



**المواطنة
بين المفهوم والممارسة**

**الفروقات الفردية
وتأثيرها
على التحصيل التعليمي**

**دور الأهل والاعلام
في التربية**

**دور الدراما الابداعية
في التربية**

**أهمية الوسيلة المصورة
في العملية التعليمية / التعليمية**

الأرثوذكسية

الوطنية بحار

تكنولوجيا وفنون

المدرسة

إبداع ومثابرة



تفوق علمي



وزارة التربية اليونانية
مسابقة عالمية حول الألعاب



جائزة لبنان والعالم العربي



نشاط حاد



المعطاء على البيئة واجب



تميز في الجامعة أيضاً



ريان غنية تفوز برحلة الى تركيا وهي جائزة
أولمبياد " الأولى في اللغة الانجليزية بتحسين
من المركز الثقافي البريطاني .

المدرسة الوطنية الأرثوذكسية تتميز بين مدراس
لبنان في النقط المبنائي باللغة الفرنسية وتنفرد
بتلك جوانب .

تفوق في النتائج الرسمية وحضور ثقافي وفكري فاعل .

المدرسة الوطنية الأرثوذكسية - الشيخلاها ، بحار هاتفه : ٠٦/٦٩١٥٠٦ فاكس : ٠٦/٦٩٣٣٦١

المجلة التربويّة

العدد ٣٣ - نيسان ٢٠٠٥

مجلة تربويّة تعنى بشؤون المعلم

في هذا العدد

الصفحة

- ٣ **كلمة العدد**
بقلم رئيس التحرير
- ٤ **الملف التربوي**
ميشال بدر المواطنة بين المفهوم والممارسة
- ٨ د.رشاش عبد الخالق أهمية الوسيلة المصورة في العملية التعليمية/التعلمية
- ١٢ د.ليلى عاقوري ديراني الفروقات الفردية وتأثيرها على التحصيل التعليمي
- ١٤ عبده لبيكي طرائق تعليم اللغة العربية بين الموهبة والعلم والاختبار
- ١٦ د.سوزان عبد الرضى الاولاد المهمشون داخل المدرسة في لبنان "انذار ملح"
- ٢٣ **Laure GHANEM KAHIL: La séquence didactique**
- ٢٨ **Wassim EL-KHATIB: L'évaluation au service de l'apprenant et de l'apprentissage dans les programmes libanais**
- ٢٩ **وبالتدبير نبني معاً**
جورج فرج أوجه الشمول في التربية الكلية (تابع) ٤/٢
- ٣٣ فيرا زيتوني صليبا دور الأهل والإعلام في التربية
- ٣٦ لاوون لاوون المختبر النقال في خدمة التعليم
- ٣٩ دانيا الرفاعي الأندية البيئية المدرسية... بين الواقع والمرآة
- ٤٤ زينا حبيب مشروع (TIMSS 2003): التعريف به وبمراحل تطبيقه
- ٤٧ د.نديم الشوباصي مسارات التحصيل التعليمي في لبنان من خلال الملاءمة بين هيكلتي التعليم العام والتعليم المهني والتقني والفرص المتاحة للانتقال من تعليم إلى آخر وبالعكس
- ٥١ ابراهيم ملاط المشروع اللبناني-الألماني، التأهيل التكميلي لإعداد المشرف الفني "المايستر"
- ٥٣ سميرة دعبول دور الدراما الإبداعية في التربية
- ٥٦ **متفرقات تربوية**
بريد القراء
- ٥٧ هل تعلم؟
- ٥٨ احصاءات
- ٥٩ اخبار، اقوال، طرائف
- ٦١ اصدارات تربوية
- ٦٢ كمبيوتر، انترنت
- ٦٣ ذاكرة المجلة تجربة عُمر في حقل التربية



المنحوتات للفنان البناني

ميشال بصبوص
(١٩٢١ - ١٩٨١)

تقلب ميشال بصبوص في مطلع حياته الفنيّة بين أساليب متعددة، متنقلاً في استلهاماته الفنيّة بين "بيكاسو" التكعيبوي و"برانكوزي" الهندسيّ و"زادكين" التجريدي و"جاكوميتي" الرمزيّ. ولا ضير في أن ينخرط الفنان في مقتبل شبابه واعتناقه الحديث للنحت في صيرورة العصر، فمن من النحاتين

استطاع النأي عن هؤلاء وهم شكلوا سمة القرن السابق وثقله التشكيلي؟ ومن منهم قدر على الانزياح عن ثقل بيكاسو أو ضغط جاكوميتي؟

لكن ميشال بصبوص يبقى ابن ضيعة راشانا اللبناييّة (مملكة الحجر)، التي سردت قصص الحجارة والصخور وعاشت أزمنتها. لقد عاش بصبوص بين ظهرائي هذا الارهاص، فسرقته راشانا إلى عالمها المكتنز إككانيات هائلة وتأليفات طبيعية صارخة تنبئ بالصلابة، وأذابه عصر تفجرات الأساليب الفنيّة الكبرى، وترديدات صدى سنوات العصر الذهبي للقرن الماضي.

على الرغم من أن ميشال بصبوص انكب في البدء على حفر الخشب إثر عودته من رحلته الدراسية الأولى إلى باريس (١٩٤٩ - ١٩٥١) حيث استطاع إبراز قدرته على التعامل بإزميله مع الخشب، مبرزاً المعالم التشخيصيّة لمنحوتاته، معطياً حيوية "مؤسّبة" لإعماله المتناغمة، لكنه سرعان ما كان يستجيب إلى نداء "راشانا" وغاباتها الصخرية، فإذا به ينقل الحوار الأصم إلى محترفه - منزله الكائن على تلة من ضيعته وملاصق لمقالع الحجارة، وإذا به يجعل الصخر ينطق لغة تتناهى إلى أبصارنا.

اقتطع بصبوص صخور منحوتاته من وسطه وبيئته، وحول حواراتها الصماء إلى فعل مدني - حضاري، فدل بذلك على تعايش فريد بين عذرية الطبيعة وبين تحولاتها إلى فعل فنيّ إنسانيّ. إنه الانتقال من هذه العذرية "البربريّة" إلى التشكل المدني. وهو بذلك لم يسرق حوارات الحجارة، بل ترجمها إلى تناغم بشريّ تستطيع العين أن ترشف موسيقاها، وتناغمها، وتذاعبها، وتعزف على أوتارها أنغاماً من وحي الحداثة والمعاصرة. هذا ما تنطق به أعماله في الصورة المرفقة، وهي توليفة تشكيلية مستغرقة بالتشخيص المختزل والتجريد المكعب. ففي انتصاب أعماله تناسقٌ يلبس ليونة تتصل بالأومومة والحنان، ويتدثر حدّة ينبئ بها تحليل الكتل الهندسية ذات التركيبة التكعيبية، من دون أن تستدير لكتلة صخرية أثر الفنان إبقاءها على طبيعتها. تناغم فريد يجمع تنوعاً يتألف من مساكنة الفكر الإنسانيّ بتعبيراته الدالة على العصر لسردية الطبيعة التي تؤثر تحويل أشكالها وفقاً لإيقاعاتها هي.

ميشال بصبوص أثر أن يعمل إزميله وفقاً لإيقاعات عصره متناغماً مع إيقاعات الطبيعة في ضيعته راشانا التي أرادها اختزالاً للبنان.

د. عادل قديح

المدير العام المسؤول

رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء

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 الشوباصي

اسطفان اسطفان

تدقيق لغوي

د. يونس فقيه

تدقيق مواد

الياس شمعون

مستشار إعلامي

ألبيير شمعون

المخالات
الواردة في
المجلة التربوية
تعبّر عن
آراء أصحابها



كلمة العدد



بقلم
رئيس التحرير

‘لأن العطاء حاجة من حاجات الثمرة لا تعيش بدونها
ولأنها إذا لم تعطِ عرضت حياتها للتهلكة’
جبران خليل جبران

يصدر هذا العدد من "المجلة التربوية" في نهاية الفصل الأول من العام، الذي يحتضن أكثر من مناسبة وعيد واحتفال، تتمايز في المعنى والنكهة والرمز لكنها تتوحد في الدافع والهدف، ألا وهو الإنسان. فكلها محطات زمنية نتوقف عندها لنستذكر الماضي، لننظر في مرآة الحاضر، ولنستشرف المستقبل. وكلها ثابتة في مواعيدها السنوية، لا تتأخر في المحييء ولا تتعجل، وحده الإنسان يتغير، ويكبر، ويشيخ... من بين هذه الأعياد، ثلاثة، عيد المعلم وعيد الأم وعيد الطبيعة في بداية فصل الربيع. ثلاث مناسبات يجمعها عنوان واحد هو العطاء.

وبعيداً عن الشاعرية في الحديث عن العطاء كمفهوم إنساني مثالي، نستلهم المعنى بكل واقعيته وأهميته وقيمتها الحياتية والاجتماعية وننظر إليه من زاوية كونه ضرورة لحياتنا واستمرارنا. فعطاء الأم الذي لا يجاريه في صدقه وشفافيته عطاء هو حقيقة لا حاجة لإثباتها كونها ساطعة كالشمس، وعطاء الأم الكبرى - الطبيعة، التي تبشر مع عودة كل ربيع بقدوم المواسم والجنى والخير والدفء هو أيضاً حقيقة لا تزول. وعطاء المعلم لأبنائه التلاميذ، ولو حلاً للبعض تسميته بالحقيقة المرة، يبقى حقيقة مرّها طيب، وبالرغم من كل الشوائب والظروف التي تحيط بجوانب وظيفة المعلم ودوره التربوي والمعوقات الاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية التي تربك عمله وتزيد من مرارة حياته، كل هذا لا يلغي حقيقة مفادها أن المعلم يمتحن العطاء ويفني حياته في التضحية لأجل الآخرين. ولا يجوز لهذه الصورة أن تزول من ذاكرة الناس والمجتمع، لأن فيها الحصانة وصمام الأمان لديمومة أمانة للفرد والمجتمع، وهي الأساس المتين الذي يبنى عليه مستقبل الأجيال.

المعلم وحده يشعر بحجم التضحية، يتعب، يسهر، يتخلف عن الاهتمام بحياته الخاصة، بأولاده، بمحيطه، يصل الليل بالنهار تحضيراً وتصحيحاً ومتابعة، ينام على "مخدة" محشوة بعلامات الامتحان الفصلي أو الشهري، ويقلقه تراجع مستوى هذا التلميذ وصعوبة التعامل مع ذلك، يتحمل الدلع والوقاحة والسذاجة والافراط في الحركة، يجيب عن ألف سؤال وسؤال كل يوم، يحتضن تلاميذه ويرعاهم، وتدمع عيناه متناسياً كل التعب وهم يتخرجون ويغادرون باتجاه المستقبل.

إلى هذا المعلم المعطاء الذي لا يزال يؤمن بالدور الطليعي للتربية في حياة المجتمعات، والذي يقوم بواجباته متعالياً فوق المشاكل والمعوقات، والذي تدمع عيناه كل ما تخرج تلميذ من أبنائه التلاميذ، إليه ألف تحية

■ وشكر ووردة

المواطنة بين المفهوم والممارسة



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

تناول مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية مفهوم المواطنة كواحد من جملة المفاهيم التي يتم إعداد المتعلم وتوعيته على فهمها وممارستها. والسؤال، كيف يمكن فهم المواطنة وتعميمها من خلال التربية المدرسية ليتلاءم كل من الفهم والممارسة مع ما نصّت عليه الأهداف العامة للمادة لجهة "اعتبار الإنسان قيمة وغاية في حد ذاته، وكائناً اجتماعياً في جوهره، ولا تتحقق شخصيته إلا ضمن إطار الجماعة؟" ولا سيما ان هذا المفهوم في تطور مستمر ويخلق ضغطاً والتباساً في فهمنا السابق للمواطنة والمواطن على السواء.

السائدة وتأثيراتها. علم الاجتماع يعرفها بأنها وضعية قانونية يتمتع بها الفرد داخل الوطن ويحصل عليها بالمواطنة أو بالتجنس، وهي تستبطن حقوقاً وواجبات. هذا الاستبطان جعل المواطنة على ارتباط وثيق بالديمقراطية، تتراجع بتراجعها، ويتعدّر فهمها أو تحليلها إلا في إطار الديمقراطية، كما يقول الإعلامي والسياسي الإنكليزي Thomas Paine، كونها تشكّل المرتكز والأساس للمطالبة بحقوق الأفراد/ المواطنين وتحديد واجباتهم. ففي النظام الديمقراطي ترتبط



المواطنة بأبعادها التي يحددها عالم الاجتماع الإنكليزي T.H. MARSHALL (1893-1981) بثلاثة: السياسية، المدنية الاجتماعية، والاقتصادية، ارتباطاً وثيقاً بمدى تمتع المواطنين بحقوقهم المدنية وممارسة حقوقهم السياسية، خصوصاً في مجال الانتخابات واختيار ممثليهم. وعليهم في المقابل القيام بواجبات المواطنة كمثل التقيد بالقوانين وتأدية الضرائب المتوجبة عليهم. وذلك انسجاماً مع ما جاء في المادة (٢١) من شرعة حقوق الإنسان الصادرة في العام ١٩٤٨ بان المواطن هو، وقبل كل شيء، مشارك في الحياة السياسية لبلده، ومشارك أيضاً في القرارات السياسية.

"المواطنة" تعبير يعود إلى التداول بشكل لافت هذه الأيام، بتعريفات مختلفة وطموحة في غالب الأحيان. فيحدده البعض انتماء إلى وطن، وآخرون لا يرون هذا التعريف واقعياً بعد اليوم، في عالم بات "قرية كونية" تحكمها وتتحكم بها حركة مواصلات واتصالات ومصالح مشتركة فاقت التوقعات وأسقطت الحدود وتجاوزت خصوصيات المجتمعات على اختلافها. هذا الواقع المستجد حمل البعض على المناداة بمواطنة تشمل مواطني أكثر من دولة على أسس



يتم التوافق عليها (كالمواطنة الأوروبية مثلاً). بينما يقترح آخرون "مواطنة إقامة" تمنح للأجانب المقيمين في بلد معين، على أن تكون محدّدة نصوصاً ومفاعيل. هذه التعريفات والاقتراحات، إضافة إلى غيرها، تطرح بإلحاح مسألة "المواطنة" على مستوى الفهم كما على مستوى المفاعيل والممارسة. فما المواطنة تحديداً؟

تعريف المواطنة

عرفت "المواطنة" على مرّ التاريخ تغييرات في المعنى كما في الاستخدام، وذلك بتغيّر الأزمنة والمجتمعات والأنظمة السياسية

مثيلتها في اليونان بتساؤلها في إطلاق صفة المواطنة على سكان المستعمرات. إلا أن هذا التساؤل ارتبط بمدى التزام هؤلاء "المواطنين" بواجباتهم وليس بحكم كونهم أعضاء في المدينة. غير أن تمتعهم بهذه الصفة لم يخولهم تبوء المناصب الرومانية المهمة التي اقتصر على مجموعات صغيرة تمسك بالسلطة تحت إشراف الإمبراطور وتعمل بتوجيه منه.

القرون الوسطى

لم تعمّر "المواطنة" التي عرفتها ومارستها كل من روما وأثينا طويلاً. ففي القرون الوسطى حلت الإقطاعية محل المواطنة في أوروبا بوجه عام. فكان بنتيجتها أن تحددت مواطنة الفرد على أساس انتمائه وولائه للإقطاعيين كما للملك، أسياده وحماته، فجمّدت سلطة الملك آنذاك إرادة الله ومشيبته على الأرض، قراراته لا ترد، مالك كل شيء، البشر والحجر.

هذه العبودية المقنعة عمّرت طويلاً في أوروبا، وبات خلالها الإنسان - الفرد أسير القدر المكتوب له منذ الولادة، أي الخضوع لسيده الإقطاعي أو للملك الذي يدير مملكته بما ومن فيها باسم الدين مصدر شرعيته وقوته. وقد عانى الناس هذه العبودية قروناً عدّة، أمضوها في خدمة أسيادهم، محرومين من أية حرية أو كرامة إنسانية، يتمتعون بفضيلة واحدة: الطاعة والخضوع التي هي فضيلة العبد، كما يقول أفلاطون.

عصر النهضة في أوروبا

شهد عصر النهضة انبعثاً للمواطنة" بعد طول سبات، ساهمت في تحقيقه ظروف ومعطيات عدّة، من أبرزها:
- الديانة المسيحية التي أكّدت سواسية الناس أمام الله، فلا عبد بعد ولا سيد.

- المعاناة التي عاشها الناس، على مدى قرون، نتيجة الاضطهاد والاحتقار وعدم احترام ذاتهم الإنسانية، وهو ما أسهم في دعم التوجّهات التحررية وتعزيزها.

هذا الواقع المستجد أوجد مناخاً من الاستقلالية الاجتماعية اتّسمت بقدر من الحرية أسهم في بروز شكل من أشكال المواطنة يستبطن "حقوقاً وواجبات". وقد شكّلت حقوق الإنسان وواجباته في هذه الحقبة، محور اهتمام عدد من المفكرين الذين أكدوا أن الخير العام يقوم على الخير الذي يصيب المواطن ويحفّزه على ارتضاء العبور من شخصاً نيته وفرديته إلى رحاب الانتماء الاجتماعي. لكن هذا العبور مشروط بان يكفل له هذا الانتماء حقوقه ويحدّد واجباته كمواطن، إذ إن كلمة مواطن تعني العلاقة مع سائر المواطنين، وهذه العلاقة

بناء على ما تقدم، يمكن القول إن المواطنة هي في المبدأ، وحتى إشعار آخر، انتماء إلى دولة، وعلاقة بين المواطن والدولة تركز على وعي المواطن لماهيتها من خلال تحسّسه قضايا الشأن العام، وتشتمل على علاقة المواطن كفرد بالمؤسسات العامة مدنيّة كانت أو اجتماعية، بما يسهّل عليه الانخراط الصحيح في المجتمع الذي يعيش فيه. أما الترجمة العملية لهذه العلاقة فتتجسد في احترام القوانين والتقيّد بها لأنّها أساس استقرار المجتمع، والمنظمة للعلاقات بين الأفراد والمجموعات المكوّنة له. وذلك يتم من خلال انخراط صحيح للمواطنين يجعل دورهم أساسياً في تشكّل الدولة ومؤسساتها، إذ من غير الجائز أن يعيش المواطن وحيداً منعزلاً. فعلى خلفية هذا الانتماء يتحدّد الدور المباشر وغير المباشر للمواطن في إدارة القضايا والمواضيع الشخصية والعامة، بما يحقّق سعادة المجتمع. فالمواطنة هي اتصال بالآخرين الذين يتشكل منهم المجتمع والوطن.

ولكن هل يصح القول إن مواطنة اليوم هي نفسها بالأمس؟



التطوّر التاريخي

المواطنة ليست تعبيراً جديداً كما أنها ليست مفهوماً مستحدثاً، فقد عرفتها وطبقتها كل من روما وأثينا في العصور القديمة. لكن معناها وتطبيقاتها آنذاك كانت مغايرة لما هي عليه اليوم. ففي أثينا اقتصرت المواطنة اليونانية على متجانسين يمكنهم التواجد معاً بشكل دائم، موحدين ضمن المجتمع الواحد. أما النساء والعبيد والغرباء فقد حُرّموا من مفاعيل هذه المواطنة ببعدها المدني المتعارف عليه آنذاك، فتمتّعوا فقط بالمواطنة الاجتماعية من دون سواها. وكان المواطن اليوناني، في ذلك العصر، لا يخضع لرجل، أيّا كان، بل للقانون الذي أجاز له حق التمتع بحقوق والتقيّد بواجبات حدّدتها مجموعة مختارة من المواطنين اليونانيين، من ذوي الشأن.

أما في روما، فقد اقتصرت المواطنة الرومانية الحقيقية على قلة كانت الوحيدة المؤهلة لتبوء المناصب الرسمية المهمة. وتميّزت عن

وبالتالي لم تعد المواطنة اليوم كما كانت عليه بالأمس، لذلك من غير الجائز اعتبارها مفهوما مجردا أو وضعيّة جامدة ونهائيّة، محدّدة التفسيرات والمفاعيل، بل أصبحت وضعيّة منفتحة ومتحركة تجد أقصى كمالها وترجمتها في:

١- مشاركتنا كمواطنين، أفرادا وجماعات، في مختلف الأنشطة المتعلقة بمصيرنا، مع ما تفرض هذه المشاركة من حقّ لنا في الاطلاع على المواضيع المطروحة والمداولة في المجتمع الذي نعيش فيه أو ننتهي إليه، حيث يتقرّر مصيرنا. عندها يكون انخراطنا واعياً ومؤثراً، فالانتماء إلى جماعة هو انتماء إلى الوطن هويّة ومشاركة.

٢- الوعي بان الانتماء السياسي هو الرابط الجامع بين المواطنين

تستبطن واجبات، كما يقول المركز دي كلارمونت - لوديف. وقد عززت هذا التوجّه الديمقراطي ممارسات مستوحاة من أفكار عدد من المتنوّرين والأدباء في أوروبا أمثال "مونتيسكيو" الذي نادى بالفصل بين "السلطات الثلاث" منعاً للتسلّط، و"جان جاك روسو" الذي رأى أن سعادة الفرد هي هدف كل جماعة، وبأنّ الجماعة السياسيّة هي محصّلة عقد جماعي. كما شكّلت هذه التصورات والمساهمات أحد المرتكزات التي قامت عليها المواطنة المعاصرة بتجليّاتها الديمقراطيّة في مراحل لاحقة، والتي رمت إلى كفالة الشخصية الفرديّة. فكان أن سقطت بنتيجتها شرعيّة الملك كأساس لضمان سعادة الفرد.

فما هو الفهم المعاصر للمواطنة؟



مقر مجلس الوزراء



القصر الجمهوري



قصر العدل



مجلس النواب

وكفيل حرياتهم. وبأن المواطنة بمعناها الصحيح لا تقوم إلا على أساس الانتماء إلى مجموعات ونظم سياسيّة حيث الناس متساوون في الكرامة كما في التمتع بحقوقهم والقيام بواجباتهم، وتتوطّد علاقاتهم بعضهم ببعض على أساس المصلحة العامّة لا المصلحة الشخصية.

٣- الإدراك بأن الفهم الصحيح للمواطنة يقوم على وعي ماهيّة

المواطنة المعاصرة

ان الفهم المعاصر للمواطنة يتجاوز الحالة القانونيّة البحت، ليعني انخراط المواطن في مجتمع معيّن، بحيث يسهّل له هذا الانتماء التمتع بفوائد الحياة المجتمعيّة، على خلفيّة المشاركة الناشطة في مجالات التقيّد بالقوانين والأنظمة والانتخاب، والتمتع بالحقوق الشخصية تجاه الدولة كما تجاه غيره من المواطنين، فضلا عن إشغال الوظائف العامّة.

تحديداتها وتجلياتها المعاصرة والمسؤوليات المترتبة بنتيجتها على الفرد والمجتمع والدولة تجسد أقصى أمانينا وطموحاتنا؟ الجواب الطبيعي والمنطقي هو كلا. فالمواطنة تختصر حاضرنا ومستقبلنا فهما وممارسة. فبقدر ما يكون التطور والانفتاح داخل الدولة والمجتمع أو في ما بين الدول والشعوب أسرع واشمل، كلما تشعبت الحقوق وتفرعت الواجبات واصبح من الضروري والملح تطوير فهمنا للمواطنة ليتناسب الفهم مع الواقع والممارسة. وحيث أن التطور والتقدم هما سنة الحياة فإن أي تعريف للمواطنة يبقى في إطار المؤقت. لذلك وجب علينا السعي، دولاً وأفراداً، إلى تطوير مفهوم المواطنة وترجماته العملية لتتلاءم مع سنة التطور وحميتها، كما مع حاجات الناس وطموحاتهم وأمانيتهم، شرط أن يظل الإنسان هو الهدف والغاية. عندها تبلغ المواطنة كمال معناها حقيقة وواقعاً، وتصبح استحقاقاً لا هبة. فكمال إنسانيتنا يتحقق من خلال مشاركتنا الواعية والتزامنا الأكيد بصنع مستقبلنا، وبالتالي مستقبل البشرية جمعاء ■



الصحافة بين الحرية والمسؤولية.

الجماعة بما هي توحد حول مشروع شامل يقبل الآخر كما هو، ويتقبل الحق في الاختلاف بالرأي كحق طبيعي من حقوق هذا الآخر، ويحول بالتالي إلى مواطنين افراد المجتمعات المغلقة أو المنكفئة ليسهموا في المواطنة بأبعادها الاجتماعية والسياسية والإنسانية.

٤- فهم المواطنة بأنها لا يمكن أن تقتصر فقط على الأفراد الذين ينتمون إلى الوطن الواحد والدولة الواحدة، فذلك يفقدها معناها وبعدها الإنسانيين. فمواطنة اليوم ليست منعزلة عما يجري في "القرية الكونية". بل هي على تماس وتواصل مع "مواطنة" أوسع واشمل، مفتوحة على انتماء إنساني يأخذ في الاعتبار هويتنا الوطنية وينمي وعينا وفهمنا لإنسانيتنا ولقربنا مع الإنسان الآخر، بعيداً عن الفئويّة والعصبية والانغلاق.

ولكي يجد هذا الفهم للمواطنة المجال الملائم ليثمر وليعطي النتائج المرجوة، فعلى الدولة القيام بما عليها من واجبات الرعاية والحماية، لجهة الاهتمام بالإنسان/المواطن والمحافظة على كرامته كونه قيمة في ذاته. فتعمد إلى توفير أمنه بمختلف عناوينه، وحرّيته بمختلف معانيها وتجلياتها، وحاجاته الحيائية بمختلف أنواعها وأوجهها بما يكفل كرامته كإنسان وقيّمته كفرد والتي عرفها "جان جاك روسو" بأنها أساس التعاقد الاجتماعي. لذلك يمكن القول وباختصار، إن مواطنة اليوم لم تعد تبعيّة لقطاعي أو ملك. كما أنها ليست هبة أو عطية يخلعها "وال" أو "نافذ" على من والاه أو بايعه. بل هي انتماء إلى وطن ودولة يعيش فيها المواطن فعل الانتماء والمشاركة. شرط أن يكفل له هذا الانتماء حقوقه ويحدد واجباته، وذلك في إطار قوانين يخضع لها ويتقيد بها لأنه مشارك في وضعها.

ولكن، هل إن المواطنة اليوم، بمعناها ومفاعيلها، وفي ضوء

■ المصادر والمراجع:

- أنسيكلوبيديا أنكرتا - ٢٠٠٢.
- دومينيك شناير وب. كريستيان - ما هي المواطنة؟ منشورات دار غاليمار - باريس ٢٠٠٠.
- كونستانز فريد - المواطنة - منشورات مون كريتيان - باريس ١٩٩٨.
- جريدة السفير - العدد ٩١٨٤ - الجمعة ٢٦/٤/٢٠٠٢.
- المرسوم ١٠٢٢٧/٩٧ تاريخ ٨ ايار ١٩٩٧، (مناهج التعليم العام واهدافها).
- التربية الوطنية في العالم العربي - قضايا وإشكاليات - منشورات الشبكة العربية للتربية المدنية.

أهمية الوسيلة المصورة (١) في العملية التعليمية / التعليمية



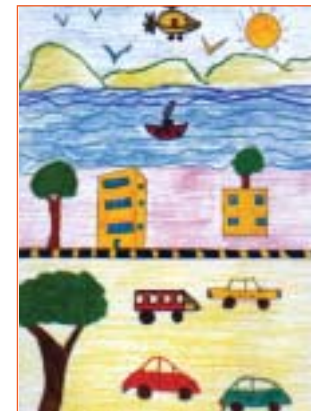
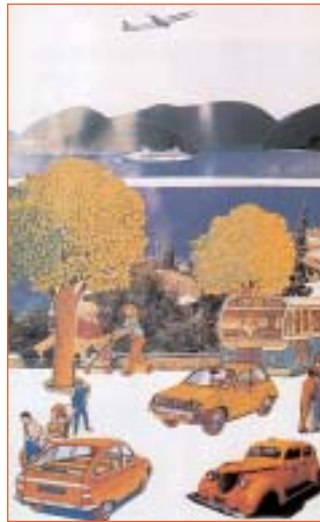
د. رشاش عبد الخالق
مستشار تكنولوجيا التعليم
المركز التربوي للبحوث والإنماء

تضمن دفتر الشروط الخاص بتأليف سلاسل الكتاب المدرسي الوطني الموضوع من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء (مشروع الكتاب المدرسي الوطني) فقرتين لهما علاقة بالوسيلة المصورة هما: الفقرة الرابعة التي تحدثت عن: "خصائص النص المؤلف ونوعيته"، والفقرة (ج) التي تحدثت عن مشاركة مؤلف النص في اختيار الرسوم والصور وضرورة إعطاء وصف دقيق وواضح وتحديد المواصفات والخصائص لها، وذلك تبعاً للهدف التربوي المنشود بحيث يتم التنفيذ التقني لها بمعاونة أخرج الفني^(١).
والسؤال الذي يحاول الكاتب الإجابة عنه هو: ما هي أبرز الدراسات التي تناولت موضوع الصور والرسوم؟ وما أهميتها في العملية التعليمية/التعليمية؟

بين الرسم والصورة

عندما ترسخت أقدم التصوير الفوتوغرافي اعتقد كثير من الناس آنذاك انه سيحتل مكان الرسم التشكيلي، فحصل نوع من التجاذب بين الرسامين والمصورين عبرت عنه مجموعة من الكتب صدرت في نهايات القرن التاسع عشر، ولكن حصل ما لم يكن بالحسبان، اذ ان الأساليب الجديدة والتقنيات التي ابتكرها علماء التصوير الفوتوغرافي ألهمت خيال الرسامين وبعثت الحياة في الفن التشكيلي وأبعدتهم عن رسم الطبيعة المجردة والبورتريه ودفعتهم الى استحداث مذاهب تشكيلية جديدة مثل السريالية والتكعبية والتجريدية، وربما هربا من منافسة غير مفيدة مع آلة تستطيع تصوير لوحة ملونة خلال دقائق كان الرسام ينجزها خلال عام او أكثر، فكان هروب نحو الإبداع.

وتحدثت كتب التصوير عن قواعد مهمة تساعد المصور على تصوير صور ذات مواصفات جمالية يتفق عليها كبار المصورين وتلبي الإستخدامات المتنوعة للصور الفوتوغرافية، منها على سبيل المثال^(٢):
● تفضيل اللقطات القريبة لإبراز التفاصيل عن المناظر البعيدة مع وضع الهدف في المركز البصري.
● اختيار زاوية تصوير معبرة تساعد على إبراز أمامية المشهد مع خلفية الصورة في تناسق وانسجام بحيث يكونان وحدة جمالية متكاملة.



رسمين مختلفين لوسائل النقل.

مدخل تاريخي

تتبع بعض الباحثين^(٣) تاريخ حاسة البصر عبر التاريخ الإنساني الطويل وحاول ربط ثقافة الصورة بالأبعاد والمتغيرات الدينية والسياسية والتكنولوجية، ولاحظ انه يتتبع نشاطات الحياة كلها، لأن الصورة هي الخيال والظل، وهي الحلم والشبح، وهي الأيقونة والعبادة، وهي اللوحة والتمثال والمتحف، وهي العين التي ترى ولا ترى، وهي وجود الإنسان وحياته وأصنامه ومماته. وتوصل إلى أن الباحث يستطيع أن يؤرخ للمجتمع الإنساني من خلال تأريخه للصورة وكانت النتيجة انه قال بوجود ثلاثة عصور في مجال حاسة البصر، هي:

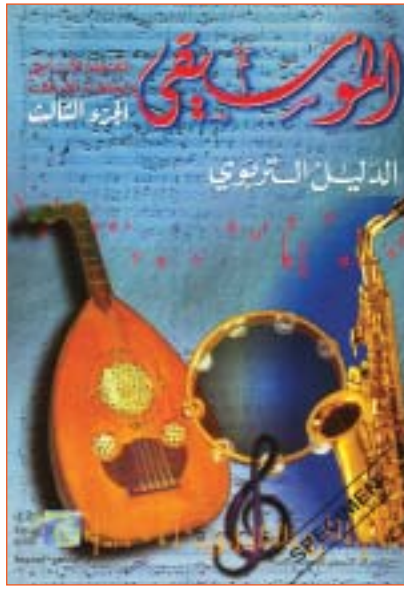
١. مرحلة اللوجوسفير: وتمتد من اختراع الكتابة حتى ظهور الطباعة.
٢. مرحلة الجرافوسفير او الكتابة: وتبدأ منذ نشأة الطباعة حتى ظهور التلفزيون الملون.
٣. مرحلة الفيديو سفير: وهو عصر المرئيات او عصر الشاشة الذي نعيش فيه الآن.

إلا أن هذا التقسيم لا يعني بالضرورة وجود حدود صارمة تمنع التجاور او التداخل، وهذا التصنيف موسوم فقط بالملاحم العامة لكل مرحلة، علما بان المرحلة اللاحقة تحمل في طياتها وخلال تطورها اشياء من سابقتها فالكتابة مثلا لم تقض على الثقافة الشفهية بل سارت بجوارها، ولا الصورة الثابتة او المتحركة قضت على الطباعة بل دعمتها.

عندما يحاول شخص ما إدراك لوحة تشكيلية مثلاً فإنه يحيط بصرياً بالمنطقة التي يشتمل عليها إطار اللوحة ويدرك المكونات المختلفة لهذه اللوحة من أشكال وألوان وعلاقات مختلفة وتتمارس هذه المكونات تأثيراتها الإدراكية، بعضها في بعض بطريقة تجعل المتلقي يستقبل الشكل الكلي باعتباره نتيجة لتفاعل بين المكونات المختلفة للوحة.

أما المعرفة العقلية، - ودائماً بحسب رأي ارنهايم- ففيها يقوم الشخص بتحديد المكونات والعلاقات المختلفة التي تتكون منها اللوحة التشكيلية، انه يصف كل لون وكل خط وكل شكل... الخ ويفحص العلاقات الموجودة بين هذه المكونات الفردية ثم يقوم بعد ذلك بعملية الدمج أو التركيب بين هذه المكونات كلها. ويخلص ارنهايم إلى أن المعرفة الحدسية (الكلية التركيبية) والمعرفة العقلية (الجزئية التحليلية) ضروريتان لعملية الإدراك. فالإنسان يعتمد في معظم الوقت على المعرفة البصرية، والطفل يرسم ما يراه لا ما يعرفه، وإذا أردنا تتبع كيفية فهم الإنسان للعالم من خلال الصور فعلينا أن ننظر إلى الأشكال والعلاقات الجيدة التكوين وهذه موجودة في رسوم الأطفال لأن عقل الطفل الصغير ينشط من خلال أشكال أولية بسيطة يمكن تمييزها بسهولة بعيداً عن التعقيد.

كما بذل جيبسون (Gibson, J.) جهداً متميزاً لاستبدال فكرة المجال البصري (Visual Field) (التي تقوم على إسقاط صورة المجال كصورة على الشبكية كمثير حسي بفكرة المنظومة البصرية) (Optical Array) التي تقوم على التنبيه للشوايت وفقاً للمعلومات التي يجري البحث عنها وكذلك الخبرة السابقة والتعلم). وأكد جيبسون أهمية عملية التقاط المعلومات في الإدراك البصري، فالصور والرسوم في رأيه هي وسائل للتخاطب وتخزين المعلومات وتراكم المعرفة ونقلها إلى الأجيال الآتية.



رسوم وصور لغلغلات الكتب.

● مراعاة التوازن في التشكيل الجمالي واستغلال خلفية الصورة للإيحاء بالبعد الثالث.

● مراعاة توازن الخطوط واتجاهاتها.

● تجنب إمالة آلة التصوير بخاصة في المناظر الطبيعية.

● تجنب قطع الصورة إلى جزأين متساويين بأي خط في موضوع الصورة.

● إبراز غرض وهدف وفحوى الصورة الأساس عن طريق زيادة المساحة التي يشغلها في الكادر مع وضع الجزء الأكثر أهمية عند المركز البصري (قانون الثلث).

● عدم إظهار جزء كبير من السماء أو الأرض أو الماء حتى لا يفسد التوازن.

وتشير البحوث التي أجريت في هذا المجال إلى أهمية الصور والرسوم التوضيحية في عملية التواصل ومن ضمنها عملية التعليم والتعلم^(٥).

ووفق نظرية ماكلوان الساخن والبارد في تفسيره لتأثير وسائل الاتصال على الفرد والمجتمع فإن الصورة الفوتوغرافية وسيلة ساخنة لأنها تمد حاسة واحدة من حواس الإنسان (البصر) درجة عالية من الشدة حيث لا تترك له مجالاً للتدخل

بخاصة تلك الصور التي تنقل مشاهد إنسانية^(٦) تثير أحاسيس ومشاعر المشاهد وتؤجج عواطفه.

تثير أحاسيس ومشاعر المشاهد وتؤجج عواطفه.

علم النفس والتفكير البصري

اهتم بعض علماء النفس منذ وقت مبكر بموضوع التفكير بالصور^(٧) وألف ارنهايم (Arnheim, R) كتاباً بعنوان:

"التفكير البصري" (Visual Thinking: 1969)

ويقصد به محاولة فهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة، وقد ميز في كتابه هذا بين نوعين من المعرفة هما:

المعرفة الحدسية (Intuitive Cognition) والمعرفة العقلية (Intellectual Cognition)،

والمعرفة الحدسية تحدث في رأي ارنهايم، في المجال الإدراكي الذي تتفاعل فيه القوى بشكل حر ،

بشدة إن كان مغيراً أو ناقصاً أو مشوهاً، لذلك يفضل طفل هذه المرحلة الصور الفوتوغرافية والرسوم الواقعية على اللوحات الفنية.

٤- بين العاشرة والثالثة عشرة يصبح الطفل في هذه المرحلة أكثر اتقاناً لأنظمة الرموز المتداولة في ثقافة مجتمعه وفي مقدمتها الحروف والكلمات والإشارات والتعابير وبعض قواعد السلوك، كما انه أصبح يعي الحدود الفاصلة بين الواقع والخيال. وفي هذا العمر يتجاوز مرحلة العمليات العيانية ويكشف عن اتجاهات ايجابية تؤسس للعمليات الكلية والتفكير المنظم، التي تساعده في عملية الإدراك الفني، وإيجاد حوار بين شعوره الخاص بالحياة والمواضيع الفنية التي تحيط به.

٥- بين الرابعة عشرة والعشرين يمتلك الفرد في هذه المرحلة مدىً واسعاً من المهارات والمعرفة التي تجعله أكثر إحاطة بالفنون، فيصبح مهتماً بالقضايا التاريخية والفلسفية المرتبطة بها، وينجذب نحو الموضوعات المرتبطة بطبيعة الفن ويهتم بقضايا الشكل الفني والموضوعات النقدية. وفي نهاية المرحلة يصل الفرد المراهق إلى نوع من الرفض لبيتين معايير مؤقتة خاصة به، ويصبح أكثر تذوقاً للفنون والموضوعات الفنية وأكثر معرفة لعلاقة الفن بالحياة وبفروع المعرفة الأخرى.

وقام باحثون آخرون بجهود تناولت ارتقاء التفضيل الجمالي لدى الأطفال لعل أشهرها تجارب هيب حول تفضيل الألوان عند الرضع والأطفال لأعمال فنية لمجموعة من كبار الفنانين أمثال بروجل وفان جوخ وبيكاسو وغيرهم. ودراسة بارسونز حول مراحل ارتقاء الحكم الجمالي في فن الرسم والتصوير^(٩).

الوسيلة المصوّرة في التعليم

تكاد لا تخلو مطبوعة من رسوم وصور سواء كانت كتاباً أو مجلة أو صحيفة، والقول بأننا نعيش اليوم في "حضارة الصورة" يعد قولاً واقعياً، ولم يعد ممكناً أن نفكر في كثير من أمور حياتنا من دون أن نفكر في الصور، أينما التفت تجد نفسك محاطاً بها، وباتت لغة عالمية، تجذب الصغار والكبار على حد سواء.

وقدم ألان بايفيو (Paivio, A.)، تحت تأثير نتائج دراسات علم النفس الفيزيولوجي وخصوصاً دراسات روجر سبيري وزملائه في مجال وظائف نصفي المخ الأيسر والأيمن، نظرية الترميز الثنائي (Dual coding) للمعلومات مشيراً إلى المعلومات التي يجري تمثيلها في الذاكرة من خلال نسقين أو نظامين منفصلين لكنهما مترابطان تماماً، هما: نظام التفكير بالصور العقلية ويتعلق بالموضوعات والوقائع العيانية (المحسوسة) المكانية أو المتصورة، ونظام لفظي يتعلق بالتعامل مع الوحدات والبنى اللغوية المجردة، وعندما يزداد تمثل المعلومة المدخلة إلى الذاكرة لهذين النظامين يزداد وجودها داخل العقل بطريقة مناسبة^(٨).

نتائج دراسات التفضيل الجمالي

قام عدد من علماء النفس بدراسات تناولت السلوك الإنساني تجاه الجمال بشكل عام، وسيتوقف الكاتب عند الدراسات التي لها علاقة بفن الرسم والتصوير.

ابرز هذه الدراسات تلك التي قام بها جاردنر (Gardner, H) في نطاق مشروع جامعة هارفارد وتوصل إلى النتائج الآتية:

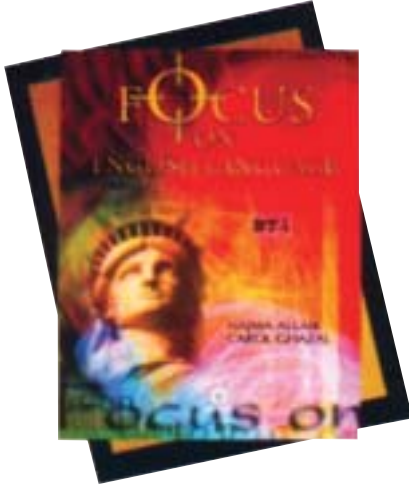
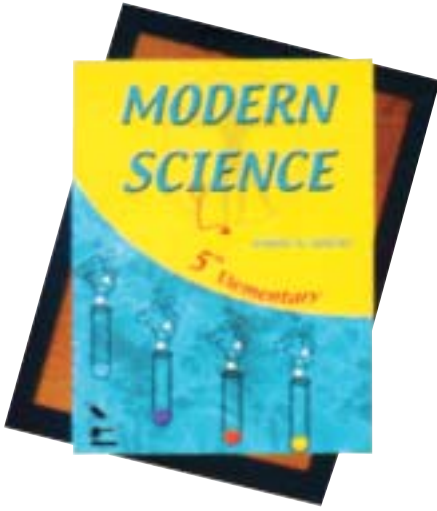
١- يكون الطفل خلال السنتين الأوليين من عمره منهمكاً بالتعرف إلى عالم الأشياء وعالم الموضوعات، ولم يلاحظ أي سلوك يشير إلى تذوق جمالي واضح علماً بأنه يدرك الألوان وينجذب إلى اللون الأحمر منها، وكذلك يدرك الأحجام والأشكال.

٢- بين السنة الثالثة والسنة السابعة يصبح الطفل قادراً على إدراك الرموز التي هي بديل للأشياء والأشخاص. ومن هذه الرموز: الحروف والرسوم والصور. ويميل الطفل في هذه الفترة إلى تفضيل الأعمال الفنية الأكثر جاذبية من الناحية الظاهرية، من دون تبرير منطقي لهذا التفضيل.

٣- بين السنتين الثامنة والتاسعة ينجذب الطفل إلى الأعمال الفنية

التي تمثل أو تنقل الواقع، وحكمه على أي عمل فني (رسم أو صورة) يستند إلى مدى نقله بنجاح لتفاصيل الواقع، وينتقده





الرسومات والصور وسيلة لإيصال المضمون.

إن الوسيلة المصورة بأنواعها المختلفة تلعب دوراً مهماً في العملية التربوية بعام، والعملية التعليمية/التعلمية بخاصة، وذلك من خلال ما يأتي:

وسيلة تعليمية

إذ أثبتت الدراسات التربوية أن مصاحبة الوسيلة المصورة لنص مكتوب تلعب دوراً أساسياً في فهم واستيعاب محتوى هذا النص، وتكفي صورة واحدة أحياناً لتعبر عن فكرة قد لا يكفي مقال طويل للتعبير عنها، وإذا كانت بجانب نص ما فإنها تشكل دعماً حسيّاً للكلمة المجردة ما يساعد على عملية الإدراك عند القارئ وربط المعلومة بالواقع. وتكتسب الوسيلة المصورة أهمية خاصة في العملية التعليمية/التعلمية إذ يعد البصر من أهم مداخل المعرفة عند الإنسان، ويذهب البعض إلى اعتبار هذه الوسيلة مساوية للنص من حيث الأهمية، إن لم تكن متفوقة عليه أحياناً.

تربية الذوق الفني للمتعلم

تتكون شخصية الفرد من جوانب متعددة بشكل مركب ومتداخل، ويشكل الجانب الفني فيه جزءاً مهماً يعبر عنه بأساليب مختلفة، وإدراك القيم الجمالية عملية معقدة لا تتم ببساطة، ومن دون إعداد سابق، لذلك نجد وأن الاهتمام بالتربية الجمالية قديم في المجتمعات الإنسانية لأن الإنسان يشعر بالحاجة إلى الجمال وتذوقه وإبداعه، وهي بدورها توقظ المشاعر والأحاسيس وتساعد على التربية العقلية وتسهم في إثراء المعارف وتكوين العمليات المعرفية.

اكتشاف الإبداع وتنميته

الإبداع قدرة خاصة لا يمتلكها إلا عدد قليل من الأفراد، ولكن من المهم جدا تنمية قدرات الفرد إلى حدها الأقصى فالإبداع يبرز خلال عملية تنموية، انه يستند إلى ثروة روحية وخبرة في الحياة العملية وينبع من إحساس مرهف تجاه الواقع، وقدرة خاصة على إدراك العلاقات بين العناصر والأشياء ■

هوامش:

- 1- يقصد بهذا المصطلح: الصورة الفوتوغرافية والرسوم التوضيحية الأخرى (الرسم التخطيطي والرسم البياني والخريطة... الخ).
- 2- دفتر شروط خاصة بتأليف سلاسل الكتاب المدرسي الوطني، المركز التربوي للبحوث والإنماء، كراسة مطبوعة على ورق A4.
- 3- ريجيس دوبريه، حياة الصورة وموتها، ترجمة فريد الزاهي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٢. نقلا عن "عصر الصورة": شاكر عبد الحميد، ص ١٣٨-١٣٩. (بتصرف)
- 4- سو يلم، محمد نيهان، التصوير والحياة، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٧٥٥، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ١٩٨٤. ص ١١٢-١١٥ (بتصرف)
- 5- راجع: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، حمدي الطوبجي، دار القلم، الكويت، ص: ١٣٥.
- 6- سو يلم، محمد نيهان، التصوير والمياه سلسلة عالم المعرفة ص: ١٣٢.
- 7- أمثال جالتون في كتابه استقصاءات حول الملكات الإنسانية: ١٨٨٣ وتيتشنر: 1909: Titchener ولوريا Luria ودراسات علماء الجشطت (gestalt).
- 8- عبد الحميد، شاكر، عصر الصورة، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٣١١، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ٢٠٠٥، ص ١٤٧-١٥٠ (بتصرف).
- 9- عبد الحميد، شاكر، التفضيل الجمالي، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٢٦٧، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ٢٠٠١، ص ٢٢٤-٢٣١ (بتصرف).



الفروقات الفردية وتأثيرها على التحصيل التعلمي



د. ليلى عاقوري ديراني
علم نفس عيادي - علاج نفسي

إن الكلام حول الفروقات الفردية في التعلم كلام قديم جديد. فمع بدايات القرن العشرين برزت في أوروبا عملية تعميم التعليم على جميع الفئات الاجتماعية. تغير واقع المدرسة من ناحية اقبال الناس عليها بهدف التعلم فأصبحت الصفوف تحتوي على حوالى ثلاثين تلميذاً مختلفي المهارات والقدرات والسلوكيات.

ضمن الشخصية الواحدة، فيظهر مثلاً نضج عاطفي مبكر بالمقارنة مع النضج الذهني أو الجسدي، مما ينتج عنه تأرجح في النتائج التعلمية. هناك أيضاً فروقات بما يخص الوظائف الإدراكية وتنسيق عملها كمتلقٍ أساسي للمعلومات: فترى متعلماً يحفظ غيباً كل كلمة بالتكرار على صوت عالٍ أو آخر يكتفي بالقراءة الشاملة البصرية، هناك من يحتاج إلى عرض مفصل للمعلومات أولاً، وآخر يحتاج إلى عرض للخطوط العريضة والأهداف، وآخر يود إدراك المنفعة العملية وهكذا محتوى قبل استيعابه. كما أن هناك فروقات اجتماعية وسلوكية مثل الاضطرابات التعليمية (ديسلكسيا، ديسكلكوليا، ما يسمى تعسفاً إفراطاً بالحركة) أو الإعاقات الذهنية أو الحركية أو الحواسية، فإن دخولها إلى عالم المدرسة المحافظ لا يزال خجولاً متردداً. في كل هذه الحالات يتأثر التحصيل التعليمي الفردي والجماعي.

كيف تؤثر الفروقات الفردية على المدرسة؟

تشكل هذه الفروقات، مع بساطتها وشموعها أو تعقيداتها وندرتها، ارتباكاً لدى المعلم الذي يهتم بإيصال المعرفة والمهارات لكل تلميذ، فهو يعتبر أنه مسؤول عن كل فرد كما هو مسؤول عن المجموعة، لكنه غالباً ما يفتقر إلى الحلول المناسبة أمام إشكالية كهذه. وفي الحالات المعقدة، يصر إلى إعادة النظر. بمكان التلميذ أو يلجأ للجهاز الإداري والتعليمي إلى الرفض والاستبعاد بحجة وجود أماكن تربوية أخرى أكثر ملاءمة مع الوضع.

إذاً، تطرح إشكالية الفروقات الفردية معضلة للمربين كونها تتحداهم على أكثر من مستوى وتلزمهم بإعادة النظر في جوهر مواقفهم وسلوكياتهم المهنية. ذلك أن النهج التربوي الذي يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية، هدفه الأول والأساسي هو التوصل إلى

بدأت الفروقات الفردية تؤثر على أداء المعلم وتتطلب منه تغييراً جوهرياً في طرائق التعليم وراحت هذه الفروقات الطبيعية تشكل عائقاً لمسار التعلم. ولما كانت هذه الفروقات أكثر وضوحاً راح التربويون وعلماء النفس يتكلمون عن إعاقات تعليمية وعن بطء في التعلم حتى الكلام عن التخلف العقلي.

من ناحية أخرى، وبدافع أكيد من هذا الواقع الجديد، بدأ القرن العشرون وكأنه قرن الطفل. تكثفت الأبحاث العلمية ونشأت اختصاصات جديدة وازدهرت العلوم التربوية والنفسية. كما أن الأمم المتحدة بذلت ما بذلته من جهود لمكافحة الجهل والتخلف فعممت أيديولوجية إلزامية التعليم وحق الطفل بالتعلم.

ومع التطور الاقتصادي والتقني أصبحت مطالب سوق العمل أكثر دقة وباتت المنافسة الشرسة هي القاعدة الثابتة في التداول الاقتصادي ما انعكس على أهداف المؤسسات التعليمية التي تنوق لتأمين النخبة لسوق العمل كون المدرسة اليوم هي المعبر الوحيد إلى سوق العمل وإلى الانخراط الإيجابي في المجتمع. أمام كل هذه التغيرات والتحديات كيف تتعامل المدرسة مع الفروقات الفردية وهل تؤثر هذه الفروقات على التحصيل التعليمي؟

لنحدد أولاً ما نعنيه بالفروقات الفردية، ومن ثم نحدد العلاقة بينها وبين التحصيل التعليمي، ثم نتوقف في مرحلة ثانية على تأثير الفروقات الفردية على المدرسة وعلى نهج التعليم.

ماذا نعني بالفروقات الفردية؟

الفروقات الفردية حتمية، ناتجة عن قواعد الحياة البيولوجية والعلائقية والاجتماعية. هناك فروقات في أنماط التطور الذهني والعاطفي والاجتماعي تتفاوت بين شخص وآخر فتجعل المتعلمين يكتسبون المعارف والمهارات بسرعات مختلفة، كما يختلف نمط النمو



الفروقات الفردية ليست عائقاً أمام تحقيق حقوق الطفل (ملصق لمسرحية تربوية).

الاستقلالية الذهنية والعاطفية والاجتماعية عند المتعلم والتخلي عن كل أشكال التبعية.

هذا التوجه يجعل من المتعلم شريكاً أساسياً وفعالاً في مسار التعلم يتساوى مع المعلم في البحث عن المعرفة. ومن ناحية عملية، تكون إدارة الصف إدارة ديمقراطية، يساهم في نجاح ديناميكيتها المعلم والمتعلم. ضمن هذا الإطار تركز وسائل التدريس والإيضاح على قدرات الاكتشاف والبحث وبناء المهارات والمعارف وتقييم الذات. فيتمكن المتعلم من برمجة أسبوعه أو يومه المدرسي وتوزيع المواد على الحصص والعمل فرادياً على حل المسائل التي تكون قد جهزت ضمن وسائل التدريس. هذا لا يعني غياب دور المعلم بل بالعكس فهو الذي يدير الصف، يحضر الوسائل والتمارين، يواكب المتعلم على درب استقلاليته الذهنية، يحرص على تنظيم فترات العمل الجماعي التي من ضمنها تُشرح المفاهيم أو يقوم الصف حصيلة ما تعلمه أفراداً ثم تقيّم المرحلة الراهنة ثم يتم استنتاج الخطوات القادمة الأكاديمية والسلوكية.

يتجاوز عددهم الخمسة والثلاثين أحياناً. لكن الحاجز الأقوى يبقى المعلم نفسه، تكوينه وجهوزيته. فالمطلوب في التربية والتعليم إذاً هو إدارة الفروقات الفردية بشكل مثمر، ما يتطلب تغييراً جوهرياً في نظرة المعلم لذاته المهنية، تغييراً لمعتقداته، فتعدلاً لطرائق تدريسه المادة. ونسبي بإيجاز مقومات الهوية الجديدة للمعلم:

- ثقافة عامة واسعة وشاملة تشوق المتعلم، فتضاهي بغناها الوسائل الأخرى لتقصي المعلومات.
- امتلاك المادة وطرائق تعليمها.
- نظرة شاملة لتطور الطفل والشاب.
- مرونة في العلاقة التربوية تناسب ومبدأ المواكبة.
- القدرة على تقييم الذات والتعديل المستمر للمواقف والمحتويات.
- القدرة على الابتكار ■

أما التقييم فتصبح النظرة إليه نظرة إيجابية توازي بين التقييم الكمي للمكاسب والتقييم التكويني للمتعملم، ويأتي نتيجة تفكير عميق ومقارنة بين مستوى الأعمال السابقة أو طبيعة السلوك حيث يقوم فيها المتعلم بمرافقة المعلم فتستعيد النتيجة الكمية مكانتها التربوية الأصلية ويتبنى المتعلم مسؤولية تطوره.

إن هكذا نهجاً قد يسمح للمدرسة بان تلعب دورها الاجتماعي الكامل، أي أن تؤهل كل طفل للإنتاج في المجتمع بحسب طاقاته وميوله، أن تربي الأجيال على قبول الآخر وعلى التعااضد المجتمعي. أما التحصيل التعليمي بالتحديد، أي النتائج الرقمية التي يحصل عليها المتعلم في المواد فهي أفضل مما تكون عليه في الأساليب التقليدية التقليدية ذلك أن المتعلم هو صانع تحصيله ومسؤول عن مستواه.

يعيدنا هذا الكلام إلى مراجعة قراءة الأهداف العامة للبرامج الجديدة وملاحظة أن ما نعرضه هو ضمن صلب الأهداف التي توافق عليها كل الجهاز التربوي في لبنان. أما التطبيق العملي، وهنا تكمن المشكلة، فهو يقتصر الآن على قلة قليلة من المدارس. فالعقبات تبدأ من عدم توفر الوسائل فألى كثرة التلاميذ في الصف الواحد حيث



طرائق تعليم اللغة العربية بين الموهبة والعلم والاختبار



عبده لبكي
مؤلف
صاحب دار نشر تربوية

اللغة هي فعل كيان، بها يكون تحقيق للذات الإنسانية، في وجودها ومصيرها. ويقدر ما يعي الإنسان هذه الحقيقة، ويدرك ماهية اللغة، نافذاً إلى أعماقها، متبيناً دورها، مكتنهماً أسرارها، بقدر ما يتمكن من استيعاب العالم، عارفاً وفاعلاً، لاستثمار موجوداته، وابتكار أدوات الإفادة من طاقاته. وليست اللغة مجرد مادة إضافية، تُملَى على العقل. إنها العقل نفسه، وواسطته، وكذلك سلوكه، أي السلوك البشري الذي تحدده طرائق التفكير.

ولكن ماذا نعني بطرائق التفكير، أليست هي أساليب الكلام البالغة والمبلّغة؟ أليست هي قواعد المنطق؟ أليست هي كوناً لامتناهياً من الكلمات، ذات الأصوات والدلالات والأبعاد؟

وترسيخ المعلومات، واكتساب المهارات، وتنمية القدرات، بحيث يصبح قادراً على التصرف "بالموارد"، خارجية وداخلية، فهي أربعة: أولاً: مرحلة التشرب والتأثر والإحساس بأسرار اللغة العربية، ثم التعبير عن النفس بثقة المتيقن.

ثانياً: مرحلة الاستقراء والاستدلال العقلي، ومن ثم الاستيعاب والفهم النظري، ووعي الخصائص، وتمييز بعضها من بعض. ثالثاً: مرحلة التمرين، لاكتساب مهارات الكتابة الصحيحة، بعد التعبير الشفهي، عنيت التزام قواعد اللغة، والتقيد بها صرفاً ونحواً وتركيباً، فضلاً عن التصرف ببنائها المختلفة: بنية المفردة، وبنية الجملة، وبنية الفقرة.

رابعاً: الكتابة الشخصية الإبداعية التواصلية، وفق وضعيات حياتية مختلفة.

الا اننا لا نستطيع إغفال العوامل، التي قد تتسبب بالفشل، في بلوغ الهدف المنشود من تعليم اللغة العربية، مما يعكس سلباً على المعلم، فيشعره بالإحباط والعجز، ويؤهمه بأن ما يحاوله جاهداً مع المتعلم، هو ضرب من المستحيل.

ومن هذه العوامل:

١- اختطاف الاعلام المرئي، وكذلك المسموع، اذهان التلاميذ، لما يعرضه من برامج يستسلم لها المشاهد ببلادة، ولاوعي منه مسترسلاً الى احلام اليقظة.

٢- المجتمع الاستهلاكي الذي نعيش فيه اليوم، وسعي الفرد الى تلبية حاجاته اليومية، ورغبته في امتلاك كل ما هو جديد، وجميل، ومستحدث، وما هو مدعاة تباهٍ فارغ.

وما الخوض في اللغة إلا خوضاً في العالم، لان من يمتلك ناصية اللغة، يصبح قادراً على ان يصنع شكلاً أو أكثر، من أشكال لا تحصى لهذا العالم، وهو ما يدعى الحضارة الإنسانية. ولكن ثمة أسئلة كثيرة تتصل باللغة العربية، وبعضها حافل بالقلق، نظرحه ونتطرحه، متفكرين في كيفية تعليم هذه اللغة، وتمكين المتعلمين منها، ابتغاء صونها واستمرار إبداعاتها، خلال الأجيال المتعاقبة.

إنها دون شك لمهمة خطيرة. ولا بد لنا من البحث الدائم عن السبل والوسائل، التي من شأنها أن تساعد على تحقيق مبتغانا، الا وهو ان يتقن أبناؤنا لغتهم العربية الام، وان يروا أنفسهم في مرآتها. وهذا الأمر غاية في السهولة، اذا ما عرفنا ان نأخذ بالشروط الكفيلة بتعليم اللغة العربية، وهي لا تتجاوز الثلاثة:

اولاً: إدراك خصوصية اللغة العربية، في صرفها ونحوها وأساليب كلامها، ومنطق تراكيبها، وفي بلاغتها، وبيانها، وعلم معانيها، إضافة إلى دلالات مفرداتها وألفاظها وادواتها.

ثانياً: معرفة قوانين التعلّم، وكيفية الاكتساب، والتصرّف بالمكتسب، وفق الحاجات، والحالات، والمواقف، وفي مختلف الوضعيات الحياتية.

ثالثاً: تطبيق تقنيات الإيصال والتّواصل، وكذلك تقنيات الكتابة الفنية، بلوغاً إلى الإبداع الشخصي.

وهذه الشروط الثلاثة تتداخل في أثناء عملية التعليم والتعلّم، حيث يقوم المعلم بمساعدة التلميذ، على تقوية مهارات النسخ بعد تنمية قدرات الذكاء لديه. أما المراحل التي يمرّ فيها العقل للتعلّم، أي لتحصيل المعرفة،

للتحليل: القدرة على الفهم (فهم المقروء) - القدرة على شرح الأفكار - القدرة على الاستنتاج - القدرة على معالجة الأفكار - القدرة على اعتماد الشواهد وشرحها - القدرة على المقابلة والجدل - القدرة على إبداء الرأي - القدرة على تطبيق تمارين القواعد (حسن الكتابة بحسب قواعد النحو في حالات الرفع والنصب والجر، بعد تمييز بعضها من بعض) - القدرة على التصرف ببنية الكلمة صرفياً - القدرة على استخدام المخزون اللغوي - القدرة على استعمال أساليب الكلام المختلفة (في الإنشاء والتحليل) - القدرة على اغناء الكتابة بالمفردات والصيغ والتعابير والصور الفنية.

للإنشاء: القدرة على تطبيق تمارين القواعد: (حسن الكتابة بحسب قواعد النحو في حالات الرفع والنصب والجر، بعد تمييز بعضها عن بعض) - القدرة على اتباع ترسيمة النمط المطلوب - القدرة على التصرف ببنية الكلمة صرفياً - القدرة على استخدام المخزون اللغوي - القدرة على استعمال أساليب الكلام المختلفة (في الإنشاء والتحليل) - القدرة على إغناء الكتابة بالمفردات والصيغ والتعابير والصور الفنية - القدرة على التأليف وفق تقنيات الكتابة - القدرة على الأخذ بالشروط النمطية للنصوص - فهم المطلوب من الموضوع - تحديد الكلمات المفاتيح - تقسيم الموضوع - رؤية علاقة كل قسم بالآخر - صياغة الأفكار صياغة سليمة - توزيع الأفكار على مقدمة، و صلب موضوع، وخاتمة - توسيع الأفكار بواسطة الروابط - بناء الموضوع بناءً منطقياً تتسلسل فيه الأفكار - مراعاة الانتقال من العام إلى الخاص.

للأبحاث: وضع مخطط التنفيذ (الخطوات العملية للبحث) - تحديد المراجع والمصادر (العناوين والأماكن) - الاتصال بالأشخاص (استقاء المعلومات) - تنظيم الوقت (الالتزام بالمواعيد) - اختيار المناسب من المعلومات (بحسب موضوعات البحث) - التأكد من صحة المعلومات (مقابلة بعضها ببعض) - حسن توزيع هذه المعلومات (وفق خطة مرسومة) - إيراد المعلومات بطريقة فنية (إخراج فني) - عرض البحث في الصف عرضاً مشوقاً (القدرة على الشرح والإيضاح والتوجه والمخاطبة، والإجابة عن الأسئلة الاستيضاحية).

ومهما يكن، فإن دور المعلم هو المعول عليه أولاً وآخرًا. فإن توافرت في المعلم الصفات المطلوبة، حققت المهمة أهدافها، ولا سيما إذا تم احياء الصف بالطرائق الناشطة، التي يعتمد فيها على المبادئ التربوية، التي أثبت الاختبار صحتها ■

٣- الرغبة عن المطالعة، بدلاً من الرغبة في المطالعة، مما يضعف قدرة المتعلم على التركيز الذهني، والتخيّل، وتذوق التعبير، ومحاكاة الأساليب الفنية في التعبير، فضلاً عن اكتساب اللغة بالاحساس.

فبأي الوسائل إذاً يمكن مواجهة هذا الواقع، ومعالجة ما نحن فيه؟ ان الابتكار التربوي، لما من شأنه ان يساعد على تجاوز هذه الحالة، انما يكون انطلاقاً مما يلي:

١- الايمان بأن العمل على معطيات العقل، اعني الكفايات، باعتماد التمارين الهادفة، هو سبيل من السبل الآيلة الى تنمية قدرات التفكير والتعبير.

٢- تسخير المادة اللغوية في مختلف وجوهها ومضامينها واشكالها للتلميذ، بدلاً من تسخير التلميذ لمادة التعلم.

٣- استحداث خطط للتعليم، ذات اهداف محددة، قائمة على جدلية الخطأ والصواب، لدى المتعلم.

٤- توظيف المكتسبات اللغوية على اختلافها، في الانتاج الشخصي للمتعم، ومساعدته على تلمس الطريق السليم في الكتابة.

٥- ترجمة المعيش من الحالات، والاحداث، والوضعيات الحياتية، ترجمة ذات معيار أساسي، هو الملاءمة، شرط إغناء الإنتاج الشخصي، بما يناسب من المخزون اللغوي لدى المتعلم.

٦- وعي المعلم جميع خطط التدريس، متوازية ومتداخلة، وسعيه الى تحفيز التلاميذ، خلال الحصص التعليمية.

٧- ابتكار الطرائق الناشطة التي تضع المتعلم في صميم المشاركة، فيشعر انه مدعو بصفة شخصية، الى اظهار ما عنده من موارد، داخلية كانت ام خارجية.

٨- التكرار والإلحاح على ما لم يتم اكتسابه، بطرق مختلفة واساليب محببة، حتى لا يشكل عدم الفهم سبباً من اسباب النفور، والرفض، والخوف، وعدم الثقة بالنفس مما يجعل التلاميذ يتأفون من المادة.

٩- اعتبار كل تمرين اياً يكن نوعه، مجالاً للتدرب والاكتساب، وليس للاختبار او الامتحان.

اما الكفايات الكتابية، التي يجب ان تنمي لدى المتعلم، فهي في رأيي ثلاث، عدا الكفاية الشفوية، وهي أساسية ايضاً، سواء في مجال التخاطب والتحاوور والمناقشة والمناظرة، او في مجال الخطابة والإلقاء. اما الكفايات الثلاث تلك فهي: كفاية التحليل، وكفاية الإنشاء، وكفاية البحث، ولكل منها عناصر جزئية مكونة، كما يلي:



الأولاد المهمّشون داخل المدرسة في لبنان

"إنذار ملح"



د. سوزان عبد الرضا أبو رجيلي
جامعة الروح القدس-الكسليك
جامعة القديس يوسف.

التهميش ... داخل المدرسة؟!!

في الربع الأخير من القرن العشرين، درجت الدراسات السوسولوجية-التربوية على مقارنة الجمهور المدرسي بالنظر إلى مواصفاته المتعددة كسنوات الالتحاق ومعدلات البقاء والتأخر والنجاح ومستويات التحصيل، مع اللجوء إلى مقارنات دولية وإلى توقعات مستقبلية. ويكاد يقوم هذا المنظور على مسلمة بحثية يمكن إيجازها كالآتي: "إن المدرسة ملجأ آمن للأولاد باعتبارها تضيء عليهم صفات مشتركة وتجمعهم ضمن إطار مؤسساتي محبّد إجتماعياً، فيكفي أن يلتحق بها الأبناء كي يكتسبوا شرعيةً تربوية إضافية وضرورية".

أما في الواقع، فتفيدنا الأبحاث المتكاثرة حول "أثر" المدرسة وفعاليتها- وتنضوي ضمن هذا الإطار عوامل رئيسية منها توقعات المعلمين والمسؤولين وطرائق تنظيم التعلم وإدارة العلاقات- تفيدينا حول هشاشة هذه المسلمة، وحول العزلة الاجتماعية والنفسية التي يعيشها قسم من التلاميذ، في مختلف المراحل، ضمن المدرسة. وتؤدي هذه المعاناة إلى أضرار متنوعة، أقلها تلك المرتبطة بمستوى التحصيل، بحيث يمكنها أن تطول التوازن السيكولوجي والاندماج الاجتماعي للولد. من هنا، تهدف هذه الورقة إلى إبراز خطر التهميش الذي يعيشه بعض التلاميذ ضمن حياتهم المدرسية اليومية، ولبنان ليس بمنأى عن هذا الخطر، مع الحرص على تنفيذ العوامل المؤدية إلى هذا الوضع وتحليل مظاهره المتنوعة وعواقبه، وصولاً إلى اقتراح خطوات عملية بسيطة لمعالجة أو تفادي هذه الظاهرة.

العوامل المؤدية إلى تهميش الولد داخل المدرسة

يمكن تقسيم العوامل التي من شأنها المساهمة- دون أن تشكل بحد ذاتها سبباً حتمياً- في تهميش الولد داخل المدرسة إلى فئات ثلاث بارزة:

١- العوامل ذات المصدر التعليمي-التعلمي، وتندرج ضمنها الصعوبات التعليمية المتأتية من عوامل فيزيولوجية، مثل: تعسر

في القراءة والكتابة (Dyslexie)، وتعسر في الحساب (Dyscalculie)، الحركة الزائدة، التأخر والبطء الدراسي، التفوق؛ والإعاقات العقلية والجسدية؛ أو من عوامل تعليمية مثل طرائق التدريس والتعامل مع التلاميذ، "بروفيل" المعلم التربوي والنفسي، تصورات التلميذ حول المادة...

٢- العوامل ذات المصدر النفسي-العلائقي، وتشمل الاضطرابات النفسية: الاكتئاب، الانفعالية، القلق، الرهاب (Phobie)، الانطوائية...؛ والسلوكية: الكذب، الغش، الانحراف، العدوانية، التلامس الجسدي...

٣- العوامل ذات المصدر الثقافي-الاجتماعي، وتضم العوامل الاقتصادية: الوضع المادي، مهنة الأهل، الثقافية، الجنسية، العرق، الإثنية، المستوى التعليمي للأهل، والطائفية، والأسرية، الدلال المفرط، الإهمال، إقصاء الولد إلى مؤسسة خارج الأسرة، التسلّط، العنف، الاستغلال الجنسي، اليتيم، الطلاق، النزاعات، الزواج الثاني...

مظاهر التهميش وعواقبه

يمكن أن تساهم العوامل المتنوعة المذكورة أعلاه في تعرّض الولد إلى ممارسات تهميشية من قبل معلميه و/أو رفاقه و/أو المسؤولين ضمن الصف خصوصاً، والمدرسة عموماً، وحتى من قبل أسرته وأهله. وتتجسد معالم التهميش في وضعيات عدة منها:

١- إهمال المعلم للولد إلى حد ما، وذلك نتيجة الإحباط الذي يتوصل إليه بعد محاولاته الفاشلة في مساعدته، أو نتيجة جهله بواقع المشكلة نظراً لتدريبه المتواضع في هذا المجال، أو حتى نتيجة عدم رغبته أصلاً في إجهاد نفسه من منطلق أن ذلك العمل لا يندرج ضمن وظيفته (أو معاشه).

٢- إهمال المسؤولين للولد باعتبار أنهم قاموا بكل ما يلزم وما يمكنهم تأديته تجاهه، أو أن "مستوى ذكائه الطبيعي" محدود، وهذه



كسر عزلة التلميذ، واجب على المدرسة والاهل.

يلجأ الولد المهمش إلى تصرفات وممارسات خاصة بغية التعامل مع صورته المستجدة يمكن وصفها على الشكل الآتي، علماً أنها لا تتواجد بالضرورة مجتمعة عند نفس الولد، بل تختلف وفقاً للأوضاع:

١- عزلة وانطوائية وخجل مفرط، تترافق مع قدرة محدودة على الدفاع عن وجهة النظر أو عن الحقوق الشخصية، ومع استسلام للوضع القائم. كما يعان بعض الأولاد في البكاء لدى وجودهم منفردين، ويتلافون الخروج إلى الملعب ليرتاحوا مع أنفسهم، ولأن بوتقة أصدقائهم تبقى ضيقة.

٢- تدني مستوى الثقة بالذات لجهة القيمة الشخصية والمهارات والكفايات والتحصيل الدراسي، إذ يقتنع بأنه، مهما تغير أو بذل جهداً، فإنها ستبقى محدودة أو عديمة الجدوى. من هنا، فإن بعض الأولاد يسوغون لانفسهم الرسوب أو التأخر في الدراسة عموماً، أو في المادة التي يتعرضون ضمنها للتهميش خصوصاً، نظراً "للعجز المكتسب" الذي يتوصلون إليه من خلال ظروفهم المدرسية (المعلم الذي يكرههم" أو التلاميذ الذين "ينبذونهم"....).

٣- تفاقم الصعوبات التعليمية أو المشاكل النفسية التي ساهمت في خلق حالة التهميش لكونها بقيت مجهولة أو خارج نطاق المتابعة والمعالجة، ما يساهم في تردي التحصيل الدراسي وفي التسرب المدرسي المبكر أحياناً.

٤- نقص في الانضباط و/أو في احترام القواعد المدرسية والصفية الموضوعية إستجداءً للاهتمام من قبل البالغين، وإثباتاً لقدرته على "التحكم بالوضع" وعلى المشاكسة، عسى أن يساهم ذلك في إثارة إعجاب الرفاق وفي تحميل صورته في أعينهم، فيدخلونه ضمن عالمهم.

٥- عنف و/أو استغلال إزاء الرفاق ضمن منطق "داوها بالتي كانت هي الداء"، فيعرضهم بطريقة أو بأخرى لما يقاسبه شخصياً ويعبر عن رفضه لما يعيشه بأن يجعل الآخرين يشاطرونه إياه. عند هذه

الحجة تعتمدها المدرسة، وفقاً لعالم الاجتماع بورديو (Bourdieu) لتبرر فشلها التربوي، وتوفر على نفسها مشقة تكليف طرائقها مع احتياجات الولد الخاصة. وتتفاقم الأزمة بشكل لافت حين يستمر هذا الإهمال على مدى سنين، فيصل الجميع إلى حائطٍ مسدود، ولا يبقى أمامهم أحياناً سوى خيار إقصاء الولد عن النظام التعليمي ككل.

٣- إهمال الرفاق للولد، ولعلها من أقسى مظاهر التهميش، بحيث يُنبذ من مجموعة الأتراب، والتي تعتبر الممر الضروري للإنخراط والتنشئة الاجتماعية، وأحد مصادر الأمان العاطفي في محيط بعيد عن جوه الأسري.

٤- تعرض الولد للعنف بمختلف أشكاله، إن من قبل البالغين أو الرفاق أو الأهل، بحيث يتحمل التأنيب والسخرية والإذلال بالكلام أو بالإيماء أو بالضرب، بغية "تصويب" وضعه غير المنسجم مع معايير المدرسة أو الرفاق أو المعلم (وهي ذاتية إجمالاً)، أو معاقبته على "سوء نواياه" تجاه العمل المدرسي، أو ما يدرج تسميته بـ"الكسل" أو "المشاغبة"، فيتم إلقاء كامل التبعة عليه و"يرتاح ضمير الجميع". كما يعتمد بعض الرفاق إلى استغلال الولد مادياً من خلال التهديد والضغط النفسي، بحيث "يشترى" هذا الأخير تقبلهم المشروط له. ويمكن أن تبدأ دوامة العنف هذه نتيجة عنف يمارسه الولد المعني ضد زملائه، فيدخل الجميع في حلقة مفرغة من الفعل وردة الفعل يصعب كسرها إلا بوسائل أكثر إنسانية.

٥- التساهل والدلال المفرط، وهي ممارسات يتم تبريرها بـ"ضعف" الولد الجسدي أو النفسي أو التعليمي، أو بحرمانه من أحد أو كلي الوالدين، فيفترض أن إعفاء الولد من المتطلبات والقواعد الاجتماعية يمكن أن يعوض نسبياً عن هذه النواقص. أما في الواقع، فإن التسيب هذا من شأنه أن يؤدي لدى الولد إلى اضطرابات ملفتة في الاندماج ضمن الصف وفي احترام القواعد الاجتماعية تارة، أو إلى انغلاق على الذات خوفاً من الأذى الذي يمكن أن يلحقه بها "الغرباء" من خارج عالمه الوردي تارة أخرى. وفي الحالتين، يصبح الشخص المعني محط الأنظار والانتقادات، ويصعب تقبله ضمن الجماعة.

غالباً ما يجهل الفرقاء التربويون واقع المعاناة التي يعيشها الولد المهمش من جراء هذه الأوضاع، فيكتم هذا الآخر ألمه الداخلي يوماً بعد يوم، ويتقبل موقع الضحية أو "كبش المحرقة" الذي صمم على قياسه، لا بل يمكن أن يؤول به الأمر إلى الاستمتاع بموقعه والدفاع عنه أحياناً، نظراً للتمايز الذي يكتسبه منه تجاه محيطه، بحيث يصبح جزءاً من هويته الاجتماعية.



الذي واحد، لكن مشكلات كل منهم مختلفة عن الآخر.

بعضهم مساعدة الولد من خلال "الوعظ" والإرشاد، أو "تأنيب" الأهل على أسلوبهم التربوي، دون أن تساهم هذه الجهود الصادقة في تحسين الوضع، كونها تأتي في معظم الأحيان غير متناسبة مع واقع الحال. أما دور شبكات التواصل بين المدارس والجمعيات الأهلية فيقوم بشكل أساسي على دعم المدرسة ذات الموارد البشرية والمادية المحدودة، أي أنها تستطيع تنظيم ورش عمل وتدريب لبعضها البعض ومع بعضها البعض لعرض التجارب والتدابير المتخذة وتقييمها، وتأمين بعض المساعدة من قبل الأخصائيين في معالجة حالات صعبة. وعلى حد علمنا، إن الجامعات الخاصة والرسمية مثل جامعة القديس يوسف (أقسام تقويم النطق والمعالجة الحركية والنفسية)، والجامعة اللبنانية (كلية الصحة العامة) من شأنها تأمين خدمات معينة، مقابل رسوم مالية طفيفة، لمتابعة أولاد يعانون من صعوبات تعليمية ونفسية واجتماعية ضمن مراكزها في بيروت. كما يمكن أحياناً إرسال بعض الطلاب في السنوات الأخيرة من الاختصاص لإجراء تدريبهم الميداني في المدارس بناءً على اتفاق مسبق وضمن الإمكانيات المتاحة.

يبقى أن ننوه بدور مراكز البحث العلمي، مثل المركز التربوي للبحوث والإنماء، ووسائل الإعلام في تحسيس وتوعية الجمهور حول هذه الظاهرة، وفي إبرازها كإندثار ملح ينبغي التعامل معه بأدق الأساليب ■

هامش:

١- ورشة عمل بعنوان "الأولاد المهمشون داخل المدرسة"، إنعقدت في ٣ و ٤ كانون الأول ٢٠٠٤ في قصر الأونسكو، من تنظيم الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. وقد شارك فيها حوالي ٣٥٠ شخصاً يأتون من ميادين تربوية متنوعة: خبراء، مدراء مدارس في القطاعين العام والخاص، أفراد الهيئة التعليمية، أخصاصيون وطلاب في مجالات التعليم وعلم النفس والإرشاد والتربية المختصة والخدمة الاجتماعية، ناشطون في جمعيات حكومية وغير حكومية. وتوزعت مضامينها بين محاضرات نظرية ودراسة حالات ضمن جلسات ثلاث تناول كل منها نوعاً من أنواع التهميش.

النقطة، تبدأ الأزمات السلوكية والعلائقية بالتعاظم لتصل أحياناً إلى حدود الطرد المؤقت أو الدائم من المدرسة، ما يجعل من الصعب قبول الولد في مدارس أخرى.

ورشة العمل^(١)

"الأولاد المهمشون داخل المدرسة" هو عنوان ورشة العمل التي سعت إلى تحقيق عدة أهداف، أبرزها:

- ١- توعية الفرقاء التربويين حول ظاهرة تهميش الأولاد داخل المدرسة في لبنان، ونشر المعلومات حولها، وصولاً إلى إبراز خطورتها لجهة نمو الشخصية في كافة أبعادها.
 - ٢- معالجة تحليلية لأبعاد التهميش المدرسي: هوية الأولاد المهمشين، أنواع التهميش الذي يتعرضون له، عواقبه على مساره الدراسي، المعالجات المتوفرة والمستقبلية.
 - ٣- خلق شبكة تواصل حول هذا الموضوع بين الإداريين والمعلمين والهيئات المدنية المعنية بهدف تبادل الخبرات وتتميرها في العمل داخل الصفوف وفي إحداث تغيير على صعيد مواقف واتجاهات الفرقاء التربويين.
- وقد تحققت هذه الأهداف جزئياً في المرحلة الأولى، وتم اقتراح خطوات مستقبلية للمتابعة.

خطوات المتابعة الممكنة

يتبين من الطرح السابق أن تهميش الولد ضمن المدرسة ليس شأنًا مرتبطاً بالولد فقط، بل إنه مسألة إجتماعية-تربوية متشعبة الأبعاد والمصادر. وعليه، فإن المعالجة لن تقتصر على منظور واحد أو على طرف خاص، بل أنها تستدعي تسليط الأضواء على مختلف العوامل والاحتمالات. وهذا النوع من المهام يستدعي تعاوناً ملتزماً بين المعلم والإدارة والأهل من جهة، وفريق الأخصاصيين (الاجتماعيين، النفسيين، أخصاصيي النطق والحركة...) من جهة أخرى، سواءً وجد هذا الفريق ضمن المدرسة أم خارجها.

ويبدأ دور المعلم بالتعرف إلى الحالات المقلقة وتشخيصها بشكل عام، بمعنى تمييز مصادرها المحتملة. من هنا، نلفت إلى أولوية إعلام وتدريب المعلمين حول عوامل التهميش، مظهره وعواقبه، ثم تأمين متابعة لهم ضمن الصف من خلال رصد الحالات ومناقشتها مع فريق المعلمين والأخصاصيين. ومن الضروري أن يقف المعلم في هذا الإطار عند حدود مهاراته وقدراته، فيوجه الولد إلى الأخصاصيين المعني ويتعاون معه، دون أن يحل مكان فريق بأكمله، مهما حسنت نواياه. وينسحب هذا الأمر على المسؤولين الإداريين، والذين يحاول

الإعلان عن الاشتراك في:

المجلة التربوية

يصدرها المَركَز التربوي للبحوث والإِنماء

الاشتراك السنوي ١٥,٠٠٠ ل.ل. (خمسة عشر ألف ليرة لبنانية)

يرسل الطلب الى رئيس تحرير المجلة التربوية في المركز التربوي للبحوث والإِنماء مرفقاً بقيمة الاشتراك المدفوعة بموجب:

١- شيك مصرفي باسم المركز التربوي للبحوث والإِنماء

أو

٢- حوالة بريدية تثبت تسديد المبلغ للمركز التربوي للبحوث والإِنماء

أو

٣- إيصال يثبت إيداع المبلغ في حساب المركز رقم (٧١٠٠٦١١١٠) في مصرف لبنان

طلب اشتراك في المجلة التربوية

الاسم:

المهنة:

المدرسة أو المؤسسة:

الهاتف:

ص.ب.:

العنوان:

يتم إرسال المجلة الى المشتركين بواسطة (Liban Post) من دون أية كلفة إضافية.

successifs du cours; on retomberait dans des défauts identiques à ceux si souvent dénoncés de projets pédagogiques qui fondent leur progression sur des chapitres successifs du manuel de grammaire, alors qu'ils doivent organiser des séquences d'apprentissage qui permettent aux élèves de pratiquer la méthode active.

Les connaissances acquises par l'élève, comme toutes les autres, ne seront utiles que si l'élève devient, de façon déterminée, acteur et créateur de son savoir.

N'y a-t-il pas quelque artifice à lier systématiquement un fait de langue ou de discours qu'on se propose d'étudier, à une séquence et à une seule?

Quel que soit le pôle de discours particulièrement sollicité par tel texte lu ou par tel projet d'écriture, les outils de la langue mobilisés seront toujours infiniment plus nombreux que ceux qui paraissent plus directement liés; dans tout acte de parole, appa-

raît la langue tout entière à sa phrase attachée.

Cependant tel point de grammaire peut être particulièrement utile à tel type d'énoncé, à tel type de séquence discursive: les modalités de l'énonciation à propos du dialogue, les comparaisons et les métaphores à propos de la description... Mais l'essentiel n'est pas dans cette cohérence spéculative: s'il en éprouve le besoin pour comprendre ou pour dire, l'élève verra le sens des explorations qu'on lui propose; une réflexion sur les moyens et les outils de la langue lui paraîtra alors, utile, nécessaire: par exemple la maîtrise de l'attribut du complément d'objet direct pour écrire une définition.

Enfin le travail par séquence cherche à faire découvrir et expliquer la cohérence, à développer chez les élèves un comportement autonome autre que celui qui provient des pratiques scolaires usuelles, bref à donner un sens à ce qu'ils font ■

NB: un article sera élaboré sur la grammaire de la phrase, la grammaire des textes et la séquence correspondante..



(تصوير بطرس زعيتر)



من اعمال الفنان ميشال بصبوص

particulièrement utile à tel type d'énoncé, à tel type de séquence discursive: les adjectifs de couleur à propos de la description.

La grammaire, beaucoup plus reliée aux textes étudiés dont elle contribue à éclairer le sens, est donc régulièrement et systématiquement présente dans les différentes séquences.

Comment continuer à enseigner la grammaire en travaillant par séquence ?

Toutes les notions de lexique et de grammaire sont réparties dans les manuels selon les formes de discours pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral, de sorte qu'elles trouvent aisément leur place dans les séquences didactiques.

L'étude de la grammaire à partir des textes aide à clarifier les notions. On partira de la lecture pour aboutir à l'expression écrite ou orale selon une progression méthodique.

De plus une grammaire du discours consiste à faire, à partir de textes, découvrir aux élèves les notions inhérentes aux différentes formes retenues par le programme, et seulement celles-ci car les textes sont étudiés pour qu'on y découvre les faits de langue mis en discours.

La grammaire de la phrase est-elle remplacée par la grammaire de texte et par la grammaire du discours dans une séquence didactique?

Si l'on n'étudie que la phrase (et notamment la phrase verbale), comment rendre compte des connecteurs textuels, de la relativité et de la valeur des temps, de la progression thématique, de la chaîne substitutive?

Toutefois si la grammaire de la phrase garde son intérêt pour garantir sa grammaticalité (accord des mots de la phrase, notions de sujet, de groupe nominal...), la grammaire de texte repère tout ce qui organise le texte avec cohérence: les substituts lexicaux et pronominaux (qui n'ont pas pour seul rôle d'éviter les répétitions), les connecteurs temporels, spatiaux, logiques..., c'est elle qui contribue à l'acquisition de compétences tant en lecture qu'en écriture.

Il en est de même de la grammaire du discours qui étudie surtout la situation d'énonciation, la position de l'énonciateur, la mise en place de différentes énonciations, c'est-à-dire le discours, sans lequel il ne saurait y avoir d'énoncé, et de notions constitutives à cet énoncé (le thème et le propos, la chaîne substitutive, le jeu des temps, les connexions), ni celles de l'énonciation: la visée (énoncer pour quoi faire?), la destination: (pour qui?).

N'y a-t-il pas là un risque de multiplier les jargons?

On utilise le métalangage grammatical dans la mesure où il est nécessaire à la compréhension des concepts et éclaire le fonctionnement des textes. Par exemple, des termes comme "cohérence", "énonciation", "injonctif"... font partie de ces termes dont l'usage s'avère fort utile. Ils sont aussi précis, et pas plus "jargonnants" que les termes de la grammaire de phrase, comme "épithète" ou "attribut", auxquels nous sommes habitués.

Ces nouveaux savoirs, grammaire de texte, grammaire du discours, ne vont-ils pas alourdir des programmes déjà lourds, pour des élèves qui ont de plus en plus du mal à reconnaître les classes grammaticales et à analyser le fonctionnement de la phrase?

Tout d'abord, il ne s'agit pas de nouveaux savoirs. En corrigeant les travaux d'expression écrite de ses élèves, quel professeur n'a pas été amené à écrire dans la marge de la copie: "maladroit", "mal dit" à propos d'une phrase grammaticalement correcte, mais qui constituait un énoncé inacceptable parce qu'il ne prenait pas en compte la situation d'énonciation, le type ou le genre de texte attendu, la visée du discours?

Il s'agit d'apprendre aux élèves à s'interroger sur l'acceptabilité de l'énoncé, et non pas seulement sur la correction grammaticale de la phrase.

Ensuite, il ne s'agit pas d'enseigner systématiquement les notions liées à l'étude du discours et de l'énonciation, encore moins d'en faire les chapitres

Comment évaluer le travail par séquence?

L'essentiel est que la communication des finalités et des réalités du travail se fasse avec clarté et netteté. Certains professeurs y parviennent fort bien en demandant à leurs élèves de tenir à jour un sommaire qui récapitule régulièrement les différentes activités organisées dans une même séquence, en faisant le point à mi-parcours, au moment de l'évaluation finale de la séquence.

La notation des séquences ne se réduit pas à une note par séquence: à la note de l'évaluation finale (sommativ) s'ajoutent les notes des évaluations intermédiaires dont le coefficient est moins important et qui permettent d'ajuster le projet du professeur aux compétences des élèves (évaluation formative): par exemple un contrôle de lecture, un travail sur les outils de la langue... Un travail d'explication est donc là encore nécessaire pour les élèves, pour l'établissement et pour les familles.

Des adaptations seront nécessaires, tant pour l'organisation du cahier de textes qui doit pouvoir faire apparaître la cohérence des séquences, que pour la présentation des résultats dans les bulletins scolaires.

Est-il possible, dans cette perspective, d'utiliser des manuels qui ont été conçus autrement?

Il est vrai que les manuels dont disposent les établissements ne sont pas conçus par séquences, et ne répondent pas obligatoirement aux besoins des classes et aux exigences des nouveaux programmes: ces manuels proposent des textes et des leçons toujours utilisables que l'on peut intégrer dans une séquence.

En tout état de cause, le manuel n'est jamais qu'un outil à la disposition du professeur et des élèves. Le projet pédagogique, lui, relève toujours de l'initiative du professeur.

La réorganisation en termes de séquences pédagogiques par le biais de manuels n'est-ce pas un travail démesuré, étant donné la lourdeur de nos tâches habituelles?

Une excellente façon de préparer ces séquences est, sans doute, le travail d'équipe.

On y gagne très vite en temps et en enrichissement intellectuel.

Comment continuer à enseigner la grammaire en travaillant par séquence?

La grammaire traditionnelle obéit à une logique de description de la langue. Dans l'orientation actuelle, on vise clairement à l'acquisition par l'élève de compétences langagières.

Par exemple, pour ce qui est de la maîtrise des temps (présent, passé composé, passé simple), elle est liée aux conditions d'emploi dans telle ou telle forme d'écrit (ancrée dans la situation d'énonciation ou coupée de cette situation): l'apprentissage toujours nécessaire des conjugaisons est subordonné à l'emploi des temps dans tel ou tel contexte.

Cet apprentissage grammatical est - il soumis à une progression?

Des séquences successives peuvent donner lieu à l'approfondissement progressif de certaines notions grammaticales. Par exemple, l'étude des déterminants peut se faire dans un premier temps d'une manière globale (le repérage des déterminants en début de EB 7 permet d'opérer la distinction entre classe nominale et classe verbale si elle n'est pas maîtrisée), ensuite d'une manière différenciée (on distingue les déterminants les plus courants, les autres...); autre exemple: l'étude des expansions nominales: on peut les identifier, les distinguer sur un plan syntaxique (complément du nom, épithète, relative...) ou d'un point de vue sémantique (par exemple, relatives déterminatives, explicatives...)

Mais ces approfondissements successifs seront fructueux pour l'élève s'ils interviennent au moment où le besoin d'approfondissement se fait sentir, en liaison avec l'objectif de la séance, non comme les chapitres successifs d'un cours de grammaire.

Il ne s'agit pas d'enseigner systématiquement les notions grammaticales, encore moins de fonder leur progression sur les chapitres successifs du cours ou du manuel car tel point de grammaire peut être



Laure GHANEM
KAHIL

Centre de Recherche et de
Développement Pédagogiques
Département de français

La séquence didactique

L'élaboration de séquences didactiques reste l'un des objectifs prioritaires de la formation des enseignants. On trouve ci-dessous quelques questions portant sur ce thème, suivies de réponses qui essaient d'éclaircir certains points cruciaux.

Quel est l'intérêt de travailler par séquence didactique? Ne va-t-on pas faire "tout le temps la même chose?"

L'intérêt des séquences, c'est de fédérer "des activités qui apparaîtraient autrement dissociées et d'organiser ces activités différentes autour d'un même objectif".

Il s'agit donc de construire un projet clairement conçu par le professeur, qui soit perçu par les élèves et qui corresponde à des besoins bien identifiés.

L'essentiel est de se fixer comme objectif l'acquisition ou l'amélioration d'une compétence langagière précise et d'organiser à partir de là les activités variées mettant en œuvre l'oral et l'écrit, la compréhension et la production, en liaison avec les différents pôles du discours. Par exemple si l'objectif de la séquence est d'apprendre l'utilité du brouillon, on peut étudier des témoignages ou des brouillons d'écrivains aux prises avec l'élaboration du texte, l'organisation et la cohérence du discours, tout en cherchant à améliorer l'écriture des élèves eux-mêmes (organisation et cohérence du texte, correction morpho-syntaxique, vocabulaire) dans tel ou tel domaine (narration, description, dialogue ou explication).

Il ne s'agit pas bien entendu de ressasser indéfiniment le même brouillon.

De nombreuses activités peuvent s'intégrer à un tel projet (utilisation du brouillon pour un exposé oral, corrections morphosyntaxiques, organisation en paragraphes, etc).

La construction de la séquence oblige-t-elle à travailler toujours à parts égales lecture, écriture, compréhension et expression orale? N'y a-t-il pas là un risque de monotonie, et surtout d'artifice?

La notion de discours, conçue comme mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit et à l'oral, permet d'associer les pratiques orales, ainsi que celles de lecture et d'écriture.

Dans cette perspective d'un travail décloisonné, le cours est construit sous forme d'un ensemble organisé de séquences aboutissant chacune à une évaluation finale (qui implique un certain nombre d'évaluations intermédiaires)

Ecriture et lecture, dans l'exemple proposé ci-dessus, ne sont pas travaillées sur le même plan. Les brouillons d'écrivains ne sont pas étudiés comme des textes littéraires clos; leur lecture sert à montrer que le texte est toujours le produit d'une élaboration, d'une maturation, de corrections successives; la visée est donc l'écriture des élèves. La lecture, dans un autre type de séquence, a sa propre finalité et donne à son tour l'occasion de travaux d'écriture; c'est le cas de l'étude d'une œuvre complète par exemple où l'écriture se met au service de la lecture alors que c'était le contraire dans l'exemple proposé. La variété des compétences à améliorer, la diversité des goûts et des centres d'intérêts, la variété des besoins du public souvent hétérogène multiplient les possibilités de construire des séquences cohérentes et diverses.

comme une «habileté» (P. 60) qui s'apprend».

L'intérêt de cette auto-évaluation réside dans le fait qu'elle intervient, comme le souligne Genthon (1984, op. cit., P. 43) en deux boucles : l'une concerne la régulation par les élèves de leurs stratégies propres de réalisation, l'autre la régulation par les enseignants de leurs stratégies pédagogiques.

7.3 Multiréférentialité

Cette implication des différents acteurs dans

l'évaluation donne son plein sens à la multiréférentialité qu'assure la régulation (Genthon, 1991).

Donc, l'évaluation-régulation ne fonctionne pas à partir d'un référentiel unique, car chacun des acteurs possède son propre référentiel. D'où la nécessité d'une négociation entre ces différents acteurs (Bonniol, 1988). Cette négociation n'est pas étrangère à l'évaluation- régulation mais, elle est dedans. «Elle est un processus d'apprentissage au cœur du processus d'apprentissage» (P.6) ■

BIBLIOGRAPHIE

- BONNIOL, J.-J., & GENTHON, M., (1989) : « L'Evaluation et ses critères : les critères de réalisation », *Repères*, n°79, pp. 1-8.
- BONNIOL, J. -J., & Vial, M., (1997) : *Les Modèles de l'évaluation scolaire, textes fondateurs avec commentaires*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- BONNIOL, J.-J., (1985) : « A la Recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation, Conférence d'Evian de 1985, *Journal des Infirmières de neurochirurgie*, n°51-52, 1986, pp.1101-1109.
- BONNIOL, J.-J., (1986,a) : « Recherche et formation, pour une théorie de l'évaluation formative », DE KETELE, J.-M., *Evaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.
- BONNIOL, J.-J., (1986,b) : « L'Impasse ou la passe », Conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Evaluation de Marseilleveyre, Marseille ; *En Question*, Cahier n°1 : « La passe ou l'impasse, le formateur est un passeur », Département des Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1996.
- BONNIOL, J.-J., (1988) : « Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? » *Bulletin de l'ADMEE*, n°3, pp. 1-6.
- BONNIOL, J.-J., (1990) : « Sur les Régulations du fonctionnement cognitif de l'élève, contribution à une théorie de l'évaluation formative, *Recherches sur l'évaluation des résultats scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe ; BONNIOL, J.-J., & Vial, M., *Les Modèles de l'évaluation scolaire, textes fondateurs avec commentaires*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.
- BONNIOL, J.-J., (1997) : Postface, BONNIOL, J.-J., & Vial, M., *Les Modèles de l'évaluation scolaire, textes fondateurs avec commentaires*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.
- CARDINET, J., (1986) : « Les Modèles de l'évaluation scolaire », CARDINET, J., *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET, J., (1988, 2^e éd. 1994) : *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- GENTHON, M., (1984) : « Places et fonctions de l'auto-évaluation dans le dispositif d'apprentissage », *Collège* n°2, CAPHOC Aix-Marseille, pp.41-43.
- GENTHON, M., (1991) : « L'Evaluation fonction du projet d'apprentissage », colloque
- GENTHON, M., (1993) : « Apprentissage, évaluation, recherches : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices », synthèse présentée en vue de l'habilitation de diriger des recherches, Université de Provence. *En question*, Mémoire n° 1, Aix-en-Provence, 1997.
- HADJI, C., (1989, 2^e édition 1990) : *L'Evaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Paris, ESF éditeur.
- HADJI, C., (1997, 2^e édition 1999) : *L'Evaluation démystifiée*, Paris, ESF éditeur.
- JORRO, A., (2000) : *L'Enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, DE Boeck.
- NUNZIATI, G., (1990) : « Pour Construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Les Cahiers Pédagogiques*, Paris, n° 280, pp. 47-60.
- SCALLON, G., (2000) : *L'Evaluation formative*, Québec, IRPI.
- VIAL, M., (1987) : « Evaluer n'est pas mesurer », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 256, p.16, repris dans le numéro hors série, L'évaluation, 1991, pp. 34-35.
- VIAL, M., (1987) : « Statut de la carte d'étude dans le dispositif d'Evaluation-Régulation », *Pratiques*, n°1, pp. 59-73
- VIAL, M., (1991) : « *Instrumenter l'auto-évaluation –Contribution à la pensée complexe des faits de l'éducation* », Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'Education, Aix-Marseille I.
- VIAL, M., (1997) : « Essai sur le processus de référenciation. L'évaluateur en habits de lumière. », BONNIOL, J.-J., & Vial, M., *Les Modèles de l'évaluation scolaire, textes fondateurs avec commentaires*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.

remment. Jorro (Op. cit.) mène une analyse serrée sur la question de l'erreur en étudiant les interprétations scolaires.

La conception formative, écrit Jorro, permet entre autres : «une double centration : point de focalisation unique sur l'élève, mais réflexion de l'enseignant sur sa pratique » (P. 27).

Le changement s'avère radical par rapport à la conception symptomatique de l'erreur qui attribue l'échec à l'élève et présuppose une cartographie des erreurs-types (ibidem. , P. 24).

Bonniol (1990) souligne les limites du corrigé-type qui constitue, d'après lui, un «contre-sens pédagogique» (P.233). Bonniol substitue à cette pratique un travail sur les critères.

Cette idée est partagée par Vial (1987 b, op. cit.) qui explique que la correction doit se faire par l'élève. L'enseignant ne peut que guider l'identification de l'erreur en la rapportant aux critères : mettre par exemple, en marge, les codes des critères suivis d'un plus ou d'un moins, sauf si l'on pratique, note Vial, le renforcement positif.

Toujours est-il que l'enseignant doit prendre garde de ne pas trop alourdir la tâche de correction. Autrement dit, il ne faut pas souligner toutes les erreurs en même temps. Nunziati (Op. cit., P.62) pointe, non sans humour, cette tendance à vouloir corriger toutes les fautes en même temps: «Einstein avouait son incapacité à corriger plus de deux erreurs personnelles à la fois. Soyons réalistes: nous ne sommes pas Einstein, nos élèves non plus». Nunziati recommande une gestion progressive des erreurs, ce qui installe l'élève dans des situations de réussite.

7. Les boucles de régulation

Dans l'évaluation-régulation, la régulation ne s'effectue pas uniquement après l'apprentissage et n'a pas seulement pour rôle d'assumer un retour sur les notions mal maîtrisées comme c'est le cas dans l'évaluation-remédiation. Il n'y a pas de moment pour la régulation.

7.1 Pluralités de régulations

Ainsi, la régulation peut avoir lieu pendant l'ap-

prentissage ou même avant l'apprentissage.

Cette dernière régulation est appelée «régulation anticipatrice» (Bonniol & Vial, op. cit., P. 241). Elle est appliquée quand l'élève a recours aux critères de réalisation pour éviter ses erreurs «par anticipation», selon la formule de Piaget citée par Bonniol (1985, P. 1105).

7.2 Régulation par celui qui apprend

La régulation ne porte pas seulement sur les résultats, elle porte surtout sur les démarches de l'élève. De plus, la régulation n'est plus l'affaire du professeur uniquement. L'intérêt se porte sur la régulation faite par celui qui apprend. Cardinet (1986, p.259) parle, dans ce cas, de «régulation interne». Cardinet oppose cette régulation interne que «met en lumière la psychologie sociale de l'éducation» à la «régulation externe» typique de la conception béhavioriste (ibidem.).

Dans le cas de la régulation des processus, cette régulation interne est d'autant plus importante que personne ne peut réguler les processus de l'autre (Bonniol, 1986 b, op. cit.). Ainsi, l'élève cesse d'être uniquement l'objet, mais le sujet de la régulation. Jorro (Op. cit., P. 85) montre que l'élève, dans cette logique, n'apparaît plus «comme un simple figurant, mais un acteur impliqué dans ses propres apprentissages».

Cette auto-évaluation est différente des auto-notations et des auto-bilans qui ne sont que des procédures de contrôle et sans grand intérêt pour l'élève, et ne servant pas à l'un des buts essentiels de l'évaluation-régulation, à savoir rendre l'élève, acteur de son propre apprentissage et faire de l'auto-évaluation un moyen de construction et d'organisation des connaissances.

L'auto-évaluation dont il est question ici, se base sur la manipulation et l'analyse de productions à l'aide de critères (Genthon, 1984). Mais, Genthon souligne l'importance de guider l'auto-correction des élèves en début d'apprentissage parce que ne possédant pas la maîtrise des critères, les élèves doivent être amenés progressivement à l'auto-évaluation. Nunziati (Op. cit.) ne dit pas autre chose quand elle désigne l'auto-évaluation

tion et leur utilisation, tout en soulignant un point très important : la réversibilité du critère, c'est-à-dire qu'un critère de réussite peut devenir un critère de réalisation.

Reste à savoir à quelles conditions, un critère de réussite peut devenir critère de réalisation.

Bonniol et Genthon (Op. cit., P.5) en exigent deux : « [...]

- s'ils sont utilisés dans une perspective d'amélioration, et pas seulement, et pas d'abord dans une perspective de mesure,

- s'ils sont utilisés par celui qui doit réaliser ou qui a réalisé ».

Il est un autre intérêt du critère de réalisation, c'est le mouvement de décentration qu'il peut assurer: «décentration de l'objectif, du moins du produit à réaliser» (ibidem.).

Reste à aborder un autre concept qui se trouve en rapport étroit avec celui de critère: l'indicateur.



4. La notion d'indicateur

La définition du critère comme dimension abstraite de l'objectif porte en elle-même la nécessité de passer à une notion « plus ras de terre » comme le dit Bonniol (1986 b, op. cit.), celle d'indicateur.

L'indicateur, c'est ce qui permet de concrétiser le critère en recueillant des indices précis qui quantifient «quand le critère est possible et permettent de l'opérationnaliser » (Bonniol, 1985, P. 1104).

Ce passage de l'abstrait au concret (du critère aux indices) et du concret à l'abstrait (des indices au critère) entre, selon Bonniol et Genthon (Op. cit.), comme rouage majeur dans la construction de la

connaissance.

Certes, le concept d'indicateur est proche de celui de critère et peut porter à équivoque. Mais trois caractéristiques permettent de distinguer l'indicateur (Jorro, op. cit., P.9) :

«L'indicateur est observable,

L'indicateur est sensible lorsqu'il permet de quantifier les variations,

L'indicateur est représentatif ».

5. La représentation de la tâche

L'évaluation-régulation s'inscrit dans une démarche qui consiste à analyser la tâche, à exhiber sa structure, à expliciter sa logique pour permettre à l'élève de se décentrer pour construire son système de représentation des buts et des moyens pour y parvenir (Vial, 1987 b, op. cit.).

On reconnaît là l'influence du psychologue russe Galpérine. Le système de représentations dont il est question est appelé «Bases d'orientation par Galpérine ».

L'apport de Galpérine, comme le souligne Jorro (Op. cit.), réside dans l'importance accordée à la préparation de l'action qui atténue l'implicite dans les démarches précédentes en assurant le partage des règles du jeu entre l'enseignant et l'élève. (P. 78).

En quoi consiste la préparation de l'action?

Vial, l'un des chercheurs qui ont essayé de mettre en pratique le modèle de Galpérine, ainsi qu'il le souligne lui-même (Vial, 1987 b, op. cit.), distingue trois phases dans une tâche de synthèse : l'analyse du support, une phase de planification anticipatrice de l'action, une phase de synthèse (ibidem.). Les deux premières phases revêtent une grande importance parce qu'elles permettent, justement, à l'élève de se représenter les buts et les moyens, et d'éviter ainsi, par anticipation, les erreurs. Vial considère que ces deux phases constituent la partie immergée de l'iceberg, la phase de synthèse étant le sommet ou la partie émergée (ibidem). Vial exige des traces écrites de ces deux phases.

6. La conception de l'erreur

Dans l'évaluation-régulation par opposition à l'évaluation-remédiation, l'erreur est traitée diffé-

2. L'orientation vers les tâches complexes

Dans cette perspective, l'accent sera, dorénavant, mis sur la construction et l'évaluation des tâches complexes pour remédier à l'émission des objectifs et à la centration sur les objectifs cognitifs primaires dans le cadre de la maîtrise par les objectifs. Charles Hadji (1997, 2^e éd. 1999), en s'interrogeant sur le rôle de la tâche comme déclencheur, note qu'il ne suffit pas que la tâche obéisse à une exigence de «pertinence» mais de «signifiante» (P.78). Cette deuxième exigence est à chercher du côté de la globalité d'une tâche ayant un minimum de complexité (ibidem.). La tâche ainsi conçue devient, selon Hadji, un déclencheur susceptible de susciter l'intérêt de l'élève pour une «évaluation à volonté formative», ainsi qu'il l'appelle.

Les tâches pouvant assumer ce rôle s'avèrent les tâches de résolution de problèmes (Hadji, 1989, P. 166).

3. La notion de « critère »

Dans l'évaluation-régulation, l'élément principal, «l'outil principal» (Bonniol & Vial, op. cit., P. 241) susceptible de faire fonctionner le système de régulation est le critère. Il convient donc de s'attarder sur la définition du critère et sur son rôle.

Bonniol (1985, 1986 b, 1988) reprend la définition de Hasting pour qui le critère est une «dimension abstraite» de l'objectif et explique les caractéristiques du critère et son rôle.

Bonniol insiste surtout sur le fait que le critère n'appartient pas à l'objectif mais le dépasse. Si l'objectif, comme le montre Bonniol, pouvait se représenter comme un solide de forme tétraédrique, c'est-à-dire possédant plusieurs facettes, le critère serait l'arête. Cette arête pourrait se continuer et être commune à d'autres objectifs. (1986 b)

Le critère devient ainsi un outil d'extrême importance parce que permettant le transfert d'une discipline à une autre. L'intérêt de l'atteinte de l'objectif résiderait dans l'atteinte d'un certain nombre de critères.

La définition de critères, leur explicitation, leur appropriation par les élèves revêtent une grande importance et deviennent la clé de voûte de cer-

taines pratiques pédagogiques et évaluatives. La carte d'étude (Vial, 1987), l'évaluation formatrice (Nunziati, 1990), se basent principalement sur la manipulation de critères.

La carte d'étude qui illustre bien la démarche de l'évaluation-régulation consiste spécialement à verbaliser les critères de la tâche (Vial, 1987 b). Mais il faut distinguer deux types de critères : les critères de réussite et les critères de réalisation.

3.1 Les critères de réussite

Les critères de réussite déjà exigés dans l'opérationnalisation des objectifs, répondent, selon Vial (1987 a, P.16), à la question «Comment saura-t-on que l'opération a été bien faite, en ne voyant que le produit ? Comment saura-t-on que le produit est bon?».

Ces critères consistent à déterminer les seuils d'acceptabilité de chaque critère de réalisation. Hadji (1997, op. cit.) montre que ces seuils d'acceptabilité peuvent être déterminés «en prenant en compte la pertinence du résultat [...], sa complétude, son exactitude, son originalité» (P. 80). Hadji ajoute que dans le cas de critères de réussite, le flou et l'ambigu ne sont pas permis. Mais il souligne que, paradoxalement, la détermination des critères de réussite n'est pas une opération dépourvue d'ambiguïté parce que le même terme (critère) est utilisé pour désigner deux types de critères : les critères de réussite et les critères de réalisation (ibidem.).

3.2 Les critères de réalisation

Les critères de réalisation répondent à la question: «Que dois-je faire pour fabriquer ce produit? Quelles opérations mentales, quelles opérations dois-je faire subir aux outils, aux savoirs et aux notions dont je dispose?» (Vial, 1987, op. cit., p.16).

Le critère de réalisation concerne donc l'action et non pas seulement le résultat de l'action (Bonniol et Genthon, 1989) et c'est sa principale vertu. L'intérêt se déplace donc du produit à la démarche de l'élève qui a abouti au produit ou selon la formule de Scallon (Op. cit.) «Comment l'élève s'y est-il pris?». C'est ce qui donne son plein sens à l'évaluation-régulation ou évaluation formative.

Bonniol et Genthon (Op. cit.) s'attardent longuement sur les caractéristiques des critères de réalisa-



Wassim EL-KHATIB

Directeur de la section française au «Shouf National College» et conseiller pédagogique à l'établissement «Al Irfane».

L'évaluation au service de l'apprenant et de l'apprentissage dans les programmes libanais

Le système d'évaluation préconisé dans les programmes libanais de 1997 semble privilégier une évaluation dite formative censée être au service de l'apprenant et de l'apprentissage. Ce nouveau système d'évaluation se proposait de remédier aux lacunes de l'ancien système basé essentiellement sur la notation : « Ces programmes permettront [...] de concevoir enfin un système d'évaluation qui ne serait plus fondé sur la seule pénalisation (pédagogie de l'échec), mais qui prendrait en considération les acquis progressifs des élèves... » (décret-loi 10227).

Cependant les instructions officielles ayant trait à l'évaluation n'ont pas suffisamment explicité le(s) modèle(s) théorique(s) sous-tendant ce nouveau système d'évaluation, ce qui a rendu difficile sa mise en place.

Il n'est pas dans les visées de cette présentation, bien entendu, de s'étendre sur tous les modèles de l'évaluation proposant une démarche évaluative au service de l'apprenant et de l'apprentissage. Nous nous attarderons sur le modèle que nous estimons être le plus proche de la conception de l'évaluation dans les programmes libanais : l'évaluation-régulation.

L'évaluation – régulation

1. L'évaluation – régulation et le systémisme

L'évaluation-régulation s'oppose à la conception de l'évaluation formative dans le cadre de la maîtrise par les objectifs. L'évaluation - régulation participant du systémisme, prône «la globalité, la vision holistique » (Bonniol et Vial 1997., p. 241) et accorde une grande importance aux «interrelations des acteurs de l'évaluation » au «processus, comme énergie investie dans l'action » et aux «autorégulations » (p.241).

Cette évaluation se veut un processus d'accompagnement et n'est plus uniquement l'affaire de l'enseignant. C'est pourquoi, cette évaluation est appelée par certains chercheurs, évaluation formative tandis que celle conçue dans le modèle de la maîtrise par les objectifs, est nommée évaluation-remédiation.

Jorro (2000) distingue quatre types d'évaluation en rapport avec quatre imaginaires qui influencent

les gestes évaluatifs de l'enseignant. L'évaluation formative ou évaluation-régulation s'inscrit dans «l'imaginaire de la construction» où la préoccupation est de «penser un environnement où l'élève partirait du complexe pour arriver au complexe» (P. 85) par opposition à l'évaluation-remédiation dominée par l'imaginaire de la maîtrise.



أوجه الشمول في التربية الكلية (تابع) ٤/٢



جورج فرج
خبير تربوي
المدرسة الوطنية
الأرثوذكسية - الميناء

كفايات تكوينية (بنائية - إغائية) لشخصية الناشئ.

بعد أن أوضحنا مكونات الشخصية البشرية (في المقال السابق) لا بد من تحديد العوامل المؤثرة في هذه المكونات، والعاملة على: تكوينها وبنائها وإغائها. لكن وقبل ان نشعر في ذلك، نتوقف أمام كلمتين وردتا في العنوان أعلاه: الكلية والكفاية. نبدأ بالكلية منطلقين من دلالة الكلمة لغوياً. جاء في لسان العرب، والوسيط. الكل: اسم يجمع الأجزاء. والكلبي ما ينسب إلى الكل أو يطلق عليه، والكل أيضاً اسم موضوع لاستغراق أفراد المتعدد أو لعموم أجزاء الواحد على أنه كل. كلية الشيء: أجمعه. يقال: أخذته بكلبته أي أخذه بأجمعه. والكلية: هي مدرسة تعلم جميع أو مختلف العلوم.

وسألنا: أهى هدف وغاية نسعى إلى تحقيقهما؟ أم هي نتيجة لاكتساب معلومات معينة بصورة كافية؟ وأخيراً استخلصنا مفهوماً دلالياً للكلمة من مجموعة آراء جمعناها وكوناً منها تعريفاً، منطلقين من المبادئ التربوية السابقة واللاحقة والتي تدور كلها حول الكل والشمول، لذلك لا بد من أن تكون "الكفاية" (كما وردت في مجلة الطفولة الكويتية) أو "الكفاية" ذات بعد كلي شمولي.

هناك إجماع شبه تام على أن "الكفاية" أو "الكفاءة" عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات والأهداف يكتسبها الناشئ، فتؤثر في شخصيته وتسهم في تكوينها وإغائها من جهة، ومن جهة ثانية تمثل مستوى من الوعي ودرجة من الإدراك الفكري يستطيع معها الناشئ توظيف مختلف أنواع القدرات والمهارات المكتسبة، والأهداف المعرفية وخصوصاً اللغوية منها، والرياضية، والتواصلية بتنوع وضعياتها، في مجالات الحياة المتعددة (سيتم التركيز على الأهداف في الكفايات المعرفية اللاحقة) نعود إلى التحدث عن الكفايات المسهمه في تكوين شخصية الناشئ وإغائها.

١- كفاية التواصل العلائقي الإنساني

لهذه الكفاية منزلة رفيعة في مجال التربية الكلية إذ عليها تبنى سائر الكفايات، وتتمثل في الاتصال المباشر الذي يتم بين اثنين أو ثلاثة أو مجموعة من الأشخاص، وعلى مستوى هذه العلاقة القائمة بين المتواصلين، يتركز نجاح أو فشل هدف التواصل. وللتواصل وضعيات مختلفة ومستويات متغيرة، ولا نغالي إذا قلنا إن التواصل

من هذا التعريف اللغوي نرى أن تفكير الإنسان تفكير كلي إجمالي، فهو يدرك الأشياء بكليتها ثم يحللها إلى أجزائها، ثم يلاحظ الجزء الواحد، وهذا أسهل عليه من ملاحظة الكل، وبعد الانتهاء من ملاحظة الجزء ينتقل إلى غيره ثم غيره... وأخيراً يجمع هذه الأجزاء في عملية تركيبية، ليؤلف منها كلية أو قاعدة عامة.

وقد قدمنا مثلاً واقعياً تفكير الإنسان الكلي أو الإجمالي في المقال السابق تاركين أمر التفصيل عنه إلى المقال اللاحق. ولكن لا بأس من تقديم مثل آخر في هذه العجالة: إنسان يرى شجرة، فيلقي نظرة كلية إجمالية عليها فيعرفها بكليتها على أنها شجرة، ثم يبدأ بتأملها وملاحظة أجزائها جزءاً بعد جزء: جذعها، أغصانها الكبيرة المتفرعة عن الجذع، وأغصانها الصغيرة المتفرعة عن الأغصان الكبيرة، وأوراقها، وأثمارها... مع وصف كل جزء وتحديد وظيفة كل جزء، فهذه التجزئة للكل وهذا التفرع لمكونات الكل، ضروري في التربية الكلية وخصوصاً المعرفية منها. وإن كانت مدرسة "الجشثالت"، وهي التي اكتشفت التفكير الكلي، لا تؤمن بهذه التجزئة، لاعتقاد أربابها أن التجزئة تأتي على رونق الكل، فمن يسمع أغنية يصدر حكمه عليها على أنها كل، فيستحسنها أو يستقبحها أو يستوسطها من دون أن يجزئها إلى: كلمات، ولحن، وأداء، وصوت، وإحساس الخ...

أما عن الكفاية فقد تداولها المربون منذ مدة قصيرة، وتحدثوا عنها طويلاً، حتى صارت تطلق عشوائياً من دون تدقيق في مدلولها، فاختلفوا حول أمرين فيها: حول صحة تعريبها عن الفرنسية (compétence) ثم اختلفوا حول مدلولها، وتساءلنا

ج- التواصل الشفاف

ويمثله المعلم المرابي الذي يعيش الكلمة وهو يتلفظ بها، وتخرج من قلبه نابضة بالاحساسات والمشاعر فتصل إلى آذان التلاميذ وتلامس مشاعرهم. هذا هو المعلم الذي يطلب منه كي يكون مريباً مثالياً، ولا بأس من تعداد ما يجب أن يتصف به:

أن يقر بمبدأ التساوي بينه وبين التلميذ، على الأقل، بالصفة الإنسانية الجامعة بينهما، فيتخلى عن النظرة الفوقية المتعالية، وعن الشعور أنه القائد في الصف وهو الحاكم المسيطر.

هذه النزعة التسلطية لا مكان لها في التربية الشاملة الكلية، فكما يريد المعلم أن يحترمه التلميذ، عليه هو أن يبادر الى هذا الاحترام.

هذا المرابي هو الذي يعيش في حالة كيانية تتأجج فيها العواطف النبيلة والمشاعر الإنسانية السامية، فينصهر فيها وتتجلى في:

نبرات صوته، وبريق عينيه، وحماسه واندفاعه، وحر كانه المحسدة الصدق والمحبة والإخلاص والتضحية... تنتقل مفاعيل هذه الأحاسيس في شحنات، كأنها موجات من نور، الى كيانات الأطفال فيتحسسونها ويشعرون بدفئتها وحنانها مهما كانوا صغاراً، وتنشأ حالة روحية جديدة عمادها المحبة التي تكتوي بها نفوس الجميع فتظهرهم، ولبنيتها الثقة المتبادلة.

عندئذ، وعندئذ فقط يستطيع المرابي أن يصوّب خطأ سلوكياً، ويقوم اعوجاجاً في التصرف ليس بالقصاص والعقاب بل بالكلمة الطيبة المعاتبة حيناً والموبخة أحياناً... وكله مقبول مع الاعتذار والامتنان من التلميذ...

بعد هذا الاندماج الروحي والنفسي بين قطبي العملية التربوية، يستطيع المرابي أن يرشد ويوجه وأن يحمل تلاميذه على التقيد بالنظام والانضباط ذاتياً، على أن يطبق هو هذه المفاهيم السلوكية أمامهم، فلا يدخل الى الصف متأخراً، بل يكون أول الداخلين اليه وآخر الخارجين منه، ولا يتأخر عن تسليم مسابقات في موعدها، ولا يعظ تلاميذه، وينصح لهم بالابتعاد عن الممنوعات والمحرمات والمنكرات، وهو يمارسها في الخفاء، فينطبق عليه قول الشاعر:

يا ايها الرجل المعلم غيره
هلا لنفسك كان ذا التعليم
وإذا لم يتصف المعلم بهذه الموصفات، فعبثاً يحاول أن يربي، لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

الكلام يطول في هذا الموضوع، الا أننا نكتفي بالقول: أنه في هذه الكفاية، كفاية التواصل بين المعلم وتلاميذه يكمن سر العملية التربوية، كما تتوخاها التربية الشاملة، فهي اذاً ذهنية قبل أن تكون آلية، وعليها تبنى سائر الكفايات نجاحاً أو فشلاً، ثم أن هذا التواصل الذي نهدف

الناجح هو أساس نجاح العملية التربوية برمتها، لأن التواصل الهادف انمائياً يحتاج الى: شفافية في العلاقة، كما يحتاج إلى تعاون، والتعاون الناجح يفرض تبادل المحبة، والمحبة تستدعي التسامح، فبالتواصل التعاوني والمحبة والتسامح نبني إنسانية إنسان، وبها تتوازن شخصيته وتتكامل. وفي هذا النوع من التواصل الإنساني يأتي دور اللغة ثانياً، فالدور الأول فيه يكون للعواطف النبيلة والسلوك المثالي.

وسنذكر بعض مستويات هذا النوع من التواصل:

- تواصل بين قطبي العملية التربوية: (المعلم والناشي)، الناشئ باعتباره محور العملية التربوية والمعلم بصفته موجه هذه العملية ومنظّمها. وينقسم إلى قسمين:

- تواصل انساني علائقي وهو ما يهمننا هنا.
وتواصل هادف الى إكساب كفايات واهداف معرفية سنتحدث عنه لاحقاً.

- تواصل اجتماعي يبدأ بين التلاميذ بعضهم مع بعض، وينتقل إلى تواصل في الأسرة، ثم الى تواصل اجتماعي واسع.

لا يمكننا الفصل بدقة بين التواصل الإنساني والتواصل التعليمي إذ من المفروض تربوياً أن يتكاملا، فالثاني يرتبط بنجاحه بنجاح الأول، وليس العكس صحيحاً بالضرورة. ولكن لا بد من التوقف عند المعلم منظم العملية التواصلية مع الناشئين في الصف، لذلك سنصنف ثلاثة مستويات من التواصل، بالنسبة الى المعلم، لأنه هو المبادر الى هذا التواصل.

أ- التواصل الإكراهي

ويمثله ذلك المعلم الذي سدت في وجهه أبواب الرزق فلم يحصل على وظيفة "تليق به"، فلجأ الى التعليم ليكون جسراً يعبر عليه إلى وظيفة أرقى. فهذا المعلم طارئ على التربية أتى إليها مكرهاً فيؤدي عمله مكرهاً، تحكمه نظرية: "بديك وبلا ديك بدو يطلع الضو"، أي أنه إذا اشتغل أو لم يشتغل سوف يقبض معاشه في آخر الشهر، فهذا التواصل السيئ ينعكس سلباً على التلاميذ ويسبب ضرراً لهم، إذ يكرهون المعلم ويكرهون المادة التي يعلمها، ويكرهون المدرسة وقد يتخلون عنها ويهجرونها.

ب- التواصل الواجب أو الموجب

ويتمثل بالمعلم الذي يقوم بواجبه التعليمي، ولكن كأنه آلة تسجيل تخرج الكلمات من بين شفثيه جامدة لا حياة فيها، مكتفياً بالتواصل الوظيفي. وهذا أيضاً لا يعول عليه في تحقيق أهداف التربية الشاملة.

٣- أنشطة تعاونية فرقية

هذه الأنشطة يتميز بها هدفان: هدف تكويني إنمائي يتعلق بالتعاون في الصف بين مجموعات أو فرق، وانسحاب هذا التعاون على المجتمع، وهدف ثانٍ معرفي ربما عدنا إليه في الكفايات المعرفية. تدعو التربية إلى تنشئة الأطفال منذ دخولهم صفوف الروضة على روح التعاون والتعاقد فيما بينهم، وبالتالي بث روح المحبة، لأنه لا تعاون بين الأفراد بمعزل عن المحبة، وبهذه الروح نعددهم لحياة اجتماعية سليمة لا تستقيم الحياة في أي مجتمع من دونها، وبها نقضي على آفة "الأنا" المسيطرة على الطفل عموماً وهو القادم من مكان كان يشكل فيه محور العائلة ومحط أنظار أفرادها.

هذه الأنا هي المولدة للأناية الآفة الفاتلة لكل ما هو مجتمعي وتعاوني والمتفشية في مجتمعاتنا بقوة. والآفة الثالثة المتولدة من الأناية هي العدوانية، وهي الأكثر عنفاً مع الآخر والأكثر ظلماً له. فلا يجوز أن نفكر بإيجابية التعاون بين الأطفال، قبل إنقاذهم من سلبيات الآفات التي ذكرنا، والمدرسة هي البيئة الأصلح، والأرحب مجالاً للقيام بهذا الدور المزدوج، والمربي الشمولي ذو الذهنية الشمولية هو الأجدر بتنفيذ هذا العمل، ويمكن أن يتم ذلك بأساليب عديدة، حاصرين كلامنا بالهدف الساعي إلى التعاون:

- اعتماد الطرائق والأساليب التعليمية الناشطة والداعية إلى المشاركة الجماعية لأفراد الصف جميعهم، وإشعارهم بأن هذا التعاون الجماعي هو الذي أنجز العمل، واستنتج الكلية.
- الأبحاث التي تستدعيها الدروس على أن يشترك جميع أفراد الصف في التفتيش عنها وتحضيرها، وهذا ينطبق على تلك الأشياء التي تأتي بها إلى الصف لتكون وسائل إيضاح أو لإجراء تجربة أو اختبار أو أكلة...
- الاقتراحات التي يتفق تلاميذ الصف على تبنيها والسعي إلى تنفيذها، وقد يتم هذا الاتفاق بالإجماع من دون أي تدخل من معلم أو إدارة، أو بالتصويت.
- تعويد التلاميذ التنافس الديمقراطي من خلال انتخاب مندوبين عن الصف من دون تدخل أو تأثير.
- إلغاء كل ما يستدعي المنافسة والمزاومة على الرتب وهو ما يسبب الحسد والحقد والكرهية، إذ يتحول بعض التلاميذ إلى "طواويس" ويتحول آخرون إلى "خفافيش" بدءاً من: وكيل المعلم على الصف، إلى الرتب في نتائج الامتحانات، إلى الإعفاء من امتحان آخر السنة، إلى أي نوع آخر فيه تفضيل لأحد التلاميذ على غيره، أو أي انحياز قد يلجأ إليه المعلم...

اليه، سينتقل مع التلاميذ إلى الحياة الاجتماعية، وبه يتحقق هدف آخر من أهداف التربية وهو "إعداد التلميذ للحياة". نعود إلى المربي لنقول له: إذا طبقت ما ذكرنا بإخلاص، تتحول مهنة التعليم على يدك إلى "مهنة رسولية" تستحق عليها كل تقدير واحترام، وتسهم في بناء المجتمع الذي تعيش فيه.

ولكن لا يفهم أحد من كلامنا أننا ندعو إلى هدم الحدود كلياً بين المعلم والمتعلم، لذلك نلخص كلامنا السابق بقول للخليفة عمر بن الخطاب يصلح شعاراً لكل مسؤول: "شدة من غير عنف ولفظ من غير ضعف".

٢- كفايات تكوينية: (تربوية اجتماعية)

"إعداد الطالب للحياة"، وهو ما تهدف إليه التربية الكلية الشاملة. يقول الأديب الكبير مخايل نعيمة متحدثاً عن مدرسته: "كان من حسن تدبير القائمين على مدرستنا أنهم خصصوا لنا ساعة في الأسبوع للأشغال اليدوية. لقد كان لنا مشغل مجهز بأحدث أدوات النجارة، والحفر في الخشب وتجليد الكتب" فكم من طالب ما لمست يده المعول أو المنجل... وكم من طالب يجهل عملياً كيف تبت حبة القمح أو البصلة، وكم من الذين يعيشون أعمارهم وأيديهم ورجلهم لم تلمس التراب. انها لجريمة أن يحيا الطالب في مدرسته حياة بينها وبين الحياة خارج المدرسة هوة سحيقة (هذا الكلام كتب في أوائل القرن العشرين، وما نحن نستشهد به في أوائل القرن الحادي والعشرين).

الطالب إنسان، والإنسان مخلوق اجتماعي، ومن البدهي أن نعده كي يكون فرداً ناشطاً في المجتمع يؤدي واجبه فيه متعاوناً مع غيره، فمن حقه أيضاً أن يرى غيره يبادله هذا التعاون، لذلك فمن أجل الإعداد للتعاون الاجتماعي يتم إجراء:

- أنشطة تجرى في المدرسة أو الصف وتعد الطالب للمجتمع: جسدية تعاونية في حصص الرياضة، تمثيلية، فنون، كالرسم خاصة، تدير المنزل للبنات من خياطة ونسج وتطريز... وهذا ما يمكن أن تحتاج إليه الأم في حياتها المنزلية والاجتماعية.
- بعض المهن اليدوية الخفيفة والتي يحتاج إليها الرجل في منزله: كالنجارة، واصلاح ما يمكن أن يتعطل في المنزل من آلات كهربائية أو صحية وغيرها...
- تمارين تحقق مبدأ ارتباط الجزء بالكل، من خلال ارتباط الطالب بأسرته وبصفه ومدرسته ورفاقه وبمجتمعه الصغير والكبير إذ لا قيمة تذكر للجزء من دون الكل.



- هذه الأجواء، اذا ما توافرت في الصف، هي التي تمهد الى حل مسألة حسابية ضمن مجموعات، أو معالجة أي موضوع لغوي يطلب مناقشته وحله في عمل فريقي.

والعمل في مجموعات حاز قسطاً من اهتمام العاملين في المجال التربوي في المركز التربوي للبحوث والإثراء، وعدوه طريقة (méthode) ونحن نراه اسلوباً (procédé) وأولوه اهتماماً معتبرين أنه بالإضافة الى روح التعاون التي نبغي أن ييئها هذا النوع من النشاط بين التلاميذ، فهو يساعد على التعلم التعاوني وقد جاء في إحدى نشرات المركز ما يأتي: "عندما يوجد التلميذ الى جانب رفاقه فإنه يتبادل الرأي معهم بنسبة عالية من التفاعل، فيعيد النظر في معرفته من جهة، كما يتعلم من الذين يتقدمونه في المعرفة. وفي هذه الحال تسهل عملية تقديم معلومات تناسب مع مستوى نماء عقلي متقارب، قد لا يستطيع المعلم تقديرها بدقة".

لكننا نستدرك لنكرر ما ذكرناه سابقاً: إذا لم تتوافر الأجواء السابقة والتي فصلنا الكلام فيها، لا ينجح أسلوب التعلم في مجموعات، وإن كنا نميل إلى تأييد تطبيقه بين الحين والآخر، باعتباره اسلوباً من ضمن أساليب أخرى نطبقها من أجل التنويع، وهو عنصر مهم من عناصر إيقاظ الانتباه وجذبه.

أنشطة مدرسية اجتماعية تعاونية

من أهم مقومات تنمية الإبداع، والحث على الانخراط في المجتمع بنجاح، تأسيس:

- جمعيات مدرسية تعنى بالفنون: الرسم، التمثيل ...
- نادي اللغة العربية الذي يعنى بالإلقاء والكتابة ونظم الشعر حيث ينمي مهارات فن الإصغاء والحوار والخطابة.
- نادي الإعلام الذي يعنى بإصدار مجلة أو مجلة الجدار، والاهتمام بالموسيقى وإحضار فرق موسيقية وغنائية إلى المدرسة وإحضار الآت موسيقية...

- هذه الأنشطة تنمي الروح الاجتماعية وتعد للعيش والاختلاط في الحياة الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها ■

هامش:

(١) علم النفس التربوي : الابراشي - حامد



من اعمال الفنان ميشال بصبوص (تصوير بطرس زعيتر)

دور الأهل والإعلام في التربية



فيرا زينوني صليبا
أستاذة تعليم ثانوي
مديرة الإرشاد والتوجيه

عندما يتعلق الأمر بالتربية، تتداخل الأمور وتتعدد النظريات، ولكن يبقى إجماع المفكرين والعلماء على وصفها بأنها عملية إعداد الإنسان للحياة قائماً عبر المؤسسات المعنية: الأسرة، المجتمع المحلي، المدرسة. ولكي تتحقق الأهداف المرجوة في التربية يجب أن يحصل تعاون وثيق بين تلك المؤسسات في إطار خطة تربوية متكاملة.

فالتربية ليست عبارة عن منهج يتبعه التلميذ، ولا عن معلم يلقي أو يعظ أو ينقل المعلومات إلى تلامذته أو يدير عملية التعلم، بل هي ابعاد من ذلك بكثير بحيث يتداخل فيها كيان الإنسان مع كينونة الحياة، بحيث أضحت التربية الأداة الضامنة لتنمية قوى العقل والجسد والروح لدى المتعلم، كون العملية التعليمية ابتعدت حالياً عن مفاهيمها التقليدية السابقة ولم تعد تقتصر على اكتساب المعارف وتخزينها، إنما تجاوزت كل ذلك لتهتم بالإنسان كل إنسان ككائن بشري يختزن في أعماقه كل الإبداع والتوهج وكل الطاقات التي تجعل من الحياة في حالة تطور وتغيير دائمين.

وهنا نطرح تساؤلات عدة:

أولاً: هل يمكن، في ضوء ما تقدم، أن تكون التربية نظامية فقط، ام انها عملية تستمر مع الانسان في كل مراحل حياته أنى وجد؟

ثانياً: هل تقتصر التربية على المدرسة فقط؟

ثالثاً: هل يجب الإبقاء على الأساليب التقليدية في التعامل مع التلميذ؟

كي تكون الإجابات عن الأسئلة الثلاثة أعلاه موضوعية وعملية، لا بد لنا في البداية من ان نوضح أنماط التربية التي تمارس في كل من الأسرة والمجتمع والمدرسة من حيث درجات الضبط والتوجيه للمتعملم بحيث يمكن اختصار الأنماط بثلاثة من دون ان يكون المقصود في ذلك حصرها او الحد من امتداداتها المتشعبة.

فالنمط الأول هو في التربية التلقائية التي يكتسبها الإنسان من البيئة الأسرية، وهي البيئة الطبيعية التي ينخرط الطفل بعاداتها وتقاليدها ويتأثر بها ويتفاعل معها فيختبر ويتعلم على نحو تلقائي، ما يمكنه من العبور إلى النمط الثاني، أي إلى التربية اللانظامية، بحيث تبدأ في العائلة وفي المؤسسات المجتمعية كالنادي والمعبد والشارع والمصنع والشركة، او تلك التي يتلقاها عبر وسائل الإعلام... هذه المؤثرات الخارجية التي تتحول مع الفرد إلى مسلك ما، أو مهارة ما أو معرفة ما، تتكامل لتسهم في تغيير شخصيته وتنميتها ضمن الحد الأدنى من الضبط والتوجيه الذي تحكمه التقاليد والقيم والمبادئ التي يقوم عليها أي مجتمع، كما تحدده القوانين والأنظمة النافذة.



اهتمام الاهل ضرورة تربوية.

أما النمط الثالث الذي يسمى بالتربية النظامية فهو اكثر الأنماط تأثيراً، لانه يدور من خلال عملية ضبط وتوجيه شبه كاملة للتربية تكون مبنية على أسس فلسفية واجتماعية وسيكولوجية شاملة من دون تمييز بين المواطنين. وهذه العملية يُفترض ان تتم من خلال خطة تربوية متكاملة ونظام تربوي له حدود وآفاق معروفة سلفاً، الا ان التعليم النظامي يجب ان يتضمن نشاطات ومساحات من الحرية تعطي هذا النظام نكهة خاصة تصله باستمرار بالتعليم اللانظامي. بحيث يكون التعلم مرتبطاً بشكل افضل بالحياة، وتكون المسافة بين المدرسة والأسرة والمجتمع مجرد مسافة وهمية.

في لبنان، تعتبر خطة النهوض التربوي التي صدرت عام ١٩٩٤، بمبادرة من المركز التربوي للبحوث والإيماء، اساساً لكل أنماط التعليم لأنها وضعت في ضوء الدستور اللبناني، ووفقاً للمبادئ والمنطلقات

إن دور مجلس الأهل، كصلة وصل بين العائلة والمدرسة، نرى انه يقتصر على المساعدة المادية والمشاركة في المناسبات الاجتماعية فقط، بعيداً عن المشاركة في القرارات التربوية المتعلقة بأولاده.

فالتعاون بين العائلة والمدرسة ليس على المستوى المطلوب لتحقيق الأهداف المرجوة، فمثلاً في ما يتعلق بالتربية الجسدية والنظافة والرياضة، تظهر اختلافات واضحة بين المدرسة والبيت. هذا التباين بينهما يظهر أيضاً حول التربية العقلية والفكرية، فهناك العديد من الأهل لا يتذكرون مسؤولياتهم تجاه ولدهم، إلا عند الحصول على بطاقة العلامات. وكذلك الأمر بالنسبة إلى التربية الخلقية والاجتماعية والإنسانية حيث نجد أن صورة العائلة المفككة، وما يتبعها من خلافات بين الوالدين، قد تهدم في لحظات ما تبنيه المدرسة في أيام.

من المؤسف القول انه في مجتمعنا اليوم عدد كبير من العائلات المفككة، كما أن موجة الفساد تغزو قيمنا ومثلنا العليا عبر وسائل الإعلام والتطور التكنولوجي والانفتاح الكلي، بالإضافة إلى الضائقة الاقتصادية والأوضاع الاجتماعية المتردية، ما يؤكد أن الفساد ينطلق أولاً من الأسرة (تصرفات الأهل، غيابهم عن المنزل، مشاهدة الأفلام الخلاقية وغيرها). فأين مسؤولية العائلة في ضبط التربية وتوجيهها نحو القيم الأخلاقية والعادات الحسنة؟

فلنتصالح ولنقل إن التربية تبدأ أولاً في العائلة. والواقع اليوم أن العائلة تحتاج هي إلى تربية لكي تصبح شريكاً فعالاً للمدرسة.

لذلك، فنحن نعتقد أن المشكلة ليست في الفكر التربوي، ولا في الفلسفة التربوية المقررة، بل تكمن في تقصير العائلة والمجتمع لجهة المشاركة في العمل التربوي، وأساليبه في المدرسة. وذلك بالإضافة إلى التفاوت في الأداء بين مدرسة وأخرى أو بين أسرة وأخرى أو بين بيئة والمجتمع، إلا أن عدم التنسيق وعدم التعاون بين عناصر العملية التربوية خارج وداخل المدرسة قد يقلل من قيمة هذا التنوع. ففي كثير من الأحيان نجد ان ما تزرعه الأسرة في الولد تنقضه المدرسة، وما تزرعه المدرسة يطيحُه الشارع، وما يزرعه الشارع قد يرفضه النادي، وما يزرعه النادي قد يرفضه، بالمقابل المجتمع، وعادة يكون الولد الضحية. بناء على ما تقدم، نرى أن العمل التربوي المدرسي يجب ألا ينحصر بالناحية الأكاديمية للمتعلم فقط، وألا يكون هاجس إتمام المنهج قبل نهاية العام المدرسي هو الهاجس الأكبر، وألا تنحصر عملية التقييم بالعلامة النهائية التي تحدد النجاح أو الرسوب فقط. وألا تكون

والقيم الاجتماعية السائدة، فشكلت مدخلاً تربوياً جدياً مع بدايات القرن الواحد والعشرين، لان هذه الخطة تبنت في أهدافها، كما في فلسفتها توجهات حضارية متطورة مواكبة لاتجاهات العصر.

فهي ترمي بأبعادها الوطنية والفكرية والإنسانية والاجتماعية الى تزويد النشئ الجديد بالمعارف والخبرات والمهارات مع التشديد على التنشئة الوطنية والقيم اللبنانية الأصيلة كالحرية والديموقراطية والتسامح ونبد العنف، من اجل تكوين مواطن متفاعل مع أبناء وطنه، منفتح على الثقافات العالمية ومواكب للتقدم العلمي والتكنولوجي. وهنا يجدر طرح السؤال الآتي: هل هذا الفكر التربوي الذي رسمته الخطة التربوية وحددت أهدافه قد بلغ الصف؟ وهل وصل الى الأسرة، والى المجتمع؟ بالطبع هناك علامة استفهام حول هذه الأمور يفترض التوقف عندها.



النشاطات الفنية - وسيلة تربوية وإعلامية في آن.

أين نحن اليوم من هذا الموضوع؟

التنشئة اليوم، في بعض المدارس تقتصر على نشاطات لا صافية قليلة، تتمحور حول مواضيع ثقافية ضرورية إنما غير كافية لتكوين الشخصية المرجوة للمتعلم. وهذا يتوقف على وضع المدرسة التي تعمل ضمن إمكانياتها المادية والبشرية. فهناك الكثير من المدارس (رسمية وخاصة) لا يوجد فيها العدد اللازم من المعلمين المعدين اعداداً كافياً لمواكبة التطور والتأقلم مع متطلبات العملية التعليمية. لذلك اتُخذت قرارات قاسية في مجال توقيف تدريس المواد الإجرائية التي أدرجت في المناهج الجديدة، ومنها الكمبيوتر والتكنولوجيا، ومختلف النشاطات الفنية والرياضية. وهذه المواد تُشكل عصب التعلم باتجاه ربط التلميذ بالحياة وبالعصر.



العائلة هي المدرسة الاولى.

- والمسؤولين على توجيهه نحو المستقبل.
- تطوير البطاقة المدرسية بحيث تظهر ملاحظات تتعلق بالتطور السيكولوجي والاجتماعي والثقافي للتلميذ.
- مشاركة الأهل ببعض النشاطات اللاصفية، كالرحلات الثقافية ومشاهدة الأفلام ومناقشتها وإصدار مجلة مشتركة بين المدرسة والعائلة تعكس صورة العائلة اللبنانية بعاداتها وتقاليدها.

واخيراً فلنعلم، ان الفرد لا يمكن ان يكون فوق العائلة، ولا العائلة فوق المجتمع، ولا المجتمع فوق الوطن.

ولنعلم انه مهما بلغت حدود التقدم والتطور والانفتاح تبقى الأولوية الأولى بين الأولويات للعائلة، لانها هي ركيزة المجتمع وحجر الزاوية في بناء الوطن، والتي من أحضانها يولد العمالقة الذين يصنعون التقدم والحضارة ■

بطاقة العلامات خالية من خانة مخصصة لتدوين ملاحظات حول سلوك التلميذ ونموه السيكولوجي، حتى بتنا نعتقد انه لا شيء يهز المدرسة والأهل إلا الامتحانات الرسمية وتنتائجها التي تعتبر مباراة تصنف المدارس بين مدرسة ناجحة وأخرى فاشلة، على أساس النسبة المئوية لعدد الناجحين والمتفوقين فيها.

إزاء هذا الواقع يجب أن نعود إلى سياسة التكامل بين أنماط التربية الثلاثة، بحيث تكون تنشئة المواطن اللبناني في المنزل مكتملة لتنشئته داخل المدرسة بحسب الأهداف التربوية المحددة، وتكون العائلة على اتصال دائم وجددي بالمدرسة. وان يتحمل المجتمع واجباته في بناء المواطن الذي هو في النتيجة ثروة لبنان الوحيدة.

وحتى لا تبقى الأمور مجرد نظريات تتحمل المدرسة وحدها المسؤولية عنها كمؤسسة نظامية، ومن اجل تفعيل دور العائلة والمؤسسات والهيئات التي تعمل ضمن إطار التربية غير النظامية، نرى انه من الضروري اعتماد صيغ معينة لتحفيز الجميع من خلال الاقتراحات الآتية:

- ضرورة اطلاع الأهل على أهداف الخطة التربوية في تربية المواطن، من اجل إشراكهم في العمل التربوي تكاملاً مع دور المدرسة.
- إقامة مؤتمرات تربوية يشترك في أعمالها المعلمون والأهل والتلاميذ، من اجل تبادل الخبرات وتوضيح الواقع التربوي في إطار ورش عمل ذات أهداف محددة.
- تفعيل دور مجلس الأهل، وذلك بإشراكه بالقرارات التربوية واطلاعه على سير العمل في المدرسة.
- الاستفادة من الأهل من ذوي الاختصاصات العلمية والتربوية والمهنية من خلال دعوتهم لاقامة ندوات ومحاضرات في المدرسة وإعطاء شهادات حية من الحياة تكون مثلاً صالحاً للتلميذ.
- تكثيف عدد المرشدين التربويين والمساعدين الاجتماعيين في المدرسة من اجل مساعدة التلميذ على حل مشاكله داخل المدرسة وعبر زيارات إلى العائلة للاطلاع ميدانياً على واقعها.
- إعداد ملف متكامل لكل تلميذ يضم إلى جانب ملفه العلمي والأكاديمي معلومات مختلفة عن نواح عدة من شخصيته، تدون من تاريخ دخول التلميذ المدرسة الى حين تخرجه منها، فيظهر تطوره عبر السنوات الدراسية، ما يساعد بالتالي الأختصاصيين

المختبر النقال في خدمة التعليم

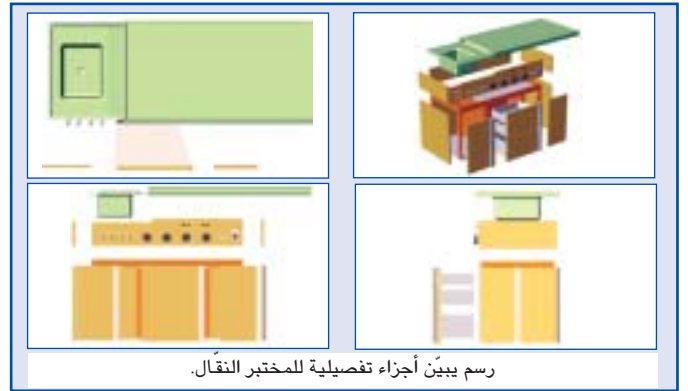


لاون لاون
مستشار تربوي لمادة التكنولوجيا
في مدارس راهبات الوردية
مصمم المختبر النقال

مع انطلاقة المناهج التعليمية الجديدة، أصبح من الواجب علينا، تلبية حاجة نراها ملحة للمدارس اليوم قبل الغد وأكثر من أي وقت مضى. ألا وهي المختبر النقال. إن إنزال هذا المختبر إلى الحيز العملي يجعل من العملية التربوية أكثر سهولة بمكان للمعلم كما للمتعلم، للفرد كما للمجموعة. وذلك بحسب الطرائق الناشطة التي تشدد وترتكز عليها المناهج الجديدة والتي تصقل شخصية المتعلم وتجعل منه إنساناً له ثقة بنفسه يعرف ما يريد ويذهب مباشرة نحو الهدف. وجود هذا المختبر ضروري في كل مدرسة أكانت تملك مختبراً مجهزاً في بنائها أم لا. لماذا؟

- حوض مع صنبورة كمأخذ للماء، ومهرب للمياه المستعملة.
- مصدر تغذية بالطاقة الكهربائية.
- مصدر تغذية بالطاقة الكهربائية للتردد المنخفض.
- مصدر تغذية بالطاقة الحرارية.
- لوحة مفاتيح لتشغيل هذا المختبر مع مأخذ للكهرباء ومروحة للتهوية.
- خزان مياه، أحدهما للمياه النظيفة والآخر للمياه المستعملة، ومضخة للماء.
- سلة للمهمات.
- سلة تحمل أدوات التنظيف.
- قارورة غاز الاشتعال.
- آلية تحريك كهربائية لكل من طاولة العمل، صنبورة الماء وحراق غاز الاشتعال.
- ستة جوارير في كلا جانبي المختبر وخزانة لنقل ما يلزم من آلات، أدوات وقوارير للاختبار المطلوب.
- هذا ما تقدمه عادة طاولة العمل الثابتة في المختبر. أما الأدوات والأجهزة والمواد الأخرى، فقد تختلف بحسب المواد التعليمية ومحاورها وبحسب النشاطات المطلوبة. عندها يمكن نقلها على متنه أو في داخله من المخزن إلى الصف بسهولة فائقة ودون ضجيج، إذ يقوم بعمله كعربة نقل، ولدى الوصول إلى غرفة الصف يثبت بواسطة مكابح على العجلات ويقوم بعمله كطاولة مختبر ثابتة لإجراء ما يلزم من نشاطات فوقها.
- أما الجانب الآخر الإيجابي لهذا المختبر فهو سهولة التشغيل واستجابته لمختلف الحاجات المختبرية، حيث يمكن أن تتحول جواريره إلى مناضد يمكنها حمل المواد والأدوات والقوارير بطريقة فتحها الدائرية لتكون بمثابة يد من يجري الاختبار.
- دعت الحاجة التربوية الملحة للمصممين للتفكير بوسيلة تتناسب مع

المختبر هو إحدى الركائز الأساسية التي بنيت عليها طرائق وتقنيات تدريس المناهج التعليمية الجديدة والتي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية / التعليمية. إنه وسيلة البرهان الحسي والعملي، يبعد عن المتعلم عنصر الشك الذي يراوده دوماً، ليجعله على صلة بالواقع والحياة.



رسم يبين أجزاء تفصيلية للمختبر النقال.

ضرورة هذا المختبر تكمن في جهوزه، عندما يكون المختبر الثابت مشغولاً من قبل أحد الصفوف، فلا يحرم الصف الآخر من الأعمال التطبيقية، وذلك بنقل الأدوات والمواد اللازمة إلى غرفة الصف. كذلك فإن باستطاعة هذا المختبر أن يحمل ما يلزم لإجراء اختبارات لثلاث حصص متتالية من دون العودة إلى المخزن.

انطلاقاً من هذا الواقع رأى مكتب التجهيزات والوسائل التربوية في المركز التربوي للبحوث والإنماء أن يولي المختبر هذه الأهمية باعتبار فكرة المختبر النقال وذلك بسبب الحاجة الماسة، وفي هذه الظروف بالذات لمثل هذه الوسيلة، إذ يكون قد لبي بذلك بعضاً من الحاجات الملحة بالممكن والأقل تكلفة.

هذا المختبر، على عكس ما يتخيله البعض وعلى عكس ما كان في السابق، لا يحمل بحد ذاته أية وسيلة تعليمية. لكنه يحتوي على عناصر أهم من الناحية العملية وهي الأساس في عمل المختبر:

- طاولة عمل فسيحة كافية لإجراء معظم الاختبارات العلمية.

بقياس خارجي (١١٤٠ ملم × ٨٠٠ ملم × ٥٦٠ ملم) يرتكز على أربع عجلات محورية مرنة بقطر (١٢٠ ملم) تدور كل منها بالاتجاهات المختلفة، اثنتان منها لها مكابح للتثبيت في أثناء العمل: ويحتوي هذا المختبر الأقسام الآتية:

- مسطح أو طاولة العمل.
- صندوق التغذية بالطاقة الكهربائية.
- قسم التغذية بالماء وغاز الاشتعال.
- القسم المخصص لنقل المواد الاختبرية.



رسم الهيكل المعدني للمختبر

وضع المدارس التي ينقصها في البناء المكان المخصص للمختبر الذي هو أساس لانجاح العملية التربوية الناشطة، أدخلت فكرة المختبر النقال لتحل المشكلة ان من ناحية المكان او التكاليف ام من ناحية تغطية حاجة اكبر عدد ممكن من المدارس.

صمم هذا المختبر بحيث يتماشى مع هذه الحاجة من ناحية القياس والشكل والحدائة وسهولة التشغيل والنقل. وقد روعي الوضع بحيث يمكن تنفيذه بالصناعة المحلية ومن دون اية عقبات. وقد أتت الفكرة محلية بكل جوانبها تصميمًا وانتاجاً.



رسم يبين الجزء الخشبي للمختبر

١- مسطح أو طاولة العمل

ويتكون من قسمين:

- أ- مسطح مستطيل (١١٨٠ ملم × ٦٢٠ ملم × ١٥٠ ملم) مقولب من مادة البوليستر المقاوم للتآكل بالمواد الكيميائية. ذو وجه أملس لماع ضد التبقع والرطوبة او التصاق المواد الأخرى. ثابت اللون جميل المظهر. له حافة بارتفاع (٥ ملم) وعرض (٢٠ ملم) وشرشف الى الأسفل بارتفاع (٣٠ ملم) له لون "باج" او حسب الطلب. ينزلق هذا المسطح أفقياً باتجاه الطول وبالضغط على زر كهربائي ليظهر القسم الثاني منه، ويتوقف تلقائياً لدى نهاية الشوط.
- ب- حوض مستطيل (٣٥٠ ملم × ٢٥٠ ملم) بعمق (١٥٠ ملم) مقولب من مادة السطح ذاتها مستدير الزوايا له مهرب للمياه المستعملة. وكما لمسطح العمل كذلك لحوض الغسيل حافة بالسماكة والعرض نفسيهما منعاً لتسرب الماء خارجاً. ملاحظة: (لدى انزلاق السطح أفقياً يظهر مأخذ الماء فوق الحوض تلقائياً. وأيضاً يتوقف لدى نهاية الشوط. هذا المأخذ هو من الستانلس بقطر ١٠ ملم)

مواد بناء المختبر النقال

- ١- أنابيب فولاذية ذات مقطع مربع بضلع (٢٠ ملم) وسماكة (١،٢٥ ملم) مع زوايا يبينها الرسم على (L) او (L) لتثبيت الواجهات الخشبية. جميعها ملحمةً ومطلية بطلاء فربي (Epoxy) اخضر اللون.
- ٢- مادة صمغ البوليستر (Polyester Resin) تركيز ٥٠٪ سماكة (٥ ملم)، مقولبة على حامل خشبي ضد الرطوبة (لمسطح العمل).
- ٣- مادة الستانلس ستيل، عيار (٤٠٣)، سماكة (٢ ملم)، (للمقابض والمفصلات ومأخذ الماء).
- ٤- الواح خشب الميلايمين الأسمر الفاتح، سماكة (٢٠ ملم) مع حرف او "زنار" من مادة (P.V.C.)، سماكة (٢٠ ملم)، لون بني غامق، (للوواجهات الخشبية من جوارير ودرف خزانات).
- ٥- ألواح خشب المعاكس مغطى على الوجهين بالفورمايكا.

تصميم المختبر النقال

يتألف المختبر النقال من هيكل فولاذي مكون من انابيب ذات مقطع مربع (ضلع ٢٠ ملم) وهو على شكل متوازي المستطيلات



رسمان للمختبر احدهما يبين حوض الغسيل والآخر مغلق

٤- القسم اخصص لنقل الأدوات ااختبرية

يتألف هذا القسم من جزئين منفصلين:

- أ- الجوارير وعددها ثلاثة أزواج متقابلة مساحة قاعدتها (٤٥٠ ملم × ٢٥٠ ملم) ولا تختلف الارتفاعها بحيث نحصل على:
 - جارورين بارتفاع (١٢٠ ملم) هما في الأعلى
 - جارورين بارتفاع (١٧٥ ملم) في الوسط
 - جارورين بارتفاع (٢٥٠ ملم) في الاسفل
- تفتح هذه الجوارير بشكل دائري (١٨٠°) على محور من زاوية واحدة كما هو مبين بالرسم بحيث تسمح للمعلم بحرية الحركة وسهولة الوصول الى الادوات الموضوعه.
- ب- خزانه رأسية ذات درفتين ورف متحرك ويمكن نزعها يبلغ حجمها (٦٠٠ ملم × ٦٠٠ ملم × ٣٠) بحيث يسمح بنقل غالبية ادوات المختبر ذات الاحجام الكبيرة من ميكروسكوبات وادوات عرض وقياس وغيرها ■



شكل المختبر النقال مبيناً الجارور الوسطي مفتوحاً

٢- صندوق التغذية بالطاقة الكهربائية وغاز الاشتعال

هذا القسم مخصص للأدوات الكهربائية والإلكترونية والميكانيكية والحرارية المسؤولة عن عمل هذا المختبر ويحتوي على:

- أ- وحدة تخزين طاقة كهربائية (U.P.S.) قوة (٢٢٠ فولط/١٣٠٠ واط)
- ب- محول كهربائي (٢٢٠ فولط) (٥٠ هيرتز)
 - تيار متردد بجهد ٣، ٦، ١٢ فولط وتيار ٥ امبير
 - تيار مستمر بجهد ٣، ٦، ١٢ فولط وتيار ٥ امبير مع قاطع للتيار لدى حصول أي خطأ بتوصيل الدارة الكهربائية.
- ج- مروحة للتهوية
- د- محرك كهربائي وسكة يؤمنان انزلاق مسطح العمل مع اداة توقف تلقائي لدى نهاية الشوط في الذهاب والإياب.
- هـ- أنبوب غاز إشتعال يتحرك عمودياً فيظهر فوق المسطح او يختفي بحسب الحاجة فتكون حركته آلية صعوداً او هبوطاً مع توقف تلقائي لدى نهاية الشوط.
- و- مضخة كهربائية لضخ الماء في الحوض بضغط كاف.
- ز- كابل كهربائي ٦ امتار قابل للالتفاف يصل المختبر بالتيار الكهربائي الخارجي ٢٢٠ فولط.
- ح- لوحة لمفاتيح التشغيل تحتوي على:
 - مأخذ لتيار كهربائي متردد ٢٢٠ فولط
 - مأخذ لتيار كهربائي متردد مع انتقاء للفولطية
 - مأخذ لتيار كهربائي مستمر مع انتقاء للفولطية
 - مفتاح تشغيل وحدة التغذية الكهربائية (U.P.S.)
 - مفتاح ضخ الماء
 - مفتاح حراق الغاز
- ملاحظة: (تحتوي الجهة المقابلة للوحة مفاتيح التشغيل على فتحتين للتهوية).

٣- قسم التغذية بالماء وغاز الاشتعال

خزانتا تغذية تقعان تحت الحوض إحداهما تحتوي على خزاني مياه سعة كل منهما (١٠ لترات) فوقهما رف لوضع أدوات التنظيف ومواده. اما الاخرى المقابلة فتحوي على كبسولة لغاز الاشتعال سعة (٥ كلغ) محصنة بصمام للامان ووصلة من البروبيلين تتصل بمفتاح الحراق.

الأندية البيئية المدرسية... بين الواقع والمرجى



دانيا الرفاعي
الجمعية اللبنانية للتنمية

تأتي هذه المقالة في سياق مشروع "تأسيس شبكة وطنية للأندية البيئية المدرسية" الذي تنفذه الجمعية اللبنانية للتنمية بتمويل من وزارة البيئة. يسعى هذا المشروع إلى خلق إطار تنسيقي يجمع بين الأطراف العاملة في مجال التربية البيئية، من مؤسسات وأفراد، وذلك بغرض تفعيل دور الأندية البيئية في لبنان.

مراجعة التجارب الماضية

شهد لبنان خلال السنوات الماضية اهتماماً بارزاً بموضوع الأندية البيئية المدرسية. تُرجم هذا الاهتمام بعدد من المبادرات ركزت معظمها على عملية نشر مفهوم الأندية البيئية المدرسية كمدخل من المداخل الأساسية لترسيخ التربية البيئية.

عرّف المركز التربوي للبحوث والانماء النوادي المدرسية كما يلي:

"هي البيئة الناشطة الحرة والمنظمة داخل المدرسة. فيها يمارس الطلاب هواياتهم وفيها تصقل معارفهم ومهاراتهم الحياتية. ونشاطات هذه الأندية مرنة تتلاءم مع واقع المدرسة وقد تكون صفيّة ولاصفيّة".

في ضوء ذلك، نفّذت جمعيات أهلية ومؤسسات حكومية عدداً من الأنشطة اتخذت أشكالاً متنوعة، فيما ركزت بعض المؤسسات على وضع الإطار القانوني والبيئي للأندية المدرسية (المركز التربوي للبحوث والانماء) وقام البعض الآخر بتنفيذ أنشطة أخرى تمثلت بإقامة ورش عمل تدريبية وإعداد مطبوعات ومواد لنشر التوعية البيئية إضافةً إلى إطلاق حملات توعية موسعة إلخ.

أمثلة لنشاطات الأندية البيئية

- زيارات ميدانية بيئية.
- الإسهام في الحملات البيئية وحملات النظافة والتشجير.
- مشاريع فرز النفايات داخل المدرسة وخارجها.
- التعرف الى خصائص بيئية طبيعية وعلى مشكلات بيئية.
- البحث في أثر التلوث على صحة الإنسان.
- حضور وإقامة الندوات حول المواضيع البيئية والمشاركة في حملات وبرامج التوعية.

هدفت المراحل الأولى من المشروع إلى مراجعة وتقييم التجارب التي خاضتها المؤسسات المعنية في مجال الأندية البيئية المدرسية. تمّ في هذا الإطار تنفيذ نشاطين أساسيين:

النشاط الأول: تنظيم ورشة عمل بعنوان "الأندية البيئية، إلى أين؟" في شباط ٢٠٠٤. بمشاركة ممثلين عن جمعيات أهلية، إضافة إلى وزارة البيئة والمركز التربوي للبحوث والانماء.

النشاط الثاني: تنفيذ دراسة إحصائية شاملة حول واقع الأندية البيئية على مستوى المدارس الرسمية والخاصة والخاصة المجانية.



جانب من المشاركين في ورشة عمل "الأندية البيئية، إلى أين؟"

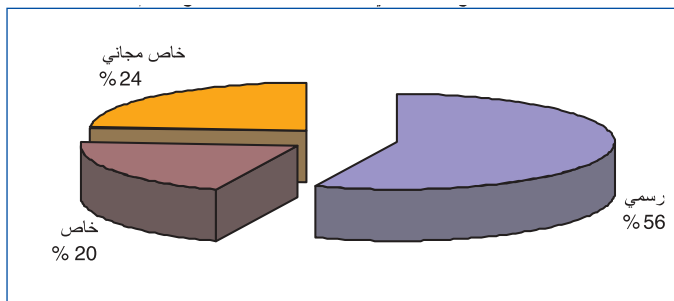
يعرض الجزء الأول من هذه المقالة مراجعة سريعة للإنجازات التي حققتها الأندية البيئية المدرسية، ويحلل الجزء الثاني واقع هذه الأندية استناداً إلى نتائج دراسة إحصائية طالت القطاعات التعليمية الرسمية والخاصة والخاصة المجانية. وفي ضوء المعوقات التي تواجهها الأندية البيئية في لبنان، يخلص الجزء الأخير من المقالة باقتراح خيارات وسيناريوهات محتملة لتفعيل التربية البيئية في لبنان.

هدفت إلى تعرّف واقع الأندية المدرسية بعامّة، والأندية البيئية المدرسية بخاصّة.

واقع الأندية البيئية المدرسية: أبرز نتائج الدراسة الإحصائية

استغرق تنفيذ هذه الدراسة سبعة أشهر (من شهر نيسان ٢٠٠٤ لغاية شهر تشرين الأول ٢٠٠٤). واستندت منهجية الدراسة إلى توزيع استمارة على ٣٤٦ مدرسة رسمية وخاصة وخاصة مجانية، وشملت مختلف المناطق اللبنانية. وجاء الردّ على الاستمارة من ١٢٥ مدرسة توزعت على قطاعات التعليم الرسمي والخاص والخاص المجاني بحسب (شكل ١).

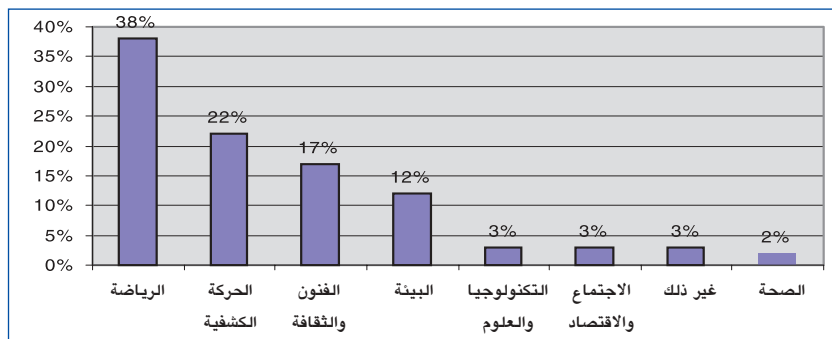
(شكل ١) توزع المدارس في الإحصائية حسب قطاع التعليم



أولاً: من حيث نوع وحجم الأندية البيئية

بين مختلف أنواع الأندية المدرسية المتوافرة لدى العينة الإحصائية، شكّلت الأندية البيئية العدد الأكبر: من أصل ١٨١ نادياً مدرسياً كانت حصّة الأندية البيئية ٤٤ نادياً. يدلّ ذلك على أن الجهود التي استثمرت في السنوات الماضية لترويج الأندية البيئية المدرسية قد أدت إلى دمج هذا النوع من الأندية في عدد لا بأس به من المدارس وانتشاره في مختلف القطاعات التعليمية الخاصة المجانية والرسمية والخاصة. وبالرغم من عددها الكبير نسبياً، لا تستقطب الأندية البيئية المدرسية عدداً كبيراً من المنتسبين، وذلك مقارنةً مع أنواع أندية أخرى، كأندية الرياضة والحركة الكشفية والفنون والثقافة (شكل ٢).

(شكل ٢) حجم الأندية المدرسية بحسب عدد الاعضاء المنتسبين اليها



في مراجعة سريعة للإنجازات الماضية، نلاحظ أن مسألة الأندية البيئية كانت ومازالت محطّ اهتمام أطراف عديدة، لا سيما اهتمام المنظمات غير الحكومية، التي اشتركت مع مدارس عديدة (رسمية وخاصة) لتنفيذ برامج بيئية مشتركة.

لقد حققت التجارب الماضية إنجازات عديدة على مستوى ترويج مفهوم الأندية البيئية ونشر التوعية البيئية على مستوى التلامذة والجمهور المحلي. ولا شك في أنه كان للجمعيات الأهلية دور بارز في تحقيق هذا الإنجاز تمثل في دعم المدارس في مجالات عديدة، أبرزها:

- تدريب وتعزيز قدرات منشطي الأندية البيئية المدرسية.
- ابتكار المشاريع والبرامج البيئية الرائدة والعمل على تنفيذها في المدرسة ومحيطها.
- تأمين الموارد المالية الضرورية لإقامة الدورات التدريبية ولتنفيذ المشاريع البيئية.
- توفير المعلومات والمواد التعليمية اللازمة لتمكين المدارس ومنشطي الأندية البيئية من تنفيذ الأنشطة.

بعض الجمعيات التي تعاطت بموضوع

الأندية البيئية المدرسية

- جمعية الشبان المسيحية. YMCA

- جمعية بيلوس إيكولوجيا.

- جمعية أمواج البيئة.

- مجلة البيئة والتنمية.

- جمعية الأرض لبنان. TERRE LIBAN

- الجمعية الأرثوذكسية المسيحية الدولية. IOCC

- جامعة البلمند.

- نادي حماية البيئة - جامعة بيروت العربية.

- جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت.

- جمعية حماية وتنمية الثروة الحرجية.

من جهة ثانية، لا بدّ من طرح جملة أسئلة حول

الواقع الحالي للأندية البيئية المدرسية. هل تستمرّ المدارس التي بادرت بإنشاء الأندية البيئية بتفعيل هذه الأندية وتطويرها؟ هل لدى هذه الأندية ما يكفي من مقومات لضمان استمراريتها؟ وما هي أبرز احتياجاتها؟

للإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة الأساسية، فقد تعاونت الجمعية اللبنانية للتنمية مع المركز التربوي للبحوث والانماء في تنفيذ دراسة إحصائية

ثانياً: من حيث المقومات المتوفرة

يتوافر لدى نسبة عالية من الأندية البيئية في العينة الإحصائية المقومات الأساسية التي تساعد على العمل، أبرزها توافر خطط العمل السنوية. وفي هذا الإطار، من المحتمل أن يكون للبرامج التدريسية التي قامت بتنفيذها جهات عديدة في الماضي مساهمة في تحقيق هذا الغرض.

ثالثاً: من حيث خصائص منسوبي الأندية البيئية

تعاني الأندية البيئية نقصاً في الكوادر البشرية المتخصصة في هذا المجال. وقد تبين من خلال الدراسة أن المعدل العام لعدد سنوات الخبرة المتوفرة لدى منسوبي الأندية البيئية هي الأدنى مقارنة مع منسوبي أندية مدرسية أخرى (جدول ١).

جدول (١): معدل سنوات خبرة المنشطين حسب نوع النادي والقطاع التعليمي

النادي	البيئية	الصحة	الرياضة	الفنون والثقافة	التكنولوجيا والعلوم	الاجتماع والاقتصاد	الحركة الكثرافية	غير ذلك	القطاع التعليمي
									القطاع الرسمي
	٦,٠٥	٥,٥٠	٧,٦٥	٤,٧٩	-	٥,٠٠	٦,٣٦	٥,٨٣	القطاع الرسمي
	٢,٤٠	٢,٠٠	٦,٣٠	٦,٤٢	١,٧٥	-	٦,٥٠	١,١٧	القطاع الخاص المجاني
	٣,٨١	١١,٨٣	٩,١٣	٤,٤٨	٨,٣٣	٦,٠٠	١٠,٠٠	٦,٦٠	القطاع الخاص

إضافةً إلى ذلك، تولى مدارس العينة الإحصائية أندية الرياضة والصحة والفنون والثقافة أهمية أكبر من أندية البيئة. يظهر ذلك في معدل عدد ساعات العمل الأسبوعية التي تخصصها إدارات المدارس لمنسوبي الأندية البيئية، وهي ٣ ساعات عمل أسبوعياً.

جدول (٢): معدل ساعات العمل الأسبوعية للمنشطين حسب نوع النادي والقطاع التعليمي

النادي	البيئية	الصحة	الرياضة	الفنون والثقافة	التكنولوجيا والعلوم	الاجتماع والاقتصاد	الحركة الكثرافية	غير ذلك	القطاع التعليمي
									القطاع الرسمي
	٣,٨٩	٤	٤,٧٠	٣,٤٣	-	٤	٣,١٨	٢,٨٣	القطاع الرسمي
	٣,٣٠	٤	٧,١٠	٥,٥٠	١,٥٠	-	٤,١٧	٥,٦٧	القطاع الخاص المجاني
	٢,٠٤	٢,٦٧	٦,٦٥	١,٨٤	٤,٥٦	٢	٣,٥٧	٢,٦٠	القطاع الخاص

تبيّن التجارب العديدة أن الأندية البيئية المدرسية ليست إلا وسيلة من الوسائل العديدة لتحقيق التربية البيئية. وقد برزت مدارس عديدة في عملية التربية البيئية من دون توافر أندية بيئية لديها، بينما نجحت مدارس أخرى في تأسيس أندية بيئية وتطويرها ضمن إطار إداري وبنوي لترسيخ التربية البيئية.

تتطلب المرحلة الحالية إعادة النظر بالأندية البيئية والتأكد من جدوى وجودها والتساؤل حول مدى قيامها بتحقيق الرسالة التي أنشئت من أجلها. وفي هذا الإطار، وسعياً لتفعيل عملية التربية البيئية، نطرح للتداول ثلاثة خيارات أو سيناريوهات هي:



مشروع بيئي تربوي في إحدى المدارس لحماية نهر الليطاني

أولاً: الاستمرار في دعم الأندية البيئية الناجحة، أي تلك التي تتحلّى بمقومات أساسية لضمان استمرار عملها، وأبرز هذه المقومات:

- إدارة مدرسية ملتزمة وداعمة للنادي.
- إطار إداري وبنوي واضح.
- جهاز بشري كفوء ومتفرغ.
- عدد من المنتسبين.
- برنامج عمل سنوي.
- موارد مالية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية دمج هذه الأندية ضمن استراتيجيات التنمية المحلية للاستفادة من الطاقات الشبابية من جهة وجعل العمل البيئي جزءاً لا يتجزأ من العملية التنموية.

أخيراً، يظهر الجدولان الأول والثاني أن معدلات سنوات الخبرة وساعات العمل الأسبوعية المخصصة لمنشطي الأندية البيئية في القطاع التعليمي الرسمي هي أعلى من المعدلات الواردة للقطاعين التعليميين الخاص والخاص المجاني.

رابعاً: من حيث احتياجات الأندية البيئية

شكلت الدورات التدريبية حاجة ملحة للعينة الاحصائية. ثم أتت في المرتبة الثانية من حيث احتياجات الأندية البيئية للموارد المالية والثالثة للمواد الترفيحية والتعليمية.

المعوقات والتحديات

بالرغم من التقدم البارز الذي أحرزته الأندية البيئية، يلاحظ أنها لا تزال تعاني تحديات جمة يمكن أن تؤثر على تطويرها واستدامتها. يمكن تصنيف هذه التحديات وفق الآتي:

أولاً: تحديات إدارية

- قلة اهتمام بعض مديري المدارس بموضوع الأندية البيئية.
- عدم تفرغ معظم المنشطين ما يؤدي إلى عدم مقدرتهم على متابعة أعمال النادي وأنشطته.
- تغيير المنشطين بشكل دائم.
- عدم الالتزام والاندفاع لدى بعض المنشطين في العمل.

ثانياً: تحديات مالية

- ندرة الموارد المالية.
- قلة المعرفة في كيفية ابتكار طرق لتدبير موارد مالية.

ثالثاً: تحديات لوجيستية

- عدم توفر مساحات كافية كالحدايق.
- نقص في الوسائل والمواد التعليمية الضرورية لتفعيل عملية التنشيط.
- صعوبة انتقال التلاميذ من المنزل إلى المدرسة للمشاركة في نشاطات النادي.

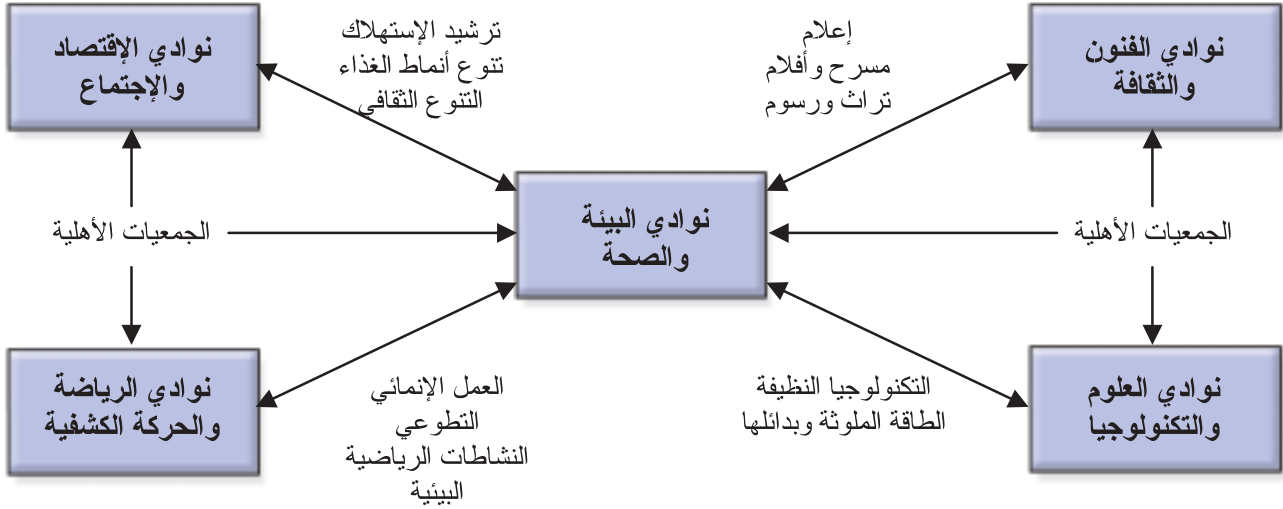
رابعاً: تحديات مرتبطة بالمهارات والمعرفة

- ضعف في أسلوب طرح فكرة النادي البيئي على مستوى التلاميذ وجعلها مغرية لاستقطابهم.
- قلة الأفكار المبتكرة لدى المنشطين.

النادي البيئي ضرورة للتربية البيئية؟

انطلاقاً من الفرضية أن مسألة التربية البيئية هي أساس عمل نادي البيئة، من الجدير طرح السؤال الآتي: هل النادي البيئي المدرسي هو الوسيلة الوحيدة لتحقيق هذا الغرض. والجواب هو، بالطبع لا.

ثانياً: دمج المواضيع البيئية ضمن الأندية المدرسية الأخرى وذلك انطلاقاً من مبدأ أن النادي البيئي يتكامل مع باقي أنواع النوادي الموجودة في المدرسة، كما هو موضح في الشكل الآتي.



– توجيه المدارس وحثها على الاستفادة من الموارد المتوفرة لدى الجمعيات الأهلية والمؤسسات الحكومية من برامج تدريبية و مواد تربوية (مطبوعات وأفلام وكتب بيئية) متعددة قد تساعد في تحويل هذه الأفكار إلى مشاريع وأنشطة بيئية تربوية هادفة.

– بناء القدرات وتزويد المنشطين بالمهارات والمعلومات الأساسية لتحويل الشأن البيئي من اهتمام موسمي ظرفي إلى همّ مستمر ي طول التلامذة والمجتمع ككل ■

ويمكن تطبيق هذا الخيار في حال توافر إدارة مدرسية تتّسم بالحماس والالتزام بدمج التربية البيئية ضمن برامج عملها السنوية، غير أنها تفتقر للموارد المالية والبشرية الكافية للقيام بهذه المهمة و/أو في حال لم ينجح النادي في استقطاب عدد كاف من الأعضاء.

ثالثاً: تشجيع المدارس على تبني المشاريع والأفكار والممارسات التي تجعل منها مدرسة ملتزمة بيئياً في حال وجود النادي البيئي أو عدم وجوده. وهنا لا بدّ من تحقيق مطلبين أساسيين:

يتم التحضير حالياً لعقد مؤتمر حول الاندية البيئية في المدارس من تنظيم الجمعية اللبنانية للتنمية والمركز التربوي للبحوث والإثراء، وبدعم من وزارة البيئة، يشارك فيه تربويون ومهتمون بالشأن البيئي ورؤساء اندية بيئية ومديرو مدارس رسمية وخاصة وسوف يتم الاعلان عن مواعده لاحقاً



نشاط بيئي في حديقة إحدى المدارس.

مشروع (TIMSS 2003) التعريف به وبمراحل تطبيقه



زينا حبيب
المركز التربوي للبحوث والإنماء

أولاً: التعريف بالمشروع

مشروع التمييز (TIMSS)^(١)، أي "التوجهات العالمية لتعليم الرياضيات والعلوم"، هو من اعداد "الشركة العالمية لتقييم الإنجازات التعلمية" (IEA)، مركزها امستردام، هولندا، ويدير المشروع مركز الدراسات العالمي في جامعة بوسطن في الولايات المتحدة الأميركية، وذلك بالتعاون مع شبكة عالمية من المنظمات والمؤسسات في البلدان المشاركة، وهو بذلك يعتمد على التعاون مع مراكز بحوث وباحثين وتلامذة وأساتذة من جميع أنحاء العالم. وقد أخذت الـ (IEA) على عاتقها وضع وتنفيذ دراسات من هذا النوع منذ ٥٠ سنة تقريباً، ويستمر عدد البلدان التي تشارك فيها بالتزايد.

"التمييز" (TIMSS) هو التقييم الأول في العالم الذي ينفذ بشكل مستمر عبر دورات متتالية تفصل بينها فترة زمنية هي أربع سنوات، ففي دورتها الأولى عرفت الدراسة بـ (TIMSS 1995)، وفي الثانية بـ (TIMSS 1999)، والثالثة التي نعرف عنها اليوم هي (TIMSS 2003)، والتقييم التالي هو (TIMSS 2007)، وقد بوشرت التحضيرات من أجله.

اشترك لبنان لأول مرة في دورة (TIMSS 2003) ممثلاً بالمركز التربوي للبحوث والإنماء، والفضل في ذلك يعود إلى الرئيسة الدكتورة ليلي مليحة فياض التي ادركت أهمية المشروع على الصعيد التربوي العالمي، إيماناً منها بجهوزية هذه المؤسسة وقدرتها على تحمل مسؤولية تنفيذه وتطبيقه.

ما هي دراسة الـ (TIMSS 2003) ؟

هي دراسة تقييمية تركز على إجراء مسح في بلدان مختلفة، من أجل معرفة مستوى التعلم على الصعيد العالمي في إطار مواد الرياضيات والعلوم. اشترك فيها ٤٣ بلداً وأكثر من ٣٦٠,٠٠٠ تلميذاً حتى الآن.

وقد اختارت الدراسة ان تنفذ المسح للصفين الرابع و/أو الثامن من



الندوة التي اقيمت في مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء حول (TIMSS 2003)

مرحلة التعليم الأساسي، واختار لبنان ان يطبق التقييم للصف الثامن.

ما هو هدف المشروع؟ وما هي الفائدة التي يقدمها للبلدان المشاركة؟

تهدف دراسة (TIMSS) إلى تعرّف إنجازات أو تحصيل التلاميذ في العالم، في إطار مادة الرياضيات ومواد العلوم، في سنوات دراسية معينة.

وتمكن الدراسة، عبر نتائجها وتقاريرها، البلدان المشاركة من معرفة مستوى تحصيل تلامذتها مقارنة مع تلامذة بلدان أخرى، من ناحية؛ ومن ناحية ثانية، من تحليل تطور إنجازات تلامذتها أو تأخرهم بالنسبة إلى نتائج بلادهم منذ أربع سنوات و/أو ثماني سنوات، وذلك بالنسبة إلى البلدان التي اشتركت في المشروع في دوراته السابقة.

ومن هنا نصل إلى ما يعتبره واضعو المشروع الفكرة الأهم للدراسة وهي أن يبرهنوا أن التعليم، أيضاً، يمكن ان يخضع للمقارنة. فالدراسة هي دراسة مقارنة بين بلد وآخر، خلال فترة زمنية محددة، (synchronique). وهي أيضاً دراسة مقارنة بين وضع بلد معين منذ بضع سنوات ووضع اليوم، وهذه المقارنة هي تطويرية (diachronique).



عرض عينة المدارس المشاركة وعلان نتائج المشروع خلال الندوة

ثانياً: مراحل التطبيق التي مرّ بها مشروع (TIMSS 2003) في لبنان

تتجسد الخطوة الأولى للتنفيذ بإرسال معلومات عن جميع مدارس لبنان إلى الإدارة العالمية للمشروع، ومنها يتم اختيار مدارس للمشاركة وذلك بطريقة عشوائية أو (randomly)، وتقسّم المدارس إلى ثلاث فئات: مدارس مختارة، مدارس بديلة كخيار أول، ومدارس بديلة كخيار ثانٍ.

يتم، في مرحلة ثانية، تشكيل فريق معلوماتية يتعرف ويتدرب على البرامج الموضوعية خصيصاً لتلقي المعلومات المختصة بالمشروع وهو يتألف من مهندس معلوماتية، ومبرمج، وعاملات تلقي يتم تدريبهن لإدخال المعلومات. يواكب هذا الفريق تنفيذ المشروع في مختلف مراحله.

نتقل إلى مرحلة تحضير وسائل الاختبار: تستعين الدراسة بوسائل تقييم عديدة عمل على وضعها عدد كبير من الخبراء الدوليين من جميع انحاء العالم. وهي مجموعة من الاستمارات والكتيبات:

- استمارة موجهة إلى مدير المدرسة
- استمارة موجهة إلى معلم مادة الرياضيات
- استمارة موجهة إلى معلمي مواد العلوم، لكل مادة استمارة
- استمارة التلميذ وتتطرق لمواضيع عامة
- كتيب التلميذ ويحتوي تمارين في مادة الرياضيات
- كتيب التلميذ ويحتوي تمارين في مواد العلوم
- استمارتان مخصصتان للمنسق الوطني للمشروع في لبنان،

ومن ناحية أخرى، فإن دراسة "التيمز" (TIMSS) تبين وتبرهن أنه بالإمكان إقامة مقارنة بين بلدان تختلف عن بعضها حضارياً واقتصادياً وتختلف أيضاً بمدى تحقيقها لإصلاحات تربوية، ناهيك عن التحصيل التعليمي الذي تسمح الدراسة بالتعرف إليه ومقارنته ومقارنته، فانها تفسح في المجال للبلدان المشاركة لتحليل نتائجها والعناصر المتعلقة بالتدريس وبالمناهج التعليمية ومقارنتها. وهذه المقارنة مفيدة جداً لأنها تسلط الضوء على نقاط القوة ونقاط الضعف وتبين الميادين التي تتطلب التحرك بهدف التطوير.

ومن هنا نصل إلى الهدف الأساسي لدراسة (TIMSS) الا وهو تطوير السياسات التربوية والأنظمة التعليمية، كونها تضاعف فهمنا للأنظمة التربوية في بلدنا. وهناك أمثلة كثيرة حيث أن بعض البلدان استعملت معلومات الدراسة من أجل التركيز على محاور وفصول، في مضمون المواد، تحتاج إلى اهتمام معين، واتبعتها بلقاءات ونقاشات وطنية تتمحور حول الانجازات المدرسية للتلاميذ، كما أمنت هذه الدراسات إمكانية إعادة النظر في السياسات التربوية ودراسة فعاليتها ومدى تطبيقها في ضوء الانجازات العالمية، للتوصل إلى تطويرها.

وبالنسبة إلى البلدان التي اشتركت في المشروع في دوراته السابقة، أي منذ أربع سنوات و/أو ثماني سنوات، فالدراسة توفر لكل بلد معلومات مهمة وقيمة حول تطور التحصيل أو تأخره عبر السنوات، ومن ناحية أخرى تمكنه من إجراء دراسة مقارنة شاملة للنظام التربوي وتطوره عبر دراسة وتقييم التغييرات والإصلاحات التي أدخلت عليه في السنوات الماضية.

الواجب تعبئتها الى المدارس وتكون بعهدة المنسق في المدرسة، الذي يكون مسؤولاً عن اعادتها معبأة ومكتملة الى ادارة المشروع. بعد استلام المعلومات والاستمارات والكتيبات من المدارس، تبدأ عملية وضع العلامات على اجابات التلاميذ في الكتيبات من قبل فريق من المصححين دربوا سابقاً على أسس التصحيح. كما تتم عملية ادخال المعلومات الموجودة في استمارات المدرء والمعلمين والتلاميذ وذلك من قبل فريق المعلوماتية. والجدير بالذكر أن عمليات الادخال تخضع لمراقبة دقيقة ومستمرة من قبل ادارة المشروع للتمكن من ملاحظة أي خطأ وادخال التصحيحات اللازمة ان اقتضى الأمر.

وبذلك نكون قد حصلنا على برامج معلوماتية تحتوي من ناحية، على التحصيل التعليمي لعينة من التلامذة في لبنان في اطار مادة الرياضيات ومواد العلوم. ومن ناحية أخرى، على معلومات عن تفاصيل مضمون مواد الاختبار، وعلى معلومات عن المستوى العلمي للمعلمين الذين يدرسون هذه المواد، وعن الأجواء التي يعيش وسطها التلميذ سواء في بيئته أو في المدرسة، وأخيراً عن المدرسة وادارتها.

وبعد اتمام هذه المراحل، ترسل المعلومات الى الادارة العالمية للمشروع ليصار الى دراستها وتحليلها واصدار النتائج على عدة دفعات للتوصل اليها في صيغتها النهائية. في الخلاصة، يمكننا أن نوجز بان نتائج الدراسة تتضمن معلومات قيمة حول الأنظمة التعليمية، وحول مضامين تربوية تعليمية لمواد الرياضيات والعلوم، وحول مناهج هذه المواد، والعناصر التي تؤثر على انجازات التلاميذ من صفة ولاصفية، من بيئية ومدرسية. فهذه الدراسة هي انجاز كبير في مجال التقييم، على نطاق واسع، نظراً لعدد البلدان المشاركة والمئات من مديري المدارس والمعلمين، والآلاف من التلاميذ الذين أعطوا الكثير من وقتهم لتحقيق هذا المشروع وإنجاحه ■



وزير التربية الدكتور سامي منقارة ومدير عام التربية الاستاذ جورج نعمة والدكتورة ليلي مليحة فياض يسلمون شهادات التقدير للمشاركين في المشروع

وتتمحوران حول منهج الرياضيات ومناهج مواد العلوم. تقتضي هذه المرحلة دراسة هذه الوسائل، التعرف إليها ومطابقة مضمونها لتلائم والمناهج اللبنانية والنظام التعليمي اللبناني. وصفت هذه المرحلة من قبل واضعي الدراسة ومن قبل الخبراء العالميين الذين رافقوا تنفيذ المشروع في جميع بلدان العالم، بأنها الأصعب والأطول بصفتها تتطلب دقة في العمل ووقتاً طويلاً نظراً لكثرة وسائل التقييم. وفي الاطار نفسه، يختار البلد المشارك لغة الاختبار، وتجدر الاشارة الى أن لبنان هو من بين البلدان القليلة جداً التي اعتمدت لغتين للاختبار: الانكليزية وهي اللغة الاساسية للدراسة، والفرنسية. وقد نالت ترجمتنا الفرنسية استحساناً لدى الادارة العالمية للمشروع. وبعد ذلك، يتم تجميع وطباعة وسائل التقييم بعد وضعها بصيغتها النهائية وتحضير الأعداد الضرورية منها.

نصل الى مرحلة تطبيق الاختبار في المدارس، التي تبدأ بالاتصال بالمدارس وتعريفها بالمشروع لنيل موافقتها على المشاركة. يتم بعدها الاتفاق مع مدير كل مدرسة على اختيار شخصين من المدرسة للاهتمام بتطبيق الاختبار فيها، الأول يكون منسقاً وهو يشكل

صلة الاتصال بين المدرسة والادارة الوطنية للمشروع وهو مسؤول عن متابعة عملية ملء الاستمارات من قبل التلاميذ والمعلمين والمدير، والتنسيق مع ادارة المدرسة لتحديد تاريخ الاختبار واجراء كل الترتيبات اللازمة لذلك، والثاني يكون مراقباً مهمته فقط مراقبة التلاميذ في اثناء الاختبار وفي اثناء ملء الاستمارات.

ومن جهتها، تعين ادارة المشروع مشرفاً لكل مدرسة يكون مسؤولاً عن حسن سير التطبيق فيها. ويخضع هؤلاء الأشخاص الثلاثة للتدريب من قبل ادارة المشروع على كيفية تنفيذ مهماتهم.

وتحضيراً لتنفيذ الاختبار في المدارس، يتم تجهيز وثائق وارسالها الى المدارس لتتم تعبئتها، بحيث تعطي لادارة المشروع معلومات دقيقة جداً عن عدد الصفوف في المدرسة، وعدد التلاميذ في كل صف، وعدد المعلمين الذين يدرسون مواد الاختبار. ومن ثم تدخل المعلومات في برنامج معلوماتي خاص من قبل فريق المعلوماتية. ويقوم هذا البرنامج بأختيار الصف الذي سوف يخضع للاختبار، وبالتالي يحدد عدد التلامذة في كل مدرسة. ثم يتم ارسال كل وسائل التقييم

هامش

1- TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

مسارات التحصيل التعلّمي في لبنان من خلال الملاءمة بين هيكلتي التعليم العام والتعليم المهني والتقني والفرص المتاحة للانتقال من تعليم إلى آخر وبالعكس



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

في ضوء هذه الأمور، وبصرف النظر عن طريقة تعاطي الإدارة بجديفة لتنفيذ هذه الدراسات حتى لا تبقى حبراً على ورق نجد من المفيد أن مسارات التحصيل من خلال ملاءمة هيكلية التعليم العام لهيكلية التعليم المهني والتقني، والفرص المتاحة للانتقال من تعليم إلى آخر وبالعكس.

بتاريخ ٢٥/١٠/١٩٩٥ أقر مجلس الوزراء "الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان" التي أعدها المركز التربوي للبحوث والإنماء وشاركت في إعدادها، إلى جانب العديد من الخبراء المحليين والدوليين وزارة التعليم المهني والتقني (آنذاك) لا سيما فيما يتعلق بالأجزاء المتعلقة باهتمامات الوزارة والمهام المنوطة بها.

وقد حرص المركز التربوي في أثناء إعداد هذه الهيكلية على أن يشترك في إعدادها أكبر عدد من المسؤولين في قطاعي التعليم الرسمي والخاص بالإضافة إلى الخبراء التربويين من لبنان والمنظمات الدولية. لذلك فإن هذه الهيكلية ليست مشروع المركز التربوي إلا من حيث المرجعية، وفي الواقع هي مشروع وطني تم الاتفاق عليه بمشاركة أكبر عدد ممكن من أصحاب الشأن.

وقبل عرض ما ورد في الهيكلية عن التعليم المهني والتقني لا بد من الإشارة إلى أن الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان لم تخض في تفاصيل السلم التعليمي العائد إلى التعليم المهني والتقني ولم تخرج عن الدراسات والتوجهات التي كانت متداولة بين خبراء التعليم المهني والتقني لا سيما ما يتعلق منها باعتماد النظام الجزأ والنظام المزدوج، وعلاقة شهادة الثانوية التقنية بشهادة الثانوية المهنية - نظام مزدوج - كما تركت الهيكلية إلى وقت لاحق أمر رسم التفاصيل للسلم التعليمي الكامل الخاص بالتعليم المهني والتقني.

نحاول في هذا البحث أن نقوم بدراسة هادئة ومعتمة لهيكلية التربية لجهة موقع التعليم المهني والتقني على الخريطة التربوية في لبنان، لكن وقبل الخوض في الموضوع لا بد من الإشارة إلى بعض النقاط الأساسية التالية:

١- في شهر حزيران سنة ٢٠٠٠ وضعت وزارة التعليم المهني والتقني هيكلية جديدة للتعليم المهني والتقني^(١) مستوحاة من الهيكلية الجديدة للتعليم، تناولت شهادات التعليم المهني ومستوياتها ومساراتها. بشكل دقيق وواضح. لكن، حتى تاريخ كتابة هذا البحث لم تنفذ هذه الهيكلية على الرغم من أهميتها ومواكبتها للتطور التربوي في العصر الحديث.

٢- اشترطت الهيكلية تطبيق التعليم الجزأ في جميع مراحل التعليم المهني والتقني وحقوله، لكن هذا النوع المتطور في الإعداد والتعليم لم يبادر التعليم المهني والتقني إلى اتّباعه.

٣- في شهر آذار العام ٢٠٠٤ أنهت "مجموعة استشاريي التخطيط والأبحاث الإدارية" دراستي "متابعة الطلاب والمتخرجين" و"تقييم حاجات سوق العمل"، وسلّمتهما إلى الوزارة بهذا التاريخ وقد تكلفت الدولة مبالغ طائلة لإنجازهما. ولم يباشر حتى تاريخه بالاطلاع على هاتين الدراستين كما لم يتسلم المركز التربوي للبحوث والإنماء المعني الأول بهذه الدراسات نسخة عنهما. هذا مع العلم أن مثل هذه الدراسات يبطل مفعولها ولا يمكن الافادة منها بعد أن تمضي عليها سنة أو سنتان على الأكثر بسبب سوق العمل المتحرك والمتغير ووضع الطلاب والمتخرجين القابل أيضاً للتعديل والتغيير في كل عام.



تؤهل حاملها للدخول إلى سوق العمل أو لمتابعة الدراسة في كليات الجامعات أو في المعاهد الجامعية التكنولوجية أو في المعاهد الفنية. وتلحظ الهيكلية أيضاً إلى جانب هذا المسار النظامي مساراً غير نظامي يتناول التدريب على المهن الموضوعية في سوق العمل، وذلك للتلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية ويرغبون في اكتساب مهنة في وقت مبكر.

الجدير بالذكر أن الهيكلية الجديدة تهدف إلى إعطاء مرونة وتفاعل أكثر بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني عن طريق إقامة الجسور والروابط المشتركة بينهما والتي ينتظر بلورتها وتقييمها عند وضع تفاصيل المناهج والمواد التعليمية. كما أنها تسمح بالتحرك بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني بسهولة على امتداد السلم التعليمي بدءاً من المرحلة الثانوية.

التعليم المهني والتقني في ظل السلم التعليمي الجديد أولاً: المرحلة الثانوية

وكما سبقت الإشارة فقد صنفت الهيكلية الجديدة مرحلة التعليم الثانوي في فئتين:

المرحلة الثانوية العامة وفروعها الأربعة التالية:

- آداب وإنسانيات
- اجتماع واقتصاد
- علوم عامة
- علوم الحياة

المرحلة الثانوية التقنية، وتتضمن حقول:

- الزراعة
- الصناعة
- الخدمات

سميت هذه المرحلة بالثانوية التقنية تكريساً لموقع شهادة البكالوريا الفنية حالياً (التي سميت بالثانوية التقنية) كإحدى شهادات التعليم الثانوي، كذلك وضعت الشهادة الثانوية المهنية (SD) - نظام مزدوج - ضمن التعليم الثانوي دون إعطاء حاملها حق متابعة الدراسات العليا إلا بعد إتمامه الدروس التي تخوله حيازة الثانوية التقنية، وبذلك تضمنت المرحلة الثانوية التقنية الشهادتين التاليتين:

الثانوية التقنية (BT): تخول حاملها، بشكل رئيسي، ممارسة المهنة التي أعد لها والموصوفة أساساً في سوق العمل أو متابعة الدراسة في التعليم العالي.

الثانوية المهنية (SD): تخول حاملها، بشكل رئيسي، ممارسة المهنة التي أعد لها والموصوفة أساساً في سوق العمل

وفي نطاق التعليم المهني والتقني حرصت الهيكلية على ألا يتحول التلميذ اللبناني إلى هذا النوع من التعليم قبل إكماله المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي أي الثانية عشرة من عمره وهي سن الإلزام. وقد عدل القانون رقم ٦٨٦ تاريخ ١٦/٣/١٩٩٨ المادة ٤٩ من المرسوم الاشتراعي رقم ١٣٤ تاريخ ١٢/٦/١٩٥٩ فجعل التعليم مجانياً وإلزامياً في المرحلة الابتدائية الأولى (التعليم حق لكل لبناني في سن الدراسة الابتدائية) على أن تحدد شروط تنظيم هذا التعليم المجاني والإلزامي بمرسوم يتخذ في مجلس الوزراء. كما عدل القانون رقم ٥٣٦ تاريخ ٢٤/٧/١٩٩٦ المواد ٢١ و٢٢ و٢٣ من قانون العمل اللبناني، ورفع الحد الأدنى لسن تشغيل الأطفال إلى ١٣ سنة. كما حرصت الهيكلية على ربط التعليم العام بالتعليم المهني والتقني بصورة عضوية بحيث يتمكن التلميذ من تصحيح مساره التعليمي بالانتقال من أحد نوعي التعليم إلى الآخر وفي كلا الاتجاهين وليس في اتجاه التعليم المهني والتقني وحده كما هو معمول به في الوقت الحاضر.

كذلك حرصت الهيكلية على تحسين نوعية التعليم المهني والتقني من خلال تضمين مناهجه للتقييم والمواقف والمعارف والمهارات والتركيز على اكتسابها باعتماد التكنولوجيا الحديثة.

مضمون الهيكلية الجديدة للتعليم

تلحظ الهيكلية الجديدة ثلاثة أنواع من التعليم:

- التعليم العام
- التعليم المهني والتقني
- التعليم المختص

ولكنها في الواقع لم تعالج إلا نوعين فقط تاركة دراسة التعليم المختص للموهوبين والمعوقين إلى وقت لاحق لمعالجته بعمق مع وزارتي العمل والشؤون الاجتماعية والمنظمات غير الحكومية (NGO).

يبدأ التعليم العام بمرحلة الروضة، وتمثل المرحلتان الابتدائية والمتوسطة بنية التعليم الأساسي الذي يركز عليه التعليم الثانوي بنوعيه العام والتقني.

تعتبر الهيكلية الجديدة مراحل الروضة والابتدائي والمتوسط جذعاً تربوياً مشتركاً يخضع التلميذ في نهايته إلى امتحان رسمي يؤدي إلى حيازة شهادة التعليم الأساسي التي تمكن حاملها من اختيار اتجاهه في التعليم الثانوي ما بين العام أو المهني والتقني.

وفي نهاية المرحلة الثانوية (التعليم العام أو التعليم المهني والتقني) يخضع التلميذ إلى امتحانات رسمية ينال الناجح بنتيجتها الشهادة الثانوية (البكالوريا سابقاً) في الاختصاص الذي يختاره. هذه الشهادة

الجديدة إلى أهمية تطبيق التعليم المزدوج بالنسبة إلى المؤسسات الإنتاجية المشاركة فيه خاصة لجهة تزودها بالمهارات البشرية التي لا تحتاج إلى تأهيل أو تدريب عند بداياتها بالعمل لديها.

تحويل مسارات ضمن التعليم الثانوي بشقيه العام والتقني

يتيح تطبيق النظام المجزأ إلى وحدات تعليمية في كل من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني والمهني الفرص المستمرة أمام تحديد التلميذ لمساره التعليمي في كل الاتجاهات والافادة من الوحدات التعليمية المحصلة والمقررة أساساً في توجهات الفروع التي يرغب في الانتساب إليها.

ثانياً : التدريب المهني المجرأ

يتم تدريب المتعلمين الذين أنهوا المرحلة الابتدائية ويرغبون في اكتساب مهنة في وقت مبكر في مراكز للتأهيل المهني. يكون التأهيل في مهن موصوفة في سوق العمل. يمتد هذا التدريب ليغطي ثلاثة مستويات حيث يطبق فيها نظام الوحدات التدريبية المستقلة مما يتيح للمتدرب إمكانية الانتقال عمودياً أي من وحدة تدريبية معينة إلى وحدة أخرى ذات مستوى أعلى، أو أفقياً، ضمن المستوى نفسه للتدريب على مهنة أخرى في المجموعة ذاتها من المهن.

يمنح كل متدرب بعد اجتيازه بنجاح كل وحدة تدريبية افادة عمل رسمية تخوله ممارسة المهنة بالمستوى الذي أعد فيه كما تخوله متابعة التدريب في الوحدة التدريبية التي تليها وفق الترتيب المحدد في سلم المهارات في لبنان.

يتلقى المتدرب في كل وحدة تدريبية ما بين ٦٠٠ و ٩٠٠ ساعة تدريب بمعدل وسطي للدروس النظرية نسبته ٢٥٪ من مجموع الساعات مقابل ٧٥٪ للتطبيقات العملية.

ينال المتدرب بعد نجاحه في الوحدة الثالثة شهادة الكفاءة المهنية (CAP) التي تسمح لحاملها بالعمل في مصانع المؤسسات الإنتاجية وورشها وفي ميادين النشاطات الخدمائية بصفة عامل ماهر في المهنة كما تسمح له متابعة تدريبه في المستويات المهنية العليا النظامية وغير النظامية وفق شروط خاصة تضعها المؤسسة التعليمية المستضيفة بالتنسيق مع الإدارة الرسمية.

يمكن أن يلتحق ببرنامج التدريب المهني المجرأ هذا المتسربون من التعليم الأساسي أو سواهم، ويستفيد من هذا البرنامج الراغبون من الكبار في الانتقال من مهنة مكتسبة سابقاً إلى مهنة جديدة أو التأهيل أو التحديث في المهنة الحاضرة من أجل الترقى الوظيفي. وتفتح البرامج لكل فرد في المجتمع آفاقاً متنوعة ومتعددة في مجالات الدراسة التطبيقية المؤدية إلى ممارسة مهنة موصوفة في سوق العمل.

أو الحصول على الثانوية التقنية بعد اجتيازه بنجاح امتحانات المواد العامة المقررة لنيل الثانوية التقنية.

تنظيم شهادتي الثانوية التقنية والثانوية المهنية

تمتد المرحلة الثانوية التقنية على مدى ثلاث سنوات دراسية (٣٦ أسبوع عمل في كل سنة) ويشترط للالتحاق بهذه المرحلة حيازة شهادة التعليم الأساسي. يتفرع التعليم التقني بحيث يغطي مجالات الصناعة والزراعة والخدمات.

وقد لحظت الهيكلية الجديدة إمكانية التفرع في مجالات المال والتجارة والإدارة والسياحة والمعلوماتية والفندقية والصحة اعتباراً من السنة الثانية حيث تعتبر السنة الأولى جذعاً مشتركاً على أن يكون التفرع في مجال الصناعة والزراعة من السنة الأولى مع مراعاة الوحدات التعليمية المشتركة.

الشهادات الرسمية

- ١- الثانوية التقنية: ينال شهادة الثانوية التقنية كل من أنهى بنجاح الوحدات التعليمية والتطبيقات العملية.
 - ٢- الثانوية المهنية - نظام مزدوج: ينال هذه الشهادة كل من ينهي بنجاح جميع المواد التعليمية والتدريبية.
- ويمكن لحامل شهادة الثانوية المهنية - نظام مزدوج التقدم لامتحانات مواد المجموعة (أ) "مواد عامة" فقط من أجل الحصول على الثانوية التقنية التي تخوله متابعة دراساته العليا.

الحلقات التأهيلية في التعليم التقني الثانوي

يمكن إعداد التلاميذ لشهادتي الثانوية التقنية أو الثانوية المهنية - نظام مزدوج وفق برنامج التعليم المجرأ إلى حلقات تأهيلية ممتدة على ثلاث سنوات بمعدل حلقة واحدة في السنة. في هذه الحالة يحق للتلميذ الذي ينهي بنجاح الحلقات الثلاث التقدم إلى الامتحانات الرسمية لشهادتي التقنية والثانوية المهنية - نظام مزدوج ضمن الشروط الخاصة لكل شهادة أي بإنهائه بنجاح مجموعات المواد التعليمية والتطبيقية العائدة لكل شهادة. كما يحق للتلميذ الذي ينهي بنجاح كل حلقة تأهيلية الحصول على إفادة رسمية بإنهاء هذه الحلقة للافادة منها حيث يلزم.

التعليم المزدوج في التعليم الثانوي التقني

يحبذ تطبيق نظام التعليم المزدوج في المرحلة الثانوية التقنية وخاصة للإعداد للثانوية المهنية - نظام مزدوج - بهدف توفير ارتباط أوثق بين التعليم والإنتاج الحقيقي، وبالتالي ملاءمة مهارات التلميذ الأدائية مع مواصفات سوق العمل ومتطلباته. وقد أشارت الهيكلية

المهني بنهاية كل دورة تأهيل إفادة تخصص بالموضوع الذي تم تأهيله فيه.

في الرسم البياني التالي صورة توضيحية للهيكلية الحالية لشهادات التعليم المهني والتقني توضح كيفية الدخول إلى هذه الشهادات والتدرج التربوي فيها بالإضافة إلى المستوى الوظيفي في سوق العمل لكل شهادة. مع الإشارة إلى ان الانتقال من التعليم المهني والتقني إلى التعليم العام مازال متوقفاً بانتظار تفعيل دور التعليم الجزأ، تسهياً لمعرفة المستوى الأكاديمي النظري الذي حصله التلميذ أثناء وجوده في التعليم المهني والتقني

هامش

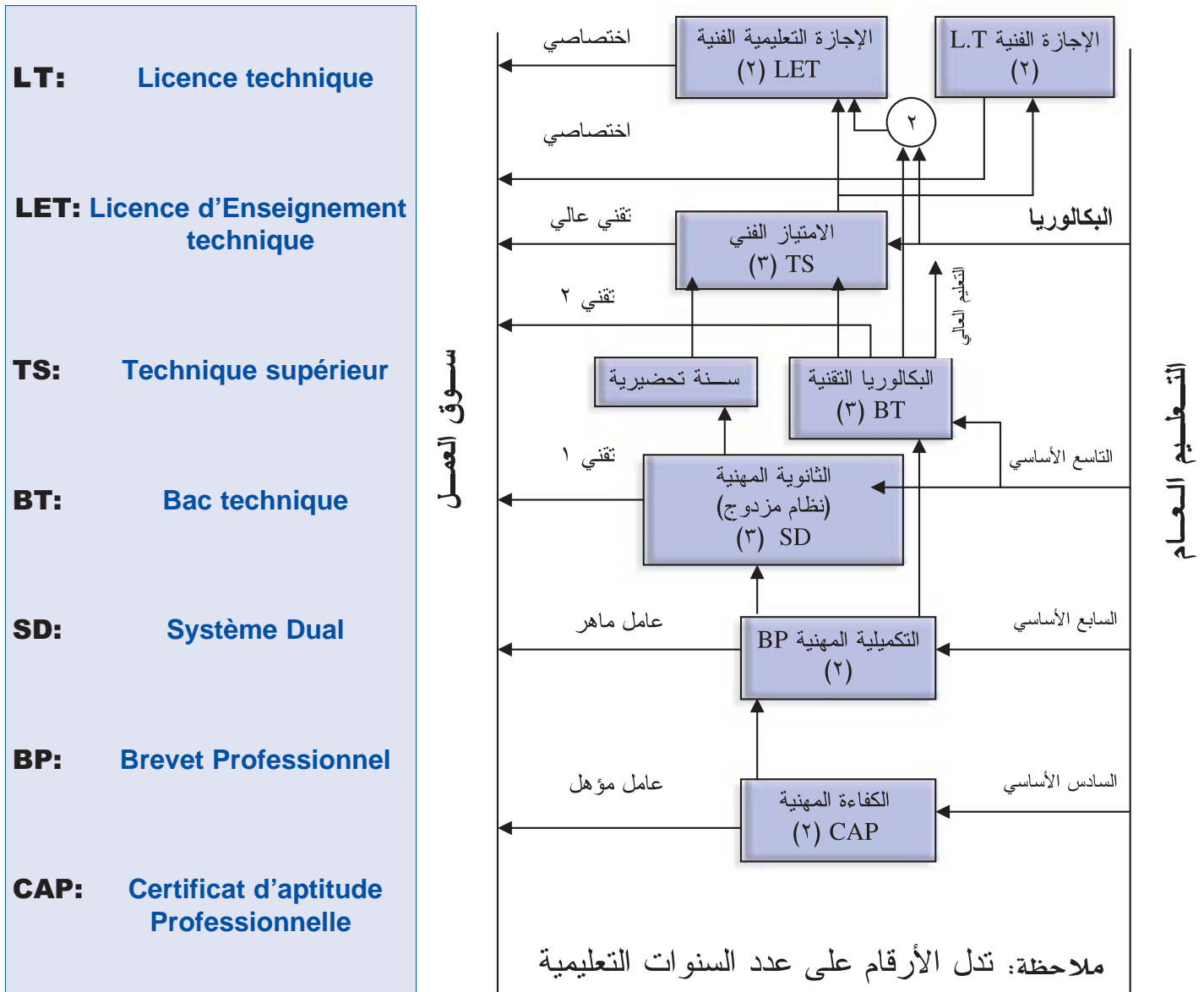
١- قرار مجلس الوزراء رقم ٢٠٠٠/٣١ تاريخ ٢٠٠٠/٨/١٦

أما شروط القبول في الوحدات التدريبية وتفصيل محتوى برامجها ومواصفاتها، فهي مرتبطة بمقتضيات كل اختصاص، ويتم تحديدها دورياً وكلما دعت الحاجة، في مديرية التعليم المهني والتقني بالتعاون مع وزارة العمل والمؤسسة الوطنية للاستخدام. بحيث يقوم التعليم المهني والتقني بإعداد الدورات للوحدات التدريبية المشار إليها وتنفيذها.

ثالثاً: التأهيل التقني المستمر

توفر مدارس التعليم المهني والتقني تأهيلاً تقنياً للتقنيين والمهنيين المنخرطين في سوق العمل بهدف تأهيلهم بشكل مستمر لمستجدات التكنولوجيا وذلك تحقيقاً لمبدأ التربية والتعليم المستمر ويمنح التقني أو

الهيكلية الحالية لشهادات التعليم المهني والتقني في لبنان



المشروع اللبناني-الألماني التأهيل التكميلي لإعداد المشرف الفني "المايستر"

خلفية المشروع

بعد مرور حوالي عشر سنوات على تطبيق نظام التعليم المهني المزدوج⁽¹⁾ بنجاح في مدارس ومعاهد التعليم المهني والتقني الرسمية في لبنان، وذلك بمساعدة الوكالة الألمانية للتعاون الفني GTZ، تم الاتفاق بين الطرفين اللبناني والألماني على استحداث شهادة المشرف الفني "المايستر". وقد تم إبرام الاتفاق نظراً لحاجة سوق العمل الملحة لهذا النوع من التعليم، وإيماناً بضرورة تعزيز الروابط ما بين سوق العمل والتعليم المهني والتقني عن طريق تأهيل المنخرطين في سوق العمل عموماً، ومتخري النظام المزدوج خصوصاً، بغية تمكينهم من مواكبة التطور التكنولوجي السريع والمساهمة في تحضير الصناعة اللبنانية لمواجهة تحديات مشروع الشراكة مع الاتحاد الأوروبي.

هدف الشهادة

إن الهدف الأساسي من التعليم المهني والتقني هو خدمة سوق العمل والإنتاج. إن تجربة نظام التعليم المهني المزدوج الناجحة والاحتكاك المباشر مع الصناعيين من خلال المنسقين في المناطق اللبنانية كافة حفزت الصناعيين على التماس تأهيل المنخرطين في سوق العمل لديهم، بغية توفير فنيين كفؤين وذوي مستوى تكنولوجي وإداري جيد. ومن هنا أتت فكرة إطلاق مشروع التأهيل التكميلي لإعداد المشرف الفني (المايستر) لتتماشى مع حاجة السوق. إن كلمة "مايستر" هي كلمة ألمانية تعني "معلم"، وتكمن أهمية شهادة المشرف الفني (المايستر) في أنها تمد الشخص المنخرط في سوق العمل، بالمعلومات النظرية والإدارية والتكنولوجية الحديثة، من دون توقيفه عن العمل وخسارته للوقت والمال. ومن أهم الأهداف التي أدت إلى استحداث هذه الشهادة هو رفع مستوى العمال الفني والإداري، ما ينعكس إيجاباً على مستوى دخل الفرد، ويشكل حافزاً لزيادة الإنتاجية والابتداع في العمل.

الخطوات الأولية

وقد قامت وزارة التربية والتعليم العالي بتسمية منسق عام في المديرية العامة للتعليم المهني والتقني للقيام بأعمال التنسيق وبخطوات التنفيذ اللازمة مع الوكالة الألمانية للتعاون الفني (GTZ) للإعداد لهذه الشهادة، مع ما يتطلب ذلك من إصدار مراسيم وقرارات وإعداد مناهج وتحضير ورشات عمل وإقامة ندوات. وفي أيلول ٢٠٠٤ صدر المرسوم رقم ١٣٣٧١ المتعلق بإضافة شهادة المشرف الفني (المايستر) إلى شهادات التعليم المهني والتقني في مرحلة الأطر الوسطى. كما تمت الموافقة على مناهج المشرف الفني (المايستر) في اختصاصات تقنية المعادن المعد من قبل لجنة فنية مختصة، تضم خبراء من التعليم المهني والتقني، بالإضافة إلى مسؤولين من القطاع الصناعي. أما مناهج ميكانيك السيارات والكهرباء الصناعية والتدفئة والتبريد والصحية، فما زالت في طور التحضير. والجدير بالذكر، أن هذه الاختصاصات تدرّس جميعها في مدارس ومعاهد التعليم المهني والتقني مستوى الثانوية التقنية (البكالوريا التقنية (BT)) والثانوية المهنية (نظام مزدوج) (SP) أو (SD).



سوق العمل بحاجة للاختصاصيين في المجال التقني.



المشرف الفني "المايستر" تطوير لمفهوم التعليم التقني والمهني.

ماهية الشهادة

تمتد فترة التعليم لشهادة المشرف الفني (المايستر) في المدارس والمعاهد الفنية لمدة سنتين دراسيتين. تقسم كل سنة دراسية إلى فصلين وفقاً للجدول الآتي:

سنة أولى	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
	مواد علمية (داعمة للاختصاص)	مواد اختصاص (نظري + تطبيقي)
سنة ثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة
	مواد اختصاص (نظري + تطبيقي)	مواد إدارية + مشروع تخرج

يتم التعليم في الفترة المسائية بمعدل ٤٨٠ ساعة سنوياً موزعة على ٣٦ أسبوعاً للسنة الدراسية الواحدة.

ما هي الخطوات التالية؟

إن التحدي الوحيد الذي سيواجه المشروع هو إعداد مديرين كفؤين لهذا النوع من التعليم، ممن يتمتعون بالخبرة العملية العالية، إضافة إلى الشهادات العلمية. وهنا يأتي دور الوكالة الألمانية للتعاون الفني (GTZ) لتأمين الدعم الضروري لجهة التدريب والتأهيل، وذلك بالتعاون مع مصانع الإنتاج، نظراً إلى حياسة عدد لا يستهان به من هذه المؤسسات على المعدات الحديثة والمتطورة، غير المتوافرة في المؤسسات التعليمية.

إن الخطة المتبعة للبدء في تطبيق هذا النظام هي إقامة ندوات وورشات عمل في مختلف المناطق اللبنانية، وذلك بالتنسيق مع الصناعيين. كما أنه سيتم البدء بتأهيل المديرين، كل حسب اختصاصه، إضافة إلى تحديد مراكز التدريب في مختلف المحافظات وتأمين التجهيزات التكميلية، وذلك قبل شهر أيلول من العام ٢٠٠٥ موعداً البدء بقبول المشتركين في اختصاصات الميكانيك العام، ميكانيك السيارات والكهرباء الصناعية، على أن تضاف اختصاصات أخرى وفقاً لحاجة سوق العمل والإنتاج ■

المنسق العام لمشروع المشرف الفني (المايستر)
ابراهيم ملاط

هامش:

(١) راجع "المجلة التربوية"، العدد ٢٧، ايلول ٢٠٠٣ ص. ٥٥.



الاختصاص لمواكبة التطور الصناعي.

أهم شروط الإنتساب

- حيازة شهادة الثانوية المهنية أو الثانوية التقنية (البكالوريا التقنية) في الاختصاص المطلوب، بالإضافة إلى سنتين خبرة عملية كحد أدنى وذلك بعد حصوله على الشهادة.
- حيازة البكالوريا العامة مع إفادة تثبت تمتعه بخبرة لا تقل عن أربع سنوات في الاختصاص الذي ينوي دراسته.

دور الدراما الإبداعية في التربية

"أثبتت الرجال وأفواهم في مواجهة تحديات الحياة، هم الذين أتبع لهم في طفولتهم أن يلعبوا لعباً صحيحاً وكثيراً".^(١)

هيلده كاردهيزر Hilde_Gurd Hezer (عالمة نفس ألمانية متخصصة بالطفولة)



سميرة دعبول
مدرسة دراما
ثانوية الإيمان - صيدا

واكتشاف ميوله ودوافعه مما يسهل استعداده للتفاعل والتكيف مع واقعه، وهذا بالتالي يهيئه لمواجهة المستقبل بجرأة وعزيمة. وقد اتجهت حركة تطوير المناهج المعاصرة إلى مجموعة مرتكزات أساسية ترفد العملية التربوية وترتقي بها، ويأتي على رأس هذه المرتكزات الاهتمام بتطوير مهارات التفكير الإبداعي التي تذكى جذوة التفوق والابتكار عند الفرد، وتنمية القدرة على صنع القرارات وحل المشكلات "وتنشئة مواطنين يمتازون بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية"^(٢). وتسهم في إنشاء مجتمع حضاري متقدم، قائم على الوعي والتسامح، ساع إلى التجدد والتطوير والإبداع، لذا أدرجت مهارات التفكير في قائمة المواد الدراسية في العديد من دول العالم، كالولايات المتحدة وكندا وفنزويلا وبريطانيا... وثمة مشاريع لتعليم التفكير في بلدان أخرى كالهند وماليزيا^(٣)... وبلا شك فإن المستقبل هو للتفكير الإبداعي الناقد المتحرر من التوجيه المباشر، فالتلقين ونقل المعارف الجاهزة من المعلم إلى المتعلم لم يعد أسلوباً مناسباً في هذا العصر.

ولما كان الشباب دوماً وقود التغيير، فإن صناعة الأجيال الإبداعية تبدأ في محاضن الطفولة، ذلك أن الأطفال هم رأس المال الأمة ورصيدنا الاستراتيجي، وانطلاقاً من هذا المفهوم انطلقت "الدراما الإبداعية".

يواجه العالم المعاصر سلسلة من المتغيرات المتسارعة في ظل ثورة الاتصالات التي أفرزت مجموعة من التحديات البالغة الأثر على مستقبل البشرية، فقد فجرت طوفان المعرفة وحركت المكان، فعبوضاً عن انتقال الإنسان من مكان إلى آخر طلباً للعلم أو التجارة أصبح بالإمكان نقل المكان إليه عبر وسائل الاتصال المذهلة كالحاسوب والإنترنت... وهذا بدوره أحدث تحولاً جذرياً طال كل مجالات الحياة الإنسانية وتوجهاتها ووسائلها وخطتها المستقبلية... ومن الواضح أننا على "عتبة ثورة أخرى، فالمعرفة البشرية تتضاعف مرة كل عشر سنوات!"^(٤).



تمرين على استخدام قطعة قماش بأوجه متعددة

إن الواقع المستجد بكل تداعياته يقتضي تغييراً في المجالات كافة ولا سيما في الميدان التربوي، كيف لا؟! وعلى مقاعد الدراسة يصنع مستقبل الوطن! ومن هنا، فقد صار من الضروري تطوير الطرق التعليمية وانشطتها، وابتكار سبل ووسائل جديدة تلائم العصر وتواكب عملية التغيير لتحقيق أهداف العملية التربوية في إعداد الفرد لمواجهة تحديات الحياة وإلى هذا المعنى أشار "هاربرت" بقوله: "إن الغرض الأساسي في التربية هو إعداد الفرد للحياة الكاملة"^(٥). وتهدف التربية المعاصرة إلى صوغ شخصية ناجحة متوازنة متفاعلة مع بيئتها انطلاقاً من مخاطبة عقل المتعلم، وتلمس أحاسيسه ومشاعره،



الصف يتحول مع الدراما إلى مساحة تعبير

هذه الدراما تفتح المجال للمتعلم لإدراك الروابط الخفية بين الأشياء، والنظر إلى الأمور من زاوية جديدة، إنها تدريب على الرؤية العميقة والشاملة للأشياء وبشكل ذاتي انطلاقاً من رفض الفكرة الشائعة بأن المتعلم غير مؤهل ولا يملك القدرة على اكتشاف الحقائق بنفسه، وأن وظيفة المعلم تكمن في إرشاد التلاميذ إلى الحقائق ونقل المعارف الجاهزة إليهم. والدراما الإبداعية تسعى عبر تحريك الخيال والألعاب المختلفة إلى تحويل المتعلم إلى متفاعل إيجابي بدل أن يكون مجرد متلقٍ سلبي.

وتتميز الدراما الإبداعية كأحدى الوسائل التربوية بمجموعة خصائص، تأتي في مقدمتها أنها تقوم على فكرة اللعب، مما يجعلها



تمارين داخل الصف

محبة في نفوس التلاميذ لأنها تستجيب لفطرة الطفل وحاجته. وفي اللعب "يعبر الطفل عن ذاته وينجب عالمه، وفي اللعب يتغلب على الخوف، وي طرح عنه الحنق والتعدي، ويتخلص من أخطائه، ويكافح العزلة...^(٨). واللعب الدرامي يتميز بأنه يجمع بين التعلم واكتساب المهارات فضلاً عن التسلية في الوقت نفسه، أي أن الطفل يستمتع باللعب وفي الوقت نفسه يتعاطى الجدية مع خطوات اللعب المتتالية. فالتمتع والجدية هما الأسلوب الذي يتحقق من خلاله التعليم، كما يقول "بياجيه".

والدراما تهتم بالمشاركة الجماعية فالكل له دور، وليس هناك تمايز بين التلاميذ، وبذلك تلغي فكرة "البطل" في اللعب الدرامي، مما يحقق هدفاً رئيساً يتمثل في الثقة بالنفس والجرأة على مستوى الفرد، وهدفاً جماعياً من خلال تنمية مفاهيم الاهتمام بالآخر واحترامه وقبوله أياً كانت الفوارق ووجوه الاختلاف معه.

وما من شك أن هناك اختلافاً بين الأولاد وتفاوتاً في القدرات والإمكانات، لكن اللعب الدرامي لا يستثني أحداً، لأنه ينطلق من مبدأ مفاده أن كل واحد من التلاميذ قادر على المشاركة والعطاء إذا شعر بالاحترام والتقدير لقدراته.

فما هي هذه الدراما، وما هي أهدافها؟

من الطريف أن قطاعاً من المثقفين والقراء يقعون في لئس أمام عبارة "الدراما الإبداعية" فيظنون أنها لا تختلف عن الدراما المسرحية وهي بالتالي نوع من التدريب على التمثيل! وهذا توهم غير صحيح، ففي المسرح يكون العمل المسرحي معداً ومتسلسلاً ويحمل مضموناً قصصياً، وقد تمّ تدريب الممثلين عليه لأنه معدّ أساساً للمشاهد. أما في الدراما الإبداعية فليس الهدف هو المشاهد وإنما الهدف هو اللاعب نفسه أي المتعلم، وبمعنى آخر هو تعبير اللاعب عن حقيقة دوافعه وروئيته ومشاعره خلال اللعب الدرامي.

وكما أن حصة الرياضة لا تهدف بالدرجة الأولى إلى صنع أبطال أولمبياد بقدر ما تلبى حاجة جسدية عند التلاميذ، فإن التدريب على التمثيل ليس الوظيفة الأساسية للدراما وإن كان أحد وظائفها. والمعلم لا يلعب في الحصة دور المخرج بل يكتفي بدور الموجه ويترك للأطفال التعبير بعفوية وتلقائية.

يعرّف "ريتشارد كورتني" الإبداع الدرامي أنه "فن وأنشطة اجتماعية وطريقة للتعلم... والدراما هي أحد أهم الفنون التعليمية لأنها تسهم في جعل التلميذ يشارك بكيّفته، فكراً وجسدياً وشفوياً وعاطفياً واجتماعياً"^(٩). فالدراما هي فن تعليم المهارات للأولاد قبل



التعلم من خلال اللعب الدرامي

وأثناء عملية التعلم، وذلك عبر التعبير عن الفكر بالحركة، مما يرسخه في ذهن المتعلم. والأنشطة الدرامية هي مجموعة ألعاب ومهارات تتشارك في تدعيم أسس الشخصية الرئيسة كالخيال والتركيز والنطق والإدراك... والدراما بهذا المعنى تستجيب لهدف التربية المتمثل في "تنمية قدرات الأفراد واستعداداتهم وإكسابهم القيم والأفكار والاتجاهات ليمارسوا أدوارهم بكفاية وفعالية"^(١٠) وبالتالي فإن الدراما تعنى بتنمية الاستعدادات الفطرية والمهارات والقدرات الذاتية، فهي وسيلة تعليمية فضلاً عن كونها بالدرجة الأولى وسيلة تدريبية تتيح فرص النمو العقلي والنفسي والاجتماعي إضافة إلى المهارات المعرفية والقدرات الإبداعية.



تمرين على استخدام الجسد

التي ترسخ مهارات عملية (التواصل، التعبير الحركي، الارتجال...). كما استخدمت الدراما الإبداعية في تحسين القدرات الذهنية والحسية عند المتعلمين من خلال الألعاب التي تساعد على تقوية مهارات الإصغاء والتركيز والخيال والذاكرة...

إن هذه التجربة ما زالت في بداياتها، إلا أنها ومن خلال بعض النتائج الأولية تبشر بخير كبير في مجال تنمية الجوانب النفسية والحركية والتعبيرية والذهنية والاجتماعية عند الأطفال، كما تساهم في حل مشكلاتهم. والأمل كبير في أن تلعب الدراما الإبداعية دوراً مهماً في تفجير الطاقات الإبداعية عند رجال المستقبل ■

الهوامش

- ١- ولدت، هذا الكائن المجهول، أوسفالد كوله، ترجمة د. أمين رويحة، دار القلم بيروت، الطبعة الأولى ١٩٧٤، ص ١٩٣.
- ٢- رؤى مستقبلية، ميتشو كاكو، سلسلة عالم المعرفة الكويت، عدد ٢٧٠، حزيران ٢٠٠١، ص ١٢.
- ٣- التربية الميدانية وأساسيات التدريس، د. مهدي سالم ود. عبد اللطيف الحلبي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط ٢، ١٩٨٨، ص ٧٩.
- ٤- تدريس مهارات التفكير، جودت سعادة، دار الشروق عمان، الطبعة الأولى ٢٠٠٣، ص ٧٧.
- ٥- انظر: دليل مهارات التفكير، ثائر حسين وعبد الناصر فخرو، دار الدرر عمان، طبعة ١، ٢٠٠٢، ص ٩-١١.
- ٦- Creative Drama in the class room. Dr Nellie Mc Caslin. 5th ed. Players Prees. Inc. Studio City, California. P.1.
- ٧ التخطيط التربوي، د. أحمد الحاج محمد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ط ١، ١٩٩٢، ص ٥.
- ٨- ولدت، هذا الكائن المجهول، مرجع سابق، ص ١٩٢.
- ٩- Creative Drama in the class room P.5.

ومن خصائص الدراما ترسيخ مفهوم الحرية: تقول: Nellie Mc Caslin "كل وليد يبدع عالماً بطريقته الخاصة ليستطيع التصرف في الحياة الواقعية فيما بعد"^(٩). فالدراما تدفع الجميع إلى المشاركة لكنها لا تحدد للمتعلم جواباً، بل تترك له أن يحلل ويفكر ويتخيل ويستنتج كيفما يشاء. أليس هذا المبدأ المطبق في الحياة الواقعية؟ وبقدر ما يشعر الولد بالحرية ويجد قنوات الاتصال مفتوحة، ويسمح له بالتعبير الذاتي غير الموجه والتفكير المستقل بقدر ما يشعره ذلك بإنسانيته، ويعزز ثقته بنفسه، ويساعده على اكتشاف قدراته الخفية وتنمية مهاراته، وهذا من شأنه أيضاً أن يهيئ جواً مناسباً لعملية التعلم، ويغرس في الأولاد روابط الانتماء للوطن والتواصل مع الآخرين.

انطلاقاً من كون الدراما الإبداعية تركز على تحقيق الأهداف أكثر من الاهتمام بمقرر محدد. لذا نجد أن الواقع الاجتماعي وظروف المتعلمين تحدد لمعلم الدراما مسار خطته ويمكن تحديد ثلاث مهمات رئيسة لمعلم الدراما:

١- تحديد حاجات المتعلمين انطلاقاً من التفاعل معهم.

٢- رؤية الأشياء من وجهة نظرهم.

٣- وضع تصميم فني للأنشطة يتلاءم مع حاجاتهم يتبع ذلك القيام بتقييم لبيان مدى تحقق الأهداف المرجوة.

ونظراً للآثار الإيجابية الكثيرة للدراما الإبداعية فقد بدأت تأخذ دوراً رئيساً في المناهج، وأعطيت اهتماماً في المؤسسات التربوية في دول كثيرة، لا بل أدخلت الوسائل الدرامية إلى الحصص الدراسية على اختلاف أنواعها رغبة في تسهيل العملية التربوية.

وفي تجربة عملية عبر سنوات عديدة في ثانوية الإيمان-صيدا، تم تخصيص مساحة مهمة للدراما المسرحية. ومن خلال التجربة تبين وجود مهارات كثيرة وطاقات إبداعية لدى التلاميذ لا تأخذ حقيقتها، نظراً لمحدودية العمل المسرحي، مما يحرمهم من إبراز مواهبهم وتعبيرهم الذاتي، وإظهار رؤيتهم الخاصة...

وبعد دراسة قامت بها إدارة المدرسة واطلاعها على المناهج في عدد من الدول، قررت إدخال مادة الدراما الإبداعية ضمن مقررات المنهج كحصة أسبوعية في قسم الروضات والحلقة الأولى، وصولاً إلى الصف السادس لاحقاً.

وقد اعتمدت الدراما الصفية لترسيخ مفاهيم أخلاقية في نفوس المتعلمين بعيداً عن الوعظ المباشر، وذلك عبر مجموعة من الأنشطة والألعاب التي تهدف إلى (تقبل الآخر، احترام آراء الآخرين، العمل الجماعي، التسامح...). واستحدثت مجموعة من الأنشطة الدرامية

أيها القيمون على المجلة التربوية الزاهرة
تحية طيبة ومخلصة وبعد،

بما أن المجلة التربوية تعنى بشؤون التعليم، وفي مستوياته كافة، وفي مختلف اختصاصاته، وبما أنها وسيلة للتواصل وتبادل وجهات النظر في الأمور التربوية، اسمح لنفسني ان اوجه نداء صارخاً الى المسؤولين، حول مشكلة شهادة الامتياز الفني (TS) التي هي بحسب رأيي بوابة العبور الى إصلاح التعليم المهني والتقني اللبناني.

لا توجد أي علاقة او روابط ما بين التعليم الجامعي والتعليم المهني، الا انهما يتبعان الوزارة نفسها، والوزير نفسه فقط. وقد أنشئت وزارة مختصة للتعليم المهني والتقني في العام ١٩٩٣. وللأسف لم تحل أي مشكلة من مشاكل التعليم المهني والتقني .

من الواضح ان المراجع القانونية، كمجلس الخدمة المدنية ومجلس شورى الدولة، لا تعتبر ان حصر التعليم (العالي) الرسمي بالجامعة اللبنانية، يطول معاهد التعليم المهني والتقني التي تسدي تعليمياً في ما بعد المرحلة الثانوية. كذلك لا تعتبر هذه المراجع ان شهادة الامتياز الفني TS هي من بين شهادات ورتب التعليم (العالي) لافتقارها الى نص صريح في هذا الصدد.

الاقتراحات

١- تصنيف (رسمياً) شهادة الامتياز الفني، ضمن شهادات التعليم المهني والتقني (العالي)، لا ان تظل محنطة ضمن (الأطر الوسطى) وذلك بعد تنظيم وتحديث هيكلية جديدة لموادها ولطرائق تدريسها.

٢- الموازنة بين التعليم الجامعي والتعليم المهني والتقني (العالي)، ويتم ذلك باعطاء شهادة الامتياز الفني ذات حقوق الشهادات الجامعية التي تدرس بثلاث سنوات ما بعد المرحلة الثانوية.

٣- فصل مسار التعليم المهني والتقني اللبناني عن مسار التعليم الجامعي وإعطاؤه سلماً قائماً بذاته يسمح للطلاب متابعة دراسته حتى النهاية ... ضمن اختصاصه المهني والتقني اللبناني.

٤- إصدار نص توضيحي وصريح يعرف الطالب وأهله واصحاب العمل موقع هذه الشهادات ضمن التعليم (العالي).

ان التعليم المهني والتقني اللبناني، أيها المسؤولون التربويون، بحاجة ملحة الى التحسين والتحصين، من الداخل ومن الخارج. ومن غير الغيورين المخلصين أمثالكم يحركه ويفعله؟ ■

جان طنوس الديك

صاحب ومدير معهد ادونيس الفني - جيبيل

ان شهادة (TS) التي وجدت منذ العام ١٩٦٨ أي منذ ٣٧ سنة، وقد بقيت على حالها من دون أي تغيير أو تطوير.

وإذا استرجعنا النصوص والقرارات المتعلقة بهذه الشهادة (TS)، وبوضعها في ما سموه (الأطر الوسطى)، ماذا نستنتج؟

في جامعات العالم العريقة والحديثة Licence = Bac + 3 أي ثلاث سنوات دراسة بعد الحصول على شهادة التعليم الثانوي تساوي (إجازة). سنة ١٩٩٥ لم تتمكن الهيكلية الجديدة للتعليم العام في لبنان التي رعاها المركز التربوي للبحوث والإنماء، والتي اقرها مجلس الوزراء، من إيجاد الحلول لهذا الموضوع، فاكثفت بالإشارة إلى التعليم المهني والتقني (العالي) مكرسة الوضع القائم، ومشيرة الى ان التعليم المهني والتقني (العالي) ينقسم الى مستويين: مستوى (الأطر الوسطى) الذي يمتد على فترة ثلاث سنوات، ومستوى (الأطر العليا) الذي يمتد على فترة سنتين لاحقتين لإنهاء الدراسة في مستوى (الأطر العليا).

اما الحل المطلوب فبقي غائباً، بل ازداد وضع شهادة TS تعقيداً وابهاماً.

في العام ٢٠٠٠ اقرّ مجلس الوزراء الهيكلية الجديدة للتعليم المهني والتقني، محدداً موقع شهادة الامتياز الفني TS ضمن شهادات التعليم المهني والتقني (العالي) مستوى الاطر الوسطى. ولكن هذا القرار لم يُترجم بنصوص تنفيذية، فبقيت شهادة TS على ما هي.

في جميع الدول المتقدمة، للتعليم المهني والتقني، ما بعد الثانوي، سلمه الخاص، وهو منفصل عن التعليم الجامعي، ولشهاداته مكانة مرموقة في سوق العمل، وتعتبر من شهادات التعليم (العالي)، وهي تتمتع بحقوق الشهادات الجامعية نفسها، والنظرة الى هذه الشهادات وحاملها هي نظرة تقدير واحترام. اما في لبنان، فنظرة الطلاب والأهل وحتى المسؤولين أصبحت نظرة دونية الى هذه الشهادة وهم يخجلون بها امام رفاقهم الجامعيين.

ان تعامد الشمس على وجه الملك رمسيس الثاني (ابرز أهم ملوك مصر الفرعونية) يشكّل ظاهرة فلكية عجيبة تحدث سنوياً يوم ميلاده في ٢٢ شباط ويوم توليه الحكم في ٢٢ تشرين الأول، وتلقى ظاهرة تعامد الشمس على وجه الملك رمسيس الثاني اهتماماً عالمياً كل عام وهي تبدأ مع أول شعاع لضوء الشمس الذي يخترق قاعات وممرات معبد أبو سمبل بعمق ٧٠ متراً حتى يستقر على وجه الملك في لوحة بديعة تستمر ١٧ دقيقة تمتزج خلالها القدرة الإلهية مع عبقرية الإنسان المصري القديم قبل أكثر من ٧ آلاف عام ما يؤكد مهارة الفراعنة الذين سبقوا العالم في العلوم المختلفة منذ آلاف السنين.

إن ٦٥ مليون مواطن عربي بالغ يصنفون أميين. ثلثاهم من النساء، وقد توقع تقرير التنمية الإنسانية الذي صدر عن الأمم المتحدة ألا تحل مشكلة الأمية في العالم العربي قبل ربع قرن على الأقل.

إن أول شهادة دكتوراه لأصمّ في لبنان والشرق الأوسط حصل عليها حسين اسماعيل المتخصص في التربية والتعليم الخاص بالصمّ، والذي حاز شهادة الماجستير في الاختصاص نفسه من جامعة "غالوديت" في الولايات المتحدة ونال تنويهاً كأفضل طالب. ووقع شهادته الرئيس الأميركي السابق جورج بوش الأب، أما شهادة الدكتوراه فقد حصل عليها مرفقة بجائزة تنويه كأفضل بحث أكاديمي، وكان موضوعه "دور المديرين والمعلمين في مدارس الصمّ في لبنان ومحيطه".

إن سفينة "دولوس" هي أكبر معرض كتب عائم في العالم، وتتميز السفينة "دولوس" بكونها اقدم سفينة ركاب عبر المحيط، حيث أطلقت في العام ١٩١٤ لتُعرف خلال تاريخها المهني بثلاثة أسماء: فرنسائي، روما، وميدينا، وتوالت أدوارها على الشحن، نقل الركاب المهاجرين، والرحلات السياحية. وفي العام ١٩٧٧ خضعت لاعادة بناء وصيانة فاستبدلت تجهيزاتها السياحية بقاعات للمؤتمرات ومعرض للكتاب وحملت اسم "دولوس"، وهي كلمة يونانية تعني الخادم، بعدما تم تسجيلها في مالطا لتبدأ جولة عالمية شملت ٩٩ بلداً، استقبلت خلالها نحو ١٧ مليون زائر في أكثر من ٥٠٠ مرفأً قبل ان تصل لبنان البلد المئة في سلسلة زياراتها في العام ٢٠٠٥.

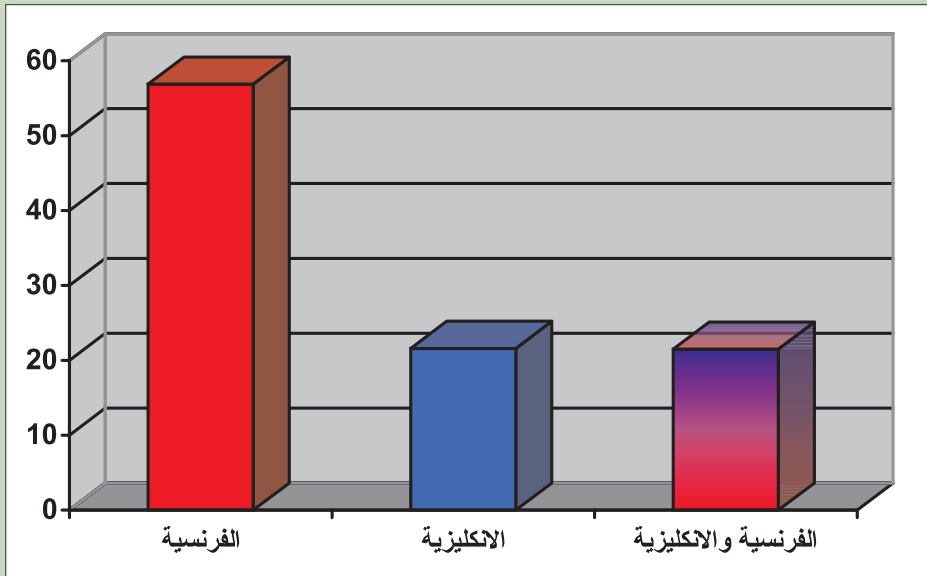
تمتلك "دولوس" وتديرها المنظمة الخيرية الألمانية "كتب جيدة للبيع"، والتي تهدف إلى "تأمين أدب جيد بأسعار مقبولة وبناء الجسور بين الحضارات من خلال تبادل البرامج والإعانات الإنسانية"، ويعمل على متن السفينة ثلاثمئة متطوع من ٤٠ دولة مختلفة، وتحمل معها المعرض العائم الأكبر للكتب، إذ تضم نحو خمسمئة ألف كتاب تغطي عناوينها مجالاً واسعاً من المواضيع المختلفة للعلوم.

إن اللغة الإنكليزية هي أكثر اللغات الأجنبية الثانية تعلماً في المدارس الابتدائية والثانوية في دول الاتحاد الأوروبي البالغ عددها ٢٥ دولة. وان تعليم الإنكليزية قد شهد زيادة ملحوظة في دول وسط وشرق أوروبا في الفترة بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢. واللغة الألمانية هي ثاني أكثر اللغات الثانية تعلماً في المدارس الابتدائية في دول الاتحاد تليها اللغة الفرنسية، خصوصاً في بولندا والمجر وجمهورية التشيك. وتسعى حكومات دول الاتحاد الأوروبي الى تشجيع المدارس على تعليم الطلاب اثنتين من اللغات الأجنبية في سن مبكرة، لان ذلك يساعد على استكشاف ثقافات أخرى وزيادة إمكانية العمل في أكثر من مكان.

توزيع المدارس بحسب اللغة الأجنبية الأولى

الفرنسية	٥٦,٩ %
الإنكليزية	٢١,٦ %
الفرنسية والإنكليزية	٢١,٥ %

يتوزع مجموع المدارس في لبنان، وفي جميع قطاعات التعليم العام، بحسب لغة التعليم الأجنبية الأولى، للسنة الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٤، إلى النسب المئوية الآتية:



توزيع مدارس التعليم العام على المحافظات وقطاعات التعليم،

بحسب اللغة الأجنبية الأولى غير العربية المعتمدة لتعليم مواد الرياضيات والعلوم،

للسنة الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٤

المجموع	خاص غير مجاني			خاص مجاني			رسمي			المحافظة			
	المجموع	الفرنسية الإنكليزية	الإنكليزية	الفرنسية	المجموع	الفرنسية الإنكليزية	الإنكليزية	الفرنسية	المجموع		الفرنسية الإنكليزية	الفرنسية	
٢١٢	١١٦	٣٢	٤٣	٤١	٢٢	٥	٨	٩	٧٤	١٤	١٥	٤٥	بيروت
٤٩٣	٣٠٤	٩٨	٩٦	١١٠	٧٣	٣٥	٢٠	١٨	١١٦	٢٢	٢٧	٦٧	جبل لبنان ضواحي بيروت
٣٧٩	١٤٨	٣٣	٤٥	٧٠	٤١	٢	٦	٣٣	١٩٠	٣٢	٥٢	١٠٦	جبل لبنان ما عدا ضواحي بيروت
٦٧٢	١٦٢	١٨	١١	١٣٣	٦٩	١	١	٦٧	٤٤١	٨	٤	٤٢٩	لبنان الشمالي
٥٠٠	١٣٩	٣٣	٤٩	٥٧	٩٤	٢٦	٢٥	٤٣	٢٦٧	٣١	٦٧	١٦٩	البقاع
٢٧٨	٨٤	٣٤	٣٩	١١	٣٥	١٦	١٥	٤	١٥٩	٥٧	٣٩	٦٣	لبنان الجنوبي
٢٤٧	٦١	٣١	١٦	١٤	٣٩	٢٦	٤	٩	١٤٧	٤٢	٢٠	٨٥	النيطية
٢٧٨١	١٠١٤	٢٧٩	٢٩٩	٤٣٦	٣٧٣	١١١	٧٩	١٨٣	١٣٩٤	٢٠٦	٢٢٤	٩٦٤	المجموع

اكتشاف ثلاثة كتب من البردى في مصر

تم اكتشاف ثلاثة كتب من البردى، عليها كتابات قبطية، مخبأة في أطلال دير قبطي قديم في منطقة القرنة غرب مدينة الأقصر التاريخية في صعيد مصر، في أثناء قيام بعثة الآثار البولندية بأعمال التنقيب أمام إحدى مقابر الدولة الوسطى (مقبرة رقم ١١٥٢). ويعتبر هذا الاكتشاف ثاني أكبر اكتشاف قبطي في مصر بعد مخطوطات "نجع حمادي" التي كان اكتشافها بالصدفة فلاح من قرية "حمرة دوم" في مركز "نجع حمادي" في محافظة "قنا" في صعيد مصر، يدعى محمد علي السمان في أثناء بحثه عن السباخ لزراعاته بالقرب من جبل الطارف على بعد عشرة كيلو مترات شمال شرق "نجع حمادي" حيث عثر على أثناء فخاري في أحد الكهوف. واعتقد السمان انه وجد كنزاً من الذهب او قمقماً لاجد مرده الجن، وعندما كسر الإناء بفأسه أصيب بخيبة أمل عندما وجد لفافات من البردى لم يقدر قيمتها، وحملها على ظهر الجمل مع أخيه لتوفرو وقوداً لفرن أمه. وعندما هرب السمان وشقيقه من قريتهما خوفاً من الشرطة بسبب خلافات ثأرية، أودع اللفافات لدى زوجة قس القرية، وبالصدفة أيضاً شاهد هذه اللفافات شقيق زوجة القس المدرس في مدرسة القرية وتيقن أنها كتابات قبطية، فحملها إلى صديقه الذي نقل واحدة منها إلى المتحف المصري وعرضها على مديره الذي اشتراها لحساب المتحف بمبلغ ٢٥٠ جنيهاً.

كتاب عن أسرار غزو الفضاء

عرض رواد فضاء روس في موسكو كتاباً هو الأول من نوعه الذي ينشر في روسيا، يكشف الفصول السرية من تاريخ غزو الفضاء السوفياتي والروسي والأميركي والصيني. ويتحدث الكتاب، المؤلف من ٧٦٠ صفحة بعنوان "الملاحه الفضائية العالمية. تاريخ، تقنيات وشخصيات"، عن جميع البرامج الفضائية المنجزة او غير المنجزة في العالم، منذ رحلة يوري غاغارين الرجل الأول في الفضاء في ١٢ نيسان ١٩٦١ وحتى أيامنا هذه. وقال أحد أصحاب الكتاب إيغور مارينين رئيس تحرير المجلة الشهرية "أخبار الفضاء" ان كتابنا يتحدث عن البرنامج الفضائي الصيني في السبعينات، وكذلك عن المحطة المدارية العسكرية السوفياتية "الماز" ومشاريع اميركية مماثلة. واذاف المسؤول عن المشروع يوري باتورين "نكرس هذا الكتاب للذكرى الخامسة والأربعين لتشكيل اول مجموعة لرواد الفضاء السوفيات التي سنحتفل بها في السابع من آذار". وقام باتورين، الذي كان مستشاراً لاول رئيس روسي بوريس يلتسين لشؤون الأمن القومي، بأول رحلة الى الفضاء في عام ١٩٩٨.

العثور على مقبرة معلم الملك بيبي الأول

اكتشف خبراء آثار استراليون مقبرة يعتقد انها تخص معلم الفرعون بيبي الأول الذي حكم مصر قبل اكثر من ٤٢٠٠ عام. وكان خبراء الآثار قد عثروا على المقبرة مع أخرى تحتوي على ثلاثة توابيت تعود الى فترة احدث. وهذا الاكتشاف مهم جداً لان صاحب المقبرة كان معلماً وهو ما يدعو للاعتقاد انه كان معلم الملك بيبي الأول. وتقع المقبرة إلى الشمال من هرم تيتي، والد الملك بيبي الأول، في منطقة سقارة القديمة الواقعة على بعد ٢٠ كيلومتراً جنوب القاهرة وحكم الملك بيبي الأول مصر من عام ٢٣٣٢ الى ٢٢٨٢ قبل الميلاد. اما النقوش الموجودة على المقبرة تشير إلى ان المعلم كان اسمه ميري، وان التمثالين المنحوتين على الباب المزين يعودان له ولزوجته. من المعتقد ان ميري كان مشرفاً أيضاً على المراكب المقدسة الاربعة التي دفنت بجوار الهرم القريب من المقبرة. إن اكتشاف هذه المقبرة يمكن ان يسלט الضوء على العلاقة الغامضة بين المراكب والهرم.

آداب السلوك في التربية في بريطانيا

تستثمر وزارة التربية البريطانية حالياً ملايين الجنيهات الإسترلينية في مشروع يرمي الى تعليم تلامذة المدارس الابتدائية آداب السلوك و"حسن التصرف" و"ضبط مشاعرهم"، حسبما ذكرت صحيفة "صاندي تلغراف" البريطانية. ويقضي هذا البرنامج الذي تقدر كلفته بعشرة ملايين جنيه إسترليني أي ما يعادل ١٩ مليون دولار أميركي، بأن يوظف الأساتذة بمهمة تعليم التلامذة كيفية التعبير عن مشاعرهم والتسامح تجاه زملائهم وكيفية توجيه الشناء. ووضحت الصحيفة البريطانية ان التعليمات الموجهة الى رؤساء المؤسسات التعليمية ستقدم "نهج السلوك الواجب اتباعه والذي يفرض السيطرة على المشاعر والقدرة على العيش في المجتمع، وهي صفات يفتقر اليها عادة بعض التلامذة". وهناك برنامج رياضي في هذا الصدد يتابع في مئات المدارس. وسيمتد نطاق هذا البرنامج الشهر المقبل ليشمل عشرين الف مدرسة ابتدائية في انكلترا.

أقوال:

جذور التربية مرة ولكن ثمارها حلوة

(ارسطو)



(شبنجلر)

من معلمي تعلمت الكثير، ومن زملائي تعلمت اكثر، ومن تلاميذي تعلمت اكثر واكثر



إذا أردتم التخطيط لسنة واحدة، ازرعوا قمحاً، وإذا أردتم التخطيط لعقد واحد، ازرعوا شجراً، أما إذا أردتم التخطيط ابدياً، علموا وثقفوا الإنسان.

(قول صيني)



(الشاعر القروي)

تلقّط جذور العلم حيث وجدتها
إذا كنت في إعطائك المال فاضلاً
وسلها ولا يخجلك انك تسأل
فإنك في إعطائك العالم افضل



طرفة

كان طالب يكتب امتحاناً يقتضي وضع إشارة الصواب أو الخطأ أمام كل جملة. وكان ينقر قطعة نقود في الهواء، ويتنظر حتى تسقط على الطاولة أمامه قبل وضع الإشارة. فتقدم الأستاذ منه وسأله عما يفعل. فقال: "إذا وقعت قطعة النقود على وجهها كانت الجملة صحيحة، وإذا وقعت على قفاها كانت مخطئة". ولدى انتهاء فترة الامتحان، شرع الأستاذ في جمع الأوراق، وكان الطالب نفسه لا يزال ينقر قطعة النقود. عندئذ سأله: "وماذا تفعل الآن؟" فأجاب: "أحاول التحقق من صحة الأجوبة".

إصدارات تربوية

"التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي" هو عنوان الكتاب الذي صدر عن مركز دراسات الوحدة العربية، في ٣٣٠ صفحة من القطع الكبير.

يعالج الكتاب مواضيع تربوية متنوعة كمناهج التعليم والأساليب التربوية المستخدمة في المدارس العربية التي تواجه نقداً وتقويماً مستمرين في وقت أضحى فيه التقدم المعرفي والعلمي تحدياً يطرق بقوة على مفردات برامج التنمية والتغيير. أما دعوات الإصلاح الجذري فتصطدم غالباً بجدار من التقاليد الراسخة والموروث المستند إلى مصالح اجتماعية واقتصادية بدرجة أساس، ولهذا تواجه عملية التحديث تحديات مزدوجة - داخلية وخارجية- يفرضها مشروع النموذج الغربي المسوق عبر بوابة العولمة، يعرض هذا الكتاب قضية التربية والمدرسة من زواياها المختلفة الأبعاد كمساهمة مسؤولة لوضع هذا التحدي في إطار اهتمام المعنيين واصحاب القرار وقوى المجتمع المدني والمتخصصين، نظراً لراهنية قضايا المسألة التربوية وأهميتها في بناء المشروع القومي النهضوي وترسيخه.

تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات

تحقيقاً للتوجهات التي ينادي بها مطورو التعليم على مستوى العالم العربي من الدعوة الى المدرسة الإلكترونية والجامعات الافتراضية، يأتي كتاب "تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات" للدكتور كمال عبد الحميد زيتون، منطوقاً الى الموضوعات الآتية: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، تصميم التعليم وفقاً للنظريات المعاصرة، كما يلقي مزيداً من الضوء على مختلف المستحدثات التكنولوجية التي تخدم العملية التعليمية بدءاً من تصميم الرسوم والتكوينات الخطية ودورها في توضيح المعاني التربوية، كيفية الاستفادة من الأقمار الاصطناعية والبرامج التي تبث عبرها في تحسين التعليم.

ويتناول الكتاب مفهوم التنور المعلوماتي ومعايره وعلاقته بتكنولوجيا المعلومات، ويتضمن قاموساً لأهم المصطلحات الخاصة بالجال التعليمي وعرضاً لأهم مواقع مؤسسات تكنولوجيا التعليم العالمية والمجلات والتقارير التي تصدر عنها.

"المورد الأكبر" قاموس إنكليزي - عربي حديث

والآلاف من المداخل والعبارات الاصطلاحية التي لا تقع عليها مجتمعة في أي معجم إنكليزي عربي آخر.

ويتميز هذا القاموس بتحديد الزمن (السنة أو القرن) الذي استخدم فيه المصطلح للمرة الأولى، كذلك بتحديد اصل المصطلح واشتقاقه من اللغات العالمية الفرنسية أو الإنكليزية أو اللاتينية أو العربية. إضافة إلى مجموعة كبيرة من الخطوات التحديثية في طريقه عرض المصطلحات وتسهيل وصولها إلى القارئ ما يجعل "المورد الأكبر" يضيء في جودة مضمونه أهم المعاجم العالمية. ومما لا شك فيه أن هذا القاموس سوف يكون له أثره الإيجابي في الثقافة العربية عموماً وفي مجال الترجمة وتعليم اللغة الإنكليزية خصوصاً. وذلك لانه ثمرة عمل دام طوال حياة مؤلفه منير البعلبكي الذي أطلق عليه عميد العربية الشيخ طه حسين لقب "شيخ المترجمين".

قاموس جديد يضاف الى المكتبة من تأليف منير البعلبكي (١٩١٨-١٩٩٩) ومراجعة الدكتور رمزي منير البعلبكي. يقع في الفين ومئة وخمس وخمسين صفحة من القطع الكبير. ويتميز "المورد" بأنه يضيف الى التداول مفردات علمية ومعاني جديدة لم يكن استخدامها متاحاً من قبل. وقد جمعت هذه الإضافات لدى صاحب القاموس من خلال عمله الطويل في مجال الترجمة.

وتبرز أهمية هذا القاموس في ظل اتساع دائرة العلم الحديث اتساعاً جعل المعاجم الإنكليزية العربية المتداولة عاجزة عن الوفاء بمتطلبات العصر. ويعتبر "المورد الأكبر" مرجعاً لا غنى عنه للدارس والباحث والمترجم خصوصاً من حيث شموله للمعاني الجديدة المتعلقة بالإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر ومن حيث ضخامته كونه يعتبر أكبر المعاجم من نوعه ويحتوي قرابة المئتين وخمسين ألف اصطلاح

كمبيوتر-انترنت

Address: http://scholar.google.com/

Live Home Page Apple Computer Apple Support Apple Store Microsoft MacTopic MSN Office for Macintosh

Google Scholar BETA

أطلقت شركة غوغل (Google) محرك بحث جديداً يشمل فقط مقالات علمية وابعائاً على شبكة الإنترنت، ويتيح هذا المحرك الجديد المتوافر على موقع <http://scholar.google.com> للطلبة والباحثين الحصول على نتائج بحث تخص مجالات تخصصهم على اختلافها، كما أعلنت "غوغل" أنها لا تنوي جباية رسوم مقابل استخدام محرك البحث الجديد، ولا تنوي أيضاً عرض الإعلانات النصية التي تظهر عادة في صفحات النتائج التي يحصل عليها المستخدم في محرك البحث العادي. أما سبب مجانية هذه الخدمة فيعود إلى أن الشركة تمكنت خلال سنوات عملها من جني الكثير من الأرباح من الأبحاث الأكاديمية، وهذه فرصة لكي تعبر الشركة عن شكرها للمجتمع الأكاديمي بأسره ■

أما في الرياضيات

Address: http://search.yahoo.com/search?p=http%3A%2F%2Fmath.usask.ca%2Freadin&ei=UTF-8&fr=FP-pull-web-1&fl=0&sc=

Live Home Page Apple Computer Apple Support Apple Store Microsoft MacTopic MSN Office for Macintosh

Yahoo! My Yahoo! Mail Welcome, Guest (Sign In) Search Home Help

Web Images Video Directory Local News Products

YAHOO! SEARCH <http://math.usask.ca/readin> Search

تقدم جامعة ساسكاتشوان الكندية سلسلة واسعة من مسائل الرياضيات تساعد الطلاب على التأكد من جاهزيتهم واستعدادهم للدورات الجامعية في الرياضيات. من اللائحة الرئيسية على صفحة الموقع الأولى تستطيع ان تختار موضوعات عدة مثل: Polynomial و Trigonometry واللوغاريثمات و Logarithm وكل قسم يتكون من معادلات رياضية وبراهين ومساائل حسب المستويات المختلفة للطلاب، التحضيرية او المتوسطة او المتقدمة. موقع ممتاز لطلاب الثانوية العامة ممن يعدون العدة للالتحاق بالجامعات. عنوانه: <http://math.usask.ca/readin> ومتوفر باللغتين الفرنسية والإنكليزية ■

عشر سنوات على تأسيسه (Yahoo)

Live Home Page Apple Computer Apple Support Apple Store Microsoft MacTopic MSN

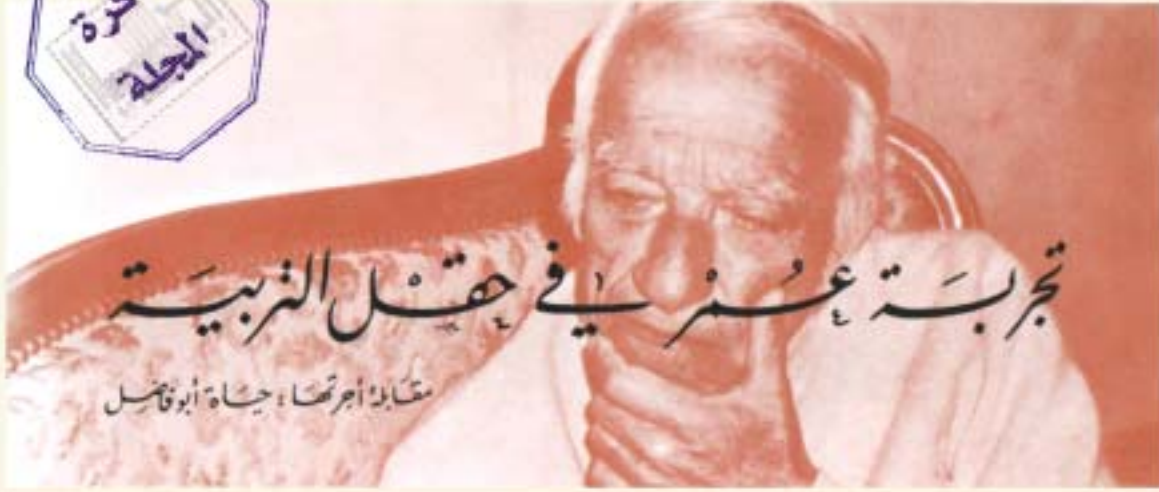
Finance Music Fantasy MLB YAHOO! Mail My Yahoo! Messenger

يوفر ياهو (Yahoo) أحد أهم محركات البحث على الإنترنت للملايين من مستخدمي خدمات البحث الشاملة على تلك الشبكة. ففي آذار عام ١٩٩٢ كان الإنترنت لا يزال نظاماً تكنولوجياً غامضاً حتى بالنسبة الى متخصصين في هذا الفرع التكنولوجي. وبالتدرج نزلت إلى الأسواق محركات بحث جديدة وفرت القدرة على التحويل عبر آلاف الصفحات التي بدأت في الظهور على الإنترنت. حدث هذا عندما قرر جيرى يانغ وديفيد فيلو متخرجاً كلية الهندسة الإلكترونية بجامعة ستانفورد تأسيس شركة تضم قائمة المواقع المحببة لديهما على الإنترنت، واعطياها اسم "ياهو" مصرين على انهما يحبان التعريف العام له وهو "المقترح غير المعقد وغير المؤلف". وتمكن الاثنان مدعومين برأس مال بلغ مليون دولار من تحقيق أرباح في غضون ١٠ اشهر وبعد ١٣ شهراً فقط طرحت اسهم الشركة وقدرها ٢.٦ مليون سهم للبيع مقابل ١٣ دولاراً للسهم. ويمتلك فيلو (٣٨ عاماً) ٦.٤ في المئة من اسهم ياهو تبلغ قيمتها ٢.٨ مليار دولار. ويمتلك يانغ (٣٦ عاماً) ٤.٨ في المئة بقيمة ٢.١ مليار دولار، وذلك بعدما باع عدداً كبيراً مما يملكه من اسهم على مدى سنوات. ويستخدم ياهو ٣٤٥ مليون شخص من جميع أنحاء العالم بينهم ١٦٥ مليون مستخدم مسجل يعتمدون على مواقع الشركة على الإنترنت في الحصول على خدمات البريد الإلكتروني والتجارة الإلكترونية والأخبار والترفيه وتعليمات القيادة والتعرف الى أحوال الطقس وإعلانات الوظائف ونتائج البحوث ■



العدد الثاني ٧٤-١٩٧٨

مقابلة مع الأستاذ
عبد الله المشنوق



مقابلة أجرتها: حياة أبو قاسم

المية ومية في الأربعينات ، وكتاب « تربية طياريت » ، وهو كتاب تربوي يتعلق بنشئة الاطفال . انا لا احب الطفل الحادى . الاطفال الشياطين متحررون وليسوا مكبوتين . الكبت هو الذي يخلق الولد . جان جاك روسو قال : علينا ان نجعل الولد يعيش سته . الانطلاق هو الذي يحرر . ومع الاسف في لبنان نحن نتبع اسلوب « بطة بكين » في التربية . ولطة بكين حكاية : كنت مدعوا من قبل الحكومة الصينية الى زيارة بكين . وفي احدى الآداب التكريمية ، حيث تقدم عادة العلة الى المائدة بشكل احتفالي . قبل لي ان هذه البطة توضع منذ حدثها في قالب خشبي ويسكب الحليب في فيها حتى تسمن وتصبح صالحة للاكل . تماما كما نحشوخقول طلابنا بمعلومات مكدسة تكبلهم وتخلق منهم اجيالا قاشقة .

أستاذ مشنوق ، كيف تفاعلت مع النظريات التربوية الحديثة ؟
ما هي النظريات التي احدثت بها ، وكيف كانت تجربتك عند التطبيق ؟

« النظريات التربوية الحديثة احدثها نظريا في الجامعة الاميركية ، وعلميا في الجامعة الاميركية وفي فرنسا . ثم طبقتها في سوريا والعراق ولبنان . ولقد سيطرت عليّ ، منذ حداثة عهدي ، المادى التربوية الحديثة ، المنبثقة عن المناهج الانكولوسكسونية . واعتقد انها تساهم في تكوين شخصية الطالب اكثر مما تعطيه من معرفة . اما طريقة التربية اللاتينية فانها تعطي معرفة دقيقة وكاملة ، لكنها تبقى بعيدة عن الناحية العملية والتطبيقية . وبؤسفي القول انها تكون الشخص تكويناً مقبلاً ، عندما كنت مسؤولاً في مدارس المقاصد مثلا ، جامعي طلاب في صفوف النخرج ليعملوا . فالذي كان يأتي من معاهد تتبع المناهج الانكولوسكسونية ، كان والقنا من نفسه ويعتمد على قدرته الشخصية . كما كان عنده استعداد دائم للتطور . بينما كان خريج المعاهد التابعة

فلائل هم الذين يتحدثون عن تجربتهم في حقل التعلم والتربية بفرح . الاستاذ عبدالله المشنوق هو أحدهم . وفي لقاء مع المجلة التربوية قال :

« جمعت في تربيتي بين الثقافتين اللاتينية والانكولوسكسونية . وكنت أنوي ان ادرس الهندسة ، اذ كنت متفوقا في الرياضيات . وبالرغم من ميلي للرياضيات اخترت فرع التربية ، مع ان والدي كان مليونيرا . ومع ان التربية هي مهنة الفاشلين في الحياة ، وممارستها لا تشكل اي مكسب مادي . ولم أدرك كيف انسقت وراء دراسة المواضيع التربوية : « تاريخ التربية » ، « فلسفة التربية » ، « ادارة الصفوف » ، « الر علم النفس في التربية » ... ثم درست الحقوق في باريس . وكل هذا اعطاني ثقافة تركزت كلها على ان اعمل في التربية والتعليم .

« عملت لولا في كلية حماد ، ومن تلاميذي اديب الشيشكلي وأكرم الحوراني ، وكثيرون من ذلك الزميل . ولقد ظلوا اوفياء لي . لم ينسوا ان عبد الله فتح امامهم آفاقا كثيرة ، وعلمهم ان يحترموا انفسهم ، لأن التربية هي الاساس والتعلم هو الوسيلة . ثم انتدبت بعد ذلك الى العراق ، حيث درست التربية والتعليم ، وترجمت مولفات في التربية والتعليم . كما عملت في حقل التأليف التربوي ، فوضعت كتاب « تاريخ التربية » ، « كتاب فلسفة التربية » ، « كتاب مبادئ علم النفس في التربية » ، « والخير اكتاب « التعاون الثقافي بين الدول العربية » ، وكان ذلك يوم ولدت الجامعة العربية .

« لم انقلت الى المقاصد ، حيث بدلت جهدي ، لمدة خمس وعشرين سنة ، أتهى بمدارس المقاصد الى المستوى اللاتي في لبنان . ومن طلابي اكثر النواب والكثروساء والوزارات والوزراء . وفي هذه الفترة ألقت ثلاثة كتب : « ملاحق من قصة » ، وهو كتاب انطباعات شخصية ، ثم كتاب « وراء الاسلاك الشائكة » ، عندما اعتقلت في



ايا عمرو اذا ضاقت علينا و اخلصنا نصير معلمينا .

الكمية الكبرى من الطلاب تضطر المسؤول الى اللجوء الى « صناعة » الاستاذ . ولكن اريد ان اقول ان هناك فرقا بين التعليم وبين التربية . بعض المدارس الخاصة عندما تعلم وترتي . هذا بسبب طغيان الكمية على النوعية . لذلك ترى ان قسما كبيرا من معلمي المدارس الرسمية يعلم اولاده في مدارس خاصة . والدولة ليست مسؤولة كلياً عن هذا الوضع ، لأنها تسعى ، لكنها في الواقع لا تستطيع مراعاة النوعية ... وهي عندما تصنع المعلم ، تصنع التلميذ ، مضحية بالروحانيات والمواهب امام الحاجات الملحة .

عندما كنت امارس التعليم كنت احرص على التعرف الى اهالي معظم تلاميذي ، لان هذا كان يزيدني معرفة باجوانهم المتريية . وبالتالي معرفة اوضاعهم ، لمساعدتهم في شق طريقهم في الحياة . ولقد تعلمت هذا عندما كنت تلميذاً من تلامذة هاورد بلس ، رئيس الجامعة الاميركية آنذاك . وقد جاء الى بيتنا ليعرف الى ابي ، من دون موعد سابق . لقد تحسن وضع المعلمين عندما من حيث الكمية ، لكن من حيث النوعية فبحر متخفقون . ونحن نتمنى ان تسير رباح التعليم كما تنشي السفن وأصحاب السفن .

ما هي اهم خلاصات ثلاث من تجربتك التربوية ؟

« الخلاصة الأولى هي انه على المعلمين احترام الطلاب ، حتى يحترمهم الطلاب بدورهم . فالاحترام المتبادل ، اذا ساد بين تلميذ راجب ومعلم كفوء ، يأتي بالمعجزات .

والخلاصة الثانية تتلخص في اهمية عصر الضبط والانضباط في تصرفات الطلاب والمعلمين . والضبط يتحلل من قبل المعلم ، عندما يفي بوعده لطلابه . إذا وعد المعلم وفي ، وإذا قال فعل . عليه ان يكون متسجماً في قوله وعمله ، في جو من المحبة المتبادلة ، بينه وبين طلابه .

اما الخلاصة الثالثة فتدور حول الحرية المسؤولة . ووجوب إيجاد الجو الصالح لممارسة هذه الحرية المسؤولة .

هذه الخلاصات الثلاث هي أهم من المواد الدراسية التي يتعلمها التلاميذ داخل مناهج متحجرة ، لأنها توفر الاجواء التي تخلق الشخصية وتسميها . وهما سر نجاح المرء والطلاب والمدرسة .



للمناهج اللاتينية شديد الانضباط ، يستثير المسؤول في كل شاردة وواردة . مثلاً : جاء احدهم ليعلم اللغة الفرنسية ، فأعطيته البرنامج ، ثم عاد في اليوم التالي وسألني اذا كانت الوظائف تكتب بالحرير ام بالزصاص . فتركت له الخيار . ثم عاد ليسألني اي انواع الحبر يستعملون ، وتركت له الخيار ايضا . وعاد بعد يومين ليسألني : ايكب الطلاب على جميع الاسطر ام يتركون سطرأ فارغاً ... وكان ان استمر معنا لمدة اسبوع فقط .

« التربية الحديثة هي التي تعد المرء للحياة . والاعداد للحياة يتطلب تنمية المزايا والقابليات . لا حقها في قالب عقة يكون . التربية الحديثة هي اعداد المرء ليتصرف بذكاء . في وضع معين . وتواجه المشاكل بثقة وقدرة على حلها . وأهم عناصر التربية الحديثة : ترك الحرية الكاملة للطفل ، وثيقة الجوانب الملائم له لاعاءه قابليته . ثم اكتشاف الواهب وتوجيهها . على المعلم فتح آفاق جديدة لكل من تلاميذه . نحن تلاميذنا للطفالة . أكثر الفاشلين في الحياة هم ضحايانا نحن . لا يجوز أبداً ان تترك الطالب من دون توجيه . وعلينا ان نستفيد من مواهب ابائنا . فكم من مواهب ضاعت لأننا لم نشجعها .

« وعصر آخرهم في التربية الحديثة هو عصر المحبة . وانا اخذت بنظرية سيغالوزي القائلة بان المحبة هي اساس العلاقة بين المعلم والتلميذ . هذه الفكرة دعا اليها الغزالي عندما قال : ان الرحمة والشفقة والمحبة هي الاساس في التربية . كما ان تحميل العليل المسؤولية بعد اساسيا في التربية الحديثة .

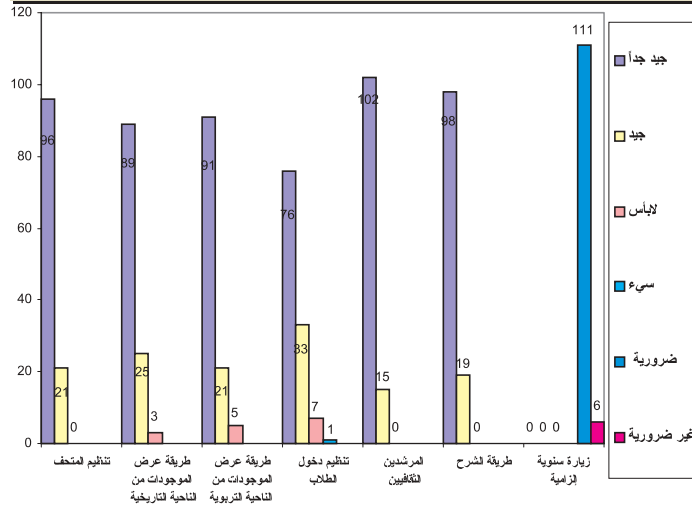
« تحطت التربية - بحجم قطاعها - حيز الموهبة - لاننا لا نستطيع استقطاب الآلاف من المعلمين بناء على موهبتهم في التعليم . ولذلك فانا نحتاج الى تدريب عصري متطور . يتخطى الوهبة ليحعل من عملية التعليم صناعة يمكن للمعلم ان يتقنها حتى ولو كان غير موهوب حرقاً للتعليم . ما رأيك بهذا القول ؟

« أوافق على هذا الكلام ، لانه يوفق ما بين المواهب وبين الصناعة . شرط ان لا يؤدي هذا التصنيع الى ان يكون المعلم آلة . ان يكون محترفاً بدون موهبة الفصل من ان يكون فاشلاً في مهنة اخرى ، ممارسة التعليم لانه المورد الأخير . وتحضرنى هنا طرفة لسعيد نقي الدين ، عندما عارض قسيدة عمروين كلثوم في القجر ، قائلاً :

لمتحف التراث اللبناني



الإحصائيات الأولى عن زيارة ١١٧ مدرسة
إلى متحف التراث اللبناني موقعة من ٤٤١ معلم ومعلمة



الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي
الوزير

تعميم رقم ١٠٣/٢٠٠٥

حيث ان مناهج التعليم العام الصادرة بالمرسوم ٩٧/١٠٢٢٧ تلحظ تنمية مهارات البحث الميداني والاستقصاء العلمي عند المتعلم من خلال العمل الفردي والجماعي، وتزويده ببعض الرموز والمصطلحات الجغرافية المساعدة على تكوين مفاهيم أولية تلواكها متابعة الدراسة في المراحل اللاحقة.

وحيث ان مجلس الاخصائيين في المركز التربوي للبحوث والانماء بقراره رقم ٥٢٩٥/١٠/١٦ تاريخ ٢٠٠٣/١٠/١٦، دعا الى وضع 'متحف التراث اللبناني' في منهج وكتب مادة التاريخ ودرجته ضمن الزيارات التربوية.

وحيث ان كتاب المركز التربوي للبحوث والانماء رقم ٦٢٦٧/١٠/٢٨ تاريخ ٢٠٠٤/١/٢٨، يثمن الفائدة التربوية - العلمية التي يجنيها التلامذة والطلاب، مع المعلمين المختصين من زيارتهم هذا المتحف.

وحيث ان 'متحف التراث اللبناني' يتضمن شخصيات تاريخية تبرز لوجه الحضاري، وزيارته تسهم في تعريف المتعلم الى جغرافية لبنان مما يساعد على فتح الوعي الموضوعي والعقلاني لديه، وينمي فيه الحس الوطني.

لذلك،

تطلب وتؤكد على ضرورة تنظيم زيارات لتلامذة الصفوف المنهجية الرابعة، الخامسة، السادسة، والسابعة من مرحلة التعليم الاساسي، والسنة المنهجية الاولى من مرحلة التعليم الثانوي، بأشراف مسؤولي المدارس والثانويات، ومرافقة ومتابعة معلمي وساتذة مائتي التاريخ والجغرافيا لتلاميذهم، بعد أخذ موافقة لولياء التلامذة والطلاب الخلية، وذلك خلال النشاطات اللاصفية المنصوص عليها في الانظمة المرعية الاجراء.

بيروت في ١٤/١٢/٢٠٠٥

وزير التربية والتعليم العالي

لحمد سامي منقره



إعلان

تمديد مهلة المشاركة في

معرض "الوسائل التربوية بأقل كلفة ممكنة"

الذي سيقام في مبنى مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء - سن الفيل

نظراً للظروف التي تمر فيها البلاد، وبعد أن أرسلت اللجنة المشرفة على إقامة المعرض، رسائل إلى المدارس والمؤسسات التربوية كافة في لبنان، تدعوهم فيها للمشاركة في هذا المعرض تأكيداً لأهمية الوسيلة التعليمية في المرفق التعليمي/التعلمي. ونظراً لأهمية هذا النشاط، ورغبة منها في إنجاح المعرض وإتاحة الفرصة أمام أكبر عدد من المدارس للمشاركة فيه. فقد تقرر تمديد مهلة قبول المشاركة وتسليم الوسائل المنجزة من قبل المدارس والمؤسسات حتى **نهاية شهر ايار ٢٠٠٥**، على ان يقام المعرض خلال الفترة الواقعة بين ٧ و ١٣ تشرين الثاني ٢٠٠٥.

لذا يرجى من مديري المدارس والمؤسسات التربوية وكل المعنيين بهذا الموضوع، أخذ العلم بذلك.

ونذكر بأن على المؤسسات التربوية الراغبة بالاشتراك في المعرض إرسال استمارات الاشتراك الموزعة سابقاً على جميع المدارس اللبنانية على رقمي الفاكس: ٠١/٥١٠٣٣٥ و ٠١/٦٨٣٢١١ أو بواسطة البريد الإلكتروني: bureauequipment@crdp.org

اللجنة المشرفة على إقامة

معرض الوسائل التربوية

المركز التربوي للبحوث والإنماء