الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

تشرين الثاني ١٩٧٤

المجلة التربوية : تصدر عن المركز التربوي للبحوث والانماء - بيروت - لبنان
المدير المسؤول : رئيس المركز

المحتويات

كلمة التحرير	٢
التربية والانماء الوطني ـ الدكتور وديع حداد	٣
من اجل تحديث المنهاج الثانوي في لبنان	٦
اضواء على التعليم الثانوي ومناهجه في بعض الدول المتقدمة ـ الدكتور احمد صيداوي	١٢
ايهما افضل طريقة المحاضرة ام طريقة المناقشة ـ الدكتور جورج المر	٢١
الافلام التربوية التعليمية المتحركة والثابتة ـ الدكتور الياس زين	٢٥
ملامح حديثة لتعليم مادة الرسم ـ الاستاذ حسن جوني	٢٨
لوحات لبنانية ـ الاستاذ سمير ايوب عبده	٣٢
تحضير درس قراءة عربية	٣٤
المكتبة المدرسية في دورها التربوي ـ السيدة عايدة نعمان	٣٦
قواعد عامة في تدريس الرياضيات ـ الانسة مريم سليم	٣٨
اختبار على قانون التنافذية	٤٣
محطات التعلم الذاتي	٤٤
التدريب المهني والحياة الاقتصادية ـ الاستاذ اسعد يونس	٤٥
تعاون البيت والمدرسه ـ الاستاذ وليم خازن	٤٨
لقاء مع مدير اول ثانوية رسمية في لبنان	٥١
باب المراسيم التربوية ـ الاستاذ بشارة حبيب ـ الاستاذ حبيب محفوظ	٥٣
مشروع حلبا الرائد ـ	٥٦
Pourquoi un ciné-club a`lécole- C. Abouchacra	٥٩
Les Activités manuelles dans l'éducation- A. Chahwan	٦٠
Pronunciation Problems- H. Kheirddine	٦١
اخبار تربوية	٦٢
الكلمات المتقاطعة	٦٤

كلمات ثلاث نتوجه بها إلى قارىء « المجلة التربوية »

الكلمة الأولى تشدد على ان التربية التي تتوخى هذه المجلة ان تكون منبراً لها هي التربية بمعناها المطلق ، التربية التي تتعهد الانسان بجميع جوانب شخصيته ومثله وآماله وتطلعاته وحاجاته ومهاراته .

وانطلاقاً من هذا المفهوم تحمل « المجلة التربوية » إلى المعلم المتخصص مواداً علمية مكثفة متصلة بمجالات عمله المهني ، وتحمل إلى الأهل والطلاب والمواطنين ، في جميع دروب الحياة ، مواداً تتصل بالتربية من جوانب قريبة إلى أذواقهم وخبراتهم ومشاغلهم اليومية .

والكلمة الثانية تشدد على اهمية مشاركة القراء في التحرير . « فالمجلة التربوية » ، وهي منبر للتربية في لبنان ، تعتمد على أوسع قاعدة تحريرية ، انها تعتمد على الهيئات التعليمية القادرة وحدها على العطاء الفكري التربوي بسخاء .

من هنا ان أبواب المجلة مفتوحة برحابة لمقالات القراء واسئلتهم ورسائلهم وأخبار نشاطاتهم التربوية والنثرات التي يحلو لهم اختيارها من ثمرات مطالعاتهم . وشعارنا في ذلك « كل قارىء محرّر » .

والكلمة الثالثة تشدد على ان المجلة التربوية ، وهي تضع بين يدي القارىء حصيلة من الأفكار والآراء والتجارب والنظريات ، ترجو ان يتفاعل معها وان تستثيره للجدل والنقاش لتنطبع نهضتنا التربوية الحديثة بطابع تجاربنا الذاتية وطابع تراثنا الحضاري الأصيل ولتوطد في أوساطنا التربوية منـاخـاً علمياً يضمن لنا ان نواكب التيارات التربوية العصرية وان نكون فاعلين فيها بروح سمحة وبعقول منفتحة .

التحرير

التربية والانماء الوطني

الدكتور وديع حداد

التربية كلمة ساحرة تثير اكثر من عاطفة . وما أن تُقَدَّم المطالب باسمها حتى يقف الجميع الى جانبها بغض النظر عن ميولهم وانتماءاتهم . وما أن يبتغيها ولد حتى يندفع الوالد لتأمينها ولو قطع عن نفسه لقمة العيش وباع ارث الجدود . اندفع وراءها اللبنانيون بحماس وثقة بحيث اصبحت طريق الصعود وباب التقدم ، ووظفت فيها الاموال الطائلة وبنيت لها المؤسسات الضخمة وصرفت في سبيلها المجهودات البشرية المتواصلة .
هذه التربية التي تأخذ هذا الميل العفوي والحماس الحياتي من لبنان واللبنانيين ، ماذا تعطي للبنان ؟ ما هو دور التربية في انماء لبنان ؟

١ ـ التربية الحقة تساهم في الانماء الاقتصادي :
يحتاج لبنان الى انماء اقتصادي يأخذ بعين الاعتبار التوقعات المستقبلية والطموح اللبناني الذي يحول الوطن من بلد صغير في حجمه وتعداد ابنائه الى بلد كبير في قيمة الاقتصادية ومجال عمله .
والتربية تساهم في هذا النمو الاقتصادي بأن تعد العناصر البشرية التي يعتمد عليها الاقتصاد ويتطلب ذلك عملا دائباً وتربية مستمرة مبنية على الحاجات الحاضرة والتوقعات المستقبلية كما يتطلب مناهج تولد اليد العاملة والفكر المبتكر والذهنية التي تؤمن بالاكتشاف . وبما أن الاقتصاد أصبح يعتمد الى حد بعيد على الابتكار والاختراع وعلى أخضاع الموارد البشرية للفكر الأنساني وعلى استنباط فعالية توظيف الاموال بشكل يُعطى مردوداً عالياً ويؤمن عملية تضاعفية الانتاج ، فإن الدور الذي تلعبه التربية في هذا المجال أصبح أساسياً .

٢ ـ التربية الحقة تساهم في الانماء السياسي .
لا يمكن للبنان ، البلد الفتي في استقلاله ، أن يرسخ هذا الاستقلال إلا على شعب مثقف متعلم . **فالاستقلال يتخطى استقلال ضمان الحدود وسيادة الارض ، ليصبح عند اكتماله استقلالا فكريا وانسانيا وثقافيا .** استقلالا نابعا من قلب الانسان وفكره ، يستطيع معه كل لبناني ان يتوجه بذهنه وفكره وقلبه وكيانه الى وطنه فيقول : انا لبناني .
والتربية تساهم في الانماء السياسي عن طريق التوعية الشعبية لتحرير تطبيق القانون من المداخلات . فلا يعود المواطن ينظر الى المؤسسات السياسية كمجال لتمكينه من تخطي القانون ولا يعود يقيِّم رجال السياسة بقدر امكانياتهم في المداخلة . ولا تعود محاولات التخطيط والتنظيم تصطدم بمعارضة المواطن الذي لا يستطيع معها أن يستعمل الوساطة .
والتربية تساهم في تثقيف المواطن لكي يمارس الديمقراطية الحقيقية في المحافظة على القانون واحترام حقوق الغير والقيام بالواجبات التي تمليها المواطنية الحقة ، وعند ذلك تتطور السياسة من الحيز المحلي والفئوي الى الحيز الوطني والانساني .
٣ ـ مساهمة التربية في انماء لبنان هي مساهمة في الانماء الفكري ، لان الطابع المميز للمجتمع المتطور ، المستوى الفكري الذي يتحلى به افراده . والمستوى الفكري لا يقاس بكمية المعرفة وإنما يقاس

بمنهجية التفكير التي تحكّم العقل بالعاطفة والتي تجعل الكلمة نتاجاً للفكر وتعطي للغة معنى وجوديا بحيث لا تعود تعكس واقعا وإنما تقولب واقعا جديدا وتنقله من الاطار غير المحدد الى المحدد ومن التشويش الى الانتظام . وبهذه العملية يرفع الانسان نفسه من مستوى الطبيعة العفوى الى مستوى الإنسان الذي يتمكن من الكلام تعبيرا عن الفكر .

التربية تستطيع أن تحرر الانسان اللبناني من الصمت الذي يعكس نفسية مترددة ، غير راسخة ، تعيش في يقينية الانتساب والهوية ، وتقوده في مغامرة التعبير عن الحقيقة لا بل في مغامرة خلق الحقيقة من عناصر الفوضى الهيولية .

التربية تستطيع أن تحرر الانسان اللبناني من الهذيان ، فلا يستعمل الكلمة بعكس الفكر ولا يستعمل الكلمة ليشوش على الفكر . وتستطيع أن تحرر الانسان من العنف سبيلا الى التعبير بدل الكلمة وأن تحرره من التكلم الانفرادي فرديا أو جماعيا وكأن ليس في الوجود سوى فئة واحدة أو شخص واحد أو اتجاه واحد . **فالكلمة وجدت للحوار وللتواصل الفكري** ولم توجد للمونولوج يمارسه فرد أو تمارسه جماعة وحدت كلمتها وتعتبرها نهائية . قال نيتشه : « انسان بمفرده هو دائما على خطأ لان الحق يبدأ بشخصين » . فالتربية تحرر الانسان من هذا التكلم نحو الذات ، التكلم الافرادي ، وتتجه به في مغامرة اختبار فرح الاقناع والاقتناع .

اية تربية هي التربية التي تساهم في هذا الانماء ، الانماء الاقتصادي والسياسي والفكري ؟ ليست التربية الكلاسيكية التي تعتمد على تلقين المعلومات بل التربية التي تفجر المدرسة من اطارها الكلاسيكي وحصريتها ضمن جدران أربعة لتجعلها مدرسة تستقطب المجتمع ، ومدرسة تذهب الى المجتمع . التربية في سبيل انماء لبنان هي التربية التي تتركز في مدرسة تجمع بين المنهج الاكاديمي والمنهج المعرفي والمناهج التي ترتبط ارتباطا مباشراً بالمجتمع ان كان من حيث أسلوب الحياة أو طريقة المواطنية الصالحة أو ممارسة المهن المختلفة . التربية الانمائية هي التربية التي تعتمد اسلوبا خاصا في التعليم ، أسلوبا لا يعتمد على الأخذ والعطاء بل يعتمد أول ما يكون على المشاركة الفعالة في اكتشاف المعرفة . فكل دعوة الى المشاركة تستثني المشاركة في اكتشاف المعرفة هي دعوة ناقصة لان المشاركة الحقيقية ، المشاركة التي ترفع الانسان الى مصاف المكتشفين ، هي المشاركة التي يطلب فيها الطالب أن يكون شريكا للمعلم في الذهاب الى مناهل المعرفة والتمتع بلذة الاكتشاف والجماعة التي تريد مشاركة وتصر أن يقدم الاستاذ كتابا واحدا لكي تتعلم منه لا تعي معنى المشاركة في التربية .

لترسيخ معنى الديقراطية في التعليم ، بمعناها الاصيل ، التي تقدم نوعية عالية ، صالحة ، خيرة من التعليم لكل مواطن لبناني . هي التربية التي لا تفضل لطالب لبناني نوعا من التعليم يختلف عن النوع الذي تفضله لطالب لبناني آخر بناء على معتقده أو بيئته أو انتماءاته . بل تؤمن مستوى عاليا ، واحدا ، من المعلم ، والبناء المدرسي ، والكتاب المدرسي ، وسائر الوسائل التربوية . هي التربية التي تؤمن ثقافة لبنانية مستمدة من أصالة هذا الوطن ومن تراثه الحضاري .

التربية في سبيل إنماء لبنان لا تقتصر على العمل ضمن أجهزة وزارة التربية والمؤسسات التربوية لان الدور الحياتي الذي أكتسبته يحتاج الى مساهمة اللبنانيين جميعا ، الى فعل إيمان عند اللبنانيين :

فعل ايمان بغلبة العقل على العاطفة ، الايمان بأن المشاكل الإنسانية والاجتماعية تحل عن طريق التفكير السليم لا عن طريق الصخب والشائعات والصياح والتظاهرات ، الايمان بغلبة العقل في التخطيط والدرس واستقصاء الحقائق وبلورتها وتنفيذها وفحصها واختبارها وبالتالي قبولها او رفضها .

فعل الايمان بأن العلاقات الاجتماعية المبنية على غلبة العقل على العاطفة تخلو من التعصب والتهجم . فالتواصل الفكري هو كلمة العقل للعقل لا لكمة اليد أو صيحة الغضب أو عرض العضلات . وفي موكب نصرة العقل لا مجال للعنف والترويع ، مهما كانت الاسباب والدوافع . فالمجتمع الذي يكرس حرية التعبير قولا أو كتابة كيف يمكن أن نبرر فيه أعمال العنف كتعبير عن الرأي ؟

فعل إيمان بأن الديمقراطية الصحيحة ترسخ باستقرار على شعب متعلم ومثقف يستطيع أن يعرف حقوقه فيطالب بها ويتمكن من فهم مسؤولياته فيضطلع بها ويمارسها بفعالية وثقة واستيعاب . **وبالتالي فأن مفتاح بناء الوطن وازدهاره وترسيخه واستقراره هو في تحضير جيل متعلم يشترك في تطوير مختلف مرافق الحياة اللبنانية للانتقال بهذا الوطن من طور التخلف الى مصاف الدول المتقدمة .**

فعل إيمان بأن للكفاءة والجدارة في المدى البعيد المكانة الاولى . تمر أوقات في مراحل نمو كل وطن تعطى فيها الأفضليات في العمل والانتاج لاعتبارات تخرج عن نطاق الاختصاصات والكفاءات والجدارات ، فتنجم عن هذه الحالة المأساوية هجرة الادمغة ويأس في صفوف المتعلمين وصدمة في اوساط الاختصاصيين . الا أن الايمان بالجدارة يعيد الرجاء ويرسخ الإيمان بأن العلم والتربية في النهاية سينتصران وأن المجال سيتاح أمام ذوى الأختصاص لولوج المجتمع والمراكز الحساسة من الباب الواسع دون أن يحملوا على اكف أهل السياسة أو أصحاب النفوذ . فالمستوى الحضاري لأي بلد لا يقاس بعدد المتعلمين فيه ولا بمهارة الاختصاصيين وإنما بالمكانة التي يعطيها لذوى الكفاءة العلمية وبالمجالات التي يستغل فيها طاقاتهم ومواهبهم ومعارفهم .

التربية العاملة في سبيل انماء لبنان اقتصاديا وسياسيا وفكريا هي هذا المزيج من العقيدة التربوية والنشاط التربوي والإيمان بالتربية طريقا للانماء الوطني . هذه جميعها ، ولكن اعظمها الايمان بوطن يستحق أن تستثمر التربية وعلومها وتكنولوجيتها في سبيل إنمائه .

الملف التربوي

يطرح

قضية المنهاج الثانوي في لبنان

- اهميته
- نقاط الضعف فيه
- محاولات تحديثه
- التعديلات المقترحة
- اهدافها الرئيسية
- تجارب البلدان المتقدمة في هذا الميدان
- اضواء على المناهج التربوية في :

فرنسا
الولايات المتحدة
الاتحاد السوفياتي

من اجل تحديث المنهاج الثانوي في لبنان

يعتبر التعليم الثانوي مرحلة مهمة في تربية النشء وتنمية ثقافته واعداده اعدادا جامعيا ومهنيا ، وهو يهيء للانسان الاجواء المناسبة لكي يعرف نفسه ويعد ذاته .

وما تزال هذه المرحلة من التعليم باجماع المتخصصين في التربية ، مقصرة في تأمين تكافؤ الفرص لجميع الذين يرغبون في متابعتها اذ لا يصل اليها من المرحلة المتوسطة سوى عدد ضئيل من التلامذة كما تدل الاحصاءات المبينة .

ومن هذه المعطيات رأى المركز التربوي للبحوث والانماء من الضروري تحويل هذه المرحلة الى مرحلة واسعة تستطيع ان تدخلها نسبة عالية من اللبنانيين ليشمل التعليم معظم الشباب اللبناني ، ولتتاح فرص النمو والتكامل لجميع الميول والامكانات ، لا سيما وان نجاح التعليم الجامعي يعتمد الى حد كبير على القاعدة التي تعدها المرحلة الثانوية ، وكلما قويت القاعدة وتوسعت زاد عدد المتخصصين وتنوع وارتفعت نسبة المفكرين والمخططين والباحثين وسائر العاملين في العلوم العالية .

وبالاضافة الى كل ذلك فان التعليم الثانوي يكون قاعدة أساسية لاعداد العناصر البشرية للعمل والانتاج والمواطنية أي لخلق شعب عامل ومثقف يعي مسؤولياته ويعرف ما له من حقوق ، وما عليه من واجبات وبهذا يمكنه ممارسة الديمقراطية ممارسة صحيحة .

من هذه المنطلقات جميعا ، ذهب المركز التربوي في عملية تعديل المناهج الثانوية مستندا في ذلك الى تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال ، والى تجربتنا الذاتية ، ومن المقرر وفقا للجدول الزمني ان تدخل المناهج الثانوية الجديدة في التعليم في أول العام الدراسي ١٩٧٦ – ١٩٧٧ .

ونظرا الى أهمية هذه المرحلة وتعديل برامجها قبل سنة ١٩٧٦ بعد ان تم تعديل مناهج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة رأى المركز التربوي للبحوث والانماء ضرورة اشراك معظم الفئات المسؤولة عن التربية والتعليم العاملة في هذا الحقل ، في تحليل مناهج التعليم الثانوي ، وابداء الاراء وتوجيه التوصيات .

وقد دعا المركز الى ندوة اشتركت فيها فئات من التعليم الرسمي والخاص والجامعات ، امتدت في المرحلة الاولى ثلاثة أيام متتالية في ١٩ و ٢٠ و ٢١ حزيران ، قدم خلالها دراسات حول المناهج في لبنان وغيره من البلدان المتقدمة وقد جرى نقاش مطول حول هذه الدراسات وخاصة من حيث أهميتها في تطوير مناهج المرحلة الثانوية في لبنان كما جرى نقاش موضوعي حول المناهج الحالية بغية تحسينها مبنية على دراسة ميدانية « استطلاع الاراء حول البكالوريا اللبنانية » استفتيت فيها آراء عينة من التلامذة والاساتذة الثانويين وأساتذة الجامعات وأهل التلامذة وأرباب العمل ، وعلى دراسة أخرى حول « تطور المناهج الدراسية في لبنان » للدكتور منير بشور تتضمن مقارنة المناهج من الناحية التاريخية وعلى دراسة ثالثة حول « أوضاع التعليم في بعض البلدان المتقدمة كالاتحاد السوفياتي ، الولايات المتحدة ، فرنسا ، انكلترا » أعدها الدكتور احمد صيداوي .

وفي المرحلة الثانية عقدت الندوة اجتماعا آخر لمدة يوم كامل في ١٢ تموز ١٩٧٤ قدم المركز خلالها « وثيقة عمل » حول مناهج المرحلة الثانوية فنوقشت الوثيقة وعدلت ثم أقرت واستخلصت الندوة عددا من التوصيات منها :

العمل على وضع المناهج الملائمة لمرحلة التعليم الثانوي تأمينا لاستمرارية متناسقة في تطبيق المناهج المعتمدة في مرحلة التعليم المتوسط . وكذلك فقد رأى المؤتمرون ، تلبية لمتطلبات الحياة المتطورة ، اعتماد ما يلي :

أ – الابقاء في المرحلة الاولى على اعتماد فروع البكالوريا الحالية اي العلوم الرياضية ، والعلوم الاختبارية ، والعلوم الانسانية ، والعلوم الاجتماعية بالاستناد الى مناهج جديدة توضع في ظل نظام المجموعات الذي ناقشه المؤتمرون .

ب – البدء بتطبيق نظامي المجموعات والمقررات على عينات من المدارس على أساس تجريبي ، على ان يباشر منذ الان باعداد الجهاز التعليمي والمعدات اللازمة لتعميم النظام الجديد بعد اختباره ، وعلى ان يراعى مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع اللبنانيين في جميع المناطق دون تمييز بين القطاعين العام والخاص . كما يوصي المؤتمرون ان يؤمن المركز التربوي الافادة من المرحلة التجريبية لتعريف مديري المدارس ومعلميها بهذين النظامين وبطريقة تنفيذهما .

ج ـ جعل النجاح في الشهادة المتوسطة الزاميا للدخول الى المرحلة الثانوية ، وتعديل نظام الامتحانات فيها لتلبية الرؤيا التربوية الجديدة ولتأمين التوجيه الاكاديمي والمهني .

د ـ التزام المدارس ، بعد تطبيق المناهج الجديدة ، بنسبة معينة من نجاح تلامذتها والا اتخذت بحقها اجراءات ادارية .

دراسة الاوضاع الحاضرة

انطلقت دراسة المناهج الثانوية من ثلاثة منطلقات أساسية :

اولا ـ دراسة المناهج ككل وبشمول من ناحية الاهداف وحاجات المجتمع اللبناني والاحتياجات الدراسية الملائمة وتنويع التعليم ليلائم امكانات التلامذة وكفاءاتهم وميولهم .

ثانيا ـ الالحاح بتعديل المناهج الثانوية قبل سنة ١٩٧٦ لتوفير مناهج حديثة تلائم المناهج المتوسطة الجديدة ، وتتيح متابعة الدراسة للدفعة الاولى من التلامذة الذين أكملوا دراسة منهج السنة الرابعة المتوسطة سنة ١٩٧٥ .

ثالثا ـ استمرار التعديل في المناهج أمر ضروري يفرضه التطور العلمي والاجتماعي .

ومن خلال دراسة المناهج الثانوية الحالية من حيث الاهداف والمنهج وطرائق التدريس والامتحانات ظهرت الاستنتاجات التالية :

١ ـ الاهداف الحالية

ان الاهداف الحالية للمرحلة الثانوية غير منبثقة عن سياسة تربوية واضحة تؤمن التوازن المطلوب بين التوجيه والحرية في التعليم ، كما تفتقر الى الربط بين مراحل التعليم المختلفة . وهي غير شاملة وغير متنوعة تقتصر في هذه المرحلة على اعداد النشء للدخول في الجامعة ثم انها تترجح بين الثقافة العامة والاعداد الجامعي دون تحقيق الاهداف المرجوة وخاصة في ما يتعلق باعداد علمي مفيد للحياة ، يرفع مستوى اللغات ويؤمن الثقافة العامة المناسبة .

وأخيرا فان الاهداف الحالية لا تعكس الحاجات المحلية والاستهلاكية وحاجات سوق العمل في لبنان .

٢ ـ المنهج الحالي

أ ـ لا يأخذ المنهج الحالي بعين الاعتبار امكانات التلامذة وكفاءاتهم وقدراتهم وميولهم ، فهو يعتبر التلامذة بشكل عام في مستوى واحد من حيث الميول والطاقات والرغبات ، ولا يفسح في المجال للتنوع والاتجاهات المتعددة .

ب ـ عدم الاهتمام بالناحية التقنية

ان التكنولوجيا مهمة جدا في هذا العصر وتعتمد معظم العلوم والمهن والمهارات على الاعمال التقنية ولكن المنهج الحالي لا يوليها أي اهتمام .

ج ـ عدم الاهتمام بالتعليم النسائي

المرأة نصف المجتمع وهي عنصر أساسي في تربية النشء . فالمنهج لا يخصص المرأة بأية اهتمامات من الناحية التربوية والمهنية ولا ينمي فيها المهارات اللازمة في حياتها العائلية والاجتماعية .

د ـ عدم تأمين الانسجام بين الحياة العملية والدراسة الاكاديمية

ان الدراسة الاكاديمية بعيدة كل البعد عن واقع الحياة فهي لا تساعد الولد على الحياة العملية في المجتمع كما انها لا تساعده على حل مشاكله والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والتفكير العلمي الصحيح .

هـ ـ عدم تنويع فروع البكالوريا وفقدان التوازن بين الفروع المختلفة من حيث المواد

لا تهيىء البكالوريا بفروعها الحالية التخصص قبل الجامعي ولا تعنى بحاجات التلميذ الدراسية المختلفة . كما ان المواد الدراسية غير مركزة ولا تتناسب تماما وطبيعة الفرع .

و ـ فقدان الاهتمام بالفنون والمهارات اليدوية

لا ينمي المنهج الحس الفني والتذوق كما انه لا يهتم بالمهارات اليدوية التي هي أساس لمعظم العلوم كما انها تساعد على الحياة اليومية والعملية .

ز ـ عدم تهيئة التلامذة الذين لا يدخلون الجامعات وهم الاكثرية لاتقان مهنة معينة

ان نسبة ضئيلة من التلامذة تدخل الجامعة والباقي يدخل سوق العمل فالبكالوريا لا تهيىء هؤلاء لاي نوع من المهن او الوظائف .

ح ـ ضخامة المنهج وضخامة الكتاب بالنسبة الى الموضوع وبالنسبة الى امكانات التلامذة والى المدة المحددة لدراسة المواد مما يعيق التلامذة عن انهاء المنهج .

ط ـ عدم تحديد المستوى الدراسي المطلوب للتلميذ

ماذا نريد من التلميذ اللبناني ؟ ماذا نريده ان يكون وماذا يجب ان يعرف ؟

ي ـ ضعف التلامذة في اللغات الاجنبية

ان الفرد اللبناني بحاجة الى معرفة لغات أجنبية ليتسنى له متابعة تخصصه او ممارسة مهن مختلفة او لتأمين احتكاكه بالعالم من خلال المطالعة والسفر وغير ذلك من الوسائل .

ك ـ حصر اللغات الاجنبية باثنتين

من الضروري ان يترك المجال لعدة لغات متداولة في العالم ليختارها التلميذ حسب بيئته ومستقبله .

ل ـ عدم تعريب بعض المواد التي تدرس باللغة الاجنبية كالفلسفة العامة والعلوم والرياضيات .

م ـ عدم الربط بين مراحل التعليم الثلاث وعدم الربط بين المدرسة والبيئة والبيت

هناك فجوة في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي . كما انه لا يوجد أي ربط بين المدرسة والبيئة وبين المدرسة والبيت بينما نعلم ان التربية هي انعكاس للأساتذة ولطرائق التدريس .

٣ ـ الأساتذة وطرائق التدريس

ثبت أن هناك ضعفاً في اعداد الاساتذة الثانويين وتدريبهم ، وان طرائق التدريس نظرية تعتمد غالبا على الحفظ والتلقين ناهيك عن عدم تجهيز المدارس بالمختبرات الحديثة والمكتبات وفقدان التوثيق والتوجيه التربوي والارشاد النفسي ، والتركيز على الادب دون الاهتمام الكافي باللغة كلغة .

٤ ـ الامتحانات

تفتقر طريقة طرح الاسئلة الى الدقة العلمية التي تمكن وضع العلامة المناسبة ، وتفتقر طريقة التدريس الى المقاييس العلمية مما يجعل نسبة الرسوب مرتفعة ويزيد في ارتفاعها ان نسبة كبيرة من التلاميذ فقيرة غير مؤهلة تأهيلا كافيا لضعف مستوى بعض المدارس من رسمية وخاصة .

الاتجاهات الحديثة في مناهج بعض الدول المتقدمة

وفيما ظهرت من خلال البحث والمناقشة هذه الهفوات في المناهج الثانوية اللبنانية ظهرت من ناحية ثانية ، ومن خلال استعراض اوضاع التعليم الثانوي والاتجاهات الحديثة في بعض البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي وفرنسا وانكلترا ، التطورات التالية :

ـ المدرسة الشاملة التي تؤمن للتلميذ تعليما اكاديميا ومهنيا حسب حاجاته وكفاءاته وميوله .

ـ ارتباط المناهج بالتطلعات المستقبلية والحاجات المحلية ومتطلبات سوق العمل .

ـ التعليم السابق للمهنة ، وتزويد التلامذة بالمهارات الاساسية الضرورية لتهيئتهم مهنيا .

ـ التركيز على الاهداف الوطنية والاخلاقية لانها تعد التلامذة للإسهام الفعال في تطوير المجتمع .

ـ تنويع الشهادة الثانوية لتتناسب وكفاءات التلميذ وميوله وقدراته ولتؤهله جامعيا ومهنيا وفنيا .

ـ أهمية ادخال التكنولوجيا في المدارس .

ـ اعتماد نظام المقررات وهو اختيار مجموعة من المواد المتنوعة التي تناسب اختصاص التلميذ وميوله ، وتؤهله لنواح عديدة : اكاديمية وفنية ومهنية .

٥ ـ مقترحات لتطوير مناهج التعليم الثانوي في لبنان

استنادا الى تقويم الاوضاع الحالية وبعد الاستنارة بالاتجاهات الحديثة طرحت أهداف ومناهج تلائم المجتمع اللبناني وتنمي تطوره المستمر ليواكب البلدان المتقدمة على ان تنطلق أهداف مرحلة التعليم الثانوي من منطلقات أساسية أهمها :

أ ـ ان مرحلة التعليم الثانوي هي نهاية مرحلة التعليم العام كما انها مرحلة أساسية لاتمام الثقافة العامة ، وبناء الشخصية ، وتوسيع الفكر والتمكن من اللغات . وهي ركيزة للعلم الذي يهيء المتعلم للتخصص او يعده لدخول سوق العمل .

ب ـ ان المرحلة الثانوية هي نهاية التعليم النظامي بالنسبة الى اعداد كبيرة من الناس فبعدها يترك التلميذ المدرسة ، اما للعمل ، او لدخول الجامعة ، او للتعليم العالي بأشكاله المختلفة .

ج ـ يكوّن خريجو المرحلة الثانوية أغلبية القاعدة المثقفة لممارسة الحياة الاجتماعية والسياسية والوطنية وكلما زاد وعيهم وثقافتهم وشعورهم بالمسؤولية كان اسهامهم في الحياة أكثر فعالية .

د ـ ان الفكرة المتطورة لمحو الامية لا تقتصر على القراءة والكتابة فحسب بل انها تعد الانسان المتطور ليتفاعل حضاريا وانسانيا وفكريا مع مجتمعه والمجتمع العالمي .

هـ ـ ضرورة ارتباط التعليم في مختلف مراحله بالحياة الاجتماعية ونموها وتطورها .

ومن هذه المنطلقات الاساسية انبثقت الاهداف التربوية التي تشتق من ثلاثة عناصر :

أ ـ الافراد في المجتمع ، ويشكلون عنصرا أساسيا لأي تطور .

ب ـ متطلبات المجتمع وخصائصه وحاجاته .

ج ـ مستلزمات الحياة العصرية التي يتكيف بها المجتمع والتي يعيشها أفراده .

من هذه المنطلقات انبثقت الاهداف الاتية لمرحلة التعليم الثانوي في لبنان : انها أهداف واقعية وتفي بحاجات الفرد والمجتمع .

- اعداد الانسان لمعرفة ذاته وتطويرها

من الضروري اعداد الانسان ليعرف نفسه ويطور ذاته حيث ينطلق من هذا الاطار ليقوّم الحياة ويسعى لتحسين نفسه وبالتالي لتحسين وضعه . فلا يكتفي بما يعطى له في دراسته بل يسعى للتعلّم الذاتي ويتوق الى الاكثر والابعد .

- تنمية الشخصية

ان متابعة تنمية الشخصية في هذه المرحلة أمر مهم من حيث البناء والابداع وممارسة الهوايات وتشجيع روح العمل مع الاخرين . فيعمل الانسان في مجتمع متعاون ويقضي اوقات العمل والفراغ في أعمال خلاقة ليكون مواطنا منتجا فعالا .

- تجهيز التلميذ بالمعارف والمهارات لاتخاذ المواقف

يجب تجهيز التلميذ بالمعارف والمهارات للتربية المستقلة المستمرة ليتابع الثقافة والتعليم في المستقبل بروح المبادرة للقيام بأعمال خلاقة ولاتخاذ مواقف مناسبة .

- القيم الاخلاقية والروحية والجمالية والوطنية والذاتية

من المهم في كل تربية تنمية القيم لبناء جيل يستمد مفاهيمه منها ويحيا بموجبها ويقوّم نفسه على أساسها . فالقيم الروحية والاخلاقية أساس لتكوين شخصية الفرد كما ان التذوق الجمالي ومعرفة الذات ومحاسبة النفس ومحبة الوطن قيم لا بد ان يتحلى الانسان بها لتكفل انسانيته .

- الاعداد الجامعي

اعداد التلامذة المؤهلين لمتابعة دراستهم الجامعية حسب امكاناتهم الفكرية وميولهم ونوع تخصصهم اعدادا ذهنيا واكاديميا متنوعا لملاءمة فروع التخصص الجامعي . كما يعنى باعداد طرائق ووسائل حديثة تعتمد على البحث والاطلاع وعلى تنمية الروح العلمية لدى التلامذة .

- الاعداد للتأهيل المهني

يراعي المنهج الميول والفروق الفردية ويؤهل التلميذ عند انتهائه من المرحلة الثانوية للقيام بمهنة منتجة تلائم سوق العمل .

- تأمين ثقافة عامة

يؤمن المنهج مستوى من الثقافة يتيح الاطلاع على التطور الفكري والفني لبناء قاعدة مثقفة واعية ومسؤولة .

- تأمين تربية تتناول المشكلات الاجتماعية والنفسية

يواجه هذا الجيل مشاكل عديدة من اجتماعية ونفسية ومن الواجب اعداده ليعي هذه المشاكل بروح علمية مجردة وارشاده الى كيفية حلها والبحث عن الحقائق بالطرائق العلمية .

- اتقان اللغة العربية ولغة أجنبية واحدة على الاقل

التشديد على اللغة العربية الام والعمل على رفع مستواها . وبما ان الحياة العصرية في لبنان تتطلب اتقان لغات أجنبية فمن الضروري اتقان واحدة على الأقل لتأهيل التلميذ للدراسات العليا ، ولتمكينه من الاطلاع على تطور الفكر العالمي ، ولتتيح له دخول سوق العمل المحلية والخارجية .

٦ ـ الاطار العام للمناهج

انطلاقا من الاهداف التي وردت وتلافيا لمشاكل الوضع الراهن الذي أشير اليه في أوضاع المناهج الحالية انبثق نظامان للمنهج الثانوي مدة كل منهما ثلاث سنوات دراسية وهما : نظام المقررات ونظام المجموعات .

مع العلم انه بامكان أية مدرسة اعتماد النظامين حسب امكاناتها واختيار الفروع بقدر استطاعتها .

١ ـ نظام المقررات

ان المقررات هي مجموعة مواد دراسية يتناسب بعضها مع البعض الاخر وتستقل كل مادة عن الاخرى من حيث المضمون ، وتحتوي هذه المقررات على مواد تمهيدية تدرس بالتتالي سنة بعد سنة بالاضافة الى مواد منفصلة يمكن تدريسها في أية سنة من السنوات الثلاث . ومثال على المواد المتتالية مقرر اللغة العربية . وللغة العربية ثلاثة مستويات : يعطى المستوى الاول في السنة الاولى ، والمستوى الثاني في السنة الثانية ، والمستوى الثالث في السنة الثالثة . ولا يمكن تدريس مستوى قبل الاخر . فهي مرتبطة ببعضها بالتسلسل .

أما بالنسبة الى المواد المنفصلة (مثلا مادة علم النفس) ، فيمكن للتلميذ ان يدرسها في أية سنة من السنوات الثلاث لانها غير مرتبطة بمستويات .

وهناك فروع متنوعة للاختصاصات المختلفة تشتمل على معظم العلوم الاكاديمية والعلمية والفنية كالاقتصاد والادب والرياضيات والعلوم الاختبارية والعلوم الاجتماعية والفنون والتدبير المنزلي وغير ذلك . من المقررات ما هو ثابت والزامي كاللغة العربية واللغة الاجنبية والاجتماعيات اي (جغرافيا وتاريخ وتربية) والرياضيات العامة والعلوم العامة ، ومنها ما هو اختياري كمواد التخصص ومواد الاختيار .

وسيجري اختصاصيون دراسة مفصلة لتنسيق المواد والساعات عند وضع مواد المناهج .

من حسنات هذا النظام اطلاق المجال للاختيار حسب امكانات التلميذ وميوله والاكثار من المواد المتنوعة التي تفي بحاجات الفرد العلمية والاجتماعية . كما ان نظام الامتحانات هذا غير مرهق .

٢ ـ نظام المجموعات

يرتبط هذا النظام بالسنوات الثلاث وترتبط المجموعة بالسنين حسب التسلسل وتنوع المجموعات حسب الفروع المختصة . فهناك ٥ او ٦

مجموعات ، مثلا مجموعة الزامية ومجموعة اختصاص واخرى اختيار .

المجموعة الالزامية وعددها ٣ : اللغة العربية (ثلاثة مستويات)
اللغة الاجنبية (ثلاثة مستويات)
الاجتماعيات (تاريخ جغرافيا تربية)

مجموعة التخصص وعددها ٢ : وتكون بحسب الفروع المتنوعة .

مجموعة اختيار وعددها ١ : يختارها التلميذ بحسب ميوله .

وبالنسبة الى الامتحانات فهي تختلف عن نظام المقررات ، اذ يقدم التلميذ امتحانا عاما في السنة النهائية في جميع المجموعات ويكون النجاح على أساس المجموعة .

ومن حسنات هذا النظام انه مشابه من ناحية تنظيمية لا من ناحية جوهرية للنظام الحالي . فهو سهل التطبيق ولا يستلزم امكانات كبيرة .

وسيجري اختصاصيون دراسة المنهج وتنظيمه بشكل مفصل عند وضع المواد .

* *

حقائق عن الانتساب الدراسي بالارقام[1]

معدلات الانتساب الدراسي الى مختلف الصفوف (١) حسب العمر سنة فسنة

العمر	صبيان	بنات	مجموع المعدل
٠ – ١	–	–	–
١ – ٢	٠,١٤	٠,١٩	٠,١٦
٢ – ٣	٢,٨٣	٣,٢٥	٣,٠٤
٣ – ٤	٣٣,٥٠	٣٢,٦٥	٣٣,٠٨
٤ – ٥	٦٨,٥٦	٦٤,٦٥	٦٦,٦٣
٥ – ٦	٧١,٢٩	٧٠,١٤	٧٠,٧٢
٦ – ٧	٨٢,٧٦	٨٣,٠٠	٨٢,٨٨
٧ – ٨	٩٨,٠٧	٨٩,٣٤	٩٣,٧٥
٨ – ٩	٩٩,١٢	٩٤,٥٧	٩٦,٨٧
٩ – ١٠	٩٦,٤٣	٩٧,٣٠	٩٦,٨٦
١٠ – ١١	٩٦,١٠	٩٤,٨٠	٩٥,٤٥
١١ – ١٢	٩٢,٦٦	٨٣,٠٥	٨٧,٩٠
١٢ – ١٣	٩١,٤٤	٧٧,٩٤	٨٤,٧٦
١٣ – ١٤	٨٨,٨٣	٦٩,٢٨	٧٩,١٦
١٤ – ١٥	٨٢,٨٣	٦١,٨٣	٧٢,٤٤
١٥ – ١٦	٧٧,٨٥	٥٩,٢٥	٦٨,٦٦
١٦ – ١٧	٦٦,٥٧	٤٨,٨٦	٥٧,٨٠
١٧ – ١٨	٥٨,٨١	٣٥,٧٩	٤٧,٤٢
١٨ – ١٩	٣٩,٩٤	٢٨,٦٨	٢٩,٥١
١٩ – ٢٠	٢٣,٥٠	١٥,٥٢	١٩,٥٥
٢٠ – ٢١	١٤,٦٦	٧,٣٢	١٠,٨٩
٢١ – ٢٢	٧,٥٣	١,٧٧	٤,٦٨
٢٢ – ٢٣	١,٨١	١,٢٥	١,٥٣
٢٣ – ٢٤	٠,٩٩	١,٩٨	١,٤٨
٢٤ – ٢٥	٠,٧٣	–	٠,٣٧

(١) من كتاب **عائدات النظام التربوي** منشورات المركز التربوي للبحوث والانماء والكتاب تحت الطبع يصدر قريباً ، وضعه الدكتور جوزيف انطون والاستاذ خليل أبو رجيلي .

معدلات الانتساب الدراسي في جميع المراحل حسب فئات الاعمار

ان معدلات الانتساب في مراحل التعليم جميعها ، حسب فئات الاعمار (٢ ـ ٣ الى ٥ ـ ٦ و ٦ ـ ٧ الى ١٠ ـ ١١ و ١١ ـ ١٢ الى ١٤ ـ ١٥ و ١٥ ـ ١٦ الى ١٧ ـ ١٨) وهي فئات الاعمار المقررة للمراحل التعليمية ما قبل الابتدائية والمتوسطة والثانوية هي كما يلي :

معدلات الانتساب الدراسي في مراحل التعليم

فئات الاعمار بالسنين	ذكور ٪	اناث ٪	مجموع
٢ ـ ٣ الى ٥ ـ ٦	٤٣,٧٠	٤٢,٣٤	٤٣,٠٣
٦ ـ ٧ الى ١٠ ـ ١١	٩٤,٣١	٩١,٦٩	٩٢,٠٧
١١ ـ ١٢ الى ١٤ ـ ١٥	٨٩,٠٧	٧٣,٣٢	٨١,٢٧
١٥ ـ ١٦ الى ١٧ ـ ١٨	٦٨,٠٤	٤٨,٣٤	٥٨,٢٩

- يتبين من الجدول أعلاه ما يلي :
- ان معدل الانتساب في فئة ٢ ـ ٣ الى ٥ ـ ٦ سنوات وهي الفئة التي توازي المرحلة ما قبل الابتدائية ـ منخفض نسبيا ، لان المدارس التي تستقبل التلامذة في هذه المرحلة غير منتشرة في المناطق جميعها وتكاد تكون محصورة في المدن الكبرى .
كما ان التفاوت بين معدل انتساب الصبيان والبنات ضئيل نسبيا وهناك ١٦٩١١١ ولدا من الاولاد في عمر الدراسة غير منتسب الى المدارس في عام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ ، منهم ٨٤٤١٠ صبيان و٨٤٧٠١ بنات من أصل ٢٩٦٨٤٢ ولدا .

- في المقابل ، يرتفع معدل الانتساب في فئة العمر ٦ ـ ٧ الى ١٠ ـ ١١ سنة ، وهي فئة العمر الموازية للمرحلة الابتدائية . مما يدل على ان التلامذة يرتادون المدارس بنسب كبيرة في هذا العمر ، ولم يكن هناك سوى ٦,٩٢ ٪ من الاولاد في عمر الدراسة خارج المدرسة في عام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ أي ٢٤١٠٨ اولاد ، منهم ٩٨١٣ صبيا و ١٤٢٩٥ ابنة ، من أصل ٣٤٧٨٧٩ ولدا .

- يمكن اعتبار هذه النسب مؤشرا ايجابيا يدل على فعالية النظام التربوي في لبنان ، بالنظر الى ارتفاع هذه النسب والى التوازن بين الصبيان والبنات . وذلك بالمقارنة مع الدول النامية والمتقدمة على السواء .

- ينخفض معدل الانتساب لفئة العمر ١١ ـ ١٢ الى ١٤ ـ ١٥ سنة ، وهي فئة العمر الموازية للمرحلة المتوسطة ـ عن معدل انتساب فئة العمر السابقة ، وذلك بسبب التسرب في نهاية المرحلة الابتدائية . علما بان عدد الاولاد الذين هم خارج المدرسة في هذه الفئة هو سنة ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ ٤٦٨٧٤ ولدا منهم ١٣٨١٣ صبيا و ٣٢٠٦١ ابنة ، من أصل ٢٥٠٢٦١ ولدا ، فتشكل نسبة الذين هم خارج المدرسة ١٨,٧٣ ٪ .

غير انه ، برغم الانخفاض المذكور ، نعتقد بان نسب الانتساب الدراسي المبينة على الجدول والتوازن بين الصبيان والبنات يشكلان مؤشرا آخر يدل على فعالية النظام التربوي لهذه الفئات من الاعمار . وهكذا يكون عدد الاولاد في عمر الدراسة خارج المدرسة لفئتي العمر ٦ ـ ٧ الى ١٠ ـ ١١ و ١١ ـ ١٢ الى ١٤ ـ ١٥ ، ٧٠٩٨٢ ولدا ، منهم ٢٣٦٢٦ صبيا و ٤٧٣٥٦ ابنة ، من أصل ٥٩٨١٤٠ ولدا .

- **يهبط معدل المنتسبين الى المدارس بسرعة ، بعد سن الرابعة عشرة ، فيستمر في الدراسة ٦٨,٠٤ ٪ من الصبيان و ٤٨,٣٤ من البنات فقط ، تتراوح أعمارهم بين ١٥ ـ ١٦ الى ١٧ ـ ١٨ سنة ، مما يبين مدى التسرب في نهاية المرحلة المتوسطة . اذ ان عدد الاولاد الذين هم في عمر الدراسة في هذه الفئة ، والموجودين خارج المدارس ، هو ٦٨٢١٢ ولدا ، منهم ٢٦٣٩٨ صبيا ، و ٤١٨١٤ ابنة من أصل ١٦٣٥٣٩ ولدا .**

- **الاولاد الذين هم في عمر بين ٦ ـ ٧ و ١٠ ـ ١١ ، يرتادون المدرسة بنسبة ٩٣,٠٧ ٪ في مختلف الصفوف الابتدائية وغيرها .**

- **الاولاد الذين هم في عمر بين ١١ ـ ١٢ و ١٤ ـ ١٥ يرتادون المدرسة بنسبة ٨١,٢٧ ٪ في مختلف الصفوف المتوسطة والابتدائية على الغالب .**

- **الاولاد الذين هم في عمر بين ١٥ ـ ١٦ و ١٧ ـ ١٨ يرتادون المدرسة بنسبة ٥٨,٢٩ ٪ في مختلف الصفوف الثانوية والمتوسطة على الغالب .**

وهكذا يتبين ان الانتساب الدراسي ينخفض بنسبة ملحوظة للاولاد الذين هم في السن الخامسة عشرة وما فوق وهو العمر الذي يبدأ به الاولاد انتسابهم للتعليم الثانوي .

اضواء على التعليم الثانوي ومناهجه في بعض الدول المتقدمة

الدكتور أحمد صيداوي

توطئة

ان مناهج التعليم جزءٌ لا يتجزأ من النظام التربوي في أي بلد من البلدان . وان النظام التربوي ، وهو قطاع خدمات اجتماعية ، مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي ، شأنه في ذلك شأن أي قطاع آخر من قطاعات النشاط الوطني .

هذه الحقيقة البديهة ، التي يتغافل الكثيرون عنها عن قصد ، ويغفل أمرها غيرهم لاسباب مختلفة أخرى ، لا تغيب عن بالنا ونحن نحاول ، ها هنا ، ان نوجز أقساماً من دراسات أجريناها حول اتجاهات التعليم الثانوي في عدد من الدول المتقدمة . ولكن المجال هنا لا يتسع لذلك ، كما انه لا يتسع أيضاً لعرض تطور التعليم الثانوي في تلك البلاد ، وأهدافه وبنيته وتنظيماته المختلفة ، وما يتصل بذلك من أمور تقويم الطلاب ومنح الشهادات ، وغير ذلك مما له علاقة حميمة بالموضوع .

لذلك نكتفي في هذا المقال بمعالجة أبرز الاتجاهات الحديثة في مناهج التعليم الثانوي ، في بعض البلدان المتقدمة ، مع التشديد على الاتجاهات الحالية ذات الأبعاد المستقبلية . وذلك لأننا نعتبر أن مثل هذه الاتجاهات هي التي تنير أمامنا السبيل ، وتسدّد خطانا في التطلع إلى مستقبل تربوي أفضل ، يجب أن نُعدّ له ما استطعنا من تخطيط وتنظيم .

اضواء على المناهج التربوية في :
فرنسا

على أثر مناقشة مشروع « لانجفان ـ فالون » المعروف حول إصلاح التعليم في فرنسا ، تمخضت الأحداث الفرنسية عن قانون ١٩٥٩ وملحقاته . التي صدرت في خلال الستينات . وهدفت هذه المحاولات إلى جعل التعليم أكثر ديمقراطية ، وتوجيه الطلاب إلى الدراسات والمهن التي تناسبهم من جهة وتلائم حاجات البلاد من جهة أخرى .

وكان التركيز في خلال الستينات منصباً على المرحلة الثانوية الأولى . فانشئت مدارس جديدة دعيت مدارس التعليم الثانوي (C.E.S.) لاستقبال جميع الطلاب في هذا العمر وتيسير مقدار أكبر من تكافؤ الفرص بينهم . ومن أبرز مواد المنهج الجديدة التي أدخلت في خلال الستينات وكرست بصفة الزامية عام ١٩٧٠ مادة التكنولوجيا في الصف الرابع . وسنفصل الكلام عنها فيما بعد . كما ان مادة اللغة اللاتينية أجّلت حتى الصف الرابع وجعلت مادة اختيارية .

وهناك محاولات أخرى لربط التربية بالحياة والإنتاج ولإعطاء التعليم طابعاً جديداً ، ينأى به عن العزلة ويقرّبه من مشاغل الطلاب واهتماماتهم وتطلعاتهم . ومن هذه المحاولات إلحاق عدد من أفراد الهيئة التعليمية بالمصانع ومراكز العمل والانتاج ، لمدة سنة ، ليكتسبوا خبرة عملية حقيقية ، ويعودوا فيما بعد إلى مدارسهم ويطوروا محتوى المناهج وأساليب التعليم . ويبدو أن التجربة الأولى التي جرت عام ١٩٧١ ـ ١٩٧٢ كانت ناجحة ، وهناك تجارب مستمرة من هذا القبيل .

أما مواد الرياضيات الحديثة والتاريخ والجغرافيا ، وسواها من مواد التعليم الثانوي فقد جرى تطويرها إلى حد كبير ، مع العلم ان هناك دعوات للحد من الاستغراق في التجديد وعدم الاكتفاء بالرياضيات الحديثة .

ومن أهم مشاغل وزارة التربية الفرنسية في السبعينات إنشاء الصفوف المهنية التمهيدية ((Préprofessionnelles)) . وهناك تركيز على الجمع ، في التعليم والتدريب ، بين التقنيات اللازمة لممارسة مهنة معينة والثقافة العامة التي تسهل اكتساب هذه التقنيات ، وتيسر التحسن المستمر ، مع الاطلاع على التنظيم الاقتصادي والاجتماعي وتفهم أوضاعه عن كثب .

وذلك يقتضي فتح المجال أمام الطلاب المهنيين ليرتقوا إلى مستويات أعلى فاعلى ، بحيث لا تكون دربهم مسدودة في نطاق التعليم المهني القصير المدى ، مع السعي الحثيث لتأمين مقدار أوفى من التكافوء في الفرص وقد قضى قانون ١٩٧١ بان يجري نصف التعليم المهني في المؤسسات التعليمية ونصفه الآخر في المؤسسات الانتاجية ليحصل المتعلمون على خبرة عملية حقيقية .

ويقول وزير التربية « فونتانية » ان مناهج التعليم الثانوى قد خُفِّفت بنسبة ١٠ بالمئة . وذلك للإفساح في المجال أمام المتعلمين ليختاروا ما يشاؤون من ألوان النشاط ((Pédagogie du choix)) . وهو يعترف باستمرار المشكلات الكمية في التربية والتعليم في فرنسا ، ولكنه يركز جهود وزارة التربية حالياً على المشكلات الكيفية ، وما يتصل بذلك من تغيير في المناهج والطرائق والوسائل ، وفي عمليات التوجيه والارشاد ، ومساعدة المتعلمين والمعلمين على كل المستويات .

وبالاضافة إلى إشادة الوزير بأهمية فتح باب الاختيار أمام الطلاب الثانويين ، كما جرى في الولايات المتحدة وكما يجري حالياً في الاتحاد السوفياتي ، فهو ينوه خصوصاً بأمرين :

ـ اعتماد العمل المستقل .

ـ إدخال مادة التكنولوجيا .

العمل المستقل

وهو يفترض مساعدة المتعلمين على اكتساب المقدرة لاختيار الوثائق والتزود بها ، واختيار مطالعاتهم واستثمارها ، وفهم الوسائل التعليمية وإدراك ما وراءها . ويرمي إلى تنمية نواحي الابتكار لديهم بمثل هذه الاساليب . كما انه يقتضي أعداد المعلمين من جديد ليقوموا بهذه الأدوار.

وهذا المفهوم للعمل المستقل يختلف عن المفهوم الانكليزي ((Independent study)) ، الذي يدلّ على الوجه الفردي بينما يشدّد المفهوم الفرنسي على موقف للمتعلم أكثر استقلالاً بالنسبة إلى العمل التربوي ، الذي يمكن ان يتم في إطار جماعات قليلة العدد أو كثيرته ، كما يمكن أن يقوم به المتعلم بمفرده .

والغرض الأساسي من العمل المستقل ، هو جعل المتعلم يشترك أكثر فأكثر في تدريب نفسه ، والإفساح في المجال أمامه ليختار عمله المدرسي بحرية ، وليستخدم فيه شتى أنواع الوثائق والوسائل ، بحيث لا تقع هذه الخبرات مباشرة تحت رقابة المعلم . وهذا التنظيم التربوي الجديد ، على أساس العمل المستقل ، يعطي المتعلم فرصة أخذ المبادرة وتحمل المسؤولية ، ويحسّن العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم ، وبين المعلمين انفسهم ، ويترك أثراً محموداً في نفسية المتعلمين . كما أنه يعدّ المراهق ليمسك بنفسه زمام تعلمه ، ولا سيما في المراحل التالية ، أي في مرحلة التعليم العالي والتعليم المستمر على مدى العمر .

ولما كان العمل المستقل ينطلق من مشكلة معينة يحاول المتعلم أن يجد حلولاً لها ، أو من موضوع معين يدرسه المتعلم ويتفحصه ، فهو يساعد على الخروج من حدود المادة المستقلة وسدودها ، وعلى التعاطي مع عدة مواد أو ميادين في آن واحد .

ويمكن اعتبار العمل المستقل ، أيضاً ، عاملاً مساعداً على تحقيق ديمقراطية التعليم . وذلك لأنه يشدّد على عمل الجماعة والإنتاج الجماعي ، والتعاون مع الغير دون إهمال للإسهام الفردي في هذا النطاق . أليس في ذلك ممارسة للحياة الجماعية الديمقراطية . خصوصاً إذا أخذنا بعين الاعتبار أن خيرة المتعلمين يعملون باستقلال عن المعلم ، مما يتيح لهذا الأخير أن ينصرف إلى متابعة عمل الطلاب الذين يحتاجون اليه أكثر من غيرهم ، ومساعدتهم على التقدم ، وتلافي النواقص الموجودة في معارفهم ومهاراتهم .

التربية التكنولوجية

وإذا تفحصنا الآن قضية التكنولوجيا نجد انها ، بالإضافة إلى العمل المستقل ، تشكّل العمود الفقري في المناهج الجديدة . فالمسؤولون التربويون الفرنسيون وغيرهم يشيدون بأهميتها في كل ما يصدر عنهم ، حتى أصبح إدخال مادة التكنولوجيا في المناهج ، على صعيد المرحلة الثانوية الأولى ، عبارة عن تربية جديدة تسمى « تربية تكنولوجية متشعبة الأهداف وبعيدة المرمى » حسب تعبير « دوفورج » رئيس مفتشي التعليم المهني في وزارة التربية الفرنسية .

وإذا ألقينا نظرة شاملة على أهم الاتجاهات الحالية في التربية الأوروبية كلها نلحظ منها ثلاثة :

١ ـ تطويل مدة الدراسة الالزامية إلى عمر ١٤ و١٦ سنة ، وفي الواقع حتى عمر ١٨ سنة .

٢ ـ ظهور مدرسة متوسطة في كل نظام تعليمي ، تمر بها أكثرية المتعلمين من عمر ١٢ حتى ١٥ أو ١٦ سنة ، أي انها تشمل الصفوف من السادس الابتدائي حتى الثالث المتوسط .

٣ ـ إدخال مادة التكنولوجيا أو بالأحرى « التربية التكنولوجية » على مناهج المرحلة المتوسطة ، أي المرحلة الثانوية الأولى .

فما هي أهداف التربية التكنولوجية العامة ؟ وما هي أغراضها الخاصة في أوروبا ؟ وما هي أنواع التربية التكنولوجية وطرائقها التي تشتق من تلك الأغراض ؟ وما هو وضع التربية التكنولوجية في فرنسا بالنسبة إلى هذه الاتجاهات ؟

يميز « دوفورج » ثلاثة أهداف رئيسية عامة للتربية التكنولوجية :

١ ـ تسمح التربية التكنولوجية بملاحظة المتعلمين فردياً وجماعياً ، وهم يعالجون مشكلات محسوسة معينة تتطلب فك الأشياء وتركيبها ، وابتغاء الحلول الجديدة ، والتخطيط لها بالرسوم البيانية ، والوصول في النهاية إلى حلول فعلية .

٢ ـ تساعد التربية التكنولوجية في عملية توجيه الطلاب نحو الفروع العلمية والتقنية .

٣ ـ تعطي التربية التكنولوجية جميع المتعلمين الأدوات الفكرية التي يحتاجون اليها لفهم المجتمع الحديث الذي يعيشون فيه .

وقد ترجمت هذه الأهداف العامة إلى أغراض خاصة بكل بلد أوروبي . ويمكن تصنيفها في أربعة أنواع ، يهتم النوعان الأولان منها بالاعتبارات الاجتماعية والانسانية ويهتم النوعان الآخران بالنواحي النفسية والتربوية وهي :

أ ـ **التكنولوجية كتربية اجتماعية** :

وهذا هو الاتجاه التقني المتعدد أي « البوليتكنيكي » ، الذي يؤمّن ربط التربية بالحياة وبعالم العمل . وتكون التكنولوجيا إذ ذاك عماد التعليم ، ومنطلقاً لإكتساب المهارة والمعرفة . ولا لزوم في هذه الحال لساعات خاصة بالتكنولوجيا في المنهج .

ب ـ **التكنولوجيا كتعزيز للنماء الانساني** :

يعمل فيها الطالب كعضو في جماعة ، ويشترك في مشاريع وأعمال تنمي مهاراته وكفاياته ومطامحه . وبذلك يطبق معرفته عملياً ، ويسهم في العمل اليدوي ويستكمل ثقافته واعداده .

ج ـ **التكنولوجيا والتركيب** :

وتستعمل فيها الطريقة التركيبية (Synthesis) ، في وقت خاص محدد في المنهج ، لتطبيق المعرفة والطرائق التي اكتسبها المتعلم في دروسه الأخرى . وذلك في سبيل تحقيق التكامل في ثقافة الطالب واعداده (Interdisciplinarity) .

د ـ **التكنولوجيا والتحليل** :

وتستعمل فيها الطريقة التحليلية (Analytic) ، بحيث يتخذ المعلم من التكنولوجيا منطلقاً أو تطبيقاً للمادة التي يدرسها . ومن المعلوم ان بعض المفاهيم النظرية ، في الفيزياء والرياضيات مثلاً ، لم يتوصل اليها إلا بتحليل مشكلات تقنية محسوسة .

وتبدو التربية التكنولوجية في فرنسا ، حسب الوثائق الرسمية التي صدرت موجّهة بشكل خاص نحو التحليل مع الاهتمام بالتركيب إلى حد ما ، وبالنماء الفردي إلى حد قليل . أمّا الاعتبارات الاجتماعية فليست داخلة في حسابها حتى الآن .

النتيجة

ان فرنسا تبذل قصارى جهدها لاصلاح التعليم ولا سيما التعليم الثانوي . وتعكف على تنويعه ، وتأمين التوجيه اللازم للناشئين على كل المستويات . فهي تعتزم هذا العام ، أي عام ١٩٧٤ ، إصدار قانون شامل حول التعليم الثانوي ، على غرار قانون التوجيه للتعليم العالي الذي صدر عام ١٩٦٨ . وذلك لتحقيق مرونة أكبر في كل مراتب التعليم ، ورد الاعتبار إلى التعليم المهني والتقني في إطار متكامل مع التعليم العام .

وقد ركزت الدولة الفرنسية جهدها ، في الآونة الأخيرة ، على المرحلة الثانوية الأولى ، لجعلها شاملة تستقبل جميع الناشئين بعد المرحلة الابتدائية . وقد أسست لهذا الغرض مدارس شاملة (Comprehensive Polyvalentes) ، دعتها بمدارس التعليم الثانوي : (Colleges d'Enseignement Secondaires) وباشرت هذه المدارس الثانوية الجديدة ، المكرسة للمرحلة الثانوية الأولى ، عملها ابتداء من عام ١٩٦٣ ـ ١٩٦٤ . عهد اليها ، للمرة الأولى في تاريخ التعليم الفرنسي ، بأن تضم شتى صفوف التعليم في المرحلة الثانوية الأولى ، وبالتالي مختلف الطلاب من أهل البيئة المحلية ، وبأن تقيم التعاون بين المعلمين المؤهلين ، الذين ينتمون أصلاً إلى مستويات التعليم المختلفة .

وقصد من هذا الاصلاح الجديد ان تتكيف المدرسة ، بتنظيمها التربوي وخلفيات معلميها المتنوعة ، وفق قدرات المتعلمين واهتماماتهم وخلفياتهم المتباينة . كما رمى هذا التنظيم إلى توثيق عرى التعاون بين المدرسة والأهل ، وإعداد هؤلاء الآخرين بالمعلومات الدراسية والمهنية ، التي تساعد في عملية التربية والتوجيه . وذلك لتصبح المرحلة الثانوية الأولى ، حقاً ، مرحلة دراسة دقيقة للطلاب ، يبنى على أساسها توجيه فعال لهم .

وتجدر الإشارة إلى أن بنية التعليم الفرنسي ومناهجه ما تزال معقدة ، بالرغم من إدخال كل هذه الاصلاحات عليها . ولم تبلغ بعد المرونة التي نلحظها في بنية التعليم الأميركي والسوفياتي ومناهجه . ونحن نفهم هذا الوضع التربوي على أساس تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في فرنسا حتى الوقت الحاضر . وإنما يجدر التنويه بأن الجهود حثيثة ، في سبيل تغيير طبيعة التعليم الفرنسي التقليدي ، وتوفير ديمقراطية التعليم ، وتكافؤ الفرص التعليمية تدريجاً ، ومراعاة حاجات البلاد الاقتصادية .

اضواء على المناهج التربوية في : الولايات المتحدة

الاتجاهات العامة

ربما لا نجد ناحية من التربية الأميركية استأثرت بالاهتمام ودار حولها الجدل ، مثل محتوي التعليم المعد للشباب ، وما يتصل بمحتوى ذلك التعليم من طرائق ووسائل .

فقد ركّزت المناهج الأميركية ، في خلال الثلاثينات ، على الولد ، إبّان نهضة التربية التقدمية (progressive) ، **وفي خلال الاربعينات والحرب العالمية الثانية التي حدثت فيها ، على المجتمع وقضاياه ، وفي خلال الخمسينات والستينات ، على المواد التعليمية** (Subjects or Disciplines) . **ويؤمل أن تعنى المناهج ، في خلال السبعينات ، بالشمول لحاجات كل الناشئين قبل كل شيء** (Total curriculum for all youth) ، **وأن تصبح في الثمانينات مناهج مؤنسنة** (Humanistic) **بكل معنى الكلمة** .

وبعد إطلاق « السبوتنيك » الأول في خريف عام ١٩٥٧ ، ظهر العديد من مشاريع المناهج على صعيد البلاد كلها ، واختصّت هذه المشاريع بحقول مواد تعليمية معينة . وأدّى ذلك إلى تحديث المواد التي تحتاج إلى إعادة تنظيم أو إلى استبدال . ولم تبق إلا مدارس نادرة لم تهتم بالرياضيات الحديثة أو البيولوجيا الحديثة أو الفيزياء الحديثة أو الكيمياء الحديثة . مع الإشارة إلى ان هذا التجديد في المناهج ، مادة مادة ، عزّز دور المدرسة الثانوية التقليدي في الإنصباب على المواد الاكاديمية .

وينتقدهذا الإتجاه اليوم ، على أساس ان هذا التركيز لا يناسب عدداً كبيراً من الشباب ، ولا سيما في المدن الكبرى . وانه قد اهتم بالدراسات العلمية ، وأهمل الدراسات الانسانية (Humanities) ، ففقدت المناهج توازنها .

واتّخذ هذا التركيز على تطوير مناهج المواد التعليمية ، ولا سيما في ميدان العلوم البحتة والرياضيات ، إتجاهاً تزعمه « جيروم برونر » من جامعة هارفارد ، يدعو الى اكتشاف بنية كل مادة من مواد التعليم أو منطقها الداخلي ، وتعليم تلك المادة على أساس بنيتها . وهذا يسمح بتعليمها بشكل رصين على أي مستوى ، ويقتضي تدريب المتعلم على أساليب البحث المعتمدة في اطارها . ولذا أكّدت عملية تطوير المناهج هذه على المفاهيم والعلاقات والمبادىء الأساسية ، التي تنظم مواد التعليم ، وقد لاقت هذه الأفكار انتشاراً واسعاً وقبولاً منقطع النظير ، في وقت تفجرت فيه المعارف العلمية ، وتضخمت الى درجة أصبح معها من المستحيل الإحاطة التامة حتى بجزء يسير منها .

وبالاضافة إلى ما وصفناه من عناية فائقة ببنية المواد التعليمية المنفصلة ، وبالرصانة العلمية ، تميّزت الستينات أيضاً باعداد مجموعات من الوسائل التعليمية الجاهزة ، وبوضعها بين أيدي المعلمين ، مع الاهتمام بتدريبهم في أثناء الخدمة . مع الاشارة إلى ان الوسائل التعليمية ، التي أصبحت متوافرة في المدارس والجامعات ، لم تعد مقتصرة على الوسائل السمعية والبصرية التقليدية ، من أدوات عرض وإيضاح وتصوير وتسجيل وبرمجة ، بل تعدتها إلى الآلات الالكترونية الحديثة ذات القدرة الهائلة على اختزان المعلومات واستعادتها ، والتصرف بها على نحو معقد ، رهن مشيئة المتعلم والباحث .

وقد أصبحت هذه التكنولوجيا الالكترونية صناعة كبرى ، يتخوف منها البعض ، ويعلّق عليها غيرهم الآمال العريضة في ميدان العلم والتعلم والخدمات .

وفي ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية ، يتخوف المختصون من تفتت المنهج إلى مواد منفصلة ، ويقترحون الاكثار من الدروس الشاملة (interdisciplinary) التي بدأت تنتشر في المدارس . وهم يقصدون الشمول الفرعي ضمن نطاق العلوم الاجتماعية والانسانية من جهة ، والشمول الكلي ضمن نطاق جميع العلوم ، بما فيها العلوم الاجتماعية والعلوم البحتة ، من جهة ثانية .

ويركّز آخرون على ان المنهج لا يمكن أن يلائم المتعلمين ، إلاّ إذا شدّد على خبراتهم الفردية . ولكن هذا أيضاً لا يكفي . فلا بد من التشديد على الخبرات الجماعية في محيط المتعلم ، وتحليل الأوضاع الاجتماعية الواقعية ودرس الحقائق الراهنة في ضوء قيم واضحة المعالم ، تنير الطريق أمام العملية التربوية .

ويبدو ان مناهج السبعينات وما بعدها تشكل مصدر قلق عظيم للمربين وسواهم من أهل البلاد ، ومدعاةً لتغيير جذري في تنظيم التعليم .

فعلاوة على النظرة الشاملة والمؤنسنة إلى المناهج لمصلحة جميع الناشئين بدون استثناء ، دعا بعض المربين إلى الانتقال من مجتمع المنافسة الى مجتمع التعاون ، لأن الحاجة باتت ماسة إلى ذلك . وفي هذه الحال لا يمكن الإكتفاء بأنصاف الحلول، في مجال تطوير المناهج في اثناء السبعينات ، لأن المدارس يجب أن تفتح الطريق نحو التعاون نظرياً وعملياً .

والتعاون يقتضي طائفة من المهارات والمواقف والقيم تختلف عما يلزم للمنافسة ، ولا بد من تحديدها وتبنّيها وممارستها في المدارس . ويجب أن يقوم تعاون حقيقي ، إلى أقصى الحدود ، بين جميع المعنيين من معلمين ومديرين وأهالٍ .

التربية والحياة

وربما كان من أهم الاتجاهات الكبرى لتطوير مناهج التعليم ، في الولايات المتحدة الأميركية ، تبني مفهوم التربية من أجل المهنة (Career Education) . ومنذ انطلقت هذه الفكرة في أميركا ، والتجارب تجري حولها على قدم وساق في أمكنة عديدة . ويعتقد « سيدني مارلاند » ، نائب الوزير لشؤون التربية في وزارة الصحة والتربية والانعاش ، ان تعديل المناهج في هذا الاتجاه ، لكي تقدم تربية أكاديمية واقعية مع انفتاح حقيقي على عالم العمل وحياة الناس في عالم العمل

وان هذه الدعوة الحديثة للتربية والتعليم من أجل المهن ، دونما اغفال للثقافة العامة الانسانية والعلمية الراقية ، ليست جديدة كل الجدة . فطالما دعا المربون من أيام « جون ديوي » حتى اليوم إلى ربط التربية بالحياة والعمل والانتاج ، ودمج المعرفة النظرية بالخبرة العملية . ولكن دعواتهم المتكررة لم تلق اذناً صاغية ، الا على نطاق ضيق ، نظراً لتأصّل المنحى الانساني التقليدي (Humanism) في الممارسات التربوية ، ورسوخ قدم التربية الحرة الليبرالية (Liberal Education) ولا سيما على صعيد التعليم العالي .

اما اليوم فقد تطورت الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تطوراً كبيراً ، ولا سيما في النصف الثاني من القرن العشرين . فالثورة الصناعية والتكنولوجية الثانية (Post-Industrial) باتت بحاجة ماسة ، أكثر من أي وقت مضى ، إلى طاقة عاملة رفيعة المستوى ، وافرة العدد . والحركات الاجتماعية نادت بالحقوق المدنية ، واعلنت الحرب على الفقر والحرمان ، فلم يعد ممكنا والحالة هذه الاكتفاء بالمنحى الانساني التقليدي ، وحصر التعليم العالي بفئة معينة من المواطنين . وقد ظهر هذا الاتجاه بوضوح منذ صدور قانون التربية الدفاعي عام ١٩٥٨ (National Defense Education Act) ، الذي ركز على تعزيز العلوم الحديثة والرياضيات واللغات الأجنبية واكتشاف المواهب .

وانعكست كل هذه التطلعات على علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي ، وعلى طبيعة كل منهما ووظائفه ، وعلاقاته بالمؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع .

فتطور شان السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي والسنوات الأولى من التعليم العالي . وانتشرت « الكليات المحلية » (Community Colleges) في كل الانحاء وفاقت « الكليات الصغرى » (Junior Colleges) ، في عددها وفي تنوع مناهجها ، وسهولة الانتساب اليها .

كما يعاد النظر في علاقة التعليم المهني والتقني بالتعليم العام ، وفي علاقة التعليم العملي واليدوي بالتعليم النظري واللفظي .

فالخبرات العملية واليدوية المتوافرة للطلاب الآن في مشاغل المدارس الثانوية الشاملة ومخابرها ونواديها ، أو في مصانع البيئة المحلية وسائر مرافقها ، على عزارتها وتوافرها في معظم المدارس الأميركية ، لم تعد كافية في هذه الأيام . وذلك لأنها تبقى محدودة ولو دخلت في صلب المنهج المدرسي ، ومبتورة بالنسبة إلى المنهج الشامل المتكامل المرتقب .

وان الفنون الصناعية (Industrial Arts) والفنون التجارية وفنون التدبير المنزلي ، لا تجعل من المدرسة الثانوية مدرسة شاملة بكل معنى الكلمة . ولا سيما إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الفروع المهنية ، في المدارس الشاملة وفي غيرها ، مقصورة على فئة معينة من الطلاب لم يتمكنوا لاسباب مختلفة من اعداد انفسهم للدراسة الجامعية الاكاديمية . وهي الدراسة المرموقة اجتماعياً ، والمرتبطة بمراكز القيادة والمغانم الاقتصادية في المجتمع .

والمطلوب اليوم هو ربط العمليات المهنية والتقنية بالدراسات الأكاديمية ربطاً محكماً ، على كل صعيد تعليمي ، من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية ، بدون انقطاع ، وجعل التربية المهنية والتقنية محور التعليم كله لجميع الناشئين ، بحيث يبنى التفكير المجرد والشعور دائماً على العمل الفعلي التطبيقي .

وذلك لاسباب علمية وتربوية واجتماعية . فبدون هذا التعزيز المتبادل بين التربية المهنية ـ التقنية والتربية الاكاديمية ، وهذا التكامل الحقيقي بين العمل والعلم ، لا يمكن للطالب أن يرى ملاءمة (Relevance) بين عمله المدرسي الحاضر ومهنته في المستقبل . وإذا لم يحصل كل هذا التعليم العملي والنظري في المدرسة ذاتها ، ولم يكن باب التعليم العالي مفتوحاً للجميع ، من مهنين واكاديميين ، لا يستطيع الطالب وأهله أن يشعروا بوجود عدالة اجتماعية في مجتمع ديمقراطي . زد على ذلك ضرورة التوجيه المستمر، الدراسي والمهني ، في مثل هذا الاطار المرن المنفتح .

ومن جهة ثانية ، يقتضي منهج العلم والعمل المتكامل ، أن يحصل المعلمون انفسهم على خبرات متكاملة مماثلة ، فيتعلمون تارة ويدخلون عالم العمل والانتاج طوراً . وتتلاحم لديهم النظرية والممارسة ، في تفاعل دائم ، طوال حياتهم المهنية . ويستطيعون ، إذ ذاك ، أن يكونوا معلمين حقيقيين في المدارس الشاملة . لكن مناهج أعداد المعلمين لم تبلغ ، حتى اليوم ، هذه الدرجة من التكامل المنشود .

وتجدر الاشارة إلى ان هناك خدمات كثيرة تقدم للطلاب الثانويين وغيرهم ، في المدارس والجامعات الأميركية ، من أبرزها خدمات التوجيه المهني والتوجيه الدراسي ، والتوجيه الشخصي . وهي مرتبطة بالأعداد للحياة العملية ومهمّة بمساعدة الطالب على حل المشكلات المختلفة التي تجابهه .

النتيجة

وهكذا يتبين لنا ان التعليم الثانوي ، في الولايات المتحدة الأميركية ، يتصف بالمرونة والتنوع والشمول . وتحاول الهيئات المحلية والولايات والحكومة الفدرالية تعميمه على جميع الناشئين ، وتحقيق تكافؤ في الفرص التعليمية بين جميع المواطنين .

ويتجه التعليم الثانوي الأميركي إلى المزيد من الشمول ، والى تحقيق التكامل بين التعليم الاكاديمي والعملي والمهني العام والمهني المتخصص ، تحت سقف المدرسة الثانوية الشاملة . وذلك لتلبية حاجات جميع الناشئين ، وتوفير عدالة اجتماعية في التعليم .

والجهود حثيثة في سبيل ربط التعليم كله بالحياة ربطاً أوفى ، ولا سيما في المرحلة الثانوية وما بعدها ، واجراء التجارب لتطوير الممارسات التربوية وللوصول إلى منهج شامل كامل ، بادي النزعة الانسانية الديمقراطية

اضواء على المناهج التربوية في : الاتحاد السوفياتي

الاتجاهات العامة في مناهج السبعينات وما قبلها .

هدفت المدرسة السوفياتية إلى ردم الهوة التي كانت قائمة بين المدرسة والحياة . وذلك منذ السنوات الأولى بعد الثورة الاشتراكية . ولكن المناهج التي صدرت عام ١٩٢٠ لم تف تماماً بهذا الغرض . فالدراسات التي اجريت ، في ذلك الحين ، حول العمليات الواقعية الجارية في الطبيعة والحياة الاجتماعية ، لم تدخل مباشرة في منظور تغيير تلك العمليات وفقاً للظروف الاشتراكية ، ولم تقنع جماعة المتعلمين بضرورة الاشتراك الفعلي المباشر في تلك العمليات ، انما كانت هناك محاولة لتنظيم الدروس تنظيماً منطقياً ، بناء على مستوى المعارف العلمية ، وقدرة الطلاب على استيعابها . وقد زادت برامج ١٩٢٠ الحصص الطبيعية ودراسة المجتمع زيادة ملحوظة .

وبعد فترة التجارب التربوية التي امتدت من عام ١٩١٧ إلى عام ١٩٣١ تقريباً ، عرفت المناهج السوفياتية فترة استقرار حتى عام ١٩٥٨ . وتميزت هذه الفترة بالانضباط ، والتركيز على اكتساب المعارف الأساسية في العلوم ، في سبيل اعداد الطاقة العاملة الرفيعة المستوى تلبيةً لحاجات الانماء الاقتصادي والاجتماعي .

وفي أواخر الخمسينات ، جاءت الاصلاحات التربوية ، المعروفة في العالم الغربي باسم اصلاحات « خروتشيف » ، ومن أبرزها زيادة سنة على « مدرسة السنوات العشر » ، وتخصيص معظمها للتدرب الفعلي على الانتاج (Production Training) ؛ ولكنها ألغيت عام ١٩٦٤ . ثم فضل المسؤولون السوفيات التريث في اصدار اصلاحات جديدة حول المناهج وملحقاتها ، ريثما تستكمل الدراسات حول هذه الأمور .

وقد باشرت اكاديمية العلوم التربوية قسماً من هذه الدراسات ، بين عام ١٩٦١ وعام ١٩٦٣ . وظهر بنتيجتها ان مستوى المعارف ، التي يكتسبها الطلاب ، يتطور تطوراً مرضياً بسبب توثيق العلاقات بين الدروس والحياة العملية . كما تبين ان هناك نواقص يجدر تلافيها . وعزيت هذه النواقص إلى السرعة في دراسة الاقسام الأساسية من المناهج ، والى قدم المادة العلمية ، وإلى حشو الكتب المدرسية بمعلومات معدة للحفظ غيباً ، بحيث لا يتمكن الطلاب من تعميق معرفتهم في المواد التي تستثير اهتمامهم . أضف إلى ذلك استغراق الطلاب في انجاز الواجبات المرتبطة بالدروس الالزامية والفروض المنزلية . لكن الأعداد التقني المتعدد (البوليتكنيكي) ، من السنة الأولى الثانوية حتى السنة الثامنة ، بدا صحيحاً ولم يتطلب إلا تعديلات طفيفة . وكان عبارة عن دروس عملية في المشاغل ، وفي الحقول الزراعية التجريبية الملحقة بالمدارس . هذا هو ملخص النتائج التي توصل اليها التحليل ، بعد تنفيذ قانون ١٩٥٨ القاضي « بتوثيق الروابط بين المدرسة والحياة ... » .

وعلى أثر ذلك جرت دراسات أخرى متعددة في الوقت نفسه واستكملت توصياتها عام ١٩٦٦ ، حول أعداد المناهج والبرامج الجديدة . وتوخت هذه التوصيات التوفيق بين محتوى التعليم والتقدم العلمي والتقني وتطور الثقافة ، كما وفرت الاستمرار في دراسة معطيات العلم الأساسية ، وتوزيع مواد المنهج على السنوات توزيعاً أكثر عقلانية ، بغية تجنب إرهاق المتعلمين . وتقرر العمل بالتعديلات الجديدة ، ثم شرع فيها تدريجياً ابتداء من عام ١٩٧٠ ـ ١٩٧١ .

وبموجب هذه المناهج الجديدة ، لحظت الخطة تقليل الدروس الإلزامية . فليس هناك أكثر من أربعة دروس في اليوم في خلال المرحلة الابتدائية ، وأكثر من خمسة دروس في اليوم في خلال المرحلة الثانوية . وزيد عدد الحصص المخصصة للدروس الاختيارية . وحفظ التوازن

بين العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية ، فأعطيت العلوم الاجتماعية والانسانية ٤٠ بالمئة من كامل وقت الدراسة وأعطيت الرياضيات والعلوم الطبيعية ٣٦,٦ بالمئة ، بزيادة طفيفة عما كان لها (٣٠ بالمئة) حسب خطة عام ١٩٥٩ . ونقصت حصص الموسيقى والفنون التشكيلية والتربية البدنية قليلاً . لكن هذا النقص يتداركه تطوير الوان النشاط العملي الموازية له ، وتطوير مؤسسات النشاط خارج المدرسة . وحدد محتوى الاعداد العملي والاعداد التقني المتعدد ، (البوليتكنيكي) ليس فقط بالنسبة إلى المتطلبات الراهنة ، بل أيضاً في منظور ما بعد الحياة المدرسية ؛ لأن المدرسة تعد الجيل الطالع للعمل الجسدي والفكري معاً .

ومن الجدير بالذكر ، ان إحدى اللجان التي درست مسألة المناهج ، شكلت برئاسة الاستاذ « ماركو شافيتش » نائب رئيس أكاديمية العلوم التربوية ، وعضوية أكثر من خمسماية من الاختصاصيين في الاكاديمية ، وغيرهم من العلماء ، واستلم فيها وزير التربية الحالي « ميخايل بروكوفياف » رئاسة لجنة الكيمياء الفرعية .

وصدرت تقارير هذه اللجنة عام ١٩٦٤ ، بعنوان : « مناقشات حول محتوى التعليم في المدرسة الثانوية » . كما أصدرت اللجنة ، بناء على مجمل الدراسات التي جرت ، ثلاثة مشاريع أخرى معدلة عام ١٩٦٥ وعام ١٩٦٦ . وذلك على أثر المناقشات والانتقادات الواسعة النطاق ، التي جرت حول المقترحات ، واشتركت فيها الهيئات العلمية والجامعات والمعاهد والجسم التعليمي .

وتجدر الاشارة إلى ان المناقشات ، حول محتوى التعليم المدرسي ، كانت حادّة ، وانها دارت حول النقاط التالية :

١ ـ ما هي الارتباطات التي يجب أن تقوم بين المفاهيم العلمية الأساسية الكلاسيكية ، التي هي في أسس التعليم الثانوي ، والمفاهيم العلمية المعاصرة ؟

٢ ـ ماذا نستخلص من المسرى الحالي للتقدم العلمي والتقني ، ومن تكدس المعارف بشكل منقطع النظير ، بالنسبة الى التعليم الثانوي ، المبني على المبادىء العلمية ؟

٣ ـ لما كان العلم الحديث ينفذ ، أكثر فأكثر ، إلى قوانين تركيب المواد ، وميكانيك العمليات الفيزيائية والكيمائية والبيولوجية ، ولما كانت دراسة هذه الأمور لا يعبر عنها بشكل محسوس قريب الادراك ، وانما بمعطيات نظرية مجردة ومعقدة ، ما هي النتائج التي تترتب على ذلك بالنسبة إلى محتوى التعليم المدرسي وطبيعته ؟

٤ ـ بعد تعميم التعليم الثانوي ليشمل جميع الأولاد ، ما هي التدابير التي ينبغي اتخاذها ، لوضع مادة التعليم بمتناولهم ، وتأمين رفع مستوى المعرفة والتربية لديهم في الوقت نفسه ؟

٥ ـ كيف نوفق بين طبيعة التعليم العام ، القائم على ضرورة الثقافة العامة ، وبين دراسة مواد التعليم ، دراسة متعمقة ، تقتضي التخصص ومتابعة التحولات الجارية في العلم ، وبين اختلاف ميول الطلاب وكفاياتهم ؟

وتبين ، بنتيجة المباحثات ، أنه ليس هناك تعارض بين المعارف العلمية الكلاسيكية والمعارف العلمية الحديثة ، لأن هذه الأخيرة تبني على الأولى وتصحح ما فيها من مفاهيم قديمة . ولم توافق اللجنة المشار اليها على تمديد أمد الدراسة ، نظراً لتضخم حجم المعارف ، لأنه مهما يكتسب المتعلم من معرفة في المدرسة ، فانها لا تكفي بحال من الأحوال ؛ ولا بد للمتعلم من أن يستكمل معرفته بنفسه في المدرسة وفي الحياة العملية . لذا ينبغي غرس حب التعليم في نفوس الطلاب ، وتوفير الوسائل اللازمة لهم لاستكمال تعلمهم على مدى العمر .

وتجدر مراعاة كل من سيكولوجية الاستيعاب عند المتعلم ، وطبيعة مادة التعليم ، بالرغم من التناقض الذي يقوم بينهما . ولا يجوز في صفوف الصغار ، تقليد منطق المعارف العلمية الحديثة ، كما يلزم حذف ما ليس له لزوم والابتعاد عن الحفاظ غيباً ، والتزام الفهم والتفهيم ، لأن هذا من شأنه أن يرفع مستوى التعليم . ويرفع مستوى الدروس العلمي ـ النظري أيضاً ، بواسطة توزيع النظرية على درجات التعليم بطريقة عادلة ، ومتابعتها دائماً في وقت لاحق . مع الاشارة إلى أن بعض مقررات المناهج للصفوف الثانوية العليا ، أصبح يدرس في الصفوف المتوسطة . وقد روعي عموماً في مناهج السبعينات هذه ، ان تقوم على المستوى الحالي للمعارف العلمية ، وأن تحدد ، في كل مادة من مواد المنهج ، المفاهيم الأساسية المحورية التي تعكس الاتجاهات الرئيسية في تطور العلم المعاصر ، وان توضع تلك المفاهيم بمتناول جماعة المتعلمين .

اما الاتجاه البارز جداً في المدرسة السوفياتية الآن ، فهو ، بلا منازع ، الاهتمام الكلي بالدروس الاختيارية ، للافساح في المجال أمام كل طالب ليختار بنفسه ما يشاء من هذه المواد الاضافية ، تعميقاً لمعرفته ، واستثارة لفضوله ومقدرته ، ابتداءً من الصف السابع . وذلك عطفاً على قرار مجلس الوزراء السوفياتي الاتحادي ، الذي قضى أيضاً ، بفتح عدد من المدارس والصفوف الثانوية ، الأكثر تخصصاً في الشؤون العلمية والادبية .

التربية والحياة

ولا تكتفي المدرسة السوفياتية باعداد الطلاب لمتابعة دراستهم ، بل تعدهم أيضاً ليكونوا في الوقت نفسه عمالاً منتجين . ويعتبر المسؤولون السوفيات ان مبدأ التربية ومبدأ العمل المنتج متصلان اتصالاً وثيقاً ، كما تتعانق بدورها وجوه التربية الفكرية والاخلاقية والجمالية والبدنية . وهم يؤكدون ان هذين المبدأين متكاملان ، يعزز احدهما الآخر ، ويقضي التلاحم بينهما خلق الظروف الضرورية الموآتية لنماء الشخصية الانسانية المتوازنة .

وقد لحظت مناهج السبعينات وبرامجها مجالاً واسعاً لتطبيق العلوم المختلفة ، التي يدرسها المتعلمون في شتى مرافق النشاط الانساني . وقد زيدت عموماً الحصص الاسبوعية المكرسة للتجارب والرحلات والتمارين العملية .

ومع ان هذا التطبيق العملي الواسع النطاق لكل ما يتعلمه الطالب ، ودراسة أساليب الانتاج الحديثة في المدرسة ، يعنيان الشيء الكثير ، لكنهما لا يكفيان لتوثيق العرى بين الدراسة والحياة العملية . لذلك تفرد المناهج السوفياتية أيضاً ساعتين اسبوعياً ، في كل صف ، للتدريب العملي على الشغل والانتاج ؛ مع أخذ امكانات المتعلمين بعين الاعتبار في كل عمر ، ومراعاة الأوضاع الجغرافية للمدارس في الأرياف . وتعطى عموماً دروس الشغل هذه للطلاب المتدربين في مشاغل المدرسة ، وفي القطاعات الزراعية أو الصناعية المتاخمة للمباني المدرسية . وتكون تلك الدروس متصلة بالمواد التي يدرسها الطلاب ، مثل الفيزياء والكيمياء وعلم الاحياء . وهي تبغي الاعداد للنشاط المنتج ، والمفيد اجتماعياً . ويختار فيها المتعلمون الاعمال التي يتدربون عليها .

وتبذل عناية فائقة ، في هذه الدروس العملية ، لغرس حب العمل وبذل الجهد ، بغية الوصول الى نتائج متقنة ، ولتعويد جماعة المتعلمين على الصبر والاستقلال في العمل الابتكاري . ويركز فيها على إنتاج الاشياء والأدوات المفيدة اجتماعياً ، مثل تجهيزات المختبرات العلمية وألعاب الاطفال وما اشبه. وفي الصفوف العليا يتعمق الطلاب في التعرف على الانتاج الصناعي والزراعي ، بأشكالهما المصنعة الحديثة . وتكون هذه الدروس ، بالنسبة اليهم ، خبرة عملية وعلمية وتقنية في آن واحد .

كما يتعرف الطلاب ، عن كثب ، على مختلف قطاعات الاقتصاد والثقافة ، وما فيها من مؤسسات ومشاريع انشائية ، وعلى السوفخوزات والكولخوزات والمهن الشائعة .

ويجري التوجيه المهني في اطار هذه الدروس العملية ، وفي اطار التعليم التقني المتعدد (البوليتكنيكي) الذي يتخلل مختلف الدروس العلمية . كما يحدث أيضاً في اثناء الأعمال المدرسية الأخرى وفي خلال النشاطات غير المدرسية . ويقوم التوجيه المهني للناشئين على أساس دراسة دقيقة لكل ولد ، وميوله وكفاياته وحالته الصحية . وتؤخذ بعين الاعتبار ، في هذه العملية ، متطلبات الاقتصاد المحلي والوطني الحالية والمستقبلية . وتحتل عملية التوجيه المهني مركزاً مهما في مناهج الدراسة والعمل . ويتعاون في القيام بها المعلمون ، ولا سيما المعلم الرئيسي للصف ، والاطباء وامناء المكتبات ، ومساعدون من المعاهد التربوية ، ومن المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة . وتعطى الكثير من المعلومات المهنية للناشئين في اثناء الدروس .

النتيجة

والخلاصة ان التعليم الثانوي في الاتحاد السوفياتي جزء لا يتجزأ من كيان تعليمي موحد ، يبدأ بمرحلة الروضة وينتهي في آخر المرحلة الثانوية العليا . وانه يتجه إلى الافساح في المجال امام المتعلمين لاختيار الدروس ، والى تأجيل موعد التخصص ما أمكن ، والى تعزيز الثقافة العامة الحديثة القائمة على الدراسات الانسانية والاجتماعية ، من جهة ، وعلى الدراسات العلمية والتقنية المتعددة (البوليتكنيكية) ، وما يتصل بها من علوم تطبيقية وممارسات عملية ، من جهة أخرى. ويبذل القيّمون عليه أقصى الجهود لاستكمال ربط التربية والتعليم بالحياة ، ربطاً محكماً عن طريق المعونة العلمية ، وممارسة العمل المفيد اجتماعياً ، والاشتراك الفعلي في عملية الانتاج .

ويعمل المسؤولون السوفيات على تعميم التعليم الثانوي على جميع الناشئين ، بعد ان تحقق تعميم التعليم حتى نهاية الصف الثامن (حوالي ١٥ سنة من العمر) . كما انهم يحاولون ، باستمرار ، تحديث نظام التعليم ، وتطوير مناهجه وطرائقه ووسائله .

مع المعلم في آفاق التربية الحديثة

- ما يقوله البحث التربوي للمعلم ؟
- التقنيات الحديثة في التعليم
- طرائق حديثة في تعليم اللغة العربية والإنكليزية والفرنسية والرياضيات والعلوم
- ملامح تعليم الرسم

ما يقوله البحث العلمي للمعلم ..

ايهما افضل، طريقة المحاضرة ام طريقة المناقشة؟

الدكتور جورج المر

كيف يمكن ان نحدث تغييرا أو تبديلا في سلوك الولد ، كأن ننقله من حالة الجهل الى حالة المعرفة ، وبسؤال ابسط واوضح ، ما هي انجح الوسائل التي يمكن ان يستخدمها المعلم ليجعل الولد يغير نمط سلوكه ؟ واذا دفعنا السؤال خطوة اخرى ابأمكاننا احداث تغييرات سلوكية داخلية ، كنمط التفكير مثلا ، بالطريقة ذاتها التي نحدث فيها تغييرات سلوكية ظاهرية كالحركة في اللعب . وبعبارة اخرى ، ما هي طريقة التعليم الفضلى والأكثر فاعلية التي يمكن استخدامها لتشويق الولد في تعلمه ، او لجعل عملية التعليم سهلة ، ومحببة الى المتعلمين ؟ هل هناك فعلا طريقة تعليم واحدة أم هناك طرائق عدة وهل بالامكان الوصول الى طريقة واحدة ؟

طرائق التعليم متعددة ومتنوعة

هذه الأسئلة وغيرها جميعا التي يمكن ان تثار في هذا المجال ، شغلت المربين والمعلمين عبر العصور . وما تزال تشغلهم . والذي يراجع ما توصل اليه البحث العلمي عن طرائق التعليم ، اويتسنى له أن يطلع عن كثب على ممارسة هذه الطرائق في النظم التربوية المختلفة ، بل ضمن النظام التربوي الواحد ، ليدهش أمام تعددها وتنوعها ، وربما تزداد دهشته عندما يرى ان جميع محاولات التوفيق بين طريقة واخرى او المفاضلة بينهما ، لا توصله الى نتيجة حاسمة ، اذ ان ما يصلح لمجتمع معين بالنسبة الى طريقة معينة قد لا يصلح لمجتمع آخر . وما يصح في زمان قد لا يصح في آخر . هذا فضلا عن ان لكل طريقة مؤيديها ومناصريها من جهة ومناوئيها والمعترضين عليها من جهة ثانية .

ويتمثل تنوع هذه الطرائق وتعددها في تصنيفها وتبويبها. فمن المربين من يحاول تصنيفها من حيث تطورها التاريخي ، ابتداء من عهد الاغريق الكلاسيكي حتى عصرنا الحاضر . (١)

ومنهم من يحاول الربط بين هذه الطرائق ومصادرها من حيث التقاليد المعينة في التعليم والبيئة الاجتماعية او التقاليد الفلسفية ، او حاجة الولد نفسه ، او احوال المدرسة والبيئة او الدراسات العلمية المختلفة (٢) .

او يحاول ان يصنفها ومحاورها الرئيسة بعد ان يقسمها بين طرائق تعليم عامة وطرائق تعليم خاصة فيركز طرائق التعليم العامة حول محاور ثلاثة : ما محوره المعلم (كالتسميع والمحاضرة) ، وما محوره المتعلم (كالمختبر التربوي والمشروع التربوي) ، وما محوره التعاون الجماعي (كالمباحثة الجماعية والتخطيط المشترك) (٣) . هذا بالمقارنة مع طرائق التعليم الخاصة كتعليم المواضيع المنهجية المنفردة مثل اللغة والتاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات وما شابه .

ويحاول بعضهم الآخر تبويب هذه الطرائق ، كما وردت في المصادر المتعددة ، فيعدها على مستوياتها المختلفة ، كطريقة اللعب وطريقة هربارت ، وطريقة جون ديوي ومُنْتسوري ودوكرولي وماسون ودالقون ونيسكا وساندرسون ، وطريقة المشروع وحل المشكلات . اويعطيها شكلا آخر من التبويب ، كالطريقة الالقائية والقياسية والاستقرائية والجماعية والحوارية والتنقيبية (٤) .

---

(١) John Brubacher, *A History of the Problems of Education*, New York *McGraw* Hill Book Co. Inc. 1961, pp. 165–248.

(٢) حنا غالب ، **مواد وطرائق التعليم** ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٠ . ص : ٣٣٧ ـ ٣٤٠

(٣) المرجع نفسه ص : ٣٤١ ـ ٥١٩

(٤) صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد ، **التربية وطرق التدريس** ، الجزء الأول ص . ٢٣٩ ـ ٢٦٠ ـ والجزء الثاني ص : ٣٥ ـ ١٢٢ ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧١

ولعل ما أورده رونيه أوبير (René Hubert) في كتابه التربية العامة عن طرائق التعليم من حيث التصنيف والتبويب يعتبر أكثرها شمولا وتكاملا ، اذ يصنفها بالنسبة الى طرائق التربية البدنية والطرائق الخلقية والطرائق الفكرية . ويورد ضمن الطرائق الفكرية ، الطرائق الفعّالة في التعليم الابتدائي وفي طليعتها طريقة منتسوري وطريقة دوكرولي وطريقة أودمار ـ لا فندل ، وطريقة فرينيه ، بالاضافة الى الطرائق الفعالة في مراحل التعليم العليا مع التشديد على أهمية الخلفيات الاجتماعية والتربوية في انجاح هذه الطرائق وبخاصة الاطار المدرسي والاثاث والوسائل المادية : السمعية ـ البصرية ـ (٥) .

وما يخلص اليه أوبير (Hubert) يبرزه كولنز (Collins) في كتابه « طرائق التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية » ، اذ يشير الى ان هذه التصنيفات وضعت في ضوء اعتبارات عدة اهمها يعود الى طبيعة الطريقة بالذات حيث يعرف طريقة التعليم : انها نقل المعرفة والخبرة من شخص (المعلم عادة) الى شخص آخر (المتعلم عادة) عبر مادة دراسية . وتؤدي الحضارة دوراً حيويا في اختيار طريقة التعليم واختبارها اذ من خلال تطور الحضارة ونشؤ المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، كان لا بد للانسان من استنباط طرائق أكثر فعالية لنقل التراث الحضاري ومعالجة هذه المشكلات حيث نشأت .

ومع ازدياد الاهتمام بالتربية والتعليم نظراً الى اثرهما الفعال في نقل العادات والتقاليد والخبرات اللازمة عبر الاجيال ، ازداد الاهتمام حكما باهداف التعليم وطرائقه ومن ثم جاءت الطرائق المتعددة عاكسة اوضاع المجتمع ومتمثلة في مزاولات عدة وفق احكام الزمان والمكان (٦) .

انطلاقا من هذه المعطيات الاساسية ، وكي يخدم هذا الموضوع غرضه ، كان لا بد من محاولة استطلاع جول ما قاله البحث العلمي عن فاعلية طرائق التعليم من خلال المقارنة بين طريقتين طالما اعتبرتا من اقدم طرائق التعليم واكثرها شيوعا هما طريقتا المحاضرة والمناقشة ـ املا ان يفسح المجال في المستقبل أمام مناقشات متشابهة في هذا الموضوع .

ما هو التعريف بهاتين الطريقتين ؟ كيف نشأتا وتطورتا ؟ وفي أي مجال يستخدم كل منهما ؟ ايهما أكثر جدوى او أكثر فاعلية في التعليم بالاستناد الى بعض المقاييس او المتغيرات التي تعتبر من صلب العملية التربوية ؟

أ ـ طريقة المحاضرة

غالباً ما تعرف المحاضرة بأنها عرض شفوي مستمر لمجموعة من المعارف والمعلومات والآراء المعينة ، يلقيها المحاضر (المعلم) بمشاركة ضعيفة من المستمعين (التلاميذ) وأحيانا بغير مشاركتهم .

فالمحاضرة بمضمونها التربوي محورها المعلم بالذات . الذي يكون صوته الاكثر سماعا ، بينما لا يؤدي التلاميذ أي دور يذكر .

وقد نشأت هذه الطريقة في العصر الاغريقي وعلى وجه التحديد مع نشأة الفلسفة السفسطائية . وتطورت في القرون الوسطى ، في وقت لم يكن فيه للكتاب يوم ذاك دور يذكر لفقدان الطباعة في ذلك العصر . والشخص الوحيد الذي كان يملك كتابا مخطوطا هو المعلم وحده لاسيما الاستاذ الجامعي . وكانت صفة المحاضر هي صفة الاستاذ الملازمة بالرغم من انه كان في معظم الأحيان يملي مضمون الكتاب على الطلاب .

غير ان وقع كلمة المحاضر كان اعمق في النفوس من الكلمة في الكتاب ، وقد لاحظ ايزوقريطس هذا الواقع منذ القرن الخامس قبل الميلاد عندما وضع الكتاب في المرتبة الثانية بعد المحاضرة على اعتباره انه يحرم الطالب من سماع الكلمة الشفوية مع ما يرافقها من بلاغة المحاضر وحركاته ونبرات صوته .

وقد ايد افلاطون هذا الموقف فيما بعد ، منتقدا الكتاب لاضعافه ذاكرة التلميذ وتعويله الاتكالية بتوفيره المعلومات الجاهزة فضلا عن كونه غير مرن اذ انه لا يجاري نمو التلميذ ولا يتبع خطاه ولا يقدم له الشروحات اللازمة .

وقد ادركت جامعة العصور الوسطى تقصير الكتاب كوسيلة تعليمية ، فأكملته بتعاليم ومناقشة . وقد تطور هذا الوضع فيما بعد في الجامعات الغربية وخاصة في جامعة برلين بعد القرن التاسع عشر ، في اتجاهين متوازيين :

اتجاه المحاضرة عبر الاستاذ الجامعي ، واتجاه المناقشة عبر الكتاب ، وبصفة خاصة مناقشة الرسائل العلمية .

وبالرغم من ان المحاضرة تفقد الكثير من فاعليتها وخاصة على مستوى المرحلة الابتدائية التي لا يتمكن فيها التلاميذ من الكتابة الجيدة والفهم الكافي الا باستخدام الاسلوب القصصي ووصف المشاهدات او شرح الحوادث . غير ان المحاضرة تتصف بمزايا عديدة : اهمها انها تراعي حدود الوقت المخصص لها ، وتتناول مجموعات كبيرة من المعلومات تعرض في وقت قصير . هذا فضلا عن ان باستطاعة المحاضر اذا كان يتمتع بشخصية قوية وخبرة واسعة ان يوصل معرفته الى طلابه بشكل فعّال . (٧)

يؤكد هذا الاتجاه مرب اميركي يعتقد ان المحاضرة هي احدى طرائق التعليم الفعّالة التي ما تزال تمثل دورها الحيوي في التربية العصرية . فهو يلاحظ ان التربية لا تميل الى اعطاء المحاضرة الأهمية الكافية خاصة في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي على اعتبارانها صنع الماضي . بينما يتركز

---

(٥) رونيه اوبير Hubert ، **التربية العامة** ، دار العلم للملايين بيروت ، ١٩٦٧ ص ٥٦٩ ـ ٦٦٤

(٦) انظر : William Collins, *Teaching Methods in Elementary and Secondary Schools,* New York, Pageant Press, 1965 p. 115.

(٧) – Brubacher, pp. 180–181.

اهتمام التربية الحديثة على التعليم الذاتي عند الاطفال وعلى المناقشة الجماعية ولكن هذا المربي يخلص الى التساؤل : بالرغم من ذلك كله هل يمكن الاستغناء عن المحاضرة كطريقة تعليم ؟ ويجيب طبعاً ، كلا . فما دام هناك عدة طرائق تدريس ، فإن المحاضرة احدى هذه الطرائق ، ان لم تكن اجواها . (٨)

ب ـ طريقة المناقشة

تعرف هذه الطريقة بمدلولها الضيق المحدود ، بالطريقة الحوارية أو الطريقة المباشرة ، واما بمدلولها التربوي الحديث ، فتعرف بالمباحثة الجماعية على مختلف المستويات وربما استمدت معناها الاساسي من طريقة الحوار التي اعتمدها سقراط وعرفت فيما بعد « بالطريقة السقراطية » .

فمن المناقشة الحوارية المستمدة من « الطريقة السقراطية » التي كانت تقوم عادة بين شخصين ، الى المناقشة الصفية التي تدور بين المعلم والطلاب انفسهم ، الى المناقشة الجماعية التي اخذت حديثا اشكالا مختلفة ، كالمناقشة المفتوحة او المناقشة حول الطاولة المستديرة (Round Table Discussion) ومناقشة الحلقة الخاصة (Panel Discussion) والمقابلة (Interview) ومباحثة المقالة الدورية (Symposium) الى تباحث الندوة او الاستجواب (Forum) اخذت هذه الطريقة اشكالا وادوارا مختلفة ، متأثرة بالمناخات الاجتماعية والسياسية المستمدة جميعها من الروح الديمقراطية .

واذا كانت طريقة المحاضرة تدور حول شخص المعلم بالذات ، فإن طريقة المناقشة تدور حول شخص التلميذ مراعية توازن الادوار بين كل منهما في ادارة المناقشة وتحديد القيادات وتوزيع المسؤولية . ومن هنا تطورت هذه الطريقة مع الأيام لتأخذ ابعادا مختلفة بالنسبة الى طبيعة المناقشة وما تتناوله من عمليات .

تتميز هذه الطريقة بمرونتها وتكيفها حسب مقتضيات المكان والزمان . فكل موقف يعتمد هذه الطريقة ، يمكنه تحويل الدرس الى مناقشة شائقة ينزل فيها المدرس الى مستوى التلاميذ ، تاركا لكل منهم الحرية في ابداء رأيه واظهار ما يجول في خاطره . كما انها تتميز بالحرية والتبسيط بحيث تأتي موافقة لمستوى الصغار في المرحلة الابتدائية ، متلائمة واوضاع الكبار في المرحلتين الثانوية والجامعية . واذا كان « مارسيل » يعتقد ان طريقة المناقشة تكون ذات فعالية كبيرة ، اذا ما اتقن المعلم صياغة الاسئلة بحيث تكون قصيرة واضحة ، تساعد الطالب على الاجابة الهادفة (٩) فان هناك من يخالفه الرأي على اعتبار ان طريقة المناقشة محفوفة بمخاطر عدة . الأمر الذي يفقدها الكثير من فعاليتها . فهي تحتاج بالمقارنة مع الطريقة التسميعية الى وقت اطول لمعالجة الأمور الشائكة لايجاد الحلول لها .

والحجة الثانية التي يوردها مناوئو هذه الطريقة هي انها غالبا ما تستقطب الأشخاص انفسهم في قيادة المناقشة . وتزداد هذه الخطورة اذا كان هناك من لا يعرف اصول المناقشة واذا لم يحسن المعلم ادارة الجلسات ، وتوزيع الأسئلة ، بشكل عادل على المشتركين في الجلسة وافساح المجال أمام شخص ليعبر عن رأيه وهذا يجعل الاكثرية الصامتة لا تشترك في المناقشة وحتى اذا اشتركت فان ذلك يكون على هامش الموضوع أكثر منه في صميمه .

والمأخذ الثالث على طريقة المناقشة انها ، اذا لم يُحَدد موضوعها وتوضع في اطارها السليم ، فغالبا ما تميل الى السطحية والتعميم ، اوبالاحرى يكون الاتجاه نحو العموميات أكثر منه الى دقائق الأمور ومعالجة الموضوع من داخله بالطريقة العلمية او بالطرائق المنطقية المعترف بها . ويتمثل هذا الأمر في تذمر المعلمين من عدم جدوى المناقشات والخروج عن الموضوع الأمر الذي يؤدي الى الفوضى والتقصير دون بلوغ الاهداف المنشودة . (١٠)

ج ـ المقارنة بين الطريقتين

ولعل ما توصل اليه مؤخراً بعض الباحثين من خلال تجربة علمية لاختبار فاعلية طريقة المحاضرة بالمقارنة مع طريقة المناقشة لخير دليل على توضيح مكانة هاتين الطريقتين والمفاضلة بينهما في ضوء بعض المقاييس والمؤشرات المعتمدة لقياس فاعلية طرائق التعليم . (١١)

وأما المقاييس التي اعتمدها الباحثون في اختيارهم فهي التالية : اكتساب المعلومات ، حفظ المعلومات المكتسبة ، اكتساب مهارات التفكير العلمي ، تحصيل المواقف والعادات والاخلاق وتعزيز العلاقات الاجتماعية .

فمن حيث اكتساب المعلومات دلت التجربة على ان وجه المفاضلة هو القدرة على هذا الاكتساب . أما المقارنة في نقل المعلومات : امتحانات او اختبارات تعطى في بدء التجربة او عند الانتهاء منها . وقد دلت التجربة على ان المحاضرة والمباحثة تتوازيان في الفعالية حتى ان بعض الباحثين كان يميل الى جعل النتائج لمصلحة المحاضرة .

ومن حيث حفظ المعلومات المكتسبة لوقت اطول فقد وجد الباحثون ان فاعلية المناقشة أفضل من فاعلية المحاضرة .

وعلى صعيد التفكير العلمي المحقق فقد تناول هذا القياس جمع الوقائع والحقائق وتفسيرها وتقويم اهميتها بالنسبة الى مشكلة معينة وتمييز العلاقات المشتركة بينها وتصنيفها واستخراج المفاهيم والاستنتاجات منها والتحقق من هذه الاستنتاجات وتقويمها في حالات جديدة . وبالاستناد الى هذا المقياس يلاحظ ان معظم المعلمين حريصون دائماً في مواقفهم على الا يهتموا بجعل تلاميذهم يكتسبون المعلومات بقدرما يهتمون بجعلهم يتقنون استخدام التفكير المنطقي الصحيح . ومن حيث اكتساب المهارات الفكرية بينت التجربة ان للمناقشة افضلية ملحوظة على طريقة المحاضرة .

---

(٨) – Nelson L. Bossing, *Teaching in Secondary Schools, Boston,* Moughton Miffling Company, 1952 pp. 136-147.

(٩) – James – L. Mursell, *Successful Teaching: its Psychlogical Principles,* New york Mcgraw Hill Book Co inc 1954, pp. 38-48.

(١٠) – Jean D. Grants and William – J – Inverson, *Modern Methods in Secondary Education,* New York. The Dryden Press, 1952, pp. 170-171.

(١١) – Thomas. F. Storall, "Lecture vs. Discussion: What Research says about teaching and learning, Phi Delta Kappa. Vol. 39 March 1958 pp. 255-258.

أما على صعيد المواقف الانفعالية وكيفية تحصيلها وما يمكن ان تتركه ممارسات التعليم المختلفة وخبرات التعلم المدرسية في هذا المجال ، وما قد ينتج عن ذلك من سلوك الأولاد وتصرفهم فقد خلصت التجربة الى ان طريقة المناقشة وخاصة المناقشة الجماعية اشد فاعلية من طريقة المحاضرة في بلوغ التحصيلات الانفعالية .

وبالنسبة الى تعزيز العلاقات الاجتماعية فمن الواضح ان التأثير الذي تتركه خبرات التعلم والتعليم المدرسية في شخصية المتعلم ، يميل نحو الزيادة او النقصان وفق العلاقات الشخصية القائمة بين المتعلمين من جهة والمعلم من جهة اخرى . وقد دلت التجارب العلمية على ان العلاقات الاجتماعية المتمثلة بالثقة المتبادلة والجو السائد بين المعلم والمتعلمين من قبول ورضى واحترام مما يؤدي الى تعلم أفضل وتحقيق أكبر للاهداف التربوية المنشودة .

فبقدرما تكون المحاضرة من هذه الناحية عملا فرديا لا ينمي العلاقات الاجتماعية خاصة في صفوف التدريس ، بقدرما نجد ان المناقشة تساعد على تنمية هذه العلاقات وتعزيزها .

وبنتيجة القول تكاد المحاضرة والمناقشة ان تتعادلا من حيث اكتساب المعلومات ، ولكن المناقشة تتفوق على المحاضرة في حفظ هذه المعلومات لمدة اطول وفي اكتساب مهارات التفكير العلمي المحقق ، وفي انشاء المواقف الانفعالية وفي تعزيز العلاقات الاجتماعية البناءة .

غير ان هذه النتائج ، وان جاءت لغير مصلحة المحاضرة ، فانها لا توحي باية حال بالتخلي عنها ، اذ ان هناك دائما مواقف يصح فيها استعمال المحاضرة لتحقيق اغراض معينة لا يمكن معها استخدام المناقشة ، كما ان المناقشة مهما يبلغ مستواها فإن هناك حقائق ووقائع غالبا ما تفوت المناقشين ، مما يجعل المناقشة تميل الى السطحية والعموميات وبذلك تبقى المحاضرة احدى الوسائل المهمة ، كمصدر من مصادر المعلومات اللازمة .

* * * * * * * * * * * * * * *

د ـ الاستنتاج :

وختاما لهذه الجولة القصيرة في مصادر البحث العلمي حول « فاعلية المناقشة أم فاعلية المحاضرة في التعليم » لا بد من التأكيد ان ليس هناك من طريقة تعليم واحدة بل هناك طرائق عدة . وان أفضل طريقة هي النابعة من داخل المعلم ، من صميمه ، فهربارت وفروبل وبستالوزي ومنتسوري وغيرهم من اركان التربية ، لم يضيعوا الوقت في البحث عن طرائق تعليم ، اذ ان لكل منهم طريقته الخاصة ، لا بل كان هو نفسه طريقة قائمة في ذاتها .

فشخصية المدرس المتزنة والمتماسكة وسنه ومعلوماته وخبرته كفيلة جميعها بأن تجعله المرجع الصالح في تثبيت طريقته وتحقيق اهدافه اذ يمكنه بمعرفته وخبرته ان يقود افكار تلاميذه ، من مرحلة الى أخرى ، مساعدا اياهم في تنمية عادات التفكير السليم وانماط السلوك المرغوب فيها فبقدر ما يمكن ان يستخدم في تعليمه عناصر التشويق والوسائل التعليمية اللازمة وخلق المناخ المؤاتي للتعليم عن طريق كسب ثقة تلاميذه واحترامهم ومحبتهم ، بقدر ما يكون معلما ناجحا ، والا فان جميع طرائق التعليم لا تضمن له ان يكون ذلك المعلم الناجح .

مراجع البحث

- أوبير ، رونيه ، **التربية العامة** ، ترجمة عبد الله عبد الدائم ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٦٧ .
- الخوري ، انطوان ، **اعلام التربية : حياتهم واثارهم** ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٦٤ .
- عبد العزيز ، صالح وعبد العزيز عبد المجيد ، **التربية وطرق التدريس الجزء الأول والثاني** ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧١ .
- غالب ، حنا ، **مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة** ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٠ .

Bossing, Nelson: **Teaching in Secondary Schools,** Boston: Houghton. Mifflin Co., 1952.

Brubacher-John: **A History of the Problems of Education,** New York: Mc Graw Hill Book Co. Inc., 1961.

Collins, Wiliam, M: **Teaching Methodes in Elementary and Secondary Schools,** New York: Pageant Press, 1965.

Dewey, John/ **How We Think,** Boston: D.C. Heath, 1920.

Eby, Frederik: **The Development of Modera Education,** Englewood Chiffs. N.J. Prentice – Hall, Inc., 1961.

Grambs, Jean A. and William J. Iverson: **Modern Methods in Secondary Education.** New York: the Dryden Press, 1952.

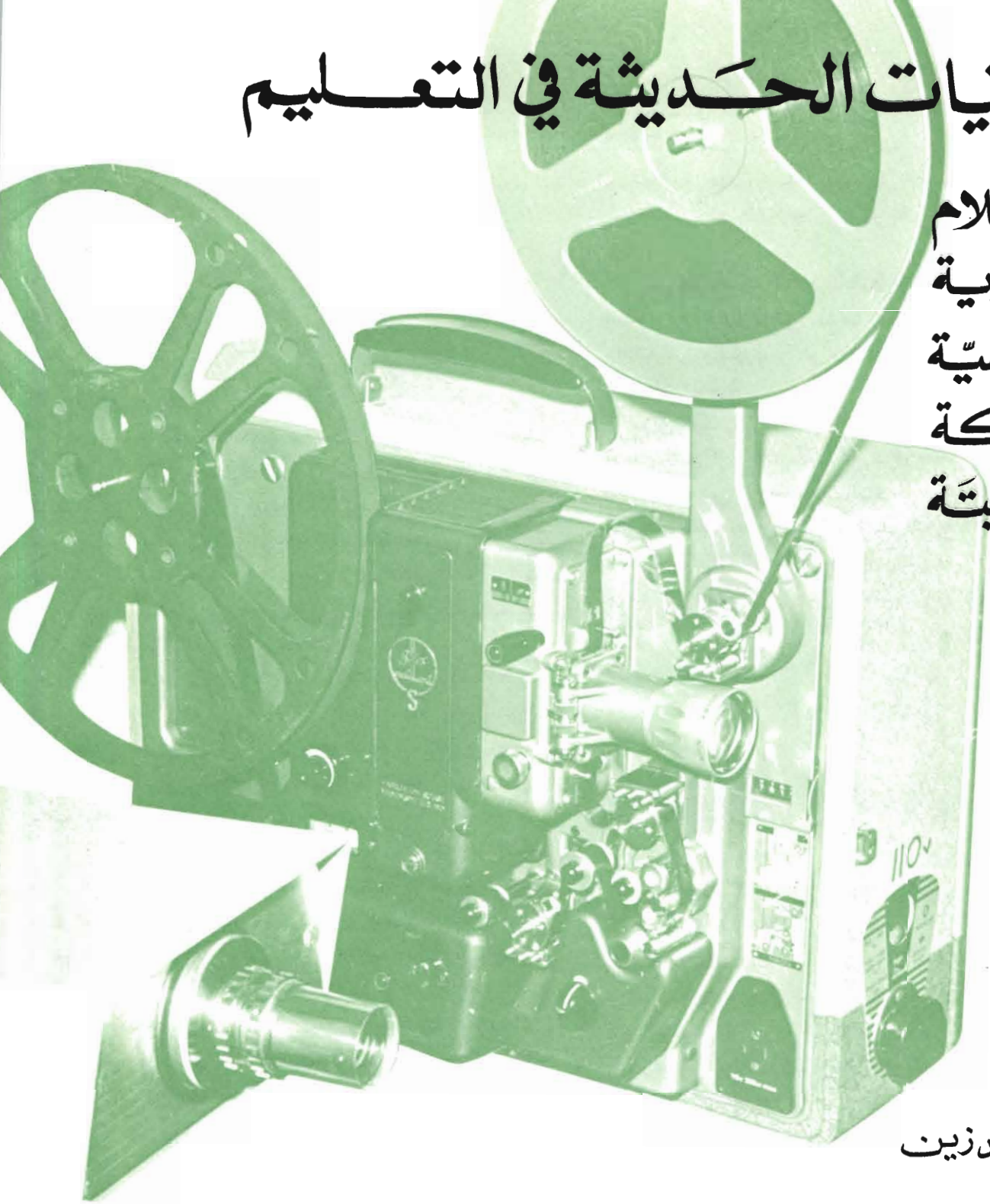
Mursell, James L.: **Successful Teaching: Its Psychological Principles,** New York: Mc Graw Hill Book Co. Inc. 1954.

Simon, Henry: **What is a Teacher,** New York: Collins Books, 1964

Stovall, Thomas F. "Lecture Vs. Discussion: What Research Says About Teaching and Learning"? **Phi Delta Kappan.** Vol 39, March 1958, P P. 255 – 258.

التقنيات الحديثة في التعليم

الافلام التربوية التعليميّة المتحركة والثابتة



الدكتور الياس زين

أصبحت الافلام التربوية التعليمية اليوم أداة فعالة ومفيدة في عملية التعليم والتعلم . فهي تقدم فرصا عديدة وخبرات متنوعة فريدة لتحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها ، نظرا الى تأثيرها في جو الصف . فالافلام تستطيع مثلا ان تزود المتعلم بحقائق ومعلومات وأفكار ، وان تنشىء مفاهيم ، وان تخلق مهارات جديدة ، وان تحرك الرغبات ، وان تعدل في الاراء ، وان تؤثر في المواقف الشخصية للفرد . ويمكن الافلام ان تقوم بذلك كله بشكل جذاب ومتسلسل ، الامر الذي يبعث البهجة والسرور في نفوس المتعلمين على مستوياتهم كافة . هذا لا يعني بالطبع انها بديل للمعلم ، بل انها أداة لدعم طرائق التعليم والتدريس النظرية الاساسية التي يستخدمها ، وليست بديلا عنها . فالفيلم اذاً وسيلة توضيح وشرح للعلم والمعرفة . فهي تساعد المتعلم في اكتساب المعرفة والمعلومات الجديدة وفي حفظها كما شاهدها ، وليس كما قرأ عنها او سمع .

وهكذا يتضح ان الفيلم التربوي ، الذي يجمع بين المشهد والصوت ، يستطيع ان يحرك ويؤثر ويعلم ويدرب ويعدل ويغير ويقنع .

والاسئلة التي تطرح نفسها الان هي : ما المقصود بالافلام التربوية التعليمية المتحركة والثابتة ؟ ما الفرق بين الافلام الثابتة والمتحركة ؟ وما أبرز خصائص كل منها ؟ وكيف يمكن الحصول على الافلام التربوية في لبنان ؟

تعريف بالافلام ـ مقارنة

ماذا نقصد بالافلام التربوية التعليمية .

يقصد بالافلام التربوية التعليمية ، المتحركة ، قياس ١٦ ملم ، الفيلم السينمائي ، الناطق او الصامت ، الذي تصور مشاهده وحركاته على شريط سينمائي (جيلاتين) . فهذا الشريط يحمل مادة كيميائية حساسة للنور ، تسجل عليها صور الجسم المتحركة بسرعة ٢٤ صورة في الثانية الواحدة ، تمر أمام نافذة (بوابة) الرؤية في الكاميرا . ولكن هذا لا يمنع التحكم بتسجيل السرعة الطبيعية للجسم وتكييفها حسب معطيات موضوعية مطلوبة . فمن الممكن مثلا تصوير جسم سريع ، كرياضي القفز العالي ، بسرعة أسرع من ٢٤ كادراً في الثانية الواحدة (٤٥ مثلا) ، فتتحول حركته الى بطء في أثناء العرض . وهذا الوضع يتيح لنا دراسة حركة هذا الرياضي بالتفصيل . وبالاختصار ان السبب التكنيكي هنا هو ان سرعة جهاز عرض الافلام المتحركة (١٦ ملم) ثابتة (اي ٢٤ صورة بالثانية الواحدة) .

ومن جهة ثانية نجد عكس ذلك بالنسبة الى مراحل نمو النبات مثلا . فلو أخذنا نمو صور حبة قمح في خلال فترة أسبوع ، بحيث تلتقط الكاميرا كل أربع دقائق صورة واحدة ، لحصلنا في النهاية على مراحل النمو كلها ، التي استغرقت أسبوعا كاملا ، بحوالي دقيقة ونصف الدقيقة على شاشة العرض .

وأما المادة التوضيحية للفيلم المتحرك فهي عديدة ، أهمها : الواقع الطبيعي ، والرسوم الثابتة التفصيلية والرسوم المتحركة (الكاريكاتور مثل أفلام والت ديزني) والخدع السينمائية المتعددة .

وبالاضافة الى الافلام التربوية التعليمية ذات القياس ١٦ ملم ، فهناك نوع آخر جديد يسمى « سوبر » ٨ ملم ، ويعرض على جهاز خاص به . فهذا النوع من الافلام عملي ووظيفي وسهل الاستعمال .

بيد ان الفيلم الثابت ، كما يدل الاسم ، هو عبارة عن مجموعة متسلسلة من صور ثابتة او رسوم او مشاهد متتالية ، مصورة على شريط سينمائي « جيلاتيني » (قياس ٣٥ ملم) ويبلغ طوله عادة ٣٦ صورة او كادر تقريبا . فهذا الشريط يحمل مادة كيميائية حساسة للنور ، بحيث تسجل على هذا الشريط صور مختلفة ، يربطها التسلسل الموضوعي للمادة التربوية والتعليمية المطلوبة .

والجدير بالذكر انه يمكن فصل كل اطار من صور الفيلم الثابت للحصول على شرائح شفافة (سلايدز) . ومن أبرز خصائص الافلام الثابتة ، كونها مرنة بطبيعة عرضها ، بحيث يتمكن المدرس او العارض من ان يكيف عرض الفيلم حسب الحاجة التعليمية ، أي أنه يستطيع ان يتحكم في مدة عرض الصور على الشاشة بواسطة جهاز العرض المرن بطبيعته أيضا . كما ان المعلم يستطيع مثلا ان يختار الصورة اللازمة لدرسها وشرحها ومناقشة محتوياتها بالتفصيل ، حسب متطلبات الحاجة . ويمكن ان يجري كل ذلك بلا ازعاج او اضرار في الفيلم نفسه .

ومن هنا نجد ان الافلام الثابتة هي أكثر الوسائل التربوية التعليمية انتشارا من حيث عرض المشاهد الجامدة على الشاشة ، كالجبال والتضاريس والسهول والشواطىء والمنازل وما شابه ذلك ، وكذلك الدراسات المخبرية .

ومن حيث الثمن نجد ان الافلام الثابتة قليلة التكاليف بالنسبة الى الافلام المتحركة . فان معدل ثمن شراء الفيلم الثابت من المؤسسات التجارية ، لفيلم ٣٦ صورة مثلا ، يبلغ حوالي ٢٥ ليرة لبنانية ، وضعف هذا الثمن للفيلم الملون . وأما ثمن الفيلم المتحرك العادي ، فيبلغ حوالي ٣٠٠ ليرة لبنانية للنسخة الواحدة (أبيض وأسود) والذي يستغرق عرضه عشر دقائق فقط ، وثمن شراء الفيلم الملون يبلغ حوالي ضعف هذا المبلغ .

الاسس التربوية والعلمية للأفلام

يرتكز استعمال الافلام التربوية التعليمية في عملية التعليم والتعلم على أسس علمية ومبادىء تربوية وقواعد نفسية واضحة . ومن أبرز ذلك ان الانسان يتعلم من خلال حواسه الخمس ، لانه تبين ان ثمة علاقة وثيقة بين استعمال الحواس والتعلم ، اي ان الانسان يتعلم أكثر عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة . وقد كشفت الدراسات الميدانية في الغرب على ان ٨٣ في المائة من المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الانسان تأتي بواسطة حاسة النظر ، و١١ في المائة بواسطة حاسة السمع ، اي ان ٩٤ في المائة من المعلومات والمعارف التي نحصل عليها عادة تأتي عن طريق السمع والبصر معا . ومن جهة ثانية نجد ان الانسان يحفظ ٥٠ في المائة مما يشاهده ويسمعه بينما يحفظ ٢٠ في المائة مما يسمعه .

وفي ضوء ذلك يتضح ان الفيلم التربوي التعليمي المتحرك الناطق يخلق المعرفة والمهارات والمواقف للمشاهدين او المتعلمين عبر استخدام أكبر حاستين للتعلم ، وهما البصر والسمع . واما الفيلم الثابت ، فيستخدم حاسة البصر ، الا اذا كان الفيلم ناطقا ، اي مرفقا بشريط مسجل او اسطوانة ، تشرح الصور والمشاهد .

وهكذا يتبين ان استعمال الافلام التربوية التعليمية المتحركة والثابتة يعتمد على ركائز علمية ومبادىء تربوية ونفسية صحيحة . فهي تدعم جهود المدرس في ايصال المعلومات والحقائق ، بطريقة مباشرة ، الى ذهن المتعلم في أقصر وقت .

فوائد الافلام وثمارها

السؤال الذي يطرح الان : ما هي فوائد الافلام التربوية التعليمية . للاجابة ، سنعود اجمالا الى نتائج الدراسات والتجارب العلمية والميدانية التي أجريت في هذا الحقل . فمن المعلوم ان الافلام تستطيع ، عبر المشاهدة الحية بالعين ، وعبر السمع بالاذن ايضا ، ان تعطي فرصة التطبيق العملي للنظريات والمفاهيم والالفاظ المجردة ، التي يحولها الفيلم الى مادة مدركة بالبصر والسمع .فهي اذن اداة توضيح وتطبيق للعلم والمعرفة . ولعل أهميتها تبرز في انها تدعم مجهود المعلم الشخصي في ايصال المعلومات والحقائق بطريقة مباشرة الى المتعلم باقصر وقت . هذا الوضع بلا ريب يقدم فرصاً عديدة وخبرات تعليمية متنوعة وفريدة لتحسين عملية التعلم وتطويرها ، نظرا الى التأثير الايجابي الذي يخلقه الفيلم في قاعة الصف وفي مناخها التربوي .

هذا وقد اتفق علماء الابحاث والتجارب حول الفوائد الجمة التي يمكن ان يجنيها الانسان ، صغيرا كان او كبيرا ، من مشاهدة الافلام التربوية التعليمية ودرسها . **فقد أثبتت البحوث التربوية والدراسات الميدانية التي أجريت في الغرب ان فريق الطلاب الذين تعلموا بواسطة الافلام التعليمية ازداد حجم مطالعتهم بنسبة ٩٥ في المائة ، وكذلك مفرداتهم بنسبة ٩٥ في المائة أيضا ، ومحادثتهم في الصف بنسبة ٧٠ في المائة ، والقراءة الطوعية ٥٠ في المائة ، كما أظهرت الدراسات ايضا ان الطلاب الذين تعلموا بواسطة الافلام تذكروا حقائق لفترة أطول وأظهروا حيوية وتفهما في أثناء المناقشات وأجادوا في طرح الاسئلة . والى ذلك أتقنوا أعمالهم ببصيرة نيرة ومهارة مبنية على تفهم لدقائق ما يفعلون . ومن جهة ثانية نجد ان الافلام تراعي الفروقات الفردية ، اذ تستطيع ان تضمن للموهوبين والاذكياء تعليما أفضل ، وكذلك تساعد الطلاب المتخلفين دراسيا ، ليصبحوا أكثر اجتهادا ، بعد مشاهدة الافلام .**

مصادر الافلام

وأخيرا ، ربما يتبادر الى الذهن : كيف أستطيع ان أحصل على الافلام ؟ في الواقع ، ثمة ثروة ضخمة من الافلام التربوية على أنواعها ، وعلى المستويات كافة ، متوافرة في لبنان . ومعظم هذه الافلام ناطق باللغة الانكليزية او باللغة الفرنسية ، لانها اوروبية او اميركية الصنع والانتاج ، وحتى الافلام الناطقة بالعربية ، هي أفلام معربة عن أصل أجنبي .

وتجدر الاشارة هنا الى ان المركز التربوي للبحوث والانماء قد أخذ بادرة حميدة في هذا المجال ، بانتاج أفلام تربوية لبنانية ، تناسب المناهج وقيم المجتمع اللبناني ومتطلباته التعليمية الحديثة . وقد ظهر اول فيلم علمي (ناطق بالعربية ، أبيض وأسود) في أوائل نيسان ١٩٧٣ ويتناول « القوى حولنا » . وتستغرق فترة عرضه ٢٢ دقيقة . ويمكن الحصول على أفلام المركز من المركز نفسه .

ولعل أبرز مصادر الافلام في لبنان تتوافر في مكتبات البعثات او المراكز الثقافية الاجنبية وشركات الوسائل التربوية . ومن أهم مكتبات الافلام تلك التابعة للبعثة الثقافية الفرنسية في بيروت ، حيث تضم حوالي ١٦٠٠ فيلم متحرك (١٦ ملم) و ١١٠٠ فيلم ثابت . ثم تضم مكتبة الافلام في المركز الثقافي البريطاني أكثر من ٥٠٠ فيلم متحرك ، والوف الافلام الثابتة باللغتين العربية والانكليزية . هذا وتحتوي الافلام في مركز جون كينيدي (الاميركي) أكثر من ٤٠٠ فيلم ، ومكتبة الافلام في السفارة الكندية حوالي ٣٢٠ فيلما ، ومركز الامم المتحدة للاعلام ١٥٠ فيلما ، ومكتبة الافلام في السنودس الانجيلي لسوريا ولبنان ١١٥ فيلما ، ومكتبة الافلام في الجامعة الاميركية ١٠٠ فيلم متحرك ومئات الافلام الثابتة . وهناك أيضا عدد من السفارات في بيروت يملك عددا من الافلام ، معظمها اعلامي ووثائقي عن البلدان التي يمثلها .

ملامح صديثة في تعليم الرسم

الاستاذ حسن جوني

يخيل الي ، وأنا أتأمل انتاج طلابنا في مدارسنا الابتدائية ، اننا في مواجهة طاقات ابتكارية ، لو قدر لها التوجيه الفني الصحيح ، لاصبحت أكثر شفافية وأفضل تنظيما .

واني لاعزو هذا التشتت الذهني ، الذي ينتاب المنقب منا ، حين يستعرض أعمال أطفالنا الفنية الى مواطن ضعف عدة ، ربما يكون من السهل تفاديها ، وهذا واجب ملح كان علينا ان نتداركه منذ البداية . وما يهدد سلامة التذوق البشري جماليا ، انما يتأتى من تلقين مادة الرسم والتي تسهم باثارة الجمال فينا ، وتزودنا بهويتنا الوطنية الصادقة وتكوّن فينا المتعة الحقيقية ، متعة العمل الفني الخلاق ، تتأتى من تلقين طلابنا هذه المادة في المدارس الابتدائية ، بشكل لا يسمح بايصال مشاعرهم الرائعة الى درجة التفجر الانفعالي ، وانعكاسه على الرسم والتلوين .

وسأعدد هنا بعض المبادىء المقترحة للخروج بطلابنا من الاخطار التي تهدد سلامة ذوقهم الفني وتضعهم عمليا بمستوى تراثنا اللبناني .

أهمية معلم الرسم :

ان وجود معلم الرسم الكفي في مدارسنا الابتدائية اللبنانية قضية تضاهي في أهميتها أهمية هذه المادة الفنية الى حد بعيد ، اذ لا قيمة للمادة التعليمية من غير موجهها ومدبرها ، فكيف نعدُّ اذاً معلم الرسم الكفوء في المدارس الابتدائية ؟

١ ـ **اعداد معلم الرسم اعدادا نظريا وعمليا وفق أحدث الطرائق المتبعة في تعليم هذه المادة ، بغية التوصل الى انتاج جماعي لصفوف الرسم .**

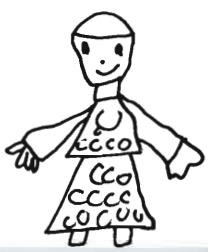
٢ ـ **وضع معلم الرسم في أفضل جو عملي وفني كأن يقوم وتلاميذه بزيارات صفوف الرسم في المدارس المتطورة الاخرى ، عدا زيارة المحترفات الفنية ، والمعارض والمشاغل التي تتم فيها الصناعات اليدوية المحلية . مما يسهل على الطالب والمعلم معا ملامسة المنتوجات التقليدية ، الشعبية (الفولكلورية) .**

٣ ـ **ان لا ينقطع هو شخصيا عن أعمال فنية ، تجعله يستمر بالبحث الفني وذلك إغناءً لظاهرة التجدد المتواصل . ولا يجعله يستعيد أعماله ورسومه او يكررها مما يرهق ذهنية الطالب ويجبره على السقوط في الترداد .**

العمر ٥ سنوات : رسوم عن الفاكهة الملونة ، فقد استعمل الطفل في هذه الصورة تحضيراً بالخط الرصاصي ، قبل التلوين ، بداية تنظيم الاشكال

العمر : سنتان :

اشكال تحمل " الرقم " الدائري ، لولا الشكل رقم (٢) ، الذي يعطينا تمرداً عصبياً مزاجياً



٤ – **ان نثقف معلم الرسم تثقيفا فنيا بقدر تثقيفه عمليا ، حتى يقوم على تدريس هذه المادة بشغف واخلاص ، فينقل هاتين الظاهرتين الى طلابه ، وان نجعل له من طبيعتنا وتقاليدنا الوطنية أهم المصادر التي يستند اليها عند تدريس الفنون التشكيلية .**

وقد باشرنا فعلا اعداد معلمي مادة الرسم الكفوئين في دور المعلمين والمعلمات لمدارسنا الابتدائية ، فهيأنا لذلك معظم الطاقات في الدور حتى غدا لكل دار محترف فني يجتمع به الطلاب الموهوبون خارج الدوام الصفي ، بعد ان يكونوا قد أنهوا نشاطاتهم الفنية المنهجية داخل الصف . وقد تعرفنا عن طريق المحترفات ، الى مواهب فنية جيدة وغنية ، بعد ان تم تحضيرها الصفي بشروحات وافية عن تاريخ الفن ، وعلم الالوان وتحليلها وتكوينها ونظام الظل والنور ، وتسجيل المواضيع الحرة .

ان المركز التربوي للبحوث والانمـاء قد أولى مادة الرسم أهمية كبرى هذا العام ، مما جعلنا نشاهد حسن الانتاج الذي ظهر في المعرض الفني الاول لطلاب دور المعلمين والمعلمات والذي أقيم في صالة المعارض – قصر الاونيسكو . وما لمسناه أيضاً في الانتاج الفني أثناء اعدادنا للمعرض الفني الثاني والذي يجري الاعداد لإقامته .

دور الطلاب والمواد المطلوبة في عملهم الفني

هناك ربط جذري بين تحضير معلم الرسم واعداده نموذجيا ، وتحضير التلميذ وتهيئته ليكون الأخذ بنشاطات معلمه بطريقة صحيحة ومفيدة ، تضمن للطالب السير بخط مستقيم نحو أعماقه . ان الثوابت الاساسية من رسوم الطالب تؤكد وجود عدة « انغام » تشكل بمجموعها كتلة واحدة هي « الصورة » النهائية . **فاذا أخذنا « الايقاع الخطي » وما يصاحبه من شاعرية وعفوية ، وجدنا ان يد الطفل تنساب فوق الورق بخطوط تلقائية معبرة ، وبشكل مبسط مسجلة ما يدور بخاطره من صور وملاحظات وحين يبدأ بتلوين هذا الشكل تأخذ الصورة « النهائية أبعادا اخرى ، فهو يحملها الالوان التي تتلاءم وخصائص الشكل الذي رسمه بمسحة ذاتية شخصية .**

وهكذا تكتمل رسوم الاطفال اكتمالا بريئا لطيفا بعنصر الخط « المبسط » المعبر واللون التلقائي الجريء . ويكمن دور الطالب في مدارسنا الابتدائية اللبنانية في مواجهة الارشادات والملاحظات « غير المباشرة » لكي يستقيم تطوره ضمن الاطار التربوي الصحيح .

درس الرسم في الصفوف الابتدائية

ولعل الاجدر بنا ، ونحن نهم بدخول قاعة الرسم ونتأكد من وجود الادوات اللازمة كالورق الابيض والقلم الرصاصي وعلبة الالوان ، ان نمهد لعملية اختيار ذكية تتسم بذهنية متفتحة تنبعث من التصاق الطفل بمواده الفنية . فما هي عملية الاختيار التي تأخذ بيد التلميذ نحو النمو والابتكار؟

١ ـ على معلم الرسم ان يتجنب التوجيه المباشر المفروض على الطالب ، لانه يمنع من تفتح مخيلته ، ويقطع عليه عملية الانسياب «التصوري» . وعلى المعلم ، بمعنى أوضح ، ان يبعد مخيلة التلميذ عن الواقع الطبيعي ، بتصوير الاشياء كما يراها ، بل عليه ان يمهد له تصوير الاشياء كما يحسها بعواطفه ويشعر بها بمشاعره .

٢ ـ ان لمن الخطر التربوي المؤكد ان نطلب من التلميذ في مراحل تعلمه الابتدائية ان يفصل في مفهومه بين وسيلة تعبيرية واخرى . ان الاعمال التطبيقية كالوسائل التربوية والاعمال الزخرفية وما شابهها من أنواع النشاطات الفنية تدخل كلها في نطاق الابداع الشخصي عند التلميذ .

٣ ـ ان نضع التلميذ أمام الاعمال الحرفية اللبنانية ونحثه على تأملها تأملا جماليا ، فدراسة معطيات البيئة الوطنية تشكل عاملا مهما في تكوين الاتجاهات الفنية لدى الفرد . عدا ما توفره له من تكامل في الرؤية البصرية شكليا ولونيا وتكامل في الرؤية اللمسية عن طريق الشكل والحجم وخاصة الصلصال كمادة ترافق حاجيات الانسان ماديا وفنيا .

٤ ـ لنقل ان موضوع درس الرسم سيكون « ما يوحيه اليك الصيف » وان هذا الدرس شامل لمشاهد عدة فعلى المعلم ان يقوم : بترتيب جو قاعة الرسم او الصف بتعليق بعض الرسوم المأخوذة من فصل الصيف كالفاكهة الموسمية ، وموسم الحصاد ، والاصطياف والبحر والسباحة ، وهذه المشاهد بمجملها تغذي مخيلة الطالب فتغني انتاجه الفني . بعدها يقدم المعلم في خلال عشر دقائق من بداية الدرس ، تمهيدا لطرح « الموضوع » بطريقة سردية قصصية ملونة ، وبالاستعانة بالرسم على اللوح الاسود ، توضيحا لا أكثر لشكلٍ يجده غامضا لدى تلاميذه .

٥ ـ يعلل الاشكال ، ويعالج ألوانها فيقدم للتلاميذ الالوان الحارة والباردة معددا أهمية وجودها في هذا الفصل بالذات نظرا الى بروز الشمس وبريق الاشياء التي لا بد وان تكون دكناء في فصول اخرى . ثم يتركهم ينصرفون الى الرسم بحرية تامة .

أما دور المعلم في ما تبقى من الدرس فينحصر في ملاحظة ولادة التجربة الفنية لدى كل تلميذ على حدة ، فيدفعه الى تنفيذ مواضيعه بالابتكار مؤكدا ملاحظته « غير المباشرة » على أعماله فينصح باستعمال لون غير هذا اللون واستبدال خط بسواه .

تبويب العمل الفني

يدخل في اختيار الموضوعات الفنية في صفوف المرحلة الابتدائية تقويم عملي لبرنامج مفصل ومنوع في أثناء العام الدراسي .

وسأثبت هنا بعض المواضيع الفنية المهمة التي لا بد منها في تكوين شخصية التلميذ اللبناني .

أ ـ المواضيع الزخرفية : وهي تساعد التلميذ على تطبيق التنسيق البصري ـ وكيفية ترداد الاشكال . وعلى التذوق اللوني والتوافق العام .

ب ـ المواضيع التجريدية : وهي مواضيع تنبعث من الصدق في أثناء عمل التلميذ ، واقصد هنا بالصدق تلك المساحات الملونة التي تتناغم ألوانها الفاتحة والقاتمة بناء على ما توحيه اليه في بناء الموضوع اذ ان الطبيعة الصامتة قد تؤدي الى عناية بدراسة الاشكال الهندسية كالمثلث والمربع والمستطيل وغيرها من الاشكال المتناسقة متداخلة بعضها بالبعض الآخر مكونة توافقا بديع اللمسات .

ج ـ المواضيع الوصفية : للمعلم أكبر الاثر في مثل هذه الموضوعات فهي تعتمد على ما يسرده المعلم من حوادث ومشاهد او قصص او ايحاءات . ويعمد المعلم الى شرح الموضوع بطريقة متدرجة ، فيضع أشياء الموضوع واحدا واحدا ثم يذكر ألوانها ومقاصدها وأخيرا يدعو التلاميذ الى تجسيد ما سمعوه رسما وتلوينا ، مضيفين اليه حرارة الحياة مما يكون مختزنا في خيالهم .

وعلى سبيل العد لا الحصر هناك مواضيع مختلفة ، منها هندسية يغلب عليها الهارموني الخطي ومنها التعبيرية وما تتضمنه من الانفعالات العنيفة وسواها ، مما يسهل على التلميذ مروره بتجارب لونية مفيدة .

ان ما يعوزنا اليوم أكثر من أي وقت مضى هو تكيف معلم الرسم مع المادة التي رغب في القيام بأعبائها وتقديمها في المدارس الابتدائية حيث تكون طاقات التلاميذ مشحونة باحلامها وأحاسيسها . وأود ان أسجل هنا واحدة من الملاحظات التي استنتجتها خلال قيامي ببعض التجارب العملية في مجال التربية الفنية أقدمها لمن يحدوه الامل لتعليم هذه المادة بالذات « انك وانت تهم بدخول صفك ، عليك ان تؤمن بثلاثة أمور » :

ـ ان تقدر كلّ عمل فني ، وتأخذه بعين الاعتبار مهما يكن ناقصا ، فادراكك للنقص يقربك من الكمال .

ـ ان تكون واضح الشرح ، ليتسنى لتلاميذك العمل بحرية ضمن الموضوع الذي تمليه عليهم ، وهذا يجنبك ويجنبهم هوة التشويش والترداد .

ـ ان تركز معهم على معطيات البيئة اللبنانية ، ومهاراتها اليدوية فيحصل الوطن بذلك على مجتمع ينبع من نفسه ، وتنبع جمالياته من سمائه وترابه .

لوحات

لبنانيّة

تحضير درس قراءة عربيّة

الصف : السنة الاولى الابتدائية

١ ـ **هدف الدرس :**

(١) **السلوكي** : تعويد الاولاد تهنئة ذويهم في الاعياد .

(٢) **اللغوى** : تعلم الصوت ها : قراءة وكتابة مع الحركات

٢ ـ **الوسائل التربوية**

(١) صورة تمثل فتاة تدعى نهى تقدم هدية الى امها

(٢) بطاقات كتبت عليها مفردات الجملة

(٣) قصة

سير الدرس

اولا : مرحلة المحادثة

١ ـ **محادثة تمهيدية** : أجوبة حرة

ـ من قدم هدية الى امه ؟
ـ من قدم هدية الى أبيه ؟
ـ ما الهدية التي قدمتها ؟
ـ متى قدمتها ؟

ملاحظة : يعطى الدرس مبدئيا في نهاية كانون الاول

٢ ـ عرض وسيلة الايضاح

يعرض المعلم وسيلة الايضاح (الصورة) ويترك للصغار الوقت الكافي لتأمل الصورة ويسمي أشخاصها : نهى وامها

ـ **محادثة حول الصورة**

ـ ماذا ترى في الصورة ؟ أجوبة حرة
ـ دل على نهى ؟
ـ دل على امها ؟
ـ ماذا تحمل نهى بيدها ؟
ـ لمن تقدمها ؟

٣ ـ القصة

ملاحظة : على المعلم ان يحكي القصة بلغة مبسطة وباسلوب مشوق

اليوم ، يوم عيد الامهات . أرادت نهى ان تهدي أمها هدية ، قامت من نومها باكرا نزلت الى الدكان فاشترت هدية جميلة . عادت الى البيت ، قدمت الى امها الهدية فضمتها أمها وقبلتها وقالت لها : شكرا يا نهى أنا أحبك كثيرا انت بنت مهذبة .

أ ـ محادثة قصيرة للتركيز على القصة واستخراج الجملة المحورية : قدمت نهى هدية الى أمها .

على النسق التالي

ـ الى أين نزلت نهى ؟ نزلت الى الدكان .
ـ ماذا اشترت نهى ؟ اشترت نهى هدية .
ـ الى من قدمت نهى هدية ؟ **قدمت نهى هدية الى امها**

ب ـ الصغار يعيدون القصة

ج ـ المعلم يطرح أسئلة موجهة تساعد على استخراج الجملة المحورية .

د ـ المعلم يكتب الجملة على اللوح بخط واضح (مثل خط الكتاب) قدر الامكان ويشكلها كما هي في كتاب القراءة .

ثانيا : مرحلة القراءة

١ ـ قراءة الجملة

أ ـ يقرأ المعلم الجملة قراءة نموذجية (٣ مرات على الاقل) ويعود له تقدير ذلك .

ب ـ يعيد الصغار القراءة فردا فردا (من الاقوى الى الاضعف)

ج ـ لعبة البطاقات : (التعرف بمفردات الجملة من خلال البطاقات)

٢ ـ اكتشاف الصوت (ه)

أ ـ **بالسمع** : يردد المعلم مفردات الجملة لاكتشاف الصوت ه

ـ يذكر المعلم مفردات تحوي الصوت ه لاكتشافه .

ـ يذكر المعلم مفردات تحوي الصوت ها لاكتشافه .

ب ـ **بالنظر** كتابة (ه ـ ها)

ـ يكتب المعلم (ه ـ ها) على اللوح بالطبشور الملون

ـ يرد الصغار الصوت فردا فردا

ج ـ **التمرين العضلي**

ـ يرسم المعلم بيده في الهواء الصوت هـ وها ويطلب الى الصغار كتابة الحرف الصوت في الهواء .

ـ كتابة الحرف الصوت على اللوح

د ـ تمرين الصغار على الصوت ه مع الحركات الثلاث ومع الالف والواو والياء ، كتابة وقراءة .

٣ ـ قراءة الدرس في الكتاب

أ ـ يفتح الصغار كتب القراءة ـ ويفسح لهم المعلم في المجال لتأمل الصورة .

ب ـ يقرأ المعلم الدرس قراءة نموذجية .

ج ـ يعيد الصغار القراءة فردا فردا .

ثالثا : مرحلة التمارين

١ ـ الشفوية

أ ـ يعطى الصغار مفردات جديدة تحوي الصوت هـ ـها .

ب ـ لعبة البطاقات (تأليف جمل جديدة من الجملة الاساسية)

٢ ـ الكتابية :

أ ـ على المعلم ان يراجع صفحة التمارين في كتاب التلميذ المواجه للدرس .

ب ـ املاء في الموضع المحدد من الكتاب اشترت نهى هدية ـ فرحت بها أمها .

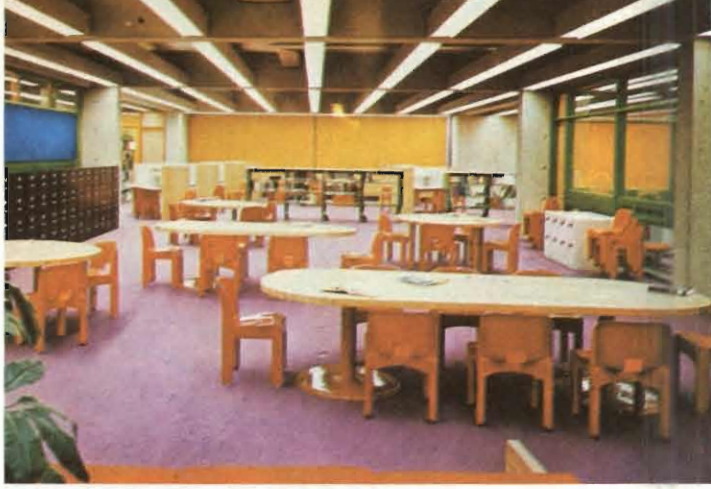
ملاحظة :

هذا نسق لاتباعه في درس القراءة وبامكان المعلم ان يغير حسب ما يتطلبه الصف ولكن شرط الا يخرج عن المراحل الاساسية للدرس وعن تسلسلها .

المكتبة المدرسية في دورها التربوي

غرفتان للمطالعة في مكتبة جامعة هارفرد

السيدة عايدة نعمان



خلال تقديم الشاعر ديلان توماس لبعض اشعاره في احدى الجامعات الاميركية قال انه مدين بثقافته لمطالعاته اللامحدودة في كتب شتى « اذ لم اكن احلم بكل ذلك الدفق من الحب والرؤيا والرهبة تفاجئك به ملايين الكائنات الصغيرة التي لم تكن سوى كلمات ...وكلمات وكلمات ».

لا بد ان المكتبيين الذين سمعوا المحاضرة تلك شعروا بارتياح كبير وربما باعتزاز وكأن كلاً منهم اسهم في صنع رؤيا ذلك الشاعر الكبير وفي تفجير ملكة الخلق والابداع عنده . ولكن المحاضر اردف قائلا : انني مدين بهذا لمكتبة والدي في البيت !

والسؤال الذي يتبادر الى الذهن هو التالي : لو لم يكن لوالد الشاعر مكتبة في البيت ، ولو لم يتح له ان يتناول كتاباً حميماً عن رف ما في بيته وان يتصل به ويتيه بين صفحاته وسطوره ، ترى لو لم يتيسر له هذا ، أكانت اكتملت معطيات تفوقه وتفتحت مواهبه المبدعة ؟ اما السؤال الاهم فهو كم هناك غير هذا الشخص ممن فشلت المكتبة ، اية مكتبة ، في الوصول اليهم وبلورة مواهبهم ؟ والى متى سيدوم تقصيرنا نحن المسؤولين عن المكتبات والمهتمين بشؤونها ؟

لا شك في ان معظمنا قد لاحظ تكاثر مخازن بيع الكتب في بيروت في المدة الاخيرة ولمس اهتمام هذه المخازن بكتب الاحداث والاطفال بصورة خاصة ، مما لم يكن متوفراً بكل هذا التنوع والاتقان لسنين قليلة خلت . ثم ان رواج هذه التجارة في بيروت لدليل واضح على زيادة الوعي والاهتمام بالكتاب وباقتنائه وخاصة لدى الاحداث والاولاد ، اذ ان العدد الكبير منهم اصبح يجد في اقتناء الكتب متعة وفائدة تستحقان ان يخصص لهما جزءاً محترماً من مصروفهم . وقد ساهم الاهل في اذكاء هذا الوعي في البيت ، وساعدتهم سبل الاعلام المتعددة ، ومخازن الكتب نفسها بعرضها الجذاب والمغري لمحتوياتها . ولكن يجب الا يغيب عن بالنا ان ما هو متوافر لنا من كتب في بيروت غير متوافر لباقي المواطنين في المناطق الاخرى ، اما لتدني المستوى الثقافي او لعدم توافر الامكانات المادية من جهة اخرى . ولا اكون مبالغة اذا قلت انه في كثير من القرى لا يقرأ الكبار سوى الصحف اليومية والمجلات ، هذا اذا حصلوا عليها ، ولا يعرف الاحداث والاطفال سوى الكتاب المدرسي .

اذا كان تدني الوعي الثقافي وانخفاض المستوى المعيشي لدى الاهلين يحرمان العدد الاكبر من اولادنا كل تلك العطاءات الدافقة التي يمنحها الكتاب فبماذا نعوض عليهم ؟ السبديل البديهي لمكتبة البيت في حال غيابها ، والمرادف لها ان وجدت ، هو المكتبة العامة والمكتبة المدرسية .

والحديث عن المكتبة العامة حديث ذو شجون وافضل ان يرجأ الى مجال آخر وافضل ان اقصر كلامي على المكتبة المدرسية اذ انها مرشحة للقيام بدور مزدوج بتلازمها مع المدرسة في تنفيذ المنهج الدراسي ولسهولة اتصالها بالاجيال الطالعة ولامكانية مساهمتها بطريقة غير مباشرة في بناء شخصيتهم الثقافية وصقل وانماء مواهبهم واذواقهم من خلال مطالعاتهم الفردية المتنوعة . وانما يخطىء من يظن ان المكتبة المدرسية تستطيع ان تقوم بهذا الدور المزدوج المسؤول دون ان تتوفر لها معطيات اساسية ؛ ويخطىء ايضا من يضع اللوم على فئة معينة او يحصر الأمر بسبب بالذات لعدم قيام المكتبة المدرسية الى اليوم بدورها البديهي في بُنانا التربوية الحاضرة اذ لا بد من توافر عدة جهود والتقاء عدة اسباب لتمكين المكتبة المدرسية من ممارسة وجودها المتفاعل والخلاق في الاجواء التربوية المحيطة بها .

لا ينكر احد ان عددا محسوسا من المدارس استحدث مكتبات في السنوات القليلة الماضية . وبالنسبة الى المدارس التي بنيت وتبني حديثا فمعظمها يدخل المكتبة في حسابه . ويأتي موقع المكتبة ومعطياتها الطبيعية واثاثها وتقسيمها الداخلي في مقدمة مسببات نجاحها . لا يمكن ان تكون المكتبة تلك الغرفة المظلمة المنعزلة التي تصلح غرفة للدرس ، فتوضع فيها عدة رفوف تكدّس فوقها كتب نصيبها الرطوبة والنسيان. ولا يمكن ان تكون ايضا تلك الخزانات المملؤة بسلاسل من الكتب المجلدة تجليدا جذابا والتي توضع في مكاتب الاساتذة لتكون بمتناول يدهم فقط . كل هذه اساليب تستعملها الادارة اما لرفع عقدة المكتبة عن ضميرها التربوي واما كبادرة دعائية تفيدها لدى الاهلين . ان افضل موقع للمكتبة هو الاقرب الى غرف التدريس يستفاد من موادها ومراجعها خلال ساعات الدراسة . ولا بد للمكتبة من سبل انارة وتهوئة وافية بالاضافة الى استعمال ذكي وجذاب لمختلف مساحاتها بحيث تكون متعة للنظر وفي منتهى الدقة لتلائم كافة الاعمار والمستويات الثقافية . وفي صور لمكتبات حديثة تشيد في اكثر الجامعات الاجنبية محافظة ورصانة افاجأ احيانا بمزج جريء جدا للالوان في داخل المكتبة وباستعمال متزايد لاحدث التصاميم في البناء والاثاث لتكون المكتبة بالفعل المركز الاكثر تقدما والاعمق تأثيرا في العملية التربوية .

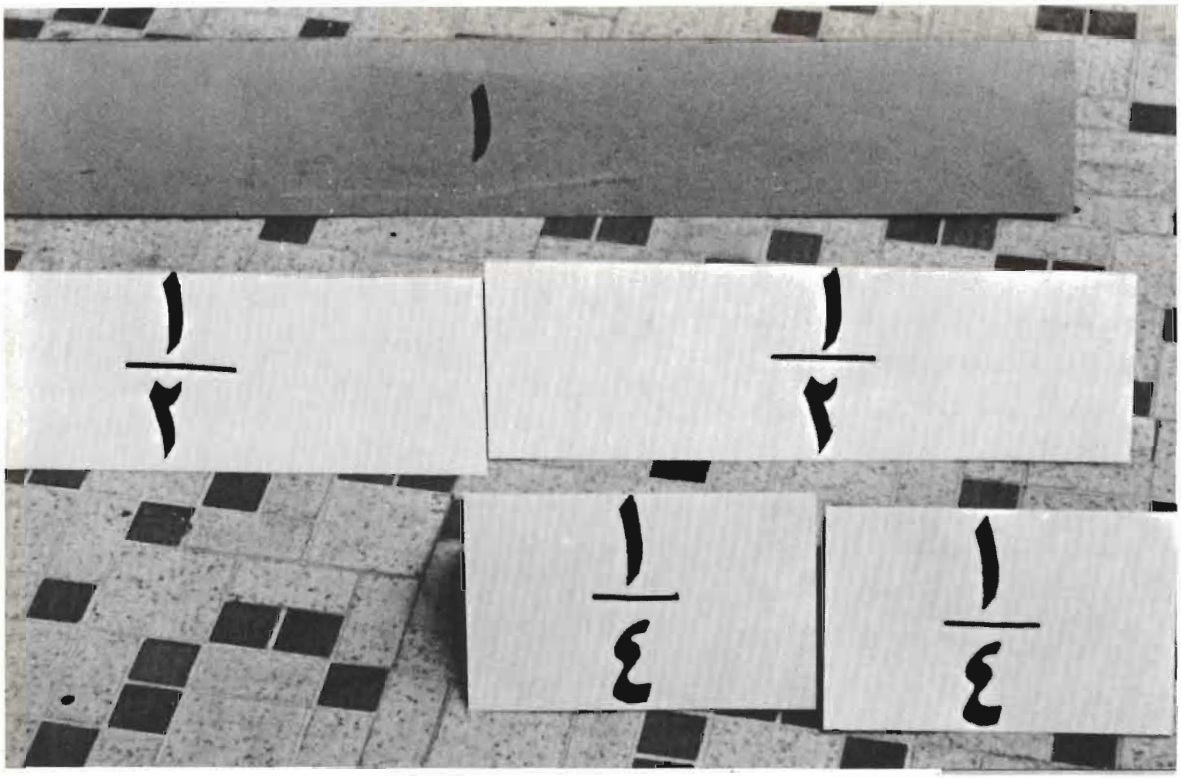
مهما تتوفر للمكتبة المدرسية من مواصفات البناء الحديث والاثاث الجذاب المريح فانها ، ما لم تدمج عضويا من المنهج الدراسي العام تبقى بدون دور حيوي فعال وتصبح اداة زخرفية في المبنى المدرسي ليس الاّ . ورب سائل كيف تقحم المكتبة في برنامج الدروس ؟ الحقيقة انه لن يكون لها مكان في المدرسة ما دمنا نعتمد فقط على الكتاب المدرسي وعلى الاساليب التربوية التقليدية التي تعني بتكثيف المعلومات في الذاكرة لاسترجاعها استرجاعا آليا وقت الامتحان . العملية التربوية بنظر الكثيرين منا هي توعية وتدريب في التفكير المنطقي السليم ، وبناء للشخصية بتنمية المواهب وصقل الذوق ، وممارسة لسبل البحث وتعرّف بمصادر المعرفة . وفي هذا كله اعتماد على المكتبة وليس فقط على المحاضرات التي تلقّن في الصف او الدروس اليومية في الكتب المقررة في المناهج . لقد اصبحت الآلة اقدر من الانسان واكبر منافس له في تلقي المعلومات واختزانها وفرزها عند الحاجة ، انما تبقى للانسان قدرته على التفكير المنطقي الواعي لكافة الاحتمالات ويبقى تمرسه باساليب البحث التي تودي الى الحقائق وهذه اليوم غاية التربية التي لم تعد لصنع الشهادات وانما لخلق الكفاءات المتعددة .

المكتبة الحديثة التي نتمناها لمدارسنا ليست مجموعات من الكتب فقط وانما هي عالم زاخر بمختلف المواد المطبوعة وغير المطبوعة . فبالاضافة الى الكتب والصحف والمجلات ، هناك الافلام والاشرطة المسجلة والاسطوانات والصور والنماذج وغيرها من سبل التواصل والاعلام . ولكي تقوم هذه المكتبة بدورها المزدوج المقترح سابقا يتحتم التوازن في مجموعاتها بين المواد التي تتناول مواضيع المنهج الدراسي مباشرة والمواد التثقيفية العامة من قصص ومقطوعات موسيقية وافلام اخبارية وغيرها مما يتيح للطالب اشباع هواياته الخاصة ومما يفسح المجال ان هو استعارها واستعملها في البيت وافراد عائلته أن تقرب المسافة الثقافية بينه وبين والديه .

اكثر مدارسنا تخصص للمكتبة استاذا لديه بعض ساعات الفراغ فتعين تلك الساعات كدوام للمكتبة . ولا ابالغ اذا قلت ان المدارس التي لديها مكتبي مختص يقوم بشؤون مكتبتها شبه مفقودة في بلادنا . عمل المكتبي في المكتبة المدرسية ليس سهلا حتى نستخف به. اعرف مثلاً سيدة صديقة لي عينت مشرفة على المكتبة في احدى المدارس لا لشيء الا لأنها حامل ولان تلك المهمة بنظر الذين اوكلوها اليها توفر لها مجال الراحة والسكون . فالربط بين البرنامج الذي يدرس وإثارة إهتمام الهيئة التعليمية والطلاب بالمكتبة ومحتوياتها يحتاجان الان الى الكثير من الاطلاع والاتصال الشخصي ويقتضيان الكثير من الحيوية والرؤيا . فالكتاب على الرف يبقى مواتا الى ان يتناوله قارىء فيوقظ فيه الروح ويتلقف منه بعض الحياة بدوره . فزيادة غرف التدريس مثلا بناء على تخطيط سابق مع الاستاذ ، وعرض ما في المكتبة من مواد تتناول الدرس نفسه او إقامة معرض في المكتبة لكل المواد التي تتناول موضوعا شائعا لا بد ان تثير لدى الطالب الرغبة في البحث او الاستقصاء . بالاضافة الى اقامة سلسلة من البرامج السنوية في المكتبة يشترك فيها الطلاب والاساتذة والاهل في مشاهدة افلام او حضور مناقشات في مواضيع تهمهم ، كالتربية الجنسية مثلا ، هذا كله يعطي المكتبة دورا رائداً خلاقا . ثم زيارة دور النشر والاطلاع الدائم على منشوراتها ، لا يمكن ان يقوم بكل هذا الا مكتبي مختص واع للاهداف التربوية ولابعاد مهنته وتقنياتها التي تؤمن الكتاب المناسب للشخص المناسب وفي الوقت المناسب .

نحن المكتبيين نتكلم كثيرا ، ونبدو احيانا وكأننا نقوم بدور تبشيري لمهنتنا . ولكننا كما قال ديلان توماس فاجأتنا ملايين الكلمات في الكتب بكل ما فيها من الحب والرؤيا والدهشة وما زلنا نتحدث عنها مبهورين بدفقها .

قواعد عامة في تدريس الرياضيات



الطريق الى الرياضيات ليس سهلا وميسورا . وهذه حقيقة عبر عنها اقليد حين طلب اليه بطليموس الاول ان يخبره بسرعة واختصار عن الهندسة فقال : ليس هناك طريق ملكي (سهل وميسور) الى الهندسة . فرغم بساطة رموز الرياضيات وقواعدها فان هذه الرموز والقواعد تشكل اكبر عائق يمنع تعلمها والاقبال عليها . والرياضيات لم تتضح وتتبلور الا منذ حوالي عشرة آلاف سنة حين بدأ الانسان يستقر في مناطق معينة بالذات ويتحول من حياة البداوة الى حياة الزراعة والاستقرار في وديان الانهار : وادي النيل ، ما بين النهرين ، مع ما يرتبط بحياة الزراعة والاستقرار من ضرورة معرفة حساب الايام والشهور والفصول وما تحتاج اليه الارض من مقدار معين من البذار والماء ومقدار المحصول .

الآنسة مريم سليم

أ ـ اهداف تدريس الرياضيات

اهتم المكتب العالمي للتربية بمعرفة اهداف تدريس الرياضيات . وللتعرف بهذه الاهداف قام المكتب باستفتاء الدول الاعضاء فيه ، فطلب من كل دولة تحديد اهداف تدريس الرياضيات عندها . وقد وضعت قائمة بالاهداف التي يمكن تصنيفها في ثلاثة انواع :

اولا : اكتساب اداة تمكن التلاميذ من العد وحل المسائل الحسابية ، اذ الحياة تتطلب اكتساب بعض المعلومات الرياضية لمواجهة المشكلات العملية . وحتى يستطيع التلميذ ان يستخدم هذه المعلومات في حل المسائل الواقعية يجب ان يرتكز اكتسابها على تكوين عقلي صحيح .

ثانيا : تدريس الرياضيات في سبيل غنى التلميذ الثقافي فهي تساعده على التقدير الكمي الصحيح من استهلاك وانتاج ، وتكسبه القدرة على تفسير البيانات ، وتعطيه بعض المعلومات الاحصائية لمعرفة ابعاد بعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية .
نرى ان الهدف من تدريس الرياضيات اذاً ليس تكوين الرياضيين فقط ، بل نرى الحاجة لتعلم الرياضيات مهما يكن نوع الاختصاص المطلوب : الجغرافيا ، علم الاجتماع ، علم النفس ، الاقتصاد . كل هذه العلوم بحاجة الى استخدام الاساليب واللغة الرياضية . من هنا الحاجة الى تعلم الرياضيات مهما يكن نوع التخصص الذي سيتجه اليه التلميذ في المستقبل .

ثالثا : تعلم الرياضيات ينمي مهارة اساسية وهي التعبير عن الافكار العامة بواسطة الرموز بالاضافة الى الدقة في التعبير والتفكير الصحيح ، والقدرة على التحليل والبحث والنقل ولان تفتح هذه المهارات الاخلاقية والفكرية يساهم في تكوين الشخصية . فالنجاح في تكوين المفاهيم الرياضية المجردة : مفهوم العدد ، مفاهيم العمليات ، الهندسة يؤدي الى القدرة على تخطي الواقع الحسي والتعبير عنه بلغة نظيفة مجردة تترجم عدة وقائع مختلفة في الظاهر وبعيدة بتعبير واحد ـ وايجاد المشترك بين الوقائع الممكنة والمتباعدة وتجميع المسائل البعيدة والتعبير عنها بلغة واحدة . فتقديم المبادىء الرياضية لأطفالنا وجعلهم يكتشفون اسرار الرياضيات معناه اعدادهم عقليا للمساهمة في الحياة المدنية وهذا الاعداد يساعدهم ليؤدوا دورهم كمواطنين صالحين .

ولكن هل عملت الطرائق المستخدمة في تدريس الرياضيات على تحقيق هذه الاهداف ؟ نستطيع ان نقول ان طرائق تدريس الرياضيات الكلاسيكية اوصلتنا الى طريق مسدود حيث سيطرت فكرة الموهبة الرياضية "base des math" فكان كل استاذ للرياضيات لا يصل مع تلاميذه الى نتائج مرضية يعزو ذلك الى عدم وجود الموهبة لديهم . ولكن مع تطور الابحاث في ميدان علم النفس وعلم النفس التربوي رأى العلماء ان النجاح في التعبير بواسطة لغة الرموز الرياضية عن العلاقات والاعمال المتحدة جوهريا في الاعمال الحياتية المعتمدة ، مرتبط بالطريقة المستخدمة في تدريس الرياضيات : اذ ان كل مفهوم او فكرة يقابله رمز وكل انسان سوي يستطيع ان يبني علاقة بين الرمز والمفهوم (ومن لا يستطيع ذلك يكون غير طبيعي) .
اذن على المعلم ان يساعد الولد على بناء العلاقة بين الرمز والمفهوم وهذه العلاقة يمكن بناؤها في اتجاهين .

الاتجاه الاول

يكون بأعطاء التلميذ رمزاً او جملة والطلب اليه ان يوجد في ذهنه ما يقابل هذا الرمز من مفهوم يستخرجه اي باستخدام الطريقة الاستنتاجية déductive التي هي اقرب الى التفكير الرياضي الحقيقي : فيعرض المفهوم الرياضي على الاطفال المطلوب منهم استيعابه والتعرف على الخطوات للوصول اليه . فاذا اعتمدنا هذه الطريقة التي توافق وجهة نظر الرياضيين فمن المتوقع ان نقع في نوع من التعليم التلقيني ونتخوف ان نهمل الهدف من تعليم الرياضيات (التفكير الرياضي الدقيق) ونكون قد فرضنا على التلميذ طريقة رياضية ناجحة دون الاخذ بعين الاعتبار قدراته العقلية التي لم تكتمل بعد . لذلك كان الكثير من التلاميذ ينشدون اكتساب المفاهيم الرياضية وبناء العلاقات بينها وبين الرموز ، اذ يكفي ان تكون حاسة المشاهدة الفراغية التي تعتمد على الرؤيا الفراغية والادراك الحدسي والتخيل غير ناضجة حتى يعتقد التلاميذ انهم لا يستطيعون تعلم الرياضيات لعدم وجود الموهبة لديهم ، وكانوا يحفظون الرمز دون استيعاب المفهوم . وهكذا لم يكن تعلم الرياضيات يؤدي الى الهدف الموضوع من اجله . وان توصل الى ذلك يكون مع بعض الموهوبين ، وفي هذا الصدد قالت ماريا منتسوري : «لا بدّ ان هناك خطأ طرائقيا كبيرا في تعليم الرياضيات ، جعل ما يجيب ان يكون مصدر بهجة للاطفال مخيفا لهم » .

الاتجاه الثاني

يكون باستخراج المفهوم ابتداء من تجارب ثم صياغة بشكل رمز لغوي او جملة وتنطلق من علاقات الاطفال مع محيطهم وهي الطريقة التي تأخذ بعين الاعتبار خبرات الاطفال الواقعية وتنطلق من هذه الخبرات نحو تكوين بنى رياضية حقة .
يكتشف الاطفال المفهوم الرياضي بمساعدة المعلم وتوجيهه .وتبنى

المراحل المتعددة اعتمادا على المراحل المكتسبة من قبل الاطفال . فالمعرفة الرياضية الحقة ليست اكتساب المعلومات ، بل هي معرفة كيفية اكتسابها فمعرفة الرياضيات تعني القدرة على عمل الرياضيات واستعمال لغتها في حل المسائل وانتقاد المحاكمات وايجاد البراهين واهم من ذلك كله التعرف على المفاهيم الرياضية واستخلاصها من خلال امثلة عملية حسية . وهذا من غير المجدي تقديم مفاهيم جديدة بدون خلفية كافية من الحقائق الحسية او تقديم مفاهيم بدون ان يكون للمفاهيم المقدمة تطبيقات حسية تتحدى التلاميذ ، اذ ان التكوين غير الناضج للمفاهيم يؤدي الى الجمود ، وتقديم الافكار المجردة قبل نضجها يقابل بالرفض والمقاومة خاصة من قبل العقول التي ما تـزال في مرحلة العمليات الحسية ، والتي تريد معرفة كيف ولماذا قبل تقبل التجريد . لذلك قد نجد الكثير من المفاهيم التي تـدرس في الـتعليم الـعالي مـن المـمـكـن ان تـدرس في الـصفوف الابـتـدائية الاولى اعـتـمـادا عـلى المـحسوسات والملاحظات الحسية . فلا بد ان يعطى التلميذ الفرص الكافية ليجرب بنفسه ويستخدم فطنته وبصيرته ليكتشف العلاقات والمفاهيم ويمثلها من خلال امثلة وحالات جديدة ثم ليصوغها بناء على ذلك . وقد دلت التجارب التي اجريت خلال السنوات الاخيرة ان الطريقة المبنية على تنظيم المعلومات وتكوين المدركات هي اكثر الطرق اثرا للاحتفاظ بالتعلم وتطبيقه . هل يمكن اذن أن تدرس الرياضيات بحيث تنتقل اساليبها ومناهجها الى حل المسائل في مواقف اخرى . ان الجواب يكون بالايجاب اذا كانت طريقة التدريس صالحة . فمثلا : اذا دخلنا الصف وطلبنا من التلاميذ تحديد مفهوم الزاوية بمجرد مشاهدتها يصعب عليهم ذلك . ولكن اذا جربوا وشاهدوا عن كثب عقربي ساعة ، او دوران اي خيط حول نقطة ثابتة ، فانهم سيكتسبون المفهوم . اذا طلبنا تحديده بجملة فانهم سيحاولون وتكون الجملة رديئة في اول الامر ثم بنقاش بينهم يحاولون تحسينها وبمساعدة المعلم يتوصلون الى صياغة جملة تحدد مفهوم الزاوية . وهنا يجب ان نركز في تعليمنا على الطريقة والمعنى في الوقت نفسه .

وقد قيل : علم التلاميذ طريقة العمل اما المعنى فيأتي من تلقاء نفسه ، ولكن الصحيح ان التعليم لا يعتبر تعلما حقيقيا الا ما يفهمه التلميذ عند تعلمه .

ونرى الكثير من العلماء الرياضيين والتربويين من الذين اهتموا بتدريس الرياضيات امثال **Picard, Al Adler, Papy, Dienes, Piaget** يؤكدون على ضرورة كون الطريقة ناشطة وتركز على مبادرات الطفل الذي لا يتعلم الرياضيات بدروس مخصصة ومنهجية ولكن ان يكون في وضع ناشط ونقال يبني بنفسه وبحسب قدراته البنى المنطقية ثم الرياضية . ان اسوأ ما يمكن ان يتعرض له الطفل ليس ان يخطىء بل ان يقف موقفا سلبيا امام مسألة رياضية ، اذ يجب ان ندفع الاطفال الى مواقف ناشطة وعمليات عقلية ، وان نتقبل تردد الاطفال امام المسائل التي يتعرضون لها وفي الدروس الرياضية يجب ان يكون التركيز دائما من الامثلة الى القوانين وليس العكس . فمن المهم ان نذكر انه بالرغم من اهمية المحتوى ، فانه من الصعب الحصول على نتائج مرضية اذ لم يرافقها تغيير في طرائق تدريس المادة ، ونرتكب خطأ كبيرا اذا استخدمنا في تعليم الرياضيات الحديثة . الطرائق التي كنا نستخدمها في تعليم الرياضيات القديمة . اذ الرياضيات الحديثة ليست مادة جديدة فقط بل هي اتجاه جديد في التفكير وطرق جديدة للتعليم تتوافق مع الاتجاه الجديد للرياضيات من ناحية الطرائق ، اذ الهدف في الرياضيات الحديثة هو مساعدة الاطفال ان يروا جيدا ، ان ينظموا مفاهيمهم ، ان يكتسبوا الدقة والمنطق ، فننطلق من تصنيف الاشياء الموجودة في بيئة الاطفال ، ويكون التصنيف ذاتيا في اول الامر ، امام مجموعة مبعثرة ومنوعة من الاشياء ، يحاول كل طفل ان يصنفها حسب ذوقه ، او مزاجه ، او اهتماماته ، او افكاره . نستطيع ان نصنف الاشياء حسب لونها ثم شكلها ، ثم احجامها ، ثم سماكتها ، او منفعتها . ولكن من الضروري ومن اجل الحاجة الى الاتصال مع الاخـرين . يجب الاعتماد على لغة عامة ، لغة رمزية وهي لغة الرياضيات وهنا لا يكون دور المعلم ملقنا بل هو مرافق للعملية التعليمية ، كما يقول Cousinet . ونرى الرياضيات الحديثة وخاصة في البداية قريبة من الواقع الحسي وهكذا نعمل على مجموعات مؤلفة من اطفال ، العاب ، كلل ، خرز ، مكعبات ، اذ نعلم ان تفكير الطفل من ١٠ ـ ١٣ سنة بحاجة الى منطلق حسي حتى ينطلق نحو التجريد .وقد اوجدت الرياضيات الحديثة وخاصة لغة المجموعات مواقف جديدة مختلفة عن لغة الرياضيات والحساب القديمة مثل الترقيم والعمليات الاربع بدت تحمل الكثير من الغنى وتستعمل رموزا جديدة حلت مكان الرموز القديمة .

فالطريقة الصحيحة هي الطريقة الاستقرائية ـ الحدسية Intuitive Inductive وهذه الطريقة تأخذ بعين الاعتبار خبرات الطفل والعلاقات بين الرياضيات والعلوم الاخرى ، وتلبي حاجات التلميذ ولا تقيم حاجزا بين الرياضيات والحياة . اذ الطريقة الصحيحة ، هي التي تساعد على التكوين الرياضي السليم وتعطي مردودا جيدا مع جميع التلاميذ ، ولا تظهر اثناء تطبيقها مشكلات كبيرة ، او صعوبات في استيعاب المفاهيم ، بشرط ان تتوافر بعض الشروط في الصف من حيث عدد التلاميذ وكون المعلم معدا اعدادا تربويا ، ورياضيا وفنيا .

وقبل التكلم بالتفصيل على عملية تكوين المفهوم وبعض الامثلة الرياضية لا بد من التعريف بالاتجاهات في التفكير الرياضي .

١ ـ **الاتجاه المنطقي** : يتلخص في ان الرياضيات مشتقة بكاملها من عدد محدود من مسلمات المنطق ، وبالتالي فالرياضيات ليست اختبارية ، بل هي نتاج قوانين المنطق . لذلك يفترض من الذي يتعلم الرياضيات ان يعرف مبادىء المنطق .

ملاحظة : المنطق على مستوى التعليم الابتدائي ليس معناه المنطق المجرد ، وانما ننمي التفكير المنطقي عند التلاميذ من خلال العمليات الاولية البسيطة ، وانطلاقا من الوسائل التعليمية الحسية والتركيز في العمليات على طريقة التفكير لا على نتائج العمليات فقط .

٢ ـ **الاتجاه الشكلي** : تشتق الرياضيات من العالم الحسي ، وبعض المفاهيم الاختبارية وهي تشمل مسلمات تتعلق بالاشياء الحسية يتوصل اليها بالملاحظة . والتفكير الرياضي في الاتجاه الشكلي اكثر فعالية ، لانه يفسح المجال امام المفكر ان يختار مسلماته ثم يقوم باستنتاجاته .

من وجهة نظر الاتجاه الشكلي كانت الرياضيات ومارسها الانسان قبل ان يكون علم الاستنتاج المنطقي ، فالتفكير تحول بالممارسة وتبلور في قواعد منطقية .

٣ ـ **الاتجاه الحدسي** : ينظر الى الرياضيات هنا على انها نتاج التفكير البدائي وليس مجموعة نظريات تشتق من قواعد ومفاهيم ، اذ ان قواعد المنطق وضعت لوصف النشاطات الفكرية ، لذلك يجب ان تستمر النشاطات الفكرية البدائية ، كما كانت في السابق دون تقييدها بالمنطق ، بمعنى ان العقل البشري يجب ان يعطى حرية التفكير .

من دلالات الاتجاه الحدسي على تعليم الرياضيات الدعوة الى تعليمها بالحدس في البداية بعد ذلك الانتقال الى تعليم الرياضيات الشكلية المجردة اي الرياضيات الاستدلالية Déductive . ولقد كانت الرياضيات الكلاسيكية قد توصلت الى طريق مسدود بالنسبة الى طرائق التعليم وسيطرت على تعليمها الالية واصبحت تلقن بشكل مجرد . ولكن تجارب التربية الحديثة وخاصة تجارب بياجه "Piaget" فيما يتعلق بعملية تكوين المفهوم اظهرت ان عملية تكوين المفهوم تمر بمراحل عديدة وهي اطول بكثير مما كان يظن في السابق . وسنتعرض هنا للمراحل التي يجب ان تمر بها عملية تكوين المفهوم ، وهذه المراحل متفق عليها من قبل الكثير من الذين اهتموا بتدريس الرياضيات نذكر منهم ديانية Dienes وميالاريه Mialaret وقد استفاد الاثنان من ابحاث بياجه Piaget في هذا المجال :

المرحلة الاولى : مرحلة النشاط الحر : فالولد يلعب بالاشياء والمكعبات ويجمعها بمجموعات مختلفة الحجم والشكل قبل ان يعلم انه في الواقع يتعرف بالعناصر التي قسمها غيره على تكوين مفاهيم العدد والمجال . ويكون الولد في هذه المرحلة في تفاعل مع محيطه فمن المهم ان نعرف ماذا نصنع في هذا المحيط ، وان يكون تفاعل الطفل مع الاشياء الموجودة في محيطه تفاعلا موجها وصحيحا حتى نستطيع الانتقال بالطفل من الممارسات الحسية الى حل المسائل الرياضية بصورة صحيحة .

المرحلة الثانية : خلال تفاعله مع محيطه يجد الطفل ان هناك بعض القيود والشروط تجعل بعض الاشياء تحت ظروف معينة ، واشياء اخرى مستحيلة الحصول . يبدأ يشعر بتنظيم محيطه ، ويرى من الصعب فهم محيطه بواسطة قيود معينة ، ومن المفرح للولد ان يرى امكانية حصول بعض الاشياء رغم الشروط التي تضعها القواعد ، مثلا يجمع الاشياء حسب شكلها ثم يعود ويجمعها حسب لونها ، او يجمعها حسب احجامها . ولكن معالجة الاشياء لا تكفي وحدها بل يجب ان يصاحبها التعبير اللغوي الذي يكون قد اكتسبه الطفل في هذه المرحلة ، اذ العمل واللغة يتساندان وهكذا يكتسب الطفل اللغة الرياضية الاساسية ، ويستعمل العبارات التي تصف الاعمال الحسية التي قام بها : معي ٣ كلل في يد وفي اليد الاخرى كلتان ، اضعها معا في يد واحدة ، التعبير عن هذه الاعمال هو اللغة الرياضية وكل عبارة تحمل معناها الحقيقي ، بما انها نابعة من موقف حسي ، والاعمال المختلفة تبدأ بالتمحور بما اننا نتكلم عنها بالطريقة نفسها ، اذن لا صعوبة في فهم الرياضيات . ففهم الرياضيات هنا يتوقف على امكانية قيام علاقة بين الاعمال الحسية والتعبير اللغوي عنها . والتعبير هنا هو اقرب الى اللغة التي يعرفها الطفل ويفهمها .

المرحلة الثالثة : يكون الولد في هذه المرحلة قد مارس عدة ألعاب مختلفة ولكنها تمثل البنية الرياضية ذاتها ، فمن الممكن ان يلاحظ صدفة وبذاته وجود تلك البنية ، فالولد الذي يلعب بالمكعبات ينتهي الى الاكتشاف ان المجموعات التي تضم شيئين يوجد عنصر مشترك بينها هو مفهوم العدد ٢ . وعلينا ان نساعد التلميذ على كشف المشترك بين هذه التمثيلات اي البنية الرياضية الواحدة ، وذلك بحثه على مقارنة مجموعات مختلفة الشكل للبنية الرياضية ذاتها . ويشدد ميالاريه Mialaret هنا على استعمال اللغة ، فيساعد المعلم التلميذ على سرد جميع المراحل التي مر بها ولكن في غياب الوسائل الحسية اذ لغة الطفل تترجم الخبرة الحقيقية التي اكتسبها .

المرحلة الرابعة : بعد ان يكون الولد قد اكتشف البنى واستخرجها من عدة مواقف متشابهة ينتقل نحو تمثيل الفكرة الرياضية ، وامكانية التجريد ، بالابتعاد عن الواقع ، وتمثيل للواقع باستخدام وسائل غير واقعية : خشيبات ، مساطر صغيرة ، اهمية هذه الوسائل هي ان الاعمال الحسية ستفقد من خصائصها الذاتية والتشابه بين العمليات سيظهر بصورة افضل لان الوسائل واحدة من هنا امكانية التجريد وصياغة القواعد . ثم ينتقل الى تمثيل المفهوم بشكل رسم واضح يضعه كصورة للعملية التي لاحظ ترادها وتسمى هذه المرحلة مرحلة التمثيل البياني :العملية يجب ان تكون ديالكتيكية وان تكون في اتجاهين ، ان نبدأ بالمعالجة الحسية حتى نصل الى التمثيل البياني ثم الرجوع الى العمليات الحسية ، وهذه العملية الديالكتيكية مهمة جدا في التفكير الرياضي . يتعلم الطفل

ان يترجم الاعمال التي يقوم بها ، وننمي عند الطفل بعض القدرات التخيلية ونكون قد مكنا الطفل من معرفة العلاقات بين المستويات المختلفة من الواقع والمفهوم المجرد .

المرحلة الخامسة : عندما نتأكد ان الاطفال قد مروا بجميع المراحل السابقة مرورا حسنا ننتقل الى مرحلة ترجمة العمليات بواسطة الرموز الرياضية ٢ + ٣ = ٥ : التلميذ هنا امام عملية قصيرة ومعبرة جدا . اذ يعبر عن الرسم البياني بصورة رمزية ، يجب ان يرعى التلميذ العلاقة بين هذه الرموز والواقع العملي . ويجب ان يستطيع ترجمة عمل حسي برموز وعمليات رياضية وان يستطيع تعيين اعمال حسية تجيب عن رموز رياضية . اذ التجريد هو الانتقال من مستوى واقعي حسي الى مستوى واقعي آخر . تدخل في هذه المرحلة المسماة المرحلة الرمزية اللغة الرياضية التي سيرى رموزها في الكتب .

المرحلة السادسة : في هذه المرحلة ينظم الولد لغته والمرافق التي يصفها ويحاول ان يصنف بعض الخصائص الاساسية التي يستطيع بواسطتها ان يستخرج خصائص اخرى وهي مرحلة صياغة القواعد .

ليس من المستغرب ان نعرف ان الكثير من عدم التكييف مع مادة الرياضيات وقلة الاهتمام بالمادة سببه عدم رؤية العلاقة بين الحقيقة الرياضية والواقع الحياتي العملي لان الطفل لا يرى العلاقة بين تعلمه للرياضيات المجردة والواقع . يجب ان نتمكن من خلق علاقة متينة بين المستوى الواقعي والمستوى الرياضي ليتمكن التلاميذ من استيعاب المادة الرياضية .

لقد حددنا المراحل التي يمر بها التفكير في عملية بناء المفهوم الرياضي المجرد ، ولكن يجب ان لا نجزم بالنسبة اي الفترة التي تستغرقها كل مرحلة . فهذا يعود الى الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ ، والى اختلاف طبيعة المفاهيم المراد تجريدها ، ونتوه انه لا توجد فواصل واضحة بين تلك المراحل ، انما هي عملية متواصلة على الاستاذ ان يعي مراحلها ليستطيع توجيه تلاميذه وفقا لها واخيرا الاهتمام بالمادة والاهتمام بالتلميذ يجب ان لا يجعلانا نفسي المعلم ، اذ ليس هناك طرائق تصلح لجميع الصفوف ولجميع المراحل ، لتعليم جميع المفاهيم الرياضية بمعنى انه ليس هناك طريقة جامدة توصل الى اي هدف يضعه المعلم . الطريقة الناجحة هي الطريقة التي تناسب الصف وتتناسب مع قدرات التلاميذ وامكانيات البيئة وصعوبات الموضوع وقدرات المعلم .

المراجع :

- حداد ، منى ، حنتوش ، انطوان ، شربل ، موريس : محاضرات في تدريس الرياضيات ـ دور المعلمين ـ السنة الثالثة .
- الاونروا ـ معهد التربية ـ تعيينات تتعلق بتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية .
- *Mialaret. L'enseignement de mathematique.*
- *Gilbert, Roger. L'enfant et la mathematique moderne. Paris 1971.*

الأرقام النهائية للتلامذة والطلاب المسجلين في مدارس ومعاهد لبنان لسنة ١٩٧٣/١٩٧٤

* * *

مجموع التلامذة ٨٠٤٨٤٥ في ٢٧٠٢ مدرسة
معدل عدد التلامذة في المدرسة الواحدة ٢٩٨ تلميذاً .

*

مدارس التعليم الرسمي ٣١٩١١٠ في ١٣٥٨ مدرسة .
معدل عدد التلامذة في المدرسة الواحدة ٢٣٥ تلميذاً .

*

عدد التلامذة في مدارس التعليم الخاص المجاني ٢٨٠٧٣٠ في ٦٢١ مدرسة .
معدل عدد التلامذة في المدرسة الواحدة ٤٥٢ تلميذاً .

*

عدد التلامذة في مدارس التعليم الخاص المجانية ٢٠٥٠٠٥ في ٧٢٣ مدرسة .
معدل عدد التلامذة في المدرسة الواحدة ٢٩٨ تلميذاً .

*

عدد طلاب التعليم العالي حوالي ٥٥ ألف طالب في ١٥ مؤسسة للتعليم العالي «جامعات أوكليات او معاهد عالية» .

*

طلاب وتلامذة التعليم التقني حوالي ٢٠ ألف طالب يكون مجموع التلامذة والطلاب لعام ٧٤/٧٣ ٨٧٩٨٤٥ تلميذاً وطالباً .

---

* دائرة الاحصاء في المركز التربوي للبحوث والانماء

إختبار على قانون التنافذية

لانتظام الامتصاص الخلوي يتوجب على السوائل اختراق جدار الخلايا ، والخلايا الحيّة تقوم بهذه الوظيفة استناداً الى ظاهرة انتشار السوائل (Diffusion) تعرف بظاهرة التنافذ .

إن التنافذ ، كما هو معلوم عند الأجسام الحيّة ، هو عبور المواد من خلال الأغشية من بيئة عالية التركيز المائي الى بيئة أقل تركيزاً .

المسألة : دراسة عملية التنافذ على بيض الدجاج :

المواد المستعملة : بيض دجاج ، خل أبيض ، مياه المطر أو الماء المقطر إذا امكن ، الملح العادي ، خيطان ، شريط قياس متري .

الطريقة :

١)طوّق البيضة بواسطة الشريط المتري وسجّل قياس أبعادها ..
ضع البيضة في وعاء ممتلىء بالخل بحيث يغمر البيضة بكاملها .
اترك البيضة لمدة ساعات عدة أو طيلة الليل حتى اذابة قشرتها تدريجياً بواسطة الخل .

اثناء العملية سجِّل الوقت اللازم والمراحل التي تمر بها القشرة اثناء ازالتها وحاول تفسير المشاهدات التي تمر معك .

٢)عند انحلال القشرة تماماً انزع البيضة من الوعاء واغسلها بتأن بواسطة الماء الجاري ، خذ قطعة من خيط وقس بواسطتها المحيط الطولي للبيضة قابل الطول الذي حصلت عليه بالشريط المتري وسجِّل النتيجة بالمليمترات . الآن قِسْ المحيط العرضي للبيضة وأضف النتيجة التي تحصل عليها على قياس الطول . ويتوجب عليك قبل القيام بعملية قياس المحيط العرضي ان تتأكد من أنك تبتدىء من النقطة ذاتها كل مرة (يمكنك ذلك بوضع إشارة على سطح البيضة دون خدشها) .

٣)أضف الآن كمية من الماء (الماء المقطر أو مياه المطر) وانتظر ٢٤ ساعة . عندئذ خذ قياسات البيضة كما فعلت من قبل وسجّل النتائج التي تحصل عليها .
أعدْ عملية القياس هذه حتى تلاحظ بان حجم البيضة قد ثَبُتَ على حجم معيّن وتأكد من ان عملية القياس قد حصلت كل مرة في نفس الوقت .

٤)أضف كمية كافية من ملح الطعام أو كلورين الصوديوم حتى الحصول على ترسب من الملح في قعر الاناء .
إنك تحصل الآن على محلول مُشبع .
اترك البيضة تمكث في الماء المملح ٢٤ ساعة وقم بعمليات القياس كالسابق ، وأعدْ ذلك مرة كل ٢٤ ساعة ان حجم البيضة يثبت دون تغيّر .

٥)خذ النتائج وارسم خطّين بيانيين مؤشراً عامل الزمن على الخط الأفقي وعامل الحجم على الخط العمودي .
أطلق التسمية التالية على كل من الخطين .
الخط الأول : بيضة في ماء نقي .
الخط الثاني : بيضة في ماء مملح .
عندئذ وبعد دراسة الخطوط البيانية ومقارنتها استخلص النتائج .

٦)استعمل القواعد الآتية وبيِّن الزيادة المئوية والنقصان المئوي في حجم البيضة .

أ ـ الزيادة المئوية : $\frac{\text{حاصل الزيادة}}{\text{الحاصل الأصلي}} \times ١٠٠$

ب ـ النقص المئوي : $\frac{\text{حاصل النقص}}{\text{الحاصل الأصلي}} \times ١٠٠$

ان هذه الطريقة **لها مدلول كميّ** ، وبامكانك التركيز على المشاهدة العينية للتغير الحجمي الذي حصل .
ما هي اسباب ذلك ؟ اذكرها . هذا الشيء يشكل **المظهر الكيفي** لهذا التمرين .

النتيجة : استخلصها بنفسك

عن الانكليزية من مجلة « Science teacher » غازي ابو شقرا وحدة العلوم في المركز التربوي للبحوث والانماء .

محطات التعلم الذاتي

في جملة اساليب التعلم الذاتي الجديدة ، اسلوب يطبق حاليا في الولايات المتحدة الاميركية ، هو اسلوب استعمال محطات تعليمية وتعلمية في المدارس . وتعد هذه الطريقة الجديدة واحدة من اكثر الاساليب ملاءمة للتعلم الذاتي . فما هو المقصود بالمحطة التعليمية والتعلمية ؟ يقصد بالمحطة موقع معين في غرفة الصف ، مؤلف من طاولة مجهزة بالوسائل التربوية اللازمة ، يذهب التلاميذ اليها ويعملون بغية تحقيق اهداف تربوية معينة ومحدودة . ويجد التلاميذ في المحطة ارشادات للعمل ولائحة بالاهداف والنشاطات التعليمية المرغوب فيها لتحقيق هذه الاهداف ، ثم شرحاً لكيفية الاجابة عن اسئلة الامتحان لاستيعاب المادة بشكل ممتاز . وتسهيلا لعملية التعلم ، تكتب الارشادات او تسجل على شريط او تكون مزيجا من الكتابة والارشادات المسجلة . ويجد التلميذ في كل محطة جميع المواد والوسائل التربوية اللازمة لتحقيق الاهداف المرغوب فيها . كما تزود كل محطة بامتحان معياري لكل هدف من الاهداف . ويستطيع التلميذ ان يحصل عليه من المعلم ويجيب في اسئلته عندما يستكمل الاستعداد لذلك .

وبعد انتهاء التلميذ من تحقيق اهداف المحطة كلها ، ينتقل الى محطة اخرى . ويمكن ان تكون بعض المحطات بمثابة محطات اضافية لإغناء عملية التعلم . وفي هذه الحالة لا يتطلب الوضع اهدافا او تقويما معينا .

ولا ريب في ان المعلم الذي يستعمل المحطات التربوية يتغير دوره تغيرا كبيرا ويصبح بامكانه ان يكرس قسما كبيرا من وقته لتصميم المحطات او لإعادة تصميمها . او لان يعمل مع الاولاد بشكل فردي او جماعي (جماعات صغيرة) .

والسؤال الذي يطرح نفسه الان هو : ما هي فوائد استعمال المحطات التربوية كوسيلة تربوية للتعلم الذاتي ؟ ان استعمال المحطات التعليمية كوسيلة للتعليم الذاتي هو افضل بكثير من استعمال الوسائل الاخرى ، كالآلة التعليمية والكتب المبرمجة وغيرها من التقنيات والوسائل الحديثة . والسبب في ذلك يعود الى ان المحطة تجمع التلاميذ وفق حاجاتهم وميولهم الخاصة . وهي بالاضافة الى ذلك طريقة مرنة للغاية ، لان التلميذ لا يرتبط بجماعة معينة من رفاقه ، بل يستطيع ان ينتقل من محطة الى اخرى بحسب سرعته الخاصة .

ومن فوائدها التربوية ايضا كونها تراعي الفروقات الفردية ، وتسمح باستعمال وسائل تربوية مختلفة ، وتستطيع ان تحسن عملية التحصيل المدرسي من جراء الاختبارات المعيارية ، وتخضع محتوى التعليم لسيطرة المعلم بحيث يستطيع ان يعدل المحتوى عندما لا يجده مناسبا او فعالا .

ومن جهة الطالب ، ان المحطة تفسح له المجال للقيام بعمل دائب ولا تبقي له الا القليل من الوقت للجلوس وللاستماع . كما وان عملية التقويم او الاسترجاع تبقى مستمرة وفورية .

ولا ريب في ان هذا النوع من التعليم يلقي على التلميذ مسؤولية اكبر من المسؤولية التي تلقيها الاساليب الاخرى . وهذا بحد ذاته له اهمية تربوية لانه يدرب الصغار على الانضباط الذاتي .

وفي الختام يجدر بنا ان نذكر ان المحطة التدريسية ربما لا تناسب بعض المعلمين والمدارس ، لانها بطبيعتها تقلل من دور المعلم كنجم متألق في صفه ، وكذلك لانها تتطلب جهدا وعملا دائبين للبدء وللاستمرار فيها . بيد ان الدلائل تشير الى ان المحطة تقدم فرصا تعليمية وتعلمية افضل بكثير من اية وسيلة تعليمية اخرى .

Educational Technology, February 1974, pp. 47 - 48

التدريب المهني والحياة الاقتصادية

الاستاذ اسعد يونس

ان العلاقة الوطيدة بين التدريب المهني والوضع الاقتصادي في بلد معين باتت من بديهيات البحث العلمي ، والتفاعل بين الاثنين واقع لا يجادل فيه أحد فمهمة التدريب المهني والتعلم الصناعي تنحصر في تكوين اليد العاملة الفنية المتخصصة ، القادرة على القيام بالمهمات التقنية المطلوبة في جهاز كل مجتمع وخاصة اذا كان التطور التاريخي والاقتصادي لهذا المجتمع قد نقله الى المستوى العلمي والتكنولوجي الحديث ، أي اذا كان قد بلغ طور الآلة والتصنيع او طور الاستفادة من استعمال الآلة ووضعها في تصرف الانسان .

التدريب المهني

والتدريب المهني قديم قدم الانسان على وجه البسيطة تطورت اشكاله لارتباطها بالحياة وبصورة خاصة بالعمل ، واذا لم يكن التدريب بادىء ذي بدء ، يتجاوز التعلم التلقائي بالممارسة والمشاهدة ، فانه انطلق وتوسعت افقه مع النهضة العلمية والصناعية منذ اوائل القرن التاسع عشر في اوروبا .

في المرحلة التي كانت الحياة الزراعية تسود مجتمعا معينا ، كان التدريب المهني يقتصر على تعلم اصول الزراعة بالممارسة والتقليد ومساعدة الأهل . فكان البيت والحقل (أي مكان العمل) هما المدرب الأول والمدرسة الأولى والأخيرة .

وهذا الوضع يصح أيضا بالنسبة الى الحرف ، فكانت العائلة تحتكر صناعة يدوية معينة وتنتقل اصولها من الوالد الى الابن ، حتى انه كان بامكان بعض الباحثين حصر حرف معينة في عائلات معينة لسبعة أو ثمانية اوعشرة اجيال . وهذا ظاهر بصورة أوضح في الحرف التي اشتهرت بها بلدان معينة ؛على سبيل المثال لا الحصر نذكر السجاد الفارسي الذي يصنع في ايران وادوات المائدة والقفطانات والعباءات ، والمنتوجات الحريرية ودباغة الجلود الخ ... التي تصنع في لبنان في كل من بلدة جزين ، زغرتا ، الذوق ومشغرة ...

ما ذكرناه يصح في المهن اليدوية التي تعتمد على الاتقان والفن في ابراز المهارات اليدوية ... الا انه لا يصح في الصناعة الحديثة التي الغت الفروق ونسفت الجسور بين مختلف الطبقات وقضت على الاحتكار في اتقان الصنعة ، ففتحت مجالات واسعة أمام مختلف الطبقات والأوضاع الاجتماعية وافسحت طريقا لكل راغب في اكتساب مهنة ، متأثرة بذلك بالوضع الاقتصادي الصناعي ذاته الذي يرتكز على الانطلاق الحر والرغبة في تكوين اليد العاملة الفنية المتخصصة . بذلك تشعب (أي نزل الى الشعب) التدريب المهني ، كما تشعب قبله وتعمم التعليم النظري العام . من ذلك يتبين دور الأوضاع الاقتصادية في تطور مفاهيم التدريب المهني. فبينما كان التدريب سابقا ، مقتضبا ومنحصرا بالفئات التي اكتسبت مهارتها بالوراثة ، اصبح اليوم في متناول الجميع . **وهكذا مرت الانسانية من طور المهنة ـ الارث .. الى طور المهنة المدرسة .....**

وقد أدى انتقال المجتمعات الى طور التصنيع الى خلق حاجات عديدة لاصحاب مهارات متنوعة جديدة ، تعتمد في أكثرها على العلوم المستحدثة وعلى الرياضيات والفيزياء ودراسة طبائع المواد المستعملة في الانتاج وخصائصها .. وادى هذا الواقع الى ايجاد آلاف المهن المتنوعة واذكر على سبيل المثال ان المهن المعترف بشهاداتها رسميا في المانيا الاتحادية حاليا تبلغ ٤٥٠ مهنة ...

والجدير بالذكر هنا ان من دلائل العلاقة الوثيقة بين الوضع الاقتصادي والتدريب المهني ان كثيرا من المهن يقضى عليها وتندثر بينما تظهر مع التطور الصناعي مهن جديدة . ففي سنوات ما بعد الحرب شطب رسميا ١٣٢ مهنة في المانيا ، وسجل ٣٧ مهنة جديدة ... وهذا يظهر مدى حيوية التعليم الصناعي واضطرار القائمين عليه الى إعادة النظر بصورة دائمة في أوضاع التعليم بصورة عامة وفي محتويات المناهج بصورة خاصة ... والعلوم الحديثة (الالكترونية والنووية والكيميائية والتسيير الآلي وتطور قطاعات الاستفادة من الكهرباء) ادت الى ايجاد ضرورة ماسة لخلق اصحّاب مهن جديدة يقومون بالاعمال المطلوبة في الفروع المستحدثة هذه . **لذا نرى ان مهمة المدرسة النظرية تحضير الطالب للحياة العامة وتسليحه بالمقدرة الذكائية لنيل مركز اوعمل معين ، والمدرسة المهنية تعمل لتسليح النشيء للحياة ، فالتربية بأشكالها النظرية والعملية التقنية لها نفس الهدف والغاية .**

بالتدريب المهني يتعرف الانسان على ذاته ويكتسب المهارة الفنية التي تؤمن له المتعة في العمل والاستقرار في الحياة وتتجاوز به المفاهيم التقليدية للانتاج فتتفجر المواهب ويندفع الصانع الى الابتكار واستثمار المواد والارتفاع بمستوى الانتاج والدخل القومي ... فالذي لم يتخصص في فرع معين من الأعمال لا يستطيع الاجادة . ومعرفة جميع الأعمال ضرب من المستحيل والاختراع وليد التخصص والتفرغ لعمل معين محدد نطاقه .

لذلك صح اعتبار التدريب المهني مرتبطا اشد الارتباط بالاوضاع الاقتصادية العامة فهو نتيجة لها وفاعل دائم في تطورها .

المهنة

واذا كان التدريب المهني على علاقة وثيقة بالاقتصاد ، فهو أيضا على علاقة وثيقة بالاجتماع ، فالمهنة حصن ضد البطالة ، وسلاح ضد الحاجة والفقر ، عدا كونها ضرورة ماسة في خلق انتظام اجتماعي بتحديد مهمة كل فرد في المجتمع واعطائه مسؤولية معينة . وهي بذلك تضع اسس توزيع العمل الاجتماعي ، وتخلق في المجتمع توزيعا ضروريا في العمل من نتائجه رفع مستوى المعيشة وارساء قواعد الصناعة والانتاج القومي وقد قال الامام على بن أبي طالب : « ارى الرجل فيعجبني ، فاذا قيل لي لا مهنة له سقط من عيني » .

ان المهنة علم وفن وعمل ، والعامل اداتها للحركة والانتاج والخدمة. وتعاون الحرف والآلة في اطار المهنة الشريفة يشكل ولا شك طاقة لخدمة الاجيال وبناء الاوطان :

« ان كل يد خشنها العمل تصافح يد الله وتشاركها في توليد خيرات الأرض ، والذي يخجل منها انما يخجل من ربه . حين ان الكثير من الأيدي الناعمة قد لا يصافح الا يد ابليس » . ميخائيل نعيمة .

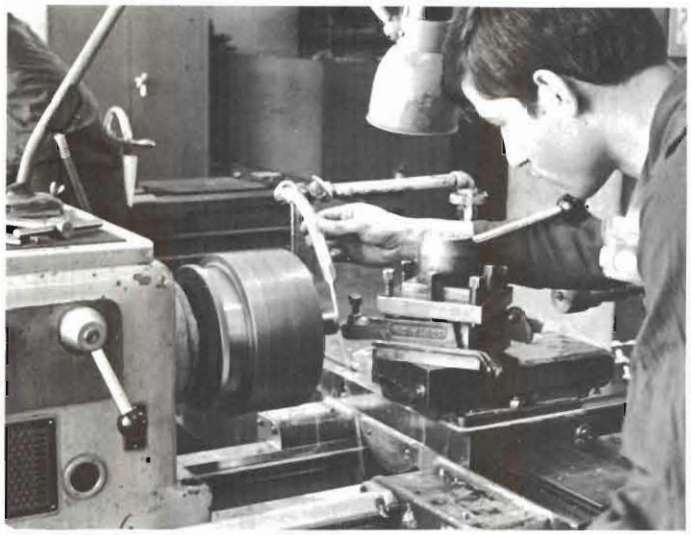
المدرسة المهنية

لعل التطورات التكنولوجية الطارئة على المجتمعات الحديثة تفرض علينا بعض التأمل . فالمجتمع الحديث لم يتطور بفعل العلم النظري بقدر ما تطور بفضل العلم التطبيقي الذي فعله التعليم المهني والتقني وبالتالي المدرسة المهنية حيث تتزاوج في مختبراتها ومصانعها وورشها النظرية والممارسة ... وحيث يتم تهذيب الطاقات الخام في الانسان وتزويده بالعلم والمعرفة والمهارة الفنية فلا يتخرج الناشيء وتفكيره مشتت في متاهة النظريات بل يتخرج وله القدرة الاكيدة على العمل المجدي والانتاج المتخصص . يتخرج فتشرع له المعامل والمصانع وكل المؤسسات الفنية ابوابها ويسهم هو بقسط وافر في تطويرها الذي يجر بالطبع الى تطوير الوطن وزيادة قدرته على الانتاج .

والمتخصص الذي يشعر انه شريك للآلة في الانتاج تتملك شخصه ثقة بالنفس وان تملكت يديه بعض اوساخ الآلة . فهذه الأوساخ هي ادران زائلة ، بل لعل ما يعلق منها على أيدي الانسان هو رمز لما سيلحق بالوطن من نمو ورفعة . لولا الفني المتخصص لما غزا النور منازلنا ولما عملت الآلة في مصنعنا ، ولما حلقت طائرة واندفعت بنا سيارة . كل عمل في عصرنا بحاجة الى عامل ... وانجح الأعمال هي تلك التي يقوم بها وعليها الاختصاصيون ذوو المعرفة التامة بالتنفيذ ومستلزماته .

ضمن هذه الاطر ومن خلال روحية العصر ، يمكن تحديد مهمة المدرسة المهنية بالمساهمة الفعالة في اعداد النشيء وعلى الأخص الفئات المحتاجة منه وبخلق الفئة العاملة والمنفذة التي هي في مرتبة متوسطة ما بين

المهندس الجامعي والعامل الذي اتقن اتقانا ناقصا عملا معينا بفعل الممارسة. هذا الاعداد يفترض ولا شك تناسبا بين متطلبات الحياة او السوق المحلية والمجاورة بحيث يتمكن الشباب من الحصول على العمل الشريف والكسب الاكيد ... وتكون المدرسة قد اسدت خدمة عامة في رفع مستوى طبقة كبيرة وانتشلتها من مخاطر الفقر والجهل والحاجة وبالتالي سدت ثغرة في جهازها التربوي العام بادخالها التعليم المهني ضمن مناهجها وفقا للاساليب العلمية الحديثة ، لأن التطوروالواقع الاجتماعي الحديث يقتضيان المساواة بين التوجيهين النظري والعلمي .



واقع التدريب المهني

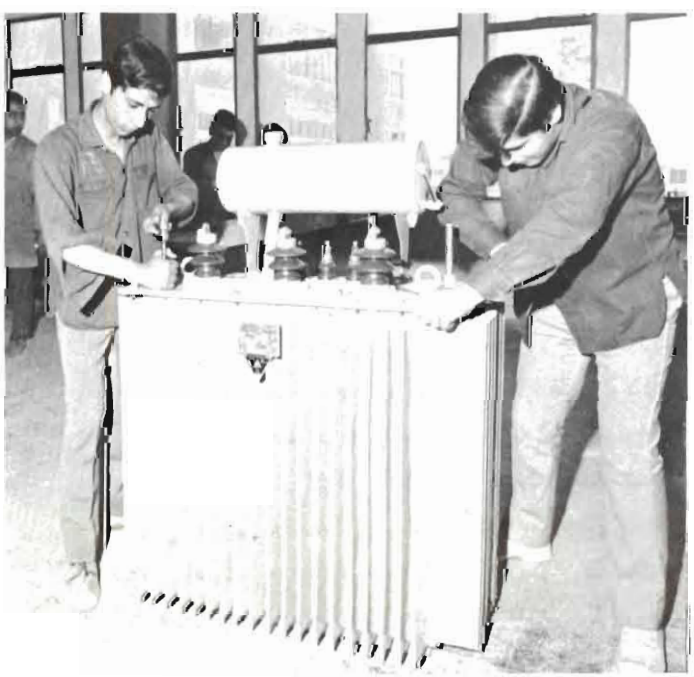
ان أوضاع الجهاز العامل في الصناعات اللبنانية والعربية ، يشكوولا شك ضعفا في المعرفة التقنية ، سببه ان العامل يمارس مهنة كان اختياره لها عفويا ، ووليد صدفة ولم يكن للدراسة المهنية والتأهيل أي دورفي ذلك ، على عكس الوضع في مختلف البلدان المتطورة . فاذا اضفنا الى ذلك عنصر التطور السريع الذي تتعرض له الأعمال الصناعية بفعل الثورة الدائمة في التكنولوجيا ، تبين لنا ان التقصير الحالي يزداد عمقا كل يوم ، ويخلق هوة سحيقة بين كفاءة العامل اللبناني والعربي من جهة والمستوى الذي تتطلبه حاجات التطور والالحاح الذي تتصف به الأوضاع الانمائية في لبنان والبلاد العربية من جهة ثانية . مما لا شك فيه ان بلادنا اليوم بحاجة الى تنظيم هذه الأوضاع خاصة واننا نعيش اوضاعا اجتماعية واقتصادية تستلزم وجود اصحاب الخبرة الفنية والصناعية ، وتستوجب وجود المساعدين المتخصصين ورؤساء الورش العاملة في الصيانة والتركيب ، والمنفذين للخرائط والرسم الفني والانشاءات الآلية والبترولية والمائية والكهربائية . وكي نعطي صورة اوضح عن الحاجة الى هذه الفئة نكتفي بأن نذكر ان مجموع طلاب المعاهد المهنية الابتدائية والمتوسطة في المانيا الاتحادية يبلغ ٨٠ ٪ من مجموع طلاب المدارس كلها .

كم من الشباب وقفوا عاجزين عن التخصص العالي وما زالوا لسبب اولآخر يبحثون عن اعمال ادارية بسيطة في الدواوين والشركات التي امتلأت بأمثالهم وباتت تعجزعن تأمين العمل لهم حتى وجدوا ضالتهم اخيرا بانتمائهم الى المؤسسات العلمية المهنية فأمنت بسرعة لهم مجال العمل والحياة الآمنة .

ان انتماء هؤلاء الشباب الى المدارس المهنية جاء نتيجة حتمية للثورة الانمائية والتصنيعية التي بدأت بوادرها تظهر في لبنان والبلدان العربية وخاصة المنتجة للنفط ، فالمشاريع الحكومية العمرانية والصناعية وتلك القائمة على المبادرات الفردية والجماعية تحتاج عند انتهاء التنفيذ الى آلاف العمال الفنيين المتخصصين تقنيا كما تستدعي الخبرات الطويلة للصيانة وتطوير الانتاج .

على سبيل المقارنة اود ان اذكر هنا ان البلاد المتقدمة صناعيا لا تسمح الا للمتخرج من مدرسة مهنية بممارسة عمل فني ، بل ان بلدا كالمانيا مثلا يفرض على الطالب التمرن على عمله في مدرسة مهنية مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات قبل ان يسمح له بممارسته في المجتمع . هذا ينطبق على المهن البسيطة ايضا : كالحلاقة ، والخدمة في المطعم ، واعمال التنظيفات المنزلية وقيادة السيارات العمومية الخ ...

ان الانطلاق الصحيح للناشئة يكون بعد تزويدها بالعلم والمعرفة والمهارة الفنية ، فالعصر لا يتحمل انصاف المتعلمين ووطننا لا يتقدم بأشباه الخبراء ، والصناعة لا تنموو تزدهر بالتقنية الحديثة ، لذلك كله بات على شبابنا التوجه نحوكسب المهارات الفنية التي تتطلبها هذه التنمية الحديثة في وطننا والتي تفرضها مقتضيات التصنيع لتستطيع معالجة الآلات واستثمار المواد والارتفاع بمستوى الانتاج والدخل القومي ...



تعاون

ما زال العمل التربوي في البيت مشلولا ، تقريبا ، بالنسبة الى تلاميذ المدرسة الرسمية في لبنان ، وذلك لاسباب تعود الى البيت نفسه ، كتدني مستوى الثقافة ، او تفشي الامية في كثير من المناطق ، وعدم ثقة المسؤولين عن المدارس والمدرسين بالدور الذي يمكن ان يمثله الاهالي بمساهمتهم في العمل التربوي ومتابعته . وتعتمد المدارس الرسمية على مساهمة الاهلين في النفقات التي تحتاج اليها لسد بعض حاجات التلاميذ الطارئة ، معرضة عن المساهمة الاهم ، وهي العناية التربوية بالاولاد . ولذلك ، رأينا ، في هذا البحث ، ان ندرس تعاون البيت والمدرسة من ناحيتين : ناحية المدرسة نفسها ، وناحية الاهالي .

مدارس المدن والتجمعات الكبيرة

نعالج تعاون البيت والمدرسة في مدارس المدن والتجمعات السكنية الكبيرة على حدة ، لما في هذه البيئات من تطور نسبي في ثقافة الاهالي ، ومن امكانية مشاركتهم في العمل التربوي . وكثير من مدارس المدن والتجمعات الكبيرة يلجأ الى الاتصال بالاهالي ، ولكن عند الضرورة ، أي عندما يقوم التلميذ ، مثلا ، بمخالفة تستوجب انذار الاهل ، او غير ذلك من الشؤون الطارئة . **ولم يجر التقليد بعد ، في مدارسنا ، بأن يعين المسؤولون والمدرسون يوما في الاسبوع ، او في الشهر ، يجتمعون فيه بالاهالي لتداول شؤون المدرسة والتلاميذ ، على غرار المدارس الخاصة المتطورة** . ولا يستهان بما تقدمه هذه الاجتماعات من فائدة في معرفة بيئة التلميذ ، ورجعها على سلوكه واجتهاده .وفي هذه الاجتماعات يعرض الاهالي الصعوبات التي تجابههم في تربية أولادهم ، ويسألون المربين عن كيفية معالجتها ، ويلفتون نظر المدرسة الى ما اكتشفوه في أولادهم من مواهب خاصة يمكن استغلالها وتنميتها . ويتقدمون ، في الوقت نفسه ، بالملاحظات التي يرونها مناسبة لتطوير العمل المدرسي . ويتعرفون الى مسؤوليتهم في معاونة المدرسة . وينسقون عملهم التربوي مع المعلمين ، لئلا يقوموا بالعمل نفسه ، او يخالفوه ، فيضرون أكثر مما ينفعون . **فكثير من الأهالي المتعلمين يتفرغون في وقت خاص ، كل ليلة ، لتعليم أولادهم الدروس التي تعلموها في المدرسة . ويبعث عملهم هذا تواكلا واهمالا في نفوس التلاميذ ، بحيث يعتمدون على دروس آبائهم الخاصة في البيت ، أكثر مما يعتمدون على شرح المعلم ، مع ما قد يقع فيه الاهالي من تناقض مع الطرق التربوية الحديثة التي يعتمدها المعلمون ، فيشوشون أذهان أولادهم ، ويضيعونهم بين طريقتين في التدريس ، او أكثر** . ولا يعني ذلك انه لا يحق للاهالي ان يطلعوا ، في الاجتماعات المشتركة ، على الطرق التربوية الحديثة التي يستعملها المعلمون ، وتظهر غريبة بالنسبة الى من لا يعرف عنها شيئا . واذا لم يكن دور الاهالي في تعليم أولادهم درس الكتاب نفسه ، فماذا يمكنهم ان يعلموهم . يمكن الاهالي أن يزيدوا ثقافة أولادهم في التوسع معهم ببعض الموضوعات الثقافية او العلمية ، وفي حل بعض التمارين التي منع ضيق الوقت المعلم عن حلها في الصف ، فتعداها في كتاب التلميذ . كما يمكنهم ان يساعدوهم مساعدة فعالة على حل المشاكل النفسية التي تعترضهم بصورة شخصية ، او في علاقتهم بمعلميهم وزملائهم ، فربما أسر التلميذ الى والديه ما يمتنع عن البوح به لمعلمه ، اذ ان المعلم ، بعكس النظرية الشائعة ، ليس ابا للتلميذ ، وليست المعلمة امّا له ، بل من الواجب ان يبقى بين التلميذ والمربي فاصل الهيبة والاحترام ، الذي يجعله ينصاع لاوامره بشكل سريع (خاصة بالنسبة الى عدد التلاميذ في الصف الواحد) . وأما رابطة العاطفة وحدها ، فتعطي الولد نوعا من الحرية المائعة ، التي تميل به الى المخالفة والاهمال .

وكثير من الاهالي ينقادون وراء عاطفتهم ، فيكتبون بأنفسهم وظيفة أولادهم البيتية ، او يساعدونهم عليها مساعدة لا تبقي لهم أي مجهود شخصي ، او محاولة لحل الصعوبات . وفي عملهم هذا اضرار بالعمل التربوي ، يقطعون فيه على أولادهم فرصة التمرين والممارسة الذاتية ، ويعرقلون اهتمام المعلم بمعرفة مستوى تلاميذه ، لينطلق منه في عملية التعليم المتطورة . مع اقرارنا بأنه من المستحسن ان يعامل المعلم تلاميذه في الصفوف الابتدائية الأولى معاملة قريبة من معاملة الام والاب لمساعدتهم على التكيف مع

البيت والمدرسة

الاستاذ وليم خازن

البيئة المدرسية الجديدة . وفي المجتمع المدني ، خاصة ، يقل اعتماد الاهالي على أولادهم في القيام بنشاطات عملية ويدوية ذاتية ، داخل نطاق الاسرة او في السوق ، مخافة ان يضيعوا عليهم وقتا مخصصا لدروسهم ، فينشأ الولد جاهلا للمبادىء الاولية في تدبير المنزل ، وشراء الحاجات ، وغير ذلك ، ويمكن للمدرسة ، في تعاونها مع الاهالي ، ان تلفت نظرهم الى وجوب تحميل الولد شيئا من المسؤولية ، ليعتاد ، منذ صغره ، تأمين حاجاته بنفسه . وقديما قال المتنبي : اذا اعتاد الفتى خوض المنايا فأهون ما يمر به الوصول

مدارس القرى

ان مجتمع هذه المدارس متخلف ، نسبيا . وبذلك ، تقل امكانية اعتماد المدرسة على الاهالي في عملية التربية والتعليم . ولكن ، هل يعني ذلك الانقطاع الكلي عن الاهالي ، وعدم الاتصال بهم او دعوتهم الى المدرسة ؟لا . وربما كان اللقاء بأهالي القرى والدساكر ، اولى من اللقاء بأهالي المدن والقرى الكبيرة ، على صعوبة هذه اللقاءات ، لما تتميز به حياة أهالي الريف من عمل متصل في الحقول ، والصناعات الحرفية . وتنفرد اجتماعات مدارس الريف بما يتخللها من ارشاد وتوجيه من قبل المعلمين ، أكثر من الاراء التربوية ، التي يمكن ان يفيدها المربون من الاهالي .

غير ان أبرز ما تفيده المدرسة هو التعرف الى المنزل الذي يعيش فيه التلميذ ، والى مدى احتياجه الى وسائل المأكل والملبس ، لكي تحاول ، بوسائلها الخاصة ، وبشكل خفر ، ان تسد هذا العجز المناوىء للعمل التربوي . وتجدر الاشارة ، هنا ، الى ان اللباس الموحد للتلاميذ ، ربما كان أحوج في مدارس الريف منه في مدارس المدن ، على ضآلة ثمنه بالنسبة الى سائر الملبوسات ، للقضاء على الفرق الظاهر في مستوى المعيشة ، الذي قد يخلق عقدا في نفوس بعض التلاميذ . **واذا كنا قد رأينا سكان المدن والقرى الكبيرة يتأبون الاعتماد على أولادهم في تأمين حاجاتهم الذاتية ، فاننا نرى عكس ذلك في القرى الصغيرة ، حيث يكثر اعتماد الاهالي على أولادهم في مختلف مجالات العمل ، على حساب العمل المدرسي ، خاصة وان كثيرين منهم لا يقدرون العلم النظري حق قدره** . فيكون دور المدرسة هنا ، في اجتماعها بالاهالي ، ان تبين لهم أهمية العمل المدرسي ، وأهمية التعلم والثقافة في المجتمع الحديث ، بحيث تزيد معه الفائدة والانتاج . كما ترشدهم الى الاوقات التي يمكن ان يساعدهم فيها الاولاد بأعمالهم ، من غير ان يتأثر عملهم المدرسي . وكثيرا ما نرى المعلمين والمسؤولين في مدارس الريف يستعملون العقوبات الجسدية مع تلاميذهم ، على الرغم من مخالفتها للنظام الداخلي ، معللين هذا بأن التلاميذ ألفوا القساوة والخشونة ، واعتادوا هذه الطريقة الرادعة في بيوتهم ، ولا يؤثر فيهم غيرها . ولكن ، ماذا يبقى من دفاعهم عن هذه القساوة في معاملة التلاميذ ، اذا عرضناها على علم النفس التربوي ، وعلى علم الاخلاق ... يقر علم النفس التربوي بأن التلميذ يفصل فصلا كبيرا بين بيئته البيتية وبيئة المدرسة : فالبيت بيت ، والمدرسة مدرسة . واذا كان والدا التلميذ يعاملانه معاملة خاطئة ، فليس من الضروري أن يتابع المعلم عملهما ، بدل ان ينبههما الى خطئهما في اجتماعه بهما . **واذا اهتممنا بتنشئة**

التلميذ في المدرسة على طرق تربوية سليمة ، استطعنا ان نغيره ، وان نغير بوساطته ، بيئته البيتية ، فينشر هذا التلميذ جوا من التصرف السليم يفيد منه كل الذين يعيشون معه تحت سقف واحد . وهل تجدي نفعا مقابلة العنف بالعنف ، وكلنا يعلم ان الانسان العنيف أكثر ما يكون ضعيف الاعصاب ، ضعيف الشخصية ، اذ ليس من فرق كبير بين الغضب والحماقة . فأذا عنفنا شخصا لم يؤثر به الكلام ، زادت ردة فعله ، وزاد اضطراب شخصيته . **أما الحسنى ، والكلام الهادىء اللطيف ، فقد يزيدان من ثقته بنفسه ، وبالناس الذين يتعامل معهم ، فيركن اليهم ، ويكف عن منازعتهم ورفضهم لاثبات وجوده** . وقد قيل : « من لا تفعل فيه الكلمة ، لا يفعل فيه السيف » . وعندما تنتفي البيئة البيتية الملائمة للعمل التربوي ، تزيد مسؤولية التربية المدرسية ، ويقع عليها العبء بكامله ، ويصبح عليها ان تضاعف النشاط لتنشئة التلاميذ على الاخلاق السليمة ، مع ما يرافقها من اهتمام بالنظافة داخل الصف وخارجه ، وترتيب للادوات المدرسية ، والالبسة ، وتزيين للصفوف ، ومن دروس دينية تجذب الانسان نحو مثله الاعلى . **ولما كان القسم الاكبر من الاهالي في المناطق الريفية غير مؤهل لمساعدة التلميذ المساعدة اللائقة ، من الناحيتين الثقافية والتعليمية ، كان على المعلم ان يحرص الحرص الكامل على استيعاب التلميذ للمعارف التي يسديها اليه ، قبل خروجه من المدرسة** .

الى جانب التعاون المفروض بين البيت والمدرسة ، **هناك دور تربوي خاص يعود أمر الاضطلاع به الى الاهالي ، لما يتطلبه من جو عاطفي مفقود في المدرسة** . فلا يستطيع الولد الصغير ، الذي يدخل المدرسة لاول مرة ، ان يألف الجو الجديد الذي يعده عضوا ضمن مجموعة من أمثاله . وعلى الأهالي أن يساعدوا هذا التلميذ بتفهمهم لنفسيته ، ومسايرتها بكثير من الرفق والاناة .

وليس في مدارسنا ، حتى اليوم ، تربية جنسية لائقة ، بل ان هذه الناحية الثقافية والنفسية المهمة متروكة برمتها للاهالي ، وعليهم ان يوجهوا أولادهم ، بتفهم ووضوح ، الى المعرفة الجنسية السليمة ، التي يدعمها العلم الواضح ، البعيد عن التردد ، والقلق ، والاوهام . أما حيث يكون المجتمع شديد التخلف ، فلا بد للمربي من ان يتدخل في هذه الشؤون بلباقة ، وبعد الحصول على ثقة التلاميذ ومحبتهم .

وانه لمن المفيد جدا ان يخصص الاهالي بعض وقتهم للاهتمام باولادهم الصغار ، فيحدثوهم في مختلف الموضوعات ، وينموا في نفوسهم الشخصية الاجتماعية المنفتحة ، التي قد لا يسمح الوقت المخصص للدروس بأيفائها حقها في المدرسة . ثم ان البيت ، بالنسبة الى الاولاد الصغار ، مجموعة من وسائل الايضاح ، يحسن مساعدتهم على اكتشافها ، والحديث حولها . واذا كان للاهالي معرفة باللغات الاجنبية التي يتعلمها الاولاد في مدارسهم ، فيمكنهم ان يقدموا لهم خير عون على ممارستها ، واتقانها .

خلاصة :

ان ما جاء في هذا البحث الموجز ، لا يستقطب كل الفوائد التي يمكن ان تنتج عن الاجتماعات الدورية بين المدرسة والاهالي ، كما انه لا يبين كل ما يقع على عاتق الاهل من مسؤولية في مشاركة المدرسة تربية أبنائهم . وانما الغاية منه هو توجيه المدارس الرسمية الى هذه الناحية الحيوية من عملها الاداري والتربوي . ولا ريب في ان الاجتماع بالاهالي يفتح المجال أمام موضوعات كثيرة تطرحها البيئة التي تقوم فيها المدرسة . وهذا اللقاء بأولياء التلاميذ يقوي التلاقي والصلة بين المواطنين والمدارس الرسمية ، التي ما زال القسم الكبير من اللبنانيين يسميها « مدارس المعارف » ، مع انها لم تعد محصورة بالمعرفة المجردة ، بل أضافت اليها التربية الانسانية الشاملة ، بفضل جهود وزارة التربية المتواصلة بخلق المعلم الصالح في دور المعلمين والدورات التدريبية ، وبفضل توجيه التفتيش التربوي وارشاده ومراقبته ، وفيما يقوم به المركز التربوي للبحوث والانماء من مشاريع كثيرة في سبيل رفع مستوى التعليم ، وتوفير الكتاب الصالح ، بحيث أصبح الكثير من المدارس الرسمية يضاهي ، بل يفوق ، أحيانا ، تربية وتعليما ، وتجهيزا ، الكثير من كبريات المدارس الخاصة في لبنان .

لقاء مع مدير أول ثانوية رسميّة في لبنان

محي الدين البواب ولد عام ١٩١٤ ـ بيروت .

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

محي الدين بواب مدير ثانوية الطريق الجديدة منذ اثنتين وعشرين سنة ، كان لنا معه حديث حول شؤون التعليم وشجونه ، حديث فيه من الصدق ، بقدر اخلاص صاحبه .

قلت : كم مضى عليك في مهنة التعليم ؟

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

قلت : ارى وانا اتحدث اليك عن التعليم انني اعيش تاريخ التعليم الثانوي الرسمي في لبنان منذ نشأته فهل لي ان اسمع منك قصة هذا التعليم ؟

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

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

* عندما تسلمت ادارة الثانوية كان عدد طلابها حوالي ٤٥٠ طالبا

في المراحل الثلاث الروضة والابتدائي والمتوسط ، وبعد مرور سنة ارتفع العدد الى ١٤٥٠ طالبا ، عندها ، اي بعدعام ، استحدثت فرع البكالوريا الاولى ـ وفي السنة الثانية استحدثت صفي الرياضيات والفلسفة .

ـ هل تذكر عدد خريجي هذه الثانوية ؟

* حوالي ١٥٠٠ متخرج .

ـ أما زلت على صلة بالمتخرجين ؟

* طبعا ، هؤلاء اولادي ، وانا حريص على تتبع مراحل حياتهم ، ومنذ مدة اتصلت بعدد من المتخرجين وحثثتهم على ضرورة انشاء رابطة تجمع شملهم .

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

* طبعا ، منهم الطبيب ومنهم المحامي ، ومنهم المهندس وما زلت اذكر رحال رحال الذي يتخصص حاليا في الهندسة الالكترونية في فرنسا بمنحة من الحكومة الفرنسية نفسها تقديرا لعبقريته .

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

ـ لعلكم تسمعون كما نسمع انتقادات الاهلين للتعليم الرسمي . فهل ثمة مبرر لهذه الانتقادات ؟

* اعتقد ، وبصراحة ، ان الدولة كلها مقصرة بحق المواطنين ... نحن نلنا استقلالنا سنة ١٩٤٥ ـ ٤٦ . ومر حوالي ثماني سنوات او اكثر حتى فكرت الدولة بانشاء ثانوية ، بينما كان مفروضا بها ان تنشىء الثانويات منذ اول يوم من نيلنا الاستقلال وتتوسع في التعليم الرسمي وتطويره ورفع مستواه .

واضاف : البعض يتهم التعليم الرسمي بانه ادنى مستوى من التعليم الخاص ، وفي رأيي ان التعليم الرسمي ليس اقل مستوى ، بدليل ان ثانوية الطريق الجديدة كانت نتائجها وظلت افضل بكثير من نتائج معظم المدارس الخاصة انما عدم ايمان الناس بالتعليم الرسمي هو الذي جعلهم يتجهون نحو التعليم الخاص ، وعندما بدأ المواطن يدرك ان الثانويات الرسمية توازى في مستواها المدارس الخاصة او انها افضل من بعضها بدأ يقبل عليها . ناهيك عن دور الوضع الاجتماعي والاقتصادي في توسيع التعليم الرسمي .

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

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

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

وباختصار ان مناهج التعليم الثانوي تنقصها اشياء كثيرة . ينقصها الاهتمام بالدراسات الاجتماعية والمدنيات لدرجة ان ابن بيروت مثلا لا يعرف شيئا عن الهرمل وعن البقاع ، ولا يعرف عن طبيعة الحياة في هذه المنطقة او تلك . ليس المهم تدريس الطالب تاريخ الحوادث التي مرت وانما المهم بنظري والاهم هو ان تدرسه البيئة التي يعيش فيها وكذلك عن الجنوب وابن الهرمل والاسباب التي تكمن وراء تخلف هذه المنطقة او تلك يجب ان يتعلم الطالب لماذا هذا التأخر والتخلف ، من المسؤول ولكي يستخلص من هذه الاسئلة تأثيرها الفعال على العالم .

ومضى مدير ثانوية الطريق الجديدة يقول : المدرسة ليست مصنعا ، نحن لا نريد ان نصنع الطلاب ، انما نريد ان نخلق افكارا ورجالا ، نريد ان نكوّن هؤلاء الناس ، ولا نريد ان نكتفي باعطائهم شهادة مرور لا اكثر ولا اقل .

ـ انا افهم من هذا ، ان مناهجنا ما زالت متخلفة قياسا الى مناهج الدول المتقدمة .

* هذا الكلام ليس كله صحيحا ، فمناهجنا ليست متخلفة وانما لم تتطور بعد التطور الكافي .

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

* ثقة الناس بهذه الثانوية ومديرها دفعنا ثمنها من عمرنا وجهدنا وعزمنا ونحن فخورون بما قدمناه خصوصا اذا كانت المكافأة هي هذه الثقة .

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

* * * * * * * * * * * * * * * * * *

بشاره حبيب
مفتش تعليم ثانوي (من الجهاز المعاون لرئيس التفتيش المركزي)

حبيب محفوظ
مفتش مالي (من الجهاز المعاون لرئيس التفتيش المركزي)

* * * *

تخصص المجلة التربوية هذا الباب للبحث في كل ما يهم العاملين في حقل التعليم الرسمي في جميع مراحله ، باستثناء التعليم الجامعي ، لاسيما أفراد الهيئة التعليمية ، وذلك باطلاعهم على كل ما يرعى وضعهم من نصوص قانونية ونظامية وتعليمات ادارية ، مع الشروحات والتعليقات المناسبة ، في ما يعود الى شؤونهم الوظيفية ، على صعيد التطبيق العملي ، بصورة خاصة .

وقد وضعت لهذا الباب خطة عامة للاعداد التي تصدرها المجلة ، خلال العام الدراسي الحالي ١٩٧٤ ـ ١٩٧٥ ، بحيث تحاول أن تشمل أهم المواضيع التي يمكن ان يفيد منها قراء هذه المجلة في نطاق الهدف المحدّد أعلاه .

ولكي يتجاوب هذا الباب مع شمولية التربية الحديثة وما تتطلبه من حوار بنّاء ، واستجابة لمتطلبات المعلم والمتعلم ، فان المجلة تفسح في المجال أمام كل طالب استفسار أو استيضاح او استفهام حول سؤال معين او اي مشكلة ، في نطاق الاختصاص المعطى لهذا الباب ، فيتلقّى الجواب اللازم في الاعداد التالية .

وإننا نرجو ، تأمينا لخدمة متكاملة ، ان يكون السؤال دقيقا ، واضحا ، موضوعيا في كل ما يبتغيه السائل من أجوبة سريعة تلبية لحاجته في حسن القيام بالواجبات المسلكية والمهنية كمربّ وكموظف ، واما الاسئلة فترسل على العنوان التالي :

المركز التربوي للبحوث والانماء
وحدة الاعلام ـ الدكوانة

ولا حاجة للتذكير بان القوانين والانظمة ، ولاسيما التعليمات الادارية ، قابلة للتعديل والتطوير من وقت الى آخر ، تبعا لحاجات الادارة وتطور نشاطاتها في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والانسانية ، وبخاصة في القطاع التربوي الذي أصبح يستأثر بأكثر من ثلث الموازنة العامة ، والذي أصبح بالتالي من أنشط القطاعات وأفضلها تنمية وتثميرا .

فتجاه هذا الأمر ، يترقب المسؤولون عن هذا الباب أي تعديل قانوني او نظامي ، لعرضه على مطالعي المجلة ، مع ما يستتبع ذلك من شروحات لازمة ، ليبقى الموضوع متكاملا .

كما ان هذا الباب ، في هذا المجال أيضا ، مستعد دائما لتلقي أي تعليق على ما يعرض في الموضوع ، ليتم عمليا الحوار البنّاء الذي ارادته المجلة لمختلف حقولها ...

وقد رأينا من المناسب ، وضمن الاطار الذي حدد اعلاه ، ان نقدم اليوم الى افراد الهيئة التعليمية بحثا في الاجازات التي يحق لهم الافادة منها ، وطرق هذه الافادة ، وما يمت اليها من تنظيمات ، وما يتخذ بصددها من اجراءات ...

أما سبب اختيار موضوع الاجازات هذا ، ليكون أول مواضيع الخطة المنظمة لها ، فهو كونه ، من جهة ، موضوعا ايجابيا ومتشعبا يقتضي توضيح جوانبه كافة ، وكون هذه الاجازات ، من جهة ثانية ، كانت عرضة للتعديل الشكلي حينا ، والجوهري حينا آخر .

اجازات أفراد الهيئة التعليمية في قطاع التعليم الرسمي

يعتبر أفراد الهيئة التعليمية في قطاع التعليم الرسمي ، غير الجامعي ، من موظفي الادارة العامة الذين ينطبق عليهم أساسا ، بصورة عامة ، في مجمل أوضاعهم الوظيفية وشؤونهم الذاتية ، المرسوم الاشتراعي رقم ١١٢ تاريخ ١٩٥٩/٦/١٢ (نظام الموظفين) الاّ في حالات معينة ، صدرت فيها أنظمة خاصة بهم تبعا لخصائص ومميزات طبيعة وظيفتهم ، وأبرزها الأنظمة الداخلية للمدارس الرسمية وتنظيم شؤون أفراد الهيئة التعليمية ودور المعلمين (المرسوم رقم ٣٤٣٩ تاريخ ٧٢/٦/٢١) .

والاجازات ، على أنواعها ، التي يستفيد منها العاملون في قطاع التعليم الرسمي ، لاسيما أفراد الهيئة التعليمية ، هي احدى هذه الحالات . وسنبدأ بعرض الاجازات الادارية .

أولا ـ في الاجازات الادارية

نصت المادة ٣٥ من نظام الموظفين ، في الفقرة الاولى منها ، على ما يلي :

« **١ ـ يحق للموظف ، بعد انقضاء سنة على تعيينه ، وفي كل سنة لاحقة يقضيها في الخدمة الفعلية ، ان يستفيد من اجازة سنوية براتب كامل لمدة عشرين يوما . ويستثنى من ذلك الموظفون الذين يستفيدون من العطل القضائية والمدرسية** » .

فواضح هنا ان أفراد الهيئة التعليمية ، العاملين فعليا في المدارس الرسمية ، لا يستفيدون ، اسوة بباقي الموظفين العموميين ، من الاجازة الادارية المذكورة في هذه المادة لانهم يستفيدون من العطل المدرسية .

أما هذه العطل فقد تحدّدت بالمرسوم رقم ٢٠٨٩ تاريخ ٧١/١٠/١٨ (تحديد أيام التدريس الفعلي في المدارس الرسمية) .

وقد نصّ هذا المرسوم ، في مادته الاولى ، على تعيين الحدّ الادنى لايام التدريس الفعلي في المدارس الرسمية في خلال السنة الدراسية بمائة وسبعين يوما (١٧٠) ، على ان تجرى ، خارج هذه الايام ، أعمال تسجيل الطلاب وسائر الاعمال التحضيرية .

كما نصّ ، في مادته الثانية ، على بدء السنة الدراسية في جميع مؤسسات التعليم الرسمي ، باستثناء الجامعة اللبنانية ، في الاسبوع الاول من شهر تشرين الاول ، وعلى انتهائها في ٣٠ حزيران ، علما بان المادة الثالثة خولت وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة تحديد اليوم بالضبط لبدء الدروس سنويا في كل مراحل التعليم العام ، وقد حدّده في المدارس الثانوية بالقرار رقم ٥٩٠ تاريخ ٧٤/٦/١٩ (النظام الداخلي للمدارس الثانوية الرسمية ، في المادة ٢٤ منه) في اول يوم عمل يلي الخامس من شهر تشرين الاول .

وعلى هذا تكون العطلة المدرسية الكبرى ، خلال فصل الصيف ، ممتدة على حوالي ثلاثة أشهر ، الا انه يختصر منها ، عمليا ، حوالي اسبوعين للاعمال التحضيرية المدرسية المختلفة المذكورة أعلاه .

اما في دور المعلمين والمعلمات فيختلف الامر قليلا لهذه الجهة بسبب وضعها الخاص ، اذ يحدد ، سنويا ، موعد بدء الدروس بمذكرة من رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء .

ففي ما يتعلق ببدء السنة الدراسية ١٩٧٤ ـ ١٩٧٥ ، فقد حدّد بدء الدروس كما يلي :

ـ لدور المعلمين والمعلمات الابتدائية والرياضية منذ صباح الاثنين الواقع فيه ٧٤/١٠/٧ ، بموجب المذكرة الصادرة عن رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء برقم ٧٤/١١٧ تاريخ ٧٤/٩/٢٨ .

ـ لطلاب السنة الثالثة من حملة البكالوريا اللبنانية القسم الثاني في دار المعلمين الابتدائية في الاشرفية منذ صباح الاثنين الواقع فيه ٧٤/١٠/١٤ .

وتنتهي السنة الدراسية في الدور هذه في ٣٠ حزيران من كل سنة وتتوقف الدروس في ١٥ منه بحيث تخصص الفترة الباقية منه للامتحانات النهائية ، على ان تعلن نتائجها في الاسبوع الاول من تموز .

ومن جهة ثانية ، نصّت المادة الرابعة من المرسوم ٢٠٨٩ المذكور اعلاه ، على تحديد العطل المدرسية الاخرى بقرار من وزير التربية ، على الاّ تتجاوز الثلاثين يوما في مجموع عدد أيامها ، بما فيها أيام الاعياد الرسمية ، ولا يسمح بنقل أي عيد رسمي يصادف حصوله يوم عطلة عادية الى يوم آخر .

وقد صدر هذا القرار بالرقم ١٣٨ تاريخ ٩٧٢/٢/١٠ (تحديد العطل المدرسية في المدارس الرسمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية ودور المعلمين) محدّدا أيام العطل في هذه المدارس ، بالاضافة الى التعطيل الاسبوعي ، كما يلي :

« **١ ـ عطلة الفصل الدراسي الاول :**

من صباح ٢٤ كانون الاول حتى مساء اليوم الثاني من كانون الثاني .

٢ ـ عطلة الفصل الدراسي الثاني :

من صباح خميس الاسرار حتى مساء الثلاثاء الذي يلي عيد الفصح عند الطوائف الكاثوليكية .

٣ ـ عيد الفطر : ثلاثة أيام ابتداء من صباح اليوم الاول للعيد .

٤ ـ **عيد الاضحى** : ثلاثة أيام ابتداء من صباح اليوم الاول للعيد .
٥ ـ **يوم واحد في كل من الاعياد الاتية** :
ـ **ذكرى الاستقلال ٢٢ تشرين الثاني** .
ـ **رأس السنة الهجرية أول محرم** .
ـ **المولد النبوي ١٢ ربيع الاول** .
ـ **عيد المعلم السبت الثاني من آذار** .
ـ **ذكرى ميثاق جامعة الدول العربية ٢٢ آذار** .
ـ **اثنين الفصح لطائفة الروم الارثوذكس** .
ـ **عيد العمل أول أيار** .
ـ **ذكرى الشهداء ٦ أيار** . »

ويلاحظ الكثيرون ان أيام التدريس الفعلي في المدارس الرسمية لا تأتي عمليا منطبقة على ما جاء في المرسوم المذكور أعلاه .

كما وان العطل ، في خلال السنة الدراسية ، لا تنطبق على الحد الاقصى المعين لها في المادة الرابعة من المرسوم ذاته .

ولا بد أن يكون مرد ذلك الى أسباب عملية تحول دون التطبيق الحرفي للنصوص المذكورة هذه . وفي هذه الحال ، من الممكن أن يكون أحد المراجع المختصة في وزارة التربية الوطنية أعدّ دراسة ضمنها الاسباب والحلول والتصحيح للوضع الراهن ، وقد تعرض المجلة في أحد أعدادها المقبلة ما يعود الى هذا الامر بشكل شامل وواقعي ...

أما التعطيل الاسبوعي العادي فهو يومان ، منهما يوم الاحد ، والثاني هو يوم الجمعة في المدارس الابتدائية والتكميلية ، بموجب المادة ٥٩ من نظامها الداخلي (قرار وزير التربية رقم ٨٢٠ تاريخ ١٩٦٨/٩/٥).

أما في المدارس الثانوية فيحدَّد اليوم الثاني هذا بقرار خاص يصدر عن وزير التربية والفنون الجميلة .

وفي الواقع ، يختلف هذا اليوم في الثانويات بين الجمعة أو السبت ، حسب ظروف العمل في كل مدرسة ورغبة مجموعة أفراد الهيئة التعليمية فيها .

وفي دور المعلمين والمعلمات الابتدائية والرياضية ، حدّد التعطيل الاسبوعي بيومي السبت والاحد للاسباب ذاتها المبينة في الفقرة أعلاه ، فضلا عما ارتأته ادارة المركز التربوي لتأمين مصلحة الطلاب وتمكينهم من الافادة من عطلة أسبوعية متواصلة لبعد محلات سكن الاكثرية عن مراكز الدور .

هذه هي العطل ، او الاجازات ، التي يستفيد منها أفراد الهيئة التعليمية عندما يكونون عاملين فعليا في المدارس الرسمية ـ أما من ألحق منهم ، بصورة نظامية ، بمراكز عمل اخرى ، فيتبعون أنظمة العطل او الاجازات في الادارات او المؤسسات التي الحقوا بها .

فأفراد الهيئة التعليمية ، من أساتذة تعليم ثانوي ومعلمين ومدرسين ، الذين يلحقون بدوائر وزارة التربية الوطنية ، اما بموجب المرسوم رقم ٥٢٥٧ تاريخ ١٩٦٦/٨/١٠ ، المعدل بالمرسوم ٨٠٧٤ تاريخ ١٩٦٧/٨/٨ ، « لمساعدة الموظفين الاداريين في مختلف المديريات والمصالح التابعة للوزارة والجامعة اللبنانية ... » ، واما بموجب المراسيم التي حدّدت ملاكات الوزارة ، واما بموجب المرسوم رقم ٢٣٥٩ تاريخ ١٩٧١/١٢/١٣ (انشاء جهاز رسمي للتوجيه وللمراقبة على المدارس الخاصة المجانية ...) بصفة مرشد او مراقب : فانهم ، جميعا ، باستثناء الملحقين بالجامعة اللبنانية ، يستفيدون من الاجازة الادارية المستحقة لسائر الموظفين والمبينة في المادة ٣٥ من المرسوم الاشتراعي رقم ٥٩/١١٢ (نظام الموظفين) المذكورة في بدء البحث .

تطبق على هؤلاء الاجراءات عينها المنصوص عليها في هذه المادة ، بحيث يجوز ان تتراكم اجازاتهم الادارية لمدة أقصاها ثلاث سنوات ، أي بما مجموعه ستون يوما ، علما بأن توقيت الافادة من أيام الاجازة يعود للدائرة الملحقين بها حسب مقتضيات العمل .

أما أفراد الهيئة التعليمية الملحقون بالجامعة اللبنانية والمشار اليهم آنفا ، فانهم يتبعون في اجازاتهم الادارية نظام الجامعة المطبق على الموظفين الاداريين لديها .

وهنالك أيضا بعض أفراد الهيئة التعليمية ممن يجري الحاقهم بصورة نظامية بادارات او مؤسسات غير وزارة التربية ، كتعاونية موظفي الدولة مثلا ، فانهم يخضعون بدورهم ، لجهة اجازاتهم الادارية ، الى الانظمة التي ترعى شؤون موظفي الادارة او المؤسسة الملحقين بها ، او كمن ينتدب منهم « للعمل في المدارس الابتدائية والتكميلية الارمنية الوطنية الخاصة » ، بالاستناد الى القانون المنشور بالمرسوم رقم ١٥٣٩٤ تاريخ ١٩٦٤/٢/١٣ ، فيتبعون الانظمة المتعلقة بالعطل في هذه المدارس .

ولا بد أخيرا في مجال البحث بالاجازات الادارية من الاشارة الى ان أفراد الهيئة التعليمية الذين يستفيدون من العطل المدرسية لا يسري عليهم مفعول الصرف من الخدمة او الاحالة على التقاعد الا بعد انتهاء العطلة الصيفية ، لانها تعتبر بمثابة الاجازة الادارية السنوية بالنسبة اليهم ، أي انهم ، عند بلوغهم سن الاحالة على التقاعد في أول تموز ، او عند صرفهم من الخدمة في الحالات التي ينص عليها القانون ، قبل شهر ايلول ، يستمرّون بقبض رواتبهم وملحقاتها لغاية آخر ايلول ، على اعتبار ان السنة المدرسية (١)تبدأ في تشرين اول وتمتد على اثني عشر شهرا .

ان ذلك يتم بالاستناد الى الفقرة ٤ من المادة ٣٥ من نظام الموظفين المذكورة آنفا والتي تنص على ما يلي :

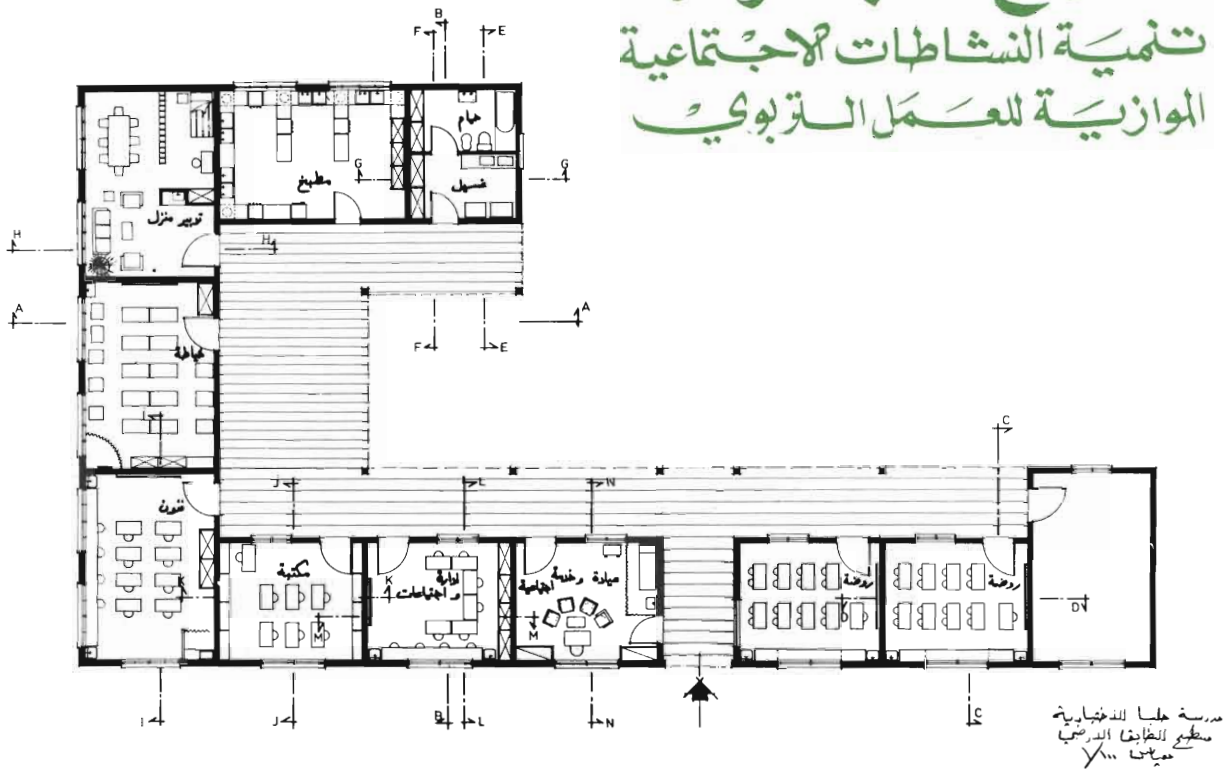
« ٤ ـ لا يسري مفعول الصرف من الخدمة او الاحالة على التقاعد الا بعد انتهاء مدة الاجازات الادارية التي يستحقها الموظف » . (٢)

---

(١) يجدر التفريق بينها وبين السنة الدراسية التي تستمر تسعة أشهر فقط (راجع المادة ٥ من قانون ٩٥٦/٦/١٥ وتعديلاته ـ تنظيم الهيئة التعليمية في المعاهد الخاصة) .

(٢) يرجأ ، الى العدد القادم ، البحث في سائر أنواع الاجازات التي يستفيد منها أفراد الهيئة التعليمية .

مشروع حلبا الرائد
تنمية النشاطات الاجتماعية الموازية للعمل التربوي



في بلدة حلبا ـ قضاء عكار ـ وبالتعاون بين المركز التربوي للبحوث والانماء والمديرية العامة للتربية الوطنية ، والمديرية العامة للتعليم المهني والتقني ومصلحة الانعاش الاجتماعي انشىء مشروع « **اختبار تنمية النشاطات الاجتماعية الموازية للعمل التربوي** » . وهو تجربة رائدة ستعمم على جميع المناطق النائية في لبنان في ضوء نتائجها .

وقد برزت فكرة هذا المشروع انطلاقاً من مبدأ ضرورة استمرار العمل التربوي ، خارج إطار المدرسة عن طريق تقديم خدمات شاملة تتناول مختلف القطاعات والنشاطات من عائلية ، واجتماعية ، وثقافية ، وزراعية ، ومهنية بحيث يؤدي هذا الجو الى تحريك الطاقات البشرية الكامنة في البيئة القروية ، والى تعاون مثمر بين مختلف العناصر التي تؤلف هذه البيئة . وبالتالي فانه ـ أي المشروع ـ يأتي مكملاً لعمل المدرسة الأساسي لأنه يتناول النشاطات غير الصفية أو غير الدراسية في المجالات العلمية والاجتماعية وغيرها ، التي أصبحت اليوم جزءاً أساسياً من العملية التربوية ، كما انها أصبحت ملازمة لاحتياجات المواطن اللبناني .

ويحتوي هذا المشروع على مجموعات مختلفة من النشاطات العلمية والثقافية ، والاجتماعية والفنية والرياضية والزراعية وغيرها ، التي أعدت خصيصاً وفق حاجات التلامذة ورغباتهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وكذلك بالنسبة الى سائر المواطنين الذين يسعون الى المزيد من الخبرة الانسانية . كما يحتوي على برنامج خاص بأطفال مرحلة الروضة .

وهذا المشروع الرائد يهدف في الأساس وبالاضافة الى ما سبق الى ايجاد خدمات للأفراد تنبع من مشاركتهم الفعلية والمباشرة في تأمينها ، حتى يؤدي تنفيذها الى منافع متبادلة ومشتركة ، والى تقوية الحس الوطني والاجتماعي المتعلق بموطىء الأرض .

ويتوسع أصحاب المشروع في شرح الغايات فيقولون : **ان الغاية القصوى هي تنمية شخصية الفرد بوجه عام وبالتالي المساهمة في البيئة التي يعيش فيها وبالتحديد يسعى المشروع الى تحقيق الاهداف الآتية :**

- **تقديم معلومات وحقائق أساسية في المجالات العملية والثقافية والاجتماعية :**
- **تعزيز حب العمل اليدوي واحترامه ، وممارسته في المواقف الحياتية .**
- **تنمية الوعي الاجتماعي والانمائي والخدمة العامة .**
- **تنمية المواهب والقدرات الخاصة .**
- **خلق روح المزاملة والتعاون .**
- **تدريب على خلق مهارات يدوية وفكرية وفنية .**
- **استخدام أوقات الفراغ في نشاطات هادفة ومفيدة .**

وجدير بالذكر ان اهمية هذه النشاطات تبدو في كونها مرنة ومتطورة ، تتيح للفرد فرصاً لانماء شخصيته وتفتيح مواهبه ، وفوق ذلك تبدو أهمية المشروع في انه يقدم لابناء المناطق اللبنانية النائية والريفية ، نشاطات ومشاريع مختلفة من شأنها ان تسهم في التنمية الانسانية والبيئية .

وهذا المشروع يتألف من ثلاثة أقسام رئيسية :

اولا : **التربية العائلية في البيت** والموجبات التي تقتضيها على مختلف المستويات لجهة تأمين المواد الغذائية وأعمال الإدارة والاهتمام بالعائلة وتنمية المهارات اليدوية التي تسهم في مد حاجات الاسرة في حقل الملبوسات اليدوية وغيرها من الأعمال الأخرى .

ثانيا : **النشاطات المهنية** لجهة تعويد الصغار والكبار على الأعمال في حقل التطبيقات العملية ، وفي حقل تنمية المواهب لجهة اظهار الميول العائلية لمختلف فروع التعليم المهني والتقني .

ثالثا : تنمية الشعور الابداعي لدى الفرد وتعويده على البحث والاستمرار في التثقيف الذاتي وعلى حسن استعمال أوقات الفراغ لممارسة نشاطات تسهم في تهذيب الشعور الجمالي لدى الانسان .

ولتحقيق كل ذلك تم انشاء نواد وزعت وفق برامج يشرف عليها متخصصون . وهذه البرامج موزعة على أكثر من عشرين برنامجاً منها على سبيل المثال لا الحصر :

ـ برنامج نشاطات التكنولوجيا :

يحقق هذا البرنامج ادخال بعض مبادىء وطرائق عمل ووسائل تنفيذ لتحقيق مشروع عادي قد يعترض في كل وقت حياة الفرد اليومية ، واتاحة الفرص الاكتشاف بعض المهارات وتنميتها وفتح المجال للخلق والابتكار من واقع الموهبة الشخصية. واكتساب مزايا الدقة واليقظة في العمل والعناية والسلامة والتأني والنظام .

ويتم كل ذلك عبر القيام بمشاريع النشاطات كصنع صينية من خشب او من معدن وصنع برو ِ كرسي وطاولة أو صنع نموذج سيارة خشبية أو تمديد جرس كهربائي أو تركيب تدفئة كهربائية .

ولا يقتصر التعليم والتدريب الذي يشرف عليه اختصاصيون على تنفيذ بعض المشاريع وإنما يُركز على تصليح بعض الأدوات الكهربائية والميكانيكية المنزلية وصيانتها وعلى وسائل التعبير كالرسم الفني وغيره .

كما يسدي الى التلاميذ ، من خلال تمارين تطبيقية محدودة المعلومات الضرورية حول معرفة المواد والأدوات وطرائق التركيب .

ـ برنامج نادي العلوم :

هدف هذا البرنامج هو تحقيق عدة أهداف منها ، تقديم معلومات وحقائق أساسية للعلوم ، تعريف بالطريقة العلمية الحديثة ، التعود على التفكير بالطريقة العلمية وكيفية ممارستها ، القيام بمطالعات في العلوم الحديثة ، خلق مهارات علمية ، تشجيع الموهوبين وخلق حب للعلوم ورغبة به .

وكل هذه المعلومات تقدم عبر محاضرات نظرية عن تاريخ العلوم وتطورها وكيفية الالمام بالطريقة العلمية في التفكير وكيفية الالمام بطرائق تنظيم النوادي وادارتها وبدروس عملية تتناول القيام بالنشاطات التالية :

مطالعات في العلوم ، تحضير الرحلات العلمية والأماكن المناسبة ، جمع عينات صخرية ونباتية ، جمع صور علمية وتصنيفها ، مشاهدة أفلام وحضور ندوات علمية وتنظيمها ، تجارب علمية ، اقامة معارض علمية والالمام بالتخطيط وغيرها .

- برنامج محو الامية :

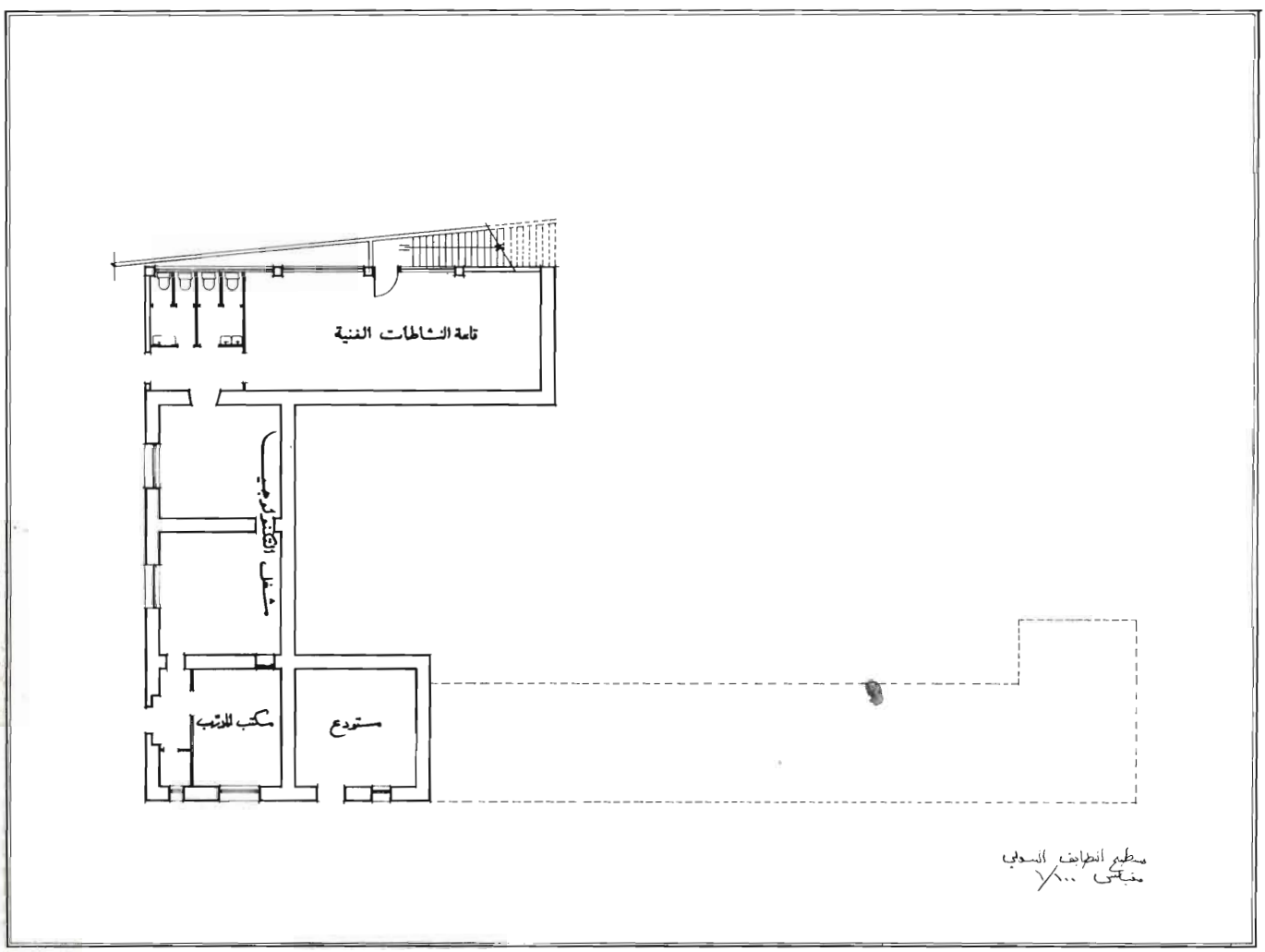
يشمل هذا البرنامج الذين لا يعرفون مبادىء القراءة والحساب والذين هم خارج المدرسة وهو يهدف الى تعليمهم مبادىء القراءة والكتابة والحساب ، وتطبيق هذه المبادىء بشكل وظيفي في حياة الكبار اليومية لتساعدهم في تحسين اعمالهم ورفع مستوى معيشتهم .

ويتحقق ذلك عن طريق القيام بنشاطات نظرية كاعطاء لمحة عن مبادىء القراءة وقواعدها واهمية التعلم في حياة الفرد ، ونشاطات عملية تتناول إجادة قراءة بعض المواد المطبوعة على المستوى الابتدائي وتفسيرها وإجادة الكتابة بمستوى وظيفي .

هذه نماذج ثلاثة من أكثر من عشرين برنامجاً هي : برنامج نادي الكتاب والمطالعة، برامج الكشاف ، برنامج الاسعافات الأولية ، برنامج محو الأمية والتعليم الوظيفي ، برنامج التعاونيات ، برنامج نادي القرية ، برنامج نادي المدينة ، برنامج الموسيقى ، برنامج الرقص ، برنامج المسرح والتمثيل، برنامج الرسم والتلوين والنحت ، برنامج نادي الرياضة ، برنامج العاب الطاولات ، برنامج الخدمات الاجتماعية ، برنامج الزراعة ، نشاطات التربية العائلية ، وبرنامج نشاطات أطفال الروضة الأولى التي تشمل النشاطات التربوية الجسدية كتعويد الطفل العادات الصحية السليمة والاعتناء بغرفة الصف ، والألعاب الحرة في الصف ، والنشاطات الفكرية كتخصيص فترة قصيرة يومياً لفسح المجال أمام كل طفل للتعبير عن نفسه والتحدث عن خبراته الشخصية ومشاركة الآخرين بها وتنمية الحواس وادراك المفاهيم والمفردات وغيرها ، بالاضافة الى النشاطات المدرسية كتطوير العادات الحسنة ، واعتماد مواضيع محاور الاهتمام فتدور حولها جميع النشاطات وتنطلق منها التراكيب والمفردات كالبيت والعائلة والمدرسة والحديقة وغيرها .

وتشمل نشاطات الروضة الثانية التي هي استمرار للروضة الأولى نشاطات مشابهة وأخرى مختلفة كالتوجيه الدراسي من محادثة وقصص والالعاب الحركية والتوجيه الاخلاقي والقراءة والكتابة والاستظهار والغناء .

وباختصار يمكن القول ان مشروع حلبا لتنمية النشاطات الاجتماعية الموازية للعمل التربوي هو مشروع رائد يأمل المشرفون عليه ان يعم جميع المناطق الريفية والنائية في لبنان .



pourquoi un ciné-club à l'école?

Charles Abouchacra

M. Charles Abouchacra, diplômé de l'Etat français pour l'animation audio-visuelle, a bien voulu répondre aux questions qui lui ont été posées par la *Revue Pédagogique* au sujet de l'expérience de ciné-clubs tentée avec succès dans plusieurs établissements publics et privés du pays. Voici le texte intégral d'une interview avec M. Abouchacra.

«Voilà déjà plusieurs années qu'il y a des ciné-clubs dans les écoles. Il est grand temps de synthétiser les causes et les buts qu'on cherche à atteindre en créant ce mouvement. Les psychologues sont unanimes pour affirmer que le film est un objet qui peut faire autant de bien que de mal, comme le livre. L'image, mal enployée, a un effet abrutissant, en encourageant la paresse de l'esprit. Quand je lis un livre, je fais un effort d'abstraction, puis d'imagination. Quand je lis le mot «forêt», j'imagine du vert, des arbres... L'image, par contre, en montrant une «forêt», m'évite cet effort. Des enfants, formés uniquement avec des images, risquent de remplacer l'imagination par la mémoire visuelle et se montreront peu capables d'abstraction, cette faculté capitale qui nous permet, par exemple, de compter.

Vu la manière dont l'image envahit notre vie, dès notre plus tendre enfance, une éducation s'impose: le ciné-club.

Deux grandes lignes de forces dominent ce travail: le cinéma comme but en soi, et le cinéma comme moyen pédagogique, comme les mathématiques ou les langues.

Le cinéma en tant qu'art

Le cinéma, comme art international, un but en soi, est servi par le ciné-club. En proposant aux élèves un film suédois comme **Persona** *d'Ingmar Bergman, on leur fait découvrir un style auquel ils ne sont pas habitués et un auteur génial. On élargit ainsi leur horizon artistique. On peut aussi leur proposer, l'année suivante, un autre film de Bergman, plus ancien comme* **La Source** *ou plus récent comme* **L'Heure du Loup**. *On pourra alors étudier les constantes chez cet auteur venu du théâtre, ou au contraire son évolution. On pourra ensuite montrer un film italien, ce qui permettra de faire du cinéma comparé: Fellini, Bergman...*

Le programme du ciné-club prévoit, à part des études comparatives du style et des thèmes chers aux auteurs, une initiation à la technique cinématographique, une connaissance progressive de la grammaire cinématographique.

Les objectifs qui précèdent s'inspirent tous d'un même principe: la connaissance du cinéma en temps qu'art, que moyen d'expression privilégié qui allie avec bonheur les techniques du son et de l'image, un art qui est la somme des recherches dramatiques, musicales, scéniques, chorégraphiques...

Le cinéma comme moyen pédagogique

Il est temps d'aborder maintenant le second grand principe qui est à l'origine de la naissance des ciné-clubs: le cinéma comme «moyen» pédagogique comme les langues ou les sciences, et non pas comme un art considéré pour lui-même. En faisant réfléchir les élèves sur le film sévèrement sélectionné, qu'ils viennent de voir, on crée chez eux des mécanismes psychiques qui combattront la passivité naturelle que la contemplation hypnotique de l'image en mouvement exerce sur eux. Le film ne sera plus pour eux un «sandwich visuel» qu'il convient d'avaler, mais une œuvre qu'il convient de JUGER selon des critères artistiques, techniques et moraux.

Le ciné-club évite aux élèves la superficialité. Ils ne se contentent plus d'impressions épidermiques, mais cherchent à approfondir le sens de l'œuvre qui ne livre pas ses secrets facilement. Le ciné-club forme aussi le regard. Un amateur de tableaux de peinture et un homme fruste ne regardent pas de la même manière. Avec la discussion qui suit la projection, les élèves apprennent à parler en public, à se faire entendre, pendant que les autres apprennent à écouter, ce qui n'est pas facile, contrairement à ce qu'on pourrait croire. On soulève alors des problèmes d'ordre social, économique, historique, scientifique et politique. Les élèves y sont plus sensibles là, car ils ont déjà été intéressés par la question dont traite le film.

Une tribune ouverte

La «culture générale» tant oubliée de nos jours, hélas, y trouve son compte. Le ciné-club devient une tribune ouverte, un carrefour où l'on apprend à respecter les opinions des autres, même si elles paraissent à première vue comme peu raisonnables. Sur le plan national et civique, on formera ainsi des citoyens plus conscients et plus tolérants, des citoyens qu'on aura éveillés aux responsabilités sociales et au devoir. Vu ainsi, le ciné-club n'est ni un snobisme, ni une perte de temps. C'est une réponse actuelle aux problèmes actuels que pose l'envahissement de l'image dans la vie. C'est un moyen efficace et positif qui permet aux écoles de ne pas être «coupées» de la vie. Ainsi, elles inscrivent le cinéma aux côtés des autres matières et créent, dans leur enceinte, injustement qualifiée de «ghetto culturel», un nouveau lieu de rencontre pour la Pensée et l'Art.

LES ACTIVITES MANUELLES DANS L'EDUCATION.

A. CHAHWAN

Je me propose de répandre, dans l'ensemble de la jeunesse et parmi les éducateurs, une doctrine du travail manuel conçu comme un moyen essentiel d'expression de l'homme, comme un complément indispensable à la formation théorique et collective reçue dans les écoles, comme une activité qui peut être pratiquée dans la joie et pour le service, sans être liée nécessairement à la notion de profit.

Je me défends d'être un enseignant «technique et professionnel». Je reste éducateur avant tout et affirme:

1) Les activités manuelles sont UN LIEN NECESSAIRE ENTRE LA PENSEE ET LE REEL. Elles obligent l'homme à régler ses idées sur une exacte vue des choses, en permettant de confronter les notions abstraites avec des cas concrets. L'éducateur ne doit jamais les considérer sous le seul angle utilitaire ou sous celui de la situation future des jeunes dont il a la charge.

2) Les activités manuelles sont un élément formateur du CARACTERE par le développement des qualités de sang-froid, de patience, de ténacité, etc. Elles donnent l'habitude de s'engager, de se compromettre, de traduire une idée en actes sur lesquels on sera jugé.

3) Les activités manuelles sont un moyen essentiel de développer l'IMAGINATION CREATRICE. Elles ne doivent être ni des besognes ni une peine. Elles sont une occasion de sauvegarder la PERSONNALITE et complètent un enseignement général trop souvent collectif.

Elles contribuent à maintenir une valeur humaine au sein d'une société de plus en plus communautaire, dans laquelle l'homme tend à devenir un simple rouage exécutant du groupe.

4) Les activités manuelles permettent d'orienter l'homme vers une VIE ACTIVE, en opposant la JOIE D'AGIR à la jouissance passive ou à la critique négative. Le développement du sens artistique, du goût, de la dextérité et de l'habilité technique concourent à faire de l'homme le plus apte l'homme le plus libre.

5) Les activités manuelles sont l'occasion de développer LE SENS DU DEVOIR, l'honneur de l'ouvrage fini et soigné, la fidélité dans les petites choses. Elles doivent enseigner à se dépenser dans un but de service plutôt qu'en vue d'un profit. Ceci constitue l'amorce du meilleur état d'esprit avec lequel un jeune puisse aborder la préparation à sa future profession.

6) Les activités manuelles sont un enrichissement et un ennoblissement de l'homme, quel que soit le milieu auquel il appartient. Elles doivent contribuer au rapprochement et à la compréhension réciproque de toutes les classes de la société, aider à DEFINIR UNE ELITE par ses capacités et par le don de soi, plutôt que par le nombre, la fortune ou l'influence.

7) Les activités manuelles concourent à la solution de problèmes sociaux d'importance vitale. Elles doivent apporter au FOYER FAMILIAL plus de confort et d'originalité, et y attacher davantage ceux qui y vivent. Cette aptitude de l'homme à créer, de ses mains et à son image, le cadre dans lequel il vivra désormais est un facteur essentiel de la stabilité du foyer.

8) Les activités manuelles, comme toute action, reflètent les convictions spirituelles de l'homme. TOUT CE QUE L'ON FAIT MANIFESTE CE QUE L'ON EST. Il ne saurait pas plus être question d'imposer des limites à l'esprit que de lui prescrire une orientation. Le climat du travail sera donc pleinement libre, politiquement et confessionnellement, chacun demeurant parfaitement lui-même, sans contrainte et dans la sympathie fraternelle de son voisin.

PRONUNCIATION PROBLEMS
an arab speaker faces in learning english

Hani Kheireddine

A speaker of Arabic seeking to learn English faces difficulty in the following areas:

1. pronunciation
2. morphology
3. vocabulary
4. syntax

The reason for this difficulty stems from the fact that the Arabic language whether standard or colloquial has systems for the above levels of language different from those of English.

On the phonological level which is mainly made up of consonants, vowels and pauses-segmentals; stress, pitch and intonation-suprasegmentals; a Lebanese student faces:

1. Genuine pronunciation problems and
2. Spelling pronunciation problems

A genuine pronunciation problem is faced if the learner finds it difficult to make the required sound. A spelling pronunciation problem occurs if the sound is not really difficult to pronounce, but the learner is mislead by the spelling.

In this short article, I would like to discuss the difficulty a Lebanese learner runs into in learning English consonants. In fact, a Lebanese produces more consonant sounds than his English counterpart. However, he finds the following consonants difficult because they either do not exist in Arabic or possess a different status: /g,y,v,p/. The first three do not exist among Arabic consonants and thus a Lebanese student tends to substitute for them the Arabic consonants that are closest to them; thus he uses: /k/for /g/

/f/for /v/

/b/for /p/ [1]

As for /b/, the Lebanese use it exchangeably with /p/ depending on the phonetic environment. For example, they say: /bab/ for «door» and /sapt/ for «Saturday». In the first instance, /b/ occurs next to a vowel and in the second example it occurs next to a voiceless consonant and thus we have the two versions of /b/ and /p/. Thus it is likely that a Lebanese would pronounce: pin, pill, and pray as: bin, bill, and bray. This is a serious pronunciation difficulty since sound substitutions here cause meaning differences. A remedy to this difficulty could be achieved through setting up the mentioned vocabulary in the form of minimal pairs, thus:

sin-sing
fine-vine
bill-pill

Have the learner practice these minimal pairs alternately untill they master the pronunciation of the underlined symbols.

So far we have touched upon some of the genuine pronunciation problems.

Spelling pronunciation problems could be avoided if the learner did not know how to write in the foreign language. These problems occur when the foreign learner faces words like: church, chase, chin. He might pronounce them as: shursh shase, and shin and consequently write them with an «s» rather than «ch». In overcoming these spelling problems, we set words having «s» and «ch» alternately, have the students pronounce them and then write them down. For example:

share-chair
shop-chop
shin-chin etc.

The principle behind the procedure we suggested in this article involves isolating the problems the student of English faces and finding ways of overcoming them.

---

1. *Pronunciation key:* phonetic symbols are placed among//; /k,g,n,y,f,v,b,p/ represent sounds corresponding to the initials of the following words: kin, gill, name, (sing-final) fine, vine, bin and pin.

أقيم سباق التبادل بين القصر الجمهوري دمشق والقصر الجمهوري بعبدا لنقل رسالة التهنئة من فخامة الرئيس حافظ الاسد الى فخامة الرئيس سليمان فرنجية .

وقد تناقل الرسالة ٢٥ عداء سورياً و٢٥ لبنانياً ، وذلك من الساعة التاسعة من صباح ٢١ تشرين الثاني حيث تسلموا رسالة من الرئيس الاسد حتى الساعة السادسة من بعد ظهر اليوم نفسه حيث سلمت الرسالة الى الرئيس فرنجية في حفل رسمي .

* * *

بدأت مديرية الشباب والرياضة منذ الشهرين الماضيين التحضير للاشتراك في دورة البحر الابيض المتوسط التي ستقام في الجزائر خلال صيف ١٩٧٥ . وللاشتراك في الدورة الرياضية العربية المدرسية السادسة التي ستقام في جمهورية مصر العربية خلال صيف ١٩٧٥ نفسه وفي مهرجان الشباب العربي الثاني الذي سيقام في ليبيا خلال صيف ١٩٧٥ أيضا .

كما تستعد المديرية العامة للشباب والرياضة لتنظيم واقامة الارزياد وهو عبارة عن مهرجان رياضي ثقافي اجتماعي للشباب المنحدر من اصل لبناني في شتى بلاد الاغتراب وذلك خلال صيف ١٩٧٥

* * *

نظمت المديرية العامة للشباب والرياضة شهر الاستقلال الرياضي على مستوى عربي ودولي . إشتركت فيه ١٣ دولة عربية و٧ دول أجنبية .

وموزست خلال هذا الشهر الالعاب التالية : الفروسية من ٢١ تشرين الاول الى ٢٩ منه ، دراجات من ٣ تشرين الثاني الى ٦ منه ، الرماية والصيد من ٤ تشرين الثاني الى ٨ منه ، كرة الطاولة ٦و٧ تشرين الثاني ، رفع الاثقال والتربية البدنية ٨و٩ تشرين الثاني ، كرة اليد من ١١ تشرين الثاني الى ١٤ منه ، الملاكمة ١٤و١٥ تشرين الثاني ، جيدو - كراتيه ١٦ و١٧ تشرين الثاني ، العاب القوى من ١٧ الى ٢١ تشرين الثاني ، الجنمباز من ١٨ الى ٢٢ تشرين الثاني ، المصارعة ١٩ - ٢١ تشرين الثاني .

أقيم مهرجان رياضي في القاعة المقفلة اشترك فيه جميع الاتحادات الرياضية في الساعة السابعة من مساء ٢٢ تشرين الثاني بمناسبة عيد الاستقلال وذلك برعاية رئيس الوزراء السيد رشيد الصلح وحضور وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة الاستاذ محمد ماجد حماده .

* * *

وضعت مديرية التعليم المهني والتقني دراسة حول «**كلفة الطالب في التعليم الفني**» يتضح منها الامور التالية :

١ ـ ان انشاء مدرسة فنية لاستيعاب عدد طلاب اقل من ٢٥٠ طالب (٢٠٠ طالب مثلا) غير عملي وغير منطقي حيث ان الكلفة الاجمالية للطالب الخارجي حوالي ١٥٠٠ ل.ل سنويا وكلفة الطالب الداخلي حوالي ٢٤٠٠ ل.ل سنويا .

٢ ـ ان انشاء مدرسة فنية لاستيعاب عدد ٢٥٠ طالبا باهظ التكاليف حيث ان كلفة الطالب الخارجي حوالي ١٣٠٠ ل.ل سنويا وكلفة الطالب الداخلي حوالي ٢٢٠٠ ل.ل سنويا .

٣ ـ ان انشاء مدرسة فنية لاستيعاب عدد ٤٠٠ طالب معقول حيث ان كلفة الطالب الخارجي حوالي ١١٥٠ ل.ل سنويا وكلفة الطالب الداخلي حوالي ٢٠٠٠ ل.ل سنويا .

٤ ـ ان انشاء مدرسة فنية لاستيعاب عدد ٦٠٠ طالب حل مثالي حيث ان كلفة الطالب الخارجي حوالي ١٠٠٠ ل.ل سنويا وكلفة الطالب الداخلي حوالي ١٧٥٠ ل.ل سنويا .

* * *

تقوم دائرة الاحصاء في المركز التربوي للبحوث والانماء باعداد مشروع مسح مدرسي شامل للعام ١٩٧٤ ـ ١٩٧٥ . غاية المشروع الحصول على معلومات احصائية مدرسية شاملة ودقيقة بغية التعرف الى أهم الأوضاع التربوية والقيام بدراسات أخرى وعلى الأخص دراسة التوقعات الممكنة باعتماد هذه المعطيات أساساً لها .

اعدت وزارة الاعلام (مركز السينما والتلفزيون) سلسلة من الأفلام الوثائقية التي تتضمن الوقائع والنشاطات والانجازات التي تحققها ادارات الدولة .

تعرض هذه الأفلام يومياً ضمن نشرات الأخبار على القنالين ٧ و١١ . وبالاضافة الى المعلومات التي ستنقلها هذه الأفلام الى المواطنين ، فهي تتضمن رد على تساؤلات يطرحها الرأي العام حول مجمل القضايا العامة التي تهم المواطن .

* * *

اصدر المركز التربوي للبحوث والانماء القرارات التالية :

ـ قرار رقم ٧٤/٣٩/ج يقضي بتحديد وحدات عمل اساتذة دور المعلمين والمعلمات الملحقين بالمركز وطبيعة المهام في كل وحدة .

* * * * * * * * * * *

اخبار

* * * * * * * * * * *

ـ قرار رقم ٧٤/٦٠٥ يتعلق بتحديد مهام الوحدات المختصة بالنسبة لمراحل انتاج الكتب المدرسية والوسائل التربوية المختلفة . بموجب هذا القرار تتولى دائرة المنشورات والوسائل التربوية في نطاق مكتب التجهيزات والوسائل التربوية ، الأعمال والمهام المتعلقة بمرحلة اعداد مخطوطات الكتب والهيكلية التربوية والتعليمية للوسائل التعليمية المتممة أو المرافقة لها .

تعمد دائرة المنشورات والوسائل التربوية الى اقتراح مختلف لجان العمل اللازمة للتاليف والاشراف ، كما تضع جدولاً زمنياً للتنفيذ .

تتولى وحدة الانتاج التقني ، في مكتب التجهيزات والوسائل التربوية ، الاشراف والتنفيذ بالنسبة لجميع الأعمال الفنية المتعلقة بالكتب والوسائل التعليمية ، لا سيما ما يتعلق ، من هذه الأعمال ، باعداد

لرسوم والخطوط والاخراج ومراقبة لطباعة واعداد النماذج وانتاجها عند لاقتضاء .

تتولى المديرية الادارية ، في نطاق عملية انتاج الكتب المدرسية والوسائل التعليمية المتممة أو المرافقة لها ، جميع الأعمال القانونية والادارية والمالية بصورة عامة ، وخاصة الأعمال المتعلقة بعقود التأليف وأعمال الانتاج الفني والنشر والتوزيع ، وضبط العمليات الادارية بشأن تنفيذ عقود الاتفاق الموقعة لجهة الاجراءات المختلفة وتصفية حسابات الفرقاء في المشروع .

* * *

ـ قرار رقم ٧٤/٣٢/ج يتعلق بتحديد مناهج البكالوريا التعليمية ، فرع الفنون (التربية الموسيقية) .

* * * * * * * * * * *

تربية

* * * * * * * * * * *

ـ قرار رقم ٧٤/٣١/ج يتعلق بتحديد مناهج البكالوريا التعليمية ، فرع الفنون (الرسم) . تنص مقدمة القرار « ان الهدف الرئيسي من مناهج البكالوريا التعليمية ، فرع الفنون (الرسم) هو اعداد معلم الرسم الكفوء الذي يعرف كيف يربط مادة الرسم والاشغال اليدوية بحاجات تلاميذه الحالية والمستقبلية

* * *

تم الاتفاق بين المركز التربوي للبحوث الانماء والمعهد الموسيقي الوطني اللبناني على خطة للتعاون في حقل التربية الموسيقية . تنص الاتفاق على ان يقدم المعهد الموسيقي فرع تعليم الموسيقى في دار المعلمين المعلمات في جونية التي تم افتتاحها يوم لاثنين في ٤ تشرين الثاني ما تحتاج اليه هذه الدار من اساتذة آلات موسيقية في طلع كل سنة دراسية . كما تم الاتفاق لى التعاون في مختلف المجالات الفنية .

تطور عدد الطلاب المنتسبين الى مدارس التعليم المهني والتقني الرسمية

وضع المهندس سهيل سبيعي ، رئيس المصلحة الفنية في المديرية العامة للتعليم المهني والتقني ، دراسة حول «**دور المديرية العامة للتعليم المهني والتقني في تكوين البنية التدريبية والتربوية للتقدم العلمي والتكنولوجي**» . نستخلص من هذه الدراسة الجدول الاحصائي التالي حول تطور عدد الطلاب المنتسبين الى مدارس التعليم المهني والتقني الرسمية .

السنة	مستوى مهني	مستوى فني	مجموع عدد الطلاب
١٩٥٧ ـ ٥٨	٧٣٠	١٣٠	٨٦٠
١٩٥٨ ـ ٥٩	٧٤٠	١٣٥	٨٧٥
١٩٥٩ ـ ٦٠	٧٩٥	١٥٠	٩٤٥
١٩٦٠ ـ ٦١	٨١٠	١٣٥	٩٤٥
١٩٦١ ـ ٦٢	٧٧٠	١٨٠	٩٥٠
١٩٦٢ ـ ٦٣	٨١٠	٢١٠	١٠٢٠
١٩٦٣ ـ ٦٤	٨٧٥	٣١٥	١١٩٠
١٩٦٤ ـ ٦٥	٩٢٥	٤٠٠	١٣٢٥
١٩٦٥ ـ ٦٦	٩٢٥	٤٦٥	١٣٩٠
١٩٦٦ ـ ٦٧	٩١٠	٥٨٠	١٤٩٠
١٩٦٧ ـ ٦٨	١١١٠	٧٢٠	١٨٣٠
١٩٦٨ ـ ٦٩	١٠٨٥	٧٩٥	١٨٨٠
١٩٦٩ ـ ٧٠	٩٨٥	١١٩٥	٢١٨٠
١٩٧٠ ـ ٧١	٩٧٥	١٦١٥	٢٥٩٠
١٩٧١ ـ ٧٢	٩٠٠	٢٤٢٥	٣٣٢٥
١٩٧٢ ـ ٧٣	٨٧٠	٣٠٣٠	٣٩٠٠
١٩٧٣ ـ ٧٤	٨٩٨	٣٧٨٣	٤٦٨١

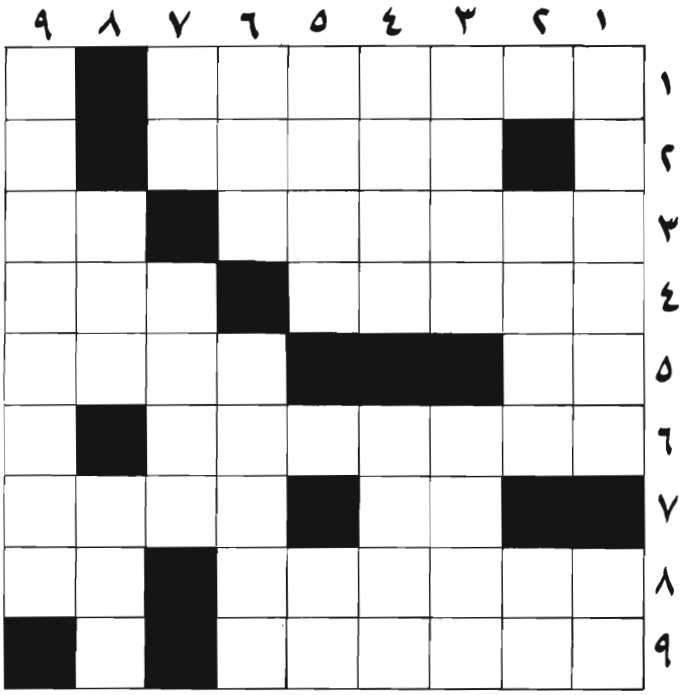
بدأت الدروس في كليات ومعاهد الجامعة اللبنانية حسب التواريخ الآتية :

كلية الحقوق :	الخميس ٣١ تشرين الأول ١٩٧٤
كليتي الآداب وإدارة الأعمال ومعهد العلوم الاجتماعية :	الجمعة ١ تشرين الثاني .
كلية التربية :	الاثنين ١١ تشرين الثاني .
كلية العلوم : « الدروس النظرية »	الاثنين ١٨ تشرين الثاني .
« الاعمال التطبيقية »	الاثنين ٢٥ تشرين الثاني .
معهد الاعلام :	الاثنين ٢٢ تشرين الأول .

الكلمات المتقاطعة

الشبكة رقم ١

اعلام التربية



ميشال أبي فاضل

عمودياً :

٠١ ـ مرب وفيلسوف انكليزي وأحد القائلين بنظرية الترويض العقلي . ـ نصف هدهد .
٠٢ ـ يدرج معكوسة . ـ نصف مارك .
٠٣ ـ احد المربين الذين اهتموا بنظرية التعلم السلوكي معكوسة . ـ عكسها مرب فرنسي صاحب كتاب غارغانتيا .
٠٤ ـ يرقد مبعثرة . ـ عكسها أول مرب يربينا .
٠٥ ـ يشرب القهوة . ـ ثلثا لور .
٠٦ ـ واحد بلغة اجنبية . ـ عكسها يتباعد مجزومة .
٠٧ ـ عكسها بمعنى ضمن . ـ عائلة أحد المستشرقين .
٠٨ ـ عكسها عائلة مرب وعالم اجتماع لبناني بحث في ازدواجية اللغة في لبنان . ـ الاسم الأول لمركز التربية الأساسية في مصر جمهورية مصر العربية .
٠٩ ـ أسقف التربية الشهير .

افقياً :

٠١ ـ مرب أميركي مشهور ، صاحب كتاب « الديمقراطية في التربية » .
٠٢ ـ مرب يوناني لقّب بالمعلم الأول .
٠٣ ـ عكسها ديناميكيون . ـ نصف لوم .
٠٤ ـ عكسها مرب اهتم بشكل خاص برياض الاطفال . ـ امارة عربية .
٠٥ ـ ثلثا حلو . ـ عكسها الاسم الأول لصاحب كتاب « التقييم التربوي الهادف » .
٠٦ ـ أحد المرسلين الاميركيين ، من أوائل الذين عرّبوا التعليم الجامعي .
٠٧ متشابهان . ـ مرب فرنسي احدث ثورة في تربية الطفل .
٠٨ ـ مرب غربي طبقت افكاره خاصة في تدريس القواعد . ـ عكسها امش .
٠٩ ـ مرب بلجيكي من مربي المدرسة الحديثة .