

مركز
المركز التربوي للبحوث والإعداد

المَجَلَّةُ التَّرْبَوِيَّةُ

العدد ٢٤ - تموز ٢٠٠٥

مَجَلَّةُ تَرْبَوِيَّةٌ تُعْنَى بِشُؤْنِ الْمُعَلِّمِ



**الفنون في التربية
دراسة في الواقع و الجدوى والتطلعات**

**نماذج دروس
تطبيقية**

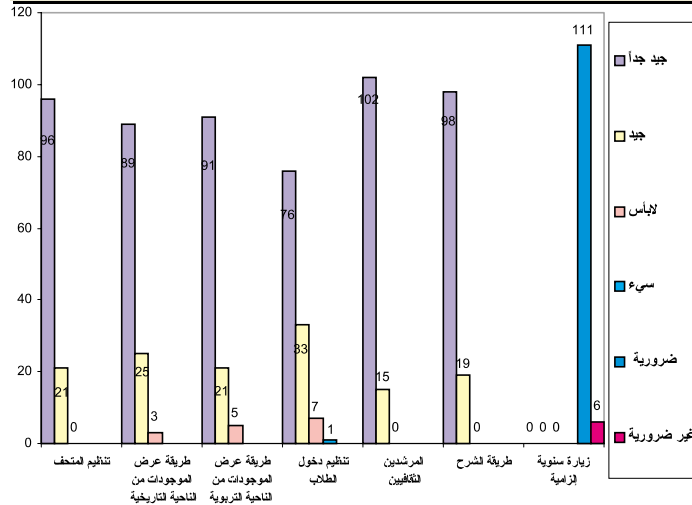
**إعداد المعلمين
بين كلية التربية و المركز التربوي:
معطيات وتساؤلات**

**الخط العربي
فن ودراسة**

لمتحف التراث اللبناني



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



الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي
الوزير

تعميم رقم ١٠٣/٥٠٠

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

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

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

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

تطلب وتؤكد على ضرورة تنظيم زيارات للتلامذة الصفوف المنهجية الرابعة، الخامسة، السادسة، والسابعة من مرحلة التعليم الاساسي، والسنة المنهجية الاولى من مرحلة التعليم الثانوي، باشراف مسؤولي المدارس والثانويات، ومرافقة ومتابعة معلمي واساتذة مادي التاريخ والجغرافيا لتلامذتهم، بعد اخذ موافقة اولياء التلامذة والطلاب المعنية، وذلك خلال النشاطات اللاصفية المنصوص عنها في الانظمة المرعية الاجراء.

بيروت في ١٤/١٠/٢٠٠٥

وزير التربية والتعليم العالي

احمد سامي منقاره



المجلة التربوية

العدد ٣٤ - تموز ٢٠٠٥

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

في هذا العدد

الصفحة	مؤلف
٢-١	الإفتاحية
٣	بقلم وزير التربية والتعليم العالي الدكتور أسعد رزق
٤	كلمة العدد بقلم رئيس التحرير الدكتور هشام زين الدين
٥	الملف التربوي د. جورج سلهب درس تطبيقي في مادة اللغة العربية وآدابها حول قصيدة "الجسر" للشاعر خليل حاوي
١١	وليد حشيشو درس تطبيقي في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية بعنوان: "السكان بحاجة الى موارد"
١٤	د. وهيب ابي فاضل مبادئ عامة لتعليم التاريخ واعطاء الدروس (نموذج-درس للسنة الثانوية الاولى)
١٩	د. منى دياب صور الكتاب المدرسي مدخل المعرفة التكوينية من عمر ٤ حتى ١٠ سنوات
٢٥	Nadia ISKANDARANY: Nouveaux programmes et passerelles des cycles pré-universitaires à l'université
٢٩	Angela RAMMOUZ: Learning English as a Second Language: Ten years of student achievement in the Lebanese Public School System (1992/3-2002/3)
٣٠	جورج فرج أوجه الشمول في التربية الكلية ٤/٣
٣٣	د. عبد الفتاح خضر واقع تحصيل اللغة الأجنبية الأولى: قراءة في نتائج امتحانات الشهادة المتوسطة للسنوات الثلاث الأخيرة
٣٩	د. هشام زين الدين الفنون في التربية: دراسة في الواقع والجدوى والتطلعات
٤٧	فيصل طالب اعداد المعلمين بين كلية التربية والمركز التربوي: معطيات وتساؤلات
٥٠	نزيه رافع من أجل تحقيق النجاح الشامل والكامل في المؤسسات التربوية
٥٢	حسين ماجد الخط العربي فن ودراسة
٥٦	هل تعلم؟
٥٧	احصاءات
٥٨	اصدارات تربوية
٦٠	اخبار، اقوال، طرائف
٦٢	الاشترك في المجلة
٦٣	مقابلة مع الأديب ميخائيل نعيمة



اللوحة للفنان
التشكيلي اللبناني
مصطفى فروخ
١٩٥٧ - ١٩٥١

ولد مصطفى فروخ في بيروت عام ١٩٥١، وتخرج من الجامعة الملكية للفنون الجميلة في روما عام ١٩٢٧. قصد باريس ودرس على يد كبار الفنانين الفرنسيين، عرض أعماله في روما وباريس. عاد إلى بيروت عام ١٩٣٢ بعد رحلة طويلة إلى إسبانيا درس فيها فن البناء العربي المزخرف في الأندلس. أقام العديد من المعارض في بيروت في الجامعة الأمريكية ومدرسة الصنائع وسواها، كما في معرض نيويورك الدولي، ثم دخل اسمه في قاموس الفن العالمي عام ١٩٥٠. حائز على الجائزة الأولى لرئيس الجمهورية اللبنانية عام ١٩٥٥. يحمل وسام الاستحقاق اللبناني ووسام الأرز الوطني من رتبة فارس ورتبة ضابط. انتج الفنان ما يفوق الـ ٥٠٠٠ عملاً فنياً بيعت في لبنان وخارجه وله ثلاثة كتب مطبوعة: "رحلة إلى بلاد المجد المفقود" وهو عن مشاهداته في الأندلس. "قصة إنسان في لبنان" وهو ترجمة لحياته بأسلوب قصصي، ثم "الفنان والحياة" وهو مجموعة محاضرات ودراسات فنية. توفي إثر مرض عضال ألم به في ١٦ شباط ١٩٥٧.

ويصح اعتبار مصطفى فروخ من مؤسسي الحركة التشكيلية في لبنان، وهو الذي عايش تناقضاً داخلياً هائلاً نتج عن وقع الحالة الاجتماعية المحلية عليه ومن مخاضات ثقافية تشكيلية راوحت بين الارتداد على الانطباعية من رحمها ذاته ممثلة بفان غوغ وغوغان وسيزان، إلى بروز اتجاهات تدعو إلى التعبير الذاتي (ماتيس) وإلى كسر الشكل (بيكاسو) وإلى استلهام الأدب والخيال (سلفادور دالي). على الرغم من تعلمه على يد حبيب سرور وتعلق المتنورين حوله إلا أنه جُوبه بموقف اجتماعي رافض حيث يقول: "فإن أهلي... لم يسمعوا بالفن ولا بشيء يسمى تصويراً، وذلك الشيء الذي كان محرماً في اجتهادهم كما كان فاعله يُعدّ كافراً أو زنديقاً...، لذلك، كان أهلي يمنعوني من ذلك...". لقد أدى الفن بفروخ إلى انفتاح على الثقافة الغربية جعله يناهض تقليدية مجتمعه، ولكن لم يعتنق التطورات الفنية التي وسمت الحركة التشكيلية في أوروبا وخصوصاً في باريس عاصمة الثقافة التشكيلية في زمنه.

إن إصرار فروخ على اعتماد الانطباعية كمنهل وحيد لتوجهه الفني ينتج عن موقع الثقافة في المشرق. وبالنسبة لهذه الحقبة فقد أسهم الفنان في تحقيق نهوض ثقافي للبنان، حيث يقول: "كنت كلما شاهدت معالم الرقي والتمدن الصحيح ثارت نفسي وتمنيت لو كان لبلادي بعض ما أشاهده...". لقد وعى الفنان أن اللبنة الأولى في مجال بناء التذوق الفني في المشرق ولبنان، تبدأ من علاقته بالواقع، لذلك انكب على تصوير هيئة الأشخاص كما يقول: "لأنها هي التي تثمر في بيئتنا...". كذلك على تصوير الطبيعة التي تشكل كنز لبنان الأول.

بين انتماءاته الاجتماعية وتوقه لتطويرها، وقدرته الفطرية على تصوير واقعي ملفت حساس، وتعليم أكاديمي يركز على سيادة الاتجاه الانطباعي الذي يمتاز بقوة الخطوط ونقاء الألوان وسيادة روح الطبيعة مع التأكيد على الطابع الشخصي واللون المحلي، وبين التجليات الفنية المتسارعة التطور والتبدل في المجال التشكيلي، إنحاز فروخ إلى لبنان المشرقي المتقاطع مع الغرب.

من هنا نستنتج من خلال عمله (على الغلاف) أن الفنان إنحاز إلى أمانة فنية لونية رُسمت في لحظة ضوئية محددة، وإلى أمانة طبيعية سجلت الطبيعة بليونتها وشاعرية وأمانة توثيقية حيث صور معلماً تراثياً يعود إلى عمق التاريخ، ملتزماً بواقعه حيث يقول: "... وكذلك أحببت أن اتجه بالفن وجهة قومية نحن بأشد الحاجة إليها، لأجل كل ذلك انصرف فروخ إلى الانطباعية وحاد عن التطورات التشكيلية الأكثر راديكالية.

د. عادل قديح

المدير العام المسؤول
رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء
الدكتورة ليلي مليحه فياض

رئيس التحرير
د. هشام زين الدين

مدير المجلة
د. يوسف صادر

الهيئة التربوية

د. هشام زين الدين

د. مرسل أبي نادر

عمر بو عرم

د. نضال أبو حبيب

د. نديم الشوباصي

اسطفان اسطفان

تدقيق لغوي

د. يونس فقيه

تدقيق مواد

الياس شمعون

مستشار إعلامي

ألبير شمعون

المقالات
الواردة في
المجلة التربوية
تعبر عن
آراء أصحابها

الإفتتاحية



بقلم
وزير التربية والتعليم العالي
الدكتور أسعد رزق

بعد انقضاء ثلاثين عاماً على تولّي مسؤولية وزارة التربية، عدت إليها في حكومة انتقالية لثمانية أسابيع أتيح لي خلالها أن أقوم بجزءة على الإنجازات التي طاولت هذا القطاع الحيوي في لبنان، الذي نفذته الحكومات المتعاقبة بما فيها فترة الحرب الأليمة ومن بعدها حكومات الطائف. ووجدت نفسي في هذه المرحلة أبحث عن المبادئ نفسها لأبلغ الهدف عينه وهو المستوى المتميز للتربية والتعليم في لبنان.

وتوقفت عند بعض الإنجازات التي تحققت في التعليم العام والتعليم المهني والعالي، لكن الصدمة جاءت جراء تراجع مستوى الاداء في القطاع الرسمي عما كان عليه منذ ثلاثين عاماً.

إن ما ينقذنا من هذا التراجع هو سياسة تربوية شجاعة، تأخذ في الاعتبار دور لبنان في محيطه العربي والعالمي الذي تميز به من خلال التربية ونجاح التعليم وتعزيز الانفتاح على لغات العالم وثقافته، وحسن الإدارة والقدرة على الإبداع.

إن هذه المواصفات التي تؤمنها التربية المميزة لصقل الشخصية اللبنانية، باتت تحتاج إلى العناية والتجديد ومواكبة عصر العلوم والتكنولوجيا وشبكات التواصل العالمية.

وإذا كان الوضع معروفاً فإن نجاح المعالجات لا يحتمل الإطالة ولا الالتفاف، بل يستوجب قراراً جريئاً يبعد رجال السياسة عن التربية، ويقرب المخلصين من مفاصل القرار التربوي، ليتولوا المهمة فيعود التوازن والمستوى إلى الطليعة في العالم العربي. ويعود لبنان مدرسة العرب وجامعتهم ومنبرهم الثقافي والإعلامي.

إن التخطيط للتربية يجب أن يكون متكاملاً لكل الاتجاهات والمراحل، وآمل أن يلعب المركز التربوي للبحوث والإنماء هذا الدور الذي أناطه به القانون، فتتحقق للتربية الرؤية الموحدة للهدف المنشود وهو المستوى

المرموق ■



كلمة العدد



بقلم رئيس التحرير
الدكتور هشام زين الدين

الشراكة التربوية

يتفق معظم العاملين في الحقل التربوي على أهمية الشراكة ودورها في تفعيل العمل التربوي وتسريع تطوره للوصول به إلى النتائج المرجوة. والعمل التربوي محكوم بمبدأ الشراكة، كونه يشكل نقطة التقاء بين كل العناصر التي تمثل مظاهر حياة الانسان، خصوصاً وأنه لا يمكن لأي طرف أو جهة احتكار ما هو عام بطبيعته. من هنا يجب التأكيد على ضرورة القيام بمشاريع تربوية مشتركة بين القطاعين الرسمي والخاص، وبين المدرسة والمحيط الاجتماعي وبين المؤسسات التربوية والمؤسسات الاجتماعية والتنمية والرياضية والثقافية. فالشراكة في الجهود وفي تنسيق المشاريع التربوية وتنفيذها، تؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة بكل فريق وبالتالي تحقيق الهدف الأعلى والأسمى وهو ارتقاء المواطن - الانسان نحو الأفضل.

انسجماً مع مبدأ الشراكة، لا بد لنا أن نطلق جميعاً أفراداً ومؤسسات لترجمة هذا المفهوم إلى لغة الواقع، ولعل الخطوة الأهم في هذا المجال تبدأ من تحويل المدرسة من مؤسسة تعليمية فقط إلى مركز تفاعل فيه مختلف الأفكار والطروحات التربوية والاجتماعية والتنمية، وتقام فيه الأنشطة التربوية خارج الأوقات المخصصة للتعليم وخلال العطل الأسبوعية وعطلة الصيف، ما يحوّل المدرسة إلى حاجة اجتماعية وأداة تنمية، ويمنحها دوراً حضارياً بإمكانها أن تؤديه وبنجاح في حال وُجدت التشريعات الرسمية لذلك.

نطرح هذه الأفكار ونحن في المركز التربوي للبحوث والانماء، نحاول العمل على تحقيق ما يمكن تحقيقه منها كونها تشكل جزءاً من دورنا الذي نؤمن به، ولأننا في قلب التجربة، ولأننا نتعاطى مع أطراف متعددة التوجهات التربوية ومع شخصيات ومؤسسات تربوية متنوعة، ندرك مدى الحاجة إلى هذه الشراكة وهذا الانفتاح على الآخر، لتضافر جهودنا جميعاً لما فيه مصلحة الجميع. فكم من تلميذ يهدر وقته ومجهوده الفكري والجسدي سدى خلال العطل وأوقات الفراغ، وكم من متسرّب من المدرسة أو متعثّر دراسياً قُضي على مستقبله بسبب عدم قدرته على التفاعل مع مدرسته أو معلميه أو محيطه الاجتماعي، وكم من القدرات والكفايات يمكن إكسابها لأولادنا، إن نحن أحسنّا تخطيط المشاريع الهادفة وتنظيمها لتفعيل قدراتهم وكشف مواهبهم وإخراج مكنوناتهم وبناء شخصياتهم على أسس صحيحة ومتوازنة.

كلنا ندرك حجم المشكلة ونعاني منها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وربما غالبيتنا ندرك أيضاً أن انفتاح المدرسة على النشاطات المتممة للعملية التربوية، العلمية منها والفنية والرياضية والثقافية، تخدم كلها مصلحة التلميذ ومستقبله. خصوصاً وأننا نشهد في السنوات الأخيرة اهتماماً ملحوظاً بالنشاطات اللاصفية في مختلف المدارس الخاصة، وبنسبة أقل في المدارس الرسمية التي تعاني من نقص كبير في هذا المجال بسبب غياب التشريعات اللازمة لذلك من جهة، وتجميد تطبيق ما يتعلق بالمواد الإجرائية التي أضيفت إلى المناهج الجديدة إلى أجل غير مسمى من جهة أخرى. وبالرغم من أننا ندرك أهمية هذا الجانب في حياتنا التربوية، فنحن لا نتحرك بالابتداعات فردية وخجولة تبقى محصورة في الأطر الضيقة. فلماذا لا نعمّم إذاً هذه التجربة، ونضع لها التشريعات المناسبة لكي تتحول المدرسة الى واحة حياة تنبض بالعلم كما بالفرح والأمل ونؤسس لمستقبل واعد لأطفالنا ■

درس تطبيقي في مادة اللغة العربية وآدابها حول قصيدة "الجسر" للشاعر خليل حاوي



د. جورج سلهب
استاذ محاضر في جامعة
القدس يوسف وفي كلية
التربية-الجامعة اللبنانية

■ السنة الأولى الثانوية.

■ المجالات:

- المجال الشفهي : شرح القصيدة وطرح أسئلة شفهيّة، اجابات شفهيّة .
- المجال الكتابي : طرح أسئلة خطيّة، اجابات خطيّة، تصحيح خطي (وتدوين التلاميذ المعلومات على دفتر المادة).

■ موضوع الدرس: قراءة منهجيّة لقصيدة "الجسر"

للشاعر خليل حاوي^(١).

■ المحور: الأدب ، ماهيّة وعناصره.

■ الأهداف العامة للدرس:

- ربط المفاهيم بالقيم : التمييز بين معالم الحضارة والتخلف، ربط الأدب بالحياة وبالمجتمع.
- تذوّق الإبداع الأدبي وتحديد عناصره : القدرة على التخيّل وتفسير المعاني التضمينيّة والرموز.

■ مدّة الدرس: درس يعطى في ثلاث حصص .

- مدّة الحصّة خمسون دقيقة.
- تقسم الحصص الى مرحلتين (٢+١)
- أو ثلاث مراحل (١+١+١)

■ نوع المستندات:

- نص قصيدة "الجسر" للشاعر خليل حاوي
- التأكّد من أنّ النصّ كامل (النص مجتزأ في بعض الكتب الدراسيّة) ، والتأكّد من ضبط الحركات ووضع علامات الوقف وترقيم الاسطر.
- دفتر تحضير المعلم ودفتر العلامات.
- دفتر تحضير المتعلّم.
- اللوح الجداري .

■ الأهداف الخاصة للدرس:

- اكساب المتعلّم مهارات القراءة المنهجية في تحليل النصوص : الحواشي، الدلالات والمفاهيم الحقول المعجميّة، أنواع النصوص، أنماط النصوص، بنية النص، أساليب الكتابة.



الجسر

٣٠ يعبرون الجسر في الصبح خفافاً
أضلعي امتدّت لهم جسراً وطيد
من كهوف الشرق ، من مستنقع الشرق
الى الشرق الجديد
أضلعي امتدّت لهم جسراً وطيد.

٣٥ " سوف يمضون وتبقى
صنماً خلفه الكهّان للريح
التي توسّعهُ جلدًا وحرقا
فارغ الكفّين ، مصلوبًا ، وحيد
في ليالي الثلج والأفق رماد
٤٠ ورمادُ النَّار ، والخيزرُ رماد
جامد الدمعة في ليل السّهاد
ويوافيك مع الصبح البريدُ :
صفحة الأخبار .. كم تجترّ ما فيها
تقلّيتها .. تعيد .. !
٤٥ سوف يمضون وتبقى
فارغ الكفّين ، مصلوبًا ، وحيد ."

إخرسي يا بومة تفرع صدري
بومة التاريخ مني ما تريد؟
في صناديقي كنوز لا تبيد:
٥٠ فرحي في كلّ ما أطعمت
من جوهر عمري
فرح الأيدي التي أعطت وإيمان وذكري،
إنّ لي جمراً وخمرا
إنّ لي أطفالاً أترابي
٥٥ ولي في حبّهم خمراً وزاد
من حصاد الحقل عندي ما كفاني
وكفاني أنّ لي عيد الحصاد،
يا معاد الثلج لن أخشاك
لي خمراً وجمراً للمعاد^(٢)

وكفاني أنّ لي أطفالاً أترابي
ولي في حبّهم خمراً وزاد
من حصاد الحقل عندي ما كفاني
وكفاني أنّ لي عيد الحصاد ،
٥ أنّ لي عيداً وعيداً
كلّما ضوءاً في القرية مصباح جديد
غير أنّي ما حملت الحبّ للموتى
طيوباً ، ذهباً ، خمراً ، كنوز
طفلهم يولد خفاشاً عجوز
١٠ أين من يفني ويحيي ويعيد
يتولّى خلقه طفلاً جديداً
غسله بالزيت والكبريت
من نتن الصيد ؟!
أين من يفني ويحيي ويعيد
١٥ يتولّى خلق فرخ النسر
من نسل العبيد ؟!
أنكر الطفل أباه أمّه
ليس فيه منهما شبه بعيد !
ما له ينشقّ فينا البيت بيتين ؟!
٢٠ ويجري البحر ما بين جديد وعتيق
صرخة ، تقطيع أرحام ،
وتمزيق عروق ،
كيف نبقى تحت سقف واحد
ويحارّ بيننا .. سور ..
٢٥ وصحراء رماد بارد
وجليد ؟!
ومتى نطفر من قبو وسجن ؟!
ومتى ، ربّاه ، نشدّ ونبني
بيدينا بيتنا الحرّ الجديد ؟!

الحصة الأولى - خمسون دقيقة

- فتح الكتاب على صفحة "النص"، أو توزيع أوراق النص على التلاميذ.
- دفترا التحضير والعلامات جاهزان أمام المعلم، ودفترا التدوين جاهز أمام المتعلم.
- يكتب المعلم الأهداف الخاصة على اللوح ويسجلها المتعلم على دفتره.

- القراءة الصامتة

- يتبعها حوار صغير :
- للتأكد من أن المتعلم قرأ النص (يطرح المعلم اسئلة على المتعلمين ويدون على دفتره اشارات مشاركة + ، - ...)
- للتحفيز على الاهتمام بالنص ومضمونه .
- يتناول :

- وضعيّة القول : المرسل، المرسل اليه، المرسله (من هو الشاعر؟ من اي ديوان استلّت القصيدة؟ الى من يتوجّه الشاعر؟ ما هي الرسالة؟ من يواجهه من؟ ماذا تمثل البومة؟ كيف سيواجه الشاعر التخلّف؟ لماذا انتحى الشاعر خليل حاوي؟ هل انتصرت البومة؟ أليست الأجيال الفتية التي آمن بها الشاعر كفيلة بأن تردّ له الثقة بهذا الإيمان؟ ماذا عليها أن تفعل؟ لنقرأ وصيّة الشاعر لنا.)

- ملاحظة النسق الكتابي (نظام التفعيلة ، القافية ، الإيقاع)

- القراءة الجهرية

- من المستحسن أن يقرأ المعلم النص في المرّة الأولى ليركّز على صحّة القراءة (الحركات الإعرابية وعلامات الوقف)، والصوت الواضح، ومخارج الحروف، والنبر والتنغيم، وتمثيل المعنى ...

- تبدأ القراءة الجهرية للتلاميذ : ينتقي المعلم التلميذ بشكل غير متسلسل. ويقرأ كل تلميذ مقطعاً من القصيدة. يتوقّف الأستاذ عند كل مقطع ليشرح أسئلة في الفهم والدلالات والقواعد الوظيفية، كما يتوقّف عند الرموز والمعاني التضمينية للمفردات والتعابير، بدءاً بدراسة حواشي النص. يدون المعلم المعلومات الهامة على اللوح، ويدون التلاميذ المعلومات مع التفاصيل على الدفاتر.

- دراسة الحواشي

- الجسر: التواصل، الربط، الممرّ، العبور، وسيلة انتقال من ضفّة الى أخرى .
- المعنى تضميني: العبور من الحاضر المتخلّف الى المستقبل الواعد. عبور الأجيال الفتية. الجسر رمز للشاعر المعلم الذي ينقل الأجيال الواعدة من التخلّف الى الحضارة عن طريق المعرفة . يحوّل نهر الرماد الى نهر الحياة المتدفقة .

- القصيدة رمزية، والرمز يومي، يشير، يوحي، ولا يفسّر. يحشد الصور فتكثر النداعيات والتأملات والأبعاد الفكرية والجمالية.
- عنوان الديوان " نهر الرماد" هو تضميني كذلك . فالنهر يجري للمياه الكثيفة العميقة والمتدفقة. والرماد غبار الاحتراق وبقاياها، رمز للقبح والجفاف واليباس والحريق، بعكس الماء، رمز الحياة والخصب والانتعاش والحيوية ... يحمل العنوان إذن معنى يقوم على التعارض، يجمع المتناقضات والاضداد .

- قد يكون الجسر عبوراً فوق نهر الرماد الى شاطئ الحضارة ! والرماد والحريق والتجدّد حلقات سلسلة واحدة في أسطورة الفينيقي، الطائر الذي يبعث حياً من رماده . فهل يبعث نهر الحياة متدفقاً من نهر الرماد؟ هل تتحوّل العبودية الى حرية؟
- انتهى نظم المطوّلة التي تنتمي إليها هذه القصيدة في العام ١٩٥٧ . والموضوع ما يزال مطروحاً بقوة على الفكر العربي الحديث وعلى أجيال عصرنا.

- و خليل حاوي من شعراء الحداثة البارزين، وقصيدته هذه شاعت على لسان المتعلمين فأصبحت نشيداً لمناهضة التخلّف ورموزه. وهو الشاعر الذي هاله دخول الدبابات الإسرائيلية الى بيروت، العاصمة الحبيبة، عرين الحرية والنضال، موطن الشباب الأبي المثقف والملتزم، طلاب الشاعر المعلم في الجامعات ... فما كان من فكره المضطرب الراض الى أن وضع حداً لحياته فأصممت الرصاصة الجسد ولكنّها مثل حريق الفينيقي، كانت مهد قيام الرسالة، فشاعت "الجسر" أنشودة نضال على كل لسان .

- الدلالات والمعاني

- شرح المعاني التضمينية للمفردات والتعابير بحسب ورودها في سياق النص (على سبيل المثال لا الحصر) :
- مصباح جديد (٦) : الولادة، الأطفال، الجيل الفتى، موعد مع المستقبل. الشاعر لم يتزوّج وهو يفرح كلّما كثّر أولاداً أتراه، فهو يعتبرهم أولاده بالذات .



اللوحة ووضع خط عامودي بالطبشور الأبيض يقسم اللوح قسمين. يكتب في اعلى القسم الأول عبارة "الحقل المعجمي للتخلف" وفي أعلى القسم الثاني عبارة "الحقل المعجمي للحضارة".

- يطلب المعلم الى احد التلاميذ أن يقرأ النص ويتوقف عند المفردات والتعابير التي تدرج تحت أحد العناوين . وتسجل المفردة او العبارة في الحانة المناسبة على اللوح .

● ملاحظة: عند اشتغال العبارة على أكثر من كلمتين، توضع كلمات السياق (التي تحيط بالكلمة الأساس) داخل قوسين.

- دراسة الحقول المعجمية في قصيدة "الجسر":

- تقوم قصيدة "الجسر" على وحدة تأليافية أسلوبية ومعنوية هي التضاد. وهذه الوحدة العضوية تتجلى في أبرز مظاهرها في الحقول المعجمية ونمط النص وبنيتها. كما تنعكس في الصور البيانية. أما الحقول المعجمية فيمكن تصنيفها في محورين يقومان على التباين: السلفية والتخلف ومظاهرها من جهة، و البعث والحضارة ومعالمها من جهة أخرى .

- تدرج في الحقل المعجمي للسلفية والتخلف المفردات والتعابير الآتية: الموتى (٧)، خفاشا (٩) عجوز (٩)، نتن الصديد (١٣)، نسل العبيد (١٦)، عتيق (٢٠)، قبو (٢٧)، سجن (٢٧)، كهوف الشرق (٣٢)، مستنقع الشرق (٣٢)، بومة (٤٧)، بومة التاريخ (٤٨)، الأفق رماد (٣٩) رماد النار، الخبز رماد (٤٠)، معاد الثلج.

- تدرج في الحقل المعجمي للبعث والحضارة المفردات والتعابير الآتية: عيد الحصاد (٤)، مصباح جديد (٦)، يفني، يحيي، يعيد (١٤)، خلقه، طفلا جديد (١١)، غسله، بالزيت والكبريت (١٢)، خلق فرخ النسر (١٥)، جديد (٢٠)، صرخة، تقطيع أرحام (٢١)، تمزيق عروق (٢٢)، نظفر (٢٧)، نشد، نبي بيدنا بيتنا (٢٨)، بيتنا الحرّ الجديد (٢٩)، يعبرون الجسر (٣٠)، الشرق الجديد (٣٣)، أطفال أترابي (١)، جمرا وخمرا (٥٣).

● تتجلى رموز التخلف في المحور الأول في مفردات: "الموتى"، أي الجمود والاضمحلال، غياب الوجود وانحسار المواقف، و"خفاشا عجوز"، فقدان البصر والبصيرة، العمى الجسدي والفكري، الهرم والعجز، و"نسل العبيد"، العبودية والذل والانكسار والخنوع؛ وهذا الأمر مستمر من جيل الى جيل... و"عتيق"، الهرم، الماضي المتجمد، فقدان الوهج والجدّة، و"البومة"، و"بومة

- يجري البحر ما بين جديد وعتيق (٢٠): الحضارة والتخلف، العتيق.معن البالي المهترى، والجديد.معنى الحضارة والتقدم... والبحر هو المسافة بين الضفتين، ضفة التخلف وضفة الحضارة. وطبيعي أن يكون الشاعر جسر العبور بين الضفتين.

- الخبز رماد (٤٠): الخبز هو القوت اليومي الأساسي للحياة، هو الغذاء، باعث الحيوية والنشاط في الأجساد. والرماد بقايا الاحتراق، باعث القحل، عامل الاختناق، الجفاف في الحلق. وتأتي هذه الصورة تكملة "للأفق رماد وللنار رماد" في "ليالي الثلج"، ثلاثية البرد والجوع والعطش التي تهدد وجود الشاعر.

- بومة التاريخ (٤٨): الصورة الأكثر تعبيرا عن السلفية والتخلف والنعيب. الصفحة السوداء التي تحيط بالذاكرة وتشدها الى الماضي الأليم وليس الى الماضي المشرق. والتي تسد آفاق المستقبل والحلم بالتغيير والانتفاضة على الحاضر البائس. إنه الصراع المزمع بين الحضارة والتخلف. والبومة هي الطائر الأسود الذي يطلق في الليالي نعيبا مزعجا ممهدا للحظ السيء وأصبح هذا الطائر رمزا للشؤم والبلاء.

- فرحي في كل ما أعطيت من جوهر عمري (٥٠-٥١): شتان ما بين العطاء من جوهر العمر، من الذات، من كيان الإنسان الأعمق، من المحبة والقيم والمثل، من المبادئ الأساسية المتسامية التي يقوم عليها الجنس البشري، وبين العطاء مما يفيض عن الإنسان أو يكون هامشيا بالنسبة الى الكيان كالمال والعطايا المادية. فالفرح الحقيقي هو العطاء من الكيان من الجوهر، وهذا ما يفرح الشاعر ويسعده.

الحصة الثانية: خمسون دقيقة

- الحقول المعجمية

- إمكانية رقم ١: يطرح المعلم السؤال التالي على التلاميذ ويعطيهم مدة عشر دقائق لتحضيره في الصف: استخرج من النص الحقل المعجمي للتخلف والحقل المعجمي للحضارة وتكلم من خلالهما على القضية التي يطرحها الشاعر في قصيدته .

- يطلب المعلم الى بعض التلاميذ قراءة ما حضروه ويضع اشارات مشاركة .

- يعطي المعلم الإجابة كنموذج كتابي.

- إمكانية رقم ٢: يطلب المعلم الى احد التلاميذ الوقوف امام

(بإي المتكلم): أضلعي امتدّت. المضارع والماضي (جسر العبور) القسم الخامس: (٣٥ - ٤٦)، صيغة المخاطب المذكر، المضارع. القسم السادس: (٤٧ - ٥٩)، المخاطب المؤنث، صيغة الأمر. - يصار بعدها الى تحديد الكلمة الموضوع في النص (الجسر)، والكلمة المفتاح والفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية والروابط في كل قسم، ووضع عنوان لكل قسم، من خلال الحوار وطرح الأسئلة الشفوية. - من المفيد اعطاء هذا القسم الأخير كتحضير منزلي كتابي.

الحصّة الثالثة - خمسون دقيقة

- نوع النص
- الأدب الوجداني الغنائي: العواطف القومية والوطنية، المشاعر الصادقة القوية المؤمنة بحركة الحياة المتطورة، النزعة الذاتية، الأدب الملتزم.
- نمط النص
- يمكن اعطاء اسئلة تحضير منزلي تتناول نمط النص ووظيفة الكلام.
- في الأقسام الأربعة الأولى تقاطع الوصف (الداخلي والخارجي) والسرد.
- في القسمين الخامس والسادس: نمط برهاني (استعمال الوصف من أجل البرهان)
- إن دراسة هذا القسم يتطلّب حصّة مستقلة. ومن الأفضل تطبيق هذه الكفاية على نص نثري.
- أساليب الكتابة
- إن دراسة أساليب الكتابة تتناول التعيين والتضمين (كثافة الرموز)، الصور البيانية والمحسنات البديعية، ودراسة الجملة (النواة، البسيطة، المركبة، الخبرية والإنشائية) والقواعد الوظيفية (الإيقاع والوزن).
- الرموز: تطرقنا الى بعضها سابقا ونشير هنا الى أمثلة اضافية عليها:
- الطيوب ومعانيها (٨): تحنيط الموتى ورش الكفن بالروائح العطرة. وتمثل هنا رفض الشاعر مديح التخلف والسلفية وتمجيدهما وإحياءهما.
- مشهد الصلب وأبعاده الدينية والإنسانية (٣٨): وضع المصلوب "فارغ الكفين"، والعزلة "وحيد" وأشدّ الميتات هولا "مصلوبا". يتمثل موت المسيح المعلم على الصليب. قدر المنقذين والناثرين والرافضين للخنوع والتسلط والجهل أن يموتوا شهداء.

التاريخ، الرمز الأسطع للنعيب والشؤم ومقاومة التقدم والحضارة، والبومة ربيبة الظلام والخوف والجهل والرمز التاريخي للبقاء على الماضي... ومثلث الرماد في الأفق والنار والخبز. أما رماد الأفق، فانحسار للرؤية، وضيق. وكلما تفاقم اللون الرمادي كلما اقترب من السواد. ورماد النار قمة المساة، فإذا كانت النار باردة فأى أمل بالدفء يرتجى؟ ورماد الخبز انتفاء للطعم ولذلة التمتع باطياب الحياة. لقد عكس الظلام ظلّه على العينين فانعدمت الأحاسيس كلّها وساد الاحباط والجمود. وثلج الشتاء يهدّد ويتوعّد الحجر والبشر.

وتعبّر المفردات الدالة على المكان بدورها عن الذلّ والضعة والهوان، فالقبو ليس مكانا لائقا للإنسان، والكهوف، مخابىء لإنسان العصور البدائية، والسجن، موضع إقامة المحكوم عليهم...

● بالمقابل تتجلى رموز الحضارة في المفردات والتعابير الدالة على الطفولة "الأطفال، طفل جديد، فرخ النسر"، وعلى التجدد "مصباح جديد"، عائلة جديدة خميرة المستقبل الواعد، التغيير، البراءة.. على لحظة الخلق مع كل ما تحويه من ألم وما تعبّر عنه من انفصال عن الماضي "تقطيع أرحام، تمزيق عروق، صرخة" يتبعها التطهير بـ "الزيت والكبريت" وكأنّها إعادة التكوين "يفني، يحيي، يعيد". أمّا عيد الحصاد، فرمز الخير والبركة والعطاء والجنى، بوجه الجوع والعوز.. وما الجمر والخمر، سوى تدفئة الشتاء بوجه ليالي الثلج. ويتعالى البنيان "بنني بيدينا، بيتنا الحرّ الجديد"، بوجه أقبية الذل وكهوف الهوان.

بنية القصيدة:

- يُعطى التلاميذ عشر دقائق لتحضير السؤال الآتي:
- عيّن أقسام النص بالعودة الى وضعيّة القول (المرسل، المرسل اليه، المرسله)، وصيغ الأفعال.

- تصميم إجابة مقترحة

القسم الأول: (١ - ٩)، المتكلم الشاعر. الفعل الماضي.

القسم الثاني: (١٠ - ١٨)، صيغة الغائب، الاستفهام

الإنكاري، الفعل المضارع. انتقال من الخاص الى العام.

القسم الثالث: (١٩ - ٢٩)، صيغة جمع المتكلمين "نحن"،

الفعل المضارع: الحاضر والمستقبل.

القسم الرابع: (٣٠ - ٣٤)، جمع الغائبين (يعبرون) + المتكلم المفرد



يفني ويحيي ويعيد (وتيرة انفعالية سريعة- الإفناء والإحياء وإعادة الخلق: رغبة الشاعر بالتخلص سريعا من أطفال العبودية ليجعلهم أطفال الحرية والحضارة الراقية)، يتولى خلقه طفلا جديد... (جملة ممتدة)

- كذلك الأمر بالنسبة الى : نظفر... نشند، نبي بيدينا بيتنا الحرّ الجديد (تدرّج تصاعدي- إيقاع سريع)
- من كهوف الشرق، من مستنقع الشرق الى الشرق الجديد.. (تدرّج تصاعدي).

- تبقى صنما... فارغ الكفين، مصلوبا وحيد... (تدرّج انحداري). دور الحال في التعبير عن الألم والعزلة.
- دراسة الجملة المركبة الممتدة (حال ونعت) في مطلع الفقرة الخامسة.

- تقاطع الجمل الخبرية والإنشائية في الفقرة الأخيرة (٤٧ ال ٥٨):
جملتان إنشائيتان تفيدان التحدي والمواجهة تحضنان أكثر من ست جمل خبرية تؤكّد على هذا التحدي وتبرز عناصره ومقوماته.

- بالإمكان التأكيد على الوزن والإيقاع بتنوع الأمثلة على نظام التفعيلة، والموسيقى الخارجية والداخلية للقصيدة، وتطوير العبارة، كثرة القوافي وتنوعها وتكرارها والجرس الموسيقي...
- حروف المد أي الصوامت القصيرة والطويلة: "بحار بيننا.. سور.. وصحراء رماد بارد وجليد"، تتبعها الصوائت: "ومتى نظفر من قبو وسجن ومتى، رباه، نشند ونبي بيدينا بيتنا الحرّ الجديد." (جمع الحروف المتقاربة المخارج: ت، ن، د: الأسنانية اللثوية. وكذلك الشفوية: بي بي: بيدينا، بيتنا).
- دراسة الجمل الانشائية: الاستفهام والتعجب.

خاتمة في القراءة المنهجية :

لا يمكننا تطبيق الكفايات الدراسية كلّها على نص واحد في حصص التدريس الفعلي، لذلك ننتقي الكفايات الأكثر ملاءمة لدراسة النص. على سبيل المثال: الحقل المعجمية واساليب الكتابة في قصيدة "الجرس".

ويبقى التعبير الكتابي المستقى من نمط النص أو من القضايا التي يتناولها النص. وقد يشكّل موضوع مسابقة منزلية أو صفية. ومن المفيد أن يتناول هنا موضوع مساهمة الشباب في مسيرة الحضارة.

هوامش:

- (١) خليل حاوي (١٩٢٥-١٩٨٢) شاعر وناقد لبناني.
(٢) خليل حاوي، نهر الرماد ١٩٥٧، المجموعة الكاملة، الطبعة الثانية، دار العودة، بيروت، ١٩٨٢ ص. ١٣٥ - ١٤٢.

- ويمكننا أن نقف ملياً أمام المعاني الضمنية للجرم والخمر والأطفال والرماد والجديد والعتيق.
- الصور البيانية

- لي في حبهم خمر وزاد: كناية عن الديمومة والاستمرار والحماية. فالخمر نشوة الحياة وطبيها، وله كذلك معنى ديني (دم المسيح في الذبيحة الإلهية)، ويحمل معنى الدفء والحرارة في أيام الشتاء... حب الأطفال حماية للشاعر وإيمان بالمستقبل وحرارة عاطفية هي غذاء للروح ودعوة للاستمرار.

- كلّما ضوءاً في القرية مصباح جديد: مجاز مرسل (بيت جديد، الجزء مكان الكل).
- نسل العبيد: كناية عن العبودية النفسية المرتبطة بالتخلّف والذلّ والهوان.

- نظفر (٢٧): استعارة، بمعنى نثور.
أضلعي امتدت لهم جسرا: تشبيه حذف منه الأداة. وظيفته الإشارة الى وسيلة العبور الرمزية من الجهل الى المعرفة، من العبودية الى التخلّف. تشبيه معنوي بمادي لتبسيط الفكرة وتصويرها والتركيز على دور الشاعر في عملية العبور هذه.

- جامد الدمعة.. ليل السهاد.. استعارة الخبز رماد: تشبيه بليغ.

- المحسنات البديعية: التركيز على الطباق "جديد وعتيق" (٢٠) "من كهوف الشرق، من مستنقع الشرق الى الشرق الجديد (٣٢+٣٣)، "يمضون وتبقى" (٣٥).

إن كثافة الصور البيانية والتضمين تعبّر عن رقي الفن الأدبي وكثافة الصور والإيحاء. وبينما تلجأ نظرية الفن للفن الى كثافة الصور بهدف الجمال الفني المجرد، نرى هنا أنّ كثافة الصور عمّقت التزام الشاعر بمجتمعه وبالدفء عن قضية حضارية آمن بها الشاعر ووقف حياته عليها.

- الجملة الشعرية والإيقاع
- هذه القصيدة مبنية على تفعيلة بحر الرمل (فاعلاتن). ويختلف عدد المرّات التي تتكرّر فيها التفعيلة من سطر الى سطر. فبينما السطر ٤٣ يتألف من ثلاث تفعيلات وجزء من التفعيلة ويتألف السطر ٤٤ من الجزء الأخير من هذه التفعيلة وتفعيلة اخرى.
- من المفيد إجراء تطبيقات على اللوح تبين النسق الكتابي للتفعيلات.

- التدرّج التصاعدي في التعبير عن الأفكار بإيقاع ينحسر أو يمتدّ بحسب مقتضيات الفكرة:

درس تطبيقي في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية بعنوان: السكان بحاجة الى موارد



وليد حشيشو
مركز الإرشاد والتوجيه
ثانوية البنات الثانية- صيدا

■ **المادة:** التربية الوطنية والتنشئة المدنية

■ **الأهداف التعليمية:** يصبح التلميذ قادراً على ان:

- يتعرف إلى الموارد ومصادرها وأنواعها
- يكتشف العلاقة بين الموارد والسكان
- يدرك أن تعزيز الموارد وتطويرها ضرورة للحفاظ على نوعية الحياة.

■ **الصف:** التاسع الأساسي

■ **التقنيات والطرائق المستخدمة:** الطريقة الاستقرائية - الاستنتاجية، طريقة

العصف الذهني، طريقة حل المشكلات وعمل المجموعات.

■ **المحور:** السكان ونوعية الحياة

■ **الوسائل التعليمية:** صور، جداول، تقارير، نصوص.

■ **المدة:** حصة دراسية واحدة

٥- أجمع هذه العناصر تستنزف بالاستعمال، أم أن هناك ما يتجدد ويتكوّن من جديد؟
تدون الإجابات على اللوح وبمساعدة التلاميذ نستنتج ما يلي:
"العناصر الموجودة في الطبيعة هي موارد طبيعية يستفيد منها الإنسان ويستخدمها في حياته ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع:



مستند رقم ١ (الأرض مصدر الخيرات ومورد متجدد)

النشاط الأول: طرح الموضوع بالطريقة الاستقرائية - الاستنتاجية من خلال قراءة وملاحظة التلاميذ للمستندات: (١٠ دقائق)

- مستند ١: الأرض مصدر الخيرات ومورد متجدد
- مستند ٢: الشمس والمياه موردان دائمان
- مستند ٣: فقرة من التقرير السنوي لصندوق الأمم المتحدة للسكان - جريدة النهار ١٢/١٠/١٩٩٩
- مستند ٤: المياه ثروة وخير وبركة.
- مستند ٥: الغابة ثروة ينبغي الحفاظ عليها. ويطلب من التلاميذ الإجابة على الأسئلة الآتية:
- ١- ما العناصر الطبيعية الظاهرة في المستندات ١ و٢ و٣ و٤ و٥؟
- ٢- ماذا تسمي هذه العناصر؟
- ٣- هل هذه العناصر لازمة وضرورية للحياة؟
- ٤- استناداً إلى المستند رقم ٣ ماذا يحصل لهذه العناصر وما سبب ذلك؟

- يتكاثر السكان حيث تكون موارد العيش متوافرة ويقل عددهم او يلجأون الى الهجرة حيث تكون موارد العيش قليلة أو غير متوافرة.

- هناك علاقة بين السكان والموارد وهي علاقة ذات تأثير متبادل (جدلية) وقد تناول الفلاسفة هذه المسألة.

- البعض يعتقد أن قدرة الإنسان على التناسل تفوق قدرة الأرض على إنتاج المواد الغذائية، والموارد سوف تستنزف فيتعرض السكان للفقر والجوع، والبعض الآخر يعتبر المشكلة في سوء توزيع الثروة والموارد.



مستند رقم ٢ (الشمس والمياه موردان دائمان)

لا يرتبط غنى الدولة أو فقرها بكثرة سكانها أو قلتهم، وانما بقدرة الدولة على إدارة إنتاج الموارد، والمشاكل التي تنتج عن تزايد السكان كثيرة منها: الفقر والجوع، صعوبات في معالجة أسباب إساءة استعمال الموارد الطبيعية، صعوبات اقتصادية، إعاقة في التنمية.

يبدأ المعلم بطرح إشكالية العلاقة بين الموارد والسكان بطرح الأسئلة الآتية:

- ١- ماذا يحصل للسكان حين تكون موارد العيش متوافرة؟
- ٢- ماذا يحصل للسكان حين تكون موارد العيش قليلة أو غير متوافرة؟
- ٣- هل هناك من علاقة بين السكان والموارد؟ وكيف هي هذه العلاقة؟
- ٤- هل أسهم الفلاسفة والعلماء في التعليق على هذه المسألة وتناولها؟

لمعرفة رأي التلاميذ يُطلب منهم قراءة صامته للفقرة الثانية من الدرس.

- ماذا يقول بعض الفلاسفة في هذه العلاقة؟

- وماذا يقول البعض الآخر؟

- أيرتبط غنى الدولة أو فقرها بكثرة سكانها او ازدحامهم او

قلتهم أم بقدرة الدولة على إدارة عملية إنتاج الموارد؟

- ما تعليقكم على ذلك؟ وما المشاكل التي تنتج عن تزايد

السكان؟

تدوّن الإجابات على اللوح وبمساعدة التلاميذ نستنتج ما يلي:

«جاء في التقرير السنوي لصندوق الأمم المتحدة للسكان أن عدد سكان العالم تضاعف أربع مرات منذ مطلع القرن العشرين، وارتفع من ١,٦ مليار إلى ٦ مليارات في ١٢/١٠/٩٩ محققاً تزايداً سريعاً لا مثيل له... هذا المدّ الديمغرافي يؤدي إلى تزايد الضغوط على الكرة الأرضية بسبب الاستهلاك غير المتوازن، والإسراف، وازدياد الطلب على الطعام والمياه...»

جريدة النهار. العدد ٢٠٤٧٤. تاريخ ١٢/١٠/٩٩.

مستند رقم ٣ (فقرة من التقرير السنوي لصندوق الامم المتحدة للسكان)



مستند رقم ٥ (الغابة ثروة ينبغي الحفاظ عليها)



مستند رقم ٤ (المياه ثروة وخير وبركة)

النشاط الثالث: طريقة حلّ المشكلات وعمل المجموعات (٢٠ دقيقة)

١- يوزع المعلم تلاميذ الصف إلى مجموعات أربع ويطلب من كل مجموعة إيجاد حلين أو ثلاثة للمشاكل التي تواجه الموارد الطبيعية بهدف تطويرها والحفاظ على نوعية الحياة.

المجموعة الأولى: مشكلة تناقص الموارد غير المتجددة وتحديد البترول والغاز والفحم الحجري.

المجموعة الثانية: مشكلة الحفاظ على الموارد الدائمة المهددة من مياه وهواء وتربة.

المجموعة الثالثة: مشكلة تزايد السكان.

المجموعة الرابعة: مشكلة توزيع الثروة.

٢- تُعطى كل مجموعة سبع دقائق لإنجاز مهمتها ويطلب من مقررري المجموعات عرض ما توصلت اليه كل مجموعة وكتابتها على اللوح.

٣- يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ بتنظيم لائحة بالوسائل التي عليهم اعتمادها لتطوير الموارد الطبيعية للحفاظ على نوعية الحياة.

التقييم: يطرح المعلم بنهاية الحصة بعض الأسئلة حول المفاهيم والقضايا التي يتناولها الدرس للتأكد من ترسيخها في أذهان التلاميذ (٧ دقائق).

– الموارد الطبيعية وأنواعها

– علاقة الموارد بالسكان وآراء الفلاسفة بذلك

– كيفية تطوير الموارد للحفاظ على نوعية الحياة.
فرض منزلي: يطلب من كل تلميذ وضع لائحة بمجموعة إرشادات عليه اعتمادها للحفاظ على الثروة المائية في لبنان (٣ دقائق) ■



مبادئ عامة لتعليم التاريخ وإعطاء الدروس

نموذج: درس للسنة الثانوية الأولى



د. وهيب أبي فاضل
باحث ومؤرخ

إن تعليم التاريخ ضرورة لمعرفة قصة وجود الإنسان على الأرض، وقصة إنجازاته الحضارية، وعلاقات الشعوب ببعضها. وبخاصة لمراقبة تطور الأحداث حتى وصل العالم إلى ما هو عليه اليوم. إن تاريخ الشعب هو بمثابة هوية هذا الشعب، وتأكيد على حقه بأرضه، وبالعيش. وهو بالتالي تركيز للمواطنة الواعية، حتى يعرف المواطن تاريخ وطنه ويخلص له بوحي وقناعة. إن معرفة أختيار الماضي تسمح ببناء الحاضر، والإعداد للمستقبل على أساس التجربة والخبرة، وذلك بالإفادة من عبر الماضي. وقد ثبت أن من يعرف التاريخ هو أكثر وعياً من سواه، وقل عرضة للوقوع في الأخطاء.

واللازم. على معلم التاريخ أن يواجه هذه الصعوبات، ليجعل درس التاريخ جذاباً مفيداً، وليؤكد أن هذه المادة ليست دون غيرها من المواد كقيمة علمية بحاجة إلى التفكير الواعي والمنطق السليم. بإمكان معلم التاريخ أن يعيد الملل عن تلاميذه باستخدام وسائل كافية للإيضاح من خرائط وصور ونصوص، أن يعرف كيف يشرك التلاميذ بالبحث والتفكير، يطرح عليهم الأسئلة، يضعهم خلال إعطاء الدرس أمام القضايا الصعبة والمصيرية، يدعوهم إلى التفكير بأمرها، وبالبحث عن حلول لها، ثم يكمل البحث ويعطي الحل، ويؤكد للتلاميذ اتساع مجال التاريخ بحيث يشمل نشاطات البشر، ومجالات تفكيرهم كافة، وما من مادة كالتاريخ تحتاج إلى سعة المعرفة. يوزع معلم التاريخ طرائق التعليم حسب المراحل والصفوف والدروس، على أن يحرص في كل المراحل على اعتماد الوسائل الإيضاحية، والدقة والوضوح في شرح الدرس، وذلك باعتماد مبادئ عامة من حيث طريقة الكلام بهدوء و بوضوح، والتأكيد على الحرص على مصلحة التلاميذ، واعتماد اللوح الأسود، وتمضية معظم وقت الدرس وقوفاً بل تحركاً أمام التلاميذ، وعلى المعلم أن يلعب أيضاً دور الممثل إلى حد ما أمام تلاميذه، فيفرح للأحداث المفرحة، ويحزن مع المحزنة، وينبغي أن تتطور طريقة إعطاء الدروس حسب الصفوف والمراحل كما ذكرنا وذلك حسب المبادئ الآتية:

على عاتق معلم التاريخ مسؤوليات علمية وأخلاقية وإنسانية ووطنية كبيرة، عليه أن ينقل المعلومات لتلاميذه بصدق وأمانة، مؤكداً على صحة أخبار الماضي وصدقها بصورة علمية، على المعلم أن يفيد من أحداث الماضي ويعرف كيف يأخذ العبرة للحاضر والمستقبل، عليه أن يعرف كيف يربط الماضي بالحاضر متى كان ذلك ممكناً، إنما دون أن يعكس الحاضر على الماضي، أي دون أن يحرف أخبار الماضي لمصلحة الحاضر.

على معلم التاريخ أن يؤكد على الشعور الإنساني والأخلاقي. على التعاون بين الشعوب والتأكيد على القيم الأخلاقية بإدائه مظاهر الظلم والاستبداد، والإشادة بمن يحترم الوطن والإنسان ويخلص للقيم الأخلاقية.

على معلم التاريخ أن يكون غير محازب وغير متحزب. بل أن يكون معتدلاً محايداً، إنما الحياد لا يعني السلبية وبصورة خاصة تجاه القضايا الأخلاقية والوطنية، فيدعها تمر كأنها لا تعنيه، بل ليكون إيجابياً يركز على ما فيه الصدق والخير.

كثيراً ما يشكو التلاميذ من مادة التاريخ، يعتبرون الدرس مملاً وصعباً، يرهق الذاكرة ولا يدعو إلى التفكير والمنطق. وثمة كثيرون يعتبرون مادة التاريخ ثانوية، كذلك فإن مناهج التعليم، لسبب من الأسباب، أهملت مادة التاريخ فلم تخصص لتعليمها الوقت الكافي

يكتفي في عمله بكتاب التلميذ، بل يرجع إلى مراجع ومصادر رصينة. حتى يتمكن من شرح الدرس بوضوح، وحتى يستطيع ان يجيب بصدق على ما يمكن أن يطرح التلاميذ من أسئلة، وبصورة خاصة في المرحلة الثانوية.

على المعلم أن يحضر الدرس مسبقاً، يقرأ كتاب التلميذ، ومراجع أخرى، يحضر تصميمات للدرس، ومن الأفضل أن يكون ذلك على بطاقات حتى يمكن الاحتفاظ بها والإفادة منها من سنة إلى سنة.

- مراحل إعطاء الدرس

١- طرح أسئلة عن الدرس السابق للتأكد من مدى استيعاب

التلاميذ للدرس. ولتوضيح ما لم يفهمه التلاميذ. وضع علامة، لان العلامة تشجع التلميذ، وتعطيه مزيداً من الجدية.

٢- إعطاء الدرس الجديد: الكتابة على اللوح الأسود اسم الدرس، ورقم الصفحة في كتاب التلميذ، وضع الخرائط والمستندات اللازمة، بدء الدرس بأسئلة تمهيدية.

٣- شرح الدرس، الإفادة من المستندات، شرح الدرس مقطعاً مقطعاً مع كتابة العناوين والأفكار الرئيسة على اللوح الأسود، طرح الأسئلة للتأكد من مرافقة التلاميذ للدرس.

من المستحسن أيضاً قراءة بعض المستندات وشرحها ومناقشتها. كذلك بإمكان المعلم أن يشرح موضوعاً أو يقص قصة صغيرة أو يورد خبراً ما بجانب الدرس. ففي ذلك فائدة توضيحية، وعامل مساعد لإزالة الضجر أو التقليل منه.

بعد الانتهاء من شرح الدرس، ملء الوقت الباقي من حصة الدرس، لقراءة الدرس في كتاب التلميذ في الصفوف الابتدائية، كذلك في الصفوف المتوسطة. أو شرح بعض المستندات الواردة في الكتاب من نصوص أو صور أو خرائط.

أما في الصفوف الثانوية فمن الأفضل قراءة النص ومناقشته أو شرح مستند: صورة، رسم، خريطة، طرح أسئلة، إجابة على أسئلة التلاميذ. حتى لو كان بين الأسئلة ما يتعلق بالأحداث الحاضرة الكبرى في البلاد أو في غيرها.

- في كل المراحل وفي جميع الصفوف والدروس، يستعين باللوح الأسود، يكتب عليه موضوع الدرس، والصفحة في كتاب التلميذ، يستعين بوسائل الإيضاح من صور ورسوم ونصوص وخرائط، فالخريطة ضرورية في معظم الدروس، ومن المستحسن للمعلم الذي يستطيع أن يرسم خريطة على جانب من اللوح الأسود يعين عليها أسماء المواقع والأمكنة التي ترد في النص. مستعملاً الطباشير الملون. كذلك يضع على اللوح الأسود تصحيحاً للدروس يرافق الشرح وذلك بان يكتب عنوان المقطع الذي يشرحه، وابرز الأفكار، ثم ينتقل من مقطع إلى آخر حتى ينتهي الدرس.

- في الصفوف الابتدائية حيث تكون المعلومات جديدة بالنسبة للتلميذ، يعرض المعلم المعلومات، بشكل قصة إذا أمكن، يتكلم بهدوء وبوضوح، يتوقف من وقت إلى آخر يسأل التلميذ، يطلب إلى أحدهم أن يعيد بعض الأفكار أو المعلومات التي وردت، وذلك ليتأكد من مدى مرافقة التلميذ للشرح وفهمهم له. بعد أن ينتهي شرح الدرس، يطرح بعض الأسئلة، ثم يطلب إلى تلميذ أن يقرأ النص في الكتاب، فيشرح الأفكار الرئيسة، والكلمات الصعبة، ويحرص على إشراك التلميذ. فيتأكد من انهم جميعاً يرافقون الدرس.

- أما في المرحلة المتوسطة، فيكون التلميذ على درجة من المعرفة، ومن إدراك إحداث الماضي، فيختلط الدرس بين شرح الأستاذ وطرحه الأسئلة لإشراك التلميذ في العمل ودعوتهم إلى التفكير، ولا مانع من قراءة بعض النصوص، وقراءة النص في كتاب التلميذ وشرح ما فيه من صعوبة.

- في الصفوف الثانوية يكون التلميذ قد بلغ درجة متقدمة من المعرفة والوعي. وقد أصبح أكثر قدرة على التفكير وشرح الأحداث وتحليلها، واكتشاف ما فيها من عبر. فعلى المعلم أن يبين للتلميذ، بل يجعلهم يكتشفون، أن مادة التاريخ لا تقل أهمية عن غيرها من مواد، بل ربما تدعو أكثر من غيرها إلى التفكير والتحليل والبحث. كذلك بإمكان المعلم في المرحلة الثانوية أن يعود التلميذ على استخلاص المعلومات الرئيسة وكتابتها، وذلك تحضيراً للمرحلة الجامعية.

- إن مسؤوليات المعلم وبصورة خاصة معلم التاريخ كبيرة جداً، فهو يجب أن يتحلى بميزات أدبية وأخلاقية وعلمية راقية، أن يكون بمستوى مسؤوليته الأخلاقية والإنسانية والوطنية، وان يكون واسع الثقافة، شامل المعرفة، ملمماً بالأحداث المعاصرة. لا



نموذج: درس للسنة الأولى الثانوية

مقدمة لدروس هذا الصف في تاريخ الحضارات عصور ما قبل التاريخ (La Préhistoire) وفنون المغاور

■ المستندات : - خريطة العالم الجغرافية.

- خريطة تاريخية لوجود البشر على الأرض خلال عصور "ما قبل التاريخ".
- صور لأدوات ولرسوم تعود إلى عصور "ما قبل التاريخ".

يبدأ الدرس بقراءة النص

"إن الله خلق جميع المخلوقات، منح الإنسان الكمال في الروح وفي الجسد. وضعه في مكان جميل نسميه الجنة الأرضية في مكان ما من آسيا، ربما في جنة عدن. وكان ذلك منذ ٩٦٣ سنة ق.م لكن آدم وحواء خالفا أمر الرب فغضب منهما وسلط عليهما آلام الحياة والموت". (Levi Alvarès père - Esquisses Historiques - Paris 1855)

وجاء في كتاب آخر وهو "مختصر تاريخ لبنان" لمؤلفه لحد صعب خاطر، سنة ١٩١٤: "إن التاريخ القديم يتضمن ذكر الحوادث التي وقعت منذ بدء التاريخ سنة ٤٠٠٤ ق.م إلى حين انقسام المملكة الرومانية سنة ٣٣٧ م".

- ثم يطرح المعلم سؤالاً: بحسب هذا النص كم هو عمر الإنسان على الأرض؟

- ثم يطرح سؤالاً آخر: بحسب معلوماتكم، أو بحسب العلم في عصرنا، ماذا يقول العلماء عن وجود الإنسان على الأرض؟

- ويتابع المعلم طرح الأسئلة حتى الوصول إلى كلمة "ما قبل التاريخ (La Préhistoire)". فيوضح ان هذه الكلمة دخلت القاموس في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

- يطلب إلى التلاميذ ان يعطوا تعريفاً لكلمة "ما قبل التاريخ". وأخيراً يختصر الأجوبة بقوله: إن عصور "ما قبل التاريخ" هي العصور القديمة والطويلة التي عاش فيها الإنسان ولم يترك أثراً مكتوباً، هي عصور ما قبل الكتابة.

- ثم يطرح أسئلة أخرى: على ماذا اعتمد المؤرخون لكتابة أخبار البشر في تلك العصور؟

- اعتمدوا على الأدوات المكتشفة.

- ولماذا عرفت بالعصور الحجرية؟ لان الحجر كان من أهم الأدوات التي استخدمها الإنسان القديم، والحجر قاوم التلف، وظل شاهداً على تاريخ ذلك الإنسان.

كيف توصل العلماء إلى اكتشاف عصور ما قبل التاريخ؟

في النصف الثاني من القرن التاسع عشر قامت الشعوب الأوروبية وبخاصة في فرنسا وإنكلترا بمشاريع عمرانية كثيرة، وتم خلاله اكتشاف أدوات ترجع إلى القديم البعيد، إلى مئات ألوف السنين، وهي ليست من صنع الطبيعة بل إن يداً صنعتها، والمخلوق القادر على الصنع هو الإنسان، فقال العلماء إن الإنسان موجود على الأرض، بل إن الله أوجد الإنسان منذ مئات الألوف من السنين، كما أوجد النباتات والأسماك والطيور منذ ملايين السنين، وازدهر علم الجيولوجيا، وكثرت الاكتشافات ولا سيما عن بقايا البشر، وعن أعمال الإنسان، وفي ضوء المكتشفات، قسّم المؤرخون ماضي وجود الإنسان على الأرض بين عصرين أساسيين هما: عصر ما قبل التاريخ (La Préhistoire)، وعصر التاريخ. (L'Histoire) وقسّم المؤرخون كلاهما إلى أدوار ثانوية.

- علام اعتمد المؤرخون لتقسيم تلك العصور ولكتابة تاريخها؟
- اعتمدوا على الأدوات المكتشفة والأزمنة التاريخية، فقسّموا عصر ما قبل التاريخ إلى ثلاثة أزمنة رئيسية:

- العصر البليوليتي القديم (Le Paléolithique ancien) منذ وجود الإنسان على الأرض حتى ١٠٠ ألف سنة ق.م.
- العصر البليوليتي الوسيط (Le Paléolithique moyen) بين ١٠٠ ألف سنة و ٤٠ ألف سنة ق.م.
- العصر البليوليتي الحديث (أو الأعلى) (Le Paléolithique supérieur) من ٤٠ ألف سنة إلى ١٠ آلاف سنة ق.م.
- ثم العصر النيوليتي (Le Néolithique) أو الحجري الحديث من ١٠ آلاف سنة حتى ٤ آلاف سنة ق.م. بدأ الإنسان يستقر، يتعاطى الزراعة وتربية الحيوانات، ويبني المساكن، فتكوّن المجتمع.
- هل ينطبق هذا التقسيم الزمني (ما قبل التاريخ، والتاريخ) على كل مناطق الأرض؟
- كلا، ينطبق فقط على شرق البحر المتوسط (الشرق الأوسط).
- ماذا يقول العلماء عن تاريخ وجود الإنسان على الأرض، وعلام اعتمدوا؟



متى وأين بلغ الإنسان القديم ذروة المعرفة في العصور الحجرية تلك؟

في جنوب غرب أوروبا، بصورة خاصة في جنوب فرنسا وشمال إسبانيا. وفي بعض المناطق من أوروبا الوسطى والشرقية، وصحراء أفريقيا.

هل من سبب لظهور حضارة في هذه المنطقة؟

ثمة أسباب طبيعية. فقد غطت المثالج شمال الأرض، وصلت إلى شمال أوروبا. فرحل الناس والحيوانات إلى جنوب غرب أوروبا حيث الطقس الدافئ. كثرت الحيوانات، فحصل الإنسان على قوته بسهولة وعاش في بحبوحة. وكثرت الجماعة البشرية وأصبحت لها أفكار وعبادة ونسبة من المعرفة.

ماذا يدلنا على ذلك؟

يعرض المعلم عدداً من المستندات عبارة عن رسوم وصور للأدوات وللرسوم الباقية. مثلاً تماثيل امرأة ترجع إلى نحو ٤٠ ألف سنة. تدل على عبادة الآلهة الأم. صور ملونة وجميلة جداً على جدران المغاور. فيها ألوان عديدة: (الأحمر، الأخضر، الكستنائي الأبيض والأسود).

– اعتمد العلماء على ما تم اكتشافه من بقايا الإنسان. وأهم المكتشفات يعود آخرها إلى سبعة ملايين سنة. أبرزها:

- إنسان بكين (Sinanthrope) يرجع إلى ٥٠٠ ألف سنة.
- إنسان جاوا (Pithécanthrope) يرجع إلى ٧٠٠ ألف سنة.
- إنسان شمال أفريقيا (Atlantrope) يرجع إلى ٧٠٠ ألف سنة.
- إنسان جنوب أفريقيا (Australopithèque) يرجع إلى مليون سنة.
- إنسان الحبشة، تم اكتشافه منذ سنوات في منطقة "هدار" في الحبشة وهو يرجع إلى نحو أربعة ملايين سنة، أطلقوا عليه اسم لوسي، وتم منذ سنوات اكتشاف إنسان في وسط أفريقيا يعود إلى نحو سبعة ملايين سنة.



كيف تطورت معارف الإنسان ومتى استقر؟

كان الإنسان أولاً خاضعاً للطبيعة، يتنقل بحثاً عن الأكل من نبات وثمار وحيوان. تطور مع الوقت، سكن المغاور، صنع الأدوات لتسهيل عيشه وطورها حسب الحاجة، كان معظمها وأفضلها من الحجر، فعُرفت العصور القديمة بالحجرية. كذلك طوّر الإنسان معارفه، مال إلى الفنون، بدأت مظاهر العبادة منذ نحو ٥٠ ألف سنة.

شبيهة لها وعليها رسوم مماثلة.
في الألف العاشر قبل الميلاد، توقف هذا الفن، انتهت هذه المرحلة الحضارية من دون ان يعرف المؤرخون السبب.

نص للقراءة

"وصل فن المغاور إلى درجة عالية من الرقي الفني والجمال، ثم توقف فجأة، هل جفت عبقرية ذلك الإنسان الفنان؟ هل انتهت حاجة ذلك الشعب إلى الفن؟ هل تقلصت موارد العيش، وزال الرخاء الاقتصادي. فلم يعد يتأمن للفنان ظرف العطاء، هل أتى شعب غريب وسيطر على هذا الشعب الفنان؟" أسئلة مطروحة تنتظر الجواب.

بتصرف عن كتاب 'Histoire générale de l'art, Flammarion P.P 31-32'

– مناقشة النص إذا سمح الوقت. ودعوة التلاميذ إلى التفكير بمضمونه.

– على المعلم أن يقرأ كثيراً حول هذا الموضوع ليتمكن من شرح الدرس والإجابة على الأسئلة الكثيرة التي سيطرحها التلاميذ ■

هذا يعني أن الجماعة أصبحت لها أفكار، أمّنت العيش لشخص موهوب حتى يصوّر، أصبحت قادرة أن تحضر الألوان، أن تؤمن الضوء في الأمكنة المظلمة.

هناك صور في مغاور عميقة، يصعب الوصول إليها. فلماذا صوروا فيها؟

ربما اعتقدوا بالسحر، اكتبوا من رسوم الحيوانات والصيادين. ربما اعتقدوا أنهم إذا صوروا صياداً يصطاد حيواناً فهذا يعني أن الصياد يصطاد الحيوان فعلاً.

هل من قيمة أخرى لهذه الصور؟

نعم، إنها مستند تاريخي يذكر الحيوانات التي كانت موجودة، كذلك أدوات الصيد التي كان يستخدمها الإنسان.

ما أهم المغاور الأثرية العائدة إلى تلك المرحلة؟

في فرنسا وإسبانيا مغاور كرومانيون، ايزي، لاسكو، مكدلينا، التيميرا، سورميو. وفي لبنان مغارتي كسار عقيل وإنظلياس، ونطوف في فلسطين.



يستعين المعلم بالخريطة لتحديد أمكنة المغاور، كذلك بصور الرسوم ليشرح جمال هذا الفن وقيّمته. وبالمناسبة يستطيع المعلم أن يقص على التلاميذ قصة ما تشرح الموضوع وتسلي التلاميذ. منها مثلاً اكتشاف مغارة لاسكو في منطقة دوردونييه (Dordogne) جنوب غرب فرنسا، حيث كان الصيادون فقدوا الكلب، نزل في حفرة عميقة، أتوا بالحبال ليخرجه، نزل صياد في الحفرة فاكتشف المغارة، اخبر السلطات، فأسرع المتخصصون، درسوا المغارة، وهي اليوم بإشراف وزارة الثقافة، لكنها مغلقة أمام الناس. إنما تم بناء مغارة

" صور الكتاب المدرسي مدخل المعرفة التكوينية "

من عمر ٤ حتى ١٠ سنوات



دمنى دياب

مكتب البحوث التربوية
المركز التربوي للبحوث والإنماء

"الهدف من التربية تغيير كينونة اولادنا عما نحن عليه (شارلمان ٧٤٢-٨١٤)"

"الهدف الاول من التربية هو خلق اناس مبدعين ومكتشفين ومخترعين" (١) (جان بياجيه ١٨٩٦-١٩٨٠)

" صور الزهور في لوحاتي ستخلد اسمي " (قنسننت فان غوغ ١٨٩٠ - ١٨٥٣)

هذا مع الاعتراف الدائم بالفوارق الفردية، لان التربية مسألة انسانية ولا يجدر بالدراسات الانسانية اعتماد الاستدلال على القضايا الكلية، والا اصبح التعميم تعسفياً (٢)، فلا يجوز اطلاق احكام تعميمية ثابتة لموضوع متغير هو الانسان، والطفولة هي اولى مراحلها.

ان مرحلة الطفولة عالم يصعب الولوج الى اعماقها، ما لم نتخل عن مواقفنا كراشدين فالفرق جم بين عالمنا وعالمهم، وابطس الاشياء في نظرنا معقدة عند الطفل، لذا على الدارس لنظم المعرفة التكوينية عند الطفل ان يتحرر من ان يعزو لائمات الطفل المعنى الكامل الذي قد يكون لهذه الائمات عنده، فالتخلي عن الاحكام المسبقة وانشاء علاقة مباشرة معه هي الطريق السوي لموضوعية التعمق وبناء المعرفة لدى الطفل، لان مدركاته ومفاهيمه هي بناء تدريجي متكامل ومتوازن مع مسيرة نموه.

التربية ليست عملية نقل للتراث، او عملية تثقيفية تلقينية، "مثاقفة" عبر الاجيال، بل هي عملية رفض للطابع السكوني الموجود في جيل معين، وهي عملية تعريف بالموجود المعرفي للانطلاق الى التجديد. ويجدر بنا القول ان المدرسة فقدت دورها كأداة للحفاظ على الاوضاع القائمة، واستمرارها اليوم مرهون بخدمة الواقع المتطور المهيب للابداع من عملية التربية، وباختصار شديد اصبحت التربية هي هذا "التفاعل الاجتماعي" (٣) بين الجانب التربوي النظري والمتداخل كلياً مع الجانب التطبيقي التربوي الذي يولد المعايير والمفاهيم الاجتماعية والطفل والعلاقات بمحيطه المتمثل بالأسرة ثم المدرسة. وكلا هذين المنظورين، المنظور التطبيقي والنظري، لا يؤتيان ثمارهما الا ضمن عمليتين: الاستيعاب = (assimilation) الملاءمة = (accommodation) فالطفل ليس فقط مستقبلاً لما حوله بل ومنتجاً لمعارفه ايضاً (٣).

صور الكتاب المدرسي وتطوير المناهج

بعد طرح مسألة تطوير المناهج وبعد ان اقرت السياسة التربوية الاهتمام بقدرات الطفل (منهج الروضة الاولى يهدف من خلال نشاطاته الى تأمين جو متكامل ينمو فيه الطفل جسدياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً، ليتكيف مع البنية الجديدة التي هي المدرسة). وبعيداً عن النصوص نرى ان هدف تعليم القراءة في السنة الاولى الابتدائية تتلخص في تقويم لفظ التلميذ وتعريفه بعدد محدود من الجمل والمفردات واكتشاف الاصوات بالسماع تمهيداً للتعرف بالحروف من خلال جمل قصيرة سهلة الكلمات، ومن ثم تعويد الطفل على

مكونات المعرفة التكوينية

الطفل اليوم يجب ألا يحدّد بنموذج التفكير المقلب والمقنن بل يجب اطلاقه الى عالم معرفي غير محدد، يستطيع من خلاله تشكيل نواة المعرفة التكوينية لمستقبل واعد: "القياس العقلي عند الاطفال يخضع لمبدأ الاستنباط العقلي، الذي يندرج في استخراج قوانينه وفقاً للاصول المنطقية من عدم تناقض، واستقلال المسلمات، والتمامية من دون اغفال المستوى للطفل من جسد الى عقل الى عاطفة الى اخلاق" (٤) ،فبنية الطفل كل متكامل، والبعد الاجتماعي هو عامل خلاق في النمو التكويني المعرفي.



فكم يحاول الطفل ادخال قدمه في لعبة تمثل سيارة لا يزيد طولها عن خمسة سنتيمترات. فالمنطق والتجريد والمسافات لا تعني له شيئاً. وهذا ينعكس على الصورة او الرسم الذي يتناول حياته التعليمية اليومية فالطفل يفسر الصور بما يتناسب ومفاهيمه فيعطي اهمية ورهبة لرسم كبير لهرة صغيرة اكثر مما يعطي رهبة واهمية لرسم صغير لحية صغيرة.

الصورة عند الطفل تتعلق بالحواس والحيز المكاني والمفهوم العلائقي، فقد ينشئ الطفل علاقة مع صورة فيتحدث معها كما ينشئ علاقة مع طفل آخر، والذكاء الحسي الحركي هو مقياس التعامل مع الآخر - الآخر يعني كل ما هو غيره - فالرمز عند الطفل هو مجموعة (groupe) حتى صورته في المرآة - هذا طفل وانا آخر - والتجميعات (الطفلين) هي من التجميعات المعرفية الجبرية عنده نتيجة لتبسيطه للمعرفة. وهذا التبسيط يستمر حتى عمر خمس سنوات حيث لا يتقبل عقله التجريد عن الآخرين. وفعالياً التجريد لا يبدأ الا بعمر اثني عشر عاماً وما بعد^(٩). امكانات ربط الصور والرسوم بالمعرفة التكوينية لدى الطفل تتمحور حول درجة نمو الطفل ومقدراته الفكرية: ففي عمر سنتين ونصف يربط الصورة بالصوت (صورة الهرة والمواء)، وكلما تقدم عمره الزمني يربط الصورة بمعلوماته الادراكية مجتمعة من شكل ولون وحجم (ثلاث مكونات)، وكلما كانت الصورة اقرب الى الواقع تم ربط المعلومة المقدمة بمكوناته الادراكية (لون الشوكولاته اسود، لون الحليب ابيض). والسؤال المتبادر الى الذهن هو متى يحسن بنا تقديم الصورة كموضوع تعليمي للطفل؟ ما مقدار محتوى الصورة الذي يمكن ان يستوعبه الطفل؟ ما هي الطريقة الفضلى التي تقدم فيها الصورة (ضمن اطار او ضمن موضوع)؟

معامل ارتباط معارف الطفل ومفاهيمه بالرسوم والصور وعامل العمر الزمني

تبدأ معرفة الطفل وادراكه لرسم يقدم اليه بعمر ثلاثين شهراً (سنتان ونصف)، أي بعد ان ينضج عنده ارتباط الرؤية والحس. اما العدد فلا يتوافر عنده قبل عمر الست سنوات ومعرفة الطفل بالعدد في هذا العمر لا تعني ادراكه لمفهوم الكمية او مفهوم "الكل" و "البعض" فاذا سألت طفلاً بعمر ٦-٨ سنوات: ما ثمن سيارة والدك؟ اجاب باعلى رقم يحفظه، وهو عامة مؤلف من ثلاثة ارقام^(١٠). واذا سألته مقارنة بين صورتين فيهما نفس العدد من الاشخاص ولكن باحجام مختلفة يعطي الرقم الاكبر للأكبر حجماً. فالطفل يجيب عن عدد اخوته

القراءة السريعة^(١١). بغض النظر عما إذا كانت مواضيع القراءة هي من بيئة الطفل او مما يثير اهتمامه، او اذا كانت هذه المواضيع مترابطة او غير مترابطة، مع ان اطار علم الاجتماع التربوي يتمثل في كون العلوم الانسانية غير قابلة للانفصال بعضها عن بعض، بل على العكس هي لا تكتمل الا حين تتكامل.

واذ قدّمنا بكل هذه الامور فلأن المنهجية الجديدة، وتطويرها المطروح اليوم لم يلحظ في حيثياته أي اشارة الى اهمية ومنهجية الرسوم والصور في حياة الطفل، مع ما لهذا الامر من اهمية، وفي نظرة تاريخية الى الحضارات نرى ان المراسلات تمت فيما بين شعوبها بالرسوم بل ودونت تاريخها بها^(١٢)، فالرسوم اقدم الكلمات، والحروف اليوم التي تشكل منها الكلمة والجملة ليست سوى تجريد للحياة اليومية التي نعيشها. من هنا لا بد من نظرة عميقة وعملية ومقننة الى مسألة الصور في الكتب المدرسية لما لها من تأثير على عقول الناشئة. كما لا بد من طرح اسئلة تنير جوانب الموضوع:

- ما اهمية وجود رسوم في الكتاب المدرسي؟
- ما الرؤية التي نبعثها من هذه الرسوم والصور؟
- كيفية التعامل مع الرسوم والصور في الكتاب المدرسي؟
- ما هي النتائج المعرفية لهذه الرسوم والصور؟

الصور والرسوم وعلاقتها بالحواس

الصورة مفهوم يتعلق بالحواس، واولها حاسة النظر وهي اول مداخل المعرفة وبوابة العقل، وهي أول خطوة في الإدراك، وأول وظيفة للصورة هي جعل المثير (موضوع الصورة) او جزء منه بؤرة اهتمام معرفي لدى الطفل او الرائي.

يبدأ مفعول الصورة منذ بدء الطفل بتمييز ذاته عن الاشياء من حوله ثم بتمييز الاشخاص المتعاملين معه (الام، الاب) عن غيرهم ثم تمييز الاشياء بعضها عن بعض، ثم بتمييز الصورة المغايرة لصورة اخرى. وتمييز النمو عن التعلم امر ملزم في هذه العملية فالنمو نابع من دوافع ذاتية تلقائية، بينما التعلم نابع من مواقف معينة وتجارب مصطنعة^(١٣) النمو عملية اساسية ويمكن تفسير التعلم استناداً اليها، فالطفل في عمر ٤ سنوات يقابله تعلم مماثل، لان التعلم وظيفة من وظائف النمو وليس العكس.

من هنا نشأ ارتباط الصورة كمؤثر ناجح اذا ارتبط بعامل العمر الزمني للطفل، وكلما رمزت الصورة وارتبطت بمحيط الطفل نفسه، كلما ازداد فهمه لها. هذا بالاضافة الى ان ما يراه الاطفال ويلاحظونه لا يراه الكبار ولا يلاحظونه، فعنصر الحجم له مقاييس مختلفة لديهم،

قائلاً:

- ٤- السهولة والوضوح.
٥- عدم تراكم المواضيع (وحدة الموضوع)
٦- ان تخدم الصورة هدفاً تعليمياً واحداً.
٧- ان تركز الصورة وظيفتها فهم أكثر للذات وتمييزها عن الآخرين.
٨- ان توازن الصورة بين الوجود المادي والعاطفي للطفل لان الطريق الاقرب للتعلم هو علاقة الطفل باحاسيسه.
واخيراً ان الصورة توحد مختلف النشاطات المنطقية والابداعية والاجتماعية عند الطفل، وهي مرتكز يجب الاهتمام به لانه يشكل اللبنة الاولى في صرح التعلم عند الاطفال^(١٨).

المراجع:

- ١- بياجيه، مدخل الى المعرفة التكوينية، دار المعارف، القاهرة ١٩٥٩، ص ٥.
Piaget. J. introduction à l'épistémologie génétique (Piaget, Paris, Presses universitaires de France, 1950).
٢- اسحق ناتان، مقال عن بياجيه، الخطوط العريضة الهادفة في عمل بياجيه، لندن ١٩٧٢، نشر فوربل العالمية للتربية.
٣- Piaget. J. La naissance de l'intelligence, Neuchâtel, Delachaux et Neistle, 1969.
٤- راجع د. فاخوري عادل، المنطق الرياضي، دار المعرفة، ١٩٨٠.
٥- الامام محمد باقر الصدر، الاسس المنطقية للاستقراء، دار التعارف للمطبوعات، ط ٤، لبنان، ١٩٧٩، ص ٢٠.
٦- المنهجية الجديدة، المركز التربوي للبحوث والإثراء.
٧- الحضارة السومرية ٧ آلاف سنة قبل الميلاد، دائرة المعارف.
٨- غسان يعقوب، التطور المعرفي للطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني، بيروت ١٩٧٣، ط ١، ص ١٥١.
٩- Piaget. J. Le langage et la pensée chez l'enfant (2d), Neuchâtel, Delachaux 1930.
١٠- Piaget. J. Le jugement et la raisonnement chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux 1960.
١١- Binet. l'Alfred mesure du développement de l'intelligence chez les enfants, Paris, Gaillard
١٢- Piaget. J. ,La représentation du monde chez l'enfant(m.ed) Paris, PUF, Alcan,1938.
١٣ بياجيه، علم النفس المعرفي، منشورات اليونسكو ١٩٤٩-١٩٥٠، ص ١٠.
١٤- بياجيه، علم نفس الطفل، ترجمة د. عبد الرزاق، ١٩٦٩.
١٥- د. دسوقي كمال، الادراك الكلي عند الطفل، مكتبة الانجلو- مصرية، القاهرة، ١٩٧٨ ص ١١٠ وما بعدها.
١٦- د. غسان يعقوب، تطور الطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني، بيروت ١٩٧٣، ط ١، ص ٦٧.
١٧- م.س. ص ٢٣. راجع ايضاً:
Piaget. J. construction du réel chez L'enfant, (ed.2), Neuchâtel, Delachaux 1950, P.192.
١٨- Piaget. J. la naissance de l'intelligence chez l'enfant , Neuchâtel, Delachaux 1969.

"عندي ثلاثة اخوة: سليم وكميل وانا". فمفهوم العدد لا يكتمل الا بعمر ١٢ سنة. كما ان الطفل في عمر ست سنوات لا يميز الزمن فالبارحة قد تعني عنده اولى الذكريات المندرجة في وعيه، كما ان قبل الظهر وبعد الظهر لا تعني عنده اكثر من اليوم والفصل (الشتاء او الصيف) مرتبط بزمنه المعيش. لذا يجب ان ترتبط الصورة المقدمة للطفل في كتابه المدرسي بالزمن المترافق معها. لانه لا يستطيع ربط صورة الثلج بفصل الشتاء اذا قدم له في الصيف فعامل الزمن عنده هو الحاضر والمكان هو المحيط به^(١٢). فالتدرج الزمني مرتبط بالواقع والتجريد امر بعيد عن مدركاته، واي سلوك يؤدي عنده الى معرفة تتمحور حول نشاط واقع مرادف للسلوك من داخلي (الفكر والادراك) الى خارجي (لموس)^(١٣).

الصورة تعني لدى الطفل المفهوم الخاص المكون في مدركاته وليس المفهوم العام الذي تعنيه، ومفهومه الخاص يتمحور حول منتجه المعرفي عن محيطه، لذا لا يجوز ادراج رسم قد لا يتوافر في بيئته المعيشة (اجابة طفل يعيش في افريقية عن طفل "الاسكيمو" الذي يعيش في بيت ثلجي (igloo) هي طفل يغرق في وعاء من اللبن^(١٤).

فالعملية الذهنية لفهم رؤية بصرية لا ينفصل عن النشاط الحيوي والمحيطي للطفل وتعبيره عنها لا ينفصل عن بيئته الذهنية وقدرته اللغوية، وتعبيره هذا هو التمثيل الاجرائي لما يمكنه استيعابه وملاءمة لادراكه، أي هو عملية تحويل مادة مثيرة لبؤرة معرفية الى نشاط حسي بنظم العلاقة بين المدخلات الادراكية والمخرجات اللفظية لترجمة عملية النشاط المعرفي^(١٥).

تحفز الصورة بؤرة اهتمام الطفل ليصل الى النشاط الذي وضعت لاجله لذا فلا انتاج لمعرفة طبيعية الا بالمرور عبر حاسة (الرؤية، البصر) (السمع، الصوت)^(١٦). وبعد اثاره الحاسة يأتي تحفيز الادراك للاحتفاظ بالمؤثر بشكل معرفة ومعلومات ناقلة لتجربة حسية معينة، ويظهرها الطفل بشكل تعابير لغوية. من هنا يبدأ ويُفتح المجال التعليمي بالصور كأهداف ادراكية وموصلة جيدة لمفاهيم المناهج^(١٧). ولمراعاة غياب المنطق عند الطفل يجدر بنا انتقاء المعقول البديهي في معايير اختيار الصور والرسوم لتجنب ارباك الطفل المعرفي فمواصفات صور ورسوم سلاسل الكتاب المدرسي على صعيد الذكر وليس المحصر يجب ان تراعي:

- ١- ان تكون الصور من بيئة الطفل.
٢- ان تجاري زمنه العمري.
٣- ان تراعي العمليات العقلية لجهازه المنطقي.

U.V 2205 B - Paralittérature imagée

Le corpus est varié : albums ou extraits de bandes dessinées, caricatures et affiches publicitaires. Les objectifs focalisent sur l'identification du type d'image, sur l'interprétation, le repérage des caractéristiques formelles, l'étude des thèmes...)

D 'après ce qui précède, nous remarquons que nous avons voulu assurer une continuité entre les programmes du département de français à l'université libanaise et ceux des cycles pré-universitaires, la première année constituant ainsi une passerelle qui mène à la spécialisation en langue et littérature françaises.

Mais une question se pose: Est ce que la mise en application des nouveaux programmes, tels qu'ils sont annoncés dans le curriculum de 1997, a atteint ses objectifs?

Malheureusement, et je le dis avec regret, les résultats sont décevants. Les étudiants admis en première année universitaire, après avoir présenté un test de niveau, posent des problèmes graves qui proviennent des lacunes dans leur formation au niveau de la compétence de communication, des méthodes de travail et de réflexion et de leur culture littéraire.

Pour y remédier, nous avons organisé des sessions de perfectionnement en langue française.

a- Les U.V de compétences en langue (2103-Atelier de lecture et d'écriture, 2104-Langue française, 2105-Méthodologie de la réception et de l'expression) au lieu d'être des U.v de récapitulation et d'approfondissement universitaire, deviennent parfois des U.V de formation et de perfectionnement.

b- Les mêmes déficiences apparaissent au niveau du savoir faire: les méthodes de travail et de réflexion ne sont pas acquises. Nous réservons un volume horaire important pour exercer les étudiants aux techniques de l'exposé, de l'argumentation, de la dissertation, de la lecture méthodique, du commentaire composé...

c- La pénurie est flagrante au niveau des connaissances littéraires. Les U.V consacrées à la littérature (2101-Courants littéraires et 2102-Thèmes littéraires) sont abordées à partir des

notions de base en première année universitaire.

Bref, les remédiations concernent le savoir et le savoir-faire; d'où la nécessité urgente des sessions de formation des enseignants qui doivent s'imprégner de l'esprit du nouveau programme. Une lecture réfléchie du curriculum (1997), des préfaces et des guides pédagogiques du Livre Scolaire National montre le fil conducteur de l'enseignement du français qui, tout en insistant sur la compétence de communication, accorde une place importante aux méthodes de travail et à la culture littéraire; celle-ci ne doit pas être négligée car elle est une des spécificités importantes du jeune libanais ■

(1)-P.86

(2)-p.115

(3)- P.115

(4)- P. 118

(5)- P.118

(6)-P.118

(7)-P.118

(8)- " contenu et organisation: Fondé sur un choix thématique non chronologique, mais progressif et cohérent, le livre recourt à une typologie de textes variés, à des supports d'appoint et à l'étude d'une œuvre intégrale ponctuant ces exploitations par deux synthèses: l'une sur le romantisme et l'autre sur le réalisme.

Chaque thème fait l'objet, en guise d'introduction, d'une présentation qui pose une piste de réflexion(une problématique)

(9)-Cf curriculum, " compétence " p. 15 Ven c.o " comprendre le message général d'un document audiovisuel "; en E.O " Faire un exposé à partir de l'étude d'une image ou d'un film "...

autour d'un ou de plusieurs centres d'intérêt
e) l'élaboration d'un plan d'ensemble
En principe, les étudiants sont déjà entraînés à ces exercices dans le cycle pré-universitaire.

II- U.V. 2102 - Les thèmes littéraires: Textes et méthodes:

Le corpus relève des œuvres intégrales et des groupements de textes concernant trois thèmes au minimum...

Les objectifs visent à dégager une problématique et à organiser une argumentation pertinente sur un thème appartenant à plusieurs auteurs d'un même siècle ou de siècles différents (étude diachronique ou synchronique)

La méthode préconisée est la lecture méthodique axée sur le repérage et la comparaison des constantes thématiques dans les œuvres ou les groupements de textes et l'élaboration d'une problématique pertinente.

Ces mêmes directives ont été adoptées par les concepteurs des manuels du **CRDP** (A titre indicatif, cf. l'avant-propos du Livre Scolaire National - 1^{ère} année du secondaire - De la langue à la littérature - Textes et Méthodes⁽⁸⁾

Dans cette U.V, la méthode de travail focalise sur l'acquisition de la méthode de la dissertation littéraire

L'étudiant doit être capable de développer une réflexion organisée sous forme de dissertation littéraire, avec des exercices centrés sur:

- la compréhension du sujet
- la recherche des idées et des exemples et leur classement
- l'élaboration d'un plan (explicatif, comparatif ou didactique)

Ces exercices ont été abordés dans le cycle secondaire et particulièrement en 2^{ème} année, Série Humanités. (cf le Livre Scolaire National)

U.V. 2103- Atelier de lecture et d'écriture

Les objectifs en sont:

- Pratiquer la lecture et l'écriture en ciblant la créativité et la communication interactive
- Initier les étudiants à la lecture réfléchie et

personnelle

- Favoriser l'expression orale et écrite dans un climat de spontanéité et de liberté.

Ces objectifs sont visés dans les cycles précédents, à partir de l'Education de base.

U.V. 2104 - Langue française dont l'objectif est d'aboutir à une meilleure maîtrise de la langue, en faire comprendre le fonctionnement pour une meilleure utilisation.

Le programme de cette U.V récapitule et approfondit les différentes notions grammaticales à partir de textes, démarche qui, en principe, a été suivie dans les cycles pré-universitaires.

U.V. 2105 - Méthodologie de la réception et de l'expression

Le corpus est constitué de textes authentiques (supports écrits et oraux).

Quant aux objectifs, il s'agit de connaître et d'appliquer dans les quatre compétences de communication (CO, EO, CE, EE) les méthodes de travail et de recherche en Lettres et Sciences Humaines.

Cette U.V. approfondit les objectifs spécifiques de l'enseignement secondaire qui se propose de perfectionner :

- la compétence de communication
- l'acquisition de méthodes de travail et de réflexion

2^{ème} Année universitaire

Le programme dans les cycles pré-universitaires accorde une place privilégiée à l'image fixe et mobile⁽⁹⁾, ce qui a incité la commission des programmes à l'université à introduire " la lecture de l'image ", visant par là un double objectif:

- Exercer les étudiants (futurs enseignants) à l'analyse de l'image fixe et mobile.⁽⁹⁾
- Approfondir les prérequis dans ce domaine, l'U.V. est optionnelle.

2205A - cinéma dont l'objectif est de donner des notions sur l'art cinématographique: technique, langage, thématique. La méthode cible la lecture de l'image et l'analyse de son contenu; parmi les activités, on peut citer: faire un parallélisme entre une œuvre littéraire et son adaptation cinématographique...

affinant afin d'aider l'apprenant à atteindre une plus grande autonomie.

Le curriculum précise les compétences à acquérir en deuxième année, je retiendrai quelques indications pour la clarté de cet essai :

● **Compréhension orale:**

- Suivre, aidé par un plan écrit, un exposé ou une conférence et prendre des notes⁽⁴⁾ ".
- Décoder un document audiovisuel: comprendre le message du document ainsi que les effets de certaines techniques audiovisuelles utilisées ⁽⁵⁾".

● **Expression orale**

- " Faire un exposé, à partir d'une recherche documentaire, de la lecture d'une œuvre intégrale ou de l'étude d'une image ou d'un film⁽⁶⁾".

● **Compréhension écrite**

- " Reconnaître les différents types et genres de textes.
- Lire un texte littéraire en tenant compte de la modalisation, des images, de la prosodie, du rythme et des sonorités⁽⁷⁾ ".
- Reconnaître les spécificités du texte poétique, dramatique et narratif.

● **Expression écrite**

- Produire différents types d'écrits
- Développer une argumentation démonstrative
- Participer à des ateliers d'écriture littéraire
- S'initier à la dissertation littéraire.

Quant à l'acquisition de méthodes de travail et de réflexion, le curriculum insiste sur les techniques spécifiques, je cite: la lecture méthodique de documents authentiques, de textes littéraires ainsi que les techniques de production d'écrits.

En troisième année du secondaire, Série Lettres et Humanités, l'enseignement du français consolide les objectifs spécifiques poursuivis dans les années précédentes.

- le développement d'une compétence de communication doit permettre à l'apprenant de poursuivre des études en Lettres ou en Sciences Humaines.
- l'acquisition de méthodes de travail et de réflexion doit l'aider à maîtriser les techniques d'analyse et de critique littéraire.
- la formation d'une culture générale, humaniste

et contemporaine doit être centrée sur la littérature et la civilisation françaises et francophones.

Parmi les compétences exigées, l'apprenant doit être capable de produire une dissertation. Bref, l'enseignement du français en troisième année du secondaire devra couronner celui des première et deuxième années du secondaire par un bilan rapide des thèmes et époques littéraires vus. Ainsi, le curriculum de 1997 propose à l'apprenant libanais un complément nécessaire à sa formation par le biais d'une ouverture aux problèmes du monde actuel et à travers des activités de type littéraire ou relevant de la culture générale.

La commission de français chargée du remaniement des programmes à l'université libanaise a tenu à ce qu'il y ait non une rupture avec les programmes de l'enseignement secondaire, mais une continuité. Partant de là, et en vue de consolider et d'approfondir les enseignements pré-universitaires, la commission a introduit en 1^{ère} année:

I-U.V 2101 -Les courants littéraires: Textes et méthodes: dont l'objectif est de repérer les caractéristiques des principaux courants littéraires, du Moyen Age au xx^{ème} siècle, (citons, entre autres: l'humanisme, le classicisme, le romantisme, le réalisme, le symbolisme, l'existentialisme...)

Ces courants auxquels les apprenants sont sensibilisés dans le cycle secondaire (sous forme de recherches et d'exposés) sont approfondis et affinés en première année, au département de français à l'université.

Quant à la méthode de travail adoptée, elle se fonde sur la lecture méthodique des textes allant de l'observation à l'interprétation et débouchant sur le commentaire composé.

Les exercices seront centrés sur:

- a) l'identification:
 - du type de texte et de la tonalité.
 - des caractéristiques du courant littéraire.
- b) l'examen de la composition du texte,
- c) le repérage des éléments significatifs (lexique, syntaxe, figures de style, rythme et sonorités)
- d) le classement des relevés et leur organisation



Nadia ISKANDARANY
chef de département de
français à l'Université
Arabe de Beyrouth

Nouveaux programmes et passerelles des cycles pré-universitaires à l'université

Les anciens programmes de français du baccalauréat libanais tablaient sur la littérature française et accordaient peu de place aux réalités du monde actuel. L'apprenant lisait l'œuvre de Corneille, de Racine, de Chateaubriand ... mais il était incapable de comprendre un article quelconque dans un journal ; ce fait donnait l'impression qu'il s'agit d'une langue de culture, peu utile dans la vie quotidienne.

Un fossé se creusait entre le français, langue des livres, de la littérature et de la culture d'une part, et le vécu des apprenants d'autre part. En tant que coordinatrice de français à l'école officielle Fakhredine, je souffrais de cette situation qui a perduré malgré les propositions envoyées au Ministère de l'Education Nationale, demandant un remaniement des programmes. L'occasion s'est présentée en 1996, lorsque le **CRDP** a décidé de mettre les fondements d'une nouvelle politique éducative visant à former le nouveau citoyen libanais.

J'aborderai, dans ce bref essai, les notions essentielles de l'enseignement pré-universitaire, afin de pouvoir montrer dans une deuxième partie la continuité assurée par les nouveaux programmes du département de français à l'université libanaise; enfin, j'évoquerai les lacunes détectées chez les apprenants accédant à l'enseignement supérieur.

Dans le cadre de la restructuration du système éducatif libanais, les programmes de langue et de littérature françaises cherchent à développer chez l'apprenant:

- une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit, dans toutes les situations de communication vécues à l'école ou en dehors de l'école.
- des méthodes de travail et de réflexion
- les moyens d'enrichir sa culture personnelle

Ces programmes permettent, entre autres:

- d'exploiter toute la variété des supports et des outils de travail, écrits, oraux et visuels.
- d'adapter le choix des thèmes, des textes et des œuvres intégrales aux préoccupations des nouvelles générations.

Par leur conception, les nouveaux programmes se proposent de remédier aux faiblesses des anciens programmes.

Le curriculum de français précise que "la lourde tâche de mettre en application les nouveaux programmes incombera principalement aux enseignants...[car], dans le projet de restructuration du système éducatif libanais, il est expressément demandé à l'enseignant de français d'assurer [...] la formation d'un citoyen multilingue, conscient de ses réalités nationales mais aussi de celles du monde⁽¹⁾." Dans les objectifs spécifiques de la 1^{ère} année du secondaire, le curriculum précise qu'à ce stade, l'enseignement devra permettre à l'apprenant " une meilleure maîtrise du discours analytique et argumentatif et une initiation au discours littéraire⁽²⁾ ".

De même, il est dit que cet apprentissage " devra également promouvoir l'appropriation d'une culture littéraire et générale à partir de textes de type et de genre varié dans le cadre d'une thématique destinée à répondre aux préoccupations affectives, intellectuelles et morales de l'apprenant⁽³⁾. Le curriculum ne cesse d'insister sur la littérature et les textes littéraires (A titre d'exemple, on se référera à la technique de la lecture méthodique d'une œuvre intégrale). Pour enrichir la culture de l'apprenant, l'enseignant dotera celui-ci d'un ensemble de connaissances littéraires et générales, à travers un choix thématique et typologique varié, constitué de textes littéraires, d'œuvres intégrales et de textes de culture générale.

En deuxième année, Série Humanités, l'enseignement du français poursuit les mêmes objectifs en les

GENERAL CONCLUSION

Certain data requested from public schools for this study was not made available for reasons of privacy; yet other data was considered controversial. New approaches in evaluation have been insufficiently developed and piloted in the Lebanese educational arena to be considered an effective influence on English language teaching methodology and examination results.

Language proficiency, at the end of the Intermediate Cycle, is related to diverse factors affecting examination outcomes, ranging from the national situation (regional differences, the national political climate and political influences); to factors relating to the educational situation and teacher status (including the education system, financial resources, physical resources, school programs, teaching materials, teacher training, staff mobility and personal attributes); and student related factors (social and economic status, 2 language exposure and continuity and consistency in the learning process).

In addition, despite common problems and common solutions to problems, French educated students' examination results are generally higher than those of English educated students, due partly to concerted efforts by the "Centre Culturelle Français" Furthermore, girls' results appear better than boys' (to be expected as a natural phenomenon).

There is a trend towards improvement in English language proficiency, which is a distant, though not unattainable national goal. A prediction of the minimal Brevet average grade result in 2003 as a passing grade is unreliable, due to various influencing factors, including governmental changes, innovative planning strategies and technological applications. However, effective change through new policies has already made an impact through the CERD to combat English learning problems in Lebanese public schools. Continued cooperative and consistent planning should bear the fruit of these efforts in bringing

us closer to English language proficiency as a means of inter-cultural communication, co-existence in a global village, and the means to explore and express our individual cultural values and skills ■

REFERENCES

- 1- Gibran, G.K. (1923). On Self Knowledge, in The Prophet. New York: Alfred A. Knopf Inc.
- 2- An Assessment of Learning Achievement among Students of the Fourth Intermediate Class in Lebanon, 1995-1996: NCERD/UNICEF/UNESCO. Also see: Rahi, T. (2004). Factors Influencing Students, Academic Performance at a Middle - Eastern American Oriented University in Lebanon. Notre Dame University Press.
- 3- Centre de Recherches Pedagogiques et Developpement (CERD).
- 4- Ref. Mr. Gerard Malbosc, Attache Culturel Francais, Espace des Lettres, Rue de Damas, Beirut (15/1/2004: 12.30).

a total average of 63.38% for English educated students in the same regions

Independent Students:

The percentage of success of French educated students was higher than that of English educated students, where the former rated 29.41%, 5.92%, 19.35%, and 33.13% in Beirut, the North, the South, and Mount Lebanon compared with 17.65%, 5.56%, 20.75%, and 27.27% for English educated students for the same regions. However, the scores were higher for English educated students in Nabatiyé and the Bekaa, where they rated 8.82% and 16.82% compared with 7.87% and 7.35% for French educated students.

Finally, we note that the number of French educated participants in the Intermediate Cycle examinations (2002-2003) was 36,814 which was higher than English educated participants, which was only 22,013. It is clear that French educated students generally performed better than English educated students in public education, private education and as independent students in all regions, (except for the South in the public sector and in Nabatiyé and the Bekaa, in the independent sector).

English Intermediate Cycle (Brevet) Official Examination Results, for the Regular Session of 2002-2003, according to Regions and Gender

The tables clearly show that the percentage of success of females was higher than males in all regions. For instance, the percentage of success among females was 76.33%, 57.52%, 55.89%, 73.14%, 55.38% and 55.42% in Beirut, the North, the South, Mount Lebanon, Nabatiyé and the Bekaa respectively, while it was 63.61%, 52.11%, 52.52%, 67.09%, 54.64% and 53.15% among males for the same regions. Moreover, the number of female candidates was higher than male candidates in all regions: female candidates in Beirut, the South and Mount Lebanon numbered 3498, 4260 and 10826 respectively while male candidates numbered 3262, 3355 and 10363 for the same regions. Thus it is evident from the given data that females performed better than males in the Intermediate Cycle official examinations (2002-2003) in all regions.

PREDICTION OF PASSING ENGLISH BREVET RESULTS

In order to predict the minimal Brevet grade result in 2003 as a passing grade, a model is to be constructed. Such a model would hypothesize a relationship between a predicted minimal grade (as the Dependent Variable) and several other Independent Variables. Some of the Independent Variables and related factors are listed below.

The particular social-political history of Lebanon and regional and cultural differences are reflected in this educational study through:

1. Factors Relating to the National Situation:

- Regional Differences
- National Political Climate
- Political Influences

2. Factors Relating to the Educational Situation and Teacher Status:

- Education System
- Financial Resources
- Physical Resources
- School Programs
- Teacher Training
- Staff Mobility
- Personal Attributes

3. Student Related Factors:

- Family Social and Economic Status
- Language Related Factors
- Continuity and Consistency in the Learning Process

Thus, our hypothesized model takes into account the aggregate factors:

$$\text{PASSING} = b_0 + b_1. \text{ National Situation} + b_2. \text{ Educational Situation and Teacher Status} + b_3. \text{ Student Related Factors}$$

To test such a hypothesis, however, relevant time series data for each independent variable is to be found.

ANALYSIS OF STATISTICAL DATA RELATED TO THE ENG- LISH INTERMEDIATE CYCLE OFFICIAL EXAMINATION RESULTS

Percentage of success of Students in the English Intermediate Cycle (Brevet) Official Examinations: A Sample of Secondary Schools in Beirut and Mount Lebanon: 1992, 1993 & 2003:

With a view to establishing a trend in the average percentage of success in the English Intermediate Cycle (Brevet) examinations, data was gathered for the years 1992, 1993 and 2003 for a sample of schools in Beirut and Mount Lebanon. This data showed varying patterns for different schools although most of the schools showed an increase in the percentage of success in 2003. Beirut Horj (girls), Beirut Horj (boys), Baakline, Moukhtara, Bchamoun and Choueifat schools showed an increase from 23%, 20.3%, 35.2%, 25%, 27.2% and 25% respectively in 1993, to 45.6%, 30.7%, 43.4%, 37.7%, 38.6% and 39.6% in 2003. Ashrafieh School recorded an exceptionally high score of 81% in 1993 but a drop to 40.2% in 2003. As indicated in the footnote of this table, Ramel el Zarif (girls) and Rene Mouawad schools did not record any data in 1993 and for this reason we included data from 1992. This data showed a significant decrease in the percentage of success for Ramel el Zarif (girls) School from 58.62% in 1992 to 35% in 2003. On the other hand, Rene Mouawad School recorded a significant increase in the percentage of success from 15.78% in 1992 to 41.5% in 2003. We are unable to make an inference from the tables regarding Dhour el Choueir School, where the only recorded data is 48.4% in 2003.

Intermediate Cycle (Brevet) Official Examination Results for the Regular Session, 2002-2003, according to Regions and Foreign Language:

The percentage of success of French educated students was 75.23%, 56.29%, 59.07%, 75.51%, 55.06% and 56.10% in Beirut, the North, the South,

Mount Lebanon, Nabatiyé and the Bekaa respectively, with a total average of 65%; while the results show 63.55%, 46.18%, 51.78%, 62.21%, 55.32% and 51.98%, with an average of 57.23% for English educated students for the same regions. These results show that the percentage of success of French educated students was higher than that of English educated students in all regions, except for Nabatiyé, where the results were approximately the same (55.06% and 55.32%). These results reinforce our previous conclusion that French educated students performed better than English educated students in the official Intermediate Cycle examinations of 2002-2003

English / French Intermediate Cycle (Brevet) Official Examination Results for the Regular Session, 2002-2003, according to Regions and Type of Education:

Public Education:

The percentage of success of French educated students was higher than that of English educated students in all regions except for the South. The percentage of success for French educated students was 60.13%, 47.25%, 61.88%, 47.33%, and 39.28% in Beirut, the North, Mount Lebanon, Nabatiyé and the Bekaa respectively, with a total average of 50.78%, while results show 51.58%, 40.82%, 52.92%, 43.32% and 42.67% with a total average of 50.27% for English educated students for the same regions. However, in the South the percentage of successful English educated students was 54.37% compared with 51.05% for French educated students.

Private Education:

Here we observe again that the percentage of success of French educated students was higher than that of English educated students, but the difference in the scores here is even greater. While the percentage of success of French educated students was 87.64%, 75.64%, 80.00%, 82.41%, 77.72% and 76.47% in Beirut, the North, the South, Mount Lebanon, Nabatiyé and the Bekaa respectively, with a total average of 80.72%, results show 76.14%, 48.48%, 53.04%, 67.49%, 66.67%, and 61.61% with



Angela Rammouz
English education consultant
Lebanese International
University

LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: TEN YEARS OF STUDENT ACHIEVEMENT IN THE LEBANESE PUBLIC SCHOOL SYSTEM (1992/3-2002/3)

*Say not, "I have found the truth, but rather,
"I have found a truth."
Say not, "I have found the path of the soul."
Say rather, "I have met the soul walking upon my path."
For the soul walks upon all paths.
The soul walks not upon a line, neither does it grow like a reed.
The soul unfolds itself like a lotus of
countless petals. ⁽¹⁾*

INTRODUCTION

As a preface to changing approaches in student evaluation in the Lebanese educational system, and to identify current general trends in English language achievement, a study was commenced in 1992/3. This was intended as a (ten-year) predictive study, to consider the Lebanese public school official examination outcomes at the end of the Intermediate Cycle, as a product of the learning process (the National Textbook English program as a first foreign language). The research focused on a comparison of official examination results for a sample of schools in Beirut and Mount Lebanon, as part of a comprehensive report to be presented to the Lebanese Ministry of Education. The Intermediate Cycle was chosen as an essential link between the elementary and secondary cycles.

Due to a change in governmental planning and statistical systems in the Lebanese Ministry of Education after 1996, the original research could no longer be considered reliable as a predictive study. Statistical data was finally retrieved for the completion of a developmental study (1992/3 – 2002/3) from the Center for Educational Research and Development (CERD), a branch of the Lebanese Ministry of Education, in 2004.

To complete the educational report, a further investigation was made of Intermediate Cycle official examination results for 2002/3, in relation to

(i) Regions and foreign language (ii) Regions and type of education and (iii) Regions and gender.

Factors affecting the official examination results were discussed with school teachers, directors and administrative personnel in the English and statistical departments of CERD.

The following report reflects student achievement levels in learning English as a Second Language (first foreign language) from 1992/3 – 2002/3, in Lebanese public schools, and indicates the rate of English language proficiency development

أوجه الشمول في التربية الكلية (تابع) ٤/٢



جورج فرج
خبير تربوي
المدرسة الوطنية
الأرثوذكسية- الميناء

كفايات تكوينية نفسية (انفعالية - عاطفية - سلوكية) وتأثيرها على توازن الشخصية، وعلى التحصيل المعرفي.

ذكرنا في المقال السابق أن التربية بأوسع معانيها عملية "سيكولوجية" تهدف إلى إحداث أكثر ما يمكن من التغيير في طبيعة المتعلم الأولية. فالتعلم عن طريق التربية يكتسب الكثير من المهارات: العقلية والنفسية: الانفعالية والعاطفية والسلوكية، والجسدية، إذ يصبح باستطاعته أن يسيطر على عضلاته، ويتحكم بانفعالاته، ويهذب عواطفه، ويكتسب سلوكاً إنسانياً محموداً، أو يتجنب آخر منكرًا. بالإضافة إلى أن "السيكولوجية" قادرة على أن تجد حلولاً فعّالة لمشاكل الاكتساب المعرفي، لأن الطفل يتمتع بليونية في قدراته الاكتسابية وقابليتها للتربية والإنماء عبر التدخل والمساعدة عن طريق علم النفس، إلا أنه لا يكفي أن يتمتع المتعلم بكفاءات معرفية وقدرات ذهنية وتوازن نفسي في شخصيته عاطفياً وانفعالياً، لكي ينجح في مختلف المهمات والاكتسابات بسهولة، بل المفروض أن نجعله ينجح أيضاً في التوظيف الجيد لهذه الكفاءات والقدرات في شتى مجالات الحياة، من هنا يفهم دور المعلم المربي في التربية الشاملة الذي لم يعد يكفي بتدريس المضامين والمعارف الخاصة بتخصصات معينة، بل يجب أن يركز في هذا التدريس على: طرائق وأساليب في علم النفس التربوي، وإجراءات فكرية تيسر اكتساب المعارف وتساعد على توظيفها.

جذرياً، إنما يطلب منها أن تكتشف هذه الحالات عبر تصرفات الأطفال المصابين بهذه الأمراض النفسية أو عبر تأخرهم المدرسي، وأن تفهمها وتحاول أن تعوّض على الطفل المصاب بما ينقصه، ثم تحيله إلى المعالج النفسي.

ولكن دور المربي يبقى كبيراً وحساساً من خلال مراعاته الفروق الفردية، فيصّب اهتمامه العلائقي بتواصل خاص مع الطفل المصاب، من دون أن يشعر الآخرون بذلك، فيسعى إلى أن يلطف تأثير الانفعال ويخفف من سلبياته، وذلك بتوجيهه إلى النواحي المستحسنة. فالخوف مثلاً قد يصير هاجساً، ثم يتحول إلى مرض عقلي وهو التشاؤم من كل شيء، وقد يتحول إلى تطير من كل أمر وهذا ما يدفع إلى الانطواء على الذات، ولكن قد يهذب ويتحول إلى خوف من الله مثلاً، أو خوف من القانون، فلا يقع في خطأ لا يرضى عنه الله، ولا يخالف الأنظمة التي يعاقب عليها القانون، هذا التخفيف من المرض النفسي، ليس معالجة له، فهذه لها اختصاصيون كما ذكرنا سابقاً بل وقاية من استفحال سيئاته.

إنما نريد أن نركز على دور المربي في انفعال يقوى كثيراً عند الأطفال، ويضعف في الكبر خوفاً من الآخر، ألا وهو "العدوانية" (l'agressivité) التي قد تكون وراثية أو متولدة من الأناية الحادة،

١- تعريف الانفعال

"حالة نفسية خاصة بالمنفعل لا يمكن وصفها، ولا يستطيع أحد منا أن يصف انفعال غيره. لكي يعرف الشخص معنى الغضب بدقة لا بد أن يجربه. والانفعال فطري وراثي آني، يزول، ويهذب، ويوجه، ويحوّل من السيئ إلى الحسن."^(١)

والانفعالات كثيرة نذكر أهمها وهي التي تظهر على الأطفال، ويستطيع المربي أن يلاحظها: العدوانية، الغضب، الخوف، والرعب، الفرح والحزن، الكآبة، الندم الشديد، الحقد والحسد، والخجل... قد تتحول هذه الانفعالات إلى اضطرابات نفسية، وحالات مزاجية، وهذه بدورها تؤثر في السلوك، كما تؤثر في الجسد فيمرض صاحبها، أو يصاب بالخمول، فينعكس ذلك على التحصيل المعرفي، وعلى الانتباه والمواظبة، وعلى أي عمل يقوم به، وقد تبين أن المشكلات النفسية المنعكسة سلباً على التحصيل المعرفي قد تنتج عند الأطفال خاصة عن أبسط حادثة يتعرض لها الطفل في محيطه القريب، كأن يفقد واحداً ممن يحبهم أباً أو أمّاً أو صديقاً، أو أن يحصل طلاق بين والديه، أو يتعرض هو لتجربة شخصية: اعتداء، أو حادث سيارة، الخ...

يخطئ من يعتقد أن المعلمة قادرة على أن تعالج هذه المشكلات

السطور، ونفرد لها ونكسبهم إياها على أنها مهارات سلوكية.
- بالتواصل العلائقي القائم بين المعلم والتلاميذ والمحبة التي تنشأ بينهم فيدعو المعلم هؤلاء الناشئين بالإرشاد والتوجيه، وبالكلية الطيبة الناصحة، إلى التمسك بهذه العواطف على أنها فضائل تجعل الإنسان مثالياً أمام الرفاق والناس في المجتمع.

- بالاقتداء بالمعلم وجعله مثلاً يحتذى: بالنسبة إلى الانضباط واحترام النظام، والتقييد بالقانون.

- قد نرتقي بالتلاميذ إلى المستوى المثالي، فنحثهم على تغليب العواطف الاجتماعية والمعنوية والإنسانية على العواطف الذاتية المقتصرة على المعلم والأهل والاقربين، وتسمى هذه المرحلة بالغيرية إذ تبلغ حد الإيثار والتضحية بالنفس من أجل الوطن أو العقيدة أو المجتمع...

ومن أرقى العواطف، العاطفة الخلقية، أو ما يسميه بعضهم الضمير، وإيقاظه في نفوس الناشئة فمن أهم أهداف التربية الشاملة عموماً والكفايات الإنمائية خصوصاً، إثناء هذه العاطفة لتصبح عنصراً من عناصر شخصية الناشئ، إذ تحمل صاحبها على إصدار أحكام أخلاقية نابعة من ضميره الحي، من دون النظر لمصلحة من يصدر حكمه، أو على من يصدره، ومدى علاقته به أو قربه منه أو بعده عنه. وهذه الأحكام تتضمن استحسان عمل أو استقباحه، اعتماداً على عاطفته الخلقية دون غيرها، فهو قادر على أن يحكم على ذاته، إذا أحس أنه مذنب، فيؤنبه ضميره، وهذا ما يعرف "بتأنيب الضمير الذي يصبح عند بعضهم سوطاً يلسع".

كل عاطفة من العواطف التي أشرنا إليها سابقاً إذا استجاب لها الناشئة استجابة كلية، وترسخت في نفوسهم، فتتحول تدريجاً بعامل الاستمرار في تطبيقها، إلى مسلك عملي، يسلكونه فيصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصياتهم. ولتحقيق ما تقدم ينبغي أن تتعاون المدرسة مع البيت تعاوناً وثيقاً، من أجل تثبيت دعائم قواعد وقوانين وقيم أخلاقية تتلاءم مع البيئة، والمعتقدات الدينية والخلقية.

ومن الأهداف التي يسعى المربي إلى إكسابها الناشئة من ضمن الكفايات التكوينية الإنمائية، وتقتضيها التربية الكلية الشاملة، الالتزام بقضايا الإنسان، ومنها:

- تنمية طاقات الفرد وتعزيزها والتركيز على المهارات الحياتية فبالإضافة إلى ما ذكرنا يتم تنمية الوعي على البيئة المحلية المحيطة به إحاطة مباشرة، لينطلق منها إلى بيئة أوسع ثم الأوسع لتصل إلى البيئة العالمية. فالفرد الشمولي حين يحافظ على بيئته القريبة يدرك أنه بعمله هذا إنما يمنع اتساع رقعة الأوزون، فهو بذلك يخدم

وهي غريزة موجودة في الأطفال عموماً ولكن وجودها نسبي بينهم، وأكثر ما تظهر في الحب الشديد للملك، وبالاعتداء على الأطفال الضعفاء ومن هم أصغر سناً، واكتشافها سهل جداً وضروري تقوم به المربية في الملعب خاصة حين تراقب عن بُعد تصرفات الأطفال، فتكتشف فوراً العدوان (l'agressif) من تصرفاته العنيفة، إذ يركض بعنف ويضرب كل من يراه أمامه. إن معالجة هذه المشكلة النفسية ممكنة، وتقضي بضرورة إخضاع العدوان لمراقبة دائمة في الصف والملعب، وبالحد منها تدريجاً، وتحويل هذه النزعة إلى التعاون والمحبة والاخوة، من خلال تشجيع العدوان وحثه على الاشتراك في ألعاب جماعية. لكن لا بد من القول بأنه لا يجوز أن تلجأ المربية إلى أي نوع من أنواع العقوبات الجسدية، حتى ولو نالها شيء من نتائج هذه الانفعالات وخصوصاً الغضب، لأنه يفرض العقوبات تخسر ثقة هؤلاء الأطفال فلا يتجاوبون معها، غير انها بالمحبة والتسامح قد تصل إلى نتيجة مرضية.

٢- تعريف العواطف

هي صفات نفسية مكتسبة مثل طرائق التفكير ومثل أي عادة أخرى يكتسبها الطفل من محيطه المنزلي أو المدرسي أو الاجتماعي، عبر ممارستها أمامه وتشجيعه على أن يمارسها شخصياً، نذكر من هذه العواطف: المحبة والصدق والإيمان وعمل الخير، والإحسان إلى المحتاجين، والرفق بالضعفاء والحيوان، وحب المجتمع والوطن، والحق والعدل، الكراهية للعنف، ولكل ما هو قبيح كالظلم والاستبداد، والاعتداء من أي نوع كان، والتعاطف مع المصابين والمنكوبين، مبتدئين بالبيئة القريبة ثم البعيدة حتى نصل إلى العالم أجمع، فيصبح التعاطف إنسانياً. كيف نكسب الناشئين منذ الطفولة هذه العواطف النبيلة الشخصية والإنسانية؟

- بالتمثل بالأهل في البيت... فالطفل الذي يترربى في منزل يطبق أهله فيه ما ذكرنا سابقاً، يكتسب منهم هذه الصفات وخصوصاً حين يشجعونه على ممارستها في علاقاته المحصورة في إطار البيت والمدرسة، لكنه سيحملها معه لتصبح جزءاً من حياته الاجتماعية عندما يكبر، لا سيما ما له ارتباط بمساعدة الآخر إذ تتحول إلى خدمة المجتمع، فينخرط في المؤسسات الخيرية والاجتماعية، وهي متوافرة في المجتمعات.

- نضمنها النصوص المقررة في الكتب وفي القصص التي يطالعها الأطفال، حتى اننا نسعى إلى تضمينها قصداً طالين من الكتاب ومؤلفي الكتب كي يثبوتها، فيكتشفها المتعلمون من بين

والرياضة وتعممه على المدارس والأندية لتطبيقه على المنتسبين إليها في العطل المدرسية والصفية، فتتحول هذه الأندية إلى رديف للمدرسة مكملة برامجها الرياضية الإنمائية.

بتضافر هذه الكفايات وما سيتلوها تتحقق التربية الكلية الشاملة المتكاملة ■

هامش:

(١) علم النفس التربوي : الابراشي - حامد

البشرية كلها.

- تنمية الوعي على حقوق الإنسان: الأفراد والجماعات وخصوصاً الأطفال، فيتوجب عليه أن يطالب بحرية المقيمين، والشعوب المحتلة أراضيها أينما كانوا وان يشعر معهم ويؤازرهم ولو بعواطفه.

- إكساب الناشئ المواقف التي يحترم فيها الآخر وخصوصاً أصحاب المهن وتقبل الآخر، وتقدير التنوع بين الناس، واحترام آراء الآخرين ومعتقداتهم مهما اختلفت عن آرائه الشخصية، ونبذ الفروق العرقية والدينية والعنصرية وغيرها.

ونختصر فنقول: إن الطريقة التي ينظر فيها الفرد الشمولي إلى نفسه بعد تربيته بالصورة السابقة تنعكس حتماً على الطريقة التي ينظر فيها إلى العالم الخارجي، ولو بعد عنه، فيسعى إلى تكوين وعي شامل للمعاني السابقة، فلا يتمناها أو يطالب بها لنفسه فقط، بل يفعل ذلك من أجل غيره، سواء أكان قريباً منه أم بعيداً عنه.

إن الكفايات التكوينية لشخصية الناشئ، سواء أكانت نفسية أم اجتماعية كما مر معنا، أم فكرية كما سيلي، هذه الكفايات ليس لها مكونات، وبالتالي فلا تتجزأ إلى أهداف ولا تقيّم اختبارياً، بل يتم تقييمها تنفيذياً رقابياً.

فالكفاية التكوينية إما أن تطبق أو لا تطبق، وإما أن تعالج أو لا تعالج، وإما أن تكتسب ويتحقق الهدف منها أو لا يتم ذلك، وقد يحصل ما سبق يتحسن، والمعلمة وحدها هي القادرة على مراقبة هذا الأمر واعطاء حكمها بالتقدير والتقييم .

رابعاً: كفاية التربية الجسدية أو البدنية

أما عن كفاية التربية الجسدية فنلفت الانتباه إلى ما يأتي: متمنين أن توضع التربية الجسدية المنشودة هنا في إطارها الهادف إلى إنماء الشخصية بكاملها، فلا تقتصر على الألعاب التقليدية المعروفة - مع التركيز على أهميتها - كالقفز والركض والتمارين الجسدية البحتة، أو الألعاب المنظمة كالكرة الطائرة وكرة السلة وكرة القدم، بل تشمل الألعاب الهادفة إلى ترسيخ التعاون الاجتماعي، والتواصل الذي يتم مع فرق غريبة في مباريات مختلفة، والألعاب الهادفة جسدياً وفكرياً وعصبياً، والتي تتم بحركات إيقاعية تعبيرية تشترك في تنفيذها الحركة الجسدية والجهاز العصبي والفكر: رسم أشكال بالأجساد، أو كتابة كلمات وجمل، أو الرقص الإيقاعي التعبيري على الحان وأناشيد ينشدها المشاركون وهم يعبرون عنها بحركات الجسد. ومتمنين أيضاً أن يوضع منهج خاص لما أسلفنا تنولى أمر اعداده وزارة الشباب

واقع تحصيل اللغة الأجنبية الأولى: قراءة في نتائج امتحانات الشهادة المتوسطة للسنوات الثلاث الأخيرة



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

للمرحلتين المتوسطة والثانوية ولا يوجد طلب لتوفير مثل هذه الكتب أو اعتراض صريح على هذا الواقع القائم. على العكس من ذلك، هناك قبول صريح بهذا الواقع من قبل الأهل والمسؤولين على حدٍ سواء واستجابة من قبل المؤسسات التعليمية بالرغم من إدراك السلبات الناتجة عن ذلك والتي لن نتطرق إليها في هذا السياق. وهكذا فإن المرتبة التي تشغلها اللغة الأجنبية الأولى في نظامنا التعليمي تبدو في غاية الأهمية حيث أن امتلاكها يشكل أحد الأهداف الأساسية لهذا النظام، كما أن مستوى هذا الامتلاك ابتداءً من السنوات الأولى للدراسة يتحكم إلى حد كبير بقدرة التلاميذ على المتابعة حيث أن عليهم أن يتعلموا مواد أساسية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الأحياء والتكنولوجيا والمعلوماتية والفلسفة والحضارات باللغة الأجنبية التي تتحول فعلياً من مادة تعليمية إلى لغة تعليم وتعلم يفترض بمستخدميها من المعلمين و المتعلمين، حسن الاستيعاب والتعبير بواسطتها مشافهة وكتابة داخل المدرسة وخارجها، ولاحقاً في الدراسات والتخصص أو في سوق العمل.

٢- مستوى التحصيل باللغة الأجنبية: مصداقية الامتحانات الرسمية

إن حجم الموارد المخصصة لتمكين الدور الفعلي المطلوب من اللغة الأجنبية الأولى في نظامنا التعليمي، من حصص تعليم لهذه اللغة وتعلم بواسطتها على مدى أكثر من اثنتي عشرة سنة، يسمح بتوقع أفضل مستويات التحصيل وامتلاك هذه اللغة، غير أن مثل هذه التوقعات تبدو شديدة التفاؤل عند النظر إلى الأداء الفعلي لنظامنا التعليمي. مختلف قطاعاته في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

إن الشكوى بخصوص ضعف مستويات التحصيل تأتي من الأهل عندما يواجهون النتائج المدرسية لأطفالهم والصعوبات التي تعترض هؤلاء التلاميذ في التعامل مع فروضهم المنزلية الخاصة باللغة

١- الموقع الرسمي والدور الفعلي للغة الأجنبية في النظام التعليمي في لبنان: مادة تعليمية ولغة تعليم وتعلم.

في نصوص المرسوم ١٠٢٢٧ الصادر في ٨ أيار ١٩٩٧ "تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها" وملاحقه، تم تحديد الموقع الرسمي (statut) للغة الأجنبية بحيث يشكل إتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل تفعيلاً للانفتاح على الثقافات العالمية وإغنائها والاعتناء بها ما يجعل مسألة امتلاك لغتين أجنبيتين، أولى وثانية، أحد المرتكزات الأساسية لتكوين مواطن قادر على ممارسة دوره الحضاري في المجتمع العالمي.

وقد ترجم هذا التوجه في تفاصيل المناهج على الوجه التالي:
أ- تلازم تعلم لغة أجنبية أولى (الانكليزية أو الفرنسية) مع تعلم اللغة العربية منذ مرحلة الروضة حيث نجد ضمن الأهداف اللغوية لهذه المرحلة أن باستطاعة الطفل أن:
- يفهم ويستخدم مفردات وجملاً باللغة العربية الفصحى المبسطة وبلغة أجنبية.
- يردد العديّات والأناشيد والأشعار باللغتين العربية والأجنبية.

ب- تخصيص عدد من حصص التعليم للغة الأجنبية الأولى معادل لما هو مخصص للغة العربية في مراحل التعليم وحلقاته كافة.

ج- تخصيص عدد من الحصص (حصتين اسبوعياً) لتعليم لغة أجنبية ثانية ابتداءً من الصف السابع (الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي).

د- تعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والمعلوماتية وغيرها باللغة الأجنبية الأولى: هذه المسألة هي أمر واقع حيث أنه لا يوجد نص ملزم بهذا الخصوص.

لقد تم وضع المناهج باللغات الثلاث: العربية والفرنسية والانكليزية، غير أنه لا تتوفر كتب بالعربية لتعليم الرياضيات والعلوم

تغاضياً عن حقيقة القبول العام بقيمة الامتحانات الرسمية والشهادات المعطاة بنتيجتها ودورها الضامن والناظم لمستويات "دنيا" من التحصيل تسمح للناجحين فيها بالمتابعة وتلزم مؤسسات التعليم بقبولهم للمراحل الأعلى.

غير أن التساؤل الأهم بنظرنا هو حول ماهية ما تعكسه نتائج الامتحانات الرسمية وما يمكن للمحللين التربويين أن يتلمسوه من خلالها رغم وجود عوامل عديدة، ذكرت سابقاً، تساهم في التشويش والشوشرة على دقة القياس وحياديته وبالتالي موثوقيته.

إن تحليل النتائج بشكل إجمالي يشمل الممتحنين جميعاً ويمكن من تجاوز مفاعيل التشويش، بمقدار ما يكون هذا التشويش ذا طبيعة عشوائية، ويبقى على المظاهر العامة الأكثر استقراراً والمرتبطة بمكونات النظام التربوي والمتغيرات المعبرة عن عناصر التحكم الأبرز في أداء وفعالية وتميز كل من هذه المكونات وانعكاسها في النتائج العامة.

إن المسلمة الأساسية لهذا العرض هي في كون نتائج الامتحانات الرسمية التي تمت معالجتها احصائياً تعكس صورة حقيقية جديرة بالإعتبار عن الواقع التربوي وأداء النظام التربوي وهذه المعالجة لم تقتصر على نتائج اللغة الأجنبية الأولى بالرغم من أن العرض الحالي مخصص لهذا الجانب من النتائج تحديداً.

٣- نتائج اللغة الأجنبية الأولى في امتحانات الشهادة المتوسطة بحسب القطاع (رسمي-خاص) والجنس (ذكور-إناث)

أ- بين الانكليزية والفرنسية: توضيح الصورة.
تستفيد اللغتان الفرنسية والإنكليزية حصراً من تسمية وموقع اللغة أجنبية أولى" في مدارس لبنان مع حضور متزايد للغة الإنكليزية (راجع العدد ٣١ من المجلة التربوية-ت ٢٠٠٤ ص ٦٠) تجاوز ثلث المتحقين بالتعليم العام بحسب احصاءات العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

يسود الاعتقاد أن اللغة الفرنسية أكثر صعوبة من اللغة الانكليزية لناحية التعلم، وبالتالي فمن المتوقع أن تكون نتائج تحصيل اللغة الإنكليزية أفضل من نتائج اللغة الفرنسية.

إن نتائج امتحانات العام ٢٠٠٣/٢٠٠٤، كما هي مبينة على المصور "١" الذي يعطي النسبة المئوية من علامات المرشحين الواقعة ضمن حيز من علامتين (مثلاً: ١٥.٥٪ من المرشحين/لغة فرنسية حازوا علامة تعادل أو تفوق العشرة (١٠) ودون الاثنتي عشرة (١٢) وهذه النتيجة تتركز على العلامة (١١) في المصور حيث سُلّم

الأجنبية أو بالمواد التي يتم تدريسها باللغة الأجنبية وكذلك عند التحضير لامتحانات الشهادات الرسمية حيث يشتد القلق والخوف من تأثير هذه اللغة على نجاح المرشحين من انبائهم.

وبالرغم من وجود عدد من المدارس الخاصة والرسمية (أحياناً) التي نجحت في تجاوز نسبي لمشكلة تعليم اللغة الأجنبية والتعلم بواسطتها إلا أن هذا لا يغير من الشكوى العامة من وضع اللغة الأجنبية وتأثير ذلك على نتائج التحصيل العامة للتلاميذ.

إن التساؤل حول ما إذا كانت الامتحانات الرسمية تقيس مستوى التحصيل التعليمي حقيقة ليس تساؤلاً مجانياً إذ إن الهدف من الامتحانات الرسمية هو إعطاء شهادات نجاح في نهاية المراحل التعليمية للتخرج أو المتابعة من خلال إخضاع الممتحنين لمسابقة وحيدة في كل من مواد الامتحان وضمن وقت محدود وهي بذلك تهمل النتائج المدرسية ولا تعترف بها ولا تأخذها بالاعتبار لمنح هذه الشهادات بالرغم من أن النتائج المدرسية توفر مبدئياً معطيات أكثر شمولية فيما يخص أداء التلامذة ومستويات تحصيلهم.

إن الامتحانات الرسمية تتم ضمن آليات وشروط لا توفر بالضرورة مستوى كافياً من الموثوقية لجهة ضمان عدم وجود ما يمكن تسميته بـ "عوامل تحيز" أو انحراف عن الدقة والحيادية المطلوبتين، وذلك لدى وضع الاسئلة من قبل لجان الامتحانات لجهة تشكيل اللجان واختيار المواضيع وصياغتها وتحديد الإجابات الصحيحة والمقبولة، وعند تقديم الامتحانات لجهة ضبط محاولات الغش الفردية وغير الفردية وتوفير جو ملائم وغير ضاغط، للخاصين للامتحان كافة، وأيضاً عند تصحيح المسابقات حيث التعامل مع الإجابات بتفصيلها وتوزيع النقاط وكسورها عليها يخضع بالضرورة لمعطيات ذاتية خاصة بالمصححين ابتداءً بمعرفهم الأكاديمية وخبرتهم في التقييم وخلفياتهم الثقافية وغيرها وأوضاعهم النفسية وحالة التعب أو الإجهاد الذي يعانون منه عند التصحيح، وأخيراً يمكن للمداولات التي تتم عند الاختلاف بين المصححين، حول مسابقات فردية أو حول إشكالات عامة مرتبطة بالإجابات وتثقلها وصلاحيّة أو عدم صلاحية بعض المسائل المطروحة، والتي تظهر بنتيجة الامتحانات، يمكن لهذه المداولات أن تعزز عوامل الانحراف عن الحيادية ما يؤثر على نتائج الممتحنين كأفراد، وأحياناً كمجموعات منتمية الى مدارس بعينها، أو قطاع مدرسي بعينه، وذلك سلباً أو إيجاباً.

بالرغم من كل هذه المسائل وغيرها مما يمكن إثارته للاعتراض على استخدام نتائج الامتحانات الرسمية لتحليل الواقع التربوي وتحديد مستويات التحصيل في نهاية المراحل، فإن عدم القيام بذلك يشكل

المحققة ويمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- ١- تتمحور نتائج القطاع الرسمي حول معدل وسطي متدنٍ (٦.٤٧/٢٠) مع ميل التوزيع لصالح العلامات الأدنى.
- ٢- تتمحور نتائج القطاع الخاص حول معدل وسطي أعلى (٩.٢٨/٢٠) مع شكل مركب للتوزيع.
- ٣- يحقق ما بين ٤٣٪ إلى ٤٦٪ من مرشحي القطاع الخاص علامة فوق ١٠/٢٠ بينما تهبط هذه النسبة إلى ما بين ١١٪ و ١٤٪ الرسمي وذلك للعامين ٢٠٠٢/٢٠٠٣ و ٢٠٠٣/٢٠٠٤.
- ٤- يتسم توزيع نتائج القطاع الخاص بالتركيب ما يشير إلى عدم تجانس يعكس وجود أكثر من مكوّن ضمن القطاع الخاص، وتبدو نتائج المكوّن الأقل كفاءة قريبة من نتائج القطاع الرسمي.

- ج- النتائج بحسب الجنس (ذكور - إناث): تفوق الإناث. يظهر المصوران (٤ و ٥) نتائج اللغة الأجنبية للذكور والإناث بغض النظر عن القطاع التعليمي ما يتسبب بالأشكال المركبة لتوزيع العلامات في كل من المصورين.
- إن النتيجة الواضحة هي تفوق نتائج الإناث على الذكور بما يقارب فارق نقطة واحدة بين المعدلات الوسطية، تشكل ما يقارب ١٢٪ من المعدل الوسطي، وهو فارق كبير نسبياً خاصة أن هذا الفارق يعكس بشكل أساسي تفوقاً للإناث لناحية العلامات الأعلى.
- إن هذه النتيجة تبدو منسجمة مع نتائج تحصيل الإناث عامة وفي مجال اللغات خاصة والتي تظهرها نتائج الدراسات على المستوى العالمي.

٤- ترابط نتائج المواد العلمية مع نتائج اللغة الأجنبية الأولى في امتحانات الشهادة المتوسطة: بين التوقعات والنتائج المحققة.

- إن دراسة الترابط الإحصائي بين متغيرين أو أكثر يجب أن تتم مع الانتباه إلى جملة من التحفظات الوجيهة قبل بناء استنتاجات على نتائج الدراسة ومن هذه التحفظات:
- ١- إن وجود ترابط إحصائي ظاهر بين متغيرين لا يعني بالضرورة وجود علاقة سببية بينهما (مثلاً: قد يكون مستوى الأداء الذهني والمثابرة لدى التلميذ سبباً لنتائجه الجيدة (أو السيئة) في اللغة العربية واللغة الأجنبية مما يوجد علاقة ظاهرة بين هذه النتائج ولا نستطيع التأكيد على وجود ارتباط سببي بينهما).
 - ٢- إن عناصر الشوشرة والتشويش وعوامل التحيز التي تؤثر على قياس موثوق لمستويات التحصيل تضعف من مستوى الارتباط بين

العلامات على عشرين (٢٠)، لا تتوافق مع الاعتقاد السائد المذكور سابقاً ويمكن ملاحظة ما يأتي:

- ١- نسبة مرشحي اللغة الإنكليزية تتجاوز ١/٣ المرشحين بقليل، ما ينسجم مع نسبة حضور كل من اللغتين في المدارس.
- ٢- توزيع النتائج في الحالتين لا يتبع التوزيع التقليدي (أي الشكل الناقوسي (distribution en forme de cloche) المعتاد عند معالجة عينة كبيرة العدد والمتوقع شرط أن تكون عوامل التشويش والشوشرة (fluctuations) على المعدل الوسطي عشوائية وغير متحيزة ما يشير إلى وجود عوامل تحكم بشكل التوزيع وانحرافه مرتبطة بخصوصيات النظام التربوي وتركيبه وبالامتحانات نفسها وعدم خلوها من عوامل التحيز.
- ٣- يظهر التدقيق بكل توزيع على حدة أنه توزيع مركب ما يدل على وجود أكثر من تجمع ضمن جمهور المرشحين (كما هو مبين في توزيع النتائج بحسب القطاعين الرسمي والخاص).

- ٤- تتقارب المعدلات الوسطية لنتائج اللغة الفرنسية (٨.٢/٢٠) واللغة الانكليزية (٧.٧/٢٠) لدورة ٢٠٠٣/٢٠٠٤ مع رجحان كفة اللغة الفرنسية في العلامات التي تفوق ١٢/٢٠.

إن هذه النتائج مستقرة نسبياً كما يبين تحليل نتائج العام ٢٠٠١/٢٠٠٢ و ٢٠٠٢/٢٠٠٣ مع ملاحظة أن نتائج العام ٢٠٠١/٢٠٠٢ كانت ملفتة لناحية الهبوط النسبي للمعدلات الوسطية العامة باللغة الأجنبية.

هذا الاستقرار النسبي للنتائج، على مدى ثلاث دورات، مع تدني المعدلات الوسطية وتقاربها للغتين الفرنسية والانكليزية يسمح بالتأكيد أن العوامل المؤدية إلى مثل هذه النتائج متشابهة في الحالتين بالرغم من وجود فروقات جوهرية في المقاربة المنهجية لتعليم كل من اللغتين.

ب- النتائج بحسب القطاع: تدني نتائج القطاع الرسمي وعدم تجانس نتائج القطاع الخاص.

كما ذكرنا أعلاه، يدل التدقيق في المصور "١" على وجود أكثر من تجمع ضمن جمهور المرشحين وهكذا فإن إعادة معالجة النتائج حسب القطاعات التي يأتي منها هؤلاء المرشحون تبين بوضوح أن نتائج القطاع الرسمي تنفصل عن نتائج القطاع الخاص (المصورين ٢ و ٣) بحيث يختلف شكل التوزيع لكل منهما وكذلك المعدلات الوسطية

اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى،) وهو بالضرورة ترابط غير سببي ناتج عن المستوى العام لأداء كل تلميذ كون تعليم اللغة الأجنبية يتم على قاعدة الفصل واستبعاد الاستعانة باللغة العربية بشكل منهجي (يعادل مستوى الترابط بين نتائج الرياضيات واللغة الأجنبية الأولى في الدوريتين الأخيرتين ما ينسجم مع الفكرة السائدة عن تجاوز حاجز اللغة الأجنبية فيما يخص الرياضيات نظراً لطبيعة هذه المادة وخصوصية تعليمها واعتمادها على لغة خاصة اصطلاحية ومقتصدة في الإنشاء.

الخلاصة

أظهر تحليل نتائج امتحانات اللغة الأجنبية الأولى، سواءً الفرنسية أو الإنكليزية، تدني المعدلات الوسطية وبالتالي تدني مستوى التحصيل لتلامذة القطاع الرسمي وقسم من القطاع الخاص حيث يظهر هذا القطاع الأخير قطاعاً غير متجانس لناحية نتائج اللغة الأجنبية ما يعطي لتدني مستوى التحصيل بعداً غالباً لا تحدد من انتشاره نتائج قسم محدود من المدارس الخاصة.

كما أظهر هذا التحليل الترابط الموجود بين نتائج اللغة الأجنبية الأولى ونتائج المواد التي يتم تدريسها بهذه اللغة وتناسب هذا الارتباط مع مستوى وطبيعة الموارد اللغوية المطلوب توفرها لكل مادة .

إن ظهور مثل هذا الترابط واستقراره بالرغم مما يعترض الامتحانات من عوامل تشويش وجوانب قصور متغيرة من سنة إلى سنة يجعل منه نتيجة ذات أهمية خاصة لا يجوز الالتفاف على تبعاتها أو تجاهلها إذ إنها تظهر كنتيجة ملتصقة بأداء النظام التربوي وليس كنتاج عرضي متقلب لنظام امتحانات رسمية ضعيف الانضباط والاتساق الداخلي والموثوقية.

إن هذه النتائج تطرح مسألة تكافؤ الفرص بين المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي حيث لا يوفر النظام التعليمي المستوى المطلوب من التحصيل في مجال اللغة الأجنبية الأولى ما ينعكس سلباً على نتائج تحصيل المواد التي يتم تدريسها بهذه اللغة.

إن الدور الموكل للغة الأجنبية الأولى يجب أن يؤخذ بالاعتبار في بنية المناهج وأهدافها بشكل صريح أي كلغة تعليم وتعلم، ما يوسع من دائرة الأهداف المتوخاة ويخصصها وينظمها كما ينعكس على المواصفات والكفايات المطلوبة من معلمي اللغات الأجنبية والمواد التي يتم تدريسها بهذه اللغات ■

النتائج، وبالتالي فإن ضعف الارتباط لا يعني غياب العلاقة إنما يظهر طغيان العناصر المشوشة عليها.

من ناحية أخرى، قد لا يلتفت واضعو أسئلة امتحانات المواد العلمية باللغة الأجنبية إلى احتواء صياغاتهم على مفردات وتراكيب لغوية غير مألوفة من الممتحنين أو من فئة معينة من هؤلاء مما يشكل عاملاً غير مساعد لفهمهم المطلوب وللإجابات الصحيحة. كما أن كفاية التواصل المطلوبة في امتحانات المواد العلمية تقتضي امتلاكاً متفاوت المستوى للغة التعبير الأجنبية يرتفع أو ينخفض بحسب خصوصيات المخزون اللغوي المستخدم لكل مادة واحتياجات الإجابة عن الأسئلة المطروحة ما يؤثر مباشرة على نتائج الممتحنين في هذه المواد.

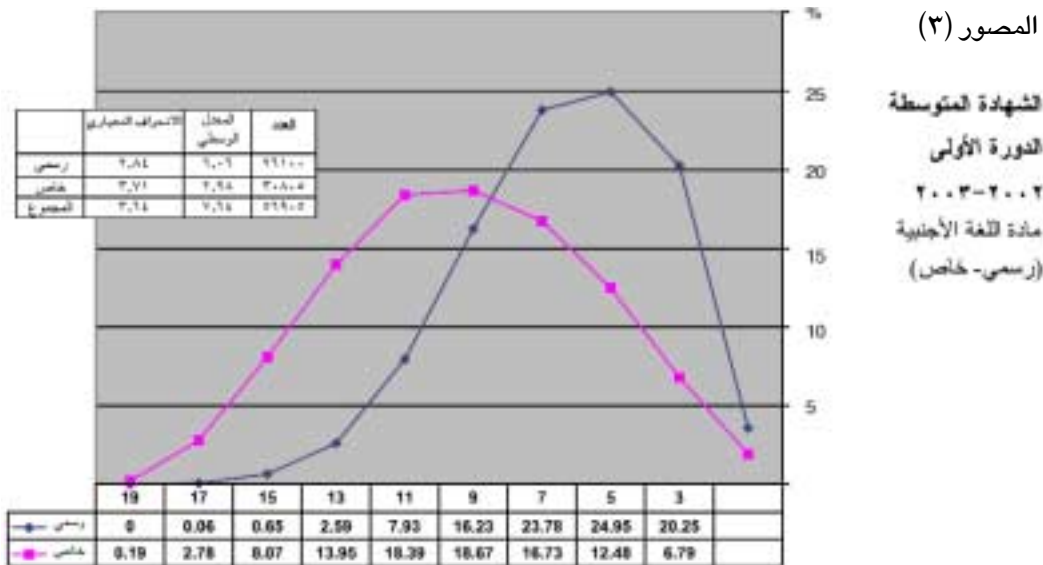
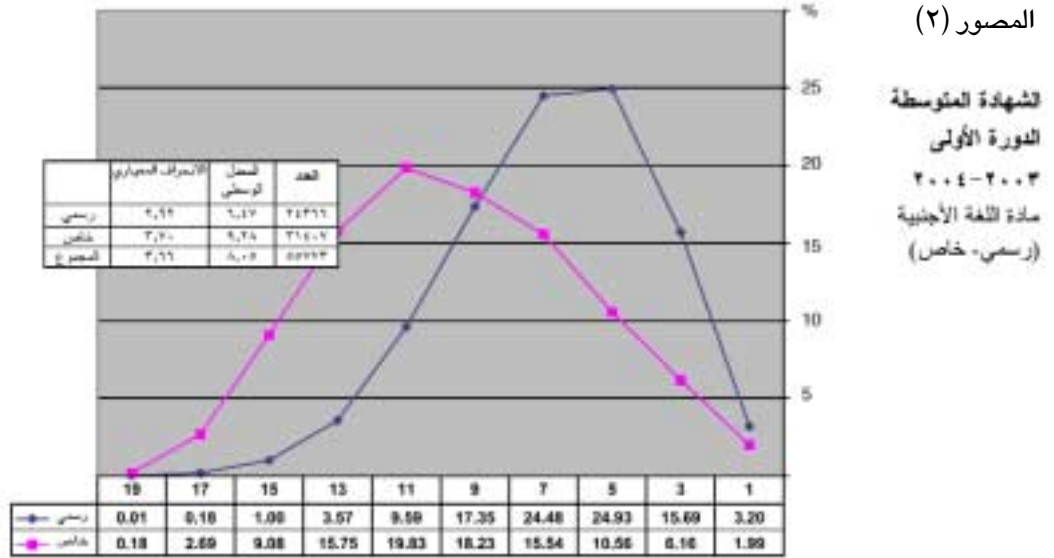
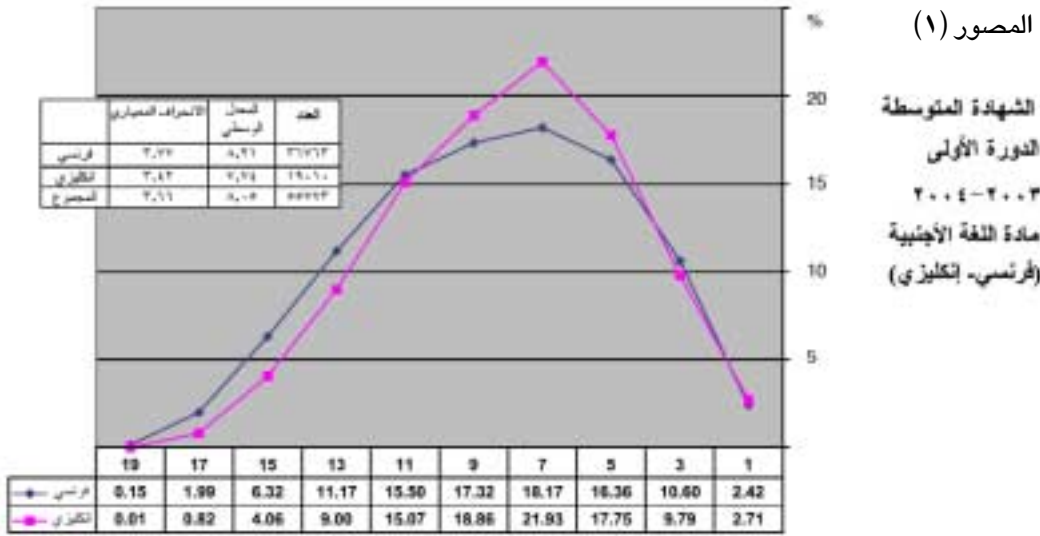
في كلتا الحالتين، يشتد مستوى الارتباط مع مستوى وتنوع المخزون اللغوي المطلوب تحريكه بشكل يمكن من استيعاب الأسئلة والإجابة عنها وهو يتحدد بحسب طبيعة كل مادة واحتياجاتها، وفي هذا الإطار يتفق الحس العام لدى المعلمين والتربويين على ترتيب مستوى المخزون، وبالتالي مستوى الارتباط كما يأتي (من الأدنى إلى الأعلى): رياضيات/فيزياء/كيمياء/علوم الحياة، مع إمكانية تعادل الترابط للكيمياء والفيزياء أو حتى تغيير الترتيب بينهما.

إن عدم التطابق مع الترتيب المذكور يمكن أن ينتج بسهولة عن المبالغة في استعمال مفردات غير مألوفة أو صياغات غير واضحة في مسابقات المواد ذات الارتباط الأدنى نظرياً أو عن إعطاء وزن زائد للشروحات المفصلة والمحاكاة وتبرير الإجابات ما يرفع من مستوى المتطلبات اللغوية في الحالات المحددة التي يحصل فيها ذلك، وهذا يشوش على انتظام النتائج واستقرارها لعدم استقرار نسق امتحانات كل مادة على حدة وعدم احترام القواعد والشروط نفسها لوضع مسابقات المواد المعنية كافة، لناحية الصياغات كما لناحية الصعوبة.

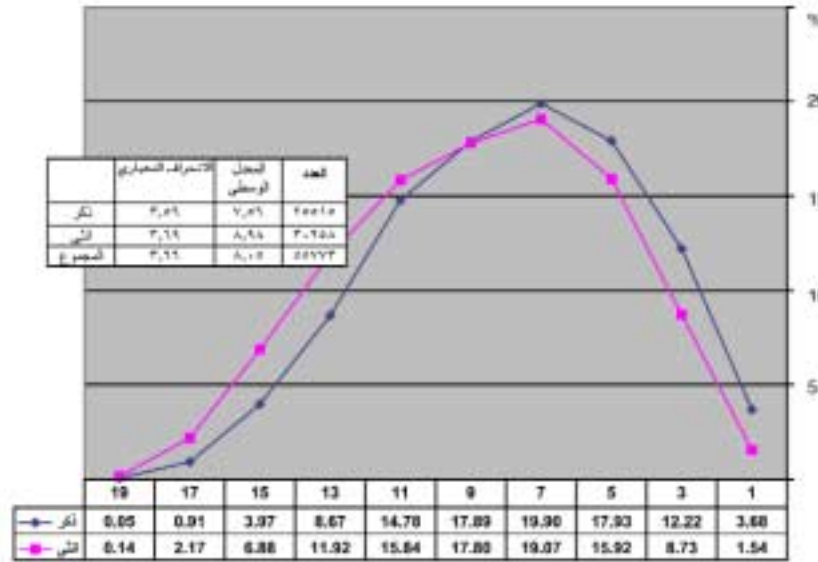
يظهر المصور (٦) معاملاً الترابط الإحصائي بين نتائج اللغة الأجنبية الأولى ومواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة للدورات الأولى الثلاث الأخيرة (٢٠٠١/٢٠٠٢، ٢٠٠٢/٢٠٠٣، ٢٠٠٣/٢٠٠٤). وقد أضيف معاملاً الترابط مع نتائج اللغة العربية للمقارنة.

تظهر النتائج انسجاماً مع ما هو متوقع لناحية ارتفاع مستوى الارتباط بحسب الترتيب المنتظر بالرغم من أن نتائج ٢٠٠٣/٢٠٠٢ تظهر تبادل المنزلة بين الكيمياء والفيزياء وهو ما يمكن تفسيره على ضوء الملاحظات السابقة.

إضافة إلى ذلك، يظهر المصور نفسه أن مستوى الترابط بين نتائج

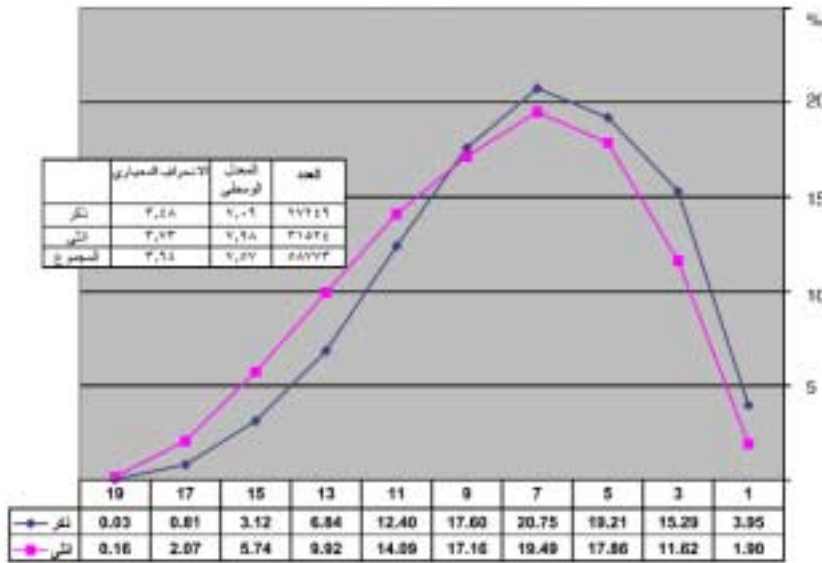


المصور (٤)



الشهادة المتوسطة
الدورة الأولى
٢٠٠٤-٢٠٠٣
مادة اللغة الأجنبية
(ذكور - إناث)

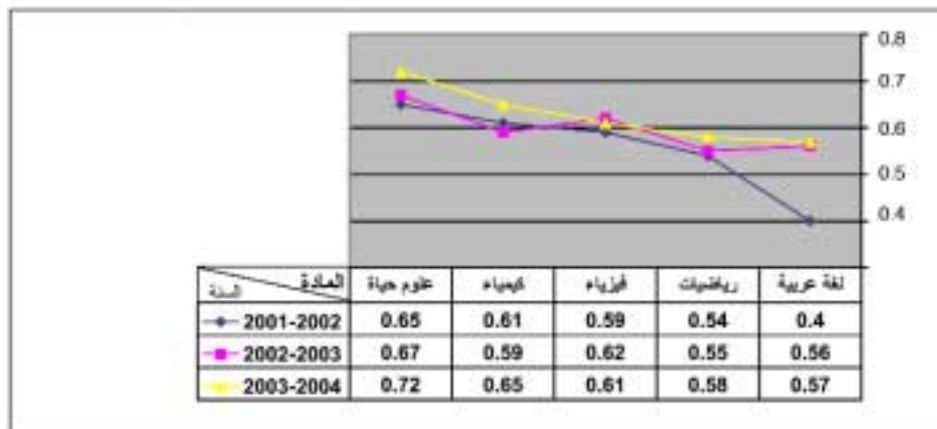
المصور (٥)



الشهادة المتوسطة
الدورة الأولى
٢٠٠٣-٢٠٠٢
مادة اللغة الأجنبية
(ذكور - إناث)

ترابط الإحصائي بين نتائج المواد العلمية ونتائج اللغة الأجنبية الأولى/امتحانات الشهادة المتوسطة لثلاث سنوات متتالية.
(أضيف إليها الترابط بين نتائج اللغة العربية ونتائج اللغة الأجنبية الأولى للمقارنة)

المصور (٦)



الفنون في التربية

دراسة في الواقع والجدوى والتطلعات

إعداد
د. هشام زين الدين
اخصائي الفنون الجميلة
المركز التربوي للبحوث والانماء

"يقول علماء الجمال والتربية إن الفن تربية وتعود، وإن الفن الهابط يقضي على الحاسة الجمالية عند الجمهور فيندهور ذوقه تدهوراً سرعان ما ينتقل من مجال الفن إلى مجال الحياة ذاتها"^(١)، ولما كانت التربية، نظرياً من خلال الفلسفات والأفكار والنظريات التربوية، وعملياً من خلال مؤسسة المدرسة، هي العامل الأكثر تأثيراً في خلق ظروف الحياة نفسها وفي رسم مسارات تطور المجتمعات، لذلك، تتوثق علاقة الفنون بالحياة من خلال التربية.

المدرسة لم تعد ترفاً أو عنصر ترفيه وتسليه أو مادة لتعبئة "ساعات الفراغ"، بل هي حاجة تربوية ملحة، كلما تأخرنا في الاعتراف بها وفي استخدامها فعلياً وبطرق منهجية، تأخر بنا الزمن، وتخلفنا عن مواكبة العصر.

الدور التربوي للفنون في المناهج الجديدة

تلعب الفنون في التربية دوراً مهماً، انطلاقاً من كونها عملية- مسار (processus) تمكن المتعلم من الحصول على كفايات وقدرات متنوعة، وتعمل على تنميتها من خلال مواقف تعليمية وطرائق وأساليب تستخدم الإطار الفني وتهدف إلى إحداث تغيير مرغوب فيه في أنماط المتعلم السلوكية والجسدية والفكرية والنفسية والاجتماعية، وذلك من أجل تحقيق غايات محددة ضمن الأهداف التربوية العامة. فالفنون في التربية هي وسيلة تسهم في تحقيق الأهداف، التربوية أولاً، والفنية الجمالية ثانياً، من هنا ضرورة إدخالها في المنهج وليس الاكتفاء بوضعها على هامش الممارسة التربوية، فالأهداف التربوية في مؤسسة المدرسة ليست تعليمية فقط، بل تتخطى ذلك إلى الجوانب النفسية والحلقية والجسدية والروحية والعصبية للتلميذ، أي بناء شخصيته بشكل متكامل ومتوازن، ولكي تحقق التربية هذه الأهداف، تعدّ مجموعة من الأنشطة والمعارف والمهارات يطلق عليها المنهج، الذي هو وسيلة التربية لإعداد الفرد للحياة، وعلى المنهج أن يتجدد ويتطور ليواكب النمو الحاصل في العالم، وذلك من خلال إعادة النظر كلّمًا دعت الضرورة في أدوات تعليمه، ليجدد فيها أو يضيف إليها ما يراه يساير طبيعة العصر ويحقق أهداف المجتمع"^(٢)، وتمكيناً لهذا التوجه، تلعب الفنون دوراً ريادياً

لقد أكدت "المناهج الجديدة للتعليم في لبنان" على أهمية ربط التربية بحياة المواطن من خلال "تنمية شخصية اللبناني كفرد وعضو صالح ومنتهج في مجتمع ديمقراطي حر، وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين ومؤمن بمبادئ ومرتكزات الوطن"... "البناء مجتمع متقدم ومتكامل يتلاحم فيه أبنائه في مناخ من الحرية والعدالة والديموقراطية والمساواة"^(٣). وإذا كان للمناهج الجديدة أن تحقق هذه الأهداف أو تسير باتجاهها فمن المؤكد أن التغيير المطلوب لا يمكن أن يكون جزئياً أو سطحيّاً، وأنه لا بد أن يكون شاملاً وجذرياً"^(٤). وانسجاماً مع هذا التوجه ومن ضمن خطوة التحديث والتغيير الكبرى التي جاءت بها المناهج الجديدة في لبنان، وتأكيداً على التأثير الإيجابي للفنون في حياة المواطن، تم اعتمادها كعنصر أساسي من بين العناصر المكونة للعملية التعليمية/ التربوية.

الفنون ممارسة حضارية

لا يخفى على أحد مدى ارتباط الفنون برقي وتحضّر الشعوب وتقدم الأوطان، فحيث لا يزال يُنظر إلى الفنون كشكل من أشكال الكماليات هناك تأخر حضاري، وحيث هي حاجة من أساسيات الحياة لا يمكن العيش بدونها هناك تقدم وحضارة. من هذه المعادلة تكتسب الفنون مشروعيتها التربوية، فهي قبل كل شيء ممارسة حضارية، وهي وسيلة لتحقيق هدف تسعى إليه كل الشعوب، ألا وهو التقدم والارتقاء نحو الأفضل.

ولما كانت التربية كمؤسسة تعمل على تحقيق هذا التقدم والارتقاء وتستخدم كل الوسائل والسبل التي تؤدي بها إلى غاياتها، لم يعد ممكناً إبقاء هذا العنصر التربوي المؤثر خارج دائرة الاهتمام. فالفنون في



معرض رسوم واشغال يدوية من اعمال التلاميذ

العام ورد: "إن من يستعرض مناهجنا الحالية قد يصاب بشيء من الدهول بسبب إغفال مواد الفنون الجميلة إغفالاً شبه كلي، وكأن تلك المناهج تعتبر هذه المواد ترفاً ثقافياً، إن لم نقل هامشاً من هوامش التربية. في حين أن الفنون الجميلة يجب أن تضطلع بدور هام في تنمية شخصية المتعلم وتكاملها"، "والى ذلك، فقد جاءت المناهج المقترحة تسد هذه الثغرة بما أفردته من حصص تدريس ونشاطات مختلف أنواع الفنون الجميلة، من موسيقى وتشكيل (رسم) ومسرح، وذلك ابتداءً من مرحلة الروضة ولغاية السنة الثالثة الثانوية التي تشكل خاتمة التعليم العام ما قبل الجامعي"^(٩). ونقرأ في مكان آخر: "إن تلميذنا في لبنان يستقي من جهاز التلفزيون والكمبيوتر وغيرهما من وسائل الإعلام المختلفة معلومات تجعل ما يتعلمه من المناهج الدراسية يبدو وكأنه إلى حد كبير ينتمي إلى عالم الماضي السحيق"، "هذا هو الانطباع الشمولي عن مناهجنا الحالية، علماً أننا إذا أنعمنا النظر فيها برزت لنا بوضوح الشوائب الآتية: في الفقرة هـ: "افتقار المناهج إلى الفنون الجميلة"^(١٠)، وتحت عنوان "مستجدات المناهج المقترحة" (الجديدة) ذكر في البند و: "إن المناهج الجديدة قد أغنت شخصية المتعلم بأبعاد الفنون الجميلة"^(١١). هذه المفاهيم والأفكار الطليعية التي اعتمدها المناهج الجديدة تمثل تغييرات جذرية في طريقة التعاطي مع الفنون من ضمن العملية التربوية، وهي بالرغم من عدم تطبيقها حتى اليوم، تعتبر بمثابة خطوة رائدة وطيّعية في الفكر التربوي الحديث، على الأقل على الصعيد النظري، وهي في بعض جوانبها تخطت التجارب العالمية في مجال تطوير استخدام التربية الفنية في التعليم والإفادة منها تربوياً.

تعليم الفنون في لبنان بين النظرية والواقع

شهد لبنان في العقد الماضي اعترافاً ولو نظرياً بأهمية الفنون ودورها التربوي، وأعطيت المواد الفنية حيزاً مهماً في المناهج الجديدة التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء عام ١٩٩٧، وتم إنجاز مناهجها وتأليف الكتب لمختلف موادها، وقد شكلت هذه الخطوة



عرض مسرحي احتفالي في إحدى المدارس

خصوصاً من ناحية إعداد الفرد للحياة بجوانبها كافة.

كما ويتمثل دور التربية الصحيح في العمل على استقرار المتغيرات الثقافية على أساس كفاءة وظيفتها وانسجامها مع النمط الثقافي للمجتمع، ويكون ذلك عن طريق مساندة الاتجاهات التربوية والمحتويات التعليمية لروح العصر وتقدمه العلمي والتكنولوجي"^(١٢)، ما يحتم على كل مؤسسة تربوية تطمح إلى التقدم، تطوير مناهجها التعليمية ورفدها بكل جديد ومفيد، ومن هذا المنطلق أكدت المناهج الجديدة للتعليم العام في لبنان "على المفاهيم التربوية الحديثة ومن ضمنها تعليم الفنون، حيث ورد فيها: "يعتمد التوجه الحديث في تعليم الفنون المفاهيم التربوية والتعليمية الآتية:

أ- التربية العملية (L'éducation active) التي توفر للمتعلم فرصاً وافية للابتكار والانتاج.

ب- دينامية الجماعة (dynamique de groupe) التي تسوغ للمتعلم أن يؤثر وأن يتأثر في إطار نشاط فني جماعي.

ج- الاهتمام بالتراث الذي يتيح للمتعلم إمكانية تجديد الروابط وتطويرها بينه وبين معارفه وجذوره الثقافية"^(١٣).

أما الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان فقد أشارت في أكثر من مكان إلى أهمية اعتماد الفنون في العملية التعليمية وفي مختلف المراحل التعليمية. نقرأ مثلاً تحت عنوان "طرائق التعليم ووسائله": "اعتماد التنوع في طرائق التعليم واختيار الحديث منها في ضوء أوضاع المتعلمين وإمكانيات المدرسة وطبيعة المادة"^(١٤). وحول دور الفنون في التربية، ورد في أهداف "الهيكلية الجديدة" في الفقرة ط: "تكوين المواطن الممارس القواعد الصحية المؤدية إلى النمو السوي جسدياً ونفسياً وخلقياً"، وفي الفقرة ي: "تكوين المواطن العامل على تنمية رصيده الثقافي والعلمي وتنمية ذوقه الفني وصقل طاقاته الإبداعية وتعزيز حسه الجمالي"^(١٥). وفي الأسباب الموجبة لتعديل مناهج التعليم

١- القرار الرسمي

بتاريخ ١٥ حزيران ٢٠٠١ صدر المرسوم رقم ٥٦٩٨ الذي يرمي إلى تنظيم الامتحانات الرسمية للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة وفقاً للمناهج الجديدة، ولم يشمل هذا المرسوم مواد الفنون والتكنولوجيا والرياضة، ما عنى اعتبار هذه المواد ثانوية وغير أساسية، وما أدى بالنتيجة إلى إلغائها من البرامج التعليمية في المدارس. وبالرغم من أن بعض المدارس الرسمية كانت قد بدأت تعدّ العدة للخوض في هذه التجربة الحديثة والواعدة، سارت رياح وزارة التربية آنذاك بعكس هذا التيار من ناحية الامتناع عن الموافقة على التعاقد مع معلمين لتعليم المواد الإجرائية ومنها مواد الفنون المستحدثة، وكان هذا القرار بمثابة إطلاق رصاصة الرحمة على هذه التجربة الرائدة قبل أن تولد، وترك الأمر للمديرين بتدبير أمورهم المالية على حساب مجالس الاهل او المساعدات الاهلية، وكلنا يعلم ان وضع مجالس الاهل يعاني من مشاكل كثيرة أهمها على الصعيد المادي.

إلا أن بعض المدارس الخاصة، والقلة النادرة من المدارس الرسمية المتميزة، وبمبادرة وقناعة وتمويل ذاتي، سارت بعكس التيار الرسمي، وتابعت السير في خطوة دمج الفنون في مناهجها، فاستقدمت المعلمين المتخصصين وخصّصت حصصاً أسبوعية لمختلف مواد الفنون إيماناً منها بالدور التربوي والنفسي الذي أثبتت التجارب انعكاسه إيجابياً على مستويات التحصيل التعليمي والتركيز والتحليل عند التلاميذ. ونحن نتكلم هنا عن الفنون بحسب توصيف المناهج الجديدة لها ولا نقصد مواد الفنون (الرسم والموسيقى) التي تدرس منذ زمن بعيد في المدارس الرسمية بحسب المنهج القديم وتعاني من مشكلات كبيرة على صعيدي الاعتراف بدورها التربوي في العملية التربوية من جهة، وعدم التوازن في توزيع المعلمين على المدارس اللبنانية وعدم تخصص غالبيتهم في المجال الفني من جهة أخرى.

٢- اختصاصات التربية الفنية في كلية التربية

بعد انطلاق المناهج الجديدة عام ١٩٩٧ قامت كلية التربية في الجامعة اللبنانية بإنشاء قسم خاص بالتربية الفنية تضمن اختصاصات التربية المسرحية والتربية الموسيقية والتربية الفنية (فنون تشكيلية)، وتم إعداد المناهج الجامعية وشروط ومعايير قبول الطلاب كما تم التعاقد مع مجموعة من الأساتذة من حملة الدكتوراه في الاختصاصات المستحدثة، وانطلق العمل في هذا القسم الذي استقبل المئات من الطلاب على مدى خمسة أعوام. وبعد تخريج الدفعة الثانية من معلمي مواد الفنون، صدر قرار تجميد استقبال الطلاب في قسم التربية



مشهد مسرحي تربوي من تمثيل التلاميذ في احتفال مدرسي

قفزة نوعية إلى الأمام من ناحية تغيير الذهنية في التعاطي مع الفنون، بالنظر إليها من الزاوية التربوية والتأكيد على أهميتها كوسيلة مساندة للعملية التربوية. وفي هذا السياق ورد في المقدمة العامة لمنهج الفنون ضمن مناهج التعليم العام: "ينعم الإنسان، مهما يكن أصله ومنبته وعمره بحس فني ومواهب فنية تبدأ قبولاً أو رفضاً غرائزياً وفطرياً وترتقي معرفة واختباراً. إن اختبار الحس الفني والمواهب الفنية أساسي في إدراك المرء ذاته ومحيطه، ويتم هذا الاختبار بالتعبير الجمالي عن المدركات والعواطف ونقل المعاني والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين بواسطة الأشكال أو الحركات أو الأصوات أو الألفاظ، وعن طريق العمل الذي يتميز بالصنعة والمهارة، ويعبر الفن عن ذات الفرد وبيئته، ويمثل بالتالي أحد أوجه التدوين الوثائقي لثقافة مجتمع ما وتمييزها.

إن اختبار القدرات الفنية يولد عند المرء فرحاً عميقاً وانفعالاً عاطفياً وإثارة نفسية تدعم فاعلية الفنون في التربية، وإن الممارسة المنهجية لتنمية القدرات الفنية تسير بالمتعلم إلى نمو متماسك لمختلف جوانب الشخصية، وإلى اندماج المعارف المكتسبة بالإمكانات الذاتية"^(١٢).

هذا الاعتراف الرسمي بالدور التربوي للفنون، وبالرغم من أهميته القانونية على صعيد التشريع لم يتحول إلى واقع تعليمي مُمارس، ولم يسلك طريقه إلى التطبيق، وبالرغم من بعض المحاولات المتواضعة التي تبرز هنا وهناك في بعض المدارس اللبنانية، لا تزال الفنون بأشكالها كافة خارج الممارسة التربوية الهادفة والمفيدة. وهنا يمكننا الدخول في تحليل الأسباب التي وقفت ولا تزال عائقاً أمام دمج الفنون في العملية التربوية، ونبدأ من:

عالمياً ومحلياً. واستطراداً، فإن القرار ذاته قد جمّد تطبيق مواد الفنون لأسباب مادية وليس لأسباب تربوية، ويؤكد على ذلك شمول المناهج الجديدة لهذه المواد باعتبارها إحدى الخطوات التحديثية في المناهج الجديدة، إضافة إلى وضع المناهج والكتب ودليل المعلم مختلف الصفوف والمواد من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء.

ولما كانت كلية التربية هي مؤسسة للتعليم العالي وتعنى بالشأنين الأكاديمي والتربوي وليس بالشأن المالي الذي شكل السبب الرئيسي لصدور قرار الوزير بالتجميد، لذا يسقط هذا المبرر تربوياً. خصوصاً وأن العمل التربوي بحسب عميد كلية التربية آنذاك هو "عمل ارتقابي استشرافي"^(٤)، وانسجاماً مع هذا التوصيف للعمل التربوي تم تفرغ اختصاصات جديدة في الإجازة التعليمية ومن ضمنها اختصاصات التربية الفنية، فكيف ينسجم قرار تجميد الاختصاصات مع مبدأ الاستشراف التربوي؟ سؤال لا يزال ينتظر الإجابة.

ثانياً: من حيث ازدواجية في الاختصاص بين كلية التربية ومعهد الفنون الجميلة، يؤكد أصحاب الاختصاص عدم وجود هكذا ازدواجية، خاصة وأن الاختلاف بين الاختصاصين ليس في مضمون مواد التدريس فقط، بل في الأهداف العامة والخاصة لكل منهما، ففي كلية التربية يهدف اختصاص "التربية الفنية" إلى تخريج معلمين تربويين متخصصين في تعليم مواد فنية، وليس فنانيين (ممثلين ومخرجين ورسامين) كما هو الحال في معهد الفنون الجميلة، تماماً كما هو حاصل في مواد التعليم الأخرى في كلية التربية ذاتها، ولتأخذ مثلاً، مادة الكيمياء أو الفيزياء التي تدرس في كلية العلوم كاختصاص علمي لكنها تدرس في كلية التربية كاختصاص تعليمي، وينطبق هذا المثال على مواد اختصاصات أخرى كالجغرافيا والتاريخ والأدب العربي أو الفرنسي أو الإنكليزي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية التي يقابلها في كلية التربية اختصاصات تعليمية لهذه المواد. فلماذا لا يتم تطبيق المبدأ ذاته على الفنون خصوصاً وأن لكل مجال إظهاره الأكاديمي ومضمونه التعليمي وأهدافه التربوية؟

ثالثاً: من حيث عدم وجود فرص عمل للمتخرجين من هذا القسم. لقد أثبتت الوقائع عكس ذلك، حيث أن غالبية المتخرجين من الاختصاصات الفنية يعملون في مدارس خاصة، ويزداد الطلب عليهم سنة بعد أخرى، وذلك بسبب



رقصة فولكلورية يؤديها التلاميذ في احتفال مدرسي

المسرحية، استتبع في السنة الثانية بقرار مماثل في قسم الفنون التشكيلية، فيما استمر العمل في قسم التربية الموسيقية فقط.

الأسباب المعلنة التي أدت إلى تجميد الاختصاصين المستحدثين ومن وجهة نظر أصحاب القرار في كلية التربية آنذاك كانت تستند إلى الآتي:

– قرار وزير التربية الذي أوقف العمل بتطبيق تعليم الفنون في المدارس.

– الازدواجية في الاختصاص بين التربية الفنية في كلية التربية والاختصاصات الفنية في معهد الفنون الجميلة (مسرح، فنون تشكيلية).

– عدم وجود فرص عمل للمتخرجين من هذا القسم.

لقد تم اتخاذ القرار بتجميد الاختصاصين، من دون الرجوع إلى آراء الأساتذة في الأقسام المختصة^(٥)، ومن دون مناقشة الأسباب الموجبة معهم، وبالرغم من المحاولات المتكررة والمتعددة التي قام بها أساتذة القسمين المذكورين بهدف ثني المسؤولين عن السير بهذه الخطوة "غير المبررة" و"غير المقنعة" أكاديمياً، لم تتم مناقشة الأمر معهم، وأخذ القرار طريقه إلى التطبيق وتم تجميد القسمين المذكورين.

إلا أن تطبيق القرار وحصول التجميد لم يعنيا مطلقاً صوابية ومشروعية القرار نفسه، فالمبررات التي شكلت أرضية لتطبيق القرار كانت واهية، وكان للأساتذة المتخصصين بالتربية الفنية (رسم) والمسرحية آراؤهم وردودهم المناقضة لقرار التجميد، وتمحورت هذه الآراء حول الآتي:

– **أولاً:** إن قرار وزير التربية القاضي بتجميد المواد الإجرائية كمواد خاضعة للامتحانات لم يكن يستهدف "وجود" الفنون في المدارس، بل استهدف مسألة إخضاعها للامتحانات، وبالتالي فإن الحاجة لهذه المواد، تبقى قائمة لا بل ضرورية، خصوصاً وأنها أثبتت تأثيرها الإيجابي على العملية التربوية



تمرين موسيقى داخل قاعة الصف

واستناداً إلى إحصاءات المركز التربوي للبحوث والإنماء للعام ٢٠٠٤، يتبين لنا أن ثمة فوارق كبيرة بين محافظة وأخرى لجهة وجود معلمي الفنون في المدارس، كما يظهر وبوضوح أن توزيع المعلمين على المدارس غير متوازن، لا بل يشكل حرماناً لبعض التلاميذ من إمكانية الاستفادة من الفنون في حياتهم المدرسية والاجتماعية، وما يمكن أن ينعكس على مستقبل هؤلاء لاحقاً، وهذا ما يتعارض مع حقوق التلاميذ لجهة المساواة في التعليم وعدم التمييز بين تلميذ وآخر كون التعليم حقاً مكتسباً لكل مواطن لبناني، فنلاحظ مثلاً أن في محافظتي الشمال والبقاع لا وجود لأي معلم فنون تشكيلية (رسم) في أي ثانوية رسمية، فيما يوجد القليل منهم في ثانويات المحافظات الأخرى، فهل يجوز أن تغيب هذه المادة نهائياً عن العملية التعليمية في مرحلة مهمة من مراحل التعليم؟! ومن جهة أخرى تتحكم "العشوائية" بتوزيع معلمي مواد الفنون على المدارس وهذا مرتبط بالوضع العام لتوزيع المعلمين على المدارس والمناقشات التي لا تراعي حاجات المدارس بقدر مراعاتها للوضع المعيشي والسكني ولأوضاع أخرى للمعلم، وهذا بحث آخر لسنا بصددنا الآن.

ونعرض فيما يأتي لعدد من الجداول الإحصائية التي تضيء على واقع تعليم الفنون في المدارس الرسمية من حيث عدد المعلمين وتوزيعهم على المحافظات وعلى المراحل التعليمية وبحسب مواد الفنون المعتمدة في المدارس اللبنانية حالياً، مع الإشارة إلى وجود عدد كبير من المعلمين المسجلين على اللوائح الإحصائية كمعلمي فنون فيما غالبيتهم غير متخصصة بالمواد الفنية، وتم وضعهم في مدارسهم في خانة معلمي الفنون كأمر واقع كونهم موظفين في الملاك ولا يوجد ساعات تعليم فعلية في اختصاصاتهم الأساسية، وهؤلاء المعلمون يعملون تحت عنوان الفنون والنشاطات المختلفة.

توقف وزارة التربية عن توظيف المعلمين من خريجي كلية التربية في ملاك التعليم الرسمي، وينطبق هذا أيضاً على هؤلاء المتخرجين ما ينطبق على رفاقهم من متخرجي كلية التربية في الاختصاصات كافة، حيث يلتحق جميعهم بالمدارس الخاصة وليس الرسمية. وإضافة إلى ذلك، لماذا يساق هذا المبرر لتجميد اختصاص حديث فيما تستمر الجامعة بتخريج الآلاف من العاطلين عن العمل في كلية الحقوق والعلوم السياسية ومعهد العلوم الاجتماعية وكلية الآداب والعلوم الإنسانية وغيرها من الكليات والمعاهد.

لقد كان تجميد الاختصاصات الفنية في كلية التربية بمثابة خطوة إلى الوراء جاءت لتستكمل قرار تجميد تعليم الفنون في المدارس وتشكل عائقاً أمام تحقيق القفزة النوعية التحديثية التي أطلقت بها المناهج الجديدة عام ١٩٩٧. وهنا كانت الخسارة مزدوجة، فلم نخسر مواد الفنون وأثرها الإيجابي في العملية التربوية فقط، بل وخسرنا أيضاً الجهود الفكرية والمادية الهائلة التي تكبدتها خزينة الدولة من خلال عمل المركز التربوي للبحوث والإنماء على إعداد المناهج وتأليف الكتب التي لا تزال تنتظر العودة عن قرار التجميد.

٣- الكادر التعليمي الخاص بالفنون في المدارس الرسمية

تشير الإحصاءات التي يجريها المركز التربوي للبحوث والإنماء سنوياً إلى الوضع غير المتوازن لتوزيع معلمي الفنون على المدارس وعلى المناطق اللبنانية، وكذلك الأمر بالنسبة لتوزيع الحصص الأسبوعية لمواد الفنون، حيث يتبين وبوضوح تراجع موقع الفنون على سلم اهتمامات الإدارات المدرسية لحساب المواد العلمية واللغات الأجنبية بشكل خاص. وهذا يبين ويؤشر إلى أن الفكر التربوي الذي يدير العملية التعليمية داخل مؤسسة المدرسة لا يزال في معظمه تقليدياً (traditionnel)، وغير قادر على التكيف مع ما يطرأ من تغيير وتطوير على الواقع التربوي، خصوصاً في ما يتعلق بالطرائق والوسائل التعليمية الحديثة - والفنون إحداها- المعتمدة عالمياً والتي تشهد تطوراً مستمراً. وهنا نشير إلى أنه حتى في ظل غياب القرار الرسمي حول تعليم الفنون كمادة أساسية، يمكن للإدارات المدرسية أن تعتمد أنشطة لا صفية أو كمنشآت ضمن الأنشطة المدرسية، بشرط التعاطي معها من ضمن الإطار التربوي وليس الترفيهي فقط، وخصوصاً في المدارس التي يوجد فيها معلمو فنون، مع الإشارة إلى أن بعض هؤلاء يعمل خارج الإطار التربوي المحدد لمواد الفنون وذلك لأسباب متعددة تربوية وتنظيمية.

فنون ونشاطات مختلفة (يضم هذا الجدول معلمي الفنون التشكيلية والموسيقى والنشاطات المختلفة)

بيروت	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	١٠	٤٣	٤٥	٢١	١	١٢٠
تعاقف	-	١٠	١٢	٦	١	٢٩
تقدمة	-	-	-	١	١	٢
المجموع	١٠	٥٣	٥٧	٢٨	٣	١٥١
جبل لبنان (الضواحي)	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	١٣	١٠٢	١١٠	٣٨	-	٢٦٣
تعاقف	١	٢	٤	١	٤	١٢
المجموع	١٤	١٠٤	١١٤	٣٩	٤	٢٧٥
جبل لبنان (ما عدا الضواحي)	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٨٨	٢١٢	١٨٠	٦٠	١	٥٤١
تعاقف	٧	١	٢	٢	١	١٣
تقدمة	-	١	١	٢	١	٥
المجموع	٩٥	٢١٤	١٨٣	٦٤	٣	٥٥٩
الضمان	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٧٨	٥٠٣	٤٨٦	١٣٥	-	١٢٠٢
تعاقف	٤٠	٤١	٣٢	١١	-	١٢٤
المجموع	١١٨	٥٤٤	٥١٨	١٤٦	-	١٣٢٦
البقاع	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٤٦	١٥٣	١٣٨	٣٥	-	٣٧٢
تعاقف	١٧	٦	٣	-	١	٢٧
تقدمة	-	-	-	-	١	١
المجموع	٦٣	١٥٩	١٤١	٣٥	٢	٤٠٠
الجنوب	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٣٨	١٥٢	١٣٢	٣٩	١	٣٦٢
تعاقف	٢٣	٣٤	٢٦	٦	١	٩٠
تقدمة	-	-	-	١	-	١
المجموع	٦١	١٨٦	١٥٨	٤٦	٢	٤٥٣
النبطية	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٤٨	١٦٠	١٢٧	٢٩	١	٣٦٥
تعاقف	١٠	٤	٤	١	٢	٢١
المجموع	٥٨	١٦٤	١٣١	٣٠	٣	٣٨٦
المجموع العام	٤١٩	١٤٢٤	١٣٠٢	٣٨٨	١٧	٣٥٠٠

فنون تشكيلية (رسم) (رسمي)

بيروت	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٢	٢١	١٩	٩	-	٥١
تعاقف	-	١١	٧	٤	٢	٢٤
المجموع	٢	٣٢	٢٦	١٣	٢	٧٥
جبل لبنان (الضواحي)	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	١	٣٧	٤٢	٢٨	-	١٠٨
تعاقف	-	١	١	٣	-	٥
المجموع	١	٣٨	٤٣	٣١	-	١١٣
جبل لبنان (ما عدا الضواحي)	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	١٠	٥٠	٥٧	٢٦	١	١٤٤
تعاقف	١	٢	٢	-	-	٥
المجموع	١١	٥٢	٥٩	٢٦	١	١٤٩
الشمال	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٢	٨٦	٧٣	٣٧	-	١٩٨
تعاقف	-	١٨	٢٣	١٠	-	٥١
المجموع	٢	١٠٤	٩٦	٤٧	-	٢٤٩
البقاع	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	-	١٦	١٤	٦	-	٣٦
تعاقف	٢	١٦	١٤	٦	-	٣٦
المجموع	٢	٣٢	٢٨	١٢	-	٧٢
الجنوب	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٨	٦٥	٥٥	١٢	-	١٤٠
تعاقف	١	١٣	٨	١	٢	٢٥
تقدمة	-	-	-	١	١	٢
المجموع	٩	٧٨	٦٣	١٤	٣	١٦٧
النبطية	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٤	٣٠	٣٢	٨	-	٧٤
تعاقف	-	٣	١	-	٣	٧
المجموع	٤	٣٣	٣٣	٨	٣	٨١
المجموع العام	٢٩	٣٥٣	٣٣٤	١٤٥	٩	٨٧٠

موسيقى (رسمي)

بيروت	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٥	٢٣	٢٠	٩	-	٥٧
تعاقف	-	٤	٤	١	١	١٠
المجموع	٥	٢٧	٢٤	١٠	١	٦٧
جبل لبنان (الضواحي)	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٤	٣١	٤٠	٢٣	-	٩٨
تعاقف	-	١	١	-	-	٢
المجموع	٤	٣٢	٤١	٢٣	-	١٠٠
جبل لبنان (ما عدا الضواحي)	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٩	٣٩	٣٩	٢٢	-	١٠٩
تعاقف	١	١	١	١	١	٥
المجموع	١٠	٤٠	٤٠	٢٣	-	١١٣
الشمال	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٤	٤٦	٤٤	٢٧	-	١٢١
المجموع	٤	٤٦	٤٤	٢٧	-	١٢١
البقاع	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	-	٨	٨	٤	-	٢٠
تقدمة	-	١	١	-	-	٢
المجموع	-	٩	٩	٤	-	٢٢
الجنوب	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٤	١٨	١٦	٤	-	٤٢
تعاقف	-	٢	١	-	٣	٣
المجموع	٤	٢٠	١٧	٤	-	٤٥
النبطية	روضة	حلقة أولى	حلقة ثانية	حلقة ثالثة	ثانوي	المجموع
ملاك	٢	١٥	١٥	١٢	-	٤٤
المجموع	٢	١٥	١٥	١٢	-	٤٤
المجموع العام	٢٩	١٨٩	١٩٠	١٠٣	٢	٥١٣

كما لاحظنا، تؤشر هذه الإحصاءات إلى وجود مشكلة كبيرة تتعلق في عدم توازن توزيع المعلمين على المدارس بين المحافظات من جهة، وإلى الحاجة الماسة لأعداد كبيرة من معلمي الفنون لتغطية حاجات المدارس الرسمية في كل لبنان من جهة أخرى. وفي هذا الإطار يمكن التفكير جدياً بضرورة العمل على إعداد معلمين لمواد الفنون بحسب المناهج الجديدة، على أن يتم توزيعهم على المدارس اللبنانية كافة مع ضبط التحاقهم وبقائهم في مدارسهم لاحقاً من خلال وضع التشريعات القانونية اللازمة لذلك. وهذا يدخل ضمن التطلعات التي نتمنى أن تتحقق في المستقبل القريب.

تعليم الفنون في المدارس الخاصة

في الواقع، يتقدم موقع الفنون في المدارس الخاصة على مثيله في المدارس الرسمية، وذلك يعود من جهة إلى حرية الحركة والتفاعل مع التطورات التربوية الحديثة مما يتيح لأي مدرسة خاصة تعديل برامجها وإضافة ساعات فنون إليها، والتعاقد مع معلمين بسرعة وبدون أي عقبات إدارية. ومن جهة أخرى إلى تلازم فكرة التحديث في المناهج مع المصلحة المادية للمدرسة الخاصة، لتأمين استمراريتها كونها مجبرة



كتب تعليم المواد الفنية بانتظار استخدامها في التعليم

ضمن إطار النشاطات اللاصفية والأندية المدرسية، ومنها من تتعاطى معها بوصفها وسيلة تربوية وتفرد لها موقعاً ضمن الساعات الأسبوعية وتتعامل معها كمواد تعليمية لا تقل أهمية عن غيرها. والملاحظ هنا أن المدارس الخاصة العريقة والمنفتحة على المناهج العالمية هي التي تضع الفنون على درجة عالية من سلم الاهتمامات التربوية، وكلما انحدر مستوى المدرسة الخاصة تربوياً تراجع اهتمامها بالفنون إلى درجة الانعدام في بعضها، بالرغم من بعض الاستثناءات القليلة في هذه المعادلة، ويلاحظ أيضاً في الآونة الأخيرة أن "عدوى" الفنون

بحكم الواقع على مجارة الإنجازات التربوية التي تهتم الأهل الذين هم بمثابة زبائن لدى مؤسسة المدرسة بالمعنى الإيجابي للكلمة، كونها تتقاضى أجراً مقابل تعليم أولادهم. وهذا ما يجعل الإدارة في المدرسة الخاصة مهتمه دائماً بتحقيق رغبات الأهل ضمن الإطار التربوي طبعاً، ولما كانت الفنون من النشاطات المحببة إلى قلوب الأهل والتلاميذ على السواء، نجد أن غالبية المدارس الخاصة تعتمد الفنون على أنواعها من رسم وموسيقى ومسرح. مع الإشارة إلى أن المدارس الخاصة تتعامل مع الفنون من زاويتي نظر، فمنها من تكتفي بوضعها

هوامش:

- (١) - نبيل راغب، النقد الفني، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، ١٩٩٦، ص. ٢٠.
- (٢) - الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، المركز التربوي للبحوث والانماء، ص. ٣٣.
- (٣) - المرجع السابق، ص. ٢٤.
- (٤) - د. حسن رزق عبد النبي، المسرح التعليمي للأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٣، ص. ٤.
- (٥) - د. منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨١، ص. ١٤٤.
- (٦) - مناهج التعليم العام وأهدافها، المركز التربوي للبحوث والانماء، ص. ٧٧٩.
- (٧) - الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، ص. ٣٨.
- (٨) - المرجع السابق، ص. ٣٦.
- (٩) - مناهج التعليم العام وأهدافها، ص. ١٣.
- (١٠) - المرجع السابق، ص. ٧.
- (١١) - المرجع السابق، ص. ١٠.
- (١٢) - المرجع السابق، ص. ٧٧٩.
- (١٣) - كاتب هذا المقال هو أستاذ ومنسق قسم التربية المسرحية في كلية التربية.
- (١٤) - نشر هنا إلى مفارقة إحصائية مهمة في إطار تنظيم توزيع معلمي الفنون على المدارس الرسمية. فالإحصاءات تشير إلى وجود ٨٧٠ معلم فنون تشكيلية (رسم) و ٥١٣ معلم موسيقى. كما تشير إلى وجود ٣٥٥٠ معلم فنون ونشاطات مختلفة ما يمثل مجموع معلمي الرسم والموسيقى إضافة إلى المعلمين الذين يعلمون مواد فنية لكنهم غير متخصصين فيها. أي أن الصفة الوظيفية لهم في مدارسهم هي "معلم فنون ونشاطات مختلفة" لكنهم في الحقيقة لا يتقنون تعليم الفنون بل هم أصحاب اختصاص في المواد التعليمية الأخرى، والتي لا يعلمونها لأسباب متعددة أهمها عدم الكفاءة والأسباب الصحية وعدم وجود ساعات في المواد المطلوبة وعدم القدرة على نقلهم إلى مدارس أخرى. وبما أن عدد المدارس الرسمية هو ١٣٩٤ مدرسة، وعدد معلمي الفنون هو ٣٥٥٠ معلم. نستنتج أنه لو كان هذا العدد من المعلمين الذين يتقاضون رواتبهم من الدولة متخصصين في الفنون بموجب صفتهم الوظيفية، ويعلمون الفنون بالطرق التربوية الصحيحة، وموزعين على المدارس الرسمية اللبنانية بالتساوي، لما كانت هناك مشكلة فيما يتعلق بتعليم الفنون، ولكان هذا العدد كافياً لتغطية المدارس الرسمية كافة بمعلمين مواد الرسم والموسيقى والمسرح. ونستنتج في النهاية بأن الدولة تدفع رواتب معلمي الفنون لا كثيرة لا تعلمها، وإن الخاسر الأكبر من جراء افتقار المناهج لمواد الفنون بحسب المنهجية الجديدة هو التلميذ.

(وبخاصة المسرح لأن الرسم والموسيقى موجودان أصلاً) تنتقل بسرعة بين المدارس الخاصة، وتجري مسابقات ومهرجانات ومعارض فنية للمدارس تقيمها المراكز الثقافية الأجنبية العاملة في لبنان وبعض الجمعيات اللبنانية التربوية الخاصة.

التطلعات

يشدد المهتمون بالتربية الفنية في لبنان على ضرورة دمج الفنون بالعملية التربوية دمجاً حقيقياً وليس شكلياً، والانطلاق بهذه التجربة نحو الأمام لمواكبة التطورات العالمية في هذا المجال، مستندين إلى التجارب المحلية المتواضعة والأجنبية المتقدمة. وبالرغم من العقبات التي يمكن أن تواجه هذه الخطوة لأسباب متعددة أهمها حداثة التجربة وقلة الخبرة وغياب الفناعة والاهتمام الرسمي بالفنون بشكل عام وبدورها التربوي بشكل خاص. بالرغم من كل ذلك، لا بد من السير نحو الأمام في هذا المسار وتحمل المشقات وتخطي العقبات لتحقيق الأهداف "التربوية" بامتياز، ولحصول ذلك لا بد من اتخاذ الخطوات الآتية:

- المطالبة بالعودة عن قرار تجريد تعليم مواد الفنون في المدارس الرسمية والخاصة باعتبارها مواد أساسية من ضمن المنهج، حتى من دون إخضاعها لامتحانات، مع إيجاد الصيغة المناسبة للتقييم ولتعامل التلاميذ معها بجدية، مع الإشارة إلى أن ظروف العمل الفني وشروطه داخل المدرسة لا يتطلب تجهيزات كبيرة ومكلفة مادياً كما يظن البعض، بل من الممكن القيام بكل النشاطات الفنية من مسرح وموسيقى وفنون تشكيلية بكلفة زهيدة جداً وفي القاعة المتوفرة في المدرسة أو في قاعة الصف، لطالما كان العمل المطلوب هو في الإطار التربوي.
- إعادة العمل في أقسام التربية الفنية في كلية التربية باختصاصاتها كافة، أو إعادة فتح دور المعلمين في حال استمرار تجريد الاختصاصات الفنية في كلية التربية، لتأمين إعداد أكبر عدد ممكن من المعلمين للمواد الفنية بحسب المناهج الجديدة، ووضع خطة سنوية أو خمسية لإعداد معلمين لمواد الفنون لكل المدارس الرسمية اللبنانية من دون تمييز أو تفضيل^(١٤).
- إعادة تدريب معلمي المواد الفنية الداخلين في الملاك على الطرائق الحديثة في تعليم التربية الفنية بما يتلاءم مع توجهات المناهج الجديدة وأهدافها.
- إصدار التشريعات اللازمة لتأمين ثبات مواد الفنون ضمن المنهج وفتح الآفاق أمام تطورها وتفاعلها مع المؤسسات والهيئات الرسمية والأهلية المحلية والدولية المهتمة بالفنون ■

إعداد المعلمين بين كلية التربية والمركز التربوي: معطيات وتساؤلات



فيصل طالب
مفتش تربوي

الجدل القائم بين المرجعيات المختصة حول إعداد المعلمين في لبنان لم يعد دائراً فقط في غرف الاجتماعات واللقاءات ذات الطابع التربوي، سواء أكان ذلك على مستوى المعنيين بالموضوع في كل من كلية التربية والمركز التربوي للبحوث والإنماء، أم في حلقة النقاش التي افتتحها اللجنة الفرعية المبنثقة عن لجنة التربية النيابية في معرض مناقشة التقرير السنوي للتفتيش التربوي عن العام ٢٠٠٣، أم في نطاق سائر الإدارات الرسمية المعنية بهذا الأمر، كالمديرية العامة للتربية والمفتشية العامة التربوية في التفتيش المركزي، بل انتقلت مفاعيل هذا الجدل إلى صفحات الصحف، عرضاً وتحليلاً وانتصاراً للرأي على آخر.

الثانية إلى دبلوم دار المعلمين والمعلمات المتوسطة - اختصاص ...
٢- تخرّج في هذه الدور، منذ تاريخ إنشاء المركز التربوي وحتى العام ٢٠٠٢، ١٢١٢١ معلماً ابتدائياً ومتوسطاً في الاختصاص العام واللغتين الفرنسية والإنكليزية والروضة والفنون والرياضة والعلوم والرياضيات^(١)، أي ما يوازي تقريباً عدد المعلمين المتعاقدين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية (١٣٧٤٦ معلماً) بحسب إحصاءات العام ٢٠٠٣^(٢).
٣- توسع عدد الدور خلال السنوات الماضية ليصل إلى ٣٤ داراً، جرى تخصيص ست منها لتطبيق مشروع التدريب المستمر الذي بدأ العمل به خلال شهر شباط ٢٠٠٥؛ الأمر الذي جعل الدور الأخرى دون أية مهام أساسية، على قاعدة ما آلت إليه الأمور بعد صدور القانون ٢٠٠١/٣٤٤، الذي حظّر في مادته الخامسة الدخول إلى سلك التعليم إلا لحملة الإجازات وما فوق؛ وهو ما فسّر بأن مهمة إعداد المعلمين أصبحت على عاتق كلية التربية في الجامعة اللبنانية حصراً. هذا فضلاً عن الهدر الحاصل في النطاقين البشري والمالي جراء توقف هذه الدور عن الاضطلاع بمهامها الأساسية في إعداد المعلمين وتأهيلهم (مئات الموظفين ومئات ملايين الليرات بدلات إيجار).

يهمنا في هذا السبيل أن نعرض لهذا الموضوع انطلاقاً من المعطيات والتساؤلات التالية:
١- أنشئت دور المعلمين والمعلمات في العام ١٩٥٣، وكانت تتبع مصلحة إعداد المعلمين في "وزارة التربية والفنون الجميلة"، حتى تاريخ إنشاء المركز التربوي للبحوث والإنماء في العام ١٩٧٢ (مؤسسة عامة)، الذي صار مسؤولاً عن إعداد المعلمين لمرحلة التعليم الأساسي (بحسب التسمية المحددة في هيكلية التعليم الجديدة)، وتدرجت شروط قبول الطلاب من حيازة "الشهادة الابتدائية العالية" إلى إنهاء السنة الجامعية الأولى بنجاح، في دور المعلمين والمعلمات الابتدائية، والسنتين الأولى والثانية الجامعيتين، في دور المعلمين والمعلمات المتوسطة، على قاعدة الإعداد لمدة ثلاث سنوات بعد الابتدائية العالية، وسنة واحدة بعد البكالوريا - القسم الثاني، وستين لاختصاص الرياضة والفنون، في دور المعلمين الابتدائية، وسنة واحدة في دور المعلمين المتوسطة. كما تغيرت تسمية الشهادة التي تمنحها الدور الابتدائية من الشهادة التعليمية الأولى (الابتدائية)، إلى شهادة البكالوريا التعليمية، إلى دبلوم دار المعلمين والمعلمات الابتدائية - اختصاص ...، والشهادة التي تمنحها الدور المتوسطة، من الشهادة التعليمية



اجتماعية ذات أبعاد إنسانية وتربوية"^(٣). ذلك لأنه من غير المستحب وصف التربويين من غير حملة الدكتوراه بأنهم "دون المستوى". ومن المفيد الإشارة في هذا المجال إلى أن بعض السلبات التي ظهرت من جراء تدريب المعلمين على المناهج الجديدة لم تُنسب فقط إلى مدرّبين من غير حملة الدكتوراه!

٨- إن تطبيق المادة الخامسة من القانون ٣٤٤/٢٠٠١، لجهة اعتبار كلية التربية مسؤولة عن اعداد المعلمين يطرح جملة من الأسئلة التي تدور حول:

- مدى قدرة كلية التربية ببنيتها الحالية على توفير الموارد البشرية والمادية المناسبة لإعداد معلمين لمدراس لبنان بصورة أفقية (لجميع المراحل) وبصورة عمودية (لجميع الاختصاصات).
- الصعوبات اللوجستية المتعلقة بانتقال الطلاب من مختلف أنحاء البلاد إلى مركزي الكلية في العاصمة وضواحيها، وبالعكس، وتوفير مراكز التدريب الميداني ... وفي حال اللجوء إلى تفريع الكلية فإن الاتجاه سيكون بعكس السير، فضلاً عما يطرحه هذا الأمر من كلفة باهظة لجهة تأمين الأبنية ومستلزماتها، وتوفير الكادر التعليمي المناسبة.

٩- إن القول "بأن تراجع مستوى التعليم في لبنان مرضه الأساس مراحل الحضنة والابتدائي والمتوسط أو الأساسية. ومرد ذلك هو وضع الجهاز التعليمي الذي لا يملك المؤهلات الجامعية"^(٤)، هو قول ليس في محله على الإطلاق، لأن من التبسيط بمكان حصر اسباب هذا التراجع بالمعلم تحديداً، وبالمعلم غير المجاز بوجه أدق؛ إذ إن القاصي والداني يعلم أن الأسباب تكمن في ضغوط الحرب وتراكماتها، وغياب سلطة القانون في أثنائها، وعدم تحديث الأنظمة المدرسية وأوضاع الأبنية والتجهيزات والوسائل التربوية، وبقاء مناهج تعليمية قديمة قيد التداول مدة ثلاثين سنة دون أي تعديل أو تبديل، في ظل المتغيرات الضخمة التي تطرأ على عالمنا كل يوم، وتوقف دورات التأهيل والتدريب للمعلمين، وكذلك عمليات إعدادهم بصورة منتظمة في ضوء الحاجات المستجدة في كل عام دراسي؛ الأمر الذي كان يدفع باستمرار للاستعانة بمتعاقدين دون إعدادهم مسبقاً، وبخاصة في معرض تطبيق المناهج الجديدة التي تستلزم ثقافة تربوية وفنية تأتلف ومضمون هذه المناهج وتوجهاتها وأهدافها. إن اللجوء إلى التعاقد بدا على مدى السنوات الطويلة الماضية أهون الحلول وليس أنجعها؛ إذ إن الحلول الحقيقية لمشكلة توفير المعلمين الأكفاء تكمن في أن تختط الدولة المسارات الطبيعية لإعداد المعلمين

٤- لم يسبق أن سجل أي مسؤول تربوي، إن في نطاق الإدارة التسلسلية أو في إطار الرقابة المركزية، أن المتخرجين في دور المعلمين والمعلمات بصورة عامة، لم يكونوا على قدر الآمال المعقودة عليهم، سواء على مستوى إعدادهم، أم في أثناء ممارستهم لأعمالهم الفعلية في المدارس التي أحقوا بها؛ بل يمكن القول إن كثيراً من المدارس التي عرفت الترهل والتراجع عادت إليها الحياة ودفق في جسمها روح جديدة، بوساطة هؤلاء المعلمين المتخرجين. لقد كانوا الأعمدة التي قامت عليها المدرسة الرسمية في فترة ما قبل الحرب وفي مرحلة النهوض من الكجوة.

٥- لا يختلف اثنان على أهمية إعداد أفراد الهيئة التعليمية حتى في مرحلتها الروضة والتعليم الابتدائي تحت سقف المستوى المعرفي العالي (الإجازة وما فوق). ولكن هذا الطموح التربوي ليس منعزلاً عن إدراك القيمة الأساسية لمهمة التربية في معرفة واقع الحياة وهموم المجتمع، بعيداً عن تمثّل الأفكار المجردة، وبمعنى آخر قبول المجتمع وفهمه من أجل تطويره، أي أن المصلحة التربوية العليا غير مفصولة عن حركة المجتمع المتنامية والقائمة على أن أي إنجاز تربوي هو في واقع الحال إنجاز اجتماعي واقتصادي ووطني، والعكس صحيح أيضاً. من هنا يمكن القول إن اشتراط الإجازة الجامعية وما يليها من إعداد تربوي لدخول سلك التعليم يشكل، في الأحوال الاجتماعية والاقتصادية القائمة، وعدم توافر فرص العمل للشباب وخصوصاً في مستويات التحصيل العالي، تأخيراً في الانخراط المبكر للأجيال الجديدة في سوق العمل؛ الأمر الذي يزيد من تفاقم الأزمات الاجتماعية، من دون أن يكون ثمة بينة على أن معلمة مرحلة الروضة مثلاً فشلت في أداء رسالتها استناداً إلى مستوى إعدادها في دار المعلمين.

٦- إن وجود دور المعلمين في المناطق قد تم النظر إليه باعتباره يشكل مراكز إشعاع تربوي وثقافي في محيطه، ومنطلقاً لحركة اجتماعية واقتصادية تنوّر لها الدينامية المطلوبة لجعل التنمية بأبعادها المختلفة تبدو أمراً واقعاً، بحيث لا يكون التوضع التربوي في بيئة معينة، بتجلياته كافة (مدرسة، معلمون، ...) عارضاً أو طارئاً، بل مستقراً ومنتظماً وسبباً في تحريك عجلة الحياة في الاتجاهات التي تفضي إلى التقدم والتطور.

٧- من غير الجائز القول "إن أسس إعداد المعلمين لا يمكن أن يضطلع به إلا أساتذة ذوو اختصاص عالٍ ومن حملة الدكتوراه، إذ إنه من الصعب على أساتذة دون المستوى توجيه المعلمين ناحية التفكير بمهنة التعليم ليس كتقنيات وأساليب، وإنما بوصفها وظيفة

استفاد منها أحياناً التعليم الخاص. إن مسيرة كلية التربية في هذا الصدد جعلت منها خزاناً ومعيناً للكفاءات التربوية بفعل ما تجمع لديها، على مر السنين، من خبراتٍ نوعية وقدراتٍ عالية.

إن المشكلات التربوية لم تكن يوماً في كلية التربية أو في المركز التربوي للبحوث والإثراء. ويوم كانت هاتان المؤسساتان تؤديان دورهما، بالانفراد أو بالشراكة، كانت الحياة التربوية أكثر غنى وحيوية وتجديداً.

هوامش:

- ١- إحصاءات المركز التربوي للبحوث والإثراء.
- ٢- التقرير السنوي للمفتشية العامة التربوية عن العام ٢٠٠٣.
- ٣- "محاولة من المركز التربوي لتعديل المادة الخامسة من القانون ٣٤٤، جريدة السفير، ٢٠٠٥/٢/٨، ص ٩.
- ٤- المصدر نفسه.
- ٥- المصدر نفسه.

بصورة دورية ووفقاً للحاجات المبنية على الدراسات والاحصاءات، كما كانت عليه الحال قبل الحرب، حيث لم تكن مسألة التعاقد مطروحةً كمشكلة أساسية، على الرغم من أن دور المعلمين لم يكن يتجاوز عددها الست فقط. أما وأن عدد المتعاقدين قد بلغ ثلث أفراد الهيئة التعليمية في لبنان، فإن هذا الأمر يؤشر على الخطأ الكبير الذي وقع على المؤسسات التعليمية لجهة عدم تمكين المراجع المختصة من أداء دورها في إعداد المعلمين المختصين.

١٠- إن تطبيق القانون ٢٠٠١/٣٤٤، لجهة عدم جواز الدخول إلى ملاك التعليم إلا لحملة الإجازات الجامعية وما فوق، إذا ما جرى تجاوز الظروف والمعطيات التي تعيق تحقيق أهدافه وبخاصة بالنسبة إلى أبناء المناطق النائية ومدارسها، لا يتعارض وإمكانية قيام دور المعلمين بمهمة الإعداد، على أساس أن الشهادة التي تمنحها للمتخرجين فيها هي دبلوم ممارسة التعليم التي لا تعادل أي شهادة أخرى وفقاً للقوانين والأنظمة، وهي ليست بالتالي شهادةً جامعية؛ وإلا فما هي المبررات القانونية والتعليمية التي سمحت للدور بإعداد معلمين للتعليم الابتدائي والمتوسط، إذا كان هذا الإعداد الذي يتم على قاعدة الشهادة الثانوية العامة يعني الدراسة الجامعية بالمعنى الأكاديمي للكلمة والتي تنتهي عادةً بشهادة جامعية؟ ولأن الأمر غير ذلك فإن القول بدور جامعي تطمح إليه دور المعلمين "لا علاقة لها به لا من قريب ولا من بعيد"^(٥)، هو قول في غير محله لسببين:

- ١- تجربة دور المعلمين المتوسطة في الفصل بين ماهو جامعي أكاديمي وفني تربوي، حيث تكفلت الجامعة اللبنانية بالجانب الأول والمركز التربوي بالجانب الثاني، من خلال المشاريع المشتركة التي قامت بين الجانبين في هذا السبيل.
- ٢- اعتبار كل إعداد تربوي على أساس الإجازة وما فوق هو دراسة جامعية لا يجوز لغير مؤسسة الجامعة أن تتولاها، يؤدي حكماً إلى الاعتبار نفسه بالنسبة إلى الإعداد على أساس الشهادة الثانوية العامة، لأن كل دراسة بعد هذه الشهادة، استناداً إلى هذا المعيار، هي دراسة جامعية. فهل كانت دور المعلمين إذاً تقوم، وعلى مدى سنواتٍ طويلة، بدور جامعي من دون أن يعترض عليه أحد؟!!

١١- إن التاريخ التربوي للبلد يسجل بفخر واعتزاز الدور الريادي لكلية التربية في رفد الجسم التعليمي بخيرة أعضائه العاملين في التعليم الثانوي الرسمي، وفي توفير بعض الاختصاصات التي

من أجل تحقيق النجاح الشامل والكامل في المؤسسات التربوية



نزيه رافع
مدير مؤسسة العرفان التوحيدية

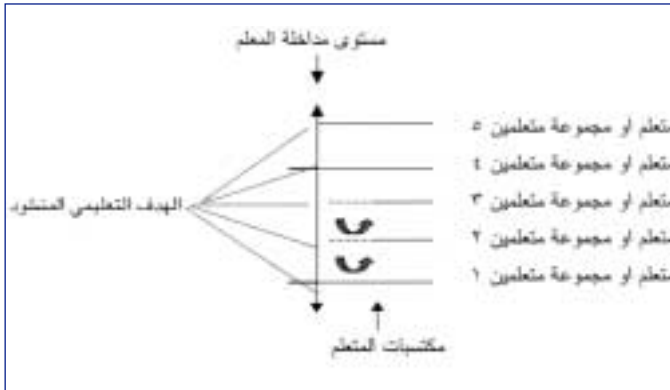
لن نتطرق في هذا المقال إلى الخطط التربوية وتشعباتها، ولن نتكلم عن تفاصيل الغايات والكفايات والاهداف الخاصة، وعن التعريف الاجرائي للتربية المدرسية التي تقول بأن التربية هي ضبط التعلم وتوجيهه نحو أهداف محددة، والسعي إلى تحقيقها على أيدي هيئة تعليمية معدة للتعليم إعداداً جيداً، وهيئة إدارية متفنة للإدارة وللتنظيم المدرسي، بواسطة منهج دراسي محكم التخطيط، وبعواد ووسائل مناسبة، وأصول وفنون وأساليب وطرائق صحيحة، في بيئة وتسهيلات وأبنية معدة لذلك. فهذه كلها من المسلمات التي لا خلاف حولها، وهي من صلب العملية التربوية الناجحة، ولكن السؤال الأهم هو: لماذا نقوم بالعمل التربوي؟ وما هو الهدف من التقويم التشخيصي أو القبلي أو التكويني أو الاستعلاي؟

سنحاول فيما يأتي الاضائة على هذه المفاهيم، وعلى كيفية استخدامها في العملية التعليمية-التعلمية في المدرسة، مقترحاً بعض الحلول التي قد تسهم في نجاحها.

مجموعات من الطرائق التعليمية - التعليمية:

أ- طرائق ذات حضور تعليمي كامل

ويقوم فيها المعلم بسد النقص عند المتعلمين بحضور تعليمي كامل وملائم للاستعداد العقلي وللمكتسبات كل متعلم بحسب الشكل الآتي:



انطلاقاً من هذا الشكل نستنتج أنه يجب على المعلم أن يبذل جهداً ليساعد مجموعات المتعلمين ٢ و ٣ حتى يستطيعوا الوصول إلى مستوى مداخلته، يعبر عنه السهم من جهة المعلم باتجاه المتعلم، هذا ما يطيل مدة التعليم- التعلم بحسب أهمية النقص المستنتج عند المتعلمين. هذا النوع من التعليم- التعلم يخفف من الرسوب المدرسي ويحد من سرعة تعلم المتعلمين "الأقوياء" ١ و ٤، ولا يناسب كثيراً إلا في تعليم - تعلم يتطلب عمليات عقلية بسيطة كالإعادة والتقليد والفهم.

ب- طرائق ذات حضور تعليمي جزئي

ويقوم فيها المعلم بعملية التعليم - التعلم غير آبه بالنقص الموجود عند بعض المتعلمين، وهنا يطلب إلى المتعلم تحمل مسؤولياته. ويعبر عن ذلك السهم من جهة المتعلم باتجاه مداخله المعلم بحسب الشكل الآتي:

متى وكيف يتم التقويم التشخيصي؟

يتم هذا التقويم المستمر (continu) بواسطة اختبارات دورية (fréquentes) تقيس مدى التقدم (progrès) في المسار التعليمي الجيد من هذه الاختبارات (أي تلك المصاغة بذهنية تكوينية (esprit formatif) لا تستند إلى معيار بل إلى محكات (critères)، لذا فهي من النوع المحكّي (critériée).

ليست الغاية من هذا التقويم مقارنة التلميذ برفيقه، وإنما تحديد مدى تقدم التلميذ (بالعودة إلى محكات معينة) ومدى اكتسابه للاهداف التعليمية، وبالتالي مدى قدرته على الانتقال إلى وحدة تعليمية اخرى. ويتيح هذا النوع للمعلم أمرين في غاية الأهمية:

- حاجة المتعلم إلى تعليم تعويضي (correctif)
- تحديد نوعية هذا التعليم التعويضي (نوع الحاجة).
يصطدم المعلم دائماً بمشكلة الفوارق الفردية الموجودة في كل تعليم - تعلم جماعي، بين مستويات المتعلمين ومكتسباتهم. وأكثر ما يشغل بال المعلم أمر ملء النقص الملاحظ لدى بعض المتعلمين، ويتم ذلك طبعاً بعد تحديد الهدف وموضوع النشاط ومحتوياته وبعد تحديد مستوى مداخله المعلم بالرجوع إلى مكتسبات المتعلمين القبليّة. ولذلك اعتمد "فاندوفلد" (Vandevelde) على الاحتمالات التي يمكن للمعلم اللجوء إليها حيث من المفروض:

- أن يقوم المعلم بملء النقص وذلك باعتماد حضور تعليمي كامل ومناسب لكل متعلم وخاصة لذوي الاحتياجات من المتعلمين.
- أن يعتمد كل متعلم على مكتسباته المحصّلة والمخزنة في ذاكرته في ملء النقص.
- أن يسعى المتعلم لملء النقص من دون حضور تعليمي مباشر وباللجوء إلى المراجع والمصادر المناسبة.
واقترح فاندوفلد (Vandevelde) استناداً إلى هذه الاحتمالات الثلاثة، تصنيف طرائق التعليم- التعلم بشكل مبتكر إلى ثلاث

يسبب نشوء مجموعتين من المتعلمين في الصف الواحد: واحدة تواكب العملية وأخرى تتخلف عنها ولا تستطيع اللحاق بها. مما يضطر هذه الأخيرة أحياناً للتشويش والفوضى والتأثير السلبي على جمل الصف. لذلك، لا بد للمعلم، ومن وجهة نظر تربوية وإنسانية من التفكير بطرق وإجراءات تساعد على سد هذه الثغرات، والعمل على إيجاد مستويات متجانسة في الصف قدر الامكان وفي حدها الأدنى عند المتعلمين، ولتحقيق ذلك لا بد من اللجوء إلى:

الدعم المدرسي والتعليم التعويضي (correctif)

حيث ان عملية التعليم - التعلم تمتاز بالتراكمية والاستمرارية، وحيث ان هذه العملية تهدف إلى اكساب المتعلم معارف وقدرات ومهارات ومواقف محددة. وبما ان سرعة اكتساب هذه السلوكيات تختلف من متعلم إلى آخر. ولما كان هدف المدرسة العمل على اكساب المتعلمين، كل المتعلمين، الحد الأقصى من هذه السلوكيات، كان لزاماً عليها، وجزءاً من واجباتها، الاهتمام بالمقصرين منهم والأخذ بأيديهم للحاق بالركب رفعاً للمسؤولية وتأدية للواجب على أتم وجه، وتم عملية الدعم من خلال:

١- دعم بالتغذية الراجعة:

- تزويد المتعلم بالاختبار مصححاً والطلب إليه ملاحظة أخطائه.
- الطلب إلى المتعلم القيام بعملية تصحيح ذاتي لأخطائه.
- الطلب إلى المتعلم مقابلة التصحيح الذاتي مع الإجابات الصحيحة.

٢- دعم بالترتيب أو بنشاطات إضافية مكتملة:

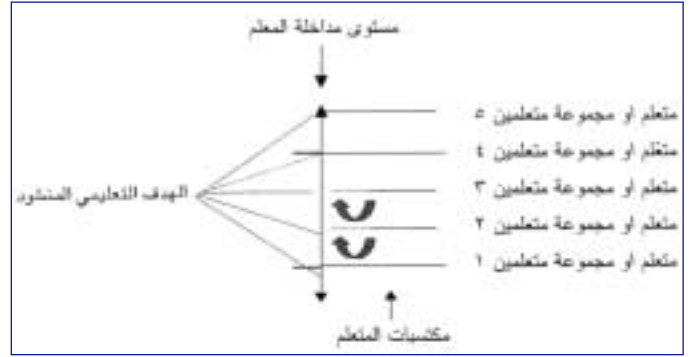
- مراجعة المادة المعينة.
- القيام بنشاطات وتمارين إضافية.
- مراجعة المعلومات غير المحصلة.
- القيام بعمل إضافي بهدف إعادة تعلم أو تعميق المكتسبات الخاصة بالمادة.

٣- دعم باعتماد استراتيجيات تعليم - تعلم جديدة:

- اتخاذ اجراءات جديدة في تعليم المادة: تقسيم المحتوى إلى مراحل أكثر عدداً، استعمال وسائل حية، زيادة التحفيز...
- اعتماد خطوات تعلم جديدة خاصة بالمعلومات والكفايات القبلية أو الحالية غير المكتسبة: الاهتمام، بتعليم واحد، تبني متعلم لآخر، تعلم بالرجوع إلى الكمبيوتر، طلب مساعدة معلم دعم من غير معلمي المادة، أو من معلمي المادة ذاتها...
- وهكذا نكون قد أدينا لهذا المتعلم حقه في التعلم وفتحنا له باب النجاح لينطلق نحو المستقبل المشرق بكل ثقة واستقرار وسعادة ■

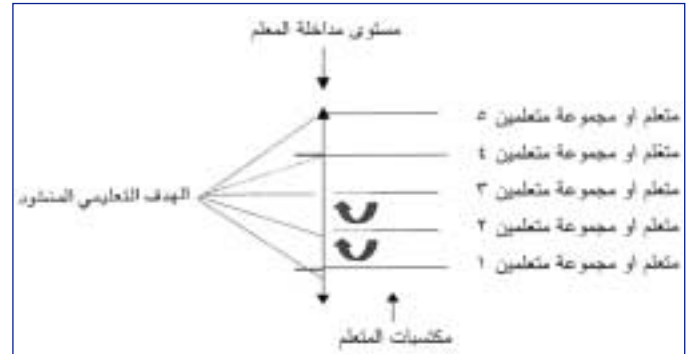
المراجع:

- ١- د. هاشم عوضة، التخطيط في التعليم - التعلم، دار العلم للملايين، ٢٠٠٢.
- ٢- د. زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، توزيع دار قاس، بيروت، ٢٠٠٢.
- ٣- د. حسان قبسي، تقويم عام، محاضرات، الجامعة اللبنانية.



تتميز هذه الطرائق التعليمية - التعلّمية بكونها الأكثر استعمالاً (وبكل أسف) في الواقع المدرسي. وهي تقود إلى عمليات تصفية بين المتعلمين كما وتتطلب من هؤلاء تنمية عمليات عقلية معقدة للحاق بالمستوى المطلوب من دون ضمان حصول ذلك. يلجأ المعلم إلى هذه الطرائق إما بسبب ضغط المناهج، أو ضيق الوقت، أو كثرة عدد المتعلمين في الصف، أو استجابة لحيار مدرسة نخبوية، أو حتى لتعويد المتعلمين على نمط تعليم - تعلم يعكس واقع الحياة.

ج- طرائق بدون حضور تعليمي مباشر (حضور غير مباشر) ويحصل فيها اكتساب المعلومات والقدرات باللجوء إلى التعليم الذاتي استناداً إلى مصادر ومراجع خارجية بحسب الشكل الآتي:



يندر وجود هذه الطرائق في المدرسة، ويقوم المعلم هنا بدور غير مباشر من خلال الحث على تنفيذ نشاط ما بالرجوع إلى مصادر ومراجع لتعويد المتعلم على الاستقلال في تعلمه. تحترم هذه الطرائق استعدادات كل متعلم وهي تنسجم مع نظرية تفريد التعلم بحيث يستطيع كل متعلم أن يحصل على الهدف مع تخصيص الوقت الذي يلائمه. عندما يلاحظ معلم المادة نقصاً عند المتعلمين في اكتساب كفايات معينة مطلوبة خلال عملية التعليم - التعلم، ويحصل ذلك من خلال مواكبة تحصيل المتعلم والتقويم المتواصل عبر تقنيات التقويم الاستعلامي والتشخيصي والتكويني، ولدى اكتشاف ثغرات تعليمية وخاصة تلك المؤثرة سلباً على متابعة العملية بنجاح، يحدد المعلم استراتيجيات مساعدة تعيد الأمور إلى نصابها وتسمح بمتابعة العملية التعليمية - التعلّمية مع كل المتعلمين بشكل عادي وبفاعلية أكبر. إن عدم الالتفات إلى المتعلمين المقصرين ومساعدتهم على حل مشاكلهم يراكم لديهم الصعوبات فتتمو وتكبر حتى تعيق نجاحهم، وهذا ما

الخط العربي فن ودراسة



حسين ماجد
استاذ مادة الخط العربي
في دور المعلمين والمعلمات
الرسمية سابقاً

الخط فن :

يُعتبر الخط العربي فناً من الفنون الجميلة يربي الذوق ويرهف الحس، وللكتابة العربية وحروفها ميزة جمالية تعود إلى طبيعة هذه الكتابة، فلكل حرف من الحروف العربية هندسته الخاصة، بحسب أعلام كبار في فن الخط العربي نذكر أشهرهم في العصر العباسي الوزير ابن مقلة، فتشريح الحروف حسب ابن مقلة ينطلق من النقطة إلى الخط إلى الدائرة، فالشكل الهندسي المثالي. فالنقطة في فلسفة الفنون العربية هي بدء الطواف، والنقطة هي بداية كل تشكيل في، هي اصل اخور الكوني، هي قطب المعرفة ومركز الدائرة، فالبداية نقطة والنهاية نقطة، النقطة هي النور الأول هي الحرف والرقم والشكل، هي القياس الجمالي والأبعاد الموسيقية للحرف في طول وامتداده وانحنائه وانكساره. والمربع هو مظهر السكون والنبات في المكان، والدائرة هي مظهر الحركة في الزمان.

وتناظرها بقصد الزخرفة والتأليف، فجاءت روائعهم تجمع بين جمالية الحرف، والمساحات المتناغمة والمتألفة والمنسجمة. كل ذلك يعود إلى أسباب حضارية (إيمانية وفلسفية).



فالعربي الذي عاش في الحواضر على تخوم الصحراء، أو مرتحلاً يجوبها بحثاً وراء الماء والكلأ والمرعى، تتكرر أمامه الصحارى وتنشابه، فتزداد غموضاً وسحراً وجمالاً، من دون ان يعرف الملل والاستقرار. ان الإيقاع اللوني والشكلي في الطبيعة الصحراوية، وفي الزخرفة والخط والموسيقى والغناء والشعر، تخلق نشوة في النفس ومتعة للعقل لتستقر في الوجدان، ولتخلق حالة فلسفية تتخطى اللون والشكل إلى التجريد.

ويبقى الحرف العربي من اجمل الصيغ المجردة، خاصة بالنسبة لانسان لا يفقه دلالة هذا الحرف، او ينسى هذه الدلالة لكي يستفيد من الشكل الجمالي للحرف.

لقد دُرِس الخط المجرد في جميع أشكاله، المستقيم والمنكسر والمنحني، من خلال الرياضيات الاقليدية (من إقليدوس) والفيثاغورية (من فيثاغورس) في الغرب، وكانت أبعاده عقلانية تعتمد على العلم لا سيما علم البصريات وعلم المنظور.

أما في الفكر العربي فان الخط ينشأ عن نقطة أولية، وتتواصل النقاط لكي تشكل مسار الوجود ضمن نطاق منكمفئ ليعود إلى النقطة الأولية، راسماً دوائر لا حصر لها تشكل كرة الكون التي صدرت عن نقطة بداية الوجود. ومن مرسم الكون كانت الدائرة التي استوعبت بدورها انماط الخطوط العربية، فبدا المثلث اطاراً للثلث والنسخي. والمربع اطاراً للرقعي، والدائرة سمة الديواني، والبيضاوي طابع خط التعليق (الفارسي). ان دراسة ميزان الخط التي قدمها ابن مقلة، توضح بجلاء علاقة كل حرف من الأبجدية العربية بأحد الأشكال الكونية الأولى، فالدائرة أساس تكوين الأحرف.

للإيقاع في الفنون العربية سمة خاصة وبارزة، نسمعها ونلاحظها في أكثر فنونهم، فالإيقاع موجود في الشعر والأذن العربية تستسيغ الشعر المقفئ أكثر من الشعر الحر والمرسل، والإيقاع في صميم الموسيقى، وتكرار النغمة مألوف لدى المستمعين، والزخرفة العربية قامت على الإيقاع في اللون والحركة، وتكرارها جميل ورائع لا تملّه العين بل يتمتعها ويفتنها، لذلك عمد كثير من الخطاطين إلى اعتماد الإيقاع، انطلاقاً من إحساسهم الحضاري ومفهومهم الفني. فالخط العربي حروف زخرفية ومطواعة تساعد على التشكيل وعلى خلق مساحات متفاوتة ومتناظرة، استغلها الخطاطون بتكرارها وتعاكسها

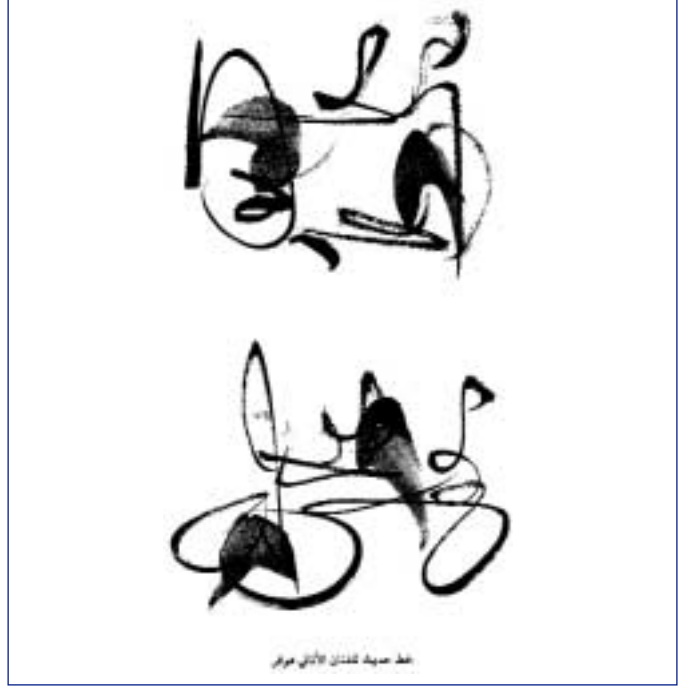
الخط دراسة :

الخط العربي هو أيقونة العرب، ولا يقل جمالية عن الرسم، وهو الوجه الآخر للغة العربية، لذلك كله نشدد على أهمية إعادة مادة الخط إلى المناهج من ضمن الفنون الجميلة. وخير دليل على ذلك أن معظم خطوط الآباء والأجداد كانت جميلة وسليمة يوم كانت مادة الخط تدرّس في جميع صفوف المرحلة الابتدائية، وبعد إلغائها كمادة مستقلة مع الثلث الأخير من القرن العشرين، ساءت خطوط الناشئة،



وعمت الشكوى بين الأهل والأساتذة من رداءة خطوط الأبناء. ولربما تسببت أحياناً في رسوب بعضهم في الامتحانات الرسمية. هذا الى جانب انعدام التذوق العام لهذا الفن التراثي الجميل. وفي محاولة لمعالجة إشكاليات كتابة الخط العربي في المدارس. نقدم بعض الإرشادات في طريقة تعلم (خط الرقعة) الأكثر بساطة والأسرع في الكتابة مع تبسيطه حسب الأدوات الحديثة المتوفرة بين أيدي التلامذة بعدما هُجرت الريشة المائلة القديمة. ووفقاً للمناهج التربوية اللبنانية الجديدة.

وهكذا ظهر من الفنانين التجريديين المعاصرين في أوروبا من استعمل الحرف العربي، فكان مدرسة مستقلة ذات إطار مستقل متميز. ولقد تجلّى هذا الاتجاه قوياً ووضوحاً عند العديد من الفنانين الغربيين، فمنهم: بول كلي وهوفر وتروكس ومانوسيه وغيرهم ...



ومن الفنانين العرب التجريديين والتشكيليين: محمد الشعراوي وحسن المسعود وضياء عزايي وشاكر آل سعيد ووجيه نحله وسعيد عقل وغيرهم ...



دليل المشتبهات

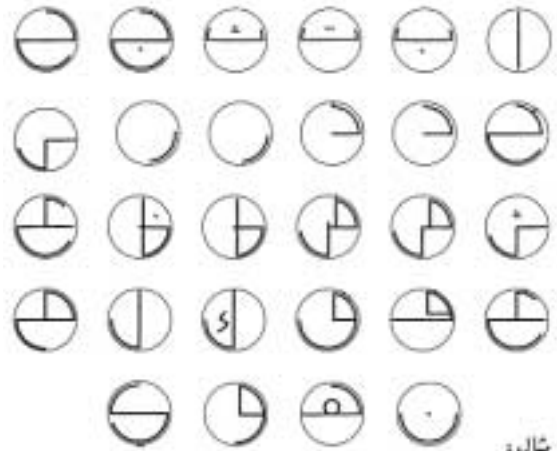
دليل المشتبهات

تَفَكِّيكِ الحَرَيف

ا ب ج ز
 ح ص ض ظ
 ع ف ق ك
 ل م ن هـ
 و لا ي

تفكيك الحروف العربية

تفكيك الحروف حسب الزوايا من دائرة من أجل أن يتعرف الشكل الهندسي لكل الحروف لتفكيك الحروف في أربعة أقسام مختلفة منها جميع الحروف الهندسية كما ترى الشكل وتلاحظ أن هذه القوائم أخذت بعين الاعتبار الحروف والتشديد منها، وراعى في ذلك النسب الثلاثة، هذا التفكيك يساعد المتعلم على التعرف على الحروف مع الفارق عند الخط لكل حرف وتوزيع



شال :

ا ب ج هـ ز
 ح ص ض ظ ع ف ق ك ل م ن هـ و لا ي

دليل المشتبهات

الحروف الإجمالية

تقسم إلى مجموعات متشابهة أو مجموعات لها خصائص مشتركة

ا ل ك ل ط ظ	(تكتب على السطر وألفاتها فوق السطر)
ب ق د ت ف	(أفقية وتكتب ضمن السطر، في الوسط)
ج ح خ ع غ م ن هـ	(هذه الحروف تبدأ كتابتها فوق السطر وتنتهي تحته وتحتها يدراس السطر)
س ص ض ط ظ ع ف ق ك ل م ن هـ و لا ي	(تكتب، هذه السطر، في الوسط)
و ز ر ز هـ هـ	(تكتب، بين السطر، في الوسط)
ملاحظة: عندما يكتب الحروف، يتغير شكلها، لذلك يجب أن تبدأ كتابتها من الأعلى وتنتهي بزاوية الحرف الأول حسب اتصاله بالذي يليه من الأحرف. مثل :	
الحروف الإجمالية تقسم إلى مجموعات متشابهة	

دليل المشتبهات

من هذه الأشكال الهندسية المحيطة تتألف جميع الأحرف الإجمالية العربية :



دائرة، خط عمودي، زاوية، خط أفقي، شكل حرفي، نصف دائرة

ملاحظة عامة: جميع الخطوط العمودية متوازية وميل قليلاً إلى اليمين، جميع الخطوط الأفقية متوازية وميل قليلاً إلى الأسفل.

ا	خط عمودي، دائرة، شكل حرفي، نصف دائرة.
ب	زاوية شبه قائمة، جزء من الدائرة، شكل حرفي، نصف دائرة.
ج	زاوية قائمة، شكل حرفي، دائرة، جزء من الدائرة.
ح	خط أفقي، نصف دائرة، شكل حرفي، خط عمودي، دائرة.
خ	شكل حرفي، زاوية، نصف دائرة.
ظ	شكل حرفي، زاوية، شكل حرفي، خط عمودي، دائرة.
ع	زاوية قائمة، جزء من الدائرة، دائرة، شكل حرفي، جزء من الدائرة.
ف	زاوية صغيرة، شكل حرفي، خط عمودي، دائرة.

دليل المرّبي

بعض مبادئ الخط الرقعي

٦- سى شى: - تكتب مع او بدون اسنان.

- في هذه السلسلة اعتمدنا كتابتها بدون اسنان إلا في أول الكلمة تكتب مع من
موجه ال الأسفل، فتميّزها عن حرفي السين والشين في وسط الكلمة، وجمالية
الحرف. وتكأس الحرفين بلاس السطر الأساسي:
شش شش شش

٧- صى طى ظى: في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، لا تنزل عن السطر الأساسي:

صوص مريض بسيط نظيف

٨- عى غى: يختلف شكلها باختلاف موقعها.

- في أول الكلمة: عالم - في وسط الكلمة: نغم - في آخر الكلمة: صلح

٩- فى قى: - في أول الكلمة نحرص على عقيها مثل: فياق قرد.

- في وسطها بأخذان شكل حلقة مفتوحة مثل: عفيف عقيق

١٠- كى لى نى قى: - متصلة أو منفردة، تكتب على السطر، لذا يتحدد موقع كتابة الأحرف التي
قبلها بحيث لا تنزل جميعها عن السطر مثل: ملك فيل أمين عميق

- منفردة وفي آخر الكلمة، تكتب الكاف بطريقتين مثل:

مبارك مبارك ملك ملك

- أما في أول الكلمة ووسطها فتكتب بطريقة واحدة مثل:

كبير مكة مكتبة

١١- مى: لا يتخذ شكلها ابداً وقعت، إلا في آخر الكلمة: مجيد كليل نديم

١٢- هدى: لها عدة أشكال حسب موقعها في أول الكلمة، في وسطها، في آخرها، منفردة أو متصلة.

هدى نهر وجه بحر

١٣- عى: يختلف شكلها باختلاف موقعها:

يعمل جميل أبي راجي جنى نديم

١- جميع الأحرف الهجائية متوازنة بالمحاذاة العمودية والأفقية

- أ ك ل ط... خط عمودي يميل قليلاً ال اليمين.

- ب ف ص... خط أفقي يميل قليلاً ال أسفل.

٢- به ث ث نى عى: - حينما تتصل هذه الأحرف في بداية الكلمة ووسطها تكتب على الشكل

النائي: ينهت بيته بيته بدلاً من: ينهت بيته بيته

لأسباب جمالية فقط ومتعاً لتكرار الاسنان بطريقة واحدة.

- حينما تتصل أيضاً هذه الأحرف في بداية الكلمة بأحرف على مستواها أو أعلى منها تكتب على

الشكل التالي: ياكر نعيم يسير تعلب

- حينما تتصل بأحرف أدنى منها تكتب على الشكل التالي: ثمرة نمر بحيرة

٣- جى حى عى: * في أول الكلمة تكتب بطريقتين:

- إذا اتصلت بحرف بمستواها أو أعلى منها تكتب كما يلي:

حام حامد ماجد حوار

- إذا اتصلت بحرف يزل عنها تكتب كما يلي:

جميل راجي حربة

* في وسط الكلمة تكتب بطريقة واحدة مثل:

مجيد نحل تخيل

* في آخر الكلمة، إذا اتصلت، تكتب بطريقة واحدة مثل:

مايج صالح

٤- وى زى رى فى: - أحرف تتصل بما قبلها وتقطع عما بعدها.

- منفردة أو متصلة، لا تنزل عن السطر الأساسي.

- هذه الحروف تحدد موقع الأحرف التي تسبقها بحيث لا تنزل جميعها عن

السطر الأساسي، مثل: برر محيتر جمر عمود ورود

٥- رى ذى: - منفردة تكتب بشكل زاوية شبه قائمة مثل: يتردد ذرة

- متصلة بما قبلها تكتب على الشكل التالي: بدر نور

المراجع:

- د. عفيف البهنسي، فن الخط العربي، دار الفكر.
- د. فيصل سلطان، الخطاط كامل البابا، المؤسسة العربية للثقافة والفنون.
- مقابلة مع حسين ماجد، جريدة الحياة، ١٩٩٣.
- حسين ماجد، الريشة الذهبية، سلسلة تعليم خط الرقعة للمرحلة الابتدائية، دار حاتم.

ان الفتيات العربيات يتفوقن على الصبية في الدراسة
 شهدت منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا التي تعتبر من أكثر المناطق تمييزاً بين الجنسين في العالم تقدماً نحو تحقيق المساواة وخلال العقدین الأخيرین في التعليم الإعدادي والثانوي. وجاء في تقرير صدر عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة "يونيسيف" انه على مدى العقد الماضي أظهرت الفتيات العربيات تفوقاً على الصبية في جميع المراحل الأكاديمية تقريباً بينما جاءت نسب التحاق الفتيات والصبية بالمدارس الإعدادية جيدة بالمقارنة مع المعدلات العالمية. واطهر التقرير أن ثلثي الفتيات في السن المناسبة في منطقة الشرق الأوسط التحقن بالمدارس الإعدادية وان نحو ٩٠ في المئة من الفتيات والصبية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا يصلون إلى الصف الخامس من المدرسة الابتدائية. ولكن التقرير يشير ايضاً إلى ان الفتيات مازلن يواجهن مشاكل كثيرة في ما يتعلق باستكمال تعليمهن ويتم إخراج الكثير منهن من المدارس قبل سن البلوغ كما تترك البعض منهن الدراسة بسبب الزواج المبكر.

إن إنتاج كيلوغرام واحد من القمح يتطلب طناً من المياه
 اعتبرت منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (فاو) في رسالة وجهتها بمناسبة الإعلان عن العقد الدولي من اجل العمل تحت شعار "المياه من اجل الحياة ٢٠١٥/٢٠٠٥" انه ينبغي اعتماد سياسات مناسبة وادارة جيدة من اجل الاستفادة من الموارد المائية على احسن صورة. وبحسب رسالة المنظمة، فان قطاع الزراعة هو اكبر القطاعات المستهلكة للمياه، حيث إن إنتاج كيلوغرام واحد من القمح يتطلب طناً من المياه، علماً أن الجزء الأعظم من المياه المستخدمة في إنتاج المحاصيل يأتي من مياه الأمطار المختزنة في التربة.

ان العربي جابر بن حيان الملقب بـ "ابو الكيمياء" هو أول من وضع علم الجبر وقد عاش في الكوفة في العراق حيث كان يعمل في بيع العطور.

ان السنة الضوئية هي المسافة التي يجتازها الضوء في سنة وتقدر بحوالى ٩٤٦١ مليار كلم (سرعة الضوء ٣٠٠,٠٠٠ كلم تقريباً في الثانية) وتبعد اقرب نجمة عن الأرض ٤ سنوات ضوئية.

ان الحدث العلمي الذي يعتبر الحجر الأساس في تطور علوم الحساب والرياضيات هو الرقم صفر الذي أوجده الحضارة الهندية القديمة بعد أن كانت الحضارات تتداول بالأرقام من ١ إلى ٩ فقط.

ان عمر المريخ ٥.٤ مليارات سنة

استطاع علماء فلك المان اكتشاف أحد الأسرار الجديدة لكوكب المريخ من خلال دراسة وتحليل صور الكوكب الأحمر. ولم يستبعد العلماء حدوث ثورات بركانية على الكوكب قبل ٣٥٠ مليون سنة. ووضح ارنست هوبر المسؤول في مركز الطيران والفضاء الألماني في برلين ان الآراء السائدة حتى الآن تشير إلى أن عمر كوكب المريخ يبلغ نحو ٥.٤ مليارات سنة وهو نفس عمر كوكب الأرض. واعتقد الباحثون لفترة طويلة ان الكوكب بارد وجاف ولكن الرحلات المختلفة إلى كوكب المريخ أظهرت وجود أثار لمياه وتلج وثورات بركانية. يذكر ان عرض صور لإحدى البحيرات المتجمدة على كوكب المريخ في شباط الماضي أثار الكثير من الاهتمام.

ان هناك محام لكل ٩٩ ألمانياً

تحتوي مدينة فرانكفورت الألمانية على أكبر عدد من المحامين حيث هناك محام واحد لكل ٩٩ ألمانيا، حسبما ذكرت نقابة المحامين الألمان. وحذرت النقابة التي تتخذ من برلين مقراً لها من ان ألمانيا تحتوي على عدد كبير من المحامين إلى حد ان الكثير من الخريجين الشبان يعيدون الشهادات الخاصة بممارسة المهنة بعد بضع سنوات بسبب عدم تمكنهم من إيجاد عمل. وفي عام ٢٠٠٤، كان في ألمانيا محام واحد لكل ٦٥١ مواطناً وفي العام الذي سبق كان المعدل واحداً إلى ٦٨٠. وقالت متحدة باسم النقابة انه رغم زيادة عدد المحامين إلا أن الإقبال على مدارس القانون ما زال مرتفعاً.

نظراً لتأثير الوضع الوظيفي للمعلمين على العملية التعليمية في المدرسة، نضع بين ايدي القراء الكرام الاحصاءات الآتية التي تضيء على واقع الوضع الوظيفي للمعلمين في المدارس اللبنانية وتوزعهم بين الملاك والتعاقد والتقدمة، بحسب النسب المئوية وبالارقام على المحافظات اللبنانية كافة.

٦٣,٢٪	ملاك
٣٤,٥٪	تعاقد
٢,٣٪	تقدمة
٧٤٪	ملاك
٢٢,٣٪	تعاقد
٣,٧٪	تقدمة
٥٧,٥٪	ملاك
٤٠,٧٪	تعاقد
١,٨٪	تقدمة

التعليم الرسمي

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

التعليم الخاص المجاني

يفوق عدد معلمي الملاك عدد المتعاقدين

التعليم الخاص غير المجاني

يفوق عدد معلمي الملاك عدد المتعاقدين

توزع عدد المعلمين بحسب قطاعات التعليم والوضع الوظيفي على مختلف المحافظات
للسنة الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٤

المجموع	خاص غير مجاني			خاص مجاني			رسمي			قطاع التعليم						
	ملاك	تعاقد	تقدمة	ملاك	تعاقد	تقدمة	ملاك	تعاقد	تقدمة	الوضع الوظيفي	المحافظة					
٩٣٢٨	١٦٣	٣٤٣٨	٥٧٢٧	٥٧٩٦	٦٨	٢٢٢٣	٣٥٠٥	٤٦٢	١٣	٦٩	٣٨٠	٣٠٧٠	٨٢	١١٤٦	١٨٤٢	بيروت
١٩٥٩٩	٢١٧	٦٩٩٤	١٢٣٨٨	١٣٠٣٥	١٣٩	٥٦١٤	٧٢٨٢	١١٩٠	٢٤	٣٨١	٧٨٥	٥٣٧٤	٥٤	٩٩٩	٤٣٢١	جبل لبنان-ضواحي بيروت
١١٦٨٦	٢٦٣	٣٧٧٢	٧٦٥١	٥٥٧٩	١٣٣	٢٣٥٠	٣٠٩٦	٦٩٦	٥٧	١٥٠	٤٨٩	٥٤١١	٧٣	١٢٧٢	٤٠٦٦	جبل لبنان-ما عدا ضواحي بيروت
١٩٣٦٢	٣٠٣	٧١٠١	١١٩٥٨	٥٩٨٧	٨٨	٢٢٤٣	٣٦٥٦	١٠١٥	٢٨	١٩٣	٧٩٤	١٢٣٦٠	١٨٧	٤٦٦٥	٧٥٠٨	لبنان الشمالي
١٢٥٥٩	٤٨٦	٥٢٣٠	٦٨٤٣	٣٨٧٠	١٩١	١٧٢٠	١٩٥٩	١٥٦١	٧٣	٣٧٥	١١١٣	٧١٢٨	٢٢٢	٣١٣٥	٣٧٧١	البقاع
٩٠٦٨	٢٩٥	٣٣١٢	٥٤٦١	٣٢٢٠	٧٥	١٠٧٤	٢٠٧١	٦٥٥	١٨	١١٦	٥٢١	٥١٩٣	٢٠٢	٢١٢٢	٢٨٦٩	لبنان الجنوبي
٦٣٠٦	٢٠١	٢١٤٦	٣٩٥٩	١٧٨٣	٢٥	٧٤٥	١٠١٣	٧٠٧	١٦	١٢٠	٥٧١	٣٨١٦	١٦٠	١٢٨١	٢٣٧٥	النبطية
٨٧٩٠٨	١٩٢٨	٣١٩٩٣	٥٣٩٨٧	٣٩٢٧٠	٧١٩	١٥٩٦٩	٢٢٥٨٢	٦٢٨٦	٢٢٩	١٤٠٤	٤٦٥٣	٤٢٣٥٢	٩٨٠	١٤٦٢٠	٢٦٧٥٢	المجموع

مذكرة تفاهم بين مايكروسوفت

والمركز التربوي للبحوث والإثاء

Microsoft



وقّع المركز التربوي للبحوث والإثاء ممثلاً برئيسه الدكتور ليلي مليحة فياض وشركة مايكروسوفت شرق المتوسط ممثلة بمديرها العام شربل فاخوري مذكرة تفاهم تنصّ على التعاون من أجل تطبيق برنامج "شركاء في التعليم" الذي كانت وقّعت وزارة التربية والتعليم في الثامن من نيسان ٢٠٠٤.

بموجب مذكرة التفاهم، تدرّب مايكروسوفت مجموعة من المدرّبين الذين سيقومون بدورهم بتدريب ٢٠٠٠ أستاذ من أفراد الهيئة التعليمية العاملين في المدارس الرسمية. ويهدف التدريب على تطبيق منهاج المادة المعلوماتية (تقنية المعلوماتية والاتصالات) داخل الوحدات التابعة للوزارة كافة وفي المدارس الرسمية كلها.

كما يهدف إلى تدريب المدرّبين لتحقيق مستوى "اختصاصي مايكروسوفت أوفيس". وتتولى مايكروسوفت مساعدة المركز التربوي على تطبيق منهاج مادة المعلوماتية في مراحل التعليم كافة عبر المنهاج الخاص للشركة الذي سيقدم مجاناً إلى المركز بحسب ما جاء في الاتفاق.

وتقوم "اديوير" وهي الشريك التربوي المنفذ لشركة مايكروسوفت لبرنامج "شركاء في التعليم"، بمساعدة المركز التربوي في تنفيذ بنود المذكرة ■

مشروع إقرأ

بهدف تعميم المطالعة وتأكيداً على أهمية دورها المعرفي والثقافي، قامت مجموعة "إقرأ"، وهي جمعية نسائية من المتطوعات لخدمة الثقافة والمطالعة تعمل منذ عشر سنوات، بتوزيع ٢٧٣٦٠ كتاب على ٧٥ مدرسة رسمية في المحافظات اللبنانية كافة.

ودعماً للمشروع الذي يعود بالفائدة على تلاميذ المدارس الرسمية، قام المركز التربوي للبحوث والإثاء بتنظيم لقاء بين مجموعة "إقرأ" وأساتذة ومديري دور المعلمين والمعلمات، بهدف تعريفهم على المشروع وأهميته ودوره في تعزيز ثقافة المطالعة بين التلاميذ، لما تمثل من إمكانات معرفية تفيدهم في حياتهم المدرسية والاجتماعية، وتسهم في توسيع آفاقهم المستقبلية. ويستمر المشروع في السنوات القادمة من خلال توزيع مجموعات من الكتب على مدارس رسمية جديدة ■

من العالم

جائزة نوبل "للبحوث" العلمية السيئة

إنها جائزة موجودة بالفعل، ولها قيمة مادية، وتمنح كل عام للأبحاث العلمية عديمة المضمون والفارغة من أدنى فائدة تُرجى وللإنجازات غير المحتملة التي يجب منعها؛ والتي يجب عدم تكرارها أبداً لعدم جدويتها أو جدواها.

تغطي الجوائز عشرة مجالات مختلفة، ويتم منحها للفائزين في مراسم احتفالية شبيهة بجائزة نوبل الأصلية، في قاعة احتفال مهيبه بمسرح "هارفرد ساندرس"، ويشهد هذا الاحتفال العجيب حوالي ١٢٠٠ مدعو، كما تتم إذاعته على الهواء مباشرة على الإنترنت، بالإضافة لوسائل البث الاعتيادية كالإذاعة والتلفاز. ويرأس لجنة الجوائز الدولية البروفيسير "أبراهامز" عالم الرياضيات السابق وعالم الكمبيوتر ورئيس تحرير مجلة "سجلات الأبحاث المستبعدة أو (غير المحتملة)" التي تمنح الجوائز كل عام في نفس توقيت جائزة نوبل العالمية الأصلية، وتصدر عن جامعة كامبردج البريطانية.

يتراوح ترتيب البحوث الفائزة بالجوائز من الأسوأ إلى الأكثر سوءاً وتقدم الجوائز للأبحاث الفاشلة الخالية من الهدف الواضح وعديمة المعنى والمفهوم، في معظم المجالات التي تغطيها جوائز نوبل الأصلية كالجوائز العلمية التي تشمل علوم الأحياء، والاتصالات، والطب، كما تقدم جوائز في الأدب والاقتصاد والسلام.

قد يتساءل القارئ: ما معنى مثل هذه الحماقات؟ وهل وصل مثل هؤلاء العلماء المقدمين للجوائز والهيئات العلمية المشرفة على هذه الجائزة والجهات الصناعية والتجارية الممولة لهذه الجوائز لحالة من العبث والتفاهة والفراغ، أم أن هناك مغزى لهذه الجائزة؟! .. ويجيب القيمون على هذه الجائزة انها تمنح لعدة أسباب منها أن الكثير من الناس يعتقدون أنهم يجب أن يتم تكريمهم لعمل شيء ما، ويحاولون لفت الأنظار بأبحاث تأخذ شكلاً علمياً ولكنها بلا مضمون وبلا فائدة بالرغم من حسن نواياهم البحثية، وأكد أن هذه الجائزة طريقة مؤثرة نوعاً ما لتلقن مثل هؤلاء العلماء درساً لن ينسوه، وتحثهم لتوخي الحذر في تخطيط وتنفيذ وعرض أبحاثهم العلمية والبعد كل البعد عما هو غث ووردي. وأضاف: إنها طريقة سرّية جداً لإغواء الناس بالتفكير والتدبر في دور وأهمية العلم.. وبالرغم من أن الجوائز قد تبدو انتقادية، فإن الجائزة لا تعرض تفاصيل النقد العلمي للأبحاث، بل تكتفي بإعطاء الجوائز بدون تعليق، ويذكر المقال العلمي المنشور ومكان نشره فقط. ومن الممكن أن يرشح العلماء أنفسهم للجوائز المرغوبة أو بالأحرى يرشحون أحد أعدائهم. وقد يلتمس الكثير من العلماء الفائزين بهذه الجوائز العذر للجنة الجوائز بعد مراجعة أنفسهم، ورويتهم لأخطائهم الفادحة، بالرغم من سوء السمعة العلمية التي تلتصق بمعظم الفائزين. يمثل هذه الجوائز التي لا يريدها أحد ■

التربية والثقافة في زمن العولمة

صدر للدكتور رياض سليم كتابه الجديد " التربية والثقافة في زمن العولمة" في ٢٠٨ صفحات عن الدار الوطنية للدراسات والنشر والتوزيع، ويتناول في الفصل الأول التعليم والتربية الاجتماعية، ويركز على التربية في الأسرة والمدرسة والجامعة إضافة إلى التربية الاجتماعية ودور وسائل الإعلام. ويعالج الفصل الثاني موضوع علاقة الثقافة بالنظام والتربية، مفهوم الثقافة، مكوناتها وعناصرها ووسائلها وتقنياتها، ويتناول العلاقة بين التربية والثقافة. أما الفصل الثالث وعنوانه " قضية الثقافة والتربية وابعادها المعرفية"، فيتناول المعرفة والواقع الاجتماعي، التربية الهادفة والثقافة الملتزمة، قضية الثقافة والتربية والهدف المعرفي للتربية والثقافة ■

" أبجد هوز" مدارس لبنان ...

صدر عن دار النهار للنشر للمؤلف ادغار جلاّد كتاب بعنوان " أبجد هوز... مدارس لبنان من تحت السنديانة إلى العالم". يحكي المؤلف في هذا الكتاب حكاية التعليم في لبنان من قضيب الرمان في يد المعلم وبضعة تلاميذ يجلسون على كومة أحجار تحت سنديانة في قرية، إلى مدارس حديثة مجهزة بالكمبيوتر ووسائل إيضاح وأساليب تقويم حديثة. ويعود بالتاريخ إلى المراحل الأولى لتأسيس المدارس اللبنانية بدءاً من الحقبة الرومانية ومدارس الحقوق في بيروت، مروراً بالقرون الوسطى، وصولاً إلى العصر الحديث، حيث شهدت بيروت نشاطاً تعليمياً ميزها عن محيطها من خلال مدارس الإرساليات المسيحية الغربية والمدارس الإسلامية، ويتطرق المؤلف إلى قيام الجامعات في لبنان ودورها في النهضة التعليمية التي جعلت من بيروت مركزاً أكاديمياً لا مثيل له في الشرق الأوسط ■

قستان للاطفال

صدر عن دار "تورنينغ بوينت" للنشر والتوزيع قستان للأطفال، الأولى بعنوان "العماق العماق" والثانية "العماق العماق يغني: سنة حلوة يا سلطة"، طبعة أولى ٢٠٠٥، من تأليف رانيا زغير، رسوم سمر زيادة، وتصميم ربما أبو شقرا وطبع دار الكتب.

إلى الطابع المسلي لهذين المؤلفين، فهما يحملان قيمة تثقيفية وتعليمية مهمة تعرف الأولاد على عالم الأرقام وتحديد أعضاء الجسم، الكتابان يتوجهان إلى الأطفال ما بين الثالثة والسابعة من العمر، بنصوص إيقاعية ورسومات ملونة جذابة ذات طابع شرقي، عملاّن يحركان خيال الطفل ويحثانه على القراءة خصوصاً باللغة العربية ■

اكتشاف جين صعوبة القراءة

اكتشف باحثون في "ويلز" في لندن جينا يعتقد انه المسؤول عن صعوبات القراءة. وكان فريق البحث الذي قاده جولي وويليامز وميتشيل اودونوفان من قسم الطب النفسي في كلية طب ويلز في كارديف، وجد الجين الذي أطلق عليه "كي أي ي ي ٣١٩". وشمل البحث ٣٠٠ أسرة في كل منها على الأقل طفل يعاني من صعوبات في القراءة. وقالت ويليامز أن الاكتشاف يمكن ان يساعد في فهم افضل "لواحد من اكبر الأسرار الغامضة في علم دراسة الأعصاب". وأضافت "هذه الدراسة الأولى لتحديد جين يساهم في قابلية الإصابة بالشكل الشائع لخلل القراءة". وتابعت "هذا تطور مثير وربما يعطينا الفرصة لفهم كيف يعالج المخ باللغة" ■

أقوال:

"يا جاهل العلم تعلم، فان قلباً ليس فيه شرف العلم كالبيت الخراب الذي لا عامر له"

ابوذر الغفاري

"كما ان العنقود لا يعصر خمراً ما لم يدس بالأقدام، هكذا أدمغة المفكرين لا تأتي بأفكار خالدة ما لم تضغط عليها يد الألم"

سقراط

"لو لم اكن ملكاً لكنت معلماً"

الملك فيصل الأول

"قد يبلغ الكلام حيث تقصر عنه السهام"

مصطفى أمين

"من لا يتفوق على معلمه يكن تلميذاً تافهاً"

ليوناردو دافنتشي

مكتبة الاسكندرية تنتج فيلماً عن موزار

بدأ مركز الفنون في مكتبة الإسكندرية احداث أعماله الموسيقية، في إطار مشروعات اوركسترا حجرة المكتبة لاهياء التراث الموسيقي القومي والعالمي، وقام المركز بانتاج اول فيلم تسجيلي وثائقي باللغة العربية عن المؤلف الموسيقي النمساوي الراحل فولفغانغ اماديوس موزار، رائد التأليف الموسيقي في العصر الكلاسيكي. يتضمن الفيلم مراحل حياة موزار منذ كان طفلاً عبقرياً في الموسيقى حتى آخر حياته. كما يقدم الفيلم نماذج من اعمال موزار المختلفة مثل: الاوبرا، الكونشرتو، وموسيقى الحجرة، والسوناتا، بالاضافة الى اعمال الكورال. ويتضمن الفيلم حوارات ومقابلات مع متخصصين في العلوم الموسيقية المختلفة. وعلى هامش انتاج الفيلم سيصور مركز الفنون الاعمال الموسيقية الموجودة في الفيلم على اقرص مدجة منفصلة، بالاضافة الى كتاب باللغة العربية عن حياة موزار ■

"كلوكي" منبه يمشي لإيقاظ الكسالى



ابتكرت طالبة عمرها ٢٥ عاماً تدرس في معهد التكنولوجيا بولاية "ماساتشوستس" الأمريكية، منبهها سيحدث ثورة في عالم المنبهات لانه يجبر من يغطون في نوم عميق على البحث عنه لإسكاته. والمنبه الجديد "كلوكي" الذي صمّمته جوري ناندا للتغلب على إساءة استخدام زر إيقاف جرس التنبيه الموجود في معظم المنبهات يسقط على الأرض ويسير عند أول ضغطة على زر التنبيه لإسكاته. ومن اجل إسكاته يتعين على الشخص النهوض من السرير للعثور عليه. والمنبه مزود بعجلتين من المطاط وغطاء من الصوف الخشن السميكة ومواد أخرى تعمل على تخفيف اثر الارتطام عندما يقع على الأرض. وبداخل المنبه شريحة كومبيوتر تحدد بصورة عشوائية المسافة التي سيذهب اليها المنبه ولذلك فهو يتوقف في مكان مختلف كل صباح. ومنذ انتشار أول أخبار عن "كلوكي" على الإنترنت الشهر الماضي انهالت على المصممة ناندا رسائل بالبريد الإلكتروني من أناس في أنحاء العالم يطلبون استخدام اختراعها في البيع أو الشراء أو الاستثمار. وبين الذين ابدوا اهتماماً بالمنبه الجديد، امرأة بلجيكية كتبت تقول إنها تعاني ارهاقاً مزمناً وان "عشرة منبهات" لا تستطيع إيقافها. وقال رجل من فرجينيا "ربما أكون صاحب الرقم القياسي للضغط على زر إسكات جرس المنبه على مدى خمس سنوات متواصلة. إنني احتاج المساعدة. ربما يكون "كلوكي" هو أملي الوحيد". واقترح آخرون إدخال تعديلات على المنبه الجديد. وقالت ناندا "قال أحد الأشخاص انه لا يمانع إذا بخ المنبه الماء عليه".

ولسوء حظهم فان "كلوكي" لا يزال طور البحث وغير متاح تجارياً حتى الآن. لكن ناندا قالت إنها تضع اللمسات الأخيرة على نموذج تأمل ان تبدأ في اختباره قريباً بهدف طرحه للبيع في الأسواق ■

ومنبه آخر يقرأ مخك ويوقظك برقة



ابتكر طلاب يعانون من قلة النوم في جامعة براون في رود ايلاند منبهاً جديداً يوقظ النائمين بشكل رقيق أثناء المرحلة الأخف من نومهم. وذكرت مجلة "نيوساينتست" أن المنبه المسمى "سليب سمارت" يقيس مرحلة نومك ويتنظر حتى تصبح في المرحلة الأخف قبل أن يوقظك. ويقول مصنعه أن ذلك سيجعلك تشعر بانتعاش عند استيقاظك كل صباح. والمنبه من بنات أفكار أريك شاشو المتخرج حديثاً من الجامعة وأصدقائه الذين أسسوا شركة لتطوير الفكرة وانتهوا تقريباً من وضع النموذج الأولي ويأملون في تسويق المنتج بحلول العام المقبل. وقال شاشو: "لأننا ممن يعانون من قلة النوم بدأنا نفكر في ما نفعله إزاء ذلك" ويسجل المنبه موجات مختلفة للمخ أثناء كل مرحلة من دورة النوم مستخدماً معالماً دقيقاً وشريطاً على رأس النائم مجهزاً بأقطاب كهربائية ويجري توصيل المعلومات لاسلكياً إلى المنبه. وقالت المجلة: "ترمج المنبه بالتوقيت الأخير الذي ترغب في ان تستيقظ فيه وبناء عليه يوقظك أثناء المرحلة الأخيرة الخفيفة من النوم" ■

قناة مغربية لحو الامية

يستعد المغرب لإطلاق قناة تلفزيونية رابعة ذات توجه تربوي تثقيفي في ٢٨ شباط الجاري. ويقول المشرفون على هذه القناة إنها "تدعم مشاريع إصلاح التربية وبروز المدرسة المغربية الجديدة". وستهتم القناة الجديدة بالبرامج ذات الطابع الثقافي والتربوي والأسري ومحو الأمية، ومن بين الجمهور المستهدف النساء، علماً أن نسبة الأمية في المغرب مرتفعة وتصل إلى نحو ٤٨ في المئة حسب إحصائيات رسمية، وتتفشى بصفة خاصة في أوساط النساء. ومن المنتظر أن تبث القناة الجديدة من الخامسة مساءً إلى الحادية عشر، وتخصص أربع ساعات منها للبرامج وساعتين لاعادة البث ■

الإعلان عن الاشتراك في:

المجلة التربوية

يصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء

لقد اعتمدنا مبدأ الاشتراك لتمكين المعلمين من الحصول على نسخ خاصة بهم، تصل إليهم بحسب عناوينهم، وتبقى بمثابة أرشيف تربوي في مكتبتهم. أما الآلية التي يستطيع المعلم بموجبها الحصول على المجلة فيمكن ان تتم من خلال الخيارين الآتيين:

– الاشتراك الفردي المباشر

– الاشتراك الجماعي أو اشتراك المؤسسات التربوية، أو مجموعة معلمين منتقلين الى مؤسسة تربوية واحدة، وفي هذا الاطار يمكن للمؤسسات التربوية الخاصة والرسمية وللقيمين عليها بشكل خاص العمل على تنظيم موضوع اشتراك المعلمين لديهم بشكل جماعي وذلك لضمان وصولها الى كل مشترك، مما يرفع من مستوى كفاءته وينعكس ايجاباً على أدائه التربوي داخل الصف، وبذلك تكون إدارة المدرسة مساهمة في تحقيق الأهداف التي نتعاون جميعاً، كل من موقعه على تحقيقها.

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

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

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

أو

٢
حوالة بريدية تثبت تسديد المبلغ للمركز
التربوي للبحوث والإنماء

أو

١
شيك مصرفي باسم
المركز التربوي للبحوث والإنماء

طلب اشتراك في المجلة التربوية

الاسم:

المهنة:

المدرسة أو المؤسسة:

الهاتف:

ص.ب.:

العنوان:

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

مقابلة مع الاديب ميخائيل نعيمة اجراها ميشال عبد المسيح

العدد الثالث ٧٤ - ١٩٧٨

ذاكرة
المجلة

الأستاذ ميخائيل نعيمة بحر واسع بعد العوز لا يعرف معه من أين بدأ ومن أين لحد يعرف لا بل هو كحل صين . فيه القصة العديدة وكل قصة لها الأخرى حلالاً وورداً . فأى قصة تسبق وأي زهرة تلمح ؟
ويحسن سعي في لغتنا هذا إلى استنساخ الأستاذ نعيمة . لا الأديب الفيلسوف الذي يعهد . وإنما الأستاذ البري الذي ينطق إلى الاستماع إلى لرائه الروبوت . على العجل الحديد يتردد بهذه الأراء فكيف نرأس له في بناء ذاته وبناء شخصيته وعظماؤه .



صورة الطوارق قطار

١ - الكثير . وهو مدار تتلاشى فيه فكرة الزمان والمكان ، ولا يبقى هناك غير دمجومة أولها الأزل واخرها في الأبد . وكل تربية لا تأخذ هذه الأمور بعين الاعتبار هي تربية ناقصة . والتربية الصالحة هي التي تدل الإنسان على هدفه وعلى الوسائل التي تتحكم من بلوغ ذلك الهدف .

٢ - إذا كانت هذه غاية التربية . فما هو دور المعلم ؟

قلت في البداية إن الإنسان معقد أظن العقيد . والمربي الصالح هو الذي يحاول أن يفهم طبيعة التلميذ الذي يربيه فلا يكلفه فوق طاقته . بل يتدرج به برفق ومحة . من كائن صغير عائله يكاد لا يتعدى بيته إلى كائن يفكر في البلدة التي ولد فيها ثم في البلاد التي تنتمي إليها تلك البلدة . ثم في الأرض وكل من عليها وما عليها . ثم في الكون الأوسع الذي ليست هذه الأرض سوى كرتية صغيرة بين بلايين الأجرام السماوية الدائرة في الفضاء .

فالتربية يجب أن تهتم بجسد الطالب اهتمامها بروحه وبالوظائف الكثيرة التي أودعته إياها الحياة . فتربية بدنية وعقلية وتربية روحية وتربية جمالية وتربية إنسانية شاملة يحسن الطالب معها بأنه فرد في عائلة كبيرة جداً هي الإنسانية على بكرة أيبها . وهذه التربية لا بد لها من مربين استطاعوا أولاً أن يربوا أنفسهم . فالمربي الصالح وحده يستطيع أن يخلق تلامذة صالحين . أما الذي لم يرب نفسه هو بعد فكيف له أن يربي غيره ؟

لذلك كان لزاماً على المهتمين بالتربية أن يخلقوا أولاً مربين صالحين .

٣ - لا شك أن التربية تقوم على عناصر أساسية وهي : التلميذ - المعلم - الأهل ما العلاقة التي يجب أن تقوم بين هذه العناصر الثلاثة ؟

قد يكون في استطاعة الدولة أن تجد المعلمين المشائين لشئ مدارسها .

١ - أستاذ نعيمة . ما الغاية من وجود الإنسان ؟ وما غاية الإنسان في الوجود ؟ ما التربية التي تساعد الإنسان على تحقيق ذاته وتحقيق غايته في الوجود ؟

الإنسان معقد أظن العقيد . فهو في أسفله ينحدر إلى درجعات الجحيم ، وهو في أعاليه مشوق إلى أن يعاقب الله عناقاً لا انفكاك بعده . فالتربية الصالحة هي التربية التي تأخذ بعين الاعتبار كل ما في الإنسان من خير وشر ، والمربي الصالح هو المربي الذي يعرف ما في أسافل الإنسان وأعاليه . ويحاول أن يوجهه التوجيه الصالح لبلوغ أقصى أهدافه . وما عسى هدف الإنسان أن يكون . ذلك ما تستطيع الوصول إليه من خلال أشواق الإنسان فهو يشفق أن يعرف كل ما أطلق عليه الآن وأن يتحكم بكل ما يتحكم فيه . ذلك هو هدفه من وجوده . وهذا الهدف لا يمكن بلوغه بقفزة واحدة وفي فترة محدودة من الزمان ، فالزمان كله في اعتقادي هو الساط الممدود أمام الإنسان لبلوغ أهدافه وما الأعمار تطويها سوى مراحل قصيرة لتلك الرحلة التي تستغرق أهديات . وأنا لا أستطيع أن أتصور إلماً يطالب الإنسان بأن يعرف معرفة تامة في خلال سنوات معدودات .

فإذا كان يستحيل علينا أن نتقن علماً إنسانياً واحداً في خلال عمر واحد . فكيف بنا ندرك أو نتقن العلم الأعلى والأعظم وهو معرفة الله !

لذلك أقول إن القوة التي ندعوها الله قد بسطت للإنسان الزمان كله ليدركه في النهاية . ويتحد فيه كما يدرك النهر البحر ويصبح واحداً مع البحر .

ولذلك تراني أعتق فكرة التخصص . والتخصص يعني عودة الروح إلى الأرض كرتة بعد كرتة لتأخذ كل ما تستطيع الأرض أن تعطيه لها من معرفة . وإذا ذلك تسخني عنها العيش في مدار أوسع من مدار الأرض



الذي يولد في بيت يتحكم فيه الثغرين أيه وأمه أو نمر لقمه العيش فيه . ويد الدولة أفسر من أن تطال البيوت وأن تخلق آباء صالحين وأمهات صالحات . لذلك تبقى التربية البيتية خارج نطاق الدولة ، وتبقى أبعد بكثير من أن يتحكم فيها مجموع . هناك عبقريون ولدوا في أفقر العائلات ، وهناك مجرمون ولدوا في أغنى العائلات . لذلك تبقى التربية البيتية أمراً لا يمكن أن نتحكم فيه ، لا نحن كأفراد ولا الدولة كمؤسسة ، والتي تمثلنا بعض التمثيل وما دعنا لا نستطيع أن نتحكم في التربية البيتية فإن كلامنا على التربية ، يبقى تمحيات أكثر منه وقائع . أما النتيجة فهي مغلقة بالأسرار التي لا يستطيع كشفها لا المعلم ولا الكاهن لا ولا حتى النبي . إن العالم الأمل الذي تفكر فيه لا زال بعيداً جداً عن التحقيق ذلك لأن لكل إنسان حياة يشترك فيها مع باقي الناس وحياة لا يشاركه فيها أي إنسان ، ولذلك تبدأ التربية بالفرد قبل أن تتناول للمجموع أما التربية التي ترمي إلى خلق مجتمع صالح فستبقى حلماً من الأحلام ولكنه حلم لليد ونحن ساهون إلى تحقيقه . ولعمري فالحياة كلها حلم ! وجمالها في أنها تدفعنا دعماً إلى تحقيق أحلامنا . وحسبنا أن يحقق واحد منا ذلك الحلم لينمو لنا نبراساً نهتدي بنوره ونسعى إلى الوصول إليه بقفزة واحدة فاعتدى إنسان



ولكنه ليس في استطاعة الدولة أن تختار الآباء والأمهات ، فهؤلاء تربطهم روابط ، لا تدخل للدولة فيها على الإطلاق . ولئن استطاعت الدولة أن تخلق معلمين صالحين فليس في استطاعتها على الإطلاق أن تخلق آباء وأمهات صالحين . يبقى أنا أعجز من أن أعرف لماذا يولد هذا الولد وله مؤهلات ، بعينها ، ليس لنا أي يد في تكوينها فلكل مخلوق حياته . وطريق سير عليها في حياته ، وليس لنا أي يد في اختيار تلك الطريق وفي الإمكانيات التي تجهز بها الحياة كل مخلوق من مخلوقاتها . ووظيفة المدرسة من هذا القبيل لا تختلف كثيراً عن وظيفة القابلة .



فالقابلة تتلقى الواليد من أرحام أمهاتهم ، ولا يد لها على الإطلاق في توجيه أولئك الواليد . كذلك المدرسة ، تنقل التلاميذ وتعطيهم ما لديها من المعلومات ولكنها لا تستطيع أن توجه حياة التلميذ إلى هدف معين بعينه ، فلكل تلميذ مؤهلات لا يستطيع المعلم أن يوجهها إلى هدف بعينه ولكنه يستطيع أن يعطي التلميذ بعض المعلومات التي تساعد في شق طريقه والسير في ذلك الطريق حتى نهايته . وكيف لأني معلم أن يعرف غاية الحياة من وجود هذا الطالب أو ذلك ، فالتاس كما قال الشاعر :

« صناديق مغلقة وما مفاتيحها إلا التجارب »

ما أشبه المعلم من هذا القبيل بالزارع الذي يزرع ، الذي يبلر من كنهه ولكنه لا يستطيع أن يتبع كل حبة أين تقع وماذا سيكون نصيبها . وأنا عندما أفكر في حياتي الخاصة لا يسعني إلا أن أذكر بالخير جميع المعلمين الذين كانت لهم يد في تربيتي ، ولكنني لا أعرف معلماً واحداً كان يستطيع أن يتنبأ لي بماذا ستكشف عنه حياتي ، فهذه الأمور كلها ليست في يد المعلم بل في يد الأقدار التي تتحكم بحياة كل منا . والتي هي في الواقع نتيجة حتمية لما علمناه وفكرنا فيه واشتريناه في حياتنا الحاضرة وفي حياتنا سابقات .

« ما هو دور العائلة في التربية »

قد يكون للسلطة يد في خلق المدرسة ووضع البرامج للمدارس ولكنه ليس في يد السلطة على الإطلاق أن تقول هذا الرجل : تزوج هذه المرأة . ونحن نعرف أن فروع الزواج أكثر من أن نحصى . والطفل الذي يولد في عائلة عيشها هاتي . وحيزها موفور هو غير العليل

واحد إلى الحق وإلى الحرية وإلى المعرفة التي هي بحق معرفة . إلا كان حافراً لنا للحاق به . وحسب الإنسان أن يعاهد للوصول إلى هدفه ، فلولا هذا الجهاد لكانت الحياة بغير معنى .

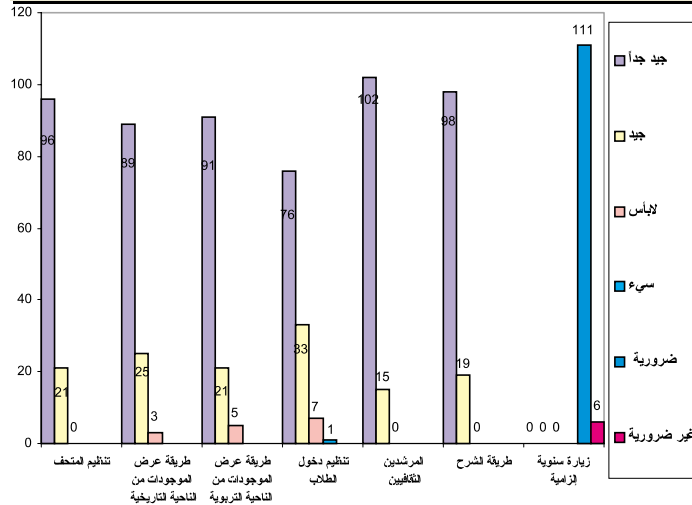
« هل من كلمة تودون النوحه بها إلى المسؤولين عن التربية في لبنان »

وددت لو أن المسؤولين عن التربية في لبنان يزهوننا عن الغايات السياسية والشخصية والاعتبارات الطائفية والإقليمية ، وأن يكرموا المعلم بحيث يستطيع أن يتصرف إلى عمله دون أن يفكر من أين تأتيه لقمة يسبح بها هو وعياله . وأضيف إلى ذلك فأقول أنه من الضروري أن تختار الدولة أخص المعلمين لمدراسها وأن تشرف على المدارس الخاصة عساها أن تربي في طلابها حب لبنان بالدرجة الأولى ثم حب الإنسان في لبنان ، لأن الإنسان هو الثروة الحائلة التي لم نحسن استغلالها بعد .

لمتحف التراث اللبناني



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



الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي
الوزير

تعميم رقم ١٠/٣٠٠٠

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

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

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

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

تطلب وتؤكد على ضرورة تنظيم زيارات للتلامذة الصفوف المنهجية الرابعة، الخامسة، السادسة، والسابعة من مرحلة التعليم الاساسي، والسنة المنهجية الاولى من مرحلة التعليم الثانوي، باشراف مسؤولي المدارس والثانويات، ومرافقة ومتابعة معلمي واساتذة مادي التاريخ والجغرافيا لتلامذتهم، بعد اخذ موافقة اولياء التلامذة والطلاب المعنية، وذلك خلال النشاطات اللاصفية المنصوص عنها في الانظمة المرعية الاجراء.

بيروت في ١٤/١٠/٢٠٠٥

وزير التربية والتعليم العالي

احمد سامي منقره

