الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم

في لبنان

وثيقة الرؤية

إعداد

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

النسخة النهائية

2006/12/20

القسم الأول: الرؤيـة والرسالة

أولاً: الرؤيـة

الرؤية: تعليم متوافر في لبنان على أساس تكافؤ الفرص، جيّد النوعية، يساهم فـي بنـاء مجتمع المعرفة وفي الاندماج الاجتماعي وفي التنمية الاقتصادية.

تعليم متوافر على أساس تكافؤ الفرص

1. تعليم متاح للفئة العمرية 3–5، ويكون التعليم الرسمي في متناول أطفال هذه الفئة العمرية.
2. تعليم أساسي إلزامي حتى عمر 15 سنة، على أن تجعل الدولة التعليم الرسمي في متنـاول الجميع، ويكون قائماً على مبدأ حق كل فرد في الحصول على تعليم جيد. ويـوفّر التعلـيم فرصاً متكافئة في الالتحاق والمتابعة الدراسية والنجاح أمـام الجميـع بمـن فـيهم ذوو الاحتياجات الخاصة.
3. تعليم ثانوي (عام وتقني) يكون متوافراً وبصورة متكافئة، في الالتحاق والمتابعة والنجاح، ويعطي مرتاديه فرص الاختيار بين التخصصات الأكاديمية والمهنيـة وفـرص متابعـة مقررات اختيارية بما يعزّز استقلاليتهم ويساعدهم على تحسين خياراتهم التربوية والمهنية.
4. تعليم عال (بما في ذلك التعليم التقني) يكون متوافراً وبصورة متكافئة ومنظمـاً بصـورة توفر الحراك الأكاديمي بين مؤسساته وقطاعاته ويـؤمن الـدعم للطلبـة ويتكيّـف تبعـاً للمستجدات وحاجات الطلبة.

تعليم جيّد النوعية يساهم في بناء مجتمع المعرفة

5. تعليم ذو نوعية جيّدة في مناهجه ومؤسساته ونواتجه، متوافق مع المقاييس العالميـة ومـع المعايير الوطنية.
6. تعليم موجه نحو تنمية المعارف والمواقـف والمهـارات الخاصـة بمعالجـة المعلومـات والاستخدام المكثّف لتقانة المعلومات والاتصالات.

7. تعليم ينمي ثقافة عامة لدى الأفراد ويزوّدهم بمهارات التفكير النقدي والتفكير الأخلاقي moral reasoning بحيث يصبحون قادرين على العيش والعمل في مجتمع عصري متغيّر وقادرين على التعلم مدى الحياة.

تعليم يساهم في الاندماج الاجتماعي

8. تعليم ينمّي المواطنية في أبعادها الثلاثة: الانتماء الوطني، والمشاركة المدنية، والشراكة الإنسانية.
9. تعليم يساهم في التماسك الاجتماعي ويزود مرتاديه بالمعارف والقيم والمهارات اللازمة للعيش المشترك في مجتمع متنوع.
10. تعليم يساهم في الحراك الاجتماعي، أفقياً ما بين أجزاء المجتمع الجغرافية، وعمودياً ما بين الشرائح الاجتماعية.
11. تعليم يساهم في الإدماج الاجتماعي للمتسربين وللمهمّشين داخل المدرسة، وفي الوقاية من التهميش الاجتماعي.

تعليم يساهم في التنمية الاقتصادية

12. تعليم يساهم في تنمية الرأسمال البشري.
13. تعليم يوفر قوى عاملة ذات كفاءات تلبي حاجات سوق العمل اللبناني كمًا ونوعًا وقادرة على المنافسة في الأسواق المفتوحة للعمالة.

ثانياً: الرسالة

الرسالة: تتولى وزارة التربية والتعليم العالي رعاية الشأن العام في التعليم في قطاعيه الرسمي والخاص وتسيير التعليم الرسمي، بما يضمن توافر الفرص الدراسية وتكافؤها وجودة التعليم وبناء مجتمع المعرفة والاندماج الاجتماعي والتنمية الاقتصادية.

أولاً: تعليم متوافر على أساس تكافؤ الفرص

1. تعليم متاح للفئة العمرية 3-5، ويكون التعليم الرسمي في متناول أطفال هذه الفئة العمرية.

1. بلغ معدل الالتحاق الصافي في مرحلة الروضة لعام 2004-2005 للفئة العمرية 3-5 سنوات 77.7%[1]. ومع ان معدل الالتحاق لفئة الخمس سنوات يبلغ 79.6% إلا انه يتناقص لفئة الأربع سنوات الى 72.2%، ثم إلى 26.6% فقط لفئة الثلاث سنوات. والسبب الرئيسي لهذا التدني الكبير في معدل التحاق أطفال الثلاث سنوات يعود إلى غياب التزام رسمي واضح بإدخال هذه الفئة العمرية في التعليم النظامي، وبالتالي الى افتقار أكثرية الروضات الرسمية الى صف حضانة لأطفال هذا العمر.
2. يستحوذ القطاع الخاص غير المجاني على النسبة الكبرى من عدد التلامذة الإجمالي، اذ تبلغ هذه النسبة 61.9% مقابل 22.7% فقط في القطاع الرسمي و15.4% في القطاع الخاص المجاني[2]. ويتبدّى الفرق بين قطاعات التعليم فيما يتعلق بعمر الثلاث سنوات تحديدا حيث يستحوذ القطاع الخاص غير المجاني على 82% من أطفال عمر الثلاث سنوات، بينما لا تتعدى نسبة مساهمة القطاع الرسمي فيه الـ 5% علماً بأن متوسط عدد تلامذة الصف الواحد في القطاع الرسمي هو 14 تلميذا فقط، مما يشير الى امكان توافر أمكنة لعدد إضافي من الأطفال في مدارس معينة.
3. هناك لا تكافؤ جغرافي في الالتحاق، إذ يبلغ معدل الالتحاق الصافي في جبل لبنان (91.8%)، ثم يتدرج نزولا إلى بيروت (81.9%)، فالبقاع (79.2%)، فالنبطية (71.4%)، فالشمال (68.7%)، ويبلغ أدناه في الجنوب (59%)[3]. وفي حين تظهر أعلى نسب الالتحاق بالمدارس الخاصة غير المجانية في محافظتي بيروت وجبل لبنان (69-81% تقريباً)، فإن أبناء المناطق الأخرى يتوجهون نحو الروضات الرسمية والخاصة المجانية (42-56% تقريباً).
4. أما على صعيد الجنس فان نسبة الإناث والذكور تتقارب في كل من السنوات الثلاث، 3 و4 و 5 وفي قطاعات التعليم الثلاثة، الرسمي والخاص غير المجاني والخاص المجاني.
5. وهناك علاقة بين نوعية رياض الأطفال وفرص الالتحاق بها، ذلك أن [4] مدارس الروضات ذات النوعية الأفضل توجد بمعظمها في مناطق بيروت وجبل لبنان وهي ذات أقساط أكثر ارتفاعاً[5].

6. ورغم مبادرات بعض المدارس الخاصة لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فان معظم المدارس، الخاصة والرسمية، ما زالت تفتقر إلى المستلزمات التربوية الضـــرورية لتربيـــة هؤلاء الأطفال.

1/1 ➢ ما زالت هناك نسبة كبيرة من أطفال الفئة العمرية 3-5 سنوات خارج الروضات، لاسيما الذين هم في سن الثالثة أو من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولا يوفر التعليم الرسمي فرصا كافية للالتحاق بروضات توفر حدا أدنى من النوعية ولاسيما فـــي المناطق الواقعة خارج بيروت وجبل لبنان.

---

2. تعليم أساسي إلزامي حتى عمر 15 سنة، على أن تجعل الدولة التعليم الرسمي في متناول الجميع، ويكون قائماً على مبدأ حق كل فرد في الحصول على تعليم جيد، ويوفر التعليم فرصاً متكافئة في الالتحاق والمتابعة الدراسيّة والنجاح أمام الجميع بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصّة.

أ. الالتحاق

7. يقترب الالتحاق المدرسي في المرحلة الابتدائية من درجة الإشباع، إذ يبلغ معدل الالتحاق الصافي فيها 97% في العام 2004-2005[6]. لكن معدل الالتحاق الصافي ينخفض إلى 68.5% فقط[7] في المرحلة المتوسطة ما عدا قلة من الطلاب ملتحقين بشهادتي الكفاءة والتكميلية المهنية[8]، وهذا ما يؤشّر على حصول تأخر دراسي أو تسرب مدرسي قوي مع نهاية المرحلة الابتدائية.
8. يمتد التعليم الأساسي في لبنان إلى الصف التاسع المقابل لعمر 15 سنة. أما التعليم الإلزامـــي فيتوقف بحسب القانون (رقم 686 تاريخ 1998/3/16) عند عمر 12 سنة. علماً بأن القانون المذكور لم ينفذ أصلاً.
9. ما زال التعليم الخاص هو الموفر الرئيسي للتعليم الأساسي في لبنان. فقد بلغ عدد تلامذة التعليم الأساسي 650.666 تلميذاً في العام الدراسي 2004 – 2005، يستوعب التّعليم الرسمي 37% منهم، مقابل 14% في التعليم الخاص المجاني و49% في التعليم الخاص غير المجاني.
10. الفروق بين الجنسين طفيفة وهي لصالح الإناث. هناك فرق في معدل الالتحاق الصافي بمقدار 4 نقاط مئوية في التعليم الابتدائي (95% للذكور مقابل 99% للإناث)، وبمقدار 9 نقاط مئوية

في المرحلة المتوسطة (55%–64%). أما على مستوى التسجيل في المدارس، وبغض النظر عن العمر، فإن الإناث يشكلن 48% في المرحلة الابتدائية و52.2% في المرحلة المتوسطة[9]. ما يعني أن التأخر والتسرب المدرسيين مع نهاية المرحلة الابتدائية ينطبق على الذكور أكثر مما ينطبق على الإناث. كذلك فإن نسبة الإناث أعلى في التعليم الرسمي (52%) مما في التعليم الخاص (48%)، وتصل إلى أقصاها (58%) في الصف التاسع من التعليم الرسمي.

11. هناك لا تكافؤ جغرافي في معدل الالتحاق الصافي. في المرحلة الابتدائية ينخفض هذا المعدل من 97% كمتوسط إلى ما دون 50% في الشمال والبقاع والجنوب. ما يعني أن هذه المناطق الثلاث أقل توفيراً للفرص الدراسية من المناطق الأخرى. على أن الهوة بين الجنسين تبقى على حالها تقريباً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في جميع المناطق.

2/1 ➢ يكاد الالتحاق بالتعليم الابتدائي في لبنان يصل إلى حد الإشباع (97%)، لكن مع الانتقال إلى المرحلة المتوسطة تنخفض النسبة إلى 68.5%. ويقترن هذا القصور في إتاحة التعليم الأساسي للجميع بالتفاوت بين المناطق الجغرافية، وبالنسبة المنخفضة للمسجلين في التعليم الرسمي (34%).

ب. المتابعة الدراسية

12. شهد لبنان تحسناً قوياً في فرص المتابعة الدراسية خلال العقود الماضية. فمن أصل فوج فرضي من 1000 تلميذ يلتحقون بالصف الأول الابتدائي، هناك 593 طالباً يتسربون قبل نهاية الصف الثالث ثانوي بحسب تقديرات العام 1997–1998، مقابل 810 بحسب تقديرات العام 1972–1973. وقد انخفض التسرب بصورة خاصة في نهاية المرحلة الابتدائية من 21.3% إلى 3.3% بين هذين العامين تباعاً[10].

13. على أن فرص المتابعة الدراسية ما زالت تعاني من عدة ثغرات. أولها التسرب المدرسي، الذي يبدأ منذ الصف الأول ابتدائي، وتتراوح نسبته ما بين 0.5% و3.4% خلال المرحلة الابتدائية، ثم تزيد نسبته في المرحلة المتوسطة إلى 4–5% خلال كل من صفوف هذه المرحلة، حتى تصل إلى 27% مع الصف التاسع. ثانيها، الإعادة التي بلغت نسبتها 10% في المرحلة الابتدائية في العام 2004–2005، ووصلت إلى 17.9% في الصف الرابع ابتدائي، وبلغت نسبتها 13.5% في المرحلة المتوسطة ووصلت إلى 20.3% في الصف السابع[11]. ثالثها، التأخر الدراسي (من هم فوق العمر المقرر لصفهم). ذلك أن النسبة تبلغ 24.2% خلال المرحلة الابتدائية وتصل إلى 41% خلال المرحلة المتوسطة. ويزيد التأخر في صفوف الانتقال من حلقة إلى حلقة: تقفز النسبة من 19% في الصف الثالث إلى 31% في الصف الرابع، ومن 35% في الصف السادس إلى 41% في الصف السابع[12].

14. أحوال الإناث أفضل من أحوال الذكور في المتابعة المدرسية. فنسبة الترفيع عند الإناث تفوق نسبتها عن الذكور في جميع الصفوف. ونسبة انتقال الإناث من المرحلة الابتدائية للمرحلة المتوسطة أعلى، ونسبة تسرب الإناث أقل من نسبة تسرب الذكور[13]، في جميع المناطق اللبنانية.

15. ثمة تفاوت بين المناطق الجغرافية في موضوع المتابعة، حيث تزيد نسب الإعادة والتسرب في الشمال والبقاع والجنوب والنبطية مقارنة ببيروت وجبل لبنان[14].

16. فرص المتابعة المدرسية في التعليم الخاص أفضل مما هي في التعليم الرسمي. ذلك أن نسبة التأخر في المرحلة الابتدائية ترتفع من 24% كمتوسط للقطاعين إلى 41.6% في القطاع الرسمي، وترتفع في المرحلة المتوسطة من 41.1% إلى 61.2%. وفي الصفين الرابع والسابع تصل إلى 52% و61% تباعاً[15]. كذلك ترتفع نسب التسرب والإعادة في التعليم الرسمي أكثر من التعليم الخاص[16].

17. أدت حرب تموز 2006 إلى تدمير حوالي 40 مدرسة تدميراً كلياً وإصابة حوالي 300 مدرسة بأضرار[17]. وقد نجم عن ذلك تأخير للدروس في عدد من المدارس، وإلى انتقال تلاميذ المدارس المدمرة إلى مدارس ومبان أخرى، بعيدة و/أو ذات أوقات قصيرة (نظام الدوامين). كذلك اضطربت الحياة الدراسية للتلاميذ الذين دمّرت منازلهم، أو الذين فقدوا بعض أفراد أسرتهم، أو الأسرة كلها، أو الذين يعيشون مآسي الحرب ونتائجها. إزاء ضخامة هذه المشكلات التي تؤثر جدياً على المتابعة الدراسية لا تتضمن هيكلية وزارة التربية بنية متخصصة للإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي للتلاميذ، ولا تشتمل المدرسة الرسمية على خدمات نفسية للتلاميذ.

3/1 ➢ هناك مشكلات جدية في المتابعة الدراسية، تظهر من خلال ارتفاع معدلات الإعادة والتأخر والتسرب التي تظهر بأقوى حالاتها في الصفين الرابع والسابع. لا فروق بين الجنسين وإذا ما وجدت فروق فتكون لصالح الإناث، لكن هناك فروقاً بين المحافظات، لصالح بيروت وجبل لبنان، وهناك فروق بين القطاعين الرسمي والخاص، لصالح الخاص. ومن المرجّح أن تزيد حرب تموز 2006 مشكلات المتابعة الدراسية في عدد من المناطق.

ج. فرص النجاح في الامتحانات الرسمية

18. ارتفعت فرص النجاح في الامتحانات الرسمية في نهاية التعليم الأساسي (الصف التاسع) خلال السنوات الأخيرة، ولاسيما بعد تطبيق المناهج الجديدة. الفروق بين الجنسين في فرص النجاح

في الامتحانات الرسمية هي لصالح الإناث، والفروق بين المناطق هي لصالح بيروت وجبل لبنان، أما الفروق بين قطاعي التعليم فهي لصالح القطاع الخاص عموماً، مع عدم وجود تجانس داخل القطاع الخاص، كما يستدل ذلك من نتائج امتحانات اللغة الأجنبية[18].

4/1 ➢ هناك فروق في فرص النجاح في الامتحانات الرسمية بين القطاعين الخاص والرسمي.

د. ذوو الاحتياجات الخاصة

19. لا زالت البيئة المدرسية غير مؤهّلة حتى الآن لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك يشمل التسهيلات اللازمة المرتبطة بالأبنية والتجهيزات والوسائل المساعدة كما يشمل التربويين المختصيّن. كما لا يحظى الموهوبون بالرعاية اللازمة في مراحل التعليم الأساسي. وبالرغم من وجود بعض المحاولات الخجولة إلا أنها تفتقر إلى المتابعة والانتشار.

5/1 ➢ لا يوفر النظام التعليمي تدابير كافية للعناية بذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبون والمعوقون) من حيث توفير المستلزمات والموارد التربوية، المادية والبشرية، المطلوبة لتمكينهم من تنمية قدراتهم المتنوعة ودمجهم مع أقرانهم.

3. تعليم ثانوي (عام وتقني) يكون متوافرا وبصورة متكافئة، في الالتحاق والمتابعة والنجاح، ويعطي مرتاديه فرص الاختيار بين التخصصات الأكاديمية والمهنية وفرص متابعة مقررات اختيارية بما يعزز استقلاليتهم ويساعدهم على تحسين خياراتهم التربوية والمهنية.

أ. الالتحاق

20. ان 71% من أبناء الفئة العمرية 15–19 ملتحقون بالتعليم[19]. لكن نصف هؤلاء (52.3%) موجودون في المرحلة الثانوية والباقون موزعون ما بين المرحلة المتوسطة (31.3%) والتعليم العالي (16.5%). وإذا اقتصر التحليل على من هم في سن 15–17 المقابل للمرحلة الثانوية بقطاعيها العام والتقني فيقدر معدل الالتحاق الصافي بحوالي 50%[20]. ويعتبر هذا المعدل منخفضاً مقارنة بالدول المتقدمة.

21. هناك لا تكافؤ بين الجنسين، لصالح الإناث، في معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي، إذ ينخفض معدل التحاق الفئة العمرية 15–19 من 74% لدى الإناث إلى 67% لدى الذكور أي بمعدل 7 نقاط مئوية. وهناك لا تكافؤ جغرافي أيضاً. حيث إن معدل الالتحاق يهبط من 79% في

بيروت إلى حوالي 65% في الجنوب والشمال والبقاع. ويرتفع الفرق بين الجنسين من نقطتين مئويتين في بيروت إلى عشر نقاط مئوية في الشمال والجنوب[21].

22. يبلغ عدد المسجلين في التعليم الثانوي (عام وتقني معاً) 156.891 طالباً وطالبة[22]. يستحوذ القطاع الرسمي على 53% من طلبة التعليم العام وعلى 46% من طلبة التعليم التقني، أي أن نصف الطلاب الثانويين (50.1%) موجودون في التعليم الرسمي.

23. على أن الفرق بين القطاعين الرسمي والخاص يكمن في التباين في الفروع التي يرتادها الطلبة. في التعليم الثانوي العام يحظى طلاب المدارس الخاصة بحظ أوفر في متابعة الفروع العلمية بينما يزيد تسجيل طلاب المدارس الرسمية في الفروع الإنسانية والاجتماع والاقتصاد وتقل حظوظهم في التسجيل في الفروع العلمية، مع فروق كبيرة تتراوح بين 15 و30 نقطة مئوية[23]. أما في التعليم الفني فإن حظ الطالب في ارتياد الاختصاصات الصناعية والزراعية هو أعلى بكثير في التعليم الرسمي مما في التعليم الخاص، بينما تزيد في هذه الأخيرة فرص ارتياد الاختصاصات الخدماتية[24]. كذلك فإن القطاع الخاص يوفر فرصاً أعلى في متابعة برامج تفضي إلى إفادات تتراوح مددها بين ثلاثة أشهر وسنة. ويشكل المسجلون في برامج تفضي إلى إفادات 38% من مجموع طلبة القطاع الخاص مقابل صفر% في القطاع الحكومي.

- **6/1 التعليم الثانوي (العام والتقني) متوافر بصورة مقبولة، إذ يلتحق به نصف السكان من الفئة العمرية 15-17، لكن معدلات الالتحاق فيه ما زالت أقل من معدلات بعض الدول العربية، وأقل من معدلات الدول المتقدمة. اللاتكافؤ في الالتحاق طفيف بين الجنسين، لصالح الإناث، وقوي بين المناطق الجغرافية. والتسجيل في التعليم الرسمي يقارب النصف فقط (53% في التعليم العام و46% في التعليم التقني)، علماً بأن نسبة المسجلين في التعليم الرسمي ترتفع في المناطق مقارنة ببيروت.**

ب. المتابعة الدراسية

24. ألغت الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان امتحانات البكالوريا القسم الأول التي كانت تشكل عقبة كأداء أمام تمكّن الطلبة من إنهاء المرحلة الثانوية. المشكلة في هذه المرحلة تتعلق بالتأخر الدراسي، الناجم عن التحاق متأخر بالمدرسة، أو عن الإعادة في المرحلة السابقة، أو عن الإعادة داخل المرحلة الثانوية، أو عن الإعادة في الصف الثالث منها. في هذا الصف الأخير ترتفع نسبة التأخر إلى أقصاها (42.6%) مقارنة مع الصفين الأول (34%) والثاني (33%).
25. اللاتكافؤ في المتابعة، بمعنى التأخر الدراسي، هو بين الجنسين، لصالح الإناث. وبين القطاعين، لصالح القطاع الخاص (إذ يرتفع معدل التأخر في القطاع الرسمي إلى 48.7% في مجموع المرحلة، وإلى 56.1% في الصف الثالث ثانوي)، وبين التعليم التقني من جهة والتعليم العام من جهة ثانية لصالح التعليم العام.

ج. النجاح في الامتحانات الرسمية

26. تقدر نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية بحوالي 70% من مجموع المشتركين فيها. وهذا ينطبق على التعليم العام والتعليم التقني. تعتبر هذه النسبة مقبولة إجمالاً وإن كانت أقل مما يجب أن تكون.
27. اللاتكافؤ في النجاح في الامتحانات الرسمية له عدة وجوه: 1) ما بين أنواع التعليم، الرسمي والخاص، لصالح الخاص، 2) ما بين الفروع، ترتفع نسب النجاح إلى أعلاها في العلوم العامة، وتنخفض تباعاً نحو علوم الحياة، فالاجتماع والاقتصاد فالانسانيات، 3) ما بين الجنسين، لصالح الإناث في جميع الفروع من دون استثناء، 4) ما بين طلاب اللغة الإنكليزية وطلاب اللغة الفرنسية لصالح اللغة الإنكليزية في جميع الفروع. أما من الناحية الجغرافية والجنس، فليس من دلائل على اللاتكافؤ لا بالنسبة للنجاح عموماً ولا بالنسبة للنجاح في فرع أكثر من الآخر[25].

7/1 ➢ هناك لاتكافؤ بين القطاعين في فرص النجاح في الامتحانات الرسمية الثانوية لصالح القطاع الخاص، مرتبط بارتفاع معدل التأخر في القطاع الرسمي.

د. هيكلية التعليم الثانوي

28. يتفرع التعليم الثانوي إلى مسارين رئيسين منفصلين: التعليم العام والتعليم التقني. وداخل كل من هذين المسارين ثمة فروع أو اختصاصات منفصلة عن بعضها أيضاً، ابتداء من السنة الأولى في التعليم التقني وابتداء من السنة الثانية في التعليم العام. وفي كل فرع أو اختصاص هناك منهج مقرر، يتكون من مواد أو مقررات إلزامية يتابعها جميع الطلبة المسجلين في

الفرع، ويجرون فيها امتحانات مدرسية، ثم يجرون في نهاية السنة الثالثة امتحانات رسمية فيها. هذا النظام الجامد في القطاعين التقني والعام يقوم على اللاتكافؤ لأنه يوحّد التقديمات التربوية تجاه استعدادات متنوعة. فهو لا يعطي الطالب فرصة الاختيار بين مقررات متعددة تتناسب مع استعدادته وميوله، أو بمتابعة مقررات تعويضية (علاجية)، أو مقررات متقدمة. وبما أن هذا النظام لا يعطي الطالب فرصة الاختيار، فهو يحرمه من فرصة ممارسة الاستقلالية في التفكير واتخاذ القرارات بشأن خياراته التربوية والمهنية. أضف إلى ذلك، أن المدارس الثانوية عموماً والرسمية منها بصورة خاصة في قطاعيها العام والتقني تخلو من خدمات إرشادية للطلبة تساعدهم على تحسين خياراتهم التربوية والمهنية.

- **8/1 لا توجد منظومة واحدة للتعليم الثانوي، وما زال هذا التعليم مقسماً إلى مسارات منفصلة، ما بين التعليم العام والتعليم التقني من جهة، وما بين فروع كل من هذين القطاعين من جهة ثانية. وهذه الهيكلية الجامدة تزيد من اللاتكافؤ (في الالتحاق والمتابعة والنجاح) بقدر ما تحرم الطلبة من فرص الاختيار بين المقررات ومتابعة مقررات تعويضية أو متقدمة ومن الحراك الأكاديمي.**

4. تعليم عال (بما في ذلك التعليم التقني) يكون متوافرا وبصورة متكافئة ومنظما بصورة توفر الحراك الأكاديمي بين مؤسساته وقطاعاته ويؤمن الدعم للطلبة ويتكيّف تبعا للمستجدات وحاجات الطلبة.

29. إذا اعتبرنا أن عدد سكان لبنان في العام 2005 هو أربعة ملايين نسمة، فإن معدل طلاب التعليم العالي (بمن فيهم طلاب التعليم التقني) لكل 100 ألف من سكان يكون بمقدار 4143. هذا المعدل هو واحد من أعلى المعدلات في المنطقة العربية. كذلك فإن معدل الالتحاق بالتعليم يبلغ 29.7% للفئة العمرية 20–24 سنة[26]، علماً بأن رُبع هؤلاء ما زالوا موجودين في التعليم ما قبل العالي. لكن هذين المعدلين (نسبة إلى السكان عموماً، ونسبة إلى الفئة العمرية المعنية) يبقيان دون معدلات الالتحاق في الدول المتقدمة (أوروبا وأميركا الشمالية) ودون معدلات بعض الدول المصنعة حديثاً (مثل كوريا الجنوبية).
30. هناك تكافؤ بين الجنسين في ارتياد التعليم العالي، بل إن حصة الإناث اليوم أصبحت أكبر من حصة الذكور (54% مقابل 46%)، لكن اللاتكافؤ الجغرافي ظل قائماً لصالح المركز: يرتفع معدل الالتحاق للفئة العمرية 20–24 إلى 37.6% في بيروت و36.8% في جبل لبنان ثم ينخفض 27–28% في الشمال والجنوب، فإلى 21% في كل من محافظتي البقاع والنبطية.

31. هناك لا تكافؤ جغرافي في الالتحاق ما بين القطاعين الخاص والرسمي. يضم القطاع الخاص 37 مؤسسة تعليم عال بينها 18 جامعة[27]. أما القطاع الرسمي فيقوم على جامعة واحدة (الجامعة اللبنانية). في العام الدراسي 1999–2000 كانت حصة الجامعة اللبنانية 60.3% من مجموع طلاب التعليم العالي. لاحقاً، ومع توسع القطاع الخاص بعد الترخيص لعدد كبير من المعاهد والجامعات في العام 1996، صارت حصة الجامعة اللبنانية تتناقص حتى وصلت إلى 49.5% في العام 2004–2005. لكن ميزة الجامعة اللبنانية في توفير فرص التعليم العالي تكمن في حضورها في المناطق. ذلك أن 43% من طلابها مسجلون في فروع الجامعة في الشمال والبقاع والجنوب[28]، بينما لا نجد من بين المعاهد والجامعات الخاصة إلا جامعة واحدة خارج بيروت وجبل لبنان، في حين أن فروع الجامعات الخاصة الموجودة خارج بيروت وجبل لبنان تضم نسباً ضئيلة جداً من مجموع طلاب كل منها. هذا في المؤسسات الأكاديمية، أما في مؤسسات التعليم المهني والتقني التي تمنح شهادات الامتياز الفني والإجازة، فإنها مركزة في بيروت وضواحيها (56% من طلاب التعليم الرسمي و61% من طلاب التعليم الخاص)[29].

32. هناك لا تكافؤ في الالتحاق ما بين القطاعين الخاص والرسمي من حيث الاختصاصات المتاحة. أكثر طلاب الجامعة اللبنانية مسجلين في العلوم الإنسانية (60.25%) مقابل 20.7% من طلاب القطاع الخاص[30]. في التعليم التقني العالي يتساوى القطاعان الرسمي والخاص من حيث عدد الطلاب في شهادة الامتياز الفني، إلا أن شهادة الإجازة الفنية مركّزة في المعاهد الرسمية. أما من حيث الاختصاصات فإن الاختصاصات الصناعية تتركز في القطاع الرسمي، على غرار التعليم التقني الثانوي.

9/1 ➢ ما زالت الفرص المتوافرة لارتياد التعليم العالي في لبنان أقل مما هو متاح في الدول المتقدمة والمصنعة حديثاً. ورغم أن هناك تكافؤاً بين الجنسين فإن التفاوت ما بين المناطق الجغرافية ما زال قوياً.

33. هناك لا تكافؤ بين القطاعين في المتابعة الدراسية. يلاحظ تضخم في عدد الطلاب المسجلين في السنة الأولى في الجامعة اللبنانية في اختصاصات العلوم الإنسانية، خاصة الحقوق والعلوم السياسية والعلوم الاجتماعية والآداب (57.3% عام 2004/2003). هذه المشكلة لا يعاني منها التعليم الخاص. لذلك يظهر الفرق في فرص المتابعة بين القطاعين من ناحية الخريجين: إذ يتساوى عدد الطلاب المسجلين في القطاعين (49.5%–50.5% للعام 2004–2005)، فإن عدد الخريجين هو أعلى في القطاع الخاص مما في القطاع الرسمي (58.4%–41.6% للعام 2003–2004). ان الفروق تتعلق أيضاً بالنوعية، وهي فروق نسبية، تبعاً للاختصاص

والكلية والجامعة، وحسب ما إذا كانت الكليات مفتوحة (تسجيل) أو اصطفائية (بناء على مباراة). وفي كل الأحوال فإن دراسة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في العام 1997 بينت بعض هذه الفروق[31]، صحيح أن هذه الدراسة قديمة، لكن الدراسات التي ظهرت بعد ذلك أكدت استمرار الأحوال في الجامعة اللبنانية[32].

10/1 ≻ هناك لاتكافؤ في المتابعة الدراسية ما بين الجامعة اللبنانية والقطاع الخاص، وما بين الاختصاصات، ويرتبط اللاتكافؤ بالفروق المتعلقة بالفعالية الداخلية والنوعية بين أنواع التعليم العالي.

34. تقدم مؤسسات التعليم العالي عادة عدة صيغ لدعم الطلاب: 1) تقديم خدمات إرشادية للطلاب الراغبين في التقدم إلى الجامعة، تتعلق بما يتوافر فيها، وبمعلومات عن امتحانات الدخول وغيرها. 2) تقديم مساعدات مالية أو منح دراسية إلى نسبة من الملتحقين، وبنسب تصل في حالات قليلة إلى 100%، 3) تقديم مقررات إسنادية وتعويضية في أمور أساسية كاللغات والحاسوب، يقصد بها رفع مستوى الطلبة في الميادين المعنية، 4) تخصيص مرشد لكل مجموعة من الطلبة يساعدهم على تحسين خياراتهم الدراسية، 5) توفير مكتب معلومات وعلاقات تتعلق بسوق العمل. قد نجد هذه الخدمات أو بعضها في هذه الجامعة أو تلك، وقد نجد غيرها، لكن إجمالاً تغيب أنظمة الدعم المتكاملة عن الجامعة اللبنانية وعن كثير من الجامعات الخاصة.

11/1 ≻ يفتقد التعليم العالي عموماً، في ما خلا بعض الاستثناءات، القدرة والجهوزية على تقديم خدمات دعم للطلاب تحسّن فرص التحاقهم، وتساعدهم على تغطية تكاليف دراستهم وتحسن فرص متابعتهم الدراسية، وتحسن من خياراتهم المتعلقة بالمقررات والاختصاصات.

35. الحراك الأكاديمي عبر التعليم العالي في لبنان محدود. وهناك أسباب عدة للانقطاع الأكاديمي ما بين مؤسساته. أولها، التنوع الثقافي بالمعنى اللغوي: فهناك جامعات فرنكوفونية، وأخرى انكلوفونية، وغيرها عربية. أما الجامعة اللبنانية فقد انطلقت فرنكوفونية في معظمها، ثم جرى تعريب الكثير من مناهجها الإنسانية في الستينيات، وهي اليوم تعود في عدد من الفروع إلى اللغة الفرنسية (والإنكليزية أحياناً). وثاني هذه الأسباب، التعدد في النظم (المناهج، ونظم الامتحانات وتسمية المقررات وتوصيفها). وهذا التعدد ناجم أيضاً عن الخلفية الثقافية (الفرنكوفونية والانكلوفونية) لكنه اتخذ لاحقاً أشكالاً متنوعة: فرنكوفونية وانكلوفونية وعربية/مصرية وإسلامية ولبنانية وخليطا. والجامعة اللبنانية هي أكثر الجامعات لا تجانساً لجهة هذه الأنظمة، ما بين الكليات والفروع، والأكثر افتقاداً لشخصية أكاديمية معينة[33]. لكن

الواقعة الإجمالية هي هذا الخليط غير المتجانس وغير المتصل من الأنظمة والذي ينجم عنه انخفاض في فرص الحراك الأكاديمي داخل التعليم العالي. في السنوات الأخيرة قامت جامعة القديس يوسف بالتحول نحو نظام LMD الأوروبي الذي يجعل تنظيمها أكثر اقتراباً من التنظيم الانكلوسكسوني. وبدأت الجامعة اللبنانية شيئاً مماثلاً، ولم تنجزه بعد. وبالتالي لم تفضِ الجهود المبذولة حتى الآن بتحسين جدّي في فرص الحراك الأكاديمي.

36. كذلك فإن التعليم التقني العالي، ما بعد الثانوي، بشهاداته المختلفة (الامتياز الفني، الإجازة، الخ) وبشهاداته يتبع تنظيماً مستقلاً أكاديمياً وفي مرجعيته الإدارية عن التعليم العالي (المديرية العامة للتعليم المهني والتقني). وفي هذا التعليم توضع المناهج وتجري الامتحانات بصورة مركزية على غرار ما يجري في المرحلة الثانوية. كل ذلك يضع حاجزاً سميكاً ما بين مؤسسات التعليم المهني والتقني من جهة والجامعات والمعاهد الجامعية من جهة أخرى.

12/1 ➢ لا توجد في لبنان منظومة واحدة للتعليم العالي، يجري فيها تعريف المناهج والشهادات والمقررات بصورة متفق عليها، بما يسمح بالحراك الأكاديمي ما بين مؤسسات التعليم العالي.

ثانياً: تعليم جيّد النوعية يساهم في بناء مجتمع المعرفة

5. تعليم ذو نوعية جيّدة في مناهجه ومؤسساته ونواتجه، متوافق مع المقاييس العالمية ومع المعايير الوطنية.

أ. مرحلة الروضة

1. أدت الهيكلية الجديدة للتعليم العام إلى حدوث مشكلتين في ما يخص نوعية التعليم في مرحلة الروضة: أولاً، بناء مناهج الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي على أساس أن التلميذ يمكنه ارتياد الصف الأول ابتدائي من دون المرور بمرحلة الروضة، ما أدى إلى انقطاع بين مناهج الروضة والتعليم الأساسي، ثانياً، عدم لحظ صف في هذه المرحلة للفئة العمرية 3–4، رغم أهمية بدء التعليم المبكر، ثم إضافة هذا الصف بقرار وزاري من دون وضع منهج خاص له، ما سبب بلبلة في المدارس.
2. يتميز المنهج الجديد للروضة بالعديد من المواصفات الجيدة، منها اعتماده على الأنشطة كطريقة تعلم، واعتماده مبدأ المحور والوحدة التعلمية. ولكنه بمقابل ذلك يعاني من مشكلات تتعلق بتعلم القراءة والكتابة واللغة الأجنبية والرياضيات والنشاط الحسي الحركي والتكنولوجيا[34] وتشوش مصطلح اللغة الأم وعمومية المنهج[35]. وفي الواقع، إذ تلتزم جميع الروضات الرسمية بالمنهج الرسمي فإن معظم المدارس الخاصة المجانية وغير المجانية تلتزم به جزئياً[36].
3. لا تتجاوز نسبة المعلمات المتخصصات (إعداد جامعي أو مهني) اللواتي يعلمن في مرحلة الروضة 30.6% من مجموع معلمات هذه المرحلة. هذا مع العلم بأنه ابتداء من العام 2002 أصبح لا يجوز قانوناً "التعيين أو التعاقد لوظيفة مدرس إلا من بين حملة الإجازة التعليمية أو الإجازة الجامعية المعترف بها"[37]. لكن هذا القانون لا ينص صراحة على أن تكون هذه الإجازة متخصصة في التعليم الابتدائي أو في رياض الأطفال.
4. في معظم الأحيان تكون الروضات ملحقة بمباني التعليم العام. وتكون الملاعب مشتركة ما بين جميع التلاميذ على اختلاف أعمارهم. أما من حيث الوسائل التربوية فالمدارس الخاصة غير المجانية هي الأكثر استخداماً للوسائل المتطورة، في حين تستخدم المدارس الرسمية بنسبة عالية المواد الأقل تقنية والأقل كلفة وتلك التي يمكن للمعلمة صنعها، وتأتي المدارس الخاصة المجانية في الوسط بين الاثنتين من حيث نوعية الوسائل التربوية ومدى استخدامها[38].

5. لا يتوافق المناخ المدرسي في العديد من المدارس مع التوجهات الحديثة في التعليم في مرحلة الروضة. وللمثال نذكر تدني نسبة استخدام الألعاب التربوية في الروضات لاسيما بين المدارس الرسمية والخاصة المجانية في المناطق الأبعد عن العاصمة وذات القسط المتدني[39]. أما علاقة المدرسة بالأهل فما زالت، خصوصاً الرسمية ثم الخاصة المجانية، بعيدة عن المستوى المطلوب[40].
6. أنشئت في السبعينات وحدة الروضة ولكن لا يوجد الآن في هيكلية وزارة التربية مصلحة خاصة أو إدارة خاصة بالروضات، كما أنه لا وجود لاختصاص جامعي متعلق بإدارة الروضات. وفي العموم يقوم بإدارة مؤسسات الروضة إما مديرو المدارس الابتدائية التي تضم الروضات أو معلمو روضات يكلفون بالإدارة ويكونون في معظم الحالات غير مختصين.

1/2 ➢ يشكو التعليم في مرحلة الروضة من نقاط ضعف تتمثل في: 1) عدم اتساق مناهج الروضة مع مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، 2) ظهور مشكلات في تطبيق منهج الروضة، 3) تدني نسبة المعلمين حملة الشهادات المناسبة للتعليم في هذه المرحلة، 4) عدم ملاءمة المباني والوسائل التربوية في الكثير من الأحيان، 5) عدم توافق المناخ المدرسي مع التوجهات الحديثة في التعليم في مرحلة الروضة، 6) عدم كفاية الإدارة على مستوى المدرسة والإدارة المركزية. وتزداد نقاط الضعف هذه في الروضات الرسمية والخاصة المجانية.

ب. التعليم العام

7. إن العملية الأخيرة لتطوير المناهج في لبنان كانت عملية غير مسبوقة من حيث منهجيتها وشمولها للمراحل ولعناصر المناهج، غير أنها بقيت عملية ظرفية بمعنى أنها اعتمدت على الظروف والأشخاص الذين قادوا هذه العملية. فهي لم تبن على وثائق مرجعية إرشادية ضرورية لتوجيه صناعة المناهج وتأليف الكتب المدرسية وتأمين التناسق فيها، وضرورية للاستعمال في عمليات التطوير اللاحقة. ولم يقم بصناعة المناهج وتأليف الكتب المدرسية أشخاص معدون لهذه الغرض. ولم ينتج عن العملية دينامية مستقرة لمتابعة المناهج وتقييمها بصورة مستمرة.
8. مع أن إشراك المجتمع التربوي عبر لجان المناهج كان أوسع من السابق، فإن هذه الشراكة لم تكن كافية ولم تشمل كافة الفئات المستفيدة (كالمعلمين والتلاميذ والأهل).
9. إن إصدار المناهج بصورة مفصلة بمرسوم قلّل من مرونتها وقدرتها على التكيّف وفقاً لحاجات المدارس والاستجابة للمستجدات.

10. لا يوجد نظام لرصد تطبيق المناهج، وتقديم تغذية راجعة من أجل تطويرها. وما يقوم به جهاز الإرشاد التربوي يركّز على زيارة المدارس التي أظهرت نتائج ضعيفة في الامتحانات الرسمية. وما تقوم به المفتشية العامة التربوية يتركّز على مراقبة مدى التزام المعلمين بما هو مقرر إدارياً أو في المناهج.

11. لم تستفد الوزارة من أعمال التقييم التي جرت للمناهج الجديدة[41]. كما لم تستفد من محاولات التجديد التي تمت برعاية جهات دولية. فقد وُضع منهج للتربية الشمولية لصفوف الحلقة الأولى بين العامين 1999 و2000[42]، على أساس مبدأ التكامل، وتم تأليف الكتب وتدريب عدد من المعلمين وتطبيق المنهج في عدد من المدارس على سبيل التجربة، كما جرى تقييم هذا المنهج الجديد ووضعت توصيات حوله[43]. ولكن حتى العام 2006 لم يحدث شيء يؤكد اعتماد هذا المنهج أو تعديله أو التخلي عنه.

2/2 ➢ لم تؤدِ عملية التطوير الأخيرة للمناهج إلى دينامية مستمرة لتطوير المناهج. واتصفت هذه العملية بنقاط الضعف التالية: 1) عدم كفاية الشراكة بين الفئات المستفيدة من المناهج، 2) إصدار تفاصيل المناهج بمراسيم وزارية مما حدّ من مرونتها وقدرتها على التكيف وحاجات المدارس والاستجابة للمستجدات، 3) عدم إصدار وثائق إرشادية مرجعية لتطوير مكونات المنهج، 4) عدم استفادة الوزارة من أعمال التقييم التي جرت للمناهج ومن التجارب التجديدية.

12. شكلت المناهج التعليمية التي صدرت في العام 1997 نقلة نوعية بالمقارنة مع المناهج السابقة، ولاسيما من حيث: 1) بناؤها انطلاقاً من الأهداف، 2) اشتمالها على مواد جديدة، 3) تحديث المعارف، 4) اعتماد الطرائق الناشطة. لكن الدراسات[44] أظهرت وجود عدة نقاط ضعف في نوعيتها، منها: 1) ضعف التناسق الداخلي الشكلي للمناهج، إذ تختلف المواد التعليمية عن بعضها البعض من حيث كيفية تنظيمها، وطريقة صياغة أهدافها العامة والخاصة، وتنظيم جداول تدرج المحتوى، 2) انخفاض درجة التوافق بين الأهداف العامة للمناهج وأهداف المراحل والأهداف العامة والخاصة للمواد ومحتوى المواد، 3) ضعف في توفير المدى والتتابع بصورة مناسبة للمادة والوقت المتاح وعملية التعلم، 4) مشكلات في نوعية المحتوى، لجهة الصلاحية والملاءمة، 5) مشكلات في الصياغة تتعلق بالدقة في استعمال المصطلحات وفي الترجمة (ما بين النسخ العربية والفرنسية والإنكليزية للمنهج).

13. بيّنت عملية تقييم مناهج المواد أن هناك مجموعة منها تعاني من مشكلات جوهرية في تصميمها (اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة والحضارات، الموسيقى، التربية الرياضية) وأن هناك مجموعة أخرى تعاني من مشكلات جزئية (اللغة الإنكليزية الأولى،

الرياضيات، الفيزياء، علوم الحياة، الكيمياء، التربية الوطنية والتنشئة المدنية، المعلوماتية، التكنولوجيا، الفنون التشكيلية، المسرح). والباقي يعاني من مشكلات ثانوية[45].

14. كذلك هناك ضعف في أهداف المناهج ومحتواها من حيث ضيق نطاق بعض المواد وكثافة المحتوى بالنسبة إلى الوقت بسبب فرضية غير واقعية قوامها أن السنة الدراسية تتألف من 36 أسبوعاً.
15. ان السماح بتعليم الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية في المرحلتين المتوسطة والثانوية موروث من المناهج القديمة. وجاءت المناهج الجديدة لتؤكده وتعممه على المرحلة الابتدائية. وينتج عن واقع استخدام اللغة الأجنبية كلغة تعليم في الرياضيات والعلوم مشاكل تؤثر سلباً على التعلم في هاتين المادتين[46].
16. اعتمد نظام تقييم جديد في المناهج الجديدة. لكن هذا النظام عانى في تصميمه وتطبيقه من عدة مشكلات: 1) اعتماد نظام تقييم قائم على الكفايات بعد أربع سنوات من بدء تطبيق المناهج القائمة على أساس الأهداف، والتي تختلف في طبيعتها عن الكفايات، 2) هناك ثغرات في النظام الجديد (أسس التقييم ومبادئه)، وفي الأدوات التي وضعت له، 3) لم يجر تدريب المعلمين بصورة كافية على النظام الجديد. الأمر الذي حوّل عملية التقييم أحياناً إلى عملية حسابية، بدلاً من أن يستفاد منه لتقييم أداء الطلبة وتحسين العملية التعليمية، 4) عدم توفير مستلزمات تطبيق النظام الجديد من موارد تربوية وتجهيزات[47]. وكل ذلك أدى إلى التشويش والضياع بين المعلمين.

3/2 ➢ يوجد خلل في المناهج القائمة حالياً يتمثل في عدم التوافق بين الأهداف العامة والخاصة وأهداف المراحل وفي ضيق نطاق المواد وكثافة المحتوى وعدم اتساق بين أهداف المناهج ونظام التقييم ومشاكل عائدة إلى تعليم الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية.

17. إن ضعف التنسيق وعدم وجود شروط مرجعية متفق عليها لتأليف الكتب المدرسية[48] أفرز سلبيات أهمها: 1) كثافة المحتوى على حساب المهارات والمواقف وصلاحية التقييم، 2) التفاوت في النوعية ما بين الصفوف وما بين المواد التعليمية (أدنى المستويات لوحظت في اللغات ولاسيما في اللغة العربية)، 3) وجود تنميط جنسي وتنميط للشخصيات والفئات الاجتماعية–المهنية، وبخاصة في اللغة العربية.
18. بينت التجربة أن اضطلاع المركز التربوي للبحوث والإنماء بتأليف الكتب المدرسية وطباعتها وتوزيعها يساهم في تأمين الكتاب المدرسي الوطني للجميع، لكن هذه التجربة بيّنت مشكلات تتعلق بـــ: 1) عدم وجود مرجعية مستقلة تعمل على تطوير معايير الكتاب المدرسي وعلى

الرقابة على الكتب المدرسي استناداً إلى هذه المعايير، 2) جمود الكتاب المدرسي، وصعوبة تطويره، وإعادة طباعته تكراراً.

4/2 ➢ إن خطوة إعداد الكتب المدرسية لجميع المراحل يساهم في تأمين الكتاب المدرسي الوطني للجميع، غير أن جودة الكتب المدرسية تعاني من: 1) عدم وجود مرجعية مستقلة لتطوير الكتب المدرسية، والرقابة عليها بناء على معايير محددة مسبقاً، و2) جمود الكتاب المدرسي.

19. جرى تخفيض الشروط الأكاديمية في تعيين الأساتذة الثانويين ما ترك آثاراً سلبية على نوعية التعليم الثانوي الرسمي. قبل العام 1979 كان أساتذة التعليم الثانوي الرسمي يعينون على أساس حيازة شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي. وهناك اتفاق على أن ما خرجته كلية التربية في تلك الفترة كان عاملاً أساسياً من عوامل نهضة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان. في العام 1979 وضع نظام جديد للكفاءة في التعليم الثانوي. وفي العام 1996 قررت الوزارة أن تعين أساتذة ثانويين من بين المتعاقدين بناء على "دورة إعداد" لمدة سنة وليس على أساس نيل شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي، والتعاقد يتم بصورة استنسابية مع الأساتذة في المدارس. وقد تم تعيين حوالي 4 آلاف أستاذ ثانوي حتى الآن بهذه الطريقة.
20. حصل تراجع أيضاً في شروط اختيار المعلمين في مراحل التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والمتوسط. حتى العام 1985 كان تعيين المعلمين الابتدائيين يتم على أساس التخرج من دور المعلمين والمعلمات. استناداً إلى المرسوم رقم 2636 تاريخ 1985/8/22 عين حوالي 4500 معلم ابتدائي، من المتعاقدين، بعد إجراء دورات تدريبية لهم. ومنذ ذلك التاريخ، بدأت ممارسة جديدة في توفير معلمين على أساس التعاقد، جنباً إلى جنب مع تخريج معلمين من دور المعلمين حيث تم تخريج 3675 معلماً بين العامين 1994 و2002[49]. ثم صدر القانون رقم 442 تاريخ 2002/7/29 الذي شرَّع تعيين المعلمين الابتدائيين في لبنان من بين حملة الإجازة. لكن "هذا القانون لا يتضمن أي توضيح حول الإعداد التربوي في هذه الإجازة. لذلك اقتصر الأمر منذ ذلك التاريخ على التعاقد مع المجازين وبصورة استنسابية.
21. أدت السياسات والتدابير المعتمدة خلال العقود الأخيرة إلى خفض كفاءة الهيئة التعليمية العاملة في المدارس. فقد زاد عدد المتعاقدين في التعليم الرسمي، من ستة آلاف عام 1993-1994 إلى 11 ألفاً عام 2004-2005، من 21% إلى 27%، وارتفع عدد المعينين في الملاك غير الحائزين على شهادات تربوية إلى أكثر من 9 آلاف معلم ابتدائي وثانوي (ثلث المعينين في الملاك). علماً بأن حملة الشهادات الثانوية وما دون تبلغ نسبتهم 33% من المعلمين في

المدارس الرسمية و82% في المدارس الخاصة المجانية، و50% في المدارس الخاصة غير المجانية[50].

22. ترافق التوسع في التعاقد الاستنسابي في المدارس الرسمية الابتدائية والثانوية، مع تخفيض فعلي في ساعات الدوام لمعلمين بالملاك، من أجل توفير نصاب للمتعاقدين. وقد أدى ذلك إلى ظاهرتين متلازمتين: عدوى قلة العمل في المدرسة، والنزعة إلى ممارسة المزيد من الأعمال وقضاء المزيد من الوقت خارج المدرسة. وقد انتشر عدم التقيّد بالأنظمة المرعية المتعلقة بالدوام وعدم التفرغ في المدرسة بسبب ضعف إجراءات التقييم والمحاسبة.

23. إثر إصدار المناهج التعليمية الجديدة قامت وزارة التربية والتعليم العالي بعمليات تدريب واسعة النطاق شملت جميع المعلمين الرسميين وشرائح واسعة من معلمي القطاع الخاص. لكن هذا التدريب تمّ لمرة واحدة واقتصر على تعريف المعلمين على المناهج الجديدة. وقد بينت الدراسة التقييمية التي أجريت حول التدريب أن هناك مشكلات تتعلق بخطة التدريب وتنظيمه والمواد التدريبية ومؤهلات المدربين وأساليب التدريب والتقييم وكيفية اختبار المتدربين وتوزيعهم[51]. وفي العام 2000 تم تحضير مشروع للتدريب المستمر للمعلمين والمديرين[52] يهدف إلى:

أ) تكوين مجموعة من المدربين "الأفراد–المصادر (Personnes-Resources)" يكلفون بتدريب المعلمين المستمر.

ب) دعم دور المعلمين الستة الأساسية في المناطق ومن ثم تدريجاً دور المعلمين المحلية ليس فقط من أجل تحويلها إلى مراكز للتدريب المستمر بل من أجل جعلها مراكز مصادر تعلّم.

ج) إنشاء شبكة معلومات وتوثيق ومهارات تعتمد على التكنولوجيات الجديدة وبالأخص على الانترنت.

د) وضع آليات تقويم للحاجات والآثار على الممارسات الصفية.

وقد بدأ تنفيذ هذا المشروع فعلياً في العام الدراسي 2004–2005 في دور المعلمين الستة في المحافظات من خلال خطة عمل مناطقية يعدها ويشرف عليها مكتب الإعداد والتدريب في المركز التربوي للبحوث والإنماء[53]. ويشتمل هذا المشروع على تدريب 300 مدرب وتوفير دورات تدريبية لحوالي 20.000 معلم.

24. لا يوجد أي ضوابط لممارسة مهنة التعليم في لبنان عدا شرط حيازة الإجازة التعليمية للتدريس في المدارس الرسمية. وتقوم لجنة المعادلات بإعطاء معادلات الشهادات الجامعية بالإجازة التعليمية سنداً إلى الشروط المعمول بها. أما ممارسة التعليم في المدارس الخاصة فلا تخضع لضوابط مهنية كافية.

5/2 ➢ يواجه التعليم الابتدائي الرسمي مشكلات جدية في مؤهلات معلميه لجهة: 1) النسبة العالية لحملة الشهادات الثانوية وما دون، 2) التعاقد الاستنسابي مع معلمين حملة الإجازات، ومن دون إعداد تربوي. ويواجه التعليم الثانوي الرسمي أيضاً مشكلات جدية في مؤهلات معلميه لجهة: 1) التعاقد الاستنسابي مع معلمين حملة الإجازات ومن دون إعداد تربوي، 2) تعيين الأساتذة الثانويين بناء على التعاقد الاستنسابي وعلى دورة "إعداد تربوي" قصيرة. أما من حيث التدريب فهناك مشروع واسع النطاق بدأ تنفيذه في العام 2005/2004 لتدريب المعلمين الابتدائيين والثانويين في القطاع الرسمي.

25. ان مشكلة الأبنية المدرسية وكفايتها وملاءمتها من حيث موقعها في المدارس الرسمية مشكلة مزمنة في لبنان. والخريطة المدرسية مشروع بدأ التفكير فيه منذ عقود وحتى الآن لم ير النور كنظام توجيهي لاختيار مواقع المدارس استناداً إلى معايير واضحة تخدم أهداف التعليم الرسمي ودوره في لبنان. ان ثلث المدارس يشمل مباني مستأجرة ولا تتوفر فيها شروط البناء المدرسي. وخمسها يحتاج إلى إصلاح وترميم[54]. وقد زادت حرب تموز 2006 من المشكلات القائمة مع تدمير عدد من المدارس (40 مدرسة) وإلحاق الأضرار بعدد آخر (300 مدرسة)[55]. ولا بد أن يؤثر ذلك على نوعية التعليم في عدد من المناطق على المدى القريب، لكن المهم، على المدى البعيد، معرفة ما إذا كانت أعمال التدمير هذه سوف تسرّع بإنجاز خريطة مدرسية ملائمة.

26. هناك ضعف في الموارد المادية التربوية في المدارس الرسمية في لبنان (المختبرات، المكتبات، المشاغل، الكمبيوتر)[56]. وفي حال وجود الموارد المادية التربوية في المدارس الرسمية، فهي لا توظف بشكل فعّال في التعليم لأسباب عائدة إلى إدارات المدارس وعدم وجود الموظفين الفنيين وعدم الاهتمام بما لا يقيّم في الامتحانات المدرسية والرسمية.

6/2 ➢ تواجه المدارس الرسمية مشكلات في الأبنية والتجهيزات التربوية من حيث توافرها وملاءمتها وجودتها وحسن توظيفها في التعليم.

27. يتوافر قليل من المعطيات عن البيئة التعليمية (التدريس الصفي) في المدارس (الرسمية والخاصة) والقليل المتوافر من الأبحاث[57] يشير إلى أساليب تقليدية في المدارس الرسمية والخاصة في مادتي العلوم والرياضيات وغياب للتعليم الناشط المرتكز إلى التلميذ والذي اقترحته المناهج الجديدة. والمعطيات المتوافرة حول المناخ المدرسي في لبنان هي من الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات سنة 2003 والتي تشير إلى أن لبنان هو ما قبل الأخير

بين 8 بلدان من الأسفل في تصور المعلمين لصحة المناخ المدرسي والذي يشمل العلاقات بين الطلاب والمعلمين والإدارة والأهل[58].

28. كشفت حرب تموز 2006 وتداعياتها عن نقص في الأنظمة والموارد البشرية اللازمة للاهتمام بالطلبة والمعلمين الذين تعرضوا لأهوال الحرب المتعددة، ان من حيث وجود أطر مختصة في الوزارة، أو من حيث وجود مختصين بالإرشاد والتوجيه في المدارس، أو من حيث أهلية المعلمين في فهم سلوك الطلبة وكشف العوارض النفسية لديهم وإحالتها إلى المختصين. وقد نظمت برامج متنوعة لهذا الغرض دون أن يجمع هذه الجهود إطار واضح أو تقدير لفعاليتها.

7/2 ➢ تعاني البيئة المدرسية في المدارس الرسمية والخاصة من غلبة أساليب التعليم التي محورها المعلم وغياب شبه كامل لأساليب التعليم الناشط ومن خلل في المناخ المدرسي يتمثل في ضعف العلاقات بين الطلبة والمعلمين والإدارة والأهل.

29. تعاني الإدارة في المدارس الرسمية من ضعف مزمن يتمثل: 1) في الصلاحيات المحدودة لمدير المدرسة، 2) في شروط تعيين المدير المقررة في الأنظمة المرعية الإجراء والتي لا تشمل حيازة شهادات جامعية في الإدارة التربوية على مستوى الدبلوم او مستوى الإجازة، و3) في عدم الالتزام بالشروط ومنها على سبيل المثال وجوب خضوع المدير لدورة إعداد في الإدارة التربوية في الجامعة اللبنانية والنجاح فيها قبل توليه مهامه (كما نص القانون 320 تاريخ 2001/4/5).

30. بدأت الوزارة سنة 2005 من خلال مشروع الإنماء التربوي برنامج "تنمية القيادة لدى مديري المدارس" ومدته سنة لمديري المدارس الرسمية ليغطي تقريباً 30% من المدارس بحلول عام 2007 وسيختار عدد من المتدربين لتدريبهم ليكونوا مدربين لزملائهم. ويلحظ المشروع تحديد السياسات والقوانين العائدة إلى إعداد مديري المدارس الرسمية. وحتى الآن ومع أن المشروع يلحظ ذلك، لا توجد مؤسسة لمتابعة التدريب والتطوير المستمر للمدراء ولا يوجد نظام لمتابعة أثر التدريب على الممارسات الإدارية في المدارس.

8/2 ➢ تعاني المدارس الرسمية من خلل في إدارتها يتمثل في اربعة أمور على الأقل: 1) الصلاحيات المحدودة للمدير في الإدارة والقيادة، 2) شروط التعيين في الإدارة والتي لا تتطلب شهادة جامعية في الإدارة التربوية، 3) عدم الالتزام تاريخياً بشروط الحد الأدنى في الأنظمة لتعيين المديرين، 4) غياب نظام لتقييم الأداء. وحتى تاريخه لا توجد مأسسة لإعداد المديرين في القيادة والإدارة التربوية ولمتابعة تطويرهم المهني.

31. توصلت الدراسة التقييمية التي أجريت حول تحصيل الطلبة في المناهج الجديدة قياساً على الكفايات الموضوعة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء إلى وجود ضعف في كفايات مواد أساسية (اللغات، الرياضيات، العلوم)[59]. كما اشترك لبنان للمرة الأولى في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات سنة 2003 (TIMSS) وكانت النتائج ضعيفة إذ حل لبنان في المرتبة 31 (من 45 بلداً) في الرياضيات والمرتبة 41 (من 45 بلداً) في العلوم[60]. ومقارنة بالبلدان العربية الثمانية المشاركة في الدراسة الدولية حلّ لبنان في المرتبة الأولى في الرياضيات والأخيرة في العلوم.

9/2 ➢ ان النواتج التعلمية متدنية قياساً إلى المعايير الوطنية في اللغات والرياضيات والعلوم وكذلك قياساً إلى المعايير العالمية في العلوم والرياضيات.

ج. التعليم المهني والتقني

32. يشتمل التعليم المهني والتقني على ثلاثة مستويات: 1) مستوى التأهيل المهني، ويتابعه الذين أنهوا الصف الخامس للإعداد لشهادة الكفاءة المهنية أو الصف السابع للإعداد لشهادة التكميلية المهنية، 2) مستوى التعليم المهني والتقني الثانوي، ويتابعه الذين انهوا الصف التاسع أي المرحلة المتوسطة ويشمل مسارين: الأول يؤدي لشهادة البكالوريا الفنية والثاني يؤدي لشهادة الثانوية المهنية– نظام مزدوج، وتمتد الدراسة في هذا المستوى على فترة ثلاث سنوات، 3) مستوى التعليم المهني والتقني العالي ويفضي إلى أربع شهادات هي الامتياز الفني (ثلاث سنوات)، الإجازة الفنية (سنتان بعد حيازة شهادة الامتياز الفني) والإجازة التعليمية الفنية (أربع سنوات بعد حيازة البكالوريا الفنية أو الثانوية العامة) بالإضافة إلى شهادة مشرف فني (ماستر).

33. في العام 2000 صدرت عن مجلس الوزراء بموجب القرار رقم 31 تاريخ 2000/8/16 الهيكلية الجديدة للتعليم المهني والتقني التي ارتكزت على ما ورد في الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان. ومن أبرز التغيرات التي وردت في هذه الهيكلية: 1) إلغاء شهادتي الكفاءة المهنية والتكميلية المهنية والاستعاضة عنها بنظام حلقات لإعداد العمال المهرة. 2) وضع شهادات الامتياز الفني والإجازة الفنية والهندسة الفنية تحت عنوان التعليم المهني والتقني العالي. 3) اعتماد شهادة الامتياز الفني التي مدة الدراسة لها ثلاث سنوات كمسار أساسي ينتقل منه الطلاب إلى شهادات التخصص الأعلى وهي الإجازة الفنية أو الهندسة الفنية أو الإجازة التعليمية الفنية التي يتم الإعداد لكل منها بمدة سنتين دراسيتين. إلا أنه لم تصدر مراسيم لترجمة هذه الهيكلية والعمل بمضمونها وبقيت النصوص التي يعود الكثير منها إلى الستينات هي السائدة.

34. صدرت مناهج جديدة للتعليم المهني والتقني في العام 2000، وقد وضعت هذه المناهج على أساس التعليم بالكفايات أو المهارات الأدائية التي يجب أن يكتسبها الطالب. لم تقيّم هذه المناهج بشكل سليم ولم توضع لها آليات رصد وتغذية راجعة من أجل تطويرها بشكل دائم مما أفقدها التطور مع المستجدات التقنية المتغيرة بسرعة.
35. أهم سبب لتدني النوعية في التعليم المهني والتقني يكمن في قبول الطلاب في صفوف شهادة البكالوريا الفنية أو في الثانوية المهنية–نظام مزدوج دون شرط حيازة الشهادة المتوسطة الرسمية أو حتى حيازة معدل مقبول فيها مما يسبب تدني مستوى الطلاب في كل مسارات هذا النوع من التعليم.
36. أما لجهة المعلمين في التعليم الرسمي في المرحلة الثانوية فهم في ثلثهم متعاقدون بالساعة، علماً بأن المعلمين المعينين بالملاك هم في غالبيتهم من حملة الإجازة التعليمية الفنية. إن أغلبية المعلمين في التعليم المهني والتقني هم من حملة الإجازة الجامعية أو شهادة الهندسة أو شهادة الامتياز الفني. يفتقر التعليم المهني إلى نظام دائم لتدريب الأساتذة وإعادة تأهيلهم بشكل مستمر مما يؤدي إلى فقدان هؤلاء المعلمين للمستوى العلمي المطلوب مع الزمن لعدم مواكبتهم بشكل مستمر للتطورات التقنية ولأساليب التعليم الحديثة.
37. تتحكم المركزية الإدارية في إدارة المدارس والمعاهد وليست لمدير المدرسة أو المعهد ومعاونيه أية صلاحيات أكاديمية أو إدارية، كما أن شروط تعيين المدير هي الشروط ذاتها المعتمدة في مدارس التعليم العام وهي لا تأخذ بعين الاعتبار خصوصية التعليم المهني والتقني وحاجاته، مع الإشارة إلى أن عدداً كبيراً من مديري المعاهد والمدارس التقنية هم من أساتذة التعليم الثانوي.
38. التجهيزات الفنية والوسائل التعليمية ناقصة في أغلب الأحيان وإذا ما توافرت فبأعداد قليلة لا تتناسب مع أعداد الطلاب المتدربين عليها أو مع متطلبات المنهج التعليمي، كما أن هذه التجهيزات لا يتم تطويرها بشكل مستمر مع مستلزمات التطور الذي يحصل في تقنيات الإنتاج.
39. ما زال الطابع النظري التلقيني يطغي على طرق التعليم مقابل أعمال تطبيقية ضعيفة في مضمونها وفي طرق تنفيذها. لا يستند التعليم بمجمله إلى مقاربات تربوية حديثة كما لم تتطور طرق التقييم المدرسية منها أو التي تعود للامتحانات الرسمية لاسيما في شقها العملي والتطبيقي لمواكبة عملية تطوير المناهج التي جرت في العام 2000.
40. لا توجد معطيات عن نوعية النواتج التعلمية للمناهج التي طورت سنة 2000 قياساً على تحقيق أهداف المناهج وعلى المعايير الوطنية والعالمية، ولكن هناك انطباعاً على أن التباين كبير بين المحقق فعلياً والمستهدف أصلاً لأسباب عدة منها كثافة المناهج قياساً على عدد

الأسابيع الفعلية (افترض للمنهج 30 أسبوع تعليم فعلي والواقع لا يتعدى 25 أسبوعاً) وعدم تطوير طرق التدريس وأساليب التقييم والامتحانات الرسمية.

41. من أهم مميزات التعليم المهني والتقني ارتباطه بسوق العمل إن كان على صعيد تحديد الحاجات أم المهارات والكفايات أم لتدريب الطلاب، إلا أن هذا الارتباط هو ضعيف في كل مستويات التعليم المهني والتقني باستثناء التعليم المزدوج الذي هو في حال أفضل، كما أنه لا توجد آلية واضحة لمشاركة القطاعات الاقتصادية والإنتاجية أو أي نظام تحفيزي لاصحاب العمل. إن عدم مشاركة قطاعات سوق العمل يؤدي إلى فجوة ما بين ما يتعلمه الطالب وما يواجهه بعد تخرجه مما يترجم من قبل أصحاب العمل على أنه تدن في النوعية.
42. يحتاج الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم المهني والتقني في مرحلته الثانوية التي تشكل لهم مسارا جديدا ومحددا لمهنة المستقبل إلى توجيه مهني، ففقدان هذا التوجيه يؤدي بالطالب إلى الالتحاق باختصاص لا يرغبه أو لا يتناسب مع مؤهلاته أو حاجات سوق العمل مما يؤثر سلبا على مسار دراسته ونجاحه.
43. ليست هناك معايير لقياس النوعية أو لإجراء تقييم داخلي أو خارجي أو تتبع للخريجين بهدف توفير معطيات وتغذية رجعية لتحسين نوعية الأداء الإداري أو التعليمي، كما أنه هناك جنوح نحو التساهل في أمور أساسية كمواظبة الطلاب على حضور الدروس ومتابعتها وكثرة العطل وعدم مراقبة أداء الأساتذة والتأخر في بدء العام الدراسي وإنهائه قبل وقته وغير ذلك مما يؤدي الى فقدان المستوى المطلوب لدى الطلاب والاضطرار الى تخفيض معدلات النجاح للحصول على نسب مقبولة فيه.

10/2 ➢ تعتبر عملية تحديث مناهج التعليم المهني والتقني التي جرت في العام 2000 خطوة جيدة، لكن هناك عدة عوامل تؤدي الى تدني النوعية، منها: 1) المستوى المتدني للطلاب المقبولين في التعليم المهني والتقني، 2) تدني مؤهلات المعلمين العلمية والتربوية بفعل غياب التدريب المستمر والتأهيل اللازم لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية 3) عدم توفير التجهيزات الفنية كماً ونوعاً، 4) عدم تطوير طرق التدريس والتقييم والامتحانات الرسمية، 5) فقدان التواصل مع سوق العمل وعدم وجود آلية تربط أصحاب العمل بمؤسسات التعليم المهني والتقني، 6) فقدان التوجيه المهني للطلاب لاسيما لدى انخراطهم في هذا النوع من التعليم. 7) غياب معايير النوعية والتغذية الراجعة.

د. التعليم العالي

44. يعاني التعليم التقني العالي من مشكلات إضافية، ذلك أن هذا التعليم يدار على طريقة التعليم الثانوي وليس على نمط التعليم العالي. في التعليم الرسمي لا تتمتع المعاهد بأية مواصفات تميزها عن المدارس الفنية الثانوية إن لجهة البناء أم الإدارة أم الجسم التعليمي أم النظام الداخلي. تعطى التراخيص في القطاع الخاص للمؤسسة نفسها لمنح الشهادات في المستويات الثلاثة: المهنية، والتقنية الثانوية، والعالية، أي أن التعليم في المستوى العالي يتم بالإدارة نفسها وفي البناء نفسه وأحيانا بالمعلمين أنفسهم الذين يعملون في المستويات الأدنى. هناك تصنيف ورتب للأساتذة الذين يعلمون في المستوى ما بعد الثانوي ولكن هذا التصنيف غير معمول به ولا يؤخذ بعين الاعتبار عند إلحاق الأساتذة بالملاك التعليمي في المعاهد الفنية. لا توجد أقسام علمية في المعاهد أو تقسيمات كما هو الحال في الجامعات. والأساتذة في المعاهد الرسمية هم موظفون في المديرية العامة للتعليم المهني والتقني. في القطاع الخاص يوجد قرار يحدد معايير الترخيص للمعاهد الفنية العالية التي تدرس في مستوى الاجازة الفنية ولكن هذا القرار لا يشمل مستوى الامتياز الفني. تجري الامتحانات الرسمية لطلاب شهادة الامتياز الفني والإجازة الفنية والإجازة التعليمية الفنية مركزياً على غرار ما يجري في الامتحانات الرسمية في المرحلة الثانوية.

11/2 ➢ يعاني التعليم التقني العالي من مشكلات إضافية تؤثر على نوعيته تتمثل في: 1) عدم وجود مرجعية وإدارة خاصتين به كتعليم عال منفصل عن التعليم الثانوي، 2) ليس هنالك من تمييز بين التعليم التقني العالي والتعليم الثانوي في ما يخص مواصفات المؤسسات، 3) عدم احترام تصنيف الأساتذة في ملاكات المعاهد الفنية، 4) إجراء الامتحانات الرسمية للشهادات الرسمية مركزياً، 5) اعتماد نظام تعليمي سنوي جامد يرتكز على امتحان رسمي شامل لمنح الشهادات، 6) عدم إدراج التعليم المهني والتقني العالي كمسار ضمن منظومة التعليم العالي في لبنان.

45. المعطيات المتاحة حول نوعية التعليم العالي غير التقني تعود إلى العام الدراسي 1994-1995. وقد دلت تلك المعطيات على وجود مشكلات جدية في نوعية التعليم العالي الخاص والجامعة اللبنانية تتعلق بالبيئة التعليمية، والمناهج، والهيئة التعليمية والبحث العلمي، مع تفاوت ما بين الجامعات[61]. على أن ما حصل في التعليم العالي في الفترة الممتدة ما بين 1995-2005 يسمح بالافتراض أن المشكلات الجدية ما زالت قائمة.

46. في ما يخص التعليم العالي الخاص أصدرت وزارة التربية والتعليم العالي في العام 1996 مرسوماً يحدد "الشروط والمواصفات والمعايير" التي يجب أن تعتمد للترخيص بإنشاء

مؤسسات للتعليم العالي أو كليات فيها. لكنها أصدرت في التاريخ نفسه (1996/10/5) مرسوماً يرخّص بإنشاء كليات في مؤسسات قائمة أي أن الوزارة لم تطبق ما أصدرته من معايير. في هذا الوقت، وحتى اليوم، لم يصدر قانون جديد للتعليم العالي الخاص، بدلاً من القانون المعمول به حالياً والذي يعود إلى العام 1961. وفي هذا القانون يمكن أن يكون رئيس الجامعة مثلاً من حملة الإجازة فقط. وفي هذا القانون لا شروط محددة للأبنية والتجهيزات والهيئة التعليمية. وبالتالي فإن الجامعات والمعاهد العليا تستطيع أن تعمل بموجب معايير متدنية للغاية، في وقت لا توجد فيه أجهزة ومعايير حديثة لضبط الجودة في وزارة التعليم العالي. وتنطبق هذه الصورة على الكثير من مؤسسات التعليم العالي الخاصة العاملة اليوم. ويمكن الاستدلال عليها من انعدام البحث العلمي فيها، ومن انخفاض شروط توظيف الهيئة التعليمية، ومن عدم وجود أنظمة محددة للترقية على أساس الإنتاج الأكاديمي، ومن وجود المؤسسة في مبان شبه سكنية، الخ.

47. بالمقابل نجد عدداً محدوداً من الجامعات الخاصة التي حظيت باعتراف مجتمعي بنوعيتها، نتيجة حرصها على اعتماد معايير عالمية وأوروبية أو أميركية في عملها. ومن بين هذه الجامعات من بادر مؤخراً إلى طلب مقيّمين خارجيين للنوعية، أو حصل على الاعتماد Accreditation.[62]

48. أما الجامعة اللبنانية فقد أجرت مؤخراً دراسة تقييم ذاتي لعملها[63]. ويشير التقرير إلى وجود عدة مشكلات ذات علاقة بالنوعية: ضعف النصوص المرجعية التي تؤطر عملها، ضعف قواعد المعلومات وقلة الاعتماد على ما هو متاح منها، تبعية الجامعة في قراراتها للسلطات ومناطق النفوذ السياسية، ضعف التطوير المهني للعاملين فيها، قلة الموارد المادية المالية المتاحة، بالإضافة إلى نقاط ضعف كثيرة في العمليات التعليمية والتقييمية. ويقدم التقرير توصيات معينة بشأن حاجات الجامعة المتعددة. لكن لم يحدث شيء في الجامعة من أجل تطبيق هذه التوصيات حتى تاريخه. علماً بأن هناك توصيات عديدة رفعت خلال العقود الماضية لتطوير الجامعة وإصلاحها من قبل رابطة الأساتذة المتفرغين[64]، أو من قبل تجمعات وهيئات أكاديمية مستقلة[65] أو من قبل منظمات دولية[66].

12/2 ➢ يعاني التعليم العالي من مشكلات جدية في النوعية. وهي مشكلات ناجمة عن قِدم المعايير المعتمدة للترخيص في التعليم العالي الخاص، وعن عدم تطبيق ما صدر منها لاحقاً، وعن غياب الأطر والهيكليات اللازمة لضبط الجودة في التعليم العالي الخاص، وغياب الأطر الوطنية لضمان الجودة. وفي الجامعة اللبنانية تعزى

مشكلات النوعية إلى عدم إقرار مشروع إصلاحي لها، وعدم توفير الموارد اللازمة لها وإلى فقدانها لاستقلالها خلال العقود الماضية.

6. تعليم موجه نحو تنمية المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات والاستخدام المكثّف لتقانة المعلومات والاتصالات.

49. لم تلحظ مناهج التعليم العام عام 1997 أي هدف حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن أهدافها العامة ولكنها لحظت هدفاً وحيداً خاصاً بالتكنولوجيا بشكل عام وهو تكوين المواطن "المدرك أهمية التكنولوجيا والقادر على استخدامها وتطويرها والتفاعل معها بشكل واع ومتقن". ولم تذكر أهداف المراحل والأهداف الخاصة لأي من المواد استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في التعليم إلا بصورة عابرة ما خلا مادة المعلوماتية.
50. كان إدخال المعلوماتية أحد التجديدات في المناهج الجديدة (1997). ومع أن أهداف هذا المنهج كما جاءت في النص طموحة وتشمل تكوين المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات وتوظيفها في التعلم، فإن مضمون المنهج كان محدوداً في كثير من النواحي: أولاً، يقتصر المنهج على مهارات المعلومات ولا يركز على توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في تعليم المواد المنهجية الأخرى أو التعلم الفردي. ثانياً، يقتصر المنهج على الصفوف 7-12 بواقع حصة واحدة في الأسبوع. ثالثاً، ان مادة المعلوماتية لا تعطى أي وزن لا في التقييم المدرسي ولا في الشهادات الرسمية. ولهذا السبب لا يطبق منهج المعلوماتية في كثير من المدارس الخاصة وفي معظم المدارس الرسمية.
51. من المعوقات في مساهمة التعليم في لبنان في إقامة مجتمع المعرفة التأخر والبطء في تجهيز المدارس بمختبرات الكمبيوتر والوصول إلى الانترنت. وقد بدأت الوزارة في سنة 2003 بتجهيز 250 مدرسة متوسطة وثانوية بمختبرات كمبيوتر. وتشير المعلومات إلى أن حوالي 56% من المدارس الرسمية تملك جهازاً أو أجهزة كمبيوتر[67] علماً أن معظم المدارس الخاصة لديها مختبرات أو أجهزة لاستعمالات تربوية وإدارية. ولا توجد إحصاءات موثقة لمدى تجهيز المدارس الرسمية أو الخاصة بالانترنت.
52. ومن المعوقات أيضاً عدم وجود المعلمين المؤهلين للمعلوماتية في المدارس الرسمية. وقد بدأت الوزارة مؤخراً عدة مشاريع تجريبية في هذا المجال. ولكن هذه المشاريع ما زالت في نطاق ضيق (مشروع "منارة" ويشمل 17 مدرسة رسمية، مشروع الشركاء في لبنان وشمل 200

معلم ومشروع MOS الذي يشمل 75 معلماً كل سنة لمدة خمس سنوات). ولا تندرج هذه المشاريع في خطة شاملة ما جعلها متضاربة في الأهداف وآليات التدريب وجهات التمويل.

53. حتى في وجود التجهيزات يبقى العائق الأكبر هو كيفية استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في التعليم بشكل يمكن التلاميذ من جعل هذه التقانة أداة فعالة ترافق التعلم وتسانده سواء في المدرسة أو في البيت ليس فقط في إيجاد المعلومات بل الإجابة عن الأسئلة واختيار المعلومات المناسبة وبناء المعرفة بجهد شخصي وفردي.

13/2 ➢ ان مساهمة التعليم العام في لبنان في إقامة مجتمع المعرفة محدودة: 1) يقتصر منهج المعلوماتية الحالي على تكوين المهارات المعلوماتية الأساسية، ولا يستهدف التعليم في مناهجه وتطبيقاته تنمية المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات والتعامل معها، ولا توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في اكتساب المعرفة في المواد والميادين المتنوعة، 2) عدم تطبيق المنهج في الكثير من المدارس وفي معظم المدارس الرسمية، 3) عدم استهداف المهارات المعلوماتية الأساسية في التقييم المدرسي والشهادات الرسمية، 4) البطء والتضارب في تأهيل المعلمين من الناحية العلمية والمهارية على توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم.

7. تعليم يكون ثقافة عامة لدى الأفراد ويزودهم بمهارات التفكير النقدي والتفكير الأخلاقي بحيث يصبحون قادرين على العيش والعمل في مجتمع عصري متغيّر وقادرين على التعلم مدى الحياة.

54. ان سرعة التغير الثقافي والاقتصادي والسياسي في المجتمعات العصرية تتطلب مهارات واتجاهات ومعتقدات تساعد الفرد على قبول التغيير والتعامل الفعال والمتفاعل معه. وأهم ما يساعد الفرد في هذا المجال قدرته على البقاء متعلماً مدى الحياة. فهل يساهم التعليم في لبنان في إعداد أفراد قادرين على العيش والعمل في مجتمع عصري متغير وقادرين على التعلم مدى الحياة؟ تسيطر على التعليم القضايا والمسائل الأكاديمية الصرفة ولا تطرح فيه عادة القضايا والمسائل الاجتماعية والبيئية والتغيرات التي يشهدها المجتمع المعاصر.

55. لا تشتمل مناهج التعليم العام (1997) في أهدافها العامة أي هدف يشير إلى تنمية قدرات التفكير النقدي والتفكير الأخلاقي[68] لإعداد الطلبة للتعامل مع التغيير ومع متطلبات العيش والعمل في مجتمع عصري متغير. ولم تذكر المناهج عموماً التفكير الأخلاقي وإن أشارت إلى

"الالتزام الأخلاقي". ومع أن الأهداف العامة لبعض المواد لحظت تنمية بعض القدرات الفكرية العامة (حل المسائل في الرياضيات)، فقد أظهرت الدراسة التقييمية للمناهج الجديدة أن مهارات التفكير العامة هذه في حال وجودها في الأهداف لا تنعكس في الأهداف الخاصة والكتب المدرسية والممارسات التعليمية[69]. وبشكل عام، فإن التعليم في لبنان لا يساهم في تزويد الطلاب بالمهارات (قدرات التفكير النقدي والأخلاقي) والاتجاهات (قبول التغيير) والمعتقدات (التعلم لا ينتهي بنهاية التعليم) التي تنمي القدرة على العيش والعمل في مجتمع متغير والقدرة على التعلم مدى الحياة.

14/2 ➢ لا تستهدف المناهج أو طرق التدريس أو الأنشطة المرافقة تنمية التفكير النقدي والتفكير الأخلاقي ضمن المادة الواحدة أو عبر المواد، ولا الاتجاهات المرتبطة بها بشكل كاف لتمكين الفرد من العيش والعمل في مجتمع عصري متغير وتجعله قادراً على التعلم مدى الحياة.

56. يوجد نقص في الثقافة العامة التي تستهدفها المناهج يتمثل في الحصة الضعيفة التي تعطيها المناهج للفنون (موسيقى، رسم، مسرح، تمثيل) ويقابل ذلك تهميش للفنون سواء في التدريس أو في التقييم. ولذلك، تهمل الفنون إهمالاً تاماً في كثير من المدارس. ويتمثل التهميش أيضاً في قلة حصة الفنون في النشاطات اللامنهجية وفي عدم توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة.

15/2 ➢ يوجد نقص في الثقافة العامة في المناهج يتمثل في عدم كفاية الفنون (موسيقى، رسم، مسرح، تمثيل) فيها وكذلك في عدم كفاية النشاطات اللامنهجية (أنشطة ونواد فنية).

ثالثاً: تعليم يساهم في الاندماج الاجتماعي

8. تعليم ينمّي المواطنية في أبعادها الثلاثة: الانتماء الوطني والمشاركة المدنية والشراكة الإنسانية.

أ. الانتماء الوطني

1. اعتمدت المناهج التعليمية الجديدة لعام 1997 الفقرتين "أ" و "ب" من مقدمة الدستور اللبناني حول هوية لبنان (المبادىء العامة للمناهج) واشتقت منهما أهدافاً عامة مثل: "تكوين المواطن: أ) المعتز بوطنه لبنان وبالانتماء إليه والالتزام بقضاياه، ب) المعتز بهويته وانتمائه العربيين والملتزم بهما". وبالانتقال الى الأهداف العامة للمواد يتبين أن موضوع الهوية الوطنية ذكر في خمس مواد: التاريخ والتربية الوطنية واللغة العربية والجغرافيا والرياضة. من غير المفهوم لماذا خصصت هذه المواد بالهوية الوطنية، ولماذا استبعدت مواد تعليمية أخرى. يعزى ذلك على الأرجح الى ما بينته الدراسات من نقص في التناسق الداخلي وفي التكامل ما بين الأهداف العامة للمناهج والأهداف العامة للمواد والأهداف الخاصة للمواد في المراحل، وما بين الأهداف والمحتوى، وما بين المنهج والكتاب المدرسي[70]. وهذا التشتت ينعكس على الأرجح على ما يقوله الكتاب المدرسي وما يقوله المعلم وما يقوله الطلبة. وهذا التشتت يقابله تباين بين المدارس في موضوع التنشئة الوطنية.
2. من جهة ثانية، يتبين أن الجهد التوليفي بين "الهوية الوطنية" وغيرها من المصطلحات ذات العلاقة، مثل الانفتاح الثقافي، والتعدد، ضعيف في المناهج. يذكر "الانفتاح الثقافي" مثلاً في الأهداف العامة للغات الأجنبية، بينما تذكر "الهوية الوطنية" في الأهداف العامة للغة العربية. وبالمثل فإن مفهوم العيش المشترك يرد في جملة واحدة مع مفهوم الهوية الوطنية في إحدى الأهداف العامة للغة العربية، ثم يختفي هذا المفهوم من الأهداف الخاصة للغة العربية، ومن الأهداف العامة والخاصة لسائر المواد.
3. من جهة ثالثة، لم تتمكن وزارة التربية والتعليم العالي من بلورة منهج لمادة التاريخ وفي إصدار كتب لهذه المادة بعد تسع سنوات على صدور هذه المناهج. علماً بأن المناهج التعليمية نصت في أهدافها العامة على تكوين المواطن "المستوعب تاريخه الوطني الجامع، بعيداً عن الفئوية الضيقة وصولاً إلى مجتمع موحّد ومنفتح إنسانياً" (الأهداف العامة، بند 2-2، فقرة "د"). فقد صدرت مناهج التاريخ لاحقاً بمرسوم (رقم 3175) العام 2000، ووضعت كتب مدرسية على أساسها ثم أوقف العمل بهذه المناهج والكتب. ولم تصدر مناهج ولا كتب

مدرسية بديلة حتى الآن، وما زال الطلبة يدرسون في كتب مدرسية لمادة التاريخ تعود في مناهجها للعامين 1968 (ثانوي) و1970 (ابتدائي ومتوسط) وما زالت الامتحانات الرسمية لمادة التاريخ تجري على أساس تلك المناهج. وقد بينت الدراسات أن هناك اختلافاً في الثقافة السياسية اللبنانية حول الأجداد (شخصيات التاريخ الجيدة والسيئة)[71] والإطار الجيوسياسي (الدول الصديقة والدول العدوّة وما بينهما). هذا الاختلاف ينتقل مباشرة إلى المدارس عن طريق الأوساط الاجتماعية لهذه المدارس. كما بيّنت الدراسات أن الكتب المدرسية في الجغرافيا والتربية المدنية والاجتماع لا تركّز بصورة كافية على المهارات والمواقف[72]. كل ذلك يحدث ازدواجية بين الخطاب الرسمي الذي يجري تلقينه عبر الكتاب المدرسي ثم تسميعه عبر المسابقات، والخطاب غير الرسمي (أو الفعلي) للمعلمين والطلبة، والى تباين بين المدارس في التنشئة الوطنية.

1/3 ≺ ثمة ضعف في دور المدرسة في بناء الانتماء الوطني، يتمثل في أربعة أشكال على الأقل: 1) تشتت مفهوم الهوية الوطنية في المناهج، وبالتالي في الكتب المدرسية والممارسات التعليمية، 2) اعتماد الأساليب التلقينية في التعليم، 3) ضعف التوليف ما بين الهوية الوطنية وغيرها من المصطلحات ذات العلاقة كالانفتاح الثقافي والتنوع والهويات الطائفية والعيش المشترك، 4) عدم إنجاز الأبعاد التاريخية والجغرافية والسياسية للهوية في حد أدنى من التوافق.

2/3 ≺ هناك ازدواجية بين الخطاب الرسمي الذي يجري تلقينه والخطب المستمدة من الأوساط الاجتماعية الخاصة بالمعلمين والطلبة، وتباين بين المدارس الخاصة في الهوية الوطنية.

ب. المشاركة المدنية

4. لبنان دولة مدنية، بمعنى أنه ليس دولة علمانية ولا دولة دينية، وأن ما يحكم العلاقة ما بين أفراده وجماعاته مرجعه الدستور والقوانين، باستثناء الأحوال الشخصية[73]. ومن هذا المنظار يمكن اعتبار أن الجانب المدني في التنشئة على المواطنة يتناول ثلاثة أمور على الأقل: 1) النظام السياسي في لبنان، كما كرّسه الدستور والقوانين ذات العلاقة (كقانون الانتخاب وغيره) والمفاهيم ذات العلاقة (الديموقراطية، الحرية، واجبات المشاركة السياسية)، 2) ثقافة القانون، والمفاهيم ذات العلاقة (المساواة، الاستحقاق، سلطة القانون، الواجبات، الحقوق، الخ)، 3) العدالة وما يتصل بها من مفاهيم (مثل الإنماء المتوازن، وحقوق الجماعات، الخ).
5. تتناول "المبادىء العامة" للمناهج أمرين من الأمور الثلاثة المذكورة أعلاه، وذلك في ثلاث فقرات: أ) سيادة القانون (...)، ب) احترام الحريات الفردية والجماعية التي كفلها الدستور

(..)، ج) المشاركة في العمل الاجتماعي والسياسي (مقدمة المناهج فقرة "على المستوى الاجتماعي"). لكن بالانتقال إلى "الأهداف العامة للمناهج" لا نجد أثراً لهذه الأمور على الإطلاق. وإذا أخذنا مصطلح الديموقراطية مثلا وفتشنا عنه في الأهداف العامة لمادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية فإننا لا نجده، كما لا نجد له أثراً في عناوين الموضوعات (جدول تدرج المحتوى) ولا في الأهداف الخاصة لهذه المادة. وإذا قارنا بين الأهداف العامة وبين الأهداف الخاصة والمحتوى نجد أن أموراً ترد في مستوى وتختفي في آخر. وهذا كله يدل على التشتت في بيداغوجيا التنشئة المدنية.

6. من جهة ثانية[74]، بيّن تحليل الكتب المدرسية أنها تقوم على تلقين القيم والمعارف، دون ممارسة المهارات. ويعني ذلك أنه ليس مطلوباً من الطلبة القيام بأنشطة ذات علاقة بثقافة القانون (نقد الفساد أو نقد التعصب والانحياز والتمييز، الخ) أو بالأنشطة التحضيرية اللازمة للمشاركة السياسية (الانتخابات المدرسية).
7. من جهة ثالثة يقوم التعليم في لبنان على مبدأ واجبات التلميذ أكثر مما يقوم على مبدأ حقوقه، ولا تتضمن الأنظمة المقررة شيئاً حول حقوق ذوي الحاجات الخاصة ورعايتهم. ولا تطبق في المدارس بالضرورة حقوق مثل الحق في الراحة والترفيه بصورة ملائمة. ورغم أن هذه الأنظمة تمنع عموماً العقاب الجسدي فإن الحق باحترام التلميذ عرضة للخرق بصورة شائعة. كما أن مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية لا تتضمن شيئا حول تنمية التفكير الأخلاقي والتربية الأخلاقية عموما.
8. أخيراً، يبيّن قياس مستوى تحصيل الطلبة على أساس الكفايات المقررة في المناهج لمادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية أن معدل العلامات كان عالياً في هذه المادة مقارنة بمعدل العلامات في المواد الأخرى الذي يقع في الوسط وما دون. وأن لا فروق بين الطلبة الذين درسوا في المنهج القديم وأولئك الذين درسوا في المنهج الجديد. وهذا يعني أن منهج هذه المادة ضعيف لدرجة أن المعارف المكتسبة يستقيها الطلاب من الحياة العامة ووسائل الإعلام وليس من المدرسة[75].

3/3 ➢ ثمة ضعف في دور المدرسة في التنشئة المدنية، يتخذ عدة أشكال منها: 1) عدم تبلور المواطنية المدنية في المناهج بصورة كافية، 2) تشتت عناصرها في أجزاء المنهج ومكوناته، و3) ضعف الجوانب المهارية والتطبيقية والاخلاقية فيها. ويؤدي كل ذلك إلى قلة المكتسبات التي يوفرها التعليم للطلبة في الموضوع المدني.

ج. الشراكة الإنسانية

9. تبيّن إحدى الدراسات أن منهج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية مشبع بمواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، منذ الصف الأول الابتدائي إلى نهاية المرحلة الثانوية[76]. على أن إعلان حقوق الطفل للعام 1959، والبند 39 من اتفاقية حقوق الطفل لا تعتني بهما هذه المادة عناية كافية. كما أن الأهداف العامة للمناهج لا تشير عموماً إلى مجموعة المواثيق الدولية بصورة تؤدي إلى نشر عدد من المفاهيم الأساسية في سائر المواد التعليمية، خارج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية.
10. كذلك لا تولي المناهج اهتماما كافيا بالقضايا والتحديات الكونية ومنها الكوارث الطبيعية ومآسي الفقر والمرض ومشكلات التلوث وغيرها.
11. وإذ يسجّل العمل الذي قام به المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتعاون مع منظمة اليونيسف، لجهة تدريب مجموعة من المعلمين والمعلمات على مفاهيم حقوق الإنسان والطفل، ومضمون اتفاقية حقوق الطفل، من خلال مشروع التربية الشمولية، فانه يمكن القول إن هذه الجهود ما زالت معزولة ومتناثرة.

4/3 ➢ هناك تقصير في دور التعليم في تنمية الشراكة الإنسانية، من حيث تغطية المناهج للقيم التي تنادي بها المواثيق الدولية والإنسانية بصورة كافية، ومن حيث تغطيتها للقضايا العالمية البيئية والإنسانية.

9. تعليم يساهم في التماسك الاجتماعي و يزود مرتاديه بالمعارف والقيم والمهارات اللازمة للعيش المشترك في مجتمع متنوع.

12. شهد لبنان مند استقلاله حربين داخليتين، واحدة قصيرة (1958) وثانية طويلة (1975-1990). وتم تجاوزهما. كما تم تجاوز خطر الانقسام في حرب تموز 2006 بتضامن لافت بين اللبنانيين. وبغض النظر عن دور العوامل الخارجية والصراعات الإقليمية، فان المجتمع اللبناني يعاني من مشكلات داخلية تجعله سريع التأثر والانقسام إزاء العوامل الخارجية، ويكون الثمن غاليا في كل مرة. ليس من شأن التعليم أن يصنع التماسك الاجتماعي فهذا يقع عبؤه على التيارات والقوى السياسية، لكن من الممكن أن يرسخ التعليم التماسك لدى الأجيال الصاعدة بصورة تجعلها أكثر حصانة تجاه الانقسام السريع. ويتمثل دوره هذا في توفير مساحات الاختلاط الاجتماعي، وفرص التفاعل ومن خلال تزويد مرتاديه بالقيم والمعارف والمهارات اللازمة للعيش المشترك.

أ. مساحات الاختلاط الاجتماعي

13. بينت إحدى الدراسات[77] أن الجامعات في لبنان تقوم في معظمها على التجانس الطائفي لطلابها. وإذا وضعنا جانباً فروع الجامعة اللبنانية في المناطق البعيدة، حيث إن التجانس الجغرافي يفسر التركيبة الطائفية لها، فإن المشكلة المطروحة تتعلق بالجامعات التي تقع في بيروت وجبل لبنان. في هذه المنطقة المتنوعة طائفيا، والتي تستقبل طلاباً من المناطق الجغرافية الأخرى، نجد أن جامعة خاصة واحدة فقط تعكس هذا التنوع وتشكل مساحة للاختلاط الاجتماعي. أما الجامعات الخاصة الأخرى فتقوم على التجانس الديني، مع تفاوت بينها في درجة هذا التجانس. على أن أعلى نسبة تجانس ديني (أكثر من 90%) تلاحظ في الفروع الأولى (مسلمون) والثانية (مسيحيون) في الجامعة اللبنانية. ويتضافر التجانس الطائفي للطلاب مع التجانس الطائفي للإدارة والموظفين والهيئة التعليمية.
14. من جهة ثانية، على المستوى التمثيلي، لا تتوافر أية اتحادات للأساتذة الجامعيين ما بين الجامعات الخاصة، أو ما بين الجامعات الخاصة والجامعة اللبنانية، يستثنى من ذلك، في الجامعة اللبنانية، رابطة الأساتذة المتفرغين التي تضم الأساتذة في جميع الفروع والكليات. أما الاتحادات الطلابية فغير موجودة ما بين الجامعات. والاتحاد الوطني لطلاب الجامعة اللبنانية الذي كان قائماً قبل حرب 1975–1990 لم يسترجع وجوده، بل يتوزع طلابها في مجالس خاصة بكل فرع على حدة بخلاف حال الأساتذة فيها. أما على مستوى التعليم ما قبل العالي فهناك عدة مساحات للاختلاط على المستوى التمثيلي: رابطة الأساتذة الثانويين في التعليم الرسمي، ورابطة المعلمين الابتدائيين في التعليم الرسمي ورابطة أساتذة التعليم المهني ونقابة معلمي المدارس الخاصة. وتتجمع هذه المنظمات في "مكتب للمعلمين" يقود التحركات المشتركة ما بين شرائح المعلمين المختلفة.
15. من جهة ثالثة، تلاحظ قلة التجمعات المهنية للمعلمين. هناك تجمع واحد لمعلمي اللغة الفرنسية وثان لمعلمي اللغة الإنكليزية. كما يوجد تجمع لأصحاب المدارس الخاصة. بالمقابل تنضوي الكثير من المدارس في تجمعات متجانسة داخلياً (غير مختلطة) تتخذ تسمية مكاتب أو أمانة عامة أو مديرية بحسب الجهة التابعة لها.

5/3 ➢ تقلصت مساحات الاختلاط الاجتماعي في التعليم في لبنان خلال السنوات الأخيرة: على مستوى التركيب الطلابي للجامعات، وعلى مستوى روابط أساتذة الجامعات وعلى مستوى الاتحادات الطلابية، والمنظمات الشبابية وعلى مستوى المنظمات النقابية والمهنية للمعلمين والتربويين. وتتخذ المشكلة أقصى أهميتها في الجامعة اللبنانية والتعليم الرسمي عموما.

ب. فرص التفاعل

16. فرص التفاعل بين المؤسسات التربوية محدودة جداً. يقتصر الأمر على المدارس (الخاصة والرسمية) "المشاركة" في برنامج اليونسكو. وعلى بعض حالات التعاون الثنائية بين عدد من المدارس، وعلى لقاء عدد من المدارس الخاصة المستقلة. أما جُل التفاعل المنظم فيتم داخل جدران المجموعات التربوية المتجانسة التي تنتمي إلى جهة واحدة.
17. من جهة ثانية، لا تتوافر معلومات منشورة عن الأنشطة اللامنهجية التي تنظمها بعض المدارس بغرض التفاعل بين طلابها وطلاب مدارس أخرى، في إطار اهتمامات مشتركة أو موضوعات ذات أهمية معينة للمنخرطين فيها، صحية ومدنية وكشفية ورياضية. وربما يكون عدم توافر المعلومات دليلاً على عدم وجود مثل هذه الأنشطة. وفي كل الأحوال، فإن المدارس الرسمية نادراً ما تسمح بتجاوز البرنامج المقرر للدروس نحو المشاركة في أنشطة لامنهجية داخلية أو خارجية (مع مدارس أخرى) توفر فرص التفاعل. من المرجح أن هناك مبادرات ذات أهمية في هذا الاتجاه، لكنها محدودة العدد على كل حال.
18. من جهة ثالثة، ثمة مبادرات تقوم بها جهات خارجية ومنظمات غير حكومية تتمثل في برامج تدريبية على موضوعات معينة (التربية على السلام وحل النزاعات، التربية على الديموقراطية، ثقافة القانون، الخ). وهي برامج يشارك فيها المعلمون من مدارس متنوعة رسمية وخاصة، وتعطي فرصاً للتفاعل بين المعلمين. كذلك تنظم رابطة الأساتذة الثانويين مؤتمراً تربوياً دورياً، وتنظم بعض المؤسسات التربوية والجامعات مؤتمرات يشارك فيها أعداد متفاوتة من المعلمين. وفي كثير من الحالات يقتصر التفاعل على المعلمين والمربين الذين ينتمون إلى الجهة المنظمة.

6/3 ≺ يوفر التعليم في لبنان فرصاً محدودة جداً للتفاعل بين مؤسساته وطلابه ومعلميه. البرامج المشتركة بين المدارس قليلة ومقتصرة على تلك التي تنتمي إلى مجموعات متجانسة. والأنشطة اللامنهجية قليلة، داخل المدرسة وبالاتصال مع مدارس أخرى، وخاصة في المدارس الرسمية، والأنشطة المهنية التفاعلية بين المعلمين محدودة.

ج. المعارف والقيم والمهارات للعيش في مجتمع متنوع

19. شملت المناهج التعليمية الجديدة التشجيع على العمل الفريقي التعاوني والميداني بهدف إكساب الأولاد كفايات الإصغاء والنقاش وتقبل الرأي المختلف وتوسيع الآفاق المعرفية. وقد أمكن

تطبيق ذلك في المدارس التي تم تدريب معلميها على آلية العمل هذه، والتي تتوافر فيها الإمكانات اللازمة للعمل الفريقي التعاوني. لكن ضعف الإمكانيات والقدرات عن الكثير من المدارس جعل ما ورد في الكتب المدرسية حول الذات والآخر والعمل الفريقي التعاوني والحوار مادة للحفظ فقط.

7/3 ≺ يوفر التعليم في لبنان فرصاً محدودة لاكتساب المعارف والقيمِ اللازمة للعيش المشترك بسبب عدم اقتران ذلك بممارسات وأعمال مدرسية وصَفيَّة تحولها إلى مهارات وسلوك.

10. تعليم يساهم في الحراك الاجتماعي، أفقياً ما بين أجزاء المجتمع الجغرافية، وعمودياً ما بين الشرائح الاجتماعية.

20. يعبر الحراك الاجتماعي الأفقي بين المناطق الجغرافية، والحراك الاجتماعي العامودي بين الشرائح الاجتماعية، عن تكامل المساحة الاجتماعية في بلد معين وعن فرص الأفراد المتاحة للتحرك فيها ذهاباً وإياباً، وعن شعورهم بأن أفق هذا التحرك عبر المجتمع ككل مفتوح دون قيود رسمية أو غير رسمية، مرئية أو غير مرئية، تعزى للون أو الجنس أو الدين أو المذهب أو المنطقة الجغرافية للولادة. والسؤال هنا، يتعلق بما إذا كان التعليم في لبنان يساهم في هذا الحراك أو يعيقه. وغالباً ما يعتبر التعليم العالي تحديداً هو المعني بتوفير هذه المساهمة لأن المدارس الابتدائية (والتعليم الأساسي عموماً) تكون عادة لصيقة بالمجتمع المحلي. أما التعليم الثانوي فيقع ما بين الطرفين ما يجعل فحص مساهمته في هذا الأمر، أكثر صعوبة. لذلك يقتصر التشخيص هنا على التعليم العالي.

أ. الحراك الاجتماعي الأفقي

21. تبين المعطيات[78] أنه إذا كان هناك من حراك جغرافي في التعليم العالي في لبنان فوجهته من المناطق إلى بيروت الكبرى، وليس العكس. بالتالي فإن أكثر مؤسسات التعليم العالي تجانساً من الناحية الجغرافية هي فروع الجامعة اللبنانية في الشمال والجنوب والبقاع، حيث ما يزيد عن 80% من طلاب كل منها ينتسبون بحسب هوياتهم (مكان الولادة) إلى تلك المناطق تباعاً. وهذا يعني أن وجود مؤسسات تعليم عال في المناطق الأبعد طابعه جغرافي فقط ولا يحمل أية قيمة مضافة في الاختصاصات أو الملامح الأكاديمية بصورة تجعله جاذباً للطلبة من مناطق أخرى وهذه بالتحديد حدود "الإنماء المتوازن" في التعليم العالي. يستثنى من هذه الحالة جامعة خاصة واحدة قائمة في الشمال يتجاوز جمهورها حدود المنطقة الشمالية نحو جبل لبنان

عموماً. أما في بيروت وجبل لبنان فالجامعات تستقبل أبناء هاتين المنطقتين تحديدا بصورة غالبة باستثناء الجامعة الأميركية (من جميع المناطق) و الجامعة اللبنانية–الفروع الأولى (من الجنوب وجبل لبنان الجنوبي وبيروت).

22. بالانتقال من الجامعة إلى سوق العمل تبين إحدى الدراسات[79] نزعة إلى التجزؤ في الدراسة/سوق العمل، بمعنى أن هناك أوساطاً شبه مغلقة توفر الدراسة ما قبل الجامعية، والدراسة الجامعية، وسوق العمل. يتجه نصف طلاب الجامعات نحو الركون الجغرافي المهني (العمل في منطقة الدراسة نفسها)، مقابل حوالي النصف يتوقع العمل في منطقة غير تلك التي ولد فيها. يستثنى من ذلك طلاب بيروت وجبل لبنان الذين ينزعون في غالبيتهم الساحقة للركون المهني في مناطقهم. علماً بأن نزعة الحراك الجغرافي مهنياً من المناطق الأخرى تتجه إلى هذه المنطقة بالذات. أما النزعة إلى التبادل ما بين المناطق فهي شبه معدومة (صفر–1%). بالإضافة إلى ذلك يلاحظ أن النزعة نحو الهجرة والعمل في الخارج تفوق في أهميتها النزعة نحو الحراك الجغرافي المهني ما بين المناطق الجغرافية داخل لبنان.

8/3 ➢ ان مساهمة التعليم العالي في الحراك الجغرافي محدودة، والنزعة العامة هي إلى الركون الجغرافي داخل المنطقة نفسها، أو حراك الطلاب من المناطق الأبعد نحو جامعات معينة في بيروت الكبرى. وتؤكد توقعات العمل بعد التخرج هذين الاتجاهين. علماً بأن الاتجاه نحو العمل خارج لبنان هو أقوى من اتجاهات العمل في مناطق أخرى من لبنان.

ب. الحراك الاجتماعي العمودي

23. تبين إحدى الدراسات[80] أن التعليم العالي يساهم في توفير الحراك الاجتماعي الصاعد لنسبة لا تقل عن 44% من مرتاديه، بغض النظر عن المسافة التي يقطعها هؤلاء بين المستوى الاجتماعي الذي ينطلقون منه والمستوى الذي يصلون إليه. ومن اللافت في النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مساهمة الجامعة اللبنانية في تحقيق الحراك الاجتماعي هي أقل من مساهمة الجامعات الخاصة، مع أن الأولى شبه مجانية والثانية ذات أقساط. ويعزى الأمر إلى عوامل متضافرة تتعلق بنوعية التعليم والاختصاصات وفرص الدعم المالي. مع تدني النوعية تتدنى فرص الحراك. والاختصاصات الإنسانية (آداب، علوم اجتماعية وسياسية، تربية، إعلام، الخ) أقل مساهمة في الحراك من اختصاصات مثل الهندسة والطب والحقوق. وتحسن النوعية لا ينفع في الحراك إذا شكلت الكلفة المادية قيدا على الالتحاق (في الجامعات الخاصة). وقد بينت إحدى الدراسات[81] أثر المساعدات التي تقدمها الجامعة أو مؤسسات الدعم الأخرى على الحراك في حالة الجامعة الأميركية في بيروت ومؤسسة الحريري.

24. تبين إحدى الدراسات[82] أن الحراك بين أنواع التعليم ما قبل الجامعي وأنواع التعليم العالي محدودة، إذ يتركز خريجو المدارس الخاصة في الجامعات الخاصة وخريجو المدارس الرسمية في الجامعة اللبنانية (الكليات المفتوحة) والجامعة العربية. كما تبين أن جامعات مثل الأميركية واللبنانية الأميركية تستقبل الطلاب الأكثر يسراً، فيما يتجه طلاب الفئات الوسطى إلى الجامعات الخاصة الأخرى والطلاب الأدنى في السلم الاجتماعي إلى الجامعة اللبنانية. وتقع فروع الجامعة اللبنانية الثالثة والرابعة والخامسة في أدنى السلم الاجتماعي مقارنة بالفروع والجامعات الأخرى[83].

9/3 ≺ إن مساهمة التعليم العالي في تحقيق الحراك الاجتماعي العمودي محدودة وبخاصة في الجامعة اللبنانية. ويعيق هذه المساهمة تدني مستوى التعليم ووجود اختصاصات ذات آفاق مهنية ضيقة وقلة المساعدات المالية وأشكال الدعم المختلفة التي تقدم للطلاب. كما يعيقها، ضعف الحراك الأكاديمي ما بين التعليم الثانوي في أنواعه المختلفة والتعليم العالي بجامعاته المختلفة.

11. تعليم يساهم في الإدماج الاجتماعي للمتسربين وللمهمّشين داخل المدرسة، وفي الوقاية من التهميش الاجتماعي.

25. ظاهرة التهميش داخل المدرسة تشهدها جميع المدارس، وان بدرجات متفاوتة، ويتعرض لها الأولاد من مختلف الأعمار، المتأخرون والمتفوقون على السواء، في كافة المناطق الجغرافية ولدى كافة الشرائح الاجتماعية والجماعات الدينية. يتأتى التهميش داخل المدرسة من سلوكات عدائية أو تمييزية معلنة أو ضمنية تجاه بعض التلاميذ. وتحصل هذه السلوكات التهميشية لأسباب تربوية (متعلقة بالإنجاز) أو اجتماعية–ثقافية، أو نفسية أو جسدية تصدر عن التلاميذ–الزملاء كما يمكن أن تصدر عن المعلمين. والنتيجة أن المهمشين داخل المدارس يصبحون عرضة للرسوب والتأخر الدارسيين، أو عرضة للانقطاع النسبي عن الحياة الاجتماعية في المدرسة. على أن هذه الظاهرة لم تحظ بدراسات تبيّن حجمها وآلياتها وأساليب التفاعل معها ومعالجتها[84].

26. ثمة جهود متفرقة تقوم بها مؤسسات غير حكومية ووزارات تهدف إلى توفير فرص التعلم للتاركين من أجل أن يتمكنوا من الاندماج مجدداً في مسار التعليم النظامي، أو تهدف إلى توفير أشكال من التدريب المهني من أجل تمكين التاركين من المهارات اللازمة لممارسة مهنة معينة. لكن المناهج التعليمية غير منظمة تسمح بالوقاية مسبقاً من التسرب والتهميش الاجتماعي. بل هي

منظمة على أساس المواد الدراسية الثابتة، التي لا خيارات فيها تراعي ميول الطلبة واتجاهـــاتهم. ولا تتضمن برامج للتعرف المهني، أو نواد ومشاغل تثمن الأنشطة غير النظرية. ولا توفر فرص للقيام بأعمال حقلية تبين أحوال المهمشين اجتماعيا. ولا تتضمن ترتيبات تسمح بإجراء التوقعـــات حول احتمالات الانحراف. ولا تزود المعرضين لاحتمال الانحراف بمهارات التفكير الأخلاقي.

10/3 ≺ لا توفّر المدارس موارد بشرية كافية أو برامج هادفة من أجل التخفيف مـــن التهمـــيش داخل المدرسة. والمناهج غير منظمة بصورة يتزود فيها الطلبة المهـــددون بالتســـرب والتهميش الاجتماعي بالمعارف والمهارات والقيم التي تقيهم من هذه الأخطـــار ومـــن الانخراط في أنشطة عنفية ومن الانحراف.

رابعاً: تعليم يساهم في التنمية الاقتصادية

12. تعليم يساهم في تنمية الرأسمال البشري.

1. زاد المخزون التعليمي للسكان في لبنان بشكل ملحوظ خلال العقود الماضية. فقد انخفضت نسبة الأمية من 32% في بداية السبعينيات إلى 8% عام 2001. وارتفعت نسبة ذوي المستوى الثانوي وما فوق خلال الفترة نفسها من 8% إلى 27.2%. وارتفعت نسبة ذوي المستوى الثانوي وما فوق أيضاً لدى فئة السكان العاملين (الناشطين اقتصادياً) من 10.6% إلى 36.1% في العام 2004 فيما انخفضت نسبة الأميين وأشباه الأميين من 64.7% إلى 9.1% في الفترة نفسها. وحدث التناقص في معدلات الأمية لدى الأصغر سناً (إلى 0.5% لدى الفئة العمرية 10–14 سنة) نظراً للارتفاع المستمر في معدلات الالتحاق المدرسي[85].
2. لقد طاول التحسن في المخزون التعليمي للسكان فئات المجتمع كافة. لكن التفاوتات ما زالت قائمة بحسب المناطق الجغرافية والفئات الاجتماعية. خفّ التفاوت في المستوى التعليمي الثانوي وما فوق بين الجنسين بل انقلب لصالح الإناث (13.7% منهم مقابل 15.8% منهن). إلا أن نسبة الأمية عند الإناث بقيت تشكل ضعفي نسبة الأمية عند الذكور، ويعزى ذلك على الأرجح إلى إرث سابق في التفاوت ما زال يظهر لدى الأكبر سناً. واللافت أن نسبة الجامعيين الذكور توازي نسبة الجامعيات الإناث في مجموع السكان، بينما نسبة الجامعيات بين العاملات الإناث تساوي أكثر من ضعفي نسبة الجامعيين بين العاملين الذكور (38% مقابل 16%). ويعزى ذلك على الأرجح إلى أن المهن التي يقبلن عليها تتطلب حيازة الشهادات الجامعية أكثر من الذكور. أما فيما يتعلق بالمناطق الجغرافية فالتفاوت ما زال قائماً، إن في معدل الأمية أو في نسبة حملة الشهادة الجامعية لصالح بيروت مقارنة بالبقاع والشمال. أما فيما يتعلق بالفئات الاجتماعية فالفروقات هنا تبلغ أقصاها بل هي إلى زيادة: لقد ارتفعت نسبة الأسر التي تعاني من درجة إشباع متدنية في التعليم من 23% عام 1996 إلى 37.9% في العام 2004[86].

1/4 ➢ الوضع التعليمي للسكان كان بشكل عام على تحسن مستمر ويشمل الجنسين. ولكن ما زال المخزون التعليمي يعاني من ثغرات تتمثل في: 1) بقاء شريحة من السكان الأميين، وبخاصة لدى السكان الناشطين اقتصادياً، كما أن نسبة أصحاب

المستوى التعليمي الثانوي وما فوق تحتاج إلى المزيد من الزيادة، 2) استمرار التفاوت بين المناطق الجغرافية المركزية (بيروت) والطرفية، 3) ارتفاع نسبة الأسر اللبنانية ذات الإشباع المتدني من التعليم.

3. ما زال التوظيف الاقتصادي للرأسمال البشري لدى السكان محدوداً. ويتمثل ذلك في عدة مظاهر. أولها، أن حملة الشهادات المهنية والفنية ما زال أقل بكثير من حملة الشهادات الثانوية العامة أو الشهادات الجامعية. وثانيها، أن معدل النشاط الاقتصادي الخام (نسبة القوى العاملة إلى مجموع السكان) انخفض من 34% عام 1997 إلى 31% عام 2004. وثالثها، أن المرأة التي تتقدم على الرجل في المستويات التعليمية الثانوية وما فوق، ما زالت مشاركتها الاقتصادية ضعيفة جداً، إذ ارتفعت من 9.5% من النساء عام 1970 إلى 12% منهن فقط في العام 2004. ومشاركتها هذه أدنى من مشاركة المرأة في معظم بلدان العالم، ولو أن المستوى التعليمي للإناث في لبنان أعلى مما هي الحال في تلك البلدان. ورابعها، زيادة في عدد المهاجرين سنوياً في فترة 1996–2001 مقارنة بفترة 1975–1990[87]، علماً بأن المستوى التعليمي العام للمهاجرين هو أعلى من المستوى العام للمقيمين، إن من حيث الألفبائية أو من حيث نسبة حيازة الشهادة الثانوية وما فوق. وخامسها، ارتفاع معدلات البطالة من 8.5% عام 1997 إلى 11.5% عام 2001، علماً أن هذا الارتفاع يشمل أصحاب المستويات التعليمية العليا[88].

2/4 ➢ إن التوظيف الاقتصادي للمخزون التعليمي لدى السكان هو أدنى مما يجب، كما يتبين من: 1) غلبة الشهادات العامة على الشهادات المهنية، 2) انخفاض الانخراط الاقتصادي عامة أو انخراط النساء المتعلمات بصورة خاصة، 3) ارتفاع نسبة المهاجرين المتعلمين، 4) ارتفاع معدلات البطالة بين المتعلمين.

---

13. تعليم يوفر قوى عاملة ذات كفاءات تلبي حاجات سوق العمل اللبناني كماً ونوعاً وقادرة على المنافسة في الأسواق الحرة للعمالة.

أ. تلبية التعليم لحاجات سوق العمل اللبنانية

4. يعاني سوق عمل خريجي التعليم العالي من أزمة حادة. وتتمثل هذه الأزمة بفائض من الخريجين يقذفه التعليم العالي في السوق بصورة متزايدة. ويتبدى ذلك في ثلاث ظواهر: 1) ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين، 2) ارتفاع معدلات الهجرة، 3) تفشي ظاهرة التشغيل الناقص، كالبطالة المقنعة أو ممارسة أعمال تتطلب مؤهلات أدنى من تلك التي يحملونها. بالمقابل لا تبين المعطيات

المتوافرة أن هناك نقصاً في الخريجين لجهة ارتفاع الأجور مثلاً في بعض الاختصاصات، أو استخدام أيد عاملة غير لبنانية عالية المستوى التعليمي، أو تعبير مؤسسات العمل عن الحاجة إلى خريجين بمواصفات معينة لا توفرهم مؤسسات التعليم.

5. من العوامل المفسّرة للفائض (والبطالة) تشبع السوق المحلية. على أن هذا التشبع هو تشبّع "مقنّع" يستر مشكلتين: الأولى، تتمثل في ضعف قدرة الاقتصاد اللبناني على توليد فرص عمل جديدة. والثانية، تتمثل بتراجع المعايير المهنية في عدد من قطاعات الإنتاج. فإذا أخذنا مهنة التعليم كمثال نلاحظ أن الإشباع الحاصل فيها يعكس تردي شروط المهنة ومعاييرها ويرتبط بانخفاض في الأجور وبالتوظيف على قواعد شخصية. فإذا رفعنا مستوى المقاييس المطلوبة للعمل نكتشف أن هناك نقصاً في المعلمين، مثلما نكتشف نقصاً في المترجمين والعاملين الاجتماعيين والكتبة وغيرهم.
6. من العوامل المفسّرة للفائض (والبطالة) ثانياً، ما يحصل على جبهة التعليم العالي في لبنان. فهذا الأخير شهد في العقود الثلاثة الأخيرة فورة في عدد المؤسسات والفروع الجغرافية، دون وجود أية خطط إرشادية أو عقلانية أو رقابة حكومية فاعلة. وهذا أيضاً يثير مشكلتين متكاملتين. تتمثل المشكلة الأولى في الإقبال على التعليم العالي لاعتبارات اجتماعية حيث لا تكون الشهادة مطلوبة للنشاط الاقتصادي والمنافسة (لدى الإناث) وفي البحث عن دراسات "سهلة" تفضي إلى مهن يعتبر الالتحاق بها سهلاً (كالتعليم). من هنا غلبة الاختصاصات الإنسانية التقليدية في التعليم العالي. وتتمثل المشكلة الثانية في الاعتبارات السياسية والتجارية التي اعتمدت أحياناً في فتح مؤسسات التعليم العالي والاختصاصات والفروع وذلك على حساب معايير نوعية التعليم والإعداد المهني (المناهج، كفاءة المهنية التعليمية، البحث العلمي، الأبنية والتجهيزات، الخدمات الطلابية، الخ)[89].
7. من العوامل المفسّرة (للفائض والبطالة)، ثالثاً، ضعف التنسيق بين الجهات المعنية بهذا الموضوع، إذ لا يوجد تنسيق ملموس بين التعليم المهني والتقني و بين التعليم العالي ولا تنسيق بين هذين النوعين والجهات المعنية بالسياسات الاقتصادية والعمالة، والوزارات المعنية بالقطاعات الصناعية والزراعية والخدماتية. ومن الصعب أن يحدث وضع استراتيجية التربية والتعليم موضع التنفيذ فرقاً مهماً في موضوع تلبية حاجات سوق العمل إذا لم تواكب هذه الاستراتيجية استراتيجيات توضع على مستويي الاقتصاد والعمالة وتطوير الموارد البشرية عموماً.
8. شهد التعليم في لبنان تغيرات من حيث البرامج والخدمات والمناهج التي يقدمها، وبالتحديد من حيث استحداث برامج جديدة ترتبط بمهن جديدة في التعليم التقني والعالي، ومن حيث استحداث ممرات بين التكوين العلمي والتكوين المهني ومن حيث دائرة الخدمات التي يقدمها

للطلاب. ولكن هذه التطورات ظهرت بصورة متفاوتة فيما بينها، وبصورة متفاوتة جداً ما بين المؤسسات التعليمية. وباستثناء بعض الحالات كالتعليم المزدوج في التعليم المهني والتقني والتدريب الحقلي في بعض الاختصاصات الجامعية (كالطب)، فإن الممرات القائمة ما بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل ما زالت ضعيفة إجمالاً (التعليم بالمناوبة، التعليم المستمر، التعليم عن بعد، التعليم الافتراضي، الخ). كذلك فإن الخدمات تبقى ضعيفة فيه، مثل الخدمات الإرشادية والتوجيهية، وخدمات الدعم والتعويض، وخدمات المعلومات، وخدمات الربط بالخريجين، الخ. ولا تتوافر قواعد معلومات في المؤسسات التعليمية عن العرض والطلب من القوى العاملة بحسب الاختصاص والشهادة والمهنة.

9. وباستثناء حالات محدودة، فإن علاقات مؤسسات التعليم مع مؤسسات العمل ما زالت ضعيفة في لبنان. ويتمثل ذلك في غياب أو ندرة مشاركة الهيئات الاقتصادية والمهنية في: 1) مجالس إدارة مؤسسات التعليم العالي أو هيئاتها الإرشادية، 2) اتخاذ القرارات التي تتناول استحداث برامج وتخصصات جديدة وتعديل مناهج ومحتوى مقررات، 3) الحياة الجامعية، حيث يقتصر عادة على سد النقص في الهيئة التعليمية، 4) تمويل برامج البحوث التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي، أو في وضع برامج بحثية مشتركة، أو طلب إجراء دراسات معينة، 5) تنظيم لقاءات فردية وجماعية، أو معارض، من أجل التعارف المتبادل ومتابعة التطورات هنا وهناك، وتوفير فرص التوظيف والتدريب اللازمة للطرفين.

10. يحدث معظم التدفق نحو سوق العمل في لبنان انطلاقاً من التعليم العام، بسبب التسرب المدرسي[90]. لكن اللافت أيضاً أن حجم الذين يتابعون دورات تعليم مهني سريع (إفادات) كبير، الأمر الذي يشير إلى أن جزءاً من المتسربين دراسياً يلتحق بهذه الدورات السريعة. من اللافت أن هذه البرامج التي يؤمنها القطاع الخاص، لم تحظَ بدراسات وافية تبين نوعيتها، ولم تحظَ بأية جهود تطويرية، ولا توجد أطر معروفة للتنسيق بين مؤسسات العمل ومؤسسات التعليم حول هذه البرامج، باستثناء عدد من المبادرات الفردية المتفرقة.

3/4 ➢ يعاني سوق عمل خريجي التعليم العالي من أزمة حادة كماً ونوعاً، كما يستدل على ذلك من البطالة والبطالة المقنّعة والهجرة ومن انخفاض سقف متطلبات السوق من الخريجين. اقتصاديا، تنجم هذه المشكلة عن 1) ضعف النمو الاقتصادي اللبناني وعدم القدرة على خلق فرص عمل جديدة، و 2) تراجع المعايير المهنية في عدد من قطاعاته. وهي تنجم، تربويا، عن: 1) التوسع في التعليم العالي استنادا إلى سياسات تغلب الاعتبارات السياسية والتجارية على حساب نوعية المدخلات ومستوى النواتج التعلمية المطلوبة من الخريجين، 2)

عدم توفير قواعد المعلومات في التعليم حول متطلبات سوق العمل، 3) ضعف أطر الشراكة والتواصل بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل، 4) عدم وجود أطر مقررة وجهود واضحة لتطوير برامج التدريب السريع.

ب. توفير قوى عاملة قادرة على المنافسة في أسواق العمل المعولمة

11. أدت العولمة إلى إحداث تغيرات على غاية من الأهمية في أسواق العمل، بفعل تدفقات السلع والرساميل والأشخاص والمعلومات عبر الحدود وبفعل التحولات التكنولوجية الهائلة. وحصلت تغيرات في المهن وفي المعايير المهنية. وهذا ما فرض على التعليم العالي إعادة النظر في هياكله في ثلاثة مجالات رئيسية على الأقل هي: البرامج والخدمات التي يقدمها، محتوى المناهج، العلاقات المؤسسية مع عالم العمل.
12. شهد التعليم في لبنان تغيرات ملموسة في المناهج في عدد من الجامعات ومؤسسات التعليم التقني، من حيث بنيتها ومقرراتها. لكن الصورة العامة توحي بأن التركيز ما زال قائماً على الجانب التخصصي. أما الجانب التدريبي–المهني في مؤسسات العمل فهو يتسم عموماً بالضعف، من حيث تنظيمه ومحتواه وتقييمه. كذلك يتسم بالضعف الجانب الإعدادي العام الذي يسمح للمتخرج بالتكيف مع المستجدات وبالعمل في وضعيات متنوعة. ويشمل هذا الجانب المعارف والمهارات الفكرية العامة، والمهنية الإدارية والاجتماعية والنفسية والتواصلية في اللغات العربية والأجنبية، والأخلاق المهنية.
13. كذلك تشكو مناهج التعليم في عدد من الجامعات ومؤسسات التعليم المهني والتقني من ضعف الجوانب الاقتصادية والإدارية للعمل. فهناك نقص في تزويد الطلبة بالقدرات المتعلقة بالكلفة ونوعية المنتج والمعايير والمحافظة على البيئة والإنتاج النظيف بيئياً. وهناك نقص في تزويد الطلبة بالقدرات الإدارية، ولا سيما فيما يتعلق بإنشاء المؤسسات الخدماتية أو الإنتاجية الصغيرة أو المتوسطة سواء كانت مؤسسات فردية أو مؤسسات تنشؤها مجموعة من الشركاء.
14. في الوقت الذي اتخذت فيه المعايير المهنية والتعليمية المهنية طابعاً عالمياً، ونشأت فيه شبكات من التعاون بين مؤسسات العمل والتعليم والتدريب عبر العالم، تعتبر معظم المؤسسات التعليمية المهنية والتقنية والجامعية في لبنان خارج هذه الشبكات، وهذا ما يفقد طلبة هذه المؤسسات فرصة اكتساب المهارات والقدرات المستجدة، ويخفض لديهم القدرة على المنافسة.

4/4 ➢ يعاني التعليم العالي والمهني والتقني في لبنان من مشكلات جدية في مواكبة سوق العمل المعولمة، وتكوين قوى عاملة قادرة على المنافسة، وذلك في جوانب

عدة: 1) ضعف الجانب التدريبي، 2) ضعف الجانب الإعدادي العام الذي يسمح بالتكيّف مع المستجدات، 3) ضعف الجوانب المتعلقة بالإنتاج طبقاً للمعايير الدولية، 4) ضعف الجوانب المتعلقة بالمبادرة إلى إنشاء المؤسسات، 5) ضعف برامج التعاون والتوأمة مع مؤسسات عمل وتعليم عالمية في حقول اختصاص معينة، 6) غياب أطر لضبط الجودة ولضمان الجودة على أساس معايير عالمية للاختصاصات التقنية والجامعية التطبيقية، 7) عدم توفير المعلومات والدراسات حول اتجاهات العرض والطلب من الخريجين إقليمياً ودولياً.

خامساً: إدارة الشأن التربوي

أ. التأطير

1. لم تتوصّل وزارة التربية والتعليم العالي حتى اليوم إلى وضع وثائق مرجعيّة كافية لأن تكون دليلاً موجهاً لإدارة الشأن التربوي، ولتحديد السياسات والاستراتيجيات والخطط التي تسير هذه الإدارة على هديها.
2. رغم المساعي التي بدأت منذ سنة 2000، لم تتمكن الوزارة خلال ست سنوات من التوصل إلى إقرار استراتيجيّة للتعليم توضع على أساسها سائر الخطط التربوية[91].
3. وضعت خلال العقود الماضية خطط تربوية متعددة، آلت في كثير من الأحيان إلى الأدراج. وآخر خطط وضعت هي خطة النهوض التربوي[92]، الخطة الخمسية لتطوير التعليم المهني والتقني (1998-2002)[93] وخطة التعليم للجميع. الأولى، أقرّت ولكنها اقتصرت في مضمونها على التعليم العام، واقتصرت في تنفيذها على المناهج والكتب المدرسية. والثانية لم تقر. والثالثة، ما زالت توضع وتعدل منذ ما يزيد عن ثلاث سنوات، وهي ما زالت بصيغة مسودّة.
4. لم تطوّر الوزارة مواصفات ومعايير كافية تستخدم لضبط الجودة في الإدارة والمؤسسات التربوية. وأنظمة الرقابة إما أنها إدارية بحتة، أو أنها ضعيفة، أو أنها مقتصرة على قطاع تعليمي دون آخر. ولا توجد هياكل للرصد، ولا تستعمل قواعد المعلومات لأغراض ضبط الجودة.
5. لم تضع الوزارة حتى اليوم أطراً ولا معايير لضمان الجودة في التعليم العام أو التعليم العالي، في القطاعين الحكومي والخاص. ورغم أن الكثير من الدول العربية ودول العالم، أنشأت هيئات وطنية لضمان الجودة (أو للاعتماد)، فإن لبنان لم يضع حتى الآن نصاً قانونياً حول هذا الموضوع.
6. لا توجد في الأطر الناظمة لوزارة التربية والتعليم العالي أيّة إشارة إلى ما يؤمن دعم التعاون بين المؤسسات التعليميّة وتطويره، ولا بين المؤسسات التعليميّة والمجتمع المدني أو بينها وبين سوق العمل رغم أهميّة هذا الموضوع في النسيج الوطني في لبنان. وينحصر التعاون القائم هنا وهنالك بالطابع الفردي أو الاستشاري.

1/5 ≺ لم تتمكّن وزارة التربيّة والتعليم العالي من وضع الأطر التي تسمح لها بادارة فعّالة للتعليم في لبنان تشمل: 1) السياسات والاستراتيجيات والخطط، 2) المعايير والمواصفات، 3) الأنظمة المناسبة للرصد والمراقبة، 4) أطر ضمان الجودة، 5)

أساليب دعم التعاون داخل المجتمع التربوي وبينه وبين مؤسسات المجتمع الأخرى.

2/5 ➢ لا تتواءم الإدارة الحاليّة للوزارة، من حيث بنيتها ومن حيث طاقمها البشري مع الدور التأطيري للتعليم في لبنان.

7. بادرت وزارة التربية إلى القيام بمشاركات (في وضع المناهج مثلاً) وأعمال تشاورية (عن طريق بعض اللجان والهيئات التي أنشئت أحياناً بقرار من الوزير)[94]. لكن هذه الجهود بقيت محدودة بسبب عدم وجود قوانين تشكل إطاراً ناظماً للشراكة. وهذا الأمر أضعف فعالية الوزارة على المستوى الوطني.

3/5 ➢ رغم أن وزارة التربية شهدت تجارب تشاركية مع القطاع الخاص والمجتمع المدني إلا أن التشارك لم يتحول إلى نظام واضح ومقونن لاتخاذ القرارات على المستوى التربوي الوطني.

ب. التسيير

8. تعود أسس التنظيم الحالي للوزارة الى العام 1959. وأبرز التعديلات التي أجريت عليها بعد ذلك التاريخ، هي إضافة المركز التربوي للبحوث والإنماء (1971). أما مرسوم إنشاء جهاز للإرشاد التربوي وإحداث مناطق تربوية (1972) فلم تتخذ التدابير اللازمة لتنفيذه ولم يحدث تعديلات تذكر في الهيكلية. من جهة أخرى، شهدت التسعينيات محاولة في توزيع وزارة التربية على ثلاث وزارات (التعليم المهني والتقني، الثقافة والتعليم العالي، والتربية الوطنية والشباب والرياضة). لكن تم التراجع عن هذه الصيغة وأعيد ضم جميع مكونات التعليم في وزارة واحدة، منفصلة عن شؤون الثقافة والرياضة.
9. تسيّر الوزارة شؤون التعليم من خلال مديريتين عامتين (التعليم العام والتعليم المهني) والمركز التربوي للبحوث والإنماء. أما المديرية العام للتعليم العالي التي أضيفت مؤخرا فليست مخوّلة بأية صلاحية تسييرية. أما إصلاح الوزارة في هيكليتها ونظام عملها فقد وضعت مشروعات متتالية حوله منذ الثمانينيات لكن هذه المشاريع لم تر النور.

10. تتوزع وظائف التربية بصورة مشتتة، بعضها يقع في الوزارة وبعضها خارج الوزارة ويخضع لسلطات أخرى: وزارة الأشغال العامة (المباني المدرسية)، مجلس الوزراء (المفتشية العامة التربوية)، مجلس الإنماء والإعمار (التخطيط، المباني المدرسية)، مجلس الجنوب (المباني المدرسية) الخ. كما أن هناك وزارات أخرى تقوم بأدوار تربوية نظامية وغير نظامية (وزارة الزراعة، وزارة الشؤون الاجتماعية، الخ.).

11. تشكو وزارة التربية والتعليم العالي من الانقطاع النسبي ومن تضارب في الصلاحيات بين وحداتها. وهذا ما أدى الى انخفاض فعاليتها. لكن هذا الانخفاض ناجم أيضا عن عدم مواكبة بنية الوزارة للتطورات التي شهدها القطاع التربوي في لبنان خلال العقود الماضية وللتطورات المعاصرة في عالم الإدارة التربوية. ويستدل على ذلك من نقاط القصور العديدة التي تبينها القضايا الاستراتيجية المطروحة في "وثيقة الرؤية".
12. تعمل الوزارة من خلال مشروع الإنماء التربوي على إنشاء نظام إدارة المعلومات التربوية (EMIS) وهو نظام معلومات متكامل صمّم ليخدم الحاجات المعلوماتية الإدارية للتعليم العام والتعليم المهني والتقني مما يساهم في مكننة الوزارة. ويتألف هذا النظام من عدة مكوّنات هي: 1) نظام إدارة المعلومات التربوية (EMIS) في الوزارة، 2) نظام معلومات مدرسي (SIS)، 3) الشبكة الوطنية للتعليم (NEN)، 4) نظام المعلومات الجغرافي (GIS/School Mapping)، 5) وحدة إدارة المعلومات (IMU). وقد أنشئت الوحدة الأخيرة ووصل الحصول على التجهيزات والبرمجيات لهذه الأنظمة المعلوماتية إلى مراحله الأخيرة[95]. كذلك تعمل الوزارة من خلال مشروع الإنماء التربوي على مكننة الامتحانات عن طريق إنشاء نظام بنك للأسئلة (QBS)، وإنشاء نظام إدارة الامتحانات (EMS)، ونظام توليد الامتحانات (EGS)[96].
13. تصح جميع مشكلات التسيير المتعلقة بالتعليم العام على التعليم المهني والتقني. لكن هناك ثلاث نقاط على الأقل تستدعي الملاحظة. الأولى أن المركز التربوي للبحوث والإنماء يقوم بمهام تفيد التعليم العام بصورة أساسية: المناهج والكتب المدرسية، تدريب المعلمين وإجراء البحوث التربوية، وضع مواصفات الأبنية المدرسية، التخطيط، الخ. أما المديرية العامة للتعليم المهني والتقني فتقوم بنفسها مبدئيا بهذه المهام في ما يخصها، وأحيانا "بالتعاون" مع المركز التربوي. وهذه الوضعية المزدوجة تسبب ارتباكا لدى الجانبين. النقطة الثانية تتعلق بالتعاون الذي أحدثته المديرية العامة للتعليم المهني والتقني مع القطاع الخاص والذي يتخذ شكلين: المشاريع المشتركة، والتعليم المزدوج. وهذه التجربة لم يجر فحصها. والنقطة الثالثة تتعلق بإدارة شؤون التعليم التقني العالي على غرار إدارة شؤون التعليم التقني ما قبل الجامعي، وقد تم التوقف عند هذه المشكلة في القسم الثاني من هذه الوثيقة الخاص بالنوعية.

4/5 ➢ يشكو تسيير الشأن التربوي من: 1) التشتت في المهام، 2) النزاع بين الوحدات التي تقوم بهذه المهام وانقطاع التواصل بينها أحياناً، 3) الأساليب التقليدية في العمل وعدم مواكبة التطورات التربوية في لبنان والتطورات المعاصرة في عالم

الإدارة التربوية، وتعمل الوزارة على إقامة أنظمة لإدارة المعلومات بغرض مكننة الوزارة.

14. رغم أن وثيقة الوفاق الوطني نصت على اللامركزية الإدارية (وعلى الإنماء المتوازن) فان المساعي التي بذلت لتطبيق هذا المبدأ على الإدارات الحكومية وصلت إلى طريق مسدود. وهذه حال الإدارة التربوية. ولم يحدث إنشاء المناطق التربوية في العام 1974 تغييرا يذكر في التحول نحو اللامركزية. وباستثناء إنشاء صندوق المدرسة الرسمية الذي يسمح لإدارات المدارس (بالتعاون مع الأهل والبلديات) في التمويل والإنفاق ذاتيا في عدد من الأمور، الا أن جل الأنشطة التي تتم في المدرسة يخضع القرار فيها للسلطة المركزية. وهذا الوضع يجعل السلطات المحلية غير معنية أيضا بشؤون تطوير المدارس ودعمها ومساعدتها على لعب دور في محيطها.

5/5 ➢ الإدارة التربوية مركزية الطابع، دون شراكة مع المجتمع المحلي. وهي حصرية، بحيث لا تعطى إدارات المدارس صلاحيات ملائمة لإدارة شؤون مدارسها، إلا في حالات قليلة.

15. تدار المدارس الرسمية بالتعليمات المركزية، ولا تعطى إداراتها فرصة اختيار معلميها أو على الأقل إبداء الرأي في المعلمين المرشحين للانتقال منها وإليها، ولا توجد للمدارس خطط مالية وميزانيات، ولا تتمتع بأية استقلالية ذاتية تتعلق بالتخطيط والتطوير، وبالتالي لا تخضع للمساءلة المجتمعية عن إنجازاتها. وتؤدي المركزية في التعامل مع مديري المدارس إلى إضعاف علاقة إدارات المدارس بالسلطات والمجتمع المحلي وبخاصة فيما يتعلق بالأنشطة اللامنهجية والمشاريع المشتركة وخدمة المجتمع. كما تقيّد المركزية عمل المدارس إداريا وتربويا فضلا عن أنها ترفع عن القائمين عليها المسؤولية عن النتائج التربوية الناجمة عن أعمالهم.

16. تقتصر إدارة المدارس الرسمية على جهاز هرمي يتكوّن من المدير و"النظّار" والمعلمين. وتغيب عنه الأجهزة المساعدة، التي تهتم بالتوثيق والموارد التربوية والتكنولوجية والإرشاد النفسي والاجتماعي للطلبة، ومنسقي المراحل (مديريها) في المدارس التي تضم مرحلتين. يستثنى من ذلك المدارس الثانوية التي تضم إلى جانب المعلمين منسقي المواد.

6/5 ➢ لم تطوّر الدولة إلى اليوم رؤية تربويّة تعطى فيها المدرسة الرسمية ديناميتها الخاصة في العمل والتطوير، ولا تعطى لإدارة المدرسة الصلاحيات والمسؤولية اللازمة لتحقيق التسيير الذاتي، ولا يضم الطاقم التربوي في المدرسة اختصاصات تغطي الأدوار التربوية لها.

17. ثمة ضعف في فعالية وزارة التربية في إدارة مواردها المالية ويتمثل في ارتفاع الأكلاف وانخفاض العوائد. تبلغ كلفة التلميذ الواحد في التعليم الأساسي الرسمي 1.618 مليون ليرة لبنانية بحسب معطيات العام الدراسي 2004/2003[97]. وهذه الكلفة أعلى مما في التعليم المجاني (0.812 مليون ل.ل.) وأدنى مما في التعليم الخاص غير المجاني (1.680 مليون ل.ل.). ومن أصل الكلفة المقدرة أعلاه تتحمل الدولة 1.3 مليون ليرة على التلميذ في التعليم الرسمي، و0.3 مليون ليرة في التعليم الخاص غير المجاني (منح للموظفين ونفقات مصلحة التعليم الخاص)، والباقي في الحالتين يقع عبؤه على الأهل[98]. ظاهرا تعتبر الكلفة في التعليم الرسمي معادلة للكلفة في التعليم الخاص (لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين كلفة التلعيم الرسمي والخاص) غير المجاني. لكن كلفة التعليم الرسمي تعتبر مرتفعة إذا ما نظر إليها من زاوية اللاتكافؤ في المتابعة الدراسية وفي فرص النجاح المدرسي واللاتكافؤ في النوعية بين القطاعين لمصلحة القطاع الخاص. ولا توجد في الوزارة إدارة مختصة بإدارة الموارد المالية والتحليل الاقتصادي للتعليم.
18. ثمة ضعف أيضا في فعالية وزارة التربية في إدارة مواردها المادية. يتبدى ذلك في سوء استخدام المباني المدرسية، بين مبان لا تستثمر بصورة كافية ومبان مكتظة تستخدم بصورة زائدة. كما يتبدى في تعقد المعاملات والتدابير اللازمة لصيانة المباني وترميمها. ولا توجد في الوزارة إدارة مختصة بالموارد المادية.
19. ثمة ضعف أيضا في فعالية وزارة التربية في إدارة مواردها البشرية. يتبدى ذلك في سوء توزيع الهيئة التعليمية، مع وجود نقص وفائض في الوقت نفسه، وفي نقل المعلمين رغم الحاجة إليهم في أماكن العمل التي ينقلون منها، وفي تكليف معلمين بمهام ليست من اختصاصهم وفي إلحاق البعض بوزارات أخرى. وبالإجمال تعتبر نسبة الطلبة للمعلم الواحد منخفضة في التعليم الرسمي (8.4) مقارنة بالتعليم الخاص (12.6)[99] علماً بأن هناك تفاوتاً في التعليم الرسمي ما بين المناطق الجغرافية في نسبة الطلبة للمعلم، حيث تنخفض هذه النسبة في الأرياف بسبب اضطرار الوزارة لفتح مدارس بعدد قليل من الطلبة. ولا توجد إدارة مختصة بإدارة الموارد البشرية.

7/5 ➢ تشكو إدارة الدولة لشؤون التعليم الرسمي من ضعف في إدارة مواردها المالية والمادية والبشرية. ولا توفر الهيكلية القائمة نظماً أو أطراً حديثة للتحليل الاقتصادي وترشيد الإنفاق ولإدارة الموارد المالية.

20. الموارد البشريّة التي تشرف على إدارة الشأن التربوي في لبنان لا تتمتع عموماً بالخبرة والاختصاص الضروريين لإدارة ملائمة وحديثة. إن النقص في الموارد البشرية يفسّر

المشكلات التي شهدتها صناعة المناهج، وتدريب المعلمين، والإشراف على المدارس وتطوير الخريطة المدرسية، ومساعدة المدارس على حسن تطبيق المناهج، وحسن استخدام المعلمين والمديرين، وغيرها. ولا توجد معايير كافية اليوم تسمح للوزارة بتعيين الشخص المناسب في المكان المناسب، وهذا يترك الباب مفتوحًا للاستنساب والتدخّل السياسي.

8/5 ➢ تعاني وحدات وزارة التربية والتعليم العالي من نقص كمي ونوعي في الموارد البشرية المتخصصة وذات الخبرة في مجالات عمل الوزارة ووظائفها.

21. أما الجامعة اللبنانية فهي تقع تحت وصاية الوزير، وتتمتع باستقلالية أكاديمية ومالية وإدارية. على أن القانون الذي تدار بموجبه يعود إلى أربعين سنة خلت (1967). وقد حدثت تطورات وتغيّرات كبيرة في هذه الفترة جعلت هذا القانون غير صالح اليوم وأحدثت بونا بين ما نص عليه القانون وبين الممارسات الفعلية وبينه وبين متطلبات إدارة حديثة للجامعة.
22. نظريا تعود السلطة في الجامعة إلى أكاديميين يديرون شؤون الجامعة. لكن مكانة رئيس القسم في هرمية السلطة ضعيفة، لأنه لا يتمتع بصلاحيات كافية ولا توضع في عهدته ميزانية معينة ولا جهاز إداري مساعد. ورغم أن صلاحيات "مدير الفرع" تقتصر رسميا على مساعدة العميد (مرسوم رقم 810 تاريخ 1978/1/5) الا أنه واقعيا صاحب السلطة الأكاديمية في الفرع، فهو يرأس مجلس الفرع، وهو يحل محل رؤساء الأقسام في مجلس الوحدة (الكلية ذات الفروع).
23. فقدت الجامعة كثيراً من استقلاليتها الأكاديمية والإدارية تدريجيا. نجم هذا الأمر أولا عن قِدَم القانون وعن عدم تضمنه على معايير وشروط تفصيلية وحديثة للتعيين والتعاقد بصورة تضمن الاستحقاق والشفافية. ونجم ثانيا عن نقل بعض صلاحيات مجلس الجامعة الى مجلس الوزراء ولاسيما منذ العام 1996، وبخاصة في ما يتعلق بالتعاقد مع أفراد الهيئة التعليمية المتفرغين. ونجم ثالثا عن نزعة عارمة لدى الطبقة السياسية لجعل الجامعة اللبنانية حقلا لتقاسم النفوذ والحصص.
24. يتميز التنظيم المعمول به في الجامعة بأنه يؤمن مبدأ مشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات في كافة المستويات (مجلس الفرع، مجلس الكلية، مجلس الجامعة). أما مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات فغير موجودة بعد انحلال الاتحاد الوطني لطلاب الجامعة اللبنانية غداة اندلاع الحرب في العام 1975. بالمقابل نجحت رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة في المحافظة على دورها التمثيلي لأفراد الهيئة التعليمية فيها.
25. تفتقد الجامعة اللبنانية مرجعية توفر لها حدا أدنى من الشراكة المجتمعية في إدارة شؤونها، إذ لا توجد هيئات تضم فعاليات اقتصادية ومهنية وخريجين لا على المستوى التقريري ولا على المستوى الاستشاري.

26. تفتقر الجامعة اللبنانية إلى بنى إدارية-أكاديمية مساعدة تسمح لمتخذي القرارات بتأسيس قراراتهم استنادا إلى معطيات وملفات مجهزة بصورة مناسبة وبما سمح للجامعة القيام بوظائف الحد الأدنى اللازمة لأية مؤسسة جامعية حديثة، وهذا يشمل وضع الاستراتيجيات والخطط، وضبط المناهج، والدراسات العليا والبحث العلمي، وشؤون الطلاب وإرشادهم وتوجيههم، والبرامج الخارجية، والقياس والتقييم، وإدارة الموارد البشرية والأكاديمية والموارد المادية والمجمعات الجامعية وغيرها.
27. باستثناء الشؤون المالية (الرواتب) ما زال استخدام وسائل الاتصال والمعلومات ضعيفا جدا في إدارة شؤون الجامعة وكلياتها. وما زالت المعاملات ورقية، وقواعد المعلومات غائبة حتى في أبسط الأمور مثل الطلاب وأفراد الهيئة التعليمية. وما زال استخدام الحاسوب محدودا جدا في الشؤون الإدارية اليومية.
28. القوى البشرية العاملة الإدارية في الجامعة لا تتمتع بالاختصاصات اللازمة لعملها ولإدارة حديثة لشؤونها. فقد جرى إلحاق المئات من العاملين الإداريين فيها عن طريق التعاقد الاستنسابي على امتداد العقود الماضية. وقد أجريت أحيانا مباريات بين هؤلاء وتم تعيين الناجحين منهم. لذلك، وعلى سبيل المثال، لن نجد بالضرورة عاملين في المكتب مختصين بالتوثيق، ولا عاملين في الشؤون المالية مختصين بذلك. ولا توجد برامج معروفة في الجامعة لتأهيل الموظفين والمتعاقدين، ولا تدابير لتغيير شروط التوظيف توفر الاختصاص المناسب للعمل المناسب[100].

9/5 ≺ تعاني الجامعة اللبنانية من مشكلات عديدة في تسيير شؤونها: 1) تراجع سلطة الأكاديميين، 2) فقد الجامعة لاستقلاليتها، 3) غياب المشاركة الطلابية في اتخاذ القرارات على مستوى الكلية والجامعة، 4) ضعف الشراكة الاجتماعية المهنية في النظر بشؤون الجامعة، 5) عدم وجود بنى إدارية- أكاديمية مساعدة، 6) ضعف استخدام وسائل الاتصال والمعلومات، 7) عدم تمتع الجهاز البشري الإداري بالاختصاصات الحديثة والمناسبة لمهامها، 8) عدم وجود وحدات إدارية للموارد المادية والبشرية. بالمقابل يوفر التنظيم المعمول به قدرا مقبولا من مشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات.

ج. العلاقة مع القطاع الخاص

29. يعود ظهور التعليم الخاص في لبنان إلى ما قبل نشوء الدولة اللبنانيّة، لذلك فقد كان بالنسبة للبنان مصدر قوّة. وقد ضمن الدستور اللبناني حرّية التعليم. لكن التعليم الخاص ما قبل الجامعي والعالي، الأهلي والتابع لطوائف محددة والتجاري والذي لا يبتغي الربح، تطور بصورة عشوائيّة خلال العقود الماضية وخاصة في السنوات العشر الأخيرة.
30. التعليم هو تعريفاً شأن عام، يتعلق بالثروة الوطنية، وهذا يشمل قطاعيه: الرسمي والخاص. ويفترض أن رعاية هذا الشأن العام تقع مسؤوليته على عاتق وزارة التربية والتعليم العالي. على أن رعاية الشأن العام في التعليم الخاص يقصد بها: 1) وجود أطر ناظمة لعمل هذا التعليم بما يحقق "المصلحة العامة"، وهو يشمل حقوق المعلمين والطلبة، وحصول الطلبة على نوعية تعليم تتمتع بالحد الأدنى من المواصفات والمعايير، الخ. 2) التزام مؤسسات التعليم الخاص بتطبيق هذه الأطر، وضبط الحالات التي يساء فيها إلى "المصلحة العامة"، 3) دعم الجهود والمبادرات الخاصة الآيلة إلى تحسين نوعية التعليم وزيادة الفرص الدراسية أمام السكان، ودعم الأنشطة التي تنضوي ضمن الخطط الوطنية والمشاريع والبرامج التطويرية.
31. لم تمارس الوزارة الدور الملقى على عاتقها في رعاية الشأن العام في التعليم الخاص إلا في حدود ضيقة. فقد اقتصر دورها حتى تاريخه على أمور مثل: إجراء الامتحانات الرسمية في التعليم العام والتعليم المهني والتقني والفني العالي، وضبط أسماء الطلبة المسجلين في المدارس الخاصة وتقديم المساعدات المالية المدرسيّة التي تدفع لموظفي الدولة لقاء التحاق أبنائهم بالمؤسسات التعليميّة الخاصة، ومعادلة الشهادات، والترخيص بانشاء المؤسسات التعليمية الخاصة، ودعم المدارس الخاصة المجانية. علماً بأن الرقابة على هذه الأخيرة غابت خلال السنوات الأخيرة.

10/5 ≻ ثمة تقصير في قيام الوزارة بدور رعاية الشأن العام في التعليم الخاص بما يتفق مع روحية الدستور اللبناني. يتبدى هذا التقصير في: 1) ضعف الأطر الناظمة التي تبين هذه الرعاية ومضامينها، و2) غياب آليات الرقابة التي تحفظ حصول الطلبة على تعليم يتمتع بالحد الأدنى من معايير الجودة، و3) غياب الدعم الذي يقدّم للجهود والمبادرات التي تفضي إلى: زيادة الفرص الدراسية وتحسين نوعية التعليم، وزيادة دور التعليم في الاندماج الاجتماعي والتنمية الاقتصادية، و4) عدم دعوة المؤسسات الخاصة للمشاركة في المشاريع والخطط التربوية التطويرية.

هوامش

[1] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (2005-2015)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص 34، ص 156.

[2] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (2005-2015)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص 33.

[3] بشور، نجلاء وآخرون (2002). **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص 135-204.

[4] بشور نجلاء وآخرون (2002). **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[5] بشور، نجلاء وآخرون (2002). **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[6] بيّنت دراسة الأوضاع المعيشية للأسر (2004) أن نسبة الالتحاق الصافي هي 92.7% فقط في المرحلة الابتدائية. لكن نسبة الالتحاق الإجمالي لمن هم في عمر 5-9 و 10-14، (بغض النظر عن الصف) هي 98.6% و95.2% تباعاً. وهذا يدعم فرضية الإشباع العالي في هذا السن (إدارة الإحصاء المركزي، **الأوضاع المعيشية للأسر**، 2006).

[7] إدارة الإحصاء المركزي (2006). **الأوضاع المعيشية للأسر**.

[8] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (2005-2015)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص 158، وص 195. هذه النسبة تتعلق بالتعليم العام فقط. ولكن أعداد المسجلين في التعليم التقني في هذه المرحلة صغير جداً مما لا يؤثر على النتيجة (189 ألف في التعليم العام و6 آلاف في التعليم التقني).

[9] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي: **النشرة الإحصائية للعام 2004-2005**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[10] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة الوطنية والشباب والرياضة (2000). **إلزامية التعليم في لبنان: الحاجة إلى التعليم الرسمي**.

[11] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة الوطنية والشباب والرياضة (2000). **إلزامية التعليم في لبنان: الحاجة إلى التعليم الرسمي**، ص 64؛ وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (2005-2015)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ص 181-182، ص 197.

[12] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي: **النشرة الإحصائية للعام 2004-2005**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[13] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (2005-2015)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ص 52-57.

[14] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (2005-2015)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ص 181-182، ص 197.

[15] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي: **النشرة الإحصائية للعام 2004–2005**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[16] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (2005–2015)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ص 181–184، ص ص 196–198.

[17] بحسب بيان وزير التربية والتعليم العالي الدكتور خالد قباني، الصحف، بتاريخ 24 آب 2006.

[18] خضر، عبد الفتاح (2005). "واقع تحصيل اللغة الأجنبية الأولى: قراءة في نتائج امتحانات الشهادة المتوسطة للسنوات الثلاث الأخيرة"، **المجلة التربوية، عدد 34**، ص 33.

[19] Kasparian, Choghig (2003). **L'entrée des jeunes libanais dans la vie active et l'émigration**, **La population Libanaise et ses caractéristiques**. Université Saint-Joseph.

[20] احتسبت هذه النسبة استناداً إلى التقديرات الإحصائية الواردة في ملاحق خطة التعليم للجميع وإلى نشرة الإحصاء التربوي للعام 2004–2005.

[21] Kasparian, Choghig (2003). **L'entrée des jeunes libanais dans la vie active et l'émigration**, **La population Libanaise et ses caractéristiques**. Université Saint-Joseph.

[22] 41.221 في التعليم التقني (المسجلون في الشهادات الرسمية) و115.670 في التعليم العام (المركز التربوي للبحوث والإنماء، **النشرة الإحصائية للعام 2004–2005**).

[23] تبلغ نسبة التلاميذ المسجلين في السنة الثانية–فرع العلوم 42.5% في القطاع الرسمي مقابل 57.5% في القطاع الخاص. وتبلغ نسبة المسجلين في فرع الانسانيات 67.3% في القطاع الرسمي مقابل 32.7% في القطاع الخاص (المركز التربوي للبحوث والإنماء، **النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2004–2005**).

[24] يعزى تركّز الاختصاصات الصناعية والزراعية في التعليم الرسمي إلى الكلفة المالية لهذا النوع من التعليم. أما غلبة الاختصاصات الانسانية في مدارس التعليم العام الرسمية فقد يكون أحد أسبابها الطابع الإصطفائي في التعليم الخاص.

[25] المصري، عصام: "مكننة الامتحانات الرسمية"، **المجلة التربوية، عدد 32**، ص ص 47–49.

[26] Kasparian, Choghig (2003). **L'entrée des jeunes libanais dans la vie active et l'émigration**, **La population Libanaise et ses caractéristiques**. Université Saint-Joseph.

[27] بما في ذلك مجمع الحريري الكندي الجامعي للعلوم والتكنولوجيا الذي تحول إلى جامعة مؤخراً. أنظر: المركز التربوي للبحوث والإنماء، النشرة الإحصائية للعام 2004–2005. وقد قمنا بتصنيف المؤسسات بين جامعات ومعاهد تبعاً لمراسيم الإنشاء، علماً بأنه استناداً إلى هذه المراسيم هناك عدد من المؤسسات غير ظاهرة في إحصاءات المركز، بحيث يصبح المجموع 42 مؤسسة تعليم عالي.

[28] أنظر بالنسبة للمعلومات عن العامين 2000/1999 و2005/2004، النشرتين الإحصائيتين الصادرتين عن المركز التربوي للبحوث والإنماء للعامين المذكورين.

[29] المركز التربوي للبحوث والإنماء، **النشرة الإحصائية للعام 2004–2005**.

[30] المركز التربوي للبحوث والإنماء، **النشرة الإحصائية للعام 2004–2005**. تضم الانسانيات في هذه الحسابات الميادين التالية: الآداب، العلوم الاجتماعية والسياسية، الحقوق، التربية، الفنون، الإعلام والتوثيق.

[31] الأمين، عدنان (إشراف) (1997). **التعليم العالي في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[32] الجامعة اللبنانية (2004). **التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية–الجزء الأول: التقرير التوليفي**. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

[33] الأمين، عدنان وآخرون (1999). **قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها**. بيروت: دار النهار للنشر والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[34] سليم، مريم (2002). "المنهج الرسمي لرياض الأطفال في لبنان"، في: **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص 213.

[35] في كل مرة يذكر المنهج فيها اللغة العربية يذكر بالترادف معها اللغة الأجنبية. ونقرأ في الأهداف اللغوية أن على الطفل أن يستخدم بمهارة لغته الأم للتعبير والتواصل، ولكن لا تذكر جنسية هذه اللغة الأم هل هي العربية، أم الفرنسية أم الأرمنية أم الكردية أم الإنكليزية أم الألمانية ...، وفي الدليل النظري يرد أن اللغة الأم هي اللغة التي يتحدث بها الأطفال في البيت مع أهلهم ويضع بين هلالين أنها ليست الفصحى ولا الأجنبية..."، أنظر: حطيط، فادية (1999). "نظرة في منهج رياض الأطفال"، في: **المناهج التعليمية الجديدة في لبنان: نظرة تقويمية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص 108–109.

[36] سليم، مريم (2002). "المنهج الرسمي لرياض الأطفال في لبنان"، في: **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[37] قانون 442 تاريخ 2002/7/29.

[38] بشور، نجلاء (2002). "واقع رياض الأطفال في لبنان"، في: **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص 186–189.

[39] بشور، نجلاء (2002). "رياض الأطفال في لبنان: واقع وتحديات"، في: **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص 429.

[40] مقلد، سمر (2002). "التقييم والعلاقة مع الأهل في مرحلة الروضة"، في: **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص 321.

[41] ومن هذه الأعمال مشروع **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان** والذي نفذته الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بين 2001 و2003. أنظر أيضاً: المركز التربوي للبحوث والإنماء (2003). **التوصيات الصادرة عن هيئة متابعة خطة تقييم وتطوير الهيكلية والمناهج التعليمية**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[42] كان لهذا المشروع في المرحلة السابقة 1993–1998 وجهة أخرى، إذ قصد بالتربية الشمولية "التربية الكونية" الموجهة إلى جميع صفوف التعليم الأساسي.

[43] سنو، عبد الرؤوف (إشراف) (2003). **تقويم تجربة التربية الشمولية في لبنان**. بيروت: كلية التربية–الجامعة اللبنانية.

[44] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2003). **المكون الثاني: تقييم مناهج المواد**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[45] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002). **المكون الخامس: تقييم نظام التقييم**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[46] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2001). **المكون السادس: تقييم تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[47] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002). **المكون الخامس: تقييم نظام التقييم**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[48] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2003). **المكون الثالث: تقييم الكتب المدرسية**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[49] المركز التربوي للبحوث والإنماء، مكتب الإعداد والتدريب.

[50] وزارة التربية والتعليم العالي ومشروع الإنماء التربوي (2004). **مشروع التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي ومشروع الإنماء التربوي، ص 130.

[51] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002). **المكون السابع: تقييم برامج تدريب المعلمين**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[52] Comité Technique pour la Formation Continue (2001). **Projet pour la mise En Place d'un dispositif permanent de formation continue des enseignants**. Lebanon: CRDP.

أنظر أيضاً:

Gibler, Jean-Marc et Hoyek, Samir (2000). **Formation continue des enseignants** (sous composante 2.2), Document de projet.

[53] أنظر خطط العمل المناطقية للأعوام 2004-2005، 2005-2006، مكتب الإعداد والتدريب، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[54] وزارة التربية والتعليم العالي ومشروع الإنماء التربوي (2004). **مشروع التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي ومشروع الإنماء التربوي، ص 63.

[55] بحسب بيان وزير التربية والتعليم العالي الدكتور خالد قباني، الصحف، بتاريخ 24 آب 2006.

[56] دراسة رابطة أساتذة التعليم الثانوي في لبنان عام 2001.

[57] Ayoubi, Z. & Boujaoude, S. (2006). **Chemistry teachers' practices in public and private schools in Beirut**. Paper presented at the Conference on Preparing Teachers for the Third Millennium, Al-Isra Private University, Amman, Jordan, May 18 and 19;

Henningsen, M.A. & Zebian, S. (2003). **High-level thinking, reasoning, and communication in Lebanese elementary mathematics classrooms**: A preliminary technical report on the 2002-2003 classroom observations of the MARAL project.

[58] TIMSS (2003). **User Guide**.

[59] الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2001). **المكون السادس: تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. وكانت قد أجريت دراسات في التسعينيات حول مستوى التحصيل التعليمي، وتوصلت إلى النتائج نفسها. أنظر: وزارة التربية والتعليم العالي (2000). **التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام 2015**. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص 27.

[60] البنك الدولي (2006). "هل يتراجع مستوى التعليم في لبنان؟"، **نشرة البنك الدولي**-الفصل الأول.

[61] الأمين، عدنان (إشراف) (1997). **التعليم العالي في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[62] الأمين، عدنان (تحرير) (2005). **ضمان الجودة في التعليم العالي**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[63] الجامعة اللبنانية (2004). **التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية–الجزء الأول: التقرير التوليفي**. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

[64] رابطة الأساتذة المتفرغين. تزخر مجلة **أوراق جامعية** بالمقالات والتقارير المقدمة من الهيئة التنفيذية لرابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة اللبنانية للرابطة إلى مجلس المندوبين. أنظر أيضاً: رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة اللبنانية، المكتب الإقليمي لليونسكو في بيروت، والاتحاد العالمي لنقابات المعلمين (4–6 شباط 1998). **مؤتمر دور الجامعة في مجتمع متنوع–حالة لبنان**، بيروت.

[65] الأمين، عدنان وآخرون (1999). **قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. أنظر أيضاً: دندشلي، مصطفى (محرر) (د.ت.). **الجامعة اللبنانية واقعها ومستقبليها**، وقائع ورشة العمل التي نظمتها ندوة العمل الوطني صباح السبت الواقع في 7 حزيران 1997، بيروت: منشورات ندوة العمل الوطني.

[66] PNUD/UNESCO (1995). **Eléments de diagnostic du système d'enseignement supérieur et l'Université Libanaise**. Document de Travail.

[67] www.escwa.org.lb/reports/docs/Lebanon_2005.

[68] التفكير الأخلاقي، هو المنطق الذي يستخدمه الفرد في معالجة القضايا الأخلاقية. وكان كولبرغ أول من قاسه عن طريق طرح مجموعة من المسائل dilemma الأخلاقية الفرضية، وتوصّل إلى أن التفكير الأخلاقي يتضمن ثلاث مراحل وخطوتين في كل مرحلة. علماً بأن الانتقال من مرحلة أخرى ومن خطوة إلى أخرى يتم بالتعلّم.

[69] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2003). **المكون الثاني: تقييم مناهج المواد**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية؛ اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2001). **المكون السادس: تقييم تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[70] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2003). **المكون الثاني: تقييم مناهج المواد**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[71] بيضون، أحمد (1989). **الصراع على تاريخ لبنان أو الهوية والزمن في أعمال مؤرخينا المعاصرين**. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

[72] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002). **المكون الثالث: تقييم الكتب المدرسية**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[73] التي تعود إلى السلطات الدينية المحلية والدولية، وإلى الدول التي يعقد فيها نهاية الزواج المدني.

[74] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002). **المكون الثالث: تقييم الكتب المدرسية**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[75] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2001). **المكون السادس: تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[76] بدر، ميشال (2005). **مفاهيم حقوق الإنسان (والطفل) في مناهج التعليم العام في** لبنان (دراسة توثيقية)، المركز التربوي للبحوث والإنماء (تقرير غير منشور).

[77] الأمين، عدنان ومحمد فاعور (1998). **الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الانقسامات**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[78] الأمين، عدنان ومحمد فاعور (1998). **الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الانقسامات**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[79] سوزان عبد الرضا (منسقة) (1998). **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[80] الأمين، عدنان ومحمد فاعور (1998). **الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الانقسامات**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[81] Majzoub, Hana (1999). **The Socioeconomic Background of AUB Students and their Career Decisions**. Diplôme d'Etudes Supérieures en Education. Beirut.

[82] سوزان عبد الرضا (منسقة) (1998). **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[83] ينخفض مؤشر المستويين الاقتصادي والتعليمي لأهالي الطلاب من 32.7 نقطة في إحدى الجامعات الخاصة إلى 22 نقطة في كليات الجامعة اللبنانية الموحّدة إلى 13 و 14 نقطة في فروع الجامعة الثالث والرابع والخامس. أنظر: الأمين، عدنان ومحمد فاعور (1998). **الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الانقسامات**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص 105.

[84] يستثنى من ذلك ما قامت به الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية عام 2004، إذ نظمت ولأول مرة في هذا المجال، مؤتمراً وطنياً جامعاً ضم حوالي 400 مؤسسة تربوية عُرضت فيه حالات متنوعة من التهميش داخل المدرسة، وفعالية بعض الإجراءات التربوية والنفسية المتخذة لمعالجتها، وطُرحت مبادرات وتساؤلات حول كيفية التعاطي معها أو الوقاية منها. أنظر: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2004). **الأولاد المهمشون داخل المدرسة في لبنان**. بيروت، تقرير غير منشور.

[85] الأرقام الواردة تحت هذا العنوان والعائدة للعام 1970 مأخوذة من: مديرية الإحصاء المركزي (1972). **القوى العاملة في لبنان**–تحقيق إحصائي بالعينة–تشرين الثاني 1970. والأرقام العائدة للعام 1997 مأخوذة من: إدارة الإحصاء المركزي (1998). **الأوضاع المعيشية للأسر في عام 1997**. والأرقام العائدة للعام 2001 مأخوذة من: Kasparian, Choghig (2003). **L'entrée des Jeunes Libanais dans la Vie Active et L'émigration**. Université Saint Joseph. والأرقام العائدة للعام 2004 مأخوذة من إدارة الإحصاء المركزي، **الأوضاع المعيشية للأسر**، 2006.

[86] وزارة الشؤون الاجتماعية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (1998). **خارطة أحوال المعيشة في لبنان**، بيروت.

[87] Kasparian, Choghig (2003). **L'entrée des jeunes libanais dans la vie active et l'émigration**, **La population Libanaise et ses caractéristiques**. Université Saint Joseph.

قدرت دراسة الأوضاع المعيشية نسبة البطالة بـ 7.9%، وهي تبيّن أيضاً أن البطالة بين الجامعيين أقل من البطالة لدى حملة الشهادة المتوسطة. وربما يعزى هذا التغيّر في المعطيات إلى الهجرة عموماً وهجرة الشباب خصوصاً (إدارة الإحصاء المركزي، **الأوضاع المعيشية للأسر**، 2006).

[88] Kasparian, Choghig (2003). **L'entrée des jeunes libanais dans la vie active et l'émigration**, **La population Libanaise et ses caractéristiques**. Université Saint Joseph.

[89] أنظر: عيسى، نجيب (2000). **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان**. أسكوا، منظمة العمل الدولية، مؤسسة الوطنية للاستخدام (غير منشورة).

[90] أنظر: وزارة التربية والتعليم العالي (2000). **التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام 2015**. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص ص 69-70.

[91] فقد وضعت مشاريع الاستراتيجيات التالية:

- المركز التربوي للبحوث والإنماء (2000). **التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان 2015**، بيروت.

- وزارة التربية والتعليم العالي، مشروع الإنماء التربوي (2004). **مشروع التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان**. بيروت.

- وزارة التربية والتعليم العالي (2006). **استراتيجية التربية والتعليم في لبنان**. بيروت.

[92] المركز التربوي للبحوث والإنماء (1994). **خطة النهوض التربوي في لبنان**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[93] وزارة التعليم المهني والتقني (1998). **الخطة الخمسية لتطوير التعليم المهني والتقني (1998-2002)** (222 صفحة). وكانت قد وضعت قبلها خطة أخرى. أنظر: وزارة التعليم المهني والتقني (1993). **خطة النهوض بالتعليم المهني والتقني خلال عقد التعسينات** (88 صفحة). أنظر حول أحوال التخطيط في لبنان: العلم، ديالا (2004). **تطوير هيكلية وزارة التربية الوطنية في لبنان (1950-2000)**. رسالة دبلوم دراسات عليا في التربية، كلية التربية.

[94] مثال: الهيئة التربوية الوطنية (قرار رقم 2002/3/2202).

[95] Education Development Project/EDP. **Newsletter**, November 2006.

[96] Education Development Project/EDP. **Newsletter**, November 2006.

[97] Ministry of Education and Higher Education/EDP (2006). **Survey Report and Analysis of Results**. Helsinki Consulting Group. Lebanon.

[98] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة الوطنية والشباب والرياضة (2000): **إلزامية التعليم في لبنان: الحاجة إلى التعليم الرسمي**، ص ص 92- 94.

[99] المركز التربوي للبحوث والإنماء، **النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2005/2004**. هذه النسب محتسبة على أساس عدد جميع المعلمين، المعينين في الملاك والمتعاقدين وغيرهم.

[100] أنظر حول مسائل الإدارة في الجامعة اللبنانية: الأمين، عدنان وآخرون (1999). **قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها**. بيروت: دار النهار والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الفصل التاسع والفصل العاشر.