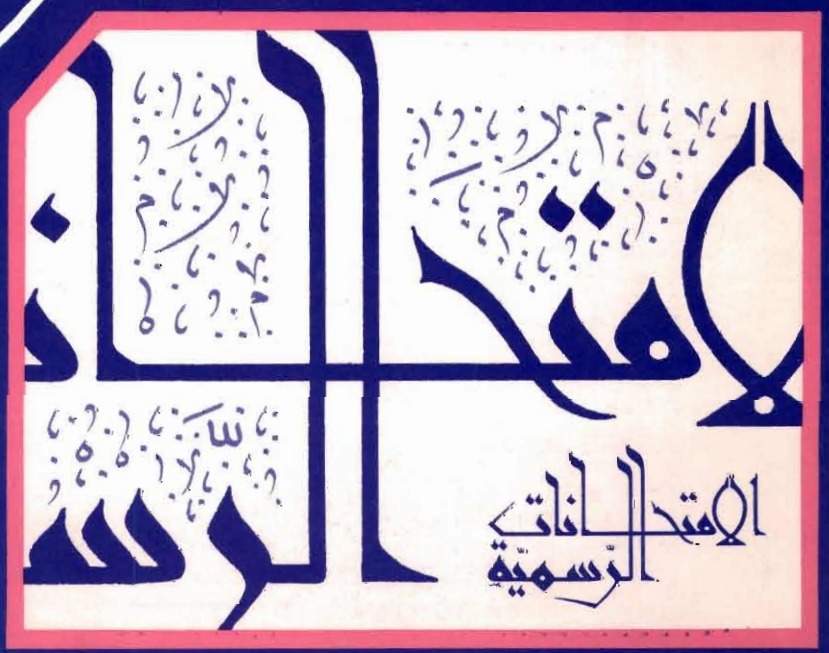
المجلة التربوية

يُصْدرهَا المرَكز التربوي للبحُوثِ وَالإنـمَاء

العَدد الثَاني ١٩٩٢

الامتحانات الرّسميّة



القصُورُ التعلّميُّ وَالفَشلُ المدرَسيُ

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والانماء

المدير المسؤول: رئيس المركز

ص.ب: ٩٣٣٦ - بيروت لبنان

في هذا العدد

صفحة

الدكتور جورج المرّ
المشاكل التعلّمية في الصفوف الابتدائية في لبنان ـــــ ٢

سليم نكد
لماذا الامتحانات؟ ـــــ ٤

اعداد: يونس فقيه والدكتور يوسف صادر (الملف)
المشاكل التعلّمية في الصفوف الابتدائية ـــــ ٦

اعداد الدكتور عدنان الامين - بهزاد جابر
واقع التقييم التربوي: الامتحانات الرسمية ـــــ ٢٤

وائل التنير
هل الامتحانات الرسمية غاية لذاتها ام وسيلة لتحقيق هدف ـــــ ٣٢

عن: طه حسين
... الامتحان ـــــ ٣٤

اعداد الدكتور عدنان الأمين - بهزاد جابر
واقع التقييم التربوي: الامتحانات المدرسية ـــــ ٣٥

رضا ديب عواضه
الامتحانات الرسمية في لبنان- مشكلاتها وهمومها، وطريقة علاجها ـــــ ٤٠

جورج حداد
مواقف، معارف، طرائف. ـــــ ٤٣

Dr. George Murr.
٥٤ Teaching of Foreign Languages at the Elementary School Level.

Marcelle Abinader Khorassandjian
٥٧ La langue étrangère: Langue de communication ou langue de culture

Georges T. Labaki
٦٤ Histoire de l'Introduction du Français au Liban

LA REVUE PEDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

Dékouané, B.P 9336, LIBAN
Tél: 482860/61/62/63

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
وإدارة المنشورات والوسائل التربوية

منسق التحرير : سليم نكد
مساعد التحرير : جورج حداد
أمين سر التحرير : يونس فقيه

تصميم الغلاف والخطوط : حسين ماجد
الاشراف الفني : انطوان عون

طباعة : مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء /س الفيل

الأبحاث والمقالات التي تُنشر في «المجلة التربوية» لا تعبّر بالضرورة عن رأي المركز التربويّ للبحوث والانماء .

كلمة رئيس المركز التربوي في الندوة حول :

«المشاكل التعلّمية في الصفوف الابتدائية في لبنان»

تحية طيبة عطرة اوجهها للمنتدين صبيحة هذا اليوم، حيث نلتقي جميعاً للمشاركة في موضوع حيوي، ان لم يكن موضوع الساعة، والمتمحور حول:
«المشاكل التعلّمية في الصفوف الابتدائية في لبنان».

وكلمة تقدير وامتنان، اتوجه بها الى من رعى الندوة، والى من خطّط لها، مبرمجاً اعمالها، محدداً مضامينها راسماً ابعادها، واضعاً اياها موضع التنفيذ تحقيقاً لاهداف سامية مرتقبة.

كما ويسعدني لا بل ويشرفني في هذه المناسبة، ان امثل معالي وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة. وقد اضطرته ظروف حالت دون حضوره شخصياً افتتاح اعمال الندوة. واني انقل موقف معاليه الداعم للندوة، متمنياً للمشاركين في اعمالها النجاح في مسعاهم.

وما الندوة، او بالأحرى «ورشة العمل» (Workshop) التي يقيمها المركز التربوي للبحوث والانماء بالتعاون والتنسيق مع وحدة موارد الصحة العقلية للاولاد في لبنان، الا محاولة تربوية ـ علمية جريئة يتصدى لها فريق من الباحثين والاختصاصيين في علم التربية وعلم النفس والاجتماع، وقد نذروا انفسهم لمساعدة طفل معذب، طفل مغلوب على امره، وقد خرج لتوه من غمرة احداث طالت، لتصبح اطول من عمره، فسلبته البسمة عن ثغره، واقامت في طريق نموه ونمائه معيقات (ما أكثرُها) حالت بينه وبين تحقيق ذاته. وكأنها لعمري لعنة الاجيال، حيث «الآباء يأكلون الحصرم والابناء يضرسون».

اجل انها الحقيقة القاسية التي لا مفر من مواجهتها، والتصدي لها في جميع مظاهرها واسبابها كما تتمثل في الصفوف الابتدائية في المدارس اللبنانية خاصة في ايامنا هذه. انها ليست مشكلة الاداري والمعلم والتربوي والاهل، فالمشكلة بحاجة الى تشخيص وتحليل وتقصي حقائق، وطرح اكثر من سؤال حولها:

فمن اين نبدأ مع الطفل؟ وكيف نساعده؟ وما هو دور البيت والمدرسة والمجتمع في هذا المجال؟

كلنا يعلم، ولو بوجه عام، ان عملة النمو والتطور هي عملية معقدة مترابطة ومتداخلة بعضها مع البعض الآخر، حيث يتفاعل النمو الجسمي والنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي بطريقة تدريجية غالباً ما تتجه من البساطة الى التعقيد. وان اي تقسيم يضعه علماء النفس لدراسة مراحل النمو والتطور، ما هو الا تقسيم اصطلاحي، على غرار تقسيم السنة الى فصول، والاسبوع الى ايام، واليوم الى ساعات. اين تكمن والحالة هذه، ملامح المشكلة من خلال عملية النمو والنماء؟

واستطراداً نحن ندرك، ان الطفل وهو ينمو، تبرز عنده حاجات غالباً ما يعرف عنها «بمطالب النمو» (Development Tasks). وهذه المطالب يضعها علماء النفس في خانة الظواهر النمائية، على اعتبار انها تنشأ في اي مرحلة من مراحل نمو الانسان، حتى اذا ما استجيبت وتحققت، كان هناك الاكتفاء، فالانتقال الى مرحلة اكثر تقدماً

الدكتور جورج المرّ

وتعقيداً. واذا لم تتحقق تولد عند الانسان نوعاً من الارتبالك، ان لم نقل الاحباط، في نمو شخصيته. فالمشي مثلاً هو عملية نضج بيولوجي، غير انه يرتبط مع تحقيقه بافساح فرص اجتماعية وذهنية امام الطفل، تمكنه من الاتصال مع الغير. واذا لم تتحقق هذه العملية كان لها الاثر السلبي على نمو الطفل*.. كيف لنا والحالة هذه ان نضع الاصبع على مواطن القوة ومواطن الضعف في ظاهرة النمو هذه؟ وكيف نتعرف الى الفروقات الفردية في هذه العملية؟

قياساً وهذا المنطق، غالباً ما نجد انفسنا، انه بقدر ما نتعمق في صلب الموضوع، محاولين سبر اغواره، بقدر ما تتفتح امامنا ابواب كانت حتى الامس القريب موصدة، كما وتواجهنا صعوبات وعراقيل وكلها تبحث عن حلول. فالدراسات والابحاث العلمية والتربوية، التي عالجت هذا الموضوع، ولا تزال، وبالرغم من وفرتها، ما هي الا محاولات جادة ومخلصة ترمي جميعاً الى استكشاف معالم طبيعة الانسان بوجه عام وتفهم عالم الطفولة بوجه خاص. الم يقل بهذا المعنى: «أن الولد أبُ الرجل»؟

هذا باعتقادي بعض ما تسعى الندوة ان تجيب عنه من خلال اعمالها المكثفة في هذين اليومين. اننا سنتتبع عن كثب تطور هذه الاعمال وما ستسفر عنه من نتائج تأتي في مصلحة الطفل اللبناني، خاصة ذاك الطفل الذي هو بأمس الحاجة الى خشبة خلاص تنقذه من وضعه اليائس فهل ان المعلم مهيأ للقيام بدوره في عملية الانقاذ هذه؟

ان احوج ما هو المعلم اليه في مثل هذه الحالة ان يتفهم انه ازاء مشكلة نفسية ـ اجتماعية ولها انعكاساتها التربوية ـ التعليمية. وان جذور المشكلة تكمن في العائلة، في المنزل لتنتقل بعدها الى المدرسة فالى المجتمع الاوسع. المهم ان يتحسس المعلم هذه المشكلة، حتى اذا ما تعاطى مع الطفل يدرك من اي منطلق هو يتعامل معه.

من هذا المنطلق بالذات وفي ضوء الفروقات الفردية التي يتميز بها كل طفل يمكن للمعلم، خاصة المعلم الكفوء، ان ينتقل والطفل خطوة خطوة في اعادة تكوين شخصيته واكسابه الانماط السلوكية المطلوبة. كما وان عمل الاداري في المدرسة لا يجب ان يكون بعيداً عن هذه الاجواء، وكذلك دور الاهل. ان عملية البناء هذه تستدعي جهوداً مشتركة عبر علاقات ودية صحيحة تنشأ بين البيت والمدرسة لتنصب جميعاً في مصلحة الطفل.

عبر هذا المناخ الودي التعاوني اتمنى للندوة وللمنتدين النجاح في مهامهم متطلعاً الى يوم، عساه يكون قريباً، ارى فيه الطفل اللبناني وقد استعاد البسمة على ثغره، ينمو كالزهرة ويتفاعل مع اتراب له في كل مدرسة لبنانية ليكوّنوا معاً انسان لبنان الغد.

(*) راجع ما قاله روبرت هافيغرست في كتابه «مطالب النمو والتربية» (Developmental Tasks and Education) وكذلك ابراهام ماسلو (Basic Needs) عن كتابه احتياجات النمو وما ركز عليه جون بياجه في نظريته المتعلقة بالنمو عند الاطفال.

لماذا الامتحانات؟

سليم نكد

مرةً أخرى بَعْد «لماذا المناهج»؟ (المجلة التربوية ـ مناهجنا التعليمية، كلمة العدد) نَطرح السؤال: لماذا الامتحانات؟

فإذا صَحّ طرْح السؤال الأوّل، يَصحّ طَرْحُ السؤال الثاني، لما بين المناهج والامتحانات من تلازم. الامتحانات هي الترجمة المعياريّة للمناهج. هي الاختبار التّقييميّ الذي يتّخذ المنهج دُستوراً له.

لم يكن التساؤل ذاكَ شكليًّا أو لمجرّد الإثارة، بلْ هو سؤال جادّ يَطرح الموضوع طَرْحاً جذريّاً، إذْ يَشكّ في مُبرّر وجود المنهج حين يستحيل قالباً جامداً وحين ينتقل من إشارات ومعالم تنبثق من طبيعة الفكر ذاته لتتعهّده وتُوجِّهه فيأمن الزَّلَل والانْحراف، إلى قنوات ثابتة جامدة تُحدّده وتخنق فيه الومْض وتقتل النّضارة، أي حين يفقد المنهج نَهْجَه فينحدر من سلوك دائم الانْطواء على نفسه، دائم النّقد لطبيعته ودوره، دائم الشكّ في جدوى نتائجه، وثيق العَلاقة بمادّته يتجدّد ويتطور بها ومعها... الى برنامج ـ دُستورٍ قائم بذاته، يُفْرَضُ اعتباطاً باسم «منطق» وَهْميّ لا وجود له إلّا في أذهان سلطة هي أفعلُ وأَخْطر كلّ السّلُطات، لا بدّ له في هٰذه الحال مِنْ أنْ تتحطّم قيوده ليعودَ كلّ عنصر إلى طبيعته.

يبلغ المنهج ذروة عَسْفه في مرحلة الامتحانات التي هي في ظلّ هٰذا النظام السُّلْطويّ القاهر محاكم تُطبّق فيها «قوانين» البرنامج تطبيقاً صارماً بحقّ الآلاف من الأجيال كلّ عام. فالامتحان في هٰذه الحال ليس سوى اختبار لدرجة الولاء الأعمى لدى المتقدّمين منه. تتعدّد الأشكال والمظاهر ويبقى الجوهر واحداً يدور حول سؤال واحد: كَمْ أنت مخلص ومُوالٍ ولاءً أعمى لهٰذا النّظام الذي يُمثّله البرنامج؟ هٰذا هو السؤال ـ المحكّ، وعليه يترتّب الثّواب والعقاب؛ وإلّا كيف نُفسّر نجاح، بل «تفوّق» الآلاف من حَمَلة الشّهادات الأُمّيين ورسوب الآلاف من «الفاشلين» النابغين؟

أبإمكاننا أن نصف هٰذا الوضع على صعيد الحياة الاجتماعية بغير الظُّلم وعلى صعيد القِيَم الفكرية بغير انقلاب المقاييس؟!

إنّ أشدّ المحاكم سلطةً يُفترض فيها أنْ تؤمّن الحدّ الأدنى من عدالة القوانين او محاولة تبريرها وخلق ظروف مناسبة لها.

من الشروط الأولى أنْ تغلب على «القوانين» أي على بنود البرنامج صفات الشمول والحاجة والضّرورة، وأنْ تُبرَّر منطقياً وإنسانياً والاّ يقع الخَلْط بين الغاية والوسيلة وأنّ يوقَف «المتّهم» وفْق القانون وفي ظروف تراعى فيها إنسانيّته وتُحفَظ كرامته...

فإذا نظرنا الى واقع الامتحانات وظروفها ووَضْع «الموقوفين» المتقدّمين إليها ماذا نجد؟ أعداداً من الفتيان والفتيات لا حَولَ لهم ولا طَول ينتظمون في صفوف، فإذا هم كالقطعان يُساقون الى المعتقلات، تتسلّط فوق رؤوسهم أنواع من السيوف المادّية والمعنويّة ليقدّموا حساباً على حساب قناعاتهم وتفكيرهم وذوقهم، ليحوزوا برضى «سلطة» عليا، وكأنهم مهما قدّموا من تنازلات وأظهروا من ولاء يظلّون مقصّرين في سبيل كَسْب رضاها.. فهم في كلّ حال «مذنبون» بدرجة من الدّرجات ولو كانوا خاضعين، فكيف بالعُصاة المتمردين؟!

ما إنْ يدخل التلميذ المدرسة ـ أي ينقطع عن الحياة ويغترب عن نفسه ـ حتى يقع في شبكة منسوجة نسجاً مُحْكماً تُفضي الى العقدة الكبرى: الامتحان. هو الصوت الخفيّ الظاهر والبشير والنذير ومحطّ الآمال، وهو النّسيم الذي يتنشقه والدرب الذي يسير عليه والهمّ الذي يُلازمه في المدرسة وفي البيت وخلال ساعات النهار وعبر أحلام الليل... هو الكابوس الذي لا فكاك منه وهو الهدف الأسمى الذي يسعى اليه وتهون دونه جميع الوسائل وتعنو لديه جميع الأساليب والقناعات، فلا المنطق منطق ولا الذوق ذوق ولا القناعة قناعة كُرْمى لعيني حظّ مُمكن في فرصة سانحة هيهات أن تتكرّر. وكما تُسلب إرادة مُتّهم يرجو الخلاص بأيّ ثمن فيتنازل عن كلّ شيء ويقبل كلّ شيء... تُستَلَب إرادة المتقدّمين الى

الامتحان وتُفرغ نفوسهم وعقولهم وقلوبهم أمام هيئة سلطويّة أحكامها مُبرمة وهم لا ينتظرون في حالة الفراغ والتوتر والارتهان هٰذه الاّ صدور حكم بسيط ولكنه يُحيي ويميت: راسب / ناجح.

إنّنا نتساءل في موقف كهٰذا أين أصبح دور القيم الأخلاقية والفكرية والقناعات والمشاعر؟ أية قصيدة أجمل وأيُّ أثر عظيم؟ هل هذا النصّ رائع أم تافه؟ مَن المبدع ومَن المقلِّد؟... كلّ الأشياء والعناصر والقيم متساوية في هٰذه المعمعة وكل واحد يمكن أن يتخذ دور الآخر، كما يتراءى للمتحَن أنه يُرضي «الارادة العليا»، ما دامت الغاية الوحيدة: النجاح في الامتحان! النجاح قبول في النظام، وتكريس للانتماء التربويّ والاجتماعي... والرسوب نبْذ وحرمان... وعندما يُقدَّر للناجحين أن يصبحوا في مركز المسؤولية والتحكيم، فإنهم، من خلال ما عانوه، يُزاولون مسؤوليتهم وحكمهم، فيستمرّ القمع والظلم، لأن المعاناة والمعقّدات التي يولّدها الظلم لا تجد متنفّساً لها وتشفّياً إلاّ في ظلم أشدّ.

هل يسعنا في هٰذه الحال أن نسأل عن أُصول منطقية وعلميّة وسلامة ذوق ونضج تفكير وغنى ثقافة وقدرة إبداعية؟ وإنّنا نتساءل: أيُّ مصير لمجتمع انقلبتْ مقاييسه هٰذا المنقلَب؟!

من الغريب المفجع أَن تسيطر في مجتمع من المجتمعات أوضاع وعادات خدمةً لفئات أو أنظمة معينة، ولا تلبث أن تصبح ثوابت وحقائق ومسلّمات لا تُمَسّ في حين أنها أعراض يجب أن تُطرح باستمرار على بساط البحث والنقد طَرحاً جذرياً، للتمييز بين الجوهري والعرضيّ، بين المفيد والضّارّ، بين ما وُضع أصلاً لخدمة الإنسان وما أصبح قيداً له... يجب أن نتحلّى بالشجاعة الكافية، لكي نطرح هٰذا النوع من التساؤل وخصوصاً في هٰذه المرحلة التي نريدها أن تكون مرحلة بناء فعليّ. فلْنبدأ من الأساس لأنّ ما يُبنى على الفاسد فاسد حتماً. أليس هٰذا أقلّ ما يجب استنتاجه من التجارب التي مررنا بها؟

في سبيل ذٰلك لا بدّ من طرح عدد من الأسئلة:

- هل الامتحانات واجبة وضروريّة بالشكل الذي تُجرى به؟
- ما هو مبرِّر وجوبها وضرورتها؟
- ما هي الظروف التي يجب توافرها في حال التوصل الى وجوب إجرائها؟
- ماذا نمتحن لدى المتقدمين من الامتحان: المعلومات، التفكير الشخصي، سلامة الذوق، المقدرة اللغوية...؟
- مَن يمتحن؟ ما هي الصّفات التي يجب أن يتحلّى بها القيّمون على الامتحان والمصحِّحون؟
- ما هو المقياس الذي يجب اعتماده؟
- ما هي أهمّية المنهج ودوره وحدود هٰذا الدَّور؟

ولنعترفْ مُسْبقاً بأنّ شكلاً من أشكال «الامتحان» لا بُدَّ منه، لأنه لا بُدَّ من حكم تقييميّ لكل نشاط، وفي هٰذه الحال يجب أن تُؤمَّن ظروف تضمن درجة كافية لسلامة المقاييس وعدالة الأحكام. وبما أنَّ «السلامة» و«العدالة» من المفاهيم المطلقة والتعابير ذات الدلالة العامة والغامضة، فلا بُدَّ من اقتراح ما نعتقد أنّه يتّجه نحو الاقتراب، ممّا يحقّقهما، فنقول:

- لا يجوز إجراء امتحانات ما لم توضَع مناهج جديدة: جديدة بأهدافها وأساليبها ومحتواها تخلُف برامج لا أهداف لها، أساليبها ومحتواها أصبحت من مخلّفات الماضي البعيد.

- لا يجوز إجراء الامتحانات إلاّ اذا وُضعت في إطارها الصحيح، أي في اعتبارها وسيلة لا غاية، وهي وسيلة من وسائل متعددة، وليست الوسيلة الوحيدة في الحكم على التلميذ ومستواه العقلي والعلمي ومجمل قدراته وإمكاناته.

- لا يجوز الامتحان إلاّ بعد وَضْع كتب جديدة تترجم بأمانة وانفتاح روح المناهج الجديدة، وتستوحي بأساليبها وطُرُقها أرقى الأساليب المعروفة في العالم مع التركيز على خصائصنا الوطنية والقومية. فالكتب المدرسية التي يُبتَلى بها التلاميذ وأهلُهم ومعلّموهم في كلّ عام، أقلّ ما يقال فيها أنّها تعمِّم الجهل وتنشر البدائية والخفّة والعشوائية.

- لا يجوز الامتحان إلاّ إذا كان امتحاناً لقدرة التلميذ على الفهم والتحليل والتذوق والمناقشة وإبداء الرأي... لا امتحاناً لكميّة المعلومات المحفوظة ومدى الالتزام بما هو وارد في الكتب المقررة. يجب أن يكون المقياس المعتمد: مدى البعد عَمّا يُلَقَّن (لا مدى المطابقة)، ومستوى المبادرة والجرأة والقدرة على إثبات ما يراه التلميذ ويعتقده ويشعر به مهما كان بعيداً عن تقليدنا وذوقنا وقوالب تفكيرنا.

- لا يجوز أن يتولى مسؤولية الامتحانات إلاّ من يتمتع بصفات أخلاقية وتربوية وعلمية عالية تؤهله للقيام بهذا الدور الخطير، اذ كثيراً ما يتولى هذا الشأن غير أصحاب الكفاية فيتسبّبون بظلم كبير وتنقلب على أيديهم المقاييس.

ما لم تتوافر هٰذه الشروط يبقى الامتحان امتحاناً لنا لا لتلاميذنا، ورسوبُهم وانخفاض مستواهم برهان ساطع لفشل نظامنا التربويّ - التعليميّ، لا برهان لفشلهم هم.

بانتظار أن يتحقق ذٰلك - أو بعضه لكي نكون واقعيّين - يظلّ السؤال مطروحاً: لماذا الامتحانات؟

الملف التربوي

المشاكل التعلّمية في الصفوف الابتدائية

أعدّ الملف: يونس فقيه
بالتعاون مع رئيس مكتب البحوث التربوية
الدكتور يوسف صادر

قام بتنسيق الندوات الأستاذ نزار غريب

«المشاكل التعلمية» هي من ابرز العوامل التي تؤدي الى المشاكل المدرسية. ان اكثر الاحصاءات عن المشاكل التعلمية في البلدان المتطورة تظهر ان نسبة ٣,٥٪ الى ٥٪ من تلاميذ المدارس يعانون من مشاكل النطق واللغة وان نسبة ٢ الى ٤٪ يعانون من إعاقات تعلمية.

ان اسباب «المشاكل التعلمية» قد تكون داخلية «تكوينية» او خارجية «بيئية». ان حالة العنف والحرب في لبنان وما يترتب عليها منذ ١٦ سنة من مشاكل اجتماعية ونفسية يدعو الى الاعتقاد بان نسب «المشاكل التعلمية» في لبنان هي اعلى بكثير من النسب المبينة اعلاه.

تعريف «المشاكل التعلمية»:

تشمل «المشاكل التعلمية»:

- مشكلة التأخر العقلي الخفيف (البسيط)
- مشكلة الطفل البطيء (Border-line Children Dull Normal)
- مشكلة الاعاقة التعلمية
- مشكلة الطفل العاجز عن انجاز عمله بسبب تأثير العوامل البيئية عليه (Under-achiever)
- مشكلة الامراض التكوينية.

اهداف الندوة:

ان هدف هذه الندوة هو تطوير الوعي لدى المدرّسين في المدارس الابتدائية اللبنانية تجاه المشاكل التعلمية. وتحقيق هذا الهدف يتم كالتالي:

١ ـ تعريف «المشاكل التعلمية»
٢ ـ تعريف الاعاقات الاكاديمية
٣ ـ التعرف إلى طرق التعامل مع الولد الذي يشكو من مشكلة تعلمية
٤ ـ التعرف إلى طرق المشاركة مع الاهل في حل مشكلة الاعاقة التعلمية
٥ ـ تحديد الموارد الاخصائية.

أقام المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتنسيق مع وحدة موارد الصحة العقلية للأولاد في لبنان، وبدعم من الصندوق الدولي للتأهيل والوكالة الاميركية للانماء الدولي ندوة حول «المشاكل التعلمية في الصفوف الابتدائية في لبنان» بين ٣٠ نيسان والأول من أيار ١٩٩٢، وذلك في قاعة المحاضرات التابعة لمؤسسات الدكتور محمد خالد الاجتماعية/الاوزاعي/بيروت. وقد تضمن برنامج الندوة كلمة ممثل راعي الندوة، رئيس المركز التربوي الدكتور جورج المر، وثلاث محاضرات للسيدات ليلى عاقوري ديراني

وخديجة زعزع خالد وريتا مفرج لليوم الأول. بينما تضمن اليوم الثاني دراسة شاملة نموذجية، مع تركيز على أهمية العمل الفريقي المتعدد الاختصاصات مع توصيات.

تضمنت كلمة رئيس المركز تقديراً وامتناناً لمعالي وزير التربية الشيخ بطرس حرب وإلى كل من عملوا على إنجاح الندوة تخطيطاً وبرمجة وأعمالاً ومضامين وأبعاداً، وصولاً بها الى موقع التنفيذ الرامي الى تحقيق أهدافها السامية المرتقبة، متمنياً للمشاركين في اعمالها النجاح في مسعاهم.

وقد سمى الندوة «ورشة عمل» بالتعاون مع المختصين في لبنان، ورأى فيها محاولةً علمية ـ تربوية جريئة يتصدى لها فريق من الباحثين والاختصاصيين التربويين وعلماء النفس والاجتماع، بغاية مساعدة طفل طحنته الحرب اللبنانية ومآسيها، فلم يعرف الابتسامة في أفق من معوِّقات وإعاقات حالت دون تحقيق ذاته «حصرماً يأكله الآباء ويضرس الأبناء». ثم عرض لحقيقة مشكلة التعلم في الصفوف الابتدائية كظاهرة لها أسبابها في هذه الأيام مقترحاً ضرورة صحة تشخيصها وتحليلها وتقصِّي الحقائق حولها، بدءاً بالأسئلة:

من أين نبدأ مع الطفل؟ وكيف نساعده؟ وما هو دور المدرسة والمجتمع في هذا المجال؟ في داخل تقسيم اصطلاحي لعملية التطور والنمو المترابطة والمعقدة المتداخلة بعضها مع بعضها الآخر، يتفاعل النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، تتدرج من البساطة الى التعقيد. وهو ما يطرح السؤال: أين تكمن ملامح المشكلة من خلال عملية النمو؟

أمام «مطالب النمو»، وهي حاجات النمو في عداد الظواهر النمائية التي تتناسب ومراحل النمو عند الطفل، وهي مستتبعة بالاكتفاء وبالمرحلة الأكثر تقدما وتعقيدا بالتالي. وخارج ذاك الاكتفاء والتعقيد يتولد الارتباك والتعقيد المؤدي الى الاحباط في نمو شخصية الإنسان. وقد يمثل بالمشي العملية الجسدية، حصيلة تفاعل ما بين نضج الجسد والمحيط الاجتماعي والذهني للطفل، وهو ما يتطلب منا وضع اليد على مواطن القوة ومواطن الضعف في ظاهرة مطالب النمو عند هذا الطفل مع ضرورة التعرف على الفروقات الفردية في هذه العملية. وقد خلص رئيس المركز في كلمته إلى انه يجب الغوص في عمق هذا الموضوع الذي كان مبهماً الى وقت قريب، في ظل التعميمات التي وصلت اليها الأبحاث حول هذا الموضوع رغم وفرتها، لا سيما والطفولة هي ام العالم، والولد أب الرجل. ولما كان الطفل اللبناني، هو غاية هذه الندوة فقد صار لزاماً على المنتدين الخروج بنتائج تأتي في مصلحة هذا الطفل، خاصة وان التعلم قد يكون خشبة الخلاص التي تنقذه مما هو فيه من وضعه البائس؟

إن التفهم الذي يبديه المعلم لمشكلة هذا التلميذ (النفسية ـ الاجتماعية) في انعكاساتها (التربوية ـ التعليمية)، في أنها مشكلة

عائلة في المنزل ترافق التلميذ الى المدرسة فإلى المجتمع الأوسع. إن هذا التفهم يستتبعه تحسس المعلم هذه المشكلة ليتمكن من التعاطي من منطلق هذا التحسس وذاك التفهم ويصل بعد ذلك الى حلول تعتمد الخطو معها خطوة خطوة ليتمكن من اعادة تشكيل شخصية هذا الطفل بعيداً عن مؤثرات التكوين السابقة على التعاطي مع التلميذ ـ المشكلة. وذلك يتطلب مساعدة الادارة المدرسية والأهل في المنزل في مشروع عمل يستدعي جهوداً يلفها مناخ تعاون وعلاقات ود صحيحة تنشأ بين الجميع لتنصب في مصلحة الطفل، الذي تمنى رئيس المركز بنهاية الندوة ان تعاد اليه البسمة لينمو ويتفاعل مع أترابه في كل مدرسة لبنانية ليكوّنوا معاً انسان لبنان الغد.

بعده، بدأت السيدة ليلى عاقوري ديراني محاضرتها بموضوع عام «المبادىء العامة في التربية» وقد تضمن ثلاث نقاط هي:

١ ـ ماهيتها وأبعادها واهدافها في ضوء تطور المفهوم تاريخياً واجتماعياً.

٢ ـ مراحل تطور الطفل منذ الولادة الى سن الرشد في المجال الفكري والعاطفي والاجتماعي الروحي.

٣ ـ العملية التعلمية: ماهيتها وعناصرها ومنهجيتها والعوامل المؤشرة، تسهيلاً وعرقلة.

حول النقطة الأولى، عرضت المحاضرة لمفاهيم في ماهية التربية، راوحت ما بين عملية صقل الشخصية التي ترافق تطور الفرد، وعن ذلك نتجت تسمية المربي، نسبة لأهمية النظر الى مستوى العلاقة بين الطرفين شكلاً ومضموناً، وبين، تحديد التربية بعملية التكييف المعلوماتية التي انتجت تسمية المعلم، فيتوجب النظر الى عملية التعليم منهجاً ومحتوى، من دون الفصل ما بين الفكري والنفسي والمعنوي في عملية التعلم في آن معاً.

أما عن الأهداف التربوية فتتلخص في واحد عام مبدأ هو: قيادة الاستقلالية المسؤولة، وفسح المجال لانصهاره البنّاء في بيئته ومجتمعه، وهو ما ينتج عنه اهداف استراتيجية هي: أ ـ ايصال المعرفة. ب ـ كيفية تنسيق واستعمال المعلومات. ج ـ صهر المعرفة وتنسيق المعلومات في عملية صقل الشخصية والمواقف.

أما عناصر العملية التربوية فهي: التلميذ والأهل والمربي والمؤسسة والمحيط. على ان تؤخذ بعين الاعتبار الخصائص الفردية وتفاعلاتها بين هذه العناصر لنصل الى تحاليل لمعرفة الأفراد على الصعد النفسية والاجتماعية والمبدئية السياسية التي تؤثر على الافراد والمجموعات.

وفي تشريح عناصر العملية التربوية خلصت السيدة المحاضرة الى ما يلي:

ـ التلميذ: مع دخوله المدرسة، يدخل التلميذ طوراً جديداً من أطوار حياته، يتسم بزيادة في المعارف تكسبه وعياً منطقياً، وإحساساً اكثر بالقواعد الخلقية يطرح على اساسه تساؤلاته في وجه عالمه الاجتماعي الجديد. فهو عناصر في مجموعة، وليس محوراً لكل، فقد انتقل تفكيره في هذه المرحلة من الشمول الى المنطق مما يوقعه على فهم لمسميات المقاييس والموازين والعمليات الحسابية ـ الواقعية في أولى خطواته نحو التفكير التجريدي.

اما تطوره العاطفي ـ الخلقي، فينقله في هذه المرحلة من اخلاقية الارتباط بالشعور باللذة أو عدمها في مساحة المسموح والممنوع باشراف المرشد في غير تفهم منطقي للأمور. ينقله تطوره هذا الى ارتباط بالإحساس بالواجب الذي يربطه بقواعد يغيب عنها واضعوها، وإن كانت غاية ارضاء المرشد او بخوف منه ما تزال قائمة حينها، خوف ان ينال عقاباً يصل في أقصاه حد النبذ من المجموعة المحيطة به. وتنتهي هذه المرحلة ببلوغ التلميذ سن الرشد في ظل ظروف بيئية ملائمة، فيلتزم حساً خلقياً يرتكز مبادىء ثابتة وقناعات عميقة. لذا، فالمطلوب لتأمين هذا التلميذ: الإشارة لمفهوم واضح لمبدأ السلطة لدى الراشد بالذات والمنهجية التي يتبعها في تعامله مع تلميذ يطلب اليه الالتزام بعلم انتاجي ـ قيمي في الزمن ومواصفات الانتاج، من دون تغييب عفوية طفل يواجه صعوبة في التركيز أمام نصائح تبشره بمستقبل بعيد المنال بعيداً عن حشرية معينة يجب تغذيتها. وإرضاء الراشد والشعور بالواجب، وضرورة الالتزام بقواعد المجموعة كي لا ينبذ منها، والطاعة، والتقيّد بارضاء الراشد، وهنا على الطفل لجم طبيعته وصهر انفعالاته في ظل سؤال: لماذا يفعل ذلك أحباً أم خوفاً من الراشد؟

ـ الأهل: يُعتبر مولودهم الجديد حقل تحقيق لحياتهم التي طالما تمنوا ان يعيشوها. على أن صورة الولد وهو ينمو تتطلب منهم ان يداخلوا بين عالم الواقع وصورة الحلم ضمن تفهم الصعوبات التي قد تواجههم وعليهم ان يستعدوا لها، خاصة اذا واجهوا صعوبات واضحة عند طفلهم وفي عدادها:

موقع الطفل الترتيبي بين افراد العائلة، أو وجود شبه بينه وبين أحد أفراد العائلة، وهو ما يترك عليه وعلى موقعه في نفوس من حوله أثراً ايجابياً او سلبياً.

اما عن علاقة الأهل بالمدرسة فقد رأت المحاضِرة ان الذين يتوجهون الى المدرسة الرسمية منهم فهم:

ـ الريفيون المرتبطون بواقع ان لا مدرسة خاصة في قراهم.
ـ البسطاء من أبناء البيئات الاجتماعية غير المتعلمين.
ـ من كانوا ذات يوم من أبناء الطبقة الوسطى وتدهورت اوضاعهم المالية بعد الحرب.

وهؤلاء الأهل رأوا ان المدرسة تمثل الوكيل الاجتماعي الذي يقوم بدور تربية الأطفال عن أهلهم الذين يولونها سلطة تشكيل مصير هؤلاء الأطفال، وتخضع هذه الوكالة - برأيها - الى مؤثرات وعوامل التعداد والأسري، ولامشاكل الأسرية التي يتعرضون لها في جو من التسليم الكامل لموقع المدرسة، مع قليل من المشاركة في هذا الدور أحياناً.

- المربي: رأت المحاضِرة في تحديده أنه إبن بيئته في المنبت، والمنفذ لسياسة رسمتها له المؤسسة التربوية التي يعمل فيها، وهي سياسة تنعكس عليه وعلى الطفل الذي بين يديه تربية أو لا تربية بالتالي. ويشترط لنجاح المربي - برأيها - ما يلي:

دمج ما بين التربية والتعليم والدخول في علاقة تربوية مع تلميذه، إنطلاقاً من انسانية المهنة التي وسيلتها وغايتها الانسان، وهو ما يتسبب بنزاعات بين المربي وداخله احياناً. لهذا افترض التدريب التربوي في المناهج الحديثة الى جانب المعرفة العلمية التي يتسم بها المربي الأداة الاجتماعية الانسانية يتحصن بمنهجية معرفة اكثر من ان يشدد على كمية معلومات وهو ما يحقق المطلوب منه في:

- سيطرته على مادته عبر أساليب يحدد بها معلوماته بما يداخل بين العملية الفكرية والمشاعر والحواس في تحديد المعرفة.
- موقعه المنشِّط للتلميذ نحو الاستقلالية المسؤولة والعيش اللائق في مجموعة زملائه.
- علاقته مع المؤسسة التي يعمل فيها (إنسجاماً او لا انسجام). ولكن ضمن المامه بقواعد التنظيم والتخطيط والسلوك التربوي كي يعطي رأيه ويكون مؤثراً في ما يدور حوله في هذه المؤسسة ويعرف ماذا ينفذ من اللوائح ولماذا ينفذه.

عبر تفاعل ما بين عناصر العملية التربوية في دينامية تنجح العمل التربوي او تفشله شددت المحاضِرة ميدانياً على ما يلي: - تحويل مفهوم التربية من ذهنية الانتاج والاستهلاك الى مفهوم المشاركة في بناء شخصية الانسان. ويجب التركيز على هذا الانسان بما يخرجه من مآزق يكون فيها، وذلك عبر اقامة انسجام بين العناصر الثلاثة بعيداً عن تحالفات لا شعورية بين:

المربي والاهل ≠ الطفل
المربي والطفل ≠ الأهل
الأهل والطفل ≠ المربي.

وذلك حتى لا يكون الطفل ضحية تنازع او مصب سلطة. وهذه الأخيرة يجب فهمها خارج دائرة التسلط التي يرفضها الطفل عبر ثورة على أصحابها او انقياد خائف لهم. كما ان إهمال الطفل في طريق يختارها هو، له انعكساته السيئة.

لذا فمفهوم السلطة مفهوم حرية إيجابية تنطلق من تصرفات الراشدين القدوة للطفل في اقوالهم وأعمالهم ومبادئهم الخلقية خارج تأثيرات الزمن والمكان مما يصحح في سلوك الطفل وإن عن طريق العِقاب أحياناً، ولكن دون إفقاد الطفل إحساسه بأحترام وتقدير الراشدين له كعنصر له دوره في تكوين وتنمية شخصيته المستقبلية في مجتمعه، ولا يمكن إنشاؤه سليماً ومعافى إجتماعياً بعيداً عن دائرة المشاركة في صناعة نفسه. هذا وقد أنهت السيدة ديراني محاضرتها بالإقتراحات التالية:

- اصدار قرارات من وزارة التربية الوطنية لتحسين هذا الموضوع.
- ابراز دور الاعلام الرسمي.
- اقامة دورات تدريب للمعلمين في المناطق كافة
- الاهتمام بالمدرسة الرسمية من ناحية اعداد المعلم - ادارة جيدة مخلصة - مبنى محترم يليق بالتلميذ.
- تعديل المنهج التعليمي.
- اقامة دورات توعية للاهل.
- اجراء مسح شامل للمشاكل التعليمية - احصاءات.
- تطبيق ما ذكر.
- تعميم مضمون المحاضرة.
- اقامة دورات اخرى في المناطق.
- ذكر المشاكل التي يعاني منها المعلم ايضا.
- تزويد المدارس الرسمية بالرسوم والمختبرات اللازمة.
- ربط دور التربية الموسيقية والتربية الفنية بدور التربية والمبادىء العامة لها.
- طرح اشرطة فيديو في السوق يكون هدفها تنمية الطفل فكرياً ومنطقياً.
- ايجاد مكتب ارشاد وتوجيه في المدارس.
- انشاء مجلس لدراسة الحالات المشابهة.
- الإفادة من التلفزيون لنشر هذه المعلومات.
- تحديد سياسة تربوية ذات مخطط تربوي عام.
- اهمية دور وزارة التربية.

بعدها تحدثت السيدة خديجة زعزع خالد عن «الإعاقة التعلّمية والفشل المدرسي». مهدت المحاضرة لكلامها بتوضيح مفهوم الإعاقة التعلمية، ثم انتقلت بعدها إلى الفشل المدرسي وقد رأته ظاهرة، مركز اهتمام تربوي بطفل لم يعد يُرتضى له بتخرج من المدرسة من دون أن يكتسب. العلم في معنى الاكاديميات ومعنى الفهم الذي مُرس بالتعاطي الإجتماعي والسلوكي المنضبط مع تأكيد على دور المدرسة بهذا الخصوص، لا سيما وأن المدرسة تحددت بدار التربية، رغم ظهور فاشلين مدرسيين تميزوا بنبوغهم الإجتماعي في أشخاص: انشتاين وإديسون وويلسون وروكفلر. وقد وجدتهم المحاضرة محظوظين بمصادفتهم طروفاً وأساليب

احتضنتهم وهذه حقيقة لا تعمم على كل الاطفال الذين يعانون إعاقات تعلمية، علماً بأن الأطفال عامة يعانون من ما يتعارف عليه بالتأخر المدرسي بدرجات متفاوتة لأسباب تتجمع في ما يلي: نفسية وفكرية وبيئية وجسمية. وجميعها تؤدي إلى الفشل المدرسي. هذا إلى وجود أطفال لا يعانون أياً من هذه الأسباب. ومع ذلك فإنهم لا يتعلمون.

بعدها، عرّفت المحاضِرة الإعاقة والخلل في واحدة أو أكثر من العمليات الرئيسية الأساسية المطلوبة لفهم وأستيعاب الشفهية (المحكية) أو المكتوبة، وهذا الخلل يظهر كأنه قدرة غير مكتملة على الإصغاء وعلى التفكير وعلى النطق وعلى الكتابة وعلى التهجئة وعلى المعضلات الحسابية، مع عدم توافق ما بين القدرات الفكرية والنواحي التالية:

١ ـ التعبير المنطقي الشفهي.
٢ ـ الإصغاء
٣ ـ التعبير اللغوي الكتابي
٤ ـ القراءة
٥ ـ فهم القراءة والمحادثة
٦ ـ معضلات حسابية وعمليات حسابية بسيطة.
٧ ـ المنطق والسببية.

ويهمل تعريف الإعاقات التعليمية كما رأيناها حالات الفشل المدرسي والصعوبات الاكاديمية الناتجة عن التخلف العقلي وعن مشاكل في السمع والبصر، وعن مشاكل في المهارة الحركية، وعن مشاكل عاطفية أو إجتماعية أو عن مشاكل في البيئة والظروف المحيطة والتعريف يتضمن الحالات المعروفة:

١ ـ القصور الإدراكي
٢ ـ الخلل في وظيفة الدماغ
٣ ـ الخلل في القدرة على التركيز والإنتباه.
٤ ـ عدم القدرة على على القراءة
٥ ـ عدم القدرة على التكلم والتفكير

ويتبين أن الإعاقة التعلمية لا تتلازم حتماً وأياً من خلال عقلية أو عضوية أو نفسية ومع هذا فهو لا يتمكن من إكتساب العلم والمعرفة بالصورة المطلوبة والمتوقعة. وقد عرفت التسمية ـ الحالة (الإعاقة التعلمية) سنة ١٩٦٣، وإن كانت موجودة قدماً خارج التسمية المحدثة بعد تركيز المهتمين على هذه الحالة من خلال علاقتهم كأهل ومربين وإختصاصيين في علم النفس والتربية على حالات، عرفوها مع الأطفال، سميت في السابق هي:

١ ـ عطل دماغي
٢ ـ إضطراب عصبي
٣ ـ خلل بسيط في وظيفة الدماغ.
٤ ـ صعوبة القدرة على التركيز.

وقد تُلُمستْ في التسمية ايجابية تمثلت في التركيز على العملية التربوية بعد صرف النظر عن السبب الطبي الداخلي، والقى الضوء على العملية كعوارض خارجية أو كنتيجة. ففي معظم حالات الإعاقة التعلمية ينسب الخلل الى الوظيفة الدماغية وليس

إلى التكوين الدماغي، أي إلى كيفية إكتساب المعلومات وتصنيفها وأستيعابها، مع التنبه للعوارض ودراستها وتصحيحها في الوقت المناسب.

ثم أوجزت المحاضرة ما تقصده بعملية اكتساب المعرفة، فوجدت أن الدماغ يستقبل المعلومات عن طريق الحواس الخمس ويُصنفها ويربط بينها معنى ومفاهيم في إطار سبب ومسبب وتسلسل وتشابه وآختلاف مع تركيز على تذكر ما يعرف، مما يمكن من التعبير في استعمال المعلومات إما بالكلام أو بالفعل نطقاً أو تصرفاً. فبقدر ما ندخل في عملية التعلم عند الطفل، بهذا القدر نطوِّر أساليب التعليم. فالبحث في كيفية التدريس هو المهم بغاية تطوير مضمون المادة التي ندرس، مع فهمنا لخصوصيات نمو الطفل وفروقاته الفردية، وفهم حاجات الأطفال المعتدلين وليس المتخلفين.

تظهر الاعاقة التعلمية وبحدة في مراحل التعلم الإبتدائي (٦ - ١٠ سنوات)، ولذا يجب إدراك هذه المشاكل في هذه السنوات. وذكرت المحاضِرة بظواهر وسلوكيات تكاد تكون مشتركة ما بين الأطفال المعاقين تعلميا هي:

١ ـ خلل في الانتباه والتركيز
٢ ـ قصور سمعي وبصري وحسي
٤ ـ قصور في الذاكرة
٥ ـ صعوبات حركية
٦ ـ تصرفات سلوكية غير منضبطة.

على أن أبرز الظواهرهي:

١ ـ إضطراب عصبي
٢ ـ عدم توازن ما بين مهارات النمو
٣ ـ صعوبة في استيعاب الأكاديميات
٤ ـ فرق شاسع ما بين الطاقة والاداء.
٥ ـ غياب الأسباب الأخرى المؤدية إلى الفشل المدرسي.

وفي تفصيلها لسلوكيات المعوَّق مدرسياً قدَّمت المحاضرة ما يلي:

١ ـ عدم الإنتباه: حيث ان مدة التركيز قصيرة ولا ينجز عمله ولا يصغي ويبقى شارداً ولا يركز.

٢ ـ الاندفاع السريع: ويتغير بعاطفيته مع سيطرة منطقية على التصرف الذي يحصل قبل التفكير ثم ينتقل إلى عمل آخر من غير تنظيم خارج الإشراف الضروري له بهذه الحالة لأنه دائماً على عجلة من أمره.

٤/٣ ـ التشتت الفكري والثرثرة: يقع تحت تأثير المثيرات، فهو يشغل حواسه الخمس مجتمعة ويراقب في الوقت نفسه. ثم إنه لا يدرك الاولويات ولا يعرف المهم من الاهم.

٥ يتميز بحركية زائدة لا كابح لها (ورشنه)، فطاقته زائدة يبالغ بردة الفعل لا ينجح في أداء أي عمل مع محاولته لمس كل شيء وإزعاج الآخرين، فهو لا يهدأ في الصف ولا يجلس ويكثر التحرك وهو نائم.

٦ ـ الخمول الزائد: كسل في الحركة وبطء وعدم اهتمام بغياب الحشرية.

٨/٧ ـ سريع الإثارة: يبرز هذا في عدم قدرته على تفسير المعطيات بمنطق، فهو يتعب من التركيز، ويشعر أنه دون الآخرين في ظل معنويات ضعيفة. وهو ما يورثه عدم قدرة على التمييز ويسمه بسمة التخريب (لا يقدر حجماً أو مسافة أو وزناً).

٩ ـ قصور إجمالي: يبرز قدرته الحركية المتأخرة كأن يجلس أو يعمل بوضع جسدي غير صحيح، فتظهر عصبيته في عدم سيطرته على حركته من خلال وقوعه بأستمرار لعدم اتزان خطواته وعدم قدرته على ترجمة المعلومات التي تأتيه عن طريق الحواس.

١١/١٠ ـ عدم الإعتماد على استعماله لإحدى يديه اليمنى أو اليسرى مع عدم نضوج إجتماعي.

١٢ ـ عدم التنسيق ما بين اليد والعين: فهو يغيب عند التآزر فيبرز عدم القدرة على جعل اليد تكتب او تنقل ما تراه العين مع صعوبة الانتقال من عمل إلى آخر وصعوبة التوقف عن نفس العمل بعد غياب المسبب. أما عن الصفات الادراكية (المفاهيم) فبوجود عدم انتظام الأفكار يتأثر عند المعوَّق تعلمياً إستيعابه القراءة والإصغاء، وهذه الصفات هي:

١ ـ ضعف التمييز البصري: مما يورث صعوبات التمييز ما بين مربع ودائرة وما بين الأحرف، وصعوبة في ملاحقة طفل يركض أو طائرة أو كرة مضرب، والحرف عند خطوط غير مترابطة.

٢ ـ ضعف الذاكرة البصرية: ينسى ما يرى ولا يتذكر ما يقرأ، ولا يعرف شكلاً اختفى بعد ما أغمض عينيه.

٣ ـ ضعف التمييز السمعي: عدم قدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة والمختلفة، وينسى الجملة الأولى ولا يتبع الارشادات.

٤ ـ ضعف في الإدراك من خلال اللمس: عدم التمييز بين قطعتين نقديتين أو أحرف أبجدية مقصوصة من الورق المقوى (الكرتون)

٥ ـ ضعف في تمييز وتقدير المسافات: صعوبة معرفة الأبعاد والجهات والاطوال والاوضاع.

٧/٦ ـ ضعف في رؤية ارضية الصورة وفي القدرة الذهنية: عدم القدرة على إختيار شيء من ضمن مجموعة أو حرف من كلمة

أو خزانته من خزانة التلاميذ، مع عدم فهمه الا للملموس فقط

أما التشخيص الصحيح فيتطلب تركيزاً أو اهتماماً من قبل المتابع الذي يجب ان يختبر ويجمع المعطيات و المعلومات عن السنين الاولى للطفل إلى جانب التقارير الطبية وكذلك عن النمو والتفاعل البيئي للولد، وكذلك معلومات عن الأهل والبيئة المنزلية متلازمة مع الرقابة المدرسية بما يوحد بين التشخيص والتدريب في عملية واحدة تهدف إلى فهم الطفل ومعرفة قدراته ومساعدته على أن يتعلم.

إن برنامج التشخيص يجب أن يتضمن اهدافاً سلوكية وتعليمية وترتكز على نقاط الضعف والقوة في مهارات الطفل، يجب أن يركز على ما يعرف وعلى ما لا يعرف، وأن تحضّر له البيئة التعليمية المناسبة لأحتياجات الطفل الخاصة والمهنة على الأسس التالية:

١ ـ تخفيف المثيرات والحوافز التعلمية البصرية والسمعية
٢ ـ تحجيم المكان (تصغيره) الذي يدرس فيه التلميذ
٣ ـ إتباع نظام يومي مبرمج وصارم
٤ ـ تقليل عدد التلاميذ في الصف الواحد
٥ ـ تخصيص استاذ لتلميذ ينسبه: كلما سنحت الظروف والامكانات.
٦ ـ يجب أن تكون المادة التعليمية معرفة وتشبع رغبات التلميذ
٧ ـ إعتماد أسلوب تجزيء المادة التعليمية.

وقد خلصت محاضرتها إلى الاقتراحات التالية:

ـ تعميم القاعدة على مختلف المستويات التربوية والمناطق اللبنانية.
ـ وضع المحاضرات في اللغة الفصحى.
ـ الحاق مرشد تربوي ـ مهني ـ نفسي بكل مؤسسة تربوية.
ـ تدريب المعلمين، قبل واثناء، الخدمة في جميع المناطق اللبنانية.
ـ ضرورة ايجاد مصحة نفسية تربوية لمساعدة المعلم على مواجهة ظاهرة الفشل المدرسي.
ـ تطبيق النظريات التي طرحت.
ـ اقامة حلقات اخرى حول الموضوع نفسه وبطرق متشعبة.
ـ تكثيف الندوات في هذا الحقل.
ـ اهتمام وزارة التربية ووضع برامج في اجهزة الاعلام السمعية والبصرية تتناول مثل هذه المشاكل وطرح الحلول لها.
ـ اعتماد الاساليب الميدانية.
ـ ادخال هذه المشاكل والحلول التي يمكن اقتراحها ضمن منهاج اعداد المعلمين في دور المعلمين.
ـ ايجاد صفوف خاصة للاطفال المعاقين من الناحية الدراسية في المدارس الرسمية.
ـ تشكيل لجان لدراسة وضعية المدرسة ـ التلميذ ـ المربي.
ـ القيام باحصاءات محلية ـ تعميم مراكز الابحاث.
ـ الحلول للاكتشاف المبكر للارشادات التحذيرية.
ـ اعطاء مراكز التدريب تسجيلاً عن المحاضرات حتى يستفاد منها.
ـ تنظيم دورات متخصصة.

تضمنت محاضرة السيدة ريتا مفرج مرهج ثلاثة مواضيع:

١ ـ المشاكل السلوكية عند الولد وفيها:
ـ الإنحرافات السلوكية مثل السرقة والكذب والهرب والعدوانية وأذى الذات إلخ...
ـ الأضطرابات النفسية مثل القلق والانزواء، الخ...
ـ المشاكل المتعلقة بالعملية التعلمية مثل عدم التركيز وكثرة الحركة وقلة الانتباه والشرود وعدم الاندفاع والخمول وعدم المثابرة.

٢ ـ تقنيات التعليم في المرحلة الابتدائية وفيها:

ـ طرح مجموعة تقنيات تعليمية لتشجيع الاندفاع والحماس والابداع والاتصال السليم مع الغير عند الاولاد، ولتطوير الاهتمام بالمواد حيث يكون الضعف بارزاً.

٣ ـ الإعاقات التعلمية المحددة (Specific Learning Disabilities).

ـ التركيز على الإعاقات التعلمية المحددة مثل «الديسلكسيا» و«الديسغرافيا» مع بحث للأسباب ووصف للأشكال وعرض لتقنيات العلاج.

عن الموضوع الاول، بدأت المحاضِرة بتعريف عام للإضطرابات السلوكية مستندة الى ان لا تعريف رسمياً لمثل هذه الإضطرابات، وذلك لتنوع هذه الإضطرابات وعدم ثباتها في لوحة واحدة ولغياب المقاييس الموضوعية لتحديد الاضطراب السلوكي بأعتبار العمر والبيئة والمجتمع، على أن التوقعات حول ما هو مطلوب موجود عند المتابع منا، فإما سلوكية مبالغ فيها وإما سلوكية منخفضة بالنسبة لتوقعات المعلم ويمكن السيطرة على الاضطرابات المتوسطة وخارج هذه الوسطية تتعطل السيطرة على هذه الأضطرابات.

على أن الإضطرابات عموماً تعيق عملية اكتساب المفاهيم المدرسية، وهكذا يرى المعلم في هذا إضطراباً سلوكياً. أما التعريف الأصح (وحسب المحاضِرة): «الولد الذي يعاني الاضطراب السلوكي يظهر خاصة أو أكثر من الخصائص التالية لفترة طويلة من الوقت وعلى مستوى ملحوظ:

١ ـ عدم القدرة على التعلم غير ناتجة عن عوامل ذهنية حسية او صحية.
٢ ـ عدم القدرة على إقامة علاقات سليمة مع الآخرين «زملاء أو معلمون».

٣ ـ إظهار حالة عامة من الإكتئاب.
٥ ـ ميول لإظهار عوارض صحية مثل أوجاع أو مخاوف مقرونة بالمشاكل المدرسية.

وفي عرض الاسباب قدمت المحاضرة:

أ ـ العوامل البيولوجية: وقدردت الإضطرابات السلوكية إلى الخلل الدماغي، ولا يعمم هذا القول، كما وأن ليس كل خلل دماغي قد يترجم باضطراب سلوكي. وكذلك الحال مع سوء التغذية التي قد تؤدي إلى اضطرابات سلوكية.

ب ـ العوامل النفسية: وتتمثل في تأثيرات الأسرة والاولاد في المدرسة والمدرسة تحديداً، إلى جانب تأثير البيئة الإقتصادية والإجتماعية وتأثير وسائل الاعلام ولا سيما البرامج التلفزيونية، وقد تمثلت تأثيرات هذه العوامل بأشكال الفراق والطلاق وغياب الأهل لأسباب أخرى وفي المشاكل بين الوالدين أو في اضطراب عند أحد الوالدين في صورة إهمال الطفل أو ضرب مبرح له أو في طريقة التربية غير المنتظمة.

اما على صعيد تأثير الأولاد، فصداقة المدرسة تؤثر إيجاباً وغيابها يؤثر سلباً، هذا إلى أن بعض الصداقات المدرسية قد تحدث خللاً قيمياً بتعارض ما بين قيم هذه التصرفات وقيم البيت. كما وأن مبدأ إهمال التلميذ أو التركيز على توقعات منه لا تتحقق للمدرسة تؤثر في تقويم الوضع السلوكي للولد. ثم إن تأثيرات البيئة الاقتصادية الاجتماعية في أشكال الفقر والتشتت والتربية الخاطئة والانحراف الفردي من قبل الآخرين.

إن هذه العوامل نفسية أو بيولوجية لا يمكن فصلها إنما تتداخل بعضها مع بعضها الآخر لتعطي هذه الانعكاسات. تتفاعل هذه العوامل والعوامل الوراثية، عوامل ما قبل الولادة لتسهم هي الأخرى في صيغة التعامل الأسري مع الولد.

وفي تحديد خصائص وأنواع الاضطراب السلوكي عند الافراد أشارت المحاضرة الى ثلاث فئات:

أ ـ المشاكل البيئية.
ب ـ المشاكل الشخصية.
ج ـ المشاكل المدرسية.

١ ـ المشاكل البيئية: كثرة الحركة وعدم التكيف.
٢ ـ المشاكل الشخصية: القلق، والشعور بالاقلية والانزواء والانفراد.
٣ ـ المشاكل المدرسية: القدرة الفكرية المتدنية والنقص في المواد الاكاديمية والانجاز التربوي.

وفي تفاصيل هذه الخصائص، رأت المحاضرة شيوع خاصة العدوانية التي تشجّع في ظروف معينة (سيما عند الذكور) ومظاهرها في الشراسة والتدافع والتهديد والمشاجرة والصراخ ونوبات الغضب وعدم الطاعة وعدم احترام المدرس والمقاومة العدائية. وتشير الاحصاءات الى ان نسبة عدوانية الذكور على الاناث هي ١/٦. وهي تؤسس لأشكال عدوانية عند الكبار إذا لم تعالج عند الصغار.

أما كثرة الحركة فمظاهرها الحركة الزائدة وعدم الاستقرار والتفلت من الاذونات وعدم الانتباه والالتهاء الدائم بأشياء خارج الاهتمام وبسرعة التصرف على حساب الهاء الآخرين او التدخل في شؤونهم الى جانب اخذ القرارات المتسرعة والخاطئة. على ان هذه جميعها تؤدي الى اعاقة تعلمية. وتشير الاحصاءات الى ان اكثر من ١/٥٪ من تلامذة في المرحلة الإبتدائية يعانون من كثرة الحركة.

ويتمثل عدم التكيف الاجتماعي في السلوك الذي يتعارض والقيم الاجتماعية والقوانين الموضوعة لهذا الخصوص وتمثله صور الكذب والسرقة وتبرز في أشكال العصابات المتشاجرة والسارقة والنامية جنسياً بشكل مبكر والتي تدمن انواعاً من المشروبات او المخدرات وترتفع هذه الظاهرة عند الذكور بنسبة ١/٦ عند الإناث.

أما الشعور بالقلق وبالتدني فيبرز في رفض التكلم بصوت عالٍ أو في التمارض عند الذهاب إلى المدرسة أو في التهرب من المنافسة، أو في عدم انجاز فرض مدرسي معينّ مع ميلٍ إلى إظهار عدم ثقة بالنفس. وتدل الاحصاءات إلى وجود ٤٪ من الاولاد الذين في سن ما بين ١٧,٥ سنة يعانون القلق.

والفئة الأخيرة هي (فئة الانزواء والإنعزال)، حيث قلّ أن يشارك الأولاد من هذه الفئة في الالعاب الجماعية وفي العمليات التربوية وهم خجلون ومزاجيون، وتبرز قدراتهم الاجتماعية فقيرة ويخافون من الاتصال مع الغير لهذا يفضلون الالعاب الفردية إلا اذا كان إتصالهم عدوانياً وغير ناضج، وتشير الاحصاءات الى معاناة ١٥٪ من الاولاد من الانزواء والانعزال.

وقد أتبعت السيدة مرهج هذا الجزء من محاضرتها بملحق حول عدم التكيف الإجتماعي في صورتي الكذب والسرقة.

أما القسم الثاني فجاء في شكل دراسة تفصيلية ميدانية لحالة إعاقة تعلمية.

بعد التقديم التاريخي للإعاقة التعلمية كتسمية تطورت ما بين سنتي ١٨٠٠ و ١٩٦٣.

ففي سنة (١٨٠٠) نشرت بعض الدراسات ما يشير إلى علاقة قوية بين أجزاء الدماغ وعدة إضطرابات في القدرات الذهنية.

وفي سنة ١٩٦٣ أرِّخ لنشوء كلمة (LD) التي فصلت بين التخلف والاعاقة الحسية. وبين هذين التاريخين برزت أسماء لباحثين مثل: Kirt, Kephart, Stvauss, Ortman

وقد عنونت المحاضرة القسم الثاني من محاضرتها «بالاعاقات التعلمية من خلال النظرة التطورية والاعاقات التعلمية».

وختمت السيدة مفرج محاضرتها بالاقتراحات التالية:

- طبع المحاضرات والتمارين التي اعطيت كعلاج للاعاقة التعلمية.
- اقتراح اجراء نشاطات في المدارس بين جميع المناطق ومشاركة جميع الاطفال من جميع البيئات.
- ضرورة وجود محلل نفساني وعلماء نفس في المدارس.
- اقامة دورات تدريبية في المناطق البعيدة للاساتذة.
- ضرورة وجود مكتب خاص في كل مؤسسة او مجموعة مؤسسات تربوية لدراسة اوضاع التلاميذ وتوجيه وعلاج من يستوجب علاجه.
- مراقبة اجهزة البث المرئي (التلفزيون).
- اقامة حلقات توعية للامهات والاهل.
- التركيز على التربية المدنية، التربية الصحية، التوجيه الديني وتطبيقه لتعالج مواضيع حياتية.
- الاهتمام بالتجهيزات المدرسية.
- تعليم الموسيقى - الرسم - الرقص - المهارات اليدوية - المشغل التربوي - التربية الصحية.
- استحداث وزارة عملها الرئيسي هو الاهتمام باوقات فراغ الطلاب.
- القيام باحصاءات محلية.
- اقامة ندوات تربوية متلفزة على جميع المحاطات العاملة في لبنان.
- وضع اختبارات باللغة العربية وتطبيقها في المدارس من قبل الاخصائيين التربويين للتعرف الى المشاكل التي يعانيها الاطفال.
- ادخال التربية الجنسية في المناهج المدرسية.

بنهاية الحلقة الدراسية هذه، تقدم المشاركون من المحاضرين بالاسئلة والمداخلات التالية:

انظر الملحق (ب)

اسئلة

* ان ما سمعته في المواقف الاخيرة من المحاضرة كلام جيد على صعيد نظري، كيف يمكن وضع هذا الكلام في حيز التطبيق؟

وهل بالامكان ايجاد صف اختباري معين في مدرسة تعتمد الاسلوب الذي تكلمت عنه المحاضِرة، يتسنى لنا مقارنته مع فريق آخر لم يخضع لهذه الطريقة؟

وهل هناك من اختبارات او ابحاث ميدانية تبين لنا مدى نجاح هذا الاسلوب المتطور؟

- محمد زعيتر: دار الفنون - رأس بيروت

* هل تعتقدون ان فشل النظام التربوي اللبناني عائد بالدرجة الأولى لعدم المام المعلم بحل مشكلات السلوك والتكيف عند المتعلم ام هو متعلق بجميع الجوانب المتعلقة بالمدرسة الرسمية: كالبناء - والمدراء - واعداد المعلم - والمنهاج - والكتاب المدرسي - وغيرها من القضايا التي تدخل في العملية التربوية.

- نعيم زرزور: دار المعلمين - بيروت

* بالنسبة للتلميذ الذي يخضع للعلاج في صف خاص، ويتجاوز عمره السن المحددة للصف المعين، هل يعاد ادخاله في الصف المناسب لمعلوماته ومستواه، رغم كبر سنه على الصف ام يوضع خارج التعليم؟

- حسين علوية: مدرب في مركز بنت جبيل

* الاعاقة التعلمية تعود اسبابها الى خلل في وظيفة الدماغ (كما ورد في المحاضرة) ما هي اسباب خلل وظيفة الدماغ عند الطفل.

* تحدثت عن الولد غير القابل للتعلم دون ان يشكو من اية حالة مرضية، كيف تتم معالجة هذا الولد؟

- رشاد عون: مدير دار المعلمين جزين

* هل «كثرة الحركة» عامل سلبي فقط؟ هل يمكن الاستفادة منها في عملية التعلم؟ وكيف؟

- سميرة هدبا فانوس: ابتدائية علي - المقاصد

* اريد حلاً بالنسبة الى الطفل الأهوج.
* وتوصية الى الاعلام بتخفيف الافلام العدوانية
* بالنسبة للطفل الذكي ولكن مع عدم التركيز يجعل تصرفه اهوجاً، مما يؤدي الى تقصير في التحصيل المعرفي عنده (العمر ٩ سنوات) ما هو الحل برأيك؟

- رضى شبارو: مديرة ابتدائية خديجة الكبرى (مقاصد)

* السيدة خديجة خالد: حسب الشرح الذي تفضلت به، بان معظم الاعاقات التعلمية تعود الى خلل ما في وظيفة الدماغ Neuro-Physiologie فاذا كان الخلل كذلك فأين دور المربي اذن؟

مثلاً بالنسبة للتلميذ الاهوج الذي لا يحسن استعمال يده اليمنى او اليسرى، هل اوجهه باستعمال يده اليمنى ام اتركه على سجيته؟ علماً بانه في المراحل الاولى كما (الحبو) هو يتعرف على جسده.

وهل يوجد المربي الخارق الذي يستطيع ان يحيط بجميع هذه المشاكل الاعاقية؟ وكيف اعالج على سبيل المثال الذي يستطيع ان يكتب ولا يستطيع ان يكتب ولا يستطيع ان يقرأ ما كتب علماً بانه ليس مريضاً جسدياً.

ـ قاسم عاشور: دار معلمين عانوت

* لا يعطى درس الرياضة بجدية كاملة بل يعطى في توزيع الدروس بشكل ثانوي. كيف يجب تنظيم هذه الدروس.

ـ امال عيناتي: بيت الاطفال

* بالنسبة للفروض المنزلية هل تفضلين ان تكون هذه الفروض متساوية. وبالنسبة للتلاميذ المعاقين تعلمياً.

* هل بنظرك انه بسنة واحدة يستطيع المربي ان يساعد التلاميذ المعاقين تعلمياً دون متابعة؟

ـ وفاء همدر: منسقة قسم رياض الاطفال ـ مدرسة البنول (ع) جمعية التعليم الديني الاسلامي

* التلميذ الذي لا يحل المسائل الرياضية فقط، يكتب ويقرأ ويميز الحروف والالوان، هل اعتبره حاملاً لاعاقة تعلمية؟ وكيفية المعالجة؟ وكيفية متابعته؟

ـ امل مكرزل: مسؤولة البرامج التربوية في الحركة الاجتماعية

* لقد قلت ان من اسباب السرقة هي النقص العاطفي. اذا اشبعت هذه الحاجة (اي النقص) هل نعتبر ان المرض زال.
وهل الـ Kleptomanie هو مرض بنفس الاسباب وكيف معالجته؟

* التربية الجنسية عند الولد، السرقة، هل هي اضطراب سلوكي ام لا؟

ـ ريمون غصين: دار جونيه

* هل انت مع او ضد التربية الجنسية؟
الا تعتقدين ان التربية الجنسية تساعد على حل بعض هذه الاضطرابات السلوكية؟

ـ فارس يوسف: مركز مرجعيون

* في ظل غياب التربية الجنسية المنهجية من البرامج التربوية وحتى لا يقع الاهل في موقف الكذب مع اولادهم اذا سألوهم من اين اتينا. وما دام كذب الاهل على اولادهم ممنوع. ماذا برأيك سيكون الجواب عند الاهل؟ وفي اي سن يجب كشف الحقيقة للأولاد؟

ـ خضر شعبان

* ما دور العامل الوراثي (البيولوجي) في الاضطراب السلوكي

ـ جهاد صادق: استاذ في ثانوية شحيم ومتعاقد مع دار معلمين عانوت

* المحاضرة رائعة كونها واقعية ومحددة، انما ارجو ايضاح نقطة مهمة تتعلق بكيفية عقاب التلميذ السوي، عندما يقصر في تحصيله التعليمي عن قصد، طالما المفروض الابتعاد عن الضرب الجسدي والحجز عن الفرص.

* خلال الأسابيع الثلاثة الماضية حدثت تسع حوادث انتحار لشباب في عمر المراهقة في بيروت حسب تقرير مخفر جيش، معظمها بسبب المخدرات.

* هل يمكننا الحصول على مراجع Bibliographie في اللغتين العربية او الفرنسية لنتعمق اكثر فأكثر في المواضيع التي عرضت في هذه الندوة.

ـ جوزيف عتابا ـ استاذ تعليم ثانوي

* واحدة من اهم مشاكل المدرسة الرسمية هو عدم تفرغ الاساتذة في مدارسهم وعدم اعطاء الاستاذ الوقت الكافي للطلاب وللمدرسة بالتالي.

مداخلات

ـ د. محمد ايوب شحيمي ـ استاذ علم النفس التربوي في الجامعة اللبنانية

* المحاضرة جيدة، لكنها ركزت على المنهج الوصفي، اقترح ـ وان يكون اقتراحي بمثابة توصية:
اولاً: ضرورة انشاء مصحة تربوية نفسية لكل مدرسة او مجموعة المدارس في منطقة ما لمعالجة اوضاع التلامذة الفاشلين.
ثانياً: ضرورة الاهتمام بشكل اكبر وفعال بتدريب المعلمين قبل واثناء الخدمة ليتعاونوا مع المسؤولين التربويين في ما يخص ظاهرة الفشل.

ـ د. محمد عيسى ـ دار مرجعيون

* بالنسبة لما اطلقت عليه المحاضرة لفظة **الكذب** عند الاطفال، فالحقيقة ان ذلك نطلق عليه اسم **الايهام**، وهو ضروري في السنوات الخمس الاولى:
ـ لتنمية الخيال
ـ ولاثبات الذات
ـ واظهار الشخصية
وهذا يختلف عن مسألة الكذب عند الكبار والبالغين، وهذا ايضاً يسقط تدريجياً مع النمو وزوال الاسباب الموجبة.

ثم جرى تقييم شامل لمحاضرات الندوة وسجلت ملاحظات

تخص كل حلقة منها منفصلة، والندوة عموماً، وبعدها اقرت التوصيات:

(انظر الملحق (ج)

تقييم لمحاضرة السيدة ليلى عاقوري ديراني

اعداد: دولي باسيل

١ ـ التنسيق والتنظيم:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	١	١ ٪
مقبولة	٣٣	٤٧٪
جيدة	٣٦	٥١٪
المجموع	٧٠	١٠٠٪

٢ ـ المواضيع المطروحة والمضمون:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	١	١ ٪
مقبولة	٣٧	٥٢٪
جيدة	٣٣	٤٦٪
المجموع	٧١	١٠٠٪

٣ ـ طريقة عرض المواضيع وترابطها:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	٤	٦ ٪
مقبولة	٣٥	٤٩٪
جيدة	٣٢	٤٥٪
المجموع	٧١	١٠٠٪

٤ ـ كانت الحلقة:

	العدد	النسبة المئوية
مملة	٣	٤ ٪
عادية	٤٧	٦٢٪
شيقة	٢٦	٣٤٪
المجموع	٧٦	١٠٠٪

٥ ـ مدة الحلقة كانت:

	العدد	النسبة المئوية
قصيرة	٢٠	٣٨٪
كافية	٢٨	٥٤٪
طويلة	٤	٨ ٪
المجموع	٥٢	١٠٠٪

٦ ـ الحلقة كانت:

	العدد	النسبة المئوية
دون فائدة	٢	٣ ٪
عادية	٢٧	٣٨٪
مفيدة	٤٣	٦٠٪
المجموع	٧٢	١٠٠٪

ملاحظات تخص الحلقة:

ـ عدم تطرق الحلقة لمشكلة الفوارق الفردية.
ـ تطبيق المبادىء التي طرحت على ارض الواقع.
ـ عدم وجود الدقة في وصف الحالة مع استطراد كبير.
ـ محاضرة سريعة ولم تناقش كفاية.
ـ عرضت تجارب عملية من واقع المشاكل المدرسية.
ـ محاضرة مترابطة ومكثفة يلزمها وقت اطول.
ـ مشكلة اللغة العامية.
ـ طريقة عرض المحاضرة كانت متسلسلة ومترابطة ومنهجية.
ـ كانت المحاضرة تلقينية، مدرسية.
ـ ادارة الحلقة غير ناجحة حيث خرج المناقشون عن موضوع الحلقة + عرض نظري.
ـ تصلح المحاضرة ان تكون مرجعا.
ـ لم تتطرق المحاضرة لدور الادارة في التوجيه والاعداد.
ـ استبدال عنوان المحاضرة بعنوان آخر بالاضافة الى تكيف مضمون المحاضرات وطريقة القائها مع مستوى المستمعين.
ـ الاجابات لم تكن متناسبة مع الاسئلة.
ـ ضرورة معالجة كيف نعالج المشاكل المطروحة.

تقييم لمحاضرة السيدة خديجة زعزع خالد

١ ـ التنسيق والتنظيم:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	٠	٠ ٪
مقبولة	١١	٢٠٪
جيدة	٤٤	٨٠٪
المجموع	٥٥	١٠٠٪

٢ ـ المواضيع المطروحة والمضمون:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	١	٢ ٪
مقبولة	٦	١١٪
جيدة	٤٦	٨٧٪
المجموع	٥٣	١٠٠٪

٣ ـ طريقة عرض المواضيع وترابطها:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	٠	٠ ٪
مقبولة	٩	١٨٪
جيدة	٤٢	٨٢٪
المجموع	٥١	١٠٠٪

٤ ـ كانت الحلقة:

	العدد	النسبة المئوية
مملة	٠	٠ ٪
عادية	٨	١٤٪
شيقة	٤٩	٨٦٪
المجموع	٥٧	١٠٠٪

٥ ـ مدة الحلقة كانت:

	العدد	النسبة المئوية
قصيرة	٨	١٤٪
كافية	٣٨	٦٧٪
طويلة	١١	١٩٪
المجموع	٥٧	١٠٠٪

٦ ـ الحلقة كانت:

	العدد	النسبة المئوية
دون فائدة	٠	٠ ٪
عادية	٥	٩ ٪
مفيدة	٥٣	٩١٪
المجموع	٥٨	١٠٠٪

ملاحظات تخص الحلقة:

ـ يرجى التركيز على التلميذ اللبناني وعلى محيطه ومجتمعه.
ـ عرض الموضوع كان هجومياً بالرغم من المام المحاضرة بالمضمون.
ـ تمني ان تكون المحاضرة مطبوعة ومنشورة اعلاميا.
ـ محاضرة ممتازة ـ شيقة ـ واقعية ـ جيدة.
ـ الحاجة الى امثلة عن كل حالة (الاهوج ـ التشتت الفكري...)
ـ يرجى تطبيق المضمون على الارض.
ـ ما هو العلاج؟ عدم وجود اخصائيين في المدارس.
ـ مشكلة اللغة لدى المحاضرة.
ـ لا اشياء جديدة نزود بها معلوماتنا.
ـ موضوع جديد لم نسمع عنه سابقاً.
ـ اعتمدت المحاضِرة على المنهج الوصفي.

تقييم لمحاضرة السيدة ريتا مفرج مرهج

١ ـ التنسيق والتنظيم:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	٠	٠ ٪
مقبولة	١٣	٣٩٪
جيدة	٢٠	٦١٪
المجموع	٣٣	١٠٠٪

٢ ـ المواضيع المطروحة والمضمون:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	٠	٠ ٪
مقبولة	١٣	٣٩٪
جيدة	٢٠	٦١٪
المجموع	٣٣	١٠٠٪

٣ ـ طريقة عرض المواضيع وترابطها:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	٢	٦ ٪
مقبولة	١٤	٤٢٪
جيدة	١٧	٥٢٪
المجموع	٣٣	١٠٠٪

٤ ـ كانت الحلقة:

	العدد	النسبة المئوية
مملة	٣	٩ ٪
عادية	١٤	٤٢٪
شيقة	١٦	٤٨٪
المجموع	٣٣	١٠٠٪

٥ ـ مدة الحلقة كانت:

	العدد	النسبة المئوية
قصيرة	٨	٢٤٪
كافية	١٩	٥٨٪
طويلة	٦	١٨٪
المجموع	٣٣	١٠٠٪

٦ ـ الحلقة كانت:

	العدد	النسبة المئوية
دون فائدة	٠	٠ ٪
عادية	٨	٢٤٪
مفيدة	٢٥	٧٦٪
المجموع	٣٣	١٠٠٪

ملاحظات تخص الحلقة:

- غير مفصلة.
- شاملة، واضحة، واقعية، دقيقة.
- افتقار الى الحيوية في طريقة العرض.
- كثيرة التفصيل.
- بحاجة الى بعض من التفصيل.
- ابدت المحاضرة هدوءاً وتفهماً الى جانب العمق والطبيعية.
- اهمية تطبيق ما ذكر.
- يرجى طبع المحاضرة.
- عرض المفهوم السلوكي مع امثلة ووقائع وطريقة معالجتها.

تقييم شامل للندوة

١ ـ الامور التنظيمية:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	٠	٠ ٪
مقبولة	١١	٢٧٪
جيدة	٣٠	٧٣٪
المجموع	٤١	١٠٠٪

٢ ـ المواضيع المطروحة بالاجمال:

	العدد	النسبة المئوية
دون المستوى	٠	٠ ٪
مقبولة	٣	٧ ٪
جيدة	٣٨	٩٣٪
المجموع	٤١	١٠٠٪

٣ ـ كمية المواضيع المطروحة:

	العدد	النسبة المئوية
قليلة	١٠	٢٥٪
كافية	٢٤	٦٠٪
كثيرة	٦	١٥٪
المجموع	٤٠	١٠٠٪

٤ ـ تغطية الحلقات لموضوع الحلقة:

	العدد	النسبة المئوية
ناقصة	١٤	٤٢٪
شاملة	١٩	٥٨٪
المجموع	٣٣	١٠٠٪

٥ ـ المدة المتخصصة لهذه الندوة:

	العدد	النسبة المئوية
قصيرة	٢٤	٥٩٪
كافية	١٧	٤١٪
طويلة	٠	٠ ٪
المجموع	٤١	١٠٠٪

٦ ـ ارتباط الندوة بواقع المجتمع اللبناني

	العدد	النسبة المئوية
لا علاقة	٠	٠ ٪
علاقة بسيطة	٤	١٠٪
علاقة وثيقة	٣٧	٩٠٪
المجموع	٤١	١٠٠٪

٧ ـ الحلقة او الحلقات التي اثارت الاهتمام:

اولاً: المشاكل السلوكية + الاعاقة التعلمية.
ثانياً: الاعاقة التعلمية
ثالثاً: كل الحلقات
رابعاً: المشاكل السلوكية
خامساً: المبادىء العامة للتربية

٨ ـ تجسيد تكرار مثل هذه الندوات:

	العدد	النسبة المئوية
نعم	٤٢	١٠٠٪
كلا	٠	٠ ٪
المجموع	٤٢	١٠٠٪

المواضيع المقترحة:

ـ المخدرات ـ السيدا، التربية الجنسية ـ التربية البيئية ـ الانحراف.
ـ مشاكل التلميذ اللبناني اجتماعياً ـ أكاديمياً.
ـ دور الام في حياة الطفل ـ العلاقة بين الاهل والمدرسة.
ـ العقبات التي يواجهها المدرس في العملية التعلمية
ـ النواحي التطبيقية والحلول لمثل هذه المشاكل.
ـ خطورة الاعلام المشوه
ـ المشاكل السلوكية عند الولد.
ـ التخلف العقلي والاعاقات العقلية الخفيفة
ـ الفروقات الفردية
ـ دور المدرسة في معالجة المشكلات الاجتماعية والتوعية الاجتماعية.
ـ تأثير الموسيقى في نفسية الاطفال.

٩ ـ ملاحظات متعلقة بموضوع الندوة:

ـ موضوع مهم وضروري بالنسبة للمدارس والمعلمين
ـ اللجوء الى الحلول العملية ميدانياً
ـ نقص من جهة احصاءات محلية
ـ مدة الندوة كانت قصيرة
ـ تحديد مفهوم المشكلة التعلمية
ـ تعتمد على النظريات
ـ اطالة وقت النقاش
ـ كانت المحاضرة منظمة ومدروسة بشكل جيد.

١٠ ـ المقترحات والتوصيات:

ـ تكرار هذه الندوات
ـ اقامة حلقات وندوات توعية للاهل وللهيئة التعلمية
ـ اعداد مربين مختصين بمعالجة المشاكل التعلمية في المدارس الرسمية
ـ اعداد برنامج لدراسة حالات في المدارس الرسمية
ـ اشراك تربويين في مجال الاعلام/بث برامج تربوية للتوعية في الارشاد والتوجيه للتلاميذ وعامة الناس
ـ اعادة النظر بالمنهاج التعليمي.
ـ تعميم المعلومات التي طرحت في هذه الندوة على كل المدارس الرسمية والخاصة وفي كل المحافظات.
ـ اعداد استمارة تأخذ طابع استخراج الرأي
ـ التأكيد على اعطاء الاهمية اللازمة لمواد الفنون في المدرسة
ـ ادخال مادة الدين على التعليم بطريقة لا يكون فيها تعصب
ـ ان يعالج كل موضوع من مواضيع المؤتمر على حدة يطرح بشكل موسع
ـ مراقبة البرامج التلفزيونية.

التوصيات

برعاية معالي وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة ممثلاً برئيس المركز التربوي للبحوث والانماء الدكتور جورج المر

أقام المركز التربوي للبحوث والانماء ندوة حول «المشاكل التعلمية في الصفوف الابتدائية في لبنان» خلال يومي ٣٠ نيسان وأول ايار ١٩٩٢ بالتنسيق مع وحدة موارد الصحة العقلية في لبنان، وبدعم من الصندوق الدولي للتأهيل والوكالة الأميركية للانماء الدولي... وذلك في قاعة المحاضرات التابعة لمؤسسات الدكتور محمد خالد الاجتماعية.

وقد حاضر في هذه الندوة كل من السيدات: ليلى عاقوري ديراني وخديجة زعزع خالد وريتا مفرج مرهج وشارك في الندوة مديرو واساتذة دور المعلمين والمعلمات في لبنان وبعض مديري المدارس الخاصة واساتذتها ومنسقيها.

وبنتيجة المناقشات توصل المجتمعون الى اتخاذ التوصيات التالية تمهيداً لرفعها الى المراجع المختصة:

اولاً: التمني على المركز التربوي تعميم موضوع الندوة بواسطة المجلة التربوية على جميع المدارس اللبنانية، واعداد استمارة لاحصاء حالات الاعاقة ليصار الى دراستها وايجاد حلول لها.

ثانياً: اعداد مرشدين نفسيين مؤهلين لمساعدة المدرسة في معالجة الاعاقة والمشاكل العقلية والاهتمام بأوضاع التلامذة الصحية التي يمكن ان تشكل سبباً من اسباب الاعاقة.

ثالثاً: تطوير مادة دراسة الحالة في ضوء المستجدات العلمية الحديثة واعطاؤها الأهمية اللازمة في مناهج الاعداد والتدريب.

رابعاً: الاستعانة بوسائل الاعلام على مختلف انواعها، لتعريف اولياء التلاميذ على مظاهر الاعاقة التعلمية، وتنظيم ندوات توعية في مختلف المناطق اللبنانية.

خامساً: اعتبار هذه الندوة مدخلاً لندوات مماثلة تتناول مختلف الشؤون التربوية والتعلمية الراهنة.

سادساً: دراسة واقع المدرسة الابتدائية في لبنان لا سيما الرسمية واقتراح الحلول المناسبة للمشاكل التي تعاني منها والتي قد تكون سبباً للاعاقة التعلمية عند بعض التلاميذ.

توصيات مؤتمر انماء لبنان التربوي

بدعوة من مركز الدراسات والتوثيق والنشر في المجلس الاسلامي الشيعي الاعلى، وبتوجيه من صاحب السماحة الشيخ محمد مهدي شمس الدين، نائب رئيس المجلس الاسلامي الشيعي الاعلى، انعقد مؤتمر «انماء لبنان التربوي» في جامعة بيروت العربية بتاريخ ٢٨ و٢٩ و٣٠ ايار ١٩٩٢.

أفتتح المؤتمر يوم ١٩٩٢/٥/٢٨ بحضور ممثلي رؤساء الجمهورية ومجلس النواب ومجلس الوزراء والوزراء، واصحاب السماحة والسيادة والفضيلة، واصحاب المعالي والنواب والمدراء العامين والاساتذة الجامعيين، والمهتمين بالقضايا التربوية والشأن العام في لبنان، كما شاركت في المؤتمر عدة منظمات دولية وهيئات محلية.

وقد عالج المؤتمر مسألة إنماء لبنان التربوي من خلال المحاور التالية:

المحور الاول: الأبعاد السياسية للعملية التربوية في لبنان.
المحور الثاني: عناصر البنية التربوية اللبنانية (المشاكل والحلول).
المحور الثالث: التربية والإنماء، إمتدادات التربية والتعليم خارج المدرسة.
المحور الرابع: التعليم العالي ودوره في العملية التربوية.

إستناداً الى جملة المحاضرات التي أُلقيت في المؤتمر، والمناقشات التي رافقتها، لاحظ المشاركون أنّ القطاع التربوي في لبنان، الذي شهد نهضة كبرى بدءاً من الستينات، يعاني اليوم من أزمة حادة تهدد عماد ثروته، أي رأسماله البشري، وتدخله في دوامة التخلف المفرغة. ويتبدّى ذلك في مؤشرات خمسة على الاقل:

١ ـ إنخفاض معدّلات الانتساب المدرسي في لبنان إبتداءً من منتصف الثمانينات وتباطؤ تناقص الأميين فيه. والتنبه إلى خطر تزايد انخفاض هذه المعدلات.

٢ ـ إنخفاض نوعيّة التعليم في مجمل القطاع التربوي وعلى مستوياته كافة، بصورة تفقد معها الفرص الدراسية المتاحة حتى الآن جزءا كبيراً من قيمتها.

٣ ـ التفاوت الشديد في الفرص الدراسية وفي نوعية التعليم بين المؤسسات التربوية والمناطق والفئات الاجتماعية والاقتصادية.

٤ ـ ضعف دور المدرسة في التربية أي التنشئة الاجتماعية والثقافية والمهنية والبدنية أمام المؤسسات الاجتماعية والإعلامية ذات الأغراض المتضاربة.

٥ ـ تراجع دور الدولة في التعليم، إن على مستوى مسؤولياتها العامة كسلطة ومرجع او على مستوى ضعف المؤسسات التابعة لها.

وإذ يعتبر المؤتمر أنّ إنماء لبنان من إنماء التربية فيه، وأنّ إنماء التربية من استعادة الدولة مسؤولياتها ودورها كمخطط لهذا القطاع ومحرك له، لذلك يوصي بما يلي:

١ ـ قيام السلطة التشريعية بإصدار القوانين التي تحدد المعايير والمواصفات والشروط الواجب اعتمادها في العمليات التعليمية وفي المؤسسات التربوية على أنواعها وذلك من أجل وضع حد للفوضى التي تسود هذا القطاع، بما يؤمن تحسين نوعية التعليم وتعميمه في جميع المراحل في القطاعين العام والخاص وبما يؤمن وحدة الانتماء الى الوطن.

٢ ـ قيام السلطة التشريعية باعتماد خطة تربوية، آفاق عام ٢٠٠٠، على أن تكون لهذه الخطّة صفة القانون تلتزم بها الحكومات المتعاقبة ويتأمن بواسطتها مجموعة من الأهداف المحدّدة، من أبرزها توفير المقاعد الدراسية لجميع اللبنانيين حتى الصف الأول الثانوي تنفيذاً لمبدأ إلزامية التعليم، وزيادة حصّة التعليم الرسمي من جملة القطاع التربوي، وزيادة حصة التعليم المهني والتقني من التعليم الثانوي والجامعي.

٣ ـ قيام الحكومة بوضع سياسة تربوية لترجمة الخطة مرحلياً، بحيث تعمل وزارة التربية على هديها بصورة مستمرة وعلى ضوء هذه السياسة يتم وضع غايات وأهداف عامة جديدة للتربية قابلة للترجمة الى أهداف سلوكية خاصة بكل مرحلة وكل مادة تعليمية. وهذه الأهداف تكون بدورها ضابطاً لمناهج دراسية جديدة تقوم على مبدأ التربية التكوينية فيما يفرز دور المدرسة في التربية ويوفر ثقافة مشتركة لجميع اللبنانيين.

٤ ـ قيام الحكومة بإصلاح إدارة وزارة التربية باتجاه تحديثها وزيادة فعاليتها والتخفيف من المركزية والحصرية، مع تطبيق مبدأ «الإدارة بالأهداف» فتقوم هذه الإدارة بالسهر على تطبيق القوانين وقيادة عملية تطوير القطاع التربوي وتقييمه المستمر تلبية لحاجات اللبنانيين الى التربية وحاجات التنمية الاقتصادية، وحاجات الوحدة الوطنية.

٥ ـ قيام وزارة التربية باتخاذ التدابير اللازمة لوضع حد سريع للهدر الحاصل في التعليم الرسمي، لا سيما لجهة سوء توزيع افراد الهيئة التعليمية على المدارس.

٦ ـ قيام الحكومة بإعادة تنظيم الجامعة اللبنانية، بمشاركة أهل الجامعة على ضوء دور الجامعة في نشر الثقافة العالية، وتطوير القوى البشرية والمعرفة والبحث العلمي، علماً بأن المتطلبات العلمية والأكاديمية عموماً تأتي في المقام الأول.

٧ ـ دعوة الهيئات التعليمية، من معلمين في التعليم العام والتعليم المهني وأساتذة جامعيين، الى تشكيل تجمّعات مهنية وعلمية تساهم في تطوير مهنة التعليم وتسمح بالمشاركة الفعالة في تطوير النظام التربوي عموما، ودعوة وزارة التربية لدعم هذه التجمعات، لا سيما في عقد المؤتمرات وتبادل الخبرات وترويج الأعمال الرائدة.

٨ ـ دعوة المؤسسات الرسمية والخاصة المعنية الى المشاركة في دراسة اوضاع القطاع التربوي وتحليلها ودعم البحوث اللازمة. كما تدعى هذه المؤسسات الى المساهمة في المسوحات الكفيلة برصد واقعه بصورة دقيقة والمساهمة في بلورة الخيارات الرئيسية المتّصلة بتطوير هذا القطاع، وتسهيل تنفيذ ما يتقرر بشأنه، وذلك على أساس أن المؤسسات الرسمية والخاصة تشكل وحدة متكاملة في مجتمع واحد يوفر لأبناء لبنان حقوقهم في التعليم وللوطن وحدته.

هذا وقد تداول المجتمعون في عدد من القضايا المتصلة بالمحاور المطروحة وتوصلوا بشأنها الى التوصيات التالية:

اولاً: حول المناهج والكتاب المدرسي:

أ ـ ضرورة تغيير المناهج والكتب من زاوية تحديثها بما يتناسب مع متطلبات العصر ومع الاتجاهات التربوية الجديدة ومع حاجات لبنان المستقبل. على أن تطبق في هذا التغيير مبادىء التوازن في الأهداف والتناسق والتكامل بينها، وأن تؤخذ بعين الاعتبار حاجات تنمية الانسان بصورة شاملة ومتكاملة.

ب ـ تعزيز مكانة العلم والتكنولوجيا كمعارف وأساليب تفكير وأداء.

ج ـ إعتبار التلميذ هو محور العملية التعليمية.

د ـ إعطاء العمليات الذهنية العليا من تحليل وتركيب ونقد وتقويم ما تستحقه من حيز في الخبرات التربوية.

ثانياً: حول الانتساب الدراسي:

أ ـ العمل على زيادة فعالية النظام التربوي لجهة التخفيف من معدّلات التأخر والرسوب.

ب ـ إجراء دراسة حول الانتساب الدراسي والأمية في التسعينات.

ج ـ إعطاء الأهمية الكافية للتربية البدنية وللفنون وللنشاطات اللاصفية في مختلف مراحل التعليم وبخاصة إنشاء معهد للتربية الرياضية في إطار الجامعة اللبنانية.

ثالثاً: حول الخريطة التربوية:

أ ـ مسح أوضاع المؤسسات التربوية الحالية.

ب ـ دراسة التوزيع السكاني الجديد واستخراج متطلباته التربوية.

ج ـ مراجعة المشاريع الموضوعة سابقاً لا سيما مشروع تجميع المدارس.

د ـ وضع خريطة مدرسية جديدة تلحظ توزيع جميع المؤسسات التعليمية، في كل المناطق، وتؤمن الخدمات التعليمية الجيدة للجميع.

رابعاً: حول المعاقين:

أ ـ مسح أوضاع المعاقين في لبنان.

ب ـ تأهيل البيئة لاستقبال المعاقين ولحظ التسهيلات الخاصة بهم في مشاريع الاعمار الجديدة.

ج ـ توعية الرأي العام عبر وسائل الاتصال والإعلام حول المعاقين والتعامل معهم.

د ـ توفير الشروط المناسبة لتأهيل المعاقين لكي يمارسوا حياتهم المهنية والاجتماعية بصورة مقبولة.

هـ ـ إنشاء مؤسسة حكومية ترعى شؤون المعاقين وسبل تأهيلهم.

خامساً: حول التعليم المهني والتقني:

أ ـ دراسة أوضاع مدارس التعليم المهني والتقني، من ناحية الأبنية والتجهيزات والاختصاصات والمناهج والكادرات الفنية والادارية الملائمة.

ب ـ دراسة متطلبات سوق العمل من التعليم المهني والتقني.
ج ـ ربط التعليم المهني والتقني بالتعليم العام في المرحلة الثانوية.

سادساً: حول الارشاد والتوجيه:

إنشاء نظام للإرشاد والتوجيه بحيث تشمل خدماته جميع المؤسسات التربوية في لبنان.

سابعاً: حول التعليم العالي:

أ ـ توطيد الصلة الفاعلة بين الجامعة اللبنانية والجامعات الخاصة في لبنان، وربط التعليم بحاجات سوق العمل من أجل سياسة إنمائية وطنية، وتنظيم أوضاع التعليم العالي الخاص.

ب ـ على صعيد الجامعة اللبنانية:

١ ـ إعادة تعريف وظيفة الجامعة والعمل على إصلاح هيكليتها وبنيتها الادارية والاكاديمية.
٢ ـ التشدد في مسألة الاستقلال الأكاديمي والمالي والإداري.
٣ ـ رصد موازنات خاصة بالبحث العلمي ودعمه.
٤ ـ دعم الكليات التطبيقية.
٥ ـ تأمين المباني الجامعية اللائقة.
٦ ـ إحياء مشاريع المنح الوطنية وتعديل انظمتها.

وقد أكد المؤتمرون على ضرورة متابعة هذه التوصيات وبحث أمور تنفيذها مع سائر الهيئات السياسية والتربوية ومع المسؤولين على المستويات كافة.

في ما يلي التوصيات الصادرة عن ندوة «المشكلات التعليمية في الصفوف الابتدائية في لبنان» والتي عقدت في قاعة محاضرات جامعة سيدة اللويزة بتاريخ ٦/٦/١٩٩٢. وذلك برعاية معالي وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة الدكتور زكي مزبودي وبدعم من الصندوق الدولي للتأهيل والوكالة الاميركية للإنماء الدولي.

١ ـ تعديل المناهج التعليمية.
٢ ـ العناية بالنشاطات اللاصفية، ويمكن استخدام فترة ما بعد الظهر لهذه النشاطات، واستخدام المعلمين الفائضين لهذه الغاية.
٣ ـ وضع انظمة تقييم متكيّفة مع المناهج الجديدة المقترحة.
٤ ـ إعداد اخصائيين تربويين في كلية التربية للارشاد والتوجيه.
٥ ـ إخضاع جميع المعلمين الموجودين في الخدمة لدورات تدريبية متخصّصة، بعد تعديل المناهج العائدة لهذه الدورات.
٦ ـ إدخال الموسيقى كمادة أساسيّة في المنهج الرسمي واعداد المعلمين الفنيين لتدريس الموادّ الفنية كافّة.
٧ ـ تطوير الكتاب المدرسي بما يتلاءم والطرق الناشطة.
٨ ـ تزويد طلاب كلية التربية بالمعلومات الحديثة الخاصة بتقنيات تعديل السلوك وعلى الاخص بالتجارب التي أجريت في الدول الأخرى.
٩ ـ تعديل مناهج الاعداد لإدخال مواد التربية المختصة وذلك لادماج المعاقين في مختلف المدارس.
١٠ ـ إلزام المدارس باحياء لجان الأهل وخاصة في المدارس الرسمية.
١١ ـ جعل وظيفة المدرسة التربوية تتكامل مع المحيط الاجتماعي العام.
١٢ ـ حسن اختيار مدير المدرسة الابتدائية وتوسيع صلاحياته الادارية والتربوية.
١٣ ـ تجميع المدارس لتحسين البناء المدرسي ومواصفاته.
١٤ ـ إيجاد برامج تثقيفية وتربوية في التلفزيون للمحافظة على الناشئة والبيئة.
١٥ ـ ضرورة تفعيل واحياء قانون مراقبة الأشرطة السينمائية (قانون ١٩٤٧/١١/١٧).
١٦ ـ ضرورة ايجاد صفوف خاصة لمعالجة الفروقات الفردية.
١٧ ـ إعادة اصدار المجلّة التربوية دوريًا وتوزيعها على مختلف المدارس.
١٨ ـ فتح دور المعلمين والمعلمات للاعداد الحر.

تشكر أسرة المجلة التربوية الصندوق الدولي للتأهيل – وحدة موارد الصحة العقلية للأولاد في لبنان – لمساهمتها في انتاج هذا العدد.

توصيات
الحلقة الدراسية حول الإعاقة التعلمية

اوصى المشاركون في الحلقة الدراسية حول «الاعاقة التعليمية والفشل المدرسي» التي اختتمت في طرابلس امس باعادة النظر في البرامج التعليمية الرسمية التي اصبحت لا تتلاءم مع العصر وتساهم في تفاقم مشكلة الفشل المدرسي.

وكان مركز التوجيه النفساني الاجتماعي ـ التربوي ووحدة موارد الصحة العقلية للأولاد في لبنان الذين عقدوا الحلقة بدعم من الصندوق الدولي للتأهيل والوكالة الاميركية للانماء الدولي، قد وزعوا، امس، توصيات الحلقة التي شاركت فيها ٢١ مؤسسة تربوية و١٧ هيئة وجمعية انسانية.

في التوصيات ان لفظ الاعاقة التعلمية اثار استياء ممثلي المؤسسات التربوية الذين اقترحوا تسمية (العثر التعلمي» بدلاً عنها. وطالب المشاركون بتجهيز المدارس بالاجهزة التقنية الحديثة التي تواكب العصر والتي تساعد على نجاح عملية التعليم والتعلم ومعالجة مشكلات الاعاقة التعلمية، وضرورة الانطلاق من فلسفة تربوية انسانية شاملة من اجل رسم اطار محدد لنظام تربوي عصري واعادة النظر في البرامج التعليمية الرسمية التي تساهم في تفاقم مشكلة الفشل المدرسي، والدعوة الى الاهتمام الجدي بتنمية دور التوجيه النفسي والارشاد التربوي والاجتماعي في كل المدارس والمؤسسات التربوية عن طريق تدخل فريق عمل متكامل ومنسجم وتكوين ملفات للطلاب تتضمن سجلاً كاملاً عن اوضاعهم الصحية والنفسية والاجتماعية وتهيئة المدارس عن طريق التوعية لقبول مبدأ الارشاد والتوجيه، وتشجيع وتعزيز التعاون والتكامل بين المدارس والمؤسسات التربوية والجمعيات والمراكز المتخصصة المختلفة واعادة تأهيل المهنة التعليمية والتربوية واعادة النظر بطرق ووسائل التقويم العلمي والتربوي واعطاء الاهمية الكافية للنشاطات اللاصفية كوسائل مشوقة في المدرسة ومساعدة على توسيع مدارك التلامذة.

كما اوصت الحلقة بنشر مفهوم الاعاقة التعلمية والمشكلات التربوية الناتجة عنه عبر دورات تدريبية متخصصة والعمل على تحضير برامج ومؤسسات تهتم بمسائل الاعاقة التعلمية ومشكلاتها.

أيضاً.. «المشاكل التعلُّمية في الصفوف الابتدائية»

بحثت في بعقلين في ٢٧ حزيران ١٩٩٢

عقد المركز التربوي للبحوث والانماء بالتنسيق مع «وحدة موارد الصحة العقلية للأولاد في لبنان» وبدعم من «الصندوق الدولي للتأهيل» وبالتعاون مع مكتب التربية والتعليم في «الادارة المدنية» في الجبل، ندوة عن «المشاكل التعلمية في الصفوف الابتدائية في لبنان».

بُحثت في هذه الندوة المواضيع التالية:

- متطلبات الطفولة وواقعها.
- أهم العوامل والأسباب التي تؤدي الى المشاكل التعلمية
- معضلات تعليم اللغات للأطفال
- المشاكل السلوكية عند الولد.

وصدرت عن المنتدين التوصيات التالية:

اولاً: تحديد الأهداف التربوية العامة بما يخدم الانصهار الوطني والوحدة الحقيقية على ان تكون ثمرة توافق وطني شامل.

ثانياً: تعديل المناهج وتطويرها بما يجاري التطور العلمي والتكنولوجي في العالم المتقدم.

ثالثاً: توحيد كتابي التاريخ والتنشئة الوطنية على قاعدة الموضوعية المجردة والبعد عن التحريف والتشويه، وعلى قاعدة وطنية لا طائفية، لكي يصار الى اعداد اجيال تنتمي الى الوطن لا الى طوائفها.

رابعاً: ربط الزامية التعليم بمجانيته، واعتماد المدرسة الرسمية ودعمها لتغدو عنصر استقطاب وصهر وتوحيد وتعليم لجميع ابناء الشعب.

خامساً: النظر الى المعلم من خلال دوره ورسالته لا من خلال دوره كموظف، واعداده، اعداداً مستمراً وتحسين اوضاعه المعيشية والحياتية.

سادساً: احياء دور المعلمين وفتح دور جديدة في المناطق المحتاجة والتركيز على فتح دار المعلمين الشاملة لاعداد معلمين للمرحلة الابتدائية اعداداً علمياً وفنياً ورياضياً والانطلاق من هذه الدار الشاملة نحو التخصص في دار المعلمين المتوسطة وكلية التربية.

سابعاً: اعتبار الشهادة التعليمية شرطاً لممارسة التعليم في القطاعين العام والخاص.

ثامناً: احياء مشروع تجميع المدارس كحل لأزمة التعليم.

تاسعاً: التركيز على دعم التعليم المهني والتقني وفتح مهنيات جديدة في المناطق وادخال التعرف المهني الى مدارس التعليم العام.

عاشراً: منهجة النشاطات اللاصفية.

حادي عشر: ضرورة ايجاد مرشد في كل مدرسة للمساهمة في حل مشاكل الطلاب النفسية والاجتماعية».

واقع التقييم التربوي: الامتحانات الرسمية

إعداد: د. عدنان الأمين
بهزاد جابر

الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة
مديرية التعليم الابتدائي

المحافظة :
القضاء :
البلدة او المحلة :

مدرسة ... الرسمية

بطاقة
العلامات المدرسية

١٩ - ١٩

التلميذ ... الرتبة ... السنة المنهية ... الثمة

تقوم الامتحانات في لبنان، طبقاً للمنهج الرسمي، على اختبار الذاكرة، وان كانت تتعدى ذلك الى الفهم والتطبيق النظري، في الرياضيات والعلوم: (التمارين)[1]. وهي غير قاصدة الى قياس أهداف سلوكية واضحة[2].

ولم تهتم وزارة التربية الوطنية بتطوير نمط الاسئلة، او لم تتسن لها الفرصة لذلك. وقد تبين انه بالاضافة الى سيطرة الناحية المعرفية وعدم وجود اهداف اجرائية في القياس، ان طريقة طرح الاسئلة تعتريها المشكلات[3]: سيطرة سؤال المقال، الاسئلة غير مدروسة والاجابة عليها تختلف من مقرر الى آخر؛ بسبب تنوع الكتب الامر الذي يؤودي الى رسوب الطلاب في الامتحانات.

ويتبين ان هناك مسافة بين ما يحفظه الطلاب وبين امكاناتهم على تطبيق ما حفظوه؛ فما يعرفونه لفظياً لا يعرفونه تطبيقياً على الأشياء الموجودة واقعياً[4].

على مثل هذه الارض سارت الحرب، عندما أصبح ممكناً عدم اجراء الامتحانات، والاكتفاء بالافادات، او اجراؤها مع تنازلات جدية قامت بها السلطات الشكلية والسلطة المعرفية.

اولاً: نظام الامتحانات:

تعتمد اللجان الفاحصة في تقييم مرشحي الشهادات الرسمية على مسابقات تجري في مواعيد معينة تتضمن اسئلة الزامية واختيارية تتناول مواضيع محددة.

أ ـ المسابقات:

حدد المشرع انماط الاسئلة التي يجب أن تعتمد في المسابقات على النحو التالي[5]:

١ ـ اللغة العربية وآدابها:

- أسئلة في فهم النص، وفي القواعد المتصلة بالنص، وتمرين انشائي مستوحى من النص (الشهادة المتوسطة).
- موضوع الزامي يتناول أسئلة ذات وجه تحليلي ومرتبطة بالنص (السنة الثانية الثانوية الفرع العلمي).
- موضوع الزامي يتناول اسئلة ذات وجه تحليلي ومرتبطة بالنص مع اسئلة في المعاني والبيان والقواعد (السنة الثانية الثانوية ـ الفرع الأدبي وفرع اللغات القديمة).

٢ ـ اللغة الأجنبية وآدابها:

- اسئلة في فهم النص، وفي القواعد المتعلقة بالنص، وتمرين انشائي مستوحى من النص (الشهادة المتوسطة).
- موضوع الزامي يتناول اسئلة حول فهم النص، (السنة الثانية الثانوية ـ الفرع العلمي).
- موضوع الزامي يتناول اسئلة حول فهم النص مع مقطع محدد للترجمة والتعريب (السنة الثانية الثانوية ـ الفرع الادبي وفرع اللغات القديمة)[6].

٣ ـ الرياضيات:

- مسائل وتمارين متعددة والزامية (الشهادة المتوسطة).
- ثلاثة اسئلة يختار المرشح اثنين منها، ومسألة الزامية (البكالوريا ـ فرعا الرياضيات والعلوم الاختبارية).

٤ ـ العلوم:

ـ اسئلة وتمارين متعددة والزامية (الشهادة المتوسطة).
ـ (الفيزياء): ثلاثة اسئلة يعالج المرشح اثنين منها، ومسألة الزامية (البكالوريا ـ فرعا الرياضيات والعلوم الاختبارية. او ثلاثة اسئلة يختار المرشح واحداً منها (البكالوريا ـ فرع الفلسفة).
ـ (الكيمياء) على غرار مادة الفيزياء (البكالوريا ـ فرعا الرياضيات والعلوم الاختبارية).

٥ ـ التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية:

ـ اسئلة متعددة والزامية (الشهادة المتوسطة).
ـ ثلاثة اسئلة في التاريخ والجغرافيا يختار المرشح اثنين منها (البكالوريا اللبنانية بفروعها الثلاثة).

٦ ـ تاريخ العلوم عن العرب:

ـ ثلاثة اسئلة يختار المرشح اثنين منها (البكالوريا ـ فرعا الرياضيات والعلوم الاختبارية).

٧ ـ تاريخ الفلسفة العربية:

ـ ثلاثة اسئلة يختار المرشح اثنين منها (البكالوريا ـ فرع الفلسفة).

٨ ـ الفلسفة العامة:

ـ ثلاثة اسئلة يختار المرشح واحداً منها (البكالوريا بفروعها الثلاثة).

ويكمن الفارق بين مادة واخرى في مدى الاختيار والالزام في الاجابة عن الاسئلة من جهة، وفي النطاق الذي تغطيه تلك الاسئلة بالنسبة للسنوات الدراسية من جهة اخرى، باعتبار ان الشهادة المتوسطة هي تتويج لمرحلة دراسية مدتها اربع سنوات، وشهادة البكالوريا هي تتويج لمرحلة دراسية مدتها ثلاث سنوات يخضع الطلاب في السنة الثانية منها لامتحان تمهيدي في اللغة العربية وآدابها واللغة الاجنبية وآدابها تحفظ علامتهما حتى امتحان شهادة البكالوريا في نهاية السنة الثالثة (الغي هذا العام مؤقتاً).

وتغطي اسئلة الشهادة المتوسطة في المواد التي تستدعي الذاكرة (تاريخ، جغرافيا، علوم... الخ) منهاج السنة الدراسية الأخيرة، في حين انها تغطي مناهج سنوات المرحلة المتوسطة ككل في المواد التي تقوم على اساليب المعالجة والتعبير (لغة ورياضيات). اما اسئلة شهادة البكالوريا بفروعها الثلاثة، فمنها ما يغطي منهاجي السنتين الاولى والثانية من المرحلة الثانوية (لغات) ومنها ما يغطي منهاج السنة الثالثة من هذه المرحلة (تاريخ، جغرافيا، علوم، تاريخ الفلسفة العربية، الفلسفة العامة، تاريخ العلوم عند العرب...) ومنها ما يغطي مناهج السنوات الثلاث (الرياضيات). وعموماً نلاحظ ان اسئلة المواد التي تستدعي الذاكرة تغطي مناهج السنة الدراسية الأخيرة، في حين ان اسئلة المواد التي تقوم على أساليب المعالجة والتعبير تغطي سنوات المرحلة ككل.

تجدر الاشارة الى ان اللغة الاجنبية هي الانكليزية او الفرنسية، حسب اختيار الطالب، والى ان مسابقات العلوم والرياضيات تجري باللغة الاجنبية بشكل عام رغم ان المشترع فتح الباب امام استعمال اللغة العربية، ورغم ان الاسئلة تطرح أيضاً باللغة العربية، وسبب ذلك عدم استعمال اللغة العربية في تعليم هاتين المادتين وتقييمهما باستثناء محاولات رائدة قامت بها جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية.

ب ـ التصحيح

يتم التصحيح وفق معايير تضعها اللجان الفاحصة الفرعية، الموكلة النظر بمادة من مواد الامتحان في أول اجتماع لها. يلتزم اعضاء كل لجنة من هذه اللجان بالمعايير العائدة لمسابقة المادة التي يتولون تصحيحها.

ومن أجل تكوين فكرة واضحة عن أنماط القياس ومعايير التقييم نورد أدناه نص مسابقة تاريخ الفلسفة العربية التي طرحت في امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ـ القسم الثاني ـ فرع الفلسفة عام ١٩٨٦. ثم نص مقياس التصحيح Barème الذي اعتمد في تصحيح مسابقات الطلاب الذين اشتركوا في الامتحانات.

ويلاحظ من طريقة طرح الاسئلة انها تستدعي الفهم من جهة والذاكرة من جهة ثانية. اما مقياس التصحيح فانه يضع حدوداً لهاتين القدرتين (الفهم والتذكر). دون شك على ما تقوله المقررات المتداولة في المدارس حول هذا الموضوع او غيره.

امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ـ **القسم الثاني** ـ فرع الفلسفة ـ (مفرد) دورة ١٩٨٦ العادية

مسابقة في تاريخ الفلسفة العربية

المدة: ثلاث ساعات

عالج **موضوعاً واحداً** من الموضوعات الثلاثة الآتية:

١ ـ قال ابو نصر الفارابي:

«فالخير الافضل والكمال الأقصى انما يُنال أولا بالمدينة، لا بالاجتماع الذي هو أنقص منها. فالمدينة التي يُقصد بالاجتماع فيها التعاون على الأشياء التي تُنال بها السعادة في الحقيقة هي المدينة الفاضلة. والاجتماع الذي يُتعاون به على نيل السعادة

هو الاجتماع الفاضل. والمدينة الفاضلة تشبه البدن التام الصحيح الذي تتعاون أعضاؤه على تتميم حياة الحيوان وعلى حفظها عليه... غير أن أعضاء البدن طبيعية، وأجزاء المدينة وان كانوا طبيعيين، فان الهيئات والملكات التي يفعلون بها أفعالهم للمدينة ليست طبيعية بل اراديّة.

وكما ان العضو الرئيس في البدن هو بالطبع أكمل أعضائه وأتمّها في نفسه وفيما يخصّه، وله من كل ما يشاركه فيه عضو آخر أفضله، كذلك رئيس المدينة هو أكمل أجزاء المدينة فيما يخصّه وله من كل ما شارك فيه غيره أفضله؛ وكما ان القلب يتكوّن أولاً ثم يكون هو السبب في أن يكون سائر أعضاء البدن، فاذا اختلّ منها عضو كان هو المُرفِد بما يزيل عنه ذلك الاختلال. كذلك رئيس هذه المدينة ينبغي أن يكون هو أولاً، ثم يكون هو السبب في أن تحصل المدينة وأجزاؤها:

(أ) بيّن المعاني الواردة في هذا النصّ. (ست علامات).
(ب) تحدّث عن خصال الرئيس الأول للمدينة الفاضلة. (ست علامات)
(ج) ما المسوّغ لمجيء الرئيس الثاني، وما الخصال التي يجب أن يتمتّع بها؟ (أربع علامات)
(د) أبدِ رأيك في مدينة الفارابي الفاضلة. (أربع علامات)

مقياس تصحيح المسابقة الواردة اعلاه[٧]:

السؤال ـ أ : بين المعاني الواردة في النص (ست علامات)

الجواب : يطلب من المرشح ان يبرز بما يتراوح بين عشرين وثلاثين سطراً المعاني التالية:

- أهمية المدينة الفاضلة ودور الرئيس فيها ـ المدينة هي اول اجتماع كامل
- نيل السعادة يتم بالتعاون بين أفراد المجتمع ـ تشبيه الجسم الاجتماعي بالجسم العضوي من حيث التكامل والتعاون مع الفارق بأن وظائف الجسم العضوي طبيعية وأفعال المجتمع الانساني ارادية واعية ـ.
- التأكيد على منزلة الرئيس الاول: هو الافضل في المدينة بفطرته وصفاته الخاصة والمشتركة مع الغير. هو مؤسس المدينة وواضع نظامها والمحافظ عليها لازالة ما يلحق بها من خلل، شأنه في ذلك شأن القلب مع أعضاء الجسم وتكوينها ورفدها.

السؤال ـ ب: تحدث عن خصال الرئيس الاول للمدينة الفاضلة (ست علامات).

الجواب : يطلب من المرشح ان يتحدث بما يتراوح بين ثلاثين وأربعين سطراً تقريباً عن خصال الرئيس الاول مبينا انها:

فطرية ومكتسبة: فهو من أهل الطبائع الفائقة، بلغ كمال العقل (فلسفة) وكمال المخيلة (نبوة) ـ اثنتا عشرة خصلة (جسمية وعقلية وخلقية) هي: تام الاعضاء، جيد الفهم والتصور، جيد الحفظ، جيد الفطنة، حسن العبارة، محب للعلم، محب للصدق، محب للعدل، كبير النفس، قوي العزيمة، غير شره الى المأكول والمشروب والمنكوح، والى الدرهم والدينار وسائر أعراض الدنيا.

السؤال ـ ج : ما المسوّغ لمجيء الرئيس الثاني، وما الخصال التي يجب ان يتمتع بها (اربع علامات)

الجواب : يطلب الى المرشح ان يبين بما لا يزيد عن عشرين سطراً مبرر مجيء الرئيس الثاني والخصال التي يتمتع بها:

ـ اجتماع الخصال كلها في انسان واحد عسير ولا يوجد من فطر عليها الا الواحد بعد الواحد ـ يكتفى بانسان حكيم يطبق الشرائع تطبيقاً سليما. (الرئيس الثاني) يتمتع بست خصال تتوزع بين الفلسفة ومعرفة الشرائع والصحة الجسدية، وهي: الحكمة (أولى الخصال وأهمها) ـ العلم وحفظ الشرائع ـ جودة الاستنباط شرط ان يحذو حذو الائمة الاولين ـ جودة الروية في الحوادث الطارئة ـ جودة الارشاد ـ جودة الثبات في أعمال الحرب.

السؤال ـ د : ابدِ رأيك في مدينة الفارابي الفاضلة. (اربع علامات)

الجواب : يترك للطالب حرية ابداء الرأي بما لا يزيد عن خمسة عشر سطرا.

واذا استعدنا الافعال المطلوبة من الطالب في الاسئلة الواردة اعلاه نجدها مقتصرة على ثلاثة: بيّن، تحدث، ابدِ رأيك. فاذا ما اراد الطالب ان «يبيّن» فعليه فقط ان يتذكر، واذا ما أراد أن «يتحدث» فالمطلوب أن يسترجع ما اختزنه. أما السؤال الثالث فيجعل فعل التذكر مستتراً بقوله «ما المسوّغ...». ويقدم مقياس التصحيح على كل حال شاهداً لا شك في مصداقيته حول طلب الاسترجاع التذكري. وتعتقد اللجنة الفاحصة انها بسؤالها «ابدِ رأيك» يكون الطالب قد مارس عمليات ذهنية أرقى من التذكر. لكن ابداء الرأي يحتاج الى أدوات، والاّ صار من باب الانشاء الابتدائي.

والقفز من التذكر والفهم الى ابداء الرأي دون المرور بعمليات التطبيق والتحليل (مقارنة، استدلال، استنتاج، . . . الخ) والتوليف، التي يستعمل الطالب فيها قدرات عقلية إضافية، يجعل ابداء الرأي مجرد تمرين انشائي ومناسبة لزيادة العلامات او انقاصها تبعاً لاستنساب المصحح، استنساب تحكمه ظروف التصحيح وشكل النصّ المصحّح.

واذا بقينا في مستوى الفهم فمن اللافت للنظر ان المسابقة المذكورة ومقياس تصحيحها، لا تتطلب من الطالب استعمال مفاهيم فلسفية عامة تكشف عن قدرة على اخضاع النص للمعالجة، اي النظر اليه من خارجه، ودفعه في سياق فكري معين، يمتد على فلاسفة العصر او على الفلاسفة عبر الزمن وصولاً حتى الحاضر. ان مثل هذه المسابقة تكشف عن ان الطالب لا يتعلم التفكير الفلسفي، ولا التفكير التاريخي بشأن الفلسفة.

ثانياً: أثر الاحداث على الامتحانات الرسمية:

اذا كان نمط التقييم يكشف عن نمط التعليم فان اضطراب عمليات التقييم بكشف اضطراب عمليات التعليم في لبنان بكل وجوهها الادارية (تسيير، رقابة، تخطيط، الخ) والفنية (تعليم، تنسيق، بحث، تجديد، الخ. . .). وسوف نتوقف عند أثر الاحداث على الامتحانات الرسمية لعلها تكوّن صورة عن مجمل ما أصاب النظام التعليمي في لبنان منذ عام ١٩٧٥ حتى اليوم.

أ ـ شروط الترشيح

أعفي المرشحون لامتحانات الشهادات الرسمية بموجب مراسيم وقرارات متتالية[٨] اتخذت في حينه من شرط حيازة الشهادة اللازمة للتقدم للشهادة اللاحقة عدة مرات واستبدلت الشهادة اللازمة في كل مرة بافادة مدرسية او بترشيح سابق او بورود الاسم في لوائح الوزارة وما الى ذلك، على النحو التالي:

الشهادة المتوسطة: لا يفرض على المرشحين حيازة شهادة سابقة.

البكالوريا ـ القسم الاول ـ : يشترط حيازة الشهادة المتوسطة. وقد أعفي المرشحون من هذا الشرط في السنوات التي أعلن فيها عن اجراء امتحانات هذه الشهادة (١٩٧٧ ـ ١٩٩١)[٩]. وقد استبدل هذا الشرط بافادة مدرسية تبين أن المرشح قد أنهى السنة الرابعة المتوسطة بنجاح.

البكالوريا القسم الثاني: يشترط حيازة البكالوريا القسم الاول. وقد أعفي المرشحون من هذا الشرط خلال احدى عشرة سنة من السنوات التي أعلن فيها عن امتحانات لهذه الشهادة. من (١٩٧٧ ـ ١٩٩١)[١٠] مع الاشارة ان دائرة الامتحانات في المديرية العامة للتربية الوطنية اكتفت اعتباراً من عام ١٩٨٧ بلوائح النجاح المدرسية المقدمة اليها.

وقد أعفي من هذا الشرط في كل مرة تبعاً لما يكون قد حصل في السنوات السابقة على الاعلان الجديد:

(١) ـ المرشحون السابقون لامتحانات البكالوريا ـ القسم الاول[١١].

(٢) ـ المرشحون السابقون لامتحانات البكالوريا ـ القسم الاول الناجحون في نتائجهم المدرسية في السنة الثانوية الثانية[١٢].

(٣) ـ طلاب دور المعلمين والمعلمات الذين انهوا سنتهم الثالثة[١٣].

(٤) ـ الناجحون في السنة الثالثة الثانوية شرط ورود اسمائهم في لوائح وزارة التربية عندما كانوا في السنة الثانوية الاولى[١٤].

(٥) ـ الذين وردت أسماؤهم في لوائح دائرة الامتحانات عام ٧٧ ـ ٧٨[١٥].

(٦) ـ الذين حصلوا سنة ١٩٧٧ على شهادة نهاية دروس ثانوية غير لبنانية وتوافرت فيهم بعض الشروط[١٦].

(٧) ـ الذين وردت اسماؤهم على لوائح مديرية التعليم الثانوي عام ٧٨ ـ ٧٩[١٧].

(٨) ـ الذين تابعوا دراستهم خارج لبنان[١٨] او حصلوا على شهادة نهاية دروس ثانوية غير لبنانية.

ب ـ تنظيم الامتحانات

(١) الدورات: اضطرت الاحداث المسؤولين عن تنظيم الامتحانات الى اجراء دورات امتحانات رسمية في غير مواعيدها المعتادة، والتي تنص عليها الانظمة المرعية. وقد كانت هذه الدورات بديلاً بسبب ظروف امنية طارئة. على ان هذا النوع من التدبير لم يكن ليؤثر على الجانب الاكاديمي من الامتحانات، بقدر ما كان يهدف الى تعويض الفرص الضائعة امام المناطق والطلاب.

(٢) مراكز الامتحانات: بحسب الاصول المتبعة سابقاً في تنظيم الامتحانات الرسمية، يوزع الطلاب عشوائياً على مراكز «غريبة» عن اجوائهم الاصلية ويخضعون لنظام «أمني» في المراقبة وتوزيع الاسئلة وجمع المسابقات واعادتها الى مصلحة الامتحانات. الا ان تعدد الخطوط الفاصلة بين المناطق وانهيار سلطة الدولة، فرض توزيع الطلاب في حدود ضيقة وداخل اجواء مؤاتية لهم تسببت في كثير من الأحيان بحصول المرشحين على الاجوبة والاسئلة في الوقت نفسه، وبانتشار «الغش» و«النقل» وما الى ذلك.

وفي الامتحانات التي أجريت (البكالوريا القسم الثاني ١٩٨٦) تبين ان نسبة النجاح في إحدى المناطق كانت ٨٠٪ بينما كانت في منطقة اخرى ٨٪ فقط. وقد نتج عن هذه الفضيحة (التي تعود الى «الانضباط» هنا و«اللاانضباط» هناك) ضجة اضطر بعدها المسؤولون الى فتح الباب امام الراسبين للتسجيل في الجامعة خلال السنتين اللاحقتين على ان ينجحوا لاحقا في الشهادة المطلوبة. (راجع القانون رقم ٨٨/٣٩ تاريخ ١٩٨٨/٦/٢٣).

(٣) مراكز التصحيح: اضطرت الوزارة احياناً الى اجراء التصحيح في أكثر من مركز بدلاً من المركز الواحد المعمول به في الحالات العادية، والى تعيين أعضاء اللجان خلافاً للاصول[١٩].

(٤) اصدار النتائج: اشرنا الى ان الطالب يعتبر ناجحاً اذا نال ٥٠٪ من المجموع الاجمالي للعلامات، والى وجود «علامة استدراك» لا تتجاوز ٥٪ من المجموع يمكن ان تعطى بقرار خاص للمرشحين قبل البدء بالتصحيح. وقد عمدت الوزارة الى تجاوز حدود الـ٥٪ المذكورة في بعض الأحيان نحو ٨٪ وبلغت ٢٥٪ عام ١٩٧٩ لمرشحي البكالوريا القسم الثاني[٢٠].

(٥) القبول لدورة استثنائية[٢١]: تخفيض المعدل المقبول لترشيح الطالب لدورة ثانية (اذا ما رسب في الدورة الاولى) من ٨٪ كما تنص الأنظمة الى ٦٪ أحياناً (١٩٨١، ١٩٨٢، ١٩٨٣) من و٥٪ أحيانا أخرى (١٩٨٠، ١٩٨٤، ١٩٨٦).

ج ـ معايير التقييم[٢٢]

تركت الاحداث أثراً هنا لجهة المواد التي تجري فيها مسابقات ولجهة الوقت المخصص للمسابقة الواحدة، ولجهة النطاق التي تشمله المسابقة من المنهج وسنواته (باتجاه التخفيض طبعاً)، وأخيراً لجهة الحيز المتروك للاختيار من بين الاسئلة المطروحة (باتجاه زيادة مجال الاختيار). ونعرض ادناه بعض «التنازلات» الاساسية في الامتحانات التي جرت خلال العقد المنصرم.

(١) الغيت مسابقة التربية المدنية وامتحان التدريب العسكري في جميع الامتحانات التي اجريت منذ عام ١٩٧٧ الى اليوم.

(٢) **الشهادة المتوسطة**: لم تجر الامتحانات اصلاً في هذه الشهادة الا عام ١٩٧٩ حيث الغيت مسابقة التربية المدنية والتاريخ والجغرافيا، واختصر الوقت المخصص لكل مسابقة الى الساعة بدلاً من الساعتين. وعام ١٩٩١ حيث اقتصرت مسابقة الاجتماعيات على اسئلة متعددة في مادتي التاريخ والجغرافيا فقط.

(٣) **البكالوريا ـ القسم الاول ـ الفرع العلمي**: الغيت مسابقتا التاريخ والجغرافيا خلال أربع دورات من أصل سبع (١٩٧٨، ١٩٧٩، ١٩٨٢، ١٩٨٤) وتمّ اختصار وقت المسابقة في المواد الباقية واختصر النطاق الذي تشمله المسابقات على السنة المنهجية الثانوية الثانية.

(٤) **البكالوريا القسم الاول ـ الفرع الادبي وفرع اللغات القديمة**: تعرضت هذه الشهادة لتخفيضات مماثلة للفرع العلمي. الا ان الجديد في هذا الفرع هو التضحية بالمواد العلمية بدلاً من التاريخ والجغرافيا، فقد الغيت مسابقات الفيزياء والكيمياء خلال الاربع سنوات التي الغيت فيها مسابقات التاريخ والجغرافيا في الفرع الادبي (٧٨، ٧٩، ٨٢، ٨٤)، وألغيت أيضاً هنا مادتا الترجمة والبلاغة خلال عامي ١٩٨٢ و١٩٨٤، بعد ان كانتا قد جمعتا في مسابقة واحدة اختيارية خلال عامي ٧٨ و٧٩. واختصر وقت المسابقات واقتصر المنهاج المسمول بها على السنة الثانية الثانوية فقط خلال السنوات الاربع المذكورة.

وبعد الغاء امتحانات شهادة البكالوريا ـ القسم الاول بمختلف فروعها والاقتصار على امتحان تمهيدي في مادتي اللغة العربية وآدابها واللغة الفرنسية وآدابها الغي احتساب علامتي هاتين المادتين في الامتحان التمهيدي لعام ١٩٩١ وعلق ايضاً اجراء هذا الامتحان العام ١٩٩٢.

(٥) **البكالوريا القسم الثاني**: ضاق حيز «التنازلات» في هذه الشهادة بالمقارنة مع الشهادات السابقة. فقد ألغيت مسابقتا التاريخ والجغرافيا عام ١٩٧٧ فقط. أما في باقي السنوات فلم تلغَ أي من المواد، وقد اقتصر الأمر على اختصار أوقات المسابقات الى الثلاثة أرباع أو النصف من جهة، وتوسيع حقل الاختيار بين الاسئلة، من جهة ثانية. ينطبق الأمر على فرع الرياضيات وفرع العلوم الاختبارية. أما فرع الفلسفة فقد ألغيت فيه مسابقتا الفيزياء وترجمة نص عام ١٩٧٧، ثم استعيدتا في السنوات اللاحقة، وأصاب هذا الفرع ما أصاب الفرعين الآخرين من تخفيض في الوقت وتعديل في نوع الاسئلة وعددها من أجل تأمين فرص اختيار أكبر امام الطلاب.

ويلاحظ أن كبش الفداء الاساسي في معايير التقييم هو المواد التي تعود في مرجعيتها الى الدولة (التربية المدنية والتدريب العسكري) وبصورة لا تقبل الجدال، طوال سنوات الحرب الاهلية. من جهة أخرى نلاحظ انه في كل مرة واجه المسؤولون فيها صعوبات ما في تنفيذ الامتحانات ضحوا بالشهادة الأولى لدرجة ان امتحانات الشهادة المتوسطة لم تجر الا مرة واحدة، ولم يجرِ الغاء المسابقات في امتحانات القسم الثاني سوى مرة واحدة (١٩٧٧، عدا الغاء التربية المدنية والتدريب العسكري في جميع السنوات). واذا ما اضطروا لالغاء مسابقات معينة ضحوا بالمواد المساعدة أي التي لا تعطي للفرع طابعه الاساسي (العلوم في الفروع الادبية، والتاريخ والجغرافيا في الفروع العلمية).

د ـ اجراء الامتحانات

يبين الجدول ادناه ان امتحانات الشهادة المتوسطة لم تجرَ بصورة كاملة، الا مرة واحدة فقط خلال اثني عشر عاماً (١٩٧٩)، بينما جرت امتحانات القسم الاول ٥ مرات في المدة نفسها، وأجريت عشر مرات بالنسبة للقسم الثاني خلال هذه الحقبة.

اجراء الامتحانات الرسمية

	الشهادة المتوسطة	البكالوريا القسم الاول	البكالوريا القسم الثاني
١٩٧٥	÷	÷	+
١٩٧٦	−	−	+*
١٩٧٧	−	−	+
١٩٧٨	−	÷	−
١٩٧٩	+	−	+
١٩٨٠	−	+	+
١٩٨١	−	+	+
١٩٨٢	−	+	+
١٩٨٣	−	+	+
١٩٨٤	−	+	+
١٩٨٥	−	−	−
١٩٨٦	−	−	+
١٩٨٧	−	−	−
١٩٨٨	−	−	−
١٩٨٩	−	−	−
١٩٩٠	−	−	+
١٩٩١	+		+

خلاصة:

تسمح الملاحظات السابقة بالتحقق مما قيل حول التقييم. الامتحانات الرسمية في الدراسات التي ابتدأنا منها، وتسمح فوق ذلك باستنتاج ما يلي:

١ ـ أدى انهيار سلطة الدولة واستمرار المعارك وكثرة خطوط التماس الى حل الضوابط المادية والمعنوية المذكورة، واضطرار «السلطة» الشكلية الباقية الى تقديم تنازلات متلاحقة فيما يتعلق بمعايير التقييم، والى الغاء الكثير من الامتحانات.

٢ ـ كشفت التنازلات المذكورة عما هو ثانوي وما هو رئيسي في الامتحانات. فامتحانات نهاية المرحلة الثانوية (البكالوريا القسم الثاني) هي المفتاح الرئيسي، والشهادة المتوسطة قليلة الشأن في اقتصاديات التربية واجتماعياتها. والثقافة العلمية واللغوية ـ الادبية هي القابلة للاستهلاك والاستثمار اما المواد الاجتماعية فهامشية. والمعرفة التي ترجع في أصلها وفصلها الى الدولة (التربية المدنية والتدريب العسكري) هي الضحية الاولى التي أجهزت الحرب الاهلية عليها.

٣ ـ لقد قدم المجتمع اللبناني الكثير لمتحاربيه من رأسماله البشري لذلك بخست شهادته مثلما بخست ليرته، واذا كانت الجهود تصب اليوم على ضبط الامتحانات الرسمية واعادة الاعتبار «لهيبتها» فتلك جهود شكلية، اما الجهود الكبرى فيفترض ان تُبذل في تصويب ما تقيسه الامتحانات تصويباً للعملية التعليمية معها باتجاه تكوين طلاب مثقفين ومتمدنين.

المصادر والمراجع والتوضيحات

(١) أنظر:

الجميل، جولييت. **اسس الترقية في المدارس اللبنانية ومبادىء الرسوب والنجاح في الامتحانات الرسمية في المرحلة الثانوية**. رسالة كفاءة في التعليم الثانوي ـ الجامعة اللبنانية، كلية التربية، ١٩٧١. ٦٨ ص.

دواليبي، سميرة. **مدى فعالية التقييم المدرسي في مادة التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي الرسمي، بكالوريا قسم اول**. رسالة كفاءة في التعليم الثانوي ـ الجامعة اللبنانية، كلية التربية، ١٩٨٣. ١٠٠ ص.

Eid, Fayez; Kassab, Edward; Sarkis, Moussa. **Analyse taxonomique des épreuves de physique et de la chimie du baccalauréat libanais.** Mémoire de CAPES — Université libanaise, Faculté de pédagogie, branche II, 1979. 57 p.

(٢) Sabbagh, Midhat. **Causes of failures in chemistry of 1st lebanese baccalaureat officiel examination 1981, scientific section.** Thesis CAPES - Lebanese University, Faculty of Education, 1983. 36 p.

(٣) دواليبي، سميرة، المرجع المذكور

ـ ترو، عمر أمين، **العلاقة بين نظام التقييم المدرسي واسئلة الامتحانات في مادة الكيمياء في التعليم الثانوي**. رسالة كفاءة في التعليم الثانوي ـ الجامعة اللبنانية، كلية التربية، الفرع الاول، ١٩٨٣. ٥٥ ص.

ـ شعيتو، موسى احمد، **أسباب الرسوب في البكالوريا قسم اول علمي لعام ١٩٨١، من خلال الكتاب المدرسي المعتمد في المدارس**. رسالة كفاءة في التعليم الثانوي ـ الجامعة اللبنانية، كلية التربية، الفرع الاول، ١٩٨٣. ٤٥ ص.

- Nasr, Camélia. **Note de chimie et examen officiel: baccalauréat scientifique, 1re partie.** Mémoire de CAPES - Université libanaise, Faculté de pédagogie, branche II, 1983. 66 p.

(٤) Bou Ghosn, Hafiza. **Méthodes d'évaluation en sciences physiques au cycle moyen.** Mémoire de CAPES - Université libanaise, Faculté de pédagogie, branche II, 1983. 60 p.

(٥) ـ مرسوم رقم ١٤٥٢٩ تاريخ ١٩٧٠/٥/٢٣، (تنظيم امتحانات الشهادة المتوسطة مرسوم رقم ٧٧٦، تاريخ ١٩٨٣/٧/٦.

ـ مرسوم رقم ٩١٠١، تاريخ ٩٦٨/١/٨ (تنظيم شهادة امتحانات البكالوريا

التلميذ ________________

العلامات	لغة عربية			لغة ___			رياضيات	علوم	اجتماعيات		فنون جميلة					رياضة بدنية	معدل الفنون والرياضة	خلاصة			امتحان الاكمال					مواد اختيارية			الدوام			ملاحظات		
	قراءة واستظهار	قواعد وإملاء	محادثة وإنشاء	قراءة واستظهار	قواعد وإملاء	محادثة وإنشاء			اخلاق ومدنيات	تاريخ وجغرافيا	رسم	اشغال يدوية	خطوط	موسيقى وغناء	معدل الفنون			مجموع العلامات	معدل عام	ناجح مكمل راسب	المادة	العلامة	المادة	العلامة	ناجح راسب				عدد ايام العمل	عدد ايام الحضور	عدد ايام الغياب	المدرسة	توقيع المسؤول	ولي التلميذ وتوقيعه
تشرين الاول																																		
تشرين الثاني																																		
كانون الاول																																		
كانون الثاني																																		
معدل العلامات الشهرية																																		
علامة امتحان نصف السنة																																		
١ ـ علامة النصف الاول من السنة																																		
آذار																																		
نيسان																																		
أيار																																		
حزيران																																		
٢ ـ معدل العلامات الشهرية																																		
٣ ـ علامة امتحان آخر السنة																																		
المعدل النهائي																																		

اللبنانية للتعليم الثانوي) المعدل بالمرسوم رقم ٣٩٤٢ تاريخ ١٩٨١/٣/٢٠ (تعديل نظام امتحانات شهادة البكالوريا التعليم الثانوي ونظام الامتحانات الرسمية).

- مرسوم رقم ٣٩٤٢ تاريخ ١٩٨١/٣/٢٠ (تعديل نظام امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ونظام الامتحانات الرسمية) المعدل بالمرسوم رقم ٤٠١٧ تاريخ ١٩٨١/٤/٩.
- مرسوم رقم ٤١٨ تاريخ ١٩٩٠/٧/٣٠ (الغاء امتحانات شهادة البكالوريا القسم الاول وفرض بديل عنها اجراء مسابقتين في اللغة العربية وآدابها واللغة الاجنبية وآدابها).
- مرسوم رقم ١٤٧٨ تاريخ ١٩٩١/٧/٢٢ (احكام خاصة تتعلق بتطبيق المرسوم رقم ٤١٨ تاريخ ١٩٩١/٧/٣٠)
- مرسوم رقم ٢٣٨٥ تاريخ ١٩٩٢/٤/٢٣ (تعديل بعض احكام الامتحانات الرسمية)

(٦) كان نمط الاسئلة المعتمد في مسابقات مواد البكالوريا ـ القسم الاول كما يلي:

أ ـ اللغة العربية وآدابها: موضوع الزامي يتناول دراسة نص من المنهج واربعة اسئلة يختار المرشح اثنين منها (للفروع الثلاثة).

ب ـ اللغة الاجنبية وآدابها: موضوعان عامان ودراسة نص يختار المرشح واحداً منها (للفروع الثلاثة).

ج ـ الرياضيات: ثلاثة اسئلة يختار المرشح اثنين منها، مسألة الزامية (للفروع الثلاثة)

د ـ العلوم:

- (الفيزياء): ثلاثة اسئلة يعالج المرشح اثنين منها، مسألة الزامية (للفروع الثلاثة)
- (الكيمياء): على غرار مادة الفيزياء

هـ ـ التاريخ والجغرافيا: ثلاثة اسئلة يختار المرشح اثنين منها (للفروع الثلاثة)

و ـ اللغة القديمة وآدابها: ترجمة نص من اللغة القديمة الى احدى اللغات العربية والفرنسية أو الانكليزية، مع اسئلة حول فهم النص والقواعد (فرع اللغات القديمة)

ز ـ التحليل والبلاغة: نص عربي مع اسئلة في القواعد والمعاني والبيان والبديع والعروض (فرعا اللغات القديمة، والادبي)

ح ـ الترجمة والتعريب: ترجمة نص (الفرع الادبي)

(٧) محفوظات دائرة الامتحانات في المديرية العامة للتربية الوطنية (المسابقة ومقياس التصحيح)

(٨) ـ مرسوم رقم ٣٢، تاريخ ١٩٧٧/٢/١٨ (تنظيم استثنائي للامتحانات الرسمية)

- مرسوم رقم ٨١٨، تاريخ ١٩٧٨/١/١٢ (احكام تكميلية تتعلق بالامتحانات الرسمية لشهادة البكالوريا اللبنانية للتعليم الثانوي سنة ١٩٧٨).
- مرسوم رقم ١٥١٤، تاريخ ١٩٧٨/١١/٢١ (احكام استثنائية تتعلق بالمرشحين لامتحانات القسم الاول من شهادة البكالوريا اللبنانية للتعليم الثانوي للعام ١٩٧٨).
- مرسوم رقم ٢٢٢٤، تاريخ ١٩٧٩/٨/٢٨ (احكام استثنائية تتعلق بامتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي لعام ١٩٧٩).
- قرار رقم ٦٧٥، تاريخ ١٩٧٩/٩/٤ (عدم اشتراط الشهادة المتوسطة للترفيع الى الثانوي الاول).
- مرسوم رقم ١٨٢٩، تاريخ ١٩٧٩/٣/٦ (المرشحون لامتحانات القسم الثاني من شهادة البكالوريا اللبنانية للتعليم الثانوي لعام ١٩٧٩).
- مرسوم رقم ٢٨٧٥، تاريخ ١٩٨٠/٤/٢١ (تعديل بعض احكام الامتحانات الرسمية)
- قرار رقم ٨١/٤٧٢، تاريخ ١٩٨١/٩/٢٩ (الغاء امتحانات الشهادة المتوسطة دورة ١٩٨١ الوحيدة وتنظيم اوضاع المرشحين لها).
- مرسوم رقم ٣٩٤٢، تاريخ ١٩٨١/٣/٢٠، المذكور سابقاً.
- مرسوم رقم ١٠٧١، تاريخ ١٩٨٣/٩/٢٦ (الغاء امتحانات الشهادة المتوسطة لعامي ١٩٨٢ و١٩٨٣).
- مرسوم رقم ١٧٤١، تاريخ ١٩٨٤/٩/٤ (الغاء امتحانات الشهادة المتوسطة لدورة ١٩٨٤).
- مرسوم رقم ٤٨٤٨، تاريخ ٨٨/٥/٢٧ (الغاء امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ـ القسم الاول لعامي ١٩٨٦ و١٩٨٧).
- مرسوم رقم ٤٨٤٩ ، تاريخ ٨٨/٥/٢٧ (الغاء امتحانات الشهادة المتوسطة لعامي ١٩٨٦ و١٩٨٧)
- قانون رقم ٨٨/٣٩، تاريخ ١٩٨٨/٦/٢٣.
- مرسوم رقم ٣٦٥ تاريخ ٩٠/٧/١٨ (الغاء امتحانات شهادة البكالوريا التعليم الثانوي ـ القسم الاول والشهادة المتوسطة لعامي ١٩٨٨ و١٩٨٩)
- مرسوم رقم ٤١٨، تاريخ ٩٠/٧/٣٠ المذكور سابقاً.
- قانون رقم ٩١/٢٦، تاريخ ٩١/٢/١١ (احكام استثنائية تتعلق بالمرشحين لامتحانات عامي ١٩٨٨ و١٩٨٩).
- مرسوم رقم ١٤٧٨ تاريخ ١٩٩١/٧/٢٢ (احكام خاصة تتعلق بتطبيق المرسوم رقم ٤١٨ تاريخ ١٩٩٠/٧/٣٠)
- مرسوم رقم ٢٣٨٥ تاريخ ١٩٩٢/٢٣ المذكور سابقاً.

(٩) وضعنا سنتي الجولة الطويلة الاولى من الحرب اللبنانية جانباً (١٩٧٥ ـ ١٩٧٦).

(١٠) السنوات التي أعفي المرشحون فيها: ١٩٧٧، ١٩٧٨، ١٩٧٩، ١٩٨٠، ١٩٨٥، ١٩٨٦، ١٩٨٧، ١٩٨٨، ١٩٨٩، ١٩٩٠، ١٩٩١.

(١١) المرشحون السابقون لعام ١٩٧٥.

(١٢) المرشحون السابقون للاعوام ١٩٧٨، ١٩٧٩، ١٩٨٥، ١٩٨٦، ١٩٨٧، ١٩٨٨، ١٩٨٩، ١٩٩٠.

(١٣) طلاب عام ١٩٧٧

(١٤) عام ١٩٧٤ - ١٩٧٥).

(١٥) وكانت اسماؤهم واردة على اللوائح المذكورة للسنة الرابعة المتوسطة او الاولى الثانوية لاحد العامين الدراسيين ٧٤/٧٣، و٧٥/٧٤، او توافر فيهم كلا الشرطين: (١) ورود الاسم ايضا على اللوائح المقدمة لمصلحة التعليم الخاص او المديرية التعليم الثانوي لاحدى السنتين المنهجيتين الثانية الثانوية او الثالثة الثانوية للعام الدراسي ٧٧/٧٦، (٢) حيازة معادلة صادرة عن لجنة المعادلات في وزارة التربية لاحدى السنتين المنهجيتين الرابعة المتوسطة او الاولى الثانوية عن احد العامين الدراسيين ٧٤/٧٣ او ٧٥/٧٤، او عن كليهما.

(١٦) ترشيح سابق لامتحانات القسم الاول، او ورود الاسم على اللوائح المقدمة الى دائرة الامتحانات للسنة المنهجية الاولى الثانوية لاحد العامين الدراسيين ٧٤/٧٣ و٧٥/٧٤.

(١٧) شرط ورود اسمائهم سابقا لاحدى السنتين المنهجيتين الرابعة او الاولى الثانوية عن احد العامين الدراسيين ٧٤/٧٣ او ٧٥/٧٤، او كانوا حائزين معادلة رسمية صادرة عن لجنة المعادلات حول السنتين الرابعة المتوسطة والاولى الثانوية عن العامين الدراسيين ٧٤/٧٣ و٧٥/٧٤.

(١٨) خلال العام الدراسي ٧٨/٧٧ او ٧٩/٧٨ (يعادل السنة الثانوية الثانية).

(١٩) مرسوم رقم ٦٦٤٥، تاريخ ٦٧/٢/١٠ (نظام الامتحانات الرسمية) وتعديلاته.

- مرسوم رقم ٧٠٠٣، تاريخ ١٩٤٦/١٠/١ المعدل بالمرسوم رقم ٣٢٠٨، تاريخ ١٩٥٦/٨/٣٠

(٢٠) المرسوم رقم ٢٢٢٤، تاريخ ١٩٧٩/٨/٢٨ المذكور سابقاً، والقرار رقم ٦٦٤ تاريخ ١٩٧٩/٨/٢٩ (تحديد علامة الاستدراك في امتحانات البكالوريا القسم الثاني لعام ١٩٧٩).

(٢١) مرسوم رقم ٣٥٢٢، تاريخ ١٩٨٠/١٠/١٠ (احكام استثنائية مؤقتة تتعلق بالامتحانات الرسمية لعام ١٩٨٠)، مرسوم رقم ٣٧٣٥ تاريخ ١٩٨٧/٣/٢٠ (احكام استثنائية مؤقتة تتعلق بالامتحانات الرسمية لعام ١٩٨٦)؛ مرسوم رقم ٤٤٤٠ تاريخ ١٩٨١/١٠/٢٦ (احكام استثنائية... لعام ١٩٨٠)، مرسوم رقم ٨٦ تاريخ ١٩٨٢/١٢/٢٨ (احكام استثنائية... لعام ١٩٨٢)، مرسوم رقم ١٠٧٠ تاريخ ١٩٨٣/٩/٢٦ (احكام استثنائية... لعام ١٩٨٣)، بالاضافة الى محفوظات دائرة الامتحانات.

(٢٢) - مرسوم رقم ١٤٧٩، تاريخ ١٩٧٨/٨/٣١ (تعديل استثنائي لتنظيم امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ولامتحانات الشهادة المتوسطة).

- قرار رقم ١٩٧، تاريخ ١٩٧٩/٣/٢١ (اعتماد المسابقات الواردة في المرسوم رقم ١٤٧٩ تاريخ ١٩٧٨/٨/٣١ في الامتحانات الرسمية لعام ١٩٧٩).

- قرار رقم ٦٧٥، تاريخ ١٩٧٩/٩/٤، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٥٣، تاريخ ١٩٨٢/١٢/١١ (تعديل استثنائي لتنظيم امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي - القسم الاول).

- مرسوم رقم ١٧٤٢، تاريخ ١٩٨٤/٩/٤ (تعديل استثنائي لتنظيم امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي للعام الدراسي ١٩٨٣ - ١٩٨٤.

- مرسوم رقم ١١٢، تاريخ ١٩٧٧/٤/١٨ (تعديل استثنائي لنظام الامتحانات الرسمية ولتنظيم امتحانات شهادة البكالوريا اللبنانية للتعليم الثانوي).

- قرار رقم ٣٥٥، تاريخ ١٩٨٢/١١/٢٦.

- مرسوم رقم ٤٨٤٨، تاريخ ١٩٨٨/٥/٢٧ المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٤٨٤٩، تاريخ ١٩٨٨/٥/٢٧ المذكور سابقاً.

- قانون رقم ٨٨/٣٩، تاريخ ١٩٨٨/٦/٢٣ المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٣٦٥، تاريخ ١٩٩٠/٧/١٨ المذكور سابقاً.

- قانون رقم ٩١/٢٦، تاريخ ١٩٩١/٢/١١ المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٤١٨، تاريخ ١٩٩٠/٧/٣٠ المذكور سابقاً.

- قانون رقم ٩١/٢٦، تاريخ ١٩٩١/٢/١١ المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ١٤٧٨، تاريخ ١٩٩١/٧/٢٢ المذكور سابقاً.

(٢٣) - مرسوم رقم ٣٢، تاريخ ١٩٧٧/٢/٢٨، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ١٤٧٩، تاريخ ١٩٧٨/٨/٣١، المذكور سابقاً.

- قرار رقم ١٩٧ تاريخ ١٩٧٩/٣/٢١، المذكور سابقاً.

- قرار رقم ٧٦٥، تاريخ ١٩٧٩/٩/٤، المذكور سابقاً.

- قرار رقم ٨١/٤٧٢، تاريخ ١٩٨١/٩/٢٩، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ١٠٧١ تاريخ ١٩٨٣/٩/٢٦، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ١٧٤١، تاريخ ١٩٨٤/٩/٤، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٣٣٨٥، تاريخ ١٩٨٦/٨/٢٦.

- مرسوم رقم ١٥١٤، تاريخ ١٩٧٨/١١/٢١، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ١٨٢٩، تاريخ ١٩٧٩/٣/٦، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٢٢٢٤، تاريخ ١٩٧٩/٨/٢٨، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٢٨٧٥، تاريخ ١٩٨٠/٤/٢١، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ١١٢، تاريخ ١٩٧٧/٤/١٨، المذكور سابقاً.

- قانون رقم ٨٦/٣١، تاريخ ١٩٨٦/٦/١٤.

- مرسوم رقم ٤٨٤٨، تاريخ ١٩٨٨/٥/٢٧، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٤٨٤٩ تاريخ ١٩٨٨/٥/٢٧، المذكور سابقاً.

- قانون رقم ٨٨/٣٩، تاريخ ١٩٨٨/٦/٢٣، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٣٦٥، تاريخ ١٩٩٠/٧/١٨، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ٤١٨، تاريخ ١٩٩٠/٧/٣٠، المذكور سابقاً.

- قانون رقم ١٩٩١/٢٦، تاريخ ١٩٩١/٢/١١، المذكور سابقاً.

- مرسوم رقم ١٤٧٨، تاريخ ١٩٩١/٧/٢٢، المذكور سابقاً.

- محفوظات دائرة الامتحانات في المديرية العامة للتربية الوطنية.

هل الامتحانات الرسميّة غاية لذاتها أم وسيلة لتحقيق هدف

وائل التنّير

اذا اعتبرنا ان الاختبار الذي يخضع اليه التلميذ في نهاية كل فصل محطة للقيام بدراسة حسابية بين المعلومات التي تلقاها، وبين ما رسخ في فكره واستوعبه، فإنه حري بنا أن نعتبر هذه المحطة ليست للتلميذ فقط وإنما للاستاذ أيضاً كي يتفحص حسن معلوماته وطريقة اسلوبه وابداع عرضه لهذه المعلومات. من هنا تكمن غاية الاختبارات التي لا يمكنه اعتبارها انها نهاية المطاف، وانما هي جزء من الخط التربوي الذي على الاستاذ ان يعمل على تصحيح مساره وصولاً الى الامتحان النهائي الذي تتوقف عليه عملية التقدم التربوي لكل من الاستاذ والتلميذ من جهة ومصير التلميذ فيما لو حقق نجاحاً أو فشلا من جهة ثانية.

وبناء عليه كان مطلبنا دائماً اعادة النظر في طبيعة الامتحانات كي تكون في نهاية كل عام من النواحي المنهجية والنواحي التقنية التي تنفذ على اساسها هذه الامتحانات كي تكون في النهاية غاية تربوية مثالية تقوم بعملية صحيحة لتقويم التلميذ تقويماً علمياً.

فبالنسبة للمناهج المقررة اليوم نلاحظ مدى تخلفها عن الركب الحضاري في الدول المتطورة رغم المحاولات الخجولة التي قامت بها

وزارة التربية بين الحين والآخر والتي كانت تهدف الى تغيير جزئي في المنهج تأتي في كثير من الأحيان بنتائج سلبية بسبب عدم القيام بدراسة شاملة ومتوازنة بين هذا التغيير الجزئي ومضمون المنهج ككل. وربما يتناول التغيير مادة ما دون النظر الى المواد الأخرى لنرى مدى توازنها بالشكل الصحيح لجهة العلامة المقررة لكل مادة. فعلى سبيل الذكر لا الحصر، ما جرى بالنسبة لمادة الجغرافيا من استبدال منهجها المقرر للبكالوريا الاولى بمنهج البكالوريا الثانية والعكس بالعكس، دون أن يطرأ أي تعديل على الوقت المخصص لتدريسها في كلا الصفين هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية انه بهذا العمل أصبح منهج الجغرافيا لصف الرياضيات هو نفسه لصف الفلسفة علماً ان علامته القصوى في الاول هي ١٠ وفي الثاني هي ٢٠. من هنا كان انتقادنا للتسرع في التغيير دون العمق في التفكير. ناهيك عن النواحي الطائفية التي يظهر أثرها في المواد الاجتماعية التي تفرض التوازنات السياسية برمجتها بقالب غامض بعيد عن الحقيقة، فتأتي مناهجها ناقصة غير موضوعية وغير هادفة بالتالي.

ومن ناحية اخرى فان عدم وضوح البرامج المقرّرة والنقص الحاصل في تحديدها كان له أثره كذلك على الكتاب المدرسي، فضمن اطار حرية التأليف، جاءت الكتب المدرسية بمضامين مختلفة رغم وحدة عناوين موضوعاته، فمن مؤلف مختصر الى آخر لا حدود لشرح موضوعاتها فاذا بالتلميذ حائر بين متاهات المؤلفين، وبالاستاذ لا يعلم في اي ميزان يضع اختباره وهنا يفقد الامتحان هدفه التربوي.

اما بالنسبة لتقنية الامتحانات الرسمية، فاني اعتقد بأن المتبع اليوم ليس بالوسيلة المثلى التي تضع التلميذ بالفعل في ميزان العدل لتقييم قدراته العلمية التي اكتسبها خلال العام الدراسي. فبالرغم من تنوع الموضوعات في المنهج الرسمي وكثرتها، تأتي الاسئلة عادة في بعض منها وهذا في رأينا اختبار ناقص. ناهيك على ان أسس التصحيح (باريم) ليس المعيار الذي يمكن للمصحح أن يعطي بناء عليه نتيجة عادلة وتقييماً صحيحاً، لأن توزيع العلامة فيه لا يعتمد لأن توزيع العلامة فيه لا يعتمد على أسس ثابتة بل نلاحظ أن سؤالاً ما إذا اعطي علامة معينة في امتحان معين يمكن أن يعطي علامة أخرى إذا تكرر السؤال نفسه في امتحان آخر.

هذا اذا ما تجاوزنا الكلام على مزاجية المصحح التي تتأثر في كثير من الأحيان بأسلوب التلميذ والتي يمكن ان تختلف بين مصحح وآخر.

وخلاصة القول إذا أردنا ان تكون الامتحانات الرسمية غاية لتحقيق الاهداف التربوية المرسومة من جهة وميزاناً عادلاً لتقييم التلميذ تقييماً علمياً من جهة ثانية يجب علينا تحقيق ما يلي:

اولاً: في المنهج الرسمي

أ ـ القيام بمسح شامل للمنهج التربوي الرسمي المقرر حالياً.
ب ـ اعادة النظر بالمواد العلمية، على أساس وجوب بنائها مجدداً بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث المرتكز على التقنية.
ج ـ تقسيم المناهج العلمية الى قسمين نظري وعملي أي تطبيقي.
د ـ الاهتمام بتعزيز المختبرات العلمية واخضاع التلميذ لامتحان فيها.
هـ ـ اعادة النظر بالمواد الأدبية لجهة تقليصها واعتبارها مواداً ثقافية.
و ـ الاهتمام بالمواد الاجتماعية واعادة برمجتها بشكل متوازن مع بقية المناهج.
ز ـ الاهتمام بمنهج التاريخ والتأكيد على الحقيقة فيه لأنها السبيل الوحيد لتحقيق الهدف الوطني.

ثانياً: في الكتاب المدرسي

أ ـ وجوب تغيير الكتاب المدرسي بمضمون المنهج الرسمي.
ب ـ وجوب اخضاع الكتاب المدرسي لرقابة وزراة التربية من قبل هيئة تربوية متخصصة.
ج ـ اتباع الاسلوب العلمي والموضوعي في التأليف.
د ـ اخضاع الكتاب المدرسي لسياسة تجدد، تكون منسجمة مع التطور المستمر والسريع لكثير من العلوم.

ثالثاً: في تقنية الامتحانات:

اعادة النظر بالطرق والوسائل المتبعة حالياً في الامتحانات الرسمية لجهة:
أ ـ وجوب اختيار لجان فاحصة من ضمن الهيئة التعليمية صاحبة الخبرة والتي تقوم بتدريس المواد في صفوف الشهادات المراد اخضاعها للامتحانات.
ب ـ ضرورة اختيار الاسئلة من ضمن المنهج المقرر تماماً.
ج ـ ان تكون امكانية الاجابة على الاسئلة ضمن الوقت المحدد لها.
د ـ وجوب شمولية الاسئلة للمنهج المقرر على ان تكون على نوعين في جزء منها (مقال Subjective Testes) وجزء آخر (موضوعية Objective Testes).
هـ ـ وجوب وضع معيار التصحيح بشكل مفصل خاصة في المواد الادبية لتأتي عملية التصحيح مطابقة بين المصححين، وبعيدة عن التقديرات والمزاجات الشخصية.

... الامتحان

منذ نصف قرن تقريباً عالج الدكتور طه حسين مشكلة الامتحانات. والغريب أن القضايا التي أثارها ما تزال مُثارة، والحلول التي يقترحها ما تزال بحاجة إليها. فكأن البحث قد كُتِبَ حديثاً. من المؤسف أن تبقى أصوات النيّرين عندنا صرخةً في واد.

الأَصْلُ في الامْتِحانِ أنَّهُ وَسيلَةٌ لا غايَةٌ، وأنَّهُ مِقْياسٌ تَعْتَمِدُ عَلَيْهِ الدَّوْلَةُ لِتُجيزَ لِلشَّابِّ أَنْ يَنْتَقِلَ مِنْ طَوْرٍ إلى طَوْرٍ مِنْ أَطْوارِ التَّعْليمِ وَهُوَ مُسْتَعِدٌّ لِهٰذا الإنْتِقالِ اسْتِعْداداً صَحيحاً أَوْ مُقارِباً؛ هٰذا هُوَ الأَصْل. ولٰكِنَّ أَخْلاقَنا التَّعْليمِيَّةَ جَرَتْ على ما يُناقِضُ هٰذا أَشَدَّ المُناقَضَةِ، فَفَهِمْنا الامْتِحانَ على أَنَّهُ غايَةٌ لا وَسيلَةٌ، وأَجْرَيْنا أُمورَ التَّعْليمِ كُلَّها على هٰذا الفَهْمِ الخاطِىءِ السَّخيفِ، وأَذَعْنا ذٰلِكَ في نُفوسِ الصِّبْيَةِ والشَّبابِ وفي نُفوسِ الأُسَرِ، حَتّى أَصْبَحَ ذٰلِكَ جُزْءاً مِنْ عَقْلِيَّتِنا وأَصْلاً مِنْ أُصولِ تَصَوُّرِنا لِلأَشْياءِ وحُكْمِنا عَلَيْها.

لا يَكادُ الصَّبِيُّ يَبْلُغُ المَدْرَسَةَ ويَسْتَقِرُّ فيها أَيّاماً حَتّى يَشْعُرَ بِأَنَّ أَمامَهُ غايَةً يَجِبُ أَنْ يَبْلُغَها وهِيَ أَنْ يُؤَدِّيَ الامْتِحانَ ويَنْجَحَ فيهِ. يَشْعُرُ بِهٰذا في المَدْرَسَةِ مِنْ مُعَلِّمِهِ ومِنْ أَتْرابِه. ويَشْعُرُ بِهٰذا في البَيْتِ مِنْ أَبَوَيْهِ اللَّذَيْنِ قَدْ يَجْهَلانِ مِنْ أُمورِ التَّعْليمِ كُلَّ شَيْءٍ إلاّ أَنَّهُ يَنْتَهي إلى الامْتِحان.

وإذاً فالصَّبِيُّ مُنْذُ يَدْخُلُ المَدْرَسَةَ مُوَجَّهٌ إلى الامْتِحانِ أَكْثَرَ مِمّا هُوَ مُوَجَّهٌ إلى العِلْم، مُهَيَّأٌ لِلامْتِحانِ أَكْثَرَ مِمّا هُوَ مُهَيَّأٌ لِلتَّعَلُّم، وإذاً فَلَيْسَ المُهِم عِنْدَ الصَّبِيِّ أَنْ يَنْتَفِعَ بِالدَّرْسِ وأَنْ يَجِدَ فيهِ اللَّذَّةَ والمُتْعَةَ وأَنْ يَسْتَزيدَ مِنْهُما، وإنَّما المُهِمُّ أَنْ يَسْتَعِدَّ لِلامْتِحانِ والنَّجاحِ فيهِ لِيَفوقَ على أَتْرابِهِ أَوْ لِيَحْتَفِظَ بِمَكانَتِهِ بَيْنَهُمْ، ولِيُرْضِيَ أَبَوَيْهِ ويَسُرَّهُما ويُحَقِّقَ ما يَعْقِدانِ بِهِ مِنْ أَمَل.

وعَلى هٰذا النَّحْوِ تَمْضي حَياةُ التِّلْميذِ مُنْذُ يَدْخُلُ المَدْرَسَةَ الابْتِدائِيَّةَ إلى أَنْ يَخْرُجَ مِنَ المَدْرَسَةِ الثّانَوِيَّة.

وأَظُنُّكَ تُوافِقُني عَلى أَنَّ هٰذا كُلَّهُ شَيْءٌ، وأَنَّ التَّعْليمَ شَيْءٌ آخَرُ، وأَظُنُّكَ تُوافِقُني أَيْضاً عَلى أَنَّ تَصَوُّرَ الامْتِحانِ عَلى هٰذا النَّحْوِ قَلْبٌ لِلأَوْضاعِ وجَعْلُ التَّعْليمِ وَسيلَةً بَعْدَ أَنْ كانَ غايَةً وجَعْلُ الامْتِحانِ غايَةً بَعْدَ أَنْ كانَ وَسيلَة. وحَسْبُكَ بِهٰذا فَساداً لِلتَّعْليمِ ؛ ولٰكِنَّ هٰذا لا يُفْسِدُ التَّعْليمَ وَحْدَهُ بَلْ يُفْسِدُ العَقْلَ والخُلُقَ أَيْضاً. وما رَأْيُكَ في الصَّبِيِّ الَّذي يَنْشَأُ على اعْتِبارِ الوَسائِلِ غاياتٍ والغاياتِ وَسائِلَ، فَيَفْهَمُ الأَشْياءَ فَهْماً مَقْلوباً ويَحْكُمُ عَليها حُكْماً مَعْكوساً؟!

عن : طه حسين

عن الطبعة الجديدة
لكتاب «المفيد في القراءة والأدب»

واقع التقييم التربوي: الامتحانات المدرسية

إعداد: د. عدنان الأمين
بهزاد جابر

١ ـ امتحانات الدخول للتلامذة الجدد

يخضع التلامذة الجدد الراغبون في الانتساب الى المدارس الرسمية الى امتحان دخول يجرى خلال العشرة أيام التي تسبق بدء العام الدراسي ويشمل هذا الامتحان المواد الاساسية:

آ ـ للمرشحين للسنة الثانية الابتدائية. امتحان شفهي في القراءة العربية والمحادثة والقراءة الاجنبية والمحادثة، والحساب.

ب ـ للمرشحين للسنوات الثالثة الرابعة والخامسة الابتدائية: ثلاث مسابقات خطية في الانشاء والاملاء والقواعد الاجنبية والحساب، وامتحان شفهي في القراءتين العربية والاجنبية والمحادثة باللغتين.

ج ـ للمرشحين للسنة الاولى المتوسطة: ثلاث مسابقات خطية في الانشاء العربي والانشاء الاجنبي والحساب.

د ـ للمرشحين للسنوات الثانية والثالثة والرابعة المتوسطة: أربع مسابقات خطية في اللغة العربية واللغة الاجنبية والرياضيات والعلوم.

يعتبر ناجحاً في امتحانات الدخول من كان معدل مجموع علاماته في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ١٠/٢٠ على الأقل شرط ان لا تتدنى علاماته في مادتين عن ٥/٢٠. وتملأ المراكز الشاغرة من الفائزين بحسب تسلسل درجاتهم في النجاح.

هـ ـ للمرشحين للسنة الاولى الثانوية: اربع مسابقات خطية في اللغة العربية واللغة الاجنبية والرياضيات والعلوم.

و ـ للمرشحين للسنة الثانوية الثانية: اربع مسابقات في الأدب العربي والأدب الاجنبي والرياضيات والكيمياء.

يعتبر ناجحاً في السنتين الاولى والثانية الثانويتين المرشح الذي ينال ٥/٢٠، على الاقل من مجموع العلامات ولم تتدن علامته في اي مادة عن ٥/٢٠. ويقبل الراسبون سابقاً شرط ان لا يتدنى مجموع علاماتهم في الامتحان الذي رسبوا فيه عن ٦٠٪ من معدل النجاح.

ز ـ للمرشحين للسنة الثالثة الثانوية: لا تجرى امتحانات دخول لهذه السنة الدراسية بل يؤخذ العدد المطلوب في كل فرع من فروعها كما يلي:

(١) ـ فرع الفلسفة: يؤخذ العدد المطلوب بحسب تسلسل مجموع العلامات بالنسبة للناجحين في امتحانات البكالوريا ـ القسم الاول، واذا بقيت مراكز شاغرة في الثانوية القائمة خارج مراكز المحافظات وغير المشمولة بالقرار المتعلق بتنظيم الاعادة، يؤخذ العدد اللازم من المعيدين الذين لا يتدنى مجموع علاماتهم في الامتحانات الرسمية عن ٤٠٪ من معدل النجاح المطلوب بحسب تسلسل مجموع علاماتهم.

(٢) ـ فرع الرياضيات: يؤخذ العدد المطلوب بحسب تسلسل مجموع العلامات بالنسبة للناجحين في امتحانات البكالوريا ـ القسم الاول ـ الفرع العلمي الذين لا يقل مجموع علاماتهم في مادتي الرياضيات والعلوم في الامتحانات الرسمية عن ٢٥/٤٠. وفي حال بقاء مراكز شاغرة، يقبل من لا يقل مجموع علاماته في مادتي الرياضيات والعلوم عن ٢٠/٤٠. اما اذا بقيت مراكز شاغرة في الثانوية القائمة خارج مراكز المحافظات وغير المشمولة بالقرار المتعلق بتنظيم الاعادة يؤخذ العدد اللازم من المعيدين الذين لا يتدنى مجموع علاماتهم في الإمتحانات الرسمية عن ٤٠٪ من معدّل النجاح المطلوب بحسب تسلسل مجموع علاماتهم.

(٣) ـ فرع العلوم الاختبارية: يؤخذ العدد المطلوب بحسب تسلسل مجموع العلامات بالنسبة للناجحين في امتحانات البكالوريا ـ القسم الاول ـ الفرع العلمي، واذا بقيت مراكز شاغرة في الثانوية القائمة خارج مراكز المحافظات وغير المشمولة بالقرار المتعلق بتنظيم الاغادة يؤخذ العدد اللازم من المعيدين الذين لا يتدنى مجموع علاماتهم في الامتحانات الرسمية عن ٤٠٪ من معدل النجاح المطلوب بحسب تسلسل مجموع علاماتهم.

أما في السنوات التي لم تجر فيها امتحانات رسمية للبكالوريا ـ القسم الاول ـ فكانت الثانويات، تلجأ اذا كان لديها مراكز شاغرة بعد تسجيل تلاميذها الناجحين، الى اجراء مباراة دخول لتلاميذ الراغبين في الانتساب اليها وتقبلهم بحسب تسلسل علاماتهم في هذا الامتحان.

٢ ـ الامتحانات النهائية[1]:

يخضع التلاميذ خلال العام الدراسي الى عملية تقويم مستمر

تبدأ منذ الشهر الاول لدخولهم المدرسة وتنتهي بامتحان آخر السنة وعناصر هذا التقويم هي :

آ ـ في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة التابعة لمديرية التعليم الابتدائي :

(١) ـ الدروس والفروض اليومية والتي ينال عليها التلميذ علامة تشكل علامة السعي اليومي .

(٢) ـ المسابقات الخطية في المواد الخطية التي تجرى مرة واحدة على الاقل في الشهر والتي يصححها معلِّم المادة وينال التلميذ علامة عليها .

ويتكون من متوسط معدل علامات الدروس والفروض اليومية ومعدل علامات المسابقات الخطية كل شهر ما يسمى بمعدل العلامات الشهرية .

(٣) ـ امتحانات نصف السنة الدراسية ويجرى خلال الاسبوع الاول من شهر شباط، يقوم بتصحيح المواد الخطية فيه لجان المواد، كل لجنة حسب اختصاصها .

ويتكون من متوسط معدل العلامات الشهرية عن النصف الاول من السنة الدراسية الذي يشكل الثلث الاول من الخلاصة العامة . في حين يشكل معدل العلامات الشهرية عن النصف الثاني من السنة الدراسية الثلث الثاني من الخلاصة العامة .

(٤) ـ امتحان آخر السنة الدراسية ويجرى في بداية النصف الثاني من شهر حزيران ويقوم بتصحيح المواد الخطية فيه لجان المواد، كل لجنة حسب اختصاصها وتشكل علامة هذا الامتحان الثلث من الخلاصة العامة .

ويتكون المعدل النهائي او الخلاصة العامة من حاصل علامات نصف السنة الدراسية الاول ومعدل علامات النصف الثاني من السنة الدراسية وعلامات امتحان آخر السنة الدراسية مقسوماً على ثلاثة .

يعتبر التلميذ ناجحاً اذا حصل على ١٠/٢٠ على الأقل في المعدل النهائي لمجموع العلامات[٣] ولم ينل دون ٥/٢٠ في أكثر من مادتين اساسيتين[٤]. أما في المرحلة المتوسطة فيجب ان لا ينال دون ٥/٢٠ في أي المواد الاساسية. واذا حصل ذلك في مادتين كحد أقصى يعتبر الطالب مكمّلاً. ولا يعتبر ناجحاً في امتحانات الاكمال الا اذا نال ٥/٢٠ في كل من مادتي الأكمال .

ب ـ في المرحلة المتوسطة التابعة لمديرية التعليم الثانوي والمرحلة الثانوية :

ويتم التقويم في هاتين المرحلتين خلافاً لما جاء في المادة ٤١[٥] من النظام الداخلي للمدارس الثانوية الصادر بموجب القرار رقم ٥٩٠ تاريخ ١٩٧٤/٦/١٩ . اذ نصت المذكرات الصادرة عن مديرية التعليم الثانوي على ثلاث امتحانات فصلية[٦] وعناصرهذا التقويم هي :

(١) ـ الدروس والفروض اليومية والتي ينال عليها التلميذ علامة تشكل علامة السعي اليومي .

(٢) ـ المسابقات الخطِّية في المواد الخطية التي تجرى مرة واحدة على الاقل في الشهر والتي يصححها معلم المادة وينال التلميذ علامة عليها .

ويتكون من متوسط معدل علامات الدروس والفروض اليومية ومعدل علامات المسابقات الخطية كل شهر ما يسمى بمعدل العلامات الشهرية ويشكل هذا المعدل ١/٣ من علامة التلميذ في الفصل الاول .

(٣) ـ امتحان الفصل الاول من السنة الدراسية ويجرى في النصف الثاني من شهر كانون الاول ويقوم بتصحيح المواد الخطية فيه لجان المواد كل لجنة حسب اختصاصها وذلك باشراف منسق المادة وتشكل علامة هذا الامتحان ٢/٣ من علامة التلميذ في الفصل الاول .

(٤) ـ امتحان الفصل الثاني من السنة الدراسية ويجرى في النصف الثاني من شهر اذار ويقوم بتصحيح المواد الخطية فيه لجان كل لجنة حسب اختصاصها وذلك باشراف منسق المادة . وتشكل علامة هذا الامتحان ٢/٣ من علامة التلميذ في الفصل الثاني في حين يشكل معدل العلامات الشهرية خلال هذا الفصل ١/٣ المتبقى .

(٥) ـ امتحان الفصل الثالث من السنة الدراسية ويجرى في النصف الثاني من شهر حزيران ويقوم بتصحيح المواد الخطية فيه لجان المواد كل لجنة حسب اختصاصها وذلك باشراف منسق المادة، وتشكل علامة هذا الامتحان ٢/٣ من علامة التلميذ في الفصل الثالث في حين يشكل معدل العلامات الشهرية خلال هذا الفصل الـ١/٣ المتبقي .

ويتكون المعدل النهائي او الخلاصة العامة من قسمة حاصل علامة التلميذ خلال الفصول الثلاثة على ثلاثة .

ويعتبر التلميذ ناجحاً اذا حصل على معدل ١٠/٢٠ فما فوق في مجموع علاماته النهائية[٧] ولم يتدن المعدل في المرحلة المتوسطة عن ٥/٢٠ في كل مادة من مواد اللغة الاجنبية وعن ٦/٢٠ في سائر المواد .

اما في السنة الاولى الثانوية فيجب ان لا يتدنى المعدل في مادة اللغة الاجنبية وآدابها عن ٥/٢٠ وفي سائر المواد وعن ٨/٢٠ في سائر المواد في الفرع العلمي . وان لا يتدنى عن ٦/٢٠ في مواد اللغة الاجنبية وآدابها وعن ٥/٢٠ في

الرياضيات والعلوم وعن ٨/٢٠ في سائر المواد وفي الفرع الادبي.

ويعتبر التلميذ مكملاً في هذه السنة المنهجية اذا حصل على معدل ١٠/٢٠ من مجموع علاماته النهائية وتدنت علامة اية مادة عن المعدل المطلوب للنجاح المحدد اعلاه علماً انه لا يحق للتميذ ان يكمل في اكثر من مادتين.

وقد يستفيد التلميذ المتوفق سلوكاً وجهداً من علامات استلحاق يقررها اساتذه الصف اذا لم ينل المعدل النهائي (١٠/٢٠) شرط الا يتدنى هذا المعدل عن ٩,٥/٢٠.

خلاصة الأمر ان الإمتحانات تنقل صورة أكثر صدقاً عن تحصيل التلميذ الدراسي باحتساب علاماته على مدار السنة وتدخل جميع المواد[٨] في حساب هذا التقييم المستمر. الا ان هذا النظام لا يشير الى اشكال اخرى غير «التسميع» كالتقارير والاعمال الموجهة والمشروعات، وما الى ذلك، التي تتحدث عنها مناهج اعداد المعلمين. وليس هناك على اية حال أية توجيهات تربوية معروفة حول اصول التقييم ومبادئه وانواعه وعلاقته بالاهداف التربوية وليس هناك تقنين معروف للمهارات والمعارف والمواقف المطلوبة في كل مرحلة أو صف وليس هناك طبعاً اية اختبارات تحصيلية مقننة تسمح بتحديد مستويات التلميذ وتقدير نشاط المعلم وفعاليته، لتقييم عمل المعلم والمدرسة، مما يوقع هذا الأخير في النواحي «الشكلية» أو «النظامية»

٣ ـ تقويم المدارس

عهد أمر الرقابة على المدارس الرسمية الى المفتشية العامة التربوية، أما المديرية العامة للتربية الوطنية فهي تسير شؤون هذه المدارس. وتبني هذه الأخيرة تدابيرها استناداً الى الاتصال المباشر بمديري المدارس والمراسلات الخطية معهم، وبخاصة الى التقرير السنوي الذي يرفعه مدير المدرسة في نهاية كل سنة دراسية ويتضمن معلومات وبيانات عن التلاميذ والمعلمين والبناء المدرسي وتجهيزاته، وتوزيع الدروس والصفوف والشعب مع حيز خاص بملاحظات المدير واقتراحاته ومطالبه. اما المفتشية العامة التربوية فترسل مفتشين يقومون بزيارات دورية يراقبون فيها جوانب عديدة في المدرسة ويكتبون تقريراً عن كل مدرسة ثم تكتب المفتشية العامة تقريراً سنوياً عن أحوال التعليم في مختلف المراحل والمناطق وتبرز التطورات والمشكلات وتتقدم بالاقتراحات.

ونورد أدناه البنود التي تكون موضوع التقويم الذي يقوم به المفتش خلال زيارته للمدرسة، والتي كانت متعددة قبل عام ١٩٧٥[٩]:

قبل بداية الاحداث الدامية سنة ١٩٧٥ كانت اعمال التفتيش لمؤسسات التعليم الرسمي وخاصة المدارس الابتدائية والمتوسطية، تتم بالاطلاع على سير العمل فيها ضمن خطة معينة وضعت بنتيجة الخبرة والممارسة، تطبيقاً لأحكام النصوص التي ترعى شؤون العمل التعليمي، وذلك من خلال مراقبة الامور الآتية:

أولاً: موظفو المدرسة:

١ ـ **الدوام**: تنظيمه ومراقبته من قبل المسؤول الذي هو الرئيس المباشر.

٢ ـ **اوضاعهم**:

أ ـ مدير المدرسة : أهو أصيل أم مسؤول بالوكالة.
ب ـ النظّار : عددهم، مقومات وشروط تكليفهم.
ج ـ المعلمون : من هم بالملاك ومن هم متعاقدون
د ـ الخدم : عددهم وطريقة تعيينهم.

٣ ـ **الزيادة او النقص**: بالنسبة لعدد التلاميذ المسجلين وعدد غرف التدريس وتنظيم جداول توزيع العمل ضمن النظام.

ثانياً: التلاميذ:

وينظر في تسجيلهم وامتحانات الاكمال والدخول وتوزيعهم على الصفوف كما ينظر في اضباراتهم وبطاقاتهم الشخصية ودوامهم وانضباطهم ونشاطهم وهندامهم ونظافتهم.

ثالثاً: نشاط المسؤول وتنظيمه للعمل واشرافه عليه:

يكّون المفتش انطباعاته في هذا الموضوع من خلال اطلاعه على الامور الآتية:

١ ـ تنظيم جداول توزيع الدروس والفروض الاسبوعية على الصفوف.
٢ ـ تنظيم جداول توزيع العمل على موظفي التعليم في المدرسة.
٣ ـ تنظيم جداول توزيع مواد المنهج على الاشهر الدراسية.
٤ ـ لائحة مربي الصفوف وواجباتهم.
٥ ـ مراقبة المدير لاعمال المعلمين والتلاميذ (دفاتر التحضير، والعلامات، ودفاتر التلاميذ المسابقات الشهرية، الامتحانات المدرسية).
٦ ـ حضور الدروس في الصفوف (ارشادات المدير وتوجيهاته) من خلال سجل مراقبة العمل المدرسي.
٧ ـ لجان المواد: تنظيمها واعمالها واجتماعاتها الدورية، وخصوصاً قبل الامتحانات وبعدها.
٨ ـ مجلس المعلمين واعماله، وكذلك مجلس الارشاد والتأديب واعماله.
٩ ـ علاقة البيت بالمدرسة: مقابلات الاهلين، ومراسلتهم.
١٠ ـ مسك مختلف السجلات في المدرسة، وتنظيم الملفات

والبطاقات العائدة للموظفين والتلاميذ والمعاملات الصادرة والواردة.

١١ ـ العناية بالترتيب والنظافة في مختلف مرافق المدرسة.

١٢ ـ العناية بالصيانة (البناء والتجهيزات)

١٣ ـ مدى ضبط المسؤول لمختلف نواحي العمل في المدرسة.

١٤ ـ مدى تعاون موظفي المدرسة وتجاوبهم مع المسؤول.

١٥ ـ تقيد المسؤول بتعليمات رؤسائه، وافادته من الارشادات والتوجيهات المعطاة له في الزيارات السابقة.

١٦ ـ استيفاء رسوم التسجيل وتسديدها ومدى قانونية تلك الاعمال.

١٧ ـ صندوق المدرسة، جباية مساهمة الاهلين، تنظيم المصارفات والنظر في صحتها، حفظ المال، اللجنة المالية المسؤولة في المدرسة.

رابعاً: الوسائل الفنية:

ـ المختبر: تنظيمه ومحتواه. استعماله ومدى الاستفادة منه،

ـ وسائل الايضاح: الخرائط واللوحات والمجسمات. استعمالها وصيانتها.

ـ الكتب المدرسية: كتاب التلميذ، دفتر الاعمال التطبيقية.

ـ دليل المعلم: تأمينه واستعماله

ـ المكتبة ونظام المطالعة.

خامساً: تفقد اعمال التدريس:

يعمد المفتش للتأكد من حسن سير التدريس الى الاطلاع على الامور الآتية:

١ ـ اعمال التحضير المدونة في دفتر تحضير الدروس ومدى جديتها وفعاليتها وفنيتها.

٢ ـ دفتر العلامات: طريقة تنظيمه وتعديل العلامات واستخراج العلامة الشهرية والامتحانات المدرسية.

٣ ـ دفاتر التلاميذ الفروض المعطاة وتوزيعها، كميتها، نوعيتها، طرائق تصحيحها.

٤ ـ حضور الدورس حيث يقوم العمل ويعطي ارشاداته توجيهاته.

يراقب المفتش في زيارة لاحقة مدى استفادة المدرس من هذه الارشادات والتوجيهات عند حضوره الدروس.

سادساً: النتائج

يطلع المفتش على بطاقات العلامات، وتنظيم الامتحانات واسئلة الامتحانات والمسابقات وتصحيحها وحفظها، ونتائج الامتحانات وتنزيلها في سجل العلامات ويدرس مستوى التلاميذ ونسبة النجاح في الصفوف، ويتدارس مع المدير ومع مدرسي المواد اسباب التدني ووسائل التحسين.

سابعاً: بناء المدرسة

يفتقد المفتش بصحبة المسؤول مختلف اقسام المدرسة واوجه استعمالها.

١ ـ غرف التدريس: حالتها، استعمالها، نظافتها وترتيبها، تعليق الجداول واللوائح اللازمة، تزيين الغرف، خزانة الدفاتر فيها.

٢ ـ مختلف القاعات، والغرف الاخرى، قاعة الرياضة، المسرح، المطالعة غرف الادارة والنظار والمعلمين. الاثاث فيها، نظافته وصيانته.

٣ ـ الملعب: مساحته، تجهيزه، التصوينة.

٤ ـ المشارب: عدد الحنفيات، صيانتها، حالتها.

٥ ـ المياه: الخزان، مقدار المياه.

٦ ـ الكهرباء والانارة في المدرسة: اعمال الصيانة.

٧ ـ المرافق الصحية: المراحيض والمضخات، حالتها والنظافة فيها.

ثامناً: التجهيزات

يفتحص المفتش مقاعد الطلاب والالواح والخزائن والطاولات والكراسي فيدرس العدد اللازم منها، وحالة التتجهيزات الموجودة وصيانتها.

تاسعاً: تحسين الانتاجية

يجتمع المفتش بموظفي التعليم في المدرسة بالمدير ثم بسائر افراد الهيئة التعليمية، لمناقشتهم في الامور التي يرجع اليهم امر معالجتها. ثم ينظم تقريره بنتيجة الزيارة... ويسجل في سجل التفتيش والارشاد هذه الملاحظات، ويبين الارشادات التي يرى انها تساعد في الوصول الى انتاجية افضل.

عاشراً: تنظيم التقارير:

يرفع المفتش التربوي الى المفتش العام التربوي اسبوعياً تقريراً اجمالياً عن المدارس التي فتشها تنفيذاً لمنهج التفتيش الشهري، هذا ولا بد له من تقديم تقرير واحد على الاقل بنتيجة زيارته للمدرسة يضمنه ملاحظاته عن وضع المدرسة وسير العمل فيها... غير انه يمكن للمفتش ان ينظم تقارير اخرى ثانوية، تشير مثلاً

ـ الى وضع الهيئة التعليمية في المدرسة لجهة الزيادة او النقص الكمي او النوعي.

ـ الى وضع البناء المدرسي واقسامه ومدى الحاجة الى أعمال الصيانة او الترميم والى خدم أو الى تجهيزات او الى مختبر.

ـ امكان احداث مشاغل او معامل في المدرسة، وتأمين المعلمين المؤهلين.

ـ تقارير ضبط مخالفات مشهودة، وغير ذلك.

ان الاطلاع على الامور الواردة اعلاه لا يتم في خلال زيارة تفتيش واحدة الى المدرسة لذلك فانه لا بد للمفتش في الزيارة الثانية او الثالثة، بعد ان يطلع على الدوام في المدرسة وسد الثغرات فيه، وبعد ان يطلع على سجل التفتيش والارشاد ليراقب تنفيذ التوجيهات والارشادات السابقة، لا بد للمفتش عندئذ من ان ينطلق الى الاطلاع على الامور التي لم يتسن له ان يطلع عليها في زيارته السابقة ليستكمل خطة تفتيش المدرسة.

الا انه بعد عام ١٩٧٥، وبسبب الاحداث الامنية ضيقت المفتشية العامة التربوية من نطاق رقابتها الى البنود التالية[١٠]:

١ ـ مراقبة الدوام الرسمي ومدى الانضباط وقانونية التغيب بواسطة التقارير الطبية سواء داخل الاراضي اللبنانية او خارج البلاد.
٢ ـ دراسة اوضاع المدارس ذات الدوامين لجهة الاستمرار في هذا النظام، وتسمية المدارس التي يمكن ان يحدث فيها نظام الدوامين وخصوصاً في الاحياء الكثيفة السكان في المدن.
٣ ـ دراسة جداول توزيع الدروس والمواد على أفراد الهيئة التعليمية وحاجة المدارس الى تدريس مواد معينة (رياضيات علوم، لغات الخ...) وبالتالي الى معلمين أكفاء لها.
٤ ـ مراقبة السجلات الرسمية وتنظيم المسؤول للعمل المدرسي ومراقبته.
٥ ـ مراقبة تنظيم استيفاء الرسوم المدرسية وتسديدها وجمع مساهمات الاهلين المالية وتنظيم صندوق المدرسة وضبط ماله.
٦ ـ تفقد سير العمل في الصفوف.
٧ ـ تفقد التجهيزات المختلفة وأعمال صيانتها والحفاظ عليها.
٨ ـ الكتب المدرسية، كيفية تأمينها في مطلع كل عام دراسي وتوفر دليل المعلم، والنظر في مدى تطبيق الاصول والاسس المقررة.

تعليق:

١ ـ هناك مسافة بين ما يحفظه الطلاب وبين امكاناتهم على تطبيق ما حفظوه.
٢ ـ هناك انواع مختلفة من الروائز التحصيلية والتشخيصية قد طورت او طبقت أو ما زالت في طور التجربة وموضوعاً للبحث، الا انها محصورة في المؤسسات التعليمية الخاصة والكبيرة ولم تدخل بعد الى حرم التعليم الرسمي.
٣ ـ ليس هناك سلم مقنن للمعارف والمهارات والمواقف الدنيا المطلوبة في كل مرحلة او صف، وليس هناك اختبارات مقفلة موضوعة او مستخدمة رسمياً لهذه الغاية.
٤ ـ يتجه تقويم المدارس الى قياس الانضباط العام طبقاً للانظمة المرعية الاجراء او المواصفات المعتمدة.

المراجع:

(١) قرار رقم ٨٢٠، تاريخ ٦٨/٩/٥، النظام الداخلي للمدارس الرسمية الابتدائية والتكميلية والقرار رقم ٥٩٠ تاريخ ١٩٧٤/٦/١٩ (النظام الداخلي للثانويات الرسمية) والمذكرات والتعاميم الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة خلال الاحداث، محفوظات وزارة التربية.

(٢) انظر نماذج العلامات المدرسية في الملحق.

(٣) وقد درجت وزارة التربية على تخفيض هذا المعدل الى ٩,٥/٢٠ خلال سنوات الاحداث.

(٤) المواد الاساسية هي:
- في المرحلة الابتدائية: القراءة والاستظهار والمحادثة والانشاء والقواعد والاملاء في كل من اللغتين العربية والاجنبية، الحساب ودروس الاشياء والتاريخ والجغرافيا والفنون والرياضة البدنية،
- في المرحلة المتوسطة: اللغة العربية، اللغة الاجنبية، الرياضيات، العلوم، التاريخ والجغرافيا، الاخلاق والشؤون المدنية والوطنية.

(٥) نصت هذه المادة على تنظيم اربعة اختبارات خلال السنة الدراسية وذلك خلال النصف الثاني من تشرين الثاني وكانون الثاني واذار وايار وعلى امتحان واحد يجري في نهاية السنة الدراسية يسمى امتحان آخر السنة الدراسية واشارت الى استثناء السنتين الثانية والثالثة الثانويتين من اختبار أيار واجراء امتحان آخر السنة الدراسية بدلاً منه. في حين يجرى امتحان السنة الرابعة المتوسطة خلال الاسبوع الاول من شهر حزيران وامتحان السنوات المنهجية المتبقية خلال النصف الثاني من شهر حزيران.
وقد اشارت المادة ٤٢ من النظام الداخلي للمدارس الثانوية على اعتبار معدل علامات التسميعات الخطية والشفوية والفروض ثلث العلامات السنوية واعتبار معدل الاختبارات الثلث الثاني من هذه العلامة واعتبار علامة امتحان اخر السنة الثلث الثالث منها واشارت الى ان النتيجة النهائية تتحدد باجراء معدل عام لهذه الا ثلاث.

(٦) هناك استثناءات حيث يتم الاستعاضة عن ثلاثة امتحانات بامتحانين فقط وعند ذلك يحتسب معدل النجاح بالنسبة للامتحانين.

(٧) درجت وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة على تخفيض هذا المعدل الى ٩,٥/٢٠ خلال سنوات الأحداث.

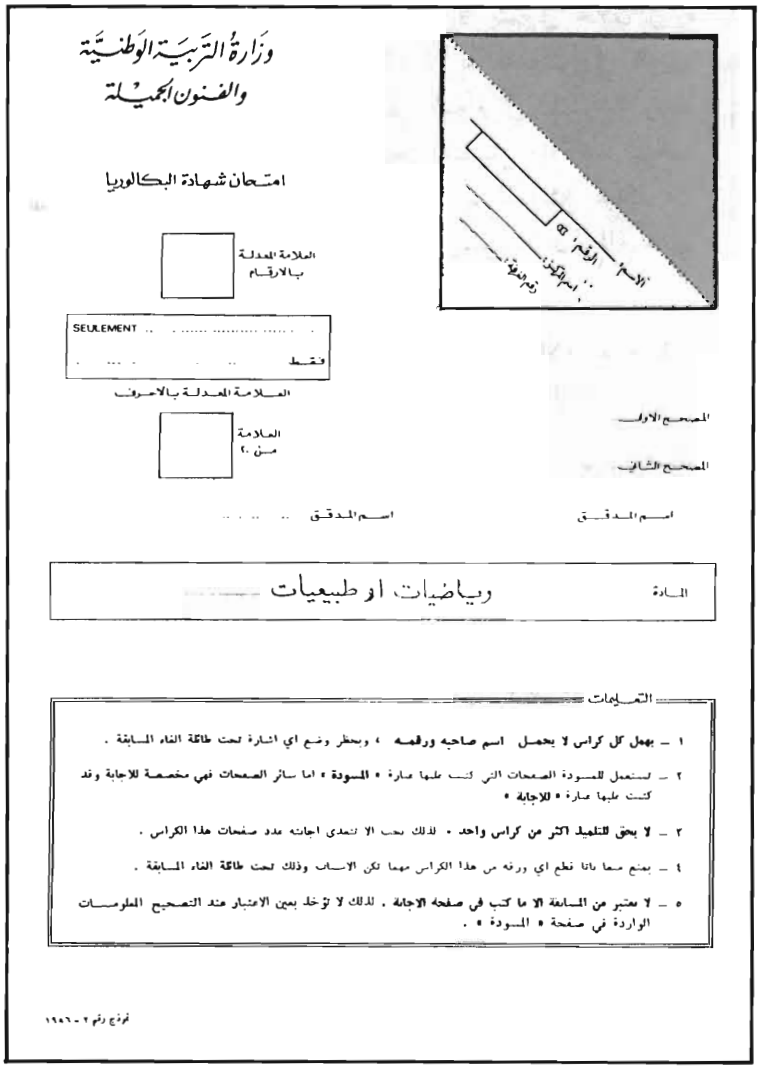
(٨) انظر المعدلات الخاصة بالمواد في الفصل الثالث.

(٩) المفتشية العامة التربوية. التقرير السنوي للعام ١٩٨٣، ص ١٨ ـ ٢٣.

(١٠) المرجع نفسه، ص ٢٦-٢٧.

الامتحانات الرسميّة في لبنان: مشكلاتها وهمومها، وطريقة عِلاجها

رضا ديب عواضة



وزارة التربية الوطنية
والفنون الجميلة

امتحان شهادة البكالوريا

العلامة المعدلة بالارقام

SEULEMENT ..... فقط

العلامة المعدلة بالاحرف

العلامة من ؟

المصحح الاول

المصحح الثاني

اسم المدقق ..... اسم المدقق

المادة رياضيات او طبيعيات

التعليمات

١ ـ يهمل كل كراس لا يحمل اسم صاحبه ورقمه ، ويحظر وضع اي اشارة تحت طائلة الغاء المسابقة .

٢ ـ تستعمل للمسودة الصفحات التي كتب عليها عبارة « المسودة » اما سائر الصفحات فهي مخصصة للاجابة وقد كتبت عليها عبارة « للاجابة »

٣ ـ لا يحق للتلميذ اكثر من كراس واحد . لذلك يحب الا تتعدى اجابته عدد صفحات هذا الكراس .

٤ ـ يمنع منعا باتا قطع اي ورقة من هذا الكراس مهما تكن الاسباب وذلك تحت طائلة الغاء المسابقة .

٥ ـ لا تعتبر من المسابقة الا ما كتب في صفحة الاجابة . لذلك لا تؤخذ بعين الاعتبار عند التصحيح المعلومات الواردة في صفحة « المسودة » .

نموذج رقم ٢ ـ ١٩٩٦

إنَّ لهذه الإمتحانات ـ ولا ريب ـ جوانب متعدّدة ومتشعّبة، ولكني أردت اتخاذ جانب منها وتسليط الضوء عليه، عنيت به قضية طرح الأسئلة كماً وكيفاً وهذه القضية لا تقل أهمّية، عن أية قضيَّة وطنية أخرى، وقد تكون أكثر القضايا الوطنية حاجة الى الحل، وهي القضية المركزية في هذا الموضوع، إن لم تكن القضية الانسانية على مستوى الوطن. وقبل الدخول في معالجة هذه القضيَّة، لا بد من التذكير بأنَّ لبنان، يمرُّ اليوم بظروف صعبة وحرجة، بعد أن وضعت الحرب القذرة أوزارها، والى غير رجعة كما نتمنّى. تلك الحرب التي تركت بصماتها الحمراء والسوداء، في الحجر والبشر، كما تسببت في العديد من المشاكل التي تحولت الى أزمات، باتت شبه مستعصية، لكنها ليست مستحيلة، وأضحت بأمسّ الحاجة إلى حلول دقيقة وشاملة، وذلك باعتماد سياسة منهجيَّة صحيحة من قبل المسؤولين المختصّين.

واذا كان من غير الممكن إتقان فن السّباحة، بالوقوف على الشاطىء، والتفرُّج على السابحين، كذلك فإنَّ تلك الأزمات ـ ولا سيّما الأزمة التربوية الخانقة ـ لا يمكن أن تزول بمجرَّد عرضها فقط، أو اللجوء إلى الشكوى والإكتفاء بها، لأنَّ الشكوى لا تغيّر من أمر الواقع شيئاً، حتى ولا التمنيات كفيلة بالوصول الى أية نتيجة إيجابية لأنها سلاح الضعيف، فالضعيف يتمنى والقويّ يعمل. وكذلك إسداء النصائح يبقى غير ذي فائدة عملية إطلاقاً.

واما النقاط المهمة التي تحتاج الى الوقوف عندها والاشارة إليها، فهي التالية:

١ ـ طريقة طرح الأسئلة.
٢ ـ أزمة الثقة بين الطالب والمسؤولين عن الامتحانات الرسميَّة.
٣ ـ ضرورة إعداد الطالب إعداداً نموذجياً كافياً.
٤ ـ مشكلة الغاء البكالوريا اللبنانية لهذا العام وقد يتخذ هذا الالغاء صفة الالغاء الدائم.
٥ ـ تشجيع المتفوقين والتنويه بهم ومكافأتهم.

فالقضيَّة الأولى باتت تحتاج إلى إعادة النظر بطريقة طرح الاسئلة، لما لها من علاقة مباشرة بالنواحي الشخصية البيولوجية والذهنية والعاطفية لدى الطلاَّب وهذه القضيَّة بالذات، تتطلب

وضع مرتكزات أساسية لاجراء الامتحانات، بحيث تأخذ بعين الاعتبار الاسلوب الواقعي والواضح في طرح الأسئلة، ومن ضمن البرنامج دائماً بشكل محدَّد، بعيداً عن التعجيز، بحيث لا يكون هناك غموض ولا إبهام ولا تعقيد، ولكنَّ ذلك لا يعني الافراط في التساهل والايضاح، لأنَّ كل شيء زاد عن حدِّه انقلب الى ضدّه. وكل هذا لا شك مرتبط كغيره من القضايا الاجتماعية التربوية وغير التربوية، بالسياسة الرسميَّة وتشريعاتها. وهذا طبعاً لا يتم إلاَّ في البحث عن كيفيَّة التحقيق الفعلي للأفكار الهادفة إلى التطوير، إنطلاقاً من الواقع اللبناني، بحيث تعتبر الدولة اللبنانية نفسها، دولة عصرية ومسؤولة عملياً ووطنياً وبشكل جدي وملتزم، عن مستقبل العلم والشهادة الرسميَّة وعن مستقبل الطالب في لبنان، كما هي مسؤولة أمام القانون والتاريخ عن كرامة وسلامة الشعب، باعتبارها السلطة العليا التي تحكم باسم الشعب من خلال الدستور، لا باعتبارها مجموعة طوائف وفئات متنافسة على الحكم، تحت شعار مصالحها الخاصَّة.

وبهذه الطريقة، يستطيع النظام اللبناني ـ وبوجه خاص ـ بجانب التربوي منه، القيام بمهمة هي من أنبل المهمات الانسانية والوطنية على حد سواء، وتلك المهمة هي إعداد مواطن صالح يتمتع بساعد عامل ورأس عاقل لعصر قوامه التفكير السليم وغايته التخطيط والتصميم، على شرط أن تتضافر الجهود البنَّاءة وتتوافر الدوافع الوطنية والثقافية والتربوية والاجتماعية والنفسيَّة، فتدخل هذه الدوافع حيّزالتنفيذ العملي المدروس، والقابل للحياة بما يلائم روح الحاضر والمستقبل.

وهذه الطريقة التي أشرت إليها، تسهم إلى حد بعيد، في تنمية شخصية الطالب بكل قدراته المتنوعة والمميزة، حتى أقصى مداها، وتحقق أهدافها الايجابية الوطنية وهي:

١ ـ تجديد الثقة في نفس الطالب.
٢ ـ تحريره من عقدة الخوف، وانقاذه من اخطبوط النقمة على كل ما له علاقة بالشهادة والامتحان واللجنة الفاحصة.
٣ ـ تعزيز ثقته بوزارة التربية الوطنية، من خلال القيّمين على إجراء الامتحانات فيها، وتحريره من نزعة اتهام المسؤولين بأنهم هم السبب في إسقاطه ورسوبه، وفي عدم إيصاله إلى هدفه، لأنهم على حد اعتقاده ـ وهو في ذلك غير ملوم ـ بأنهم قدتحوّلوا إلى جزارّين واعداء له ولزملائه.
٤ ـ إقناعه بأنَّ وطنه هو بلد الديمقراطية التي هي حكم الشعب بالشعب، وأن من أسمى أهدافها احترام شخصه وعقله ورأيه، لأن هذا المصطلح أي ـ الديمقراطية ـ هو المألوف لدى جميع المفكرين ورجال السياسة، وبذلك نصنع الشخصية الانسانية الوطنية، التي تعتمد عليها الديمقراطية في وجودها حالياً وفي المستقبل في لبنان.

وعليه، فإنَّ نمو القيم الديمقراطية في المجتمع اللبناني، وبخاصَّة في الامتحانات الرسميَّة، التي ينبغي أن تعتمد الرحمة والعدالة، من شأنه أن يضاعف من نمو الوعي الطلاَّبي.

لذلك فإنَّ انطلاق الامتحانات من ضرورة إجرائها بشكل أفضل واسلوب عادل، يجعل الطالب اللبناني، يحسّ بطبيعة شخصيته، ويشعره بضرورة المحافظة على نظام الامتحان من خلال وعيه لدوره فيه، ومواجهته له بروح الايمان بالنجاح، والشجاعة الأدبية والأمانة، بعيداً عن روح الغش، كمحاولة النقل عن طالب أو كتاب، لأنَّ الغش ضعف في النفس وفساد في المجتمع وانحدار في الأخلاق، وبذلك تكون الامتحانات، سبيلاً إلى إبراز الكفاءات، وتعزيز المواهب، بحيث تمكن الطلاَّب من قطف ثمار جهادهم، وهم الذين قضوا الأيام موصولة الساعات: اجتهاداً واستعداداً، وقد حرموا عيونهم نعمة النوم، وأجسادهم لذة الراحة ونفوسهم متعة الطمأنينة، يختلون بكتبهم في ظل شجرة أو جدار، بعيداً عن أية حركة أو صياح أو ضجيج. وكم اصطحبوا الكتب والدفاتر إلى

غرفة الأكل والنوم، وهم يقلّبون صفحاتها من جديد، وهم يحاولون أن يطبعوا كل كلمة من كلماتها، على شفاف قلوبهم أو على جفون أعينهم، أو يحفروها في الذاكرة، كل ذلك حرصاً على عدم ضياع سنة من عمرهم، لأنَّ ذلك خسارة كبرى لا تعوَّض، وقد قيل:

«الوقت المفقود لا يشترى بالنقود».

ليس هذا فحسب، بل المطلوب أيضاً منح المتفوّقين من الطلاّب جوائز معنوية ومادية تشجيعاً لهم ولغيرهم من سائر الطلاّب، وذلك بعد اعلان النتائج لكل امتحان رسمي في كل عام، مع اظهار الاعجاب بذكائهم والتنويه بهم، بواسطة وسائل الاعلام المرئية منها والمسموعة، تقديراً لهم على ما أبدوه من مقدرة على الصبر، وعلى ما أظهروه من رغبة في العطاء المشرّف. وبهذا وذاك يتأكدّ لنا أنّنا ننتمي إلى وطن يقدّس القيم، ويحسن تقدير الكفاءات، ويتقن من التشجيع للمواهب، لا أن يكون مسلخاً لها يعمل للقضاء عليها، وبذلك يكون وطننا لبنان وطناً للانسان بحق، حاضناً لأبنائه، حريصاً على كراماتهم، ضامناً لحقوقهم، مذكراً إياهم بوجوب الالتزام بواجباتهم الوطنية، لتكون الحياة فيه وفيهم؛ أبقى وأنقى وأرقى.

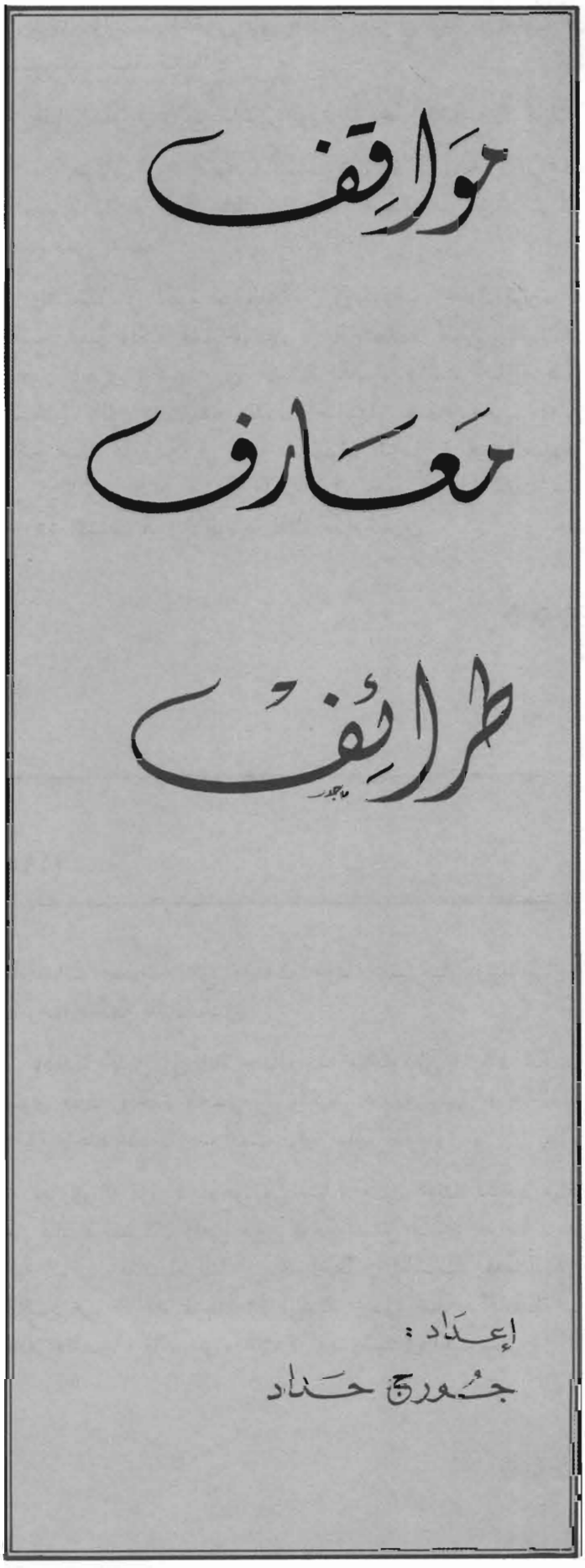
هذا هو السبيل الأجدى، سبيل الوصول، الذي يتيح للموهوبين من طلابنا الحصول على المركز الاجتماعي اللائق والذي يستحقونه، عبر النجاح الذي يترشفون كأسه الروي الأوفى. وما نجاح الطالب باعتباره فرداً في المجتمع الواحد، وممارسة مؤهلاته التامّة في ميدان عطائه، وساحة ابداعه، الا لأجل خير الجماعة وفائدتها العامة. وهذه هي روح الديمقراطية والعدالة الانسانية، بحيث تجعل الطّالب يحسُّ بسيادة وواقعية القانون وحمايته له ضد كل أشكال الضياع والظلم والفوضى. ذلك القانون الذي يصبح بعد ذلك من صنعه هو - أيّ الطالب - فيجسّد ارادته وارادة الآخرين، ويشعر بأنه يحيا بنور الحرية، ويتنفس هواءها لملء رئتيه. وهذه هي الديمقراطية الحقيقية، التي تمارس دورها في بناء الوطن والمواطن على حد سواء، وذلك بمنأى عن ممارسة الارهاق والتضييق وقتل المواهب باسم الحرية تارة وتارة باسم العدالة والقانون.

والديمقراطية الصحيحة هي الوطنية الصحيحة والوطنية الصحيحة هي التي تعمل ولا تقول، والتي هي في أساسها أيضاً، وعي أخلاقي لدى الحاكم والمحكوم، والرئيس والمرؤوس بحيث يبلغه الفرد في مراحل نمو شخصيته وعبر تجاربه، قبل أن تكون الديمقراطية قوانين وشرائع. وهذا هو السبيل الوحيد لولادة الإيمان بالقيم الوطنية الطبيعية لدى الطالب ذاته الذي يعتمد وجودها عليه.

والجدير بالوقوف عنده أيضاً أو الذي يستحق الذكر، هو قضية إلغاء البكالوريا اللبنانية هذا العام، وذلك يشكل صدمة، بل حالة من الإحباط لدى المعلمين في جميع الثانويات الرسميَّة، إذ يرون أنفسهم أمام طلاّب غير عابئين بشكل جدي ومسؤول، ازاء المواد التي يتعلمونها، ولا سيّما المواد الأدبيّة. وهذه طبعاً صفعة مؤلمة لشهادة رسميَّة لبنانية.

لذلك، فإنَّ من واجبات وزارة التربية الوطنية. بعد اصلاح الادارة - أن تنهض بمسؤولياتها التربوية ولا سيّما على صعيد الامتحانات الرسميَّة - موضوع البحث - لما فيه مصلحة المواطن اللبناني ومستقبله طالباً ومعلماً. وبالتالي الانتقال إلى مرحلة اخرى، وهي الاهتمام بتفجير الطاقات البشرية في سبيل توظيفها في مرافق الحياة العلمية والأدبيَّة، هذا اذا اراد المسؤولون والقيّمون على الامتحانات الرسميَّة للبنان أن يكون وطناً للحرية، للوعي، للثقافة، للتاريخ والانتاج، والانبعاث، في جميع مجالات التفوّق، وهذا هو معنى الانجاز الحضاري الحقيقي. إنَّ كل ما تقدَّم يبقى مستحيل التحقيق، إذا لم يسبقه تطور شامل في مفهوم الدولة العصرية والتربية الوطنية الروحية والحضارية الشاملة، وستبقى المأساة غراباً أسود جاثماً فوق صدر الوطن والمواطن، وسيبقى الرّسوب المريع من نصيب الطلاب النجباء العصاميين، وسقوط المواطن هو سقوط للوطن ولا ريب. وسيبقى الفرق كبيراً بين أرقام الرُّسوب وسنبقى نتغنى بلبنان: مغارة الثقافة ومصدر الأبجدية، ولبنان ملتقى الحضارات والثقافات، وصلة الشرق بالغرب، ومدخل الغرب الى الشرق. سنبقى نتغنى ونتشدّق بذلك عبر الاذاعات السيَّارة، ونقرأ هذه العبارات في الكتب وعلى صفحات المجلات والى الأبد، لا لشيء إلاَّ لأنه يعوزنا أو ينقصنا السّلاح الأمضى والفعَّال والمتمثل فيما يلي:

١ - النيات الحسنة.
٢ - الإرادة الوطنية الطيّبة.
٣ - حرية اتخاذ القرار السياسي الحاسم.
٤ - الإيمان بقدسية العلم وبالوطن والانسان.
٥ - توحيد المذاهب والمناهج والميول.



جون ديوي
(١٨٥٩ - ١٩٥٢)

إذا كانت حياة العاديين من الناس هي التي تبدأ بولادتهم وتنتهي بموتهم، فإنّ حياة غير العاديين منهم هي التي تبدأ مع ولادة موتهم لكنها لا تنتهي.. مخلّدين «بآثار كآثار الغيوم» على رأي أبي تمام.

من بين هؤلاء جون ديوي الذي أراد أن تتوجه الفلسفة بكل قواها الى تصوير الأهداف الانسانية وتنسيقها والنهوض بها.. فمن هو ديوي؟ وما هو موقفه من التربية والتعليم؟

وُلد جون ديوي، المربي والفيلسوف الأميركي، في ولاية فيرمونت حيث تلقّى دراسته الأولى، ومنذ البداية تميّز عن أقرانه بموهبة فذّة وأحلام عريضة وإرادة صلبة.

أحبَّ ديوي الفلسفة فأكبَّ على دراستها بشغف كبير الى أنْ نال فيها الدكتوراه من جامعة «جون هوبكنز» انصرف بعد ذلك الى تدريس الفلسفة في جامعات عدّة منها جامعة «مينيسوتا» فجامعة «متشغن» ثم انتقل الى جامعة «شيكاغو» التي بقي فيها من عام ١٨٩٤ الى عام ١٩٠٤. ثمَّ اتّجه بعدها شرقاً الى جامعة «كولومبيا» حيث اشترك في قسم الفلسفة ثمَّ ترأس هذا القسم فيها لاحقاً.

أنشأ ديوي في جامعة شيكاغو، حيث بدأ نجمُه يلمع، مختبره العلميّ أو مدرسته الاختبارية لامتحان فعالية نظرياته في التربية التقدمية الحرة التي تهدف الى تهيئة الفرصة أمام الفرد ليجعل من نفسه عضواً عاملاً في مجتمعه في المستقبل. وكانت نظرياته هذه ترتكز على فكرة نموّ الفرد بطريقة إيجابية، **أي بتشجيعه على القيام بما يحسن القيام به، لا بنهيه وزجره عمّا لا ينبغي له عمله، ومن أقواله: «إنّ الفكرة هي ذات قيمة، عندما تكون ذات قيمة للإنسان كفرد وذات فائدة للمجتمع بصورة عامّة» وقد آمن ديوي بأنّ افضل طريقة للتعليم هي التي تأخذ بعين الاعتبار الفرد المراد تعليمه قبل المواد التي يشتمل عليها منهاج التعليم،** وذلك أنّ الحقائق، في رأيه، أقلّ أهمية من خيال الطفل المبدع، وفي وسع هذا الطفل أنْ يتعلم على أفضل وجه بالاطّلاع على الأمور والقيام بالأشياء التي تؤلّف جزءاً من محيطه..

وقد استمرّ نشاط ديوي في الحقل التربويّ في جامعات أميركا مدة نصف قرن وتمكّن من وضع ما يزيد على الثلاثين مؤلّفاً في الفلسفة وعلم النفس والتربية[1].

ولعلّ أعظم كتاب له هو «الديمقراطية والتعليم» اذْ جمع فيه خطوط فلسفته وركّزها حول مهمة النهوض بجيل أفضل، لقد تأثر

بنفوذه معظم المدارس والجامعات الأميركية، كما أبدى نشاطاً فائقاً وجهوداً كبيرة محاضراً أمام المعلّمين حول إصلاح التعليم.

لقد طالب سبنسر (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣) بزيادة تدريس العلوم وإقلال دراسة الآداب في برامج التعليم. فجاء ديوي وأضاف على ذلك وجوب تدريس العلوم بطريقة عملية تأتي عن طريقة الممارسة الحقيقية النافعة للحِرف والمِهَن لا طريق تعليم الكتب؛ اذ ينبغي ان تكون المدارس في مجتمع صناعي أشبه شيء بالمصنع الصغير، وتقوم بتعليم طلّابها بطريقة عملية. يتدرب فيها التلاميذ بإقامة التجارب العلمية والاستفادة من أخطاء هٰذه التجارب. او بعبارة أوضح تطبيق نظرية التجربة والخطأ، وتدرس الفنون والنُظُم اللّازمة بالنسبة الى النظام الاقتصادي والاجتماعي وأنْ ينظر الى التعليم لا على أساس كونه مجرد إعدادٍ للنضوج بل نموّ ونهوض مستمر للعقل وتنوير مستمر للحياة، اذ المدارس لا تقدم لنا سوى وسائل النمو العقلي، والبقية تعتمد على مدى استيعابنا وتفسيرنا لتجاربنا، والتعليم الحقيقي يأتي بعد تخرجنا من المدارس ويجب ان يستمر معنا طيلة حياتنا[٢].

علماء فشلوا في الامتحانات وآخرون ما دخلوا المدرسة إلّا قليلاً.

من هؤلاء غريغور يوهان مندل (١٨٢٢ ـ ١٨٨٤) الراهب النمسوي والعالم النباتي الذي اشتهر بأنه مكتشف مبدأ الوراثة الذي دعي باسمه.

ولد مندل في أُسْرةٍ من الفلاحين في مورافيا. حاول مرتين أن يصبح مُعلّماً ولكنه فشل مرتين في الامتحان، أمسى راهباً ثم كاهناً. أجرى اختباراته في حديقة الدير، وكانت تجاربه على الفاصوليا التي كان يلقّح مختلف أجناسها بعضها ببعض. أعلن نتائج عمله على الملأ في أطروحة بعنوان «تناسل النبات» أصدرها في ٦ كانون الثاني ١٨٦٥ ولكنه توفي مغموراً. فلما كانت سنة ١٩٠٠ اكتشف هٰذه الأطروحة ثلاثة علماء نباتيين.

❖❖❖

آينشتاين
(١٨٧٩ ـ ١٩٥٥)

ينظر العالم الى ألبرت اينشتاين صاحب نظرية النسّبيّة المشهورة على أنه اكبر دماغ بشري مفكر، ومن أعمق المفكرين على الاطلاق، الا انه كان صبيًّا بليداً، خجولاً خامل الذهن. وقد تأخر في النطق حتى خيّل لوالديه انه طفل غير طبيعي.

فقد رسب اينشتاين في امتحانات الدخول الى كلية الفنون الاتحادية في زوريخ وقد كان في السادسة عشرة من عمره. فاضطر هذا العالم الكبير أن يستظهر دروسه قبل ان يتقدم للامتحان ثانية وينجح في الالتحاق بهذه الكلية.

أمّا نظرية النسبيّة فجدّ معقدة. وقد اعترف بأنّ عدد الذين يفهمونها لا يزيد على اثني عشر شخصاً في العالم أجمع، بالرغم من المجلّدات الضخمة التي وضعت حولها لتفسيرها. وتراه مازحاً يشرحها مبسّطة بالمثال التالي.

«عندما تجلس الى فتاة حسناء مدة ساعة تظن انك لم تجالسها سوى دقيقة واحدة فحسب.. ولكنك عندما تجلس فوق المدفأة دقيقة واحدة تحسب انك أقمت فوقها ساعة بطولها».

«يروى انه نزل ذات مرة من سيارة عمومية ونقد سائقها مبلغاً من المال ـ لقد كان زاهداً فيه ـ فأخذ السائق ما يحق له منه واعاد اليه الباقي. فقال له اينشتاين انه أخطأ في الحساب. فعدّ السائق النقود من جديد فوجد ان آينشتاين على خطأ فأعادها اليه قائلاً: «المصيبة، يا سيدي، انك لا تفهم شيئاً في الحساب».

❖❖❖

اديسون
(١٨٤٧ - ١٩٣١)

يقف توماس ألفا اديسون في الـذُّروة وحده في تاريخ العلوم التطبيقية وقد سجلت باسمه /١٢٠٠/ براءة اختـراع، وقَدَّرت إحدى لجان الكونغرس ذات مرة قيمة اختـراعاتـه بـ١٥ مليون ونصف مليون من الدولارات وهـو يفسر نجـاحه وشهـرته كـما يلي: «اثنان بالمئة وحي والهام و٩٨ بالمئة عرق وجدّ وجهد».

كان اديسون ضعيف الذاكرة لا سيما في شبابه.. ففي المدرسة كان ينسى كل ما يتعلمه، ولذلك كـان دائماً يـأتي الأخير بـين زملائه. يئس منه أساتذته وصرحوا بأنه خفيف العقل، أبله، لا فائدة من تعليمه، أمّا الأطباء فتكهّنوا بأنه مُصاب بمس نظراً لشكل رأسه الغريب. والواقع أنّ اديسون لم يقضِ في المدرسة سوى ثلاثة أشهر طوال حياته وتولت والدته تعليمه في البيت فكان عملها رائعاً، اذ بدَّل اديسون وجه العالم الذي نعيش فيه.

عن ضعف ذاكرته يروى انه ذات يوم ـ وكان منهمكاً في حلّ معضلة علمية ـ اضطر للذهاب الى المحكمة ليؤدي ما عليه من ضرائب، ولبث وقتاً غير قصير واقفاً ينتظر دوره، ولما جاء دوره لم يتذكر اسمه. ولحظ احد الواقفين بجانبه ارتباكه، فذكره باسمه، وقد صرح حينها بأنه لم يكن ليستطيع تذكر اسمه حتى لو كانت حياته معلقة على ذلك.

اعتاد اديسون ان يمضي الليل وهو يعمل في مختبره وفي صباح يوم من الأيام ـ وكان ينتظر افطاره ليأكل ـ اذا به يستسلم للرقاد. فأراد احد مساعديه ان يمازحه، فوضع امامه على المائدة الطبق وعليه الصحون الفارغة، بعد أنْ أكل طعامه... ولمّا استيقظ اديسون رأى الصحون الفارغة وفنجان القهوة الفارغ، وكسرات الخبز، فظن انه أكل قبل ان ينام. فتراجع قليلاً عن المائدة وتناول سيكاراً فأشعله، ثم انصرف الى عمله دون ان يخامره الشك في شيء... ولم يدر حقيقة ما حدث الاّ بعد ان انفجر مساعدوه ضاحكين.

❖❖❖

جيمس واط
(١٧٣٦ - ١٨١٩)

كان واط في صباه نحيل البنية، هـزيلاً، سقيـماً، لم يستطع الذهاب الى المدرسة، فتلقى مبـادىء التعليم في البيت في أول الأمر.. علمته أمُّه القراءة: وعَلَّمه والده الخط والحساب، وقد تميز منـذ حداثتـه بالخصـائص العلمية وفي طليعتهـا تفحص الحقائق ومراقبتها الى أقصى حدّ. ولم يكن سوء صحته ليصرف عقله عن العمل الدائب المتواصل. ظهر ميله الى علم الميكانيك منذ صغره، فقد كان يصنع الدمى الصغيرة، والآلات الكهربائية موسّعاً بذلك دائرة معارفه دون أن يتلقن أي دروس على يد أيّ أستاذ.

يُروى عنه أنه كان جالساً ذات مساء مع عمته الى مائدة الشاي يتلهى بغطاء ابريق الشاي والفناجين.. فبادرته عمته قائلة:

ـ انا لم ار ولداً كسولاً مثلك يا جيمس.. خذ كتاباً واقضِ وقتك بما يعود عليك بالفائدة والنفع. فانك لم تفه بكلمة منذ ساعة ولم تهتم الا برفع غطاء الابريق واعادته الى مكانه.. وتارة ترفع فنجاناً فوق البخار، وطوراً ترفع ملعقة.. ينبغي لك ان تخجل من اضاعة وقتك على هذا النحو..

ولكن لم تكن عمته تدري أنّ جيمس كان منهمكاً بعمل تجربته الأولى في قـوة البخار، هـذه القوة التي يعـود اليـه الفضـل في اكتشافها[1].

❖❖❖

من طرائف الموسيقيين

ـ كان عازف الأرغن البريطاني الشهير «بريدج» في روسيا مع صديقه الكاتب بلاير وبعد زيارتهما لموسكو رغبا في الانتقال الى سان بطرسبرج حيث كان على بريدج إحياء حفلة موسيقية وكان الوقت متأخراً، فاضطر الى توقيف عربة للذهاب الى محطة السكة الحديديّة، ولكن كيف السَّبيل إلى التفاهم مع الحوذي وهما يجهلان الروسية؟ وطرأت لهما فكرة. إذْ قلّد أحدهما صوت القطار الحديدي، وصفّر الثاني بكل قواه قائلاً: لنمتحن نباهة هذا الحوذيّ فانفجر الحوذيّ ضاحكاً ودعاهما الى الصعود بإيماءة منه. وما هي إلا عشر دقائق حتى توقفت العربة أمام مستشفى الأمراض العقلية!

ـ كان هنري بوتل ـ وهو من أشهر الأصوات في القرن التاسع عشر حوذيًا قبل أنْ يكتشفه المدير المسرحي بوليني، وعلى أثر إحرازه نجاحاً كبيراً في دور من أدواره الغنائية، بعد اجتيازه امتحانات عديدة في هذا المجال، قال أحد النّقاد الموسيقيّين لبوليني: لقد صنعتَ مغنّياً من حوذيّ، والآن بات عليك أنْ تفعل شيئاً آخر من أجل إنقاذ الفن.

ـ فسأله بوليني: ماذا ترى أن أفعل؟

ـ إصنع حوذيين من سائر المغنين في فرقتك؟

❖❖❖

لودوفيغ فون بتهوفن
(١٧٧٠ ـ ١٨٢٧)

ـ كان بتهوفن يعطي دروساً في الموسيقى لأحد الأرشيدوقات، الذي أراد أن يمتحنه بموقف معيّن واقفاً بذلك على مدى ردّة فعله، فجعله ذات يوم ينتظره طويلاً في بهو البلاط. فلما دخل بتهوفن عليه ضغط على يده بشدة. فدهش الأرشيدوق لتصرفه، وسأله عن سبب ذلك، فقال له:

ـ لقد أضعت علي وقتي في انتظارك.. وثق أنّ مثل هذا التصرف لا يرفع من مقامكم بقدر ما يظهر تفاهة قدركم. صحيح أنّه بوسعكم ان تخلقوا مستشاراً أو وزيراً، ولكنكم لا تستطيعون ان تخلقوا أمثال بتهوفن وغوته، فاحترموا إذن من لا تستطيعون خلقهم[٣]..

❖❖❖

من طرائف العلماء

عندما اخترع الألماني يوهان فيليب رايز جهاز التلفون عام ١٨٦١، وعرضه على المسؤولين، لم يعيروه الاهتمام الكافي، فقام بتجربة جهازه أمام الجمعيّة الفيزيائية في فرانكفورت، وكي يبرهن على نجاح اختراعه نطق في السمّاعة الجملة التالية:، موجّهاً كلامه للمستمعين: «أيها السادة، إنكم جميعاً عبارة عن حمير». ودهش الحاضرون من سماعهم صوته على الجهاز رغم إساءته لهم. وأهمل الألمان تطوير هذا الاختراع الجديد، وسبقهم الى ذلك المخترع الاميركي الكسندر غراهام، فأصبح على ما هو عليه اليوم.

❖❖❖

هل تعلم؟

أفادت الاحصاءات التي أجريت عالمياً أنّ كلّ انسان من عمر ٢٥ الى ٣٥ سنة، يُدخّن ١٠ لفافات تبغ في اليوم، ينقص عمره حوالي ٤ سنوات ونصف السنة، والذي يدخن من ١٠ الى ٢٠ ينقص عمره ٥ سنوات ونصف السنة، والذي يدخن من ٢٠ الى ٤٠، ينقص عمره ٦ سنوات وشهرين، وأكثر من ٤٠ لفافة، ينقص عمره ٨ سنوات وأربعة أشهر. وأظهرت الاختبارات الكيمائية والبيولوجية ان المدخّن يتعرض لمرض السرطان ١٤٪ أكثر من غير المدخن.

من آثار التدخين السيئة على النساء، أنّ المرأة الحامل التي تدخّن من ٢٠ الى ٣٠ لفافة تبغ في اليوم، يكون طفلها انقص ٢١٠ غرامات من طفل المرأة التي لا تدخّن، ويسبّب التدخين ٢٠ بالمئة من حالات الوضع غير الطبيعي عند الأنثى.

أمّا عدد المدمنين على المخدّرات في العالم فرقم يفوق الخيال... فهناك ٣٠٠ مليون يمضغون الكولا والقات والكوكا و٣٠٠ مليون يدخّنون القنب وهو الحشيش الهندي، و٤٠٠ مليون يتناولون الأفيون بمختلف الوسائل. وهذا الاحصاء قد أجْرَتْهُ الأونيسكو عام ١٩٧٤ - ١٩٧٥.

والهيروين هو المخدّر الأغلى والمرغوب أكثر من غيره، لأنه يتيح لمتعاطيه الشعور بحالات من النشوة والراحة والغبطة، ومفعوله في الجسم يوازي ٥ مرات مفعول المورفين: ومن مساوىء الادمان ضعف الذاكرة، فتور النشاط الدماغي، ازدياد الهواجس عند النوم، الانحلال الجسدي والنفسي، انحطاط في الرغبة الجنسية على المدى البعيد[٤].

❖❖❖

اقوال مأثورة

● ـ الرجال أربعة:

رجل يدري ويدري انه يدري فذلك عالم فاتبعوه..
ورجل يدري ولا يدري أنّه يدري فذلك نائم فأيقظوه..
ورجل لا يدري ويدري انه لا يدري فذلك مسترشد فعلّموه..
ورجل لا يدري ولا يدري انه لا يدري فذلك جاهل فارفضوه.

● ـ قيل: كان أنّ للنّحل آفات تقطّعه كالظلمة والغيم والريح والمطر والدُّخان والنار، كذلك المؤمن فإن له آفات تقطّعه منها: ظلمة الغفلة وغيم الشك وريح الفتنة ودخان الحرام ونار الهوى..

أقوال لـ راماكربشنا
(١٨٣٦ - ١٨٨٦)

● إنّ أشعة الشمس لا تنعكس في مياه كدرة كذلك معرفة الذات لا يمكنها أنْ تستيقظ في عقل رجل ما دامت أفكاره لا تدور إلاّ حول هذا «أنا» وهذا «لي».

● ما دامت النحلة تحوم حول الزهرة دون أنْ تَحطّ في قلبها لتمتصّ رحيقها فإنّها تَظَلّ تحدث الطنين والونين. ولكن ما إنْ تحط في قلبها حتى تبدأ بامتصاص رحيقها بشهية وصمت. كذلك الإنسان، فطالما هو يناقش ويجادل حول المذاهب والأديان وأيها أفضل فهذا يعني أنّه لم يذق بعد رحيق الإيمان. أمّا عندما يدخل الإيمان السليم إلى قلبه فانه يشعر بالنّشوة الحقيقية ويَلوذُ بالصّمت.

● ان الله موجود في ذات كل إنسان، ولكن ليس كل انسان موجوداً في ذات الله. وهذا هو سبب شقاء البشر وتعاستهم...

● من طبيعة المصباح أنْ ينير الظلمة. فبعض الناس يستعينون به لتحضير طعامها. بينما يستخدمه آخرون لتزوير العملة مثلاً.. وهنالك من ينتهز إضاءته كي يقرأ «البهاغا فاتا بورانا»[٥] فهل يمكن تحميل ضوء المصباح مسؤولية هذا كله؟..

● ان العقل غير المنظم يتيه في تيارات ولجج من الأفكار اللامجدية. ولكنه سرعان ما يهدأ ويعود إلى اتزانه عندما يجد نفسه وجهاً لوجه أمام منطق الحقيقة[٦].

❖❖❖

المراجع:

١ ـ مع الخالدين، سمير شيخاني، منشورات دار السُّمير للطباعة والنشر ١٩٦٨.
٢ ـ قصة الفلسفة، ول ديورانت، ترجمة الدكتور فتح الله محمد المشعشع مؤسسة المعارف، ١٩٦٦.
٣ ـ نوادر موسيقية، سمير شيخاني، دار السمير للطباعة والنشر ١٩٦٢.
٤ ـ غرائب العالم، ميشال مراد المكتبة الشرقية، ١٩٧٨.
٥ ـ كتاب مقدّس عند الهندوك.
٦ ـ الحقائق الروحية الكبرى، مصطفى الزين، دار النهار للنشر، ١٩٨٧.

تذكير بأعداد المجلّة التربويّة التي تم إصدارها..

صدر من المجلّة التربويّة إلى الآن أربعة وعشرون عدداً؛ كان العدد الأول منها في تشرين الثاني سنة ١٩٧٤ تلاه العدد الثاني في كانون الأول من السنة نفسها. بعد ذلك صار إصدار المجلة التربوية مرتبطاً بالوضع الأمني وتقلّباته وظروفه، فكانت تصدر حيناً وتنقطع في بعض الأحيان ثم تعود من جديد.. وكانت مضامينها تتناول قضايا تربوية متنوعة حيناً ومتخصّصة أحياناً، فجاءت على النحو التالي:

الرقم المتسلسل	التاريخ	الموضوع
١ ـ	عدد تشرين الثاني ١٩٧٤	قضايا تربوية متنوِّعة.
٢ ـ	عدد كانون الأول ١٩٧٤	قضايا تربوية متنوِّعة.
٣ ـ	عدد حزيران ١٩٧٥	قضايا تربوية متنوِّعة.
٤ ـ	عددكانون الأول ١٩٧٧	قضايا تربوية متنوِّعة.
٥ ـ	عدد كانون الثاني ١٩٧٨	الوسائل التعليميَّة: اختيارها، تصنيعها ـ استعمالها.
٦ ـ	العدد الثاني ١٩٧٨	قضايا تربوية متنوعة.
٧ ـ	العدد الأول ١٩٧٩	الطفل.
٨ ـ	العدد الثاني ١٩٧٩	الطفل.
٩ ـ	العدد الثالث ١٩٧٩	قضايا تربوية متنوِّعة.
١٠ ـ	العدد الرابع ١٩٧٩	قضايا تربوية متنوِّعة
١١ ـ	العدد الأول ١٩٨٠	عدد خاص عن المخدّرات.
١٢ ـ	العدد الثاني ١٩٨٠	عدد خاص عن التعليم المهني والتقني.
١٣ ـ	العدد الثالث ١٩٨٠	الاستقلال.
١٤ ـ	العدد الأول ١٩٨١	المعلم
١٥ ـ	العدد الثاني ١٩٨١	وجه جبران.. وجه لبنان.
١٦ ـ	العدد الأول ١٩٨٢	قواعد اللغة العربية
١٧ ـ	العدد الثاني ١٩٨٢	مناهجنا التعليميَّة ما لها وما عليها (١)
١٨ ـ	العدد الأول ١٩٨٣	مناهجنا التعليميَّة ما لها وما عليها (٢)
١٩ ـ	العدد الأول ١٩٨٤	مناهجنا التعليميَّة ما لها وما عليها (٣)
٢٠ـ	العدد الأول ١٩٨٥	الكتاب المدرسي الوطني + (١)
٢١ ـ	العدد الواحد والعشرون ١٩٨٦	الكتاب المدرسي الوطني + (٢)
٢٢ ـ	العدد الأول ١٩٨٩	النصوص
٢٣ ـ	العدد الأول ١٩٩٢	المعلم مهنة ورسالة.
٢٤ ـ	العدد الثاني ١٩٩٢	الامتحانات الرسمية واساليب التقييم المعتمد.

١ ـ وضع فهرس تفصيلي شامل لجميع أعداد المجلة التربوية الصادرة حتى سنة ١٩٨٤ في العدد الأول ١٩٨٤ ص ٤٧.

ter all, isn't learning defined as the change of behaviour? (Cognitive, Connative, and Psycho-matter).

In line with this approach, the Educational Testing Sevice (ETS), a Department of the Cooperative Test Division, at Princeton, New Jersey, presented (a teacher's guide: reading, writing, listening and other social studies) in one of its publications under tne title, «Sequential Tests of Educational Progress (STEP): some practical hints, or clues, to the teacher, helping him in the evaluation of his class and the students.

For example, this guide asks: What did your class do right? What did your class do wrong? In what skills and areas is your class competent? In what skills and areas is your class weak? where do you stand as a teacher to help your class and students at a remedial level, and a preventive level? There is special emphasis on writing, reading and listening[6].

The wise and qualified teacher should go back to what Alfred North Whitehead said in this respect. In teaching language to the infant, the first intellectual task will be correlations of meanings with sounds. It requires an analysis of ideas and an analysis of sounds. The next subject is the aquirement of written language i.e. the correlation of sounds with shapes. Then we move on to pacing our teaching with the learning abilities of the child[7]».

Conclusion

In conclusion, we may say that, teaching a foreign language (L2) is like the teaching of any native language (L1). It is a combination of basic elements: the teacher, the student, the syllabus and the textbook.

We may say that the most important factor in this process is the teacher, who is entitled to play a vital role in shaping the minds of his students, and consequently contributing to the building of his country. It is the teacher who is in a position to translate the educational goals and objectives into behavioral patterns manifested in knowledges, skills, experiences and attitudes. Those elements acquired by the student in the classroom are likely to mould his personality in his future life within his society.

A positive attitude, achieved by enjoyable and reliable learning experience through professional English teaching, cooperative learning and teaching interaction between teachers and different kinds of students, marked by a desire for peaceful co-existence and cultural rapprochement should, hopefully, help us achieve both our educational and national goals.

Footnotes and Citations

1. The national curriculum as issued by the decree N°. 2151. 6 November, 1971, p.16.
2. Center for Educational Research and Development, «Statistical Bulletins issued by the Department of Educational Statistics at the Center», 1989.
3. Earl V. Pullias and James D. Young, **«A Teacher is Many Things»**, Colombia University Press, January 1968.
4. «Freedom and discipline in English», **Report of the Commission on English**, New York, 1965.
5. El Murr, George G. **Reporthing on Practice-Teaching**, «CERD» Publications, Beirut, 1983.
6. Cooperative Test Division, Teacher's Guide on, **Sequential Tests of Educational Program** (STEP) Educational Testing Service (ETS), Princeton, NJ., 1963.
7. Alfred North Whitehead, **The Aims of Education.** The New American Library, New York 1963, p.27.

BIBLIOGRAPHY

1. Bumpass, Faye, **Teaching Young Students English as a Foreign Language, American Book Co. New York, 1963.**
2. **Chapman, L.R.H., Teaching English to Beginners,** Longman, Green and Co. London, 1957.
3. Dorry, Gertrude, N. Games for Second Language Learning MacGraw Hill Book Co., New York, 1966.
5. French, F.G., **The Teaching of English Abroad,** Parts 1, 2 and 3, Oxford University Press, London, 1948.
6. Harries, David P., **Teaching English as a Second Language** MacGraw Hill Book Co., 1969.
7. Hill, L.A. **A Guide to Correct English.** Oxford University Press, 1965.
8. Hornby, A.S., **A Guide to Patterns and Usage in English,** Oxford University Press, 1957.
9. Leavitt, Leslie W., **Say It This Way,** Longmans Green and Co., 1962.
10. Nasr, Raja T., **English Pronunciation Drills for Arab Students** Longmans, Green and Co., London 1967.
11. West, Michael, **A General Service List of English Qords,** Longmans Green and Co., London, 1963.

a - Objectives:

1 - What are:
   a) The characteristics,
   b) The requirements,
   c) The opportunities of this teaching situation?
2 - Are there any ways in which I could be more understanding or helpful to students?
3 - For each lesson I gave or I shall give
   - What are my specific and manageable objectives?
   - What are my different resources?
   - What is the detailed program for my students and for myself?
   - Is the work easy / hard enough for my students?
   - What have I done to allow for individual differences among my students?
4 - At any given time, what teaching skills am I concentrating on or improving?
5 - How can I realize the objectives of the lesson and be sure that the students did learn what I want them to learn?

b - Procedures:

1 - How much of the available time did I allot to guided activities for students?
2 - What provision have I made for:
   - Variety of activity during longer periods
   - Choice of activities, if relevant.
3 - What shall I do to ensure that the students experience show sufficient achievement to motivate further learning?
4 - What shall I do to achieve firm but friendly guidance?
5 - In what ways can I model the learning process that I want to achieve?
6 - How will the students' work be assessed, and how will I ensure that any process of incidental assessment does not interfere with the work of the class?
7 - What shall I do to use students' names as freely as possible and to keep a friendly, but not over permissive note?
8 - How will I show from time to time that I am not interested in the pupils just as receipients of my lessons?
9 - Have I consulted the school principal about any serious problem that has arisen, or that I fear may arise?

c - Subject skills:

1 - Am I explaining what I really know, and am interested in, or am I using too much hastily collected material?
2 - Am I planning my subject skills for future use, as well as for immediate teaching purposes.
3 - How I transfer an adult vision on my topic for the benefit of my students without blurring it?

d - Assessment:

1 - How will I ensure that all students in the class get a fair share of attention and assessment at regular intervals
2 - How will I ensure that students continue with their various tasks, even when they cannot have much attention for a certain period of time?
3 - How will I assess how far the class as a whole is learning what it is supposed to learn.
4 - What kind of assessment or evaluation techniques and methods am I supposed to use in my teaching?

B - Peer Evaluation:

Another type of evaluation, closely related to auto or, self-evaluation, is known as peer evaluation. Peer evaluation, by definition, implies the assesment of the work of the teacher as well as his personality in a teaching situation by his peers, or associates using certain relevant criteria related to the organization of the lesson, procedure and other class activities. An average grade could be given at the end of evaluation.

The C.E.R.D., had recently issued an evaluation guide under the title «Reporting on Practice-Teaching», whose aim was helping the teacher extract some basic elements which suit the lesson attended by his students, arrange them consecutively to include the most important steps of the lesson and its procedure such elements can be recorded in schedule or on a special notebook[5].

C - Evaluation of the Learner's Achievement.

Whenever we think of this kind of evaluation, it recalls certain misconceptions related to school exams, as well as to official state exams, such as repetition and memorization, or grasping. As if we are asking in other words, how much did students retain from the lesson or rather, how much of the material did they commit to memory?

It is true that of the direct outcomes of the teaching-learning process (even at the elementary school level) is to prepare students for school exams, and later on, official state exams, with the hope that they pass those exams successfully, and be promoted to higher levels of education.

From an educational, psychological point of view it is essential to conceive evaluation as the measure of the outcomes of the teaching-learning process in terms of behavioural changes on the part of the students. Those changes are to be manifested in the acquisition of knowledge, skills, experiences and values by our students. Af-

e - Native language:

- Are there many similarities in sound structure and vocabulary between the native language and the foreign one?

f - Socio-Economic Status:

- Are students encouraged by their parents?
- Do children have a special room to study in at home?

9 - LESSON ORGANIZATION:

- While planning for his lesson, the well prepared teacher should organize his lesson in line with the following principles (more or less).

a) Lesson number, and date
b) Lesson title
e) Objectives of the lesson: in terms of behavioral objectives.
d) Materials to be used.
e) Follow-up of previous lesson.
f) Focus on teaching of major concepts.
g) Practice (exercises, drill etc...).
h) Application (further exercises and homework).
i) Additional activities.
j) Optional procedures.

10 - PROCEDURE:

Once the lesson is organized and ready to be put in effect, there are certain procedures that the tactful teacher should take into consideration, namely:

a - Learning experiences must be well organized. Language items for emphasis should be carefully selected, presented and practiced.

b - Any planning for the lesson should be done in advance.

c - Meaningful use of language communicative activities should be planned.

d - Exercises and / or other activities should be reinforced.

e - The students' native language may be used occasionally for clarification purposes.

f - Group- or team- work is highly desirable.

g - Pair-work should be encouraged.

h - The text should be supplemented whenever necessary.

i - Activities and tape-recordings should be planned before hand.

g - The teacher should know the proper moment when children are ready to read and / or write.

k - Motivation of the students should be centered around the lesson.

l - Writing activities leading to free creative writing should be incorporated with the requirements of the session.

m - Students should be given a cultural outlook into the background of the foreign language.

n - Students should be encouraged to maintain a sense of national pride and dignity.

o - Careful selection of supplementary teaching aids should be made when using audio-visual materials.

p - Regular tests should be planned and conducted with the aim to:

- ascertain the achievements of students
- diagnose any learning porblems.
- measure effectiveness of teaching.

q - Resources of the community should be utilized for learning purposes.

r - Opportunities for extra learning could be created during, or after special events.

s - Cooperative learning among students should be encouraged by:

- assisting on construction of audio-visual aids
- peer education
- peer support
- habit formation

11 - EVALUATION:

The outcome, or results of the teaching-learning process, as manifested in behavioral changes on the part of both teacher and students have to be assessed, or rather, evaluated.

Such evaluation, to be fair enough, objective and well balanced, has to be applied, or conducted from:

A - The teacher's point of view (self-evaluation)
B - Peer evaluation
C - Evaluation of the learner's achievements

A - Evaluation from the teacher's point of view (self evaluation).

The well qualified teacher is the professional who practices auto-or self-evaluation, before he evaluates his students. This evaluation could be conducted through a check-list of items covering the initial topics in lesson namely, the objectives, procedures, subject skills, and assessement. Let us see how this evaluation goes on, and what the teacher asks himself, or expects from himself.

each school year three books supplementing each other, which are:

- A Student Reader
- An Exercise Workbook for Oral English
- A Teacher's Handbook

Textbooks, no matter how intensive or extensive they are, usually, and to a large extent, are supplemented by teaching aids, audio-visual materials ranging from the chalk broad to the use of televised lessons. All these materials are put at the disposal of both students and teachers and used as illustrations and explanations to the lesson. It is the efficient and competent teacher who knows to integrate the dimensions of the textbook and the experiences of the audio-visual material with the aim of fulfilling the objectives of the teaching-learning process.

6 - APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

In the teaching of a foreign language, any foreign language, we are likely to come across different methods and approaches where each one claims to make that language easy to learn, accessible to the student, and within the reach of the teacher.

So, we shall not be surprised to find many rival and competitive approaches such as the structural, the compound, inductive and deductive methods and approaches.

Let us focus, in this respect, on a recent approach in language teaching under the title, «The Communicative Approach». This approach is cognitive and focuses on communication, a socio-linguistic, rather than linguistic competence.

Moreover, this approach is different from the structural one. Instead of grammatical structures and patterns (as in both the grammar-translation and the audio-linguistic structural approaches) material is sequenced cyclically and decided in terms of activities and tasks, directions and negotiations. In other words it functions within a student-centered environment.

7 - ADVANTAGES vs. DISADVANTAGES OF THE COMMUNICATIVE APPROACH.

a - Advantages:

1) Students who receive help in the analysis of their thinking, are more aware of their cognitive processes and are more open to cognitive growth.
2) Students who generate their own topics experience a more elevated sense of inspiration and motivation to communicate.
3) Students who are able to activate their background knowledge generate new ideas and organize their thoughts so becoming better prepared for writing.

In brief, the basic elements of communicative teaching are:

- positive independence.
- Face-to-face interaction
- Individual accountability
- interpersonal and small-group skills
- group processing.

This kind of strategy encourages students to work towards a common, goal, and individual contributions are valued by the group.

b. Disadvantages:

Some criticism of this approach consider that it is very difficult to apply in foreign language teaching situation as one cannot realize a complete combination between content and interaction.

At the same time, the teaching of traditional grammatical structures is very basic to the acquisition of language teaching. This approach also requires a highly competent teacher, preferably a native speaker of the foreign language.[4]

8 - FACTORS AFFECTING TEACHING AND LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES:

Due to the fact that classroom planning is to be related to the needs of the students, it is important to consider the following factors:

a - Age of Students:

- Can the children imitate and follow instructions?
- Are they motivated through games, songs, etc.
- Do students receive instructions compatible with their ages?

b - Aptitude:

- Do children have special needs?
- Is it possible for the teacher to use the abilities of bright students?
- Do you need, as a teacher, special supplementary material?
- Will students benefit from individual instruction, grouping, or a special program?

c - Aspirations and Needs:

- What use will be made of the foreign language?

d - Motivations:

- How can we motivate children?

d) To write using authentic patterns of the language.

e) To understand the linguistic concepts, such as the nature of the language, and how it functions through its structural system.

f) To understand through the foreign language the contemporary values and behavioral patterns of the people whose language is being studied.

g) To acquire knowledge of the significant features of the country or area where the language is spoken. (geographic, social, etc.).

h) To develop an understanding of the literary and cultural heritage of the people whose language is studied.

Stating these goals in terms of behavioral objectives, it means that the teaching - learning process could be logically traced showing how behavioral patterns are acquired by the learner and by the teacher as manifested in linguistic knowledge, experiences and skills.

The learning process implies that the student is encouraged to:

- read a text with comprehension
- use different sources of reading
- comprehend others' ideas easily
- communicate his ideas to others at ease
- express himself fluently
- be free in his thinking
- distinguish between a fact and an opinion
- get acquainted with other methods of thinking.

Approaching the same issue from the teacher's point of view, the process means that a teacher is in a position to use his teaching experience and skills, already acquired in his training, and able to:-

- know thoroughly his subject matter.
- have a knowledge of good teaching methods and how to practice them.
- choose relevant topics that suit his students.
- understand the factors that influence the learning process.
- observe individual differences among the group and encourage each student to work independently.
- identify new problems that require analysis.
- cultivate learning skills among his students.
- encourage his students to think freely and reach logical conclusions on their own.

This kind of approach likely will help the teacher to distinguish between instructional goals and behavioral objectives.

4 - THE ROLE OF THE TEACHER:

It is a matter of fact that there is a serious shortage of professional English teachers at Lebanese elementary schools (specially public) who qualify as having a reading command of at least one foreign language. A deep interest in literature, old and new, and a solid set of cirtical skills, the ability to write well, and the habit of writing, whether for publication or not, a knowledge of the development of the English language and familiarity with recent work in linguistics, a desire not simply to know, but to impart knowledge, and an endless interest in the processes by which the young learn to use language effectively and richly are rare but essential qualities of a good English teacher.

The professional English teacher should be encouraged to broaden his experience in a way that he incorporates research, participation in teacher seminars, assistance in community affairs, e.g. by encouraging the maintenance of his school or by raising funds for a new local library).

However, the focus of the teacher's attention should always be on the classroom situation, where he serves as critic, historian, actor, preacher, counselor, literary and linguistic historian[3].

5 - CURRICULUM, TEXTBOOKS AND TEACHING AIDS

The contents, or subject matter, of English as a language and method is included in the official program of studies in the form of an outline.

According to the implications of the Decree No. 2151, dated 5 Nov. 1971. pp.53 - 63, we come across all the contents of the English program intented to be taught at the elementary school level. These contents are broadly classisied under five main headings: Oral, Vocabulary, Reding, Writing and Grammar.

Those broad outlines of the curriculum are usually elaborated by special technical and language committee into textbooks. At one time, even at present, many schools (mostly private) use imported textbooks that are deemed to fall in line with the requirements of the curriculum.

But after 1972, and upon the establishment or C.E.R.D. textbooks for public elementary schools were classified, as well as standaradized under a «State title» to be know hence forth as the «National School Textbook», which CERD has always intended to place in the hands of students throughout the successive school years at all school levels: elementary, intermediate and, later on, secondary.

The «National Textbook», which is characterized by good quality on the one hand, and a low cost on the other, is produced in a way to meet the needs of the students and the expectations of the teacher. It includes for

TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT THE ELEMENTARY SCHOOL LEVEL

By: Dr. George Murr
President CERD

INTRODUCTION

One of the distinguished features of the Lebanese educational system is the fact that it is bilingual, if not trilingual. This feature is not only endorsed by the Lebanese culture, it is a part of the Lebanese culture and way of life.

Hence, it is not strange for Lebanese schools to introduce one or more, foreign languages in their programs, in addition to the mother tongue of the country, Arabic.

It is my intention in this article, to focus on the teaching of English as a foreign language at the elementary school level in terms of certain basic elements, namely:

- Goals and Objectives
- Content and Procedure
- Methodology and Procedure
- Results and Evaluation

By analogy, one can easily connect, or apply, those elements to the teaching of any other foreign language in corresponding situations.

1 - AN OVERVIEW OF THE SITUATION

According to an approximate estimate related to the school population in terms of teachers and students involved in the teaching of English as a foreign language, it could be said that 20% to 25% of the school population at elementary schools are in schools where English is the first foreign language. The remaining majority of 75 - 80% follow French course[1].

Taking into consideration that the total number of students at the elementary school level (in both public and private schools) is about 500,000 students, this means that about 100,000 students are enrolled in English courses. This distribution varies from one region to another depending on the nature, outlook and cultural values of the population.

The teaching of English as a second language in Lebanese schools officially occupies eight hours, out of total of 30 hours of the weekly schedule of the school program of studies. (French occupies an equal amount of the school schedule).

By analogy, and with respect to the teaching corps it could be estimated that about 20% of elementary school teachers (amounting to about 5,5000 in public and private schools) use English as a foreign language in their teaching[2].

2 - THE VALUE OF TEACHING ENGLISH:

The teaching of English as a foreign language is highly valued by many people and for more than one reason, namely:

- It provides the student with a new medium of communication, and a new cultural pattern.
- This experience, which is acquired at the elementary school level, should provide the student with a set of skills which are reconized as the essential goals of modern foreign language study.

3 - GOALS AND OBJECTIVES:

It is very difficult to enumerate all pertinent goals and objectives of the teaching of English as a foreign language for many reasons. However, certain objectives will be considered, namely:

a) To understand the foreign language when spoken at a normal speed on a subject within the range of the student's experience.

b) To speak well enough to communicate directly with a native speaker on a subject within the range of the student's experience.

c) To read with direct understanding, without diversion to the native language, translations, or material on a general subject.

régions. Souvent, il ne s'agit pas là uniquement des conséquences d'un enseignement entravé par la guerre, mais de la modification d'un environnement culturel francophone, c'est-à-dire d'un ensemble de possibilités concrètes accordées à l'enfant libanais dans la classe et dans sa vie quotidienne, visant à lui permettre l'écoute et l'utilisation du français d'une manière active et vivante».

Nous proposons l'installation d'une structure souple adaptée à la conjoncture actuelle et qui, parallèlement aux cursus traditionnels, proposerait trois types principaux d'activités: des programmes de mise à niveau et de perfectionnement linguistique, des sessions permanentes pour la formation et le recyclage du corps enseignant et enfin des activités d'animation culturelle visant à restaurer une amibance francophone minimum dans le milieu large. Ces activités ouvertes à tous seraient organisées à partir d'un vidéo-club, d'un club d'informatique, d'une troupe de théâtre, etc[3]...

Ces moyens permettraient non seulement de produire une petite sélection de parfaits bilingues, concentrée dans quelques villes, et dans certaines couches de la population, mais aussi et surtout une large majorité de Libanais possédant une honnête connaissance de la langue française, usant sans abuser, de sa culture, de manière à pouvoir, sans drame, l'intégrer, à celle qui leur est propre.

Pour finir nous nous contentons de rapporter ce qui s'est dit dans le cadre d'un colloque sur «la diversité linquistique et culturelle» tenu à Ottawa du 25 au 30 septembre 1972[4]:

Rien dans la nature de la pensée ou celle du language ne s'oppose à l'acquisition et à l'usage simultanés de deux ou trois langues. Si les expériences bilingues ou multilinques laissent souvent à désirer, c'est en raison de facteurs étrangers à la pensée et au langage. Mais si les méthodes sont sans cesse perfectionnées en fonction des recherches expérimentales en cours (...); si aux deux langues sont assignées des fonctions également valorisantes bien que différentes; si les rapports entre les deux langues ne coïcident pas avec des rapports sociaux de domination; si la conviction de la majorité est que le bilinguisme peut contribuer à la formation d'une culture de synthèse originale, alors le bilinguisme ne peut tomber sous aucune des accusations dont on l'accable et l'expérience bilingue peut s'étendre avec succès à grande échelle».

(1) Ghassan Tuéni «Avec Georges Schéhadé, mériter le rêve libanais», in l'Orient-le jour, 22 Novembre 1986.

(2) cf. «Le Français en Alsace» (Actes du collque de Mulhouse), Ed. Slatkine, 1984; et Jean-Claude Bourguignon, «Simulations globales et enseignement du français en milieu non francophone» in Annales du CRDP de Strasbourg, avril 1985.

(3) cf. M.A. Khorassandjian, «Propositions de solutions», in Phares, dec. 1987 - Fév. 1988, PP. 186-199.

(4) cf. Sélim Abou, «Deux colloques sur la diversité linguistique et culturelle», in Travaux et Jours, N°. 46, Janv. - Mars 1973.

de savoir que Georges Schéhadé est Libanais, plus rassurant encore de savoir qu'il est reconnu comme tel et que son identité libanaise est inhérente à la reconnaissance qui lui portent les autres, les grands, les plus grandd (...). En rencontrant Georges Schéhadé à Paris (...), ce sont les images d'un certain Liban qui éclatent, comme un soleil glorieux en jour d'automne (..). De ce Liban, comme d'un port regorgeant de richesse antiques, partaient les créateurs, véhicules du génie, à la fois conquérants et modestes; ces laborieux de l'esprit, les artisans de la parole, les joailliers de la pensée et de l'esprit[1].

Les temps ont changé et ces temps sont difficiles, mais l'enjeu en vaut la peine. Cela vaut toujours la peine que le français au Liban subsiste comme langue vivante, parlée par une masse importante de Libanais et non seulement par une poignée d'entre eux.

Et c'est encore possible. Parce que le magnétisme qu'exerce la culture française sur les Libanais, ce magnétisme reste toujours présent malgré treize ans de guerre. Etonnant mais vrai: tout ce que la guerre a pu faire à ce niveau, c'est rendre encore plus indispensable à nos yeux, ces valeurs de tolérance, de condamnation de la violence et de respect de la liberté que charrie avec elle la culture française sous ses aspects les plus divers.

Il reste encore beaucoup de pays francophones, mais un pays francophone comme le Liban, il n'y en a pas de semblable et cela mériterait que l'on continue à œuvrer pour qu'il en soit toujours ainsi.

II. L'aménagement de la pluralité linguistique et culturelle.

Je n'ai pas rencontré un seul de ces 300 jeunes que je côtoie hebdomadairement dans mes enseignements divers qui ne reste attaché au français, même quand il le parle très mal. Je cite ici l'une des opinions parce qu'elle résume celle de beaucoup d'autres:«L'anglais est important pour le travail. Quand on commence en français, on peut passer ensuite à l'anglais quand on le veut. C'est plus pratique que le contraire; comme ça, on a les deux». Les jeunes libanais s'orientent vers un trilinguisme où chaque langue joue un rôle fonctionnel qui lui est propre.

Le succès dans l'apprentissage du français au Liban est conditionné dans une large mesure par l'origine sociale et le statut de la langue française au sein de la famille. J'ai observé dans certains milieux de la classe moyenne (grande victime de la guerre) le cas de familles où les plus grands enfants (natifs des années 70) étaient de parfaits bilingues alors que les plus petits (natifs des années 80) ne l'étaient presque pas, les parents ayant de moins en moins les moyens d'offrir à leurs enfants l'environnement bilingue nécessaire à l'éclosion et au maintien de la compétence en français. Comment faire pour restituer cet environnement?

Les méthodes classiques et audio-visuelles sont fortement en question dans le domaine de l'enseignement de la langue seconde. Il apparaît aussi qu'il n'est pas possible de réduire les difficultés d'un enseignement du français langue seconde à un problème d'action corrective et de se contenter d'armer les enseignants d'un arsenal d'exercices destinés à extirper les interférences.

Comment permettre aux jeunes Libanais de pratiquer effectivement la langue française dans toute la diversité de ses usages et de ses fonctions?

D'une image déformée du français que la vie extrascolaire ne vient ni compléter ni corriger, de l'attitude à l'égard de la langue qui en découle, procèdent selon nous les difficultés du jeune Libanais dans l'usage de la langue française. L'orientation vers des pratiques diversifiées de la langue dans des situations fonctionnelles a amené le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la Civilisation Française à l'étranger (BELC) à produire, à partir des années 80, un matériel pédagogique actuellement en cours d'expérimentation dans de nombreux pays. Les premiers résultats font apparaître que les simulation globales constituent un support méthodologique particulièrement adapté à l'enseignement du français dans tout milieu non francophone. R.Stoeckle[2] définit la simulation globale en ces termes:«Les situations de simulation et d'animation progressives et collectives d'un univers inventé, induites par une série de consignes particulièrement contraignantes et rigoureusement respectées». Les situations de simulation, dans la mesure où elles font du langage le lieu même de cette création, sollicitent d'autres fonctions que celles de la stricte communication: elles permettent que se déploient la dimension d'expression et d'invention individuelles et collectives et la dimension de créativité interne de la langue.

La méthode des simulations globales mériterait d'être expérimentée dans nos établissements scolaires, surtout au niveau des cycles primaire et complémentaire.

Mais notre jeune Libanais aura tôt ou tard à quitter l'école. Pour que les compétences acquises ne se dessèchent pas, il faut qu'il rejoigne en permanence un assez grand nombre de stimuli provenant de son environnement. Le maintien et le développement de la compétence scolaire est toujours tributaire de l'environnement extrascolaire. Voici un extrait du rapport final du colloque franco-libanais de Sèvres (décembre 1986) rédigé par le Révérend Père Ducruet, recteur de l'Université St-Joseph:

«La délégation libanaise a constaté la baisse notoire de la maîtrise de la langue française ces dernières années, au Liban, baisse générale même si elle est inégale selon les

La Langue étrangère
Langue de communication ou langue de culture

Par Marcelle Abinader Khorassandjian

1. Le rapport du Français à l'identité culturelle du pays.

La question est avant tout d'ordre culturel. La culture libanaise, nous continuons, envers et contre tout, à la vouloir pluridimensionnelle. Comment faire pour la maintenir telle? Si, après treize années de guerre, nous souhaitons toujours développer chez nos jeunes Libanais des aptitudes leur permettant d'accéder aux cultures du monde, nous devons savoir, qu'il faut, à la base, et dès les premières années d'apprentissages, nous attacher à développer les capacités d'expression à tous les niveaux: éducation physique, artistique..., mais aussi et surtout à partir des activités langagières. Là, la rentabilité est double: le langage étant à la fois instrument et support pour les autres matières, le fait d'en perfectionner l'expression revient à contribuer à l'avancement de tous les autres apprentissages sans exception.

Ceux qui rétorqueront:«Ne suffit-il pas, dans ce cas, de développer les capacités d'expression dans la langue maternelle»? Je les inviterai à observer ce qui s'est passé pendant la période la plus féconde de la civilisation arabo-musulmane: le merveilleux équilibre que cette civilisation a atteint pendant la période abbasside, à quoi le doit-on principalement? Il y a gros à parier que l'ouverture aux autres civilisations y est pour beaucoup, que ce soit par contact direct, lors d'occupation militaires, ou directement par le truchement de traductions vers l'arabe d'ouvrages qui sont fondamentaux dans la civilisation gréco-latine. Si on a la curiosité de lire la petite histoire, on se rend compte qu'ils étaient nombreux les bilingues de l'époques, parmi les intellectuels de ce «Siècle des Lumières». Maintenant, que ce soit parmi eux que se recrutaient le plus grand nombre de contestataires, de libertaires, mal vus par la «nomenklatura» de ce temps, cela est bien sûr le risque. On n'est pas bilingue impunément. Cependant, cette aventure du bilinguisme mérite qu'on s'y brûle un peu les doigts. Que l'on soit né à Londres ou à Calcutta, toutes les cultures se valent. Mais, quelle que soit la langue-mère, même quand elle est particulièrement représentative de la culture universelle contemporaine, on a toujours besoin de s'en libérer. Même les Américains l'ont compris puisqu'ils viennent d'introduire dans leur programme officiel l'apprentissage d'une langue étrangère obligatoire à partir du second cycle. Il s'agit de voir de temps en temps, le monde à travers d'autres lunettes que celles que nous prête notre propre culture.

Le Français a toujours été enseigné comme une langue de culture par son aptitude à initier le locuteur à l'esprit critique et à la rigueur logique, au sens esthétique et à la puissance spéculative. Là où le Français a la chance d'être langue de culture, il est difficilement déracinable. Il est, certes, nécessaire de diversifier les méthodes d'enseignement en fonction de la diversité des publics. Il est indispensable de favoriser la diffusion du Français sous toutes ses formes: comme langue étrangère, langue de communication, langue seconde, etc... Mais là où la chose est possible, il importe hautement que le français soit traité, de surcroît, comme langue de culture et qu'il continue à véhiculer une pensée scientifique et philosophique qui se distingue par sa rigueur conceptuelle et son ouverture à l'universel.

Quand l'apprentissage du français est bien fait, il peut produire des francophones libanais, comme Georges Schéhadé (pour n'en citer qu'un seul), dont Ghassan Tuéni disait à l'occasion de l'attribution par l'Académie Française du Premier Prix de la Francophonie à cet auteur:«En ces jours de grandes tristesses, il est rassurant

nom français, qui ont étendu l'influence de la France et qui ont donné de nouveaux rapports avec les peuples dont on ignorait l'existence». Cf. Lesourd René, **L'œuvre civilisatrice et scientifique des missionnaires,** Desclée de Brouwer, 1931, p.7 et s.

(5) A ce propos, les autres pays européens tentèrent de ravir à la France son rôle séculaire de protectrice des chrétiens d'Orient et des Lieux Saints. Ainsi, par une note du 28 avril 1796, le Roi d'Espagne demanda que la France lui cédât la protection des établissements religieux de la Terre Sainte en ajoutant que l'Espagne en tirerait beaucoup de bénéfices. Cf. Paris, Archives du Ministère des Affaires Etrangères, Turquie, -01. 136, f. 75r-78v. L'Autriche et l'Italie firent des tentatives dans le même sens.

(6) Au XIXe siècle, les Protestants américains et anglais s'intéressèrent à s'établir au Liban. Ainsi, tôt dès le début du siècle, l'Américain Board of Commissionners for Foreign Missions créé à Bradford-Massachussetts en 1812, fit effectuer des missions exploratoires au Liban. En 1823, un anglais Lewis Way, vice président de la London Society for Promoting Christianity among the Jews, réussit à louer un ancien collège au Kesrouan au cœur du pays maronite. Way voulait en faire le siège de la mission protestante au Liban. Cette présence protestante en plein pays maronite finit par soulever les suspicions de la hiérarchie maronite qui avait jusque là tendance à considérer ces missionnaires protestants «comme d'étranges touristes». Cf. Hornus Jean-Michel, **Cent Cinquante ans de présence évangélique au Proche-Orient.** in Fo: et Vie, Paris, 1979, numéro 2, p.21.

(7) Cité par Corcket Pierre, **Les Lazaristes et les Filles de la Charité au Proche-Orient 1783 - 1983,** Achrafieh - Beyrouth, 1983, p.139.

(8) Lamartine, **Voyage en Orient,** Paris, Gosselin, 1845, p.554 et s.

(9) Lamartine adressa la lettre suivante en date du 11 juin 1834 au ministre Guizot:«Je viens recommander à votre bienveillante attention le collège d'Antoura fondé et dirigé avec autant de zèle que d'intelligence par les missionnaires Lazaristes... Ils serait vivement à désirer, dans l'intérêt des Français qui habitent ce pays que le gouvernement put accorder quelques bourses à ce collège pour les enfants de ceux d'entre eux qui n'ont pas les moyens de pourvoir à leur éducation. Notre commerce y trouverait un grand avantage, ce collège devant devenir sous peu une pépinière d'excellents drogmans si rares jusqu'à présent à rencontrer. Je joins à ma lettre un programme qui vous mettra à mesure, Monsieur le Ministre de juger de l'intérêt qui s'attache à ma demande».

(10) Le Ministre Guizot réserva un accueil favorable à Lamartine par la lettre suivante:«Vous apprendriez, sans doute avec plaisir, que le Roi a bien voulu, sur mon rapport, autoriser la fondation aux frais de mon département de douze bourses dans le collège d'Antoura dirigé par les Lazaristes français. Je vous avais déjà fait connaître que j'appréciais, en principe, l'idée d'une semblable création. J'en considérais effectivement l'accomplissement comme un des meilleurs moyens de maintenir notre influence dans le Liban en y faisant sentir la protection de la France par un bienfait de plus, celui de l'éducation mise à la portée des principales familles de la montagne, bienfait réel et fécond puisqu'il tournerait naturellement au profit de la population toute entière, cette éducation devant aider à lui former des chefs humains et éclairés...».

(11) Lahoud Rachid, **La littérature libanaise d'expression française,** Beyrouth, imp. Catholique 1934, p.99.

(12) Ibid. p.99.

(13) Bertrand Louis, **Revue des deux mondes,** 15 août 1909.

(14) L'imprimerie Catholique fut fondée en 1845. En 1855 l'imprimerie commença l'utilisation des caractères latins.

(15) Villeneuve H., **Les écoles françaises et étrangères en Syrie, Revue des Universités du Midi,** nouvelle série des «Annales» de la Faculté de Bordeaux, T.III XIXe année), numéro 2, avril-juin 1897.

(16) Pernot Maurice, **Rapport sur un voyage d'études à Constantinople, en Egypte et en Turquie d'Asie,** janvier-août 1912.

(17) Barrès Maurice, **Une Enquête aux pays du Levant,** Paris, Plon, 1914.

(18) Article 11 de la Constitution libanaise. Cette législation ne fut jamais introduite.

(19) Dès 1946, le français et l'anglais furent reconnus comme deuxième langue d'enseignement auxquels s'ajouta l'allemand en 1986.

(20) Université Libanaise, Ministère de l'Education Nationale, **Statistiques de l'enseignement supérieur au Liban,** Centre de Recherches et de Développement Pédagogiques, 1982, p.6-7.

(21) Université Libanaise, Service des Statistiques, **Statistiques des étudiants de l'année 1982-1983,** p.67.

(22) Corvin Michel, **Le théâtre nouveau en France,** p.52.

(23) Haïk Farjallah, **Liban,** Paris, Hachette, collection «Les Albums des Guides Bleus», 1958, p.10-11.

(24) Stétié Salah, Beyrouth, **Le Réveil,** 1983.

La langue française propose un terreau qui permet à tous ces écrivains d'exprimer l'essence de leurs êtres. Evoquant ses sentiments à l'égard de la langue française l'écrivain libanais Farjallah Haïk s'exclame:«Il est des langues comme des femmes... on s'en amourache sans trop savoir pourquoi... la langue française est une belle argile qui se prête à toutes les formes»[23].

Le poète Salah Stétié trouve au français une vocation «œcuménique» et «humaniste» irremplaçable car étant l'agent actif d'une liberté et d'une libération. «Aux écrivains qui viennent d'ailleurs, poursuit Stétié, la langue française propose un terreau qui, par sa délicatesse et toute les finesses attachées à un vieux fût riche en subtilité créatrice, leur permet d'exprimer jusqu'au plus obscur et au plus délié d'eux-mêmes; au territoire mental du français, un peu gris parce qu'il est de vieille et prudente Europe, ces écrivains apportent une autre poussière éclatante, et des couleurs plus robustes, et des saveurs plus frustes parfois, mais plus hautes, un éblouissement inconnu...»[24].

Dynamique de la parole et guerre

Dans un contexte de guerre où prédomine l'urgence de survie biologique et le dérèglement de la vie normale, le dynamisme créateur suppose des conditions d'exécution (liberté d'expression, capacité de l'écrivain ou de l'artiste de capter dans l'invisible les rouages qui font marcher le monde visible, détachement de l'écrivain) qui permettent à l'artiste d'utiliser au maximum sa capacité de création.

La guerre qui a ensanglanté le Liban a créé une nouvelle sensiblilité poétique et littéraire. Devant le spectacle de la terre qui brûle, les consciences s'enflamment devant l'abomination.

La parole mettant à contribution son primitif pouvoir rédempteur cherche alors à exorciser le mal et à transcender les drames et les haines de la guerre, véritable entreprise de décréation.

«Cérémonial de la violence» (1976) d'Andrée Chédid, «Les enfants d'avril» (1980) de Nohad Salameh, «Archives sentimentales d'une guerre au Liban» (1982) de Nadia Tuéni et «La mise à Jour» (1980) de Claire Gébeyli disent leurs indignations contre la violence et leurs appels désespérés à la raison raison face à la guerre, envers du mouvement naturel de la vie. Outre les œuvres des auteurs consacrés, plusieurs jeunes talents appartenant aux différentes communautés libanaises se manifestèrent dans les différents genres littéraires (Elie Maakaroun, Violaine Prince, Nada Gholam...). Les préocupations de ces écrivains pour le sort de leur pays se mêlent à leur propre vision de l'existence.

La francophonie au Liban: une nécessité.

En dépit de la guerre et de la menace omniprésente de l'anglais, la francophonie s'est maintenue au Liban. Le nombre d'élèves apprenant le français n'a jamais été aussi important, un nombre croissant de jeunes talents publient en français, les consécrations littéraires se succèdent (Georges Schéhadé, Prix de la Francophonie 1987, Nohad Salameh, Rose d'Or de la poésie française de la Société des Poètes Français, 1989...), et une presse d'expression française qui a survécu tant bien que mal à la guerre. En outre, cette ferveur francophone, les libanais l'ont portée avec eux en Europe, en Afrique et en Amérique. Dans tous ces continents, des libanais s'expriment, pensent et publient en français.

Situé à la lisière de trois continents, le Liban a été une terre de brassage des cultures dont il garde l'essence dans une union qui fait désormais partie de son âme. La francophonie prolonge dans le temps et l'espace cette ouverture du Liban sur le monde. Cette communauté de culture franco-libanaise qui s'appuie sur une amitié millénaire contribue à perpétuer la vocation du Liban comme terre d'échanges, de pluralisme et d'ouverture sur l'universel.

NOTES

(1) A ce propos, un bibliophile libanais connu, Camille Aboussouan écrit:«Doit-on remonter jusqu'au XIIIe siècle pour rappeler que le premier texte français à portée administrative fut rédigé à Néphin (Enfé), Comté de Tripoli, et que le patriarche maronite y apposa comme témoin sa signature! Ce document peu connu a été suivi de dizaines de milliers de textes français écrits au Liban par les libanais». Cf. **La littérature libanaise d'expression française et le Liban dans la littérature française,** Paris, Foyer Franco-Libanais, 1983, p.5.

(2) Les témoignages d'amitiés et de protection remontent à Louis IX en passant par Louis XIV. Elles ont contribué à l'établissement de liens continus entre le Liban et la France. A propos de ces lettres de protection voir Ristelhueber René, **Les traditions françaises au Liban,** Paris, 1925, p.7 et s.

(3) On retrouve toujours dans l'arabe dialectal près de 300 mots empruntés à l'italien dont une soixantaine sont des termes de marine. Exemple:«carnitta» de «clarinetta» (clarinette), «frotto» de «frutto» (fruit), «basella» de «piselli» (petits pois)... Sur le plan architectural on retrouve des traces de l'influence italienne dans presque tous les villages du Liban: maisons à corbeaux d'angle, fenêtres géminées à colonnettes, et galeries à corbeaux de Venise.

(4) Dans un rapport rédigé à l'intention de Napoléon Bonaparte par son chargé d'affaires des cultes,Portails, ce dernier écrit:«Les facilités qu'ont eues les missionnaires de former des établissements dans les contrées les plus lointaines, les ont mis à portée d'agrandir le commerce de leur pays, d'ouvrir de nouvelles communications et de préparer les sources de nouvelles richesses. Ce sont les missionnaires qui ont porté jusqu'aux extrémités du globe la gloire du

les cas où il sera fait usage de la langue française»[18]., la Constitution garantissant en même temps la liberté de l'enseignement.

En outre, la préface des programmes officiels de 1946 toujours en vigueur insiste sur la nécessité de promouvoir la connaissance d'une deuxième langue à savoir le français ou l'anglais[19].

Etat actuel de l'enseignement du français au Liban

De nos jours le français au Liban fait à la fois figure de langue d'enseignement et de culture au sens le plus large du terme.

Si le français a indubitablement perdu du terrain face à l'arabe depuis 1943, la langue française se maintient solidement par rapport à l'anglais.

Actuellement on estime à plus de 50% le nombre de libanais qui parlent français contre près de 14% pour l'anglais. De même les publications en langue française au Liban englobent tous les domaines du savoir: littérature, histoire, droit, théologie, politique... à tel point que le français est devenu langue dépositaire de la pensée libanaise. En outre, 85% de l'ensemble des étudiants libanais choisissent le français comme deuxième langue d'enseignement.

Un plus grand nombre d'élèves - jamais égalé auparavant - apprennent le français (même si la guerre a affecté le niveau général de connaissance de la langue). L'enseignement privé chrétien constitue une des structures de base de la francophonie au Liban. Le nombre d'établissements scolaires privés dont la majorité relève de congrégations catholiques s'élève à 844 établissements payants groupant 355.480 élèves. Par ailleurs, le nombre d'établissements relevant du système public s'élève à 1269 écoles groupant 436.150 élèves.

Au niveau universitaire, le français accupe une place confortable devant l'anglais. Ainsi, 4 des 6 principaux établissements universitaires du pays utilisent le français comme langue principale d'enseignement devant l'anglais. Il s'agit de: l'Université Saint Joseph, principal établissement francophone au Liban, de l'Université Saint-Esprit Kaslik, de l'Université Libanaise et de l'Académie Libanaise des Beaux-Arts. En 1982, ces établissements comptaient près des deux tiers des étudiants libanais dans l'enseignement supérieur soit 34.023 étudiants sur un total de 43.572 étudiants[20].

Par ailleurs, en 1983, les principales langues d'enseignement à l'Université Libanaise qui comptait 59,18% de l'ensemble des étudiants du cycle d'enseignement supérieur du Liban étaient réparties de la sorte: arabe: 16159 étudiants, français: 8484 étudiants et anglais: 1730 étudiants[21].

La littérature libanaise d'expression française

Vieille de plus d'un siècle, la littérature libanaise d'expression française exprime dans une langue qu'elle a fait sienne une sensibilité toute particulière née à la lisière de l'Orient et de l'Occident. Tour à tour, cette littérature exprime les joies, les peines, les aspirations, le sentiment national, les rêves et les états d'âmes d'un peuple dépositaire d'une civilisation millénaire.

Chécri Ghanem donna à cette littérature ses premières lettres de noblesse grâce au succès de son drame lyrique «Antar» joué à l'Odéon en 1910 puis triomphalement repris à l'Opéra en 1921.

Après l'avènement du mandat français en 1920, on assiste à l'éclosion d'une nouvelle littérature nationale dont les principaux représentants vont se regrouper autour de la Revue Phénicienne qui se proposait de ressusciter la glorieuse civilisation des ancêtres. Les principaux représentants de cette génération sont Charles Corm (1894-1963) auteur de la Montagne Inspirée (1934) chanson de geste à la gloire du Liban et de son histoire millénaire, Michel Chiha (1891-1954) un des idéologues du nouvel état libanais, Hector Khlat chantre fidèle de l'amitié franco-libanaise (1888 - 1977) et Elie Tyane (1887 - 1957) poète du terroir.

Parallèlement à cette littérature nationale de facture néo-classique, romantique et symboliste on assiste dès 1936 à un renouvellement des sources d'inspiration qui rompt avec la tradition tant au niveau du fond que celui de la forme. Georges Schéhadé qui publie son premier recueil poétique, Poésies I, en 1938, se situe dans la mouvance de la poésie française du XXe siècle. Schéhadé «est le découvreur d'un monde enfoui au fond du souvenir et de l'imagination et qui ne demande pour renaître que la chance d'un cœur pur et le bonheur d'une chanson»[22]. La poésie s'ouvre à de nouvelles dimensions du champ poétique et explore toutes les ressources du langage.

Fouad Gabriel Naffah (1925-1983), Salah Stétié et Julien Harb figurent parmi les représentants de cette nouvelle vague. Dans ce renouvellement de l'inspiration et du style, une mention toute particulière doit être réservée aux poétesses libanaises d'expression française comme Andrée Chédid, Nadia Tuéni (1935-1983), Laurice Schéhadé, Nohad Salameh, Vénus Khoury Ghata, Claire Gébeyli et biens d'autres.

Les thèmes de l'exil, de l'enracinement, du voyage, de l'existence, de l'enfance, de l'amour et du rêve constituent quelques uns des thèmes de cette littérature qui s'exprime dans un langage renouvelé qui privilégie la suggestion à l'énoncé, la fulgurance de l'image à la simple description dans la quête des profondeurs du monde enfoui.

sieurs reprises et culminèrent avec sa rencontre avec Napoléon III en 1860.

L'activité diplomatique de Monseigneur Mourad s'étendit de Rome à Paris, à Londres et à Istambul. Son ouvrage:«Notice historique sur l'origine de la nation maronite, sur ses rapports avec la France; sur la nation druze et sur les diverses populations du Mont-Liban» constitue le premier ouvrage connu écrit par un libanais en langue française. Nicolas Mourad traite dans ce livre, de l'histoire de la communauté maronite et des liens privilégiés qui l'unirent à la France au cours des siècles, des massacres dont les chrétiens furent victimes en 1840, et des autres communautés qui habitaient le Liban à cette époque.

La première édition de la notice connut un grand succès et fut rapidement épuisée. Une seconde édition légèrement modifiée parut au cours de la même année (1844). Monseigneur Nicolas Mourad mourut en 1863 à Rome où il fut enseveli.

Le développement de l'enseignement du français au Liban

Les missions religieuses vont être le meilleur véhicule pour l'expansion du français au Liban. A elle seules, les écoles des missions françaises seront presque aussi nombreuses que les écoles étrangères et nationales réunies. Grâce à leur labeur, les ordres catholiques religieux français ont rendu d'immenses services à la France et la culture françaises. «Il y a un fait, écrit Louis Bertrand: le français parlé de tout l'Orient, c'est à nos congrégationistes que nous en sommes redevables. On y aime la France, et si les congrégations n'ont pas tout fait pour cela, il est certain qu'elles ont contribué et contribuent à répandre cet amour de notre pays»[13].

Tout un réseau d'écoles va couvrir la montagne libanaise. Parmi les congrégations religieuses françaises qui établirent des écoles au Liban: Les Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition (1847), les Dames de Nazareth (1868), les Sœurs de Saint Vincent de Paul, les Frères des Ecoles Chrétiennes, les Frères Maristes (1890), les Sœurs du Bon Pasteurs d'Angers (1894), les Sœurs de la Sainte Famille et biens d'autres. Plus tard, la mission Laïque Française fondera son premier établissement scolaire à Beyrouth en 1909.

Ces enseignements couvraient uniquement les cycles primaire et secondaire. Une fois leur formation terminée, les étudiants qui désiraient poursuivre des études supérieures devaient se rendre en France. La seule université au sens moderne du terme qui existait au Liban était l'Université Américaine fondée en 1868 par des missionnaires américains. L'inquiétude qu'inspira la présence de cette institution protestante sur la foi catholique poussa les Jésuites à fonder l'Université Saint Joseph en 1881. La première faculté à voir le jour fut celle de Théologie et de Philosophie où les langues d'enseignement étaient le français et le latin.

Progressivement il fut ajouté à cette université, une Faculté de Médecine (1883), une Ecole de Pharmacie (1889), une Faculté de Langues Orientales (1902), une Ecole de Droit (Faculté Française de Droit) (1013), une Ecole d'ingénieurs (Ecole Française d'ingénieurs), (1913), une Ecole Dentaire (1920), une Ecole d'infirmières (1924) et un certain nombre d'instituts annexes.

En outre, les Jésuites fondèrent «l'imprimerie Catholique» première imprimerie française au Moyen-Orient[14]. Elle publia un nombre important de livres religieux, scolaires et littéraires en langue française. Le «dictionnaire arabe-français» parut en 1863. Au niveau des écoles nationales, le Collège de la Sagesse fondé en 1875 fut le premier à rendre l'enseignement du français obligatoire.

Les résultats de tous ces efforts ne tardèrent pas à se manifester. Ainsi, dès 1860, le général de Beaufort qui commandait le corps expéditionnaire français fut agréablement surpris du nombre important de libanais qui parlaient français.

D'autre part, en 1897, on comptait une quarantaine d'établissements scolaires qui assuraient l'enseignement de la langue française à 7000 étudiants contre douze établissements anglophones totalisant près de 1000 étudiants[15].

En 1912, une soixantaine d'établissements scolaires enseignaient le français à un total de 34.386 élèves (22.120 garçons et 12.266 filles)[16].

Une véritable frénésie de l'enseignement s'était emparée des libanais. Maurice Barrès en visite au Levant rapporte dans sa relation que partout on lui réclamait des écoles et rien que des écoles[17].

L'œuvre française sous le Mandat français au Liban.

Après l'affranchissement de l'Orient du joug des Ottomans, la Société des Nations confia à la France un mandat sur le Liban et la Syrie dans le but «d'aider ces pays à accéder à l'indépendance».

Au cours de cette période (1920-1943) le français devint langue officielle au même titre que l'arabe. Les autorités françaises développèrent l'instruction publique dans tout le pays, l'arabe et le français étant les langues véhiculaires d'enseignement.

Après l'indépendance du Liban en 1943 l'arabe devint seule langue officielle «une loi spéciale devant déterminer

Une visite qui devait marquer l'avenir d'Antoura fut celle de Lamartine en 1832. Dans son «Voyage en Orient», il raconte sa visite à Antoura. Parlant des missionnaires il écrivit:«Bons, simples, modestes, uniquement occupés d'études sévères, au courant de toutes les choses de l'Europe et particulièrement du mouvement d'esprit qui nous emporte, leur conversation universelle et savante, nous avait d'autant plus charmés que les occasions en sont rares dans ces parages. Quand nous passions une soirée avec eux, parlant des évènements politiques de notre patrie, des partis intellectuels qui tombaient ou de ceux qui se réformaient en France, des écrivains qui se disputaient la presse, des orateurs qui conquèraient tour à tour la tribune, des doctrines de l'avenir ou de celles des saints simoniens, nous aurions pu nous croire à deux lieues de la rue du Bac, causant avec des hommes sortant de Paris le matin pour y rentrer le soir[8].

Revenu en France, Lamartine devait intervenir auprès du ministre Guizot pour obtenir des bourses d'études en faveur des étudiants d'Antoura[9]. Ce dernier devait réserver une réponse favorable à cette requête. Il accorda 12 bourses au collège d'Antoura dont l'octroi et le contrôle étaient placés sous l'étroite surveillance du consul de France à Beyrouth[10].

En 1834, le collège d'Antoura recevait ses premiers élèves. Jusque là, l'œuvre des Lazaristes se limitait à la prédication et accessoirement à l'enseignement primaire.

La première promotion comprenait sept élèves. Il s'agissait de: Alphonse de Guys fils du consul de France à Beyrouth, du fils de M. Jorelle, chancelier du même Consulat, des deux fils du consul d'Autriche M. Lorella, et de trois étudiants libanais: Michel Médawar, Jacoub Tabet, et le fils d'un certain Abou Françis.

Le premier prospectus du collège paru en 1836, précise que les principaux chefs d'enseignement sont la morale et la religion chrétienne, les langues française, italienne et arabe, la géographie et l'histoire, l'arithmétique, et à proportion que les enfants en seront capables et que les parents le demanderont, le latin, l'algèbre, les belles-lettres, la réthorique et la philosophie.

L'abécédaire, la petite grammaire de Lhomond et les «Cents petits contes du chanoine Schmidt, constituaient à peu près toute la bibliothèque d'un élève. La grammaire de Noël et Chapsal constituait le livre du maître qui en expliquait les règles aux élèves. Quelques dictionnaires destinés à un usage commun complétaient le reste des livres de la classe de français. En outre, pendant les récréations, il était obligatoire de parler italien le matin et français le soir.

Influence du collège d'Antoura

L'esprit de rigueur qui régnait à Antoura ne tarda pas à produire ses effets. Une élite devait sortir de ce collège et commencer à répandre la langue française au Levant. Dès 1846, des pièces de Molière furent joués avec éclat lors des distributions annuelles des prix. Les premiers élèves formés dans ce collège seront traducteurs dans les consulats européens de Beyrouth, journalistes, interprètes et plus tard hauts fonctionnaires et écrivains.

Et, c'est parmi ces derniers que la littérature libanaise d'expression française trouvera ses premières recrues comme Michel Misk, premier poète libanais connu d'expression française. Ce dernier, racontant une sortie des étudiants du collège sur les bords du fleuve Nahr Ibrahim écrit:

«O Muse célébrons cette belle journée
Qui, pour charmer nos cœurs, par Dieu nous fut donnée,
C'était le 15 juin...»[11].

Parmi les anciens d'Antoura, on retrouve les deux frères: Khalil Ghanem (1857-1903) journaliste et auteur d'ouvrages historiques et poétiques et son frère Chécri Ghanem (1861 - 1929) véritable père de la littérature libanaise d'expression française. Ce dernier, en quittant Antoura en 1879, faisait ses adieux à son collège:

«Je vous promets, vous jure amour, reconnaissance,
Avant de vous quitter»[12].

Monseigneur Nicolas Mourad (1796-1863) premier écrivain libanais d'expression française.

Monseigneur Nicolas Mourad est né dans le village d'Aramoun au Kesrouan en 1796. A l'âge de 18 ans, il entre au collège d'Aïn Warka, première école au sens moderne du terme au Liban (fondée en 1798). Cette dernière avait une capacité d'accueil de 18 élèves. Nicolas Mourad était le 46ème élève à être admis dans cette école dont les étudiants furent les pionniers de la renaissance culturelle arabe. Le programme comprenait l'étude de la réthorique, de la poétique, de la littérature, de la logique, de l'histoire, de l'art oratoire, de l'italien, du turc, de l'arabe, du grec et du syriaque.

Nicolas Mourad termina ses études en 1814 et fut ordonné prêtre en 1825. L'année suivante, il fut nommé pasteur de la communauté maronite de la ville de Liverno en Italie. Il résida pendant dix ans dans cette ville. Personnage peu connu dans l'histoire du Liban, Il semble avoir joué un rôle important dans l'histoire du pays des Cèdres en qualité de représentant du patriarche maronite à Paris et à Rome à une époque de grande instabilité dans l'histoire du Liban.

Il se rendit en France pour la première fois en 1839, où il rencontra le roi Louis Philippe et lui exposa les doléances de sa communauté. Ses visites en France se répétèrent à plu-

fondation du Collège Maronite à Rome en 1584 pour la formation du clergé maronite, joua un grand rôle dans la propagation de l'italien au Liban. Ainsi, l'italien sera la langue de culture des savants maronites pendant plus de deux siècles. Force est de constater que la majorité des ouvrages et de la correspondance des anciens élèves du Collège Maronite de Rome qui jouèrent un rôle de première importance dans la renaissance culturelle au Liban sont rédigés en italien.

L'emploi de l'italien était également fort répandu parmi la population. Gérard de Nerval, en visite au Liban en 1843, souligne que le jeune guide qu'on lui proposait pour visiter la montagne libanaise maniait bien l'italien. Nerval ajoute que la plupart des émirs et des cheikhs du Liban s'exprimaient fort bien dans cette langue.

L'influence de l'italien au Liban commença à décliner vers le milieu du XIXe siècle pour disparaître complètement au profit du français, après avoir laissé des traces dans le langage commercial, culinaire et artistique[3].

La relève de l'italien par le français

Les bouleversements politiques, économiques et religieux intervenus au XIXe siècle en Europe et au Liban ont abouti à la relève de l'italien par le français dans le pays des cèdres.

Sur le plan européen on assistait à un affaiblissement général des républiques italiennes et à l'apparition de l'industrialisation qui va provoquer une lutte pour le contrôle de nouveaux marchés dans de nouvelles zones situées en dehors de l'Europe rendant la connaissance du français de plus en plus indispensable sur la scène mondiale. Par ailleurs, la protection des chrétiens orientaux confiée à la France, le développement des relations commerciales françaises avec le Levant, le trafic des soies du Liban en particulier et l'activité missionnaire française contribuèrent à l'expansion rapide de l'influence française au Levant. L'intervention militaire française au Liban en 1860 pour arrêter les massacres des chrétiens devait renforcer cette influence.

Les missionnaires français devaient jouer un rôle de premier plan dans la propagation de la culture française au Liban[4]. Toutefois dans une première étape, la Révolution Française de 1789 fut néfaste au mouvement missionnaire français. La désorganisation des œuvres religieuses en France, provoqua des entraves à l'activité missionnaire[5].

Cependant, la nouvelle république ne tarda pas à se ressaisir, et reprit à son compte les anciens privilèges religieux de la France au Levant. Et Gambetta de déclarer à ce propos que «L'anticléricalisme n'était pas un article d'exportation».

Une autre raison importante de l'affluence des missionnaires français au Liban est l'accueil favorable réservé à ses derniers par l'église maronite. En effet, confrontée au danger représenté à l'égard de ses fidèles par les missions protestantes américaines et anglaises qui débarquèrent au Liban au début du XIXe siècle, l'église maronite se devait de réagir[6]. Dans ce conflit religieux qui cachait en réalité un conflit franco-anglais pour la domination du Proche-Orient, les maronites se rangèrent du côté de la France. L'église maronite fit un bon accueil aux missionnaires français et accepta de partager le monopole de l'enseignement qu'elle détenait au Liban. Ainsi, tout au long du XIXe siècle, il s'est constitué parallèllement à l'activité du pouvoir politique français, des Sociétés françaises de secours en faveur des Chrétiens du Liban dont la Propagation de la Foi (à Lyon et à Paris en 1822), et les Œuvres des Ecoles d'Orient (actuellement l'Œuvre d'Orient en 1856).

C'est dans ce contexte que l'enseignement du français au Liban fut inauguré au Liban en 1834 par les Lazaristes à Antoura.

Le Collège d'Antoura premier collège d'enseignement du français au Liban.

Le Collège d'Antoura fut fondé par les Lazaristes en 1834. L'œuvre répondait à la nécessité de l'introduction d'une éducation moderne au Liban. Cette maison est l'ancien couvent Saint Joseph d'Antoura fondé par les Jésuites en 1657. Cependant, après la suppression de la Compagnie de Jésus en 1773 par le pape Clément XIV, les pères Lazaristes remplacèrent les Jésuites en Orient et notamment à Antoura.

Situé sur le flanc de la montagne libanaise, en bordure de la mer, le Collège d'Antoura devait marquer le point de départ de l'enseignement du français au Liban. Au cours des siècles, le Collège d'Antoura sera visité par d'illustres voyageurs et écrivains français de l'Académie française. Parmi ces personnalités, on retrouve le Comte de Volney, Lamartine, véritable promoteur de l'enseignement du français au collège, Maurice Barrès Henri Bordeaux, le Maréchal Franchet d'Esperey, Georges Le Comte, le général Weygand, Pierre Benoît et Jérôme Tharaud.

Volney qui visita Antoura en 1734 rapporte que:«Sur la frontière du Kesrouan est le petit village d'Antoura où les Jésuites avaient établi une maison qui n'a point la splendeur de celles de l'Europe; mais dans sa simplicité cette maison est propre, et sa situation à mi-côté, les eaux qui arrosent ses vergers, et ses mûriers, sa vue sur le vallon qu'elle domine et l'échappée qu'elle a sur la mer, en font un ermitage agréable. Les Lazaristes qui les ont remplacés... desservent la mission avec autant de charité que de décence[7].

L'article intitulé «Histoire de l'introduction du Français au Liban» est un travail documenté de la façon la plus exhaustive possible. D'où une remarquable objectivité dans l'analyse des facteurs qui ont contribué au développement de la Francophonie au Liban.

Tous les conflits qui gravitent autour du ou des bilinguismes libanais sont traités avec une honnêteté intellectuelle remarquable.

L'homme peut espérer pouvoir agir sur l'histoire. Mais il lui est quasiment impossible d'agir sur la géographie qui, à la fois, unit et divise les peuples. L'histoire nous a montré que les peuples de la méditerannée, toutes les fois qu'ils se sont unis, ils ont pu dominer le monde, intellectuellement, idéologiquement, économiquement, et ceci, pour des siècles.

Le fait que notre pays soit situé en ce point du globe représente un atout de taille que personne ne pourra nous ravir. Corollairement, les relations privilégiées que notre pays entretient avec les autres pays de la méditerannée représentent également un atout de taille que personne ne pourra détruire.

Ce qui est intéressant dans cette région du globe c'est que les interactions qui naissent entre les peuples qui l'habitent ne sont jamais unilatérales. Si le Liban accorde une importance particulière à la langue française parce qu'il y trouve son bien, il faut aussi savoir que la francophonie ne sera plus ce qu'elle est si le Français n'est plus parlé au Liban. Des pays francophones, il en reste beaucoup mais un pays francophone comme le liban, il n'y en a pas de semblable et cela mériterait que l'on continue à œuvrer pour qu'il en soit toujours ainsi.

Marcelle Abi Nader Khorassandjian

HISTOIRE DE L'INTRODUCTION DU FRANÇAIS AU LIBAN

par
Georges T. Labaki
Maître de conférences à l'Université de Georgetown
Washington
1989

HISTOIRE DE L'INTRODUCTION DU FRANÇAIS AU LIBAN

L'histoire de la langue et de la culture françaises au Liban est celle d'une relation privilégiée et unique entre deux peuples, qui plonge ses racines dans l'histoire. La langue de Roland fut parlée au Liban pour la première fois durant les Croisades[1]. Après la fin de ces dernières au XIIIe siècles, l'influence française en Orient reprit un nouvel élan avec la conclusion des Capitulations entre le roi François 1er et le Sultan Ottoman Soliman le Magnifique en 1535. Ces dernières confiaient au roi de France la protection des catholiques orientaux et des Lieux Saints. Cette protection donna lieu à des contacts réguliers entre les rois de France et les Maronites du Liban. Toutefois, ces contacts devaient pendant des siècles se cantonner sur un plan religieux, commercial et politique[2].

Sur le plan culturel, la langue italienne était la plus répandue au Proche-Orient. Elle était à la fois langue de communication religieuse avec l'église romaine et langue d'affaires. En effet, depuis le moyen-âge, et jusqu'au début du XIXe siècle, la navigation dans la Méditerranée était aux mains des Gênois et des Vénitiens qui entretenaient de fortes relations commerciales avec l'Orient. En outre, la politique d'ouverture inaugurée par le prince du Liban Fakreddine II, à l'égard du Grand Duché de Toscane qu'il avait lui-même visité, avait posé les premiers jalons de cette présence italienne. D'autre part, la