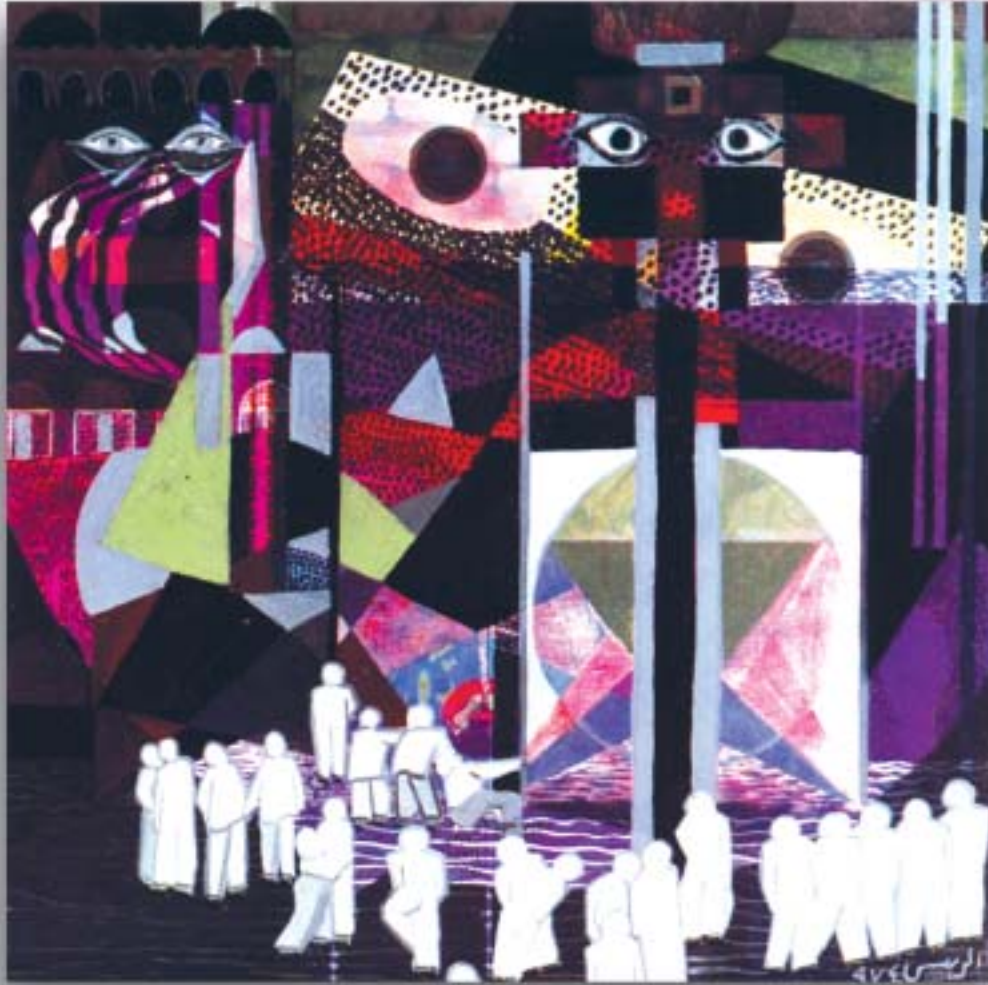


بمبادرة  
المركز التربوي للبحوث والإنماء

# المَجَلَّةُ التَّربَوِيَّةُ

العدد ٢١ • تشرين الثاني ٢٠٠٤

مجلة تربوية تُعنى بشؤون المُسلم



التقرير الفني  
حول تطوير  
هيكلية  
التعليم ومناهجه

الالعاب الالكترونية:  
ايجابيات وسلبيات

الدراما وسيلة تربوية

توصيات منتدى دكار ٢٠٠٠  
ومحاور عمل

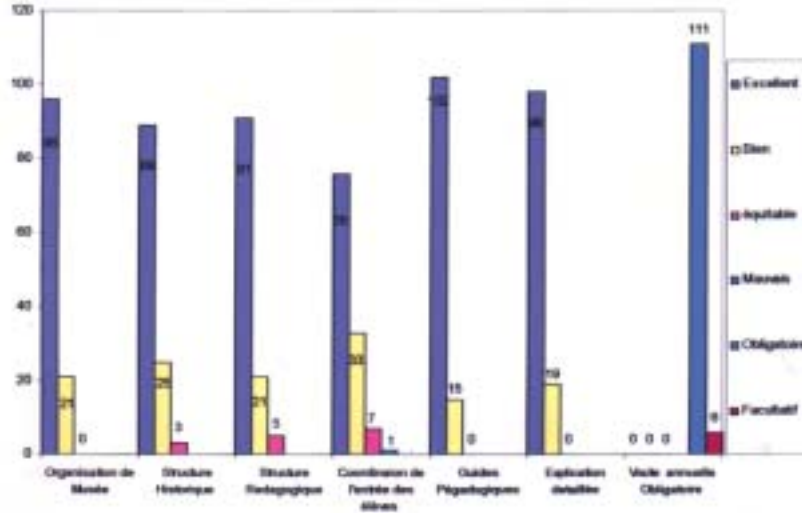
"الخطة الوطنية للتعليم  
للجميع في لبنان"

لقاء مع:

مدير اول ثانوية رسمية  
في لبنان

# متحف التراث اللبناني

## Premières Statistiques de la visite du musée du patrimoine par 117 écoles et signées par 441 professeurs



Handwritten signature and date: 2019

لعمري رقم ٩٥

الى المدارس والثانويات الرسمية والخاصة

في شأن ادراج زيارة " متحف التراث اللبناني " في البرامج التربوي

للمدارس والثانويات الرسمية والخاصة

وزارة التربية والتعليم العالي

المديرية العامة للتربية

حيث انه أنشئ حديثاً " متحف التراث اللبناني "، وهو متحف ثقافي تاريخي صنف من الدرجة الأولى من قبل  
وزاري الثقافة والسياحة.

وحيث ان المتحف المذكور يتضمن شخصيات تاريخية وصوراً ثقافية ذات طابع تاريخي مهم، ويهدف الى ابراز  
الوجه الحضاري والثقافي والسياحي لوطننا لبنان.  
لذلك،

يطلب الى المسؤولين عن المدارس والثانويات الرسمية والخاصة في المحافظات اللبنانية كافة ادراج زيارة سنوية علمية  
تاريخية الى " متحف التراث اللبناني " في برامج النشاطات اللاصفية خصوصاً عليها في القوانين المرعية الاحراء،  
ولاسيما بالنسبة الى السنوات المنهجية : الرابعة، الخامسة، السادسة والسابعة من مرحلة التعليم الاساسي والسنة  
المنهجية الأولى من مرحلة التعليم الثانوي.

وتوجهاً لتحقيق الفائدة القصوى من هذه الزيارة يمكن تنظيمها باشراف أساتذة ومعلمي التاريخ والجغرافيا.  
النساء ان تؤكد على أهمية زيارة " متحف التراث اللبناني " لربوياً ووطنياً، فلتت ادارات المدارس والثانويات الى  
ضرورة الاشراف عليها والحصول على موافقة خطية من أولياء أمر التلامذة في حال إحرائها أثناء الدوام الرسمي.  
تجدد الاشارة الى ان " متحف التراث اللبناني " يقع في حويزة - مسن التفريك - الطابق الأول.  
ولتنظيم الزيارات يمكن الاتصال على الرقمين الهاتفين : ٠٣/٨٥٠٩٩٩ - ٠٣/٨٥٠٨٠٠ - صير.

المدير العام للتربية

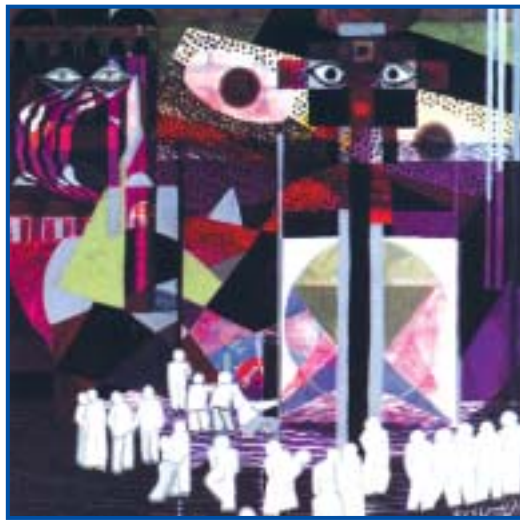
جورج نعمة

بيروت في ١٩/١٢/٢٠١٩



# المجلة التربوية

مجلة تربوية تُعنى بشؤون المعلم



من رؤى العالم الثالث (الكليريك على كونسون)

## اللوحة للفنان التشكيلي والنحات اللبناني

### عارف الرئيس

ولد في مدينة عاليه عام ١٩٢٨، وامتضى طفولته الأولى في فلسطين حيث كانت تقطن عائلته. في شبابه سافر إلى السنغال في افريقيا حيث اكتشف نفسه كفنان محترف، فحمل ريشته وانطلق الى العالم يختبر الإنسان والأوطان ويغرف من منابع المعرفة اينما وجدت. درس الفلسفة في أميركا وتعلم الرقص في باريس وتخصص في الرسم في باريس وروما وعاش لفترة من الزمن في الجزائر وكذلك في المملكة العربية السعودية قبل أن يعود إلى مدينته عاليه ليستريح في محترفه بعد جولة طويلة مضيئة بين القارات والمدارس والاتجاهات الفكرية والفلسفية وكل اطياف الالوان.

هو تلميذ الحياة المتحركة المتفاعلة والاستفزاز والتحدي والتغيير المستمر، وهو ينتمي إلى جيل الوعي الاستثنائي الجديد في الفن التشكيلي اللبناني الذي خرج عن السائد وعن القواعد الأكاديمية الثابتة وجنح باللوحة نحو التجريدية والرمزية والتعبيرية، وهو أيضاً تلميذ الملاحظات الحسية والفنية الفطرية وابن الطبيعة وممثلها اللوني والتصويري إلى حد الالتصاق بها.

تمرد على الأسلوب الثابت. رسم بالريشة وبالطباشير وبالفحم ونحت في الصخر والبرونز، وتنقل بين المدارس والاتجاهات الفنية وكان طوال حياته الفنية يقفز من عالم إلى آخر كأنه يسبح في فضاء وجد له وحده دون غيره من الناس والفنانين، ناصر الثورة الفلسطينية وانتفاضة الشعب الجزائري بوجه المحتل وصوّر بريشته الحرب اللبنانية فكانت حالة التجلي السياسي عنده توازي حالة الإبداع الفني .

استخدم في لوحاته الخط العربي كعنصر زخرفي وتجريدي وجمالي وارتبطت أعماله بشخصيته وسلوكه إلى حد لا يمكن فصل بعضها عن البعض الآخر. وعبر في لوحاته عن ارتباط الإنسان جذرياً بالأرض وبحثه الدائم عن الهوية وعن أسرار الوجود.

د. هشام زين الدين

## الصفحة

العدد ٣١ - تشرين الثاني ٢٠٠٤

## افتتاحية العدد

### الملف التربوي

- ٢ ميشال بدر التربية المدرسية و"تعلم الخدمة"
- ٣ د. رشاش عبد الخالق وسائل تعليمية بأقل كلفة ممكنة
- ٦ نزار غريب الصعوبات التي واجهت العمل في منهج التربية الرياضية وطرق معالجتها
- ٩ د. هشام زين الدين الدراما وسيلة تربوية
- ١٢ جولي الجميل DOMAINE: MAÎTRISE DE LA LANGUE (PRÉSCOLAIRE)
- ١٨ نجيلة رموز APPROACHES TO TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

## وبالتربية نبنى معا

- ٢٤ د. فيكتور ملحم التقرير الفني حول تطوير هيكلية التعليم ومناهجه
- ٢٩ د. عبد الفتاح خضر توصيات منتدى دكار ٢٠٠٠ ومحاور عمل «الخطة الوطنية للتعليم للجميع في لبنان».
- ٣٥ د. أحمد سنجدار المعلم الكفوء ضرورة ملحة لتطوير التعليم الرسمي
- ٤٠ حنان منعم مؤشرات النظام التعليمي اللبناني
- ٤٥ د. يوسف صادر التقييم الذاتي أداة للنهوض بالمؤسسات التربوية
- ٤٧ حسن سلهب الدعم المدرسي: إضاءات في الخلفية والتطبيق
- ٥٠ د. نجلاء بشور الألعاب الإلكترونية: إيجابيات وسلبيات
- ٥٣ جاكلين مسعود التشريعات المتعلقة بمناهج التعليم العام
- ٥٦ شارلوت حنا قياس التحصيل التعليمي في خدمة المناهج

## متفرقات تربوية

- ٥٩ هل تعلم؟
- ٦٠ احصاءات تربوية
- ٦١ اخبار، اقوال، طرائف
- ٦٢ كمبيوتر-انترنت
- ٦٣ ذاكرة المجلة لقاء مع مدير أول ثانوية رسمية في لبنان

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

المطالات  
الواردة في  
المجلة التربوية  
تعبر عن  
آراء أصحابها



# الإفتاحية

عدد جديد من "المجلة التربوية" يصدر . وحلقة جديدة تضاف إلى حلقات السلسلة التي نريدها أن تكون أداة تواصل بين المركز التربوي للبحوث والإيماء والقارئ سواء أكان تربوياً متخصصاً أو مهتماً بالشأن التربوي. نريدها مجلة مفيدة للعملية التربوية، ومصدراً للمعلومات وطاولة مستديرة تُطرح عليها الأفكار وتناقش، وينتج عنها اقتراحات قابلة للتجربة، ونافذة يفتحها المعلم في مدرسته أينما كانت، فيتعرف من خلالها إلى الجديد والمستجد في حقل التربية الواسع والدائم التجدد والذي يستأثر باهتمام الحكومات والمجتمعات والأفراد في كل أنحاء العالم.

بعد إعادة إصدارها في أيلول ٢٠٠٣، انطلقت "المجلة التربوية" من المرتكزات التي بنيت على أساسها المناهج التعليمية الجديدة. واعتمدت في تحرير أعدادها الأولى على جهود العاملين في المركز التربوي من اختصاصيين في المجال التربوي، وبذلك تمكنت أسرة المجلة من تنظيم البيت الداخلي ومن رسم المسار الذي يحدد توجهات المجلة لاحقاً. حتى آن الأوان لفتح أبواب المجلة أمام الأقلام التربوية من خارج المركز تحقيقاً لرؤية تربوية طالما آمنت بها أسرة المجلة وهي التواصل والمشاركة بين أفراد العائلة التربوية اللبنانية لتحقيق شعار خطة النهوض التربوي "وبالتربية نبني معاً".

نذكر ذلك لنقول إن "المجلة التربوية" هي مجلة كل التربويين في لبنان وهي منبرهم ومختبرهم وهي أداة تواصل بين أفراد العائلة التربوية والمؤسسات التربوية على مساحة الوطن. لذلك نعود ونرحب بكل فكرة أو رأي أو دراسة أو بحث تربوي يكون منسجماً مع مضامين وأهداف خطة النهوض التربوي التي نعمل جميعاً على تحقيقها وتطويرها.

إضافة إلى تعزيز المضمون التربوي للمجلة واغنائه ومدّه بآراء وأفكار التربويين، نطمح إلى تنوع الأبواب وتلويينها باهتمامات تربوية مختلفة . وفي هذا الإطار نفض الغبار عن الأعداد القديمة للمجلة التربوية ونستعيد في كل عدد جديد مقالاً أو صورةً أو خبراً تربوياً تحت عنوان "ذاكرة المجلة". مما يجعلنا نفكر ملياً بتحمل مسؤولية ما نكتبه اليوم عله يستعاد يوماً ما ويصبح تذكره مفيداً أو شيقاً لمن سيأتي بعدنا .

إلى ذلك، سوف تتضمن مجلتنا ابواباً مختلفة تشمل المواقع التربوية على الإنترنت وتجارب تربوية عالمية والتعريف بإصدارات تربوية حديثة وبشخصيات تربوية عالمية. وكذلك سوف نقوم بنشر جداول إحصائية حول وضع التعليم في لبنان .

كما يهمنا أن نتفاعل مع القارئ من خلال بريد المجلة لمناقشة الأفكار التربوية المطروحة على صفحاتها ولتعميم المعرفة بالوضع الوظيفي أو التربوي للمعلم، والمجال مفتوح لكل معلومة يمكن أن تقدم الفائدة للقارئ ■

رئيس التحرير

## التربية المدرسية و"تعلم الخدمة"



المركز التربوي للبحوث والإنماء  
مقرر عام مادة التربية الوطنية  
والتنشئة المدنية  
ميشال بدر

"الخدمة عمل يقوم به الفرد لينتفع به غيره، ومنه الخدمات الاجتماعية وهي الأعمال التي يقوم بها الأفراد للوفاء بما يحتاج إليه أبناء جنسهم من الأمور الضرورية لحياتهم... فالخدمات إذاً أعمال ووظائف نافعة في حفظ حياة المجتمع وتنميته وتكون عامة تتولاها الدولة أو خاصة يقوم بها الأفراد وتتناول الخدمات الصحية، الاقتصادية، التعليمية، الخ... (١) وهي باختصار ما نقدّمه من دعم ومساعدة مادية أو معنوية لمن هم بحاجة، عفواً أو بناء على الطلب، بما يكفل لهم العيش بكرامة في إطار قيمتهم الإنسانية.

و"الخدمة" ليست بدعة جديدة أو ترفاً مستحدثاً. فقد عرفتها المجتمعات القديمة واعتبرتها حقاً للمحتاج على غيره من القادرين، أفراداً كانوا أو جماعات أو مؤسسات. كما عرفها مجتمعنا اللبناني غيرة، إقداماً، تضحية و"عونة" كانت وما زالت سلوكاً نعيشه ونعيشه، نحرص عليه ونفاخر به، وإن اختلفت التسمية والمجالات، كقيمة اجتماعية وإنسانية نسعى إلى المحافظة عليها وتنميتها وتعزيزها، لتشمل مختلف المجالات وجميع الناس دون تمييز، أيا كانوا. فالخدمة كالحبة التي عرفها الأديب والشاعر سعيد عقل بأنها تشمل كل الناس، إن استثنينا منهم واحداً بطلت. بهذا الهدف كان الحرص على أن يكون "تعلم الخدمة" واحداً من غايات المناهج التعليمية.

### الوسائط المؤثرة في بناء شخصية الطفل

للحياة الاجتماعية العملية خارج المدرسة. وأن يكون ما سيواجهه التلميذ لاحقاً في المجتمع امتداداً لما تعرّف إليه داخلها، ما يساعده على الانخراط الصحيح في الحياة الاجتماعية، والتعاطي الواعي

يشكل المنزل والمجتمع والمدرسة وسائط ثلاثة مؤثرة في بناء شخصية الطفل وإعداده للحياة. فكما يتأثر الطفل بالجوّ السائد في منزله وعائلته، فإنه يتأثر كذلك بالجوّ الذي يعيشه في مجتمعه وفي مدرسته مع أساتذته ورفاقه. فمن واجب المدرسة، في هذه الحالة، تأمين المناخ الملائم لتحقيق نمائه بالشكل المناسب، وذلك بتوفير التربية الصحيحة له، والتي عرفها عالم الاجتماع الفرنسي مرسال موس (٢) بأنها "العملية التي يضاف بواسطتها الكائن الاجتماعي والأخلاقي إلى الكائن الحيواني والفرد في القائم في كيان كل منا". فما هي إسهامات المناهج التعليمية الجديدة في مجال "تعلم الخدمة"؟ وهل يمكن للتربية المدرسية بمفردها تحقيق أغراض هذا التعلم؟

### غايات المناهج واهدافها

إن إعداد الطفل للحياة الاجتماعية، وتعزيز تحسسه مشاكل مجتمعه واهتمامه بها، يشكلان أحد أغراض التربية في المجتمعات الديمقراطية. لذلك، فقد دعت المناهج الجديدة، الصادرة بالمرسوم رقم ١٠٢٢٧/٩٧، إلى أن تكون المدرسة صورة مصغرة عن المجتمع تستمد منه مادتها وحياتها، بحيث تشكل الحياة الاجتماعية التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة ومع الرفاق نموذجاً



مخيمات التطوع إطار منظم لتعلم الخدمة

### التنشئة المدنية وتعلم الخدمة

تمت ترجمة المبادئ والأهداف المشار إليها على مستوى المواد الدراسية من خلال مضامين وأنشطة تراعي خصوصية كل مادة وتلائم مع طبيعتها ودورها. وقد شكّلت مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية، بمرکزاتها الأساسية الأربعة (المجتمعية، المدنية، الوطنية والإنسانية)، المحاضن المناسب لمفهوم الخدمة في تعريفاتها ووظائفها ومجالاتها. فتعرّف المتعلم من خلال محاور رئيسة تطرقت إليها المادة الى الفرد والجماعة والمجتمع، والحقوق والحرّيات، كما على القيم الإنسانية والديمقراطية والاجتماعية والحياة المشتركة والتضامن بين الناس، إضافة إلى المؤسسات والمنظمات والجمعيات وهيئات المجتمع المدني والأهلي والنقابات ودور كل منها ومجالات الخدمة التي تقدمها.

كما شغل موضوع توعية المتعلم على واجبه ودوره كمواطن في دعمها ومساندتها والانخراط فيها حيزاً مهماً، وذلك على خلفية الفائدة التي توفرها له وللمجتمع. فتم تعزيز هذه المعارف من خلال أنشطة صفيّة ولاصفيّة متعددة، تراعي غايات التربية الوطنية والتنشئة المدنية وأهدافها بما هي إغناء معرفي بهدف استثمار سلوكي، وترتكز على ثابتة أن يتم التعليم على أساس العمل، مما يتيح الفرصة للتلامذة لاكتساب الخبرة عن طريق التجربة والاختبار.

شكل المتعلم، وفق المناهج التعليمية الجديدة، محور العملية التعليمية/التعلمية، لا مخزناً للمعلومات ومتلقٍ لها، وذلك من خلال طرائق تدريس ناشطة تحمله على وعي المشكلات والمسائل المطروحة وتحسسها ومعالجتها بشغف، لأنها تدخل في خانة اهتماماته وقناعاته وسعيه. فيحددها ويحللها ويربط فيما بينها وقيّمها ويتخذ المواقف الموضوعية والواقعية منها. كما تمّ إفساح المجال واسعاً أمام التلامذة للتعبير عن أفكارهم بوعي والتزام يؤديان إلى انخراطهم الحر والواعي في أعمال وأنشطة ونوادٍ تفتقر التكافل والتضامن والتعاون وتبادل الأدوار للنجاح، وذلك في مجتمع مدرسي يعكس صورة مصغرة عن المجتمع الخارجي. على هذه الخلفية تشكل المدرسة مؤسسة الإعداد للمواطنة بامتياز، ومن واجبها تحويل الأفراد المكونين للجماعات إلى مواطنين مساهمين ومنخرطين في المواطنة ببعديها الوطني والإنساني التزاماً وممارسة.

والملتزم مع قضايا المجتمع الذي يعيش فيه.

لذلك ركّزت المناهج الجديدة في أهدافها العامة ومبادئها على ضرورة إعداد التلميذ وتنمية ميوله وتوجيه استعداداته إلى الخير من خلال تربيته وتنشئته ليكون منفتحاً على القيم الإنسانية ملتزماً بها، كما على الإيمان والالتزام بالعدالة الاجتماعية والمساواة، مشاركا في العمل الاجتماعي والسياسي، بما يحقق المصلحة العامة من خلال مفهوم المشاركة بين المواطنين. كما أكدت على ضرورة تكوين المواطن الصالح من خلال تنمية روح التعاون والانتظام لديه وتنشئته على القيم والعادات السلوكية الحسنة.

تمت ترجمة هذه الأهداف في الهيكلية الجديدة للتعليم العام والمرسوم رقم ١٠٢٢٧ / ٩٧ وتفاصيله على مستوى المراحل التعليمية الثلاث، من خلال محتوى معرفي وأهداف إجرائية وأنشطة تطبيقية، تراعي قدرات المتعلم ومستواه الإدراكي ونموه العقلي وضرورات توجيهه الإنساني والاجتماعي. فكانت إكساباً للقيم الإيجابية تجاه الآخر، في المرحلة الابتدائية، سواء أكان هذا الآخر فرداً أم جماعة أم شعباً. وتدرجت في المرحلة المتوسطة لتصبح تعزيزاً لثقة المتعلم بنفسه باعتباره فرداً مستقلاً في تفكيره، مقبلاً على التعاون والانخراط الاجتماعي، موازناً بين حريته ومسؤولياته. أما ختامها في المرحلة الثانوية فكان إدراكاً لأهمية القيم والمبادئ الأخلاقية والإنسانية وممارستها بمسؤولية.



التطوع في خدمة البيئة



المدرسي دون سواه؟ الجواب البديهي هو لا، إذ إن التنشئة الاجتماعية كما عرفها عالم الاجتماع الكندي غي روشيه (Guy ROCHET) هي: "سيرورة يتعلم الإنسان من خلالها ويستبطن طيلة حياته العناصر الاجتماعية / الثقافية المتعلقة بمحيطه الاجتماعي ويدمجها في بنية شخصيته، نتيجة تأثير الوسطاء والتجارب المؤثرة في المجتمع، مما يجعله عضواً فاعلاً في المحيط الاجتماعي حيث يعيش" (٣). ويمكن القول بالتالي إن مسؤولية إعداد المواطن الصالح سعي مستمر ومسؤولية مشتركة لجميع الفرقاء.

وإملا أن تكون المدرسة، إلى جانب سائر الوسطاء، فعالة "لتعلم الخدمة"، كما نرجو أن تعزز المناهج الجديدة بمختلف مكوناتها وتطبيقاتها مفاعيل هذه الوساطات، لتكون الخدمة وتعلمها وممارستها من قبل تلامذتنا خياراً واعياً ومسؤولاً يقدمون عليه بحرية وقبول، لا أن يكون تعلماً بهدف التعلم وتخزين المعرفة فقط، بل التزاماً واعياً وانخراطاً مسؤولاً. لأن في تعلم الخدمة وممارستها غلبة لنا على الكائن الحيواني والفرداني القائم في كيان كل منا، كما فيها الغلبة على أنانيتنا وفرديتنا وشخصانيتنا.

فهل نحن مستعدون لقبول هذا التحدي؟ ■



التطوع من أجل إنقاذ الآخر

هذا باختصار، بعض ما سعت المناهج الجديدة إلى تحقيقه على مستوى ترسيخ "تعليم الخدمة" فهماً وممارسة وسلوكاً، وتعزيز الرابط بين المعرفة والسلوك، دون تمييز. إذ بدون البعد المعرفي يصبح السلوك أداة لفرض السيطرة الاجتماعية.

وما يدعو إلى الاطمئنان مبادرة عدد لا بأس به من المدارس، وفي مختلف المناطق اللبنانية، إلى إيلاء موضوع الخدمة ما يستحق من اهتمام، فسعت بجد إلى وضع المعطى النظري موضع التطبيق والممارسة من خلال جماعات وأندية مدرسية تعنى بالعديد من المواضيع البيئية والصحية والاجتماعية والتربوية وما إليها، وذلك بالتعاون بين الإدارة والأساتذة والتلامذة والجمعيات المعنية والمختصة خارج إطار المدرسة، مما يؤسس لتعاون وتكافل مرغوبين وضروريين بين مختلف الفئات المكونة للمجتمع اللبناني.

ويبقى السؤال، هل يمكن أن تتحقق عملية التنشئة الاجتماعية بما فيها "تعليم الخدمة" ضمن فترة زمنية محددة ومحدودة، وفي الإطار

## المراجع:

- المركز التربوي للبحوث والإثراء، الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، دار صادر، بيروت، ١٩٩٥
- المرسوم رقم ١٠٢٢٧/٩٧، تاريخ ١٩٩٧/٥/٨، تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي واهدافها.
- التربية المدنية في الوطن العربي، قضايا وإشكاليات، منشورات الشبكة العربية للتربية المدنية، عمان - الاردن، ٢٠٠٢.

## الهوامش

- (١) د. صليبا جميل، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، منشورات الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ١٩٩٤، ص ٥٢٦.
- (٢) Marcel MAUSS عالم اجتماع فرنسي (١٨٧٢-١٩٥٠).
- (٣) القيم والمشكلات الاجتماعية، سلسلة الكتاب المدرسي الوطني، السنة الثانية الثانوية، فرع العلوم، طبعة ثانية، ٢٠٠٢، ص ١٥.

## وسائل تعليمية بأقل كلفة ممكنة



المركز التربوي للبحوث والإنماء  
اختصاصي تكنولوجيا التعليم  
د. رشاش عبد الخالق

يعتقد البعض أن الوسيلة التعليمية تحل محل الخبرة المباشرة، متجاهلين القاعدة الصحيحة دائماً والقائلة "أن أفضل أنواع التعلم ما كان نتيجة خبرة مباشرة" فدور الوسائل يبدأ في حال غياب هذه الخبرة أو تعذر حصولها لأسباب معروفة ومحددة وهي:

- ١- صغر أو كبر حجم الظاهرة.
- ٢- بُعد الظاهرة زمانياً أو مكانياً عن المتعلم.
- ٣- خطورة الظاهرة على حياة المتعلمين.
- ٤- سرعة أو بطء حصول الظاهرة.

وما عدا ذلك ينبغي أن يسعى إليها المعلم مع المتعلم أو أن يتقرباً منها ببدائل ممكنة توفرها البيئة المحلية والتكنولوجيا الحديثة ويطلق عليها حديثاً "وسائل وتكنولوجيا التعليم".

إن المعيار الأول والأهم لاختيار المعلم الوسيلة المناسبة لموضوع درسه إذاً هو: الاقتراب من الخبرة المباشرة، إضافة إلى المعايير المكملّة الأخرى التي نجدّها في كتب الوسائل وتكنولوجيا التعليم.

### الأسس السيكلوجية لاستخدام الوسائل التعليمية:

لمواضيع التعلم من المحسوس إلى المجرد، بما يعرف بمخروط الخبرة يستند إلى هذا المفهوم<sup>(١)</sup>.



مخروط الخبرة

يُعدّ الإحساس بأدواته الخمس المدخل الرئيس لعملية التعلم الذي هو نتيجة لعمليات أخرى أبرزها عملية الإدراك. واستخدام المعلم لوسيلة التعليم تحقق مبدأ التآزر بين الحواس خلال عملية التعلم عملاً بمقولة "كلما تكاملت الحواس في طلب المعرفة كان التحصيل أفضل". فعملية "التآزر التكاملي" هذه تساعد على تحسين نوعي للعملية التعليمية/التعلمية.

أشارت نتائج بعض الدراسات في علم التربية وعلم النفس التعليمي الى انه لا يكفي قراءة عبارة أو سماعها وحفظ بعض ما ورد فيها ليكون معناها واضحاً عند المتعلم، ويبقى السؤال الوجيه دائماً: المعلم يشرح ويوضح، فهل يتعلم المتعلمون؟ ووجهة السؤال تكمن في علاقة عملية الإدراك بعملية الإحساس. والتلقين هو ايسر واقرب وأسهل طريقة في التعليم ولكنه ليس أفضلها.

إن التلميذ، خلال مرحلة التعليم الاساسي بحاجة إلى أشياء حقيقية وملموسة لتعلم المفاهيم أو لتكوين مفاهيم جديدة. يحس التلميذ، ولكن هل يدرك ما تنقله إليه حواسه؟ انه يسمع أو يرى أو يتذوق فهل يتعلم، أي هل يحلل ويفسر ويربط ويركّب ويحكم؟ ومعنى آخر هل يدرك العلاقة بين العناصر؟ فعمر المتعلم يحدد مستوى نضجه العضوي والنفسي والعقلي وتصنيف ادغار ديل



المعلومة بواقع المتعلم للاستفادة بها في حياته اليومية. وهذا الجانب المهم هو الذي أسس لتقنيات فكرية أصبحت مكوناً أساسياً من مكونات استراتيجية المعلم عند استخدامه الوسائل وجعل الاسم المناسب لها هو "وسائل وتكنولوجيا (تقنيات) التعليم".

### هل أفضل الوسائل هي الأعلى ثمناً؟

يسود الاعتقاد أن أفضل الوسائل هي تلك التي تنتج من قبل مؤسسات متخصصة تراعي في إنتاجها المواصفات الفنية إضافة إلى المواصفات العلمية والتربوية، ويرر أصحاب وجهة النظر هذه بأن الوسيلة ينبغي أن تُقدّم إلى المتعلمين بأفضل صورة.

هذا أمر لا يختلف عليه اثنان في حالة إمكانية تحقيقه، وينطبق على أنواع محدودة لمواد وصفوف معينة، ولكن الوسائل لا تنحصر فقط في هذه الأنواع ولهذه المواد والصفوف فقط، ويمكن وضع سلم أولويات يسعى المدرّس إلى تحقيق بنوده، ولكن من غير المعقول أن نضع شرط تحققها كاملة كشرط لاستخدام الوسيلة، مثلاً: هل يتمتع المعلم عن تعليم درس الجغرافيا بحجة عدم توافر خريطة للبلد أو للقارة موضوع الدرس بمواصفات فنية جيدة؟ أو يقوم المعلم مسبقاً برسم خريطة على لوح كرتوني وبمواصفات معقولة، تحقق الهدف المنشود، أو يقوم برسم خريطة على لوح الصف بالطباشير الملون؟

وهل يتمتع المعلم عن إعطاء درس في الفيزياء بموضوع الدارة الكهربائية بحجة أن مختبر الفيزياء غير متوافر في المدرسة أو يحمل معه بطارية وبعض الأسلاك ومحرك لعبة صغير أو لمبة صغيرة ويقوم بصنع دارة كهر بائية أمام تلاميذه ومعهم؟ والأمثلة على ذلك كثيرة.

وهناك جانب لا يقل أهمية عما ذكر سابقاً يطرحه السؤال الآتي: من قال بأن الوسيلة الجاهزة هي أفضل الوسائل للتعليم حتى وإن كانت ذات مواصفات فنية عالية وأكاديمية جيدة؟ أو ليس التعديل والتصحيح والتصويب هي عمليات إجرائية للتعليم؟

وأخيراً، إن عملية إنتاج الوسائل البسيطة من قبل المدرس، وبالتعاون مع التلاميذ، عدا أنها عملية تدريب مهارات حس/حركية ومهارات فكرية وخطوات منهجية ينبغي أن يكتسبها المتعلم، فإنها كذلك تؤسس لعقلية الإنتاج والإبداع بدل عقلية الاستهلاك التي تسعى المؤسسات الاقتصادية العالمية إلى إغراق أجيالنا في لجتها، وهذا برأينا الهدف الأسمى لتشجيع المعلمين على إنتاج وسائلهم الخاصة بمواضيع دروسهم بعد تدريبهم على ذلك.

وقد أثبتت دراسات بياجيه (Piaget) وبرونر (Bruner) أن إدراك الفرد ينمو من المحسوس إلى المجرد وأشارا إلى خمسة مستويات للإدراك هي (٢):

– مستوى الإدراك الواقعي الملموس (الحركي) (٣-٥ سنوات - مرحلة الروضة)

– مستوى التصور الواقعي (٦-٨ سنوات - الحلقة الأولى/التعليم الأساسي)

– مستوى التصور الرمزي (٩-١٢ سنة - الحلقة الثانية/التعليم الأساسي)

– مستوى التصور التأملي (١٣-١٧/١٨ سنة - الحلقة الثالثة/التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي)

– مستوى الإدراك التأملي البحث (١٨/١٩ سنة وما فوق - التعليم العالي)

يتعاطم دور الوسائل التعليمية في السنوات الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأن المتعلم في هذه السنوات لا يدرك إلا الأشياء الواقعية (المحسوسة) ويقبل هذا الدور تدريجياً كلما صعدنا في سنوات الدراسة حتى يصبح التصور الإدراكي جاهزاً للتعلم الرمزي ثم التأملي. وكل مستوى يؤسس للمستوى الذي يليه. والانتقال من مرحلة إلى أخرى يتطلب استعمال نوع معين من التصور، ما عدا الإدراك الحركي والإدراك التأملي اللذين لا يعتمدان على أي تصور لأن الأول يعتمد على الواقع الملموس فقط والثاني يعتمد على المفاهيم النظرية البحثية. أما المستويات الأخرى فإنها تتطلب من المعلم استخدام الوسائل والمواد التعليمية المناسبة لمساعدة التلاميذ على تعلم المفاهيم وتكوين تصور إدراكي لها.

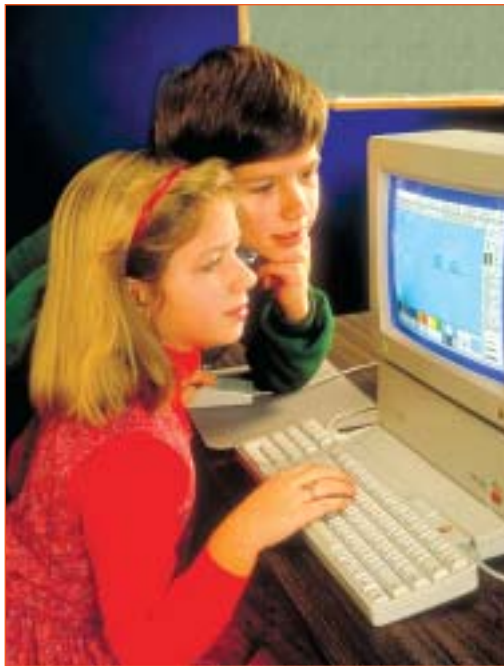
وينبغي ألا يغيب عن بالنا أمر في غاية الأهمية، يتيح استخدام الوسيلة للمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي وهو ما يتعلق بمنهج البحث والتفكير الذي يوحيه إليهم تنفيذ الخطوات الدقيقة عند استخدام أي من الوسائل التعليمية. إن حسن الاستخدام يساعد، ليس فقط على تزويد المتعلمين بمعلومات، بل أيضاً يكسبهم منهجاً علمياً في كيفية إيجاد هذه المعلومات والافادة منها في الحياة اليومية. وهنا نكون قد حققنا هدفين هامين هما: اكتساب منهج بحث علمي، وربط



الحقيقية، وكيفية توظيفها لتطوير العملية التعليمية/التعلمية من جهة، وبين تأثير سياسة الترويج التسويقي للشركات المصنعة التي أوجدت مناخا يخدم مصالحها من جهة أخرى.

ولا يُخفى أن ربط الجودة باستخدام الكمبيوتر فيه تبسيط وتسطيح لموضوع الجودة، تذر رماده بعض مؤسسات القطاع الخاص في عيون المواطنين بهدف المنافسة وتبرير الأقساط المرتفعة، وان المغالاة في أهمية استخدام الكمبيوتر في مرحلة التعليم الأساسي لا يطمئن له التربوي وذلك بسبب استبدال العالم الواقعي بعالم افتراضي لمُتعلمين في سن لم يكتمل بعد فيها نموهم العقلي والنفسي، وبسبب جهلنا للأثر الذي يتركه جعل هذا العالم الافتراضي بديلا رئيسا للواقع، ومدى تأثير ذلك على تفكير أبنائنا وأجيالنا في المستقبل. والإجابة عن مثل هذه التساؤلات تكون بخطة بحثية تربوية ميدانية ومقارنة نفتقد إليها في الوقت الراهن، والمطلوب من مراكز الأبحاث المعنية وضع خطة تخدم هذا الاتجاه.

تبقى بيئة المتعلم بشقيها الطبيعي والاجتماعي هي الكتاب المفتوح دائما، حيث تتوفر مجالات متنوعة من الخبرة المباشرة، وفيها مواد كثيرة يمكن استخدامها في إنتاج وسائل تعليمية متنوعة بأقل كلفة ممكنة، تخدم موضوعات المناهج الجديدة وتغني العملية التعليمية في مدارسنا سواء تلك الموجودة في المدن أو في القرى النائية. وتكتسب هذه الوسائل أهمية خاصة لدى المعلمين الذين يعتمدون الطرائق النشطة في تعليمهم حيث يتجلى التفاعل الإيجابي بين عناصر العملية التربوية في احسن صورة ■



جودة التعليم واستخدام الكمبيوتر؟

أما السؤال عن إمكانية إنتاج بعض الوسائل التعليمية وكلفتها، فقد أجابت بعض المؤسسات التعليمية عنه من خلال إقامتها معارض للوسائل التعليمية المنتجة من قبل المعلمين والمتعلمين (٣)، وقد شاهد الزائر أنواعا من الوسائل البسيطة والمصنوعة من مواد متوفرة في البيئة المحلية وبكلفة زهيدة، غطت معظم أنواع الوسائل من مجسمات ثابتة ومتحركة وعينات حقيقية وأشكال هندسية ولوحات كهربائية ورسوم بيانية وخرائط جغرافية وتاريخية ورسوم كاريكاتورية غطت مواضيع مواد المناهج التعليمية الحديثة كافة. وبرز فيها إبداع في تصوير أو تجسيم الفكرة المأخوذة من درس معين، كما برزت مهارات فنية راقية في التصميم والتنفيذ.

قد يصبح استخدام الوسائل التعليمية مضيعة لوقت المعلم والمتعلم إذا كان هذا الاستخدام شكليا، والاستخدام الشكلي عادة يصبح هدفا بحد ذاته، أي أن يقرر المعلم استخدام وسيلة ما لتمضية وقت لا يجد فيه ما يعمل في الصف، ومن دون خطة عامة (استراتيجية) ومن دون خطوات تفصيلية (تكتيك)، وحتى لا يقع المعلم في ذلك، عليه أن يؤمن أولا بأهمية عمله كمعلم وثانيا أن يحترم المتعلمين وثالثا أن يختار استراتيجية معينة عند تحضيره لدرسه وان تكون الوسيلة التعليمية جزءاً من هذه الإستراتيجية وان تحتل موقعا أساسيا في التكتيك وبخاصة عند تطبيق الطرائق النشطة.

### الوسائل التعليمية البسيطة والكمبيوتر:

يذهب البعض الى أن استخدام الوسائل المعروضة على أجهزة هي الأفضل والأكثر فائدة ولعل أهمها على الإطلاق هو الكمبيوتر الذي يُعد مجموعة من الأجهزة في جهاز واحد وبالتالي يقدم إمكانيات غير محدودة لتشويق المتعلمين وإثراء الموقف التعليمي/التعلمي، وأن مدرسة غير مجهزة بصالات الكمبيوتر لا تقدم للمتعلمين تعليما جيدا. مثل هذه الآراء كثيرة وحجج بعضها وجيهة، وخصوصاً لجهة استخدام الكمبيوتر على الصعيد الإداري، ولكن ذلك لا يمنع مناقشتها ليس بهدف الرفض بل بهدف التفريق بين امكانات هذا الجهاز والفائدة

#### الهوامش

١- Edgar DALE, A.V. Methods in teaching, The Dryden press, N.Y. 1969, p 719

٢- عبد الرحمن، مصطفى، الوسائل التعليمية والتكنولوجيا، دار احياء التراث، ط ١، ١٩٩١، ص.ص. ١٠٠-١٠٥

٣- معرض ثانوية فخر الدين الرسمية الذي أقيم في ٢٠٠٤/٥/٦ ومعرض ثانوية البتول الذي أقيم بين ١٢ و ٢٠٠٤/٥/١٦ ومعرض كلية التربية في الجامعة اللبنانية الذي أقيم بين ١٦ و ٢٠٠٤/٦/٢٠ وغيرها من المعارض.

## الصعوبات التي واجهت العمل في منهج التربية الرياضية وطرق معالجتها



المركز التربوي للبحوث والإفتاء  
رئيس مكتب الإعداد والتدريب  
رئيس قسم التربية الرياضية  
نزار غريب

إن ممارسة التربية البدنية والرياضية حق أساسي للجميع ينبغي أن يكون مكفولاً في إطار النظام التعليمي وفي المجالات الأخرى للحياة الاجتماعية. هذا ما أكدته الميثاق الدولي للتربية والرياضة في باريس الصادر عن المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة، كما أكد أيضاً على أن التربية البدنية والرياضية تشكل عنصراً أساسياً من عناصر التربية المستدامة في إطار النظام التعليمي الشامل الذي ينبغي عليه أن يفسح لها المكان والأهمية اللازمين لتحقيق التوازن ودعم الروابط بين الأنشطة البدنية والعناصر الأخرى للتربية.

وفي هذا الإطار، حققت وزارة التربية والتعليم العالي، عبر المركز التربوي للبحوث والإفتاء، خطوة كبيرة نحو إبراز دور التربية البدنية والرياضية في تنشئة الطفل من النواحي البدنية والصحية والحركية إلى جانب النواحي النفسية والخلقية والاجتماعية، وذلك عبر إصدار منهج التربية الرياضية عام ١٩٩٧، وكذلك بإنشاء الأندية المدرسية. بموجب القرار رقم ٢١٣/٢٠٠٠ الذي وضع موضع التنفيذ في ما يختص بالنواحي الرياضية والشبابية، مما استدعي أن نتساءل عن المشكلات التي واجهها مديرو المدارس ومعلمو التربية الرياضية والتي حالت دون تنفيذها. وبناء عليه قام المركز التربوي للبحوث والإفتاء بإجراء بحث ميداني عبر دراسة قام بها قسم التربية الرياضية والنشاطات اللاصفية، بالتعاون مع الخبير في الرياضة المدرسية السيد احمد حلمي النوال حول تنظيم وتطوير الرياضة المدرسية وذلك بهدف التعرف الى:



١- المشكلات التي حالت دون تطبيق منهج التربية الرياضية ودون تفعيل دور الأندية المدرسية.

٢- تحديد مستلزمات تطبيق منهج التربية الرياضية وأدلة المعلم التي أعدها المركز التربوي وكذلك مستلزمات تفعيل دور الأندية المدرسية.

٣- تحديد أسباب عزوف عدد كبير من المدارس والتلاميذ عن المشاركة في البطولات المدرسية وأسباب عدم مشاركة تلاميذ ومدارس المرحلة الابتدائية في الدورات والبطولات الرياضية أسوة بأقرانهم في المدارس الثانوية.

٤- وضع الحلول الملائمة للمشكلات المطروحة مع الاستشارة بآراء المديرين والمعلمين في المدارس.

في الاستمارات التي ارسلت في المرحلة الاولى الى عينة من المدرسين وقام بتعبئتها ما يقارب ٦٠٠ معلم ومعلمة، ثم اصبحت شاملة في المرحلة الثانية، بالاضافة الى الدراسة التي قام بها السيد احمد حلمي النوال فقد تم التركيز على الامور الآتية:

١- منهج مادة التربية الرياضية وخصوصاً انه الأول الذي تعده وزارة التربية والتعليم العالي بالإستناد إلى خطة النهوض التربوي والهيكلي الجديدة للتعليم في لبنان.





٢- أوضاع أفراد الهيئة التعليمية لاختصاص التربية الرياضية، وأماكن تواجدهم، وهل أن الفائض في بعض هذه المدارس هو إحدى المشكلات الرئيسية التي تحول دون تفعيل دورهم وزيادة إنتاجهم؟

٣- هل تشكل الدورات التدريبية المطلوبة أحد رموز التقدم في هذا المجال؟

٤- مدى توافر الملاعب والتجهيزات الرياضية في المدرسة أو في مدارس الجوار بهدف استحداث مراكز تدريب للألعاب الرياضية المطلوبة.

٥- هل أن نظام إقامة البطولات الرياضية المدرسية يشهد عزوف وعدم مشاركة الكثير من المدارس بسبب اعتمادها على النخبة؟

٦- الإعلام التربوي الرياضي ودوره ومدى فعاليته والذي يُعتبر عامل توعية وتثقيف لتصحيح المفاهيم الخاطئة والسائدة عن التربية البدنية والرياضية، كما انه يُشكل العنصر الأساسي لتحضير العناصر وتشجيعها لبذل المزيد من الجهد وصولاً إلى الأفضل والأحسن.

٧- الأنظمة والتشريعات المتعلقة بمادة التربية الرياضية والهيئة التعليمية والنشاط الرياضي المدرسي قد مرّ عليها الزمن ومن المفيد تعديلها بما يتناسب مع المفاهيم والمعطيات الحديثة.

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة والمقابلات مع بعض المعلمين الذين عملوا في المدارس، ومع الإدارات المتعاقبة التي كانت ترعى شؤون الرياضة المدرسية، يمكن تلخيص الصعوبات التي تعترض مسيرة التربية الرياضية المدرسية وفقاً لما يأتي:

أولاً: إن عدداً غير محدود من المدارس تفتقر الى مدرسي تربية رياضية، في حين أن نصاب العديد من المدرسين اقل من تسع حصص أسبوعياً.

ثانياً: الحاجة إلى إعادة التأهيل الشامل لمواكبة التطور الذي تحقق في مفاهيم التربية الرياضية وطرائقها، مع الإشارة إلى أن المركز التربوي للبحوث والإنماء قد قام بإعداد ستمئة وخمسين مدرساً جديداً مستنداً الى المفاهيم الجديدة لمنهج التربية الرياضية وأبعادها عبر دور المعلمين والمعلمات في ستة مراكز تدريب وتعليم.

ثالثاً: إن حوالي ٣٥ ٪ من المعلمين الذين شملتهم الاستمارة لم يطبقوا المنهج والدليل الصادرين عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، بالرغم من مرور أكثر من ثلاث سنوات على إبلاغ المدارس بهما.

رابعاً: قرار إنشاء الأندية المدرسية من أهم الإجراءات التي اتخذته وزارة التربية والتعليم العالي عبر المركز التربوي للبحوث والإنماء لتطوير النشاطات الشبابية والرياضية، ضمن خطة النهوض التربوي، نظراً لما تؤديه هذه الأندية من وظيفة مكتملة للمنهج، وتهيء الفرص لتنمية قدرات التلاميذ واستكمال حاجاتهم التربوية، واستثمار أوقات فراغهم لتنفيذ أنشطة بناءة. لكن هذا القرار لم يحظَ بمتابعة جدية بالرغم من مرور ثلاث سنوات على صدوره.

خامساً: مشاركة المدارس في الأنشطة الرياضية العامة التي تنظمها الوزارة (البطولات المدرسية) تقتصر على فئة محدودة من المتفوقين رياضياً، وعادة ما تكون من تلامذة المدارس الثانوية أو من الصفوف الأخيرة من المرحلة المتوسطة، ولذلك يحرم من النشاط الرياضي تلامذة المدارس الابتدائية والقسم الأكبر من تلامذة المرحلة المتوسطة.

سادساً: عدم وجود ملاعب رياضية في عدد كبير من المدارس يشكل عائقاً كبيراً ليس فقط امام تنفيذ دروس التربية الرياضية، وإنما أيضاً امام أي نشاط رياضي، وكذلك فان عدم كفاية التجهيزات والأدوات الرياضية تجعل دروس التربية الرياضية مملّة وخالية من الإثارة وبالتالي قليلة الفائدة.



سابعاً: بعد صدور القانون رقم ٢٤٧/٢٠٠٠ تاريخ ٧/٨/٢٠٠٠ الذي نص على إنشاء وزارة للشباب والرياضة، وإلحاق المديرية العامة للشباب والرياضة بها، كما نص على



الأكفاء.

خامساً: إقامة مراكز تدريب في الأندية المدرسية التي يتوافر فيها أو في جوارها ملاعب مجهزة، وانتداب مدرسين مؤهلين لتدريب لعبة أو أكثر للعمل في هذه المراكز.

سادساً: إعادة النظر في بعض أحكام النظام الداخلي لمعلمي التربية الرياضية بما يتناسب مع المعطيات والظروف الجديدة.

سابعاً: إعداد مشروع لإستحداث جهاز تربوي متخصص لمتابعة وتوجيه مُدرّسي التربية الرياضية في المدارس الرسمية.

ثامناً: إضافة ممثل أو أكثر عن المجالس البلدية في كل من العاصمة ومحافظه جبل لبنان إلى اللجنة العليا للرياضة المدرسية، وكذلك إضافة ممثل عن المجلس البلدي في لجنة المنطقة للنشاطات الرياضية المدرسية في كل من المناطق الأخرى مما يعزز التعاون مع البلديات في مجال الملاعب.

تاسعاً: إنشاء مجلة تصدر كل ثلاثة أشهر وتختص بالتوعية والتثقيف الرياضي، يشارك في تحريرها أساتذة تربية رياضية ومعلمون وصحافيون تربويون لإبراز النشاط الرياضي المدرسي في الصحف اليومية، ومنح جوائز خاصة للمتفوقين رياضياً، توزع في الوقت نفسه الذي تمنح فيه جوائز للمتفوقين علمياً ■

إلحاق مدرسي التربية الرياضية بالمديرية العامة للتربية، أصبحت الرياضة المدرسية من اختصاصات وزارة التربية والتعليم العالي، التي أعدت مشروع مرسوم بإنشاء دائرة تتولى شؤون التربية البدنية والرياضية والكشفية في المدارس، كما أصدرت قراراً بإنشاء وحدة رياضية في الوزارة، واقتصر عمل هذه الوحدة على تنظيم الدورات الرياضية المدرسية وإبداء الرأي حول الشؤون الرياضية التي تعرض على الوزارة من مختلف المراجع، وذلك دون أي صلاحية في شأن الرقابة والمتابعة لشؤون التربية الرياضية في المدارس.

وهكذا ما زالت الرياضة المدرسية منذ ثلاث سنوات بدون مرجعية فنية وإدارية مرتبطة بطبيعة عمل هذه المهنة.

وفي ضوء ما سبق ذكره حول الصعوبات التي تعترض مسيرة التربية الرياضية المدرسية، فقد وُضعت بعض الاقتراحات لتذليل هذه الصعوبات وفاقاً لما يأتي:

أولاً: متابعة مشروع المرسوم المتعلق بإحداث جهاز إداري في وزارة التربية والتعليم العالي لتولي شؤون التربية الرياضية والكشفية والشباب في المدارس الرسمية.

ثانياً: تشكيل لجنة عليا دائمة للإشراف على الرياضة المدرسية مهمتها الأساسية الرعاية وتشجيع ممارسة التربية الرياضية ودعمها في المؤسسات التعليمية الرسمية والخاصة، وتمثل اللجنة العليا في كل منطقة تربوية لجنة تدعى لجنة المنطقة للنشاطات الرياضية المدرسية.

ثالثاً: تنظيم شؤون مادة التربية الرياضية في المدرسة يتطلب إصدار قرار إداري تنفيذه بموجبه المدارس بما يأتي:

– اعتبار التربية الرياضية مادة أساسية في المنهج وعدم إلغاء حصصها لأي سبب كان.

– أن يوزع نصاب المدرس على أيام الأسبوع بالتساوي.

– أن يراعى عدم تواجد أكثر من صف واحد في الملعب خلال الحصة.

رابعاً: إستحداث وظيفة مدرس أول كحافز معنوي للمدرسين



المركز التربوي للبحوث والإنماء  
أخصائي الفنون الجميلة  
د. هشام زين الدين

## الدراما وسيلة تربوية

تعدد عناوين النشاطات المدرسية التي تهدف إلى بناء شخصية التلميذ بناءً سليماً ومتوازناً. ونطلق عليها تسميات مختلفة (صفية، لاصفية، لا منهجية، النوادي المدرسية الخ...) إلا أنها ومهما اختلفت تعريفاتها في الشكل يبقى مضمونها التربوي واحداً، ويبقى مبرر وجودها في العملية التربوية هو تحقيق الأهداف العامة للتربية.

### دور الدراما في العملية التربوية

من بين تلك النشاطات يبرز دور "الدراما" بتسمياتها المتعددة (الدراما التربوية، الدراما الإبداعية، المسرح التربوي، التربية المسرحية) ويكتسب هذا النوع من النشاطات الفنية في المدرسة أهمية استثنائية نتيجة ميزات عدة أهمها:

١- الخصوصية البنيوية للدراما التي تجمع في تركيبها أنواعاً متعددة من الفنون (التمثيل، الموسيقى، الغناء، الرقص، الرسم، الكتابة، الشعر) إضافة إلى المساعدة على تعلم المهارات على أنواعها وكيفية استخدام التقنيات والمؤثرات المختلفة.

٢- الفعالية التربوية لهذا الفن من حيث تمكنه من اكتشاف القدرات وتعزيزها ووضعها في المسار الصحيح ومن ثم توجيهها إلى الغايات المرجوة.

٣- الحيوية والديناميكية التي تتيحها الممارسة الدرامية للتلميذ نظراً لابتعادها عن الروتين والملل وجفاف بعض المواد التعليمية.

٤- مقارنة الأنشطة الدرامية للواقع المعيش وارتباطها باهتمامات التلميذ وميوله ورغباته، واختبار إمكاناته وقدراته عن طريق التجربة، مما يؤدي إلى إعداده تربوياً واجتماعياً وفكرياً ليكون مواطناً صالحاً فاعلاً في مجتمعه ومتفاعلاً مع محيطه.

٥- احتواء الممارسة الدرامية على تمارين وأنشطة تؤثر في تكوين الشخصية من جوانبها كافة (اكتساب القدرة على التعبير من خلال الحركة والصوت، تعزيز القدرة على الإحساس بالإيقاع والقدرة على التحليل

والاستنتاج، الثقة بالنفس وتقبل الآخر، إيقاظ الملكات الكامنة، اكتساب المرونة الفكرية والجسدية، بناء منظومة علاقات مع الآخرين والاندماج في المحيط والتفاعل معه).  
٦- اعتماد الدراما للترفيه والتسلية كمدخل إلى العملية التربوية لكي يصبح التعلم متعة بالنسبة للتلميذ وليس واجباً مفروضاً عليه.



مشهد من إحدى المسرحيات المدرسية

### مساهمة الدراما في تحقيق الأهداف التربوية

نستنتج مما تقدم أن الإمكانيات التي توفرها الدراما كوسيلة تربوية يمكن أن تسهم اسهاماً أكيداً وفاعلاً في تحقيق الأهداف التربوية ومنها:

١- اكتشاف قدرات المتعلم وتنميتها واختبارها من خلال التعبير الفني في نشاط يجمع بين العمل والتعلم والمتعة.  
٢- الإسهام في تكامل شخصية المتعلم على الصعيد الذهنية والنفسية والسلوكية والاجتماعية من خلال عمل يقرن





مشهد تمثيلي يحاكي الواقع - بائع الخضار

### تجارب عالمية

المطالبة باعتماد التربية المسرحية كوسيلة تربوية لا تستند فقط إلى نظريات العاملين والمتخصصين في هذا الحقل، بل تنطلق من الخبرات العملية على أرض الواقع. وان كنا لا نزال في لبنان في مرحلة التجريب أو ما قبلها، فقد سبقتنا تجارب الآخرين في أوروبا وأميركا وبعض البلدان العربية، ووصلت إلى نتائج أدت إلى وضع برامج تم اعتمادها كجزء من المناهج التربوية، وفي بعض الأحيان تخطتها إلى استخدام المسرح والدراما في التنمية الاجتماعية والعلاج النفسي وتعزيز قدرات الموارد البشرية في الشركات والمؤسسات الخاصة.

ففي بريطانيا مثلاً، اعتُمدت الدراما كطريقة علاج للأمراض العصبية والنفسية في المستشفيات والعيادات الخاصة. وفي الولايات المتحدة دخلت الدراما إلى المصانع والمؤسسات والشركات



التعبير من خلال الجسد

التصور بالابتكار والإدراك بالفعل.

٣- ممارسة الفن كحاجة فردية واجتماعية.

٤- التواصل بين الذات والمعرفة والتجربة المعيشة في ممارسة جمالية معبرة عن رغبات المجتمع في التطور والارتقاء.

إن إدخال المسرح التربوي إلى قلب العملية التربوية ضرورة لا بد منها بالرغم من المعوقات والمشكلات المادية والتنظيمية التي تؤجل عملية انخراط الفنون بالتربية انخراطاً حقيقياً وفعالاً. وأمام هذا الواقع نجد أنه لا بد من التفكير مجدداً في كيفية الاستفادة من الإمكانيات الهائلة للفنون عامة، والدراما جزء أساسي منها، في إعادة التوازن إلى مفهوم التعلم نفسه. فبناء شخصية التلميذ المواطن هي أحد أهم أهداف التربية الحديثة. وهذا البناء لا يكون سليماً ومتوازناً وعصرياً إلا بتكامل العناصر المكونة له علمياً ومعرفياً وروحياً.

وتأكيداً على أهمية الدور التربوي للدراما والمسرح، لا بد من الإشارة إلى أن التربية المسرحية التي تسهم في إغناء شخصية المتعلم بأبعاد الفنون الجميلة، لا تهدف حصراً إلى تحقيق غايات فنية وجمالية، بل تتعدى ذلك إلى الأهداف التربوية العامة، وذلك من خلال:

١- مساعدة المعلم في عملية التدريس.

٢- تمكين المتعلم من تنفيذ بعض الأنشطة واستخدام الوسائل في عملية التعلم.

٣- تنمية روح المشاركة والاختبار عند المتعلم داخل المدرسة وخارجها.

٤- تعزيز التواصل والتكامل بين المدرسة ومحيطها الخارجي.

٥- تسهيل إعداد المتعلم للحياة العملية<sup>(١)</sup>.



وحول التجربة المصرية في هذا المجال ينقل الدكتور حسن رزق عبد النبي: "وتجري في مصر تجربة "مسرحة المناهج" ... ويجري تحويل بعض المناهج والمواد المقررة إلى أعمال مسرحية تمثل غالباً داخل الصف. والأطفال يؤدون الأدوار التمثيلية في هذه المسرحيات فترسخ في أذهانهم كممثلين ومتفرجين"<sup>(٥)</sup>.

وفي الإطار ذاته أعدت الباحثة المصرية عايدة شوقي دراسة بعنوان "مسرحة المناهج كوسيلة تربوية لتوضيح المناهج الدراسية"<sup>(٦)</sup> وأبرزت من خلالها الأهداف الآتية:

- ١- تشويق التلاميذ إلى الدروس.
- ٢- تثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ.
- ٣- تجديد النشاط داخل الصف.
- ٤- تنمية توجهات التلاميذ الفكرية.

أما في دولة قطر فقد تم تنظيم أول مهرجان لمسرحة المناهج عام ١٩٨٤ تحت إشراف قسم التربية المسرحية في وزارة التربية شاركت فيه المدارس القطرية بنماذج دروس مسرحية، ولا يتسع المجال في هذا المقال للدخول في تفاصيل التجارب والنتائج والإحصاءات حول انتشار التجربة.

### في لبنان

لا يمكن تحديد مدى انخراط الفن الدرامي (المسرحي) في العملية التربوية في المدارس اللبنانية، وذلك بسبب العشوائية في اعتماد هذا الفن كمادة تعليمية أو باعتباره للترفيه والتسلية فقط.

ولكن ما يمكن تأكيده هو أن استخدام المسرح كوسيلة تربوية من ضمن المنهج التعليمي لا يطبق إلا في بعض المدارس الخاصة والتي تعتمد مناهج تعليمية حديثة تحاكي في مضمونها الإنجازات الأجنبية في حقل التربية وتعتمد وسائلها التربوية، وفي هذه الحالات يتم إدخال المسرح كاحدى هذه الوسائل، لكن بطريقة منقولة نقلاً عن النسخة الأجنبية وليس نتيجة قناعة وخبرة تتبع من تجربتنا اللبنانية الخاصة. لذلك نجد أن العديد من هذه المدارس تعتبر المسرح أداة لتعليم اللغة الأجنبية مثلاً، وهنا تكمن المشكلة، لأنهم بهذه الطريقة إنما يستخدمون المسرح لتحقيق أهداف بعيدة عن تلك التي من أجلها ادخل إلى العملية التربوية. فتكون هذه المدارس قد أدخلت الشكل وأهملت المضمون.

الخاصة من خلال فرق متخصصة تقوم بتدريب الموظفين والعاملين على استخدام الأساليب المسرحية للترفيه عن النفس، والتنفيس، والاسترخاء، وتجديد الحيوية. ويقول الناشط في هذا المجال روبرت لوي (Robert LOWE): "حين تعمل بهذه الأداة الفعالة سوف تحصل على درجات أعلى من الفائدة والكسب في مجالك العملي وتتمى إمكانات مؤسستك وتسرّع في تطورك الشخصي"<sup>(٦)</sup>.

أما على الصعيد التربوي فغالبية الدول الأوروبية والأميركية تعتمد التربية المسرحية في التعليم، وقد تم إدخالها في مناهج تلك الدول بعد اختبارها والتأكد من فعاليتها في تحقيق الأهداف التربوية والتنموية على مدى عشرات السنين. وفي دراسة للأيركي بروس جويس (Bruce JOYCE) حول الموضوع، يعتبر الباحث أن القيام بتمثيل الأدوار كأسلوب للتدريس له جذوره في كل الجوانب الشخصية والاجتماعية في التربية. كما يؤكد الاعتماد على الحركة والعمل في الصف (النشاط). فلعب الأدوار يتيح للتلميذ التعامل مع المشكلات من خلال الفعل فيقوم بتحديد المشكلة ثم بتمثيلها ومناقشتها مع المجموعة داخل الصف. ويحدد الباحث أهداف العمل المسرحي داخل الصف كما يأتي:

- ١- الكشف عن مشاعر التلاميذ (علاقتهم بالموضوع المطروح).
- ٢- الغوص في اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم ومدركاتهم.
- ٣- تنمية مهاراتهم وتلمس اتجاهات حل المشكلة المطروحة.
- ٤- ارتياد الموضوع (المادة الدراسية) بطرق غير تقليدية<sup>(٧)</sup>.

### تجارب عربية

لقد تأثرت بعض الدول العربية بالتجارب الأجنبية فقامت مصر والأردن وتونس والعراق (قبل الحرب، سنة ١٩٩٠) ودولة قطر بمحاولات جدية لدمج التجربة المسرحية في المناهج التعليمية ولاعتمادها كوسيلة تربوية. وفي هذا المجال يقول الباحث العراقي الدكتور عقيل مهدي يوسف: "الفنون المسرحية ذات قدرة خلاقة ومرونة لا تضاهى في جعل الصورة المسرحية الواضحة والمفهومة وسيلة لتقريب "التجريد" العلمي سواء في دروس الرياضيات والجسمات والجبر والهندسة والفيزياء والكيمياء أو في اللغتين العربية والإنكليزية وعلوم الحياة والتجارب المخبرية المختلفة"<sup>(٨)</sup>.



تعبير جماعي

التربوية، كما جاء في خطة النهوض التربوي، والذي من خلاله تنعكس الفائدة على البيئة التي يعيش فيها مما يسهم في رقي المجتمع وتميته ■

لكن تجدر الإشارة إلى الاهتمام المتزايد سنة بعد أخرى باعتماد الفن المسرحي في المدارس الخاصة، سواء بهدف إغراء الأهل من خلال الحفلات المسرحية، أو الإيحاء بالاهتمام بالجوانب النفسية والفنية للتلاميذ، أو لأهداف تربوية مدروسة في حالات قليلة. وفي جميع الحالات يبدو واضحاً أن الدراما تشق طريقها إلى المدارس ولو بصعوبة وببطء. وذلك بسبب مجموعة

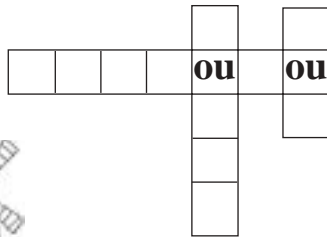
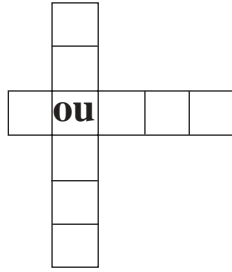
معوّقات أهمها عدم صدور القرار التربوي باعتماد الفنون ومنها الدراما كمواد إجرائية إلزامية للمدارس الرسمية والخاصة على السواء، مع العلم أن المركز التربوي للبحوث والإثراء قد أنجز تأليف الكتب ودليل المعلم للمراحل التعليمية كافة ولمواد المسرح والفنون التشكيلية والموسيقى، وبالرغم من التوصيات المتكررة الصادرة عن المركز التربوي والتي تؤكد على أهمية الفنون ودورها التربوي وعلى ضرورة اعتمادها في التعليم. وإلى حين صدور هذا القرار ليس أمامنا إلا السعي والمطالبة المستمرة بإدخال الدراما إلى المدارس كون ذلك يعود بالفائدة الأكيدة على التلميذ الذي هو محور العملية

#### الهوامش

- (١) مناهج التعليم العام وأهدافها، المركز التربوي للبحوث والإثراء، ١٩٩٧.
- (٢) مؤسس Improvisation Incorporated، وهي مؤسسة تربوية استشارية تختص باستخدام أساليب الارتجال المسرحي في تطوير المؤسسات والتواصل في التجارة والاعمال والمجالات المهنية.
- (٣) نقلاً عن المسرح التعليمي ص ١٨-١٩:
- (٤) د. عقيل مهدي يوسف، التربية المسرحية في المدارس، دار الكندي، الاردن، ٢٠٠١، ص. ٨٢.
- (٥) د. حسن رزق عبد النبي، المسرح التعليمي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٣، ص. ١٦.
- (٦) دراسة غير منشورة قدمت إلى حلقة تدريب موجهي التربية المسرحية بوزارة التربية والتعليم، المنعقدة بالإسكندرية عام ١٩٧٢.



3) Complète les mots croisés en te référant aux images :



4) - Découpe les syllabes des mots à partir de jeux d'étiquettes.  
- Mélange les étiquettes puis recompose ces mots.

mou / che

loup

hi / bou

ge / nou

cou / teau

bou / tei / lle

Cinquième étape : évaluation

L'enfant est capable:		Oui	Non	En voie d'acquisition
Fiche n° 1	1) d'identifier des mots qui contiennent le son <b>ou</b>			
Fiche n° 2	2) d'identifier le phonème <b>ou</b> à l'oral 3) d'identifier le phonème <b>ou</b> à l'écrit			
Fiche n° 3	4) de faire la relation entre l'oral et l'écrit			
Fiche n° 4	5) de décomposer des mots 6) de recomposer des mots			

### Deuxième étape : Travail sur les mots

La jardinière distribue des étiquettes portant des mots mémorisés (prénoms, mots des comptines, noms d'animaux...). Elle les fait lire par les enfants puis effectue un classement en collant ces étiquettes sur une grande feuille : d'un côté, les mots qui contiennent le son "ou", de l'autre, les mots qui ne contiennent pas le son "ou".

Puis elle leur demande de mettre de côté les mots de la comptine tout en la répétant.



### Troisième étape : recherche des phonèmes

- La jardinière reprend la liste des mots et demande aux enfants de claquer dans leurs mains pour chaque syllabe.
- Puis elle laisse les enfants décider d'un signal différent pour la syllabe où l'on entend le son "ou" (exemple: à chaque "ou" frapper sur la table ou produire un son au moyen d'un corps sonore).
- Faire verbaliser la localisation du phonème : au début du mot, au milieu ou à la fin:
  - début : rouler, moulin, bouton...
  - milieu : découvrir, découper, bijoutier...
  - fin : genoux, caillou, hibou...

### Quatrième étape : Prolongement

1) Relie à l'étiquette **ou** les mots qui contiennent le son "ou".

poule                      mouton                      hibou  
 bateau                      souris  
 bougie  
 bouteille                      auto  
**ou**

2) Dessine autant de carrés qu'il y a de syllabes dans chaque mot. Colorie en rouge le carré correspondant à la syllabe où l'on entend "ou".

**mou / choir**

b o u t o n                      o u r s

k a n g o u r o u

f o u r c h e t t e                      d é r o u l e r



Chef du département du  
préscolaire au C.R.D.P  
Julie Gemayel Karam

## 4. Domaine: maîtrise de la langue

■ **Activité:** Le son “ou”

■ **Niveau: grande section:** 5 - 6 ans

*Groupement des enfants: toute la classe.*

*A partir du deuxième semestre, les enfants ont déjà acquis des compétences sur le plan linguistique et sont généralement capables de repérer un phonème dans un mot.*

### Compétences:

L'enfant sera capable:

- d'identifier des mots familiers, d'identifier un phonème dans un mot à l'oral puis à l'écrit.
- de prendre conscience de la relation entre l'oral et l'écrit.
- de décomposer et recomposer des mots connus.

### Matériel:

- Grandes feuilles de papier.
- Stock d'images collectionnées par les enfants et la jardinière.
- Etiquettes de mots appartenant au corpus de la classe (prénoms des enfants, matériel disponible) et aux contes et comptines déjà acquis par les enfants.

### Déroulement de la séquence.

Pour réaliser cette activité, on a retenu le son “ou” mais il faut signaler que la démarche s'applique à tous les phonèmes.

### Première étape: la chasse aux mots

- 1- Durant les moments de regroupement au cours des activités de langage, la jardinière cite une comptine (déjà acquise) et demande aux enfants de signaler le son “ou”:

**Pousse! Pousse!  
Le gros tapis de mousse!**

**Cours! Cours!  
Jusqu'au bout de la cour!**

**Pars! Pars!  
Attrape les foulards**

**Lance, danse, saute, cours !  
Vive la gym tous les jours.**

- 2- La jardinière propose une liste de six mots dont un sera l'intrus:

- foulard, pousse, jour, tapis, mousse, cours.

L'enfant qui reconnaît l'intrus lève le doigt.

- 3- Sur 2 grandes feuilles de papier, on dessine deux paniers: le premier sera le panier des “ou” et le second, le panier des mots qui ne contiennent pas “ou”. La jardinière met à la disposition des enfants un stock d'images et demande aux enfants de faire le tri:

- Les dessins dont le nom contient le son “ou” seront mis dans le panier des “ou” .

- Les dessins dont le nom ne contient pas le son “ou”, dans l'autre panier.



### Table 3: A basic guide to effective English classroom planning

- 1- Access the curriculum goals for English language teaching in your regional context.
- 2- Prepare a spreadsheet outlining your own framework of teaching, including the whole course program, in relation to the English course book.
- 3- Integrate your special concerns and the student needs and interests.
- 4- Link coherent learning to continuous evaluation, and educational goals.
- 5- Share ideas cooperatively and creatively with other teachers. Try to meet regularly to discuss possible solutions to problems.
- 6- Finally, match student outcomes with educational goals.
- 7- Use your experience to revise your framework of teaching, according to student needs.

### REFERENCES

- Anderson, J. (1999).** Technology, media and the next generation in the Middle East. Georgetown University. (Paper delivered at the Middle East Institute, Columbia University, September 28, 1999) Available at: <http://nmit.georgetown.edu/papers/jwanderson.htm>
- Arab Social Sciences Research:** Available at: [http://www.assr.org/topics/misc/3\\_12.html](http://www.assr.org/topics/misc/3_12.html). Social Watch - the United Nations gateway to Social Policy and Development. Available at: <http://www.socwatch.org.uy/indicators>
- Chapelle, C. (1998).** Multimedia: CALL. Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology*, 2 (1), 22-34.
- Kohn, A. (2000, September 18).** Education's rotten apples. *Education Week*.
- Omaggio, A. (1986).** Teaching language in context: proficiency oriented instruction. Boston, Mass. Heinle & Heinle.
- Ontario Ministry of Education and Training (1999).** Ontario, Canada.
- Pachler, N. (1999a).** Teaching and learning culture. In N. Pachler, (Ed) *Teaching modern foreign languages at advanced level*. London: Routledge.
- Pachler, N. (2002).** Speech technologies and foreign language teaching and learning. In *Language Learning Journal*, 26, 54-61.
- Von Pape, M., & Le Bihan, B. (2000).** The importance of language learning. Available at: <http://www.well.ac.uk/casestud/bihanpape4.htm>

**Table 2: POPULAR APPROACHES TO TESL**

**Method**  
**Teaching Techniques**  
**Potential**  
**Drawbacks**

**The Audio-Lingual Method (ALM)**

Dialogue memorization; language drills; expansion drills; repetition drills; chain drills; substitution drills; transformation drills; question and answer drills; use of minimal pairs; grammar games.

Only English is spoken.

Evaluation is achieved through discrete point tests: objective / multiple choice. Skills are learned in the following order:

listening, speaking, reading, writing.

A focus on oral skills leads to good pronunciation and accurate speech when students are asked to give structured responses, with which they are familiar. Audio-lingual methods address the culture of the target language through dialogue and everyday situations. Today teachers use ALM to apply selected ELT techniques within an eclectic framework. ICT should be addressed.

The ALM fails to address the problem of different learning styles and needs of students. Teachers and students find the absence of grammar rules frustrating. Overlearning and memorization through continuous repetition is considered monotonous, a physical strain on teachers and students, and minimizes the effects of meaning and contextualization. Unless ALM is incorporated into a set language program (course book), teachers usually do not have the training, the time or the language proficiency to introduce dialogues into their coursework.

**The Communicative Approach (CA)**

Use of authentic materials; language games; scrambled sentences; problem activities; role-play, etc. Only English is spoken. Evaluation is achieved through informal activities and formal communicative tests.

Listening, speaking, reading and writing are used from the beginning.

Students learn to communicate naturally in different social contexts and also how to negotiate meaning through English. They become responsible for their own learning, and work cooperatively through sharing ideas, which encourages individuality and emotional security with the language.

ICT should be addressed.

Teachers might not be sufficiently competent to teach natural communicative English in all social contexts. The program, following a functional syllabus, might be insufficiently structured. A variety of language forms are presented at one time, and a dilemma may be presented in emphasizing fluency over accuracy. In an unstructured syllabus, new language items might not be sufficiently recycled.

**Table 1: POPULAR APPROACHES TO TESL**

**Method**

**Teaching Techniques**

**Potential**

**Drawbacks**

**The Grammar Translation Method (GTM)**

Comprehension questions; formal grammar learning; deductive application of rules; memorization; using words in sentences; composition; translation of a literary passage. Reading / writing are primary skills. The native language is frequently used. Evaluation achieved through written tests.

This method could be used to develop reading and vocabulary, grammar and writing skills. It could be applied advantageously at the upper levels for developing specialized vocabulary or competence in writing stylistics.

Limited oral proficiency, limited personalization or contextualization in relation to students' experience, a lack of student interaction and little concern for teaching of cultural awareness on an everyday level. The concern for accuracy in the GTM, may be counterproductive in achieving language proficiency.

**The Direct Method (DM)**

Question and answer exercises; conversation practice; reading aloud; fill-in the blanks; dictation; map drawing; pre-writing and paragraph writing. Vocabulary is emphasized over grammar. Reading and writing based on oral practice. Pronunciation practiced at early stages.

Only English is used.

Evaluation is achieved through oral and written skills. Self-correction applied where possible.

Students are engaged in oral interaction that is contextualized, and to some extent personalized. The introduction of realia and pictures in language learning stimulates students and encourages cultural awareness. The use of paraphrase in teaching vocabulary facilitates learning. The affective needs of the students are addressed through group activities and a teacher-student partnership.

The danger of a lack of correction in the DM might lead to the phenomenon of fossilization and terminal proficiency profiles. (Fossilization can actually occur at any level where student errors are not corrected appropriately.) Further criticism focuses on insufficient provision being made for systematic practice of structure in a coherent sequence, and suggests occasional use of the native language and short translation exercises to avoid inaccuracy and vagueness. In contrast, another theory maintains that fluency emerges naturally over time, and accuracy will develop as the learner hears and understands more language input.

puter programs with integrated technology are designed to teach and evaluate linguistic forms such as pronunciation, fluency, vocabulary, or grammatical structures, no single computer application is ever likely to provide a panacea. Information and Communication Technologies (ICT) can only facilitate ESL learning. These are 'probably best located outside class time.' Access to ICT offers further advantage to the economically privileged, while limited access by the underprivileged contributes, with other social - economic factors, to exclusionary educational barriers and social inequalities, with often irreversible, political consequences (Tollefson, 1991).

While controversy rages in educational corridors over old and new curricular theories (Kohn, 2000), and administrators and planners heed the researchers or experts in the field, collaboration may be as political as it is ambiguous. Beane (1995) appropriately refers to 'ambiguity tolerance'. In an international context, anxieties of second language teachers, of all levels, frequently relate to confusion concerning the "right" method to use when teaching. This problem is exacerbated by the absence of teacher qualifications and experience, coordinated programs, training workshops, qualified visiting counselors, an appropriate course book guide, and evaluation guide. These concerns are echoed in a local context, Lebanon.

### The Right Approach to TESL

Three principal value systems influence the contemporary educational process: Classical Humanism, Reconstructionism and Progressivism. It is worth noting that although these value systems are based on different philosophies and practice, they sometimes overlap. 'Recent changes to the foreign language curriculum can perhaps be best described as an attempt to move away from traditional (classical) practices towards something more egalitarian (Reconstructionist), on the one hand, and more learner-centered (Progressivist) on the other' (Clark, 1987). In the past, second language acquisition perspectives have been linguistic, psycho-linguistic, or cognitive, in nature. Although recent trends in ESL learning have focused on the communicative approach, according to Pachler (2002), traditional, behaviorist modes are still prevalent in Computer Assisted Language Learning (CALL) (Lewis, 1993). On the other hand, a constructivist approach posits that (ESL) learning should be an active and collaborative process rooted in real life situations (Rüschhoff and Ritter, 2001), where students require appropriate and authentic tasks, with a problem-solving and process-based orientation around authentic material (a template-based

approach). Social interactionism gives attention to the socio-cultural environment of the learner, where language is an important tool for the transmission of culture and the development of thinking. This approach has implications for computer -mediated communication (CMC) applications and the status of the teacher.

In developed countries, which have traditionally produced popular models for international ESL programs, conflict resounds regarding an effective teaching methodology. Whereas educational trends in methodology may "come and go", they inevitably leave an impression. There is no "one true way", and the most effective aspects of a given methodology can be applied to any area of English planning within an established syllabus. Emphasis is finally placed on the school curriculum as a framework for educational planning and decisions, in relation to the local context. To complement the language course book, teachers (trained, language-proficient and IT literate), though not equipped as syllabus or materials designers, are 'informants, resourcers, guides and coordinators' (Early, cited in Quirk & Widdowson, 1985), of the culturally coherent English syllabus ...and proficiency orientation.

**Research completed during in-service English training courses for Lebanese public schoolteachers (CERD, 1994-1995), showed the popularity of certain methods of TESL: \***







(English education consultant, Lebanon)  
Angela Rammouz

## APPROACHES TO TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

*'The limits of my language mean the limits of my world'*  
(Ludwig Wittgenstein, 1889-1951, Austrian philosopher)

### Introduction

In a period of curriculum re-orientation in the Arab World, it is timely to emphasize the broad reasons for foreign language (FL) learning and, in particular, Teaching English as a Second Language (TESL). This article focuses on the global problems in English education as a second language (ESL). A brief overview is made of major educational value systems influencing modern FL programs; and alternatives to the "one true way" of TESL are offered through a selection of recent developments in language teaching methodology. A sample of popular English language (EL) teaching approaches, in the local context, is presented as a basic teacher guide with options for supplementary activity planning. Finally, attention is given to effective classroom planning and educational outcomes. The guides presented (Tables 1-3) are interesting for teachers at different levels, and especially helpful for the new and inexperienced teacher.

### Reasons for foreign language learning

Recent research into FL learning concludes that language skills are rated alongside literacy, numeracy and Information Technology (IT) skills. FL learning plays an important role in enabling children to grow beyond the ethnocentric limitations of their own culture, which encourages tolerance and empathy towards the linguistic and cultural diversity of the world around them, and indeed of their own society (Clark, 1987). In addition, FL learning leads to a better understanding of one's native language, and raises awareness of the nature and function of language in everyday life (Von Papen & Le Bihan, 2000). It is to be emphasized that English is now the medium of international communication (Ref. world wide web).

Practical reasons for EL learning are for commercial and industrial interests, for professional advancement, for educational development and vocational training, and for travelling abroad. In certain countries where long - term government programs highlighting the importance of EL skills have not been applied, and second language learning at the school level has not been obligatory, there are seri-

ous social, economic and political consequences. Not only is the country culturally and socially impoverished, there are ominous risks when faced with polyglot competition from other countries, throughout the world at large (Von Papen & Le Bihan, 2000; Osborne, N. 2003).

In the Arab world, English is frequently taught from primary or elementary level as a second language, in both the public and the private sectors. In Lebanon, English has been applied as the main medium for the teaching of humanities and sciences (in English schools), although efforts have been made to increase the influence of Arabic in recent years. Lebanese schoolchildren in private schools are exposed to international language programs based on the western models, while government (public) schools attempt to follow a more national textbook program.

### Worldwide problems in TESL

Since the first international day for eradicating illiteracy (Education for All- UNESCO, Jomtein, Thailand, 1990), illiteracy in the Arab world continues to be a serious problem. In Lebanon, 87.4% of the population were recorded as being literate in 2003 (Arab Social Sciences Research: Social Watch).

Literacy concerns and trends in education are becoming increasingly important in TESL and teacher education (Roberts, 1994). There are common issues worldwide today regarding remedial standards of language students, both at university and middle school levels, in countries where English is taught as a second language. The source of these problems vary, according to the cultural, political and economic context. Textbooks are a major definition of curricula in many countries. However, according to some researchers, the curricula presented in textbooks and the scope and sequence of the material are often poorly designed, biased and factually incorrect, as well as deculturalizing (Al -Driss, 2003; Chowdhury, 1993; Boeteng, 1990). The importance of the computer as a tool for communication and language use, according to Pachler (2002), has been universally promoted. However, although com-

## التقرير الفني حول تطوير هيكلية التعليم ومناهجه

ان الندوات التي دعت اليها رئاسة المركز التربوي للبحوث والانماء في اطار تطوير المناهج قد تمت وفق ما خطط لها دون أية معوقات تذكر. لقد تحققت جميع أهدافها الرسومة والمعلنة الا وهي استقصاء رأي المؤسسات التربوية في هيكلية التعليم وفي صعوبات تطبيق مناهج سنة ١٩٩٧. لقد كان تجاوب المؤسسات المذكورة متعاوناً وحضورها مميزاً والتزامها شبه تام، وقد أغنانا التداول مع ممثلي هذه المؤسسات بمعرفة شاملة لواقع الحال التعليمي في المواضيع التي طرحت عليهم وتلك التي أثاروها بأنفسهم. نجزئ عرضنا التالي إلى باين، الأول وفيه تقديم لأهم الاشكاليات في الهيكلية والتي احتجنا إلى استبيان الرأي فيها، ويقدم الثاني اقتراحاً لتطوير الهيكلية الجديدة بعد إعادة النظر في مفرداتها وتحديدتها وفق واقع الحال الفعلي.

### الاشكاليات وحلولها المقترحة:

١- مرحلة الروضة  
يقسم التعليم الأساسي إلى ثلاث حلقات، الأولى (عمر الولد ٦ - ٩ سنوات) حيث يتكامل نمو التلميذ في مختلف مكونات شخصيته وحيث يؤثر كل مكون في المكونات الأخرى اما دفعاً أو اعاقاً.

الثانية (من ٩ - ١٢) وترتبط بالمرحلة النفسية، مرحلة العمليات الحسية المعممة، حيث يعتمد الولد على ما يقوم به فعلياً ليمتطيه من أجل التعميم والتجريد. وتشكل الحلقة والمرحلة الابتدائية.

الثالثة (من ١٢ - ١٥) تتسارع، خلال هذه الحقبة العمرية، العمليات المؤدية إلى بروز العمليات الذهنية المعقدة والمسماة العمليات المنطقية/الرياضية. وتسمى هذه الحلقة بالمرحلة المتوسطة.

### ٣- مرحلة التعليم الثانوي:

اشكالات عدة طُرحت حول التعليم الثانوي، يتعلق معظمها بعدد المواد التعليمية والسنة الأولى المشتركة والانتقال بين الفروع. لم تبرز مطالبة بتعديل في فروع السنة النهائية لمرحلة التعليم الثانوي أو في فرعي السنة الثانية منها.

ان الذين طالبوا بجعل السنة الأولى فرعين (علمي وأدبي) انما فعلوا ذلك رغبة منهم في مجاراة ميول التلاميذ وسعياً وراء عدم التسرب المدرسي بسبب عوائق تعليمية. فإذا ما بُتّ موضوع تيسير أمر التلاميذ بمختلف اتجاهاتهم بطريقة ايجابية تختفي المطالبة السابقة أو تقتلص إلى حدودها الدنيا.

اشكاليات مرحلة الروضة صارت معروفة وهي مطروحة بجدية في المدارس الرسمية. لقد تم اعتماد سن الرابعة لدخول هذه المرحلة إلا ان قرارات وزارية لاحقة ألغت مفاعيل هذا المبدأ وجعلت من يتم الرابعة خلال العام الدراسي مؤهلاً لدخول مرحلة الروضة وهذا ما سمح باختلاط عمري بين الأطفال بفارق سنة وهو ما يثير الكثير من المشاكل الاجتماعية والمعرفية والتربوية.

ولما كان ظن البعض بان هذا التسامح من الوزارة يهدف إلى إدخال جميع الأطفال المؤهلين إلى المؤسسة التربوية، ومنعاً لأية تجاوزات مستقبلية لمراسيم المناهج، رأى المجتمعون ان يعتمد سن الثلاث سنوات لدخول مرحلة الروضة كما هو معمول به في المؤسسات الخاصة، على ان تمتد هذه المرحلة إلى ثلاث سنوات تعليمية. لقد ظهر ميل شديد لدى معظم المؤسسات إلى اعتبار السنة النهائية من مرحلة الروضة مدخلاً إلى التعليم الأساسي بالمعنى المتعارف عليه بالتمهيدي.

### ٢- مرحلة التعليم الأساسي:

تغطي مرحلة التعليم الأساسي المرحلة العمرية من سن ٦ سنوات حتى ١٥ سنة.

يرتبط التعليم الأساسي بالعناصر المكونة لشخصية المتعلم. فمن الجهة النمائية يغطي المرحلة العمرية الموازية لتطور العمليات العيانية (المشاهدة) فالذهنية، ومن الجهة الاجتماعية يقابل مرحلة التعليم الإلزامي كما هي محددة حالياً في معظم البلدان.

الاجيائية التي تحدث بها الباحثون فإن الاتجاه العام ينحو بمنحى انتظار نتائج تقييم هذا الاختبار من اجل تعميم فائدته.

## ٦- المواد الاجرائية

ان الاشكاليات التي طرحها تنفيذ تعليم المواد الاجرائية التي أُدخلت حديثاً في مناهج سنة ١٩٩٧ (المعلوماتية والتكنولوجيا) تتوافق إلى حد بعيد مع تلك التي طرحت سابقاً مع المواد الاجرائية الأخرى كالفنون والرياضة، وخلاصتها عدم توفر المعلم أو المختبر (الآلات والوسائل) أو المساحات.

أكد المشاركون على أهمية المواد الاجرائية وفعاليتها في اعداد المتعلمين كما ظهر ميل إلى اعادة توصيف هذه المواد بحيث تكون

أما الذين طالبوا بتيسير أمر الانتقال بين الفروع العلمية والانسانية فان مطلبهم على العموم انحصر في السماح لتلاميذ في الفرع العلمي في السنة الثانية بالالتحاق بفرعي الاقتصاد والاجتماع أو الآداب والانسانيات. اما المطالبة بالانتقال في الاتجاه المعاكس فانها لم تعرض بوضوح.

إن المسألة في مرحلة التعليم الثانوي لا تتعلق بطبيعته أو مقوماته أو فروعه أو تقسيماته، بل تنحصر في مسالكه، وان الحل يأتي باعتماد طريقة للترفيه متناسبة مع رغبة المؤسسات ورغبة الأهل دون المساس بطبيعة اعداد الانسان المواطن المطلوبة في التعليم العام.



مناقشة التقرير الفني

جزءاً لا يتجزأ من التعليم وكذلك بالنسبة إلى النشاطات اللاصفية باعتبارها ركناً أساسياً من أركان التعليم.

## ٧- اللغة الأجنبية الثانية

تدرّس المؤسسات الخاصة اللغة الأجنبية الثانية وفق ما هو وارد في المناهج الحالية ابتداء من السنة السابعة الأساسية وحتى قبلها. وتقع الاشكالية في عدم تدريس هذه المادة في بعض المدارس الرسمية وبالتالي أضحت مادة غير واردة في الامتحانات الرسمية. وعليه فقد فقدت الادارات الحماس للموضوع واغفلها مديرو المدارس الرسمية نهائياً الا في ما ندر.

إن القرار الوزاري المتعلق بعدم دفع أجور ساعات اللغة الاجنبية الثانية من موازنة وزارة التربية قد شكل ضربة قاضية اذ أُسقط تعليم هذه المادة تقريباً من جميع المدارس الرسمية.

غير ان المؤسسات المشاركة في الهيئة التربوية الوطنية والباحثين التربويين قد أكدوا على أهمية هذا الموضوع واعتبروه هدفاً أساساً من أهداف التعليم.

## ٤- العلاقة مع التعليم المهني والتقني

ان العلاقة التي تربط بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني ما زالت هي هي لجهة الانتقال من التعليم الأساسي في حلقة الثالثة إلى التعليم المهني او الانتقال إلى التعليم التقني للذين يحملون شهادة البريفيه أو حتى إفادة ترشيح. لم يبدِ الحضور أي حماس لطروحات تتعلق بالانتقال العكسي من التعليم المهني والتقني إلى التعليم العام.

## ٥- التجديدات التربوية

طُرحت في لقاءات الفريق الفني مع الهيئة التربوية الوطنية مواضيع تتعلق باعداد المواطن من أجل احترام بيئته ومجتمعه وكيانه الجسدي والتعاطي بهذه المواضيع بوعي ودراية. وقد اظهر الحضور حماساً لهذه الطروحات ورغبة في تصنيف المواضيع المختلفة وترتيبها بتدرج وادخالها كجزء لا يتجزأ من المواد التعليمية الأخرى.

أما التربية الشمولية فقد أضحت نهجاً تعليمياً يُطبَّق اختصارياً في عدد من المدارس الرسمية والخاصة في الحلقة الأولى. ورغم

## الاقتراحات:

### ١- مراحل التعليم

تُعتبر وحدة التعليم هي الحلقة، وهي حقبة من ثلاث سنوات تعليمية. يدخل المتعلم إليها في السنة الأولى بشروط ويتخرج منها في نهاية السنة الثالثة اذا ما نجح في اختبار تحصيل تعليمي مُقنّن، يحدّد المركز التربوي للبحوث والإنماء إطاره ومواضيعه وأسئلته سنوياً. وينقسم التعليم إلى ثلاث مراحل حسب طبيعته:

- مرحلة الروضة: مرحلة تحضير الولد للعيش مع الجماعة وتدريب جسده على نمو متوازن وتدريبه على القيام بالعباب أو اداءات منتظمة.

الانتساب إلى مرحلة الروضة حر لكل من أتم الثالثة. مدتها ثلاث سنوات تعليمية. تُعتبر السنة الثالثة منها سنة تمهيدية. بمعنى تأهيل الولد لمتابعة تعلمه في المرحلة التالية من جميع النواحي ولا سيما القراءة والكتابة والمحادثة والتعرف الى الاعداد وكتابتها. على ان هذا الاقتراح لم يلقَ تأييداً عاماً بسبب تضارب الآراء حول الموضوع، لذلك يقترح الفريق الفني بان تُوضع منهج السنة الثالثة من هذه الحلقة بحذر مختلف المواقف.

- مرحلة التعليم الأساسي: انها مرحلة تعليم الزامي لكل الأولاد الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ سنوات و ١٥ سنة، وتكافئي بمعنى جعل فرص التعلم فيها متكافئة لجميع فئات الشعب وفي جميع المدارس الرسمية والخاصة. يُحضّر المتعلم في هذه المرحلة لكي يتمتع بثقافة معرفية تؤهله للعيش بسلام مع نفسه ومع الآخرين وتمكنه من اختيار توجهه للتعليم العام أو المهني والتقني وتسمح له بمتابعة التعلّم الذاتي. كما تُنمّي قدراته الجسدية ويدرّب رياضياً مما يسمح له بالحفاظ على صحته وسلامته. كذلك يتدرب المتعلم من اجل اكتساب انماط مشكورة من السلوك السليم الاجتماعي والشخصي.

يقسّم التعليم الأساسي إلى ثلاث حلقات مدة كل واحدة منها ثلاث سنوات بحيث يدخل السنة الأولى من اتم السادسة من عمره قبل نهاية تشرين الثاني من السنة التي ينتسب فيها إلى المدرسة.

وفي ختام الحلقة الثالثة يتقدم المتعلمون إلى امتحان نهاية مرحلة التعليم الأساسي للحصول على الشهادة التي تؤهلهم للدخول إلى مرحلة التعليم الثانوي. أما الذين يرسبون فإنه يمكن

السماح لهم بالاعادة الا اذا تجاوزوا سن الثامنة عشرة فيتوجهون عند ذلك إلى اختيار مهنة والتدرّب عليها.

- مرحلة التعليم الثانوي العام: مرحلة تعليم توجيهي. يدخلها من نال شهادة نهاية التعليم الأساسي ولم يتجاوز سن الثامنة عشرة. تهدف إلى تمكين المتعلم وأهله ومعلميه للتأكد من ميوله واختيار طريق مستقبله بترو ووعي. لذلك يعطى المتعلم في هذه المرحلة الفرصة للاطلاع الشامل على مختلف الفروع المهنية والتقنية والابحاث المستقبلية ويُعطى أيضاً حرية الانتقال بين مختلف التفرعات حتى يكتشف سبيله.

وعلى هذا الأساس رأى المجتمعون ان يبقى الحال على ما هو في المرحلة الثانوية على ان يعطى المتعلم حرية أوسع للانتقال بين الفروع ولا سيما من السنة الثانية - فرع العلوم باتجاه السنة الثالثة في فرعي الآداب والانسانيات أو الاجتماع والاقتصاد وذلك بعد خضوع المتعلم لامتحان استكمالي في المواد التي يتضمنها منهج السنة الثانية الثانوية فرع الانسانيات.

### ٢- الترفيع

إن معالجة التسرب المدرسي منوطة بادارة التعليم كما بواضعي المناهج. إنها مسألة اجتماعية اقتصادية حري بنا حلها مهما كان الثمن. أضف إلى ذلك عدم "شعبية" أي قرار غير مبني على استيعاب التلاميذ وتفهمهم وتوجيههم. في مقابل ذلك سمعنا في الندوات وكنا قرأنا في المقالات قبلها ما هو الموقف السلبي للمؤسسات وللتفتيش التربوي في ما يخص الترفيع الآلي والترفيع الميسّر. وعندما سألنا مناهضي الترفيع الآلي أو الميسر عن جدية إعادة تلميذ لسنته الدراسية اذا رسب وعن الأذى الذي يصيب الصف المدرسي من قبل وجود فروقات كبيرة بين اعمار التلاميذ متأية من تكرار الرسوب والاعادة لا سيما في مرحلتي الروضة والتعليم الأساسي فلم يرفضوا الاعادة ولم يؤيدوا وجود فروقات بين الأعمار وهذان أمران متناقضان ويدلان على ان الحل ليس موجوداً إلا اذا واكب الدعم المدرسي الترفيع الميسر أو الآلي.

شكّت بعض المؤسسات التربوية وفي محادثات جانبية، من تدخل الأهالي ورفضهم إعادة أولادهم لسنة دراسية تحت تأثير عوامل متنوعة. وقد رأى الفريق الفني انه بالامكان عدم اغفال رغبة الأهل، بالابقاء على المبدئين السابقين، ولكن ضمن شروط



الدعم المعرفي والمدرسي، وتنظيم التعليم بما يتوافق مع ذلك واعتماد التقييم سبيلاً لتصحيح المسار عند التلميذ والتدريب المستمر منهجاً لدعم المعلم في مواجهة الصعوبات التعليمية لتلاميذه. وفي ما يأتي سنعرض الخطوط العريضة للهيكلية المقترحة واقتراحات من أجل الدعم المدرسي.

### ٣ - السلم التعليمي في التعليم العام

الحلقة هي وحدة التعليم في لبنان، كل حلقة تتألف من ثلاث سنوات، الحلقة الأولى تتطابق مع مرحلة الروضة، والحلقات الثلاث التالية مع مرحلة التعليم الأساسي والحلقة الخامسة الأخيرة مع مرحلة التعليم الثانوي. تتناسب هذه الحلقات مع مراحل التطور النفسي/المعرفي.

نوع التعليم	حلقات التعليم	سن المتعلم	المرحلة النفسية / المعرفية
التعليم الحر	الروضة حلقة واحدة	من ٣ - ٤ سنوات إلى ٥ - ٦ سنوات	الحسدية يبدأ فيها الميل الاجتماعي في سن الرابعة
التعليم الأساسي	الحلقة الأولى	من ٦ إلى ٩ سنوات	العمليات الحسية/الحركية
	الحلقة الثانية	من ٩ إلى ١٢ سنة	العمليات الحسية المعممة
	الحلقة الثالثة	من ١٢ إلى ١٥ - ١٦ سنة	العمليات المجردة
التعليم الثانوي	حلقة واحدة وأربعة فروع نهائية	من ١٥ إلى ١٨ سنة	المراهقة الثانية والنضوج العقلي

### ٤ - بناء المناهج

تبنى مناهج كل حلقة على كفايات تعليمية محددة مسبقاً، غايتها توصيف المتعلم بما هو قادر على تنفيذه فعلياً في بيئته؛ وتشكل هذه الكفايات مرجعية أساسية من أجل وضع المحتوى وتحديد الساعات المخصصة للمواد، مما يمنع الكيفية في التوزيع ويؤمن التناسق بين المواد ويحل مسألة أفضلية المواد بشكل موضوعي.

من الطبيعي ان تتكامل هذه الكفايات لتشكّل في نهاية مرحلة التعليم الأساسي مجموعة توصيفية تبين الناتج المنتظر من العملية التعليمية.

### ٥ - منع التسرب

يدخل المتعلم حلقة التعليم، ويستمر فيها ثلاث سنوات، يخضع في ختامها إلى امتحان مدرسي مقنون ولا ينتقل إلى الحلقة

التي تليها الا من نجح في هذا الامتحان أي برهن أنه قادر على تحقيق الكفايات المحددة مسبقاً.

بعض التأخر، قد يصيب المتعلم في سنة دراسية أو فصل أو درس، وعليه وجب ان يدعم كما هو وارد أدناه حتى يستوي والصف على سواء. فإذا لم يحصل ذلك يجب ترفيعه وتحمل وضعه لعام دراسي آخر علّ تبدل المعلم أو النضوج الجسدي أو الوجداني يحمل تحولاً في تعلم الولد ويسرّع في تطويره.

اما الامتحان التحصيلي في نهاية الحلقة، فهدفه ضبط الانتقال إلى أعلى، بعد ان تكون ادارة التعليم قد تأكدت من تحصيل المتعلم وفق نماذج من الأسئلة الممكنة التي يُفترض ان يؤمنها المركز التربوي كوسيلة أساسية من وسائل التعليم، وهو الذي وصفناه بأنه مقنن. بمعنى صدوره عن جهة رسمية مسؤولة.

لا ينتقل إلى حلقة أعلى الا من نجح في بلوغ الكفايات المحددة



مشاركة فعّالة للمؤسسات التربوية الرسمية والخاصة

مسبقاً في المناهج، إلا في مرحلة الروضة حيث يحق لكل من بلغ السادسة مغادرة الروضة ودخول السنة الأولى الأساسية.

#### ٦ - الدعم المدرسي

ان مساعدة التلاميذ، الذين تعترضهم صعوبات تعليمية محدودة في الزمان أو في بعض المواد، هي واجب روتيني يجب ان تقوم به ادارة التعليم تلقائياً. فالتعليم في حلقة ما هو تعاقد بين

المؤسسة والمتعلم تتعهد فيه المؤسسة على اىصال المتعلم إلى تحقيق الأهداف المرسومة في المناهج، وانجاحه في الاختبار المقنون الخاص بالحلقة. وعليها لأجل ذلك، ان تستعمل آلية للدعم مناسبة، وهناك عدة طروحات تتعلق بهذا الموضوع: كاعطاء دروس اضافية من قبل معلم الصف أو الاستنجد بمعلم خبير أو بتعديل في مسار الدروس نفسه، اذا ظن ان السبيل المقترح في الكتاب أو في المناهج هو العائق التعليمي.

#### ٧ - الوضع في مرحلة التعليم الثانوي

يدخل السنة الأولى من هذه المرحلة كل من يحمل شهادة نهاية التعليم الأساسي. تُعتبر السنة الأولى سنة ثقافة عامة يطلع فيها التلميذ على العلوم والمعارف كافة، وفي ختامها يتوجه إلى احد فرعي السنة الثانية كما هو معمول به، آخذين بالاعتبار رغبة أهله، وذلك بتطبيق تقبل معين يختلف حسب توجهه؛ ولا يرسب الا من كان راسباً في جميع المواد ومهما كان التثقل على ان يجرى التأكيد على هذا المنحى في تفاصيل المناهج. يبقى فرعا السنة الثانية على حالهما.

في نهاية السنة الثانية يستطيع المتعلم ان يختار الفرع الذي يناسبه. فإذا كان في الفرع العلمي في السنة الثانية انتقل إلى أحد الفرعين العلميين في السنة حسب رغبته. وإذا كان في فرع الانسانيات في السنة الثانية انتقل إلى فرع الاجتماع والاقتصاد أو فرع الآداب والانسانيات حسب رغبته أيضاً. أما اذا رغب المتعلم في الانتقال من فرع علمي (أو فرع الانسانيات) إلى أحد فرعي الانسانيات (أو فرعي العلوم) في السنة الثالثة وجب عليه استكمال ما ينقصه من معارف وكفايات قبل تحقيق هذا الانتقال.

#### ٨ - اليوم الدراسي

إن المبدأ القائل بأن التعليم مسؤولية المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها الولد، كلام لا يمكن الالتزام به في واقع حال اليوم الدراسي. والسبب الحقيقي هو قصر هذا اليوم واقتصاره على ضخ المعلومات في فترة محددة وعدم متابعة تطورها وتطبيقها واكتسابها كما هو مطلوب أصلاً. ان الكثير من الاشكاليات التي وردت في نقاشات الهيئة التربوية الوطنية قد تجد حلولها في يوم مدرسي طويل، ينقسم فيه التعليم إلى تدريس أكاديمي بحث وتدريس مرتبط بالمواد الاجرائية والمختبرات والنشاطات اللاصفية وانجاز الفروض وتحضير الدروس وما إلى ذلك. واننا نرى انه قد حان الوقت من أجل التفكير الجدي. يمثل هذا اليوم لا سيما اذا نُفذت السياسة العامة في تفعيل الادارة وزيادة عدد ساعات العمل إلى ما بعد الظهر وذلك لأن الدوام المدرسي مرتبط عضويًا بدوام العمل.

المركز التربوي للبحوث والإنماء

منسق الفريق الفني لتطوير هيكلية التعليم ومناهجه

د. فيكتور ملحم

## توصيات منتدى دكار ٢٠٠٠

### ومحاور عمل «الخطة الوطنية للتعليم للجميع في لبنان».



المركز التربوي للبحوث والإنماء  
رئيس مكتب البحوث التربوية  
د. عبد الفتاح خضر

تُظهر الأنظمة التربوية في أغلبية الدول النامية قصوراً في تحقيق أهدافها وخصوصاً في مجال توفير التعليم الملائم لكافة الفئات العمرية دون تمييز.

يبدأ التعبير عن هذا القصور في عدم توفر فرص الالتحاق المدرسي في بعض المناطق، أو لبعض الفئات العمرية وخصوصاً من المعوقين ذوي الحاجات الخاصة. ويستمر بعد الالتحاق بسبب ضعف فعالية النظام التربوي الذي تعبر عنه مستويات ضعيفة في التحصيل التعليمي، ومستويات عالية من الإعادة والرسوب المتكرر وغالباً ما يتبعها تسرب أعداد كبيرة من الأطفال خارج المدرسة وسقوطهم في الأمية الألفبائية، ولا يخفى أن جوانب القصور المذكورة تعيق عملية التنمية في المجتمعات كافة، إضافة إلى كونها تشكل تراجعاً في مجال حقوق المواطن عامةً وحقوق الطفل خاصةً، حيث يعتبر الحق في التعلم والزامية التعليم أبرز العناوين الحقوقية في مجال التنمية البشرية.

لذلك، وتحت عنوان التعليم للجميع وبرعاية منظمة الأونيسكو، تداعت الدول منذ أكثر من عشر سنوات لوضع الخطط التي تتيح لها رفع التحديات التي تحول دون تعميم التعليم الأساسي، وضمان حق جميع فئات المواطنين في التعلم بغض النظر عن أية عناصر تميز تحد من هذا الحق. من هنا كان لا بد من وضع "خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع في لبنان" (٢٠٠٤-٢٠١٥) المنبثقة عن إطار عمل منتدى دكار ٢٠٠٠ سعياً للوفاء بالتزاماتنا الجماعية خلال هذا المنتدى العالمي الذي أكد على أن يواكب التوسع الكمي للأنظمة التعليمية تطور نوعي وفقاً لأهداف تربوية محددة.

#### ١- توصيات منتدى دكار ٢٠٠٠ والواقع التربوي في لبنان

إن "خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع" التي يلخص الملحق الوارد في نهاية المقال محاورها والتوجهات والأهداف المعتمدة من قبل الهيئة الوطنية الخاصة بكل محور، والبرامج والفعاليات المقترحة لتحقيق تلك التوجهات والأهداف، تركز على الإضافات التي يجب الالتفات إليها لاستكمال خطة النهوض التربوي القائمة والمستمرة منذ عقد من الزمن، وتضمينها الأهداف المحددة في توصيات منتدى دكار عام ٢٠٠٠ والتي يقتضي إعادة التذكير بها وهي:

- ١- توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً بالخطر وتعرضاً له وأشدهم حرماناً.
- ٢- العمل على أن يتم، بحلول العام ٢٠١٥، تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي، ومتابعة هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال المناطق المحرومة والأقليات الإثنية.
- ٣- ضمان تلبية حاجات التعليم للصغار والراشدين كافة (خارج



التعلم حق للجميع

- المدرسة) من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعليم واكتساب المهارات اللازمة للحياة.
- ٤- تحقيق تحسين بنسبة ٥٠٪ في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥ ولا سيما لصالح النساء وتحقيق تكافؤ فرص التعليم للكبار.
- ٥- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجالي التعليم الابتدائي والثانوي بحلول العام ٢٠٠٥ وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول العام ٢٠١٥، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.

في القطاع الخاص غير المجاني من دون حرمان الإناث من الالتحاق بالتعليم الرسمي مثلاً.

كما أن إلزامية التعليم محققة عملياً بنسبة عالية لناحية الالتحاق في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي، وما يجب معالجته هو عوامل التسرب من هذا التعليم وتمديد فترة الالتحاق الإلزامي (وهو ما تركز عليه الخطة بما تقترحه من إجراءات وقائية تهتم بجودة التعليم الأساسي، وتحسين شروط المتابعة والنجاح للأطفال المتحقين بهذا التعليم) (المحوران ٢ و٣).

كذلك، لا تتجاهل الخطة ضمان تأمين حق التعليم لفئات الصغار والراشدين خارج المدرسة، والأميين من الكبار وذوي الحاجات الخاصة (التوصيتان ٣ و٤). غير أن التوجهات التي تم تبنيها في هذا المجال تأخذ في الاعتبار الجهود القائمة خارج وزارة التربية والتعليم العالي و تركز على:



الاعاقة ليست عائقاً

١- دعم الخطط والبرامج القائمة خارج إطار المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.

٢- الحد من تغذية الأمية بأعداد متزايدة من اليافعين وتحقيق معدلات ترفع وانتقال مائة بالمائة بين الصفوف والحلقات في التعليم الأساسي، للحد من التسرب وذلك من خلال برامج وقائية في مجالات الرعاية والدعم والاستلحاق المدرسي، يؤمل أن تتعامل بنجاح مع عوامل الفشل المدرسي للتلامذة (المحاور ٢، ٣ و٤).

من ناحية أخرى، وفي ما يخص توفير تكافؤ فرص الالتحاق والمتابعة لفئة ذوي الحاجات الخاصة، فإن المعطيات المتوفرة لا تمكن من تقدير حجم وطبيعة الحاجات التي يمكن تلبيتها من خلال مشاركة التعليم النظامي. غير أن ذلك لا يعني من العمل على تحقيق الالتزامات المبدئية، كتوفير التحاق ذوي الحاجات الخاصة ودمجهم ضمن المدرسة الرسمية، وتوفير الدعم التربوي والإداري للهيئات والمؤسسات التي تُعنى بتأمين التعليم الأساسي الملثم لهم، كالمادة والوسائل التعليمية والترتيبات الخاصة بالاستقبال والامتحانات (المحور ٥).

٦- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعليم، لا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

إن التحليل المعمق لواقع القطاع التربوي في لبنان وخصوصية هذا القطاع لناحية توزع أعباء الإدارة والتعليم والكلفة وعدم استقرار الديموغرافيا الخاصة بقطاع التعليم الرسمي تحديداً، تجعل الخطة تهتم أساساً برفع مساهمة التعليم الرسمي، وذلك حيث تظهر الحاجة وحيث يُقصر هذا التعليم عن مستوى الأداء المطلوب.

من ناحية أخرى، من الضروري الإقرار بعدم إمكانية التخطيط للتعليم الخاص بقطاعيه

المجاني وغير المجاني، أقله ضمن الأفق المنظور للخطة. لهذا، فإن توجهات الخطة المقترحة، رغم أنها تُعنى بتطوير النظام التربوي بمجمله، تقتصر في برامجها الإجرائية على القطاع الرسمي.

ما يؤمل في هذا المجال هو أن يحافظ التعليم الخاص على مستوى مشاركته في تلبية حاجات التعليم، وأن يشكل تحسين أداء التعليم الرسمي حافزاً للتعليم الخاص لرفع جودة خدماته وتيسير شروط الالتحاق لجهة الأعباء المالية المطلوبة من الأهل. كذلك، تُبين المعطيات أن الواقع التربوي في لبنان يبدو معافى بنسبة عالية من بعض الإشكاليات التي تطمح توصيات مؤتمر دكار الى معالجتها وتحديداً في ما يخص إلزامية التعليم والتمييز بين الجنسين (التوصيتان ٢ و٥).

لذلك، لا تتطرق الخطة إلى مسألة التفاوت بين الجنسين وتحقيق المساواة في هذا الإطار لأن الواقع التربوي في لبنان لا يعاني عموماً من وجود تمييز من هذا النوع في ما يخص الالتحاق والمتابعة، (أقله تحت أشكال قابلة للرصد والتحديد الكمي). بالطبع، هذا لا ينفي إمكانية وجود مسلكيات تمييز ضمن الأطر العائلية، خاصة عند عدم توافر الإمكانيات المالية الكافية لتعليم الأطفال من الجنسين، حيث يحتمل "الاستثمار" في تعليم الذكور



## ٢- مواكبة البرامج والمشاريع القائمة واستثمارها لصالح أهداف التعليم للجميع.

إن جودة التعليم الذي يُفترض أن يُوفره النظام التربوي بمختلف قطاعاته من دون التمييز بين فئات الأطفال الملتحقين، ورفع مستوى أداء هذا النظام وفعالتيه يحتلان الأولوية في لبنان منذ نهاية الأحداث، كما يظهر ذلك في كافة المشاريع والبرامج التي يتم العمل عليها، والتي تناول تطوير بنية النظام والإدارة وآليات التسيير والتقرير فيه، كما تساهم في تطوير بنية المناهج التعليمية وتوجهاتها.

إن هذه الخطة سوف تواكب البرامج والمشاريع القائمة، وتكملها حيث يجب، وهذا ما تعكسه البرامج والفعاليات المرتبطة بالمحاور ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠ (الهيئة التعليمية، المناهج التعليمية، البيئة المدرسية، الإدارة التربوية والإدارة المدرسية) حيث تستثمر هذه الخطة مخرجات البرامج والمشاريع القائمة وتستكملها ضمن إطار الأهداف المطلوبة للتعليم للجميع.

إن المطلوب هو أن تحذ هذه المقاربة من حجم الموارد المادية والبشرية الجديدة التي كانت ستحتاج إليها الخطة، لو تم إغفال ما هو قائم من مشاريع ضمن وزارة التربية والمركز التربوي، وأن تتجنب ازدواجية المشاريع أو تقاطعها وما ينتج عن ذلك من نزاع في الصلاحيات.

إن الأولويات المنسجمة مع أهداف التعليم للجميع، والتي يمكن لحظ التطوير التربوي القائمة حالياً أن تؤكد وترتكز عليها يمكن تحديدها كالاتي:

١- توسيع قاعدة الاستقبال في المرحلة ما قبل المدرسية (الطفولة المبكرة) لتأمين شروط التحاق كامل ومتكافئ للأطفال من مختلف فئات المواطنين و لحظ ٣ سنوات لمرحلة الروضة لتأمين تكافؤ فرص الالتحاق بين القطاعين الرسمي والخاص.

٢- تحسين شروط التعليم الأساسي وظروفه ونوعيته، كإجراء وقائي للحد من التسرب الذي يُغذي الأمية الألفبائية بشكل متواصل ويجعل من معالجتها اللاحقة مهمة بالغة الصعوبة.

٣- لحظ آلية تحقق ومتابعة لتطبيق إلزامية التعليم.

٤- لحظ آلية رعاية مدرسية تعوض قصور إمكانات البيئة العائلية

لأبناء الشرائح الاجتماعية الأضعف، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.

٥- لحظ آلية دعم مدرسي تواكب الترفيع الميسر في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٦- الالتفات إلى الشروط المادية اللازمة، من أبنية وتسهيلات تربوية وتجهيزات، لتطبيق المناهج وخاصة في المدارس الرسمية لردم الهوة واللامساواة بين القطاعات وضمنها.

٧- الالتفات إلى جودة ومواءمة المناهج (أهداف ومضامين وطرائق تعليم وأنظمة تقييم...) لمختلف فئات التلامذة.

٨- تطوير الجهاز البشري، بما يشمل واضعي المناهج، ومؤلفي الكتب ومعدي الوثائق، والإداريين والمديرين، والمعلمين.

٩- تطوير البنية الإدارية التربوية بما يوفر فعالية تطوير المناهج، وحسن تطبيقها، وسبل متابعتها ورصد الثغرات إنان التطبيق.

١٠- إعادة توزيع أفراد الهيئة التعليمية في المدارس الرسمية على

أساس تشجيع وتحفيز الحراك الوظيفي والجغرافي من حيث يتوافر فائض إلى حيث تضغط الحاجة.

إن التعامل مع هذه التحديات سيشكل مدخلاً فسيحاً لتحقيق أهداف خطة التعليم للجميع، أو تلك التي، من بينها، تُعنى بالواقع اللبناني وذلك للحد من التسرب والأمية بإجراءات تربوية وقائية ترفع من مستوى أداء النظام التربوي عامة وتحسّن من نوعية مخرجاته.

في هذا السياق، تجدر الإشارة إلى كون غالبية هذه التحديات تشكل محاور عمل لورشة تطوير الهيكلية والمناهج في المركز التربوي للبحوث والإنماء ومشروع الإنماء التربوي (مشروع التعليم العام سابقاً).

أخيراً، يجب التنبيه إلى أن التوسع في توفير فرص تعليمية للجميع، ومعالجة أسباب الإنقطاع المبكر عن التعليم والتسرب المدرسي، يفرض لاحقاً توسعاً في التعليم الثانوي العام والتعليم المهني ومن ثم التعليم العالي. وهذه الأمور، وإن لم تكن ملحوظة في هذه الخطة، فيجب أن تكون ملحوظة في التوجهات العامة للتربية في لبنان بعد تقييم الخطة الوطنية الحالية بشكل يراعي انعكاس الزيادات الملحوظة على مراحل التعليم، ومساراته كافة، حتى يصبح بالإمكان الاستفادة من هذا التوسع إلى أقصى حد ممكن في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية المتوازنة ■

الملاحظات	الجهات المعنية	البرامج والفعاليات	التوجهات والأهداف	الخزير
<p>التشريع لإنشاء مصالحة متخصصة لشؤون الروضات ضمن الهيكلية الجديدة لوزارة التربية والتعليم العالي</p>	<p>١- المركز التربوي / مديرية التعليم الابتدائي . ٢- المركز التربوي / كلية التربية / مديرية التعليم الابتدائي . ٣- المركز التربوي / كلية التربية / مديرية التعليم الابتدائي ٤- مديرية التعليم الابتدائي / المركز التربوي / مجلس الإفتاء والإعمار .</p>	<p>١- خريطة روضات الأحياء: برنامج دراسة الحاجات والأولويات والمتطلبات . ٢- برنامج إعداد متخصصي الروضات . ٣- برنامج إعداد منسج الروضات . ٤- برنامج بناء الروضات المستقلة والملاحقة وتجهيزها .</p>	<p>١- توسيع مرحلة الروضات لتشمل الخططانية (من ٣ سنوات) ٢- رفع مساهمة القطاع الرسمي إلى مستوى الصف الأول (٥, ٦, ٣) / ٣- الأولوية لإنشاء روضات أحياء في المناطق المكتظة لتوسيع فرص الالتحاق للأطفال بين سن الثالثة والسادسة . ٤- اعتماد بنية إدارية تربوية متخصصة ضمن التعليم الابتدائي: مصالحة أو مكتب لشؤون الروضات .</p>	<p>١- الطفولة المبكرة مرحلة الروضات (من ٣ إلى ٦ سنوات)</p>
<p>المشاركة مع الجمعيات والمنطوعين والبلديات . -التشريع لبرنامج الخدمة المجتمعية ضمن التعليم العالي وتوفير إمكانية مشاركة الطلاب الجامعيين في البرامج (٣-٤-٥) . -توفير المعلمين للبرامج (٣-٤-٥) من خلال تشييد توزيع أفراد الهيئة التعليمية . -التشريع لدور البلديات في التحقق من الالتزام بالالتحاق المدرسي في محطها (احترام حق الطفل) .</p>	<p>١-مديرية التعليم الابتدائي / التفتيش التربوي / الإرشاد والتوجيه . ٢- مديرية التعليم الابتدائي / التفتيش التربوي / الإرشاد والتوجيه . ٣- مديرية التعليم الابتدائي / التفتيش التربوي / الإرشاد والتوجيه / المركز التربوي . ٤- مديرية التعليم الابتدائي / التفتيش التربوي / الإرشاد والتوجيه / المركز التربوي . ٥- مديرية التعليم الابتدائي / التفتيش التربوي / الإرشاد والتوجيه / المركز التربوي . ٦- مديرية التعليم الابتدائي / المركز التربوي .</p>	<p>١- دراسة عوامل الإعادة وخاصة في الصف الرابع . ٢- برنامج الرعاية المدرسية . ٣- برنامج الدعم المدرسي . ٤- برنامج الاستحاق المدرسي . ٥- إنشاء مراكز نموذجية للاستحقاق المدرسي . ٦- خريطة مدارس الأحياء: برنامج دراسة الحاجات والأولويات والمتطلبات .</p>	<p>١- تطبيق الإنزامية . ٢- تحقيق الترفيع الكامل في الحلقة الأولى (نصف الخططة) . ٣- تحقيق الترفيع الكامل في الحلقة الثانية (نهاية الخططة) . ٤- توسيع فرص الالتحاق للأطفال (من ٦ إلى ١٢ سنة) عن طريق تعميم صيغة مدارس الأحياء .</p>	<p>٢- التعليم الأساسي الحلقتان الأولى والثانية، (من ٦ إلى ١٢ سنة) .</p>

الملاحظات	الجهات المعنية	البرامج والفعاليات	التوجهات والأهداف	الخو
<p>حل مسألة مرجعية إدارة التعليم في المرحلة المتوسطة.</p>	<p>١- المركز التربوي/مديرية التعليم الابتدائي/التفتيش التربوي/الإرشاد والتوجيه.</p> <p>٢- وزارة التربية/المركز التربوي.</p>	<p>١- دراسة عو امل الإعادة في الصف السابع.</p> <p>٢- وضع خريطة المجمعات المدرسية للمرحلة المتوسطة (إمكانية الجمع مع المرحلة الثانوية).</p>	<p>١- تمديد الألامية وتحقيقها لهذه المرحلة في نهاية الخططة.</p> <p>٢- توفير فرص الالتحاق في مجمعات مدرسية تشمل المرحلة الثانوية.</p>	<p>٣- التعليم الأساسي الحلقة الثالثة، (من ١٢ إلى ١٥ سنة).</p>
<p>برامج قائمة بحاجة إلى دعم تربوي ومادي.</p> <p>- ضرورة حصول المتحقين ببرامج نحو الأمية على شهادات خاصة معتمدة تساعد على الالتحاق بالوظيفة وتحسين الوضع المهني.</p>	<p>١- وزارة الشؤون الاجتماعية.</p> <p>٢- مكتب التعليم في الجيش اللبناني.</p> <p>٣- اللجنة الوطنية نحو الأمية.</p> <p>٤- وزارة التربية/المديرية العامة للتعليم المهني/المركز التربوي.</p>	<p>١- تأليف المادة التعليمية.</p> <p>٢- وضع نظام اعتماد برامج نحو الأمية.</p> <p>٣- الإعداد المزوج.</p>	<p>١- رفع المشاركة مع الهيئات والجهات المنخرطة في برامج نحو الأمية.</p> <p>٢- الحد من التسرب من التعليم النظامي (برامج التعليم الأساسي).</p>	<p>٤- الأمية (لدى اليافعين والشباب).</p>
	<p>١- وزارة الشؤون الاجتماعية.</p> <p>٢- الهيئة الوطنية للمعوقين.</p> <p>٣- وزارة التربية/المركز التربوي.</p> <p>٤- هيئات الرعاية والمنظمات الأهلية والدولية المعنية.</p>	<p>١- إحصاء وتصنيف القابلين للدمج.</p> <p>٢- إعداد مادة وطرق تعليمية وتجهيزات تربوية ملائمة.</p> <p>٣- توفير جهاز تعليمي متخصص.</p> <p>٤- مواهنة أنظمة الامتحانات.</p> <p>٥- تعميم المرافعات الهندسية الخاصة بالمعوقين حركياً على كافة الأبنية المدرسية.</p>	<p>١- توسيع فرص الالتحاق بالتعليم النظامي والدمج في المدارس.</p> <p>٢- دعم الهيئات العاملة في مجال تعليم ذوي الحاجات الخاصة.</p>	<p>٥- ذوو الحاجات الخاصة.</p>



الملاحظات	الجهات المعنية	البرامج والفعاليات	التوجهات والأهداف	اخراج
برنامج التدريب المستمر قيد التنفيذ في إطار المركز التربوي من خلال مشروع الإغاثة التربوي وبمشاركة فونسية.	1- وزارة التربية/ المركز التربوي/ مشروع الإغاثة التربوي 2- المركز التربوي/ كلية التربية / الجامعات الخاصة التي لديها برامج إعداد معلمين.	1- التدريب المستمر لمعلمي الملاك وللمتقاعدين (الخطة الوطنية للتدريب المستمر). 2- تنظيم اعتماد برامج إعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العالي.	1- رفع مستوى التمهين. 2- التأهيل النواصل. 3- تحسين شروط العمل والأداء التعليمي لأفراد الهيئة التعليمية. 4- ترشيد توزيع أفراد الهيئة التعليمية.	2- الهيئة التعليمية
ورشة قائمة حالياً ضمن فعاليات المركز التربوي ومستمرة ضمن مهام المركز.	وزارة التربية/ المركز التربوي/ هيئات تربوية وأكاديمية	1- قياس التحصيل التعليمي 2- المؤشرات التربوية النوعية	1- تطوير المناهج وتحديثها 2- التقويم والتابعة.	7- المناهج التعليمية
- البرنامج 4 قيد التنفيذ من قبل الوزارة بدعم من مشروع الإغاثة التربوي والبنك الإسلامي. - دور البلديات في تحسين البيئة المدرسية والمساهمة في تطويرها.	وزارة التربية/ المركز التربوي/ مجلس الإغاثة والإعمار.	1- الخريطة الوطنية للبناء المدرسي. 2- خريطة مدارس الأحياء. 3- خريطة التجمعات المدرسية للمتوسط والثانوي. 4- مكتبة المدارس وتوفير التجهيزات المعلوماتية للتعليم.	1- ترشيد استعمال الأبنية المدرسية. 2- تحديث الأبنية المدرسية. 3- رفع مستوى الشراكة مع المجتمع الأهلي. 4- توفير التجهيزات الخيرية والمعلوماتية والتكنولوجيا.	8- البيئة المدرسية
	- وزارة التربية/ المركز التربوي/ مشروع الإغاثة التربوي	1- نظام إدارة المعلومات التربوية: EMIS 2- إنشاء إطار للتخطيط الاستراتيجي.	1- تطوير الإدارة التربوية على المستوى المركزي.	9- الإدارة التربوية
	- وزارة التربية/ المركز التربوي/ مشروع الإغاثة التربوي/ الجامعات التي لديها برامج إعداد في مجال إدارة المؤسسات التربوية.	1- التدريب المستمر للجهاز الإداري المدرسي. 2- اعتماد برامج إعداد مديري المدارس في مؤسسات التعليم العالي.	1- رفع أهلية الإدارة المدرسية. 2- رفع مستوى صلاحيات الإدارة ومسؤولياتها: التمكين الإداري.	10- الإدارة المدرسية

# المعلم الكفوء ضرورة ملحة لتطوير التعليم الرسمي



رئيس رابطة اساتذة  
التعليم الثانوي  
د. احمد سنجدار

ما شهدته العقود الأخيرة من القرن العشرين من أنماط متسارعة في التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي، أضاف مسؤوليات وواجبات كثيرة وجديدة على صعيد التنمية عامة وتنمية الموارد والثروة البشرية خاصة، هذه الموارد التي تعتبر المدخل الحقيقي والحرك الاساسي للتنمية الوطنية الشاملة .

## تطوير النظام التربوي

الرسمي عامة، والثانوي منه خصوصاً، اختلالات عميقة بدأت تظهر في تراجع نوعية التعليم ومستواه، أي انها ضربت الناحية المضيفة في هذا القطاع الاخير الذي استطاع الحفاظ على تميزه بمستواه حتى في فترة الحرب الماضية . لذلك دعونا اليوم نعالج هذه القضية بالذات والتي تختصر العديد من مشكلات التعليم الرسمي .

### نوعية التعليم

ان نوعية التعليم ومستواه مرتبطان مباشرة بالمعلم وكفاءته وقد قلنا في البداية بأن المعلم الكفوء هو من اهم عناصر التعليم الجيد .ولكن الكفاءة لا تختصر بالحصول على الاجازة التعليمية، بل لا بد ان يقترن ذلك بالمدخلات الضرورية لمهمته المقدسة، وذلك من خلال:

- وضع نظام لإعداد المعلمين يتلاءم مع الاهداف الرامية الى رفع مستوى مخرجات النظام التعليمي (التلميذ).
- تأمين التدريب المستمر بما يكفل تطوير المخزون العلمي والتربوي للمعلم .
- مدّه بالارشاد والتوجيه عند كل صعوبة او عقبة تواجهه خلال تأدية دوره التربوي .
- تحقيق التوازن الفعلي والواقعي بين عدد المعلمين واحتياجات التعليم الرسمي .
- تعزيز مهنة التعليم وإنصاف المعلم معنوياً ومادياً ووعي دوره الاساسي في عملية التعليم .

عندما نتكلم عن تنمية الموارد البشرية يبرز بوضوح موضوع التربية والتعليم عامة، والنظام التربوي بالتحديد، نظراً لارتباطه الوثيق بكل جوانب المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية. لذلك فإن الاهتمام بتحديث وتطوير النظام التربوي بات من الاولويات لكي يصبح هذا النظام :

- من خلال دوره الوطني، المساهم الاول في تأمين شروط الانصهار الوطني على قاعدة الانتماء للوطن .
- من خلال دوره الاقتصادي، العامل الاساسي للتنمية البشرية والمساهم الفعّال في التنمية الشاملة .
- من خلال دوره الاجتماعي، المحفز الضروري لتأمين ديمقراطية التعليم المتطور الذي يليق بأبنائنا .
- ولكي نكون على مستوى هذه المسؤوليات الجسام، ولكي يتمكن التعليم من تلبية متطلبات العصر، لا بد لنا من العمل على تطوير العناصر الاساسية للعملية التربوية وهذه العناصر هي :
- كتاب مدرسي مبني على منهج متطور وملتزم بالاهداف الوطنية .
- تلميذ يحضنه بناء مدرسي مجهز بمختلف متطلبات المناهج الحديثة للتعليم .
- معلم كفوء ومكثف ترعاه ادارة تربوية متخصصة .
- هذه العناصر تلخص معظم مشكلات التعليم في لبنان . والواقع ان عدم تطوير هذه العناصر سبّب في قطاع التعليم

التحليل والبحث وتحفز قدراته العقلية وتعدده الاعداد الجيد لمواجهة الحياة في عصر سريع التغير .

وعليه فقد بات من الملح ان يكون المعلم متمتعاً بشخصية قوية مستقرة، ومُعَدّاً اعداداً متطوراً ومتجدداً في مختلف النواحي التربوية والاكاديمية والثقافية .

### الملاك الفني الموحد

ان هذه النظرة الجديدة للمعلم والتغيير الجذري للتعليم يتطلب تغييراً جذرياً في مناهج اعداد المعلم كما يتطلب اعادة النظر كلياً بطرائق اعداده التربوي والنفسي والثقافي .



الكمبيوتر، هل هو المعلم الجديد للتلاميذ؟

### التعليم ومتطلبات العصر الحديث

من هذا المنطلق نجد ان اعداد المعلم وتدريبه وإنصافه تُشكل المدخل الاساسي لاصلاح التعليم كي يتمكن فعلاً من تلبية متطلبات الحياة الحديثة للمجتمع الانساني، وهنا يطرح السؤال: أي اعداد نريد؟

إذا كنا نريد تعليماً يلبي متطلبات العصر، فهذا يعني اننا نريد تعليماً قادراً على تنمية الشخصية المتكاملة لدى التلميذ، تعليماً قادراً على تطوير قدراته العقلية والإبداعية، نريد نوعية جديدة من التعليم تؤهل أجيالنا للدخول في هذا العالم المعقد. باختصار، نريد تعليماً يستطيع تخريج نوعية جديدة من المتعلمين قادرين على تنمية أنفسهم باستمرار، وقادرين على التكيف مع أية ظروف مستجدة، ويتمتعون بتفكير تحليلي ناقد يستطيعون من خلاله حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة. وتكوين هذه النوعية من المتخرجين لا يمكن أن يتم بواسطة الطريقة التقليدية للتعليم، طريقة تلقين المعارف الجاهزة والمسجلة في كتاب بل لا بد من طرائق تعليمية متطورة ومتجددة في أساليبها، تتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلمين. لذلك لم يعد يكفي ان يُتقن المعلم مادته التعليمية التي يدرّسها، خاصة وانه لم يعد المصدر الوحيد لها بالنسبة لتلاميذه. من هنا بات من الضروري ان ينتقل دوره من ملقن لهذه المعرفة الى موجه ومشجع لتلاميذه على استنباطها، وذلك باعتماد الطرائق الناشطة في التعليم التي تمكن التلميذ من امتلاك القدرة على

من اجل ذلك، ومع بداية التسعينيات وعودة الحياة الطبيعية الى البلاد، سارعت رابطة اساتذة التعليم الثانوي الى عقد حلقة دراسية وكان اولها يومي ٥ و ٦ تشرين الثاني من عام ١٩٩٣ وقد اشترك في ندوات هذه الحلقة الدراسية العديد من المسؤولين التربويين والباحثين الجامعيين، مفتتحين في حينه باب النقاش حول مختلف المسائل التربوية. وطرحت خلالها رؤيتنا النقابية للنهوض التربوي وهو البدء بإقرار الملاك الفني الخاص الموحد للمعلمين الذي ينظم جميع شؤون المعلمين والذي ينص على ضرورة اقرار قانون بعدم جواز دخول ملاك التعليم بجميع مراحل الالهة الامة الاجازة التعليمية (وهذا ما اقر مؤخراً في القانون ٣٤٤ في آب ٢٠٠١) لعلمنا بأن مرحلة التعليم الاساسي ومرحلة الروضة هما بأهمية مرحلة التعليم الثانوي. والتعليم في هذه المراحل بحاجة للكثير من المعرفة الاكاديمية والنفسية، وبالتالي فإن المعلم في مرحلتي الروضة والتعليم الاساسي لا بد أن يكون مُعَدّاً اعداداً جامعياً .

بهذه الرؤية كانت مطالبتنا الدائمة بمبدأ الاعداد الجامعي الموحد لجميع افراد الهيئة التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي، هذا بالنسبة لمستوى الاعداد اما لجهة نوع الاعداد فلدينا بعض التصورات .

- معلمين للتعليم الاساسي في حلقتيه الثانية والثالثة وباختصاصات متنوعة .
- معلمين لمرحلة التعليم الثانوي من مختلف الاختصاصات المطلوبة في المناهج الجديدة، ومنها على سبيل المثال:
  - مادة الترجمة و التعريب، وهي بحاجة الى إعداد معلمين متخصصين لأنها توكل حالياً الى أساتذة اللغة الفرنسية.
  - مادة اللغة الأجنبية الثانية، وهي بحاجة الى إعداد من نوع خاص يختلف عن إعداد أساتذة اللغة الاجنبية الأولى .
  - مادة المعلوماتية.

- مادة التكنولوجيا وباقي المواد الاجرائية (الفنون والرياضة).

- معلمين لذوي الحاجات الخاصة، علماً ان هؤلاء اصبحوا حوالي ١٠٪ من مجموع التلاميذ العاديين ومن بينهم المعوقون جسدياً ونفسياً وعقلياً. وهذه الشريحة لا يستقبلها التعليم الخاص ومن واجب التعليم العام الرسمي ان يهتم بهؤلاء التلاميذ وأن يُعد لهم من يستطيع الاهتمام بهم لاعطائهم فرصة للعيش الكريم ولكي لا يبقوا عالة على المجتمع .

## الاعداد والتدريب

والان ما هي الخطوط العريضة لمتوى برامج الاعداد وما هي آلية الاعداد المطلوب ومدة الدراسة لكل نوع من انواعه؟ نحن مع القائلين بأن برامج اعداد المعلمين يجب ان تتضمن مختلف أنواع الاعداد واهمها :

- الاعداد الاكاديمي في المادة او مجموعة المواد المتجانسة التي ينوي الطالب - المعلم تدريسها في المستقبل .
- الاعداد التربوي الذي يشمل دراسة المواد التربوية المختلفة في علم النفس التربوي وطرائق التعليم وغيرها .
- الاعداد الثقافي في مختلف انواع العلوم العامة والتقنيات الحديثة والآداب العالمية والفنون .

## مدارس القرى

هناك في لبنان مشكلة مدارس القرى النائية التي تشغل بال المسؤولين دائماً لجهة الهدر الكبير فيها على صعيد عدد المعلمين. وهذه المدارس يفوق عددها الخمسين مدرسة موزعة في كل انحاء لبنان. ويتراوح عدد تلاميذ المدرسة الواحدة منها ما بين تلميذين و ٢٠ تلميذاً ويطلق عليها اسم المدارس المتعثرة لعدم امكانية اغلاقها بسبب حمايتها من نواب المناطق والسياسيين. والواقع ان معظم وزراء التربية حاولوا مواجهة هذا الوضع بمحاولة اغلاق ما يمكن من هذه المدارس ومحاولة ضمها الى اقرب مدرسة في القضاء، وذلك لتخفيف الهدر وحصول التلاميذ على مردود تربوي افضل. ولكن كان ذلك يتعذر بوجود التجاذبات السياسية المحلية.

ونحن في الرابطة نرى أن الحل لا يكون بإغلاق هذه المدارس لان عدم وجود مدرسة في القرية هو مدعاة لموت هذه القرية وعدم تطويرها . لذلك نحن نؤيد توسيع افتتاح المدارس حتى في اصغر القرى وابعدها. والمشكلة تحل باعتماد ما يسمى "مدرسة المعلم الواحد" المعتمدة في الكثير من الدول المتقدمة. وهكذا، فعندما يوجد عشرة تلاميذ في قرية ما، يستطيع معلم هذه المدرسة أن يقوم بتعليمهم حتى ولو كانوا بمستويات مختلفة، على ان لا تتعدى هذه المستويات الحلقة الاولى من التعليم الاساسي، علماً بأن هذا النوع من التعليم بحاجة لاعداد خاص. لذلك فاننا نطالب باعتماد سياسة تقضي باعداد:

- معلمين يصلحون لهذا النوع من التعليم (في مدرسة المعلم الواحد) التي نقترح ان تكون الدراسة فيها من مستوى

الحلقة الاولى من التعليم الاساسي فقط . علماً ان في لبنان العديد من القرى التي لا توجد فيها مدرسة رسمية.

- معلم الصف، الذي يؤهل المعلم لتعليم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي ايضاً وذلك للمدارس التي يوجد فيها اعداد كافية من التلاميذ لافتتاح شعبة او اكثر في كل صف.



مدرسة في بناء قديم.



المكثف الاكاديمي والتربوي. وهذا مهم في هذه المراحل التي تعتمد على التعليم المتخصص في المواد، ونقترح ان يظل الاعداد الاكاديمي لهذه المراحل كما هي الحال اربع سنوات لأن المعلم بحاجة هنا الى ان يكون اكثر تعمقاً في مادة اختصاصه . وبعد ذلك يتم الاعداد التربوي لمدى سنتين ينال بنهايتها شهادة الكفاءة التعليمية.

هذا بالنسبة للاعداد، اما فيما يختص بالتدريب فانه لا بد من الافادة في هذا الموضوع من تجارب الدول لاروروبية التي تقدمت علينا في المجال التربوي. فاذا اخذنا مثلا تجربة فرنسا نجد انها قد فصلت مسؤولية الاعداد عن موضوع التدريب، ومهمات التخطيط والابحاث. فقامت في العام ١٩٩٠ بالغاء دور المعلمين والمعلمات لديها وانشأت مؤسسة خاصة للاعداد سميت بالمعهد الجامعي لاعداد المعلمين ( Institut Universitaire de Formation des Maitres )، كما أنشأت مؤسسة اخرى للتدريب والتدريب المستمر تدعى "الاكاديمية الوطنية لتدريب المعلمين" ومن المؤكد بان هذا الفصل في البلدان المتقدمة لا يجري عشوائياً، وهو لا يزال قائماً من حوالي خمسة عشر عاماً مما يدل على انه اثبت فعاليته على الصعيدين التربوي واللوجستي العملاقي .

### دور المركز التربوي

والواقع اننا نرى بأن هذا الفصل بين الاعداد والتدريب يتوافق مع واقعنا الحالي بوجود المركز التربوي للبحوث والانماء، الذي اصبح لديه خبرة عملية في التدريب ولديه الامكانيات والقدرة على الحركة والتعامل مع المستجدات بشكل أسهل من المؤسسات الاخرى. علماً بأن التدريب موضوع يجب ان نتوقع خلاله مشاكل طارئة ويومية مما يستدعي سرعة بالحركة لا تتمتع بها سائر مؤسسات الدولة .

وإذا اضفنا الى ذلك ان المركز التربوي هو المسؤول عن المناهج وتطويرها، والكتب المدرسية واصدارها، فمن الافضل ان يكون هو المسؤول ايضاً عن التدريب على هذه المناهج. وتكون هنا الافادة مزدوجة للمعلمين وللمركز الذي يستطيع ان يرى ثغرات المناهج بصورة مباشرة من خلال التدريب فيصبح عمله اكثر دقة وصوابية .



المعلم في مرحلة الروضة لا يقل اهمية عن المراحل الاخرى !

– التدريب العملي الذي يساعد الطالب – المعلم على التطبيق الميداني لما تعلمه نظرياً.

ويعطى محتوى هذه البرامج وفق نظامين للاعداد :

– النظام التزامني الذي يعتمد على اعداد الطالب – المعلم في المواد الاكاديمية مترافقاً مع اعداده في الامور التربوية والثقافية والتطبيقية الآتفة الذكر. ومن حسنات هذا النظام انه يوفر فرصة اكبر للتكامل بين الاعداد التربوي والاكاديمي، ولكن هذا النوع من الاعداد لا يسمح بالاعداد المكثف والعميق خاصة في المواد الاكاديمية. لذلك ندعو لاستخدام هذا النوع من الاعداد لمعلمي الروضات ومعلمي الحلقتين الاولى والثانية من التعليم الاساسي، لان الاعداد في هذه المراحل لا يتطلب اعداداً مكثفاً في المواد الاكاديمية كما هو الحال في باقي المراحل التعليمية. ونعتقد بأن مدة اربع سنوات من هذا النظام تكون كافية لاعطاء الطالب – المعلم اجازة تعليمية لهذه المراحل من التعليم . وهذا النوع من الاعداد مناسب ايضاً لاعداد معلم الصف او المعلم الوحيد في مدرسة المعلم الواحد .

– النظام التتابعي الذي يعتمد على اعداد المعلم اعداداً اكاديمياً في المرحلة الاولى ومن ثم يجري اعداده اعداداً تربوياً وثقافياً بعد ذلك. وهذا النظام نعتبره ضرورياً لاعداد المعلمين الذين سيعلمون في مرحلة الحلقة الثالثة من التعليم الاساسي وفي مرحلة التعليم الثانوي، لان هذا النظام يتيح الفرصة للاعداد

سيشكلون عوائق تحول دون قيام المعلم بعملية التجديد التربوي الذي أُعد من اجله .

ونخلص الى القول بان الاجراءات التربوية المقترحة يمكنها ان تقدم بعض المعالجات التي تحول دون تراجع مستوى التعليم الرسمي ونوعيته وتساهم بعملية النهوض التربوي. ولكن ذلك لن يتم الا اذ تشكلت لدى المسؤولين الفئاعة بأن التعليم ليس



من دورات التدريب في المركز التربوي للبحوث والإنماء

خدمة تقوم بها الدولة، فمن الممكن ان يرتفع او ينخفض مستواها وفقاً للظروف المالية للبلد . ان التعليم هو استثمار طويل الامد، انه الوسيلة الوحيدة للتنمية في لبنان، هذا الاستثمار هو الذي يستطيع ان يرفع اسم لبنان عالياً الى مستوى مدرسة الشرق الاوسط وجامعته ■

تبقى المشكلة في متابعة المعلم على الارض خلال تطبيقه لما تعلمه وتدريب عليه، ومن سيحل مشاكله التعليمية اليومية . هنا نجد الحاجة لمديرية الارشاد والتوجيه والموجهين الاختصاصيين لديها الذين يستطيعون المساعدة الفورية وعلى الارض. وهذا الامر ظهرت اهميته خاصة لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي، حيث كانوا يطلبون دائماً مساعدة الارشاد والتوجيه في مدارسهم لتمكينهم من تطبيق الطرائق الناشطة في التعليم.

ان وسائل الدعم المهني للمعلم يجب ان تستمر بعد انتهاء برامج اعداده وتدريبه خصوصاً في بداية ممارسة المهنة ونعتقد بأن الارشاد والتوجيه هو خير من يقوم بهذه المهمة .

هذا بالنسبة للمعلمين فماذا عن باقي العاملين في القطاع التربوي؟

## الادارة التربوية

قلنا في البداية ان اهم عناصر التعليم المتطور هو المعلم الكفوء الذي ترعاه ادارة تربوية متخصصة. من هنا نجد ان جهود المعلم الكفوء والمسلح بأفضل مستويات الاعداد والتدريب لن تثمر اذا لم يكن محاطاً بإدارة تربوية متخصصة تحسن استثمار كفاءات المعلم . من هنا تأتي اهمية العناية باعداد سائر العاملين في القطاع التربوي من مديري مدارس ومفتشين تربويين واختصاصيي التوجيه والارشاد واعدادهم وفق مناهج متطورة ومستويات رفيعة في الاعداد ضمن التعليم العالي أي بمستوى ماجستير او دكتوراه تمنحها كلية التربية وباختصاصات متنوعة .

- ماجستير او دكتوراه في الادارة التربوية.
- ماجستير او دكتوراه في التفتيش التربوي.
- ماجستير او دكتوراه في الارشاد والتوجيه وباختصاصات في مختلف المواد التعليمية .

ونحن نطالب بهذا المستوى العالي من الاعداد حرصاً على ان يتمتع العاملون بهذه المهام بكفاءات مهنية عالية، نظراً لاهمية ودقة المهام التي يقومون بها و لما لها من تأثير حاسم في ضبط وتوجيه اداء المعلمين وفي عملية تطوير النظام التربوي. والافانهم

## مؤشرات النظام التعليمي اللبناني



المركز التربوي للبحوث والإنماء  
مكتب البحوث التربوية  
رئيسة وحدة المشاريع  
حنان منعم

إن اتخاذ القرارات العقلانية الملائمة، في مجال ما، يستوجب توفر المعلومات الموضوعية حول هذا المجال. وتظهر حاجة صانعي القرار التربوي إلى معلومات، على مستوى عالٍ من المصداقية والدقة والتحليل، تُشخص تطور النظام التعليمي وتبين الاتجاهات المرتقبة بما تحمله من إيجابيات وسلبيات. من هنا أهمية المؤشر التربوي الذي بنيته وتضمنه لتغيرات مترابطة، يختصر المعلومات دون تشويبهها، يوفر إمكانية المقارنات مع معايير محددة، يُعرّف الإشكاليات غير المقبولة ويحجب عن الأسئلة التي تؤدي إلى تبني خيارات معينة.

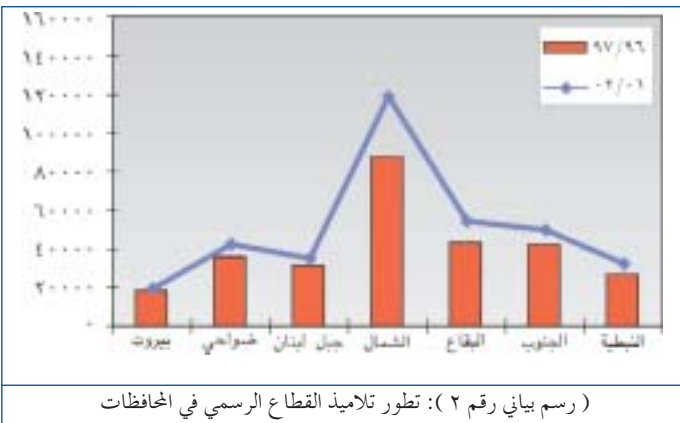
إن قاعدة المعلومات التربوية كانت وستبقى في سلم أولويات المركز التربوي للبحوث والإنماء، وهي تتجدد وتنمو وتتطور سنوياً. وفي استثمار ومعالجة هذه المعطيات تُستخلص المؤشرات التربوية التي تُعتبر وسيلة تشخيص للنظام التربوي وأدائه. وبتابعة تطور المؤشرات تتحدد المسارات التي سلكها النظام التعليمي حتى الآن والتي تسمح بتقرب مساراته المستقبلية، وكل صورة في الحاضر تتضمن خطوطاً من الماضي وخطوطاً للمستقبل.

وقد صدر عن وحدة المشاريع في مكتب البحوث التربوية منشورة حول "مؤشرات النظام التعليمي اللبناني ٢٠٠١-٢٠٠٢" ودراسة حول "تطور المؤشرات التربوية خلال خمس سنوات: ١٩٩٦-١٩٩٧ | ٢٠٠٠-٢٠٠١". كما عملت الوحدة على تشخيص النظام التعليمي بمختلف مؤشرات وفي رسم ترقباته المستقبلية في "مشروع خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٤/٢٠١٥".

### ١ - التطور

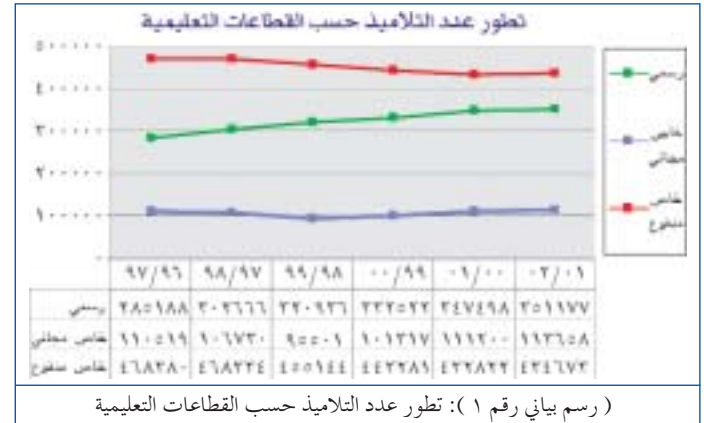
بالنسبة إلى الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي في لبنان، انخفض عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية، خلال خمس سنوات بنسبة ٣,٩٥٪ وتراجع سنوياً بمعدل بلغ ١٪.

أما على صعيد القطاعات، فراوح حجم هذه المرحلة في القطاع الرسمي مكانه، إلا أنه شهد تطوراً مختلفاً من محافظة إلى أخرى، فقد بلغ في بيروت الحد الأقصى في التديني: (١٩٪) وفي البقاع والنبطية الحد الأدنى: (٤٪). وقد تميزت محافظة الشمال بزيادة بلغت ٨,١٪ والضواحي ٢,٤٪ (رسم بياني رقم ٢).



على مستوى لبنان، بلغت نسبة زيادة التلاميذ، لجميع المراحل التعليمية، خلال خمس سنوات ٢,٥٪ ومعدل التطور السنوي ٠,٦١٪.

وتزايدت حصة القطاع الرسمي، منذ سنة ١٩٩٧-١٩٩٨ حتى سنة ٢٠٠١-٢٠٠٢، من ٣٤,٤٨٪ إلى ٣٩,٠٤٪ وذلك على حساب قطاع التعليم الخاص غير المجاني الذي تراجع من ٥٣,٣٦٪ إلى ٤٨,٣٢٪، وقد راح قطاع التعليم الخاص المجاني مكانه تقريباً (رسم بياني رقم ١).

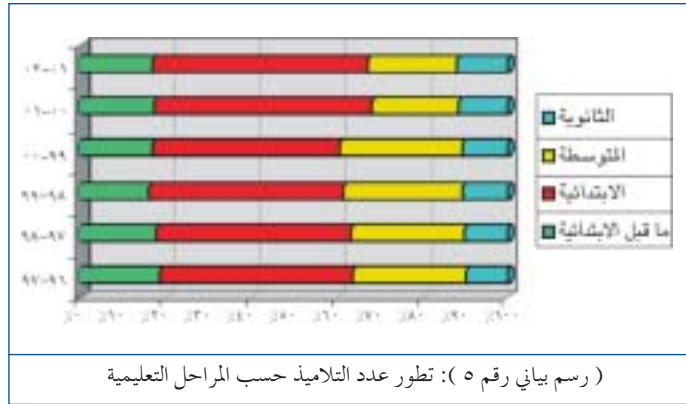


السنوي ٧,٣٪، وكان تطور القطاع الخاص غير المجاني ضئيلاً مقارنة مع القطاع الرسمي إذ بلغت زيادته ٥,٢٪ وتطوره السنوي ١,٣٪.

بالنسبة إلى المرحلة الثانوية، شهدت هذه المرحلة مقارنة مع المراحل التعليمية الأخرى الزيادات الأعلى خلال خمس سنوات. وكانت على مستوى لبنان ٢٢,٧٩٪ وتراوحت في المحافظات من ٥٢,٤٠٪ في النبطية إلى ٣,٨٩٪ في الضواحي.

في القطاع الرسمي بلغت الزيادة أقصاها في الشمال (٩٠,١٠٪) ثم النبطية (٦٢,١٢٪)، فجبل لبنان (٥٣,٩٣٪)، فالبقاع (٥٣,٢٣)، فالجنوب (٤٥,٨٩٪)، في بيروت (٢٦,٩٨٪) وأخيراً الضواحي (٩,٨٤٪).

ويُستدل من تطور التلاميذ حسب المراحل التعليمية أن التناقص يصيب المرحلة الابتدائية بينما تتزايد المرحلة المتوسطة ونسبة أعلى، المرحلة الثانوية (رسم بياني رقم ٥).

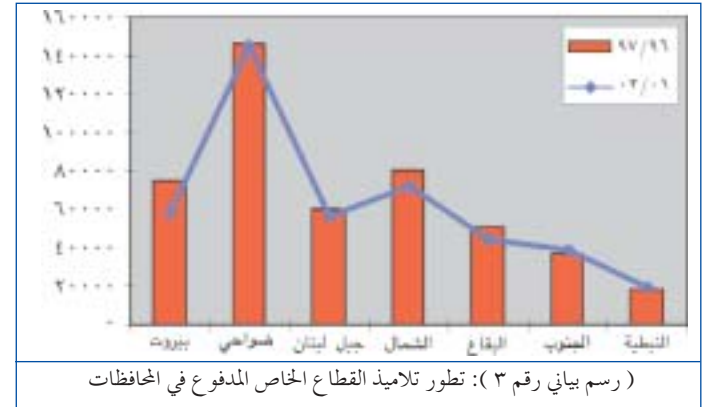


وبالنسبة إلى تطور التعليم المهني والتقني خلال أربع سنوات، فقد تراجع حجم المرحلة المتوسطة أو ما يوازيها في هذا القطاع بنسبة ٥٪، وطال التراجع على هذا المستوى جميع المحافظات ما عدا ضواحي بيروت وجبل لبنان، حيث سجلت زيادة بلغت على التوالي ١٠,٠٧٪ و ١١,١٦٪.

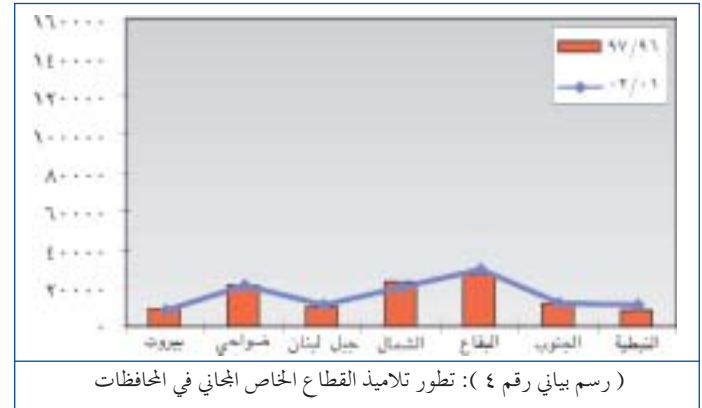
أما التعليم الثانوي، فقد تزايد بنسبة ١٠,٨١٪ على مستوى لبنان، وبلغ هذا التزايد معظم المحافظات وكان أقصاها في البقاع ٣٩,٦٦٪، كما سُجل تراجع في أعداد التلاميذ في الضواحي وفي جبل لبنان ٣,٣٣٪ و ٢,٥٠٪.

كما أن نسبة تلاميذ المرحلة الثانوية من التعليم المهني تشكل

وتراجع عدد تلاميذ القطاع الخاص غير المجاني بنسبة ١٢٪ خلال خمس سنوات، وانخفض سنوياً بمعدل ٣,٢٪. وشهدت جميع المحافظات تناقصاً في هذا القطاع، خاصة البقاع (٢٧,٧٪) وبيروت (١٩٪) (رسم بياني رقم ٣).



وتزايد حجم القطاع الخاص المجاني خلال سنتين ٣,٤٩٪ وسجلت النبطية زيادة بلغت ١٢,٧٤٪ بينما سجل تناقص في بيروت ٢,٨٤٪ والبقاع ٠,٠٤٪ (رسم بياني رقم ٤).



وبالنظر إلى متغير الجنس، فقد تراجعت نسب الإناث في لبنان (٢,٤٪) وتزايدت نسبة الذكور (٢,٥٪) وشمل هذا الواقع جميع المحافظات. ويعود السبب إلى الهيكلية الديموغرافية للسكان إذ إن معدلات الالتحاق المدرسي عند الإناث تفوق معدلات الذكور.

بالنسبة إلى الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي ازداد حجم تلاميذ هذه المرحلة في لبنان، بنسبة ١٦,٨٪، خلال خمس سنوات، وبمعدل تطور سنوي بلغ ٤٪.

أما على صعيد القطاعات، فكانت الزيادة في القطاع الرسمي أعلى من المستوى الوطني وبلغت ٣٢,٧٪ وسجل معدل التطور



بالنظر إلى متغير الجنس، لا تختلف المعدلات كثيرا بالنسبة إلى المعدل الوطني العام، إنما نشهد تفاوتاً غير متوازن على مستوى المحافظات: فإذا تجاوز معدل الذكور في محافظة ما معدل الإناث نرى هذه المعدلات تنعكس في محافظة أخرى.

– معدل الالتحاق العام والصافي في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي

تُعمد كثيراً نسب الالتحاق المدرسي للدلالة على مستوى المشاركة في مرحلة تعليمية معينة.

ويُسجل معدل الالتحاق الخام في لبنان في المرحلة الابتدائية من عمر ٦ إلى ١٢ سنة ١٠٤,٧٪ ومعدل الالتحاق الصافي ٩١,٥٪.

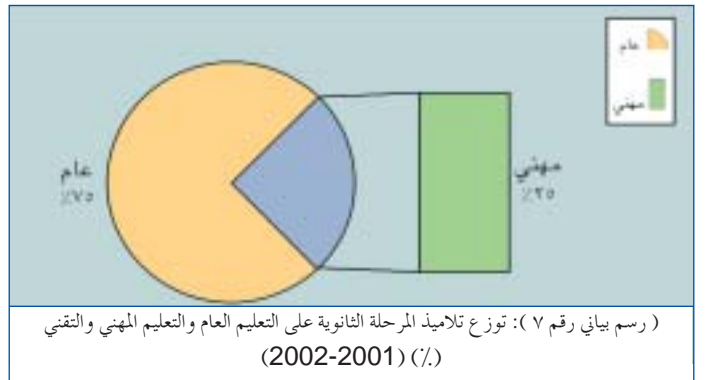
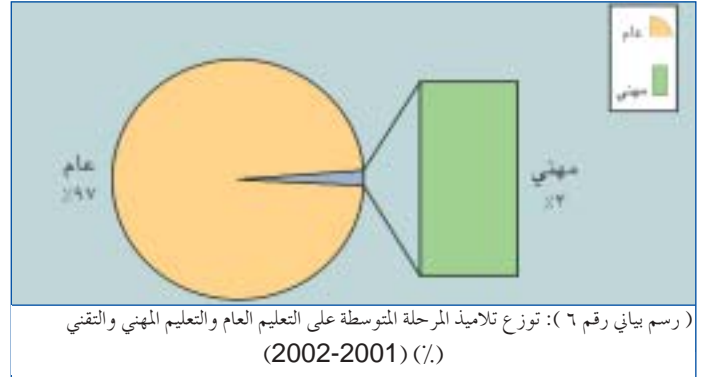
بالنظر إلى متغير الجنس، يتجاوز معدل الالتحاق العام عند الذكور ١٠٥,٤٪ معدل الإناث ١٠٤,٠٪، بينما ينخفض معدل الالتحاق الصافي عند الذكور (٩٠,٨٪) عن معدل الإناث (٩٢,٢٪).

أما على صعيد المحافظات، فتسجل معدلات الالتحاق الخام والصافية في محافظتي الجنوب والنبطية المعدلات الأدنى بين المحافظات.

وبالنسبة إلى الالتحاق المدرسي تبعا لكل صف ولكل عمر مواز له، يتبين بوضوح انخفاض المعدلات العامة على مستوى لبنان، كلما انتقلنا من صف إلى صف أعلى وذلك في جميع المراحل التعليمية. وفي المرحلة الابتدائية، ينطلق معدل الالتحاق العام من ١٠٩,٢٪ في الصف الأول الأساسي لعمر ست سنوات ويصل إلى ٩١٪ في الصف السادس الأساسي لعمر ١١ سنة. ويتميز الصف الرابع الأساسي عن غيره من صفوف السلم التعليمي، إذ يفوق معدل الالتحاق العام بهذا الصف جميع الصفوف الأخرى بينما يتناقص معدله الصافي بالتدرج مع باقي الصفوف. وهذا يؤشر بوضوح إلى ارتفاع نسبة الإعادة أو الرسوب في هذا الصف كما سنبين في فقرة الفعالية الداخلية للنظام.

**٣- الفعالية الداخلية للنظام في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي**  
يعتمد التخطيط التربوي على مؤشرات محددة (الترفيح والرسوب والتسرب)، لرسم صورة واضحة عن مخرجات

٢٥٪ من مجموع تلاميذ هذه المرحلة من التعليم العام والمهني معا، يقابلها ٣٪ للمرحلة المتوسطة المهنية من مجموع تلاميذ هذه المرحلة من التعليم العام والمهني (رسم بياني رقم ٦ ورقم ٧).

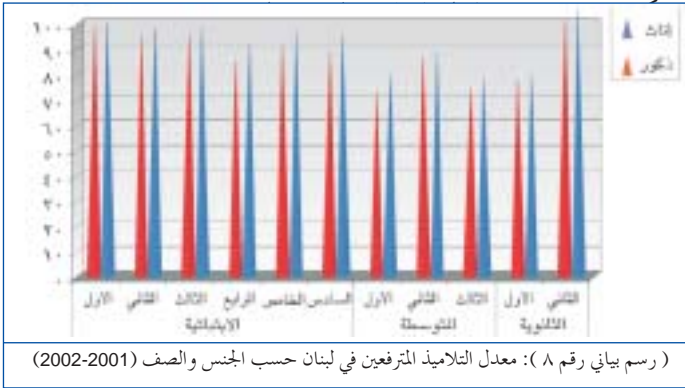


## ٢- الالتحاق المدرسي وتكافؤ الفرص

تُعمد في المجال التربوي رزمة من المؤشرات التي تحمل الدلالات القياسية لمستوى تطور النظام التربوي من حيث مدى تغطيته وتلبيته الطلب على التعليم، ومن حيث فعاليته وعائداته ومخرجاته...

– معدل القبول الصافي والإجمالي في الصف الأول الأساسي  
إن معدل القبول في الصف الأول الأساسي يؤشر من جهة، إلى مدى ومستوى الالتحاق بالمرحلة الأساسية، ومن جهة، أخرى إلى إمكانية النظام التعليمي في تأمين هذا الالتحاق.

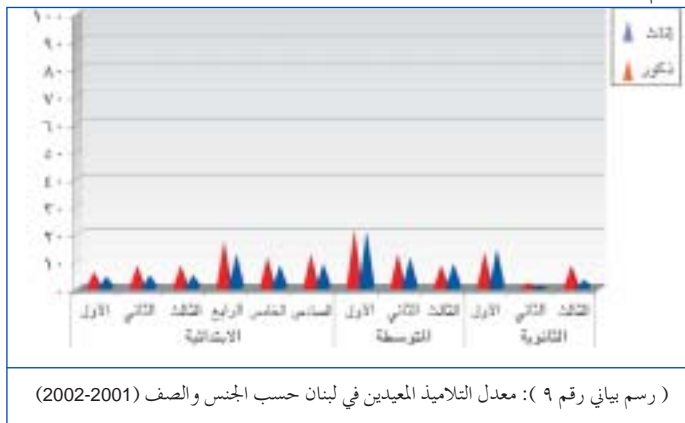
يُسجل المعدل الإجمالي على المستوى الوطني ١٠٩,٢٪ والمعدل الصافي ٩٠,٥٪. ويدل الفرق بين المعدل الإجمالي والصافي إلى تواجد تلاميذ في هذا الصف يتجاوز عمرهم الست سنوات أو هم اصغر من العمر المقرر، كما يمكن القول أن الالتحاق بالصف الأول الأساسي يصل تقريبا إلى مستوى الشمولية والإشباع.



ترتفع نسبة الرسوب في لبنان كلما انتقلنا من صف إلى صف أعلى. ويتميز الرابع الأساسي بارتفاع نسبته عن باقي الصفوف إذ بلغت ١٤,٤٦٪. بينما تراوحت من ٤,٨٧٪ (الأول) إلى ١٠٪ (السادس). وتسجل الإناث نسباً أدنى من نسب الذكور في جميع الصفوف. كما ترتفع نسب الإعادة في الشمال والبقاع عن المعدل العام لجميع الصفوف وفي الجنوب والنبطية لصفوف الرابع والخامس والسادس.

في التعليم الرسمي، تتجاوز نسب الرسوب المعدل العام في لبنان. فمن ٧,٣٠٪ للأول إلى ١٨,٦٧٪ للسادس ويتميز الرابع بنسبة عالية تظل ٢٨,١٩٪. كما يتميز الشمال الرسمي بنسب إعادة مرتفعة تجاوزت ٣٣,٤٣٪ في الرابع.

في التعليم الخاص المجاني، يُصيب الرسوب الصف الرابع بأعلى نسبة وهي ٨,٩٩٪ وتتراوح بأدناها في الصف الأول في بيروت ٣,٦٢٪، أقصاها في الصف الرابع ١١,٤٥٪ في الشمال. كما يُسجل الرسوب في هذا الصف، في التعليم الخاص غير المجاني، أعلى نسبة ٣,٥٪ وما يلي الصف السادس ٣,٨٦٪ (رسم بياني رقم ٩)



وعائدات النظام التربوي ولقياس فعاليته الداخلية. وتعتبر هذه المؤشرات الوسائل المفتاح لمتابعة أفواج التلاميذ من صف لآخر ضمن مرحلة تعليمية معينة، وهنا يمكن طرح أسئلة كثيرة نذكر منها مثلاً:

– في أي صف من صفوف المرحلة ترتفع نسب الإعادة أو نسب التسرب أكثر من غيره؟

– هل أن مشكلة هذه المرحلة هي في تضخم الإعادة أو في التسرب الكثيف؟

– من من الإناث أو الذكور يسجل نسباً أعلى في الإعادة أو في التسرب؟

– في أية محافظة من المحافظات تتدنى الفاعلية عن المستوى الوطني العام؟

في لبنان، تراجع نسبة الترفيع من ٩٣,٧١٪ في الصف الأول الأساسي إلى ٨٣,٠٨٪ في الصف الرابع الأساسي. وقد حذت هذه النسبة المنحى ذاته قبل سنة ولو بنسب أعلى وهي ٩٥,٠٨٪ للصف الأول و ٨٩,٢١٪ للصف الرابع.

بالنظر إلى متغير الجنس، تفوق نسبة الترفيع عند الإناث النسبة عند الذكور في جميع صفوف المرحلة الابتدائية وفي جميع المحافظات.

على صعيد المحافظات، تنخفض نسب الترفيع في محافظتي الشمال والبقاع وفي جميع صفوف المرحلة عن المعدل العام، بينما ترتفع النسب عن هذا المعدل في باقي المحافظات. كما يُسجّل الصف الرابع تراجعاً في الترفيع في جميع المحافظات.

في التعليم الرسمي، يسجل هنا أيضاً الصف الرابع النسبة الأدنى مقارنة مع الصفوف الأخرى. فمن ٩٢,٠٥٪ في الصف الأول إلى ٧٠,٤٢٪ في الصف الرابع. كما أن نسب الترفيع تراجعت في هذا القطاع عما كانت عليه قبل سنة.

أما في التعليم الخاص المجاني فتتدنى نسب الترفيع بالتدرج من صف إلى صف أعلى. فمن ٩٤,٩٦٪ في الأول الأساسي إلى ٨٥,٤٧٪. ويختلف الوضع في التعليم الخاص غير المجاني إذ إن الترفيع يُحافظ تقريباً على نسبته في صفوف هذه المرحلة إلا في الصف السادس حيث يتعدى المئة بسبب توافد التلاميذ عليه. إن القصور الذي يمثله الصف الرابع الأساسي يتميز به قطاع التعليم الرسمي

الأولى والثانية من التعليم الأساسي ( ما يأتي :  
من الجانب الكمي:

- يُشكل تلاميذ هذه المرحلة ٥٠,٢٦ ٪ من تلاميذ لبنان
- بلغت حصة القطاع الرسمي من مجموع التلاميذ ٣٦,٥٤ ٪
- يتضاءل حجم هذه المرحلة عبر السنوات بتضاؤل الولادات في لبنان كما تؤثر على هذا الواقع المعطيات الديموغرافية. وقد انخفضت أعداد التلاميذ في جميع المحافظات ولكل القطاعات باستثناء الشمال (٨,١ ٪) وضواحي بيروت (٢,٤ ٪) في القطاع الرسمي.
- بالمقابل تزايد عدد المعلمين، ولجميع المراحل التعليمية، وسُجلت الزيادات القسوى في القطاع الرسمي مقارنة مع القطاعات الأخرى.
- تراجع عدد المدارس في لبنان، للمراحل كافة؛ إنما تميز القطاع الرسمي بزيادة ١٣ مدرسة.

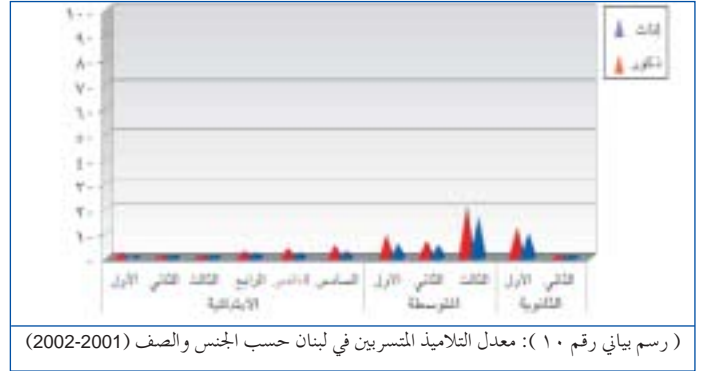
من الجانب النوعي:

- تنخفض معدلات الالتحاق في مرحلة التعليم الأساسي كلما انتقلنا من صف إلى صف أعلى.
- تراجعت معدلات الترفيع، من صف إلى آخر، في السنة الثانية (٢٠٠١-٢٠٠٢) من تطبيق المنهجية الجديدة مقارنة مع السنة الأولى (٢٠٠٠-٢٠٠١).
- ارتفعت معدلات الرسوب والتسرب عن السنة السابقة.
- بالمقارنة بين القطاعات، تُسجّل معدلات الرسوب النسب الأعلى في القطاع الرسمي.
- تميّز الصف الرابع في الحلقة الثانية بارتفاع معدلات الرسوب، مقارنة مع باقي صفوف المرحلة وذلك خلال العامين الأولين لتطبيق المنهجية الجديدة. ونشهد هذه الظاهرة خاصة في القطاع الرسمي، ثم بنسبة أدنى في القطاع الخاص المجاني، وأخيراً في القطاع الخاص غير المجاني.
- تبرز فروقات متفاوتة بين المناطق بالنسبة لمعدلات الرسوب والتسرب وتُسجّل أقصاها في محافظتي الشمال والبقاع ■

المرجع:

- تطور المؤشرات التربوية خلال خمس سنوات ١٩٩٦ - ١٩٩٧ - ٢٠٠٠ - ٢٠٠١، المركز التربوي للبحوث والإفتاء، مكتب البحوث التربوية- وحدة المشاريع.

تسجل نسبة التسرب ١,٤٢ ٪ في الأول الأساسي ثم تتراجع إلى ٠,٨٤ ٪ و ٠,٨٥ ٪ في الصفين اللاحقين وتعود لترتفع إلى ٢,٤٦ ٪ في الرابع و ٣,٠٣ ٪ في الخامس و ٣,٩٦ ٪ في السادس. هذا على مستوى لبنان. ونشير إلى انه تكمن صعوبة في احتساب نسبة التسرب حسب القطاعات بسبب تجوال التلاميذ ونزوحهم من قطاع إلى آخر خلال السنوات المنهجية للمرحلة الابتدائية (رسم بياني رقم ١٠).



ترتكز الفعالية الداخلية للنظام التربوي على العلاقة القائمة بين الداخليين والخارجيين من التلاميذ، بحيث تزداد فعالية النظام كلما ازداد حجم الخارجيين منه بالنسبة إلى الداخليين اليه. و المرحلة الابتدائية لا تخلو من التلاميذ المعيددين والمتسربين والذين أمضوا سنوات تعليمية بدون جدوى، مما يقلص من حجم المخرجات ومن فعالية النظام ويرفع بالتالي من كلفة التعليم. وعند دراسة مسيرة فوج وهمي من ١٠٠٠ تلميذ في المرحلة الابتدائية، باعتماد مؤشرات سنة ٢٠٠١-٢٠٠٢، نتوقع النتائج الآتية للسنة الدراسية ٢٠٠٨-٢٠٠٩:

- عدد المتخرجين: ٨١٠ للذكور، ٨٩٧ للإناث و ٨٧٠ لمجموع تلاميذ المرحلة.
- عدد السنوات المتوقعة لإنهاء المرحلة : ٦,٦٢ للذكور، ٦,٤٣ للإناث و ٦,٤٤ لمجموع تلاميذ المرحلة.
- معدل الكفاءة: ٠,٧٧ للذكور، ٠,٨٦ للإناث و ٠,٨٣ لمجموع تلاميذ المرحلة.
- معدل الهدر : ١,٣٠ للذكور، ١,١٦ للإناث و ١,٢٢ لمجموع تلاميذ المرحلة.
- استخلاص أهم المشكلات:

نستخلص مما تقدم، بالنسبة للمرحلة الابتدائية (الحلقتان

## التقييم الذاتي

### أداة للنهوض بالمؤسسات التربوية



المركز التربوي للبحوث والإنماء  
مساعد رئيسة المركز في الشؤون  
التربوية  
ديوسف صادر

إن إدخال ثقافة التقييم الذاتي من خلال العمل اليومي، يؤمن رؤية واضحة تسمح للعاملين في المؤسسة بناء قدراتهم وتحديث آلية عملهم وخدماتهم وفقاً لنوعية ونتاجية أفضل. وقد أثبتت الدراسات في هذا المجال أهمية تطبيق التقييم الذاتي، إذ إنه يسלט الضوء على واقع المؤسسة ويكشف مواقع الضعف والقوة داخلها، مما يساعد على تطوير هذا الواقع نحو الأفضل من خلال وضع خطة تسمح بتنمية وتجديد الكفاءات العاملة في المؤسسة والارتقاء بها إلى أفضل المستويات.

ولما كان تطوير المؤسسات التربوية بموظفيها وآلية عملهم، يتطلب مشروعاً واضح الأهداف من داخل آلية علمية معرفية وعملية، فإنه يمكن اعتبار عملية التقييم الذاتي مشروعاً ضرورياً في هذا الاتجاه، يشكل البوصلة التي تحدد وجهة الطريق والمرآة التي تعكس بوضوح الصورة الحقيقية لواقع كل مؤسسة.

#### أهداف تطبيق التقييم الذاتي في المؤسسات التربوية

ان تطبيق التقييم الذاتي في المؤسسات التربوية يتيح تحقيق الأهداف الآتية:

- تشخيص واقع المؤسسة ووضع خطة لتطويرها وتحديثها والارتقاء بها إلى أفضل المستويات، من خلال تقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها معالجة السلبيات ووضع الحلول المناسبة لها، مع تدعيم ما تم الكشف عنه من إيجابيات والعمل على ترسيخها وتطويرها.
- تحديد معايير التقييم الذاتي الأكثر ملاءمة لحاجات العملية التربوية ونظام المؤسسة وحاجات المجتمع لتفي بالغرض المطلوب.
- دراسة المدخلات وتحليل العمليات والمخرجات في كل مؤسسة تربوية وإبراز دور كل منها.
- تعزيز الدور الأكاديمي لإظهار الوجه الحقيقي والعملي للمؤسسة في الأوساط التربوية والعامية.
- تحديد مستوى وكفاءة العاملين في المؤسسة ومدى مساهمتهم

- في العملية التربوية، وتعزيز قدراتهم وطاقاتهم من خلال التنمية المهنية مع إشراكهم شخصياً في مشروع التقييم الذاتي لكسب المعارف والخبرات.
- تحديد مدى مطابقة الخدمات التي تؤمنها المؤسسة مع حاجات النظام التربوي.
- تحديد مدى كفاية الامكانيات المادية، ومساندتها لتنفيذ البرامج والمناهج التعليمية الحالية والمستقبلية.
- تعزيز الدور الاعلامي لكل مؤسسة من خلال اعداد برامج اعلامية هدفها نشر التجدد التربوي الحاصل فيها، مع ضرورة اظهار الوجه الحقيقي والعملي.
- فتح مجالات التعاون والتنسيق مع المؤسسات التربوية من جامعات ومراكز بحوث وتعزيز فرص تبادل الخبرات العلمية في الأوساط التربوية العامة.
- الوصول إلى اقتراحات تساعد في حل المشكلات وتنهض بالعمل داخل كل مؤسسة تربوية.

#### المعايير الواجب اعتمادها لبناء ادوات التقييم الذاتي

ان تنفيذ عملية التقييم الذاتي بعد اعداد الادوات اللازمة لها، يجب ان تأخذ بعين الاعتبار مطابقة المهام المحددة في النصوص التشريعية مع الواقع والتركيز على معايير أكاديمية وإدارية ومالية واضحة، علمية ودقيقة، يمكن تحديدها وفقاً لما يأتي:





١١- معيار الجودة في العمل	٧- معيار التخطيط للمستقبل	١- معيار الأهداف
١٢- معيار الاستعداد والنقد الذاتي	٨- معيار النصوص التشريعية والتنظيمية	٢- معيار المهام
١٣- معيار الرقابة والمتابعة	ومدى ملاءمتها مع تطور حاجات	٣- معيار الخدمات
١٤- معيار الالتزام بالدوام الانتاجي	المؤسسة التربوية المنوي تقييمها.	٤- معيار المخرجات
١٥- معيار ترشيد النفقات	٩- معيار الكفاءة المهنية المتخصصة	٥- معيار المصادر المالية
	١٠- معيار التدريب والتنمية المهنية	٦- معيار الادارة والتنظيم

– تطابق الاهداف العامة للمؤسسة مع اهداف النظام التربوي اللبناني.

– تطابق اهداف مضمون المناهج التعليمية المطبقة في المؤسسة مع مضمون المناهج التعليمية الوطنية.

– كيفية اختيار العناصر البشرية العاملة في المؤسسة.

– مدى وحجم التفاعل القائم بين هذه العناصر بالمستويات التربوية والادارية وبالتالي العملائية.

– علاقة الخدمات المنتجة مع آلية الانماء التربوي وتطويرها على ارض الواقع.

– خطة التمويل الذاتي.

– مضمون التدريب المستمر للعاملين في المؤسسة.

أخيراً نؤكد على تطبيق التقييم الذاتي في المؤسسات التربوية لأنه الأداة الضرورية للنهوض بها ووقفه رائدة مع النفس تسمح للمسؤولين فيها تبصر الطريق الواجب سلوكها، واعداد خطة عمل لتطوير مواطن التحسين بالتعاون مع جميع العاملين فيها، وصولاً الى تقديم افضل الخدمات التي تراعي معايير الجودة والكلفة من اجل تربية ناجحة تؤسس لمستقبل زاهر للوطن.

ان تطبيق التقييم الذاتي في مختلف المؤسسات التربوية، باعتباره أداة موضوعية للنهوض بها، من شأنه ان يزود المسؤولين الاداريين بمقاربة دقيقة ومنهجية لتقييم ادائهم، مبنية على وقائع وليس على اساس افتراضات او تمنيات، ويفسح في المجال لتوجيه الرؤية والاهداف واختيار التوجهات الاساسية للتطوير، وتنظيم سلسلة من الورش والندوات من اجل اطلاق مسيرة الاصلاح والتجديد في المؤسسات التربوية ■

المراجع:

1-Vogler Jean, L'évaluation, Hachette, Paris, 1997

2-Bonora D. ONISEP, L'évaluation individuelle dans ses divers cadres institutionnels, Paris, 1991

ومن المؤكد ان اعتماد هذه المعايير في بناء ادوات التقييم الذاتي، يتطلب من المسؤولين الاداريين مهارات قيادية معينة اهمها:

– تأمين جو من الثقة والامان داخل المؤسسة بحيث يتمكن

كل عامل من التعبير عن رأيه بحرية واعطاء الاجوبة الموضوعية للوصول الى تشخيص دقيق لواقع المؤسسة.

– الالتزام بالنتائج التي توصل اليها التشخيص ولو جاءت سلبية.

– التقيد بمعيار الجودة ونشر ثقافتها داخل المؤسسة.

– اعتماد الانفتاح والتواصل البناء مع العاملين من اجل انجاح عملية التقييم الذاتي.

– الاستفادة من تجارب الآخرين عن طريق اقتباس افضل الممارسات واكثرها ملاءمة لواقع المؤسسة.

### مجالات التقييم الذاتي في المؤسسات التربوية

اضافة الى الاهداف والمعايير، يتم التقييم الذاتي في المؤسسات التربوية وفقاً للمجالات التالية:

– ثقافة ادارة النظم الخارجية ومدى تطابقها مع واقع المؤسسة.

– البيئة الخارجية ومدى تفاعلها مع المؤسسة.

– علاقة المستفيدين بالمؤسسة وخدماتها.

– مدى تطابق استراتيجية المؤسسة مع النظام التربوي اللبناني.

– مصادر التمويل وكيفية استعمالها.

– سلم الاولويات من خلال تنفيذ المشاريع وخطط العمل.

– آلية التطبيق والمراقبة والمتابعة.

– التشريعات التنظيمية للمؤسسة.

– طرق معالجة الصعوبات والمعوقات.

– فعالية الادارة ونتاجية المسؤولين عن المؤسسة.

## الدعم المدرسي إضاءات في الخلفية والتطبيق



مدارس الإمداد  
قسم الاعداد والتوجيه  
حسن سلهب

لا يزال الدعم المدرسي على الرغم من الاقبال النظري عليه موضوعاً معقداً بعض الشيء، سواءً لجهة اهدافه وشروطه، أم برأيه وإجراءاته التنفيذية، وهو ما جعله مصطلحاً يكتنفه الكثير من الغموض والشعور بالصعوبة وربما الاستحالة في بعض الاوضاع.

ولعل في ذلك بعض التعليل لاعتبارات تربوية وفنية وإدارية عديدة، حيث أن مسألة الدعم في الاساس هي مسألة إستراتيجية وعلاجية تتطلب أعمالاً فاعلة وقتها، كما تُعبر عن جهود بان فشلها غالباً، وخصوصاً إذا ما استثنينا الحالات المتأخرة بين التلامذة والمبررة في الاساس، ونحن هنا لا نريد الحكم على نوعية الجهود بقدر حرصنا على فهم الموضوع. وفي كل الأحوال فإن موضوع الدعم المدرسي حاجة قائمة منذ أن تقررّ الصف الدراسي وما يتضمنه من فروق فردية، شكلت تحدياً لكل الطرق والتقنيات التربوية على الدوام.

من هنا فعملية الدعم تطرح علينا مقارنةً فيها من الثبات والاستمرارية بقدر ثبات معطياتها واستمرارها، وينبغي ألا يغيب عن بالنا إعتبار قضية الدعم المدرسي إحدى أهم المؤشرات على واقع التجربة التعليمية وطرق التعاطي معها كونها تتناول المشهد الاخير من هذه التجربة، كما تشكل المعطيات النهائية لتنتائجها.

إن مسألة الدعم المدرسي إذاً مرتبطة عضويّاً بكل ما سبقها ولا يمكن البحث فيها بصورة علمية إلا بعد توفير الشروط الاساسية لعمليات التعليم والتقييم وفقاً للمعايير المعتمدة. من هنا كلما ارتقت هذه العمليات بمنهجها وخطواتها ونتائجها صار بالامكان الحديث عن الدعم وبالتالي نضوج ظروفه ومعطياته.

إن نوعاً محدداً من النتائج ونوعاً محدداً من التلامذة يمكن أن يكون موضوعاً للدعم المدرسي وإلا سنكون في دور آخر ومهمة أخرى لا يستوعبها موضوع الدعم، من هنا تتجلى ضرورة تحديد هذه الانواع بغية إنجاز خطوات منتجة في هذا المجال. في ما يلي مقارنة عامة للمجالات التربوية العامة والفنية والادارية التي تطرحها عملية الدعم.

### أولاً: في المجال التربوي العام

إن أول ما يتعين الالتفات اليه في هذا المجال تحديد العوامل التربوية العامة المؤثرة في الوضع التعليمي لكل تلميذ مقترح في برامج الدعم، من هنا لا يمكن أن يكون الدعم المدرسي طريقة في علاج النتائج لأسباب قابلة بذاتها للمعالجة والبحث. إن التوقف أمام الظروف التي تولد المعطيات التعليمية المقترحة للدعم أولى من أي عمل آخر مهما بدا لنا أنه منتج وسريع الجدوى. لا يمكن تحويل التلميذ الى صفوف الدعم قبل التعرف إلى

العوامل التربوية المؤثرة وبالتالي فرص التأثير عليها لصالح تعلم طبيعي من دون دعم.

إن المعنيين بالدعم هم أولئك التلامذة الذين فقدنا معهم كل فرص التأثير على مسببات تأخرهم عن رفاقهم في الصف. لذلك يكون الدعم والاستدراك للتلامذة الذين مرّوا بظروف استثنائية عامة أو خاصة داخل الصف أو خارجه وبشكل محدد وواضح، وإلا فالمسألة تقتضي تصرفاً آخر وبرنامجاً خاصاً وجهوداً مختلفة.



## ثانياً: في المجال الفني

إن أبرز ما تعانيه تجارب الدعم الفني في المدارس يكمن في هذا التعاطي الغامض مع موضوعات الدعم، بحيث أن صفوف الدعم تشهد في الغالب تكراراً لطرق وجهود خضعت للتجربة سابقاً، وهو ما يكرّس الفشل السابق وبالتالي يحفر ثغرة كبيرة في نظرة التلميذ الى ذاته وإمكاناته التعليمية. من غير المجدي أن يقتصر الدعم المدرسي على إضافة وقت جديد، وجهود جديدة لا تختلف عن سابقتها إلا في حجم الصف ونوعية التلامذة. ومن غير المجدي أيضاً التعاطي مع واقع استثنائي من دون أدنى عملية تشخيص لمعطياته وبالتالي التفكير بالطرائق الفاعلة للتعامل معه.

إن عملية الدعم المدرسي تستحق جهوداً نوعية في تشخيص الواقع ربما تفوق عمليات التعلّم العادية نظراً لبعدها الاستثنائي. من هنا فإن تبرير الجمود في صفوف الدعم لا يعدو كونه اعترافاً ضمنياً بغياب التقييم الدقيق للواقع فضلاً عن ضعف الطرائق المعتمدة في التعامل معه.

إن الدعم المدرسي عناية فائقة بالتلميذ، ودرجة عالية من الاهتمام به، وهو يعبر عن تحدّ واضح لكل ما لدينا من خبرة وقدرة فنية في عملية التعلّم، ومن الواضح انه لن يمر وقت طويل قبل أن نكتشف إمكانية جديدة لدينا تتأسف معها بشدة على نتائج سلبية هائلة لم يكن بمقدورنا أن نتعامل معها بفعالية. إذاً نحن مع الدعم المدرسي نكرّر نمطاً واحداً اعتمدهنا في الصفوف العادية موجّهاً للمجموعة العليا والوسطى، والان نحن في صدد اعتماده مع المجموعة الدنيا والمتأخرة<sup>(١)</sup>.

لذلك تقتضي الضرورة حصر الجهود في إطار أهداف وكفايات شديدة الوضوح في ذهن المعلم كي يتسنى له إعداد خطوات فعّالة بالتشاور مع منسق المادة، والتطوير ضرورة من ضرورات العمل ولو اقتضى ذلك تعديلاً في البرامج<sup>(٢)</sup> أو في شيء آخر.

وهل يفكر المعلم والمعنيون بالدعم المدرسي أنه لا توجد خيارات أخرى بعد الدعم وان تقرير الدعم في الأساس هو تعبير عن فرص واضحة في التطوير. قبل التصدّي لعمليات الدعم يجب أن تنجز جهود فائقة الدقة. والإخفاق بعد ذلك ليس مبرراً.

## ثالثاً: في المجال الإداري

إذا كان المجال التربوي العام يقف خلف ما يمكن تسميته بفوضى الدعم المدرسي، والعنصر الفني يفسّر نسبة كبيرة من إخفاقاته، فإن العنصر الإداري يعلّل غيابه كلياً عن مجموعة كبيرة من المدارس، ولعلّ في ذلك بعض التبرير فالمواد المطروحة في ظل ظروف تعليمية جيدة تحتاج إلى أكثر من الحصص المتاحة والدوام المحدّد، فكيف يكون الوضع مع الظروف التعليمية الصعبة؟

إن الوقت هو المعضلة الإدارية الأولى على مستوى تحقيق برامج الدعم المدرسي. من هنا كانت الخيارات صعبة دائماً أثناء الفرصة اليومية، بعد الدوام اليومي، أو خلال العطل، ومع عدم التقليل من الفوائد الممكنة في هذه الأوقات إلا أنها تُعتبر من الأوقات الصعبة نسبياً، والمكلفة إجمالاً، وربما المتأخرة أحياناً.

ثم تأتي عقبات أخرى من قبل المعلم المختص والمكان المناسب وغيرها من العقبات التي تتعلّق بالاستعدادات والقناعات الموجودة لدى الأطراف المعنية (المدرسة، الأهل، التلميذ...). بدايةً لا بد من التأكيد على أن الاتجاه العام في موضوع نتائج التعلّم يميل إلى المزيد من المعالجة وبالتالي وضع الحلول الشاملة. بمعنى آخر سوف يشهد المستقبل المزيد من الحرص على تحقيق الحد الأدنى من التعلّم بنسبة شاملة للتلامذة كافة وربما سيشكل ذلك موضوعاً حيويّاً في التنافس والتمايز بصورة أكثر احتراماً مما هو عليه الواقع الحالي كما أن المسألة للمدرسة وبالتالي للمعلم المختص سوف تصبح أكثر موضوعية وأكثر قوة، مما هي عليه الآن، مما يدفعنا للاستنتاج المسبق بأن ما نسميه اليوم دعماً مدرسياً، سوف يصبح شأنًا واجباً فيه الكثير من الالتزام والحقوق المألوفة.

من هنا لا بد من إعطاء هذا الموضوع حجماً من الاهتمام والجهد والمال يتناسب مع مستقبل العمل التربوي الذي أشرنا إلى آفاقه.

ولما كان التأخر المتعلق بالدعم المدرسي أمراً ثابتاً، لثبات عوامله المتنوعة، فلا بد من إقرار مجموعة من الأنظمة التي تُدخل برامج الدعم المدرسي في صلب الدوام المدرسي، وحصص المواد وفي تحديد نصاب الحصص للمعلمين، وعدد الغرف الصفية في المدرسة وإذا كان لنا أن نقترح خطوات عملية فإننا نذكر ما يأتي:

ولا بد هنا من تحديد عدد التلامذة في صف الدعم بعشرة تلامذة كحد أقصى، على أن يتشكل هذا العدد من أكثر من شعبة. أما تعدد الصفوف والمستويات فيجب أن ينظر إليه بحذر وتأمل. إن الاهتمام بالمعلم المكلف بالدعم مادياً ومعنوياً وعلمياً وتربوياً يعكس مستوى الاهتمام بالدعم المدرسي برمته.

إضافة إلى ذلك فإن موضوع الدعم المدرسي من الحساسية والدقة ما يعجز عن تلبية مستحقته معلم أو شخص واحد مهما تنوعت خبرته وتعمقت تجربته: إنه عملٌ فريقي بامتياز وجهد جماعي بالتأكيد. إن التلامذة المحالين إلى صفوف الدعم هم بمثابة تلامذة لم تتمكن الجهود الفردية من تأمين احتياجاتهم أو اكتشاف قدراتهم ومهاراتهم، فهم مع أوضاعهم هذه كالمريض الذي يحتاج إلى إجراء داخلي



تحديد عدد التلاميذ في صف الدعم المدرسي بعشرة تلاميذ كحد أقصى

مباشر، يستوجب جراحة يضطر معها الطبيب للاستعانة بفريق من الاختصاصيين.

أخيراً، إن عمليات الدعم المدرسي سوف تشكل مختبراً غنياً بالتجارب التي سترتد إيجاباً على تجربة المدرسة برمتها، كما ستسهم هذه العمليات بمعطياتها ونتائجها في تشكيل العقل العام الذي يقود المدرسة نحو مزيد من التطور والإنجازات الجديدة المتقدمة ■

#### الهوامش

(١) يقصد بـ «العليا، الوسطى، الدنيا، المتأخرة» مستوى التلامذة بالنسبة لمعدل العلامات.

(٢) تعديل في البرامج: يقصد به برامج توزيع الحصص الأسبوعية.

(٣) من EB1 ← EB9

– تحديد حصة دعم واحدة أسبوعياً فقط لكل من اللغتين الأجنبية والعربية في الحلقتين الأولى والثانية وكذلك، أربع حصص للعربية والأجنبية والرياضيات والعلوم بمعدل حصة واحدة أسبوعياً لكل مادة في الحلقة الثالثة، على أن هذا التحديد يعتبر بمثابة الحد الأقصى والقابل للتخفيض تبعاً للحاجة القائمة.

من هنا فإن الحجم الأقصى لخصص الدعم في مدرسة مكونة من تسعة صفوف (٣) يعادل ٢٤ حصة لا تحتاج سوى إلى غرفة صفية واحدة وإلى نصاب معلم واحد مع الاهتمام بالاختصاص. ومن المفيد أن تبدأ المدرسة بحصة دعم واحدة بالتناوب بين المواد يصار بعدها إلى إضافة الحصص وفق الحاجة.

أما في ما يتعلق بتأمين مصدر هذه الحصص ضمن الدوام فالخيارات متعددة في اعتماد توقيت معين للخصص، يسمح بإضافة حصتين أسبوعياً للحلقتين الأولى والثانية وبتكريس اليوم السادس للحلقة الثالثة أو غير ذلك؛ على أن التركيز في معالجة المتأخرين عبر صفوف الدعم سوف يرتد إيجاباً على إنتاجية الوقت في الحصص العادية.

أما التلامذة في الصفوف العادية فيتابعون، خلال حصص الدعم، برنامجاً خاصاً أيضاً، ولا بأس بتحديد مبلغ رمزي كبديل دعم خاص لنهوض بالأعباء المترتبة. على أن التقرير بإحالة التلميذ إلى صفوف الدعم مع البرنامج الخاص به، ومتابعة تطورات أوضاعه، والإشراف المباشر على آليات التقييم والنتائج، كل ذلك يعود إلى لجنة خاصة مكونة من منسق المادة والمرشد الاجتماعي والمدير، حيث تعقد اجتماعاتها الدورية كل أسبوع وتواكب التطورات شيئاً فشيئاً.



## الألعاب الإلكترونية: إيجابيات وسلبيات



د. نجلاء نصير بشور  
الدائرة التربوية  
الجامعة الأميركية

بدأ كف سامر يتعرق ونبضات قلبه تتسارع وعضلات معدته تتقلص وهو يضغط على فأرة الكمبيوتر وبعد ثوانٍ صاح مبتهجاً: "قتلتهم، قتلتهم جميعاً، قتلت أربعين رجلاً حتى الآن".  
كان سامر يلعب لعبته الإلكترونية المفضلة.

وجاذبية الألعاب وما تحمله من عناصر تعزز عملية التعلم. فعناصر التعلم التي توفرها الألعاب بشكل عام والكمبيوتر بشكل خاص تتلخص في:

- ١- التحدي الذي يشكل شرطاً للتعلم وزيادة الرغبة فيه.
  - ٢- التسلية والانغماس في خوض الخبرة بكل الحواس.
  - ٣- شد الانتباه لفترة طويلة تزيد كثيراً عن الفترة المتوقعة للأطفال، والتي ربما تمتد لساعات طوال من دون توقف.
  - ٤- ما تحمله من إمكانيات لتنمية مهارات ذهنية مثل المهارات الإبداعية، وحل المسائل والربط والتحليل، ووضع الاستراتيجيات.
  - ٥- ما تحمله من إمكانيات لتنمية مهارات حسية حركية من قوة الملاحظة البصرية والتآزر بين العين واليد وسرعة الحركة.
  - ٦- وكذلك ما تحمله من إمكانيات لاكتساب معارف وتحفيز على المعرفة.
  - ٧- أضف إلى ذلك إكساب معرفة أكثر بالحاسوب كآلة وكنظام وسهولة التعاطي معه.
- من هنا تصبح الألعاب الإلكترونية وسيلة تربوية تنافس الوسائل كافة. وتأثيرها على النمو الذهني والاجتماعي والحركي كبير يؤثر على التحصيل الدراسي للأطفال، كما يؤثر في كيفية التفكير والشعور وتصرف البطل، الفاعل المتفاعل.
- وككل وسيلة أخرى. فإن ما يحدد تأثير هذه الألعاب بالاتجاه السلبي أو الإيجابي هو مضمون هذه الألعاب. فهناك تنوع واسع من هذه الألعاب، منها الإيجابي ومنها السلبي.
- فالألعاب ذات التأثير الإيجابي هي الألعاب الاستراتيجية وحل المسائل ومن أشهرها لعبة "الحضارة" "Civilization"،

كان هم التربويين والآباء لعقود مضت وما زال مجابهة الآلة التي تنافسهم في تربية أبنائهم، وهي التلفزيون، حيث حارت الدراسات بين تأثيرها السلبي أو الإيجابي على نموهم الذهني والمفاهيمي من ناحية وتنشئتهم الاجتماعية وبالتالي قيمهم وسلوكهم من ناحية ثانية. حيث أن نسبة عالية من هذه الدراسات أكدت تأثير التلفزيون في جانبين أساسيين وهما العنف والقيم الاجتماعية. فللتلفزيون جاذبية يوفرها ذلك التمازج بين الصوت والصورة والحركة. والخبرات التي يخوضها أبطال المسلسلات والأفلام والنماذج التي يطرحونها والتي توفر للأطفال بشكل خاص خبرة مرجعية. إذ إن معظم الدراسات أكدت التأثير المتعظم على الأطفال الأصغر سناً.

إلا أن ما يحد من تأثير جاذبية الأفلام التلفزيونية كون الطفل يقبع أمامها سلبياً متلقياً ليس إلا.

الأمر الذي جعل العديد من التربويين يعتبر تأثيره أقل خطورة ويمكن مجابهته من قبل الأهل والمربين إن تعاونوا.

إلى أن أطلت ألعاب الفيديو والكمبيوتر لتصبح الوسيلة الأكبر تأثيراً على الأطفال ونموهم الذهني والاجتماعي والحركي على حد سواء، كون الطفل فيها لا يقف مشاهداً متلقياً. فلا يشاهد النماذج والأبطال تتحرك أمامه وتخوض خبرات وتقول كلمات بعيداً عنه، وإنما يكون للطفل فيها دور فاعل متفاعل بل يقوم هو بالدور الأساسي للبطل ويستشعر متعة الانتصار أو خيبة الفشل.

فالألعاب بالأساس تشكل وسيلة تربوية مهمة، من أهم خصائصها المشاركة والتفاعل، كونها توفر للطفل خبرة غنية ينغمس فيها بعقله وعواطفه ويستخدم لممارستها كل حواسه.

لذا فإن لألعاب الكمبيوتر تأثيراً مضاعفاً، حيث أنها تجمع بين جاذبية التلفزيون الحاضن للصورة والصوت والحركة والنموذج،

الأخيرة تتحول الرسوم الكرتونية والخطوط التي تتكون منها تلك الألعاب إلى صور لأشخاص حقيقيين وحتى بلدان حقيقية كما سنذكر لاحقاً. ما جعل العنف عاملاً أكثر تأثيراً في ذهن الطفل وسلوكه.

و يصبح الطفل بعد فترة أقل تحمساً تجاه العنف بشكل عام، فهو يمارسه، ويمكن أن يسقطه على العالم الواقعي من حوله. مما قد يؤدي إلى ما يسميه التربويون "مرض العالم اللئيم" "Mean World Syndrome" وكذلك يمكن، بل لقد حدث بالفعل، أن العديد من الأطفال قلدوا طرائق العنف المستخدمة في الألعاب كما فعلوا مع أبطال أفلامهم في حياتهم الواقعية. صحيح أن هناك جدلاً حول تفاوت تأثير هذا الجانب على فئات من الأطفال. حيث أظهرت بعض الدراسات أن هذا التأثير يتفاوت بين الأطفال حسب واقعهم وظروفهم الاجتماعية فكانت أقل تأثيراً مع الأطفال الأكثر استقراراً وأماناً.

كما تبين الدراسات أن الأشخاص الذين تتسم شخصياتهم بالعدوانية يقبلون أكثر من غيرهم على اللعب العنيف، على كل حال فإن الدراسات تؤكد أيضاً أن الأطفال الذين يلعبون ألعاباً تتسم بالعنف تتولد لديهم أفكار عدوانية أكثر من غيرهم، كما تبين أنهم في سلوكهم أقل إقبالا على المساعدة الاجتماعية. كما أكد عدد من الدراسات أن هناك ارتباطاً بين اللعب بالعنف عنيفة وبين السلوك العدواني، بل أكدت دراسات حديثة أن الأطفال يمكن أن يتصرفوا بشكل عدواني بعد اللعب بلعبة

تتسم بالعنف. وبينما يذكر أحد طلاب الدراسات العليا في لبنان والذي ولد في أوائل الثمانينيات أي خلال فترة الحرب اللبنانية، بأن أفلام العنف وألعابها لا تؤثر علينا فنحن دائماً نقارنها بالواقع الذي علمنا أن العنف يأتي من الأعداء ونحن نبذه. ولكن هذه الأفلام أو الألعاب لا شك بأنها توحى لنا بأفكار جديدة للعنف أكثر ذكاءً وإبداعاً.



بأجزائها ومستوياتها المتعددة، والألعاب التعليمية والثقافية العديدة في مجالات العلوم والرياضيات واللغة، وكذلك الألعاب الرياضية بأنواعها.

أما الألعاب ذات التأثير السلبي حسب العديد من الدراسات فهي الألعاب الحربية وتلك التي تتسم بالعنف من ناحية، ومن أشهرها في الفترة الماضية "السرقة الكبيرة" "Grand Theft" و"الضربة المضادة" "Counter Strike" بالإضافة إلى الألعاب التي تتسم بالعنف والموقف السلبي من الشعوب.

وبينما يتركز اهتمام التربويين اليوم في بلدان العالم المتقدم على دراسة العنف كأحد أهم آفات الألعاب الإلكترونية. إلا أننا نجد أنفسنا معنيين مباشرة ليس فقط في هذا المجال وإنما بشكل أخص بالموقف المتحيز من الشعوب، حيث أن الموقف المتحيز كثيراً ما يتوجه إلينا كعرب. غير أننا للأسف لا نجد في بلداننا دراسات كذلك التي يقوم بها تربويون وعلماء نفس واجتماع في البلدان الأخرى تعالج هذا الجانب.

ومن خلال نظرة سريعة على بعض الألعاب المنتشرة في بلادنا، نجد أن هذين الجانبين، العنف والموقف المتحيز من الشعوب، هما الأبرز.

## أولاً: ألعاب العنف:

إن العنف كان هم التربويين في مواجهة تأثير التلفزيون ثم جاءت ألعاب الكمبيوتر والفيديو لتجعله الهم الأول. فالطفل كما ذكرنا لا يشاهد بطله يقتل ويعذب وينتصر في الأفلام ويتمثل معه على هذا الأساس. وإنما يقوم هو بدور البطل الذي يقتل ويعذب، بل ويطور من أساليب العنف ليكون بطلاً أكبر ويربح نقاطاً أكثر، فزاه ينتقل من مستوى إلى مستوى أعلى في اللعبة وهو عملياً ينتقل من مستوى عنيف إلى مستوى أعلى من العنف. وخلال هذه العملية يختبر جميع التفاعلات التي يمر بها البطل وكأنها حقيقة واقعة كما حدث مع سامر، في بداية المقال. ويصبح هذا الأمر أكثر تأثيراً وتفاعل الطفل معه أكثر خطورة حين بدأت في الآونة

## ثانياً : الموقف المتحيز من الشعوب



التحكم باللعبة

دمروا مبنى أو قتلوا شخصاً عراقياً ولو بأيدي قوات أمريكية وصينية، فبذلك هم ينتصرون.

أي ثقة بالنفس يمكن لهذه الألعاب أن تنمي في أطفالنا؟ وأية قيم؟ والسؤال الأهم أي مواطن تهيء للمستقبل؟

إن هذه الألعاب كالأفلام التلفزيونية تسلسل إلى بيوتنا، ومدارسنا وتبث في نفوس أطفالنا سموماً وتنمي فيهم اتجاهات سلوكية تتنافى مع أهداف التربية التي نسعى إليها لإيجاد مواطن يعتز بوطنه وثقافته وانتمائه، ويدافع عن حقه وفي الوقت نفسه ينمي عقله وقدراته.

صحيح أننا من الصعب أن نقف حائلاً بين أطفالنا وبين هذه الألعاب الجذابة. إلا أنه يمكننا ذلك فقط عندما نجد البديل الجذاب الذي نريد، ذلك الذي يتماشى مع قيمنا وأهدافنا في بناء جيل متقدم، واثق من نفسه معتز بثقافته، مواطن منتج يسعى لتنمية مجتمعه. وهنا المطلوب تلاقى القطاعين الرسمي والخاص، مع الرأسمال البشري والمالي ■

إن العديد من الألعاب ومنها الألعاب الحربية والعنيفة، والتي تحولت إلى ألعاب واقعية بشخصياتها وبيئتها، تحمل في طياتها موقفاً متحيزاً من الشعوب لاسيما العربية منها مؤخراً. ويظهر هذا بشكل خاص في سلسلة ألعاب تجد رواجاً كبيراً في بلادنا. ألا وهي "قُد واغلب" "Command and Conquer"، والمؤلفة حتى الآن من ثلاثة أجزاء. بدأ الأول منها بحرب مستقبلية وفريقيين متحارين من الخيال لا صفة أرضية لهما، وحملت الاسم نفسه "قُد واغلب". تلاها جزء ثانٍ باسم "الإنذار الأحمر"، "قُد واغلب ٢" "Red Alert, Command and Conquer II"، وهي حرب بين فريقي الحلفاء والسوفييات إبان الحرب الباردة. أما الجزء الثالث، والذي صدر منذ أكثر من سنة، بعنوان "الجزرالات" "قُد واغلب ٣" "Generals, Command and Conquer III" تحولت إلى لعبة واقعية تدور رحاها في العراق. وتهدف إلى تدمير بغداد لفرض ديمقراطية وتخليص العراق من الإرهاب. تضم فرقاء متحارين ثلاثة: الصين والولايات المتحدة الأمريكية وقوات التحرير العالمية "Global Liberation Army GLA" التي تمثل العرب و"الإرهابيين". أما رسالة أو مهمة القوات فهي "العدل النهائي" وتدمير الأعداء تدميراً كاملاً. وقد شمل هذا قتل الجنود وتدمير المرافق في مدينة بغداد. ويظهر في اللعبة أفراد هذه القوات بملامح عربية مخيفة، تنضح من عيونهم القساوة واللؤم والغدر والفقر بل أن مقدمة اللعبة تظهر قوات التحرير العالمية GLA، المفترض أن تكون عراقية تدافع عن بغداد التي تتعرض للاعتداء، تدمر حياً وسوقاً تجارياً يعج بالناس، الذين من المفترض أن هذه القوات من أبناء جنسها. ومن ثم تسير اللعبة بحيث تدمر القوات الأمريكية أو الصينية المرافق البغدادية، بما فيها المصانع والمساجد والأبنية الأثرية وقاعدة لصواريخ سكود، بينما تحصد طائراتها ومدفعتها كل إنسان يتحرك أمامها.

إن هذه الألعاب التي تدمج العنف مع الموقف المتحيز من الشعوب تترك تأثيراً على اللاعبين لاسيما الصغار منهم حتى لو كانوا يعون ذلك. فترى اللاعبين شباباً وأطفالاً، يتجنبون أن يلعبوا دور العربي لأنه يظهر كإرهابي. وفي الوقت نفسه يبتهجون كلما

## التشريعات المتعلقة بمناهج التعليم العام



المركز التربوي للبحوث والإنماء  
المحامية جاكلين مسعود

إن التشريعات المتعلقة بالمناهج التعليمية في لبنان بقيت جامدة لم يمسهما تعديل أو تغيير يذكر منذ ما يزيد على ربع قرن، وهي مدة زمنية شهدت تطورات مهمة في مختلف أنواع المعارف والعلوم والفنون فباتت المناهج التعليمية في لبنان متوقفة في عالم الماضي ومن المستحيل عليها أن تواكب التطور التعليمي المتسارع الذي اجتاحت العالم خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي. من هنا أدرك القيمين على التربية والتعليم في لبنان أهمية الدور الذي يجب أن تضطلع به "وزارة التربية والتعليم العالي" في حركة التنمية بحيث ينسجم ما يتعلمه التلميذ مع ما يحيط به من تطور ووسائل إعلام وما يقتضيه ذلك لجهة إعادة النظر في المناهج وتطويرها.

٦- مواكبة التقدم العلمي والتطور التكنولوجي وتعزيز التفاعل مع الثقافات العالمية.

لهذه الخطة أبعاد فكرية وإنسانية ووطنية واجتماعية، وتوزع مجالاتها على:

الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، المناهج التعليمية، الكتاب المدرسي، الوسائل التعليمية، المعلم، الأبنية المدرسية، التعليم المختص، النشاطات الشبابية والرياضية، الخدمات التربوية، التوجيه والإعلام التربويين.

وبعد أن تمت الموافقة على الخطة بموجب قرار مجلس الوزراء رقم ٩٤/١٥، بدأ المركز التربوي للبحوث والإنماء بإعداد المناهج التعليمية واضعاً لذلك الأطر والأهداف العامة الآتية:

١- تطوير بنية التعليم (السلم التعليمي) بما يخدم الأهداف العامة التربوية للخطة، خاصة لجهة تعزيز الربط بين التعليم ما قبل الجامعي والتعليم العالي، وتحقيق التوازن العملي ما بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني.

٢- تطوير المناهج التعليمية بما:

أ- يخدم تعزيز الوحدة والانصهار الوطنيّين.

ب- يتلاءم مع مواهب الفرد وتطلعاته وحاجات المجتمع القائمة والمرتبقة وذلك من خلال ربط المناهج بحاجات سوق العمل وتطوراتها.

٣- العمل على التقييم المستمر للمناهج وتطويرها.

٤- تطوير البرامج التعليمية لاستيعاب ذوي الحاجات الخاصة.

٥- تطوير مفهوم التقييم التربوي والامتحانات المدرسية (الصفية)

وحيث أن قانون إنشاء المركز التربوي للبحوث والإنماء الموضوع موضع التنفيذ بموجب المرسوم رقم ٢٣٥٦ تاريخ ١٠/١٢/١٩٧١ قد أناط بالمركز مهام متعددة ومن أهمها "وضع مشاريع الخطط التربوية ومراقبة تنفيذها ودراسة مناهج التعليم واقتراح المناسب بشأنها..."، قدم المركز التربوي للبحوث والإنماء مشروع خطة النهوض التربوي إلى مجلس الوزراء الذي كلف بدوره عشرة وزراء دراسة هذا المشروع وقد تمّ إقرار الخطة من قبل مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة بتاريخ ١٧/٨/١٩٩٤. بموجب القرار رقم ٩٤/١٥ ضمن محضر وقائع جلسة مجلس الوزراء رقم ١٠١. وقد تضمنت خطة النهوض التربوي في لبنان الأهداف الرئيسية الآتية:

١- تعزيز الانتماء والانصهار الوطنيّين والانفتاح الروحي والثقافي وذلك بإعادة النظر في المناهج وتطويرها.

٢- تزويد النشء الجديد بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة مع التشديد على التنشئة الوطنية والقيم اللبنانية الأصيلة كالحرية والديمقراطية والتسامح ونبد العنف.

٣- النهوض بمستويات التعليم والتأهيل في المراحل التعليمية ما قبل الجامعية.

٤- الوصول إلى تحقيق التوازن بين التعليم العام الأكاديمي والتعليم المهني والتقني وتوثيق صلتهما بالتعليم العالي.

٥- تحقيق الملاءمة والتكامل بين التربية والتعليم من جهة، وحاجات المجتمع وسوق العمل اللبناني والعربي من جهة ثانية.



والرسمية العائدة لشهادتي الدراسة الثانوية والمتوسطة وفق متطلبات التعليم العالي وسوق العمل. لتحقيق هذه الأهداف وضع المركز التربوي آلية الإجراءات العملية الواجب اتباعها وتلخص بالآتي:

– وضع سلم تعليمي متطور.  
– وضع صيغ جديدة للمناهج وأهداف خاصة بكل مادة تدريس في المراحل التعليمية ما قبل الجامعية الواردة في السلم التعليمي الجديد.  
– تضمين محتويات المناهج بما يخدم:

- تعزيز الوحدة والانصهار الوطني من خلال توحيد كتابي التاريخ والتربية الوطنية والتنشئة المدنية.
- القدرة على تنمية مهارة التعلم الذاتي وممارسة الأسلوب التكنولوجي.
- تعزيز الثقافة الوطنية والصحية والبيئية والفنية والريفية والرياضية.
- تعزيز اللغة العربية والاهتمام باللغات الأجنبية.
- إعداد العناصر البشرية المحلية المتخصصة والمدرّبة والإفادة من الخبرات الوطنية المنتشرة في العالم، ومن الخبرات العالمية وذلك للعمل على التقييم المستمر للمناهج وتطويرها.
- توفير الوسائل التعليمية الكفيلة بتسهيل التعليم المختص.
- تدريب أفراد الهيئة التعليمية وفقاً لمضمون المناهج التعليمية الجديدة وتأهيل من يشارك منهم في الامتحانات الرسمية لاعتماد الأساليب الحديثة للقياس والتقييم.

وموجب قرار مجلس الوزراء رقم ٢٢ تاريخ ٢٥/١٠/١٩٩٥ تمت الموافقة على الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان وتتضمن هذه الهيكلية المحتويات الآتية:

#### ١- الواقع التربوي الراهن: المناهج وهيكلية التعليم

- المناهج التعليمية
- الالتحاق المدرسي، التأخر الدراسي والرسوب والتسرب
- التعليم العام والتعليم المهني والتقني

– التعليم المختص  
– الهيكلية التعليمية المعتمدة في التعليم العام والتعليم المهني والتقني.

#### ٢- الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان: الأهداف العامة للمناهج وتنظيم الهيكلية

- التوجهات العامة للهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان
- الهيكلية الجديدة المقترحة للتعليم في لبنان
- مفهوم الهيكلية التعليمية
- مبررات الهيكلية الجديدة
- غايات المناهج الجديدة وأهدافها
- الاستراتيجية الجديدة للتربية والتعليم.

#### ٣- مراحل التعليم: وظائفها وأهدافها ومواصفاتها وبرامجها التدريسية

- التربية ما قبل المدرسة
- التربية المدرسية
- أ – التربية النظامية
  - مرحلة الروضة
  - الحلقتان الأولى والثانية من مرحلة التعليم الاساسي (الابتدائية)
  - الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الاساسي (المتوسطة)
  - المرحلة الثانوية العامة والثانوية التقنية
- ب – التربية غير النظامية
  - التأهيل التقني المستمر
  - التدريب المهني الجزأ
  - نظام التقييم

#### ٤- التطور المرتقب

يقصد "بهيكلية التعليم" الإطار العام الذي يحدد مسارات التعليم وأنواعه وفروعه، وعلاقة التعليم العام الأكاديمي بالتعليم المهني والتقني وصلة ما قبل الجامعي بالتعليم العالي وارتباط التعليم على اختلاف أنواعه ودرجاته بسوق العمل والإنتاج وحاجات المجتمع اللبناني وتطلعاته المستقبلية. وقد اشترك مع المركز التربوي للبحوث والإنماء في إعداد هذا المشروع أكبر عدد ممكن من المسؤولين في قطاعي التعليم الرسمي والخاص، بالإضافة إلى الخبراء التربويين من لبنان والمنظمات

المستمرة من قبل المركز التربوي للبحوث والإثراء وتجري إعادة النظر فيها كل أربع سنوات على الأقل، تعدل بنتيجتها المناهج وفقاً للأصول".

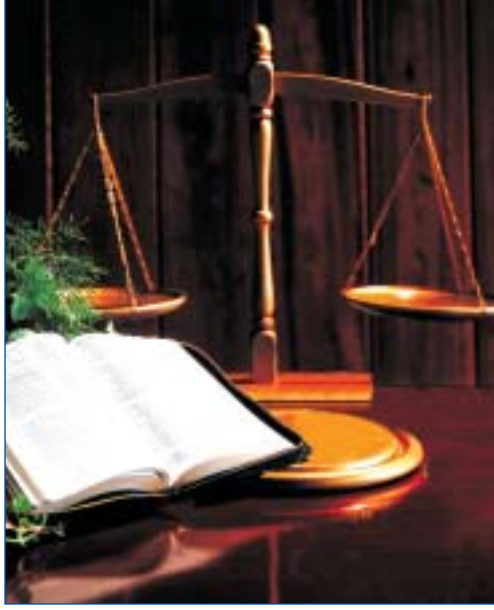
فالمناهج التعليمية هي قيد الدراسة المستمرة من قبل أقسام الهيئة الأكاديمية المشتركة في المركز التربوي للبحوث والإثراء التي واكبت تطبيق المناهج الجديدة في المدارس وراقبت مدى تفاعل التلميذ والأهل والمعلم معها، ولتقييم عمل التلميذ وزعت استمارات على المدارس تتضمن أسئلة تتعلق بالهيكلية الجديدة للتعليم العام،

وأخرى حول التقييم والامتحانات وذلك للاطلاع على آراء المؤسسات التربوية حول مضامين الاستمارات وكذلك على إشكاليات كل مادة على حدة خلال عملية التطبيق.

وعملاً بأحكام الدستور اللبناني والنصوص القانونية التي ترعى الشأن التربوي في لبنان، لا بد من تطبيق مبدأ المشاركة، وتحديد كافة الطاقات والكفاءات والاستعانة بأصحاب الخبرات والاختصاص لبلوغ هدف تطوير المناهج ليقى لبنان قدوة محيطه في مجال التربية والتعليم.

هذا ما حدا بالمركز التربوي إلى دعوة المؤسسات التربوية الرسمية والخاصة والنقابات وممثلين عن الوزارات التي تُعنى بالشأن التربوي، للاشتراك في وضع دراسة شاملة تُبين نقاط الخلل والنواقص التي تشوب المناهج الحالية ولتقديم اقتراحات تتضمن التجديدات التربوية للمراحل والمواد كافة.

وبعد الانتهاء من مناقشة مشروع تطوير المناهج التعليمية من قبل أقسام الهيئة الأكاديمية المشتركة في المركز التربوي للبحوث والإثراء ومن قبل أصحاب الاختصاصات والكفاءات العالية في هذا المجال، سيتم تعديل مرسوم المناهج رقم ٩٧/١٠٢٢٧ وهكذا تكون أساليب التقييم التي اعتمدت من أحدث ما توصلت إليه علوم التربية في هذا المجال تُشكل الدفع الأساسي للتلميذ والمعلم والأهل، وبالتالي للمجتمع اللبناني، الذي أصبح بإمكانه مواكبة التطور العلمي على المستويات كافة ■



الدولية ولا سيما منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو).

وبتاريخ ١٠٢٢٧/٥/٨ صدر المرسوم رقم ١٠٢٢٧ المتعلق بتحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها مرتكزاً على الخطة الجديدة التي حددت مسارات التعليم وفروعه، مسهلة الانتقال بين التعليم العام والتعليم المهني. وحفاظاً على المرونة وعدم الوقوع بحالة الجمود، أجاز هذا المرسوم إصدار تعاميم عن وزير التربية كلما دعت الحاجة بناء على اقتراح مجلس الأخصائيين في المركز.

وقد تضمن هذا المرسوم ما يأتي: منهج مرحلة الروضة، منهج اللغة العربية وآدابها، منهج اللغة الفرنسية وآدابها ( لغة أولى وثانية)، منهج اللغة الإنكليزية وآدابها ( لغة أولى وثانية)، منهج الرياضيات (عربي، إنكليزي، فرنسي)، منهج العلوم (عربي، إنكليزي، فرنسي)، منهج المعلوماتية (عربي، إنكليزي، فرنسي)، منهج الفلسفة والحضارات (عربي، إنكليزي، فرنسي)، منهج التربية الوطنية والتنشئة المدنية، منهج الجغرافيا، منهج الفنون (موسيقى، مسرح، فن تشكيلي)، منهج التربية الرياضية، منهج الاقتصاد والاجتماع (عربي، إنكليزي، فرنسي) منهج التكنولوجيا (عربي، إنكليزي، فرنسي).

وبالإضافة إلى هذه المناهج فقد تضمن المرسوم رقم ٩٧/١٠٢٢٧ الملاحق الآتية:

- الملحق رقم ١: الأهداف العامة للمناهج.
  - الملحق رقم ٢: المخطط التنظيمي من هيكلية التعليم المعد للتعليم العام ما قبل الجامعي.
  - الملحق رقم ٣: جداول التوزيع الأسبوعي للمواد التعليمية وحصصها.
  - الملحق رقم ٤: الأهداف العامة والخاصة للمواد التعليمية ومناهجها.
  - الملحق رقم ٥: الترتيب الزمني لتطبيق المناهج.
- ومن أبرز ما تضمنه المرسوم رقم ٩٧/١٠٢٢٧ الفقرة الثانية من المادة ٣ التي نصت على ما حرفيته: "تعتبر المناهج التعليمية قيد الدراسة

## قياس التحصيل التعليمي في خدمة المناهج



المركز التربوي للبحوث والإنماء  
مكتب البحوث التربوية  
رئيسة وحدة التخطيط  
شارلوت حنا

- يُشكل تقييم التعلّم جزءاً مكماً للعملية التربوية ومتلازماً مع كل مرحلة من مراحل التعليم. لهذا فإن عملية التقييم بإجراءاتها المتنوعة تكنسب أهمية كبرى وتؤدي أدواراً فعالة على المستويات الآتية:
- تشخيص تعلّم التلميذ واكتشاف ما يعترضه من مشاكل وعقبات.
  - معرفة قدرة المتعلم وقابليته واستعداده لنوع معين من التعلّم.
  - ترشيد التعليم بما يتناسب من وسائل وتجهيزات وأدوات.
  - معرفة مدى تحقّق الأهداف المرسومة.
  - الكشف عن فعالية الأجهزة التربوية، البشرية منها والمادية.
  - قياس جودة التعليم من خلال مؤشرات محددة.
  - رسم سياسات التنمية البشرية في قطاع التربية والتعليم (الحد من الرسوب، الحد من التسرب، الحد من الهدر...).
  - ولا بد لعملية التقييم من اعتماد أسس نظرية سليمة في بنائها لكي نقيس بدقة ووضوح ما نبغي قياسه على مستوى مخزجات التعلّم. وهذا يقتضي تحديد مبادئ التقييم وأشكاله أو أمثاله.

### منهجية الدراسة:

هي وصفية تعتمد إطاراً نظرياً وآخر ميدانياً، مع تحليل للنتائج المحصلة، وهذا يقتضي اختيار عينات وإعداد أدوات البحث الميداني، مع مكنته المعلومات وتحليل المعطيات وتفسيرها.

### - الإطار النظري:

يتناول هذا الشق دراسة مناهج الصف الثالث الأساسي المرتكزة على مبادئ عامة في المستويات الأساسية الآتية:

- المستوى الفكري.
- المستوى الوطني.
- المستوى الاجتماعي.

وإذ تركز على هذه المبادئ ترمي إلى تحقيق هدفين: بناء شخصية الفرد القادرة على تحقيق ذاتها وتحمل المسؤولية والالتزام الأخلاقي والتعامل مع الآخرين بروح المواطنة المسؤولة والمشاركة الإنسانية وذلك في الميادين الآتية:

- الميدان الذهني المعرفي (المعارف والمهارات).
- الميدان العاطفي الوجداني (القيم والمواقف).
- الميدان الحركي (السلوك).

إضافة إلى اكتسابه مهارات وقيم ضرورية في تكوين مواقفه.

وبعد أن تمّ تطبيق مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، وبعد وضع نظام التقييم الجديد موضع التنفيذ وبخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حيث اعتمد نظام الترفيع الميسّر، أصبح من الضروري قياس مستويات التحصيل التعليمي لتلاميذ السنة الثالثة الأساسية من هذا التعليم، وصولاً إلى تحديد مدى التقدّم الذي أحرز في مجال اكتساب الكفايات التعليمية الأساسية، وكانت قد طرحت بعض الاشكاليات التي يمكن تلخيصها كالآتي :

- عدم توافر معطيات كافية عن مستويات التحصيل التعليمي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.

- عدم القيام بهذا القياس بصورة دورية.

- نسبة عالية من الرسوب بالرغم من الترفيع الميسّر في الصف الثالث الأساسي (٦,٥٪) وارتفاع النسبة إلى (١٤,٥٪) في الصف الرابع الأساسي<sup>(١)</sup>

لذلك، قامت وحدة التخطيط في مكتب البحوث التربوية بإجراء دراسة تتناول قياس مستويات تحصيل تلاميذ السنة الثالثة الذين رُفِعوا إلى الصف الرابع من التعليم الأساسي للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) في مواد اللغة العربية واللغة الأجنبية الأساسية (الفرنسية أو الإنكليزية) والرياضيات والعلوم والاجتماعيات، وفي الكفايات الأساسية للتلاميذ في تلك المجالات.

والفهم، وهو عبارة عن نص مسجل يرافقه أسئلة حول النص، عددها ستة وقيمتها ٤٠ ٪ من الاختبار.

– جزء ثان كتابي، انطلق من نص مكتوب ومحرك وأسئلة حول النص، إضافة إلى أسئلة في التصريف والإعراب، عددها ستة وقيمتها ٦٠ ٪ من الاختبار.

## ٢- اختبار مادة اللغة الفرنسية : مدته ٦٠ دقيقة.

تضمّن اختبار مادة اللغة الفرنسية جزأين :

– جزء شفهي، لقياس مجال كفايات الإصغاء والفهم، انطلق كما في اللغة العربية من نص مسجل، يرافقه أسئلة حول النص، عددها ستة وقيمة هذا الجزء ٤٠ ٪ من الاختبار.

– جزء كتابي، لقياس كفايات القراءة والكتابة، انطلاقاً من نص مكتوب يرافقه أسئلة حول النص، عددها أحد عشر سؤالاً، إضافة إلى أسئلة في التعبير وتأليف الجمل، بناء على شريط من الرسوم. قيمة هذا الجزء ٦٠ ٪ من الاختبار.

## ٣- اختبار مادة اللغة الإنكليزية: مدته ٦٠ دقيقة.

يتألف هذا الاختبار كما في اللغتين العربية والفرنسية من جزأين: – جزء شفهي، لقياس كفايات الإصغاء والفهم، قيمته ٤٠ ٪ من الاختبار. ينطلق من نص مسجل على شريط، ترافقه أسئلة حول النص وعددها خمسة.



خلال إحدى ورش التقييم في المركز التربوي للبحوث والإنماء

## – الإطار الميداني:

ويشمل اختيار العينات وإعداد الأدوات.

تم اختيار العينة، استناداً إلى إحصاءات دائرة الإحصاء التربوي في المركز التربوي للبحوث والإنماء.

اعتمدت المدرسة كوحدة لاختيار العينة بطريقة الاختيار العشوائي الطبقي العنقودي، الذي أخذ بعين الاعتبار قطاع التعليم (رسمي/خاص) والمحافظات الست. وقد شكّلت العينة ٢٪ من مجموع المدارس التي تحتوي هيكلتها الصف الثالث الأساسي أي حوالي ٤٤ مدرسة، ثم تمّ عشوائياً اختيار شعبة واحدة من هذا الصف في كل مدرسة وبلغ عدد تلاميذ العينة ١١٦٧ تلميذاً.

أما بالنسبة للأدوات، فقد شكّلت سبع لجان فنية لإعداد الاختبارات، لجنة لكل مادة تعليمية تمثلت بعضو من الهيئة الأكاديمية للمادة التعليمية في المركز التربوي للبحوث والإنماء، وعضو من التفتيش التربوي، ومعلم من معلمي الثالث الأساسي. صمّمت اللجان الفنية سبعة اختبارات اعتمدت في وضعها الأسس الآتية :

– اعتماد الأسئلة المقفلة ونصف المقفلة مع مراعاة خصوصية المادة التعليمية.

– الكفايات الموصوفة في أدلة التقييم العائدة لكل مادة تعليمية.

– المستويات المعرفية وفقاً لتصنيف "بلوم" Bloom وهي: التذكّر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، تقييم الانتاج الشخصي.

– مراعاة تثقيف علامات الاختبارات بشكل متوازن بين المستويات المعرفية المذكورة أعلاه.

– تحديد درجة الإتقان بـ ٨٠٪ من مجموع قيمة كل اختبار، انسجاماً مع مبدأ التقييم الوارد في القرار رقم ٦٦٦/م/٢٠٠٠، تاريخ ١٤/١١/٢٠٠٠.

## الاختبارات:

١- اختبار مادة اللغة العربية: مدته ٦٠ دقيقة.

تضمن هذا الاختبار جزأين:

– جزء شفهي لقياس مجال كفايات الإصغاء



– جزء كتابي، لقياس كفايات القراءة والفهم والتعبير، قيمته ٦٠٪ من الاختبار، وهو عبارة عن نص مكتوب ترافقه أسئلة حول النص، عددها خمسة ومعظمها من النمط المفتوح.

٤- اختبار مادة الرياضيات: مدته ٤٥ دقيقة.

يتألف هذا الاختبار من أربعة عشر سؤالاً لقياس كفايات مجالات ثلاثة وهي:

– معرفة العدد وأنشطة عددية: سبعة أسئلة قيمتها ٥٠٪ من الاختبار.

– قياس وأنشطة هندسية: خمسة أسئلة قيمتها ٣٥,٧٪ من الاختبار.

– حل المسائل: سؤالان اثنان قيمتهما ١٤,٣٪ من الاختبار.

وقد صيغ الاختبار في اللغات الثلاث العربية، الإنكليزية والفرنسية، ليتوافق مع لغة تعليم المادة في مدارس القطاعين، الرسمي والخاص.

٥- اختبار مادة العلوم: مدته ٤٥ دقيقة.

يتكوّن هذا الاختبار من ثمانية أسئلة صيغت لقياس الكفايات في مجالات ثلاثة:

– استعمال المعلومات المكتسبة: أربعة أسئلة قيمتها ٥٠٪ من الاختبار.

– التمرس بالتفكير العلمي: سؤالان اثنان (٣٧,٥٪ من الاختبار).

– امتلاك تقنيات التواصل: سؤال واحد (١٢,٥٪ من الاختبار). استبعد مجال امتلاك تقنيات إجراء التجارب لكونه عملياً، مما ي طرح صعوبة كبرى في قياسه نظرياً.

كذلك صيغ الاختبار في اللغات الثلاث العربية، الإنكليزية والفرنسية، تماشياً مع لغة تعليم المادة في المدارس الرسمية والخاصة.

٦- اختبار مادة الجغرافيا: مدته ٤٥ دقيقة.

يتألف هذا الاختبار من عشرة أسئلة صيغت لقياس الكفايات في مجالات ثلاثة:

– تحديد مواقع واتجاهات: ثلاثة أسئلة قيمتها (٣٠٪ من الاختبار).

– استعمال مستندات: ثلاثة أسئلة قيمتها (٣٠٪ من الاختبار).  
– استعمال مصطلحات ومفاهيم: أربعة أسئلة قيمتها (٤٠٪ من الاختبار).

أما بالنسبة للمستويات المعرفية فهي تتوزع كالتالي: ٤٠٪ للفهم، ٢٠٪ للتطبيق و (٤٠٪ للتحليل والتركيب).

٧- اختبار مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية: مدته ٤٥ دقيقة. يتألف هذا الاختبار من خمسة أسئلة موزعة على كفايات مجالات ثلاثة وهي:

– استعمال مفردات ومصطلحات وتعابير: سؤالان قيمتهما (٤٠٪ من الاختبار).

– قراءة المستندات: سؤالان قيمتهما (٤٠٪ من الاختبار).

– مراقبة المحيط واتخاذ موقف إيجابي: سؤال واحد قيمته (٢٠٪ من الاختبار).

وزعت هذه الأسئلة على المستويات المعرفية بنسبة ٤٠٪ للفهم، ٢٠٪ للتطبيق و ٤٠٪ للتحليل والتركيب.

وقد حاولت اللجان الفنية التقييد بالتعليمات الخاصة بإعداد الاختبارات، من حيث الشكل أي صياغة أسئلة مقفلة أو شبه مقفلة، مما يسهل عملية التقنيين وعملية الفرز الآلي. كذلك من حيث المضمون، أي تدرج الأسئلة في سلم المستويات المعرفية وفقاً لتصنيف "بلوم". وتوزيع قيمة كل اختبار على هذه المستويات بنسب متقاربة، بحيث لا تُهمل المستويات المعرفية العليا.

أما نتائج الدراسة فستنشر فور الانتهاء من استخراجها وتحليلها. ويمكن اعتبار هذه الدراسة مرحلة أولى وتجريبية، قبل وضع وتطوير اختبارات مقننة للتحصيل التعليمي، تقوم وحدة التخطيط في مكتب البحوث التربوية بالعمل عليها وفق أسس موضوعية، علمية، تربوية وتقنية. يمكن استخدام هذه الأدوات في المستقبل القريب دورياً وبشكل مستمر، وتكون بمتناول جميع المؤسسات التربوية عبر موقع المركز التربوي للبحوث والإنماء الانترنت ■

المرجع:

– مؤشرات النظام التعليمي اللبناني ٢٠٠١-٢٠٠٢ المركز التربوي للبحوث والإنماء

إن أول كتاب مصور استخدم في التعليم صدر في العام ١٦٥٨ وكان عنوانه "كتاب الصور الحسية" أول كتاب تعليمي اقترنت فيه النصوص بالصور التي استخدمت كوسيلة لشرح مضمون النصوص. أما اسم واضع هذا الكتاب فهو يوهان "كومينوس"

إن أول معهد علمي للتعليم العالي عند العرب هو "بيت الحكمة" الذي أسسه الخليفة العباسي المأمون في بغداد في الثلث الأول من القرن التاسع (٨٣٠ م)، ومن بين الذين مارسوا التعليم فيه العالم الفلكي والرياضي المشهور الخوارزمي وهو الذي شغل أيضاً وظيفة أمين المكتبة فيه. وكان منهج هذا المعهد يضم الهندسة والفلك وأفكار بطليموس واقليدوس في الرياضيات والمنطق وكان يضم مرصداً فلكياً عظيماً. ويعتبر "بيت الحكمة" أول معهد عالٍ في القرون الوسطى والحديثة فقد حمل مشعل التعليم العالي والبحث والترجمة زمناً طويلاً وذلك قبل جامعات بولونيا وباريس وبراغ واكسفورد وكامبريدج.

إن كلمة "أكادمية" (Akademy) هي يونانية الأصل وتعود للمكان الذي كان الفيلسوف الإغريقي الشهير أفلاطون (القرن الرابع ق.م) يمارس تعليم تلامذته فيه. وبعد موت أفلاطون سميت مدرسة الفلسفة التي نظمها أتباعه وتلامذته باسم "أكادمية". كذلك سميت المدرسة التي كان يعلم فيها أرسطو باسم (Lyceum) وهي ما يعرف حالياً بالمدرسة أو بالكلمة المعربة "الليسية"

إن الكونفوشيوسية هي فلسفة اجتماعية أخلاقية تربوية ترجع إلى "كونفوشيوس" (٥٥٠-٤٧٨ ق.م) وهو مؤسس نظام أخلاقي عملي نفعي كان يتم تلقينه لكل فرد في الصين بواسطة العائلة والدولة. ومنذ عهده في القرن السادس قبل الميلاد وحتى منتصف القرن العشرين كانت الكتابات المنسوبة إلى كونفوشيوس هي المواضيع الأساسية للدراسة في جميع المدارس الصينية وقد خصصت هذه الكتابات في معظمها لعرض تفاصيل السلوك والتصرف المتعلقة بكل ظرف من ظروف الحياة وعلاقات الناس بعضهم مع بعض.

مدرسة عين ورقة هي أم المدارس المجانية اللبنانية: تقع مدرسة عين ورقة في بلدة غوسطا - كسروان الفتوح وهي أول مؤسسة تربوية في لبنان تقدم التعليم المجاني للتلاميذ وقد ورد في الوثيقة المتعلقة بنظام المعهد الإداري بتاريخ ١٤/ كانون الثاني / ١٧٨٩ ما يلي:

يجب أن تخصص ارزاق دير مار انطونيوس - عين ورقة لربيع المعهد وذلك بهدف التعليم المجاني إلا إذا رغب أولياء بعض التلاميذ في الانفاق على أولادهم وحينئذٍ يعفى هؤلاء من النذر، إذا شاؤوا. وهكذا تكون مؤسسة عين ورقة هي المؤسسة الأولى التي عرفت التعليم المجاني في تاريخ لبنان الحديث، وبالتالي هي أم المدارس المجانية اللبنانية.

من أهم أقواله:  
"التعلم من دون تفكير عمل ضائع والتفكير من دون تعلم خطر"  
"قد يكون باستطاعة الإنسان أن يحفظ ويسمع ثلاثمائة قصيدة ولكنه لا يعرف كيف يتصرف أو يسلك، فما نفع عمله؟"  
"إن التلميذ الصغير جدير بالاحترام، فمن يدرى بان معرفته قد تكون في المستقبل مساوية لمعرفتي"

تلعب الاحصاءات دوراً مهماً في تكوين المعرفة بشكل عام، وتتعدد مصادرها واشكالها واهدافها حسب الموضوع. ولما كنا في المركز التربوي للبحوث والانماء نقوم باعداد الاحصاءات التربوية بشكل مستمر. ونظراً لاهمية تعميم هذه الاحصاءات على التربويين والمهتمين بالشأن التربوي للاستفادة منها في تحسين الاداء او رسم التوجهات المستقبلية او مجرد اكتساب المعرفة في الشأن التربوي. سوف نشر في كل عدد من اعداد المجلة التربوية جدولاً او خارطة او مجموعة ارقام ونسباً تتعلق بموضوع تربوي معين. ولما كانت مسألة تعليم اللغات الاجنبية تحتل حيزاً مهماً من اهتماماتنا كتربيين او كأهل. نشر هذا الجدول الاحصائي الذي يبين نسب اعتماد اللغة الاجنبية الاولى في المدارس اللبنانية، بين اللغتين الفرنسية والانكليزية حسب عدد التلاميذ وتوزيعهم على المحافظات.

المعلومات العامة		رسمي			خاص مجاتي			خاص غير مجاتي			المجموع العام	
المحافظة	العلامة	فرنسي	انكليزي	المجموع	فرنسي	انكليزي	المجموع	فرنسي	انكليزي	المجموع	انكليزي	المجموع
بيروت		13758	9920	23678	4004	3313	7317	33508	22636	56144	35869	87139
جبل لبنان - ضواحي بيروت		22769	18164	40933	9881	11720	21601	91657	63266	154923	124307	217457
جبل لبنان - ما عدا ضواحي بيروت		19051	14718	33769	8339	2398	10737	36105	21867	57972	63495	102478
لبنان الشمالي		113857	3049	116906	20833	281	21114	67176	8993	76169	201866	214189
البقاع		31706	20316	52022	17194	12889	30083	27146	22688	49834	76046	131939
لبنان الجنوبي		21053	27961	49014	3847	7994	11841	12301	26971	39272	37201	100127
النبطية		21939	9883	31822	7726	4516	12242	11301	9917	21218	40966	65282
المجموع		244133	104011	348144	71824	43111	114935	279194	176338	455532	595151	918611

يتبين من خلال هذا الجدول ان غالبية المدارس في محافظة الشمال تعتمد اللغة الفرنسية بينما نجد ان اللغة الانكليزية في محافظة الجنوب هي الطاغية. اما في بيروت فتتقدم الفرنسية على الانكليزية وكذلك في محافظات جبل لبنان والبقاع والنبطية وذلك حسب النسب الآتية:

المحافظة		قطاع التعليم		رسمي		خاص مجاتي		خاص غير مجاتي		المجموع العام	
		فرنسي	انكليزي	فرنسي	انكليزي	فرنسي	انكليزي	فرنسي	انكليزي	انكليزي	فرنسي
بيروت		58%	42%	54.7%	45.3%	59.7%	40.3%	58.9%	41.2%		
جبل لبنان - ضواحي بيروت		55.6%	44.4%	45.8%	54.2%	59.2%	40.8%	57.2%	42.8%		
جبل لبنان - ما عدا ضواحي بيروت		56.4%	43.6%	77.7%	22.3%	62.3%	37.7%	62%	38%		
لبنان الشمالي		97.4%	2.6%	98.7%	1.3%	88.2%	11.8%	94.25%	5.75%		
البقاع		61%	39%	57.2%	42.8%	54.5%	45.5%	57.6%	42.4%		
لبنان الجنوبي		43%	57%	32.5%	67.5%	31.3%	68.7%	37.2%	62.8%		
النبطية		69%	31%	63.1%	36.9%	53.3%	46.7%	62.8%	37.2%		
المجموع		70%	30%	62.5%	37.5%	61.3%	38.7%	64.8%	35.2%		

ملاحظة: هذه الاحصاءات صادرة عن مكتب البحوث التربوية في المركز التربوي للبحوث والانماء للعام الدراسي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤



### الأمير لا يغش في الامتحانات



الأمير هاري

نقلت وكالات الأنباء العالمية خبراً تحت عنوان "الأمير هاري بريء من تهمة الغش" ويقول الخبر ان الأمير هاري وهو الابن الثاني للأمير تشارلز والأميرة الراحلة ديانا قد نفى انه لجأ للغش في امتحان المستوى الاول في مادة الفنون خلال تقدمه للامتحانات في العام ٢٠٠٤ . ويتابع الامير هاري دراسته في كلية ايتون التي تضم صفوة المجتمع البريطاني .

وفي معرض دفاعه عن الامير الذي يبلغ العشرين من العمر اصدر القصر الملكي في بريطانيا بياناً جاء فيه : "ليس صحيحاً ان هاري لجأ الى الغش في امتحاناته، هذه كلها مزاعم لا اساس لها من الصحة اطلقتها معلمة منزعة من ادارة المدرسة" وكانت المعلمة قد نشرت

الخبر بعد طردها من المدرسة وقالت : "انها تلقت تعليمات من اجل مساعدة الامير هاري لانهاء عمله". ولم ينته الأمر عند هذا الحد بل طلب القصر الملكي اجراء تحقيق حول الموضوع للتأكد من صحة مزاعم المعلمة. الا ان كبير المصححين في المدرسة اكد انه لا توجد اية أدلة على الغش خاصة وان المصحح لا يعرف اسم التلميذ اثناء التصحيح . وانتهت القضية الى استنتاج نهائي مفاده ان المعلمة المطرودة اختلقت هذه المزاعم لارغام المدرسة على دفع تعويضات معينة لها. طبعاً، فهل يعقل ان يقوم الامير بالغش؟

### أقوال:

"إن شر الجرائم، واعظم الكبائر، لا تقترفها نفوس البسطاء، بل النفوس القوية التي أفسدتها التربية"

أفلاطون

"إن مدرسة تحشو دماغ التلميذ بمختلف المعلومات من صالحة وطالحة، ولا تعلمه قيمته كإنسان، لمدرسة لا فرق بينها وبين السجن. وان طالباً يتخرج في أعلى المدارس وأضخم الشهادات ولا يعرف قيمة نفسه وقيمة الناس لطالب دفن اجمل شطر من حياته في التراب"

ميخائيل نعيمة

"يخلق الله الأشياء جميلة، ولكن ما ان يتدخل فيها الإنسان حتى يفسدها"

جان جاك روسو





اسم الموقع على الانترنت



طريقة البحث عن المعلومات

نفتتح في هذا العدد هذه الصفحة الخاصة بالمواقع التربوية على الإنترنت والتي نريدها وسيلة إضافية للمعلمين للحصول على موارد تربوية وتعليمية ومعلومات عامة وثقافية من جهة أو لدعم النشاطات الصفية او اللاصفية من جهة أخرى.

إلى جانب المواقع المتخصصة بالبحث على شبكة الإنترنت كموقع [www.google.com](http://www.google.com) أو غيره، هناك موقع تربوي يمكن ان يساعدكم لتأمين ما تطلبونه من معلومات أو دروس في مادة معينة هذا المحرك البحثي (SEARCH ENGIN, MOTEUR DE RECHERCHE) يتبع للموقع

التربوي المعروف في العالم الفرنكوفوني وهو :

<http://cursus.cursus.edu> (صورة رقم ١)

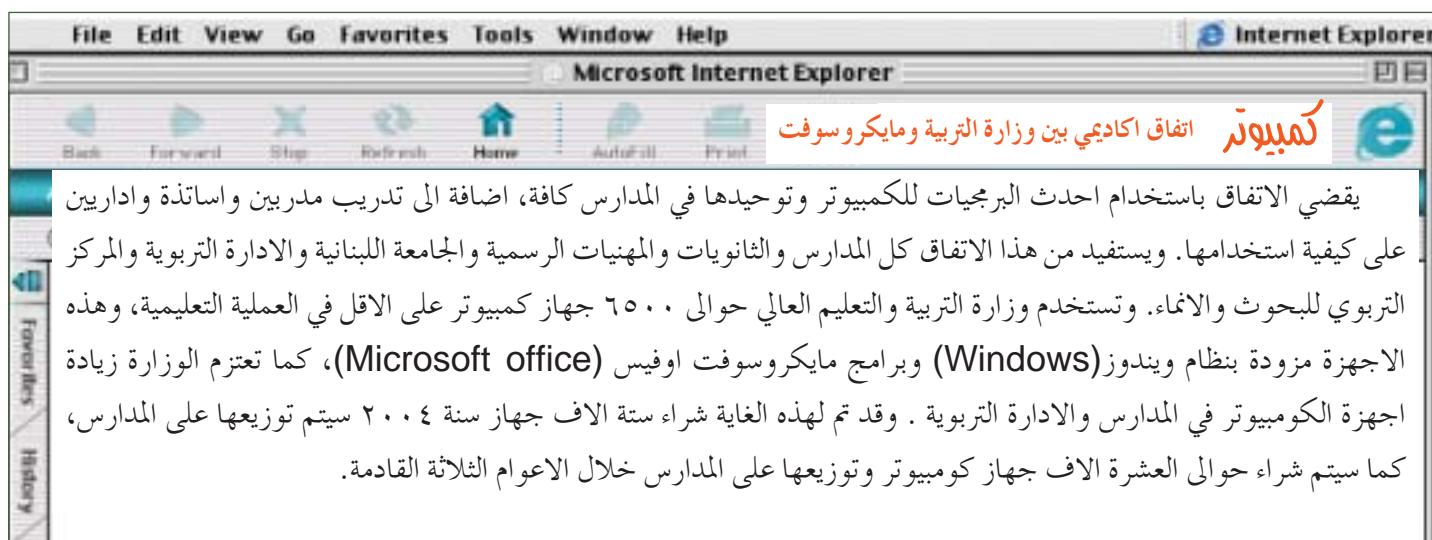
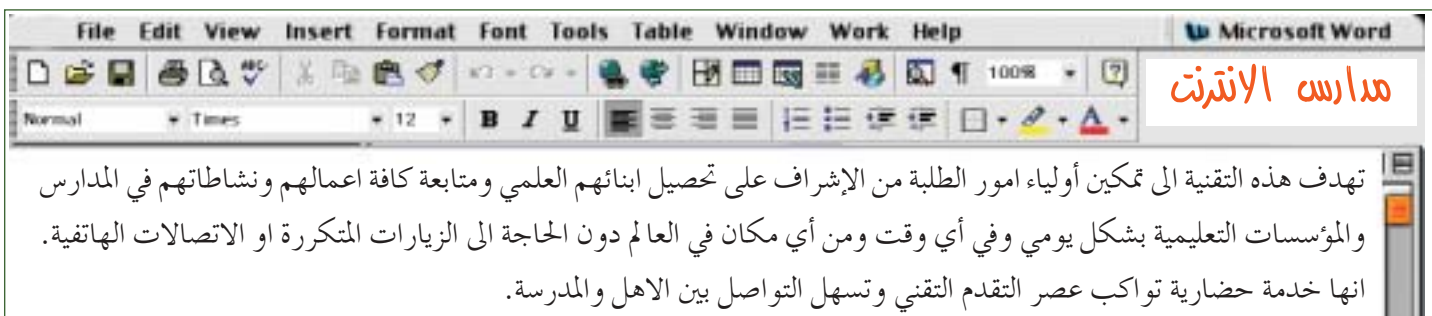
هذا الموقع هو <http://cursus.cursus.edu/result.asp>

ادخلوا إلى هذا الموقع لتجدوا الصفحة الأولى كآآتي : (صورة رقم ٢)

اكتبوا الكلمة او الجملة المراد البحث عنها ومن ثم حددوا المواضيع او المستوى

او النوع او المادة الخ ...

ثم اضغطوا على الزر Recherche لاطلاق عملية البحث.



العدد الاول ١٩٧٤



## لقاء مع مدير أول ثانوية رسمية في لبنان



محي الدين يوب مدير ثانوية الطريق الجديدة منذ اثنين وعشرين سنة . كان لنا معه حديث حول شؤون التعليم وشجونته . حديث فيه من الصدق . بقدر اخلاص صاحبه .

قلت : كم مضي عليك في مهنة التعليم ؟

قال : مضى علي اربع وثلاثون سنة منها اربع سنوات امضيتها مدرسا في جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية وامضيت الثلاثين سنة الباقية في سلك التعليم الرسمي ، تدرجت خلالها من مدرس تكميلي الي استاذ ثانوي ثم تسلمت ادارة ثانوية الطريق الجديدة منذ اثنين وعشرين سنة وما زلت هنا في هذا المكان ... علي كل حال لنا لله ... « غوري صاروا وزراء » ...

قلت : اري وانا اتحدث اليك عن التعليم التي اعيش تاريخ التعليم الثانوي الرسمي في لبنان منذ نشأته فهل لي ان اسع منك قصة هذا التعليم ؟

قال : دخلت التعليم الثانوي منذ نشأته الاولى اي في عام ١٩٥٣ عندما صدر مرسوم بانشاء ثلاث ثانويات احداها في بيروت . وهي ثانوية الطريق الجديدة ، واثنين في طرابلس احداها للذكور والثانية للإناث . وقبل ذلك ، اي منذ عام ١٩٤٥ ، كنت استادا في المرحلة المتوسطة .

- كيف بدأ التعليم الثانوي في ثانوية الطريق الجديدة وكم كان عدد طلابها في عامها الاول ؟

- عندما تسلمت ادارة الثانوية كان عدد طلابها حوالي ٤٥٠ طالبا

- محي الدين يوب ولد عام ١٩١٤ - بيروت .
- تلقى علومه الابتدائية والمتوسطة في مدرسة اللاييك والثانوية في المقاصد .
- تخرج بدرجة ليسانس في الآداب من جامعة فؤاد الأول في القاهرة عام ١٩٤٢ .
- درس اللغة العربية وآدابها في مدارس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية مدة أربع سنوات .
- التحق بالتعليم الرسمي في مدرسة حوض الولاية عام ١٩٤٥ .
- أوفدته وزارة التربية بالاشتراك مع منظمة اليونسكو الى بغداد في بعثة تعليمية لمدة سبعة أشهر التي خلالها محاضرات في عدد من المدارس الثانوية وساهم في مشروع رفع مستوى كتب التاريخ واللغة العربية .
- عين مديراً لأول ثانوية في لبنان عام ١٩٥٣ وما زال يشغل هذا المنصب حتى الآن .
- مؤلفاته : سلسلة كتب قواعد اللغة العربية لصفوف المرحلة المتوسطة ، وكتاب الأدب الحديث ، لصفوف الكالوريا ، بالإضافة الى سلسلة كتب لمساعدة طلاب الكالوريا في الامتحانات .







في المراحل الثلاث الروضة والابتدائي والمتوسط ، وبعد مرور سنة ارتفع العدد إلى 1450 طالبا ، عندها ، أي بعد عام - استحدثت فرع البكالوريا الأولى - وفي السنة الثانية استحدثت صني الرياضيات والفلسفة .

- هل تذكر عدد خريجي هذه الثانوية ؟

- حوالي 1500 متخرج .

- أما زلت على صلة بالمتخرجين ؟

- طبعاً ، هؤلاء أولادي ، وأنا حريص على تتبع مراحل حياتهم ، ومنذ مدة اتصلت بعدد من المتخرجين وحثتهم على ضرورة إنشاء رابطة تجمع شملهم .

- هل تذكر من هؤلاء المتخرجين من برز في اختصاص معين ؟

- طبعاً ، منهم الطبيب ومتم المحامي ، ومنهم المهندس وما زلت أذكر رمال رمال الذي تخصص حالياً في الهندسة الالكترونية في فرنسا بمنحة من الحكومة الفرنسية نفسها تقديراً لعبقريته .

وتابع المزي محي الدين بواب قائلاً : هؤلاء طلابي ، جزء من حياتي ، وجزء من هذا الكون الصحيح الذي يجب ان ينشأ .

- لعلكم تسعون كما نسع انتقادات الاهل للتعليم الرسمي . فهل ثمة مبرر لهذه الانتقادات ؟

- اعتقد ، وبصراحة ، ان الدولة كلها مقصرة بحق المواطنين ... نحن ثلثا استقلالنا سنة 1945 - 46 . ومر حوالي ثلثي سنوات لو أكثر حتى فكرت الدولة بإنشاء ثانوية ، بينما كان مفروضاً بها ان تنشئ الثانويات منذ اول يوم من نيلنا الاستقلال وتوسع في التعليم الرسمي وتطويره ورفع مستواه .

واضاف : البعض ينهم التعليم الرسمي بأنه ادنى مستوى من التعليم الخاص ، وفي رأيي ان التعليم الرسمي ليس اقل مستوى ، ببديل ان ثانوية الطريق الجديدة كانت تتألقها وظلت افضل بكثير من نتائج معظم المدارس الخاصة اما عدم ايمان الناس بالتعليم الرسمي هو الذي جعلهم ينجحون نحو التعليم الخاص ، وعندما بدأ المواطن يدرك ان الثانويات الرسمية توازي في مستواها المدارس الخاصة او انها افضل من بعضها بدأ يقل عليها . تاهيك عن دور الوضع الاجتماعي والاقتصادي في توسيع التعليم الرسمي .

وقال : ثمة سبب رئيسي ادنى الى ضعف الثقة بالتعليم الرسمي وخصوصاً في المرحلة الثانوية وهو ان الثانويات كانت تعتمد على بعض اساتذة تدرجوا من التعليم الابتدائي والتكميلي الى الثانوي ، لان كلية التربية في الجامعة اللبنانية لم تكن قد افتتحت بعد ، بينما كانت الثانويات الخاصة تعتمد على اساتذة جامعيين ومتخصصين ، هذا من جهة ، ومن جهة ثانية يبدو ان الدولة كانت في السابق تنظر الى المدرسة الرسمية على انها تأمين بناء وطولات دون الاهتمام بالمدرس وثقافته ومتطلبات المدرسة الحديثة من مختبرات ومكتبات ومجهيزات مختلفة الى غير ذلك من المعطيات التربوية التي كانت مفقودة تقريباً ، هذا بالإضافة الى ان التعليم الرسمي ، لا سيما في المرحلة الثانوية ، كان لسنوات خلت يدرس اللغة الفرنسية دون سواها ، وهذا بنظري سبب من اسباب بطء المدرسة الرسمية .

قلت للاستاذ بواب : البعض يخلط بين التعليم والتربية والعرض الآخر بفصل بينهما ، وانت هل تعتبر ان مهمة المدرسة هي التعليم فقط ام التعليم والتربية ؟

قال : بنظري يمكن ان نقسم الموضوع قسمين : التعليم الابتدائي حتى المتوسط يجب ان يعتمد التربية اولاً والتعليم ثانياً . وفي المرحلة الثانوية يصبح التعليم والتثقيف هنا الأساس . هذا اذا اردنا بكلمة التربية التثقيف او اكتشاف ميول الطالب واستعداداته بحيث انه عندما يصل الى المرحلة الثانوية يكون قد وصل الى الاختيار الذي يناسب هدفه وميله واستعداده وكفاءاته . وهناك امر آخر غير التعليم وهو التوجيه والتثقيف أي ان الطالب عندما يتخرج من التعليم الثانوي يجب ان يتوجه نحو الهدف الذي يناسبه ويصبح ملماً ببعض الشيء بالحواليات التي بما هو حوله ، وهذا مع الاسف لم يتوافر بعد كما يجب في منج التعليم الثانوي لا سيما في ما يتعلق بدراسة البيئة والحضارة ، فالطالب الثانوي اليوم لا يدرك شيئاً عن اسباب وجود الحضارة وتطورها ولا عن اسباب التحولات الطبيعية في حياته وما يتبعها من فكر .

وباختصار ان مناهج التعليم الثانوي تنقصها اشياء كثيرة . ينقصها الاهتمام بالدراسات الاجتماعية والمدنيات لدرجة ان ابن بيروت مثلاً لا يعرف شيئاً عن الهرمل وعن الطباع ، ولا يعرف عن طبيعة الحياة في هذه المنطقة او تلك . ليس المهم تدريس الطالب تاريخ الحوادث التي مرت وانما المهم بنظري والاهم هو ان تدرسه البيئة التي يعيش فيها وكذلك عن الجنوب وابن الهرمل والاسباب التي تكمن وراء تخلف هذه المنطقة او تلك يجب ان يعلم الطالب لماذا هذا التأخر والتخلف ، من المسؤول ولكي يستخلص من هذه الاسئلة تأثيرها الفعالي على العالم . ومضى مدير ثانوية الطريق الجديدة يقول : المدرسة ليست مصنعاً ، نحن لا نريد ان نصنع الطلاب ، انما نريد ان نخلق افكاراً ورجالاً ، نريد ان نكون هؤلاء الناس ، ولا نريد ان نكتفي باعطالهم شهادة مرور لا أكثر ولا اقل .

- انا اهمهم من هذا ، ان مناهجنا ما زالت متخلفة قياساً الى مناهج الدول المتقدمة .

- هذا الكلام ليس كله صحيحاً ، فناهجنا ليست متخلفة وانما لم تتطور بعد التطور الكافي .

- تحفل ثانوية الطريق الجديدة شهرة واسعة ما هي اسباب هذه الشهرة وهل يعود اليك الفضل في ذلك ؟

- ثقة الناس بهذه الثانوية وبمديرها دفعاً لها من عمرنا وجهدنا وعزمنا ونحن فخورون بما قدمناه خصوصاً اذا كانت المكافأة هي هذه الثقة .

وكان الحديث مع صاحب تجربة ربع قرن في التعليم الثانوي يمكن ان يطول ساعات وساعات وانما هدفنا هنا ان نعرف عالم التربية بشكل موجز سريع الى واحد من جنود المهنة الرسالة التي ترنكر قبل كل شيء على عصر الطاقات البشرية المتكرسة لها .

\*\*\*\*\*

# إعلان

دعوة للمشاركة في معرض "الوسائل التربوية بأقل كلفة ممكنة"

حضرة المدير(ة) المحترم(ة)،

رَكَزَت المناهج التربوية على دور المتعلم فجعلت منه محور العملية التعليمية، وأوصت بتعميم الطرائق الناشطة في الصف وخارجه نهجاً دائماً يسهل عليه اكتساب المعارف والمهارات. في هذا الإطار، تكتسب الوسائل التربوية على اختلافها وتنوعها شرعية جديدة، خصوصاً تلك التي يصنعها المعلمون والتلامذة بأيديهم وبما توافر في محيطهم من مواد غير مكلفة. إن تضافر العقل واليدين وسائر الحواس في إنتاج هذه الوسائل يجعل من التعلم عملية ناشطة فعلاً، بعيدة عن التلقين النظري والحفظ العقيم، فيدرك المتعلم الأمور بشكل أوضح وأنجع وأثبت في الذاكرة.

انطلاقاً من هذه المعطيات،

وللمساهمة في نشر ثقافة الوسائل التعليمية،

وللتشجيع على تعميم إنتاجها واستعمالها في المدارس والمؤسسات التربوية كافة،

ينظّم المركز التربوي للبحوث والإنماء معرضاً للوسائل التربوية المنتجة بأقل كلفة ممكنة، وذلك بين ١٢

و ٢١ أيار ٢٠٠٥، في مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء - سن الفيل.

تشرف على المعرض لجنة تنفيذية تهتم بكل الأمور التنظيمية وتبثق عنها لجنة مولة بقبول المعارضات الموافقة للمعايير المعتمدة ولجنة تحكيمية تختار أفضل المعارضات وتمنح الجوائز للمتميزين.

حضرة المدير(ة)،

إن نجاح المعرض في بلوغ الأهداف المرجوة مرتبط إلى حد كبير بانخراط المجتمع التربوي في هذا

المشروع الريادي الذي نأمل، بمساهمتمكم، أن يتجدد دورياً،

وكون مدير المؤسسة التربوية هو المحرك الأول في مؤسسته،

نأمل أن تتبنوا شخصياً هذه الدعوة للمشاركة في المعرض وأن تنشروها بين أساتذة مؤسساتكم

وتلامذتها، وتشجعوهم على إنتاج وسائل تعليمية بكلفة زهيدة لاستعمالها في صفوفهم، وبالتالي

لعرضها في معرض "الوسائل التربوية بأقل كلفة ممكنة".

نشكركم مسبقاً على مساهمتمكم في نشر ثقافة إنتاج الوسائل التربوية،

وإننا على ثقة أن المشاركة الكثيفة في هذا المعرض سوف تسهم في تنشيط الجو المدرسي وتشجيع

الابتكار وتبادل الأفكار والخبرات.

رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء

الدكتورة ليلى ملبحة فياض



# 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 ٣١ - تشرين الثاني ٢٠٠٤

التحضير الفني والمالي: وحدة الإنتاج التقني في مكتب التجهيزات والوسائل التربوية  
الطباعة: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء، سن الفيل