الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة
المركز التربوي للبحوث والإنماء

وقائع

المؤتمر الوطني الأول للتربية

إعادة بناء القطاع التربوي وتنميته

٣٠ أيار - ١ حزيران ١٩٩٦

بالتعاون مع البنك الدولي
ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (الاونيسكو)

وبالتربية نبني ...

الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة
المركز التربوي للبحوث والإنماء

وقائع

المؤتمر الوطني الأول للتربية

إعادة بناء القطاع التربوي وتنميته

٣٠ أيار - ١ حزيران ١٩٩٦

بالتعاون مع البنك الدولي
ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (الاونيسكو)

وبالتربية نبني ...

برعاية دولة الاستاذ رفيق الحريري

رئيس مجلس الوزراء

وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة

والمركز التربوي للبحوث والانماء

نظما

بالتعاون مع

البنك الدولي

ومنظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

(الاونيسكو)

المؤتمر الوطني الاول للتربية

" إعادة بناء القطاع التربوي وتنميته "

٣٠ - ٣١ ايار - ١ حزيران ١٩٩٦

فندق برنتانيا بالاس - برمانا

المحتويات

الجلسة الافتتاحية ٩

- كلمة رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء ١١
  البروفسور منير ابو عسلي.
- كلمة منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، الاونيسكو ١٧
  الدكتور قاسم بن صالح ، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو في بيروت.
- كلمة البنك الدولي ٢١
  الدكتور جاك بودوي، رئيس قسم الموارد البشرية للشرق الاوسط وشمال افريقيا.
- كلمة معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة ٢٥
  الاستاذ روبير غانم.
- خطاب دولة رئيس مجلس الوزراء ٣١
  الاستاذ رفيق الحريري.

الجلسة الاولى ٣٥

الموضوع : دور التربية في الانماء الاقتصادي والاجتماعي في لبنان.

رئيس الجلسة : معالي الاستاذ روبير غانم ، وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة.

المحاضر : الدكتور وديع حداد، نائب الامين العام لمجموعة البنك الدولي.

الجلسة الثانية ٥٥

الموضوع : اضواء على الهيكلية التعليمية الجديدة في لبنـان وعلـى المشكلات المرتقبة اثناء التطبيق.

رئيس الجلسة : سعادة النائب بهية الحريري، رئيسة لجنة التربية النيابية.

المحاضر : البروفسور منير ابو عسلي، رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء.

الجلسة الثالثة ٧١

الموضوع : تعزيز القدرات المؤسسية لتنفيذ اصلاحات تربوية.

رئيس الجلسة : الدكتور قاسم بن صالح، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو في بيروت.

المحاضر : الدكتور جاك حلاق ، المدير العام المساعد للاونيسكو، مدير المعهد الدولي للتخطيط التربوي.

الجلسة الرابعة ٩١

الموضوع : التشريعات التربوية واجراءات التنفيذ، الحجج المؤيدة والمعارضة لأنظمة مختلفة.

رئيس الجلسة : الدكتور جورج زعرور ، ممثل البنك الدولي.

المحاضر : الدكتور ارنستو تشيفلباين، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو، سانتياغو، التشيلي.

الجلسة الخامسة ١٠٩

الموضوع : تجارب في نطاق التنسيق بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني في كوريا.

رئيس الجلسة : معالي الاستاذ عبد الرحيم مراد ، وزير التعليم المهني والتقني .

المحاضر : البروفسور تشون صن إهم، رئيس قسم التربية، جامعة سيجونغ، سيول، كوريا.

الجلسة السادسة ١٤٣

الموضوع : دور التقييم في تطوير المناهج واصلاح النظام التربوي.

رئيس الجلسة : معالي الاستاذ ميشال اده ، وزير الثقافة والتعليم العالي.

المحاضر : البروفسور جورج هنري، مدير المركز التربوي للدراسات والتنمية، جامعة لياج، بلجيكا.

الجلسة السابعة ١٧٥

الموضوع : تجربة الاردن في تطوير المناهج والكتب المدرسية : الطموحات والصعوبات.

رئيس الجلسة: معالي الدكتور اسعد دياب، رئيس الجامعة اللبنانية.

المحاضر : الدكتور فيكتور بلّه، رئيس المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الاردن.

الجلسة الختامية ١٩٩

رئيس الجلسة: البروفسور منير ابو عسلي ، رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء.

- خلاصة تقارير مجموعات العمل. ٢٠١
- البيان الختامي ٢٠٥

الملاحق ٢٠٩

- برنامج عمل المؤتمر ٢١١
- توزيع مجموعات العمل ٢١٦
- المشاركون في المؤتمر ٢١٧
- المؤتمر الصحفي ٢١٩
- ابرز عناوين الصحف اللبنانية ٢٢١

الجلسة الافتتاحية

كلمة رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء
البروفسور منير ابو عسلي

البروفسور منير ابو عسلي يلقي كلمته

دولة رئيس مجلس الوزراء، الاستاذ رفيق الحريري، راعي هذا المؤتمر،
معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة، الاستاذ روبير غانم،
اصحاب المعالي السادة الوزراء،
اصحاب السعادة السادة النواب،
اصحاب السعادة السادة السفراء،
حضرة ممثلي منظمة الاونيسكو والبنك الدولي والبعثات الديبلوماسية وسائر الهيئات والمؤسسات التربوية اللبنانية والعربية والاجنبية،
ايها المؤتمرون،

بعد خمسة اشهر على اعلان فخامة رئيس الجمهورية الاستاذ الياس الهراوي اطلاق ورشة اعداد المناهج التعليمية في لبنان، نلتقي اليوم لافتتاح المؤتمر

الوطني الاول للتربية الذي تنظمه وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة والمركز التربوي للبحوث والانماء، بالتعاون مع منظمة الاونيسكو والبنك الدولي،

وانكم، يا دولة الرئيس، برعايتكم وحضوركم هذه التظاهرات والمحطات الاساسية في الحياة التربوية، لتؤكدون تكراراً الوعد الذي قطعتموه للبنانيين بأن السنوات الثلاث المقبلة ستكون سنوات التربية في لبنان، وبأن ورشة اعادة البناء والتنمية التي انطلقت بزخم منذ اربع سنوات، توّظف كل الجهود والطاقات في سبيل تمكين الانسان اللبناني من ان يأخذ مصيره بيديه، ويعيد بناء نفسه وبناء وطنه، ويسهم في التقدم البشري.

انكم، بنهجكم هذا، تلتقون مع توصيات مؤتمر الاونيسكو حول "التربية للجميع" التي اعتبرت أن "ما يخصّص من الوقت والجهد والمال للتربية، ربما يكون الاستثمار الاكثر حسماً في رسم مستقبل اي بلد".

فأهلاً بكم، دولة الرئيس، باسم كل اسرة المركز التربوي للبحوث والانماء، كما نرحب باصحاب المعالي والسعادة وممثلي المنظمات الدولية والبعثات الديبلوماسية وبجميع الحضور شاكرين تلبيتكم دعوتنا.

دولة الرئيس،

ايها الحفل الكريم،

ان المركز التربوي للبحوث والانماء مدرك ان النهج الاسلم لاعادة بناء القطاع التربوي وتنميته هو نهج الحوار والمشاركة والعمل الجماعي.

من هنا، كان حرصنا، في الخطوات التي أقدمنا عليها، على ان نقيم الحوار مع مختلف قوى المجتمع وفئاته، سواء في اطار اللجان المتعددة، او عبر اللقاءات المباشرة والمحاضرات والندوات او عبر وسائل الاعلام المختلفة.

ومن هنا ايضاً، كانت مبادرتنا الى تأمين اوسع قاعدة من المشاركة في تنفيذ السياسة التربوية الجديدة ووضع المناهج التعليمية، باشراف مباشر من قبل معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة، الاستاذ روبير غانم.

وللتدليل على حجم التعبئة التربوية الوطنية، تكفي الاشارة الى أننا شكّلنا لورشة المناهج هذه عشرين لجنة اكاديمية متخصصة، يعمل فيها ثلاثمئة وستة

وستون شخصاً، من الباحثين والاساتذة الجامعيين والمربين والتربويين، من القطاعين العام والخاص، في جو راق من التعاون العلمي ومن التضامن الوطني.
وفي هذا المجال، فاننا نلتقي مع التقرير الاخير الذي وضعته لجنة الاونيسكو الدولية الخاصة بالتربية للقرن الحادي والعشرين، برئاسة السيد جاك دولور، والذي صدر منذ اسابيع قليلة بعنوان : "التربية : الكنز الدفين". فقد ركّزالتقرير على ان غياب المشاركة الفاعلة من قبل المجتمع التربوي كان احد الاسباب الرئيسية لفشل خطط تربوية طموحة في كثير من بلدان العالم.

كما اوصى بتأمين اكبر قدر من مشاركة فعاليات المجتمع الاهلي وقواه التربوية الحيّة في كل مشاريع النهوض التربوي في المستقبل.
وهكذا، بدا النهج الذي اتبعناه في عملنا وكأنه انسجام مسبق مع توصيات اللجنة المذكورة، وسعي في الاتجاه نفسه.

دولة الرئيس،

ايها الحفل الكريم،

اننا، اذ نستلهم هذه التوجهات العالمية المعاصرة، نسعى لكي تأتي المناهج التي نحن بصدد اعدادها، على مستوى التحديات المرتقبة في مستهل القرن المقبل. اذ انه، كما يشير تقرير اللجنة الدولية للاونيسكو، على الرغم من التقدم العلمي الهائل الذي شهده الربع الاخير من هذا القرن، وعلى الرغم من نجاح العديد من البلدان النامية في تخطي حالة التخلّف، لم تقو الانسانية على امتلاك الوسائل الناجحة لازالة الكثير من السلبيات.
فتفاقم البطالة، وانتشار ظواهر التفاوت والحرمان، وانعدام تكافؤ الفرص، اضافةً الى تنامي المخاطر التي تهدد البيئة الطبيعية، لم تستطع درأها المؤتمرات الدولية العديدة، كمؤتمر الريو وغيره.

كذلك لن تتغافل مناهجنا الجديدة عن تناول علاقة الفرد بالمجتمع والمواطن بالوطن والدولة، وعلاقة المجتمعات والدول في ما بينها.
فكيف سنعلم اولادنا العيش معاً والعمل معاً في "القرية الكونية" التي ستصبح واقعاً يلفّ الجميع بسبب ثورة الاتصالات والمواصلات ؟

وهل سيستطيعون ذلك، ما لم ينجحوا اولاً في العيش معاً في مجتمعاتهم الاصلية وسط اهلهم وجيرانهم وفي احيائهم وقراهم ؟

وكيف ننمي لديهم التعلّق بقيم الديمقراطية والحرية والعدالة والسلام ؟

كيف نترجم كّل ذلك عملياً في حقل التربية والتعليم ؟

اليس في تأمين الخبرة المباشرة في العمل الجماعي واشاعة روح التعاون والاستماع الى الآخرين واحترام حقوقهم في نطاق المدرسة، داخل قاعات التدريس، وخارجها في الملاعب والساحات، بحيث تصبح المدرسة المختبر الاول للتفاعل والتكامل في سبيل بناء المجتمع الجديد؟

اليس في اكتساب المتعلم الحس النقدي ومهارات التحليل والتركيب والتقييم والاستنتاج والافساح في المجال امامه لطرح تصورات غير التصورات السائدة واجوبة غير الاجوبة السائدة ؟

اليس في تحرير المتعلّم من كونه مجرّد مستهلك للمعرفة وتأهيله للتعلّم، وترسيخ تعلقه الواعي بقيم وطنه الروحية والانسانية وبتراث شعبه وامته؟

صاحب الدولة، سيداتي سادتي ،

تلك هي امهات القضايا التي تواجه العالم اليوم، وتواجهنا كلبنانيين بوجه خاص. لذا، لم نسمح لأنفسنا بالتغافل عنها، على الرغم من انهماكنا بمعالجة مشاكلنا التربوية الملحة التي فرضتها سنوات الحرب.

لكننا، ما ان انطلقنا في طريق التنفيذ حتى اخذت تتكشّف لنا جملة صعوبات وعقبات، عملية الطابع، تتصّل بالاسئلة التالية :

كيف نضع المنهاج الجيّد، والكتاب الجيّد، والامتحان الجيّد ؟

وكيف ندرب المعلمين تدريباً جيداً ونشركهم في اتخاذ القرار ونطلقهم في تحمل مسؤولياتهم، كقادة فعليين للعملية التربوية في غرفة الصف ؟

وكيف نؤمن الجمع بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني ؟ وكيف نحصل على المشاركة الفعّالة من قبل القطاعين الرسمي والخاص، ومساهمتهما في مراحل التخطيط كما في مراحل التنفيذ؟

وكيف نستفيد من الموارد البشرية والمواهب الهائلة ونوظفها لتصبح عملية النهوض التربوي عملية جماعية بحق ووطنيةً بحق ؟

ان هذه الاسئلة، وبالتالي الصعوبات الناتجة عنها، هي التي حدت بنا، بعد اشهر قليلة من مباشرة التنفيذ، الى اتخاذ قرار بعقد مؤتمر وطني للتربية، يكون اولاً بمثابة وقفة تأمل وتقييم لما أنجز وتحقق، ومحاولة استشراف لمتطلبات المراحل المقبلة .

ويسمح ثانياً بالاطلاع على تجارب عدد من الدول الاخرى التي مرّت بتجارب تربوية مماثلة او مشابهة لتجارب لبنان، وذلك للاستنارة بهذه التجارب والافادة منها.

ويتيح لنا ثالثاً فرصة الاستعانة بخبرات المنظمات الدولية المتخصصة، والافادة من صداقات لبنان في الخارج، بغية تأمين الدعم اللازم لورشة اعادة بناء القطاع التربوي، في موازاة الدعم الذي تقدمه هذه المنظمات في مجالات اخرى من مشاريع الاعمار والبناء القائمة في لبنان.

دولة الرئيس،

ايها السادة الكرام،

اننا، اذ نعلّق اهمية كبرى على هذا المؤتمر، يهمنا ان نعرب عن خالص شكرنا وتقديرنا لجميع الذين اسهموا في الاعداد له وتأمين شروط انعقاده.

ونخص بالذكر منظمة الاونيسكو والبنك الدولي والخبراء المحاضرين، وجميع المشاركين، واثقين من انه سيكون لمداخلاتهم ومناقشاتهم اثر اكيد في تسديد توجهاتنا وانجاح مشاريعنا وتحقيق طموحاتنا.

دولة الرئيس،

اننا نثمّن للغاية رعايتكم هذا المؤتمر، وحرصكم على حضور حفل افتتاحه، رغم مشاغلكم الكثيرة في معالجة مضاعفات العدوان الاسرائيلي. ونجد في مشاركتكم لنا اليوم اهتماماتنا وهمومنا تجسيداً لاقتناعكم الراسخ، بأن الصراع الذي يخوضه لبنان على مشارف القرن المقبل، يتمحور حول الانسان كقيمة وكمورد.

فانساننا هو ثروتنا الوطنية الكبرى. ومسؤولية التربية الحفاظ على هذه الثروة، واغناؤها.

من هنا كان شعارنا : "وبالتربية نبني" لكسب رهان المستقبل.

دولة الرئيس،

بدعمكم ومساندتكم، نذلّل العقبات والصعوبات،

ومن قوة ايماننا جميعاً نستمدّ العزم والعزيمة،

وبالجدّ والجدّ، نستحقّ الوطن بجدارة.

عشتم دولة الرئيس، وعاش لبنان

كلمة منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، الاونيسكو
الدكتور قاسم بن صالح، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو في بيروت

الدكتور قاسم بن صالح يلقي كلمته

دولة الرئيس رفيق الحريري،

معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة الاستاذ روبير غانم،

معالي وزير الثقافة والتعليم العالي الاستاذ ميشال ادّه،

معالي وزير التعليم المهني والتقني الاستاذ عبد الرحيم مراد،

حضرة المدير العام للتربية الوطنية،

حضرة رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء،

حضرة المدير العام المساعد لمنظمة الاونيسكو جاك حلاق،

ايها الضيوف الكرام،

سيداتي، سادتي،

يشرفني اليوم باسم المدير العام لمنظمة الاونيسكو فيديريكو مايور ان

اشارك في افتتاح هذا المؤتمر الوطني "حول اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته".
يسرني قبل كل شيء ان اخص بالشكر وزارة التربية الوطنية، المركز التربوي للبحوث والانماء والبنك الدولي للمشاركة الفعالة في تحضير هذا المؤتمر الوطني الاول للتربية برعاية دولة الاستاذ رفيق الحريري رئيس مجلس الوزراء.
ان التربية والتعليم اصبحا اليوم في العالم من اولويات الاستثمار لان الموارد البشرية هي الضمان الاساسي للتنمية والتقدم والازدهار.
فلا بد ان يكون اصلاح النظام التربوي مبني على التجديد "البداغوجي" الفعال، والانتاجية والارتباط بالتعليم المهني وسوق العمل، هذا هو الاطار الحقيقي للنهوض التربوي والطريق السليم للمستقبل.

بعد شكر القيمين على هذا اللقاء الوطني، اريد ان اطرح اشكالية التربية.
انّ إعادة بناء الأنظمة التربوية في العالم، وإعادة تكييف البرامج، وتحديث ادارتها، تفرض مشاكل عديدة تربوية، تقنية، مادية وايضاً سياسية.
انّ منظمة الاونيسكو والبنك الدولي من خلال مهمتهم يعرفون حجم ونطاق هذه المشاكل.
النظام التربوي اللبناني تضرّر كثيراً من الحرب. فخسارة الاساتذة والكادرات المؤهلة، تدهور الشروط التعليمية، عدم الانتظام البنيوي والتربوي، التأخر في تأهيل البرامج... كلّ هذه الامور ساهمت في تراجع النوعية وظهور التفاوت المختلف.

ومع إعادة انشاء البنى التحتية، لبنان بحاجة وبأسرع وقت الى إعادة بناء نظام تربوي مميّز، قادر على تكوين مصادر بشرية مؤهلة وعلى مستوى طموحه.

في هذا الاطار، فإنّ الاصلاح الحاصل يهدف ليس فقط الى تقويم كامل النظام التربوي الوطني انّما تجديده على اسس بنيوية وتربوية جديدة. المهمة كبيرة والوسائل التي ستستعمل اكبر. هذا استثمار ضروري وبلا ادنى شك مثمر.

وهذا ايضاً تحدي يؤخذ ضمن اطار إعادة التعمير. اذ انّ نوعية التعليم، هي قبل اي شيء نوعية المعلم ونوعية البرامج، وايضاً نوعية الطرائق التربوية وادارة النظام.

مدرسة الغد في لبنان بحاجة لأن تتماشى مع المحيط الاقتصادي الاجتماعي والثقافي. يجب ان تكون مفتوحة على المجتمع حيث هي في آن التعبير والاجابة على كل الآمال. كما يجب ان تكون مرتبطة بالتأهيل المهني وعالم العمل.

لبنان الذي سيعتمد اولاً على نوعية مصادره البشرية يملك الوسائل لإطلاق "تربية جديدة".

دولة الرئيس الحريري، لقد قلت كما اذكر، في حفل تدشين كلية العلوم انّ " السنوات القادمة ستكون سنوات الافضلية التربوية ". نحن نهنىء انفسنا بهذه المقاربة التي ستوفر وسائل نجاح اضافية الى لبنان.

ايّها الضيوف الكرام ،

انّ وجود الاونيسكو اليوم بينكم ممثلاً بمكتبه الاقليمي وبشخصيات متخصصة مثل الدكتور جاك حلاق المدير العام المساعد للاونيسكو ومدير المعهد الدولي للتخطيط التربوي، والدكتور ارنستو تشيفلباين، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو في سانتياغو في التشيلي، يشهد على تعهداتنا في اعادة البناء الوطني.

اريد ان احييهم باسمكم.

انّ المدير العام لمنظمة الاونيسكو، السيد فيديريكو مايور، عبّر خلال وجوده في بيروت في تموز الماضي عن هذا التعهد.

مهمتنا معكم هي اعطاء افضل الحلول الممكنة لتجديد مجمل النظام التربوي والتأهيل في لبنان. وهذه مهمة تضاف الى المهمات التي نقوم بها في لبنان.

هذا المؤتمر اليوم لا يشكل سوى نقطة الانطلاق لهذا العمل الضخم للتجديد التربوي.

نحن وشركاؤنا البنك الدولي، برنامج الامم المتحدة للتنمية، اليونيسف، مقتنعون بهذا العمل، وعلى أتمّ الاستعداد للتعاون الى اقصى الحدود.

طاقاتنا في التعاون والتنسيق جيدة، تقويتها ضرورية من اجل رفع التحدي الذي ينتظرنا.

شكراً لانتباهكم

كلمـــة البنـــك الدولـــي
الدكتور جاك بودوي، رئيس قسم الموارد البشرية
للشرق الاوسط وشمال افريقيا

الدكتور جاك بودوي يلقي كلمته

دولة رئيس مجلس الوزراء

أصحاب المعالي الوزراء

أصحاب السعادة النواب

حضرة ممثلي الاونيسكو والهيئات الوطنية والدولية الاخرى

أيها السيدات والسادة،

بإسم البنك الدولي وقسم المـوارد البشـرية للشـرق الاوسـط، أودّ أن أعـرب لكم عن بالغ سرورنا للمشاركة في هذا المؤتمر الوطنـي حـول "اعـادة بنـاء القطـاع التربوي وتنميته" في لبنان.

ان الاهمية التربوية التي يوليها لبنان غنية عن البيان، فاللبنانيون نجحوا ، حتى خلال اصعب الاوقات، في الحفاظ على مستوى معين للتربية في وطنهم، لقاء تضحيات كبرى وبمساعدة العديد من المؤسسات والهيئات والمنظمات. ومن الواضح ان القطاع العام كان اكثر تضرراً في هذه المحنة من القطاع الخاص، وثمة مجالات اساسية بالنسبة الى التربية الوطنية، كتطوير المناهج او اعداد المعلمين يقتضي تحسينها في اسرع ما يمكن كي يستعيد القطاع التربوي موقعه المميز في لبنان والمنطقة. كذلك من المهم ان يتيح القطاع العام للجميع وخاصة لابناء الاسر الضعيفة الدخل، فرصة الحصول على تعليم جيد.

لذا، آن الاوان لتحديث المناهج التعليمية التي ترقى الى نحو عشرين سنة، ولتطوير كفاءات الجسم التعليمي وتجهيز المدارس وايجاد بيئة تربوية ملائمة.

هذا ما قرّر قادة القطاع التربوي القيام به، وقد علمت انه تمّ تشكيل العديد من اللجان والمجموعات الفنية التي تمثل القطاعين العام والخاص، والتي تعمل بلا كلل في سبيل هذه الغاية. فنحن هنا بصدد مهمة جسيمة تستحق دعماً قوياً من جميع شركاء لبنان.

لقد سبق للبنك الدولي أن أسهم في جهود إعادة تأهيل التعليم المهني والتقني في إطار البرنامج الملحّ لإعادة اعمار لبنان ، الذي بوشر تنفيذه عام ١٩٩٣.

وكان هذا الدعم محدود النطاق، لكننا على استعداد لمواصلته على نطاق اوسع مع وزارة التعليم المهني والتقني، من أجل زيادة إمكانات تلبية حاجات البلاد من اليد العاملة المؤهلة، كما اننا نتعاون مع وزارة الثقافة والتعليم العالي بواسطة صندوق الدعم المؤسّسي للوزارة . وإننا مستعدون لتوسيع مجال المساعدة بحيث تشمل التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي اذا كانت الحكومة اللبنانية راغبة في ذلك. ونعتقد ان هذا المؤتمر الوطني سيكون مناسبة ممتازة لتحديد ميادين التدخل المنشودة.

منذ زمن بعيد، وضع البنك الدولي قطاع التربية في طليعة أولوياته، نظراً لدوره الأساسي في تحسين مستوى المعيشة والحدّ من الفقر وتعزيز النمو الاقتصادي. إن هذا الاهتمام يتزايد بإستمرار مع الاهمية المتعاظمة التي ترتديها

المعرفة في تقدم المجتمعات الحديثة. ويصّح ذلك خصوصاً بالنسبة الى لبنان العريق بتبادلاته وانفتاحه الاقتصادي. وفي وسعي ان أوكد لكم دعم البنك بأسره للجهود التي تبذلونها.

اننا واثقون من أن أيام التفكير هذه ستسهم مساهمة كبيرة جداً في عملية إعادة بناء القطاع التربوي وتنميته، والتي ستكون لها انعكاسات جوهرية مفيدة للبنان القرن الحادي والعشرين.

وشكراً لكم

كلمة معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة
الاستاذ روبير غانم

الوزير روبير غانم يلقي كلمته

دولة الرئيس،

رعايتكم لهذا المؤتمر حول "اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته"، تشهد بأن هذا القطاع عزيز على قلبكم، ويمثل مكانة مميزة في مشروع اعادة اعمار لبنان، الذي تنهضون به بكل شجاعة وتصميم ومسؤولية.

ونحن نرى في هذه الرعاية دعماً معنوياً كبيراً يشكل حافزاً قوياً لعمل المؤتمرين ويهيب بهم الى التحلي بأعلى درجات الجدية.

تعلمون، ولا احد يزايد عليكم في ذلك، ان ثروة لبنان في انسانه، وان كل عملية انماء واعمار تبدأ ببناء الانسان.

وصورتكم الزاهية رسخت في اذهان وقلوب اللبنانيين قبل تسلمكم مقاليد السلطة في رئاسة الحكومة لأنكم عرفتم كيف تخدمون لبنان عبر الاهتمام بناشئته ،

ولا سيما بطلابه المتفوقين والعاجزين عن متابعة تحصيلهم العالي لضيق ذات اليد.

فكانت مؤسستكم، "مؤسسة الحريري" من المؤسسات الوطنية التي نفخر بها والتي نعتبرها دعامة رئيسية للوطن وضمانة" لنموه وازدهاره.

ومسؤوليتكم اليوم، في مؤسسة الدولة، في رئاسة مجلس الوزراء، تعطيكم قدرة اكبر على اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته.

ونحن نعلم انكم تتبنون هذا القطاع قبل غيره، ولن تبخلوا بأي تضحية او جهد او دعم في سبيل التصدي لمشاكله، وتعزيز قدراته.

دولة الرئيس،

في هذا الوقت الذي نتطلع فيه جميعاً لاستشراف وبناء لبنان الغد المحقق لآمالنا وطموحاتنا، ننظر الى القطاع التربوي كمحط احلام ونرجو ان نحقق بفضله هدفنا المنشود.

النظام التربوي هو اليوم امام تحد كبير : خلق اناس ومجتمعات قادرة على البقاء. فالنظم التربوية التقليدية باتت تمثل خطراً حقيقياً على الشعوب لأنها تهيء للمستقبل بعقلية ووسائل الماضي.

من هنا جاء تصميمنا على اعادة النظر في نظامنا التربوي بشكل جذري، وعلى الانطلاق بمشروع تربوي عام يستمد اسباب نجاحه من التعاون التام والمتناغم بين جميع اعضاء الاسرة التربوية، وبين وزارة التربية بالتعاون والتنسيق مع المؤسسات العربية والدولية، التي تعنى بأمور التربية، واخص بالذكر مؤسسة الاونيسكو ودورها الرائد في هذا المجال.

ونحن على ثقة بأن المؤتمر الذي نفتتحه اليوم حول اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته، سيكون ناجحاً بفضل المشاركين فيه، وما يملكون من ارادات خيرة، وعقول منظمة، وقلوب محبة، وكفاءات عالية في مجال اختصاصهم.

وعلى يد هذه النخبة المشاركة في اعمال المؤتمر نرجو تحقيق نقلة نوعية في نظامنا التربوي تسمح لنا بالدخول الى القرن الحادي والعشرين دونما عقبات او عقد، وتتيح لنا ان نجابه التحديات المقبلة الاقليمية منها والدولية.

دولة الرئيس،

في التاسع من كانون الثاني الماضي، وبرعاية فخامة رئيس الجمهورية اللبنانية، احتفلنا باعلان انجاز هام حققه المركز التربوي للبحوث والانماء، الا وهو "الهيكلية الجديدية للتعليم في لبنان"، كما زففنا الى اللبنانيين بشرى انطلاق ورشة المناهج الجديدة التي ترتكز الى هذه الهيكلية.

وفي اكثر من مناسبة وندوة، تكلمنا عن الهيكلية الجديدة، وعن روحية المناهج التي هي قيد الاعداد. ويهمنا كثيراً ان يطلع من يعنيه الشأن التربوي على كل عملية تطوير وتجديد. فالمؤتمرات، والندوات، والاحاديث، تخلق ثقافة تربوية وطنية وتزيد من وعي الناس لخطورة القضايا المطروحة كما تخلق مفاهيم موحدة، وتشكل اساساً لأي حوار.

وجدير بالذكر ان هذه الهيكلية والمناهج الجديدة التي تبنى عليها استوحت تلك المبادىء التي اشتملت عليها مقدمة دستورنا الجديد الذي انبثق من اتفاق الطائف، بحيث نعد للمستقبل مواطنين يعون اهمية وحدتهم ويقدسون القيم الروحية والاخلاقية، ويعيشون روح التسامح والحرية والديمقراطية ويستطيعون مواجهة التحديات التكنولوجية على مشارف القرن الحادي والعشرين.

واهم ما في نظامنا الجديد ربط التعليم بسوق العمل،

وتعزيز التعليم المهني والتقني، وخلق اتجاهات ايجابية حول العمل عموماً والمهني والتقني منه على وجه الخصوص.

كل ذلك من شأنه ان يؤمن فرص العمل للراغبين فتنخفض نسبة البطالة وتتحرك من جديد عجلة التنمية الاقتصادية.

دولة الرئيس،

كنا نشكو في الماضي من غياب سياسة تربوية واضحة الاهداف والمعالم. وقد كان غياب السياسة التربوية وكأنه قرار سياسي يقضي باستمرار العمل بنظام تربوي معين يصب في خدمة نهج سياسي معين.

والسياسة التي كانت قائمة، تعتبر مسؤولة عن التفكك والتخلف في نظامنا التربوي القائم على الفوضى المستفيدة من مبدأ حرية التعليم والمختبئة تحت متراسه

وكانت عملية تحديث نظام التعليم وتعديل المناهج اذا حصلت، تأتي غالباً على شكل توافقي وتتسم بالاستنساب والسطحية.

وها نحن اليوم بعد ان عانينا من التشتت والتشرذم والفئوية بسبب نظام تربوي يكرس التجاهل والتباعد بين ابناء الوطن الواحد، ولا يتلاءم مع حاجات المجتمع وتقدم العصر، عمدنا الى عملية تطوير جذري لمناهجنا بعد ان رسمنا بوضوح اهدافها العامة والخاصة.

وها هي اليوم وزارة التربية تقود عملية العصرنة عبر خطى" حثيثة يقوم بها المركز التربوي للبحوث والانماء بالمشاركة مع جميع الفعاليات التي يعنيها الشأن التربوي في الصميم.

وتهدف هذه المناهج الى بناء لبنان الجديد عبر تنمية شخصية اللبناني كفرد، وكعضو صالح ومنتج في مجتمع ديمقراطي، وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين ومؤمن بمبادىء ومرتكزات الوطن.

كما تهدف الى بناء مجتمع متقدم ومتكامل يتلاحم فيه ابناؤه في مناخ من الحرية والعدالة والمساواة. وهذا المجتمع اللبناني الموحد يقوم بممارسة دوره الحضاري في المجتمع العالمي بشكل عام، وفي المجتمع العربي بشكل خاص.

دولة الرئيس،

إن مناهجنا الجديدة تلتزم الاستراتجية الحديثة للتربية، والتي تقوم على تزويد المتعلم بجملة من القيم والمعارف والمهارات والمواقف بحيث يكون له دور ناشط محوري في عملية التعلم التي لا تقتصر على فهم المعلومات بل تمتد الى تحليلها ومناقشتها وتقييمها بعقل شمولي.

وتراعي هذه المناهج التحديث العلمي والتكنولوجي وتجاري الإتجاهات التربوية والعلمية المستجدة، مع مراعاة النزعة الإنسانية.

وتستلهم بنوع خاص الإستجابة لمتطلبات سوق العمل وشروطها وفقاً لقدرات الفرد وحاجات المجتمع، وتوقعات هذه السوق المستقبلية محلياً وعربياً. فتسهم التربية في التنمية الإقتصادية والإجتماعية عن طريق التأهيل البشري

المتخصص الذي بدوره يساعد في زيادة الإنتاجية. وحق لبنان علينا ان نجعل من التأهيل البشري قيمة مضافة.

دولة الرئيس،

إن التربية في نظرتها المستقبلية الشمولية تعمل على تطوير الإنسان والمجتمع للحد من الفقر والطغيان والحروب وتسعى الى تعزيز الإنفتاح بين الشعوب وتفهم اوضاعهم. وفي عصر التكنولوجيا المتطورة والتنافس المستمر تسعى التربية الى التوفيق بين ضرورات التنافس ومبدأ تكافؤ الفرص وذلك بإعطاء المواطن المقومات اللازمة لإستغلال كل فرص النجاح امامه.

دولة الرئيس،

السياسة التربوية هي ضرورة وطنية.

فالسياسة ترسم اي لبنان نريد كما ترسم الطريق للوصول الى الهدف المنشود. والسياسة والتربية امران متلازمان.

وقد تكون السياسة بمفهومها الصحيح تربية بحد ذاتها، بل أرقى درجات التربية. وكلنا يعرف مدى تأثير خياراتها والإلتزام بها في حياة المجتمعات.

إن مشاريعنا التربوية الهادفة الى النهوض بالقطاع التربوي الى مستوى" يليق بشعبنا اللبناني الكبير في طاقاته وطموحاته، بحاجة الى دعم سياسي، وإقرار سياسة مالية تعطي للتربية الدعم المادي الذي تستحق. فهل نرضى لأنفسنا ان نبقى دون المستوى المطلوب في زمن باتت فيه الدول والشعوب تربط مصيرها وقدرتها على الصمود بقدرة نظامها التربوي على التحضير والإعداد لأجيال قادرة على التكيف والترقي في مجالات الحياة.

وفي الختام اقول، انها فرصة تاريخية للتقدم التربوي في لبنان ان يكون على رأس الدولة رجل قرار وأن يكون على رأس الحكومة رجل مميز يضع التربية في قلبه وعقله. ولا عجب فالرهان قائم على بناء لبنان وحياة لبنان.

عاش دولة الرئيس

عاش لبنان

خطاب دولة رئيس مجلس الوزراء
الاستاذ رفيق الحريري

دولة الاستاذ رفيق الحريري يلقي كلمته

ايها الضيوف الكرام،

أيها السادة،

أيها الاخوة،

تعتبر قضية التعليم بين أهمّ واخطر قضايا العصر الراهن، وستزداد اهميتها في السنوات المقبلة أضعافاً مضاعفة. فالمتغيرات العاصفة على مستوى الإنجازات التكنولوجية، ووسائل الإتصال، واحتياجات أسواق العمل؛ كلّ ذلك يجعل من مسألة التعليم، ومن التعليم نفسه برامج وأساتذةً وفروعاً، مجالات لقياس مدى تقدم الشعوب، وقدرتها على استشراف آفاق العصر والمستقبل، والتخطيط لثروتها، التي يقع الشاب المتعلّم تعليماً عصرياً في حالة لبنان بالذات في الموقع الاول منها.

على أنّ التعليم، ورقيّه وتنوعه لا يفيد في حلّ مشكلات ومتغيّرات العصر

وحسب؛ بل إنه يضع الفتيات والفتيان في الإطار الصحيح، الذي يصبحون بمقتضاه منتجين، وتتكون لحياتهم أهداف، وينخرطون في حركة المجتمع؛ بحيث تخفّ وطاة مشكلات المراهقة، ومشكلات البطالة التي يعاني منها الشباب الأمرّين، وبدرجة أكبر من فئات المجتمع الأخرى.

أيها السادة،

أما في لبنان فتواجهنا بالإضافة الى قضية التعليم، وارتباطها بالشباب ـ تواجهنا مشكلات لا تتكرر في كثير من البلدان. فقد ورثنا من الحرب بنيةً تعليميةً بدون سياسات وأهداف كبرى محدّدة او معروفة ـ باستثناء عشق الأسرة اللبنانية تعليم اولادها على حساب النفس والمال وكلّ عزيز وغال.

وإدراكا" من وزارة التربية الوطنية والحكومة، لخطورة هذه المشكلة، وأثرها على مستقبل البلاد، وعلى الديمقراطية؛ أدخلت الحكومة القضية التربوية ضمن برنامجها للنهوض والإعمار. وهكذا رمّمنا كلّ المدارس الرسمية، كما انصرف المركز التربوي مشكوراً لوضع خطة للنهوض التربوي، نجمت عنها هيكلية جديدة للتعليم، تعقدون اليوم ندوتكم لمناقشة خطوطها، وللإفادة من تجارب المؤسسات الدولية، والبلدان الاخرى في النهوض بالتعليم، وفي ربط التعليم بالتربية الوطنية الشاملة.

إنّ أمامنا مهمات كبرى في هذا المجال. إذ ترى الخطة والهيكلية ضرورة فتح مجالات وفروع جديدة كثيرة تتناسب والعصر، كما تجري الهيكلية تغييرات بنيوية في التعليم الأساسي، سنوات وبرامج ومجالات، والذي كانت الحكومة قد قررت اتّباع المعايير الدولية في جعله إلزاميا".

وهناك البرامج الجديدة، التي يجري العمل عليها الآن. والتي اختصّ الدستور من بينها التربية المدنية والتاريخ.

وهناك قبل ذلك وبعده المعلّمون الذين ينبغي ان يعاد تدريب أعداد كبيرة منهم، وأن ينهج نهج جديد في التعامل مع مشكلاتهم بعد أن التفتت الوزارة والحكومة والمجلس النيابي إلى مطالبهم المحقّة.

أما الجامعة اللبنانية التي أصلح مبنى كلية العلوم فيها ، فنحن مقبلون

الآن على إنشاء حرمها الذي يهبها بيئة اكاديمية ووطنية منفتحة ، إضافة الى خطوات اخرى باتجاه تعزيز اوضاع الاساتذة والطلاب والمرافق.

ايها السادة،

لقد قام المركز التربوي ، وقامت وزارة التربية بعمل جليل في مجالي وضع الخطة والهيكلية والإتجاه لتنفيذهما. وقد ذلّلت في سبيل الوصول لذلك عقبات كثيرة. إن التعليم قضية وطنية يجب طرحها للنقاش الحرّ والمفتوح. فنحن ما نزال في بداية الطريق في إعادة بناء التعليم العام، والتعليم الجامعي، وعصرنتهما. ونحن محتاجون إلى حوار وطني في هذه المسألة التي تمسّ مستقبل أجيالنا، ووطننا.

أيها السادة،

إنّ ضرورات الحوار حول التعليم مدارس وبرامج ومعلّمين وأساتذة" ، تؤدّي بي إلى سياسة الإنفتاح على الجميع بتوجه استراتيجي غير ظرفي، لإغناء حياتنا السياسية والوطنية، وتأكيد دور الدولة في كل المجالات. والحوار الوطني الذي انطلق في مواجهة العدوان الإسرائيلي، والذي ينبغي أن يراعى ويتابع على كل المستويات. لقد عمل لبنان مع الشقيقة سوريا، واصدقائه في العالم، لوقف العدوان، ووضع آلية لتجنب تكراره، كما عمل ويعمل لإزالة آثار ذلك العدوان بمعونات من المؤسسات الدولية في آلية ينبغي أن توضع أيضاً لذلك.

أيها السادة،

يبقى الملفّ التربوي، هو الملفّ الأول بين ملفات المستقبل الى جانب التحرير وبناء النظام السياسي. وإنني إذ أرعى مؤتمركم هذا، اودّ بذلك أن أعبّر عن الأهمية التي نوليها للتعليم في الحاضر والمستقبل، كما فعل فخامة رئيس الجمهورية عندما رعى احتفال إطلاق الهيكلية الجديدة للتعليم.

إنني أريدها أيضاً مناسبة لأعبّر من خلالها عن تمسكنا بالثوابت الوطنية التي يلتزمها لبنان، حكومة وشعباً، حيال القضايا المصيرية، لا سيما قضية تحرير الجنوب والبقاع الغربي من الاحتلال الإسرائيلي، والتمسك بوحدتنا الوطنية سبيلاً وحيداً لحماية لبنان من أية عواصف يمكن ان يتعرض لها.

إننا نجدد من هنا دعوتنا الى التخلي عن كل ما يضعف الدولة وقضيتنا

الوطنية، والتمسك بكل ما يعزز وحدتنا في مواجهة العدوان. ويدنا في هذا المجال ومن موقع مسؤوليتنا الوطنية، ممدودة لكل المخلصين ولكل القوى المعنية بنجاح مسيرة النهوض الوطني، مسيرة التحرير والبناء.

فليكن النهوض التربوي عاملاً مهماً بين عوامل النهوض العامّ.

وليكن مؤتمركم هذا خطوة متقدمة على طريق ذلك النهوض.

أشكر لكم حضوركم ومشاركتكم، وأشكر للمركز التربوي هذا الجهد البارز. وأشكر المؤسسات الدولية التي تقدّم يد العون والخبرة في هذه الورشة الأخرى من ورش الإعمار المستقبلي.

عشتم وعاش لبنان.

الجلسة الاولى

الموضوع : دور التربية في الانماء الاقتصادي والاجتماعي في لبنان.

رئيس الجلسة : معالي الاستاذ روبير غانم ، وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة.

المحاضر : الدكتور وديع حداد، نائب الامين العام لمجموعة البنك الدولي.

دور التربية في الانماء الاقتصادي والاجتماعي في لبنان

الدكتور وديع حداد

نائب الامين العام لمجموعة البنك الدولي

الجلسة الاولى

يسعدني جداً ان اكون هنا اليوم للمشاركة في هذا المؤتمر حول اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته في لبنان. انني سعيد فكرياً لأنني اؤمن ان لا إعمار مفيد ولا تنمية وطنية دائمة البقاء من دون أساس راسخٍ من التنمية التربوية. كما انني سعيدٌ عاطفياً لان هذا المؤتمر هو عن التربية التي نَذَرتُ حياتي لها، وعن لبنان الذي هو في قلبي اينما كنت، ولان منظم هذا المؤتمر هو المركزُ التربويُ الذي ساهمتُ في تأسيسه منذ خمس وعشرين سنة والذي ما زلتُ اشعرُ بالالتصاقِ به وبالعاملين فيه الذين اكنُ لهم كل محبةٍ وتقدير.

أشكر معالي وزير التربية وسعادة رئيس المركز التربوي اللذين وجها اليّ دعوتَهما الخاصة للمشاركة في هذه المناسبة.

سأبني ملاحظاتي حول اربع نقاطٍ:

- سألخص اولاً التحديات التي يواجهُها لبنان، ثم انتقل بسرعة لأُظهرَ دورَ التربية في مواجهة هذه التحديات. سأركّزُ ثالثاً على المدلولات الاستراتيجية لدور التربية هذا، واخيراً سألخصُ بعضَ الاستنتاجات العالمية حول كيفية التعاطي مع المهمة التي ستواجهونها في عملية اصلاح القطاع التربوي للقيام بالدور المطلوب منه.

اولا: التحديات التي يواجهها لبنان

التحديات التي يواجهها لبنان اليوم بعضُها فريدٌ والبعضُ الآخرْ مشابهٌ لما يواجهُ الدولَ الناميةَ الاخرى، لقد خرجَ لبنان من محنةٍ طويلةٍ دمرتْ بنيتَه التحتية ومزّقَت نسيجَه الاجتماعي والسياسي، وعتّقتْ مؤسساتِه المدنية، واستنزفتْ قاعدتَه المعرفية، وهددتْ ثقتَه بالقيمِ الانسانية الاساسية. في الوقت ذاته، يصارعُ لبنان، كأي بلدٍ نامٍ، للحاقِ بموكبِ الاقتصاد العالمي، وليوازنَ بين متطلباتِ الخيرِ العام الكثيرةْ والموارد المحدودة، ولينتقي أفضلَ الخيارات من اجل تنميةٍ دائمةِ البقاء.

اذ نقاربُ عتبةَ القرن الحادي والعشرين، أرى ستةَ تحدياتٍ امامَ لبنان:

١- التحدي الاول: اعادةُ تعميرِ وتوسيعُ البنيةِ التحتيةِ لترسيخِ القاعدةْ الضروريةْ للانتاجيةِ الاقتصاديةَ، والتحركُ، والاتصالُ داخلياً وخارجياً.

٢- التحدي الثاني: خلقٌ وصيانةٌ محيطٍ اقتصاديٍ كليّ لتأمين استقرارٍ ماليٍ ونقديْ، ودفعُ النموِ الاقتصادي من جديد، وخلقُ وظائفَ، وإعادةُ الثقةِ في القطاع الخاص.

٣- التحدي الثالث: تنميةٌ اقتصاديةٌ لزيادةِ الانتاجية والعمالة، والحفاظ على التكامل والتنافس في المحيط الاقليمي الجديد، والاندماجُ في الاقتصاد العالمي.

هذه التحديات الثلاث هي السهلةُ - اما التحدياتُ التاليةُ فهي الاصعب.

٤- التحدي الرابع: إعادةُ جمع مختلف فئات الشعب في مجتمعٍ ديناميكيٍ، ايجابيْ، ينبضُ بالحياة- مجتمعٍ يشاركُ الثقةَ في الحاضر والأملَ في المستقبل - مجتمعٍ يحتضنُ ايماناً مشتركاً بالشمولية وبالقيم والحقوقِ الانسانيةِ الاساسية. صعوبةُ هذا التحدي ناجمةٌ عن سنواتٍ طويلةٍ من الحربِ والعداوةِ والانفصال وعدمِ الثقة.

٥- التحدي الخامس: تنميةٌ اجتماعيةٌ لتزويدِ الافرادِ بالفرصِ اللازمة لتطويرِ امكاناتِهم وسدِ حاجاتِهم الاساسيةَ للمعرفةِ والغذاءِ والمسكنِ والصحةْ ، ولمساهمتِهم الفعلية النشطةْ في عملية التنميةِ الاقتصاديةِ والاستفادةِ منها، وأخيراً للوصولِ الى مستوى مقبولٍ من جودة العيش.

٦- التحدي السادس والاخير: الحفاظُ على البيئة . لقد انعمَ اللهُ على لبنان ببيئةٍ طبيعيةٍ جميلةْ ، غيرَ انه من المؤسفِ ان الضغوطَ على الاراضي من جرّاء التزايدِ السكاني والنزوح، بالاضافة الى انعدامِ تطبيقِ تدابيرَ ضبطية خلال سنوات الحرب، أدّت الى تسارعٍ مريع في معدلِ التردي البيئوي. فسوءُ التصرفِ بالنفايات والاستخدامُ غيرَ المنظمِ للاراضي، وقطعُ الاشجار والتلوثُ الصناعي كلُها عواملُ تهددُ سلامةَ الارضِ والماءِ والهواءْ من الوجهةِ البيولوجية. والتحدي الذي نواجُهُه اليوم

هو وقفُ التردي البيئي بأسرعِ ما يمكن لانقاذِ اثمنَ ما يملكُ لبنان ولتوفيرِ المالَ على الأمد الطويل لأن كلفةَ اصلاحِ البيئة اذا كان الاصلاحُ ممكناً، تفوقُ بكثير كلفةُ اتخاذِ الاجراءاتِ الوقائية.

ثانياً: دورُ التربيةِ في معالجة التحديات التي يواجهُها لبنان.

بعد عقودٍ من الدراسات والخبرات العالميةْ ثبتَ بما لا يقبل الجدلْ ان التربيةَ ضرورةٌ جوهريةٌ للتنمية الاقتصادية، والرفاهيةِ البشرية، والتقدمِ المجتمعي، والحفاظِ على البيئة. بالتربية يتمكن الافرادُ والجماعاتُ من استمدادِ لقمةِ العيشِ من البيئة، والمساهمةِ الفعّالةِ في المجتمع، ومواجهةِ التحديات، واستنباطِ حلولٍ جديدة، والمساعدةِ في الانماء الاقتصادي. سأركّزُ ملاحظاتي حول ثلاثة عناوين: التنميةُ الاقتصادية، التنميةُ الاجتماعية، وحفظُ البيئة.

١- التنمية الاقتصادية:

التربيةُ تساهمُ في النمو الاقتصادي لكنَ التربيةَ لا تكفل هذا النموِ. لأن النموَ الاقتصادي مرهونٌ بأن تجري الاستثمارات ُفي الرأسمال البشري والمادي في بيئة تتصفُ بالاستقرار الاقتصادي الكلّي، وبسوقِ عملٍ يعملُ بإنتظام، وبإنفتاح على التجارة العالمية وانتقال التكنولوجيا.

تسهمُ التربيةُ في التنميةِ الاقتصادية عن طريقِ زيادة انتاجية الافراد وذلك بوسيلةِ كسبِ المهاراتْ والاتجاهاتْ وتراكم المعرفة. هذه هي العبرةُ من النجاح الاقتصادي الهائل في بلدانِ شرقي آسيا، حيث ساهمت الاستثماراتُ في الستينات والسبعينات في التعليم الابتدائي والثانوي بوضع أساسٍ متينٍ بما لحق من النمو الاقتصادي المركّز على التصدير، فإختبارُ كوريا الجنوبية مثلاً بتثميرٌ مناسب للتوقيت في التعليم الابتدائي في الستينات مكّنها من التجاوبِ مع التدابير الاقتصادية الكلّية الضرورية لترويجِ التجارة وتوسيعِ التوظيف في مجالِ السلعِ التي تتطلبُ الكثيَر من اليد العاملة.

ثم ان توسيعَ هذه الاستثمارات التربوية لتشمل التعليم الثانوي والجامعي لاحقاً مكّن كوريا الجنوبية من التوسعِ في الانتاج والمتاجرةِ بالسلعِ التي تتطلبُ مستوى تكنولوجي اعلى.

بما ان اكثريةَ العمالِ في البلدانِ الناميةِ يعملونَ في الزارعةِ المعيشية، اصبح اثرُ التربية الاساسية على الانتاجية الزراعية مسألةً هامةً وموضوعاً استنفذَ بحثاً كثيراً. وقد خلصتْ احدى الدراسات، قام بها البنك الدولي بالاعتماد على ثمانية عشر تحليلاً في ثلاثة عشر بلداً نامياً، الى ان اربع سنوات على الاقل من التعليم الابتدائي ادّت الى ارتفاعِ انتاجيةِ المزارع بنسبة ٨ ٧ بالمئة في جميع البلدان وبنسبة ١٠ بالمئة في البلدان التي تشهدُ حركةَ تحديثٍ ونمو. فكلما ازدادتْ المتطلباتُ على المزارعين للتكيف مع تقنياتٍ متغيرةٍ واساليبَ تمويلٍ وتسويقٍ جديدةٍ، كلما زادَ نفعُ من كانت لديه المهاراتُ الاساسية.

اما تأثيرُ التربيةِ لدى العمالِ الاجراء والذين يعملونَ على حسابهم فتكمنُ في نسبة زيادة انتاجية خريجي المدارس الابتدائية وذلك من خلال قياسِ فوارقِ الارباح المعدّلة. وقد ظهرَ ان كلاً من معدّلي العائد الفردي والاجتماعي من التربية مرتفع: ففي مقارنةٍ تناولت عدداً من البلدانِ بلغت معدلاتُ العائد الاجتماعي ٢٧٪ بالنسبة للتعليم الابتدائي وبين ١٥ و١٧٪ بالنسبة للتعليم الثانوي. بينما بلغتْ معدلاتُ العائدِ الفردي بالنسبة لنفس فئتي التعليم ٤٩٪ و٢٦٪ على التوالي. كما ان هذه المعدلاتْ مرتفعةٌ ايضاً بالمقارنةِ مع معدلِ العائدِ من الاستثماراتِ الرأسماليةَ والبالغ حوالي ١٠٪ ، ثم ان التعليم الابتدائي والثانوي بالغ الاهمية في تعزيزِ انتاجية اصحاب المشاريعِ الصغيرة الذين يواجهونَ مزيداً من الحالاتِ التي تتطلبُ اتخاذَ القراراتِ من جهة، ومن جهة اخرى يحتفظونَ لأنفسهم بحصةٍ أكبرَ من عوائدِ انتاجيتهم الشخصية. وكما هو الحال بالنسبة للزراعة، فإن من شأنِ التربيةِ تعزيزُ زيادةِ انتاجية العمال واصحابِ العمل في ظروفِ تسارعِ عمليةِ التغييرِ والانماءْ.

إن ما شهدتْهُ السنواتُ الاخيرةُ من شموليةِ الاقتصاد العالمي وانخفاض الحواجزِ امام التجارةِ العالمية، زادتْ اهميةَ التربيةِ في التنمية الاقتصادية:

اولا: يعملْ الآن منتجو السلع والخدمات القابلةِ للمتاجرة في سوقٍ عالمي يتصفُ بمنافسةٍ تتخطى حدودَ البلدِ الواحدْ. لذلك فإن قدرة هؤلاء المنتجين على مواجهة المنافسة هذه اصبحت مفتاحاً لتحسينِ الاوضاعِ المعيشيةِ الوطنيةِ في إطارِ اقتصادٍ عالميٍ متغيّرْ . فالتغيرات التكنولوجية السريعة وانفتاحُ الانظمةِ الاقتصادية للمنافسة غيّرتْ انماطَ الانتاج. فالبلدانُ الصناعيةُ التي تتنافسُ معها البلدانُ الناميةُ تتحولُ تدريجياً من انتاجٍ جملي الى انظمةِ انتاجٍ تتصفُ بالتأديةِ العالية ـ مما يغيرُ شروطَ النجاحِ الاقتصادي . ففي اقتصادٍ عالمي تنافسي كهذا يمكنُ للافرادِ والمؤسساتِ والبلدان ان تربحَ المنافسةَ بإحدى وسيلتين:
إما خفضُ الأجور او تحسينُ الانتاجية. وبالتالي فإن النجاحَ الاقتصادي يتطلبُ تركيزاً أكثرَ على عواملَ كانت أقلَ اهميةٍ في الانتاجِ الجملي التقليدي. ومن هذه العوامل: الانتاجيةُ والنوعيةُ والمرونةُ في الانتاج. ومن هنا تبرزُ أهميةُ التربية الاساسية التي يحصلُ عليها العمالُ مما لها من تأثيرٍ على مدى تكّيفهم مع سوقِ العملِ المتغّير.

ثانياً: في إطارِ التكنولوجياتِ الحديثةِ واساليبِ الانتاجِ الجديدةِ التي غيّرتْ الاقتصادَ العالمي، اصبحَ مستقبلُ اي بلدٍ في التنميةِ العالميةِ مرتبطاً، أكثرَ مما كان منذ اقلِ من جيلٍ واحدْ، بقدرةِ البلدِ على اكتسابِ وبثِ وتطبيقِ المعرفةِ في مجالِ العملِ في الحياةِ اليومية. فإنتاجُ الصناعاتِ والخدماتِ ذاتُ القيمةِ العالية لم يعد ينتقل بصورةٍ طبيعيةٍ من البلدان ذات الدخلِ المرتفعِ الى البلدان ذات الدخلِ المتوسطِ او المنخفضِ بناءً على اسعارِ اليدِ العاملةِ فحسب.

فالمكانُ المفضلُ لهذه الصناعاتِ والخَدماتْ اصبحَ يعتمدُ على قدرةِ البلد على تأمينِ ضبطِ النوعيةِ وإدارةِ أنظمةٍ مرنةٍ ترتكزُ على المعرفةْ ، كل ذلك في ضوء التغيراتِ في السلعْ كالالكترونيات الاستهلاكية والاساليبِ كالمعداتِ والتصاميمِ ووسائلِ التصنيع التي تعتمدُ برامجَ الكومبيوترْ المتطورةْ. من هنا فإن هامشَ المنافسة يعتمدُ الآن على نوعية العمالةِ والادارةِ بقدر ما يعتمد على الاجورِ المنخفضة ، مما يؤكد أهمية المستوى العلمي للعمالِ وأصحابِ العملْ.

من ناحية أخرى ، وفي الاطار الداخلي، تعززُ التربيةُ من فرصِ نجاح الاستثماراتِ في قطاعاتِ التنميةِ الاخرى اذ تؤمّنُ المهاراتَ اللازمةَ لتصميمِ وتنفيذِ المشاريع الانمائية – وأهم من ذلك ادارةُ وصيانةُ هذه المشاريع. ودورُ التربية هذا ضرورةٌ حتميةٌ لنجاحِ برنامجِ إعادةِ التأهيلِ والاعمارِ وتنميةِ البنيةِ التحتية – هذا البرنامجُ الطموحُ الذي اقدمتْ عليه الحكومة.

الاّ ان الربطَ بين التربيةِ والانماءِ الاقتصادي ليسَ ربطاً اوتوماتيكياً، فبعضُ الدولِ مثل كوستاريكا وكوريا وزمبابوي، اعتبرتْ التربيةَ، منذ زمنٍ طويل، استثماراً منتجاً مثلَ الاستثمارِ في الرأسمالِ المادي ووظفت رساميل في العنصر البشري. وعندما دمجت ذلك بإدارةٍ سليمة للاقتصادِ الكلي، حصلتْ على مردودٍ جيدٍ لهذا الاستثمار. اما بعضُ البلدان الاخرى كالبرازيل وباكستان ونيجيريا فقد وظفتْ مواردَ اقلَّ في التربية وهي تدفع الآن غالياً لأنها فوتت فرص التنمية الشاملة فاستمر فقر مجموعات كبيرة من السكان.

٢- دور التربيةِ في التنمية الاجتماعية :

ان التوظيفَ في التربية مهمٌ ايضاً من اجلِ مكافحةِ الفقرِ والتباينِ الاجتماعي ومن اجلِ رفعِ مستوى المعيشةِ وجودة الحياة .

تستطيع التربية ان تؤدي قسطاً مهماً في مكافحة العوز والفقر وذلك بتأمين المهارات والمعارف والاتجاهات التي ترفع من انتاجية الطبقة الفقيرة ،

لأنها تزيد محصول المزارعين وتفتح الفرصَ امام التوظيف في القطاعات الاقتصادية النظامية وغير النظامية .

ان اوجه التباين الاقتصادي تقوى وتتوالدُ مع الزمن بسبب عدمِ تكافؤ السبل الى التربية الاساسية وعدمِ تساوي مستويات الانجاز التعلمي . لذا فان تعزيز التكافؤ في فرص التعلم الاساسي الفاعل يبدأ فوراً بتضييق الهوة بين الاقل والاكثر علماً داخل المجتمع الواحد . ثم ان التكافؤ في توفير التربية الاساسية بجعل السبيل الى المزيد من التعلم اكثر تكافؤاً اذ يصبح بالامكان عندها اختيارَ الافراد لتلك الفرص على اساس الانجاز التعلمي لا الانتسابِ العائلي أو الثراء .

ان خفض التباين في مجال التعلم له آثارٌ مباشرةٌ واخرى طويلةُ الأمد .

ومن هذه الاثآر ما يرتبط بأهمية التربية بالنسبة للتقدم التقني وما له من قدرة على التأثير البالغ في الظروف الحياتية لكل انسان ، فكل بلدٍ بحاجة الى مواطنين قادرين على التعامل مع التكنولوجيا والعمل من خلالها . كما ان حيازة المعارفِ والقدرةِ على التفكير المنطقي هي اليوم اكثرَ من اي وقتٍ معيارُ الفاعلية الفردية والوطنية . والواقعُ أن الحرمانَ من التربية الاساسية هو الحرمانُ من وسائل العيش الحديث . فاذا لم تتوافر لدى الناسِ المهاراتُ اللازمةُ للمشاركة في عالم الغبائي تكنولوجي . واذا انعدمت لديهم المعارفُ الكفيلةُ بتحويل محيطهم، يبقون على هامش المجتمع ، ويفقدُ المجتمعُ في نفس الوقت ما كان بامكانهم تقديمُه.

بالاضافة الى ذلك . تساهم التربيةُ في خير الانسانِ بطريقةٍ اخرى . فلقد اظهرت الدراساتُ ان المحيطَ البيتي يلعب دوراً هاماً في تنمية مقدراتِ الطفل الفكرية . وهذا المحيطُ يشمل الاثارةَ الفكرية وتأمينَ العناية الصحية والغذاء . وكلُها تتأثر بمستوى الاهلينَ التربوي. وثبتَ ايضاً أنه كلما ازدادَ المستوى التربوي للأهلين وخصوصاً للوالدة ، كلما نقصت نسبة وفياتِ الامهات خلال التوليد وكلما ارتفع مستوى صحةِ الطفل – وذلك بسبب الاستفادةِ من الخدمات الصحية والتحولاتِ في السلوك الصحي البيتي – وهي نواحي تحضُ عليها وتعلّمها التربية.

٣ - دور التربية في حماية البيئة :

من أجل مكافحة تردي الوضعِ البيئوي ، على الافراد ان يعوا آثار افعالهم على البيئة وان يقبلوا مسؤوليتَهم عنها . كما يحتاجون في الوقت ذاته الى المعارف والمهارات التي تساعدُهم على تغيير انماط مسالكهم . والواقع ان التربيةَ الملائمة تساعدُ في تعريف الافراد بالكلفة الحقيقية للأضرار البيئية عليهم وعلى عائلاتهم وعلى المجتمع ككل . كما انها تشجع على القبول بالانظمة الضرورية لضبط الافعال المضرّة بالبيئة وكذلك القبولِ بالاجراءات الراميةِ لتعزيز عملية الانماء السليم من الوجهة البيئوية الايكولوجية .

ثالثاً : المدلولات للتربية وانظمة التدريب .

ان السعي من اجل ان تلعبَ التربيةُ دوراً حتمياً في الانماء الاقتصادي والاجتماعي والبيئي للبنان ، يحتّمُ مدلولاتٍ خاصة في السياسات التربوية والاستراتيجيات والخيارات .

اضع امامكم ستة مدلولات :

١ - تقوية التعلّم الابتدائي والثانوي:

ان الاساس الراسخَ في التربية العامة والتي تشمل العلوم والرياضيات ، ضروري لاربعة اسباب :

أ - تؤمّن التربيةُ العامةُ المعارفَ النظرية والادراكية التي تتطلبها الوظائفُ المتصفةُ بالمهارات والتي تزداد تعقيداً بسبب التطورات التكنولوجية.

ب - ان للبراعاتِ العامة مكانةً في قطاع الصناعة والخدمات الحديث ليس فقط من اجل الانتاجية المباشرة وانما ايضاً من اجل مقدرةِ العاملِ على تعلم المهارات الجديدة خلال حياته المهنية .

ج - تشجع التربية العامة وبالاخص التربيةُ الثانوية العملَ الحرَّ وتزيدُ من انتاجيته.

د ـ تؤمن التربية العامة المعارفَ والمهاراتِ والاتجاهاتِ التي يحتاجها الافراد من اجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم وللعيشِ والعملِ بكرامة وللمساهمة مساهمةً فعّالةً في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم ولاتخاذ قراراتٍ مستنيرة ، وفوق كل ذلك لمواصلة التعلم .

٢ – تشجيع التدريب على المهارات وفي المؤسسات :

بينما تؤمّنُ التربية العامة الاساسَ والمرونةَ لحيازةِ المهارات المطلوبة في الوظائف الجديدة ، هناك حاجةٌ الى نظامٍ تدريبي لتعزيز نوعيةِ وفعاليةِ تطويرِ وتصنيعِ وصيانةِ الانتاج . من هنا فان افضلَ سبيلٍ فعّالٍ وكفؤٍ لتطوير المهارات في سوق العمل يكمن، نظرياً ، في التدريب المهني المرتبط بمؤسسات العمل والمبني على تربية عامة سليمة. لهذا السبيل حسناتٌ اربع :

أ ـ يدرب اربابُ العمل العمالَ باسرع ما يمكن ويضعونهم بصورة اوتوماتيكية في وظائف تتطلب المهاراتِ التي دُربوا عليها .

ب ـ ان نفقاتَ هذا النوعِ من التدريب اقلُ من نفقات التدريب السابق للتوظيف.

ج ـ لدى مؤسساتِ العمل الكبرى عادةً التكنولوجيا والمهارةُ للتدريب على المهاراتِ التقليدية والمتطورةِ حديثاً في آن معاً . وحتى المؤسساتُ الصغيرةُ في الارياف والمدن في القطاع الاقتصادي غيرِ النظامي يمكنها ان تؤمّنَ التدريبَ الضروري للوظائف الحالية في اساليب الانتاج .

د ـ تعمل المؤسسات من ضمن سوق العمل وبالتالي فعليها ان تكونَ متجاوبة مع متطلباتِ التكنولوجيا والاساليب الحديثة ، مترجمةً هذه الى تعديلاتٍ في فحوى التدريب .

بالرغم من هذه الحسنات فإن حصرَ التدريبِ بمؤسساتِ العمل ليس عملياً . فمدى ونوعيةُ التدريب في مؤسسات القطاع الخاص تحدُهُما طبيعةُ الاقتصاد ومستوى تطور هذه المؤسسات . وهذا النقصُ يفرضُ دوراً

مستمراً للدولة في تأمين تدريب مهني ذي كمية ونوعية كافيتين . الاّ ان التدريب المهني الرسمي لسؤ الحظ لا يتحلّى بسجلٍ جيّدٍ من الكفاءة والمرونة. وتحسينُ هذا السجل ،حسب الخبرات الدولية يتطلب ثلاثة عناصر :

أ ـ تركيزٌ ملائم . يجب ان يركّزَ التدريبُ الرسمي أو المدعومُ أولَ ما يكون على المجالاتِ حيث يوجد مردودٌ اقتصاديٌ جيّد وحيث يوجد نقصٌ في العرض الخاص أو ضعفُ في مقدرة مؤسسات العمل على التدريب . مثال على ذلك ، انّ التدريب على المهارات العليا ضروري للنمو في القطاعات الاقتصادية الاستراتيجية أو في الصناعات التي تواجهُ تطوراتٍ تكنولوجيةً سريعةً . كما يمكن تبريرُ التدريبِ الرسمي السابقِ للتوظيف عندما تكون المقدرةُ التدريبيةُ للقطاع الانتاجي والخاص ضعيفة . اضف الى ذلك أن اعادةَ تأهيل العمال لمواكبة التكنولوجيات ووسائلِ الانتاجِ الحديثة يخفف من التنقل ويحسّن امكاناتَ المنافسة .

ب ـ تجاوبٌ مع سوق العمل . يمكن ان يأخذَ هذا التجاوب على مستوى مؤسسات التدريب شكلَ التخصصِ في حاجات اسواق المهارات المختلفة ، وتقويةِ روابطِ المعلوماتِ مع ارباب العمل . وعلى المستوى الوطني يمكن ترجمةَ التجاوب مع سوق العمل ببناء المقدرة على تحليل سوق العمالة ، ورصدِ مردودِ التدريبِ وكلفته ، وجمعِ المعلوماتِ من اربابِ العمل لتحديدِ مدى الطلب للتدريب .

ج ـ استكمالُ استراتيجيات المساواة . اذ تركّز الدولةُ على الانتاجيةِ والمنافسة يجب ان لا يغربَ عن بالِها ضرورةُ ادخالِ الطبقةِ الفقيرةِ في العمليةِ الانمائية . فثروة الفقراء الاساسية هي يدُهم العاملة ، وبالتالي فان تحسينَ هذه اليد هي تذكرة خروجهم من العوز . لذلك فان المزيج من التدريبِ التقليدي والتربيةِ العامةِ والمدارسِ والمراكزِ

المهنيةِ في المناطقِ الفقيرة يمكن ان يكونَ مصدراً مهماً لتطويرِ مهاراتِ المحرومينَ اقتصادياً .

٣ - تأمينُ المعارف والمهارات والتكنولوجياتِ المتطورة:

بالاضافة الى ضرورةِ تقويةِ التربيةِ العامةِ والتدريب المهني يتوجب في الوقت ذاته العمل على تأمين الفرص للحصول على المعارف والمهارات المتطورة من اجل انماء الاقتصاد والاستفادةِ من التكنولوجية الحديثة . فالمقدرةُ التكنولوجية - أي القدرة على تقييم واختيار وتكييف واستخدام وتطوير التكنولوجيا - ستصبح مع الوقت مقرراً حتمياً للامكانات التنافسية لأي بلد كان . لذا يجبُ تقويةَ المؤسسات العالية للتعليم والتدريب لتزويد الافراد بالمعارفِ والمهاراتِ المتطورة والضرورية لوظائف القطاع العام والاعمال والصناعاتِ والمهنِ الحرّة . ويُتوقعُ من هذه المؤسساتِ ان تولّدَ معارفَ جديدة بواسطة الابحاث وان تخدمَ كقنواتٍ لكسب وتكييف وايصال المعارفِ المولّدةِ في اماكنَ اخرى من العالم . والتحدّي الذي تواجهه هذه المؤسساتُ هو ادخالُ انواعَ جديدةٍ من برامجِ العلوم والرياضيات وتكنولوجيا المعلوماتية والادارة في مناهجها وتقويةُ الروابطِ بينها وبين قطاعي الصناعة والزراعة .

٤ - التركيزُ على النوعية :

ان ترجمةَ التربيةِ الى انماءٍ اقتصادي واجتماعي يعتمدُ على مدى تعلمِ الافراد - على مدى استيعاب المعارفِ ، والقدراتِ التحليلية ، والمهاراتِ والاتجاهاتِ المفيدة . ولذا يجب التركيزُ ليس على الانتساب الى المؤسسات التعليمية فحسب وانما بالاحرى على نوعيةِ محتوى واساليبِ التربية - على اكتساب العلم وحصيلتِه .

ان احدى نواحي النوعيةِ التي تستوجبُ الانتباهَ هي ملاءمةُ المناهج . فمن الضروري ان ترتبطَ المناهجُ بالحاجاتِ المباشرة للافراد والمجتمع وسوق العمل . ولكن على ضوء دور التربيةِ المتشعبِ والدقيق ، من الخطر ان تأخذَ ملاءمةُ المناهجِ مع المحيط المحلي والمباشر الافضليةَ المطلقة على الملاءمة مع الاوضاع العامة ومع المستقبل الطويل الامد الذي تحضّرُ التربيةُ الفردَ له .

٥- صيانة الرأسمال البشري :

لا يمكن للتربيةِ التي تساهمُ في انماء لبنانَ الاقتصادي والاجتماعي ان تكونَ بمثابة جرعةٍ واحدةٍ مهما كانت فعّالةً وكفؤة وملائمة . ففي عالمٍ متغير بسرعةٍ كعالم الغد ستحصلُ حتماً تغيراتٌ جذريةٌ خلال حقبة حياة الفرد نتيجةَ عواملَ وطنيةٍ واقليمية وعالمية. فالتفكير بلبنان كبلد اعيد تعميره واستعادَ دورَه في الاقتصاد الاقليمي والتأملُ بامكانات الاقتصاد العالمي والتطورات التكنولوجية وبالتوسع في حقل المعرفة – كل هذا يوحي لنا بأن عالم الغد سيتخطى كلَ تصوراتِنا . فحتى يتمكنَ لبنان واللبنانيون من مواجهة مستقبلٍ ديناميكي كهذا يُطلب من التربية الحاضرة ان توفر اساساً صلباً لتربية وتدريب مستقبليين . وفي الوقت ذاته يجب ان تكون فرصَ التعلّمِ المستمر والتدريبِ على المهارات مدى الحياة جزءاً لا يتجزأ من النظام التربوي الوطني . والاّ فان الرأسمال البشري الذي يجري اعدادُه اليوم سيُستنفذُ و يعتقُ بعد سنوات قليلة مما سيحرمُ المجتمعَ والاقتصادَ من اهم الركائز .

٦- الاستثمار في الانماء التربوي :

ان دورَ التربيةِ في الانماء الاقتصادي والاجتماعي والبيئي يجعلُ الاستثمارَ في التربية حكمةً اقتصاديةِ وضرورةً سياسية . فالتوظيفُ في التربية ليس رفاهيةً أو حسنةً وانما هو حمايةٌ للاستثمارات الاخرى وضرورةٌ للانماء الطويل الأمد .

الاّ ان لبنانَ ككلِ البلدان الاخرى يواجه متطلباتٍ كثيرةٍ من موارده المالية . فضروراتُ اعادةِ التأهيل والاعمار تحدُّ من امكانات توسيعِ الانفاقِ العام والخاص على التربية . الاّ انه بدون استثمارٍ كافٍ في الانسان لن يتمكن لبنان من مواجهةِ تحديات النمو الاقتصادي والاستقرار والمنافسة الاقليمية والعالمية.

لكن الاستثمارَ في التربية يحتاج الى صبرٍ طويلٍ وارتباطٍ سياسي طويل المدى لأن مرحلةَ البلوغ في الانماء التربوي طويلة ، كما يعلمنا مثلٌ صينيٌ قديم منذ القرن الخامس قبل الميلاد :

" اذا اردتَ ان تخططَ لسنة ازرع حبة
واذا اردتَ ان تخططَ لعشر سنوات ازرع شجرة
واذا اردتَ ان تخططَ لمئة سنة علّم الناس .
فعندما تزرعُ حبةً تحصد مرة واحدة
امّا عندما تعلم الناس فتحصد مئة مرّة "

رابعاً: المهمّةُ امامَنا

مختصرُ ما قلتُ ان أهميةَ دورِ التربية الحتمي في إنماء لبنان الاقتصادي والاجتماعي والبيئي تدعو الى استراتيجياتِ تقويةِ التعليم الابتدائي والثانوي، وتشجيعِ التدريب على المهارات وفي المؤسسات وتأمينِ المعارف والمهارات والتكنولوجيات المتطورة والتركيزِ على النوعية وصيانة الرأسمال البشري، والاستثمارِ في الانماء التربوي. الاّ ان لبنان كما قلت يواجه، ككل البلدان الاخرى، محدودياتٍ ماليةً ومؤسساتية. لذلك فإن أملَ الانماء التربوي يكمُن في مقدرة صانعي السياساتِ على انتقاء الخياراتِ القطاعيةِ والوطنيةِ الاستراتيجية وفي مقدرة المخططين التربويين على ترجمة هذه الخياراتِ الى إجراءاتٍ كفؤة وفعّالة .

بلدانُ كثيرة، كلبنان بدأوا مسيرةَ الالفِ ميل في الانماء التربوي لتقويةِ تأديةَ التربية في التنمية الوطنية. وكلُ الخبرة العالمية تدّلُ الى ان هذه المسيرة شائكةٌ ومتعددةُ الجوانب، والى ان الاصلاح التربوي ليس عمليةً تقنية بحتة بل ان لها ابعاداً اجتماعيةً- اقتصاديةً -سياسية. فداخلَ النظام التربوي شبكةٌ دقيقةٌ من المؤسسات المترابطة افقياً وعمودياً، بحيث ان اي قرارٍ اساسي يتعلقُ بأي منها، له مضاعفاتٌ في النظام التربوي ككل. اما خارج القطاع فالتربية شغلُ كل انسان وكل مواطن تقريباً يشعر انه كفؤ ليعطي رأياً فيها. لذلك فإن صنع القرار التربوي يتضمن توازناً بين مطالب متناقضة، وحصولاً على دعم، او على الاقل تقبّلا، من مختلف قطاعات الشعب التي لها مصلحة في التربية.

واذ تقدمون على عملية الاصلاح التربوي الطويلة دعوني اشارككم العبر من الخبرة العالمية في حالات مماثلة الخصها بخمس عبر:

اولاً: تطوير السياسات التربوية يجب ان يرتكز على اساس متين من المعارف متمركزة حول ثلاثة ابعاد:

أ) تشخيص القطاع بذاته بناء على البيانات والدراسات والخبرات والمعرفة العالمية.

ب) تحليل محيط التربية الاقتصادي والسياسي والاجتماعي في الحاضر وتوقعات المستقبل.

ج) تقييم مواقف الفئات التي لها مصلحة بالتربية، ومنطقها وأدوارها في التغيير التربوي، وكذلك تقييم العمليات التي يمكن من خلالها انجاز التوازنات.

ثانياً: قبل اتخاذ القرار، يجب صياغةُ مختلف الخيارات الاساسية الممكنة. هذه هي الخطوة السهلة. ما هو اصعب هو تطوير سيناريوات حول كل خيار لتمديد المتطلبات والعواقب. بعد ذلك يمكن تحليلُ وتقويمُ كل سيناريو ليس فقط بناء على جدارةِ الخيارِ التربويةَ وانما ايضاً بناء على مرغوبيته (من قبل الفئات المتعددة) والقدرةِ على تمويله ومعقوليةِ تنفيذه استناداً على مقدرة المؤسسات، وأخيراً بناء على درجة قدرته على الاستمرارية فترة زمنية كافية لاعطاء النتائج المرجوة.

ثالثاً: كم يجب ان تكون درجةُ جذريةِ وشموليةِ الخيارِ الاساسي؟ ان الاسلوبَ التدريجي – خطوة خطوة – ليس بالضرورة متفوقاً على الاسلوب الاستراتيجي الشامل. لا شك ان الاسلوب الشامل قد لا يكتب له النجاح حيث مقدرة البلد على التنفيذ ضعيفة وحيث لا يوجد طلبٌ واضح للسياسة التربوية المتوخاة. كما ان السبيل التدريجي يفسح المجالَ امام الاختبار والتعديل ولا يستلزم متطلباتٍ سياسيةً ومؤسساتية عالية. اما من الناحية الاخرى، فإن هذا السبيل قد يقود الى حلول سريعة من نوع الاسعافات الاولية والى استثمارات غير كافية من حيث الرأسمال السياسي والموارد الاخرى الضرورية لاطلاق الاصلاح بنجاح. فالتجارب الناجحة عالمياً أظهرت انه من الحكمة في حل المعضلات على مستوى القطاع ككل في

إطار المتطلبات الاقتصادية والسياسية ان تكون المرحلةُ الاولى تدريجية يليها توجه استراتيجي شامل. اما توقيت وسرعة الانتقال من مرحلة الى اخرى فتعتمدان على درجة تقبل الاصلاح والقدرة الوطنية على التنفيذ.

رابعاً: بغض النظر عما اذا كان الاصلاح تدريجياً او شاملاً، فإن الامتحان الحقيقي يحصل عند التخطيط والتنفيذ. اثبتت التجربة قيمة ثلاثة عناصر في هذا المجال:

أ) التخطيطُ الكلّي لمعالجة المسائل الوطنية وتوفير خريطة تصميمية شاملة ، يجب ان يرافقه تخطيطٌ تفصيلي على مستوى المشروع والجغرافيا.

ب) تعبئةُ الدعم السياسي والشعبي يجب التخطيطُ لها والسعيُ اليها باكراً، كما يفترضُ تأمينَ مشاركة المستفيدين من الاصلاح خلال مراحل التخطيط والتنفيذ.

ج) يجب ان يكون التخطيط مرناً للافساح امام التعديلات خلال التنفيذ.

خامساً واخيراً: ان دخول السياسة التربوية حيز التطبيق ليس نهاية العملية وانما بداية مرحلة جديدة. كل اصلاح تربوي يجب تقويمُه من خلال تأثيره وذلك بطريقة منتظمة وبالتفصيل بواسطة وسيلة مبنية في الاطار الاصلاحي بالذات. وهذا التقويم يحاول الاجابة على السؤال فيما اذا كان الاصلاح ينجز ما يتوخى منه وقتَ اقرارِه. فبينما يجبُ إعادةَ النظرِ بصورةٍ دائمة في وسائل التنفيذ، يجب افساحُ المجالِ امامَ السياساتِ التربوية بالذات لتصلَ مرحلةِ النضوج قبل الحكم على جدارتِها. حتى عند ذلك يجب الاّ تفّسر الصعوباتُ في التنفيذِ خطأ كأنها فجواتٍ في السياسةِ التربويةِ بالذات. وحتى عندما يظهر التقويم ان الاصلاحات التربوية جرى تنفيذها بنجاح، يجب الاستمرار في التيقظ من قبل صانعي القرار والمخططين لرصدِ ما يجب تطويره في ضوء المتغيرات السريعة المتوقعة في المجتمعِ المعاصر وبسبب ارتباط التربية بمحيطها.

اخيراً اذا ثَبُتَ ان السياسةَ التربوية المعينة غير فعّالة لا يجوز تركُها تحتضرُ بينما تولد سياساتٌ جديدةٌ الى جانبها. من الافضل بالاحرى بدءُ حلقةٍ جديدةٍ من التصميم والصياغة والتنفيذ بشكل نظامي ومحدد.

هذا المؤتمر خطوةٌ جريئةٌ يشكر القيمون عليه ومناسبةٌ ثمينةٌ للتأمل والتباحث مع المجتمع العالمي. وكما يفترض، لقد حللتم المسائل ووضعتم الحلول وها انتم الآن تريدون الاستفادة من الخبرات العالمية.

هذا المؤتمر يضم خيرة المواهب اللبنانية والعالمية. الاّ ان نجاحه مرتبط بعاملين: **اولاً** يجب ان نخوض المباحثات بفكر منفتح – لا عقدةَ تفوُّق تفترض ان معرفتنا هي الاصوب ولا عقدةَ نقصٍ تقودنا لتقبل كل ما نسمع. **ثانيا** والاهم ان موضوع التربية تنميةٌ اقتصاديةٌ وتقدمٌ اجتماعي واستمراريةٌ بيئية – لكن قبل كل هذا فإن موضوعَ التربية هو الانسان: افرادٌ لهم امكاناتٌ واحلامٌ ومستقبل. لذلك عندما نتداول بمستقبل التربية في لبنان دعونا نفكر بذواتنا واقاربنا ومعارفنا وجيراننا، بأولادنا وأولادهم، بأحفادنا وأحفادهم – عندها وعندها فقط ننزل من عالم النظريات ونعطي مداولاتنا خير ما عندنا.

الجلسة الثانية

الموضوع : اضواء على الهيكلية التعليمية الجديدة في لبنـان وعلـى المشـكلات المرتقبة اثناء التطبيق.

رئيس الجلسة : سعادة النائب بهية الحريري، رئيسة لجنة التربية النيابية.

المحاضر : البروفسور منير ابو عسـلي، رئيـس المركـز الـتربوي للبحـوث والانماء.

كلمة رئيسة لجنة التربية النيابية
سعادة النائب بهية الحريري

بسم الله الرّحمن الرّحيم

سيداتي سادتي،

اسعد الله اوقاتكم،

يستمدّ المؤتمر الوطنـــي الاول للتربيـة اهميتـه مـن الابعـاد التـي تكمـن فـي الاهداف التي يطرحها عنوانه، اي "إعادة بناء القطاع التربوي في لبنـان وتنميتـه" ، فهذا العنوان يحمل آمالا" كبرى للّبنانيين، وهي آمال راهنة ومستقبلية، حجمها بحجم الوطن النهائي الذي يبحثون عنه، مستفيدين من كل آلام الماضي.

في الواقع، لا أودّ ان استغرق كثيرا" فـي كـلام الآمـال والاحـلام، وبالتـالي سوف لن اقتطع سوى دقائق معدودة من الوقت المخصص لرئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء للبروفسور منير ابـو عسـلي الـذي سيشـرح لنـا الهيكليـة التعليميـة الجديدة بكل ابعادها، محاولا" من واقع معرفته العلميـة وخبرتـه العمليـة، إستشـراف المشكلات المرتقبة اثناء التطبيق، وربما ساهم ذلك مع النقاش الذي سـوف نخوضـه بعقول منفتحة، في تلافي بعض هذه المشكلات، سواء بإزالة اللبس المتوقـع حولهـا، ام بإدخال التعديلات التي قد نجمع والمعنيين على ضرورة إقرارها تحسينا" لشـروط تطبيق الهيكلية التعليمية الجديدة.

ويهمني قبل ان اترك الكلام للبروفسور ابو عسلي ان اسجل ان ايّة هيكليـة تعليمية إنما يصنعها الانسان لتحقيق الصالح الوطنـــي العـام، او بـالاحرى المصلحـة الوطنية العليا، ولكن العبرة في ثلاثة اطر، هي:

اولا": في ان هذه الهيكلية الى اي مواطن تتوجه؟ الى اي مواطن تهدف الـى بنائـه؟ والجواب طبعا" ان الهيكلية التعليمية تسعى الـى مواطـن ينتمـي الـى وطنـه وهويتـه العربية، مواطن يسعى الى بناء المستقبل الحضاري لوطنه.

اما الإطار الثاني الذي تسعى اليه الهيكلية التعليمية فهو المعلم المؤهل لتطبيقها بروح علمية وموضوعية، الحاضر ابدا" للإرتقاء بمؤهلاته العلمية والتعليمية الى مستوى طموحات الهيكلية التعليمية.

اما الإطار الثالث الذي يجب ان ننظر الى الهيكلية من منظاره، فهو حضارة العصر والثورة التكنولوجية التي طالت عالم الاتصالات، والتي حولت العالم الى قرية كونية صغرى.

فهذا الإطار يفرض علينا تحدي الاستعداد لدخول القرن الحادي والعشرين بالمؤهلات العلمية المطلوبة، وإلاّ نسينا العالم، وبقينا في مجاهل التخلّف.

هذه الاطر الثلاثة، ايها الحضور الكريم، تفرض علينا الارتفاع الى مستوى العمل الديمقراطي المسؤول، سواء في تناولنا لشؤوننا الوطنية الداخلية، ام في تعاملنا مع سائر دول العالم، لان تأثرنا بما يجري حولنا، وتأثيرنا بما يجري حولنا، اصبح امرا" يوميا" قائما" يجب ان نفكر بأبعاده بالمسؤولية الاخلاقية المطلوبة.

إننا مدعوون الى المشاركة جميعا" في إعادة بناء وطننا على اسس حضارية حديثة، فالامية اليوم، لم تعد تعني جهل القراءة والكتابة، بل جهل الاصول والتقنيات في ممارسة عملنا بصورة منتجة وفعّالة، فلنعمل منذ اللحظة على حسن النظرية بالتطبيق المتّقن، مترشدين بأهداف هذه الندوة.

شكراً لكم، واترك الكلام للبروفسور ابو عسلي الذي سيضع النقاط على الحروف.

اضواء على الهيكلية التعليمية الجديدة في لبنان
وعلى المشكلات المرتقبة اثناء التطبيق

البروفسور منير ابو عسلي
رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء

الجلسة الثانية

ايها السيدات والسادة المؤتمرون،

سوف احاول في كلمتي هذه، وبقدر ما يسمح الوقت المخصص لي في هذا المؤتمر، ان اتطرق الى النقاط التالية :

١- واقع النظام التربوي في لبنان.

٢- أهم خصائص الهيكلية الجديدة للتعليم.

٣- أهم المشكلات المرتقبة اثناء تطبيق هذه الهيكلية، وما واجهنا منها حتى الساعة.

اولاً : واقع النظام التربوي في لبنان

طوال العقدين المنصرمين، كان الخطاب التربوي في لبنان يجمع على وسم نظام التعليم بالسمات البنيوية التالية :

١- غياب السياسة التربوية الواضحة الاهداف والغايات، وطنياً واجتماعياً واقتصادياً.

٢- ضعف التنسيق بين مختلف الفرقاء المعنيين بصناعة القرارات التربوية وتنفيذها.

٣- عدم مرونة السلم التعليمي بحيث ان الانتقال من التعليم العام الى التعليم المهني والتقني يخضع لشروط اساسية تكرس الرسوب المدرسي، ولا تتيح للمتعلم فرصاً حقيقية لاكتساب اعداد مهني جيّد، يؤمّن له مساراً لائقاً ودوراً ايجابياً في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

٤- جمود المناهج التعليمية التي مضى عليها اكثر من ربع قرن، دون اي تعديل يذكر في اتجاه التجديد والتطوير، على رغم التقدم الهائل الذي شهدته هذه الحقبة في مجالات الابداع الفكري والادبي والفني، وفي الابتكارات العلمية والتكنولوجية والتواصلية، وفي نظريات التربية ومفاهيمها وفي طرائق التعليم ووسائله...

٥- ضعف الكفاءة الداخلية لنظام التعليم المتمثّل باتّساع ظاهرتي الرسوب والتسرب.

- فعلى سبيل المثال، اظهرت دراسة قياس التحصيل التعلمي في المرحلة الابتدائية لعام ١٩٩٤ - ١٩٩٥ :

* ان حوالي ثلث تلاميذ المرحلة متأخرون دراسياً،
* ان ٢٢,٥٪ منهم رسبوا مرة واحدة في مسارهم التعلمي
* ان ١٥٪ منهم رسبوا اكثر من مرة واحدة.

- من جهة اخرى، تبين نتائج الامتحانات الرسمية في لبنان ان نسب النجاح فيها لا تتعدى عموماً ٥٠٪.

٦- ضعف الكفاءة الخارجية لنظام التعليم المتمثّل ببطالة الخريجين الجزئية او المقنعة.

فلقد اظهرت التحقيقات وبعض الدراسات المنفذة في هذا الصدد قلّة الترابط بين مخرجات نظام التعليم وحاجات سوق العمل المحلية، على رغم بعض الاختراقات الناجمة عن تكيّف ظرفي محصور قطاعياً.

٧- اختلال التوازن الكمي بين القطاعين الرسمي والخاص.

فاحصاءات السنة الدراسية ١٩٩٤-١٩٩٥ تظهر ما يلي :

* التعليم الرسمي

التلاميذ	المعلمون	المدارس
٣٠٪	٤٣٪	٥١٪

* التعليم الخاص (المجاني وغير المجاني)

التلاميذ	المعلمون	المدارس
٧٠٪	٥٧٪	٤٩٪

٨- اختلال التوازن في توزع الخدمات التعليمية بين وسط البلاد واطرافها، وبين المدن والارياف.

فعلى سبيل المثال، تكشف المعطيات الاحصائية المتعلقة بالسنة الدراسية ١٩٩٤-١٩٩٥، ان بيروت وضواحيها تضم وحدها

* ٣٦,٥٪ من مجموع تلامذة لبنان
* ٣٧٪ من مجموع المعلمين
* ٢٦٪ من مجموع المدارس

٩- اختلال التوازن بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني.

فتلامذة التعليم المهني والتقني يشكلون :

* ١,٣٠٪ من مجموع تلاميذ المرحلة المتوسطة
* ٢٦,٣٪ من مجموع تلاميذ المرحلة الثانوية
* ٨,٩٪ من مجموع تلاميذ التعليم العام بكامله

١٠- الهدر في الانفاق العام على التعليم، على الرغم من قلة الموارد المخصصة له.

فمتوسط عدد التلاميذ للمعلم الواحد في التعليم الرسمي هو ٨ تلاميذ في ١٩٩٤_١٩٩٥ مقابل ٢١,٥ في التعليم الخاص المجاني و ١٣,٢ في التعليم الخاص غير المجاني.

ايها السادة،

ازاء هذا الواقع، وبعد استقرار اوضاع البلاد وانطلاق ورشة اعادة البناء على مختلف الصعد، استعاد المركز التربوي للبحوث والانماء دوره الطبيعي، وباشر العمل في سبيل اصلاح تربوي شامل ومتكامل على اسس واضحة وثابتة، فأعدّ الهيكلية الجديدة للتعليم التي انبثقت مبادؤها من خطة النهوض التربوي، والتي ترسم استراتيجية جديدة وتضع سلّماً جديداً للتربية والتعليم في لبنان.

ثانياً : أهم خصائص الهيكلية الجديدة للتعليم

الهيكلية هي الاطار العام الذي يحدد مسارات التعليم، انواعه وفروعه، كما يحدّد علاقة التعليم العام الاكاديمي بالتعليم المهني والتقني، وارتباط التعليم على اختلاف انواعه ودرجاته بسوق العمل والانتاج، وبحاجات المجتمع اللبناني وتطلعاته المستقبلية.

اما اهم معالم الهيكلية الجديدة، فهي التالية :

١- لحظ مسارين تعلميين : المسار النظامي (ويضم التعليم الاكاديمي العام والتعليم المهني والتقني) والمسار غير النظامي (وهو مختلط بين القطاعين الخاص والعام، من جهة، وبين المدرسة والعمل، من جهة ثانية).

٢- المحافظة على مجمل عدد السنوات الدراسية القائم حالياً : ١٢ سنة.

٣- تعديل مدة كل من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بحيث يرتفع عدد سنوات المرحلة الابتدائية من خمس الى ست، وتقسم هذه المرحلة الى حلقتين، في حين تنخفض مدة المرحلة المتوسطة من اربع الى ثلاث

سنوات، اي أن مدة ما يسمّى "التعليم الاساسي" بقيت في مجموع المرحلتين تسع سنوات.

٤- الترفيع في الحلقة الاولى من المرحلة الابتدائية يتم بصورة تلقائية، اما الترفيع في الحلقة الثانية منها، فيتم بصورة ميسرة.

٥- إنشاء صف ثانوي يشكل جذعاً مشتركاً لجميع فروع التعليم الثانوي، ثم صف ثانوي ثان مشترك لكل من فرعي الانسانيات والعلوم. ويزيد التفريع في الصف الثانوي الثالث في اتجاهات اربعة : آداب وانسانيات، اجتماع واقتصاد، علوم عامة، وعلوم الحياة.

٦- التشديد على الاّ يتحوّل التلميذ من المسار النظامي الى المسار غير النظامي قبل اكماله الثانية عشرة من عمره، وهي سن الالزام، كخطوة اولى تليها خطوة ثانية ترفع تلك السن الى الخامسة عشرة.

٧- اقامة ارتباط عضوي بين التعليم الاكاديمي العام والتعليم المهني والتقني، وتعزيز هذا الاخير بحيث يستطيع التلميذ تصحيح مساره التعلمي بالانتقال من احد نوعي التعليم الى الآخر. وفي كلا الاتجاهين، يتمّ التركيز على اكتساب المهارات واعطاء التكنولوجيا "والتعرف المهني" نصيبها الملائم وفق حاجات سوق العمل اللبنانية والعربية.

٨- رفع عدد الاسابيع الدراسية الى ٣٦ اسبوعاً، وعدد ساعات التدريس الاسبوعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعدل اربع ساعات لزيادة المردود التربوي العام.

٩- الحرص على :

أ - تكوين اتجاهات اجتماعية ايجابية في صفوف المتعلمين حيال العمل كقيمة انسانية واجتماعية عموماً، وحيال العمل المهني والتقني بوجه خاص.

ب - تفعيل دور المؤسسة الوطنية للاستخدام في مجال استجابة التعليم والتأهيل لحاجات سوق العمل، لا سيما في نطاق التعليم المهني والتقني والمسار غير النظامي.

١٠- تأمين تكافؤ الفرص التعليمية لجميع ابناء الوطن، والاهتمام بالمعوقين والمتفوقين والموهوبين على حد سواء، وتخصيصهم بالبرامج التربوية الملائمة، بحيث يتمكن المعوقون من الاندماج، مهنياً واجتماعياً، في النسيج الاجتماعي اللبناني، ويتمكن المتفوقون من ابراز طاقاتهم وبلورة قدراتهم الابداعية.

اخيراً، تجدر الاشارة الى ان المركز التربوي للبحوث والانماء حرص على اشراك جميع الفعاليات التربوية اللبنانية، وبخاصة المؤسسات ذات الصفة التمثيلية، في عملية اعداد الهيكلية الجديدة للتعليم، الى جانب ممثلي القطاع العام واجهزته المختصة لكي يكون التغيير المنشود منطلقاً من اوسع قاعدة ممكنة ومعبراً بدوره عن وفاق وطني حقيقي في حقل التربية والتعليم.

وعلى اثر إعلان الهيكلية الجديدة رسمياً، قام المركز التربوي بحملة اعلامية واسعة، من خلال وسائل الاعلام المرئية والمسموعة، وعبر سلسلة من المحاضرات والندوات، بهدف اطلاع الرأي العام اللبناني وذوي الاختصاص من مربين وتربويين على مضامين هذه الهيكلية، وابعادها الوطنية والاجتماعية والاقتصادية، كي تتأمن لها، عند تنفيذها، المواكبة والمساندة المنشودتان من مختلف قوى المجتمع الحية.

ثالثاً : أهم المشكلات المرتقبة اثناء تطبيق الهيكلية الجديدة

إن اقرار الهيكلية الجديدة للتعليم هو إنجاز كبير، خصوصاً في بلد كلبنان حيث يحتل القطاع التربوي الخاص، لا سيما التابع للعائلات الروحية، حيزاً غالباً في حقل التربية والتعليم. بيد ان التوافق على الهيكلية، على رغم اهميته، ليس كافياً بحدّ ذاته. وفي ضوء الاستعدادات الاولية التي يقوم بها المركز التربوي للبحوث والانماء من اجل الشروع في الاجراءات التنفيذية، بدأت تلوح في الافق جملة مشكلات نتوقّع مواجهتها، وان كانت متفاوتة الحجم والصعوبة. اهم هذه المشكلات:

١- على صعيد الموارد البشرية

١-١ اعداد المعلمين وتدريبهم

يبدو ان اعداد المعلمين وتأهيلهم للتكيف مع متطلبات تنفيذ الهيكلية الجديدة سيكون ابرز المشكلات المرتقبة واكثرها تعقيداً. ذلك ان ٥٧٪ من الجسم التعليمي اللبناني يعمل في القطاع الخاص، وان هذا الجسم ينطوي على تفاوت كبير من حيث الاعداد والتدريب. فالمعلمون في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة يتراوح مستوى تحصيلهم الاكاديمي بين شهادة الدروس المتوسطة (بريفيه) والدكتوراه.

وهناك معلمون لم يخضعوا في مسارهم المهني لأية دورة تدريبية مقابل معلمين شاركوا في عدد جيد من الدورات. زد على ذلك التفاوت العمري بين افراد الهيئة التعليمية. اضافة الى كون الاناث يشكّلن ثلثي (٦٦٪) مجموع الهيئة التعليمية، وهنّ يستطعن طلب نهاية خدماتهنّ في اي وقت بعد الزواج.

على الصعيد الاجرائي ـ التقني، تطرح ضرورة تدريب المعلمين الموجودين في الخدمة، من القطاعين العام والخاص، مشكلة آلية هذا التدريب، ومدته وتوقيته، والحوافز التشجيعية للمشاركة فيه، والزاميته، مع ما يستتبع ذلك كله من انعكاسات ومضاعفات. علاوةً على مشكلة تدريب المدرّبين.

فهل نعدّ نواة تقوم هي بإعداد الآخرين وتوجيههم، و/او نعتمد طريقة التدريب عن بعد، بواسطة التقنيات الحديثة، وما هي أفضل السبل التنظيمية لتأمين الفعالية والإنتاجية؟

ونحن نأمل ان تلقى هذه المشكلة الجوهرية الحيّز الذي تستحق من اهتمام المؤتمرين ومناقشاتهم، علّنا نصل معاً الى عناصر حل ناجع لها.

١-٢ الادارة التربوية

ان نجاح الهيكلية الجديدة للتعليم يتطلّب بنى ادارية مختلفة عن

البنى القائمة حالياً ، سواء من حيث القوانين والانظمة التي ترعاها، ام من حيث ادائها وشروط عملها، ام من حيث تفاعلها مع البيئة الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بها.

فالمبادرة، والمرونة في اتخاذ القرارات، والترابط مع المجتمع المحلي كلها تفرض التوجه بشكل جدي ومدروس نحو اللاحصرية في الادارة التربوية، كما تفرض وجود مؤهلات معينة وخاصة لدى الاداريين على المستويات الثلاثة : الاجهزة المركزية، الاجهزة المحلية، والمؤسسة التعليمية. وربما ينبغي التفكير في وضع برامج اعدادية خاصة للمرشحين الراغبين في تولي مثل هذه المناصب،بموازاة برامج اعداد المعلمين وتدريبهم.

واخيراً، اي دور ينبغي ان يلحظ للسلطات المحلية (البلديات) وللجان الاهل في الاضطلاع بمسؤولية حقيقية الى جانب ادارة المدرسة ؟

١-٣ التقييم والارشاد والتوجيه

ان امكانية الانتقال، بسهولة، بين مسار التعليم النظامي والمسار غير النظامي، وبين التعليم العام والتعليم المهني والتقني، كما هو ملحوظ في الهيكلية الجديدة، تقتضي اعادة النظر جذرياً في طرائق التقييم التربوي لجهة تقييم المناهج وتقييم تحصيل المتعلم واداء المعلم ...، وايلاء خدمات الارشاد والتوجيه الدراسي والمهني اهتماماً كبيراً، نظراً لموقعها المحوري في السلم التعليمي الجديد . وفي هذا المجال، لا بدّ من التفكير ملياً في الطرائق الواجب اعتمادها لتقييم التحصيل التعلمي، في المدرسة نفسها وفي امتحانات الشهادات الرسمية.

فعلى سبيل المثال، نكتفي هنا بطرح سؤالين في هذا الصدد :

اولاً كيف يقرر داخل المدرسة نقل المتعلم من المسار النظامي الى المسار غير النظامي، ووفق اية معايير؟ وكيف يقررّ انتقال المتعلم الأكاديمي العام الى التعليم المهني والتقني او العكس داخل المسار النظامي؟

ثانياً هل يجوز الابقاء على الصيغة التقليدية للامتحانات الرسمية التي هي

محصورة في المسابقات الخطية، والتي تقوم في الاغلب على قياس الكمّ المحفوظ والملقّن من المعلومات والمعارف ؟

من جهة اخرى كيف يمكن ان نتصور تطبيق مثل هذه الهيكلية الجديدة ذات المسارين، والمنطوية على ترابط عضوي بين عالم المدرسة وعالم العمل والانتاج، من دون ان يتوافر في وزارة التربية لوطنية، اولاً، ثم في المناطق التربوية، ان لم يكن في كل مؤسسة تعليمية، جهاز للارشاد والتوجيه، او بصورة شمل، جهاز اعلامي تربوي اجتماعي، مزود ببنك من المعلومات عن مختلف مجالات التخصص الاكاديمي والمهني، وعن مختلف مجالات العمل المتاحة، كي يتمكن من وضع امكاناته الواقعية في تصرف المعلمين والمتعلّمين وتأمين الخدمات اللازمة لهم.

٢ـ على صعيد الموارد المادية

٢ـ١ البناء المدرسي، التجهيزات والوسائل التعليمية

لعل المشكلة الاساسية المرتقبة في هذا الخصوص ـ بمعزل عن توافر الامكانات المالية ـ هي البت في الوظيفة الجديدة للبناء المدرسي، واستطراداً، للتجهيزات والوسائل التعليمية.

ذلك ان المسارات، حسب الهيكلية الجديدة، باتت متداخلة ومترابطة، مما يجيز التساؤل : هل يبقى الفصل الجغرافي قائماً بين مؤسسة التعليم العام ومؤسسة التعليم المهني والتقني، على رغم الترابط والتفاعل المستحدثين بينهما. ام أنه من الافضل، ادارياً وتربوياً، ومن الأوفر مالياً، جمع المؤسستين في بناء مدرسي واحد متكيّف بتجهيزاته ووسائله التعليمية مع الوظيفة المرتقبة للمدرسة ؟

٢ـ٢ المناهج التعليمية والكتاب المدرسي

ربما تكون مسألة المناهج والكتاب، نسبياً، اسهل المسائل التي يثيرها تطبيق الهيكلية الجديدة، باعتبار أن لبنان غنيّ بالكفايات العلمية والاكاديمية، من جهة، وأن بيروت ما تزال عاصمة الكتاب والطباعة في العالم العربي، من جهة أخرى.

لذا، استطاع المركز التربوي للبحوث والانماء ان ينطلق في مشروع تجديد المناهج، فشكّل خمس عشرة لجنة اكاديمية متخصصّة في مختلف المواد التعليمية بالاضافة الى لجان التخطيط العام والتدريب والتقييم. وقد باشرت هذه اللجان أعمالها، وسنطرح عليكم في جلسات مجموعات المناقشة ما توصل اليه أعضاؤها بغية الاستفادة من خبراتكم لجهة تداخل وترابط المواد افقياً وعمودياً، وكيفية ترجمة المناهج في كتب جيدة لا ترهق المتعلم ذهنياً، ومالياً وجسدياً.

٣ـ٢ الاعلام التربوي

هنا أيضاً، يغلب على المشكلة المطروحة طابع مالي اكثر مما هو تقني. فالكفايات البشرية في حقل الاعلام، بمختلف وسائله، متوافرة في لبنان. غير ان تنفيذ البرامج التربوية، الاذاعية والتلفزيونية، واعداد برامج خاصة، سواء لبعض تلامذة المدارس، ام لطلاب دور المعلمين ام لتدريب المعلمين الموجودين في الخدمة، يستلزمان تمويلاً كبيراً ما يزال حتى الآن دون امكانات وزارة التربية الوطنية والمركز التربوي، ما يضطرّهما الى عدم إدراج الاعلام التربوي في اعلى سلّم الاولويات من مشاريعهما، على الرغم من الاهمية الخاصة التي يرتديها هذا الموضوع ودوره اللوجستي المساند لتنفيذ الاصلاح التربوي الجاري حالياً.

٣ـ على صعيد الموارد المالية

٣ـ١ موازنة وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة

عام ١٩٩٣، تمّ استحداث ثلاث وزارات مخصصة للشأن التربوي: الاولى للثقافة والتعليم العالي، والثانية للتعليم المهني والتقني، والثالثة للتربية الوطنية والشباب والرياضة. واذا كان من المفروض، مبدئياً، أن يؤدي هذا التفريع الى مزيد من التفرّغ لدرس قضايا التربية والتعليم في مختلف القطاعات، وعلى مختلف المستويات، ولمعالجة المشكلات المزمنة المتعلّقة بها، او لايجاد سبل التطوير والتنمية، الاّ أن ثمة معوقات قديمة واخرى مستجدة، تؤخّر تحقيق هذه الغايات المنشودة.

أول هذه المعوقات ذو طابع مالي. فبعدما كانت حصة وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة سنة ١٩٩٢ تقارب ١٢٪ من الموازنة العامة للدولة اللبنانية، وهي حصة لم تكن كافية اصلاً (باعتبارها مرصودة بمعظمها للنفقات التشغيلية، واقّل من أن تسهم في التطوير والانماء)، انخفض الآن مجموع حصص الوزارات الثلاث المعنية بالشأن التربوي الى ٦,٣٪ من موازنة الدولة لعام ١٩٩٦. وتوزّعت هذه النسبة الاجمالية على النحو الآتي :

٤,٩ ٪ لوزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، ٠,٩٪ لوزارة الثقافة والتعليم العالي، و ٠,٥٪ لوزارة التعليم المهني والتقني.

بناء عليه، يبدو واضحاً ان تطبيق الهيكلية الجديدة يواجه عقبة تمويلية مهمة، يصعب تذليلها بغير القروض والهبات والمساعدات الخارجية، الفنية والعينية.

٢-٣ انفاق الأسر على التعليم

يستفاد من بعض الدراسات أن الانفاق على التعليم الرسمي يشكل حوالي ٥٪ من مجموع نفقات الاسرة اللبنانية، وعلى التعليم الخاص حوالي ١٢٪، ثم ان نفقات التعليم سجلت منذ ١٩٨٨ أعلى نسبة ارتفاع ضمن المؤشر العام لغلاء المعيشة، اذ تضاعفت زهاء ٣٠ مرة. وفي دراسة أجريت سنة ١٩٩٥ حول "موازنة البقاء" للأسرة اللبنانية، ظهر ان حصة التعليم من هذه الموازنة تقارب ١٨٪.

بناء عليه، يتضح تماماً ان هذه الارقام عالية جداً بالمقارنة مع المعدلات المقبولة في الدول الاخرى، وانها بلغت حدوداً لم يعد من الممكن او الجائز تجاوزها. من هنا إلحاحيّة تعزيز التعليم الرسمي وتحسين قدرته التنافسية، كماً ونوعاً.

٤- على الصعيد البنيوي

ثمة مشكلة بنيوية الطابع لا يسعنا أن نتجاهلها، اذا شئنا معالجة تطبيق الهيكلية التعليمية الجديدة بنهج علمي وموضوعي. فالواقع ان هذه

الهيكلية اوجدت ترابطاً عضوياً بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني، بحيث بات من الصعب ان يتمّ البحث والتقرير في اعداد المعلمين، ووضع المناهج، وتأليف الكتب، واختيار طرائق التقييم المدرسي والامتحانات الرسمية الخاصة بالتعليم العام، بمعزل عن التعليم المهني والتقني او العكس بالعكس. مما يفرض، منطقياً، التنسيق الوثيق والتام، حتى في أدقّ التفاصيل، بين الاجهزة المسؤولة عن هذين النوعين من التعليم اللذين أصبح التداخل بينهما كبيراً، مما يطرح للنقاش جدياً مسألة اعادة النظر في الفصل بين وزارتي التربية الوطنية والتعليم المهني والتقني، حرصاً على ضمان التطبيق السليم لمقتضيات الهيكلية الجديدة في اطار توحيد الجهود والطاقات وتحاشي الهدر وازدواجية العمل. وهذه نقطة جديرة ايضاً بأن تلقى الحيّز الذي تستحق من مداولات المؤتمرين.

ايّها السيدات والسادة الكرام،

هذه هي، باختصار كبير، ابرز معالم الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، واهم المشكلات التي نتوقع ان تعترضنا اثناء تطبيقها.

وانطلاقاً من حرصنا الدائم على اشراك اوسع قاعدة من المربين والتربويين في تحمّل مسؤولية الشأن التربوي، الى جانب الاجهزة الرسمية المختصّة، وعلى الافادة من خبرات وتجارب اصحاب الاختصاص والمنظمات الدولية في اماكن اخرى من العالم، فإننا نعلّق آمالاً كبيرة على المشاركين في هذا المؤتمر ليسهموا معنا في تقديم الافكار والمقترحات التي تساعدنا على ايجاد السبل الكفيلة بمعالجة هذه المشكلات وتذليل هذه المصاعب. فنحن لا نزعم احتكار العلم والمعرفة، ولسنا من هواة العزف المنفرد، خصوصاً حين يكون الامر متعلّقاً بمصير شعب وبمستقبل دولة، لأننا على يقين من ان رأسمالنا الانساني، الذي تضطلع التربية بمسؤوليته، هو أثمن مواردنا الوطنية وأبقاها، وعليه، يتوقف مصير شعبنا ومستقبل دولتنا.

وشكراً لكم

الجلسة الثالثة

الموضوع : تعزيز القدرات المؤسسية لتنفيذ اصلاحات تربوية.

رئيس الجلسة : الدكتور قاسم بن صالح، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو ، بيروت.

المحاضر : الدكتور جاك حلاق ، المدير العام المساعد للاونيسكو، مدير المعهد الدولي للتخطيط التربوي.

تعزيز القدرات المؤسسية لتنفيذ إصلاحات تربوية

الدكتور جاك حلاّق
المدير العام المساعد لمنظمة الاونيسكو
مدير المعهد الدولي للتخطيط التربوي

د. حلاق يلقي كلمته

المقدمة

في كثير من الحالات، يبقى البدء بتنفيذ إصلاحات تربوية نقطة الضعف في تخطيط التربية وإدارتها. فما الذي يفسّر شلل الجهاز الاداري هذا، على الرغم من العمل التحضيري المعمّق غالباً، على صعيدي التصوّر والتشاور؟ انّ هذا التساؤل المطروح بصيغة اتهامية يشكّك أكثر فأكثر في قدرة الدولة على لعب دور ملائم في عملية التنمية عموماً، لا سيّما في ميدان التربية. وبشكل أدقّ، فإنّ ما نلفت

اليه هنا هو عجز الدولة عن ايجاد وتنشيط البنى الادارية القابلة لتحديد الأهداف العملانية واتخاذ التدابير الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.

الكلّ يذكر انّ القرار الاتهامي الذي وضع ضد الدولة في الثمانينات كان يؤدّي الى عقوبة بسيطة ظاهرياً : المطلوب مستوى أقلّ من تدخل الدولة. وعلى نحو متلازم، كانت هذه الوصفة تعنى بإفساح مجال أوسع أمام آليات السوق، بما فيه لضبط العرض والطلب في حقل التربية. وازاء التجاوزات التي قد تجرّ اليها مثل هذه النظرة، فقد بات من المعترف به حالياً انّ التنمية العادلة، على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي وكذلك على الصعيد التربوي، تتطلّب جهازاً حكومياً فعّالاً، لا يكون موجوداً في كل مكان ممركزاً ومفرط الحجم بل متطوراً، اي متمتعاً بوسائل ووظائف منظّمة. فإضافة الى العبر المستمرة من التقدّم النظري للعلوم الاجتماعية، خصوصاً من خلال الاقتصاد المؤسسي، يبدو هذا التحول عائداً بمعظمه الى تحليل نجاح الاقتصاديات الآسيوية الناشئة. ذلك انّ الدور الحاسم الذي لعبته الدولة لتحديد الاستراتيجيات التنموية وتنفيذها هو من العوامل الرئيسية المفسّرة لهذه النتائج الباهرة. فضلاً عن ذلك، بات من المسلم به، على أساس الخبرة المتراكمة في حقل الاصلاح البنيوي، أنّه لا يمكن تحقيق هدف تنموي مستديم وعادل دون أن تقوم الدولة باستثمار كبير في تنمية الموارد البشرية، لا سيّما في ما يخصّ التربية.

كذلك، في الأوضاع التي ما تزال غير مستقرّة نتيجة نزاعات سابقة، من الواضح انّ الدولة، على الرغم من تقصيرها، تشكّل الرابط الأوثق للأمة، والمؤسسة الوحيدة القادرة على ابقاء او استعادة حدّ أدنى من الترابط في عمل الجهاز الاقتصادي والقطاعات الاجتماعية.

حالياً، يواجه المجتمع الدولي تحدّيين مستجدّين. فالسيادة وسلامة الأراضي والوحدة السياسية التي كانت تسمح تقليدياً بتحديد الدولة باتت تتعرّض اليوم لمحنة قاسية. وقد تمثّل الردّ على هذا التطور في المناخ الدولي بالانتقال من مفهوم حفظ السلام الى مفهوم بناء السلام. وفي هذا الاطار، يقتضي، حيث لا يزال السلام مهدّداً، وبخاصة في الأوضاع الخارجة من نزاعات حديثة، القيام بعملية إصلاح

لجهاز الدولة بغية إعادة فتح طريق النمو الاقتصادي والتنمية، كشرط ضروري لإقامة سلام دائم. ولا ننسى انّ التربية تلعب في هذا المجال دوراً مهماً، كما شدّدت على ذلك الاونيسكو، لا سيّما عبر برنامجها من اجل ثقافة السلام. وفي هذا الصدد، يشكّل تعزيز القدرات المؤسسية في حقل تخطيط التربية وادارتها ليس فقط شرطاً أولياً، إنّما أيضاً أداة مرافقة لصياغة الاصلاحات التربوية وتنفيذها وتقييمها المستمر.

ولكن، إضافة الى جودة الخبرة التقنية والتنظيم الاداري، يتوقّف نجاح كل اصلاح، وبخاصة إصلاح التربية، على موقف المجتمع المدني حياله. فهذا الشرط، الذي يقوى في النظام الديموقراطي، يفرض على الدولة قواعد اكثر تعقيداً للّعبة، تشمل اللجوء الى وساطات مع مختلف الفئات المعنيّة، بما فيه عبر وسائل الاعلام. وانّ قدرة الدولة على تنظيم هذه الوساطات، مع نقابات المعلمين، واولياء التلاميذ، والطلاب، والمدرسة الخاصة تحدّد جزئياً قبول هذا الاصلاح او رفضه.

كذلك، أظهرت التجربة ونتائج الأبحاث أنّ إعادة النظر في دور الدولة في التنمية، في ظلّ اقتصاد منفتح ومجتمع عادل وديموقراطي، تمرّ بتعزيز فعاليّة جهاز الادارة العامة، وبخاصة في إعداد إصلاحات متينة تقنياً وممكنة التطبيق سياسياً.

يبقى التساؤل : كيف تتمّ قيادة ومساندة هذا الجهد لإنماء قدرات المؤسسات؟ ومع انّ الخبرة في هذا المجال ما تزال أوّلية، من نواحٍ عدّة، فإنّنا نملك اليوم ما يكفي من المعارف لرسم إطار تصوّري وصياغة بعض مبادىء التدخّل.

مضمون مفهوم تعزيز القدرات المؤسسية

انّ الأعمال الرامية الى تعزيز القدرات الوطنية تخضع غالباً لمجموعة فرضيات متعلقة بتأثير بعض المتغيرات الادارية في سير عمل المؤسسات. وهكذا، تحدّد جملة تدابير تشمل عموماً تدريب الموظفين، عقلنة الادارة وتنظيمها، إدخال حوافز مالية او حتى تعزيز أجهزة الرقابة. ودون ان ننكر أهمية هذه العوامل، فإنّنا سندافع هنا عن الطرح القائل انّ التأثير على كلّ منها، بطريقة منفردة وبمعزل عن

السياق العام، لا يمكن ان يحدث النتائج المنتظرة على القدرات المؤسسية في حقل الادارة والتخطيط التربويين. في الواقع، انّ ضرورة الفعالية لا تلبّى بأجوبة جزئية ومجزّأة. فإدارة شأن معقّد تفرض وضع المعالم التي توجّه عمل الدولة وفق منظور شامل ومتكامل.

انّ تبني هذه المسلّمة يقود الى نظرة متعددة الأبعاد الى انماء القدرات المؤسسية. فالاطار التحليلي الذي أعدّه المعهد الدولي للتخطيط التربوي يشتمل على ثلاثة أبعاد، يؤثّر كل منها على وضع القدرات المؤسسية وعلى كيفية تعزيزها : سياق الاصلاح، الاطار المؤسسي والتدريب. وهذه الأبعاد الثلاثة، المعروضة في الرسم البياني المرفق، هي أبعاد متفاعلة. فالعلاقة الديناميكية التي تربط فيما بينها تظهر مثلاً أنّ اجراءات تدريب الموظفين او التعزيز المؤسسي قد تبقى عديمة التأثير على الفعالية ما لم يتطور ايضاً السياق الذي يندرج فيه الاصلاح.

ولكن، قبل عرض هذا الاطار التصوّري، تجدر العودة الى مفهوم تعزيز القدرات المؤسسية. فما المقصود بذلك بالضبط؟

القدرة تعني الأهلية اللازمة للقيام بالمهام المتوجبة عليك بصورة فعّالة، اي بما يتفق مع المعايير الموضوعة ويحقّق الأهداف المحدّدة. وعليه، فإنّ تعزيز القدرات المؤسسية يعني تنمية أهليّة القطاع العام ليمارس التفويض المعطى له بفعالية. ولئن كان هذا التعريف العام مفيداً لعرضنا، الاّ انّه ليس بالطبع عملانياً. ولا بدّ من استكماله بما يمكن تسميته مؤشرات القدرة. انّ استقصاء مضمون الأبعاد الثلاثة لتنمية القدرات المؤسسية سوف يقدّم تفسيراً أولياً لهذه المؤشرات.

وبما انّ الامر يتعلق بوزارة التربية، المحرّك الرئيسي للإصلاح التربوي، فمن المهم التأكيد بأنّ مفهوم القدرة المؤسسية لا يقتصر فقط على تشخيص داخلي بل يتعلّق ايضاً بقدرة هذه الوزارة على العمل بالشراكة مع الغير. فهذا العمل المشترك لا يمارس فقط داخل القطاع العام، مع وزارتي المالية والعمل مثلاً، انّما ايضاً في الخارج : مع المؤسسات والنقابات والمنظمات غير الحكومية وهيئات المجتمع المدني الأخرى المنظمة. وعليه، فإنّ تنفيذ مهمة يعني غالباً الاحياء والتنشيط، تنسيق اداء شبكة معيّنة او التفويض الى شركاء آخرين.

سياق الاصلاح (البيئة العامة)

انّ سياق الاصلاح هو محصّلة جملة عوامل كالمناخ السياسي والوضع الاقتصادي والاجتماعي، ونظام القيم، والبيئة التشريعية والمؤسسية. وبما انّنا بصدد مؤسسات، فثمة اهتمام خاص يجدر ايلاؤه لعافية الادارة العامة ولموقع الدولة في المجتمع ودورها في عملية التنمية. فالاستراتيجية الانمائية التي تتبعها السلطات العامة وحالة الاقتصاد تشكلان عنصرين محدّدين للسياق السياسي.

وفي عداد العوامل المؤثرة على السياق السياسي الذي يندرج فيه الاصلاح التربوي، تستحق مسألة المداخيل حيّزاً مستقلاً من الاهتمام.

ففي بلدان كثيرة، كان من شأن انحراف النظام ان قاد الطبقات الحاكمة تدريجياً الى منح بعض الفئات امتيازات معيّنة بحيث تغلّبت العقلانية السياسية على العقلانية الاقتصادية. والنضال من اجل الحفاظ على هذه المنافع المكتسبة، بينما لم يعد لها حتى ايّ مبرر، يشكّل غالباً عقبة مهمة أمام الاصلاحات التربوية، خصوصاً عندما تمسّ بعض جوانب أوضاع المعلمين او شروط الدخول الى الجامعة او المشاركة فيها.

انّ التوفيق بين عوامل ذات طابع سياسي واقتصادي واجتماعي ومؤسسي يحدّد بدرجة كبيرة احتمالات نجاح سياسة انمائية تربوية. لذا، ينبغي انّ تصميم الاصلاح وتنفيذه بما يتفق مع القيود الناجمة عن السياق المحدّد آنفاً. وللأسباب ذاتها، يتعيّن على الأعمال الرامية الى تعزيز القدرات المؤسسية أن تأخذ هذا السياق بعين الاعتبار. وعليه، فإنّ تدريب كوادر الوزارة المدعوين الى المشاركة في تنفيذ الاصلاح التربوي قد يكون استثماراً خاسراً تماماً متى كانت البيئة الاقتصادية والاجتماعية او السياسية معارضة او غير مؤاتية للتغيير المنشود.

انّ تحسين سياق إصلاحٍ تربوي هو عملية معقّدة وطويلة الأجل، ويمكن أن تشكّل من جرّاء ذلك مكبحاً لهذا الاصلاح. ومن الواضح انّ تعزيز القدرات المؤسسية يتوقف على النتائج المحرزة في مجال النمو الاقتصادي وانماء الموارد البشرية واضفاء الطابع الديموقراطي على الحياة العامة والاستقرار السياسي. ولكن، الى حدّ ما، يمكن الاعتبار بأنّ التوجهات المعطاة للتربية قد تحدث بدورها

انعكاساً ايجابياً على سياق الاصلاح. حتى ولو كانت محاور الاصلاح خاصة بكل بلد، فإنّ التفكير الدولي في مستقبل التربية تقدّم لأصحاب القرار على المستوى الوطني معالم خصبة. وفي هذا الصدد، يمكننا ان نذكر بعض توصيات اللجنة الدولية حول التربية للقرن الحادي والعشرين، برئاسة جاك دولور، والتي رفعت تقريرها منذ بضعة أسابيع.

ودون ان نحاول عرض التوجهات المقترحة بصورة شاملة، نكتفي بتعداد بعض التدابير التي أوصت بها اللجنة :

- تعزيز التربية الأساسية، وخصوصاً بالتشديد على التعليم الابتدائي؛
- تطوير التعليم الثانوي بلحظ تنوّع المسارات وبإقامة جسور بينها؛
- اعطاء الجامعة المكانة العائدة لها، ليس فقط في شأن التعليم ذي المستوى العالي والبحث، انّما ايضاً لتلبية حاجات الاقتصاد والطلب على التربية المستديمة؛
- تحسين وضع المعلمين؛
- تعميم وتعزيز التدريب المستمرّ؛
- تشجيع اللامركزية واستقلالية المؤسسات عندما يكون ذلك ممكناً؛
- أخيراً، تشجيع النقاش العام حول التربية وتسهيل مشاركة الفاعليّات الاجتماعية في اتخاذ القرار.

ومع انّنا هنا بصدد مقترحات ذات طابع عام، فإنّنا نجد فيها بسهولة بعض المحاور الرئيسية لمشروع إعادة بناء القطاع التربوي اللبناني.

الاطار المؤسسي

انّ الادارة التربوية تنجو من المشاكل المرتبطة بالوظيفة العامة بمجملها. فمستوى الأجور المتدنّي نسبياً، وغياب معايير تقييم الأداء، وجمود العمالة، وقدم اجراءات الاستخدام، ونظام الترقية المبني على الأقدمية اكثر منه على الاستحقاق، وغياب المكافآت المرتبطة بالانجازات تشكّل كلّها عوائق أكثر خصوصية، لا سيّما فيما تتعلّق باجراءات الموازنة. ففي بلدان عدّة، يؤدّي التأخر في إعداد الموازنة

وغياب أدوات مراقبة الموازنة الى عرقلة حسن سير النظام التربوي والى تباطؤ وتيرة الحركة الاصلاحية.

كذلك، تشكّل ادارة شؤون المعلمين حقلاً غنياً بطبقات كامنة من الانتاجية. وهكذا، فإنّ سوء استخدام الهيئة التعليمية، لا سيّما بعدم اتقان توزيع الامكانات وبضعف الحوافز المقدّمة لأفراد الملاك التعليمي، يضرّ بمردود النظام ويخلق اصطناعياً تفاوتات بين المدارس والمناطق. زد على ذلك انّ هذا الوضع يمنع أصحاب القرار، في اثناء تنفيذ الاصلاح، من تكوين معلومات صحيحة حول وضع الموارد البشرية المتاحة، لأنّه يقلّل من الامكانات الفعلية.

إضافةً الى هذه الصعوبات ذات الطابع البنيوي، غالباً ما يؤدّي اعتماد سياسة تثبيت سعر النقد الى آثار مضرّة على سير عمل الخدمة العامة. فتجميد الرواتب، والتعيينات أحياناً، وكذلك غياب الاستثمار الرأسمالي، بما فيه صيانة الموجودات المدرسية، قد تمخّضا في عدد كبير من البلدان التي تعيش حالة تصحيح بنيوي، عن تردّي القدرات المؤسسية ونوعية التربية.

مع ذلك، ثمة حالات أحدث فيها ضغط الموازنة نتائج خيّرة. لذا، يمكن ان يكون الجهد المبذول في سبيل العقلنة مصدر توفير وفعاليّة. ولكن، بمعزل عن هذه التصحيحات، فإنّ الصعوبات المالية قد غيّرت أيضاً بصورة تدريجية طبيعة دور الدولة، بزيادة اللجوء الى التوكيل، حيث تفوّض السلطة العامة الى آخرين مهمة القيام بوظيفة كانت متوجبة عليها.

وقد اتخذ هذا التطور أشكالاً عدّة ـ عقود بين الدولة والقطاع التربوي الخاص، تطوير أنواع من الشراكة بين الخاص والعام، انشاء مجالس او مصالح للتقييم او المتابعة، الخ... ـ بحيث تخلّت الدولة جزئياً عن وظيفة الوصيّ على التربية لصالح دور جديد هو ضبط سوق التعليم والتدريب.

إنّ أعمال تحسين الاطار المؤسسي تستعين بمجموعة أدوات، بعضها ذو طابع عمومي يتعلّق بالادارة العامة، وبعضها الآخر يلجأ على الأخصّ الى تجديد الادارة التربوية. إنّ عقلنة التنظيم تمرّ بإجراءات باتت تقليدية، وتتناول الهيكليات وتوزيع المهام ومواصفات المراكز والمناصب، ومرونة العمالة او حتى نقل

المعلومات وتداولها. وتحسين الإدارة يستلزم أيضاً تطبيق مبدأيْ المسؤولية والشفافيّة الغاليين على القيّم على المحاسبة العامة كما على أنصار اعتماد المبادىء الديموقراطية في تنفيذ السياسات الحكومية. وثمة محور آخر مهم في عملية تجديد الدولة يكمن في التوفيق بين مفهوم الخدمة العامة التقليدي ومفهوم المهمة. فهناك بعد دائم الحضور، انّما قليل الذكر، في كل عملية تحسين للإطار المؤسّسي هي عرض وتكييف نظام الثواب والعقاب المرعي الاجراء. وبالنسبة الى القطاع الذي يهمّنا، يكمن التحدّي في أن نحدّد، الى جانب غائيّة التربية الوطنية، مهمات إضافية لنحسن السعي الى أهداف عملانية أكثر حصريّة، إنّما أيضاً بقصد إعادة تعبئة البنية الادارية، لا سيّما بمناسبة البدء بتنفيذ إصلاح ما.

إنّ تحسين سياقات الموازنة وعقلنة إدارة المعلمين يشكلان ورشتين أكثر خصوصية في حقل التربية. يضاف الى ذلك انّ تنفيذ آليات وبنى التنسيق والشراكة، على المستوى المركزي انمّا ايضاً مع المستويات اللامركزية والشركاء الخارجيين، هو التحدي الاستراتيجي بالنسبة الى تعزيز اطار مؤسّسي موسّع من الآن فصاعداً.

التدريب

حتى ولو لم يكن التدريب كافياً لتنمية القدرات المؤسسية، الاّ انّه يشكّل عنصراً أساسياً في هذا السبيل. ولكن، ايّ تدريب هو المقصود وكيف ينبغي اعطاؤه؟ انّ التفكير بشأن التدريب في ميادين الادارة والتخطيط التربوي قد شهد تطوراً كبيراً في غضون السنوات الأخيرة. والمعهد الدولي للتخطيط التربوي، الذي يستأثر التدريب بقسط كبير من مهامه، قد أدرك هذا التطور وأسهم فيه بكثرة.

فالتحول الذي طرأ على مفهوم التخطيط التربوي أحدث تغيّراً عميقاً في حاجات التدريب. تقليدياً، كانت أعمال التخطيط تهدف، من خلال استشراف المستقبل، الى تأمين إطار من الترابط بين السياسات التربوية. على انّ ازدياد درجة التغيّر التي تميّز المرحلة الراهنة جعل الادوات التقليدية، مثل نماذج التنبؤ، باطلة الى حدّ بعيد. فالتخطيط التربوي، الذي اتهمه البعض بالتقليدية، اضطر الى التجدّد،

ولكن دون أن يتخلّى عن حرصه على الترابط والاستشراف المستقبلي. وعليه، لم يعد المقصود هو التنبؤ بالحاجات الانمائية للتربية تبعاً لتطور النشاط الاقتصادي بل السعي الى حسن التحكّم بالمستقبل عبر تعلّم كيفية إدارة التغيّر.

انّ هذا الموقف التصوري والمنهجي الجديد يمنح المسائل المتعلقة بإدارة التربية المزيد من الأهمية. من هنا، تتصدّر موضوعات كاللامركزية والتنسيق والتمويل لائحة الاهتمامات الحالية. زد على ذلك انّ ادخال مفهوم التغيّر في التحليل الاستراتيجي للتنظيمات يؤدّي الى مراجعة التفكير في العمل الاداري كما في العمل المتعلق بإدارة المؤسسات التعليمية، والجامعات بوجه خاص.

واذا كان الميدان العلمي قد تطوّر بفعل تغيّرات البيئة، فإنّ مجال تطبيقه قد تغيّر هو الآخر. انّ فتح النظام التربوي أمام عدد أكبر من الفاعليّات وإعادة النظر في دور الدولة يجعلان من كوادر وزارة التربية على المستوى المركزي مجرّد شريحة من الجمهور المستهدف. فالتدريب ينبغي ان يمتد نحو المستويات الامركزية وأن يخرج من الاطار العام ليبلغ المؤسسات الخاصة التي حوّلت لها الدولة جزءاً من صلاحياتها.

انّ القيام بمثل هذه المهمة يتطلّب وسائل جديدة واستراتيجيات جديدة. وهذا هو المنحى الذي سلكه المعهد الدولي للتخطيط التربوي في عمل طويل الأمد لإقامة ودعم شبكة من مؤسسات التدريب الوطنية على التخطيط التربوي والادارة التربوية.

ولكن، إضافةً الى هذا الجهد المزدوج لتجديد مضامين البنى التدريبية وتطويرها، تثبت التجربة انّ تدريب الأفراد، بصيغته التقليدية، لم يعد يشكّل بالضرورة وسيلة فعّالة لتعزيز القدرات المؤسسية. بالطبع، يبقى الإعداد العام الأساسي المتين مرحلة جوهرية في مسار تأهيل الموارد البشرية، غير انّ تعزيز القدرات المؤسسية يستلزم متابعة أكثر واقعية وتكاملية لسيرورة التدريب في حياة المؤسسات. فالمطلوب، من جهة، تقديم تدريب نوعي خاص، متفق مع أهداف عملانية محدّدة بوضوح. من جهة أخرى، يقتضي، كلّما كان ذلك ممكناً، إدراج التدريب في مشروع أوسع لتعزيز القدرات المؤسسية او لإصلاح النظام التربوي.

أخيراً، هذه الاستراتيجية تعني انّ التدريب لا ينبغي أن يبدو فقط كوسيلة لتنمية الكفايات الفردية، بل يجب ان يلبّي أيضاً حاجات محدّدة لتنظيم ما. وهذا الحرص على التكامل قد دفع المعهد الدولي للتخطيط التربوي الى ادراج نشاطاته التدريبية، بصورة متزايدة، في اطار مشاريع عملانية.

وعلى المدى الأبعد، تهدف طريقة العمل هذه الى تسهيل الانتقال من التعلّم الفردي الى التعلّم الجماعي. فإطلاق سيرورة التعلّم التنظيمي يفرض أن تكون مكتسبات وخبرات الذين تمّ تدريبهم مدرجة في الذاكرة المؤسسية. فمن المحتمل جداً أن يسهم تراكم هذه المعرفة الجماعية، بقوة، في تعزيز القدرات المؤسسية. غير انّ هذه الحجّة تبقى مقرونة بتساؤلات عدّة. فنحن نعلم طبعاً التصورات والمخططات التي تنظّم التعلّم الفردي خصوصاً من خلال التدريب. بيد انّ تعيين العوامل المحدّدة للتعلّم الجماعي ما يزال حقل أبحاث غير مستثمر بعد.

وبمعزل عن إسهام التدريب على التخطيط التربوي والادارة التربوية في تنمية القدرات المؤسسية، يقتضي التشديد على أهمية التدريب المستمر للمعلمين، خصوصاً من اجل تنفيذ اصلاح معيّن. فهذه بحق نقطة رئيسية في الاستراتيجية الجديدة للتربية في اطار إعادة بناء القطاع التربوي اللبنانية.

قيادة الاصلاح

لنَعُدْ لحظةً الى موضوع تنفيذ الاصلاحات، لأنّه في صلب مسألة التغيير في التربية. وقد تحمّلت عواقبه حكومات عدّة؛ ذاك انّ تطبيق اصلاح معيّن نادراً ما يجري طبقاً لما كان مقرّراً عند تصميمه. فالانحرافات الملاحظة في تنفيذ الاصلاحات تتجسّد بأعراض تتفاوت خطورتها بين التأخر البسيط او التطبيق الجزئي وبين التخلي بلا قيد ولا شرط. والأدهى من ذلك انّ التقييم السابق ــ اللاحق، متى وُجد، يكشف في كثير من الأحيان أنّ التغييرات التي تمّ إدخالها لم تحدث سوى نتائج محدودة.

لا شكّ في انّ لذلك أسباباً عدّة، يمكن ان يعزى بعضها الى نقص في الخبرة التقنية، كقلّة التوافق او التناقض مع سياسات قطاعية ذات صلة بالموضوع،

فيما يرتبط بعضها أيضاً ببيئة معارضة او بتغييرات طارئة في الظروف الأصلية، ويتأتّى بعضها الآخر عن التعارض بين تعقّد الاصلاح والقدرات المؤسسية. وبدلاً من السعي الى وضع جردة كاملة بأسباب الفشل، سوف نركّز هنا على أربعة جوانب مهملة في أغلب الأحيان : الجدوى السياسية، عمل وسائل الاعلام، تعبئة المعلومات وضرورة التقييم.

الجدوى السياسية

انّ الاصلاح التربوي يرد دوماً بين أهمّ مواعيد المفكرة السياسية وأكثرها دقة. ومع انّ الاصلاح يعدّ على أساس تقني، فإنّ الخيارات التي يعبّر عنها تترجم بالضرورة سلّم أفضليات، وهي بالتالي سياسية الطابع.

فضلاً عن ذلك، فإنّ تغيير أهداف نظام التعليم وادائه ليس لعبة باطلة النتائج. حتى ولو كان الهدف النهائي هو تطوير التربية فإنّ الوسائل المستخدمة لذلك والخيارات المعتمدة تثير حتماً استياء قسم من السكان او بعض الفاعليّات التي تعتبر نفسها، بحقّ او بغير حق، متضررة من التغيير.

وعليه، ينبغي رفض الفرضية التبسيطية القائلة إنّ هدف الحكومات رفع مستوى الرفاه الجماعي الى الحدّ الأقصى، شأنها في ذلك شأن الفرضية التي تعتبر انّ الأفراد والجماعات ذوي المصالح لا يمارسون أيّ ضغط سياسي. فهذا الوهم التكنوقراطي يؤدّي حكماً الى خيبات أمل، لا بل الى نزاعات خطيرة. لأجل ذلك، ينبغي أن يشكّل تقييم الجدوى السياسية للإصلاح جزءاً مكمّلاً للقدرات المؤسسية.

ومع أنّه من الصعب تصنيف الاصلاحات الأكثر دقةً وحساسيةً من الناحية السياسية، فقد أثبتت التجربة انّ بعض أنواع التدابير هي بطبيعتها أكثر عرضةً للاحتجاج. وعلى سبيل البيان، يمكن أن نذكر :

- إصلاح المضامين، خصوصاً عندما تعكس سياسة لغوية.
- الغاء التوازن السابق بين المدرسة الرسمية والتعليم الخاص.
- إعادة توزيع السلطات، وبخاصة في اطار سياسة اللامركزية.

- تغيير شروط الدخول والمشاركة، كاعتماد الاختيار عند الدخول وأقساط التعليم.
- تعديل نظام المعلمين وإعادة النظر في أوضاعهم التعليمية وفي شروط تعيينهم وأجورهم.

إنّ قدرة مختلف الفئات التي يمسّها الاصلاح على الاحتجاج، رهن درجة تنظيمها. وهكذا، تشكّل نقابات المعلمين والطلاب عموماً قوىً مقاومةً نافذة على الارجح.

انّ المقاومة السلبية التي قد تمارسها بعض أقسام الجسم الاجتماعي ضد حركة الاصلاح تتوقف على حالة ميزان القوى في علاقتها مع الدولة، انّما ايضاً على المناخ الاجتماعي والسياسي السائد. وعليه، تكون قيادة الاصلاح أكثر صعوبة حين تتمفصل مع برنامج لتثبيت الوضع القائم.

ضمن هذا السياق، يكون نجاح الاصلاح متوقفاً ليس فقط على القدرة المؤسسية على التكهّن بردود الفعل الممكنة انّما ايضاً على درجة مقاومة الادارة للضغوط الخارجية، ذات الطابع النقابي، كما للضغط الذي قد يأتي من داخل الجهاز الحكومي بالذات. فإلى حدّ ما، يمكن الاعتبار انّ كفاءة الوظيفة العامة العالية وثباتها وتماسكها يمكن ان تشكّل حصناً فعّالاً في وجه التيارات المعارضة للاصلاح والتي قد تنبعث من بعض اجزاء السلطة السياسية.

إضافةً الى هذه الاعتبارات، تتوقّف جدوى الاصلاح السياسية على الطريقة التي يتمّ إعداده بها - ونشدّد هنا على أهمية مراحل المشورة المسبقة ـ كما على الجهد الاتصالي المبذول لتسهيل قبوله. فالجدوى السياسية للاصلاح هي الى حد كبير رهن صدقيته، اي بتعبير آخر رهن قدرته على تأمين الالتزام بأهدافه.

عمل وسائل الاعلام

تحتلّ وسائل الإعلام اليوم موقعاً مركزياً في النقاش العلني. فهي تسهم في اللعبة الديموقراطية بعدم ابقاء قضايا المجتمع حكراً على الخبراء. والاصلاح التربوي يشكّل دائماً بالنسبة اليها موضوعاً ممتازاً. ودون الحكم على تأثيرها على

الرأي العام، يمكن الافتراض بأنّ الرسائل التي تنقلها قد تسهم في التغيير المنشود او تغذّي بالعكس حركة مقاومة لهذا التغيير.

انّ الواقع الاعلامي يرسم اذاً بعداً جديداً للبيئة التي تعدّ وتنفذّ فيها السياسات الحكومية. فصعوبة الحوار بين وسائل الاعلام والسلطات العامة تعبّر الى حدّ كبير عن ثقافات مختلفة. فزمن وسائل الاعلام هو زمن الأجل القصير، والإلحاح غالباً، بينما العمل الحكومي، وعلى الأخصّ في حقل التربية، يندرج في الأمد الطويل. انّ الخطاب الإعلامي ميّال الى التبسيط، لا بل الى الكاريكاتور، بينما لغة الخبرة تعبّر عن التعقّد. انّ ثقافة وآداب المسؤولين المكلّفين إصلاح التربية لا تهيّئهم جيداً للاتصال بوسائل الاعلام. يضاف الى ذلك انّ المناورات التي تنسب، وبحقّ أحياناً، الى الجهاز الحكومي، لا تساعد على إقامة مناخ من الثقة. لهذه الأسباب، لا يمكن لأي تفكير حول تنمية القدرات المؤسسية ان يتجاهل البعد الاعلامي.

ليس التحدّي في إقناع قسم من الرأي العام بصوابيّة الاصلاح بقدر ما هو في اطلاعه على الأهداف المقصودة ومبرراتها والخيارات المعتمدة لبلوغها. كما يمكن أن تكون الغاية من هذا الاطلاع تجنّب انتشار الشائعات التي من شأنها ايقاع النقاش العلني في اللامعقول. وتزداد ضرورة هذا الجهد التربوي متى كان الاصلاح منطوياً على تدابير غير شعبية أصلاً. عندئذٍ، قد يساعد اللجوء الى المقارنات الدولية او توضيح الكلفة الناجمة عن التأجيل او العدول على خلق نوع من الوعي.

هذه الملاحظات تظهر انّ السياسة الاعلامية تشكّل أداة مرافقة لا يستهان بها في تنفيذ إصلاح تربوي. ولذا، ينبغي أن تدرج بوضوح في خطة العمل. غير انّ مقاربة كهذه غالباً ما تتطلّب تغييراً في الذهنية داخل وزارة التربية، لا سيّما عندما يظلّ عملها متّسماً بثقافة السرية.

التعبئة الاعلامية

يستند الاصلاح الى قاعدة معلومات ذات نوعية غير كاملة. وإضافة الى

المشاكل التي قد تثيرها هذه النواقص عند إعداد التدابير التقنية، فهي توشك أن تعيق التنفيذ بإعطائها صورة مشوّهة عن الواقع. لأنّه اذا كنّا لا نملك معطيات ضرورية لرسم صورة موثوقة عن الوضع الأساسي، يصبح قياس التقدّم الناشيء عن الاصلاح او تحديد الانحرافات المحتملة أمراً عديم الجدوى.

في معظم البلدان، تقدّم الاحصاءات معطيات اجمالية وبعض المؤشرات على جوانب مثل أعداد التلاميذ، ومردود النظام، والتفاوتات بين المناطق وبين الصبيان والبنات، او النفقات. في المقابل، من الأصعب غالباً الحصول على معلومات مفصّلة، موثوقة وحديثة حول المعلمين وتكاليف التلاميذ او مكتسباتهم التحصيلية.

يضاف الى هذا انّ توجيه الاصلاح يتطلّب مجموعة مؤشرات متميزة عن تلك المستخدمة لإدارة النظام العادية. لذا، ينبغي رسم لوحة خاصة تعرض اشاراتها، بشأن كل عنصر من عناصر الاصلاح، المسار المقطوع بالنسبة الى الأهداف المقصودة. بعد ذلك، من المفروض أن يؤدّي تحليل هذه المؤشرات الى البحث عن أسباب الفروقات الاحتمالية الملاحظة. وعلى نوعية هذا الاجراء، تتوقّف القدرة على التصرف بإجراء التصحيحات الملائمة. وعندما لا يكون جهاز الانذار هذا مركباً، قد تكتشف الانحرافات في وقت متأخّر للغاية بحيث لا يعود بالامكان تقديم علاج فعّال. عندئذٍ، لا يبقى في اكثر الأحيان سوى تعديل مخطط الاصلاح وإعادة النظر في أهدافه.

لهذه الأسباب كلّها، يستلزم نجاح الاصلاح امتلاك نظام فعّال وملائم من المعلومات. وهذا ميدان مهم في اطار استراتيجية تنمية القدرات المؤسسية. انّ القدرة على تعبئة المعلومات تحدّد، بدرجة لا يستهان بها، كيفية قيادة الاصلاح.

ضرورة التقييم

انّ مسألة التقييم هي في صلب التفكير المعاصر حول توجيه السياسات الحكومية وفعالية عمل الدولة. فالتجربة تثبت في الواقع أنّ هذا البعد مهمل غالباً،

بما فيه أثناء الاصلاح. فقلّة التوافق بين وتيرة القرار السياسي، التي هي ذات آجال متقاربة نسبياً، ودورة التقييم، التي تتطلب أجلاً بعيداً، تفسّر هذا الوضع جزئياً.

انّ بروز الاهتمامات بالشفافية والمسؤولية والفعالية يجعل التقييم في مصاف الضرورة. وهو ضرورة بالغة خصوصاً وانّ نطاق تنفيذ الاصلاحات التربوية قد اتسع كثيراً. ثم انّ تكاثر الفاعليات المعنية، الناجم بخاصة عن اللامركزية، يجعل ممارسة التقييم أكثر لزوماً وتشعباً.

انّ تحدّي التقييم مزدوج اذاً : تقني، وسياسي أيضاً. لأنّ من شأن تنفيذه الاسهام في اضفاء الطابع الديموقراطي على الحياة العامة. وهو يعبّر عن المبدأ القائل انّ من واجب الدولة كما من واجب الفاعليات الأخرى ـ شركائها ـ تحليل نتائج الأعمال التي تقوم بها.

فالتقييم يعني عادةً الاجراء الذي يسمح بتقدير درجة تطابق النتائج مع الأهداف. ويمكن اجراؤه في أوقات عدّة. لكنّ المقصود في معرض هذا الحديث هو التقييم اللاحق بوجه خاص.

انّ نوعية المنهج التقييمي تتوقّف الى حدّ كبير على الادوات التي يعبئها ودقة المنهج المعتمد. فهناك اليوم مجموعة أدوات واسعة نوعاً ما، والمسائل التي هي محور النقاش هي تلك المتعلقة بتنظيم التقييم وإدارته واستخدامه. وهكذا، انتقلت مسألة التقييم تدريجياً من الحقل المنهجي الى الميدان المؤسسي. فحلّت محلّ المشاكل ذات الطابع التقني تحدّيات ذات طابع مؤسسي، أخلاقي واستراتيجي.

يتعيّن على العمل التحضيري للإصلاح التربوي أن يعكس هذه الاهتمامات وأن يحاول الاستجابة لها. فما هي مصادر الخبرة، والشركاء الذين ينبغي إدخالهم في عملية التقييم؟ كيف المحافظة على استقلالهم؟ وكيف ستستعمل نتائج التقييم؟ تلك نماذج من الاسئلة التي يؤدّي أخذها في الاعتبار الى توسيع أفق مركّز في الاصل على الأدوات وحدها. وهكذا، ندرك بسهولة انّ هذا التجديد الفكري بصدد تقييم الاصلاحات التربوية يمارس تأثيراً لا يستهان به على تصوّر الأعمال الرامية الى تعزيز القدرات المؤسسية.

الخلاصة

انّ الفكرة القائلة انّ تعزيز القدرات المؤسسية هو مفتاح نجاح الاصلاحات التربوية تبدو اليوم مدعومة بنتائج البحث وبالتجربة المعاشة لعدد كبير من ذوي الخبرة في بلدان عدّة. وانطلاقاً من هذه البيّنة، سعت الدول، وكذلك المجتمع الدولي، الى إعادة النظر في طرائق تدخلّها. وضمن هذه الحركة، ظهر التدريب أولاً كمتغيّر حاسم. فكشف الواقع أنّ هذه المقاربة ناقصة. ذاك انّ تنمية الموارد البشرية لا تعزّز القدرات المؤسسية الاّ حين يرافقها تأثير على عنصرين آخرين يضاهيان التدريب حسماً، هما سياق الاصلاح والاطار المؤسسي. وعليه، ينبغي ان يبدو الجهد المبذول لتنمية القدرات المؤسسية كعمل متكامل ومثلّث الأبعاد.

أمّا وقد أقرّ هذا المبدأ النظري والعملي، فإنّ تحليل فشل الإصلاحات التربوية يظهر انّ ثمة جوانب ثلاثة مهملة غالباً : المعلومات، وبخاصة الجدوى السياسية ودور وسائل الاعلام. ويتّضح من الجانبين الأخيرين أنّ الاصلاحات تبدأ دون أن يؤخذ في الاعتبار بما فيه الكفاية المناخ الاجتماعي والسياسي القائم. والحال انّ مقاربة تكنوقراطية بحتة تؤدّي غالباً الى انزلاقات، لا بل الى نزاعات. فضلاً عن ذلك، بات التقييم يفرض نفسه كضرورة حقيقية، سواء بالنسبة الى نشدان العقلانية ام بالنسبة الى الاسهام في النقاش الديموقراطي. وعليه، من المفروض في ايّ جهد وافٍ لتعزيز القدرات المؤسسية أن يعيد إدراج الشأن السياسي ودوره في تنفيذ الاصلاح.

نشير هنا الى انّ مفهوم القدرات المؤسسية لا ينطبق فقط على القطاع العام. فقد يحدث أن تكون هذه القدرات أكبر في القطاع الخاص. وتحليل التفاوتات في القدرات المؤسسية بين القطاعات وحسب المستوى التعليمي والمناطق قد يشكّل مصدر الهام لتنفيذ الاصلاح. كما انّ وجود " مختبرات تغيير " حقيقية لدى بعض القطاع الخاص قد يسهم في اعطاء التعليم الرسمي دفعاً جديداً. لهذه الاسباب، غالباً ما يبدو من الضروري أن تؤخذ في الاعتبار العلاقات بين القطاع التربوي الرسمي والقطاع التربوي الخاص، لا سيّما الطائفي منه.

اذاً انّ العمل التحضيري للبدء بتنفيذ الاصلاح ينبغي ان يتبع المراحل المألوفة التي تربط بين : الاصلاح، استراتيجية التنمية القطاعية، الأهداف العملانية، خطة التنفيذ. فهذه البنية التسلسلية هي التي يجب ان تحمي أعمال تنمية القدرات المؤسسية.

انّ استجابة المنظمات الدولية لحاجات تنمية القدرات المؤسسية قامت على إعادة توجيه التدخلات في اطار حوار استراتيجي ودائم مع الدول المستفيدة. ويهدف هذا التطور الى تأمين اندماج برامج المساعدة في اطار عام متكامل، كما الى تحقيق أفضل تنسيق بين عمل مختلف وكالات التعاون. ومع انّ هذا الترتيب العملاني لم ينجز بعد، فإنّه يمثّل تطوراً مفعماً بالآمال، لأنّ المجتمع الدولي يشكّل غالباً عامل نجاح للاصلاح التربوي.

انّ استنتاجات تقرير دولور تحثّنا على مواصلة التفكير في استراتيجيات الاصلاح. وهي تذكّرنا بأنّ إرادة التغيير، عندما تترجم بإصلاحات تكرارية وقاسية، قد تضرّ بالتربية. لذا، ينبغي ان يحلّ العقل محل الوهم.

الجلسة الرابعة

الموضوع : التشريعات التربوية واجراءات التنفيذ، الحجج المؤيدة والمعارضة لأنظمة مختلفة.

رئيس الجلسة : الدكتور جورج زعرور ، ممثل البنك الدولي.

المحاضر : الدكتور ارنستو تشيفلباين، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو، سانتياغو، التشيلي.

التشريعات التربوية واجراءات التنفيذ،
الحجج المؤيدة والمعارضة لانظمة مختلفة

الدكتور ارنستو تشيفلباين
مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو، سانتياغو، التشيلي

الجلسة الرابعة

إن مراجعة دقيقة لنتائج الابحاث التربوية تظهر ما يلي:

١- وجود عناصر متعددة للتربية يمكن إعادة تنظيمها بحيث تسمح للدول بأن تتعامل بأنظمة تشريعية بديلة.

٢- إن التربية ذات النوعية الجيدة يمكن تطبيقها على نطاق واسع من خلال تنظيمات تشريعية متنوعة.

٣- إن إحداث تغييرات في مستوى التشريع لا يؤدي بالضرورة الى تحسين مستويات التحصيل التعلمي.

١- انظمة تشريعية بديلة مطبقة في العالم:

لقد ظهرت فروقات كبيرة في درجة تنظيم العناصر العشرة للنظام التربوي، وتبين هذه الفروقات إمكانية تصميم انظمة تشريعية بديلة لإدارة أي نظام تربوي. والعناصر العشرة هي:

المنهاج، الامتحانات، مستلزمات التنفيذ، الالتزامات، الاقرار او التفويض، مصادر التمويل، ملكية المدارس، الهيئة التعليمية، الإنجازات، وتدريب المعلمين.

أ- المنهاج:

ويمكن تحديده على المستوى المركزي كما هو متبع في فرنسا، او على مستوى المدرسة كما هو مطبّق في الولايات المتحدة الاميركية، وربما يكون منهاجا" يستكمل على مستوى المدرسة. على اية حال، فإن المحتوى المتشابه للمناهج والاهداف المهاراتية المحددة لها يمكن تطبيقها (كخبرات تعلمية) بطرائق مختلفة. فالتعليم الناقص لا يمكن تجنبه أياً كانت نوعية المناهج المتبعة. وفي الواقع، فإن المدارس التي يفرض عليها ان تحدد منهاجاً خاصاً بها، غالباً ما يؤول امرها الى تبني واستخدام كتب مدرسية متوافرة محليّاً سواء كانت منشورات وطنية او عالمية، وتتضح سهولة تحديد المناهج في الدول التي تعتمد الامتحانات الرسمية. ومن جهة اخرى، فالقرارات حول المناهج ترتبط بمهنة المعلمين. لذلك، تتركز الضغوطات باتجاه الاستقرار (لاسيما في عدم تخفيض الساعات المخصصة لكل مادة منهجية).

ب - الامتحانات:

قد تتوافر اولويات رسمية شفهية او خطية لإجراء الامتحانات، وقد يمنح كل مركز تعليمي شهادة خاصة به، او ربما تتوافر اولويات للامتحانات الخاصة المقبولة على نطاق واسع. فالامتحانات الرسمية ودوائرها كما هي موجودة في المانيا، ولجنة الامتحانات الكاريبية، ودوائر الروائز التربوية في برنستون في الولايات المتحدة تظهر جميعها وجود اولويات متنوعة. وان انظمة الامتحانات المطبقة على نطاق واسع تعتبر من اكثر الاساليب فعالية في تشكيل العمليات التربوية الحقيقية على مستوى غرفة الصف.

ج ـ **المستلزمات الضرورية للتنفيذ:**

إن مدى البدائل قد يمتد من سن تشريع محلي او وطني (كما هو مفروض في دول اميركا اللاتينية لإنشاء جامعة جديدة) الى تلبية حاجات الرابطات الاتحادية الاقتصادية.

على ايّة حال، فالحاجة الى مستلزمات إضافية لتطبيق الإجراءات والعمليات الحقيقية قد تبدو جليّة . مثالا" على ذلك، نرى بأن الشهادات المدرسية للطلاب الذين ينتقلون من مدرسة الى اخرى تحتاج الى تواقيع المعلمين المؤهلين كي تصبح مقبولة، وهي تحتاج ايضاً الى تواقيعهم عندما يتقدم هؤلاء الطلاب للحصول على وظائف مدنية محلية. كما ان هناك حاجة الى دعم رواتب المعلمين ورفعها في القطاع الخاص لتصل الى مستوى الرواتب في القطاع الرسمي (كما هو حاصل حالياً في الميزانية الرسمية للنزرلاندز)، والمفتشون الصحيون يؤكدون احياناً على وجود معايير معينة (لا يوجد بلد يطلب من المدرسة ان تبلغ الاهالي عن الفروقات كي يتخذوا قراراً نهائياً لتسجيل ولدهم في هذه المدرسة او تلك).

ففي معظم البلدان النامية غالباً ما تسود الرشوة المرتبطة بهذه المستلزمات (غير المنظورة) لتنفيذ العمليات.

د ـ **الالتزامات**

تسّن كل مدرسة مجموعة التشريعات الداخلية الخاصة بها ورغم ذلك هناك بعض المعايير الاقليمية والوطنية المتحيّزة ضد القطاع الرسمي. وليس هناك سوى النظام الرسمي الذي يستوعب جميع الاطفال الذين يقيمون في الجوار، او الاطفال الذين يعانون من مشكلات تعلمية او سلوكية. فالمدارس الخاصة غالباً ما تسمح لنفسها بإلغاء تسجيل التلاميذ المعيدين، وبطيئي التعلم، والذين يحصلون على علامات دون المعدل المطلوب. وفي واقع الحال، فإن معظم هؤلاء التلاميذ يتحولون الى النظام الرسمي حيث ترتفع بذلك نسبة عدم التجانس في الصف الواحد، وتنخفض في الوقت نفسه إمكانية نجاح التعليم المباشر (الالقاء). وحتى الآن، لم تستطع اي دولة ان تخلق نوعاً من الضمان لعدم فشل المدرسة في إعطاء تلاميذها حداً أدنى من مستوى تعليمي معيّن.

هـ ـ الإقرار او التفويض:

تضمن الحكومة نوعية المراكز التعليمية في معظم دول العالم (مثلاً، جميع الجامعات في المانيا أنشئت لتوفير نوعية عالية من التربية)، بينما تجري بلدان اخرى تحليلات دقيقة للمراكز التربوية البديلة (وكلفة الرسومات التعليمية) قبل ان تتخذ قراراً بالترخيص لها. وبعد ان تضمن الحكومة او المجالس التربوية الخاصة نوعية التعليم ، غالباً ما تبرز عوائق عديدة امام إنشاء مثل هذه المؤسسات التربوية، مما يخلق مناخاً مؤاتياً للفساد (الرشوة). ومن جهة اخرى، فإن التفويض الخاص والتفويض الرسمي التفصيلي للمنهج يدفعان التلاميذ القادرين الى اتخاذ قرارات نهائية.

وعلى كل حال، فإن إتحادات المعلمين تعارض نشر معدلات التحصيل التعلمي للتلاميذ، مؤكدين بأن التحصيل التعلمي يحدّد (وبنسبة كبيرة) بالإستناد الى الخلفية الإجتماعية ـ الإقتصادية للتلاميذ، كما يشيرون الى ان المقارنات المعقّدة للمعادلات يمكن اعتمادها فقط بين المدارس التي تخضع للظروف عينها .

و ـ مصادر التمويل:

إن تمويل القطاع التربوي يمكن الحصول عليه من مخصصات الميزانية العامة (قد يكون ذلك على مستوى الوطن او على مستوى البدائل كما في النزرلاندز وإيطاليا، واخيراً على مستوى الإقليم كما في اوستراليا والمانيا)، ويمكن جمعه على المستوى المحلي (كالضرائب المحلية في الولايات المتحدة، او من الرسومات او الاقساط المدرسية عند التحدث عن المدارس الخاصة). إن الاواليات المتداخلة (التمويل من الولاية او التمويل الوطني الجزئي فضلاً عن الاقساط المدرسية المحدودة) متبعة ايضاً عندما نتحدث عن التشيلي. ولدى كل بديل، هناك اولويات مختلفة للتمويل يمكن استخدامها كمصاريف جارية اكثر من استثمارها في مدارس جديدة او في إعادة التخطيط للمدارس القائمة. فكلما كان التمويل ضئيلا" انخفضت نوعية النتائج. وفي حال التشيلي، نرى أن الإعانات المالية الرسمية لكل تلميذ تعادل خمس (١/٥) معدل كلفة التلميذ في مدارس القطاع الخاص (غير

المجاني). على كل حال، لا توجد ايّة علاقة مهما كانت بسيطة بين التمويل والتحصيل التعلمي.

ز ـ **ملكية المدارس:**

تتراوح ملكية المدارس بين ان تكون بمجملها تابعة للدولة كما هي الحال في كوبا، او تابعة للمجتمع او القطاع الخاص كما في الولايات المتحدة والتشيلي. فالتمويل الرسمي المركزي مخصص في بعض البلدان للمدارس الرسمية (التي يديرها القطاع الخاص كما في النزرلاندز، او مدارس Fe-y-Alegria في كولومبيا والاكوادور). لكن،في حالات عديدة اخرى، يتحّول التمويل الى مدارس القطاع الخاص على شكل إعانات او مساعدات.

ح ـ **الهيئة التعليمية:**

تتنوّع التشريعات الآيلة الى اختيار المعلمين وتعيينهم ودفع رواتبهم وشروط ترقيتهم. ويمكن انتقاء معلمي كل مدرسة بالإستناد الى النظام المركزي الذي يوفر وظائف تعليمية للمعلمين مرة او اكثر خلال السنة (مستخدماً نظام الامتحانات والعلامات، والإمكانات والاولويات التي تسمح لكل مرشح بأن يصل الى افضل وضع وظيفي ممكن).

وفي المقابل، فكل مدرسة تسعى لجذب معلمين اكفياء ومؤهلين. وفي جميع الحالات فإن اهتمامات المعلمين تتوجّه بصورة خاصة نحو الخدمات (السكن، النقل والانتقال، ومدارس الاولاد) والمكافآت والمساعدات تجاه المخاطر والانعزال ونوعية الحياة العائلية. واحياناً يكون للرواتب حدوداً قصوى (كما هي الحال في النزرلاندز) بغية تجنب الفروقات الكبيرة في النوعية. ومن جهة اخرى، فإن النظام الرسمي يواجه مشكلات جدّية في تأمين رواتب ملائمة. ومثالاً على ذلك، فإن المدارس الريفية النائية في بعض الدول النامية تعجز عن التعاقد مع معلمين اكفياء بسبب افتقارها الى آلية لتحسين الرواتب والمكافآت ورفعها الى المستوى الجيّد الذي يسمح بجذب مثل هؤلاء المعلمين.

ط ـ **الإنجازات:**

في معظم البلدان تؤّمن الكتب ووجبات الطعام المدرسية من خلال

اوامر مركزية، كما يمكن تأمينها من الإعانات المخصصة للإنجازات المحلية. وإن كلفة الكتاب المدرسي الواحد مرتبطة بحجم الإنتاج الإجمالي. وإن اكثر من ١٠٠,٠٠٠ نسخة من الكتاب المدرسي يمكن انتاجها سريعاً باستخدام المطابع ذات السرعة الكبيرة (التي توازي مطابع الجرائد) والتي باستطاعتها تخفيض كلفة انتاج الكتاب الواحد الى النصف. والوجبات المدرسية تتطلب كشفاً مستمراً لنوع التغذية من خلال النماذج التي يصعب على المدرسة ان تتولى تنفيذها. فالتوازن المنطقي بين كلفة الوحدة (الكتاب والوجبة) والخيارات المتنوعة يتطلب دراسة كل حالة بمفردها.

ي ـ تدريب المعلمين:

إن جميع الخيارات الآنفة الذكرمتوافرة في موضوع مراكز تدريب المعلمين ، لكن موضوع الشهادات الإضافية للمعلمين يمكن تامينه في اولويات الدولة او في منح إفادات موقعة من قبل مسؤولي مراكز تدريب المعلمين.

وخلاصة القول ، إن جميع المواضيع المشتركة او المركبة يمكن معالجتها بفاعلية باعتماد العناصر العشرة المذكورة في الصفحات السابقة. وكل موضوع مشترك قد يخلق نوعا" معينا" من التشريعات الجديدة.

فالدولة تستطيع ان تعتمد منهجا" يقوم على لا مركزية في انتاج الكتاب المدرسي ، وفي بعض مستلزمات العمليات، وعلى مركزية على صعيد الهيئة التعليمية، ويمكنها ان تتوقع تربية ذات نوعية جيدة بعد مراجعة لمقترحات التربية المقارنة الملحوظة في الفصل التالي.

٢ ـ التشريعات في الدول النامية ذات الانظمة التربوية الجيدة:

إن الدول ذات المعدلات المتقاربة في مستويات التحصيل الوطني يمكن ان تعتمد على تشريعات مختلفة. فالجدول رقم ١ (السطر الاول) يبيّن مستويات التحصيل في القراءة (اللغة). اما الفروقات التي ظهرت بين الدول التي اختيرت بالاستناد الى المعدل فكانت اقل من ٧٪.

جدول رقم ١

مستوى الانجاز في البلدان التي تعتمد بنيات تشريعية مختلفة ١٩٩٢

	المانيا	فنلندا	اسبانيا	الولايات المتحدة	هونغ كونغ	سنغافوره
العلامات/١	٥٠٣	٥٦٩	٥٠٤	٥٤٧	٥١٧	٥١٥
النسبة المئوية للمسجلين في القطاع الرسمي/٢	٩٩	٩٩	٦٥	٩٠	...	٧٦
معدل عدد التلاميذ في الصف/٣	١٧	١٨	٢١	١٤	٢٧	٢٦
مستوى المركزية	منخفض	عال	عال	منخفض	عال	عال
كلفة الوحدة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (بالدولار الاميركي)/٤	٧٩٠٧	٤٨٥٦	٢٠٥٧	٤٥٩٧	١١٠٧	٣٨٦

المصادر:

١- ايلي، و.ب. "كيف يقرأ التلاميذ في العالم؟" الجمعية العالمية لتقييم التحصيل التعلمي، ١٩٩٢.

٢- الاونيسكو. التقرير العالمي حول التربية ١٩٩٥. جدول رقم ١٠.

٣- عن فنلندا، هونغ كونغ، سنغافوره واسبانيا، ١٩٩٢: الاونيسكو. التقرير العالمي حول التربية، ١٩٩٥. جدول رقم ٧.

عن الولايات المتحدة (الصفوف من ١ - ٦) والمانيا (تقديرات ١٩٩١) : الاونيسكو. الكتاب الاحصائي السنوي ١٩٩٥. باريس ١٩٩٥. الجدولان رقم ٣ و ٤.

٤- تمّ تقديرها عن طريق قسمة المصاريف الجارية للتعليم الابتدائي (الاونيسكو، الاحصاءات السنوية، ١٩٩٥، الجدولان ٣ و ٤) على اعداد المسجلين للسنة ذاتها (الاونيسكو، الاحصاءات السنوية، الجدولان رقم ٣ و رقم ٤) والملحق ث الذي يحتسب نسبة التبادل.

السنوات: فنلندا ١٩٩٢، الولايات المتحدة ١٩٩٠، هونغ كونغ ١٩٩١، سنغافوره ١٩٨٠، اسبانيا ١٩٩٢، المانيا ١٩٩١.

في الولايات المتحدة: المصاريف الجارية تشمل المرحلة ما قبل الابتدائية، وفي فنلندا: تشمل المصاريف الجارية للتعليم الخاص.

إن الاسطر في الجدول رقم ١ تظهر فروقات كبيرة في نسبة سيطرة السلطة المركزية ونسبة إعداد المسجلين في القطاع الرسمي. وإن مجال الفروقات يبدأ مع المنهج المركزي والتمويل في اسبانيا، فنلندا، وفرنسا ليصل الى المنهج اللامركزي والتمويل في الولايات المتحدة.

إنها دراسة تحليلية مقارنة جرت في وقت معيّن (عام ١٩٩٠)، وينبغي ان تتبعها دراسة اخرى لتحليل عمليات التغيير. على كل حال، فإن مثل هذه الفروقات الكبيرة في التشريعات لا ترتبط بتغيرات كبيرة في علامات التحصيل. ويبدو ان نوعية التربية لها علاقة ببعض العناصر الإجرائية في المدرسة. وعلى الرغم من الفروقات في التشريعات، فقد تتولد في غرفة الصف طرائق تعلمية متقاربة الى حد بعيد.

يتناول القسم الثاني تحليل المحاولة التشيلية التي عدلت إجراءات عمل النظام باتجاه اللامركزية (من اجل تحسين نوعية التربية).

٣ ـ تأثير التغيرات في مستويات التحصيل الوطني في النظام التربوي في التشيلي:

لقد اجريت تعديلات تشريعية كبيرة في بداية العام ١٩٨٠، وتناولت النظام في التشيلي. وخطى تصميم السياسة التربوية خطوات وطيدة بثقة عارمة وشاملة من خلال الحصة المعطاة للسوق المحلي (مفترضين تطبيق حواجز جيدة وسياسات حسنة)، وبرغبة تكتيكية في تقسيم مجموعات المعارضة. وكما يجري في القطاعات الاقتصادية الاخرى، فإن التشريعات التي تسنها الدول للقطاع التربوي محدودة، وقد خططت وزارة التربية لتقليص دورها وحصره في إطار الصيغ السياسية، ووضع المعايير والمقاييس، والإشراف على التطبيق. وكان على جميع الوحدات التربوية الرسمية العاملة في العام ١٩٨٠ ان تتحوّل نحو اللامركزية، وان تتنافس فيما بينها من جهة ومع الوحدات في القطاع الخاص من جهة اخرى. لكنه تمّ اخيراً تطوير استراتيجيات مختلفة للصفوف لغاية الصف ١٢ (K١٢) اي حتى نهاية المرحلة الثانوية وللتعليم العالي. لقد تحوّل عمل المدارس الرسمية K١٢ نحو اللامركزية وأضحت تحت إشراف البلديات، وسارت المصادر المالية لتغطية نفقات هذا العمل ضمن قنوات المخصصات الشهرية لحضور كل تلميذ. اما التعليم العالي فقد اعيد

تنظيمه على مستويات ثلاثة (بعد ان تحدّد تدريب المعلم على انه وظيفة غير جامعية):

١- تجميد الإعانات المالية وحصرها بعلامات الإختبارات التي يحصل عليها الوافدون الجدد.

٢- ترك الحرية للمؤسسات في تحديد الاقساط المدرسية ,

٣- خلق آلية جديدة لتقديم القروض للطلاب.

وفي الوقت ذاته استغلّت الحكومة عملية الإصلاح هذه لتزيد من قوة وزارة الدولة (MOG) لتسيطر على اتحادات المعلمين وعلى رابطات الجامعات.

إن لامركزية مدارس (K١٢) نفّذت عن طريق تحول المدارس والمنح المرتبطة بحضور التلميذ. فالمدارس الإبتدائية (K) والثانوية انتقلت الى البلديات ضمن ترتيبات تشريعية خاصة، اما المدارس الثانوية المهنية فقد انتقلت الى التنظيمات الخاصة المجانية التي لا تبغي الربح المادي. ومع موافقة الوزارة على دفع المنح للبلديات عن حضور التلامذة، ومع تشجيعها المنظمات الخاصة والافراد ولإنشاء مدارس مجانية من اجل الحصول على مثل هذه المساعدات المالية، فإنه تم التوافق على ترتيبات مالية تقدمها منظمات لا تبغي الربح تابعة لجمعيات الموظفين من اجل تفعيل عمل المدارس المهنية.

لقد تحولت التشيلي من نظام يعتمد بشكل اساسي على سلسلة رواتب عامة للمعلمين وعلى خدمات الضمان الإجتماعي ، الى نظام يعتمد على مبدأ التفاوض الذي تقوم به البلدية لتحديد رواتب المعلمين ، وعليهم ان يقبلوا ، بالإنتقال الى نظام التأمينات الإجتماعية التي يوفرها القطاع الخاص. وبدأهذا الامر بالنسبة للمعلمين، وكأنه خسارة لضمان المهنة وللوضع الشرعي الوظيفي الذي كانوا يتمتعون به. وترك لكل بلدية امر صرف المعلمين او إبقائهم في وظيفتهم.

نتيجة لذلك، ومع نهاية سنة ١٩٨٠، جرى تطبيق عدة تغييرات: لقد استطاعت المدارس ان تتكيف جزئياً مع المناهج، اما المدارس الخاصة نصف المجانية (التي تتلقى إعانات) فقد اصبحت مستقلة إدارياً، وحددت القرارات حول

المدارس الرسمية على مستوى كلّي ، كما لم يبق في التعليم غير المعلمين الاكفياء، وجرى توزيع الكتب المدرسية على جميع تلامذة المرحلة الإبتدائية وظهرت زيادة في الحضور اليومي (وزعت المساعدات عن كل يوم حضور لكل تلميذ)، وانخفض حجم الصف بحيث اصبح لكل معلم حوالي ٣٠ تلميذاً، وتم قياس التحصيل التعلمي عن طريق نظام الإمتحانات الرسمي (الوطني). اما النتائج (علامات التحصيل) فكانت ترسل الى المدارس والى مستشاري المدرسة من الاهلين من اجل التغذية الراجعة (Feed-Back) . وبعد فترة (بداية عام ١٩٩٠) تم تجهيز ٩٠٠ مدرسة فقيرة بمكتبات مدرسية وبمدرس مساعد متعاقد لكل مدرسة بغية مساعدة التلامذة ذوي المشكلات التعلمية. بالإضافة الى ذلك ، جرى مساعدة المدارس كافة في تصاميم تنموية وان نسبة ١٠٪ من المدارس منحت سنوياً مساعدات مالية لتنفيذ المشاريع المصممة محلياً.

وبالرغم من كل هذه التغيرات (والاستثمارات الضخمة)، فإن امراً بسيطاً قد حصل في العقد التالي بعد تطبيق الإصلاح التربوي، وهذا ما يشير اليه الجدول رقم ٢. وما تزال معظم الفروقات تستند الى الخلفية الإقتصادية الإجتماعية والى حجم القرية. وان بلدنة (على مستوى البلدية) اتخاذ القرارات والكفاءة الاقتصادية في التربية لم تؤديا الى تحسين مستويات التحصيل لدى الاطفال المنتمين الى مجموعات الدخل المحدود، لكن نوعية التربية في التعليم العالي ما زالت مرتفعة جداً. اما التعليم المباشر (الالقاء) التقليدي الخاص بالتلاميذ ذوي المعدلات الوسطية فإنه ما زال النموذج الوحيد المتّبع في مدارس الضواحي والمدارس النائية. (اما التغيرات نحو مزيد من الخبرات التعليمية في مجالي التعليم الشخصي والتعلم الجمعي فلم تظهر إلاّ في منتصف العام ١٩٩٠، ويبدو انها ترتبط بعوامل اخرى). وفي مستهل العام ١٩٩٠ ظهر تحسّن بسيط في مستويات التحصيل.

جدول رقم ٢: التشيلي

نتائج التحصيل التعلمي لتلاميذ الصف الرابع في مادة اللغة الاسبانية ١٩٨٢ و١٩٩٢.

المستوى الاقتصادي الاجتماعي	حجم المدينة	١٩٨٢ نموذج	١٩٨٢ العلامات الاجمالي	١٩٨٢ العلامات الصافي	١٩٨٢ ٪	١٩٩٢ نموذج	١٩٩٢ العلامات الاجمالي	١٩٩٢ العلامات الصافي	١٩٩٢ ٪
الخاص غير المجاني									
عال	شاسعة	٤٨٢٢	٨١,٣٪	٧٢,٠٪	١٠٠٪	٧٠٧١	٨٦,٦٪	٧٩,٩٪	١٠٠٪
	كبيرة	١٩٦١	٨٠,٧٪	٧١,١٪	١٠٠٪	٤٦٢٠	٨٧,٦٪	٨١,٣٪	١٠٠٪
وسط	شاسعة	٢٤٤٥	٧٧,٠٪	٦٥,٥٪	٩٦٪	٣٠٣٧	٨٥,٥٪	٧٨,٢٪	٩٩٪
	كبيرة	٣٦٩٣	٧٥,٢٪	٦٢,٨٪	٩٢٪	٢٨٣٦	٨٢,٥٪	٧٣,٧٪	٩٣٪
الخاص المجاني									
عال	شاسعة	١١٧٢	٦٩,٢٪	٥٣,٨٪	٧٩٪	١٨٢١	٨٠,٨٪	٧١,٢٪	٩٠٪
	كبيرة	١٣٠٤	٧٤,٧٪	٦٢,١٪	٩١٪	٤٨٠٨	٨١,٠٪	٧١,٥٪	٩١٪
وسط	شاسعة	١٥٣٦١	٦٢,٠٪	٤٣,٠٪	٦٣٪	١٧٦٣٧	٧٤,٧٪	٦٢,١٪	٧٩٪
	كبيرة	١٠٥٦٩	٦٤,٤٪	٤٦,٦٪	٦٩٪	١٦٠٦٩	٧٥,٠٪	٦٢,٥٪	٧٩٪
منخفض	شاسعة	٦٥٥٥	٥٦,٦٪	٣٤,٩٪	٥١٪	٢١٧٠٦	٦٧,٠٪	٥٠,٤٪	٦٤٪
	كبيرة	٢٠٨١	٥٤,٠٪	٣١,٠٪	٤٦٪	١٣٢٩٠	٦٥,٠٪	٤٧,٦٪	٦٠٪
	صغيرة	٤٦٧٣	٥١,٥٪	٢٧,٣٪	٤٠٪	٥٤٢	٥٦,٨٪	٣٥,١٪	٤٤٪
مصنف د	شاسعة					٢٠٠	٥٧,٦٪		
	كبيرة					٦١٦	٥١,٧٪	٢٧,٥٪	٣٥٪
	صغيرة					١٠١١	٤٤,٠٪	١٦,٠٪	٢٠٪
مدارس البلديات المجانية									
عال	شاسعة	٦٠٥	٧٢,٧٪	٥٩,١٪	٨٧٪	١٤١	٧٢,٥٪	٥٨,٧٪	٧٤٪
	كبيرة	١٣٨٢	٦٧,٦٪	٥١,٤٪	٧٦٪	١٥٨	٧٨,١٪	٦٧,١٪	٨٥٪
	صغيرة	٥٠٧	٦٥,٧٪	٤٨,٦٪	٧١٪				
وسط	شاسعة	١٩٧٤٩	٥٨,٥٪	٣٧,٨٪	٥٦٪	٦٣٠١	٧٠,٥٪	٥٥,٧٪	٧١٪
	كبيرة	١٤٤٨١	٦١,٨٪	٤٢,٧٪	٦٣٪	٢٥١٧١	٧١,١٪	٥٦,٧٪	٧٢٪
	صغيرة	٤٠٣٤٠	٥٨,٢٪	٣٧,٣٪	٥٥٪	٤٥	٦١,٩٪	٤٢,٩٪	٥٤٪
منخفض	شاسعة	٢٥٠٤٩	٥٤,٠٪	٣١,٠٪	٤٦٪	٢٦٧٩٧	٦٢,٧٪	٤٤,٠٪	٥٦٪
	كبيرة	١٤٠٧١	٥٦,٢٪	٣٤,٣٪	٥٠٪	٦٨٥٧٩	٦٢,٤٪	٤٣,٦٪	٥٥٪
	صغيرة	٣٣٠٤٢	٥١,١٪	٢٦,٧٪	٣٩٪	٢٢٣٠	٥٤,٤٪	٣١,٥٪	٤٠٪
مصنف د	شاسعة					٦٦	٥٣,٨٪		
	كبيرة					٣٢٧٨	٥٥,٤٪	٣٣,١٪	٤٢٪
	صغيرة					٢٤٤٣	٥٠,٥٪	٢٥,٧٪	٣٣٪
المجموع		٢٠٣٨٦٢	٥٨,٦٪	٣٧,٩٪	٥٦٪	٢٣٠٤٧٣	٦٧,٩٪	٥١,٨٪	٦٦٪

المصادر: معطيات سيمس ١٩٨٢ و ١٩٩٢.

ملاحظة: احتسبت العلامات الصافية بالاستناد الى المعادلة التالية: س ن = - - ٥٠ + ٢/٣ + س ج

اذا كانت س ج = ١٠٠، س ن = ١٠٠ وفي حال س ج = ٣٣، فإن س ن = ٠ (صفراً)

جدول رقم ٣: التشيلي

نتائج التحصيل التعلمي لتلاميذ الصف الرابع في مادة الرياضيات ١٩٨٢ و١٩٩٢.

المستوى الاقتصادي الاجتماعي	حجم المدينة	١٩٨٢ نموذج	١٩٨٢ العلامات الاجمالي	١٩٨٢ العلامات الصافي	١٩٨٢ ٪	١٩٩٢ نموذج	١٩٩٢ العلامات الاجمالي	١٩٩٢ العلامات الصافي	١٩٩٢ ٪
الخاص غير المجاني									
عال	شاسعة	٤٨٤١	٧٧,٣٪	٦٦,٠٪	١٠٠٪	٧٠٥٣	٨٦,٨٪	٨٠,٢٪	٩٥٪
	كبيرة	١٩٦٦	٧٣,٨٪	٦٠,٧٪	١٠٠٪	٤٤٢٥	٨٢,٦٪	٧٣,٩٪	٨٧٪
	صغيرة					١٨٠	٨٤,٦٪	٧٦,٩٪	٩١٪
وسط	شاسعة	٢٤٤٩	٧١,٢٪	٥٦,٨٪	٩٤٪	٣٠٢٣	٨٣,٤٪	٧٥,٠٪	٨٩٪
	كبيرة	٣٦٩٩	٧٠,١٪	٥٥,٢٪	٩١٪	٢٧٧٦	٨٢,٩٪	٧٤,٣٪	٨٨٪
	صغيرة					٥٦	٨٢,٧٪	٧٤,٠٪	٨٧٪
الخاص المجاني									
عال	شاسعة	١١٧٣	٦٤,٣٪	٤٦,٥٪	٧٧٪	١٨٢١	٧٨,٩٪	٦٨,٤٪	٨٩٪
	كبيرة	١٣٠٨	٦٩,٥٪	٥٤,٣٪	٩٠٪	٤٤٢٨	٧٩,٨٪	٦٩,٦٪	٨٢٪
	صغيرة					٤٤٨	٧٨,٦٪		
وسط	شاسعة	١٥٣٧٥	٥٧,٠٪	٣٥,٥٪	٥٩٪	١٧٦٦٧	٧٣,٠٪	٥٩,٦٪	٧٠٪
	كبيرة	١٠٥٩٨	٥٨,٦٪	٣٧,٩٪	٦٣٪	١٣١٦٣	٧٣,٤٪	٦٠,٢٪	٧١٪
	صغيرة					٢٩٠٢	٧٢,١٪		
منخفض	شاسعة	٦٥٧٣	٥١,٨٪	٢٧,٧٪	٤٦٪	٢١٨٢٠	٦٥,٩٪	٤٨,٩٪	٥٨٪
	كبيرة	٢١٠٥	٤٩,١٪	٢٣,٧٪	٣٩٪	٨٦٢٨	٦٥,٥٪	٤٨,٢٪	٥٧٪
	صغيرة	٤٧٠٥	٤٤,٨٪	١٧,٢٪	٢٩٪	٥١٤٦	٦٢,٦٪	٤٤,٠٪	٥٢٪
مصنف د	شاسعة					١٩٩	٥٥,٨٪	٣٣,٧٪	٤٤٪
	كبيرة					٢٠٥	٥٤,٥٪	٣١,٨٪	٤١٪
	صغيرة					١٤٢٢	٤٤,٩٪	١٧,٣٪	٢٣٪
المدارس الاصلية (البلديات) المجانية									
عال	شاسعة	٦٠٨	٦٤,٧٪	٤٧,١٪	٧٨٪	١٤٣	٧٠,٣٪	٥٥,٤٪	٧٢٪
	كبيرة	١٣٨١	٦٢,٤٪	٤٣,٦٪	٧٢٪	١٥٤	٧٣,١٪	٥٩,٦٪	٧٨٪
	صغيرة	٥٠٦	٦١,٨٪	٤٢,٧٪	٧١٪				
وسط	شاسعة	١٩٧٩٣	٥٣,٥٪	٣٠,٣٪	٥٠٪	٦٣٤٥	٦٩,٤٪	٥٤,١٪	٧١٪
	كبيرة	١٤٤٩٠	٥٧,١٪	٣٥,٧٪	٥٩٪	٢٥٥٤٧	٧٠,٣٪	٥٥,٤٪	٧٢٪
	صغيرة	٤٠٢٩٨	٥٣,٧٪	٣٠,٦٪	٥١٪	٤٠	٦٣,٤٪	٤٥,٢٪	٥٩٪
منخفض	شاسعة	٢٥٠٤٥	٤٩,٥٪	٢٤,٣٪	٤٠٪	٢٦٩٨٤	٦٢,١٪	٤٣,١٪	٥٦٪
	كبيرة	١٤١٢٧	٥١,٢٪	٢٦,٨٪	٤٤٪	٦٩٨٥١	٦١,٩٪	٤٢,٨٪	٥٦٪
	صغيرة	٣٣١٣٦	٤٥,٦٪	١٨,٤٪	٣٠٪	٢٢٣٠	٥٤,٤٪	٣١,٥٪	٤١٪
مصنف د	شاسعة					٦٥	٥٣,٤٪	٣٠,١٪	٣٩٪
	كبيرة					٣٢٩٦	٥٤,٧٪	٣٢,٠٪	٤٢٪
	صغيرة					٢٤٤٠	٥٠,٦٪	٢٥,٩٪	٣٤٪
المجموع		٢٠٤١٧٦	٥٣,٦٪	٣٠,٥٪	٥٠٪	٢٣٢٤٥٧	٦٦,٨٪	٤٩,٦٪	٦١,٩٪

المصادر: معطيات سيمس ١٩٨٢ و ١٩٩٢.

ملاحظة: احتسبت العلامات الصافية بالاستناد الى المعادلة التالية: س ن = - ٥٠ + ٢/٣ + س ج

اذا كانت س ج = ١٠٠ س ن = ١٠٠ وفي حال س ج = ٣٣، فإنّ س ن = ٠ (صفراً)

لقد سجل التلامذة الذين ينتمون الى خلفية اجتماعية اقتصادية منخفضة معدلاً نسبته ٤٥٪ من مجموع الإجابات الصحيحة، بينما سجل التلامذة الذين ينتمون الى خلفية اجتماعية اقتصادية عالية معدلا" نسبته ٨٠٪ عامي ١٩٨٢ و ١٩٩٢. وبالإستناد الى معطيات الخيارات الاربعة الموجودة في كل سؤال، فإن النتيجة في الواقع هي ٢٠٪ و٦٥٪ على التوالي. ولهذا فإن النظام التربوي يواصل تحيّزه ضد التلاميذ المحرومين. ان عدداً قليلاً من المنتسبين الجدد الى المرحلة الثانوية ينتمون الى عائلات محرومة، وحتى أن عدداً اقّل منه يقبل في الجامعات، على رغم ان جميع متخرجي المدارس الثانوية لديهم اقبال متزايد على نظام التعليم العالي Three - Tier الذي توسع بواسطة القطاع الخاص. وان تحليلاً دقيقا لهذه المفارقة يوحي بان العملية التعليمية الصفيّة لم تتغيّر ابداً، كونها تحكم على جميع التلاميذ الذين حصلوا على علامات دون المعدل المطلوب امّا بالتحصيل المنخفض أو باعادة الصف ـ وان ضعاف التحصيل هؤلاء والمعيدين هم تلاميذ من عائلات محرومة اقتصادياً.

في شهر شباط من العام ١٩٨١ وضعت اربعة حوافز رئيسية من اجل المنافسة والتمويل الخاص في انظمة مرحلة التعليم العالي في التشيلي، آملين تحقيق زيادة في فاعلية التربية من جهة، وتشجيع القطاع الخاص على تغطية النفقات التي ستنجم بعد توقف المساعدات المالية الرسمية للتربية من جهة اخرى.

١ـ إن الجامعات التقليدية (العاملة في عام ١٩٨٠) ستجد نفسها مضطرة للتنافس فيما بينها ومع مجموعة كبيرة من مؤسسات التعليم العالي الخاصة والمعاهد التقنية التي انشئت حديثاً.

٢ ـ على الجامعات ان ترفع قيمة رسوماتها كونها البديل الوحيد للتمويل الإضافي.

٣ـ إن التأثير السلبي لتسديد الاقساط على الطلاب القادمين من عائلات ذات دخل محدود، يمكن تعويضه عن طريق القروض المتوافرة لهم جميعاً.

٤ـ إن نوعية التعليم تتحسن من خلال إعطاء نصف المساعدات الرسمية المخصصة للجامعات كنسبة معينة سنوية للطلاب الجدد الذين يحصلون

على اعلى العلامات في "امتحانات الدخول الى الجامعات". (لا تستفيد مؤسسات التعليم العالي الخاصة والمعاهد التقنية من هذا الحافز).

لقد حددّت الخطة فترة انتقالية مدتها ٤ سنوات لتطبيق المعايير الجديدة تدريجياً، لكن منذ مستهل هذه الفترة تحوّلت جامعتان رسميتان سابقتان نحو اللامركزية، كما تحولت دزينتان من اراضيهما ومبانيهما الى اربع عشرة جامعة مستقلة.

لقد نتج عن التنافس الاقتصادي، في نهاية المطاف زيادة عديدة بارزة في قطاع التعليم العالي الخاص، وأوصل الى استرداد الكلفة، لكنه أدىّ من ناحية اخرى الى زيادة عدم المساواة في المردود التربوي، وقلّل من قدرة النظام على اجتذاب المرشحين المناسبين للمهن الاكادمية، وخفّض من مشاركة التربية في GNP . وتجدر الإشارة الى ان كلفة الطالب في الجامعات التقليدية انخفضت خلال السنوات الحالية، بينما ازدادت بالمقابل اعداد المسجلين، كما قامت مصادر القطاع الخاص بتمويل ضخم للمهن التي تتطلب اعداداً لمدة سنتين او ثلاث سنوات. وفي الوقت الذي بلغ فيه معدل الرسومات السنوية ٥٠٠ دولار اميركي في المعاهد التقنية و٨٠٠ دولار اميركي في مؤسسات التعليم العالي الخاصة، و١٢٠٠ دولار اميركي في الجامعات المنشأة حديثاً، لإن مساهمة القطاع الخاص ارتفعت من صفر الى حوالي ٥٥ مليون دولار اميركي سنويا" خلال فترة السنوات ١٩٨٠ ـ ١٩٨٩، كما برزت أرقام مشابهة للأقساط والرسومات في الجامعات التقليدية. وقد لوحظ خلال الفترة ذاتها بأن المساعدات الحكومية للجامعات انخفضت من ٢٣٨ مليون دولار اميركي الى ١٦٥ مليونا"، بينما ارتفعت اعداد المسجلين في الجامعات من ٩٩,٤٢٨ طالباً الى ١٢٦,٣٠٠ طالب.

حالياً، يواجه نظام التعليم العالي اربع مشكلات حرجة تتمحور حول عدم المساواة:

١ـ إن المعلومات حول الطلاب المحرومين اقتصادياً قليلة جداً، ولا يمكن الاعتماد عليها لإتخاذ قرارات عقلانية تتعلق بدراساتهم في ما بعد المرحلة الثانوية.

٢- إن الاستنزاف الهائل للأدمغة كان كبيراً نتيجة عدم قدرة متخرجي المرحلة الثانوية الاكفياء القادمين من مستويات اقتصادية اجتماعية ضعيفة على الانتساب الى الجامعة (إن المنح والمساعدات لـ ١٠٪ من الطلاب الفقراء خفضت اخيرا" من حدة هذه المشكلة).

٣- إن الطلاب المحرومين اقتصادياً يواجهون مشكلات اكثر من غيرهم في إعادة تسديد القروض الدراسية (ثم اخيراً الاتفاق على جدولة التسديد بنسبة ٧٪ من دخل المتخرج على ان تكون المهلة القصوى لتسديد كامل المبلغ ١٢ سنة).

٤- إن الموارد المالية الحكومية عادت لتوزّع على المجموعات الميسورة. ما زالت الجامعات التقليدية تخرج دفعات من المحترفين اصحاب المؤهلات إذا اعتمد قياس مستوى الإنجاز في سوق العمل والشواهد الشخصية الذاتية للإنجاز الاكاديمي في بلدان اخرى - وإن دلائل العائدات الاجتماعية للاستثمار في التعليم العالي في التشيلي تثبت بأنها عائدات مادية. على كل حال، لم تؤخذ قيود السوق التربوية بعين الاعتبار، كما ينبغي تطبيق عدة تعديلات إضافية.

٤- **ملاحظات ختامية:**

هناك مرونة كبيرة لتصميم تشريعات وترتيبات فعّالة ضمن النظام التربوي، ولكن الاثر النهائي يعتمد على البدء بتدريب المعلمين، وعلى فعالية وكفاءة طرائق التعليم والتعلم المطبّقة داخل الصفوف المدرسية (بما فيها مراكز تدريب المعلمين).

وإن المنافسة الاقتصادية قد ترفع العبء عن كاهل القطاع العام وتنقله الى القطاع الخاص، بينما تبقى مصاريف كل تلميذ ثابتة دون تغيير. كما ان المعيار النهائي لتقويم التأثيرات ينبغي ان يكون قياس التحصيل التعلمي للتلميذ الذي يقطن في بيئات صغيرة، نموذجية نائية، وفقيرة نسبياً.

أما التقويم الذي اجري في عامي ١٩٩٥ و١٩٩٦ فإنه يوحي بوجود مواقف إيجابية تجاه التغير الحاصل في العديد من المدارس، مما يعني وجود تلاميذ

في غرف الصف يعملون في جماعات، واساتذة يحضّرون ويستخدمون ادوات التعلم الذاتي. وهذا التوجّه لا يمكن بصورة دقيقة ربطه بتقديمات لتحسين المدرسة، وتوزيع نماذج من دليل التعلم الذاتي، ونشر وسائل الاعلام عن ضرورة الانتقال من التعلم المباشر الى التعلم الناشط، ونشر نتائج الاختبارات للتعلم الجمعي والشخصي، والوعي الوطني لمستويات التحصيل الضعيف، او الدور التربوي للمشرفين التربويين. على كل حال، فإن بعضا" من هذه الاعتراضات (او مجموعة منها) تشكل اسباباً محتملة لبروز هذا الموقف الإيجابي.

وخلاصة القول، إن اللامركزية في تعليم صفوف K١٢ واستعادة الكلفة في التعليم العالي يمكن اعتبارهما مبادىء راسخة وقد صادقت عليهما الحكومة الديمقراطية التي تسلمت زمام السلطة في عام ١٩٩٠، لكن الحاجة ما زالت ماسّة الى تحسين الاولويات الرامية الى تنظيمها ومراقبة تطبيقها.

الجلسة الخامسة

الموضوع : تجارب في نطاق التنسيق بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني في كوريا.

رئيس الجلسة : معالي الاستاذ عبد الرحيم مراد ، وزير التعليم المهني والتقني .

المحاضر : الدكتور تشون صن إهم، رئيس قسم التربية، جامعة سيجونغ، سيول، كوريا.

تجارب في نطاق التنسيق
بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني في كوريا

الدكتور تشون صن إهم
جامعة سيجونغ سيول، كوريا

الجلسة الخامسة

١- المقدمة

شهدت السنوات العشر الاخيرة انتشاراً واسعاً ومتسارعاً للتربية في جمهورية كوريا. وقد دعم هذا الانتشار الطلب الجماهيري المتزايد للفرص التعليمية. فالتربية بنظرهم هي مفتاح المرونة الاجتماعية؛ لذلك لا يقتصر الامر على الطلب المستمر للتعليم، بل هناك ايضاً الضغوطات التي يتعرض لها الطلاب من اجل التفوق في مدارسهم لا سيما في امتحانات الدخول الى المعاهد.

لقد اتخذت الدولة إجراءات متنوعة للتخفيف من أهمية امتحانات الدخول ولتشجيع اكبر عدد ممكن من الطلاب للإنضمام الى التعليم المهني؛ فطبّقت

مجموعة من خطط الاصلاح من اجل إعادة النظر بالتعليم الثانوي بغيْة تطوير فرص جديدة للتعليم المهني. ولم يكن متوقعاً ان يؤدي ذلك فقط الى تقليل الضغوط وعدم فعاليّة التسابق نحو المعاهد، بل ان يساعد بشكل افضل في تلبية حاجات الإقتصاد المحليّ.

لقد ادّى دعم الدولة للتعليم المهني والتقني وللتدريب في كوريا الى تأمين المهارات المناسبة للنمو السريع في الإنتاج والتصدير. وبعد ان ركّزت الدولة اهتمامها على توسيع التعليم الإبتدائي في الخمسينات، عادت الى توسيع قاعدة التسجيل في الثانويات خلال الستينات. وفي اواخر الستينات وأوائل السبعينات بذلت الدولة مجهوداً كبيراً لتطوير عمّال تقنيين وماهرين خارج إطار النظام التربوي التقليدي؛ فأنشأت مراكز التدريب المهني التي استوعبت اكثر من ٣٠٠,٠٠٠ متدرب ما بين عامي ١٩٦٧ و١٩٨١. وفي منتصف السبعينات شجعت الدولة التدريب أثناء الدوام في العمل ولاقت نجاحاً متفاوتاً. وفي الثمانينات، بدأت اعداد المسجلين في المدارس الثانوية المهنية وفي مراكز التدريب بالتضاؤل، على رغم ارتفاع الاعداد في المعاهد المهنية للراشدين (Junior).

ومنذ وقت قصير، تعرّضت التربية لانتقادات متزايدة لدورها في تأمين حاجات الصناعة من يد عاملة ومهارات متغيرة. وبرزت إشارات كثيرة ومتزايدة توضح عدم التلاؤم بين ما تقدمه المدارس من الناحيتين الكمية والنوعية وبين ما تحتاجه الصناعة. كما ظهرت دلائل تشير الى عدم فعالية النظام التربوي والتوقعات غير الأكيدة والمبالغ فيها وخرّيجي التعليم الجامعي والعلوم الإنسانية.

وفي العام ١٩٩١، نظراً للنقص في العمال الماهرين ، لاسيما التقنيين منهم، عادت الدولة لتؤكد على التعليم المهني في الثانويات. ومنذ فترة وجيزة، في العام ١٩٩٤، قامت الدولة بإعادة نظر شاملة في التعليم المهني والسياسات التدريبية كجزء من الإختبار العام لسياسات تطوير الموارد البشرية، وذلك ضمن إطار لجنة رئاسية رفيعة المستوى تناولت عملية الإصلاح التربوي. وحالياً، باشرت الدولة في تطبيق توصيات اللجنة المذكورة.

ويتطرّق هذا البحث الى مشكلة التناقض في تمهين التعليم الرسمي ، ذلك بالإستناد الى خبرة كوريا والى جهودها المستمرة التي تبذلها لخلق نوع من التوازن والتنسيق بين التعليم الأكاديمي العام والتعليم المهني. كما يتطرّق ايضاً الى مناقشة النتائج المختلفة لآثار التدخل السياسي والإصلاح الجديد في عملية إعادة بناء وتنويع المدارس الثانوية الكورية، بهدف تقوية الروابط بين المدارس والمتطلبات الصناعية. وأخيراً، يتعرض البحث الى المحاولات التي اجرتها كوريا بإتباع سياسات متنوعة للتغلب على العقبات التي واجهت عملية الإصلاح، وبالتالي دراسة الجهود التي تبذل حالياً لكيفية التعامل مع الآخرين.

٢- الخلفية

أ- الخلفية العامة

إن جمهورية كوريا، التي يبلغ عدد سكانها حوالي ٤٥ مليون نسمة، هي أصغر مساحة من جمهورية الهندوراس وأقّل من ١/٣ مساحة الفيليبين. لقد مرّت كوريا بسنوات عجاف فتعرّضت لإحتلال خارجي ونزاع داخليّ دام حتى العام ١٩٥٠ حين دخلت عتبة التطور الصناعي بشكل مدهش. وفي عام ١٩٥٥ تمتع الكوريون بدخل فرد يوازي عشرة أضعاف دخل المواطن الهندوراسي والفيليبيني. ونظراً الى ندرة الموارد الطبيعية فإن دعامة كوريا كانت شعبها وسياستها. وتتناول هذه الورقة كلاً من هذين الوجهين: الأستثمار في مجال مهارات الشعب، وسياسات الأعداد والتدريب المهني التي تسمح بهذه الإستثمارات وتؤكّد بأنه ـ على المدى الطويل ـ كانت جميعها مناسبة وملائمة. وتظهر هذه الورقة أيضاً بأن رجال السياسة في كوريا غير معصومين عن الأخطاء، في الواقع، فإن الدرس الذي تلقنته كوريا من خبرات التدريب المهني هو ان السياسيين مخطئون أحياناً لكنهم في الوقت ذاته يرغبون بالإستفادة والتعلم من هذه الأخطاء وينشئون مؤسسات لتسهّل ذلك التعلم.

حالياً، يبلغ معدل النمو السكاني في كوريا ٩٪ تقريباً، اي ما يوازي نصف المعدل الذي كان سائداً منذ عشرين عاماً(١). وبين عامي ١٩٧٥ و ١٩٨٥ انخفض معدّل الولادات من ٢٥ الى ١٦ بالألف، وما زال مستمراً بالإنخفاض حتى هذا اليوم. وقد رافق ذلك زيادة حقيقية في الإقتصاد، إذ ارتفع عن نسبة ١٠٪ خلال بعض السنوات. كما ازداد دخل الفرد ٣٠ ضعفاً، فارتفع المبلغ من ٦٠ دولار اميركي الى حوالي ٨٠٠٠ دولار خلال عشرين عاماً اي منذ العام ١٩٧٥ .وفي أواسط الثمانينات حين كانت البلاد تشهد تطوراً صناعياً كبيراً، إرتفعت نسبة هذه الصناعة الى اكثر من ٢٠٪ بينما ارتفعت نسبة الخدمات الى اكثر من ١٠٪، وانخفضت أسهم القطاع الزراعي في الإستخدام من ٤٥٪ في العام ١٩٧٥ الى أقّل من ١٠٪ خلال العقدين التاليين.

وبين عاميّ ١٩٨٦ و١٩٩١ تطوّر رأس المال الداخلي الإجمالي الى أكثر من ١٥٪ سنوياً. وقد رافق الإستثمار في رأس المال إستثمار مواز ضخم في الرأسمال البشري. وفي ١٩٧٠، نجد أن ٣ كوريين من أصل ٤ لم يتخطوا نهاية المرحلة الإبتدائية، وبالوصول الى العام ١٩٩٠ تحوّلت هذه النسبة لتصبح ١/٣ ، إذ ارتفع معدّل سنوات التحصيل العلمي من ٦ سنوات وأقلّ ليصل الى عشر سنوات تقريباً خلال الفترة ذاتها. كما ارتفع عدد الطلاب في الثانويات والمدارس المهنية من ٠,٦ مليون في العام ١٩٧٠ الى أكثر من ٢ مليون في العام ١٩٩٤، وازداد عدد المسجلين في التعليم العالي وتضاعف ٦ مرّات فارتفع من ٠,٢ مليون الى ١,٦ مليون تقريباً خلال الفترة ذاتها. وأن عدد المتدرّبين المهنيين تضاعف ٤ مرات بين عاميّ ١٩٧٠ و١٩٩٢ : فارتفع من ٣٠,٠٠٠ تقريباً الى حوالي ١٥,٠٠٠ متدرّب.

---

(١) Korea Labor Institute (١٩٩٤)

لقد أدّت هذه الاستثمارات في الرأسمال المادي والبشري الى ارتفاع أسعار الأسهم الخاصة بالعمّال والموظفين، فتضاعف إثر ذلك إنتاج العامل بين العامين ١٩٨٥ و١٩٩٣، وارتفع الدخل الشهري من ٢٠٠ الف تقريباً عام ١٩٨٠ الى حوالي ١,٠٠٠,٠٠٠ عام ١٩٩٣.

ب - الإعداد والتدريب المهني والتقني ضمن الإطار الحالي:

بالإستناد الى تلك الإستثمارات في التعليم والتدريب فإن فارق الرواتب بين متخرّجي المعاهد والعمّال الذين لا يحملون شهادات دراسيّة عليا والذي كان سائداً خلال السبعينات، قد انخفض الى النصف عام ١٩٩٣. لكن نهم الشعب الكوري للتربية ظلّ قوياً فهناك طلب متزايد نحو نوعية أفضل وتربية أشمل، وقد حاول رجال السياسة في كوريا - مذعورين من "التربية الفائضة" او من عدم التلاؤم بين "حاجات" الإقتصاد ومردود النظام التربوي - حاولوا كبح ما يجري بإتباع استراتيجيات تدخّل غير مضمونة النتائج. وعلى سبيل المثال، في العام ١٩٧٥، وخوفاً من ردّات فعل سلبية إجتماعية يقدم بها الأهالي المتنافسون على تسجيل اولادهم القليلة الجيّدة، وضع السياسيون نظاماً انتقل بموجبه تلاميذ المرحلة الإبتدائية الى المرحلة المتوسطة عن طريق اليانصيب (القرعة). وفي أواخر السبعينات ألغيت امتحانات التنافس التي تجريها المدارس الخاصة بأوامر من الحكومة لضبط "الإعتماد على الميول" مرّة أخرى في الثمانينات، عندما توسّع التعليم الثانوي ليقترب من المستوى العالمي، سنّت الدولة قانوناً للتعليم الخاص على المستوى الثانوي لتحدّ من إمكانية إستفادة أولياء الطلبة الميسورين من تسجيل أولادهم في أفضل الجامعات الرسمية.

لكن هذه التغيرات كانت محدودة النجاح، ولم تحقق الأهداف المرسومة لها. وتجدر الإشارة الى أن التقدم في الممارسات الديمقراطية، لن يسمح بعد الآن باتخاذ مثل هذه التدابير الإرتجالية.

ضمن هذا الإطار الإجتماعي، وبعد التطور الإقتصادي المتسارع خلال السنوات الثلاثين الماضية، بات دور الإعداد والتدريب المهني والتقني محورياً. وبدأ رجال السياسة بالنظر الى هذا الدور وكأنه الحل لمشكلتي: تخفيف ضغط التسجيل المتزايد على الجامعات، ومعالجة "النقص" في العمال الماهرين، لاسيما التقنيين منهم. وتأتي المدارس المهنية في المرتبة الثانية في سلم التفضيل للأهالي بعد المدارس الأكاديمية، "على رغم توافر الوظائف لمتخرجيّ المدارس المهنية أكثر من توافرها لمتخرجيّ المدارس الأكاديمية العليا في سيول وبيسان" ، (سورنسن١٩٩٤)، وحتى لو بقيت بطالة المتخرجين مشكلة كبيرة. والسبب الرئيسي لذلك هو المكانة الإجتماعية التي تتعزّز بالإنتساب الى الجامعة: فقد أدّت الضغوطات العائلية الى إدخال بعض المواضيع العامة في مناهج التعليم المهني، آملين بذلك تسهيل دخول أبنائهم الى المعاهد.

يشكو معظم رجال السياسة من أن الكوريين يعانون من "الفائض التربوي" البعيد عن المتطلبات الإقتصادية، ويقابله نقص في "التدريب لملأ الوظائف الضرورية التي تدفع بالدول الى الركب الصناعي المتطور. وإن إدراك التوسّع الكبير في إعداد المسجلين في المدارس المهنية والتقنية ـ وبوجود قاعدة صناعية خالصة وواسعة ـ بالإضافة الى نقل التدريب الى مراكز العمل، هي مواضيع تقّييم الآن بعمق وجدّية.

٣ـ التعليم المهني والتدريب

أـ نظرة شاملة حول نظام التدريب والتعليم المهني والتقني:

تقدّم كوريا، كما في معظم دول العالم، التعليم المهني والتقني والتدريب (VET) في مؤسسات القطاعين العام والخاص، وفي الشركات الخاصة، بإشراف وزارتي التربية والعمل. ولقد دخل مراكز التعليم المهني والتدريب حوالي مليوني شخص في كوريا وذلك خلال الاعوام الممتدة من ١٩٨٧ حتى ١٩٩٤. وتبلغ نسبة التدريب في المصانع حوالي ٥٧٪، وفي

مراكز التدريب الرسمي حوالي ٢٧٪ وفي المراكز المرخّص لها حوالي ١٦٪. وتلخص القائمة المرفقة المؤشرات الاساسية(٢).

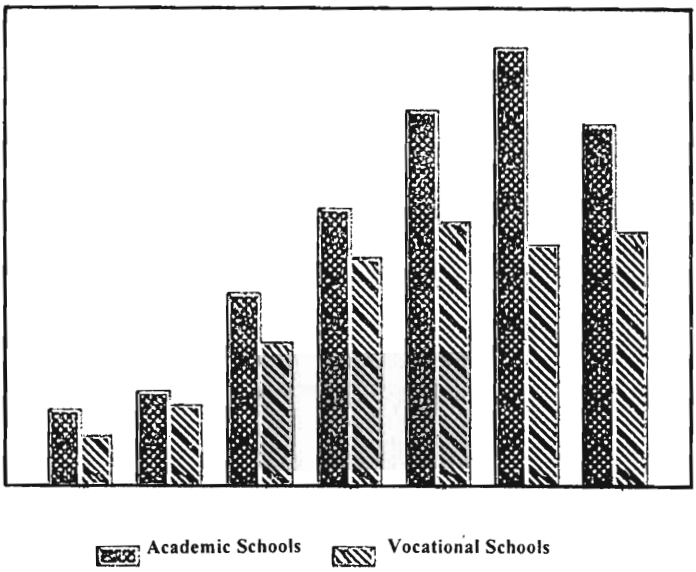
نظام التدريب المهني في كوريا

	تعليم مهني	تدريب مهني
التطبيق	مدارس مهنية عليا	مراكز مهنية رسمية
المؤسسات	معاهد تقنية متوسطة	مراكز مهنية داخل المصانع
	معاهد مفتوحة	مراكز مهنية مرخصة
الوزارات المختصة	وزارة التربية	وزارة العمل
مدة التدريب	٢ ـ ٣ سنوات	١ شهر ـ ٣ سنوات
المنهاج	الاختصاص العام ومعلومات ومهارات مرتبطة بالاختصاص	معلومات ومهارات مرتبطة مباشرة بالاختصاص
	٧٠٪ مواد نظرية	٣٠٪ مواد نظرية
	٣٠٪ اعمال تطبيقية	٧٠٪ اعمال تطبيقية

جدول رقم ١

(٢) تتركز المناقشة في هذا البحث على القضايا المرتبطة بالتعليم المهني والتقني في المدارس الثانوية. ومن اجل التوسع في مناقشة قضايا التدريب خارج الاطار المدرسي، يرجى الاطلاع على كتاب جيل وأهم الذي اشير اليه سابقاً.

المسجلون في التعليم العالي



في العام ١٩٩٤، تسجّل حوالي ٧٥٨،٠٠٠ طالب في المدارس المهنية العليا، التي تشكل ٣٨,٥٪ من مجموع المسجلين في التعليم الثانوي العالي. ويعتبر خريجو هذا البرنامج الذي يمتد على فترة ٣ سنوات، من العمال المهرة. وانتسب حوالي ٥٠٠,٠٠٠ طالب في البرنامج المتوسط الذي يمتد على فترتين امّا سنتين او ٤ سنوات، والذي يخرج على التوالي تقنيين او تقنيين بارعين.

امّا التدريب المهني الرسمي فتشرف عليه وكالة الطاقة البشرية الكورية (KOMA)، وهي فرع تابع لوزارة العمل، ولبعض الفعاليات المحلية. وفي العام ١٩٩٤، كان عدد المراكز التدريبية المرتبط بال (KOMA) حوالي ٤١ مركزاً، فيما كانت ٨ مراكز تابعة للسلطات المحلية.

ويجري التدريب المهني الخاص في المصانع او في مراكز التدريب المهني المرخّصة. وقد اجبرت جميع المصانع في كل القطاعات، ما عدا قطاع البناء، وحتى العام ١٩٩٥، على ان يخضع عمال هذه المصانع اذا زاد عددهم في

المصنع عن ١٥٠ موظفاً الى دورة تدريبية متخصصة للحصول على حد أدنى من
التدريب، او ان يدفعوا ضريبة التدريب(٣). ونشير الى أن مراكز التدريب (وعددها ١٣٨ عام ١٩٩٤) التي عملت بإشراف المؤسسات ذات المنفعة العامة او بعض الأفراد، وبعد موافقة وزير العمل، تحوّلت كهبات الى الشركات التي فضّلت عدم دفع الضريبة لكنها افتقرت في الوقت ذاته الى وسائل إدارة التدريب اثناء الدوام. وتجدر الإشارة الى أن اعداد المسجلين في هذه المراكز ارتفع من ٩,٠٠٠ متدرّب تقريباً عام ١٩٨٧ ليصل الى حوالي ٤٨,٠٠٠ عام ١٩٩٤ (وزارة العمل).

ب - التعليم المهني والتقني

التغيير السياسي المؤثر في التعليم المهني الثانوي

التعليم الثانوي هو عندما يتخذ الطلاب الكوريون قرارات تتعلق بمستقبلهم، ويهيئون انفسهم لاختيار مهنة.

يبدأ التعليم الثانوي لحوالي ٤٠٪ من الطلاب الكوريين الذين اتموا بنجاح تسع سنوات في المستويين الابتدائي والمتوسط. وتتألف المدارس العالية غير الجامعية من مدارس تجارية بنسبة ٤٥٪ ومدارس تقنية بنسبة ٣٢٪ ومهنية وشاملة بنسبة ٢٠٪ وزراعية بنسبة ٢٪ وسمكية وبحرية بنسبة ١٪(٤). وتشير هذه الارقام الى حصة كل مدرسة بالنسبة الى المجموع العام للطلاب المهنيين المسجلين في عام ١٩٩٤ (وزارة التربية، ١٩٩٥) (٥).

---

(٣) في قطاع البناء، حدّد الاقتطاع على اساس حجم الاعمال (بيع/تدوير) في العام السابق، وفرضت الضريبة وفقاً لقانون "صندوق دعم التدريب المهني" الذي وضع عام ١٩٧٦.

(٤) في ضوء التطور الصناعي السريع، انخفض عدد الطلاب في التعليم الثانوي الزراعي، ومن المتوقع ان يستمر هذا الانخفاض تدريجيًا . ومن جهة اخرى فإنّ الثانويات التقنية توسّعت بسبب سياسة الحكومة الهادفة الى سد حاجة الصناعة الى اليد العاملة. وانّ عدد الطلاب في

تمتد فترة الدراسة في جميع المدارس المهنية الى ٣ سنوات، مع التباين في مدة التدريب الميداني، وهي على الشكل التالي :

طلاب البحرية (الملاحة) من شهر الى ١٢ شهراً

الطلاب التقنيون من شهر الى ٦ اشهر

طلاب الزراعة والتجارة من شهر الى ٣ اشهر

وحديثًا، باشرت حوالي ٢٠ مدرسة تقنية (تضمّ ٣٠٠٠ طالب) تطبيق نظام (٢+١)، حيث يجري التدريب على مدى سنة واحدة، تليها سنتان من التعليم الصفي.

ومنذ مطلع الستينات، لم تتوقف الحكومة عن محاولاتها زيادة حصة المسار المهني. وقد وضعت موارد لابأس بها في التعليم المهني (لقد ارتفعت حصة المدارس الرسمية بشكل لافت بين عامي ١٩٦٠ و ١٩٧٥)، كما جرى البحث عن هبات كثيرة، حتى انّ الرئيس بارك شخصياً، شجّع الاعمال الخاصة وساهم مادياً في توسيع التعليم المهني.

وكانت السبعينات فترة الانطلاقة الكورية لتطوير الصناعات الثقيلة والصناعات الكيماوية، وراحت الصناعة تبدي حاجتها الى عمال ماهرين؛ وازاء هذا الواقع، اطلقت الحكومة برنامجين طموحين لتطوير المهارات : المدارس التقنية العالية، والمؤسسات الرسمية للتدريب المهني.

واقتصر مضمون هذين البرنامجين على التدريب الاساسي لتلبية الحاجات الصناعية الطارئة. وقد استثمرت الحكومة جهودها كافة لتأمين بنية تحتية جديدة من خلال تزويد العمال بالمهارات الاساسية الضرورية والملائمة مع التوسع في الميدان الصناعي. ولذلك، منحت المدارس المهنية العالية مختلف انواع الدعم المالي والمؤسساتي . وقد أدّى هذا الدعم البارز على مستوى السياسة الوطنية الى تغيير

---

(٥) هناك مدارس مهنية اخرى (غير تقليدية) ، كمدارس التجارة، والتربية المدنية، والمراسلة وغيرها، وتعتبر المؤسسات غير النظامية جزءاً من التربية الاجتماعية . ومع انّ هذه المدارس قد احتوت على اكثر من ٢٠٠,٠٠٠ طالب في السبعينات (٣/٢ من الاناث) ، فلن نتعرّض لها فى هذا البحث.

النظرة العامة السائدة نحو التعليم الزراعي والتقني والتجاري. لكن الدولة لم تستطع ان تحقق هدفها بالتوصّل الى إدخال ٢/٣ من طلاب المدارس العالية في المسار المهني (تاكادا ١٩٩٢).

وفي أواسط الثمانينات اقتربت هذه النسبة من الثلث (١/٣). وفي ١٩٩٠، تركّز الإهتمام على تلبية حاجات الدولة المتزايدة الى المهارات التقنية، فاتخذ لذلك رجال السياسة قراراً بتوسيع المسار المهني لتقليص الفارق النسبي بينه وبين المسار العام من ٣٢: ٦٨ الى ٥٠ : ٥٠ . ومن أجل تحقيق ذلك، افترضوا تحويل المدارس العامة الى مدارس شاملة، وتوسيع مجال التسجيل في المدارس المهنية القائمة، وفتح مدارس مهنية جديدة (خالصة). وبهذه الطريقة، يزداد أعداد المسجلين في التعليم المهني بـ ١٠٠,٠٠٠ تقريباً، بكلفة توازي ٥١٣ مليون دولار، مثلاً، حساب لكلفة الطالب الواحد بأكثر من ٥,٠٠٠$ اميركي (وزارة التربية ١٩٩١). وفي العام ١٩٩٥، ورغم جهود السياسيين مقابل رفض الكوريين الدخول الى المسار المهني، وصلت النسبة الى ٣٩ : ٦١ . وتظهر الدراسات الحديثة (اهم وآل ١٩٩٣) بأن الثانويات المهنية تواجه صعوبات في قبول عدد كاف من الطلاب لتلبية حاجات حصص التسجيل المقّررة. وفي العام ١٩٩٥، بحث المجلس الرئاسي هذا الموضوع مطوّلاً واعلن عن ولادة مشروع إصلاح كبير لإعادة بناء النظام الوطني "التعليم المهني والتقني والتدريب VET".

القبول في المدارس الثانوية

خلال العام ١٩٥٥ انتقل جميع متخرّجي المرحلة المتوسطة الى المدارس الثانوية. ومنذ السبعينات والحكومة تدأب على تشجيع الطلاب كي ينتسبوا الى المعاهد المهنية. ومنذ عام ١٩٧٤ باشرت الحكومة بإجراء امتحانات دخول الى المدارس المهنية العالية في وقت أبكر من مواعيد امتحانات المدارس الثانوية. والمرشحون الذين اختاروا المدارس الثانوية والذين لم ينجحوا في الدخول الى المعاهد المهنية يخضعون لإمتحان آخر: ويعيّن الناجحون في مدارس ضمن مناطقهم عن طريق القرعة Pottery (كيم ١٩٩٥).

يشكّل نظام القبول هذا :

- جزء من النظام العام للإمتحانات، حيث يعتقد البعض بأنّه ولّد ما يعرف بـ "ثقافة النظام الإمتحاني".
- كما يسمح للسياسيين بالتأكيد على حصّة الطلاب الذين يختارون المسار المهني، على رغم نفيهم لذلك. وعلى سبيل المثال، فإن صعوبة الدخول الى المدارس العالية العامة ستؤدي ولا شك الى تحوّل الطلاب نحو المعاهد المهنية لئلا يواجهوا خطر خسارة سنة من عمرهم الدراسي.(٦)

التعليم المهني في مرحلة ما بعد الثانوي

عام ١٩٩٤، دخل حوالي ٤٥٪ من خريجي المدارس الثانوية الى التعليم العالي. وكانت نسبتهم حوالي ٦٥٪ من خريجي المدارس الثانوية العامة، و١٥٪ من الذين أنموا دراستهم المهنية (كيم ١٩٩٥).

فالتعليم المهني والتقني في مرحلة ما بعد الثانوي هو بمثابة برامج تمتد على فترة سنتين أو ثلاث سنوات في معاهد الراشدين* والمعاهد والجامعات (تحتوي على برامج من ٤ سنوات). وتهدف الى تخريج تقنيين بمستوى متوسط في ميادين (التمريض، المهن التقنية، الزراعة، التجارة، الاعمال المنزلية، الاقتصاد وألعاب القوى). ومنذ تأسيسها في العام ١٩٧٩ كنوع من عملية "دمج" تشمل سنتين في معهد الراشدين وسنتين أو ثلاث سنوات في مدارس المحترفين، فان عدد معاهد الراشدين قد ارتفع الى ٦٣٥ معهداً وبتسجيل وصل الى ٥٠,٧٠٠ طالب تقريباً (وزارة التربية ١٩٩٥).

فالمطلب الأساسي هو التخرّج من المدارس الثانوية. ويحدّد الدخول على اساس مجموع العلامات المدرسية، وامتحان التحصيل المدرسي الواسع النطاق، وامتحان ادخول الذي تشرف عليه إدارة المعهد، والمقابلة، واختبار الأهلية. وقد

---

(٦) يعتبر المسار المهني وكأنّه وسيلة لكبح جماح الكوريين عن طلب التعليم العالى، الذي يشترط على الطالب ان ينال شهادة مدرسية عليا. وانّ خريجى المرحلة المتوسطة يتدفقون الى المسار المهني والاكاديمي معتمدين على تحصيلهم العلمي، ومن ثم ـ المدارس المدينية ـ ينتسبون اليها عن طريق القرعة.

* معهد الراشدين(Junior college) وهو معهد على مستوى المرحلة المتوسطة.

خصص نسبة ٣٠ الى ٥٠٪ من حصة طلاب السنة الاولى الجامعية لخريجي المدارس المهنية العالية المؤهلين وللعمال الصناعيين ذوي الخبرة. مع الإشارة الى أن خريجي معاهد الراشدين يمكنهم الإلتحاق ايضاً بالجامعة.

إتجاهات في التعليم المهني

	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٤
معاهد تقنية عالية								
ـ العدد	١٩٦	٢١٢	٣٢٧	٢٩٤	ـ	٤٠٨	٣٧٩	٥٠١
ـ السجلون (بالالف)	٦٣	١٠٥	١٧٥	٢٨٣	٤٣٥	٥٠٦	٤٤٠	٤١٨
ـ الإناث	ـ	٨,٦	١٥,١	١٤,٩	٢٢,٣	٣٠,٦	٣٠,٠	ـ
معاهد تجارية عالية								
ـ العدد	٨٧	١٠٠	١٥٤	١٨٢	ـ	٢٢٧	٢٠٨	٢٣٩
ـ المسجلون (بالالف)	٣٧	٦٨	١٠١	١٩٠	٣٢٣	٣٨٠	٣٧١	٣٤٠
ـ الإناث ٪	١٧,٤	٣٨,٣	٥٠,٢	٥٩,٩	٦٨,٢	٧٤,٢	٧٩,٠	ـ

المصدر: تشانغ(١٩٩٤) للأعوام ١٩٦٠ ـ ١٩٩٠، وزارة التربية (١٩٩٥) للعام ١٩٩٥

ملاحظة: إن ارقام العام ١٩٩٤ للمعاهد التقنية العالية تشمل الزراعة، التقنيات، السمكية، البحرية، والثانويات المهنية والشاملة، وهذه الأرقام يصعب مقارنتها بالأعداد الحالية.

جدول رقم ٢

خلال العام ١٩٩٤، بلغ عدد الطلاب المسجلين في هذه المرحلة حوالي ١,٢٥مليون طالب في ١٣١ معهداً وجامعة و ١١ داراً للمعلمين و٣٦٨ معهد تعليم عال. ولقد استمرت كوريا منذ ذلك الوقت في تجاربها الرامية، وضمن إجراءات القبول الى التعليم العالي، لإقامة توازن بين "الحماس التربوي" للشعب الكوري والكلفة الرسمية لتوفير هذه التربية من جهة وبين متطلبات الوظائف للعمال المهرة من جهة ثانية.

واستمرّت المعاهد، حتى العام ١٩٦٨، تختار طلابها بالإستناد الى امتحانات الدخول. وفي الفترة الواقعة بين عامي ١٩٦٩ و١٩٧٩ وضعت امتحانات تمهيدية وطنية شاملة من اجل الدخول الى هذه المعاهد، ولم يسمح سوى للطلاب الناجحين بالخضوع الى إمتحانات الدخول الخاصة. وفي العام ١٩٨٠ استبدلت

الإمتحانات التمهيدية بإختبار التحصيل التعلمي للدخول الى المعاهد؛ وتظهر فرادة هذا النظام في ضرورة الإختيار المسبق الذي يقوم به المرشحون للجامعات والمعاهد التي يودون الإنتساب اليها قبل ان يخضعوا لإمتحان التحصيل التعلمي، كما ان المؤسسات ذاتها تضع بعض الشروط الخاصة للإنتساب اليها. ومنذ العام ١٩٩٤ اصبحت المؤسسات هذه اكثر استقلالية، رغم القيود الصارمة التي ما زالت سارية على الطلاب والمعاهد.

المناهج

في الوقت الذي وضعت فيه وزارة التربية متطلبات المناهج الرسمية للمسارين العام والمهني، فإن امتحانات الدخول الى الجامعة ما زالت المعيار المحدّد للمواد التي تدرّس في الثانويات (كيم١٩٩٥). وان نسبة ٤٥٪ (حوالي ٩٠ وحدة من اصل ٢١٠ وحدات) من المناهج ـ للمدارس الاكاديمية والمهنية ـ تتضمّن مواضيع عامة كاللغات والتاريخ والعلوم والرياضيات.

والطلاب الاكاديميون يختارون من هذه المواضيع العامة للتخصص إما في العلوم أو في الإنسانيات، وهناك مئة وحدة اخرى؛ اما البقية فهي مواضيع مختارة في التعليم المهني والاقتصاد المنزلي. اما طلاب المدارس المهنية فإنهم يختارون ايضاً ما يرغبون من المواضيع العامة ذاتها والتي يضاف اليها ٥٠ وحدة، اما المواد الباقية فتعتبر عنصراً مهنياً إضافياً (وزارة التربية ١٩٩٥).

ولسنا نبالغ إذا اشرنا الى ان ٧٥٪ تقريباً من مناهج الطلاب الاكاديمية والمهنية، هي مشتركة وتتضمن مواضيع "عامة" غير مهنية، كالعلوم، والعلوم الاجتماعية، والانسانيات، والتربية الاخلاقية والرياضية.

فإن دور الاهل الفعّال ـ من الناحية المادية والنواحي الاخرى ـ في تربية ابنائهم، ورغبة الشعب الكوري في التعليم الجامعي، يظهران بأن الطبيعة العامة للتعليم المهني ليست وليدة الصدفة. ومن المفروض ان يمارس الأهل ضغوطاً قوية على المدارس لتلقين أبنائهم مواضيع قد تساعدهم على النجاح في امتحانات الدخول الى الجامعة. وهكذا، فإن التعليم في المدارس الثانوية يوصل الطلاب إما الى التعليم

المهني ما بعد الثانوي او الى سوق العمل، وفي الوقت ذاته، فإنه لا يحرم الطلاب من الانتساب الى الجامعة وإتباع البرنامج الجامعي الذي يمتد على ٤ سنوات.

التكاليف النسبية للتعليم الاكاديمي إزاء التعليم المهني

لقد إتّبعت المدارس الاكاديمية حديثاً منحاً خاصاً نحو توسيع ونشر مواضيع التعليم المهني، بما فيها تمتين الروابط بين هذه المدارس وبين مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل.

ونظراً الى هذا الفارق الكبير بين مناهج التعليم الاكاديمي والتعليم المهني، نفاجأ بوجود فوارق كبيرة في كلفة كل وحدة (تلميذ). وبرغم ذلك، يبدو ان التعليم المهني يكلف ثلاثة أضعاف كلفة التعليم الاكاديمي، علماً ان الرسومات المدرسية متساوية تقريباً (هوانغ،وزارة التربية). لذلك، وإن كانت المعاهد المهنية تخرّج طلاباً افضل لسوق العمل، فإن التكاليف الباهظة تدل على ان معدّل الكلفة والربح يبقى في مستوى أقلّ بالنسبة للتعليم المهني.

هنالك اسباب عديدة تدفعنا للشك بأن التعليم المهني ينتج روابط اسرع وافضل بين العمال والمهن. مثالاً على ذلك، فقد وجد اهم (١٩٩٢ ـ ١٩٩٣) بأن خريجي التعليم المهني لا يبقون مدة طويلة في عملهم الأول. ويعود ذلك الى ظروف العمل، والنقص في فرص الترقية والترفيع، أو عدم الرغبة بالبقاء في أعمال روتينية حقيرة، والتي يبدو بأنها لا تحتاج الى التخصص مدة ٣ سنوات في التعليم التقني.

تجارب "النظام المزدوج"

في الوقت الذي استعادت فيه خطوة التغيير الاقتصادي نشاطها، واجهت المدارس المهنية الكورية تحديات كثيرة لتثبت مدى ملاءمة التعليم المهني، كأن تجد لها روابط مثلاً مع الموظفين. ولتسهيل ذلك، بادرت الى تقديم النظام المزدوج ـ الذي اطلق عليه اسم "برنامج ٢+١ " للدلالة على سنتين في التعليم المهني تتبعها سنة من التدريب الميداني في العمل ـ هذا النظام الذي اعلن عام ١٩٩٤ بمساعدة تقنية المانية. وشاركت في هذا البرنامج الرائد عشرون مدرسة تقنية وحوالي ٣٢٠٠ طالب عام ١٩٩٥.

فالنظام الجديد المدعو "مزدوج" (تشانغ ١٩٩٥) يشبه النظام الالماني المتباهي للتدريب والاعداد المهني ويقضي بأن يدخل المتدربون المدرسة ويعملون كمتمرنين خلال السنوات التدريبية الثلاث (جيل ودارن١٩٩٦، في وصف البرنامج الالماني المزدوج). وخلافاً للنظام الالماني، فإن المدارس المهنية مسؤولة حتى ولو شاركت في هذا البرنامج.

ما زال هناك الكثير من اللغط حول برنامج ٢+١ ، لأن السرعة في تطبيق هذه السياسة حالة دون الاخذ بعين الاعتبار إلتزامات المصانع المشاركة واستعداداتها (اهم،١٩٩٥). وإذا اخذت الخبرة السابقة كدليل، فإنها ستبرهن ولا شك صعوبة مساندة هذا البرنامج للصلات بين العمل والصناعة الكورية.

وإن تجربة مماثلة قامت بها وزارة العمل بين عامي ١٩٨٠ و١٩٨٦ للتعريف بـ "التدريب التعاوني" بين مؤسسات التدريب المهني الرسمية والمصانع، وقد فشلت هذه التجربة في الوصول الى زيادة اعداد المتمرنين. ولم يلاحظ مديرو التوظيف فروقات تذكر في مهارات متخرجي التدريب التعاوني وغيرهم من مؤسسات تدريبية اخرى، إذ اعلن المتدربون انهم لم يستفيدوا من مشاركتهم في هذه التجربة. وقد تمّ استخدام المتمرنين بصورة رئيسية كعمال يتقاضون أجوراً منخفضة (جيونغ،١٩٩٥).

إن التعجيل في وقوع هذه المشكلة، دفع ربما واضعي برنامج ٢+١ الى تقليص دور الموظفين في مضمون التدريب التطبيقي. كما أدّى الى جدية تعديل اهداف البرنامج الرئيسية؛ مثال على ذلك تحسين ملاءمة التدريب في بيئة عمل سريعة التغير عن طريق تعزيز وتقوية الروابط بين المدارس وبين الموظفين.

٦- قضايا، اصلاحات، قيود، وعبر

أ - قضايا الاعداد والتدريب المهني:

استغلال التعليم المهني لكبح التهافت على التعليم العالي

عندما اقتربت كوريا من مستوى التسجيل العالمي في المرحلة الثانوية ، عمد رجال السياسة الى تعديل المسار باتجاه التعليم المهني للحد من الدخول الى التعليم العالي.

ويبقى الاعتقاد السائد بأن تهافت الكوريين على التعليم العالي سيبقى موضوع مراقبة، لأنه سيؤدي ولا شك الى إغراق سوق العمل بـ "فائض" من المتخرجين الجامعيين . وهذه الفرضية تؤكدها مؤشرات الحاجة الى الطاقة البشرية، بالإضافة الى معدل البطالة المرتفع بين المتخرجين من الثانويات الاكاديمية. ومع استعداد الاهالي لدفع اقساط ابنائهم في التعليم العالي فإن تلبية حاجة المعاهد للأماكن عملية تصعب مراقبتها. فالجهود التي بذلت للحد من الطلب "الاجتماعي" على التربية لم تحقق نجاحاً. ويعود ذلك جزئياً الى ان الفارق في الدخل السنوي بين خريجي الجامعات وخريجي الثانويات قد تضاءل (إن نسبة المدخول انخفضت من ٢,١ عام ١٩٧٥ الى ١,٦ عام ١٩٩٥)، ومع ذلك، فما زال الفارق كبيراً.

وفي الفترة الواقعة ما بين ١٩٨٠ و ١٩٩٢ ارتفع دخل العاملين الذين يحملون شهادة متوسطة او دونها بمعدل ٥,٥ مرات وللمتخرجين من الثانويات ٤,٣ مرات ولمتخرجي معاهد الراشدين ٣,٢ مرات. أما حاملوا شهادة المرحلة المتوسطة فقد كان دخلهم يوازي ١/٤ أو أقلّ مما جناه خريجو المعاهد عام ١٩٧٥، لكن هذه النسبة تغيّرت لتصل الى النصف عام ١٩٩٣.

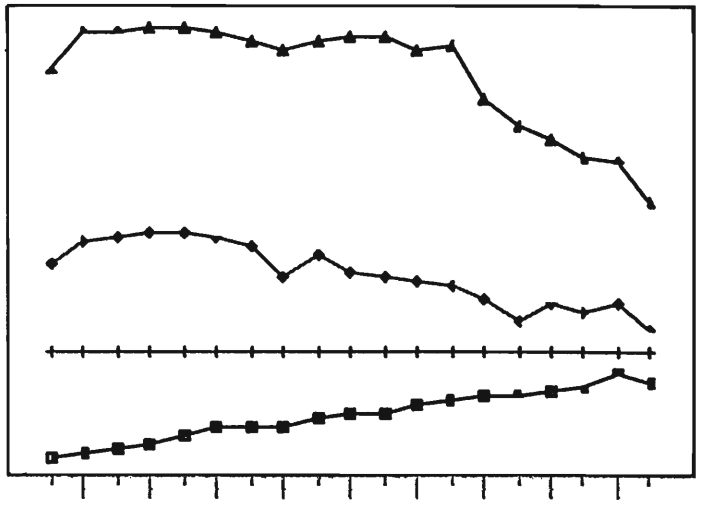
وبالمقارنة مع خريجي المدارس الثانوية فقد انخفض مدخول خريجي معاهد الراشدين منذ العام ١٩٨٧، كما راحت تنخفض نسبياً مداخيل اصحاب الشهادة الجامعية منذ عام ١٩٨٧. ونلاحظ ان رواتب العمال الأقل ثقافة قد ارتفعت، مشيرة الى أنه "كلّما ازدادت الحاجة الى العمال المثقفين، انخفض العائد التربوي".

ويدعم هذا المؤشر تلك النسبة العالية للبطالة بين متخرجي المرحلة الثانوية الاكاديمية الذين لا يستطيعون متابعة دراساتهم العليا. وكذلك، بين خريجي مرحلة ما بعد الثانوي الذين تابعوا برنامج السنتين أو الأربع سنوات.

التدريب المهني الرسمي ودوره في تخفيف البطالة بين الشبان

يتلقّى خريجو المدارس الثانوية الذين فشلوا في الدخول الى الجامعة أو الى معهد الراشدين تدريباً لمدة ٣ سنوات في مؤسسات التدريب المهني، مجاناً، وتحت إشراف وزارة العمل، وبدعم إضافي يحدّده اختبار استطلاعي. مع الإشارة الى عدم توافر تقييم دقيق لدراسة الفعالية /الكلفة في هذه المؤسسات. وهناك مسألة طرحتها اللجنة الفرعية للمجلس الرئاسي الإصلاح التربوي تمثّلت في إمكانية ربط المدارس المهنية ومؤسسات التدريب بعدة وزارات (مثلاً، وزارة العمل ووزارة التربية...) لتحقيق الفعالية والتوفير المادي. وما أثار اهتمام اللجنة ايضاً هو تشديد مراكز التدريب التابعة لوزارة العمل على التعليم المهني اكثر من تركيزها على إعادة تطوير وتأهيل المهارات الضرورية.

اتجاهات الرواتب في كوريا استناداً الى التربية



شكل رقم٢

ونظراً الى الإنخفاض العام للمتدربين، فقد تنافست مؤسسات التدريب لاستقطاب طلاب من المدارس المهنية ومن معاهد الراشدين، كما اصدرت اللجنة الفرعية توصيات بهذا الشأن. فالمؤسسات التدريبية التي تموّلها الحكومة كلّياً، في حين تموّل المدارس المهنية ومعاهد الراشدين من القطاع الخاص، قد طلب اليها ان تركّز على تنمية مهارات العمال الذين وظّفوا حديثاً اكثر من تشديدها على التدريب.

تعزيز التدريب أثناء الخدمة لجعله مرناً في سد الحاجة الى العمال الماهرين

منذ العام ١٩٦٠، لم تتوقف جمهورية كوريا عن تجربة الوسائل المختلفة لزيادة التدريب في مركز العمل. وقد نعمت معظم الشركات الكبرى بإجراء التدريب داخل جدرانها، كما فرضت ضريبة على الشركات إذا رفضت التدريب أو إذا خالفت قوانين وتشريعات الحكومة. فطبّق هذا القرار على المصانع التي تضم أكثر من ٥٠٠ عامل، ثم توسعت التغطية لتشمل المصانع التي تضم ٣٠٠ عامل ثم ١٥٠ عاملاً. وحتى أن الضريبة ذاتها اختلفت من ٧٪ من جدول الرواتب الى أقلّ من ٥٠٪.

وقد تبيّن الآن بأن القرار المذكور لم يكن فعالاً في زيادة التدريب داخل الشركات ففي ١ تموز من العام ١٩٩٥، اقتصرت التغطية على المعامل الصناعية التي تضمّ اكثر من ١,٠٠٠ موظف وقد يلغى هذا القرار تماماً في العام ١٩٩٨. وما تزال طلبات الرأفة من الشركات الكبرى على أوسع مدى، مما يدل على ان سبب الاستمرار في دفع الضريبة ليس بهدف تشجيع التدريب (الذي يبدو بأنّه غير ناضج)، بل لإعادة توزيع الموارد من الشركات الكبرى الى الشركات الصغرى.

كما حاولت كوريا ربط مناهج المدارس المهنية بالصناعات مباشرة حسب البرنامج الذي أطلق عليه ٢+١ ، مع العلم بأن التعليم المهني في المدارس الثانوية لا يتناسب مع الإقتصاد الديناميكي المتحرك. ولذلك، باشرت تجاربها بإتباع البرامج التي وضعتها المدارس مستعينة بالتجهيزات الخاصة الموجودة في المعامل.

ب - الإصلاحات السياسية الحالية

أدخلت الحكومة الكورية حديثاً اساليب متنوعة لتقوية التعليم المهني والنظام التدريبي.

أما المجهود المميز فقد إنصبّ على إعادة بناء نظام المدارس الثانوية وتحويله اكثر نحو "التمهيني" ومنذ عدة أعوام، اي في ١٩٩٥، تركّزت الجهود حول إعادة النظر بالنظام التربوي للمرحلة الثانوية بغية تعزيز التعليم المهني والتقني.

وقد دعت الخطة الى التخفيف كلياً من حدّة تسجيل الطلاب في المسار العام والانسانيات، وبالتالي زيادة اعداد طلاب المسار المهني. كما انّ المدارس

المهنية الخاصة الملحقة بالثانويات العامة قد توسعت لتستوعب طلاب العلوم الانسانية الذين يودون الالتحاق بالتعليم المهني.

كما انّ تمهين المدارس الثانوية كان استجابة متجددة للطلب الصناعي القائل بزيادة عدد العمال المهرة من الذين تخرجهم المدارس لمواجهة النقص المستمر في العمال المنتجين. ومع ذلك، فإنّ تدابير التمهين هذه واجهتها صعوبات وجدال.

وتجدر الاشارة الى صعوبة تأمين التمويل الهائل لتوفير التجهيزات والتسهيلات الباهظة للمدارس المهنية القديمة والحديثة، وجعلها متناسبة مع المصاريف المتزايدة للطلاب المهنيين.

ويبقى الجدل الرئيسي حول تبرير وصحة " تسييج " الاطفال ضمن المسار المهني مقابل رغبة الاهالي والتلاميذ في تفضيل مسار الانسانيات المؤدي الى التعليم الجامعي. لقد كان هناك تناقض واضح في انّ الاستثمار يركز على قطاع التعليم المهني والتقني المتسع في حين يبدو انّه القطاع الذي يؤمه عدد ضئيل جدًا من الطلاب.

الاقتراحات الجديدة للمجلس الرئاسي

عام ١٩٩٤، أعلن المجلس الرئاسي للاصلاح التربوي انّ توسيع التسجيل في التعليم المهني وتشجيع روابط التقارب ما بين المدرسة والصناعة، هما من الطرائق الفعّالة للاستجابة الى التغيرات الحديثة. وبنهاية العام ١٩٩٥، اعتبرت اللجنة انّ الجهود التي بذلت "للتمهين" لم تكن ملائمة، كما انّ بعض المقاربات السياسية المبكرة كانت غير مناسبة.

ووجد المجلس انّ توسيع التسجيل في هذه البرامج المهنية لن يكون فعّالاً في ابعاد الاهالي والطلبة وتحويلهم عن السباق نحو التعليم الجامعي. ومن الواضح انّ البرامج المدرسية المهنية الحالية لم تنجح في توفير البدائل الحقيقية والمغرية للطلاب. فاعتبروا المدارس المهنية انّها اقل اعتباراً : فقد حشروا انفسهم في الجامعات، وتحوّل الشعب عن التعليم المهني اذ اعتبروه بلا اهداف وغير واضح المعالم.

فالتغييرات التي اقترحها المجلس الرئاسي ولّدت تحولاً من سياسة مراقبة الحكومة للمدارس الثانوية الى مجموعة سياسات قسرية. وتأكد المجلس من انّ نظاماً جديداً ذا خيارات او بدائل متنوعة قد يزيد من قدرة الطلاب على الاختيار، ويحوّل التعليم المهني الى موضوع اكثر تشويقاً " للمستهلكين ". وتجدر الاشارة الى انّ الافكار الثابتة حول نوعية البرامج وليس التنوع او الكمية، بالاضافة الى الروح الطيبة، وقد انعكست جميعها في التوصيات الخاصة بالمجلس الرئاسي.

(١) تنوع البرامج :

أكّدت توصيات المجلس على النوعية بدلاً من الكمية اولاً: في تأمين وادارة البرامج المهنية وثانياً: في التأكيد على زيادة معدل الطلاب في المدارس المهنية والثانويات. والطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك هي في تنويع المؤسسات والبرامج المهنية للتكييف مع الحاجات المتغيرة في الصناعة ولدى الطلاب.

(٢) المدارس الثانوية المتخصصة :

انّ انشاء مدارس ثانوية مهنية متخصصة كان احد ابرز البرامج المقترحة. وسوف تبنى هذه المدارس كي تسمح للطلاب بدراسة ميولهم ومواهبهم قبل تقرير مستقبلهم من جهة ومساعدتهم على تطوير كفاءاتهم وقدراتهم في مجال المهارات المتخصصة (مثلاً، الاتصالات الالكترونية، التصميم، الموسيقى الشعبية، وغيرها). وسوف تمنح هذه المدارس امتيازات خاصة في صياغة برامجها، واختيار طلابها، بعيدًا عن ايّة قيود تفرض على المدارس الاخرى. كما يعفى خريجو المدارس المهنية المتخصصة من المتطلبات التي تفرضها نتائج اختبار الاستعداد المدرسي الذي يسمح بالدخول الى المعاهد اذا اختار هؤلاء الخريجون الميدان الاساسي نفسه.

وعلى الثانويات المتخصصة ان تقدّم تسهيلات عصرية، فتؤمن سهولة الانتقال اليها بواسطة وسائل النقل العام. ويقترح المجلس مواصفات خارجية للبناء المدرسي والملاعب، ومساحة الارض التابعة له (مثلاً، الترخيص لبناء ثانويات

مهنية متخصصة في ابنية رائعة). امّا الثانويات المهنية القائمة فسوف يسعى لإعادة بنائها كالثانويات المتخصصة(٧).

(٣) دمج التعليم الاكاديمي والتعليم المهني :

قدّم المجلس اقتراحاً مهماً جديداً يقضي بدمج منهاج التعليم الاكاديمي بمنهاج التعليم المهني. وبمقدور المدارس التي ترغب بذلك ان تنفذ هذا الدمج وتعمل حسب منهاج كل من التعليم المهني والثانوي العام، كي تفسح في المجال للطلاب ان يختاروا المواد بغض النظر عن حقل دراستهم. ويعتبر هذا الاقتراح استحداثاً رائداً حيث يدمج التعليم المهني بالقنوات الاكاديمية.

فالمدارس التي تدمج هذين النوعين من المناهج، ستقلل ولا شك من المواد الالزامية المفروضة على الطلاب وتزيد من عدد المواد الاختيارية. والمقترح هو ربط المدارس المدمجة لتأمين منهاج مفتوح يسمح للمناهج المدرسية بأن ترتبط بمؤسسات التدريب او المدارس التقنية لتسهيل عمل المختبرات.

(٤) إعادة التنظيم والتشريع :

انّ القوانين المدرسية الصارمة ومعاييرها سوف تخفّف كي تفسح في المجال امام المرونة في الادارة والمرونة في استخدام انواع واساليب مستحدثة من البرامج المهنية والمدارس الجديدة. فالابنية المدرسية، والتسهيلات، ومتطلبات الارض سوف تسهّل وتبسّط، لتشدّد من جديد عمل التجهيزات. كما انّ تكنولوجيا التعليم عن بعد سوف تنتشر في المدارس المهنية لاستخدامها في عمليات التعلم.

---

(٧) حالياً اطلقت وزارة التربية مشروعاً وطنياً لتطوير المواصفات الخاصة حول المعايير والنهج السياسي لهذه المدارس الجديدة المقترحة.

(٥) تدابير احتياطية للمتخرجين المهنيين في التعليم الاضافي :

من اجل جذب الطلاب الى البرامج المهنية الثانوية، ينبغي توسيع مجال الفرص، ووضع القيود امام المهنيين الذين يودّون متابعة تعلمهم. والمثال على ذلك، اعفاء الطلاب من الخضوع لامتحانات الدخول الى معاهد الراشدين التقنية وغيرها من المؤسسات المهنية في التعليم العالي.

وبين اقتراحات البرامج الخاصة المستحدثة بهذا الخصوص، اقتراح نظام " المعهد الجديد " المفترض انشاؤه في مواقع العمل الفعلية. وانّ مجموعة المسؤولين عن الموظفين ورجال الاعمال ستضع البرنامج الدراسي الذي يوفر فرصاً امام الموظفين للحصول على شهادة في مستوى المعهد اثناء عملهم. امّا المحاضرات والمواد النظرية فسوف تقدّم بواسطة التكنولوجيا عن بعد، مع احتساب رصيد المختبر اثناء قيامهم بواجباتهم.انّه مثال عن البرامج الجديدة، التي اذا طبّقت، توفر فرصاً كثيرة امام الطلاب المهنيين والتقنيين الذين يودّون متابعة دراساتهم للحصول على درجات تربوية عليا.

كما يقترح المجلس اساليب اخرى تشجع المصانع الخاصة على تطبيق برامج تدريبية اثناء العمل، وذلك بهدف تقليص دور الحكومة في تدريب التقنية واعطاء دور اقوى للقطاع الخاص. وانّ هدف التعاون المدرسي ــ الصناعي سيتوسع كي يوفر تدريباً اثناء العمل لطلاب الثانويات المهنية. وتجدر الاشارة الى انّ صرامة وصلابة البرنامج ٢ + ١ ستتعدّل بحيث تسمح لكلّ من مدة التدريب ونوعيته ان تصبحا اكثر مرونة.

(٦) تعديلات شهادة المعلمين :

من اجل التأكيد على نوعية البرامج المهنية، اقترح نظام اكثر انسجامًا مع شهادات المعلمين وطرق تعيينهم.

انّ عملية اختيار المعلمين المهنيين وتعيينهم ينبغي مراجعتها واعادة تنظيمها وتنويعها، بحيث تسمح بدعوة المعلمين الصناعيين ذوي الخبرة للتعليم في

المدارس المهنية. فالافراد الكفوئين، واصحاب الخبرة، رغم تقاعدهم، هم خبراء تقنيون وسوف يمنحون مؤهلات تعليمية.

ومن اجل رفع مستوى التعليم في الثانويات المهنية، فإنّ الهيئات الصناعية الخبيرة في الحقل الميداني سوف تدعى للاشراف على الصفوف التطبيقية الموجّهة.

كما انّ المعلمين المهنيين سيتمّ فصلهم الى الشركات لاكتساب خبرات ميدانية لتطوير كفاءاتهم التقنية (مقدمة للنظام التدريبي الميداني).

(٧) التمويل بنسبة ٥٪ من الميزانية العامة :

اقترح المجلس توسيع الدعم المالي للثانويات المهنية وللطلاب. وهذه الاموال تشمل تطوير عمل المختبرات وتحديث البرامج والتخطيط لجذب الطلاب عن طريق المنح والاعانات. وتعطى الاولوية للبرامج المهنية في تمويل عملية الاصلاح التي بدأت بالتحسن: لقد اصبحت ميزانية التربية ٥٪ من ميزانية الدولة العامة بعد ان كانت سابقًا ٣,٧٪، ويعود ذلك الى التوصيات التي قدّمها المجلس الرئاسي للاصلاح التربوي عام١٩٩٥.

جـ - مشكلات تطبيق الاصلاحات الجديدة.

رغم الجهود العظيمة التي بذلتها الدولة لتحسين نوعية وفعالية البرامج المهنية، فقد واجهتها صعوبات ومشكلات عديدة: سنتعرّض الآن لبعض منها ونعيد ذكر البعض الآخر ممّا اتينا على معالجته في المقاطع السابقة.

مقاربة للطاقة البشرية في اتخاذ القرارات

تواجه كوريا اليوم ضغوطات في ميداني التربية والعمل من اجل اصلاح التعليم المهني والتدريب. فمن جهة سوق العمل، تشير بعض الأدلّة الى ضيق سوق العمل أمام التقنيين خلال السنوات العشر الماضية، وظهر ذلك في تقلّص الفارق في الرواتب بين متخرجي معاهد الراشدين والجامعات وبين خريجي الثانويات التقنية.

وبالنسبة الى المثقفين في كوريا، فقد تميّز سوق العمل بأنّه يعيش حالة من التناقض. إذ أن النقص في العمّال الحاليين ذوي المهارات البسيطة يقابله فائض في العمّال ذوي الياقات البيضاء.

كما يلاحظ فقدان التوازن البنيوي بين الحاجة الى متخرجي الميادين العلمية والتقنية من جهة وبين فائض الاعتمادات المقدمة في ميادين الفنون الحرّة والعلوم غير التقنية من جهة اخرى. ويحصل ذلك على رغم تدخّل الحكومة في عملية القبول من خلال تحديدها للحصص في مجالات البرامج المختلفة مستندة الى توقعات الحاجة والاعتمادات.

وبالرغم من ظاهرة التناقض بين الحاجة الى الكوادر التقنية العالية الاختصاص وظروف التمويل، كما تبيّن ذلك حالة البطالة المستشرية في صفوف خريجي العلوم الإنسانية والاجتماعية والنقص في إعداد المهندسين وخريجي العلوم التقنية ـ فما زال خريجو الثانويات يفضّلون الدخول الى الجامعات.

وفي أثناء ذلك تضاءلت فرص التوظيف امام العمّال المثقفين بدرجة عالية واستمر النقص الحاد في الكوادر البشرية الماهرة والتقنية.

التهافت الاجتماعي على التعليم العالي

انّ السبب الحقيقي لهذه الظاهرة هو المبالغة في التوقعات المرجوة من معاهد التعليم ومتطلباته. فقد تقلّص دور الثانويات التقليدية ليصبح عجلة تحضّر الطلاب لامتحانات الدخول الى الجامعة. وهذا ما يرغب به اولياء الطلبة من جهة المواد الدراسية، بالاضافة الى بعض المواد المهمة التي تهيء اولادهم للتوظيف في المستقبل. ومن المفترض ان يكون هذا القرار عقلانيًا من جهة الاهل والطلاب من اجل تحديد الوظيفة والدخل في المستقبل.

ففي هذا الجو الاجتماعي والنمو الاقتصادي المتسارع خلال العقود الثلاثة الماضية، بات دور التعليم المهني والتقني محوريًا، واعتبره رجال السياسة مدخلاً لتخفيف الضغوط عن الجامعات، وحلاً لمشكلة " النقص " في العمالة الكفوءة والمتوسطة وبالاخص التقنيين منهم.

لكن المدارس المهنية تأتي في المرتبة الثانية بعد المدارس الاكاديمية لدى اولياء الطلاب، " رغم افضلية توظيف خريجي المدارس المهنية في مدينتي سيول

وبوسان مقابل خريجي المدارس الاكاديمية " (سورنسن ١٩٩٤)، ورغم بقاء البطالة مشكلة مستعصية يصعب حلّها.

وابرز الاسباب لذلك هو انّ " المكانة الاجتماعية " ترتفع وتتعزّز بنظر الكوريين اثر الانتساب الى الجامعات. ولقد أدّت ضغوط الاهل الى زيادة المواضيع الاجتماعية في مناهج التعليم المهني كي تفسح في المجال امام ابنائهم للدخول الى الكليات والمعاهد.

فالسياسيون في كوريا يشكون من انّ الشعب الكوري يعاني من " الافراط الثقافي " الذي يتخطى حاجة البلاد الاقتصادية، بينما يفتقر في الوقت ذاته الى " التدريب " لملء الوظائف الضرورية التي ترفع البلد نهائيًا وتضعه في مصاف البلاد الصناعية. امّا التدريب الميداني فتتمّ دراسته وتقويمه بهدوء وروية، في ضوء احتمال دخول منتسبين جدد الى التعليم المهني؛ ولا سيّما بعد ان تشكّلت حديثًا قاعدة صناعية واسعة في القطاع الخاص.

مشكلات مؤسسات التعليم المهني

الثانويات المهنية هي مؤسسات انشئت لتأدية رسالة معيّنة وهي تحضّر الطلاب لعالم العمل. وعلى ايّة حال، رغم القرارات السياسية التي وضعت لتطوير المناهج خلال العقود الماضية، فقد تعرّضت التربية الناتجة عنها الى صعوبات جدّية، وبصورة خاصّة صعوبة تلاؤم تلك التربية ونوعية المنهاج.

والمقترحات الجديدة التي قدّمها المجلس الرئاسي هي دليل آخر على رغبة الحكومة في اعادة التركيز على الاعداد والتدريب المهني الذي اعترضته ايضاً مشكلات وتحدّيات كثيرة.

وعلى رغم الدور المهم الذي لعبته مؤسسات التعليم المهني في الفترة الاولى من النمو الاقتصادي.. مثلاً، في الستينات والسبعينات، نراها في الفترة الاخيرة تفشل في استقطاب الطلاب؛ اذ ترسّخت الفكرة القائلة بأن تعلّم المواد الانسانية هو في مستوى افضل من التربية المهنية بسبب المجال الواسع لتلك العلوم في تسهيل التقدّم نحو مستوى تعليمي اعلى. ولهذا نرى الطلاب يبتعدون عن

المدارس المهنية. ويظهر بأنّ تلامذة المرحلة المتوسطة ما زالوا يتمنعون عن دخول الثانويات المهنية، فانخفض نتيجة لذلك عدد الطلاب المسجلين في الاعوام الاخيرة (٨). وما تزال البرامج الجديدة المقترحة واعادة التنظيم بغية خلق حوافز جديدة للطلاب من المواضيع التي يشوبها التساؤل وعدم اليقين.

كما انّ تضييق الفجوة الكبيرة بين الكفاءات المهنية والتقنية التي تطلبها الصناعة وبين برامج التربية المهنية ما برح يشكل تحدياً مستمراً.

وهناك ايضاً مشكلة توظيف واستخدام خريجي البرامج المهنية. وعلى رغم تحسّن معدّل التوظيف في السنوات الاخيرة على الاقلّ بعد التخرج مباشرةً، فإنّ الدراسات الحديثة (اهم وآل، ١٩٩٢ و ١٩٩٣) تشير الى انّ معظم المتخرجين يتركون وظائفهم الاولى بعد فترة قصيرة . وربما ينتج ذلك عن ظروف العمل السيئة، وعدم وجود فرص الترقية، واحتقار الاعمال اليدوية الروتينية. ومثل هذه الظروف في العمل لا يمكن ان تتغيّر بمجرد تعديل البرامج او تحديث نوعيتها عن طريق الاستعانة بالتمويل.

بالاضافة الى كلّ ما ورد ذكره، فليس هناك دور واضح محدّد يميّز وظيفة التدريب في الثانويات التقنية عن وظيفته في المعاهد التقنية المهنية؛ تلك المعاهد التي انتشرت سريعاً في السنوات الاخيرة لسدّ حاجة المجتمع الى تقنيين ذوي المستوى التقني المتوسط.

د- الدروس المستخلصة من التجربة الكورية

انّ الخبرة الكورية في التعليم المهني والتدريب متميزة لسببين، اولاً : الحصة الكبيرة المعطاة لتدخّل القطاع الخاص الذي تمثّل في تأمين وتمويل جميع مراحل التطوير، وثانياً : رغبة الحكومة في التقييم المستمر لسياساتها، بغية الغاء كل عنصر تظهر عدم فعاليته.

---

(٨) عام ١٩٨٧، لم يصل التسجيل العام الاجمالي للطلاب في الثانويات المهنية عتبة ٩٨٪ من التسجيل المخطّط له. ففي الثانويات الزراعية، كانت النسبة اقلّ من ٨٦,٣٪. وفي دراسة حديثة (اهم وآل، ١٩٩٣) تبيّن انّ الثانويات المهنية تواجه صعوبات في تأمين عدد من طلاب يوازي الحصة المخصصة لها.

لقد جعلت هذه الميزات من نظام التعليم والتدريب المهني في كوريا ومن القرارات السياسية نموذجاً فريداً قيّماً يصلح للدراسة من قبل البلدان الاخرى: وليس الهدف تقليد كوريا، بل التعرّف الى الاستراتيجيات الفعّالة في كل مرحلة من مراحل التطوير الاقتصادي والمؤسساتي، وفي ظل الظروف المختلفة لسوق العمل.

فالخبرة الكورية مع الاعداد المهني والتقني والتدريب تقدّم دروساً تتعلّق بتوقيت التشريعات الحكومية، وصعوبات تشجيع القطاع الخاص للمشاركة، ورسم حدود التدخل الحكومي.

(أ) التوقيت

لقد اهتمت كوريا بادىء الامر بالتعليم المهني لا سيّما في المستوى الثانوي، وذلك بعد ان أمّنت التعليم الابتدائي للجميع وبعد ان توصّل العمال الى نسبة عالية من الثقافة. ففي اواسط الستينات، حصل معظم العمال على ثقافة معيّنة بالاضافة الى العمال الجدد الذين أتموا المرحلة الابتدائية على أقلّ تقدير. ومع ذلك، ينبغي اعادة بناء التربية المهنية وتعديلها بشكل يتناسب مع الظروف الاقتصادية من جهة ورغبات الطلاب من جهة اخرى.

فالطبقة العاملة التي لم تحصل على تربية نظامية، انخفضت نسبتها من ٤٠٪ عام ١٩٤٦ الى ٦٪ عام ١٩٦٠؛ وانخفضت نسبة الامية من ٨٧٪ عام ١٩٤٥ الى ٢٨٪ عام ١٩٦٠، ثمّ الى ١٢٪ عام ١٩٧٠. وهكذا، فإنّ الطلاب والعاملين في برنامج VET توصلوا الى اكتساب قاعدة تربوية متينة؛ وابرز دليل هو تلك المستويات العليا من مهارات التدريب. وعلى رغم ازدياد التسجيل في الثانويات المهنية والتقنية، فإنّ نسبته بقيت دون ال ٤٠٪ من العدد الاجمالي للمسجلين في المرحلة الثانوية.

(ب) المشاركة بين القطاعين الرسمي والخاص

لقد تحمّل القطاع الخاص بصورة دائمة جزءاً من تكاليف برنامج VET، سواء بدفع الرسومات الخاصة لدعم التربية بشكل عام او من خلال تأمين المستلزمات الضرورية للمدارس ومراكز التدريب والشركات.

وبينما تؤمن الحكومة الدعم المالي لمدارس القطاعين الرسمي والخاص وللمعاهد، فإنّ نسبة ٤٠٪ من مدارس المرحلة المتوسطة كانت خاصة حتى اواسط السبعينات، والجدير بالذكر هو انّ مشاركة القطاع الخاص كانت اكبر في المستويات العليا من التعليم المهني.

امّا مشاركة القطاع الخاص للثانويات التجارية فقد تطوّرت من ٥٧٪ في ١٩٦٩ الى ٧١٪ في ١٩٨١، وازدادت ايضاً بالنسبة الى الثانويات المهنية من ٤٠ الى ٤٦٪. بالاضافة الى ذلك، فقد قدمت الشركات دعماً مالياً وساهمت في توفير التجهيزات والوسائل للمدارس ولجميع الطلاب المسجلين فيها.

كما شجعت الحكومة ايضاً انشاء مراكز تدريب مهني خارج اطار التعليم النظامي، حيث تميّزت بتخصيص دروس قصيرة مدتها سنة واحدة للافراد الذين أتمّوا المرحلة المتوسطة. وفي الواقع، فإنّ عدداً كبيراً من المتدربين أتمّ المرحلة الثانوية وحاز على مهارات عالية. فالمسؤولون عن التوظيف يرغبون باستخدام متخرجي مراكز التدريب اكثر من استخدامهم لمتخرجي التربية التقنية (كيم، ١٩٨٧): لقد بلغت نسبة المتدربين المستخدمين ٩٠٪ تقريباً بين عامي ١٩٧٤ و ١٩٨١, وفي الوقت الذي انشأت فيه الحكومة عدداً من تلك المراكز، فقد كان جلّ اهتمامها تحسين وتعزيز نوعية التعليم.

(جـ) حدود التدخل الحكومي

بالنظر الى هذه الاستثمارات في التعليم والتدريب، فإنّ الفروقات الكبيرة التي كانت قائمة عام ١٩٧٠ بين رواتب الخريجين والعمال الذين لا يحملون شهادة عليا قد انخفضت الى النصف عام ١٩٩٣.

لكن تهافت الكوريين على العلم يبقى ثابتاً. اذ هناك طلب قوي لنوعية افضل وتعليم اكثر، وما زال صانعو القرارات في كوريا - يتخوفون من " الفائض التربوي "، ومن عدم التلاؤم بين " حاجات " الاقتصاد ونتاج النظام التربوي – فحاولوا كبح هذه الموجة باتباع استراتيجيات تدخّل غير مضمونة النتائج.

ففي ١٩٧٥ مثلاً، خشي السياسيون من الآثار الاجتماعية السلبية للمنافسة بين الاهالي اثناء تسجيل ابنائهم في العدد القليل من المدارس الجيّدة، فأسسوا لذلك

نظاماً يسمح لمن أتمّ المرحلة الابتدائية ان يستفيد من الحصص المخصصة للمرحلة المتوسطة عن طريق السحب بالقرعة.

وفي الثمانينات، عندما توسّع التعليم الثانوي ليشمل الجميع، أبطلت الحكومة التعليم الخاص على المستوى الثانوي لتدفع الاهالي الى تسجيل ابنائهم في المدارس الرسمية. لكن هذه التغييرات لم تنجح في تحقيق الغاية المرجوة. والى جانب ذلك، فإنّ مزيداً من الممارسات الديمقراطية، ستحدّ من مثل هذه الاجراءات الارتجالية.

انّ تجربة كوريا في تشجيع التدريب المبني على المغامرة تعطي بعض العبر حول ما يمكن ان تفعله الحكومة وما ينبغي ان تتجنب الغوص فيه.

في ١٩٦٨، أصدرت الحكومة نظامًا يشمل الهبات المخصصة للتدريب الميداني. فارتفع عدد المتدربين تدريجياً حتى عام ١٩٧١ عندما توقفت الاعانات. وفي عام ١٩٧٤، فرضت الحكومة التدريب الالزامي الميداني (في مراكز العمل) على الشركات والمصانع التي توظّف اكثر من ٥٠٠ شخص، فارتفع عدد المتدربين عمودياً ليصل الى ٨٢ و ٩٦٪ عام ١٩٧٦.

وفي ١٩٧٦، وسّعت الحكومة مشروعها ليشمل جميع الشركات التي تضمّ اكثر من ٣٠٠ موظف، لكنها الزمت الشركات في الوقت ذاته على دفع ضريبة مقطوعة اذا تمنّعت عن اجراء التدريب الميداني، ووظفتها بشكل رئيسي في مساعدة المراكز الرسمية والمراكز ذات المنفعة العامة، كما وضع مكتب شؤون العمال شروطًا صارمة تتعلق بمحتوى التدريب.

وما يدعو للاستغراب هو انخفاض عدد المتدربين المسجلين ليصل الى ١٥,٠٠٠ متدرب عام ١٩٨٩، على رغم ارتفاع قيمة الارباح الناتجة عن الضريبة من ١٢,٠٠٠ الى ١٠٠,٠٠٠ عام ١٩٨٥.

لقد اختار ثلث عدد الشركات تقريباً دفع الضريبة المقطوعة. وبعد اجراء عدّة تغييرات طاولت قيمة الضريبة، ومناطق التدريب، وبنود القوانين في عام ١٩٩٥، فإنّ شمولية القرار تقلّصت لتطال فقط الشركات التي تضمّ اكثر من

١,٠٠٠ عامل، وأظهرت الدراسة التي اجريت مؤخراً انّ الضريبة المقطوعة لم تثبت فعاليتها في زيادة معدل التدريب او في مداه.

بصورة عامة، لقد أصبح معروفاً الآن بأنّ الحكومة تدخلت بشكل قوي في محتوى التدريب اثناء الخدمة وفي توقيته ومدته: ممّا اضطر الشركات الى اجراء دورات تدريبية عامة ثانوية، لكن دون ان تتحمّل ايّة اعباء خاصّة اضافية.

(د) تقويم السياسات والاستفادة من التجارب

انّ المقاربة الكورية في الاعداد المهني والتدريب ما هي الا دليل ساطع على قوة القرارات السياسية التي ساهمت في رفع كوريا الى مستوى الانجازات الاقتصادية الممتازة : فهناك التقويم المستمر للقرارات السياسية ومدى فعاليتها، بالاضافة الى التعديل او التغيير السريع في المسار واجراءاته اذا أثبت فشله او عدم ملاءمته.

والمثال على ذلك، تلك الجهود الحكومية التشجيع وتعزيز التدريب / المغامرة الذي تعرّض لانتقادات عديدة ، وتلك القرارات السياسية التي غالباً ما تغيّرت لتتلاءم مع التطورات وتفاعلاتها.

ومرّة أخرى، نشير الى الاجراءات المتعلقة باختيار مسار التعليم العالي والتي تعدّلت وتغيّرت مرات عديدة، والى تلك الممارسات التي تسبقها حيث تمّ تقويمها وبأنّ ضعف ملاءمتها وعدم فعالية أهدافها. ومنذ فترة حديثة جداً، بدا انّ الدول تنظر الى التجربة الكورية وممارساتها الحالية نظرة اعجاب وتقدير ومع ذلك فإنّ الحكومة عيّنت لجنة رئاسية للاصلاح التربوي هدفها إعادة النظر في جميع اوجه الاعداد والتدريب على ضوء التبدل في حاجات كوريا لا سيّما حاجتها الى كوادر عالية ماهرة بالاستئناد الى الطرق العادلة والفعّالة.

المراجع

Korea Labor Institute, 1994. The Profile of Korean Human Assets: Labor Statistics. Seoul, South Korea.

Korean Educational Development Institute, 1994. Educational Indicators in Korea. Seoul, South Korea.

Jeong, Jooyeon, 1994. "The Failure of Recent State Vocational Policies in Korean from a Comparative Perspective," Forthcoming, British Journal of Industrial Relations.

Chang, Suk-Min, and Young-Chul Kim, 1995. Secondary Education in Korea: 1960-90. Report for the ADB, Korean Education Development Institute, Seoul.

Gill, Indermit, and Amit Dar. 1996. "Germany's Dual System: Lessons for Low and Middle Income Countries", draft, World Bank, Washington, DC.

Ihm, Chon-Sun, et. al. 1992. "An Analysis of the Efficiency in High School Vocational Technical Education in Korea", Korean Educational Development Institute, Seoul.

Ihm, Chon-Sun, et. al. 1993. "A study on the Training and Utilization of Technical Manpower in Korea", Korean Educational Development Institute, Seoul.

Ihm, Chon-Sun, 1995. "restructuring and Vocationalization of Secondary Schools in Korea: Linking Schools to Industries" paper presented at KEDI, June 29th, 1995.

Kim, Sookon, 1987. "In-Service Training as an Instrument for the Development of Human Resources in Korea," Report sponsored by OECD Development Center and the Korean Chamber of Commerce, Graduate Institute of Peace Studies, Kyung Hee University.

Kim, Yoon-Tai, 1995. "Articulation of Secondary Education with Tertiary Education in Korea," Draft.

Sorensen, Clark W. 1994. "Success and Education in South Korea," Comparative Education Review, volume 38, number 1.

Takeda, Sachi, 1992. "Human Resource Development in Korea: Lessons for Indonesia", World Bank Draft.

الجلسة السادسة

الموضوع : دور التقييم في تطوير المناهج واصلاح النظام التربوي.

رئيس الجلسة : معالي الاستاذ ميشال اده ، وزير الثقافة والتعليم العالي.

المحاضر : البروفسور جورج هنري، مدير المركز التربوي للدراسات والتنمية، جامعة لياج، بلجيكا.

كلمة معالي وزير الثقافة والتعليم العالي
الاستاذ ميشال ادّه

أيّها الاكاديميون والباحثون التربويون ،

يسعدني جداً ان اشارككم أعمال هذا المؤتمر الباحث في "إعادة بناء القطاع التربوي وتنميته". مثلما يطيب لي أن أتوجه بداية بتحية التقدير والتهنئة للمركز التربوي للبحوث والانماء ولرئيسه الصديق البروفسور منير ابو عسلي، على هذه المبادرة العلمية لعقد هذا المؤتمر حول هذا الموضوع تحديداً. وهي، بنظري، مبادرة تتحلّى بطابع العمل التأسيسي في هذا الحقل التربوي الذي يرتبط بالمعالجة الجذرية لشؤونه أفق مستقبلنا وأجيالنا صانعة هذا المستقبل.

وفي صلب المسائل المتصلة بإعادة بناء القطاع التربوي في لبنان، مسألة البحث في "دور التقييم في عملية تطوير المناهج وفي إعادة بناء النظام التربوي".

والجدير بالانتباه هنا، وما يستحق التقدير فعلاً، هو إقدام المركز التربوي على معالجة هذه المسألة الهامة على أساس علمي وليس المسارعة الى بتّها بصورة اعتباطية، ومعالجتها على أساس من نقاش وحوار يدور فيما بين أهل الاختصاص، من باحثين وخبراء، في ضوء الوقائع والخصوصيات والحاجات المحلية التي يبحث في تطورها ضمن إطار هذا التطور المتسارع المذهل على صعيد العلوم والمعارف، وضرورات تكيّف نظم التقييم من ضمن النظم التربوية والتعليمية العامة، مع هذه المتغيرات العاصفة.

أمّا التطرق الى هذا الموضوع، على مستوى الجامعة وعلى صعيد التعليم العالي، فأنتم توافقون معي على أنّه لا يسعه أن يبدأ بصورة سليمة، الاّ انطلاقاً من نظرة شموليّة للتعليم بكل مراحله، وضرورة الترابط العضوي بين هذه المراحل. وخطأ فادح، وتعثر أكيد، الشروع بمعالجة شؤون التعليم العالي، بمعزل او بانفصال تام عن التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، وكذلك المهني والتقني.

ومن هنا، فإنّ التصدي لمسألة التقييم في تطوير المناهج على صعيد المدرسة، جزء لا يتجزأ من التصدي الناجح لهذه المسألة على صعيد الجامعة.

وهذه هي فضيلة أخرى من فضائل هذه الندوة، وهذا المؤتمر الذي لا يمكن اعتباره الاّ بداية واثقة ضرورية على طريق لا ينبغي أن نتوقف في سلوكها ومتابعتها بصورة مستمرة. ولا ينبغي قطعاً اعتبار هذا المؤتمر حالة يتيمة ينعقد مرة ويختم البحث في موضوعه. ذلك انّ تحديث الأنظمة التربوية وأسسها عملية مستمرة. فلا يصحّ، تالياً، توقّع ظهور النتائج فوراً، وبصورة ميكانيكية. اذ نظلم بذلك المركز التربوي ومبادرته وجهود المشاركين فيه والاستنتاجات التي يتوصلون اليها. ونظلم تربيتنا نفسها، ومهمة تحديثها المصيرية الطابع.

وإنّني اذ أرحّب بالبروفسور جورج هنري القادم من بلجيكا ليشاركنا، بخبراته، في البحث في شؤوننا وشجوننا التربوية، متحدثاً في موضوع دور التقييم في عملية تطوير المناهج وفي إعادة بناء النظام التربوي.

أتمنى لأعمال ندوتنا هذه، ولمجمل أعمال هذا المؤتمر النجاح الكامل.

دور التقييم
في تطوير المناهج واصلاح النظام التربوي

البروفسور جورج هنري
جامعة لياج، بلجيكا

الجلسة السادسة

مقدمـــة:

لقد قررت الجمهورية اللبنانية أن تؤمن لنفسها تعليماً يوفق بين التقليد ومتطلبات الحداثة. فالوثيقة الاخيرة حول "اعادة بناء النظام التربوي اللبناني" تبدو لافتة للنظر من هذه الناحية.

في الواقع، ان اتخاذ قرار بتأمين تعليم أساسي من تسع سنوات قبل القيام تدريجياً بدراسات اكثر تخصصاً هو أمر مطابق لما يحصل في البلدان الاكثر تقدماً من حيث الديموقراطية، كبلدان اوروبا الشمالية مثلا.

غير ان هذا التحدي الكمي الذي اختارته الجمهورية اللبنانية، والذي هو نصيب جميع الدول الحديثة،سيترافق حتماً مع تحد نوعي. فالحصول على التعليم من قبل شريحة كبيرة من الناشئة كانت تستبعد سابقاً من المدرسة في وقت أبكر بكثير، لا يستتبع تلقائياً نجاح هؤلاء ولا التحكّم بالمعارف التي نودّ تزويدهم ايّاها. ان قبول تحدّي النوعية، بالنسبة الى الجمهورية اللبنانية، يعني خصوصاً امتلاك ادوات التوجيه التي تتيح:

- كشف نقاط القوة والضعف في المناهج.
- قياس تأثير الجهود التحسينية المبذولة.
- تحديد مستويات النظام التي يجدر العمل عليها في حال فشل هذه الجهود.

يعتبر هابي و انتفلد و تشومي (١٩٩١) أن توجيه التعليم بات معترفاً به كأولوية في معظم البلدان، سواء المصنّعة او النامية:

"من الملاحظ الآن في مجمل البلدان الاكثر تقدّماً، ان تطور المناقشات حول نوعية التعليم، التي يتزايد ارتباطها الوثيق بمشاكل العدالة الاجتماعية ، يلقي ضوءاً جديداً على مسألة متابعة أنظمة التعليم وتوجيهها: عمل مختلف العناصر، تقييم نتائجها بالمقارنة مع الاهداف الاولوية المقصودة، وعند الاقتضاء، تقرير وتطبيق اجراءات جديدة لتحسين تلبية الحاجة المتزايدة الى موارد بشرية اكثر أهليّة". (ص٩٦)

ما هو بالضبط المقصود بتوجيه نظام تعليمي؟ يقترح لاندشير التعريف التالي:

" في التكنولوجيا، يشكّل المنبّه جهاز مراقبة لاداء معيّن. فيسجّل سير العمل وتنطلق اشارة انذار عندما يحدث خلل جسيم.

بصورة عامة، يحدّد توجيه نظام التعليم كمراقبة موضوعية ودائمة لانتاجية النظام من حيث اكتساب المعارف والمهارة وآداب السلوك. وهذا التقييم يمكن ان يتمّ اما بمعزل عن الاهداف (توضع جردة بالمكتسبات أياً تكن)،واما بالارتباط بالاهداف الرئيسية التي ينوي التعليم بلوغها تبعاً للمشروع التربوي المعتمد.

وفي هذه الفرضية الثانية، تجد عبارة التوجيه ملاءمتها الكاملة. فعمليات التقييم المتواصلة تسمح بمعرفة ما اذا كنا نسير جيداً في الاتجاه المختار، واعتماد مؤشرات منتقاة بعناية يتيح الاطلاق المحتمل لاشارات الانذار التي تدلّ على ظهور مشاكل خطيرة.

وبسبب الطابع المتواصل او المتكرّر لعمليات التقييم، فانها تسمح، اضافة الى ذلك، بتبيّن التطورات وبابراز الاتجاهات".

ضمن هذا المنظور، ينبغي ان يفهم توجيه النظام التربوي للجمهورية اللبنانية كاقامة جهاز مركزي لعمليات تقييم متمحورة حول الاهداف الرئيسية التي يسعى نظام التعليم الى بلوغها من خلال المناهج.

ومن أجل التوجيه، لا بدّ اولاً من امتلاك قاعدة واسعة من المعطيات الكمية والنوعيّة، على ان تكون هذه المعطيات حديثة، بحيث تكون تصويراً متوالياً ومن عدة زوايا لوضع التعليم والاعداد. ويمكن القول ان مفعول القرب، في أنظمة قليلة الكثافة، قد يساعد على معرفة شبه بديهية لخصائص عمل المؤسسات وللاختلالات المحتملة التي قد تطرأ عليه وتتّسع فيه. غير أن ذلك يعني التصرّف بغضّ النظر عن كون المعلومة المستقاة على هذا النحو لا يمكن أن تنطوي على فائدة الاحصاءات المجمّعة والمحلّلة للوصول الى بناء سلسلة مؤشرات وثيقة الصلة بالموضوع.

لا يكفي، لتوجيه نظام معيّن، امتلاك حدّ أدنى من الادوات. اذ لا بدّ أيضاً من أن تسود بين مختلف الفعاليّات والشركاء المعنيّين بالتربية ذهنيّة مؤاتية لتداول المعطيات ولقيام تبادلات حول مدلولها واستخدامها المحتمل. وعليه، فان اختيار الادوات والشراكة هما المحوران اللذان يتمفصل حولهما توجيه النظام التعليمي للجمهورية اللبنانية.

فضلاً عن ذلك، يتعيّن على نظام التعليم، حسب غريزاي، أن يستجيب لثلاثة شروط أولية: الملاءمة، النوعية والعدالة.

الملاءمة تعني أن الاهداف التي تسعى اليها المناهج الرسمية (البرامج المدرسية) تلبّي حاجات الجسم الاجتماعي وتتّفق مع خياراته المفضّلة؛ وهذا يعني

أيضاً أن المناهج المعتمدة - ما يحصل في الصف - يجب أن تكون منسجمة مع الاهداف المحدّدة. وهذا يعني أخيراً أن نوع التقييم وطرائقه يجب أن يخضع للاهداف المنشودة.

ينبغي أن يكون النظام التربوي لبلد طامح الى التقدّم نظاماً ذا نوعية عالية، مما يعني أن يتيح أفضل نمو للافراد.

ومن أجل الاستجابة لمعيار العدالة، يقتضي التساؤل حول التفاوتات المحتملة بين الموارد التربوية الموضوعة بتصرّف تلاميذ مختلف المدارس. وبوجه أخصّ، يجدر التأكّد من أن مستوى المعارف المكتسبة لا يرتبط بالمؤسسة المرتادة اكثر منه بقدرات التلاميذ الفعلية. ان النظام التربوي لبلد ديموقراطي يتّخذ تساوي فرص النجاح مثالاً له، علماً أن طرائق هذا النظام قد تختلف باختلاف قابليّات الافراد وتطلّعاتهم. ولا بدّ من انشاء وحدة توجيه تحدّد المقاييس التي تسمح بتبيان ما اذا كان النظام يتطور أم لا في هذا الاتجاه.

باختصار، ثمة مجموعة من الاسئلة تستدعي جواباً واضحاً وصحيحاً. ماذا يتعلّم التلاميذ فعلياً؟ هل النظام التربوي عادل فعلاً؟ هل تستجيب البرامج لمتطلّبات العالم المعاصر وعالم الغد؟ وما الذي يجعل طرائق التعليم ملائمة؟...

ان الجدول رقم ١ يوجز بطريقة مبّسطة الاسئلة التي يتعيّن على وحدة التوجيه أن تبحث عن أجوبة لها.

الجدول رقم ١

	الملاءمة	النوعية	العدالة
الأهداف الرسمية (البرامج)	هل يستجيب التعليم لحاجات التلاميذ؟	هل البرامج متطلبة الى حدّ ما؟ اوليست متطلبة اكثر من اللازم؟	هل البرامج مصممة فعلاً لتأمين تكافؤ الفرص؟
المنهج المطبّق (الممارسات الفعلية في الصف)	هل انّ ما يحدث في الصف يتفق مع الأهداف المنشودة؟ أليست هناك أهداف مهملة؟	هل المنهج الفعلي صالح؟	أليست الخدمة التربوية متفاوتة تبعًا للفئات الاجتماعية والجنس والمنشأ الاتني والموقع الجغرافي...؟
مكتسبات التلاميذ المحصّلة	هل تتفق مواصفات المعارف المحصّلة مع المواصفات المرغوب فيها؟	هل انّ مكتسبات التلاميذ كافية : - هل انّ المعرفة اللازمة للجميع لممارسة المواطنية المسؤولة محصّلة؟ - هل تتاح لكل فرد امكانية تطوير قدراته الى الحد الاقصى؟	هل تلاحظ فروقات هامة في المكتسبات حسب المتغيرات المذكورة اعلاه؟ ما هي نسب الرسوب؟
التطور	هل يلاحظ تطور في مواصفات المعارف؟	هل هناك "انخفاض" في المستوى؟ ام يلاحظ بالعكس تطور ايجابي؟	هل تطور النظام نحو مزيد من الديموقراطية، ونحو قدر أقل من التفاوت؟

في ما يلي من هذا العرض، سوف نركّز بشكل أساسي على المشاكل المتعلّقة بقياس معارف التلاميذ المكتسبة وتطورها، وذلك من منظور الانعكاس على مستويات النظام الاخرئ، ولا سيمّا على المناهج التعليمية.

١ـ هل يمكن استخدام امتحانات الشهادات في اطار التوجيه؟

أحياناً، يميل بعض أصحاب القرار ووسائل الاعلام الى استخدام النتائج المحقّقة في امتحانات الشهادات (شهادة البريفيه او البكالوريا في لبنان مثلاً) كمؤشّر الى تطور نوعية النظام التربوي. والحال أن استخدام نسب النجاح في هذه الامتحانات كمؤشّرات الى نوعية النظام هو ضرب من التضليل ليس الاّ.

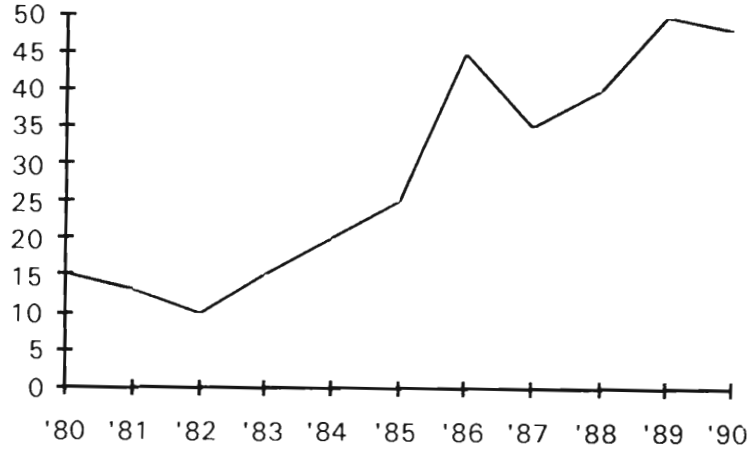
بالفعل، وكما تذكر لوكهيد (١٩٩١)، فانه من الخطر للغاية الاستناد الى النتائج في مباريات او امتحانات الشهادات للحكم على تطور (او فشل) نظام تربوي معيّن. وترى لوكهيد:

" ان معظم البلدان معتادة على انتاج امتحانات غير مقنّنة، بقصد الانتقاء او منح الشهادات؛ وتختلف هذه الامتحانات، كل سنة، بهدف واحد هو اعطاء التلاميذ شهادات او انتقاء بعضهم لدخول التعليم العالي (او الثانوي) في سنّ معيّنة او لتكوين فرقة معيّنة من التلاميذ. وثمة تحقيق تناول أنظمة التقييم في ١٧ بلداً أظهر أن ٨٠٪ من الاختبارات كانت تستخدم لاغراض الانتقاء او منح الشهادات. كذلك، كشف تحقيق أجراه البنك الدولي في ١٩ بلداً افريقياً (٥ منها انكلوفونية و ١٤ فرانكوفونية) أن كل الاختبارات كانت معدّة فرضياً للانتقاء او منح الشهادات. طبعاً، تكون الامتحانات الانتقائية مفيدة حين تكون الاماكن المتاحة قليلة، ويمكنها التأثير على التعليم. لكنها ليست معدّة لتقديم مقاييس معبّرة للفعاليّة، من سنة الى أخرى. بالعكس تماماً، فالاسئلة تختلف كلياً من سنة الى أخرى مراعاةً لضرورة الحفاظ على السرّية. ولهذا الامر مضاعفات بمقدار ما لا يستند الى مقياس معياري محدّد تماماً. لهذا السبب لا يمكن استخدام مجموعة من الافراد لتطرح عليها الاسئلة ذاتها، على فترة زمنية معيّنة، بغية تكوين المعيار. وهذا يعني أيضاً أن ثمة اختبارات (سواء كانت ذات مرجعية معيارية ام روائز لقياس الخصائص الفكرية ام

لمنح شهادات معيّنة) قد تبدو عاجزة عن تقديم مقاييس للتغيّر الحاصل مع الوقت. ومع أن بلداناً عدة تحاول وضع اختبارات متساوية الصعوبة، كل سنة، فان معظمها لا يتحقّق من هذا التساوي بصورة تجريبية لان تقنيّات المقاييس النفسية تفرض اعادة طرح بعض الاسئلة المستخدمة قبلاً. ومن أجل موازنة مستوى صعوبة الامتحانات من سنة الى أخرى، تضطر البلدان الى الاعتماد على أحكام ذاتية. وغالباً ما تكون هذه الاحكام أقلّ دقةً من اجراءات الموازنة التجريبية. وعليه، تسجّل غالباً تقلّبات كبيرة في النتائج. فعلى سبيل المثال، أمكن الملاحظة أن نسبة التلاميذ الذين نجحوا في اختبار للرياضيات معدّ للمستوى المدرسي ٧، انخفضت في سنة واحدة من ٨٣٪ الى ٥٥٪ في أحد البلدان الافريقية الانكلوفونية. ومن البديهي أن مثل هذا الاختلاف ناجم عن تباين في صعوبة الامتحانات وليس عن فوارق حقيقية في المعارف المكتسبة من قبل التلاميذ، بفارق سنة واحدة فقط".

من جهتنا، لا يسعنا سوى الموافقة على هذه الاستنتاجات.

على الرغم من هذه التحفّظات، نرى من المفيد أن نعرض على سبيل البيان النسب المئوية للناجحين في شهادة البكالوريا (BEPC) منذ عشر سنوات في بلد أ.



خلال فترة ١٩٨٠ ـ ١٩٨٤، ظلّت نسبة النجاح ثابتة الى حدّ ما (≠ ١٥٪) ثم أخذت ترتفع بانتظام حتى بلغت حوالي ٥٠٪ في ١٩٩٠. وهكذا، يلاحظ ازدياد متواصل طوال فترة ١٩٨٥ ـ١٩٩٠ مع نتيجة شاذّة في ١٩٨٦. كذلك تجدر الاشارة الى أن عدد الناجحين تضاعف في عشر سنوات بينما لم تسجّل زيادة موازية في عدد المرشحين. فماذا يمكن أن نستخلص من ذلك؟ الجواب مفتوح. لقد حصل على الارجح ارتفاع في المستوى، ولكن ما هو تأثير صعوبة الاسئلة؟

مع مراعاة كل التحفّظات المتعلّقة باستخدام مؤشّر كهذا، ونظراً لضخامة الفروقات، يظهر هنا بوضوح أنه حصل ارتفاع في المستوى، مما يتّفق مع الآراء التي عبّر عنها الاساتذة.

مع أن وظيفة امتحانات الشهادات ليست على الاطلاق الاسهام في توجيه النظام التربوي، الاّ أنه لا يمكن تجاهل تأثير هذه الامتحانات على نظام التعليم والمناهج المعتمدة. في الواقع، يرى مادوس وكيلاّغان (١٩٩٢، ص ١٤٣) أننا اذا تفحّصنا عمليات التقييم التي يمكن أن تكون لنتائجها انعكاسات بالغة الاهمية على الفرد (الوصول الى الدراسة الجامعية، نيل شهادة نهاية الدروس...)، نلاحظ على العموم مفعولاً ارتدادياً سلبياً، على جانب من الاهمية. ذلك أن الحرص على الانجاح في الامتحانات هو الذي يحدّد المضامين المدرّسة وطرائق التدريس أكثر من الرغبة في تأمين أجود تربية ممكنة.

فضلاً عن ذلك، يشير المؤلّفان ذاتهما الى أن لجنة تحقيق انكليزية استخلصت منذ ١٨٦٨ " أن الامتحان يحدّد المنهج وليس العكس. فهو لا يشجّع على الاختبار التربوي، يحدّ من اختيار المواد المعلّمة، يعيق الحرية المنهجية ولا يخدم الالتزام في الصف بأفضل القيم".

في الواقع، ان تعليماً يرمي في الدرجة الاولى الى النجاح في امتحان متمحور حول المعارف الواقعية يوشك أن يتمّ على حساب نمو التلاميذ الاجتماعي والجمالي والعاطفي والجسدي. ويمكن أن يمارس هذا التأثير ليس فقط على السنة المدرسية التي سيجري في نهايتها الامتحان، انما أيضاً على السنوات السابقة (جهد

فردي لاحد المعلّمين دفاعاً عن سمعته او جهد جماعي دفاعاً عن صورة المدرسة). أما التلاميذ، عندما يتاح لهم الاختيار، فغالباً ما يختارون تبعاً لمقتضيات المنهج اكثر منه تبعاً لمصالحهم الحقيقية.

اضافةً الى ذلك، فان امتحانات وطنية مقنّنة قد تعيق اعتماد مناهج محلية متكيّفة مع حاجات بيئات خاصة.

في المقابل، قد يكون المفعول الارتدادي ايجابياً ايضاً، حثّ المعلّمين والتلاميذ على ايلاء مزيد من الاهمية لمضامين او لسياقات مهمة كانوا يميلون بالاحرى الى اهمالها. ومن الممكن تماماً استخدام هذا المفعول الارتدادي عند احداث تجديد في المناهج. فحين يدرك الاساتذة أن اسئلة متّصلة بالتوجّهات الجديدة للمناهج ترد في امتحانات الشهادات، فانهم سيولونها تلقائياً أهمية متزايدة ويخصّونها بحيّز مميّز في تعليمهم.

٢ ـ كيف نتصوّر توجيه النظام التربوي اللبناني؟

ينبغي أن يكون سياق تقييم نوعية التعليم سياقاً متواصلاً. ويجب أن يرافق اصلاحات النظام التربوي والتغييرات في المناهج منذ صياغتها. ولا بدّ من أن يستمرّ حتى ولو بدا أن عملية الاصلاح قد استقرّت.

في الواقع، ان اجراء تقييم للمعارف المكتسبة قبل القيام باصلاح معيّن يتيح تحديد خطّ أساسي يصير في الامكان لاحقاً مقاربة آثار التغييرات الحاصلة نسبةً اليه. كذلك، من الخطأ الاعتقاد أنه بمجرّد قياس آثار اصلاح النظام التربوي، يصبح في وسعنا الاستغناء عن عمليات التقييم الدورية. فالمنهج يدخل دوماً في تفاعل مع السياق الذي يندرج فيه. لمّا كان هذا السياق، بطبيعته، تطوّرياً ومتغيّراً، فانه قد تطرأ على المنهج، حسب لووي، مفاعيل افساديّة، انتقائية او كاملة. وعمليات التقييم الدورية كفيلة بكشف هذه المفاعيل قبل أن تحدث أثراً بالغ السلبية على نوعية التربية.

فكيف العمل لنضمن بنيوياً بقاء مؤسسات التوجيه؟

ان أقدم وأكبر مؤسسة لتوجيه النظام التربوي الوطني موجودة في الولايات المتحدة الاميركية. وهي تصلح كمثال. وسوف نقتبس من دو لاندشير وصفاً (نوجزه على مسؤوليتنا الخاصة) لجهاز توجيهي وطني هو: هيئة التقييم الوطنية للتطور التربوي (NAEP).

فهذه الهيئة التي تقرّر انشاؤها مبدئياً منذ ١٩٦٣، والتي أنشئت فعلياً عام ١٩٦٩، تطاول في عملها المعارف والمهارات والمواقف. أما أهدافها فهي:

- التزوّد المتواصل بمعلومات حول نتائج تحصيل التلاميذ في المدارس.
- قياس تطور هذه النتائج مع الوقت.
- القيام بتحقيقات خاصة حول بعض جوانب التحصيل المدرسي (في مجال فهم القراءة، مثلاً) او حول سلوك الناشئة (عاداتهم الاستهلاكية، مثلاً).
- جمع المعطيات وتحليلها وكتابة تقارير بشأنها الى جهات متنوعة: طلاب، أساتذة، اعضاء الادارة، أصحاب القرار وسلطات منظمة الخ...
- تشجيع ومساعدة الابحاث حول المعطيات المجّمعة.
- تعويد الباحثين ودوائر التقييم الاقليمية والمحلية على التقنيات المتقدمة المستخدمة من قبل " هيئة التقييم الوطنية للتطور التربوي".
- متابعة تطوير وتعميق التقنيات الضرورية لجمع المعطيات وتحليلها.

وبمناسبة استدراج عروض جديدة اطلقها الكونغرس عام ١٩٧٨، تمّ الايضاح بأن الغاية الاولى هي تقييم تحصيل التلاميذ والراشدين الشباب في المهارات الاساسية: القراءة، الرياضيّات والاتصال.

ولهذه الغاية، يتعيّن على هيئة التقييم الوطنية للتطور التربوي:

- أن تجمع كل خمس سنوات على الاقل معطيات تسمح بتقييم تحصيل تلاميذ من أعمار ومستويات مدرسية مختلفة، في القراءة والتعبير الخطّي والرياضيات.
- أن تضع تقريراً دورياً عن التغيّرات الملاحظة، خلال فترة معينّة، في المعارف والمهارات المتعلّقة بهذه المواد.

- القيام بعمليات تقييم اخرى في الميدان التربوي، إذا اقتضت الحاجة لذلك.
- تقديم مساعدة تقنية لدوائر الولايات والسلطات المحلية بغية مساعدتها على حسن فهم أهداف التقييم الوطني، وعلى استخدام المعطيات المتعلقة بالمهارات الاساسية وعلى القيام بمقارنات بين المعطيات المحلية والمعطيات الوطنية.

لقد تناول التقييم اولاً أربع فئات:٩ سنوات، ١٣ سنة، ١٧ سنة وراشدين تتراوح أعمارهم بين ٢٦ و ٣٧ سنة. بعد ذلك، تمّ اختبار عيّنات من السنة الرابعة ابتدائية والسنتين الثانية والخامسة ثانوية بحيث طاول التقييم في كل عملية ما بين ٧٥٠٠٠ و ١٢٠٠٠٠ تلميذ. وقد جرت عمليات التقييم في السنوات المزدوجة. ومع الوقت زاد عدد المواد التي شملها الإختبار، فأضيفت: العلوم، التربية المدنية، الأدب، الموسيقى، التاريخ، الجغرافيا، التدريب المهني والتربية الفنية. حالياً، يجري تقييم التحصيل في القراءة والرياضيات كل سنتين، وفي التعبير الخطّي والعلوم كل أربع سنوات، وفي المواد الأخرى بصورة غير منتظمة.

إن احد الإنتقادات الأساسية الموجهة الى عمل "هيئة التقييم الوطنية للتطور التربوي" هو طابعه الوصفيّ المفرط: "فالتقييم الوطني للتطور التربوي هو اشبه بميزان حرارة يشير الى حرارة الجسم، لكنه لا يعلمنا ايّ مرض هو الذي يسبب الحمّى" (ريتشاردز،١٩٨٨). ومع ذلك، فإن العناصر الوصفيّة والإشارات المعطاة تنطوي على فائدة كبيرة.

أما تقارير الأبحاث ، فتقدّم بطريقة متقنة وتصاغ بلغة سهلة الفهم على الجمهور الواسع. وبعض هذه التقارير يتناول بخاصة التطور المسجّل بين مختلف عمليات التقييم. فيبّين كيف تتصرّف مجموعات (مكوّنة حسب العمر، الجنس، المنطقة، الإنتماء الإتني، ومستوى الاهل الإجتماعي ـ الثقافي الخ...) سواء في مهام (اسئلة) منفصلة، ام في مجموعات من المهام.

ثمّة امثلة ثلاثة تدّل على وفرة المعطيات المخزّنة.

المثل الأول: القراءة

لقياس القدرة في القراءة، عام ١٩٨٦، استخدمت هيئة التقييم الوطنية للتطور التربوي تشكيلة كبيرة من النصوص وأولت استراتجيات القراءة اهتماماً خاصاً.

كانت النصوص المطلوبة قراءتها تراوح بين جمل بسيطة تعبّر عن فكرة واحدة ومقالات معقّدة متعلّقة بموضوعات عالية المستوى في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية. كانت تضمّ قصصاً وقصائد إضافة الى أبحاث وتقارير ومقاطع ومأخوذة من كتب القراءة الإبتدائية وكتب التعليم الثانوي. كما كانت تدرج بين الوثائق المطلوبة قراءتها جداول مواعيد رحلات السكك الحديدية وفواتير الهاتف.

كان الفهم يقيّم بطرق شتى، تراوح بين الأسئلة الواقعية المتعددة الخيار والأسئلة المفتوحة التي تجبر التلميذ على إعادة صياغة وتفسير المادة المقروءة.

وقد صمّمت الدراسة بحيث يمكن تحديد العلاقات بين مستويات المهارة ومختلف عناصر السياق النصّي، المأخوذة إفرادياً او جماعياً. وفي الجدول رقم ٢ خلاصة لنتائج هذه الدراسة.

الجدول رقم ٢

الكفاية المتوسطة في القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائية والسنتين الاولى والخامسة ثانوية

	الثالث ابتدائي	الاول ثانوي	الخامس ثانوي
البلد	٣٨,١ (٠,٢)أ	٤٨,٩ (٠,١)	٥٦,١ (٠,٢)
البيض	٣٩,٨ (٠,٢)	٥٠,٣ (٠,١)	٥٧,٣ (٠,٢)
السود	٣٣,٤ (٠,٤)	٤٥,٢ (٠,٣)	٥١,٥ (٠,٣)
الاسابانيون	٣٣,٢ (٠,٣)	٤٤,٤ (٠,٤)	٥١,٣ (٠,٣)
الشمال الشرقي	٣٩,١ (٠,٣)	٥٠,٧ (٠,٣)	٥٧,٤ (٠,٥)
الجنوب الشرقي	٣٧,٢ (٠,٣)	٤٨,١ (٠,٢)	٥٤,٨ (٠,٣)
الوسط	٣٩,٣ (٠,٤)	٤٩,٠ (٠,٢)	٥٦,٥ (٠,٥)
الغرب	٣٦,٩ (٠,٤)	٤٨,٠ (٠,٤)	٥٥,٤ (٠,٤)
بيئة مدينية محرومة	٣١,٩ (٠,٥)	٤٣,٨ (٠,٤)	٥١,٢ (٠,٦)
بيئة مدينية مميزة	٤١,٢ (٠,٥)	٥١,٦ (٠,٤)	٥٩,٥ (٠,٥)
الصبيان	٣٧,٣ (٠,٢)	٤٧,٥ (٠,٢)	٥٤,٥ (٠,٣)
البنات	٣٨,٩ (٠,٢)	٥٠,٣ (٠,١)	٥٧,٧ (٠,٢)
الربعيّة الاعلى	٤٧,٤ (٠,١)	٥٨,٢ (٠,١)	٦٧,٣ (٠,١)
الربعيّة الادنى	٢٥,٩ (٠,١)	٣٨,١ (٠,١)	٤٣,٤ (٠,١)

(أ) هامش الخطأ

في المستويات المدرسية الثلاثة التي تناولتها الدراسة، يعاني التلاميذ صعوبات بارزة في شرح ما قرأوه وفي تبرير التفسير الذي يعطونه له. وهنا يخلص القيّمون على الدراسة الى أن هذه المهارات ينبغي أن تحظى بكثير من الاهتمام في التعليم. وندرك على الفور فائدة مثل هذه البيّنات بالنسبة الى إصلاح المناهج.

كذلك، تبرز خلاصة النتائج هذه الفائدة التي ينطوي عليها تحليل النتائج الوطنية عبر التركيز على فئات تعتبر جديرة بالإهتمام. فمن شأن تحليل كهذا أن

يوضح التفاوتات. زد على ذلك أنه من المفيد ـ كما يظهر في الجدول اعلاه ـ أن نبيّن ليس فقط المتوسّطات إنما ايضاً مختلف التوزّعات العشريّة (او الربعيّة).

ومن الملاحظات المهمة الأخرى، نذكر:

- عندما يتعاطى المعلمون مع تلامذة يعانون صعوبات في القراءة، فإنهم يشدّدون بخاصة على استراتيجيات فكّ الرموز، وأقلّ بكثير على الفهم والنقد.
- إن التلاميذ الضعفاء قلّما يغيّرون استراتيجيّاتهم الخاصة بالقراءة. فنحن نجد، في نهاية التعليم الثانوي، تلاميذ ما زالوا يستخدمون مقاربات سائدة في الصف الثالث ابتدائي.
- في نهاية التعليم الثانوي، تبقى نتائج التحصيل في القراءة، لدى التلاميذ المنتمين الى أقليّات إتنية والى فئات اجتماعية عرضة للمخاطر، قريبة من المستوى الوطني لتلامذة السنة الثانوية الأولى.
- إن القرّاء الجيّدين موجودون في فروع التعليم الأكثر صعوبة. وهم ينجزون فروضهم في البيت بانتظام، وأهلهم يحثّونهم على المطالعة.

المثل الثاني: الرياضيات

إن الجدول رقم (٣) يتعلّق بالنتائج المحققة في الرياضيات. وهي نتائج غير باهرة على الإطلاق.

الجدول رقم ٣

نسب التلاميذ الذين بلغوا او تجاوزوا مستويات الكفاءة الخمسة في الرياضيات (٪)

	العمر	١٩٧٨	١٩٨٢	١٩٨٦
المستوى ١٥٠	٩	٩٦,٥ (٠,٢)	٩٧,٢ (٠,٣)	٩٧,٨ (٠,٢)
الجمع والطرح	١٣	٩٩,٨ (٠,٠)	٩٩,٩ (٠,٠)	١٠٠,٠ (٠,٠)
البسيطان	١٧	١٠٠,٠ (٠,٠)	١٠٠,٠ (٠,٠)	١٠٠,٠ (٠,٠)
المستوى ٢٠٠	٩	٧٠,٣ (٠,٩)	٧١,٥ (١,١)	٧٣,٩ (١,١)
بداية المهارة والفهم	١٣	٩٤,٥ (٠,٤)	٩٧,٦ (٠,٤)	٩٨,٥ (٠,٢)
	١٧	٩٩,٨ (٠,٠)	٩٩,٩ (٠,١)	٩٩,٩ (٠,١)
المستوى ٢٥٠	٩	١٩,٤ (٠,٦)	١٨,٧ (٠,٨)	٢٠,٨ (٠,٩)
القدرة على اجراء	١٣	٦٤,٩ (١,٢)	٧١,٦ (١,٢)	٧٣,١ (١,٥)
العمليات الاربع بداية	١٧	٩٢,١ (٠,٥)	٩٢,٩ (٠,٥)	٩٦,٠ (٠,٤)
حلّ المسائل				
المستوى ٣٠٠	٩	٠,٨ (٠,١)	٠,٦ (٠,١)	٠,٦ (٠,٢)
اجراءات متوسطة	١٣	١٧,٩ (٠,٧)	١٧,٨ (٠,٩)	١٥,٩ (١,٠)
التعقيد هندسة بسيطة	١٧	٥١,٤ (١,١)	٤٨,٣ (١,٢)	٥١,١ (١,٢)
برهنة				
المستوى ٣٥٠	٩	٠,٠ (٠,٠)	٠,٠ (٠,٠)	٠,٠ (٠,٠)
حل مسائل على عدّة	١٣	٠,٩ (٠,٢)	٠,٥ (٠,١)	٠,٤ (٠,١)
مراحل جبر	١٧	٧,٤ (٠,٤)	٥,٤ (٠,٤)	٦,٤ (٠,٤)

لقد بلغ الجميع تقريباً المستوى ١٥٠، إلاّ أن الصعوبات تبدأ بالظهور منذ المستوى ٢٠٠: فالتلاميذ يجدون صعوبة في إجراء عمليات تتطلّب اكثر من برهنة رقمية بسيطة. إن أقلّ من ربع التلاميذ الذين هم في عمر ٩ سنوات قد بلغوا المستوى ٢٥٠ (إتقان العمليات الاربع المتعلّقة بأعداد صحيحة والبرهنة الحسابية

البسيطة). وبالإجمال، لم يبلغ هذا المستوى ثلث التلاميذ الذين هم في عمر ١٣ سنة. أما بالنسبة الى المستويين التاليين، فأقلّ ما يقال إن الملاحظات مقلقة.

ويخلص القيّمون على الدراسة الى أن هذه النتائج مخيّبة لسببين :

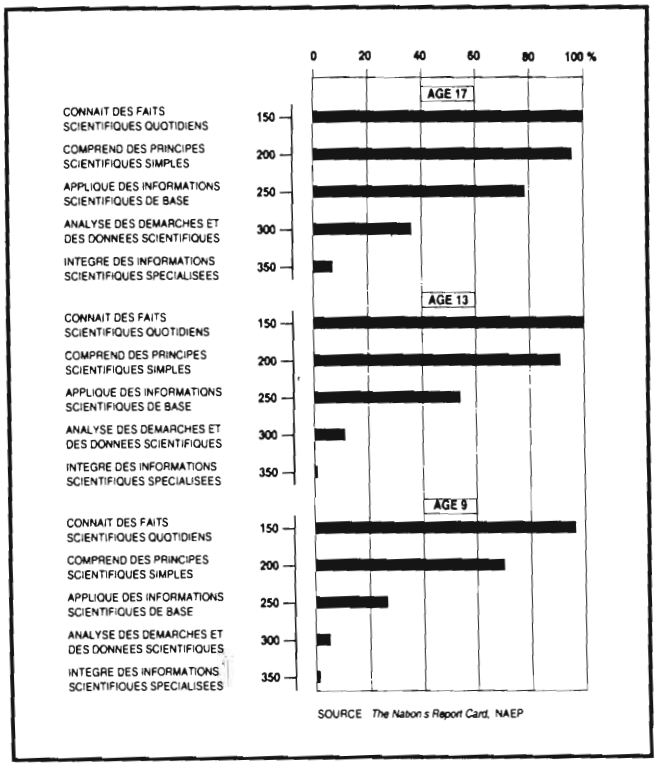
أولاً: هناك عدد ضئيل جداً من التلاميذ، أياً تكن فئتهم العمرية، يبلغ المستويات المطابقة علىالتوالي للمراحل الإبتدائية، الثانوية الدنيا والثانوية العليا.

ثانياً: لأن الفرق بين نتائج التلاميذ الفعلية والنتائج التي كان من الجائز توقّعها آخذ بالإتّساع كلّما تقدّمنا في سنة الدراسة.

المثل الثالث: العلوم

نجد في الجدول رقم (٤) خلاصة النتائج التي أحرزها في العلوم، عام ١٩٨٦، تلاميذ باعمار ١٣،٩ و١٧ سنة يقطنون المنطقة الغربية من الولايات المتحدة الاميركية (مولّيس وجنكنز، ١٩٨٨، ص ٦٠).

الجدول رقم ٤



وفي الجدول رقم (٥)، نقع على نقاط استدلال في سبيل بيّنات طولانيّة.

الجدول رقم ٥

نسب التلاميذ الذين بلغوا او تجاوزوا مستويات الكفاءة الخمسة في العلوم (سلّم من صفر الى ٥٠٠) - (٪)

	العمر	١٩٧٨	١٩٨٢	١٩٨٦
المستوى ١٥٠	٩	٩٣,٥ (٠,٥)	٩٥,٠ (٠,٥)	٩٦,٣ (٠,٣)
المعارف الاولية بشأن	١٣	٩٨,٦ (٠,١)	٩٩,٦ (٠,١)	٩٩,٨ (٠,١)
النبات والحيوانات يعرف	١٧	٩٩,٨ (٠,٠)	٩٩,٧ (٠,١)	٩٩,٩ (٠,١)
كيف يستخدم الادوات				
المنزلية البسيطة				
المستوى ٢٠٠	٩	٦٧,٩ (١,١)	٧٠,٤ (١,٦)	٧١,٤ (١,٠)
يفهم المبادىء العلمية	١٣	٨٥,٩ (٠,٧)	٨٩,٦ (٠,٧)	٩١,٨ (٠,٩)
البسيطة المتعلقة بحياة	١٧	٩٧,٢ (٠,٢)	٩٥,٨ (٠,٤)	٩٦,٧ (٠,٤)
الحيوان او النبات				
المستوى ٢٥٠	٩	٢٦,٢ (٠,٧)	٢٤,٨ (١,٧)	٢٧,٦ (١,٠)
بداية فهم المنهج	١٣	٤٩,٢ (١,١)	٥١,٥ (١,٤)	٥٣,٤ (١,٤)
التجريبي	١٧	٨١,٨ (٠,٧)	٧٦,٨ (١,٠)	٨٠,٨ (١,٢)
المستوى ٣٠٠	٩	٣,٥ (٠,٢)	٢,٢ (٠,٦)	٣,٤ (٠,٤)
تحليل المعطيات	١٣	١٠,٩ (٠,٤)	٩,٤ (٠,٦)	٩,٤ (٠,٧)
والمناهج العلمية	١٧	٤١,٧ (٠,٨)	٣٧,٥ (٠,٨)أ	٤١,٤ (١,٤)
المستوى ٣٥٠	٩	٠,٠ (٠,٠)	٠,١ (٠,١)	٠,١ (٠,١)
يدمج بين معلومات	١٣	٠,٧ (٠,١)	٠,٤ (٠,١)	٠,٢ (٠,١)
علمية متخصصة	١٧	٨,٥ (٠,٤)	٧,٢ (٠,٤)	٧,٥ (٠,٦)

فمن ١٩٧٧ الى ١٩٨٦، يظهر تطور عام بسيط. مع ذلك، تبقى المعارف في العلوم والقدرة على استخدامها محدودة جداً. فضلاً عن ذلك، فثمّة معطيات غير

منشورة هنا تدّل على أن التلاميذ المنتمين الى أقليات إتنية يحرزون نتائج ادنى بوضوح من المتوسطات الوطنية. كما يظلّ تحصيل الفتيات في العلوم اقلّ مستوى من تحصيل الصبيان.

غير أن نتائج التحقيقات المقلقة المذكورة آنفاً لا تعني أن نوعية التعليم في الولايات المتحدة ما تزال أقلّ منها في أماكن أخرى. وبديهيّ أن التفسير يكمن جزئياً في الشروط غير المؤاتية التي تعمل فيها مدارس كثيرة.

يبدو أن أهّم تعبير ملموس عن القلق الذي يسود البلاد هو بلا شك الكتيّب الذي نشره رئيس الولايات المتحدة بعنوان " أمة في خطر". وفي خطابه الشهير يوم ١٨ نيسان ١٩٩١، اعلن جورج بوش أن على الولايات المتحدة أن تصبح "أمّة من الطلبة": ففي العام ٢٠٠٠، ينبغي أن ينهي ٩٠ ٪ من الشباب المرحلة الثانوية الطويلة بنجاح، وبحيث يغدو التلاميذ الاميركيون افضل تلاميذ العالم في العلوم والرياضيات. إننا نترك للمستقبل ان يثبت امكانية تحقّق هذه الأمنية.

ولكن، في جميع الأحوال، ثمة تفكير مكثّف ينصّب الآن على تعديل جذري للمناهج. وقد تسنّت لنا الفرصة مثلاً للإطّلاع على معايير الجودة الموضوعة لمنهج الرياضيات الجديد في نيوجرسي. فهذا المنهج الجديد المدرج من الحضانة حتى نهاية المرحلة الثانوية يشّكل ردّاً على المآخذ المسجّلة.

زد على ذلك أن لدى هيئة التقييم الوطنية للتطور التربوي مئات المنشورات الصادرة عنها. وهي متاحة للجمهور كما يمكن إعادة نشرها من دون إذن. وإضافةً الى تلك التي ذكرناها آنفاً، تجدر الإشارة الى المنشورات التالية:

- التقارير التقنية:

وهي منشورات ذات مستوى علمي رفيع تصف بخاصة التقنيات الإحصائية المستخدمة. إن التقرير رقم ١٥ تاريخ ١٩٨٣ ــ ١٩٨٤ ، والعائد الى بيتون (١٩٨٧) هو نموذج عن هذا النوع.

- كراريس المعطيات الموضوعية:

المعدّة من قبل لجان مؤلّفة من باحثين وأخصائيين في المواد التعليمية اداريين معلّمين وأخصائيين في التقييم وممثلين عن المؤسسات ومواطنين ومعنيّين.

- مجموعات اسئلة الإختبارات:

بعد استخدامها، وضعت حوالي نصف اسئلة الإختبارات المعدّة لعمليات التقييم بتصرّف الولايات والسلطات المحلية. وهكذا، صارت الأسئلة ملكاً عاماً. وهي تتعلّق بمختلف المواد التعليمية، وتنطوي على هامش واسع من الصعوبة ، وهي مقرونة بنسبة الطلاب من العيّنة الوطنية الذين أجابوا عن الأسئلة إجابة صحيحة.

- الدراسات:

هذه الوثائق ذات المستوى الرفيع هي من إعداد أخصائيين، وتعالج جوانب خاصة من التقييم ومسائل مرتبطة بها.

- المنشورات الدورية:

وهي عبارة، في بعض الحالات، عن أبحاث حقيقية من عدة مئات من الصفحات.

٣- فائدة المقارنات الدولية:

سوف يكون من المفيد لأي مركز لبناني محتمل للتوجيه أن يشارك في أعمال "الجمعية الدولية لتقييم المردود المدرسي" كي تتسنّى له فرصة مقارنة النظام التربوي اللبناني بأنظمة أخرى. فالمشاركة في دراسات دولية تتيح للبلدان المتعاونة فيها ان تتجاوز اوضاعها الخاصة وان تعي على نحو افضل عدداً معيناً من الثغرات.

"فالجمعية الدولية لتقييم المردود المدرسي " (IEA) التي نشأت في أواخر الخمسينات بمبادرة من إثني عشر أخصائياً في البحث التجريبي في التربية، باتت اليوم منظمة عالمية للبحث التقييمي تضمّ اكثر من خمسين بلداً عضواً.

لقد كانت الغاية الأساسية لهذه الجمعية مقارنة المردود المدرسي لبلدان عدة بواسطة تحقيقات معيارية. ولا شك في أن الإزدهار التربية المقارنة، التي اتّخذت مع هذه الجمعية توجّهاً تجريبياً، ولظهور الكمبيوتر، اثرهما في هذا المشروع التربوي الذي ينطوي على معالجة ملايين المعطيات.

منذ منتصف التسعينات، قامت الجمعية المذكورة بدراسات عديدة وقدّمت كمية كبيرة من المعلومات القيّمة للبلدان التي شاركت فيها. ومن بين الدراسات التي تكرّرت كثيراً تلك التي تناولت فهم القراءة، والرياضيات والعلوم.

على أن منهجية هذه الدراسات شهدت منذ بدايتها حتى الآن تغيّراً عميقاً. فعند إجراء الدراسات الأولى (أول دراسة عن "الرياضيات" عام ١٩٦٥ وتحقيق معياري عن ست مواد تعليمية عام ١٩٧١)، كان التشديد يتمّ بوجه خاص ، لا بل بوجه شبه حصري، على دراسة المردود، بينما كانت الدراسة المقارنة للمناهج بين مختلف البلدان تعطى القليل من الأهمية.

إن الجدولين رقم (٦) و (٧) يتعلّقان بمقارنة المردود بين بلدان عدة كما بتطور هذا المردود عبر المسار المدرسي.

الجدول رقم ٦

موقع المتوسطات الوطنية بالنسبة الى المتوسط العام

(بكسود الانحراف المعياري)

	المجموعة ١ ـ أ	المجموعة ١ـ ب	المجموعة ٣ ـ أ	المجموعة ٣ ـ ب
+١	اليابان		اسرائيل	
			انكلترا	
	بلجيكا	اسرائيل	بلجيكا	
		اليابان	فرنسا	المانيا
	فنلندا	بلجيكا		فرنسا
	هولندا		هولندا	اليابان
		فنلندا	اليابان	هولندا
صفر	اوستراليا	المانيا		بلجيكا
	انكلترا	انكلترا	المانيا	
	سكوتلندا		السويد	فنلندا
	فرنسا	سكوتلندا		
		هولندا	سكوتلندا	انكلترا
	الولايات المتحدة	فرنسا	فنلندا	سكوتلندا
	السويد			
		الولايات المتحدة	اوستراليا	
		السويد		السويد
-١			الولايات المتحدة	الولايات المتحدة

هوسن (١٩٦٧)، ص ٢٧

١ـ أ : تلاميذ بعمر ١٣ سنة

١ـ ب: الصفوف التي توجد فيها أغلبية التلاميذ بعمر ١٣ سنة

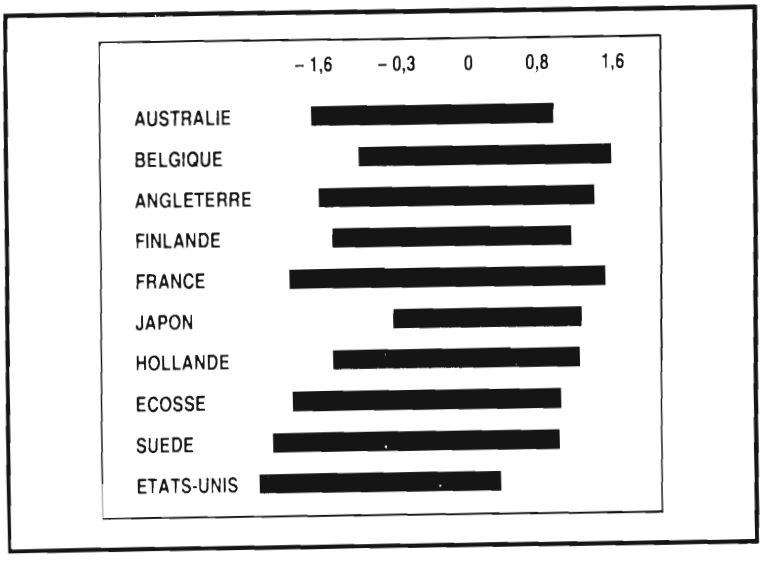
٣ ـ أ : نهاية المرحلة الثانوية العليا (رياضيات صعبة)

٣ ـ ب: نهاية المرحلة الثانوية العليا (رياضيات)

الجدول رقم ٧

ازدياد المردود منذ سن الثالثة عشرة

حتى نهاية المرحلة الثانوية



هوسن (١٩٦٧)، ص.٢٩

غير أن هذه المعطيات، مهما بلغت أهميتها، كونها تكشف عن مستوى المعارف المكتسبة، تبقى ذات فائدة نسبية تماماً في ما يخصّ المسؤولين عن وضع المناهج. فالواقع أن قلّة المعلومات الصالحة والمقارنة بشأن هذه المناهج لم تكن تتيح، إلاّ بصعوبة كبيرة تحديد الإتجاهات التي ينبغي أن تتّم فيها الإصلاحات. بيد أن حالة هنغاريا تشكّل مثالاً مضاداً. ذلك أن هذا البلد أدخل تعديلاً جذرياً على منهج تدريس العلوم تبعاً للنتائج الملاحظة عام ١٩٧٠ـ١٩٧١ . وقد زيدت بوجه خاص حصص الاعمال التطبيقية في المختبر. فنتج عن ذلك تقدّم كبير جداً في هذا البلد عند إجراء دراسة ثانية عام ١٩٨٦.

إن الدراسة الثانية عن الرياضيات تعبّر عن تخّل تام عن هذه المنهجية، وذلك بإجراء تحليل معمّق، وعلى ثلاثة مستويات لمناهج البلدان المشاركة في

الدراسة. وهكذا تمّ على التوالي تحليل ومقارنة المناهج الرسمية (البرامج المدرسية)، والمناهج كما هي مطبّقة فعلياً في الصفوف ومردود التلاميذ بالنسبة الى الأهداف الواردة في هذه المناهج. أمّا الدراسة الدولية الثانية عن العلوم والرياضيات (١٩٩١ ـ ١٩٩٩)، فإنها تعزّز هذا التوجّه، بالتوسّع في تحليل المناهج والكتب المدرسية وبجعلها موضوع تحليل مميزاً. وستصدر الآن منشورة دولية من شأنها أن تتيح للبلدان التي شاركت في المرحلة الاولى من الدراسة (١٩٩١ ـ ١٩٩٥) إبداء رأي نقدي بخصوص برامجها المدرسية، عن طريق مقارنتها بما يجري في مكان آخر من العالم.

٤ـ مشكلة استخدام معطيات التقييم:

منذ زمن بعيد، يشكّل تقييم مردود الأنظمة التربوية ـ كما رأينا آنفاً ـ ممارسة شائعة في البلدان الانكلوسكسونية وفي الولايات المتحدة الاميركية بوجه خاص , لكّن الحال تختلف في البلدان الفرنكوفونية حيث الدراسات المماثلة اكثر حداثةً (أنظر حالة فرنسا). ففي بلجيكا مثلاً، ترجع أولى التحقيقات والابحاث في مجال المردود المدرسي الى عام ١٩٦٥ (التحقيق الأول عن الرياضيات للجمعية الدولية لتقييم المردود المدرسي) والى ١٩٧٠ (دراسة الجمعية نفسها عن المواد التعليمية الستّ).

في خلال السبعينات، وبتحريك من دولانشير، أجريت دراستان كبيرتان حول مردود الأنظمة التربوية. الأولى في بلجيكا، والثانية في شاطىء العاج. وتجدر الإشارة الى أن هاتين الدراستين صمّمتا وفق النموذج ذاته، وأنهما استخدمتا اختبارات لقياس المردود ذات مرجع معياري يغطّي مجمل مناهج التعليم الإبتدائي.

إن حالة شاطىء العاج هي حالة نموذجية للغاية عن الصلات القائمة بين تقييم مردود النظام التربوي بواسطة اختبارات موضوعية وبين سياقات التقرير السياسي. فالواقع أن طلب التقييم هذا صدر بخاصة عن المموّلين الدوليّين (نادي باريس) الذين أسهموا في إقامة برنامج التربية المتلفزة للتعليم الإبتدائي (نادي

باريس) . وقد موّل التعاون البلجيكي (بعدّة ملايين من الدولارات) دراسة التقييم التي كلّفت بها جامعة لياج والتي دامت من ١٩٧٣ الى ١٩٨٤.في أثناء ذلك، تمّت دراسة مردود مختلف المواد المدرّسة في المرحلة الإبتدائية، بصورة منهجية على جميع المستويات المدرسية. فتكوّنت مصارف للأهداف والأسئلة . وأنشئت دائرة للتقييم في نطاق وزارة التعليم الإبتدائي العاجيّة، وتمّ تدريب الموظفين على تقنيات التقييم المستخدمة في مثل هذه التحقيقات ، كما على إجراءات التقييم التأهيلي. وقد أعدّ تشخيص تحليلي للغاية على عيّنة ممثلة كما اجريت تحليلات إحصائية معقمّة. ووضع حوالي ١٢ تقريراً بتصرّف السلطات العاجيّة منذ السنة الثانية للدراسة حتى نهايتها. مع ذلك، وعلى الرغم من كون هذه التقييمات مكلفة جداً، فإنها لم تحدث عملياً أيّ تأثير لا على سياقات التقرير ولا على إصلاحات المناهج. فالقرارات المتّخذة لم تاخذ في الإعتبار إطلاقاً النتائج التي تمّ التوصل اليها. وعليه، بات يقتضي التساؤل حول انعدام التأثير هذا لتحاشي تكرار الأخطاء ذاتها.

قبل كل شيء، يجدد التأكيد على أن تقييم مردود النظام التربوي بواسطة أدوات موضوعية يتطلّب عقلية ديموقراطية وحرصاً على شفافية تصرّفات السلطات المسؤولة. فمن الضروري أن تفهم هذه الأخيرة النتائج كمساعدات للقرار، وليس كحجّة تجاه الشعب والجماعات الضاغطة. وحالما يتمّ إدراك الفائدة، ينبغي أيضاً أن تبدأ مناقشات على جميع المستويات بفضل المفتشين و/أو المستشارين التربويين، الذين يقومون بدور صلة الوصل. وبما أن أيّاً من هذه الشروط لم يتوافر، فلا داعي للتعجّب من انعدام تأثير هذه الدراسات.

في خلال الفترة عينها، أجري في بلجيكا (الفرنكوفونية) النوع ذاته من الدراسات ولقي المصير ذاته من حيث التأثير، وذلك لأسباب مشابهة تماماً(فائدة غير مستوعبة من قبل العديد من المسؤولين عن السياسة التربوية، المصدر الجامعي للدراسة، قلّة وضوح القرارات المتعلّقة بالنظام التربوي، نتائج متناقضة مع بعض الخيارات السياسة، غياب دور التفتيش كصلة وصل).

بسبب هاتين التجربتين الفاشلتين، نميل الى الإعتقاد بأن تأثير النتائج على القرارات مشروط بوجود طلب فعلي من قبل السلطة السياسية وليس بمجرّد قبولها الشكلي.

ثمة تطور يتجلّى منذ بضع سنوات في معظم البلدان المصنّعة التي باتت مقتنعة، في ظل الأزمات والمنافسة الإقتصادية، بأنه لم يعد من الجائز أن تتطور الأنظمة التربوية وكأنها قطارات مندفعة في الضباب. لذا، فقد طوّرت معظم البلدان المصنّعة استراتيجيات تكفل أن تخلّف عمليات التقييم تاثيراً حقيقياً على تعديل المناهج. وكما رأينا ، فإن مفهوم توجيه الانظمة التربوية أخذ يفرض نفسه في كل مكان، واستخدام اختبارات المردود هو أحد عناصره الأساسية.

٥ـ موقع التقييم عند وضع المناهج:

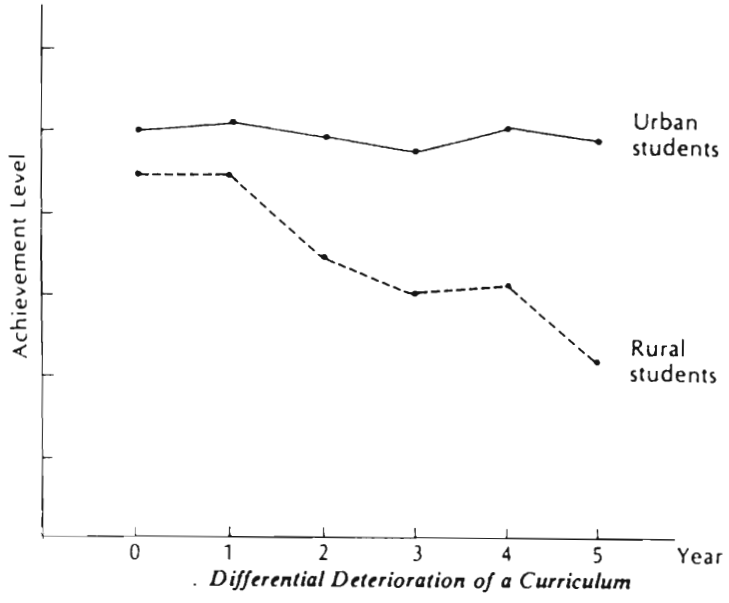
بالإستناد الى لووي (١٩٧٧)، يمكن التمييز بين ست مراحل في سيرورة وضع المناهج. المرحلة الأولى تقوم على تحديد الغايات وتعيين الأهداف الرئيسية. والمرحلة الثانية هي مرحلة التخطيط التي ترتسم فيها حدود المناهج. وفي هذه المرحلة ايضاً، تتمّ صياغة أدقّ للأهداف المقصودة. كما تحدد المسارات التعليمية المتوالية والاستراتيجيات التربوية إضافةً الى نوع المواد التعليمية التي سيتمّ تعديلها. وفي المرحلة الثالثة، يتمّ الإنكباب بمزيد من التفصيل على تجربة (وتعديل) المواد التعليمية وطرائق التدريس. وفي المرحلة الرابعة، يجري اختبار عام للمناهج بينما تتيح المرحلة الاخيرة السهر على مراقبة النوعية مع الوقت.

طوال هذه السيرورة، ذات المدة المتغيّرة، تكون مسألة تقييم المكتسبات المحصّلة (المعارف، المواقف والتصرّفات النفسية ـ الحركية) مرتبطة ارتباطاً تاماً بتطوير المناهج. والفرق التي تضع هذه الأخيرة هي المسؤولة الرئيسية خلال المراحل الخمس الأولى من عملية التطوير. في المقابل، يصبح دور وحدة توجيه النظام التربوي (بالتشاور الوثيق مع الفريق المخططّ) دوراً أساسياً لدى المراقبة المستمرّة للنوعية.

ومنذ مرحلة التخطيط، يعرض تقييم المكتسبات المحصّلة بغية التأكد من جدوى استعمال بعض الطرائق أو هذه المادة التعليمية او تلك بالنسبة الى الطلاب المعنيين. ولكن، في هذه المرحلة من التطوير، لا تستخدم إجراءات تقييم المكتسبات المحصّلة إلاّ بصورة عرضيّة جداً. أمّا في المراحل التطويرية الاحقة، وكلّما تعدّل المنهج، فلا بدّ من التحقق الى ايّ مدى يؤدّي، في أحسن الظروف، الى النتائج المرتقبة. إن إجراءات التقييم هي إجراءات تأهيلية بالمعنى الذي يعطيه سكريفن لهذه العبارة، أي أنها مخصّصة لتحسين كل مسار (طويل أو قصير) من مسارات المنهج المتوالية. ثمة اختبارات للمردود (مسمّاة خلافاً للأصول "اختبارات تأهيلية") تستخدم بأفق تأهيلي. وفي الواقع، من البديهي أنه لا يمكن الانتقال الى مرحلة تعميم منهج جديد دون أن يكون قد تمّ، قبل ذلك، إثبات فعاليّته على عيّنة محدودة وخلوّه من أيّة آثار طارئة غير مرغوب فيها. وخلال مرحلة التعميم على جميع الطلاب المعنيّين، سوف يعاد قياس المكتسبات المحصّلة، بصورة منتظمة، للتأكّد من أن شروط التطبيق المرتبطة بالتعميم لا تترك أثراً سلبياً على صحة المنهج المطبّق وفعاليته.

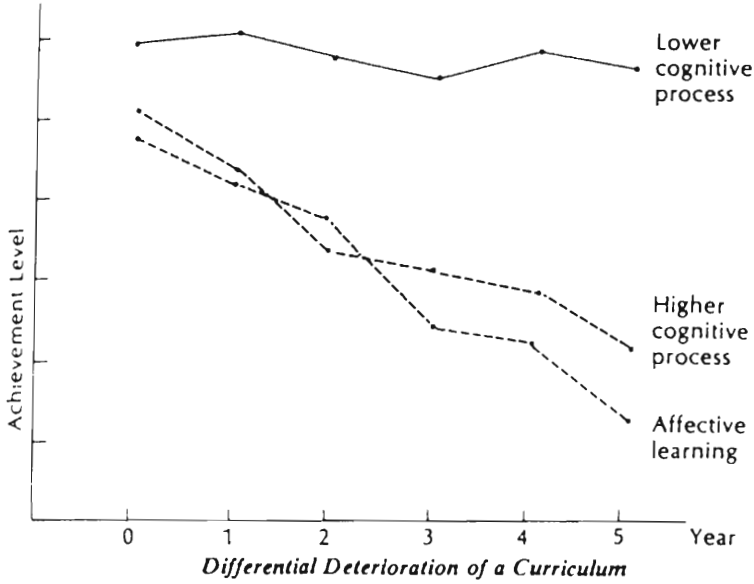
ثمّة ميل الى الإعتقاد احياناً أنه بمجرّد تطبيق المنهج بشكل صحيح، ينتفي احتمال حدوث انخفاض في نوعيّته. طبعاً، يجوز الاعتقاد أن المعلّمين يتآلفون أكثر فأكثر مع المنهج الجديد وأنهم يعمدون بالتالي الى تكييف استراتيجياتهم على وجه أفضل. فضلاً عن ذلك، وضمن المنطق عينه، يمكن التصوّر بأن الطلاب (وأهاليهم) يصبحون اكثر إطّلاعاً على الأهداف التي يسعى إليها المنهج الجديد. غير أن المسألة ليست إطلاقاً بمثل هذه البساطة. فالتجديد الذي يبدو جذّاباً في وقت من الأوقات، قد يصبح أقّل جاذبية فيما بعد، بفعل تغّير اوضاع المجتمع. لذا، يمكن التسليم بأنه مع مرور الزمن، قد تطرأ على الفعالية تغيّرات سلبية كما قد تطرأ عليها تغيّرات إيجابية. وما دامت هناك هيئة لتوجيه النظام، فيعود إليها أن تقوم، تكراراً، بدراسات مراقبة النوعية تحاشياً لحدوث، وخصوصاً لبقاء آثار سلبية كتلك المعروضة في الجدولين رقم ٨ و٩. فحالما تلاحظ مثل هذه الأثار السلبية، تجري كما في مراحل التطوير، عمليات قياس للمكتسبات المحصّلة (تقييم مركّز

على مجموعات صغيرة أو على سياقات معيّنة) تبعاً لظاهرات التردّي المحددة. عندئذ، وعلى أساس النتائج المسجّلة، تقرّر إجراءات تصحيحية محتملة، تقاس فعاليّتها فيما بعد. ولكن، يحدث أن يعتبر المنهج بالياً نهائياً (تردّ تام)، فيكون من الأجدر إعادة العمل من جديد.



الجدول رقم ٨

. Differential Deterioration of a Curriculum



الجدول رقم ٩

Differential Deterioration of a Curriculum

خلاصة

غالباً ما ينطلق تطوير مناهج جديدة وقرار القيام بإصلاحات في النظام التربوي من عدد من الاقتناعات لدى كبار المسؤولين النافذين عن السياسة التربوية. والوجه الإيجابي لهذه الاقتناعات هو أنها تسمح بتحريك تغييرات في أنظمة تربوية تتميّز غالباً بجمود قويّ. غير أن لكل شيء مساوئه. فالاقتناع الزائد بصحة بعض الخيارات قد يدفعنا الى انحرافات وخيبات. وفي أكثر الأحيان ، قد تتحوّل الاقتناعات الى عقائد يتعذّر إعادة النظر فيها تحت طائلة التعرّض لتهمة المساس بالمقدّسات.

إن المسؤولين عن تطوير مناهج جديدة وعن إصلاحات سياسة القطاع التربوي ينجون بصعوبة من هذا النوع من الشراك، لشدّة يقينهم بصوابيّة قراراتهم. من هذا المنظور، فإن وظيفة وحدة التوجيه المتمتعة باستقلالية نسبية عن أصحاب القرار قد يشكّل ثقلاً موازناً. في الحقيقة، إن الوسيلة الفضلى لتجنّب الإنحرافات في العمل هي إخضاع هذا الأخير لمقياس الواقع. ففي هذه الحالة، يشكّل قياس نوعيّة منتجات النظام التربوي أحسن دليل على ملاءمة الأعمال المنفّذة. وكما رأينا في خلال هذا العرض، فإن المكتسبات المحصّلة ينبغي أن تكون موضوع تقييم على المستوى الوطني، لكنّ المقارنة مع أنظمة اخرى تلعب أيضاً دوراً لا يستهان به.

ختاماً، نحرص على التأكيد بأن النظام التربوي لا يمكن أن يتطور بإبقاء سياقاته التقريرية محاطة بالغموض. فتأمين الشفافيّة التامة، بكشف النقاط الإيجابية كما السلبية في نتائج النظام التربوي، وذلك من منظور شراكة حقيقية مع جميع الفاعليّات، هو بالتأكيد خير طريقة لضمان إصلاح النظام بشكل مطرّد وبلا معارضة.

الجلسة السابعة

الموضوع : تجربة الاردن في تطوير المناهج والكتب المدرسية : الطموحات والصعوبات.

رئيس الجلسة : معالي الدكتور اسعد دياب، رئيس الجامعة اللبنانية.

المحاضر : الدكتور فيكتور بلّه، رئيس المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الاردن.

تجربة الأردن في تطوير المناهج والكتب المدرسية: الطموحات والصعوبات

أ . د فكتور بله
رئيس المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الاردن

الجلسة السابعة

١. خلفية التطوير التربوي في الأردن

١,١ مقدمة

تمر الأمم في مسيرتها التنموية بوقفات مراجعة وتقويم، تضع خلالها خططاً جديدة لتعزيز ما احرزته من نجاح وتقدم، وللتغلب على المشكلات والصعاب التي تواجهها والعوائق التي تحول دون تحقيق أهدافها المرسومة.

وفي العقدين المنصرمين، اتجهت بلدان عديدة في العالم، متقدمة ونامية على حد سواء، إلى مراجعة نظمها التربوية، مراجعة جزئية أو شاملة، واصلاحها. ومع آن الأسباب والحيثيات التي أدت إلى مراجعة النظم التربوية قد اختلفت قليلا أو كثيرا من بلد إلى آخر، إلا أنها انطلقت جميعا من استياء مجتمعي من نوعية مخرجات هذه النظم التربوية. فقد أحس المسؤولون والمهتمون في تلك البلدان آن مستوى المتخرجين في مدارسهم دون التوقعات الوطنية، وان استمرار المدارس في تخريج هذه النوعية إنما يهدد مصالحهم القومية ويحول دون تحقيق طموحاتهم في التنمية والتقدم والتفوق.

وقد سعى الأردن خلال العقود الأخيرة إلى التعامل مع معادلة الموارد والسكان تعاملا واعيا، وعمل على تجسير الفجوة بين الزيادة السكانية وقلة موارده الطبيعية، اخذا في الاعتبار ما يحيط به بل ويعايشه من ثقافة عالمية لا يمكن ان تغمض دونها العيون. وقد استدعى ذلك الانفتاح الواعي والتكيف المستمر مع متغيرات العصر في ضوء قدرته الذاتية. وقد كان للركود الاقتصادي العالمي في منتصف الثمانينات، وتأثيره المباشر على فعالياته الاقتصادية اثر واضح في تحفيز المسؤولين على الربط بين النظام التعليمي والتخطيط الاقتصادي.

ومن هنا برزت اهمية توظيف روح "المؤسسية" في التعامل مع تطوير الواقع. ومما لاشك فيه ان الاعتماد عليها في التنمية البشرية يجنبها الكثير من سلبيات الحقب السابقة.

وفي الاردن، ومنذ منتصف عقد الثمانيات تقريبا، تبين ان ثمة ضرورة ملحة لاعادة النظر في النظام التربوي الاردني من جميع نواحيه، واصلاحه على نحو يقدر معه على اعداد المتخرجين في مدارسه اعدادا ملائما، يؤدي بهم الى اكتساب المعرفة الوظيفية والمهارات التفكيرية والعلمية، والاتجاهات الايجابية نحو العمل والمواطنة، بما يجعلهم مبادرين، محبين للعمل، قادرين على الاسهام الايجابي الفاعل في بناء مجتمعهم وتنميته وبناء المجتمعات العربية الاخرى وتنميتها، مزودين بالقدرة على التفكير المنظم، وبالمهارات الفكرية والعلمية التي يتطلبها العمل والانتاج في مجتمع يرنو الى التقدم، ويتطلع الى الازدهار.

وقد تمثل الحس التطويري للنظام التربوي عند اعلى المستويات السياسية فجاء في خطاب جلالة الملك في افتتاح مجلس الامة عام ١٩٨٥ التأكيد على ضرورة اجراء مراجعة شاملة للنظام التعليمي، واسند مهمة متابعة هذه العملية لولي العهد الامير الحسن، وبدأت بعد ذلك فرق العمل المتعاقبة القيام بزيارات ميدانية واجراء الدراسات والبحوث، واعداد التقارير، لوضع المقترحات والحلول الممكنة. وقد ادت كل هذه الدراسات الى عقد مؤتمر وطني عام ١٩٨٧. واثر انتهاء المؤتمر الوطني، تم تشكيل لجنة لمتابعة توصياته وتجسيدها في مشاريع تغطي استراتيجية خطة التطوير التربوي. وقد تناول عمل اللجنة بلورة التوصيات وتنقيحها ثم ترتيبها في محاور لتغدو خطة تطوير واضحة المعالم. ولما كانت الجهات المسؤولة تنظر الى عملية التطوير نظرة شمولية تأخذ في الحسبان مردودها الاجتماعي والاقتصادي والتربوي، فقد طالبت بتحويلها الى مشروع تنموي تقوم الحكومة من خلال اتصالاتها بالجهات الممولة للمشاريع التنموية بتوفير القروض والاموال اللازمة لتغطية ما يتمخض عنه من مشروعات.

وكنتيجة لهذه الاتصالات، اوفد البنك الدولي بعثات ووفودا الى الاردن بين عامي ٨٨ و ٨٩ لدراسة هذه الخطة دراسة مستفيضة مما اسفر عن تبلور عملية التطوير التربوي في صورة "المشروع القطاعي للتطوير التربوي".

ومع اطلالة عام ١٩٩٠، بدأ الاردن بتنفيذ مشروع شامل للتطوير والاصلاح التربوي، شمل مدخلات النظام التربوي، كالبناء المدرسي، والمرافق التربوية، والتجهيزات من المصادر والادوات التعليمية، وعمليات كالمناهج والكتب المدرسية، واعداد المعلمين اثناء الخدمة وقبلها، والامتحانات المدرسية، والادارة المدرسية، والاشراف التربوي. وقد توخى مشروع التطوير التربوي من وراء اصلاح مدخلات النظام التربوي اصلاح او تجديد مخرجات التعليم والتعلم على نحو يؤدي الى اعداد المتخرجين في المدارس اعداد يتلاءم والتوقعات الوطنية التي تضمنتها الاهداف التربوية والوطنية الجديدة.

٢،١ ميزات عملية التطوير التربوي

ومما يلحظ، ويستحق ان يلفت الانتباه اليه، ان المشروع الحالي للتطوير التربوي هو اول محاولة شاملة لاصلاح النظام التربوي، اخذت بالنظرة النظامية، فلم تكتفي باصلاح بعض مدخلات النظام التربوي او بعض عملياته، وانما عمدت الى اصلاح كل المدخلات والعمليات التي قدر انها تؤثر في المخرجات التربوية، أي تقود الى نوعية متفوقة من الخرجين. وبالاضافة الى ذلك توخت محاولة التطوير التربوي هذه تحقيق اكبر قدر ممكن من العدالة التربوية، في توزيع الموارد التربوية وحسن استخدامها، بين المناطق التعليمية المختلفة.

وقد تميزت عملية التطوير التربوي بميزات عديدة اهمها :

١. الرعاية والاشراف المباشر من قبل القيادة السياسية العليا في الاردن، مما أعطى ولا يزال يعطي دفقا قويا لعملية التطوير واستمرارية لها.
٢. اعتبار التطوير مشروعا تنمويا. ان ذلك ادى الى تقييمها من مصارد التمويل الدولية، واعتمادها، وبالتالي ضمان الدعم المالي لها، باعتبارها مشروعا تنمويا، طيلة مدة المشروع.
٣. الشمولية، اذ تناولت عملية التطوير جميع عناصر العملية التربوية، حيث شملت عدة برامج رئيسية منها المناهج والكتب المدرسية، واعداد وتدريب وتأهيل المعلمين، والبناء المدرسي وتقنيات التعليم، والتعليم والتدريب المهني، والبحث والتطوير التربوي.
٤. المشاركة المجتمعية الواسعة. فلم تقتصر الجهود على العاملين في وزارة التربية والتعليم، بل شاركت في عملية تقديم النظام التربوي والتخطيط للبرامج التنفيذية مختلف قطاعات المجتمع بما في ذلك الجامعات والوزارات ذات العلاقة، وممثلون من القطاع الخاص.

٣,١ لماذا تطوير المناهج ؟

تتضمن برامج تطوير المناهج مجالين رئيسيين :

١- إحداث تغييرات في تركيب المراحل الدراسية ومسارات التعليم و فروعه.

٢- تحسين مستوى المناهج وتحديثها لمواكبة التطورات العالمية.

ففي المجال الأول: تم مد التعليم الأساسي سنة أخرى من الصف الأول إلى الصف العاشر بدلا من التاسع، واعادة هيكلة التعليم الثانوي ليشمل مسارين : أولهما مسار التعليم الثانوي الشامل الذي يتفرع بدوره إلى تعليم أكاديمي وتعليم مهني يعنى بتزويد الطلبة بالمعرفة التقنية، ويقدم هذا التعليم في المدارس المهنية التابعة لوزارة التربية والتعليم. أما المسار الثاني، فهو مسار التعليم الثانوي التطبيقي الذي أنيطت مسئوليته بمؤسسة التدريب المهني، وتبعا لذلك أصبح بإمكان طلبة التعليم الثانوي الشامل / الفرع المهني التقدم للالتحاق بشهادة الدراسة الثانوية العامة ومواصلة تعليمهم العالي وفق شروط ومعايير محددة. أما طلبة التعليم التطبيقي فلا يستطيعون الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

أما في مجال تحسين محتوى المناهج، فقد كان يؤخذ على المناهج القديمة (التي كانت قد وضعت في نهاية الستينات) قصورها في المجالات التالية:

١- التأكيد على العديد من الموضوعات الهامة المتعلقة بالتكنولوجيا والبيئة والصحة والسكان والتربية الوطنية والنواحي المهنية والمشكلات المعاصرة.

٢- التركيز على تنمية المهارات العقلية العليا والأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات وتعميق النظرة الموضوعية للمعطيات الحياتية.

٣- التركيز على استخدام الطرائق العلمية الحديثة من خلال توظيف المختبرات والمكتبات وتقنيات التعليم المختلفة بصورة فاعلة.

٤- القدرة على إبراز الجوانب التطبيقية والوظيفية في الحياة العملية .

وبالإضافة إلى هذه المآخذ, فقد ورد في تقرير لجنة سياسة التعليم حول المناهج القائمة بأنها:

١- تتصف بضعف ارتباط بعضها ببعض في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي .

٢- لا تتناسب في بعض جزيئياتها مع أنواع التعليم الثانوي كالتعليم المهني .

٣- تنقصها المرونة، وإتاحة الفرص للمتعلمين للاختيار وفق ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم وبما يتلاءم مع مستويات نموهم .

٤- تحتاج إلى مزيد من التلاؤم بين التعليم الأكاديمي والمهني في المرحلتين الإلزامية والثانوية، أي التعليم من أجل حياة مكتفية ذاتيا.

وفي ضوء هذه المعطيات، دعا صانعو السياسة التربوية في الأردن إلى ضرورة إجراء مراجعة شاملة واصلاح جذري لجميع المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام.

٤,١ توصيات المؤتمر الوطني حول المناهج والكتب المدرسية

إدراكا لأهمية المناهج، باعتبارها من أبرز عناصر العملية التربوية ومدخلاتها، ولأهمية دورها في تشكيل شخصية المواطن وبنائها المتوازن، وفي غرس القيم المرغوب فيها وترسيخها لدى الناشئة، فان تطوير المناهج وتحديثها يعتبر من أولويات التطوير التربوي، بغية تلبية الحاجات الفردية والاجتماعية للمعلم ومواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية في مجتمع متسارع التغير.

وانطلاقاً من أهمية النهج المتداخل التخصصات في بناء المناهج وتطويرها لتكون قادرة على استيعاب التدفق الهائل في المعارف والعلوم وتطبيقها، ومواجهة المشكلات المعاصرة، فان المؤتمر أوصي بما يلي :

أ - إتباع آلية جديدة في إعداد المناهج في اعتبارها المشاركة الفعالة من مختلف قطاعات المجتمع ذات العلاقة بالمناهج كالصحة والزراعة والجامعات وغيرها من المؤسسات العامة والخاصة، مع ضمان استمرارية تطوير المناهج وتقويمها.

ب - تطبيق المناهج الجديدة للمرحلة الإلزامية فور إقرارها وفق خطة محددة وبعد مراجعتها في ضوء بنية التعليم المقترحة.

ج ـ العمل على وضع مناهج جديدة للمرحلة الثانوية بفروعها المختلفة، بحيث تكون متسقة ومتكاملة مع مناهج المرحلة الإلزامية بعد إقرارها، وتراعي استعداد الطلبة ونضجهم العقلي.

د ـ زيادة الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية، وبخاصة في المباحث المهنية والعملية.

هـ ـ زيادة تمهين المناهج الدراسية وتوجيهها نحو المهن الوظيفية المهنية بالإضافة إلى الأكاديمية.

و ـ تناول الموضوعات التي تتصل بالأردن والوطن العربي بصورة تعزز مفهومي الوحدة الوطنية والوحدة العربية.

وفي مجال الكتاب المدرسي، جاء في التوصيات ما يلي :

لما كان الكتاب المدرسي هو الترجمة الوظيفية للمنهاج، وهو أحد الوسائل الرئيسية التي يعتمد عليها في عمليتي التعليم والتعلم، فان المؤتمر يوصي بما يلي :

أ. إتباع آلية جديدة في إعداد الكتاب المدرسي بحيث يؤخذ بطريقة المشروع المتكامل والتي تتضمن قيام فريق الإشراف على إعداد كتب المبحث الواحد يضم مختصين في النواحي العلمية والنفسية والتربوية واللغوية والفنية وتشارك فيه الجامعات بطريقة مباشرة.

ب. مراعاة أن تكون النشاطات التي يتضمنها الكتاب المدرسي وظيفية وترتبط بالمجتمع والبيئة العامة.

ج. الإفادة من تجارب البلدان الأخرى في تطوير كتبها المقررة.

د. ضرورة اتباع نسق جديد في تأليف الكتب المدرسية يبتعد عن السرد ويعتمد على أساسيات المعرفة، والتفكير الناقد والتحليل والربط والتفسير. ويحث على التعلم الذاتي والتفكير العلمي عند المتعلم، وتساهم أنشطته في استغلال موارد البيئة المتاحة في اكتساب الخبرات التعليمية.

هـ. تضمين دليل المعلم لكل صف من صفوف المرحلة الإلزامية جميع المواد التعليمية إلى جانب الشروحات والتفسيرات والإجابات والاختبارات النموذجية.

و. ضرورة تجريب الكتب المدرسية قبل إقرارها النهائي .

ز. إعداد كتب وكتيبات إثرائية تعزز الكتاب المدرسي وتسانده .

ح. التركيز على الاتجاهات والقيم الإيجابية المستمدة من عقيدتنا وتراثنا، وابراز المفاهيم والمصطلحات وتفسيرها عند عرض المادة بحيث يسهل على المتعلم استيعابها وإدراك مدلولاتها، مع ضرورة الجمع بين القيم الإيجابية في حضارتنا وتراثنا وبين القيم الإيجابية في الثقافة العالمية والمعاصرة.

٢. إجراءات تطوير المناهج الدراسية

تنفيذاً لتوصيات المؤتمر المتعلقة بالمناهج والكتب المدرسية، فقد تم إعداد البرامج الإجرائية والخطط التنفيذية لذلك . وفيما يلي أبرز هذه الإجراءات :

١. **تعديل قانون التربية والتعليم:** كان من الطبيعي أن يعاد النظر في قانون التربية والتعليم لعام ١٩٦٤ والذي كان ساري المفعول حينئذ. وقد صدر القانون الجديد عام ١٩٨٨ وحددت بموجبه مرتكزات السياسة التربوية بأبعادها الفكرية والاجتماعية والوطنية والقومية، كما حددت فيه المبادئ السياسية للتربية وأهدافها في الأردن.

ومن أبرز التغييرات التي تضمنها القانون الجديد ما طرأ على السلم التعليمي، وعلى إجازة التعليم حيث اشترط القانون الشهادة الجامعية حدا أدنى لإجازة المعلم في جميع المراحل الدراسية بما في ذلك رياض الأطفال خلافا لما كان ينص عليه القانون القديم من الاكتفاء بالدبلوم المتوسط (سنتان جامعيتان) حداً أدنى لإجازة المعلم.

٢. **وضع الخطوط العريضة للمناهج الدراسية ومفردات المناهج المختلفة:** تنفيذاً لتوصيات المؤتمر الوطني بإتباع آلية جديدة في إعداد المناهج تأخذ باعتبارها المشاركة الفعالة من مختلف قطاعات المجتمع ذات العلاقة بالمناهج، وضمان استمرارية تطوير المناهج وتقويمها، شكلت الوزارة لكل مبحث دراسي فريقاً وطنياً ضم مختصين من أساتذة الجامعات وكليات المجتمع والمشرفين التربويين والأعضاء المختصين من مديرية المناهج في الوزارة، والمعلمين والمهتمين من مؤسسات الدولة، والقطاع الخاص، وذلك لوضع الخطوط

العريضة للمباحث الدراسية. وفي الخطوط العريضة تحدد أسس المناهج، والأهداف الخاصة بالمرحلة والمبادئ والمرتكزات التي تبنى عليها المناهج، والخطة الدراسية لكل صف من صفوف المرحلة ومواصفات الكتاب المدرسي ودليل المعلم، وتوجيهات لاختيار الأساليب والوسائل والأنشطة، كما تحدد الخطوط العريضة ما يجب مراعاته لتقويم المنهاج وتطويره. وقد تم تشكيل لجنة تنسيقية ضمت عدداً من التخصصين في مديرية المناهج والكتب المدرسية بهدف إجراء ما يتعلق بالتداخل والتكامل الأفقي والعمودي لمختلف المباحث الدراسية.

وقد كانت مديرية المناهج تتسلم الخطوط العريضة والمناهج التي تنجزها الفرق الوطنية وترسلها إلى مديريات التربية والتعليم في الميدان وللمؤسسات التربوية الأخرى لدراستها وإعداد الملاحظات والتعديلات حولها لتتم بعد ذلك مناقشة الملاحظات والتعديلات في اجتماع يحضره أعضاء المناهج وأعضاء الفريق الوطني للمبحث، وبعد ذلك تقدم الوثيقة إلى مجلس التربية والتعليم (وهو أعلى سلطة تربوية مسئولة عن التعليم العام) من أجل مناقشتها وتعديلها وإقرارها. وفيما يلي جدول يبين عدد أفراد أعضاء الفرق الوطنية للإشراف على المباحث لمرحلة التعليم الأساسي فقط، وذلك لإبراز الجهد المبذول في هذه العملية.

جدول رقم (١)

عدد أعضاء الفرق الوطنية للإشراف والتأليف

للمباحث الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي

المبحث	عدد اعضاء الفريق الوطني	عدد اعضاء لجان التأليف
اللغة العربية	١٥	١٣٩
الاجتماعيات	١٣	١٣٤
التربية الاسلامية	٨	١١٩
الرياضيات	٩	٤٥
العلوم	١٦	١٢٩
اللغة الانجليزية	٧	٨٢
التربية الفنية	٨	١٦
العلوم المهنية	١٧	٤٠
اللغة الفرنسية	٤	٣
التربية الرياضية	١٣	١٠
الموسيقى	٤	٥
المجموع	١١٤	٧٢٢

٣. **تأليف الكتب المدرسية وتطبيقها:** أوصى مؤتمر التطوير التربوي بإتباع آلية جديدة في إعداد الكتاب المدرسي بحيث يكون إعداد الكتاب بأسلوب مؤسسي وبطريقة المشروع المتكامل والتي تتضمن تشكيل فريق للإشراف على إعداد كتب المبحث الدراسي الواحد يضم مختصين في النواحي العلمية والنفسية والتربوية واللغوية والفنية. وتتشارك في تأليفه المؤسسات العلمية والتربوية التي تمتلك القدرة على ذلك. ولتنفيذ هذه التوصية فقد تمت الإجراءات التالية:

أ. **التطوير الإداري:** أنشأت الوزارة مديرية للكتب المدرسية ضمن إدارة المناهج لتكون وحدة إدارية وفنية تعنى بإعداد الكتاب المدرسي وبالتعاون مع المؤلفين والمختصين، وتضم كوادر متخصصة تم تدريبها في مجالات التحرير والتصميم والإخراج والإنتاج والتوزيع، كما تم تزويد المديرية بالخبراء من خلال برامج المساعدات الفنية المقدمة لمشروع التطوير التربوي كان بعضهم يقيم لسنتين أو أكثر وبعضهم يقيم لفترات قصيرة متقطعة. كما تم وضع برنامج متكامل لحوسبة أعمال المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وبخاصة في مجالات التحرير والتصميم وصف الحروف والإنتاج والتوزيع.

ب. **تأليف الكتب:** بتبنت الوزارة أسلوبا جديدا في تأليف الكتب المدرسية يتميز بالابتعاد عن أسلوب التكليف المباشر للأشخاص في عملية التأليف، وإسناد هذه العملية إلى مؤسسات تنال مسئولية التأليف عن طريق مسابقات تنافسية، وتضم نخبة من المتخصصين.

وقد بلغ عدد المشاركين في تأليف كتب مرحلة التعليم الأساسي ٧٢٢ شخصا (وسيتم التعليق على هذا العدد عند الحديث عن الصعوبات التي واجهت عملية تطوير المناهج والكتب المدرسية في قسم لاحق من هذه الورقة).

واقتضت عملية التطوير تشكيل فرق وطنية تشرف على تأليف الكتب ووضع جدول زمني لكل كتاب ومراجعة المسودات، واعتماد المادة العلمية وإجازتها ورفعها إلى مجلس التربية لإقرارها، وحرصا على تكامل العمل، فقد تم اختيار منسق لكل فريق تأليف يقوم بالتنسيق بين اللجان المسئولة إضافة إلى التنسيق بين فريق الإشراف الوطني وفريق التأليف.

ولضمان جودة المؤلفات، فان وزارة التربية والتعليم قامت بتحديد مجموعة من المواصفات والاعتبارات التي توجه عملية تأليف الكتب المدرسية منها:

* إعداد هذه الكتب وفق المناهج الجديدة بحيث تراعي مبادئ التكامل مع بعضها، إضافة إلى التدرج في تقديم الموضوعات المدرسية وفقا للخصائص النمائية للطلبة في المراحل العمرية المختلفة.
* إعداد الكتب بمواصفات عالمية بحيث تحافظ على نمطية ثابتة واتساق كامل بين مختلف كتب السلسلة الواحدة.
* إخراج الكتب المدرسية إخراجا جيدا لتبدو أكثر جمالا وجاذبية للطلبة والمعلمين.

ج. **تطبيق الكتب:** تم وضع جدول زمني لتطبيق الكتب المدرسية الجديدة لمرحلة التعليم الأساسي على النحو التالي:

	سنة التطبيق
- كتب الصفوف ١، ٥، ٩	١٩٩٢/١٩٩١
- كتب الصفوف ٢، ٦، ١٠	١٩٩٣ /١٩٩٢
- كتب الصفوف ٣،٧، ١١	١٩٩٥/١٩٩٣
- كتب الصفوف ٤، ٨، ١٢	١٩٩٦/١٩٩٥

أما عدد الكتب التي تضمنها مشروع تطوير الكتب المدرسية فكانت حوالي ٣٠٠ كتاب ودليل لمرحلة التعليم الأساسي وحوالي ٤٠٠ كتاب لمرحلة التعليم الثانوي نصفها للتعليم المهني.

د. **تجريب الكتب:** اتخذ مجلس التربية والتعليم قرارا يقضي باعتبار الطبعة الأولى من كل كتاب مدرسي طبعة تجريبية تدرس لمدة عامين، يتم خلال العام الأول جمع ملاحظات المعلمين والمشرفين حولها، ويتم في العام الثاني مناقشة الملاحظات والتعديلات وإقرار ما هو مناسب منها ليتم إنتاج طبعة ثانية توضع بين يدي الطلبة في بداية العام التالي (السنة الثالثة).

هـ. **تدريب العاملين في المناهج والكتب المدرسية:** وقد تم ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية وزيارات ميدانية لمؤسسات متخصصة في الخارج إضافة

إلى مؤتمرات وورش عمل ومشاغل تدريبية ولقاءات وندوات داخلية لأغراض تأليف وتحرير وإنتاج وتجريب الكتب المدرسية.

وفيما يلي الجدول الزمني الذي تم اعتماده لتنفيذ خطة إعداد المناهج والكتب المدرسية وتجريبها وتقييمها، ويتلوه الجدول الزمني لتطبيق الكتب الجديدة في الصفوف من الأول إلى الثاني عشر.

٣. المشكلات التي واجهت عملية تطوير المناهج والكتب المدرسية

عرضنا في الأجزاء السابقة من هذا التقرير الاهداف المتوقعة من عملية تطوير المناهج والكتب المدرسية والإجراءات التي اتبعت في تنفيذها. وسنعرض في هذا الجزء أهم الصعوبات والتحديات والمعيقات التي واجهت هذه العملية. وأدت إلى تأخير تنفيذها وفق الجدول الزمني المقرر، وحالت دون تحقيق أهدافها على الوجه الأكمل. وتجدر الإشارة هنا مرة أخرى إلى أن خطة التطوير هذه قد شملت كافة المباحث الدراسية في جميع مراحل التعليم العام بدءا برياض الأطفال وانتهاء بالصف الثاني عشر نهاية المرحلة الثانوية، كما هدفت بالإضافة إلى إعداد المناهج الجديدة، وفق سلم التعليم الجديد، إلى إعداد حوالي ٧٠٠ كتاب مدرسي للطلبة وأدلة المعلم. وقد عمل على تنفيذ هذه الخطة مئات المتخصصين من مؤلفين ومشرفين وفنيين وإداريين. وقد رافق هذه العملية مأسسة (Institutionalization) آلية تطوير المناهج وإعداد وصناعة الكتاب المدرسي.

وتمر عملية صناعة الكتاب المدرسي بعد إقرار المنهاج من مجلس التربية والتعليم في مراحل عديدة أجملها فيما يلي:

١. تعيين فريق التأليف.
٢. عملية التأليف.
٣. إعداد المخطوطة لعرضها على فريق الإشراف.
٤. إقرار المخطوطة من فريق الإشراف.
٥. تحرير المخطوطة وعرضها على مجلس التربية والتعليم.
٦. إقرارها من مجلس التربية.

٧. إدخال التعديلات وتقديمها إلى قسم التصميم.

٨. تصميم الكتاب وإخراجه.

٩. تقديم الكتاب إلى قسم الإنتاج.

١٠. طباعة الكتاب (النسخة التجريبية) وتوزيعه للمدارس.

ويمكن القول أيضا أن عملية تطوير المناهج والكتب المدرسية في الأردن قد حققت الكثير من أهدافها ولكن الطموحات كانت أن تحقق أكثر مما تم بسبب ضخامة الإمكانات التي توافرت لها من دعم سياسي ومالي وفني على المستوى الدولي والوطني.

وفيما يلي عرض موجز لبعض الملاحظات حول صعوبات التنفيذ والهدف من استعراض هذه الملاحظات هو ليس الحكم على مدى نجاح الوزارة في عمليات تطوير المناهج والكتب المدرسية، من حيث نسبة الكتب المنجزة وفقاً للخطة الزمنية، أو من حيث تقويم محتوى الكتاب وشكله وما يتضمنه من معلومات وحقائق وقيم واتجاهات وأنشطة، وإنما لتقديم الدروس المستقاة من هذه التجربة لدول أخرى لها نظام تعليم مركزي وامتحانات عامة في نهاية المرحلة الثانوية تجريها الدولة، وتخطط لإجراء مراجعة شاملة لمناهجها وكتبها المدرسية. إن إصدار الحكم على مدى نجاح عملية مثل هذه تتطلب عملية تقويم منهجية وجادة، تستند إلى المعلومات والرقم والتحليل العميق في ضوء معايير محددة وواضحة حول الإنجازات الكمية والنوعية، وما يرتبط بها من تغيّر في التحصيل الدراسي للطالب، وتغيّر في سلوك وممارسات الطلبة والمعلمين وتنمية علاقة تفاعلية بين المعلم والطالب. وقد قام المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية بإجراء دراسة معمقة لكل هذه الجوانب وتمت عملية جمع البيانات ومعالجتها وهي قيد التحليل في الوقت الحاضر.

ويمكن تصنيف الصعوبات التي واجهت عملية تطوير الكتب المدرسية تحت العناوين الرئيسية التالية:

١,٣ النواحي الفنية المتعلقة بالتأليف

واجهت عملية إعداد مخطوطات الكتب المدرسية عدة مشكلات أدت إلى تأخير إنجاز بعض كتب مرحلة التعليم الأساسي مدة عامين تقريباً، وإلى تأخر إنجاز كتب المرحلة الثانوية ثلاثة أعوام. ومن أهم أسباب هذا التأخير:

١. تقاعس المؤلفين أو انشغالهم بأعمال أخرى وفتور الحماس لديهم مع مرور الوقت.
٢. تكليف الشخص الواحد بتأليف عدة كتب في وقت واحد.
٣. عدم متابعة مؤسسات التأليف المتعاقدة مع الوزارة للمؤلفين وضعف التنسيق بين المؤلفين للكتاب الواحد وعدم استخدام منهجية واحدة.
٤. عدم وجود الخبرة السابقة في التأليف، لأنه لم يقم أحد في الأردن بتأليف كتب مدرسية منذ بداية السبعينيات عندما أعدت الكتب المدرسية التي تم إلغاؤها مع بداية خطة التطوير التربوي.
٥. تأخر إقرار عدد من مخطوطات الكتب بسبب ارتفاع المستوى الأكاديمي لمادة الكتاب وعدم مناسبتها لمستوى الطلبة وخاصة تلك الكتب التي أعدها أساتذة الجامعات أو المشرفون التربويون للطلبة في الصفوف الابتدائية الدنيا.
٦. أما بالنسبة لكتب المرحلة الثانوية، فقد جاءت كبيرة في الحجم بسبب تحيز المؤلفين (معظمهم من أساتذة الجامعات) للمادة العلمية، وعدم مراعاتهم لعدد الحصص الأسبوعية المخصصة للمادة، مما أدى إلى وجود صراع بين المؤلفين من جهة واللجان المشرفة على التأليف من جهة أخرى.
٧. عدم وجود محررين مختصين للكتب المدرسية في بداية المشروع، وبعد أن تم تدريب عدد منهم، تسرب معظمهم إلى خارج الأردن، أو نقلوا إلى مواقع أخرى بسبب هروبهم من ضغط العمل.

٢,٣ تسلسل إصدار وتطبيق الكتب المدرسية

اتخذت الوزارة قراراً يقضي بتقسيم مرحلة التعليم العام إلى ثلاث فئات، تضم كل منها أربعة صفوف: الأول إلى الرابع، الخامس إلى الثامن، التاسع إلى

الثاني عشر، على التوالي. وحتى تتم عملية تطبيق الكتب الجديدة خلال أربع سنوات قررت الوزارة أن يتم تأليف الكتاب الأول من كل فئة في السنة الأولى، والكتاب الثاني من كل فئة في السنة الثانية، وهكذا. وبذلك وضع الجدول الزمني لتطبيق كتب الصفوف الأول والخامس والتاسع في السنة الأولى ثم الثاني والسادس، والعاشر في السنة الثانية، وهكذا.

إن هذا التسلسل أدى إلى إشكالات واضحة بالنسبة لمعالجة المادة في الكتب المتسلسلة حيث ظهرت فروق واضحة في مستوى الكتب، وظهر عدم ترابط في كتب السلسلة الواحدة بسبب عدم معرفة المؤلفين بما سيتضمنه الكتاب الذي لم يصدر بعد أو بالطريقة التي ستعالج بها المادة (مثل إعداد كتاب الصف الخامس قبل أن يتم إعداد كتب الصفوف الثاني والثالث والرابع).

ولو قدّر لنا في الأردن أن نجري عملية تطوير الكتب من جديد لاتبعنا أسلوباً آخر يتم بموجبه إعداد كتب الصفين الثالث والرابع معاً في السنة التي تليها وهكذا. ومن الأفضل حتماً أن يتم تطبيق الكتب في الصفوف من الأول وحتى الثاني عشر خلال مدة ٦ سنوات وليس ٤ سنوات كما كان مقرراً، وخاصة إذا تم تغيير جميع الكتب المباحث والصفوف في آن واحد.

٣,٣ إصدار كتب الطالب وأدلة المعلم

نظراً لتراكم العمل والضغوط المستمرة على جميع الأجهزة العاملة في كافة مراحل إعداد الكتاب، كانت الأولوية تعطى لإنجاز كتب الطالب لتكون جاهزة مع بداية العام الدراسي، وتأخير أدلة المعلم التي كان من المفروض أن ترافق الكتاب المدرسي وخاصة في الصفوف الدنيا لتعين المعلم على تدريس الكتب الجديدة. ففي بداية مرحلة التطبيق، كانت نسبة تأخير أدلة المعلم لا تتعدى ١٠-١٥٪ وقد زادت هذه النسبة تدريجياً في السنوات التالية.

إن إصدار كتاب الطالب ودليل المعلم معاً، وعقد دورة تدريبية للمعلمين قبل تطبيق المنهاج يعتبر أمراً ضرورياً، مما يحتم على المسئولين إيجاد وسيلة لضمان

تحقيق ذلك أثناء عملية التأليف. ومن المتوقع أن يصبح ذلك ممكناً إذا اقتصر تطبيق المناهج الجديدة على صفين في العام الواحد بدلاً من ثلاثة صفوف.

٤,٣ الوضع المؤسسي لإدارة عملية إنتاج وتطوير الكتب المدرسية

واجهت إدارة عملية التطوير هذه صعوبات كثيرة تعود أسبابها لعدة أمور أهمها:

(١) تعدد العمليات التي تشملها.

(٢) كثرة أعداد الكتب التي يجري العمل عليها في وقت واحد وتنوعها.

(٣) كثرة أعداد المؤلفين والمشرفين الفنيين.

(٤) انشغال المسؤولين في إدارة المناهج باستمرار، ليس بالكتب الجديدة فقط، ولكن بالكتب القديمة التي يستمر تدريسها في المراحل الانتقالية وما يتطلبه ذلك من متابعة وإجراءات.

(٥) تداخل عمليات التأليف لصفوف مختلفة متباعدة عن بعضها، وعمليات تجريب الكتب وتعديلها.

(٦) عدم مقدرة إدارة المناهج على استقطاب الكفاءات فنية متميزة، أو الاحتفاظ بالكفاءات المدرّبة أو التي يتم تدريبها.

(٧) عدم وضوح الصلاحيات المعطاة لعضو المناهج المكلف بمتابعة مخطوطة الكتاب مع فريق التأليف وفريق الإشراف.

(٨) ضعف التنسيق بين أعضاء فريق التأليف لكتاب ما ، بسبب عدم تفرغهم وتمكنهم من الاجتماع معا لمناقشة موضوعات الكتاب التي يتم إعدادها أولا بأول.

(٩) كثرة الأعباء الملقاة على فرق الإشراف المكلفة بمراجعة كل ما يكتب ومناقشته مع المؤلفين، وعدم تمكنها من الاجتماع سوى مرة في الأسبوع مما أدى إلى الملل التدريجي لأعضاء الفريق، وفقدان الحماس والاهتمام كلما طالت المدة الزمنية، وخاصة أن الفريق الواحد كان مسئولا عن مناقشة واقرار جميع كتب التلميذ وأدلة المعلم والكراسات العملية لجميع الصفوف

طيلة مدة المشروع وهي ٥ سنوات، إضافة إلى مسئولية الفريق أيضا الإطلاع على ومناقشة التقارير الميدانية حول الكتب وتقويمها. والموافقة على التعديلات التي تم اقتراحها.

(١٠) بطء الإجراءات الإدارية والتأخر في اتخاذ القرارات المتعلقة بمراحل العمل المختلفة، بين إدارة المناهج والكتب من ناحية ووزارة التربية والتعليم من ناحية أخرى.

(١١) الاعتذار المتكرر لعدد من المؤلفين والمشرفين أثناء المراحل المختلفة لاعداد الكتاب.

إن إدارة عملية كبيرة كهذه لا يمكن أن يتم من خلال بيروقراطية هي جزء في سلسلة الحلقات الإدارية، فإذا احتاج رئيس قسم ما إلى قرار من الوزارة، يمر في سلسلة من الإجراءات من رئيس القسم إلى المدير ، ثم إلى المدير العام، ومنه إلى الأمين العام المساعد، والى الأمين العام (وكيل الوزارة) وأخيرا إلى الوزير أو إلى مجلس التربية والتعليم، إذا كان القرار من صلاحيات المجلس. ومع أن بعض صلاحيات الوزير والأمين العام تم تفويضها إلى المدير العام، إلا أن الإجراءات بقيت قاصرة.

إن مأسسة عمليات إعداد وتطوير الكتب المدرسية تحتاج إلى مؤسسة أو مركز مستقل، إداريا وفنيا، يمكن أن تتبع مجلس التربية والتعليم ليكون مسئولا عن محتوى المناهج والكتب والموافقة عليها قبل اعتمادها، ولكن مختلف العمليات الفنية والإدارية يجب أن تتم بمعزل عن البيروقراطية.

إن إنشاء مركز مستقل يمكن أن يتطور تدريجياً إلى مؤسسة أو دار نشر تتولى مسئولية إعداد الكتاب بعد أن تكون الوزارة قد أقرت المناهج بصورتها النهائية. ويمكن لهذه المؤسسة أن توفر من خلال استقلالها المالي وإدارتها للمشروع على أسس تجارية، كافة المتطلبات اللازمة لاستقطاب الكفاءات وتدريبها والابقاء عليها، والاستفادة من المساعدات الفنية التي تقدمها الدول الصديقة واتخاذ

القرارات السريعة والتعامل مع كافة مؤسسات القطاع الخاص للمساعدة في أنجاز كثير من المهام، والتعاقد مع الفنيين لفترات محددة.

وبمعنى آخر، يمكن لهذه المؤسسة أن توفر المرونة الضرورية لانجاز الأعمال وفق الجداول الزمنية المقررة، وليس فقط لإعداد مخطوطة الكتاب، ولكن لتجريبها وتعديلها وتطويرها باستمرار بعد الحصول على ملاحظات المعلمين والأهالي حولها، وهذه عملية مستمرة وليست مرتبطة بفترة زمنية محددة.

٥,٣ التنسيق بين الكتب المدرسية والبرامج المساندة للتعليم

إن تطوير المناهج والكتب المدرسية يعتبر حلقة هامة من حلقات التطوير التربوي، ولكنها غير كافية وحدها لتحقيق الأهداف المرجوة، وخاصة ما يتعلق منها بتغيير سلوك المعلمين واتجاهاتهم وممارساتهم.

إن تحقيق أهداف التطوير يتطلب توفير كافة العناصر الأساسية من مدخلات وعمليات، بما في ذلك الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، والتدريب الهادف للمعلم، وخلق روح التعاون بين الإدارة والمعلمين من جهة وبين المدرسة والمجتمع المحيط بها من جهة أخرى.

ولذا يعتبر التنسيق بين إدارة المناهج والكتب المدرسية وأدارة عملية التدريب، وإدارة انتاج وتوفير تقنيات التعليم أمراً ضرورياً يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار قبل البدء بتنفيذ عملية التطوير التربوي.

والتنسيق يجب أن لا يكون أمراً طارئاً أو هامشياً (Adhoc) بل يجب أن تكون العلاقة بين هذه الجهات علاقة مؤسسية (Institutionalized) ومتناغمة. إن إيجاد مثل هذه العلاقة بين هذه الإدارات يعتبر تحدياً هاماً من تحديات التطور لا يقل أهمية عن تحديات انتاج الكتب المدرسية أو تحديات تدريب جميع المعلمين على تغيير ممارساتهم التعليمية أو تغيير نوعية الاختبارات والامتحانات التي تكاد تخلو من الاسئلة التي تتطلب مهارات عقلية عليا.

٦,٣ المساعدات الفنية من خبراء ودورات تدريبية مقدمة لعملية التطوير

تضمنت عملية تطوير المناهج والكتب المدرسية برنامجا كبيرا من المساعدات الفنية لدعم عملية التطوير، شملت استقدام عدد كبير من المستشارين والخبراء في مختلف جوانب العملية، كما شملت ايفاد عدد كبير من الفنيين والمحررين الى الخارج للاطلاع على تجارب دولية في هذا المجال.

ومع ان البرنامج قدم الكثير من الخبرات التي ادت دون شك الى تطور ملموس في كثير من الجوانب، الا ان الاستفادة منه لم تكن بالدرجة القصوى وذلك لعدة اسباب اهمها ما يلي:

١. الشروط المرجعية (مهام الخبراء) لم تكن واضحة لهم وغير محددة ولا تتناسب مع المدة الزمينة التي يقضيها الخبراء في البلد المضيف.
٢. عدم تعيين اشخاص ذوي كفاءة مناظرة للخبراء لكي تكون الاستفادة كبيرة منهم.
٣. ان بقاء الخبراء فترات طويلة تجعلهم يتأقلمون مع الواقع ويتأثرون به بدلا من ان يكونوا عنصر تغيير فاعل له.
٤. برمجة زيارة الخبراء لعقد دورات محلية في اوقات لا تناسب المتدربين.
٥. عدم متابعة الموفودين الى الخارج بعد عودتهم لاعداد تقارير توضح كيفية الاستفادة من التجارب الدولية.
٦. انتقال كثير من الاشخاص الذين يتم تدريبهم الى مواقع اخرى او تركهم العمل.

٧,٣ اقتصار الكتب المدرسية على كتب وزارة التربية والتعليم

نص قانون التربية والتعليم على الزام جميع المدارس في المملكة بتطبيق المناهج والكتب المدرسية التي تقررها وزارة التربية والتعليم في مرحلة التعليم الاساسي حدا ادنى، وسمح لها باضافة بعض المواد شريطة الحصول على موافقة مجلس التربية والتعليم. ولذلك تحملت وزارة التربية والتعليم مسؤولية اعداد جميع الكتب المدرسية، ووضعت الخطة التي سيتم الحديث عنها من اجل تلبية هذا

المتطلب. ونتيجة لذلك اقتصرت الكتب المدرسية على ما تصدره وزارة التربية. لقد اضطر مجلس التربية والتعليم الى الموافقة على بعض الكتب التي رفضها اكثر من مرة وطالب بتعديلها، بسبب ضغط الوقت وعدم وجود بديل يوضع بين يدي الطلبة في مطلع العام الدراسي.

لقد ادرك بعض التربويين خطورة الاقتصار على كتاب واحد لتطبيق المنهاج المقرر، وارتأوا امكانية اصلاح كتب اخرى افضل من الكتاب المقرر لتطبيق المنهاج نفسه، اذا سمحت الوزارة للمؤلفين بذلك، مع الابقاء على شرط موافقة مجلس التربية والتعليم على مخطوطة أي كتاب قبل اعتماده للتدريس. وقد طالب اصحاب هذا الرأي بالسماح بتعدد الكتاب المدرسي، لاتاحة الفرصة امام اكبرعدد من المؤلفين لاصدار كتب منافسة، وترك القرار للمعلمين باختيار الكتاب الذي يرتأونه من مجموعة الكتب المقررة.

وبعد مداولات عديدة وافق مجلس التربية والتعليم على هذا الاقتراح، ولكن ذلك لم يطبق للآن.

وانني اذ اقترح هنا دون تردد تبني مثل هذا الاتجاه، لانه من غير المعقول ان تكون هناك طريقة واحدة فقط لعرض أي مادة تعليمية وتنظيمها بشكل ثابت في كتاب مقرر، لتصبح في الطريقة الوحيدة التي يتعلق بها جميع الطلبة لسنوات طويلة.

الجلسة الختامية

رئيس الجلسة : البروفسور منير ابو عسلي
رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء

خلاصة تقارير مجموعات العمل

المجموعة (أ)

في مجال بناء القدرات في سبيل التخطيط للاصلاح التربوي وتطبيقه.

اولاً: في المبدأ

حددت محاور الموضوع باربعة هي :

أ ـ اطار الاصلاح التربوي

ب ـ الاجهزة والمؤسسات المعنية بالاصلاح

ج ـ تأهيل وتدريب الموارد البشرية

د ـ تحديد وسائل التنفيذ.

ثانياً: في الاتجاهات والتوصيات

على مستوى اطار الاصلاح التربوي :

١ـ تبسيط الاصلاح وتحديد محتواه والخطة المتعلقة به بصيغة سهلة توضع بمتناول جميع المواطنين وتتسم بالوضوح والواقعية.

٢ـ اعتماد المشاركة كعنصر الزامي في الاصلاح التربوي مما يتطلب تعزيز التعاون وتوسيع نطاقه ليشمل مختلف القطاعات والوزارات والاجهزة والهيئات والفعاليات التي لها علاقة بالعملية التربوية.

٣ـ تعزيز دور الاعلام ووسائله المختلفة لمواكبة خطة الاصلاح في بدايتها بغية خلق دينامية وتفاعل بين الجميع يبنى على استراتيجية اعلامية واضحة.

على مستوى الاجهزة والمؤسسات المعنية بالاصلاح التربوي :

١ـ التخطيط ووضع الاستراتيجية

٢ـ تحديد المرحلة التجريبية للاصلاح

٣ـ تحضير الملف الفني على مستوى المشروع

٤ـ اعتماد اللاحصرية الادارية في ادارة الشأن التربوي والمدرسي.

على مستوى التأهيل وتدريب الموارد البشرية:

١ـ تعزيز المؤسسات المعنية بالخبراء لتحضير الاصلاح التربوي وتنفيذه.

٢ـ تدريب وتأهيل الكوادر البشرية في الداخل والخارج.

٣ـ تحديد حاجيات الاصلاح التربوي من العناصر البشرية على مختلف المستويات ووضع السلطات المعنية في اهمية تأمين هذه الحاجيات.

على مستوى وسائل التنفيذ:

١ـ تشكيل لجنة فنية لتقدير كلفة خطة الاصلاح ومواردها المالية.

٢ـ تعزيز الارتباط والتنسيق بين جميع المؤسسات المعنية بالاصلاح التربوي.

المجموعة (ب)

في مجال التنسيق بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني فقد اوصى المجتمعون بما يلي:

على مستوى التنسيق:

١ـ مجال التنسيق الاداري والتنظيمي، خاصة في ظلّ وجود وزارتين مستقلتين.

٢ـ تحديد فئات أعمار المتعلمين عند تغيير المسارات التعلمية وآلية ذلك.

٣ـ ضرورة التنسيق بين مناهج كل من المسارين العام والمهني والتقني.

على مستوى التوجيه المهني:

١ـ ضرورة تحديد الحاجات الآنية والمستقبلية لسوق العمل والانتاج بالاستناد الى دراسات مسحية شاملة.

٢ـ اعتماد خطة اعلامية تستخدم سائر وسائل الاتصال والاعلام.

٣ـ تحسيس المتعلمين عبر المواد المنهجية والانشطة المدرسية بمختلف المهن الموصوفة في سوق العمل والانتاج.

في إطار الحوافز:

ضرورة توفير الحوافز المعنوية والمادية وذلك من خلال ما يلي:

١ـ استصدار تشريعات تصنّف المهن وتحدّد مواصفات ممارستها وتحمي أصحابها.

٢ـ اعطاء منح ومساعدات لتشجيع الاقبال على اختصاصات يحتاجها سوق العمل.

المجموعة (ج)

الموضوع: دور التقييم في إعادة بناء النظام التربوي.

في مجال التقييم توافق المجتمعون على الامور التالية:

١ـ الحاجة الى التقييم في جميع المراحل المؤدية الى تطوير النظام التربوي وتعديله.

٢ـ ضرورة مشاركة لجنة التقييم والامتحانات بجميع اللجان المكلفة وضع المناهج.

٣ـ مطالبة لجنة التقييم بعدم الاكتفاء بمضمونها النظري واعنائها بالاجراءات العملانية لتطبيق هذه المبادىء وتضمين هذه الاجراءات بطاقة تقنية التقييم التي يجب ان توزع على جميع لجان المواد للافادة منها ولتوحيد العمل.

٤ـ دعوة جميع لجان مناهج المواد، وجميع اللجان المعنية بالمناهج الى اجتماع تنسيقي مشترك يكون بمثابة محطة تأمل ومراجعة واستئناف الانطلاقة.

٥ـ اعتبار هذا الاجتماع محتاجاً الى اجتماعات أخرى مكملة تبحث تقييم الامتحانات المدرسية والرسمية، ووسائل تقييم الادارة المدرسية ، والمعلم، وتقييم الكتاب.

٦ـ ضرورة تقييم الاهداف العامة والخاصة للمواد، واعتبار ما انجز من تقييم مضامين المنهج من قبل لجنة التقييم والامتحانات والواردة في محور التقييم ضمن المنهج، مرحلة اساسية يجب ان تأتي بعد تقييم الاهداف.

المجموعة (د)

في مجال تطوير المناهج وتحسين نوعية التعليم توافق المؤتمرون على الآتي:

١- ربط تحسين النوعية في التربية والتعليم باصلاح المناهج وتحديث الكتب المدرسية وتدريب الهيئات التعليمية كمشروع متكامل.

٢- ضرورة اعطاء الوقت الكافي للاجهزة المعنية بمشروع المناهج وما يستتبعه من كتب ووسائل وتدريب.

٣- ايجاد اطار يؤمن التنسيق العامودي والافقي على مستوى عمل لجان المواد في المراحل كافة.

٤- الاستعانة بالخبرات الوطنية والدولية في مجالات اعداد الكتب وانتاجها وتسويقها.

٥- اعتماد المرحلية لاصدار الكتب المدرسية وتطبيقها بشكل يتلاءم مع الروزنامة التسلسلية الموضوعة من قبل المركز التربوي لهذه الغاية.

البيان الختامي

الجلسة الختامية

برعاية دولة رئيس مجلس الوزراء الاستاذ رفيق الحريري وحضوره عقد المؤتمر الوطني الاول للتربية حول " اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته" في ٣٠ و٣١ ايار و١ حزيران ١٩٩٦ وذلك بالتعاون بين وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة والمركز التربوي للبحوث والانماء والبنك الدولي ومنظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، الاونيسكو، وقد شارك في المؤتمر ممثلون عن المؤسسات والادارات التربوية في القطاعين العام والخاص الى جانب الخبراء والمحاضرين من المؤسسات الدولية والعربية.

وقد خلص المؤتمرون الى ما يلي:

اولاً: على صعيد السياسة التربوية:

١- ربط التربية والتعليم والتدريب بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية وفق التطلعات المستقبلية ليلعب لبنان دوره في الاقتصاد العالمي المتميز بالانتاجية والتكنولوجيا.

٢- تأمين التعبئة الشعبية والرسمية لدعم الاستثمارات المتعلقة بالموارد البشرية وتطوير المؤسسات التربوية والتعليمية المتعلقة بهذه الموارد، انطلاقاً من وعي المؤتمرين لحجم المتطلبات والحاجات المترتبة على مشروع النهوض التربوي في لبنان، ومن وعي المؤتمرين لمحدودية الموارد المادية العامة.

ثانياً: على مستوى بناء القدرات في سبيل التخطيط للاصلاح التربوي وتطبيقه.

١- اعتماد المشاركة كعنصر الزامي في الاصلاح التربوي مما يتطلب تعزيز التعاون وتوسيع نطاقه ليشمل مختلف القطاعات والوزارات والاجهزة والهيئات والفعاليات التي لها علاقة بالعملية التربوية.

٢- تعزيز دور الاعلام ووسائله المختلفة لمواكبة خطة الاصلاح في بدايتها بغية خلق دينامية وتفاعل بين الجميع يبنى على استراتيجية اعلامية واضحة.

ثالثاً: على مستوى التنسيق بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني.

١- التنسيق بين مناهج كل من المسارين العام والمهني والتقني.

٢- تحديد الحاجات الانية والمستقبلية لسوق العمل والانتاج بالاستناد الى دراسات مسحية شاملة.

٣- توفير الحوافز المعنوية والمادية لتعزيز التعليم المهني والتقني.

رابعاً: على مستوى دور التقييم في اعادة بناء النظام التربوي.

١- الحاجة الى التقييم في جميع المراحل المؤدية الى تطوير النظام التربوي وتعديله.

٢- وضع معايير علمية لتقييم المناهج والامتحانات المدرسية والرسمية والادارة المدرسية والمعلم والوسائل والكتاب.

خامساً: على مستوى المناهج وتحسين نوعية التعليم.

١ـ ربط تحسين النوعية في التربية والتعليم بإصلاح المناهج وتحديث الكتب المدرسية وتدريب الهيئات التعليمية كمشروع متكامل.

٢ـ اعتماد المرحلية لاصدار الكتب المدرسية وتطبيقها بشكل يتلاءم مع الروزنامة التسلسلية الموضوعة من قبل المركز التربوي لهذه الغاية.

سادساً: على سبيل المتابعة.

عقد مؤتمرات وورش عمل مماثلة لتحقيق المتابعة الضرورية لمشروعات التنمية التربوية الشاملة وتأمين الدعم الوطني والدولي لانجاح هذه المشروعات.

نَوه المؤتمرون بالجهود التي يبذلها المركز التربوي للبحوث والانماء في نطاق اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته في لبنان وبالجدية التي اتسم بها تنظيم المؤتمر ومتابعة اعماله.

وقد اعربوا عن شكرهم للرعاية الكريمة التي برزت في حضور وخطاب رئيس مجلس الوزراء الاستاذ رفيق الحريري ومشاركة معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة الاستاذ روبير غانم والوزراء والنواب المعنيين بالشأن التربوي في لبنان.

برمانا في ١٩٩٦/٦/١

فندق برنتانيا – بالاس

الملاحق

برنامج عمل المؤتمر

الخميس ٣٠ ايار ١٩٩٦

١٠،٠٠ - ١١،٠٠ **الجلسة الافتتاحية**

- النشيد الوطني.
- كلمة رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء البروفسور منير ابو عسلي.
- كلمة منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، الاونيسكو.

الدكتور قاسم بن صالح، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو في بيروت.

- كلمة البنك الدولي

الدكتور جاك بودوي، رئيس قسم الموارد البشرية للشرق الاوسط وشمال افريقيا.

- كلمة معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة الاستاذ روبير غانم.
- خطاب دولة رئيس مجلس الوزراء

الاستاذ رفيق الحريري.

١١،٠٠ - ١١،٣٠ كوكتيل.

١١،٣٠ - ١٢،٣٠ **الجلسة الاولى :**

الموضوع : دور التربية في الانماء الاقتصادي والاجتماعي في لبنان.

رئيس الجلسة: معالي الاستاذ روبير غانم ، وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة.

المحاضر : الدكتور وديع حداد، نائب الامين العام، لمجموعة البنك الدولي.

١٢،٣٠ - ١٤،٣٠ استراحة - غداء.

١٤،٣٠ - ١٦،٠٠ **الجلسة الثانية :**

الموضوع : اضواء على الهيكلية التعليمية الجديدة في لبنان وعلى المشكلات المرتقبة اثناء التطبيق.

رئيس الجلسة: سعادة النائب بهية الحريري، رئيسة لجنة التربية النيابية.

المحاضر : البروفسور منير ابو عسلي، رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء.

١٦،٠٠ - ١٦،٣٠ استراحة.

١٦،٣٠ - ١٨،٠٠ **الجلسة الثالثة:**

الموضوع : تعزيز القدرات المؤسسية لتنفيذ اصلاحات تربوية.

رئيس الجلسة: الدكتور قاسم بن صالح، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو في بيروت.

المحاضر : الدكتور جاك حلاق ، المدير العام المساعد للاونيسكو، مدير المعهد الدولي للتخطيط التربوي.

الجمعة ٣١ ايار ١٩٩٦

٩،٠٠ - ١٠،٣٠ **الجلسة الرابعة:**

الموضوع : التشريعات التربوية واجراءات التنفيذ، الحجج المؤيدة والمعارضة لأنظمة مختلفة.

رئيس الجلسة : الدكتور جورج زعرور ، ممثل البنك الدولي.

المحاضر : الدكتور ارنستو تشيفلباين، مدير المكتب الاقليمي للاونيسكو، سانتياغو، التشيلي.

١٠،٣٠ - ١١،٠٠ استراحة.

١١،٠٠ - ١٢،٣٠ **الجلسة الخامسة:**

الموضوع : تجارب في نطاق التنسيق بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني في كوريا.

رئيس الجلسة : معالي الاستاذ عبد الرحيم مراد ، وزير التعليم المهني والتقني .

المحاضر : البروفسور تشون صن إهم، رئيس قسم التربية، جامعة سيجونغ، سيول، كوريا.

١٢،٣٠ - ١٤،٣٠ استراحة - غداء.

١٤،٠٠ - ١٦،٠٠ **الجلسة السادسة:**

الموضوع : دور التقييم في تطوير المناهج واصلاح النظام التربوي.

رئيس الجلسة : معالي الاستاذ ميشال اده ، وزير الثقافة والتعليم العالي.

المحاضر : البروفسور جورج هنري، مدير المركز التربوي للدراسات والتنمية، جامعة لياج، بلجيكا.

١٦،٠٠ - ١٦،٣٠ استراحة.

١٦،٣٠ - ١٨،٠٠ **الجلسة السابعة:**

الموضوع : تجربة الاردن في تطوير المناهج والكتب المدرسية: الطموحات والصعوبات.

رئيس الجلسة : معالي الدكتور اسعد دياب، رئيس الجامعة اللبنانية.

المحاضر : الدكتور فيكتور بلّه، رئيس المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الاردن.

السبت ١ حزيران ١٩٩٦

٩،٠٠ - ١٢،٣٠ مجموعات مناقشة تتناول المواضيع التالية:

(استراحة:١٠،٣٠- ١١،٠٠)

- **المجموعة أ** : يديرها الدكتور قاسم بن صالح، مدير المكتب الاقليمي للاونسكو.

  الموضوع : بناء القدرات في سبيل التخطيط للإصلاح التربوي وتطبيقه .

- **المجموعة ب** : يديرها الدكتور علي زراقط، مدير عام وزارة التعليم المهني والتقني.

  الموضوع : التنسيق بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني.

- **المجموعة ج** : يديرها الدكتور محمد كاظم مكي، المفتش العام التربوي.

  الموضوع : دور التقييم في اعادة بناء النظام التربوي.

- **المجموعة د** : يديرها الاستاذ جورج يونس، مدير عام التربية الوطنية .

  الموضوع : تطوير المناهج وتحسين نوعية التربية والتعليم.

١٢،٣٠ - ١٣،٣٠ استراحة - غداء

١٣،٣٠ - ١٥،٠٠ صياغة التقارير النهائية لمجموعات العمل.

١٥،٠٠ ـ ١٦،٣٠ **الجلسة الختامية :**

يديرها البروفسور منير ابو عسلي ، رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء.

عرض التقارير النهائية لمجموعات العمل.

١٦،٣٠ ـ ١٧،٠٠ استراحة.

١٧،٠٠ ـ ١٨،٠٠ الخلاصات، والتوصيات في سبيل المتابعة.

توزيع مجموعات العمل

المجموعة (أ) بناء القدرات في سبيل التخطيط للاصلاح التربوي وتطبيقه	المجموعة (ب) التنسيق بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني	المجموعة (ج) دور التقييم في اعادة بناء النظام التربوي	المجموعة (د) تطوير المناهج وتحسين نوعية التربية والتعليم
يديرها د. قاسم بن صالح	يديرها د. علي زراقط	يديرها د. محمد كاظم مكي	يديرها السيد جورج يونس
الخبراء : د. جاك حلاق د. وديع حداد	الخبراء : د. تشون صن إهم د. جورج زعرور	الخبراء : د. جورج هنري	الخبراء : د. فيكتور بلّه د. ارنستو تشيفلباين
المنسقان: السيد جوزيف ابي راشد الانسة حنان منعم	المنسقان: د. اسعد يونس السيد نبيل قسطنطين	المنسقان: د. يوسف صادر السيد حنا عوكر	المنسقان: السيد جورج يونان د. فيكتور ملحم
د. حسان جمعه	شفيق حيدر	د. حسان قبيسي	د. ندى مغيزل نصر
فاطمة الرشيدي بكداش	سمير نعمان	عايدة عون	ساميا ابو حمد
جوزفين ابي زيد	منير محمود	مرتا تابت	د. عفيف بيضون
ميراي منصف عبود	كامل شاهين	الأب كميل زيدان	د. رندا شليطا
ماري كريستين موراني	د. علي اسماعيل	ماريا ابونيان	د. نجلا نصير بشور
نعيم الروادي	محمد دبس	هلن عتـر	محمد رضا فضل الله
د. شفيق المعلم	عبدالله شيخاني	د. كرمة الحسن	د. يعقوب نامق
د. عدنان الامين	د. جوليندا أبو النصر	د. مراد جرداق	اكرم زيعور
عايدة ابي كرم		فرنسوا حكيم	د. سعاد الحكيم
شارلوت حنا		نقولا المصور	د. سمير جرار
د. مرسال ابي نادر		مها ابو لبن	احمد دنكر
كابي قسطون		د. رفيق عيدو	د. ريمون شمالي
عبدالله بركات		د. فيروز سركيس	د. صوما ابو جوده
د. نجاح العبدالله		د. وفاء بري	انّا منصور
		د. جويل هارون	سهير منصور
		جاك بريان	نزار غريب

المشاركون في المؤتمر

الوزارات:
- وزارة التعليم المهني والتقني
- وزارة الشؤون الاجتماعية
- وزارة الصحة العامة
- مجلس الانماء والاعمار
- التفتيش التربوي

المنظمات:
- منظمة اليونيسف
- منظمة الصحة العالمية
- منظمة الامم المتحدة للتنمية
- تجمع الجامعات الناطقة كلياً او جزئياً بالفرنسية
- المركز الثقافي الفرنسي

الجامعات:
- الجامعة اللبنانية
- جامعة القديس يوسف
- جامعة الروح القدس ـ الكسليك
- جامعة اللويزة
- جامعة البلمند
- الجامعة الاميركية
- الجامعة اللبنانية ـ الاميركية
- جامعة بيروت العربية

المؤسسات التربوية:
- المدارس الكاثوليكية
- جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية
- الجمعية الخيرية العاملية
- مؤسسة الحريري

- مؤسسات امل التربوية
- المدارس الارثوذكسية
- مدارس المصطفى
- مدارس العرفان
- المدارس الارمنية الكاثوليكية
- جمعية التعليم الديني الاسلامي
- جمعية المبرات الخيرية
- انترناشيونال كولدج
- مدارس السينودس الانجيلي
- المؤسسة الاسلامية للتربية والتعليم
- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

المؤتمر الصحفي

أعلن رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء البروفسور منير ابـو عسـلي في مؤتمر صحافي عقده في المركز في ٢٨ ايار ١٩٩٦ عن المؤتمر الوطني الاول للتربية حول: "إعادة بناء القطاع التربوي وتنميته".

والقى رئيس المركز كلمة جاء فيها :

ايها الاعلاميون الكرام،

يسعدني ان أُرحّب بكم في هذا اللقاء شاكراً تلبيتكم دعوتنا.

بعدما اقرّ مجلس الوزراء في ١٧ آب ١٩٩٤ خطة النهوض التربوي، باشرت وزراة التربية الوطنية ، من خلال المركز التربوي للبحوث والانماء، ورشة "اعادة بناء القطاع التربوي". وكان المدماك التأسيسي الاول في هذه الورشة وضع الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان وإقرارها في مجلس الوزراء في ٢٥ تشرين الاول ١٩٩٥.

ثم تبع ذلك:

- اعلان فخامة رئيس الجمهورية الاستاذ الياس الهراوي في ٩ كانون الثاني ١٩٩٦ عن بدء ورشة وضع المناهج التعليمية الجديدة في لبنان، بعد ركود دام اكثر من ربع قرن.
- تشكيل اللجان الاكاديمية المتخصصة لتعديل المناهج.
- تنفيذ دراسة قياس التحصيل التعلمي في المرحلة الابتدائية.
- دراسة التطور الكمي لنظام التعليم على مدى عشرين عاماً.
- صياغة الاهداف العامة والخاصة لمادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية.
- مباشرة تطوير برامج اعداد المعلمين وتدريبهم.
- اطلاق العديد من المشاريع الريادية في التربية البيئية والصحية، بالتعاون مع مختلف الاجهزة في الوزارات الاخرى المعنية ومع الهيئات والمنظمات الدولية المختصة.

واليوم، بعدما قطعنا هذا الشوط في مسيرة اعادة البناء التي انطلقت منذ عامين تقريباً، رأينا انه لا بدّ من وقفة تقويم لما أنجز في المرحلة السابقة، ومن

بحث معمّق في متطلبات المرحلة المقبلة، ومن تحسّب للمشكلات المرتقبة واستعداد لسبل معالجتها. لأجل ذلك، قررت وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، والمركز التربوي للبحوث والانماء ان ينظّما، بالتعاون مع البنك الدولي ومنظمة الاونيسكو، "المؤتمر الوطني الاول للتربية" في لبنان، حول موضوع "اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته"، برعاية دولة رئيس مجلس الوزراء الاستاذ رفيق الحريري وحضوره الجلسة الافتتاحية، تأكيداً لاهتمامه المتواصل بنجاح مشروع النهوض التربوي، وحرصه على ان يتابع شخصياً مختلف مراحل هذا المشروع.

سوف ينعقد هذا المؤتمر في فندق برنتانيا بالاس ــ ببرمانا، وتمتد اعماله على ثلاثة ايام، ابتداء من الخميس ٣٠ ايار لغاية السبت ١ حزيران ١٩٩٦. وسيشارك فيه نحو مئتي باحث واخصائي ومسؤول في حقل التربية والتعليم، من القطاعين العام والخاص في لبنان، اضافةً الى عدد من الخبراء الدوليين . فإليهم جميعاً نوجّه شكرنا، كما نعرب عن تقديرنا الكبير لبادرة البنك الدولي ومنظمة الاونسكو اللذين تعاونا معنا، وقدّما لنا الدعم اللازم لضمان انعقاد هذا المؤتمر.

ايها الاعلاميون الكرام،

إننا، إذ نضع تحت تصرفكم البرنامج المفصّل لأعمال "المؤتمر الوطني التربوي الاول"، يهمّنا التأكيد على أننا نعلّق أهمية بالغة على التغطية الاعلامية لهذه التظاهرة التربوية اللبنانية الكبرى، وعلى مواكبة مختلف وسائل الاعلام، المقروءة والمرئية والمسموعة، لما سيتخلّله من مداخلات ومناقشات، وما سيصدر عنه من توصيات، نستلهم بها لتسديد خطانا المستقبلية. فالاعلام اللبناني الذي أثبت فعاليته وجدواه في الدفاع عن حق لبنان وقضيته في مواجهة العدوان الاسرائيلي الاخير، مؤهّل بالتأكيد لتأدية دور فعّال في تأمين أوسع مشاركة من قبل الرأي العام في ورشة اعادة بناء القطاع التربوي وتنميته، التي يشكّل انساننا محورها الاساسي، باعتباره أثمن مواردنا الوطنية. وعليه، نجدّد الترحيب بكم وايماننا برسالتكم، شاكرين لكم الاهتمام الدائم الذي تولونه لقضايا التربية والتعليم في لبنان.

عشتم وعاش لبنان

أبرز عناوين الصحف اللبنانية
خلال انعقاد المؤتمر الوطني الاول للتربية
" إعادة بناء القطاع التربوي وتنمية "
٣٠ ايار - ١ حزيران ١٩٩٦

الجمعة ٣١ ايار ١٩٩٦

ملف لبناني اول
"بناء القطاع التربوي"

النهار

المؤتمر: غانم وأبو عسلي وبن صالح وبودوي والحشد

الحريري راعياً "اعادة بناء القطاع التربوي": هذا الملف أول الى جانب التحرير والنظام السياسي

نداء الوطن

الحريري افتتح المؤتمر الوطني الاول للتربية

محتاجون الى حوار وطني لاننا في بداية التحديث
ابو عسلي: ٣٦٦ اختصاصياً لتطبيق الهيكلية والمناهج

الحياة

في افتتاح المؤتمر الوطني الاول للتربية

الحريري للتخلي عما يضعف الدولة والتمسك بما يعزز الوحدة

L'orient Le Jour

OUVERTURE DE LA PREMIERE CONFERENCE NATIONALE POUR L' EDUCATION

السفير

الحريري في «المؤتمر الأول للتربية» في برمانا: التعليم مقياس قدرتنا على استشراف المستقبل

الديار

افتتاح المؤتمر الوطني الاول للتربية في برمانا

الحريري دعا الى التخلي عن كل ما يضعف الدولة : الحوار الوطني يجب ان يتابع على كل المستويات

اللواء

افتتح المؤتمر الوطني الأول للتربية

الحريري : لنتخلّ عما يضعف الدولة ونتمسك بالحوار والملف التربوي هو الأول بين ملفات المستقبل

الانوار

افتتح المؤتمر الاول للتربية في برمانا

الحريري دعا الى التخلي عن كل ما يضعف الدولة

الشرق

رعى افتتاح المؤتمر الاول للتربية

الحريري: الحوار الوطني يجب ان يتابع والملف التربوي هو الاول بين الملفات

السبت ١ حزيران ١٩٩٦

السفير

توصيات مؤتمر التربية تصدر اليوم جلسات تحلل الصعوبات والتجارب

نداء الوطن

المؤتمر الاول للتربية في يومه الثاني

المحاضرات ركزت على الانتقال من الاكاديمي الى المهني

اللواء

إده ومراد أكدا العمل لتعزيز التعليم بشمولية

المؤتمر الوطني الأول للتربية واصل أعماله وتركيز على الانتقال من الأكاديمي إلى المهني

الديار

المؤتمر الوطني للتربية واصل اعماله واكد على تعزيز التعليم المهني

A BROUMMANA COMME A FATKA

ELEMENTS DE REPONSES A UN SYSTEME PEDAGOGIQUE EN QUESTION

L'orient Le Jour

الاثنين ٣ حزيران ١٩٩٦

النهار

الى مَ خلص المؤتمر الوطني وكان أول للتربية لـ ٣ أيام؟

الديار

المؤتمر الوطني للتربية اختتم اعماله في برمانا

بيان ختامي ركز على ربط التربية والتعليم والتدريب بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية

السفير

توصيات المؤتمر الوطني الأول للتربية:

ربط التعليم بالتنمية الاجتماعية