانات الشفهية والتطبيقية (مختبر...).
 - بأخذ العلامات الصفية بعين الاعتبار.
 - بإدخال المواد الإجرائية في صلب الامتحانات.

■ ثانياً: في الهيكلية

- ١- جعل دائرة الامتحانات بمستوى مديرية أو مصلحة، وذلك بخلق جهاز ثابت أكاديمي متخصص، يخضع لتطوير متواصل.

■ ثالثاً: في اللجان الفاحصة

- ١- تحديد عدد أعضاء كل لجنة بشكل ثابت وغير خاضع لتجاوزات السياسية.
- ٢- اختيار أعضاء لجان وضع الأسئلة من كافة اللغات المعتمدة (العربية، الفرنسية والإنكليزية...) لتجنب الأخطاء التي تحصل من جراء الترجمة.

«تحوّل الامتحانات الرسمية من وسيلة الى غاية» احد الاسباب التي حدت بالامانة العامة للمدارس الكاثوليكية في لبنان الى الدعوة لمؤتمر «الامتحانات الرسمية: واقع وآفاق» في ٢١ شباط ٢٠٠٤.

افتتح المؤتمر في جامعة القديس يوسف في بيروت، برعاية فخامة رئيس الجمهورية العماد اميل لحود مثلاً بمعالي وزير التربية والتعليم العالي الاستاذ سمير الجسر، في حضور سعادة النائب انطوان حداد مثلاً دولة رئيس مجلس النواب الاستاذ نبيه بري، سعادة النائب بهية الحريري ممثلة دولة رئيس مجلس الوزراء الاستاذ رفيق الحريري.

أكد المحاضرون أن الامتحانات الرسمية ليست هدفاً بذاتها، الهدف هو التربية ككل. فالامتحانات إذاً وسيلة لا غاية. لكنّ الواقع التربوي جعل من الامتحانات غايةً ومن التربية وسيلة. ولأنّ الامتحانات تكشف مدى وكيفية تطبيق المناهج، ومستوى تحصيل المتعلم، وكفاءات المعلم، وعيوب طرائق التدريس، لذلك تُعتبر الامتحانات محطةً من محطات التقييم التربوي، وخطوةً نحو تطوير المناهج والعناصر الأخرى المكوّنة للمنظومة التربوية: كأداء المعلم، وطرائق التدريس، والمناهج، ووضع الأسئلة، ورفع مستوى التعلم، وجودته، وتطويره.

سادساً: الشهادة المتوسطة

إنّ التباين في الرأي حول إلغاء الشهادة المتوسطة أو الإبقاء عليها يدلُّ على أنّ الواقع التربوي في لبنان لم يستقرّ بعد على رأي، وترك للتطوّر التربوي أن يحسم الموضوع.

سابعاً: في البدلات المالية

رفع البدلات المالية للمراقبين والمصحّحين.

طرح إشكالية الامتحانات الرسمية في وظائفها وإجراءات تنفيذها ونتائجها، واقتراح الحلول المناسبة لها، وتدارسها، بغيّة التوصل إلى شرعة للامتحانات الرسمية، تتماشى مع العصر، وتحدث التغيير الذي لا بُدَّ منه، من أجل رؤية جديدة، لإنسان جديد، هذا ما توصل إليه المجتمعون، وهذا ما أكّدت عليه توصيات هذا المؤتمر.

الامانة العامة للمدارس الكاثوليكية في لبنان

٣- تعيين أعضاء اللجان ورؤسائها من ذوي الاختصاص والخبرة في التعليم، وذلك قبل بدء الامتحانات بفترة وجيزة ولدورة واحدة فقط، على أن تُطعم كلُّ لجنة سنوياً بأعضاء جدد وينسب معينة.

٤- إشراك خبراء تقييم في لجان الامتحانات في كلِّ مادة.

٥- الحفاظ على الصّدية والشفافية والسريّة.

٦- اشتراط الكفاءة لدى واضعي الأسئلة.

٧- تفعيل دور بنك الأسئلة بحيث يشارك فيه كل المعنّيين، على أن تشكّل على أبواب الامتحانات لجنة مركزية تستخلص منه الأسئلة مع الأجوبة وتوزيع العلامات بموضوعيّة، وأسس التصحيح النهائيّة.

رابعاً: في المضمون

١- عدم استيحاء الأسئلة وأجوبتها من كتاب مدرسي معيّن بل من الكفايات والأهداف المحدّدة في المناهج الرسميّة.

٢- تحديّد المصطلحات الأساسيّة في كل من المواد العلميّة، والتوافق عليها بما لا يقبل الجدل، وإيكال ذلك إلى لجنة لغويّة علميّة، وتعميم هذه المصطلحات على جميع المدارس واعتمادها في كلِّ مراحل التعليم، وتصحيح جميع الكتب المدرسيّة على أساسها، والتمني على المركز التربوي للبحوث والإفتاء هذه المصطلحات في الكتب الصادرة عنه، وإعطاء أمثلة واضحة عنها، وفي كلِّ المواد العلميّة.

٣- التأكّد من مضمون المسابقات أسئلةً وصياغةً وإخراجاً، بحيث لا يحدث تفاوت شاسع في نسبة النجاح بين مادّةٍ وأخرى، على أن يتحمّل رؤساء اللجان مسؤولية التفاوت في حال حصوله.

خامساً: في التصحيح

١- وضع أسس التصحيح قبل الامتحان وإعلانها ونشرها عبر الإنترنت مباشرةً بعد انتهاء المسابقة، تجنّباً للتصويت المعتمد، وعدم تأثر أعضاء ورؤساء اللجان بنتائج تلامذتهم.

٢- نشر التقرير الذي يعبه التفيتيش التربوي في وسائل الإعلام، وذلك توخياً للشفافية.

٣- تنظيم دورات تدريبيّة لإعداد المراقبين والمصحّحين.



الإحصاء التربوي الشامل مشروع سنوي في خدمة التخطيط التربوي

التخطيط العام في جميع المجالات وتنفيذه وتقييمه وتصويب سياسته، مجموعة عمليات مترابطة ومتكاملة يتوقف نجاحها على توافر المعطيات الإحصائية الدقيقة والصحيحة والشاملة التي تكشف واقع المجال الذي تتناوله هذه العمليات.

تقوم دائرة الإحصاء في المركز التربوي للبحوث والإنماء بتأمين الإحصاءات الضرورية في قطاعات التعليم العام والتعليم المهني والتقني والتعليم العالي، واضعة بين أيدي المسؤولين والباحثين صورة واقعية واضحة وشاملة عن الوضع التعليمي في لبنان واتجاهاته والتطورات والتغيرات التي تطرأ عليه.

واصلت دائرة الإحصاء تنفيذ مشروع الإحصاء الشامل للسنة الدراسية ٢٠٠٢-٢٠٠٣. ولتخفيف الأعباء التي تترتب على إدارة المؤسسات التربوية، وبغية اعتماد منهجية متطورة، قامت الدائرة بتبويب المعلومات الإحصائية للسنة الدراسية ٢٠٠١-٢٠٠٢، تمّ من خلالها استخراج معطيات إحصائية شملت التعليم العام والتعليم المهني والتقني والتعليم العالي. كل ذلك ساهم في إعداد النشرة الإحصائية ودليل التعليم المهني والتقني للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

للعناوين الأساسية الآتية:

- عدد المدارس والمعاهد بالنسبة لكل قطاع بحسب المحافظات.
- عدد الطلاب في كل قطاع بحسب الشهادات والاختصاصات والجنس والمحافظة.
- عدد المتخرجين في مختلف الاختصاصات لكل شهادة تعليمية مهنية وتقنية.

١-٣ التعليم العالي

- تضمنت الاستمارة الإحصائية المخصصة للتعليم العالي معلومات أساسية عن أفراد الهيئة الإدارية والتعليمية والطلاب والمتخرجين وقد وردت وفقاً للعناوين الأساسية الآتية:
- عدد طلاب الجامعات والمعاهد العليا بحسب الجنس والجنسية والاختصاصات.
- عدد أفراد الهيئة الإدارية والتعليمية في الجامعات والمعاهد العليا بحسب الجنس.
- عدد طلاب الجامعة اللبنانية وتوزعهم على الفروع بحسب الكليات والمعاهد.
- عدد متخرجي الجامعات والمعاهد العليا بحسب الجنس.

■ ١-النشرة الإحصائية للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ (١)

تتضمن هذه النشرة أنواع التعليم الثلاثة:

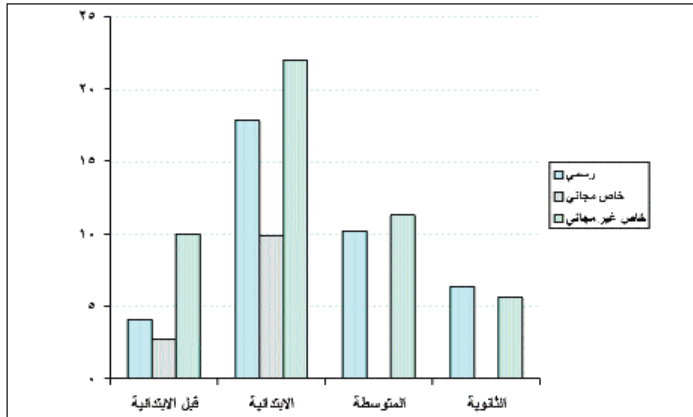
١-١ التعليم العام

إن المعطيات الإحصائية عن التعليم العام تُبين واقع التعليم في لبنان بمختلف مراحل وقطاعاته وفقاً للعناوين الآتية:

- عدد التلاميذ في مختلف قطاعات التعليم بحسب المراحل والجنس والجنسية ولغة التعليم الأجنبية وعمر التلاميذ، ووضعهم التعليمي (جديد، مترقّع، معيد، راسب) وتوزيعهم على المحافظات.
- عدد أفراد الهيئة التعليمية والإدارية في مختلف القطاعات الرسمية والخاصة، وتحديد الجنس والوضع الوظيفي والوضع العائلي والعمر وسنوات الخدمة والمستوى العلمي وتوزيعهم على المحافظات.
- عدد الشعب في مختلف قطاعات التعليم بحسب اللغة الأجنبية الأساسية وتوزعها على المراحل والمحافظة.
- عدد المؤسسات التعليمية في مختلف القطاعات وتوزعها جغرافياً بحسب مراحل التعليم.

١-٢ التعليم المهني والتقني

إن المعطيات الإحصائية عن التعليم المهني والتقني وردت وفقاً



المرحلة	رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	المجموع
الروضة - ما قبل الابتدائية	4.1%	1.0%	2.7%	16.8%
أساسي حلقة أولى + حلقة ثانية ابتدائية	17.8%	22%	9.9%	49.7%
أساسي حلقة ثالثة - المتوسطة	1.2%	11.3%	-	21.5%
المرحلة الثانوية	6.4%	5.6%	-	12%
المجموع	38.5%	48.9%	12.6%	100%

نماذج عن دليل الاحصاء الشامل دليل النشرة الاحصائية للعام الدراسي 2002-2003.

توزع التلاميذ على قطاعات التعليم بحسب المرحلة والصف
للسنة الدراسية 2002-2003

المرحلة حسب المناهج	قطاع التعليم	رسمي		خاص مجاني		خاص غير مجاني		نسبة الاجلث %	المجموع العام
		نسبة الاجلث %	المجموع	نسبة الاجلث %	المجموع	نسبة الاجلث %	المجموع		
ما قبل الابتدائية	حضانة	58.1	869	5.6	3096	47.8	16210	48.2	20180
	روضة اولى	49.6	10827	47.6	10573	48.1	37507	48.4	63907
	روضة ثلثية	5.1	19729	47.7	11147	48.1	37231	48.6	68107
الابتدائية	الاول	5.2	22861	47.6	10882	47.6	35290	48.4	74038
	الثاني	49.2	23061	47.1	10772	47.2	33466	47.8	72299
	الثالث	48.8	23316	47.7	10217	47.2	32046	47.8	71079
	الرابع	46.0	30307	46.6	14864	47.3	32664	46.6	82880
	الخامس	5.2	28607	48.2	14781	47.8	32940	48.8	76383
المتوسطة	السادس	52.0	27670	48.9	12994	47.8	31908	49.8	72627
	السابع	53.7	38410	.	.	47.2	37466	50.0	70876
	الثامن	56.7	28990	.	.	48.9	34394	52.0	63389
الثانوية	الاساسي حلقة ثالثة	59.0	20233	.	.	49.7	30394	53.9	50627
	الاول	58.8	20317	.	.	49.6	17373	54.0	37690
	الثاني عام	46.4	10047	.	.	44.7	13029	45.4	23076
	الثاني تقني	73.0	8133	.	.	64.7	3740	70.7	11873
	الثاني اذني ولساني	86.2	2780	.	.	76.6	1647	82.6	4432
	الثاني اجتماعي واقتصاد	63.7	9131	.	.	50.3	6167	58.3	10298
	الثاني عام عامة	25.1	1844	.	.	28.1	2087	26.8	4431
	الثاني عام الحياة	5.3	607	.	.	51.2	6191	50.8	12248
	المجموع العام	52.8	348304	47.7	114326	48.1	442810	49.8	900440



توزيع عدد المعلمين بحسب قطاعات التعليم والوضع الوظيفي على مختلف المحافظات
للسنة الدراسية ٢٠٠٢-٢٠٠٣

المجموع	المجموع			خاص غير مجاني			خاص مجاني			رسمي			المجموع	تقدمة	تعاهد	ملاك	مناطق التعليم الوظيفي
	ملاك	تعاهد	تقدمة	ملاك	تعاهد	تقدمة	ملاك	تعاهد	تقدمة	ملاك	تعاهد	تقدمة					
٨٧٠٨	١٥٧	٢٩٢٤	٥٦٢٧	٥٦٦٣	٧٤	٢١٨٩	٣٤٠٠	٤٦٤	٦١	٨٦	٣٧٢	٢٥٨١	٧٢	٦٥٤	١٨٥٥	بيروت	
١٨٦٨٤	٢١٣	٦٤٨٩	١١٩٨٢	١٢٣٤٥	١٤٠	٥٢١١	٦٩٤٤	١١١٥	٢٦	٣٣٥	٧٥٤	٥٢٢٤	٤٧	٩٤٣	٤٢٣٤	جبل لبنان - ضواحي بيروت	
١١٣٢٢	٢٤٥	٣٥١٣	٧٥٦٤	٥٣٢١	١١٧	٢١٧٣	٣٠٣٦	٦٨١	٥٦	١٣٨	٤٨٧	٥٣٢٠	٧٢	١٢٠٦	٤٠٤٦	جبل لبنان - سا عدا ضواحي بيروت	
١٨٩٢٦	٢٩٤	٦٩٦٢	١١٦٧٠	٥٧٥٠	٧٨	٢١٧٥	٣٤٩٧	١٠٣٣	٣٢	٢٢٣	٧٧٨	١٢١٤٣	١٨٤	٤٥٦٤	٧٣١٥	لبنان الشمالي	
١١٩٦٣	٤٤٩	٤٩٣٧	٦٥٧٧	٣٥٢٧	١٤٦	١٥٦٤	١٨٢٢	١٤٩٧	٧٧	٣٢٤	١٠٩٦	٦٩٣٩	٢٣١	٣٠٤٩	٣٦٥٩	البقاع	
٨٧٦٢	٢٩٦	٣٠٧٦	٥٣٩٥	٣١٨١	٦٦	١٠٥٣	٢٠٦٢	٦٣١	١٧	١١٢	٥٠٢	٤٩٥٠	٢٠٨	١٩١١	٢٨٣١	لبنان الجنوبي	
٦٠٤٢	٢٠٧	٢٠٣٢	٣٨٠٣	١٧٣٩	٢٤	٧١٥	١٠٠٠	٦٣٦	١٨	١٢٢	٤٩٦	٢٩٦٧	١٦٥	١١١٥	٢٣٠٧	النبطية	
٨٤٤٠٧	١٨٥٦	٢٩٩٣٣	٥٢٦١٨	٣٧٥٢٦	٦٤٠	١٥٠٨٠	٢١٨٠٦	٦٠٥٧	٢٢٧	١٣٣٥	٤٤٨٥	٤٠٨٢٤	٩٧٩	١٣٥١٨	٢٦٣٢٧	المجموع	

توزيع المعلمين على القطاعات الثلاث بحسب الوضع الوظيفي

التعليم الرسمي :

عدد معلمي الملاك يفوق عدد المعلمين المتعاقدين
بنسبة كبيرة، أما بالنسبة للمعلمين المتقدمة*
فأكثرهم من رجال الدين

التعليم الخاص غير المجاني :

عدد معلمي الملاك يفوق عدد المتعاقدين

التعليم الخاص المجاني :

عدد معلمي الملاك يفوق عدد المتعاقدين

ملاك	%٥٨,١
تعاهد	%٤٠,٢
تقدمة	%١,٧

ملاك	%٧٤
تعاهد	%٢٢,١
تقدمة	%٣,٩

ملاك	%٦٤,٥
تعاهد	%٣٣,١
تقدمة	%٢,٤

٢-١-١-١- اسم المدرسة أو المعهد مع العنوان ورقم الهاتف

هذه المعلومات موزعة على مختلف المحافظات بحسب قطاعي التعليم الرسمي والخاص.

٢-١-٢- الاختصاص

تشكل هذه المعلومات دليلاً ومرشداً للتلاميذ يساعدهم على اختيار الاختصاص الذي يتلاءم وطموحاتهم.

٢-٢- دليل معاهد ومدارس التعليم المهني والتقني (١)

يصدر هذا الدليل سنوياً ويعتبر مرجعاً أساسياً للمعلومات العامة المتعلقة بمؤسسات التعليم المهني والتقني في لبنان ويشمل القطاعين الرسمي والخاص. تقسم المعلومات الواردة فيه إلى قسمين:

٢-١- المعلومات العامة

* معلمون متطوعون تقدمهم المؤسسات الدينية والإجتماعية للتعليم الديني.

المؤشر رقم ٣: حصة التعليم المهني والتقني من التلاميذ

يستقبل التعليم المهني والتقني ١٠,٣٤ ٪ من مجموع تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية. يتابع ٢٧ ٪ من تلاميذ المرحلة الثانوية دراستهم في التعليم المهني والتقني.

المؤشر رقم ٤: توزيع المعلمين بحسب الجنس

إن نسبة ٧٠ ٪ من الجسم التعليمي هم من الإناث. إن عدد الذكور في القطاع الرسمي هو الأكثر بين القطاعات الثلاثة ونسبته ٣٥ ٪، مقابل ٢٨ ٪ في القطاع الخاص غير المجاني و ١٤ ٪ في القطاع الخاص المجاني.

المؤشر رقم ٥: توزيع المعلمين بحسب المستوى العلمي

– تبلغ نسبة المجازين بين المعلمين ٤١ ٪.
– ١٢ ٪ من المعلمين هم من متخرجي دور المعلمين.
– ٤٦ ٪ من المعلمين يحملون شهادة ثانوية أو ما دون.

إن نسبة حملة الإجازة وما فوق في القطاع الرسمي هي ٣٧,٩ ٪. بينما تصل في القطاع الخاص غير المجاني إلى ٤٧,٤ ٪. أما في القطاع الخاص المجاني فهي لا تتجاوز ١٣,٥ ٪. ولكن ما يميز القطاع الرسمي وجود أساتذة من متخرجي دور المعلمين الذين يشكلون حوالي ربع مجموع أساتذة التعليم الرسمي (٢٤,٤ ٪) بينما لا نجد منهم في القطاع الخاص سوى نسبة ضئيلة جداً لا تشكل أكثر من ٢ ٪ من مجموع معلمي هذا القطاع.

ختاماً يهم دائرة الإحصاء في المركز التربوي للبحوث والإنماء أن تؤكد لجميع العاملين في الميادين التربوية على أهمية قاعدة المعلومات الإحصائية الشاملة كمرجع أساسي يمكن الاستناد عليه في كل عمل بحثي أو تخطيطي يتناول وضع مؤسسات التعليم في لبنان ■

المركز التربوي للبحوث والإنماء
مكتب البحوث التربوية
رئيس دائرة الإحصاء
ميلاد نعيم

٢-١-٣- الشهادات الرسمية

عدد الشهادات الرسمية التي يعد لها التعليم المهني والتقني سبعة وهي: الكفاءة المهنية، التكميلية المهنية، الثانوية المهنية، البكالوريا الفنية، الامتياز الفني، الإجازة التعليمية الفنية، الإجازة الفنية.

٢-١-٤- الإفادات الخاصة واختصاصاتها

بإمكان المدارس المهنية والتقنية في القطاع الخاص أن تعطي تلاميذها إفادات خاصة في اختصاصات عدة من دون الخضوع لامتحانات رسمية.

٢-٢-٢- المعلومات الإحصائية

٢-٢-١- عدد الطلاب

يشير هذا الدليل إلى أعداد الطلاب المتواجدين في كل مدرسة ومعهد بحسب الشهادات الرسمية والإفادات الخاصة وبحسب الاختصاص والجنس.

٢-٢-٢- عدد المعلمين

يمكن أن نتعرف من خلال هذا الدليل على مجموع أفراد الهيئة الإدارية والتعليمية في كل مدرسة ومعهد.

■ ٣- قاعدة المعلومات الإحصائية الشاملة

تقوم سنوياً دائرة الإحصاء في المركز التربوي للبحوث والإنماء بتكوين قاعدة معلومات تشمل طلاب ومدارس ومعلمي التعليم العام بقطاعاته الثلاثة (الرسمي والخاص المجاني والخاص غير المجاني) بجميع مراحل ومستوياته.

إن طبيعة المعطيات الإحصائية التي تتضمنها قاعدة المعلومات هذه سمحت باحتساب مؤشرات عدة تقدم صورة تشخيصية واضحة لواقع النظام التربوي في لبنان. ومن أهم هذه المؤشرات:

المؤشر رقم ١: نسب التسجيل الخام

بلغت نسبة التسجيل الإجمالي لجميع مراحل التعليم مجتمعة وللشريحة العمرية من ٣ سنوات إلى ١٧ سنة ٨٠,٧٨ ٪ لكل لبنان.

بلغت نسبة التسجيل الخام في المرحلة الابتدائية ١٠١,٠٨ ٪ لكنها هبطت إلى ٥٢,٦ ٪ في المرحلة الثانوية.

المؤشر رقم ٢: حجم قطاعات التعليم

يحتضن القطاع الخاص ٧٦,٥ ٪ من تلاميذ المرحلة ما قبل الابتدائية في حين أن ٥١,٤ ٪ من تلاميذ المرحلة الثانوية يحتضنهم القطاع الرسمي. تزيد حصة القطاع الرسمي من التلاميذ كلما تقدمنا في المراحل التعليمية.



تدريب المديرين : في إطار المناهج الجديدة

صيف ١٩٩٨، بدأ المركز التربوي للبحوث والإنماء بتدريب المعلمين على تطبيق المناهج الجديدة. وابتداءً من الدورة الأولى، أعرب المعلمون عن قلقهم إزاء التغيير المطلوب منهم بسبب عدم تجارب المديرين وعدم تعاونهم، أو بكلام أدق لعدم وجود اقتناع لدى هؤلاء بالمناهج الجديدة وتوجهاتها.

جاء في البند الأول من خطة النهوض التربوي «ضمن الأطر والأهداف العامة، ما يأتي :

«توفير إدارة تربوية متطورة تتمتع بالدينامية والمرونة^(١)...»

وجاء في البند الثاني :

تفعيل دور مدير المدرسة وتأهيله باستمرار على ان تتضمن الإجراءات العملية «منح مدير المدرسة صلاحيات أكاديمية وإدارية ومالية ووضع التشريعات اللازمة لذلك مع تحديد الشروط الواجب توافرها لاختيار المديرين^(٢)».

واستجاب المركز التربوي لهذا الموضوع فطلب من المديرين مرافقة المعلمين الى الدورات التدريبية . ومن ثم تم وضع خطة لتدريب المديرين تنفذ على مدى ثلاث سنوات كمرحلة أولى، تليها مرحلة متابعة وتدريب مستمرين.

وقد تم إنجاز المرحلة الأولى من خلال ثلاث دورات امتدت كل منها على ثلاثة أيام متتالية، وذلك خلال العام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠ و صيفي ٢٠٠٢ و ٢٠٠٣. ولنقل ان هذه الخطة قد وضعت تحت شعار «تبنى المديرين للمناهج الجديدة». ولكن العمل الميداني أثار مسائل أخرى مما طوّر المشروع، سواء على صعيد الإشكالية أو على صعيد الممارسة العملية. ويرأينا ان الإجابة عن الأسئلة الآتية يمكن ان تعطي القارئ فكرة للنقاش حول مشروع التدريب في منطلقاته وسيورته ومستقبله:

١- لماذا تدريب المديرين؟ وما هي الاستراتيجيات المتبعة،

والتوجه الكامن وراء برنامج التدريب؟

٢- ماذا تضمنت برامج التدريب من كفايات، وما علاقتها

بالمناهج الجديدة؟

٣- كيف تم تنفيذ الدورات التدريبية؟ والى أي حد تم أخذ

مبادئ تعليم الراشدين بالاعتبار؟

٤- ما هي «نتائج» المرحلة الأولى؟ وهل تم تحقيق أهداف المشروع؟

■ لماذا تدريب المديرين؟

لقد تبين بالاحتكاك المباشر بالمديرين، ان هناك نوعين من المواقف لديهم : فهناك مديرون يرغبون في معرفة ما يجري على صعيد المناهج، ويتخذون موقفاً سلبياً ليس من المناهج بحد ذاتها، بقدر ما هو من دورهم المُغيب، وهناك مديرون يرفضون أي تغيير، معتبرين ان مشكلة المدرسة الرسمية ليست في المناهج.

لذلك اعتبرت خطة التدريب ان تبني المناهج الجديدة يمكن تحقيقه من خلال تعريف المدير بالمناهج وتبيان انعكاساتها التربوية على المدرسة، وبخاصة على عمل المدير وعلاقته بالآخرين.

وهكذا قامت اللجنة المعنية بتحليل العلاقة بين المناهج الجديدة والتغييرات المتوقعة على عمل المدير، والمشكلات التي من المنتظر أن يواجهها، وتم وضع تصور أولي للكفايات المهنية، التي يمكن للتدريب ان يساهم في بنائها.

لكن سرعان ما تبين أثناء التدريب عدم وجود دوافع لدى المديرين، وضرورة ربط التدريب بالهوية المهنية. وهكذا بدت قضية تبني المناهج من قبل المديرين مسألة فرعية من موضوع اشمل هو «تمهين» وظيفة المدير على غرار سائر الوظائف المدرسية. وقد انعكس هذا التوجه الجديد على مضمون التدريب وأساليبه، وبالتالي على مجمل الخطة التي وضعت في صيف ١٩٩٨، مما أدى الى تعديلات على مختلف المستويات وبخاصة على صعيد الأهداف.



الكفايات التي يجب توافرها لدى مدير المدرسة



■ ماذا تضمن التدريب؟

الدورة الأولى : صيف ٢٠٠٠

أردنا من هذه الدورة تكوين موقف إيجابي لدى المدير من المناهج الجديدة، وعدم مقاومة التغيير، والتعاون مع المعلمين، وتفعيل الاجتماعات في المدرسة من خلال إشراك الآخرين في اتخاذ القرار؛ وبالتالي تكوين روح المؤسسة وروح العمل الفريقي. وهكذا فقد تضمنت الدورة ثلاثة محاور.

- المحور الأول : مفاهيم وطرائق التربية الناشطة

تناول هذا المحور تعريف المديرين بالتجديد المطلوب من المعلمين على صعيد الطرائق التربوية وأساليب التعليم. إن الهدف الأساسي من إثارة هذا الموضوع هو جعل المدير يدرك ضرورة تغيير المعلمين لادائهم، وبيان الحاجات الناشئة عن هذا التغيير على صعيد إدارة الصف، بحيث يتخذ المدير موقفاً يتصف بالتعاون والتشجيع تجاه المعلم.

- المحور الثاني : التدريب المستمر للمعلمين

تناول هذا المحور التركيز على ضرورة التدريب المستمر لرفع فعالية التعليم. وطرح مسائل مثل: كيف نختار المعلمين للتدريب؟ كيف نتابع تدريبهم؟ ما هي الاستراتيجيات المتبعة في هذا المجال؟ كيف يختار المدير المعلمين للتدريب؟

- المحور الثالث : إدارة الاجتماعات

تناول هذا المحور تحويل الاجتماع إلى أداة لإشراك الجميع في القرار وخلق روح الفريق واكساب المدير المواقف والمهارات من أجل إدارة ديمقراطية وفعالة للاجتماعات المدرسية.

الدورة الثانية : صيف ٢٠٠٢

لقد ذهبنا في هذه الدورة إلى ابعدها من الدورة الأولى في طريق تكوين كفايات مهنية لدى المدير ذات ارتباط مباشر بمهامه الحالية والمستجدة. وقد اخترنا لهذه الغاية ثلاثة مواضيع:

- الإشراف التربوي على عمل المعلمين

يشكل الإشراف التربوي على عمل المعلمين حسب النظام الداخلي إحدى مهمات المدير. فكيف يقوم بذلك بشكل فعال ومنتج؟ وما هي المشكلات والعقبات، وكيف يمكن تذليلها؟ إن الهدف من إثارة نقاش حول هذا الموضوع هو تبيان أهمية

الإشراف التربوي ودور المدير فيه، وتزويد المديرين بمعرفة أساسية حول نماذج الإشراف، وأخيراً تزويد المدير بوسائل وأدوات تتسم بالموضوعية والفعالية وتستند إلى المعرفة العلمية وليس على الحدس والخبرة العامة. وهكذا تدرب المديرين على أداة لقياس وقت التعلم، وعلى أداة أخرى لتقدير جو الصف الذي يخلقه المعلم، وهما مؤشرات لقياس فعالية التعليم.

- حلّ النزاعات المدرسية

الهدف منها تكوين فهم موضوعي للنزاع وألياته^(١) وتكوين موقف إيجابي من النزاعات واستخدام تقنيات ومواقف علمية مستندة إلى الأبحاث والمفاهيم المعروفة في هذا الميدان. وقد تمّ الاعتماد في هذا الموضوع على الوثائق التي أنتجها المركز التربوي في مشروع «التربية على حلّ النزاعات».

- إدارة الوقت

وقد طرحنا في هذا الموضوع مسائل مثل هدر الوقت ومسبباته وكيفية الاقتصاد فيه واعتباره رأسماًلاً يجب توظيفه واستثماره بشكل فعال.

الدورة الثالثة : صيف ٢٠٠٣

كان النظام الداخلي الموضوع الاستثنائي لهذه الدورة. وقد تم اختيار ثلاثة مواضيع لمعالجتها من وجهة نظر تربوية هي: واجبات التلامذة، واجبات المدير ومجلس النظام والتوجيه^(٢).

وكان الهدف من هذه الدورة قراءة نقدية لمواد النظام الداخلي تجعل ممارسة المدير تربوية، موضوعية، حيادية وأخلاقية، لا أن يطبق النظام الداخلي بشكل آلي او استنسابي.

- النظام في المدرسة

أردنا من إثارة هذا الموضوع تكوين معرفة نقدية للممارسات المتعلقة بالنظام في المدرسة وانعكاسات هذه الممارسات على المؤسسة وإنتاجيتها وبشكل خاص على شخصية التلميذ وتحصيله العلمي.

- واجبات التلامذة

إن قراءة المواد المتعلقة بواجبات التلامذة ومناقشتها وبيان التصورات والقيم التي تقف وراءها ومواجهة هذه التصورات بتصورات المديرين أنفسهم من جهة ومعطيات المعرفة العلمية

الدورة وما يعبرون فيه عن انخراطهم واهتمامهم، يقدمون صورة واقعية عن فعالية الدورة. ونستطيع القول وبشكل إجمالي ان هذه الردود كانت إيجابية وان هذه الإيجابية كانت تزداد من يوم لآخر ومن دورة لأخرى. وتؤيد ردود الفعل غير المباشرة هذا الاستنتاج؛ فمصادر المعلومات من تفتيش تربوي ومن مديري مراكز التدريب، ومن المتدربين بعد الدورات، أظهرت حماساً وتقديراً لهذه الدورات.

أما تحليل استمارات التقييم التي أجاب عنها المديرون أنفسهم بعد الانتهاء من الدورة، فقد أعطى دلالات واضحة عن الدورة التدريبية ومضمونها والطرائق المعتمدة وكفايات المديرين والصعوبات التي يواجهها المديرون ومدى نجاح الدورات في إكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات.

لقد اعتمدنا في تحليلنا على عينة ممثلة بحسب مبدأ الانتقاء العشوائي لشعبة عن كل محافظة، وتوصلنا إلى ما يأتي :

- إن أسئلة عديدة ما تزال قائمة في ما خصّ تدريب المديرين :
- هل سيتغير فعلاً أداء المدير في مدرسته بعد هذه الدورات؟ وما هي الظروف والشروط المسهلة لذلك والممانعة له؟
- هل يمكن تدريب المديرين بغياب مشروع تمهين هذه الوظيفة وبتجاهل حقوق المدير المرتبطة بهذا التمهين؟
- هل يمكن قيام مشروع تربوي، أي مشروع، بغياب سياسة تربوية وبغياب حالة وعي وطني عام وتعاضد اجتماعي يطرح بالدرجة الأولى مسألة تكافؤ الفرص كما تتمثل خصوصاً بثنائية التعليم الرسمي والخاص ونوعيته ودور المدرسة في المجتمع؟ ■

المركز التربوي للبحوث والإنماء
مكتب الإعداد والتدريب
رئيس دائرة التدريب
حنا عوكر

والشرعات العالمية والوطنية (شرعة حقوق الانسان، اتفاقية حقوق الطفل والشرعة التربوية للمواطن اللبناني) من جهة أخرى تخلق وضعية ملائمة لتكوين موقف نقدي ومنفتح تجاه النظام، وتطبيق مرن وعقلاني لمواده.

— واجبات المدير وخلقية المهنة

يهدف هذا الموضوع الى تشخيص الواقع الإشكالي والضغط التي يواجهها المدير أثناء قيامه بمهامه، مما يؤدي الى حالة من المواجهة الدائمة مع معطيات متناقضة^(١).

ان هذه الاشكالات ترتبط بأخلاقيات المهنة وتؤثر على إنتاجية المدير ومشاعره تجاه المؤسسة التربوية الوطنية وتجاه ذاته المهنية.

■ كيف تمت عملية التدريب؟

لقد اعتمدنا في التدريب على الطرائق المعروفة في ميدان تعليم الراشدين . وهي في مجملها طرائق ناشطة ومستمدة من معطيات علم النفس الاجتماعي ودينامية الجماعات. ان النظرية المؤسسة لعمليتنا كانت تغيير المواقف وتغيير التصورات ودور التصورات الجماعية . وهي نظرية بنائية تعتمد دينامية الجماعة وتغيير التصورات وبناء المفاهيم.

وقد سمحت لنا هذه النظرية بأن نكون أقرب ما يمكن من مفهوم «المهني المفكر» واستخدمنا استراتيجيات الصراع الفكري والصراع الفكري الاجتماعي فقمنا باستخراج التصورات لدى المدير ومواجهته بتصورات زملائه، ومواجهة المديرين بالمعرفة العلمية ومعطياتها.

ولم نشأ ان يكون المدير مستهلكاً للمعرفة بل منتجاً كفرد وجماعة، فطلبنا من المديرين إنتاج وسائل وأدوات لتسهيل عملهم اليومي. ولهذا، فإن الإعداد للدورة كان يستند الى مادة مرجعية تتضمن المفاهيم الأساسية، والى مادة تدريبية تتضمن مسائل وأدوات ووثائق ومراجع يتعامل معها المدير ليكون معرفة وموقفاً، وليتدع إجراءات وممارسات لحلّ المشكلات التي تواجهه في إدارة مدرسته.

■ هل أحدثت هذه الدورات التدريبية للمديرين التغييرات المنشودة؟

في إصدار حكم على فعالية الدورة يمكن الاعتماد على ردود الفعل المباشرة وغير المباشرة للمديرين. فهم في تجاوبهم أثناء

كيف يتحقق إنخراط ذوي الحاجات الخاصة ضمن نظام التعليم العام في لبنان: الواقع والمرتبى

يولي المركز التربوي للبحوث والإنماء موضوع تنقيف ذوي الحاجات الخاصة وتعليمهم وتدريبهم أهمية كبرى من خلال أبحاثه الإنمائية. وقد أصدر حتى تاريخه عدة دراسات كانت أبرزها دراسة تحت عنوان «التعليم المختص في لبنان» بإشراف الدكتورة رفيقة حمود والأستاذ جوزف مارون (١٩٨٢). وهي دراسة تشخيصية لواقع التعليم المختص في لبنان مع تصنيف علمي للمعوقين وأنواع المدارس والمراكز التي تهتم بهم. ونتيجة للدراسات التي ينفذها، يسعى المركز التربوي للبحوث والإنماء الى تطوير مشروع دمج تربية ذوي الحاجات الخاصة ضمن نظام التعليم العام في لبنان، منطلقاً من مبدأ ديمقراطية التعليم لجميع أبناء الوطن مع الأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم اليومية كمتعلمين ومتطلباتهم الخاصة التي تنشأ نتيجة إعاقاتهم، وذلك من خلال إدخالهم في «مشروع خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع في لبنان (٢٠٠٤-٢٠١٥)» التي تسعى لتأمين فرص تعليمية لجميع أبناء الوطن والتركيز على تجديد النظام التربوي وتطويره كمّاً ونوعاً وفقاً لمتطلبات العصر وتحسين الخدمات التربوية والخدمات المساندة لذوي الحاجات الخاصة في مراحل ما قبل المدرسة، والمدرسة وما بعدها.

فإننا ما نزال نحتاج الى سياسة تربوية واضحة تحدد حق جميع الأولاد اللبنانيين في الانتفاع من مختلف المرافق والمناهج والتسهيلات التعليمية المتوافرة. وترجم هذه السياسة من خلال تشريعات مفصلة تركز على تطبيق مبدأ إعطاء فرص تعليمية للجميع وتعطي تعريفات إجرائية ودقيقة لفئات الإعاقة وللخدمات الخاصة المساندة التي يجب تقديمها لهم.

كما ان التزام وزارة التربية والتعليم العالي الثابت والمعلن بتأمين التعليم والرعاية لذوي الحاجات الخاصة في لبنان، كلٌّ حسب قدرته ونوع إعاقته ضمن النظام التربوي العادي يعتبر القاعدة الأساسية لتحقيق الدمج المرتجى. وفي غياب هذا التعهد من قبل وزارة التربية، يُخشى ألا يعطى تعليم ذوي الحاجات الخاصة الرعاية الكافية في لبنان لتلقي خدمات تربوية متكاملة ومناسبة لحاجاتهم.

٢- التزام المؤسسات التربوية بالدمج

رغم تعدد المؤسسات التي تُعنى بتعليم ذوي الحاجات الخاصة وتدريبهم، فان نظام التربية الخاصة في لبنان تطوّر بمنأى عن النظام التربوي العام. وقد تقاسمت إدارته والإشراف عليه جهات

■ أولاً: كيفية دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس

ان الهدف الرئيسي من انخراط ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة يساعد على تنمية قدراتهم الجسدية والعقلية والنفسية لمتابعة الدراسة في أقرب مدرسة لبيتهم رغم كل الصعوبات التي يمكن ان يعانون منها الى جانب أترابهم. فالتعلم الفردي وحده لم يعد كافياً لحل المشكلة بسبب تداخل العوامل المؤثرة على العملية التربوية، ولم يعد بالإمكان تجاهل أثر البيئة المدرسية على النمو الذهني للمتعلّم.

ويبقى القول إن تحقيق عملية دمج الأولاد ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف النظامية رهن بتوافر شروط عديدة يجب ان تؤمّنها السلطات التربوية والمدارس.

أهم هذه الشروط هي:

١- وضع سياسة تربوية واضحة لذوي الحاجات الخاصة

شهد لبنان خلال السنوات العشر الأخيرة تطوّرًا نوعيًا وكميًا في البرامج التعليمية للأطفال والشباب ذوي الحاجات الخاصة. لكن على الرغم من بروز توجهات رسمية مشجّعة في هذا المجال،

خلال مكافآت ونصائح ودورات تدريبية مستمرة.

٤- تأهيل الأبنية المدرسية لتتلاءم مع حاجات دمج التعليم المختص

من الضروري الأخذ بعين الاعتبار تحركات ذوي الحاجات الخاصة داخل البناء المدرسي وتنفيذ التشريعات التي تحدّد مواصفات الأبنية المدرسية الملائمة لحاجات المعوقين بحيث تُؤهل الأبنية المذكورة لاستقبالهم وتسهيل تحرّكهم، كأن يراعى مثلاً في البناء المدرسي^(١):

- توسيع أبواب المصاعد والغرف والحمامات.
- إزالة جميع العوائق الأرضية وجعل الأرصفة سهلة الانحدار.
- تخصيصهم بمساحات للهو ضمن الملاعب.
- توفير التجهيزات المدرسية المناسبة من أجلهم.

٥- تنظيم التربية المتكاملة

ينبغي ان يكون الدمج او الانخراط في مجتمع الكبار الهدف الأساسي للتربية المتكاملة. ففي الواقع ان مبررات التربية المتكاملة خلال سنوات الدراسة تكمن بالضبط في قدرتها على مساعدة التلميذ المعاق وغير المعاق على الانخراط بالمجتمع كراشد. ومهما يكن نجاح المدرسة في تلبية حاجات التلاميذ الفردية، فهي تعتبر فاشلة في مهمتها اذا لم تعدّهم الى أقصى درجة ممكنة من الاستقلالية عندما يحين موعد تخرجهم من المدرسة وانتقالهم الى عالم العمل والحياة الاجتماعية.

٦- إعداد مناهج تربوية لذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة

في حال تعدّد على الذين يتابعون دراستهم الاندماج في منهج التعليم العام، ينبغي على وزارة التربية إعداد مناهج تتناسب وقدراتهم العقلية والجسدية. ولا بد من ان تتّصف هذه المناهج بالمرونة وتأخذ بعين الاعتبار الوقت الضروري للتحصيل، بحيث ينعكس ذلك على سلّم التعليم المعمول به حالياً. كما اثبتت الدراسات ان الجهود التي تركّزت على بعض أنواع الإعاقات دون غيرها اتّسمت بالجزئية والفاعلية المحدودة.

وسلطات تربوية وغير تربوية، مما ساهم في تشتت الجهود وتضارب الصلاحيات.

الآن ان التزام الهيئة التعليمية الثابت في المؤسسات الرسمية والخاصة بدعم عملية الانخراط وتعزيزها في المدارس العادية وتوفير الدعم اللازم للمعلمين يبقى الأساس. ومن الضروري أيضاً تجاوب جميع المدارس الخاصة والرسمية مع طلب قبول ذوي الحاجات الخاصة في النظام التعليمي العادي آخذة بعين الاعتبار الصعوبات التي يمكن ان تواجهها نتيجة لتفاوت إمكانيات التحصيل التعلّمي عند الولد. ولا يمكن التغلّب على هذه المشكلة إلا بواسطة هيئة تعليمية معدّة إعداداً كافياً، ملتزمة بمبدأ الانخراط وتعزيزه.

٣- إعداد المعلمين وتدريبهم

ان الالتزام بمبدأ الدمج يطرح تحديات جديدة على معدّي برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، خاصة في ما يتعلّق بتقديم خدمات متنوّعة لذوي الحاجات الخاصة. ويمكن ان يشمل إعداد جميع المعلمين على وسائل تربوية خاصة بتعليم ذوي الحاجات الخاصة وتدريبهم على تطبيق مناهج تعليمية مخصّصة لهذه الغاية، وإتاحة الفرصة للمعلمين الراغبين التعمّق في دراسة هذا الموضوع ان يفعلوا ذلك كجزء من عملهم اليومي. بالإضافة الى ذلك، ينبغي تنظيم ندوات متخصصة يتم فيها بحث التطور الحاصل في تعليم هؤلاء الأولاد على ضوء بعض التجارب العملية. ومن الضروري من وقت لآخر إعداد دورات تدريبية تشمل معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية كي يتمكنوا من تبادل الخبرات التعليمية. وينبغي ألا يقتصر تدريب المعلمين على التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة وحسب؛ إذ إنّ من مهمات المعلم أيضاً توعية الأولاد العاديين على قبول المعاق في المحيط العائلي أولاً ومن ثم في المحيط المدرسي فالاجتماعي، وعدم التفرقة في العلاقات بين تلاميذ الصف الواحد.

ومقابل هذه المسؤوليات الجديدة الملقاة على عاتقه، من حق المعلم ان يتوقّع الدعم المادي والمعنوي لقاء استجابته لهذا المبدأ، خاصة وان نجاح عملية الانخراط يتوقّف على استجابة المعلم في النظام المدرسي العادي لهذا المبدأ. وهذا الدعم يمكن ترجمته من



■ ثانياً: في النتائج

ان أهم النتائج التي يمكن ان نستخلصها من التجارب والأبحاث هي ان لكل ذي حاجة خاصة الحق الكامل بالانتفاع من جميع المرافق والتسهيلات التعليمية المتوافرة للأولاد الآخرين.

وقد أصبح هذا الحق في لبنان ليس فقط مقبولاً بل شرعة تسعى وزارة التربية الى تطبيقها من خلال خطة عمل وطنية كما ذكرنا سابقاً. والمشكلة التي تواجهنا اليوم هي جعل هذا الحق واقعاً ملموساً. والتأكيد على ان

من شأن كل ما نوفره من وسائل او تدابير يفي، من جهة، بالحاجات الاجتماعية للأولاد ذوي الحاجات الخاصة ويلبّي، من جهة اخرى، حاجاتهم التعليمية الناشئة عن إعاقاتهم.

لقد شهدت السنوات العشر الأخيرة تقدماً ملموساً في معرفتنا بطريقة تعليم ذوي الحاجات الخاصة. وندرك اليوم أهمية إنماء طاقاتهم وكفاياتهم العقلية والجسدية، كما ندرك بالمقابل ان ثمة حدوداً لما يمكنهم تحقيقه. لكن ينبغي ان نولي الصعوبات التي نواجهها في تعليمهم اهتماماً أكبر من اهتمامنا بوضع حدود مسبقاً لإمكانية التعلّم لديهم.

ان التجارب المعمول بها في هذا المضمار تثبت ان تعليم الأولاد ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية ليس حلاً بل فعلاً واقعاً يمكن تحقيقه عندما تتوفر له العناصر الأساسية التي تكلمنا عنها آنفاً. ان النظام التربوي في لبنان لم يُنكر للمعاق هذا الحق. لذلك فهو ما زال قابلاً لهذا التعديل، ويمكن تطبيق مبدأ الدمج في المدارس العادية من خلال خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع التي تأخذ بعين الاعتبار المساواة وتعميم التعليم على جميع الأولاد في مختلف المناطق مع مراعاة نوعية إعاقاتهم. واذا

نجحنا في تحقيق ذلك نكون قد طوّروا نظامنا التربوي، واعطينا فرصاً تعليمية لجميع أولادنا وفقاً لمبدأ تكافؤ الفرص من خلال تقديم مختلف الخدمات التربوية لتعليم الأولاد المعاقين وغير المعاقين على السواء وبنوعية جيّدة.



في الختام، وبعد ان أدرج مشروع الدمج في إطار «خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع»، يبقى على وزارة التربية والتعليم العالي بالتنسيق مع وزارة الشؤون الاجتماعية ان تحدّد المستلزمات المادية والتربوية والتشريعية لتطبيقه ولترجمة مضمونه في مدارس ومؤسسات خاصة ورسمية تطلّقه الى حيّز الوجود. وهنا يمكننا الاستفادة من تجارب الآخرين في هذا المضمار متخطّين كل التحديات التي تنتظرنا ■

المركز التربوي للبحوث والانماء

مساعد رئيسة المركز التربوي في الشؤون التربوية

د. يوسف صادر

المراجع:

- ١- التعليم المختص في لبنان المركز التربوي للبحوث والانماء، د. رفيقة حمود، أ. جوزف مارون، بيروت ١٩٨٢.
- ٢- الصعوبات التعلّمية: طبيعتها، أبعادها وانعكاساتها التربوية. (بحث تربوي-نفسى)، الهيئة اللبنانية لمناخعة الصعوبات التعلّمية، بيروت ١٩٩٦.
- ٣- وضع الأطفال في لبنان لعام ٢٠٠٠، الاحصاء المركزي بالتعاون مع اليونيسيف، بيروت ٢٠٠٠.
- ٤- مشروع خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع في لبنان (٢٠٠٤-٢٠١٥)، وزارة التربية والتعليم العالي، بيروت ٢٠٠٤.
- ٥- مرسوم رقم ٩٠٩١، تاريخ ١٥/١١/٢٠٠٣، تحديد معايير ومقاييس أبنية المدارس الرسمية في التعليم العام قبل الجامعي.

دور التجهيزات في عملية التعلم والتعليم في المناهج الجديدة

شهدت السنوات الأخيرة تغييراً كبيراً في ميدان التجهيزات المدرسية إثر تجديد طرائق التدريس داخل العملية التربوية.

أكثر في عملية التعلم والتعليم كلما كان المردود من المعرفة والخبرة أكبر. لذلك استخدمت هذه الوسائل منذ القدم، فكان السمع والحفظ هما المصدر الأول والأساسي لنقل المعارف، ثم أضيف إليهما البصر ومشاهدة الأشياء للتعرف إليها وإدراكها وفهمها وبالتالي تعلمها.

وقد أكد على هذا النوع من التعلم أوائل علماء التربية كالحسن بن الهيثم الذي كان يفسر لتلاميذه ظواهر الطبيعة عملياً وكذلك فعل جان جاك روسو الذي أكد على ضرورة وضع الأشياء أمام عيني المتعلم حتى يراها فيدركها ليتعلم تعلمًا واقعيًا بعيدًا عن الكلام المجرد.

فلحواس الإنسان قدرات متكاملة تسند كل منها الأخرى وإهمال أي منها في عملية التعليم تقليل من هذه القدرات المميزة وإغلاق لنوافذ العقل على المعرفة.

أما التربية الحديثة فلقد أدركت ضرورة مشاركة جميع أدوات المعرفة في عملية التعلم. فالتعلم بالتلقين لا يشارك فيه المتعلم سوى بعقله، أو بعبارة أدق، لا يشارك سوى بناحية واحدة من عقله، وهي القدرة على التذكر والحفظ. وتبقى أدوات المعرفة الأخرى معطلة.

في هذه الطريقة، لا تشترك حواس المتعلم ولا جوانب عقله الأخرى ولا قلبه ولا جسمه (بالممارسة والعمل مثلاً) بل المعرفة التي ما كان يمكن أن يكتسبها إلا باشتراك هذه الأدوات، خارج تعلمه ومعرفته، وبالتالي خارج قدرته على معرفة هذا الوجود بجوانبه المتعددة.

■ دور المفروشات في عملية التعلم والتعليم

مما لا شك فيه أن التجهيزات المدرسية من مفروشات وأدوات ولوازم، تلعب دوراً رئيسياً في نجاح العملية التربوية. فمهما بلغت الدقة في مناهج التعليم وبرامجه، واتسعت رقعتها فإنها تبقى عاجزة

في الماضي، فرضت طرق التعليم التلقيني وجود لوح أسود ومنبر للمعلم وبعض المقاعد المختلفة الأحجام والمقاييس، يجلس عليها التلاميذ مكتوفي الأيدي غالباً ليستمعوا إلى ما يقوله المعلم خلال ساعات طويلة دون القيام بأي نشاط فردي أو فرقي.

ورثنا تراثاً عقيماً في التعليم، صارت فيه وظيفة المتعلم تحصيل ما في الكتاب المقرر من دروس يجب حفظها، وصارت الدروس هي العلم، وصارت وظيفة المعلم شرح هذه الدروس وتلقينها. لذلك نجد في مدارسنا أن الجغرافيا هي ما في الكتاب وكذلك التاريخ والعلوم والرياضيات... ونجد أن ما في الكتاب لا يرتبط في أذهان أطفالنا بما هو في خارج الكتاب.

ومنذ أن سلكت عملية التعلم والتعليم المسار المنظم في تحصيل الفرد للمعارف وفي اكتساب المهارات، ومستلزمات هذه العملية من مناهج تعليمية وتجهيزات تربوية في تطور مستمر، لعبت هذه التجهيزات بنوعها (الوسائل التعليمية والمفروشات المدرسية) دوراً أساسياً في استراتيجية التربية المدرسية وصياغة مناهجها التعليمية وطرائق تدريس موادها، سواء بالطريقة التلقينية أو بالطريقة الناشطة ومحورها المتعلم، أو بطريقة البحث العلمي وممارستها إفرادياً وضمن مجموعات.

■ دور الوسائل التعليمية في عملية التعلم والتعليم

إن الوسائل التعليمية المرتبطة في تصاميمها وبنائها بالعقل والحواس، هي اليوم جزء لا يتجزأ من المادة التعليمية والأسلوب، ومحور أساسي لعملية التعلم. ذلك لأن الوسائل التعليمية/التعلمية ممارسات تهدف إلى تحسين عملية التدريس ورفع مستوى أداء المعلم وتوفير الجهد والوقت على المتعلم وزيادة قدراته على الإدراك والفهم.

هذا وقد أثبتت التجارب العلمية أنه كلما اشتركت حواس



■ علاقة المفروشات المدرسية بطول قامات التلامذة

فالتجهيزات التربوية بكل ما تحتويه من مفروشات مدرسية وأدوات داخل الصف والمختبر والمشغل والمكتبة وكل الوسائل التعليمية وما تحتاجه النشاطات الصفية واللاصفية ليست، كما يتوهم البعض، شيئاً إضافياً يساعد على الشرح والتوضيح، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم التي يجب أن تشارك فيها جميع الحواس لتكون ناجحة وملائمة لفطرة الطفل. على أن دور المعلم يبقى دوراً أساسياً في عملية التعلم والتعليم. إذ لا فائدة من الوسائل والتجهيزات مهما كانت ملائمة للمناهج إذا لم يستعملها معلم متمرس فنان وخلاق في مجال التربية والتعليم. لأن المعلم الناجح في عمله يدرك حيوية الفطرة في الطفل ويدرك كيف تنعكس هذه الفطرة في رغباته، ويدرك كيف يشغل أدوات التعلم والمعرفة في إشباع هذه الفطرة، وكيف ينمي هذه الأدوات بخلق المجالات التعليمية لكل منها.

فالطفل يتعلم بيديه وبعينه وبأذنيه وبحواسه الأخرى، وبهذه الحواس يشرك عقله، فينمو نمواً محبباً لنفسه، لإحساسه بالتفاعل الكلي في هذه العملية، ويصبح السعي وراء العلم والمعرفة وما يتطلبه من حب الاكتشاف والإدراك عادة محببة طيلة حياته.

عن بلوغ غايات التربية وأهداف التعليم إذا لم تتوافر مقومات تطبيقها ونجاحها، وفي مقدمة هذه المقومات وجود التجهيزات المدرسية.

يعتقد البعض بأن المفروشات المريحة من شأنها أن تخلق الأجواء الملائمة للصف، ويعتقد البعض الآخر بأن المغالاة في صنع فرش مريح تضر بالتعليم أكثر مما تفيد، حيث علق أحد مديري المدارس على ذلك بقوله "ينبغي صنع مفروشات غير مريحة كي لا ينام التلامذة في الصف". هذه الأفكار ناتجة عن الأسلوب التلقيني. ومهما كان الاعتقاد، فإن المفروشات المدرسية المريحة هي تلك التي تلائم التلميذ في جلوسه وإصغائه ونشاطاته التعلمية. لذلك، يجب اعتبار قياسات المفروشات المدرسية مرتبطة بشكل وثيق ورئيسي مع طول قامات التلاميذ بحيث أن أي تعديل في هذه القياسات يؤدي إلى خلل في ملائمة هذه التجهيزات لراحتهم، وينعكس بالتالي تأثيراً سلبياً على صحتهم العامة.

لذلك لا ينبغي أن تتوخى صناعة المفروشات المدرسية المتانة، والمرونة، والبساطة، والوفر في الكلفة وحسب، بل أن تعتمد تصاميمها الهندسية على توزيع قامات التلامذة إلى فئات ينتمون إليها في مراحل التعليم دون أن يؤثر ذلك على الأهداف الرامية إلى صناعة المفروشات المدرسية.

ان النسب الواردة في هذا الجدول يمكن ترجمتها الى مقاييس عملية تطبق على أكثرية التلاميذ في المرحلة التعليمية الواحدة أو في عمر يزيد معدله أو ينقص سنتين على الأكثر.

علاقة مقاييس المفروشات بقامات التلاميذ (١) (٢)

متوسط القامة بالتسنتيم	فئة التلامذة	طاولة درس		كرسي درس		طاولة اشغال		كرسي اشغال	
		عمق	طول	عرض	عمق أو انحناء	عرض	عمق	عرض	عمق
١٠٨	أ	٥٥	١١٠	٢٧	٢٢	٢٨	—	٥٦	٤٠
		٤٤ ق/٤١		٢٦ ق/٢٥	٢٦ ق/٢٥	٣٢	—	٦٥ ق/٥٢	٤٦ ق/٣٧
١٢٤	ب	٥٥	١١٠	٣١	٢٥	٣٢	—	٦٥ ق/٥٢	٤٦ ق/٣٧
١٤٣	ج	٥٥	١١٠	٣٦	٢٩	٣٧	—	٧٤ ق/٥٢	٥٣ ق/٣٧
١٦٠	د	٥٥	١١٠	٤٠	٣٢	٤٢	—	٨٣ ق/٥٢	٥٩ ق/٣٧

٤١ ق/٤١ = ٤١ بالمئة من قامة التلميذ.

ختاماً، نرى ان التجهيزات المدرسية تشغل موقعاً أكثر أهمية بعد صدور المناهج الجديدة التي يراعى فيها التوازن والتفاعل بين محتواها النظري وتطبيقاتها العملية ■

المركز التربوي للبحوث والإفتاء
مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
رئيس دائرة التجهيزات والأبنية المدرسية
يوسف بيضون

التجديدات والخيارات التربوية في المناهج الجديدة

قبل أن يُقدم المركز التربوي للبحوث والإنماء على تغيير المناهج القديمة ليصدر منهاج أكثر حداثة وملاءمة للمتطلبات العصرية والمستحدثات العلمية الحديثة، عمد إلى عقد مؤتمرات وندوات وورش عمل شاركت فيها مختلف الفعاليات التربوية والمنظمات الدولية الممثلة في لبنان. وفي إطار تطوير هيكلية التعليم والمناهج، صدر عن ورشة العمل المنجزة في ١٣ آذار ٢٠٠٣ نتائج وتوصيات أخذ بها المركز التربوي للبحوث والإنماء عند وضع مناهجه الجديدة. من جملة هذه التوصيات ما اتفق عليه المركز التربوي ووزارة التربية والقطاع التربوي بقسميه الخاص والرسمي مع المنظمات الدولية حول إدخال المفاهيم البيئية والصحية في المناهج التربوية واعتماد التربية الشمولية في الحلقات الأولى من التعليم الأساسي. وقد تبلور هذا التوجه بعد أن أظهرت الدراسات الإحصائية ونتائج الأبحاث الطبية والبيئية أن غالبية الأمراض المنتشرة حالياً مرتبطة بسلوك الإنسان الصحي والبيئي.

أولاً: التربية البيئية والصحية

١- تعريف

إن الهدف من التربية البيئية هو تعريف التلميذ على البيئة الطبيعية والجغرافية لوطنه وإرشاده إلى كيفية احترامها والحفاظة عليها والتأكيد على أن للكوارث الصحية منطلقات بيئية. لذلك صار إبراز التلازم المعرفي التربوي بين التربية الصحية والبيئية ضرورياً.

أما التربية الصحية فهي توعية التلميذ إلى أصول العناية بالصحة الفردية والتعامل مع التغيرات البيولوجية الطارئة عليه. إنها تلك العملية التي يكتسب التلميذ من خلالها القيم والاتجاهات والمهارات والحقائق والمفاهيم اللازمة للمحافظة على صحته وفهم وتقدير العلاقات التي تربط صحة الإنسان بمحيطه البيئي.

٢- ما الحاجة التي استدعت إطلاق مشروع صحي وبيئي تربوي في لبنان؟

انطلاقاً من المبدأ الذي أُطلق مع بداية وضع المناهج الجديدة («وبالتربية نبنى»)، ولأننا بالفعل مسؤولون عن تربية الناشئة، تمت دراسة الوضعين الصحي والبيئي. تبين بنتيجة هذه الدراسة أن البيئة في لبنان مهددة بالخطر الشديد نتيجة التلوث والاستغلال الجائر للموارد الطبيعية حتى نفاذها. وأخطر ما تُعانيه:

- تقلص المساحات الخضراء
- تلوث التربة والموارد المائية
- تلوث الهواء بالغازات المختلفة

هذا الواقع البيئي أثر سلباً على كل الكائنات الحية من إنسان وحيوان ونبات وأدى بالتالي إلى تلوث الغذاء وإلى ظهور العديد من الأمراض.

لذلك، عمد المركز التربوي ومنظمة الصحة العالمية واليونسكو واليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية، بالتعاون مع المديرية العامة للتربية ووزارة الصحة والمنظمات الدولية، إلى وضع مناهج للتربية الصحية والبيئية مع مراعاة التداخل والتفاعل بينهما وبين مختلف المواد الأكاديمية بشكل تكاملي على مستوى الحلقات والمراحل التعليمية. كما أرفقت هذه المناهج لاحقاً بدليل تربوي بيئي وصحي يرشد المعلم إلى كيفية القيام بأنشطة لتطبيق طرائق تعليمية تخدم إيصال هذه المفاهيم إلى المتعلمين.

وفي أواخر العام ٢٠٠٠ وضمن إطار مشروع مشترك بين المركز التربوي للبحوث والإنماء ومنظمة الصحة العالمية حول التربية الصحية والبيئية في المدارس، صدرت دراسة تناولت المرحلة الأساسية فقط وأظهرت مدى توافق المفاهيم البيئية والصحية مع محتوى الكتب المدرسية وتكاملها مع المواد التعليمية الأخرى، كالجغرافيا والرياضيات والعلوم وغيرها. فكانت الحاجة ماسة إلى اعتماد التربية الشمولية الجامعة لكل هذه المواد التربوية وتحديث أطرها لترسيخها في النشء الجديد. وانسجاماً مع الحاجات المستجدة، ظهرت رؤية تربوية جديدة تمثلت ببعض الخيارات وتجسدت بعدد من النصوص الرسمية^(١) التي أوصت بإدخال مفاهيم التربية الصحية والتربية البيئية والتربية السكانية في المناهج الرسمية واعتماد مقاربة شمولية لهذه المواد في المراحل الأولى من التعليم الأساسي.



أما الوضع الصحي في لبنان فليس أفضل حالاً من الوضع البيئي فيه. إننا لا نزال نعاني من مشاكل صحيّة عديدة كالالتهابات الرئوية والإسهال والأمراض المعوية، ومن تفاقم مرض السرطان، إضافةً إلى الأمراض المزمنة مثل أمراض القلب والربو والسكري والضغط وغيرها.

كذلك، رُصدت بعض حالات السيدا والأمراض المنقولة جنسياً. ولا يزال اللبنانيون يعانون من أمراض الفم والأسنان ومن آفات اجتماعية كالإدمان على التدخين والمخدرات والكحول.

لم يكن هذا الوضع الصحيّ والبيئي غائباً عن الأهداف التعليمية في المناهج التربوية الجديدة، سيّما وأن المركز التربوي لحظ في خطة النهوض التربوي الإجراءات العملي الآتي: «تعزيز الثقافة الوطنية والصحيّة والبيئية»^(١).

٣- الآلية التي اعتمدها المركز التربوي للبحوث والإثراء في تنفيذ مشروع التربية الصحية والبيئية

في مرحلة أولى، عمد المركز التربوي في عامي ١٩٩٨ و ١٩٩٩ إلى إجراء دراستين إحداهما نوعية والأخرى كمية للوقوف على تدرّج أهميّة المواضيع المطروحة. فجاء تدرّج المواضيع الصحيّة كالآتي:

- النظافة الشخصية
 - الوقاية من الحوادث
 - الغذاء والتغذية
 - الأمراض والوقاية منها
 - الآفات الاجتماعية واللياقة البدنية
- أما المواضيع البيئية فجاءت على الشكل الآتي:
- البيئة الطبيعية
 - الإنسان ومحيطه
 - التوازن الطبيعي
 - تلوث المياه والشاطئ
 - البيئة والتنمية
 - الحفاظ على التراث

في مرحلة ثانية، تمّ وضع تدرّج محتوى المادة وتفاصيل المنهج للحلقات الأولى والثانية والثالثة وللمرحلة الثانوية، وتمّت صياغة الأهداف السلوكية العامة والخاصة (معرفة، موقف، مهارة) لكلّ حلقة.

٤- تأثير المفاهيم البيئية والصحية على تغيير مواقف المتعلمين وسلوكهم

من المؤكد أن تصرفات المتعلمين وسلوكهم ومواقفهم تجاه البيئة والصحة أصبحت إيجابية وسليمة بشكل أفضل من السابق. ولكن لم تُجر أي دراسة موضوعية توفر إحصاءات دقيقة حول مقدار تأثير هذه المفاهيم البيئية والصحية في مواقف وتصرفات المتعلمين.

المركز التربوي للبحوث والإثراء هو اليوم بصدد إعادة النظر في المناهج. وبما أن التربية البيئية والصحية منهجان متحركان يتماشيان والمستجدات التي تسعى إلى تأمين الوعي والتثقيف البيئي والصحي، لذلك، يفتح المركز التربوي للبحوث والإثراء باب الحوار لتبادل الآراء حول المستجدات سواء أكانت مواضيع أو مشاكل أو أنشطة أو طرائق تعليم، من أجل التوصل إلى رؤى مستقبلية أكثر فعالية.

■ ثانياً: التربية السكانية

١- مدخل

مع أواخر القرن العشرين، تحوّلت مسألة التنمية إلى قضية تستحوذ على النصيب الأكبر من الاهتمام في المؤتمرات الدولية، وفي النقاشات العالمية والإقليمية والوطنية التي يشترك فيها صانعو القرار السياسي والاقتصادي والتربوي بالإضافة إلى الأكاديميين وناشطي المجتمع المدني والحركات الشعبية.

إن المستوى الذي بلغته المشكلات التي تواجه التنمية في العالم، وترابط مستوياتها ومكوّناتها، هو الدافع الرئيسي إلى مثل هذا النقاش الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار والأهداف العامة إلى سياسات ملموسة قابلة للتنفيذ في البلدان المعنية. ويشمل هذا النقاش كل قضايا التنمية دون استثناء: التنمية الاقتصادية والبشرية والاجتماعية والتوعية الصحية والبيئية وغيرها من المواضيع التي أُدرجت اصطلاحاً تحت عنوان «السكانية» لإظهار مدى ارتباطها.

تقع المسائل السكانية في قلب الإستراتيجيات التنموية، ولا سيّما التنمية البشرية المستدامة، التي تتميز بتأكيداتها على ترابط وتكامل كل مستويات عملية التنمية ومكوّناتها، وتشديدها على جعل قضية التنمية قضية محوريّة.

من هنا تعطى أهمية متزايدة لترجمة هذه الإستراتيجيات والسياسات السكانية ويتمّ التشديد على التربية السكانية كإحدى مكوّنات هذه السياسات وإحدى وسائل التدخل لتنفيذها.

- التأكيد على اعتماد الأساليب التعليمية الناشطة، والتركيز على مشاركة التلاميذ والقيام بالأعمال التطبيقية والاكتشاف، وبالتالي اكتساب المهارات السلوكية.

- التدرج في إيصال المضامين بحسب مراحل التعليم وتوزعها على جميع المواد وفقاً لمواضيعها وبما ينسجم مع عمر التلامذة واحتياجاتهم ونموهم الجسدي والنفسي.

- تكليف الرسالة التربوية من حيث المضمون واللغة والأسلوب والتدرج والوتيرة بما يحقق أقصى فعالية ممكنة، مع مراعاة التمايزات الاجتماعية للبيئة المحلية وللتلامذة أنفسهم من دون التخلي عن الأهداف والمضامين العلمية والقيم والسلوكية المطلوب إيصالها للتلامذة.

٤- الأنشطة التي قام بها المركز التربوي في هذا الإطار

- تحضير فريق مدربين على مواضيع التربية السكانية للتأهيل في المحافظات وتدريب الأساتذة على مواضيع التربية السكانية.
- رصد مواضيع التربية السكانية في الكتب المدرسية في جميع المراحل وإصدار دليل مرجعي لهذه المفاهيم يوضع بتصريف الأساتذة.
- استثمار هذا الدليل من قبل لجان تطوير المناهج وتوزيع المفاهيم والمواضيع والأنشطة على المراحل والمواد بشكل مبرمج ومدرّس.

■ ثالثاً: التربية الشمولية

١- مدخل

يقوم مبدأ اعتماد المقاربة الشمولية في التربية على واقع أثبتته الأبحاث العلمية الحديثة وهو أن الطفل، في سنّه الأولى، غير قادر على فصل القضايا بعضها عن بعض، كما يفعل الأكبر سناً، بل يتناولها بشموليتها دون تفكيكها إلى مكوناتها الجزئية. يترجم ذلك، عملياً، بدمج ما يصحّ دمج من المواد المتقاربة. كأن تدمج مثلاً اللغة العربية والجغرافيا والبيئة والصحة والتربية المدنية في درس واحد.

أطلقت هذه التجربة في لبنان عام ١٩٩٣ وامتدت على فترة خمس سنوات وتركزت على تطوير نماذج دروس وأدلة معلّم لمرحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

ومنذ مطلع العام ١٩٩٩، تبنّى المركز التربوي للبحوث والإنماء مشروع التربية الشمولية في الحلقة الأولى وبدأ التعاون مع منظمة اليونيسف بتطبيق هذه المنهجية على عيّنة من المدارس الرسمية والخاصة

٢- تعريف التربية السكانية وتحديد مجالاتها

في ضوء ما تقدّم، وبنتيجة النقاشات وورش العمل المتعددة التي عُقدت لهذا الغرض، أمكن الاتفاق على التعريف الآتي للتربية السكانية: «التربية السكانية هي عملية تربوية متكاملة تهدف إلى تكوين قيم ومعارف ومواقف تُساعد على فهم المسائل السكانية والتفاعل معها، وذلك من أجل تحسين نوعية حياة الفرد من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والصحية والإنجابية، تلبية لمتطلبات التنمية البشرية المستدامة».

إن تبني هذا التعريف يأخذ بعين الاعتبار الأوجه المتكاملة للتربية السكانية باعتبارها برنامجاً تربوياً، أي تدخلاً إرادياً للتأثير في التلامذة، على أساس أن التربية السكانية شاملة لكل المجالات الأساسية التي تقع ضمن نطاقها. وقد تمّ تحديد سبعة مجالات أساسية للتربية السكانية في لبنان هي الآتية:

- السكان والتنمية

- السكان والقيم

- السكان والبيئة والصحة

- السكان والصحة الإنجابية

- السكان والغذاء

- دينامية السكان

- السكان والتخطيط للمستقبل

٣- آلية تنفيذ التربية السكانية في المناهج الدراسية

انطلاقاً مما تقدّم، ولشمولية مواضيع التربية السكانية وأهميتها، عمد المركز التربوي للبحوث والإنماء، بالتعاون مع جمعية تنظيم الأسرة، عند تحديث المناهج في العام ١٩٩٧، إلى إدماج مجالات التربية السكانية في المناهج في مختلف مراحل التعليم، واشترط اعتماد الطرائق التعليمية الناشطة، وبدا هذا الخيار أكثر انسجاماً مع أهداف التربية السكانية من جعلها مادة دراسية إضافية تُضاف إلى مناهج التدريس. وهذا لا يعني أن المواضيع المدرجة ضمن مجالات التربية السكانية لم تكن تُدرّس في السابق. لكنها كانت مبعثرة بين السطور ولا عنوان لها. غير أن مفهوم التربية السكانية الحديث والمعتمد من قبل منظمات الأمم المتحدة ساهم في تصنيف هذه المواضيع ضمن مجالات محدّدة، فأبرز أهميتها بصورة خاصة لأنها تؤثر في جميع مجالات الحياة اليومية المعاشة.

هذه المنهجية المعتمدة فرضت قواعد عامة كان لا بد من احترامها

في التطبيق ولا سيما:



بدءاً من الصف الأول في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ وتدرجاً حتى الصف الثالث في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

٢- منهجية التربية الشمولية

المنهجية الشمولية هي تنمية شاملة لشخصية الفرد ليحي ذاته كجزء من عالم تتشابك فيه القضايا والأبعاد الزمنية والمكانية، عن طريق تعلم تعاوني ابتكاري، تتكامل فيه المواد الدراسية. على عكس التربية التقليدية التي تقوم على تقسيم المعرفة إلى مواد منفصلة (اقتصاد، جغرافيا، علوم، تاريخ، ...) وتُجزأ الظواهر لفهمها، وتميل إلى التركيز على التجميع والتوحيد معتبرة أن الكل هو عبارة عن مجموع أجزائه. تتميز منهجية التربية الشمولية بأنها تعتبر المعرفة وحدة متكاملة ولا يمكن فهم طبيعة وعمل الأجزاء إلا في إطار علاقتها مع جميع الظواهر التي ترتبط بها.

٣- آلية تطبيق مشروع التربية الشمولية

من أجل تطبيق هذه المنهجية وجب إدخال تغييرات أساسية على منهجية التربية التقليدية تتعلق بالمضمون وبطرائق التدريس وتعزيز أهمية تربية الطفل تربية شاملة. وقد تمّ تنفيذ الخطوات الآتية:

- اعتمد مبدأ دمج المواد الذي يجعل عملية التعلّم تستند إلى ترابط المعارف والمهارات، ومبدأ التربية التفاعلية الناشطة التي تُساهم بتنمية تفاعل المتعلم مع الجماعة من خلال العمل الفريقي والمشاركة بالنشاطات التي تركز على المهارات الحياتية وكيفية التصرف. ولما لم يكن من الممكن دمج مادتي التاريخ والتربية الوطنية والتنشئة المدنية مع مواد أخرى بسبب وجود قانون يفرض وجوداً إلزامياً لهاتين المادتين في كتب خاصة بها، فقد تقرر دمج مادتي الجغرافيا والعلوم في نصوص للّغتين العربية والأجنبية والحفاظ على مادة الرياضيات كمادة مستقلة على أن تصاغ مادة مكملتها من أجل ربطها بكافة المواد الأخرى.

- تأليف ثلاثة كتب (كتاب تلميذ، دفتر تمارين، دليل معلم) من محور اللغة العربية ومحور اللغة الأجنبية (فرنسية - إنكليزية) ومادة مكملتها لمادة الرياضيات ونشاطات فنية.

- إجراء دورات تدريبية للمعلمين الذين يطبقون هذه المنهجية.

- متابعة عملية التطبيق في المدارس ومراقبتها من قبل فريق مشرف مؤلف من أساتذة دور المعلمين الذين ساندوا المعلم في العملية التعليمية وساعدوا في تحديد الصعوبات التي تواجه عملية التطبيق والعمل على إيجاد حلول آنية ممكنة لها، أو نقل هذه المعلومات من أجل معالجتها خلال ورش عمل في الدورات التدريبية.

- اعتماد بطاقة تقييم تتوافق مع نظام التقييم المعتمد في المناهج الجديدة والمبني على الكفايات.

٤- إيجابيات منهجية التربية الشمولية

خلال تطبيق المشروع في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لمس المعلمون الذين شاركوا في التجربة العديد من الإيجابيات منها:

- إلغاء نظام الحصص

- دمج المواد في وحدة عضوية متكاملة

- معالجة الموضوع من نواح مختلفة بسبب دمج المواد

- انفتاح التلميذ على العالم المحيط به ودفعه إلى الربط والتحليل والاستنتاج والنقد والمناقشة

- شعور التلميذ بالثقة والأمان من خلال وجود معلمة واحدة

وكتاب واحد مما يساهم في تخفيف الحقيبة المدرسية

بعد الإيجابيات العديدة التي نتجت عن هذه التجربة، هل ستعمّم منهجية التربية الشمولية على جميع مدارس لبنان؟ هذا ما ستجيب عنه الأيام القادمة.

خاتمة:

من أخطر ما تشكو منه المدرسة هو بعدها عن الواقع المعاش وتركيزها على تلقين مواد أكاديمية قلّما يرى التلميذ رابطاً بينها وبين حياته اليومية. تلافياً لهذا الفصام، وحرصاً على ربط المدرسة بالحياة، جاءت هذه الخيارات التربوية الجديدة لتؤكد مدى ترابط ما يتعلّمه التلميذ في المدرسة مع صحته وبيئته ومجتمعهم ولتستخ في هذه المفاهيم من خلال الطرق الناشطة البعيدة عن التلقين والمرتكزة على اكتساب سلوكيات جديدة

المركز التربوي للبحوث والإنماء

مكتب البحوث التربوية

رئيسة وحدة المناهج

د. منى حسن دياب

LA REVUE PEDAGOGIQUE

LA REVUE PEDAGOGIQUE Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

LA REVUE PEDAGOGIQUE

LA REVUE PEDAGOGIQUE



المجلة التربوية

العدد ٢٩ - آذار ٢٠٠٤

المناهج التربوية الجديدة

(٣)