مشروع دعم التعليم الأساسي في لبنان
Programme d'Appui à la Réforme du Système Educatif Libanais- LEB/96/005

المركز التربوي للبحوث والإنماء
CERD

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت
UNESCO

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي-بيروت
UNDP

المكون 3.5.2

تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان

المكون الفرعي رقم 1

تقييم الأهداف والهيكلية وتوزيع الدروس

ملخص الدراسة

القسم الأول

I

التقرير النهائي

تموز 2002

أعدت هذه الدراسة **الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية** في إطار المشروع المشترك بين **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والمركز التربوي للبحوث والإنماء ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية–بيروت** بتكليف من هذا الأخير وتحت إشرافه.

فريق الدراسة:

المنسق العام لمشروع تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان: د. عدنان الأمين

مدير الدراسة: د. جورج نحاس

المستشارون:

في اللغة العربية: د. محمد قاسم

في اللغة الفرنسية: د. جورج دورليان

في الرياضيات: د. إيمان أسطة

في الجغرافيا: د. ندى عبد الواحد منيمنة

في التربية المدنية: د. نواف كبارة

في التاريخ: د. محمود حداد

في رعاية ذوي الحاجات الخاصة: د. أحمد العويني

في التحليل الاجتماعي للهيكلية: د. فريديريك معتوق

مساعدون باحثون: بلانش أبي عساف، لينا عسيران، ساليا حطيط، ندى رحال، ياسمين عيتاني، زينة عيتاني

في التحليل الاحصائي: السيدة أمل أبيض

وضع العينة وتنفيذ العمل الميداني، وإدخال المعلومات وتنظيمها: فريق المركز التربوي للبحوث والإنماء بإدارة الأستاذ ميلاد نعيم وبمساعدة السيدة كارول أبو ناصيف

ترميز الاستمارات: مجموعة من المرمزين في الهيئة.

طباعة وتنسيق: الآنسة نورما ناصر، السيدة فيروز نصر الدين

إن الأفكار والآراء الواردة في هذه الوثيقة لا تعبر بالضرورة عن افكار وآراء منظمة اليونسكو

المحتوى

صفحة

ملخص الدراسة 2

القسم الأول: إطار الدراسة التقييمية ومنهجيتها 42

القسم الثاني: الدراسة الميدانية 161

القسم الثالث: التحليل، التوليف والاقتراحات..... 284

القسم الرابع: ملحق بتقارير المستشارين 448

ملخّص الدراسة

أولا: هدف الدراسة وأطرها

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم الخطة العامة للمناهج الجديدة من هيكلية وأهداف وتوزيع دروس، وإلى فحص أحوال مجموعة من القِيَم الأساسية على امتداد المناهج، وإلى تحديد نقاط الضعف والقوة وتقديم توصيات حول هذه الموضوعات.

1. الخطة المتّبعة

اعتمدت الدراسة، منهجيا، خطين متوازيين:

أ. تمثل الأول بالبحث الميداني الذي هدف إلى تزويد الدراسة بمعطيات من الواقع التنفيذي لتغني التحليل والتوليف والاقتراحات التي ستأتي بها الدراسة. تناول البحث الميداني بصورة خاصة: رأي منفّذي المناهج من مديري مدارس ومعلمين بالطروحات الجديدة التي أتت بها الهيكلية، كما تناولت ردة فعل الأولياء على أداء أولادهم ووعيهم للتغيير الذي أدخلته المناهج الجديدة، إثر تطبيق المناهج على المتعلّمين أنفسهم، وآراء الطلبة في المناهج الجديدة. غياب الإجماع في ردود الفعل هذه على أي خيار من الخيارات المطروحة فيها، هو دعوة لفتح حوار جدي حول مستقبل النظام التربوي في لبنان.

ب. تمثل الثاني بالتحليل المنطقي الذي طال:

1) الهيكلية التعليمية: اتساقها مع الأهداف العامة ومع توجهات "خطة النهوض التربوي"، المرونة والفرص التي تعطيها لإشباع ميول المتعلّمين وتلبية اتجاهاتهم، بمن فيهم المتعلمون ذوو الحاجات الخاصة، المرونة التي تؤمنّها بالاتصال مع التعليم المهني والتقني والجامعي، علاقتها مع حاجات سوق العمل تأهيلاً وتدريباً، اتساقها مع الاتجاهات العالمية، تنظيمها على أساس مراحل بالعلاقة مع إلزامية التعليم، وسن البدء بالسلّم.

2) الأهداف التعليمية على أنواعها: أهداف عامة للمناهج، أهداف عامة للمراحل، أهداف عامة للمواد، أهداف خاصة للمواد حسب المراحل، أهداف تعلمية. وقد حلّلت هذه الأهداف استنادا إلى المحكّات التالية[1]:

أ) محكّات داخلية: وضوح الهدف، تراص الأهداف وتجانسها، وتكامل الأهداف مع بعضها.

ب) محكّات خارجية: ارتباط الأهداف بتوجهات خطة النهوض التربوي، ملاءمة

[1] تم اعتماد تحديد واضح ومزوّد بأمثلة لكل محك من المحكات حتى يأتي تحليل مختلف أعضاء الفريق متجانسًا. النص المتعلّق بهذه التحديات وارد في الدراسة وفي ملحق الجزء الأول منها.

الأهداف لقدرات المتعلّم ومستلزمات نمائه الذهني والنفسي والحركي، إمكانية الأهداف في إطلاق طاقات المتعلّم وتنمية قدراته على التعلّم الذاتي، ملاءمة الأهداف للحاجات الاجتماعية والاقتصادية في الوطن، قدرة الأهداف على تلبية حاجات التنشئة في عالم متغيّر.

3) توزيع الدروس بما تضمنه من تجديد من حيث الدوام المدرسي والمواد المستحدثة، وعدد أيام الدراسة السنوية.

وقد شمل التحليل المنطقي الأهداف المتصلة بمواد اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات، التنشئة المدنية، التاريخ، الجغرافيا، الفنون، كما شمل التحليل المنطقي للهيكلية دراسة البعد الاجتماعي لها ودراسة فرص رعاية ذوي الحاجات الخاصة.

2. الأطر النظرية

اعتمدت في هذه الدراسة ثلاث مقاربات رئيسية:

أ. المقاربة النفسنمائية (Psycho-developmental Approach)

المقصود بالمقاربة التفسنمائية للشأن التربوي هو المنحى الذي يربط بشكل وثيق نماء العمليات الذهنية والإجرائية والنفسية عند المتعلّم بعملية التأهيل[2] بشكل عام. في تطورها الحديث، لا تطال المقاربة نفسنمائية أي ميدان معرفي بمعزل عن الميادين الأخرى، بل تأخذ المتعلّم كوحدة متجانسة وتسعى لتنمية طاقاته على مختلف الأصعدة، وذلك ضمن إطار اجتماعي وثقافي وعائلي محدد. فهي بسبب ذلك عامل وحدة على أكثر من صعيد.

بناء على هذه المقاربة، يفترض أن تتصف الهيكلية التعليمية بمرونة عالية حتى تشكّل أرضية "وحدة تربوية" في الوطن، وتفسح المجال في الوقت عينه لاحترام خصوصية الأفراد والبيئات الاجتماعية من أجل أداء تربوي أفضل. ومن المتوقع بالتالي أن تنعكس هذه المرونة في ارتباط قوي بين أهداف المناهج والخصوصيات المحلّية المرتبطة بالبيئة الثقافية والاجتماعية.

تفيد المقاربة النفسنمائية في دراسة الهيكلية التعليمية من حيث تكامل مناهج المواد أيضًا، وذلك بسبب التداخل الأفهومي (Conceptual)[3] بينها. هذا لا يطال السلّم بحد ذاته بل مقاربة توزيع الدروس من جهة ومفهوم المرحلة أو الحلقة من جهة أخرى، لأن المقاربة النفسنمائية تقوم على تداخل ما بين النضج الإدراكي والنفسحركي[4] واللغوي.

---

[2] المقصود بكلمة "تأهيل" مجمل العملية التربوية التي تدل عليها كلمة Formation. وقد فضّلنا استعمال كلمة "تأهيل" على كلمة "تكوين".

[3] يُعْتَمَد في هذه الدراسة استعمال كلمة "أفهوم" للدلالة على تعبير Concept بالمعنى المستعمل في المدرسة النفسمعرفية Cognitive Psychology. فتعبير أفهوم يدل، حسب تحديد Vergnaud على ملكة إجرائية لأمور متعددة تشكِّل مجتمعة أفهومًا معينًا. أما كلمة "مفهوم" فترد دلالة على تعبير Notion.

[4] نستعمل نعت "نفسحركي" كترجمة للنعت المشتق عن Psychomotricity.

كما تهتم المقاربة النفسنمائية بمعالجة موضوع الهيكلية من حيث "الوحدة الصفية"، أي كيف يكون الصف واحداً وكيف تراعى خصوصية الأفراد فيه في آن واحد؟ وقد اعتمدت الدول في هذا المجال سياسات تربوية مختلفة. أما في لبنان، فبقيت الهيكلية التعليمية الجديدة على سياسة متشددة من حيث اعتبار الصف وحدة منهجية متراصّة، مع إهمال شبه كامل (إلا في رياض الأطفال) لخصوصية الأفراد وأهمية حركيتهم.

ب. المقاربة الاجتماعية

تستند المقاربة الاجتماعية إلى ما ورد في المرسوم التنظيمي للمناهج الذي نصّ على مبادئ اجتماعية للتربية من المتوقّع أن تشكِّل ركيزة الرؤية الاجتماعية البعيدة المدى للوطن ككل. وهذه المبادئ وردت في الفقرات الثلاث الأولى لما سُمِّي بالـ"*مرتكزات*" في "خطة النهوض التربوي في لبنان"، وقد ميّزتها "الخطة" عن "*الأهداف التربوية العامة*" من جهة، وعن "*أطر السياسة التربوية*" من جهة أخرى. ومن الطبيعي أن لا يغيب البعد الاجتماعي عن الأهداف التربوية وعن أطر السياسة التربوية. فالنظام التربوي ترجمة لرؤية سياسية، لكنه أيضاً توثب في اتجاه مستقبل البلد وأجياله الطالعة والدور الذي ينتظر أن يلعبه البلد ككل في إطار التطور الحضاري في العالم. المقاربة الاجتماعية للمناهج هي التي تأخذ الواقع بعين الاعتبار، وتضع المناهج المناسبة لتكون هذه المناهج أداة التغيير الفعّالة بالاتجاه الذي يرسمه الوطن لنفسه، وترفض أن تكون المناهج نسخة طبق الأصل عن مناهج وضعت لمجموعة اجتماعية أخرى ليس لها بالضرورة نفس الخصوصيات.

ج. المقاربة النهاجية[5]

خلاصة هذه المقاربة أن المنهاج وحدة متراصة لا يجوز تجزئتها. لذلك، يجدر بنا ربما أن نذكّر في مجال صون هذه الوحدة وانعكاسها على وحدة التعامل مع المتعلّم في كافة المواد، بأهمية ما يلي:

1) اعتبار المعرفة مجموعات من المهارات والكفايات والمعلومات المتداخلة مع بعضها. هذه المعرفة لا تعطى من الأستاذ للتلميذ، بل يساعد المعلّمُ المتعلّمَ على بنائها تدريجياً وعلى جعلها "خاصته". وفي هذه الحالة، يشكّل "جسد" المتعلّم وليس فقط ذهنه، مدخلاً هاماً للمعرفة، فتأخذ ما كنا نسمّيها "النشاطات" أهمية مختلفة للغاية في العملية التربوية. وهكذا فإن المواد "المساندة" تصبح لب العملية التأهيلية خصوصاً في المرحلة الابتدائية.

[5] تُعْتَمَد في هذه الدراسة كلمة "نهاجة" للدلالة على ما يشكِّل مرجعية ثابتة لكل نشاط تربوي، وهي في هذه الحال معطيات المدرسة النفسمعرفية بارتباطها بالتفسنمائية وبالبنائية (Constructivism). تأخذ أية منهجية (Methodology) تنفيذية أهميتها من ارتباطها بهذه النهاجة واستنادها إليها، كما سيظهر لاحقًا في التفصيل.تعتمد المنهجية تقانات تربوية إجرائية تسمح لها بترجمة التوجهات المرسومة في النهاجة الأساس.

2) اعتماد منهجية علمية نسمّيها المنهجية النقدية–التجريبية (Critico-experimental Methodology)، والتي تؤمّن للمتعلّم أسس تأهيله الشخصي في التفتيش عن المعرفة ليتبنّاها، ولا يعود يتكل على المعلّم للحصول على المعلومة. هذه المنهجية تبنى على مراحل تتدرّج فيها عملية اقتناء المعرفة من المشاهدة والتحليل وصولاً إلى الفهم والنقد والتوليف بالرجوع إلى التجربة وإلى الخبرة. ويكون دور المعلّم في هذه الحال دور "إدارة" أو "رعاية" (Learning Manager) عملية التعلّم وليس دور الملقّن.

3) اعتبار الوضعيات التعلّمية – التواصلية[6] (Communicative Situations for Learning / Situation de Communication Didactique) في عملية التعليم الأرضية التي يمكن على أساسها أن يحرّك المعلّم السيرورة (Process) التأهيلية من ضمن رؤية متكاملة لبناء المعرفة عند المتعلّم، وذلك بدلا من التصور العمودي للمواد الذي بنيت عليه المناهج حتى اليوم. فالوضعية في هذا المجال ليست مجرد "تحضير القابلية" على موضوع معين، بل هي تحمل طاقة تأمين تقدم المعرفة على خطين: خبرة المتعلم من جهة، ومن جهة ثانية العلاقة المباشرة القائمة بين التعبير والإدراك، والذي من شأنه خلق أجواء التكامل بين مختلف أنواع التواصل والمادة التي هي حقل الدراسة. وهذا يؤدي إلى النظر إلى عدد المواد والوقت المخصص لها وارتباطها بعضها ببعض ليس فقط في سنة معينة بل على مدى المنهاج ككل.

إن اعتماد هذه المقاربات من قبل فريق الدراسة في التحليل يعني ضمنًا الحث على تبنّيها إبان تطوير المناهج لاحقًا. ويمكن الرجوع إلى النص الكامل للدراسة للوقوف على مدى ارتباط اقتراحات الفريق بهذه المقاربات، وعلى أهمية هذا الارتباط.

الاستنتاجات والاقتراحات

ثانيا: الهيكلية التعليمية

نصّ المرسوم المنظِّم للمناهج الجديدة على "هيكلية" تربوية وليس فقط على سلّم تعليمي. لذلك، سنعتمد تعبير "الهيكلية التعليمية" للدلالة على الشمولية التي يحملها مصطلح الهيكلية، وسنكتفي بكلمة "السلّم" للدلالة على الوجه التنظيمي الخاص بعدد السنوات وتقسيمها على مراحل و/أو حلقات. تشمل دراسة الهيكلية في هذا التقرير ما يلي: السلّم بحد ذاته، التعليم الأساسي والتعليم الإلزامي، تقسيم السلّم إلى مراحل و/أو حلقات، التفريع في المرحلة الثانوية، العلاقة بين التعليم العام والتعليم المهني / التقني والعلاقة مع التعليم الجامعي.

[6] وهي وضعيات تعتمد اللغة كإحدى مقومات التحصيل لأية مادة من المواد. وهذا يفترض عمليًا أخذ اللغة بعين الاعتبار عند التحضير لآلية التعلّم لأية مادة من المواد، وخاصة العلمية منها.

دُرِست الهيكلية الجديدة على ضوء خبرات متنوعة، وجرت مقارنتها مع العديد من الأنظمة التربوية العربية والدولية. اتضح، من جرّاء ذلك أن الوجه الوحيد الذي يجمع بين مختلف الأنظمة هو امتداد التعليم "العام" ما قبل الجامعي من ثلاث عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة (مع سنتين لرياض الأطفال ضمنًا). وتختلف هذه الأنظمة في ما بينها، من حيث المكونات الأخرى للهيكلية. كما تبيّن أنه لا يوجد دوماً ما يعطي مبرراً دائماً لهذا الشكل التنظيمي أو ذاك، لذلك رأى الفريق أن لا بدّ من إسناد اقتراحاته إلى الإطار النظري الذي عُرِض سابقاً.

1. السلّم التعليمي

أ. التعليم الأساسي

اعتمدت الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان مفهوم **التعليم الأساسي**، الذي يضم المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (ما بعد مرحلة الروضة وما قبل المرحلة الثانوية). لم توضح الأسباب التي كانت وراء هذه التسمية، كما أنها لم تحدد مدلولها، حتى يتمكّن الدارس من تقويم مفاعيلها عند التطبيق. لذلك ربما كان من الضروري الآن اقتراح تحديد لهذا المفهوم لاستدراك الأمر منذ البداية. يقترح الفريق اعتماد التحديد التالي:

التعليم الأساسي هو مجموعة المعارف (Knowledge) والأفاهيم (Concepts)، والكفايات (competences) التي لا بد لكلّ مواطن من أن يكتسبها، حتى يكون قادراً على ممارسة مواطنته بشكل حقيقي وفعّال، والذي يسمح لكلّ متعلّم بالانتقال إلى الحياة المهنية أو الدراسة التخصصية وفق قدراته.

يَفْترض اعتماد هذا التحديد إلغاء "التعليم المهني" الموازي للمرحلة المتوسطة تدريجياً، والإبقاء فقط على التعليم التقني في المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي.

تختلف الدول في مجال تحديد عدد سنوات التعليم الأساسي. فهي ست أو تسع أو حتى اثنتا عشرة سنة حسب التوجهات التربوية والاجتماعية في هذا البلد أو ذاك. الهيكلية الجديية في لبنان اعتمدت تعليماً أساسياً من تسع سنوات. لذلك يقترح الفريق:

أن يبقى التعليم الأساسي في لبنان من تسع سنوات يبدأ بسن السادسة (كما جاء في الهيكلية الجديدة)، على أن تظهر الهيكلية بوضوح مفاعيل هذا التنظيم من حيث انتقاء مواد التدريس وتوزيعها واعتماد التقانات التعليمية المناسبة لها، وارتباط التعليم الأساسي منهجياً، بمرحلة الروضة السابقة له، وبالتعليم التقني أو المرحلة الثانوية اللذين يلحقانه.

ب. التعليم الإلزامي

التعليم الإلزامي غير مطبق فعليًا في لبنان، لا في النظام القديم ولا في النظام الجديد رغم صدور قانون بهذا الخصوص[7] بقي من دون مراسيم تطبيقية. ولم ترد عبارة التعليم الإلزامي إلا في الرسم البياني للهيكلية الجديدة مقابل الصفوف 1–6 (أو الأعمار 6–12 سنة). نسبة الالتحاق المدرسي في عمر 6–12 سنة في لبنان عالية (97% عام 2000–2001) وكذلك نسبة الالتحاق برياض الأطفال في سن الخامسة (90% حسب إحصاءات السنة نفسها). فهذا الارتفاع في معدل الالتحاق يجعل كلفة توفير التعليم الإلزامي لغير الملتحقين ابتداءً من سن الخامسة، في المدارس الرسمية، متواضعة. لا بد من التذكير هنا بالضرورة الاجتماعية الكامنة وراء الالتحاق المبكر.

أين يبدأ سن الإلزام؟ طرح الفريق في الاستمارة الموجهة إلى المجتمع التربوي فكرة أن يصير الصف الثاني من مرحلة الروضة الحالية (الموجه لمن أتموا عمر 5 سنوات) إلزاميا. وقد وافق على هذا الاقتراح 58.8% من المديرين، و66.1% من المعلمين و50% من أولياء الأمور. وبغض النظر عن التفسيرات الممكنة لهذه الإجابات فإن الفريق يرى أنه من الطبيعي والمنطقي أن يبدأ التعليم الإلزامي مع بداية التعليم الأساسي وينتهي مع نهايته. تبقى هناك مسألة تربوية هامة وأساسية ألا وهي ارتباط منهاج "الأول الأساسي" (حسب الهيكلية الحالية أي سن الست سنوات) بمنهاج "الروضة الثانية" (أي سن الخمس سنوات). أهمية هاتين السنتين من الناحية النمائية جعلت الفريق يفتّش عن حل يجعل هذا الارتباط عضويًا لما في ذلك من خير للمتعلّمين. فكان الاقتراح باعتبار صف "الروضة الثانية" صفًّا "تمهيدياً" للصف الأول الأساسي. فيكون لازمًا من الناحية التربوية دون أن يكون ملزمًا "قانونيًا".

أما من حيث السن الذي يجب أن ينتهي فيه التعليم الإلزامي، فيرى الفريق أن عمر 12 سنة الظاهر في الهيكلية الجديدة هو حد أدنى لسن التعليم الإلزامي في لبنان، ولا بد من تطبيقه حتى العام 2003 كحد أقصى. لكن، لأسباب اجتماعية، من الضروري رفع عمر الإلزام إلى 15 سنة (وهي على العموم سن نهاية مرحلة التعليم الأساسي) وتطبيق ذلك كليا بحلول العام 2008 كحد أقصى، على غرار الدول المتقدمة ووفق ما اقترحته "التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام 2015" (ص 22). تواجه كل دول العالم صعوبات عند بعض المتعلّمين الذين لا يتبعون التطور العام، خصوصاً لأسباب اجتماعية. تستدعي هذه الحالات رعاية خاصة في مؤسسات متخصصة. على هذا الأساس يقترح الفريق:

1. أن تعدّل الدولة اللبنانية القانون الذي يحدد مفهوم "التعليم الإلزامي"

---

[7] قانون رقم 686 تاريخ 16 آذار 1998

وأن تُصْدِر المراسيم التنظيمية التي تحدد المسؤولية القانونية المترتبة عليه، وشروط تطبيقه، موضحة أهميته بالنسبة للتنمية الاجتماعية في لبنان.

2. أن يكون التعليم الأساسي إلزامياً.

3. أن تخطط الدولة، بالتعاون مع القطاع الخاص، لإيجاد مدارسة متخصصة تهتم برعاية الحالات غير العادية التي يمكن أن تنتج عن تطبيق هذا القانون.

ج. رياض الأطفال

قررت الهيكلية الجديدة اعتبار الروضة مرحلة سابقة للتعليم الابتدائي، تمتد على سنتين، ويلتحق بها من أتم الـ4 سنوات من عمره.

لا يعتبر هذا الأمر جديداً في هيكلية التعليم في لبنان، رغم ما شهده هذا الموضوع من التباس سابقاً. بدأ الالتباس عام 1968 مع المرسوم رقم 9099 (تاريخ 1968/12/8) الذي جعل مرحلة الروضة "تمتد على سنتين"، يدخلها "من أتم الثالثة من عمره على الأقل". ولما صدرت مناهج الروضة القديمة (عام 1971) لم توضح سن الالتحاق بهذه المرحلة، الأمر الذي استدعى صدور قرار توضيحي عام 1974. في ذلك الوقت كانت المنشورات الرسمية لوزارة التربية تقدم السلم التعليمي للتعليم العام متضمناً مرحلة الروضة بصورة موازية للصفين KGII وKGI في النظام الانكلوسكسوني وGrand Jardin و12ème في النظام الفرنسي، مقابل عمر 4–6 سنوات.

عملياً ومنذ السبعينيات كانت رياض الأطفال في المدارس الخاصة تستقبل أطفالاً في عمر 3 سنوات ليقضوا فيها ثلاث سنوات قبل أن ينضموا إلى الدراسة الابتدائية التي تبدأ في عمر ست سنوات. أما المدارس الرسمية فقد اكتفت في تلك الفترة وحتى صدور الهيكلية الجديدة بتوفير صف واحد للروضة سمّته بالصف "التمهيدي"، يلتحق به من أتم الخامسة من عمره.

طرح الفريق على المديرين والمنسقين والمعلمين وأولياء التلاميذ، اقتراح اعتبار الروضة ثلاث سنوات، إزاء اقتراحين آخرين (الإبقاء على الوضع الحالي – الروضة بسنتين، أو العودة إلى الممارسة الحكومية السابقة – روضة (أو تمهيدي) بسنة واحدة). فكانت النتيجة أن المديرين أيدوا الاقتراح بنسبة 51% (مقابل 49% للإبقاء على نظام السنتين) والمنسقين بنسبة 42% (مقابل 44% يفضلون النظام الحالي)، والمعلمين بنسبة 32% (مقابل 57% يفضلون النظام الحالي)، وأولياء الأمور بنسبة 35% (مقابل 53% يفضلون النظام الحالي).

يعتقد الفريق أن فتح صفوف روضة أولى لمن أتم الثالثة في المدارس الرسمية سوف

يزيد عدد الملتحقين، فلطالما بيّنت التجربة التاريخية في لبنان أن توفير المدارس والصفوف كان يسد حاجة معلنة أو غير معلنة ويرفع بسرعة نسبة الالتحاق المدرسي. وهذا ما شهده لبنان مع انتشار التعليم عموماً والتعليم الرسمي خصوصاً خلال النصف الثاني من القرن العشرين. لذلك يقترح الفريق:

أن يكون سن الالتحاق برياض الأطفال هو سن الثالثة.

ويعتقد الفريق أن تبني هذا الاقتراح سوف يدفع عدداً من المدارس الرسمية إلى فتح صفوف الروضة المناسبة، وبالتالي يؤدي ذلك إلى زيادة في الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي.

د. امتداد السلّم التعليمي

المقصود بالامتداد عدد السنوات المنهجية التي يغطيها السلم، والعمر المعتمد لبدء تعداد سنواته والعمر المعتمد لنهاية التعداد.

يغطي السلّم عادة، في مختلف البلدان، مرحلة إلزامية التعليم، لكنه لا ينتهي معها بالضرورة فيمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية. وهو يتراوح (مع استثناء سنتي رياض الأطفال) بين إحدى عشرة سنة (السويد) وثلاث عشرة سنة (فرنسا وهنغاريا) والمتوسط العام هو اثنتا عشرة سنة. وقد حددت بعض البلدان السن الأدنى لترك المدرسة، وهي تتراوح بين الخامسة عشرة (اليابان وكوريا) والثامنة عشرة (هنغاريا وألمانيا) دون أن تربط هذه السن بصف محدد.

إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التعليم الأساسي في لبنان يبدأ في عمر السادسة وينتهي في عمر الخامسة عشرة (تسع سنوات دراسية) وأن مرحلة الروضة، بحسب اقتراح الفريق، تمتد على ثلاث سنوات، وأن المرحلة الثانوية تمتد على ثلاث سنوات، فإن السلم التعليمي يكون ممتداً على 15 سنة دراسية.

لكن هناك قضية تتعلق بعمر الخامسة وبأهمية الالتحاق بالمدرسة قبل عمر السادسة، لها انعكاسات على تنظيم المنهج. وهنا يجدر تقديم الملاحظات التالية:

– أن بدء التعداد يتفاوت بين الدول، وهو يتراوح بين عمر الخامسة كما في بريطانيا وهولندا، وحتى السابعة كما في السويد، وفي بلدان أخرى لا يخضع الدخول إلى المدرسة إلى معيار العمر بل إلى معيار نفسنمائي.

– في لبنان، لا تشكّل دوماً البيئة البَيْتِيّة إطاراً ثقافياً كافياً لتأمين تنمية قدرات الطفل. من المتوقّع أن يلعب التحاق الطفل بالمدرسة في سن الخامسة عاملاً إيجابياً، خصوصاً إذا تمّت مراعاة مستلزمات ربط مكتسبات هذا السن بما سيليها.

– ربط سنّ الخامسة بباقي سنوات السلّم التعليمي المنهجية لا يقلل من أهمية مرحلة رياض الأطفال، خصوصاً إذا أخذنا بعين الاعتبار القرابة النمائية بين سن الخامسة وسن السادسة. بل على العكس، من المتوقع أن يؤدّي هذا التدبير إلى تطويرها لتطال سن الثالثة ضمن وحدة منهجية متماسكة لها طابع اجتماعي مميز يربط المدرسة بالبيت، كما جاء في "أطر السياسة التربوية"، ويحفظ الخصوصية النفسنمائية لهذا العمر.

– لا يعني تأمين هذا الارتباط اعتماد هذه السن كبدء التعليم الأساسي. يمكن الاكتفاء، كما في فنلندا مثلاً، باعتبار الصف المقابل لهذه السن (أي الخامسة)، محضرا لما بعده، ولكنه ليس إلزاميًا، كما سبق وذكر. بمعنى آخر، هناك كفايات من الضروري أن يكتسبها الطفل في سن الخامسة، قبل أن يبدأ بالسنة الأولى من التعليم الأساسي.

لذلك يقترح الفريق، بناء على ما سبق:

1. ***اعتماد مرحلة رياض أطفال اختيارية تمتد على ثلاث سنوات، تبدأ بسن الثالثة، وتتألّف من روضة أولى، وروضة ثانية، وصف تمهيدي.***
2. ***اعتبار الصف التمهيدي صفاً محضِراً للالتحاق بالصف الأساسي الأول، ويشكلان معاً وحدة منهجية وتربوية. ومن شأن هذا التدبير أن يؤثر إيجابياً في رفع المستوى التأهيلي والثقافي للسكان.***
3. ***اعتماد سلّم تعلمي من خمس عشرة سنة يغطي ثلاث مراحل هي: مرحلة رياض الأطفال (ثلاث سنوات)، مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي (تسع سنوات) ومرحلة التعليم الثانوي أو التقني (ثلاث سنوات).***

هـ. تجزئة السلّم إلى حلقات

تعتمد أكثرية الدول في العالم المصطلحات التالية لتنظيم السلّم التعليمي: بعد مرحلة الروضة، تأتي المرحلة الابتدائية التي يمكن أن تمتد من خمس سنوات إلى تسع سنوات، تليها المرحلة المتوسطة (أو الثانوية الأولى) وهي تمتد من ثلاث سنوات إلى خمس، أخيرًا تأتي المرحلة الثانوية (أو الثانوية العالية) وهي على العموم من ثلاث سنوات. لكن، رغم هذا التقسيم العام للسلّم، ليس للمحتوى التربوي للمرحلة الواحدة المدلول نفسه عبر العالم. هذا المحتوى هو ذو طابع أكاديمي في بعض البلدان، لكنه مختلط بين أكاديمي ومهني/تقني في بلدان أخرى. أما موضوع تقسيم مرحلة معينة إلى حلقات فلا يرد إلا في عدد قليل من البلدان، وهو متحرّك بحسب حاجة التطور التربوي في البلد الواحد.

باعتمادها سلّماً من اثنتي عشرة سنة مقسّماً على ثلاث مراحل بعد مرحلة الروضة، تكون الهيكلية المعمول بها في لبنان قد راعت التوجهات المعمول بها عامة، لكنها لم تَسْند اعتماد الحلقات في المرحلة الابتدائية إلى أسباب تربوية أو اجتماعية أو نفسنمائية كافية، كما أنها لم تعط الحجج اللازمة لتنظيم المدارس في لبنان بشكل يراعي خصوصيات السن والحاجات النمائية. من ناحية أخرى، يرى فريق الدراسة أن التقسيم الجديد للتعليم الأساسي (3–3–3) اكثر ملاءمة من النظام القديم لنمو الطفل ويسمح بتنظيم أفضل للمناهج. عملياً ميّز المركز التربوي بين الحلقة الأولى وما بعدها، وبدأ بتنفيذ خطة منهج شمولي فيها بشكل تجريبي (ابتداء من العام 2000–2001 على أن تنتهي العام 2002–2003). ولا شك في أن هناك أموراً أخرى كثيرة يمكن أن تعتمد على ضوء هذا التقسيم.

رغم ذلك يعتقد الفريق أن وجود ثلاثة صفوف في كل حلقة يقلص فرص المرونة في التعليم ومراعاة الفروق الفردية مقارنة مع نظام الصفين المعتمد في النظام الفرنسي، حيث يمكن أن يكون الصف الأول تأسيسياً والصف الثاني تعزيزياً. لذا فكر الفريق بقسمة كل ما يسبق المرحلة الثانوية إلى خمس حلقات (2 –2–2–2–2) لتطبيق مبدأي التاسيس – التعزيز ومراعاة للفروق الفردية والاهتمام بذوي الحاجات الخاصة.

لم يقم الفريق بشرح وجهة النظر هذه في الاستمارات، لكنه حاول أن يعرف موقف المجتمع التربوي من الهيكلية الجديدة مقارنة بالهيكلية القديمة، مضيفاً إليها اقتراحه. فطرح على المستجوبين النماذج الثلاثة: (5–4–3) و (6–6–3) و (6–4–2). وقد تبين له أن هناك تأييداً واضحاً للهيكلية الجديدة (6–3–3): 53.7% من المديرين، 72.9% من المنسقين، 75% من المعلمين، 50.9% من أولياء الأمور. من غير المتوقع طبعا أن يوافق المجتمع التربوي على اقتراح غير مشروح وغير مسوَّغ. ولا شك أيضا في أنه لا يريد إجراء تعديلات على الهيكلية الحالية تسبب اضطرابا في الحياة المدرسية.

يبقى أن نقول هنا، إنه لا مسوّغ فعلياً لتقسيم التعليم الأساسي (وربما السلّم ككل) إلى حلقات إلا إذا ارتبط الأمر بسياسة تربوية تقوم على توسيع رقعة الجهاز التربوي العامل في المؤسسات التعليمية حتى يصبح العمل التربوي متكاملاً في أبعاده التعليمية والنفسنمائية والاجتماعية. موضوع الانتقال ضمن السلّم التعليمي من سنة منهجية إلى سنة منهجية أخرى ومن مرحلة إلى أخرى، يرتبط بشكل مباشر بالنوعية التربوية المطلوبة ضمن النظام التربوي المعمول به في دولة ما. على العموم يخضع الانتقال ضمن السلّم في سنوات التعليم الأساسي الأولى، في عدد كبير من البلدان، لأمرين هامين:

1) احترام خصوصيات السنّ.

2) ربط الانتقال من سنة منهجية إلى أخرى بالأداء المدرسي ولكن ضمن حركية

تشاورية في الصف بين مختلف المعلّمين، والمرشدين النفستربويين، والأولياء.

أما في ما تبقّى من سنوات السلّم فيزداد عدد البلدان التي تطلب النجاح في نهاية السنوات المنهجية المتتالية، ويصبح الأمر إلزامياً تقريباً في المرحلة الثانوية في البلدان التي تعتمد نظام السنوات. من الناحية التربوية، يرتبط الموضوع إذاً ارتباطاً وثيقاً بموضوع التقييم المدرسي.

لكن لا بد من الإشارة إلى أن ما جاء في الهيكلية بحد ذاتها وكما نشرت في المرسوم الأساسي يعتبر ناقصًا. فنشر الهيكلية من دون لحظ مبادئ التقييم وتقنياته وأبعاده والتدريب عليه وربطه بمتطلباته الاجتماعية، أمر غير طبيعي وليس غريباً أن يؤدّي إلى كثير من الضياع في تنفيذ ما جاء في آليّة تنفيذ الهيكلية من حيث الانتقال الآلي (الذي توقّف العمل به) والانتقال الميسّر.

انطلاقاً من كل هذا، يوصي الفريق بـ:

1. ***أن يعتمد نظام مدرسي يقوم على تكامل المقاربات التربوية والنفسنمائية والاجتماعية مع كل تبعات هذا التكامل خصوصاً من حيث الأداء التربوي للجهاز العامل في المؤسسة، والسياسة التقويمية.***
2. ***أن يقسم التعليم ما قبل الثانوي في السلم إلى حلقات، كل واحدة منها من سنتين، تحترم الخصوصية التربوية للسن، وتسمح بتعامل مرن مع موضوعي التقويم والمتعلّمين ذوي الحاجات الخاصة.***
3. ***أن يتم ذلك على مراحل زمنية متعددة:***

أولاً، يتم تقسيم رياض الأطفال والصفوف الخمسة الأولى من التعليم الأساسي إلى أربع حلقات (2-2-2-2) بحيث أنه عندما تعدّل المناهج يبنى هذا التعديل على التقسيم الجديد.

ثانياً، وبعد ثلاث سنوات، يتم تعديل المناهج في السنوات الأربع الأخيرة من التعليم الأساسي بحيث تنظّم على حلقتين أيضاً (2 – 2)، وتلغى تدريجياً المدارس المهنية.

ثالثًا، وبعد سنتين، يتم تعديل المناهج في المرحلة الثانوية وفي التعليم التقني، بحيث يمتد كلاهما على ثلاث سنوات، ويطبق السلّم المقترح كاملاً بعد ثماني سنوات.

وإذا كان التعديل في المرحلتين المتوسطة والثانوية (4-3) يواجه صعوبات معينة،

وبانتظار إقرار التعليم الإلزامي ما بعد سن 12، فمن الضروري على الأقل تنفيذ القسم الأول من الاقتراح، مع إمكانية البقاء في الحلقة لمدة سنة ثالثة لمن يتمكنون من تجاوز الصعوبات التي تمنعهم من اكتساب الكفايات الخاصة لكل حلقة.

واستكمالا لما سبق، يقترح الفريق:

1. ***ترتيب المنهج على أساس اعتماد الحلقة كوحدة نمائية ومنهجية مرنة.***
2. ***وضع أسس التقييم التي تسمح بتطبيق هذه الأسس بشكل علمي واضح.***
3. ***وضع الأسس لسياسة دمج تدريجي لذوي الحاجات الخاصة في النظام التربوي القائم.***
4. ***بدء مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات بإعداد شهادة "الطفولة المبكرة" بحيث يعلم المتخرجون والمتخرجات منها في صفوف الروضة الثلاثة وفي الصف الأول أساسي، وتتابع منح شهادات "التعليم الإبتدائي" التي يعلّم حاملوها من الصف الثاني حتى السابع أساسي، وشهادة "التعليم الثانوي" التي يعلّم حاملوها في الصفين الأساسيين الأخيرين، وفي المرحلة الثانوية.***
5. **يمكن تنظيم المدارس داخلياً أو إنشاء مدارس مستقلة انطلاقا من التجزئة التالية: صفا الروضة، تمهيدي+الصفوف 1-2-3، الصفوف 4-5-6-7، الصفوف 8-9-10-11-12. ومن المفترض أن يؤخذ هذا الترتيب بعين الاعتبار عند إعادة تنظيم هيكلية وزارة التربية.**

2. المساقات في التعليم الثانوي

يؤثِّر موضوع المساقات داخل الهيكلية التعليمية بشكل مباشر في الخيارات التربوية ومستلزماته البشرية واللوجستية والمالية على الصعيد الوطني، كما على الصعيد الداخلي في مختلف المؤسسات التربوية.

أ. مبدأ المساقات والفروع

ورث النظام التربوي اللبناني تعدد الفروع في المرحلة الثانوية عن النظام التربوي الفرنسي، لكن الكثير من البلدان يقارب خيار المساقات عامة (والفروع في المرحلة الثانوية) بطريقة مختلفة. المساقات في هذه الحال ليست سلاسل مرتبة من المواد تشكِّل وحدات عمودية

مستقلة، بل هي نتاج خيارات المتعلّمين ضمن أطر معينة تنص عليها الهيكلية، فتعتمد بعض المقررات كمقررات إلزامية، ويترك الخيار للمتعلّمين بالنسبة للمقررات الأخرى. يبقى أن هناك أهمية قصوى يجب أن تعطى للنهاجة التربوية التي هي وراء العملية التربوية في هذا التوجّه. وتقوم هذه المقاربة على تأهيل قائم على الفكر النقدي والتطبيقي أكثر منه على الوجه التلقيني، وذلك في كافة المواد. كما يعتبر موضوع التوجيه المهني كأحد مقومات الهيكلية في كثير من هذه البلدان.

لا يقوم إذاً التوجه الأكثر شيوعاً اليوم على اعتماد مساقات (أو فروع المرحلة الثانوية) محددة مستقلّة بعضها عن بعض، بل على مقررات أساس تشكّل محور السياسة التربوية الوطنية، مع ترك المجال للخيارات الأكاديمية أو التقنية للمتعلّمين.

ب. الاختيار بين المساقات

اختيار مساق معين (أو فرع ثانوي معيّن)، في سنٍّ معينة يلزم المتعلّم على مدى طويل، في دراسته الجامعية كما في حياته المهنية. من هنا التساؤل التربوي والاجتماعي عن قدرة المتعلّم، في سنٍّ مبكرة، على حسن الاختيار، وعن وعيه لعلاقة الخيارات المطروحة بالحاجات الوطنية.

يتأثر المتعلّم عموماً في اختياره بنتائجه المدرسية خصوصاً في المواد العلمية، كما في رؤية معينة لمهنة المستقبل وفق الموروثات الاجتماعية، خصوصاً في غياب شبه تام لأخصائيين في التوجيه التربوي والمهني، وفي محدودية طاقة العائلة على لعب دور إيجابي، وفي ضآلة التواصل بين البيت والمدرسة. لذلك، فإننا أمام واقع جدلي يعيق إمكانية الاختيار من جهة، ويفرضه باكراً من جهة أخرى.

تقوم الهيكلية على مبدأ نهائية الخيار في آخر السنة الثانوية الأولى، ولا تترك مجالاً للانتقال من فرع إلى آخر وفق شروط محددة يمكن أن تفرض لاحقاً على المتعلّم. من وجهة نظر تربوية، لا تتضح الأسباب التي تحول دون فتح مجال كهذا. أمّا من وجهة نظر اجتماعية، فلا نجد ما يبرر قطع الطريق على المتعلّم في إعادة النظر بخيار قام به، علماً أن كلفة هذا التغيير هي عام كامل من سنّ المتعلّم على الأقل. وبالرجوع إلى السلّم التعليمي في الهيكلية الجديدة، فإن إعادة النظر في الخيار بين المساقين العام والتقني أو المهني يمكن أن تكلّف المتعلّم ثلاث سنوات من حياته.

إذا كان لا بد من وجود مساقات وفروع ذات غاية نهائية واضحة، فمن المفضّل ترك المجال لمرونة في التغيير حتى تكون الهيكلية قد احترمت طاقات المتعلّم وتوجهاته الحقيقية.

ج. فروع المرحلة الثانوية

تطرح الهيكلية المعمول بها اليوم في لبنان، أربعة فروع في الثالث الثانوي ناتجة عن خيارين أساسيين في الثاني الثانوي. وليس من الواضح في الهيكلية ما هي الدوافع الاجتماعية التي أدّت إلى اعتماد هذه الفروع. الصعوبات التي واجهت التنفيذ في هذا المجال توضح أن الموضوع ربما لم يشبع بحثاً قبل صدور الهيكلية: فلا الجامعات اعتمدته كأساس للقبول في فروعها المختلفة، ولا المدارس كانت جاهزة لتأمين مستلزماته. زيادة على ذلك، لا تحدد الأهداف العامة للمرحلة الثانوية الأسباب الموجبة لكل من المساقات وإمكانية تفعيلها المباشر في المجتمع.

إن الفروع المطروحة في المرحلة الثانوية من الهيكلية تفتقر لأسباب موجبة تربطها بحاجة المجتمع أو بالتأهيل الجامعي، كما أن المعطيات المتوفرة للمتعلّم اللبناني غير كافية لخيار مبكر.

د. اتجاهات المجتمع التربوي

طرحنا على المجتمع التربوي أسئلة عدة تتعلق بالتفريع: واحداً يتعلق بالصف الذي يجب أن يبدأ فيه التفريع، وآخر بماهية الفروع، وثالثاً باقتراح نظام المقررات بدلاً من التفريع. وقد لفت انتباه الفريق أنه في هذا الموضوع الذي لا يحمل أي التباس ويحتمل مساهمة الجميع في إبداء الرأي، بدا ما اقترحته الهيكلية الجديدة غير مقبول من المجتمع التربوي.

حول الصف المناسب للبدء بالتفريع جاءت الموافقة على الصف الذي قررته الهيكلية (الصف الثاني ثانوي) بنسبة 17.4% لدى المديرين (مقابل 54.3% للنظام القديم حيث يبدأ التفريع في الصف الأول ثانوي)، و 22.9% لدى المنسقين (مقابل 56.3% للنظام القديم) و 18.2% لدى المعلمين (مقابل 49.7% للنظام القديم) و 17.7% من الطلاب (مقابل 46.1% للنظام القديم) و29.3% من أولياء الأمور (مقابل 49.4% للنظام القديم).

ويعتقد الفريق أن موقف المجتمع التربوي من هذا الموضوع حقيقي، أي أنه غير مبني على التباس، بل على تجربة العاملين في النظام التربوي والمستفيدين منه، ولذلك يأخذ الفريق هذا الموقف الجامع على محمل الجد، ويفسّر ذلك بأن الطالب الثانوي يعرف ميوله إذا كانت أدبية أو علمية منذ التحاقه بها، أي منذ تخرجه من المرحلة المتوسطة، وهو بالتالي يطلب الانتقال فورا إلى الفرع الذي يلائمه. وأولياء الأمور يفهمون اتجاهات أبنائهم. أما المديرون والمعلمون فهم فضلاً عن فهمهم اتجاهات الطلاب يعانون، ربما، من عبء توجيه تعليم واحد إلى جمهور مختلف الاتجاهات.

كذلك طرح الفريق نظام المقررات على المجتمع التربوي، لأنه يعتقد أن نظام المقررات هو

افضل نظام يسمح بمراعاة اتجاهات الطلاب الأكاديمية، وتقديم المزيد (مقررات متقدمة) لمن يريد الاستزادة، والتوسع (مقررات متنوعة) لمن يريد استكشاف طاقاته والمعارف الأخرى. فاعتبر الاقتراح حسناً –جيداً بنسبة 63.1% من المديرين، و76.9% من المنسقين، و81.7% من المعلمين، و57.4% من الطلاب (71.7% في الإنسانيات)، و84.8% من أولياء الأمور. لا نعرف ما إذا كان هؤلاء جميعا مطلعين كفاية على هذا النظام وموجباته، لكن من الواضح أن هناك تململاً واضحاً من النظام الذي أرسته الهيكلية الجديدة. ويعتقد الفريق أن ثمة عقبة في وجه إقرار نظام المقررات وتطبيقه، وهي عقبة إدارية على مستوى الوزارة وعلى مستوى المدارس، لأن هذا النظام يجعل تقدير حاجات المدارس إلى المعلمين، وتوفير المعلمين اللازمين لكل مدرسة في المقررات المطلوبة، أمرين يتطلبان جهوداً إضافية ومعلومات تجمع وتحلل بسرعة وتتخذ القرارات على أساسها بسرعة أيضاً. كما يرى فريق الدراسة أن نظام المقررات يمثل تطوراً في قطاع التعليم في لبنان، وهو الأكثر اتساقا مع الشهادة الثانوية عبر العالم، فتصبح الشهادة الثانوية اللبنانية متسقة compatible مع الشهادات العالمية، ومن ثم الدراسات الجامعية عبر العالم. إن تنويع التعليم، عبر نظام المقررات، بدلاً من التفريع أو نظام السكك كما سمّته "استراتيجية 2015" (على غرار سكك الحديد التي يصعب الخروج منها إلا عند المحطات) هو النزعة السائدة اليوم عالمياً.

لكن المجتمع التربوي الذي وافق بقوة على نظام المقررات نراه يوافق أيضاً على مبدأ التفريع، ذلك أن 92.8% يعتبرون أن هذا المبدأ جيد – حسن، و 90.9% من المنسقين (لم يطرح هذا السؤال على باقي فئات العينة) يعتبرونه كذلك. أما بالنسبة للفروع المستحدثة في الصف الثالث الثانوي (وهي أربعة) فقد ظهرت نزعة أقوى إلى تأييد التفريع الجديد مقابل التفريع السابق: 63.3% من المديرين مقابل 26.5% منهم، 77.8% من المنسقين مقابل 11.1% منهم، 82.1% من المعلمين مقابل 11.4% منهم، 70% من الطلاب مقابل 12.9% منهم، و65.1% من أولياء الأمور مقابل 25.7% منهم.

والمجتمع التربوي يبدو في خلفية آرائه متطلبا في اتجاه الانفتاح على التوجهات العالمية. ذلك أن 57.5% من المديرين يؤيدون الالتحاق الحر بين الثانوي والجامعة، كما يؤيده 43.8% من المنسقين، و 43% من المعلمين، و53.7% من الطلاب و 48.5% من أولياء الأمور، في مقابل قلة ضئيلة جدا لدى جميع هذه الفئات (ما بين الـ 20% وصفر %) تؤيد حصر الدراسة الجامعية باختصاص معين في الثانوي.

لذلك يقترح الفريق:

1. أن يبدأ التحضير للاختيار بشكل مبكر وذلك بإدراج مقررات اختيارية في السنتين الأخيرتين من التعليم الأساسي تكون بمثابة مداخل حول التقانة، والحرف، والعلوم التطبيقية.

2. أن يعتمد في المرحلة الثانوية نظام تفريع متنوع (فروع وفروع جزئية) يسمح للمتعلّمين باستثمار قدراتهم وتطويرها، كما يأخذ بعين الاعتبار الحاجات التنموية في لبنان.

3. أن تتضمّن مناهج الفروع المختلفة مواد إلزامية وأخرى اختيارية.

4. أن تكون المواد الإلزامية في الصف الواحد متدرّجة المستويات لتفسح المجال للانتقال المسهّل من فرع إلى آخر.

5. أن تركز المواد الاختيارية على المكونات ذات الطابع التقاني تسهيلاً لفتح المساق العام والمساق التقني على بعضهما.

6. نظراً للوقت الذي يتطلبه الانتقال إلى هذا النظام من حيث تأهيل المدارس وتأهيل الجهاز التعليمي، وتطوير الأداء التربوي على العموم، يقترح الفريق أن يعمل تدريجياً، على مدى ثماني سنوات، على زيادة عدد الفروع والفروع الجزئية (للفرع الواحد).

3. العلاقة بين مساق التعليم العام ومساق التعليم التقني

في معرض تحليل واقع الهيكلية المعمول بها اليوم في لبنان، وعلى ضوء الخبرات المختلفة في أنظمة البلدان التي تمّت مراجعتها، بدا أنه لا بد من إدخال بعض التغييرات الأساسية على نظرتنا إلى التعليم المهني والتقني. من ناحية أولى، إن معظم أهل المجتمع التربوي لا يعتبرون أن الانقسام القائم بين التعليم العام والتعليم المهني/التقني أمر جيد أو حسن: 66% من المديرين اعتبروه سيئاً، وكذا 57.5% من المنسقين و63.8% من المعلمين، و67%من الطلاب و65.6% من أولياء الأمور. من ناحية أخرى، تجدر الإشارة إلى أن الانقسام بين هذين النوعين من التعليم هو واقعة عالمية: الفصل بينهما في دولة صناعية مثل ألمانيا يبدأ مبكراً، وقلة من الدول أنشأت ما يسمى بالمدرسة الشاملة التي يتم فيها التعليم العام والمهني – التقني (غير الثقيل) على السواء. ما أنجزته الدول المتقدمة هو التخفيض من التبخيس وزيادة التثمين عن طريق تقوية نوعية التعليم المهني/ التقني، وارتفاع الطلب على خريجيه ودفع أجور مقبولة إلى عالية لهم. لذلك توقف التقرير عند بعض المنطلقات – الأسس:

أ. تطوّر الرؤية إلى التقانة

أدخلت المناهج الجديدة في لبنان مادة "التكنولوجيا" كمادة إضافية من شأنها مبدئياً أن تربط المتعلّم بعالم "التطبيق". وقد أظهر البحث الميداني تثمين المجتمع التربوي اللبناني لهذه المادة وميله لاعتمادها في المرحلة الابتدائية. لكن إدخالها لم يأخذ عملياً حيّزاً هاماً في العملية

التربوية ككل لأنها لم ترتبط بباقي المواد ولا أدّت إلى أهداف تعليمية من شأنها أن تربط المتعلّم بخيارات مهنية وتقنية تثمّن دور هذه الاختصاصات.

ب. التقانة وتطوير عالم المهن، خصوصاً الحرفية منها

من ناحية أخرى، ينعكس تطور عالم التقانة اليوم إيجاباً على تطوير المهن ككل، والحرفية منها بشكل خاص، ويعطيها صبغة علمية جديدة. مادة التكنولوجيا التي اعتمدت لم تجعل من أهدافها تثمين هذا الوجه المستقبلي لتملّك التقانات، كما أن المواد الباقية لم تهتم كفاية بالحرف كقيمة مجتمعية اقتصادية واجتماعية وأساسية في التنمية (على عكس ما يجري في بعض البلدان كاليابان).

ج. التقانة والنظرية النفسمعرفية (Psycho-cognitive Theory)

على عكس المقاربات التقليدية للتأهيل الأساسي، تعتمد النظرية النفسمعرفية مدخلاً مغايرًا يعتبر البعد الحرفي مدخلاً معرفياً في غاية الأهمية.

انطلاقاً مما سبق، من الممكن أن نتوقع هيكلية تعليمية في لبنان تتمتّع بوحدة متماسكة وتتميّز بالمرونة الداخلية، ويشكِّل انفتاح المساقات بعضها على بعض أحد أهم مظاهرها، وذلك من خلال التنظيم الداخلي للمواد وتوزيعها وعلاقاتها بعضها ببعض. وهذا ما يطمح إليه أساساً مفهوم "التعليم الأساسي" كما سبق وعرّفناه. يتطور المتعلّم ضمن هذا الإطار تدريجياً ويتبلور بذلك توجهه التقني أو الأكاديمي انطلاقاً من المقررات التي تشكل محتوى تأهيله، وهي تتمحور حول المقررات الإلزامية.

لذلك يقترح الفريق:

1. ***تَبَنّي مبدأ انفتاح التعليم العام على التعليم التقني بتضييق الهوة بين "نوعين" من التعليم، باعتماد مناهج مرنة ابتداء من السنتين الأخيرتين من التعليم الأساسي، وذلك بإدخال مواد اختيارية لها طابع تقاني من ضمن ساعات العمل الصفي.***
2. ***اعتماد نهاجة تربوية تثمّن التعليم الحرفي والمهني باعتماد المهارات اليدوية والحركة الجسدية وتطبيقاتهما كمدخل معرفي منذ سنوات الدراسة الأولى[8]،***
3. ***في مرحلة تجريبية أولى يمكن أن تمتد على ثلاث سنوات، تشجّع الدولة على إنشاء المدارس الشاملة، التي هي مؤسسات تشتمل على مقررات ودروس واختصاصات مهنية "خفيفة" (أي لا تتطلب معدات تقنية كتلك اللازمة للصناعة).***

[8] يمكن تقويم التجربة القائمة حاليًا في مجال التربية الشاملة من حيث الكتب والتحضير لها، والأداء القائم على الأرض.

في هذه الحالة يمكن استعادة التجربة الناجحة التي عرفتها بعض مدارس التعليم الثانوي في مطلع السبعينات واعتمادها على أسس جديدة، وضم اختصاصات تتعلق بالأعمال الإدارية (المعلوماتية والهندسية والتجارية والسياحية وغيرها). وفي مثل هذه الحالة يختار الطلبة المتجهون إلى الجامعات مقررات عملية من هذا النوع، ويدرس الطلبة المتجهون نحو العمل أو نحو المعاهد الفنية العالية دراسات نظرية، وذلك من باب تخفيض الانقسام بين العالمين العام والمهني لدى طلاب هذه المدارس.

4. الامتحانات الرسمية

لا تعتمد الدول السياسة نفسها في مجال الالتحاق بالتعليم الجامعي. في لبنان، لم ندرس في أي اتجاه يمكن تطوير نظامنا في هذا المجال. بسبب غياب هذه الرؤية، قررت الجامعات عدم اعتماد فروع معينة من البكالوريا للالتحاق باختصاصات محددة في الجامعات. وهكذا كان التفريع الذي جاءت به الهيكلية الحالية من دون مفاعيل على مستوى الالتحاق بالجامعات. وقد أفقد ذلك الهيكلية أحد أبعادها التربوية والاجتماعية.

يعتبر الفريق أن الامتحانين الباقيين لهما وظيفة أكيدة: امتحان البريفيه باعتبار أن النجاح فيه هو "شهادة" على إنهاء مرحلة التعليم الأساسي، وامتحان نهاية المرحلة الثانوية باعتبار أن النجاح فيه هو "شهادة" على قدرة المشاركة في المباريات المهنية والجامعية، أو على الالتحاق بالجامعة حيث لا وجود لهذه المباريات. ويعتبر أن إلغاء الأول يطيح بمفهوم التعليم الأساسي، وإلغاء الثاني يطيح بالمستند الموثوق اللازم للانتقال إلى عالم العمل أو عالم دراسي أعلى.

من ناحية أخرى، يتمسّك المجتمع التربوي، على كل حال، بقوة بهذين الامتحانين. كان هذا التمسّك بنسبة 87% لدى المديرين للامتحان الأول (البريفيه) و80% للامتحان الثاني (نهاية المرحلة الثانوية) وبنسبة 81.6% للامتحان الأول و79.2% للامتحان الثاني لدى المنسقين، وبنسبة 84.1% للامتحان الأول و86.3% للامتحان الثاني لدى المعلمين، و72.1% للامتحان الأول و64.9% للامتحان الثاني لدى أولياء الأمور. أما الطلبة فتأييدهم أقل: 62.4% للامتحان الأول و43.6% للامتحان الثاني.

وما يؤكد هذه النزعة نحو التمسك بالامتحانات الرسمية وعدم الثقة بالبدائل الأخرى، الانخفاض الشديد في نسبة من وافقوا على اعتماد امتحان تقويمي اختباري من نوع Aptitude Test على الصعيد الوطني: 10% من المديرين، 16.7% من المنسقين، 9.7% من المعلمين، 18% من الطلبة، و13.8% من أولياء الأمور. وربما كان هؤلاء ممن تعرفوا على هذا النظام في بلدان أخرى، واعتقدوا أن صلاحيته في تلك البلدان تجعله صالحاً للبنان، وهذا أمر مشكوك

جداً فيه في الظروف الحالية على الأقل.

لذلك يقترح الفريق:

الإبقاء على الامتحانين الرسميين في نهاية التعليم الأساسي وفي نهاية المرحلة الثانوية، على أن تؤخذ بعين الاعتبار الأسس الآيلة إلى تنظيمهما بشكل يراعي الاقتراحات الأخرى الواردة في هذه الاستنتاجات.

ثالثا: دراسة الأهداف

تورد الهيكلية الحالية في طرحها لموضوع الأهداف التعابير التالية:

أ. تعبير "أهداف عامة" للمناهج ككل، ولكل مرحلة من المراحل، ولكل مادة من المواد. ولم يرد في الهيكلية ما يسمح بإقامة فرق نوعي بين هدف عام على مستوى المناهج ككل وهدف عام على مستوى المواد أو المراحل.

ب. تعبير "أهداف خاصة" لكل مادة من المواد في مرحلة معينة. أي أن هدفًا ما من هذه الأهداف هو "خاص" بالنسبة للمادة كما بالنسبة للمرحلة.

ج. تعبير "أهداف تعليمية" لكل مادة من المواد في صف من الصفوف. وأتت هذه الأهداف لتكمل (متى نجحت بذلك) الخط العمودي لمادة معينة.

لقد أخضع فريق الدراسة هذه الأهداف للتحليل استناداً إلى المحكات المذكورة سابقاً وتوصل إلى استنتاجات عدة، يبيّنها أدناه.

1. تحليل الأهداف العامة للمناهج والمراحل

بالنسبة **للأهداف العامة**، جاءت نتائجه كالتالي:

أ. لا تتصف الأهداف العامة للمناهج ككل دوماً بالوضوح الكافي. أما الأهداف العامة للمراحل فهي في غالبيتها غير واضحة لأن غايتها غير محددة ولأن التعابير المستعملة ذات دلالات قابلة للتفسير بأشكال مختلفة.

ب. رغم أهمية ما جاء فيها، ليس من تراصّ في الأهداف العامة للمناهج، كما أنه ليس من تراصّ على مستوى الأهداف العامة للمراحل مع بعضها ومع الأهداف العامة للمناهج.

ج. الأهداف العامة للمناهج غير متجانسة داخلياً (أي أنها لم تصغ بطريقة تؤول إلى تعامل ميداني واحد). وكذلك الأهداف العامة للمراحل فهي غير متجانسة داخلياً، ولا متجانسة مع الأهداف العامة للمناهج.

د. إذا أخذت الأهداف العامة العائدة للمراحل بمجملها، فهي متكاملة على العموم مع

الأهداف العامة للمناهج ككل. لكن هذا التكامل ليس مؤمناً إذا ما قورنت كل مرحلة من المراحل مع المناهج ككل. أما إذا أخذت الأهداف العامة لكل مرحلة من المراحل على حدة فهي تتكامل بشكل نسبي مع الأهداف العامة للمراحل الأخرى.

هـ. الأهداف العامة للمناهج ككل مرتبطة بشكل وثيق بتوجهات "خطة النهوض التربوي في لبنان" إلا في موضوعي القِيم والمبادئ الإنسانية من ناحية، والحقوق والواجبات المرتبطة بالحريات العامة من ناحية أخرى. الأهداف العامة للمراحل مرتبطة بتوجهات "خطة النهوض التربوي في لبنان"، في مجال التصورات التأهيلية ذات الطابع العلمي. لكن هذا الارتباط ضعيف في كل ما له علاقة بالثقافة ومفهوم الوطن والحريات والقيم.

و. لفتت الأهداف العامة للمناهج إلى موضوع مراعاة نمو المتعلّمين في شق منها ولم تذكره في شق آخر. أما بالنسبة للأهداف العامة للمراحل، فباستثناء بعض ما جاء في مرحلة الروضة والمرحلة الثانوية، ليس ما يشير في الأهداف العامة للمراحل إلى مراعاتها لموضوع نماء المتعلمين الذهني والإدراكي أو إلى نموهم الجسدي.

ز. تجاهلت الأهداف العامة للمناهج عملية الحث على التعلّم الذاتي. وباستثناء بعض ما جاء في الأهداف العامة لمرحلة الروضة، وما يحتمل أن يكون مضمراً وغير واضح في الأهداف العامة للمرحلة الثانوية، فإن الأهداف العامة للمراحل، لا تشدّد على التأهيل للتعلّم الذاتي.

ح. أخذت الأهداف العامة للمناهج ككل بعين الاعتبار موضوع ملاءمة المناهج للواقع اللبناني. كذلك راعت الأهداف العامة، في مرحلتي الروضة والثانوي، موضوع ملاءمة الأهداف للحاجات الاجتماعية والاقتصادية، لكنها لم تراع هذه الحاجات إلاّ قليلاً في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

ط. تجاهلت الأهداف العامة للمناهج ككل والأهداف العامة للمراحل موضوع تلبية حاجات الناشئة في عالم متغيّر.

2. أهداف المواد

يمكن اختصار ما جاء في تحليل أهداف المواد على الشكل التالي:

أ. القسم الأكبر من المواد المدروسة لم يستجب إلا جزئيًا للمحكّات المعتمدة.

ب. التاريخ هي المادة التي كانت استجابة تحليل أهدافها للمحكّات الأفضل.

ج. المحك الذي استجاب له أكبر عدد من المواد هو محك الارتباط بتوجهات خطة النهوض التربوي (في ثلاث مواد من أصل سبع)، علمًا أن باقي المواد استجابت لهذا المحك الأخير جزئياً.

د. المحكّ الأقل استجابة هو "ذكر تنمية قدرات المتعلّم والتحفيز على التعلّم الذاتي".

ومن الواضح من السياسة التربوية التي نصّت عليها "خطة النهوض التربوي في لبنان"، أن هذا المحكّ هو في غاية الأهمية لما له من تأثير في نمو الفرد.

هـ. المفارقات كبيرة على مستوى الأهداف، خصوصاً بين الأهداف العامة والأهداف التعلمية، في العدد الأكبر من المواد. على العموم، لم تأت الأهداف التعلمية كنتيجة طبيعية للأهداف العامة بالاستناد إلى الأهداف الخاصة والتي من شأنها أن تحضّر للأهداف التعلمية.

و. استِجابة بعض المواد لبعض المحكّات جاءت جزئية على مستويين مختلفين: (1) إمّا ذُكِر هذا المحكّ على مستوى الأهداف الخاصة والتعلمية فقط ولم يُذكر على مستوى الأهداف العامة (وقد ورد ذلك في اللغة الإنكليزية والتي لم يتم تحليلها بالتفصيل في الدراسة)، (2) أو ورد هذا المحكّ في الأهداف العامة والخاصة، وغاب في الأهداف التعليمية كـ"الارتباط بالأهداف العامة للمناهج" في الرياضيات.

ز. بالرجوع إلى محكّ "ذكر تنمية قدرات التعلّم الذاتي" نرى أن هذا الموضوع لم يراع فعلاً في كافة نصوص الأهداف إلا في مادة اللغة العربية (من بين المواد المدروسة)، لكن مراجعة الكتاب المدرسي لم تدل على خروجه إلى حيّز التنفيذ إجرائياً. أما مادتا اللغة الفرنسية والرياضيات فقد ذكرتاه على مستوى الأهداف العامة والخاصة في الحالة الأولى، والأهداف العامة فقط في الحالة الثانية. وهكذا يكون هذا المحكّ والذي يشكّل أحد مستجدّات "خطة النهوض التربوي في لبنان" الأساسية، قد سقط عملياً في واقع العملية التربوية.

بشكل عام، وتوليفاً لما جاء في تحليل الأهداف العامة للمناهج ككل وللمراحل، يمكن أن نقول:

1) **على العموم، تشكو أهداف المناهج من نقص في الوضوح على مستوى الأهداف العامة والأهداف الخاصة والأهداف التعلمية، رغم وجود استثناءات أشارت إليها التقارير المختلفة.**

2) **تشكو الأهداف من عدم تراص (عدم تجانس) على مختلف المستويات. ورغم وجود هذا التراص و/أو التجانس أحياناً في مادة من المواد أو في مرحلة من المراحل، إلا أنه لا يشمل البعدين الأفقي والعمودي اللذين يضمنان وحدة الأهداف المنهجية.**

3) **أمّنت الأهداف العامة للمراحل مستوى جيّداً من التكامل بينها وبين الأهداف العامة، كما راعت أهداف أكثرية المواد أيضاً تكاملاً تاماً أو جزئياً في ما بينها**، لكن غاب عن الأهداف أي بعد تداخلي. وبتجاهل الهيكلية الجديدة هذا الموضوع تأمّن فقط تطور كل مادة من المواد عمودياً مع تجاهل البعد الأفقي.

4) جاء**ت الأهداف عامة مرتبطة بتوجهات المناهج بشكل عام. وقد اختلفت نوعية هذا**

الارتباط حسب نوعية الأهداف كما دلّ على ذلك التحليل.

5) **باستثناء القليل من المواضع التي تشير فيها الأهداف العامة أو الخاصة إلى موضوع ذكر الأهداف لتنمية قدرات المتعلّم وقدرته على التعلّم الذاتي، تكون الأهداف قد تجاهلت عموماً هذا الموضوع.**

6) **في مجال "الملاءمة لحاجات الوطن"، راعت الأهداف العامة للمناهج ككل هذا المحك بشكل مطلق. لكن لا الأهداف العامة للمراحل ولا الأهداف العامة للمواد حافظت على نفس المستوى من المراعاة.**

7) **لم تراع الأهداف إلا بشكل جزئي واستثنائي محك "تلبية حاجات المتعلّم في عالم متغيّر".**

3. اقتراحات

استنادًا إلى هذا التحليل وما نتج عنه من استنتاجات يقدّم الفريق ثلاثة أنواع من الاقتراحات:

أ. **صياغة الأهداف استناداً إلى محكات مقررة، منها تلك التي استخدمها الفريق في تشخيصه: الوضوح، التراص (التجانس الداخلي)، التكامل، الارتباط بالتوجهات، الملاءمة (لقدرات المتعلم، وللحاجات الاجتماعية والاقتصادية)، التمكين (تنمية قدرات المتعلم على التعلم الذاتي، وتلبيتها لحاجات التنشئة في عالم متغير).**

ب. **تحديد نوعية الأهداف وتنظيمها**، ويقترح الفريق تبني التحديدات التالية مع التنظيم الموضح لخصوصية كل منها:

1) ***الهدف العام: هو هدف جامع للمناهج ككل، يدل على المخرجات المتوقعة من المتعلّم في كل حقل من حقول المعرفة، دالاً في الوقت عينه على المستوى الذي يتوجه إليه.***

2) ***الهدف الخاص: وهو الهدف الذي يتناول مادة من المواد في نهاية وحدة تعليمية معينة.*** كون العمر هو العامل الأساسي في تحديد كل وحدة تعليمية، بحيث يدل الهدف الخاص على المخرجات التعليمية في المادة موضحًا علاقتها بالمواد الأخرى، آخذًا بعين الاعتبار السن المعنية.

3) ***الهدف التعليمي: وهو الهدف الذي يتناول مادة من المواد في حقل من حقولها وفي فترة عمرية محددة.*** يوضح هذا الهدف الأمور الإجرائية (بنى schèmes، أفاهيم بالممارسة concepts-en-acte، مسائل بالممارسة

théorèmes-en-acte) التي من المتوقّع أن يمتلكها المتعلّم عند انتهاء الفترة العمرية المحددة.

4) ***الهدف الإجرائي: وهو هدف يطال مجموعة محددة من ساعات الصف موضحاً الوضعيات التي يستند إليها بالارتباط المباشر مع الهدف التعليمي الذي سيؤدّي إليه.*** هذا الهدف ذو طابع خاص يمكن أن يتغيّر مع المعطيات الميدانية، ولذلك فهو من وضع المدرسة ولو كان ارتباطه بالهدف التعليمي أساسياً.

علماً أن المقصود بتعبير "المخرجات التعليمية" هو المهام التي يتوقّع أن يصبح المتعلّم قادراً على إنجازها.

ويقدّم الرسم البياني المرفق تصوراً لما يمكن أن تكون عليه صورة هذا التنظيم للأهداف.

ج. وضع آلية تنظيمية تسمح بربط الرؤية التي استندت إليها الهيكلية المقترحة بتصور وضع الأهداف تحضيراً لتوزيع المواد ووضع محتواها. يقترح الفريق تنظيم العمل على الشكل التالي:

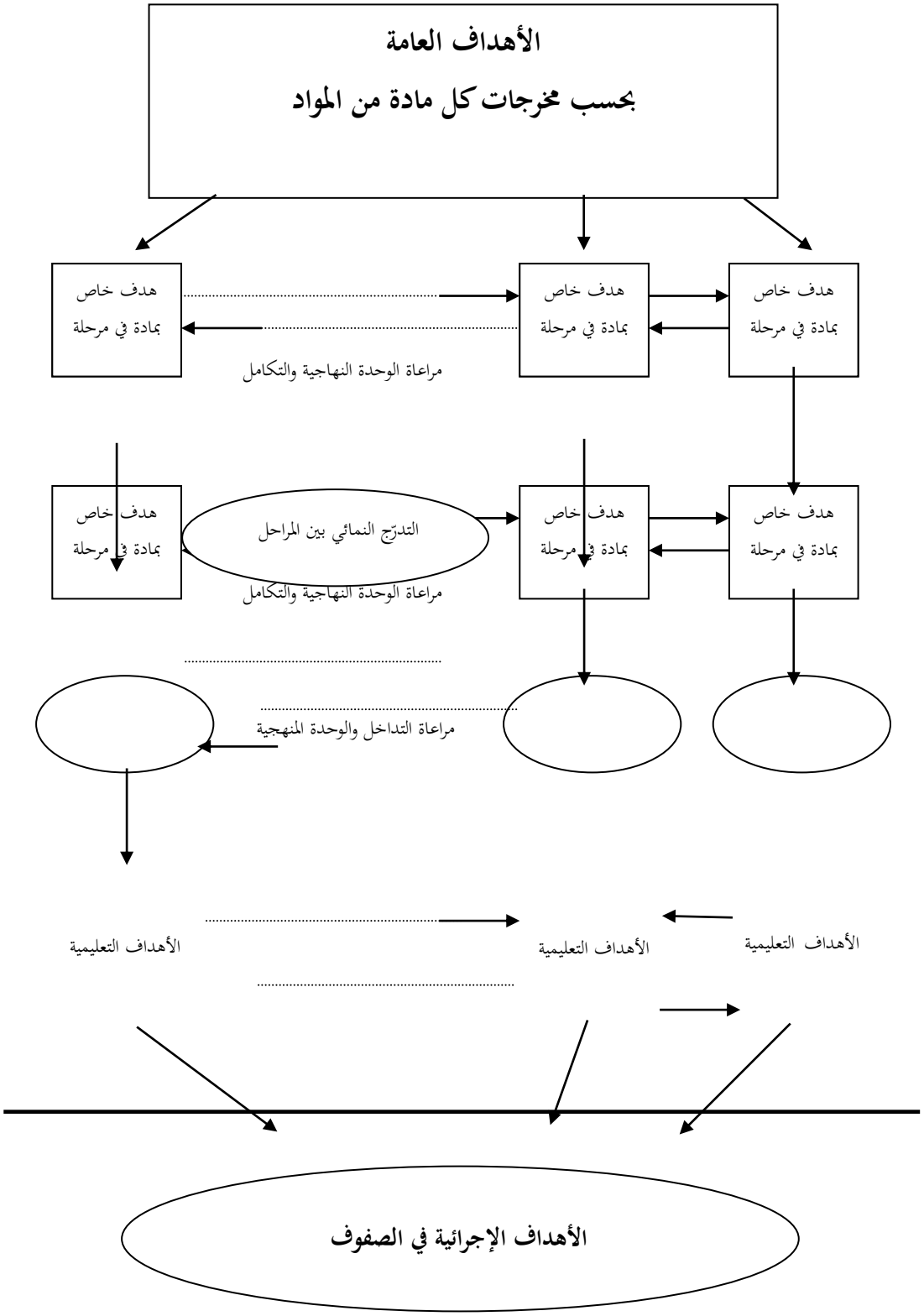
1) وضع ورقة وطنية توضح الغائية من المناهج، تأخذ بعين الاعتبار:

أ) توقعات النمو المستقبلي للبلد، على الصعيدين الاقتصادي والبشري،

ب) تنوع اليد العاملة فيه لتكون فعّالة في جو العولمة التي نعيشها،

ج) خصوصية لبنان الإقليمية والعالمية من حيث طبيعته وبيئته الاجتماعية وطاقاته الحيّة، حتى تأتي أساليب التربية ومخرجات التعليم متناسبة مع هذه التوجهات.

2) تكليف مجموعة من التربويين وضع ورقة تربوية مرجعية ترتكز على ما جاء في الورقة الأساس من عموميات وتوجهات فتكون المحكّ الأساسي لتطوير المناهج ككل، انطلاقًا من الأهداف، وصولاً إلى المحتوى وإلى تقانات التعليم.


الأهداف العامة
بحسب مخرجات كل مادة من المواد
هدف خاص بمادة في مرحلة
هدف خاص بمادة في مرحلة
هدف خاص بمادة في مرحلة
مراعاة الوحدة النهاجية والتكامل
هدف خاص بمادة في مرحلة
التدرّج النمائي بين المراحل
هدف خاص بمادة في مرحلة
هدف خاص بمادة في مرحلة
مراعاة الوحدة النهاجية والتكامل
مراعاة التداخل والوحدة المنهجية
الأهداف التعليمية
الأهداف التعليمية
الأهداف التعليمية
الأهداف الإجرائية في الصفوف

3) اعتماد النظرية النفسمعرفية والمقاربة النفسنمائية كأساس النهاجة المرجعية، والمنهجية النقدية-التجريبية كمرجعية إجرائية، في هذه الورقة، فتصاغ الأهداف وتعتمد تقانات التعليم على أساسهما. على هذه الأسس:

أ) تضع لجنة التربويين (وهي لجنة مشتركة من كافة الاختصاصات) الأهداف العامة.

ب) تكلّف لجنة مشتركة من كل الاختصاصات لكل مرحلة من المراحل المعتمدة (وتكون بمثابة لجان فرعية دائمة) وضع الأهداف الخاصة والأهداف التعليمية والتوجيهات الأساسية للأهداف الإجرائية. علمًا أن اللجان الفرعية لا يمكن أن تبدأ العمل إلا بعد اجتماعات مشتركة مطوّلة لتأمين التواصل المنهجي والتكامل العمودي.

ج) ترفع اقتراحات اللجان الفرعية إلى لجنة التربويين للموافقة عليها قبل أن تبدأ عملية وضع المحتوى، واعتماد أسس التقويم، وسياسة التدريب.

رابعا: توزيع الدروس

N. توزيع الساعات على المواد وعدد المواد

تبنت المناهج الجديدة توزيعاً للدروس، له ربما ما يبرره خصوصاً في المرحلة الحرجة التي وضعت فيها هذه المناهج بعد انتهاء الحرب. لكن الدراسة الميدانية بعد ثلاث سنوات من التطبيق دلّت على أن المجتمع التربوي لا يجمع اليوم على أي محك من المحكات التي سُئِل عنها في هذا المجال:

أ. اعتبار عدد الساعات المخصصة لتدريس أي مادة من المواد وفي أي صف من الصفوف كافياً، لم يتعدّ نصف عدد المعلمين المستجوبين، رغم أن هذه النسبة كانت أفضل بقليل عند الذين اطلعوا على المناهج أو شاركوا في دورات تدريبية حولها.

ب. تفاوتت كثيراً النظرة إلى عدد المواد الملحوظة في المناهج حسب المراحل وحسب الفئات المستجوبة، ولم تعط الملاحظات التي وردت من الأولياء أو من العاملين في الحقل التربوي (معلمين، منسقين، مديرين) مبررات مقنعة لهذه الاختلافات.

ج. تفاوتت أيضاً الاعتبارات العائدة إلى كثافة العمل المطلوبة من المتعلّمين، خصوصاً حسب الصفوف والمناطق وقطاع التعليم، وبيّن الاستقصاء أن المتعلّمين يعتبرون أن وقت العمل المطلوب منهم لا يترك لهم فسحة كافية للاهتمام المتساوي بكافة المواد.

د. نسبة المدارس التي لا تدرّس كافة المواد عالية نسبياً خصوصاً في القطاع الرسمي.

هـ. القناعات حول ضرورة الإبقاء على كافة المواد دون إلغاء أو دمج، هي عالية عند المعلمين فقط، ما يعني أنه ليس مستبعداً على مستوى المنسقين والمديرين موضوع إعادة النظر بالمواد ذاتها.

إن دلّت هذه الملاحظات على شيء فعلى أن المجتمع التربوي في لبنان، رغم أهمية التدريب الذي جرى أثناء تحضير المناهج والاعلام الذي صاحبه، لم تتكون لديه قناعات نهائية حول ما يمكن أن يكون "نظامًا تربويًا" متماسكًا. وليس من السهل اقتراح تنظيم للمواد عند هذا الحد من تطور الدراسة. لذلك يقترح الفريق تبني الأسس التالية لبناء التوزيع المرتجى:

1. ***اعتبار المهارات على اختلافها من لغوية شفهية وحرفية (كأي عمل يدوي منتج) وتواصلية (كاستعمال الحاسوب أو المسرح) وفنية (كالرسم أو الموسيقى) كمداخل أساسية للعملية التربوية تبنى عليها المواد كافة.***
2. ***اعتبار التأهيل المنطقي المتدرج أساساً ثابتاً لامتلاك المتعلّم القدرات النقدية، وذلك من خلال أنشطة وألعاب ووسائل تربوية متنوعة مرتكزة على أحدث التقانات.***
3. ***تحديد المواد التي من شأنها أن تعطي الكفايات الأساسية والتي تستخدم في اقتناء المعرفة في حقوق مختلفة لاحقاً (خصوصاً اللغة والرياضيات).***

توضع التفاصيل المتبقية المتعلّقة بتنظيم الكفايات والأفاهيم وتداخلها والتحضير المتدرّج لها، وفق ما جاء في التوصيات الواردة في مجال الأهداف وتنظيمها.

O. المواد الجديدة

أدخلت الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان مواد جديدة (التكنولوجيا، المعلوماتية، اللغة الأجنبية الثانية، الاجتماع والاقتصاد) ودمجت مادتين سابقتين (الفلسفة والدين) في مادة واحدة (الفلسفة والحضارات). وقد أثار الدمج الأخير نقاشاً واسعاً في المجتمع التربوي وفي المجتمع اللبناني عموماً وأدى إلى ضغوط دفعت الوزارة إلى إحياء تعليم مادة الدين في المدارس. وقد كانت للمجتمع التربوي مواقف مختلفة من كل من هذه المواد. في ما يلي نورد موجزاً لها مع اقتراحات الفريق متى كان ذلك ممكنًا:

أ. مادة التكنولوجيا

يقوم منهج المادة على تقديم مجموعة من المعارف والمهارات المستقاة من الفيزياء والأحياء والفنون والأشغال. ورغم أن الهيكلية الجديدة خصصت لها ساعة واحدة أسبوعياً في كل من المرحلتين المتوسطة والثانوية، فإن تعليمها والموقف منها ما زالا مشوشين. وقد غاب أساسًا عن تصوّر هذه المادة بعدها المعرفي التأسيسي.

يعتبر المديرون بنسبة 77.8% أن هذه المادة ضرورية، رغم أن 33.9% منهم قد صرّحوا بأنهم لا يعلّمونها في مدارسهم، وأكثر من نصفهم بقليل اعتبر أنه من الممكن دمجها مع مادة أخرى. المنسقون أيضاً وبنسبة قوية (90.5%) يعتبرون أن هذه المادة ضرورية، ونصفهم اعتبر أنه يمكن دمجها مع مادة أخرى. الطلبة أقل حماساً (64% يعتبرون أنها ضرورية). أما أولياء الأمور فحماسهم يشبه حماس المديرين (79.6% منهم يعتبرونها ضرورية). ومن دلالات الاهتمام بهذه المادة أن نصف المستجوبين تقريباً في جميع هذه الحالات يقترحون أن يبدأ تدريسها في المرحلة الابتدائية. لذلك:

1. ***يعتبر فريق الدراسة أن مادة التقانة (التكنولوجيا) ضرورية.***
2. ***يقترح الفريق وضع توصيف واضح ليس فقط لمحتوى المادة في كافة الصفوف بل أيضًا لكيفية تعليمها ولمواصفات الذين يقومون بتعليمها حتى يمكن تأمينهم ولاسيما في التعليم الرسمي.***

ب. مادة المعلوماتية

أدخلت الهيكلية مادة المعلوماتية للمرة الأولى في مناهج التعليم في لبنان، وخصصت لها ساعة أسبوعية تحت اسم "كومبيوتر" وذلك في المرحلتين المتوسطة والثانوية. يعتبر إدخال هذه المادة متسقاً مع الاتجاه العالمي في التعليم، لكن التطور التقاني السريع لعلم الحاسوب وللإمكانات التي يفتحها في مجال الاتصال والحصول على المعلومة وإتقان معالجتها، يفرض إعادة النظر في النمط الذي أدخلته المناهج الجديدة رغم أهمية النقلة النوعية التي حققتها.

المجتمع التربوي مجمع على ضرورة هذه المادة في التعليم: 100% من المديرين و100% من المنسقين، و91.3% من الطلاب و96.3% من أولياء الأمور. أما السؤال الذي يثير جدلاً حول هذه المادة وغيرها من المواد المستحدثة، فيتعلق بالمرحلة التي يجب أن يبدأ فيها تعليمها، وما إذا كان الخيار الذي اتخذته الهيكلية (متوسط – ثانوي) مناسباً. وقد سأل الفريق أهل المجتمع التربوي عن هذا الأمر، فأفاد 67.9% من المديرين بأنهم يفضلون البدء بتدريسها في الابتدائي، كذلك 69.6% من المنسقين، و69.3% من المعلمين و77.9% من الطلبة، و65.5% من أولياء الأمور.

لذلك يوصي الفريق بما يلي:

1. ***البدء بتعليم مادة الحاسوب في المرحلة الابتدائية، والانتهاء من ذلك في نهاية المرحلة المتوسطة.***
2. ***استخدام الحاسوب بصورة من الصور في رياض الأطفال.***
3. ***اعتماد الحاسوب كأداة تعليمية في كافة المواد على امتداد السلم الدراسي.***
4. ***توفير ما يكفي من أجهزة في المدارس لكي يقوم الطلبة بأعمالهم المدرسية على الحاسوب.***

ج. اللغة الأجنبية الثانية

ساعد تعليم لغة أجنبية منذ الصغر في لبنان على تزويد سكانه برأسمال لغوي لم يتوافر للكثير من البلدان الأخرى. يعتقد فريق الدراسة أن تعليم لغة أجنبية ثانية، المفضي في حالات كثيرة إلى تكوين ثلاثية لغوية لدى اللبنانيين، هو تعزيز للرأسمال اللغوي لأبنائه، وهو رأسمال قابل للاستثمار اقتصادياً فضلاً عن إغنائه لثقافتهم.

والمجتمع التربوي يؤكد بدوره هذا التجديد في الهيكلية: 100% من المديرين يعتقدون أن اللغة الأجنبية الثانية ضرورية، وكذلك الحال بالنسبة إلى 95.8% من المنسقين و 87.5% من الطلبة و93.9% من أولياء الأمور (لم يوجه هذا السؤال إلى المعلمين). علماً بأن 85% من المديرين أفادوا أنهم يعلّمونها في مدارسهم، مقابل 7.1% لا يعلّمونها، والأرجح بسبب النقص في المعلمين. والسؤال المطروح هنا يتعلق بالمرحلة التي ينبغي أن يبدأ فيها تعليم اللغة الأجنبية الثانية. وقد لفتت الأجوبة انتباه الفريق، ذلك أن 66.7% من المنسقين يفضّلون أن يبدأ تدريسها في الابتدائي، وهو نفسه ما يقول به 69.3% من المعلمين، و79.7% من الطلبة، و79.2% من أولياء الأمور. لكن ونظرًا لغياب دراسات حول أوضاع تعليم اللغة الأجنبية الثانية، يوصي الفريق في المرحلة الحاضرة بما يلي:

الاستمرار بتعليم اللغة الأجنبية الثانية، كما هو وارد في المناهج الحالية.

د. الاجتماع والاقتصاد

الاجتماع والاقتصاد مادتان أضافتهما الهيكلية الجديدة للتعليم في المرحلة الثانوية وكرّست لهما معاً ساعتين أسبوعياً في الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي – فرع العلوم، وثلاث ساعات أسبوعياً في الصف الثاني الثانوي – فرع الإنسانيات، وسبع ساعات أسبوعياً في الصف الثالث الثانوي – فرع الاجتماع والاقتصاد.

المجتمع التربوي نفسه يؤيد استحداث هاتين المادتين، ولكن ليس بالإجماع نفسه الذي حصلت عليه مواد التكنولوجيا والمعلوماتية واللغة الأجنبية الثانية: 67.6% من المديرين يوافقون على الإبقاء عليهما، و70.7% من المنسقين، و75.7% من المعلمين، و65% من الطلبة، و69.5% من أولياء الأمور. لكنهم في الوقت نفسه (أي بالأغلبية النسبية) يرفضون أن يبدأ تدريسهما في المرحلة المتوسطة مثلاً: 62.2% من المديرين، و60% من المنسقين، و43.7% من المعلمين و45.5% من الطلبة، و45.3% من أولياء الأمور.

لذلك:

1. ***لا يستطيع الفريق أن يوصي باستمرار اعتماد هاتين المادتين في مرحلة التعليم الثانوي بشكلهما الحاضر.***
2. ***يعتبر الفريق أنه بعد توضيح الهدف من كل من المادتين، وإعادة النظر في بنيتهما الداخلية على ضوء نتائج تحليل مناهج المواد، ووفق ما يتقرر لاحقًا من مساقات، يمكن أن تدخل هذه المادة (كمادة موحدة أو كمادتين منفصلتين) ضمن مناهج هذه المساقات أو المساقات الفرعية.***

هـ. الفلسفة والحضارات

أدخلت الهيكلية الجديدة مادة الفلسفة والحضارات في الصف الثاني الثانوي، بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً في فرع الإنسانيات وبمعدل ساعتين في فرع العلوم، وفي الصف الثالث ثانوي بمعدل تسع ساعات أسبوعياً في فرع الآداب والإنسانيات، وثلاث ساعات في فرع الإجتماع والإقتصاد، وساعتين في كل من الفرعين الباقيين (العلوم العامة وعلوم الحياة).

ربما لم تكن هذه المادة لتثير الجدل الذي أثارته لولا إلغاء حصة الدين من توزيع الدروس الأسبوعي في المرحلتين المتوسطة والثانوية. ورغم أنه تم إحياء تعليم الدين في المناهج بقرار من مجلس الوزراء لاحقاً، فإن الجدل ظل قائماً حول مسألتين أُخريين: الأولى طرحها اختصاصيو الفلسفة، بدعوى أن المادة على هذا النحو تضحي بالفلسفة لحساب طرح غامض هو "الفلسفة والحضارات". والثانية انقسم حولها التربويون على قواعد أخرى تتعلق بلغة (أو لغات) تعليم هذه المادة، والتي انتهى النقاش حولها ظاهراً بإقرار تعليمها بلغتين. إن مناقشة سلامة

استحداث هذه المادة تفرض بالضرورة الدخول في مضمونها، وهذا الدخول ليس من شأن الفريق المكلف بدراسة الهيكلية. يكتفي فريق الهيكلية والأهداف بالقول بأن مادتي الفلسفة وعلم النفس، مثلهما مثل سائر الفروع الإنسانية (اجتماع، اقتصاد، تاريخ، جغرافيا، الخ) لازمتان لطلاب المرحلة الثانوية. أما "الحضارات" (المخصصة للسنة الثانية بفرعيها الأدبي – العلمي) فهي تتشابك إلى حد ما مع التاريخ بسبب اتخاذها البعد التاريخي (ولو أنها تختص بالفكر ومنابعه وبالعلوم). وهذا ما يستدعي السؤال حول إمكان دمج هذه المادة أو جزء منها بمادة التاريخ.

المربون الذين استقصيناهم يتجهون إلى الموافقة على الإبقاء على هذه المادة: 76.7% من المديرين، 48.6% من المنسقين، 62.2% من المعلمين و 47.1% من الأهل. أما الطلبة فهم موزعون بين الموافقة (31%) والتحفظ (20.8%) والدعوة إلى الإلغاء (35.1%). أما حول اعتبارها بديلاً عن التربية الدينية فالنزعة العامة هي إلى عدم الموافقة على هذا الرأي: 57.6% من المديرين، 60% من المنسقين، 67% من المعلمين، 58% من الطلبة، 78.8% من أولياء الأمور، حيث يظهر بوضوح أن أولياء الأمور هم للمرة الأولى الأكثر توافقاً على رفض أمر أحدثته الهيكلية الجديدة. كما يستدل من أجوبة المستقصين أن هناك تشتتاً في الأجوبة تجاه فكرة حصر مادة الفلسفة والحضارات في الصف الثالث ثانوي.

لذلك لا يمكن للفريق أن يوصي باعتماد توجه معيّن الآن، وذلك بانتظار تقييم مضمون مناهج كل مادة على حدة، ووضع التصورات العامة للمناهج ككل.

و. التربية الدينية

يؤيد المديرون قرار مجلس الوزراء بإدراج التربية الدينية في المناهج بنسبة 47.3% (مقابل 36.4% يرفضونه)، والمنسقون بنسبة 59.6% (مقابل 27.7% يرفضونه)، والمعلمون بنسبة 51.1% (مقابل 2.8% يرفضونه)، والطلبة بنسبة 54.2% (مقابل أقل من 20% يرفضونه)، وأولياء الأمور بنسبة65% (مقابل 19.1% يرفضونه). لكن من الملفت أن الطلاب كانوا الأكثر تمسكًا بوحدة الصف وعدم قسمته أثناء ساعات التربية الدينية.

هكذا تبدو التربية الدينية موضوعاً قابلاً باستمرار لاختلاف الرأي مع وضوح تفوق المؤيدين لقرار مجلس الوزراء على المعارضين له. لذلك يوصي الفريق:

بتوسيع النقاش الوطني في موضوع "التربية الدينية" انطلاقًا من نتائج البحث الميداني من جهة، والخبرات المتراكمة في المجتمع المدني من جهة أخرى.

ز. التربية الجنسية

إن ارتفاع النقاش العلني حول تضمين أحد الكتب المدرسية فصلاً عن التربية الجنسية، واتخاذ وزير التربية قراراً بإلغاء هذا الفصل، دفعا الفريق إلى سؤال المجتمع التربوي عن الموضوع

سعياً وراء معرفة نسبة الرافضين لفكرة اعتماد التربية الجنسية كمادة من مواد المنهج. وقد تبين له أن هذا المجتمع منقسم تجاه الموضوع: المديرون محافظون (75% منهم رفضوا الفكرة)، والمنسقون والمعلمون موزعون، لكنهم أقرب إلى المحافظة (الرافضون 48.8% من المنسقين، و42% من المعلمين). وأولياء الأمور والطلاب أقرب إلى تقبل الفكرة (46% من الأولياء يتقبلونها مقابل 31.6% لا يتقبلونها)، و62% من الطلبة مقابل 19%. لكن أغلبية المستجوبين من جميع الفئات (من 50 إلى 75%) يوافقون على إدراج هذه المادة ضمن علوم الحياة. يوصي الفريق:

باعتماد هذه الصيغة (التربية الجنسية جزء من علوم الحياة) المقبولة من المجتمع التربوي والمقبولة علمياً وتربوياً على السواء.

3. طول العام الدراسي

رفعت الهيكلية الجديدة عدد الساعات الأسبوعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية إلى 35، لكن عدم تعليم بعض المواد، أو التغاضي عنها بسبب عدم إدراج هذه المواد في الامتحانات الرسمية، منعا حدوث هذه الزيادة فعلياً. لذلك لم يلحظ اتجاه لدى المجتمع التربوي إزاء كثرة الساعات، وعلى العكس لوحظ تذمر من عدم كفايتها، لأن المواد فصّلت مناهجها على أساس عام دراسي مدته 36 أسبوعاً، بينما هو فعليا أقل من ذلك. والشكوى ظهرت لدى مديري المرحلة المتوسطة أكثر من الابتدائي، وزادت لدى مديري المدارس الثانوية، أي حيث لا يتناسب الوقت المتاح مع متطلبات إنجاز المنهج تمهيداً للمشاركة في الامتحانات الرسمية. علماً بأن هناك عملية تخفيف للمناهج مازالت تُعلن في مطلع كل عام دراسي. يعتقد الفريق أنه يصعب الدفاع عن إبقاء المواد المستحدثة دون زيادة في مدة الدراسة الأسبوعية، وبالتالي اليومية. بل إن الفريق يرى أن إطالة اليوم الدراسي هي ضرورية لممارسة كافة الأنشطة الصفية وغير الصفية فيها ولتخفيف الأعباء عن المنزل في ما يخص الفروض المدرسية.

من ناحية أخرى، لم يتجاوز مدى العام الدراسي خلال السنوات الأخيرة الـ 130 يوماً في المدارس الرسمية (أي 26 أسبوعاً)، وقد قررت وزارة التربية رفع عدد أيام العمل الصفي في المدارس الرسمية إلى 147 يوما خلال العام 2001–2002. وهذا يعني أننا ما زلنا دون الـ 30 أسبوعاً. وهذا المدى ما زال بدوره أقصر من المتوسط المطلوب في التعليم (170 يومًا أو 34 أسبوعًا) والذي توفّره بعض المدارس الخاصة في لبنان وعدد كبير من الدول.

على صعيد آخر، وبسبب الحرب، اعتاد المجتمع المدرسي على تنظيم اليوم الدراسي بشكل متواصل في العدد الأكبر من المدارس اللبنانية. كان لهذا التنظيم أثر مباشر على ضغط ساعات العمل الدراسية وتحييد الحياة المدرسية، في أكثر الأحيان، عن عدد من النشاطات

الثقافية، والحرفية، والرياضية. وفي كثير من البيئات الاجتماعية انعكس ذلك سلباً على التنشئة البيتية. أخيراً، فوّت هذا النظام على المدارس إمكانية الاهتمام بالطلاب ذوي الحاجات الخاصة، وحتى إمكانية تنظيم نشاطات تأهيلية غير عادية.

لذلك يوصي الفريق بـ:

1. تحديد مدة العام الدراسي بـ 34 أسبوعا في كافة المدارس.

2. تنظيم اليوم الدراسي بشكل يسمح بتنويع النشاطات التي يقوم بها المتعلّم في المدرسة، ويفسح المجال لاستيعاب الحاجات التربوية التي تقوم عليها التوصيات الأخرى.

خامسا: خلاصة الاقتراحات والتوصيات

في نهاية ملخّص الدراسة هذا، سنورد تباعاً مجمل الاقتراحات والتوصيات التي يتقدّم بها الفريق، فتسهل هكذا رؤيتها كوحدة متكاملة.

1. الاقتراحات والتوصيات العائدة للهيكلية التعليمية

التوصية الأولى: تحديد التعليم الأساسي

التعليم الأساسي هو مجموعة المعارف (Knowledge)، والأفاهيم (Concepts)، والكفايات (Competences) التي لا بد لكلّ مواطن من أن يكتسبها، حتى يكون قادراً على ممارسة مواطنته بشكل حقيقي وفعّال، وبحيث يسمح التعليم الأساسي لكل متعلّم بالانتقال إلى الحياة المهنية أو الدراسة التخصصية وفق قدراته.

التوصية الثانية: موقع التعليم الأساسي في الهيكلية التعليمية

أن يبقى التعليم الأساسي في لبنان من تسع سنوات يبدأ بسن السادسة (كما جاء في الهيكلية الجديدة)، على أن تظهر الهيكلية بوضوح مفاعيل هذا التنظيم من حيث انتقاء مواد التدريس وتوزيعها واعتماد التقانات التعليمية المناسبة لها، وارتباط التعليم الأساسي منهجيًا، بمرحلة الروضة السابقة له، وبالتعليم التقني أو المرحلة الثانوية اللذين يلحقانه.

التوصية الثالثة: اعتماد إلزامية التعليم

1. أن تعدّل الدولة اللبنانية القانون الذي يحدد مفهوم "التعليم الإلزامي" وأن تُصْدر

المراسيم التنظيمية التي تحدد المسؤولية القانونية المترتبة عليه، وشروط تطبيقه موضحة أهميته بالنسبة للتنمية الاجتماعية في لبنان.

2. أن يكون التعليم الأساسي إلزامياً.

3. أن تخطط الدولة، بالتعاون مع القطاع الخاص، لإيجاد مدارسة متخصصة تهتم برعاية الحالات غير العادية التي يمكن أن تنتج عن تطبيق هذا القانون.

التوصية الرابعة: سن الالتحاق برياض الأطفال

أن يكون الالتحاق برياض الأطفال في عمر الثالثة.

التوصية الخامسة: تنظيم السلّم

1. اعتماد مرحلة رياض أطفال اختيارية تمتد على ثلاث سنوات، تبدأ بسن الثالثة، وتتألّف من روضة أولى، وروضة ثانية، وصف تمهيدي.

2. اعتبار الصف التمهيدي صفاً محضّراً للالتحاق بالصف الأساسي الأول، ويشكلان معاً وحدة منهجية وتربوية. ومن شأن هذا التدبير أن يؤثر إيجابياً في رفع المستوى التأهيلي والثقافي للسكان.

3. اعتماد سلّم تعلمي من خمس عشرة صفاً يغطي ثلاث مراحل هي: مرحلة رياض الأطفال (ثلاث سنوات)، مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي (تسع سنوات) ومرحلة التعليم الثانوي العام أو التقني (ثلاث سنوات).

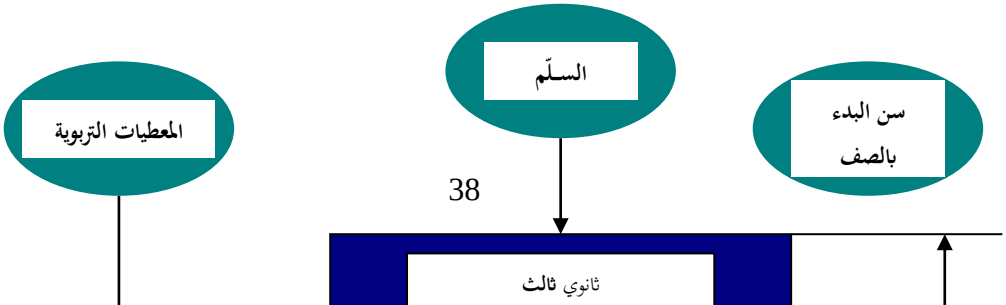
التوصية السادسة: تنظيم المناهج

1. أن يُعتمد نظام مدرسي يقوم على تكامل المقاربات التربوية والنفسنمائية والاجتماعية مع كل تبعات هذا التكامل خصوصاً من حيث الأداء التربوي للجهاز العامل في المؤسسة، والسياسة التقويمية.

2. أن يقسّم التعليم ما قبل الثانوي في السلّم إلى حلقات، كل واحدة منها من سنتين، تحترم الخصوصية التربوية للسن، وتسمح بتعامل مرن مع موضوعي التقويم والمتعلّمين ذوي الحاجات الخاصة.

3. يتم ذلك على مراحل زمنية متعددة:

أولاً، يتم تقسيم رياض الأطفال والصفوف الخمسة الأولى من التعليم الأساسي إلى أربع حلقات (2-2-2-2) بحيث أنه عندما تعدل المناهج يبنى هذا التعديل على التقسيم الجديد.



ثانيًا، وبعد ثلاث سنوات، يتم تعديل المناهج في السنوات الأربع الأخيرة من التعليم الأساسي بحيث تنظّم على حلقتين أيضاً (2 – 2)، وتلغى تدريجياً المدارس المهنية.

ثالثاً، وبعد سنتين، يتم تعديل المناهج في المرحلة الثانوية وفي التعليم التقني، بحيث يمتد كلاهما على ثلاث سنوات، ويطبق السلّم المقترح كاملاً بعد ثماني سنوات.

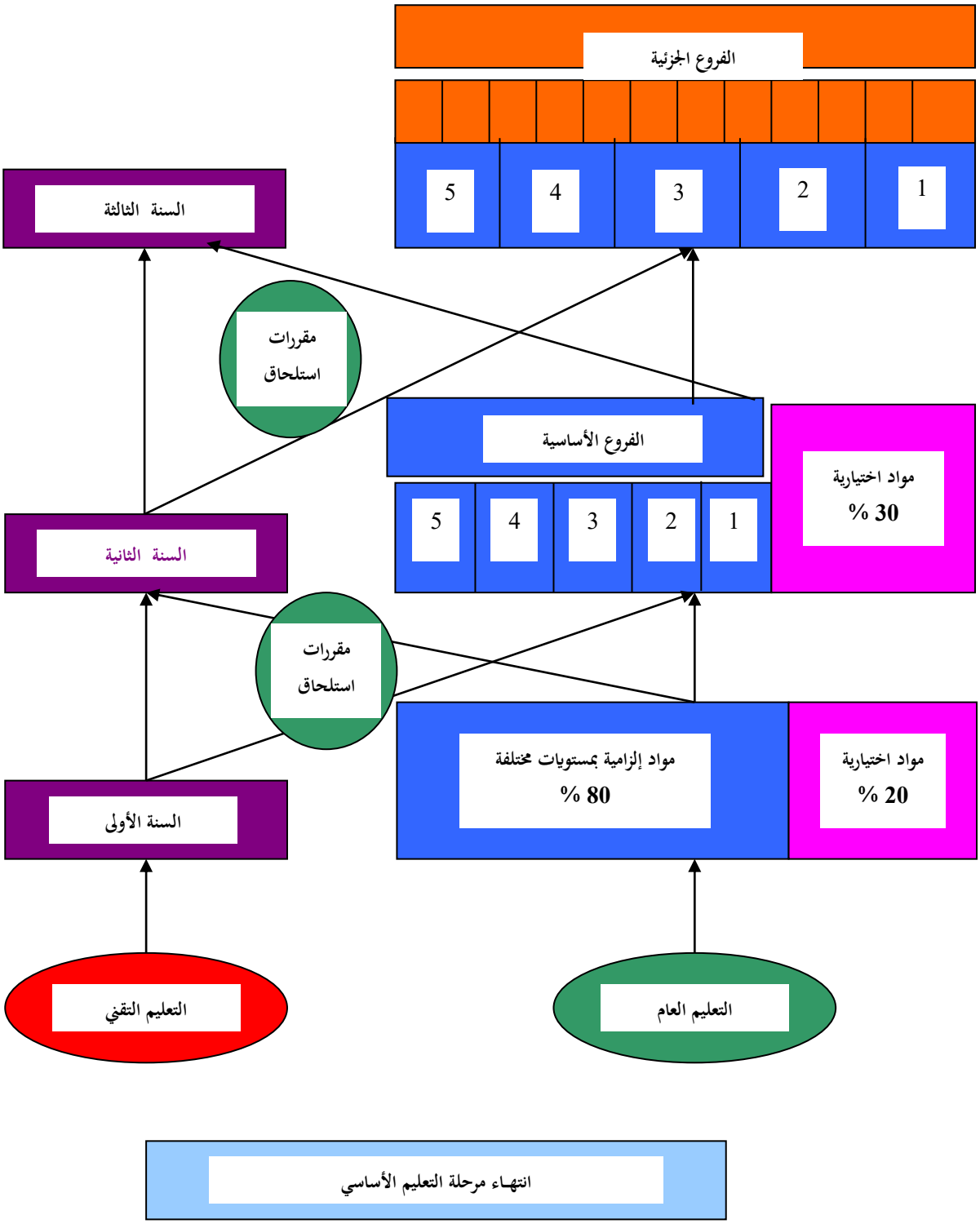
ويبيّن الرسم البياني المرفق أعلاه السلم المقترح.

التوصية السابعة: مستلزمات تنظيم السلّم على أساس حلقات

1. *ترتيب المنهج على أساس اعتماد الحلقة كوحدة نمائية ومنهجية مرنة.*
2. *وضع أسس التقييم التي تسمح بتطبيق هذه الأسس بشكل علمي واضح.*
3. *وضع الأسس لسياسة دمج تدريجي لذوي الحاجات الخاصة في النظام التربوي القائم.*
4. *بدء مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات بإعداد شهادة "الطفولة المبكرة" بحيث يعلّم المتخرجون والمتخرجات منها في صفوف الروضة الثلاثة وفي الصف الأول أساسي، وتتابع منح شهادات "التعليم الابتدائي" التي يعلّم حاملوها من الصف الثاني حتى السابع أساسي، وشهادة "التعليم الثانوي" التي يعلّم حاملوها في الصفين الأساسيين الأخيرين، وفي المرحلة الثانوية.*
5. يمكن تنظيم المدارس داخلياً أو إنشاء مدارس مستقلة انطلاقا من التجزئة التالية: صفا الروضة، تمهيدي + الصفوف 1–2–3، الصفوف 4–5–6–7، الصفوف 8–9–10–11–12. ومن المفترض أن يؤخذ هذا الترتيب بعين الاعتبار عند إعادة تنظيم هيكلية وزارة التربية.

التوصية الثامنة: تنظيم فروع المرحلة الثانوية

1. *أن يبدأ التحضير للاختيار بشكل مبكر وذلك بإدراج مقررات اختيارية في السنتين الأخيرتين من التعليم الأساسي تكون بمثابة مداخل حول التقانة، والحرف، والعلوم التطبيقية.*
2. *أن يعتمد في المرحلة الثانوية نظام تفريع متنوع (فروع وفروع جزئية) يسمح للمتعلّمين باستثمار قدراتهم وتطويرها، كما يأخذ بعين الاعتبار الحاجات التنموية في لبنان.*
3. *أن تتضمّن مناهج الفروع المختلفة مواد إلزامية وأخرى اختيارية.*
4. *أن تكون المواد الإلزامية في الصف الواحد متدرّجة المستويات لتفسح المجال للانتقال المسهّل من فرع إلى آخر.*


الفروع الجزئية
5
4
3
2
1
السنة الثالثة
مقررات استلحاق
الفروع الأساسية
5
4
3
2
1
مواد اختيارية
% 30
السنة الثانية
مقررات استلحاق
مواد إلزامية بمستويات مختلفة
% 80
مواد اختيارية
% 20
السنة الأولى
التعليم التقني
التعليم العام
انتهاء مرحلة التعليم الأساسي

5. أن تركز المواد الاختيارية على المكونات ذات الطابع التقاني تسهيلاً لفتح المساق العام والمساق التقني على بعضهما.

6. نظرًا للوقت الذي يتطلبه الانتقال إلى هذا النظام من حيث تأهيل المدارس وتأهيل الجهاز التعليمي، وتطوير الأداء التربوي على العموم، يقترح الفريق أن يعمل تدريجياً، على مدى ثماني سنوات، على زيادة عدد الفروع والفروع الجزئية (للفرع الواحد).

ويوضح الرسم البياني المرفق أعلاه هذا التصور.

التوصية التاسعة: العلاقة بين المساقين العام والتقني وتنظيمها

1. تبنّي مبدأ انفتاح التعليم العام على التعليم التقني بتضييق الهوة بين "نوعين" من التعليم، باعتماد مناهج مرنة ابتداء من السنتين الأخيرتين من التعليم الأساسي، وذلك بإدخال مواد اختيارية لها طابع تقاني من ضمن ساعات العمل الصفي.

2. اعتماد نهاجة تربوية تثمن التعليم الحرفي والمهني باعتماد المهارات اليدوية وتطبيقاتها كمدخل معرفي منذ سنوات الدراسة الأولى.

3. في مرحلة تجريبية أولى، يمكن أن تمتد على ثلاث سنوات، تشجّع الدولة على إنشاء المدارس الشاملة، التي هي مؤسسات تشتمل على مقررات ودروس واختصاصات مهنية "خفيفة" (أي لا تتطلب معدات تقنية كتلك اللازمة للصناعة).

التوصية العاشرة: الامتحانات الرسمية

الإبقاء على الامتحانين الرسميين في نهاية التعليم الأساسي وفي نهاية المرحلة الثانوية، على أن تؤخذ بعين الاعتبار الأسس الآيلة إلى تنظيمهما بشكل يراعي الاقتراحات الأخرى الواردة في هذه الاستنتاجات.

2. الاقتراحات والتوصيات العائدة لتنظيم الأهداف

التوصية الحادية عشرة: تحديد الأهداف

أ. *الهدف العام: هو هدف جامع للمناهج ككل، يدل على المخرجات المتوقعة من المتعلّم في كل حقل من حقول المعرفة، وفي الوقت عينه على المستوى الذي يتوجه إليه.*

ب. *الهدف الخاص: وهو الهدف الذي يتناول مادة من المواد في نهاية وحدة تعليمية معينة.*

ج. *الهدف التعليمي: وهو الهدف الذي يتناول مادة من المواد في حقل من حقولها وفي فترة عمرية محددة.*

د. *الهدف الإجرائي: وهو هدف يطال مجموعة محددة من ساعات الصف موضحًا*

الوضعيات التي يستند إليها بالارتباط المباشر مع الهدف التعليمي الذي سيؤدّي إليه.

تصاغ الأهداف وفقا للتحديدات السابقة، وتؤخذ بعين الاعتبار المحكات التي تعبّر عن مضامين غائية المناهج.

التوصية الثانية عشرة: آلية وضع الأهداف

1. وضع ورقة وطنية توضح الغائية من المناهج، تأخذ بعين الاعتبار:

أ. توقعات النمو المستقبلي للبلد، على الصعيدين الاقتصادي والبشري،

ب. تنوع اليد العاملة فيه لتكون فعّالة في جو العولمة التي نعايش،

ج. خصوصيته الإقليمية والعالمية من حيث طبيعته وبيئته الاجتماعية وطاقاته الحيّة، حتى تأتي أساليب التربية ومخرجات التعليم متناسبة مع هذه التوجهات.

2. تكليف مجموعة من التربويين وضع ورقة تربوية مرجعية ترتكز على ما جاء في الورقة الأساس من عموميات وتوجهات فتكون المحكّ الأساسي لتطوير المناهج ككل، انطلاقاً من الأهداف، وصولاً إلى المحتوى وإلى تقانات التعليم.

3. اعتماد النظرية المعرفية النمائية كنهاجة مرجعية، والمقاربة النقدية – التجريبية كمنهجية إجرائية، في هذه الورقة، فتصاغ الأهداف وتعتمد تقانات التعليم على أساسهما. على هذه الأسس:

أ. تضع لجنة التربويين (وهي لجنة مشتركة من كافة الاختصاصات) الأهداف العامة.

ب. تكلّف لجنة مشتركة من كل الاختصاصات لكل مرحلة من المراحل المعتمدة (وتكون بمثابة لجان فرعية دائمة) بوضع الأهداف الخاصة والأهداف التعليمية والتوجيهات الأساسية للأهداف الإجرائية، علماً بأن اللجان الفرعية لا يمكن أن تبدأ العمل إلا بعد اجتماعات مشتركة مطوّلة لتأمين التواصل المنهجي والتكامل العمودي.

ج. ترفع اقتراحات اللجان الفرعية إلى لجنة التربويين للموافقة عليها قبل أن تبدأ عملية وضع المحتوى، واعتماد أسس التقويم، وسياسة التدريب.

3. الاقتراحات والتوصيات العائدة لتوزيع المواد

التوصية الثالثة عشرة : الخلفية المعرفية لوضع المواد

1. اعتبار المهارات على اختلافها من لغوية شفهية وحرفية (كأي عمل يدوي منتج) وتواصلية (كاستعمال الحاسوب أو المسرح) وفنية (كالرسم أو الموسيقى) كمداخل

أساسية للعملية التربوية تبنى عليها المواد كافة.

2. اعتبار التأهيل المنطقي المتدرج أساساً ثابتاً لامتلاك المتعلّم القدرات النقدية، وذلك من خلال أنشطة وألعاب ووسائل تربوية متنوعة مرتكزة على أحدث التقانات.

3. تحديد المواد التي من شأنها أن تعطي الكفايات الأساسية والتي تستخدم في امتلاك المعرفة في حقوق مختلفة لاحقًا (خاصة اللغة والرياضيات).

توضع التفاصيل الباقية المتعلّقة بتنظيم الكفايات والأفاهيم وتداخلها والتحضير المتدرّج لها، وفق ما جاء في التوصيات الواردة في مجال الأهداف وتنظيمها.

التوصية الرابعة عشرة: مادة التقانة (التكنولوجيا)

1. يعتبر فريق الدراسة أن مادة التقانة (التكنولوجيا) ضرورية، ومن المفضَّل أن تدخل في الصفوف الابتدائية وأن تستعمل كمدخل معرفي للمواد العلمية، وذلك استنادًا إلى النظرية النفسمعرفية.

2. يقترح الفريق وضع توصيف واضح ليس فقط لمحتوى المادة في كافة الصفوف بل أيضاً لكيفية تعليمها ولمواصفات الذين يقومون بتعليمها حتى يمكن تأمينهم ولاسيما في التعليم الرسمي.

التوصية الخامسة عشرة: مادة المعلوماتية

1. البدء بتعليم مادة الحاسوب في المرحلة الابتدائية، والانتهاء من ذلك في نهاية المرحلة المتوسطة.

2. استخدام الحاسوب بصورة من الصور في رياض الأطفال.

3. اعتماد الحاسوب كأداة تعليمية في كافة المواد على امتداد السلم الدراسي.

4. توفير ما يكفي من أجهزة في المدارس لكي يقوم الطلبة بأعمالهم المدرسية على الحاسوب.

التوصية السادسة عشرة: مادة اللغة الأجنبية الثانية

الاستمرار بتعليم اللغة الأجنبية الثانية، كما هو وارد في المناهج الحالية.

التوصية السابعة عشرة: مادة الاجتماع والاقتصاد

1. لا يستطيع الفريق أن يوصي باستمرار اعتماد هذه المادة في مرحلة التعليم الثانوي بشكلها الحاضر.

2. يعتبر الفريق أنه بعد توضيح الهدف من كل من المادتين، وإعادة النظر في بنيتهما الداخلية على ضوء نتائج تحليل مناهج المواد، ووفق ما يتقرر لاحقًا من مساقات،

يمكن أن تدخل هذه المادة (كمادة موحدة أو كمادتين منفصلتين) ضمن مناهج هذه المساقات أو المساقات الفرعية.

التوصية الثامنة عشرة: مادة الفلسفة والحضارات

لا يمكن للفريق أن يوصي باعتماد توجه معيّن الآن، وذلك بانتظار تقييم مضمون مناهج كل مادة على حدة، ووضع التصورات العامة للمناهج ككل.

التوصية التاسعة: مادة التربية الدينية

توسيع النقاش الوطني في موضوع "التربية الدينية" انطلاقًا من نتائج البحث الميداني من جهة، والخبرات المتراكمة في المجتمع المدني من جهة أخرى.

التوصية العشرون: مادة التربية الجنسية

اعتماد التربية الجنسية كجزء من علوم الحياة، وهذه مقاربة مقبولة من المجتمع التربوي، كما هي مقبولة علمياً وتربوياً على السواء.

التوصية الحادية والعشرون: العام الدراسي وتنظيم أيام العمل فيه

1. *تحديد مدة العام الدراسي بـ 34 أسبوعاً في كافة المدارس.*
2. *تنظيم اليوم الدراسي بشكل يسمح بتنويع النشاطات التي يقوم بها المتعلّم في المدرسة، وتفسح المجال لاستيعاب الحاجات التربوية التي تقوم عليها التوصيات الأخرى.*