الجامعة اللّبنانيّة

المعهد العالي للدّكتوراه

في الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية

قسم التّربية

بيروت

الصّعوبات الّتي تواجه مدرّسي مادّة الاقتصاد في الصّف الثّالث الثّانوي في محافظة جبل لبنان وكيفيّة معالجتها

رسالة دكتوراه في تعليم مادة الاقتصاد

إعداد:

إيمان عجاج الأحمديّة

إشراف

أ. الدّكتور نمر فريحه

العام الدراسي

2019-2018

الإهداء

إلى من زرع في نفسي حب العلم فصار عنواناً لنجاحي وتاجاً يُزيّن رأسي، إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب، إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهّد لي طريق العلم.........................

إلى روح أبي الغالية

إلى الإنسانة الّتي ربّتني في صغري، وعلّمتني وأحاطتني بحنانها، إلى أغلى من عرفها قلبي.......................

إلى أمي الغالية

إلى الرجل الحقيقي الّذي لا يظهر إلاّ وقت الشّدائد، إلى الّذي منحني الثّقة والإرادة، إلى الّذي جعلني أرى الدنيا بألوان الخير والفرح.................

إلى زوجي العزيز

إلى من أعطيا حياتي معناها، إلى من تزيّنا بحلّة العلم والأخلاق، إلى من تحمّلا مشقّة مشواري الطويل.................................

إلى فلذات كبدي رتيب وريتا

إلى أعزّ ما أملك إخوتي وأصدقائي، فكل الشّكر والعرفان لكم أيّها الأحبّة...............

إلى إخوتي وأصدقائي

شكر وتقدير

تلوح في سمائنا دوماً نجوم برّاقة، لا يخفت بريقها عنّا لحظة واحدة، نترقّب إضاءتها بقلوب ولهانة، ونسعد بلمعانها في سمائنا كلّ ساعة، فاستحقّت وبكل فخر أن يُرفع اسمها في علياننا. فعبر نفحات النّسيم وأريج الأزاهير وخيوط الأصيل، أرسل شكراً من أعماق قلبي إلى كل من ساهم في إنجاز هذه الأطروحة، وأخصّ بالذّكر:

- أستاذي الفاضل الأستاذ **الدكتور نمر فريحه** الّذي رعاني بعنايته العلميّة ولم يوفّر جهداً ولا وقتاً إلاّ وقدّمهما لي طيلة فترة إنجاز هذه الأطروحة، وأكرم عليّ بنصائحه وإرشاداته، فكان لي خير المشرف المعين.
- الأستاذان المرشدان التربويّان، **خالد فايد ووسيلة يمّوت**، اللّذان أجريت المقابلات معهما، ولم يبخلا عليّ بالمعلومات المطلوبة.
- زملائي الأعزاء أساتذة مادّة الاقتصاد وأساتذة اللّغة العربيّة الّذين كان لهم الفضل الكبير في إتمام هذه الأطروحة.
- وأخصّ بالشّكر مدرستي، مدرسة الجامعة الوطنيّة– عاليه، بهيئتها الإداريّة لما قدّمته لي من تسهيلات في سبيل إنجاز هذه الأطروحة.

ملخّص البحث

إنّ هدف هذا البحث هو القيام بدراسة شاملة بغية تبيان واقع تدريس مادّة الاقتصاد على أرض الواقع في لبنان والمعوقات الإداريّة والأكاديميّة والبيئيّة الفنّية الّتي يُعاني منها معلّمو المادّة، لينتهي إلى اقتراح توصيات تُساهم في تذليل العقبات الّتي تعترض تدريس المادّة.

تضمّنت أدوات البحث، استمارة موجّهة إلى معلّمي مادة الاقتصاد في الثانويات الرسميّة في أقضية محافظة جبل لبنان (50 معلّم)، حيث حُدّد مجتمع الدراسة، كذلك تمّ إعداد بطاقات المشاهدة الّتي أجرتها الباحثة للعيّنة المختارة من المعلمين في 26 ثانويّة من أصل 74، وبالتالي شكّلت العيّنة 35% من مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى المقابلات الّتي أجرتها الباحثة مع مرشدين تربويّين لمادة الاقتصاد.

أظهر تحليل المعلومات الّتي جُمعت، الصّعوبات الّتي يُعاني منها المعلّمون من ناحية نقص الدورات التّدريبيّة للمادة على الصّعد كافة، أي في ما خصّ محتوى المادّة وطرائق تدريسها الناشطة وأسس تقييمها، كما أظهرت التحليلات صعوبات بعض المعلّمين من ناحية الإدارة الصّفيّة والإدارة المدرسيّة.

وبيّنت الدراسة أيضاً، مدى التّوافق أو التناقض بين ما تمّ تعبئته نظريّاً من قِبل المعلمين من خلال الإستمارات، وما تمّت مشاهدته عمليّاً على أرض الواقع من خلال المشاهدات.

توصّلت الدراسة إلى عدة استنتاجات منها: النّقص في الدورات التدريبيّة الّذي حال دون تحقيق الكفايات العلمية والتّعليمية عند المعلمين، وخصوصاً التقييم بالكفايات، وأتى محتوى مادة الاقتصاد المنطلق من المفاهيم الغربية وحتمية التّطبيق الحر في الاقتصاديّات الغربيّة، ضارباً عرض الحائط بالخاصّيات الجغرافية والبشرية والاقتصادية والعقائدية لمجتمعنا فضلاً عن ما يملكه من إمكانات، وتبويب كتاب التنمية والسياسات الاقتصادية للصف الثانوي الثالث أُنجز بطريقة علميّة وموضوعيّة نسبيّاً في ما خصّ المواضيع المطروحة، ولكن هناك مبالغة في تعريف الطالب على المفهوم التّقني للألفاظ والمصطلحات المستخدمة في مادة الاقتصاد، والأهداف الخاصة أو التّعليميّة لم ترد بشكل مُفصّل وواضح في بداية كل درس، بالإضافة إلى غياب الأنشطة والتطبيقات التي تتلاءم مع المجالات الثلاث في مادة الاقتصاد. أضف إلى ذلك الانعكاس السلبي لعدم التنسيق بين الجهات الرسميّة التابعة لوزارة التربية أي بين المركز التربوي للبحوث والإنماء وبين الإرشاد والتوجيه.

الكلمات المفتاحية: المعوقات الإدارية، المعوقات الأكاديمية، ،المعوقات البيئيّة، محافظة جبل لبنان، الدورات التدريبية، الإدارة الصّفية، الإدارة المدرسية، الكفايات العلميّة، الكفايات التعليمية، الإقتصاديات الغربية، التنمية الاقتصادية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الإرشاد والتوجيه.

Abstract

The purpose of this research is to study in general how economics is being taught in the Lebanese public schools in Mount Lebanon and to examine the administrative, academic, and environmental challenges that teachers confront. This study also provides suggestions as to how these challenges could be reduced.

The research data sources employed in this study include a questionnaire addressed to fifty teachers of economics in twenty-six public schools out of seventy-four schools in Mount Lebanon Governorate. Moreover, classroom observation logs and interviews with two educational guides in the subject of economics were part of the research data sources.

The analysis of the data collected showed that the problems that the teachers identified resulted from lack of professional development and teacher training in the content area, instructional methods, and in the analysis and evaluation of the economics textbooks. In addition, the analysis of the study also revealed that some teachers faced problems in classroom management and others had conflicts with the school leadership and administration.

The study also showed some discrepancy between classroom observation and the participants' responses to the questionnaire despite the fact that the analysis of classroom observation also corroborated with some responses.

The researcher gave several conclusions: there is lack of teacher training in the area of competence, regarding content, assessment, and evaluation, in addition to the teaching methodologies. The adoption and implementation of a written curriculum in economics in the third secondary classes does not take into account the local needs of the learners and the society's geography, economics, and convictions. The selection of the content and its sequence in the official grade 12 textbook is based on objectivity; however, there is a surplus of information and an excess in the use of terminologies. The findings of the study showed that the lessons' objectives are not identified at the beginning and there is absence of exercises and activities at the end of the lessons. What is also critical is that there is no coordination among the official agencies that belong to the Ministry of Education, such as between the Educational Center of Research and Development and the Guidance Agencies of Education.

Key Words: Administrative Obstacles, Academic Obstacles, Environmental Obstacles, Mount Lebanon District, Teacher professional Development and Training, Classroom Management, School Leadership, Educational and Teaching Competencies, Policy of Foreign Economy, Economic Development, Educational Center of Research and Development, Guidance Agencies of Education.

لائحة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأوّل: خلفية الدراسة ومنهجيّة البحث	1
1.1 مقدمة البحث	2
1.2 علاقة مادة الاقتصاد بالمواد الأخرى	11
تمهيد	11
1.2.1 علاقة علم الاقتصاد بالجغرافيا	12
1.2.2 علاقة علم الاقتصاد بعلم الاجتماع	13
1.2.3 علاقة علم الاقتصاد بعلم السياسة	13
1.2.4 علاقة علم الاقتصاد بعلم التاريخ	13
1.2.5 علاقة علم الاقتصاد بعلم النفس	14
1.2.6 علاقة علم الاقتصاد بعلم القانون	14
1.2.7 علاقة علم الاقتصاد بعلم الاخلاق	14
1.2.8 علاقة علم الاقتصاد بعلم السكان	15
1.3 منهجية البحث	17
1.3.1 الإشكالية	17
1.3.2 أسئلة البحث	18
1.3.3 الفرضيات	18
1.3.4 مراجعة الأدبيات	19
1.3.5 أهمية الدراسة	30
1.3.6 تحديد بعض المفاهيم الأساسية	31
1.3.7 منهج البحث	36
1.3.7.1 العينة	37
1.3.7.2 أدوات البحث	39
1.3.7.3 تجميع البيانات	40
1.3.7.4 تحليل البيانات	41
1.4 أقسام الدراسة	41
الفصل الثاني: الخلفية النظرية للدراسة	43
تمهيد	44
2.1 نشأة وتطور الأفكار الاقتصادية	44
2.1.1 الفكر الاقتصادي في العصور القديمة والوسطى	44
2.1.1.1 العصور القديمة	45
2.1.1.2 العصور الوسطى	52
2.1.1.2.1 الفكر الاقتصادي الغربي	52
2.1.1.2.2 الفكر الاقتصادي العربي	53
2.1.2 المذاهب الاقتصادية الليبرالية	61
2.1.2.1 مدرسة التجاريون (المركنتلية)	61

2.1.2.2 مدرسة الطبيعيون (الفيزيوقراط).. 69
2.1.2.3 مدرسة التقليديون (الكلاسيكيون).. 72
2.1.2.4 المدرسة الكينزية.. 80
2.1.2.5 المدرسة النقودية.. 81
2.1.2.6 الفكر الاقتصادي الإشتراكي.. 82
2.1.2.7 النظام الاقتصادي الاجتماعي الديمقراطي.. 89
2.2 العولمة وتأثيرها إقتصادياً.. 92
تمهيد 92
2.2.1 التطور التاريخي للمجال العالمي الجديد.. 93
2.2.2 تعريف العولمة والأسباب المؤدية لإتساع هذه الظاهرة.. 96
2.2.2.1 تعريف العولمة.. 96
2.2.2.2 أهداف العولمة.. 98
2.2.2.3 عوامل إتساع ظاهرة العولمة.. 102
2.3 تعليم مادة الاقتصاد في مجتمعات مختلفة.. 107
تمهيد 107
2.3.1 منهج مادة الاقتصاد للصف الثانوي الثالث في الولايات المتحدة الأمريكية.. 108
2.3.1.1 مراحل التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية.. 108
2.3.1.2 مناهج الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية.. 109
2.3.2 منهج مادة الاقتصاد للصف الثانوي الثالث في فرنسا.. 111
2.3.3 منهج مادة الاقتصاد للصف الثانوي الثالث في قطر 113
2.3.4 منهج مادة الاقتصاد للصف الثانوي الثالث في ألمانيا.. 115
2.3.5 منهج مادة الاقتصاد للصف الثانوي الثالث في جنوب إفريقيا.. 117
الفصل الثالث: تعليم الاقتصاد (التربية الاقتصادية).. 121
3.1 إنتقال الاقتصاد كمادة دراسية الى المناهج اللبنانية.. 122
مقدمة.. 122
3.1.1 لمحة تاريخية عن تطور المناهج اللبنانية.. 124
3.1.2 مبررات ادخال مادة الاقتصاد الى المناهج اللبنانية.. 127
3.2 دراسة منهج مادة الاقتصاد للصف الثانوي الثالث – فرع الاجتماع والاقتصاد.. 130
مقدمة.. 130
3.2.1 المرحلة الثانوية في التعليم العام.. 133
3.2.2 الأهداف العامة والأهداف الخاصة.. 136
3.2.2.1 الأهداف العامة لتدريس مادة الاقتصاد.. 136
3.2.2.2 الأهداف الخاصة لتدريس مادة الاقتصاد.. 142
3.2.3 محتوى الكتاب المدرسي الرسمي.. 154
3.2.4 طرائق التدريس.. 165
3.2.4.1 طرائق التدريس الواردة في مناهج التعليم العام وأهدافها.. 168
3.2.4.2 طرائق التدريس الواردة في المادة التدريبية.. 174
3.2.5 التقويم التربوي.. 185

3.2.5.1 تحليل محتوى الكتاب بما خص التقييم............................. 190
3.2.5.2 الثغرات الواردة في الوثائق الرسمية................................. 195
3.2.5.2.1 بالنسبة لمناهج التعليم العام.................................... 195
3.2.5.2.2 بالنسبة لدليل التقييم الصادر عام 2000......................... 196
3.2.5.2.3 بالنسبة للمادة التدريبية لأساتذة المادة........................... 196
الفصل الرابع: الدراسة الميداني... 200
مقدمة.. 201
أولاً: عينة الدراسة... 201
ثانياً: عرض نتائج الإستمارة الموجهة إلى الأساتذة............................. 202
ثالثاً: عرض نتائج تحليل المشاهدات.. 268
الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات...................................... 296
مقدمة.. 297
أولاً: الإستنتاجات المتعلقة بتحليل الاستمارات والمشاهدات....................... 301
ثانياً: التأكد من صحة الفرضيات.. 304
ثالثاً: توصيات وإقتراحات... 314
5.3.1 بما خص المنهج اللبناني.. 315
5.3.2 بما خص الأهداف التعليمية... 316
5.3.3 بما خص المحتوى... 319
5.3.4 بما خص الدورات التدريبية... 324
5.3.5 بما خص التقويم.. 325
5.3.6 بما خص الإدارة المدرسية... 326
5.3.7 بما خص الطرائق الناشطة... 327
الخاتمة.. 328
قائمة المصادر والمراجع... 332
لائحة الملاحق... 348
لائحة الجداول... 349
لائحة الرسوم البيانية... 353
الملاحق.. 354

الفصل الأوّل

خلفيّة الدراسة ومنهجيّة البحث

الموضوع		الصفحة
1.1	المقدّمة..	2
1.2	علاقة مادة الاقتصاد بالمواد الأخرى...	11
1.3	منهجية البحث..	17
1.4	أقسام الدراسة...	41

1.1 المقدّمة:

تسعى معظم المدارس التّربويّة الحديثة، إلى هدف واحد ذي وجهين: تكوين جيل واعٍ، مُدرك لأهمّية المعارف من جهة، ومُتمكّن من تطبيقها وتسخيرها لتسهيل وظائفه الحياتيّة من جهة أخرى. لقد تغيّر مفهوم التّعليم اليوم ، ما أدّى إلى تبدّل في مهمّته وغاياته وأهدافه، حيث باتت مهمّته إشباع دوافع التّلميذ المختلفة، أمّا غاياته فأمست تعليميّة تربويّة ، تهدف الى صقل شخصيّته بجوانبها المختلفة: التّعليميّة والعقليّة والسّلوكيّة. من هنا أمسى المتعلّم محور التّعليم الحديث، له دور فعّال في العمليّة التعلّمية–التعليميّة، وغدا مشاركاً فيها، معلّقاً، محاوراً، بعدما كان عنصراً سلبياً، تقتصر مهمّته على السّماع والتّدوين من جهة، وحفظ المعلومات غيابيّا – دون فهم أو تحليل– من جهة ثانية، حيث كانت وظيفة التّعليم تلقين المعلومات، ومهمّة المعلّم إلقاء المحاضرات، وواجب التّلميذ الحفظ. " فقد بات المتعلّم ركناً أساسيّا من أركان التّعليم، بل أمسى العنصر الأوّل والأساس في التّعليم الحديث ، فبناءً على مدى تفاعله وتواصله مع المعلّم والمادّة الدّراسيّة، ومدى استيعابه وفهمه للعلوم والمعارف، يتم تقييم مدى نجاح المعلّم أو فشله، ومدى تحقيق التعلّم عبر التّعليم لدوافع التّلميذ التّعليميّة الذّاتية المختلفة". (الشكر، 2010، ص 73). وللوصول إلى ذلك يفترض توفر تعليم مخطط وهادف ومنفذ بطريقة سليمة. هذا من الناحية النظرية، لكن من الناحية الواقعية يواجه التّعليم في مختلف بلاد العالم مشكلات وتحدّيات كثيرة، تمليها طبيعة العصر الّذي نعيشه، وترجع هذه المشكلات أساساً الى عدم الملائمة بين الأنظمة التّعليمية، وبين المطالب التّربوية لخصائص هذا العصر، وتتم مواجهة هذه المشكلات بطرق وأساليب مختلفة، طبقا للواقع التّعليمي، والخلفيّة الإجتماعيّة، والإقتصاديّة، ومدى الإمكانات المتاحة.

وهناك عدّة متطلبات كي تحقّق المدارس التربوية غايتها مثل منهج واضح ومرتكز على التّعلم أكثر من التّعليم، وكتب مدرسيّة تَفي بالشّروط التّربوية المطلوبة، ونظام تقييم واضح ومنفّذ من قبل المعلّمين

بشكل سليم، ومعلّم معدّ ليقوم بدوره بشكل فعّال. ويبقى المعلّم العنصر الأكثر تأثيراً في إنجاح العملية التربوية في المدرسة. لذا من الصّعب أن تحقّق العمليّة التّربوية غاياتها وأهدافها إلاّ بتوفّر معلّم ناجح، يتقن مادّته العلميّة، وأساليب التّدريس الحديثة، ويعرف المواد والوسائل التّعليمية المختلفة، واستخدامها، وكيفيّة بناء المواقف التّعليمية، وتصميمها بطريقة تتماشى مع حاجات طلاّبه وقدراتهم وإستعداداتهم المختلفة.

فالمعلّم" هو الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التّعليمية، ولا يُمكن الإستغناء عنه، ولهذا فقد أجمع المربّون على أنّ المشكلات التّربوية ناتجة أساساً عن إفتقار المدارس إلى معلّمين أكفياء، يمكنهم تلافي هذه المشكلات، كما أنّ جميع المعدّات والأجهزة والأدوات والمواد والوسائل التّعليمية لا تجدي نفعاً كبيراً من دون معلّم كفء، يُكسبها معناها التّربوي، وينفخ فيها روح الحياة." (حمود، 2001، ص 24)

من هنا يُمكن أن نطرح السؤال التّالي:

ما هي الأمور الّتي تشكّل معوقات في عمليّة التّعليم–التّعلم؟

لا بّد وأن يعي المعلم خصوصاً طبيعة من يعلمه، مثل صفاته ومكونات شخصيته، ودوره في العملية التعلمية–التعليمية. لذا يمكن تفصيل ذلك قليلاً:

دور المتعلّم:

"إن التعلّم هو صفة من صفات الإنسان الّذي يسعى دائماً إلى مزيد من العلم والمعرفة. أمّا تعليميّا فهو يختصّ بالتّلميذ الّذي يسعى من خلال تعلّمه نحو تحقيق ذاته بدوافعها وإحتياجاتها ورغباتها عبر:

- اكتساب العلوم والمعارف والمهارات.
- تحقيق الأهداف التعليميّة المختلفة: الأدبيّة، اللّغوية، العلميّة، النقديّة وغيرها.

- تحقيق أهدافه الذّاتية القائمة على الميول والمواهب.

- التّمتع بالحياة وبمضامينها المختلفة، من خلال إختيار الإتّجاهات الإيجابيّة، وذلك بعد صقل شخصيّته، عبر إرشاده سلوكيّا وأخلاقيّا واجتماعيّا." (الشكر،2010، ص 79).

فالمتعلم هو محور العملية التربوية برمتها لأنه هو الأساس وحوله تدور السياسات والاستراتيجيات التربوية، ومن أجله توضع المناهج. لذلك كل ما يخطط له في العمل التربوي لا قيمة له إذا لم يكن ما سيحصله المتعلم مأخوذاً بعين الاعتبار. لكن تعلمه وتعليمه لا يكونان سهلين دائماً، إذ تواجه عمليّة التّعليم–التّعلّم معوقات تقف في وجه ميسّرات التّعلم، ويُمكن تسميتها بالحدود التي تُقسم إلى ثلاثة ، هي:

1. الحدّ المادّي أو البيئي: وهذا دور البيئة والظّروف الّتي تُحيط بالكائن الحيّ، والإعاقات الّتي تصدر من البيئة، والميسّرات الّتي تضعها البيئة لعمليّة التّعلم، حيث تقف البيئة أو الأدوات والإمكانات المتاحة للتعلّم أمام تقدّم المتعلّم، وتحسّنه في الإداء مهما حاول من جهد. لذلك يتوقع دائماً توفر الإمكانات والأدوات اللّازمة والوسائل التّعليميّة اللّازمة لعمليّة التّدريس، وعمليّة التعلّم داخل المدرسة، لكي يتمّ تلافي العقبات الّتي تضعها البيئة، أو الحدود المادّية في التعلّم.

2. الحدّ العملي أو الدّافعي: يرجع عدم التّحسّن في أداء المتعلّم إلى إنخفاض الدّافعية، فإنخفاض الدّافعية لدى المتعلّم تؤدّي إلى شعوره بعدم وجود فائدة من بذل الجهد، وهو شرط رئيسي من شروط عمليّة التّعلم، لا بدّ له من دافع، وهدف محدّد وحصيلة سيحصل عليها في النهاية تدفعه إلى الوصول أو إلى التّعلّم.

3. الحدّ الفسيولوجي: يرجع عدم التحسّن في أداء المتعلّم إلى محدودية القدرات، وإمكانات الفرد الموروثة، وهذا الحدّ دليل على قدرة الفرد على التعلّم، والّذي قد نُرجعه إلى ما نسمّيه: بالنّضج وتأثيره في التّعلّم.

وهذا الحدّ الموروث لا دخل لنا فيه، إلاّ في تنميته وفي التدريب عليه، حيث أنّ الفرد الّذي وُلد معاقاً له برامج تربويّة خاصّة به.

إذاً، هناك حدود لعمليّة التّعلم يجب أن يعرفها المعلّم، وهي تُؤثّر في التغيّر في سلوك الكائن الحيّ وبالتالي في قياس عمليّة التّعلّم. لكن ما هو المتوقع من المعلم؟

دور المعلم:

لا بدّ من الإشارة إلى وجود علاقة بين التعلّم /التّعليم، والمعلّم ، (فالتّعلم هو ما يقوم به المتعلّم والتّعليم هو ما يؤدّيه المعلّم). وهذه العلاقة تُحتّم توفّر معايير لا بدّ منها عند المعلّم من أجل إتمام وظيفته التّعليمية بنجاح، وتلك المعايير يضعها الشكر كالتالي:

أ- المعرفة: معرفة مادّة التخصّص، فهم مفاهيمها وإفتراضاتها وبُنيتها الأساسيّة ليتمكّن من نقلها للتّلاميذ.

ب- الإستقصاء: التمكّن من أساليب البحث، وأدوات الإستقصاء، وطُرق الحصول على المعرفة ما يساعده في توسيع آفاقه المعرفيّة.

ج- النموّ الإنساني، ويقوم على معرفة المعلّم للنموّ العقلي والشّخصي والإجتماعي للتّلاميذ، لإدراك ما يحتاج إليه كلّ واحد منهم من محفّزات تدفعه نحو مزيد من العلم والمعرفة.

د- التنوّع والتّمايز في إستراتيجيّات التّدريس، حيث يسعى المعلّم إلى استخدام إستراتيجيّات تعليميّة متنوّعة، بُغية إبعاد التّلاميذ عن الرّوتين والملل والضّجر.

هـ- حِسن إختيار إستراتيجيات التّعليم والتعلّم، بما يتناسب مع:

-خلفيّات التّلاميذ الفرديّة الثقافيّة والإجتماعيّة والاقتصاديّة.

- أساليبهم في التعلّم.

- إحتياجاتهم الخاصّة.

و- التّخطيط للتّدريس الّذي يجعل المعلّم على أهبّة الإستعداد من كافّة النّواحي، ما يضمن له النّجاح في مهمّته.

ز- توفير البيئة التّعليميّة المناسبة ، من خلال فرض النّظام والهدوء قبل البدء بأي خطوة، ما يدفع التلاميذ إلى الإستغراق في النّشاط والعمل عبر التواصل الفعّال مع المعلّم وموضوع الدرس من جهة، والتعلّم التّعاوني مع رفاقه من جهة ثانية.

ح- تحقيق الإتصال الفعّال عبر حسن إختيار: طريقة التّدريس المناسبة ومنهج التّعبير الملائم والوسائل المساعدة الفعّالة.

ط- الإستعانة بالتّكنولوجيا الحديثة، وإستخدام ما يتناسب منها وعمليات التّعلم والتّعليم.

ي- الإلتزام بأخلاقيّات مهنة التّعليم، أي الإبتعاد عن الذمّ والسّخرية من جهة، والعنف سواء المادّي أو النّفسي أو المعنوي من جهة ثانية.

ك- إستخدام إستراتيجيّات التّقييم الحديث لمساعدة المتعلّم على النموّ المستمرّ.

ل- التّعاون مع أفراد الهيئة التّعليمية من إدارة ومعلّمين، فضلاً عن أولياء الأمور من أجل متابعة مدى تقدّم التلاميذ العلمي والمعرفي، بالإضافة إلى مراقبة نموّهم الفكري والعقلي والسّلوكي وتحسين خبراتهم التّعليمية.

م- تنمية المهارات الفكريّة والمهنيّة والحياتيّة، من خلال التّمارين التّطبيقية المختلفة ما يؤدّي إلى تحسين نوعيّة التّعليم والتّعلم، وتأمين التّدريب الميداني عبر تطبيق المهارات والفنّيات والإستراتيجيّات المرتبطة بالوحدات الدّراسيّة المختلفة.(الشكر، 2010، ص ص 86- 87)

وبالنسبة إلى علاقة المعلّم بالتّعلّم، يرى الشّكر " إنّ التعلّم بمفهومه ومعطياته ومقوّماته وأسسه وأهدافه... لا يُمكن أن يتحقّق إلاّ إذا أمسى المعلّم، فضلاً عن كونه مدرّساً، مفكّراً ومبتكراً، وذلك عبر اكتسابه العلوم والمعارف وتمكّنه منها عن طريق:

- إجراء البحوث المختلفة.
- إستخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة.
- القدرة على تطبيق تلك المعارف.
- تطبيق أسس التربية الحديثة في التّعليم، بما يحقّق تنمية بشريّة ومجتمعيّة شاملة.
- التأثير على التلاميذ معرفة وتفكيراً وسلوكاً بُغية رقيّ الفكر وتقدّم العلم.
- تنمية القيم الإنسانية الفاضلة.
- الإرتقاء بالمجتمع ثقافيّا واجتماعيّا وأخلاقيّا وحضاريّا، عبر إعداد الإنسان المزوّد بأصول المعرفة، وطرائق البحث المتقدّمة، والقيم الرفيعة، ليساهم في بناء المجتمع، وخدمة الإنسانيّة، وبالتّالي صنع مستقبل أفضل" (الشّكر، 2010،ص 90)

ما يواجهه المعلم خلال عمله:

تتمحور بعض معوقات التّعلّم حول عدّة أمور منها عدم فهم المعلّم لطبيعة عمله وأدواره، بالإضافة إلى عدم الإرتياح أو القلق الناتج عن التّغيير المطلوب، وقلّة الحوافز المطلوبة للتّغيير. من هنا يُمكن إستخلاص العوائق التّالية:

- الخوف من تجربة أيّ جديد.
- قِصَر زمن الحصّة.
- زيادة عدد المتعلّمين في بعض الصّفوف.
- نقص بعض الأدوات أو الأجهزة.
- الخوف من عدم مشاركة المتعلّمين وعدم إستخدامهم مهارات التّفكير العليا.
- عدم تعلّم محتوى كافٍ.
- الخوف من فقدان السّيطرة على المتعلّمين.
- قلّة مهارة المعلّمين بمهارات إدارة المناقشات.
- الخوف من إنتقادات الآخرين لكسر المألوف في التّعليم. (السكران، 1989، ص 65).

ويبدو أن ما ورد أو معظمه من هذه العوائق موجود لدى نسبة كبيرة من المعلّمين اللّبنانيين، ومنهم معلمي مادة الاقتصاد. وهذا ما تتمحور حوله هذه الدراسة.

المناهج ومادة الاقتصاد:

إن العملية التربوية التي تأخذ مجراها في المدرسة بشكل أساسي ترتبط بالمناهج وتنظيمها، وما تنص عليه من أهداف، وما تتضمّنه من توجّهات. وبعد جمود دام أكثر من ربع قرن في لبنان، جاءت مناهج التّعليم العام الأخيرة عام 1997، لتُدخل مواداً جديدة على برامج التّعليم في مرحلة التّعليم الثّانوي ومنها مادّة الاقتصاد، بهدف تنمية مدارك المتعلّم وقدراته وتوسّع آفاقه في هذا الميدان، ولتربط البعد المحلّي للحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافيّة بالبعد العالمي، ولتُمهّد خوض غمار الدراسات الاقتصادية في المرحلة الجامعيّة.

وإذا تناولنا الأهداف العامة لمادة الاقتصاد فهي ترمي إلى تمكين المتعلّم من اعتماد السّلوك الاقتصادي المعقلن واستعمال المنهجيّة العلميّة والتّعرّف إلى التّداخل بين العلوم الصّرفة والعلوم الإنسانيّة، بالإضافة إلى الاطّلاع على مشكلات مجتمعه وقضايا وطنه وتحليلها، وتطوير معرفته وتعزيز حسّه بأهمّية الاستثمار والإنتاج الوطني. أمّا الأهداف الخاصّة لتدريس هذه المادة في المرحلة الثانوية، فهي تتمحور في تزويد المتعلّم بعض المعارف ومنها إكسابه بعض المفاهيم الاقتصادية الأساسيّة والتعرّف إلى التّحوّلات الاقتصاديّة والسّياسات الاقتصادية والظرفية ومبادئ التّحليل الاقتصادي وأشكال التّداخل بين المتغيّرات، هذا بالإضافة إلى إكساب المتعلّم اتّجاهات ومواقف وقيم، منها: التّحرّر من التّلقين والإستقلاليّة في التّعلّم وتكوين أفكار شخصيّة وتأمين التّواصل بين التّعليم الثّانوي والتّعليم الجامعي في عدّة اختصاصات. أمّا على مستوى المهارات والقدرات والتّقنيّات، فإنّ تدريس هذه المادة يُؤمّن اكتساب أهداف متعدّدة منها: استعمال المفاهيم الاقتصاديّة الأساسيّة لتلمس المعطيات الاقتصاديّة المتداولة في مختلف وسائل الإتّصال وتوظيف هذه المعطيات وبلورتها ذهنياً لإدراك آليّات الأنشطة الاقتصاديّة، وتدريب المتعلّم على الإكتساب الذّاتي من خلال القيام بأعمال تطبيقيّة وتجميع المعطيات الحقليّة، هذا بالإضافة إلى تزويد المتعلّم بأساليب

المعالجة العلميّة للمواضيع الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وإعداده على استخدام العملّيات الذّهنيّة في هذه الحقول من التّذكّر والفهم إلى التّطبيق، ومن التّحليل إلى إعادة التّركيب، وما تتطلّبه من امتلاك للمهارات والتّقنيّات المتنوّعة (وزارة التربية، مناهج التعليم العام وأهدافها، 1997).

ومع تنفيذ المناهج الجديدة بأهدافها العامّة والخاصّة، كان لا بدّ من طريقة تقويم جديدة ترتكز على الكفايات المطلوب تحقيقها في كلّ مادّة وصف. وقد تم اعتماد نظام التقييم بالكفايات. ومن المهم اعتبار التّدريس والتّقويم متلازمين، ومن الضروري أيضاً، أن يعرف المعلّم الكفايات المطلوب تحقيقها وأن يُطلع عليها طلابه لاعتماد تقنيّات مناسبة تُستعمل في خطّة الدّرس. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الكفايات المترابطة بمفاهيمها وإجراءاتها توضع في سلّة واحدة لتُشكّل "مجالاً" للكفايات. وتشتمل مادّة الاقتصاد في الصّف الثانوي الثالث على ثلاثة مجالات مُقسّمة ضمن مجموعتين: المجموعة الأولى الإلزاميّة وتشمل المجال الأوّل (استعمال مفاهيم وتقنيّات)، أمّا المجموعة الثانية فهي إختياريّة وتشمل المجال الثاني (تحليل مستندات اقتصاديّة) والمجال الثالث وهو (دراسة موضوع اقتصادي). (أنظر الملحق رقم 19)

ونظراً لأهمّية وجودة مادة الاقتصاد في المناهج التّعليميّة، من خلال ما تُحقّقه من أهداف وطنيّة واجتماعيّة واقتصاديّة، بالإضافة إلى الأهداف المعرفيّة، ونظراً لكونها أصبحت ضرورة لممارسة العديد من المهن في ظلّ التّغييرات الجذريّة الّتي طرأت على بنية سوق العمل وعلى علاقات الإنتاج، من هنا تأتي أهمّية دراسة أهدافها، ومحتواها، وتدريسها وتقويمها وتفاعل الطلاب معها. واقتصرت هذه الأطروحة على تبيان أهم المعوقات الّتي يواجهها معلّمو المادّة على جميع أنواعها، الإداريّة والأكاديميّة والبيئيّة الفنّيّة، وأهم المقترحات لمعالجة هذه العوائق.

ولعلّ المسوغ الرّئيس لاختيار هذا العنوان، كون الباحثة هي معلّمة لمادّة الاقتصاد لأكثر من أربع عشرة سنة، وكونها عاشت هذه المعوقات وزملاءها في تدريس المادّة، وكون الموضوع يستأهل أن يُعالج

بطريقة عمليّة تطبيقيّة على خلاف الأبحاث النّظريّة، بهدف التوصّل إلى التوصيات والاقتراحات الّتي تخدم معلّمي المادّة ومعظم القيّمين عليها.

ولكن هذه المادة ليست منعزلة كحقل علمي أو كجزء من المناهج، لذا لا بد من استعراض علاقتها بغيرها من العلوم الأخرى لتبيان موقع هذا العلم وأهميته ليس بالنسبة لذاته بل وبالنسبة لغيره من الحقول.

1.2 علاقة علم الاقتصاد بالعلوم الأخرى

تمهيد:

تضم العلوم الاجتماعيّة علم الاقتصاد، وعلم الاجتماع، والعلوم السّياسيّة، بالإضافة إلى التّاريخ، والجغرافيا، والتّربية المدنيّة، وعلم النّفس والانتروبولوجيا. وكانت المناهج اللّبنانيّة (القديمة) تضم ثلاث مواد من الاجتماعيّات وهي: التاريخ، والجغرافيا، والتّربية المدنيّة.

ويتركّز مضمون هذه المواد على قضايا ذات صلة بنشأة المجتمع الإنساني، وتطوّره وتنظيمه وتفاعل أعضائه بعضهم مع بعض. ولا تقتصر أهمّية هذه المواد على مرحلة التعليم العام ما قبل الجامعي، فأكثريّة الجامعات تطلب من طلاّبها، بغض النّظر عن مجال اختصاصاتهم، إنجاز مقرّرين أو أكثر في الاجتماعيّات، ليكون الطالب مُطّلعاً على أمور مجتمعه ودولته، وليُحسن تشخيص واقعه الاجتماعي. (فريحة،2004،ص178). وعلم الاقتصاد كأحد العلوم الاجتماعية يهتمّ بدراسة نشاط الإنسان من حيث كونه مُنتجاً ومُستهلكاً. ومن الصّعب التنبّؤ بقرارات الفرد وما يترتّب عنها، لأنّ هناك عوامل كثيرة منها المادّي ومنها المعنوي التي تؤثّر في الفرد عند إتخاذ قراراته الاقتصاديّة. (الدسوقي وآخرون،1984،ص16). و" علم الاقتصاد هو علم إجتماعي يُعالج جانبا من جوانب النّشاط

الإنساني، وبالمقارنة مع غيره من العلوم الإجتماعيّة الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس مثلا، يُلاحظ أنّه أكثر تحديداً في مجاله وأشدّ قابلية لأن يكون موضوعاً للتّجربة العلميّة، وممّا لا شكّ فيه أنّه يتداخل مع غيره من العلوم الإجتماعيّة إلاّ أنّه علم متخصّص يُمكن تحديد المعالم الرّئيسة لمجاله". (قريصة وآخرون، 1984، ص11)، ويُمكننا أن نوضّح العلاقة بين علم الاقتصاد وبعض العلوم الأخرى لتعزيز فكرة إستحالة إستقلال أيّ علم إستقلالاً تاما.

1.2.1: علاقة علم الاقتصاد بالجغرافيا:

تتقاطع مادّة الجغرافيا في الكثير من مواضيعها مع علم الاقتصاد إذ أنّها تُقدّم معلومات عن المناطق الزّراعية، والإنتاج الزّراعي والصّناعي، وقطاع الخدمات والعلاقات التّجارية الدّولية، ومعلومات عن النّمو السكّاني وغيرها من المواضيع التي يتمّ توظيفها في الشّأن الإقتصادي. والجغرافيا الإقتصادية هي " دراسة ظواهر المدى الاقتصادي لعمليّة صراع الإنسان مع النّدرة أو القلّة، وبالتّالي فهي تفسّر تحرّكات الخيرات المُنتجة وتوزّعها...." (كلافال،1976،ص9). وانطلاقاً من المفهوم الماركسي " فإنّ الجغرافيا الاقتصاديّة علم إجتماعي، وحتّى علم اقتصادي، يدرس التوزّع الجغرافي للإنتاج، كمفهوم لوحدة قوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج، مع ظروف وخصائص تطوره في مختلف البلدان والمناطق لبلد ما" (علبي، 1979،ص43)، من هنا يُلاحظ أنّ العلاقة بين علم الجغرافيا وعلم الاقتصاد مُتداخلة ومُنعكسة، فعلم الجغرافيا يرتكز في الكثير من فروعه على علم الاقتصاد وكذلك علم الاقتصاد.

1.2.2: علاقة علم الإقتصاد بعلم الإجتماع:

يدرس علم الإقتصاد جزءاً من الظّواهر الإجتماعية وهي الظّواهر الإقتصادية، فإعداد الدّراسات

الإقتصادية الهادفة لزيادة النّمو الإقتصادي، وتحقيق العدالة الإجتماعية في توزيع الدّخل والثّروة من خلال السّياسات الضّريبية والإعانات الحكوميّة؛ يتطلّب التّعرف على التّركيب السكّاني والعادات والتّقاليد السّائدة في المجتمع , كذلك يرصد حالات الفقر والبطاله وأوضاع الرّيف وكذلك الدّيانات .

1.2.3: علاقة علم الإقتصاد بعلم السّياسة:

هناك علاقة بين الظّواهر الإقتصاديّة والظّواهر السّياسية. فالإقتصاد في حالات كثيرة هو الّذي يحدّد الإتّجاهات السّياسية لصانع القرار، كما أنّ السّياسة العامة للحكومة هي التي تحدّد السّياسة الإقتصاديّة في حالات أخرى.

1.2.4: علاقة علم الإقتصاد بعلم التّاريخ:

علم التّاريخ يدرس الأحداث التّاريخية ، وجزء من هذه الظّواهر هي ظواهر إقتصاديّة مثل تاريخ الوقائع الإقتصاديّة، ويُمكن أن نستمدّ من ظواهر تاريخيّة سابقة التّجارب والقواعد التي تُساعدنا على فهم وتشخيص الظّواهر الإقتصاديّة التي تُواجهنا. فالتّنبؤات باحتمال حدوث ركود إقتصادي في قُطر معيّن تعتمد على تحليل المؤشّرات الرّئيسية الّتي تسبق حدوث ظاهرة الرّكود بفترة مناسبة تسمح لصاحب القرار بتغيير السّياسة الإقتصادية لتجنّب الإنتقال من حالة الإنتعاش إلى حالة الرّكود. كذلك فالعديد من الحروب في العالم كانت أسبابها الرّئيسيّة إقتصاديّة، وفي المقابل علم التّاريخ يُقدّم للباحث الإقتصادي العوامل السّياسية والإقتصادية والإجتماعية الّتي كانت سائدة والتي أثّرت في تطوّر مُجتمعاتنا.

1.2.5: علاقة علم الإقتصاد بعلم النّفس:

يبحث علم النّفس في الخصائص النّفسية والتّصرّفات الشّخصية للأفراد والدّوافع التي تدفعهم لتصرّف معيّن دون آخر. والباحث الإقتصادي مَعني بدراسة الدّوافع الفرديّة في تحليله الإقتصادي وبمعرفة سلوك الأفراد في الإنفاق والإدّخار والإختيار، لذلك يستعين بعلم النّفس لفهم الإنسان وتحليل سلوكه والتّنبّؤ بمُستقبل هذا السّلوك ليتمكّن من رسم السّياسات الإقتصاديّة في مجال الإنتاج والتّبادل والإستهلاك.

1.2.6: علاقة الإقتصاد بعلم القانون:

يظهر ذلك من خلال العقود التّجارية، وفضّ المنازعات بين الأفراد والجماعات ، والدّول. كما أنه لا يُمكن القيام بالنّشاطات الإقتصادية (تملّك، إيجار، بيع، شراء...) إلّا من خلال إطار قانوني يسمح بذلك. فالقانون ينظّم العلاقات الإقتصادية والإجتماعية في المجتمع، وعندما يضع المشرّع المبادئ القانونيّة يأخذ بالإعتبار فيما يأخذه الظّروف والعلاقات الإقتصادية السّائدة.

1.2.7: علاقة علم الإقتصاد بعلم الأخلاق:

يرى الكلاسّيكيون أنّه لا علاقة لعلم الاقتصاد بعلم الأخلاق. حيث أنّ علم الأخلاق يمثّل دراسة ما يجب أن يكون في حين أنّ علم الإقتصاد لديهم يمثّل دراسة ما هو كائن، فهو يكشف عن القوانين التي تحكم الظّواهر الإقتصادية الحُكم عليها.

والحقيقة أنّ علم الإقتصاد لا يُمكنه إهمال دور الأخلاق في توجيه سلوك الإنسان المؤثّر في الموارد والحاجات والإنتاج والتّوزيع والإستهلاك. فإذا كان استهلاك سلعة معينة

يسبب مرض السرطان لدى المستهلك جراء احتوائها على مادة ملوثة، فهل توضع الأخلاق جانباً لتأمين الربح المادي لمن انتجها؟. كذلك هناك قيم ذات طابع اقتصادي كالأمانة وعدم الغش وغيرها، وهي مهمة في تنشئة الطلبة الذين أصبحوا مراهقين والبعض منهم قد يترك المدرسة للالتحاق بسوق العمل. أليس من الأفضل أن يتزودوا بمبادئ أخلاقية تمنعهم من تخريب المؤسسة التي يعملون بها، وتجعل الولاء الوظيفي لديهم كأحد العوامل الإيجابية بالنسبة لهم ولرب العمل؟

1.2.8: علاقة علم الإقتصاد بعلم السّكّان:

يصف علم السكّان أوضاع السكّان المختلفة (توزيع السّكّان، الحجم، النموّ، المواليد، الوفيّات، الهجرة) وينشر معلومات هامّة وكبيرة تهمّ الباحث والمُخطّط الإقتصادي الّذي يسعى لدراسة المُجتمع وبحث قُدراته وإحتياجاته، ويُؤثّر علم الإقتصاد على السّكّان من خلال معالجة مُتطلّبات السكّان وتنظيم نشاطاتهم الإقتصادية. ومن أبرز أشكال النموّ الإقتصادي تلك الّتي لها علاقة مباشرة مع النّموّ السّكّاني، فالنّمو التّصاعدي يتحقّق عندما يكون معدّل النّمو الإقتصادي أعلى من معدّل النّموّ السّكّاني، أمّا النّمو الجامد يكون عند التّساوي بين المعدّلين، والنّمو الإنكفائي هو تفوّق معدّل النّمو السّكّاني على النّموّ الإقتصادي وهذه حالة مُعظم الدّول النّامية ومُعيق ديموغرافي يمنعها من أن تكون في مصافي الدّول المتقدّمة.

على ضوء ما تقدّم يُمكن القول إنّ كلّ من العلوم الإجتماعيّة تبحث في جانب من نشاط الانسان، وعلم الإقتصاد كذلك يبحث في نشاط الأفراد والجماعات وسلوكهم في المجتمع لتأمين وسائل عيشهم وكسبهم المادي والمحافظة على أملاكهم وغيرها... أي أنّه علم "يبحث في العلاقات المادّية بين الأفراد الّذين يعيشون في مُجتمعات مُنظّمة، يبحث في نشاط الأفراد

من أجل كسب العيش، وكيفيّة تصرّفهم فيما يكسبون ومدى فرصتهم في الحياة للحصول على هذا الكسب والأثر المترتّب على فرصة هذا الفرد أو ذاك في أن يكسب أو لا يكسب...." (الدسوقي وآخرون، 1984، ص17)

كما أن هناك علاقة بين علم الإقتصاد والعلوم الطّبيعية، فعلم الطّبيعيات يُقدّم لعلم الإقتصاد المعلومات اللّازمة حول التّغذية التي يحتاجها الإنسان يومياً، ويستفيد منها الباحث الإقتصادي في دراسته لإنتاجية الشّعوب وخاصة تلك الّتي تقع دون خطّ الفقر...، وكذلك علم الطبّ فهو يخدم علم الإقتصاد من خلال المؤشّرات الإقتصادية، حيث أنّ الحفاظ على صحّة المواطنين، هو حفاظ على إنتاجيّتهم وشرط لتعزيزها، والتّطورات السّريعة والإكتشافات الهامّة في المجال الطبّي لا يُمكن أن تحصل دون أن يَسبقها دراسة الجدوى الإقتصادية لها. ويُساهم التّطوّر الكبير في مجال المعلوماتيّة في تزويد علم الإقتصاد بالمعلومات والبيانات اللّازمة للدّراسات المُختلفة في هذا الميدان...

هذا عرض سريع لعلاقة علم الإقتصاد بالعلوم الإجتماعية والطّبيعية، وقد تمّ ذكره على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر، فالعلاقة بين علم الإقتصاد والعلوم الأخرى هي علاقة تبادلية، فعلم الإقتصاد يستفيد منها في العديد من الدّراسات، وبدورها تعتمد هذه العلوم على النّتائج والتّحليلات والمبادئ الإقتصادية الّتي توصّل إليها العلماء في الميادين المختلفة التي تدخل في إطارها. وما تم عرضه يبين أهمية وجود مادة الاقتصاد في المناهج التعليمية نظراً لدورها الذي "يتشابك" مع سائر المواد تقريباً. وهذا يقودنا إلى البحث عن بلدان أخرى تبنت الاقتصاد في مناهجها قبلنا أو بعدنا، ومقارنة مختصرة معها لإظهار ما لدينا من نقاط جيدة أو ضعيفة كما سيرد في فصل لاحق.

1.3 منهجية البحث:

1.3.1: إشكالية الدراسة

إنّ تـدريس مـادّة الإقتصـاد كـأي مـادّة تعلـيم أخـرى لا بـدّ وأن يعتريـه صـعوبات معيّنـة تختلف من معلّم إلى آخر. وعندما نتحدّث عن تعليم مادّة الإقتصاد في المدارس اللّبنانيّة إنّما نحن نتناول مادّة أُدخلت حديثا إلى مناهجنا وهي بحاجة إلى المراجعة المستمرّة من حيث منهاجها والكتاب المدرسي المُعتمد لها، وطرائق تدريسها ووسائل تقييم أنشطة الطلاّب بها.

ومن خلال خبرة الباحثة لحوالي أربع عشرة سنة في تدريس هذه المادة، واجهت وزملاءَها صعوبات في تدريسها تتمثّل بكثافة المنهج، حجم المادّة الممثّل في الكتاب الرّسمي، طرائق التّدريس غير الموحّدة وغير الحديثة الّتي يعتمدها المعلّمون، وقلّة الحصص المخصّصة لها. فهذه الأمور السلبية المرتبطة بهذه المادّة شكلت مشكلة يمكن تلمسها لدى كل من له اهتمام بها. إذ كيف يمكن تدريسها محاطة بكل الصعوبات والتساؤلات عن كيفية جعلها مادة سلسة يستوعبها الطالب ويرغبها، وفي الوقت ذاته يستطيع المعلم أن يقوم بدوره التدريسي بشكل ناجح كي يساهم وطلابه في تحقيق أهدافها؟ إذاً، هناك عوامل عديدة وجدت وما زالت مرافقة لتدريس هذه المادة، ودراسة هذه العوامل تساعد على تشخيص واقع مادة الاقتصاد من جهة، واقتراح وسائل وطرق لمعالجة مشكلاتها من جهة أخرى. ولتحقيق كل هذا لا يمكن الاستناد إلى الانطباعات أو التخمينات، بل يجب اعتماد طريقة بحثية علميّة تقود إلى تحديد عناصر الضعف بشكل أدقّ استناداً إلى أدوات تم تطبيقها خلال إجراء الدراسة، ومن ثم اقتراح حلول لهذه الصعوبات.

1.3.2: أسئلة الدراسة

تقود هذه الإشكالية إلى طرح الأسئلة التالية:

1: ما هي أهمّ المعوقات الإداريّة التي يواجهها معلّمو مادّة الإقتصاد؟

2: ما هي أهمّ المعوقات المعرفية التي يواجهها معلّمو مادّة الإقتصاد للصّف الثّالث الثّانوي؟

3: ما هي أهمّ المعوقات البيئيّة والفنّيّة التي يواجهها معلّمو المادّة؟

4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات أفراد عيّنة الدّراسة إزاء معوقات التّعليم في مادّة الإقتصاد؟

5: ما هي أهمّ الحلول المُمكنة من منظور أساتذة المادّة والمُشرفين على تدريسها للتغلّب على معوقات التّعليم في مادّة الإقتصاد؟

إنطلاقا من هذه التساؤلات يُمكن وضع الفرضيّات التّالية:

1.3.3 : الفرضيّات

إنّ الصعوبات (متغير مرتبط) ترتبط بأكثر من عامل مثل: عدد الطلاب الكبير في قاعة الصّف الواحد، وقصر الوقت، وحجم المادّة الدّراسيّة الكبير، وعدم خضوع المعلّمين لدورات تدريبيّة أثناء الخدمة (متغيرات مستقلة). لذا سيتم بناء فرضيّات الدّراسة إستناداً إلى هذه المعطيات، وسيكون لدينا الفرضيّات التّالية الّتي بناءً عليها تمّت صياغة الإستمارة الّتي قُسّمت إلى خمسة محاور تتلاءم مع هذه الفرضيّات:

1. إنّ عدم خضوع المعلّمين لدورات تدريبيّة خاصّة بمحتوى المادّة (متغير مستقل) يشكّل عقبة في حسن تعليم مادة الاقتصاد (متغير مرتبط).
2. إنّ عدم خضوع المعلّمين لدورات تدريبيّة حول طرائق التّدريس الحديثة (متغير مستقل) يشكّل عقبة في حسن تدريس مادة الاقتصاد (متغير مرتبط).
3. إنّ عدم خضوع المعلّمين لدورات تدريبية حول تقييم مادّة الإقتصاد (متغير مستقل) يُشكّل عقبة في حسن تعليم المادة (متغير مرتبط).
4. إنّ محتوى المادّة المكثّف للصف الثالث الثانويّ (متغير مستقل) يشكّل عائقاً أمام معلّم المادّة يحول دون إنهاء المطلوب منه في الوقت المخصّص لها (متغير مرتبط).
5. إنّ الوقت القليل المخصّص للمادّة أسبوعيّا (متغير مستقل) يؤدّي الى صعوبة في تدريس المادّة (متغير مرتبط).
6. إنّ قيام الإدارة المدرسيّة بفرزها عدد طلاب مرتفع في الصّف الواحد (متغبر مستقل) يؤدّي إلى صعوبة في تعليم هذه المادّة (متغير مرتبط).
7. إنّ النّقص في الأدوات والأجهزة الواجب توفّرها في أغلب المدارس الرّسمية (متغير مستقل) يشكّل عائقاً أمام معلّمي المادة (متغير مرتبط).

وسيتم تبيان صحة هذه الفرضيات أو عدمها بعد تحليل البيانات التي تم جمعها.

1.3.4: مراجعة الأدبيّات

تهدف الباحثة من مراجعة الأبحاث التي صدرت حول موضوع الدّراسة أو القريبة منه إلقاء مزيد من الضّوء على المشكلة قيد المعالجة ، وتبيان موقع هذه الدّراسة بين باقي الأبحاث. وبما أن مادّة الإقتصاد وتدريسها هو أمر حديث في المناهج اللّبنانيّة، فإنّ الدراسات في هذا الحقل قليلة جداً. لكنّ اعتبار هذه المادّة من ضمن موادّ الإجتماعيّات، يشجّع على

استعراض بعض الأبحاث التي جرت في هذه المواد. فإنّ إستعراض دراسات أخرى حول الجغرافيا مثلا، أو الإجتماعيّات بشكل عام هو قريب جداً من إهتمامات هذه الدّراسة.

فقد قام **نمر فريحة** بدراسة هدفت لمعرفة رؤية الطلاب الثّانويين(الفرع العلمي) لمواد الإجتماعيات، وموقفهم منها (تاريخ وجغرافيا وتربية مدنيّة حيث لم تكن مادتا الاقتصاد وعلم الاجتماع قد أدخلتا إلى المناهج). وقد أستُعملت إستمارة لهذه الغاية، ووزّعت على تلامذة عيّنة من 34 مدرسة من القطاعين الرّسمي والخاص، وضمّت 1462 تلميذاً وتلميذة.

وتبيّن من خلال الدّراسة أنّ الطلاّب لا يُعطون أهمّية تُذكر للإجتماعيّات، ليس لأنّها غير مهمّة بذاتها، بل لأنّهم يعتبرون أنفسهم ذوي توجّه علمي. كما أنّ الطلاب لا يرون الإجتماعيّات مشوّقة لأنّ محتواها ليس له معنى في حياتهم اليوميّة ولا يصبّ في إهتماماتهم الشّخصيّة، كما أنّهم أظهروا أنّ أكثر ما يكتسبونه من خلال دراسة هذه المواد هو المعارف وأقلّ ما يكتسبونه هو المهارات. (فريحة، 2004)

وقام **أشرف قابيل** بدراسة العوامل المؤثّرة على ضعف تحصيل الطّالب بهدف التعرّف على الأسباب الحقيقيّة المؤدّية إلى ضعف تحصيله ومحاولة وضع الحلول الإيجابيّة لها. وتمّ توزيع إستبانة على خمسين طالبة بطريقة عشوائيّة غير منتظمة من طالبات الثّانوي الأوّل الأدبي والعلمي والشّرعي والصّناعي والصفّ العاشر في مدرسة حي الضبّاط الثّانويّة للبنات في مدينة مكة المكرّمة. وقد حدّد الباحث أسبابا عديدة قد تؤثّر على تحصيل الطالب: إقتصادية، وعقلية ونفسيّة بالإضافة إلى العوامل المدرسيّة. وتبيّن له من خلالها أنّ الكثير من الطلاب لديهم تدنّ في المستوى الدّراسي، وقد عزا ذلك إلى أسباب عديدة منها: عدم القدرة على الحفظ، وضعف الذاكرة، الغياب المتكرر أثناء الاختبارات، اللامبالاة في الحصة، الشّرود

الذّهني بالإضافة إلى عوامل مدرسيّة كعلاقة الطالب بالإدارة وبالمعلّم لِما له من علاقة بتحصيل الطالب في حال عدم ملاءمة طرق التّدريس كإستخدام الطّريقة التّقليدية. فسوء العلاقة بين المعلّم والطّالب يخلق بيئة صفّية يسودها عدم الإحترام والمودّة ما يؤدّي إلى عدم تقبّل الطّالب للحصّة الدّراسية، هذا بالإضافة إلى أسباب أخرى كالوضع الاقتصادي والاجتماعي الذي يساهم في تشتت تركيز الطالب وتغيبه عن الدراسة وعدم متابعته من قبل ذويه.

وإقترح الباحث عدّة توصيات أبرزها: ضرورة معرفة المعلّمين والإدارة لأسباب الضعف من أجل وضع إستراتيجيّة لمعالجتها، وضع خطط علاجيّة للضّعف المدرسي من قِبل المسؤولين- تحسين طرق التّدريس، تفعيل دور الإرشاد المدرسي ومجالس الأهل وتعزيز العلاقة بين المدرسة والبيت، مراجعة المناهج وطرق التّدريس الّتي يتعلّم بها الطالب المتأخّر مع إعداد برامج يُراعى فيها خصائص الطالب المتأخّر وقدراته وحاجاته، إشغال الطالب المتأخّر ومعرفة دوافعه والعمل على إشباعها وتقديم الخبرات الّتي تساعده في تحقيق النّجاح، واستخدام الوسائل التّعليمية السّمعيّة والبصريّة نظراً لما لها من أهمّية في مخاطبة الحواس المختلفة......(قابيل، 2009).

وفي دراسة أخرى قام بها (نصرالله، عمر عبد الرحيم،2004) إنّ على المعلّم أن لا يركّز على الطّالب المتميز بل يسعى من خلال تدريسه إلى رفع الأقلّ ذكاءً إلى مستوى الطالب المتميّز، ويرى كذلك أنّ طريقة التّدريس المثاليّة هي تدريس المعلومات من أجل العمل بها، وألاّ تكون الدّراسة نظريّة بحتة.

وأضـاف الكاتـب أيضـاً مـن ضـمن الصّـفات الّتـي يجـب أن يتّصـف بهـا المعلّـم المرونـة والإنطـلاق والطّلاقـة حيـث أوضـح أن لهمـا دور فـي تحصـيل الطّالـب فقـال "إنّهـا علاقـة تلازميـة إن أحســن إســتخدامها"، فالمرونــة هــي مقــدرة المعلّــم علــى هضــم المعلومــة وربطهــا بالوســائل والأسـاليب والأهـداف مـع تـرك حيّـز مناسـب لقبـول الـرّأي الآخـر والإنطـلاق، فهـي التّحـرّك مـن نقطــة مــا إلــى الهــدف المبــرمج والمنشــود. والطّلاقــة هــي السّلاســة فــي إدارة عمليّــة المرونــة والإنطـلاق. كـذلك ممّـا ركّـز عليـه الكاتـب هـو إثـارة الدّافعيـة والتّعزيـز وهـذا يـؤثر تـاثيراً إيجابيـاً فـي تحصـيل الطالـب ، وأيضـاً المهـارة فـي طـرح الأسـئلة فـاعتبر أنّ إحسـان السـؤال هـو "نصـف المعلّـم" فعلـى المعلّـم أن يُحسـن صـياغة أسـئلته وأن يعـرف متـى يطـرح سـؤاله بحيـث أنّ أسـئلة المعلّـم تـدفع الطـلاب إلـى التّفكيـر والتّركيـز. وآخـر مهـارة ذكرهـا هـي مهـارة الإصـغاء فهـي تـؤثّر تـأثيراً إيجابيـاً علـى المـتعلّم بحيـث يقـوم المعلّـم بـالنّظر إلـى المـتعلّم والإبتسـام التّشـجيعي لـه، وأنّ عليـه قبـول إقتراحـات وتفسـيرات الطالـب بشـكل موضـوعي بحيـث إذا كـان الكـلام الّـذي يطرحـه شيء من الخطأ لا يُحبطه المعلّم وإنّما يستخدم عبارات لطيفة معه.

أمـا السّـبب الثّـاني الّـذي أورده الكاتـب هـي مرحلـة الإنتقـال مـن مرحلـة عمريّـة إلـى مرحلـة عمريّـة أُخـرى مثـل الإنتقـال مـن مرحلـة الطّفولـة إلـى مرحلـة المراهقـة والشّـباب فيحـدث لـدى الطالـب تغيّـرات جسـدية ونفسـية، وتُعتبـر هـذه المرحلـة بدايـة تشـكّل القـيم والمثـل والمفـاهيم والمبـادئ فيحصـل لـدى الطالـب بعـض التّشـويش فـي الأفكـار جـرّاء مـا يُشـاهده الطالـب مـن تغيّـرات، فيشـعر بالضّياع سواء من النّاحية الفكريّة أو الإجتماعيّة والإقتصاديّة.

وأمـام ذلـك كلّـه سـوف يسـتقبل الطّالـب الكثيـر مـن المعلومـات بعقليّـة مشوشّـة وهـذا مُـدعاة لضعف التّحصيل وإنعدام الدّافعية للتّعلم.

وبعد ذلك تمّ التوصّل إلى مجموعة من النّتائج الّتي تؤدّي لضعف التّحصيل منها: عدم إعداد المعلّم إعداداً مناسباً، وسوء الكتاب والمنهج المدرسي، بحيث لا يوجد إرتباط بين المواضيع أو صعوبة فهم وحفظ الأفكار وغيرها. ومن ضمن العلاج الّذي ذكره الكاتب هو إعداد المعلّم الإعداد المناسب، وإتّصافه بالصّفات السّالفة الذّكر، وإعداد الكتاب المدرسي بحيث يتناسب مع المرحلة الدّراسية.

وفي دراسة قامت بها نبيلة العرجا (2006) في إحدى مواد الاجتماعيات، وهي الجغرافيا، حيث قيّمت كتاب الجغرافيا في المرحلة الثّانوية، تبيّن أنّ الكتب (للصّف الثانوي الأوّل، الثّاني، والثّالث) تتمتّع بنقاط قوّة ونقاط ضُعف، وذلك إستناداً إلى محكّات تمّ الإعتماد عليها لتقييم هذه الكتب، من أبرزها اتساق التّنظيم العام للكتاب، والتّوافق بين محتوى الكتاب وتفاصيل منهج المادّة وأهدافها التّعليميّة، وتوافر المهارات والمواقف، والعلاقة بين محتوى الكتاب وحاجات المتعلّم، وصحّة المحتوى، واتّساق التّنظيم العام للكتاب، واتّساق بنية الدّرس وجاذبيّته، وملاءمة بنية الدّرس لمادّته، والكثافة والوقت وصلاحيّة التّقويم. وتبيّن أنّ الكتاب جيّد بمُجمله بحيث أنّه يتوافق مع تفاصيل المنهج وأهدافه وتتوافر فيه مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتصنيفها والمقارنة والإستنتاج، كما يتّصل مضمونه بحاجات المتعلّم إلى حدّ كبير، وتتدرج فيه المفاهيم بشكل منطقي كما تتناسب خطّة الدّروس مع أهدافها ومحتواها، وتتلاءم لغة الكتاب مع نموّ المتعلّم، كذلك فالمعلومات والمفاهيم صحيحة علمياً.

وأظهرت الدّراسة أيضاً نقاط ضُعف الكتاب من حيث غياب العديد من المهارات والمواقف مثل التّحليل والإستنتاج والتّعلّم الذّاتي والصّياغة والتّلخيص والعمل التّعاوني وإستقلاليّة التّفكير، بالإضافة إلى ندرة الأنشطة والمقاربات المتنوّعة الّتي تُراعي الفروق

الفرديّـة. كمـا أنّ الوقـت المخصّـص للـدّروس غيـر كـاف، وهنـاك غيـاب إسـتعمال أمثلـة حسّـية لتفسـير المفـاهيم النّظريـة، واقتصـرت أنشـطة التّقيـيم علـى عمليّـة إسـتذكار المعلومـات. وهكـذا تبـيّن أنّ كتـب الجغرافيـا الجديـدة الموضـوعة للقطـاع الرّسـمي للمرحلـة الثّانويّـة جيّـدة إجمـالا، وفيهـا العديـد مـن نقـاط القـوّة، ولكـن بالمقابـل تعتريهـا ثغـرات لا يُسـتهان بهـا خاصّـة فيمـا يتعلّـق بمسـألتي كثافـة المحتـوى وصـلاحيّة التّقـويم اللّتـين تُعتبـران أهـمّ ثغراتهـا لأثرهمـا علـى العمليّـة التّعليميّـة، لا سـيّما المهـارات التـي يفتـرض أن يكتسـبها المتعلّمـون ومـا يترتّـب عـن ذلـك مـن عواقـب يجنيهـا أولئـك المتعلّمـون فـي إمتحانـات الشّـهادة الرّسـميّة. لـذلك لا بـدّ مـن مراجعـة كتـب الجغرافيـا الجديـدة خاصّـة مـن النّاحيـة البيداغوجيّـة حتّـى تسـتوفي مُختلـف شـروط الجـودة وتُحقّـق الغايـة المرجـوّة منهـا كوسيلة تعليميّة.

وفـي دراسـة لفـوزي أيّـوب (1999) تنـاول فيهـا "التّقيـيم" الجديـد بالكفايـات التّعليميّـة، مـن خـلال عـرض تجربـة لجنـة " التّقيـيم" والإمتحانـات فـي المركـز التّربـوي للبحـوث والإنمـاء، وتحليـل الوثـائق الصّـادرة عنهـا علـى هـذا الصّـعيد. وقـد حـاول الباحـث الإجابـة علـى جُملـة مـن الأسـئلة المطروحـة فـي مجـال التّقيـيم بالكفايـات وخاصّـة بالنّسـبة للمفـاهيم التّقويميّـة الجديـدة، كالكفايـة والتّرفيـع الآلـي والميسّـر والكشـف الـدّوري وخدمـة الـدّعم الدّراسـي للتّلامـذة الّـذين يحتـاجون إلـى مسـاندة تعليميّـة. وتخلُـص الدّراسـة إلـى أنّـه لا بـدّ مـن مراجعـة موضـوعيّة للتّجربـة التّقويميّـة التـي اعتمـدت فـي المـدارس، وإعـادة النّظـر فـي النّقـاط التـي لـم تنضـج بعـد أو لـم يتـآلف المعلّمـون معهـا، وإذا تـمّ وضـع التّطبيـق العملـي جانبـاً، فالباحـث يجـد مـن النّاحيـة النّظريّـة، أنّ التّقـويم المدرسـي الجديـد يُعبّـر عـن نظـام فكـري تربـوي متكامـل يجعـل مـن التّلميـذ محـور العمليّـة التّعليميّـة ويُسـاعده علـى إنمـاء ذهنـه وبنـاء شخصـيّته مـن خـلال الطّـرق النّاشـطة فـي التّعليم وخـدمات الـدّعم الدّراسـي للتّلامـذة المحتـاجين والأدوات الجديـدة لتقـدير أهليّـة التّلميـذ للنّجـاح، فضـلاً عـن تـدريب المعلّمـين

على كيفيّة طرح السّؤال وتقييم الإجابة، وخلص الباحث إلى القول بأنّ التّقويم التّربوي الجديد يُشكّل محاولة جريئة لإصلاح نظام التّرفيع المدرسي في لبنان، غير أنّها تحتاج إلى مراجعة نظريّة ومواكبة عمليّة مستمرّة للإستفادة منها إلى أقصى حدّ مُمكن.

وفي دراسة أخرى لمنغالا سعدالله الشّامي (2004) حول "التّقييم" في مادة الجغرافيا حسب المناهج الجديدة (بين النّظريّة والتّطبيق) سعت إلى إلقاء الضوء على كيفيّة تطبيق النّظام الجّديد للتّقويم المدرسي بالكفايات مما يساهم في تحديد الثّغرات في تطبيق هذا النّظام وإقتراح خطوات لتحسين هذه العمليّة. واستخدمت الباحثة عدّة أدوات لهذه الغاية، وهي عبارة عن إستمارة وُجّهت إلى طلاّب الصّف الثّانوي الثّالث (آداب وإنسانيات) وضمّت 66% من طلاّب قضاء عكّار من الثّانويّات الخاصّة والرّسميّة، وإستمارة موجّهة إلى جميع معلّمي هذا الصّف في هذه الثّانويّات، بالإضافة إلى مقابلات مع مسؤولين تربويّين.

وتضمّنت الدّراسة ثلاثة أقسام: القسم الأوّل نظري يتطرّق إلى مفهوم " التّقييم" في لبنان (مادّة الجغرافيا) حسب الوثائق الصّادرة عن المركز التّربوي للبحوث والإنماء، والقسم الثّاني يقوم على الدّراسة الميدانيّة أي حول كيفيّة تطبيق هذا "التقييم"، أمّا القسم الأخير فقد تمّت المقارنة ما بين النّظريّة والتّطبيق لإعطاء النّتائج. لقد تناولت الدّراسة كيفيّة تطبيق المعلّمين لنظام "التّقييم"، وتطرّقت إلى كيفيّة تطبيق المتعلّمين لعمليّة التّقييم في مادّة الجغرافيا (داخل الصّف وتقويم المتعلّمين لأدوات التّقويم). وقد توصّلت الباحثة الى النّتائج التّالية: عدم وضوح مفهوم التّقويم ومفهوم الكفاية في مادة الجغرافيا لدى معلّمي المادة. يركّز المعلّمون على كفايات المجال الآوّل على حساب بقيّة المجالات. عدم وضوح المفاهيم الجديدة عند المعلّمين، من مثل: الأهداف – الكفاية– المحتوى– الوسائل– والأنشطة. عدم إدراك المعلّمين

لعمليّة التّرابط القائمة بين الأهداف والكفايات والمجالات، ومفهوم المعلّم للتّقويم هو مفهوم يدلّ على وجود هوّة بين النّظريّة والتّطبيق. كما أظهرت الدّراسة عمليّات خلط للمفاهيم والمصطلحات (مفهوم التّقويم الحديث، أنماط التّقويم، الإختبارات....) أمّا بالنّسبة لنتائج تقويم المتعلّمين فبيّنت الدراسة أنّ هناك عناصر إيجابيّة من مثل: قيام المعلّم ثمّ المتعلّم بتطبيق جميع أنواع المستندات، ومحور العمليّة التّربويّة هو المتعلّم، أمّا نتائج تقويم تحصيل المتعلّم فقد أثبتت وجود مُشكلات أساسيّة منها النّقص الكبير في توجيه وإرشاد المعلّم للطلاّب عند تدريس المجال الثالث، توجيه مقصود من المعلّم للتّلاميذ نحو المجالين الأوّل والثاني على حساب المجال الثالث سببه عدم إستيعاب المعلّم لهذا المجال وكيفيّة تحقيق كفاياته.

وفي دراسة لمجدي عزيز ابراهيم (1996) حول " الأصول التّربوية لعمليّة التّدريس" في مصر، حيث قدّمت هذه الدراسة أربعة محاور رئيسة، التّعلم والتّدريس ، جوانب عمليّة التّدريس ، إتقان أساليب التّدريس، إعداد المعلّم ومسؤوليّته. وتهدف إلى جعل عمليّة التّدريس عمليّة حيويّة فعّالة ومتفاعلة. وتركّز على استخدام الطّرائق النّاشطة وانعكاس إستخدامها على طرق إستعمال الوسائل التّعليمية المساعدة وطُرق التّقويم. إعتمدت الأسلوب الوصفي والكمّي فالجزء الأوّل تضمّن دراسة نظريّة حول أهمية التّعليم والتّعلّم والعوامل المؤثّرة فيه، والقسم الثاني دراسة ميدانيّة إستخدمت فيها إستمارة وُجّهت إلى عيّنة من الأساتذة 155 أستاذ موزّعين على 24 مدرسة. وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية: عدم قدرة المعلّمين إتقان أساليب التّدريس الحديثة والتّركيز على الحفظ والتّلقين، وأثبتت الدّراسة وجود نقص كبير في توجيه وإرشاد المعلّم وإقترحت مجموعة من التّوصيات حول كيفيّة إعداد المعلّم وتدريبه.

وفـــي دراســـة لميشـــال منـــدر، M.Minder (1991)، حـــول "الديـــداكتيك الوظيفيّـــة: الأهـداف، الإســتراتيجيات والتّقـويم". تُقـدّم الدّراســة تحديـداً واضـحاً للأهـداف التّعليميّـة، تصـنيفها، مستوياتها، مجالاتها، شروط الأهداف الإجرائيّة وكيفيّة تنظيم منهج تعليمي.

وتحـدّد إسـتراتيجيّات الدّيـداكتيك، وتركّـز علـى الممارسـات التّربويّـة القائمـة علـى تـبنّ لنظريّـات تعلّـم وظيفـي، مُشـارك وشـمولي. ويـربط هـذه النظريّـات بـإجراءات الـتّعلم وأسـس وشـروط التّقـويم. توصّـلت هـذه الدّراسـة إلـى جُملـة مـن الإسـتنتاجات أبرزهـا : تسـهيل إنجـاز الأبحـاث المقترحـة مـن طـرف التلاميـذ، خلـق وضـعيّات محفّـزة، حصـر الإشـكالية، تنميـة التّواصـل بـين التّلاميـذ، تشـجيع نشـاط البحـث، الحـرص علـى أن تكـون الصّـياغة مناسـبة للبحـث المُنجـز، خلـق الظّروف المُلائمة للإنتاجات ذات الطّابع العلمي، تنظيم مراقبة للمكاسب من حين لآخر.

وفـي دراسـة لفيليـب مريـو P.Merieu(1993) " أن نعلّـم نعم......لكـن كيـف"؟ تُقـدّم الدراسـة نظـرة جديـدة فـي بنـاء المعرفـة لـدى المتعلّمـين وتُركّـز علـى أهمّيـة تعلـيم تمـايزي يأخـذ بالإعتبـار الفروقـات الفرديّـة. وذلـك مـن خـلال إستعراضـها للعمليّـات الذّهنيّـة الّتـي تـؤدّي إلـى بنـاء المعرفـة عنـد المـتعلّم. وتُحـدّد مفـاهيم أساسـيّة فـي التّربيـة اليـوم، خاصّـة أهمّيـة التصـوّرات الذّهنيّـة السّـابقة ، والأهـداف – العقبـة. وتُقـدّم مجموعـة أمثلـة وتطبيقـات وأدوات للتّربيـة محورهـا المـتعلّم. ويمكـن الاسـتفادة مـن محتـوى الدراسـة فـي تـدريس مـادة الاقتصـاد خصوصـاً مـا ارتـبط منهـا بالتطبيقات.

وقـدّمت باتريسـيا بيدرسـون (2007) فـي مـؤتمر عُقـد فـي بيـروت نتـائج دراسـة قامـت بهـا فــي أميركــا علــى كُتــب الإجتماعيّــات بعنــوان: " تعلــيم القــيم الأميركيــة: دور كتــب الإجتماعيــات المدرسـيّة الأميركيّـة" ، أظهـرت فيهـا كيـف أنّ هـذه الكتـب تشـدّد علـى قـيم المواطنيّـة الصّـالحة

والتّعاون والإعتماد المتبادل والتّسامح في بلد يتميّز بتعدّديّة عرقيّة ودينيّة وقوميّة متجذّرة، كما تُركّز الكُتب على مهارات الإستعلام. وتطرّق البحث إلى تطوّر المفاهيم والقيم الأميركيّة في مراحل تاريخية محدّدة. وما يجب التنبه له من نتائج دراستها هو القيم التي ترتبط بالحياة الاقتصادية، والتي يجب التركيز عليها خلال تدريس هذه المادة في المدارس اللبنانية.

وفي دراسة لعدنان الأمين ومراد جرداق (2002) حول تقييم المناهج التّعليمية في لبنان– مكوّن تقييم الكتب المدرسيّة، تناول الباحثان تقويم الكتب المدرسية التي أصدرها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء من ناحيتين بيداغوجيّة وثقافيّة إستناداً إلى محكّات ومبيّنات محدّدة في جميع الموادّ التّعليمية للصّفوف: الأوّل ، الثّالث، السّادس، التّاسع والثّانوي الثّالث، توزّعت على فئات مختلفة من المقيّمين (مستشارين، معلّمين، تلامذة وأهل)

إشتملت الدّراسة ستّة فصول عرضت فيها: منهجيّة الدّراسة، مقارنة محكّات تقويم المادّة الواحدة عبر الصّفوف، محكّات المادّة الواحدة عبر المواد، التّحليل الثّقافي للكتب المدرسيّة لجهة القوالب المتعلّقة بالجنسين وبالفئات الإجتماعيّة، وأخيراً خلاصة للدّراسة ومجموعة من التّوصيات. كذلك تضمّنت خمسة مُرفقات من بينها تقارير المُستشارين حول الكتب الّتي تناولها التّقويم. وتوصّلت الدّراسة إلى:

- تقييم الخطّة العامّة للمناهج الجديدة، بما تشتمل عليه من أهداف عامّة وهيكليّة وتوزيع دروس، وذلك لجهة الملاءمة والجودة.
- تحديد نقاط الضعف والقوة في الخطّة العامّة للمناهج.
- فحص أحوال مجموعة من القيم الأساسيّة على امتداد المناهج.

- تقـديم توصـيات محـدّدة، حـول التّعـديلات الآيلـة إلـى تجويـد المنـاهج وتطـوير الهيكليّـة وتوزيع الدّروس وجعلها أكثر ملاءمة.
- تقييم اتّفاق الأهداف العامة للمادّة مع الأهداف العامّة للمنهاج .
- تقييم منهاج كلّ مادة في التّعليم الأساسي والتّعليم الثّانوي من حيث التّناسب ، والكفاية والنّطاق والتّتابع .
- تقييم اتّفاق الأهداف الخاصة ومخطّط المادّة في كلّ صف مع الأهداف العامّة للمادّة .
- تقييم جودة المحتوى في كلّ مادة من كل صف .
- تحديد نقاط الضّعف والقوّة لمنهاج كلّ مادّة .
- تقديم التّوصيات وتسويغ التّغييرات في منهاج كلّ مادة .
- تقييم الكتب المدرسية وملحقاتها (الأدلة التربوية ودفاتر التمارين) التي يصدرها المركز التربوي في المجالات الأربعة التالية: التربوية، الاجتماعية، الفنية–الطباعية، والتنظيمية– الإدارية.
- تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة وأنماط المشكلات والثغرات في تأليف الكتاب المدرسي وانتاجه.
- تقييم فعاليّة نظام التّقييم الموضوع من قبل المركز التّربوي في النّواحي التّالية: القاعدة النظرية Theoretical base ، الصّدق Validity ، الثّبات Reliability ، والقابلية للتّطبيق، وفائدته في التّعليم اللبناني.
- تقييم دليل المعلم للتقييم في إحدى عشرة مادة مختارة لجهة ملائمة كل منها للمادة المعنيّة.
- تحديد نقاط الضعف أو القوة في نظام التقييم ككل وفي كل مادة على حدة.
- تقديم توصيات محددة حول التعديلات اللازمة للنظام.

وفي دراسة لندى عبد الواحد (1998)، حول منهج ومنهجيّة تعليم الجغرافيا في لبنان- الوضع الرّاهن ونظرة مستقبليّة، تناولت هذه الأطروحة تطوّر علم الجغرافيا، المنهجيّة التّعليميّة، ديداكتيك الجغرافيا، إستراتيجيّة التعلّم، الوسائل التّعليمية الجغرافيّة، وتقويم المتعلّمين في الجغرافيا.

وقد خصّص الفصل الثّالث "المنهجيّة التّعليميّة" الّذي يدرس في جانب منها منهجيّة التّعليم في مناهج 1997 الجديدة مع دراسة مفصّلة لمحتوى المنهج في الصّفين الثانوي الأوّل والأساسي السّابع، كذلك الفصل الخامس الّذي تناول الوسائل التّعليميّة والكتاب المدرسي، ثمّ الإعتماد عليهما بشكل كبير لسببين أساسيّين: تناولهما المنهج الجديد وشموليّتهما.

توصّلت هذه الدّراسة إلى أهمّية اعتماد فلسفة تربويّة تُؤكّد على أهمّية بناء المعرفة عند المتعلّم، وتُظهر دور الوسائل التّعليميّة في المنهج الحديث بكونها "وسائل اتّصال تربوي" تفترض سلوك تربوي مختلف متجاوز المفهوم التّقليدي الّذي يعتبرها "وسائل مُعينة". كذلك توصّلت إلى أهمّية وضع نظام للتّقويم المدرسي وللإمتحانات الرّسميّة يتّصف بالشّموليّة ويأخذ في الإعتبار المستويات المعرفيّة على اختلاف مجالاتها، ويُساعد بالتّأكيد على انتشار الطّرائق النّاشطة واعتبار المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة يبني معرفته ويُنمّي قدراته ويفرض تبنّي هذه الفلسفة لتحقيق هدف أساسي يسعى إليه المعلّم والمتعلّم: النّجاح في الإمتحانات الرّسميّة. فيتلازم هذا الهدف بآخر أكثر أهمّية وهو بناء شخصيّة مواطن فاعل ومسؤول.

1.3.5: أهمّيّة الدراسة

تكتسب هذه الدّراسة أهمّيتها كونها تتناول موضوعاً هاماً، وهو الصّعوبات الّتي تواجه معلّمي مادّة الإقتصاد في الصّف الثّانوي الثّالث وكيفيّة معالجتهاٍ، وهذا البحث جديد من نوعه

بحيث لم تتطرّق له الدّراسات السّابقة. وتكمن أهمّيتها في تشخيص واقع معلّمي مادّة الإقتصاد، والإستنتاجات التي توصّلت إليها، لأنّها تقدّم لأيّ مهتم معلومات دقيقة عن الصّعوبات المُعلنة والخفيّة التي تعترض معلّم المادّة وخاصّة للصفّ الثانوي الثّالث. وحاولت الباحثة من خلال هذه الدّراسة إظهار:

1- أهمّ المعوقات الإداريّة التي يواجهها معلّمو مادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث.

2- أهمّ المعوقات الأكاديميّة التي يواجهها هؤلاء المعلّمون.

3- أهمّ المعوقات البيئيّة والفنّية .

4- إستجابات أفراد عيّنة الدّراسة إزاء هذه المعوقات والفروقات الفرديّة بينها.

5- أهمّ الحلول المُمكنة لتذليل تِلك العقبات.

وتُعتبر هذه الدّراسة مكمّلة للأبحاث المُشابهة الّتي سبقتها في هذا المضمار، وسوف تقدّم لأي مهتمّ معلومات ومعطيات قد تكون مفيدة في إجراء دراسات أخرى.

1.3.6: تحديد بعض المفاهيم الأساسيّة

بعض المصطلحات إستُعملت وتكرّرت في هذه الدّراسة، لذلك لا بدّ من تعريفها كي يكون وضوح المقصد في استخدامها جليّاً حيث يتجنّب القارئ أيّ التباس بالمقصود بكلّ مفهوم أو عبارة.

أ- السّياسة التّربويّة

هي " مجموعة المبادئ والقواعد والمعايير الّتي تحدّد مسيرة التّربية والإتّجاهات الرئيسيّة التي تحدّد وجهة حركتها في المجتمع صوب الأهداف الكبرى والنّماذج المثاليّة، الّتي يراها

المجتمع لأبنائه خلال حقبة زمنيّة محدّدة. وتمثّل هذه المحدّدات " رؤية المجتمع" وقناعة مؤسّساته المختلفة بنوعيّة الحياة التي يرجوها لأجياله"(وزارة التربية والتعليم في قطر،2001، ص 25)

ب-<u>طريقة التدريس:</u>

هي أسلوب أو وسيلة أو أداة للتّفاعل بين الطّالب و المعلّم ، بهدف مساعدة المعلّم لإستخدام طريقة للتّعلّم ناجحة لتحقيق الهدف من العمليّة التّعليميّة .

وتُعرّف من وجهة نظر الإداريّين التّربويين بأنها عمليّة تخطيط ، ودراسة ، وإشراف لكل من الأهداف التّعليميّة ، والنّشاطات المنهجيّة ، والأدوات والمواد ، والوسائل التّعليميّة ، والمصادر المرجعيّة ، والأدوات التّقويمية ، بحيث يكون دور المعلّم فيها دور المخطّط ، والمنظّم ، والمشرف والمدير ، ودور المُشارك والمُساهم ، والمُنخرط والمُتفاعل مع كل نشاط من أنشطتها وكلّ موقف من مواقفها.(الركابي، 1986، ص 55)

ج- <u>المعوقات او الصعوبات:</u>

يعرّفها المُعجم الوسيط (مصطفى وآخرون، 1405هـ، ص 643) بأنّ (عاقه) عن الشيء عوقاً: منعه منه وشغله عنه فهو عائق. عوق لغير العاقل، ولغيره عوائق وهي عائقة. والمقصود بالمعوقات في هذه الدّراسة العقبات والصّعوبات الإداريّة والأكاديميّة والبيئيّة والفنّية التي يواجهها الطّلاب أو المعلم.

د- التّقويم (أداء الطلاب)

" هــي عمليــة قيــاس موضــوعية لحجــم مــا تــمّ إنجــازه مــن قِبــل الطــلاب، ومســتوى ذلــك بالمقارنــة مــع المطلــوب إنجــازه كمّــاً ونوعــاً علــى شــكل علاقــة نســبيّة بــين القــائم والمطلــوب، فهــي نظــام رســمي لقيــاس وتقيــيم التّــأثير فــي خصــائص الطــلاب الأدائيّــة والســلوكية ومحاولــة التّعــرّف على احتمالية تكرار نفس الأداء والسلوك في المستقبل" (عقل، 2002،ص 35)

هـ- المنهج:

" تعريــف مــرتبط بمفهــوم التّربيــة الحديثــة ينطلــق مــن نوايــا إعــداده، ويتضــمّن تحديــد الجمهــور الّــذي يتوجّــه إليــه، الغايــات، الأهــداف، المحتــوى ،نظــام التّقــويم، الأنشــطة والتّــأثيرات المُنتظــرة مــن المتعلّمــين بالنّســبة لتغييــر مــواقفهم وتصــرّفاتهم ويختلــف هــذا المفهــوم عــن المــنهج التّقليــدي الّــذي يقتصــر علــى لائحــة عنــاوين المــواد وتوزيعهــا علــى السّــنوات الدّراسيّة".(Ranyal,Rieunier,1996,p:138 ,)

و- الغاية:

هي هدف عام وشامل تسعى المناهج بعد تطبيقها إلى بلوغه وتحقيقه.

ز- الأهداف العامّة والتّعليميّة:

تصــاغ الأهــداف التّربويــة عــادة علــى مســتويين رئيســيّين: الأهــداف العامّــة العريضــة التــي تصــف نتــائج الــتّعلم لمقــرّر أو مجموعــة مــن المقــرّرات، أمّــا الأهــداف التّعليميّــة والتــي تُعــرف بالأهــداف السّــلوكيّة أو الإجرائيّــة فتكــون أكثــر تحديــداً وتصــف نتــائج معيّنــة يحــدّدها المعلّــم لوحــدة

دراسـيّة أو لـدرس مـن الـدّروس اليوميّـة بحيـث تُوضّــح سـلوك التّلميـذ أو أداءه. والأهـداف العامّـة والتّعليميّة كلاهما مرتبط بالآخر. (حميدة،1996، ص 50)

ح- <u>الكفاية:</u>

"هـي نشـاط مركّـب يتطلّـب دمـج مجموعـة مـن الأهـداف الكمّيـة أو النّوعيّـة الخاصّـة، لا مجـرّد جمعهـا معـاً، فتحقيـق كفايـة معيّنـة لا ينـتج بالضّـرورة عـن تحقيـق كـلّ مـن الأهـداف الخاصّـة المنضـوية تحتهـا منفـردة، وإنّمـا يتطلّـب توليفهـا ودمجهـا بحيـث تـؤدّي إلـى نـاتج كلّـي جديـد. (المركز التربوي،أسس التّقييم، 1999،ص 11).

ط- <u>الدّافعية:</u>

هـي مجموعـة المشـاعر التـي تـدفع المـتعلّم إلـى الإنخـراط فـي نشـاطات الـتّعلّم التـي تـؤدّي إلـى بلوغـه الأهـداف المنشـودة، وهـي ضـرورة أساسـيّة لحـدوث الـتّعلّم. وقـد تكـون دوافـع داخليّـة مصـدرها المـتعلّم نفسـه، حيـث يُقـدِم علـى الـتّعلّم مـدفوعاً برغبـة داخليّـة لإرضـاء ذاتـه، وسـعياً وراء الشّـعور بمُتعـة الـتّعلّم وفائدتـه، وكسـب المعـارف والمهـارات التـي يحبّهـا ويميـل إليهـا لِمـا لهـا مـن أهمّيــة بالنســبة لــه. وقــد تكــون دوافــع خارجيّــة حيــث يكــون مصــدرها خارجيّــا كــالمعلّم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران. (السيّد، 2001-2002، ص14)

ي- <u>محك :</u>

هـو عنصـر مـن المعلومـات يُحـدّد فـي نظـام تقـويم مـا، ويُسـاعد علـى تقريـر تـوافره أو عـدم توافره ما في النّص قيد الدراسة. (Ranyal,Rieunier,1996,p:96)

ك- المستندات:

"هــي مجموعــة مــن الصّــور والمخطّطــات والجــداول والرّســوم البيانيّــة والنّصــوص وغيرهــا التــي تعكــس ظــاهر الأشــياء وتشــكّل مــع الأســئلة الموضــوعة حولهــا ســبيلاً إلــى إكتشــاف الأســباب والعوامـــل المحرّكـــة للنّشـــاط الإجتمـــاعي والإقتصـــادي". (الكتـــاب المدرســـي، الحيـــاة الإقتصادية،1998، ص:4)

ل- مفهوم:

هـو فكـرة عامّـة ومجـرّدة تُعطـى لفئـة مـن الأشـياء التـي تمتلـك خصـائص مشـتركة وتُسـاعد علـى تنظـيم المعـارف. وهـذه الأشـياء قـد تكـون ملموسـة (مـثلا: إنسـان ، بيـت) أو مجـرّدة (مـثلا: حرّيـــة، إســـتقلال) ومـــن هنـــا تُقســـم المفـــاهيم إلـــى مفـــاهيم ملموســـة وأخـــرى مجـــرّدة محـــدّدة (Ranyal,Rieunier,1996,p:254)

م- الإدارة المدرسية:

هــي مجموعــة مــن العمليّــات التــي يقــوم بهــا أكثــر مــن فــرد بطريقــة المشــاركة والتّعــاون والفهــم المتبــادل ، وهــي جهــاز يتــألّف مــن مــدير المدرســة ونائبــه (الوكيــل) والأســاتذة والمــوجّهين والروّاد ، أي كلّ من يعمل في النّواحي الفنّية والإداريّة. (أبو الفتوح، 1994، ص 20)

ن- الإدارة الصّفّية:

مجموعــة مــن النّشــاطات الّتــي يســعى المعلّــم مــن خلالهــا إلــى تعزيــز السّــلوك المرغــوب فيــه لــدى الطــلاب ويعمــل علــى إلغــاء وحــذف السّــلوك غيــر المرغــوب فيــه لــديهم.(أبــو مغلــي، 1999، ص 12). كمــا يعرفهــا رشــدي بأنهــا تُمثّــل مجموعــة مــن النشّــاطات التــي يســعى المعلّــم مــن خلالهــا

إلـى خلـق وتـوفير جـوّ صـفّي تسـوده العلاقـات الإيجابيّـة بـين المعلّـم وتلاميـذه وبـين الطـلاب أنفسهم داخل غرفة الصفّ.(رشدي لبيب وآخرون، 1983، ص 16)

س- <u>المثيرات:</u>

يُمكـن تعريـف المُثيـر بشـكل عـام بأنّـه " الحـادث الـذي يسـتطيع الملاحـظ الخـارجي تعيينـه، مُفترضاً بأنّ له تأثيراً في سلوك الفرد موضوع الملاحظة" (Curien , 1992, p 21)

ع- <u>العينة:</u>

تُمثّـل المجتمـع الأصـلي وتُحقّـق أغـراض البحـث وتُغنـي الباحـث عـن مشـقّات دراسـة المجتمـع الأصـلي، وتُعـرّف العيّنـة بأنّهـا جـزء مُمثّـل لمجتمـع البحـث الأصـلي. (مصـباح، 1983، ص15)

1.3.7: منهج البحث

لقـد تـمّ إعتمـاد المـنهج الوصـفي- الكمّـي الّـذي نسـعى مـن خلالـه إلـى الحصـول علـى الحقـائق والبيانـات وتفسـيرها وإظهـار كيفيّـة إرتباطهـا بمشـكلة الدّراسـة. وهـو يتنـاول شـقاً نظريّـاً يتطـرّق إلـى أهمّيـة الإقتصـاد بشـكل عـام وكيفيّـة دخولـه إلـى المنـاهج الدّراسـية كمـادّة تعليميّـة. إلـى جانـب شـقّ ميـداني إعتمـد فيـه علـى الإسـتمارات الّتـي وُزّعـت علـى عيّنـة مـن الأسـاتذة الّـذين يُدرّسـون فـي الثّانويّـات الرّسـميّة فـي محافظـة جبـل لبنـان، بالإضـافة إلـى دراسـة إسـتطلاعيّة مبنيّـة علـى مُقـابلات شخصـيّة مـع المشـرفين التربـويّن لهـذه المحافظـة، بالإضـافة إلـى مشـاهدة صـفوف الاقتصاد للعيّنة المذكورة ووضع لائحة المحكّات.

1.3.7.1: عيّنة البحث

إنّ الدّراسة الميدانيّة تسمح بتكوين صورة واقعيّة عن الصّعوبات التي يواجهها أساتذة الصّف الثّانوي الثّالث في مادّة الإقتصاد. وقد وقع الإختيار على المدارس الواردة أدناه لتكون هي العينة التي سندرس من خلالها واقع المعلّمين والمتعلّمين والصعوبات الّتي تواجههم في تدريس مادة الاقتصاد. وقد كان حرص الباحثة أن تتمثّل أقضية جبل لبنان السّتّة جميعها في هذه الدراسة، لذلك قامت باتصالات مع إدارات المدارس في كل قضاء واستطاعت الحصول على موافقة 26 إدارة حيث اعتبر هذا العدد ممثلاً لمجتمع الدراسة. فالثّانويّات الرّسميّة التي شكلّت العينة بلغت 35% من مجتمع الدّراسة البالغ 74 ثانويّة (أنظر الملحق رقم 5)، وتوزعت كالتّالي:

جدول رقم 1

أسماء الثانويات الرّسميّة الّتي شملتها العيّنة

اسم الثّانويّة	القضاء
بعقلين	الشوف
كفرحيم	الشوف
المختارة	الشوف
الشهيد رفيق الحريري – حارة الناعمة	الشوف
عين زحلتا	الشوف
بيت مري	المتن
سن الفيل	المتن
جل الديب	المتن
الدكوانة	المتن
الحدث	بعبدا
حمانا	بعبدا
قرنايل	بعبدا
الغبيري الاولى للبنات	بعبدا
قرنايل – راس المتن	بعبدا
جبيل	جبيل
عمشيت	جبيل
قرطبا	جبيل
بيصور	عاليه
الشويفات المختلطة	عاليه
مارون عبود– عالية	عاليه
مارون عبود – القماطية	عاليه
عرمون	عاليه
مارون عبود – العبادية	عاليه
جونيه	كسروان
الصفرا	كسروان

1.3.7.2: أدوات البحث

أدوات الدراسة في البحث العلمي هي الوسائل الّتي يتمّ بواسطتها جمع المعلومات والبيانات المتعلّقة بالبحث. ومن أشهر أدوات الدّراسة التي تم الإعتماد عليها في هذا البحث: الإستمارة، والمقابلة، والمشاهدة.

أولا: استمارة موجّهة إلى 50 معلّم/ة على أساس اختيار معلّمين من كلّ ثانويّة على أمل عدم ممارسة المعلّم/ة لمهنته في أكثر من ثانويّة وذلك من أجل تغطية العيّنة المنتقاة، هذه الإستمارة تُساعد في الكشف عن أبرز الصّعوبات الّتي يواجهها المعلّم الثّانوي لمادّة الاقتصاد، تناولت المحاور التّالية: (أنظر الملحق رقم 1)

- معلومات شخصية عن المعلّم (الإختصاص ، الخبرة ، العمر.......)
- طرائق التّدريس
- المنهاج
- التّقويم
- الإدارة المدرسيّة والإدارة الصفيّة

- الأسباب الكامنة والمؤديّة إلى تلك الصّعوبات وكيفيّة معالجتها. ثانيا: مُقابلة مع المُشرفين التّربويّين (الأستاذ خالد فايد والأستاذة وسيلة يمّوت)، لمعرفة الصّعوبات الّتي يواجهها المعلّمون من حيث المنهاج، الإدارة المدرسيّة، الإدارة الصّفّية والأداء الأكاديمي للمعلّم، من أجل التوصّل إلى معالجة مبنيّة على أرضيّة صحيحة ومدروسة.

ثالثا: بطاقة مشاهدة تتعلّق بأداء معلّمي مادّة الإقتصاد في محافظة جبل لبنان. تضمّنت بطاقة المشاهدة نقاطاً أساسيّة متعلّقة ب:

- السّمات الشّخصيّة للمعلّم.
- معلومات مرتبطة بالمعلّم والمدرسة.
- الأداء التّعليمي(أسلوب معالجة وتقديم المادّة الدّراسية)
- المعيّنات التّربويّة والوسائل المستخدمة في الشّرح.
- العلاقة بين المعلّم والطّالب. (أنظر الملحق رقم 2)

وقد شملت البطاقة 25 بنداً تطرح 4 إحتمالات (غير موجود ، ضعيف متوسط وجيد).

وتمّت الإستعانة في إعداد الإستمارة وأسئلة المقابلة ببعض المراجع بالإضافة إلى مجهود شخصي من قبل الباحثة،(أنظر الملحق رقم 3)، وعرضت الإستمارة على المشرف وأستاذين جامعيين لتحكيمها وإدخال التعديلات اللّازمة (الدّكتور نبيل بو ناصر الدّين والدّكتور محمّد رمّال) ، وتمّ توزيع الإستمارة على عدد من المعلّمين حيث طلب إليهم ملأها- أي الإجابة على أسئلتها- للتحقّق من ثباتها وصلاحيّتها.

1.3.7.3: تجميع البيانات وتنظيمها

تمّ تجميع البيانات من الإستمارة، كما تمّت معالجة المعطيات في البيانات المستخدمة حسب الأسئلة المطروحة وهي تتعلّق بما يلي:

1- الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم الثّانوي والمتعلّقة بطرائق التّدريس.

2- الصّعوبات المتعلّقة بالمنهاج.

3- الصّعوبات المتعلّقة بالتّقويم.

4- الصّعوبات المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة والإدارة الصفّية.

5- كذلك تمّ التعرّف من خلال المقابلة إلى موقف المشرف التربوي إزاء هذه المعوقات وكيفية طرح الحلول وأساليب المعالجة، بالاضافة الى تحليل لائحة المحكّات.

1.3.7.4: تحليل البيانات

تمّ تحليل البيانات الّتي جُمّعت بهدف تسهيل الإستنتاج، حيث تمّ تحليلها بالطّريقة الكمّية بواسطة SPSS (الرّزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية) ومن خلاله يصبح بالإمكان الحصول على النّسب المئويّة والجداول الإحصائية والبيانيّة والّتي ستُثبت صحة كل فرضية على حدة أو عدمها، وكذلك تمّ تحليل المقابلة الشّخصية والأسئلة المفتوحة بالطّريقة النّوعية وبالموضوعية التي يفرضها البحث.

وبعد تحليل البيانات تمّ التوصّل إلى معرفة المشكلات الرّئيسيّة الّتي تُواجه المعلّم الثّانوي، إن من حيث طرق تدريسها أو كثافة منهاجها أو أساليب تقويمها أو مشكلات إدارية . وعلى أساس ذلك تمّ وضع الإستنتاجات والتّوصيات.

1.4: أقسام الدّراسة

اشتملت هذه الأطروحة على خمسة فصول:

الفصل الأوّل: تضمّن خلفية الدراسة ومنهجيّتها.

الفصل الثّاني: تمّ من خلاله عرض الخلفيّة النّظرية لمادّة الاقتصاد وتطوّر مدارس الفكر الاقتصادي.

الفصل الثالث: تحليل دقيق للأهداف والمحتوى وطرائق التّدريس والتّقويم.

الفصـــل الرابـــع: تحليـــل الإســـتمارات الموجّهـــة إلـــى الأســـاتذة، وتحليـــل محكّـــات الملاحظـــة والمقابلة

الفصل الخامس: ضمّ الإستنتاجات وما تم اقتراحه لتحسين واقع تدريس مادة الاقتصاد.

الخاتمة.

الفصل الثّاني

الخلفيّة التاريخية والنّظرية للدّراسة

الموضوع **الصفحة**

تمهيد 44

2.1 نشأة وتطوّر الأفكار الإقتصاديّة.. 44

2.1.1: الفكر الإقتصادي في العصور القديمة والوسطى.................... 44

2.1.2: المذاهب الإقتصادية اللّيبرالية.. 61

2.2 العولمة وتأثيرها إقتصاديّا.. 92

2.3 تجربة بعض الدول مع مادة الاقتصاد.. 107

تمهيد:

عند دراسة واقع مادّة الاقتصاد كجزء من المناهج اللبنانية، يُصبح من الضّروري تتبّع تطوّرها خلال فترة زمنية محدّدة، ومبرّرات إدخالها إلى المناهج. وهذا ما دفع الباحثة **إلى استعراض** الأفكار الإقتصاديّة الّتي عرفتها المجتمعات عبر التاريخ وإلقاء نظرة عامّة حول تاريخ الفكر الإقتصادي في العالم، وتطوّر مفهومه في عدة مجتمعات ، حيث بدأ النشّاط الاقتصادي إنطلاقاً من مبادئ تُساير حياة وعادات وحاجات كلّ شعب من الشّعوب. ثم تطوّر من النّاحية العلميّة ليُصبح علماً قائماً بذاته له مبادئه وأسسه ونظريّاته. كما أن الناحية التربوية تقدم فكرة واضحة عن إدخال هذه المادة في المناهج الدراسية في عدة بلدان نتناولها كأنموذج في كيفية ضمها للمناهج ومحتواها وطرائق تدريسها، وهذا يساعد على معرفة واقع هذه المادة في مناهجنا مقارنة مع غيرها في مناهج أخرى.

وفيما يلي نبدأ بعرض نشأة وتطوّر الأفكار الاقتصاديّة:

2.1: نشأة وتطوّر الأفكار الإقتصاديّة

2.1.1: الفكر الإقتصادي في العصور القديمة والوسطى

قبل ميلاد علم الإقتصاد في منتصف القرن الثّامن عشر، لم يكن للفكر الإقتصادي وجود مستقلّ، وإنّما نجده في أحضان أشكال أخرى للفكر: في أحضان الفلسفة لدى الإغريق، وفي أحضان الفكر اللّاهوتي في العصور الوسطى الأوروبيّة، وفي أحضان دراسة التّاريخ وفلسفته عند المفكّرين العرب في القرن الرّابع عشر.

2.1.1.1: العصور القديمة:(الاقتصاد في العالم القديم)

كانت اليونان هي نقطة الإنطلاق التي شرع الغرب منها في حضارته وتقدّمه، وكانت روما القديمة بلا شكّ النّقطة الثّانية في خط سير الحضارة الغربيّة.

لقد إستمرّت الحضارة الرّومانيّة حتّى قيام العبيد بعصيانهم والّذي تزامن مع ضربات البربر (الجرمان) الموجعة، فتلاشت تلك الحضارة الرومانية القديمة سنة 476م.

في اليونان وروما القديمة كان ما يقارب 80% من المجتمع عبيداً، فكان العمّال وأغلب الّذين يعملون في الأعمال المكتبيّة من العبيد. وكان مالكوهم يعتبرونهم وما ينتجونه ملكاً صرفاً لا يحقّ لأحد سواهم التّصرّف فيه. كانت الزّراعة في تلك الحقبة أهمّ فعاليّة اقتصاديّة، وكان مالكو المزارع يعيشون عيشة مرفّهة ويُشرفون على الإنتاج بشكل دقيق. وكانوا يستثمرون عبيدهم ويستغلّونهم أشدّ استغلال." ففي كلّ من اليونان وروما كانت الزّراعة هي الصّناعة الأساسيّة، وكانت الأسرة المعيشيّة هي وحدة الإنتاج، وكان الرّقيق هم القوّة في العمل. وكانت الحياة الفكريّة والسياسيّة والثقافيّة تتركّز في المدن الّتي كتب التّاريخ عنها، ولكنّ المدن الصّغيرة لم تكن مراكز اقتصاديّة بالمعنى الّذي نفهمه اليوم. كانت هناك أسواق ، وكان هناك حرفيّون معظمهم من الرقيق غير أنّه لم يكن هناك نشاط صناعي من النّوع الّذي يُمكن أن نطلق عليه هذا الوصف الآن." (جالبريث،2000،ص23)

نفهم مما تقدّم أنّ النّظريّة الاقتصاديّة الحاكمة في ذلك العصر كانت تحت معايير المالك وعبيده، ومن الجدير بالذّكر أنّ الفلاسفة العظماء في تلك الحقبة كأفلاطون وأرسطو لم يعترضوا قط على موضوع الرقّ، بل كانوا يعتبرونه أمراً طبيعياً ونظاماً يُمكن من خلاله إقامة النّظام الإقتصادي والإداري. فيقول أرسطو:" إنّ الرّقيق هم بحُكم الطّبيعة النّوع الأدنى، ومن

الخير لهم، مثلما هو لكل الفئات الأقلّ شأناً، أن يكونوا تحت حكم الأسياد.... والحقيقة أنّه ليس هناك فرق كبير بين استخدام الرّقيق واستخدام الحيوانات المستأنسة" (المرجع نفسه،ص25)

صحيح أنّ نظام الرقّ كان يُطبّق بشكل رئيسي في الفعاليّات الزراعيّة، ولكن هذا النّظام توسّع إلى درجة كبيرة فأضحى يدخل حتى في المجالات العلميّة والفنيّة، فكان العبيد يُسخّرون في إنجاز أعمال معقّدة نسبياً في البناء وفي الهندسة المعماريّة وبعض الأمور الفنّية الّتي تتطلّب مهارات حرفيّة ومتخصّصة. ومن هنا نرى أنّ اليونانيّين والرّومان القدماء تقدّموا على من عاصرهم في المجالات الّتي أوردنا ذكرها.

ومن الجدير ذكره "أن دراسة أفكار اليونانيين القدماء ذات أهمّية كبيرة، لأنهم أول من عرّف الاقتصاد بالمفاهيم الّتي كانت تحكم عصرهم الّذي عاشوا فيه، وبما أن المصانع لم تكن موجودة في تلك الحقبة، كان رب المنزل مع أسرته يشكّل الوحدة الاقتصادية التي تقوم بكل الفعاليّات الاقتصاديّة، فقد عرّف أرسطو الإقتصاد بأنه تدبير المنزل."(Samwelson,2007,p29)

وفي اليونان القديمة – مع أن الأسواق كانت حرّة – لم يكن هناك أي إشارة عن حرّية اليد العاملة في الاقتصاد، مع أن العمّال وباقي الأفراد الّذين يشكّلون الأيدي العاملة لم يكونوا من طبقة العبيد، وكان العمل التّجاري يجري بصورة حرّة، إلاّ أنّ نظام الرقّ كان أمراً طبيعيّا، وكان العبيد يُعتبرون جزءاً من الذخيرة الماليّة لأي شخص، بل كانوا يُعتبرون مصدراً ماليّا، وكانت الحياة المترفة التي يعيشها الفلاسفة والأشراف مبنيّة على جهود وأتعاب هؤلاء العبيد، لأن الأعمال التي تتطلّب مجهوداً بدنياً عالياً كانت تُناط بهم.

وممّا يُذكر أنّ "أفلاطون وأرسطو" كانا ينظران إلى العبيد نظرة إستحقار ويعتبران الأعمال البدنيّة أعمالاً حقيرة، بيد أنّهما في نفس الوقت كانا يعتقدان أن الأشراف والفلاسفة لا يجب أن يضعوا فكرهم في جمع الثّروة وتكنيزها فقط. فيقول أفلاطون: " مع أن طرق تحصيل الفائدة تهمّنا، ولكنّها بحدّ ذاتها غير مرغوبة بالنّسبة لنا، ألا ترى بأنّ لا أحد ينتخب هذه الطّرق لنفسها؟ ولكنّ ينتخبها لأجل ما يُمكن أن يحصل عليه عن طريقها". كما قال أرسطو: "إنّ أسوأ شيء وأبغضه في كسب النّقود هو الرّبا....لأنّ النّقود قصد بها أن تُستعمل في التبادل لا أن تُزاد عن طريق الفائدة" (جالبريث، 2000،ص26)

كان "أفلاطون وأرسطو" قد بحثا في مسائل متعدّدة صارت فيما بعد في القرنين الثّامن عشر والتّاسع عشر مفاتيح للعلوم الحديثة وعلى رأسها علم الإقتصاد، فكانت مسائل تقسيم العمل وأهمّيته بالنّسبة للمجتمعات الاقتصاديّة، ودور الكلفة والرّغبة في تحديد المعاملات التّجارية، ووظائف المال من أهمّ الأمور الّتي بحثها هذان الفيلسوفان. وعلى الرّغم من ما ذكر أعلاه فإن أغلب ما ذكره الفيلسوفان يدخل ضمن التّعاليم الأخلاقيّة التي يزداد فيها التأكيد على سعادة الإنسان في حياته والحكم العادل، وعلى هذا فإنّ أفلاطون وأرسطو لم يكونا معتقدين بأن الثّروة هي السّبب الرّئيسي في سعادة الإنسان.

كان "أفلاطون" يحبّ السّياسة والأخلاق والحقوق، وكان يعتبر أنّ الفلسفة ليست منفصلة عن السّياسة، فكلا العلمين يمكن البحث والتّحقيق فيهما في قالب كلّي واحد. "فلقد كان للحكومة شكلان في اليونان القديمة، الأول: هو الدّيمقراطيّة القائمة على نظام العبيد في أثينا، والتي عاش أفلاطون سقوطها، وكانت تُلكم الدّيمقراطيّة لأقلّية معدودة تستثمر أكثريّة ساحقة في المجتمع هم العبيد. لم يكن هذا النّوع من الحكم يروق لأفلاطون مما حدا به أن يترك وطنه. أما النّوع الثّاني في شكل الحكومة فكان حكم الأقلّية وكان حكماً رجعيّاً ولكنّه كان

حكماً قابلاً للتّحسين بنظر أفلاطون. كان المجتمع الّذي يحلم أفلاطون به هو المجتمع القائم على أساس المدينة الفاضلة التي تتشكّل بنظره من ثلاث طبقات هي: طبقة الحكّام، وطبقة الجند، وطبقة العمّال. وقد حدّد افلاطون لكلّ طبقة من هذه الطّبقات وظيفتها الخاصّة التي يجب أن تُؤدّيها في المجتمع، فطبقة الحكّام هي الطّبقة التي تشكّل الحكومة، وتتولّى إتّخاذ القرارات في المسائل الدّاخليّة والخارجيّة، تتشكّل هذه الطّبقة من أقلّية صغيرة من المجتمع تُنتخب من الأشراف والفلاسفة ذوي النّفوس النّقية، وكان أفلاطون يعتقد أنّ أفضل العلوم هو علم السّياسة، فالسّياسيّون يجب أن تكون لهم معرفة بحقائق الأشياء ومن هنا فإنّ الميزة الّتي تُميّز هذه الطّبقة عن سائر الطّبقات تكمن في العقل الرّاجح والحكمة اللذين يتميّز بهما أفراد هذه الطّبقة." (Ekelund,2007,p78)

وقد جاء شرح مفصّل عن الجمهوريّة الفاضلة في كتاب الجمهوريّة لأفلاطون، فأورد أنّ نظام الحكم في مدينته الفاضلة هو نظام الأشراف الإشتراكي وكلمة الإشتراكي هنا تعني أن طبقة الأشراف لا يحقّ لهم أن يُكوّنوا ويجمعوا لأنفسهم الثّروة، بل يجب أن تُحدّد رواتبهم ومخصّصاتهم من بيت المال العام، فلا يحقّ للأشراف إمتهان التّجارة أو الزّراعة مثلاً، لأنّ القادة يجب أن يتفرغّوا ويتركوا كلّ شيء من أجل عملهم، فلو عمل القادة بالتّجارة والمهن الأخرى صرفوا وقتهم أكثر لها ولن يُبقوا لرعيّتهم من وقتهم شيئا، كما أنّ للإنسان ميلاً فطرياً لجمع المال، فإنّ جمع الحكّام الثّروة وكان بيدهم زمام الأمور يضعهم على مفترق طُرق بين مصالحهم الشّخصيّة ومصالح الرّعية، ممّا يجعلهم يتّخذون قرارات منافية للعدالة.

يعتبر "أفلاطون" في الجمهوريّة أنّ أبناء البلد الواحد أُخوة جميعاً ولكنّهم ليسوا سواء في عقولهم وإدراكهم للأشياء، لذلك يجب إعطاء كلّ شخص العمل والمهنة التي تُوافق طباعه في المدينة الفاضلة. "ومن هنا يُفهم أنّ توزيع العمل هو أمر يدخل فيه الجانب الوراثي لأيّ

إنسان، فالموروثات الطّبيعية هي التي تفرض نفسها هنا في إعطاء نسبة ذكاء وإستعدادات أو مواهب معيّنة في حقلٍ ما لكلّ شخص. ويعتقد أفلاطون أنّ السّبب الرّئيسي في تكوين المجتمعات المختلفة هو توزيع العمل أو تقسيم العمل، لأن الإنسان إجتماعي بطبعه، ولكي يصل إلى أهدافه ويحقّق رغباته فهو بحاجة إلى الإجتماع، فكثرة الأعمال والتخصّص فيها إذا ما أُنيط بفرد واحد أُصيب بالعجز والإجهاد عن أدائها جميعاً." (بلبع،2000، ص29)

على خلاف فلسفة "أفلاطون" ، فقد كانت نظريّات "أرسطو" محصورة في القالب الاجتماعي – الاقتصادي، ومع أنّ أرسطو كان يركّز على المسائل الاجتماعيّة أكثر إلاّ أنّه بحث في المسائل الاقتصاديّة بشكل أوّلي وبسيط نوعاً ما. كانت نظريّات أرسطو تدور حول محاور ثلاث هي المدينة، والملكيّة، والقيمة والنّقد.

المدينة: هي بنظر "أرسطو" عائلة أو قرية تتشكّل من أجل الحصول على الإحتياجات الأساسيّة للحياة، وتسعى لتأمين معيشة مناسبة حتّى يستديم وجودها. ولمّا كان الإنسان إجتماعيّا بطبعه ويميل إلى العيش بصورة جماعيّة مع أبناء جنسه، تأتّى أمر تشكيل المدن وإيجادها من هذا المنطلق. وقد "بحث أرسطو النّظم السّياسية المختلفة وإعتقد أنّ الحكومة الأرستقراطيّة هي النّوع الأفضل للحكم. فهذه الحكومة يجب أن تكون حكومة الطّبقة المتوسّطة، حيث أن الطّبقتين المُترفة والفقيرة لا تصلحان للحكم. إذاً، أرسطو بخلاف أفلاطون كان يعرف مزايا الفوائد المتأتّية من المشاركة الشّعبية في الحكم ولا بدّ من تحديد هذه المشاركة بقانون. فالمهمّ ليس شكل الحكومة بل حكومة القانون التي تستطيع تطبيقه على رعاياها." (Blaug,1997,p34)

وعلى هذا الأساس فالمواطنون في المجتمع الأرستقراطي يُقسّمون إلى طبقات ثلاث: السّياسيّون طبقة – والجنود ورجال الدّين والقضاة طبقة أخرى – والعمّال طبقة ثالثة. ويُلاحظ

أنّ التّجار والمزارعين لم يُدرجوا في أيّ طبقة من الطّبقات التي صنّفها أرسطو، فهو لم يكن يميل إلى الّذين يُؤدّون فعاليّات اقتصاديّة لا هدف منها سوى جمع النّقود، من هنا تراه معتقداً أنّ التّجار والزرّاع والصّناع غير مؤهّلين لإدارة أمور دولة ما.

الملكيّة: يعتقد "أرسطو" بأنّ الملكية تشمل النّقود والأوراق الماليّة بكلّ أشكالها وأسناد الملكية، ويعتقد كذلك أنّها تشتمل وسائل ومعدّات الإنتاج الموجودة في المدن والمصانع على حدّ سواء، وتشمل العبيد الّذين يملكهم الفرد أيضاً. ووِفقا لأرسطو فإنّ العبودية أمر طبيعي على أساس أنّ البعض يجب أن يُصدروا الأوامر، وأنّ على الآخرين تنفيذها. لذلك كان يشجّع الملكّية الفرديّة وينتقد الملكّية الجماعيّة الإشتراكيّة، ففي حال وجود الملكّية الفرديّة (بوجود القانون الّذي يُنظّمها) فإنّ الشّعب سينعم بالهدوء أكثر، فأفضل وضع حسب أرسطو هو أن تكون الملكّية فرديّة بشرط أن يكون الإنتفاع منها عموميّا. ويقول في هذا الصدد:" كم تكون السّعادة أكبر عندما يشعر شخص ما أنّ شيئاً ما هو مُلكٌ خاص له، لأنّ حبّ الذّات هو شعور تغرسه الطّبيعة ولا يُعطى عبثا.... وعندما تكون كلّ الأشياء مشاعاً لن يكون هناك بعد الآن أحد يضرب مثالاً للحرّية، أو يقوم بأي عمل حر، لأنّ الحرّية تتوقّف على الإستعمال الّذي يعتمد على الملكّية"(جالبريث،2000، ص30)

القيمة والنّقد: "النّقود مجرّد سلعة تشغل دوراً وسيطاً في التّبادل، بسبب قابليّتها للتّقسيم وقبول النّاس لها. وكانت معادن الفضّة والذّهب والنّحاس، وكذلك التّبغ والماشية والويسكي، إلى جانب الودائع الورقيّة والمصرفيّة تؤدّي جميعاً هذا الدّور" (جالبريث،2000، ص26). طرح أرسطو في مباحثه أصلاً مهمّاً من أصول الإقتصاد، ألا وهو الفرق بين قيمة الإستخدام وقيمة التّبادل، فالقيمة الأولى هي القيمة الطّبيعية للسّلع والّتي تحصل عند الإستخدام المباشر للسّلعة، والقيمة الثّانية هي القيمة غير المباشرة وغير الطّبيعية للسّلعة مثلاً الشّراء من أجل

المقايضة، إذاً، وضع أرسطو فرقاً بين القيمتين، فالشّراء من أجل الإستخدام يختلف عن الشّراء من أجل التّبادل، فالإنسان لا يمكنه الإكتفاء ذاتيّاً بشكل كامل، لذا لا تعتبر المقايضة شيئاً غير طبيعي، ولكن يجب ألاّ تطغى الإستفادة غير الطّبيعية من الأشياء على الإستفادة الطّبيعية منها، مع أنّ أرسطو يعتقد أنّ قيمة التّبادل لشيء ما تنشأ من قيمة إستخدام ذلك الشيء, وبعبارة أخرى يُمكن القول أنّ القيمة الإقتصادية لشيء ما تحدّدها شدّة إحتياج المجتمع لذلك الشّيء، وعليه فطبق نظر أرسطو يوجد عاملان يحدّدان قيمة الأشياء هما : الفائدة المستحصلة وكلفة الإنتاج. أمّا عن النّقد، فيعتبر أرسطو النّقود وسيلة للتّبادلات التّجاريـة، وعاملاً لتسريع عمليّتي البيع والشّراء وهذه هي الوظيفة الأساسيّة للنّقود. أمّا الوظيفة الثّانية للنّقود فهي أنّها وِحدة لحساب قيمة الأشياء، فالنّقد مقياس للقيمة. وممّا يجدر ذكره أنّ أرسطو كان يعتبر المال عقيماً، فلا يُمكن للمال أن يولّد مالاً، فهو يعتبر الرّبا حراما من النّاحيتين الإجتماعية والأخلاقية لأنّها ربح من دون جهد. "ليس مستغربا أنّ أرسطو قد أدان بقوّة الحصول على فائدة، إنّ أسوأ شيء في كسب النّقود وأبغضه هو الرّبا.... لأنّ النّقود قصد بها أن تُستعمل في التّبادل لا تُزاد عن طريق الفائدة"(المرجع نفسه، ص27)

أمّا عن **روما القديمة** فلم يكن لها أثرٌ معروفٌ وواضحٌ في تحليل المسائل الإقتصاديّة، وما يُمكن الإشارة إليه أنّ الرّومان في ذلك العهد إعتبروا أنّ المسألة الأساسيّة في الموازين الإقتصاديّة هي كونها مطابقة للمعايير الأخلاقيّة الّتي كانت تسود مجتمع روما في تلك الحقبة من الزمن، ولهذا فلا نجد فيلسوفاً رومانياً حلّل مسائل كالقيمة والبيع والشراء والنّقد وغيرها تحليلاً اقتصادياً، بل كان إهتمام الرّومان بمسائل وضع القوانين، وتدوين الأحداث التّاريخيّة، والهندسة المعماريّة، وقد كانوا متقدمين نسبة إلى الأمم التي كانت تُعاصرهم في ذلك العهد.

كـان "كـاتو الأكبـر" الفيلسـوف الرّومـاني الأشـهر فـي ذلـك الوقـت، قـد كتـب تحليلاتـه الأخلاقيّـة عـن المالـك الموفّـق، فـي الوقـت الّـذي كـان فيـه نظـام الـرّق سـائداً فـي المجتمـع الرّومـاني، وكـان يـرى بـأمّ عينـه كيـف يُعامـل المـالكون عبيـدهم، فلـم ينتقـد ذلـك فـي تحليلاتـه الأخلاقيّـة قـط. كـان "كـاتو" يـرى أنّ الأعمـال الزّراعيـة تحتـاج إلـى إشـراف شخصـي مـن المالـك، ويجـب أن يُنتخـب أكثـر العمّـال مـن العبيـد، إلاّ فـي وقـت زراعـة المحصـول الّتـي تتطلّـب وجـود عدد كبير من العمّال فلا بأس بالإستفادة من الأجراء في العمل.

ويؤكّـد "كـاتو" فـي نظريّاتـه أنّ الإسـتفادة مـن العمّـال العبيـد فـي الأعمـال الزّراعيـة تـدرّ ربحـاً أكثـر علـى المالـك، وإنّ العبيـد إن مرضـوا أو تقدّموا فـي السّـن يجـب بـيعهم فـي السّـوق، وإنّ أفضل ظروف يستطيع العبيد أن يعملوا فيها هي العمل الكثير في ظروف قاسية.

2.1.1.2: العصور الوسطى:

كـان سـقوط الإمبراطوريّـة الرّومانيّـة فـي الغـرب والإمبراطوريّـة الفارسـيّة فـي الشّـرق وظهـور الدّولـة الإسـلاميّة إيـذاناً بانهيـار العـالم القـديم وبدايـة مرحلـة العصـور الوسـطى الّتـي شـهدت تيّـارين من الفكر الإقتصادي:

2.1.1.2.1: الفكر الإقتصادي الغربي(الأوروبّي):

"يـزعم كثيـر مـن المفكّـرين الإقتصـاديّين الغـربيّين أنّ الفكـر الإقتصـادي الغربـي هـو إمتـداد للفكـر الرّومـاني واليونـاني، ويُبـالغ هـؤلاء فـي زعمهـم عنـدما يُغمضـون أعيـنهم عـن ألـف سـنة مـن الفكـر والحضـارة الإسـلاميّة، ولا يُشـيرون بـأيّ إشـارة حـول تـأثّرهم أو إسـتفادتهم أو حتّـى إطّلاعهـم علـى الفكـر الإقتصـادي الإسـلامي. فـإنّ الكثيـر مـن المفكّـرين الإقتصـاديّين المشـهورين أخـذوا عـن إبـن خلـدون وغيـره مـن المفكّـرين المُسـلمين فـي العصـور الإسـلامية الزّاهـرة، بـل ربّمـا يكـون بعضـهم

قد نقل الكثير من الأفكار دون أيّ إشارة أو توثيق علمي. إنّ الفكر الإقتصادي الغربي مُدين بالفضل للفكر الإقتصادي الإسلامي، ولا سيّما ما جاء به إبن خلدون، والغزالي، وإبن رشد وغيرهم. وإنّ الإضافات الّتي أضافها المفكّرون الغربيّون في علم الإقتصاد هي إضافات بسيطة مقارنة مع ما توصّل إليه المفكّرون المسلمون.(Blaug,1997,p76)" . فأفكار إبن خلدون سبقت آدم سميث بنحو خمسة قرون فيما خصّ رفضه تدخّل الدّولة المباشر في الإنتاج والتّجارة لِما يترتّب عليه من أضرار إقتصاديّة وأهمّها القضاء على ظروف المنافسة السّائدة في السّوق، وإتّخاذ الدّولة وضعاً إحتكارياً لقوّتها الإقتصاديّة، وإعتمادها على نفوذها في البيع والشّراء، وإستنزافها رؤوس الأموال السّائلة لدى المنتجين والتّجار، ممّا يُحبطهم في السّعي للكسب والرّبح، وينتهي كلّ ذلك إلى تقليص الجباية وإنخفاض موارد الدّولة، وهي مناقضة للهدف المبتغى من وراء تدخّل الدّولة في النّشاط الإقتصادي.

2.1.1.2.2: الفكر الإقتصادي العربي:(الإسلامي)

تُعتبر مبادئ الدّين الإسلامي أوّل وأهمّ مصادر هذا الفكر الإقتصادي العربي. بحث إبن خلدون في مصدر الثّروة وكان سبّاقاً في الإقرار بالعمل كأساس للقيمة، وذلك من مُنطلق الدين والعقيدة الإسلامية التي تحث على العمل. فيقول إبن خلدون: " فلا بدّ من الرّزق من سعيٍ وعملٍ"، ويربط إبن خلدون قيمة العمل بالمنفعة المباشرة وغير المباشرة، فالحاجة إلى الأعمال والسّلع تُحدّد قيمتها، يقول: " فالكسب لِما قدّمناه قيمة الأعمال، وإنّها متفاوتة بحسب الحاجة إليها، فإذا كانت الأعمال ضروريّة في العمران عامّة، كانت قيمتها أعظم وكانت الحاجة إليها أشدّ" (Warren,1967,415)، كذلك تحدّث إبن خلدون عن مستوى "العبء الضّريبي"، فرأى أنّه يرتبط بدرجة التّطور والتّحول الإجتماعي الّذي تبلغه الدّولة، فكلّما نمت

الدّولـة وتطـوّرت، زادت نفقاتهـا، ومـن ثـمّ إتّجهـت نحـو فـرض المزيـد مـن الضّـرائب والرّسـوم. "أعلـم أن الدّولــة تكـون فــي أوّلهــا بدويّــة، فتكـون لـذلك قليلــة الحاجـات، لعـدم التّـرف وعوائـده، فيكـون إنفاقهـا قلـيلاً، ثـمّ لا تلبـث أن تأخُـذ بـدين الحضـارة فـي التّـرف وعوائـدها، وتجـري علـى نَهـج الدّولـة السّـابقة قَبلهـا، فيكثـر لـذلك خـراج أهـل الدّولـة، ويكثـر خـراج السّـلطان، فتحتـاج الدّولـة إلـى الزّيـادة فـي الجبايـة، فتزيـد فـي مقـدار الوظـائف والوزائـع. ويـدرك الدّولـة الهـرم، فيسـتحدث صـاحب الدّولـة أنواعـاً مـن الجبايـة يضـربُها علـى البياعـات، ويفـرض لهـا قـدراً معلومـاً علـى الأثمـان فـي الأسـواق، وعلـى أعيـان السّـلع فـي أمـوال المدينـة، وهـو علـى هـذا مضـطرّاً لـذلك بمـا دعـاه إليـه تـرف النّـاس مـن كثـرة العطـاء مـع زيـادة الجيـوش والحاميـة، وربمـا يزيـد ذلـك فـي أواخـر الدّولـة زيـادة بالغـة، فتكسـد الأسـواق لفسـاد الآمـال، ويُـؤذن ذلـك بـإختلال العُمـران ممـا يـنعكس سـلباً علـى الدّولـة، ولا يزال ذلك يتزايد إلى أن تضمحلّ".(مقدمة ابن خلدون، 1978، ص36)

أمّـا فيمـا خـصّ الإنفـاق العـام فيرى إبـن خلـدون أنّ إنفـاق الحكومـة المـال العـام فـي شـراء السّــلع والخــدمات، وتقــديم الأمــوال (الإعانــات) لــبعض المــواطنين، ضــروري لــرواج الأســواق وتحقيـق النّمـو الإقتصـادي. وهـي ذات الأفكـار الّتـي تمثّـل المحـور الأساسـي للنّظريـة الكينزيّـة الّتـي أحـدثت ثـورة فـي الفكـر الإقتصـادي قُبيـل الحـرب العالميّـة الثّانيـة، فزيـادة الطّلـب الفعّـال الممـوّل مـن الدّولـة، فـي إطـار مشـروعات الأشـغال العامّـة والإعانـات الإجتماعيّـة هـو الحـلّ المتميّز الذي إقترحه جون مينارد كينز للخروج من أزمة الكساد العالميّة عام 1929.

ويقـول إبـن خلـدون: " العُمـران يُـؤدّي إلـى زيـادة الـدّخل، الّـذي يُـؤدّي بـدوره إلـى زيـادة الإنفـاق، الّـذي يُمثّـل طلبـاً علـى السّـلع التّرفيّـة مـا يـؤدّي إلـى رواجهـا، ومـن ثـمّ زيـادة حجـم إنتاجهـا،

الأمر الّذي ينجم عن زيادة الدّخل الّذي يحقّقه المُنتجون، ثمّ يتحوّل هذا الدّخل مرّة ثانية إلى إنفاق وتتكرّر الدّورة نفسها من جديد".(المرجع نفسه، ص 40) وهذا مفهوم الدّورة الإقتصاديّة.

ونظريّة إبن خلدون التطوّريّة للإقتصاد لا تتوقّف عجلتها عند وصف الأوضاع الإقتصاديّة في راهنيّتها، بل تتجاوزها إلى تحليل تطوّر الأوضاع الإقتصادية على مسافة زمنيّة طويلة، ودراسة الآثار المترتّبة عن حدث إقتصادي معيّن، وهو ما نسمّيه حاليّاً بالتّخطيط الإقتصادي.

كذلك لم يغفل إبن خلدون عن تحليل ظاهرة التضخّم والإحتكار والرّيع والنّقود حيث يعتبرها مقياسا للقيمة ووسيطا في المبادلة حيث هي حكمة إيجادها: " إنّ المال المتردّد بين الرّعيّة والسلطان، هو حكمة إيجاده منهم إليه ومنه إليهم". (مقدمة إبن خلدون،1978،ص40)

يتبيّن أن إبن خلدون شخصيّة شموليّة في التّفكير الإقتصادي، إذ سعى في تجربته الميدانيّة وتبحّره في العلم الشّرعي إلى الخروج بمواقف وتصوّرات إقتصادية، أصبحت إحدى الرّكائز الأساسيّة لبعض النّظم الإقتصادية الحاليّة. كما أنّه توصّل إلى تحليلات إقتصاديّة مركّزة في ظروف كانت فيها أوروبا ما تزال قابعة في ظُلمات القرون الوسطى، وما يزال فيها الفكر جامداً.(Blaug,1997,p46)

إنّ هذا النّموذج الخلدوني يُعدّ بحثاً تحليلياً متقدّماً سابقاً لعصره، بالرّغم من مرور أكثر من 600 عام على هذا النّموذج فإنّه لا يزال صالحاً لعصرنا، رُغم إختلاف الزّمان والمكان والعوامل والظّروف المُحيطة. فهذا النّموذج يجمع العوامل المادّية والتّكوين الرأسمالي والنّمو الإقتصادي مع العوامل القيميّة كالعدل والمساواة مع النموّ والرّفاه، فلا نموّ أو تقدّم دون عدل، وكلّ ذلك يقوم على أسُس شرعيّة، مُستمدّة من منهج الله الّذي وضعه للبشر، مدعومة بقوّة

السّـلطان والدّولـة، إذ لا يَصـلح النّـاس ولا تقـوم المجتمعـات دون دولـة أو حكومـة، فحسـب إبـن خلـدون: "الدّولـة ضـرورة دينيّـة ودنيويّـة، ضـرورة دينيّـة لأنّ الفـروض والأحكـام الشّـرعية لا يُمكـن تطبيقهـا دون دولـة، وهـي ضـرورة دنيويّـة لأنّ حفـظ حقـوق النّـاس وقيـامهم بالواجبـات المكلّفـين بهـا لا بدّ لها من مؤسّسات تتشكّل منها الدّولة." (مقدمة ابن خلدون، 1978، ص42)

هـذه نفسـها مبـادئ الفكـر الإقتصـادي الإسـلامي الّـذي جعـل روّاده يحملـون رسـالة ذات طـابع يُبلغونهـا للعـالم أجمـع. فـاقترن قيـام أوّل دولـة إسـلاميّة برسـالة إنسـانيّة عبّـرت عـن خصـائص الإسـلام كمفهـوم متجـدّد فـي إتّجـاه التقـدّم مـن أجـل الإنسـانيّة. فهـو أشـار إلـى منـع الإسـتعمار مـن نهـب الثّـروات الطّبيعيّـة للـدول الأخـرى كمـا يُحـارب التخلّـف والتّبعيـة والشّـعور بـالنّقص تجـاه الـدّول المتقدّمة.

يقـوم الهيكـل العـام للإقتصـاد الإسـلامي علـى ثلاثـة مبـادئ رئيسـيّة تميّـزه عـن سـائر المـذاهب الإقتصـاديّة الأخـرى، وهـذه المبـادئ هـي الملكيّـة المزدوجـة ومبـدأ الحرّيـة الإقتصـاديّة ضُمن نطاق الشّرع والعقل ومبدأ العدالة الإجتماعيّة.

1- مبـدا الملكيّـة المزدوجـة: إنّ المـذهب الإقتصـادي الإسـلامي لا يتّفـق مـع الشّـكل الرأسـمالي للملكيّـة، أو الشّـكل الإشـتراكي لهـا. ولكـنّ يُقـرّ بالملكيّـة المزدوجـة، فهـو يُـؤمن بالملكيّـة الخاصّـة للأفـراد والملكيّـة العامّـة للدّولـة فـي حـدود ضـيّقة ويُخصّـص لكـلّ منهـا حقـلاً خاصـاً تعمل فيه.

2- مبـدأ الحرّيـة الإقتصـاديّة: سـمح النّظـام الإقتصـادي الإسـلامي بحرّيـة ممارسـة النّشـاط الإقتصـادي، بحـدود مـن القـيم المعنويّـة الخُلقيّـة الّتـي جـاء بهـا الإسـلام، ويـأتي التّحديـد الإسـلامي لحرّيـة الأفـراد فـي النّشـاط الإقتصـادي مـن مصـدرين أساسـيّين: التّحديـد الـذّاتي الّـذي

ينبع من أعماق النّفس ويستمدّ قوتّه من المحتوى الخُلقي والفكري للشّخصية الإسلاميّة ، والتّحديد الموضوعي الّذي يتمثّل بالقوّة الخارجيّة الّتي تحدّد السّلوك الإجتماعي وتضبطه. (إنّه لا حدود للشّخص فيما نصّت عليه الشّريعة المقدّسة من ألوان النّشاط الّتي لا تتعارض مع المثل والغايات الّتي يُؤمن الإسلام بضرورتها، فقد منعت الشّريعة بعض النّشاطات كالرّبا والإحتكار لأنّها تُعارض المثل والقيم التي يتبنّاها الإسلام)

3- العدالة الإجتماعيّة: تقوم العدالة الإجتماعيّة من وجهة نظر النّظام الإقتصادي الإسلامي على مبدأين عامّين: الأوّل، مبدأ التّكافل الإجتماعي. والثّاني، مبدأ التّوازن الإجتماعي. في التّكافل الإجتماعي والتّوازن في توزيع الثّروة في المجتمع يتم تحقيق العدالة الإجتماعية. (حمودة، 2000،ص67)

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الزّكاة من أهمّ أركان التّكافل الإجتماعي في الدّين الإسلامي، فبغضّ النّظر عن بعض الآراء الّتي تعتبر الزّكاة عقوبة على الأغنياء، لكنّها في الحقيقة، العدل بعينه، كونها ببساطة جزءاً من مال الأغنياء يُمثّل حقّاً للفقراء والمحتاجين، من أجل سدّ حاجاتهم حتّى يُمكنهم العيش والحياة. فهي تُساهم إلى حدّ كبير في إحلال التّوازن الإجتماعي والإقتصادي. ويُمكن الجزم بأنّ الزّكاة تقوم بدور مهمّ في الحياة الإقتصاديّة والإجتماعيّة. فإذا كانت حكومات الدّول تفرض "ضريبة" لزيادة مواردها الماليّة، وتأخذ هذه الضّريبة تسميات مختلفة كضريبة الشّركات، وضريبة الأرباح، والضّريبة على المبيعات وغيرها، فإنّ الضّريبة يدفعها الأفراد خوفاً من القانون والغرامات، أمّا الزّكاة فهي أسمى بكثير، فهي تخرج من النّفس وتهدف إلى مساعدة الفقراء مباشرة. وبالتّالي فإنّ تشريع الزّكاة يُعدّ نظاماً إجتماعياً يحفظ التّوازن بين طبقات المجتمع ويحقّق النموّ. وتُساعد الزّكاة على علاج التقلّبات الإقتصاديّة آليّا وذلك يرفع الطّلب على الإستهلاك كما أنّها تدفع إلى الإستثمار وعدم إكتناز

المـال، ممّـا يـؤدّي إلـى تحقيـق التّنميـة الإقتصـاديّة والإجتماعيّـة، وفـي هـذا الإطـار ، يتعـيّن أن يعلـم كـلّ مُسـلم أنّ التّكافـل الإجتمـاعي مـن أهـم أهـداف الـدّعوة الإسـلاميّة، والزّكـاة هـي الأداة الرّئيسيّة لتحقيق ذلك.

هـذا وتضـمن الزّكـاة توزيـع العائـد الإقتصـادي لتحقيـق العدالـة الإجتماعيّـة، فتـوفّر عدالـة فـي توزيـع المـال حتّـى لا يكـون متـداولاً فقـط بـين الأغنيـاء. حيـث أنّ الزّكـاة أداة دائمـة وليسـت مؤقّتـة لتوزيـع المـال علـى الفقـراء، بحيـث تسـمح بـإخراجهم مـن دائـرة الحاجـة إلـى الكفايـة الدّائمـة، وهـي تحـارب القـروض الإسـتهلاكيّة الرّبويـة وتقـدّم بـدلاً منهـا قروضـاً حسـنة دون أن يبتلـى المـرء المتعسّـر إقتصـادياً وماليّـاً بالرّبـا (الفائـدة) سـواء بسـيطة أو مركّبـة. وهـي تشـجّع علـى الإسـتثمار، لأنّهـا تجبـر صـاحب المـال علـى توظيـف أموالـه وإلاّ صـار فـي تنـاقص مسـتمر، وهـي تحـارب البطالـة والتسـوّل ، فمـن أموالهـا يـتم إعطـاء المحتـاج، وأيضـاً العاطـل عـن العمـل عـن طريـق تزويـده بالمـال أو رأس المـال ليـتمكّن مـن القيـام بمشـروعات جماعيّـة يشـتغل فيهـا العـاطلون عـن العمـل. فالزّكـاة إذاً تُعتبـر أداة لتحقيـق الإسـتقرار الإقتصـادي، لأنّهـا تعكـس الحالـة الإقتصـاديّة السّائدة وتتقلّب هذه الحصيلة إرتفاعاً إو إنخفاضاً مع تقلّبات الدّخل.(مرتضى،2013)

بـرزت فكرتـان متناقضـتان حـول الإسـلام: الأولـى، لقـد حَمَـل المسـلمون ، فـي تلـك الفتـرة، رسـالة ذات طـابع بلّغوهـا للعـالم أجمـع، فـاقترن قيـام أوّل دولـة إسـلاميّة برسـالة إنسـانيّة عبّـرت عـن خصـائص الإسـلام كمفهـوم متجـدّد فـي اتّجـاه التقـدّم مـن أجـل الإنسـانيّة. والإسـلام لا يقتصـر علـى العبـادة، والصّـوم والصّـلاة والحـجّ والزّكـاة والجهـاد وتحسـين الخُلـق والتّهـذيب، وإنّمـا يـدعو أيضـاً إلـى حمايـة المجتمـع والـدّفاع عـن إسـتقلاله، وصـيانة كرامـة الإنسـان، ومنـع الإسـتعمار مـن نهـب الثّـروات الطّبيعيـة للـدّول الأخـرى، كمـا يُحـارب التّخلّـف والتّبعيّـة والشّـعور بـالنّقص تجـاه الـدّول المتقدّمـة. إنّـه نظـام شـامل وكامـل يُعـالج جميـع شـؤون الإنسـان ويتـدخّل فـي سـائر المجـالات

الحياتيّـة، ويُحـاول الإسـلام أن يضـع الحلـول المناسـبة للمشـكلات والصّـعوبات الّتـي تعتـرض مسيرة المجتمع نحو الخير والعدل والمساواة.

ولكـن، تبـرز فكـرة ثانيـة مناقضـة، فـإذا أردنـا أن نـدرس الواقـع الإسـلامي الحـالي ومـدى إمتـداد أفكـاره التّطويريـة، "نـرى أنّـه فـي ظـلّ إسـتعمار العـالم العلمـاني للمجتمـع النّـامي، والإسـتيلاء علـى خيراتـه، خلـق تخلّفـاً مادّيـاً وروحيّـاً فـي هـذا المجتمـع، نتيجـة لإزدواجيّـة المعـايير والتّبـادل غيـر المتكـافئ للمـوارد، وإحتكـار التّكنولوجيـا، فضـلاً عـن تـدهور البيئـة وإتّسـاع دائـرة الفقـر فـي العـالم الإسـلامي وإهـدار مـوارد الأجيـال القادمـة. وبالتـالي أصـبح الفكـر التّنمـوي السّـائد غيـر صـالح لكـي يخـدم مصـالح الـدّول النّاميـة بصـفة عامـة، والـدّول الإسـلاميّة علـى وجـه الخصـوص. بـل ثبـت أنّ الفكـر التّنمـوي الوضـعي كـان أحـد أهـمّ عوائـق التّنميـة فـي هـذه الـدول. وأصـبح البحـث عـن أفكـار غيـر الأفكـار التّنمويـة السّـائدة، هـدف تنشـده كـلّ مجتمعـات العـالم المعاصـر فضـلاً عـن المجتمعات الإسلاميّة." (ماشا، 2008)

وبرأيـي الخـاص، مـع كـلّ التّبعيّـة السّياسـيّة والإقتصـاديّة والإجتماعيّـة والثّقافيّـة للعـالم الغربـي، وفـي ظـلّ خلـق مجموعـات إسـلاميّة متطرّفـة عقائـدياً فـي العـالم أجمـع، ضـاعت الهويّـة الإسـلاميّة وتعـرّض العـالم الإسـلامي لنكسـة مقارنـة مـع قـانون التطـوّر الّـذي يسـود مجتمعـات العـالم الأخـرى. فالعـالم الإسـلامي وخصوصـاً العربـي يعـيش حالـة جمـود لافـت، لا تطـرأ عليـه تغيّـرات وتحـوّلات ذات قيمـة أو شـأن. فهـذه الإقتصـاديّات الإسـلاميّة شـهدت فـي العقـود الثلاثـة الماضـية إنقلابـاً عميقـاً جـرّاء الإنتقـال مـن سياسـات تُسـيطر عليهـا الدولـة إلـى إقتصـادات مُنفتحـة وخاصّـة ومندمجـة فـي الإقتصـاد العـالمي، ممّـا أدّى إلـى تحـوّل عميـق علـى الصّـعيد الإجتمـاعي، تجلّـى فـي صـعود طبقـة جديـدة مـن رجـال المـال والأعمـال، واحتلالهـا موقعـاً مميّـزاً فـي الهـرم الإجتمـاعي، كـان مـن أبـرز نتائجـه إزاحـة الطبقـة الوسـطى والطّبقـات البرجوازيّـة الصّـغيرة. أمّـا

علـى الصّـعيد السّياسـي فقـد كـان لهـذا التحـوّل أثـرٌ عميـقٌ علـى تغييـر طبيعـة السّـلطة السّياسـيّة وتوجّهاتهـا وأهـدافها، -ولـو أنّ وسـائل ممارسـتها خارجيّـة- مـن تقييـد للحرّيّـات ورفـض للتعدّديّـة وإغـلاق لبـاب التّداول والمشـاركة الشّـعبيّة. ولعـلّ السّـمة الأبـرز فـي هـذا التّحـوّل هـي الـزّواج الجديـد بـين السّـلطة والمـال، ومـا نـزع إلـى تكـريس السّـيطرة الشّـاملة والدّائمـة علـى المجتمعـات، كمـا تُشـير إليـه قضـيّة وراثـة المناصـب الّتـي تحوّلـت إلـى محـور أساسـي رئيسـي فـي النّقـاش السّياسـي الـرّاهن. أمّــا علــى الصّــعيد الثّقــافي ومنظومــة القـيم الــذي نــادى إليهــا الإســلام، تحوّلــت إلــى مفهــوم الإسـتهلاك والتّنـافس مـن أجـل الإثـراء وحـبّ الظّهـور، الّتـي ارتبطـت بصـعود الطّبقـة الماليّـة مـن رجـال المـال والأعمـال، وهـي غيـر ثقافـة الكـدح والجـدّ والتّحصـيل العلمـي لنيـل الحظـوة الإجتماعيّـة السّـابقة. أدّى ذلـك إلـى انقسـام العـالم الإسـلامي وفقـد سـيطرته علـى مصـيره الإجتمـاعي، وتباعـد أطرافـه، ونـزوع بعضـها للتّحالفـات الخارجيّـة، ويكـاد يُصـبح منطقـة فارغـة مـن القـوّة يتصـارع عليهـا أصـحاب المشـاريع الهيمنيّـة داخـل الإقلـيم وخارجـه، علـى منـاطق النّفـوذ، ولـم يعـد لـه أي رصـيد فـي حسـابات القـوّة الدّوليّـة والإقليميّـة. ولعـلّ أبـرز المشـاكل الّتـي نعيشـها اليـوم هـو تفكّـك الدّولـة المؤسّسـيّة تحـت تـأثير فقـدانها الفاعليّـة والصّـدقيّة الإسـتراتيجيّة، واسـتفحال الفسـاد الإداري والسياسـي والاقتصـادي والأخلاقـي، والقطيعـة المتناميـة بـين الدولـة والمجتمـع، الّتـي تـنعكس فـي قطيعـة موازيـة بـين السّياسـة والـدّين، وضـرب الثّقـة بالنّظـام الإجتمـاعي عمومـاً. هـذا بالإضـافة إلـى تفـاقم النّزاعـات الإثنيّـة النّـاجم عـن تنـامي أزمـة الهويّـة السّياسـيّة الوطنيّـة فـي مواجهـة التّراجـع المسـتمرّ فـي آليّـات التّكافـل الإجتمـاعي، وإغـلاق الحقـل الثّقـافي والفكـري، والضّـغط المسـتمر علـى الطّبقـات الشّـعبيّة وحرمانهـا مـن الخيـار والأمـل فـي الوقـت نفسـه. وكخلاصـة، لا يُمكـن إحـراز أي تقـدّم إجتمـاعي وإقتصـادي اليـوم فـي هـذه المجتمعـات مـع إسـتمرار نظـام التّعقـيم العقلـي والشّـحن الدّيني والطّائفي الدّائم، وتزويد ثقافة الإستهلاك والتّجويف الفكري والوجداني.

2.1.2: المذاهب الإقتصادية اللّيبرالية

لقد تم استعراض المدارس الاقتصادية القديمة باختصار- هذا إذا استطعنا تسميتها "مدارس"- كتمهيد لما حصل منذ القرن الخامس عشر حيث تغيرت أنماط الحياة خصوصاً الاقتصادية في العالم. فإبتداءً من القرن الخامس عشر، وتحت تأثير التّحولات الإقتصاديّة والإجتماعيّة والسّياسيّة السّابقة، إنتقل مركز الإهتمام الفكري للإنسان في العالم الغربي من القضايا الدّينية إلى القضايا الزّمنية (الدّنيويّة). ومع التحوّل الإجتماعي الجذري، ونضوج أشكال جديدة من العلاقات الإجتماعيّة ومن الحكومات ومن الأفكار، منذ النّصف الثّاني من القرن الثّامن عشر ، بدأ علم الإقتصاد بتحديد معالم وجوده وبلورة منهجه (أنظر الملحق رقم 11).

في إطار هذا الفكر يُمكن أن نميّز عدّة إتّجاهات نستعرضها كالتّالي:

2.1.2.1: مدرسة التّجاريّون (المركنتليّة)

" إنها فترة من فترات التّاريخ الّذي احتدم حولها الجدل، هي عصر التجّار، الزّمن الّذي يُسمّى أحياناً الرّأسماليّة التّجاريّة، والّذي امتدّ حوالي ثلاثمائة عام، وذلك بالتّقريب منذ حوالي منتصف القرن الخامس عشر، وحتى بداية الثّورة الصّناعية، ووقوع الثّورة الأميركيّة وصدور "ثروة الأمم" لآدم سميث." (جالبريث، 2000، ص45). ولم تتحدّد معالمه بوضوح في وقت واحد بل خضع لتطوّر طويل. والمتتبّع لكتابات مفكّري الماركنتليين يلحظ بوضوح أنّ آراء كل مفكّر قد تشكّلت وفقاً لظروف ومصالح بلده. ويُعتبر "انطوان دي مونكرتيان" أوّل من بحث في هذا الموضوع بتوسّع في فرنسا في كتابه الإقتصاد السّياسي عام 1615 م، وكان أوّل من نفّذه في فرنسا هو "كولبيير" حيث عمل على تشجيع الصناعة واتّخذ الكثير من الإجراءات الّتي تؤدّي إلى تحسين النّوعيّة، كما عمل على إنشاء مصانع نموذجيّة لكي يَقتدي بها الأفراد

حتّى سُمّيت هذه السّياسة بإسمه (colbertism)، ولم تكن سياسة التّجاريّين تعمل لصالح الزّراعة وذلك بسبب ما كانوا ينادون به من ضرورة تقليل كلفة المنتجات الزّراعيّة لأجل الإقلال من أجور العمّال. ولهذا السّبب واجهت الزّراعة في ذلك الوقت الكثير من المصاعب وهجرها أهلها للعمل بالصّناعة، غير أنّ بعض التّجاريّين وخاصّة في فرنسا وإيطاليا ظلّوا على اهتمامهم بالزّراعة إلى جانب الصّناعة".(النّجفي،1977،ص207) من هنا ظهرت التّناقضات في أفكار علماء هذا الفكر.

وفي إطار الإنشغال بهذه القضايا برزت هذه الأفكار الإقتصاديّة، تدور في الواقع حول طبيعة الثّروة وكيفيّة زيادتها، وحول ظاهرة إرتفاع الأثمان الّتي كانت ظاهرة عامّة في بلاد أوروبا في تلك الفترة. وعلى ذلك لا نجد لدى الماركنتليين تحليلاً إقتصادياً واسعاً، بل مجرّد فلسفة تجاريّة لا تزيد في جوهرها على أن تكون مرحلة في تاريخ السّياسة الإقتصاديّة، تشتمل على عدد من التّدابير الإقتصاديّة الّتي يُراد بها تحقيق التّوحيد السّياسي والقوّة القوميّة. وبرغم تشعّب وتعدّد أفكار الماركنتليين في هذا الصّدد فإنّه يُمكن عرض الأفكار الأساسيّة الّتي صدر عنها الفكر التّجاري وخصائصه على النّحو التّالي:

أ- يجب أن تكون الدّولة قويّة، ويجب أن تكون غاية النّظام الإقتصادي تحقيق هذه القوّة، من هنا عُرفت نظريّتهم بنظريّة "الإقتصاد قوّة"." في المدن التّجارية لم يكن كبار التّجار مجرّد ذوي نفوذ في الحكومة، وإنّما كانوا هم الحكومة. وعلى نطاق أوروبا كان نفوذهم يتزايد في الدّول القوميّة الجديدة. وكانت السّياسة العامّة والعمل العام بدوره إنعكاساً لآرائهم.(جالبريث،2000،ص46)

ب-الثّروة هي أهمّ ما يُحقّق قوّة الدّولة، ولكي تُحافظ الدّولة على قوّتها أو تزيدها، يجب أن تسعى الدّولة إلى تنمية ثروتها. والثّروة كانت تتمثّل عند الماركنتليين في الذّهب والفضّة

وبقيّـة المعـادن النّفيسـة، ولـذلك يجـب أن تتّجـه الدّولـة إلـى زيـادة مـا تحصـل عليـه مـن هـذه المعـادن. ولهـذا كـان البحـث عـن الـذّهب فـي العـالم الجديـد هـو السّـمة الّتـي ميّـزت التوسّـع التّجـاري فـي بـادئ الأمـر. ومـع ذلـك نبـذ المتـأخّرون المـاركنتليين مـن ذلـك الخطـأ الّـذي وقـع فيـه التّجـاريون الأوائـل، والّـذي يتمثّـل فـي المطابقـة بـين الثّـروة والمعـادن النّفيسـة. فـالثّروة عنـد المتـأخّرين تتمثّـل فـي مقدار مـا يحقّقـه البلـد فعـلاً مـن منتجـات." لا بـدّ مـن الإشـارة أنّ المدرسـة التّجاريــة كانــت تنطــوي علــى إخــتلاف ملحــوظ مــع المواقــف والوصــايا الأخلاقيــة لأرســطو والقـدّيس تومـا والعصـور الوسـطى بوجـه عـام. وبمـا أنّ التّجـار كـانوا يسـعون إلـى الثّـروة فـي مجتمـع هـم فيــه أصــحاب نفـوذ ، فـإنّ هـذا المسـعى فقـد دلالتــه الشّــريرة." (تركـاوي،1999، 23)

ج- إعتقـد المـاركنتليون أنّ الثّـروة الكلّيـة فـي العـالم ثابتـة الحجـم، ومـن ثـمّ ذهبـوا إلـى مـا تكسـبه دولـة مـن الـدّول مـن هـذه الثّـروات إنّمـا يكـون عـن طريـق مـا تفقـده دولـة أخـرى منهـا، ومـن هنـا كانــت تعــاليمهم ذات طــابع وطنــي أو إعتــدائي، إذ لا ســبيل لغنــى وطــن إلاّ علــى أضــرار الأوطان الأخرى.

د- يتعـيّن علـى الدّولـة أن تحـتفظ بالمعـادن الّتـي لا تتـوفّر لـديها. وفـي سـبيل تحقيـق ذلـك، فـإنّ المـاركنتليين يشـيّدون عـدداً مـن الوسـائل أهمّهـا العمـل علـى إسـتغلال المنـاجم المنتجـة لهـذه المعـادن، ومنـع خروجهـا مـن الدّولـة، وتشـجيع قـدومها إليهـا. ولكـي يتحقـق ذلـك يتحـتّم عليهـا زيـادة صـادراتها، وهـو مـا يعنـي الوصـول إلـى ميـزان تجـاري فـي صـالح الدّولـة. ومـن هنـا وجـب علـى الدّولـة التّـدخل لتنظـيم الصّـناعة والتّجـارة. ويسـتهدف تنظـيم الصّـناعة الإنتـاج بـأرخص

الأسـعار، أمّـا تنظـيم التّجـارة فيسـتهدف تشـجيع الصّـادرات، علـى ألاّ يـؤدي هـذا إلـى إعاقـة الواردات من المواد الأولية اللازمة للصّناعات الوطنيّة.

"وهكـذا أخـذت سياسـة المـاركنتليين صـورا مختلفـة مـن التطبيـق تبعـا للظّـروف والأوضـاع الّتـي كانـت تواجـه الدّولـة المعتقـدة بجـدوى هـذه السّياسـة. فكانـت السّياسـة المعدنيّـة الّتـي ذاعـت فـي أسـبانيا خـلال القـرن السّـادس عشـر، والسّياسـة الصّـناعية التـي إزدهـرت فـي فرنسـا فـي القـرن السّـابع عشـر، والسّياسـة التّجاريـة المطبّقـة فـي إنجلتـرا فـي غضـون القـرن السّـابع عشـر والنّصـف الأوّل مـن القـرن الثّـامن عشـر. هـذا إلـى جانـب سياسـة العهـد الإسـتعماري والّتـي طبّقتها كلّ الدّول الإستعماريّة الكبرى."(Ekelund,2007, p 6)

هـ- حـاول المـاركنتليون الكشـف عـن أسـباب إرتفـاع الأثمـان الّتـي كانـت ظـاهرة سـائدة فـي بلـدان أوروبـا فـي ذلـك الوقـت. وأُعطيـت فـي هـذا الصّـدد تفسـيرات مختلفـة أهمّهـا مـا جـاء بـه " جـان بـودان" الّـذي قـدّم خمسـة عشـر تفسـيراً يرتكـز علـى كمّيـة النّقـود. فتغيّـرات مسـتوى الأثمـان تتوقّف على تغيّرات كمّية النّقود.

وتفسـير ذلـك أنّ التّطـوّر الفكـري كـان مصـاحباً لتطـوّر الواقـع الإجتمـاعي المُرتكـز علـى الإسراع فـي التّـراكم النّقـدي / الـذّهبي، وتركيـز رأس المـال مـن أجـل السّـيطرة علـى الإنتـاج وشـروط تجديـده، ومـن ثـم السّـيطرة علـى الصـادرات وبـالطّبع الإسـتحواذ علـى المعـدن النّفـيس، وهـو الأمـر الّـذي يتطلّـب عـدّة إجـراءات منهـا: بسـط سـلطان الدّولـة وتـدخّلها فـي الحيـاة الإقتصـاديّة، والسّـماح بالإسـتيلاء علـى وسـائل الإنتـاج الّتـي يملكهـا صـغار المنتجـين المباشـرين، وفـرض الحمايـة علـى الإنتـاج المحلّـي، ومنـع تسـرّب المعـادن النّفيسـة إلـى خـارج الإقتصـاد القـومي، والتّوسـع فـي المسـتعمرات، لـيس فقـط مـن أجـل المعـادن النّفيسـة، وإنّمـا كـذلك مـن أجـل فـتح الأسـواق والإسـتيلاء

على المواد الأوليّة والأيدي العاملة الرّخيصة، والنّتيجة هي: تدفّق المعادن النّفيسة الّتي تزيد كمّية النّقود في السّوق الأمر الّذي يدفع بالأثمان إلى الإرتفاع ويخلق الضّغوط التضخّمية، هذه الضّغوط التضخّمية تُضعف صغار المنتجين المباشرين، فتُسهم في خلق العمل الأجير، "فإنّ الصّناعات المحلّية كانت في غالبيّتها تتمّ داخل الأسرة المعيشيّة، حيث يقوم الزّوج والزّوجة والأبناء بصنع الأقمشة من المواد الأوّلية الّتي يزوّدهم بها التّاجر. ولم يكن هناك أجر يُدفع، فصاحب العمل لم يكن يدفع مقابل العمل إلاّ ما هو ضروري للتحكّم في النّاتج. لذا لم تبرز نظريّة الأجور في الفكر التّجاري". (جالبريث،2007، ص38) هذا يُؤدي إلى إنخفاض الأجور الحقيقيّة فتُفيد الطّبقة الرّأسمالية لإرتفاع أثمان السّلع التي تبيعها، الأمر الّذي يعني ضرورة الإنشغال بظاهرة الأثمان، ويُمكن القول أنّ إنشغال الماركنتليين بظاهرة الثّمن لم يُضف إلى تاريخ الفكر الإقتصادي إضافة تستحقّ التوقّف، فقد كانوا يرون أنّ الثّمن يتطابق مع القيمة، وعلينا أن ننتظر عشرات السّنين حتى يُسيطر الرّأسمال الصّناعي على الصّعيد الإجتماعي ويُخضع الرّأسمال التّجاري، فيظهر الفكر الإقتصادي الّذي يهجر الإنشغال بالتّداول، وينقل مركز إنشغاله إلى حيث حقل الإنتاج، وهو الأمر الّذي سوف يتحقّق تدريجياً إبتداءاً من الطّبيعيين ومروراً بآدم سميث وديفيد ريكاردو وإنتهاءاً بماركس.

تقييم مدرسة الماركنتليّين:

ساهم الماركنتليّون في تخليص الأفكار الإقتصاديّة نهائياً من طابعها الدّيني والأخلاقي الّذي كان يُميّزها في العصور الوسطى، ومع ذلك إستمروا في ربط هذه الأفكار بالسّياسة وجعلوا الإقتصاد في خدمتها. وبالنّظر إلى الظّروف التّاريخيّة التي نشأت فيها مدرسة الماركنتليّين ، وَجب الإعتراف بأنها قد أدّت الدّور التّاريخي الّذي كان يجب عليها تأديته. فقد

ســاعدت علــى قيــام الدّولــة القوميّــة القويّــة، وعلــى تنمية الصّــناعات والتّجــارة، كمــا أســهمت بإهتماماتهــا بــالنّقود فــي خلــق البنــوك الأوروبيّــة وتوســيع نشــاطها المــالي، علــى أنّ الــدّور المــؤثّر الّــذي لعبــه فكــر المــاركنتليّين لا يَحجــب وقوعــه فــي كثيــر مــن المآخــذ الّتــي تتّصــل أساســاً بنوعيّــة التّحليـل الإقتصــادي والخلفيّــة الّتــي كــان يَصــدر عنهــا، هــذا فضــلاً عمّــا أدّت إليــه السّياســات التــي أخذت بآراء الماركنتليين في التّطبيق من نتائج سيّئة في بعض الأحوال.

فمــن ناحيــة لَــم يَلحــظ التّحليــل الإقتصــادي للظّــواهر الإقتصــاديّة والعلاقــات الخاصّــة بهــا بعنايــة تُــذكر مــن المــاركنتليّين، وإن كانــت كتابــاتهم لا تخلــوا مــن بيــان بعــض العلاقــات الأساســيّة بــين هــذه الظّــواهر. وكــان مــن شــأن ذلــك إحتجــاب الأســاس التّحليلــي وراء الوصــايا الّتــي كــانوا يُنــادون بهــا. لــيس هــذا فحســب، بــل أنّ التّحليــل الإقتصــادي اللاّحــق قــد أثبــت أنّ العديــد مــن آرائهــم محــل مراجعــة ونظــر. ومــن ناحيــة أُخــرى فبــالرّغم مــن أنّ المتــأخّرين مــن المــاركنتليّين يجــدون الثّــروة فــي المنتجــات، فــإنّ تــدفّق الــذّهب والفضّــة يُمثّــل ميــزة إســتمرّوا بالمطالبــة بتحقيقهــا. وتمثّــل الإنشــغال الرّئيســي للمــاركنتليين فــي البحــث عــن تحقيــق ميــزان تجــاري مــؤات للبلــد. وقــد أثبــت التّحليــل الإقتصــادي عــدم إمكــان الحصــول بصــيغة مســتمرة علــى فــائض إيجــابي فــي الميــزان التّجــاري. ذلــك أنّ وجــود هــذا الفــائض يعنــي تزايــد كمّيــة النّقــود داخــل البلــد ومــن ثــم إرتفــاع الأثمــان فــي الــدّاخل عنهــا فــي الخــارج، فتقــلّ الصّــادرات وتزيــد الــواردات، ويتحــوّل الميــزان التّجــاري إلــى حالــة عجــز. لــذلك فــإنّ مــا يُؤخــذ علــى فكــر المــاركنتليّين ، أنّــه كــان صــادراً فــي أغلــب الأحيــان عــن خلفيّــة تُمثّــل أصــحاب مصــلحة مُكتســبة يســتهدفون حمايتهــا وتــدعيمها. "ففــي هــذا الفكــر كــان الصّــوت الغالــب هــو صــوت أصــحاب المصــلحة التّجاريــة الممثّلــة فــي الشّــركات الإحتكاريّــة الكبــرى، مثــل شــركة

الهنـد الشّـرقية[1] "ففـي القـرن الخـامس عشـر قـام المغـامرون التّجـار، وهـم تّجـار كـانوا يبيعـون الأقمشـة مـن إنكلتـرا إلـى القـارّة الأوروبيّـة، بـالتّجمع فـي إتّحـاد غيـر مُحكـم الـرّوابط، إتّخـذ بمـرور الـزّمن شـكلاً أكثـر تماسـكاً. وبعـد ذلـك، فـي شـركة موسـكوفي، العـام1555، وشـركة الهنـد الشّـرقية الهولّنديـة، العـام 1602، ممّـا زاد مـن فـرص تحقيـق المصـالح الخاصّـة لهـؤلاء، بـالنّظر لإلتقـاء مصـلحتهم مـع مصـلحة الدّولـة الناشـئة. ولا شـكّ أنّ ذلـك قـد سـاهم فـي جعـل أفكـارهم غيـر متناسـقة، وبالتّـالي لـم تَكـن السّياسـات الإقتصـاديّة التـي نـادوا بهـا واحـدة أو حتّـى مُنسـجمة مـع بعضها." (جميل، 2014، ص 34)

هـذا بالإضـافة إلـى مـا ترتّـب علـى تطبيـق سياسـات المـاركنتليّين مـن نتـائج سـيّئة فـي كثيـر مـن دول أوروبّـا. فمـن ناحيـة، أدّت هـذه السّياسـات إلـى زيـادة حـدّة الصّـراع بـين الـدّول، ومـن ناحيــة أخــرى أدّى تطبيــق السّياســة المعدنيّــة فــي أســبانيا إلــى إرتفــاع الأســعار وحــدوث موجــة تضـخّميّة أضـرّت بالطّبقـات الفقيـرة التـي كانـت الغالبيّـة العُظمـى مـن الشّـعب الأسـباني. أمّـا فـي فرنسـا، فقـد حـدت السّياسـة الصّـناعية بالدّولـة إلـى الإحتفـاظ بأثمـان المـواد الزّراعيـة فـي مسـتوى مُنخفض ممّا أدّى إلى إنخفاض مدخول المزارعين وسوء حالتهم.

لا بـدّ مـن الإشـارة إلـى وجـود علاقـة بـين الإقتصـاد الّـذي سـاد أوروبـا والإسـتعمار فـي تلـك الفتــرة. فظــاهرة الإســتعمار تــرتبط بالنّهضــة الأوروبيــة وعصــر الإستكشــاف وتعــزّز السّــلطات المركزيّـة حيـث شـهدت أوروبـا فـي نهايـة القـرون الوسـطى تطـوّرات تكنولوجيّـة سـريعة جعلتهـا تسـعى إلـى بسـط نفوذهـا علـى دول ضـعيفة مـن أجـل إسـتغلال خيراتهـا فـي المجـالات الإقتصـاديّة

---

[1] *شركة الهند الشرقية: هي أيضا الشركة الشرقية المحترمة وكذلك سُمّيت بشركة جون، هي شركة تشكّلت في البدء لمزاولة التجارة مع جزر الهند الشرقية، ولكن إنتهى بها الأمر بالمتاجرة مع شبه القارة الهندية والصين. تأسست في 31 ديسمبر عام 1600 ومقرها الرئيسي لندن في المملكة المتحدة

والإجتماعيّة والثّقافيّة، وبالتّالي نهب وسلب مُعظم ثروات البُلدان المُستعمرة والحصول على المواد الخام (كالقطن في مصر، والماس والذّهب في جنوب أفريقيا، والأراضي الزّراعية في الشّمال الإفريقي). فمعظم دوافع الإستعمار كان للحصول على المعادن من أفريقيا لذلك أضرّ العهد الإستعماري إضراراً بالغاً بدول المستعمرات من مختلف النّواحي الإقتصاديّة والإجتماعيّة والسّياسيّة، وكان من أبرز النّتائج السّيئة لهذا العهد أن أصبحت الدّول المُستعمرة تتمتّع بإحتكار الشّراء من المستعمرات والبيع لها، فكانت تشتري بأبخس الأسعار وتبيع بأغلاها. "فخلال فترة الإستعمار الغربي لدول العالم الإسلامي نهبت ثروات ودمّرت صناعات، وساعد العالم الإسلامي في تطوير أوروبا وغناها بنفس النّسبة التي ساهمت بها أوروبا في تأخّر دول العالم الإسلامي وإفقاره.

وإذا كانت بعض أفكار المركنتليّين والسّياسات الإقتصاديّة التّابعة عنها لم تَسلم من النّقد من النّاحيتين النّظرية والتّطبيقية على نحو ما، فإنّ ذلك لا يعني أنّ تعاليمهم قد إندثرت كلّياً. فعلى الرّغم من حجج كينز التي أوضحها في نظريّته العامّة، والتي هي على طرف نقيض من آراء المركنتليّين الّذين كانوا يُمجّدون الإدّخار ويُندّدون بالإستهلاك ويدعون السّلطة إلى إتّخاذ الإجراءات والتّدابير التي تكفل تخفيض أجور اليد العاملة، فإنّ التّحليل الكينزي يلتقي مع ما انتهى إليه المركنتليّون من أنّ الفائض في الميزان التّجاري يؤدّي إلى إنتعاش الإقتصاد القومي. كذلك وجد كينز في تحليل المركنتليّين للدّور الّذي يقوم به الإكثار من المعادن النّفيسة ما يتّفق مع نظريّته بالنّسبة لآثار الزّيادة والنّقصان في كمّية النّقود على مستوى النّشاط القومي. كذلك لا يمكن تجاهل وجه الشّبه بين ما كان يُنادي به المركنتليّون وما يراه عدد كبير من الكتّاب المعاصرين في نظرية التّطور الإقتصادي، حيث لا غنى عن

قيام دور للدّولة في هذا التّطوّر. فضلاً عن أنّ حرّية التّجارة لا تستقيم ومقتضيات التّنمية في سائر الأحوال.

2.1.2.2: مدرسة "الطّبيعيّون" (الفيزيوقراط)

" إنّ الفيزيوقراطيّين أو علماء الإقتصاد، كانوا جماعة متماسكة، وكانت أفكارها مرتبطة بموقف مشترك لا بفرد. كانت أفكارهم تتمحور حول إصلاح المجتمع القديم الّذي كان الجميع مُلتزمين به، وأساسه أسبقيّة وتميّز أصحاب الأراضي، وأن يردّوا عن هذا المجتمع طموحات وتطلّعات الرّأسمالية التّجارية، والقوى الصّناعية الصّاعدة التي كانت توصف بأنّها صعبة المراس وغير ناضجة وفظّة." (جالبريث،2000،ص63)

أُطلق المذهب الطّبيعي من مجموعة من المفكّرين في فرنسا في القرن الثّامن عشر حيث إجتمعوا حول زعيمهم **فرنسوا كيناي** (1694–1778) ونشروا طائفة من الأبحاث والمؤلّفات في الفترة بين (1756–1778) كان لها الفضل في وضع أُسس الإقتصاد. في عهدهم ندخل في عصر المدارس والمذاهب في الفكر الإقتصادي، فصحيح أنّ لكلّ واحد من كتّاب هذا المذهب أسلوبه الخاص في عرض آرائه إلاّ أنّهم جميعا يتّفقون فيما بينهم حتّى في التّفاصيل الصّغيرة، ممّا يجعلهم يستحقّون لفظ "مدرسة" واحدة لدرجة أكبر ممّا تستحقّها التّيارات الأخرى في الفكر الإقتصادي.

وبصفة عامّة يقوم المذهب الطّبيعي على فكرتين رئيسيّتين، الأولى تتعلّق بالنّظام الطّبيعي والثّانية تتعلّق بالنّاتج الصّافي. ويستتبع هاتين الفكرتين سياسة إقتصادية متميّزة.

فكرة النّظام الطّبيعي:

" كـان الإلتـزام الأوّل والمحـوري للفيزيـوقراطيّين هـو تجـاه مفهـوم القـانون الطّبيعـي، لأنّـه فـي رأيهـم هـو القـانون الّـذي كـان مـن النّاحيـة الجوهريّـة يحكـم السّـلوكين الإقتصـادي والإجتمـاعي. أمّـا قـانون الملـوك والمشـرّعين فـلا يُمكـن قبولـه إلاّ بقـدر مـا يتّفـق مـع القـانون الطّبيعـي، أو بقـدر مـا يكـون إضـافة محـدودة إليـه. ويتمشّـى وجـود الملكيّـة وحمايتهـا مـع القـانون الطّبيعـي، ومـن ثـم تتمشّـى مـع حرّيـة الشّـراء والبيـع والخطـوات الضّـرورية لضـمان الـدّفاع عـن هـذا المجـال. فالحكمـة تقضـي بتـرك الأمـور تسـير فيهـا وفقـاً للبواعـث والقيـود الطّبيعيـة دون تـدخّل. كمـا أنّ القاعـدة التـي توجّه التّشريع والحكم بوجه عام ينبغي أن تكون "دَعه يعمل، دَعه يمرّ" (نامق،2000، 37)

إعتقـد الطّبيعيـون أنّ الظّـواهر الإقتصـاديّة تخضـع لقـوانين الطّبيعـة ولا دخـل لإرادة الإنسـان فـي إيجادهـا. وفـي إنطباقهـا وتنظيمهـا للحيـاة الإقتصـاديّة تقـوم هـذه القـوانين علـى مبـدأين: الأوّل هـو مبـدأ المنفعـة الشّخصـية، والثّـاني هـو مبـدأ المنافسـة. فكـلّ شـخص فـي سـعيه لتحقيـق منافعـه الشّخصـية يُنـافس بقيّـة الأفـراد فـي المجتمـع فينشـأ عـن ذلـك مـا يحـدّ مـن إنطلاقـه فـي تحقيـق منافعـه ويتحقّـق بالتّـالي صـالح الجميـع. وتتميّـز القـوانين الطّبيعيـة بأنّهـا مُطلقـة لا إسـتثناء فيهـا، وكـلّ محاولـة مـن الفـرد للخـروج عنهـا يعـود عليـه بالضّـرر ممـا يضـطرّه للرّجـوع إليهـا. وهـي قـوانين عالميـة تنطبـق فـي كافـة البلـدان بصـرف النّظـر عـن ظـروف كـل بلـد. فضـلاً عـن كونهـا قـوانين إلآهية فرضها الله وحتّمها، ومن ثمّ لا يُمكن أن ينتج عن إنطباقها أيّ ضرر للنّاس.

يرجـع إلـى الطّبيعيـين، وخاصّـة كينـاي، الفضـل فـي تخلـيص علـم الإقتصـاد مـن صـفة التّبعيـة للـدّين والفلسـفة التـي كانـت تميّـزه فـي العصـور القديمـة والوسـطى، ومـن صـفة التّبعيـة للسّياسة العمليّة الّتي ميّزت أفكار المركنتليّين.

كذلك كان للطّبيعيين الفضل في تصحيح مفهوم الثّروة. فلم يعد النّظر إلى النّقود على أنّها الثّروة كما كانت الحال عند التّجاريين بل أعطت أهمية للإنتاج. فضلاً عن أنّ آراء الطّبيعيين أدّت إلى تخفيف القيود التي كانت مفروضة على النّشاط الإقتصادي في ظل التّجاريين. ولعلّ أهمّ ما يُنسب إلى الطّبيعيين أنّهم هم الّذين أسّسوا المذهب الفردي أو المذهب الحرّ الّذي ساد حتى منتصف القرن العشرين، وأنّهم أوّل من أعطى فكرة عن دور النّاتج الكلّي وتداوله داخل البلد في مجموعه، وعن كيفيّة توزيعه بين الطّبقات. وبالرّغم من الجوانب الإيجابيّة المتقدّمة في فكر الطّبيعيين والتي ساهمت في بلورة الإقتصاد السّياسي كعلم له ذاتيّته المتميّزة عن غيره من العلوم، وفي تزويد التّحليل الإقتصادي بالكثير من الأفكار التي ساعدت على تطوّره، فقد" أُنتقد مذهب الطّبيعيين من عدّة وجوه أهمّها:

أ- كانت فكرتهم عن الإنتاج قاصرة ومحدودة وذات طابع مادّي، ذلك أنّ الزّراعة وحدها هي النّشاط المنتج. هذه الفكرة لا يُمكن التّسليم بها فالإنتاج هو كلّ ما وُجد لخلق منفعة جديدة أو زيادة لمنفعة موجودة من قبل. ومن ثم تُصبح الصّناعة والتّجارة أنشطة منتجة لأنّها تخلق المنافع وتزيدها. ويترتّب على ذلك عدم صحّة نظريّتهم في الضّريبة الواحدة الّتي تُفرض على مداخيل المزارعين، بإعتبارها ممثّلة للنّاتج الصّافي للجماعة.

ب-إعتقاد الطّبيعيين في وجود قوانين الطّبيعة تحكم الظّواهر الإقتصادية أمر يُخالف الواقع ويتنافى معه. فالظّواهر الإقتصادية تتغيّر وتتطوّر، وتتغيّر تبعاً لذلك القوانين الّتي تحكمها. ومعنى ذلك أنّ الطّبيعيين لم تكن لديهم أدنى فكرة عن تطوّر الحياة الإجتماعية.

ج- الإقتصار على نظام الضّريبة الوحيدة الّتي تُفرض على النّشاط الزّراعي فقط لا يحقّق العدالة في توزيع الأعباء الضّريبية على جميع فروع النّشاط الإقتصادي. هذا بالإضافة إلى

أنّ الدّولة لا يُمكنها الإعتماد على ضريبة واحدة لتمويل نفقاتها المتزايدة.(ذكره Markwell، 2006، بتصرف)

2.1.2.3: مدرسة "التّقليديون" (الكلاسّيكيون)

من الصّعب تحديد الحدود الزّمنية للمذهب الكلاسّيكي. إلاّ أنّه في الإمكان القول بأنّه بدأ مع كتاب **آدم سميث** " بحث في طبيعة وأسباب ثروة الأمم" الّذي نُشر عام 1776، شرط ألاّ يغفل العمل التّمهيدي الّذي قام به الروّاد الأوائل. وأهمّهم: **وليم بيتي** (1623-1687) في إنكلترا. وقد كان بناء المذهب الكلاسّيكي ، إلى حدّ كبير، من عمل رجلين إثنين هما **آدم سميث** (1723-1790) **ودايفيد ريكاردو** (1772-1823). وقد أسهم في إرساء بعض مبادئ المدرسة الكلاسّيكية **توماس مالتيس** (1766-1843). وروّج لتعاليم المدرسة في إنكلترا **جون ستيوارت ميل** (1806-1873)، وفي فرنسا جان **باتيست ساي** (1767-1832).

وعلى الرّغم من تعدّد كتّاب المدرسة الكلاسّيكية، والإختلافات الجزئيّة الّتي يجب ألاّ تُهملها أيّ دراسة تفصيليّة للفكر الكلاسّيكي ولآراء كلّ كاتب على حدى يُمكن تلخيص الخطوط العامّة للفكر فيما يلي:

أ- في دراستهم للظّواهر الإقتصاديّة تأثّر الكلاسّيكيّون بالفكرتين اللّتين ميّزتا كلّ الفكر الإجتماعي للقرن الثّامن عشر: فكرة النّظام الطّبيعي والنّظرة المادّية للكون. فالظّواهر الإقتصادية تخضع لقوانين موضوعيّة، حقيقيّة، مادّية، هي من طبيعة هذه الظّواهر. ولمّا كانت هذه القوانين خالدة لا تتغيّر في رأي الكلاسّيكيّين، فإن الظّواهر الإقتصادية تكون نظاماً اقتصادياً أبديّاً عندهم.

ب-"لِمجتمع يرتكز فيه النّشاط الإقتصادي على المبادلة الّتي تقوم بين أفراد المجتمع من نوع "الرّجل الإقتصادي". هؤلاء الأفراد يحقّقون وهم يسعون وراء مصالحهم الشّخصية الّتي تُمثّل محرّك النّشاط الإقتصادي، مصلحة المجتمع من خلال ما يسمّيه آدم سميث " اليد الخفيّة" التي هي في الواقع القوى التّلقائية للسّوق." (جالبريث،2000، ص77)

لمجتمع تسود فيه المنافسة، ليس فقط داخل البلد الواحد وإنّما على مستوى الإقتصاد الدّولي. في هذا المجتمع لا تقوم الدّولة إلاّ بدور الحارسة التي تقتصر وظيفتها على الحفاظ على النّظام العام (من خلال حماية الملكيّة الفرديّة ضدّ كلّ عدوان داخلي أم خارجي) دون التدخّل في الحياة الإقتصادية للمجتمع إلاّ في المجالات الّتي يحجم عنها الرّأسمال الفردي.

ج- في تحليلهم لهذه الظّواهر هدف الكلاسّيكيّون إلى الكشف عن القوانين الموضوعيّة الّتي تحكمها. وعليه يكون هدفهم علمي وموضوعي. وفي هذا التّحليل إرتكز الكلاسّيكيّون على المظهر الكمّي للظّواهر مُستخدمين بصفة عامّة طريقة التّجريد ذات الطّبيعة الإستعراضيّة- الإستنتاجيّة.

وبفضل هذا المنهج بإستخدام هذه الطّريقة في التّحليل يتوصّل الكلاسّيكيّون في دراستهم الظّواهر الإقتصادية، إلى بناء مجموعة من النّظريات تُمثّل الجسم النّظري لعلم الإقتصاد:

1) نظرية القيمة:

تُعتبر نظريّة القيمة الرّكيزة الّتي يقوم عليها كلّ البناء النّظري للمدرسة الكلاسّيكيّة. وجوهر هذه النّظرية أنّ المنفعة شرط القيمة، إذ لكي تكون للسّلعة قيمة لا بدّ أن تكون نافعة إجتماعيا، أي صالحة لإشباع حاجة ما. ولكنّ القيمة تستمدّ مصدرها من العمل وتُقاس

بكمّية العمل المبذول فيها. وذلك على تفصيل كبير فيما يتعلّق بفكر آدم سميث ودايفيد ريكاردو الخاص بالقيمة كأساس لتحديد الأثمان. وقد عُرفت هذه النّظرية بنظرية " العمل في القيمة" أو "قيمة العمل".

2) نظريّة الإنتاج:

عُرفت نظريّة الإنتاج والّتي إرتكزت على نظريّة العمل في القيمة، تطوراً هاماً على يد المذهب الكلاسّيكي، فالإنتاج يتمثّل في خلق المنافع أو زيادتها، ويختلف بذلك عمّا كان سائدا لدى التّجاريين والطّبيعيين. وعناصر الإنتاج هي العمل ورأس المال والطّبيعة ولكنّ العمل هو العُنصر الرّئيسي. وقد إهتمّ الكلاسّيكيّون بناحيتين من النّواحي الفنّية للإنتاج، وهما ظاهرة تقسيم العمل وقانون الغلّة المتناقصة. (منصور ،2000،ص65)

"فيما يتعلّق بظاهرة تقسيم العمل، ذهب آدم سميث إلى أنّ تقسيم عمليّة إنتاج سلعة من السّلع إلى عدّة عمليّات جزئيّة، يقوم بكل واحدة منها شخص أو أشخاص يتخصّصون فيها، يؤدّي إلى زيادة الإنتاج وتحسين نوعه. ذلك أنّ التّخصص على هذا النّحو (تقسيم العمل الفنّي) أدّى إلى إتقان العامل للعمليّة الّتي يقوم به، وإلى إستخدام الالآت بطريقة أكفأ. كما ذهب إلى أنّ بلوغ درجة عالية من التخصّص وتقسيم العمل يتوقّف على مدى إتّساع السّوق. أمّا قانون الغلّة المتناقصة، فقد أعطى له الكتّاب الكلاسّيكيون أهمّية خاصّة في تحليلهم، فعلى أساسه تقوم نظريّة ريكاردو في الرّيع، ونظريّة مالتس في السّكان. ومقتضى هذا القانون أنّه إذا زاد أحد عناصر الإنتاج بكمّيات متساوية صغيرة مع بقاء عناصر الإنتاج الأخرى ثابتة فإنّ الناتج الكلّي سوف يتزايد بنسبة متزايدة في البداية (مرحلة تزايد الغلة) ولكن بعد حين فإن الزّيادة في النّاتج الكلّي تكون بمُعدّل مُتناقص حتّى يصل إلى حدّه الأقصى، بعدها

يبدأ النّاتج الكلّي في التّناقص حتّى مع إستمرار زيادة العنصر المتغير. وقد إعتقد الكلاسّيكيّون في إنطباق هذا القانون على الزّراعة وحدها، في حين أثبت البحث أنّه قانون عام ينطبق على كافّة فروع الإنتاج متى توافرت شروطه."(جالبريث،2000، 86)

3) نظريّة التوزيع:

على أساس القيمة تقوم نظريّتهم في توزيع النّاتج الكلّي بين عناصر الإنتاج المختلفة. وهي نظريّة تحتوي نظريّة أخرى في الرّبح والفائدة ترتبط بها نظريّة ثالثة في رأس المال ونظريّة في الأجور ونظريّة في الرّيع.

أمّا الرّيع فهو ما يحصل عليه مُلاّك الأراضي الزّراعية نظير سماحهم لغيرهم بإستخدامها. فهو ثمن يُدفع للملاّك نظير ملكيّة الأراضي، وندرة عنصر الأرض وتفاوت خصوبتها. أمّا عن كيفيّة تحديد الرّيع فقد بيّن ريكاردو إنّ ذلك يتوقّف على درجة التّفاوت في خصوبة الأراضي، وعلى مدى بُعدها عن أماكن الإستهلاك وهي الّتي تحدّد الطّلب على هذه المنتجات. فالرّغبة في زيادة الإنتاج الزّراعي تدفع الأفراد دائماً إلى التوسّع في الرّقعة الزّراعية. وهذا يعني زراعة الأراضي الأقلّ إنتاجيّة والأقلّ خصوبة، أو ما نُطلق عليه الأرض الحدّية، ولسوف يتحدّد الثّمن أو الدّخل على أساس إنتاجيّة تلك الأراضي الحدّية. وينتج عن ذلك أنّ الأراضي الأخرى الأكثر خصوبة تحقّق ميزات أو عائد (ريع). وهذه الميزة لا تعود لصاحب الأرض وإنّما هي نتيجة لأسباب خارجية أو عارضة.وبالنّسبة للأجر فقد إعتقد الكتّاب الكلاسّيك، على أثر كتابات ريكاردو، أنّ العمل سلعة كبقية السّلع، وأنّ ثمن العمل هو الأجر، يتحدّد على أساس كمّية المواد الغذائيّة الضّرورية لحفظ حياة العامل. فزيادة الأجور ذاتها لن تكون في صالح العمّال، حيث أنّ ذلك يزيد من المنافسة بين العمّال، ويزيد من عرض العمل. وزيادة عرض العمل مع ثبات او إنخفاض الطّلب سوف تؤدّي بالضّرورة إلى إنخفاض الأجور. كما أنّ إنخفاض الأجر عن الحدّ السّابق يترتّب عليه

نقص عرض العمل، وإرتفاع الأجور إلى المستوى اللّازم للحفاظ على مستوى معيشتهم الّضرورية. لذا فمن المناسب الحفاظ على مستوى متواضع من الأجور لا يجب تجاوزه. ولا شكّ أنّ ريكاردو قد نبّه في نظريّته إلى ضرورة الإصلاحات الإجتماعيّة، فإذا كانت أجور العمّال تتّجه نحو الأدنى بينما ريع ملّاك الأراضي الّزراعية يميل إلى الإرتفاع نتيجة لزراعة الأراضي الأقل خصوبة، فإنّما يدلّ ذلك على أنّ المُستفيدين من التّقدّم الإقتصادي هم أقلّ النّاس مساهمة فيه. وفيما يتعلّق بالرّبح والفائدة لم يُميّز الكلاسّيكيون الأوائل بين المنظّم الّذي يُشرف على المشروع ويتحمل مخاطره، والرّأسمالي الّذي يُقرض نقوده. ثم جاء جان باتيست ساي وميّز بينهما بوضوح، فالرّبح هو دخل المنظّم والفائدة دخل صاحب رأس المال. وقد تأثر الكلاسّيكيون في تحليلهم للفائدة بنظريّة القيمة. فالفائدة هي ثمن الإدّخار، ومن ثمّ ، فهي كأي ثمن آخر تتحدّد بتلاقي عرض الإدّخار والطّلب عليه. وتُؤثّر تغيّرات سعر الفائدة بدورها في عرض وطلب الإدّخار، كما تُؤثّر تغيّرات أيّ سلعة في عرضها وطلبها.

بالنّسبة للأرباح أظهر ريكاردو أنّ المنافسة تميل إلى فرض معدّل مُتجانس من الأرباح، وذلك عن طريق إجتذاب رأس المال إلى مجالات تغلّ معدلاً يزيد عن المتوسّط، وإبعاده عن المجالات الّتي تقلّ فيها الأرباح عن المتوسّط، وإعتقد الكلاسّيك أنّ معدّلات الارباح تميل إلى الهبوط مع التّقدّم الإقتصادي، فإزدياد تجميع رأس المال وتراكمه، يصحبه إزدياد المنافسة بين الرّأسماليين، وهذا يعمل على خفض الأرباح.

(ريكاردو، دافيد الموسوعة العربية الميسرة،1965) بتصرف

4) نظريّة التّشغيل:

إعتقد الكلاسّيكيون أنّ حجم التّشغيل (العمالة) لا بدّ أن يتحدّد عند مستوى التّشغيل الشّامل. بمعنى أنّ كلّ العمّال الرّاغبين في العمل لا بدّ أن يعملوا، وأنّ كل بطالة بين العمّال لا يُمكن أن تكون إلاّ ظاهرة عارضة. إذ يترتّب على البطالة إنخفاض الأجور وزيادة التّشغيل

من قِبل المنظّمين حتى يستوعب كلّ المتعطّلين عن العمل. وتستند هذه النظريّة في التّشغيل إلى قانون الأسواق، أو " قانون ساي"، والّذي بمُقتضاه يخلق العرض طلباً مساوياً له في قيمته. فالطّلب الكلّي على المنتجات إنّما يتساوى دائما مع عرضها الكلّي، هذا التّساوي يتحقّق تلقائيّا عند مستوى الإنتاج الّذي يكفل العمالة الكاملة في الإقتصاد القومي وبالتّالي يكون من المستحيل وقوع كساد وبطالة لفترة ممتدّة من الزّمن.

5) نظريّة النقود:

وابتداءاً من القيمة توجد نظريّة الكلاسّيكيين النّقدية الّتي تبحث في طبيعة النّقود ووظائفها وقيمتها وأثرها في التّداول . والنّقود عندهم مُجرّد وسيط في المبادلة وأداة لقياس القيم، ولم يعطوا أهمّية لوظيفتها كمخزن للقيم أو أداة لحفظ المدّخرات. من هنا أقام الكلاسّيك تحليلهم كما لو كنّا في إقتصاد عيني لا نقود فيه، ثم أعتبروا النّتائج الّتي توصّلوا إليها في هذا الاقتصاد العيني معبّرة عمّا يحدث في إقتصاد نقدي. فالنّقود عندهم محايدة، أو هي مجرّد حِجاب يُغطّي الواقع لكنّه لا يُلغيه أو يُغيّر فيه. وفي تفسيرهم لتقلّبات المستوى العام للأثمان (قيمة النّقود)، إعتمد الكلاسّيك على النّظريّة الكمّية في النّقود. ومُقتضاها أنّ كلّ زيادة في كمّية النّقود تؤدّي حتماً إلى إرتفاع مستوى الأثمان، وكلّ نقص في هذه الكمّية لا بدّ أن يؤدّي إلى إنخفاض هذا المستوى. " وعن العوامل الّتي تحدّد قيمة النّاتج أو سعره، يعتقد ريكاردو أنّ العنصر الأوّل يجب أن تكون منفعيّة، أي فائدته، فإذا لم تكن سلعة ما نافعة بأي طريقة ولم يكن بإستطاعتها أن تُسهم في إشباع إحتياجاتنا بأيّ طريقة فإنّها تفتقر إلى قيمة قابلة للتّبادل. فهذه صورة للرّؤية الحديثة فيما يتعلّق بتحديد السّعر، وهي التّفاعل بين العرض والطّلب" (جالبريث، 2000، 97)

6) نظريّة التجارة الخارجية:

وإبتـداءاً مـن القيمـة يبنـون نظـريّتهم فـي التّجـارة الخارجيّـة ، (الّتـي تقـوم علـى أسـاس التّقسـيم الـدّولي للعمـل)، فـي أسـباب قيامهـا، فـي مزاياهـا، وفـي كيفيّـة توزيـع مزاياهـا بـين الـدّول المتبادلـة. وقـد هـاجم الكلاسّـيك مـا كـان يُنـادي بـه المركنتليّـون مـن تـدخّل الدّولـة فـي تنظـيم شـؤون التّجـارة الخارجيّـة، ذلـك أنّ إتّبـاع سياسـة تجاريّـة حـرّة علـى المسـتوى الـدّولي يـؤدّي بكـلّ بلـد إلـى أن يتخصّـص فـي إنتـاج السّـلع الّتـي يتمتّـع فيهـا بـأكبر ميـزة نسـبيّة فـي مواجهـة الـبلاد الأخـرى. بـل أنّ المُبـادلات التّجاريـة نفسـها عنـدما تـتمّ بـين الـدّول تـؤدّي إلـى زيـادة كبيـرة فـي الإنتـاج، فضـلاً عـن جعـل الجهـد البشـري فـي كـلّ دولـة أكثـر عائـدا مـن النّاحيـة الإنتاجيـة. هـذا التّخصّـص الـدّولي القائم على أساس إختلاف النّفقات النّسبية يزيد من رفاهيّة الشّعوب.

كـان المـذهب الكلاسّـيكي يسـتند فـي نظريّـة التّشـغيل والتّـوازن الإقتصـادي علـى قـانون الأسـواق لسـاي،" كـان مـؤدّى قـانون سـاي أنّـه مـع إنتـاج البضـائع يـأتي مجمـوع فعّـال (أي يُنفـق مـن النّاحيـة الفعليّـة) للطّلـب يكفـي لشـراء العـرض الكلّـي للبضـائع لا أكثـر ولا أقـل. ونتيجـة لـذلك لا يُمكـن أن يوجـد فـي النّظـام الإقتصـادي مـا يُعتبـر إفراطـاً عامـاً فـي الإنتـاج. وإذا وضـعنا ذلـك فـي صـورة أحـدث فإنّـه مـن سـعر أيّ نـاتج يُبـاع يـأتي عائـد علـى شـكل أجـور أو فائـدة أو ربـح أو ريـع يكفـي لشـراء ذلـك النّـاتج. ويحصـل عليـه جميعـه شـخص مـا، فـي مكـان مـا. ولـم يكـد الحصـول عليه يتمّ حتى يتحقّق إنفاق يصل إلى قيمة ما يتمّ إنتاجه" (خالد،1999، 78)

إذا، كخلاصـــة، كـل عـرض يخلـق الطّلـب المُسـاوي لـه، وبالتّـالي تتحقّـق المسـاواة بـين العـرض والطّلـب الكلّـي ويتحقّـق بالتّـالي التّشـغيل الكامـل للمـوارد والعمالـة، وتسـتند المسـاواة بـين العـرض والطّلـب إلـى أنّ كـلّ دخـل نـاجم عـن الإنتـاج سـوف يُنفـق، أي يتحـوّل إلـى طلـب علـى

السّلع الإستهلاكيّة وعلى السّلع الإستثماريّة، أي أنّ كلّ إدّخار سوف يتحوّل إلى إستثمار، نظراً لأنّ النّقود كان يُنظر إليها على أنّها وسيلة للتّبادل. ولو فُرض أن حدثت بطالة في اليد العاملة، فإنّ تغيّرات الأثمان كفيلة بالقضاء عليها. نظراً لأن إنتشار البطالة يترتّب عليه إزدياد عرض العمّال ممّا يؤدّي إلى إنخفاض أجورهم، ممّا يرفع معدّل الرّبح ويؤدّي تنافس أرباب الأعمال في تشغيل العمّال ويظلّ الأجر ينخفض والإنتاج يرتفع تلقائيا، والطّلب الكلّي على المنتجات يتبعه حتى يتحقّق التّشغيل الشّامل للعمّال ويقضي على البطالة.

والشّيء ذاته يحصل في حالة حدوث كساد لفرع من فروع الإنتاج الأخرى التي يرتفع فيها معدّل الرّبح، ويترتّب على هذا الإنتقال من ناحية، قلّة العرض في الفرع الّذي إنتقلت منه عناصر الإنتاج. وبالتّالي إرتفاع أسعار مُنتجاته وإرتفاع أرباحه، ومن ناحية أخرى يرتفع عرض أثمان مُنتجاتها وينخفض معدّل ربحها، ويستمر هذا الإنتقال لعناصر الإنتاج بين فروعه المختلفة حتى يتساوى معدّل الرّبح فيها جميعاً، ويتحقّق التّوازن الإقتصادي ويتمّ علاج الكساد الجزئي الّذي كانت تعرفه بعض الأنشطة الإقتصادية.

خلاصة القول، أنّ النّظرية الكلاسّيكيّة ترى أنّ هناك إتّجاه تلقائي نحو تحقيق التّشغيل الشّامل بفضل تغيّرات الأثمان وإنتقال عناصر الإنتاج، والشّرط اللّازم لتحقيق ذلك هو سيادة المنافسة الحرّة. وإنّه لا يمكن أن يحدث أي إختلال في التّوازن الكلّي للإقتصاد نظراً لأنّ النّقود ليست إلاّ وسيلة للتّبادل.

وظلّت هذه الأفكار مُهيمنة على الفكر الإقتصادي أكثر من ١٥٠ سنة، غير أن الأزمة الإقتصادية العالميّة في عام ١٩٢٩غيّرت من ذلك التصوّر. وعلى أثر ذلك نُشر كتاب كينز الشهير، أصبح هناك تحول جماعي للإقتصاديّين من العالم

الكلاسّيكي إلـى عـالم جديـد سيطـر عليـه الـتّصـوّر الكينـزي الّـذي شـكّك فـي قـدرة النّظـام الإقتصـادي علـى تنظـيم نفسـه مـن خـلال آليـة اليـد الخفيّـة الّتـي تـؤدّي بالإقتصـاد إلـى حالـة الإسـتخدام الكامـل دائمـاً وتُصـلح مـن أيّ خلـل إقتصـادي يُمكـن أن يظهـر بصـورة تلقائيّـة، كمـا إعتقد الكلاسّيكيّون.

2.1.2.4: المدرسة الكينزيّة

تناولـت المدرسـة الكينزيّـة الأفكـار الإقتصـاديّة السّـابقة المتعلّقـة بنظريّـة التّشـغيل والعمالـة والنّظريّة النّقديّة ودور الدّولة الواجب إتّباعه وبالتّالي السّياسة الإقتصاديّة.

أسّـس هـذه النّظريـة الإقتصـادي البريطـاني جـون مينـارد كينـز، حيـث ركّـزت علـى دور كـلا القطـاعين العـام والخـاص فـي الإقتصـاد أيّ الإقتصـاد المُخـتلط ، حيـث يختلـف كينـز مـع السّـوق الحـرة (دون تـدخّل الدولـة) أي أنّـه مـع تـدخّل الدّولـة فـي بعـض المجـالات. فـي نظريّتـه يعتقـد أنّ إتّجاهـات الإقتصـاد الكلّـي تُحـدّد إلـى حـدّ بعيـد سـلوك الأفـراد علـى مسـتوى الإقتصـاد الجزئـي، وهـو قـد أكّـد كمـا العديـد مـن الإقتصـاديّين الكلاسّـيكيين علـى دور طلـب إجمـالي علـى السّـلع وأنّ لهـذا الطّلـب دور رئيسـي فـي الإقتصـاد خصوصـاً فـي فتـرات الرّكـود الإقتصـادي، حيـث يعتقـد أنّـه مـن خـلال الطّلـب الكلّـي تسـتطيع الحكومـة محاربـة البطالـة والكسـاد, خصوصـاً إبّان الكساد الكبير.

وقـد بـيّن **كينـــز** فـي كتابـه "النّظريـة العامّـة" عـدم صـحّة قـانون المنافـذ **لســـاي** والّـذي بمُقتضـاه أنّ العـرض يخلـق الطّلـب المسـاوي لـه، والصّـحيح لـدى **كينــز** أنّ الطّلـب هـو الّـذي يخلـق العـرض، وأنّ الطّلـب الفعلـي هـو الّـذي يحـدّد حجـم الإنتـاج وحجـم العمالـة أي مسـتوى التّشـغيل. والطّلـب الفعلـي هـو الحصـيلة أو الإيـراد الّـذي يُعطـي أكبـر ربـح مُمكـن والّتـي يتوقّـع المنتجـون

الحصـول عليهـا فـي بيـع حجـم معـين مـن الإنتـاج، وهـو الّـذي يُعتبـر المتغيّـر المتنقّـل، أمّـا حجـم الإنتاج وحجم الدّخل فهي متغيّرات تابعة.

تقدير النّظرية الكينزيّة:

لا شـكّ أنّ النّظريــة الكينزيّــة قـد أحـدثت ثـورة فــي الفكـر الإقتصــادي، ترتّــب عليهــا تطــوّر الــنّظم الرّأســماليّة المعاصــرة، وقـد أسـهم الكثيـر مـن الإقتصـاديّين اللاّحقـين علــى كينــز فــي شــرح نظريّته الأمر الّذي أدّى إلى إنتشارها.

وتتميّــز هــذه النّظريــة أنّهــا بُنيــت علــى أُســس واقعيّــة، وليســت تجريديّــة كمــا هــو الحــال بالنّسبة للنّظريـة التّقليديـة، ممّـا أدّى إلـى إنتشـار العمـل بهـا، ولكـن وُجّهـت إلـى هـذه النّظريـة بعـض الإنتقـادات ولكـن علـى الـرّغم منهـا تُعتبـر النّظريـة الأسـاس الّتـي أنقـذت الولايـات المتّحـدة مـن الكساد العالمي الّذي أصابها..(كينز، 1936، بتصرف)

2.1.2.5: المدرسة النّقوديّة

سُــمّيت هــذه المدرســة بالنّقوديّــة اســتناداً لتركيــز روّادهــا علــى أهمّيــة النّقــود، فخــلال ســتّينيات وســبعينيات القــرن العشــرين المــيلادي، رفضــت مجموعــة مــن الإقتصــاديّين تُســمّى النّقـديين الكثيـر مـن نظريّـات كينـز وأتباعـه. وخلافـاً لمـا نـادى بـه كينـز، حـثّ النّقـديون الحكومـات علــى زيـادة كمّيــة الأمــوال المعروضــة بمعـدّل ثابـت، وذلـك مـن أجـل المحافظـة علــى إسـتقرار الأسـعار وتشـجيع النمـوّ الإقتصـادي. وأصـبح **ميلتــون فريــدمان** وهـو إقتصـادي أميركــي الرّائـد الرّئيسي للمدرسة النّقديّة.

ظهرت **المدرسة النّقدية** في عام ١٩٥٨ عندما قام الإقتصادي **فيليبس** بنشر دراسة تطبيقيّة عن الإقتصاد الإنكليزي، مستخدماً نشر بيانات عن 98 سنة تمتدّ بين عامي ١٨٥٩ و١٩٥٧. وقد قُدّرت في هذه الدّراسة العلاقة بين معدّل البطالة ومعدّل التّغيير في الأجر النقدي كمؤشّر لمعدّل التّضخّم، بإعتبار أنّ الأجور تمثّل نسبة كبيرة من التّكلفة، وبالتّالي السّعر. وإتّضح في هذه الدّراسة وجود علاقة عكسيّة بين معدّل البطالة ومعدّل الإرتفاع في الأجور (وهذا الأخير يمثّل معدّل التّضخّم) وذلك لأنّ إرتفاع معدّل البطالة يؤدّي إلى تراجع المداخيل وبالتّالي القدرة الشّرائيّة ممّا يؤدّي إلى تراجع الطّلب بالنّسبة للعرض ومن ثمّ الأسعار وبالتّالي تراجع التّضخّم.

2.1.2.6: الفكر الإقتصادي الإشتراكي

إنّ هذا الفكر سبق الثّورة الرّوسيّة بأكثر من قرن ونصف، وقد تَبلور على يد تيّار فكري وسياسي نشأ وتطور منذ القرن الثامن عشر على يد مُفكّرين أمثال "سان سيمون" في القرن الثامن عشر، وأتى بعده "بيار برودون" و "ماركس" و"أنجيليز" في القرن التاسع عشر. لكن أفكار ماركس وأنجلز كانت أكثر واقعية وهي التي استلهمتها الثورة الروسية عام 1917.

وبعد انتصار الذين تأثروا بماركس، توسّعت رُقعة سيطرة تياره الفكري لتشمل الإتحاد السّوفياتي السّابق، ودول أوروبا الشّرقية ، والصّين وعددا كبيرا من دول الشّرق الأوسط. كان الهدف من هذا النّظام القضاء على الرّأسماليّة (أي اللّيبرالية حسب التّعبير الإشتراكي)، وعلى "إستغلال الإنسان للإنسان" وذلك من خلال خَلق مُجتمع بدون طبقات. كما أنّه بِفضل الفَيض

فـي الإنتـاج الّـذي يـوفّره هـذا النّظـام، لـن يعـود الإنسـان بحاجـة إلـى التملّـك، وتُصـبح الأنانيّـة بـدون جدوى.

مـرّت الإشـتراكية بمـرحلتين أساسـيّتين: الأولـى وهـي الإشـتراكيّة المثاليّـة الّتـي نشـأت منـذ عهـد أفلاطـون–كمـا اعتقـد المفكـرون أن أفكـار سـان سـيمون مثاليـة أيضـاً، بينمـا أفكـار بـوردون فوضـوية– حيـثُ كـان يحلـم بتكـوين مُجتمـع مثـالي يعـيش فيـه النّـاس سواسـية بـلا تفريـق بيـنهم، وتـزول مـن المجتمـع كـلّ صُـور الظّـلم الإجتمـاعي والسّياسـي والإقتصـادي. وقـد ظلّـت هـذه الأفكـار مُضـمرة فـي أذهـان الكثيـر مـن الفلاسـفة والمفكّـرين علـى مـرّ العصـور، حتـى جـاء القـرن التّاسـع عشـر لتَـدخل الإشـتراكيّة مرحلـة جديـدة ألا وهــي الإشـتراكيّة العلميّـة، وذلـك مـن خـلال كـارل مـاركس وأنجلـز اللّـذين وضـعا أُسسـها، والّتـي كانـت تهـدف إلـى تقـويض مبـادئ الرّأسـمالية، وسـاندهما فـي ذلـك التّفـاوت الطّبقـي والإضـطهاد الكبيـر الّـذي عانتـه طبقـة العمّـال فـي الـدّول الأوروبيـة خـلال القـرن التّاسـع عشـر. " لقـد رأى مـاركس أنّ السّـلطة هـي الحقيقـة الّتـي لا مهـرب منهـا فـي الحيـاة الإقتصـاديّة، وهـي تنبـع مـن حيـازة الممتلكـات، وبالتّـالي هـي ملكيّـة وحتميّـة للرّأسـمالي... فـإنّ العامـل يـأتي إلـى المصـنع ولا يحمـل شـيئاً غيـر جهـده البـدني الّـذي يُريـد بيعـه، والّـذي لا بـديل لـه عـن أن يـذهب إلـى هنـاك. ومـن هنـا قـوّة الرّأسـمالي وسـلطته، وعجـز العامـل وإستسـلامه" (جالبريـث،2000، ص150). ومـن هنـا بنـى نظريتـه التـي تقـود إلـى وعـي هـؤلاء العمـال لـواقعهم بالمقارنـة مـع واقـع البورجـوازي "المسـتغل" لجهـدهم. ويسـتطيعون تكـوين طبقـة ذات صـبغة اقتصـادية "البروليتاريـا" لأنهـا قائمـة علـى وضـعهم الاقتصـادي، وبعـد تنظـيم أنفسـهم سيصـبح الصـدام حتميـا مـع طبقـة البورجـوازيين، وينتصـر فيهـا العمـال وينشـئون دولـة اشـتراكية حيث تتحول ملكية أدوات الانتاج لهذه الدولة، وتسود المساواة بين سائر الناس.

إنّ الإشتراكيّة هي على عدّة أنواع وتختلف أهدافها من نوع لآخر:

أ- الإشتراكيّة الخياليّة، وتهدف إلى خلق مُجتمع نموذجي تسودُه المساواة والأخوة (سان-سيمون)

ب-الإشتراكيّة الفوضويّة_الّتي تُنادي بإلغاء الدّولة، وتَمكين العمّال من الإدارة الذّاتيّة لشؤونهم (برودون)

ج- الإشتراكيّة الدّولاتيّة الإصلاحيّة، حيث تُحافظ الدّولة على الملكيّة الخاصّة وتحمي المواطنين من التّجاوزات الّتي تواكب المجتمع الصّناعي (سيسموندي)

د- الإشتراكيّة المسيحيّة، الّتي تسعى إلى التّوفيق بين رسالة الإنجيل والتّطلعات العمّاليّة إلى المساواة، وترفض الملكيّة الجماعيّة (لاميني)

هـ-الإشتراكيّة الماركسيّة – اللّينينيّة، الّذي وضع مبادئها ماركس بمساعدة صديقه أنجيلز، وأكملها لينين بتحاليل تتعلّق بالأمبرياليّة والمسألة الزّراعيّة.

و- الإشتراكيّة بصيغتها الإجتماعيّة – الدّيمقراطيّة. وهي تختلف عن أنواع الاشتراكية أعلاه لأنها تجمع بين النظام السياسي الديمقراطي من حيث التمثيل الانتخابي الحر، والحفاظ على الحريات الفردية، وعدم تأميم وسائل الانتاج كلها. ويمكن اعتبارها موازية للنّظام النّيو-ليبرالي الّذي نادى بتدخّل القطاع الخاص مع القطاع العام.

إنّ النّوعين الأخيرين هما الوحيدان اللذان كان لهما حظّ الوصول إلى السّلطة، لذا سنستعرض أهمّ الخصائص لهما.

يتميّز النّظام الإشتراكي الماركسي اللّينيني بالسّمات التّالية:

أ- الملكيّة العامّة لوسائل الإنتاج:

في ظلّ النّظام الإشتراكي الماركسي لا يحقّ للأفراد أن يملكوا وسائل الإنتاج، حيث أنّ الفكر الإشتراكي يرى أنّ هذا التملّك الفردي هو الوسيلة الّتي يتمّ بها إستغلال أغلب المواطنين. وتكون وسائل الإنتاج مملوكة ملكيّة جماعيّة للمجتمع أو للدولة ككل. "ومع تحويل الملكيّات الخاصّة إلى ملكيّات جماعيّة تزول الطّبقات الإجتماعيّة وعمليّة "إستغلال الإنسان للإنسان"، وتسود المساواة بين الناس على الصّعد كافّة، الإقتصاديّة والإجتماعيّة والسّياسيّة غير أنّ الملكيّة الجماعيّة لا تشمل المقتنيات ذات الإستعمال الشّخصي "(التنمية والسياسات الاقتصادية ، 1998، ص 92)

ب-مركزيّة القرار:

تنحصر القرارات ذات الصّلة بالشّأن العام بسلطة واحدة وهي الدّولة أو الحزب بما فيها القرارات الإقتصاديّة، وهكذا تنتفي المبادرة الفرديّة وتُصبح الدّولة المُقاول الوحيد أي المسؤول الوحيد عن كلّ النّشاط الإقتصادي.

ج-التّخطيط:

يقوم النّظام الإشتراكي أساساً على وجود جهاز مركزي للتّخطيط يعمل على التّوفيق بين الموارد والإحتياجات وذلك عن طريق وضع خطّة قوميّة تُحدّد فيها مجموعة الأهداف الّتي يرغب المجتمع في تحقيقها خلال فترة زمنية محدّدة وتلتزم جميع المنشآت الإنتاجيّة بتحقيق الأهداف الموضوعة لها في الخطّة وبذلك يتمّ تحقيق التّوفيق بين الموارد والإحتياجات. وبالتّالي تتمّ الإجابة على الأسئلة المتمحورة حول نقاط معينة: **ماذا ننتج؟ كيف ننتج؟ ولمن ننتج؟** بمعنى كمية ونوعية توزيع السّلع والخدمات المنتجة على المستهلكين.(بونصر الدين، 2008، ص12)

د–تحديد الدّولة للأسعار:

"فـي إطـار الخطّـة الإقتصـادية تُحـدّد الدّولـة أسـعار كـلّ السّـلع والخـدمات، بمُعـزل عـن حجـم الطّلـب والعـرض لهـذه السّـلع والخـدمات وعـن كلفـة إنتاجهـا. وهكـذا بتحديـدها للأسـعار ، تلغـي الدّولـة السّـوق كمحـدّد للأسـعار، وتـزول المنافسـة. "(التّنميـة والسّياسـات الإقتصـادية ، 1998، ص 92)

هـ–إشباع الحاجات الجماعيّة:

يقـوم المخطّطـون فـي المجتمـع فـي ظـلّ النّظـام الإشـتراكي بدراسـة إحتياجـات المجتمـع مـن السّـلع والخـدمات المختلفـة وتحديـد كمّياتهـا ودراسـة المـوارد المُتاحـة وكمّيـة الإسـتثمارات الّتـي يُمكـن القيـام بهـا. وحيـث أنّ المـوارد فـي أيّ مجتمـع لا تسـمح بتلبيـة كافّـة الإحتياجـات، لـذلك فـإن المخطّطـين يقومـون بوضـع أولويّـات محـدّدة وذلـك بتقـديم إنتـاج السّـلع والخـدمات الّتـي يرغـب فيهـا غالبيّة المواطنين على غيرها من السّلع والخدمات. (جالبريث، 2000،ص 161)

تقييم النّظام الإشتراكي الماركسي اللّينيني:

علـى الـرّغم مـن ظهـور بعـض المميّـزات عنـد عـرض النّظـام الإشـتراكي الماركسـي_اللّينينـي فـي الإطـار النّظـري إلاّ أنّـه فـي الحقيقـة قـد إنطـوى علـى كثيـر مـن العيـوب القاتلـة والّتـي أدّت إلـى سـقوط أغلـب المجتمعـات الإشـتراكيّة إقتصـادياً وإلـى تحـوّل أغلـب المجتمعـات الإشـتراكيّة إلـى مجتمعات رأسماليّة بعد ذلك وأبرز هذه العيوب:

أ- المركزيّة الشّديدة وتركّز السّلطة:

ذكرنا من قبل أنّ الأسئلة الثّلاثة (ماذا نُنتج ؟ كيف نُنتج ؟ لمن نُنتج ؟) يتمّ الإجابة عليها بواسطة جهاز التّخطيط، وفي الحقيقة جهاز التّخطيط في الغالب هو السّلطة العُليا في الدّولة المتمثّلة في طبقة الحزب الحاكم، ممّا يعني تحوّل الدّولة إلى ديكتاتوريّة تحكمها طبقة الحزب الحاكم ويتحكّمون في كلّ شيء يجري فيها.

وقد "نتج عن هذه المركزيّة الشّديدة وتركّز السّلطة الوقوع في العديد من الأخطاء حالت دون تحقيق الكفاءة الإقتصادية والكفاءة الإنتاجية في تخصيص الموارد، هذا بالإضافة إلى التأخّر في إتّخاذ القرارات، فنتيجة لتركز السّلطة الاقتصادية في يد السّلطة العليا يجب أن تُرفع إليها الكثير من البيانات والإحصائيّات لتصدر القرار ثم تُنزل هذه القرارات مرّة أُخرى، ولك أن تتخيّل الوقت الّذي يتطلّبه رفع بيان أو إحصائيّة عن صناعة من الصّناعات مثلاً حتى يصل إلى السّلطة العليا، ثم الوقت الّذي تستهلكه السّلطة العليا إلى المسؤولين عن هذه الصّناعة. لا شكّ أن هذا يستغرق وقتاً كبيراً جداً ممّا يؤدّي إلى بطء في إتّخاذ القرارات وبالتّالي سوء إستغلال للفرص."(ليي،2009،ص78)

ب-البيروقراطيّة والتّعقيدات المكتبيّة:

وقد تعمّقت البيروقراطيّة والتّعقيدات المكتبيّة نتيجة لأنّ تحديد كمّية ونوعيّة الإنتاج وإختيار طرق وأساليب الإنتاج وغيرها كلّها قرارات يتمّ إتّخاذها من جهاز التّخطيط المركزي وبالتّالي فهذا يتطلّب عدداً كبيراً جداً من الموظّفين الّذين يقومون بجمع البيانات والإحصاءات وتبويبها وتحليلها، وموظّفين آخرين لدراستها ومقارنتها حتّى يتمكّن جهاز التّخطيط المركزي من إتّخاذ القرارات المناسبة، وقد أدّى ذلك إلى تضخّم الجهاز الإداري وتزايد الأجهزة الرّقابية ممّا أدّى

إلى إرتفاع تكاليف الإنتاج من ناحية وإلى تعطيل كثير من الإجراءات من ناحية أخرى ناهيك عن بعض التّطبيقات الّتي أسفرت عن التسيّب والفساد .

ج- عدم القضاء على الإستغلال:

حيث أسفر التّطبيق العملي للإشتراكيّة أنّها لم تستطع تحقيق العدالة في التّوزيع بل حدث خلاف ما ادّعته، ففائض القيمة الّذي كان يذهب للرّأسماليّين في ظلّ النّظام الرّأسمالي أصبح يذهب إلى الدّولة في النّظام الإشتراكي ولم يؤول إلى مصلحة الطّبقة العاملة، وهكذا ظلّت العمالة مُستغلّة حتى في النّظام الإشتراكي حيث لا تستلم قيمة إنتاجها وإنما تستلم بالقدر الّذي تراه الحكومة مناسباً.

د- غياب نظام حوافز كفء :

وقد أشارت بعض الدّارسات المقارنة بين النّظام الإشتراكي والرأسمالي أنّ إنتاجيّة العامل في النّظام الإشتراكي أقلّ من إنتاجيّة العامل في النّظام الرّأسمالي وذلك لأنّ العامل في النّظام الإشتراكي لا يجد ما يُحفّزه على الإنتاج طالما أنّه يستلم أجراً محدداً بغضّ النّظر عن جهده وإنتاجيّته، فغياب حافز الرّبح أدّى إلى إنخفاض الإنتاجيّة لدى أفراد المجتمع الإشتراكي. وقِس على العمّال المديرين ورؤساء الشّركات لهم أجر محدّد كذلك، وبالتّالي تجدهم ليس لديهم الدّافع لتوسيع الشّركة ولا لتغطية ربحها ممّا يؤدّي إلى سوء إستغلال الموارد الإقتصاديّة وعناصر الإنتاج، كما أدّى إلى تخلّف الآلات والمعدّات المستخدمة في العمليّات الإنتاجيّة. وقد أدى كلّ ذلك إلى إنخفاض مستوى معيشة الأفراد بشكل عام في ظلّ النّظام الإشتراكي ممّا جعل كثيراً من المجتمعات تثور على النّظام الإشتراكي وتتحوّل إلى النّظام الرّأسمالي ممّا يدلّ على فشل النّظام الإشتراكي في الإجابة على الأسئلة الإقتصاديّة الثلاثة بكفاءة وفشل في إستغلال الموارد الإقتصاديّة بشكل جيد. (Lee,2009,p9)

2.1.2.7: النّظام الإقتصادي – الإجتماعي الّديمقراطي

جـاء نتيجـة إنفصـال مؤسّسـيه عـن الأحـزاب الماركسـيّة اللّينينيـة، وأصـبح يشـكّل الطّـرف الآخـر للإشـتراكية، أي الطّـرف المعتـدل. فهـو اليـوم أقـرب إلـى النّيوليبراليـة منـه بكثيـر إلـى الماركسـيّة – اللّينينيـة. ومنُـذ العـام 1997 معظـم دول الإتّحـاد السّـوفياتي السـابق وبعـض دول أوروبـا الغربيـة تعتنـق هـذا النّظـام، بالتّنـاوب مـع النّيـو ليبراليـة علـى السّـلطة. ووصـول هـذا التيّـار إلـى السّـلطة تـمّ عـن طريـق الأحـزاب الإشـتراكيّة فـي فرنسـا وأسـبانيا وألمانيـا وإيطاليـا والحـزب العمّالي في إنكلترا.

أمّا المبادئ الأساسيّة لهذا النّظام تتلخّص ب:

أ- الملكيّـة الخاصّـة: فالنّظـام الإقتصـادي الإجتمـاعي لـيس مـع إلغـاء الملكيّـة الخاصّـة حيـث "لجـأت فرنسـا فـي بدايـة الثّمانينـات إلـى خصخصـة بعـض المنشـآت الإقتصـادية الكبـرى، وذلـك مــن مُنطلـق إجتمــاعي (إفــادة المجتمـع بأكملــه مــن أربــاح هــذه المنشــآت) أو إقتصــادي (التّدخل في السّوق من خلال هذه المنشآت" (Ekelund, 2007, p23)

ب- الإقتصـاد المخـتلط: مـن تطلّعـات هـذا النّظـام، تعزيـز القطـاع العـام مـن خـلال بعـض التّأميمـات وتأسـيس الإسـتثمارات والإنتـاج إلـخ. وذلـك ليكـون بمقـدور الدّولـة التّـأثير بـأكثر فعاليّة على النّشاط الإقتصادي وأواليات السّوق.

ج- التّخطـيط الإختيـاري: ويقضـي بوضـع خطّـة إقتصـاديّة شـاملة تكـون مُلزمـة للقطـاع العـام وإستنسـابيّة للقطـاع الخـاص، مـع الإشـارة إلـى أنّـه يحـقّ للدّولـة إعتمـاد وسـائل ضـريبيّة للتّـأثير علـى القطـاع الخـاص، لكـي تـأتي خياراتـه فـي مجـال الإسـتثمار مطابقـة لأهـداف وأواليّـات الخطّة الإقتصاديّة.

د- السّياسة الإقتصاديّة: "حتّى أوائل الثّمانينات كانت تميل هذه الأنظمة إلى اعتماد سياسات إقتصاديّة مستوحاة من النّظرية الكينزيّة الّتي تُركّز على عنصر الطّلب لتحريك النّشاط الإقتصادي، وذلك من خلال المعادلة التّالية: زيادة الأجور تؤدّي إلى زيادة الطّلب على الإستهلاك، الّذي يشكّل بدوره حافزاً للمنشآت الإقتصاديّة للإستثمار. وينتج عن زيادة الإستثمار زيادة في الإنتاج وفي خلق فرص عمل جديدة." (المرجع نفسه، ص27)

هـ- العدالة الإجتماعيّة: تُشكّل هاجساً أساسياً من هواجس النّظام الإجتماعي الدّيمقراطي الّذي يسعى لتحقيقها من خلال سياسة إعادة التّوزيع، أي برفع الضّرائب على الفئات العليا للمداخيل والأرباح، وزيادة التّقديمات الإجتماعيّة، وإنتاج الخدمات غير التّجاريّة، وإفادة الأجراء من ثمار النموّ الإقتصادي وذلك برفع الأجور بذات معدّلات النّمو.

بعد استعراض المذاهب الإقتصاديّة وتطورها، لا بدّ من أن نطرح السّؤال التّالي: **ما علاقة كلّ هذه المعلومات النّظريّة في تحقيق الغاية الأساسيّة من البحث؟**

من غير المقبول تربوياً أن تقدّم مادة دراسية للطلبة ولا تأتي من حقل معرفي واسع. وكل حقل معرفي عرف بداية ما وتعرّض لتغيرات كثيرة لا بدّ وأنها تشكّل جزءاً منه. وهذا ما يجب اكتسابه من قبل المتخصّصين في الحقل والّذين يُدرّسونه، والّذين يقومون بأبحاث فيه. وعندما أصبحت مادة الاقتصاد ضمن المناهج اللبنانية، أضحى محتواها ومستنداتها وطرائق تدريسها ضرورة معرفية ومهارية للمعلم والطالب. لذا يكون الإلمام بالنّظريات الاقتصادية من صلب تعلم الاقتصاد. لذلك عندما تناول البحث تدريس هذه المادة مع ما يرتبط بها من مناهج وكتب مدرسية وصعوبات تعليمية-تعلمية، يجب أن يتضمن معارف موسّعة حول المادة ليكون القارئ والباحث على بيّنة ممّا لاقاه أو عايشه هذا الحقل مع دخوله المناهج الدراسية أو عدمه.

كـذلك يمكـن القـول إنّ جميـع القيّمـين علـى التّربيـة، علـى دِرايـة تامّـة بـأنّ بنـاء منهـاج مـادّة الإقتصـاد يطـرح قضـايا فلسـفيّة وسياسـيّة وإجتماعيّـة وثقافيّـة، حيـث تتـدخّل المبـادئ والإنتمـاءات وجماعـات الضّـغط. مِمّـا يُفسّـر ويُبـرّر فـي الوقـت نفسـه إلحـاح مُعظـم البـاحثين علـى تفصـيل الحـديث، فـي بـدايات تقـاريرهم ومؤلّفـاتهم، عـن الأُسـس الفلسـفيّة والإجتماعيّـة والمعرفيّـة والنّفسـيّة وغيرها، في تصميم المناهج وتطويرها.

كمـا تُثـار مسـألة مـا ظهـر مـن المِنهـاج ومـا خفـيَ منـه (أي مـا يُعـرف بالمنهـاج الخفـيّ أو الضّـمني)، وهـي مسـألة شـديدة الحساسـيّة وتـتلخّص فـي كـون المُعلّـم (والمدرسـة بشـكل عـام)، لا يُعلّـم فقـط مـا هـو مُسطّر فـي الوثـائق والمُـذكّرات والأدلـة والكُتـب المدرسـيّة الّتـي تُجسّـد وتُشـخّص المِنهـاج الرّسـمي، ولا يُلقّـن فقـط الأهـداف المُعلنـة والصّـريحة، وذلـك مهمـا كـان حريصـاً ومهمـا بلغـت درجـة عِنايتـه ودقّتـه بحرفيّـة النّصـوص والتّوجيهـات. بـل أنّـه يُعلّـم بشـكل ضـمني، أشـياء أخـرى ويسـتهدف عـن وعـي أغراضـا غيـر مُعلنـة وغيـر مكتوبـة. وتبريـر ذلـك، أنّـه تتشـكّل لـدى المُعلّـم خـلال دراسـاته وتكوينـه الأكـاديمي والتّربـوي وخـلال نمـوّه المهنـي، قناعـات وأفكـار خاصّـة بـه، فضـلاً عمّـا راكمـه فـي شخصـيّته مـن تجـارب ومـا عاينـه مـن خبـرات تربويّـة فـي مدرسـته وداخـل أسـرته. ويُؤلّـف مـن كـلّ ذلـك "تشـكيلة" أو "نظريّـة تربويّـة ضُـمنيّة" خاصّـة بـه مسـتندة إلـى إحـدى التّيّـارات الفكريّـة الّتـي تـمّ إستعراضـها، تقـوم بـدور الغربـال أو المصـفاة لكـلّ مـا يمـرّ مـن معلومـات وتقنيّـات وتوجيهـات تربويّـة، لـذلك فهـو ينفخ فـي المنهـاج قليلاً مـن عنـده ويطبـع المُقـرّر بطـابع خـاص. ثـمّ أنّ التّلميـذ لا يتـأثّر فقـط بمـا يقولـه المعلّمـون فـي المدرسـة بـل بمـا يفعلـون أيضـاً، وبالشّـحنات الوجدانيّـة الّتـي تُرافـق سـلوكهم وأداءهـم وأسـلوبهم فـي التّعلـيم، كمـا يتـأثّرون خـلال المـدّة الطّويلـة الّتـي يقضـونها فـي المدرسـة الأساسـيّة والثّانويّـة (حـوالي 12 ألـف سـاعة) بـزملائهم أثنـاء المُـذاكرة ويتـأثّرون بـالجوّ العـام السّـائد فـي المدرسـة، الأمـر الّـذي جعـل بعـض

الباحثين يعتقد، في أنّ كثيراً من مُخرجات التّعليم لم تعُد هي المُخرجات المُستهدفة ولا المتوقّعة من المناهج المُقرّرة والمُعلنة رسمياً.

واستناداً لذلك، كان لا بدّ من إستعراض كافّة التّيّارات الفكريّة الإقتصاديّة لمعرفة تأثيرها المُباشر أو غير المُباشر ليس فقط على المعلّمين والطّلبة ، إنّما على واضعي المنهج أيضاً. والكثير من أساتذة المادّة لاحظ المنهاج الخفيّ في المحور الثّاني، لمادّة الإقتصاد، للصفّ الثّانوي الثّالث، المتعلّق بالأنظمة الإقتصاديّة، حيث يؤخذ التّلميذ بطريقة لا واعية إلى أهمّية النّظام اللّيبرالي مقارنةً بالنّظام الإشتراكي. ولا بد من التفسير هنا بأن المنهاج الخفي هو ما لم يرد ضمن المنهاج الرسمي المعتمد، وغالباً ما ينفذه المعلم في غرفة الصف عن قناعة ولغايات خاصة به. وقليلاً ما نجد رسالة من درس معين (كالمثل أعلاه) تهدف إلى التأثير على قناعات الطلبة بشكل غير مباشر.

2.2: العولمة وتأثيرها اقتصاديا

تمهيد:

لعلّ عقدي الثّمانينيّات والتّسعينيّات من القرن الماضي كانا من أكثر العقود ديناميّة في القرن كلّه، فبعد إنهيار الإتّحاد السّوفياتي عام ١٩٩١ الّذي تلا تداعيات إنهيار المنظومة الإشتراكيّة في أوروبا الشّرقية، وبروز القطبية الأحاديّة في العالم، ممثّلة بقوّة عُظمى واحدة، هي الولايات المتّحدة في بداية التسعينيّات، ورافق هذا الإنفراد على السّاحة السّياسية بروز مفهوم «العولمة» "باعتبارها حالة نتجت عن الثّورة التّكنولوجية الّتي إجتاحت العالم منذ أواخر القرن العشرين، ولا يُمكن أن يبقى المجتمع معزولاً عنها وعن مكوّناتها وتأثيرها" (فريحة، 2017،ص137)، كلّ هذه التّطورات أدّت إلى صعود نجم الأفكار

اللّيبرالية وآليّات إقتصاد السّوق الحرّ، وبداية إزدهار الأسواق الماليّة في العالم، والحركة السّريعة لرؤوس الأموال التي باتت تُعرف برؤوس الأموال السّاخنة، وتدفقات الإستثمارات الأجنبية المباشرة وغير المباشرة على الدّول النّامية، وإنحسار دور القطاع العام بحكم آليات الخصخصة، وتزايد الإصلاحات الإقتصادية أو المطالبة بها، " فإنّ ظاهرة العولمة الّتي أتت تحت شعار تحرير الأسواق التّجارية والماليّة بقصد الوصول إلى السّوق العالميّة الواحدة إنعكست بإستجابة سريعة لبعض الدّول الشّرق أوسطيّة وبالتّحديد العربيّة منها للإنضمام إلى إتفاقية منظّمة التّجارة الدّولية "الغات" وكأنّ لسان حال هذه الدّول يقول "دعنا نفوز بحصّة السّبق". بالفعل فقد هرعت هذه الدّول في سباق مع الزّمن لوضع القوانين والتّشريعات الّتي تكفل حرّية المال والتّجارة وبدأت تستعمل مكبّرات الصّوت لتسمع الإمبرياليّة العالميّة بما يُفيد أننا هنا في إنتظار رؤوس أموالكم" (كيسكو، 2002، ص9)؛ مع كلّ ذلك، لم تنته المعركة الإقتصادية الفكريّة بين المدارس حتى في قمّة إزدهار الأفكار الليبراليّة، وبدأت موجة جديدة من الأفكار الكينزيّة قادها ما يُعرف بـ «الكينزيّين الجُدد».

2.2.1: التّطوّر التّاريخي للمجال العالمي الجديد

يُقصد بالمجال العالمي المجال الحيوي للنّشاط البشري بمُختلف أوجهه الإقتصاديّة والفكريّة والسّياسية. وهو في الوقت عينه مجال لعلاقات دوليّة متشابكة تُحدّد طبيعتها وتضبطها أنظمة سياسيّة وإقتصاديّة. فلكلّ مرحلة من مراحل تطوّر المجال العالمي نظام عالمي يحكمها.

عرفت بعض دول أوروبا الغربيّة (بريطانيا، ألمانيا...) منذ أواخر القرن الثّامن عشر تطوراً إقتصادياً متسارعاً بفعل الثّورة الصّناعيّة الّتي شهدتها والّتي وفّرت لهذه الدّول فائضاً من الإنتاج الصّناعي معدّا للتّصدير. في هذه المرحلة ، إنتظمت العلاقات على المستوى الدّولي بشكل إستقلالي غير متوازن بين دول متطوّرة منتجة للسّلع الصّناعية ومصدّرة لها، وبلدان أخرى متخلّفة تحوّلت إلى أسواق إستهلاكية وإلى مصدر أساسي للمواد الأوّلية ومصادر الطّاقة. وحكمت هذا المجال قواعد ضبط تمثّلت بالنّظام الإستعماري القائم على سيطرة قوى إستعمارية مُهيمنة ومُستعمرات تدور في فلك هذه القوى.

أدّى التّنافس بين القوى الإستعماريّة إلى نشوب الحرب العالميّة الأولى الّتي انتهت بتكريس هيمنة الولايات المتّحدة الأميركيّة وبريطانيا وفرنسا، من خلال عصبة الأمم، على النّظام العالمي.

بعد الحرب العالميّة الأولى ظهرت قوى دولية جديدة (ألمانيا، إيطاليا، اليابان)، عملت على تبديل قواعد النّظام الإستعماري، فكانت الحرب العالميّة الثّانية الّتي إنتهت بهزيمة هذه الدّول.

بعد الحرب العالميّة الثّانية ضعف النّظام الإستعماري التّقليدي وحلّ مكانه نظام عالمي مغاير قائم على ثنائيّة قطبيّة ناظمة للمجال العالمي، تتمثّل بالولايات المتّحدة الأميركية الّتي تزعّمت العالم الرأسمالي (الكتلة الغربية) والإتّحاد السّوفياتي الّذي تزعّم العالم الإشتراكي (الكتلة الشّرقية)، وإلى جانبهما كتلة عدم الإنحياز الّتي آثرت الحياد الإيجابي. وتحوّل هذان القطبان إلى مركزي جذب تمحورت حولهما العلاقات الدّولية. وبالرّغم من وجود منظّمة الأمم المتّحدة، ساد العالم سباق تسلّح تقليدي، ومن ثمّ نووي في مرحلة عُرفت ب"الحرب الباردة".

كما يعتقد المفكّر الأميركي الياباني الأصل **فوكوياما** في كتابه (نهاية التاريخ)، وبنظره فإن انهيار الإتّحاد السّوفياتي والكتلة الإشتراكية هو إنتصار حاسم للرّأسمالية، وأنّ نهاية الحرب الباردة تُمثّل المحصلة النّهائية للمعركة الإيديولوجيّة الّتي بدأت بعد الحرب العالميّة الثّانية بين الإتّحاد السّوفياتي والولايات المتّحدة الأميركيّة. وهي الحقبة الّتي تمّ فيها التّركيز على سموّ القدرات التّكنولوجية الأميركية وعلى تفوّق المؤسّسات والنّظم الأميركية. (فوكاياما، 1991)

وهكذا شكّل إنهيار حائط برلين عام 1989 رمزاً لإنتصار الرّأسمالية على الشّيوعية، وانتقال العالم من الثّنائية القطبيّة إلى الأحاديّة حيث ارتسمت ملامح النّظام العالمي الجديد.

"يمتاز هذا النّظام العالمي الجديد بـ:

1- تربّع الولايات المتّحدة الأميركية على قمّة النّظام العالمي الجديد، نتيجة عوامل عديدة سياسيّة وإقتصاديّة وعسكريّة، وتسخيرها لهيئة الأُمم المتحدة لتعزيز مكانتها العالميّة.

2- حدوث تغيّرات عديدة في خريطة العالم السّياسية، فقد تفكّكت بعض الكيانات السّياسية (الإتحاد السّوفياتي، يوغسلافيا، تشيكوسلوفاكيا والسودان) وظهرت كيانات جديدة على أنقاضها.

3- سيادة النّظام الرّأسمالي بركائزه المُختلفة في مُعظم دول العالم.

4- بروز دور رئيسي لبعض المؤسّسات والمنظّمات (منظمة التّجارة العالمية، صندوق النقد الدولي، البنك الدولي، الشّركات المتعددة الجنسيات) في تنظيم العلاقات الدّولية الّتي إزدادت ترابطاً، من مختلف الوجوه الإقتصاديّة والماليّة والثّقافية والإجتماعيّة بفعل تنامي ظاهرة العولمة." (الحمش،2012،ص10)

ففـي النّظـام الـدّولي الجديـد، حيـث الرّأسـماليّة تعولمـت، والتّوازنـات الدّوليـة التّقليديّـة إنهـارت، والأحاديّـة القطبيّـة ترسّـخت، تتنـامى ظـواهر وقواعـد جديـدة فـي العلاقـة بـين المجتمعـات والـدّول ثـمّ فـي داخـل كـل مجتمـع. لـم تعُـد السّـيادة مقدّسـة ومشـمولة بالحمايـة القانونيّـة الدّوليـة، فباتـت مُستباحة تحـت عنـوان الحـقّ فـي التّـدخّل ، ولـم تعُـد الـدّول الوطنيّـة قـادرة علـى حفظ بقائهـا سـيّدة متماسـكة فـي وجـه نتـائج العولمـة علـى داخلهـا الإقتصـادي والإجتمـاعي والسّياسـي، كمـا أنّ مسـائل الهويّـة عـادت تطـرح نفسـها بقـوّة أمـام الهـزّات الشّـديدة النّاجمـة عـن فعـل العولمـة والنّظـام الـدّولي الجديـد. وفـي إمتـداد ذلـك كلّـه تتنـامى حركـة مُمانعـة تبـدأ بخطـاب رفـض للعولمـة لتصـل إلى حركة مناهضة إجتماعيّة وسياسيّة عالميّةٍ. (ياسين،1998،ص11)

2.2.2: تعريف العولمة والأسباب المؤدية الى اتّساع هذه الظاهرة

2.2.2.1: تعريف العولمة

تختلـف وُجهـات النّظـر حـول تعريـف العولمـة وتحديـد أسـبابها ومظاهرهـا ونتائجهـا. فهـي لا تـزال موضـوعاً متشـعّباً يتعـرّض لتحليـلات عديـدة تختلـف مـن دولـة إلـى أخـرى ومـن منطقـة إلـى أخـرى. ومـن الطّبيعـي أن يتفـاوت فهـم الأفـراد للعولمـة ومضـامينها المختلفـة. فـلا يُمكـن حصـر وتحديـد مفهـوم العولمـة فـي تعريـف واحـد مهمـا إتّصـف هـذا التعريـف بالشّـمول والدقّـة. (الدجاني،1998، 25)

وللعولمـة مرادفـات كثيـرة مثـل التّـدويل والكوكبـة والأمركـة وغيرهـا ممّـا يتداولـه البـاحثون والمفكّـرون والإيـديولوجيّون كـلّ بحسـب إتّجاهاتـه (ياسـين،1998،ص25). والعولمـة بـالمفهوم الإصـطلاحي هـي مرحلـة مـن مراحـل التّفكيـر الإنسـاني فـي العـالم المعاصـر بـدأت بالحداثـة ،

العالميّة ثم العولمة ونحن الآن في مرحلة الأمركة ثم تأتي بعد ذلك مرحلة الكوكبة (نسبة الى كوكب الأرض ثم يتطلّعون بعد ذلك إلى مرحلة الكونيّة) (الهاشمي،2001، ص180)

ويرتكز مفهوم العولمة على التّقدّم الهائل في التّكنولوجيا والمعلوماتيّة (عمرو، 1997،ص13)، وعلى الرّغم من عدم وجود تعريف متّفق عليه لهذا المفهوم، يُمكننا وصف هذه العمليّة بأنها التوسّع المتزايد والمطّرد في تدويل الإنتاج من قبل الشّركات المتعدّدة الجنسيّات بالتّوازي مع الثّورة المستمرّة في الإتّصالات والمعلومات الّتي حدت بالبعض إلى تصوّر أنّ العالم قد تحوّل بالفعل إلى قرية كونيّة واحدة. ويَكمن الإختلاف الرّئيسي بين النّمط التّنموي والنّمط العالمي الجديد–العولمة في الجهة المنوطة بإدارة شؤون الإقتصاد. فبينما سعى مفهوم التّنمية إلى تحقيق إستقرار الرّأسمالية العالميّة من خلال الإدارة الوطنيّة للإقتصاد، وتطبيق التّنمية في العالم النّامي عن طريق إقتباس نموذج التّنمية المطبّق في الغرب، يسعى مفهوم العالميّة إلى تطويع الرّأسمالية العالميّة من خلال الإدارة العالمية للإقتصاد تحت لواء القطاع الخاص والشّركات العالميّة العملاقة متعدّدة الجنسيّات، وعلى أساس من التخصّص بدلاً من الإقتباس. (المجدوب، 1992)

ويُعرّفها محمّد الأطرش من منظار اقتصادي بحت على أنّها "إندماج أسواق العالم في حقول التجارة والإستثمارات المباشرة وإنتقال الأموال والقوى العاملة والثّقافات ضمن إطار الرّأسمالية وحرّية الأسواق. وتالياً خضوع العالم لقوى السّوق العالميّة، ممّا يؤدّي إلى إختراق الحدود القوميّة، وإلى الإنحسار الكبير في سيادة الدّولة. (الأطرش، 1995، ص52)

2.2.2.2: أهداف العولمة

أمّا من حيث أهداف العولمة فهناك تباين في تحديد أهدافها، فالمؤيّدون للعولمة يرون أنّها تهدف إلى:

1. إقامة سوق عالميّة مفتوحة تستوعب المؤسّسات والشّركات والأفراد جميعاً في مختلف أرجاء العالم، حيث يُصبح العالم كلّه كتلة واحدة متفاعلة. وفي هذه السّوق الواحدة تتمّ المبادلات والإتّصالات بين البشر من جميع الأجناس ذوي الحضارات والثّقافات والأفكار المتعدّدة والمتباينة. ويؤدّي الإحتكاك بينهم إلى التّقارب وإذابة الإختلاف تدريجياً وصولاً إلى الإئتلاف والإنسجام والتّوافق. (الخضيري، 2000)
2. الوصول إلى رابطة إنسانيّة شاملة تعتمد قيم الحرّية والعدالة والمساواة من خلال تقليل الفوارق في مستويات المعيشة وفي ممارسة الدّيمقراطية، وفي إحترام حقوق الإنسان، مع إثارة الإرتقاء بنوعيّة الحياة حتى تتحقّق الإلفة والمودّة بين الشعوب.
3. تحقيق وحدة العالم من خلال الإندماج والتكتّل وزيادة عمليّات المزج والإختلاط بين عناصر الجنس البشري وتنمية الإحساس بوحدة البشر ووحدة حقوقهم ووحدة مصالحهم ومنافعهم. وبأهمّية الأمن الجماعي والتّصدّي إلى أيّ خطر يَهدّد إستقرار أمن العالم من خلال بذل الجهود المُشتركة ومن خلال التّعاون الوثيق والفعّال بين دول العالم.
4. تذويب وإزالة كلّ أشكال التعصّب والتّناقضات بين المجتمعات وإذكاء الشّعور بجوهر وقيمة الإنسانية البشريّة ووحدتها، ونبذ فوارق الأجناس والقوميّات من خلال التّركيز على الهويّة العالميّة.

5. توحيد المصطلحات في لغة إصطلاحية واحدة يستخدمها العالم أجمع في التّخاطب بين الناس أو بين الحاسبات الألكترونيّة أو بين مراكز تبادل البيّنات وصناعة المعلومات. (السيّد، 1997)

6. زيادة حجم التّجارة العالميّة وفتح أبواب التّنافس الحرّ ونشر التّقنية الحديثة. (أبو زعرور، 1988)

7. التّسريع في دوران رأس المال حول العالم من خلال الإستخدام الأمثل للعمالة المكثّفة عالية المردود. وهذا الإتّجاه ساعد على إنتشار الكثير من الأعمال الخدميّة المهنيّة مثل الحوسبة، والدّعم التّقني لبرامج التّكنولوجيا المكتبيّة. (أبو زعرور، 1998، ص 65)

8. حلّ المشكلات الإنسانيّة المُشتركة الّتي لا يُمكن حلّها من منظور السّيادة الوطنيّة المُطلقة للدّولة الّتي يقوم عليها النّظام الدّولي القائم مثل إنتشار أسلحة الدّمار الشّامل، والتّهديدات النّوويّة والبيئيّة وتطوّر الأوبئة والأمراض المُعدية وإنتقال الأيدي العاملة من منطقة إلى منطقة أخرى وإنتشار الجريمة والمخدّرات وغيرها.

9. إيجاد الإستقرار في العالم والسّعي إلى توحيده.

10. فتح أبواب التّنافس الحرّ ولا سيّما في مجال التّجارة.

11. نشر التّقنية الحديثة وتسهيل الحصول على المعلومات الهامّة من خلال الإستفادة من ثورة المعلوماتيّة الحديثة.

أمّا المعارضون للعولمة فيرون أنّها تهدف إلى: (القرضاوي، 2000، 21)

1) الهيمنة على إقتصادات العالم من قِبل الولايات المتّحدة الأميركية من خلال السّعي لسيطرة الإحتكارات والشّركات الأميركية الكبرى على إقتصاد الدّول.

2) التحكّم في مركز القرار السّياسي وصناعته في دول العالم لخدمة المصالح الأميركية وما يُسمّى بالأمن القومي الأميركي على حساب مصالح الشّعوب وثرواتها الوطنيّة والقوميّة.

3) إلغاء النّسيج الحضاري والإجتماعي للشّعوب لصالح الحضارة الغربيّة.

4) تدمير الهويّات القوميّة والثّقافيّة للشّعوب لصالح الهويّة والثّقافة الغربيّة.

5) مضاعفة فرص المجموعات الأقوى الّتي كانت تُسيطر في الأصل على عناصر أقوى في المجالات الإقتصاديّة والعلميّة والثّقافية والتّقنية وغيرها....

6) تعميق التّنافس بين المجموعات البشريّة.

7) زيادة الدّول القويّة غنى بينما تزداد الدول الفقيرة فقراً أي أنّ هناك دولا قنّاصة ودول مقنوصة.

8) إختراق القوميّات والقيام بتفتيت بعض الدّول والكيانات.

9) فرض السّيطرة السّياسية والإقتصاديّة والثّقافيّة والعسكريّة على الشّعوب بقصد إستغلالها ونهب ثرواتها وبعبارة أخرى بروز نوع جديد من الإستعمار في القرن الحادي والعشرين أبشع لوناً وأشدّ خطراً وأبلغ ضرراً ممّا سبق من أنواع الإستعمار الّتي عرفها العالم.

10) القضاء على الهويّة الثّقافية والقوميّة وعلى تراث الأمم والشّعوب الفكريّة والحضاريّة.

وبحسب رأي الباحثة، إنّ خيار التكيّف مع العولمة الحاليّة لم يكن حراً بالمطلق، بل هو استجابة قسريّة لضغوط دول المركز وقوى الاقتصاد العابرة، تجعل من العولمة استراتيجيّة تحكّم من قِبل المحاور السياسيّة والاقتصادية في العالم، وليس مجرّد سياق عفوي للتطوّر البشري، تُرغم الدول الأطراف على إعادة هيكليّة مشهدها الاقتصادي لتتسبّب في تعطيل وتهميش الكثير من قوى الإنتاج المحلّي، وعلى اعتماد سياسات تنمية لا تستفيد منها، وعلى فتح أسواقها أمام منتجات وسلع رخيصة تزيد في نسبة الاستهلاك

المحلي من دون تولّد وفرة مقابلة، وعلى تماثل بناها السياسية لتكوينات دول المركز ودَوزنة برامجها الداخلية لتتناسب مع استراتيجيات تحكّمها بحركة إنتاج وتوزيع الموارد في العالم. هذا يُعيدنا إلى إشكالية تبعيّة دول الأطراف للمركز، وأزمة مُستغِل ومُستَغل، ومعضلة انقطاع السّياقات التاريخية للواقع المحلّي، والخلل الوظيفي الّذي تولده محاكاة نموذج سياسي واقتصادي نشأ في تاريخ غريب عن المجتمع المحلي وينتمي إلى نصاب مجتمعي مختلف جوهرياً، بحيث وبدلاً من توليد العولمة لفعاليّة داخليّة، فإنها تتسبّب بتزعزعات بنيويّة وتوتّرات محلّية، لا تقتصر على نظام العلاقات السياسي والمجتمعي، بل تصل إلى سؤال الذات عن حقيقتها وهويّتها.

وتأكيداً لذلك بحسب ما أشار إليه الدكتور نمر فريحة: "بأنّ الأسواق في ظلّ العولمة أصبحت مفتوحة لعرض المنتجات والكسب المالي . ومن الطّبيعي أن تزداد ثروات البعض على حساب الآخرين أكان هؤلاء الآخرون منافسين أو مستهلكين." (فريحة،2017، ص141).

وعلى الرّغم من أنّ مُصطلح العولمة شاع إستخدامه في السّنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين، وبالذّات بعد سقوط الإتّحاد السّوفياتي، فإنّ هذه الظّاهرة ليست حديثة بالدّرجة الّتي توحي بها حداثة هذا اللّفظ، وإنّما للعولمة تاريخ قديم. وبالتّالي فهي ليست نتاج العقود الماضية التي إزدهر فيها مفهوم العولمة وذاع وإنتشر، فالعناصر الأساسيّة في فكرة العولمة وهي: إزدياد العلاقات المتبادلة بين الأمم سواء المتمثلة في تبادل السّلع والخدمات أو في إنتقال رؤوس الأموال أو في إنتشار المعلومات والأفكار أو في تأثر أمّة بقيم وعادات غيرها من الأمم، كلّ هذه العناصر يعرفها العالم منذ قرون، وعلى الأخصّ منذ الإكتشافات الجغرافية في أواخر القرن الخامس عشر، أي منذ خمسة قرون، ومنذ ذلك الحين والعلاقات الإقتصاديّة والثّقافية بين دول العالم تزداد قوّة. باستثناء فترات قصيرة للغاية مالت خلالها الدّول إلى

الإنكفاء على ذاتها، وتراجعت معدّلات التّجارة ومعدلات إنتقال رؤوس الأموال كما حدث خلال أزمة الثّلاثينات في القرن العشرين وبإستثناء مجتمعات محدودة العدد تركها العالم في عزلة، أو هي فضّلت أن تعزل نفسها عن العالم لسبب أو آخر. (الحديثي، 2002)

وبالتّالي، وضعت مُعظم القوى الإقتصادية العالميّة سياسات إقتصاديّة حمائيّة لتقييد التّجارة بين الدّول، وشيّدت الحواجز التّجارية الّتي أدّت إلى تباطؤ نمو التّجارة العالميّة. في الواقع، لم تستأنف العولمة بشكل كامل حتّى سبعينيات القرن الماضي عندما بدأت الحكومات بالتّشديد على فوائد التّجارة الدّولية، مستفيدة، بشكل أساسي، من التّطورات المتتابعة على صعيد التّكنولوجيا والإتّصالات. نتيجة لذلك، حوّلت الحكومات إقتصاداتها من الإقتصاد المَبني على التّخطيط المركزي إلى إقتصاد السّوق، حيث ساعدت الإصلاحات الدّاخلية الشّركات على التكيّف بسرعة أكبر، وإستغلال الفرص الّتي أوجدتها التّطورات التّكنولوجيّة الكبيرة. تبعاً لذلك، أعادت الشّركات متعدّدة الجنسيّات تنظيم العمليّة الإنتاجيّة لديها من أجل الإستفادة من هذه الفرص، ما أدّى إلى هجرات متزايدة للأيدي العاملة ورؤوس الأموال إلى مناطق تتميّز بإنخفاض تكاليف العمالة. (العليان، 2003)

2.2.2.3: عوامل إتّساع ظاهرة العولمة

هناك عدّة عوامل أدّت إلى إتّساع ظاهرة العولمة، أبرزها باختصار:(الخضيري،2000)

1- السّبب السّياسي (إنهيار الإتّحاد السّوفياتي وبقيّة المنظومة الإشتراكية): بعد إنهيار الإتّحاد السّوفياتي (1990) وإنتصار الرّأسمالية على الشّيوعية، إكتسب النّظام الإقتصادي الحرّ (الليبيرالي) "صدقيّة" وعمّ مُعظم دول العالم. وتحرّكت آليّات هذا النّظام بقوّة، ومنها، الدّعوة إلى تحرير التّجارة العالميّة من خلال إزالة الحواجز الجمركيّة. وإلى حرّية تنقّل رؤوس

الأمــوال لتســهيل التّــدفّقات الماليّــة وحركــة الإســتثمارات، وإلــى خصخصــة المشــروعات الحكوميّة، وإلى إطلاق الحرّية للقطاع الخاص، وصولاً إلى السّوق العالميّة.

2- ثورة المواصلات: إنعكست الثّورة الّتي ما يشهدها قطاع المواصلات سرعة في حركة النّقل وإنخفاضاً في كلفته، وضخامة في كمّيات السّلع المنقولة وإزدياد كبير في أعداد المسافرين، بعد أن تقلّصت المسافات وبات الإنتقال يسيراً.

3- ثورة الإتّصالات: (تكنولوجيا المعلومات وأجهزة الإتّصال، البثّ الفضائي، الإنترنت....) الّتي أدّت إلى ربط أجزاء العالم بعضها ببعض فقرّبت المسافات وحوّلت العالم قرية كونيّة واحدة، حيث تكثّف المجال العالمي وتدفّقت المعلومات وانسابت الرّساميل بسرعة خياليّة وكذلك عقد الصّفقات التّجارية.... وازداد التّفاعل بين الثّقافات.

4- الشّركات المتعدّدة الجنسيّات (الشّركات الأمميّة، الشّركات العابرة للقارّات): هي الشّركات الّتي تخضع مُلكيّتها لسيطرة جنسيّات متعدّدة. كما يتولّى إدارتها أشخاص من جنسيّات متعدّدة، وتمارس نشاطها في بلاد متعدّدة على الرّغم من أنّ إستراتيجيّاتها وسياساتها وخطط عملها تصمّم في مركزها الرّئيسي الّذي يوجد في دولة معيّنة تُسمّى الدّولة الأمّ. تُعتبر هذه الشّركات محركاً أساسياً لظاهرة العولمة إذ إنّها بسبب ضخامة عددها وسعيها إلى إقامة فروع لها في العديد من دول العالم ، تزيد من ترابط هذه الدّول. وهي إذ تتّجه إلى توظيف رؤوس الأموال في إستثمارات عالميّة، تعمل على تسهيل إنتقال السّلع الّتي تنتجها إلى مُختلف أسواق العالم، كما تعمل على فرض قوانين وأنظمة تتناسب مع نشاطها وعملها (تعميم مبدأ الخصخصة وتحرير المبادلات التّجارية).

تمتلك الأقطاب الثّلاثة القسم الأعظم من الشّركات متعدّدة الجنسيّات (الولايات المتحدة الأميركية، الإتحاد الأوروبي، واليابان)، إلى جانب بعض دول الشّمال الأخرى (كندا، كوريا

الجنوبيــة، سويســرا، روســيا)، بالإضــافة إلــى بعــض الــدّول النّاميــة (الصّــين، الهنــد، البرازيــل، المكسيك....)

كمــا ذكرنــا أنّ الشّــركات متعــدّدة الجنســيّات أســهمت فــي تنــامي ظــاهرة العولمــة ، فقــد عملــت العولمــة علــى تزايــد أهمّيــة هــذه الشّــركات، ذلــك أنّ العولمــة عملــت علــى تــرابط أجــزاء العــالم المُختلفــة مــن خــلال إزالــة القيــود الجمركيّــة مــن أمــام حركــة السّــلع، ومــن خــلال رفــع العوائــق الّتــي تحــدّ مــن إنســياب الرّســاميل، الأمــر الّــذي وفّــر المنــاخ المُلائــم لإســتثمارات هــذه الشّــركات ومنتجاتهــا المختلفــة. كمــا أنّ العولمــة ، وفــي ظــلّ ســيادة النّظــام الرّأســمالي، حفّــزت العديــد مــن دول العــالم علــى إعتمــاد سياســة الخصخصــة الّتــي إســتقطبت إســتثمارات هــذه الشّركات.

5- التكــتّلات الإقتصــادية الإقليميّــة (الإتّحــاد الأوروبــي، آســيان، ألينــا...): فــي حــين يــرى الــبعض فــي هــذه التكــتّلات نقيضــاً للعولمــة إلاّ أنّهــا فــي الحقيقــة تُشــكّل مرحلــة إنتقاليّــة إليهــا. فآليــات العولمــة (حرّيــة التّبــادل التّجــاري وحرّيــة تنقّــل رؤوس الأمــوال وإزالــة الرّســوم الجُمركيّــة) هــي عينها آليّات التكتّلات الإقتصادية.

6- المؤسّســات الماليّــة والتجاريــة العالميّــة: وأهمّهــا "صــندوق النّقــد الــدّولي" و "البنــك الــدولي" ومنظّمــة التّجــارة العالميّــة، التــي حلّــت محــلّ الإتفاقيــة العامــة للتّعريفــات والتّجــارة "الغــات" ســنة 1995 بهــدف تحريــر التّجــارة العالميّــة, وجميــع هــذه المؤسّســات تُــروّج للمبــادئ عينهــا الّتــي تُنــادي بهــا ظــاهرة العولمــة كالتّعــاون الــدّولي ، وتســهيل حركــة الرّســاميل بــين الــدّول، وتنميــة التّجارة الدّولية من خلال إزالة مُختلف العوائق من أمام حركة السّلع.

إذاً، كما ذكرنا سابقاً، ليست العولمة وليدة القرن العشرين تماماً ولكنّها بدأت تعيش فترة إزدهار منذ خاتمته لم يسبق أن عاشتها. فالخطاب السّياسي للقوى الكبرى بدأ مُنذ مُنتصف التّسعينات، لإبراز مفهوم العولمة بإعتبارها ظاهرة تحوّل العالم إلى سوق وقرية عالميّة واحدة تنتقل فيها عناصر الإنتاج دون قيود، وأنّ على دول الجنوب أن تسعى للإستفادة من تلك الظاهرة. ولم يقتصر الأمر على الخطاب السياسي وإنّما إمتدّ ليشمل إنشاء مؤسّسات عالميّة جديدة للإسراع في هذا التحوّل.

وإذا كان البعض يرى في العولمة ظاهرة إيجابية ينبغي على الجميع التّكامل معها واللّحاق بها، فإنّ البعض الآخر يرى أنّها أمر واقع ينبغي التّعامل معه وليس قبوله بعناصره كافّة.

ولتقليص الفجوة بين دول العالم، تعمد الدّول المتطوّرة الصّناعية إلى تقديم المساعدات بأشكالها المتعدّدة (الماليّة والإقتصاديّة والفنّية والعينيّة)، إلاّ أنّ هذه المساعدات تُقدّم لخدمة مصالح الشّمال، فنحن إذا نظرنا إلى جدول المعونات الأميركية نجد أنّها ترتكز على بعض حكومات تتّصف بعلاقاتها المتميّزة مع الولايات المتّحدة الأميركية. فقد حصلت 10 دول من أصل 70 دولة على نصف المساعدات الأميركية، وفي المقابل لم تحصل الدّول العشر الأكثر فقراً في أفريقيا على أكثر من 5% من مُجمل هذه المساعدات. إنّ مُعظم مساعدات بنك التّصدير والإستيراد الأميركي تذهب لدعم حكومات العالم الثالث لشراء مولّدات طاقة أو أجهزة كمبيوتر وأقمار صناعيّة. ويستفيد من ذلك بالطّبع كبار التّجار في دول العالم الثالث بالإضافة إلى بعض الشّركات والمصانع الأميركيّة المنتجة لها.

نستخلص بعد كلّ ذلك مدى تأثير العولمة في كافّة النّواحي الإقتصاديّة والإجتماعيّة والسّياسية، فهي عابرة للحدود الوطنيّة والإقليميّة والقاريّة، "فعصر العولمة مُستند إلى التّطور التّكنولوجي الّذي أثّر في نواح عدّة من حياة النّاس كأفراد ومجموعات إلى حدّ التّغيير في قناعاتهم ونمط تعاملهم مع الآخرين أكانوا من مواطنيهم أو مواطني العالم. وعندما تُصبح هذه التّغيرات واقعاً وليس أمراً عابراً، لا بدّ عندها من أن تنعكس في الأنشطة التّربوية الّتي تحصل في المدرسة والجامعة" (فريحة،2017،ص144)

إن الغاية الأساسيّة من هذا الجزء المختصّ بالعولمة هي تناول بعض الأسباب التي تدعو إلى تطوير المناهج (وخصوصاً إنّ مناهج مادّة الاقتصاد للصفوف الثانوية بمراحلها الثلاث لم تطَل العولمةَ وتأثيرها على بنية الاقتصاد اللبناني)، فمنها ما يرتبط بسوء وقصور المناهج السّائدة ، ومنها ما يرتبط بالتّغيرات التي تطرأ على المجتمع و البيئة نتيجة لتأثير العولمة وانعكاس ذلك على الطالب والنّظام التّعليمي ذاته ، بحكم تأثير ما يستجدّ على السّاحة العالمية وبالتالي التّربويّة.

وعموما فإنّ ما يفسّر حدوث التّطوير والإصلاح في المجال التّربوي ، هو أنّ التّربية والتّعليم نشاط إجتماعي يُؤثّر فيه المجتمع ويتأثّر به. و بما أنّ المُجتمعات تخضع باستمرار للتّحول ، فإنّ التّربية كذلك لابدّ أن تتطوّر و بشكل مستمرّ، ممّا يسمح لها بالتكيّف مع الإحتياجات الجديدة . ومن هنا يكون من الخطأ الإعتقاد في إمكانيّة الإنتهاء إلى نموذج تام ومثالي للمنهاج . ذلك أن الأنظمة التّعليمية تعمل على التّلاؤم باستمرار مع التّغيرات في الإحتياجات والنّاتجة عن تحوّل المجتمعات إلى صيغ عصريّة.

كما تعود أسباب أخرى إلى مختلف التّطورات على الصّعيد العالمي و التي تشمل مختلف مناحي الحياة، من هنا نذهب إلى التّأكيد على المؤثّرات الخارجية (تأثير النظام العالمي أو العولمة) في تغيير التّعليم وتجديد مناهجه . " إن أنظمة الدول – حسب كمال نجيب، 1993– و الاقتصاد و الثّقافة المعاصرة،

ما هي إلّا تكوينات متطوّرة صنعتها عمليّات عالميّة ، صحيح أنّها تتأثّر بعمليّات داخلية ولكنّها تتأثّر أيضاً بعمليّات خارجيّة. (الدّريج،2003،ص87)

فيكــون مــن دواعــي التّطــوير حســب هــذا الــرّأي، الضّــغوط التــي تُمــارس مــن خــلال المنظّمـات والبنـوك الدّوليّـة ووكـالات تمويـل مشـاريع التّنميـة أو مـن خـلال بعـض الجامعـات ذات الصّـيت العـالمي أو مـن خـلال الشّركات متعـدّدة الجنسـيّات... أو مباشـرة مـن بعـض الحكومـات.

وبطبيعــة الحــال لا يفوتنــا أن نشــير هنــا ، إلــى ازديــاد الدّراســات التــي تنبّــه مــن مخــاطر إقتبـاس التّجديـد واسـتيراد الإصـلاح فـي المجـال التّربـوي وفـي المنهـاج الدّراسـي وأهدافـه العامّـة علـى وجـه الخصـوص (مخـاطر مـا يعـرف بالتّحويـل أو النّقـل التّربـوي) دون التّأكـد مـن ملاءمتـه لواقـع المجتمـع التّعليمــي المســتقبلي ، وقابليّتــه للتّطبيــق . ولــن نبــالغ حــين نقــول ، بــأن السّــبب الرّئيســي وراء الفشـل فـي مشـاريع التّجديـد والإصـلاح التّربـوي فـي لبنـان ، يعـود إلـى النّقـل التّربـوي، والّـذي يـؤدّي فـي الغالـب ، إلـى عـدم إلتحـام منظومـة الإصـلاح الجديـدة مـع المنظومـة التّعليميّـة المحلّيـة فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب.

2.3: تجربة بعض الدول مع مادة الاقتصاد:

تمهيــد: تـمّ اسـتعراض بعـض المنــاهج المُعتمــدة فــي بعـض دول العــالم ومقارنتهــا مــع المنــاهج اللبنانيّــة، وذلــك مــن حيــث أهــدافها ومحتواهــا وطــرق تدريســها وأســاليب تقييمهــا لمــادة الاقتصــاد. والغايــة مــن ذلـك معرفــة مـدى حداثــة مــادّة الإقتصــاد فــي منــاهج هــذه الــدّول، ومتــى أُدخلـت إلـى المنـاهج؟ وأيّ مرحلـة تعليميّـة تطـال؟ ومـاذا يتضـمّن محتواهـا؟ ومـا الطّـرق المسـتخدمة لتدريسها وتقييمها؟

2.3.1 منهج مادّة الإقتصاد للصّف الثانوي الثّالث في الولايات المتّحدة الأميركيّة:

إنّ نظام التّعليم في الولايات المتّحدة الأميركيّة هو نظام لا مركزي، ولهذا السّبب فإنّ القوانين الّتي تحكم هيكل ومضمون برامج التّعليم تتنوّع بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى، ومع ذلك تبدو البرامج متشابهة بشكل ملحوظ بسبب العوامل المشتركة بين هذه الولايات. تُشرف الحكومة الفيدراليّة على التّعليم، وتتدخّل فيما تراه مناسباً لمصلحة الدّولة العليا، ولكن بما أنّ النّظام التّعليمي لامركزي، تتمّ إدارته مِن قِبل مجلس يُدعى "المجلس التّربوي للولاية"، ينصّ دُستور كلّ ولاية على توفير نظام مدرسي حيث يُمكن للأطفال تلقّي التّعليم. تحتوي العديد من دساتير الولايات أيضاً على أحكام صريحة لإنشاء مناهج تعليميّة. وبالإضافة إلى السّلطة الدّستوريّة ، فإنّ حكومات الولايات لديها أيضاً سلطة التّشريع في هذا المجال ، أو يُمكنها أن تأذن للمسؤولين بإنشاء المناهج الدّراسية واختيارها وتنظيمها.

2.3.1.1: مراحل التّعليم في الولايات المتّحدة

تختلف مراحل التّعليم في الولايات المتّحدة من ولاية إلى ولاية حسب الظّروف الخاصّة بكلّ ولاية، ولكن، ميزة التّعليم في الولايات المتّحدة أنّه إلزامي لسن الثّامنة عشر أي لنهاية المرحلة الثّانويّة. " ويختلف السلّم التّعليمي أيضاً بين ولاية وأخرى، فنجده في بعض الولايات(6 ،3 ،3) سنوات وفي البعض الآخر(6،6) سنوات، وفي البعض الآخر(8 ،4) سنوات". (عبود، 2002، 269)

وما يعنينا في هذا البحث هو مدارس المرحلة الثّانويّة، لذا سنستعرض أنواع هذه المدارس:

يوجد نمطان لهذا النّوع من المدارس هما :

أ) مدرسة ذات ثلاث سنوات، حيث يلتحق بها التلاميذ من السّنة الخامسة عشرة وحتى الثّامنة عشرة، وتُمثّل المرحلة الثّانية للمدرسة الثانوية الدنيا.

ب) النّمط الثّاني للمدرسة الثّانوية العليا وهو ذو الأربع سنوات من سن أربع عشرة سنة إلى سن ثماني عشرة سنة، وتُعتبر المدرسة الثّانوية الشّاملة النّمط العادي أو المألوف للتّعليم الثانوي في أميركا، حيث يلتحق معظم التّلاميذ بلا استثناء بالمدرسة الثّانوية الشاملة.

ج) إلى جانب المدارس الثانوية الشاملة توجد أنواع أخرى من التّعليم مثل المدرسة المهنية، وهي مدرسة مهنية فنّية توجد في المدن الكبرى، كما توجد مدارس خاصة تدعمها الطّوائف الدّينية.(المرجع نفسه)

2.3.1.2: مناهج الدراسة في الولايات المتحدة الأميركية

تتضمن مناهج الدّراسة في الولايات المتّحدة الأميركيّة في المدارس الثّانوية معظم المواد المتعارف عليها عالمياً، بالإضافة إلى مواد دراسية اختيارية في الفنون والأعمال التّجارية والدّراسة الحرفيّة. أما مادّة الإقتصاد فتعتبر أساسيّة لمتطلّبات التّخرّج (أنظر الملحق رقم 6)، هذا بالرغم من أن بعض الولايات تُقدم مادّة الإقتصاد في الصّف الحادي عشر، والبعض الآخر في الصّف الثّاني عشر حسب اختيار الطّالب. (كاثي، 2015، عن الموقع الألكتروني)

"يتضمّن منهج الدّراسات الإجتماعيّة (Social Studies) في المرحلة الثّانوية الإمكانيّات الماليّة والإقتصاديّة (Economics and Financial Literacy). وتتضمن المادة:

1. القرارات والمهارات الإقتصاديّة (Economics Decision and Skills)
2. أساسيّات الإقتصاد (Fundementals of Economics)
3. الحكومة والإقتصاد (Government and the Economy)

4. الإقتصاد العالمي (Global Economy)

5. العمل والكسب (Working and Earning)

6. الإدارة الماليّة (Responsibilities and Money Management Financial)

7. الإستثمار والإدّخار (Savings and Investing)

8. مخاطر الإدارة (Risk Management)

9. الإئتمان والخصم (Credit and Debit)"

(Social Studies Standards-Ohio,2010,3)

يُستخدم في تدريس المادة مزيج من مقاطع الفيديو التّعليميّة، وأوراق العمل القابلة للطّباعة، وتمارين الكتابة، والإختبارات، ومسابقات، ومشاريع عبر الإنترنت مُصمّمة للمساعدة في إعداد الطلاّب للدّراسة الجامعيّة في الإقتصاد، أمّا طرق التّدريس المُستخدمة فهي الطّرق الحديثة الّتي تعتمد على تنمية التّفكير النّاقد عند الطّالب وتنمية المهارات السّلوكيّة، والإبتعاد كلّ البعد عن الطّرق التّقليديّة. بالإضافة إلى الأبحاث المرافقة للمنهج الّتي على الطّالب تنفيذها في نهاية الفصل.

نستخلص، أنّ منهج مادة الإقتصاد المعتمد في الولايات المتحدة الأميركيّة لا يختلف كثيراً عمّا هو عليه في المناهج اللبنانيّة. والفرق أن المادّة تُعطى في سنة واحدة (الصف الحادي عشر أو الثاني عشر) ولا تتناول الكثافة الموجودة في منهج مادة الإقتصاد للصف الثاني عشر في المناهج اللبنانية ، فهي مادّة إختياريّة بين الصّفّين الحادي عشر والثاني عشر، ويتم تدريسها لفصل واحد فقط ، يترافق مع تدريسها أبحاث على الطلاّب القيام بها

وتقديمها في نهاية الفصل، أمّا المحتوى فهو شامل ومقتضب بالنّسبة لطلاّب المرحلة الثّانويّة، فلا حشو فيه والتّركيز على المواضيع الأساسيّة الّتي تخدم الطلاّب وتُحوّل معارفهم إلى مهارات سلوكيّة. أمّا الطّرق المُستخدمة لإيصال المعلومات بعيدة كلّ البعد عن الأساليب التّلقينيّة من خلال إعتماد الأساليب التي تمّ ذكرها سابقاً، أمّا تقييم الطّلبة يختلف حيث تُعتبر مادّة الإقتصاد من الفصول الأساسيّة المطلوبة للتّخرج من المرحلة الثّانويّة والإلتحاق بالجامعة بغضّ النّظر عن الإختصاص الّذي سيلتحق به الطّالب في الجامعة (باعتبار عدم وجود فروع للصّف الثّاني عشر كما هو الحال في لبنان، فكلّ الطلاّب ملزومين بالمادّة وهؤلاء من لديهم ميول إتّجاهها يخضعون للتّعليم المكثّف Advanced)

2.3.2: منهج مادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث في فرنسا

تشتهر فرنسا بكونها واحدة من أفضل أنظمة التّعليم في العالم ، والّتي ينسبها معظم النّاس إلى المعايير العالية المتوقّعة ، وأساليب التّدريس الصّارمة والإنضباط. مرّت أنظمة التّعليم في فرنسا بمراحل عديدة منذ القرون الوسطى مروراً بالقرن العشرين وصولاً إلى اليوم. عُدّلت مناهج التّعليم أكثر من مرّة لفصل العلم عن الدّين.

تشتمل مراحل التعليم على الثّانويّة (Lycee)هي المرحلة الثانية من التّعليم الثّانوي، وهي نوعان حكوميّة وخاصّة، وهناك ثلاثة أنواع : (أنظر ملحق رقم 7)

اللّيسيه العامّة واللّيسيه التّقنيّة واللّيسيه المهنيّة، وهي نوع جديد أُنشئ بموجب إصلاحات عام 1975.

وتضم اللّيسيه التّقنية التخصّصات التّالية :

– علم الصناعة. – دراسات الأعمال . – أعمال الكمبيوتر أو الحاسب الآلي.

يـــتمّ التّركيـــز فـــي فـــرع الإجتمـــاع والإقتصـــاد علـــى الإقتصـــاد والإجتمـــاع والتّـــاريخ والجغرافيـــا والرّياضـــيات واللّغـــات، بينمـــا بفـــرع العلـــوم والرّياضـــيات يـــتمّ التركيـــز علـــى الرّياضـــيات والفيزيـــاء والكيميـــاء والفلســـفة واللّغـــات والتّـــاريخ والجغرافيـــا والتّربيـــة البدنيـــة. وتختلـــف علامـــة التّثقيـــل فـــي كـــل فرع حسب أهمّية المادّة لهذا الفرع وذلك من خلال الجدول التّوضيحي التّالي:

جدول رقم 2

كثافة الأوزان بين مختلف العلوم

تيارات	العلوم الإنسانية	الاقتصاد والعلوم الاجتماعية	علوم عامّة مختلفة
وصف	كثافة الأوزان تكون على اللغات والفلسفة والاجتماعيات ولا يوجد في منهجهم رياضيات ولا فيزياء ولا كيمياء	كثافة الاوزان بين الدورات الأدبية والإقتصادية .يجب أن يأخذ الطلاب الاقتصاد و العلوم الاجتماعية بالتساوي ولا أوزان كبيرة على العلوم الطبيعية	كثافة الأوزان تكون بالطبع على العلوم والرياضيات ،الفيزياء– الكيمياء والبيولوجيا– الجيولوجيا.

المصدر: School education in france, 2012

نســتطيع أن نســتخلص أن مــادة الاقتصــاد تُقــدم لطــلاب الاقتصــاد والعلــوم الاجتماعيــة كمــا عنــدنا، من حيث شكل المادة ومضمونها وتثقيل علاماتها.(أنظر ملحق رقم 6)

نســتنج ممّــا تقــدّم أنّ المــواد المطلوبــة مــن الصّــف الثــانوي الثّالــث فــرع (SE) فــي المنــاهج اللّبنانيــة يتطــابق مــع مــا هــو مطلــوب فــي Terminale فــرع SE فــي فرنســا (أنظــر الملحــق رقــم 7)، مــا عــدا المــواد الإختياريّــة (ELECTIVES) حيــث لا وجــود لمــواد اختياريّــة فــي المــنهج اللّبنــاني وخصوصاً في المرحلة الثّانويّة العامّة.

2.3.3: منهج مادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالثّ في قطر

يـتم توجيـه التّعلـيم فـي قطـر مـن قِبـل وزارة التربيـة والتعلـيم، والمجلـس الأعلـى للتعلـيم، ومؤسّسـة قطـر للتربيـة والعلـوم وتنميـة المجتمـع. والتزمـوا جميعـاً بتـوفير أفضـل المنـاهج المدرسـيّة بنظـرهم، وذلـك تجسـيداً لرُؤيـة تـنصّ علـى أنّ مُسـتقبل دولـة قطـر إنّمـا يرتكـز علـى تنميـة أهـمّ مـورد لديها على الإطلاق، وهو عقول أبنائها.

وشـهدت المنـاهج تطـوراً حـديثاً بعـد أن أوكلـت قطـر مؤسسـة أميركيـةRAND لتطـوير مناهجهـا فـي العـام 2001، ومـا يعنينـا فـي بحثنـا هـو المرحلـة الثّانويـة، وخصوصـاً الصّـف الثّـانوي الثّالـث، لـذا وبعـد اطّلاعنـا علـى هيكليّـة النّظـام التّعليمـي فـي قطـر تبـيّن لنـا أنّ التّعلـيم الثـانوي يُعـدّ الطـلاب للدّراسـات علـى مسـتوى الجامعـة أو لسـوق العمـل. مدّتـه ثـلاث سـنوات / الأعمـار مـن 15 إلى18.

يتألّف التّعليم الثّانوي من: التّعليم الثانوي العام والتّعليم الثانوي المهني / التّقني:

1. التّعلـيم الثّـانوي العـام: يتكـوّن هـذا التيّـار مـن جـزئين أدبيـيّن (الدّراسـات الإجتماعيّـة واللّغـات)، وجزئين علميّن (البيولوجيا والكيمياء ، والرّياضيات والفيزياء).

ومن ضمن ما يتضمّنه المنهج للتّعليم الثّانوي العام <u>الإقتصاد المنزلي</u>

2. التّعليم الفنّي: يتألّف هذا المسار من أربعة أجزاء مع إحدى عشر تخصصًا.
3. التّعلـيم التّجـاري : يتكـوّن هـذا المسـار التّعليمـي مـن ثلاثـة أجـزاء: البنـوك والتـأمين، الإدارة ومحاسبة متوسّطة.
4. التّعليم الزّراعي والتعليم التطبيقي لا يتضمنان مادة ترتبط بالاقتصاد.

فــي نهايــة التّعلــيم الثّــانوي، يــتمّ إجــراء الفحــص النّهــائي ، ويحصــل مــن يجتازونــه علــى شــهادة التّعلــيم الثّــانوي (عامّــة أو تجاريّــة أو فنّيــة أو دينيّــة) حســب التّيــار المختــار. (المجلــس الأعلــى للتّعليم،2014)... بتصرّف

إذاً، "مــادّة الإقتصــاد التــي تُــدرّس فــي قطــر هــي الإقتصــاد المنزلــي وهــي ليســت إلزاميّــة، والمقصــود بهــا حســب المفهــوم الحــديث، العلــم الّــذي يهــتم بدراســة الأســرة واحتياجاتهــا ومقوّماتهــا داخــل المنــزل وعلــى مســتوى المجتمــع، إذ أنّــه يهــدف لجعــل كــل منــزل مُــريح ومناســب مــن النّاحيــة المعيشيّة، ومُيسّر من النّاحية الإقتصاديّة ". (Education, Curriculum, Rand:2001).

أمّــا فيمــا خــصّ التعلــيم الثــانوي التّجــاري، تنــاول منهاجــه مواضــيع عديــدة اقتصــادية وهــي: الرياضــة الماليّــة والتجاريــة التــي تُعطــى للصــفوف الثانويــة كافّــة علــى مــدى ثــلاث ســنوات بمعــدل أربعــة ســاعات أســبوعياً، المعلومــات العامــة الاقتصــادية والتجاريــة والتّأمينــات الاجتماعيــة وقــوانين العمــل التــي تُعطــى للصــف الثــانوي الثالــث بمعــدل ثــلاث ســاعات أســبوعياً، وخدمــة المــوانئ والجمارك والمؤسسات الصّناعيّة التي تُعطى للصف الثانوي الثالث بمعدّل ساعتين أسبوعياً.

نســتنتج ممّــا تقــدّم، أنّ منــاهج قطــر لــم تــولِ مــادّة الإقتصــاد الإهتمــام الكــافي كمــادّة تعليميّــة أساســيّة فــي المرحلــة الثّانويّــة بجميــع صــفوفها، وبالتّــالي تختلــف المنــاهج القطريّــة للصّــف الثّــانوي الثّالــث فــي مــادّة الإقتصــاد نسبياً عــن تلــك المعتمــدة فــي لبنــان، ويبقــى القــول أن قطــر تضــمّن فــي مناهجها مادة في الاقتصاد.

2.3.4: منهج مادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث في ألمانيا

توجد مدارس خاصّة بالإقتصاد وإدارة الأعمال، ومدّة الدّراسة بها ثلاث سنوات وتُركّز الدّراسة على نُظم الإقتصاد وإدارة الأعمال وقد تؤهّل لمدارس عليا في هذا الإطار. كما توجد المدراس الفنّية وتُقبل التّلاميذ بعد فترة التّعليم الإجباري أو قضاء التّعليم في مراكز التّلمذة الصّناعية. وهناك المدارس الحرفيّة التي يقضي بها الطلاب ثلاث سنوات أو أربع سنوات. (أنظر الملحق رقم 8)

ويعتمد نظام التّعليم في ألمانيا على مبدأ التّكامل ما بين التّعليم العام والفنّي وبين الدّراسة النّظريّة والتّدريب العملي، فإنّ قنوات التّعليم بينهما مفتوحة، وفرص إستكمال الدّراسة العالية (ما بعد الثّانوي) مُتاحة أمام خرّيجي التّعليم الثّانوي والفنّي. (أنظر ملحق رقم 9)

وتوجد نُظم للتّعليم المُتكامل في ألمانيا منها:

1. نُظم التّعليم المزدوج وتتجسّد فيه مُقوّمات التّعليم الثّانوي العام والفنّي، مُتضمّنة مناهجه مواد عامّة (رياضيات ولغات وعلوم إجتماعية وإقتصاد)، ومواد مهنيّة فضلاً عن المواد الإختياريّة.
2. توجد مدارس تكميليّة مدّتها سنة واحدة أو سنتان وتخصّص لتأهيل خرّيجي المدارس الأساسيّة والمدارس المتوسّطة لمهن معينة، فضلاً عن مجالات الإلتحاق بالجامعات أو المعاهد العليا بعد ممارسة المهن لفترة محدّدة.
3. نظام الثّانوية المتخصّصة وهي أحدث نوع من مدارس التّعليم المهني والفنّي وتضم في مناهجها مادة الاقتصاد.

والتّعليم الثّانوي عامّة والفنّي خاصة في ألمانيا يتميّز بشدّة إرتباطه بإحتياجات سوق العمل وتحديد برامجه وتخصّصاته بالبنيه الإقتصادية المحلّية سواء من خلال التّدريب وسوق العمل أو المنطقة الجغرافيّة ونوعيّات البرامج والتخصّصات المطلوبة بها، ومن أهمّ المدارس الثّانوية المُرتبطة بسوق العمل وتقدم مادة الاقتصاد هي المدرسة الثّانوية الفنّية ومدّتها ثلاث سنوات وتضم الصّفوف 11, 12, 13 وبها تخصّصات الهندسة والزّراعة والإقتصاد المنزلي وغيرها، وتركّز على المعرفة العلميّة والتخصّصية ويُمكن لخرّيجيها متابعة الدّراسة الجامعيّة بعدها. (klumpp,2014) بتصرّف ....

كذلك يقدمون في المرحلة الثانوية مقررين في الاقتصاد: Microeconomics و Macroeconomics وللطلاب الخيار في أن يأخذوا المقررين في سنة واحدة أو أن يأخذوا الأول في الصف الحادي عشر والثاني في الصف الثاني عشر. وعندما يقدم منهاج المرحلة الثانوية هذين المقررين المتخصصين في الاقتصاد إنما يرقى بكفاءة الطلاب إلى المرحلة الجامعية لأن من يدرس اقتصاد أو إدارة أعمال يتسجل فيهما. ويتطلب المقرران ممن يتابعهما أن يشارك في النقاشات والتحليل إضافة إلى متابعة المحاضرات وأخذ الملحوظات. ومعظم العمل التطبيقي الذي يحصل خارج الصف لهذين المقررين مصمم لترسيخ المفاهيم والنظريات لدى الطلاب. بينما الواجب المدرسي (أو الفرض المنزلي) هو كناية عن قراءات مكثفة في المراجع والجداول البيانية وكتابة مقالة وغيرها.[2] ما يشير إليه هذا المنهاج أن الطلاب الذين

---

[2] Students are free to take both courses in the same year, or consecutively over two years. For those taking the course over two years the required sequence is Microeconomics in Grade 11, followed by Macroeconomics in Grade 12. The courses are delivered through a combination of lecture presentation and discussion, requiring mature study and note-taking skills of students. Most practical work, designed to consolidate new concepts and theories, is done outside class time. Homework consists of extensive reading in the text and supplemental reading material, numerical and graphical worksheets, essay writing, and practice AP free response questions.

يميلـون إلـى مـادة الاقتصـاد يجـدون فيمـا تقدمـه لهـم المدرسـة حـاجتهم لأنهـم يتسـجلون فـي هـذين المقـررين بشـكل اختيـاري. وعنـدما يصـلون إلـى المرحلـة الجامعيـة تكـون لـديهم المعرفـة والمهـارات الضـرورية لمتابعـة الاختصـاص بعمـق وقـدرات فكريـة وتطبيقيـة. ونسـتنتج، أنّ ألمانيـا تعمـل علـى سدّ الفجـوة بـين التعليم النظـري والعملـي مـن خـلال نظـام تعليمـي يجمـع بينهمـا، ويقـرّب الـدارس مـن سـوق العمـل، ويحمـل هـذا التعليم إسـم "التّعليم المهنـي الثنـائي" (The dual system of vocational education and training، نظام التّعليم في ألمانيا، 2018) ....بتصرّف

كمـا تبـين بالمقارنـة أن النّظـام التّعليمـي فـي ألمانيـا يتـرك الطلبـة غالبـاً يختـارون مـادة الاقتصـاد، وهذا غير متوفر في لبنان لأنها إلزامية.

2.3.5: منهج مادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث في جنوبي أفريقيا

خـلال السّـنوات الــ 25 الماضـية ، مـرّت المنـاهج الدّراسـيّة الوطنيّـة لجنـوب أفريقيـا بعـدّة تغييـرات ومراجعـات فيمـا يتعلّـق بـالنّهج فـي تصـميم المنـاهج حيـث تـم الإمتثـال للتّغييـرات السّياسـيّة والإجتماعيّة والإقتصاديّة والتّكنولوجية.

وبمـا أنّ مـا يعنينـا فـي هـذه الأطروحـة كيفيـة تعلـيم الاقتصـاد للمرحلـة الثانويـة فقـط، فـإن التّعليم الثّـانوي وخصوصـاً الصّـف الثّـاني عشـر، يتضـمن أربعـة مـواد إلزاميّـة وثـلاث مـواد إختياريّـة من بينها الإقتصاد، والمواضيع الّتي تتناولها مادّة الإقتصاد في الصّف الثّاني عشر هي:

1. التدفّق الدوري ودورات أعمال القطاع العام.
2. أسواق الصّرف الأجنبي.

3. السّياسات (الحمائية/التّجارة الحرّة).

4. الأسواق الكاملة والأسواق غير الملائمة لإخفاقات السّوق.

5. النّمو والتّنمية.

6. سياسات التّنمية الصّناعية.

7. المفاهيم الإقتصاديّة.

8. مؤشّرات الأداء الإجتماعي.

9. التّضخّم المالي.

10. السّياحة وأهمّيتها.

11. الإستدامة البيئيّة.

(مناهج جمهورية أفريقيا الجنوبيّة، 2012) ..بتصرّف.

نستنتج، أنّ مادّة الإقتصاد يتمّ تدريسها في مناهج جمهورية أفريقيا الجنوبيّة كمادّة إختياريّة، وتتناول المادّة في المرحلة الثّانوية عددا من المواضيع المتنوّعة الّتي يتناول البعض منها المنهاج اللّبناني في مادّة الإقتصاد مثل: السياسات البنيوية والظرفية التي تشمل ما ورد في منهاج أفريقيا حول السياسات الحمائية والتبادل الحر والتنمية الصناعية والتضخم المالي، بالإضافة إلى محور كامل عن النمو والتنمية الوارد أيضاً في منهاج أفريقيا، والمفاهيم الاقتصادية المتوفرة بكثرة في كتاب الاقتصاد اللبناني للصف الثانوي الثالث.(أنظر ملحق رقم10)

يتمّ تدريس هذه المادّة من خلال كتب مدرسيّة تُصدرها الدولة، ولكنّ على الأستاذ أن يُؤمّن عددا آخر من الكتب والمراجع لتوثيق المعلومات وتحديث التّواريخ والإحصاءات، بالإضافة إلى إعتماد الكتب والمجلاّت والصّحف ليبقى الطّالب على بيّنة بما يجري، كذلك

اعتماد الإنترنت والوسائل المتطوّرة للتّدريس خصوصاً للمدارس الّتي لديها الإمكانيّات لذلك. كذلك يُطلب من كلّ طالب القيام بمشروع مُعيّن في بداية الفصل الأوّل على أن يتم إنهاؤه وتصحيحه في نهاية الفصل الثّاني، وتدخل نتائج هذه الأبحاث مع المواضيع المطلوبة للإمتحان النّصف السّنوي، وكذلك الأمر بالنّسبة للفصل الثالث والرّابع. والأهمّ أنّ شكل المسابقة للصّف الثانوي الثالث يتطابق مع المنهاج اللّبناني بما خصّ تقسيم المسابقة إلى ثلاث مستويات (المستوى الأوّل:أنشطة تتلاءم مع الإستيعاب والمعرفة/ المستوى الثاني: أنشطة تتلاءم مع التّطبيق والتّحليل/ المستوى الثّالث: أنشطة تتلاءم مع التّوليف والتّقييم). وهذه نفسها المجالات التي تتناولها مادّة الإقتصاد في المنهاج اللّبناني (المجال الأوّل: استعمال مفاهيم وتقنيّات/ المجال الثّاني: تحليل مستندات/ المجال الثّالث: دراسة موضوع اقتصادي) (راجع الملحق رقم 9)

وكخلاصة، يمكن القول إن العقود الثلاثة المنصرمة قد شهدت حركةً علميةً نشطةً في مجال تطوير المناهج الدّراسية، نتيجةَ التطوّرات العلمية والتغيّرات المتسارعة حيث أنها أثّرت بشكل مباشر على مناهج التّعليم، مما جعل جميعَ دول العالم تعمل على تطوير المناهج بما يتلاءم مع هذه التطوّرات، وبدأت فعلاً–أي الدّول–بتغيير أهداف التّعليم وأغراضه من خلال الكشف عن اتجاهاتٍ جديدة تتّصل بطبيعة الفرد وعمليّة نموّه، إضافة إلى تطوير عمليّة التّعليم نفسِها. ونتيجة لذلك، شهدت المناهج في كثير من دول العالم حِراكاً مستمراً من أجل تطويرها وإصلاحها وإدخال مواد دراسية (كالاقتصاد والتكنولوجيا) لم تكن ضمن مناهجها سابقاً لتُساير التّطوّر العلمي والتّقني، وتُفجّر المعرفة العلميّة في هذا العصر، وذلك من خلال عدّة مشاريع إصلاحيّة. وهكذا نجد أن لبنان انضم إلى دول أخرى في إدخال مادة الاقتصاد إلى مناهجه في المرحلة الثانوية كحاجة علمية ووظيفية لاحقاً للمتعلمين.

كـذلك لمعرفـة واقعنـا بالنّسـبة لمـادة الإقتصـاد، كـان لا بـدّ مـن إلقـاء الضـوء علـى واقعهـا ضـمن منـاهج تعليميـة لـدول أخـرى، وذلـك مـن أجـل الإجابـة علـى الأسـئلة التّاليـة: أيـن نحـن كواقـع تعليمـي لبنـاني بالنسـبة لمـادة الاقتصـاد مقارنـةً مـع الواقـع التّعليمـي لهـذه الـدّول؟ وكيـف تـأثّر المـنهج اللّبنـاني بالإتّجاهـات الحديثـة فـي التّعلـيم؟ ومـا المبـرّرات الأساسـيّة لإدخـال مـادّة الإقتصـاد إلى مناهج 1997؟ هذه بعض الأسئلة التي ستجيب عليها هذه الدراسة.

الفصل الثّالث

تعليم الإقتصاد (التربية الاقتصادية)

الموضوع		الصفحة
3.1	إدخال الاقتصاد كمادّة دراسيّة في المناهج اللّبنانيّة..................	121
	المقدّمة..	122
	3.1.1: لمحة تاريخيّة عن تطوّر المناهج اللّبنانيّة.................	124
	3.1.2: مبرّرات إدخال مادّة الاقتصاد إلى المناهج اللّبنانيّة.............	127
3.2	دراسة منهج مادّة الاقتصاد للصّف الثّانوي الثالث– فرع الاجتماع والاقتصاد.....	130
	3.2.1: المرحلة الثانوية في التّعليم العام.......................	133
	3.2.2: الأهداف العامة والأهداف الخاصّة.........................	136
	3.2.3: محتوى الكتاب المدرسي الرّسمي.........................	154
	3.2.4: طرائق التدريس...	165
	3.2.5: التّقويم التّربوي...	185

3.1: إدخال الإقتصاد كمادّة دراسيّة إلى المناهج اللّبنانيّة

المقدّمة:

يعنــي التّطـوير بصـفة عامـة ، الوصـول بالمُسـتهدف المرغـوب تطـويره ، سـواء أكـان نظامـاً أم مؤسســة أم برنامجــاً ... ، إلــى أحســن صــورة حتّــى يــؤدّي الغــرض المطلــوب منــه بكفــاءة ، ويُحقّق مـا رُسم لـه مـن أهداف علـى أتمّ وجـه ، بطريقـة إقتصـادية فـي الوقـت و الجهـد والتّكـاليف . الأمر الّذي يستدعي تغييراً في شكله و مضمونه ، تغييراً مقصوداً ومنظّماً نحو الأفضل.

إنّ التّطـوير عمليّـة شـاملة تنصـبّ علـى جميـع جوانـب الموضـوع المُسـتهدف . فعنـد تطـوير المنــاهج الدّراســية علــى ســبيل المثــال ، لابــدّ أن يشــمل التّطـوير جميــع مكوّناتهــا مــن مقـرّرات و أهـداف وطـرق ووســائل و كتــب مدرســيّة وأســلوب التّقــويم ... بــل إنّ التّطــوير بهــذا المعنــى ، ينصــبّ علــى الحيـاة المدرسـيّة بشـتّى أبعادهـا ، فـلا يُركّـز فقـط علـى المحتويـات العلميّـة كمـا كـان الأمـر فـي النّمـوذج التّقليـدي وإنمـا يتعـدّاها إلـى الأنشـطة وطبيعـة الأداء القيـادي ونظـام التّواصـل وعلاقات المدرسة بالبيئة والمجتمع المحلّي...

ثـم إنّ التّطـوير عمليّـة ديناميكيّـة ، علـى اعتبـار أن جميـع العناصـر الّتـي يصـيبها التّغييـر تعمـل بتفاعـل مُسـتمر، بحيـث يـؤثّر كـل عنصـر فــي العناصـر الأخـرى ويتــأثّر بهــا.

كمـا أنّ تطـوير المنـاهج لـيس نشـاطاً أحـادي الإتّجـاه ، مـن أعلـى إلـى أسفل ، بـل هـو نشـاط مُتفاعل يسـير فـي الإتّجـاهين بشكل مُتزامن ، مـن أعلـى إلـى أسفل و مـن أسـفل إلـى أعلـى، وهـو لـيس قـراراً سُـلطوياً يُفـرض مـن خـارج السّـياق أو فرديـاً يتـولّى أمـره بِضـعة أفـراد ، بـل هـو نشـاط إجتمــاعي تعــاوني وتشــاركي ، نــابع مــن الإحتياجــات الحقيقيّــة للأمّــة ويُســاهم فيــه الجميــع ، المخطّطون على المستوى المركزي والمحلّي ، المدرّسون ، أولياء التّلاميذ ، الموجّهون...

ويـرى العـاملون بنظريّـات المنهـاج ، إنّ التّطـوير النّـاجح للأنظمـة التّعليميـة وإصـلاحها لا يُمكـن أن يـتمّ إلاّ إذا مـسّ جـوهر التّنظـيم المنهـاجي بهـا . وهـذا مـا حـدث بالفعـل عنـدما ظهـرت التّنظيمـات الحديثـة للمـنهج والتـي لـم تبـقَ حبيسـة مـنهج المـواد الدّراسـيّة الّـذي يتميّـز بشـدّة تركيـزه علــى المعلومــات وقلّــة إهتمامــه بالتّلميــذ وإحتياجاتــه ومطالبــه فــي النّمو(محمــد الــدّريج، 2004 بتصـرف). ولكـن، للأسـف أنّ منـاهج لبنـان هـي منـاهج المـادة الدراسـية وهـذا مـا أثبتتـه أدوات البحث كما سنرى لاحقاً.

لعـل التحـوّل الأكثـر بـروزاً فـي المشـهد التّربـوي المُعاصـر، يَكمـن فـي السّـعي نحـو نشـر فكرة ضـرورة تمحـور التّعلـيم حـول المـتعلّم ذاتـه. بطبيعـة الحـال لـيس فـي ذلـك تجديـد كلّـي وجـذري، إذ وكمـا هـو معلـوم، فـإنّ هـذا التيّـار ميّـز التّربيـة الحديثـة منـذ نشـأتها أوائـل القـرن الماضـي، حيـث ناضـل العديـد مـن المـدارس الحديثـة فـي التّربيـة وبصـفة خاصـة التّربيـة المؤسّسـية ، ضـدّ الـتّعلم الّـذي يقـوم علـى أسـلوب الإلقـاء – التّلقّـي . وضـد غلبـة العمليّـة التّعليميّـة علـى حسـاب العمليّـة التّعلّميّـة (التّعلـيم علـى حسـاب الـتّعلّم). كمـا نشـط بعـض البـاحثين فـي اتّجـاه تعمـيم فكـرة جعـل التّلميـذ فـي مركـز النّظـام التّعليمـي، هـذه الفكـرة الّتـي كانـت خـلال العشـريّة الماضـية (منـذ القـرن التاسـع عشـر) وراء العديـد مـن البحـوث والمؤلّفـات والّتـي تناولـت مواضـيع مـن مثـل موضـوع الوصاية ، تفريد المساعدة، العمل الشّخصي للتّلميذ ، إتقان التّعلّم..

هـذا التّمركـز حـول المـتعلّم ، خاصّـة عنـدما يتشـخّص فيمـا يُعـرف بـالتّعلم الـذاتي، يعنـي أنّ التّلميـذ هـو الّـذي يبنـي معلوماتـه وعلمـه وأنّ لا أحـد يُمكـن أن يحـلّ محلّـه وأن يعوّضـه فـي هـذه العمليّـة . بطبيعــة الحــال ذلــك لا يعنــي تهمــيش دور المعلّــم ، بــل بــالعكس، إنّ المعلّــم يعمــل باسـتمرار علـى اكتشـاف أخطـاء التّلاميـذ فـي مـنطقهم الخـاص، وفـي أسـلوبهم فـي التّفكيـر، وفـي أدائهــم و إنتاجــاتهم الشّخصــية. والكشــف عــن دلالات تلــك الأخطــاء و بالتّــالي عــن كيفيّــة

إصلاحها و تجاوزها . إن الأخطاء أمر طبيعي في عملية التّعلّم، إنّها لم تعد الأغلاط الّتي تستدعي محاسبة مُرتكبيها ومُعاقبتهم بل تُصبح مؤشّرات مفيدة في فهم خصوصيّات تفكير التّلاميذ وذكائهم ومنطقهم الخاص ممّا يُساعد المعلّم على تنظيم نشاطه بشكل فعّال.(Astolfi,2003,124 بتصرّف)

إذاً، يقودنا الإتّجاه المتمركز على المتعلّم وبشكل تلقائي، إلى العناية بالخصوصيّات والفروق الفرديّة وبالتّاريخ الشّخصي والإجتماعي للتّلميذ . كما يقودنا إلى العناية بتنويع أساليب التّعلّم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيّات. إنّ العناية بالفروق الفرديّة والذّكاءات المتعدّدة تُجنّبنا تهميش أسلوب المتعلّمين في التّفكير والعمل وتجاهل منطقهم وذكائهم الخاص.

والسؤال الآن ، هل دخلت هذه الأفكار بالفعل إلى المناهج الجديدة عام 1997؟ وهل وجدت طريقها إلى الممارسة وحجرات الدّرس ؟ وما هي معيقات التّطبيق وصعوباته ؟

واستناداً للدكتور نمر فريحة، يرى أنّ هذه المناهج الجديدة لم تكن سوى نسخة مُنمّقة للمناهج القديمة، مع تعديل في محتواها من حيث إدخال بعض المواد الجديدة على المنهاج كمادّتي الإجتماع والإقتصاد بعد إضافة صفّ أو اختصاص جديد للمرحلة الثّانويّة وهو الإجتماع والإقتصاد.

وسنحاول في الجزء الثالث تحليل عناصر المنهاج اللّبناني لمادّة الإقتصاد بعناصره الأربعة، والتّوقّف عند المعوقات الّتي تعرّض لها من النّاحية النّظريّة والعمليّة.

3.1.1: لمحة تاريخيّة عن تطوّر المناهج اللّبنانيّة

"قبل نهاية الحرب العالميّة الأولى خضع لبنان لنظام تعليم عثماني، وقد صدرت ما يمكن تسميتها "مناهج" عام 1864، وتعدّلت في العام 1913 " (قبيسي، 2012، ص245)

وقبل تطبيق المناهج الحديثة إبتداءً من العام 1997، " مرّت المناهج في لبنان في ثلاث مراحل تاريخيّة رئيسة، واحدة في عهد الإنتداب واثنتان بعد الإستقلال". (بشور،1978، ص123)

"الفترة الأولى: كان القرار رقم 2642 الصّادر في 5 آب عام 1924 أوّل قرار اتّخذته السّلطة المُنتدبة بصدد التّعليم، وفي العام 1929 صدر، ولأوّل مرّة، مرسوم بإنشاء البكالوريا اللّبنانيّة تحت الرّقم 4430، مُتضمّناً تفصيل المواد الدّراسيّة قي المرحلة الثّانويّة.

الفترة الثّانية: في أوّل تشرين الأوّل من العام 1946 صدرت مراسيم هامّة تقر مناهج جديدة، تناولت إعادة تنظيم الدّروس في المراحل الإبتدائيّة، والإبتدائيّة العالية، والثّانويّة، كما تناولت شروط الإمتحانات لكلّ من صفوف شهادات هذه المراحل.

الفترة الثّالثة: بدأت في العام 1968، حين صدر المرسوم رقم 9100 ، بتاريخ كانون الثّاني من ذلك العام، وتناول تعديل المناهج في مرحلة التّعليم الثّانوي العام... ثم المرسوم رقم 9101، المتعلّق بتنظيم امتحانات شهادة البكالوريا.. وأخيراً صدر، في 6 تشرين الثّاني عام 1971، المرسوم رقم 2151، الّذي حدّد مناهج التّعليم في المرحلة الإبتدائيّة." (المركز التربوي للبحوث والإنماء، الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان،1995)

والجدير ذكره، أنّ منهج 1968 قد أبقى على التّقسيمات الثّلاثة القديمة للبكالوريا الأولى، إلى الفرع الأدبي والفرع العلمي وفرع اللّغات القديمة، كما حافظ على القسمين في البكالوريا الثّانية، إلى فرع الفلسفة وآخر للرّياضيّات، وأضاف إلى هذين الفرعين فرعاً ثالثاً هو فرع العلوم الإختباريّة. (بشور،1978،ص ص 124-145). ولا بدّ من الإشارة أيضاً أنّ مادّة الإقتصاد لم تكُن تُدرّس في المناهج القديمة، (مناهج 1946و1968)، كمادّة مُستقلّة حيث "

كانت المواد تشمل التّاريخ والجغرافيا والتّعليم الدّيني والتّربية المدنيّة بشكل خاص، كما يشمل الرّسم والموسيقى والتّربية والرّياضة والتّدريب المنزلي" (بشور، 1978، ص 154).

وعلى الرّغم من أنّ مادّة الإقتصاد هي من المواد المُستحدثة في المرحلة الثّانويّة، في المناهج الحديثة، إلاّ أنّ مادّة الجغرافيا في المناهج القديمة تضمّنت بعض المواضيع الإقتصاديّة في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة. ففي المرحلة المتوسّطة تضمّن منهج الجغرافيا، (ضمن مناهج 1970)، دراسة الجغرافيا من زواياها الطّبيعيّة والإقتصاديّة والبشريّة. أمّا في المرحلة الثّانويّة، فاقتصر المنهج القديم (1946) في السّنة الأولى على اقتصاديّات الدّول الأميركيّة وأحوالها السّياسيّة، واقتصاديّات البلاد الإفريقيّة.... وفي السّنة الثّانية يتناول اقتصاديّات لبنان وسوريا وفلسطين مُفصّلة، واقتصاديّات مصر والمملكة العربيّة السّعوديّة واليمن وتركيّا.... ويُدخل منهج 1968 تعديلات، فيُخصّص السّنة الأولى لدراسة مبادئ في الجغرافيّة البشريّة والاقتصاديّة العامّة، وفي السّنة الثّانية تضمّنت مواضيع عن التّطوّر الاقتصادي في كلّ من الدّول العربيّة. أمّا منهج الجغرافيا لصفّ الفلسفة في السّنة الثّالثة، فيتطرّق إلى التّطوّر الاقتصادي في العالم واقتصاديّات أهم الدّول العالميّة، والمواد الأوّليّة الرّئيسة....أمّا منهج الرّياضيّات والعلوم الإختباريّة فيحتوي على اقتصاديّات أهم الدّول العالميّة" (بشور، 1978، ص ص156-157)

لحظت المناهج الجديدة الّتي صدرت بالمرسوم رقم 10227 تاريخ 8 أيار 1997 في مادّة الجغرافيا مواضيع إقتصاديّة في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة. عنوان المحور الخامس في الصّف السّابع (النّشاط الإقتصادي): النّشاط الإنساني في مجاله الجغرافي وتضمن مفاهيم إقتصاديّة والمجالات الزّراعيّة والصّناعيّة ومجالات التّبادل والخدمات.... وفي الصّف الثّامن

حمل المحور الثّالث عنوان: قضايا وتحدّيات عالميّة وتطرّق في مضمونه إلى التخلّف والتّنمية.... وعنوان المحور الثّالث، في الصّف التّاسع، المجالات الإقتصاديّة بنية وديناميّة، وتضمّن أيضاً الإقتصاد والمجالات الزّراعيّة والصّناعيّة ومجالات التّبادل والخدمات والسّياحة..(الجريدة الرّسمية، 26، 1997، ص ص 744-749).

ثمّة تقاطع كبير بين مادّتي الإقتصاد والجغرافيا في المرحلة الثّانويّة حيث تضمّن المنهج الحديث في مادّة الجغرافيا، مواضيع اقتصاديّة عديدة ومنها في الصّف الثّانوي الثّاني، (علوم وإنسانيّات)، التّكامل الإقتصادي العربي، لبنان والتّنمية الإقتصاديّة، المجال الزّراعي والصّناعي.... ومواضيع أخرى في الصّف الثّانوي الثّالث في جميع فروعه مثل: الاتّحاد الأوروبّي، حركيّة التّبادل التّجاري، التّجارة الدّوليّة بين التّقيّد والتّحرير، البطالة.... (المصدر نفسه، ص ص 765-768). وقد يكون مفهوما أن يدرس الطلاب أمورا اقتصادية في صفوف لا تدرس فيها مادة الاقتصاد، أما أن توضع مواضيع اقتصادية لصفوف تدرس فيها هذه المادة فهو تكرار وغير مبرر

3.1.2: مبرّرات إدخال مادّة الإقتصاد إلى المناهج الجديدة

تناولت خطّة النّهوض التّربوي، الّتي أقرّتها الحكومة اللّبنانية عام 1994، أهدافاً رئيسة متعدّدة ومنها: تعزيز الإنتماء والإنصهار الوطنيّين والإنفتاح الرّوحي والثّقافي وذلك بإعادة النّظر في المناهج وتطويرها، والنّهوض بمستويات التّعليم والتّأهيل في المراحل التّعليميّة ما قبل الجامعة...، الوصول إلى تحقيق التّوازن بين التّعليم العام الأكاديمي والتّعليم المهني والتّقني وتوثيق صلتهما بالتّعليم العالي، تحقيق الملائمة والتّكامل بين التّربية والتّعليم من جهة وحاجات المجتمع وسوق العمل اللّبناني والعربي من جهة ثانية، مواكبة التقدّم العلمي والتطوّر

التّكنولـوجي وتعزيـز التّفاعـل مـع الثّقافـات العالميّـة ....(خطـة النهـوض التربـوي،1994،ص4).

إنّ الغايـة الأساسـيّة مـن هـذا الجـزء التّعـرّف إلـى الأسـباب الّتـي أدّت إلـى إدخـال مـادّة الإقتصـاد إلـى المـنهج اللّبنـاني، وبحسـب تحليـل الباحثـة لـم تـرد أهـداف واضـحة ومباشـرة تُشـير إلـى ضـرورة إدخـال مـادة الإقتصـاد إلـى المنـاهج، إنّمـا لربّمـا الّـذي ورد هـو أهـداف ضـمنيّة تـدعو إلـى ضـرورة تعـديل المنـاهج وإدخـال مـواد جديـدة، ولا سـيّما الهـدف المتعلّـق بتحقيـق الملائمـة والتّكامـل بين التّربية والتّعليم من جهة وحاجات المجتمع وسوق العمل اللّبناني والعربي من جهة ثانية.

ولقـد تطـوّر التّعريـف بـالمنهج مـع تطـوّر النّظريـات التربويّـة الّتـي أسـبغت عليـه أكثـر مـن مفهـوم بالنسـبة إلـى كـلّ نظريّـة. "فالتربيـة التّقليديّـة كانـت تنظـر إلـى المـنهج علـى أنّـه مجموعـة مـوادّ دراسـيّة مركّـزة بالدّرجـة الأولـى حـول الكتـاب المدرسـي مـن دون اعتبـار كـافٍ لإنمـاء القـدرات الشخصـيّة لـدى المـتعلّم، بينمـا أصـبحت التّربيـة الحديثـة، أو المُتجـدّدة تنظـر إلـى المـتعلّم علـى أنّـه العنصـر الأسـاس فـي التربيـة ، وأنّ المعلّـم يقـوم بـدور الوسـيط بـين المـتعلّم والمـنهج. وكـي يـأتي المـنهج مُنسـجماً مـع هـذه النظريّـة كـان عليـه أن يتضـمّن فضـلاً عـن إعـداد التلميـذ لحيـاة المسـتقبل، تنميـة شخصـيّته، وتوسـيع خبراتـه مـن خـلال حياتـه اليوميّـة الحاضـرة. وهـو بالتّـالي لا يُعبّـر عـن محتـوى تربـوي – تعليمـي وحسـب، بقـدر مـا يُعبّـر عـن أهـداف وغايـات تربويـة مُترجمـة إلـى مـواد تعليميّـة قابلـة بـدورها للترجمـة إلـى أنمـاط سـلوكيّة عنـد المتعلّمين".(المركـز التربـوي للبحـوث والإنماء، المجلّة التربويّة، 2003، ص6)

ويُضـيف دكتـور فريحـة، "ولـيس المـنهج مُجـرّد نـص يوضـع بشـكل إرتجـالي، بـل يجـب أن يتمتّـع بصـفات تكـون بمثابـة هويّـة لـه. فإحـدى صـفات المـنهج الحـديث الّـذي يهـدف إلـى جعـل المـتعلّم إيجابيـاً ومشـاركاً فـي عمليّـة الـتّعلّم فـي الصّـف مـن خـلال طـرح الأسـئلة، والمناقشـة، وربـط الأفكـار، والتّواصـل والعمـل الفريقـي، والقيـام بأبحـاث، كمـا يهـدف إلـى جعلـه مشـاركاً خـارج غرفـة

الصّف في نشاطات تُنفّذ في بيئته المحلّية كي لا تبقى المعارف الّتي يكتسبها والمهارات والإتّجاهات ضمن الإطار النّظري" (فريحة، 2006، ص15). وعندما يرد موضوع اقتصادي بشكل أساسي في المنهج، إنما يكون يحاكي اهتمامات الطلاب وفي الوقت ذاته يساعدهم على فهم اقتصاد بلدهم، وعدد من المواضيع الاقتصادية الأخرى. ومن خلال اعتماد طرائق تدريس حديثة لهذه المادة تكون صفة الحداثة قد أعطيت لمناهجها. كما أن انفتاح الدول على بعضها البعض، وبدء الثورة التكنولوجية في أواخر التسعينيات جعل مصمّمو المناهج يتطلعون إلى ما يحصل في الحياة الاقتصادية التي تمتعت بالتفاعل بين اقتصاديات مختلف دول العالم. ومن هنا حدث التركيز عليها.

والإنفتاح العالمي خلق وضعا جديدا دفع بالمسؤولين والمفكّرين إلى البحث عن وسائل لدرء الخطر حين وجوده، والاستفادة من الإيجابيات عند توفرها من خلال السّعي لتأكيد الدّور الثّقافي الوطني والأبعاد المحلّية في حياة الإجتماع والإقتصاد والثّقافة والتّواصل ضمن المجتمع مع مراعاة مستلزمات التّواصل على المستوى العالمي. فقد أدخل التّطوّر التّكنولوجي السّريع والمتواصل، تغيّرات جذريّة على بُنية سوق العمل وعلى علاقات الإنتاج والإدارة، وبين الصّناعة والتّجارة والخدمات. وأصبحت علوم الإجتماع والإقتصاد والإدارة والمعلوماتيّة ضروريّة لممارسة عدد كبير من المهن على مختلف مستوياتها.

واستجابةً لهذا التغيّر أُدخلت مواد جديدة على برامج التّعليم في المرحلة الثّانويّة كي تُؤمّن الإطّلاع على المبادئ والأسس الّتي ترتكز عليها الحياة الإقتصاديّة والإجتماعيّة والقانونيّة والمدنيّة في تطوّراتها المستجدّة وفي بُعديها المعرفي والتّطبيقي. كما تُساعد على توجيه المعلومات المتوافرة في هذه الميادين لتنظيم الإنتاج والتّسويق والتّوزيع والخدمات الأخرى، وتُسهم في إعداد الأُطر الجماعيّة للعمل وللحياة الإجتماعيّة وفي بلورة أشكال التّعاون

والتّكامل عند القيام بالنّشاطات المهنيّة والإجتماعيّة المتعدّدة. (المادة التدريبية لأساتذة الاجتماع والاقتصاد،1997،ص1)

ونظراً لتطوّر الإختصاصات في التّعليم العالي الّتي أصبحت تطال علوماً ومهارات حديثة تنتمي إلى مجموعة العلوم الإجتماعيّة، تمّ إدخال فرع جديد (إجتماع وإقتصاد) في المرحلة الثّانوية، من شأنه أن يستجيب لهذه التّطورات بشكل أفضل. (الهيكلية الجديدة،1995، ص31). وعند وضع المنهج تمّ التّركيز في إعداده على المواضيع الّتي تُنمّي مدارك التّلميذ وقدراته وتوسّع آفاقه لينظر إلى الوقائع والأحداث والظّاهرات نظرة شموليّة، ويربط البُعد المحلّي للحياة الإجتماعيّة والإقتصاديّة والثّقافية بالبُعد العالمي، ويعمل في الوقت نفسه على تمكين بلده من المشاركة بفعاليّة في حركة التّنمية والسّوق العالميّين. فمن بين الأهداف العامّة للمناهج الجديدة " اكتساب المفاهيم الأساسيّة المتعلّقة بنظام لبنان الإجتماعي والإقتصادي والسّياسي ومُمارسة دوره كمواطن مسؤول....، إحترام العمل المُنتج واعتباره قيمة كبرى في حياته وحياة المجتمع....، إدراك أهمية الإنتاج وتنظيم الخدمات وترشيد الإستهلاك في المجتمع" (الجريدة الرسمية،1997،26،ص6)

3.2: دراسة منهج مادة الإقتصاد للصّف الثّالث الثّانوي- فرع إجتماع وإقتصاد

مقدّمة:

من المُفترض أن تُعدّ المناهج لتتناسب وخصائص المتعلّم الذّهنية والنّفسية ومراحل تطوّره العُمري وإحتياجاته وظروفه المجتمعيّة ، وذلك بإعتماد منهجيّة علميّة تقوم على الإستفادة من الأساليب والتّقنيات المتّبعة في هذا المجال ، وتطوير إستراتيجيّات التّعلم والتّعليم بحيث ترتكز على التّفكير المستقلّ ومهارات النّقد الذّاتي وحلّ المشكلات والبحث والإبتكار ومهارات التّفكير العليا ، مع ربط ما يتعلّمه الطّالب بمشكلات وظروف تطبيقيّة.

وتَبـرُز إشـكاليّة مهمّـة بخُصـوص تعريـف المِنهـاج وتحديـد طبيعتـه، وهـي "المسـافة بـين إتّخـاذ القـرار وتنفيـذه. الأمـر الّـذي جعـل العديـد مـن البـاحثين (وينجـرت وجرينبـرج،1996- ووليـم عبيد، 1999) يُميّزون في تصنيفهم للمناهج بين:

- المنهـاج المُسـتهدف: أي الّـذي تتصـدّره المبـادئ والمُثـل العُليـا والقـيم والأهـداف العامّـة مـن خلال التّوجيهات الرّسميّة على الصّعيد الوطني.
- المنهاج المُنفّذ: والّذي يتمّ تدريسه فعلاً داخل الفصل فتتراجع نسبته عن المنهج المُقرّر.
- المنهـاج المُحصّـل: وهـو الحصـيلة المُتبقّيـة فـي الأخيـر لـدى التّلميـذ وتُقيسـه الإختبـارات النّهائيّـة والّـذي لا يزيـد حجمـه فـي المتوسّـط عـن 40% مـن المـنهج المُنفّـذ." (الدّريج،2003،ص34)

إذاً، كثـرت النّظريـات المُرتبطـة بتطـوير المنـاهج ، إلـى الحـدّ الّـذي بـدأ معـه الكثيـر مـن المشـتغلين بعلـم التّـدريس و الممارسـين مـنهم علـى وجـه الخصـوص ، يشـتكي مـن هـذا الـزّخم النّظري الهائـل ويتسـاءل ، كيف يُمكـن التّعامـل مـع كـلّ تلـك النّمـاذج ؟ وهـل تسـتطيع المؤسّسـات التّعليميّـة اسـتيعابها ؟ وهـل سـتتمكّن هيئـة التّـدريس والإدارة مـن ملاحقتهـا وتوظيفهـا ؟ كمـا تُطـرح تسـاؤلات حـول شـرعيّة التّعامـل أصـلاً مـع النّمـاذج الجديـدة وتوظيفهـا ، كمـا لـو كانـت صناعات تُنقل ؟ وشرعيّة إستيراد هذا النّموذج أو ذاك كما تستورد السلع ؟

والحقيقـة أنّ الإشـكال ، يكمـن فـي قـدرة الأنظمـة التّعليميـة علـى إبـداع و توليـف مـن كـل تلـك المسـتجدّات ، مـا يناسـب خصوصـيّات مجتمعاتهـا ويلبّـي إحتياجـات أفرادهـا ويُلائـم مختلـف المراحل الدّراسية لديها.

أحدثت المناهج التّعليمية الأخيرة في لبنان تغيّرات جوهرية في بنية التّعلم، في معظم المواد الدّراسية، ممّا سبّبت العديد من المشاكل لهذه المواد ما انعكس سلباً على تحصيل التّلامذة فيها، في الإمتحانات المدرسيّة والرّسمية على السّواء. فكان لا بدّ من دراسة المناهج المعتمدة لمادة الإقتصاد منذ العام 1997 في المدارس الرّسمية، خاصّة أنّ المناهج تستحوذ على الجزء الأهمّ من عمليّة التّربية والتّعليم لأنّه " بدون المنهج لا يعرف المعلّم ماذا سيدرّس ولا يعرف التّلميذ ماذا سيدرس ولا الى أين يتّجه" (فريحة، 2001، 44). بالتّالي فالمنهج هو مفتاح العمليّة التّعليمية لأنّه يُظهر كافّة جوانبها ويُرشد المعلّم للإطّلاع على كافّة المعلومات وعلى أسس التّعاطي مع التّلامذة وعلى طرائق التّدريس المُعتمدة وهي تحدّد الأهداف التّعليمية المُفترض تحقيقها وأسلوب ونظام التّقييم المُعتمد.

من هنا يغدو المنهج شديد الأهمّية في العمليّة التّعليمية، فالمنهج الجيّد والمناسب لحاجات المجتمع يساهم في تطوّره. لذلك تُعتبر دراسة منهج مادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث بغاية الأهمّية وذلك بهدف الكشف عن الثّغرات والصّعوبات الّتي تُواجه معلّمي المادّة، والإسهام في تصويب مسارها عبر وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلة، خاصة أنّ مناهجنا صدرت منذ أكثر من (21) عاماً ولم تتعرّض لأيّ تطوّر أو تغيير جديد يُذكر منذ ذلك الوقت. لذا أصبحت الحاجة ماسّة لتحديد الإيجابيّات والثّغرات التي يمكن اكتشافها جراء تطبيق مناهجنا في العمليّة التّعليميّة.

ولا بدّ من التّأكيد أنّ الباحثة ليست بصدد عرض الثّغرات من أجل تشويه صورة هذه المناهج دون تحديد إيجابياتها وإسهاماتها في نظامنا التّعليمي في لبنان، خاصّة وإنّ هذه الإسهامات عديدة وكثيرة فهي نقلت العمليّة التّعليمية إلى مزيد من التّقدّم وحاولت مواكبة التّطورات التّربويّة والمدرسيّة الحديثة بتبنّيها لوسائل تعلّمية حديثة، ونصوص ودروس تواكب

التّطـور العلمـي والتّربـوي. وبالتّـالي لـيس مـن إمكانيّـة لعرضـها والتّأكيـد عليهـا بشـكل مفصّـل ، لأنّ البحـث يهـدف إلـى الكشـف عـن العوامـل الّتـي يتضـمّنها مـنهج مـادّة الإقتصـاد والّتـي قـد تـؤدّي إلـى صعوبات يُواجهها المعلمون في الصّف الثّانوي الثّالث.

وفــي سـياق آخـر عبّـر د. نمـر فريحــة، (2001، ص45) أثنـاء مشـاركته فـي أعمـال المـؤتمر التّربـوي الثّـاني حـول المنـاهج التّعليميـة فـي لبنـان " أنّ المـنهج فـي صـيرورته يكـون فـي حالـة مـن إثنتـين: متحرّكـاً أو جامـداً، فالمقصـود بـالأولى أنّ محتـوى المنهـاج وحتـى محتـوى المـواد وطرائـق التّـدريس وأسـاليب التّقيـيم عليهـا أن تخضـع لمراجعـة وتعـديل شـبه دائمـين لـذلك لا "يهـرم" المنهـاج بـل تجعـل حركيّتـه متفـاعلاً مـع كـلّ جديـد...أمّا المـنهج الّـذي يعـيش فـي حالـة جمـود(كمـا هـو حـال مناهجنـا اليـوم) فهـو الّـذي لا تطـرأ عليـه تغييـرات وتعـديلات بشـكل دائـم. إنطلاقـاً مـن هـذا ، نجـد أن معلومـات قديمـة لا تـزال عالقـة بـالمنهج اللّبنـاني للصّـف الثّـانوي الثّالـث حيـث يُعـالج الكتــاب الرسـمي المُعتمـد قضــايا قديمــة تتطلّــب مواكبــة دائمــة للأحـداث السّياسـية والإقتصــاديّة والإجتماعيّـة، فهـذه القضــايا عُرضــة للتّغيـر والتّبـدل الـدّائم كمـا هـو الحـال فـي مؤشّـرات التّنميـة على أنواعها والأزمات الإقتصاديّة.

وقبــل أن نســتعرض عناصــر المــنهج اللّبنــاني الأربعــة المتعلّقــة بالأهــداف العامّــة والخاصّــة، والمحتـوى، وطرائـق التّـدريس والتّقـويم للصّـف الثّـانوي الثّالـث، لا بـدّ مـن الإشـارة إلـى بنية الهيكل التّعليمي للمرحلة الثّانويّة.

3.2.1: المرحلة الثّانويّة في التّعليم العام اللّبناني:

تُعتبـر المرحلـة الثّانويّـة مـن التّعلـيم مرحلـة أساسـيّة لمتابعـة إنمـاء المـواطن وإفسـاح فـي المجـال أمامـه كـي يـتمكّن مـن تقريـر خيـاره للمسـتقبل بعـد إعطائـه القـدر الـوافر مـن المعـارف والمهارات، ومن خلال تأهيله لإختيار مجال التّخصّص أو دخول سوق العمل.

والتّجديد الأساس في هذه المرحلة يتمثّل بتعدّد وجهات وتنوّع الإختصاصات وفي الحدود الزّمنيّة للتّفريع في مجالاتها بحيث يُعطى للمتعلّم سنة إضافيّة ليتّخذ القرار بشأن الإختصاص الّذي يرغب، وكذلك إفساح في المجال للمزيد من المرونة والإنتقال من فرع إلى آخر.

تتمّ الدّراسة في المرحلة الثّانويّة في أحد الإتّجاهين: العام أو التّقني وسيقتصر العرض في هذا البحث على المرحلة الثّانويّة العامّة حيث تتوزّع على ثلاثة صفوف: الثّانوي الأوّل وهو جذع مُشترك، الثّانوي الثّاني (بفرعيه العلمي والإنسانيّات) والثّانوي الثّالث ويتفرّع إلى أربعة إتّجاهات (آداب وإنسانيّات، إجتماع وإقتصاد، علوم عامّة، وعلوم الحياة) وتؤول جميعها إلى الشّهادة الثّانويّة العامّة. (هيكليّة التّعليم، 1995، ص 54، 55).

أمّا الحصص المقرّرة لمادّة الإقتصاد فهي كالتّالي:

- الصّف الثّانوي الأول: حصّة واحدة أسبوعياً أي بمعدّل 30 حصّة سنوياً.
- الصّف الثّانوي الثّاني: فرعي العلوم والإنسانيّات: حصّة واحدة أسبوعياً أي بمعدّل 30 حصّة سنوياً.
- الصّف الثّانوي الثّالث (موضوع البحث): فرع الإجتماع والإقتصاد: أربع حصص أسبوعياً أي بمعدّل 120 حصّة سنوياً.(أنظر الملحق رقم 12)

ويبلغ عدد الحصص التّعليميّة خمساً وثلاثين حصّة أسبوعياً كحد أدنى، بمعدّل سبع حصص يومياً، ومدّة الحصّة الواحدة خمسون دقيقة. ويُبيّن الجدول الملحق رقم ... عناوين المواد التّعليميّة وتوزيعها في المجموعات التّعليميّة وعدد حصصها الأسبوعيّة ونسبها المئويّة.

أمّا محتوى منهج الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث تناول الموضوعات الرّئيسة التّالية في علم الإقتصاد والإدارة:

- قضايا النّمو والتّنمية والمراحل الرّئيسة لتطوّر أهم النّظم الإقتصاديّة الّتي عرفها العالم تاريخياً.
- التّقلّبات والأزمات الإقتصاديّة الّتي شهدها العالم في القرن العشرين.
- السّياسات الإقتصاديّة الظّرفيّة والبنيويّة.
- الحسابات الإقتصاديّة والماليّة وكيفيّة تحديد الكلفة الثّابتة والمتغيّرة ودالّة الإستهلاك وكيفيّة تحديد السّلع والخدمات في السّوق.
- كيفيّة احتساب الفائدة البسيطة والمركّبة ودراسة الجدوى الإقتصاديّة بالإضافة إلى دالّة الإنتاج والمرونة والإستثمار.
- مفهوم الإدارة وأبعادها، التّخطيط، ووضع البرنامج المرحلي لتنفيذ المشروع، توزيع العمل على أعضاء الفريق والتّنظيم في العمل، وكيفيّة وضع هيكل تنظيمي، وضع البرنامج الزّمني لتنفيذ المشروع، التّحفيز وتنمية الدّافعيّة من خلال الثّواب والعقاب، الرّقابة واتّخاذ القرارات. (أنظر الملحق رقم 17)

" بالإضافة إلى الإلمام بما يلي:

- مبادئ تنشيط العمل الفريقي.
- روح الفريق والمبادرة.
- تقنيّة الإتّصال والتّذكير والمحافظة على المواعيد.
- المراجعة وتقويم الأداء بخصوص الأهداف المرتجاة.
- تطبيقات عمليّة من المجتمع اللّبناني" (الهيكليّة الجديدة، 1995، ص83)

هذا ما تضمّنته الهيكليّة الجديدة بما خصّ الصّف الثّانوي الثّالث، سنعرض العناصر الأساسيّة للمنهاج الّتي ركّز عليها هذا الجزء من البحث لمعرفة مدى التّطابق بين النّظري والتّطبيقي.

3.2.2: الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة

"يشكّل ما تضمّنته الهيكليّة الجديدة للتّعليم في لبنان من تحديد لأهداف المراحل التّعليميّة ووظائفها، معطوفاً على ما جاء في خطّة النّهوض التّربوي الّتي أقرّها مجلس الوزراء بتاريخ 1994/8/17، من مبادئ وأسس وتوجّهات، عناصر ملموسة لسياسة تربويّة يُمكن أن تُحقّق تجديد البنية التّربوية وتَصلح لرسم إطار مُتكامل لرؤية حديثة تُعيّن آفاق السّياسة التّعليميّة في ارتباطها بالمستقبل العلمي والمهني للمتعلّم من جهة، وبحاجات التّنمية المجتمعيّة من جهة أخرى. وتُترجم هذه السّياسة التّربوية من خلال أهداف عامّة وخاصّة تمّ تحديدها للمواد التّعليميّة كافّة" (الدليل التربوي، 1998،ص10). ومن ضمن هذه الأهداف هي الثقافة الاقتصادية للمتعلمين التي تقدمها مادة الاقتصاد، خصوصا عندما يكون موضوع التنمية وارداً ضمن العمل التربوي. إذ لا يمكن لأحد فهم التنمية وحتى التنمية الاجتماعية إذا لم يكن لديه إلمام بالاقتصاد بشكل عام.

<u>3.2.2.1: الأهداف العامّة لتدريس مادّة الإقتصاد في المرحلة الثّانوية:</u>

للأهداف العامّة دور بارز في أيّ منهاج مدرسي لأنّها تختصر بوضوح ما تتوقّعه الحكومة والمدرسة والمجتمع من الطالب. وغالباً ما تستبق الأهداف العامّة في بنية المنهج والغايات.

تمّ إعتماد تعابير جديدة في صياغة الأهداف التّربوية في المناهج الجديدة من قبل لجنة التّقويم والإمتحانات، حيث "استخدمت كلمة "غاية " أو هدف عام للتعبير عن مبتغى بقيمة إجتماعيّة معيّنة. وتُعتبر الأهداف العامّة الخطوط الموجّهة للعمليّة التّربوية مثلا: أحد

الأهداف العامّة لتدريس مادّة الإقتصاد في المرحلة الثّانوية " تطوير معرفة التّلميذ، وتعزيز حسّه بأهمّية الإستثمار والإنتاج الوطني عن طريق تعميم الثّقافة الإجتماعيّة والإقتصاديّة لديه"" (المرجع نفسه، 1998، ص 11)

" قد يتضمّن المنهج غاية عامة واحدة أو عدّة غايات. فالغاية هي النّهاية المبتغاة التي نودّ حصولها بعد إنجاز الطّالب تطبيق المنهج. أمّا الهدف العام فهو النّتيجة أو التّحصيل الّذي نريد من الطّالب أن يبلغه بحيث يُوجّه النّشاط المدرسي لأجل ذلك. وتتوزّع الأهداف العامّة بين التّحصيل المعرفي واكتساب المهارات، وبناء القيم والإتّجاهات، والمشاركة في شؤون البيئة المجتمعيّة، والإهتمام بما يحصل في محيط الطّالب والعالم. وسيتم التأكد من ترجمة هذه الأهداف من خلال الأطروحة التي تتعامل مع النصوص وحضور الدروس وإجراء المقابلات.

إن الغايات والأهداف تعكس الفلسفة التّربوية السّائدة في المجتمع، والإستراتيجية التّربوية الموضوعة لفترة زمنيّة طويلة، والسّياسة التّربوية الّتي تتبنّاها الحكومة وتُشرف على تنفيذها وزارة التربية، وتوجّهات المجتمع السّياسي والإقتصادي والإجتماعي والدّيني. لكن ليس هناك من فلسفة تربوية واضحة للمجتمع اللبناني. وعندما نضع الأهداف العامّة نكون قد أجبنا على السّؤال التّالي: ماذا نتوقّع من الطّلبة أن يحقّقوه عند انتهاء دراستهم؟ وهكذا توضع أهداف معرفيّة وأخرى مهاريّة، ووجدانيّة تنسجم مع ما ذُكر للتّو في إستراتيجيّة أو سياسة تربويّة للبنان مثلا، والتي يفترض أنها تتبنّى أهدافاً عامّة وتكون سليمة نسبياً."تُعتبر الأهداف العامّة من العناصر الأساسيّة في المنهج، ومن أهمّها، لأنّ باقي العناصر ترتبط بها. وتتجزّأ هذه الأهداف إلى أهداف ثانويّة لكل مرحلة دراسيّة، ثمّ إلى أهداف خاصّة بكلّ مادّة دراسيّة، ثمّ إلى أهداف لكلّ مادّة في كلّ سنة دراسيّة." (فريحة، 2006، ص53)

بحسب جنزرلي يجب أن تتّصف الأهداف العامّة ببعض الخصائص الجوهريّة، سنستعرض البعض منها، مثل "تلبية حاجات المجتمع الحاضرة ومعالجة مشاكله، وأن تكون مرنة قابلة للتغير حسب ما يتطلّبه التّطوّر الجاري والمعارف المتجددة، وأن تكون شاملة متكاملة في ضوء العلاقات الّتي تُحدّد نشأة الإنسان ومصيره وعلاقاته بالكون والإنسان والحياة من حوله، وأن تكون واقعية أي ممكنة التّحقيق في ظلّ المدرسة العاديّة، وأن تكون خالية من المتناقضات......." (جنزرلي،2000،ص30)

هذه الأهداف العامة للمناهج لم تلتزم بهذه العناصر بشكلها الدّقيق، حيث تداخلت في بعض المواد، وبرأي الباحثة، لم تكُن واقعيّة في ظل المدرسة العاديّة وخصوصاً مع النقص الكبير في إعداد المعلمين والتجهيزات التربوية والوسائل المستخدمة وذلك بحسب استنتاجات وسائل البحث.

وتأكيداً على ذلك، وبحسب رأي الدكتور أسعد يونس رئيس مكتب الوسائل والتجهيزات التربويّة سابقاً في المركز التربوي للبحوث والإنماء، كان نجاح هذه المناهج منقوصاً. حيث أنّ المناهج الجديدة ذهبت إلى المدارس تدريجيّاً مع مطلع العام الدّراسي 1997-1998 عبر الكتب المدرسيّة الجديدة المرتبطة بها. وذهب معها كلّ من عمل في صياغة أهدافها ومضمونها وكلّ من شارك في إخراجها وصناعة وسائطها ليبدأوا اختبارها شكلاً ومضموناً، وليتعلّموا من تجربتهم هذه ما فاتهم تعلّمه. "ولكنّهم عادوا بالإنطباعات التّالية حولها:

أ- صحيح أنّ التنوّع في المواد التعليميّة والتعدّد في عناوين موضوعاتها وأنشطتها يُكسب المتعلّم تنوّعاً أكثر في المعارف والمهارات واستيعاباً أشمل للقيم والمواقف، غير أنّ استقلاليّة المواد والموضوعات وتقديمها في كتب منفصلة قد أوجد إشكاليّة لا يُستهان بها.

لـذلك، بحسـب رأيـه، كـان مـن الأفضـل دمـج المـواد المتقاربـة مـع بعضـها ضـمن مفهـوم "الـتعلّم الشامل" وفي إطار الطريقة البنّاءة في التعامل مع الطالب كمحور العمليّة التربويّة وهدفها.

ب- الحاجـة الملحّـة إلـى معلّـم متحضّـر، يسـتوعب العلـوم والمعـارف الحديثـة، إذ لا يعقـل أن يـدرّس أسـاتذة الماضـي تلاميـذ اليـوم ليعيشـوا فـي المسـتقبل. فإعـداد المعلّمـين للمـواد الجديـدة ضروري، كذلك التدريب المستمر، ولفترات زمنيّة كافية من الضرورات الرئيسة.

ج- مواءمـة الأبنيـة المدرسـية، وتجهيزهـا بالمسـتلزمات الأساسـية، لاسـتقبال المـواد الجديـدة وبالتخصـيص الإجرائيـة التـي تنمّـي المهـارات الحياتيّـة." (المركـز التربـوي للبحـوث والإنمـاء، المجلة التربوية،2018)

وبما أنّ الأهداف الأساسية للمناهج تتمحور حول بناء شخصية الفرد، وتكوين مواطن صالح، كان لا بدّ من وضع استراتيجية تطال المجالات الأربعة التالية: مواد المناهج وأطرها، طرائق التدريس ووسائلها، الإعداد والتّأهيل المستمر وأساليب التّقييم. وكان من المفترض أن تتكامل هذه العناصر بين بعضها لتحقيق غايات المناهج الجديدة، إلاّ أن الإستنتاجات الّتي توصّلت إليها الباحثة أشارت إلى عدد من الثّغرات الّتي سيتمّ ذكرها بالتّتالي.

وبعد الإطّلاع على الأهداف العامّة والخاصّة لمادة الإقتصاد ، قامت الباحثة، ومن خلال وسائل البحث الّتي استخدمتها، بمقارنة ما توفّر في الكتاب المدرسي لمادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث والّذي أصدره المركز التّربوي للبحوث والإنماء، مع لائحة الأهداف العامّة الواردة في المناهج العامة(1997) لتبيان مدى توافرها أو عدمه في وثيقة المنهج ونصوص الكتاب، كما في الجدول رقم 3:

جدول رقم 3

التّوافق بين الأهداف العامّة الواردة في المنهج وما ورد في الكتاب الرّسمي للصّف الثانوي الثالث في مادة الاقتصاد

الأهداف العامّة الواردة في المنهج	ما توفّر منها في الكتاب الرّسمي
1. تعميق إلمامه بالخصائص الثّقافية والسّلوكية والإقتصاديّة لمختلف الفئات الإجتماعيّة	–
2. إدراك تداخل المعارف الإجتماعيّة والإقتصاديّة وأهمّية امتلاكها من أجل مقاربة متعدّدة الأبعاد للظّواهر والقضايا الحياتيّة والمهنيّة.	–
3. إطلاعه على مشكلات مجتمعه الإجتماعيّة والإقتصاديّة، ويتعرّف على قضايا وطنه، ويعتاد على منهجيّة تشخيصها ومعالجته بموضوعيّة.	+
4. تعرّفه إلى البعد العلمي للمعارف الإجتماعية والإقتصاديّة وكذلك الأبعاد الإقتصاديّة والإجتماعيّة للمعارف العلميّة الصّرفة.	–
5. إعتماد السّلوك الإقتصادي المُعقلن في تعامله الإقتصادي، والتّحليل الموضوعي لدى إطّلاعه على المجريات والأحداث الإجتماعيّة.	+
6. تطوير معرفته وتعزيز حسّه بأهمّية الإستثمار والإنتاج الوطني عن طريق تعميق الثّقافة الإجتماعيّة والإقتصاديّة	+
7. تفاعله مع غيره من الأفراد والجماعات، بما يمكّنه من الإندماج الإجتماعي، والمشاركة في النشاطات التّنمويّة في محيطه وتعويده على استعمال المنهجيّة العلميّة عند تعاطيه بالشّأنين الإقتصادي والإجتماعي.	–
8. تعرّفه إلى الأبعاد العلميّة للإختصاصات الإنسانيّة والإجتماعيّة والإقتصاديّة، والأبعاد الإجتماعيّة والإقتصاديّة للإختصاصات العلميّة الصّرفة.	–

المصدر: (مناهج التعليم العام، 1997 ، ص ص 677-678)

هـذه الأهـداف العامّـة الّتـي وردت فـي المنـاهج العامّـة للعـام 1997 كانـت مختصّـة بمـادّتي الإجتمـاع والإقتصـاد، وهـي أهـداف المرحلـة الثّانويـة بصـفوفها الـثّلاث، وامتـازت بالطّـابع الموسـوعي لهـا، فـإذا كـان علـى الأهـداف العامّـة أن تحـيط بجميـع الموضـوعات الّتـي يتناولهـا

المحتوى، فإنّ حبل الأهداف العامّة لن ينتهي، خصوصاً أنّ المسألة لا تتعدّى فعل التّعرّف ومرادفاته (الإدراك، الإطّلاع، التّبيان....إلخ).

لذلك سيتمّ إختيار الأهداف العامّة الّتي تناولها محتوى **كتاب الصّف الثّانوي الثّالث والتي وردت في المنهج**، باعتبار إمكانيّة توافر الأهداف المتبقّية، غير الواردة في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث، في محتوى كتاب الصفّين الثّانويّين الأوّل والثّاني ومحتوى مادّة الإجتماع.

- لقد تمّ ذكر **الهدف الثّالث** بشكل واضح في المحور الرّابع المتعلّق بالسّياسات البنيويّة والظّرفية (ص125) في كتاب الصّف الثالث ثانوي، تناول هذا المحور عرض المشكلات الأساسيّة في المجتمع وكيفيّة حلّها، مثل الرّكود الإقتصادي والسّياسات المعالجة له، البطالة والتّضخّم والسّياسات المعالجة لهما، وتطرّق إلى المشاكل البنيويّة في قطاعي الزّراعة والصّناعة وكيفيّة حلّها.
- أمّا **الهدف الخامس** تمّ ذكره في المحور الخامس: الحسابات الإقتصاديّة والماليّة، وتحديداً في الفصل الثّاني(دالة الإستهلاك ص185) الّذي يعرض العوامل النّفسية والإجتماعيّة والموضوعيّة المؤثّرة على الإستهلاك، من أجل أن يكون مستهلك عقلاني رشيد.
- بالنّسبة **للهدف السّادس** تمّ تناوله في محور الحسابات الفصل الرّابع (الإستثمار ص211) والفصل السّادس (الجدوى الإقتصادية ص226). تناول فصل الإستثمار العلاقة العكسيّة بين معدّل الفوائد المصرفيّة على الودائع ومعدّل مردود الإستثمار لتبيان الشّروط المطلوبة لإختيار المشاريع، أمّا فصل الجدوى تناول كيفية الإختيار بين عدّة مشاريع عن طريق دراسة الجدوى الإقتصاديّة لها ومعدّل ربحيّتها.

أمّا فيما خصّ الأهداف المتبقّية فلم يتضمّن محتوى كتاب الصّف الثانوي الثّالث أيّة مواضيع تطالها أو تُشير إليها.

3.2.2.2: الأهداف الخاصّة لتدريس مادّة الإقتصاد في المرحلة الثّانوية:

"إنّ المُستقرئ للأهداف العامّة والخاصّة الصّادرة في الجريدة الرّسمية العدد 26 تاريخ 1997/6/4 يجدها أهدافاً معقولة مهمّة ومفيدة. إلاّ أنّ هذه الأهداف البعيدة المدى أصلاً معروضة بجمل كلّية عامّة المعنى تحتمل التّأويلات والتّفسيرات المُختلفة، والّذي يصبغها بتأويلاته وتفسيراته هو المؤلّف أو اللّجنة المؤلّفة الّتي تتولّى صياغة الكتب بناءً على الأهداف العامّة والخاصّة. فإذا كانت الخلفيّة الفكريّة للمؤلّفين خلفيّة علمانيّة أو دينيّة أو غير ذلك، خرجت الكتب من بين أيديهم بنفس الخلفيّة الفكريّة الّتي يتبنّاها المؤلّفون. لذلك كان من الطّبيعي لدارس كتب هذه المادّة أن يقبل ويرضى بالأهداف الّتي بُنيت الكتب على أساسها، وفي نفس الوقت يُبدي ملاحظاته الكثيرة على الكتب نفسها" (لبدي، 1999، ص96)

الأهداف الخاصّة هي نتائج موقف تعليمي معيّن أي هي المعارف أو المهارات المحدّدة الّتي يُراد تنميتها من خلال تعليم محتوى معيّن في المنهج. إنّ ترجمة الأهداف العامّة إلى أهداف خاصّة تُسهّل عمليّة التّنفيذ والتّقويم المستمرّ لجوانب العمليّة التربويّة. لذلك سيتمّ إستعراض الأهداف الخاصّة الّتي وردت في المنهج أوّلاً عام 1997، وتلك التي وردت في الدليل التربوي وهي مفصّلة أكثر لمعرفة ما توفّر منها في الكتاب الرّسمي للصّف الثّانوي الثّالث.

جدول رقم 4

الأهداف الخاصّة الواردة في المنهج والمتوفّر منها في الكتاب الرسمي للصّف الثانوي الثالث

الأهداف الخاصة الواردة في المنهج	ما توفّر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث
1) التعرّف إلى التجارب التنموية العالمية لاستخلاص القوانين التي تؤهّل البلد المعني للخروج من حالة التّخلّف إلى حال التّنمية	+
2) التّعرف إلى السياسات الاقتصادية الظرفية والبنيوية التي تعتمدها الدولة لتنظيم الاقتصاد الوطني وتنميته.	+
3) التعرف إلى مبادئ التّحليل الاقتصادي الكمّي والنّوعي والتّمرّس ببعض الأعمال التّطبيقيّة في المجالات الاقتصادية	+
4) إكساب المتعلم بعض مفاهيم علم الإدارة وأسسها	+

المصدر :(مناهج التعليم وأهدافها،1997، 686)

اقتصرت الأهداف الخاصة الواردة في المنهج على أربعة أهداف توفّرت جميعها في الكتاب الرسمي. فالهدف الأوّل ورد في الفصل التاسع (تجارب التنمية) من المحور الأول (قضايا النمو والتنمية)، حيث تم استعراض تجربتي مصر والجزائر التنمويّتين، ولا بدّ من الإشارة أنّ التّعديل الجديد الّذي حصل لمحتوى الكتب عام 2016 قضى بإلغاء هاتين التجربتين. أما الهدف الثاني توفر في المحور الرابع حول السياسات الظرفيّة والبنيويّة الّذي تضمّن خمسة فصول متعلّقة بسياسات النّهوض الاقتصادي، وسياسات مكافحة التضخّم، وسياسات معالجة البطالة، بالإضافة إلى السياستين البنيويّتين الزراعيّة والصّناعيّة. وبالنّسبة للهدف الثالث توفّر في المحور الخامس حول الحسابات الاقتصادية والمالية المتضمّن ستّة فصول بعد ما تم إلغاء الفصل السابع حول التحليل المالي، وهي المتعلقة بكلفة الإنتاج، ودالة الاستهلاك، ودالة الإنتاج، ودالة الاستثمار، والفائدة البسيطة والمركبة والفصل السادس المتعلق بدراسة الجدوى الاقتصاديّة. أما الهدف

الرابع توفر في المحور السادس (مدخل إلى علم الإدارة) المتضمن سبعة فصول بعد إلغاء الفصلين الثاني (مبادئ الفكر الاقتصادي) والتاسع المتعلق بالمتغيّرات البيئيّة.

ولكن ما ورد في الدليل التربوي الصادر في العام 1998 حول الأهداف الخاصة كان أكثر تشعّباً، حيث جزّء الأهداف الخاصة إلى أهداف على مستوى المعارف، وعلى مستوى المواقف والقيم، وعلى مستوى المهارات والقدرات. ولمعرفة مدى توفرها في الكتاب الرسمي كانت الجداول التالية:

جدول رقم 5

الأهداف الخاصة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المعارف والمتوفر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث

الأهداف الخاصّة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المعارف	ما توفّر منها في الكتاب الرّسمي للصّف الثّالث ثانوي
1) إكتساب بعض المفاهيم الإقتصادية الأساسية (**النشاط الإقتصادي** – الإنتاج– **الدخل**– توزيع الدخل – **دور الدولة الإقتصادي** – **النظم الإقتصادية** – المحاسبة الوطنية والنقد)	+ (بالنسبة للمفاهيم غير المسطّرة وردت في كتاب الصّف الثانوي الثاني)
2) التّعرّف الى التّحولات الإقتصادية	+
3) التعرف الى السياسات الإقتصادية الظرفية والبنيوية.	+
4) والإطّلاع على أشكال التّداخل بين المتغيّرات الإقتصادية والإجتماعية في التّحليل الإقتصادي الإجتماعي.	+
5) الإطّلاع على مبادئ التحليل الإقتصادي الكمي والنوعي. 6) ومبادئ التسويق والإدارة المالية.	+ –
7) التعرّف الى بعض مفاهيم الإدارة.	+
8) الإلمام بمبدأ إنتاج السلع والخدمات	+
9) التعرّف الى الدّخل القومي وإعادة توزيعه	–

المصدر : (الدليل التربوي، 1998، ص ص9–10)

بالنّسبة للأهداف الخاصّة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المعارف، هناك ثمانية أهداف تمّ ذكرها، سنرى من خلال هذا التّحليل مدى توافرها في الكتاب الرّسمي أو عدمه.

بالنّسـبة للهـدف الأوّل: " اكتسـاب بعـض المفـاهيم الإقتصـاديّة الأساسـيّة (النّشـاط الإقتصـادي –الـدّخل–توزيـع الـدّخل– دور الدّولـة الإقتصـادي – الـنّظم الإقتصـاديّة – المحاسـبة الوطنيّـة)"، تـوفّرت بعـض هـذه المفـاهيم فـي الكتـاب الرّسـمي للصّـف الثّالـث ثـانوي والـبعض الآخـر فـي الصـفّين الثـانويّين الأوّل والثّـاني. ولكـن بشـكل عـام كانـت المفـاهيم الإقتصـاديّة التـي تناولها الكتاب وافية جدّاً.

أمـا الهـدف الثّـاني: التّعـرّف إلـى التّحـوّلات الإقتصـاديّة كـان متـوفّرا فـي الفصـل الثّـاني "الأنظمـة الإقتصـادية المعاصـرة ودور الدّولـة" والتّحـولات التـي شـهدها العـالم علـى الصّـعيد الإقتصـادي بـين النّظـامين اللّيبرالـي الكلاسّـيكي والنّيـو ليبرالـي مـن جهـة والنّظـامين الإشـتراكي الماركسـي اللّينينـي والنّظـام الإقتصـادي الإجتمـاعي الـدّيمقراطي مـن جهـة أخـرى. كـذلك كـان الهدف واضحا في الأزمتين العالميّتين: أزمة 1929 وأزمة 1973.

بالنّسبة للهدف الثّالث: التّعرف إلـى السّياسـات الإقتصـاديّة الظّرفيـة والبنيويّـة، كـان متـوفّراً وبشـكل وافٍ جـدّاً فـي المحـور الرابـع " السّياسـات الإقتصـادية البنيويـة والظّرفيـة"، تضـمّن هـذا المحـور خمسـة فصـول: (سياسـات النّهـوض الإقتصـادي/ سياسـات مكافحـة البطالـة/ سياسـات معالجـة التضـخّم المـالي وهـي سياسـات ظرفيّـة) و (السّياسـات الزّراعيـة والسّياسـات الصّـناعية وهي سياسات بنيويّة).

أمّـا الهـدف الرّابـع: الإطّـلاع علـى أشـكال التّـداخل بـين المتغيّـرات الإقتصـادية والإجتماعيـة فـي التّحليـل الإقتصـادي – الإجتمـاعي، كـان واضـحاً مـن خـلال عـرض مؤشّـرات التّنميـة الإقتصـاديّة فـي المحـور الأوّل "قضـايا النّمـو والتّنميـة" والتّـداخل بـين كافّـة المؤشّـرات الإجتماعيّـة والثّقافيـة والتّربويـة والصـحّية والدّيمغرافيـة وتأثيرهـا علـى النّمـو الإقتصـادي. كمـا بـرزت بوضـوح أهميـة الطّبقـة الوسـطى وإنعكاسـها السّـلبي فـي حـال انحسـارها علـى تراجـع النّمـو

الإقتصادي. فانحسار الطّبقة الوسطى تؤدّي إلى تهديد السّلم الأهلي، كما تؤدّي إلى هروب الرّساميل وبالتّالي تراجع الإستثمارات وتراجع الإنتاج، فتراجع النّمو الإقتصادي.

أمّا الهدف الخامس، فيُقسم إلى شقّين: الإطّلاع على مبادئ التّحليل الإقتصادي الكمّي والنّوعي، والإطّلاع على مبادئ التّسويق والإدارة الماليّة.

- *الإطّلاع على مبادئ التّحليل الإقتصادي الكمّي والنّوعي*. هذا الشقّ من الهدف متوفّر بوفرة في المحور الخامس "الحسابات الإقتصاديّة والماليّة" يتضمّن الفصول التّالية: كلفة الإنتاج / دالة الإستهلاك / دالة الإنتاج / الفائدة البسيطة والمركّبة / دالة الإستثمار / والجدوى الإقتصادية. وتضمّنت هذه الفصول رسوماً بيانية والتّحاليل المتعلّقة بها.

- *أمّا الشقّ الثاني من الهدف، الإطّلاع على مبادئ التسويق والإدارة المالية*، فلم يتوفّر في الكتاب أيّة مبادئ متعلّقة بالتّسويق رغم الأهمّية التي يُضاهيها مقارنة بالإنتاج، وكذلك الفصل المتعلّق بالإدارة الماليّة تمّ إلغاؤه وهو الفصل المتعلّق بالتّحليل المالي.

بالنّسبة للهدف السّادس، التعرّف إلى بعض مفاهيم الإدارة: كان متوفّراً بقوّة وبطريقة مُبالغ بها حيث تضمّن المحور السّادس والمتعلّق بالإدارة ثمانية فصول تمّ إلغاء فصلين والمتبقّي ستّة فصول تحدّثت عن مبادئ الإدارة، والتّخطيط، والتّنظيم، والتّحفيز، والتّوجيه، والرّقابة واتّخاذ القرارات. وعادة يتم إختصار هذا الحشو الكبير في هذه الفصول من قِبل الأساتذة.

أمّا الهدف المتعلّق بمبدأ إنتاج السّلع والخدمات، توفّر في أكثر من فصل وخصوصاً في الفصل المتعلّق بسياسات النّهوض الإقتصادي الّتي تُعطي عدّة وسائل ضمن سياستين: النّهوض عبر تعزيز الطّلب على الإستهلاك، والنّهوض عبر تعزيز القدرة التّنافسيّة للعرض،

وفـي تطبيـق كـلّ مـن السّياسـتين نتوصّـل إلـى زيـادة فـي الإسـتثمار فزيـادة فـي الإنتـاج فتحقيـق النّمـو (مـثلا: زيـادة الأجـور وهـي وسـيلة ضـمن سياسـة النّهـوض عبـر تعزيـز الطّلـب علـى الإسـتهلاك تـؤدّي إلـى زيـادة القـدرة الشّـرائية وبالتّـالي زيـادة الطّلـب علـى الإسـتهلاك مـن ثـمّ زيـادة الإسـتثمار ، الإنتـاج والنمـو / أيضـاً تثبيـت الأجـور وهـي وسـيلة ضـمن سياسـة النّهـوض عبـر تعزيـز القـدرة التّنافسـية للعـرض تـؤدّي إلـى تخفـيض كلفـة الإنتـاج وبالتّـالي تعزيـز القـدرة التنافسـية وزيـادة الطّلـب علـى الإسـتهلاك مـن ثـمّ زيـادة الإسـتثمار ، الإنتـاج وصـولاً إلـى تحقيـق النّمـو.. كمـا تـوفّر هـذا الهدف في الفصل المتعلّق بدالّة الإنتاج والعوامل المؤثّرة به.

بالنّسـبة للهـدف الأخيـر، التعـرّف إلـى الـدّخل القـومي وإعـادة توزيعـه: لـم تـتمّ الإشـارة إلـى كيفيّـة إحتسـاب الـدّخل القـومي، ذُكـرت المعادلـة وبشـكل خجـول فـي كتـاب الصّـف الثّـانوي الثّـاني دون التوسّـع فـي هـذا المفهـوم وأهمّيتـه، ولا بـدّ مـن الإشـارة إلـى اللّغـط الحاصـل عنـد الطـلاّب بالنّسـبة للتّمييز بين النّاتج المحلي والنّاتج أو الدّخل القومي.

يبـدو ممـا ورد أن المنـاهج تتضـمن أهـدافاً قـد لا يأخـذ بهـا واضـعو الكتـاب، وقـد يعـود ذلـك إلـى السـياق الـذي يعتمدونـه فـي محاولـة لجعـل أجـزاء الكتـاب مترابطـة مـن حيـث المـدى والتتـابع. ومـن المعلـوم أنّ الـدليل التربـوي يسـتند علـى محتـوى الكتـاب. فكيـف يتضـمن أهـدافاً لـم تـرد فـي الكتاب؟ وهذه من ضمن الثغرات الّتي توصّلت إليها الباحثة.

لقـد إسـتعرضـنا الأهـداف الّتـي وردت فـي الكتـاب علـى مسـتوى المجـال المعرفـي، والآن سـيتم إسـتعراض تلـك الخاصّـة بالإتّجاهـات والمواقـف والقـيم الّتـي وردت فـي الـدليل التربـوي ومـا توفّر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث.

جدول رقم 6

الأهداف الخاصّة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المواقف والقيم، والمتوفّر منها في الكتاب الرّسمي

الأهداف الخاصة الواردة في المنهج على صعيد المواقف والقيم	ما توفّر منها في الكتاب الرّسمي للصّف الثانوي الثّالث
1) اكتساب وامتلاك المفاهيم الدقيقة والعملانية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية سعيا لفهم أولي للانشطة الاقتصادية والاجتماعية	+ (هذا الهدف يُصنّف ضمن الأهداف الخاصّة على مستوى المهارات وليست المواقف)
2) تمييز التداخل بين المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في تشكيل الظواهر والتآلف مع المقاربة المتعددة الاختصاصات لقراءتها، لتأكيد التكامل بين سائر العلوم الاجتماعية.	+ (هذا الهدف يُصنّف ضمن الأهداف الخاصّة على مستوى المهارات وليست المواقف)
3)تحرير التلميذ عبر الاكتساب الذاتي من قيود البرامج المقررة والتلقين الآلي للمواد الاجتماعية، من اجل تحقيق استقلاليته في التعلم، وتكوين افكار وحيازة مهارات شخصية في الميادين الاقتصادية والاجتماعية	+
4)تأمين التواصل بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي في فروع الاختصاصات التالية: علم الاجتماع، علم الاقتصاد، علم ادارة الاعمال، الحقوق والعلوم السياسية........	+ (هذا الهدف لا يُمكن تصنيفه هدف خاص على مستوى المواقف ولا المهارات)

المصدر: (الدليل التربوي، 1998، 11)

قبل التّطرّق إلى مدى توفّر هذه الأهداف الخاصّة الّتي اعتبرها الدليل التربوي على أنّها أهداف خاصّة على مستوى المواقف، لا بدّ من الإشارة إلى المغالطات الواردة ضمن هذه الأهداف بحيث لا يُمكن اعتبارها جميعها أهداف خاصّة على مستوى المواقف، مثلاً: الهدف الأوّل، والهدف الثّاني، والهدف الرّابع. فهي أهداف خاصّة على مستوى المهارات وليست المواقف وهذه من الصّعوبات الّتي ستواجه الأساتذة عند سعيهم لتحقيق هذه الأهداف.

إذاً، وقبل التطرّق إلى تحليل هذه الأهداف ومدى توفّرها في الكتاب الرّسمي للصّف الثانوي الثالث، لا بدّ من إعادة بناء جداول صحيحة متعلّقة بها، قامت بإعدادها الباحثة بإشراف الدكتور المشرف.

جدول رقم 7

الأهداف الخاصّة (معدّلة) الواجب ورودها في الدليل التربوي على مستوى المواقف والقيم، والمتوفّر منها في الكتاب الرّسمي

الأهداف الخاصة الواردة في الدليل التربوي على صعيد المواقف والقيم	ما توفّر منها في الكتاب الرّسمي للصّف الثانوي الثّالث
تحرير التلميذ عبر الاكتساب الذاتي من قيود البرامج المقررة والتلقين الآلي للمواد الاجتماعية، من اجل تحقيق استقلاليته في التعلم، وتكوين افكار وحيازة مهارات شخصية في الميادين الاقتصادية والاجتماعية	+

المصدر : إعداد الباحثة

بالنّسبة للأهداف الخاصّة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المواقف والقيم، هناك أربعة أهداف تمّ ذكرها، ولكن يُمكن اعتبار الهدف الثّالث فقط من ضمن هذه الأهداف، لذا سنرى من خلال هذا التّحليل مدى توافره في الكتاب الرّسمي أو عدمه.

بالنّسبة لهذا الهدف ، التّحرّر من التّلقين الآلي للمواد الإجتماعيّة، يمكن أن يتحقّق من خلال قُدرة الطّالب على التّحليل والإستنتاج والتّوليف في المسابقات الفصليّة وإمتحانات الشّهادة الثّانوية، إذا تجنب المعلم دفع الطلاب للإعتماد على الحفظ فقط.

لقد استعرضنا الأهداف الخاصة بالمواقف والقيم والآن سيتمّ إستعراض تلك الخاصّة بالمهارات والقدرات والتّقنيّات الّتي وردت في الدليل التربوي وما توفّر منها في الكتاب الرّسمي للصّف الثّانوي الثّالث.

جدول رقم 8

الأهداف الخاصّة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المهارات والقدرات والتّقنيّات والمتوفّر منها في الكتاب الرّسمي

الأهداف الخاصة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المهارات والقدرات والتقنيات	ما توفّر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث
1)إستعمال المفاهيم الأساسيّة في إطار هذه العلوم لتلمّس المعطيات الإقتصاديّة والإجتماعيّة المتداولة في مختلف وسائل الإتّصال ومقاربة الواقع الإقتصادي الإجتماعي المعاش	+
2)توظيف هذه المعطيات وبلورتها ذهنيا لإدراك آليات الانشطة الاقتصادية والاجتماعية	–
3)التدريب على الإكتساب الذاتي من خلال القيام بأعمال تطبيقية وتجميع المعطيات الحقلية والمعطيات البيلوغرافية من اقتصادية واجتماعية، بهدف تعزيز قدراته ومهاراته الشخصية على التعلم.	+
4)تزويد التلميذ بأساليب المعالجة العلمية للمواضيع الاقتصادية والاجتماعية، واعداده على استخدام العمليات الذهنية في هذه الحقول، من التذكر والفهم الى التطبيق، ومن التحليل الى اعادة التركيب، وما تتطلبه من امتلاك للمهارات والتقنيات المتنوعة	–

المصدر: (الدليل التربوي ،1998، ص ص 12-13)

كما ذكرنا سابقاً، إنّ بعض الأهداف الخاصّة الّتي وردت في الدليل التربوي على أنّها أهداف خاصّة على مستوى المواقف والقيم، يجب أن تُدرج تحت الأهداف الخاصّة على مستوى المهارات والقدرات، لذا وجب تعديل الجدول (من قِبل الباحثة) على الشّكل التّالي:

جدول رقم 9

الأهداف الخاصّة (معدّلة) الواجب توفّرها في الدليل التربوي على مستوى المهارات والقدرات والتّقنيّات والمتوفّر منها في الكتاب الرّسمي

الأهداف الخاصة الواجب ورودها في الدليل التربوي على مستوى المهارات والقدرات والتقنيات	**ما توفّر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث**
1)إستعمال المفاهيم الأساسيّة في إطار هذه العلوم لتلمّس المعطيات الإقتصاديّة والإجتماعيّة المتداولة في مختلف وسائل الإتّصال ومقاربة الواقع الإقتصادي الإجتماعي المعاش	+
2)توظيف هذه المعطيات وبلورتها ذهنيا لإدراك آليات الانشطة الاقتصادية والاجتماعية	–
3)التدريب على الإكتساب الذاتي من خلال القيام بأعمال تطبيقية وتجميع المعطيات الحقلية والمعطيات البيلوغرافية من اقتصادية واجتماعية، بهدف تعزيز قدراته ومهاراته الشخصية على التعلم.	+
4)تزويد التلميذ بأساليب المعالجة العلمية للمواضيع الاقتصادية والاجتماعية، واعداده على استخدام العمليات الذهنية في هذه الحقول، من التذكر والفهم الى التطبيق، ومن التحليل الى اعادة التركيب، وما تتطلبه من امتلاك للمهارات والتقنيات المتنوعة	–
5)اكتساب وامتلاك المفاهيم الدقيقة والعملانية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية سعيا لفهم أولي للانشطة الاقتصادية والاجتماعية	+
6)تمييز التداخل بين المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في تشكيل الظواهر والتآلف مع المقاربة المتعددة الاختصاصات لقراءتها، لتأكيد التكامل بين سائر العلوم الاجتماعية.	+

المصدر : إعداد الباحثة

بالنّسبة للأهداف الخاصّة الواجب تعديلها في الدليل التربوي على مستوى المهارات والقدرات والتّقنيات، هناك ستّة أهداف، سنرى من خلال هذا التّحليل مدى توافرها في الكتاب الرّسمي أو عدمه.

بالنّسبة للهدف الأوّل حول استعمال المفاهيم الأساسيّة: توفّر أيضا من خلال التّأسيس لمُستهلك عقلاني رشيد لديه القدرة على تحقيق التّوازن ما بين موارده المُتاحة وحاجاته المُتنامية وهو المبدأ الأساسي لوجود علم الإقتصاد من خلال الفصول المتعلّقة بالكلفة ودالّة الإستهلاك والإنتاج ومخاطر الإستدانة غير المدروسة.

أمّا الهدف الثّاني: توظيف المُعطيات لإدراك آليّات الأنشطة، فلم يتحقّق في الكتاب لإفتقاره إلى الأنشطة المتعلّقة بكافّة المعطيات الموجودة، فالّذي توفّر لا يفي بالغرض.

بالنّسبة للهدف الثّالث: التّدريب على الإكتساب الذّاتي من خلال القيام بأعمال تطبيقيّة، تَوفّر بشكل جزئي خاصّة في المحور الخامس المتعلّق بالحسابات الماليّة.

الهدف الرّابع حول تزويد التلميذ بأساليب المعالجة العلمية للمواضيع الاقتصادية والاجتماعية، واعداده على استخدام العمليات الذهنية في هذه الحقول، من التذكر والفهم الى التطبيق، ومن التحليل الى اعادة التركيب، وما تتطلبه من امتلاك للمهارات والتقنيات المتنوعة، لم يتحقّق في الكتاب، فالكتاب إفتقر إلى المستندات والأنشطة التّطبيقية ممّا أفقد المتعلّم إمتلاك هذه المهارات.

بالنّسبة للهدف الخامس، إكتساب وامتلاك المفاهيم الدّقيقة...، تَحقّق في المحور الخامس (الحسابات الإقتصادية) والمحور السادس (الإدارة)، بحيث يكتسب الطالب المفاهيم الأساسيّة لدراسة الإستثمار وكيفية تطبيقه والإختيار بين المشاريع بعد دراسة الجدوى الإقتصادية، ومحور الإدارة المتضمّن فصول متعلّقة بالتّخطيط والتّنظيم والتّحفيز والرّقابة وكيفيّة اتّخاذ القرارات الّتي تُؤثّر في مسار حياته المهنيّة فيما بعد.

أمّا الهدف السّادس: تمييز التّداخل بين المتغيّرات الإقتصاديّة والإجتماعيّة....، تحقّق في الفصول السّادسة والسّابعة والثّامنة من المحور الأوّل حول المؤشّرات الإقتصاديّة

والإجتماعيّة والثّقافيّة والتّربويّة والسّياسية حيث يتعرّف المتعلّم إلى العناصر المكوّنة لكل نوع من أنواع المؤشّرات وإلى كيفيّة إحتسابها، ويُحيط بالمؤشّرات الرّئيسية للهيئات الدّولية (البنك الدولي، البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة...) لقياس مستويات التّنمية المحقّقة في المجالات المتنوّعة. ويطّلع على التّداخل بين هذه المؤشّرات الّتي تسمح له بالتّعرف إلى تأثير كل مؤشر على الآخر، وإلى مدى التّقدم في مجالات التّنمية.

الإستنتاج:

إنّ أهداف مادّة الإقتصاد المحدّدة بالتّفصيل في الدليل التربوي والمادة التدريبيّة لأساتذة الإجتماع والإقتصاد(1997)،تمّ تعديلها بشكل يتوافق تصنيفها مع المجالات المعرفيّة ، والوجدانيّة (قيم وإتّجاهات)، والسلوكيّة.

وإذا إعتمدنا التّصنيف الّذي إعتمدته " الهيئة اللّبنانية للعلوم التّربوية" للأهداف التّعلمية في دراستها حول تقييم مناهج المادّة (شباط 2003) وقد عمدت إلى تقسيمها إلى مستويين، الأوّل يشمل الأهداف الّتي تُحاكي المستوى الأوّل من مستويات المعرفة مثل: (يعي، يُدرك، يتعرّف، يقرأ....)، أمّا المستوى الثّاني للأهداف فيُحاكي المستويات الأعلى من مستويات المعرفة مثل (يحلّل، يميّز، يتبيّن، يقارن...) بحسب بلوم، وبالتّالي تبيّن للباحثة أنّه من أصل 31 هدفاً تعلّمياً هناك 25 هدفاً يطال المُستوى الأوّل وستّة أهداف تطال المستوى الثّاني. وبذلك فإن 81% من الأهداف للصّف الثّانوي الثّالث تُحاكي المستوى الأوّل، أيّ أنّ الأهداف القائمة على الإكتساب والتذّكر، تتعدّى أكثر من ثلاثة أرباع الأهداف الواردة في هذا الصّف.

إلاّ أنّه يخشى أن يُؤدّي الخلل الحاصل إلى إستخدام المناهج 97 على أُسس تقليديّة، " فالمعلّمون عامّة يركّزون على المجال المعرفي ويستخدمون الأهداف المعرفيّة في المستويات

الأولى بشكل مكثّف وعلى نطاق واسع ويتجنّبون إستخدام الأهداف من مستويات التّحليل والتّركيب والتّقويم لأنّها تتطلّب جهداً كبيراً أثناء العمليّة التّعليميّة، فاستخدام هذه المستويات من الأهداف يتطلّب إعداداً خاصاً أو تطويراً نوعيّاً لكلّ من المعلّمين والمنهج" (عبد الواحد،1998، 137) إضافة إلى أنّه يُناقض أيضاً نظام التّقييم الّذي وضعه المركز التّربوي لاحقاً.

"ولمّا كانت الأهداف مُصاغة على النّحو الّذي يقتصر فيه على مستوى التّذكّر والحفظ فإنّ إنهاء المحتوى من قبل المعلّم سيكون على حساب المشاركة الفعّالة من قبل المتعلّم وبالتّالي الإعتماد على ما كان سارياً في المنهج القديم، ممّا يُخالف ما تهدف إليه المناهج الجديدة. فسيلجأ الأستاذ إلى اعتماد الطّرائق التّلقينية الّتي لا تتوافق مع منهج الكتاب وأهدافه" (الدليل التربوي، 1998، 8) بحيث يكتفي المعلّم بعرض المعلومات والمعارف بشكل نظري وبشكل توجيهي فيما يختصّ بالأنشطة والتّمارين وما إليه، الأمر الّذي يُبقي المتعلّم في وضعيّة المتلقّي دون أيّ مشاركة فعليّة. وهذا ما يدفع المتعلّم إلى ممارسة الإستذكار والحفظ.

3.2.3: المحتوى (الكتاب المدرسي):

إنّ تفاصيل مناهج مادّة الإقتصاد وأهدافها التّعليميّة صدرت في مناهج التّعليم الّتي أُقرّت بموجب المرسوم رقم 10227 تاريخ 1997/5/8. وغني عن القول، ما لتفاصيل محتوى المناهج من الأهمّية في سبيل ضبط العمليّة التّعليميّة لدى المعلّم ومؤلّف الكتاب المدرسي.

ولقد أشرنا سابقاً، إلى أنّ الأهداف التعلّميّة لها الدّور الأهم في توجيه هذه العمليّة والمساهمة في تحقيق وتجسيد الأهداف الخاصّة من تعليم المادّة الدّراسيّة على مستوى السّنة والمرحلة الدّراسيّة، وصولاً إلى تحقيق الغاية والأهداف العامّة والخاصّة المُتوخّاة من مناهج التعليم. ونظراً لأهمّية هذه الأهداف جاءت مُرتبطة بالمحتوى، قابلة للقياس، بحيث أنّها تُحدّد

ما ينبغي تنميته لدى المتعلّم من مهارات وقدرات ومواقف، تتناسب مع عمره ، وتتناسب مع خصوصيّة المادّة، وتُؤمّن التّكامل في شخصيّته بأبعادها المختلفة." (مناهج التّعليم العام ، 1997، ص14)

انطلاقاً من هذا الواقع، ستحاول الباحثة تحليل محتوى الكتاب المدرسي للصّف الثّالث ثانوي لمعرفة تطابقه مع ما ورد في منهج المادة.

إنّ الكتاب المدرسي هو الّذي يُساعد في توجيه المعلّم للطّلب إلى المتعلّمين القيام بأنشطة صفّية أو لا صفّية، أو اكتساب معلومات في مواضيع محدّدة. فالكتاب المدرسي ركيزة أساسيّة للمنهج، يُترجم مفرداته ويُقدّم إطاراً عاماً للمقرّر الدّراسي كما تصوّره واضعو المنهج للمساعدة في تحقيق الأهداف المرغوب فيها. لذا يُتوقّع من الكتاب المدرسي الخاص بالمادّة الدّراسية أن يُقدّم قدراً من المعلومات والحقائق المُختارة بعناية على أساس علمي، ومُنظّمة بطريقة تُساعد الأستاذ في إعداد الدّروس وإنتقاء طرق التّدريس والوسائل التّعليميّة والأنشطة وأساليب التّقويم الملائمة للطلاّب ممّا يحقّق الفائدة لكلا الطّرفين كونه يُراعي ما يحتاجه الإستاذ وما ينبغي أن يتعلّمه الطّلاب. ويجب أن يتضمّن أيضاً أسئلة تدفع الطّالب إلى الإستقصاء لإيجاد أجوبة صحيحة عليها. ومن الممكن أن يطرح إشكالية أو تحدّي لتفكير المتعلّم. فهذا الكتاب يجب أن يكون المرشد للمعلّم لأنّه يعيّن له المواضيع الّتي سيدرّسها لطلاّبه، ويقترح بعض الأنشطة والوسائل الملائمة فيعمل في إطار يحدّد سلفا مما يسهّل عليه أمر تحديد أهداف الدروس، وأنواع الوسائل التّعليمية، والوقت المخصّص لدراسة كل موضوع.

كلّ ما تقدّم يُبرز الدّور الّذي يلعبه الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة خصوصاً في لبنان، لكن حتى يتحقّق هذا الدّور لا بدّ أن توجّه إلى " عمليّة إعداده وتأليفه العناية اللاّزمة فيتمّ ذلك في إطار رؤية واضحة لأهداف التّربية وطرقها وأساليبها وأن تستكمل سائر جوانبه

ومقوّماتــه وصــفاته العمليّــة، التّعليميــة التّربويــة والجماليّــة" (البســيري، مجلــة التربيــة، 1991، العــدد97،ص86). إذ يفـرض إعـداد الكتــاب تــدخّل عـدد كبيــر مــن الفــاعلين: مــؤلفين، قــرّاء ، مخـرجين ، منسّـقين، ناشـرين، مقـوّمين ومسـتخدمين وبالتّــالي تضــافر عوامـل عديـدة تُسـاهم فــي نجاح الكتاب أو فشله وهي : التّأليف، النّشر، التّقويم وطريقة الإستخدام.

إنّ مستوى مؤلّف الكتاب المدرسي أو كفاءته تتحدّد بما لديه من شروط مثل:

- مؤهّلات المؤلف العلميّة في الحقل الذي يؤلف فيه، ووظيفته وخبراته السّابقة.

- الفلسـفة أو وجهـة النّظـر التّربويـة الّتـي وجّهتـه إلـى التّـأليف والّتـي يُعبّـر عنهـا فـي مقدّمـة الكتاب أو في طريقة مُعالجته وعرضه لمحتواه.

- وعيه بأهداف المرحلة والمادّة التي أُلّف من أجلها الكتاب.

- وعيــه بأحــدث قــوانين الــتعلّم وخصــائص نمــوّ التّلاميــذ ومراعاتــه لهــا عنــد معالجــة مواضــيع الكتاب طريقة وأسلوباً سواء من حيث سلامته أو سهولته أو جاذبيّته.

وبمـا أنّ هـذه الشّـروط جميعهـا ينـدر توافرهـا فـي فـرد واحـد فـي عصـر التخصّـص، أصبح مــن المفضّــل أن يكــون تــأليف الكتــاب المدرســي عمــلاً جماعيــاً وتعاونيــاً لعــدد مــن الأفــراد ممّــن تكتمـل فـيهم هـذه المواصـفات، وأصـبح لزّامـاً علـى الإختصاصـي فـي المـادّة العلميّـة الّتـي يُعالجهـا الكتــاب أن يعمــل مــع الإختصاصــي فــي التّربيــة والعامــل فــي ميــدان التّــدريس أو مــن هــو علــى اتّصــال مباشــر بالصّــف والمرحلــة الّتــي يــدرّس فيهــا الكتــاب (مدرّســا، نــاظرا، مفتّشــا) كــذلك مــع مستشــارين تقنيّــين فــي ميــدان الإخــراج الطّبــاعي.......إلخ، فيــتمّ التّنســيق بيــنهم وتــأمين مــا يحتاجونــه مــن الوقــت الــلاّزم والمصــادر والمراجــع والأبحــاث التّربويــة للكتــاب المدرســي ســواء مــا يتّصــل بالتــأليف والإخــراج أو الألفــاظ اللغويــة وحجــم الحــروف المناســبة لكــل مرحلــة عمريّــة وصفّ، لإنجاز كتاب مدرسي تتحقّق فيه مسألة الكفاية.

أمّـا عمليّـة النّشـر فتحتـلّ مكانـاً مركزيـاً فـي إنجـاز مشـروع الكتـاب المدرسـي كونهـا تطـال مهامــاً مرتبطــة بــتأليف الكتــاب ، صــناعته، تمويلــه وتوزيعــه. إنّ تقــويم الكتــاب المدرســي قبــل اســتخدامه وتعميمــه هــو مرحلــة أساســيّة فــي إنجــاز الكتــاب ، كمــا أنّ تقييمــه خــلال اســتخدامه يســاعد علــى تحديــد نقــاط ضــعفه وقوتــه إســتناداً إلــى رأي الأســاتذة والطــلّاب، فتقــويم الكتــاب المدرسـي يـتمّ إمّـا عـن طريـق مجـرّبين أو مُقـوّمين. فـالمجرَّبون يتمثّـلون بعيّنـة اختيـرت لتجريـب الكتــاب عليهــا والمُقوّمــون ينتمــون إلــى فئــات مختلفــة متخصصــة بالمــادّة ، أو مستشــارون أو ممثّلون من قبل وزارة التربية.

يتشـكّل الكتـاب المدرسـي كمـا يقـول فريحـه، "مـن المعـارف المتـوفّرة فـي حقـول المعرفـة لـدى الإنسـان والّتـي تُعتبـر وسـيلة مسـاعدة للوصـول بالطّلبـة إلـى تحقيـق الأهـداف علـى مسـتوياتها. إنّ حجـم المعـارف فـي كـلّ حقـل بـات هـائلاً إلـى درجـة يعجـز فيهـا المتخصّصـون عـن تحديـد حـدوده. وهنـا تكمـن الصّـعوبة لـدى عمليّـة إختيـار مـا يجـب أو مـا يُعتقـد أنّـه الأفضـل للطّالـب فـي هذا الصف، وأيّ مواد دراسيّة يجب توافرها لتُساعد على تحقيق الأهداف.

"وبمـا أنّ حقـول المعرفـة عديـدة، لا يصـحّ لواضـع المـنهج أن يُضـمّنه كـلّ مـا يخطـر فـي بالــه، لأنّ قــدرة المــتعلّم محــدودة مــن جهــة، ولأنّ عملــه فــي المدرســة لــن يقتصــر علــى حفــظ المعـارف فقـط مـن جهـة أخـرى. لـذلك عنـدما نجـد منهجـاً مُتخمـاً بعـدد المـواد الدّراسـية، نتوقّـع أن يُواجـه مشـكلات فـي أثنـاء تطبيقـه. لـذا نلفـت نظـر واضـعي المـنهج إلـى بعـض الأمـور بالنّسـبة للمحتـوى بـأن يوازنـوا بـين عـدد المـواد وبرنـامج توزيـع الـدّروس الأسـبوعي مـن جهـة، وبينهـا وبـين الأهـداف العامّـة مـن جهـة أخـرى، وأن يحرصـوا عـدم تكـرار المعـارف بـين مـادّة وأخـرى فـي الصّـف ذاته، أو أن يجعلوا محتوى المواد الدّراسية المتقاربة بعضها مع بعض منسجماً إذا أمكن.

"كما يجعل واضعو المنهج من مبدأ المدى والتّتابع قاعدة في إنتقاء محتوى كل مادّة في كلّ صفّ. كما يأخذون بعين الإعتبار موضوع ملاءمة حجم المادّة الدّراسية مع عدد الحصص المخصّصة لها أسبوعياً، وعدد أيام السّنة الدّراسيّة كي لا يُواجه المدرّس مشكلة عدم إتمام المقرّر مع نهاية العام. وقد بات هذا الأمر مرافقاً لمشكلة إعتماد طرائق تدريس ناشطة لأن المدرّس يعتقد بأن هذه الطرائق تتطلّب وقتاً أكثر مما هو مخصّص لإتمام المقرّر بأكمله، لذلك يتغاضى عن الطّريقة في سبيل ضمان إعطاء المحتوى لطلاّبه" (فريحة، 2006، ص56)

فلقد أوكلت مهمّة وضع مناهج 1997 في الإقتصاد إلى مجموعة من الأساتذة الجامعيّين، "الّذين كانوا جميعهم تقريباً ممّن مارس التّعليم في مراحله ما قبل الجامعيّة، وبينهم أيضاً من ساهم في تأليف سلاسل مدرسيّة، ولكن لنقص التّوجيه ولغياب دور المنسّق الّذي يُوازن بين المواد، أخذ الأساتذة واضعوا المنهج يتبارون في وضع المواد، فكل منهم يريد تعزيز موقع مادّة إختصاصه، ونسوا أنّ تلامذة الثّانوي ليسوا مشروع إختصاصيّين في فرع الإقتصاد" (المؤتمر التربوي الثاني،2001، 374). وهكذا ضاعت روحيّة التّحديث عند واضعي المنهج، فليس المطلوب أن نعطي التّلميذ كافّة المعلومات في مادّة الإقتصاد- ولن نستطيع- بل المطلوب منهج يوصل التّلميذ إلى إمتلاك معلومات في مادّة الإقتصاد. وهكذا جاء وضع المنهج ممارسة بيروقراطيّة إبتعدت عن الواقع المدرسي رغم كون واضعيه بمعظمهم من المدرّسين السّابقين" (المرجع نفسه،2001، 374). فكان لا بدّ من تحويل المعلومات من المستوى العلمي الجامعي إلى المستوى التّعليمي المدرسي أي القيام بعملية النّقل الدّيداكتيكي الّذي أكّد على التّرابط بين الأقطاب الثّلاثة الأساسيّة للمثلّث الدّيداكتيكي (المعلّم والمتعلّمون والمعرفة). فبالتّالي إنّ المقارنة بين هذه الأقطاب تُظهر تغيّرا شاملاً، ويظهر بوضوح تغيّرات

عديدة في المادّة المعرفيّة قبل أن يتمّ تدريسها للمتعلّمين، فهناك عدّة إنحرافات تتعرّض لها المعرفة الجامعيّة قبل أن يتمّ تعليمها فعليّا، وهذه الإنحرافات ضروريّة كونها تظهر منطقاً مختلفاً للنّظرة إلى المادّة بين الجامعة والمدرسة. وبالتّالي إنّ عمليّة إعادة البناء الدّيداكتيكي تتطلّب بناء مادّة معرفيّة جديدة لجمهور محدّد وليس تبسيطاً للمادّة أو تلخيصها.

إلاّ أنّ مناهج 97 لمادّة الاقتصاد لم تراع عمليّة النّقل والتّحويل الدّيداكتيكي بشكل وافٍ ليتناسب مع قدرات التّلامذة. من هنا وُلدت المناهج وهي تعاني من التضخّم في محتواها، وكأنّ المطلوب من التّلامذة الّذين يعتمدون على كتب الإقتصاد في المرحلة الثّانوية أن يتخرّجوا وهم شبه متخصّصين بالمادّة لأنّ مؤلّفي الكتب المدرسيّة قد إستطردوا بشكل كبير بتفاصيل علميّة للمادّة ساهمت في ضخامتها وفي زيادة المعارف الإقتصادية المفصّلة بشكل كبير (وخصوصاً في محتوى الكتابين الأوّل والثّاني ثانوي) وأدّت بالتّالي إلى إنحراف الكتب المدرسيّة عن أهدافها الحقيقيّة وإلى البعد عن تقديم ما يُناسب التّلامذة فيها.

وقد إلتزمت مناهجنا لعام 1997 بمبدأ أنّ " المادّة العلميّة هي الأساس واعتبرت المعرفة التّعليمية هي حصيلة ونتيجة المعرفة العلميّة الجامعيّة عبر تبسيطها لجعلها أكثر ملاءمة للمتعلّمين محاولين ربطها بالواقع المعاش، إلاّ أنّ هذه المحاولة جاءت مُفتعلة في بعض جوانبها لبُعد المادّة المقترحة عن الهدف المطلوب" (عبد الواحد،1998، 82)

إنّ الفرضيّة الثّالثة في هذا البحث تمّ تحديدها وفق عاملين هما "كثافة المحتوى والوقت المخصّص" فعند وضع المناهج لا بدّ من الأخذ بعين الإعتبار الوقت المخصّص لأيّ مادّة دراسيّة ويجب أن يكون هذا الوقت متناسباً مع محتوى المنهج. وبما أن "الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان" قد تضمنت الساعات المخصصة أسبوعياً لمادة الاقتصاد (الهيكلية، 1995،

ص56)، كان على المؤلفين أخذ ذلك بعين الاعتبار كي لا تكون المادة المتوفرة في الكتب التي وضعوها تحتاج إلى وقت أكثر بكثير من ذاك المخصص لها.

وقد حازت مادّة الإقتصاد في المناهج الّتي صدرت عام 1997 على أربع ساعات أسبوعياً للصّف الثّانوي الثّالث، وما إن بدأ التّطبيق الفعلي للكتاب الصّادر عن المركز التّربوي للبحوث والإنماء في المدارس الرّسمية حتّى تبيّن عدم إمكانيّة إنهاء البرنامج خلال السّنة الدّراسية. فأمام هذا المأزق طُرح الحذف كحل، وعندما خُصّص لمادّة الإقتصاد أربع حصص أسبوعياً كان من الصّعب تغطية كامل المنهاج، لذلك إتّخذ المسؤولون في المركز التربوي عام 1999 قرارا بتعليق التّدريس في عدد من الفصول أو الدّروس.

وقد جاء التّخفيف بيروقراطيّا دالاّ على بعد شاسع بين من يقرّر وبين الواقع التّربوي التّعليمي. فاعترض الأساتذة على المناهج من حيث كمّية المادّة وعدد الدّروس. فقد تمّ وضع 35 درساً، وكلّ درس يتراوح بين 4 الى 6 صفحات وأكثر في بعض الدروس، ممّا إستحال تغطيتها في الواقع التّطبيقي، مع عدم الأخذ بعين الإعتبار أمر التّسميعات اليوميّة والإختبارات الفصليّة، ودون الإلتفات إلى الوقت الّذي تحتاجه المستندات الّتي افتقرها الكتاب والّتي كان الأساتذة يحاولون تغطيتها بالإستعانة بمرشد إقتصادي موحّد تقريباً بين جميع المدارس الّتي تمّت المشاهدة فيها، إضافة إلى الطّرائق التّعليمية الحديثة والّتي تتطلّب المزيد من الوقت لتنفيذها. إلاّ أنّ تعليق بعض المحاور كان أمراً مفروضاً بحُكم عدم ملاءمة مدّة العام الدّراسي لحجم المادة (فريحة،2003،ص 228)، وهكذا تمّ إصدار مرسوم ينصّ على حذف بعض الدّروس للصّف الثّانوي الثّالث فرع الإجتماع والإقتصاد، وهي حذف فصلين من المحور الأوّل " قضايا النّمو والتّنمية" وهما: الفصل الثّالث- التّقسيم الدّولي للعمل، والفصل الرابع- الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية في البلدان النّامية عند حصولها على الإستقلال. كذلك تمّ حذف

الفصل السّابع من محور "الحسابات الاقتصادية والماليّة" حول مدخل إلى التّحليل المالي، وفصلين من محور " مدخل إلى علم الإدارة" هما: الفصل الثّاني– الفكر الإداري عبر مدارسه، والفصل التّاسع– المتغيّرات البيئيّة.

إنّ إدراك الأستاذ والطّالب لمحتوى الكتاب وأهمّيته وقيمته كأداة تعليميّة تُؤدّي إلى نجاح المعلّم في عمله فضلاً على أنّها تُسهم بقدر كبير في تحسين نظرة الطلّاب إلى كتابهم وتزيد من إقبالهم على قراءته والإفادة منه.

بعد النّظرة الشّاملة حول أهمّية الكتاب المدرسي، لا بدّ من تحليل محتوى الكتاب الرّسمي للصّف الثّانوي الثّالث وإلقاء الضّوء على أهمّ الثّغرات الّتي يعاني منها هذا الكتاب، فمن ضمن الغايات الّتي تسعى إليها هذه الأطروحة، إظهار الصّعوبات الّتي يُعاني منها الأساتذة بسبب نقاط الضّعف الّتي تضمنها هذا الكتاب المدرسي. وتمّ ذلك عبر تحليل محتوى مضمونه، بالإضافة إلى إستبيان آراء الأساتذة حول الكتاب المدرسي ومدى تطبيقه خلال السّنة الدّراسية، ومن خلال المشاهدات الّتي تمّت والّتي تمّ تحليلها لمعرفة مدى الجودة الّتي يتمتّع بها هذا الكتاب.

ومن أجل تحليل محتوى الكتاب الرسمي للصّف الثانوي الثالث في مادة الإقتصاد، لا بدّ من الإشارة إلى عناصر عدّة متعلّقة به مثل: تقسيم الكتاب، محتواه، تقسيم كل محور وكل درس، كثافة المادة التي يتضمنها، مستنداته، أسئلة تقييم، طرح مشاريع للطلاب.

وبعد تحليل الباحثة لمحتوى الكتاب المدرسي تبيّن افتقاره لعدة نقاط أساسيّة نذكر منها:

- عدم ذكر الأهداف التّعليمية المطلوب تحقيقها في بداية الدّرس على الرّغم من أهمّيتها.

- غياب المُستندات الّتي تُعتبر ذات أهمّية كُبرى خصوصا في مادة الاقتصاد لأنّها "تلعب دوراً مهماً كوسيلة إتّصال فكري تنقل رسالة معيّنة إستناداً لأهداف ومواضيع محدّدة وتستطيع القيام بأدوار متعدّدة من دور بسيط لا يتعدّى جذب القارئ إلى دور أعمق وأكثر يدخل في صلب الوظيفة التّربوية" (جرار، 1993، ص134)، كما أنّ المُستند قد تكون وظيفته " التّسويق لجذب القارئ أو كمصدر للمعلومة فيكون مكمّلا لنص الدّرس أو مفسّرا له، وقد يكون أيضاً أداة للتّفكير فيكون مصحوباً بقائمة أسئلة وقراءته تسبق قراءة النّص، كذلك قد يتُّخذ كمثل شرح أكثر توسّعاً من النّص أو كمرجع ثقافي" (شوبان، 1992، ص16)

- إفتقار كتاب الإقتصاد إلى التّتابع في صياغة الدّروس "فالكتاب المدرسي يُشكّل حلقة أساسيّة من حلقات العمليّة التّربوية عامّة، ويجب أن ينسجم بالتّالي مع الطّرائق والأهداف والوسائل المُستعملة، ومع التّقييم، أكان تكوينياً أو تشخيصياً أو قياسياً. كما يجب أن ينسجم مع الأساس المنطقي للمنهج ومع الأهداف التّربوية العامّة. ولمّا كان التّركيز في المناهج على تنمية قدرات المتعلّمين ومهاراتهم وعلى إعتبارهم محور العمليّة التّربويّة، لذلك تمّ إعتماد منهجيّة موحّدة في دروس الإقتصاد تتماشى مع الأهداف والتوجّهات العامّة. تتضمّن الدّروس أربعة أقسام أساسيّة هي بالتّتابع: المستندات، والنصّ، والأنشطة التّطبيقيّة، وأسئلة التّقيم. ولكلّ قسم منها وظائف تربويّة محدّدة تخدم بعضها بعضاً. وتُستعمل لتأديتها مجموعة من التّقنيات تتدرّج من الملاحظة، والمُقارنة، والتّحليل، وصولاً إلى التّوليف والتّقيم." (المادة التدريبية لأساتذة الإجتماع والإقتصاد، 1997، ص13). ولكنّ الكتاب لم يراعِ هذا التّتابع.

- عدم إصطحاب الصّور الموجودة في الكتاب بأسئلة تحليل أفقدها معناها.

- غيـاب أيّ فصــل متعلّــق بخطــط التّنميــة، أو الواقــع الإقتصــادي فــي لبنــان، وقــد ذُكــرت هــذه المواضــيع عــن الجزائــر ومصــر ، وتركهــا مجــالاً للبحــوث يُجريهــا الطّالــب. علمــاً أنّ مكتبــات المدارس تفتقر للمراجع.
- الفصــول المتعلّقــة بمؤشّــرات التّنميــة فــي المحــور الأوّل، ذكــرت نســب مئويّــة لهــذه المؤشّــرات فــي صــلب الموضــوع، ونــرى مــن الأفضــل أن تكــون علــى الهــامش، نظــراً لتغيّــر هــذه النّســب من فترة إلى أخرى.
- فــي المحــور الخــامس، الفصــل المتعلّــق بدراســات الجــدوى : " هنــاك خلــط بــين القيمــة الرّاهنــة وبين صافي القيمة الرّاهنة عند دراسة الجدوى" (المؤتمر التّربوي الثّاني،2001،ص235)
- غيــاب بعــض المعــادلات الأساســيّة حــول الكلفــة الحدّيــة فــي الفصــل المتعلّــق بالكلفــة الكلّيــة والّتي تُسأل عادة في الإمتحانات الرّسمية.
- إقتصــر التّقــويم فــي نهايــة كــلّ درس علــى الإختبــار وأنشــطة يصــعب تطبيقهــا فــي معظــم الأحيان لضيق الوقت.
- غيــاب أيّ فصــل حــول السّــياحة أو القطــاع الخــدماتي فــي لبنــان، مــع العلــم بــأنّ السّــياحة والقطاع الثّالثي هي إحدى أهمّ الرّكائز الإقتصاديّة في لبنان.
- لم يتضمّن الكتاب نصوصاً للمُطالعة كما هو الحال في الصّفين الأوّل والثّاني الثّانويّين.
- الرّســوم البيانيّــة فــي المحــور الخــامس حــول دالّتــي الإنتــاج والإســتثمار إلــخ... هــي بالإتّجــاه المعــاكس مــن اليمــين إلــى اليســار، فمــن الأفضــل إعتمــاد الإتّجــاه الآخــر أي مــن اليســار إلــى اليمين كما هو مُعتمد في مادّة الرّياضيّات أو في مادّة الإقتصاد في المرحلة الجامعيّة.
- بعــض الفصــول لــم تُــدرج فــي مواقعهــا الصّــحيحة (درس الجــدوى الإقتصــاديّة)، وكــذلك غيــاب فصل التّسويق على الرّغم من وروده في المنهج.

- حشو للمعلومات وشرح لا جدوى منه لبعض الأفكار والدّروس ما شكّل عبئاً على الأستاذ والطّالب في الوقت ذاته. (مثلا درس البطالة أو الأنظمة الإقتصاديّة الّذي كان من المُمكن إختصاره بصفحتين عن طريق عرضه بجداول)
- محور الإدارة الّذي يتطلّب عدد ساعات أكثر بكثير ممّا محدّد له، إضافة إلى عدم التّركيز عليه في إمتحانات الشّهادة الثّانويّة، ما إنعكس لا مبالاة من قِبل الأساتذة والطلاّب له، على الرّغم من أهمّية المعلومات الواردة فيه وخصوصاً للطلاّب المرشّح إستكمال دراستهم الجامعيّة في الإدارة والتّسويق. لذا المطلوب تلخيص المعلومات الأساسيّة والتّركيز عليها دون الإلغاء نظراً للأهمّية.

استناداً لهذا التّحليل، تبيّن أنّ محتوى الكتاب الرسمي يُعاني من ثغرات عديدة لا بدّ من علاجها، ولقد تمّ اقتراح التّعديلات في الفصل المتعلّق بالإستنتاجات والتّوصيات.

ولتُظهر الباحثة الواقع التّربوي لمادّة الإقتصاد من حيث المحتوى والوقت المخصّص لتدريسها بعد الحذوفات الّتي أقرّها المركز التّربوي للبحوث والإنماء، عمدت إلى الشقّ العملي من هذه الأطروحة الّذي عرض إستبيان الأساتذة حول هذه النّقاط. (أنظر الملحق رقم 18)

ومن خلال خبرة الباحثة كمشاركة في التّصحيح للشّهادة العامّة، فإنّ الطّالب يُحاسب على المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي الرّسمي على الرّغم من عدم إعتماده في أغلبيّة المدارس الّتي تمّت مشاهدة الباحثة فيها. فمُعظم المدارس تعتمد على المرشد في الإقتصاد في شرح المعلومات الواردة في الكتاب وإجراء التّطبيقات. بالإضافة إلى أنّ عددا كبيرا من الطّلاب ليس في حوزتهم الكتاب المدرسي. وهنا يظهر اللّغط بين ما تفترضه الحكومة وما يُطبّق على الأرض. وهذا ما يُؤكّد الفرضيّة الثالثة الّتي انطلقت منها الأطروحة حول كثافة المحتوى الّذي يُعدّ عائقاً أمام الأساتذة لإنهاء المطلوب منهم حسب المنهجيّة الحديثة.

3.2.4: طرائق التّدريس

إنّ جميـع النّظريـات الحديثـة فـي البـداغوجيا والأبحـاث التـي أجراهـا المختصّـون فـي ديـداكتيك المـواد التّعلميـة أكّـدت مبـادئ أساسـية، يجـب الإنطـلاق منهـا، والعمـل علـى تطبيقهـا، لتحويـل التّلاميذ إلـى متعلّمـين. فـأن نـتعلّم كيـف نعلّـم أولادنـا لا يُمكـن أن يقتصـر فقـط علـى نقـل معـارف شـاملة ومنظّمـة أو تحديـد أهـداف تعلّميـة واضـحة، بـل علينـا خلـق الشّـروط الملائمـة لاكتسـاب المعـارف والمهـارات والمواقـف الشّخصـية الّتـي تُمكّـن المـتعلّم مـن حـلّ مشـاكل خاصـة بالمادّة الدّراسية، أو مشاكل عامّة تواجهه في الحياة.

ولا يُمكننـا البحـث فـي هـذه الشّـروط قبـل التّأكيـد علـى الأُسـس الّتـي تقـوم عليهـا عمليّـة الـتّعلم. فـالتّعلّم لا يُمكـن أن يكـون تلقينـاً سـلبياً بـل يسـتدعي بنـاءً ذاتيـاً للمعرفـة، وهـذا لا يـتمّ إلاّ عبر طرائق تدريس ناشطة تُساهم في البناء الذّاتي للمعرفة عند المتعلّم.

وقبـل التطـرّق إلـى الطّرائـق النّاشـطة الّتـي ذكرتهـا المنـاهج عنـدما وُضـعت (1997) وتحليـل مضـمونها، لا بـدّ مـن التّمييـز بـين ثلاثـة مفـاهيم أساسـيّة يـتمّ الخلـط بينهـا، وهـي إسـتراتيجيّات التّـدريس، طرائـق التّـدريس وأسـاليب التّـدريس. فالإسـتراتيجيّة مفهـوم أشـمل وأعـمّ مـن الطّريقـة والأسـلوب، "فإسـتراتيجيات الـتّعلم تفتـرض إختيـار وتنظـيم طرائـق وتقنيّـات ووسـائل، مـن أجل تحقيق أهداف محدّدة.

أمّـا طرائـق التّـدريس هـي مجموعـة مـن الإجـراءات والممارسـات والأنشـطة العلميّـة التـي يقوم بهـا المعلّـم داخـل الفصـل بتـدريس درس معـين يهـدف إلـى توصـيل معلومـات وحقـائق ومفـاهيم للتّلاميذ.

أمّـا أسـلوب التّـدريس فهـو الكيفيّـة الّتـي يتنـاول بهـا المعلّـم طريقـة التّـدريس أثنـاء قيامـه بعمليّـة التّـدريس أي المهـارة، أو الأسـلوب الّـذي يتّبعـه المعلّـم فـي تنفيـذ طريقـة التّـدريس بصـورة تُميّـزه عـن

غيره من المعلّمين الّذين يستخدمون نفس الطّريقة، ومن ثمّ يرتبط بصورة أساسيّة بالخصائص الشّخصية للمعلّم". (Raynal,p: 349)

"إنّ اعتبار التعلّم بناءً للمعرفة من قبل المتعلّمين، يفرض تغييراً في هيكليّة معارفهم السّابقة واندماج العناصر والمعارف الجديدة في هيكليّة ذهنيّة جديدة" (عبد الواحد،1998،ص127)، فلا يُمكن اعتباره تخزيناً منتظماً ومتراكماً للمعلومات الجديدة. فالتّعلّم عمليّة معقّدة وتتطلّب وقتاً، والمتعلّم يمرّ بمراحل مختلفة، فمرحلة إعادة النّظر بمعلوماته السّابقة وصوره الذّهنية تترافق مع تردّد وجمود وأحياناً رفض للمعلومات الجديدة، وبداية لإكتساب معلومات تترافق أيضاً مع مرحلة من مراحل البحث. وقد يتقدّم بسرعة لإستيعاب مفهوم ويفشل في آخر. فالتّطور المعرفي غير مُنتظم بل هو بناء بقفزات تقطعه مراحل تراجع وفترات تطوّر سريع. ولا يُمكن تحليل مسارهِ بطريقة منطقيّة، فالرّغبات والحاجات والميول تلعب دوراً هاماً في تحديد تطوّره.

ومسار التعلّم كما سبق وأشرنا يمرّ بمراحل تراجع وركود ويقابلها مراحل تطوّر سريع. ولكنّ هذه المراحل تختلف كثيراً بين تلميذ وآخر. فجميع المتعلّمين لا يبنون معرفتهم بالطّرق والوسائل الحسّ حركيّة نفسها، " فهناك العديد من التّلاميذ الّذين يتعلّمون بشكل أفضل بالنّظر إلى الأشكال والصّور والرّسومات وهؤلاء هم "البصريّون"، وآخرون هم أكثر إهتماماً بالكلمات والجمل الواضحة، بالتّعبير الشّفهي وهؤلاء هم "السّمعيّون". وقد انتقد علماء التّربية هذه التّصنيفات واعتبروا أنّنا جميعاً نمرّ بمراحل فأحياناً نكون "سمعيّين" وأخرى "بصريّين" ولا يجوز إعتبار هذا التّصنيف قائماً." (Perraudeau,1996,p:125).

لكنّ مشاهدة ومراقبة الصّفوف من قِبل الباحثة أظهرت ميولاً أكثر بروزاً عند المتعلّمين لأحد هذين التّصنيفين. ولكنّها أجمعت (أي المشاهدات) على كون غالبيّة المتعلّمين بحاجة إلى التّعامل مع المعطيات والعمل عليها ليكتسبوها.

ولا شكّ أنّ المعلّمين والمتعلّمين يُمكنهم اعتماد قاعدة أساسيّة للتعلّم تقول " إنّ ما أسمعه يُمكن أن أنساه وما أراه يُمكن أن أتذكّره ولكنّ ما أقوم به أفهمه" (Shoumaker,1940,p:141). مما يُؤكّد ضرورة الإنطلاق من أهداف إجرائيّة محورها المتعلّم، يحاول المعلّم إيصالها آخذاً بعين الإعتبار حاجات تلاميذه بتنويع نهجه وطريقته. وإستعمال وسائل مختلفة، صور ورسومات ، ونصوص واضحة وجداول ورسوم بيانيّة للوصول إلى مجمل المتعلّمين أيّاً كانت حاجاتهم. ممّا يعني تخصيص وقت هام لإيصال المفاهيم الأساسيّة بوسائل متنوّعة يتعامل معها المتعلّمون لبناء معرفتهم.

إذاً، إنّ اختلاف نظريّات التّعلم وطُرقه أدّى من دون شك إلى اختلاف في دور المعلّم في العمليّة التّعليمية، وإن لم يُؤدّ إلى انتقاص من أهمّية هذا الدّور. فقد ساد ولفترة طويلة التّدريس بالطّرق الكلاسيكيّة. وكانت ولم تزل الأكثر إنتشاراً وهي تَعتبر أنّ محور التّدريس هو الأستاذ وغالباً ما كانت تترافق مع أداء الأستاذ السّلطوي بإعتباره مالك المعارف وموزّعها على التّلاميذ تلقيناً وحفظاً.

أما اليوم فالطّرق التّعليميّة يجب أن تركّز على بناء المعرفة تُعطي المعلم دوراً أقرب " إلى مهندس تربية أو متخصّص في التّعليم" بما أنّها تنطلق من أنّ مهمّته مساعدة تلاميذه على اكتساب المعرفة وليس "تدريسهم".(Minder,1991,p:142)، بمعنى تلقينهم، فهو أقرب إلى مرشد، إلى خبير في تنظيم الطّرق والتّقنيات من كونه مُخزّن معارف علميّة. وعلى المعلّم السّيطرة على ردود فعله وميوله العاطفيّة لكي ينجح في دوره كمُرشد ومنشّط ومُحرّك للتّعلم.

ومن خلال الإستمارات الّتي تمّت تعبئتها من قبل المعلّمين، والمشاهدات الّتي تمّت ملاحظتها داخل الصّفوف، إستطاعت الباحثة إكتشاف ثغرات كثيرة بخصوص قدرات المعلّمين حول طرائق وأساليب التّدريس، وذلك سيتمّ تحليله عند عرض الجداول المُختصّة بالإستمارات والمشاهدات في الفصل الرّابع من هذا البحث.

أمّا في هذا القسم سنحلّل مضمون ما ورد من طرائق تدريس في المناهج العامّة عند صدورها، وما تمّ ذكره في المادّة التّدريبيّة لأساتذة مادّتي الإجتماع والإقتصاد الصّادرة عن المركز التّربوي للبحوث والإنماء، وذلك للمقارنة بين ما تمّ ذكره في الوثيقتين الصّادرتين عن نفس الجهة، ومعرفة مدى مراعاتهما التّمييز بين الطّريقة والتّقنيّة والمهارة، قبل الحكم على أداء المعلّمين في هذه المسألة.

3.2.4.1: طرائق التّدريس الواردة في مناهج التّعليم العام وأهدافها:

صدرت مناهج التّعليم العام وأهدافها في العام 1997، وتضمّنت تفاصيل محتوى منهج مادّتي الإجتماع والإقتصاد، أي الأهداف، ومحتوى المادّة الدّراسيّة، وطرائق التّدريس، وأساليب التّقييم (القياسي، والتّصويبي، والذّاتي) إلاّ أنّ أسس التّقييم بالكفايات لم يبدأ اعتمادها إلاّ في سنة 2000 بعدما تولّى الدكتور نمر فريحة رئاسة المركز، وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ أساليب التّقييم (المذكورة أعلاه) تختلف عن نظام التّقييم وأسسه.

بما خصّ الطّرائق ورد ما يلي:

- "ترتكز الطّرائق المُقترحة لتدريس مادّة الإقتصاد في المرحلة الثّانويّة على استعمال مهارات مُحدّدة تُعتبر مداخل أساسيّة للتمرّس بجمع المعلومات وتمثّلها، ولبلورة المفاهيم وحسن إستخلاصها ولتكوين البُعد السّلوكي المُرتبط بالمواضيع المُستهذفة للتّدريس." (مناهج التّعليم، 1997، ص ص20-21)

أهمّ هذه المهارات هي:

أ- جمع المعطيات وتكوين الملفّات التّوثيقيّة:

مع ما يتضمّن ذلك من تعرّف إلى مصادر المعلومات ودرجات مصداقيّتها والتّمكّن من تصنيفها حسب مؤشّرات أو مقاييس لفتح ملفّات حول قضايا مُعيّنة وتزويد هذه الملفّات بشكل منتظم بكلّ المعلومات الّتي تطرأ أو يقع عليها التّلامذة خلال العام. (مناهج التعليم العام،1997، ص20)

تُعتبر هذه المهارة حبر على ورق في الواقع، وذلك لأنّ الباحثة لم تلحظ مثل هذا النوع من المهارات مُطبّقة فعليّاً في المدارس التي خضعت للعيّنة، يعود سبب ذلك إلى كثافة المحتوى وقلة عدد السّاعات المخصّصة لمثل هذا النوع من المهارات.

ب- "إجراء مناقشة جماعيّة حول موضوع مُعيّن:

مع ما يتضمّن ذلك من تنظيم لمشاركة أكبر عدد مُمكن من التّلامذة فيها، من حيث الإدلاء بالمعلومات ونقدها أو الإضافة عليها وتوضيحها، مع كلّ ما يتطلّب ذلك من قدرات على التّعبير والإصغاء والإستعانة بآراء الآخرين وبالشّواهد الحيّة." (مناهج التعليم العام، 1997، ص20)

تُعتبر هذه الطريقة من الطرق الرّائج استخدامها عند معظم الأساتذة، نظراً لنوعية المواضيع الإقتصاديّة المتوفرة في محتوى المادّة، وهذه الطريقة تتطلّب العصف الذّهني وتُراعي الفروقات الفرديّة بين الطلاب وتمّ لحظها في معظم المدارس.

ج-"إختيار نصوص:

التّعـرّف إلـى المراجـع الأساسـيّة المُرتبطـة بالمواضـيع المُسـتهدفة، والإطّـلاع علـى عـدد منهـا، واختيـار النّصـوص الّتـي تُغطّـي بمعالجتهـا أهـمّ جوانـب هـذه المواضـيع." (منـاهج التعلـيم العام، 1997، ص20)

هـذه الطريقـة هـي مـن أكثـر الطـرق المسـتخدمة مـن قِبـل الأسـاتذة، نظـراً لإفتقـار كتـاب الإقتصـاد للصّـف الثـانوي الثالـث لهـذه المسـتندات، فيضـطر أسـتاذ المـادّة الإعتمـاد علـى مصـادره الخاصـة لإختيـار النّصـوص الملائمـة وتحليلهـا نظـراً لأهمّيتهـا فـي المجـال الثـاني المتعلّـق بتحليـل المستندات.

د- "قراءة النّصوص ومناقشتها:

مـع مـا يتضـمّن ذلـك مـن قـدرة علـى تحديـد الفكـرة الرّئيسـة للـنّص والأفكـار التّفصـيليّة الدّاعمـة لهـا، والهـدف الرّئيسـي مـن كتابـة الـنّص عمومـاً والتّعـرّف إلـى الشّخصـيّات وخصائصـها، وذكـر المراجـع الّتـي يسـتند إليهـا، والتّـدرّج فـي تحليـل المواضـيع، وإبـراز أهـم مـا يصـل إليـه مـن نتـائج. وتجـدر الإشـارة إلـى إمكانيّـة إعطـاء بعـض الإضـافات وتقـديم مزيـد مـن التّوضـيح وتسـمية مراجع جديدة. " (مناهج التعليم العام،1997 ص20)

إنّ توصـيف مسـابقة الإقتصـاد يتضـمّن مجـالات ثـلاث، ذُكـرت سـابقاً، المجـال الأوّل المتعلّـق باسـتخدام مفـاهيم وتقنيّـات، والمجـال الثـاني متعلّـق بتحليـل المسـتندات، والمجـال الثالـث متعلّـق فـي دراسـة موضـوع اقتصـادي، وهنـا الجـدير ذكـره أنّ فـي المجـالين الثّـاني والثّالـث يعتمـد المعلّمـون علـى قـراءة النّصـوص ومناقشـتها لتـدريب الطّلبـة عليهـا قبـل الإمتحانـات الرسـميّة، إذاً هذه الطريقة كانت مُستخدمة بكثرة في مدارس العيّنة.

هـ-" القيام بزيارة هادفة:

لشخصيّة أو مؤسّسة أو لمشروع أو لمركز خدمات يجري الإطّلاع من خلالها على مُميّزات وتكوين ونشاطات كلّ منها، وقيمة ما تُسهم به في مجال عملها." (مناهج التعليم العام، 1997، ص20)

تُعتبر هذه الطريقة نادرة التّطبيق، وخصوصاً للصّف الثّانوي الثّالث، باعتبار الأولويّة الأولى هي لإنهاء البرامج المقرّرة واستخدام الوقت بالطريقة الفضلى لتمكين الطّلبة من خوض الإمتحانات. لذا لم نلاحظ استخدامها من قِبل الأساتذة والسّبب في ذلك، حسب رأيهم عدد الطلاب الكثير في بعض المدارس وضيق الوقت.

و- "إجراء تحقيقات ميدانيّة:

حول موضوع أو حدث أو ظاهرة مُعيّنة بُغية تكوين فكرة أوّليّة عن تشكيلها الظّاهري، والإنطلاق من هذه الصّورة الأوّليّة لتعميق التعرّف إلى أسبابها الحقيقيّة الخفيّة، والبحث عن العوامل المؤثّرة فيها بما يتجاوز المشاهدات الحسّيّة، وذلك عن طريق استخدام التّقنيّات والوسائل الخاصّة بالبحث السّوسيولوجي." (مناهج التعليم العام، 1997، ص20)

تُعتمد هذه الطريقة في مادّة الإجتماع أكثر من استخدامها في مادّة الاقتصاد، لذا يُمكن اعتبارها معلومات نظريّة لم يعمد الأساتذة إلى تطبيقها للأسباب ذاتها المذكورة سابقاً.

ز- "صياغة مشروع:

ويتضمّن تقديم تقرير يُحيط بموضوع مُعيّن يجري فيه تعيين:

- أهداف المشروع.
- الإشكاليّة أو المسألة الّتي يطرح المشروع صيغة لمعالجتها.

- فرضـيّات المشـروع وسـيناريوهاته وتتضـمّن المسـارات المقترحـة لتقصّـي الموضـوع والنّتـائج المُرتقبة لكلّ منها.
- منهجيّة العمل في المشروع بما فيها استعمال التّقنيّات والوسائل الخاصّة بطبيعة المشروع.
- البرنـامج التّنفيـذي للمشـروع بمـا يشـمله مـن عنصـري الزّمـان الـلاّزم للتّنفيـذ ومراحلـه، ومكـان أو أمكنة التّطبيق وأطرها الجغرافيّة.
- الوسائل والإمكانات الّتي يتطلّبها تنفيذ المشروع وسبل توفيرها.
- فريق العمل: مواصفاته وخصائص أفراده." (مناهج التعليم العام، 1997، ص20)

هـذه الطريقـة بعيـدة جـداً عـن الواقـع التّعليمـي الموجـود، باعتبارهـا تتطلّـب وقتـاً كبيـراً، وإدارة مميّـزة مـن المعلّمـين، ونوعيّـة طـلاّب مهتمّـة بهـذا النّـوع مـن المشـاريع، ووسـائل وإمكانيّـات تُؤمّنهـا الإدارة المدرسيّة، وهـذا بعيـد كـلّ البعـد علـى أرض الواقـع، فمعظـم المـدارس غيـر مجهّـزة لمثـل هـذا النّوع من الطّرائق.

ح-" رصد حالات:

يجـري تتبّـع بعـض الظّـاهرات أو الحـالات الإقتصـاديّة المُعاشـة علـى الصّـعيد المحلّـي والـوطني والعـالمي. دراسـة هـذه الحـالات مـن خـلال مـا يتـوفّر مـن معطيـات حولهـا ومناقشـتها فـي الصّف. (التّضخّم المالي) مثلاً." (مناهج التعليم العام، 1997، ص21)

لقـد لـوحظ اسـتخدام هـذه الطريقـة كعمـل جمـاعي مـن قِبـل الطّلبـة حـول ظـاهرة اقتصـاديّة مُعاشـة، وهـي كثيـرة فـي محتـوى مـادّة الإقتصـاد، شـرط تـوفّر الأسـلوب الملائـم مـن قِبـل معلّـم المـادّة لمتابعة الخطوات التّعليميّة وتصويب الأفكار.

"يعتمد أستاذ المادّة تدرّجاً معيّناً في كلّ فصل دراسي يقضي المرور بأربع مراحل أو القيام بأربع مراحل أو بأربع خطوات تُؤدّي إلى تحقيق الأهداف المرسومة للدّرس. وفيما يلي المراحل أو الخطوات المطلوبة:

- تحديد مستوى المعرفة الأوّليّة للتّلاميذ بالموضوع بواسطة اختبارات ملائمة.
- اكتساب المعارف والمهارات الجديدة حول الموضوع وذلك من خلال التّمرّس بعدد من الأنشطة الوارد ذكرها سابقاً والّتي تتلاءم مع محتوى المادّة المُدرجة في الكتاب.
- تحريك ذهن التّلميذ وتعبئة مداركه وتعميق معارفه انطلاقاً من التّمارين والأنشطة توخّياً لتمكينه من تملّك المعارف الجديدة وحسن إدماجها في تكوينه العام ولإضافتها إلى قدراته الخاصّة.
- التّأكّد من استيعاب التّلميذ للمعارف وتملّكه لها، ومهارته في تطبيقها، وقدرته على استعمالها في المواقف والمجالات المختلفة من خلال إختبارات فرديّة، وجماعيّة ملائمة لكلّ عنصر من العناصر المذكورة أعلاه، وتُتيح بالتّالي القيام بتقييم شامل لعمليّة تعليم هذه المادّة" (مناهج التّعليم، 1997، 21)

هذا التّدرّج الّذي أشارت إليه المناهج افتقر لها المعلّمون خلال المشاهدات، فثلاثة معلّمين من أصل العيّنة المؤلّفة من 50 أستاذا، كانوا يقومون بالتّقييم التّشخيصي في بداية الحصّة لإكتشاف المعلومات المكتسبة قبل بداية الحصّة، ويختمون الحصّة بنشاط تكويني للتأكّد من تثبيت المعلومات. وهذا العدد قليل جداً مقارنة بالعدد الإجمالي للعيّنة.

والغاية من استعراضنا لطرائق التّدريس كما وردت حرفياً في المناهج، تبيان مدى تطابقها مع مفهوم الطرائق الناشطة المرتكزة على مجموعة خطوات التي تُؤدّي إلى تحرير المتعلّم من كلّ القيود التي تعوق تعلّمه، وتفتح المجال أمامه من أجل الإبداع والعطاء

والمشـاركة وتبـادل الخبـرات. والّـذي ورد فـي المنـاهج حـول الطّرائـق الناشـطة، كـان مـن المسـتحيل تطبيـق الـبعض منهـا لأسـباب عديـدة منهـا(ضـيق الوقـت، كثافـة المـنهج، عـدم تـدريب الأسـاتذة حـول طرائـق التّـدريس......) فبالتّـالي بقيـت هـذه الطرائـق التـي أشـار إليهـا المـنهج حبـراً علـى ورق، ولم تتحوّل إلى مهارات عند المعلّمين حسب ما لاحظت الباحثة.

والسّؤال الّـذي يطـرح نفسـه هنـا: هـل تطابقـت هـذه الطّرائـق مـع مـا ورد فـي المـادّة التّدريبيـة الصّادرة عن ذات الجهة الرّسميّة نفسها؟

3.2.4.2: طرائق التّدريس الواردة في المادّة التّدريبية لأساتذة الإجتماع والإقتصاد:

مـن ناحيـة أخـرى وردت طرائـق التّـدريس فـي المـادّة التّدريبيّـة لأسـاتذة الإجتمـاع والإقتصـاد الصّـادرة عـن المركـز التّربـوي للبحـوث والإنمـاء، بطريقـة مختلفـة نوعـاً مـا عـن مـا تـمّ وروده فـي منـاهج التّعلـيم العـام وأهـدافها الصّـادر مـن الجهـة ذاتهـا، حيـث تـمّ الخلـط بـين الطّرائـق والتّقنيّـات. وهذا ما جاء في المادّة التّدريبيّة بخصوص طرائق التّدريس:

أ- "المحاضرة:

إنهـا الطّريقـة الإلقائيـة الّتـي طالمـا إسـتعملها الأسـتاذ فـي كافّـة المواضـيع وقـد إنتقـدتها التّربيـة الحديثـة لأنّهـا تتمحـور حـول الأسـتاذ وتجعـل المـتعلّم فـي وضـعيّة سـلبيّة أيّ غيـر مُشـارك فـي عمليّـة الـتّعلّم. مـن حسـناتها أنّهـا تُـوفّر فـي المـال والوقـت وتصـلح للأعـداد الكبيـرة مـن المتعلّمـين، ولكـنّ مـن سـيّئاتها أنّهـا لا تقـيس التّغذيـة المرتـدّة ولا تُسـاعد علـى التّقيـيم التّشخيصـي والتّكـويني." (المادة التدريبيّة لأساتذة الإجتماع والاقتصاد، 2000 ، ص24)

إنّ طريقـة المحاضـرة هـي مـن الطّرائـق التّقليديّـة الّتـي انتقـدها المـنهج الصّـادر عـام 1997، ولكـن للأسـف أنّ المشـاهدات أثبتـت سـيطرة هـذه الطّريقـة علـى معظـم الطّـرق النّاشـطة الّتـي ذُكـرت

في مناهج التّعليم العام وأهدافها، وبالتالي عدد كبير من أساتذة العيّنة يعتمدون نفس الطريقة الّتي تعلّموا بها.

ب- "المحاضرة النّقاشيّة:

إنّها **تقنيّة** في التّعلّم تقضي بتقسيم المحاضرة إلى عدّة أجزاء واستقبال أسئلة المتعلّمين في نهاية كلّ جزء والإجابة عليها ممّا يُساعد على تغذية مرتدّة خلال الدّرس. من حسناتها أنّها تحدّ من سلبيّات المحاضرة بشكل عام وتحتفظ بالإيجابيات المادّية لتقنيّة المحاضرة، كما أنّها تساعد على إعداد واستعمال المعيّنات البصرية (وسائل إيضاح).

أما سلبياتها فلا تساعد على التّقييم التّكويني، وهي لا تتمحور حول شخصيّة المتعلّم وقد لا تُثير الحوافز بشكل دائم، وهي لا تُساعد على اكتساب أنواع الأداء الّتي تتطلّب ممارسة وتطبيقاً من قبل المتعلّم." (المادة التدريبية،2000، ص25)

ذُكرت المحاضرة النّقاشيّة تحت إسم تقنيّة في المادّة التّدريبيّة، أمّا مناهج التعليم العام فقد أوردها من ضمن الطّرائق الناشطة تحت عنوان إجراء مناقشة جماعية حول موضوع معيّن، وهذا اللّغط الحاصل بين مفهوم الطريقة الناشطة والتّقنيّة الواردتان في الوثائق الرسمية الصادرة عن نفس الجهة الرّسميّة (المركز التربوي للبحوث والإنماء)، انعكس سلباً على أداء المعلّمين الّذين خلطوا بين الطرق والتقنيات والوسائل. من هنا لاحظت الباحثة من خلال المشاهدات أنّ المعلّمين يعرفون الطّرائق الناشطة نظريّاً ولكن لا يمتلكون تقنيّة تطبيقها، فالتّقنيّة وحدها ليست بالضرورة علماً لأنّها يُمكن أن تكون عبارة عن مهارات شخصية أو وسائل مادية.

ج- "لعب الأدوار:

إنها **تقنية** في التّدريب أو التعلّم تقوم على تمثيل وضعيّة معيّنة غالباً ما تكون مشكلة من الحياة اليوميّة كالنّقاش والمفاوضة والدّفاع عن الرّأي. ويسمح هذا التّمثيل للمتعلّم بمواجهة المشكلة والنّجاح في حلّها. كما تُساعد هذه التّقنية على المبادرة في حلّ المشكلات مهما اختلفت الوضعيّات والشّروط. تسمح هذه الطّريقة للّذين يقومون بلعب الأدوار بتثبيت مواقفهم وتحسين أدائهم في المواجهة والمفاوضة من خلال النّقد الّذي يقوم به المشاهدون ومن خلال ردّات فعلهم. وتسمح لبقيّة المشاركين المشاهدين بالتعلّم وبتغيير العديد من السّلوكيات. يُستعمل لعب الأدوار في العديد من مواضيع علم الإقتصاد خاصّة المواضيع الّتي تطرح مشكلات علائقية مثل العلاقات في المنشأة، المفاوضة بين فرقاء العمل.......من حسنات هذه الطّريقة أنّها تُؤمّن نسبة اكتساب عالية وتُبرز عدّة مهارات عند المتعلّمين، تُبرز موقع المشاعر والعواطف (القيم) في مشاكل عديدة خاصّة تلك المتعلّقة بالعلاقات الإنسانيّة، وهذه الطّريقة تزيد من إهتمام المتعلّمين وتجعلهم في وضعيّة ديناميّة تُعدّل مواقفهم وتُعمّقها. أمّا سلبيّاتها أنّها تستهلك الكثير من الوقت وقد يهدر وقت الأستاذ إذا كان غير مسيطراً على الوضع." (المادة التدريبية، 2000، ص25)

د- "دراسة الحالة:

تقنية في التّدريب أو التعلّم تقوم على دراسة مشكلة أو حالة محدّدة من قِبل المتعلّمين على أن توضع بين أيدي المتعلّمين الوثائق اللاّزمة للقيام بالدّراسة. وتهدف هذه التّقنية إلى تعزيز روح البحث والمبادرة في حلّ المشاكل. ويجب أن تكون الحالة موضوع الدّراسة واقعيّة أو معاشة. من حسناتها وضع المتعلّم في وضعيّة المشكلة وتزويده بأدوات الحلّ المعرفيّة والمنهجيّة بالإضافة إلى تأمين الحوار بين المتعلّمين وإبراز خبراتهم ومهاراتهم. إنّها تُؤمّن

تغذيــة مرتجعــة دائمــة ممّــا يســاعد علــى التّقيــيم التّكــويني وتســاعد علــى الصّــياغة والبنيــة وتُنمّــي الـدّوافع والحـوافز ومـن المهـم جـداً اسـتعمالها فـي مـادّة الإقتصـاد. إلاّ أنّ مـن سـيئاتها أنّهـا تسـتغرق وقتــاً طــويلاً وتتطلّــب أســتاذاً متمرّســاً وتتطلّــب مراجــع وأدوات تقنيّــة ومنهجيّــة مســاعدة للحــلّ." (المادة التدريبية، 2000،ص27)

دراسـة الحالـة وردت فـي المنـاهج العامـة تحـت إسـم رصـد حـالات، وهـي ليسـت تقنيّـة إنّمـا طريقـة ناشـطة تتطلّـب كمـا ذكرنـا أسـتاذاً متمرّسـاً ومراجـع وأدوات. تمّـت ملاحظـة تطبيقهـا مـن قِبـل أقلّيّـة مـن أسـاتذة العيّنـة الّـذين قسّـموا الطـلاب إلـى مجموعـات كُلّفـت بدراسـة حالـة معاشـة (التّضـخّم المـالي)، ولكـن لـم يـتم لحـظ مـدى فعاليّـة تطبيقهـا لأنّ ذلـك يتطلّـب أكثـر مـن مشـاهدة مـن قِبـل الباحثة.

هـ- "قدح الأفكار:

تقنيّــة فــي التّعلــيم والتّــدريب تقــوم علــى جمــع آراء المتعلّمــين كتابيــاً حــول مســألة أو موضــوع ومناقشـتها ونقـدها وفقـاً لمعـايير معيّنـة. وتهـدف هـذه الطّريقـة إلـى كشـف الآراء والمواقـف بُغيـة إحـداث تغييـرات فيهـا للوصـول إلـى تعريفـات شـاملة ومتكاملـة فـي موضـوع معـيّن. تمتـاز هـذه الطّريقـة بإحـداث تغييـر فـي سـلوك المـتعلّم ودعوتـه إلـى الحـوار والمناقشـة، كمـا تُبـرز الإختلافـات والفروقــات الفرديّــة وتقــيس التّغذيــة المرتــدّة بشــكل دائــم ، وتحفّــز المتعلّمــين للمتابعــة. ولكنّهــا تسـتغرق وقتـاً أحيانـاً لـذلك لا تُطبّـق فـي الصّـفوف الكثيـرة العـدد، وهـي تتطلّـب تحضـيراً معمّقـاً لأنهـا تُعـرّض الأسـتاذ لأسـئلة وآراء غيـر منتظـرة، وهـي لا تسـاعد علـى الصّـياغة والبنيـة وتـرتبط فعاليتها بالمستوى العلمي للمتعلّمين." (المادة التدريبية،2000، ص29)

قـدح الأفكـار تُعتبـر تقنيّـة وليسـت طريقـة، حيـث مـن الممكـن أن تـدخل فـي كـل طريقـة تعليميّـة، لـم تـأت منـاهج التعلـيم العـام علـى ذكرهـا مـن بـين الطرائـق الناشـطة، حيـث تتعلّـق

بأسلوب الأستاذ المُعتمد خلال الفصل الدراسي. لوحظ استخدامها بكثرة في المشاهدات التي قامت بها الباحثة، على الرّغم من تفاوت الفعاليّة في تطبيقها بين أستاذ وآخر.

و- "الزّيارات الحقليّة:

إنّها زيارة مؤسسة أو شركة معيّنة لوضع التّلميذ في إطار واقعي وربط النّظرية أو ما يُدرس بالواقع. وتُطبّق الزّيارات الحقليّة في علم الإجتماع وعلم الإقتصاد مثلاً: زيارة مؤسسة ضمن إطار دراسة تنظيم المنشآت وتحديد العلاقات بين أقسامها، أو زيارة مصرف لبنان ضمن إطار السياسات النّقدية وأسعار القطع. من حسناتها ربط التعلّم المدرسي بالواقع وتثبيت التعلّم، بالإضافة إلى خلق مواقف جديدة ورفع مستوى الإكتساب الّذي يصل إلى 70%. ولكنّ من سيّئاتها الوقت الّذي تستغرقه والإستعدادات اللاّزمة الّتي قد تفوق القدرات المتوافرة، بالإضافة إلى محدوديّة الزّيارات من حيث العدد والقضايا الّتي تكشفها. (المادّة التدريبية، 2000، ص30)

وردت هذه من ضمن الطرائق التي أشارت إليها المناهج تحت إسم القيام بزيارة هادفة، إلاّ أنّها نادرة التطبيق لما تتطلّبه من وقت وإعداد من قِبل الأستاذ الّذي لديه أولويّة إنهاء برامجه في الوقت المحدد. لذا لم تلحظها المشاهدات.

ز- "الطّرائق الجماعيّة:

تعتمد هذه الطّرائق على التّفاعل بين المتعلّمين وتهدف إلى تعزيز العمل الفريقي بين المتعلّمين وإلى تأمين شروط الحوار والنّقاش فيما بينهم. وتساعد أيضاً على التّعلّم الإجتماعي أي القائم على تبادل الخبرات وتقديرها فتثبّت بذلك المواقف وتعمّق العديد من القيم كالدّيمقراطية والدّفاع عن الرّأي وإحترام الآخر وغيرها. وتتناسب هذه الطّرائق كثيراً مع مادّة علم الإقتصاد لأنّها تطرح مشاكل مُعاشة وتعتمد أيضاً على التّجارب الشّخصية للمتعلّمين.

وتُطبّق في المواضيع الّتي تحتمل الآراء وتتطلّب حوارا ومناقشة للوصول إلى خلاصات تُرضي المشاركين. وإلى جانب ذلك يجري النّقاش في وضعيّات حواريّة حيث يجلس المتعلّمون متقابلين على شكل دائري ممّا يخالف وضعيّة الصّف التّقليدية. من حسناتها أنّها تُوفّر شروط المشاركة لمن يتحفّظ على الإدلاء برأيه في المجموعات، كما أنّها تُبرز الآراء والمواقف وتحفّز على النّقاش، وتوفّر تغذية مرتجعة دائمة. ولكنّها تستهلك وقتاً طويلاً لا يتناسب مع البرنامج الدّراسي، وتتطلّب طاقماً بشرياً مُعداً (محرّكون للنّقاش، مدرّس متمرّن، غرف إجتماعات.....)" (المادة التدريبية،2000، ص31)

العمل الجماعي أو التّعاوني هو من أهم التّقنيّات المستخدمة ، فالعمل الجماعي لا يُعتبر طريقة حيث يُمكن اعتماده داخل الإستراتيجية المعتمدة من قِبل الأستاذ لتحقيق الأهداف المرجوّة في مستوياتها المختلفة (المعرفية، المهارية والوجدانية). وهذا ما ستقوم بالإشارة إليه الباحثة في التّوصيات التي سيتم ذكرها في نهاية البحث، حيث أنه هناك استراتيجيات خاصة (متضمنة طرائق واسلوب معيّن) لتحقيق كل هدف من الأهداف المرجوّة.

إستنتاج:

نلاحظ ممّا تمّ عرضه، الخلط الواضح بين الطّرائق والتّقنيّات، فتحت عنوان طريقة تدريس يتمّ تعريفها على أنّها تقنيّة، ودراسة حالة (طريقة) اعتبرت تقنية. بالإضافة إلى اعتماد بعض المصطلحات على أنّها طرائق وهي تُعتبر تقنيّات تُستخدم في عدّة طرائق، مثل قدح الأفكار، العصف الذّهني ، عمل مجموعات...

من هنا نستطيع أن نطرح التّساؤلات التّالية: هل يقع اللّوم على الأساتذة بعدم معرفتهم وتمكّنهم من الطّرائق النّاشطة؟ أوليس هناك ثغرات في طريقة عرض هذه الطّرائق وتضارب

بين ما ورد في المناهج وما ورد في المادّة التّدريبيّة؟ وهل المادة التدريبية التي حضرها المركز التربوي سليمة من حيث تحديد المفاهيم وما تضمنته من أمثلة؟

أثبتت المشاهدات أنّ هناك عددا كبيرا من الطّرائق الواردة في مناهج التعليم العام وفي المادّة التّدريبيّة لم يتمّ استخدامها من قِبل المعلّمين، وذلك بسبب نقص الدّورات حولها وعدم الملاءمة بينها وبين السّاعات المخصّصة للمادّة، فأتى محتوى المادّة مُكثّفا وضرورة الإلتزام بإنهاء المقرّر لتمكين الطلاّب من خوض الإمتحانات الرّسميّة. فمن بين الطرائق الشّائع استخدامها (الواردة في المناهج) طريقة المناقشة الجماعية واختيار النصوص وقراءتها وتحليلها، أمّا الطّرائق الأخرى (كجمع المعطيات وتكوين الملفّات التّوثيقيّة، والقيام بزيارة هادفة، وإجراء تحقيقات ميدانيّة، وصياغة مشروع ورصد حالات) كان من المتعذّر تطبيقها. وفيما خصّ الطرائق الواردة في المادّة التّدريبيّة فكانت طريقة المحاضرة والمحاضرة النّقاشيّة ولعب الأدوار الأكثر استخداماً مقارنةً مع دراسة حالة والزّيارات الحقليّة، هذا بالإضافة إلى استخدام تقنيّات وردت تحت إسم طرائق مثل عمل المجموعات وحل المسائل وقدح الأفكار الّتي تدخل في صلب الطّرائق على أنواعها.

واللاّفت، أنّ طريقة المحاضرة الواردة من ضمن الطّرائق التدريسية في المادّة التّدريبيّة لا يُمكن إعتبارها طريقة ناشطة، فعندما جاء المنهج بحلّته الجديدة في العام 1997 وحدّد عناصره الأربعة الّتي من ضمنها طرائق التّدريس، لم يقصد تلك الطّرائق الّتي كانت معتمدة في الماضي، بل طرائق ناشطة محورها المتعلّم. فالتّدريس بحد ذاته فنّ، مُؤَسّس على العلوم، الّتي تُزوّده بالنّظريات والحقائق وتمدّه بالتّجارب، ولكنّ مقوّماته الأساسيّة موقف المدرّس وشخصيّته وحسن اتّصاله بتلاميذه وحديثه إليهم، وبراعته في إستهوائهم وتشويقهم عبر أسلوب مترافق مع طرائق ناشطة لإيصال الحقائق العلميّة إلى عقولهم بسهولة.

"إنّ تنوّع مواقف المعلّمين تجاه تلاميذهم وخلال تعليمهم، من خلال الأساليب التّالية: الأسلوب التلقيني الّذي يُركّز على مضمون المادة، والأسلوب التّحفيزي الّذي محوره المادّة والمتعلّمون، والأسلوب المُشارك الّذي يُركّز على المتعلّمين، والأسلوب المتساهل الّذي لا يُركّز لا على المادّة ولا على المتعلّمين" (Shoumaker,1940,p158) له تأثيره على أداء المتعلّمين، حيث إن اختلاف أدائهم وأسلوبهم يُظهر أنّ نجاح المعلّم في مهمّته ليس قائماً فقط على قدراته التّربوية والعلميّة بل على قدرته على التّواصل وإقامة علاقات مُثمرة مع تلاميذه. فإختلاف أسلوب المعلّمين واعتمادهم أيّا من الأساليب المقترحة يُمكن أن يُؤدّي إلى أداء جيّد نسبياً وتعليم مُجد " وفي الواقع نحن نُعلّم ما نعرفه من خلال ما نحن"(Rogers,1984,p103)، لكنّ إعتماد إستراتيجية تعليم تتبنّى محوريّة المتعلّم وتحصر دور المعلّم بكونه مرشداً ومنظّماً، تُسهم في تطوير قدرته على التّواصل، وتُساعد في إنجاح عمليّة التعلّم.

ولا شكّ أنّ العلاقة بين المعلّم والمتعلّم أساسيّة وإمتلاك المعلّم عناصر شخصيّة عاطفيّة وثقافيّة تُمكّنه من أداء هذا الدّور أمراً أساساً. فسلوكيّات المعلّمين مختلفة وناتجة عن مواقف مختلفة تجاه المادّة الدّراسية والتّلاميذ. ولا يُمكننا القول أنّ هناك أسلوباً جيداً يصلح في جميع الظّروف والأحوال. بل إنّ كلّ أسلوب يُمكن أن يكون مجدياً أو أقلّ جدوى بحسب ظروف الواقع التّعليمي.

وعند إختيار طرائق التّدريس لا بدّ من الأخذ بعين الإعتبار عوامل عدّة مثل:

i. خصائص التّلاميذ وهي تتنوّع بين الخصائص المادّية والإجتماعيّة، والخصائص الذّهنيّة والنّفسيّة، والخصائص الأكاديميّة. "إنطلاقاً من هذه الخصائص يظهر لنا أنّ الطّرائق الّتي تتناسب مع شخصيّة التّلميذ هي تلك الّتي تتمحور حول المتعلّم مُنفتحة على مشاكله

اليوميّة تأخذ خبراته بعين الإعتبار لا بل تثمرها في أنشطة التّعلم. ويجب أن يبقى دائما محور العمليّة التّربوية لكنّ محدوديّة خبرته في العديد من المواضيع وضرورات تكوينه والحدود الزّمنية للبرنامج تدفع إلى إختيار الطّرائق الّتي تُسرّع في بثّ المعلومات والتّوجيه المنظّم للأنشطة ممّا يجعل الأستاذ أحياناً محور العمليّة التّربوية. أو يحتّم عليه الدّمج بين الطّرائق التّلقينية والطّرائق الحوارية."(المادة التدريبية لأساتذة الإجتماع والإقتصاد، 2000، ص19)

ii. عوامل أخرى وهي أساسيّة لا تقلّ أهمّية عمّا سبق، منها:

- "عدد التّلاميذ:

عدد يقارب العشرين نختار الطّرائق النّاشطة. عدد كبير يفوق الثّلاثين نتّجه نحو الطّرائق التّلقينية المحسّنة، إذا كانت المجموعة ناضجة إجتماعياً أمكن الإتّفاق على الطّرائق الحواريّة. إتقان الأستاذ لطريقة التّدريس بحيث يتحكّم بإدارة العمليّة التّعليمية وفق الأصول والمبادئ اللاّزمة. " (المرجع نفسه،ص21)

ما أثبتته المشاهدات أنّ عدد التّلاميذ لم يكن عائقاً عند جميع الأساتذة، فاستخدام الطّرائق النّاشطة كان مرجعها الأستاذ، حيث هناك صفوف خضعت للمشاهدة تجاوز عدد طلابها العشرين وتمكّن الأستاذ من استخدام المحاضرة النقاشية وتحليل النصوص عبر مجموعات منظّمة، وهناك عدد من الصفوف لم يتجاوز عدد طلابها العشرين ولم ينجح الأستاذ في هذه المهمّة. إذاً العدد لا يُعتبر عائقاً إذا استطاع الأستاذ استثمار الطريقة بالشّكل المناسب.

- "الموارد:

إذا كانت محدودة ولا مجال لتأمين الوسائل والمستندات تحوّلت الحصّة إلى تلقينيّة." (المرجع نفسه، ص21)

من المعروف أنّ الموارد المتاحة من قِبل المدرسة هي من الضّروريّات لتسهيل عمل الأساتّذة، وهذا ما تمّت ملاحظته عند عدد من الأساتّذة الّذين واجهوا عوائق في تطبيق طريقة لعب الأدوار بعد مشاهدة مقطع فيديو خاص بالمشكلة الزراعية، وخلال تطبيق الطريقة انقطعت الكهرباء أكثر من مرّة وواجهت الإدارة مشكلة في المولّد الكهربائي الأمر الّذي شتّت الطلاب، وأدّى ذلك إلى إضاعة الوقت بسبب العوائق المادّية.

- "محتوى المادّة:

تُستعمل الطّرائق التّقليدية إذا كانت كمّية المعلومات كبيرة أو جديدة على المتعلّمين." (المرجع نفسه، ص21)

ذكرنا سابقاً أن محتوى المادّة هو عائق كبير أمام تطبيق استراتيجيات التعلم الناشط، ولكنّه ليس مبرّراً دائماً، فهناك بعض الحصص الّتي تمّت مشاهدتها وكانت قابلة لاستخدام طرائق ناشطة ولم يتم استخدامها تحت حجّة المحتوى المكثّف. وسيتم اقتراح عدد من الطرائق الناشطة الممكن استخدامها في حال احتواء الدرس على معلومات كثيرة في الفصل الأخير من هذه الأطروحة المتضمّنة التّوصيات.

- "الطّاقم البشري: (إدارة / نظّار....)

مناسب ، معدّ ومتعاون يمكن إستخدام الطّرائق النّاشطة. أمّا إذا كان قليل العدد، غير معدّ وبيروقراطي فيتمّ إستخدام الطّرائق التّلقينيّة." (المرجع نفسه، ص21)

هناك تكامل ما بين الإدارة المدرسيّة والإدارة الصّفّية لتحقيق الأهداف المرجوّة، وبالتّالي عدم توفّر التّناغم ينتج عنه عدم تحقيق القدرة على تطبيق الطرائق الناشطة. لم تلحظ المشاهدات عدم تعاون الإدارة المدرسيّة فيما خصّها إلاّ بتلك المتعلّقة بالموارد المادّية.

- "الوضعيّة:

متدرّجة، صفّية ، محاضر في مواجهة التّلاميذ أو دائرية حواريّة (حلقات حوار). لذلك يجب تنظيم المقاعد في وضعيّة حوارية وإلغاء الوضعيّات الصفّية التراتبيّة حيث أمكن ذلك." (المرجع نفسه، ص22)

لم تلحظ المشاهدات تغييرا فيما خصّ وضعيّة الطلاب، حيث كانت الوضعيّة متشابهة في معظم الصّفوف، وهي محاضر في مواجهة التّلاميذ. وحسب رأي الباحثة إنّ المقاعد المستخدمة لا تتلاءم كثيراً مع إمكانيّة تطبيق العمل الجماعي أو تشكيل حلقة دائريّة، حيث المقاعد المستخدمة ضخمة ومؤلّفة من مقعدين الأمر الّذي يُشكّل عائقاً لجعلها دائريّة، وبحسب خبرة الباحثة في التّعليم في الثّانويّات الخاصّة، حيث أنّ لكل طالب مقعد مستقل مع الكرسي الخاص به، يُتيح للأستاذ إمكانيّة تغيير الوضعيّة بشكل أسهل.

- "نفسيّة التّلاميذ:

نُشير أنّ الإنتقال المفاجئ من الطّرائق التّلقينية إلى الطّرائق النّاشطة يُربك التّلميذ لأنّ هذه الطّرائق تتطلّب تثبيت عدّة قيم أهمها: الإستقلالية، الدّيمقراطية في التّعامل مع الغير، روح المسؤوليّة، الثّقة بالنّفس، العصاميّة.... لذلك نُلاحظ أنّ التّلاميذ يرون أحياناً في عمل المجموعات أو المشاريع المشتركة أو غيرها وسيلة لهو واتّكال على الآخرين في العمل. يُمكن استعمال الطّرائق النّاشطة على أنواعها في دورات تدريب الأساتذة نظراً لوعي هذه الفئة وخبراتها التّربوية وأكثرها الطّرائق النّقاشيّة أو الحواريّة ولكنّ استعمالها في صفوف المرحلة الثّانوية يتطلّب دراسة الموارد والأداء بعناية أكبر". (المرجع نفسه، ص22)

يواجه الأساتذة مشكلة في اعتماد الطّرائق النّاشطة إذا لم يكن الهدف منها واضحاً، عندها تُعتبر مضيعة للوقت. لذا يجب الرّبط ما بين الطّرائق والتّقييم، فطالب الصّف الثّانوي

الثّالث يعتبر العلامة هي الهدف من التّعلّم بسبب تأثيرها على تأهيله الدّخول إلى الجامعة، لذا من الجيّد تقييم الطلاّب خلال تطبيق الطريقة الناشطة كعمل جماعي ومن ثمّ كعمل فردي، فيُدرك الطّالب أنّ نجاحه من نجاح الفريق ممّا يجعله يلتزم بقوانين الطّريقة المستخدمة. لذا بعد الإنتهاء من تطبيق الطّريقة على الأستاذ أن يُجري تقييماً تكوينيّاً للتّأكّد من نجاح طريقته. ولا يجب أن ننسى أن الهدف من الطريقة الناشطة هو تسهيل عملية التعلم.

إذاً، هذه العوامل إضافة إلى خصائص التّلاميذ وطبيعة الأداء تجعل من إختيار طريقة التّعلّم خياراً مركّباً يتطلّب من المعلّم فحص الموقف التّربوي بمنهجيّة وعلم ودراية.

خلاصة:

إفتقرت الوثائق الرّسميّة الصّادرة عن المركز التّربوي للبحوث والإنماء، التّصنيفات الصّحيحة بطرائق التّدريس حيث " ركّز التّربويون على تصنيفين لطرائق التّدريس: الطّريقة الإستقرائيّة والطّريقة الإستنتاجيّة، لكنّ عمل آخرون لاحقاً على طرائق أكثر دقّة وخصوصيّة، أبرز هذه الطّرائق: الطّريقة الإستقصائية، طريقة إكتساب القيم، تدريس الأحداث الجارية، طريقة حلّ المشكلة، تدريس المواضيع الجدليّة، طريقة لعب الأدوار، طريقة النّدوة، طريقة المشروع، طريقة الوحدة الدّراسية" (فريحة، 2006، ص 12). لذا لا بدّ من إعادة بلورة هذه الطّرائق في الوثائق الرّسميّة لتكون واضحة عند كلّ الجهات المعنيّة، كالمدرّبين للتّمكّن من تدريبها، والمعلّمين للتّمكّن من تطبيقها واعتمادها.

3.2.5: التقويم التّربوي

هناك تعبيران يُستعملان في اللّغة العربيّة: تقييم وتقويم. وهناك جدل بين عدد كبير من التّربويّين حول إختلاف مفهوم كل منهما. "فالتّقييم يتمّ لمعرفة ما اكتسبه الطّالب، بينما التّقويم يتمّ عند تقديم تغذية راجعة له من خلال تصحيح أخطائه أو تحسين أدائه."(فريحة 2006،

ص59)، ولكن سيتمّ إستخدام كلمة تقييم في هذا البحث إستناداً إلى إعتمادها على هذا النّحو في الوثائق الرّسميّة الصّادرة عن المركز التّربوي للبحوث والإنماء.

تعدّدت تعريفات التّقييم بشكل عام وتعدّدت برامج التّقييم وأغراضه ، ومن بين التّعريفات الّتي جاءت في هذا المضمار هي أنّ :" التّقييم عمليّة مُنظّمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التّربويّة، وإتّخاذ القرارت بشأنها لمعالجة جوانب الضّعف ، وتوفير النّمو السّليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التّربويّة وإثرائها. وهكذا كلّ ما نراه من برامج لتطوير العمليّة التّربويّة بكلّ جوانبها سواء كانت مُتعلّقة بالطّالب نفسه أو بالمدرسة أو بالأسرة، يُتوقّع أن يكون نتاج لعمليّة التّقييم" (عودة،1993، ص25).

تبحث الأُمم دوماً عن الطّرق المُختلفة لتحسين إنجاز الطّالب، ويُواصل المُربّون وصُنّاع السّياسة عمليات تقييم وإصلاح التّعليم . لذا يُعتبر التّقييم التّربوي المكوِّن الرئيس لكُلّ أنظمة التّعليم. و"يهدف التّقييم إلى:

- معرفة ما اكتسبه المتعلّم من معارف ومهارات فكريّة وسيكوحركيّة.
- تشخيص نقاط الضّعف لديه لمساعدته على تحسين أدائه.
- استكشاف مدى تبنّي المتعلّم للقيم والمواقف الّتي تضمّنها المنهاج.
- الحكم بشكل عام على مدى تحقيق أهداف كلّ مادّة أوّلاً، ثمّ تحقيق أهداف المنهاج العامّة ثانياً.
- تقديم تغذية راجعة عن نجاح المنهاج وعن قدرات الطّلبة.
- تعزيز شعور المتعلّم بالقدرة على إنجاز أعمال مُحدّدة.
- مساعدة الأهل والمدرّس على اتّخاذ القرار المناسب حول الطّالب." (فريحة، 2006، ص59)

أمّا بما خصّ التّقييم في لبنان، فمن المسلّم به أن المناهج تصدر مُتضمّنة عناصرها الأساسيّة وهي الغايات والأهداف العامّة، المحتوى، الطرائق التّعلّميّة والتّقييم. وهذه المحاور الأربعة مرتبطة بعضها ببعض بشكل مباشر، فإنّ حدوث أيّة ثغرة أو خلل في أحد هذه العناصر أو المحاور تُؤثّر بشكل واضح على مُجمل العمليّة التّعليميّة. على الرّغم من أنّ الكثيرين قدّموا حججاً لجهة عدم تضمّن المناهج نظام التّقييم وقت صدورها وحجتهم أن الوقت ضاغط، وروزنامة العمل كثيفة، وهذا لا يبرر أبداً صدور مناهج "مبتورة". لكن بدأ العمل على وضع أسس التقييم بالكفايات منذ 1999 وحتى عام 2000. وقد صدرت أسس التقييم أولاً، ثم كتيبات لكل مادة دراسية لاحقاً، وبدأ التدريب عليها منذ العام 2000 .

إذاً، وعلى الرّغم من " تأخّر حصول عمليّة تعديل المناهج عندنا، إلاّ أنّ هذه العمليّة قد حصلت، وصدرت مناهج جديدة 1997، ووُضعت قيد التّطبيق ابتداءً من السّنة الدّراسيّة 1998–1999، بحيث انتهت المرحلة الأخيرة من تطبيقها عام 2000–2001. وبعد أن تمّ تنفيذ المرحلة الثّانية من المناهج الجديدة في العام الدّراسي 1999–2000 بدأ الإعداد لعمليّة التّقييم، أي قبل أن تُطبّق المرحلة بشكل كامل" (فريحة،2003 ،252). ويستطرد فريحه الذي أصبح رئيساً للمركز التربوي في الشهر الأول من عام 1999 بالقول في إحدى المقابلات: "لا حجة لمن أصدر المناهج من دون التقييم. فهكذا عمل خطأ بالنسبة لأصول وضع المناهج، وادعى المسؤولون عنه آنذاك أنهم كانوا تحت ضغط لإصدار المناهج مبتورة. فإذا كان هناك ضغط في العمل في مصنع للسيارات، فهل يصح إخراج السيارات بثلاث عجلات من دون الرابعة نظراً للضغط؟".

والواقع أنّ "أسس التّقييم ومبادئه" لم تصدر إلاّ في تشرين الأوّل عام 1999 أي بعد انقضاء السّنة الأولى على تطبيق المناهج الجديدة ومع بداية السّنة الثّانية.

إذاً إنّ " المناهج الّتي صدرت وبدأ تطبيقها كان ينقصها عنصر أساسي وهو نظام متكامل للتّقييم ينسجم مع غاياتها وأهدافها ومحتواها" (دليل التّربوي للتّقييم، 2000، 3). فإنّ نظام التّقييم الجديد ودليل التّقييم " قد صدرا بعد ثلاث سنوات من تطبيق المناهج الجديدة" (سنجقدار، 2002، 28). وهذه ثغرة أخرى أساسيّة في المنهج المعتمد في لبنان منذ العام 1997 تتمثّل بتأخّر إصدار نظام التّقييم.

إضافة إلى أنّ التأخّر في إصدار نظام التّقييم إلى ما بعد صدور المناهج وصدور أهدافها التّعليميّة التّفصيليّة وإلى ما بعد صدور الكتب المدرسيّة الّتي صيغت بناء لهذه الأهداف التّعليميّة، أوجد " تفاوتاً بين الكتب المدرسيّة المبنيّة على أساس الأهداف التّعلّميّة الخاصّة، وبين نظام التّقييم المُرتكز على الكفايات التّعلّميّة والمستند إلى الأهداف العامّة للمناهج. علماً أن الكتاب المدرسي هو الرّابط الأساسي بين المعلّم والتّلميذ من جهة، وبين المنهج من جهة أخرى" (القوّاص، 2002، 56) وبذلك تحدّدت الثّغرة الأساسيّة في مناهجنا.

وكان من المفترض عند إعداد المناهج أن يصدر الكتاب ونظام التّقييم معاً ليتمّ التّوافق بين ما يُؤلّف من دروس في المنهج ويُعتمد في أسلوب التّدريس وبين ما يُحدّد من أسلوب في التّقييم، لأنّ عمليّتي التّدريس والتّقييم متلازمتان وتوافقهما يُحقّق نجاحاً كاملاً في العمليّة التّعليميّة.

ويقول الدكتور فريحة في هذا المجال، من خلال مقابلة شخصيّة " أنّ المناهج وبعض الكتب قد صدرت في العامين 1997و1998 من دون وجود نظام التّقييم الّذي كان يُفترض صدوره عام 1997 مع المناهج لذلك عندما تسلّمت رئاسة المركز التّربوي بدأت العمل مباشرة على سدّ هذه الثّغرة بإيجاد نظام تقييم يستند إلى الكفايات، لكن لم يحصل التّدريب لاحقاً بشكل مناسب كما كان مخططاً له ما جعل النّظام يبقى في حلّته الورقيّة وليس في تطبيقه العملي

علـى الأرض. فهـذا النظـام يختبـر قـدرات المـتعلم كلهـا، ولـيس ذاكرتـه فقـط. ومـن يقـول أن المنـاهج بنيـت علـى الأهـداف، ولا يصـح التقيـيم بالكفايـات أقـول لهـم راجعـوا تـاريخ الاختبـار بالكفايـات لتجـدوا أنـه تقليـد قـديم اعتمـد فـي مـدارس وفـي كليـات جامعيـة عديـدة فـي الغـرب حيـث كانـت مناهجها مبنية على الأهداف".

هـذه الصّـعوبات الّتـي واجههـا المعلّمـون فـي نظـام التّقـويم يعـود جـزء منهـا إلـى الأسـباب الـواردة أعـلاه، وجـزء آخـر إلـى أسـباب أخـرى أدّت إلـى تـدنّي مسـتوى التّحصـيل عنـد الطـلاّب. لـذا سـنحاول مـن خـلال هـذا البحـث اقتـراح حلـول مـن أجـل زيـادة التّحصـيل عنـد الطـلاّب، بالإضـافة إلـى التّأكّـد مـن أن نظـام التقـويم هـو المعتمـد فـي لبنـان لتقـويم عمـل الطلبـة فـي المدرسـة وفـي الامتحانـات الرسـمية ، وذلـك بُغيـة معرفـة الجهـة المسؤولة عـن عـدم اعتمـاد التّقيـيم بالكفايـات مـن قِبـل المعلّمـين الّـذي أثبتتـه الإسـتمارات والمشـاهدات. فهـل هـو عـدم وضـوحها فـي هـذه الوثـائق؟ أم عـدم وضـوحها لـدى القيّمـين علـى التـدريب بسـبب عـدم اختيـار المـدرب العـارف بالكفايـات، ولـيس اختيـار المقـربين حتـى ولـو كـانوا يجهلـون الموضـوع برمّتـه؟ أو نقـص الـدّورات التّدريبيّـة حولهـا؟ أم ضعف محتوى المنهج بما خصّ أنشطة التّقييم؟ أم كُلّها مُجتمعة؟

مـن هنـا كـان لا بـدّ مـن تقيـيم محتـوى الكتـاب، ومحتـوى المـنهج، ودليـل التّقيـيم، والمـادّة التّدريبيّـة للإجابـة علـى الأسـئلة المطروحـة سـابقاً كـون هـذه العناصـر مترابطـة ويكمـل بعضـها البعض الآخر.

إنّ نظـام التّقيـيم الجديـد الّـذي أعـدّه المركـز التّربـوي للبحـوث والإنمـاء، يرتكـز علـى مراعـاة المسـار التّعليمـي الخـاص لكـلّ تلميـذ، وعلـى مسـاعدته علـى تنميـة قدراتـه، إلـى جانـب القيـاس التّحصـيلي المُـرتبط بوضـع العلامـة. وهكـذا، يتحـوّل الـدّور الأساسـي للتّقيـيم مـن مُجـرّد قيـاس كمّيـة المعلومـات والمعـارف الّتـي يحفظهـا التّلميـذ، إلـى تقيـيم قدرتـه علـى تطبيـق هـذه المعـارف

وتحويلهـا، وإعـادة إنتاجهـا، ويصـبح جـزءاً أصـيلاً مـن العمليّـة التّعليميّـة ويهـدف بالتّـالي إلـى تشـخيص صـعوبات المتعلّمـين ومعالجتهـا. مـن هنـا تحـدّدت وظـائف التّقيـيم بـثلاث وهـي: التّشخيصي، التّكويني والتّقريري.

- مرحلـة التّقيـيم التّشخيصـي: حيـث يـتمّ تشـخيص الصّـعوبات فـي بدايـة السّـنة، أو عنـد إستهلال موضوع جديد أو حصّة مُعيّنة وذلك بإجراء إختبارات أو من خلال أسئلة شفهيّة.
- مرحلـة التّقيـيم التّكـويني: فـي هـذه المرحلـة تـتمّ معالجـة الصّـعوبات وتعميـق المكتسـبات خـلال عمليّـة الـتّعلّم وذلـك مـن خـلال إسـتخدام مختلـف أنـواع الأنشـطة التّعليميّـة التّعلّميّـة (إختبـارات، مشـاريع، تقـارير، ورقـات بحثيّـة أسـئلة شـفهيّة...) وتكـون الغايـة المتوخّـاة مـن هـاتين المـرحلتين هي تقييم المتعلّمين بشكل مستمر وتدريبهم.
- مرحلـة التّقيـيم التّقريـري: يـتمّ فـي هـذه المرحلـة تحديـد حصـيلة المـتعلّم عنـد نهايـة كـلّ درس أو محـور أو مرحلـة مُعيّنـة ويـتمّ هـذا التّحديـد مـن خـلال إمتحانـات وإختبـارات شـاملة تُغطّـي الكفايـات المطلوبـة، وهـدف هـذه المرحلـة هـو تقريـر الإنتقـال إلـى درس جديـد أو محـور جديـد أو صفّ جديد. (أسس التّقييم، 1999، ص8)

<u>3.2.5.1: تحليل محتوى الكتاب بما خصّ التّقييم:</u>

إنّ مـا جـاء فـي أسـس التّقيـيم، جـاء متـأخّراً نظـراً للفـارق الزّمنـي بـين صـدور المنـاهج وأسـس التّقيـيم. فكمـا ذكرنـا سـابقاً، أنّ المحتـوى والتّقيـيم متلازمـان، وإنّ مسـألة تضـمُّن الكتـاب المدرسـي تقويمـات أو إختبـارات لقيـاس مكتسـبات المتعلّمـين ونوعيّـة هـذه التّقييمـات تُعـد مـن العوامـل المُـؤثّرة فـي جـودة الكتـاب المدرسـي. فتقـويم المـتعلّم لا يـتمّ مـرّة واحـدة فـي نهايـة العـام الدّراسـي (كمـا ورد فـي أسـس التّقيـيم)، إنّـه عمليّـة مسـتمرّة تمتـد طـوال فتـرة الدّراسـة، مـن هنـا أهمّيـة إحتـواء الكتـاب

علـى تقويمـات مُتنوّعـة ومُوزّعـة علـى فقـرات الـدّرس وفـي نهايتـه ليـتمكّن المـتعلّم مـن تقـويم ذاتـه والحكـم علـى أدائـه مـن جهـة، ولتسـاعد المعلّـم فـي تقـويم المتعلّمـين ووضـع أسـئلة أخـرى مـن جهـة ثانية.

لـذلك يُمكـن طـرح الأسـئلة التّاليـة: هـل عـدم تـوفّر التّقويمـات والوسـائل التّقييميّـة الـواردة فـي محتـوى الكتـاب المدرسـي بشـكل يتوافـق مـع القواعـد المتعلّقـة بصـياغة تلـك الوسـائل ومـع أسـس التّقيـيم الـواردة فـي دليـل التّقيـيم هـي الصـعوبة الوحيـدة الّتـي يُعـاني منهـا المعلّمـين؟ وهـل انعكـس ذلك على عدم تحقيق الأهداف التّربويّة المحدّدة والّتي تتدرّج حسب درجة تعقيدها؟

فلكـي يتحقّـق التّقيـيم التّشخيصـي الّـذي ورد فـي أسـس التّقيـيم، يُفتـرض " بنـاء كتـاب المـتعلّم بشـكل غيـر متواصـل أي يسـمح بالإنتقـال مـن حصّـة تعلّميّـة إلـى أخـرى حسـب نتـاج ذلـك التّقييم" (Gerard et Roegers,1993,p208). أمّـا لتحقيـق التّقييم التّكويني وجـب "تحضـير الـدّعم الـلاّزم للمتعلّمـين الّـذين يحتاجونـه ممّـا يُسـاعدهم علـى تطـوير أنفسـهم بـإقتراح بعـض الأسـئلة المفتوحـة مـثلاً أو تمـرين قصـير" (Schoumaker,1940,p191)، كـذلك هـذا التّقيـيم لـيس تقريريـاً أي لا توضـع علامـة عليـه لكـن يحتـوي الكثيـر مـن الملاحظـات، فهـو لـيس مقارنـاً إنّمـا ناقداً وهذا النّقد يكون فقط نسبة للمـتعلّم، فلكـي تُـؤدّي مثـل هـذه التّقويمـات وظيفتهـا يجـب أن تتضـمّن "تطبيقـات متنوّعـة وكافيـة مـع معالجـة لتمـرين مثـال، وتصـحيح للتّمرينـات فـي مكـان خـاص فـي كتـاب المـتعلّم، كـذلك لا بـدّ أن يعـرض دعـم للطـلاّب الأكثـر ضـعفاً وتمـارين إضـافيّة للطـلاّب المتفـوّقين تُسـاعد علـى تعمّقهـم وتُصـاغ بطريقـة تُشـوّق الطـلاّب" (Gerard et Roegers,1993,p301). أمّـا التّقيـيم التّقريـري أو النّهـائي يتطلّـب وضـع علامـة، والمقارنـة

بـين المتعلّمـين، وإعطـاء شـهادة وتقـدير، وذلـك وفـق نظـام المحاسـبة أو مقارنـة الكفايـات الرّاهنـة للمتعلّم بالكفايات المتوقّعة منه وفق تقويم يستند إلى محكّات مُحدّدة ومبيّنات معيّنة.

وبعـد عـرض نمـاذج التّقيـيم الـواردة تبـرز أهمّيـة كـلّ منهـا، كـذلك التّكامـل فيمـا بينهـا ممّـا يجعـل أمـر إحتـواء الكتـاب المدرسـي عليهـا شـرط لتحقيـق الفائـدة والغايـة منهـا فـي العمليّـة التعلّميّـة، وإلاّ تبقى في إطارها النّظري الوارد في أسس التّقييم.

فأسـئلة التّقيـيم الـواردة فـي الكتـاب المدرسـي للصّـف الثّـانوي الثّالـث، ليسـت متنوّعـة بمـا يكفـي، فاسـتناداً لنمـاذج التّقيـيم المُحـدّدة فـي الدّراسـات الإجتماعيّـة اسـتناداً إلـى "بلـوم" هنـاك سـتّ مسـتويات هـي: المعرفـة، الفهـم، التّطبيـق، التّحليل،التّركيـب والتّقـويم، ومقارنـةً مـع تلـك المسـتويات تبـيّن أنّ أسـئلة التّقيـيم فـي الكتـاب المدرسـي لا تتضـمّن هـذه المسـتويات. فمحتـوى الكتـاب المُؤلّـف مـن سـتّة فصـول[3] وهـي تحتـوي علـى أسـئلة متعلّقـة باختبـار المعلومـات، مثـل إمـلأ الفـراغ، ضـع علامـة صـح أو خطـأ، بالإضـافة إلـى طـرح أنشـطة حـول مواضـيع إقتصـاديّة، وغابـت المسـتندات مـع الأسـئلة الخاصّـة بهـا، مـع الإشـارة إلـى أنّ 90% مـن الطـلاّب يختـارون المجـال المتعلّـق بتحليـل المسـتندات فـي الإمتحانـات المدرسـيّة والرّسـميّة، باسـتثناء المحـور الخـامس الّـذي يحتـوي على أعمال حسابيّة.

[3] وهي: المحور الأوّل: قضايا النّمو والتّنمية المؤلّف من تسعة فصول (إثنان منها ملغى)، المحور الثاني: الأنظمة الإقتصاديّة المعاصرة ودور الدّولة، المحور الثّالث: التّقلّبات والأزمات الإقتصاديّة، والمحور الرّابع: السّياسات الإقتصاديّة الظّرفيّة والبنيويّة، والمحور الخامس: الحسابات الإقتصاديّة والماليّة، والمحور السّادس: مدخل إلى الإدارة.

وهكـذا، نؤكّـد أنّ نمــاذج التّقيـيم الـواردة فــي الكتــاب عامّــة اشـتملت علــى أسـئلة التــذكّر والفهـم، وأيضــاً مسـتوى التّركيـب والتّقـويم (دراســة مواضـيع إقتصــاديّة)، فـيُمكن مــن خــلال ذلــك إستنتاج ما يلي:

- يغيـب عـن الكتـب أسـئلة التّحليـل وكـذلك معالجـة المواضـيع الإقتصـاديّة انطلاقـاً مـن مسـتندات مُحدّدة.
- لـم تلحـظ الكتـب تمـارين متصـاعدة الصّـعوبة فهـي عبـارة عـن تمـارين تتطلّـب تـذكّر معلومـات الدّرس.
- لم تتضمّن أسئلة تضع المتعلّم في وضعيّات مُركّبة ومتنوّعة تحتاج إلى تحليل وتركيب.
- لم تلحظ تمارين دعم للطلاّب المتفوّقين.
- لا يوجد لها تصحيح في كتاب المتعلّم.
- لم يتمّ تحديد أهداف ومحكّات أيّ من التّقويمات الواردة فيه.

ولا بـدّ مـن الإشـارة إلـى ضـرورة التّـرابط بـين تتـالي الأهـداف التّعليميّـة وتتـالي وسـائل التّقيـيم، فالأهـداف تتطـوّر مـن الأكثـر بسـاطة إلـى الأكثـر تعقيـداً والتّقـويم يتطـوّر مـن الأكثـر إنغلاقـاً (أي الأسـئلة الّتـي تطـال مسـتويات التّفكيـر الـدّنيا) إلــى الأكثــر إنفتاحــاً (أي الأسـئلة الّتــي تطــال مستويات التّفكير العليا). ويُمكن تمثيل هذه العلاقة بالجدول التّالي:

جدول رقم 10

تدرّج وسائل التّقييم بحسب تدرّج الأهداف التّعليميّة

تدرّج وسائل التّقييم حسب درجة إنفتاحها ▲	**تدرّج الأهداف التّعليميّة حسب درجة تعقيدها**
إختيار من متعدّد	معارف
سؤال كلاسّيكي	فهم
أسئلة تطبيق	تطبيق
مسألة	تحليل
موضوع مُستخلص	توليف
معالجة موضوع (إبداع)	تقويم

المصدر : Voir Abernot,1996,p75

أيـاً كانـت وسـائل التّقيـيم أو أنواعـه فأسـاس هـذا التّقيـيم هـو غايتـه. فقبـل أن نضـع أي إختبـار أو إمتحـان أو مسـابقة علينـا تحديـد واضـح للغايـة ومـن ثـمّ تحديـد آخـر للأهـداف التّعليميّـة أو للقدرات التي نود اختبارها وفقاً للنّظام المرجعي لبلوغ الغاية.

لا بـدّ أيضـاً مـن الإلتـزام بنظـام تصـنيف الأهـداف التّعليميّـة الإجرائيّـة، أي الإلتـزام بمجـالات الأهـداف (معـارف، تطبيقـات، مواقـف)، كـذلك بمسـتويات الأهـداف (إمـتلاك، تحويـل، تعبيـر). فـالإمتلاك لـيس سـوى إسـتعادة للمـادّة، للمضـمون المعرفـي وطـرق التّفكيـر، ولا تسـتدعي أيّ تغيّـر عمّـا أُعطـي فـي الصّـف، أو أي موقـف أو رأي شخصـي للمـتعلّم، وأسـئلتها تُغطّـي أهـداف

المستويات الدّنيا. أمّا المستوى الثّاني فيهتم بالتّحويل ونعني به جميع العمليّات الذّهنيّة والعمليّة لتنفيذ إرشادات واضحة لتطبيقات شبيهة بما تمّ تعلّمه، وهي تُغطّي أهداف المستويات الوسطى. أمّا التّعبير، فهو المستوى الأعلى في التّقييم ويُمكن تسميته إستغلال المكتسبات، فهو استعمال منهجي للمعارف يتطلّب قدرة على ربط المعطيات والتّقنيّات الّتي تمّ تعلّمها واستغلالها في حالات جديدة، وهذا ما يستدعي التّحليل والتّوليف والتّقويم ويُغطّي المستويات العليا للأهداف.

3.2.5.2: الثّغرات الواردة في الوثائق الرسمية:

صحيح أن التقويم الوارد في الكتاب المدرسي لم يُساهم في تحقيق كافّة الأهداف التّربويّة حسب تدرّجها الّذي انعكس سلباً (ثغرة) على أداء الأساتذة كما اتّضح في تحليل وسائل البحث، ولكنّه لم يكن الثّغرة الوحيدة، حيث، وبعد قراءتنا لما جاء في الوثائق الرّسميّة، خاصّة مناهج التّعليم العام ، ودليل التّقييم، وأسس التّقييم، لا بدّ من إلقاء الضّوء على بعض الثّغرات الّتي وردت في هذه الوثائق وحتّى في المادّة التّدريبيّة، من بين هذه الملاحظات:

3.2.5.2.1: بالنّسبة لمناهج التّعليم العام وأهدافها:

ب-(بما خصّ التّقييم) غياب الكفايات تماماً على الرّغم من أهمّيتها في المناهج الجديدة حيث سيُجرى تقويم الطلاّب على أساسها. (وهذه ثغرة أساسيّة موجودة في الوثائق الرّسميّة الّتي شكّلت صعوبة عند الأساتذة بعدم إعتمادهم مبدأ التّقييم بالكفايات).

ت-(بما خصّ المحتوى) بعض الفصول لم تُدرج في مواقعها الصّحيحة (درس الجدوى الإقتصاديّة)، وكذلك ذُكر في المنهج فصل (التّسويق) وهو غير موجود في الكتاب.

3.2.5.2.2: بالنسبة لدليل التّقييم الصّادر عام 2000:

أ- ذُكرت الجدوى الإقتصاديّة وطرق احتسابها في المجال الثّاني مع أنّها تنتمي إلى المجال الأوّل.

ب-خطوات معالجة الموضوع الإقتصادي جاءت مُختصرة.

ت- معظم الأسئلة تناولت المجالين الأوّل والثّاني ولم تكن نماذج أسئلة الصّف كافية لتغطية كلّ الكفايات. ولوحظ بعض النّقص والتّكرار.

ث- طريقة وضع مسابقات الإمتحانات الرّسميّة للشّهادة الثّانويّة العامّة في مادّة الإقتصاد لم تكن متسلسلة من حيث تدرّج الأهداف، أمّا تقسيم العلامات ضمن السّؤال الواحد فلم تكن مُفصّلة بما فيه الكفاية.

ولقد تمّ التوصّل إلى هذه الإستنتاجات بعد تحليل دليل التّقييم وما ورد فيه مِن قِبل الباحثة.

3.2.5.2.3: بالنّسبة للمادّة التّدريبيّة لأساتذة الإجتماع والإقتصاد:

أ- (بما خصّ محتوى المادّة التّدريبيّة) اقتصر فهرس محتويات المادّة التّدريبيّة على المنطلقات الأساسيّة لمنهج الإجتماع والإقتصاد، والأهداف العامة والخاصّة لتدريس مادّة الإجتماع والإقتصاد فقط.

ب- غياب أي فقرة متعلّقة بالكفايات أو مبدأ إعتماد التّقييم بالكفايات، حيث إقتصرت الدّورة أهدافها بوضع أهداف التّدريب، المتعلّقة بتحديد طرق التّعليم وإدارة المناقشات الجماعيّة، وإختيار طرق التّدريب المناسبة وتطبيقها في مجالي الإجتماع والإقتصاد في الصّفوف الثّانويّة ثمّ تقييم هذه الطّرق. وقد يعود ذلك إلى صدور الأدلة قبل نظام التقييم.

فعلى الرّغم من تناول أسس التّقييم التّعريف بمفهوم الكفاية كالتّالي: " الكفايـــة هـــي نشـــاط مُركّـب يتطلّـب دمـج مجموعـة مـن الأهـداف الخاصّـة، لا مُجـرّد جمعهـا معـاً. (أُسـس التّقيـيم، 1999، ص1)، فتحقيـق كفايـة مُعيّنـة لا ينـتج بالضّـرورة عـن تحقيـق كـلّ مـن الأهـداف الخاصّـة المُنضوية تحتها مُنفردة، وإنّما يتطلّب توليفها بحيث تُؤدّي إلى نتاج كلّي جديد.

ومـا ورد فـي أسـس التّقيـيم هـو أنّ " مجـال الكفايـات هـو مجموعـة كفايـات مُترابطـة مـن حيـث المفـاهيم والإجـراءات، فـإذا حقّـق التّلميـذ نجاحـاً فـي مجـال للكفايـات مثـل تفسـير ظـواهر (فيزيائيـة، كيميائيّـة، إجتماعيّـة...) مُرتبطـة بالحيـاة اليوميّـة مـثلاً، يُصـبح قـادراً علـى تحليـل وضـعيّة يُواجههـا عنـد تركـه المدرسـة، وعلـى تفسـيرها والتّعامـل معهـا. (أسـس التّقيـيم ومبادئـه، 1999، ص13)

أمـاّ دليـل التّقيـيم أشـار إلـى أنّ: "انطلاقـاً مـن غايـات المـنهج والأهـداف العامّـة للمـادّة فـي المرحلـة الثّانويّـة، تـأتي هـذه المجـالات لتُوضّـح حصـيلة المـتعلّم فـي المـادّة وتُسـاعد علـى كشـف إتّجاهاته ومعالجة صعوباته التّعلّمية. (دليل التّقييم، 2000، ص9)

ولكـن هـذا العـرض النّظـري لـم يُتـرجم فعليـاً مـن خـلال دورات تدريبيـة مُكثّفـة علـى أسـس التّقيـيم ودليلـه بسـبب فشـل التـدريب الـذي لـم يـتم اختيـار النـاس الكفـوئين للقيـام بـه بعـد عـام 2001، فأتت نتائج الإستمارات لتُثبت الإختلاف بين النّظري والتّطبيق.

إستنتاجات عامّة حول منهج الاقتصاد 1997:

1- إهمال المنهج لكثير مِما هو حديث وجديد في القضايا الإقتصاديّة المعاصرة.

2- إنعـدام التّـدرّج المفـاهيمي والمهـاراتي والمـوقفي بـين السّـنوات الـثّلاث مـن المرحلـة الثّانويّـة فـي مادّة الإقتصاد وهذا ما سينعكس سلباً على أداء التّلاميذ في الشّهادة العامّة.

3- تدنّي التّوافق بين الأهداف التّعليميّة من جهة والأنشطة والوسائل من جهة أخرى، ما يَحرف العمليّة التّربويّة في مادّة الإقتصاد باتّجاه التّلقين.

4- قلّة الأنشطة المُخصّصة الّتي ترتبط مباشرة بتحقيق الأهداف التّعلّمية، ممّا يعني تعطيل آليّة تدريب المتعلّم وعدم إكسابه الأهداف الرّئيسيّة الّتي تنصّ عليها التّربية الحديثة والمناهج الجديدة المُعتمدة على العمل الجماعي والتّعاوني والإستقصاء العلمي والبحث الميداني...

5- قلّة توفّر الأهداف التّعلّمية والأنشطة الّتي تُنمّي الرّوح النّقديّة عند التّلميذ والقدرة على الإكتشاف والتّحليل، وبالتّالي سيطر على مناهجنا الأداء المُتمثّل بالإكتساب وهو ضمن المستوى الأوّل من التّعلم.

6- لم يحدث أي تعديل على محتوى منهج مادة الاقتصاد الذي يُفترض أن ينعكس على محتوى الكتاب الرّسمي، علماً بأنّ العديد من التّغيرات العلميّة المرتبطة بهذا الحقل قد حصلت. (خصوصاً بما خص المؤشّرات الإقتصاديّة).

7- التّأخّر في إصدار نظام التّقييم لمناهج 1997 بشكل ينسجم مع غاياتها وأهدافها ومحتواها، فجاء إصدار نظام التّقييم ودليل التّقييم بعد ثلاث سنوات من تطبيق المناهج.

8- صياغة الكتب المدرسيّة بناءً للأهداف التّعلّمية الخاصّة، بينما جاء نظام التّقييم الجديد مُرتكزاً على الكفايات التّعلّمية. وكان من الممكن تجنب أي إرباك لو أن المركز قام بالدورات التدريبية المناسبة والكثيفة.

9- كثافة المادّة بحيث انعكس تضخما في محتوى الكتب المدرسيّة.

10-سوء توزيع الوقت المُخصّص لمحاور الدّروس في لائحة الأهداف التّعلميّة.

11-المنهج لم يستطع التّوفيق بين حجم المادّة ومحتواها والوقت المُخصّص لها، حيث يحتاج الأستاذ إلى ساعات إضافيّة ممّا دفع المركز التّربوي إلى حذف بعض الدّروس من المحتوى.

خلاصة:

إنطلاقاً من هذه الإستنتاجات الّتي توصّلت الباحثة إليها، يُمكن التّأكيد على ضعف قدرة المعلّمين على تغطية المادّة ضمن الوقت المُخصّص لها، وهذا ما سيتم تأكيده إحصائياً عند تحليل الإستمارات. فأمام محتوى تراكمي وأهداف وصفيّة رأت إدارة المدرسة نفسها من جديد مسؤولة عن إنجاز الكتب المنهجية المقرّرة ضمن جدران أربعة، ممّا انعكس سلباً على إمكانيّة تحقيق الأهداف الأساسيّة الّتي وردت في مناهج 1997 بشكل عام وأهداف مادّة الإقتصاد بشكل خاص. فمعظم الوقت خُصّص للتّدريس تلبية لضرورات المحتوى المُكثّف واستهلك كلّ ما يُمكن أن يُخصّص لنشاط مجتمعي.

بعد دراسة منهج 97 وتحديد كافة الثّغرات الّتي تساهم في تدنّي تحصيل التّلامذة، كان لا بدّ من الإنتقال إلى الدّراسة الميدانيّة في هذا البحث لتأكيد هذه الثّغرات في الواقع التّعليمي.

الفصل الرابع

الدّراسة الميدانيّة

الموضوع الصفحة

مقدمة... 201

أولاً: عينة الدراسة.. 201

ثانياً: عرض نتائج الإستمارة الموجهة إلى الأساتذة................................ 202

ثالثاً: عرض نتائج تحليل المشاهدات.. 268

المقدّمة:

تُشكّل الدّراسة الميدانيّة جزءاً أساسيّاً من هذا البحث، وتهدف إلى الحصول على المعلومات الضّروريّة لتشخيص المشكلة الّتي طُرحت في بداية البحث حول الصّعوبات الّتي يُعاني منها أساتذة الصّف الثّانوي الثّالث في مادّة الإقتصاد في محافظة جبل لبنان وكيفيّة معالجتها.

ومن أجل بلوغ ذلك، تمّ تصميم إستمارة مُوجّهة إلى الأساتذة، حيث يتم من خلالها جمع المعطيات والحقائق حول الصّعوبات الّتي يواجهونها، بالإضافة إلى تصميم بطاقة الملاحظة الّتي تحتوي على محكّات معيّنة تمّ تقييم الأساتذة على أساسها أثناء المشاهدات. كما تمّ تجميع وتحليل الإستمارة والبطاقة بواسطة برنامج SPSS.

أوّلاً: عيّنة الدّراسة

تكوّنت عيّنة الدّراسة من 50 معلّماً يُدرّسون مادّة الإقتصاد في 25 ثانويّة رسميّة في محافظة جبل لبنان من أصل 72 ثانويّة موجودة في هذا القضاء. تمّ اختيار الثّانويّات بشكل متوازن من جميع الأقضية، من أجل دراسة واقع المادّة في كلّ المجتمعات على اختلاف طوائفها وأديانها وانتماءاتها الحزبيّة، حيث لا أحد يستطيع فصل السّياسة عن الواقع ليس فقط التّعليمي بل الإجتماعي والإقتصادي والثّقافي ...

كما تمّ إجراء مقابلات شخصيّة مع المشرفين التّربويّين الأستاذ خالد فايد، والأستاذة وسيلة يمّوت لمعرفة كيفيّة معالجة الصّعوبات الّتي يواجهها الأساتذة.

ثانياً: عرض نتائج الإستمارة المُوجّهة إلى الأساتذة:

بعد القيام بتعبئة الإستمارات الموجّهة إلى الأساتذة، تمّ تحليلها من قِبل الباحثة بواسطة برنامج ال SPSS ، وتمّ تقسيم الإستمارة إلى خمسة محاور (المحور الأول متعلّق بمعلومات عامة حول المعلم ومدى متابعته لدورات تدريبيّة متعلّقة بالمحتوى والطرائق والتقييم، والمحور الثاني المتعلّق بالصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق الطرائق الناشطة، والمحور الثالث المتعلّق بالصعوبات المتعلّقة بالمحتوى، والمحور الرابع حول الصعوبات المتعلّقة بالتقييم، والمحور الخامس حول الصعوبات المتعلقة بالإدارة المدرسية والإدارة الصفية، والمحور السادس حول الحلول المقترحة)، وبناءاً على ذلك تمّ التّوصل إلى الجداول التّالية:

الجداول المتعلّقة بالمحور الأوّل من الإستمارة (11-14):(معلومات عامة عن المعلّم)

جدول رقم 11

توزّع الإلتحاق بدورات تدريبيّة حول محتوى المادّة بحسب عدد سنوات الخبرة والمستوى التّعليمي

		الإلتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول محتوى المادّة	
		التحقت	لم التحق
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	35.6%	**80.0%**
	بين 7 و 13 سنة	**46.7%**	0
	بين 14 و 20 سنة	17.8%	20.0%
مجموع		100.0%	100.0%
المستوى التّعليمي	اجازة في الإقتصاد	37.8%	60.0%
	كفاءة في تعليم مادة الإقتصاد	28.9%	20.0%
	إجازة في الإقتصاد أو إدارة الأعمال وإعداد في كلّية التّربية	8.9%	0
	ماستر في الإقتصاد أو إدارة الأعمال	24.4%	0
	اجازة في العلوم الاجتماعية	0	20.0%
مجموع		100.0%	100.0%

لا بدّ من الإشارة إلى أن قراءة الجداول تتم بشكل عامودي وليس أفقي، فأساتذة العيّنة انقسموا إلى مجموعتين، مجموعة التحقت وتمّ تحليل نسبها حسب عدد سنوات الخبرة والمستوى التعليمي، ومجموعة أخرى لم تلتحق وتم تحليل نسبها بنفس الطريقة.

يتّضح من الجدول (11) أنّ النّسبة الأعلى للّذين إلتحقوا بدورات تدريبيّة حول المحتوى هم الأشخاص الّذين لديهم خبرة بين 7 و 13 سنة، حيث بلغت 46.7%، بينما 80% من الأساتذة ذوي خبرة أقلّ من 6 سنوات لم يلتحقوا ، وذلك لأنّ المناهج عندما وُضعت طُبّقت على ثلاث مراحل، والمرحلة الثّانوية المتعلّقة بالصّف الثّانوي الثّالث بدأ العمل بها في العام الدّراسي 1999_2000، (2000-2001) فالأساتذة الّذين باشروا تدريس مادّة الإقتصاد هم من تدرّب أكثر من غيرهم الّذين إلتحقوا لاحقاً.

أمّا الأساتذة حملة شهادة الإجازة في علم الإقتصاد هم الّذين خضعوا للتدريب أكثر من غيرهم (37.8%) وذلك لأنّهم لم يتعلّموا كيفيّة تعليم المادّة كما هو حاصل عند حملة شهادة الكفاءة التّعليميّة (28.9%) وطلاّب الماستر(24.4%).

جدول رقم 12

توزّع الإلتحاق بدورات تدريبيّة حول طرائق التّعليم بحسب عدد سنوات الخبرة والمستوى التّعليمي

		الإلتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول طرائق التّعليم	
		إلتحقت	لم ألتحق
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	32.6%	85.7%
	بين 7 و 13 سنة	48.8%	0
	بين 14 و 20 سنة	18.6%	14.3%
مجموع		100.0%	100.0%
المستوى التّعليمي	إجازة في الإقتصاد	39.5%	42.9%
	كفاءة في تعليم مادة الإقتصاد	30.2%	14.3%
	إجازة في الإقتصاد أو إدارة الأعمال وإعداد في كلّية التّربية	9.3%	0
	ماستر في الإقتصاد أو إدارة الأعمال	20.9%	28.6%
	إجازة في العلوم الإجتماعية	0	14.3%
مجموع		100.0%	100.0%

عند تحليلنا هذا الجدول سيتّضح عدّة أمور، وخاصّةً بعد أن يتم وضع الجدول الّذي يُظهر عدم معرفة بعض الأساتذة للطّرق التّعليمية النّاشطة (لاحقاً). نُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ النّسبة الأعلى للّذين إلتحقوا بالدّورة التّدريبيّة حول طرائق التّعليم هم الأساتذة ممّن لديهم سنوات خبرة بين 7 و13 سنة (48.8%) في حين أن 85.7% ممّن لديهم خبرة أقل من 6 سنوات لم يلتحقوا بدورات تدريبيّة، نظراً لحداثتهم في التّعليم وأغلبهم من المتعاقدين. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أهمّية التّدريب في إكساب الكفايات اللّازمة : "إنّ التّدريب يتيح الفرصة للكفاية والمهارة بالظّهور في مستوى الأداء، ويُتيح الفرصة للأداء ليكون فعّالاً لما يوفّره من جهود تُبذل بشكل منظّم، عن طريق التّمرين والمُمارسة العمليّة لجوانب التّعلم المختلفة (المعرفيّة، المهاريّة، الوجدانيّة) اللّازمة لأداء عمل بشكل فعّال وإنتاجيّة عالية" (الفتلاوي، 2004، ص30).

إنّ النّسب الواردة تؤكد -وكما أشار الفتلاوي- أهمّية تدريب الأساتذة على طرق تُنمّي المقارنة والتّحليل والتّوليف لتحقيق الأهداف الإدراكيّة، بالإضافة إلى تدريبهم على طرق تعتمد مباشرة على التّجربة والتّطبيق العملي لتحقيق الأهداف المهاريّة، وتدريبهم على طرق تُحقّق الأهداف الوجدانيّة مثل المناقشة والدّفاع عن الرأي.

أما حملة إجازة الإقتصاد هم الّذين تدرّبوا أكثر من غيرهم على طرائق التّعليم (39.5%) مقارنةً مع حملة إجازة وإعداد في كلّية التّربية وهم النّسبة الأقلّ (9.3%) الّذين خضعوا للتّدريب المستمر، وهذا يدلّ على تمكّن هذه النّسبة من الأساتذة من هذه الطرائق نتيجة خضوعهم للإعداد من قبل كلّية التّربية بعد نجاحهم في إمتحانات مجلس الخدمة المدنيّة.

جدول رقم 13

توزّع الإلتحاق بدورات تدريبيّة حول تقييم المادة بالكفايات بحسب عدد سنوات الخبرة والمستوى التّعليمي

		الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)		مجموع
		التحقت	لم التحق	
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	36.4%	**66.7%**	40.0%
	بين 7 و 13 سنة	**45.5%**	16.7%	42.0%
	بين 14 و 20 سنة	**18.2%**	16.7%	18.0%
مجموع		100.0%	100.0%	100.0%
المستوى التعليمي	اجازة في اللاإقتصاد	**40.9%**	33.3%	40.0%
	كفاءة في تعليم مادة الإقتصاد	27.3%	33.3%	28.0%
	إجازة وإعداد في كلية التربية	**9.1%**	0%	8.0%
	ماستر	20.5%	33.3%	22.0%
	اجازة في العلوم الاجتماعية	2.3%	0%	2.0%
مجموع		100.0%	100.0%	100.0%

نُلاحظ من الجدول أعلاه أنّ النّسب لم تختلف كثيراً عن الجداول السّابقة حول المحتوى والطّرائق، على الرّغم من الإشكاليّة الكبيرة الموجودة حول التّفاوت ما بين العمل بالمناهج وأسس التّقييم، فالنّسبة الأعلى للّذين خضعوا لدورات تدريبيّة هم ذوي الخبرة بين 7 و13 سنة (45.5%)، أمّا حملة الإجازة في تعليم الإقتصاد خضعوا للتّدريب أكثر من غيرهم (40.9%) والنّسبة الأقلّ للّذين تدرّبوا في كلّية التّربية (9.1%).

فلا بدّ من الإشارة إلى أنّ المناهج الّتي صدرت وبدأ تطبيقها كان ينقصها عُنصر أساسي وهو نظام متكامل للتّقييم ينسجم مع غاياتها وأهدافها ومُحتواها. فإنّ نظام التّقييم الجديد

ودليل التّقييم قد صدرا بعد سنتين من بدء تطبيق المناهج الجديدة كما ذكرنا سابقا، وهذه ثغرة أخرى أساسيّة في المنهج المعتمد في لبنان منذ العام 1997 تتمثّل بتأخّر إصدار نظام التّقييم، علماً أنّ الكتاب المدرسي هو الرّابط الأساسي بين المعلّم والتّلميذ من جهة، وبين المنهج من جهة أخرى. وبذلك تحدّدت الثّغرة الأساسيّة في مناهجنا. وكان من المُفترض عند إعداد المناهج أن يصدر الكتاب ونظام التّقييم معاً ليتمّ التّوافق بين ما يؤلّف من دروس في المنهج ويعتمد في أسلوب التّدريس وبين ما يحدّد من أسلوب في التّقييم، لأنّ عمليّتي التّدريس والتّقييم متلازمتان وتوافقهما يحقّق نجاحاً كاملاً في العمليّة التّعليميّة.

ويقول الدّكتور نمر فريحة، الرّئيس السّابق للمركز التّربوي، في مقابلة أُجريت معه: "أنّ هذه ليست ثغرة لأن الخطّة كانت بأن يتم تدريب المعلّمين على نظام التّقييم الجديد. لكنّ عندما أصبحت ليلى فياض رئيسة للمركز، أوقفت هذه الدّورات أولّاً، ثم طلبت إستئنافها مع مدرّبين عيّنتهم هي وأعضاء مجلس الأخصّائيين حيث كان معيار تكليفهم بالتّدريب عوامل شخصيّة لا عوامل تستند إلى كفاءاتهم في التّقييم والتدريب . ولو نُفّذت الخطّة بشكل سليم لكان كلّ المعلّمين في لبنان قد أصبحوا يمتلكون المهارات المرتبطة بالتّقييم إستناداً إلى الكفايات. "

جدول رقم 14

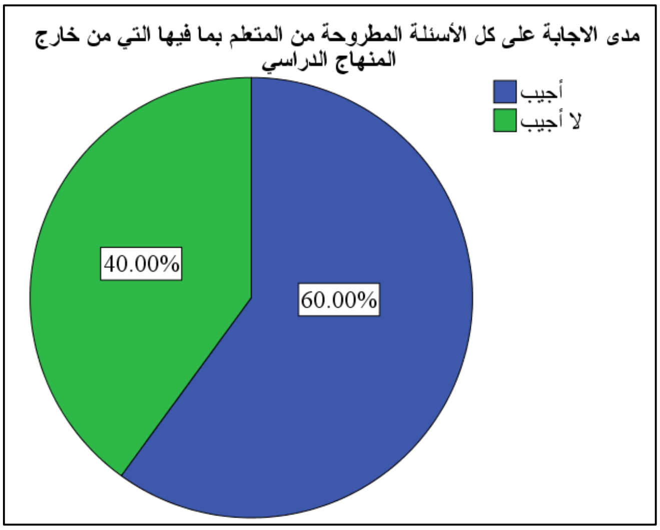
توزّع الأجوبة حول مدى الثّقة بالذّات المرتبطة بمعرفة مادّة الإقتصاد (بحسب الفئة العمريّة وعدد سنوات الخبرة)

		مدى الثّقة بالذّات حول معرفة مادّة الإقتصاد	مجموع
		أثق	
الفئة العمريّة	أقل من 30 سنة	**10.0%**	10.0%
	بين 30 و 40 سنة	30.0%	30.0%
	أكثر من 40 سنة	**60.0%**	60.0%
مجموع		100.0%	100.0%
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	40.0%	40.0%
	بين 7 و 13 سنة	**42.0%**	42.0%
	بين 14 و 20 سنة	18.0%	18.0%
مجموع		100.0%	100.0%

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ الأساتذة ذوي الفئة العمريّة أكثر من 40 سنة هم الّذين يتمتّعون بثقة بالذّات حول معرفة مادّة الإقتصاد (60%) وهم المتمكّنون من المادّة بمعلوماتها الخارجة عن نطاق محتوى الكتاب، أما 10% من الأساتذة ذوي الفئة العمريّة 30 وما دون لا يتمتّعون بنفس الدّرجة من الثّقة، وهذا ما تمّت ملاحظته أثناء المشاهدات الّتي قامت بها الباحثة في الثّانويات الرّسمية، فما تمّ لحظه أنّ الأساتذة ضمن هذه الفئة العمريّة يعلّمون الصّف الثّانوي الثّالث (20 من أصل 25 ثانويّة) والأساتذة ذوي الفئة العمريّة الأصغر كانوا يدرّسون الصّفوف الثّانويّة الأولى والثّانية، وعمليّة فرز الأساتذة على الصّفوف من صلاحيّات الإدارة المدرسيّة، الّتي برّر مدراؤها عند الحديث معهم أنّ هؤلاء متمكّنون أكثر من مادّتهم نتيجة خبرتهم في هذا المجال، وعلى سبيل المثال، في إحدى الثّانويّات تطرّق أحد الأساتذة (من ضمن هذه الفئة العمريّة 40 وما فوق) إلى أزمة 2008 عند شرح الدّرس المتعلّق بالأزمات، بينما عجز أحد الأساتذة (من فئة عمريّة أقل وخبرة أقل) في ثانويّة أخرى عن الإستفاضة في شرح أزمة 2008 بالذّات عندما طرح أحد الطلاّب سؤال حولها. والثّقة بالذّات حول معرفة المادّة تظهر أيضاً من خلال الإدارة الصّفّية لهؤلاء الأساتذة حيث استطاعت مجموعة من الأساتذة جذب انتباه طلاّبهم وزيادة تشويقهم للمادّة بطرح مواضيع معاصرة والنّقاش حولها(مثال العملة الألكترونيّة أي bitcoin) ، كذلك الأمر بالنّسبة للأساتذة ذوي الخبرة بين 7 و 13 سنة يتمتّعون أكثر من غيرهم بالثّقة بالذّات حول معرفة المادّة 42%، وهذا ما ينطبق على الأساتذة الّذين باشروا التّعليم عند تطبيق المناهج الجديدة.

رسم بياني رقم (1)

توزع مدى الاجابة على كل الاسئلة المطروحة من المتعلم بما فيها التي من خارج المنهاج الدراسي بحسب مجموعة الأساتذة ذات الثّقة بالذّات بمعرفة المادّة



من خلال الرسم البياني أعلاه، يتّضح أنّ 60% من الأساتذة المتمكّنين من معرفتهم بمادّة الإقتصاد- بحسب تقديرهم- يُجيبون على أسئلة طلاّبهم الخارجة عن المنهاج و40% لا يجيبون رغم ثقتهم بالمعرفة. والتّقييم، حسب وجهة نظر الباحثة، له وجهان سلبي وإيجابي. فالنّاحية السّلبيّة أنّ الأساتذة الّذين لا يُجيبون عن كافّة الأسئلة يحصرون طلاّبهم بمحدوديّة المحتوى ولا يفتحون آفاقاً جديدة لديهم، أمّا النّاحية الإيجابيّة أنّ الأساتذة الّذين لا يُجيبون طلاّبهم لا يريدون تشتيت معلومات الطلاّب في التوسّع بمفاهيم خارجة عن نطاق المحتوى مخافة تضليلهم من جهة، وحرصهم على استخدام الوقت المحدود كي لا تنتهي الحصة من دون الانتهاء من شرح الدرس من جهة أخرى. وهذا ما تمّ ملاحظته من خلال المشاهدات الّتي قامت بها الباحثة داخل الصّفوف.

الجـداول المتعلّقـة بـالمحور الثّـاني مـن الإسـتمارة (15-18): (الصّـعوبات المتعلّقـة بطرائق التّدريس النّاشطة)

جدول رقم 15

توزّع عدد طرائق التّعليم الناشطة بحسب عدد سنوات الخبرة والمستوى التّعليمي والإلتحاق بدورات تدريبية حول طرائق التّعليم

		عدد طرائق التّعليم الناشطة			
		1	2	3	5
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	**100.0%**	57.1%	41.7%	0
	بين 7 و 13 سنة	0	14.3%	45.8%	**77.8%**
	بين 14 و 20 سنة	0	28.6%	12.5%	22.2%
مجموع		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
المستوى التعليمي	اجازة في اللإقتصاد	66.7%	42.9%	37.5%	44.4%
	كفاءة في تعليم مادة الإقتصاد	0	14.3%	**41.7%**	11.1%
	إجازة وإعداد في كلية التربية	0	0	4.2%	**11.1%**
	ماستر	16.7%	**42.9%**	16.7%	**33.3%**
	اجازة في العلوم الاجتماعية	16.7%	0	0	0
مجموع		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
الإلتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول طرائق التعليم	التحقت	33.3%	85.7%	95.8%	**100.0%**
	لم التحق	66.7%	14.3%	**4.2%**	0
مجموع		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

نحاول في هذا الجدول أن نربط بين تمكّن المعلمين من طرائق التدّريس النّاشطة بحسب سنوات خبرتهم ومستواهم التّعليمي والتحاقهم بدورات تدريبيّة حول هذه الطّرائق، فعند ملاحظة الجدول رقم 17 نرى أنّ 100% من الأساتذة ذوي خبرة أقل من 6 سنوات يُتقنون طريقة واحدة في التّعليم وهذا دليل على عدم تدرّبهم على الطّرائق النّاشطة، بينما ذوي الخبرة بين 7 و 13 سنة هم الأكثر معرفة (77.8%) وهذا يتطابق مع ما تم تحليله سابقاً ، أمّا حملة شهادة الكفاءة في تعليم مادّة الإقتصاد هم النّسبة الأعلى ممّن يُتقن ثلاثة طرائق ناشطة (41.7%) وهذا دليل على أهمّية كلّية التّربية في إعداد الأساتذة قبل ممارسة مهنة التّعليم. أمّا بالنّسبة لحملة شهادة الماستر في الإقتصاد (33.3%) منهم يُتقنون خمسة طرائق ناشطة و (42.9%) يُتقنون طريقتين كحد أدنى، وهذا يُثبت ما يرمي إليه البحث حول أهمّية الإعداد المُسبق للأساتذة للتمكّن من هذه الطرائق. ويتم إثبات هذه النّسب عند ملاحظة عدد الأساتذة الّذين خضعوا لدورات تدريبيّة حول الطّرائق النّاشطة حيث بلغوا (100%) يُتقنون خمسة طرائق ونسب مرتفعة للّذين يُتقنون ثلاثة طرائق، أمّا الّذين لم يخضعوا للتّدريب لم يتمكّنوا من إتقان الطّرائق النّاشطة كما هو واضح في الجدول فـ4.2% يُتقنون ثلاثة طرائق و 14.3% يتقنون طريقتين فقط.

إنّ التّعرّف على طرائق التّدريس الحديثة، أصبح لزّاماً على المعلّم اليوم، لِما لها من أثر فعّال في تحسين جودة التّعليم والتعلّم، ذلك أنّ الطّرائق التّقليديّة لم تعد قادرة على تلبية حاجيات التّعليم في القرن 21، حيث عجلة التّنمية أصبحت سريعة جداً، يتوجّب معها عدم تضييع الوقت وإهدار زمن التعلّم من خلال إتّباع طرق أظهرت إفلاسها ومحدوديّتها. وأثبتت المشاهدات الّتي قامت بها الباحثة، أنّ هناك مجموعة من المعلّمين (وهم الأقلّية)، وعلى الرّغم من أنّ وقت الحصّة لم يكن وافياً، استطاعوا تحقيق هدف العمليّة التعليميّة التعلّمية الّتي تسعى

إلـى خلـق مدرسـة تكـون منفتحـة علـى محيطهـا، مـن خـلال إستحضـار المجتمـع فـي قلـب المدرسـة، وخلـق مدرسـة مُفعمـة بالحياة بالانتقـال مـن التّـدريس السّـلبي إلـى التـدريس الفعـال، ومـن التّلقـي إلـى الـتعلّم الـذّاتي إلـى الـتعلّم التّعـاوني. (علـى سـبيل المثـال: اعتمـد أحـد المعلّمـين طريقـة المنـاظرة عنـد شـرحه درس السّياسـات الصّـناعية ، وهـي تقسـيم الصّـف إلـى مجمـوعتين، مجموعـة تعـرض المسـار الّـذي تعتمـده الدّولـة عنـد التّـدخّل فـي الشّـأن الصّـناعي، ومجموعـة مقابلـة تعـرض المسـار فـي حـال عـدم التّـدخّل، ولكـل مسـار أهدافـه ونتائجـه، وكـلّ مجموعـة اسـتناداً إلـى مُعطيـات محتـوى الـدّرس تحـاول تبيـان إيجابيّـات المسـار الّـذي تـمّ اختيـاره فـي الوقـت الّـذي تعمـد المجموعـة الثّانيـة بتبيـان سـلبيّاته، وهكـذا كـان دور المعلّـم خـلال هـذه الحصّـة مقتضـباً مقارنـةً مـع دور المـتعلّم، وكـان يكتفـي فقـط بتصـويب المعلومـات فـي المسـار الصّـحيح.) "إنّ هـذه الطّرائـق محورهـا المتعلّمـين تنطلـق مـن نمـوذج تربـوي يؤكّـد علـى البنـاء الـذّاتي للمعرفـة عنـد المـتعلّم ، والـتّعلّم هنـا لا يُمكـن أن يكـون عمليّـة نقـل وتلـقّ بـل هـو تعلّـم بالبحـث والإستكشـاف، يطـرح الفرضـيّات والمشـاكل ويُحـاول حلّهـا." (Minder, 143). ولـو كـان تعلـيم هـذه المـادة يعتمـد علـى هكـذا طرائـق نشـطة لكان الطلبة أحبوها، والمعلمون واجهوا صعوبات أقل.

يُظهـر الجـدول التّـالي المراتـب الّتـي احتلّتهـا الطّرائـق النّاشـطة بحسـب معرفـة الأسـاتذة بهـا –حسـب تقـديرهم– ولكـنّ اسـتناداً إلـى مـا تـمّ ذكـره سـابقاً، أنّ بعـض الطّرائـق المختـارة لا يُمكـن اعتبارهـا طرائـق بـل تقنيّـات (مقابلـة مـع د نمـر فريحـة)، حيـث أنّ عمـل المجموعـات والعصـف الذّهني هي تقنيّات وليست طرائق، باعتبار إمكانيّة دخولها في كلّ طريقة تعليميّة ناشطة.

جدول رقم 16

مراتب الطرائق الناشطة حسب معرفة المعلّمين

مراتب الطرائق الناشطة	عدد	%		مجموع
		يعرف هذه الطريقة	لا يعرف هذه الطريقة	
عمل مجموعات (تقنيّة)	22 معلّم	44	56	100
محاضرة نقاشية	19 معلّم	38	62	100
قدح افكار	16 معلّم	32	68	100
العصف الذهني (تقنيّة)	14 معلّم	28	72	100
نقاش موجه	7 معلّمين	14	86	100
لعب ادوار	4 معلّمين	8	92	100

نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ طريقة حلّ المُشكلة (وهي من الطّرائق المهمّة والأساسيّة في مادّة الإقتصاد) لم يذكرها المعلّمون في إجاباتهم على الإستمارة، أمّا عمل المجموعات (الّتي تُعتبر تقنيّة وليست طريقة تدريس بذاتها) فاحتلّت المرتبة الأولى حسب معرفة المعلّمين بها (44%)، مقارنةً مع لعب الأدوار حيث احتلّت المرتبة الأخيرة (8%). ولكنّ لا بدّ من الإشارة إلى أنّ عمل المجموعات على الرّغم من إتقان المعلمين لها لم يُلاحظ تطبيقها في المشاهدات ألّتي تمّت ملاحظتها من قِبل الباحثة، فهي تستهلك وقتاً طويلاً لا يتناسب مع البرنامج الدّراسي وتتطلّب طاقماً بشرياً معدّاً (محرّكون للنّقاش ، مدرّس متمرّن) فإن لم يُحسن المدرّب إدارتها قد تتدهور فعاليّة الطّريقة وأهدافها. أمّا المحاضرة النّقاشية الّتي يُتقنها 38%

من الأساتذة كانت المُعتمدة أكثر في 14 مدرسة من أصل25 تمّ مشاهدتها من قبل الباحثة، وهي الطّريقة الّتي تقضي بتقسيم المحاضرة إلى عدّة أجزاء واستقبال أسئلة المتعلّمين في نهاية كلّ جزء والإجابة عليها ممّا يُساعد على تغذية مرتدّة خلال الدّرس. بينما قدح الأفكار يُتقنها 32% من الأساتذة وكانت مُعتمدة في عدّة مدارس تمّ مشاهدتها في حوالي 12 مدرسة، وهي تقوم على جمع آراء المتعلّمين كتابيّاً حول موضوع معيّن ومناقشته ونقده وفقاً لمعايير معيّنة، وتهدف إلى كشف الآراء والمواقف بُغية إحداث تغييرات فيها للوصول إلى تعريفات شاملة ومتكاملة في موضوع معين، أمّا الطّرق الأخرى (النّقاش الموجّه ولعب الأدوار) لم يتمّ ملاحظتها في المدارس الّتي تمّت المشاهدة فيها على الرّغم من نسب المعلّمين الّذين يتقنوها، كذلك الأمر بالنّسبة لتقنيّة العصف الذّهني حيث لم يتمّ لحظها خلال المشاهدات.

أمّا في الجدول التّالي ، قامت الباحثة بفرز الإستمارات استناداً إلى إجابات المعلّمين، حيث يَظهر التّفاوت بينهم في فهم الطّرق النّاشطة:

جدول رقم 17

مدى فهم المعلّم للطّرائق النّاشطة

مدى فهم المعلّم للطرائق الناشطة	عدد المجيبين
يستخدم طريقة تقليديّة	10
يعتقد أنّ العمل الذاتي للطّالب طريقة ناشطة	2
يعتقد أنّ القياس طريقة ناشطة ولا يعرف اي طريقة ناشطة أخرى	3
يظن أنّ الإستقراء طريقة ناشطة ولا يعرف اي طريقة ناشطة	2
يظن أنّ تحليل المستندات طريقة ناشطة ويعرف طريقة ناشطة واحدة	1
يظن حلّ المسائل طريقة ناشطة ويعرف طريقة ناشطة واحدة	2
مجموع	20 من اصل 50 معلّم

الواضح من هذا الجدول عدم معرفة 10 معلمين ماهيّة الطّرائق النّاشطة، فكما يُشير الجدول أنّ عشرة معلّمين يستخدمون دائما الطّرائق التّقليدية ، والأكثر خطورة هو إعتقاد

معلّمـين أنّ العمـل الـذّاتي للطّالـب هـو مـن ضـمن الطّرائـق النّاشـطة، فـالتّعلم الـذّاتي لـيس طريقـة تـدريس لأن هـذه تفتـرض وجـود معلـم ومـتعلم. وثلاثـة معلّمـين يعتقـدون القيـاس مـن ضـمن الطّرائـق النّاشـطة علــى الــرّغم مــن معــرفتهم بــالطّرائق النّاشــطة –حســب تقــديرهم–، ومعلّمــان يعتقــدان الإســتقراء مـن ضــمن الطرائـق النّاشـطة، كـذلك الأمـر بالنّسـبة لحـلّ المســائل حيـث أنّ معلّمَـين اثنين اعتبراها من ضمن الطّرائق النّاشطة.

نسـتنتج، أنّ واقعنـا التّربـوي فـي لبنـان يشـكو مـن سـلبيّات كثيـرة متراكمـة منـذ أكثـر مـن ربـع قـرن، وأهمّهـا أجهـزة التّخطـيط والتّنفيـذ. وإنّ أيّ عمليّـة لا يُرافقهـا تحسـين أجهـزة التّخطـيط والتّنفيـذ ولا تتـوفّر لهـا الأجهـزة الإداريّـة والعوامـل المادّيـة وسـلّم الأولويّـات والأطـر البشـريّة القـادرة علـى تنفيـذها هـي عمليّـة تنقصـها المصـداقيّة والواقعيّـة الّتـي تُـؤدّي إلـى فشـلها أو عـدم تنفيـذها. فمـن أهـم أسـباب نجـاح العمليّـة التّربويّـة داخـل الصّـف تـوفّر طرائـق تـدريس تُسـاعد المعلّـم علـى توضـيح الأفكـار بطريقـة منطقيّـة وواضـحة، وتُسـاعد علـى تحقيـق الكفايـة المطلوبـة. إذاً، كيـف السّـبيل إلـى تحقيـق الكفايـات فـي ظـلّ غيـاب مفهـوم الطّرائـق النّاشـطة عنـد مجموعـة لا يُسـتهان بهـا فـي عيّنـة الدّراسة.

وفـي الجـدول التّـالي سـيتمّ إبـراز النّسـب لهـؤلاء المعلّمـين (الأسـاتذة الّـذين غـاب عـنهم مفهـوم الطريقة النشطة والبالغ عددهم 20) حسب خبرتهم ومستواهم العلمي بالتّفصيل.

جدول رقم 18

توزع المستوى التعليمي وسنوات الخبرة بحسب مدى فهم المعلم للطرائق الناشطة

	عدد الأساتذة	النسبة	سنوات الخبرة	المستوى التعليمي
يستخدم طريقة تقليدية ولا يعرف اي طريقة ناشطة	1	%100	7 – 13	اجازة في الاقتصاد
يستخدم طريقة تقليدية ويعرف 3 طرائق ناشطة	2 1	%66.7 %33.3	أقل من 6 سنوات بين 14 و 20	اجازة في الاقتصاد ماستر
يستخدم طريقة تقليدية ويعرف طريقة واحدة ناشطة	2 1	%66.7 %33.3	أقل من 6 سنوات بين 14 و 20	اجازة في الاقتصاد ماستر
يستخدم طريقة تقليدية ويعرف طريقتين ناشطتين	3	%100	بينى14 و 20	اجازة واعداد في كلية التربية
يظن العمل الذاتي طريقة ناشطة ويعرف 3 طرائق ناشطة	1	%100	اقل من 6 سنوات	ماستر
يظن القياس طريقة ناشطة ولا يعرف اي طريقة ناشطة	1	%100	اقل من 6 سنوات	ماستر
القياس طريقة ناشطة ويعرف 3 طرائق ناشطة يظن	2	%100	بين 7 و 13	اجازة في الاقتصاد
يظن القياس طريقة ناشطة ويعرف طريقتين ناشطتين	1	%100	اقل من 6 سنوات	اجازة في الاقتصاد
يظن ان الاستقراء طريقة ناشطة ولا يعرف اي طريقة ناشطة	1	%100	اقل من 6 سنوات	اجازة في العلوم الاجتماعية
يظن ان الاستقراء طريقة ناشطة ويعرف طريقة ناشطة واحدة	1	%100	اقل من 6 سنوات	ماستر
يظن تحليل المستندات طريقة ناشطة ويعرف طريقة ناشطة واحدة	1	%100	بين 14 و20	كفاءة في تعليم الاقتصاد
يظن حلّ المسائل طريقة ناشطة ويعرف طريقة ناشطة	1	%100	اقل من 6 سنوات	اجازة في الاقتصاد
يظن حل المسائل طريقة ناشطة ويعرف طريقتين ناشطتين	1	%100	اقل من 6 سنوات	ماستر

الجدير ذكره من خلال مُعطيات الجدول أنّ عشرة معلّمين من أصل عشرين يعتقدون أنّ العمل الذّاتي للطّالب والقياس والإستقراء وتحليل المستندات وحلّ المسائل هي من الطّرائق النّاشطة، وهؤلاء المعلمون معظمهم خريجي ماستر وكفاءة تعليميّة، ممّا يضعنا أمام الإحتمال التّالي: عدم تمكّن أو معرفة هؤلاء المعلّمين فعلاً للطّرائق النّاشطة ومفهومها وهذا يُثير العديد

مـن التّسـاؤلات، حيـث المسـؤول عـن هـذه الثّغـرة لـيس المعلّـم فقـط، إنّمـا غيـاب الـدّورات التّدريبيّـة حـول طرائـق التّـدريس النّاشـطة بالإضـافة إلـى عـدم فعاليّـة الإرشـاد التّربـوي فـي المتابعـة. فكيـف يكونـون حـاملي كفـاءة ولا يعرفـون مـا هـي الطرائـق الناشـطة؟ هـذا دليـل فشـل علـى المنهـاج الـذي تابعوه.

كمـا نُلاحـظ مـن الجـدول اعتمـاد الطّرائـق التّقليديـة والإبتعـاد عـن الطّرائـق النّاشـطة علـى الـرّغم مـن إيجابيّاتهـا بإشـراك الطـلاّب فـي النّشـاط التّعليمـي وذلـك إمّـا بسـبب أنّ معظـم المعلّمـين يعتمـدون طرائـق التّـدريس الّتـي تعلّمـوا بواسـطتها أو أنّهـم يستسـهلون الطّرائـق التّقليديـة لأنّهـا لا تتطلّب منهم جهداً.

<u>الجـداول المتعلّقـة بـالمحور الثالـث مـن الإسـتمارة (19-22): (المتعلقـة بصـعوبات محتـوى مـادة الإقتصاد)</u>

جدول رقم 19

توزع آراء المعلّمين حول حداثة منهاج المادة وكتابها بحسب مستواهم العلمي والتحاقهم بدورات تدريبية حول محتوى المادة

		مدى حداثة منهاج المادة وكتابها	
		غير حديث	حديث
المستوى التعليمي	إجازة في الإقتصاد	50.0%	**39.1%**
	كفاءة في تعليم مادة الإقتصاد	50.0%	26.1%
	إجازة وإعداد في كلية التربية	0	**8.7%**
	ماستر	0	23.9%
	اجازة في العلوم الاجتماعية	0	2.2%
مجموع		100.0%	100.0%
الالتحـاق بـدورة / دورات تدريبيّـة حـول محتـوى المادّة	التحقت	**100.0%**	89.1%
	لم التحق	0	**10.9%**
مجموع		100.0%	100.0%

المقصود بهذا الجدول معرفة توزّع نسب آراء المعلمين الّذين يعتبرون أنّ كتاب المادّة غير حديث ولم يُعاصر التّطوّرات الإقتصاديّة الّتي شهدها لبنان والعالم بعد العام 1997 تاريخ إصدار المناهج بين مختلف الإختصاصات العلميّة، وهؤلاء الّذين يعتبرونه حديثاً، وعلاقة ذلك بدرجاتهم العلمية وتدريبهم. نحن على دراية تامّة أنّ تحديد محتوى المادّة التّعليميّة ليست من صلاحيّات الأساتذة، ولكن هذا المحتوى ينعكس سلباً عليهم، من ناحية الحشو في الدّروس وقلّة المستندات وأنشطة التّقييم، الّذي يفرض على الأساتذة مضاعفة جهودهم لتعويض النّقص الموجود.

أمّا النّسب توزّعت كالتّالي،39.1 % من حملة إجازة الإقتصاد و 26.1% من حملة الكفاءة التّعليميّة و23.9% من حملة الماستر يعتبرون أنّ المنهج حديث، بينما تتوزّع النّسب بالتّساوي بين حملة الإجازة في الإقتصاد (50%) والكفاءة التّعليمية في مادة الإقتصاد (50%) الّذين يَعتبرون الكتاب غير حديث. أمّا الّذين التحقوا بدورات تدريبيّة حول مُحتوى المادّة يؤكّدون على عدم حداثة المنهاج (100%)، و (10.9%) ممن لم يلتحقوا يؤكّدون على حداثته.

تُعتبر المرحلة الثّانوية من التّعليم أساسيّة لمتابعة إنماء المواطن وإفساح في المجال أمامه كي يتمكّن من تقرير خياره للمستقبل بعد إعطائه القدر الوافر والسليم من المعارف والمهارات، ومن خلال تأهيله لإختيار مجال التخصّص أو دخول سوق العمل. لذا لا بدّ من تطوير مُحتوى الكتاب المدرسي بحيث يتجاوب مع هذه المعطيات، والّذين خضعوا لدورات تدريبيّة تمكّنوا من معرفة الفصول الواجب التّركيز عليها وحذف ما أمكن وإضافة الواجب إضافته، وهذا ما دلّت عليه الجداول السابقة.

ومن خلال المُقابلات الّتي تمّت مع المُرشدَين التربويّين، وبعد سؤالهما عن رأيهما في كثافة المنهج، أجاب الأستاذ **خالد فايد**: إنّ محتوى المادّة أكثر من كافٍ أي مكثّف ويحتاج إلى تعديل، لأنّ المعلمين يواجهون صعوبات في عمليّة إنهاء البرامج، وعند سؤاله عن كيفيّة مساعدتهم في هذا المجال، أجاب: أساعد المعلمين في توزيع الدروس على الحصص، كذلك اختيار الأنشطة ووسائل الإيضاح في حال توفّرها. أمّا الأستاذة **وسيلة يمّوت** أشارت إلى ما يلي حول كثافة المنهج: يُعتبر المنهج مكثّفا ويجب تعديله خصوصاً درس الثّورات الصّناعيّة ودروس الإدارة الّتي تتضمّن حشو لا فائدة منها، وعن كيفيّة مساعدة المعلمين لمواجهة هذه الصّعوبة، أجابت: أقوم بمساعدة المعلّمين في كيفيّة اختصار الحشو الموجود في بعض الدّروس، مثلا: درس الأنظمة الّذي يُمكن شرحه عبر رسم جداول تُسهّل حفظها، ومحور الإدارة عبر نشاط معيّن حول الوظائف الإداريّة.

لاحظنا من خلال تحليلنا للجداول، أنّ المعلّمين الّذين خضعوا لدورات تدريبيّة على دراية أكثر بمحتوى المادّة وكيفيّة تدريسها استناداً للوقت المخصّص لها، لذا يُبرز الجدول التّالي كيفيّة توزّع النّسب المئويّة بين إجابات المعلّمين الّذين التحقوا والّذين لم يلتحقوا بدورات تدريبيّة حول تناسب الوقت المخصّص للمادّة:

جدول رقم 20

توزّع مدى تناسب الوقت المخصّص لتعليم المادّة مع البرنامج السّنوي بحسب رأي المعلّمين الّذين التحقوا بدورات تدريبيّة حول محتوى المادّة

		مدى تناسب الوقت المخصّص لتعليم المادّة مع البرنامج السّنوي	
		مناسب	غير مناسب
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول محتوى المادّة	إلتحقت	75.0%	92.9%
	لم ألتحق	25.0%	7.1%
مجموع		100.0%	100.0%

إنّ قـراءة الجـدول أعـلاه تـتم بشـكل عـامودي، أي أنّ مجموعـة المعلّمـين الّـذين يعتبـرون الوقـت مناسـب توزّعـوا كالتـالي: 75% مـن هـذه المجموعـة التحـق بـدورات تدريبيّـة و25% منهـا لـم يلتحـق. أمّـا المجموعـة الثانيـة مـن المعلّمـين الّـذين يعتبـرون الوقـت المخصّـص غيـر مناسـب توزّعـوا كالتّـالي: 92.9% مـن هـذه المجموعـة التحقـوا بـدورات تدريبيّـة و7.1% مـن بقيـة المجموعة لم يلتحقوا بدورات تدريبية.

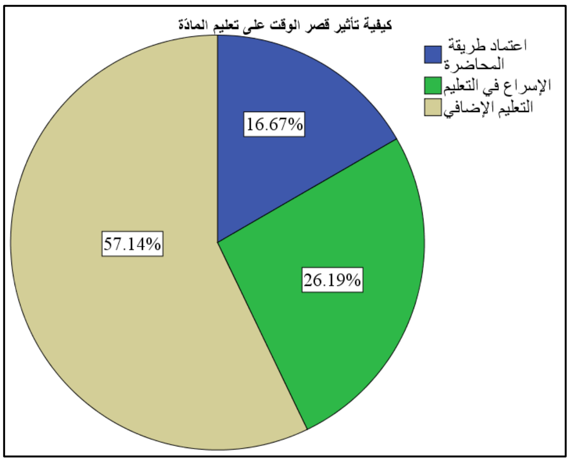
لقـد تمّـت الإشـارة إلـى هـذا الأمـر فـي المُـؤتمر التّربـوي الثّـاني الّـذي عُقـد فـي قصـر الأونيسـكو (15 و 16 حزيـران عـام2001) حـول المنـاهج التّعليميّـة (مُقترحـات أوّليـة للتّعـديل ومتطلّبـات التّطبيـق)، حيـث "لحظـت هـذه المقترحـات بإعـادة النّظـر بعـدد الحصـص المقـرّرة لموضـوعات المـنهج فـي مـادّة الإقتصـاد" (المُـؤتمر التّربـوي الثّـاني،2001،ص238)، بالإضـافة إلـى مـا ورد فـي المقابلـة مـع الأسـتاذ خالـد فايـد الّـذي أشـار: "إنّ هـذا الأمـر يُـؤثّر بشـكل سـلبي علـى إمكانيّـة تطبيـق الطّـرق النّاشـطة فـي التّعلـيم، وإعطـاء الوقـت الكـافي لشـرح كيفيّـة معالجـة الموضـوع الإقتصـادي، وقيـام الطـلاّب بأبحـاث وتحقيقـات ميدانيّـة حـول موضـوع أو حـدث أو ظـاهرة أو صـياغة مشـروع...وغيرها مـن المهـارات الّتـي تُسـتخدم فـي طرائـق التّـدريس النّاشـطة، والّتي من شأنها المساهمة في إمتلاك الطلاّب الكفايات المطلوبة في مادّة الإقتصاد."

وتجدر الإشارة إلى تأكيد المعلّمين على أنّ السّاعات المحدّدة للدّروس لا تختصّ فقط بمضمون الكتاب المدرسي، بل أنّهم يلجأون إلى كتب ومراجع أخرى ليغطّوا المواضيع المطروحة وأنشطة التّقييم المتعلّقة بها، وأكّدوا أنّه لا مجال لديهم للإسهاب في الشّرح بل يؤكّدون على الأفكار الرّئيسيّة محاولين توصيلها للمتعلّم بأقلّ وقت مُمكن، لكي يتمكّنوا من إفساح المجال أمام إجراء بعض التّمارين والتّطبيقات الضّرورية الّتي على المتعلّم إكتسابها. وأنّهم يخصّصون معظم وغالبيّة الحصص الدّراسية لشرح الدّروس

وقليلاً ما يتمحور حول تقييم الوحدات أو إجراء تمارين أو أنشطة وفق ما نصّت عليه مناهج 97. وبالتّالي يأتي تحصيل المعرفة العلميّة للمتعلّمين على حساب التّطبيقات والمهارات والأنشطة الصّفّية واللاّصفية الّتي تكون قليلة. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ جميع أساتذة العيّنة لا يقومون بأنشطة أو مشاريع لاصفّية بسبب عدم كفاية الوقت المخصّص. من هنا يُمكن التّأكيد على أنّ مناهج 97 المعتمدة في مدارسنا اليوم لم تستطع التّوفيق بين حجم المادّة ومحتواها والوقت المخصّص لها، ممّا يجعل المعلّم يلجأ إلى إحدى الطّرق الواردة في الجدول اللاّحق لكي يتمكّن من إنهائه في الوقت المحدّد له، ومن الممكن أن تكون نتيجة التّعليم متدنّية ومستوى التّحصيل متدنّي.

رسم بياني (2)

توزّع كيفيّة تأثير قصر الوقت على تعليم المادّة بحسب مدى تناسب الوقت المخصّص لتعليمها مع البرنامج السّنوي



المقصود بهذا الرسم البياني، معرفة آراء المعلّمين حول الطّرائق الّتي يعتمدونها لتغطية البرنامج السّنوي في حال عدم توفّر الوقت الكافي، وكما هو واضح من الرسم البياني هناك ثلاثة إحتمالات، 57.14% من المعلمين يقومون بالتّعليم الإضافي والمقصود جلب الطلاّب لساعات إضافيّة أيّام الفرص الرّسميّة وأيّام السّبت. و26.19% يعتمدون الإسراع في التّعليم، وفي كلتا الحالتين هناك نتائج سلبيّة إن على المعلمين أو على الطلاّب، فالأولى مُرهقة للمعلم فأيّة ساعة إضافيّة تُعتبر عبء إضافي عليه

وخصوصاً أنّ الساعات الإضافية غير مدفوعة الأجر، والإسراع في التّعليم لن يُؤمّن الكفايات اللاّزمة للطّالب، أمّا 16.67% منهم يعتمدون على الطّرائق التّقليديّة كالمحاضرة المُرتكزة على المُعلّم كمحور العمليّة التعليميّة، الأمر الّذي لا يتناسب مع مناهج العام 1997 الّتي تُركّز على جعل الطّالب هو محور العمليّة التّعليميّة. "بالنسبة الى طلاب المرحلة الثانوية، إن محاضرة من خمس واربعين دقيقة تعتبر استراتيجية سيئة، حتى أن المحاضر الموهوب أو المحاضرة حول موضوع مهم، ستؤدي الى تشتّت انتباههم"(Dynneson,2000,p320)

جدول رقم 21

توزّع آراء المعلّمين حول تناسب المستوى اللّغوي ووضوح المفاهيم الإقتصادية في الكتاب بحسب تحصيلهم العلمي والتحاقهم بدورات تدريبيّة حول محتوى المادّة

		مدى تناسب المستوى اللّغوي في الكتاب		مجموع
		مناسب	غير مناسب	
المستوى التعليمي	اجازة في اللإقتصاد	**53.3%**	47.7%	**100%**
	كفاءة في تعليم مادة الإقتصاد	**80%**	20.0%	**100%**
	إجازة وإعداد في كلية التربية	**80%**	20.0%	**100%**
	ماستر	**100%**	0%	**100%**
	اجازة في العلوم الاجتماعية	**60%**	40%	**100%**
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول محتوى المادّة	التحقت	**97.1%**	**2.9%**	**100%**
	لم التحق	**56%**	44%	**100%**

الغايــة الأساســيّة مــن هــذا الجــدول هــو معرفــة آراء المعلّمــين ذوي الإختصاصــات المتعلّقــة بمــادّة الإقتصــاد حــول الأســلوب اللّغــوي للكتــاب، باعتبــار أنّ أســتاذ المــادّة وبحكــم تكــرار تدريســه لــنفس المحتــوى ســنويّاً، وبحكــم تفاعلــه اليــومي مــع الطــلاّب، هــو المعنــي بــالحكم علــى المســتوى

اللّغـوي للكتـاب أكثـر مـن واضـعيه. وعلـى المركـز التّربـوي الإسـتناد إلـى هـذه الآراء عنـد تحـديث وتطوير الكتاب المدرسي.

نُلاحـظ، بحسـب الجـدول أعـلاه، أنّ النسـبة الأعلـى مـن المعلّمـين هـم الّـذين اعتبـروا أن المسـتوى اللغـوي للكتـاب مناسـب، حيـث توزّعـت آراء المعلّمـين علـى الشـكل التـالي: 80% لكـل مـن حملـة شـهادة الكفـاءة والإعـداد فـي كليـة التربيـة و100% لحملـة الماسـتر ، كـذلك 97.1% مـن الأسـاتذة الّـذين التحقـوا بـدورات تدريبيّـة حـول محتـوى المـادّة يؤكّـدون علـى تناسـب المسـتوى اللّغـوي فـي الكتـاب مـع قـدرات الطـلاّب العقليّـة، بينمـا فقـط 2.9% مـن المجموعـة التـي التحقت بدورات تدريبية تعتبره غير مناسب.

لا بـدّ مـن الإشـارة إلـى أنّ المشـكلة الّتـي تواجـه المتعلّمـين وفـي مختلـف مـراحلهم الدّراسـيّة تـرتبط باللّغـة والمسـتوى العلمـي والتّربـوي للكتـاب المدرسـي ومـدى ملاءمتـه لقـدراتهم بحسـب عمـرهم ومـرحلتهم الدّراسـيّة (أساسـي/ متوسّـط/ثانوي). فغالبـاً مـا نجـد مفـردات لغويّـة صـعبة يُمكـن تفاديهـا واسـتعمال مرادفـات أكثـر وضـوحاً وبسـاطة وأكثـر ملاءمـة للغـة المـتعلّم بحسـب صـفّه، فبحسـب الجـدول أعـلاه يتّضـح أنّ الكتـاب إسـتعمل لغـة علميّـة اعتمـدت مفـردات متناسـبة مـع مكتسـبات المــتعلّم اللّغويــة ، والمصــطلحات العلميّــة والمفــاهيم مُعرّفــة بأســلوب علمــي بســيط ومفــردات واضحة.

فـأي تعبيـر أو جملـة أو فقـرة تـرد فـي الكتـاب المدرسـي تـرتبط بالهـدف المحـدّد لهـا، إن علـى الصّـعيد التّربـوي أو العلمـي. فالمشـاكل (المرتبطـة بصـعوبة المعـاني والمفـاهيم الاقتصـادية) الّتـي قـد يُواجههـا الكتـاب المدرسـي، هـي عـدم ملاءمتهـا مـع حاجـات وقـدرات المـتعلّم، فقـد تـأتي أقـلّ مـن مسـتوى المتعلّمـين ولا تتطلّـب أيّ جهـد مـنهم فـلا تقـدّم إفـادة فعليّـة لهـم، أو أعلـى مسـتوى بكثيـر

يصـــعب علـــى العديـــد مـــنهم إســـتيعابها أو الإجابـــة عليهـــا، أمّـــا الجـــدول أعـــلاه يُظهـــر أنّ النّســـبة الأعلـــى مـــن الأســـاتذة أكّـــدوا علـــى وضـــوح المفـــاهيم الـــواردة ، فالمشـــكلة تكمـــن لـــيس فـــي وضـــوح المفاهيم بل في الحشو الّذي سنتحدّث عنه في الجدول التّالي.

جدول رقم 22

توزع آراء المعلّمين حول الحشو الموجود في الكتاب المدرسي بحسب مستواهم العلمي والتحاقهم بدورات تدريبيّة حول محتوى المادّة

		مدى الحشو في الكتاب		مجموع
		يوجد حشو	لا يوجد	
المستوى التعليمي	اجازة في اللإقتصاد	**79.1%**	20.9%	**100%**
	كفاءة في تعليم مادة الإقتصاد	**90.4%**	9.6%	**100%**
	إجازة وإعداد في كلية التربية	**88.7%**	11.3%	**100%**
	ماستر	**89.6%**	10.4%	**100%**
	اجازة في العلوم الاجتماعية	**92.2%**	7.8%	**100%**
الالتحاق بدورات تدريبيّة حول المحتوى	التحقت	**100%**	0%	**100%**
	لم التحق	**90.9%**	9.1%	**100%**

يتّضح من الجدول أعلاه، أنّ غالبيّة المجموعة الخاضعة للعيّنة أكّدت على وجود حشو في محتوى الكتاب المدرسي للصّف الثّانوي الثّالث. 79% من حملة إجازة الإقتصاد يؤكّدون على وجود حشو في الكتاب المدرسي للصّف الثّانوي الثّالث، كذلك حملة الإجازات الأخرى أكّدوا على وجود حشو في الكتاب بنسب متقاربة، والأهم أنّ 100% من الّذين التحقوا بدورات تدريبيّة حول محتوى المادّة يؤكّدون على وجود حشو لا حاجة له. وحسب آراء أساتذة العيّنة، إنّ كثافة المحتوى هي السّبب الرّئيسي باستئثار المعلّم النّصيب الأكبر من اللّقاء الصّفّي وطغيان عمليّة التّعليم على التّعلّم.

لذلك لا بدّ من تعديل المحتوى بحسب آرائهم، لأنّ أسلوب صياغة النصّ يحمل أهمّية في تحديد وصياغة أهدافه. من هنا ضرورة الإبتعاد عن السّرد والوصف، وإستعمال جمل علميّة قصيرة تُساعد على إبراز الأفكار الرّئيسة والأفكار الثّانوية وتُشير إلى الأمثلة وتربطها بالمستندات ممّا يُساعد المتعلّمين على الإستنتاج. وهذا الخطأ الّذي وقع فيه واضعو محتوى الكتاب المدرسي الّذي تميّز بالحشو الكبير للمعلومات.

" وانطلاقاً من دور المركز التّربوي للبحوث والإنماء، في تطوير المناهج التّربوية، وتقييمه المستمرّ لهذه المناهج، وبعد مؤتمر "كلنا للعلم" الّذي عقد في 21 نيسان 2015 برعاية رئيس مجلس الوزراء تمام سلام وحضوره، وفي إطار جهود رئيسة المركز التّربوي الدكتورة ندى عويجان حول تطوير المناهج التّربوية باتّجاه المناهج التّفاعليّة، باشر المركز التّربوي للبحوث والإنماء التّحضير لمشروع تطوير المناهج نحو مفاهيم تفاعليّة، وذلك، من خلال مرحلة تحضيريّة تضمّنت محاور ونشاطات عدّة. وهذه المؤتمرات أدّت إلى نتائج فعليّة على أرض الواقع، حيث أقام المركز التّربوي للبحوث والإنماء خمسة ورش عمل تربويّة بمشاركة كافة الفاعليّات التّربوية من شركات ومؤسّسات المجتمع المدني والجامعات والأساتذة في القطاعين الرّسمي والخاص، ضمن إطار مشاركة الجميع في عملية التّطوير التّربوي، وقد جاءت هذه الورش على الشّكل التّالي:

1. "إعادة النّظر بالمناهج".
2. "سمات المتعلّم"
3. "مواضيع المنهج وهيئات المجتمع المدني
4. "تطوير المناهج التربوية"

5. "تفعيل المواد الإجرائية"(المركز التّربوي للبحوث والإنماء، 2015)

ونتيجةً لهذه الورش تمّ تعديل محتوى الكتاب المدرسي في مادّة الإقتصاد للصّفوف الثّانويّة كافّة وفق التعميم رقم 21/م/2016 تاريخ 2016/9/3، بحيث تمّ إلغاء بعض الدّروس في الصّفّين الثّانويّين الأوّل والثّاني، وتعديل منهج مادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث، حيث تمّ حذف تجربتي الجزائر ومصر التّنمويّتين، واختصار الفصول المتعلّقة بالإدارة، وإضافة الفصول المتعلّقة بالثّورات الصّناعيّة وأزمة 1973، والموضوعين الأخيرين كانا ملغيّين في السّنوات السّابقة. وبرأي الباحثة، هذا تعديل سلبي لأنه لم يضف أو يغيّر شيئاً بل تم الاكتفاء بالحذف، وهذا لا يُمكن اعتباره تعديل للمحتوى، على أمل أن يتمّ تحديث المنهاج المتعلّق بمادّة الإقتصاد بشكل يتلاءم مع المستجدّات المعاصرة الحاصلة في لبنان والعالم، حيث أنّ الكتب وُضعت في العامين 2000 و2001، ومن الطّبيعي ألاّ تتضمّن أحداثاً حصلت حديثاً مثل أزمة 2008، خصوصاً وأنّ المركز التّربوي لم يُعيد النّظر بأيّ كتاب منذ العام 2002، بل عدّل في المواضيع الموجودة أصلاً.

<u>الجداول المتعلّقة بالمحور الرابع من الإستمارة (23-33): (المتعلّقة بصعوبات التّقييم)</u>

جدول رقم 23

توزع آراء المعلمين حول التّوافق بين الأسئلة التّقييمية المطروحة في الكتاب والإمتحانات المدرسيّة والرّسمية بحسب التحاقهم بدورات تدريبيّة حول محتوى المادة

		نوعية الأسئلة التقييميّة المطروحة في الكتاب	
		توافق	لا توافق
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول محتوى المادّة	التحقت	0	**95.7%**
	لم التحق	0	4.3%
مجموع		0	100.0%

على الرّغم من خبرة الباحثة في مجال التّعليم والتّصحيح في الإمتحانات الرّسميّة لأكثر من إثنتي عشرة سنة ، ومعرفتها عدم التّوافق بين أسئلة التّقييم المطروحة في الكتاب وبين ما يُطرح في الإمتحانات المدرسيّة والرّسميّة، إلاّ أنّها أرادت من خلال هذا السّؤال التّأكيد على الواقع التّعليمي عبر إستبيان رأي عدد من زملائها، فتبيّن من خلال الجدول أعلاه تأكيد جميع أساتذة العيّنة المُلتحقين (95.7%) وغير الملتحقين (4.3%) بدورات تدريبيّة عدم توافقها مع ما يُطرح في الإمتحانات كافّة. فالإمتحان المدرسي أو الرّسمي يجب أن يتضمّن ثلاثة مجالات (المجال الأول: إستعمال مفاهيم وتقنيّات، المجال الثّاني: تحليل مستندات، والمجال الثّالث: دراسة موضوع إقتصادي). من هنا كان يتمّ الإعتماد على مصادرهم الخاصّة في الحصول على هذه الأنشطة، وبالتّالي هذا الأمر الّذي دفع بالعديد من الأساتذة إلى الإعتماد على الكُتب البديلة للكتاب الرّسمي الّذي أصدره المركز التّربوي للبحوث والإنماء، وشيئاً فشيئاً الإستغناء تدريجيّاً عن هذا الكتاب حتى خلال شرح الدّروس الّتي يتضمّنها، وهذا ما تمّ ملاحظته في المدارس الّتي تمّت المشاهدة فيها. وذلك لأنّ القيّمين على مادة الإقتصاد لم يضعوا بين أيديهم مستندات ووثائق وأعمال تشرح بوضوح ما المطلوب من الطّالب، فالكتاب المدرسي يخلو من أيّة نماذج أو مستندات توضّح ذلك، فكان التّركيز على السّرد الوفير للمعلومات وتهميش أسئلة التقييم. ولإدراك أهمية عملية التقييم وأثرها السلبي على المتعلمين لا بد من استعراض أنماطها وما يتناولها كل نمط، وهذا ورد في المناهج لكنه لم يتم تطبيقه عند وضع الكتاب.

" فعمليّات التّقييم تنطلق من أنماط التّقييم الشّائعة في مجالات التّربية والتّعليم، وهي : نمط التّقييم القياسي الّذي يتوجّه للتعرّف إلى أنواع المعارف والقدرات والمستويات الّتي يكتسبها التّلميذ خلال عمليّة التعلّم وفي نهايتها، ويتناول هذا النّمط أجزاء من برنامج المادّة التّعليمية أو

محتواها كلّه وفي أيّ وقت من السّنة الدّراسية. وهناك النّمط التّصويبي الّذي يتوجّه لتصويب مسار عمليّة الفهم والإكتساب من خلال مُواكبة المعلّم للمراحل الّتي يمرّ بها المتعلّم خلال العام. وتتمّ هذه العمليّة بصورة مستمرّة ومُنتظمة كما تسمح بتكوين فكرة لدى المعلّم والمتعلّم معاً عن مدى التقدّم الّذي أحرزه المتعلّم، والثّغرات والنواقص الّتي يُفترض معالجتها، فتُعين المعلّم على تحديد سبل تدخّله لتحسين معارف المتعلّم وقدراته. أمّا نمط التّقييم الذّاتي المُرشد يعتمد على إعتبار المتعلّم أداة هذا التّقييم وهدفه، فهو يقوم بنفسه بمتابعة مسار عمليّة إكتسابه من جهة، وبمراجعة ما حقّقه من تقدّم من جهة أُخرى ممّا يسمح له بالتّعرّف إلى ذاته وإلى مواطن القوّة والضّعف فيه." (وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، مناهج التّعليم العام وأهدافها، 1997،ص21)

يتّضح، ممّا تقدّم، أهمّية أسئلة التّقييم لتدريب المتعلّم على نمط أسئلة الشّهادة الثّانوية، حيث تُعطى علامات إستحقاق للمتعلّم عندما يُتبع التّقييم بخطّيه القياسي والتّصويبي فقط. أما التّقييم الذّاتي المُرشد فهدفه إعدادي تكويني ولا يرمي إلى أي نوع من القياس أو المحاسبة من الغير ولا تُخصّص له أيّة علامات.

"أمّا توزيع العلامات بين النّمطين القياسي والتّصويبي وتثقيلهما بين التّقييم المستمرّ (خلال العام) والنّهائي (في إمتحانات نهاية العام) فيتّخذ الشّكل التّالي:

جدول رقم 24

توزيع العلامات وتثقيلها بين أنماط التّقييم وأنواع الإختبارات (بالنسبة المئوية)"

النّمط / نوع الاختبارات	التقييم القياسي	التقييم التصويبي	المجموع
المستمرة	20	30	50
النهائية	50	-	50
المجموع	70	30	100

(المرجع نفسه، ص23)

من هنا، نستطيع إلقاء الضّوء على ثغرة جديدة في الكتاب المدرسي بعدم توافقه مع نظام التّقييم الّذي أعدّته وزارة التربية (الذي ورد في نصوص المناهج)، والّذي ارتكز على مراعاة المسار التّعليمي الخاص لكل طالب، وعلى مساعدته على تنمية قدراته، إلى جانب القياس التّحصيلي المرتبط بوضع العلامة.

جدول رقم 25

توزّع آراء المعلمين حول مدى الإجابة على كلّ الأسئلة المطروحة من المتعلّم بما فيها الّتي من خارج المنهاج الدّراسي بحسب عدد سنوات خبرتهم والتحاقهم بدورات تدريبيّة حول محتوى المادّة

		مدى الاجابة على كل الأسئلة المطروحة من المتعلم بما فيها التي من خارج المنهاج الدراسي	
		أجيب	لا أجيب
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	30.0%	**55.0%**
	بين 7 و 13 سنة	**53.3%**	25.0%
	بين 14 و 20 سنة	16.7%	20.0%
مجموع		100.0%	100.0%
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	90.0%	85.0%
	لم التحق	10.0%	15.0%
مجموع		100.0%	100.0%

المقصود بهذا السؤال هو معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين خبرة المعلّم والتمكن من معلوماته وبين الإجابة على كافّة أسئلة الطلاّب بما فيها من خارج المنهاج. لتحليل الأرقام لا بدّ من قراءة هذا الجدول عاموديّاً، حيث انقسمت الإجابات إلى مجموعتين، المجموعة الأولى التي تُجيب على كافة الأسئلة الموجّهة من قبل الطلاب توزّعت نسبها بحسب سنوات الخبرة كالتالي: 30% من ذوي الخبرة 6 سنوات وأقل، و53.3% منهم بين 7و13 سنة خبرة، و16.7% من نفس المجموعة بين 14و20 سنة خبرة. هذه المجموعة من المعلّمين الّذين أجابوا على كافة الأسئلة المطروحة توزّعوا بين 90% ممّن خضعوا لدورات تدريبية و10% لم يخضعوا. وإذا اعتمدنا قراءة النسب المتعلقة بالمجموعة الثانية وهي التي لا تجيب طلابها على كافة الأسئلة لن نجد فوارق كثيرة بينها وبين المجموعة الأولى، إلاّ أنّ النسبة الأعلى في المجموعة الأولى ممن أجابوا هي من ذوي الخبرة بين 7و13 سنة، والنسبة الأعلى في المجموعة الثانية ممن لم يجيبوا هي من ذوي الخبرة 6 سنوات وأقل.

إذاً، النّسب المذكورة أعلاه لا تُعطي دلالة عن معرفة أو عدم معرفة المعلّمين الإستطراد في مواضيع خارجة عن المنهاج. فمن خلال تحليل الإستمارات ومقارنتها مع المشاهدات الّتي سيتمّ تحليلها لاحقاً، نرى أنّ العامل الذّاتي يلعب دوره بالنّسبة لهذا السؤال، فبعض المعلّمين رغم تمكّنهم من قدراتهم وإلتحاقهم بدورات تدريبيّة لا يجيبون الطلاّب عن كافّة الأسئلة مَخافة هدر الوقت وتشتيت تركيز الطلاّب عن الموضوع المطروح، فعامل الوقت يُعتبر هاجساً عند المعلم مخافة عدم إنهاء البرامج في الوقت المحدّد. والبعض الآخر يستطرد في سرد المعلومات وفتح آفاق جديدة عند طلابه حتى لو كانت من خارج المنهاج.

وبـرأي الباحثـة، إنّ مسـار الحصّــة يُحـدّد كيفيّـة التّعـاطي مـع هـذا الموضـوع، فـإذا كانـت الأسـئلة المطروحـة تسـاهم فـي إغنـاء المفـاهيم والمهـارات عنـد الطّالـب لا بـدّ مـن الإجابـة عليهـا لتصـويب المعلومـات فـي مسـارها الصّـحيح، أمّـا إذا كانـت الأسـئلة الّتـي تُطـرح يَتعمّـد الطّالـب طرحهـا مـن أجـل إضـاعة الوقـت وتشـتيت تركيـز الأسـتاذ عـن الموضـوع المطـروح، فـلا يجـب التوقّـف للإجابـة عليهـا لانّهـا لا تخـدم تحقيـق أهـداف الحصّـة التّعليميّـة. (وتـمّ مشـاهدة حـالات مشـابهة خـلال الملاحظـات الّتـي قامـت بهـا الباحثـة، الأمـر الّـذي أفقـد المعلـم قدرتـه علـى تحقيـق الأهـداف المُحـدّدة مُسـبقاً للحصّـة الدّراسـيّة). وعلـى الـرّغم مـن أنّ النّسـب لـم تُعـطِ دلالـة مُفارقـة، ولكـنّ هـذا السّـؤال بغايـة الأهمّيـة، بحيـث هنـاك مجموعـة مـن أسـاتذة العيّنـة (بحسـب اعتقـادهم) يعتبـرون عـدم الإجابـة علـى أسـئلة الطـلاب مهمـا كـان نوعهـا دليـل ضـعف وعـدم تمكّـن مـن المـادّة، من هنا أهمّية هذا السؤال لتغيير وجهة نظرهم والتّأكيد أنّه لا علاقة مباشرة بينما.

جدول رقم 26

توزع آراء المعلّمين حول مدى تجاوب المتعلّم مع المادّة بحسب الجنس وعدد سنوات الخبرة والالتحاق بدورات تدريبية حول تقييم الكفايات

		مدى تجاوب المتعلم مع المادّة	
		يتجاوب	لا يتجاوب
الجنس	ذكر	43.2%	50.0%
	انثى	56.8%	50.0%
مجموع		100.0%	100.0%
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	93.2%	85.0%
	لم التحق	6.8%	15.0%
مجموع		100.0%	100.0%

المقصـود بهـذا السّـؤال معرفـة مـدى تجـاوب الطـلاّب مـع المـادّة الّـذي يُعتبـر المعلـم هـو العنصـر الأساسـي لتحقيـق هـذا الأمـر. إذ يجـب ذكـر حـالات يعرفهـا الجميـع حيث أن عـددا كبيـرا مـن الطـلاّب أهملـوا مـواد مهمّـة فـي حيـاتهم الدّراسـيّة بسـبب كـرههم لأسـاتذة تلـك المـواد. فزيـادة إهتمـام الطّالـب أو عـدمها تتحقّـق مـن خـلال الإدارة الصـفية المُتّبعـة، وطـرق التّـدريس المعتمـدة، وقـدرة المعلمـين مـن خـلال أسـلوبهم علـى جـذب إنتبـاه الطـلاّب خـلال حصّـة كاملـة وتحقيـق الكفايـات المطلوبـة، وحـب المـتعلم للمـادة. فـنلاحظ أنّ المعلّمـات إسـتطعن جعـل طلابهـن يتجـاوبن أكثـر مـع المـادة (56.8%) مقارنـة مـع المعلمـين الـذكور (43.2%)، وبحسـب تحليـل الباحثـة أنّ الطـلاّب فـي هـذه المرحلـة هـم فـي سـنّ المراهقـة، وطبيعـة الأنثـى الأموميّـة (حتّـى لـو لـم تكُـن أمّـاً ولكنّهـا مـن ضـمن غريـزة المـرأة) تجعلهـا أقـرب إلـى طلاّبهـا واسـتيعابهم بطريقـة أفضـل مـن المعلّمـين، وبشـكل عـام تتّجـه مهنـة التّعلـيم فـي لبنـان إلـى الأنثـة (معظـم الهيئـات التّعليميّـة وخصوصاً في المرحلة الأساسيّة هي من الأناث).

أمّـا بالنّسـبة للّـذين التحقـوا بـدورات تدريبيّـة حـول تقيـيم الكفايـات أكّـد (93.2%) مـنهم علـى تجـاوب الطـلاّب مـع المـادّة، وهـذا دليـل علـى أهمّيـة الـدّورات التّدريبيـة لـيس فقـط فـي تمكـين المعلّمـين مـن قـدراتهم بـل جعـل المـادّة محـور إهتمـام طلاّبهـم " فتقيـيم مـا إكتسـبه المـتعلّم لا ينحصـر هكـذا بمـا يُحصّـله مـن علامـات فـي الإمتحانـات النّهائيـة بـل هـو عمليّـة مواكبـة متواصـلة لجهـد المـتعلّم ومراقبـة ذاتيّـة وخارجيّـة لقدراتـه ولتطوّرهـا" (وزارة التربيـة الوطنيـة والشـباب والرياضـة، مناهج التّعليم العام وأهدافها، 1997،ص23)

جدول رقم 27

توزّع عدد الإمتحانات الفصليّة المخصّصة للمادّة الّتي يُجريها المعلمون بحسب التحاقهم بدورات تدريبيّة حول تقييم المادّة

		عدد الإمتحانات الفصليّة المخصّصة للمادّة		
		2	3	4
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	91.7%	87.5%	81.3%
	لم التحق	8.3%	12.5%	18.8%
مجموع		100.0%	100.0%	100.0%

إنّ المقصود من هذا الجدول التأكّد من إلتزام المعلمين بالقرارات المُتتالية الصّادرة عن وزارة التّربية ومنها القرار رقم 666/م/2000 وتعديلاته، حيث صدر فيما بعد القرار رقم 940/م/2001 لتعديل بعض أحكام القرار السّابق، فيما يخصّ إعتماد إختبارين فصليّين بدلاً من إختبار واحد (أنظر ملحق رقم...)، فنُلاحظ أنّ 91.7% من الأساتذة الّذين خضعوا لدورات تدريبيّة حول تقييم المادّة و8.3% ممّن لم يلتحقوا بدورات تدريبيّة إلتزموا بقرارات وزارة التّربية أي إختبارين فصليّين، بينما اللّافت أنّ 87.5% من المعلمين الّذين التحقوا بدورات تدريبيّة و12.5% ممّن لم يلتحقوا بدورات لم يلتزموا بقرارت وزارة التّربية وأجروا ثلاثة إمتحانات من دون توضيح نوعها فصليّة كانت أم إمتحانات سعي.

والغاية من عرض هذه النّسب معرفة التّوافق بين عدد الإمتحانات الّتي يقوم بها المعلمون في ثانويّاتهم وبين القرار الصّادر عن وزارة التّربية بهذا الخصوص والرّامي إلى إجراء إمتحانين سعي وإختبارين ، إلاّ إنّ هذه النّسب أثارت تساؤلات حول اختيار 81.3% من

المعلمين الّذين خضعوا لدورات تدريبيّة 4 إمتحانات فصلية، هل هذا دليل على عدم إلتزامهم بقرارات الوزارة أم إعتبار إمتحانات السّعي من ضمن الإمتحانات الفصليّة.

" فالقرار 666/م/2000 يحتوي على المواد التّالية المُرتبطة بموضوع التّقويم (أنظر الملحق رقم 13)

المادّة الثّانية: يعتمد مبدأ التّثقيل في الثّانوي الثّالث وفقاً لنسبة المواد، فالمواد الرّئيسة تُمثّل ما يُقارب 55% من المجموع العام ونسبة 45% للمواد الأخرى، وفي صفّ الإقتصاد والإجتماع تبلغ السّاعات الأسبوعيّة المقرّرة لمادّة الإقتصاد أربع ساعات أسبوعيّاً وتبلغ علامتها القصوى 80 من أصل 300.

المادّة الثّالثة: وتمّ تعديلها بموجب المادّة الثّانية من القرار رقم 940/م/2001، وتُقرأ على الشّكل التّالي :

- تتكوّن علامة السّعي الفصلي من معدّل علامات السّعي الّتي تشمل الإمتحانات المستمرّة والإمتحانات الشّهرية.
- معدّل السّعي الأوّل = $\frac{\text{علامة السّعي الفصلي+علامة الإختبار الفصلي}}{2}$
- المعدّل النّهائي = $\frac{\text{علامة السّعي الأوّل+علامة السّعي الثّاني}}{2}$" (أنظر الملحق رقم 14)

جدول رقم 28

توزّع آراء المعلمين حول مدى توفّر المجالات الثلاث في إمتحاناتهم المدرسيّة بحسب سنوات خبرتهم والتحاقهم بدورات تدريبيّة حول تقييم المادّة

		مدى وجود المجالات الثّلاث في الإمتحانات المدرسيّة	
		يوجد	لا يوجد
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	**41.7%**	0
	بين 7 و 13 سنة	39.6%	**0**
	بين 14 و 20 سنة	18.8%	0
مجموع		100.0%	0
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	**87.5%**	**0**
	لم التحق	12.5%	0
مجموع		100.0%	0

نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ 41.7% من المعلمين ذوي خبرة 6 سنوات وأقلّ أكّدوا على وجود المجالات الثّلاث في نماذج إمتحاناتهم المدرسيّة، و87.5% من الّذين إلتحقوا بدورات تدريبيّة و12.5% ممّن لم يلتحقوا بدورات تدريبية أكّدوا على وجود المجالات الثّلاث في إمتحاناتهم أيضاً، ممّا يعني اعتماد المعلمين نماذج إمتحانات مدرسيّة مشابهة للإمتحانات الرّسميّة، بل –وحسب تقديرهم– أكثر صعوبة، فأستاذ المادّة وحده معني بتحديد درجة صعوبة أو سهولة التّقييم، فهو يُحدّد إمتحانات طلاّبه بشكل تتلاءم مع قدراتهم. إلاّ أنّه وبحسب اعتقاد الباحثة، هذه الأجوبة غير دقيقة طالما أن كثيرين منهم لا يعرفون كيف يتم التقييم بالكفايات.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ المادّة الخامسة من القرار رقم 666/م/2000 حدّدت مجالات الكفايات في كل سنة من التّعليم الثّانوي، فالمجال الأوّل : إستخدام مفاهيم وتقنيّات علامته 28 من 80 وهو إلزامي، وتبلغ علامة المجالين الثّاني (تحليل مستندات) والثّالث (دراسة

موضوع) 48 من أصل 80 وهما إختياريّان، وأربع علامات على تنظيم المسابقة (وهذا التقسيم معتمد في الامتحانات الرسمية – دليل التقييم). وتمّ تعديل علامة المجال الأول في العام 2016 حيث أصبحت 32 علامة وحُذفت الأربع علامات على الخطّ المقروء وتنظيم المسابقة.

وبحسب رأي بعض الزملاء الّذين شاركوا في الورش التّدريبيّة لتعديل المناهج ، وكتبرير لحذف العلامات الأربعة على تنظيم المسابقة، أنّ الطّالب في ضمن المنهجيّة القديمة (أي قبل التّعديل) (أنظر الملحق رقم 15)، كان يحصل أو يُحرم من هذه العلامات استناداً لرأي الأستاذ وتقديره الشّخصي، فبالتّالي هناك مجموعة من الطّلاّب استحقّت العلامات الأربعة ولم تحصل عليها بسبب تقدير الأستاذ غير الموضوعي، كما أنّ هناك مجموعة من الطلاّب نالت تلك العلامات وهي لا تستحقّها وذلك لنفس السّبب. فمن هنا تمّت إضافة هذه العلامات إلى المجال الأوّل وخصوصاً الحسابات، ليحصل عليها من يستحقّها بطريقة موضوعيّة بعيدة عن الرّأي الشّخصي للمعلّمين.

جدول رقم 29

توزّع آراء المعلّمين حول مدى إعتمادهم مبدأ الكفايات في الإمتحانات بحسب سنوات الخبرة لديهم ومدى توفّر أسئلة تقييميّة في الكتاب كنماذج مساعدة

		مدى اعتماد مبدأ الكفايات في الامتحانات	
		أعتمد	**لا أعتمد**
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	39.1%	50.0%
	بين 7 و 13 سنة	41.3%	**0%**
	بين 14 و 20 سنة	19.6%	50.0%
مجموع		100.0%	100.0%
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	87.0%	**0%**
	لم التحق	13.0%	100.0%
مجموع		100.0%	100.0%
مدى توفر أسئلة تقييميّة في الكتاب	متوفّر	6.5%	**0**
	غير متوفّر	93.5%	100.0%
مجموع		100.0%	100.0%

وبتحليلنا للجدول نلاحظ ، أنّ آراء المعلمين انقسمت إلى مجموعتين: مجموعة تعتمد مبدا الكفايات ومجموعة لا تعتمد. بالنسبة للمجموعة الأولى التي تعتمد مبدأ الكفايات توزّعتت نسبها حسب سنوات الخبرة كالتالي: 39.1% من ذوي خبرة 6 سنوات وأقل، **41.3%** من ذوي الخبرة بين 7و13 سنة، و19.6% من ذوي الخبرة بين 14و20 سنة، والفئة العمرية الأنسب التي اعتمدت مبدأ الكفايات ضمن هذه المجموعة هي بين 7و13 سنة، ونلاحظ حصول هذه الفئة على النّسب الأعلى في أكثر من جدول، بسبب تناسب تقريباً خبرتهم التّعليميّة مع ولوج مادّة الاقتصاد في المناهج اللبنانية، وبالتالي انخراطهم أكثر بكيفية تدريسها. تُشير النّسب أيضاً أن 87% من المجموعة الأولى التحقوا بدورات تدريبية بينما فقط 13% لم يلتحقوا، وبحسب رأيي الخاص يعود سبب ذلك لأن هذه الدورات لم تكن إلزامية للجميع وهذا الخطأ الذي وقعت به الدولة.

أمّا المجموعة الثانية من المعلمين الّذين لم يعتمدوا مبدأ الكفايات، توزّعت نسبهم بالتساوي بين ذوي الخبرة 6 سنوات وأقل و14–20 سنة، بينما لا يوجد أحد من ذوي الخبرة بين7و13 لا يعتمد مبدأ الكفايات مما يُؤكّد أهمية هذه الفئة. واللافت أيضاً أنّ هذه المجموعة الثانية من المعلمين لم يخضعوا لدورات تدريبيّة ممّا يُبرّر عدم اعتمادهم لمبدأ الكفايات، على الرّغم من أنّ الدورات التّدريبيّة حول التقييم بالكفايات لم تكن وافية ولكن حضورها أفضل من عدمه.

ليس ثمّة شكّ في أنّ نشأة الحركات التّربوية وتطوّرها لا يأتي بطريقة عشوائيّة وإنّما يأتي نتيجة سلسلة من العوامل والمتغيّرات الّتي تحدث داخل المجتمعات تلبية لرغبتهم واستجابتهم لمتطلّباتهم . "ولعلّ من أبرز الحركات التّربوية الّتي جاءت كردّ فعل لهذا التّغيير حركة التّربية

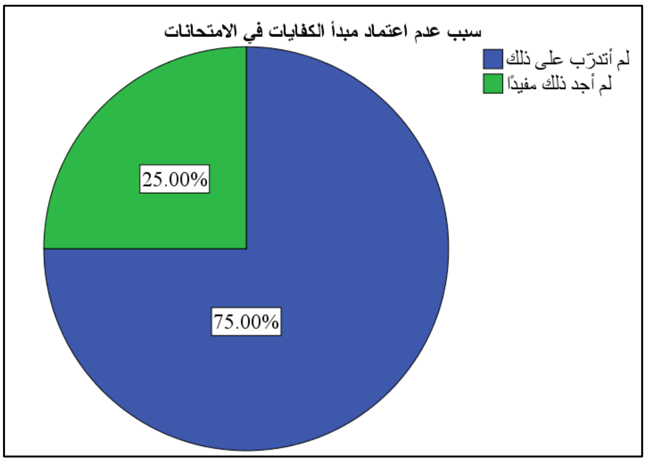
القائمة على الكفايات الّتي بزغ فجرها في الولايات المتّحدة الأمريكية في أواخر السّتينات في جامعة فلوريدا، ثم ما لبث أن ذاع صيتها في الأوساط التّربوية على المستوى العالمي وذلك لِما حملته من آمال بإعادة تشكيل التّربية وصياغة برامجها صياغة تتماشى مع روح العصر الحديث وتواكب توجّهاته" (الحسن جعفر الخليفة، 1992، ص 79)

وبالعودة إلى ما ذكره أيوب فلقد "جاء إختيار التّقييم بالكفايات إنسجاماً مع خطّة النّهوض التّربوي الّتي تُعلن أنّها تسعى إلى بناء شخصيّة المتعلّم بصورة شاملة وكاملة. أمّا عالمياً، فقد جاء التحوّل نحو التّقييم بالكفايات كمحاولة لمعالجة سلبيّات التّقييم بالأهداف التعلّمية. فقد أدّى الإفراط في تفتيت الأهداف إلى تغييب أو نسيان الهدف الأساسي أو الوظيفة الأساسيّة الّتي نبتغيها ونسعى إلى تحقيقها من خلال مجموعة من الدّروس والحصص الدّراسيّة بمحور تعلّمي واحد أو مهارة محدّدة. إنّ التّقييم بالكفايات هو الرّوح الّتي ينبغي أن تربط الدّروس وتجمع بينها" (أيوب وآخرون، 1999، ص42 و43)

من هنا نستنتج، عدم إلتزام المعلمين بمبدأ الكفايات، فمن المعلوم أنّ هناك كفايات مُتقاطعة بين مادّتين أو عدّة مواد دراسيّة، ففي مادّة الإقتصاد هناك كفايات متقاطعة مع مواد تعليميّة أخرى، فكفاية "تطبيق تقنيّات الإقتصاد الكمّي من حسابيّة وإقتصاديّة" هي متقاطعة مع مادّة الرّياضيّات، كذلك تحليل جداول ورسوم بيانيّة متقاطعة أيضا مع كفايات في مادّتي الجغرافيا والإجتماع...كما أنّ هناك كفايات متعدّدة المصادر، أي كفاية مستخلصة من مادّتين دراسيّتين أو عدّة مواد دراسيّة معاً. كذلك هناك كفاية أساسيّة في كل مادّة دراسيّة تؤسّس لما بعدها وتُمهّد له ولاسيّما في المواد القائمة على تراكم المعرفة، وهذه الكفايات أساسيّة (كبيرة) فضلاً عن وجود كفايات فرعيّة أو (صغيرة). والرسم البياني التالي يبين سبب عدم اعتماد مبدأ الكفايات في الامتحانات.

رسم بياني رقم (3)

توزع آراء المعلمين حول سبب عدم اعتماد مبدأ الكفايات في الإمتحانات بحسب الإلتحاق بدورات تدريبيّة حول تقييم المادّة



هذا الرسم البياني أعلاه مرتبط بالجدول السابق، حيث لاحظنا من الجدول السابق أنّ ال 100% من المعلمين الّذين لم يعتمدوا مبدأ الكفايات لم يلتحقوا بدورات تدريبيّة، وعند سؤالهم أكّد 75% منهم أنّهم لم يتمّ تدريبهم عليها حيث لم يُطلب منهم ذلك، وهذا يُؤكّد عدم التحاقهم بدورات تدريبية، و25% منهم يجدون ذلك غير مفيد حتى ولو أخضعوهم لدورات تدريبية (وهم أيضاً لم يخضعوا لدورات)، وهذه النّسب تثُير الجدل. فكما نعلم جاهل الشيء لا يعرف قيمته، بالإضافة إلى وجود عدد لا يُستهان به ضمن أساتذة العيّنة الّذين يُعلّمون طلابهم ويقيّمونهم بنفس الطّرق التّقليديّة الّتي تعلّموا بها، ويرفضون أيّة وسائل أو طرق جديدة مُبتكرة بسبب تمسّكهم بما آمنوا به، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال المشاهدات وجود فئة لا تتقبّل التّغيير، من هنا التّشديد ليس فقط على أهمّية الإعداد والتّدريب وإنّما المتابعة من قِبل الجهات المعنيّة، فالمعرفة تبقى محصورة بالمعلّم إذا لم يُحوّلها إلى مهارة.

فلا بدّ من الإشارة إلى "أنّه في أيّار 1999، أُلّفت لجنة في المركز التّربوي للبحوث والإنماء، وضعت مبادئ وأسساً للتّقييم ولوائح بالكفايات المطلوب تحقيقها في كلّ مادّة وصفٌ وتمّ تدريب المعلّمين عليها في دورة صيف 1999. وعندما أُنجزت أدلّة التّقييم لمواد التّقييم

لمواد الصفّين الأوّلين من كل حلقة، وُزّعت على المدارس والمعلّمين، واستمرّت عمليّة التّدريب أثناء السّنة الدّراسية وصيف 2000" (دليل التقييم،2000،ص3). واستُكملت خلال العام الدّراسي 2000–2001 عند تطبيق المناهج الجديدة في السنة الثّالثة من التّعليم الثانوي.

وبعد توقف لفترة، استأنف التدريب حيث أُقيمت دورات متعدّدة لأساتذة مادّة الإقتصاد ضمن مشروع "التّدريب المستمرّ"، وبإشراف مكتب الإعداد والتّدريب في دور المعلّمين والمعلّمات، إمتدّت هذه الدّورات ما بين السّنوات الدّراسية 2004 و2013 ، وحملت الدّورات ما بين السنوات 2004 و2008 العناوين التّالية: "تحضير مخطّط كامل" و "مشروع بحث الطّرائق النّاشطة " وكلاهما لا علاقة لهما بالتقييم، كما حملت إحداها عنوان "التّقييم التّربوي" وهدفها التّعرف إلى التّقييم التّربوي، وكانت المدرّبة في هذه الدّورات الأستاذة منى الدّويري وهي المدربة الوحيدة لكل اساتذة لبنان وهذا بدوره يخلق تساؤلات عدّة: لماذا لم يتم تحضير مدربين آخرين طوال هذه المدة بعد وضع أسس التقييم؟ وأين الجدية في تطبيق العنصر الرابع من عناصر المنهج (التقييم) بشكل صحيح لصالح المتعلم؟، والجدير ذكره أنّ هذه الدّورات لم تكن إلزاميّة وبالتّالي لم يخضع لها جميع المعلمين، وهي لم تُعالج الكفايات بشكل وافٍ، بل تناولت بمُعظمها مواضيع بعيدة عن الكفايات ومجال الكفايات.(أنظر الملحق رقم 19 حول عناوين وأهداف الدّورات والمراجع) وهذا دليل على أن نظام التقييم الجديد لم يكن فاشلاً بل أن المسؤولين عن تأمين دورات تدريبية صحيحة لم يعطوا الموضوع أي أهمية.

إنطلاقاً من هذه المعطيات، يُمكننا التّأكيد على عدم وضوح مفهوم التّقييم بالكفايات لدى مُعظم أساتذة العيّنة في محافظة جبل لبنان لأن العامل الأساسي الذي كان يجب حصوله وهو تدريبهم، لم يُعطَ الأهمية من قبل أصحاب القرار التربوي، وهو ما يُشكّل ثغرة كبيرة ستنعكس

نتائجها على تحصيل التّلامذة بشكل مباشر لأنّ تدريب المتعلّمين على طريقة التّقييم المُعتمدة في الصّف أولاً، هو المُنطلق الأساسي للعمليّة التّعليميّة، وهو أساس نجاح التّلامذة وتحسين تحصيلهم العلمي. وهذا التّدريب هو رهن الأساتذة ومدى استيعابهم للتّقييم بالكفايات، ولكن تحليل الإستمارة بيّن عدم استيعاب هذا المفهوم من قِبل الأساتذة ، "فهم–المقصود المسؤولون عن التدريب ثم المعلمون– قلّما يُدركون المفهوم الدّقيق للكفاية وآليّة تقييمها ضمن وضعيّات تعلّميّة" (فريحة،2003، 265). وبالتّالي لن يتمكّنوا من تفسيره وتدريب المتعلّمين عليه، ليتمكّن هؤلاء من إجراء الإمتحان الرّسمي لاحقاً بشكل جيّد. هذا كلّه يدفعنا إلى دقّ ناقوس الخطر، لأنّ (وحسب نسب الإستمارة) 100% من الأساتذة الّذين لم يخضعوا لدورات لا يعتمدون مبدأ التّقييم بالكفايات، فهم لا يعرفون الكفايات الّتي يقيّمون ويمتحنون تلامذتهم على أساسها، وهذا ما يُسبّب مشكلة جوهريّة وحقيقيّة في عمليّة التّقييم.

جدول رقم 30

توزّع آراء المعلمين حول مدى مشاركتهم في التّصحيح في الإمتحانات الرّسمية بحسب سنوات الخبرة لديهم والتحاقهم بدورات تدريبية حول تقييم المادّة

		مدى النّسب المشاركة في تصحيح الإمتحانات الرّسمية	
		أشارك	لا أشارك
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	**15.0%**	40.0%
	بين 7 و 13 سنة	45.0%	30.0%
	بين 14 و 20 سنة	**40.0%**	30.0%
مجموع		100.0%	100.0%
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	90.0%	80.0%
	لم التحق	10.0%	20.0%
مجموع		100.0%	100.0%

للمشـاركة فـي التّصـحيح فـي الإمتحانـات الرّسـمية يُشـترط علـى الأسـتاذ ممارسـته تـدريس الصّـف الثّـانوي الثّالـث لمـدّة ثـلاث سنوات كحـد أدنـى قبـل المشـاركة فـي التّصـحيح، بالإضـافة إلـى إلزاميّــة حضــوره أســس التّصــحيح. ولا بــدّ مــن الإشــارة هنــا إلــى أنّــه عنــدما أُســتحدثت مــادّة الإقتصــاد فــي المنــاهج الجديــدة كــان هنــاك نقــص كبيــر فــي أســاتذتها ممّــا دفــع وزارة التّربيــة إلــى قبــول خــرّيجين مــن إختصاصــات مختلفــة لتعلــيم المــادّة مثــل إدارة الأعمــال والعلــوم الإقتصــاديّة ومعظمهـم قـديمو التخـرّج أي قبـل 1990، لـذلك يُظهـر الجـدول أنّ النّسـب الأعلـى لمـن يُشـاركون فــي التّصــحيح هــم مــن ذوي الخبــرة بــين 7-13 ســنة ، و14-20 ســنة، هــذا مــع وجــود نســب لا يُسـتهان بهـا ممّـن لا يُشـاركون فـي التّصـحيح مـن ذات عـدد سـنوات الخبـرة، وعنـد اسـتبيان رأيهـم تبـيّن أنّ العامـل الـذّاتي يلعـب دوره، حيـث يعتبـرون أنّ مراكـز التّصـحيح غيـر مجهّـزة مـن حيـث أجهـزة التّكييـف ووسـائل الرّاحـة للمُصـحّح ممّـا يـدفعهم إلـى عـدم المشـاركة. واللّافـت أنّ النّسـبة الأكبـر للمشـاركين فـي التّصـحيح هـم الّـذين التحقـوا بـدورات تدريبيّـة (90%)، باعتبـار أنّ التّقيـيم بالكفايـات يحتـاج مـن الناحيـة النّظريـةّ إلـى أسـاتذة متـدرّبين علـى هـذا النّـوع مـن التّقيـيم. ولكـن، فـي الواقـع، لـم تكـن هـذه الـدّورات عديـدة وفاعلـة ولـم تُعـطِ النّتـائج المرجـوّة منهـا. **وبـرأي الباحثـة الخـاص**، إن طريقـة وضـع أسـس التّصـحيح للإمتحـان الرّسـمي تشـوبها أخطـاء، فـلا تسـلم كـلّ دورة مـن نقـاش حـادّ بـين اللّجـان المسـؤولة والهيئـات التّعليميّـة حـول عـدم موضـوعيّة الإجابـات أو تعـدّد الإحتمالات للسّؤال الواحد أو عدم الإلتزام بالكفايات....

وهـذا بحـدّ ذاتـه ثغـرة، لأنّ جميـع الطّـلاب يـتمّ تقيـيمهم اسـتناداً إلـى بـاريم مُوحّـد بـالرّغم مـن عـدم إلتزامـه بالكفايـات، ففـي الإمتحانـات الرّسـميّة لا توجـد أيّـة خانـة فـي معيـار التّصـحيح تتعلّـق بمـدى اكتسـاب التّلميـذ للكفايـة المطلـوب تحقيقهـا، بالإضـافة أنّـه إذا أُخـذ معيـار التّصـحيح لأيّ مـن الـدّورات فـي الإمتحـان الرّسـمي للإقتصـاد، يتبـيّن أنّـه لا يتـوفّر فيـه مـا يتعلّـق بـالتّقييم علـى

أساس الكفاية ولم تُحدّد المؤشّرات والمعايير الّتي توضّح ذلك، بل يتمّ التّصحيح على أساس المعلومات الّتي تُحدّد من قِبل التّلامذة (مثلا: لتحقيق الكفاية في المجال الثاني "تحليل مستندات" حول كتابة نص توليفي، يجب على التّلميذ تحديد المشكلة والسياسة الملائمة لحلّها ثم اقتراح وسائل تتلاءم مع السياسة والهدف المرجو من هذه الوسائل، لنعطي مثال: المشكلة: تراجع النّمو الإقتصادي- السّياسة: سياسة النّهوض عبر تعزيز القدرة التّنافسية للعرض- الوسائل: تثبيت الأجور/توفير سوق تنافسيّة- الهدف: زيادة النّمو الإقتصادي، بهذا الشّكل تتحقّق الكفاية، ولكن الّذي يتمّ اعتماده في التّصحيح أنّ الطالب الّذي يذكر إسم السياسة بغضّ النّظر عن ربطها بالمشكلة تُعتبر إجابة صحيحة، حيث من الجائز أن يذكر إسم سياسة لا علاقة لها بالمشكلة وتُعتبر الإجابة صحيحة)، من هنا سيُظهر الجدول التّالي انعكاس ذلك على وجود فروقات بين النّتائج المدرسيّة والرسميّة.

جدول رقم 31

توزّع آراء المعلمين حول مدى وجود فروقات بين نتائج إمتحانات المتعلّم في المدرسة وفي الإمتحانات الرّسميّة بحسب سنوات الخبرة والإلتحاق بدورات تدريبيّة حول تقييم المادّة

		مدى وجود فروقات بين نتائج امتحانات المتعلم في المدرسة وفي الامتحانات الرسمية	
		يوجد	**لا يوجد**
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	33.3%	42.1%
	بين 7 و 13 سنة	50.0%	18.4%
	بين 14 و 20 سنة	16.7%	39.5%
مجموع		100.0%	100.0%
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	83.3%	89.5%
	لم التحق	16.7%	10.5%
مجموع		100.0%	100.0%

المقصود بهذا الجدول، سبب وجود فروقات بين نتائج الطلاب المدرسية والرسمية بحسب خبرة الأساتذة ومدى إلتحاقهم بدورات تدريبيّة، يتّضح من الجدول وجود فروقات، ولكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الفروقات الّتي أشار إليها الأساتذة –حسب تقديرهم – هي لصالحهم، أي أنّ الطلاّب يُحصّلون نتائج أعلى في الإمتحانات الرّسميّة. فنلاحظ أنّ النّسبة الأكثر من مجموعة الأساتذة الّذين أكّدوا على وجود فروقات لديهم هم من ذوي الخبرة بين 7و13 سنة(50%)، ومن إلتحقوا بدورات تدريبية (83.3%)، واللّافت عدم وجود فروقات عند (89.5%) ممّن التحقوا بدورات تدريبيّة، أمّا 16.7% ممّن لم يلتحقوا بدورات تدريبيّة لديهم فروقات. تبرير ذلك– عند إستبيان آراء الأساتذة– أنّهم أكثر دقّة في التّصحيح، وخصوصاً أنّ الإجابات في مادّة الإقتصاد تتضمّن عدّة إحتمالات. فهم يعتبرون طلاّبهم سيحصلون على علامات أكثر في الإمتحانات الرّسمية مقارنةً مع مسابقاتهم.

هنا تظهر الإشكاليّة الكبرى، لقد أشرنا سابقاً (في الجدول رقم 29) عدم دراية الأساتذة بمبدأ التّقييم بالكفايات، ولكنّ توزُّع النّسب بهذا الشّكل، يدلّ على ضياع اللّجان الخاصّة بوضع أسئلة الإمتحانات الرّسميّة ومعايير تصحيحها، وعدم إلتزام اللّجان بمبدأ التّقييم بالكفايات، فاللّوم الأساسي لا يقع على الأستاذ فحسب بعدم معرفته بهذا المبدأ، إنّما على القيّمين على وضع الأسئلة وأُسس التّصحيح. فكيف نُطالب الأستاذ بالإلتزام والتّشدّد في تقييم طلاّبه في الوقت الّذي يُصار إلى نسفها في الإمتحان الرّسمي. فعلى أيّ أساس يتمّ امتحان التّلامذة في الصّف ليُمتحنوا في الإمتحان الرّسمي المشترك. أوليس التّقييم في الصّف والإمتحان الرّسمي متلازمين ويُفترض أن يُشكّلوا كتلة متجانسة وموحّدة؟ حيث يُدرّب التّلامذة على أسلوب التّقييم المُعتمد بالكفايات انطلاقاً من الصّف ليُصار لاحقاً إلى اعتماده في امتحان موحّد شبيه

بالإمتحان الرّسمي. من المسؤول عن ذلك؟ أهو نظام التّقويم المُعتمد أم أنّه غياب الإرشاد التّربوي؟

جدول رقم 32

توزّع آراء المعلمين حول مدى تسبّب نظام التّقويم بوجود فروقات بين نتائج إمتحانات المتعلّم في المدرسة وفي الإمتحانات الرّسمية بحسب سنوات الخبرة والالتحاق بدورات تدريبيّة حول تقييم المادة

		مدى تسبّب نظام التقويم بوجود فروقات بين نتائج امتحانات المتعلم في المدرسة وفي الامتحانات الرسمية	
		يتسبّب	**لا يتسبّب**
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	27.3%	100.0%
	بين 7 و 13 سنة	54.5%	**0%**
	بين 14 و 20 سنة	18.2%	**0%**
مجموع		100.0%	100.0%
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	81.8%	**0%**
	لم التحق	18.2%	100.0%
مجموع		100.0%	100.0%

يُشير الجدول 32 إلى أنّ معظم أساتذة العيّنة من المجموعة الأولى اعتبروا أنّ سبب الفروقات هو نظام التقويم المعتمد، وهم من مختلف الفئات التّابعة لسنوات الخبرة، والنسب الأكبر كانت عند ذوي الخبرة بين 7و13 وهي الفئة الأكثر موضوعيّة بين جميع الفئات، وهذه المجموعة نفسها 81.8% من أساتذتها خضعوا لدورات تدريبية.

بينما كانت نسب المجموعة الثانية من المعلمين الّذين اعتبروا نظام التقويم لا يتسبّب بحصول فروقات كانت 100% من ذوي الخبرة 6 سنوات وأقل وهم لم يخضعوا لدورات تدريبية خاصة بالتقويم، وهذا دليل على حداثتهم بالمجال التّعليمي، وعلى متابعتهم من قِبل الجهات المعنيّة.

لا بدّ من الإشارة إلى أنّ التّغيير الّذي جلبته المناهج الجديدة وتركيزها على التّعلم يتطلّب إستراتيجيّات تدريس مختلفة عمّا كان معمولاً به. وهذا يستلزم بدوره تشخيصاً أدقّ لنشاطات التّلميذ لإكتشاف مدى إنسجامها مع الغايات والأهداف الّتي وُضعت له وللمادّة أو المواد الّتي يدرُسها. وعندما تم اعتماد مبدأ الكفايات، تمّ إنجاز وضع الأُسس الأولية للتّقييم المدرسي في فترة لا تتجاوز السبعة أشهر، أو منتصف صيف 99 ليُصار إلى تدريب المعلّمين عليها قبل بدء السّنة الدّراسية، ومن ثمّ وُضعت أُسس تقييم للإمتحانات الرّسمية مُستندة إلى تلك المعتمدة في التّقييم المدرسي إذ لا يُمكن أن تكون مبادئ تقييم عمل التّلامذة اليومي مختلفة عن تلك في إمتحاناتهم المدرسيّة. (فريحة، 2003،ص170-171) وبالتّالي هذه الفروقات الّتي برزت من خلال الجدول أعلاه يعود إلى إحتمالين: الأوّل: عدم تدرب الأساتذة على هذه الأُسس بالشّكل الصّحيح والوافي (وذلك بسبب ما تمّ ذكره سابقاً مع مقابلة د. فريحة حول إيقاف هذه الدورات أو عدم تنفيذها بكفاءة من قبل رئيسة المركز التي أتت بعده)، والثّاني: عدم إلتزام اللّجنة المسؤولة عن وضع الإمتحانات بهذه الأُسس. فمن خلال خُبرة الباحثة في التّصحيح ومن خلال متابعتها لمعايير التّصحيح (الباريم) لاحظت التفاوت في وضع هذه المعايير بين سنة وأخرى، فما يتمّ اعتماده في سنة معينة عُرضةً للتّعديل والتّبديل في السّنة التّالية، وبالتّالي يكون الأساتذة اعتمدوا على معيار متّفق عليه مسبقاً لمدّة سنة

دراسيّة كاملة. وهذا الالتباس لدى المسؤولين عن "إدارة" عملية التقييم قاد المعلمين إلى الضياع أو عدم الإكتراث باعتماد الكفايات في تقييمهم لأداء طلابهم.

جدول رقم 33

توزّع آراء المعلمين حول مدى إستخدام المستندات الى جانب نصوص الكتاب بحسب سنوات الخبرة لديهم والتحاق بدورات تدريبية حول تقييم المادة ومدى توفر أسئلة تقييمية في الكتاب تتوفّر فيها المستندات

		مدى استخدام المستندات الى جانب نصوص الكتاب	
		أستخدم	**لا أستخدم**
عدد سنوات الخبرة	6 سنوات أو أقل	40.4%	33.3%
	بين 7 و 13 سنة	44.7%	**0**
	بين 14 و 20 سنة	14.9%	66.7%
مجموع		100.0%	100.0%
الالتحاق بدورة / دورات تدريبيّة حول تقييم المادة (الكفايات)	التحقت	87.2%	**0**
	لم التحق	12.8%	100.0%
مجموع		100.0%	100.0%
مدى توفر أسئلة تقييميّة في الكتاب	متوفّر	6.4%	**0**
	غير متوفّر	93.6%	100.0%
مجموع		100.0%	100.0%

لا بدّ من الإشارة إلى أنّ المستندات تهدف إلى تعزيز قدرات الطّالب لشرح المصطلحات ومقارنة الظّواهر وإستنتاج بعض القواعد والمبادئ الّتي تُساعد على التّفكير في الوقائع والقضايا السّائدة، كما تُعينه على التّحليل والفهم. كذلك يرتبط الأمر بالإمتحانات لأنّ هناك مجالاً يدور حول فهم الطّالب للمستند واستنتاج ما يهدف إليه.... والمستندات بأنواعها المختلفة تعكس

ظاهرة الأشياء وتشكّل مع الأسئلة الموضوعة حولها سبيلاً إلى اكتشاف الأسباب والعوامل المحرّكة للنّشاط الإجتماعي والإقتصادي.

ومن خلال الجدول، يتّضح أنّ أساتذة العينة انقسمت إلى مجموعتين: المجموعة الأولى من الأساتذة الّذين يستخدمون المستندات إلى جانب النّصوص هم 40.4% من ذوي الخبرة 6 سنوات وأقل و44.7% من ذوي الخبرة بين 7و13 سنة، و14.9% من ذوي الخبرة بين 14و20 سنة. كذلك أظهر الجدول، أنّ 87.2% ممّن يستخدمون المستندات إلى جانب النّصوص **التحقوا** بدورات تدريبيّة، و12.8% ممّن يستخدمونها **لم يلتحقوا** بدورات تدريبيّة.

بينما المجموعة الثانية من المعلمين الّذين لا يستخدمون المستندات إلى جانب النصوص توزّعت نسبهم على الشكل التالي: 33.3% من ذوي الخبرة 6 سنوات وأقل، و 66.7% من ذوي الخبرة بين 14 و20، وجميعهم (100%) **لم يلتحقوا** بدورات تدريبية. (هنا تظهر ثغرة عدم إلزام الأساتذة بدورات تدريبيّة).

وهذا يطرح تساؤلات كثيرة، فمن أين يُؤمّنون المستندات لطلاّبهم ضمن وجود كتاب رسمي لا تتوفّر فيه هذه المستندات؟

ولقد ذكرنا سابقاً، نقص المستندات وأسئلة التّقييم في الكتاب الرّسمي. من هنا نطرح السّؤال التّالي: على ماذا اعتمد أساتذة العيّنة الّتي تُمثّل 6.4% بإجاباتهم على أنّها متوفّرة؟ فبحكم خبرة الباحثة التّعليميّة لا يوجد أيّ نوع من هذه المستندات أو أسئلة مرتبطة بها في الكتاب الرّسمي.

ولمّا كان الهدف الأوّل من تدريس العلوم الإقتصادية يتمثّل بمساعدة الطّالب على فهم واقعه، لذلك يجب على الأساتذة اختيار المستندات بعناية من الواقع المحلّي اللّبناني أو

الإقليمي أو الدّولي الحالي. أمّا مصادرها الأساسيّة فيجب أن تكون من :المجلاّت ، الصّحف، والدّراسات الإحصائية الحديثة وما شابه من مصادر ومراجع. فكيف استطاع هؤلاء الأساتذة الّذين يزعمون توفّر مثل هذه المستندات في الكتاب الإستغناء عن هذه المصادر؟

وبحسب خبرة الباحثة في مجال تعليم مادة الإقتصاد للصّف الثانوي الثالث، ترى أنّ هناك ثغرة كبيرة في الكتاب الرّسمي لعدم تضمّنه للمستندات الّتي يجب أن تترافق مع نصوص الكتاب، فهذه المستندات تلعب دوراً مهماً في العمليّة التّعليميّة خاصّة في أيّامنا هذه بحيث أنّه لا يُمكن تصوّر كتاب إقتصاد من دون مستندات، وبحسب رأي **العرجا** "فالمُستندات تشكّل جزءاً من الوسائل التّعليمية وتُصنّف ضمن الوسائل التّعليميّة المرئيّة الثّابتة. والواقع أنّ إستخدام الوسائل التّعليميّة يرتكز على أُسس علميّة ومبادئ تربويّة واضحة، من أبرز ذلك أنّ الفرد يتعلّم من خلال حواسّه الخمس، وقد تبيّن أنّ هناك علاقة وثيقة بين إستعمال الحواس والتّعلّم، أيّ أنّ الفرد يتعلّم أكثر ويكتسب مهارات وخيارات أكثر عندما يستخدم أكثر من حاسّة، وتختلف مساهمة كل حاسّة في اكتساب المعلومات والمهارات في عمليّة التّعليم، وهي تتوزّع كما يلي: 83% عن طريق حاسّة البصر، 11% عن طريق حاسّة السّمع، 3.5% عن طريق حاسّة الشّم، 1.5% عن طريق حاسّة اللّمس، 1% عن طريق حاسّة الذّوق".(العرجا،2006،ص68)

وبما أنّ المستندات هي وسائل مرئيّة ثابتة فهي تُساهم بحوالي 94% لأنّها تفترض إستخدام حاسّتي البصر والسّمع.

وعلى الرّغم من أهمّية وجودها إلاّ أنّ "حجم المستندات يؤثر كثيراً على جودة الكتاب الرّسمي لأنّ تجاوزها لحدود معينة قد يؤدّي إلى إضعاف دورها وتضخّم الكتاب، كذلك الأمر

تـدنّيها عـن نسـبة معينـة يحـدّ مـن الـدّور المُرتجـى مـن الكتـاب، وفـي كـلا الحـالتين تـؤثّر علـى التّوازن فيه، بينها وبين النصّ المكتوب" (العرجا،2006،ص70)

نسـتنتج، أنّ الـنّقص الكبيـر فـي الأنشـطة المخصّصـة وخصوصـاً المسـتندات يعنـي تعطيـل آليـة تـدريب المـتعلّم وعـدم اكتسـابه الأهـداف الرّئيسـية الّتـي تـنصّ عليهـا الهيكليـة الجديـدة للتّربيـة فـي لبنـان، والّتـي أكّـدت ضـرورة "تربيـة الـرّوح النّقديـة عنـد المـتعلّم، وروح المبـادرة والإبـداع، وتدريبـه علـى طـرق البحـث العلمـي، منفـرداً وضـمن فريـق العمـل" (الهيكليّـة الجديـدة، 1995، ص38)، فالمضـمون المعرفـي "وحـد" للمـادّة الدّراسـية لا يمكـن اعتبـاره مكتسـباً مـا لـم يُسـتفاد منـه فـي الحيـاة العمليّـة. فـالتّعليم هـو أيضـاً حـلّ لمشـاكل وتجـاوز لعقبـات يواجههـا المـتعلّم فـي حياته".(Minder,1991,95)

<u>الجـداول المتعلّقـة بـالمحور الخـامس مـن الإسـتمارة (34– 37): (الصـعوبات المتعلّقـة بالإدارة المدرسيّة والإدارة الصّفّية):</u>

جدول رقم 34

توزّع آراء المعلمين حول إمكانيّة وجود مشكلة داخل الصّف بسبب عدد المتعلمين المرتفع بحسب إمكانية استخدام الطرق الناشطة

	مدى وجود مشكلة داخل الصّف بسبب عدد المتعلمين المرتفع		
	يوجد	**لا يوجد**	**المجموع**
إمكانية استخدام طرائق ناشطة	80%	**20%**	**100%**
مدى تجاوب المتعلّم مع المادّة	24%	**76%**	**100%**

من ضمن الفرضيّات الّتي طرحها البحث هي وجود مشكلة داخل الصّف بسبب عدد المتعلّمين المُرتفع، وذلك باعتقاد الباحثة وبحكم خبرتها في مجال التّعليم، قدّرت إمكانيّة وجود إشكاليات تعلّميّة عند اكتظاظ الصّفوف، بالإضافة إلى عدم إمكانيّة استخدام الطّرائق النّاشطة. عند تعبئة الإستمارة اطّلعنا على رأي الأساتذة حول تأثير أعداد التّلاميذ المرتفع على مجرى العمليّة التّربويّة، فأتت النسب كالتالي: 80% من الأساتذة يعتبرون وجود مشكلة فقط في إمكانية استخدام طرق ناشطة ، وخاصة أنّ معظم الطّرق الحديثة لا يُمكن تطبيقها إذا تجاوز عدد الطلاّب العشرين في الصّف الواحد، لذا أتت النّسب مرتفعة ممّا يدفع معظم الأساتذة إلى اعتماد الطّرق التّلقينيّة.

أمّا تجاوب الطلاب مع المادّة – وبحسب النّسب– لم يتأثّر بارتفاع عدد الطلاّب داخل الصّف الواحد، ف 24% من أساتذة العيّنة اعتبروا أنّه يُسبّب مشكلة بينما 76% لم يعتبروه مشكلة، فبحسب رأيهم إنّ الإدارة الصّفيّة هي الأساس في ضبط الطلاب وتشويقهم مهما كان عددهم. وهنا، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الثّانويّات الرّسميّة لا تقوم بعمليّة إنتقائيّة لطلابها حسب معدلاتهم كما هو الحال في الثّانويّات الخاصّة، لذا يوجد تفاوت كبير جدّاً داخل الصّف الواحد، والّذين نجحوا في تحقيق أهدافهم هم الأساتذة الّذين يتمتّعون بقدرات عالية في الإدارة الصّفّية. وهذا ما أثبتته المشاهدات حيث لم تلحظ الباحثة وجود مشكلة من حيث انضباط الصف وتجاوبه بسبب العدد، فهناك صفوف خضعت للمشاهدة لم يتجاوز عدد طلابها 12 طالباً وكانت تُعاني من هذه المشكلة والسّبب يعود إلى سوء الإدارة الصّفّية.

نستنتج، من هذا الجدول أنّ عدد الطلاّب المرتفع يتسبّب بمشكلة عدم إمكانية استخدام الطرائق الناشطة أثناء الحصة، وهنا دور الإدارة المدرسيّة عند قيامها بفرز الطلاب،

لذا يجب الإلتزام بمعايير موحّدة من قِبل وزارة التّربية حول العدد المثالي للصّف الواحد، حيث من غير الجائز أن تُترك لمزاجيّة المدراء في عملية الفرز، فترى ثانويّات لا يتجاوز عدد طلاب الصف الثانوي الثالث العشرين، وثانويّات أخرى يتجاوز الثّلاثين، وخصوصاً أنّ بعض الصّفوف غير مُجهّز لإستيعاب هذه الأعداد، وهؤلاء الطلاب صفوف شهادات.

جدول رقم 35

توزّع آراء المعلمين حول مدى تأمين المدرسة الوسائل اللازمة لشرح الدروس بحسب مدى تجاوب المتعلّم مع المادّة

		مدى تأمين المدرسة الوسائل اللاّزمة لشرح الدروس	
		تؤمّن	لا تؤمّن
مدى تجاوب المتعلم مع المادّة	يتجاوب	94.4%	15.6%
	لا يتجاوب	5.6%	84.4%
مجموع		100.0%	100.0%

مثل بقيّة الجداول، تمحورت إجابات العيّنة على مجموعتين من الأساتذة، المجموعة الأولى الّتي أكّدت على تأمين المدرسة للوسائل اللازمة توزّعت نسبها كالتّالي: 94.4% من أساتذة هذه المجموعة يؤكّدون تجاوب الطلاّب مع المادّة عند تأمين المدرسة للوسائل اللازمة لشرح الدّروس، وذلك لأنّ "هذه الوسائل والأنشطة وردت مترافقة مع الأهداف التّعليمية ومُكمّلة لها بحيث تؤدّي إلى مساعدة المتعلّم في عمليّة التّدريس، وتُمكّنه من تنفيذ بعض الأنشطة واستخدام الوسائل والتّجهيزات المعينة في عمليّة التّعلم" (وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، 1997، ص4) بينما 5.6% من نفس المجموعة يؤكّدون عدم تجاوب الطلاب

حتّى عند تأمين المدرسة لهذه الوسائل، **وبتحليل الباحثة الشخصي** وحسب المشاهدات الّتي أجرتها، هؤلاء هم الفئة من الأساتذة الّذين لا يتمتّعون بالإدارة الصّفية بحيث توفّر الوسائل أو عدم توفّرها لن يُشكّل فرقاً لديهم.

أمّا المجموعة الثانية من المعلمين الّذين أكّدوا على عدم قدرة المدرسة على تأمين الوسائل اللازمة توزّعت نسبهم كالتّالي: 15.6% من الأساتذة يؤكّدون تجاوب الطلاب مع المادّة حتّى في حال عدم تأمين هذه الوسائل من قبل المدرسة، وبحسب رأيهم يعود سبب ذلك لاعتمادهم أساليب وطرق تساهم في تحفيز الطلاب وجذبهم، وهذا ما تؤكّده الباحثة حيث في إحدى المشاهدات، وعلى الرّغم من عدم توفّر البيئة الحاضنة للمتعلمين من حيث مساحة الصفوف أو الإضاءة أو الوسائل، إلاّ أنّ الأستاذ استطاع جذب الطلاب بطريقة محفّزة اعتمدت على لعب الأدوار الّتي لا تتطلّب توفّر وسائل تقنيّة، إنّما إدارة من قبل الأستاذ لتوزيع الأدوار وتحقيق الهدف، وهو نجح في ذلك.

بينما 84.4% من الطلاّب لا يتجاوبون مع المادّة مع غياب هذه الوسائل، فحسب رأيهم غياب مثل هذه الوسائل لا يساعد على تنمية روح المشاركة والإختبار عند المتعلّم داخل المدرسة وخارجها، ولا يُسهّل عمليّة إعداد المتعلّم للحياة العمليّة. لذا سنوضح بالجدول التالي كيف يتصرّف الأساتذة في حال غياب هذه الوسائل في المدرسة.

جدول رقم 36

توزع آراء المعلمين حول كيفية تصرّفهم مع عدم وجود الوسائل اللازمة لشرح الدّروس بحسب مدى تأمين المدرسة الوسائل اللازمة

		كيفية تصرّف الاستاذ مع عدم وجود الوسائل اللاّزمة لشرح الدروس		مجموع
		أبحث عن وسائل شرح بمبادرة مني	أكتفي بالشرح حسب الوسائل المتوفرة	
مدى تأمين المدرسة الوسائل اللاّزمة لشرح الدروس	لا تؤمّن	60.0%	40.0%	100.0%

الغاية الأساسيّة من هذا الجدول معرفة تصرّف الأساتذة الّذين يُعانون من عدم تجاوب طلابهم مع المادة في حال عدم تمكّن المدرسة من تأمين الوسائل اللازمة لهم، ف 60% منهم كان يبحث عن وسائله الخاصة (كمبيوتر / مجسّم.....) من أجل تحقيق أهدافه داخل الفصل. بينما 40% منهم كان يكتفي بما وُجد في المدرسة، وهذا –بحسب رأيهم– من مسؤولية الإدارة والهيئات المعنيّة المُلزمة بتزويد المدارس بكافّة الوسائل الحديثة المتوفّرة في معظم الثانويات الخاصة (كاللوح الذّكي).

جدول رقم 37

توزّع آراء المعلّمين حول مدى مواجهتهم لمشاكل معيّنة مع الإدارة تنعكس سلباً على التّعليم بحسب سنوات الخبرة لديهم

		مدى مواجهة مشاكل معيّنة مع الإدارة تنعكس سلبا على التعليم	
		أواجه مشاكل	لا أواجه مشاكل
سنوات الخبرة	أقل من 6 سنوات	8.3%	**55.3%**
	بين 6 و 14 سنة	16.7%	34.2%
	أكثر من 14 سنة	**75.0%**	10.5%
مجموع		100.0%	100.0%

انقسمت آراء الأساتذة إلى مجموعتين، مجموعة واجهت مشاكل مع الإدارة توزّعت نسبها كما ورد في الجدول حسب سنوات الخبرة، واللّافت أنّ النّسبة الأعلى وهي 75% هم من ذوي الخبرة أكثر من 14 سنة. أمّا المجموعة الثانية ممّن لم يواجهوا مشاكل مع الإدارة، كانت الأدنى لنفس الفئة من سنوات الخبرة وهي 10.5%. وتفسير ذلك حسب خبرة الباحثة وحسب المشاهدات التي قامت بها، أنّ هذه الفئة من المعلّمين ذوي الخبرة الطّويلة لا ينسجمون مع بعض المديرين حديثي التّعيين، ولا يتقبّلون تدخّلات النّظارة في بعض الأحيان بشؤون صفّهم، ممّا يعكس جوّاً من النّفور بين الطّرفين وخصوصاً أنهما لا يتغاضيان عن مصلحتهم الشخصيّة في سبيل مصلحة الطلاّب العامة. وعلى سبيل المثال: وفي إحدى المشاهدات، قام المعلّم بإخراج أحد التّلاميذ من حصّته بسبب عدم التزامه بقوانين الصّف وعدم انضباطه، وبعد خروج الطالب لوقت قصير لا يتجاوز خمس دقائق عاد برفقة النّاظر ودخل الصف بحجّة أنّه مظلوم وهذا تعدّي من قِبل المعلّم، فما كان من المعلّم إلاّ أن ترك الحصّة وخرج من الصّف دون إنهاء الوقت المُخصّص للحصّة. صحيح أنّ هذه الحادثة الوحيدة الّتي تمّت مشاهدتها بين أساتذة العيّنة، إلاّ أنّه كان من الواجب ذكرها للتأكّد من أنّ المعلّمين يُعانون من سوء تصرّف الإدارة (مع عدم تبريرنا لتصرّف المعلّم الخاطئ) معهم وخصوصاً عند المزج بين العلاقات الشخصيّة وعلاقات العمل.

<u>الجداول المتعلّقة بالمحور السادس والأخير من الإستمارة (38- 43):(الحلول المقترحة من قبل الأساتذة)</u>

بعد تحليل الجداول المتعلّقة بمحاور الإستمارة، كان لا بدّ من التّوقّف عند آراء المعلّمين حول الحلول الّتي يقترحونها، باعتبارهم هم المعنيّون الأوائل بهذه المشاكل الموجودة على أرض

الواقع أكثر من كلّ القيّمين على التّربية الّذين يُنظّرون من بعيد. فأتت آراؤهم موزّعة حسب عدد الصّعوبات الّتي واجهوها، وأتت هذه الحلول المقترحة متدرّجة من حيث أولويّتها.

إليكم الجداول التالية المتعلقة بالحلول المقترحة بما خصّ المحتوى، الطّرائق، أساليب التّقييم، الإدارة الصّفية والإدارة المدرسيّة، والإرشاد التربوي:

جدول رقم 38

توزّع مقترحات المعلّمين في ما خص محتوى المنهاج

تحديث المواضيع	اضافة انشطة وتطبيقات وأسئلة تحليل	اضافة نصوص عن الاقتصاد اللبناني	الغاء بعض الدروس	اضافة اسئلة تقويم مشابهة للامتحانات الرسمية	تعديل للربط بين مناهج الثانوي الثلاثة	كتابة الارقام باللغة الاجنبية
100%	100%	80%	75%	60%	55%	50%

نلاحظ من الجدول أعلاه، أنّ الحلول المقترحة من قِبل المعلّمين في ما خصّ محتوى المادة، تمحورت حول اقتراحات عدّة في ما خصّ محتوى المادّة، فأجمع أساتذة العيّنة (100%) على ضرورة تحديث المواضيع المطروحة، وإضافة أنشطة وتطبيقات وأسئلة تحليل (100%)، كذلك 80% من أساتذة العيّنة اقترحوا (في حال عدم إمكانيّة تحديث محتوى الكتاب بالكامل) إضافة نصوص عن الاقتصاد اللبناني، بالإضافة إلى أنّ 75% منهم اقترحوا إلغاء بعض الدّروس وهو ما قام به المركز التّربوي في ورشات العمل الأخيرة (2016)، كذلك 60% منهم اقترحوا إضافة أسئلة تقييم شبيهة بالّتي تُطرح في الإمتحانات الرّسميّة، و55% منهم اقترح تعديل الترابط بين مناهج محتوى الصّفوف الثّلاث في مادّة الإقتصاد، وأخيراً، 50% من هؤلاء الأساتذة اقترحوا كتابة الأرقام في محور الحسابات باللّغة الأجنبيّة نظراً للأخطاء الّتي يقع بها

الطلاّب عند تطبيق المعادلات. هذه النسب الواردة أعلاه تُبيّن مدى حاجة المعلّمين الملحّة لتعديل المحتوى بحيث يساهم في إنجاح العمليّة التّعليميّة.

جدول رقم 39

توزّع آراء المعلّمين حول الحلول المقترحة في ما خصّ طرائق التّدريس

التدريب على طرائق جديدة عبر تكثيف الدورات التّدريبيّة المتعلّقة بالطرائق الناشطة	التدريب على استخدام اللوح الذكي	اختيار المدرّبين الكفوئين للقيام بهذه الدورات	إلزاميّة خضوع كافّة المعلمين (الملاك والتعاقد) لهذه الدّورات
100%	65%	55%	30%

نلاحظ من الجدول أعلاه مقترحات المعلّمين حول طرائق التّدريس الناشطة، حيث أظهر الجدول أنّ 100% من أساتذة العيّنة أجمعوا على ضرورة تكثيف الدورات التدريبية المتعلّقة بطرائق التّدريس لما لها من أهمية في مسار العملية التعليمية /التعلّمية، بينما 65% من أساتذة العيّنة اقترحوا تكثيف التدريب على اللوح الذّكي، وهنا يجب أن نُشير، أنّ الباحثة وأثناء دراستها للكفاءة التّعليميّة في العام 2003-2004 وهي كانت حرّة غير محصورة بأساتذة الرّسمي وعلى نفقة المعلّمين أنفسهم، لم يتم تدريبهم على اللوح الذكي سوى مرّة واحدة فقط خلال العام الدراسي داخل الكلّية ولمدّة ساعتين، وهذا برأي الباحثة غير مُجدي باعتبار أنّ اللوح الذكي يحتاج إلى دورة كاملة للتدرّب عليه وإلاّ يكون الأمر مضيعة للوقت كما حصل معها وزملائها. أمّا 55% من أساتذة العيّنة اقترحوا على وزارة التربية اختيار المدرّبين الكفوئين لزيادة المهارات لديهم. وبالنّسبة للإقتراح الأخير، ف 30% من أساتذة العيّنة اقترحوا ضرورة إخضاع جميع المعلّمين لمثل هذه الدورات وأن لا تكون اختياريّة أو مبرّر عدم حضورها مِن قبل المعلّمين المدعومين سياسيّاً.

جدول رقم 40

توزّع آراء الأساتذة حول الحلول المقترحة في ما خصّ التقويم

تكثيف الدورات التّدريبية المتعلّقة بأسس التّصحيح	تكثيف الدورات التّدريبية المتعلقة بالمجالات وكفاياتها	إلغاء المجال الثالث من توصيف المسابقة المتعلّق بدراسة موضوع اقتصادي
100%	100%	40%

أجمع أساتذة العيّنة (100%) على ضرورة تكثيف الدورات التّدريبيّة المتعلّقة بأسس التّصحيح وعلى المجالات وكفاياتها، ولقد تناولنا أهمية التّقييم بالكفايات عند تحليلنا جداول الإستمارة بشكلٍ مُسهب. أمّا المُلفت أنّ 40% من أساتذة العيّنة اقترحوا إلغاء المجال الثالث المتعلّق "بدراسة موضوع اقتصادي"، باعتبار أنّ النسبة الأعلى من الطلاب لا يختارونه في الإمتحانات الرّسميّة، لذلك اعتبروا أنّه مضيعة لوقت المعلم وزيادة عبء على الطالب، وبرأيي كباحثة ومدرّسة للمادّة لأكثر من أربع عشرة سنة، لا أوافق على هذا الإقتراح، لأنّه وحسب المشاهدات التي تمّت معظم الأساتذة لا يمتلكون الكفايات المتعلّقة بالمجال الثالث، فجوهر المشكلة هم وليس الطلاب، وبالعودة للدكتورة نجوى كمال الدين الّتي أشارت في دراستها: " إنّ المشكلة تعود إلى عدم خضوع المعلّمين لدورات تدريبية كافية تُمكّنهم من امتلاك الكفايات اللازمة للمجال الثالث (دراسة موضوع اقتصادي) لنقلها بالتالي إلى الطلاب، ويتّضح ذلك في تصريحات المعلّمين وفي عناوين الدورات الّتي لم تُركّز على المجال الثالث، كذلك الدورات الّتي قام بها الإرشاد والتّوجيه الّتي لم تتطرّق إلى هذا المجال. في الوقت الّذي لا بدّ من ضرورة التّشديد على امتلاك الطالب كفايات المجال الثالث لما له أهمّية في تزويد الطالب بالمعلومات الضرورية في حياته الجامعيّة والمهنيّة" (كمال الدين،2013، ص115).

جدول رقم 41

توزّع آراء المعلّمين حول الحلول المقترحة في ما خصّ الإدارة الصّفّية

استغلال الوقت المتاح لإنهاء الدروس	زيادة تثقيف المعلّم بالنّظريات المتعلّقة بعلم النفس التربوي	إقامة جسور مودّة وتواصل بين المعلم وطلابه
70%	45%	40%

عند قراءتنا للجدول أعلاه، نجد أنّ 70% من أساتذة العيّنة اقترحوا ضرورة استغلال الوقت المتاح إنهاء الدروس، لأنّه وكما أشرنا سابقاً أنّ الطلاب يحاولون بشتّى الطّرق إضاعة الوقت المُخصّص للحصّة للتهرّب من درس جديد أو واجب إضافي، هنا على المعلّم أن يستدرك هذا الأمر ويحاول عدم الوقوع في الفخ. أمّا 45% من الأساتذة اقترحوا ضرورة تثقيف المعلّمين بالنّظريّات المتعلّقة بعلم النّفس التّربوي، وخصوصاً أساتذة التّعاقد الّذين لم يخضعوا للكفاءة التّعليميّة، لما لنظريّات التّعلم من أهمية حول كيفية بناء المعرفة وخصوصاً نظريّة بياجيه البنائية السوسيولوجية. و40% من هؤلاء المعلمين اقترحوا ضرورة بذل جهد من قِبل المعلّم لبناء جسور مودّة مع طلابه، لما لذلك أهمية في نجاح عملية التعليم /التعلم. وتُضيف الباحثة هنا من خلال خبرتها التعليمية، أنّ عدداً كبيراً من الطلّاب يرغبون المادة نتيجة العلاقة المميّزة الّتي تربطهم بمعلّمهم، والعكس صحيح، عندما يكره الطالب معلّم المادّة تنعدم لديه الدّافعيّة نحو تعلّمها.

جدول رقم 42

توزّع آراء المعلّمين حول الحلول المقترحة في ما خصّ الإدارة المدرسيّة

تأمين وسائل تعليميّة	عدم تدخّل الإدارة أو النّظارة خلال الحصّة	جعل الساعات الصّباحيّة من البرنامج مخصّصة لمادّة الإقتصاد	زيارات موجّهة لمؤسسات تربوية	تحسين البيئة (إنارة–لوح–تدفئة)	تخفيض عدد المتعلّمين في الصّف
100%	80%	70%	50%	40%	38%

توزّعت آراء المعلّمين حول عدّة حلول تمّ اقتراحها في ما خصّ الإدارة المدرسيّة، فلقد أجمع جميع المعلّمين (100%) على ضرورة قيام الإدارة بتأمين الوسائل التّعليميّة، بحيث افتقرت لها معظم ثانويّات العيّنة، ولقد ذكرنا سابقاً أهمّية هذه الوسائل في تحقيق أهداف الدّرس المنشودة. لقد أثبتت العيّنة معاناة مجموعة لا يُستهان بها من المعلّمين من تدخّلات الإدارة أو النّظارة خلال الحصّة، لذا أقترح 80% منهم ضرورة عدم تدخّل الإدارة خلال الحصّة التّعليميّة (مثل تدخّل الناظر لإخراج طلاّب من الصّف بحجة عدم التزامهم بالزّيّ المدرسي، أو أسباب أخرى لا قيمة لها) التي حدثت في أكثر من ثانويّة، كما اقترح 70% من المعلّمين ضرورة جعل السّاعات الصّباحيّة مخصّصة للمادّة وليس الحصص النهائيّة، باعتبار أنّ الطلاّب يكونون في كامل نشاطهم واستعدادهم على عكس وضعهم في الحصص الأخيرة، أما 50% من أساتذة العيّنة اقترحوا ضرورة القيام بزيارات موجّهة لمؤسّسات تربويّة، لما لهذه الزيارات الحقليّة من أهمّية في غرس المفاهيم وفهمها عند الطلاّب، وحسب خبرة الباحثة الّتي قامت بمثل هذه الزيارات (ولكن في ثانويّة خاصّة)، ساعدت طلاّبها في اكتساب المفاهيم المتعلّقة بمحور الإدارة الّذي يتضمّن سبعة فصول (حول مفهوم الإدارة، والتّخطيط، والتّنظيم، والتّحفيز، والتّوجيه، والرقابة واتخاذ القرارات)، وذلك من خلال قيام الطّلبة بإعداد لائحة أسئلة متعلّقة بهذه الوظائف والقيام بزيارة مدير مؤسسة غندور في الشويفات، للتعرّف على كيفيّة تحقيق هذه الوظائف. واللافت أنّ ما لاحظته الباحثة أنّ هذه الطريقة وفّرت عدد من ساعات الشّرح النّظري وكانت أكثر فعاليّة. أما 40% من المعلّمين اقترحوا تحسين البيئة التّعليميّة (إنارة، لوح، تدفئة..)، حيث أثبتت المشاهدات افتقار عدد من الثانويات لأبسط هذه الأمور، ولا سيّما تلك الثانويّات التي تخضع لبرودة الطقس في الشتاء، مثل ثانويّة صوفر وثانويّة بتلون، وثانويّة عيندارة...من هنا أهمّية تأمين البيئة الملائمة للتعلّم الّتي تُعتبر من الحوافز المعنويّة للمعلّم والطّالب على حدّ سواء. والإقتراح الأخير الّذي أشار إليه 38% من المعلّمين هو تخفيض عدد المتعلّمين في الصّف، وخصوصاً في الثانويّات التي تُعاني من صغر حجم غُرفها، فاكتظاظ عدد الطلاّب في الصفوف الصغيرة يؤدّي إلى عدّة سلبيّات متعلّقة

بعدم القدرة على استخدام الطرائق الناشطة، وعدم الإستغلال الأمثل للوقت المخصّص للحصّة، على الرّغم من أنّ هذا الأمر يتفاوت بين معلّم وآخر.

جدول رقم 43

توزّع آراء المعلّمين حول الحلول المقترحة في ما خص الإرشاد التّربوي

زيادة تفعيل دور الارشاد	زيادة الزيارات الصفية من قِبل المرشدين	زيادة عدد المرشدين
90%	70%	55%

الإقتراحات الأخيرة الّتي تناولها المعلّمون تمحورت حول الإرشاد والتوجيه، فـ90% من المعلّمين اقترحوا ضرورة زيادة تفعيل دور الإرشاد (وعلى سبيل المثال وفي إحدى المشاهدات الّتي قامت بها الباحثة التقت احد المرشدين التّربويّين الّتي عرضت المشكلة الّتي واجهتها مع أحد المعلّمين الّذي يُدرّس في ثلاث ثانويّات ولا يمتلك المهارات والقدرات اللازمة في التّعليم، وعجز المرشد التّربوي في تصحيح مساره التّعليمي وإرشاده نظراً لدعم الأستاذ المعني من جهات رسميّة معيّنة)، وبرأي الباحثة هناك عدد كبير من المعلّمين شبيهة بمثل هذه الحالة، فالمطلوب دعم تفعيل دور الإرشاد وأخذ تقريره على محمل الجدّ من أجل مصلحة الطلاّب. كما أنّ 70% من المعلّمين اقترحوا زيادة الزيارات الصّفية لتكون فاعلة، فزيارة واحدة من قِبل المرشد التربوي في كلّ فصل لن تُعطي النتائج الرامية من تحقيقها. وأخيراً 55% من المعلّمين اقترحوا زيادة عدد المرشدين للتمكّن من تغطية كافّة الثانويّات بالطريقة الأمثل.

هذه المقترحات من قِبل المعلّمين المعنيّين أكثر من غيرهم، باعتبارهم يواجهون المشكلات على أرض الواقع، أخذتها الباحثة بعين الإعتبار لدرجها في الفصل المتعلّق بالإستنتاجات والتّوصيات.

إستنتاجات تتعلّق بالإستمارات المحلّلة لأساتذة الصّف الثّانوي الثّالث في مادّة الإقتصاد:

بعد هذا العرض لإجابات عيّنة البحث المؤلّفة من 50 أستاذا للصّف الثّانوي الثّالث في مادّة الإقتصاد في محافظة جبل لبنان، عن أسئلة الإستمارة المتضمّنة موضوعات تربويّة، نُحاول أن نُخلص إلى إستنتاجات تُعطي مؤشّرات لما يمتلكه هؤلاء الأساتذة من معارف حول هذه الموضوعات، وما تحمله من مواقف، ومن ثمّ ما تطبّقه من مُمارسات تربويّة داخل غرفة الصّف. ممّا له علاقة بموضوع بحثنا.

1. لم تظهر فروقات كبيرة بالنّسب المئويّة بين أساتذة العيّنة الّذين خضعوا لدورات تدريبيّة حول المحتوى وحول الطّرائق وحول أساليب التّقييم من حيث الفئة العمريّة وسنوات الخبرة والمستوى التّعليمي، واللاّفت أنّ النّسبة الأقلّ للّذين خضعوا لدورات تدريبيّة في المجالات الثّلاث هم حملة الكفاءة التّعليميّة. وهذا دليل أنّ "كلّية التّربية هي كلّية تطبيقيّة، وفعاليّة إعداد المعلّمين مرتبطة بما توليه المهارات العمليّة من أهمّية فعليّة، لقد بدا واضحاً من خلال الجداول الّتي سبق عرضها ما تحتلّه المهارات من مكانة، وذلك بنتيجة الإنتقال في كلّية التّربية، من التّعليم إلى التّعلّم، ومن كمّ المعارف إلى نوعها وكيفيّة معالجتها وبنائها، إستناداً إلى الطّرائق الخاصّة." (Develay,1994,p:84-104).
2. يبدو التّوافق كبيراً على ضرورة تمكّن معلّم الثّانوي من المعارف في المادّة الّتي يعلّمها. ما كان مسلّماً به بالنّسبة إلى الأستاذ الثّانوي، من حيث ضرورة الحصول على إجازة جامعيّة تعليميّة شرطاً لممارسة التّعليم، فلا تعاقد إلاّ مع حملة الإجازة. إن تمكّن المعلّم من المعارف في حقل إختصاصه مصدر فعاليّة للتّعليم. لقد إختبرنا في المناهج الجديدة في

لبنــان حاجــة فــي دورات إعــداد المعلّمــين، فــي الإجتمــاع والإقتصــاد والجغرافيــا والعلــوم وفــي اللّغات أيضاً، إلى التّعمق في المعارف الّتي تضمّنها محتوى المناهج.

وتــذهب الأبحــاث الجديــدة فــي منــاهج إعــداد المعلمــين، لــيس فقــط إلــى ترســيخ المعــارف الأساسـيّة فـي المـادّة التّعلميـة والإطّـلاع علـى تـاريخ تطوّرهـا وعلـى تحفيـز الإتّجـاه الإيجـابي نحوهـا عنـد المتعلّمـين، والتّمسّـك بنـواة صـلبة مـن المعـارف تُشـكّل قاعـدة مشـتركة بـين معلّمـي المـادّة حفاظـاً علـى وحـدتها، إنّمـا مـدعو لأن يكـون صـاحب مهنـة مرموقـة تفـرض عليـه معرفـة معمّقـة فـي العلـوم التّربويـة (علـم الـنفس التّربـوي، الإجتمـاع التّربـوي، فلسـفة التّربيـة، نظريّـات الــتّعلم، الإحصــاء التّربــوي...) فهــو يجمــع إلــى معرفتــه المختصّــة فــي مــادّة تعليمــه معرفــة بالمتعلّم وبأصول التّربية وطرائقها العامّة.

3. لقـد أثبتـت الجـداول عـدم حداثـة المـنهج، فـإنّ وضـع المنـاهج وتعـديلها لـيس عمـل جهـة واحـدة، ولا هــو مســؤوليّة مؤسّســة واحــدة مهمــا عظمــت تلــك الجهــة ومهمــا بلــغ شــأن تلــك المؤسّســة. وذلــك لأنّ فــي المنــاهج تتلاقــى خبــرة جيــل بــل أجيــال مضــت، بخبــرة جيــل حاضــر، بآمــال وأحـلام أجيـال تـأتي، فـي وحـدة هـدفها إدراك غايـة الوجـود، والسّـعي بالإنسـان إلـى بلـوغ مرتبـة الإنســان القيمــة لا الإنســان القطيــع. "فوضــع المنــاهج وتعــديلها لــيس عمليّــة تكنيكيّــة تربويّــة فحسـب، ليوكـل أمرهـا إلـى لجـان مـن ذوي الإختصـاص تـنهض بهـا، كمـا كـان، وكمـا هـو فـي المنــاهج المعدّلــة/ الجديــدة، وضــع المنــاهج وتعــديلها عمليّــة إنتروبولوجيّــة وجوديّــة أكثــر ممّــا هــي عمليـة ثقافيّــة تربويّــة فحســب..." (Bard Beer,1998, p122)، لــذا لا يكفــي أن نختــار لوضــعها لجنــة مــن التّربــويّين أو مــن الأكــاديميّين يختــارون المحتــوى، ويحــدّدون الأهــداف ويوصــون بــالطّرائق، إنّمــا علينــا إشــراك المجتمــع المــدني بكــل شــرائحه وفعاليّاتــه وإشـراك المعلّمـين إشـراكاً جوهريّـاً فعّـالا، لا إشـراكاً شـكليّاً رفعـاً للعتـب. والمـنهج الّـذي نعنيـه هـو

المـنهج العملانــي (Practical) الّـذي يحقّـق التّفاعـل الـدّينامي التّكـاملي بـين أركـان العمليّـة التّربويـة قاطبـةً، المُعلّـم، المُـتعلّم، المـادّة، والوسـط التّعليمـي، وهـو المـنهج الّـذي يشـترك فـي صنعه المجتمع بأسره.

4. لـم يتضـمّن محتـوى الكتـاب الطّريقـة المنهجيّـة والتّربويـة لتقسـيم الـدّروس، فكـان مـن المُفتـرض أن تتضــمّن الــدّروس أربعــة أقســام أساســيّة هــي بالتّتــابع: المســتندات، الــنّص، الأنشــطة التّطبيقيـة، وأسـئلة التّقييم. ولكـلّ قسم منهـا وظـائف تربويّـة محـدّدة حيـث تخـدم بعضـها الـبعض فـي النهايـة. وتسـتعمل لتأديتهـا مجموعـة مُترابطـة مـن التّقنيّـات تتـدرّج مـن المُلاحظـة إلـى المُقارنــة فالتّحليـل وصـولاً إلـى التّوليـف والتّقيـيم. ويُعتبـر هـذا التّقسـيم مـن النّقـاط الإيجابيـة الواجـب توافرهـا فـي الكتـاب الرّسـمي، فهـو يسـاهم بتحريـك تفكيـر الطّالـب ودفعـه إلـى البحـث عـن الرّسـالة الّتـي يتضـمّنها المسـتند مـن خـلال الأسـئلة المُرافقـة للمسـتندات، كمـا أنّـه يُمكّـن الأسـتاذ مـن متابعـة طـرح المزيـد مـن الأسـئلة فـي ضـوء مسـتوى الطـلاّب وطبيعـة إهتمامـاتهم وطريقـة التّـدريس وأسـلوب العمـل الّـذي يتّبعـه. لـذلك بإمكـان الأسـتاذ إختيـار المسـتند الملائـم وإسـتكماله أو الحـذف منـه، كمـا يُمكـن إختيـار غيـره، بحيـث يـؤدّي التّنويـع إلـى مسـاعدة الطـلاّب علـى إسـتنتاج المفهـوم أو القاعـدة وإلـى تحديـد أسـباب الظّـاهرة أو تصـنيف المعطيـات أو غيـر ذلـك. وبـذلك يتغيّـر دور المعلـم مـن خـازن للمعـارف والمعلومـات، إلـى محـرّك للصّـف وموجّـه لنشـاطه، ومـن ملقّـن إلـى مكـوّن يـدرّب الطـلاّب علـى التّفكيـر والعمـل السّـليمين. وغيـاب هـذا التّقسيم دفـع بـالمعلّمين (كمـا أشـارت الإسـتمارات) إلـى إعتمـاد مسـتندات مـن خـارج الكتــاب والطّلــب مــن طلاّبهــم العمــل عليهــا ممّــا أدّى إلــى هــدر الوقــت فــي البحــث عــن المستندات الملائمة ، إضافة إلى تفاوت عدد المستندات الّتي تمّ تحليلها في كلّ درس.

فمن خلال تحليلنا للإستمارات تبيّن أنّ محتوى كتاب الإقتصاد لم يحترم لعبة تحويل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التّربويّة، لتتناسب خصوصيّات المتعلّمين النّفسيّة وتستجيب لحاجاتهم. فبدت هذه الكتب مكثّفة، منقوصة وخصوصاً لأسئلة التّقييم، سيّئة البناء والتدرّج.

5. لا يُمكن أن ينقل المعلّم إلى تلاميذه المعارف الأكاديميّة كما تعلّمها في الجامعة وفي مراكز الأبحاث حيث تُنتج وتخضع للنّقد والتّجديد. حين تنتقل المعارف الأكاديميّة إلى المدرسة، تحتاج إلى أن تتحوّل إلى معارف مدرسيّة ملائمة لعمر المتعلّمين العقلي ولإستعداداتهم التّعلميّة وإستراتيجيّات بناء المعارف عندهم. (Perrenoud,1994,p166-173)

فمن خلال تحليل الإستمارات، والمشاهدات الّتي تمّت، لاحظنا أنّ المعلمين في البداية يعتمدون جميعاً الطّريقة التّلقينيّة وأسلوب الشّرح بالمحاضرة والعمل الجماعي في الصّف. وفي تحليل هذه الظّاهرة وجدنا أنّ المعلّم المبتدئ ينزع إلى أن يُعلّم كما تعلّم هو. ولمسنا أنّ الطلاّب ينتقدون بسخاء الطّريقة التّقليدية في التّعليم ويُحسنون الكلام عن الطّرائق الحيّة النّاشطة التّفاعلية. ولكن ترجمة القناعات النّظرية إلى سلوك عملي يومي تبقى الأصعب لأنّها ثمرة مشروع شخصي يتطلّب نفسا طويلاً صابراً ومعانداً.

ولقد ترسّخت هذه المفاهيم نظرياً في كلّية التّربية على صعيد برامج الإعداد وطرائقه وعلى صعيد دورات التّدريب حول المناهج الجديدة في لبنان وحول طرائقها الجديدة وإستخدام الوسائل وأساليب التقييم . إنّ التّعريف بجديد هذه المناهج لا يكون بأسلوب المحاضرة والنّصائح بل ببناء أنشطة يكتشف المتدرّب من خلالها نظريّاً وعمليّاً ما طرأ من

تغيير: يكتشف عمل الفرق، حل المشكلات، نقد التصوّرات، التّعلّم بالخطأ، قراءة الصّورة، إستخدام الشّفافيّات، تنويع الأنشطة بين العمل الجماعي والفردي والفريقي...وهذا ما لم يتمّ ملاحظته في المشاهدات الّتي قامت الباحثة بها.

6. تبيّن من خلال الإستمارات أنّ أسئلة التّقييم غير متوفّرة في الكتاب الرّسمي وهذا ما أجمع عليه المعلمون والمُرشدون التّربويون، فلا بدّ لمعلّم الثانوي الّذي يُحضّر تلاميذه إلى الإمتحانات الرّسمية-كجزء من مهامه- من معرفة أساليب وأشكال التّقويم التّشخيصي والتّكويني والختامي، لبناء وسائل التّقويم وقياس تعلّم الطّلبة ومدى تحقيقهم للأهداف. فضلاً عن ذلك لا بدّ للمعلّم من التمرّس بتنويع الإختبارات ، مراعاةً للفروقات بين الأفراد والأوضاع التّعلّمية والمقدرة على تحليل النّتائج ومن ثم توظيف نتائج التّحليل في بناء أنشطة علاجيّة. فالمعلم لا يُهمل الإمتحان النّهائي المُستند إلى العلامة لِما له من وظيفة إجتماعيّة تتمثّل في منح الشّهادات والإفادات، ولكنّه يتجاوزه إلى التّقويم التّكويني والذّاتي.

من أهمّ تحدّيات معلّم اليوم والغد الخروج من ذهنيّة الإمتحان النّهائي، الّذي يُقيس بالعلامة ويصدر حكم النّجاح أو الفشل، إلى ثقافة التّكوين من خلال أنشطة التّقييم التّكويني حيث يُمارس المتعلّم قدرته على التّحول واكتساب الثّقة بالنفس وإختبار صورة الذّات المتقدّمة بثبات على طريق المعرفة. حتّى عندما يفشل المتعلّم في الإختبار التّكويني يدخل في مغامرة البحث عن أسباب الفشل ويُجرّب طرقاً أخرى متعلّماً من أخطائه، فيبني بذلك معرفة تدوم طويلاً لأنّها أسهمت في توسيع التّفكير الشّخصي الّذي يعي ذاته ويعرف كيف يعرف ولماذا لم يعرف. (Perrenoud,1994,p:91-104). والّذي تمّ تحليله وملاحظته أن التقييم التكويني غير موجود تقريبا، بينما الامتحان الفصلي أو النهائي هو

المعتمد. وهذا لا ينسجم مع مقاربات التقييم الحديثة التي لا تكتفي بامتحان واحد في الفصل أو السنة.

7. أشارت نتائج الإستمارات بعد تحليلها على أنّ النّسبة الأعلى من الطلاّب يتجاوبون مع المادّة، وهذا دليل أنّ مادة الإقتصاد هي تعليميّة تثقيفيّة، فالمعلّم يجب أن يكون مثقّفاً يُكسب التّلاميذ الكثير من عناصر الثّقافة بدافعيّة وشغف، فهو صاحب التّمريرات الذّكية ليكون التّلاميذ مُسجّلي الهدف في مجال التثقّف الذّاتي.

8. ذكرنا سابقاً في فرضيّات البحث، أنّ قيام الإدارة المدرسيّة بفرزها عدد طلاّب مرتفع في الصّف الواحد يُؤدّي إلى صعوبة في تدريس المدرّس لهذه المادّة، إلاّ أنّ تحليل الإستمارات والمشاهدات أثبتت عدم تحقّق هذه الفرضيّة بالمطلق، حيث تبيّن أنّ عدد الطلاّب المرتفع لا يكون عائقاً أمام المعلّم لضبط الصّف وجذب الطلاب إذا توفّرت لديه الإدارة الصّفيّة، ولكن يُعتبر (عدد الطلاب المرتفع) عائقاً عند جميع المعلّمين عند تطبيق الطّرائق الناشطة.

9. استنباط الأهداف الخاصّة في الكتاب الرّسمي من مضمون الدّروس بسبب غياب لائحة تحدد الأهداف التعلميّة لكل فصل. وكان من المفترض أن توضع هذه الأهداف في مقدمة كل درس كي يعرف المعلم والمتعلم ما يتوقع منهما. الأول كيف يسهل الأمر ليستطيع الثاني تحقيق الأهداف. وهذا أحد عناصر أو شروط النصوص التي تتضمنها الكتب المدرسية لتصبح نصوصاً تربوية. "فإنّ اختيار محتوى كل مادّة دراسيّة يرتبط بشكل مباشر بأهدافها أوّلاً، وبما يراه مؤلّفو الكتب مناسباً ثانياً حيث يعملون بحسب قواعد وأسُس ومُعطيات محدّدة.... وما يستحقّ المعالجة في قضيّة المحتوى ليس كمّية المعلومات الّتي تُؤخذ من مراجع تاريخيّة وجغرافيّة واقتصاديّة وقانونيّة، بل كيف تُصاغ هذه المعارف وتُقدّم

للمتعلّمين في الكتب المدرسيّة" (فريحة، 2006، ص38). إن تحديد الأهداف التعلّمية الإجرائية لكل درس أمر هام ومساعد للتّلميذ والمعلّم معاً، ويتجلى ذلك في التّعليم والتّقويم إذ " إنّ على المعلّم صياغة أهدافه الإجرائيّة في سبيل تقويم التّعلم. هذه الأهداف هي الضّمانة له ولطلابه لتحقيق التّلاؤم بين التّقويم وما تمّ تعليمه واكتسابه"(LeRoux,1997,p:124)

10. إقتصرت أسئلة التّقييم الواردة في كلّ فصل في الكتاب الرّسمي على إختبار المعلومات بوضع إشارة صح في الخانة المناسبة، إضافة إلى عدّة مواضيع للمعالجة (فيما عدا الدّروس المتعلّقة بالحسابات الإقتصاديّة الّتي تضمّنت أعمال حسابيّة)، هذه الأنشطة لم تُراع التّسلسل في عرض الأنشطة حسب المجالات الإقتصاديّة الثّلاث (إستعمال مفاهيم وتقنيّات/ تحليل مستندات/ دراسة موضوع إقتصادي) فغابت الكفايات المتعلّقة بهذه المجالات، فلكي يتمكّن الطّالب من إستعمال المعلومات المُكتسبة بالشّكل الصّحيح عليه أن يُتقن طريقة إستعمال الأفعال الإجرائية في المجال الأوّل، وقراءة وتحليل المستندات في المجال الثّاني، وكيفيّة معالجة موضوع إقتصادي في المجال الثّالث، فلا يجوز الخلط بينها أو اللّامبالاة في طريقة إستعمالها.

<u>ثالثاً: نتائج تحليل المشاهدات الصفية:</u>

المشاهدة هي الإنتباه إلى حدث بشكلٍ منظّم عن طريق الحواس حيث نَجمع خُبراتنا من خلال ما نُلاحظه أو نَسمعه. وتُعتبر المشاهدة من أهمّ الأدوات المُستخدمة في الدّراسات الوصفيّة، وتكمن أهميّتها في جمع البيانات المتعلّقة بأنماط السّلوك الّتي لا يُمكن دراستها إلاّ بواسطة الملاحظة المباشرة.

والمشاهدة ، في هذا البحث، خيرُ وسيلة لجمع البيانات المتعلّقة بأداء المعلمين وكيفيّة تعاملهم مع مشكلات النّظام داخل الصّفوف، فهذه المعلومات لا يُمكن جَمعها من خلال الإستبيان أو المقابلة، إنّما من خلال القيام بالزّيارات الصّفية لهم ومُشاهدة ما يصدر عنهم من إجراءات أو أفعال بهذا الصّدد.

إنّ هذا النّوع من التّقييم يتطلّب تكرار الملاحظة لفترة زمنيّة محدّدة للحصول على دلائل موضوعيّة عن أداء المعلّمين، ومعلومات مفيدة للحكم عليهم، وتقييم سلوكيّاتهم وأخلاقيّاتهم وطريقة تفكيرهم. وبالرغم من بعض الصعوبات التي واجهت الباحثة في تنسيق أوقات المشاهدة مع المعلمين، وتوزع المدارس جغرافياً حيث كان من الصعب تغطية أكثر من مدرستين في يوم واحد، إلاّ أنّ الباحثة تمكّنت من جمع ما يكفي من المعلومات لإعطاء صورة عن واقع تعليم مادّة الإقتصاد في الصّف الثّانوي الثّالث من خلال المشاهدات التي تمّت.

لقد قُمنا بتقسيم استمارة المشاهدة إلى ستّة محاور تتلاءم مع المحاور المطروحة في الإستمارة الموجّهة إلى الأساتذة، وذلك بهدف معرفة التّطابق أو التّباين بين ما تمّ تعبئته نظريّاً من قِبل الأساتذة وبين ما تمّ فعلاً مشاهدته على أرض الواقع من قِبل الباحثة. وهذه المحاور تضمّنت:

جدول رقم 44: مجالات الملاحظة

رقم	مجال
1	محتوى المادّة
2	طرائق التّعليم
3	التّقويم
4	الإدارة الصفّية
5	الإدارة المدرسيّة
6	تحضير الأستاذ

(أنظر الملحق رقم 2)

سيتمّ عرض الجداول الّتي تُعطي فكرة عن توزّع أساتذة العيّنة حسب محاور الملاحظة بالنّسب المئويّة.

جدول رقم 45

مدى تمكّن المعلمين من محتوى المادّة بحسب محكّات الملاحظة (%)

محتوى المادة	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	مجموع
مدى الوضوح في نقل المعلومات وشرح الدّرس من الكتاب	0	5.9	**51.0**	43.1	100
مدى الإعتماد الكلّي على الكتاب في اختيار المعلومات المناسبة لفهم المتعلّم	0	**70.6**	21.6	**7.8**	100

اليوم، ورغم "مضيّ الوقت الّذي كان فيه الكتاب المدرسي هو الأساس الأوّل أو الوسيلة الوحيدة في عمليّة التعلّم والتّعليم، ما زال الكتاب المدرسي الجيّد يحتفظ بأهمّية بالغة لا يُمكن إنكارها في تدريس أيّ مادّة دراسيّة" (العرجا،24،2006)، ومن مواصفات هذا الكتاب الجيّد أن لا يقتصر بمحتواه على تغطية مفردات المنهاج المقرّر وحدها، أو على الحقائق والمعلومات النّظريّة المجرّدة المطلوب دراستها من قِبل الطلاّب ضماناً لنجاحهم في الإختبار فقط، وإنّما يجب أن يُعنى بتوفير فرص كافية ومتعددة لنُموّ الطلاب وميولهم واتّجاهاتهم لإشباع حاجاتهم ورغباتهم، والتّدريب على المهارات، وما يساعدهم على التّصرّف باتّزان وتعقّل حيال المواقف الحياتية المختلفة، والاندماج مع بيئتهم المحلّية، فهو يجب أن يوفّر فرصاً كافية لأن يربط ما فيه من معلومات جديدة بما يعرفه الطلاب من معلومات سابقة بحيث تُصبح دراستهم للمادة الموجودة في هذا الكتاب تتّسم بالعمق والتّكامل والشّمول المطلوب.

من هنا تبرز أهمّية الدّور الذي يلعبه الكتاب المدرسي في العمليّة التّعليميّة، لذلك كان لا بدّ من تخصيص قسم من محكّات الملاحظة تتناول محتوى المادة وقدرة المعلمين على نقل المعلومات وشرح الدّرس من محتوى الكتاب، كونه الوسيلة الأساسيّة الّتي تتوحّد فيه المعلومات، بالإضافة إلى كونه الأساس الذي يعتمد عليه التّلامذة أثناء درسهم وتحضيرهم للإمتحانات المدرسيّة والرّسميّة. وتبيّن من خلال الجدول أعلاه أنّ 51% من أساتذة العيّنة لديهم امكانيّات متوسّطة على نقل المعلومات والشّرح بوضوح بالاعتماد فقط على الكتاب، وهذا ما تمّ مشاهدته حيث أنّ التلاميذ في معظم المدارس كانوا يعتمدون على الكتب البديلة أو ملخّص للدّروس يتمّ إعداده من قِبل المعلمين، أكثر من الكتاب الرّسمي، وهذا ما يُؤكّد مرّة أخرى عدم كفاية الكتاب المدرسي. أما 70.6% من المعلمين لم يعتمدوا على الكتاب فقط في اختيار المعلومات المناسبة لتلاميذهم وهذه نسبة مرتفعة، بل اعتمدوا على ملخّصات فرديّة قاموا بإعدادها بنفسهم مع الإستعانة بكتاب المرشد في الإقتصاد، بينما 7.8% اعتمدوا على الكتاب فقط، وهذه النّسبة المرتفعة ممّن لم يعتمدوا على الكتاب المدرسي بمفرده (والّذي تمّ لحظه في المشاهدات)، أضافوا معلومات لم تتوفّر في الكتاب المدرسي (على سبيل المثال: معادلة الكلفة الحدّيّة في درس الكلفة، الرّبط التسلسلي للمفاهيم، سياسة تنمية الموارد البشريّة، احتساب الجدوى الإقتصاديّة في حال كانت إيرادات ونفقات المشروع لسنوات مختلفة)، كذلك تمّ اختصار حشو بعض الدروس المستفاضة في بعض الأحيان، وهذه التّغييرات (الإضافات والحذف) قد تعكس وجهين، منها إيجابي للتّلامذة حيث يُغنون معرفتهم بالمعلومات اللّازمة دون زيادة أو نقصان، وإمّا سلبي لأنّ كلّ معلم يحدّد لتلاميذه معلومات جديدة تُضاف إلى المعلومات الموحّدة في الكتاب الرّسمي، وبالتالي لا يتعلّم التّلاميذ بسواسية حيث يكون حصولهم على معلومات كافية ولازمة لتقييمهم لاحقاً في الإمتحان الرّسمي، رهناً بقدرة كلّ معلم

في تحديد المناسب لدراسته لتغطية كلّ ما يُطرح في الإمتحانات الرّسميّة وهذا يُعتبر سلباً على مسار التّعليم، وسينعكس سلباً على التّقييم وبالتّالي على تحصيل التّلامذة لاحقاً، وحول الحشو الكبير في المعلومات الموجودة في الكتاب الرسمي، أكّده كل من المرشدين التّربويّين من خلال المقابلات التي أجرتها الباحثة، فبحسب رأي **الأستاذ خالد فايد** أنّ المحتوى يحتوي على معلومات مناسبة ولكنها كثيفة وبحاجة إلى تعديل. أمّا المرشدة التّربويّة **الأستاذة وسيلة يمّوت** أكّدت أن المحتوى مكثّف وبحاجة إلى تعديل وخصوصاً في الفصل المتعلّق بالثّورات الصّناعيّة ومحور الإدارة المتضمّن ثمانية فصول لا فائدة منها بهذا الحجم المكثّف حيث يُمكن اختصارها بفصل واحد يتضمّن المعلومات الأساسية لوظائف الإدارة.

وهذا كلّه يتوافق مع ما أكّدته "بعلبكي" في المؤتمر الثالث حول نظام التقييم التربوي بين النظرية والتطبيق الّذي جرى في قصر الأونسكو- بيروت (2002) في أنّ المعلّمين لجؤوا إلى حياكة منهج (جديد) وِفقاً لما يراه كلّ منهم ضرورياً لسدّ الثّغرات الموجودة ممّا ينعكس على مبدأ وحدة التّعلّم، ويؤدّي إلى التّفاوت في عمليّة التّقييم" (البعلبكي،70،2002) وما يدعم ذلك أيضاً، فكرة أنّ كتاب المرشد في الإقتصاد للدكتور حسن الموسوي، هو الأفضل كونه يحتوي على قدر كبير من المستندات الضّرورية، ولهذه المستندات أهمّية ودور كبير "كوسيلة اتّصال فكري لنقل رسالة معيّنة وذلك استناداً لأهداف ومواضيع محدّدة بالإضافة إلى قيامها بأدوار متعدّدة، من دور بسيط لا يتعدّى جذب القارئ إلى دور أعمق وأكثر قيمة يدخل في صلب الوظيفة التّربوية ويُؤثّر حذفها على فهم المحتوى بشكل كلّي" (Gerard et Roegiers,1993,186)، وبالتالي قلّة توفّر المستندات الّتي يحتاجها المعلّم في الكتاب سيدفعه إلى البحث عن مصادر أخرى لتغطية النّقص الحاصل، فإستخدامها وتوفّرها يساهم في تدريب المتعلّمين على إستعمالها بشكل صحيح، "أي قدرتهم على إستخراج المعلومات الأساسية....مما يعني إمتلاكهم مهارات طرق البحث، التّحليل، التّركيب" (العرجا،2006، 69) وهي ما يحتاجونه أثناء إجرائهم للإمتحان الرّسمي، فكيف بإمكاننا تطبيق ما أوصت

به المنهجيّة 97 مع النّقص الكبير بالمستندات المناسبة في الكتاب المدرسي الرّسمي، والّتي يأتي قسم كبير من الإمتحان الرّسمي مُعتمداً عليها ويُخصّص لها 12 علامة من أصل 20؟

إذاً، إنّ النّقص الحاصل في مستندات الكتاب المدرسي عامل سلبي يؤثّر على تدريب المتعلّمين عليها لأنّها تُطرح في الإمتحانات الرّسمية وهو ما ينعكس لاحقاً سلباً على تحصيلهم في مادّة الإقتصاد. ومن خلال المشاهدات تبيّن للباحثة تنوّع واختلاف مصادر المستندات، وبذلك فهي لا تحترم مبدأ وحدة التعلّم وتتأثّر درجة الإكتساب بقدرة الأساتذة على اختيار مستندات مناسبة ولكيفيّة معالجتها في الصّف.

مع كل هذه الثّغرات في الكتاب الرسمي ليس بإمكاننا إلقاء اللّوم على المعلّم كونه يعتمد على الكتب البديلة، باعتبار أنّ الكتاب المدرسي الرّسمي يبقى غريباً عن كل جديد مطروح (فالمرشد تُجدّد طبعته سنويّا). لهذا وجدنا توحّد معظم المعلّمين على اعتماد كتاب المرشد في الاقتصاد بإعتبار عدم وجود كتب خاصة معتمدة وموافق عليها من قبل المركز التّربوي للبحوث والإنماء كما هو حاصل في الصّفّين الأوّل والثّاني ثانوي. ويبقى إعتماد المعلمين على الكتاب الرّسمي أو المرشد مناطاً بقدرة ومعرفة كلّ معلم بما يُطرح من جديد في الإمتحانات الرّسميّة.

بعد تحليلنا لمحكات المشاهدة المتعلقة بمحتوى المادّة،لا بدّ من الإنتقال الى المحور الثّاني من المشاهدة والمتعلّق بطرائق التّعليم:

جدول رقم 46

مدى إتقان المعلمين لطرائق التّعليم بحسب محكّات الملاحظة (%)

طرائق التعليم	غير موجود	ضعيف	متوسّط	جيّد	مجموع
مدى الإعتماد على طريقة المحاضرة التّلقينيّة أثناء الشرح	0	7.5	13.1	**79.4**	100.0
مدى إثارة وتشويق المتعلّم عبر استخدام الطّرق التّلقينية (المحاضرة)	0	**65.5**	21.0	13.5	100.0
مدى اعتماد الطرائق الحديثة أثناء الشرح	0	**79.8**	10.8	9.4	100.0
مدى القدرة على استخدام وسائل الإيضاح والمعيّنات التّربوية الّتي تتطلّبها الطّرائق الحديثة	35.3	**56.9**	0	7.8	100.0
مدى فهمه لأنواع الطرائق الناشطة	0	**48.9**	**24.7**	26.4	100.0

عند قرائتنا للجدول يتبيّن لنا ما يلي:

إنّ 79.4% من المعلمين الّذين تمّت المشاهدة خلال حصصهم يعتمدون طريقة المحاضرة وهي من الطرق التقليدية، لذلك كانت نسبة إثارتها للطلاب وتشويقها ضعيفة (65.5%). أمّا المحك المتعلّق بمدى استخدام الطرائق الناشطة فكان (69.8%) من المعلمين يستخدمونها بشكل ضعيف و9.4% فقط من أتقنوا استخدامها. ومن الأمور الهامّة الّتي تمّ لحظها خلال المشاهدات أن نسبة مرتفعة من المعلّمين (56.9%) على الرّغم من معرفتهم بطريقة ناشطة إلاّ أنّهم كانوا يستعينون بالطلبة لإستخدام الوسائل التقنية التي تحتاجها الطريقة (اللوح الذكي في حال وجوده- Projector-LCD)، و 7.8% فقط يُتقنون استخدام

تللك الوسائل. والذي لفت انتباه الباحثة خلال المشاهدات، اعتماد(48.9%) طرق لا تمت للطرق الناشطة بصلة ولكنها بحسب اعتقادهم من ضمن الطرائق الناشطة، مثل قدح الأفكار والعصف الذهني وعمل المجموعات التي تُعتبر تقنيّات تدخل في صلب كل طريقة ناشطة، ولكنهم اعتبروها هي الطرق الحديثة في التعليم عند سؤالهم عن ذلك.

إذاً كاستنتاج، نسبة قليلة من المعلّمين اعتمدوا طرائق ناشطة (10 أساتذة تقريباً) ونسبة منهم (النصف تقريباً) اعتقدوا أنّ التّقنيّات التي تمّ ذكرها من ضمن هذه الطرائق. وعند سؤالهم عن ذلك، حمّلوا المسؤوليّة للجهات المعنيّة بعدم توفّر دورات وافية حول طرائق التدريس الحديثة. وهذا ما أكّده المرشد التربوي الأستاذ خالد فايد عند سؤاله عن الصعوبات التي يواجهها المعلّمون في تطبيق الطرق الناشطة إلى عدم قيام وزارة التربية بتخصيص دورات تدريبية والقيام بمبادرات فنّية وتقنيّة بشكل دوري، بالإضافة إلى ضرورة التفعيل الحقيقي لدور الإرشاد والتّوجيه والتّنسيق مع المركز التّربوي للوصول إلى هدف مشترك، حيث بحسب اعتقاده هناك تباعد موجود في الواقع بين الجهتين الرّسميّتين.

وبالتالي، يؤكّد تحليل المشاهدات ما أثبتته الإستمارات التي أشارت الى أن معظم أساتذة العيّنة يعتمدون الطّريقة التّقليدية. ولقد أكّد بعضهم –بالإضافة إلى النقص في الدورات– أنّ السبب في عدم تطبيق الطّرائق النّاشطة في التعلّم والتي نصّت عليها مناهج 97، يعود إلى كثافة المحتوى وضيق الوقت المخصّص للمادّة. وكانوا قد برّروا عدم تدريسهم مادّة الاقتصاد بالطّرائق التّعليمية الحديثة، لكثرة الأنشطة والمستندات الواجب تَغطيتها من خارج المحتوى والّتي تتطلّب وقتاً إضافيّاً، وبالتّالي لا يُمكنهم تخصيص الوقت الكافي للطّرائق الحديثة (مثل دراسة حالة) لأنّها تستغرق مزيداً من الوقت. فعليهم أن يُنهوا البرنامج أولاً ضمن الحصص

الأربعـة المخصّصـة أسبوعيّاً. كمـا أكّـد الـبعض مـنهم علـى أنّ مـدى اعتمـاد طريقـة أو أخـرى تبقـى مـن مهمّـات المعلـم الّـذي يعـرف خصـائص تلاميـذه مـن جهـة والوسـائل المتـوفّرة لـه وطبيعـة الأداء المطلوب في كلّ درس من الدّروس من جهة أخرى.

والأكثـر مـن ذلـك، إنّ المعلمـين باعتمـادهم علـى الطّرائـق القديمـة لا يطبّقـون مسـتلزمات المنـاهج الأخيـرة، فيكـون المعلّـم قـد حـاد عـن توجهـات منـاهج 97، لأنّ أولـى مُرتكزاتهـا جعْـل المـتعلّم محـور العمليّـة التّعليميـة وأساسـها وباحثـاً عـن المعلومـة ولـيس متلقّيـاً لهـا. لكـن السـبب كـان أن هـذه المنـاهج لـم تلحـظ طرائـق تـدريس ناشـطة لجعـل المـتعلم محـور العمليـة التعليميـة. فعلـى الـرّغم مـن تعـدّد طرائـق تـدريس مـادّة الاقتصـاد فـإنّ طريقتـي المحاضـرة والتّلقينيّـة همـا الأكثـر إعتمـاداً لـدى معلّمـي المـادّة فـي الثانويـات الرّسـميّة. والمـؤثّر السّـلبي الّـذي نسـتنتجه مـن تحليـل المشـاهدة والإسـتمارة حـول طرائـق التّـدريس، أنّ الطّرائـق التّقليديّـة (المحاضـرة والتّلقينيـة) همـا الأقلّ فائـدة بالنّسـبة إلـى المـتعلّم، والمهـارات الّتـي قـد تتحقّـق مـن هـذه الطّرائـق ضـئيلة جـداً أو حتّـى شـبه معدومـة لأنّهـا تضـع التّلميـذ فـي وضـعيّة سـلبيّة يتلقّـى المعلومـات دون أي نشـاط أو جهـد يُـذكر. "فبالنسـبة إلـى تلامـذة المرحلـة الثّانويّـة، إنّ المحاضـرة مـن خمـس وأربعـين دقيقـة تُعتبـر اسـتراتيجيّة سـيّئة حتـى أنّ المحاضـر الموهـوب، أو المحاضـرة حـول موضـوع مهـمّ، سـتؤدّي إلـى تشـتّت انتبـاههم" (Dynnesson,1999,320). أمـا الطّرائـق التّعليميّـة التـي نصّـت عليهـا المنـاهج الأخيـرة (97) "تُركّـز علـى بنـاء المعرفـة التـي تُعطـي المعلّـم دوراً أقـرب الـى متخصّـص فـي التربيـة أو مهنـدس تربيـة بمـا أنهـا تنطلـق مـن مهمّـة مسـاعدة تلاميـذه علـى اكتسـاب المعرفـة ولـيس تدريسـهم" (Minde,1991,142)، بمعنـى تلقيـنهم، فهـو أقـرب إلـى مُرشـد أو خبيـر فـي تنظيم الطّرائق والتّقنيّات من كونه مخزن معارف علميّة (عبد الواحد، 1998، 137).

إضـافةً إلـى ذلـك، إنّ الإمتحـان الرّسـمي فـي مـادّة الاقتصـاد يتطلّـب الكثيـر مـن المهـارات والقـدرات الّتـي تطـال المسـتويات العليـا للتفكيـر لـدى التّلميـذ ليـتمكّن مـن التّحليـل والإسـتنتاج والتّوليـف. ولكنّـه فـي المقابـل، إعتمـد معظـم الأسـاتذة الطّرائـق التّقليديّـة الّتـي لا تُكسـب التلميذ هـذه القـدرات الضّـروريّة لإجـراء المسـابقة، ممّـا يُسـبّب هـوّة كبيـرة بـين مـا يُـدرّس وبـين مـا يُقـيّم، أي بمعنـى "إنّ تـدريب المعلّمـين علـى طرائـق جديـدة للتّعلـيم لا يكتمـل دون التّـدريب علـى طرائـق التّقيـيم التـي تتناسـب مـع طرائـق التّعلـيم، وهـذا لا يُمكـن أن يـتمّ فـي إجـراءات تدريبيّـة محـدودة ودون متابعـة متواصـلة فـي الميـدان التّربـوي" (اللقـائي،1991، 290) وبـذلك يكـون التّوافـق متـدنّياً جـداً بـين مـا يُطـرح فـي الإمتحانـات الرّسـميّة مـن أسـئلة تطـال المسـتويات العليـا مـن التّفكيـر عنـد المتعلّمـين وبـين مـا يـتمّ تـدريب التّلامـذة عليـه فـي الصّـف مـن خـلال طرائـق التّـدريس التّقليديّـة الّتـي يعتمـدها معظـم أسـاتذة العيّنـة، وهـذا مـا يـنعكس سـلباً علـى تحصـيل التّلامـذة فـي الإمتحانـات الرّسـمية لأنّهـم غيـر مـدرّبين بشـكل كـافٍ علـى كيفيّـة معالجـة أسـئلة الإمتحانـات لأن المعلمـين باعتمـادهم الطرائـق التّقليديّـة لا يضـعون التّلامـذة فـي وضـعيّة المشـكلة والبحـث عـن المعلومـة بأنفسـهم، بـل يكونـون فـي موقـع المتلقّـي والمسـتمع ممّـا يُسـبّب لهـم نقصـاً كبيـراً فـي كيفيّـة معالجـة أسـئلة الإمتحانـات الرّسـميّة وخصوصـاً أسـئلة المجـالين الثّـاني (تحليـل مسـتندات) والثّـالث (دراسـة موضـوع إقتصـادي). إذاً، واسـتناداً إلـى مشـاهدة الباحثـة الصـفية، إنّ غالبيّـة أسـاتذة العيّنـة فـي محافظة جبل لبنان تعتمد الطّريقة التّقليديّة (التّلقينيّة والمحاضرة) في تدريس مادة الاقتصاد.

بعـد تحليلنـا لمحكّـات الملاحظـة المتعلّقـة بطرائـق التـدريس الناشـطة، لا بـدّ مـن الإنتقـال إلـى تحليـل محكّات المشاهدة المتعلّقة بالتّقويم.

جدول رقم 47

مدى تمكّن المعلمين من التّقويم استناداً إلى محكّات الملاحظة (بالنسب المئوية)

التقويم	غير موجود	ضعيف	متوسّط	جيد	مجموع
مدى العمل بفعاليّة على توجيه أسئلة كاشفة وأسئلة مفتوحة قبل البدء بالشّرح	0	7.8	43.1	**49.1**	100.0
مدى طرح أسئلة تحفيزية ومواضيع للمناقشة أثناء العمليّة التّعليمية	0	19.6	19.6	**60.8**	100.0
مدى تصميم أساليب مختلفة ومناسبة لتقويم أداء المتعلّم عند انتهاء الحصّة	7.9	**52.9**	15.7	**23.5**	100.0
مدى الكفاية في إيجاد نماذج توضيحيّة عند عدم توفّرها في المدرسة	**49.0**	**47.0**	2.0	2.0	100.0

من خلال محتوى الدرس يُمكن أن نحدّد نوعيّة التّقويم، والمحتوى تتفاوت فيه المعلومات. كما ينبغي أن يمتدّ الّتقويم من مجرّد قياس حفظ المحتوى إلى قياس إستيعاب التّلاميذ للمحتوى وقدرتهم على تطبيقه والإستفادة منه في حلّهم لمشكلاتهم الرّاهنة والمستقبليّة. "فالتّقويم عمليّة مُنظّمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التّربويّة ، واتّخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضّعف، وتوفير النّمو السّليم المُتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التّربوية وإثرائها." (عودة،1993،ص25)

ومن خلال العناصر الواردة في الجدول أعلاه، نُلاحظ أنّها تضمّنت نوعين من التّقييم (التّشخيصي، والتّكويني)، باعتبار أنّ الباحثة لم تستطع التأكّد من فعاليّة التّقييم التّقريري بسبب إستحالة الحصول على نماذج أسئلة إمتحانات شهريّة أو فصليّة ومعايير تصحيحها من المدارس المُختارة كعيّنة للدّراسة. فقد أكّد معظم المعلّمين أنّ الأسئلة وخصوصاً بما خصّ

الإمتحانات الفصليّة يتمّ وضعها من قِبَل معلّمي المادّة بالتّنسيق فيما بينهم في حال تعدّد الشّعب، ويجب أن يكون الإمتحان متضمّناً مستندات جديدة وحديثة غير واردة في المُرشد في الإقتصاد.

أمّا الأرقام في الجدول تُشير إلى أنّ 49.1% من المعلمين يقومون بتوجيه أسئلة شفوية كاشفة لمعلومات التّلاميذ المكتسبة سابقاً، وهي نسبة جيّدة حيث أنّ هذا النوع من التّقييم يُقيس مقدار المعلومات والمهارات الّتي يملكها التّلاميذ حول الموضوع قبل المباشرة بالدّرس الجديد. فمن خلال هذا النّوع من الأسئلة يكتشف المعلم واقع مهارات التّلاميذ ومعلوماتهم الحاليّة فيُعيّن مقدار حاجتهم منه. وهذا ما تمّ مشاهدته عند هذه النّسبة من المعلمين أثناء المشاهدات. كذلك فإنّ 60.8% من المعلمين (وهذه نسبة جيّدة) يقومون بطرح أسئلة تحفيزيّة ومواضيع للمناقشة أثناء العمليّة التّعليميّة، بحيث يستطيع المعلم تحديد الأخطاء والنّواقص ويساعد التّلاميذ على تصحيحها أو تخطّيها، معتمداً أساليب تربويّة وطرائق مناسبة، بينما اللّافت أن 52.9% من المعلّمين لم يقوموا بتصميم نماذج مناسبة لتقييم أداء التلاميذ في نهاية الحصّة، فقط 23.5% منهم كانوا يُطبّقون هذا العنصر، وهؤلاء هم فقط من كانوا يطبّقون الطّرائق النّاشطة، حيث تكفل الطّريقة التّعليميّة النّاشطة، الّتي يطمح مؤلّفو كتاب الإقتصاد ، في استعمالها، تحقيق الأهداف التّعلّمية العامّة والخاصّة.

ولتوضيح ذلك: إذا أخذنا تقريرا اقتصاديا وقدمناه للطلبة، فكيف نتوقع منهم تحليله لكي نقيم عملهم؟ وهذا النموذج مثال على ما طرحه أحد المعلمين في نهاية حصّته بعد شرح السّياسة الصّناعيّة:

تقييم تكويني

قـدّم الخبيـر روجيــه ملكــي عرضــاً عــن الدراســة التــي تقـوّم النتــائج الماليــة للمؤسّســات الصّــناعية وأدائهــا المــالي للعــام 2012. وتُبـيّن الدراسـة أنّ القطـاع الصّـناعي يفتقـر إلـى التّنـوع فـي أنشـطته حيـث أن 86 فـي المئـة مـن المنشآت الصـناعية تتركّـز فـي عشـرة فـروع رئيسية لعلّ أبرزها القطاعات التّالية:

المــأكولات والمشــروبات، المفروشــات وصــناعة الأثــاث، صــناعة النســيج، ويعتبــر قطــاع صناعة المواد الغذائية والمشروبات المساهم الأكبر في النّاتج الصناعي (25.7 %).

(...)ويلاحـظ أنّ الإسـتثمارات الصّـناعية تـتمّ عبـر الخطـوات الّتـي يقـوم بهـا القطـاع الخـاص، وحاليـاً يوجـد توجـه فـي إعطـاء الأولويّـة للتصّـنيع البـديل عـن الإسـتيراد وذلـك نظـراً للنّتـائج الإيجابيّة المتوقّعة من هذه الأولويّة على أكثر من صعيد.

المصدر: الإستخدام والتّنمية المستدامة في لبنان ص 112(بتصرف)

<u>بالعودة إلى المستند أجب عن الأسئلة التالية:</u>

1. حدّد موقف الدّولة من القطاع الصّناعي (مبرراً الإجابة)، ثم قيّم هذا الموقف.
2. إستنتج إستراتيجية التّصنيع (برّر إجابتك)، ذاكراً سببين لإعتماد هذه الإستراتيجيّة من التّصنيع.
3. ورد في المستند " وحالياً يوجد توجّه في إعطاء الأولوية للتّصنيع البديل عن الإستيراد"

أ. إذكر الهدف من هذا الخيار.

ب. إقترح أداة يمكن للدولة اعتمادها لتحقيق كل من هذا الخيار

لقد تمّ طرح المستند في الربع الأخير من الحصّة بعد الإنتهاء من شرح درس السياسات الصّناعيّة، وعرض الأستاذ المستند على شاشة LCD وطبّق طريقة **فكّر-زاوج-شارك** حيث أعطى وقتا معينا لكل طالب منفرداً، بعدها تشاور مع زميله، ثم مناقشة الإجابات من قبل المجموعة ككلّ، ليُصار بعدها إلى تثبيت معلومات الدّرس في أذهان الطّلبة، وهذا ما يُعرف بالتّقويم التّكويني الّذي يجب اعتماده في نهاية كلّ حصّة.

واستناداً إلى ذلك، نُؤكّد أنّ " التّقييم عمليّة شاملة تتطلّب إستعمال نماذج مختلفة من القياس والتّقدير. ولا تقتصر هذه العمليّة على العلامة فقط، بل تعتمد على نشاطات تعلّمية يصدر حولها تقدير وملاحظات. ولا يعتمد التّقييم دائماً على إمتحان الورقة والقلم، بل يتناول بعض المهمّات والأعمال والنّشاطات وملاحظة السّلوك، ويستعمل المعلّم المعلومات التي يحصل عليها من خلال تقييم عمل تلاميذه لتحقيق هدفين:

- إعادة النّظر بعمليّة التّدريس وتحسينها.
- تمكين التّلميذ من إدراك ما حقّقه وإدراك نقاط ضعفه." (دليل التّقييم، 2000،ص ص 3-4)

أمّا العنصر الأخير في الجدول أعلاه، يُظهر ضعف قدرات المعلمين على إبتكار نماذج توضيحيّة في حال عدم توفّرها في المدرسة، ف 47% من المعلمين لا يمتلكون القدرات و49% لم يقوموا بلحظها، وهذا ما يُؤكّد أن مُعظم أساتذة العيّنة لا يُدركون أنّ العمليّة التّعليميّة لا تقتصر فقط على حصول التّلميذ على المعلومات الكافية والصحيحة، بل تتعدّى ذلك إلى فحص درجة المطابقة بين تلك المعلومات وبين مجموعة المحكّات الّتي تتطابق مع الأهداف المحدّدة سلفاً أو الّتي تمّ تحديدها أثناء عمليّة التّعلّم، من أجل إتّخاذ قرار أو إصدار حكم بنجاح العمليّة التّعليمية أو فشلها.

هـذا يتوافـق مـع مـا ورد فـي تحليـل الإسـتمارات الّـذي أظهـر أنّ معظـم الأسـاتذة يولـون الأهمّيــة الكبــرى للتّقيــيم التّقريــري، ويُصــدرون أحكــامهم بنجــاح أو فشــل الطّالــب إســتناداً إلــى العلامـة النهائيّـة، غيـر مبـالين بالعنصـر الأهـم فـي التّقـويم، فلكـي تحكـم علـى شـخص أو علـى فعـل أو أن تُقـدّره هـو عمليّـة تـنجم عـن مسـار تجريبـي (قـائم علـى الملاحظـة والإختبـار)، وهـو نتـاج لعمليّـة قصـديّة ومتعمّـدة تسـتند إلـى محكّـات معلنـة، وهكـذا ، عنـدما تُقـيّم كفايـات طلابـك تسـتطيع أن تقوّم بذلك:

- في بداية الحصّة لكي تتّخذ قراراً بأنّك تستطيع المباشرة برنامج التّعليم المعدّ مسبقاً.
- أثنـاء الحصـة لكـي تتّخـذ قـراراً بشـأن ضـرورة القيـام بخطـوات تصـحيحيّة (أو تعويضـيّة) لـبعض الطلاب أو جميعهم، أو لإدخال تغيير في أساليبك التّعليميّة.
- في نهاية الفصل أو الشّهر لكي تتّخذ قرارا بشأنهم.

"ولمّـا كـان التّقيـيم التّربـوي يُعنـى بمختلـف جوانـب العمليّـة التّعليميّـة، فـإنّ ميدانـه سـيكون شـاملاً للعديـد مـن المجـالات. فهنـاك قـرارات تُتّخـذ لأغـراض التّـدريس، مثـل تقيـيم مـدى فعاليّـة طريقـة تـدريس معيّنـة مقارنـة بـأخرى، وتقيـيم مسـتويات تحصـيل الطـلاّب، مـن أجـل اتّخـاذ قـرارات تتعلّق بتدريسهم أو ترفيعهم، أو القيام بخطوات من شأنها أن تُعزّز من عمليّتي التّعلّم والتّعليم.

ولأغـراض التّـدريس ربمـا يكـون أحـد أهـم الإهتمامـات التّعـرّف إلـى أسـباب تعثّـر الطـلاّب أو ضـعفهم فــي تعلّــم مــادّة دراسـيّة معيّنــة، أو التّعــرّف إلــى العوامــل التــي أدّت الــى إنجــاح طريقــة تـدريس معيّنـة. وقـد تكـون القـرارات المُزمـع إتّخاذهـا فـي ضـوء نتـائج التّقيـيم تخـصّ مجموعـة مـن الطـلاّب أو مجموعــة مــن المــدارس أو البــرامج، أو غيــر ذلــك. وفــي كــلّ حالــة يلــزم جمــع المعلومــات المناســبة للتّعــرّف علــى أســباب المشــكلات والبــدائل والخيــارات المتاحــة لعلاجهــا."

(الدوسري، 2000، ص ص 34-35)

إنطلاقاً من هذه المعطيات، يمكننا التّأكيد على عدم وضوح مفهوم التّقييم بالكفايات لدى معظم أساتذة العيّنة في محافظة جبل لبنان، وهو ما يُشكّل ثغرة كبيرة ستنعكس نتائجها على تحصيل التّلامذة بشكل مباشر. وهذا ما أثبتته الإستمارات.

بعد تحليلنا محكّات المشاهدة المتعلّقة بالتّقويم لا بدّ من الإنتقال إلى تحليل محكّات المشاهدة المتعلّقة بالإدارة الصّفّية:

جدول رقم 48

مدى تمكّن المعلمين من الإدارة الصّفّية استناداً الى محكّات الملاحظة

الادارة الصفية	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	مجموع
مدى الهدوء والإرتياح أثناء الشّرح	2.0	3.9	35.3	**58.8**	100.0
مدى التحقّق من درجة إستيعاب المتعلّم للمعلومات خلال الشّرح	0	**19.6**	27.5	**52.9**	100.0
مدى القدرة على الملاءمة بين الوقت المخصّص للشرح وكمّية ونوعيّة المعلومات المطلوب نقلها	0	11.8	29.4	**58.8**	100.0
مدى العمل على ضمان مشاركة الطلاب في أنشطة التعلّم بغض النّظر عمّا بينهم من فروقات فردية	0	19.6	35.3	**45.1**	100.0

الإدارة الصّفية هي عبارة عن عمليّة هدفها إيجاد تنظيم فعّال داخل الغرف الصفّية، يقوم بها المعلّمون لتوفير الظّروف المناسبة للعمليّة التّعليمية وتحقيق الأهداف الخاصّة بها، والحصول على التّعليم الفعّال والمتميّز.

ومـــن خـــلال المحكّـــات نجـــد أنّ 58.8% تمتّعـــوا بالهـــدوء والإرتيـــاح أثنـــاء الشّـــرح، و52.9% تمكّنـوا مـن التّحقّـق مـن اسـتيعاب طلاّبهـم أثنـاء الشّـرح، و58.8% كـان لـديهم القـدرة علـى الملاءمـة بـين الوقـت المخصّـص وكميـة ونوعيّـة المعلومـات المطلوبـة، وهـذا يتطـابق مـع أهـمّ عنصــر مــن عناصــر الإدارة الصّــفّية الفاعلــة وهــو التّنظــيم. كــذلك 45.1% ضــمنوا مشــاركة طلابهـم فـي أنشـطة الـتّعلّم بغـض النّظـر عـن الفروقـات الفرديـة بيـنهم. ويعـود السّـبب لهـذه النّسـب الجيّـدة إلـى أجـواء الصّـف الديمقراطيـة، وهـذا النـوع مـن الإدارة الصـفّية هـو مـن أفضـل الأنـواع، وذلـك لأنّــه يعمـل علـى تـوفير الأجـواء المناسـبة للطّلبـة والّـذي تميّـز بتـوفير الرّاحـة والأمـن، مـن خـلال اعتمـاد المعلّمـين أسـلوب النّقـاش والحـوار المتبـادل بيـنهم وبـين طلبـتهم. فمـن الأهـداف التـي تسـعى إليهـا الإدارة الصّـفيّة" العمـل علـى تـوفير الظّـروف والمنـاخ التّعليمـي المناسـب للطّلبـة، إيجـاد بيئـة تعليميّـة آمنـة وخاليـة مـن أي أضـرار أو مخـاطر، ولهـا أهميـة كبيـرة فـي أنّهـا تسـاعد الطّلبـة علـى الحصـول علـى مسـتوى تحصـيل أعلـى، وتسـاعد فـي إيجـاد المبـادئ والقـيم والإتّجاهـات وترسيخها في الذّهن، بالإضافة إلى تحقيق النموّ المتكامل بين المتعلّمين"(عيد،23، 2010).

بينمـا 3.9% مـن المعلمـين لـم يكـن لـديهم الشّـعور بالرّاحـة والهـدوء، كـذلك 19.6% لـم تكـن لـديهم القـدرة علـى التّحقّـق مـن اسـتيعاب الطّـلاب، و11.8% لـم يسـتطيعوا الملاءمـة بـين الوقــت المخصّــص للشّــرح وكمّيــة ونوعيّــة المعلومــات المطلــوب نقلهــا، و19.6% لــم يضــمنوا مشــاركة الطــلاب فــي أنشــطة الــتّعلّم، ويعــود ســبب ذلــك ،كمــا لاحظــت الباحثــة مــن خــلال المشـاهدات، أنّ الإدارة الصّـفية غيـر متـوفرة عنـد الـبعض، وانتشـر هـذا النـوع مـن الإدارة الصـفّية عنـد المعلّمـين الّـذين لـم يظهـروا القـدرة علـى ضـبط الطـلاب ولفـت إنتبـاههم، بحيـث إتّصـف هـؤلاء المعلّمــون بضــعف فــي الإدراك والتّخطــيط المناســب، وعــدم قــدرتهم علــى تحقيــق الإنتاجيّــة المطلوبـة، وبالتـالي ضيـاع الوقـت المفيـد للـدّرس فـي أمـور غيـر نافعـة للطّلبـة. أمـاّ النّـوع الآخـر مـن

الإدارة الصّفيّة الّذي تمّ لحظه هو التسلّطية وهذا النّوع من الإدارة يتّصف معلّموه بالتسلّط في معاملة الطّلبة، مع إجبارهم على الطّاعة والإحترام، والهدف الأساسي لهم هو إعطاء الطّلبة المعلومات الّتي يريدونها، دون إعطائهم فرصة للحديث والنّقاش، بل يستخدمون التسلّط والإستبداد في إنفاذ قراراتهم.

أمّا النّسب الحاصلة على متوسّط، هم المعلمون ذوو إدارة صفّية تقليديّة الّتي تتركّز بشكل أساسي على الإحترام الموجّه من الطّلبة لمعلّميهم الّذين يكبرونهم في السن، لذلك فهم يسعون إلى تقديم الطّاعة والولاء، مع وجود بعض القيود على عملية النّقاش والحوار فيما بينهم.

ولا بدّ من الإشارة إلى "أنّ هناك العديد من العناصر التي تقوم عليها الإدارة الصّفيّة وهي : "**التّخطيط** الّذي يقوم على وضع الخطط اللازمة والشّاملة للعمليّة الدّراسيّة، والّتي تتضمّن عمل الخطط السنويّة والفصليّة وأساليب التّقويم المتنوّعة وغيرها من الأمور، **والقيادة** أي القدرة على إيجاد الدّافع القوي داخل الطّلبة للعمليّة التّعليميّة، بالإضافة إلى توفير الحاجات الأساسيّة لهم، مع القدرة على تحمّل الملل والضّجر أثناء العمليّة الدّراسيّة، أمّا **التّنظيم** فيُعد من العناصر المهمّة في الإدارة الصّفيّة، ويُقصد به القدرة على تنظيم الوقت بدقّة متناهية، بحيث يتمكّن المعلّم من إعطاء دروسه بشكل مُنظّم ودون تقصير في ذلك، وأخيراً **التّقويم** أي القيام بتعديل وتغيير في السّلوك، من أجل الحصول على مهارات جديدة ومفيدة في الحياة." (خصاونة،28، 2010).

يتّضح من الجدول أعلاه تمكّن النّسبة الأعلى من أساتذة العيّنة من العناصر الأساسية للإدارة الصّفية، أي التّخطيط والقيادة والتّنظيم والتقويم الّتي تُساعد الأستاذ في تحقيق الأهداف المرجوّة.

انطلاقاً من ذلك، يُمكن أن نستخلص، أنّ المعلّم يلعب دوراً مهماً في تشكيل البيئة الدّراسية، فإذا كان يُعدّ بيئة سعيدة ومريحة سيكون الطلّاب غالباً سعداء، وبالمقابل، فإنّ شعور الطلّاب بأنّ المعلّم غاضبٌ من شأنه أن يؤدّي إلى تفاعلهم سلباً مع ذلك، ممّا يؤدي إلى إضعاف عملية التعلّم، وعليه فالمعلّم هو المسؤول عن السّلوك الإجتماعي في الصفّ، وهذا السّلوك هو الّذي يعكس بيئة الفصل الدّراسي. وعلى الرّغم من أنّ المعلّم لا يُفكّر عادةً في أن يكون قدوةً يُحتذى بها من قبل طلّابه، إلّا أنّه وبشكلٍ غير متعمّد يقوم بذلك سواءً بشكل إيجابي أم سلبي اعتماداً على شخصيته، ويرجع السّبب في ذلك إلى قضاء الطلّاب وقتاً طويلاً مع معلّميهم، ومن هنا نُلاحظ أنّ مهمّة المعلّم لا تقتصر على تعليم الطلّاب فقط، وإنّما بتشكيل شخصيّاتهم.

ومن خلال المشاهدات لاحظت الباحثة، أنّ الإدارة الصّفّية الفعّالة كانت عند الأساتذة الّذين منحوا بعض الإستقلاليّة لطلابهم، فغالباً ما يكون الطّالب مُوَجَّهاً بشكلٍ كامل من قبل المعلّم في الفصول الدّراسية، والصّحيح أن يُعهد إليه بالقيام ببعض الأمور البسيطة التي تُشعره بالإستقلالية كما فعلت مجموعة من أساتذة العيّنة، مثل: تولّي أمر أيّ جزء من الدّرس، فهذا من شأنه تعزيز عملية التعلّم لدى الطالب، إلى جانب خلق شعور من المتعة أثناء الدّراسة.

بعد تحليلنا محكّات المشاهدة المتعلّقة بالإدارة الصّفيّة لا بدّ من الإنتقال إلى تحليل محكّات المشاهدة المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة:

عند الحكم على أداء الإدارة، يجب تناول عدة عناصر. لكن بالنسبة لهذه الدراسة وما على المشاهدة الصفية تبيينه، اقتصر الأمر على عنصرين اثنين، والجدول التالي يبيّن وضعية العناصر التي تناولتها اللائحة:

جدول رقم 49

مدى فاعليّة الإدارة المدرسيّة بحسب محكّات الملاحظة (بالنسب المئوية)

	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	مجموع
مدى تناسب الوسائل والمعيّنات التّربوية المؤمّنة من قِبل المدرسة مع موضوع الدّرس	35.3	29	**31.7**	4	100
مدى إعطاء الأستاذ عدّة مهمّات داخل المدرسة (تعليم + نظارة)	58	12	**30**	0	100

إمتدّت وظيفة الإدارة المدرسيّة لتشمل الجانبين الإداري والفنّي، حيث أصبح مدير المدرسة مسؤولاً عن جميع الأعمال الإدارية والنّواحي الفنية، من مناهج وكتب مدرسية وطرق تدريب والعلاقة بالمجتمع والمدارس الأخرى وتأمين الموارد المالية **والوسائل التّربوية** وتطوير العمل ومتابعة جميع الأنشطة المدرسيّة والثقافيّة والاجتماعيّة والرياضيّة والتّخطيط للبرامج والإشراف على تنفيذها.

إن الإدارة المدرسيّة واسعة المهام، لذا في محكّات المشاهدة لم نتطرّق إلاّ إلى المحكّ الّذي يُمكن مشاهدته داخل الصّف للحكم على فعاليّة الإدارة المدرسيّة بخصوص ذلك، فنلاحظ أنّ نسبة 4% فقط من مدى تناسب الوسائل والمعيّنات التربويّة المؤمّنة من قبل المدرسة مع موضوع الدّرس هي جيدة، و35.5% غير موجود، والنّسب الأخرى تتوزّع بين ضعيف ومتوسّط، لذا نستطيع أن نحكم أنّ الإدارة المدرسيّة ليست فاعلة بما خصّ هذا المحكّ. ومن خلال المشاهدات تمّت ملاحظة عدم تحقيق أهداف الحصة من قِبل الأساتذة الّذين اعتمدوا على الوسائل المتوفّرة في المدرسة وخصوصاً الLCD، الذي في حال توفّره يتعرّض المعلّم لمشاكل أخرى متعلّقة بانقطاع التيّار الكهربائي أو ما شابه. ولقد تمّ تأكيد ذلك من خلال تحليل

الإستمارات التي أبرزت تقصير المدارس في تأمين هذه الوسائل والتي يعمد المعلّمون في بعض الحالات على تأمينها بأنفسهم أو الإكتفاء بالمتوفّر.

وهذا يُشير إلى أنّ العوامل المادّية هي أساسيّة في اختيار طرائق التّعلّم، وعدم توفّر هذه الإمكانات تُعيق إستخدام الطرائق الناشطة حتّى في حال تمكّن المعلّمون منها. وتأكيداً على ذلك، اعتبر الأستاذ خالد فايد (خلال المقابلة التي أُجريت معه) عند سؤاله عن درجة تجاوب الإدارات مع مطالب معلّميها، إنّ بعض الإدارات تُعاني من صعوبات ماليّة تمنعها من تأمين ما يلزم للمعلم وبالمقابل هناك بعض المدارس المدعومة من بلدياتها تتوفّر فيها كافّة التّقنيّات اللازمة. وهذا ما لحظته الباحثة من خلال المشاهدات الصّفيّة، فعلى سبيل المثال: أثناء قيامي بالمشاهدة الصّفية في إحدى المدارس في محافظة جبل لبنان، التي تتميّز بطقسها البارد أثناء الشتاء، كانت الوسائل المتوفّرة للتّدفئة بدائيّة جدًّا (وجاق المازوت)، وخلال الحصة طاف المازوت على الأرض، مما دفع الطلاب والمعلمة إلى حمل أغراضهم والتّفتيش عن صف آخر لإستكمال الحصّة، الأمر الّذي أدّى إلى تشتيت انتباه الطلاّب وهدر الوقت المتبقّي. وفي إحدى الثانويات الأخرى في قضاء الشّوف، وأثناء المشاهدة الّتي تمّت في الصّف الثانوي الثالث الّتي كانت غرفته بمثابة عقد قديم لا نافذة فيه ويجب توفّر الإضاءة لهذا الصّف في كلّ الأوقات، انقطعت الكهرباء لأكثر من مرّة وضاع وقت لا يُستهان به من الحصّة، مع الأخذ بعين الإعتبار تشتيت الطلاب بين الحين والحين مما أفقد المعلم تصويبه على تحقيق أهداف الحصّة.

أمّا الأستاذة **وسيلة يمّوت**، عند سؤالها عن نفس السّؤال، أجابت: إنّ بعض الإدارات تتجاوب مع مطالب معلمين على حساب أخرى بحسب العلاقة التي تربطهم بالمعلم، فبعض

المعلمين لديهم خلافات شخصيّة مع الإدارة مما ينعكس على عدم تعاون الإدارة مع المعلم لتأمين مثل هذه الوسائل.

وعند سؤالهم عن مدى تعبير المعلمين عن هذه الصعوبات وإفصاحهم عنها للمرشدين، أجاب خالد فايد: قليل جداً من المعلمين ممّن يعبّرون عن هذه الصّعوبات، فالصعوبات الأكاديميّة أو النّقص في الأداء نحن نلحظه، أمّا الصعوبات البيئيّة يتم ملاحظتها من قِبل المرشد ونقلها إلى الوزارة، أمّا النّقص في التّقنيّات الحديثة للتّدريس هي الشّكوى الأكثر شيوعاً بين المعلمين ودائماً يضعون اللّوم على الدّولة. أمّا وسيلة يمّوت أشارت إلى أنّ بعض المعلمين يطلبون المساعدة من قبل المرشد إذا كانت الصّعوبات بيئيّة أو إداريّة، والبعض الآخر لا يطلب المساعدة وخصوصاً إذا كان لديهم نقص في الأداء.

وعند سؤالهم عن ما إذا كان المعلم وحده يتحمّل مسؤوليّة هذه الصّعوبات، فأجاب خالد فايد: أكيد كلا، فالدولة عبر أجهزتها التربويّة هي المسؤولة عن عدم إقامة دورات تدريبية لهؤلاء المعلمين ، ولا بدّ من الإشارة هنا الى عدم التناسق بين المركز التربوي للبحوث والإنماء وبين الإرشاد والتوجيه ليس في المضمون إنما في التنسيق بينهما. كذلك تقع المسؤولية على الإدارات وخصوصا هؤلاء الأشخاص الذين تولوا السلطة الرسمية عبر الوسايط والمحسوبيات وهم كثر. أمّا وسيلة يموت أشارت إلى أنّ هناك عدّة جهات مسؤولة وهي: الإدارة والتلميذ والدولة وخصوصاً تلك الصعوبات التي يعاني منها معلّمو التّعاقد وهي النّقص في الأداء، حيث مجموعة منهم خضعوا لإمتحانات مجلس الخدمة المدنيّة ولم ينجحوا إلاّ أنّهم ما زالوا يمارسون مهنة التعليم نظراً للمحسوبيّات والوساطة.

بعد تحليلنا محكّات المشاهدة المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة لا بدّ من الإنتقال إلى تحليل محكّات المشاهدة المتعلّقة بتحضير المعلم:

جدول رقم 50

مدى تمكّن المعلم من تحضيره بحسب محكّات الملاحظة (بالنسب المئوية)

تحضير المعلم	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد	مجموع
مدى التّحضير للدّرس من خلال تلخيص أو دفتر يعتمد عليه أثناء الشّرح	0	**51.0**	33.3	**15.7**	100.0
مدى التمكّن من المادة التّعليمية	0	2.0	21.6	**76.4**	100.0
مدى القيام بكتابة الأهداف التّعليمية على اللوح قبل بدء الحصة	11.8	**68.6**	5.9	13.7	100.0
مدى الإلتزام بقواعد المظهر اللائق	0	2.0	3.9	**94.1**	100.0

يَحتاج كل معلّم في المدرسة لمجموعة من الأدوات الّتي تُساعده على توصيل المفاهيم لطلاّبه، وتُعينه على تحقيق أهدافه بشكل سهل وبسيط، ومن أهمّ هذه الأدوات هي تحضير الدّروس المّسبق، حيث إنّه من الضّروري أن يُحضّر المعلّم لدرسه قبل الدّخول إلى الغرفة الصفّية، وذلك ليجهّز الوسائل الّتي يحتاجها والإستراتيجيات الّتي ينوي إستعمالها أثناء شرح الدّرس. يُعتبر التّحضير المُسبق للدّرس بمثابة حجر الأساس لأيّ حصّةٍ تعليميّة ناجحة. من هنا كانت محكّات المشاهدة تتناول النّقاط الأساسيّة للتّحضير.

إنّ 15.7% من المعلمين فقط مُلتزمون بدفتر تحضير يعتمدون عليه أثناء الشّرح، بينما 51% لا يلتزمون بهذا الدّفتر على الرّغم من أهمّيته. ومن خلال المشاهدات لاحظت الباحثة أنّ التّخطيط للتّدريس يُمثّل منهجاً وأسلوباً وطريقة يحقّق الإرتقاء بعمليّة التّعليم، ويُعين المعلّم على مواجهة المواقف التّعليميّة والتّغلّب على صعوباتها بثقة وروح معنويّة عالية، كما

يُعينـه فـي تنظـيم بمـا يقـوم بـه مـن جهـود مـن أجـل مصـلحة الطـلاّب لإسـتيعاب الـدّرس وفهـم عناصـره. وتنبثـق أهمّيــة دفتــر التّحضــير كونــه يجعــل المعلّــم منظّمــاً، بعيــداً عــن الإرتجاليّــة والعشـوائيّة، يقـوده إلـى تنظـيم عناصـر درسـه وشـرحها بطريقـة منظّمـة ومُيسّـرة، كـذلك يجعـل المعلّـم واعيـاً للصّـعوبات الّتـي قـد تواجهـه أثنـاء الـدّرس وبالتّـالي يعمـل علـى تلافيهـا. ولا بـدّ مـن الإشـارة إلـى أنّـه يجـب أن يتسـاوى المعلّـم القـديم مـع المعلّـم الجديـد فـي التّهيئـة والإعـداد للتّـدريس ولا يُمكـن الإدّعـاء بـأنّ المعلّمـين القـدامى لا يحتـاجون إلـى تخطـيط وإعـداد واسـتعداد للـدّرس بحكـم خبـراتهم وسـنوات خـدمتهم فـي التّـدريس، لأنّ التّـدريس عمليـة متجـدّدة تتطلّـب الإطّـلاع المسـتمرّ والتّهيئـة الكافيـة لمُختلـف الظـروف والصّـعوبات الطّارئـة الّتـي قـد يُواجههـا المعلّـم أثنـاء درسـه، وهـذا فعـلاً مـا تـمّ ملاحظتــه أثنــاء المشــاهدات أنّ النّســبة الأعلــى مــن المعلّمــين القــدامى لــم يلتزمــوا بــدفتر التّحضـير بحكـم حفظهـم للبرنـامج وخبـرتهم الواسـعة، ولكـنّهم كـانوا يقعـون فـي أخطـاء تكـرار الفكـرة أكثر من مرّة أو الإغفال عن بعض النّقاط الواجب شرحها.

إنّ التّخطـيط اليـومي للـدّروس يجعـل المعلّـم مُـدركاً لِمـا سـوف يُعطيـه مـن موضـوعات أوّلاً بـأوّل، عارفـاً بمـا لـه ومـا عليـه تجـاه دروسـه، ويُمكنـه أن يُضـيف أو يحـذف أو يُعـدّل علـى ضـوء المسـتجدّات والأحـداث الطّارئـة والجاريـة الّتـي يسـتفيد منهـا كمـداخل فـي إعطـاء دروسـه والّتـي يتعـذّر إضـافتها أو وضـعها عنـد كتابتـه التّخطـيط لفتـرة طويلـة. والتّخطـيط الكتـابي للتّـدريس يكـون بـالطّبع فـي دفتـر تحضـير الـدّروس. وأهـم مـا كُتـب فـي دفتـر التّحضـير (عنـد اطّـلاع الباحثـة عليـه) هـو الأهـداف الخاصّـة، لأنّهـا هـي الّتـي تُحـدّد للمعلّـم أُسـس التّـدريس (الطّريقـة والأسـلوب والإسـتراتيجيّة) الّتـي سـوف يتّبعهـا فـي درسـه. وكـان كـلّ معلّـم يَعلـم أنّ هـذه الأهـداف الّتـي دوّنهـا فـي دفتـره يجـب أن تتحقّـق علـى أرض الواقـع لكـي يكتسـبها المتعلّمـون، ولكـنّ المشـاهدات أثبتـت

وجود تفاوت في تطبيق هذه الأهداف بسبب التّباين بين التّلاميذ، واختلاف تفاعلهم، والطّريقة المعتمدة.

أمّا المحكّ الثّاني، فأظهرت الملاحظات أنّ 76.4% من المعلمين متمكّنون من المادّة التّعليميّة في الإقتصاد، حيث "يجدر بالمعلّم أن يعلم أكثر ما يحتويه الدّرس، وأن يحلّل الحقائق ويتأكد من صحّتها باستخدام المراجع العلميّة والتّربويّة، ممّا يُعينه على فهم المادّة العلميّة، ووضعها في تتابع منطقي، يساعد في تحديد وتصوّر المهام التّربويّة قبل الحصّة."(الحسيني،2010،ص7)، بالإضافة الى 94.1% من المعلمين ملتزمون بالمظهر اللائق، وهي نسبة ممتازة. بينما 68.6% لم يلتزموا بكتابة كامل الأهداف التّعليميّة على اللوح، فقط 13.7% كان أداؤهم جيّدا فيما خصّ هذا المحكّ. على الرّغم من أنّه لا بُدّ في البداية من تحديد الأهداف التّعليميّة الّتي ينوي المعلّم تحقيقها في الحصّة التّعليمية، كما على المعلّم أن يملك وفقاً للمادّة الموجودة لديه عدد الأهداف التي سيحقّقها، فيُمكن أن تقتصر الحصّة على تحقيق هدفين أو ثلاث أو أربع، حيث يجب أن تكون الأهداف ملائمة لمحتوى الدرس، وعلى المعلّم أن يَصيغ الأهداف بالترتيب المنطقي الذي يَسير عليه الدرس، كما يجب أن يتأكّد خلال الحصّة أنّه حقّق هذه الأهداف بشكل كامل ضمن الخطّة المُعدّة.

هناك أهمّية كبيرة لعرض هذه الأهداف على اللّوح، لأنّه من خلالها يستطيع تحديد الإستراتيجيّات والطّرائق الّتي ستُنفّذ بها الأهداف داخل البيئة الصفية، حيث يحدّد الإستراتيجيّة المناسبة للدّرس، فيُمكن أن يقرّر المعلّم إستعمال أسلوب المحاضرة أو التّدريس المباشر، أو من خلال العمل التّعاوني أو الأسئلة والأجوبة ، كما يمكن للمعلّم أن يستعمل أسلوب الاستقصاء أو أسلوب حلّ المشكلات، المهم أن يختار المُعلّم الطّريقة المناسبة التي توضّح

المفاهيم للطّلبة دون عناء. كذلك بالنسبة للمتعلمين حيث يعرفون أين يتجهون مع معلمهم في الدرس، وما هي الأمور المتوقعة منهم، وتلك التي سيتعلمونها.

تُشير النّسب العالية للمحكّات الموجودة في الجدول، أنّ هؤلاء المعلمين وحدهم تمكّنوا من الإستفادة من الوقت والجهد والإمكانات المتوفّرة بالشّكل المناسب، فتجنّبوا ضياع الوقت الّذي عانَى منها المجموعة غير المحضّرة. كذلك ساعدهم التّحضير بإستمراريّة نموّهم من النّاحيتين العلميّة والمهاريّة، ما أكّد ثقتهم بنفسهم وعطائهم، وجعل التّلاميذ ينجذبون لهم ويتفاعلون معهم، ممّا سينعكس ذلك بشكل غير مباشر على نموّ التّفكير العلمي وتعلّم التّنظيم لديهم. كذلك، تمكّن هؤلاء المعلمين من مراجعة جزئيّات المادّة والوقوف عليها بالتّنقيح والتّعديل والتّقويم، ممّا جنّبهم الوقوع في الخطأ أو الإضطراب.

كخلاصة، يُمكن اعتبار " دفتر التّحضير اليومي المرجع الأساسي للمعلّم الواعي النّاجح في إعداد نفسه، حيث يُذكّره بالنّقاط التي تمّت تغطيتها ودراستها. والخطأ كلّه فيمن شعروا بعدم حاجتهم للتّخطيط الجيّد، ذهنياً أو كتابياً، وإن كان قد سيطر على مادّته بعد بضع سنوات من الخبرة والتّجربة. فالجميع ينتظر منه الزّيادة في الاطّلاع والإستمرار في البحث حتى يُصبح عالماً بمادّته، ماهراً في تدريسها، مرتّب الفكر، منظّم العمل، يُرجَع إليه في حلّ المشكلات العلميّة والتّربويّة."(الحسيني،2010، ص17)

ولتأكيد ذلك، تمّ الوقوف عند آراء المرشدين التّربويّين حول هذه النّقاط، التي تمحورت إجاباتهم كالتالي:

عند سؤالهم عن عدد المرّات التي يقوم بها المرشد بزيارة الصفوف خلال السنة، أجاب **خالد فايد:** أنّه يقوم بزيارة المعلمين مرّتين خلال الفصل الأوّل ومرّة واحدة خلال الفصل

الثاني، أمّا **وسيلة يموت** أضافت أنّ الزّيارات تتفاوت إلى المعلمين خلال العام حسب المعلم وتتراوح بين المرّة أو المرّتين.

والسّؤال الّذي يطرح نفسه هنا: هل هذا العدد من الزيارات كافٍ للقيام بالإرشاد والتّوجيه الصّحيح؟ والأكثر من ذلك هل هذه الزيارات فاعلة ومُنتجة؟ وهذا ما سيتّضح لنا من الأسئلة التالية التي وُجّهت للمرشدين.

فعند سؤال خالد فايد عن مدى استعداد المعلم الدائم داخل الصف من خلال دفتر تحضير مرافق له، أجاب: أنّه لم يلحظ دفتر تحضير أو معلومات مكتوبة أو محضّرة مُسبقاً من قِبل المعلم بل كان يعتمد على معلوماته المكتسبة والشّفهيّة أكثر، كذلك لم يلحظ كتابة لأهداف الحصة والكفايات الواجب إكسابها للطالب خلال الحصّة، أمّا وسيلة يمّوت أكّدت على الأمر ذاته، وهذه تُعتبر من نقاط الضّعف الأساسيّة الّتي تمّ لحظها وتمّ لفت نظر المعلم لها. وعند سؤالهما عن الملاحظات الّتي يُعطياها أثناء سير الحصّة، أجاب **خالد فايد** أنّ هناك مجموعة من المعلمين تعتمد اللغة الفصحى دائما خلال الشرح وهذا ما يجعله يتدخل أحيانا لتمرير اللغة العادية الأقرب للطالب وخصوصاً عند إعطاء أمثلة معينة من واقع الحياة اليومية. أمّا **وسيلة يمّوت** أجابت أنّها تقوم بتدوين كافّة الملاحظات السّلبيّة والإيجابيّة دون التّعليق عليها خلال سير الحصّة. وأكّد المرشدان أنّهما لا يتدخّلان خلال سير الحصّة إنّما يُلفتان نظر المعلم بعد انتهاء الحصة وليس أمام الطلاب، والّذي أضافته **وسيلة يموت** أنّ المشاكل التي واجهتها في بعض المشاهدات كتابة قاعدة الفائدة خطأ على اللوح وشرحها على هذا الأساس للطالب أي أنّ المعلومات خاطئة مئة في المئة، وعلى الرّغم من ذلك لم تتدخّل خلال سير الحصة وتمّ التّصحيح بعد نهايتها. وأضافت أيضاً، أنّ بعض المعلمين يتمنّعون من

حضـور المرشـد التّربـوي نظـراً لـدعمهم السّياسـي مـن قِبـل جهـات معيّنـة، فيرفضـون دخـول المرشـد إلى صفوفهم غير آبهين بنتائج هذا التّصرّف.

مـن هنـا، نطـرح عـدّة تسـاؤلات يجـب أخـذها بعـين الإعتبـار، مـا أهمّيـة الإرشـاد والتّوجيـه فـي ظلّ دولـة تحكمهـا الوسـايط والمحسـوبيّات التـي تحمـي فئـة علـى حسـاب فئـة؟ أيـن تقـع مسـؤوليّة عـدم اكتـراث بعـض معلمـي الثّانويّـات الرّسـميّة بـآدائهم الّـذي يتغيّـر بـين ثانويـة رسـميّة وثانويّـة خاصّـة بحسـب اعترافـاتهم؟ هـل مـن مسـاءلة لهـذا التصـرف الـذي يتسـم باللامبـالاة؟ أولـيس السّـبب غيـاب دور الـوزارة وتقلـيص دور الإرشـاد والتوجيـه؟ وبظـل هـذه الصّـعوبات التـي يواجههـا المرشـدون التربويّيـون عنـد مشـاهدة الصّـفوف، هـل تكفـي زيـارة أو زيـارتين إلـى المـدارس لحـلّ هـذه الصّعوبات؟

فـبحكم خبـرة الباحثـة فـي التّعلـيم فـي الثانويّـات الخاصّـة، تـتم متابعـة المعلـم بطريقـة أسـبوعيّة أو شـهريّة لتقـويم أدائـه وتعديلـه. إذاً، مسـؤوليّة تراجـع أداء المعلمـين لا يتحمّلهـا المعلمـون فقـط، فالعمليّـة التربويّـة هـي حلقـة مترابطـة بـين جهـات عـدّة عليهـا تحمّـل مسـؤوليّاتها، وعلـى رأسـها وزارة التربية ذاتها.

الفصل الخامس

الإستنتاجات والتّوصيات

الموضوع	الصفحة
مقدمة..	297
أولاً: الإستنتاجات المتعلقة بتحليل الاستمارات والمشاهدات..........	**301**
ثانياً: التأكد من صحة الفرضيات.........................	**304**
ثالثاً: توصيات وإقتراحات.................................	**314**
5.3.1 بما خص المنهج اللبناني..........................	315
5.3.2 بما خص الأهداف التعليمية........................	316
5.3.3 بما خص المحتوى.................................	319
5.3.4 بما خص الدورات التدريبية..........................	324
5.3.5 بما خص التقويم.................................	325
5.3.6 بما خص الإدارة المدرسية..........................	326
5.3.7 بما خص الطرائق الناشطة..........................	327

مقدّمة:

كان التّركيز الأساسي في هذه الأطروحة على الصّعوبات الّتي تواجه معلّمي التّعليم الثّانوي في مادّة الإقتصاد، والّتي انعكست سلباً على أداء الطلاّب وبالتالي نتائجهم في الإمتحانات الرّسميّة. ومن الصّعوبات الّتي أشارت إليها الأطروحة، الصعوبات الأكاديميّة، والصّعوبات الإداريّة والصّعوبات الفنّيّة والبيئيّة. وعلى أساس هذه الصّعوبات تمّ طرح الفرضيّات الّتي على أساسها حُدّدت أدوات البحث وتم تحليلها، للتوصّل إلى استنتاجات وتوصيات لتقليص هذه العقوبات أو الصّعوبات.

أ- الصعوبات الأكاديمية:

هذه الصّعوبات هي من أكثر الصعوبات التي أخذت حيّزاً كبيراً في هذه الدراسة، نظراً لعدد كبير من المعوقات المتعلّقة بأداء المعلّمين ومهاراتهم وتفاعلهم داخل الصفوف، فلكي يستطيع المعلّم أن يكون معلّماً ناجحاً قادراً على مواجهة كافّة الصعوبات الأكاديميّة المتعلّقة به ، لا بدّ من الإجابة على السّؤال التالي: هل التّدريس علم أو فنّ؟

هناك من نادى بأنّ التّدريس علم وذلك لأنّ الأداء التّدريسي الفعّال للمعلّم يُكتسب من خلال تعلّمه لمجموعة من القواعد والمبادئ التّدريسيّة من خلال برامج الإعداد الّتي تُتيح الفرصة للطّالب المعلّم في التّدريب على تطبيق هذه القواعد والمبادئ تحت إشراف مدرّبين مختصّين في هذا المجال. وهناك من نادى بأنّ التّدريس فنّ وذلك لأنّ النّجاح في التّدريس يحتاج إلى موهبة طبيعيّة تُنمّى من خلال الخبرة والممارسة، وتتّضح هذه الموهبة من خلال كثير من جوانب الشخصيّة والصّفات مثل قوّة الشّخصيّة، ووضوح الصّوت، وطريقة النّطق، وضبط النّفس، وسرعة البديهة، وحسن التّصرّف. ويعتمد هؤلاء على أنّ الموقف التّدريسي يتضمّن عشرات من المتغيّرات الصّفّية المتداخلة فيما بينها والّتي تتبدّل في كلّ لحظة ممّا يفرض على

المعلّم أن يُدير هذا الموقف اعتماداً على الحدس وسرعة الإستجابة. وهذه بدورها مجموعة مهارات يُمكن اكتساب معظمها خلال فترة الإعداد أو التدريب أو بواسطة الخبرة.

" فالنّظرة الحديثة والشّاملة الّتي ينبغي الإعتماد عليها هي أنّ التّدريس علم وفنّ في آنٍ واحدٍ، فعلم التّدريس يُزوّد المعلّم بفهم واضح لطبيعة الموقف التّعليمي ومتغيّراته المؤثّرة فيه وكيفيّة التّخطيط له وتنفيذه وتقويمه، في حين أنّ فنّ التّدريس ضروري للمعلّم بحيث يُمكّنه من التّعامل مع هذه المتغيّرات والعوامل مُعتمداً على حسن التّصرّف والبصيرة النّافذة والموهبة في توصيل المعلومات والتّواصل مع الطّلبة." (الأسطل والخالدي، 2008، 32)

واستناداً لعدد كبير من نظريّات التّعلم، هناك عدّة معايير لهذه المهنة:

"المعيار الأوّل: القاعدة المعرفيّة، أي ضرورة امتلاك المعلّم للمعارف المتعلّقة بتخصّصه، وإتقانه لتلك المعارف بدرجة تُساعده على التّعامل مع المناهج الّتي سيقوم بتدريسها" (المرجع نفسه، ص43)

والّذي تمّ التّوصّل إليه من خلال أدوات البحث، أنّ هناك تفاوت بين معلّمي العيّنة من حيث امتلاك القواعد المعرفيّة، وهذا ما أكّدته المرشدة التربوية **وسيلة يمّوت** خلال المقابلة بأنّ عدداً من المعلّمين الّذين خضعوا لمشاهدتها كانوا يقومون بشرح القواعد الحسابيّة المتعلّقة بمحور الحسابات بطريقة خاطئة، والأسوأ أنّها ليس لديها صلاحيّات التّدخّل الفوري لتصحيح المعلومات فور ورودها، ممّا انعكس سلباً على مسار العمليّة التّعليميّة.

أمّا "المعيار الثاني: المهارات المهنيّة، بحيث اتّضح أنّ التعليم هو فنّ ومهارة له استراتيجيّاته الخاصّة الّتي يجب أن يمتلكها المعلّم الجيّد الّذي يسعى لنقل المعرفة ويُسهم في عمليّة التّنشئة الإجتماعيّة، ويُسهم في إعداد جيل مُدرّب يتمكّن من التّعامل مع متغيّرات القرن الجديد، ومن أهم المهارات استخدام الحاسوب وغيره من تقنيّات التّعليم." (المرجع نفسه، 43)

وما أثبتته المشاهدات تمسّك مُعظم المعلّمين بالأساليب التّقليديّة في التّعليم نظراً لسهولة استخدامها وعدم تمكّن المعلمون من امتلاك مهارات جديدة إمّا بسبب جهلهم لها أو بسبب انعدام الدافعيّة لديهم في استخدامها وإمّا بسبب افتقار المدارس لها كما ذكرنا في تحليل أدوات البحث.

"والمعيار الثالث: النّمو المهني، وهو قدرة المعلّم على مواكبة كلّ ما هو جديد في مجال عمله، خاصّة أنّ القرن الحادي والعشرين بدأ بثورة معلوماتيّة متسارعة، فلا بدّ لمن يعمل في هذا المجال أن يكون لديه الإمكانيّة للتّعامل مع الجديد في مجال تخصّصه وفي المجالات التي لها علاقة بنجاحه في المهنة." (المرجع نفسه، 43)

ولا بدّ من الإشارة على ما تمّ ملاحظته خلال المشاهدات، أنّ طلاب اليوم يمتلكون مهارات تكنولوجيّة تفوق معلّميهم، نظراً لاتّساع ظاهرة العولمة وسهولة الحصول على المعلومات بطريقة سهلة، فالطّالب لا يكتفي بالمعلومات الواردة في النّصوص أو المشروحة من قِبل المعلّمين، فهناك نوعيّة من الطلاب لديها حشريّة المعرفة وتطرح أسئلة خارجة عن تلك الموجودة في نصوص الكتاب، فعلى المعلّم أن يُطوّر نفسه ويواكب المتغيّرات العالمية التي تطرأ حوله ويكون مستعدّاً للإجابة في حال تعرّض لمثل هذا الموقف. فعلى سبيل المثال، وخلال إحدى المشاهدات طرح أحد الطلبة سؤالاً حول معنى الbitcoin الّتي تعذّر على معلّمه تفسيرها له، كذلك في مشاهدة أخرى تعذّر على المعلّم إجابة إحدى طالباته حول أزمة 2008 ممّا سبّب حرجاً له. وبإمكان المعلمين استغلال معرفة طلابهم بالتكنولوجيا ليوجهوهم كي يستفيدوا من المعلومات المتوفرة حول كل موضوع اقتصادي يهمهم أو ذي منفعة ومرتبط بموضوع الدرس.

"والمعيار الرابع: أخلاقيّات المهنة، فالتّعليم كغيره من المهن تحكمه مجموعة من الأخلاقيّات لا يُمكن للمعلّم أن يتجاوزها، وذلك نتيجة الإحتكاك المباشر مع الطّلبة، وأولياء الأمور، وزملاء المهنة، والإدارة المدرسيّة، والتّعامل مع جميع هذه الجهات يتطلّب إلتزاماً عميقاً بأخلاقيّات المهنة." (المرجع نفسه،43)

ومن المتعارف عليه والمسلّمات أيضاً، أنّ المعلم الّذي لا يتمتّع بأخلاقيّات المهنة هو الخاسر الأوّل، لأن الطلاب وخصوصاً في المرحلة الثّانويّة لديهم القدرة على استفزاز معلميهم، وفي مُعظم الأحوال تكون مقصودة بهدف تشتيت التركيز في الحصّة وإضاعة الوقت، ومن هنا عمليّة الدّخول في مشادّة بين الطّرفين سينعكس سلباً على مسار العملية التعليمية، وهذا ما أثبتته المشاهدات في إحدى المدارس.

يمكننا أن نستنتج، أنّ المعيارين الأوّل والثّاني من هذه المعايير هما معايير غير شخصيّة، لهما علاقة بإعداد المعلّم وتأهيله أكاديمياً ومهنياً، بحيث كلّما ارتفع مستوى الإعداد كلّما زادت قدرة المعلّم على ممارسة دوره بنجاح.

أمّا المعياران الثّالث والرّابع، مرتبطان بشخصيّة المعلّم واستعداداته وتمكّنه من تحمّل المسؤوليّة، ذلك على الرغم من أنّ برنامج الإعداد يُسهم في استثمار ما لدى الطالب المعلم من طاقات وإمكانات في هذا الجانب ويوظفها بشكل إيجابي.

فالصّعوبات الأكاديميّة الّتي واجهها أساتذة العيّنة، تعود إلى النّقص في الدورات التي تُساهم في رفع مستوى أدائهم وخصوصاً تلك المتعلّقة بتدريبهم على الطرائق الناشطة وأدوات التقييم التي توصّلنا لها في تحليل الإستمارات والمشاهدات، والبعض منها يعود إلى أسباب شخصيّة متعلّقة بانعدام الحافزيّة لدى الأساتذة للتقدّم وتطوير المهارات.

ب- الصعوبات الإداريّة:

قلّة من معلّمي العيّنة كانت لديهم صعوبات مع الإدارة ، إلاّ بما خص عدد الطلاب المرتفع الّذي أعاق تطبيق الطرائق الناشطة. فلكي يكون معلّماً ناجحاً لا بدّ وأن تربطه علاقة مميّزة بين المعلّمين والإداريّين في المؤسسة التّربويّة، تتمثّل في النّقاط التالية:

1- "التّفاعل مع زملائه المعلّمين في مناقشة القضايا المهنيّة من أجل المصلحة العامة.

2- الإتّسام بروح الجماعة والتّنافس من أجل مصلحة العمل وتحقيق أهداف المؤسّسة الّتي ينتمي إليها، وليس لتحقيق مصالحه الشّخصيّة.

3- إحترام آراء الآخرين وتقبّل الإختلاف في وجهات النّظر بطريقة موضوعيّة وعلميّة.

4- تقبّل الفروقات بين الأفراد العاملين سواء كانت اجتماعيّة أو اقتصاديّة أو غيرها.

5- نشر روح المودّة والسّلام في البيئة الّتي يعمل بها، حتّى يكون جوّ المؤسسة جوّاً يسوده تبادل القول والفعل والشّأن.

6- احترام المسؤولين والرؤساء وولاة الأمر والتّعاون معهم من أجل تحقيق الرّؤى والأهداف الخاصّة بالمؤسسة التربوية.

7- التّصرّف وفقاً لمقتضى ضوابط وقوانين النظام العام للمؤسّسة التّربويّة." (الأسطل والخالدي، 2008، 89)

ج-المعوقات الفنّيّة والبيئيّة:

من أبرز المعوقات الّتي واجهت معلّمي العيّنة، وخصوصاً تلك المتعلّقة بتوفّر التّجهيزات والوسائل الحديثة في التّعليم. عدد قليل من المدارس الّتي خضعت للمشاهدة توفّر فيها هذا النّوع من التجهيزات كما أشارت أدوات البحث.

أولاً: الإستنتاجات المتعلّقة بتحليل الإستمارات والمشاهدات:

العمليّة التّربويّة المدرسيّة هي عمليّة مضبوطة وموجّهة وفق مناهج (مواد تعليميّة ومضامين وبرامج) وطرائق وأساليب ووسائل تعليم، للوصول إلى إحداث التّعلّم (إكساب أنماط سلوك وتصرّف).

وتعريـف التّعلـيم والـتّعلّم المضـبوط والموجّـه يجمـع فـي معنـاه أبعـاد العمليّـة التّعليميّـة، فمفهوما الضّبط والتّوجيه يستلزمان وجود:

أ- أهداف جيّدة التّحديد يُمكن تحقيقها عند المتعلّمين.

ب-منهج دراسي، بمواد وأدوات (كتب ، وسائل تعليم..)

ت-مبادئ وطرائق وأساليب وفنون التّعليم.

ث- إدارة التّعلـيم وضـبط الـتّعلم، وتـوفير كـلّ مسـتلزماته مـن عناصـر بشـريّة مدرّبة (معلّمين) وعناصر مادّية (غرف، تجهيزات، وسائل...)

ج- معلّمـون يُـدركون غايـات التّعلـيم وأهدافـه ويمتلكـون الدّرايـة الكافيـة مـن أجـل بلوغ الأهداف.

ح- ولا تكتمـل عناصـر العمليّـة التّعليميّـة إلاّ بإضـافة عنصـر ضـروري إليهـا وهـو التّقـويم، للتّأكّـد مـن تحقّـق الأهـداف ومـدى هـذا التّحقّـق، وللبحـث عـن المعوقـات التـي تمنـع تحقّـق الأهـداف وعلاجهـا، بالإضـافة إلـى تصـويب مسار العمليّة التّعليميّة بكلّ عناصرها.

كـلّ هـذه النّقـاط كانـت عمـاد الدراسـة الّتـي بـين أيـدينا، والّتـي سـعت إلـى تبيـان المعوقـات والعوامـل التـي تمنـع تحقيـق أهـداف مـادّة الإقتصـاد عنـد خـرّيجين يسـتعدّون لتـرك المرحلـة الثّانويّـة والإنتقال إلى المرحلة الجامعيّة.

مـن هنـا تمحـورت الإسـتنتاجات تبعـاً للمحـاور المخصّصـة فـي الإسـتمارة والمشـاهدة، وجـاءت علـى الشكل التالي:

1) جميع معلّمي العيّنة من حملة الشهادة الجامعية بالعلوم الاقتصادية أو إدارة الأعمال، والكفاءة التعليمية والماستر البحثي في مادة الاقتصاد. وهذا أمر جيد بأن يكون مدرسو المادة متخصصين فيها أولاً.

2) عند فرز الإستمارت تبيّن أن حوالي 30% من معلّمي العيّنة فقط من حملة الكفاءة، و10% من حملة الإجازة في الاقتصاد أو إدارة الأعمال مع إعداد في كلّية التربية، أي أنّ 60% منهم غير معدّين للتدريس مع ما يناسب مناهج 97 لأنّها تتطلّب إعداداً تربوياً مختلفاً عن المناهج القديمة خصوصاً لناحية نظام التقييم، وشهادة الكفاءة تشكّل الأساس الّذي يُعتمد عليه في تأهيل المعلمين.

3) ارتفاع نسبة سنوات الخبرة لعينة المعلمين إلى حوالي 60% من الذين لديهم سنوات خبرة بين 7 و 13 سنة، والباقي توزّعوا على المجموعات الأخرى من سنوات الخبرة.

4) النّقص الكبير في خضوع المعلمين إلى دورات تدريبيّة حول محتوى المادة والطرائق والتقييم.

5) الدورات التدريبية التي خضع لها معلّمو العيّنة المتعلقة بالمناهج والتقييم التي حُدّدت بالسنوات 1999-2004، تصح أن تُسمّى دورات تعريفية وليست تدريبية لأنهم كانوا يتعرفون على المناهج الأخيرة، ولم يخضعوا إلاّ إلى القليل من الدّورات، فكانت غير كافية.

6) الجمود بالأداء التربوي لمعظم معلّمي العينة بسبب قلة الدورات التي خضعوا لها، أو بسبب الفترة الزمنية الطويلة التي تفصل بين خضوعهم لدورة أو لأخرى، أو بسبب عدم اكتراثهم بتحسين قدراتهم التعليمية من خلال الاطلاع على ما ينشره التربويون.

7) معظم معلّمي العينة يعتمدون الطرائق التقليديّة لشرح دروس الاقتصاد، وهذا يتعارض مع ما جاء في مناهج 97 ، باعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، وبالتالي أضحى المتعلم متلقّياً ومستمعاً للمواضيع وليس مُشاركاً وباحثاً عن المعلومة.

ثانياً: مدى التّحقّق من صحّة الفرضيّات:

على ضوء ما تقدّم نستنتج صحّة الفرضيّات الّتي تمّ طرحها في بداية الأطروحة وهي:

الفرضيّة الأولى حول ما إذا كان عدم خضوع المعلمين لدورات تدريبيّة خاصّة بمحتوى المادّة يشكّل عقبة في حسن تدريس مادة الاقتصاد.

إنّ مادّة الإقتصاد هي من العلوم الإجتماعيّة الّتي تحتوي على مواضيع مرتبطة بالظروف الآنيّة، نظراً لتأثر مفاهيمها بمتغيّرات السوق الداخلي والخارجي، ونظراً لارتباطها بالاقتصاد العالمي الّذي يتغيّر ضمن فترات زمنيّة قصيرة، هذا بالاضافة إلى التطوّر الّذي نشهده اليوم على الصّعيد التكنولوجي والتجديد في السّلع والخدمات المعروضة اللامتناهية. فهي لا تشبه غيرها من المواد الإجتماعيّة غير القابلة للتّغيّر بسرعة. لذا، يضطرّ بعض معلّمي المادّة ذوي الخبرة أحياناً الخروج من القمقم الّذي حصرتهم فيه المناهج، وأن يعتبروا محتوى المادّة بالنّسبة لهم كنقطة في بحر معلوماتهم الوفيرة حول ما يحدث حاليّا من مستجدّات.

فبوجود محتوى مكثّف، وقلّة دورات تدريبيّة، وعدم وجود الدّافعيّة لدى المعلّم للإهتمام بتثقيف نفسه من خلال مراجع متخصصة، (بما أنّ معظم المعلمين اللبنانيين والعرب يرفضون القراءة بعد التخرج بسبب عدم وجود مبادرات شخصية لتحسين ما لديهم من معارف)، كانت إمكانيّات المعلمين حول محتوى المادّة متفاوتة. فمنهم من يُعدّ ملخّصه الخاص وبمجهوده الشّخصي، ومنهم من يعتمد على المرشد في الاقتصاد، والبعض الآخر وهو الأقل من يلتزم بالكتاب، وبالتالي لا يتلقّى الطلاّب المعلومات نفسها بسبب تعدد

المصادر التي يتفاوت حجم المعلومات داخلها. والّذي أكّده المعلمون عند تحليل الإستمارات (**80%** من ذوي الخبرة أقل من ست سنوات) عدم خضوعهم لدورات تدريبية حول المحتوى للتمكّن من نقله إلى الطلاب بالطريقة الأمثل، فكانت الفروقات في النتائج، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ معظم هؤلاء المعلمين متعاقدون. أما المشاهدات أثبتت أنّ هناك نسبة **60%** من المعلمين يستفيضون بالشرح والتوسّع في سرد المعطيات بما في ذلك من خارج المحتوى الأمر الّذي انعكس بوجهيه الإيجابي والسلبي، أمّا **40%** منهم يعتمدون حرفيّا على ما جاء بنص الكتاب أو المرشد دون زيادة أو نقصان، مع عدم الإستفاضة بأي نقطة خارج نطاق المحتوى. هذا الأمر لا يُمكن حسمه على أنّه دليل على عدم معرفة المعلم، ولكن الذي يُمكن حسمه هو أن خضوع المعلمين لدورات متنوعة ومنها ما يجب التركيز عليه من المادة يساهم في تنظيم الوقت والعمل، ويؤدي بالتالي إلى تحسين أداء الطلاب. أمّا ما أضافته المرشدة التربويّة **وسيلة يمّوت** حول هذا الموضوع، أنّها خلال مشاهدتها لاحظت أنّ مجموعة من المعلمين كانت تشرح معلومات خاطئة للطلاّب، وخصوصاً بما خصّ المعادلات الرّياضيّة في المحور الخامس حول الحسابات الماليّة، هذا الأمر يُفقد مصداقيّة المعلم أمام طلابه حسب رأي المرشدة. **وبذلك يُمكن تأكيد الفرضيّة الأولى، وبالتالي وجود إحتياجات ضرورية لدورات تدريبية حول محتوى الكتاب غير الكافي وغير المناسب من حيث تقادم بعض المعلومات الموجودة فيه.**

الفرضيّة الثانية حول ما إذا كان عدم خضوع المعلمين لدورات تدريبيّة حول طرائق التّدريس الحديثة يُشكّل عقبة في حسن تدريس مادة الاقتصاد.

تطابقت نتائج تحليل الإستمارات مع تحليل المشاهدات للتّاكيد على هذه الفرضيّة، فمعظم معلّمي العيّنة (بحسب تحليل الإستمارات) يجهلون مفهوم الطرائق الناشطة، ف**100%** من ذوي الخبرة من 6 سنوات وأقل لا يُتقنون أي طريقة من الطرائق الناشطة، ويعتمدون طريقة المحاضرة التي بيّنت الباحثة أثرها السّلبي على مسار العمليّة التعليمية إذا لم تُستخدم بالطريقة المثلى، واللافت أنّ **42.9%** من حملة الماستر يُتقنون ثلاث طرائق ناشطة فقط، أمّا نسبة ممن التحقوا بدورات تدريبيّة حول الطرائق وهي **95.8%** أتقنوا ثلاثة طرائق ناشطة فقط.

وبالتالي، أتت نتائج المشاهدات لتؤكّد على نتائج تحليل الإستمارات بأن **79.4%** من أساتذة العيّنة في محافظة جبل لبنان يعتمدون طريقة المحاضرة، و **79.8%** كان أدؤاهم ضعيفاً عند اعتماد الطرائق الناشطة أثناء الشرح. ومن الجدير ذكره، أنّ الطرائق الناشطة معروفة ويمكن التدرب عليها، ومن يمتلك تقنياتها يستطيع تطبيقها في دروسه، لكنّ المعنيّين لم يقوموا بدورات تدريبية جدّية على هذه الطرائق وتركوا المعلمين يعتمدون طريقة المحاضرة لأن فاقد الشيء لا يعطيه. هذا بالإضافة إلى أن الأساتذة الّذين اعتمدوا طريقة الملاحظة التقليدية اختلف أداؤهم عن بعضهم البعض نتيجة سماتهم الشخصية المتفاوتة، فلقد أثبتت المشاهدات أنّ السّمات الشّخصيّة الطّبيعية المتوفّرة عند المعلّم والتي وهبها الله له في شخصيّته وفي ملامح وجهه وصفاته الجسميّة هي التي تُعينه على أداء عمله. فالأساتذة الّذين نجحوا في استخدام طريقة المحاضرة (وهم قلائل)، على الرّغم من اعتبارها تقليديّة، هم الّذين تمتّعوا بشخصيّة مؤثّرة ونبرات صوت قويّة، ولكنّ معظم أساتذة العيّنة افتقروا لهذه الصفات وبالتالي لم تكن محاضراتهم مؤثّرة ولم تساعد في تحقيق أهدافها. ويؤكّد الجدول رقم (19) أنّ 20 أستاذاً من أصل 50 (أي 40% من أساتذة العيّنة) يجهلون تماماً مفهوم الطرائق الناشطة ويعتمدون طرائق لا تمس بأي شكل لمفهوم الطرائق الناشطة (مثل الإستقراء– القياس– تحليل مستندات –حل مسائل) ممّا يُؤكّد صحّة الفرضية الثانية.

الفرضيّة الثالثة حول ما إذا كان عدم خضوع المعلمين لدورات تدريبية حول تقييم مادّة الإقتصاد يُشكّل عقبة في حسن تدريس المادة.

تُعتبر هذه الفرضيّة هي الأهم بين كافّة الفرضيّات، حيث أظهرت الإستمارات والمشاهدات الثغرة الكبيرة عند كافّة المعلمين حول اعتماد مبدأ التّقييم بالكفايات. لقد ذكرنا سابقاً أنّه على الرّغم من تأخّر عمليّة تعديل المناهج اللبنانيّة، إلاّ أنّ هذه العمليّة حصلت وصدرت المناهج الجديدة في العام 1997، ووُضعت قيد التّطبيق ابتداءً من السنة الدراسية 1998-1999، وانتهت المرحلة الأخيرة عام 2000-2001. وبدأ الإعداد لعمليّة التّقييم في العام الدراسي 1999-2000، وهنا تكمن نقطة الضّعف في وضع المناهج لأنّه من الواجب أن تصدر والتقييم معاً. من هنا، تبيّن معنا أنّ عددا كبيرا من المعلمين قدّموا حججاً لجهة عدم اعتماد مبدأ التقييم بالكفايات لأنها لم تصدر مع المناهج ، ولم يتم تدريبهم عليها لاحقاً، حيث أنّ **66.7%** من ذوي الخبرة ست سنوات وأقل لم يخضعوا لدورات تدريبيّة، واللافت، أنّ **33.3%** من حملة الكفاءة التعليمية لم يخضعوا أثناء تدريبهم لدورات خاصّة بتقييم الكفايات، (وهذه إشكاليّة كبيرة) لأنه وبحسب خبرة الباحثة بحكم خضوعها للكفاءة التعليمية الحرة في كلية التربية تلقّت مادة بعنوان التقويم التربوي، معنى ذلك أنهم لم يحققوا الكفايات اللازمة بالكفايات وكانوا بحاجة لدورات مكثّفة عنها.

أمّا المشاهدات أثبتت أنّ نسبة قليلة جداً من المعلمين يقومون بالتقويم التشخيصي والتكويني، ويقومون بالتركيز على التقويم التقريري فقط. ف 52.9% من أساتذة العيّنة كان أداؤهم ضعيفاً في تصميم أساليب مختلفة ومناسبة لتقويم أداء المتعلّم عند انتهاء الحصة.

وحول موضوع نماذج الإمتحانات المدرسيّة، أضاف المرشد التّربوي خالد فايد، عند سؤاله عن مدى اطّلاعه على أسئلة الإمتحانات الخاصّة للمادّة والتي يحضّرها المعلّم، أجاب أنّ هذه مهمّة أساسيّة من ضمن مهام المرشد التربوي فهي من ضمن مسؤوليّاته. أمّا المرشدة التربوية **وسيلة يمّوت**، أكّدت أيضاً على اطّلاعها على نماذج الأسئلة وأكثر من ذلك التّدخّل لتعديلها إذا لزم الأمر بعد موافقة الإدارة على

ذلك. أمّا عند سؤالهما عن مدى اعتماد المعلمين مبدأ مقاربة الكفايات في التّقييم، أكّد كلّ منهما أنّ المعلمين يقومون بالمحاولة ولكنّهم لا يُصيبون الكفايات لأنّ معظمهم يجهلها، وهذا يتوافق مع ما تمّ تحليله في الإستمارات. من هنا طرحنا على كلا المرشدين سؤالاً متعلّقاً بدور الإرشاد ومدى تدخّله عند عدم قيام المعلمين باعتماد مبدأ التقييم بالكفايات، فأجاب **خالد فايد** أنّ المعلمين يجب أن يرتكنوا إلى مبدأ التقييم بالكفايات وفق الأصول، ولكن، ما يواجهه المرشد التربوي على أرض الواقع مختلف كلّياً عن التّنظير، لأنّ المعلمين (بحسب رأيه) يواجهون صعوبات عدّة في الأداء الّذي يتّضح له من خلال عملهم خلال العام، أي من خلال شرحهم وطريقة إعداد مسابقاتهم وأساليب تقييمهم. أمّا **يمّوت** أكّدت الخلل في الكفايات تكتشفه بعد مشاهدة نتائج الطّلبة، وحينما يُطرح السّؤال ولا يتم الإجابة عليه في الخانة المناسبة، بعدها يتم مناقشة ذلك مع الأستاذ. ويؤكّد الرّسم البياني رقم (3) أنّ 75% من الأساتذة الّذين التحقوا بدورات تدريبية حول التقويم بالكفايات لم يتدرّبوا عليها كما يجب و25% من باقي أساتذة العيّنة اعتبروا ذلك غير مُفيد، ممّا يجعلنا نؤكّد على صحّة الفرضيّة الثالثة.

الفرضيّة الرابعة حول ما إذا كان محتوى المادّة المكثّف لكافة الفروع الثانويّة يشكّل عائقاً أمام معلّم المادّة يحول دون إنهاء المطلوب منه في الوقت المخصّص لها.

تبيّن من خلال تحليل الإستمارات أنّ غالبيّة معلّمي العيّنة أجمعوا على كثافة محتوى المادّة، ف **90.4%** من حملة الكفاءة التعليمية يعتبرون أنّ هناك حشو في محتوى الكتاب المدرسي، كذلك **100%** ممّن التحقوا بدورات تدريبيّة حول محتوى المادة أجمعوا على كثافة المحتوى و**90.9%** ممّن لم يلتحقوا أكّدوا على نفس الموضوع، الأمر الّذي دفعهم إلى تقليص المعلومات الواردة في الدروس أو الإعتماد على الكتب البديلة الّتي صدرت كمساعد للكتاب وليس كبديل عنه.

أمّا المشاهدات أثبتت ما جاء في تحليل المستندات، حيث لاحظت الباحثة عدم اعتماد الكتاب المدرسي كوسيلة وحيدة لنقل المعلومات، بالإضافة إلى عدم وجوده بحوزة الطلاب أثناء المشاهدات. وتحليل محكّات الملاحظة أكّدت أنّ **70.6%** من المعلّمين كان أداؤهم ضعيفا في ما خصّ الإعتماد الكلّي على الكتاب لإختيار المعلومات المناسبة، و**7.8%** فقط كان أداؤهم جيّداً وهي نسبة قليلة، والمعروف أنّ الطالب يُحاسب على ما ورد في الكتاب نظريّا، أمّا عمليّا فهو يدرس ما جاء في المرشد ويعتمد عليه لإجراء الإمتحانات الرّسميّة.

واستناداً إلى المقابلات التي أجرتها الباحثة، تمّ التأكيد من قبل المرشدين التّربويّين أن محتوى المادّة مُكثّف وبحاجة إلى تعديل وتجديد وخصوصاً لكافة المشاكل الإقتصاديّة المستجدّة، مع الأخذ بعين الإعتبار أنّ مضمون المواضيع والدروس الّتي يُعالجها محتوى منهج الجغرافيا للصّف الثّانوي الثّالث، يُظهر طغيان الإقتصاد دون غيره من مكوّنات المجال الجغرافي العالمي. فالمجال العالمي الجديد، والشركات المتعدّدة الجنسيّات ، والمديونيّة، والتّدفّقات التّجاريّة والحمائيّة، ليست سوى مواضيع خاصّة بعلم الإقتصاد دون غيره. من هنا، حصل التّكرار في المواضيع نفسها، وبناءً عليه اقترح كلّ من المرشدين التّربويّين (الأستاذان خالد فايد ووسيلة يمّوت)، ليس فقط، تعديل محتوى المادّة المكثّف واختصاره، بل ضرورة تجديد المواضيع المطروحة لتطال قضايا ومشاكل معاصرة.

ويُشير الجدول رقم (24) أنّ 100% من أساتذة العيّنة الّذين التحقوا بدورات تدريبية (أساتذة الملاك) حول محتوى المادة يؤكّدون على الحشو الموجود في الكتاب، و90.9% ممّن لم يلتحقوا بدورات تدريبية (أساتذة التعاقد) أكّدوا على الموضوع ذاته، ممّا يُؤكّد صحّة الفرضيّة الرابعة.

الفرضـيّة الخامسـة حـول مـا إذا كـان الوقـت القليـل المخصّـص يـؤدّي الـى صـعوبة فـي تدريس المادّة.

لقد اعتمدنا في التّحقّق من صحّة الفرضيّات على برنامج ال SPSS طريقة النّسب المئويّة، وبالتالي تمّ تأكيد هذه الفرضيّة من نتائج الإستمارات الّتي أكّدت أن الوقت المخصّص للمادّة في ظل محتوى مكثّف ومناهج جديدة تعتمد على محوريّة المتعلّم، وضرورة اعتماد طرائق ناشطة وأسس تقويم صحيحة، لا يُمكن تحقيقه خلال أربع حصص أسبوعيّة، ف**92.9 %**ممّن التحقوا بدورات تدريبيّة حول محتوى المادّة أكّدوا على أنّ الوقت المُخصّص للمادّة غير مناسب، ولا يُمكننا تجاهل ما يحدث على أرض الواقع من إضرابات وتعطيل قسري للثانويّات الرّسميّة للمطالبة بحقوق الأساتذة المنسيّة، فعمليّا حتى الأربع حصص أسبوعيّا لا تُنجز ممّا يدفع المعلّمون إلى إنهاء البرامج بطريقة سريعة لا تُحقق الكفايات اللازمة. وهذا ما أثبتته الإستمارات بعد تحليلها حيث **57.14%** من أساتذة العيّنة كانوا يلجأون إلى التّعليم الإضافي وهذا بحد ذاته مشكلة بحيث يزيد العبء على الدولة (في حال كان الأساتذة متعاقدين) ، كذلك **26.19%** من أساتذة العيّنة كانوا يُسرعون في التّعليم لإنجاز المنهج في الوقت المناسب، وهذه مشكلة أيضاً من حيث عدم اكتساب المتعلمين الكفايات اللازمة، و**16.67%** من أساتذة العيّنة اعتمدوا طريقة المحاضرة الّتي تكلّمنا عن سلبياتها سابقاً.

الفرضـيّة السادسـة حـول مـا إذا كـان قيـام الإدارة المدرسـيّة بفـرز أعـدادٍ كبيـرة مـن الطـلاّب داخل الصفّ الواحد، يُشكّل عائقاً أمام معلّم المادّة لتحقيق أهدافه التّربويّة.

بحسـب تحليـل الإسـتمارات والمشـاهدات يُشـير الجـدول رقـم (36) أنّ **24%** مـن أسـاتذة العيّنـة أكّـدوا وجـود مشـكلة بتجـاوب الطالـب مـع المـادة فـي ظـلّ الأعـداد الكبيـرة فـي الصـفوف، و76% مـن بـاقي العيّنـة أكـدوا عـدم وجـود مشـكلة، بينمـا **80 %** مـن معلّمـي العيّنـة أكّـدوا علـى

وجود مشكلة من ناحية عدم تمكّن المعلّمين من استخدام الطرائق الناشطة في ظلّ الأعداد الكبيرة، و20 % أكّدوا العكس أي عدم وجود مشكلة.

نُضيف إلى أنّه ومن المتعارف عليه، أنّ العدد المثالي لإمكانيّة تطبيق أيّ طريقة ناشطة هو عشرون طالباً في الصّف الواحد، وأثبتت المشاهدات أنّ الصّفوف التي احتوت على عدد طلاب أكثر من 20 استحال استخدام الطرق الناشطة وبالرغم من معرفة المعلّم لها عند سؤاله (حسب تقديره).. حيث، وبحسب آراء المعلّمين، المتفرّغين في الثّانويّات الرّسمية والمتعاقدين مع ثانويّات خاصّة، يقومون باستخدام تلك الطّرائق في القطاع الخاص بسبب عدد الطلاب المعقول داخل الصّف. أمّا فيما خصّ الإدارة الصّفيّة فما أثبتته المشاهدات تعارضاً مع ما آلت إليه الإستمارات، فإنّ العدد الكبير في الصّف لا علاقة له بالإدارة الصّفيّة، فتمكّن المعلّم من الإدارة الصّفية يعود لقدرته على التنظيم والقيادة والأسلوب الّذي يعتمده لتحفيز طلابه، وهو غير مرتبط بعدد الطلاب. ولقد تمّت مشاهدة بعض الصفوف التي لم يتجاوز عدد طلابها الإثني عشر طالباً، ولكن فشل المعلم في حسن إدارتها. من هنا يُمكن تأكيد عدم صحة الفرضيّة بحيث لا يُعتبر العدد مشكلة إذا كان المعلّم متمكّناً من إدارته الصّفيّة.

أما فيما خصّ **الفرضيّة الأخيرة** حول ما إذا كان النّقص في الأدوات والأجهزة الواجب توفّرها في أغلب المدارس الرّسمية يشكّل عائقاً أمام أستاذ المادة.

أكّدت نتائج الإستمارات والمشاهدات وجود نقص كبير في الأدوات والأجهزة الواجب توفّرها في المدارس الرّسميّة، مع وجود تفاوت فيما بينها. فـ**94.4%** من أساتذة العيّنة أكّدت تجاوب الطلاب مع المادّة عند تأمين الوسائل التربوية، و **84.4 %**من أساتذة العيّنة أكّدوا عدم تجاوب الطلاب عند غياب

هذه الوسائل. فهناك مدارس مُجهّزة أكثر بكثير من مدارس أخرى استناداً إلى دعم البلديّات وجهات معنيّة في تلك المناطق ولا سيّما في الثانويّات الموجودة في الضّاحية الجنوبيّة، وأخرى في البوشريّة وجونيه، وهناك ثانويّات تفتقد إلى أبسط التّجهيزات ووسائل التّدفئة الملائمة لتصبح بيئة ملائمة للمتعلّم والمعلّم في الوقت نفسه. هذا النّقص يُعتبر من الصّعوبات البيئيّة الّتي يُعاني منها المعلّمون بغض النّظر عن التّفاوت في أدائهم، وهذا ما أكّده المرشد التربوي خالد فايد الّذي أشار إلى ضرورة مساعدة المعلم في زيادة إنتاجيّته ومعرفة الدوافع التي تُساهم في ذلك، وتحفيزه بشتّى الأنواع المادّية والمعنويّة (وخصوصاً أن المعلم نفسه يتغيّر أداءه بين ثانوية رسمية وثانوية خاصة). وبحسب رأي المرشدة التربويّة وسيلة يمّوت، لا بدّ من ضرورة مضاعفة اهتمام الدولة بوضع الثانويّات، بما خصّ ضرورة توفير التّقنيّات الحديثة الّتي يجب أن تواكب المناهج الجديدة، وهذا بحد ذاته يُعيق الدّوافع لدى المعلمين لاستخدام الطرائق الناشطة. فحسب النّظريّات السّلوكية في التّعلّم لا بدّ من توفّر مُثيرات تُحفّز تحسين أداء المعلمين أثناء ممارسة المهنة. واستناداً لتحليل نتائج الإستمارات المذكورة سابقاً ونتائج تحليل محكات المشاهدات المتعلقة بالإدارة المدرسية حول مدى تناسب الوسائل التربوية المؤمّنة من قبل المدرسة التي أثبتت أنّ 4% فقط من المشاهدات حصلت على معدل جيد والنسب المتبقية تراوحت بين ضعيف ومتوسط، لذلك نؤكّد صحة هذه الفرضيّة.

بعد تأكيد معظم الفرضيات لا بدّ من أن نطرح الأسئلة التالية: ما مدى فعاليّة الإرشاد والتوجيه في ظل محدوديّة الإجراءات الموكلة إليه ؟ أيُعقل أن يتم تقويم أداء المعلمين من خلال زيارة أو زيارتين خلال الفصل؟ أيُعقل أن يخضع الإرشاد إلى مزاجيّة المعلمين لحضور صفوفهم أو عدمها؟

إنّ دور الإرشاد والتوجيه لا يقتصر على مراقبة أداء المعلمين، بل متابعة أدائهم وتقويمه. والّذي أثبتته وسائل البحث أنّ معظم معلّمي العيّنة الّذين خضعوا لدورات تدريبيّة لا يطبّقون ما اكتسبوه، لأنّ الدّاء يقع في عدم التعاون بين المدرّبين والمتدرّبين، وفي عدم المتابعة، فلا يوجد من يُراقب أو يُحاسب للتّأكّد

من عمليّة التّطبيق. وهذا للأسف هو الواقع المُحزن في ظلّ الصّراعات في عالم التربية عندنا. فالمعنيّون كثر من حيث: من يُدرّب؟ من يُتابع بعد التّدريب؟ من يُطبّق؟ أين دور المركز التربوي؟ أين دور مديرية التّعليم الثانوي؟ ماذا عن الإرشاد والتوجيه؟ ألا تنقصهم الكفاءة والخبرة؟ فالعلّة تكمن في مسألة التّنسيق فيما بينهم.

ومن خلال تجربة الباحثة الشخصيّة، حيث تمّ تعيينها من قِبل كلّية التربية كمدرّبة لمجموعة من المعلمين الّذين فازوا بامتحانات الخدمة المدنيّة في تعليم مادة الإقتصاد للمرحلة الثانويّة الّتي جرت في العام 2016، وخلال المشاهدات الّتي تمّت تبيّن أنّ عدداً من المعلمين لا يمتلكون الكفاءة اللازمة من حيث الأداء، إن من حيث امتلاك المعارف الخاصة بالمادة أو بما خص الإدارة الصّفّية أو إمكانيّة استخدام الطرائق الناشطة وأساليب التّقييم. والأكثر من ذلك، واللافت في الموضوع وبعد الإجتماع بمدير الثانوية، إصراره على نقل واقع الحال عند هؤلاء المعلّمين إلى كلّية التربية باعتبار أنّ الإرشاد والتّوجيه حضر أكثر من مرّة عند هؤلاء ولم يُغيّر من واقع الحال، بسبب المحسوبيّات السياسية والخط الأحمر الّذي لا يُمكن تجاوزه فيما خصّهم. ومن هنا يمكن توجيه أصابع الإتهام إلى من يدعمون كل معلم يرفض الخضوع لدورات تدريبية أو يرفض أن يُراقب مرشد تربوي أداءه. والسؤال: هل هكذا يُحضّر طلابنا لمواجهة المستقبل بكل تحدياته العلمية؟ وهل سيبقى المسؤول أياً كان خارج إطار المساءلة عن ضعف المستوى التعليمي؟

وللمرشدة التربوية وسيلة يمّوت رأي في موضوع التعاقد والملاك. فهناك خلل أكاديمي بين المتعاقد والملاك، لأن بعض المعلمين المتعاقدين لا يتجاوبون مع الإرشاد وتوجيهاتهم، فالمطلوب تفعيل دور الإرشاد ليصبح تقريره فاعلاً حيث هناك عدم إهتمام من قبل المعلمين بسبب الوسايط والمحسوبيات التي تدعمهم. بالإضافة إلى زيادة رقابة وزارة التربية حول وضع المدارس والبيئة المحيطة. بالإضافة إلى إعطاء حقوق

المعلمين الّذي ينعكس سلباً على سير العملية التربوية كما شهدنا في السنوات الفائتة من خلال الإضرابات التي حصلت.

ثالثاً: توصيات واقتراحات:

الملاحظات والنتائج التي توصّلت إليها الأطروحة، والتي تُلقي الضّوء على الصّعوبات والمعوقات، على اختلاف أنواعها، والّتي تُواجه المعلمين في تدريس هذه المادّة، قد تكون مُفيدة لتُشكّل حافزاً لإجراء بحوث أخرى ضرورية ومهمّة لتطوير وتحسين العمليّة التّعليميّة، وتقديم الإقتراحات والتّوصيات الّلازمة لمعالجة هذه الثّغرات.

لقد نصّ المرسوم الإشتراعي رقم 10227/97 في مادّته الثّالثة (البند الثاني) على ما يلي: "تُعتبر المناهج التّعليمية قيد الدّراسة المستمرّة من قِبل المركز التربوي للبحوث والإنماء وتجري إعادة النّظر فيها كلّ أربع سنوات على الأقلّ، تُعدّل بنتيجتها المناهج وفق الأصول" (وزارة التربية والتعليم العالي، قرار رقم/666/م/2000)

"كما أنّ نظام التّقييم المرتكز على الكفايات ومجالاتها قد واجه منذ المباشرة بتطبيقه عقبات عديدة وعميقة أثّرت تاثيراً كبيراً على التّحصيل العلمي من جهة وعلى أداء المعلّمين من جهة ثانية، وذلك لأنّ نظام التّقييم الجديد ودليل التقييم قد صدرا بعد ثلاث سنوات من تطبيق المناهج الجديدة.... كذلك عدم تجربة أو إختبار مُسبق لهذا النظام قبل تعميمه...."(المؤتمر التربوي الثالث، 2002، 28)

وبعد مضي واحد وعشرين عاماً على إقرار المنهج، الّذي تمّ تقويمه أو تعديله في مادّة الإقتصاد لجهة حذف بعض الفصول وإضافة غيرها، ما زال هناك ثغرات عديدة بالنسبة للمادة، أتينا على ذكرها، منها: عدم ترابط المناهج خلال السنوات الثانوية الثلاث، وتقادم بعض المعلومات من ناحية أخرى وعدم توفّر الوقت المخصّص لهذه المادة، وطرق التّقويم المتّبعة وكيفيّة إعداد المعلمين وتدريبهم....وحاليّاً تُقام

وُرش إعادة تطوير المناهج في المركز التربوي، على أمل أن يتم معالجة جميع الهواجس والأخطاء التي وردت في مادة الاقتصاد وإدراج ذلك في عمليّة تأليف الكتاب المدرسي.

بعد عرض النتائج التّي توصّلت إليها هذه الأطروحة تقترح الباحثة الأمور التالية:

1) بما خصّ المنهاج اللّبناني:

المنهاج اللّبناني يعيش ضمن حالة جمود فهو الّذي لا تطرأ عليه تغييرات وتعديلات بشكل دائم، بل ينتظر فترة زمنيّة ما لتحصل ظروف تدفع القيّمين على النّظام التّربوي إلى تعديله. وهذا حال مناهجنا، فمناهج 1946 بقيت كما هي حتى عام 1968 لتُعدّل، وهذه الأخيرة بدورها بقيت جامدة حتى عام 1997 لتُعدّل. فتعديل المناهج وتحديثها ليس عملاً موسمياً نأتيه مرّة ولا نأتيه! إنّما هو عمل دينامي يومي تُشكّل له لجان عمل دائمة، عينٌ منها على التّجربة والتّطبيق وما ينجم من مفارقات ونواتج...وعينٌ على المستجدّات في كلّ حقل من حقول المعارف والعلوم وبخاصة في حقل التّربية والعلوم المتداخلة معها، تُجري التّعديلات، تُدخل ما تُدخل، وتُخرج ما تُخرج، في ضوء ما تكشف لها التّجربة، وما يُطالعها من جديد. إذاً، يجب تعديل المناهج حيث تُصبح أكثر ترابطاً، وتحديث بعض المعلومات (جعلها عصريّة) وضرورة تحديث المواضيع الإقتصادية الّتي تتضمّنها الكتب باستمرار، لتتماشى مع التّطوّرات الحاصلة في العالم في شتّى المجالات لا سيّما في السّياسات المالية والاقتصادية والنقدية، فالمنهج يُعتبر العمود الفقري للعمليّة التّربويّة بعناصره الأربعة (الأهداف، المحتوى، طرائق التّدريس والتّقويم).، لذا لا بدّ من الإشارة إلى ضرورة زيادة الحصص التعليمية لمادة الإقتصاد في الصّفين الأوّل والثّاني الثانوي (بفرعيه العلوم والإنسانيّات) من حصّة واحدة أسبوعيّاً إلى حصّتين، وفي الصّف الثانوي الثالث من أربع حصص إلى خمس حصص في الأسبوع، ليتوفّر الوقت الكافي للمعلم لإعتماد طرائق التعليم الناشطة، وتكليف الطلاب بالنّشاطات والأبحاث اللّازمة في هذه المادّة، قبل التّطرّق إلى الإقتراحات الآيلة إلى تعديل عناصره.

2) بما خصّ الأهداف التّعليميّة:

لا بُد لعملية صِياغة الأهداف التعليمية أن تتم بصورة صحيحة نظراً لأنها على درجة كبيرة من الأهمية، ولذلك فإنّه لا بدّ من مُراعاة بعض الشروط الهامة عند القيام بأي صِياغة للأهداف التعليمية، منها، أن يكون الهدف المُصاغ مُتبلوراً ومهتماً بسلوك الطالب وليس بسلوك المُعلم أو بِعنوان الدرس، فإهمال سُلوك الطالب عند صياغة الهدف التعليمي هو أمر يتعارض ويتنافى مع طبيعة الأهداف التعليمية، ولا بُد من التأكُد من الهدف التعليمي المُراد صياغته بأنّه يهتم ويصف ما ينتُج عن عملية التعلم النهائية وأن لا يكون مركزاً على عملية التدريس نفسها أو حتى على أية أنشطة مرافقة لعملية التدريس، ويجب التأكد من أنّ الهدف التعليمي المُصاغ دقيق وواضح وصحيح، وأن يكون مفهوماً لكل من يقوم بقراءته، ومراعياً لمستوى الطلاب ومتوافقاً مع زمن الحِصة، أي أنه لا بد أن يكون قابلاً للتحقيق مع نهاية الدرس أو الحصة، وأن لا يركز الهدف التعليمي على أكثر من هدف وأن يكون مُقتصراً على ناتج تعليمي واحد.

وعند تحليل الباحثة للائحة الأهداف التعليمية، بحسب تصنيف بلوم، وبحسب ورودها في الدليل التربوي (1998)، تبيّن أنّ هناك مغالطات كثيرة عند تصنيفها بين معرفية، وجدانية أو سلوكية حركية. فتبيّن أنّ هناك أهداف تعليمية وردت في الدليل التربوي على أنها أهداف تعليمية على مستوى المعارف، إلاّ أنّها يجب أن تكون على مستوى المواقف والقيم، ونفس الأخطاء تكرّرت في المستويات الأخرى. لذا يُمكن التّأكيد على وجود ثغرات في صياغة هذه الأهداف التي يجب أن تُراعي النقاط التالية:

- من المعروف أنّ غالبيّة المعلّمين يختارون أهدافهم في المجال المعرفي لسهولة صياغة أهدافه وسهولة تحقيقها وهم بذلك يُهملون جوانب تعليميّة أخرى مهمة، لذا يجب على المعلّم عند اختيار أهداف الدرس التّأكّد من أنّها تشتمل على الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، فتكون بذلك مُشتملة على عدد من النتائج المهمّة.

- يجب على المعلّم عند اختيار الأهداف السلوكية أن يراعي فيها تحقيق الأهداف العامة عاجلاً أو آجلاً، لذا من الضروري على كلّ معلّم الإحتفاظ بقائمة من الأهداف التّعليميّة للوحدات الدراسيّة لكي يشتق منها أهداف سلوكيّة خاصة.

- إنّ الأهداف السلوكيّة هي نواتج تعليميّة مرغوبة ومتوقّع حدوثها من خلال خبرات التّعلّم لذا يجب أن تتّسق مع مبادئ التّعلّم الصّحيحة التّالية:

أ- مبدأ الإستعداد: أي تناسب الأهداف مع العمر الزمني للتلاميذ وخبراتهم السابقة.

ب- مبدأ الدّافعيّة: أي ارتباط الأهداف باهتمامات التلاميذ واحتياجاتهم.

ت- مبدأ البقاء لأثر التّعلّم: أي صياغة أهداف سلوكيّة، والتي إذا تحقّقت تبقى لفترات طويلة عند المتعلّم.

ث- مبدأ الإنتقال: ويتضمّن ذلك نتائج تعليمية يُمكن تطبيقها في مواقف تعليمية متنوّعة.

- يجب أن يختار المعلّم عدداً مناسباً من الأهداف السلوكية ويُخضع هذه الأهداف للمعايير الخاصّة بإمكانيّة تحقيقها في ظلّ البيئة الصّفيّة بما فيها من إمكانات مادّية وبما يتناسب مع قدرات ومهارات المعلّم التّدريسيّة.

لقد لاحظت الباحثة ورود أخطاء شائعة عند معظم المعلّمين في صياغة الأهداف السلوكية منها:

- وصف نشاط المعلّم بدلاً من نتائج التّعلّم وسلوك التلميذ، حيث أنّ المعلم ركّز على نشاطه بدلاً من التّركيز على سلوك التّلاميذ ونتائج التّعلّم، ويتّضح ذلك من المثال التالي:

أ- تدريب الطلاب على معالجة موضوع اقتصادي.

ب- أن يقوم الطلاب بمعالجة موضوع اقتصادي كعمل فردي أو ثنائي.

ففي الهدف الأول ركّز المعلّم على نشاطه وهو تدريب الطلاب على كيفيّة معالجة الموضوع الاقتصادي وأهمل ما يقوم به الطلاب، أمّا في الهدف الثاني فقد ركّز المعلّم على سلوك الطلاب ونتائج تعلّمه.

- وصف عمليّة التّعلّم بدلاً من نتائج التّعلّم، وذلك عندما يقوم بصياغة هدف في عبارة تدلّ على عملية التّعلّم وليس نواتج التّعلّم، مثال ذلك:

أ- اكتساب المعرفة بالتّعرف على القواعد الأساسيّة.

ب- تطبيق القواعد الأساسيّة في مواقف جديدة.

ففي الهدف الأول يركّز المعلّم على عمليّة التّعلم بينما الهدف الثاني يُركّز على نواتج التّعلّم.

- تحديد موضوعات التّعلّم بدلاً من نتائج التّعلّم، ويتّضح ذلك من خلال المثال التالي:

أ- دراسة المعارف المتعلّقة بدرس البطالة.

ب-أن يصف الطالب حالة البطالة المرتفعة عند الخريجين في لبنان حالياً.

ففي الهدف الأوّل تم تحديد موضوعات التّعلّم بينما الهدف الثاني فقد تمّ فيه تحديد سلوك المتعلّم ونتائج التّعلم.

استنتاجاً لما تقدّم، ترى الباحثة أنّ صياغة الأهداف سلوكياً أمراً ضرورياً لعملية التّدريس ولكن، مع عدم المبالغة في صياغة هذه الأهداف، وإلاّ تحوّل كل سطر في موضوع الدرس إلى هدف قائم بذاته. ونحبّذ أن يقرأ المعلّم الدّرس قراءة واعية ومتأنّية ثمّ يقوم باستخراج النقاط الأساسيّة في الدّرس ويصوغها صياغة سلوكيّة، وبذلك يبتعد عن الشّطط أو المبالغة الممقوتة في الأهداف السلوكية، كما أنّه في ضوء الأهداف المحدودة والمحدّدة يستطيع أن يرسم لنفسه خطّة ويسعى لتحقيقها وأن يضع في اعتباره استثمار

المواقف التّعليميّة الطّارئة وغير المتوقّعة خاصّة وأنّ التّدريس عمليّة إنسانيّة لا يُمكن صبّها في قوالب جامدة تهمل إنسانيّة الإنسان ولا تعترف باستعداداته وقدراته. ولا بدّ من أن تأخذ لجنة التأليف بما ورد حرفيّاً في المنهج عند صياغة الأهداف العامّة والخاصّة وتحديد المحتوى، والإبتعاد في صياغة الأهداف عن الأفعال أو المصادر العامّة الشّاملة مثلاً: يعي، يعرف، يستوعب، يتكلّم عن، يتحدّث عن، لأنّ هذه الأفعال لا تتضمّن أداءاً محدّداً.

لذا تقترح الباحثة الأفعال التالية –كنموذج– التي تتناسب مع مستويات التفكير:

جدول 51: اقتراحات أفعال مستويات التفكير

المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
يردّد	يُفسّر	يُطبّق	يُحلّل	يُركّب/يولّف	يُقوّم
يسمّي	يُلخّص	يرسم	يُقارن	يكتب	ينقد
يتعرّف	يستنتج	يستخدم	يُميّز	يُصمّم	يُبرّر

3) بما خصّ المحتوى:

أجمع المعلمون بنسب عالية على الحشو في محتوى الكتاب (وهو عنصر من عناصر المنهاج)، ولعلّ التوجّه المُستقبلي الّذي يستحقّ مزيداً من البحث والتعمّق يكمن في تحاشي الطّابع الموسوعي للمعارف، خصوصاً في عصر المعلوماتيّة وسهولة الوصول إلى مصادر المعلومات. وفي مقابل تجنّب الموسوعيّة لا بدّ من التأنّي في إنتخاب المعارف الجوهريّة الأساسيّة من دون حشو وتطويل، تحقيقاً لمبدأ تخفيف محتوى المناهج بوعي وحسن تمييز، بحيث لا يتدنّى المستوى بل يرتفع، إذ أنّه يتيح للمتعلّم أن يدرس أقلّ ولكن أفضل وأعمق. من هنا لا بدّ من إختصار نصّ الدّرس في الكتاب الرّسمي بحيث يتمكّن المعلّم من اللجوء إلى الأمثلة الواقعيّة المُعاشة الّتي تُوضّح الأفكار وتُثبّت المفاهيم، فالنّص وحده لا يكفي

للإحاطة بكامل المسألة المطروحة. ومن المقترحات التي لا بدّ من التطرّق لها تفصيلياً بما خص محتوى كتاب الصّف الثانوي الثالث بحسب المحاور ما يلي:

أ- المحور الأوّل: قضايا النّمو والتّنمية المتضمّن تسعة فصول (تمّ إلغاء فصلين عند البدء بتعليم المحتوى). نقترح تعديل ما يلي بالجدول التالي:

جدول رقم 52:

التعديلات المقترحة في المحور الأول لمحتوى مادة الاقتصاد

الفصل	العنوان	التعديلات المقترحة
الأول	الثورات الصناعيّة	يجب إضافة عنوان جديد ومعاصر (يالإضافة إلى الثورة الصناعية الأولى والثانية والتكنولوجية) وهو الثورة الرقميّة التي نعيشها اليوم، ليبقى الطالب على علم بكافّة المستجدات التي تدور حوله.
الثاني	التطور الاقتصادي والاجتماعي للبلدان الصناعية	يُقترح اختصار نص الدرس المُفصّل واستبداله بجدول يُظهر مزايا كل مرحلة بالتّفصيل، مما يُسهّل قدرة الطالب على التّمييز بين خصائص كل مرحلة.
الخامس	تطوّر مفهوم التّنمية	نظراً لضرورة التكامل بين مادّتي الاقتصاد والجغرافيا، يجب تعديل مؤشرات التنمية البشرية الواردة في كتاب مادة الاقتصاد لتتوافق مع كيفية ورودها في مادة الجغرافيا.
السادس	المؤشرات الاقتصادية والمالية	إن الفصول المتعلّقة بالمؤشرات التنمويّة يجب تعديلها بالكامل، حيث لا يتمّ الإعتماد على الكتاب عند شرح هذه الفصول نظراً للحشو الموجود فيها والّذي يُمكن استبداله بجداول تُظهر الفرق بين هذه المؤشرات في الدول الصناعية والنامية، حيث وجودها بهذا الشكل يُربك الطالب.
السابع	المؤشرات الاجتماعية والصحية والديمغرافية	نقترح تعديل هذا الفصل بطريقة مشابهة للفصل السابق، أي عبر جداول، ويجب أيضاً وضع النّسب المئويّة للمؤشرات على الهامش، لأن هذه النّسب غير ثابتة وعُرضة للتّغيير والتّبدّل.
الثامن	المؤشرات الثقافية والصحية والتربوية	تعديلات مشابهة للّتي ذُكرت سابقاً في الفصلين السادس والسابع.
التاسع	تجارب التنمية	لقد تمّ تعديل هذا الفصل في التعديلات التي قام بها المركز التربوي في العام 2016، حيث تم إلغاء تجربتي مصر والجزائر، ولكن تقترح الباحثة التوسّع في شرح السياسة التنموية (الخصخصة) لما لها من أهمية، وإعطاء أمثلة حيّة عن تطبيق هذه السياسة في لبنان، أين أخفقت وأين نجحت.

ب) المحور الثاني: الأنظمة الاقتصادية المعاصرة ودور الدولة

جدول رقم 53

التعديلات المقترحة في المحور الثاني لمحتوى مادة الاقتصاد

الفصل	العنوان	التعديلات المقترحة
الأول	النظام الليبرالي	يُقترح اختصار النصوص الواردة في هذا الفصل المتعلقة بخصائص النظامين الليبرالي الكلاسيكي والنيوليبرالي، بحيث يُمكن اختصارها عبر جدول يُظهر الفرق بين النظامين ليُسهّل على الطالب إمكانيّة التّمييز بينها، وذلك بطريقة مُشابهة لتلك الواردة في المرشد في الاقتصاد.
الثاني	النظام الاشتراكي	إنّ الخصائص للنظامين الاشتراكي الماركسي اللينيني والنظام الاقتصادي الاجتماعي- الديمقراطي وردت بعناوين مُختلفة عن بعضها البعض، وبالتالي يصعب على الطالب إمكانية التّمييز بينها، لذا نقترح توحيد عناوين الخصائص وبناء جدول واضح للتمييز بينها. ولا بدّ من الإشارة إلى خطورة اعتماد المنهج الخفي في هذا الفصل بحيث يتم توجيه الطالب بطريقة غير مباشرة إلى أهمّية النظام الرأسمالي على حساب النظام الاشتراكي.

ج) المحور الثالث: التّقلّبات والأزمات الاقتصاديّة الّذي تضمّن ثلاثة فصول متعلّقة بالدورة الاقتصاديّة والأزمات الاقتصادية العالمية (أزمة 1929 وأزمة 1973)

يُقترح، بالتّأكيد اختصار الحشو المُستفاض في ما خصّ الأزمتين العالميّتين، وإضافة أزمة 2008 العالميّة المعاصرة ليبقى الطالب على علم بكافّة المستجدّات الجديدة التي حصلت في هذا العام.

د) المحور الرابع: السياسات الاقتصادية الظرفيّة والبنيوية الّذي تضمّن خمسة فصول متعلّقة بسياسات النهوض الاقتصادي، سياسات مكافحة التضخّم المالي وسياسات معالجة البطالة (وهي سياسات ظرفيّة)، والسياسات الزراعية والصناعية (وهي سياسات بنيوية).

إنّ الشّرح الوارد في هذه الفصول وافٍ جداً ويُمكّن الطالب من تحليل مستندات اقتصاديّة مُتعلّقة بالسياسات، بالإضافة إلى تمكّنه من دراسة موضوع اقتصادي. ولكن نقترح التّوسّع في شرح سياسة التّأميم وتبيان سلبياتها وإيجابياتها لما لها من أهمّية عند مقارنتها بسياسة الخصخصة، مع الإشارة إلى طرحها كسؤال في أكثر من دورة رسميّة.

هـ) المحور الخامس: الحسابات الاقتصادية والماليّة الّذي تضمّن سبعة فصول متعلقة بكلفة الإنتاج، دالة الاستهلاك، دالة الإنتاج، الإستثمار، الفائدة البسيطة والمركّبة، والجدوى الاقتصادية وتمّ حذف الفصل الأخير المتعلق بالتحليل المالي عند البدء بالمناهج.

هذه الفصول تضمّنت معادلات اقتصادية وكيفية احتسابها مع الرسوم البيانيّة المتعلّقة بها. ولكن يُقترح توحيد الرسوم البيانية المشتركة بين مادتي الاقتصاد والرياضيات بسبب اللغط الّذي تُسبّبه للطالب، كذلك إضافة المعادلة الخاصة بكيفية احتساب الكلفة الحدية (ك ح= ك ك") الّذي افتقر إليها الكتاب ومُعتمدة في أسئلة الامتحانات الرسميّة.

و) المحور السادس: مدخل إلى علم الادارة المُتضمّن تسعة فصول متعلقة بمفهوم الإدارة، الفكر الإداري عبر مدارسه (مُلغى)، التخطيط الإداري، وظيفة التّنظيم، التحفيز وتنمية الدافعيّة للعمل، التوجيه الإداري، الرقابة، اتّخاذ القرارات، والمتغيّرات البيئية (مُلغى).

هذا المحور بحاجة إلى تعديل تام لاختصار الحشو الموجود فيه وجمع المبادئ الأساسية لوظائف الإدارة في فصل أو فصلين لتمكين الطالب من التمييز بينها والاستغناء عن كيفية ورودها بهذه الطريقة،

لا سيّما إنّ الأسئلة الّتي تُطرح في الامتحانات الرسمية المتعلقة بمحور الإدارة لا يتم تثقيلها بأكثر من علامة واحدة في المجال الأول.

بالإضافة إلى المقترحات الواردة أعلاه، لا بدّ من إغناء الكتاب المدرسي بالتّطبيقات العمليّة، وخاصّة في المجالين الثاني (تحليل مستندات إقتصاديّة)، والثّالث (دراسة موضوع إقتصادي)، وتعديل دليل التّقييم ومعالجة الثّغرات الموجودة فيه. بالإضافة إلى اعتماد الإخراج والألوان وحجم الحرف المُستخدم في كتاب المُرشد في الإقتصاد عوضاً عن تلك الموجودة في محتوى الكتاب الرسمي، فهي متناسقة ومُريحة للبصر، فلغة الكتاب تتلاءم مع نمو الطّالب.

4) بما خصّ الدورات التّدريبيّة:

إنّ العمل المُنجز لمكتب الإعداد والتّدريب، في المركز التربوي للبحوث والإنماء، في خلال الفترة الممتدة بين 2004 و 2017، (أنظر الملحق رقم 20) الّذي عمل مع باقي الأقسام المعنيّة بالمركز التّربوي على وضع خارطة طريق لإعداد الموارد البشرية، ساعد بتأهيل المدرّبين (الّذين تفاوتت الآراء حول مدى كفاءتهم) من أجل مواكبة المناهج المتطوّرة، ولا سيّما أنّ الهيئة التّعليميّة قرّرت أن تكون الشّريك الأساسي في ورشة التّحديث، والإنتقال بالتربية إلى ترسيخ مبدأ تحقيق الكفايات، وقياسها، ومتابعة المتعلمين، فقد بات معروفاً أنّ التّدريب المستمر، يُمكّن المتدرّبين اكتساب معارف ومهارات ومواقف، كثيراً ما تُساعد في تحسين أدائهم وقدراتهم وتطويرهما، ورفع كفاءتهم المهنية والتواصلية والتكنولوجية، للوصول إلى ممارسات صفّية، تصبّ في مصلحة المتعلم، وترفع مستوى التعليم– التعلم، وتحقّق جودة في التعليم.

إلاّ أنّ الدورات الّتي خُصّصت لمادة الاقتصاد منذ العام 2016 (أنظر الملحق رقم 21) اقتصرت على أربع دورات فقط متعلقة "بكفايات التقويم وإعداد اختبار تحصيلي" و "النص التوليفي في الاقتصاد" ، و"إنتاج ملف من المسابقات المدرسية" و " والتكامل بين المنهج والكتاب المدرسي والتعليم والتقويم" ، لم

تكُن كافية بحجم متطلبات المادة، وبحجم نتائج تحليل الاستمارات والمشاهدات التي قامت بها الباحثة. وبناء على ذلك يجب تكثيف الدورات التدريبية حول الكفايات التعليميّة والعلميّة مع التّوسّع في بعض المواضيع وبخاصة الكفايات التّعليميّة في برنامج الأساتذة المتعاقدين الّذين لم يُشاركوا بدورة تدريب. نظراً لوجود بعض الفروقات العلميّة للأساتذة، فبعضهم يحمل إجازة في إدارة الأعمال والبعض الآخر يحمل إجازة في الاقتصاد، لذا يُستحسن التركيز على بعض المواضيع العلميّة الّتي تتضمّنها المادّة والّتي من شأنها تعميق معرفتهم بها، وذلك وفقاً للحاجات المطلوبة. كما يُستحسن إجراء دورات مُشتركة أيضاً إفساحاً في المجال أمام الأساتذة لتبادل الخبرات والمعلومات في ما بينهم. إنّ الهدف من تكثيف الدورات يرمي إلى تطوير الكفايات المهنيّة التّعليمية لأساتذة مادة الاقتصاد، وتزويدهم بالمفاهيم الاقتصادية وببعض النظريات الاقتصادية التي تجعلهم يواكبون التطورات الحاصلة في النظم والمفاهيم الاقتصادية.

5) بما خصّ التّقويم:

- تقترح الباحثة تعديل تثقيل العلامة لمادة الإقتصاد في الصّفّين الثانوي الأوّل والثانوي الثّاني، من 20 علامة كحد أقصى إلى 30 علامة، الأمر الّذي يُشكّل حافزاً للطّالب للإهتمام بهذه المادة في الصّفّين الأوّل والثاني الثانوي، مع العلم بأنّ العلامة القصوى لمادّة الجغرافيا في الصّفّين الثانوي الأول والثّانوي الثّاني إنسانيّات هي 40 علامة.

- تطوير المسابقة في الإمتحانات الرّسميّة، وإعادة النّظر بمعايير طرح الأسئلة من حيث إلزاميّة المجموعة الأولى وترك الخيار للطّالب في المجموعتين الإختياريّتين، فطريقة طرح المسابقة بشكلها الحالي يُضعف تحقيق الكفاية من دراسة الموضوع الاقتصادي الّذي لا يتم اختياره عادةً.

- جعل المجالات الثّلاثة في مسابقة مادّة الإقتصاد إلزاميّة، مع وضع أسئلة اختيارية في كلّ مجموعة من المجموعات الثّلاث، ممّا يُعزّز إهتمام الطلاّب والمعلمين معاً في المجالات الثلاثة بشكلٍ متوازن.

- تعزيز عمليّة التّقويم المدرسي من خلال التّركيز على الإختبارات المستمرّة والشّهريّة، أي تفعيل عمليّة التّقويم التّكويني في المجالات الثلاثة. وجعل هذه المجالات إلزاميّة في الإختبارات المدرسيّة لكي يولي الطالب الإهتمام الكافي لكلّ المجالات، مع اعتماد أنواع التّقويم الثلاثة: التّشخيصي، والتّكويني، والتّقريري.

- التّشديد على امتلاك الطالب كفايات المجالات وخصوصاً المجالين الثاني (تحليل مستندات اقتصادية) والثالث (دراسة موضوع اقتصادي) لما لهما أهمية في تزويد الطالب بالمعلومات الضرورية في حياته الجامعيّة والمهنيّة.

- اختيار مجموعة من المعلمين ذات القدرات المميّزة في اللجان المسؤولة عن وضع الأسئلة المتعلّقة بالإمتحانات الرّسميّة، بحيث يتم مراعاة مبدأ التّقييم بالكفايات الّتي افتقرت إليه نماذج الإمتحانات الرّسميّة على مرّ تلك السّنوات.

6) بما خصّ الإدارة المدرسيّة:

- تقترح الباحثة إغناء المكتبات المدرسيّة بالمراجع الخاصة بمادة الإقتصاد لمساعدة الطلاب على القيام بالأبحاث الضّروريّة لتعزيز قدراتهم وزيادة كفاءاتهم.

- وضع معايير موضوعيّة ليحق للطالب دخول صفّ الإقتصاد والإجتماع، فهذا الأمر مُمكن أن يُؤدّي إلى تحسين أداء الطّالب في هذه المادّة.

7) بما خصّ الطرائق الناشطة:

والتّوصية الأبرز من ضمن هذه التّوصيات، هي اقتراح عدد من استراتيجيّات وطرائق التّدريس الّتي من الممكن استخدامها في مادّة الإقتصاد.[4] من بين هذه الاستراتيجيات:

KWL، فكّر – زاوج – شارك، جيكسو، القبّعات السّت، نموذج فراير، خارج وداخل الدائرة، صح وخطأ، الظّهر بالظّهر، مخطّط فن، الأصابع الخمسة. وكمثال عما تم عرضه في إحدى الدورات التدريبية من استراتيجيات وطرائق. (أنظر الملحق رقم 22)

---

[4] - قامت الباحثة بإعداد دورة حول **واقع التّعليم بالطّرق الناشطة من خلال المناهج التّربويّة الحديثة في العلوم الاجتماعية** بالإعتماد على عدّة مصادر ومراجع عربيّة وأجنبيّة، وخضع لها عدد كبير من أساتذة المواد الإجتماعيّة في محافظة جبل لبنان (أنظر ملحق رقم......) في المؤتمر الثالث لتنمية المهارات والقدرات لأساتذة القطاع الخاص في محافظة جبل لبنان، والّذي تمّ في مدرسة الجامعة الوطنيّة في عاليه في سنة 2018-2019.

الخاتمة

سعت هذه الأطروحة إلى تبيان أبرز الصّعوبات التي تواجه معلّمي الصّف الثانوي الثّالث في مادة الإقتصاد أثناء ممارستهم لمهنتهم.

وجاءت هذه الأطروحة لتعرض الصعوبات الأكاديميّة والإدارية والبيئيّة والفنّيّة الّتي يتعرّض لها المعلمون، والتي تعوق مسيرتهم التّعليميّة.

أما بالنسبة للمعوقات الأكاديميّة فلقد بيّنت الأطروحة أنها عائدة وبالدرجة الأولى إلى نقص الدورات التدريبيّة التي خضع لها المعلمون، وخصوصاً تلك المتعلّقة بالطرائق الناشطة والتقييم التربوي، بالإضافة إلى عدم توفّر المدرّبين ذوي المهارات العالية لتدريب المعلمين بالشّكل السّليم، ويعود أسباب ذلك إلى عدم توظيف الشخص المناسب في المكان المناسب نتيجة المحاصصات والوسائط والفساد الإداري الّذي يجوب وزارة التربية، بالإضافة إلى عدم التّركيز في الدورات التي حصلت على حاجات المعلمين والنّقص لديهم، فهي كانت بالمجمل لتغذية جيوب المدرّبين بغظّ النّظر عن مدى فعاليّة مضامين الدورات. ولا بدّ من الإشارة إلى عدم إلزاميّة هذه الدورات للجميع ممّا خلق تفاوتاً في كفاءة المعلمين وبالتالي في أدائهم التّعليمي. أما السّبب الثاني فيعود إلى المعلّم نفسه وانعدام الدّافعيّة لديه في التّقدّم وتطوير نموّه المهني، إمّا لسبب دعمه من قِبل جهات حزبيّة وسياسيّة مُعيّنة أو بسبب عدم حصوله على أبسط حقوقه في زيادة الأجور التي عانى منها المعلمون لعدّة سنوات في سبيل إقرار الزّودة وما رافقها من إضرابات عامّة للقطاع التربوي وخصوصاً الثانوي الّذي انعكس سلباً على الطلاّب. ولا ننسى الوقت المخصّص للمادة الّذي يُعتبر غير كافٍ في جميع المراحل الثانوية لإكساب الطلاب الكفايات اللازمة في المجالات الثلاث.

أمّا بالنسبة للمعوقات الإداريّة والبيئيّة والفنّية، فقد بيّنت الأطروحة التّقصير الكبير في حق الثانويّات الرّسميّة من قِبل الدولة، من ناحية تأمين أبسط المستلزمات اللازمة للبيئة الحاضنة، إن من حيث التّدفئة

أو حجم الصفوف أو الإنارة ، بالإضافة إلى النّقص الكبير في الوسائل والتّقنيّات التّعليميّة الّتي من المفترض أن تترافق مع ما أتى من نصوص عند وضع المناهج. فمعظم المدارس تفتقر إلى وجود LCD مع ما يتطلّبه من تأمين موتورات للكهرباء وكمبيوترات وغيرها.

وهكذا على ضوء الأسباب المذكورة، بيّنت الأطروحة أنّ المعلّمين يعانون من معوقات عدّة، وهذا الأمر يتطلّب إجراء مسار تصحيحي شامل يبدأ من وزارة التربية والمركز التربوي للبحوث والإنماء، ويُستكمل بالتّنسيق مع الإرشاد والتوجيه، لتتم معالجة النواقص والثغرات التي يُعاني منها المعلمون والتي تُعيق تحصيل الكفايات المنتظرة من تعلّم مادة الإقتصاد، ويجب معالجة النواقص والمواقف السلبية غير المُجدية التي يُمكن أن تعوق تقدّم المتعلّم.

كما بيّنت الأطروحة أنّ المحاضرة (كطريقة تدريس) ما زالت حاضرة وبقوة، ونادراً ما يتم اعتماد غيرها من الطرق الناشطة في تعليم المادّة. ولقد أشار المعلّمون الّذين خضعوا لدورات تدريبيّة عدم خضوعهم لكيفيّة استخدام الطرائق واستثمارها بطريقة مُجدية وخصوصاً، وكما ذكرنا في التوصيات، أنّ كل طريقة مستخدمة يجب أن تُحقّق الهدف أو الغاية منها وإلاّ تكون مضيعة للوقت، لذلك تتنوّع الطرائق بحسب الغاية أو الهدف المرجى تحقيقه في المحتوى أو التقييم على أنواعه. لذلك لا بدّ من إجراء دورات تدريبيّة لتمكين المعلمين من امتلاك الكفايات اللازمة على أيدي مدرّبين أكفياء، ليتمكّنوا من نقلها إلى الطلاّب.

ولا بدّ من الإشارة أيضاً إلى أنّ معظم المعلمين في صفّ الإجتماع والإقتصاد يُعانون من ضعف في مستوى الطلاّب، فمعظم الطلاّب الّذين ينتسبون إلى هذا الصّف لا يختارونه بإرادتهم، بل لأنّ مستوى العلامات الّتي حصلوا عليها في المواد العلميّة لا تُخوّلهم دخول صف علوم الحياة أو العلوم العامّة، وبالتّالي قدرتهم على التّحليل ضعيفة مع العلم بأنّ التّحليل مطلوب في صفّ الإقتصاد، وكذلك يعانون من

ضعف في اللغات وبالتالي ليس لديهم القدرات الكافية للدّخول إلى صفّ الآداب، فلا يجدون أمامهم سوى صف الإقتصاد والإجتماع بغضّ النّظر عن حجم قدراتهم، وهذا الأمر بحاجة إلى معالجة.

أمّا بالنسبة للمنهج، بيّنت النتائج أن الوقت المخصص لمادة الإقتصاد غير كافٍ لإكساب الطالب الكفايات المتوقّعة من تعلّم المادّة، فلا بدّ من تعديل الحصص التّعليميّة المخصصة لتعليم مادة الإقتصاد لتُصبح خمس حُصص في الثانوي الثالث عوضاً عن أربع حصص في الأسبوع. ومن الضروري أيضاً إعادة النّظر بعلامات التثقيل في الصفين الثانوي الأول والثانوي الثاني (علوم)، لتُصبح 30 علامة عوضاً عن 20 علامة لا سيّما أن العلامة القصوى في مادة الجغرافيا في الصف الثانوي الأول هي 40 علامة، والعلامة القصوى لمادة الفلسفة والحضارات في الصف الثانوي الثاني هي 40 علامة أيضاً، وهذا من شأنه تعزيز اهتمام الطالب بالمادّة.

أما في ما يتعلّق بالكتاب المدرسي فهو بحاجة إلى تعديل، فكتاب الصف الثانوي الثالث خالٍ من المستندات ونصوص للمطالعة، كما أن جميع كتب مادة الإقتصاد في المرحلة الثانوية تخلو من نماذج لمواضيع اقتصادية، والجدير ذكره بأنه لم يتم تقويم المناهج الجديدة وتعديلها منذ صدورها عام 1997.

وبيّنت الأطروحة من خلال المقابلات التي أُجريت مع المرشدين التربويين، تقليص صلاحيات الإرشاد والتوجيه، وخضوع المُرشد لمزاجية الإدارة والمعلمين للسماح له بالدخول لصفّهم أم لا، هذا بالإضافة إلى غياب التنسيق بين الجهات المعنية المختصة بالتربية والتعليم أي بين الإرشاد والتوجيه من جهة والمركز التربوي للبحوث والإنماء من جهة أخرى.

تمّ الإعتماد في هذه الأطروحة على الدراسة النّظرية المُدفقة والميدانيّة الموثّقة، والمعلومات التي تم الحصول عليها صحيحة ودقيقة ومؤكّدة وليس من الضروري أن تكون ثابتة، غير أنها لا تُغطّي جميع الأسباب، وبالتالي يظلّ ما تمّ التوصّل إليه نسبيّاً وليس مُطلقاً، فيُمكن أن يكون هناك عوائق أخرى ومهمة

لم تتطرّق لها الباحثة، لذا من المفيد جداً أن تُجرى دراسات أخرى مشابهة، خصوصاً أن مادّة الإقتصاد هي من المواد الجديدة التي أُدخلت إلى حقل الإجتماعيّات والدراسات السابقة في هذا المجال كانت شبه معدومة.

<u>لائحة المصادر والمراجع</u>

المراجع باللغة العربية:

1- ابراهيم، مجدي عزيز. (1996). **التقويم والمحاسبة في العملية التعليمية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2- أبو الفتوح، رضوان وآخرون. (1994). **المدرس في المدرسة والمجتمع**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

3- أبو زعرور، محمد سعيد. (1998). **العولمة**. الأردن، عمان: دار البيارق.

4- أبو مغلي ، سميح. (1999). **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**. مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط2.

5- أبو عسيلي، منير. (1995). **الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان**. الجمهورية اللبنانية – وزارة التربية والشباب والرياضة: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء.

6- أبو لبدة، وفاء عيسى. (2005). **العولمة الاقتصادية** (رسالة ماجستير في العلوم السياسية). الأردن: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

7- أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1994). **القياس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

8- أحمد، حسن. (1999). **تقويم التفكير في المواد الاجتماعية**. الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، العدد 26.

9- الامين، عدنان ومراد جرداق. (2002). **تقييم المناهج التعليمية في لبنان – مكون تقييم الكتب المدرسية**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والانماء، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، برنامج الامم المتحدة الانمائي، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

10- التقويم التربوي. (1999). **أداة في ترشيد العملية التربوية**. لبنان: بيروت، مؤسسة الحريري، ندوة المناهج الجديدة.

11- الجمهورية اللبنانية. (1997). **تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها**. بيروت: الجريدة الرسمية، مرسوم 1،1997/5/10227، (ص6-768)

12- الجمهورية اللبنانية، رئاسة مجلس الوزراء، التفتيش المركزي، المفتّشية العامة التربوية، التقييم التربوي الشامل. (2001). **مشروع التعليم العام المبرم بين الدولة اللبنانية والبنك الدولي**. الجريدة الرسمية، العدد 14، 35-8-2000.

13- الحاج عيسى، مصباح. (1983). **التقنيات التربوية في تدريس العلوم للمعاهد العليا والجامعات**. الكويت: مؤسسة التقدم العلمي.

14- الحبيشي، سلطان بن مقبل. (2005). **عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلّمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية** (رسالة ماجستير). المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

15- الحديثي، عبد الجبّار.(2002). **العولمة الإعلامية**. الأردن: عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

16- الحصري، علي. (1997). **طرائق تدريس الجغرافيا**. دمشق: جامعة دمشق.

17- الحمش، منير.(2012). **العولمة وتأثيراتها**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

18- الخضيري، محسن. (2000). **العولمة**. القاهرة: دار الجماهيرية للنشر.

19- الخطيب، عايدة. (2001). **المناهج التعليمية في لبنان مقترحات أوّلية للتعديل ومتطلبات التطبيق**. وقائع المؤتمر التربوي الثاني. بيروت: قصر الأونسكو.

20- الدجاني، أحمد صدقي. (1998). **مفهوم العولمة وقراءة تاريخية للظاهرة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

21- الدسوقي، ممدوح وآخرون. (1984). **أوليات في علم الإقتصاد**. طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع.

22- الدلال، كامل سليم. (2002). **نظام التقييم التربوي بين النظرية والتطبيق**. وقائع المؤتمر التربوي الثالث. بيروت: قصر الأونسكو.

23- الركابي ، جودت. (1986). **طرق تدريس اللغة العربية**. دمشق: دار الفكر، ط2.

24- الزبيدي، خولة. (2002). **أساليب التعيلم والتعلم الحديثة**. الرياض: مركز البحوث.

25- السكران، محمد. (1989). **أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية**. عمان: دار الشروق.

26- السيّد، محمد. (1997). **الرؤى الآسيوية للعولمة**. مصر:القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية.

27- الشامي، منغالا. (2004). **التقييم في مادة الجغرافيا حسب المناهج الجديدة بين النظرية والتطبيق** (رسالة أُعدّت لنيل دبلوم دراسات عليا). بيروت: كلية التربية.

28-الضنط، ناصر. (1999). **مناهج التعليم العام الجديد: الجوانب القيمية والأخلاقية والسلوكية في المناهج الجديدة**. وقائع **المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس**. طرابلس : جمعية الإصلاح الإسلامية.

29-العرجا، نبيلة. (2006). **التربية الوطنية- مناهجها وطرائق تدريسها**. بيروت: دار الفكر اللبناني.

30-العنكزي، ابراهيم. (2007). **نتائج الامتحانات الرسمية (مقارنة وتحليل) للعام الدراسي 2005-2006**. المركز التربوي للبحوث والإنماء، المجلة التربوية، العدد 40.

31-الفتلاوي، سهيلة كاظم. (2004). **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**. الأردن: عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

32-الغصيني، رؤوف. (1997). **من الحركة إلى البركة**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، العدد الثاني.

33-القواص، عصمت.(2001). **المناهج التعليمية في لبنان، مقترحات أوّلية للتعديل ومتطلبات التطبيق (ص ص 28-36)**. وقائع المؤتمر التربوي الثاني. بيروت: قصر الأونسكو.

34-اللقائي ورضوان، أحمد وأحمد. (1988). **تدريس المواد الاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.

35-اللقائي، احمد. (1991). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: عالم الكتاب.

36-المجذوب، أسامة. (1992). **العولمة الإقليمية**. مصر: القاهرة، الدار المصريّة.

37-المركز التّربوي للبحوث والإنماء. (1999). **أسس "التّقييم" ومبادئه**. بيروت: مطبعة المركز التربوي.

38-المركز التربوي للبحوث والإنماء. (1994). **خطة النهوض الوطني**. بيروت: مطبعة المركز التربوي.

39-المركز التربوي للبحوث والإنماء. (1998). **الكتاب المدرسي الوطني**، الحياة الإقتصادية. بيروت: شركة النّشر الثانوي.

40-المركز التربوي للبحوث والإنماء. (1995). **الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان**. بيروت: مطبعة المركز التربوي.

41-المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2003). **المناهج التربوية الحديثة (1).** المجلة التربوية، العدد27: مطبعة المركز التربوي.

42-الهاشمي، مجد هاشم. (2001). **الإعلام الكوني وتكنولوجيا المستقبل.** الأردن: عمان، دار المستقبل.

43-أيوب، فوزي. (1999). **مقاربة في التقييم المدرسي الجديد بالكفايات التّعليميّة.** سلسلة المناهج التّعليميّة والإتّجاهات الجديدة في التّربية، الحلقة الثالثة:المناهج التّعليميّة.

44-بدران، إلهام. (2008-2009). **محاضرات في تعلّم وتعليم الجغرافيا لشهادة الكفاءة للتعليم الثانوي.** بيروت: الجامعة اللبنانية، كلية التربية، العمادة.

45-بركات، زياد وحسام حرزالله. (2010). **أسباب تدني مستوى التّحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدّنيا من وجهة نظر معلّمين في محافظة طولكوم (رسالة ماجستير).** القدس: جامعة القدس المفتوحة.

46-بشور، منير. (1978). **بنية النظام التربوي في لبنان.** بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

47-بعلبكي، بهية. (2002). **نظام التقييم التربوي بين النظرية والتطبيق حول مادة الجغرافيا (ص ص 67-81).** وقائع المؤتمر التربوي الثالث. بيروت: قصر الأونسكو.

48- بيدرسون، باتريشيا. (2007). **تعليم القيم الأمريكية : دور كتب الاجتماعيات المدرسية الأمريكية، في الكتاب المدرسي: دوره، مضمونه، جودته.** بيروت: الهيئة للبنانية للعلوم التربية.

49-جالبريث، جون. (2000). **تاريخ الفكر الاقتصادي.** ترجمة أحمد بلبع، الكويت: عالم المعرفة.

50-حدّاد، معين. (2000، الخميس 26 تشرين الأوّل). **تداعيات العولمة.** بيروت: صحيفة النهار.

51- جرداق، مراد. (2002). **قضايا الامتحانات الرسمية في لبنان، نظام التقييم التربوي بين النظرية والتطبيق، (ص ص 247-263)**. وقائع المؤتمر التربوي الثالث. بيروت: قصر الأونسكو.

52- حسنين، محمد. (2016). **دراسة مقارنة لنظم المساءلة التعليمية في التعليم الثانوي العام في كل من فرنسا وماليزيا وجمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية** (رسالة ماجستير في العلوم التربوية). مصر: جامعة مصر سوهاج، كلية التربية.

53-حمود، رفيقة. (2001). **إعداد المعلمين في البلدان العربية**. وقائع مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. بيروت: مطبعة المركز التربوي.

54-حميدة، فاطمة إبراهيم. (1996). **المواد الإجتماعيّة (أهدافها، محتواها واستراتيجيّات تدريسها)**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

55-خصاونة، سهام محمود. (2010). **الإدارة الصّفيّة منحى إنساني أخلاقي**. الأردن: دار المناهج.

56- خير الله، سيد محمد، والكنائي، ممدوح عبد المنعم. (1996). **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**. بيروت: دار النهضة.

57-دمعة، مجيد ومحمد مرسي. (1983). **الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليّتي التعلّم والتّعليم في المرحلة الابتدائيّة**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية.

58-رابطة أساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان. (2001). **مشروع اقتراحات أولية لتعديل مادة الاقتصاد ومتطلبات تطبيقها (ص ص 233-283)**. وقائع المؤتمر التربوي الثاني. بيروت: رابطة أساتذة التعليم الرسمي في لبنان.

59-رشدي لبيب وآخرون. (1983). **الأسس العامة للتدريس**. بيروت: دار النهضة العربية.

60-زين، ريما. (2005). **طريقة تصحيح مادة الجغرافيا في الامتحانات الرسمية للثانوية العامة فرعا علوم الحياة والعامة ونتائجه. بيروت**: دائرة الامتحانات.

61- سكاف، أسعد. (2001). **المناهج التعليمية في لبنان، مقترحات أولية للتّعديل ومتطلبات التطبيق. وقائع المؤتمر التربوي الثاني. بيروت**: قصر الأونسكو.

62-سلجقدار، أحمد. (2002). **التقويم التربوي بين النظرية والتطبيق (ص ص 27-30).** وقائع **المؤتمر التربوي الثالث. بيروت**: قصر الأونسكو.

63- عبد الواحد، ندى. (1998). **منهج ومنهجية تعليم الجغرافيا في لبنان- الوضع الراهن ونظرة مستقبلية** (أطروحة دكتوراه). بيروت: الجامعة اللبنانية.

64- عبدالله، رياض وعيسى. (1990). **العولمة والفقراء**. مقال منقول عن كتاب بنفس العنوان للمؤلف ماندل جي آر، تعريب: وليد شحادة. عمان: الدار الجامعية.

65- عقل، أنور. (2002). **تطوّر تقويم أداء الطالب**. بيروت: دار النّهضة العربيّة.

66- علبي، عاطف. (1979). **الجغرافيا الإقتصادية**. لا.م.، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

67- عواضة، هاشم. (2005). **التخطيط في التعليم- التعلّم**. دليل المربّي في الأهداف والطرائق والتقييم، الطبعة الثانية. لبنان: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

68- عودة، أحمد. (1993). **القياس والتقويم في العملية التدريسيّة**. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

69-فرحات، محمد يوسف. (2010). **نظرية سلوك المستهلك والطلب**. لا.م.، منشورات دار كنز للمعارف.

70-فريحة، نمر. (2000). **دليل تقييم الجغرافيا لمرحلة التعليم الثانوي**. الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، شركة النشر الثانوي، الدكوانة.

71-فريحة، نمر. (2002). **فعالية المدرسة في التربية المواطنية**. لبنان: بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

72-فريحة، نمر. (2003). **المركز التربوي في 1017 يوماً**. بيروت: دار الإبداع.

73-فريحة، نمر. (2004). **رؤية الطلاّب الثّانويّين لمواد الاجتماعيات وموقفهم منها**. الجامعة اللبنانية، كلية التربية، المجلة التربوية العدد21.

74-فريحة، نمر. (2006). **التربية الوطنية- مناهجها وطرائق تدريسها**. بيروت: دار الفكر اللبناني.

75-فريحة، نمر. (2012). **من المواطنة إلى التربية المواطنية، سيرورة وتحديات**. لبنان: جبيل، المركز الدولي لعلوم الانسان.

76-فريحة، نمر. (2017). **المواطنة العالمية والمواطنة الرقمية ، وما بينهما**. بيروت: دار سائر المشرق.

77-قابيل، أشرف. (2009). **العوامل المؤثرة على ضعف تحصيل الطالب**، لا.م، منتدى مدرسة العزيزية الإعدادية الجديدة.

78-قبيسي، حسان. (2012). **النظام التعليمي في لبنان**. بيروت ،لا.مط.

79-كوادر، جاك. (1996). **إعداد الكتاب المدرسي**. الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، العدد 19 أكتوبر.

80-كيسكو، وداد. (2002). **العولمة والتنمية الاقتصادية: نشأتها، تأثيرها، تطورها**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

81-لبدي، ابراهيم. (1999). **دراسة تقييم كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء**. وقائع المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس حول مناهج التعليم العام الجديدة. طرابلس: جمعية الإصلاح الاسلامية.

82-نصار، سعد. (1991، يونيو). **الإتجاهات الحديثة في إعداد وتطوير الكتاب المدرسي**. قطر: اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية العدد97.

83-محمد ماشا، حسن. (2008). **رؤية الإسلام لحل المشكلة الاقتصادية**. الخرطوم: جامعة القرآن والعلوم الإسلامية، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، العدد الأول.

84-مصطفى، ابراهيم وآخرون. (1405هـ). **المعجم الوسيط (الجزءالثاني)**. القاهرة: مجمع اللغة العربيّة.

85-موسوي، حسن. (2012). **المرشد في الاقتصاد (فرع الاقتصاد والاجتماع)**. بيروت: المكتبة العلمية.

86-نجار، فريد جبرائيل، وآخرون. (1960). **منشورات دائرة التربية في الجامعة الأميركية**. بيروت: مكتبة الجامعة الأميركية.

87-نحاس، جورج. (2007). **تأثير المقاربة المعرفية على محتوى الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية**. بيروت: الهيئة للبنانية للعلوم التربية.

88-نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2004). **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**. عمان، الأردن:مطبعة دار وائل للنشر.

89- وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة. (1997). **مناهج التعليم وأهدافها**. بيروت: مطبعة المركز التربوي.

90- وزارة التربية والتعليم في قطر. (2001). **السياسة التّربويّة لدولة قطر**. الدوحة: لا ناشر.

91- وهيبة، آمال، وآخرون. (2000). **المادة التدريبية لأساتذة مادتي الإجتماع والإقتصاد،** بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

92-ياسين، السيد. (1998). **مناقشات الندوة الفكرية حول العرب والعولمة.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

93- ياغي، مصطفى. (2002). **نظام التقييم بالكفايات بين النظرية والتطبيق (ص ص45-58).** وقائع المؤتمر التربوي الثالث. بيروت: قصر الأونسكو

المراجع باللّغة العربيّة عن المواقع الألكترونية:

94-الحسيني، نورا. (2010). **أهمّيّة التّحضير الذّهني والإلكتروني.** عن الموقع الإلكتروني:www.Ablannora.blogspot.com

95-السيّد صالح، سعد الدين. (2012). **التّيّارات المعادية للإسلام.** عن الموقع الإلكتروني:www.alrabia.com.org

96-السيّد، يسرى مصطفى. (2001-2002). **الفرق بين الحداثة والتحديث.** أبو ظبي: جامعة الإمارات، كلية التربية، ، مركز الإنتساب الموجّه. عن الموقع الالكتروني:

Yomoal@hotmail.com

97-جنزرلي، رياض صالح. (2000). **أهداف التربية الإسلامية وغايتها.** جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

عن الموقع الألكتروني http://www.assakina.com:

98-حسن منصور، أشرف. (2006). **أبحاث يساريّة وإشتراكيّة وشيوعيّة.** عن الموقع الإلكتروني: www.ahewar.org/debat/shoe.art.asp

99-حمودة، رياض. (2000). **الفكر الاقتصادي الاسلامي**. مجلة النبأ، العدد41. عن الموقع الالكتروني: www.annabaa.org

100- عيـــد، رضـــوان. (2010). **الإدارة الصّـــــفيّة الفاعلـــــة**. عـــن الموقـــع الألكتروني:www.edurapedia.iUaf.net

101- كينز، جون. (1936). **النظرية العامة للتشغيل والفائدة والنقود**. عن الموقع الإلكتروني:

www.mediafre com/view

102- مرتضـــى، هنـــى. (2013). **دور الزكـــاة اقتصـــاديا**. عـــن الموقـــع الالكترونـــي www.athabat.net

المراجع باللغة الاجنبية:

1- Astolfi, J.P. (2003), **Revista Interuniversitaria de Formaction del Profesorado**. Universkidad de Zaragoza: Espana.

2- Blaug, M. (1997), **Economic Theory in Retrospect**, 5th ed.Cambridge University.

3- Claval.P.(1976), **Elements de GeographieEconomique**, Editions M. th.Genin, Paris, libraiaries Techniques.

4- Cornu , L. (1992) , **la Didactique en Questions**. Paris: Hachette education.

5- Cussol, R. (1997), **Pour lir les photos de presse, Cahiers Pedagogiques**. Apprendre avec le presse. N 357-358

6- Cussol, R. (1984), **Liberte pour Apprendre**. Paris: Dunod.

7- Minder, M. (1991), **Dedactique Fonctionnelle Objectifs, Strategies,Evaluation**. Pedagogies en Developpement. Bruxelle: debok- wesmael.

8- Choppin, A. (1992)**, Les manuels scolaires- Histoires et actualite**. Paris: Hachette.

9- Curien, H. (1992), **Preface.**"**Encyclopedie de Geographie**. Dir, Antoine Bailly et autres. Paris: Economica.

10- Earal, H. (1952), **Economics of agricultural production and resource**. New York: ha 11.

11- Ekelund,Robert B,Jr. and Robert F, Herbert. (2007), **A History of Economic Theory and Method**. Waveland Press. 5th ed.

12- Fukuyama,F. (1991), **End of history**. Journal....moral authority and constraints to action for female abortion activists, Social Research,58(3).

13- Gerard,F.&Xaviers,R.(1993),**Concevoir et evaluer des manuels scolaires**. Bruxelles: De Boeck Universite.

14- Geldan, A. (1995)**, Sciences Economiques et Scociales**.Paris : Editions Belin.

15- James.R.Marks and others. (2016), **Hand Book of Educational Supervision**. The US Education System.

16- Joly, F. (1977), **les documents cartographiques**. La Geographic en College et en Lycee, Coord,Peirre desplanques. Paris: Hachette education.

17- Le Roux,A. (1997), **Didactique de la geographie**. IUFM de - L`academie du Caen, PUC,263p

18- Lee, F. (2009), **A History of heterodox**. Economics:Challenging the Mainstreamin the Twentieth Century, Routledge.

19- Markwell, D. (2006), **John Maynard Keynes and International Relations: Economic Paths to War and Peace**. Oxford University.

20- Masson, M. (1994), **Vous asev dit Geographie**?. Paris: Ar. colin

21- Merieu ,Ph. (1993), **Apprendreoui … mais Comment** ?. Paris: Dunod.

22- Meynier, A. (1969), **Histoire de la Pensee Geographique**. Paris: P.U.F

23- Pelpel , P. (1993), **Se Former pour Enseigner**, **Savior Enseigner**. Paris: Dunod.

24- Perraudeau , M. (1996) , **les Methodes Cogmitives Apprendre Autrement a l'Ecole**. Paris: Ar. Colin.

25- Raynal, Francoise et Alain Rieunier.(1996), **Pedagogie:Dictionnarie des concepts cles, Apprentissages, formation et psycologiecongnitive**. Paris: E.S.F

26- Regrain,R. (1994), **Images fixes et animees** ,La geographie en college et en lycee ,Coord Pierre Desplanques. Paris:Hachette

27- Sanuelson, Paul A, and, William A.Barnett,ed. (2007) , **Inside the Economist's Mind : Conversations with Eminent Economists,** Wiley.

28- Shoumaker , B.(1940), **Didactique de la Geographic**. Paris; Nathan pedagogie.

المراجع باللّغة الأجنبيّة عن الموقع الألكتروني:

29- "**à propos du site – mentions légales – crédits.**" Ministry of National Education. Retrieved on 6 May 2011. "Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative Secrétariat général – Délégation à la communication 110 rue de Grenelle 75007 Paris" Received from: www.educ.org.com

30- Duffy, Cathy,(updated 2015), **Economics Curriculum**, Grove Puplishing. Received from: https/cuthy duffy German School System,

31- Education in Germany, (2018), Department of education. Received from: www. Ukgerman connection org/ german school system.

32- German School System,(2018), **Education in Germany**: Department of Education. Received from: www.ukgerman.connection.org/german school system

33- Hester,Tyler, (2013), **7 Tips for Better Classroom Management**. Received from: www.edutopia.org,Retrieved2018.

34- Klumpp,Lorenze and Others,(2014), **Education Policy Outlook-Germany**. Received from: www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm

35- Qatar, 2001, **Curriculum News**, Department:Basic Education,Government. Received from http://www.education.gov.qa

36- Republic of South Africa, (2012), **Curriculum News,** Department: Basic Education, Pretoria, Government Printing Works. Received from http;//www.education.gov.za

37- Social Studies Standards,(2010), **Ohio's New Laerning Standards**: Department of Education- Ohio. Received from: www.edu.ohio.gov.

38- US Department of State, (2015), **Education USA** Received from: http://educationusa.state.gov

لائحة الملاحق

الموضوع	الصفحة
ملحق رقم (1): إستبيان الأساتذة	356
ملحق رقم (2): بطاقة الملاحظة	362
ملحق رقم (3): المقابلات مع المرشدين التربويّين	364
ملحق رقم (4): إفادة من المعهد العالي للدكتوراه	368
ملحق رقم (5): لائحة بأسماء الثانويات الرسمية	372
ملحق رقم (6): تثقيل مواد الصف الثانوي الثالث فرع اجتماع/اقتصاد في فرنسا	375
ملحق رقم (7): مناهج التعليم في فرنسا	378
ملحق رقم (8): نموذج عن مسابقة الاقتصاد (اجتماع/ اقتصاد) في فرنسا	379
ملحق رقم (9): نظام التعليم في ألمانيا	385
ملحق رقم (10): نموذج عن مسابقة الاقتصاد في أفريقيا الجنوبية	386
ملحق رقم (11): جدول بمناهج الفكر الاقتصادي	388
ملحق رقم (12): التوزّع الأسبوعي للمواد التعليمية وحصصها للصف الثانوي الثالث فرع اجتماع–اقتصاد	389
ملحق رقم (13): القرار رقم 666/م/2000	390
ملحق رقم (14): القرار رقم 2001/2/940	396
ملحق رقم (15): القرار رقم 735/م/2001	397
ملحق رقم (16): توصيف مسابقة الاقتصاد في المنهج اللبناني	399
ملحق رقم (17): جدول تفصيلي بأسماء الدروس التي تمّ تعديلها	401
ملحق رقم (18): دليل توضيحي حول المحاور والفصول التي عُلّق العمل بها	404
ملحق رقم (19): المجالات والكفايات في مادة الاقتصاد	406
ملحق رقم (20): عناوين الدورات التدريبية بين 2004–2013	407

ملحق رقم (21): عناوين الدورات التدريبية بين 2016-2019	411
ملحق رقم (22): دورة تدريبية عن استراتيجيات التعلم الناشط	415

لائحة الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
1	أسماء الثانويات الرسمية التي شملتها العيّنة	38
2	كثافة الأوزان بين مختلف العلوم	112
3	التوافق بين الأهداف العامة الواردة في المنهج والمتوفر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث	140
4	الأهداف الخاصة الواردة في المنهج والمتوفر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث	143
5	الأهداف الخاصة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المعارف والمتوفر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث	144
6	الأهداف الخاصة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المواقف والقيم والمتوفر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث	148
7	الأهداف الخاصة (معدلة) الواجب ورودها في الدليل التربوي على مستوى المواقف والقيم والمتوفر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث	149
8	الأهداف الخاصة الواردة في الدليل التربوي على مستوى المهارات والقدرات والتقنيات والمتوفر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث	150
9	الأهداف الخاصة (معدلة) الواجب ورودها في الدليل التربوي على مستوى المواقف والقيم والمتوفر منها في الكتاب الرسمي للصف الثانوي الثالث	151
10	تدرّج وسائل التّقييم بحسب تدرّج الأهداف التّعليميّة	194
11	توزّع الإلتحاق بدورات تدريبية حول محتوى المادة بحسب عدد سنوات الخبرة والمستوى التعليمي	203
12	توزّع الإلتحاق بدورات تدريبية حول طرائق التعليم بحسب عدد سنوات الخبرة والمستوى التعليمي	204
13	توزّع الإلتحاق بدورات تدريبية حول تقييم المادة بالكفايات بحسب عدد سنوات الخبرة والمستوى التعليمي	206
14	توزّع الأجوبة حول مدى الثّقة بالذّات المرتبطة بمعرفة مادة الاقتصاد بحسب الفئة العمرية وعدد سنوات الخبرة	207
15	توزّع عدد طرائق التعليم الناشطة بحسب سنوات الخبرة والمستوى التعليمي والالتحاق بدورات تدريبية حول طرائق التعليم	210
16	مراتب الطرائق الناشطة بحسب معرفة المعلمين بها	213

17	مدى فهم المعلّم للطّرائق الناشطة	214
18	توزّع المستوى التّعليمي وسنوات الخبرة بحسب مدى فهم المعلم للطرائق الناشطة	216
19	توزّع آراء المعلمين حول حداثة منهاج المادة وكتابها بحسب مستواهم العلمي والتحاقهم بدورات تدريبية حول محتوى المادة	217
20	توزّع مدى تناسب الوقت المخصّص لتعلم المادة مع البرنامج السنوي بحسب رأي المعلمين الّذين التحقوا بدورات تدريبية حول محتوى المادة	219
21	توزّع آراء المعلمين حول تناسب المستوى اللغوي ووضوح المفاهيم الاقتصادية في الكتاب بحسب تحصيلهم العلمي والتحاقهم بدورات تدريبية حول محتوى المادة	222
22	توزّع آراء المعلمين حول الحشو الموجود في الكتاب المدرسي بحسب مستواهم العلمي والتحاقهم بدورات تدريبية حول محتوى المادة	224
23	توزّع آراء المعلمين حول التوافق بين الأسئلة التّقييمية المطروحة في الكتاب والامتحانات المدرسية والرسمية بحسب التحاقهم بدورات تدريبية حول محتوى المادة	226
24	توزيع العلامات وتثقيلها بين أنماط التقييم وأنواع الاختبارات (%)	229
25	توزّع آراء المعلمين حول مدى الإجابة على كل الأسئلة المطروحة من المتعلم بما فيها الّتي من خارج المنهاج الدراسي بحسب عدد سنوات خبرتهم والتحاقهم بدورات تدريبية حول محتوى المادة	229
26	توزّع آراء المعلمين حول مدى تجاوب المتعلم مع المادة بحسب الجنس وعدد سنوات الخبرة والالتحاق بدورات تدريبية حول تقييم الكفايات	231
27	توزع عدد الامتحانات الفصلية المخصّصة للمادة الّتي يجريها المعلمين بحسب التحاقهم بدورات تدريبية حول تقييم المادة	233
28	توزّع آراء المعلمين حول مدى توفر المجالات الثلاث في امتحاناتهم المدرسية بحسب سنوات خبرتهم والتحاقهم بدورات تدريبية حول تقييم المادة	235
29	توزع آراء المعلمين حول مدى اعتمادهم مبدأ الكفايات في الامتحانات بحسب سنوات الخبرة لديهم ومدى توفر أسئلة تقييمية في الكتاب كنماذج مساعدة	236
30	توزّع آراء المعلمين حول مدى مشاركتهم في التصحيح في الامتحانات الرسمية بحسب سنوات الخبرة لديهم والتحاقهم بدورات تدريبية حول تقييم المادة	241
31	توزّع آراء المعلمين حول مدى وجود فروقات بين نتائج امتحانات المتعلم في المدرسة وفي الامتحانات الرسمية بحسب سنوات الخبرة والالتحاق بدورات تدريبية حول تقييم المادة	243
32	توزع آراء المعلمين حول مدى تسبّب نظام التقويم بوجود فروقات بين نتائج امتحانات المتعلم في المدرسة وفي الامتحانات الرسمية بحسب سنوات الخبرة والالتحاق بدورات تدريبية حول تقييم المادة	245

33	توزع آراء المعلمين حول مدى استخدام المستندات إلى جانب نصوص الكتاب بحسب سنوات الخبرة لديهم والتحاقهم بدورات تدريبية حول تقييم المادة ومدى توفر أسئلة تقييمية في الكتاب تتوفر فيها المستندات	247
34	توزع آراء المعلمين حول إمكانية وجود مشكلة داخل الصف بسبب عدد المتعلمين المرتفع بحسب إمكانية استخدام الطرق الناشطة	250
35	توزّع آراء المعلمين حول مدى تأمين المدرسة الوسائل اللازمة لشرح الدروس بحسب مدى تأمين المدرسة لهذه الوسائل	252
36	توزع آراء المعلمين حول كيفية تصرّفهم مع عدم وجود الوسائل اللازمة لشرح الدروس بحسب مدى تأمين المدرسة الوسائل اللازمة	254
37	توزع آراء المعلمين حول مدى مواجهتهم لمشاكل معينة مع الإدارة تنعكس سلباً على التعلم بحسب سنوات الخبرة لديهم	254
38	توزع مقترحات المعلمين في ما خصّ محتوى المنهج	256
39	توزع آراء المعلمين حول الحلول المقترحة في ما خصّ طرائق التدريس	257
40	توزع آراء المعلمين حول الحلول المقترحة في ما خص التقويم	258
41	توزع آراء المعلمين حول الحلول المقترحة في ما خص الإدارة الصّفّية	259
42	توزع آراء المعلمين حول الحلول المقترحة في ما خص الإدارة المدرسية	259
43	توزع آراء المعلمين حول الحلول المقترحة في ما خص الإرشاد التربوي	261
44	مجالات الملاحظة	269
45	مدى تمكّن المعلمين من محتوى المادة بحسب محكات الملاحظة	270
46	مدى إتقان المعلمين لطرائق التعلم بحسب محكات الملاحظة	274
47	مدى تمكن المعلمين من التقويم بحسب محكات الملاحظة	278
48	مدى تمكن المعلمين من الإدارة الصّفية بحسب محكات الملاحظة	283
49	مدى فعالية الإدارة المدرسية بحسب محكات الملاحظة	287
50	مدى تمكن المعلم من تحضيره بحسب محكات الملاحظة	290
51	اقتراحات لأفعال مستويات التفكير	319
52	التعديلات المقترحة في المحور الأول لمحتوى مادة الاقتصاد	321

53	التعديلات المقترحة في المحور الثاني لمحتوى مادة الاقتصاد	322

لائحة الرسوم البيانية

الصفحة	عنوانه	الرسم البياني
209	توزع مدى الإجابة على كل الأسئلة المطروحة من المتعلم بما فيها التي من خارج المنهاج الدراسي بحسب مجموعة المعلمين ذات الثقة بالذات بمعرفة المادة.	1
221	توزيع كيفية تأثير قصر الوقت على تعليم المادة بحسب مدى تناسب الوقت المخصص لتعليمها مع البرنامج السنوي.	2
239	توزع آراء المعلمين حول سبب عدم اعتماد مبدأ الكفايات في الامتحانات بحسب الالتحاق بدورات تدريبية حول تقييم المادة.	3

الملاحق

ملحق رقم (1)

نموذج إستمارة لمعرفة رأي المعلّم

(حول الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم في مادّة الإقتصاد)

في الصّف الثّانوي الثّالث

عزيزي الأستاذ،

أنا زميلة وطالبة أحضّر شهادة الدّكتوراه في تعليم مادّة الإقتصاد وأقوم بإعداد أطروحة استكمالاً لمقرّرات الشّهادة الّتي أحضّرها. لذا أنا بحاجة إلى معلومات عن الصّعوبات الّتي تواجه أساتذة التّعليم للصّف الثّانوي الثّالث ضمن مادّة الإقتصاد التي يدرّسونها. أتوجّه إليكم بهذه الإستمارة بهدف معرفة رأيكم وتزويدي بالمعلومات الضّروريّة، وإنّي أؤكّد لكم بأنّ المعلومات الّتي ستزوّدوني بها هي معلومات خاصّة بالدّراسة، ولن تعطى لأيّ جهة أخرى مع شكري المسبق لكم.

ملاحظة: لا لزوم لذكر الإسم.

تناولت هذه الإستمارة محاور خمس وهي:

<u>المحورالأوّل : معلومات عامّة عن المدرّس:</u>

- **الجنس** : ☐ ذكر ☐ أنثى
- **العمر:** ☐ أقل من 30 سنة
  ☐ 30-40 سنة
  ☐ أكثر من 40 سنة
- ما هي سنوات الخبرة لديك؟
  ☐ 1 -3
  ☐ 3-6
  ☐ أكثر من ذلك، حدد................

- أعلى شهادة حصلت عليها:

☐ إجازة في الإقتصادة

☐ كفاءة في تعليم مادة الإقتصاد

☐ إجازة وإعداد في كلّية التّربية

☐ غير ذلك، حدّد ....

- هل تابعت دورة / دورات تدريبيّة له علاقة بمحتوى المادّة؟

☐ نعم ☐ لا

- هل تابعت دورة / دورات تدريبيّة لها علاقة بطرائق التّدريس؟

☐ نعم ☐ لا

- هل تابعت دورة / دورات تدريبيّة له علاقة بتقييم المادة (الكفايات)؟

☐ نعم ☐ لا

- هل أنت واثق من معارفك في مادة الإقتصاد؟

☐ نعم ☐ لا

<u>المحور الثّاني: الصّعوبات الّتي تواجه الأستاذ الثّانوي المتعلّقة بطرائق التّدريس:</u>

- ما هي طريقة / طرائق التّدريس التي تستخدمها في تدريس المادّة؟

....

- كم هي طرائق التّدريس الّتي تتقنها؟

☐ 2 ☐ 3

☐ غير ذلك، حدد............. ☐ 4

المحور الثالث: الصّعوبات الّتي تواجه الأستاذ الثّانوي المتعلّقة بالمنهاج:

9. هل منهاج المادّة وكتابها يُعتبران حديثين (Up-to-date)؟

☐ **نعم** ☐ **لا**

10. هل تعتقد أنّ الوقت المخصّص لهذه المادّة كاف لإتمام البرنامج السّنوي؟

☐ نعم ☐ لا

11. اذا كان الجواب نعم،كيف يؤثّر قصر الوقت على تدريس المادّة؟

☐ اعتماد طريقة المحاضرة

☐ الإسراع في إنهاء الكتاب

☐ جلب الطلاّب ساعات إضافية للتّعويض

12. بالنسبة للكتاب،هل لاحظت أنّ:

- المستوى اللّغوي مناسب.

☐ نعم ☐ لا

- وضوح في المفاهيم والمصطلحات.

☐ نعم ☐ لا

- نقص في بعض الدروس.

☐ نعم ☐ لا

- حشو لا حاجة له .

☐ نعم ☐ لا

- توفر أسئلة تقييميّة.

☐ نعم ☐ لا

- المفاهيم المستخدمة مناسبة لقدرة المتعلم.

نعم ☐ لا ☐

المحور الخامس: الصّعوبات الّتي تواجه الأستاذ الثّانوي المتعلّقة بالتّقويم:

13. هل تجيب الطلاّب على كل الأسئلة التي يطرحونها بما فيها من خارج الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

14. كيف تقيّم تجاوب الطلاّب مع المادّة؟

☐ مهتمّين

☐ غير مبالين

15. كم هو عدد الإمتحانات الفصليّة المخصّص للمادّة؟

☐ 1

☐ 2

☐ أكثر من ذلك................

16.هل تتضمّن الإمتحانات المجالات الثّلاث؟ (استعمال مفاهيم وتقنيات/تحليل مستندات/ دراسة موضوع اقتصادي)

نعم ☐ لا ☐

17.هل تعتمد مبدأ الكفايات في الامتحانات؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب لا،

18. ما السّبب؟

☐ لم أتدرّب على ذلك

☐ لم أجد ذلك مفيدا

☐ لا أريد ذلك

- 19.هل تستخدم المستندات الى جانب نصوص الكتاب؟

نعم ☐ لا ☐

20. هل تطلب من تلاميذك العمل على هذه المستندات؟

نعم ☐ لا ☐

21. **ما** عدد المستندات التابعة لكل درس والتي يتمّ تحليلها داخل الصّف؟

☐ 1

☐ 2

☐ غير ذلك، حدّد.......................

22. هل تشارك في تصحيح الإمتحانات الرّسمية؟

نعم ☐ لا ☐

23. إذا كان الجواب نعم، هل تجد هناك فروقات بين الباريم المحدّد في الإمتحانات وطريقتك في التّصحيح في المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐

24. هل تجد فروقات بين نتائج طلابك ونتائج الدولة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب نعم،

25. هل يعود سبب ذلك إلى نظام التقويم؟

نعم ☐ لا ☐

<u>المحور الخامس : الصّعوبات التي تواجه الأستاذ الثّانوي المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة والإدارة الصّفية:</u>

26.هل عدد الطّلاب الكثير داخل الصّف يشكّل مشكلة؟

نعم ☐ ☐ لا

27.هل تؤمّن لك مدرستك الوسائل اللاّزمة لاعتمادها في شرح الدروس؟

نعم ☐ ☐ لا

28. إذا كان الجواب لا، هل تبحث عن وسائل أم تلتزم بما هو موجود؟

☐ أبحث عن وسائل بطرقي الخاصة.

☐ ألتزم بما وجد في المدرسة.

29.هل تواجه مشاكل معيّنة مع الإدارة تنعكس سلبا على عطائك؟

نعم ☐ ☐ لا

30. إذا كان الجواب نعم، كيف تواجه تلك المشاكل بطريقة لا تؤثّر على طلاّبك؟

....

31. هل السلوك الإداري والشخص القيادي في ثانويتك يتلاءم مع توجهاتك في إعطاء المادة؟

نعم ☐ ☐ لا

المعالجة

32. نرجو منكم إقتراح بعض الحلول لمعالجة المشكلات التي يعاني منها أستاذ المادة.

....

....

....

ملحق رقم 2

بطاقة ملاحظة كأداة لتقييم أداء معلّمي مادّة الإقتصاد للصّف الثّانوي الثّالث في المدارس الرّسميّة

الأداء التعليمي لأستاذ المادّة:

المجال		المعايير	غير موجود	ضعيف	متوسط	جيد
طرائق التعليم	1	مدى تشجيع المتعلم للمشاركة في تصميم وإدارة بيئة التّعلّم				
	2	مدى إثارة وتشويق المتعلّم عبر استخدام الطّرق الحديثة وليس التّلقينية (المحاضرة)				
	3	مدى اتاحة الفرصة للمتعلمين لربط مجالات المحتوى التعليمي بخبرات الحياة اليومية				
	4	مدى القدرة على استخدام وسائل الإيضاح والمعيّنات التربوية التي تتطلّبها الطّرائق الحديثة				
	5	مدى إشراك المتعلمين في تأمين او تحضير الوسائل غير المتوفرة في المدرسة				
محتوى المادة	1	مدى الوضوح في نقل المعلومات وشرح الدّرس من الكتاب				
	2	مدى الاعتماد الكلّي على الكتاب في اختيار المعلومات المناسبة لفهم المتعلّم				
التقويم	1	مدى العمل بفعاليّة على توجيه أسئلة كاشفة (تكشف الأعماق) وأسئلة مفتوحة قبل البدء بالشّرح				
	2	مدى طرح أسئلة تحفيزية ومواضيع للمناقشة أثناء العمليّة التّعليمية				
	3	مدى تصميم أساليب مختلفة ومناسبة لتقويم أداء المتعلّم عند انتهاء الحصّة				
	4	مدى الكفاية في إيجاد نماذج توضيحيّة عند عدم توفّرها في المدرسة				
الادارة الصفية	1	مدى الهدوء والارتياح اثناء الشرح				
	2	مدى التحقق من درجة استيعاب المتعلم للمعلومات خلال الشرح				

	3	مدى القدرة على الملاءمة بين الوقت المخصص للشرح وكمية ونوعية المعلومات المطلوب نقلها				
	4	مدى العمل على ضمان مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم بغض النّظر عما بينهم من فروقات فردية				
الادارة المدرسية	1	مدى تناسب الوسائل والمعينات التربوية المستخدمة والمؤمنة من قبل المدرسة مع موضوع الدرس				
تحضير الأستاذ	1	مدى تحضير للدرس من خلال تلخيص او دفتر يعتمد عليه أثناء الشرح				
	2	مدى التمكّن من المادة التعليمية				
	3	مدى القيام بكتابة الأهداف التعليمية على اللوح قبل بدء الحصة				
	4	مدى الالتزام بقواعد المظهر اللائق				

ملحق رقم (3)

مقابلة مع المفتشين التربويّين (خالد فايد ووسيلة يمّوت) ، أعضاء لجنة الإقتصاد والإجتماع في وزارة التربية.

المرشدان التربويان	الأسئلة والإجابات
	1. كم مرّة تقريبا تزور كل أستاذ في السنة؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	1. أقوم بزيارة الاساتذة مرتين خلال الفصل الأول ومرة واحدة خلال الفصل الثاني.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	1. تتفاوت الزيارات الى الأساتذة خلال العام حسب الأستاذ بين مرة أو مرتين.
	2. خلال حضورك دروس في صفوف الثالث ثانوي لمادة الإقتصاد، هل تجد الأستاذ دائما حاضرا للدرس من خلال تحضيره له؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	2. خلال مشاهداتي لمعظم الاساتذة في الصفوف لم ألحظ دفتر تحضير او معلومات مكتوبة ومحضّرة مسبقا، فالأستاذ يعتمد على معلوماته المكتسبة والشفهية أكثر. فلم ألحظ كتابة لأهداف الحصة والكفايات الواجب إكسابها للطالب خلال الحصة.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	2. كلا ليس دائما وهذه من نقاط الضعف الأساسية التي نلحظها ونلفت نظر الأستاذ لها. فخلال زياراتي لم ألحظ دفتر تحظير معتمد أو كتابة لأهداف الحصة على اللوح مسبقا.
	3. ما هي ملاحظاتك خلال إعطاء الدرس؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	3. هناك مجموعة من الأساتذة تعتمد اللغة الفصحى دائما خلال الشرح وهذا ما يجعلني أتدخل أحيانا لتمرير اللغة العادية الأقرب للطالب وخصوصا عند إعطاء أمثلة معينة من واقع الحياة اليومية.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	3. يتم تدوين كافة الملاحظات السلبية والايجابية دون التعليق عليها خلال سير الحصة.
	4. هل تتدخّل لتصحيح بعض نقاط الضّعف في أداء المعلّم ومتى؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	4. لا أتدخّل خلال سير الحصة إنما نلفت نظر الأستاذ ونتناقش معه بعد انتهاء الحصة وليس أمام الطلاب.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	4. لا نعطي ملاحظات خلال الشرح حتى لو كانت خاطئة المعلومات مئة في المئة وهذا ما واجهني في بعض المشاهدات كتابة قاعدة الفائدة خطأ على اللوح وشرحها على هذا الأساس، ولكن التعليق والتصحيح يتم بعد نهاية الحصة.

	5. بنظرك ما هي أبرز الصّعوبات التي يواجهها الأساتذة في تدريس هذه المادة؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	5. عديدة منها صعوبات مرتبطة بالبيئة المحيطة، منها صعوبات أكاديمية أي صعوبات في الأداء أحيانا صعوبات مع الإدارة.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	5. أبرز الصعوبات : · عدم توفر التقنيات الحديثة لمواكبة المادة · تمنع بعض الأساتذة من حضور صفوفهم. · الإمتحانات الغير محضرة مسبقا من قبل بعض الأساتذة تضيّع هدف المشاهدة
	6. هل يعبر لك الاستاذ عن الصعوبات التي يواجهها؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	6. قليل جدا كما أنه حسب نوع الصعوبات. فالصعوبات الأكاديمية او النقص في أدائه لن يعترف به بل نحن من يكتشف هذا الأمر، أما الصعوبات البيئية يتم ملاحظتها أثناء الجولة على المدارس. كثر هم الاساتذة الذين يشتكون من نقص أساليب التدريس والتقنيات الحديثة ويلقي اللوم على الإدارة والدولة.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	6. حسب الأستاذ هناك نوع من الأساتذة يطلب المساعدة من المرشد إذا كانت صعوبات بيئية أو إدارية، وبعض الأساتذة لا تطلب خصوصا الذين لديهم نقص في الأداء.
	7. هل الأستاذ وحده المسؤول عن كلّ الصعوبات؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	7. كلا، الدولة عبر عدم إقامة دورات تدريبية ولا بدّ من الإشارة هنا الى عدم التناسق بين المركز التربوي للبحوث والإنماء وبين الإرشاد والتوجيه ليس في المضمون إنما في التنسيق بينهما. كذلك تقع المسؤولية على الإدارات وخصوصا هؤلاء الأشخاص الذين تولوا السلطة الرسمية عبر الوسايط والمحسوبيات وهم كثر.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	7. كلا، هناك عدة جهات مسؤولة منهم: · الادارة · التلميذ · الدولة باضافة الى الصعوبات التي يعاني منها أساتذة التعاقد وهي نقص في الأداء.
	8. هل إطّلعت على أسئلة الإمتحانات الخاصّة للمادّة والتي يحضّرها المعلّم؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	8. أكيد وهذا الأمر من ضمن المهام التي نقوم بها فهو من مسؤوليتنا.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	8. أكيد، وأحيانا يتم تعديلها من قبلنا وذلك بموافقة الإدارة.
	9. هل يعتمد مبدأ مقاربة الكفايات في التّقييم؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	9. ليس دائما ، هناك محاولات ولكن المعظم لا يصيب الكفايات دائما لجهله لها.

مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	9. أحيانا، ليس دائما والبعض بسبب جهلهم لها.
	10.هل تصرّ على اعتماده لهذه المقاربة في تقييم تلامذته؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	10. في الأساس يجب أن يرتكن إليها وفق الأصول ولكن ما نواجهه غير التنظير، كما ذكرنا سابقا هناك صعوبات في ألاداء تتضح لنا من خلال عمل الاستاذ خلال العام (شرحه/ إعداد امتحاناته/ تقييمه....)
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	10. نشاهد نتائج الطلبة، فحينما يطرح السؤال ولا يتم الاجابة عليه في الخانة المناسبة . يكون هناك خلل في الكفايات. عندها يتم مناقشة الأستاذ حول هذه النقاط.
	11. ما هو رأيك بكثافة منهاج المادة؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	11. حسب رأيي المحتوى كاف ومناسب يحتاج الى تعديل ولكنه كاف.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	11. مكثّف يجب تعديله (الثورات الصناعية، دروس الإدارة حشو لا فائدة منه)
	12. كيف ساعدت الأساتذة في مواجهة مشاكلهم مع المنهاج أو الإدارة؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	12. أقوم بمساعدتهم من ناحية توزيع الدروس على الحصص، وكذلك من ناحية اختيار الأنشطة ووسائل الإيضاح المناسبة في حال توفرها.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	12. مساعدة الأستاذ في كيفية شرح بعض الدروس مثلا: الأنظمة عبر رسم جداول تسهّل حفظها، والإدارة عبر نشاط معين حول الوظائف الإدارية.
	13. برأيك ما درجة تجاوب الإدارات مع مطالب اساتذتها؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	13. بعض الإدارات تعاني من صعوبات مالية تمنعها من تأمين ما يلزم للاستاذ وبالمقابل هناك بعض المدارس المدعومة من بلدياتها تتوفر فيها كافة التقنيات اللازمة.
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	. هناك بعض المدراء تقوم بتلبية مطالب أساتذتها إلاّ إذا كان هناك خلاف شخصي بينهما
	14.برأيك كيف يمكن معالجة الصّعوبات أو العقبات التي تواجه الأستاذ الثانوي الثالث في مادّة الإقتصاد؟
مقابلة مع الاستاذ خالد فايد	14. يتم هذا الأمر بتضافر جهود عدّة وعلى صعيد جميع الجهات:
	· من ناحية وزارة التربية بتخصيص دورات تدريبية والقيام بمبادرات فنية وتقنية بشكل دوري.
	· تفعيل حقيقي لدور الإرشاد والتوجيه والتنسيق مع المركز التربوي للوصول الى هدف مشترك.
	· السعي نحو تمهين التعليم وإعطاء الأستاذ حقه الطبيعي (الأجور)

	· مساعدة الأستاذ في زيادة إنتاجيته ومعرفة الدوافع التي تساهم في ذلك وتحفيزه بشتى الأنواع المادية والمعنوية. (خصوصا أن الأستاذ نفسه يتغير أداءه بين ثانوية رسمية وخاصة)
مقابلة مع الأستاذة وسيلة يمّوت	14. هناك خلل أكاديمي بين المتعاقد والملاك، فبعض الأساتذة المتعاقدين لا تتجاوب مع الإرشاد وتوجيهاتهم، فالمطلوب تفعيل دور الإرشاد ليصبح تقريره فاعلا حيث هناك عدم اهتمام من قبل الأساتذة بسبب الوسايط والمحسوبيات التي تدعمهم. بالاضافة الى زيادة رقابة وزارة التربية حول وضع المدارس والبيئة المحيطة. بالاضافة الى اعطاء حقوق الأساتذة الذي ينعكس سلبا على سير العملية التربوية كما شهدنا السنة الفائتة من خلال الإضرابات التي حصلت.

ملحق رقم (4)

إفادة من المعهد العالي للدكتوراه

الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي

وزارة التربية والتعليم العالي
ديوان التربية
الرقم التسلسل ٢/٩٨٢٠
التاريخ

COMPUTER
30 OCT 2015

إلى العلم

٣٠ تشرين الأول ٢٠١٥

رقم المحفوظات: /
رقم الصادر: ٥١٧/م/ص
بيروت في ٢٩/١٠/٢٠١٥

جانب السيد المدير العام للتربية

الموضوع: السماح لطالبة دكتوراه من الجامعة اللبنانية بزيارة بعض الثانويات في منطقة عاليه

المرجع: الأنظمة النافذة.

جانب السيد المدير العام للتربية

تفضل بالاطلاع مع اقتراح الموافقة على الطلب المقدم من طالبة دكتوراه في الجامعة اللبنانية "إيمان نجاح الأحمدية" لتستطيع إعداد رسالة الدكتوراه التي تعدها تحت عنوان "الصعوبات التي تواجه مدرسي مادة الاقتصاد في الصف الثانوي الثالث وكيفية معالجتها".

مرفق طلب خطي من الطالبة إيمان نجاح الأحمدية وموافقة وطلب من عميد المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة اللبنانية./.

مدير التعليم الثانوي
محي الدين كشلي

جانب مديرية التعليم الثانوي

مع الموافقة على اقتراحكم

لإجراء اللازم وفق الأصول القانونية على أن يتم ايداع المديرية العامة للتربية نسخة عن رسالة الدكتوراه./.

المدير العام للتربية
فادي يرق

COMPUTER وارد
30 OCT 2015

COMPUTER صادر
30 OCT 2015

٥١٧/م/ص

٥/١١٥١٧

بيروت في ٢/١١/٢٠١٥

الطالبة الجامعية إيمان عجاج الاحمدية
للعمل بموافقة السيد المدير العام
رقم ٩٨٢٠ تاريخ ٢٠/١٠/٢٠١٥
وإيداع المديرية العامة للتربية
نسخة عن شهادة الدكتوراه /

مدير التعليم الثانوي
محي الدين كشلي

وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التعليم الثانوي
رقم ٥/١١٥/١٧ ٢٩/١٠/٢٠١٥

جانب مدير التعليم الثانوي المحترم.

ارجو السماح بدخول وزيارة بعض الثانويات في محافظة جبل لبنان - منطقة عاليه - لتسهيل عملي في اطروحة الدكتوراه التي اعدها في مجال "الصعوبات التي تواجه مدرّسي مادة الاقتصاد في الصف الثانوي الثالث، وكيفية معالجتها"

الطالبة الجامعية في المعهد العالي للدكتوراه
في الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية
في الجامعة اللبنانية

إيمان عجاج الأحمدية

التوقيع إيمان

بيروت في ٢٩/١٠/٢٠١٥

رقم الإفـــادة: ١٤١
رقم الملــف: ٤١٤٦
رقم التسجيل:٦٨٧

الجامعة اللبنانية
المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

طلب تسهيل مهمة

------- . -------

يفيد عميد المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة في الجامعة اللبنانيّة

أن الطالبـــة: إيمان عجاج الأحمديّة

من الجنسيّـة: اللبنانيّة

تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه وعنوانها:

" الصعوبات التي تواجه مدرّسي مادّة الاقتصاد في الصّف الثّانوي الثّالث محافظة جبل لبنان وكيفيّة معالجتها "

بإشراف الدكتور: نمر فريحة

لـــــذا يرجى السماح لها، ضمن القوانين المرعيّة الإجراء، بالدخول إلى المؤسسات والدوائر المعنيّة وإجراء المقابلات والاطلاع على ما يمكن من الوثائق التي يمكن أن تخدم الأغراض العلميّة لهذه الأطروحة.

نشكر تعاونكم، ونقدّر مساعدتكم في هذا الإطار العلمي الأكاديمي.

مع خالص الاحترام والتقدير.

سن الفيل في: ٢٠١٥/١٠/٢١.

عميـد المعـهد العالـي للدكتوراه
في الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية

طلال عتريسي

ملحق رقم 5

لائحة بأسماء الثانويات الرسمية

الرقم	اسم الثانوية	اسم المدير	هاتف الثانوية	رقم الفاكس	قضاء	البريد الالكتروني
1012	برجا	ناديا يونس الخطيب	185326/70	185528/70	الشوف	barjass@mehe.gov.lb
1015	بعقلين	سليم خليل الحلبي	577358/73	572358/73	الشوف	baakliness@mehe.gov.lb
1014	كفرحيم	مصطفى بو درغم	087211/73	087012/73	الشوف	kafarhimss@mehe.gov.lb
1016	المختارة	فوزت الفطايري	567355/73	566355/73	الشوف	almoukhtarass@mehe.gov.lb
1025	المؤرخ جوزف نعمه - دير القمر	جورج اسطفان	373620/73	373620/73	الشوف	deirelkamarss@mehe.gov.lb
1029	شحيم	امنة الحاج	827052/70	827052/70	الشوف	shehimss@mehe.gov.lb
1033	عين زحلتا	عادل فهد محمود	857233/73		الشوف	ainzahaltass@mehe.gov.lb
1054	الشهيد رفيق الحريري - حارة الناعمة	خليل مزهر	177252/73	177252/73	الشوف	haretelnaamess@mehe.gov.lb
1056	عانوت	رياض صادق	828805/70	828805/70	الشوف	anoutss@mehe.gov.lb
	منيرة ابو مرعي البلبل كترمايا	شما محمد عبد الملك	206027/70		الشوف	ketemayass@mehe.gov.lb
1061	نيحا	راجي مزهر	557681/73	557681/73	الشوف	mihass@mehe.gov.lb
1065	برجا – جون	سارية عيسى	203626/70	206626/70	الشوف	jounss@mehe.gov.lb
1066	بتلون الرسمة المختلطة	اكرم ابو شقرا	827358/73		الشوف	batlounss@mehe.gov.lb
1068	الدامور	هيام ابراهيم بو عبدالله	176061/73		الشوف	damourss@mehe.gov.lb
1071	شحيم - الزعرورية	نايف ناصر الدين	227533/70	227533/70	الشوف	zaarouriehss@mehe.gov.lb
1001	انطلياس	خالد ونا	271017/72	271017/72	المتن	anteliasss@mehe.gov.lb
1004	بكفيا	خليل الريس	227225/72	227225/72	المتن	bikfayass@mehe.gov.lb
1005	بتغرين	يولا صليبا	807202/72	807202/72	المتن	bteghreenss@mehe.gov.lb
1006	ضهور الشوير	صباح مجاعص	528620/72	528620/72	المتن	dhourshweirss@mehe.gov.lb
1007	بيت مري	جوزفين ابي خاطر	207221/72	208817/72	المتن	beitmarryss@mehe.gov.lb
1017	الاخطل الصغير	منيرفا داغر	227222/76	227222/76	المتن	akhtalsaghirss@mehe.gov.lb
1026	سن الفيل	عاصم نعمة	222518/76 225161/76	368760/76	المتن	sinnelfilss@mehe.gov.lb
1041	جل الديب	وسام بيطار	063053/72	063053/72	المتن	jaleddibss@mehe.gov.lb
1042	جديدة المتن للبنات	هدى سعاده	221537/76	221537/76	المتن	jdaidetmetngss@mehe.gov.lb
1043	اللواء جميل لحود - بعبدات	مارسل حنا صادر	200857/72		المتن	jamillahoudss@mehe.gov.lb
1044	بسكنتا	وعد ابو حيدر	837860/72	837860/72	المتن	baskintass@mehe.gov.lb
1046	الضبيه	نضال الملاح	325520/72	325520/72	المتن	dbayehss@mehe.gov.lb

dikwaness@mehe.gov.lb	المتن		120211/76	جان ناصيف	الدكوانة	1046
zalkass@mehe.gov.lb	المتن	277633/76	277633/76	انطوان فاضل	الزلقا	1050
mazraatyachouhss@mehe.gov.lb	المتن	262218/72	262218/72	جان دارك ابو حيدر	مزرعة يشوع	1055
beitchababss@mehe.gov.lb	المتن	221201/72	221201/72	جوزيف حنا عيد	بكفيا بيت شباب	1070
burjelbarajinagss@mehe.gov.lb	بعبدا		237262/76	نهاد داود الحركة	برج البراجنة للبنات	1002
bhusseinalinasserss@mehe.gov.lb	بعبدا		205212/76	زين محمد السباعي	حسين علي ناصرللبنين برج البراجنة	1003
harethraikss@mehe.gov.lb	بعبدا	327236/76	332281/76	احمد شمس الدين	حارة حريك	1021
hadathss@mehe.gov.lb	بعبدا	212050/73	212050/73	جورج شبلي	الحدث	1022
kafarshimass@mehe.gov.lb	بعبدا	258268/73	258268/73	فيدا خلف	كفرشيما	1023
hammanass@mehe.gov.lb	بعبدا	357828/73	357828/73	يولا ابراهيم بو فيصل	حمانا	1024
kornayelss@mehe.gov.lb	بعبدا	517522/73	517522/73	زياد فريد المصري	قرنايل	1032
ghobeiry1gss@mehe.gov.lb	بعبدا	322523/76	322286/76 322122/76	ليلى علامة	الغبيري الاولى للبنات	1036
fornelshebbakgss@mehe.gov.lb	بعبدا	827228/76	827228/76	دوللي زغيب	فرن الشباك للبنات	1038
dikwaness@mehe.gov.lb	بعبدا	821287/76	821287/76	عماد عماد	الدكوانة	1049
ghobeiry2gss@mehe.gov.lb	بعبدا	232857/76	232857/76	ديب منصور	الغبيري الثانية للبنات	1062
raselmatnss@mehe.gov.lb	بعبدا		527720/73	هشام معضاد	قرنايل - راس المتن	1072
ghobeiry3gss@mehe.gov.lb	بعبدا	286688/76	286688/76	سعاد صفا	الغبيري الثالثة للبنات	1073
husseinmaktabiss@mehe.gov.lb	بعبدا		205702/76	محمد علي العنان	حسين مكتبي - المريجة الليلكي المختلطة	1075
jbeilss@mehe.gov.lb	جبيل	323552/72	327552/72	جوزيف مخايل	جبيل	1020
maifoukss@mehe.gov.lb	جبيل	013738/72	013738/72	يوسف قبلان	ميفوق	1040
amshitss@mehe.gov.lb	جبيل	186220/72	186220/72	شادية فريد كرم	عمشيت	1051
kartabass@mehe.gov.lb	جبيل	273500/72	273500/72	انطوانيت سعد	قرطبا	1053
ehmejss@mehe.gov.lb	جبيل	372552/72	372552/72	سمعان عيد سمعان	جبيل اهمج	1067
arabsalimss@mehe.gov.lb	جبيل		053522/72	سعدى الحويك	جبيل حصارات	
bshamounss@mehe.gov.lb	عاليه	806752/73	806727/73 806752/73	نعيم بو غنام	حسين مسعود - بشامون	1008
baisourss@mehe.gov.lb	عاليه	307557/73	307557/73	امين العريضي	بيصور	1009
majdelbaanass@mehe.gov.lb	عاليه	827237/73	827237/73	علي سري الدين	مجدل بعنا	1011
sheifatss@mehe.gov.lb	عاليه	256118/73	256118/73	عدنان حرفوش	الشويفات المختلطة	1028
marounabboudss@meh	عاليه	332083/73	332083/73	عاطف ابي حسين	مارون عبود عاليه	1030

e.gov.lb						
aindarass@mehe.gov.lb	عاليه	887220/73	887220/73	سمير نجم	عين داره	1034
komatiehss@mehe.gov.lb	عاليه		806210/73	جميل نصر الدين	مارون عبود عاليه - القماطية	1060
sawfarss@mehe.gov.lb	عاليه	827522/73	827522/73	ريما الاحمدية	مارون عبود عاليه – صوفر	1074
dawhataramounss@mehe.gov.lb	عاليه	267261/73	266837/73	نظام الحلبي	عرمون	1076
dawhataramounss@mehe.gov.lb	عاليه			ربى كرم	عرمون - الشهيد رفيق الحريري دوحة الشويفات	1076
abadiehss@mehe.gov.lb	عاليه			حاتم الحكيم	مارون عبود عاليه - العبادية	1077
arabsalimss@mehe.gov.lb	عاليه			ميلاد الهاشم	مارون عبود عاليه - رشميا	
jouniehss@mehe.gov.lb	كسروان	252772/72	252772/72	جورج غانم	جونيه	1019
ajaltounss@mehe.gov.lb	كسروان	856788/72	856788/72	جوزيف صفير		1035
ghazirss@mehe.gov.lb	كسروان	283722/72	283722/72	مريانا اسطفان	غزير	1037
safrass@mehe.gov.lb	كسروان		233272/72	نوال محاسب	الصفرا	1045
abouchabkess@mehe.gov.lb	كسروان	862718/72	862718/72	كميل حرب	الياس ابو شبكة	1048
ghostass@mehe.gov.lb	كسروان	818727/72	818727/72	روبير عبد الحي	غوسطا	1052
kfourss@mehe.gov.lb	كسروان	027271/72	027271/72	ملكة ياغي	الكفور	1057
mouaisarass@mehe.gov.lb	كسروان	217265/72	217265/72	حسن حيدر	المعيصرة	1063
georgeaframss@mehe.gov.lb	كسروان	150026/72	150027/72	كمال عقيقي	جورج افرام النموذجية	1069
kfarzebian@mehe.gov.lb	كسروان			كلير نفاع	كفرذبيان	1078
arabsalimss@mehe.gov.lb	كسروان		213525/72	بطرس عقيقي	غزير يحشوش	

http://www.schoolnet.edu.lb/schools/secondary_gen.-المصدر

ملحق رقم 6

تثقيل مواد الصف الثانوي الثالث فرع اجتماع– اقتصاد في فرنسا

Série économique et sociale **(ES)**

Students of the ***Baccalauréat économique et social*** prepare for careers in the social sciences, in Philosophy (and other human sciences) in management and business administration, and in economics. The subject Economics & Social Sciences is the most heavily weighed and is only offered in this stream. History & Geography and Mathematicsare also important subjects in ES.

Subjects	Weight	Format of exam	Duration
Anticipated subjects[a]			
French Language	2	Written	4 hours
French Language	2	Oral	20 minutes
Sciences (Physics, Chemistry and Biology) (Same school curricula as L stream)	2	Written	1 ½ hours
Travaux personnels encadrés (TPE)	2[c]	Oral and Written	Research all year long + a report + an oral of about 30 minutes
***Terminale* subjects**			
History & Geography (Same school curricula as L stream)	5	Written	4 hours
Mathematics	5 or 7[f]	Written	3 hours

Economics & Social Sciences	7 or 9[f]	Written	4 hours[b]
First Foreign Language (*LV1*)	3	Written + Oral	3 hours + 10 minutes
Second Foreign Language (*LV2*) or Regional Language (*LVR*)	2	Written + Oral	2 hours + 10 minutes
Philosophy	4	Written	4 hours
Physical Education	2	Year–end Average	
Specializations			
Detailed Economy (Health economy,Demography, Competition policy, Monopoly, Finance' Financial regulation) *Or* Applied Mathematics *or* Social sciences & Politics (Democracy, Political participation, Policy in European Union) [g]	2[c]	Written	1 hour
Supplementary Physical Education	2	Year–end Average	
Optional Subjects[e]			
Foreign Language	2[d]	Oral or Written (depending on the language)	20 minutes or 2 hours
Regional Language	Oral	20 minutes	
Latin	Oral	15 minutes	
Ancient Greek	Oral	15 minutes	

Physical Education	Year-end Average or Examination	
Arts	Oral	30–40 minutes

[a]Exams at the end of *première*. French is replaced by Philosophy in *terminale*.

[b]The exam is 5-hours long for students in this specialization. An additional topic with a duration of 1 hour is distributed at the beginning of the test to all students who choose this specialization.

[c]Added to general subject above.

[d]Only points above 10 out of 20 (50%) are taken into consideration. Multiplied by two for first subject (except Latin & Greek, where the multiplier is three) and by one for the second subject.

[e]Two-subject maximum.

[f]The highest coefficient is applied to students who choose this specialization.

[g]The test of specialty economy is included in the compulsory economy test, it is the same thing for mathematics. The test of English specialty is not included in the compulsory English test.

ملحق رقم 7

مناهج التعليم في فرنسا

LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE

208 - Année Complète Emploi du temps de NYE Juliette. 21/12/2012 11:32 - Page 1

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8h00	**HISTOIRE & GEOGRAPH.** CREVITS-GROTTELLI *B 104 - HIST&G*	**FRANCAIS** GUERREIRO *B 108 - LETTRES*	**MATHEMATIQUES** SPRIANO *A 102*	**ANGLAIS LV SECTION** LEGRAND [2AGL9GR.1] *C 102 - ESPAGNOL* **ANGLAIS LV1** BERRIMA-TALEB [2AGL1GR.1] *C 101 - ANGLAIS*	**ANGLAIS LV SECTION** LEGRAND [2AGL9GR.1] *C 102 - ESPAGNOL* **ANGLAIS LV1** BERRIMA-TALEB [2AGL1GR.1] *C 105 - ITALIEN*
9h00			**EURO DNL HG** BATTAIS [2EURO DGR.1] *B 104 - HIST&G*	**PHYSIQUE-CHIMIE** ARNAUD	**EURO DNL HG** BATTAIS [2EURO DGR.1] *B 101 - HIST&G*
10h00	**MATHEMATIQUES** SPRIANO *A 102*	**SC. ECONO.& SOCIALES** ROUX *B 105 - SES*	**ED.PHYSIQUE & SPORT.** KWITA	**ESPAGNOL LV2** SOUFI [2MATIÈRGR.4] *B 101 - HIST&G* **ESPAGNOL LV2** AMBLARD [2MATIÈRGR.5] *C 105 - ITALIEN* **ESPAGNOL LV2** SGHERRI-PAWLOWSKI [2MATIÈRGR.6] *C 102 - ESPAGNOL*	**HISTOIRE & GEOGRAPH.** CREVITS-GROTTELLI *B 104 - HIST&G*
11h00				**MATHEMATIQUES** SPRIANO *A 102*	**SCIENCES VIE & TERRE** BACON A
12h00					
13h00	**FRANCAIS** GUERREIRO *B 101 - HIST&G*	**ESPAGNOL LV2** SGHERRI-PAWLOWSKI [2LV 2GR.3] <208ESP2P1> *B 109 - LETTRES*		**ED.CIVIQ.JURIDIQ.SOC** ROUX *B 101 - HIST&G* A	**FRANCAIS** GUERREIRO *B 110 - LETTRES*
14h00	**ANGLAIS LV SECTION** LEGRAND [2AGL9GR.1] *C 100 - ANGLAIS* **ANGLAIS LV1** BERRIMA-TALEB [2AGL1GR.1] *C 101 - ANGLAIS*	**PHYSIQUE-CHIMIE** ARNAUD [208P.1] **SCIENCES VIE & TERRE** BACON [208P.2]		**ACCOMPAGNEMENT PERSO 2nd J1** BOUCHET [2ACCOMP J1GR.1] *B 107 - P* PAUL [2ACCOMP J1GR.2] *B 108 - LETTRES* SPRIANO [2ACCOMP J1GR.3] *A 115* MAILLARD [2ACCOMP J1GR.4] *B 104 - HIST&G* AMBLARD [2ACCOMP J1GR.5] *C 102 - ESPAGNOL* BOUYER [2ACCOMP J1GR.6] *A 102* COSTA [2ACCOMP J1GR.7] *C 104 P - ALLEMAND*	**PHYSIQUE-CHIMIE** ARNAUD
15h00	**ESPAGNOL LV2** SOUFI [2MATIÈRGR.4] *B 108 - LETTRES* **ESPAGNOL LV2** AMBLARD [2MATIÈRGR.5] *C 102 - ESPAGNOL* **ESPAGNOL LV2** SGHERRI-PAWLOWSKI [2MATIÈRGR.6] *B 109 - LETTRES*	**SCIENCES VIE & TERRE** BACON [208P.1] **PHYSIQUE-CHIMIE** ARNAUD [208P.2]		**ACCOMPAGNEMENT PERSO 2nd J2** BOUYER [2ACCOMP J2GR.1] *A 102* BOUCHET [2ACCOMP J2GR.2] CASTELLI [2ACCOMP J2GR.3] *D 109 INFO* SPRIANO [2ACCOMP J2GR.4] *A 115* MOUCADEL [2ACCOMP J2GR.5] *B 102 - P* LEGRAND [2ACCOMP J2GR.6] *B 109 - LETTRES* JEAN [2ACCOMP J2GR.7] BOULOC [2ACCOMP J2GR.8] *A 113 - SCIENCES TP* PEAN [2ACCOMP J2GR.9]	**ESPAGNOL LV2** SOUFI [2MATIÈRGR.4] *C 102 - ESPAGNOL* A **ESPAGNOL LV2** AMBLARD [2MATIÈRGR.5] *B 109 - LETTRES* A **ESPAGNOL LV2** SGHERRI-PAWLOWSKI [2MATIERGR.6] *A 115* A
16h00	**ARTS PLASTIQUES** BAGET [2A-PLAGR.3] *B 100 - ARTS PLASTIQUES* **LATIN** PAUL [MLATINGR.3] *B 107 - P* **EPS COMPL BADMINTON** TRUEBA [MEPS COGR.5]	**EPS COMPL HAND BALL** CANTAU [2EPS COGR.2] **THEATRE** PAUL [MTHEATGR.1]		**METHOD.PRAT.SCIENTIF** SERTOUR [2EDE SEGR.1] **METHOD.PRAT.SCIENTIF** TARDY [2EDE SEGR.2] **METHOD.PRAT.SCIENTIF** TOURRES [2EDE SEGR.3] **METHOD.PRAT.SCIENTIF** CLAVERIE [2EDE SEGR.4] **PRINC.FOND. ECO.GEST** JEAN [2EDE SEGR.5] *D 111 INFO* **PRINC.FOND. ECO.GEST** BERT [2EDE SEGR.12] *D 109 INFO* **SCIENCES-LABORATOIRE** BOULOC [2SLABOGR.1]	
17h00	**ARTS PLASTIQUES** BAGET [2A-PLAGR.3] *B 100 - ARTS PLASTIQUES* **EPS COMPL BADMINTON** TRUEBA [MEPS COGR.5] **LATIN** PAUL [MLATINGR.2] *B 107 - P*				
18h00					

© Index Education 2012

ملحق رقم 8

نموذج عن مسابقة الاقتصاد لصف الثانوي الثالث (اجتماع/اقتصاد) في فرنسا

BACCALAURÉAT GÉNÉRAL

SESSION 2013

SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

SÉRIE : ES

Obligatoire

DURÉE DE L'ÉPREUVE : 4 heures - COEFFICIENT : 7

L'usage de la calculatrice est strictement interdit.

Dès que ce sujet vous sera remis, assurez-vous qu'il est complet.
Ce sujet comporte 7 pages numérotées de 1/7 à 7/7.

Le candidat traitera au choix soit la dissertation,
s'appuyant sur un dossier documentaire, soit l'épreuve composée.

13SESOME-LRM1 Page 1 sur 7

Dissertation s'appuyant sur un dossier documentaire

Il est demandé au candidat :

- *de répondre à la question posée par le sujet ;*
- *de construire une argumentation à partir d'une problématique qu'il devra élaborer ;*
- *de mobiliser des connaissances et des informations pertinentes pour traiter le sujet, notamment celles figurant dans le dossier ;*
- *de rédiger en utilisant le vocabulaire économique et social spécifique et approprié à la question, en organisant le développement sous la forme d'un plan cohérent qui ménage l'équilibre des parties.*

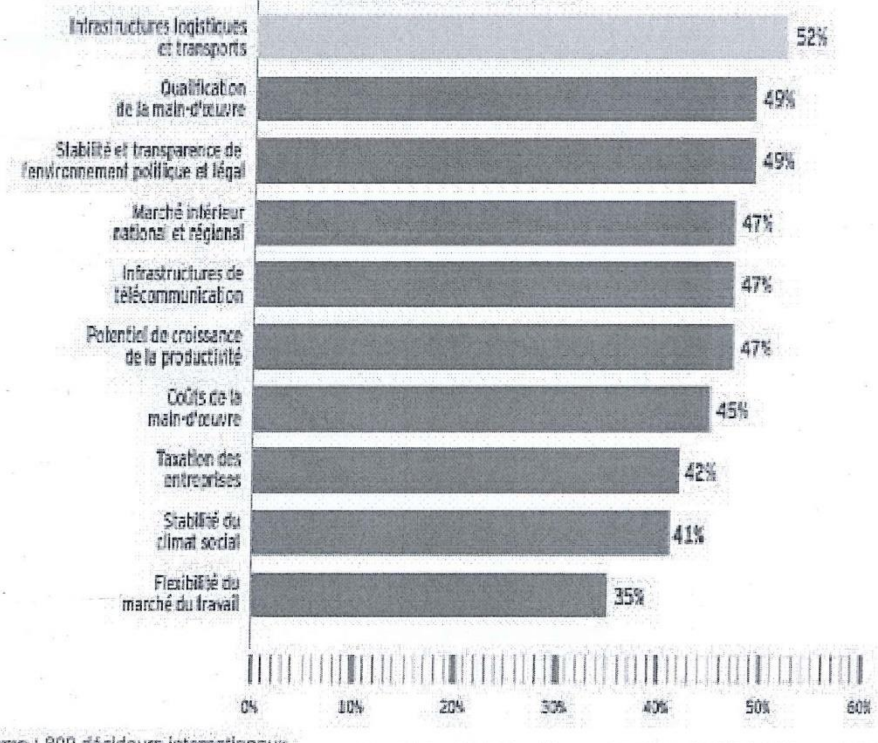
Il sera tenu compte, dans la notation, de la clarté de l'expression et du soin apporté à la présentation.

SUJET

Quels sont les déterminants des stratégies d'internationalisation de la production des firmes multinationales ?

DOCUMENT 1

Quelle est l'importance des critères de localisation d'une nouvelle implantation pour votre entreprise ?



Champ : 809 décideurs internationaux.

Source : Baromètre Ernst & Young de l'Attractivité de l'Europe, 2009.

Note de lecture : parmi les décideurs internationaux interrogés, 52 % considèrent que les infrastructures logistiques et transports sont un critère important de localisation d'une nouvelle implantation.

DOCUMENT 2

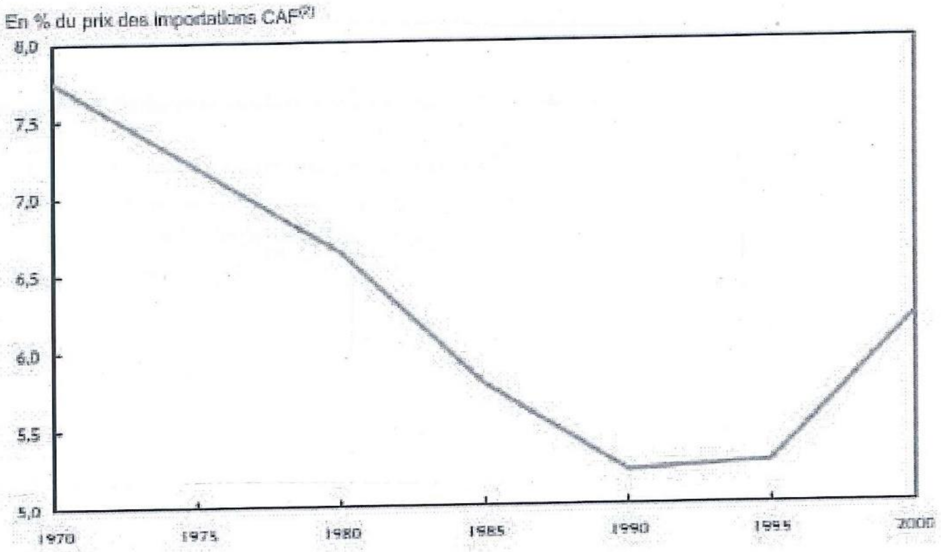
Coût horaire d'un salarié dans le textile en 2007 (en dollars)

Allemagne	28,17
France	21,61
Pologne	4,62
Turquie	2,96
Maroc	2,82
Thaïlande	1,75
Malaisie	1,34
Égypte	1,02
Inde	0,69
Vietnam	0,46
Pakistan	0,42

Source : *Cahiers français*, n° 347, novembre-décembre 2008.

DOCUMENT 3

Évolution des coûts de transport depuis 1970[1]



Source : *Revue de l'OFCE*, n° 87, octobre 2003.

(1) Cela exclut le commerce des pays d'Europe centrale et orientale, des pays ayant appartenu à l'URSS (ex Fédération de Russie) et des pays socialistes d'Asie.
(2) CAF : coût assurance fret (comprend en plus du prix des produits importés, les frais d'assurance et de transport).

Épreuve composée

Cette épreuve comprend trois parties.

1. *Pour la partie 1 (Mobilisation des connaissances), il est demandé au candidat de répondre aux questions en faisant appel à ses connaissances personnelles dans le cadre du programme de l'enseignement obligatoire.*
2. *Pour la partie 2 (Étude d'un document), il est demandé au candidat de répondre à la question en adoptant une démarche méthodologique rigoureuse de présentation du document, de collecte et de traitement de l'information.*
3. *Pour la partie 3 (Raisonnement s'appuyant sur un dossier documentaire), il est demandé au candidat de traiter le sujet :*
   - *en développant un raisonnement ;*
   - *en exploitant les documents du dossier ;*
   - *en faisant appel à ses connaissances personnelles ;*
   - *en composant une introduction, un développement, une conclusion.*

Il sera tenu compte, dans la notation, de la clarté de l'expression et du soin apporté à la présentation.

Première partie : Mobilisation des connaissances (6 points)

1. Quelles sont les caractéristiques des groupes de statut selon Max Weber ? (3 points)
2. Montrez que le PIB ne mesure pas la soutenabilité de la croissance. (3 points)

Deuxième partie : Étude d'un document (4 points)

Question : Vous présenterez le document puis vous caractériserez les inégalités de patrimoine qu'il met en évidence.

Patrimoine en % détenu par les x % des ménages les plus riches

Masse du patrimoine détenue par :	2010
les 10 % les plus riches	48(1)
les 20 % les plus riches	65
les 30 % les plus riches	77
les 40 % les plus riches	86
les 50 % les plus riches	93
les 60 % les plus riches	98
les 70 % les plus riches	99
les 80 % les plus riches	100(2)
les 90 % les plus riches	100(2)

Note : le patrimoine détenu comprend les biens immobiliers, les actifs financiers ainsi que le patrimoine professionnel pour les actifs indépendants.
(1) Lecture : en 2010, les 10 % des ménages aux patrimoines les plus élevés détiennent 48 % de la masse totale du patrimoine.
Champ : France entière 2010.

Source : d'après INSEE, *Enquêtes Patrimoine 2010*, 2011.

(2) Arrondi

Troisième partie : Raisonnement s'appuyant sur un dossier documentaire (10 points)

Sujet : A l'aide de vos connaissances et du dossier documentaire, vous montrerez que les conflits sociaux peuvent être un facteur de cohésion sociale.

DOCUMENT 1

La vague de grèves de mai-juin 1968 constitue ce que le politologue René Mouriaux a appelé « le plus grand mouvement social de l'histoire française au 20ème siècle ». [...] Par certains traits, elle ressemble aux vagues de grève qui l'ont précédée. [...] Là encore, l'Etat fait se réunir autour d'une table patronat et syndicalisme pour négocier. [...]

Les négociations de Grenelle et celles qui les ont suivies dans les branches [professionnelles] et les régions aboutissent à une augmentation de 35% du salaire minimal et de 10% des autres salaires, à une diminution du ticket modérateur(1) de la sécurité sociale, à une réduction d'une heure de la durée hebdomadaire du travail, et à la reconnaissance, par la loi, de la section syndicale d'entreprise. [...]

L'impact de la vague de grèves de 1968 est beaucoup plus fort sur le long terme. Par les mouvements de femmes et les mouvements écologistes qui en sont issus, elle a transformé les rapports masculin-féminin et ville-environnement. Les changements qu'elle a entraînés dans l'attitude des individus à l'égard des structures existantes, de l'ordre social et culturel n'ont pas peu contribué à la modernisation de la société française et aux bouleversements politiques qui ont caractérisé les décennies 1970 et 1980.

Source : « Le conflit social », *Histoire de la France, les conflits*, FRIDENSON Patrick, dans BURGUIÈRE André, REVEL Jacques, (sous la direction de), [1990], 2000.

(1) ticket modérateur : part d'une dépense de santé qui n'est pas prise en charge par la sécurité sociale et reste donc à la charge de l'assuré social.

DOCUMENT 2

Nous avons vu qu'un conflit, à l'intérieur d'un groupe, peut contribuer à créer son unité, ou à ramener l'unité et la cohésion lorsque celles-ci ont été menacées par des sentiments hostiles et opposés parmi ses membres. [...] Les conflits sociaux internes, qui concernent des valeurs(1) et des intérêts qui ne sont pas en contradiction avec les principes fondamentaux sur lesquels sont fondés les rapports [entre individus et groupes sociaux] ont un effet positif sur la structure sociale. De tels conflits rendent possible une rectification des normes(2) et des rapports de force à l'intérieur des groupes, conformément aux besoins ressentis par les individus qui en font partie et par les sous-groupes. [...]

Le conflit, qui a pour objectif de résoudre la tension entre les antagonismes, a des fonctions stabilisantes sur les relations. En permettant l'expression immédiate et directe des revendications rivales, de [telles sociétés] peuvent améliorer leurs structures en éliminant les sources de mécontentement. Les conflits multiples qu'ils mènent servent à [...] établir l'unité. [...] Ces systèmes bénéficient d'un important mécanisme de stabilisation.

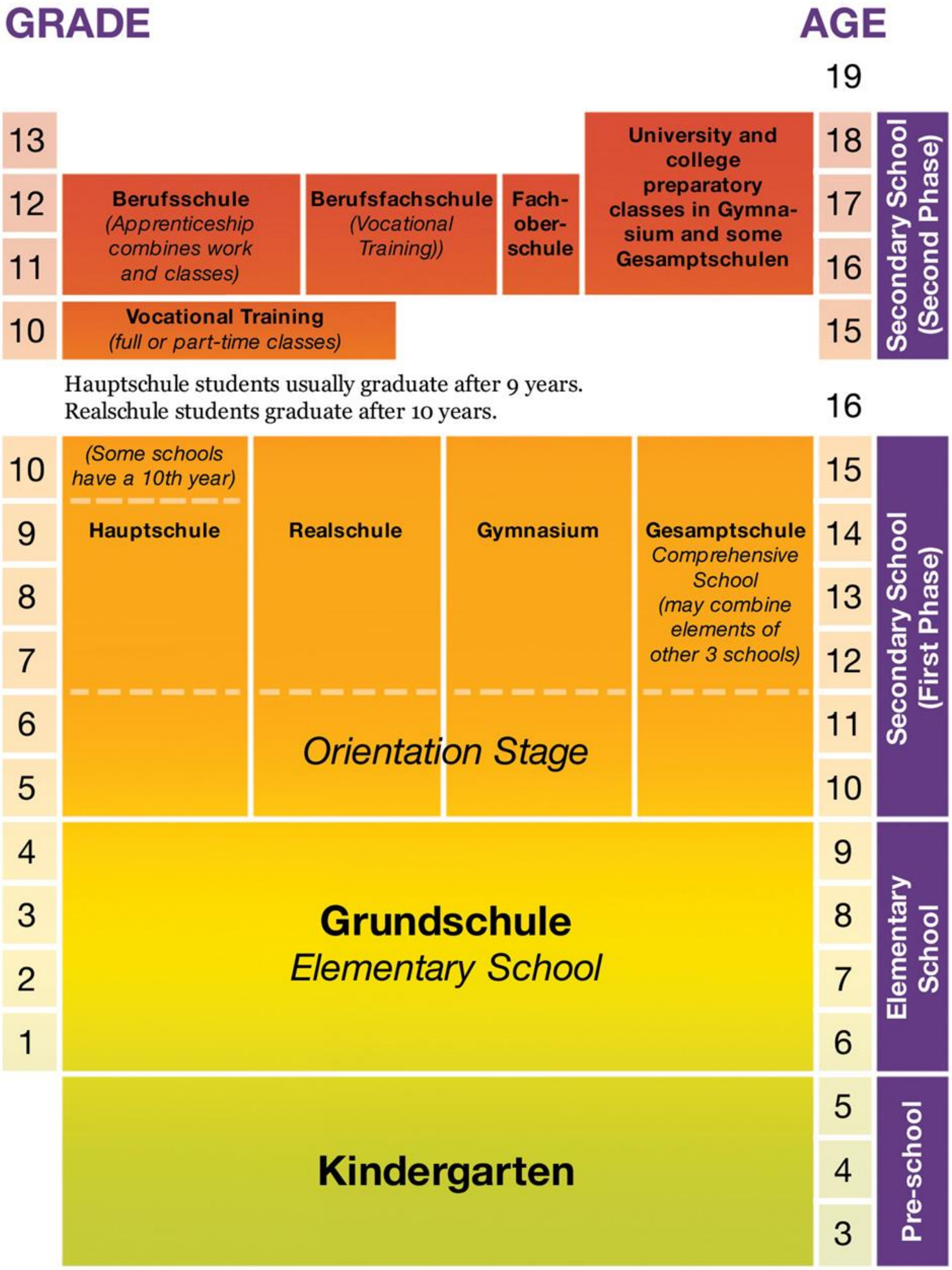
Source : *Les fonctions du conflit social*, COSER Lewis A.,1956.

(1) Valeurs : Idéaux que se donne une société.
(2) Normes : règles.

http:www.letudiant.fr/examen/baccalaureat/ bac-es/).

ملحق رقم 9

نظام التعليم في ألمانيا



ملحق رقم 10

نموذج عن مسابقة مادة الاقتصاد في أفريقيا الجنوبية

Curriculum and Assessment Policy Statement (Republic of South Africa)

Grades 12

ECONOMICS

ECONOMICS GRADE 12 NSC EXAMINATION GUIDELINE

THE NEW STRUCTURE OF THE ECONOMICS PAPER IS AS FOLLOWS:

The Economics examination consists of TWO 1½ hour papers of 150 marks each.

Each of these TWO question papers comprises of SIX questions divided into three sections. Question ONE is

COMPULSORY and there are FIVE other questions from which THREE must be answered. The detailed requirements

for each section are indicated below.

SECTION A (Compulsory)

QUESTION 1:

1.1 M ultiple choice items: **8 x 2 [16]**

1.2 Matching: **8 x 1 [8]**

1.3 True/False / Fill in the missing word : **6 x 1 [6]**

TOTAL : [30]

SECTION B

Answer any **TWO** questions from this section.

Questions 2 - 4

One question set on a specific module / chapter.

All questions to follow a similar format.**EXAMPLE:**

QUESTION 2

2.1 Name any TWO **2 X 2 [4]**

2.2 Data response: Extracts; Stats; Tables; Graphs; Cartoons, **10 X 2 [20]**

2.3 Compare, Contrast; Draw; Solve; Distinguish; Differentiate, Explain, etc. **2 X 8 [16]**

TOTAL : [40] X 2 = 80

ECONOMICS GRADES 10-12

46 CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT (CAPS)

SECTION C

Answer any **ONE** question from this section.

Questions 5 & 6

Will include: **Essay responses**, and **non-essay responses**, e.g.

Reports/Minutes/Memoranda/Formal Letters

One question from each TOPIC:

Each question carries 40 marks, allocated as follows:

- Format - 5 marks
- Body - 30 marks
- Interpretation of question - 5 marks (As per Assessment Grid)

Each substantive fact within the Body will carry 2 marks. TOTAL : 1 X 40 [40]

GRAND TOTAL AS PER QUESTION PAPER: [150]

4.8 General

This document should be read in conjunction with:

4.8.1 *National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum*

Statement Grades R-12; and

4.8.2 The policy document, *National Protocol for Assessment Grades R-12.*

Website: http://www.education.gov.za

ملحق رقم 11

جدول بمناهج الفكر الاقتصادي

منهج النظم الإقتصادية	منهج المدارس الفكرية	المنهج التاريخي
النظام المشاعي		قبل عشرة آلاف سنة وأكثر
النظام العبودي	الفكر اليوناني (أفلاطون – أرسطو)	قبل الميلاد بمئات السنين
النظام العبودي	الفكر الروماني	قبل الميلاد وبعده
النظام الإقطاعي	ظهور الفكر الكنسي(اللاهوتي) وسيطرة الكنيسة(فكر توما الأكوني)	بعد الميلاد من القرن الخامس – القرن الخامس عشر
نظام خلافة راشدة تبعها نظام وراثي سياسيا وإقطاعي إقتصاديا	ظهورالإسلام وقيام الدولة الإسلامية من الصين شرقا الى اسبانياغربا مع فكر اقتصادي وتطبيقات خاصة	في القرن الثامن الميلادي
النظام الرأسمالي (التجاري)	الفكر المركنتلي (التجاريون) وبدء حركة الإستكشافات الجغرافية	1500–1700م
النظام الرأسمالي (التجاري)	الفكر الفيزيوقراطي (الطبيعيون)	1730–1760م
النظام الرأسمالي (الصناعي)	الفكر الكلاسيكي (الثورة الصناعية الأولى)	1776–1880م
النظام الرأسمالي (الصناعي)	الفكر النيوكلاسيكي (الحدّيون)	1880–1929م
النظام الرأسمالي (الصناعي)	الفكر الكينزي	1936–1974م
النظام الراسمال (المالي)	ظهور وتطور الفكر النقودي	منذ نهاية الخمسينات وبداية الستينات
النظام الراسمال (المالي)	مدرسة اقتصاديات العرض	1986–1988م
النظام الرأسمالي المالي + العولمة+ أحادية القطب الواحد	هيمنة المدرسة النيوكلاسيكية الجدد وانبعاث اقتصاديات النمو الإقتصادي	منذ سنة 1991 حتى اليوم

المصدر : العبيدي، سمير عبد الرسول، 2009،مدخل في مدارس الفكر الإقتصادي،ص152

ملحق رقم 12

التوزّع الأسبوعي للمواد التعليمية وحصصها للصف الثانوي الثالث فرع اجتماع واقتصاد

المجموعة	المادة/ النشاط	عدد الحصص	النسبة المئوية	ملاحظات
الأولى	-لغة عربية وتعريب -لغة أجنبية وترجمة -لغة أجنبية ثانية **المجموع**	4 4 2 10	%28.6	
الثانية	-فلسفة وحضارات -اجتماع واقتصاد -تربية وطنية -تاريخ -جغرافيا **المجموع**	3 8 1 1 1 14	%40	
الثالثة	-رياضيات -ثقافة عامة **المجموع**	4 4 8	%22.8	
الرابعة	-معلوماتية -تربية رياضية -فنون ونشاطات **المجموع**	1 1 1 3	%8.6	تُعطى كل أسبوعين حصّتان لكل مادة بالتناوب
المجموع العام		35	%100	

فريحة وآخرون، 2001، تطور التربية (التقرير الوطني للجمهورية اللبنانية)،ص 165

ملحق رقم 13

القرار رقم 666/م/2000

الجمهورية اللبنانية

وزارة التربية والتعليم العالي

قرار رقم ٦٦٦/م/٢٠٠٠

تنظيم الاختبارات المدرسية في السنوات المنهجية المقررة وفاقاً للمناهج الجديدة في المدارس والثانويات الرسمية

إن وزير التربية والتعليم العالي

بناء على المرسوم رقم ٤٣٣٦ تاريخ ٢٦/١٠/٢٠٠٠،

بناء على المرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨/٥/١٩٩٧ (تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافه)؛

بناء على القرار رقم ٥٩٠ تاريخ ١٩/٦/١٩٧٤ وتعديلاته (النظام الداخلي في الثانويات الرسمية)،

بناء على القرار رقم ٨٢٠ تاريخ ٥/٩/١٩٦٨ وتعديلاته (النظام الداخلي في المدارس التابعة لمديرية التعليم الابتدائي)،

بناء على القرار رقم ٢٠٨/م/٢٠٠٠ تاريخ ٢٢/٤/٢٠٠٠،

بناء على كتاب المركز التربوي للبحوث والإنماء رقم ٣٦٦٩/م تاريخ ٣١/١٢/١٩٩٩ الخاص بمادة الترجمة والتعريب،

وحرصاً على المصلحة التربوية والتعليمية لتلامذة المدارس والثانويات الرسمية في سائر السنوات المنهجية من مرحلة التعليم الأساسي وفي السنوات الثلاث من مرحلة التعليم الثانوي،

وحرصاً على إجراء الاختبارات والامتحانات المدرسية بشكل سليم وعلى تحديد النتائج النهائية لتلامذة السنوات المنهجية المذكورة أعلاه،

وبعد الإطلاع على رأي كل من مديري التعليم الثانوي والابتدائي والإرشاد والتوجيه،

بناء على اقتراح رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء،

بناء على اقتراح المدير العام للتربية،

يقــرر مــا يـأتـي:

المادة الأولى: يخضع المتعلم لعملية تقييم مستمرة خلال السنة الدراسية، وتهدف هذه العملية الى التأكد من تحصيل المتعلم واكتسابه مجموعة الأهداف والكفايات الواردة في كل مادة دراسية مقررة، وللوصول الى الغاية المنشودة يتوجب العمل بما يلي:

أولا: اختبارات السعي: وهي عملية تقييم مستمرة يومية، أسبوعية وشهرية تتناول مجموعة الأهداف والكفايات بغية التأكد من مدى اكتسابها، وترتكز على:

١ – الاختبارات المستمرة، وهي تتناول الأهداف التعلمية الخاصة، أي بعض عناصر الكفاية، ويتم تقييمها من خلال ملاحظات تبرز المكتسبات والصعوبات، وذلك بواسطة أشكال مختلفة أهمها:

أ – التسميعات الشفهية اليومية.

ب – الفروض البيتية، تقارير الرحلات المدرسية، الإبداعات الشخصية....

ثانوية مجدليون الرسمية
رقم التسجيل ٤٥٤/٢٠٠٠
التاريخ ٢٨/١١/٢٠٠٠

الرياضيات	٦٠	رياضيات وعلوم
الفيزياء	٢٠	
الكيمياء	٢٠	١٢٠
علوم الحياة والأرض	٢٠	
التكنولوجيا والمعلوماتية	١٠	أنشطة
النشاطات الفنية	١٠	٣٠
التربية الرياضية	١٠	
المجموع	٣٣٠	٣٣٠

رابعا: في صفوف المرحلة الثانوية:

. يعتمد مبدأ تثقيل المواد وفاقاً لتوزّع عدد الساعات (١) في الصفوف التالية: الثانوي الأول والثانوي الثاني (علوم وإنسانيات) حسب الجداول التالية:

١ – الصف الثانوي الأول

المادة	العلامة القصوى	
اللغة العربية	١٠٠	لغات
اللغة الأجنبية الأولى	٨٠	٢٠٠
اللغة الأجنبية الثانية	٢٠	
التاريخ	٢٠	اجتماعيات
الجغرافيا	٤٠	١٢٠
الاقتصاد	٢٠	
الاجتماع	٢٠	
التربية الوطنية والتنشئة المدنية	٢٠	
الرياضيات	١٠٠	رياضيات وعلوم
الفيزياء	٦٠	٢٤٠
الكيمياء	٤٠	
علوم الحياة	٤٠	
الرياضة	٢٠	أنشطة
التكنولوجيا	٢٠	٨٠
المعلوماتية	٢٠	
النشاطات الفنية	٢٠	
المجموع	٦٤٠	٦٤٠

تراعى وضع العلامة في كل مادة حسب نسبة عدد الساعات التي تعلم × ٢٠
مع مراعاة اللغة العربية

(١) باستثناء اللغات الأجنبية.

٢ – الصف الثانوي الثاني (فرع العلوم)

المادة	العلامة القصوى	
اللغة العربية والتعريب *	٦٠	لغات
اللغة الأجنبية الأولى والترجمة *	٤٠	١٢٠
اللغة الأجنبية الثانية	٢٠	
التاريخ	٢٠	اجتماعيات
الجغرافيا	٢٠	١٤٠
الاقتصاد	٢٠	
الاجتماع	٢٠	
الفلسفة والحضارات	٤٠	
التربية الوطنية والتنشئة المدنية	٢٠	
الرياضيات	١٢٠	رياضيات وعلوم
الفيزياء	١٠٠	٣٢٠
الكيمياء	٦٠	
علوم الحياة	٤٠	
الرياضة	٢٠	أنشطة
التكنولوجيا	٢٠	٨٠
المعلوماتية	٢٠	
النشاطات الفنية	٢٠	
المجموع	٦٦٠	٦٦٠

ملاحظة: ١ ـــ تعطى علامة قصوى لمادة التعريب مقدارها ١٠ وتحتسب وفقاً لما يلي: تعريب ١٠ لغة عربية ٥٠

٢ ـــ تعطى علامة قصوى لمادة الترجمة مقدارها ١٠ وتحتسب وفقاً لما يلي: ترجمة ١٠ لغة أجنبية أولى ٣٠

المعدل
عدد الساعات
٢٠ X

٣ – الصف الثانوي الثاني (فرع الإنسانيات)

المادة	العلامة القصوى	
اللغة العربية والتعريب *	١٢٠	لغات
اللغة الأجنبية الأولى والترجمة *	٩٠	٢٤٠
اللغة الأجنبية الثانية	٣٠	
التاريخ	٢٠	اجتماعيات
الجغرافيا	٤٠	٢٠٠
الاقتصاد	٣٠	
الاجتماع	٣٠	
الفلسفة والحضارات	٦٠	
التربية الوطنية والتنشئة المدنية	٢٠	
الرياضيات	٨٠	رياضيات وعلوم
الثقافة العلمية	٦٠	١٤٠
التكنولوجيا	٢٠	أنشطة
المعلوماتية	٢٠	٨٠
الرياضة	٢٠	
النشاطات الفنية	٢٠	
المجموع	٦٦٠	٦٦٠

ملاحظة: ١ ـــ تعطى علامة قصوى لمادة التعريب مقدارها ١٠ وتحتسب وفقاً لما يلي: تعريب ١٠ لغة عربية ١١٠

٢ ـــ تعطى علامة قصوى لمادة الترجمة مقدارها ١٠ وتحتسب وفقاً لما يلي: ترجمة ١٠ لغة أجنبية أولى ٨٠

فرع الاجتماع والاقتصاد

المادة	العلامة القصوى	
اللغة العربية والتعريب*	٦٠	لغات
اللغة الأجنبية الأولى والترجمة*	٤٠	١٢٠
اللغة الأجنبية الثانية	٢٠	
التاريخ	٣٠	اجتماعيات
الجغرافيا	٣٠	
الفلسفة والحضارات	٥٠	٣٠٠
التربية الوطنية والتنشئة المدنية	٣٠	
الاجتماع	٨٠	
الاقتصاد	٨٠	
الرياضيات	٧٠	رياضيات وعلوم
الثقافة العلمية	٦٠	١٣٠
الرياضة	١٠	أنشطة
المعلوماتية والتكنولوجيا	١٠	٣٠
النشاطات الفنية	١٠	
المجموع	٥٨٠	٥٨٠

ملاحظة: ١ ـــ تعطى علامة قصوى لمادة التعريب مقدارها ١٠ وتحتسب وفقاً لما يلي: تعريب ١٠ لغة عربية ٥٠

٢ ـــ تعطى علامة قصوى لمادة الترجمة مقدارها ١٠ وتحتسب وفقاً لما يلي: ترجمة ١٠ لغة أجنبية أولى ٣٠

ثالثا: المعدّل النهائي:

يتكوّن معدّل النتائج النهائية من: (١/٤) ربع معدّل علامة الفصل الأول و(١/٤) ربع معدّل علامة الفصل الثاني و(١/٢) نصف معدّل علامة الفصل الثالث، وتحتسب وفاقاً للقاعدة التالية:

المعدّل النهائي = معدّل علامة الفصل الأول/٤ + معدّل علامة الفصل الثاني/٤ + معدّل علامة الفصل الثالث/٢

المـــادة الرابعة: تدوين العلامات على بطاقة العلامات:

١ – تدون علامة التقييم المستمر أو رمز التقييم (حسب المرحلة) في خانـة المجـال المناسـب وفاقـاً للكفايات التي تم تقييمها.

٢ – تدوّن ملاحظات المعلم في الخانة المناسبة في بطاقة العلامات على أن تظـهر هـذه الملاحظـات المكتسبات أو الصعوبات التي يواجهها المتعلّم في تحقيق كفاية ما.

٣ – تدوّن علامات السعي والاختبارات الفصلية ومعدلاتها والمعدل النهائي على بطاقة العلامات وفاقـاً للنموذج المعتمد ابتداء من السنة الدراسية ٢٠٠٠ – ٢٠٠١.

٤ – تدوّن علامات السعي والاختبارات الفصلية ومعدلاتها والمعدل النهائي للمتعلم على السجلّ الرسمي المعتمد ابتداء من السنة الدراسية ٢٠٠٠ – ٢٠٠١.

٥ – تدوّن النتيجة النهائية على بطاقة العلامات وعلى السجل الرسمي المعتمد وتذكر العبارات التاليـة: (ناجح– راسب).

٦ – ترسل بطاقة العلامات الى الأهل ثلاث مرات سنوياً.

٧ – تعتمد بطاقة العلامات والسجل الرسمي الخاص بها في كل السنوات المنهجية.

المادة الخامسة: في توازن المجالات

- في نطاق تقييم الكفايات، سواء في الاختبارات الشهرية أو الامتحانات الفصلية تعتبر مجالات المادة الواحدة متوازنة باستثناء اللغات وعلوم الحياة.
- تقيّم معظم الكفايات في مختلف المجالات، على ان لا يطغى مجال على آخر.

١ – في مواد اللغات:

أ – في اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى تكون نسبة التواصل الشفهي ٤٠٪ ونسبة التواصـل الكتابي ٦٠ ٪ في كل الحلقات باستثناء الحلقة الأولى حيث تتساوى المجالات.

ب - في اللغة الأجنبية الثانية تكون نسبة المجال الأول (التواصل الشفهي إصغاءً وتعبـيراً) ٦٠ ٪ ونسبة المجال الثاني (التواصل الكتابي قراءة وكتابة) ٤٠ ٪ .

٢ – في مادة علوم الحياة والأرض تكون نسبة المجالات كما يلي:

استعمال المعلومات المكتسبة	٣٥ ٪
التمرس بالتفكير العلمي	٣٥ ٪
امتلاك تقنيات اجراء التجارب	١٥ ٪
امتلاك تقنيات التواصل	١٥ ٪

وفي حال عدم تقييم المجال العائد لامتلاك تقنيات إجراء التجارب فقط توزع النسبة المخصصة له على المجالات الثلاثة الأخرى بالتساوي.

١١

المـادة السادسة: تحديد النتيجة النهائية للمتعلم (ناجح – راسب).

تحدّد النتيجة النهائية للمتعلم وفاقاً لما يلي:

أولا: في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

• الترفيع الميسّر:

١ – يحتسب معدل المتعلم في نهاية كل نصف بجمع قيم الرموز وقسمتها على عدد المواد.

٢ – يحتسب المعدل العام كما توضح في المادة الثالثة – الفقرة ثالثاً – من هذا القرار.

٣ – تعتبر المستويات الخمسة الأولى (أ – ب – ج – د – هـ) مستويات تسمح بالترفيع، ما عدا المستوى الأخير (و).

٤ – يعتبر ناجحاً كل من نال معدل هـ وما فوق.

٥ – يعتبر راسباً في هذه المرحلة كل متعلم يحصل على الرمز (و) كمعدل عام (انظر المادة السابعة – الفقرة ٢ – من هذا القرار).

٦ – يبدأ دعم المتعلّم مع المستوى (ج).

ثانيا: في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

أ – يعتبر ناجحاً كل متعلّم حاز على معدل عام ٢٠/١٠ وما فوق.

ب – يبدأ الدعم في كل مادة يتدنى فيها معدّل المتعلم عن ٢٠/١٠ بحسب الصعوبات التي يواجهها من خلال مجالات الكفايات وملاحظات تقييم المتعلّم.

ج – يدرس مجلس الصف وضع كل متعلم حاز على معدل عام يتراوح بين ٩,٥٠ ودون الـ ١٠ علامات ضمن معايير محددة (تطور العلامات، السلوك والأداء، ملاحظات الاختبارات المستمرة...) ويصدر قراراً مبرراً بترفيعه أو رسوبه.

ثالثا: في صفوف الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي

أ – يعتبر ناجحاً كل متعلم حاز على معدل عام ٢٠/١٠ وما فوق.

ب – يبدأ الدعم في كل مادة يتدنى فيها معدل المتعلم عن ٢٠/١٠ بحسب الصعوبات التي يواجهها من خلال مجالات الكفايات وملاحظات تقييم المتعلم.

ج – يدرس مجلس الصف وضع كل متعلّم حاز على معدّل عام يتراوح بين ٩،٥٠ ودون الـ ١٠ علامات ضمن معايير محددة (تطور العلامات، السلوك والأداء، ملاحظات الاختبارات المستمرة ...) ويصدر قراراً مبرراً بترفيعه أو رسوبه.

رابعا: في صفوف المرحلة الثانوية:

* تعتمد الأسس والشروط التالية للترفيع من سنة دراسية الى أخرى:

١ – الصف الثانوي الأول:

أ – يعتبر ناجحاً كل متعلّم حاز على معدّل ٢٠/١٠ وما فوق.

ب – يبدأ الدعم في كل مادة لكل متعلم يتدنى معدله في أي من المواد عن ٢٠/١٠ وفاقاً لجدول مجالات الكفايات وملاحظات تقييم المتعلم.

١٢

ملحق رقم 14

القرار رقم 2001/2/940

وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التعليم الثانوي
ورد في ٢٠٠١/٧/٢١ رقم ٨٤٢٢

الجمهورية اللبنانية

وزارة التربية والتعليم العالي

قـــرار رقـــم ٩٤٠/م/٢٠٠١

تعديل بعض أحكام القرار رقم ٦٦٦/م/٢٠٠٠ تاريخ ٢٠٠٠/١١/١٤

(أعتمـــاد اختبارين فصلين بـُـدلا من ثـــلاثة)

ان وزيــر التربية والتعليم العالي

بناء على المرسوم رقـــم ٤٣٣٦ تاريـــخ ٢٠٠٠/١٠/٢٦

بناء على المرسوم رقـــم ١٠٢٢٧ تاريـــخ ١٩٩٧/٥/٨ وتعديلاته (تحديد مناهج التعليم العام ما قبـــل الجامعي وأهدافـــــه) .

بناء على القرار رقـــم ٦٦٦/م/٢٠٠٠ تاريخ ٢٠٠٠/١١/١٤ (تنظيم الاختبارات المدرسية) .

بناء على مقررات جلســـة العمل المنعقدة في تاريـــخ ٢٠٠١/٧/١٦

وبعد أستطلاع رأي كل من مديري التعليم الثانـــوي والتعليم الابتدائي والارشـــاد والتوجيـــه ورؤســـاء المناطق التربويـــة .

بناء على اقتراح المدير العـــام للتربيـــة

يقـــرر مايأتـــي:

المادة الاولى: عدلت الفقرة ((ثانيا: الاختبارات المدرسية)) من المادة الأولى من القرار رقم ٦٦٦/م/٢٠٠٠ تاريخ ٢٠٠٠/١١/١٤ وتقـــرأ على الشكل التالي :

-وهي عملية تقيم فصلية تتناول الكفايات التي تم تحصيلها خلال الفصل الواحد، علـــى ان تشمل كل مجالات المادة بما فيها التواصل الشفهي في اللغات، ويخضع بموجبـــها التلميـــذ لاختبارين فصلين خلال السنة الدراسية الواحدة على أن لايتجاوز عدد أيام كـــل اختبار الخمسة أيـــام عمل فعلـــي .

تحدد مواعيـــد الاختبارات الفصلية وفاقا لمايلـــي:

١- أختبار الفصل الأول: يجري هذا الاختبار خلال النصف الثاني من شهر شباط من كل عام .

٢- أختبار الفصل الثاني أو الأخير: يجري هذا الاختبار وفاقا للمواعيد التاليـــة:

أ - خلال الأيام العشرة الأولى من شهر حزيران من كل عام لصفوف شهادة الثانوية العامة بجميع فروعها، على أن يـــستمر التدريس الفعلـــي في ســـائر الصفوف .

ب - بعد يومين من أنقضاء عشرة أيام تدريس فعلي من شهر حزيران من كل عام لسائر صفوف السنوات المنهجيـــة .

مدير التعليم الثانوي

توفيق الحمصي

جانب مدير ثانوية ---- المحترم
للعمل بأحكام القرار رقم ٩٤٠/م/٢٠٠١
تاريخ ٢٠٠١/٧/٣٠

ملحق رقم 15

القرار رقم 735/م/2001

الرئاسة

BD36B01

المركز التربوي للبحوث والانماء	
ورد في	٢٣ تموز ٢٠٠١
رقم	١٦٩٣/م

الجمهورية اللبنانية

وزارة التربية والتعليم العالي

قرار رقم ٧٣٥/م

يتعلق بتوصيف مواد الامتحانات الرسمية

للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة

ان وزير التربية والتعليم العالي

بناء على المرسوم رقم ٤٣٣٦ تاريخ ٢٦/١٠/٢٠٠٠ ،

بناء على المرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨/٥/١٩٩٧ (تحديد مناهج التعليم ما قبل الجامعي)،

بنـاء علـى المادة السادسة من المرسوم رقم ٥٦٩٨ تاريخ ١٥/٦/٢٠٠١ الذي أعطى وزير التربية والتعليم العالي صلاحية تحديد التفاصيل العائدة لتوصيف كل مادة وفق الشهادة والفرع،

بناء على استطلاع رأي المركز التربوي للبحوث والإنماء،

بناء على اقتراح المدير العام للتربية رئيس اللجان الفاحصة،

يقرر ما يلي :

المادة الاولى : تحدد التفاصيل العائدة لتوصيف كل مادة في الشهادة الثانوية العامة وفقا" للفروع الاربعة لهذه الشهادة كما يلي :

شهادة الثانوية العامة

مادة علم الاقتصاد

فرع الاجتماع والاقتصاد

١- تتضمن المسابقة في الشهادة الثانوية العامة - فرع الاجتماع والاقتصاد - ٣ مجموعات : الاولى الزامية والمجموعتان الاخريان اختياريتان.

الجموعة الاولى الالزامية : اسئلة حول مفاهيم وتقنيات اقتصادية ، شرح مفاهيم واستعمال تقنيات.

المجموعة الثانية : تحليل مستندات (لا تتعدى الاربعة) وتتناول اسئلة حول كل مستند وحول الربط في ما بينها.

المجموعة الثالثة : دراسة موضوع اقتصادي ، تتضمن مسألة اساسية للمعالجة واسئلة تفصيلية — اذا لزم الامر — تعرض المسألة من خلال مستندات لا يتعدى عددها الأربعة او تعتمد على المعلومات المكتسبة.

- ينبغي ان تكون مجموعات المسابقة الثلاث مختلفة عن بعضها من حيث المضمون ، وتغطي اكثرية محاور المنهج.
- توزع العلامة كما يلي :

المجموعة الاولى الالزامية: استعمال مفاهيم وتقنيات.

(تتضمن تحديد مفاهيم وتطبيق تقنيات الاحتساب). (٧ علامات)

المجموعة الاختيارية الاولى: تحليل مستندات اقتصادية . (١٢ علامة)

المجموعة الاختيارية الثانية: معالجة موضوع اقتصادي (مقدمة تشمل تحديد الموضوع وطرح الاشكالية) توسيع الموضوع ، الخاتمة. (١٢ علامة)

- الشكل : كتابة صحيحة للمفاهيم والمصطلحات الاقتصادية ومسابقة منظمة ومقروءة . (علامة واحدة)
- عدد صفحات المسابقة : اربع صفحات.

بيروت في ٢٦/٧/٢٠٠١

وزير التربية والتعليم العالي

عبد الرحيم مراد

ملحق رقم 16

توصيف مسابقة الاقتصاد في المنهج اللبناني

مادة علم الاقتصاد

تتضمن المسابقة ٣ مجموعات: الاولى الزامية والثانية والثالثة اختياريتان.

المجموعة الاولى (الزامية):

- اسئلة تتضمن اسئلة حول مفاهيم ومصطلحات وتطبيق تقنيات الحسابات المالية والاقتصادية في علم الاقتصاد.
- إلغاء العلامة المخصّصة لشكل المسابقة واضافتها الى المجموعة الالزامية.
- زيادة العلامات المخصّصة للتقنيات والحسابات المالية والاقتصادية ضمن المجموعة الالزامية، بحيث تصبح ٥٠% من مجموع العلامات المخصّصة لهذه المجموعة.

المجموعة الثانية (اختيارية):

- تحليل مستندات (لا تتعدى الاربعة) وتتناول اسئلة حول كل مستند وحول الربط في ما بينها.
- التنويع في نوع المستندات ضمن المجموعة الاختيارية الأولى، لتشمل:نصوص، جداول إحصائية، رسوم بيانية وكاريكاتورية، ... إلخ، على أن تكون هذه المستندات حديثة المصدر، وأن يكون هناك ترابط بين المستندات المختارة.
- تحديد رقم المستند المطلوب الاجابة منه في طرح أسئلة المجموعة الاختيارية الأولى.
- إمكانية استخدام مستندات اقتصادية تتعلّق بدول أخرى غير لبنان ليتم المقارنة بين المعلومات والبيانات الورادة فيها مع المعلومات والبيانات الموجودة في لبنان.
- توزيع العلامات المخصّصة للسؤال المتعلّق بالنص التوليفي ضمن المجموعة الاختيارية الأولى على الحلول والسياسات والربط، دون اعطاء المتعلّم علامات على اجابات قد تكون سبق ووردت في الاسئلة السابقة ضمن هذه المجموعة.

المجموعة الثالثة (اختيارية):

- معالجة موضوع اقتصادي، تتضمن إشكاليّة أساسية للمعالجة وأسئلة تفصيلية (اذا لزم الامر) من خلال مستند او من المعلومات المكتسبة.

توزّع العلامة كما يلي:

- المجموعة الاولى الالزامية: تحديد المفاهيم والتقنيات الاقتصادية:	(٨ علامات)
- المجموعة الاختيارية الاولى: تحليل مستندات اقتصادية:	(١٢ علامة)
- المجموعة الاختيارية الثانية: معالجة موضوع اقتصادي:	(١٢ علامة)
- المجموع:	(٢٠ علامة)

ملاحظة عامة:

2/9/2016

- لا يتعدى عدد صفحات المسابقة الاربع صفحات.
- أن تكون ترجمة المسابقة الى اللغتين الفرنسية والانكليزية واضحة ولا تحتمل التأويل.
- ينبغي أن تكون مجموعات المسابقة الثلاث مختلفة عن بعضها من حيث المضمون، وتغطي اكثرية محاور المنهج.
- يسمح للمتعلّم باستخدام الاشارات للدلالة على ارتفاع أوانخفاض بعض المفاهيم الاقتصادية ضمن اجابته على الاسئلة المطروحة، باستثناء الاجابات المتعلّقة بكتابة النص التوليفي في المجموعة الاختيارية الأولى وكتابة موضوع اقتصادي ضمن المجموعة الاختيارية الثانية.

2/9/2016

ملحق رقم 17

جدول تفصيلي بأسماء الدروس التي تم تعديلها

المادة: علم الإقتصاد | المرحلة الثانوية | الصف: الثالث الثانوي / فرع الإجتماع والإقتصاد

المحور	الفصل	الهدف التعلمي المعلّق العمل	التعليل/الشرح	الاقتراح (توزيع الحصص على ما تبقى من محاور/وحدات/دروس)
المحور الأول: قضايا النمو والتنمية	1- الثورات الصناعية		يطلع على الثورات الصناعية الكبرى وبالتالي على الأسباب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي أدّت الى فرز العالم الى مجموعتين (متخلفة / متطورة)	2
	2- التطوّر الاقتصادي والاجتماعي للبلدان الصناعية			2
	3- التقسيم الدولي للعمل	—	وقف العمل بهذا الفصل لورود مضمونه في مواد أخرى.	—
	4- الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في البلدان النامية لدى حصولها على الإستقلال	—	وقف العمل بهذا الفصل لورود مضمونه في مواد أخرى.	—
	5- تطوّر مفهوم التنمية			5
	6- المؤشرات الاقتصاديّة والماليّة للتنمية		يفضّل قيام المعلّم بالحصول على أرقام ونسب وإحصائيات حديثة بسبب عدم ملاءمة الأرقام والنسب والاحصائيات الواردة في الكتاب مع الواقع الحالي.	5
	7- المؤشرات الاجتماعية والصحية والديموغرافية للتنمية			3
	8- المؤشرات الثقافية والتربوية والسياسية للتنمية			2
	9- تجارب التنمية		وقف العمل بالقسم المتعلّق بتجربتي مصر والجزائر، بسبب عدم ملاءمة المعلومات الواردة في هذا القسم مع التطورات الاقتصادية الحديثة.	3
المحور الثاني: الأنظمة الاقتصادية المعاصرة ودور الدولة	1- النظام الليبرالي			5
	2- النظام الاشتراكي			3

المادة: علم الإقتصاد المرحلة الثانوية الصف: الثالث الثانوي / فرع الإجتماع والإقتصاد

المحور	الفصل	الهدف التعلمي المتعلق العمل به	التعليل/الشرح	الاقتراح (توزيع الحصص على ما تبقى من محاور/وحدات/دروس)
المحور الثالث: التقلبات والأزمات الاقتصادية	1- الدورة الاقتصادية			4
	2- أزمة 1929 الاقتصادية العالمية		التوقّف عند أهمّ الأزمات الاقتصادية التي حصلت في القرن العشرين ويتطّلع المتعلّم على أبرز المشكلات التي أفرزتها، وبالتالي فهم السياسات الملائمة للخروج من هذه الأزمات.	2
	3- أزمة 1973 الاقتصادية العالمية		إعادة العمل بهذا الفصل للتوقّف عند أهمّ الأزمات الاقتصادية التي حصلت في القرن العشرين ويتطّلع المتعلّم على أبرز المشكلات التي أفرزتها، وبالتالي فهم السياسات الملائمة للخروج من هذه الأزمات.	2
المحور الرابع: السياسات الاقتصادية الظرفية والبنيوية	1- سياسة النهوض الاقتصادي			4
	2- سياسة مكافحة التضخم المالي			4
	3- سياسة مكافحة البطالة			4
	4- السياسة الزراعية			4
	5- السياسة الصناعية			4
المحور الخامس: الحسابات الاقتصادية والمالية	1- الكلفة الثابتة والكلفة المتغيرة			5
	2- دالّة الاستهلاك			7
	3- دالة الانتاج ومرونة الانتاج			3
	4- الاستثمار			3

المادة: علم الإقتصاد — المرحلة الثانوية — الصف: الثالث الثانوي / فرع الإجتماع والإقتصاد

المحور	الفصل	الهدف التعلمي المعلّق العمل به	التعليل/الشرح	الاقتراح (توزيع الحصص على ما تبقى من محاور/وحدات/دروس)
	5- الفائدة البسيطة والفائدة المركبة			4
	6- الجدوى الاقتصادية			6
	7- مدخل الى التحليل المالي	—	وقف العمل بهذا الفصل استكمالًا لما تمّ وقف العمل به في المفاهيم المتعلّقة بالمحاسبة العامّة في السنتين الثانويتين السابقتين.	—
المحور السادس: مدخل الى علم الادارة	1- مفهوم الادارة وأبعادها			2
	2- الفكر الاداري عبر مدارسه	يتعرّف المتعلم الى التطور التاريخي لعلم الإدارة.	وقف العمل بهذا الفصل لارتباطه بتطور تاريخ الفكر الاداري النظري البحت.	—
	3- التخطيط الاداري			2
	4- وظيفة التنظيم			2
	5- التحفيز وتنمية الدافعية للعمل			2
	6- التوجيه الاداري			2
	7- الرقابة			2
	8- اتخاذ القرارات			2
	9- المتغيرات البيئية	—	تمّ وقف العمل بهذا الفصل تماشيًا مع ما تمّ وقف العمل به في الصف الثانوي الأول ضمن وظائف المنشأة التجارية ولكثافة المادّة.	—

ملاحظة: لم يتمّ تغييب الأهداف التربويّة للفصول المعلّق العمل بها، لأنها محققة في محاور ومواد أخرى.

ملحق رقم 18

دليل توضيحي حول المحاور والفصول التي عُلّق العمل بها

(للعام الدراسي 2016- 2017 وحتى صدور المناهج المتطورة)

September 27,2016

نتيجة مؤتمر **كلّنا للعلم 2015** وتحضيراً لمشروع تطوير المناهج وتحديثها، قام المركز التربوي بورش عمل تحضيرية طالت محاور ومواضيع عدّة شارك فيها ممثّلون عن القطاعين العام والخاص (نتائجها موجودة على ال website). كما قام المركز بدراسات ميدانية ودراسة معدّل التّلامذة في الامتحانات الرسمية.

كان الهدف الأول المتوخّى من كلّ هذه الورش وما زال، هو عملية تطوير المناهج وتحديثها، ولكنّه تبيّن من خلال توصيات المشاركين في ورش العمل هذه، ضرورة **(إعادة النّظر بالمناهج الحاليّة)** أي إعادة النّظر بالتّخفيف السّابق للمحاور والدروس في مختلف المواد التعليميّة والعمل على تخفيف جديد للمضامين التّعليمية. إنّ هذا العمل تمّ برعاية معالي وزير التربية والتعليم العالي وبمتابعة خاصة منه، كان خطوة ضرورية وجريئة، وإن مرحليّة، بانتظار **الحلّ الجذري** أي إعداد مناهج جديدة.

من شارك في هذه الورش؟

موظفون وملحقون بالمركز التربوي يتمتّعون بالخبرة والكفاءة العالية، إضافة إلى عيّنة من الّذين تقدموا للمشاركة بمشروع تطوير المناهج (خبراء تربويين وأساتذة من التعليمين الرسمي والخاص).

إنّ هذا العمل وكلّ ما نتج منه هو صحوة وصدمة إيجابية في مجال التربية إذ لا بد من إعادة النّظر بمنظومة عملية التعليم والتعلم المعتمدة حاليّاً.

أصدر وزير التربية والتعليم العالي الياس أبو صعب قراراً موجّهاً إلى المدارس الرسمية والخاصة كافّة، يتعلّق بوقف العمل في عدد من محاور المواد التعليمية ودروسها وذلك في إطار إعادة النظر بمناهج التعليم ما قبل الجامعي. وكلّف المركز التربوي للبحوث والإنماء القيام بهذه المهمة ضمن معايير تربوية محددة وواضحة تُخفّف من ثقل المادة دون أن يُؤثّر ذلك سلباً على الكفايات التي يكتسبها المتعلم.

وعُقدت في المركز التربوي مجموعة من وُرش العمل شارك فيها أساتذة ومتخصصون من التعليم الرسمي والتعليم الخاص، وتمّ بنتيجتها وقف العمل مؤقّتاً بعدد من مضامين ومحاور المناهج الصادرة سابقاً وإعادة العمل ببعض المضامين الأخرى، وذلك للمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بنسبة تتراوح بين 15% و 20%.

واستندت اللجان في المركز التربوي على إعادة النظر بالمواضيع التي تساعد المتعلم على النجاح في امتحانات الدخول إلى الجامعات. كما ركّزت في المواضيع الّتي تتّصل بالحياة اليومية للمتعلم والّتي لها علاقة بالمناهج المعتمدة عالمياً.

وأجمعت اللجان على وقف العمل بالمواضيع التي لا تناسب الفئة العمرية للمتعلم، وبالمواضيع المكرّرة، ورأت ضرورة في تخفيف ثقل الحصص الدراسية وتسهيل عملية التعلم والفهم والاستيعاب، مما يُريح المتعلم، ويُعطي للمعلم الوقت الكافي لتحقيق الأهداف المتوخاة من الدروس، والتعمّق في اكتساب المتعلمين المهارات والمواقف التي نصّت عليها روحيّة المناهج التربويّة وذلك لتطوير وتحسين عملية التعليم والتعلم.

توصيف المسابقات:

من جهة ثانية فقد أصدر الوزير الياس بو صعب قراراً آخراً يتعلّق بتوصيف المسابقات، وكلّف المركز التربوي القيام بهذه المهمة، وعُقدت لهذه الغاية اجتماعات عمل بين جميع المعنيين والمتخصصين في المركز والقطاعين التربويين الرسمي والخاص، واستند العاملون في ذلك، إلى آليّة عمل جديدة قائمة على بدء التنسيق بين مواد اللغات في ما بينها، وبين مواد العلوم في ما بينها، وبين مواد الاجتماعيات في ما بينها، وذلك بهدف توحيد اللغة بين المواد المتشابهة، ووضع عدد أكبر من الأسئلة الصغيرة، والسعي باستمرار إلى تغطية أكبر قسم من المنهج، على أن يُواكب هذا التوجّه إعطاء فرصة أكبر للإجابة، آخذين في الاعتبار مراعاة مجالات المعارف والتفكير المنطقي والتواصل.

وركزت اللجان في وضع أسئلة متسلسلة ضمن السؤال الواحد، على أن تكون هذه الأسئلة نابعة من واقع المتعلم، وأن تعتمد على التحليل، وأن يتم وضعها انطلاقاً من اعتماد معايير محددة في توزيع العلامة عند تصحيح المسابقة.

واعطى الوزير توجهاته إلى المديرية العامة للتربية لتوزيع هذين القرارين على المدارس كافة، وأن يتم وضع القرار والتعميم وملحقاتهما على الموقع الالكتروني للمركز التربوي.www.crdp.org

ملحق رقم 19

المجالات والكفايات في مادة الاقتصاد ومعايير التثقيل التفصيلي للمسابقة

مجالات الكفايات	الكفايات	العلامة القصوى
استعمال مفاهيم وتقنيات (إلزامية)	-استعمال المفاهيم الاقتصادية: التخلف والتنمية، الأزمات الاقتصادية، السياسات الاقتصادية..... -التمييز بين المفاهيم الاقتصادية: التقلبات الاقتصادية، الركودية، الانكماشية، الكسادية، التنمية الاقتصادية والبشرية، الأنظمة الاقتصادية...... -تطبيق تقنيات الاقتصاد الكمي من حسابية واقتصادية (احتساب قيمة الفائدة، عتبة الربحية، الكلفة الحدية، الميل الوسطي للاستهلاك......) -تنفيذ رسوم بيانية بالاستناد الى جداول إحصائية أو معطيات اقتصادية وتحليلها. -تحديد العلاقات والمهام الوظائفية بين مختلف أقسام بنية اقتصادية معينة (المنشأة ومدى تماسك الهيكل الإداري) -تصنيف العناصر الاقتصادية	8 علامات
تحليل مستندات اقتصادية (اختيارية)	-تحليل نصوص اقتصادية -تحليل رسوم بيانية وجداول احصائية. -الربط بين متغيرين أو أكثر من خلال مستند واحد أو أكثر. -كتابة نص توليفي (التعليق على ظاهرة أو مشكلة اقتصادية تعرضها المستندات)	12 علامة
دراسة موضوع اقتصادي (اختيارية)	-وضع تفصيل مفصّل لموضوع اقتصادي(مقدمة، صلب موضوع، خاتمة) -معالجة موضوع اقتصادي مرتبط بمنهاج السنة الثالثة -معالجة مسألة اقتصادية اعتماداً على مستندات محددة -كتابة تقرير يتضمن استنتاجات واقتراحات حول ظاهرة أو مشكلة اقتصادية.	12علامة
المجموع العام		20علامة

ملحق رقم 20

عناوين الدورات التدريبية بين 2004-2013

في العام (2004-2005) تمّ إجراء دورة واحدة:

- **عنوان المحور:** تطوير كفايات التعلم والتعليم المهنية.
- **عنوان الدورة:** تحضير مخطّط كامل للمادة عام وخاص.

مشروع بحث يجمع عدة مواد.(مشروع التدريب المستمر، مكتب الإعداد والتدريب، 2004-2005،ص52)

....

في العام الدراسي (2005-2006) تمّ إجراء دورتين:

1) **رمز الدورة الأولى وعنوانها:** تحضير مخطط كامل عام وخاص.

الهدف العام: تحضير مخطط كامل: 3 سنوات(سنوي، فصلي، ولكل درس).

توصيف الدورة:

- الأسس لتحضير المخطط.
- نماذج لمخططات تعكس الإيجابيات والسلبيات.
- نماذج من دروس تعكس الإيجابيات والسلبيات. (خطوات الدروس طبيعة الأداء)
- تناول أهمية المخطط العام والمفصّل، وانعكاسها على الدرس.

2) **عنوان الدورة الثانية:** مشروع بحث يجمع بين المواد.

الهدف العام: تصميم مشروع بحث وتنفيذه مع ربطه بغيره من المواد والتنسيق في ما بينها.

توصيف الدورة:

- أهمية مشروع البحث ودوره في عملية التعلم.
- طريقة البحث وأسس الدمج بين المواد.
- صياغة جدول تنفيذ.
- تقييم المشروع.
- نماذج مختلفة لمشاريع بحث تتضمن مادة الاقتصاد مع غيرها من المواد.

(مشروع التدريب المستمر، مكتب الإعداد والتدريب، 2005-2006، ص ص 256-257-258-259)

....

في العام الدراسي (2006-2007) تمّ إجراء 4 دورات:

1) **عنوان الدورة الأولى:** تحضير مخطط كامل عام وخاص.

الهدف العام: تحضير مخطط كامل: 3 سنوات(سنوي، فصلي، ولكل درس).

توصيف الدورة:

- تحضير نماذج مخططات مختلفة متناسبة مع أهداف الدرس.
- تقييم الدرس (الطريقة والوسائل).

2) **عنوان الدورة الثانية:** مشروع بحث.

الهدف العام: القدرة على تصميم المشروع وتطبيقه وتقييمه، ربط المشروع بغيره من المواد والتنسيق في ما بينها خلال التنفيذ، صياغة جدول.

توصيف الدورة:

- أهمية مشروع البحث في عملية التعلم.
- طريقة البحث وأسس الدمج بين المواد في المشروع.
- نماذج مختلفة لمشاريع بحث تتضمّن مادة الاقتصاد ومادّتين أخريتين.

3) **عنوان الدورة الثالثة:** الطرائق الناشطة.

الهدف العام: استعمال الطرائق الناشطة بأنواعها كافة، اختيار الطريقة المثلى لمخطط معيّن، دور الطرائق الناشطة في إنجاح المخططات وعلاقتها بالتقييم.

توصيف الدورة:

- أهمية الطرائق الناشطة في عملية التعليم.
- الخبرات اللازمة لإنجاح هذه الطرائق.
- دور هذه الطرائق في تحضير المخططات.

4) **عنوان الدورة الرابعة:** التقييم التربوي.

هدف الدورة: التعرف إلى التقييم التربوي وتوظيفه في بناء مهارات المتعلمين.

توصيف الدورة:

- أهمية التقييم التربوي في عملية التعلم.
- طرائق التقييم وأسسه.
- إدراك العلاقة بين طريقة التعليم وطريقة التقييم.

(مشروع التدريب المستمر، مكتب الإعداد والتدريب، 2006- 2007، ص ص403، 404، 405، 406)

....

<u>في العام الدراسي (2007-2008 تمّ إجراء دورة واحدة:</u>

1) **عنوان الدورة:** تحضير مخطط كامل عام وخاص.

الهدف العام: تحضير مخطط كامل: 3 سنوات(سنوي، فصلي، ولكل درس).

توصيف الدورة:

- ربط الإستراتيجيات.
- تحضير نماذج مخططات مختلفة متناسبة مع أهداف الدرس.
- تقييم درس (الطريقة والوسائل)

(مشروع التدريب المستمر، مكتب الإعداد والتدريب، 2007- 2008، ص 256)

ملاحظة: المدربة في جميع الدورات المذكورة أعلاه هي الأستاذة منى دويري.

....

دورة العام الدراسي 2008-2009:

المادة التعليمية: اجتماع- اقتصاد- رياضيات.

عنوان الدورة: أي طلاب للإجتماع وللاقتصاد؟ وهل بالإمكان تقليص الفروقات؟

هدف الدورة: فهم الصياغة الرياضية.

توصيف الدورة:

- تحليل وتطبيق المفاهيم الرياضية في مسائل مطروحة في مادتي الاجتماع والاقتصاد.
- فهرسة للتعابير ذات العلاقة (عربي إنكليزي).
- الإستفادة المتبادلة بين شرح الحالات الاقتصادية والتخمينات الاجتماعية من جهة وتعليم الرياضيات من جهة أخرى.
- استخدام القواعد الرياضية في تحليل النماذج المختلفة من المشكلات في مادتي الاجتماع والاقتصاد.
- إكساب طلاب الأول والثاني الثانوي فرعي (علوم وإنسانيات) المزيد من المهارات الرياضية المرتبطة بالاقتصاد والاجتماع.
- تقليص الفروقات في المعلومات لطلاب الثاني الثانوي فرعي (علوم وإنسانيات) والمرشحين إلى صف الاقتصاد.
- تفسير مسائل اقتصادية واجتماعية.
- اقتراح معايير قبول طلاب صف الاجتماع والاقتصاد.

(مشروع التدريب المستمر، مكتب الإعداد والتدريب، 2008- 2009، ص 277)

....

دورة العام الدراسي 2010- 2011:

المادة: اقتصاد ورياضيات.

الفئة المستهدفة: أساتذة مواد الاقتصاد والرياضيات في المرحلة الثانوية.

عنوان الدورة: استكمال ترسيخ وتوظيف المفاهيم الرياضية في الاقتصاد.

أهداف الدورة:

- فهرسة للتعابير ذات العلاقة (عربي إنكليزي)
- تنفيذ أنشطة للإستفادة المتبادلة بين شرح الحالات الاقتصادية من جهة وتعليم الرياضيات من جهة أخرى.

- استخدام القواعد الرياضية في تحليل نماذج من مشاكل اقتصادية.
- انتاج نماذج لإكساب طلاب الصف الثاني الثانوي المرشحين إلى صف الاقتصاد.
- قراءة رياضية لمسائل اقتصادية اجتماعية.
- اقتراح معايير قبول طلاب صف الاجتماع والاقتصاد.

(مشروع التدريب المستمر، مكتب الإعداد والتدريب، 2010- 2011، ص 277)

....

<u>دورة العام الدراسي 2012- 2013:</u>

الفئة المستهدفة: أساتذة مواد الاقتصاد والرياضيات في المرحلة الثانوية.

عنوان الدورة: الاقتصاد والرياضيات كفايات متقاطعة.

المحور التدريبي:

- إتقان المادة التعليمية والمهارات المنهجية.
- الإستفادة المتبادلة بين شرح الحالات الاقتصادية وتعليم الرياضيات.
- إكساب طلاب الأول والثاني الثانوي مهارات رياضية لها علاقة بالاقتصاد.
- فهرسة التعابير.
- إنتاج معايير (على مستوى الكفايات) لقبول الطلاب في صف الاجتماع والاقتصاد.

(مشروع التدريب المستمر، مكتب الإعداد والتدريب، 2012- 2013، ص 277)

<u>ملاحظة:</u> المدرب في جميع الدورات المشتركة بين مادتي الاقتصاد والرياضيات والمذكورة أعلاه هو الأستاذ فيصل صعب.

لم يُذكر أي دورات للاقتصاد في مشروع التدريب المستمر للعامين الدراسيين: 2009-2010، و2011-2012.

ملحق رقم 21

عناوين الدورات التدريبية بين 2016-2019

الدورات التدريبية على مادة الإقتصاد
من العام الدراسي 2016-2017
ولغاية العام الدراسي 2018-2019

عنوان الدورة	هدف الدورة
كيفية اعداد مسابقة تستوفي شروط وتوصيف الامتحانات الرسمية.	ان يصبح المتدرب قادرا على اعداد مسابقة تستوفي المنهاج الرسمي وتوصيف الامتحانات الرسمية.
كيفية اعداد مسابقة تستوفي شروط وتوصيف الامتحانات الرسمية.	ان يصبح المتدرب قادرا على اعداد مسابقة تستوفي المنهاج الرسمي وتوصيف الامتحانات الرسمية.
كفايات التخطيط وكيفية معالجة موضوع اقتصادي	اعداد خطة سنوية، فصلية ويومية لمادة الاقتصاد - معالجة موضوع اقتصادي
كفايات التخطيط وكيفية معالجة موضوع اقتصادي	اعداد خطة سنوية، فصلية ويومية لمادة الاقتصاد - معالجة موضوع اقتصادي
الترابط بين مضمون المادة واعداد اختبار ملائم	تحليل محتوى المادة التعليمية واظهار الترابط بينها افقيا وعموديا وانتاج اسئلة تقويمملائمة
الترابط بين مضمون المادة واعداد اختبار ملائم	تحليل محتوى المادة التعليمية واظهار الترابط بينها افقيا وعموديا وانتاج اسئلة تقويمملائمة
الطرائق النّاشطة في حصص الاقتصاد	تحضير حصص تدريس تمكن الاستاذ من ادارة عملية التعليم والتعلم بفعالية وتحفز المتعلمين على المشاركة والتفاعل داخل الصف
نحو فهم مشترك لبعض المفاهيم الاقتصادية	تحضير حصص تدريس تمكّن الأستاذ من إدارة عملية التعليم والتعلّم بفّعالية، وتحفّز المتعلّمين على المشاركة والتفاعل في داخل الصّف
النص التوليفي في الاقتصاد	صياغة الاسس المنهجية المعتمدة في انشاء نص توليفي يعتمد على محتوى منهج مادة الاقتصاد وتوصيف المسابقة.
كفايات التقويم واعداد اختبار تحصيلي (المسابقة).	أن يعد المتدربون نماذج اختبارات متنوعة في انماطها تغطي مضامين منهج الاقتصاد وتتصف بمعايير الجودة اللازمة.
انتاج ملف من المسابقات المدرسيّة	إنتاج أدوات تقويم تتوافّر فيها معايير الجودة الملاءمة المطلوبة منها وفاقاً مع التوصيف الجديد المعتمد حالياً في مادة الاقتصاد
التكّامل بين المنهج والكتاب المدرسي والتعّليم والتقّويم	بناء الوضعيات التعّليمية - التعلّمية وصياغة أدوات التقّويم بالاعتماد على المنهج وملحقاته كمرجعية أساسية ثم على الكتاب المدرسيّ والمعينات الترّبوية المرفقة.
اقتصاد - تقليص - توصيف - نموذج	تحضير مسابقات في مادة الاقتصاد وفاقاً للتوصيف الجديد المعتمد حالياً في مادة الاقتصاد
اقتصاد - تقليص - توصيف - نموذج	تحضير مسابقات في مادة الاقتصاد وفاقاً للتوصيف الجديد المعتمد حالياً في مادة الاقتصاد

الدورات التدريبية على مادة الإقتصاد
من العام الدراسي 2016-2017
ولغاية العام الدراسي 2018-2019

عنوان الدورة	هدف الدورة
تخفيف المنهج و توصيف مسابقة مادة الإقتصاد	
تخفيف المنهج و توصيف مسابقة مادة الإقتصاد	
كيفية اعداد مسابقة تستوفي شروط المنهاج وتوصيف الامتحانات الرسمية.	ان يصبح المتدرب قادرا على اعداد مسابقة تستوفي المنهاج الرسمي وتوصيف الامتحانات الرسمية.
كيفية اعداد مسابقة تستوفي شروط المنهاج وتوصيف الامتحانات الرسمية.	ان يصبح المتدرب قادرا على اعداد مسابقة تستوفي المنهاج الرسمي وتوصيف الامتحانات الرسمية.
تخفيف بعض المحاور والدروس وتوصيف مواد الامتحانات الرسمية للشهادة الثانوية العامة بفروعها الاربعة	
تخفيف بعض المحاور والدروس وتوصيف مواد الامتحانات الرسمية للشهادة الثانوية العامة بفروعها الاربعة	
تخفيف بعض المحاور والدروس وتوصيف مواد الامتحانات الرسمية للشهادة الثانوية العامة بفروعها الاربعة	
نماذج مسابقة في مادة علم الإقتصاد وفاقًا للتوصيف المقرر في الاول والثاني ثانوي	إعداد ملف يحتوي نماذج لإمتحانات مع الإجابة قابلة للقياس مع الإجابة وفاقًا للتوصيف الجديد الرسمي، ومضامين المناهج وفاقًا لأحدث المعطيات الإحصائية.
نماذج مسابقة في مادة علم الإقتصاد وفاقًا للتوصيف المقرر في الاول والثاني ثانوي	إعداد ملف يحتوي نماذج لإمتحانات مع الإجابة قابلة للقياس مع الإجابة وفاقًا للتوصيف الجديد الرسمي، ومضامين المناهج وفاقًا لأحدث المعطيات الإحصائية.
نماذج مسابقة في مادة علم الإقتصاد وفاقًا للتوصيف المقرر في الاول والثاني ثانوي	إعداد ملف يحتوي نماذج لإمتحانات مع الإجابة قابلة للقياس مع الإجابة وفاقًا للتوصيف الجديد الرسمي، ومضامين المناهج وفاقًا لأحدث المعطيات الإحصائية.
نماذج مسابقة في مادة علم الإقتصاد وفاقًا للتوصيف المقرر في الاول والثاني ثانوي	إعداد ملف يحتوي نماذج لإمتحانات مع الإجابة قابلة للقياس مع الإجابة وفاقًا للتوصيف الجديد الرسمي، ومضامين المناهج وفاقًا لأحدث المعطيات الإحصائية.
التقويم التكويني : كيف ولماذا ؟	دمج التقويم التكويني في صلب التحضير اليومي للحصة التعليمية .
نماذج مسابقة في مادة علم الإقتصاد وفاقًا للتوصيف المقرر في الاول والثاني ثانوي	إعداد ملف يحتوي نماذج لإمتحانات مع الإجابة قابلة للقياس مع الإجابة وفاقًا للتوصيف الجديد الرسمي، ومضامين المناهج وفاقًا لأحدث المعطيات الإحصائية.

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي للبحوث والإنماء

الدورات التدريبية على مادة الإقتصاد
من العام الدراسي 2016-2017
ولغاية العام الدراسي 2018-2019

عنوان الدورة	هدف الدورة
دمج التكنولوجيا في تعليم مادة الإقتصاد (TICE)، لماذا ؟	تحضير حصة تعلميّة – تعليميّة تعتمد على إستخدام التكنولوجيا في مادة الإقتصاد(TICE) في عملية بناء المعرفة وإكتساب الكفايات والمهارات التي تسهل على الطالب التفكير الصحيح ، الفهم الموضوعي والإنتاج السليم .
حصة ناشطة وتفاعلية في مادة علم الإقتصاد: كيف؟	تحضير حصة تعلميّة– تعليميّة تشرك الطالب في عملية بناء كفاياته وتعلمّه عبر الطرائق الناشطة والتفاعلية التي تسهل عليه الاكتساب والانتاج والتفكير.
إعداد نماذج مسابقة إقتصاد .	إعداد مجموعة نماذج إمتحانات تحترم ا التوصيف الرسمي .
إعداد نماذج مسابقة إقتصاد .	إعداد مجموعة نماذج إمتحانات تحترم ا التوصيف الرسمي .
إعداد حصة تدريس	تحضير حصة تدريس تلحظ كل الكفايات المطلوبة وتسهل على المعلم تحقيق أهداف المادة التعليمية والعامة .
إعداد حصة تدريس	تحضير حصة تدريس تلحظ كل الكفايات المطلوبة وتسهل على المعلم تحقيق أهداف المادة التعليمية والعامة .
الطرائق النّاشطة في حصص الاقتصاد	تحضير حصص تدريس تمكّن الأستاذ من إدارة عمليّة التعليم والتعلّم بفعالية، وتحفّز المتعلّمين على المشاركة والتفاعل داخل الصفّ.
الطرائق النّاشطة في حصص الاقتصاد	تحضير حصص تدريس تمكّن الأستاذ من إدارة عمليّة التعليم والتعلّم بفعالية، وتحفّز المتعلّمين على المشاركة والتفاعل داخل الصفّ.
إعداد حصة تدريس	تحضير حصة تدريس تلحظ كل الكفايات المطلوبة وتسهل على المعلم تحقيق أهداف المادة التعليمية والعامة .
التقويم التكويني: كيف ولماذا؟	دمج التقويم التكويني في صلب التحضير اليومي للحصة التعليمية
التقويم التكويني: كيف ولماذا؟	دمج التقويم التكويني في صلب التحضير اليومي للحصة التعليمية
دمج التكنولوجيا في تعليم مادة الاقتصاد (TICE)، لماذا ؟	تحضير حصة تعلميّة – تعليميّة تعتمد على إستخدام التكنولوجيا في مادة الاقتصاد(TICE) في عملية بناء المعرفة وإكتساب الكفايات والمهارات التي تسهل على الطالب التفكير الصحيح ، الفهم الموضوعي والإنتاج السليم .
دمج التكنولوجيا في تعليم مادة الاقتصاد (TICE)، لماذا ؟	تحضير حصة تعلميّة – تعليميّة تعتمد على إستخدام التكنولوجيا في مادة الاقتصاد(TICE) في عملية بناء المعرفة وإكتساب الكفايات والمهارات التي تسهل على الطالب التفكير الصحيح ، الفهم الموضوعي والإنتاج السليم .
التكامل بين المنهج التعليمي والكتاب المدرسي والتعليم والتقويم	اعتماد آليات تستند على المنهج وملحقاته والمُعينات التربوية المُرفَقَة كمرجعية أساسية في بناء الوضعيات التعليمية وصياغة أدوات التقويم.
إنتاج ملف من المسابقات المدرسية لمادّة علم الاقتصاد	إنتاج أدوات تقويم تتوفّر فيها معايير الجودة و توظيفها في تقويم مادة الاقتصاد وفاقًا للتوصيف المعتمد.

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي للبحوث والإنماء

الدورات التدريبية على مادة الإقتصاد
من العام الدراسي 2016-2017
ولغاية العام الدراسي 2018-2019

عنوان الدورة	هدف الدورة
إنتاج ملف من المسابقات المدرسية لمادّة علم الاقتصاد	إنتاج أدوات تقويم تتوفّر فيها معايير الجودة و توظيفها في تقويم مادة الاقتصاد وفاقًا للتوصيف المعتمد.
إنتاج ملف من المسابقات المدرسية	.إنتاج أدوات تقويم تتوافّر فيها معايير الجودة – توظيف أدوات التقويم في مادة علم الاقتصاد وفاقًا للتوصيف الجديد الصادر عن المركز – التربوي للبحوث والانماء.
إنتاج ملف من المسابقات المدرسية	.إنتاج أدوات تقويم تتوافّر فيها معايير الجودة – توظيف أدوات التقويم في مادة علم الاقتصاد وفاقًا للتوصيف الجديد الصادر عن المركز – التربوي للبحوث والانماء.
توظيف مفاهيم الرياضيات في مادة الاقتصاد	في نهاية هذه الدورة يعزز المعلم قدرته على التعمق في فهم، تحليل و استثمار التكامل بين مفاهيم الرياضيات والمسائل الحياتية في مادة الاقتصاد
التكامل بين المنهج التعليمي والكتاب المدرسي والتعليم والتقويم	آليات الاعتماد من قبل الأستاذ على المنهج وملحقاته كمرجعية أساسية في بناء الوضعيات – التعليمية وفي صياغة أدوات التقويم
التكامل بين المنهج التعليمي والكتاب المدرسي والتعليم والتقويم	آليات الاعتماد من قبل الأستاذ على المنهج وملحقاته كمرجعية أساسية في بناء الوضعيات – التعليمية وفي صياغة أدوات التقويم
انتاج ملف من المسابقات المدرسية لمادّة علم الاقتصاد	انتاج أدوات تقويم تتوافّر فيها معايير الجودة – توظيف أدوات التقويم في مادة علم الاقتصاد وفاقًا للتوصيف الجديد الصادر عن المركز – التربوي للبحوث والانماء
نحو فهم مشترك لبعض المفاهيم الاقتصادية	تحديد وتحليل بعض المفاهيم الاقتصادية بشكل علمي، ممّا يمكّن أساتذة المادّة من توظيف وتطبيق هذه المفاهيم في خلال وضعيات التعليم بشكل واضح ومشترك.
الطّرائق النّاشطة في حصص الاقتصاد	تحضير حصص تدريس تمكّن الأستاذ من إدارة عملية التعليم والتعلّم بفعالية، وتحفّز المتعلّمين على المشاركة والتفاعل في داخل الصف
الطّرائق النّاشطة في حصص الاقتصاد	تحضير حصص تدريس تمكّن الأستاذ من إدارة عملية التعليم والتعلّم بفعالية، وتحفّز المتعلّمين على المشاركة والتفاعل في داخل الصف

ملحق رقم 22

دورة تدريبية عن استراتيجيات التعلم الناشط من إعداد الباحثة

3rd Annual Mount Lebanon

Professional Development Conference

At

Universal College – Alay

2018-2019

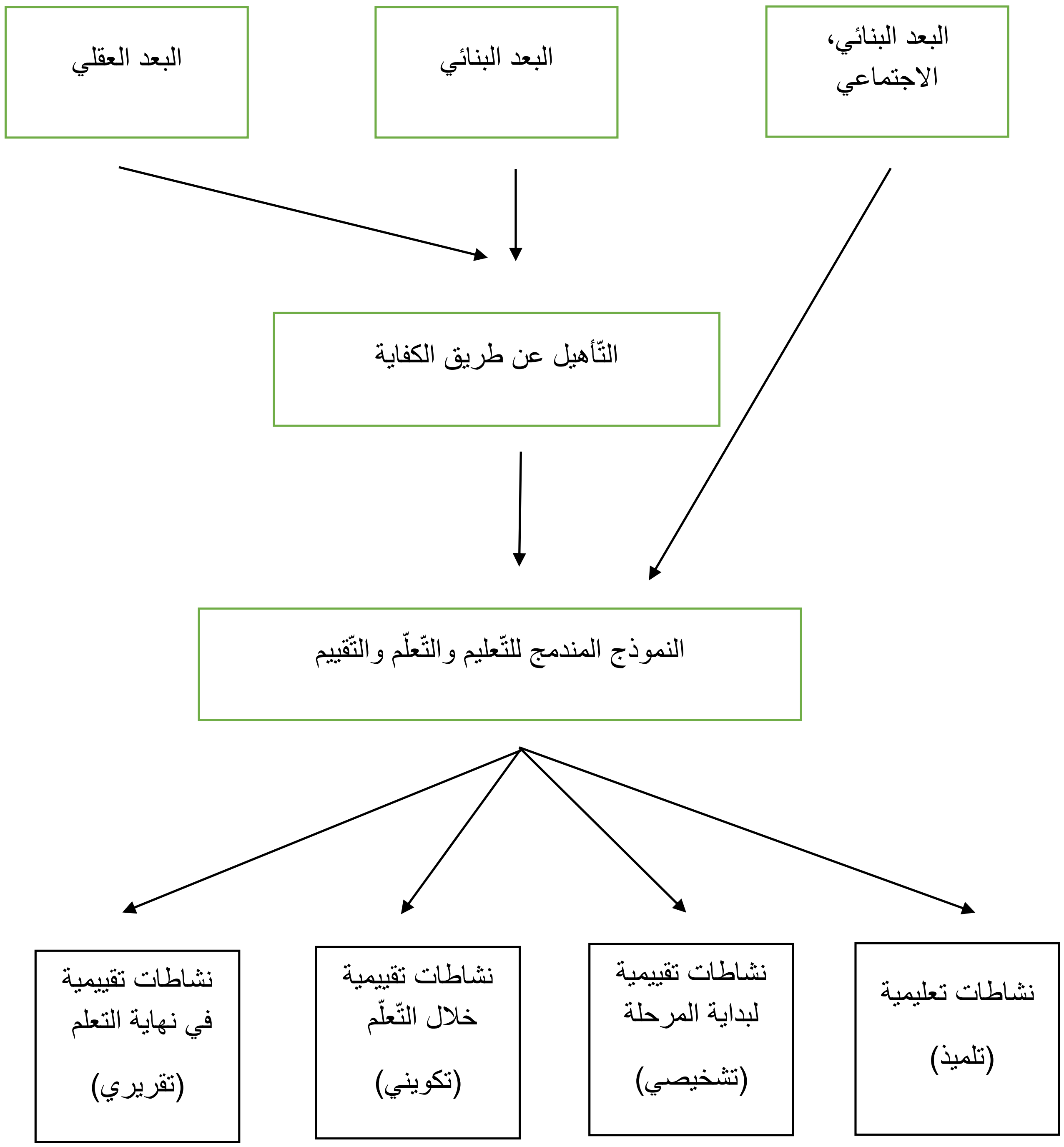
عنوان الدّورة:

واقع التّعليم بالطّرق النّاشطة من خلال المناهج التّربويّة الجديدة في العلوم الإجتماعية واللّغة العربيّة

مقدمة:

يمكن الإعتقاد أنّ التربية ليست سوى مجموعة طرائق ووصفات تخوّل التّواصل مع المتعلم، كما تسهّل له مهمة استيعاب المعارف أو تعلّم تقنية معينة... لكن التربية بعيدة كل البعد عن أن تُختصر بتقنية لأنّه ينبغي أن تكيّف باستمرار طرائقها وفق الزمن والأشخاص بحضور المعلمين والمتعلمين. يشكل هذا التّعديل المستمر الدائم جزءً من المسؤولية الملقاة على عاتق المعلّم، جاعلاً من التربية فناً يعتبر فيه عدم الرضى والقلق عاملين منشّطين لمضاعفة الجهود المبذولة.

يمثّل الرسم التالي نموذجاً بدمج **التعليم والتعلّم والتقييم**، ويعرض مفاهيم تشكل أساساً **للتأهيل عن طريق الكفاية** (Formation par compétences):



البعد العقلي(Cognitivisme)

يعتبر البعد العقلي حصيلة الاهتمامات المتعلقة بالطريقة التي يكتسب بها الفرد المعارف والمهارات ويستخدمها .

البعد البنائي (Constructivisme)

إنّ البعد البنائي يلقي ضوءًا على الدور الناشط الذي يؤديه المتعلم. فهو المحرك الأول في عملية تعلمه. تَعتبر المقاربة البنائية أنّ المعارف الجديدة تُكتسب تدريجيًّا بالتّواصل مع المعارف السابقة. ويتشكل فهم حقيقة من الحقائق انطلاقاً من إدراكات شخصية وليس من خلال حقيقة مطلقة.

البعد البنائي الاجتماعي (Socioconstructivisme)

إن البعد البنائي الإجتماعي المنبثق عن البعد البنائي يضفي حجماً على العلاقة مع الآخرين بهدف بناء المعارف. ونشير إلى أنواع جديدة من العلاقات: علاقة التلميذ بالتلميذ، علاقة التلميذ بالمعلم وعلاقة التلميذ بالفريق.

إستراتيجيّات التّعلّم النّاشط

الإستراتيجية الأولى: إستراتيجيّة KWL

1) ماذا أعرف؟ (What do I know?)
2) ماذا أريد أن أعرف؟ (What do I want to know?)
3) ماذا تعلّمت؟ (What did I learn?)

ماذا أعرف؟	ماذا تريد أن تعرف؟	ماذا تعلّمت؟

أهميّتها: هذه الإستراتيجية تُناسب جميع المراحل وجميع المواد الدّراسيّة.

الهدف منها: استرجاع المعلومات المكتسبة من قِبل المتعلّم عن الموضوع المطروح (ماذا أعرف)، بالإضافة إلى حثّه على التّفكير والحشريّة حول ما يُريد معرفته (ماذا أريد أن أعرف). وبعد الإنتهاء معرفة مدى اكتسابه للمعلومات الجديدة باستراتيجية أخرى (ماذا تعلّمت).

الإستراتيجيّة الثّانية: فكّر – زاوج– شارك:

أهمّيتها: تناسب جميع المراحل والمواد الدراسية، تُستخدم في مرحلتي التّقييم التّشخيصي والتّكويني. يُمكن استخدامها أيضاً بعد عرض فيديو معيّن لتلخيص الأفكار الأساسيّة التي يتم عرضها.

الهدف: حثّ تفكير المتعلّم، من ثم مشاركة أفكاره مع زميله مباشرة ومن ثم مع المجموعة ككلّ. تراعي هذه الطريقة الفروقات الفرديّة، يُمكن استخدامها في تحليل النّصوص والمستندات على جميع أنواعها. (المهم في هذه الإستراتيجية الإلتزام بالوقت).

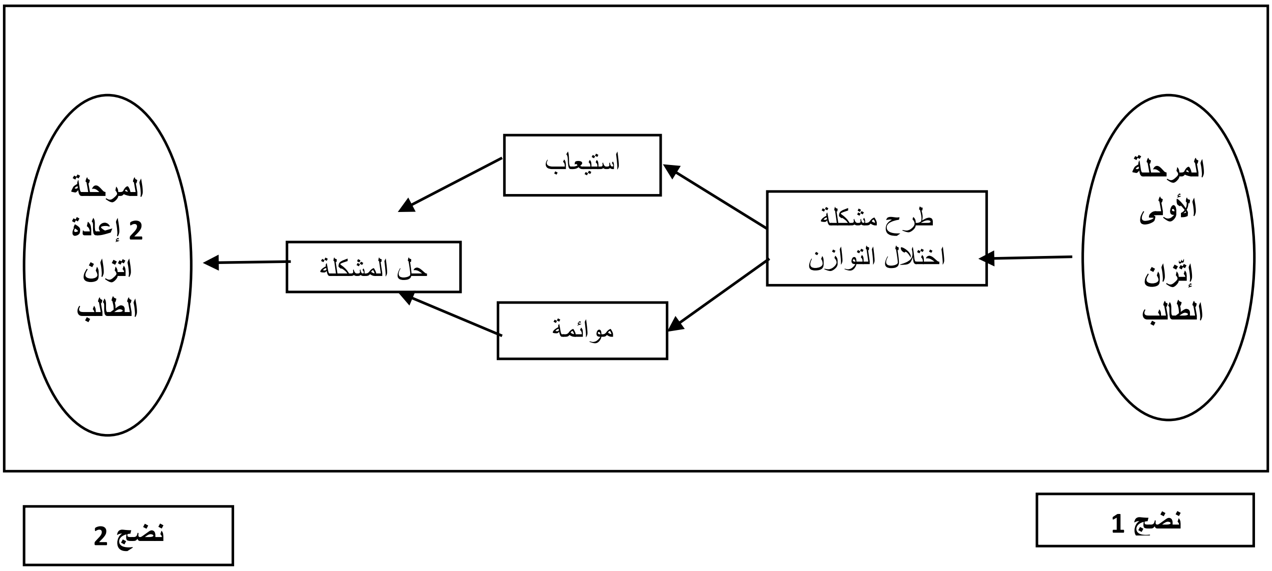
الإستراتيجيّة الثّالثة: إستراتيجيّة "جيكسو":

تُستخدم هذه الطريقة في شرح الدّرس، حيث يتم تقسيم الدرس إلى مواضيع فرعيّة، ويتم تقسيم الطلاب أيضاً إلى 4 مجموعات فرضاً أنّ العنوان العام للدرس يُمكن تقسيمه إلى 4 مواضيع، يتم تقسيم الطلاب على المجموعات بشكلٍ متساوي ومن ثمّ نقوم بترميزهم من الرقم 1 إلى 4 (فرضاً عدد الطلاب 16)، تُعطى لكل مجموعة عنوان فرعي عليهم بحثه وتحليله واستنتاج أفكاره وتوليف خلاصة له مع تحديد الوقت الملائم للنّشاط، وبعد انتهاء الوقت المحدّد للمجموعات يتم تبديل المجموعات بحيث كلّ الطلاب ذات الرمز المشترك يجتمعون مع بعضهم (مثلاً الرقم 1 مع بعض، الرقم 2 مع بعض....) وبعدها يُحدّد وقت لكلّ مجموعة ليقوم كلّ طالب داخلها بشرح العنوان الفرعي الّذي ناقشه مع مجموعته، بعد انتهاء الوقت المحدّد يكون تمّ شرح الدرس من قِبل الطلاّب لبعضهم بعضاً، ويكون دور الأستاذ في هذه الإستراتيجيّة دور المراقب والميسّر لعمل الطّلبة. من بعدها يطرح الأستاذ سؤالاً أو أكثر لتقييم عمل الطّلبة (تقييم تكويني).

هدف الإستراتيجيّة: رفع مستوى تفكير الطّالب إلى المستويات العليا للتّفكير حسب بلوم، ففي هذه الإستراتيجية يقوم الطالب بالقراءة والفهم والمناقشة والتطبيق والتحليل والتوليف.

أهميتها: هذه الإستراتيجيّة تُعتبر محفّزاً للطلاب لإنتاج المعرفة وليس تلقّيها، ويُمكن استخدامها في كافّة مواد العلوم الإجتماعيّة ولا سيّما الاقتصاد والاجتماع والفلسفة والجغرافيا والتربية، كذلك يُمكن استخدامها في شرح دروس القواعد في اللّغة العربيّة (مثلاً الفعل اللازم والفعل المتعدّي).

هذه الإستراتيجية تتلاءم مع نظرية بناء المعرفة عند بياجيه، فحسب بياجيه يتم النضج عندما يتوفر النمو العقلي والجسدي، ولتطوير النضج يجب أن نجعل الطالب يواجه مشكلة ويحاول حلها، فالنضج يتم بالشكل التالي:



أكيد نضج 2 أعطته قدرات فكرية أكثر من نضج 1 لأنه استطاع حل المشكة بنفسه، وهذا هو الفرق بين إسقاط المعرفة وتلقينها من قِبل الأستاذ وبين إنتاجها من قِبل المتعلّم. (في المرحلة الأولى يكتسب الطالب مهارات التفكير الدنيا، فهم/ تذكّر/ تطبيق) أمّا في المرحلة الثانية يكتسب مهارات التفكير العليا (تحليل، توليف، تقييم). إذاً، الأستاذ الناجح هو الّذي يستطيع طرح أكبر قدر من المشكلات أمام طلابه لحثّهم على حلّها.

<u>الإستراتيجيّة الرابعة: إستراتيجيّة القبّعات السّت:</u>

قبعات التفكير الست: هي من أهم أساليب وطرق تنمية الإبداع في تحسين التفكير الإبداعي، وتساعد قبعات التفكير الست على منح عملية التفكير قدرها من الوقت والجهد، وترتكز العملية الإبداعية على أمر هام جداً وهو نمط التفكير عند الإنسان وأسلوب تعامله العقلي والفكري مع مجريات الأحداث المختلفة.

هي عبارة عن ستة أنماط تمثل أكثر أنماط التفكير الشائعة عند الناس، **فالقبعة البيضاء** تمثل التفكير الرقمي، الذي يؤمن بلغة الأرقام والوثائق والإثباتات، **والقبعة الصفراء** تمثل نمط التفكير المتفائل الحالم

الذي يركز على الإيجابيات، **والقبعة الحمراء** تمثل نمط التفكير العاطفي الذي يفعَّل العاطفة وخياراتها بشكل أكبر وفي كل المواقف، **والقبعة السوداء** تمثل نمط التفكير المتشائم الذي يركز على السلبيات، **والخضراء** تمثل نمط التفكير الإبداعي، الذي يهتم بالبحث عن البدائل الأخرى، والتفكير بالأمور بطريقة غير مألوفة وجديدة، أو يعطي الكلمات دائماً مفهوماً معاكساً، وأخيراً **القبعة الزرقاء**، التي تسمى قبعة التحكم بالعمليات، وتمثل نمط التفكير الذي يدير ويضع جدول الأعمال ويخطط ويرتب وينظم باقي العمليات. والفكرة الأساسية التي يقوم عليها برنامج قبعات التفكير هي ضرورة تدّرب الإنسان على ممارسة كل هذه الأنماط أثناء حل المشكلات والقضايا العالقة تجنباً للوقوع في مصيدة تشويش الأفكار، ويتم ذلك من خلال الممارسة والتدّرب على تجسيد شخصية الإنسان الرقمي والعاطفي والمبدع والإيجابي والسلبي، باختصار.... ارتداء قبعة كل نمط ثم خلعها لارتداء القبعة الأخرى وهكذا....، فتبديل كل هذه القبعات وممارسة كل هذه الأنماط من التفكير على حدا يساعد الإنسان على ترتيب أفكاره أكثر وتنظيمها بشكل متوازٍ، فيكفل له الوصول إلى الحل الأفضل للمشكلة واتخاذ القرار السليم.

هدفها: توجيه تفكير الطالب إلى النّمط الصّحيح من التّفكير حسب الموقف أو المشكلة. فمنهم الإيجابي ومنهم السّلبي ومنهم العاطفي ومنهم العقلاني.... وبالتالي سيتعرّف على أهميّة استخدام أنماط تفكير أخرى مختلفة تساعده في حياته المستقبليّة وليس فقط الأكاديميّة.

أهمّيتها: تُستخدم هذه الطريقة لجميع المراحل، كذلك يُمكن استخدامها في تحليل النّصوص لاستنتاج مواقف ترتبط بالقبعات، وطبعاً تُستخدم في المواد الإجتماعيّة وخصوصاً الّتي تتضمّن مشاكل معيّنة بحاجة إلى حلول وتقييم واتخاذ قرار (مثلا: العولمة/ البطالة/ الأنظمة/ النظريات الفلسفية)

<u>الإستراتيجيّة الخامسة: إستراتيجية نموذج فراير</u>

هي أحد مخطّطات التّفكير، وضعه البروفيسور فراير لغرض استيعاب أي مفهوم علمي، يُعبّر الطلاب عن هذا المفهوم بلغتهم الخاصّة. يتكوّن هذا المفهوم من أربعة أجزاء تتمثّل في:

هدفها: حثّ الطالب على التفكير لإستنتاج مفهوم الوعي وخصائصه والأمثلة الدالّة وغير الدّالة عليه من المعلومات المكتسبة لديه(أي الانتقال من العام إلى الخاص).

أهميتها: استخدامها في كافة أنواع التقييم التشخيصي والتكويني والتقريري، بالإضافة إلى تعويد الطالب التّخلي عن الحفظ الببّغائي.

تتلاءم هذه الإستراتيجية مع الطريقة الإستنتاجية

<u>الإستراتيجية السّادسة: إستراتيجية خارج وداخل الدائرة</u>

وقت التنفيذ: أثناء المراجعة والتطبيق والتقييم التكويني.

هدفها: تبادل الأفكار والإجابات بشكل ممتع.

كيفية تنفيذها: يُقسّم الصّف إلى مجموعات زوجيّة ومتساوية من حيث عدد الطلاب (حسب عدد الطلاب).

مجموعة 1

مجموعة 2

فرضاً أنّ عدد الطلاب في كل مجموعة هو 5 طلاب، يقوم الأستاذ بإعداد 5 بطاقات تتضمّن سؤالاً تقييميّا مع إجابته مع لائحة بأسماء الطلبة في المجموعة الأولى، و 5 بطاقات أخرى تتضمّن أيضاً سؤالاً تقييميّا مع الإجابة وأسماء الطلبة في المجموعة الثانية على الشكل التالي:

السؤال:............

الجواب:.............

أسماء طلبة المجموعة الأولى:

1...............

2................

السؤال:.............

الجواب:............

أسماء طلبة المجموعة الثانية:

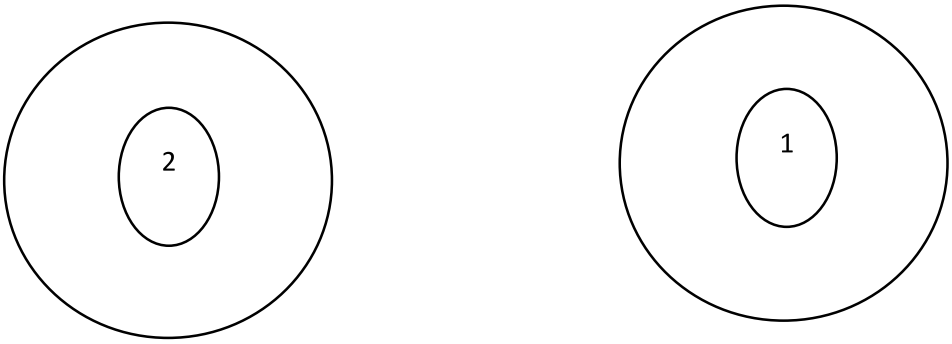
1.................

2...................

يتم بعدها تشكيل الدائرة الأولى للمجموعة الأولى كدائرة صغرى لديها بطاقات الأسئلة المحضّرة من قبل الأستاذ، وتُشكّل الدائرة الثانية الكبرى من المجموعة الثانية التي ستجاوب مع تحديد الوقت لكل مجموعة. عند انتهاء وقت المجموعة الأولى تُعكس المجموعات بحيث المجموعة الثانية هي التي تختبر والمجموعة الأولى هي التي تُختبر. مثل الرسم البياني التالي:

كل طالب في المجموعة الأولى يُقابله طالب من المجموعة الثانية ويطرح سؤاله ويُقيّم الإجابة في الوقت المحدد، بعدها يتحرك الطالب بشكل متتالي على أعضاء المجموعة ليجيب على كافة الأسئلة. بعدها تُعكس المجموعات. كل طالب عليه أن يُجيب على 5 أسئلة ومن ثم تُجمع البطاقات ويقيّم الطالب من قِبل الأستاذ.

تُناسب هذه الإستراتيجية جميع المواد والمراحل، ولكنها لا تتلاءم مع عدد كبير من الطلاب (20 كحد أقصى)



<u>الإستراتيجية السابعة: إستراتيجية صح وخطأ:</u>

هدفها: حث الطالب على التفكير بسرعة والتعلّم عبر اللعب.

كيفية تنفيذها: يقوم الأستاذ بإعداد 6 بطاقات ذات أوجه ملونة أخضر وأحمر. الأخضر يُشير إلى الإجابة الصحيحة والأحمر إلى الإجابة الخاطئة. يقوم الأستاذ باختيار ستة طلبة ليقفوا مباشرة أمام زملائهم، يُطرح السؤال من قِبل الأستاذ ويتم تحديد إجابة الطالب الصحيحة أو الخاطئة بحسب اختياره للون البطاقة، أصحاب الإجابات الخاطئة يتم استبعادهم ليبقى في النهاية صاحب الإجابة الصحيحة ويكون هو المميّز في الأسبوع.

أهميتها: تنمية الدافعيّة عند الطلاب وخصوصاً هؤلاء الّذين لا يحبون المشاركة أو ذات المعدلات المتوسطة، لذا عند اختيار المجموعة لا يجب أن تكون عشوائية بل منتقاة للطّلبة ذات مستويات متقاربة.

تُستخدم هذه الإستراتيجية كتقييم تشخيصي في بداية الحصة أو تكويني خلال الحصة أو بعد شرح مفهوم معيّن وخصوصاً في المواد الاجتماعية أو القواعد العربية.

الإستراتيجية الثامنة: إستراتيجيّة الظّهر بالظّهر .Back to Back STR

هدفها: تطوير مهارات الإتّصال والملاحظة والتّوضيح عند الطلبة. (أهداف على مستوى المهارات والقيم).

كيفيّة تنفيذها: يُطلب من الطلاب معاكسة مقاعدهم بحيث يُصبح الظّهر للظّهر. يمنح الأستاذ الوقت الكافي لكل طالب ليدوّن سؤالين (الأول يطال التذكّر والآخر تحليل)، عند انتهاء الوقت المخصّص لوضع الأسئلة يتبادل الطالبان الأسئلة، ويُحدّد وقت للإجابة. بعدها يُقيّم الأستاذ الإجابات.

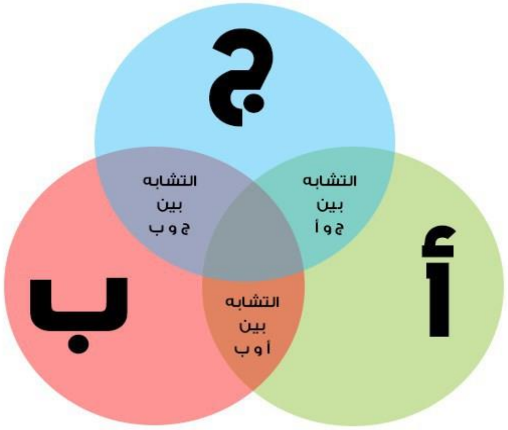
أهمّيتها: تُعتبر من الحوافز المعنويّة حيث أن الطالب يأخذ دور الأستاذ في إنتاج السؤال، بالإضافة إلى تعزيز المنافسة وروح المبادرة بين الطلبة ويطرد الملل خلال الحصّة.

الإستراتيجية التاسعة: مخطّط فن(Venn Diagram)

وهي تعود الى اسم الفيلسوف الذي وضعها جون فن ١٨٨٠.

طريقة الاستخدام: تستخدم للمقارنة بين فكرتين حيث يتم وضع نقاط التشابة في المساحة المتداخلة، ونقاط الاختلاف في المساحة المتباينة.

أهمّيتها: التّأكّد من فهم الطلبة للأفعال الإجرائية ميّز وقارن، وحثّهم على التّفكير لإيجاد نقاط اختلاف وتشابه وليس تعاريف كما يحدث عادة، ممكن استخدامها في اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والرياضيات. وتُستخدم كتقييم تشخيصي وتكويني حتى يُمكن طرحها في التّقييم التّقريري. مثال:



ومن المهم ايضا أن نلفت اهتمامكم أن مخططات فن لاتستخدم بكثرة في الحالات التي تحتوي على أكثر من ثلاث دوائر وذلك بسبب صعوبة رسمها ومقارنة النتائج فيها.

الإستراتيجية العاشرة: إستراتيجيّة الأصابع الخمسة

هدفها: مساعدة الطالب على التّخلص من الحفظ الببّغائي وخصوصاً في المواد الإجتماعيّة، فقول الطالب دائماً عند تسميع الدّرس هي " ما هي الكلمة الأولى" نعاني منها جميعاً، فهذه الطريقة تساعده على الفهم وليس البصم من دون فهم.

طريقة تنفيذها: هي عبارة عن رسم لكف اليد يكتب عليها المعلم أسئلة مستخدماً صيغ (أين – كيف – ماذا– لماذا – متى) والملخّص في راحة الكف، ويُمكن القيام بها كعمل فردي أو جماعي، عبر رسم الكف من قِبل الطالب والإجابة على الأسئلة ومقارنة الأجوبة بين المجموعات. ويُمكن اعتمادها في بداية الحصة لإسترجاع معلومات سابقة قبل الإنطلاق في الدرس. تُستخدم غالباً في مادة التاريخ (مرحلة من الحرب العالمية) أو في الإقتصاد (الأزمات الإقتصادية العالمية) أو في تحليل النصوص العربية.

خلاصة: وفي النهاية لا حدود لإبتكار استراتيجيات تعلّميّة لإثارة تفكير الطالب ورفع مستواه إلى مستويات التفكير العليا التي أشار إليها **بلوم** ، حيث أشار إلى ستّة أنواع من التّفكير وهي: (المعرفة، الفهم والتطبيق) مستويات التفكير الدنيا، و(التحليل ، التركيب ، والتّقويم) مستويات التفكير العليا. على أمل أن يكون الّذي تمّ عرضه سيساهم في المساعدة خلال مسيرتكم التّعليميّة.