وزارة التربية والتعليم العالي

مشروع الإنماء التربوي

الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم
في لبنان

وثيقة الرؤية

٢٠٠٧/٣/١٥

إعداد:

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

ولجنة الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم في لبنان

٧. تعليم موجه نحو تنمية المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات والاستخدام المجدي لتقانة المعلومات والاتصالات.
٨. تعليم يكوّن ثقافة عامة لدى الأفراد ويزوّدهم بمهارات التعلم مدى الحياة ولا سيما مهارات التفكير النقدي والتفكير الأخلاقي[1] (moral reasoning).

تعليم يساهم في الاندماج الاجتماعي

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

تعليم يساهم في التنمية الاقتصادية

١٣. تعليم يساهم في تنمية الرأسمال البشري.
١٤. تعليم يوفر قوى عاملة ذات كفاءات تلبي حاجات سوق العمل اللبناني كمّا ونوعًا وقادرة على المنافسة في الأسواق الحرة للعمالة.

إدارة الشأن التربوي

١٥. إدارة استراتيجية منتظمة تؤمن رفع فعالية القطاع.
١٦. إدارة رشيدة وديناميكية للموارد البشرية والمادية.
١٧. إدارة مالية تهدف إلى تحسين النوعية معتمدة مبدأ ترشيد الإنفاق.

ثانياً: الرسالة

اولاً: تهدف وزارة التربية والتعليم العالي في اداء مهامها إلى تحقيق رسالة تستند إلى المبادئ التالية:

١- الاضطلاع بدور قيادي في إنتاج منهج تربوي وطني، يشكل الإطار المرجعي لمجمل سياساتها، وللأطر التنظيمية التي تضعها، وللبرامج والمشاريع والأنشطة التي تقوم بها.

٢- الاضطلاع بدور قيادي في تحويل المجتمع اللبناني إلى مجتمع معرفة، وفي إعداد العلماء والخبراء والعاملين المؤهلين في كل ميادين الحياة.

٣- الاضطلاع بدور محوري في تحقيق الرقي الاجتماعي والتنمية الاقتصادية.

٤- الاضطلاع بمهام إعداد المواطن المفكر المنتج وتربيته على الانتماء الوطني والاندماج الاجتماعي في مجتمع تسوده العدالة والحرية والديمقراطية والسلام.

ثانياً: تتولى وزارة التربية والتعليم العالي، تحقيقاً لرسالتها، اداء المهام التالية:

١- رعاية الشأن العام في التعليم بقطاعيه الرسمي والخاص.

٢- تسيير التعليم الرسمي وتوفير متطلباته البشرية والمادية بما يضمن توافر الفرص الدراسية وتكافؤها وجودة التعليم.

٣- التخطيط التربوي ورعاية الدراسات التربوية وبرامج التطوير الآيلة إلى تحقيق رسالة الوزارة في أبعادها الوطنية والإنسانية والعلمية والاقتصادية.

اولاً: تعليم متوافر على أساس تكافؤ الفرص

١. تعليم متاح للفئة العمرية ٣-٥، على أن يكون التعليم الرسمي في متناول أطفال هذه الفئة العمرية.

١. بلغ معدل الالتحاق الصافي في مرحلة الروضة لعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥ للفئة العمرية ٣-٥ سنوات ٧٧,٧%[٢]. ويتدنى معدل الالتحاق بشكل كبير من فئة الخمس سنوات إلى فئة الثلاث سنوات حيث يبلغ ٧٩,٦% لفئة الخمس سنوات و٧٢,٢% لفئة الأربع سنوات و٢٦,٦% لفئة الثلاث سنوات. والسبب الرئيسي لهذا التدني الكبير في معدل التحاق أطفال الثلاث سنوات يعود إلى افتقار أكثر الروضات الرسمية إلى صف حضانة لأطفال هذا العمر، بسبب عدم إلزام المدارس الرسمية حالياً بإدخال هذه الفئة العمرية في التعليم النظامي.

٢. يستحوذ القطاع الخاص غير المجاني على النسبة الكبرى من عدد التلامذة الإجمالي، إذ تبلغ هذه النسبة ٦١,٩% مقابل ٢٢,٧% فقط في القطاع الرسمي و١٥,٤% في القطاع الخاص المجاني[٣]. ويتبدّى الفرق بين قطاعات التعليم فيما يتعلق بعمر الثلاث سنوات تحديدا حيث يستحوذ القطاع الخاص غير المجاني على ٨٢% من الأطفال بعمر الثلاث سنوات، بينما لا تتعدى نسبة مساهمة القطاع الرسمي فيه الـ ٥%، علماً بأن متوسط عدد تلامذة الصف الواحد في القطاع الرسمي هو ١٤ تلميذاً فقط، مما يشير إلى إمكان توافر مقاعد لعدد إضافي من الأطفال في مدارس معينة.

٣. تظهر أعلى نسب الالتحاق بالمدارس الخاصة غير المجانية في محافظتي بيروت وجبل لبنان (٦٩-٨١% تقريباً)، فيما يتوجه أبناء المناطق الأخرى نحو الروضات الرسمية والخاصة المجانية (٤٢-٥٦% تقريباً).

٤. تتقارب نسب الإناث والذكور في كل من السنوات الثلاث (٣ و٤ و٥) في قطاعات التعليم الثلاثة: الرسمي، والخاص غير المجاني، والخاص المجاني.

٥. بالرغم من مبادرات بعض المدارس الخاصة لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فان معظم المدارس، الخاصة والرسمية، ما زالت تفتقر إلى المستلزمات التربوية الضرورية لتربية هؤلاء الأطفال.

١/١/١ ≺ ما زالت نسبة كبيرة من أطفال الفئة العمرية ٣-٥ سنوات خارج الروضات، لا سيما الذين هم في سن الثالثة او من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولا يوفر التعليم الرسمي فرصا كافية للالتحاق بالروضات.

٢. تعليم أساسي إلزامي حتى عمر ١٥ سنة، على أن يكون التعليم الرسمي في متناول الجميع بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة وأن يوفر فرصاً متكافئة في الالتحاق والمتابعة الدراسيّة والنجاح.

أ. الالتحاق

٦. يقترب الالتحاق المدرسي في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي من درجة الإشباع، إذ يبلغ معدل الالتحاق الصافي فيها ٩٧% للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥[٤]. لكن معدل الالتحاق الصافي ينخفض إلى ٦٨,٥% فقط في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي[٥] (المتوسطة سابقاً) ما عدا قلة من الطلاب الملتحقين بشهادتي الكفاءة والتكميلية المهنية[٦]، وهذا ما يؤشّر على حصول تأخر دراسي أو تسرب مدرسي قوي مع نهاية المرحلة الثانية من التعليم الأساسي (الابتدائية سابقاً).

٧. يمتد التعليم الأساسي في لبنان إلى الصف التاسع المقابل لعمر ١٥ سنة. أما التعليم الإلزامي فيتوقف بحسب القانون رقم ٦٨٦ تاريخ ١٩٩٨/٣/١٦ عند عمر ١٢ سنة؛ علماً بأن القانون المذكور لم ينفذ بشكل حازم.

٨. ما زال التعليم الخاص يستوعب النسبة الأعلى من التلامذة في التعليم الأساسي في لبنان. فقد بلغ عدد تلامذة التعليم الأساسي ٦٥٠,٦٦٦ تلميذاً في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، يستوعب التّعليم الرسمي ٣٧% منهم، مقابل ١٤% في التعليم الخاص المجاني و٤٩% في التعليم الخاص غير المجاني.

٩. الفروق طفيفة بين الجنسين وتميل لصالح الإناث. وهناك فرق في معدل الالتحاق الصافي بمقدار ٤ نقاط مئوية في التعليم الابتدائي (٩٥% للذكور مقابل ٩٩% للإناث)، وبمقدار ٩ نقاط مئوية في المرحلة الثالثة من التعليم الأساسي (٥٥% للذكور مقابل ٦٤% للإناث). أما

على مستوى التسجيل في المدارس، وبغض النظر عن العمر، فإن الإناث يشكلن ٤٨% في الحلقتين الاولى والثانية من التعليم الأساسي و٥٢,٢% في الحلقة الثالثة منه[٧]، ما يعني أن التأخر والتسرب المدرسيين في هذه المرحلة ينطبق على الذكور أكثر مما هو على الإناث. كذلك فإن نسبة الإناث هي أعلى في التعليم الرسمي (٥٢%) مما هي في التعليم الخاص (٤٨%)، وتصل إلى أقصاها (٥٨%) في الصف التاسع من التعليم الأساسي (المرحلة الثانوية).

١/٢/١ ➢ يكاد الالتحاق بالمرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي يصل إلى حد الإشباع (٩٧%)، لكن مع الانتقال إلى الحلقة الثالثة (المتوسطة سابقاً) تنخفض النسبة إلى ٦٨,٥%. ويلاحظ تدني نسبة المسجلين في التعليم الأساسي الرسمي (٣٧%).

ب. المتابعة الدراسية

١٠. شهد لبنان تحسناً قوياً في فرص المتابعة الدراسية خلال العقود الماضية. فمن أصل فوج فرضي من ١٠٠٠ تلميذ يلتحقون بالصف الاول من التعليم الأساسي، هناك ٥٩٣ طالباً يتسربون قبل نهاية المرحلة الثانوية بحسب تقديرات العام ١٩٩٧-١٩٩٨، مقابل ٨١٠ بحسب تقديرات العام ١٩٧٢-١٩٧٣. وقد انخفض التسرب بصورة خاصة في نهاية المرحلة الثانية من التعليم الأساسي من ٢١,٣% إلى ٣,٣% بين هاتين الفترتين تباعاً[٨].

١١. على أن فرص المتابعة الدراسية ما زالت تعاني من عدة ثغرات:

اولها، التسرب المدرسي، الذي يبدأ منذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسي ويزيد بإطراد في الحلقة الثانية (٠,٥-٣,٤% خلال كل من صفوف هذه الحلقة) وفي الحلقة الثالثة (٤-٥% خلال كل من صفوف هذه الحلقة) ليصل إلى ٢٧% في نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

ثانيها، الإعادة التي بلغت نسبتها ١٠% في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في العام ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ووصلت إلى ١٧,٩% في الصف الرابع من هذه الحلقة، وبلغت نسبتها ١٣,٥% في المرحلة الثالثة من التعليم الأساسي ووصلت إلى ٢٠,٣% في الصف السابع[٩]. **ثالثها**، التأخر الدراسي (من هم فوق العمر المقرر لصفهم)، إذ أن النسبة تبلغ ٢٤,٢% خلال الحلقتين الاولى والثانية من التعليم الأساسي وتصل إلى ٤١% خلال الحلقة الثالثة منه. ويزيد التأخر في صفوف الانتقال من حلقة إلى حلقة، حيث تقفز النسبة من ١٩% في الصف الثالث إلى ٣١% في الصف الرابع، ومن ٣٥% في الصف السادس إلى ٤١% في الصف السابع[١٠].

١٢. إن أحوال الإناث هي أفضل من أحوال الذكور في المتابعة الدراسية؛ فنسبة الترفيع عند الإناث تفوق نسبتها عن الذكور في جميع الصفوف، ونسبة انتقال الإناث هي أعلى من الحلقة الثانية إلى الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي، ونسبة تسرب الإناث هي أقل من نسبة تسرب الذكور[١١] في جميع المناطق اللبنانية.

١٣. ثمة تفاوت بين المناطق الجغرافية في موضوع المتابعة، حيث تزيد نسب الإعادة والتسرب في الشمال والبقاع والجنوب والنبطية مقارنة مع بيروت وجبل لبنان[١٢].

١٤. نسبة المتابعة الدراسية في التعليم الخاص أفضل مما هي في التعليم الرسمي. ذلك أن نسبة التأخر في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ترتفع من ٢٤% كمتوسط عام للقطاعين إلى ٤١,٦% في القطاع الرسمي، وترتفع في الحلقة الثالثة من ٤١,١% كمتوسط عام إلى ٦١,٢% في القطاع الرسمي. أما في الصفين الرابع والسابع فتصل نسب التأخر في القطاع الرسمي إلى ٥٢% و٦١% تباعاً[١٣]. كذلك ترتفع نسب التسرب والإعادة في التعليم الرسمي أكثر من التعليم الخاص[١٤].

٢/٢/١ ➢ هناك مشكلات جدية في المتابعة الدراسية، تظهر من خلال ارتفاع معدلات الإعادة والتأخر والتسرب التي تظهر بأقوى حالاتها في الصفين الرابع والسابع. وتسجل فروق بين القطاعين الرسمي والخاص، لصالح الخاص.

ج. فرص النجاح في الامتحانات الرسمية

١٥. ارتفعت فرص النجاح في الامتحانات الرسمية في نهاية التعليم الأساسي (الصف التاسع) خلال السنوات الأخيرة، ولا سيما بعد تطبيق المناهج الجديدة. الفروق بين الجنسين في فرص النجاح في الامتحانات الرسمية هي لصالح الإناث، والفروق بين المناطق هي لصالح بيروت وجبل لبنان، أما الفروق بين قطاعي التعليم فهي لصالح القطاع الخاص عموماً، مع عدم وجود تجانس داخل القطاع الخاص[١٥].

٣/٢/١ ➢ هناك فروق في فرص النجاح في الامتحانات الرسمية بين القطاعين الرسمي والخاص.

د. ذوو الاحتياجات الخاصة

١٦. لا زالت البيئة المدرسية غير مؤهّلة حتى الآن لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشمل ذلك التسهيلات اللازمة المرتبطة بالأبنية والتجهيزات والوسائل المساعدة كما يشمل التربويين المختصيّن. ومن المؤمل أن يؤدي تنفيذ أحكام القانون المتعلق بحقوق الأشخاص المعوقين (القانون رقم ٢٢٠ تاريخ ٢٩/ ٥/ ٢٠٠٠) بعد صدور المراسيم التطبيقية له، وتنفيذ أحكام المرسومين المتعلقين بذوي الاحتياجات الخاصة (المرسوم رقم ١٦٤١٧/ ٢٠٠٦) والمتفوقين (المرسوم رقم ١٦٦١٤/ ٢٠٠٦) إلى توفير التسهيلات وتأمين المستلزمات الضرورية لتمكين هذه الفئات من التمتع بحقها في التعليم.

٤/٢/١ ≺ لا يوفر النظام التعليمي تدابير كافية للعناية بذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) من حيث توفير المستلزمات والموارد التربوية، المادية والبشرية، المطلوبة لتمكينهم من تنمية قدراتهم المتنوعة ودمجهم مع أقرانهم.

---

٣. تعليم ثانوي (عام وتقني) يكون متوافرا وبصورة متكافئة، في الالتحاق والمتابعة والنجاح، ويؤمن لمرتاديه فرص الاختيار بين التخصصات الأكاديمية والمهنية على أساس من التوجيه الموضوعي والإرشاد التربوي من اجل تحقيق أفضل لخياراتهم التربوية والمهنية

أ. الالتحاق

١٧. ان ٧١% من أبناء الفئة العمرية ١٥-١٩ ملتحقون بالتعليم[١٦]. لكن نصف هؤلاء تقريباً (٥٢,٣%) موجودون في المرحلة الثانوية فيما يتوزع الباقون ما بين التعليم الأساسي (٣١,٣%) والتعليم العالي (١٦,٥%). وإذا اقتصر التحليل على من هم في سن ١٥-١٧ المقابل للمرحلة الثانوية بمساريها العام والتقني فيقدر معدل الالتحاق الصافي بحوالي ٥٠%[١٧]. ويعتبر هذا المعدل منخفضاً مقارنة بالدول المتقدمة.

١٨. هناك لاتكافؤ بين الجنسين، لصالح الإناث، في معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي، إذ ينخفض معدل التحاق الفئة العمرية ١٥-١٩ من ٧٤% لدى الإناث إلى ٦٧% لدى الذكور أي بمعدل ٧ نقاط مئوية.

١٩. يبلغ عدد المسجلين في التعليم الثانوي للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ (عام وتقني معاً) ١٥٦,٨٩١ تلميذاً وتلميذة[١٨]. يستحوذ القطاع الرسمي على ٥٣% من تلامذة التعليم العام وعلى ٤٦% من تلامذة التعليم التقني، أي أن نصف التلامذة الثانويين (٥٠,١%) موجودون في التعليم الرسمي.

٢٠. على أن الفرق بين القطاعين الرسمي والخاص يكمن في التباين في الفروع التي يرتادها التلامذة. ففي حين تزداد نسبة التلامذة، في التعليم الثانوي العام، في الفروع العلمية في المدارس الخاصة التي تتمتع بحرية انتقاء تلامذتها، وبالتالي استبعاد غير المميزين منهم، تزداد نسبة التلامذة في الفروع الإنسانية والاجتماع والاقتصاد في المدارس الرسمية الملزمة تأمين مقعد لكل تلميذ، مع فروق كبيرة تتراوح بين ١٥ و٣٠ نقطة مئوية[١٩].

١/٣/١ ➢ التعليم الثانوي متوافر بصورة مقبولة، إذ يلتحق به نصف من هم من الفئة العمرية ١٥-١٧، لكن معدلات الالتحاق به ما زالت أقل من النسب المسجلة في الدول المتقدمة. اللاتكافؤ في الالتحاق طفيف بين الجنسين، ويميل لصالح الإناث.

ب. المتابعة الدراسية

٢١. المشكلة في المرحلة الثانوية تتعلق بالتأخر الدراسي، الناجم عن التحاق متأخر بالمدرسة، أو عن الإعادة في المرحلة السابقة، أو عن الإعادة داخل المرحلة الثانوية، أو عن الإعادة في الصف الثالث منها. في هذا الصف الأخير ترتفع نسبة التأخر إلى أقصاها (٤٢,٦%) مقارنة مع الصفين الأول (٣٤%) والثاني (٣٣%).

٢٢. اللاتكافؤ في المتابعة (بمعنى التأخر الدراسي) طفيف بين الجنسين، ويميل لصالح الإناث؛ وبين القطاعين، لصالح القطاع الخاص (إذ يرتفع معدل التأخر في القطاع الرسمي إلى ٤٨,٧% في مجموع المرحلة الثانوية، وإلى ٥٦,١% في الصف الثالث ثانوي)؛ وبين التعليم التقني والتعليم العام، لصالح التعليم العام.

ج. النجاح في الامتحانات الرسمية

٢٣. تقدر نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية بحوالي ٧٠% من مجموع المشتركين فيها. وتعتبر هذه النسبة مقبولة إجمالاً، وإن كانت أقل مما يجب أن تكون.

٢٤. اللاتكافؤ في النجاح في الامتحانات الرسمية يتفاوت: ١) ما بين التعليم الرسمي والخاص، لصالح الخاص، ٢) ما بين الفروع (ترتفع نسب النجاح إلى أعلاها في العلوم العامة، وتنخفض تباعاً نحو علوم الحياة، فالاجتماع والاقتصاد فالإنسانيات)، ٣) ما بين الجنسين، لصالح الإناث، ٤) ما بين طلاب اللغة الإنكليزية وطلاب اللغة الفرنسية لصالح اللغة الإنكليزية. أما من الناحية الجغرافية، فليس من دلائل على اللاتكافؤ.[٢٠]

٢/٣/١ ➢ هناك لاتكافؤ بين القطاعين في فرص النجاح في الامتحانات الرسمية الثانوية لصالح القطاع الخاص مرتبط بتفاوت التحصيل التعلمي وارتفاع معدل التأخر في القطاع الرسمي.

د. هيكلية التعليم الثانوي

٢٥. يتفرع التعليم الثانوي العام إلى فروع منفصلة عن بعضها، ابتداء من السنة الثانية. ويتكون منهج كل فرع من مواد أو مقررات إلزامية يتابعها جميع التلامذة المسجلين، ويجرون فيها امتحانات مدرسية، ثم تجرى في نهاية السنة الثالثة امتحانات رسمية مركزية. هذا النظام لا يعطي التلميذ فرصة الاختيار ويحرمه من الاستقلالية في التفكير واتخاذ القرارات بشأن خياراته التربوية والمهنية، كونه يوحّد التقديمات التربوية تجاه استعدادات فطرية متنوعة.

٣/٣/١ ➢ لا يزال التعليم الثانوي مقسماً إلى مسارات منفصلة، ما بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني من جهة، وما بين فروع وتخصصات كل من هذين المسارين من جهة ثانية. وهذه الهيكلية تحد من الحراك الأكاديمي بين مختلف الفروع والمسارات.

هـ. تطور وبنية ونسب الالتحاق في قطاع التعليم المهني والتقني

٢٦. خلال العام ١٩٩٦، وبهدف تطوير قطاع التعليم المهني والتقني، أقرّت الحكومة اللبنانية مشروعاً لبناء وتجهيز ٣٩ مدرسة ومعهد مهني وتم تمويل هذا المشروع من خلال ثلاثة قروض من الصندوق العربي والبنك الإسلامي وصندوق أوبك ومساهمة من الحكومة اللبنانية، بحيث بلغت التكلفة الإجمالية للمشروع ١٠٢,٢ مليون دولار أميركي. تم إنهاء عدد كبير من هذه المدارس خلال السنوات التسع الماضية. هدف مشروع بناء المدارس إلى زيادة الطاقة الاستيعابية لمنظومة التعليم الرسمي لناحية زيادة عدد الطلاب المنتسبين وتنويع التخصصات.

٢٧. انطلاقاً من الحاجة إلى تحسين نوعية التعليم وتدعيم إدارة التعليم المهني والتقني، وقّعت الحكومة اللبنانية اتفاقية قرض مع البنك الدولي في العام ١٩٩٩ قيمته ٦٣ مليون دولار، خفض بعدها إلى ٢٩ مليون دولار في نهاية العام ٢٠٠١ وبوشر العمل على تنفيذ أنشطته. واجه المشروع بعد إطلاقه، عوائق عدة منها: تعدد الجهات التي تشرف على تنفيذه، وعدم الاستقرار في السياسات. في نهاية العام ٢٠٠٣ احتفظ ببعض أنشطة المشروع وضمت المكونات المتبقية إلى مشروع البنك الدولي الخاص بالتعليم العام.

٢٨. يشتمل التعليم المهني والتقني ما قبل العالي على: ١) مستوى التأهيل المهني، ويتابعه الذين أنهوا الصف الخامس للإعداد لشهادة الكفاءة المهنية، او الصف السابع للإعداد للشهادة التكميلية المهنية، ٢) مستوى التعليم المهني والتقني الثانوي، ويتابعه الذين انهوا الصف التاسع أي المرحلة المتوسطة، ويشمل مسارين: الاول يؤدي إلى شهادة البكالوريا الفنية والثاني يؤدي إلى الشهادة الثانوية المهنية (نظام مزدوج) وتمتد الدراسة في هذا المستوى على فترة ثلاث سنوات. يتوفر حاليا ٣٤ اختصاصا في مستوى البكالوريا الفنية و٨ اختصاصات في مستوى الثانوية المهنية و١٩ اختصاصا في مستوى التكميلية المهنية و٨ اختصاصات في مستوى الكفاءة المهنية.

٢٩. في العام ٢٠٠٠ صدرت عن مجلس الوزراء بموجب القرار رقم ٣١ تاريخ ٢٠٠٠/٨/١٦، الهيكلية الجديدة للتعليم المهني والتقني التي ارتكزت على ما ورد في الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، فألغيت شهادتي الكفاءة المهنية والتكميلية المهنية واستعيض عنها بنظام الحلقات لإعداد العمال المهرة. لم تصدر مراسيم لترجمة هذه الهيكلية والعمل بمضمونها وبقيت النصوص، التي يعود الكثير منها إلى الستينات، هي السائدة.

٣٠. تنامي الالتحاق بشكل كبير في قطاع التعليم المهني والتقني الرسمي لكنه لم يتم وفق خطة منهجية واضحة، بل جاء استجابة للحاجة الاجتماعية. بلغ عدد الطلاب والتلامذة الملتحقين في التعليم المهني والتقني الرسمي في العام ٢٠٠٥-٢٠٠٦ حوالي ٣٥٠٠٠ طالباً وتلميذاً توزعوا على ما يقرب من ٨٣ معهداً ومدرسة فنية رسمية. ويلتحق بالتعليم المهني والتقني الخاص حوالي ٤١٥٠٠ طالباً وتلميذاً يتوزعون على ٣٦٢ معهداً ومدرسة فنية خاصة، مما يشكل ٥٥% من إجمالي المنتسبين إلى هذا التعليم.

٣١. تمثل نسبة الطلاب المنتسبين إلى التعليم المهني والتقني ما قبل العالي حوالي ٦٧% من مجموع الطلاب في هذا التعليم. إن نسبة ٨١% من طلاب التعليم الرسمي هم في مستويي البكالوريا الفنية والامتياز الفني، بينما تضم باقي المستويات ١٩% من الطلاب، مما يبرر طرح مسألة جدوى المحافظة على بعض هذه المستويات.

٤/٣/١ ≺ يتوافر التعليم المهني والتقني النظامي، بصورة مقبولة، لكن نسب الالتحاق ما زالت غير متكافئة مع التعليم العام خاصة في المرحلة الثانوية، ودون معدلات الدول المتقدمة والمصنعة حديثاً. لا يزال القطاع الخاص يستقطب النسبة الأعلى من التلامذة (٥٥% من إجمالي المنتسبين إلى التعليم المهني والتقني في المسارات النظامية).

و. المتابعة الدراسية والنجاح في التعليم المهني والتقني

٣٢. لا تختلف الظواهر والمشاكل في التعليم الثانوي المهني عن تلك التي وردت في التعليم الثانوي العام خاصة تلك التي تتعلق بالمتابعة الدراسية والنجاح، حيث يظهر ارتفاع في معدلات الإعادة والتأخر والتسرب، لا سيما في الصف الأول من مرحلة البكالوريا الفنية وفي نتائج الامتحانات الرسمية.

٣٣. لا يتوفر في التعليم المهني والتقني نظام وآليات للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني يسمح بتوجيه الطلاب وفقاً لقدراتهم ورغباتهم وبما يتناسب مع حاجات سوق العمل، كذلك لا يوفر النظام التعليمي تدابير ملائمة لذوي الحاجات الخاصة من الموهوبين أو المعوقين من حيث توفير المستلزمات والموارد التربوية، المادية والبشرية، المطلوبة لتمكينهم من تنمية قدراتهم المتنوعة ودمجهم مع الطلاب الاخرين.

٥/٣/١ ≺ هناك مشكلات في المتابعة الدراسية والنجاح، تظهر من خلال ارتفاع معدلات الإعادة والتأخر والتسرب، لا سيما في الصف الاول في مرحلة BT وفي نتائج الامتحانات الرسمية.

٦/٣/١ ≺ لا يوفر النظام التعليمي تدابير كافية للعناية بذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) من حيث توفير المستلزمات والموارد التربوية، المادية والبشرية، المطلوبة لتمكينهم من تنمية قدراتهم المتنوعة ودمجهم مع أقرانهم.

ز. توزع الطلاب والتخصصات في التعليم المهني والتقني

٣٤. أظهرت دراسة سوق العمل التي أجريت في العام ٢٠٠٣ بتمويل من مشروع البنك الدولي وجود خلل في توزع الطلاب على التخصصات، وفي نوعية المهارات المكتسبة، وبينت مواقع الضعف والقوة للتوسع الحاصل في المدارس المهنية، وضرورة إعادة توزيعها، وتوزيع التخصصات عليها بحيث تتناسب مع الحاجات الحقيقية لسوق العمل.

٣٥. توزعت المدارس الرسمية الجديدة في معظمها دون إجراء دراسات تربوية، أو تحديد للاحتياجات. فقد تم بناء وتجهيز مدارس كبيرة ومكلفة، لم يلتحق بها عدد كاف من الطلاب.

٣٦. في غياب سياسة واضحة مستندة إلى دراسات ميدانية ومعايير علمية واضحة ودقيقة، تقررت تخصصات المدارس المهنية الرسمية المستحدثة بشكل عشوائي (وفقاً لقرارات فوقية غير موضوعية او بناءً على استنسابية إداراتها)، دون العودة للحاجات الحقيقية لسوق العمل، ودون اعتبارات ترشيدية للكلفة. نتيجة لهذا الواقع، عانى التعليم المهني والتقني من عدم اتزان شديد في توزع الطلاب على التخصصات، حيث تشير الإحصاءات إلى أن حوالي ٧٣% من الطلاب في المرحلة الثانوية من هذا التعليم يتوزعون على خمسة تخصصات غير صناعية وغير طبية، في حين تضم التخصصات المتبقية (وعددها ٣٧) حوالي ٢٧% منهم. وهنا تطرح مسألة جدوى الاستمرار بالصيغ الحالية لبرامج التأهيل المهني C.A.P وB.P وS.P لسببين أساسيين: ١) انخفاض نسب الالتحاق مع ما يقابلها من زيادة في الاكلاف، ٢) تطبيق مبدأ إلزامية التعليم حتى عمر ١٥ سنة وتحسين الجودة.

٣٧. لقد أدى فتح التخصصات نفسها في مدارس متقاربة جغرافياً إلى تدني عدد الطلاب في الشعب، قابله ارتفاع كبير في تكلفة الطالب وصرف مبالغ باهظة لتوفير الموارد البشرية والتجهيزات لحسن سير هذه التخصصات.

٧/٣/١ ≺ تنامى الالتحاق بشكل كبير في قطاع التعليم المهني والتقني الرسمي، لكنه لم يتم وفق خطة منهجية واضحة حيث يلاحظ: ١) وجود خلل في توزع الطلاب على التخصصات، بشكل غير متناسب مع الحاجات الحقيقية لسوق العمل، ٢) توزع ٧٣% من الطلاب في المرحلة الثانوية المهنية والتقنية على ٥ اختصاصات غير صناعية في حين تتوزع النسبة الباقية على ٣٧ اختصاصاً. تجدر الإشارة إلى وجود تشابه بين الكثير من الاختصاصات ووجود العديد من المواد المشتركة بينها، ٣) توفر مدارس مهنية رسمية كبيرة في جميع المناطق تؤمن مختلف الاختصاصات دون إجراء دراسات تربوية او تحديد الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل.

٤. تعليم عال (بما في ذلك التعليم التقني) يكون متوافرا ومنظما بصورة توفر الحراك الأكاديمي بين مؤسساته وقطاعاته ويؤمن الدعم للطلبة ويتكيّف تبعا للمستجدات والحاجات.

أ. التعليم العالي

٣٨. شهد التعليم الجامعي في لبنان خلال فترة الحرب (١٩٧٥-١٩٨٩) انتشاراً لفروع كليات الجامعة اللبنانية في مختلف المناطق. كما شهد التعليم العالي الخاص توسعا كبيرا في عدد مؤسساته وكلياته ومعاهده في حقبة زمنية محدودة (١٩٩٦-٢٠٠٠)، حيث رخصت الدولة لثلاثة وعشرين جامعة ومعهد جامعي، وحوّلت كليات إلى جامعات، وأجازت إنشاء كليات ومعاهد جديدة وأقسام داخل جامعات قائمة. هذا التوسع لم يرتبط بالضرورة بحاجات النمو الحقيقية للتعليم العالي، ولم يهدف بخاصة إلى تطوير مجالات التخصص.

٣٩. إذا اعتبرنا أن عدد سكان لبنان في العام ٢٠٠٥ هو أربعة ملايين نسمة، فإن معدل طلاب التعليم العالي (بمن فيهم طلاب التعليم التقني) لكل ١٠٠ ألف من السكان يناهز ٤٢٠٠. هذا المعدل هو واحد من أعلى المعدلات في المنطقة العربية. كذلك فإن معدل الالتحاق بالتعليم يبلغ ٢٩,٧% للفئة العمرية ٢٠-٢٤ سنة[٢١]، علماً بأن رُبع هؤلاء ما زالوا موجودين في التعليم ما قبل العالي. لكن هذين المعدلين (نسبة إلى السكان عموماً، ونسبة إلى الفئة العمرية المعنية) يبقيان دون معدلات الالتحاق في الدول المتقدمة (اوروبا وأميركا الشمالية)، ودون معدلات بعض الدول المصنعة حديثاً (مثل كوريا الجنوبية).

٤٠. هناك تكافؤ بين الجنسين في ارتياد التعليم العالي، بل إن حصة الإناث هي حالياً أكبر من حصة الذكور (٥٤% للإناث مقابل ٤٦% للذكور).

١/٤/١ ➢ يتوافر التعليم العالي في لبنان بصورة مقبولة، لكن نسبة الالتحاق لا زالت دون معدلات الدول المتقدمة والمصنعة حديثاً. اللاتكافؤ في الالتحاق طفيف بين الجنسين لصالح الإناث.

ب. توزع المؤسسات والطلاب والتخصصات في التعليم الجامعي

٤١. تضم منظومة التعليم الجامعي في لبنان جامعة رسمية واحدة هي الجامعة اللبنانية و٣٩ مؤسسة خاصة، منها ١٨ جامعة و١٣ معهد جامعي و٤ معاهد تكنولوجية و٤ معاهد جامعية للدراسات الدينية، وبلغ عدد المنتسبين إلى المؤسسات الجامعية في العام ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ١٤١٤٧٩ طالباً وطالبة،

٤٢. تستقطب الجامعة اللبنانية النسبة الأعلى من الطلاب والمتخرجين والهيئة التعليمية، بالمقارنة مع المؤسسات الجامعية الخاصة، حيث تضم الجامعة اللبنانية ما نسبته ٤٩,٥%، في حين تضم ٦ جامعات خاصة كبرى ٢٩% تقريبا من الطلاب، وتضم بقية الجامعات والمعاهد الجامعية الخاصة ٢١,٥% تقريباً من مجموع الطلاب الجامعيين.

٤٣. تضم الكليات الأربعة المفتوحة في الجامعة اللبنانية، التي لا يخضع الانتساب إليها لشرط مباراة دخول (الآداب والعلوم الإنسانية، الحقوق والعلوم السياسية والإدارية، العلوم والعلوم الاجتماعية)، ٧٤,٣٤% من طلاب الجامعة اللبنانية. أما الكليات المحصورة (الهندسة، العلوم الطبية، طب الأسنان، الصيدلة، الصحة العامة، العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال، التربية، الفنون، الإعلام والتوثيق، السياحة، المعهد الجامعي للتكنولوجيا، الزراعة) فتضم فقط ٢٥,٦٦% من عدد طلاب.

٤٤. هدف إنشاء الفروع إلى توفير فرص التعليم العالي الرسمي في المناطق اللبنانية خلال فترة الحرب، والى تحقيق سياسة الإنماء المتوازن. وتتوزع نسب التحاق الطلاب التقريبية على الفروع كما يلي: ٣٠% في الفروع الاولى، ٢٤% في الفروع الثانية، ١٧% في الشمال، ٩,٥% في البقاع، ١٦,٨% في الجنوب، ٢,٧% في الدراسات العليا في مراكز عمادات الكليات.

٤٥. تبين الإحصاءات أن فرص الالتحاق المتاحة في فروع الجامعة اللبنانية المنتشرة خارج نطاق بيروت وجبل لبنان، تكاد تنحصر بتخصصات الكليات المفتوحة التي تضم ٨٤% من الملتحقين في الشمال و٨٨% من الملتحقين في الجنوب و٩٢% من الملتحقين في البقاع (مقارنة مع ٦٨% في الفروع الاولى و٥٩,٥% في الفروع الثانية، المتواجدين في بيروت وجبل لبنان).

٤٦. تتركز نسبة الالتحاق في الكليات المفتوحة في الجامعة اللبنانية في السنة الاولى (٤٤%)، وتنخفض كثيرا في السنة الثانية (٢٠,٥%)، مما يؤشر على نسبة نجاح متدنية، وبالتالي نسبة إعادة عالية في السنة الاولى. هذه الظاهرة تستنزف الموارد البشرية والمادية للجامعة، وتؤثر سلباً على ظروف الدراسة التي توفرها هذه الكليات للطلبة القادمين من التعليم الثانوي. في

المقابل، يؤدي تدني عدد المسجلين في الحلقة الثانية وما بعدها (سنوات التخصص) وخاصة في السنة الرابعة من الإجازة ومرحلة الدراسات العليا (١١%)، وتكرُر الاختصاصات بين فروع الكليات، إلى هدر في الموارد التعليمية من تجهيزات وأساتذة، وبالتالي إلى ارتفاع كلفة الطالب في سنوات التخصص المتقدمة.

٤٧. توفر الجامعة اللبنانية ١٠٥ اختصاصات نظرية ومهنية بينما توفر مؤسسات التعليم الجامعي الخاص ١٦٠ اختصاصاً (النشرة الإحصائية للمركز التربوي للعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥) يتوزعون ضمن أربعة مجالات هي: العلوم والهندسة والمعلوماتية، الطب والصحة، الإنسانيات والآداب والحقوق والاجتماع، الاقتصاد والإدارة والخدمات. تبين الإحصاءات تضخم الالتحاق بمجال الدراسات الإنسانية والآداب والحقوق والاجتماع في الجامعة اللبنانية، وهي التخصصات المتوفرة في الكليات المفتوحة (تم استثناء العلوم وجمعها مع الهندسة)، وتضخم مجال تخصصات الاقتصاد والإدارة والخدمات في القطاع الخاص، مما يشكل أحد أهم مظاهر عدم التوازن في الالتحاق ضمن كل قطاع وما بين القطاعين.

تجدر الإشارة إلى أن المعطيات التفصيلية تبين أن نسبة الالتحاق بالبرامج المتصلة بالمعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات، بين التعليم العالي الخاص والجامعة اللبنانية، تبلغ سبعة إلى واحد.

كذلك، تظهر المعطيات فرقا كبيرا في نسبة الالتحاق بالاختصاصات الطبية والصحية بين الجامعة اللبنانية والمؤسسات الخاصة، قياساً على نسبة الملتحقين الإجمالية في هذا المجال، حيث توفر الجامعة اللبنانية فرصة التحاق واحدة من كل ثلاثة، مما يدل على إمكانية توسع برامج التعليم في هذا المجال في الجامعة اللبنانية.

٤٨. من الواضح أن توجه الطلبة نحو عدد من الاختصاصات التي توفرها، بشكل خاص، الكليات المفتوحة في الجامعة اللبنانية كما في المؤسسات الخاصة ليس مرتبطا بالحاجة وبتطور حاجات سوق العمل المحلي او العربي، وإنما بالفرص المتاحة والإمكانات المادية للملتحقين. ما يمكن ملاحظته أيضا في القطاع الخاص، هو تكرار عدد محدود من الاختصاصات، وتنافس المؤسسات الجامعية الخاصة على استقطاب الطلاب إليها، وخاصةً اختصاصات إدارة الأعمال والمعلوماتية.

٢/٤/١ ➢ تستقطب الجامعة اللبنانية النسب الأعلى من الطلاب بالمقارنة مع المؤسسات الجامعية الخاصة، لكن هناك لاتكافؤ في الالتحاق لصالح التخصصات النظرية في الكليات المفتوحة في الجامعة اللبنانية، ولاتكافؤ جغرافي في فرص التعليم الجامعي الرسمي في الاختصاصات التطبيقية.

ج. المتابعة الدراسية والنجاح

٤٩. تبين الإحصاءات وجود تفاوت نسبي واضح في نسبة الخريجين إلى الملتحقين بين الجامعة اللبنانية والمؤسسات الجامعية الخاصة، حيث تبلغ هذه النسبة ١٢,٨٢% في الجامعة اللبنانية و١٧,٦٨% في مجموع المؤسسات الجامعية الخاصة.

إن أهم الأسباب الظاهرة لانخفاض نسبة الخريجين إلى الملتحقين في الجامعة اللبنانية هو تضخم عدد طلاب السنة الأولى في الكليات المفتوحة وتدني عدد المترفعين إلى السنة الثانية في هذه الكليات، إضافة لأسباب تتعلق ببرامج التعليم المتاحة وظروف التعليم وبيئته، وبالمتعلمين أنفسهم.

٣/٤/١ ➢ هناك لاتكافؤ في المتابعة الدراسية والنجاح ما بين الجامعة اللبنانية والقطاع الخاص، وما بين الاختصاصات، يتمثل بصورة خاصة، في انخفاض عدد الناجحين في السنة الاولى في الكليات المفتوحة في الجامعة اللبنانية نسبة لعدد الملتحقين، ويرتبط اللاتكافؤ بالفروق المتعلقة بالفعالية الداخلية بين أنواع التعليم العالي.

د. الخدمات الإرشادية وبرامج دعم الطلاب

٥٠. تقدم بعض مؤسسات التعليم العالي الخاصة عدة صيغ لدعم الطلاب منها: ١) تقديم خدمات إرشادية للطلاب الراغبين في التقدم إلى الجامعة، حول التخصصات المتوافرة، شروط الانتساب، نظام الترفع والنجاح، امتحانات الدخول وغيرها. ٢) تقديم مساعدات مالية او منح دراسية إلى عدد من الملتحقين، تصل في حالات قليلة إلى ١٠٠%. ٣) تقديم مقررات إسنادية وتعويضية في أمور أساسية كاللغات والحاسوب، يقصد بها رفع مستوى الطلبة في الميادين المعنية، ٤) تخصيص مرشد لكل مجموعة من الطلبة يساعدهم على تحسين خياراتهم الدراسية، ٥) توفير مكتب معلومات وعلاقات تتعلق بسوق العمل. قد نجد هذه الخدمات او بعضها في هذه الجامعة او تلك، وقد نجد غيرها، ولكن تغيب أنظمة الدعم المتكاملة هذه إجمالاً عن الجامعة اللبنانية وعن كثير من الجامعات الخاصة.

٤/٤/١ ➢ يفتقد التعليم العالي عموماً، في ما خلا بعض الاستثناءات، القدرة والجهوزية على تقديم خدمات دعم للطلاب تحسّن فرص التحاقهم، وتساعدهم على تغطية تكاليف دراستهم وتحسين فرص متابعتهم الدراسية، وتحسن من خياراتهم المتعلقة بالمقررات والاختصاصات.

هـ. الحراك الاكاديمي

٥١. الحراك الأكاديمي بين مختلف مؤسسات وتخصصات التعليم العالي في لبنان محدود جداً، وهناك أسباب عدة للانقطاع الأكاديمي ما بين مؤسساته اهمها: ١) التنوع الثقافي، فهناك جامعات فرنكوفونية، وأخرى انكلوفونية، وغيرها عربية، ٢) التعدد في النظم (المناهج، نظم الامتحانات، تسمية المقررات وتوصيفها) تبعاً للخلفيات الثقافية (الفرنكوفونية والانكلوفونية او غيرها او خليط منهما) الخاصة بكل مؤسسة. مع الإشارة إلى أن الكثير من مؤسسات التعليم العالي هي غير منفتحة على بعضها، بينما تسعى إلى الانفتاح على الجامعات المشابهة لها في الخارج.

مؤخراً بذل عدد من مؤسسات التعليم العالي الخاص والجامعة اللبنانية جهوداً للتحول نحو أنظمة مقررات مشابهة للنظام الانغلوسكسوني او الاوروبي، مما سيتيح تحسين فرص الحراك الأكاديمي بين مختلف مؤسسات التعليم العالي.

١/٤/٥ ≺ لا توجد في لبنان منظومة واحدة للتعليم العالي، يجري فيها تعريف المناهج والشهادات والمقررات بصورة متفق عليها، بما يسمح بالحراك الأكاديمي ما بين مؤسسات التعليم العالي.

و. التعليم التقني العالي

٥٢. يشتمل التعليم التقني العالي على مستويين ويفضي إلى أربع شهادات هي: الامتياز الفني (ثلاث سنوات)، الإجازة الفنية (سنتان بعد حيازة شهادة الامتياز الفني)، الإجازة التعليمية الفنية (أربع سنوات بعد حيازة البكالوريا الفنية أو الثانوية العامة)، مشرف فني (ماستر).

٥٣. في العام ٢٠٠٠ تم إقرار الهيكلية الجديدة للتعليم المهني والتقني من قبل مجلس الوزراء وفيها صنفت شهادة الامتياز الفني من ضمن شهادات التعليم المهني والتقني العالي، لكن عدم إصدار النصوص التنفيذية ذات الصلة حرمت شهادات التعليم المهني والتقني العالي من نص واضح يحدد موقعها في منظومة التعليم العالي في لبنان. وفي العام ٢٠٠٢ صدر القانون رقم ٤٧٨ الذي حدد الحد الأدنى للتصنيف الوظيفي لشهادات التعليم المهني والتقني بالنسبة للوظائف الرسمية، فصنف القانون حملة شهادات التعليم التقني العالي في الفئة الثالثة، لكن مفاعيل هذا التصنيف لم تلق تجاوباً واسعاً في سوق العمل.

٥٤. لم تحدد النصوص القانونية في لبنان تعريفاً واضحاً للتعليم العالي (والذي يفترض أن يفوق مستواه التعليم الثانوي وتقوم بإسدائه مؤسسة تعليمية مرخص لها قانوناً)، وقد أدى ذلك إلى عدم اعتبار التعليم التقني العالي ضمن منظومة التعليم العالي في لبنان، وإلى عدم معرفة الموقع الحقيقي لهذا النوع من التعليم.

٥٥. يبلغ عدد الطلاب الملتحقين بمرحلة التعليم العالي المهني والتقني في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ حوالي ٢٤٠٠٠ طالباً، يتواجد أكثر من ٨٠% منهم في مستوى الامتياز الفني TS. كما يلاحظ توزع حوالي ٥٥% من طلاب هذه المرحلة على ثلاثة اختصاصات ذات طابع خدماتي فيما يتوزع الباقون على ٣٧ اختصاصاً.

٥٦. يتوزع الطلاب في مرحلة التعليم المهني والتقني العالي في مستوى شهادة الامتياز الفني بنسبة ٥٠,٤% في القطاع الرسمي مقابل ٤٩,٦% في القطاع الخاص. أما في مستوى شهادة الإجازة الفنية فهم يتوزعون بنسبة ٨٤,٣% في القطاع الرسمي مقابل ١٥,٧% في القطاع الخاص.

٥٧. بلغت نسبة النجاح الإجمالي في دورة العام ٢٠٠٤ (الامتحانات الرسمية) حوالي ٦٥% في شهادة الامتياز الفني وحوالي ٥١% في شهادة الإجازة الفنية.

٥٨. يتبع التعليم التقني العالي بشهاداته المختلفة (الامتياز الفني، الإجازة، الخ) تنظيماً أكاديمياً وإدارياً مغايراً لباقي مكونات التعليم العالي (المديرية العامة للتعليم المهني والتقني)، إذ توضع المناهج وتجري الامتحانات بصورة مركزية على غرار ما يجري في المرحلة الثانوية. كل ذلك يضع حاجزاً ما بين مؤسسات التعليم العالي المهني والتقني من جهة والجامعات والمعاهد الجامعية من جهة أخرى، مما يستوجب العمل على توحيد مرجعية التعليم العالي وفتح المسارات بين تخصصات المسارين الجامعي والتقني من جهة وداخل تخصصات كل مسار من جهة أخرى.

٦/٤/١ ≺ يتشارك التعليم العالي المهني والتقني في الوضع القائم، بشكل عام، ذات الظواهر والمشاكل المتعلقة بالالتحاق والمتابعة والنجاح التي يشكو منها التعليم الثانوي المهني والتقني إذ يتركز الالتحاق بنسبة عالية في عدد محدود من الاختصاصات غير الصناعية. كما يعاني التعليم التقني العالي من: ١) عدم تمتع المعاهد الفنية التي توفر هذا المستوى من التعليم بأية مواصفات تميزها عن المدارس الفنية لجهة البناء أو الإدارة أو الأساتذة أو الأنظمة الأكاديمية أو الإدارية، ٢) انعدام الحراك بين التعليم التقني العالي والتعليم الجامعي مما ينعكس سلباً على تحفيز الالتحاق به وعلى فرص توسعه ونموه.

ثانياً: تعليم جيّد النوعية يساهم في بناء مجتمع المعرفة

٥. تعليم أساسي و ثانوي ذو نوعية جيّدة في مناهجه ومؤسساته ونواتجه، متوافق مع المعايير الوطنية ومع المقاييس العالمية.

أ. مرحلة الروضة

١. إن عدم إلزامية المرور بمرحلة الروضة لإرتياد الصف الاول من التعليم الأساسي أدى، عند بناء مناهج الحلقة الاولى من هذه المرحلة، إلى انقطاع بين مناهج الروضة والتعليم الأساسي.
٢. يتميز المنهج الجديد للروضة بالعديد من المواصفات الجيدة، منها اعتماده على الأنشطة كطريقة للتعلم، واعتماده مبدأ المحور والوحدة التعلمية. ولكنه بمقابل ذلك يعاني من مشكلات تتعلق بتعلم القراءة والكتابة، واللغة الأجنبية، والرياضيات، والنشاط الحسي الحركي والتكنولوجيا[٢٢]، وتشوش مصطلح اللغة الأم، وعمومية المنهج[٢٣]. يشار إلى أنه في حين تلتزم جميع الروضات الرسمية بالمنهج الرسمي، فإن معظم المدارس الخاصة المجانية وغير المجانية لا تلتزم به إلا جزئياً[٢٤].
٣. لا تتجاوز نسبة المعلمات المتخصصات (إعداد جامعي او مهني) اللواتي يعلمن في مرحلة الروضة ٣٠,٦% من مجموع معلمات هذه المرحلة. هذا مع العلم بأن القانون رقم ٢٠٠٢/٤٤٢ نص على أنه لا يجوز "التعيين او التعاقد لوظيفة مدرس إلا من بين حملة الإجازة التعليمية او الإجازة الجامعية المعترف بها". لكن هذا القانون لا ينص صراحة على أن تكون هذه الإجازة متخصصة في التعليم الابتدائي او في رياض الأطفال.
٤. في معظم الأحيان تكون الروضات ملحقة بمباني التعليم العام. وتكون الملاعب مشتركة ما بين جميع التلاميذ على اختلاف أعمارهم. أما من حيث الوسائل التربوية فالمدارس الخاصة غير المجانية هي الأكثر استخداماً للوسائل المتطورة، في حين تستخدم المدارس الرسمية بنسبة عالية المواد الأقل تقنية والأقل كلفة وتلك التي يمكن للمعلمة صنعها.
٥. لا يتوافق المناخ المدرسي في العديد من المدارس مع التوجهات الحديثة في التعليم في مرحلة الروضة. وللمثال نذكر تدني نسبة استخدام الألعاب التربوية في الروضات لا سيما بين المدارس الرسمية والخاصة المجانية في المناطق الأبعد عن العاصمة. أما علاقة المدرسة بالأهل فما زالت، خصوصاً الرسمية ثم الخاصة المجانية، بعيدة عن المستوى المطلوب[٢٥].

٦. أنشئت في السبعينات وحدة روضة، ولكن لا يوجد حالياً في هيكلية وزارة التربية وحدة إدارية خاصة بالروضات، كما أنه لا وجود لاختصاص جامعي متعلق بإدارة الروضات. وفي العموم يقوم بإدارة مؤسسات الروضة إما مديرو المدارس الابتدائية التي تضم الروضات او معلمو روضات يكلفون بالإدارة ويكونون في معظم الحالات غير مختصين.

٢/٥/١≪ يشكو التعليم في مرحلة الروضة من نقاط ضعف تتمثل في: ١) ضعف اتساق مناهج الروضة مع مناهج الحلقة الاولى من التعليم الأساسي، ٢) ظهور مشكلات في تطبيق منهج الروضة، ٣) تدني نسبة المعلمين حملة الشهادات الجامعية المناسبة للتعليم في هذه المرحلة، ٤) عدم ملاءمة المباني والتجهيزات والوسائل التربوية في الكثير من الأحيان، ٥) عدم توافق المناخ المدرسي مع التوجهات الحديثة في التعليم في مرحلة الروضة، ٦) عدم كفاية الإدارة المدرسية والإدارة المركزية. وتلاحظ نقاط الضعف هذه خاصة في الروضات الرسمية والخاصة المجانية.

ب. التعليم العام

٧. إن العملية الأخيرة لتطوير المناهج في لبنان كانت عملية غير مسبوقة من حيث منهجيتها وشمولها للمراحل ولعناصر المناهج، غير أنها اعتمدت على الظروف والأشخاص الذين قادوا هذه العملية، ولم تستند بصورة كافية إلى وثائق مرجعية إرشادية ضرورية لتوجيه صناعة المناهج وتأليف الكتب المدرسية وتأمين التناسق فيها، وللاستعمال في عمليات التطوير اللاحقة.

٨. مع أن إشراك المجتمع التربوي عبر لجان المناهج كان اوسع من السابق، فإن هذه الشراكة لم تكن كافية ويجب أن تشمل جميع الفئات المستفيدة مستقبلاً.

٩. إن إصدار المناهج بصورة مفصلة بمرسوم قلّل من مرونتها وقدرتها على التكيّف وفقاً لحاجات المدارس والاستجابة للمستجدات، ولعله من المناسب تحديد العناوين الرئيسية للمناهج بمرسوم وتترك التفاصيل لقرار وزاري يصدر بناء على اقتراح مجلس الأخصائيين.

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

١١. لم تستفد الوزارة حتى الآن، بصورة كافية، من أعمال التقييم التي جرت للمناهج الجديدة[٢٦]، ومن محاولات التجديد التي تمت برعاية جهات دولية. فقد وُضع منهج للتربية الشمولية لصفوف الحلقة الاولى بين العامين ١٩٩٩ و٢٠٠٠ على أساس مبدأ التكامل[٢٧]، وتم تأليف الكتب وتدريب عدد من المعلمين وتطبيق المنهج في عدد من المدارس على سبيل التجربة، كما جرى تقييم هذا المنهج الجديد ووضعت توصيات حوله[٢٨]. ولكن حتى العام ٢٠٠٦ لم تتبلور التوجهات الجديدة للاستمرار في اعتماد هذا المنهج او التخلي عنه.

٢/٥/٢ ➢ شكت عملية التطوير الأخيرة للمناهج من نقاط الضعف التالية: ١) عدم وجود نظام تقييم مواكب لها، ٢) إصدار تفاصيل المناهج بمراسيم مما حدّ من مرونتها وقدرتها على التكيف وحاجات المدارس والاستجابة للمستجدات، ٣) التأخر في إصدار وثائق إرشادية مرجعية لتطوير مكونات المنهج، ٤) عدم توفير مستلزمات تطبيق المناهج بصورة كافية.

١٢. شكلت المناهج التعليمية التي صدرت في العام ١٩٩٧ نقلة نوعية بالمقارنة مع المناهج السابقة، ولا سيما من حيث: ١) بناؤها انطلاقاً من الأهداف، ٢) اشتمالها على مواد جديدة، ٣) تحديث المعارف، ٤) اعتماد الطرائق الناشطة. لكن الدراسات[٢٩] أظهرت وجود بعض نقاط الضعف في نوعيتها، ومنها: ١) ضعف التوافق بين الأهداف العامة للمناهج وأهداف المراحل والأهداف العامة والخاصة للمواد ومحتوى المواد، ٢) ضعف في توفير المدى والتتابع بصورة مناسبة للمادة، والوقت المتاح، وعملية التعلم، ٣) مشكلات في نوعية المحتوى، لجهة الصلاحية والملاءمة، ٤) مشكلات في الصياغة تتعلق بالدقة في استعمال المصطلحات وفي الترجمة (ما بين النسخ العربية والفرنسية والإنكليزية للمنهج).

١٣. بيّنت عملية تقييم مناهج المواد أن هناك مجموعة منها تعاني من مشكلات جوهرية في تصميمها (اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة والحضارات، الموسيقى، التربية الرياضية)، وأن هناك مجموعة أخرى تعاني من مشكلات جزئية (اللغة الإنكليزية الاولى، الرياضيات، الفيزياء، علوم الحياة، الكيمياء، التربية الوطنية والتنشئة المدنية، المعلوماتية، التكنولوجيا، الفنون التشكيلية، المسرح). أما الباقي فيعاني من مشكلات ثانوية[٣٠].

١٤. هناك ضعف في أهداف المناهج ومحتواها من حيث ضيق نطاق بعض المواد وكثافة المحتوى بالنسبة إلى الوقت، سببها فرضية غير واقعية تقوم على أن السنة الدراسية تتألف من ٣٦ أسبوعاً.

١٥. ان السماح بتعليم الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي موروث من المناهج القديمة، وجاءت المناهج الجديدة لتؤكده وتعممه على الحلقتين الاولى والثانية منه. وينتج عن واقع استخدام اللغة الأجنبية كلغة تعليم في الرياضيات والعلوم في هاتين الحلقتين مشاكل تؤثر سلباً على التعلم في هاتين المادتين[٣١].

١٦. اعتمد نظام تقييم جديد في المناهج الجديدة. لكن هذا النظام عانى في تصميمه وتطبيقه من عدة مشكلات: ١) اعتماد نظام تقييم قائم على الكفايات بعد أربع سنوات من بدء تطبيق المناهج القائمة على أساس الأهداف، والتي تختلف في طبيعتها عن الكفايات، ٢) هناك ثغرات في النظام الجديد (أسس التقييم ومبادئه)، وفي الأدوات التي وضعت له، ٣) لم يجر تدريب المعلمين بصورة كافية على النظام الجديد، الأمر الذي حوّل عملية التقييم أحياناً إلى عملية حسابية، بدلاً من أن يستفاد منه لتقييم أداء الطلبة وتحسين العملية التعليمية، ٤) عدم توفير مستلزمات تطبيق النظام الجديد من موارد تربوية وتجهيزات[٣٢]. كل ذلك أدى إلى عدم تفهم المعلمين للمناهج الجديدة واضطلاعهم بتطبيقها بصورة كافية.

٣/٥/٢ ➢ إن المناهج الجديدة على الرغم من انها شكلت نقلة نوعية مقارنة بالمناهج السابقة، إلا أنه هناك لا يزال خلل يتمثل بـــ: ١) عدم التوافق الكلي بين الأهداف العامة والخاصة وأهداف المراحل، ٢) كثافة المحتوى قياساً إلى عدد اسابيع التدريس الفعلية، ٣) عدم اتساق بين أهداف المناهج ونظام التقييم، ٤) عدم تمكن التلامذة من اللغة الأجنبية ما انعكس سلباً على اكتساب كفايات الرياضيات والعلوم.

١٧. إن ضعف التنسيق وعدم وجود شروط مرجعية متفق عليها لتأليف الكتب المدرسية[٣٣] أفرز سلبيات أهمها: ١) كثافة المحتوى على حساب المهارات والمواقف وصلاحية التقييم، ٢) التفاوتفي النوعية ما بين الصفوف وما بين المواد التعليمية (أدنى المستويات لوحظت في اللغات ولا سيما في اللغة العربية)، ٣) وجود تنميط للشخصيات والفئات الاجتماعية-المهنية، وبخاصة في اللغة العربية.

١٨. بينت التجربة أن اضطلاع المركز التربوي للبحوث والإنماء بتأليف الكتب المدرسية وطباعتها وتوزيعها يساهم في تأمين الكتاب المدرسي الوطني للجميع، لكن هذه التجربة بيّنت مشكلات تتعلق بتحديد وجود مرجعية مستقلة تعمل على تطوير معايير الكتاب المدرسي وعلى الرقابة على الكتاب المدرسي استناداً إلى هذه المعايير.

٤/٥/٢ ≺ إن خطوة إعداد الكتب المدرسية لجميع المراحل يساهم في تأمين الكتاب المدرسي الوطني للجميع. غير أنه لا يوجد حالياً مرجعية مستقلة للرقابة على الكتب المدرسية وتقييمها بناءً على معايير محددة مسبقاً.

١٩. جرى تعديل الشروط الأكاديمية في تعيين الأساتذة الثانويين ما ترك آثاراً سلبية على نوعية التعليم الثانوي الرسمي. قبل العام ١٩٧٩ كان أساتذة التعليم الثانوي الرسمي يعينون على أساس مباراة دخول إلى كلية التربية وحيازة شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي، وهناك اتفاق على أن ما خرجته كلية التربية في تلك الفترة كان عاملاً أساسياً من عوامل نهضة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان. في العام ١٩٧٩ وضع نظام جديد لشهادة الكفاءة في التعليم الثانوي. وفي العام ١٩٩٦ صدر قانون بتعيين أساتذة ثانويين من بين المتعاقدين بناء على "دورة إعداد" لمدة سنة، وليس على أساس نيل شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي. وقد تبين ان طريقة اختيار المتعاقدين ودورة الاعداد لم يؤديا إلى تحقيق المستوى الذي كان عليه خريجو كلية التربية الحائزون على شهادة الكفاءة.

٢٠. حصل تراجع أيضاً في شروط اختيار المعلمين في مراحل التعليم الأساسي، فحتى العام ١٩٨٥ كان تعيين المعلمين يتم على أساس التخرج من دور المعلمين والمعلمات. واستناداً إلى المرسوم رقم ٢٦٣٦ تاريخ ١٩٨٥/٨/٢٢، عيّن حوالي ٤٥٠٠ معلماً من المتعاقدين، بعد إجراء دورات تدريبية لهم. ومنذ ذلك التاريخ، بدأت ممارسة جديدة في توفير معلمين على أساس التعاقد، جنباً إلى جنب مع تخريج معلمين من دور المعلمين حيث تم تخريج ٣٦٧٠ معلماً بين العامين ١٩٩٤ و٢٠٠٢[٣٤]. ثم صدر القانون رقم ٤٤٢ تاريخ ٢٠٠٢/٧/٢٩ الذي شرّع تعيين المعلمين في التعليم الأساسي من بين حملة الإجازة. لكن هذا القانون لم يتضمن أي توضيح حول الإعداد التربوي مع هذه الإجازة. لذلك اقتصر الأمر منذ ذلك التاريخ على التعاقد للتدريس بالساعة مع المجازين من دون تحديد آلية لاختيارهم، وتعثر إجراء المباراة المحصورة التي نص هذا القانون على إجرائها لأسباب تتعلق بتفسير النص القانوني، مما أضاف إلى مشكلة عدم تحديد آلية لاختيار المتعاقدين، مشكلة أخرى تتعلق بعدم الاستقرار الوظيفي والمادي لهؤلاء.

٢١. أدت تلك التدابير المعتمدة خلال العقود الأخيرة إلى خفض كفاءة الهيئة التعليمية العاملة في المدارس. فقد زاد عدد المتعاقدين في التعليم الرسمي، من ستة آلاف عام ١٩٩٣-١٩٩٤ إلى إحدى عشر ألفاً عام ٢٠٠٤-٢٠٠٥ (من ٢١% إلى ٢٧%)، بالإضافة إلى المعينين في الملاك (٤٥٠٠) غير الحائزين على شهادات تربوية. علماً بأن حملة الشهادات الثانوية وما

دون تبلغ نسبتهم ٣٣% من المعلمين في المدارس الرسمية، و٥٠% في المدارس الخاصة غير المجانية و٨٢% في المدارس الخاصة المجانية [٣٥].

٢٢. ترافق هذا التوسع في التعاقد في التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الرسمية، مع صدور قوانين تقضي بالتناقص التدريجي في ساعات الدوام للمعلمين في الملاك تلبية لطلبات روابط المعلمين والإضرابات المتعاقبة. وقد أدى ذلك إلى تشجيع النزعة نحو ممارسة المزيد من الأعمال وقضاء المزيد من الوقت خارج المدرسة على الرغم من المحاولات الجادة لمعالجة هذه المشكلة بالتعاقد الداخلي مع معلمي الملاك في مدارسهم ذاتها. وقد انتشر عدم التقيّد بالأنظمة المرعية المتعلقة بالدوام، وعدم التفرغ في المدرسة، بسبب ضعف إجراءات التقييم والمحاسبة.

٢٣. إثر إصدار المناهج التعليمية الجديدة قامت وزارة التربية والتعليم العالي بعمليات تدريب واسعة النطاق شملت جميع المعلمين الرسميين وشرائح واسعة من معلمي القطاع الخاص. لكن هذا التدريب تمّ لمرة واحدة واقتصر على تعريف المعلمين على المناهج الجديدة. وقد بينت الدراسة التقييمية التي أجريت حول التدريب أن هناك مشكلات تتعلق بخطة التدريب وتنظيمه، والمواد التدريبية، ومؤهلات المدربين، وأساليب التدريب والتقييم، وكيفية اختيار المتدربين وتوزيعهم[٣٦]. وفي العام ٢٠٠٠ تم تحضير مشروع للتدريب المستمر للمعلمين والمديرين[٣٧] يهدف إلى: ١) تكوين مجموعة من المدربين (Personnes Ressources) يكلفون بالتدريب المستمر للمعلمين، ٢) دعم دور المعلمين الستة الأساسية في المناطق ومن ثم دور المعلمين المحلية، لجعلها مصادر تعلم إضافة إلى كونها مراكز معتمدة للتدريب المستمر، ٣) إنشاء شبكة معلومات وتوثيق وإرساء مهارات تعتمد على التكنولوجيات الجديدة وبخاصة الانترنت، ٤) وضع آليات تقويم للحاجات ودراسة الأثر على الممارسات الصفية.
وقد بدأ تنفيذ هذا المشروع فعلياً في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ في دور المعلمين الستة في المحافظات من خلال خطة عمل مناطقية يعدها ويشرف عليها مكتب الإعداد والتدريب في المركز التربوي للبحوث والإنماء[٣٨]. ويشتمل هذا المشروع على تدريب ٣٠٠ مدرباً وتوفير دورات تدريبية لحوالي ٢٠,٠٠٠ معلماً.

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

٢/٥/٥ ➢ يواجه التعليم الاساسي الرسمي مشكلات جدية في مؤهلات معلميه لجهة: ١) النسبة العالية لحملة الشهادات الثانوية وما دون، ٢) عدم تحديد آلية التعاقد مع معلمين من حملة الإجازات، وعدم الخضوع لأي إعداد تربوي. ويواجه التعليم الثانوي الرسمي أيضاً مشكلات جدية في مؤهلات معلميه لجهة: ١) الاستمرار في التعاقد مع اساتذة تعليم ثانوي من حملة الإجازات من دون إعداد تربوي، ٢) تعيين أساتذة التعليم الثانوي المتعاقدين في الملاك بعد دورة "إعداد تربوي" قصيرة. أما من حيث التدريب فهناك مشروع واسع النطاق بدأ تنفيذه في العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ لتدريب المعلمين في التعليم الاساسي والاساتذة الثانويين في القطاع الرسمي.

٢٥. ان مشكلة الأبنية المدرسية وكفايتها، وملاءمتها من حيث موقعها، في المدارس الرسمية مشكلة مزمنة في لبنان. والخريطة المدرسية مشروع بدأ التفكير فيه منذ عقود، وحتى الآن لم يتم إقرار نظام توجيهي لاختيار مواقع المدارس استناداً إلى معايير واضحة تخدم أهداف التعليم الرسمي ودوره في لبنان. ان ثلث المدارس يشمل مباني مستأجرة ولا تتوفر فيها شروط البناء المدرسي، وخمسها يحتاج إلى إصلاح وترميم[٣٩].

٢٦. هناك ضعف في الموارد المادية التربوية في المدارس الرسمية في لبنان (المختبرات، المكتبات، المشاغل، الكمبيوتر)[٤٠]. وفي حال وجود الموارد المادية التربوية في المدارس الرسمية، فهي لا توظف بشكل فعّال في التعليم لأسباب عائدة إلى إدارات المدارس، وعدم وجود الموظفين الفنيين المؤهلين وعدم الاهتمام بما لا يقيّم في الامتحانات المدرسية والرسمية.

٢/٥/٦ ➢ تواجه المدارس الرسمية مشكلات في الأبنية والتجهيزات التربوية من حيث توافرها وملاءمتها وجودتها وحسن توظيفها في التعليم.

٢٧. يتوافر قليل من المعطيات عن البيئة التعليمية (التدريس الصفي) في المدارس الرسمية والخاصة. والقليل المتوافر من الأبحاث[٤١] يشير إلى أساليب تقليدية في المدارس الرسمية والخاصة في مادتي العلوم والرياضيات وغياب للتعليم الناشط المرتكز إلى التلميذ والذي اقترحته المناهج الجديدة. في هذا السياق تشير الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات سنة ٢٠٠٣

إلى حلول لبنان في الموقع ما قبل الأخير بين ٨ بلدان من الأسفل في تصور المعلمين لصحة المناخ المدرسي، والذي يشمل العلاقات بين الطلاب والمعلمين والإدارة والأهل[٤٢].

٢/٥/٧ ➢ بالرغم من أن المناهج الجديدة قد أكدت على اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، وعلى اعتماد الطرائق الناشطة في التعليم، يشير الواقع المدرسي إلى: ١) غلبة أساليب التعليم التي محورها المعلم، ٢) خلل في المناخ المدرسي يتمثل في ضعف العلاقات بين الطلبة والمعلمين والإدارة والأهل.

٢٨. تعاني الإدارة في المدارس الرسمية من ضعف مزمن يتمثل في: ١) الصلاحيات المحدودة لمدير المدرسة، ٢) شروط تعيين المدير المقررة في الأنظمة المرعية الإجراء والتي لا تشمل حيازة شهادات جامعية في الإدارة التربوية، ٣) عدم الالتزام بالشروط المحددة في القانون رقم ٣٢٠ تاريخ ٢٠٠١/٤/٥ بإخضاع المدير لدورة إعداد في الإدارة التربوية في الجامعة اللبنانية والنجاح فيها قبل توليه مهامه.

٢٩. بدأت الوزارة سنة ٢٠٠٥ من خلال مشروع الإنماء التربوي برنامج "تنمية القيادة لدى مديري المدارس" ومدته سنة ليغطي تقريباً ٣٠% من المدارس بحلول العام ٢٠٠٧ وسيختار عدد من المتدربين لتدريبهم كمدربين لزملائهم. ويلحظ المشروع تحديد السياسات والقوانين العائدة لإعداد مديري المدارس الرسمية. وحتى الآن، ومع لحظ المشروع لذلك، لا توجد مأسسة لمتابعة التدريب والتطوير المستمر للمديرين، ولا يوجد نظام لمتابعة أثر التدريب على الممارسات الإدارية في المدارس.

٢/٥/٨ ➢ تعاني المدارس الرسمية من خلل في إدارتها يتمثل في اربعة أمور:

١) الصلاحيات المحدودة للمدير في الإدارة والقيادة، ٢) شروط التعيين في الإدارة والتي لا تتطلب شهادة جامعية في الإدارة التربوية، ٣) عدم الالتزام بإخضاع المديرين لدورة إعداد في الجامعة اللبنانية المفروضة قانوناً، ٤) غياب نظام لتقييم الأداء. وحتى تاريخه لا توجد مأسسة لإعداد المديرين في القيادة والإدارة التربوية ولمتابعة تطويرهم المهني.

٣٠. توصلت الدراسة التقييمية التي أجريت حول تحصيل التلامذة في المناهج الجديدة قياساً على الكفايات الموضوعة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، إلى وجود ضعف في كفايات مواد أساسية (اللغات، الرياضيات، العلوم)[٤٣]. كما اشترك لبنان للمرة الاولى في الدراسة

الدولية للعلوم والرياضيات سنة ٢٠٠٣ (TIMSS) وأتت النتائج ضعيفة، إذ حل لبنان في المرتبة ٣١ (من ٤٥ بلداً) في الرياضيات، والمرتبة ٤١ (من ٤٥ بلداً) في العلوم[٤٤]. ومقارنة بالبلدان العربية الثمانية المشاركة في الدراسة الدولية، حلّ لبنان في المرتبة الاولى في الرياضيات والأخيرة في العلوم.

٩/٥/٢ ➢ ان النواتج التعلمية هي متدنية في اللغات والرياضيات والعلوم مقارنة مع الكفايات المطلوبة وقياساً إلى المعايير العالمية.

ج. التعليم المهني والتقني

٣١. يناهز عدد أفراد الهيئة الإدارية والتعليمية في التعليم المهني والتقني الرسمي حالياً ٩٠٠٠ معلماً وإدارياً، حوالي ٨٠% منهم متعاقدون بالساعة. إن توسع فرص التعليم المهني والتقني، وعدم القدرة على التوظيف في الملاك، لا يبرران التضخم الحاصل في أعداد المتعاقدين، حيث أن نسبة عالية منهم لا تدرّس أكثر من أربع ساعات أسبوعياً.

٣٢. إن معظم المتعاقدين في التعليم المهني والتقني هم من بين خريجي الجامعات وخريجي التعليم المهني العالي، وهم بشكل عام غير معدّين لهذا النوع من التعليم، وقليلاً ما يتم التعاقد مع أهل الخبرة من سوق العمل. لقد أدى عدم وضع وتنفيذ سياسة رشيدة ومسؤولة للتعاقد وللتعيين في هذا التعليم إلى سلبيات كبيرة خفضت من كفايته الداخلية والخارجية وأدت إلى تفاوت في المهارات المكتسبة من مدرسة إلى أخرى، وأحياناً من شعبة إلى أخرى.

٣٣. لا تعتمد معايير محددة تفصيلية للتعاقد ولتوظيف المدرسين والمدربين في التعليم المهني والتقني، كما يغيب أي دور للمعهد الفني التربوي، المتخصص في إعداد وتدريب المعلمين لهذا التعليم. يضاف إلى ذلك قيام هذا الأخير خلال السنوات السبع الماضية بتخريج حملة إجازات فنية تعليمية في تخصصات لا تتلاءم مع حاجات التعليم المهني والتقني الحالية ولا توفر له المهارات المطلوبة.

٣٤. إن الاعتماد شبه الكامل، على المتعاقدين لتأمين التعليم والتدريب، يعقد تنظيم العمل الإداري والتنسيق التربوي على مستوى الإدارة المركزية والمدارس، ويحد من قدرات إدارة هذا التعليم على تطوير الكادر التعليمي وتأهيله نظراً لكثرة عدد المتعاقدين، وضعف التزامهم الوظيفي والتفاوت في مستوى أهليتهم الأدائية.

٣٥. تفتقر غالبية أفراد الهيئة التعليمية في التعليم المهني والتقني للأهلية الأكاديمية والمهنية، ولا يتوفر معطيات دقيقة عن النسب المؤهلة أو الملائمة لجهة: الاختصاص، والممارسة المهنية،

والتواصل مع سوق العمل، وامتلاك المعارف والخبرات الضرورية لتعليم وتدريب الطلاب، إضافة للأهلية التربوية.

٣٦. لا يوجد في منظومة التعليم المهني والتقني آليات لتأهيل أفراد الهيئة التعليمية قبل الخدمة، أو إعادة التأهيل، أو التدريب المستمر على الوسائل والتقنيات الفنية والتربوية الحديثة، أو تطوير المهارات، وهذا يشكل احد الأسباب الرئيسية لتدني الفاعلية الداخلية والخارجية لهذا التعليم. إن تأهيل المدربين والمدرسين يتطلب استمرارية وإمكانات بشرية ومادية كبيرة وديناميه عمل متطورة، وبخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار عدد وتنوع التخصصات والمستويات الخاصة بهذا التعليم.

٣٧. إن شروط تعيين مديري مؤسسات التعليم المهني والتقني هي ذاتها المعتمدة في مدارس التعليم العام، ولا تأخذ بعين الاعتبار خصوصية التعليم المهني والتقني وحاجاته (مع الإشارة إلى أن عدداً من مديري المعاهد والمدارس التقنية الحاليين هم من أساتذة التعليم الثانوي). كما ان التنظيم الإداري المركزي لا يمنح هؤلاء المديرين صلاحيات إدارية او أكاديمية تتناسب مع موقعهم ومسؤولياتهم.

٣٨. لم يتم بعد تقييم النواتج التعلمية للمناهج التي طورت سنة ٢٠٠٠، وجرى تطبيقها منذ العام ٢٠٠٣، لتحديد مدى تحقيق أهداف المناهج وانطباقها على المعايير الوطنية والعالمية. غير أن الوقائع تدل على وجود تباين بين الأهداف والنواتج يعود لأسباب عدة منها: ١) كثافة المناهج قياساً على عدد الأسابيع الفعلية (افترض لتنفيذ المنهج ٣٠ أسبوعاً تعليمياً بينما لا يتعدى عدد الأسابيع الفعلية ٢٥ أسبوعاً)، ٢) عدم تطوير طرق التدريس وأساليب التقييم والامتحانات الرسمية.

١٠/٥/٢ ≺ يواجه التعليم المهني والتقني في المرحلة الثانوية مشكلات جدية في مؤهلات الهيئتين الإدارية والتعليمية، تتمثل في: ١) عدم وجود آلية او معايير او شروط خاصة إضافية للتعاقد مع أساتذة التعليم المهني والتقني، ٢) عدم كفاءة غالبية الهيئة التعليمية، واللجوء للتعاقد مع أساتذة لا يتمتعون بإعداد تربوي مسبق، ٣) تدني مؤهلات الأساتذة العلمية والتربوية بفعل غياب التدريب المستمر والتأهيل اللازم لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية، ٤) عدم تطوير طرق التدريس ونظام التقييم والامتحانات، ٥) عدم كفاية الهيئة الإدارية وغياب المعايير والآليات الناظمة لتعيين إداريي مؤسسات التعليم المهني والتقني.

٣٩. صدرت المناهج الجديدة للتعليم المهني والتقني في العام ٢٠٠٠، وقد وضعت هذه المناهج على أساس التعليم بالكفايات او المهارات الأدائية التي يجب أن يكتسبها الطالب. لم تقيّم هذه المناهج بشكل كافٍ ولم توضع لها آليات رصد وتغذية راجعة من أجل تأمين استمرارية تطويرها وتمكينها من مواكبة المستجدات التقنية المتغيرة بسرعة.

٤٠. بالرغم من كون المناهج التعليمية تشكل إحدى أهم الحلقات في مختلف أنواع التعليم، لا يجد الأساتذة والمدربون في التعليم المهني والتقني ما يستطيعون العودة إليه من وثائق مرجعية أو كتب معتمدة تمكنهم من تحديد حجم ومستوى المعلومات والكفايات التي يجب تمكين الطلاب منها وامتحانهم على أساسها. هذا الواقع يدفع الأساتذة حالياً إلى تفصيل العناوين كل حسب مفهومه، مما يؤدي إلى فروقات كبيرة في المعارف والكفايات والمهارات المكتسبة بين مدرسة وأخرى، وأحياناً بين شعبة وأخرى.

إن تأمين كتاب مدرسي مرجعي في التعليم المهني والتقني يساهم في ضمان حد أدنى مقبول من المعارف والمهارات في كافة المدارس المهنية، ويوفر للأساتذة الوثائق المرجعية الخاصة بهذه المناهج، والتي يجب أن تتضمن، إضافة إلى أسماء المواد التعليمية وعناوين الفصول وعدد الساعات النظرية والعملية المخصصة لها، محتويات تفصيلية للتعليم والتدريب تسمح بالتواصل المنهجي بين السنوات والاختصاصات والمستويات.

٢/٥/١١ ≺ عدم وجود كتاب مدرسي رسمي يشكل وثيقة مرجعية في العملية التعليمية ويساعد الطلاب على اكتساب المعارف والكفايات التي تتطلبها المناهج.

٤١. ما زال الطابع النظري التلقيني يطغى على المقررات التطبيقية، التي ما زالت دون المستوى المطلوب كمّاً ومضموناً. كما لا يعتمد التعليم بمجمله على المقاربات التربوية الحديثة، ولم تتطور طرق التقييم (المدرسية أو تلك المعتمدة في الامتحانات الرسمية) بشقيها التربوي التقليدي والعملي التطبيقي لمواكبة عملية تطوير المناهج التي جرت في العام ٢٠٠٠.

٤٢. بالرغم من أن عدداً كبيراً من مؤسسات التعليم المهني والتقني تتوافر فيها المواصفات الإنشائية المطلوبة، إلا أنه يسجل خلل في المناخ المدرسي يتمثل في ضعف العلاقات بين الطلبة والهيئة التعليمية والإدارة والأهل.

٢/٥/١٢ ≺ بالرغم من أن التوجهات التربوية الحديثة أكدت على اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية وعلى اعتماد الطرائق الناشطة في التعليم، يشير الواقع الحالي إلى: ١) ضعف أساليب التعليم الناشط، ٢) خلل في المناخ المدرسي يتمثل في ضعف العلاقات بين الطلبة والهيئة التعليمية والإدارة والأهل.

٤٣. يفتقر التعليم المهني والتقني بشكل أساسي إلى وجود معايير النوعية المختلفة، التي على أساسها تقاس كافة عناصر العملية التعليمية، وكفايات التعليم والتدريب الداخلية والخارجية. كذلك، لا بد من وضع معايير نوعية شاملة وأسس اعتماد للشهادات والجهات التي تصدرها وتعتمدها.

٤٤. لقد قامت وزارة التربية والتعليم العالي بمحاولات لتحسين مقومات الكفاية الداخلية لبرامج التعليم المهني والتقني، غير ان أسباباً عديدة حدت من نجاح تلك المحاولات أهمها: ١) عدم الاتساق بين البرامج العائدة لمستويي التعليم المهني والتقني BT وTS، ٢) عدم تكامل برامج التخصص ضمن المدرسة أو المعهد الفني الواحد، يوازيه تعدد كبير للاختصاصات في مختلف المستويات مع قلة في عدد الطلاب الملتحقين في كل منها. هذا الأمر يؤدي إلى تضخم في الاكلاف العائدة لحاجات التجهيز والتعليم دون أي جدوى علمية أو اقتصادية، ٣) ضعف مستوى التجهيز أو عدم ملاءمته خاصة في تقنيات المعلومات، إضافة إلى افتقار المدارس إلى متخصصين في تقنيات المعلوماتية التربوية، ٤) تدني مستوى اللغات الأجنبية لخريجي التعليم المهني والتقني، ٥) غياب معايير محددة لقبول الطلاب في الاختصاصات المختلفة، مما يساهم في تدني النوعية، ٦) اعتماد نظام مركزي للامتحانات في التعليم المهني والتقني مشابه للنظام المعتمد في التعليم العام، ويطبق على كافة المستويات والتخصصات، وهذا يتعارض ومقتضيات هذا التعليم ومتطلبات سوق العمل، ٧) غياب معايير مهنية وطنية للتوصيف والتصنيف المهني يتم الاستناد إليها في تحديد مستويات العملية التعليمية ومتطلباتها من برامج ومناهج وأساتذة ومدربين وتجهيزات، ٨) عدم تقييم مخرجات التعليم المهني والتقني، وتصنيف مؤسسات التعليم والتدريب لبيان نوعية وجودة التعليم والتدريب الذي تقدمه.

٤٥. لعل من أهم أسباب تدني النوعية في التعليم المهني والتقني يكمن في قبول الطلاب في صفوف شهادة البكالوريا الفنية أو في الثانوية المهنية (النظام المزدوج) من دون شرط حيازة الشهادة المتوسطة الرسمية (التعليم الأساسي)، أو حتى حيازة معدل مقبول فيها.

٤٦. يفتقد الطلاب الملتحقون بالتعليم المهني والتقني في مرحلته الثانوية إلى الارشاد والتوجيه المهني، وهذا يؤدي بالطالب إلى الالتحاق باختصاص لا يرغبه أو لا يتناسب مع مؤهلاته أو حاجات سوق العمل، ويؤثر سلباً على مسار دراسته ونجاحه.

٤٧. لم يتم اي تقييم داخلي أو خارجي، أو تتبع للخريجين بهدف توفير معطيات وتغذية راجعة لتحسين نوعية الأداء الإداري أو التعليمي. كما أن هناك جنوح نحو التساهل في أمور أساسية كمواظبة الطلاب على حضور الدروس ومتابعتها، وكثرة العطل وعدم مراقبة أداء الأساتذة، والتأخر في بدء العام الدراسي وإنهائه قبل وقته، وغير ذلك مما يؤدي إلى انخفاض حاد في

المستوى المطلوب لدى الطلاب، والاضطرار إلى تخفيض معدلات النجاح للحصول على نسب مقبولة.

٤٨. إن التجهيزات الفنية لا تنفصل عن المنهج وهي تشكل جزءاً مكملاً وعنصراً أساسياً في عملية التعليم والتدريب. إن الوضع الحالي للمدارس المهنية وتجهيزاتها يتطلب إعادة النظر في البرامج المعروضة فيها وطرق تنفيذها نظراً لعدم ملاءمة العديد منها لمتطلبات العملية التعليمية. يضاف إلى ذلك التفاوت الحاصل بين مؤسسات التعليم المهني والتقني على مستوى توفر المختبرات والمعامل والتجهيزات، مما ينعكس سلباً على الأداء التعليمي ويتنافى مع مبدأ جودة التعليم وتكافؤ الفرص.

١٣/٥/٢ ≺ يعاني التعليم المهني والتقني في المرحلة الثانوية بشكل أساسي من تدني النوعية، يتمثل في:

١) غياب معايير محددة لقبول الطلاب مما يؤدي إلى تدني المستوى التعليمي، ٢) غياب معايير وطنية للتوصيف والتصنيف المهني، ٣) ضعف ملاءمة المناهج مع متطلبات سوق العمل، وعدم الاتساق بين المناهج والبرامج الخاصة بمستويات التعليم المهني والتقني، وعدم وجود دينامية مستمرة لمراجعة المناهج وتطويرها، ٤) ضعف او عدم ملاءمة العديد من التجهيزات الفنية والوسائل التعلمية مع متطلبات العملية التعليمية، ٥) فقدان التوجيه المهني للطلاب المنخرطين في هذا التعليم، ٦) قصور كبير لدى المتخرجين في اللغات الأجنبية، ٧) غياب معايير النوعية والتغذية الراجعة.

٤٩. من أهم مميزات التعليم المهني والتقني ارتباطه بسوق العمل، سواء على صعيد تحديد الحاجات، أم المهارات والكفايات، أم لتدريب الطلاب. إلا أن هذا الارتباط ضعيف في كل مستويات التعليم المهني والتقني باستثناء التعليم المزدوج الذي يغلب عليه الطابع العملي والتدريب في مواقع العمل (على الرغم من تدني المستوى التعليمي للتلامذة المقبولين من هذا النوع من التعليم). كما أنه لا توجد آلية واضحة لمشاركة القطاعات الاقتصادية والإنتاجية، أو أي نظام تحفيزي لأرباب العمل. إن ضعف الشراكة الحالية مع قطاعات سوق العمل يؤدي إلى فروق كبيرة بين المعارف والمهارات التي يتمتع بها خريجو التعليم المهني والتقني وما يتطلبه سوق العمل، وينعكس سلباً على نوعية التعليم وملاءمته للاحتياجات الحقيقية للقطاع الإنتاجي وعلى القدرة التنافسية للخريجين في تأمين فرص عمل.

١٤/٥/٢ ≺ ضعف التواصل مع سوق العمل وغياب شراكة حقيقية بين التعليم المهني والتقني والفئات المستفيدة من جهة، والتعليم العام بقطاعيه الرسمي والخاص من جهة أخرى.

٦. تعليم عالي ذو نوعية جيدة في مناهجه ومؤسساته ونواتجه متوافق مع المعايير الوطنية ومع المقاييس العالمية.

أ. التعليم العالي

٥٠. تشير المعطيات المتاحة حول نوعية التعليم العالي إلى وجود مشكلات جدية في نوعية التعليم العالي الخاص والجامعة اللبنانية، تتعلق بالبيئة التعليمية، والمناهج، والهيئة التعليمية والبحث العلمي، مع تفاوت ما بين الجامعات[٤٥].

٥١. أصدرت وزارة التربية والتعليم العالي في العام ١٩٩٦ مرسوماً يحدد "الشروط والمواصفات والمعايير" التي يجب أن تعتمد للترخيص بإنشاء مؤسسات للتعليم العالي العالي او كليات فيها. لكنها أصدرت في ذات التاريخ (١٩٩٦/١٠/٥) مرسوماً يرخّص بإنشاء كليات في مؤسسات قائمة، أي أن الوزارة اعتبرت ان المعايير التي حددتها ستعتمد في المستقبل فقط. ما زال التعليم العالي الخاص خاضعاً لقانون ١٩٦١/١٢/٢٦، بالرغم من أن اللجنة الخاصة التي كلفها الوزير سنة ٢٠٠٥ بوضع مشروع قانون جديد للتعليم العالي الخاص قد أنجزت عملها، غير أن هذا المشروع لم يقره مجلس الوزراء حتى الآن.

٥٢. تتخذ قضية ضمان جودة التعليم العالي أهمية كبرى في لبنان بعد توسع الجامعة اللبنانية، في كلياتها وفروعها الجغرافية وتخصصاتها، وبعد توسع التعليم العالي الخاص في عدد المؤسسات والكليات والبرامج. فمن جهة لم تتم المبادرة إلى اتخاذ الإجراءات التي تساهم في تأمين هذه الجودة، ومن جهة أخرى، لم يتم الالتزام بتطبيق القوانين والمراسيم التي أصدرتها الدولة بشأن مؤسسات التعليم العالي الخاص. كما يسجل عدم اعتماد التوصيات الصادرة عن المنظمات العالمية في هذا المجال، خاصة بشأن شفافية مؤسسات التعليم العالي ونشر المعلومات عنها على نطاق واسع، ومأسسة التقييم الذاتي، والالتزام بأحكام الأنظمة المرعية، واعتماد آليات لضمان النوعية، مستقلة عن الجامعات والإدارات الحكومية، لتقييم مقومات البرامج وحصول الخريجين على المؤهلات المطلوبة.

١/٦/٢ ≺ يشكو واقع التعليم العالي في لبنان من: ١) غياب سياسة وطنية للتعليم العالي، بقطاعيه الرسمي والخاص، تنسجم مع التوجهات العالمية، ٢) قدم الأنظمة التي ترعي التعليم العالي الخاص، والأنظمة التي ترعى الجامعة اللبنانية، ٣) غياب الأطر والهيكلية والآليات والمعايير لضمان الجودة، ٤) افتقار إدارة التعليم العالي إلى الهيكلية والأنظمة والموارد البشرية التي تمكنها من تحقيق الرقابة على مؤسسات التعليم العالي لضمان التزامها بشروط الترخيص من النواحي الأكاديمية والإنشائية.

ب. الجامعة اللبنانية

٥٣. تعاني الجامعة اللبنانية من انخفاض نسبة الخريجين إلى الملتحقين. وتعزى أسباب انخفاض هذه النسبة إلى تضخم عدد طلاب السنة الأولى في الكليات المفتوحة وتدني نسبة الترفع إلى السنة الثانية فيها، إضافة لأسباب تتعلق ببرامج التعليم المتاحة وظروفه وبيئته، وغياب شبه كامل لنظام إرشادي وتوجيهي للطلبة، وبالمتعلمين أنفسهم. هذا التضخم العددي في السنوات الاولى، بالإضافة إلى كونه يستنزف الموارد المادية والبشرية للجامعة، يؤثر سلباً على ظروف ونوعية الدراسة والمساندة التربوية، ويقلل من فرص المتابعة الدراسية والنجاح.

٢/٦/٢ ≺ تعاني الجامعة اللبنانية من لاتكافؤ بين الملتحقين والخريجين يعود إلى: ١) تضخم عدد طلاب السنة الأولى في الكليات المفتوحة وتدني نسبة الترفع إلى السنة الثانية، ٢) قصور برامج التعليم المتاحة ومحدودية المداخل، ٣) عدم توفر البيئة التعليمية السليمة، ٤) غياب نظام إرشادي وتوجيهي للطلاب، ٥) عدم كفاية التحصيل التعلمي المناسب للطالب.

٥٤. حظيت الجامعة اللبنانية في السنوات الماضية باهتمام واسع للبحث في أوضاعها وتشخيص مشكلاتها وتقديم الاقتراحات والتوصيات لإصلاحها وتطويرها، ولا سيما من رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة[٤٦]، وبعض الهيئات والتجمعات الأكاديمية المستقلة[٤٧]، والمنظمات الدولية[٤٨]. في العام ٢٠٠٤ أصدرت الجامعة تقريراً عن التقييم الذاتي لعملها[٤٩] ابرز أهم مشكلاتها والتي تتلخص بـ: ١) الارتباط القانوني للجامعة بالسلطة السياسية وإخضاعها لنفوذ السياسيين، ٢) ضآلة الموارد المالية المتاحة والاعتماد الكلي على خزينة الدولة، ٣) عدم الكفاية والوضوح في النصوص المرجعية التي تؤطر عملها من قوانين ومراسيم تنظيمية

وتداخلها وعدم الانسجام فيما بينها، ٤) ضعف قواعد المعلومات ووسائل التطوير المهني للعاملين فيها، ٥) غياب نظام للمسائلة وتقييم الأداء. إن قيام الجامعة اللبنانية بعملية التقييم الذاتي شكلت خطوة جادة، كان يفترض أن تستتبعها مأسسة التقييم الذاتي وترجمة نتائجه على مستوى التطوير البنيوي والأكاديمي، المطلوب من قبل الهيئات المعنية في الجامعة وخارجها، وأن يتم استكمالها بعملية تقييم خارجي تقوم بها هيئة خارجية متخصصة.

٥٥. تعاني الجامعة اللبنانية من قصور ومؤشرات مقلقة منها: ١) كثافة التعاقد بالساعة لتأمين حاجات التعليم، ٢) عدم الالتزام الكافي لنسبة كبيرة من الأساتذة المتفرغين بمهام ومسؤوليات الأستاذ الجامعي، ٣) ارتفاع متوسط عمر الأساتذة المتفرغين وتفاقم هذا الوضع سنة فسنة، ٤) عدم وجود سياسات مقررة ومعلنة للبحث العلمي، والافتقار لنصوص ناظمة للنشاط البحثي ولنظام لتقييم الأبحاث وغياب الحوافز.

٣/٦/٢ ➢ تعزى بشكل عام، مشكلات النوعية في الجامعة اللبنانية إلى: ١) عدم إقرار مشروع إصلاحي لها، وعدم توفير الموارد اللازمة، ٢) فقدان الجامعة لاستقلاليتها خلال العقود الماضية، ٣) كثافة التعاقد بالساعة لتأمين حاجات التعليم، ٤) ارتفاع متوسط عمر الأساتذة المتفرغين وبالملاك، ٥) غياب المساءلة وتقييم الأداء على مستوى الجامعة ككل.

٤/٦/٢ ➢ لا يزال النشاط البحثي يشكل حالة قصور في التعليم العالي في لبنان، خاصة في الجامعة اللبنانية وفي العديد من مؤسسات التعليم العالي الخاص، مما ينعكس سلباً على تطور المستوى الأكاديمي للأساتذة وعلى نوعية التعليم.

ج. التعليم التقني العالي

٥٦. يعاني التعليم التقني العالي من ذات المشكلات التي يشكو منها التعليم التقني الثانوي، غير أن هناك مشكلات إضافية ناتجة عن كون هذا التعليم يدار على طريقة التعليم الثانوي، وليس على نمط التعليم العالي. ففي التعليم الرسمي لا تتمتع معاهد التعليم التقني العالي بأية مواصفات تميزها عن المدارس الفنية الثانوية، إن لجهة البناء، أم الإدارة، أم الجسم التعليمي، أم النظام الداخلي. وغالباً ما تعطى التراخيص في القطاع الخاص للمؤسسة ذاتها لمنح الشهادات في المستويات الثلاثة: المهنية، والتقنية الثانوية، والعالية، أي أن التعليم في المستوى العالي يتم بالإدارة ذاتها وفي البناء ذاته وأحيانا بالمعلمين أنفسهم الذين يعملون في المستويات الأدنى.

٥٧. وضعت تشريعات خاصة بتصنيف وتحديد رتب الأساتذة الذين يعملون في التعليم التقني العالي، إلا أن هذا التصنيف غير معمول به ولا يؤخذ بعين الاعتبار عند إلحاق الأساتذة بالملاك التعليمي في المعاهد الفنية.

٥٨. لا توجد أقسام علمية في المعاهد، أو تقسيمات كما هو الحال في الجامعات، ويعتبر أساتذة المعاهد الرسمية موظفون في المديرية العامة للتعليم المهني والتقني.

٥٩. وضع قرار في القطاع الخاص يحدد معايير الترخيص للمعاهد الفنية العالية التي يتوفر فيها مستوى الإجازة الفنية، ولكن هذا القرار لم يشمل مستوى الامتياز الفني.

٦٠. تجرى الامتحانات الرسمية لطلاب شهادة الامتياز الفني والإجازة الفنية والإجازة التعليمية الفنية مركزياً على غرار ما يجري في الامتحانات الرسمية في المرحلة الثانوية.

٦١. تنعدم الشراكة في القطاع الرسمي ما بين التعليم المهني والتقني والتعليم العام بمراحله المختلفة، كما لا يسجل تعاون يذكر بين القطاعين الرسمي والخاص. هذا الأمر، إضافة إلى غياب توصيف وطني للبرامج والشهادات والمقررات، يحد من إمكانية انتقال الطلاب بين القطاعات والمسارات والتخصصات المتاحة حتى ضمن المؤسسة نفسها.

٦٢. يفتقر التعليم العالي التقني إلى وجود جهاز فعّال لمراقبة النوعية والجودة، يناط به التحقق من توفر الحد الأدنى من المعايير المطلوبة في المؤسسة التعليمية، والتأكد من قيام المؤسسة بعمليات التحسين والتطوير الذاتي، وإجراء التقييم واستثمار نتائجه على المستوى الاكاديمي والمهني.

٥/٦/٢ ≺ يعاني التعليم التقني العالي من نفس المشكلات التي يشكو منها التعليم المهني والتقني في المرحلة الثانوية كونهما يندرجان حالياً ضمن منظومة واحدة. غير أن هناك مشكلات إضافية تؤثر على نوعيته تتمثل في: ١) عدم وجود مرجعية وإدارة وأنظمة ومؤسسات خاصة به كتعليم عال منفصل عن التعليم الثانوي، ٢) عدم إدراج التعليم المهني والتقني العالي ضمن منظومة التعليم العالي في لبنان، ٣) غياب هيكلية تنظم المعاهد والأقسام وآلية عملها وإدارتها تماثل او تقارب ما هو معتمد في التعليم الجامعي.

٧. تعليم موجه نحو تنمية المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات والاستخدام المجدي لتقانة المعلومات والاتصالات.

٦٣. لم تلحظ مناهج التعليم العام عام ١٩٩٧ أي هدف حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن أهدافها العامة، ولكنها لحظت هدفاً وحيداً خاصاً بالتكنولوجيا بشكل عام وهو تكوين المواطن "المدرك أهمية التكنولوجيا والقادر على استخدامها وتطويرها والتفاعل معها بشكل واع ومتقن". ولم تذكر أهداف المراحل والأهداف الخاصة لأي من المواد استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في التعليم إلا بصورة عابرة ما خلا مادة المعلوماتية.

٦٤. كان إدخال المعلوماتية أحد التجديدات في المناهج الجديدة (١٩٩٧). ومع أن أهداف هذا المنهج كما جاءت في النص طموحة وتشمل تكوين المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات وتوظيفها في التعلم، فإن مضمون المنهج كان محدوداً في كثير من النواحي: اولاً، يقتصر المنهج على مهارات المعلومات ولا يركز على توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في تعليم المواد المنهجية الأخرى أو التعلم الفردي. ثانياً، يقتصر المنهج على الصفوف ٧-١٢ بواقع حصة واحدة في الأسبوع. ثالثاً، ان مادة المعلوماتية لا تعطى أي وزن لا في التقييم المدرسي ولا في الشهادات الرسمية. ولهذا السبب لا يطبق منهج المعلوماتية في كثير من المدارس الخاصة وفي معظم المدارس الرسمية.

٦٥. من المعوقات في مساهمة التعليم في لبنان في إقامة مجتمع المعرفة، التأخر والبطء في تجهيز المدارس بمختبرات الكمبيوتر والوصول إلى الانترنت. وقد بدأت الوزارة في سنة ٢٠٠٣ بتجهيز ٢٥٠ مدرسة متوسطة وثانوية بمختبرات كمبيوتر. وتشير المعلومات إلى أن حوالي ٥٦% من المدارس الرسمية تملك جهازاً او أجهزة كمبيوتر[٥٠] علماً أن معظم المدارس الخاصة لديها مختبرات او أجهزة لاستعمالات تربوية وإدارية. ولا توجد إحصاءات موثقة حول تجهيز المدارس الرسمية او الخاصة بالانترنت.

٦٦. ومن المعوقات أيضاً عدم وجود المعلمين المؤهلين للمعلوماتية في المدارس الرسمية. وقد بدأت الوزارة مؤخراً عدة مشاريع تجريبية في هذا المجال. ولكن هذه المشاريع ما زالت في نطاق ضيق (مشروع "منارة" ويشمل ١٧ مدرسة رسمية، مشروع الشركاء في لبنان وشمل ٢٠٠ معلم ومشروع MOS الذي يشمل ٧٥ معلماً كل سنة لمدة خمس سنوات). ولا تندرج

هذه المشاريع في خطة شاملة، ما جعلها متضاربة في الأهداف وآليات التدريب وجهات التمويل.

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

١/٧/٢ ➢ ان مساهمة التعليم العام في لبنان في نشر واستخدام تقانة المعلومات والاتصالات هي محدودة: ١) يقتصر منهج المعلوماتية الحالي على تكوين المهارات المعلوماتية الأساسية، ولا يستهدف التعليم في مناهجه وتطبيقاته تنمية المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات والتعامل معها، ولا توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في اكتساب المعرفة في المواد والميادين المتنوعة، ٢) عدم تطبيق المنهج في الكثير من المدارس الخاصة وفي معظم المدارس الرسمية، ٣) عدم استهداف مهارات المعلوماتية الأساسية في التقييم المدرسي والشهادات الرسمية، ٤) تعدد الجهات والبطء والتضارب في تأهيل المعلمين من الناحية العلمية والمهارية على توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم.

٨. تعليم يكوِن ثقافة عامة لدى الأفراد ويزودهم بمهارات التعلم مدى الحياة ولا سيما مهارات التفكير النقدي والتفكير الأخلاقي.

٦٨. ان سرعة التغير الثقافي والاقتصادي في المجتمعات العصرية تتطلب مهارات تساعد الفرد على التعامل الفعال والتفاعل مع التغيير. وأهم ما يساعد الفرد في هذا المجال قدرته على البقاء متعلماً مدى الحياة. يقتصر التعليم في لبنان على طرح القضايا والمسائل الأكاديمية الصرفة، ولا تطرح فيه عادة القضايا والمسائل الاجتماعية والبيئية والتغيرات التي يشهدها المجتمع المعاصر.

٦٩. لا تشتمل مناهج التعليم العام (١٩٩٧) في أهدافها العامة أي هدف يشير إلى تنمية قدرات التفكير النقدي والتفكير الأخلاقي[٥١]، لإعداد الطلبة للتعامل مع التغيير ومع متطلبات العيش والعمل في مجتمع عصري متغير. ولم تذكر المناهج عموماً التفكير الأخلاقي وإن أشارت إلى

"الالتزام الأخلاقي". ومع أن الأهداف العامة لبعض المواد لحظت تنمية بعض القدرات الفكرية العامة (حل المسائل في الرياضيات)، فقد أظهرت الدراسة التقييمية للمناهج الجديدة أن مهارات التفكير العامة هذه، في حال وجودها في الأهداف، لا تنعكس في الأهداف الخاصة والكتب المدرسية والممارسات التعليمية[٥٢]. وبشكل عام، فإن التعليم في لبنان لا يساهم بقدر كافٍ في تزويد الطلاب بالمهارات (قدرات التفكير النقدي والأخلاقي) والاتجاهات (قبول التغيير) والقناعات (التعلم لا ينتهي بنهاية التعليم) التي تنمي القدرة على العيش والعمل في مجتمع متغير والقدرة على التعلم مدى الحياة.

١/٨/٢ ➢ لا تستهدف المناهج او طرق التدريس او الأنشطة المرافقة بشكل كاف تنمية مهارات التعلم مدى الحياة والتفكير النقدي والتفكير الأخلاقي ضمن المادة الواحدة او عبر المواد، ولا الاتجاهات المرتبطة بها.

٧٠. يوجد نقص في الثقافة العامة التي تستهدفها المناهج يتمثل في الحصة الضعيفة التي توليها المناهج لهذا الجانب، ويقابل ذلك تهميش للفنون سواء في التدريس او في التقييم مما يؤدي إلى إهمال الفنون إهمالاً تاماً في كثير من المدارس. ويتمثل التهميش أيضاً في ضآلة حصة النشاطات اللامنهجية وفي عدم توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة.

٢/٨/٢ ➢ يوجد نقص في الثقافة العامة في المناهج كما يوجد نقص في مجال التربية الفنية (موسيقى، فن تشكيلي، مسرح) والأنشطة اللامنهجية.

ثالثاً: تعليم يساهم في الاندماج الاجتماعي

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

أ. الانتماء الوطني

١. اعتمدت المناهج التعليمية الجديدة لعام ١٩٩٧ الفقرتين "أ" و "ب" من مقدمة الدستور اللبناني حول هوية لبنان (المبادىء العامة للمناهج) واشتقت منهما أهدافاً عامة مثل: "تكوين المواطن: أ) المعتز بوطنه لبنان وبالانتماء إليه والالتزام بقضاياه، ب) المعتز بهويته وانتمائه العربيين والملتزم بهما". وبالانتقال إلى الأهداف العامة للمواد يتبين أن موضوع الهوية الوطنية ذكر في خمس مواد: التاريخ والتربية الوطنية واللغة العربية والجغرافيا والرياضة. وقد بينت الدراسات نقصاً في التناسق الداخلي وفي التكامل ما بين الأهداف العامة للمناهج والأهداف العامة للمواد والأهداف الخاصة للمواد في المراحل، وما بين الأهداف والمحتوى، وما بين المنهج والكتاب المدرسي[٥٣]. وهذا التشتت ينعكس على الأرجح على ما يقوله الكتاب المدرسي وما يقوله المعلم وما يقوله الطلبة. وهذا التشتت يقابله تباين بين المدارس في موضوع التنشئة الوطنية.

٢. من جهة ثانية، يتبين في المناهج ضعفاً في الجهد التوليفي بين "الهوية الوطنية" وغيرها من المصطلحات ذات العلاقة، مثل الانفتاح الثقافي، والتعدد. يذكر "الانفتاح الثقافي" مثلاً في الأهداف العامة للغات الأجنبية، بينما تذكر "الهوية الوطنية" في الأهداف العامة للغة العربية. وبالمثل فإن مفهوم العيش المشترك يرد في جملة واحدة مع مفهوم الهوية الوطنية في إحدى الأهداف العامة للغة العربية، ثم يختفي هذا المفهوم من الأهداف الخاصة للغة العربية، ومن الأهداف العامة والخاصة لسائر المواد.

٣. من جهة ثالثة، لم تصدر من وزارة التربية والتعليم العالي كتب لمادة التاريخ بعد تسع سنوات على صدور هذه المناهج. علماً بأن المناهج التعليمية نصت في أهدافها العامة على تكوين المواطن "المستوعب تاريخه الوطني الجامع، بعيداً عن الفئوية الضيقة وصولاً إلى مجتمع موحّد ومنفتح إنسانياً" (الأهداف العامة، بند ٢-٢، فقرة "د"). فقد صدرت مناهج التاريخ بالمرسوم ٣١٧٥/ ٢٠٠٠، ووضعت كتب مدرسية على أساسها ثم اوقف العمل بهذه المناهج

والكتب. وما زال الطلبة يدرسون في كتب مدرسية لمادة التاريخ تعود في مناهجها للعامين ١٩٦٨ (ثانوي) و١٩٧٠ (ابتدائي ومتوسط) وما زالت الامتحانات الرسمية لمادة التاريخ تجري على أساس تلك المناهج. وقد بينت الدراسات أن هناك اختلافاً في الثقافة السياسية اللبنانية حول الأجداد (شخصيات التاريخ الجيدة والسيئة)[٥٤] والإطار الجيوسياسي (الدول الصديقة والدول العدوّة وما بينهما). هذا الاختلاف ينتقل مباشرة إلى المدارس عن طريق الاوساط الاجتماعية لهذه المدارس. كما بيّنت الدراسات أن الكتب المدرسية في الجغرافيا والتربية المدنية والاجتماع لا تركّز بصورة كافية على المهارات والمواقف[٥٥].

١/٩/٣ ≺ ثمة ضعف في دور المدرسة في بناء الانتماء الوطني، يتمثل في ثلاثة أشكال على الأقل: ١) ضعف التوليف ما بين الهوية الوطنية وغيرها من المصطلحات ذات العلاقة كالانفتاح الثقافي والتنوع والهويات الطائفية والعيش المشترك، ٢) عدم إنجاز الأبعاد التاريخية والجغرافية والسياسية للهوية في حد أدنى من التوافق، ٣) التباين ما بين المدارس، وما بين الكتاب المدرسي وما يقوله المعلم في موضوع التنشئة الوطنية.

ب. المشاركة المدنية

٤. لبنان دولة مدنية، بمعنى أنه ليس دولة علمانية ولا دولة دينية، وأن ما يحكم العلاقة ما بين أفراده وجماعاته مرجعه الدستور والقوانين، باستثناء الأحوال الشخصية[٥٦]. ومن هذا المنظار يمكن اعتبار أن الجانب المدني في التنشئة على المواطنة يتناول ثلاثة أمور على الأقل: ١) النظام السياسي في لبنان، كما كرّسه الدستور والقوانين ذات العلاقة (كقانون الانتخاب وغيره) والمفاهيم ذات العلاقة (الديمقراطية، الحرية، واجبات المشاركة السياسية)، ٢) ثقافة القانون، والمفاهيم ذات العلاقة (المساواة، الاستحقاق، سلطة القانون، الواجبات، الحقوق، الخ)، ٣) العدالة وما يتصل بها من مفاهيم (مثل الإنماء المتوازن، وحقوق الجماعات، الخ).

٥. تتناول "المبادئ العامة" للمناهج أمرين من الأمور الثلاثة المذكورة أعلاه، وذلك في ثلاث فقرات: أ) سيادة القانون، ب) احترام الحريات الفردية والجماعية التي كفلها الدستور، ج) المشاركة في العمل الاجتماعي والسياسي (مقدمة المناهج فقرة "على المستوى الاجتماعي"). ولكن بالانتقال إلى "الأهداف العامة للمناهج" لم يتم التركيز على هذه الأمور. كذلك فإن مصطلح الديمقراطية لم يندرج في منهج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية على الوجه المطلوب.

٦. من جهة ثانية[٥٧]، بيّن تحليل الكتب المدرسية أنها تقوم على تلقين القيم والمعارف، دون ممارسة المهارات. ويعني ذلك أنه ليس مطلوباً من الطلبة القيام بأنشطة ذات علاقة بثقافة القانون (نقد الفساد او نقد التعصب والانحياز والتمييز، الخ) او بالأنشطة التحضيرية اللازمة للمشاركة السياسية (الانتخابات المدرسية).

٧. من جهة ثالثة يقوم التعليم في لبنان على مبدأ واجبات التلميذ أكثر مما يقوم على مبدأ حقوقه، ولم تصدر بعد جميع الأنظمة المتعلقة بحقوق ذوي الحاجات الخاصة ورعايتهم تطبيقاً للأحكام الواردة في قانون المعوقين، باستثناء المرسوم ٢٠٠٦/١٦٤١٧ المتعلق بإعفاء ذوي الصعوبات التعلمية من الامتحانات الرسمية، بالإضافة إلى المرسوم ٢٠٠٦/١٦٦١٤ بإعفاء التلامذة المتفوقين من متابعة عدد من السنوات المنهجية في مراحل التعليم العام ما قبل الجامعي. ولا تطبق في المدارس بالضرورة حقوق مثل الحق في الراحة والترفيه بصورة ملائمة. ورغم أن هذه الأنظمة تمنع عموماً العقاب الجسدي فإن الحق باحترام التلميذ عرضة للخرق بصورة شائعة. كما أن مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية لا تتضمن شيئا حول تنمية التفكير الأخلاقي والتربية الأخلاقية عموما.

٢/٩/٣ ≻ ثمة ضعف في دور المدرسة في التنشئة المدنية، يتخذ عدة أشكال منها: ١) ضعف الجوانب المهارية والتطبيقية في المناهج، ٢) عدم تواصل المدرسة مع المجتمع المحلي، ٣) جمود الانظمة الداخلية للمدارس، مما يؤدي إلى ضعف المكتسبات التي يوفرها التعليم للطلبة في الموضوع المدني.

ج. الشراكة الإنسانية

٨. تبيّن إحدى الدراسات أن منهج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية مشبع بمواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، منذ الصف الاول الابتدائي إلى نهاية المرحلة الثانوية[٥٨]. على أن إعلان حقوق الطفل للعام ١٩٥٩، والبند ٣٩ من اتفاقية حقوق الطفل لا تعتني بهما هذه المادة عناية كافية. كما أن الأهداف العامة للمناهج لا تشير عموماً إلى مجموعة المواثيق الدولية بصورة تؤدي إلى نشر عدد من المفاهيم الأساسية في سائر المواد التعليمية، خارج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

٩. كذلك لا تولي المناهج اهتماما كافيا بالقضايا والتحديات الكونية ومنها الكوارث الطبيعية ومآسي الفقر والمرض ومشكلات التلوث وغيرها.

١٠. وإذ يسجّل العمل الذي قام به المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتعاون مع منظمة اليونيسف، لجهة تدريب مجموعة من المعلمين والمعلمات على مفاهيم حقوق الإنسان والطفل، ومضمون

اتفاقية حقوق الطفل، من خلال مشروع التربية الشمولية، فانه يمكن القول إن هذه الجهود ما زالت متناثرة ولم تتحول إلى عمل مؤسساتي مستمر.

٣/٩/٣ ≺ هناك تقصير في دور التعليم في تنمية الشراكة الإنسانية بالرغم من تغطية المناهج لعدة محاور تتعلق بالقيم التي تنادي بها المواثيق الدولية والإنسانية والمواضيع المرتبطة بالقضايا العالمية البيئية والإنسانية.

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

١١. ليس من شأن التعليم أن يصنع التماسك الاجتماعي وحده، لكن يمكنه أن يرسخ التماسك لدى الأجيال الصاعدة بصورة تجعلها أكثر حصانة تجاه الانقسام السريع. ويتمثل دوره هذا في توفير مساحات الاختلاط الاجتماعي، وفرص التفاعل ومن خلال تزويد مرتاديه بالقيم والمعارف والمهارات اللازمة للعيش المشترك.

أ. مساحات الاختلاط الاجتماعي

١٢. بينت إحدى الدراسات[٥٩] أن الجامعات في لبنان تقوم في معظمها على التجانس الطائفي لطلابها. وإذا وضعنا جانباً فروع الجامعة اللبنانية في المناطق البعيدة، حيث إن التجانس الجغرافي يفسر التركيبة الطائفية لها، فإن المشكلة المطروحة تتعلق بالجامعات التي تقع في بيروت وجبل لبنان. في هذه المنطقة المتنوعة طائفيا، والتي تستقبل طلاباً من المناطق الجغرافية الأخرى، نجد أن بعض الكليات في جامعات معدودة تعكس هذا التنوع وتشكل مساحة للاختلاط الاجتماعي. أما الجامعات الخاصة فيقوم العديد منها على التجانس الديني، مع تفاوت بينها في درجة هذا التجانس ويتضافر التجانس الطائفي للطلاب مع التجانس الطائفي للإدارة والموظفين والهيئة التعليمية. على أن أعلى نسبة تجانس ديني (أكثر من ٩٠%) تلاحظ في الفروع الاولى (مسلمون) والثانية (مسيحيون) في الجامعة اللبنانية.

١٣. من جهة ثانية، على المستوى التمثيلي، لا تتوافر أية اتحادات للأساتذة الجامعيين ما بين الجامعات الخاصة، او ما بين الجامعات الخاصة والجامعة اللبنانية، يستثنى من ذلك، في

الجامعة اللبنانية، رابطة الأساتذة المتفرغين التي تضم الأساتذة في جميع الفروع والكليات. أما الاتحادات الطلابية فهي غير موجودة ما بين الجامعات. والاتحاد الوطني لطلاب الجامعة اللبنانية الذي كان قائماً قبل حرب ١٩٧٥-١٩٩٠ لم يسترجع وجوده، بل يتوزع طلابها في مجالس خاصة بكل فرع على حدة بخلاف حال الأساتذة فيها.

أما على مستوى التعليم ما قبل العالي فهناك عدة مساحات للاختلاط على المستوى التمثيلي: رابطة الأساتذة الثانويين في التعليم الرسمي، وروابط المعلمين الابتدائيين في التعليم الرسمي، ورابطة أساتذة التعليم المهني، ونقابة معلمي المدارس الخاصة. وتتجمع هذه المنظمات في "مكتب للمعلمين" يقود التحركات المشتركة ما بين شرائح المعلمين المختلفة. بالاضافة إلى وجود تجمعين لمعلمي اللغتين الفرنسية والانجليزية.

١٤. من جهة ثالثة، يوجد ثلاثة تجمعات مختلطات لأصحاب المدارس الخاصة هي: اتحاد المدارس الخاصة الاكاديمية، ونقابة اصحاب المدارس الخاصة الافرادية، ونقابة اصحاب المدارس الخاصة المجانية. إلا ان الكثير من هذه المدارس تنضوي في المقابل في تجمعات متجانسة داخلياً (غير مختلطة) تتخذ تسمية مكاتب او أمانة عامة او مديرية بحسب الجهة التابعة لها.

١/١٠/٣ ≺ تقلصت مساحات الاختلاط الاجتماعي في التعليم في لبنان خلال السنوات الأخيرة على مستوى التركيب الطلابي للمدارس والجامعات، وتتخذ المشكلة أقصى أهميتها في الجامعة اللبنانية والتعليم الرسمي عموماً، مع غياب شبه كامل لاتحادات الطلاب بما في ذلك اتحاد طلاب الجامعة اللبنانية الذي كان قائماً قبل الحرب الأهلية وباتت مجالس الطلاب للفروع متجانسة طائفياً. إلا ان الاختلاط الاجتماعي يتحقق على مستوى روابط الأساتذة الجامعيين والثانويين والمعلمين واتحادات المدارس الخاصة.

ب. فرص التفاعل

١٥. فرص التفاعل بين المؤسسات التربوية محدودة جداً. يقتصر الأمر على المدارس (الخاصة والرسمية) "المشاركة" في برنامج اليونسكو. وعلى بعض النشاطات المدرسية المشتركة في المدارس الرسمية، وبعض حالات التعاون الثنائية بين عدد من المدارس، وعلى لقاء عدد من المدارس الخاصة المستقلة. أما جُل التفاعل المنظم فيتم داخل جدران المجموعات التربوية المتجانسة التي تنتمي إلى جهة واحدة.

١٦. من جهة ثانية، لا تتوافر معلومات منشورة عن الأنشطة اللامنهجية التي تنظمها بعض المدارس بغرض التفاعل بين طلابها وطلاب مدارس أخرى، في إطار اهتمامات مشتركة او

موضوعات ذات أهمية معينة للمنخرطين فيها، ثقافية وصحية وكشفية ورياضية. وربما يكون عدم توافر المعلومات دليلاً على ندرة وجود مثل هذه الأنشطة. وفي كل الأحوال، فإن مشاركة المدارس الرسمية في أنشطة لامنهجية داخلية او خارجية (مع مدارس أخرى) توفر فرص التفاعل بين التلاميذ هي ذات أهمية محدودة.

١٧. من جهة ثالثة، ثمة مبادرات تقوم بها جهات خارجية ومنظمات غير حكومية تتمثل في برامج تدريبية على موضوعات معينة (التربية على السلام وحل النزاعات، التربية على الديموقراطية، ثقافة القانون، الخ). وهي برامج يشارك فيها المعلمون من مدارس متنوعة رسمية وخاصة، وتعطي فرصاً للتفاعل بين المعلمين. وتنظم رابطة الأساتذة الثانويين مؤتمراً تربوياً دورياً، كما تنظم بعض المؤسسات التربوية والجامعات مؤتمرات يشارك فيها أعداد متفاوتة من المعلمين. وفي كثير من الحالات يقتصر التفاعل على المعلمين والمربين الذين ينتمون إلى الجهة المنظمة.

٣/١٠/٢ ≺ يوفر التعليم في لبنان فرصاً محدودة للتفاعل بين مؤسساته وطلابه ومعلميه. أبرزها الدورات التدريبية والأنشطة التي يخضع لها المعلمون إلا أن البرامج المشتركة بين المدارس والأنشطة اللامنهجية قليلة، داخل المدرسة وبالاتصال مع مدارس أخرى، وخاصة في المدارس الرسمية، والأنشطة المهنية التفاعلية بين المعلمين محدودة.

ج. المعارف والقيم والمهارات للعيش في مجتمع متنوع

١٨. شملت المناهج التعليمية الجديدة تشجيعاً على العمل الفريقي التعاوني والميداني، بهدف إكساب الاولاد كفايات الإصغاء والنقاش وتقبل الرأي المختلف وتوسيع الآفاق المعرفية. وقد أمكن تطبيق ذلك في المدارس التي تم تدريب معلميها على آلية العمل هذه، والتي تتوافر فيها الإمكانات اللازمة للعمل الفريقي التعاوني. لكن ضعف الإمكانيات والقدرات عند الكثير من المدارس جعل ما ورد في الكتب المدرسية حول الذات والآخر والعمل الفريقي التعاوني والحوار مادة للحفظ فقط.

٣/١٠/٣ ≺ يوفر التعليم في لبنان فرصاً لاكتساب المعارف والقيم اللازمة للعيش المشترك إلا أنه يفتقر إلى الممارسات والأعمال المدرسية والأنشطة اللاصفيَّة التي تحولها إلى مهارات وسلوكيات.

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

١٩. يعبر الحراك الاجتماعي الأفقي بين المناطق الجغرافية، والحراك الاجتماعي العامودي بين الشرائح الاجتماعية، عن تكامل المساحة الاجتماعية في بلد معين وعن فرص الأفراد المتاحة للتحرك فيها ذهاباً وإياباً، وعن شعورهم بأن أفق هذا التحرك عبر المجتمع ككل، مفتوح دون قيود رسمية او غير رسمية. وغالباً ما يعتبر التعليم العالي تحديداً هو المعني بتوفير هذه المساهمة لأن المدارس الابتدائية (والتعليم الأساسي عموماً) تكون عادة لصيقة بالمجتمع المحلي. أما التعليم الثانوي فيقع ما بين الطرفين ما يجعل فحص مساهمته في هذا الأمر، أكثر صعوبة. لذلك يقتصر التشخيص هنا على التعليم العالي.

أ. الحراك الاجتماعي الأفقي

٢٠. تبين المعطيات[٦٠] أنه إذا كان هناك من حراك جغرافي في التعليم العالي في لبنان فوجهته من المناطق إلى بيروت الكبرى، وليس العكس. بالتالي فإن أكثر مؤسسات التعليم العالي تجانساً من الناحية الجغرافية هي فروع الجامعة اللبنانية في الشمال والجنوب والبقاع، حيث ما يزيد عن ٨٠% من طلاب كل منها ينتسبون بحسب هوياتهم (محل الاقامة القانوني) إلى تلك المناطق تباعاً. وهذا يعني أن وجود مؤسسات تعليم عال في المناطق الأبعد طابعه جغرافي فقط، ولا يحمل أية قيمة مضافة في الاختصاصات او الملامح الأكاديمية بصورة تجعله جاذباً للطلبة من مناطق أخرى، وهذه بالتحديد حدود "الإنماء المتوازن" في التعليم العالي.

٢١. بالانتقال من الجامعة إلى سوق العمل تبين إحدى الدراسات[٦١] نزعة إلى التجزؤ في الدراسة/سوق العمل، بمعنى أن هناك اوساطاً شبه مغلقة توفر الدراسة ما قبل الجامعية، والدراسة الجامعية، وسوق العمل. يتجه نصف طلاب الجامعات نحو الركون الجغرافي المهني (العمل في منطقة الدراسة نفسها)، مقابل حوالي النصف يتوقع العمل في منطقة غير محل إقامتهم. يستثنى من ذلك طلاب بيروت وجبل لبنان الذين ينزعون في غالبيتهم الساحقة للركون المهني في مناطقهم وذلك يعود لتمركز المؤسسات الاقتصادية في هذه المناطق. علماً بأن نزعة الحراك الجغرافي مهنياً من المناطق الأخرى تتجه إلى هذه المنطقة بالذات. أما النزعة إلى التبادل ما بين المناطق فهي شبه معدومة، حيث يلاحظ أن النزعة نحو الهجرة

والعمل في الخارج تفوق في أهميتها النزعة نحو الحراك الجغرافي المهني ما بين المناطق الجغرافية داخل لبنان بسبب الازمة الراهنة وتدني فرص العمل.

٣/١١/١ ≺ إن مساهمة التعليم العالي في الحراك الجغرافي هي محدودة، والنزعة العامة هي إلى الركون الجغرافي داخل المنطقة نفسها، او حراك الطلاب من المناطق الأبعد نحو جامعات معينة في بيروت الكبرى.

ب. الحراك الاجتماعي العمودي

٢٢. تبين إحدى الدراسات[٦٢] أن التعليم العالي يساهم في توفير الحراك الاجتماعي الصاعد لنسبة لا تقل عن ٤٤% من مرتاديه، بغض النظر عن المسافة التي يقطعها هؤلاء بين المستوى الاجتماعي الذي ينطلقون منه والمستوى الذي يصلون إليه. ومن اللافت في النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مساهمة الجامعة اللبنانية في تحقيق الحراك الاجتماعي هي أقل من مساهمة الجامعات الخاصة، ويعزى الأمر إلى عوامل متضافرة تتعلق بارتباط الجامعات الخاصة بمؤسسات تؤمن العمل لخريجيها، او بثقة المؤسسات الاقتصادية، التي ربما تكون غير مبررة، بأن مستوى التعليم في الجامعات الخاصة العريقة هو ارفع من مستواه في الجامعة اللبنانية. وبعض الاختصاصات الإنسانية (آداب، علوم اجتماعية وسياسية، إعلام، الخ) أقل مساهمة في الحراك من اختصاصات مثل الهندسة والطب والحقوق والتربية. وتحسّن النوعية لا ينفع في الحراك إذا شكّلت الكلفة المادية قيدا على الالتحاق (في الجامعات الخاصة). وقد بينت إحدى الدراسات[٦٣] أثر المساعدات التي تقدمها الجامعة او مؤسسات الدعم الأخرى على الحراك في حالة الجامعة الأميركية في بيروت ومؤسسة الحريري.

٢٣. تبين إحدى الدراسات[٦٤] أن الحراك بين أنواع التعليم ما قبل الجامعي وأنواع التعليم العالي محدودة، إذ أن النسبة الاعلى من خريجي المدارس الخاصة تتوجه نحو الجامعات الخاصة والنسبة الاعلى من خريجي المدارس الرسمية تتوجه نحو الجامعة اللبنانية (خاصة إلى الكليات المفتوحة).

٣/١١/٢ ≺ إن مساهمة التعليم العالي في تحقيق الحراك الاجتماعي العامودي محدودة. ويعيق هذه المساهمة ارتباط المؤسسات الاقتصادية بالجامعات الخاصة العريقة وثقتها بمستوى التعليم فيها، ووجود اختصاصات ذات آفاق مهنية ضيقة وقلة المساعدات المالية وأشكال الدعم المختلفة التي تقدم للطلاب. كما يعيقها، ضعف

الحراك الأكاديمي ما بين التعليم الثانوي في أنواعه المختلفة والتعليم العالي بجامعاته المختلفة.

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

٢٤. تشهد جميع المدارس تقريباً ظاهرة التهميش داخل المدرسة، وان بدرجات متفاوتة، ويتعرض لها الاولاد من مختلف الأعمار، المتأخرون والمتفوقون على السواء، في جميع المناطق الجغرافية ولدى الشرائح الاجتماعية والجماعات الدينية كافة. يتأتى التهميش داخل المدرسة من سلوكيات عدائية او تمييزية معلنة او ضمنية تجاه بعض التلاميذ. وتحصل هذه السلوكيات التهميشية لأسباب تربوية (متعلقة بالإنجاز) او اجتماعية-ثقافية، او نفسية او جسدية تصدر عن التلاميذ-الزملاء كما يمكن أن تصدر عن المعلمين. والنتيجة أن المهمشين داخل المدارس يصبحون عرضة للرسوب والتأخر الدراسيين، او عرضة للانقطاع النسبي عن الحياة الاجتماعية في المدرسة. على أن هذه الظاهرة لم تحظ بدراسات تبيّن حجمها وآلياتها وأساليب التفاعل معها ومعالجتها[٦٥].

٢٥. ثمة جهود متفرقة تقوم بها مؤسسات غير حكومية ووزارات تهدف إلى توفير فرص التعلم للمتسربين من أجل أن يتمكنوا من الاندماج مجدداً في مسار التعليم النظامي، او تهدف إلى توفير أشكال من التدريب المهني من أجل تمكينهم من المهارات اللازمة لممارسة مهنة معينة. لكن المناهج التعليمية غير منظمة بما يسمح بالوقاية مسبقاً من التسرب والتهميش الاجتماعي. بل هي منظمة على أساس المواد الدراسية الثابتة، التي لا خيارات فيها تراعي ميول الطلبة واتجاهاتهم. ولا تتضمن برامج للتعرف المهني، او نوادٍ ومشاغل تثمن الأنشطة غير النظرية. ولا توفر فرصاً للقيام بأعمال حقلية تبين أحوال المهمشين اجتماعيا. ولا تتضمن ترتيبات تسمح بإجراء التوقعات حول احتمالات الانحراف. ولا تزود المعرضين لاحتمال الانحراف بمهارات التفكير الأخلاقي.

١/١٢/٣ ≻ لا توفّر المدارس موارد بشرية كافية او برامج هادفة من أجل التخفيف من التهميش داخل المدرسة. والمناهج غير منظمة بصورة يتزود فيها الطلبة المهددون بالتسرب والتهميش الاجتماعي بالمعارف والمهارات والقيم التي تقيهم من هذه الأخطار ومن الجنوح إلى أنشطة عنفية وإلى الانحراف.

رابعاً: تعليم يساهم في التنمية الاقتصادية

١٣. تعليم يساهم في تنمية الرأسمال البشري.

١. زاد المخزون التعليمي للسكان في لبنان بشكل ملحوظ خلال العقود الماضية. فقد انخفضت نسبة الأمية من ٣٢% في بداية السبعينيات إلى ٨% عام ٢٠٠١. وارتفعت نسبة ذوي المستوى الثانوي وما فوق خلال الفترة نفسها من ٨% إلى ٢٧,٢%. وارتفعت نسبة ذوي المستوى الثانوي وما فوق أيضاً لدى فئة السكان العاملين (الناشطين اقتصادياً) من ١٠,٦% إلى ٣٦,١% في العام ٢٠٠٤، فيما انخفضت نسبة الأميين وأشباه الأميين من ٦٤,٧% إلى ٩,١% في الفترة نفسها. وحدث التناقص في معدلات الأمية لدى الأصغر سناً (إلى ٠,٥% لدى الفئة العمرية ١٠-١٤ سنة) نظراً للارتفاع المستمر في معدلات الالتحاق المدرسي[٦٦].

٢. لقد طاول التحسن في المخزون التعليمي للسكان فئات المجتمع كافة. لكن التفاوت ما زال قائماً بحسب المناطق الجغرافية والفئات الاجتماعية. خفّ التفاوت في المستوى التعليمي الثانوي وما فوق بين الجنسين بل انقلب لصالح الإناث (١٣,٧% منهم مقابل ١٥,٨% منهن). إلا أن نسبة الأمية عند الإناث بقيت تشكل ضعفي نسبة الأمية عند الذكور، ويعزى ذلك على الأرجح إلى إرث سابق في التفاوت ما زال يظهر لدى الأكبر سناً. واللافت أن نسبة الجامعيين الذكور توازي نسبة الجامعيات الإناث في مجموع السكان، بينما نسبة الجامعيات بين العاملات الإناث تساوي أكثر من ضعفي نسبة الجامعيين بين العاملين الذكور (٣٨% مقابل ١٦%). ويعزى ذلك على الأرجح إلى أن المهن التي يقبلن عليها تتطلب حيازة الشهادات الجامعية أكثر من الذكور. أما فيما يتعلق بالمناطق الجغرافية فالتفاوت ما زال قائماً، إن في معدل الأمية او في نسبة حملة الشهادة الجامعية لصالح بيروت مقارنة بالبقاع والشمال. كذلك فيما يتعلق بالفئات الاجتماعية فالفروقات هنا تبلغ أقصاها بل هي إلى زيادة: لقد ارتفعت نسبة الأسر التي تعاني من مستوى تعلم متدني من ٢٣% علم ١٩٩٦ إلى ٣٧,٩% في العام ٢٠٠٤[٦٧].

١/١٣/٤ ➢ الوضع التعليمي للسكان كان بشكل عام على تحسن مستمر ويشمل الجنسين. ولكن المخزون التعليمي ما زال يعاني من ثغرات تتمثل في: ١) بقاء شريحة ولو ضئيلة، من السكان الأميين، وبخاصة لدى السكان الناشطين اقتصادياً، كما أن نسبة أصحاب المستوى التعليمي الثانوي وما فوق تحتاج إلى زيادة مضطردة،

٢) استمرار التفاوت بين المناطق الجغرافية المركزية (بيـــروت) والطرفيـــة، ٣) ارتفاع نسبة الأسر اللبنانية ذات مستوى تعليم متدني.

٣. ما زال التوظيف الاقتصادي للرأسمال البشري لدى السكان محدوداً. ويتمثل ذلـــك فـــي عـــدة مظاهر: اولها، أن حملة الشهادات المهنية والفنية ما زال أقل بكثير من حملة الشهادات الثانوية العامة او الشهادات الجامعية. وثانيها، أن معدل النشاط الاقتصادي الخام (نسبة القوى العاملـــة إلى مجموع السكان) انخفض من ٣٤% عام ١٩٩٧ إلى ٣١% عام ٢٠٠٤. وثالثها، أن المرأة التي تتقدم على الرجل في المستويات التعليمية الثانوية ومـــا فـــوق، مـــا زالـــت مـــشاركتها الاقتصادية ضعيفة جداً، إذ ارتفعت من ٩,٥% من النساء عام ١٩٧٠ إلى ١٢% مـــنهن فقـــط في العام ٢٠٠٤. ومشاركتها هذه أدنى من مشاركة المرأة في معظم بلـــدان العـــالم، ولـــو أن المستوى التعليمي للإناث في لبنان أعلى مما هي الحال في تلك البلدان. ورابعها، زيـــادة فـــي عدد المهاجرين سنوياً في فترة ١٩٩٦-٢٠٠١ مقارنة بفتـــرة ١٩٧٥-١٩٩٠[٦٨]، علمـــاً بـــأن المستوى التعليمي العام للمهاجرين هو أعلى من المستوى العام للمقيمين. وخامـــسها، ارتفـــاع معدلات البطالة من ٨,٥% عام ١٩٩٧ إلى ١١,٥% عام ٢٠٠١، علماً أن هذا الارتفاع يشمل أصحاب المستويات التعليمية العليا[٦٩].

٢/١٣/٤ ➢ إن التوظيف الاقتصادي للمخزون التعليمي لدى السكان هو أدنى مما يجـــب، كما يتبين من: ١) غلبة الشهادات العامة على الشهادات المهنية، ٢) انخفـــاض الانخراط الاقتصادي عامة او انخراط النساء المتعلمـــات بـــصورة خاصـــة، ٣) ارتفاع نسبة المهاجرين المتعلمين، ٤) ارتفاع معدلات البطالة بين المتعلمين.

١٤. تعليم يـوفر قـوى عاملـة ذات كفـاءات تلـبي حاجـات سـوق العمـل اللبناني كماً ونوعاً وقادرة على المنافسة في الأسواق الحرة للعمالة.

أ. تلبية التعليم لحاجات سوق العمل اللبنانية

٤. يعاني سوق عمل خريجي التعليم العالي من أزمة حادة. وتتمثل هذه الأزمة بفائض من الخـــريجين يدفعه التعليم العالي إلى السوق بصورة متزايدة. ويتبدى ذلك في ثلاث ظواهر: ١) ارتفـــاع نـــسبة البطالة بين الخريجين، ٢) ارتفاع معدلات الهجرة، ٣) تفشي ظاهرة التشغيل النـــاقص، كالبطالـــة

المقنعة او ممارسة أعمال تتطلب مؤهلات أدنى من تلك التي يحملونها. بالمقابل لا تبين المعطيات المتوافرة أن هناك نقصاً في الخريجين لجهة ارتفاع الأجور مثلاً في بعض الاختصاصات، او استخدام أيد عاملة غير لبنانية عالية المستوى التعليمي، او اعلان مؤسسات العمل عن الحاجة إلى خريجين بمواصفات معينة لا توفرهم مؤسسات التعليم.

٥. من العوامل المفسّرة للفائض وزيادة نسبة البطالة ما يلي: ١) تشبع السوق المحلية. على أن هذا التشبع يخفي مشكلتين: الاولى، تتمثل في ضعف قدرة الاقتصاد اللبناني على توليد فرص عمل جديدة. والثانية، تتمثل بتراجع المعايير المهنية في عدد من قطاعات الإنتاج. فإذا أخذنا مهنة التعليم كمثال نلاحظ أن الإشباع الحاصل فيها يعكس تردي شروط المهنة ومعاييرها ويرتبط بانخفاض في الأجور وبالتوظيف على قواعد شخصية. وإذا ما رفعنا مستوى المقاييس المطلوبة للعمل نكتشف أن هناك نقصاً في المعلمين، مثل النقص الذي نكتشفه في المترجمين والعاملين الاجتماعيين وغيرهم؛ ٢) توسع قطاع التعليم العالي. فهذا الأخير شهد في العقود الثلاثة الأخيرة توسعاً في عدد المؤسسات والفروع الجغرافية للجامعة اللبنانية، دون وجود أية خطط إرشادية او رقابة فاعلة. هذا الامر يثير مشكلتين: الأولى، وتتمثل في الإقبال على التعليم العالي لاعتبارات اجتماعية، حيث لا تكون الشهادة مطلوبة للنشاط الاقتصادي والمنافسة (لدى الإناث) وتنحصر في غالبية الحالات في دراسات "سهلة" تفضي إلى مهن يعتبر الالتحاق بها متيسراً (كالتعليم). من هنا غلبة الاختصاصات الإنسانية التقليدية في التعليم العالي. الثانية، وتتمثل في فتح مؤسسات التعليم العالي لاختصاصات وفروع دون دراسة للحاجات الحقيقية لسوق العمل ودون ضبط أو ضمان لنوعية التعليم والإعداد المهني (المناهج، الكفاءة المهنية التعليمية، البحث العلمي، الأبنية والتجهيزات، الخدمات الطلابية، الخ)[٧٠]؛ ٣) ضعف التنسيق بين الجهات المعنية بهذا الموضوع، إذ لا يوجد تنسيق ملموس بين التعليم المهني والتقني والتعليم العام، أو ما بين هذين النوعين والجهات المعنية بالسياسات الاقتصادية والعمالة والوزارات المعنية بالقطاعات الصناعية والزراعية والخدماتية. ومن الصعب أن يحدث وضع استراتيجية التربية والتعليم موضع التنفيذ فرقاً مهماً في موضوع تلبية حاجات سوق العمل إذا لم تواكب هذه الاستراتيجية، استراتيجيات توضع على مستويي الاقتصاد والعمالة وتطوير الموارد البشرية عموماً.

٦. شهد التعليم في لبنان تغيرات من حيث البرامج والخدمات والمناهج التي يقدمها، وبالتحديد من حيث استحداث برامج جديدة ترتبط بمهن جديدة في التعليم التقني والعالي، ومن حيث استحداث مسارات بين الإعداد العلمي والإعداد المهني، ومن حيث دائرة الخدمات التي يقدمها للطلاب. ولكن هذه التطورات ظهرت بصورة متفاوتة فيما بينها، وبصورة متفاوتة جداً ما بين المؤسسات التعليمية. وباستثناء بعض الحالات كالتعليم المزدوج في التعليم المهني والتقني

والتدريب الحقلي في بعض الاختصاصات الجامعية (كالطب)، فإن الشراكة و التعاون القائم ما بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل ما زالت ضعيفة إجمالاً. كذلك فإن الخدمات تبقى ضعيفة فيه، مثل الخدمات الإرشادية والتوجيهية، وخدمات الدعم والتعويض، وخدمات المعلومات، وخدمات الربط بالخريجين، الخ. ولا تتوافر قواعد معلومات في المؤسسات التعليمية عن العرض والطلب من القوى العاملة بحسب الاختصاص والشهادة والمهنة.

٧. وباستثناء حالات محدودة، فإن علاقات مؤسسات التعليم مع مؤسسات العمل ما زالت ضعيفة في لبنان. ويتمثل ذلك في غياب او ندرة مشاركة الهيئات الاقتصادية والمهنية في: ١) مجالس إدارة مؤسسات التعليم العالي او هيئاتها الإرشادية، ٢) اتخاذ القرارات التي تتناول استحداث برامج وتخصصات جديدة وتعديل مناهج ومحتوى مقررات، ٣) الحياة الجامعية، حيث يقتصر عادة على سد النقص في الهيئة التعليمية، ٤) تمويل برامج البحوث التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي، او في وضع برامج بحثية مشتركة، او طلب إجراء دراسات معينة، ٥) تنظيم لقاءات فردية وجماعية، او معارض، من أجل التعارف المتبادل ومتابعة التطورات هنا وهناك، وتوفير فرص التوظيف والتدريب اللازمة للطرفين.

٨. يحدث معظم التدفق نحو سوق العمل في لبنان انطلاقاً من التعليم العام، بسبب التسرب المدرسي[٧١]. لكن اللافت أيضاً أن حجم الذين يتابعون دورات خاصة مهنية او تدريب مهني سريع كبير. من اللافت أن هذه البرامج التي يؤمنها القطاع الخاص، لم تحظَ بدراسات وافية تبين نوعيتها، ولم تحظَ بأية جهود تطويرية، ولا توجد أطر معروفة للتنسيق بين مؤسسات العمل ومؤسسات التعليم حول هذه البرامج، باستثناء عدد من المبادرات الفردية المتفرقة.

١/١٤/٤ ➢ يعاني سوق عمل خريجي التعليم العالي من أزمة حادة كماً ونوعاً، كما يستدل على ذلك من البطالة والبطالة المقنّعة والهجرة ومن انخفاض سقف متطلبات السوق من الخريجين. اقتصادياً، تنجم هذه المشكلة عن ١) ضعف النمو الاقتصادي اللبناني وعدم القدرة على خلق فرص عمل جديدة، ٢) تراجع المعايير المهنية في عدد من قطاعاته. أما الأسباب فتعود إلى: ١) التوسع في التعليم العالي استنادا إلى سياسات تغلب الاعتبارات السياسية والتجارية على حساب نوعية المدخلات ومستوى النواتج التعلمية المطلوبة من الخريجين، ٢) عدم توفير قواعد المعلومات في التعليم حول متطلبات سوق العمل، ٣) ضعف أطر الشراكة والتواصل بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل، ٤) عدم وجود أطر مقررة وجهود واضحة لتطوير برامج التدريب السريع.

ب. الكفاية الخارجية وملاءمة التعليم المهني والتقني مع حاجات سوق العمل.

٩. إن الكفاية الخارجية تعتمد على مدى ملاءمة مخرجات التعليم كماً ونوعاً مع متطلبات سوق العمل. هذه الكفاية سجلت انخفاضاً حاداً في التعليم المهني والتقني تعود اسبابه إلى: ١) القصور في الكفاية الداخلية، وغياب المعايير، وضعف البنية الإدارية والتنفيذية والتخطيطية لمنظومة التعليم المهني والتقني، وغياب المناهج الحديثة وببطء التحديث والتطوير التقني والتشريعي، ٢) سوء توزيع فرص الالتحاق والتخصصات، وتمحور التعليم المهني حول خمسة تخصصات تضم القسم الاكبر من الطلاب مما لا يتناسب مع الحاجات الحقيقية لسوق العمل، ٣) منافسة الشهادات الجامعية، والتي أدت إلى تقييم أدنى للشهادات الصادرة عن التعليم المهني والتقني في سوق العمل، وتفضيل الشهادات الجامعية للتوظيف في عدة اختصاصات، ٤) افتقار الإدارة إلى آليات متابعة لأداء الخريجين في سوق العمل، ٥) غياب الشراكة بين القطاعات المنتجة والتعليم المهني والتقني بشكل عام، وغياب نظام ومراكز التدريب لسوق العمل، وغياب الحوافز والتشريعات لتشجيع القطاعات المنتجة على تبني مفهوم الشراكة، ٦) غياب او ضعف الشراكة مع مؤسسات التعليم المهني الخاص التي أثبتت قدرات ممتازة في تطوير هذا القطاع والإفادة منها في تسريع وتيرة التطوير في التعليم الرسمي، ٧) الابقاء على تخصصات لم تعد مطلوبة وأخرى قاربت حاجة سوق العمل لها حتى الاشباع.

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

١٠. أدت العولمة إلى إحداث تغيرات على غاية من الأهمية في أسواق العمل، بفعل تدفقات السلع والرساميل والأشخاص والمعلومات عبر الحدود وبفعل التحولات التكنولوجية الهائلة. وحصلت تغيرات في المهن وفي المعايير المهنية. وهذا ما فرض على التعليم العالي إعادة النظر في هياكله في ثلاثة مجالات رئيسية على الأقل هي: البرامج والخدمات التي يقدمها، محتوى المناهج، العلاقات المؤسسية مع عالم العمل.

١١. شهد التعليم في لبنان تغيرات ملموسة في المناهج في عدد من الجامعات ومؤسسات التعليم التقني، من حيث بنيتها ومقرراتها. لكن الصورة العامة توحي بأن التركيز ما زال قائماً على الجانب التخصصي. أما الجانب التدريبي-المهني في مؤسسات العمل فهو يتسم عموماً بالضعف، من حيث تنظيمه ومحتواه وتقييمه. كذلك يتسم بالضعف الجانب الإعدادي العام الذي يسمح للمتخرج بالتكيف مع المستجدات وبالعمل في وضعيات متنوعة. ويشمل هذا الجانب

المعارف والمهارات العلمية والفكرية العامة، والكفاءة الإدارية والاجتماعية والنفسية والتواصلية في اللغات العربية والأجنبية، والمعايير المهنية.

١٢. كذلك تشكو مناهج التعليم في عدد من الجامعات ومؤسسات التعليم المهني والتقني من ضعف الجوانب الاقتصادية والإدارية للعمل. فهناك نقص في تزويد الطلبة بالقدرات المتعلقة بالكلفة ونوعية المنتج والمعايير والمحافظة على البيئة والإنتاج النظيف بيئياً. وهناك نقص في تزويد الطلبة بالقدرات الإدارية، ولا سيما فيما يتعلق بإنشاء المؤسسات الخدماتية او الإنتاجية الصغيرة او المتوسطة سواء كانت مؤسسات فردية او مؤسسات تنشئها مجموعة من الشركاء.

١٣. في الوقت الذي اتخذت فيه المعايير المهنية والتعليمية المهنية طابعاً عالمياً، ونشأت شبكات من التعاون بين مؤسسات العمل والتعليم والتدريب عبر العالم، تعتبر معظم المؤسسات التعليمية المهنية والتقنية والجامعية في لبنان خارج هذه الشبكات، وهذا ما يفقد طلبة هذه المؤسسات فرصة اكتساب المهارات والقدرات المستجدة، ويخفض لديهم القدرة على المنافسة.

٢/١٤/٤ ➢ يعاني التعليم العالي والمهني والتقني في لبنان من مشكلات جدية في مواكبة سوق العمل المعولمة، وتكوين قوى عاملة قادرة على المنافسة، وذلك في جوانب عدة: ١) ضعف الجانب التدريبي، ٢) ضعف الجانب الإعدادي العام الذي يسمح بالتكيف مع المستجدات، ٣) غياب الجوانب المتعلقة بالإنتاج طبقاً للمعايير الدولية، في مناهج التعليم، ٤) ضعف برامج التعاون والتوأمة مع مؤسسات عمل وتعليم عالمية في حقول اختصاص معينة، ٥) غياب أطر لضبط الجودة ولضمان الجودة على أساس معايير عالمية للاختصاصات التقنية والجامعية التطبيقية، ٦) عدم توفير المعلومات والدراسات حول اتجاهات العرض والطلب من الخريجين إقليمياً ودولياً.

خامساً: إدارة الشأن التربوي

١٥. ادارة استراتيجية منتظمة تؤمن رفع فعالية القطاع.

أ. التأطير

١. على الرغم من المساعي الحثيثة المبذولة في وزارة التربية والتعليم العالي خلال السنتين الأخيرتين، لم يتم حتى اليوم وضع وثائق مرجعيّة كافية تشكل دليلاً موجهاً لإدارة الشأن التربوي، ولتحديد السياسات والاستراتيجيات والخطط التي يمكن للإدارة السير عليها.

٢. كما لم تنجز الوزارة العمل الذي بدأته منذ ست سنوات للتوصل إلى إقرار استراتيجيّة وطنية للتربية والتعليم توضع على أساسها سائر الخطط التربوية[٧٢].

٣. وضعت خلال العقود الماضية خطط تربوية متعددة، آلت في كثير من الأحيان إلى الأدراج، آخرها: خطة النهوض التربوي[٧٣]، الخطة الخمسية لتطوير التعليم المهني والتقني (١٩٩٨-٢٠٠٢)[٧٤] وخطةالعمل الوطنية للتعليم للجميع. الاولى، أقرّت ولكنها اقتصرت في مضمونها على التعليم العام، واقتصر في تنفيذها على المناهج والكتب المدرسية. والثانية لم تقر. والثالثة، ما زالت موضع تعديل منذ ما يزيد عن ثلاث سنوات، وهي ما زالت بصيغة مسودّة.

٤. لم يتم تطوير مواصفات ومعايير كافية في الوزارة لضبط الجودة في الإدارة والمؤسسات التربوية. اما لجهة أنظمة الرقابة فهي، إما أنها إدارية بحتة، او أنها ضعيفة، او أنها مقتصرة على قطاع تعليمي دون آخر. ولا توجد هياكل للرصد، ولا تستعمل قواعد المعلومات لأغراض ضبط الجودة.

٥. لم تضع الوزارة حتى اليوم الأطر والمعايير لضمان الجودة في التعليم العام او التعليم العالي، في القطاعين الرسمي والخاص. ورغم أن الكثير من الدول العربية ودول العالم، أنشأت هيئات وطنية لضمان الجودة (او للاعتماد)، فإن لبنان لم يضع حتى الآن نصاً قانونياً حول هذا الموضوع.

٦. لا تتضمن الأطر الناظمة لوزارة التربية والتعليم العالي آليات خاصة لتأمين دعم التعاون بين المؤسسات التعليميّة وتطويره، ولا بين المؤسسات التعليميّة والمجتمع المدني، او بينها وبين سوق العمل رغم أهميّة هذا الموضوع في النسيج الوطني في لبنان. وينحصر التعاون القائم هنا وهنالك بالطابع الفردي او الاستشاري.

٥/١٥/١ ≺ لم تنجز وزارة التربيّة والتعليم العالي وضع الأطر التي تسمح لها بإدارة فعّالة للتعليم في لبنان تشمل: ١) السياسات والاستراتيجيات والخطط، ٢) المعايير والمواصفات، ٣) الأنظمة المناسبة للرصد والمراقبة، ٤) أطر ضمان الجودة، ٥) أساليب دعم التعاون داخل المجتمع التربوي وبينه وبين مؤسسات المجتمع الأخرى.

٥/١٥/٢ ≺ لا تتواءم الإدارة الحاليّة للوزارة، من حيث بنيتها ومن حيث طاقمها البشري مع الدور التأطيري للتعليم في لبنان.

٧. بادرت وزارة التربية إلى القيام بمشاركات (في وضع المناهج مثلاً) وأعمال تشاورية (عن طريق بعض اللجان والهيئات التي أنشئت أحياناً بقرار من الوزير)[٢٥]. لكن هذه الجهود بقيت محدودة بسبب عدم وجود قوانين تشكل إطاراً ناظماً للشراكة. وهذا الأمر أضعف فعالية الوزارة على المستوى الوطني.

٥/١٥/٣ ≺ رغم أن وزارة التربية شهدت تجارب تشاركية مع القطاع الخاص والمجتمع المدني إلا أن التشارك لم يتحول إلى نظام واضح ومقونن لاتخاذ القرارات على المستوى التربوي الوطني.

ب. التسيير

٨. تعود أسس التنظيم الحالي للوزارة إلى العام ١٩٥٩. وأبرز التعديلات التي أجريت عليها بعد ذلك التاريخ، هي إضافة المركز التربوي للبحوث والإنماء (١٩٧١). أما قانون إنشاء جهاز للإرشاد التربوي وإحداث مناطق تربوية (١٩٧٢) فلم تصدر الانظمة اللازمة لتنفيذه ولم يحدث تعديلات تذكر في الهيكلية. وتعمل هذه الوحدات الإدارية المستحدثة وفق تعليمات ادارية غير واضحة لا تؤدي في العديد من الحالات إلى تحقيق الغاية التي انشئت من اجلها. من جهة أخرى، شهدت التسعينيات محاولة في توزيع وزارة التربية على ثلاث وزارات (التعليم المهني والتقني، الثقافة والتعليم العالي، والتربية الوطنية والشباب والرياضة). لكن تم التراجع عن هذه الصيغة وأعيد ضم جميع مكونات التعليم في وزارة واحدة، منفصلة عن شؤون الثقافة والرياضة.

٩. تسيّر الوزارة شؤون التعليم من خلال ثلاث مديريات عامة (التربية، التعليم المهني والتقني، التعليم العالي) والمركز التربوي للبحوث والإنماء. يشار الى أن المديرية العام للتعليم العالي

التي أضيفت، تعمل من دون صدور مراسيم تنظيمية تحدد هيكليتها وصلاحيتها بصورة واضحة. أما إصلاح الوزارة، في هيكليتها ونظام عملها، فقد وضعت حوله مشاريع متتالية منذ بداية التسعينات، وآخرها المشروع الذي انجزته الوزارة هذا العام بالتعاون مع وزارة التنمية الإدارية.

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

١١. تشكو وزارة التربية والتعليم العالي من عدم مواكبة بنيتها للتطورات التي شهدها القطاع التربوي في لبنان خلال العقود الماضية وللتطورات المعاصرة في عالم الإدارة التربوية. ويستدل على ذلك من نقاط القصور العديدة التي تبينها القضايا الاستراتيجية المطروحة في "وثيقة الرؤية".

١٢. تعمل الوزارة من خلال مشروع الإنماء التربوي على إنشاء نظام إدارة المعلومات التربوية (EMIS) وهو نظام معلومات متكامل صمّم ليخدم الحاجات المعلوماتية الإدارية للتعليم العام والتعليم المهني والتقني مما يساهم في مكننة الوزارة. ويتألف هذا النظام من عدة مكوّنات هي: ١) نظام إدارة المعلومات التربوية (EMIS) في الوزارة، ٢) نظام معلومات مدرسي (SIS)، ٣) الشبكة الوطنية للتعليم (NEN)، ٤) نظام المعلومات الجغرافي (GIS/School Mapping)، ٥) وحدة إدارة المعلومات (IMU)، وقد تم الحصول فيما يعود للوحدة الأخيرة على التجهيزات وبرمجيات الأنظمة المعلوماتية ووصل العمل إلى مراحله الأخيرة[٧٦]. كذلك تعمل الوزارة من خلال مشروع الإنماء التربوي على مكننة الامتحانات عن طريق إنشاء نظام بنك للأسئلة (QBS)، وإنشاء نظام إدارة الامتحانات (EMS)، ونظام مكننة إعداد أسئلة الامتحانات الرسمية (EGS)[٧٧].

١٣. تصح جميع مشكلات التسيير المتعلقة بالتعليم العام على التعليم المهني والتقني. لكن هناك ثلاث نقاط على الأقل تستدعي الملاحظة. الاولى أن المركز التربوي للبحوث والإنماء يقوم بمهام تفيد التعليم العام بصورة أساسية: المناهج والكتب المدرسية، تدريب المعلمين وإجراء البحوث التربوية، وضع مواصفات الأبنية المدرسية، التخطيط، الخ. أما المديرية العامة للتعليم المهني والتقني فتقوم بنفسها مبدئيا بهذه المهام في ما يخصها، وأحيانا "بالتعاون" مع المركز التربوي. وهذه الوضعية المزدوجة تسبب ارتباكا لدى الجانبين. النقطة الثانية تتعلق بالتعاون الذي

أحدثته المديرية العامة للتعليم المهني والتقني مع القطاع الخاص والذي يتخذ شكلين: المشاريع المشتركة، والتعليم المزدوج. وهذه التجربة لم يجر تقييمها. والنقطة الثالثة تتعلق بإدارة شؤون التعليم التقني العالي على غرار إدارة شؤون التعليم التقني ما قبل الجامعي، وقد تم التوقف عند هذه المشكلة في القسم الثاني من هذه الوثيقة الخاص بالنوعية (جودة التعليم).

٤/١٥/٥ ➢ يشكو تسيير الشأن التربوي من: ١) التشتت في المهام وغياب التنسيق، ٢) الأساليب التقليدية في العمل وعدم مواكبة التطورات التربوية في لبنان والتطورات المعاصرة في عالم الإدارة التربوية، وتعمل الوزارة على إقامة أنظمة لإدارة المعلومات بغرض مكننة الوزارة.

١٤. تقع الجامعة اللبنانية تحت وصاية الوزير، وتتمتع باستقلالية أكاديمية ومالية وإدارية. على أن القانون الذي تدار بموجبه يعود إلى أربعين سنة خلت (١٩٦٧). وقد حدثت تطورات وتغيّرات كبيرة في هذه الفترة جعلت هذا القانون غير صالح اليوم وأحدثت بوناً شاسعاً بين ما نص عليه القانون وبين الممارسات الفعلية وبينه وبين متطلبات إدارة حديثة للجامعة. من المؤمل ان يجد مشروع القانون الذي أنجز مؤخراً طريقه إلى الاقرار، وان يشكل إطاراً لمعالجة مشكلات الجامعة ومواكبة التطورات الحديثة في التعليم العالي.

١٥. نظرياً، تعود السلطة في الجامعة اللبنانية إلى أكاديميين يديرون شؤون الجامعة. ولكن مكانة رئيس القسم في هرمية السلطة هي ضعيفة، لأنه لا يتمتع بصلاحيات كافية ولا توضع في عهدته ميزانية معينة ولا جهاز إداري مساعد. ورغم أن صلاحيات "مدير الفرع" تقتصر رسميا على مساعدة العميد (مرسوم رقم ٨١٠ تاريخ ١٩٧٨/١/٥)، الا أنه واقعيا صاحب السلطة الأكاديمية في الفرع، فهو يرأس مجلس الفرع، وهو يحل محل رؤساء الأقسام في مجلس الوحدة (الكلية ذات الفروع).

١٦. فقدت الجامعة كثيراً من استقلاليتها الأكاديمية والإدارية تدريجيا. نجم هذا الأمر عن: ١) قِدَم القانون وعدم تضمنه معايير وشروط تفصيلية وحديثة للتعيين والتعاقد بصورة تضمن الاستحقاق والشفافية، ٢) نقل بعض صلاحيات مجلس الجامعة إلى مجلس الوزراء ولا سيما منذ العام ١٩٩٦، وبخاصة في ما يتعلق بالتعاقد مع أفراد الهيئة التعليمية المتفرغين، ٣) النفوذ السياسي والمحاصصة.

١٧. يتميز التنظيم المعمول به في الجامعة بأنه يؤمن مبدأ مشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات في كافة المستويات (مجلس الفرع، مجلس الكلية، مجلس الجامعة). أما مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات فغير موجودة بعد انحلال الاتحاد الوطني لطلاب الجامعة اللبنانية غداة اندلاع

الحرب في العام ١٩٧٥. بالمقابل نجحت رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة في المحافظة على دورها التمثيلي لأفراد الهيئة التعليمية فيها.

١٨. تفتقد الجامعة اللبنانية مرجعية توفر لها حدا أدنى من الشراكة المجتمعية في إدارة شؤونها، إذ لا توجد هيئات تضم فعاليات اقتصادية ومهنية وخريجين لا على المستوى التقريري ولا على المستوى الاستشاري.

١٩. تفتقر الجامعة اللبنانية إلى بنى إدارية-أكاديمية مساعدة تسمح لمتخذي القرارات بتأسيس قراراتهم استنادا إلى معطيات وملفات مجهزة بصورة مناسبة، وبما يسمح للجامعة القيام بوظائف الحد الأدنى اللازمة لأية مؤسسة جامعية حديثة، وهذا يشمل وضع الاستراتيجيات والخطط، وضبط المناهج، والدراسات العليا والبحث العلمي، وشؤون الطلاب وإرشادهم وتوجيههم، والبرامج الخارجية، والقياس والتقييم، وإدارة الموارد البشرية والأكاديمية والموارد المادية والمجمعات الجامعية وغيرها.

٢٠. باستثناء الشؤون المالية (الرواتب) ما زال استخدام وسائل الاتصال والمعلومات ضعيفا جدا في إدارة شؤون الجامعة وكلياتها. وما زالت المعاملات ورقية، وقواعد المعلومات غائبة حتى في أبسط الأمور مثل الطلاب وأفراد الهيئة التعليمية. وما زال استخدام الحاسوب محدودا جدا في الشؤون الإدارية اليومية.

٢١. القوى البشرية العاملة الإدارية في الجامعة لا تتمتع بالاختصاصات اللازمة لعملها ولإدارة حديثة لشؤونها. فقد جرى إلحاق المئات من العاملين الإداريين فيها عن طريق التعاقد الاستنسابي على امتداد العقود الماضية. وقد أجريت أحيانا مباريات بين هؤلاء وتم تعيين الناجحين منهم. ولا توجد برامج معروفة في الجامعة لتأهيل الموظفين والمتعاقدين، ولا تدابير لتغيير شروط التوظيف توفر الاختصاص المناسب للعمل المطلوب[٧٨].

٥/١٥/٥ ≺ تعاني الجامعة اللبنانية من مشكلات عديدة في تسيير شؤونها: ١) تراجع سلطة الأكاديميين، ٢) فقدان الجامعة لاستقلاليتها، ٣) ضعف الشراكة الاجتماعية المهنية في النظر بشؤون الجامعة، ٤) عدم وجود بنى إدارية- أكاديمية مساعدة، ٥) ضعف استخدام وسائل الاتصال والمعلومات، ٦) عدم تمتع الجهاز البشري الإداري بالاختصاصات الحديثة والمناسبة لمهامه، ٧) عدم وجود وحدات إدارية للموارد المادية والبشرية. بالمقابل يوفر التنظيم المعمول به قدراً مقبولاً من مشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات.

٢٢. الموارد البشريّة التي تشرف على إدارة الشأن التربوي في لبنان لا تتمتع عموماً، مع استثناءات محدودة بالخبرة والاختصاص الضروريين لإدارة ملائمة وحديثة. إن النقص في الموارد البشرية يفسّر المشكلات التي شهدتها صناعة المناهج، وتدريب المعلمين، والإشراف على المدارس وتطوير الخريطة المدرسية، ومساعدة المدارس على حسن تطبيق المناهج، وحسن استخدام المعلمين والمديرين، وغيرها. ولا توجد معايير كافية اليوم تسمح للوزارة بتعيين الشخص المناسب في المكان المناسب، وهذا يترك الباب مفتوحًا للاستنساب والتدخّل السياسي.

٦/١٥/٥ ≻ تعاني وحدات وزارة التربية والتعليم العالي من نقص كمي ونوعي في الموارد البشرية المتخصصة وذات الخبرة في مجالات عمل الوزارة ووظائفها.

١٦. ادارة رشيدة وديناميةٍ للموارد البشرية والمادية.

٢٣. بالرغم من أن وثيقة الوفاق الوطني نصت على اللامركزية الإدارية (وعلى الإنماء المتوازن) فان المساعي التي بذلت لتطبيق هذا المبدأ على الإدارات الحكومية ما زالت متعثرة. وينسحب هذا الواقع على الإدارة التربوية، إذ لم يحدث إنشاء المناطق التربوية في العام ١٩٧٢ تغييرا جوهرياً في التحول نحو اللامركزية. وباستثناء إنشاء صندوق المدرسة الرسمية الذي يسمح لإدارات المدارس (بالتعاون مع الأهل والبلديات) في التمويل والإنفاق ذاتيا في عدد من الأمور، فإن غالبية الأنشطة التي تتم في المدرسة يخضع القرار فيها للسلطة المركزية. وهذا الوضع يجعل السلطات المحلية غير قادرة أيضا على تطوير المدارس ودعمها ومساعدتها على لعب دور في محيطها.

١/١٦/٥ ≻ ما زالت الإدارة التربوية مركزية الطابع، من دون شراكة فاعلة مع المجتمع المحلي، وتتصف بالحصرية، بحيث لا تعطى إدارات المدارس صلاحيات ملائمة لإدارة الشؤون المتعلقة بالمجتمع المحلي.

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

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

٢/١٦/٥ ≻ لم تطوّر الدولة إلى اليوم رؤية تربويّة تعطى فيها المدرسة الرسمية الصلاحيات اللازمة التي تؤمن ديناميتها الخاصة في العمل والتطوير، ولا يضم الطاقم التربوي اختصاصات تغطي الأدوار التربوية التي تحتاجها المدرسة.

أ. العلاقة مع القطاع الخاص

٢٦. يعود ظهور التعليم الخاص في لبنان إلى ما قبل نشوء الدولة اللبنانيّة، ويشكل مصدر قوّة للبنان. وقد ضمن الدستور اللبناني حرّية التعليم. لكن التعليم الخاص ما قبل الجامعي والجامعي، الأهلي والتابع لطوائف محددة والتجاري والذي لا يبتغي الربح، تطور بصورة عشوائيّة خلال العقود الماضية، وخاصة في السنوات العشر الأخيرة.

٢٧. التعليم هو تعريفاً شأن عام، يتعلق بالثروة الوطنية، وهذا يشمل القطاعين الرسمي والخاص. ويفترض أن رعاية هذا الشأن العام تقع مسؤوليته على عاتق وزارة التربية والتعليم العالي. على أن رعاية الشأن العام في التعليم الخاص يقصد بها: ١) وجود أطر ناظمة لعمل هذا التعليم بما يحقق "المصلحة العامة"، وهو يشمل حقوق المعلمين والطلبة، وحصول الطلبة على نوعية تعليم تتمتع بالحد الأدنى من المواصفات والمعايير، ٢) التزام مؤسسات التعليم الخاص بتطبيق هذه الأطر، وضبط الحالات التي يساء فيها إلى "المصلحة العامة"، ٣) دعم الجهود والمبادرات الخاصة الآيلة إلى تحسين نوعية التعليم وزيادة الفرص الدراسية أمام السكان، ودعم الأنشطة التي تنضوي ضمن الخطط الوطنية والمشاريع والبرامج التطويرية.

٢٨. لم تمارس الوزارة الدور الملقى على عاتقها في رعاية الشأن العام في التعليم الخاص إلا في حدود ضيقة. واقتصر دورها حتى تاريخه على نقاط محدودة مثل: إجراء الامتحانات الرسمية في التعليم العام ما قبل الجامعي والتعليم المهني والتقني والفني العالي، وضبط أسماء الطلبة المسجلين في المدارس الخاصة وتقديم المساعدات المالية المدرسيّة التي تدفع لموظفي الدولة لقاء التحاق أبنائهم بالمؤسسات التعليميّة الخاصة، ومعادلة الشهادات، والترخيص بانشاء المؤسسات التعليمية الخاصة، ودعم المدارس الخاصة المجانية. علماً بأن الرقابة على هذه الأخيرة غابت خلال السنوات الأخيرة.

٣/١٦/٥ ≺ ثمة تقصير في قيام الوزارة بدور رعاية الشأن العام في التعليم الخاص بما يتفق مع روحية الدستور اللبناني. يتبدى هذا التقصير في: ١) ضعف الأطر الناظمة التي تبين هذه الرعاية ومضـــامينها، ٢) غياب آليات الرقابة التي تحفظ حق الطلبة في الحصول على تعليم يتمتع بالحد الأدنى من معايير الجودة، ٣) غياب الدعم الذي يقدّم للجهود والمبادرات التي تفضي إلى: زيادة الفرص الدراسية وتحسين نوعية التعليم، وزيادة دور التعليم في الاندماج الاجتماعي والتنمية الاقتصادية، ٤) عدم دعوة المؤسسات الخاصة للمشاركة في المشاريع والخطط التربوية التطويرية.

١٧. إدارة مالية تهدف إلى تحسين النوعية معتمدةً مبدأ ترشيد الإنفاق.

٢٩. ثمة ضعف في فعالية وزارة التربية في إدارة مواردها البشرية. يتبدى ذلك في سوء توزيع الهيئة التعليمية، مع وجود نقص وفائض في الوقت نفسه، وفي نقل المعلمين رغم الحاجة إليهم في أماكن العمل التي ينقلون منها، وفي تكليف معلمين بمهام ليست من اختصاصهم وفي إلحاق البعض بوزارات أخرى. وبالإجمال تعتبر نسبة الطلبة للمعلم الواحد منخفضة في التعليم الرسمي (٨,٤) مقارنة بالتعليم الخاص (١٢,٦)[٧٩]، علماً بأن هناك تفاوتاً في التعليم الرسمي ما بين المناطق الجغرافية في نسبة الطلبة للمعلم، حيث تنخفض هذه النسبة في الأرياف بسبب

اضطرار الوزارة لفتح مدارس بعدد قليل من الطلبة. ولا توجد إدارة مختصة بإدارة الموارد البشرية.

٣٠. ينتج عن ضعف فعالية وزارة التربية في إدارة مواردها البشرية، ضعف في مواردها المالية، يتمثل في ارتفاع الأكلاف وانخفاض العوائد. تبلغ كلفة التلميذ الواحد في التعليم الأساسي الرسمي ١,٦١٨ مليون ليرة لبنانية بحسب معطيات العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤[٨٠]. وهذه الكلفة أعلى مما في التعليم المجاني (٠,٨١٢ مليون ل.ل.) وأدنى مما في التعليم الخاص غير المجاني (١,٦٨٠ مليون ل.ل.). ومن أصل الكلفة المقدرة أعلاه تتحمل الدولة ١,٣ مليون ليرة على التلميذ في التعليم الرسمي، و٠,٣ مليون ليرة في التعليم الخاص غير المجاني (منح للموظفين ونفقات مصلحة التعليم الخاص)، والباقي في الحالتين يقع عبؤه على الأهل[٨١]. يلاحظ إذاً أن الكلفة في التعليم الرسمي معادلة للكلفة في التعليم الخاص (لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين كلفة التلعيم الرسمي والخاص غير المجاني). لكن كلفة التعليم الرسمي تعتبر مرتفعة إذا ما نظر إليها من زاوية اللاتكافؤ في المتابعة الدراسية وفي فرص النجاح المدرسي واللاتكافؤ في النوعية بين القطاعين لمصلحة القطاع الخاص. ولا توجد في الوزارة إدارة مختصة بإدارة الموارد المالية والتحليل الاقتصادي للتعليم.

٣١. ثمة ضعف أيضا في فعالية وزارة التربية في إدارة مواردها المادية. يتبدى ذلك في: ١) سوء استخدام المباني المدرسية التي يعود أمر انشائها إلى ادارات أخرى (مجلس الانماء والاعمار ومجلس الجنوب)، حيث نجد مباني لا تستثمر بصورة كافية ومبان مكتظة تستخدم بصورة زائدة ولا سيما المباني المستاجرة في المناطق الفقيرة النائية، ٢) تعقد المعاملات والتدابير اللازمة لصيانة المباني وترميمها. ولا توجد في الوزارة إدارة مختصة بالموارد المادية.

٥/١/١٧/أ ≺ تشكو إدارة الدولة لشؤون التعليم الرسمي من ضعف في إدارة مواردها البشرية والمالية والمادية. ولا توفر الهيكلية القائمة نظماً او أطراً حديثة للتحليل الاقتصادي وترشيد الإنفاق ولإدارة الموارد المالية.

٥/١/١٧/ب ≺ يشكو القطاع الرسمي في لبنان من تعدد مصادر الإنفاق وصعوبة قياس العلاقة ما بين مدخلات التعليم وعائداته.

وزارة التربية والتعليم العالي

مشروع الإنماء التربوي

الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم
في لبنان

وثيقة الخطة الاستراتيجية

١٥/ ٣/ ٢٠٠٧

إعداد:

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

ولجنة الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم في لبنان

أولاً: تعليم متوافر على أساس تكافؤ الفرص

بند رقم ١: تعليم متاح للفئة العمرية ٣-٥ على ان يكون التعليم الرسمي في متناول أطفال هذه الفئة العمرية

القضية	الاستراتيجيات Strategies	الأهداف البعيدة Goals	الأهداف التمكينية Enabling Objectives
١/١/١ ≪ ما زالت نسبة كبيرة من أطفال الفئة العمرية ٣-٥ سنوات خارج الروضات، لا سيما الذين هم في سن الثالثة أو من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولا يوفر التعليم الرسمي فرصا كافية للالتحاق بالروضات.	- التوسع في فرص الالتحاق برياض الأطفال.	١١١ إتاحة التعليم الرسمي للأطفال بين ٣-٥ سنوات، ورفع مستوى الالتحاق لهذه الشريحة بمن فيها ذوي الاحتياجات الخاصة.	١/١١١ تعديل هيكلية التعليم العام بما يجعل حلقة روضة الأطفال تمتد على ٣ سنوات (العمر٣-٥). ٢/١١١ إقرار منهاج للروضة بثلاث سنوات يأخذ بالاعتبار حاجات النمو المكتمل للطفل واكتساب كفايات متناسبة مع منهاج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ٣/١١١ وضع برنامج لإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الروضة. ٤/١١١ وضع خريطة مدرسية لرياض الأطفال في لبنان تحدد فيها مواقع الروضات الرسمية. ٥/١١١ إضافة صفوف على الروضات القائمة، وإنشاء روضات جديدة في التعليم الرسمي، حسب الحاجة. ٦/١١١ توفير معلمين من حملة الشهادات الجامعية المتخصصة بالتعليم في رياض الاطفال. ٧/١١١ توفير التجهيزات اللازمة لرياض الأطفال الرسمية. ٩/١١١ تجهيز صفوف لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال.

بند رقم ٢: تعليم أساسي إلزامي حتى عمر ١٥ سنة، على أن يكون التعليم الرسمي في متناول الجميع بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة وأن يوفر فرصاً متكافئة في الالتحاق والمتابعة الدراسيّة والنجاح

١/٢/١ ≺ يكاد الالتحاق بالمرحلة الابتدائية من التعليم الاساسي يصل إلى حد الإشباع (٩٧%)، لكن مع الانتقال إلى الحلقة الثالثة (المتوسطة سابقاً) تنخفض النسبة إلى ٦٨,٥%. ويلاحظ تدني نسبة المسجلين في التعليم الأساسي الرسمي (٣٧%).	– إلزامية التعليم الأساسي ورفع نسبة الملتحقين بالتعليم الرسمي.	١٢١ رفع مستوى الالتحاق الصافي بالتعليم الأساسي إلى ٩٠%.	١/١٢١ تطبيق التعليم الإلزامي حتى عمر ١٥ سنة. ٢/١٢١ إلغاء شهادتي الكفاءة المهنية والتكميلية المهنية وإلحاق جميع التلامذة في العمر المقابل بالتعليم الأساسي. ٣/١٢١ وضع خريطة مدرسية للتعليم الأساسي تحدد فيها مواقع المدارس الرسمية. ٤/١٢١ إضافة صفوف وإنشاء مدارس رسمية جديدة حيث تدعو الحاجة. ٥/١٢١ دمج صفوف ومدارس رسمية حيث تدعو الحاجة. ٦/١٢١ توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لجميع مدارس التعليم الأساسي الرسمية.
٢/٢/١ ≺ هناك مشكلات جدية في المتابعة الدراسية، تظهر من خلال ارتفاع معدلات الإعادة والتأخر والتسرب التي تظهر بأقوى حالاتها في الصفين الرابع والسابع. وتسجل فروق بين القطاعين الرسمي والخاص، لصالح الخاص.	– تحسين فرص المتابعة الدراسية والنجاح في التعليم الأساسي.	١٢٢ تخفيف نسب الإعادة والتأخر والتسرب.	١/١٢٢ توفير برامج دعم مدرسي للتلامذة في التعليم الأساسي. ٢/١٢٢ توفير متخصصين من حملة الشهادات الجامعية للمساعدة النفسية والتربوية والاجتماعية في المدارس. ٣/١٢٢ تعديل مناهج التعليم الأساسي بما يؤمن الاتساق والتتابع بين مختلف حلقاته. ٤/١٢٢ تدريب المعلمين في التعليم الأساسي على كيفية التعامل مع الفروق الفردية. ٥/١٢٢ توفير التنوع في مصادر التعلم في المدارس.
٣/٢/١ ≺ هناك فروق في فرص النجاح في الامتحانات الرسمية بين القطاعين الرسمي والخاص.		١٢٣ زيادة قدرات تلامذة المدارس الرسمية على امتلاك الكفايات اللازمة للنجاح في الامتحانات.	١/١٢٣ توفير معلمين من حملة الشهادات الجامعية التربوية في التعليم الأساسي. ٢/١٢٣ التدريب المستمر للمعلمين في التعليم الأساسي. ٣/١٢٣ وضع خطة لتطوير تعليم اللغات. ٤/١٢٣ التأهيل اللغوي في اللغة الام واللغات الاجنبية لمعلمي المدارس الرسمية ولا سيما لمعلمي المواد التي تدرس باللغات الأجنبية.

٤/٢/١ ≺ لا يوفر النظام التعليمي تدابير كافية للعناية بذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) من حيث توفير المستلزمات والموارد التربوية، المادية والبشرية، المطلوبة لتمكينهم من تنمية قدراتهم المتنوعة ودمجهم مع أقرانهم.	- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) في التعليم الأساسي.	١٢٤ توفير مستلزمات العناية بذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الأساسي.	١/١٢٤ وضع وثيقة تحدد إطار رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. ٢/١٢٤ تكييف مناهج التعليم الأساسي لتتلاءم مع العمليات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. ٣/١٢٤ تضمين الخريطة المدرسية مواقع المدارس المجهّزة لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة. ٤/١٢٤ تدريب المعلمين على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. ٥/١٢٤ توفير معلمين من حملة الشهادات الجامعية المؤهلين في التربية المختصة.

بند رقم ٣: تعليم ثانوي (عام وتقني) يكون متوافرا وبصورة متكافئة، في الالتحاق والمتابعة والنجاح، ويؤمن لمرتاديه فرص الاختيار بين التخصصات الأكاديمية والمهنية على اساس من التوجيه الموضوعي والإرشاد التربوي من اجل تحقيق أفضل لخياراتهم التربوية والمهنية

أ- تعليم ثانوي عام

١/٣/١ ≺ التعليم الثانوي متوافر بصورة مقبولة، إذ يلتحق به نصف من هم من الفئة العمرية ١٥-١٧، لكن معدلات الالتحاق به ما زالت أقل من النسب المسجلة في الدول المتقدمة. اللاتكافؤ في الالتحاق طفيف بين الجنسين، ويميل لصالح الإناث.	- التوسع في فرص الالتحاق بالتعليم الثانوي.	١٣١ رفع مستوى الالتحاق الصافي بالتعليم الثانوي إلى ٦٥%.	١/١٣١ وضع خريطة مدرسية للتعليم الثانوي العام تحدد فيها مواقع الثانويات الرسمية. ٢/١٣١ إضافة صفوف وإنشاء ثانويات رسمية حيث تدعو الحاجة. ٣/١٣١ دمج صفوف وثانويات رسمية حيث تدعو الحاجة. ٤/١٣١ توفير أساتذة من حملة الشهادات التربوية المتخصصة بالإضافة إلى شهادة جامعية في الاختصاص. ٥/١٣١ توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة للثانويات والصفوف الجديدة في التعليم الثانوي الرسمي. ٦/١٣١ تضمين الخريطة المدرسية مواقع الثانويات المجهّزة لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢/٣/١ ≺ هناك لاتكافؤ بين القطاعين في فرص النجاح في الامتحانات الرسمية الثانوية لصالح القطاع الخاص مرتبط بتفاوت التحصيل التعلمي وارتفاع معدل التأخر في القطاع الرسمي.	- تحسين فرص التكافؤ في النجاح في الامتحانات الرسمية بين القطاعين في التعليم الثانوي.	١٣٢ زيادة نسبة امتلاك طلاب المدارس الثانوية الرسمية للكفايات اللازمة للنجاح في الامتحانات المدرسية والرسمية.	١/١٣٢ توفير برامج دعم مدرسي للتلامذة في التعليم الثانوي الرسمي. ٢/١٣٢ التدريب المستمر لأساتذة التعليم الثانوي الرسمي. ٣/١٣٢ توفير التنوع في مصادر التعلم في الثانويات.
٣/٣/١ ≺ لا يزال التعليم الثانوي مقسماً إلى مسارات منفصلة، ما بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني من جهة، وما بين فروع وتخصصات كل من هذين المسارين من جهة ثانية. وهذه الهيكلية تحد من الحراك الأكاديمي بين مختلف الفروع والمسارات.	- توفير الحراك الاكاديمي في التعليم الثانوي.	١٣٣ وضع الأطر والأنظمة المتعلقة بفتح المسارات ما بين الفروع والتخصصات في التعليم الثانوي، وما بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني.	١/١٣٣ وضع نظام لفتح المسارات بين فروع التعليم الثانوي. ٢/١٣٣ وضع نظام لفتح المسارات بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني. ٣/١٣٢ فتح المسارات داخل التعليم المهني والتقني عن طريق وضع معايير للانتقال بين التخصصات وفقاً لمستويات التعليم. ٤/١٣٣ اعتماد توصيف وطني للمقررات على مستوى التعليم الثانوي. ٥/١٣٣ تعديل مناهج التعليم بما يؤمن فتح المسارات في المرحلة الثانوية وتحديد متطلبات التخرج لهذه المرحلة. ٦/١٣٣ تعديل نظام الامتحانات الرسمية في ضوء التعديلات في الهيكلية والمناهج. ٧/١٣٣ وضع وإقرار نظام للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني يسمح بتوجيه الطلاب وفقاً لقدراتهم ورغباتهم وبما يتناسب مع حاجات سوق العمل.

ب- تعليم ثانوي مهني وتقني

٤/٣/١ ≺ يتوافر التعليم المهني والتقني النظامي، بصورة مقبولة، لكن نسب الالتحاق ما زالت غير متكافئة مع التعليم العام خاصة في المرحلة الثانوية، ودون معدلات الدول المتقدمة والمصنعة حديثاً. لا يزال القطاع الخاص يستقطب النسبة الاعلى من التلامذة (٥٥% من إجمالي المنتسبين الى التعليم المهني والتقني في المسارات النظامية).	- التوسع في فرص الالتحاق بالتعليم المهني والتقني خاصة في التعليم الرسمي.	١٣٤ توفير مستلزمات التوسع في فرص الالتحاق في القطاع الرسمي من التعليم المهني والتقني وتحفيز القطاع الخاص على المساهمة في توافر فرص الالتحاق بهذا التعليم.	١/١٣٤ وضع خريطة مدرسية للتعليم المهني والتقني تحدد فيها مواقع المهنيات الرسمية. ٢/١٣٤ إضافة صفوف وإنشاء مهنيات رسمية حيث تدعو الحاجة. ٣/١٣٤ دمج صفوف ومهنيات رسمية حيث تدعو الحاجة. ٤/١٣٤ توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لمؤسسات التعليم المهني والتقني الرسمي. ٥/١٣٤ تحفيز القطاع الخاص على توسيع الخدمات التعليمية والتدريبية التي يقدمها في إطار المعايير والشروط القانونية المعتمدة. ٦/١٣٤ تشجيع الشراكة بين التعليم المهني والتقني الرسمي والمؤسسات والجمعيات والهيئات غير الحكومية ووضع التشريعات الناظمة لذلك.
٥/٣/١ ≺ هناك مشكلات في المتابعة الدراسية والنجاح، تظهر من خلال ارتفاع معدلات الإعادة والتأخر والتسرب، لا سيما في الصف الأول في مرحلة BT وفي نتائج الامتحانات الرسمية.	- تحسين فرص المتابعة الدراسية والنجاح في التعليم المهني والتقني.	١٣٥ تخفيف نسب الإعادة والتأخر والتسرب.	١/١٣٥ إلغاء شهادتي الكفاءة المهنية والتكميلية المهنية وإلحاق جميع التلامذة في العمر المقابل بالتعليم الأساسي العام. ٢/١٣٥ توفير أساتذة من حملة الشهادات التربوية المتخصصة بالإضافة إلى شهادة تعليم عالي في الاختصاص. ٣/١٣٥ تأمين التدريب المستمر لأساتذة التعليم المهني والتقني. ٤/١٣٥ تدريب المعلمين في التعليم المهني والتقني على كيفية التعامل مع الفروق الفردية. ٥/١٣٥ توفير برامج دعم مدرسي للتلامذة في التعليم الثانوي المهني والتقني الرسمي. ٦/١٣٥ توفير التنوع في مصادر التعلم. ٧/١٣٥ وضع نظام لفتح المسارات بين اختصاصات التعليم المهني والتقني

			وبين التعليم العام. ٨/١٣٥ تعديل مناهج التعليم بما يؤمن فتح المسارات في المرحلة الثانوية وتحديد متطلبات التخرج لهذه المرحلة. ٩/١٣٥ اعتماد توصيف وطني للمقررات على مستوى التعليم الثانوي. ١٠/١٣٥ تعديل مناهج التعليم المهني والتقني بما يؤمن الاتساق والتتابع بين مختلف مستوياته. ١١/١٣٥ تعديل نظام الامتحانات الرسمية في ضوء التعديلات في الهيكلية والمناهج. ١٢/١٣٥ وضع وإقرار نظام للإرشاد والتوجيه التربوي في مؤسسات التعليم المهني والتقني. ١٣/١٣٥ توفير متخصصين من حملة الشهادات الجامعية للمساعدة النفسية والتربوية والاجتماعية في مؤسسات التعليم المهني والتقني. ١٤/١٣٥ وضع خطة لتطوير تعليم اللغات. ١٥/١٣٥ التأهيل اللغوي في اللغة الأم واللغات الأجنبية لأساتذة المواد التي تدرس باللغات الأجنبية.
٦/٣/١ ≺ لا يوفر النظام التعليمي تدابير كافية للعناية بذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) من حيث توفير المستلزمات والموارد التربوية، المادية والبشرية، المطلوبة لتمكينهم من تنمية قدراتهم المتنوعة ودمجهم مع أقرانهم.	**- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) في التعليم المهني والتقني.**	**١٣٦ توفير مستلزمات العناية بذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم المهني والتقني.**	١/١٣٦ وضع وثيقة تحدد إطار رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. ٢/١٣٦ تكييف مناهج التعليم المهني والتقني لتتلاءم مع العمليات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. ٣/١٣٦ تضمين الخريطة المدرسية مواقع المدارس المجهّزة لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة. ٤/١٣٦ تدريب المعلمين على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. ٥/١٣٦ توفير أساتذة من حملة شهادات من مؤسسات التعليم العالي المؤهلين في التربية المختصة. ٦/١٣٦ توفير التنوع في مصادر التعلم.

٧/٣/١ ⋖ تنامى الالتحاق بشكل كبير في قطاع التعليم المهني والتقني الرسمي، لكنه لم يتم وفق خطة منهجية واضحة حيث يلاحظ: ١) وجود خلل في توزع الطلاب على التخصصات، بشكل غير متناسب مع الحاجات الحقيقية لسوق العمل، ٢) توزع ٧٣% من الطلاب في المرحلة الثانوية المهنية والتقنية على ٥ اختصاصات غير صناعية في حين تتوزع النسبة الباقية على ٣٧ اختصاصاً. تجدر الإشارة إلى وجود تشابه بين الكثير من الاختصاصات ووجود العديد من المواد المشتركة بينها، ٣) توفر مدارس مهنية رسمية كبيرة في جميع المناطق تؤمن مختلف الاختصاصات دون إجراء دراسات تربوية أو تحديد الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل.	– تحديد حجم مؤسسات التعليم المهني والتقني وتوزيعها على المناطق وتوزع تخصصاتها بهدف الاستجابة للحاجات الحقيقية لسوق العمل وتحقيق الانماء المتوازن والاندماج الاجتماعي.	١٣٧ ربط التعليم المهني والتقني بسوق العمل واشراك الفئات المستفيدة في تطوير هذا القطاع.	١/١٣٧ إعادة دراسة حجم قطاع التعليم المهني والتقني وخريطة توزيع مؤسساته التعليمية الرسمية بما يتوافق والحاجات الحقيقية والأهداف التطويرية الوطنية الشاملة. ٢/١٣٧ اشراك الفئات المستفيدة في عملية صياغة المناهج وتطويرها وتطوير آليات المشاركة. ٣/١٣٧ وضع نظام وآليات للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني يسمح بتوجيه الطلاب وفقاً لقدراتهم ورغباتهم وبما يتناسب مع حاجات سوق العمل.

بند رقم ٤: تعليم عال (بما في ذلك التعليم التقني) يكون متوافرا ومنظما بصورة توفر الحراك الأكاديمي بين مؤسساته وقطاعاته ويؤمن الدعم للطلبة ويتكيّف تبعا للمستجدات والحاجات

أ- تعليم جامعي

١/٤/١ ⋖ يتوافر التعليم العالي في لبنان بصورة مقبولة، لكن نسبة الالتحاق لا زالت دون معدلات الدول المتقدمة والمصنعة حديثاً. اللاتكافوء في الالتحاق طفيف بين الجنسين لصالح الإناث.	– تحسين فرص الالتحاق والمتابعة الدراسية والنجاح في التعليم العالي.	١٤١ رفع معدل الالتحاق بالتعليم العالي إلى مستوى قريب من الدول المتقدمة والمصنعة حديثاً.	١/١٤١ إقامة نظام وطني للمنح والقروض الدراسية على مستوى التعليم العالي. ٢/١٤١ تعميم مساكن للطلبة في مختلف مجمعات الجامعة اللبنانية. ٣/١٤١ توفير أنماط متنوعة من التعليم العالي. ٤/١٤١ وضع خريطة للتعليم العالي.

٢/٤/١ ⮜ تستقطب الجامعة اللبنانية النسب الأعلى من الطلاب بالمقارنة مع المؤسسات الجامعية الخاصة، لكن هناك لاتكافؤ في الالتحاق لصالح التخصصات النظرية في الكليات المفتوحة في الجامعة اللبنانية، ولاتكافؤ جغرافي في فرص التعليم الجامعي الرسمي في الاختصاصات التطبيقية.		**١٤٢ توفير فرص متكافئة في الجامعة اللبنانية في مختلف الاختصاصات ولا سيما التطبيقية منها في إطار سياسة إنمائية متوازنة شاملة.**	١/١٤٢ تحفيز مؤسسات التعليم العالي لاعتماد تخصصات جديدة ذات قيمة مضافة. ٢/١٤٢ وضع خارطة للتعليم العالي الرسمي تتضمن: ٢/١٤٢/أ ترشيد توزيع اختصاصات التعليم العالي للحد من هدر الموارد؛ ٢/١٤٢/ب توفير البيئة الملائمة من أبنية وتجهيزات؛ ٢/١٤٢/ج إنشاء مراكز تميّز تخصصية ذات قيمة مضافة في المناطق تساعد على الاندماج الاجتماعي والإنماء المتوازن. ٣/١٤٢ تعزيز وتنويع التخصصات التطبيقية في الجامعة اللبنانية وتوزيعها على المناطق. ٤/١٤٢ زيادة فرص الالتحاق في التخصصات التطبيقية. ٥/١٤٢ اعتماد مركزية الدراسات العليا وعدم تكرارها.
٣/٤/١ ⮜ هناك لاتكافؤ في المتابعة الدراسية والنجاح ما بين الجامعة اللبنانية والقطاع الخاص، وما بين الاختصاصات، يتمثل بصورة خاصة، في انخفاض عدد الناجحين في السنة الاولى في الكليات المفتوحة في الجامعة اللبنانية نسبة لعدد الملتحقين، ويرتبط اللاتكافؤ بالفروق المتعلقة بالفعالية الداخلية بين أنواع التعليم العالي.		**١٤٣ تحسين الفعالية في الجامعة اللبنانية.**	١/١٤٣ رفع مستوى الفعالية الداخلية في الجامعة اللبنانية من خلال تنوع المداخل والبرامج. ٢/١٤٣ معالجة تدني نسبة النجاح في السنوات الأولى في الكليات المفتوحة من خلال: ٢/١٤٣/أ تنفيذ نظام إرشادي وتوجيهي لمواءمة قدرات الطلاب ورغباتهم مع البرامج التعليمية؛ ٢/١٤٣/ب تعديل أنظمة الجامعة اللبنانية، ٢/١٤٣/ج تعزيز دور النشاط البحثي الشخصي للطالب في العملية التعليمية. ٣/١٤٣ تعديل المناهج لجهة اعتماد نظام الأرصدة التراكمية في التعليم العالي. ٤/١٤٣ فتح المسارات بين مختلف تخصصات التعليم العالي.

			٥/١٤٣ توحيد الامتحانات وأنظمتها لتحقيق الجودة والتكافؤ بين الطلاب، والتنسيق الأكاديمي بين أفراد الهيئة التعليمية. ٦/١٤٣ تعزيز الموارد البشرية في الجامعة اللبنانية ولا سيما الهيئة التعليمية. ٧/١٤٣ التطوير والتأهيل المستدام للموارد البشرية في الجامعة اللبنانية بما يلبي الحاجات المستجدة ومقتضيات البرامج التعليمية.
٤/٤/١ ≺ يفتقد التعليم العالي عموماً، في ما خلا بعض الاستثناءات، القدرة والجهوزية على تقديم خدمات دعم للطلاب تحسّن فرص التحاقهم، وتساعدهم على تغطية تكاليف دراستهم وتحسين فرص متابعتهم الدراسية، وتحسن من خياراتهم المتعلقة بالمقررات والاختصاصات.		**١٤٤ تحسين الخدمات التربوية في التعليم العالي.**	١/١٤٤ وضع أطر لعمل مؤسسات التعليم العالي تبين الحد الأدنى من الخدمات التي تقدم للطلاب: الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، المنح الدراسية.
٥/٤/١ ≺ لا توجد في لبنان منظومة واحدة للتعليم العالي، يجري فيها تعريف المناهج والشهادات والمقررات بصورة متفق عليها، بما يسمح بالحراك الأكاديمي ما بين مؤسسات التعليم العالي.	**- اعتماد منظومة واحدة للتعليم العالي.**	**١٤٥ زيادة الحراك الأكاديمي في التعليم العالي.**	١/١٤٥ اعتماد توصيف وطني للشهادات والمسارات والمقررات. ٢/١٤٥ وضع إطار موحد للتعريف بمؤسسات التعليم العالي. ٣/١٤٥ اعتماد وتفعيل نظام الأرصدة التراكمية بما يسمح بالحراك الأكاديمي ما بين مؤسسات التعليم العالي. ٤/١٤٥ فتح المسارات بين مختلف تخصصات التعليم العالي.

ب-تعليم تقني عالي

٦/٤/١ ≺ يتشارك التعليم العالي المهني والتقني في الوضع القائم، بشكل عام، ذات الظواهر والمشاكل المتعلقة بالالتحاق والمتابعة والنجاح التي يشكو منها التعليم الثانوي المهني والتقني إذ يتركز الالتحاق بنسبة عالية في عدد محدود من الاختصاصات غير الصناعية. كما يعاني التعليم التقني العالي من: ١) عدم تمتع المعاهد الفنية التي توفر هذا المستوى من التعليم بأية مواصفات تميزها عن المدارس الفنية لجهة البناء او الإدارة او الأساتذة او الأنظمة الأكاديمية او الإدارية، ٢) انعدام الحراك بين التعليم التقني العالي والتعليم الجامعي مما ينعكس سلباً على تحفيز الالتحاق به وعلى فرص توسعه ونموه.	تحسين فرص الالتحاق والمتابعة الدراسية والنجاح في التعليم التقني العالي.	١٤٦ توفير مستلزمات فرص الالتحاق والمتابعة والنجاح في التعليم التقني العالي
		١/١٤٦ وضع خريطة مدرسية تحدد فيها مواقع معاهد التعليم التقني العالي. ٢/١٤٦ إضافة صفوف وإنشاء معاهد فنية حيث تدعو الحاجة. ٣/١٤٦ دمج صفوف ومعاهد فنية حيث تدعو الحاجة. ٤/١٤٦ توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لمعاهد التعليم التقني العالي الرسمي. ٥/١٤٦ تحفيز القطاع الخاص على توسيع الخدمات التعليمية والتدريبية التي يقدمها في إطار المعايير والشروط القانونية المعتمدة. ٦/١٤٦ تشجيع الشراكة بين التعليم التقني العالي الرسمي والمؤسسات والجمعيات والهيئات غير الحكومية ووضع التشريعات الناظمة لذلك. ٧/١٤٦ إلغاء شهادة الإجازة الفنية في إطار نظام لفتح المسارات بين التعليم الجامعي والتعليم التقني العالي. ٨/١٤٦ اعتماد توصيف وطني للمقررات في التعليم العالي. ٩/١٤٦ تعديل مناهج التعليم التقني العالي بما يؤمن الاتساق والتتابع بين مختلف مستوياته. ١٠/١٤٦ تعديل نظام الامتحانات في التعليم التقني العالي بما يتناسب مع ادخاله في منظومة التعليم العالي بشكل عام. ١١/١٤٦ وضع وإقرار نظام للإرشاد والتوجيه التربوي في مؤسسات التعليم التقني العالي.

ثانياً: تعليم جيّد النوعية يساهم في بناء مجتمع المعرفة

بند رقم ٥: تعليم أساسي و ثانوي ذو نوعية جيّدة في مناهجه ومؤسساته ونواتجه، متوافق مع المعايير الوطنية ومع المقاييس العالمية

أ- التعليم العام

القضية	الاستراتيجيات	الأهداف البعيدة Goals	الأهداف التمكينية Enabling Objectives
٢/٥/١ يشكو التعليم في مرحلة الروضة من نقاط ضعف تتمثل في: ١) ضعف اتساق مناهج الروضة مع مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ٢) ظهور مشكلات في تطبيق منهج الروضة، ٣) تدني نسبة المعلمين حملة الشهادات الجامعية المناسبة للتعليم في هذه المرحلة، ٤) عدم ملاءمة المباني والتجهيزات والوسائل التربوية في الكثير من الأحيان، ٥) عدم توافق المناخ المدرسي مع التوجهات الحديثة في التعليم في مرحلة الروضة، ٦) عدم كفاية الإدارة المدرسية والإدارة المركزية. وتلاحظ نقاط الضعف هذه خاصة في الروضات الرسمية والخاصة المجانية.	- تحسين نوعية التعليم في مرحلة الروضة.	٢٥١ تطوير مكونات النوعية في مرحلة الروضة.	١/٢٥١ تعديل هيكلية التعليم العام بما يجعل حلقة روضة الأطفال تمتد على ٣ سنوات (العمر ٣-٥). ٢/٢٥١ إقرار منهاج للروضة بثلاث سنوات يأخذ بالاعتبار حاجات النمو المكتمل للطفل واكتساب كفايات متناسبة مع منهاج الحلقة الأولى من التعليم العام. ٣/٢٥١ توفير معلمين من حملة الشهادات الجامعية المتخصصة بالتعليم في مرحلة الروضة. ٤/٢٥١ تدريب معلمي مرحلة الروضة على الطرق الحديثة في تربية الطفولة المبكرة. ٥/٢٥١ تطبيق المعايير والمواصفات للأبنية والتجهيزات الملائمة لمرحلة الروضة. ٦/٢٥١ توفير مبان مجهّزة بمصادر التعلم الملائمة في التعليم الرسمي. ٧/٢٥١ تعيين إداريين متخصصين في إدارة الروضات من حملة الشهادات الجامعية. ٨/٢٥١ إقامة وحدة متخصصة بإدارة رياض الأطفال في الوزارة.

٢/٥/٢ ≺ شكت عملية التطوير الأخيرة للمناهج من نقاط الضعف التالية: ١) عدم وجود نظام تقييم مواكب لها، ٢) إصدار تفاصيل المناهج بمراسيم مما حدّ من مرونتها وقدرتها على التكيف وحاجات المدارس والاستجابة للمستجدات، ٣) التأخر في إصدار وثائق إرشادية مرجعية لتطوير مكونات المنهج، ٤) عدم توفير مستلزمات تطبيق المناهج بصورة كافية.	**- التحسين المستمر لنوعية المناهج في التعليم العام.**	**٢٥٢ إقامة نظام للتطوير المستمر للمناهج وتطبيقها وتقييمها ولإستفادة الوزارة من أعمال تقييم المناهج والتجارب التجديدية.**	١/٢٥٢ وضع ونشر وثيقة تبيّن نظام صناعة المناهج وإجراءاتها وإجراءات تطويرها وتعديلها. ٢/٢٥٢ تأمين الاستمرار والتكامل في عملية التطوير والمرونة في المناهج وضبط الجودة. ٣/٢٥٢ توفير اختصاصيين في صناعة المناهج، قادرين على قيادة عملية التطوير. ٤/٢٥٢ إشراك الفئات المستفيدة في عملية تطوير المناهج وتطوير آليات المشاركة. ٥/٢٥٢ توفير مستلزمات تطبيق المناهج بأشكالها المختلفة. ٦/٢٥٢ إنشاء جهاز مستقل متخصص للقيام بدراسات ميدانية لتقييم المناهج وتطبيقها ونواتجها والاستفادة من الدراسات التي تقوم بها الأجهزة الحكومية وغير الحكومية.
٣/٥/٢ ≺ إن المناهج الجديدة على الرغم من انها شكلت نقلة نوعية مقارنة بالمناهج السابقة، إلا أنه هناك لا يزال خلل يتمثل بـــ: ١) عدم التوافق الكلي بين الأهداف العامة والخاصة وأهداف المراحل، ٢) كثافة المحتوى قياساً الى عدد اسابيع التدريس الفعلية، ٣) عدم اتساق بين أهداف المناهج ونظام التقييم، ٤) عدم تمكن التلامذة من اللغة الأجنبية ما انعكس سلباً على اكتساب كفايات الرياضيات والعلوم.		**٢٥٣ تعديل مناهج التعليم العام الحالية.**	١/٢٥٣ تعديل مناهج التعليم العام بما يؤمن ضبط التناسق الداخلي فيها من حيث التنظيم، طريقة صياغة الأهداف وجداول تدرج المحتوى. ٢/٢٥٣ تطوير مناهج التعليم العام في ضوء التطبيق والدراسات والأبحاث التقييمية. ٣/٢٥٣ تطوير نظام تقييم النواتج التعلمية والامتحانات الرسمية بشكل يتناسق مع فلسفة المناهج في التعليم العام وأهدافها. ٤/٢٥٣ وضع وثيقة تشخيصية حول المشاكل العائدة لتدريس العلوم والرياضيات باللغة الأجنبية وكيفية التعامل معها عملياً.

٤/٥/٢ ⋖ إن خطوة إعداد الكتب المدرسية لجميع المراحل يساهم في تأمين الكتاب المدرسي الوطني للجميع. غير أنه لا يوجد حالياً مرجعية مستقلة للرقابة على الكتب المدرسية وتقييمها بناءً على معايير محددة مسبقاً.		٢٥٤ إنتاج كتاب مدرسي ذي نوعية عالية.	١/٢٥٤ وضع سياسة جديدة لتأليف الكتب المدرسية والرقابة عليها بما يؤمن استقلالية ضبط الجودة والتطوير المستمر للمعايير. ٢/٢٥٤ تطوير شروط مرجعية لتأليف الكتب المدرسية من حيث المحتوى والشروط الفنية لإنتاج الكتب. ٣/٢٥٤ وضع أطر لتوفير كفاءات مختصة بتأليف وإنتاج وتقييم الكتب المدرسية.
٥/٥/٢ ⋖ يواجه التعليم الاساسي الرسمي مشكلات جدية في مؤهلات معلميه لجهة: ١) النسبة العالية لحملة الشهادات الثانوية وما دون، ٢) عدم تحديد آلية التعاقد مع معلمين من حملة الإجازات، وعدم الخضوع لأي إعداد تربوي. ويواجه التعليم الثانوي الرسمي أيضاً مشكلات جدية في مؤهلات معلميه لجهة: ١) الاستمرار في التعاقد مع اساتذة تعليم ثانوي من حملة الإجازات من دون إعداد تربوي، ٢) تعيين أساتذة التعليم الثانوي المتعاقدين في الملاك بعد دورة "إعداد تربوي" قصيرة. أما من حيث التدريب فهناك مشروع واسع النطاق بدأ تنفيذه في العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ لتدريب المعلمين في التعليم الاساسي والاساتذة الثانويين في القطاع الرسمي.	– التطوير المهني للهيئة التعليمية وتمهين التعليم في التعليم العام.	٢٥٥ توفير هيئة تعليمية معدة مهنياً بشكل جيد في التعليم الأساسي والثانوي.	١/٢٥٥ وضع سياسة لتعيين المعلمين بما يؤمن النوعية والفعالية وعدم اللجوء للتعاقد إلا عند الحاجة. ٢/٢٥٥ توفير معلمين من حملة الشهادات الجامعية التربوية في التعليم الأساسي. ٣/٢٥٥ توفير أساتذة من حملة الشهادات التربوية بالاضافة الى شهادة جامعية في الاختصاص. ٤/٢٥٥ اعتماد نظام لتمهين التعليم. ٥/٢٥٥ مأسسة نظام التدريب المستمر وتقييمه وتطويره، ومتابعة معلمي التعليم الأساسي والثانوي. ٦/٢٥٥ اعتماد نظام حوافز على أساس تقييم الأداء.
٦/٥/٢ ⋖ تواجه المدارس الرسمية مشكلات في الأبنية والتجهيزات التربوية من حيث توافرها وملاءمتها وجودتها وحسن توظيفها في التعليم.	– تحسين نوعية البيئة التعليمية/ التعلمية في التعليم العام.	٢٥٦ توفير مدارس رسمية مجهزة وتتوافر فيها الموارد اللازمة لخدمة الأهداف التربوية.	١/٢٥٦ بناء مدارس رسمية استناداً إلى الخريطة المدرسية تتمتع بالمواصفات الفنية الملائمة. ٢/٢٥٦ تجهيز المدارس الرسمية بالموارد التربوية اللازمة استناداً الى دليل التجهيزات التربوية.
٧/٥/٢ ⋖ بالرغم من أن المناهج الجديدة قد أكدت على اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، وعلى اعتماد الطرائق الناشطة في التعليم، يشير الواقع المدرسي إلى: ١)		٢٥٧ توفير الموارد البشرية والمناخ المدرسي الصحي والنشط	١/٢٥٧ تطوير أنظمة المدارس الرسمية لإقامة مناخ صحي ونشط داخل المدارس وفي علاقتها مع الأهل. ٢/٢٥٧ توفير متخصصين جامعيين للمساعدة النفسية والتربوية والاجتماعية في

غلبة أساليب التعليم التي محورها المعلم، ٢) خلل في المناخ المدرسي يتمثل في ضعف العلاقات بين الطلبة والمعلمين والإدارة والأهل.		لتحقيق الأهداف التربوية.	المدارس. ٣/٢٥٧ مأسسة الإرشاد النفسي المدرسي والاشراف والتوجيه التربوي للتلاميذ على مستوى الوزارة. ٤/٢٥٧ توفير كادرات متخصصة قادرة على استخدام الموارد المادية المتاحة بشكل فعّال. ٥/٢٥٧ تأهيل المعلمين على استخدام الأساليب التربوية الحديثة. ٦/٢٥٧ متابعة أثر التأهيل على ممارسات المعلمين.
٨/٥/٢ ≺ تعاني المدارس الرسمية من خلل في إدارتها يتمثل في اربعة أمور: ١) الصلاحيات المحدودة للمدير في الإدارة والقيادة، ٢) شروط التعيين في الإدارة والتي لا تتطلب شهادة جامعية في الإدارة التربوية، ٣) عدم الالتزام بإخضاع المديرين لدورة إعداد في الجامعة اللبنانية المفروضة قانوناً، ٤) غياب نظام لتقييم الأداء. وحتى تاريخه لا توجد مأسسة لإعداد المديرين في القيادة والإدارة التربوية ولمتابعة تطويرهم المهني.	– التطوير المهني للهيئات الإدارية في المدارس في التعليم العام.	٢٥٨ توفير إداريين معدين تربوياً وإدارياً.	١/٢٥٨ تعيين المديرين من حملة الشهادات الجامعية في الإدارة التربوية وعلى أساس المباراة. ٢/٢٥٨ مأسسة التدريب المستمر للمديرين. ٣/٢٥٨ وضع معايير ومواصفات لعمل إداريي المدارس وصلاحياتهم. ٤/٢٥٨ وضع نظام تقييم لعمل الإداريين في المدارس. ٥/٢٥٨ اعتماد نظام حوافز على أساس تقييم الأداء.
٩/٥/٢ ≺ ان النواتج التعلمية هي متدنية في اللغات والرياضيات والعلوم مقارنة مع الكفايات المطلوبة وقياساً إلى المعايير العالمية.	– تحسين نوعية النواتج التعلمية في التعليم العام.	٢٥٩ بلوغ مستوى في النواتج التعلمية مقبول عالمياً ومتفق مع الكفايات المطلوبة.	١/٢٥٩ مأسسة تقييم النواتج التعلمية. ٢/٢٥٩ إقامة نظام لأخذ نتائج تقييم النواتج التعلمية في التعليم العام بالاعتبار عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدارس والمناهج وبرامج التطوير المهني للهيئة التعليمية.

ب- التعليم المهني والتقني

١٠/٥/٢ ≺ يواجه التعليم المهني والتقني في المرحلة الثانوية مشكلات جدية في مؤهلات الهيئتين الإدارية والتعليمية، تتمثل في: ١) عدم وجود آلية أو معايير أو شروط خاصة إضافية للتعاقد مع أساتذة التعليم المهني والتقني، ٢) عدم كفاءة غالبية الهيئة التعليمية، واللجوء للتعاقد مع أساتذة لا يتمتعون بإعداد تربوي مسبق، ٣) تدني مؤهلات الأساتذة العلمية والتربوية بفعل غياب التدريب المستمر والتأهيل اللازم لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية، ٤) عدم تطوير طرق التدريس ونظام التقييم والامتحانات، ٥) عدم كفاية الهيئة الإدارية وغياب المعايير والآليات الناظمة لتعيين إداريي مؤسسات التعليم المهني والتقني.	- تحسين نوعية التعليم المهني والتقني.	**٢٥١٠ توفير أساتذة وإداريين معدين مهنياً وتربوياً في التعليم المهني والتقني**	١/٢٥١٠ وضع معايير ومواصفات لعمل إداريي مؤسسات التعليم المهني والتقني وصلاحياتهم. ٢/٢٥١٠ تعيين مديري مؤسسات التعليم المهني والتقني من حملة الشهادات الجامعية في الإدارة التربوية وعلى أساس المباراة. ٣/٢٥١٠ وضع نظام تقييم لعمل الإداريين في مؤسسات التعليم المهني والتقني. ٤/٢٥١٠ مأسسة التدريب المستمر للمديرين. ٥/٢٥١٠ وضع التشريعات التي تحدد المؤهلات والمعايير والشروط المطلوبة لأفراد الهيئة التعليمية في التعليم المهني والتقني. ٦/٢٥١٠ توفير أساتذة من ذوي الكفاءة العلمية والخبرة العملية الجيدة من حملة الشهادات التربوية بالاضافة الى شهادات التعليم العالي المتخصصة. ٧/٢٥١٠ اعتماد نظام لتمهين التعليم. ٨/٢٥١٠ مأسسة نظام التدريب المستمر وتقييمه وتطويره وتأهيل وتدريب المعلمين في التعليم المهني والتقني. ٩/٢٥١٠ اعتماد نظام حوافز على أساس تقييم الأداء.
١١/٥/٢ ≺ عدم وجود كتاب مدرسي رسمي يشكل وثيقة مرجعية في العملية التعليمية ويساعد الطلاب على اكتساب المعارف والكفايات التي تتطلبها المناهج.		**٢٥١١ نشر الكتاب المدرسي ووضع سياسة ومعايير للتأليف وضبط الجودة.**	١/٢٥١١ وضع سياسة لتأليف الكتب المدرسية والرقابة عليها بما يؤمن استقلالية ضبط الجودة والتطوير المستمر للمعايير. ٢/٢٥١١ تطوير شروط مرجعية لتأليف الكتب المدرسية من حيث المحتوى والشروط الفنية لإنتاج الكتب. ٣/٢٥١١ وضع أطر لتوفير كفاءات مختصة بتأليف وإنتاج وتقييم الكتب المدرسية. ٤/٢٥١١ إعادة النظر بالتشريعات التي تنظم إنشاء وعمل مؤسسات التعليم المهني والتقني الخاصة بما يحقق الجودة والنوعية.

١٢/٥/٢ ≺ بالرغم من أن التوجهات التربوية الحديثة أكدت على اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية وعلى اعتماد الطرائق الناشطة في التعليم، يشير الواقع الحالي إلى: ١) ضعف أساليب التعليم الناشط، ٢) خلل في المناخ المدرسي يتمثل في ضعف العلاقات بين الطلبة والهيئة التعليمية والإدارة والأهل.	- تطوير طرائق التعليم.	٢٥١٢ اعتماد التعليم الناشط وتوفير البيئة المدرسية الصحية.	١/٢٥١٢ تطوير الأنظمة لإقامة مناخ تعليمي صحي ونشط داخل مؤسسات التعليم المهني والتقني وفي علاقتها مع الاهل. ٢/٢٥١٢ توفير متخصصين جامعيين للمساعدة النفسية والتربوية والاجتماعية في مؤسسات التعليم المهني والتقني. ٣/٢٥١٢ مأسسة الإرشاد النفسي المدرسي والإشراف والتوجيه التربوي للطلاب على مستوى الوزارة. ٤/٢٥١٢ تأهيل الأساتذة على استخدام الأساليب والوسائل التربوية الحديثة. ٥/٢٥١٢ متابعة أثر التأهيل على أداء أفراد الهيئة التعليمية. ٦/٢٥١٢ توفير الموظفين القادرين على استخدام الموارد المادية المتاحة بشكل فعال.
١٣/٥/٢ ≺ يعاني التعليم المهني والتقني في المرحلة الثانوية بشكل أساسي من تدني النوعية، يتمثل في: ١) غياب معايير محددة لقبول الطلاب مما يؤدي إلى تدني المستوى التعليمي، ٢) غياب معايير وطنية للتوصيف والتصنيف المهني، ٣) ضعف ملاءمة المناهج مع متطلبات سوق العمل، وعدم الاتساق بين المناهج والبرامج الخاصة بمستويات التعليم المهني والتقني، وعدم وجود دينامية مستمرة لمراجعة المناهج وتطويرها، ٤) ضعف أو عدم ملاءمة العديد من التجهيزات الفنية والوسائل التعلمية مع متطلبات العملية التعليمية، ٥) فقدان التوجيه المهني للطلاب المنخرطين في هذا التعليم، ٦) قصور كبير لدى المتخرجين في اللغات الأجنبية، ٧) غياب معايير النوعية والتغذية الراجعة.	- تحسين نوعية التعليم المهني والتقني.	٢٥١٣ رفع الفاعلية الداخلية في التعليم المهني والتقني.	١/٢٥١٣ وضع معايير لضمان وضبط الجودة في التعليم المهني والتقني. ٢/٢٥١٣ اعتماد شرط حيازة الشهادة المتوسطة الرسمية لولوج التعليم الثانوي المهني العالي. ٣/٢٥١٣ توفير اختصاصيين في صناعة المناهج قادرين على قيادة عملية التطوير. ٤/٢٥١٣ وضع وثيقة تبيّن نظام صناعة المناهج وإجراءاتها وإجراءات تطويرها وتعديلها. ٥/٢٥١٣ وضع البرامج والمناهج التي تؤمن اكتساب الطلاب المعارف والمهارات الضرورية المطلوبة في سوق العمل. ٦/٢٥١٣ صياغة المناهج بما يؤمن ضبط التناسق فيها من حيث التنظيم، طريقة تحديد الأهداف وجداول تدرج المحتوى. ٧/٢٥١٣ تأمين الاستمرار والتكامل في عملية التطوير والمرونة في المناهج وضبط الجودة. ٨/٢٥١٣ إنشاء جهاز مستقل متخصص للقيام بدراسات ميدانية لتقييم

			المناهج وتطبيقها ونواتجها والاستفادة من الدراسات ذات العلاقة. ٩/٢٥١٣ إقامة نظام لأخذ نتائج تقييم النواتج التعلمية بالاعتبار عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنيات والمناهج وبرامج التطوير المهني للهيئة التعليمية. ١٠/٢٥١٣ وضع أنظمة جديدة للامتحانات والتقييم بما يتوافق مع مستلزمات مختلف مستويات التعليم وبما يسمح بالشفافية والمراقبة وبنسبة عالية من الأمان. ١١/٢٥١٣ توفير برامج دعم مدرسي للتلامذة في المهنيات الرسمية. ١٢/٢٥١٣ وضع خطة لتطوير تعليم اللغة الام واللغات الاجنبية. ١٣/٢٥١٣ التأهيل اللغوي في اللغات الأجنبية لأساتذة المواد التي تدرس بها. ١٤/٢٥١٣ توفير التنوع في مصادر التعلم. ١٥/٢٥١٣ تحديث التجهيزات الفنية وتأمين الوسائل التعليمية لإنجاز البرامج بفعالية عالية. ١٦/٢٥١٣ وضع نظام للإرشاد والتوجيه التربوي للمواءمة بين قدرات الطلاب ورغباتهم وحاجات سوق العمل. ١٧/٢٥١٣ إعادة النظر بالتشريعات التي تنظم إنشاء وعمل مؤسسات التعليم المهني والتقني الخاصة بما يحقق الجودة والنوعية. ١٨/٢٥١٣ وضع والتزام معايير النوعية والتغذية الراجعة.
١٤/٥/٢ ضعف التواصل مع سوق العمل وغياب شراكة حقيقية بين التعليم المهني والتقني والفئات المستفيدة من جهة، والتعليم العام بقطاعيه الرسمي والخاص من جهة أخرى.	**- تعزيز الشراكة مع سوق العمل.**	**٢٥١٤ رفع الفعالية الخارجية للتعليم المهني والتقني.**	١/٢٥١٤ ضمان البرامج المعتمدة في التعليم المهني والتقني من هيئات ومجالس اعتماد وطنية وفقا لمعايير تنطلق من نظام الكفايات. ٢/٢٥١٤ إشراك الفئات المستفيدة في عملية تطوير المناهج وتطوير آليات المشاركة ٣/٢٥١٤ تبني مؤسسات التعليم المهني والتقني برامج تدريب في مؤسسات

			العمل بالتعاون معها. ٤/٢٥١٤ إنشاء نظام معلومات خاص بسوق العمل (LMIS) ووضع تصنيف وتوصيف وطني للمهن بالاشتراك مع الإدارات والمؤسسات والهيئات والوزارات المعنية. ٥/٢٥١٤ وضع برامج للشراكة وتبادل الخبرات بين التعليم المهني والتقني الرسمي والخاص.

بند رقم ٦: تعليم عالي ذو نوعية جيدة في مناهجه ومؤسساته ونواتجه متوافق مع المعايير الوطنية ومع المقاييس العالمية

أ- التعليم الجامعي

١/٦/٢ ≺ يشكو واقع التعليم العالي في لبنان من: ١) غياب سياسة وطنية للتعليم العالي، بقطاعيه الرسمي والخاص، تنسجم مع التوجهات العالمية، ٢) قدم الأنظمة التي ترعي التعليم العالي الخاص، والأنظمة التي ترعى الجامعة اللبنانية، ٣) غياب الأطر والهيكلية والآليات والمعايير لضمان الجودة، ٤) افتقار إدارة التعليم العالي إلى الهيكلية والأنظمة والموارد البشرية التي تمكنها من تحقيق الرقابة على مؤسسات التعليم العالي لضمان التزامها بشروط الترخيص من النواحي الأكاديمية والإنشائية.	- تحسين نوعية التعليم العالي.	٢٦١ توفير تعليم عال ذي نوعية جيدة.	١/٢٦١ إصدار قانون جديد وعصري للتعليم العالي. ٢/٢٦١ وضع إطار وطني موحد لشهادات التعليم العالي. ٣/٢٦١ وضع إطار وطني لضمان وضبط الجودة في التعليم العالي. ٤/٢٦١ اجراء التدقيق الدوري لمؤسسات التعليم العالي الخاصة. ٥/٢٦١ إعادة النظر بتشكيل ودور المجالس واللجان القائمة وإصدار التشريعات اللازمة لذلك. ٦/٢٦١ وضع الشروط والمعايير والمواصفات للترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة.
٢/٦/٢ ≺ تعاني الجامعة اللبنانية من لاتكافؤ بين الملتحقين والخريجين يعود الى: ١) تضخم عدد طلاب السنة الاولى في الكليات المفتوحة وتدني نسبة الترفع الى السنة الثانية، ٢) قصور برامج التعليم المتاحة ومحدودية المداخل، ٣) عدم توفر البيئة التعليمية السليمة، ٤) غياب نظام ارشادي وتوجيهي للطلاب، ٥) عدم كفاية التحصيل التعلمي المناسب للطالب.		٢٦٢ رفع الفعالية الداخلية في الجامعة اللبنانية.	١/٢٦٢ تطوير وتأهيل مستمر لأفراد الهيئة التعليمية في إطار حراك أكاديمي وبحثي، ودورات تطوير كفايات التعليم في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ٢/٢٦٢ معالجة الازدحام في السنوات الأولى في الكليات المفتوحة وتدني نسبة النجاح فيها من خلال تنوع المداخل والبرامج وتنفيذ نظام إرشادي وتوجيهي لمواءمة قدرات الطلبة مع البرامج التي يرغبون الالتحاق بها. ٣/٢٦٢ تعزيز دور منهجية النشاط البحثي الشخصي للطالب في العملية التعليمية. ٤/٢٦٢ توحيد الامتحانات وأنظمتها لضمان المستوى والتكافؤ بين الطلاب، والتنسيق الأكاديمي بين الأساتذة. ٥/٢٦٢ تحسين مستوى الخريجين ومؤهلاتهم لناحية كفايات التواصل واللغة الأجنبية وتكنولوجيا المعلومات.

			٦/٢٦٢ تعزيز العلاقة مع المجتمع وفعالياته وأطر المشاركة عن طريق إدخال موضوعات ومشاريع ذات علاقة بالمجتمع في البرامج الدراسية. ٧/٢٦٢ تعزيز البحث العلمي والدراسات، وإقامة نشاطات أكاديمية مختلفة، وتطوير البرامج والمناهج.
٣/٦/٢ ➢ تعزى بشكل عام، مشكلات النوعية في الجامعة اللبنانية الى: ١) عدم اقرار مشروع اصلاحي لها، وعدم توفير الموارد اللازمة، ٢) فقدان الجامعة لاستقلاليتها خلال العقود الماضية، ٣) كثافة التعاقد بالساعة لتأمين حاجات التعليم، ٤) ارتفاع متوسط عمر الأساتذة المتفرغين وبالملاك، ٥) غياب المساءلة وتقييم الاداء على مستوى الجامعة ككل.		**٢٦٣ تنظيم الجامعة اللبنانية وتأمين استقلاليتها وتعزيز مواردها البشرية والمادية.**	١/٢٦٣ إنشاء جهاز مستقل متخصص للقيام بدراسات ميدانية لتقييم المناهج وتطبيقها ونواتجها والاستفادة من الدراسات ذات العلاقة. ٢/٢٦٣ اصدار قانون جديد وعصري للجامعة اللبنانية. ٣/٢٦٣ إقرار مشروع للتطوير الشامل للجامعة اللبنانية وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لذلك. ٤/٢٦٣ تكريس استقلالية الجامعة اللبنانية وتفعيل آليات المساءلة. ٥/٢٦٣ وضع نظام جديد لأفراد الهيئة التعليمية يحدد معايير وآليات التعاقد والتعيين وحقوق والتزامات المعيّنين والاساتذة التعليمية والبحثية ومسؤولياتهم الأكاديمية الأخرى ومعايير وآليات تقييم الأداء الوظيفي والترقية والمساءلة. ٦/٢٦٣ برمجة تجديد الموارد البشرية للجامعة ومعالجة هرم الجسم التعليمي، وفق صيغ مرنة للتعاقد والتعيين تسمح بتلبية حاجات التطوير والبرامج التعليمية المستحدثة.
٤/٦/٢ ➢ لا يزال النشاط البحثي يشكل حالة قصور في التعليم العالي في لبنان، خاصة في الجامعة البنانية وفي العديد من مؤسسات التعليم العالي الخاص، مما ينعكس سلباً على تطور المستوى الاكاديمي للاساتذة وعلى نوعية التعليم.		**٢٦٤ تفعيل النشاط البحثي في التعليم العالي.**	١/٢٦٤ وضع إطار وطني للبحث العلمي ووضع الانظمة والآليات لتسييره وادارته. ٢/٢٦٤ تشكيل هيئة وطنية لتقييم برامج البحث العلمي ونواتجها. ٣/٢٦٤ وضع أطر جديدة للترخيص لمستويات الدراسات العليا والدكتوراه. ٤/٢٦٤ وضع نظام حوافز على أساس تقييم النتاج العلمي. ٥/٢٦٤ تشريع إلزامية البحث العلمي وتوفير مستلزماته في مؤسسات التعليم العالي.

ب-التعليم التقني العالي

٢/٦/٥ ≺ يعاني التعليم التقني العالي من نفس المشكلات التي يشكو منها التعليم المهني والتقني في المرحلة الثانوية كونهما يندرجان حالياً ضمن منظومة واحدة. غير أن هناك مشكلات إضافية تؤثر على نوعيته تتمثل في: ١) عدم وجود مرجعية وإدارة وأنظمة ومؤسسات خاصة به كتعليم عال منفصل عن التعليم الثانوي، ٢) عدم إدراج التعليم المهني والتقني العالي ضمن منظومة التعليم العالي في لبنان، ٣) غياب هيكلية تنظم المعاهد والأقسام وآلية عملها وإدارتها تماثل أو تقارب ما هو معتمد في التعليم الجامعي.	تحسين نوعية التعليم التقني العالي وتعزيز الشراكة مع سوق العمل.	٢٦٥ تنظيم التعليم التقني العالي.	١/٢٦٥ إدراج التعليم التقني العالي في منظومة التعليم العالي. ٢/٢٦٥ إنشاء إدارات خاصة لإدارة التعليم التقني العالي. ٣/٢٦٥ اعتماد والتزام شروط ومعايير دقيقة للتعاقد ولتعيين أساتذة التعليم التقني العالي وتصنيفهم وترفيعه. ٤/٢٦٥ تطوير المناهج والامتحانات وتوفير الأبنية والتجهيزات بما يتناسق مع إدراج التعليم التقني العالي في منظومة التعليم العالي.

بند رقم ٧: تعليم موجه نحو تنمية المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات والاستخدام المجدي لتقانة المعلومات والاتصالات

١/٧/٢ ≺ ان مساهمة التعليم العام في لبنان في نشر واستخدام تقانة المعلومات والاتصالات هي محدودة: ١) يقتصر منهج المعلوماتية الحالي على تكوين المهارات المعلوماتية الأساسية، ولا يستهدف التعليم في مناهجه وتطبيقاته تنمية المعارف والمواقف والمهارات الخاصة بمعالجة المعلومات والتعامل معها، ولا توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في اكتساب المعرفة في المواد والميادين المتنوعة، ٢) عدم تطبيق المنهج في الكثير من المدارس الخاصة وفي معظم المدارس الرسمية، ٣) عدم استهداف مهارات المعلوماتية الأساسية في التقييم المدرسي والشهادات الرسمية، ٤) تعدد الجهات والبطء والتضارب في تأهيل المعلمين من الناحية العلمية والمهارية على توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم.	– توجيه التعليم نحو نشر واستخدام تقانة المعلومات والاتصالات.	٢٧١ تطوير المناهج والكوادر والبنى اللازمة لاستخدام تقانة المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلّم في مختلف مراحل التعليم.	١/٢٧١ تعديل مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي بما يؤمن صياغة أهداف المناهج لتشمل استخدام تكنولوجيا المعلومات في جميع المواد المنهجية. ٢/٢٧١ تعديل مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي ما يؤمن إعادة النظر في منهاج المعلوماتية والصفوف التي تعلّم فيها وامتحاناتها. ٣/٢٧١ تعديل مناهج التعليم التقني بما يؤمن الاستخدام الفاعل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ٤/٢٧١ تجهيز جميع المدارس الرسمية بمختبرات للكمبيوتر والوصول إلى الانترنت السريع. ٥/٢٧١ تأهيل المعلمين في التعليم ما قبل الجامعي وتدريبهم حول استخدام المعلوماتية في كافة المواد الدراسية وكأداة للتعليم والتعلّم داخل المدرسة وخارجها. ٦/٢٧١ تعديل مناهج التعليم العالي بما يؤمن الاستخدام المكثف لتقانة المعلومات والاتصالات وتوظيفها في التعليم والتعلم.

بند رقم ٨: تعليم يكوّن ثقافة عامة لدى الأفراد ويزودهم بمهارات التعلم مدى الحياة ولا سيما مهارات التفكير النقدي والتفكير الأخلاقي.

١/٨/٢ ≺ لا تستهدف المناهج أو طرق التدريس أو الأنشطة المرافقة بشكل كاف تنمية مهارات التعلم مدى الحياة والتفكير النقدي والتفكير الأخلاقي ضمن المادة الواحدة أو عبر المواد، ولا الاتجاهات المرتبطة بها.	- إعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة.	٢٨١ تطوير المناهج والكوادر في التعليم بما يعزّز تنمية القدرات الفكرية والأخلاقية.	١/٢٨١ تعديل مناهج التعليم ما قبل الجامعي بما يوفر اكتساب الطلاب مهارات التعلم مدى الحياة ولا سيما مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتفكير الأخلاقي. ٢/٢٨١ تأهيل وتدريب المعلمين على كيفية إكساب الطلبة المهارات الفكرية والأخلاقية وسائر مهارات التعلم مدى الحياة. ٣/٢٨١ تعديل مناهج التعليم العالي لجهة تعزيز مهارات التعلم مدى الحياة ولا سيما مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتفكير الأخلاقي.
٢/٨/٢ ≺ يوجد نقص في الثقافة العامة في المناهج كما يوجد نقص في مجال التربية الفنية (موسيقى، فن تشكيلي، مسرح) والأنشطة اللامنهجية.		٢٨٢ تطوير المناهج وإعداد كوادر في التعليم بما يعزّز تنمية ثقافة الفرد العامة.	١/٢٨٢ تعديل مناهج التعليم ما قبل الجامعي بما يعزّز تعليم الفنون (موسيقى، فن تشكيلي، مسرح، تمثيل) وتوظيفها في التعليم والتعلّم. ٢/٢٨٢ تعزيز الموارد البشرية والمادية في المدارس لدعم الأنشطة اللامنهجية فيها. ٣/٢٨٢ تعديل مناهج التعليم العالي عبر اضافة مقررات حرة تساهم في تنمية الثقافة العامة.

ثالثاً: تعليم يساهم في الاندماج الاجتماعي

بند رقم ٩: تعليم ينمّي المواطنية في أبعادها الثلاثة: الانتماء الوطني والمشاركة المدنية والشراكة الإنسانية

القضية	الاستراتيجيات	الأهداف البعيدة Goals	الأهداف التمكينية Enabling Objectives
١/٩/٣ ≺ ثمة ضعف في دور المدرسة في بناء الانتماء الوطني، يتمثل في ثلاثة أشكال على الأقل: ١) ضعف التوليف ما بين الهوية الوطنية وغيرها من المصطلحات ذات العلاقة كالانفتاح الثقافي والتنوع والهويات الطائفية والعيش المشترك، ٢) التباين ما بين المدارس، وما بين الكتاب المدرسي وما يقوله المعلم في موضوع التنشئة الوطنية، ٣) قصور في إكساب المتعلم المعارف التي تمكن تحويلها إلى مواقف وسلوكيات تجسد الانتماء الوطني.	– تعزيز دور التعليم في تنمية الانتماء الوطني.	٣٩١ تنشئة تلامذة يفكرون ويسلكون على أساس أن الانتماء الوطني هو الانتماء الرئيس والأول ويأتي على رأس قائمة الانتماءات الأخرى.	١/٣٩١ تطبيق مناهج التعليم ما قبل الجامعي وتطويرها بحيث تراعي: ١/٣٩١/أ الجوامع المشتركة حول الهوية الوطنية والمصير المشترك؛ ١/٣٩١/ب مفهوم الانتماء الوطني بشكل متسق ومنتشر في مختلف المواد الدراسية (وبحسب طبيعة المادة)؛ ١/٣٩١/ج التكامل والتوليف بين مفهوم الهوية الوطنية وسائر المفاهيم ذات العلاقة. ٢/٣٩١ اعتماد تدريب المعلمين المقاربات البيداغوجية التي توفر اكتساب الطلبة للمعارف وتساعد على تحويلها إلى قناعات ومواقف وسلوك يجسّد الانتماء الوطني. ٣/٣٩١ وضع وثيقة حول ممارسات التقييم لتستهدف مكتسبات المتعلم واستخدامها في وضعيات حقيقية وجديدة تجسّد الانتماء الوطني. ٤/٣٩١ وضع توجهات لبناء مناخ مدرسي يشجع على تعزيز الانتماء الوطني ٥/٣٩١ تدريب المعلمين على المهارات التربوية اللازمة للتنشئة على الانتماء الوطني والتي تساعد على تحويلها إلى مواقف وسلوكيات.
٢/٩/٣ ≺ ثمة ضعف في دور المدرسة في التنشئة المدنية، يتخذ عدة أشكال منها: ١) ضعف الجوانب المهارية والتطبيقية في المناهج، ٢) عدم تواصل	– تعزيز دور التعليم في تنمية المشاركة المدنية.	٣٩٢ تنشئة طلبة قادرين على المشاركة المدنية.	١/٣٩٢ وضع وثيقة حول مقاربات التعليم التي توفر اكتساب الطلبة للمهارات والمعارف وتساعد على تحويلها إلى قناعات ومواقف وسلوك تجسّد المشاركة المدنية. ٢/٣٩٢ وضع وثيقة حول ممارسات التقييم لتستهدف مكتسبات المتعلم واستخدامها

المدرسة مع المجتمع المحلي، ٣) جمود الانظمة الداخلية للمدارس، مما يؤدي إلى ضعف المكتسبات التي يوفرهـا التعليم للطلبة في الموضوع المدني.			في وضعيات حقيقية وجديدة تجسّد المشاركة المدنية. ٣/٣٩٢ تعديل مناهج التعليم ما قبل الجامعي بما يؤمن وجود توجيهات واضحة نحو ممارسة النشاطات الاجتماعية- المدنية في المدارس بما يحضّر للمشاركة الحقيقية في المجتمع المحلي كما في المجتمع الكبير. ٤/٣٩٢ إدخال متطلب "خدمة مجتمع" للتخرج من المرحلة الثانوية. ٥/٣٩٢ تعديل النظم الداخلية للمدارس بما يؤمن مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات. ٦/٣٩٢ وضع توجهات لبناء مناخ مدرسي يشجع على تعزيز المشاركة المدنية. ٧/٣٩٢ تدريب المعلمين على المهارات التربوية اللازمة للتنشئة على الانتماء الوطني والمشاركة المدنية.
٣/٩/٣ ≺ هناك تقصير فـي دور التعلـيم فـي تنميـة الشراكة الإنسانية بالرغم من تغطية المناهج لعدة محاور تتعلق بالقيم التي تنادي بها المواثيق الدولية والإنـسانية والمواضيع المرتبطة بالقضايا العالمية البيئية والإنسانية.	**- تعزيز دور التعليم في تنمية الشراكة الإنسانية.**	**٣٩٣ تنشئة طلبة قادرين على ممارسة الشراكة الإنسانية.**	١/٣٩٣ اعتماد مقاربات في التعليم توفر اكتساب الطلبة للمهارات والمعارف وتساعد على تحويلها إلى قناعات ومواقف وسلوك تجسّد الشراكة الإنسانية. ٢/٣٩٣ تدريب المعلمين على المهارات التربوية اللازمة للتنشئة على الـشراكة الإنسانية. ٣/٣٩٣ وضع توجهات لبناء مناخ مدرسي يشجع على تعزيز الشراكة الإنسانية.

بند رقم ١٠: تعليم يساهم في التماسك الاجتماعي و يزود مرتاديه بالمعارف والقيم والمهارات اللازمة للعيش المشترك في مجتمع متنوع

١/١٠/٣ ≺ تقلصت مساحات الاختلاط الاجتماعي في التعليم في لبنان خلال السنوات الأخيرة على مستوى التركيب الطلابي للمدارس والجامعات، وتتخذ المشكلة أقصى أهميتها في الجامعة اللبنانية والتعليم الرسمي عموماً، مع غياب شبه كامل لاتحادات الطلاب بما في ذلك اتحاد طلاب الجامعة اللبنانية الذي كان قائماً قبل الحرب الاهلية وباتت مجالس الطلاب للفروع متجانسة طائفياً. إلا ان الاختلاط الاجتماعي يتحقق على مستوى روابط الاساتذة الجامعيين والثانويين والمعلمين واتحادات المدارس الخاصة.	– تعزيز دور التعليم في التماسك الاجتماعي.	٣١٠١ زيادة مساحات الاختلاط الاجتماعي في التعليم.	١/٣١٠١ وضع الخريطة المدرسية بما يعزز الاختلاط الاجتماعي. ٢/٣١٠١ وضع خريطة لمجمعات الجامعة اللبنانية بما يعزّز الاختلاط الاجتماعي. ٣/٣١٠١ إنشاء روابط واتحادات جامعة للطلبة والمعلمين والمنظمات المهنية، على المستوى الوطني. ٤/٣١٠١ وضع الأطر التي تشجع على اعتماد مبدأ التنوع في الجامعات الخاصة.
٢/١٠/٣ ≺ يوفر التعليم في لبنان فرصاً محدودة للتفاعل بين مؤسساته وطلابه ومعلميه. ابرزها الدورات التدريبية والانشطة التي يخضع لها المعلمون إلا أن البرامج المشتركة بين المدارس والأنشطة اللامنهجية قليلة، داخل المدرسة وبالاتصال مع مدارس أخرى، وخاصة في المدارس الرسمية، والأنشطة المهنية التفاعلية بين المعلمين محدودة.		٣١٠٢ زيادة فرص التواصل والتفاعل ما بين المؤسسات والطلاب والمعلمين.	١/٣١٠٢ إنشاء آلية للتوأمة بين المدارس غير المتجانسة اجتماعياً وسكانياً. ٢/٣١٠٢ إنشاء آلية لتطوير أنشطة وبرامج مشتركة بين المدارس غير المتجانسة اجتماعياً وسكانياً. ٣/٣١٠٢ إقامة نظم تساهم في مضاعفة الأنشطة اللامنهجية في المدرسة الواحدة وتلك المشتركة بين المدارس المختلفة. ٤/٣١٠٢ إنشاء آلية لتشجيع الأنشطة المهنية المشتركة بين المعلمين في المدارس المختلفة.
٣/١٠/٣ ≺ يوفر التعليم في لبنان فرصاً لاكتساب المعارف والقيم اللازمة للعيش المشترك إلا أنه يفتقر إلى الممارسات والأعمال المدرسية والأنشطة اللاصفيّة التي تحولها إلى مهارات وسلوكيات.		٣١٠٣ تنشئة طلبة مزودين بالمعارف والقيم والمهارات للعيش المشترك في مجتمع متنوع.	١/٣١٠٣ تطوير مناهج التعليم العام بما يؤمن نشر القيم والمهارات المعززة للعيش المشترك في مختلف المواد الدراسية بدرجات متفاوتة (بحسب طبيعة المادة). ٢/٣١٠٣ اعتماد مقاربات التعليم التي توفر تبني الطلبة للقيم والمهارات والمعارف تساعد على تحويلها إلى قناعات ومواقف وسلوكيات تجسّد العيش المشترك.

بند رقم ١١: تعليم يساهم في الحراك الاجتماعي، أفقياً بين أجزاء المجتمع الجغرافية، وعمودياً بين الشرائح الاجتماعية

٣/١١/١ ≺ إن مساهمة التعليم العالي في الحراك الجغرافي هي محدودة، والنزعة العامة هي إلى الركون الجغرافي داخل المنطقة نفسها، أو حراك الطلاب من المناطق الأبعد نحو جامعات معينة في بيروت الكبرى.	- تعزيز دور التعليم في الحراك الاجتماعي الأفقي.	٣١١١ زيادة فرص الانتقال الأكاديمي ما بين المناطق الجغرافية.	١/٣١١١ وضع نظم وحوافز لعمل معلمي المدارس الرسمية في المناطق البعيدة وللحراك الأفقي. ٢/٣١١١ وضع نظم وحوافز لانتقال أساتذة الجامعة اللبنانية ما بين المناطق الجغرافية. ٣/٣١١١ توفير مراكز تعليم جامعي ذات ميزة تفاضلية في المناطق البعيدة. ٤/٣١١١ توفير مساكن للطلبة في المجمعات الجامعية بعامة، وفي الجامعة اللبنانية بخاصة. ٥/٣١١١ إقامة نظام للمنح والقروض الجامعية وبشكل خاص في الجامعة اللبنانية على مستوى جميع الشهادات بما يشجع الحراك الاجتماعي الأفقي.
٣/١١/٢ ≺ إن مساهمة التعليم العالي في تحقيق الحراك الاجتماعي العامودي محدودة. ويعيق هذه المساهمة ارتباط المؤسسات الاقتصادية بالجامعات الخاصة العريقة وثقتها بمستوى التعليم فيها، ووجود اختصاصات ذات آفاق مهنية ضيقة وقلة المساعدات المالية وأشكال الدعم المختلفة التي تقدم للطلاب. كما يعيقها، ضعف الحراك الأكاديمي ما بين التعليم الثانوي في أنواعه المختلفة والتعليم العالي بجامعاته المختلفة.	- تعزيز دور التعليم في الحراك الاجتماعي العمودي.	٣١١٢ زيادة القيمة التنافسية لشهادات الخريجين.	١/٣١١٢ وضع خطة لتحسين نوعية التعليم في الجامعة اللبنانية. ٢/٣١١٢ وضع نظام للمنح والقروض الجامعية وبشكل خاص في الجامعة اللبنانية على مستوى جميع الشهادات بما يشجع الحراك الاجتماعي العمودي. ٣/٣١١٢ وضع إطار وطني لضمان الجودة في التعليم العالي. ٤/٣١١٢ إقامة نظام لصفوف تحضيرية في الجامعات بما ييسّر انتقال الطلاب ما بين الثانويات والجامعات المتنوعة.

بند رقم ١٢: تعليم يساهم في الإدماج الاجتماعي للمتسربين وللمهمّشين داخل المدرسة، وفي الوقاية من التهميش الاجتماعي

١/١٢/٣ ≺ لا توفّر المدارس موارد بشرية كافية أو برامج هادفة من أجل التخفيف من التهميش داخل المدرسة. والمناهج غير منظمة بصورة يتزود فيها الطلبة المهّددون بالتسرب والتهميش الاجتماعي بالمعارف والمهارات والقيم التي تقيهم من هذه الأخطار ومن الجنوح الى أنشطة عنفية والى الانحراف.	– تعزيز دور التعليم في الإدماج الاجتماعي للمهمشين.	٣١٢١ توفير أطر لدعم الطلبة المهمشين وللوقاية من التهميش.	١/٣١٢١ تعيين كادرات متخصصة في الميادين النفسية والتربوية والاجتماعية في المدارس لمساعدة الطلبة المهمّشين داخل المدرسة. ٢/٣١٢١ توفير بيئة مادية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة. ٣/٣١٢١ وضع برنامج وآليات وادوات للدعم المدرسي للوقاية من التأخر والتسرب المدرسيين. ٤/٣١٢١ تدريب المعلمين على المهارات التربوية اللازمة لإدماج المهمّشين.

رابعاً: تعليم يساهم في التنمية الاقتصادية

بند رقم ١٣: تعليم يساهم في تنمية الرأسمال البشري

القضية	الاستراتيجيات Strategies	الأهداف البعيدة Goals	الأهداف التمكينية Enabling Objectives
١/١٣/٤ ≺ الوضع التعليمي للسكان كان بشكل عام على تحسن مستمر ويشمل الجنسين. ولكن المخزون التعليمي ما زال يعاني من ثغرات تتمثل في: ١) بقاء شريحة ولو ضئيلة، من السكان الأميين، وبخاصة لدى السكان الناشطين اقتصادياً، كما أن نسبة أصحاب المستوى التعليمي الثانوي وما فوق تحتاج إلى زيادة مضطردة، ٢) استمرار التفاوت بين المناطق الجغرافية المركزية (بيروت) والطرفية، ٣) ارتفاع نسبة الأسر اللبنانية ذات مستوى تعليم متدني.	- توفير فرص الدراسة لمن فاتهم التعلم أو يرغبون بمتابعة التعليم.	٤١٣١ تقديم خدمات تربوية مناسبة لمن فاتهم التعليم أو يرغبون بالمتابعة.	١/٤١٣١ إقامة نظام التعليم المستمر. ٢/٤١٣١ تعديل أنظمة التعليم الثانوي والعالي بما يؤمن إدخال برامج خدمة المجتمع التي تتعلق بمحو الأمية ولا سيما في المناطق الطرفية.
٢/١٣/٤ ≺ إن التوظيف الاقتصادي للمخزون التعليمي لدى السكان هو أدنى مما يجب، كما يتبين من: ١) غلبة الشهادات العامة على الشهادات المهنية، ٢) انخفاض الانخراط الاقتصادي عامة أو انخراط النساء المتعلمات بصورة خاصة، ٣) ارتفاع نسبة المهاجرين المتعلمين، ٤) ارتفاع معدلات البطالة بين المتعلمين.	- تحسين التوظيف الاقتصادي للمخزون التعليمي لدى السكان.	٤١٣٢ تطوير الأبعاد المهنية للتعليم.	١/٤١٣٢ زيادة حصة الالتحاق بالتعليم المهني والتقني بين المسجلين في التعليم. ٢/٤١٣٢ وضع علامات دالة (Benchmarks) مهنية للتخصصات الثانوية والجامعية حيث أمكن. ٣/٤١٣٢ تعديل برامج التعليم العالي بما يؤمن تنمية كفايات المبادرة والإنشاء الاقتصادي entrepreneurship. ٤/٤١٣٢ تعديل مناهج التعليم الثانوي والعالي بما يوفر لها المرونة. ٥/٤١٣٢ إقامة أنظمة إرشاد وتوجيه مهني في مؤسسات التعليم الثانوي والعالي.

بند رقم ١٤: تعليم يوفر قوى عاملة ذات كفاءات تلبي حاجات سوق العمل اللبناني كماً ونوعاً وقادرة على المنافسة في الأسواق الحرة للعمالة

١/١٤/٤ ≺ يعاني سوق عمل خريجي التعليم العالي من أزمة حادة كماً ونوعاً، كما يستدل على ذلك من البطالة والبطالة المقنّعة والهجرة ومن انخفاض سقف متطلبات السوق من الخريجين. اقتصادياً، تنجم هذه المشكلة عن ١) ضعف النمو الاقتصادي اللبناني وعدم القدرة على خلق فرص عمل جديدة، ٢) تراجع المعايير المهنية في عدد من قطاعاته. اما الاسباب فتعود الى: ١) التوسع في التعليم العالي استنادا إلى سياسات تغلب الاعتبارات السياسية والتجارية على حساب نوعية المدخلات ومستوى النواتج التعلمية المطلوبة من الخريجين، ٢) عدم توفير قواعد المعلومات في التعليم حول متطلبات سوق العمل، ٣) ضعف أطر الشراكة والتواصل بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل، ٤) عدم وجود أطر مقررة وجهود واضحة لتطوير برامج التدريب السريع.	– مواكبة التعليم لسوق العمل المحلية.	٤١٤١ تطوير العلاقة بين ما يعرضه التعليم ومتطلبات التنمية.	١/٤١٤١ وضع أطر للتنسيق بين أنواع التعليم التقني والعالي، وبين الجهات المعنية بالعمالة وبالتعليم، وبين الاستراتيجيات التربوية والاقتصادية. ٢/٤١٤١ إنشاء نظام معلومات خاص بسوق العمل LMIS وتدعيم العلاقات بين إدارات التعليم العالي والمؤسسة الوطنية للاستخدام ووزارة العمل ووزارة الشؤون الاجتماعية والهيئات الحكومية الأخرة التي تقوم بالتدريب من اجل وضع تصنيف وتوصيف وطني للمهن وتأسيس نظام معلوماتية لسوق العمل وتوحيد جهود التدريب. ٣/٤١٤١ وضع أطر للشراكة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل في اتخاذ القرارات وتبادل الخبرات والتمويل. ٤/٤١٤١ وضع أطر للتعاون والتواصل المباشر بين مؤسسات العمل والقطاعات المنتجة ومؤسسات التعليم، لتحديد أولويات البرامج و تقييم الخرجين. ٥/٤١٤١ تعديل نظم الترخيص لإنشاء مؤسسات التعليم العالي وفروعها واختصاصاتها بما يؤمن جودتها. ٦/٤١٤١ وضع معايير للمهن التربوية. ٧/٤١٤١ توفير قواعد المعلومات حول متطلبات سوق العمل المحلي من التعليم للطلبة ولواضعي المناهج. ٨/٤١٤١ وضع إطار وطني للاختصاصات التعليمية بما يتسق مع التصنيف الوطني للمهن. ٩/٤١٤١ زيادة موارد البحث العلمي والتطوير وتوثيق الصلة بين برامج البحث العلمي في الجامعات وبينها وبين الاستراتيجية الوطنية للتنمية الاقتصادية.

٢/١٤/٤ ≺ يعاني التعليم العالي والمهني والتقني في لبنان من مشكلات جدية في مواكبة سوق العمل المعولمة، وتكوين قوى عاملة قادرة على المنافسة، وذلك في جوانب عدة: ١) ضعف الجانب التدريبي، ٢) ضعف الجانب الإعدادي العام الذي يسمح بالتكيّف مع المستجدات، ٣) غياب الجوانب المتعلقة بالإنتاج طبقاً للمعايير الدولية، في مناهج التعليم، ٤) ضعف برامج التعاون والتوأمة مع مؤسسات عمل وتعليم عالمية في حقول اختصاص معينة، ٥) غياب أطر لضبط الجودة ولضمان الجودة على أساس معايير عالمية للاختصاصات التقنية والجامعية التطبيقية، ٦) عدم توفير المعلومات والدراسات حول اتجاهات العرض والطلب من الخريجين إقليمياً ودولياً.	- مواكبة التعليم لسوق العمل المعولم.	٤١٤٢ توفير قوى عاملة عبر التعليم العالي قادرة على المنافسة عالمياً.	١/٤١٤٢ وضع أطر لضبط الجودة في التعليم على أساس لوائح مواصفات ومعايير تشمل المؤسسات والشهادات والهيئة التعليمية. ٢/٤١٤٢ وضع إطار وطني لضمان الجودة في التعليم العالي. ٣/٤١٤٢ تعديل برامج التعليم العالي بما يؤمن تنمية الكفايات الاقتصادية والإدارية التنافسية. ٤/٤١٤٢ توفير قواعد المعلومات والدراسات للطلبة ولواضعي المناهج حول اتجاهات العرض والطلب من القوى العاملة الجامعية على المستوى الإقليمي. ٥/٤١٤٢ وضع إطار للتدريب المهني الفعّال وتبني مؤسسات التعليم الجامعي والتقني العالي برامج تدريب في مؤسسات العمل. ٦/٤١٤٢ تحسين مستوى الخريجين ومؤهلاتهم لناحية كفايات التواصل واللغات الاجنبية وتكنولوجيا المعلومات.

خامساً: ادارة الشأن التربوي

بند رقم ١٥: ادارة استراتيجية منتظمة تؤمن رفع فعالية القطاع

القضية	الاستراتيجيات	الأهداف البعيدة Goals	الأهداف التمكينية Enabling Objectives
١/١٥/٥ ≺ لم تنجز وزارة التربيّة والتعليم العالي وضع الأطر التي تسمح لها بإدارة فعّالة للتعليم في لبنان تشمل: ١) السياسات والاستراتيجيات والخطط، ٢) المعايير والمواصفات، ٣) الأنظمة المناسبة للرصد والمراقبة، ٤) أطر ضمان الجودة، ٥) أساليب دعم التعاون داخل المجتمع التربوي وبينه وبين مؤسسات المجتمع الأخرى.	– تحول الوزارة إلى الإدارة الاستراتيجية.	٥١٥١ وضع الوثائق والنظم والآليات اللازمة لتأطير الشأن العام في التعليم.	١/٥١٥١ وضع خطط العمل اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم. ٢/٥١٥١ وضع تنظيم جديد لوزارة التربية يؤمن وجود وحدات تقوم بمهام التأطير. ٣/٥١٥١ وضع معايير ومواصفات للمؤسسات التعليمية والهيئات الإدارية، التعليمية والفنية في جميع مراحل التعليم وأشكاله. ٤/٥١٥١ وضع نظام لجمع المعلومات ولرصد واقع التعليم واطر تنفيذه. ٥/٥١٥١ وضع نظام للرقابة وضبط الجودة في التعليم ما قبل الجامعي. ٦/٥١٥١ وضع نظام للرقابة وضبط الجودة في التعليم العالي. ٧/٥١٥١ وضع إطار وطني لضمان الجودة في التعليم ما قبل الجامعي. ٨/٥١٥١ وضع إطار وطني لضمان الجودة في التعليم العالي. ٩/٥١٥١ وضع نظام يحدد أساليب دعم التعاون داخل المجتمع التربوي وبينه وبين مؤسسات المجتمع الأخرى.
٢/١٥/٥ ≺ لا تتواءم الإدارة الحاليّة للوزارة، من حيث بنيتها ومن حيث طاقمها البشري مع الدور التأطيري للتعليم في لبنان.		٥١٥٢ تمكين وزارة التربية من القيام بمهام التأطير التربوي.	١/٥١٥٢ وضع تنظيم جديد لوزارة التربية يؤمن وجود وحدات مختصة بالاستراتيجيات والخطط والمعايير والمواصفات وأنظمة الرصد والرقابة وضبط وضمان الجودة. ٢/٥١٥٢ توفير الكادرات البشرية المتخصصة بمهام التأطير التربوي اللازم لعمل الوحدات المختصة بالتأطير.

٣/١٥/٥ ≺ رغم أن وزارة التربية شهدت تجارب تشاركية مع القطاع الخاص والمجتمع المدني إلا أن التشارك لم يتحول إلى نظام واضح ومقونن لاتخاذ القرارات على المستوى التربوي الوطني.	- استثمار القدرات المجتمعية في صنع السياسات التربوية على المستوى الوطني.	**٥١٥٣ وضع أطر لإشراك الهيئات المجتمعية والتربوية في صنع القرار التربوي العام.**	١/٥١٥٣ إنشاء مجلس وطني أعلى للتربية والتعليم. ٢/٥١٥٣ تعديل بنية مجلس التعليم العالي (قانون ١٩٦١) استناداً إلى مبدأ التشارك في صنع القرار وتطوير مهامه. ٣/٥١٥٣ إقامة نظام يحدد أطر التشارك بين مؤسسات التعليم الجامعي والتعليم المهني والتقني والهيئات المجتمعية (النقابات، مؤسسات عمل، الخ). ٤/٥١٥٣ إقامة نظام يحدد أطر التشارك بين وحدات الوزارة والهيئات المجتمعية والتربوية.
٤/١٥/٥ ≺ يشكو تسيير الشأن التربوي من: ١) التشتت في المهام وغياب التنسيق، ٢) الأساليب التقليدية في العمل وعدم مواكبة التطورات التربوية في لبنان والتطورات المعاصرة في عالم الإدارة التربوية، وتعمل الوزارة على إقامة أنظمة لإدارة المعلومات بغرض مكننة الوزارة.	- تحديث الإدارة التربوية.	**٥١٥٤ إعادة هيكلة وزارة التربية ومكننة الادارة.**	١/٥١٥٤ وضع تنظيم جديد لوزارة التربية يؤمن: ١/٥١٥٤/أ متابعة القضايا والاستراتيجيات والغايات والأهداف التي تتضمنها الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم في كافة محاورها، ١/٥١٥٤/ب تفعيل التعاون والتنسيق بين مختلف الاجهزة المعنية بالشأن التربوي، ١/٥١٥٤/ج اعتماد مركزية المعايير واعتماد نظم وطنية في الرقابة والتقييم. ٢/٥١٥٤ مكننة عمليات وزارة التربية بصورة تامة. ٣/٥١٥٤ تعميم المكننة في الإدارة التربوية. ٤/٥١٥٤ متابعة تدريب العاملين في الوزارة على الوسائل والتقنيات الحديثة وأنظمة المعلومانية الإدارية المستحدثة.
٥/١٥/٥ ≺ تعاني الجامعة اللبنانية من مشكلات عديدة في تسيير شؤونها: ١) تراجع سلطة الأكاديميين، ٢) فقدان الجامعة لاستقلاليتها، ٣) ضعف الشراكة الاجتماعية المهنية في النظر بشؤون	- تحديث إدارة الجامعة اللبنانية	**٥١٥٥ إعادة تنظيم إدارة الجامعة اللبنانية وزيادة فعالية تسيير شؤونها.**	١/٥١٥٥ تعديل قانون الجامعة اللبنانية بما يؤمن: ١/٥١٥٥/أ استقلالية الجامعة وتنظيم علاقة الوصاية بين الجامعة ووزير الوصاية، ١/٥١٥٥/ب تطوير هيكلية الجامعة وإنشاء إدارات للتخطيط

الجامعة، ٤) عدم وجود بنى إدارية- أكاديمية مساعدة، ٥) ضعف استخدام وسائل الاتصال والمعلومات، ٦) عدم تمتع الجهاز البشري الإداري بالاختصاصات الحديثة والمناسبة لمهامه، ٧) عدم وجود وحدات إدارية للموارد المادية والبشرية. بالمقابل يوفر التنظيم المعمول به قدراً مقبولاً من مشاركة الأساتذة في اتخاذ القرارات.	**- بناء القدرات المؤسساتية للجامعة اللبنانية**		والتقييم والبحث ووحدات لإدارة الموارد البشرية، ٥١٥٥/١/ج تطوير البنية الأكاديمية للجامعة. ٥١٥٥/٢ تمكين الأكاديميين من أداء دورهم في إدارة الجامعة. ٥١٥٥/٣ حصر القرارت الأكاديمية بهيئات أكاديمية. ٥١٥٥/٤ وضع أطر تنظيمية إدارية وأكاديمية مشتركة للكليات والمعاهد المتقاربة في حقول التعليم والبحث، بما يمكنها من التشارك في مواردها والتنسيق والتكامل بين برامجها ومناهجها ومشاريعها. ٥١٥٥/٥ توفير الشراكة المجتمعية (مع النقابات ومؤسسات العمل والخريجين). ٥١٥٥/٦ إقامة بنى إدارية- أكاديمية مساعدة. ٥١٥٥/٧ وضع نظام جديد للهيئة التعليمية. ٥١٥٥/٨ وضع خطة توفر: ٥١٥٥/٨/أ تجهيز الجامعة اللبنانية بوسائل الاتصال والمعلومات واستخدام هذه الوسائل في الأعمال الإدارية كافة، ٥١٥٥/٨/ب تأهيل القوى البشرية وتدريبها في ميادين الإدارة الحديثة للتعليم العالي. ٥١٥٥/٩ معالجة القصور التنظيمي عن طريق وضع أو تطوير تشريعات وأنظمة متكاملة في مجالات التسيير والنظم الأكاديمية والموارد البشرية. ٥١٥٥/١٠ تطوير معايير وآليات التوظيف وتوصيف المواقع الوظيفية والمؤهلات المطلوبة. ٥١٥٥/١١ اعتماد الخطط الدورية للجامعة كإطار مرجعي يشكل عقد أهداف ويتم على أساسه دعم موارد الجامعة المادية والبشرية وتقييم أدائها. ٥١٥٥/١٢ وضع وتفعيل نظام للمساءلة وتقييم الاداء للهيئات الإدارية والتعليمية والفنية في الجامعة اللبنانية.

٦/١٥/٥ ≺ تعاني وحدات وزارة التربية والتعليم العالي من نقص كمي ونوعي في الموارد البشرية المتخصصة وذات الخبرة في مجالات عمل الوزارة ووظائفها.	**- بناء القدرات في الوزارة.**	**٥١٥٦ تطوير الموارد البشرية واستقطاب كفاءات جديدة في الوزارة.**	١/٥١٥٦ وضع خطة لتزويد الوزارة بما يلزم من الاختصاصيين طبقاً للمهام التي ستوكل لها في الهيكلية الجديدة، واستناداً إلى الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم. ٢/٥١٥٦ تعيين حملة الشهادات الجامعية العالية المتخصصة، في الوظائف الوسطى والعليا في الوزارة. ٣/٥١٥٦ تعيين العاملين في الوزارة بناءً على قواعد معلنة تقوم على الكفاءة والشفافية. ٤/٥١٥٦ إقامة نظام حديث في تقييم أداء العاملين في الوزارة والمدارس الرسمية. ٥/٥١٥٦ وضع خطة لبرنامج تأهيلي للعاملين في الوزارة. ٦/٥١٥٦ وضع خطة لدورات تدريبية في لبنان والخارج لفئات معينة من العاملين في الوزارة. ٧/٥١٥٦ تدريب بعض العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي على كيفية جمع المعلومات المالية، معالجتها وتحديثها.

بند رقم ١٦: إدارة رشيدة وديناميةللموارد البشرية والمادية.

١/١٦/٥ ≺ ما زالت الإدارة التربوية مركزية الطابع، من دون شراكة فاعلة مع المجتمع المحلي، وتتصف بالحصرية، بحيث لا تعطى إدارات المدارس صلاحيات ملائمة لإدارة الشؤون المتعلقة بالمجتمع المحلي.	– تحديث الإدارة التربوية.	٥١٦١ نظام لاحصري منفتح على المجتمع المحلي.	١/٥١٦١ اعتماد اللامركزية واللاحصرية في تسيير التعليم الرسمي بما لا يتعارض مع السياسة التربوية الوطنية. ٢/٥١٦١ إقامة نظام للشراكة المحلية على مستوى المنطقة الجغرافية وعلى مستوى البلدة تشارك فيها السلطات المحلية.
٢/١٦/٥ ≺ لم تطوّر الدولة إلى اليوم رؤية تربويّة تعطى فيها المدرسة الرسمية الصلاحيات اللازمة التي تؤمن ديناميتها الخاصة في العمل والتطوير، ولا يضم الطاقم التربوي اختصاصات تغطي الأدوار التربوية التي تحتاجها المدرسة.	– تحسين الفعالية في إدارة المدرسة الرسمية.	٥١٦٢ التحول التدريجي إلى إدارة ذات صلاحيات موسعة في المدرسة الرسمية.	١/٥١٦٢ تنفيذ مشروع لإدارة موسعة الصلاحيات في المدارس الرسمية. ٢/٥١٦٢ إقامة نظام للمساءلة والحوافز في إدارة موسعة الصلاحيات في المدارس الرسمية. ٣/٥١٦٢ تعديل هيكلية الوظائف في المدرسة الرسمية بما يؤمن تنويع الطاقم التربوي فيها. ٤/٥١٦٢ مأسسة آليات لاستثمار نظام EMIS في تقييم إدارة الموارد وتقديم الاقتراحات حولها. ٥/٥١٦٢ إقامة نظام لضبط الجودة وتقييم الأداء في إدارة الموارد، وإجراء تقييم مؤسسي دوري لها. ٦/٥١٦٢ تضمين هيكلية الوزارة وحدات مختصة بإدارة الموارد البشرية والمالية والمادية.
٣/١٦/٥ ≺ ثمة تقصير في قيام الوزارة بدور رعاية الشأن العام في التعليم الخاص بما يتفق مع روحية الدستور اللبناني. يتبدى هذا التقصير في: ١) ضعف الأطر الناظمة التي تبين هذه الرعاية ومضامينها، ٢) غياب آليات الرقابة التي تحفظ حق الطلبة في الحصول على تعليم يتمتع بالحد الأدنى من معايير	– رعاية الشأن العام في التعليم الخاص.	٥١٦٣ وضع أنظمة لرعاية الشأن العام في التعليم الخاص على أساس تشاركي.	١/٥١٦٣ وضع وثيقة تحدد نطاق "المصلحة العامة" في التعليم الخاص. ٢/٥١٦٣ وضع إطار ناظم لعمل التعليم الخاص بما يحقق "المصلحة العامة" وإقامة النظام المناسب لتأمين تطبيقه. ٣/٥١٠٣ إقامة نظام لدعم الجهود والمبادرات في التعليم الخاص وإنشاء الوحدات اللازمة لذلك. ٤/٥١٠٤ وضع إطار يحدد نطاق مشاركة مؤسسات التعليم الخاص في تنفيذ الخطط والمشاريع التربوية، والشروط والقواعد المترتبة عليها.

الجودة، ٣) غياب الدعم الذي يقدّم للجهود والمبادرات التي تفضي إلى: زيادة الفرص الدراسية وتحسين نوعية التعليم، وزيادة دور التعليم في الاندماج الاجتماعي والتنمية الاقتصادية، ٤) عدم دعوة المؤسسات الخاصة للمشاركة في المشاريع والخطط التربوية التطويرية.			

بند رقم ١٧ : إدارة مالية تهدف إلى تحسين النوعية معتمدة مبدأ ترشيد الإنفاق.

٥/١/١٧/أ ≺ تشكو إدارة الدولة لشؤون التعليم الرسمي من ضعف في إدارة مواردها البشرية والمالية والمادية. ولا توفر الهيكلية القائمة نظماً أو أطراً حديثة للتحليل الاقتصادي وترشيد الإنفاق ولإدارة الموارد المالية.	– تحسين الفعالية في إدارة شؤون التعليم الرسمي.	٥١٧١/أ زيادة فعالية الوزارة في إدارة مواردها المالية والمادية والبشرية.	٥١٧١/أ/١ تطبيق نظام رصد كلفة التعليم وتقديم الاقتراحات حول ترشيد الإنفاق. ٥١٧١/أ/٢ إنشاء دائرة تخطيط مالي في وزارة التربية والتعليم العالي تشارك في إعداد الموازنة وربط الخيارات التربوية بالاحتياجات المالية. ٥١٧١/أ/٣ تحديث عملية إعداد الموازنة وإجراءات التنفيذ من خلال التعاون ما بين وزارة المال ووزارة التربية والتعليم العالي لضمان وضع مجموعة إجراءات عملية.
٥/١/١٧/ب ≺ يشكو القطاع الرسمي في لبنان من تعدد مصادر الإنفاق وصعوبة قياس العلاقة ما بين مدخلات التعليم وعائداته.	– تطوير سياسات جدوى الإنفاق لتأمين نظام تمويلي أكثر فعالية.	٥١٧١/ب زيادة فعالية توزيع الموازنة وعمليات إعدادها في وزارة التربية والتعليم العالي. التحول إلى موازنة البرامج.	٥١٧١/ب/١ وضع مجموعة مؤشرات أساسية لقياس العلاقة بين النفقات والمدخلات ومخرجات التعليم. ٥١٧١/ب/٢ مكننة نموذج مالي لتقدير مدى تأثير الاستراتيجيات والخيارات المتبعة في القطاع التربوي على إجمالي الحاجات المالية لهذا القطاع.

[1] المنطق الذي يستخدمه الفرد في معالجة القضايا الاخلاقية.

[2] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٥-٢٠١٥)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ٣٤، ص ١٥٦.

[3] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٥-٢٠١٥)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ٣٣.

[4] بيّنت دراسة الاوضاع المعيشية للأسر (٢٠٠٤) أن نسبة الالتحاق الصافي هي ٩٢,٧% فقط في المرحلة الابتدائية. لكن نسبة الالتحاق الإجمالي لمن هم في عمر ٥-٩ و ١٠-١٤، (بغض النظر عن الصف) هي ٩٨,٦% و٩٥,٢% تباعاً. وهذا يدعم فرضية الإشباع العالي في هذا السن (إدارة الإحصاء المركزي، **الاوضاع المعيشية للأسر**، ٢٠٠٦).

[5] إدارة الإحصاء المركزي (٢٠٠٦). **الاوضاع المعيشية للأسر**.

[6] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٥-٢٠١٥)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ١٥٨، وص ١٩٥. هذه النسبة تتعلق بالتعليم العام فقط. ولكن أعداد المسجلين في التعليم التقني في هذه المرحلة صغير جداً مما لا يؤثر على النتيجة (١٨٩ ألف في التعليم العام و ٦ آلاف في التعليم التقني).

[7] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي: **النشرة الإحصائية للعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[8] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة الوطنية والشباب والرياضة (٢٠٠٠). **إلزامية التعليم في لبنان: الحاجة إلى التعليم الرسمي**.

[9] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة الوطنية والشباب والرياضة (٢٠٠٠). **إلزامية التعليم في لبنان: الحاجة إلى التعليم الرسمي**، ص ٦٤؛ وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٥-٢٠١٥)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ص ١٨١-١٨٢، ص ١٩٧.

[10] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي: **النشرة الإحصائية للعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[11] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٥-٢٠١٥)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ص ٥٢-٥٧.

[12] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٥-٢٠١٥)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ص ١٨١-١٨٢، ص ١٩٧.

[13] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي: **النشرة الإحصائية للعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[14] وزارة التربية والتعليم العالي: **مشروع الخطة الوطنية للتعليم للجميع (٢٠٠٥-٢٠١٥)**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي، ص ص ١٨١-١٨٤، ص ص ١٩٦-١٩٨.

[15] خضر، عبد الفتاح (٢٠٠٥). "واقع تحصيل اللغة الأجنبية الاولى: قراءة في نتائج امتحانات الشهادة المتوسطة للسنوات الثلاث الأخيرة"، **المجلة التربوية، عدد ٣٤**، ص ٣٣.

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

[17] احتسبت هذه النسبة استناداً إلى التقديرات الإحصائية الواردة في ملاحق خطة التعليم للجميع وإلى نشرة الإحصاء التربوي للعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

[18] ٤١,٢٢١ في التعليم التقني (المسجلون في الشهادات الرسمية) و١١٥,٦٧٠ في التعليم العام (المركز التربوي للبحوث والإنماء، **النشرة الإحصائية للعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥**).

[19] تبلغ نسبة التلاميذ المسجلين في السنة الثانية-فرع العلوم ٤٢,٥% في القطاع الرسمي مقابل ٥٧,٥% في القطاع الخاص. وتبلغ نسبة المسجلين في فرع الانسانيات ٦٧,٣% في القطاع الرسمي مقابل ٣٢,٧% في القطاع الخاص (المركز التربوي للبحوث والإنماء، **النشرة الإحصائية للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥**).

[20] المصري، عصام: "مكننة الامتحانات الرسمية"، **المجلة التربوية، عدد ٣٢**، ص ص ٤٧-٤٩.

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

[22] سليم، مريم (٢٠٠٢). "المنهج الرسمي لرياض الأطفال في لبنان"، في: **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ٢١٣.

[23] في كل مرة يذكر المنهج اللغة العربية بالترادف معها اللغة الأجنبية. ونظراً في الأهداف اللغوية أن على الطفل أن يستخدم بمهارة لغته الأم للتعبير والتواصل، ولكن لا تذكر جنسية هذه اللغة الأم هل هي العربية، أم الفرنسية أم الأرمنية أم الكردية أم الإنكليزية أم الألمانية ...، وفي الدليل النظري يرد أن اللغة الأم هي اللغة التي يتحدث بها الأطفال في البيت مع أهلهم ويضع بين هلالين أنها ليست الفصحى ولا الأجنبية..."، أنظر: حطيط، فادية (١٩٩٩). "نظرة في منهج رياض الأطفال"، في: **المناهج التعليمية الجديدة في لبنان: نظرة تقويمية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص ١٠٨-١٠٩.

[24] سليم، مريم (٢٠٠٢). "المنهج الرسمي لرياض الأطفال في لبنان"، في: **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[25] مقلد، سمر (٢٠٠٢). "التقييم والعلاقة مع الأهل في مرحلة الروضة"، في: **رياض الأطفال في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ٣٢١.

[26] ومن هذه الأعمال مشروع **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان: نظرة تقويمية** والذي نفذته الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بين ٢٠٠١و٢٠٠٣. أنظر أيضاً: المركز التربوي للبحوث والإنماء (٢٠٠٣). **التوصيات الصادرة عن هيئة متابعة خطة تقييم وتطوير الهيكلية والمناهج التعليمية**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[27] كان لهذا المشروع في المرحلة السابقة ١٩٩٣-١٩٩٨ وجهة أخرى، إذ قصد بالتربية الشمولية "التربية الكونية" الموجهة إلى جميع صفوف التعليم الأساسي.

[28] سنو، عبد الرؤوف (إشراف) (٢٠٠٣). **تقويم تجربة التربية الشمولية في لبنان**. بيروت: كلية التربية-الجامعة اللبنانية.

[29] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٣). **المكون الثاني: تقييم مناهج المواد**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[30] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٢). **المكون الخامس: تقييم نظام التقييم**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[31] هل يتراجع مستوى التعليم في لبنان، ص ٦. **المكون السادس: تقييم تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[32] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٢). **المكون الخامس: تقييم نظام التقييم**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[33] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٣). **المكون الثالث: تقييم الكتب المدرسية**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

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

[35] وزارة التربية والتعليم العالي ومشروع الإنماء التربوي (٢٠٠٤). **مشروع التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي ومشروع الإنماء التربوي، ص ١٣٠.

[36] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٢). **المكون السابع: تقييم برامج تدريب المعلمين**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

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

أنظر أيضاً:

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

[38] أنظر خطط العمل المناطقية للاعوام ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ٢٠٠٥-٢٠٠٦، مكتب الإعداد والتدريب، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[39] وزارة التربية والتعليم العالي ومشروع الإنماء التربوي (٢٠٠٤). **مشروع التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان**. بيروت: وزارة التربية والتعليم العالي ومشروع الإنماء التربوي، ص ٦٣.

[40] دراسة رابطة أساتذة التعليم الثانوي في لبنان عام ٢٠٠١.

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

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

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

[43] الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠١). **المكون السادس: تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. وكانت قد أجريت دراسات في التسعينيات حول مستوى التحصيل التعليمي، وتوصلت إلى النتائج نفسها. أنظر: وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٠). **التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥**. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص ٢٧.

[44] البنك الدولي (٢٠٠٦). "هل يتراجع مستوى التعليم في لبنان؟"، **نشرة البنك الدولي**-الفصل الاول.

[45] الأمين، عدنان (إشراف) (١٩٩٧). **التعليم العالي في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[46] الجامعة اللبنانية (٢٠٠٤). **التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية–الجزء الاول: التقرير التوليفي**. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

[47] رابطة الأساتذة المتفرغين. تزخر مجلة **اوراق جامعية** بالمقالات والتقارير المقدمة من الهيئة التنفيذية لرابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة اللبنانية للرابطة إلى مجلس المندوبين. أنظر أيضاً: رابطة الأساتذة المتفرغين في الجامعة اللبنانية، المكتب الإقليمي لليونسكو في بيروت، والاتحاد العالمي لنقابات المعلمين (٤–٦ شباط ١٩٩٨). **مؤتمر دور الجامعة في مجتمع متنوع–حالة لبنان**، بيروت.

[48] الأمين، عدنان وآخرون (١٩٩٩). **قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. أنظر أيضاً: دندشلي، مصطفى (محرر) (د.ت.). **الجامعة اللبنانية واقعها ومستقبليها**، وقائع ورشة العمل التي نظمتها ندوة العمل الوطني صباح السبت الواقع في ٧ حزيران ١٩٩٧، بيروت: منشورات ندوة العمل الوطني.

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

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

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

[52] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٣). **المكون الثاني: تقييم مناهج المواد**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية؛ اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠١). **المكون السادس: تقييم تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[53] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٣). **المكون الثاني: تقييم مناهج المواد**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[54] بيضون، أحمد (١٩٨٩). **الصراع على تاريخ لبنان او الهوية والزمن في أعمال مؤرخينا المعاصرين**. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

[55] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٢). **المكون الثالث: تقييم الكتب المدرسية**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

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

[57] اليونسكو والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٢). **المكون الثالث: تقييم الكتب المدرسية**. تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[58] بدر، ميشال (٢٠٠٥). **مفاهيم حقوق الإنسان (والطفل) في مناهج التعليم العام في** لبنان (دراسة توثيقية)، المركز التربوي للبحوث والإنماء (تقرير غير منشور).

[59] الأمين، عدنان ومحمد فاعور (١٩٩٨). **الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الانقسامات**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[60] الأمين، عدنان ومحمد فاعور (١٩٩٨). **الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الانقسامات**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[61] سوزان عبد الرضا (منسقة) (١٩٩٨). **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[62] الأمين، عدنان ومحمد فاعور (١٩٩٨). **الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الانقسامات**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

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

[64] سوزان عبد الرضا (منسقة) (١٩٩٨). **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[65] يستثنى من ذلك ما قامت به الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية عام ٢٠٠٤، إذ نظمت ولاول مرة في هذا المجال، مؤتمراً وطنياً جامعاً ضم حوالي ٤٠٠ مؤسسة تربوية عُرضت فيه حالات متنوعة من التهميش داخل المدرسة، وفعالية بعض الإجراءات التربوية والنفسية المتخذة لمعالجتها، وطُرحت مبادرات وتساؤلات حول كيفية التعاطي معها او الوقاية منها. أنظر: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٤). **الاولاد المهمشون داخل المدرسة في لبنان**. بيروت، تقرير غير منشور.

[66] الأرقام الواردة تحت هذا العنوان والعائدة للعام ١٩٧٠ مأخوذة من: مديرية الإحصاء المركزي (١٩٧٢). **القوى العاملة في لبنان**-تحقيق إحصائي بالعينة-تشرين الثاني ١٩٧٠. والأرقام العائدة للعام ١٩٩٧ مأخوذة من: إدارة الإحصاء المركزي (١٩٩٨). **الاوضاع المعيشية للأسر في عام ١٩٩٧**. والأرقام العائدة للعام ٢٠٠١ مأخوذة من: Kasparian, Choghig (2003). **L'entrée des Jeunes Libanais dans la Vie Active et L'émigration**. Université Saint Joseph. والأرقام العائدة للعام ٢٠٠٤ مأخوذة من إدارة الإحصاء المركزي، **الاوضاع المعيشية للأسر**، ٢٠٠٦.

[67] وزارة الشؤون الاجتماعية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (١٩٩٨). **خارطة أحوال المعيشة في لبنان**، بيروت.

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

قدرت دراسة الاوضاع المعيشية نسبة البطالة بـ ٧,٩%، وهي تبيّن أيضاً أن البطالة بين الجامعيين أقل من البطالة لدى حملة الشهادة المتوسطة. وربما يعزى هذا التغيّر في المعطيات إلى الهجرة عموماً وهجرة الشباب خصوصاً (إدارة الإحصاء المركزي، **الاوضاع المعيشية للأسر**، ٢٠٠٦).

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

[70] أنظر: عيسى، نجيب (٢٠٠٠). **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان**. أسكوا، منظمة العمل الدولية، مؤسسة الوطنية للاستخدام (غير منشورة).

[71] أنظر: وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٠). **التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥**. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص ٦٩-٧٠.

[72] فقد وضعت مشاريع الاستراتيجيات التالية:

- المركز التربوي للبحوث والإنماء (٢٠٠٠). **التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان ٢٠١٥**، بيروت.

- وزارة التربية والتعليم العالي، مشروع الإنماء التربوي (٢٠٠٤). **مشروع التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان**. بيروت.

- وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٦). **استراتيجية التربية والتعليم في لبنان**. بيروت.

[73] المركز التربوي للبحوث والإنماء (١٩٩٤). **خطة النهوض التربوي في لبنان**. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[74] وزارة التعليم المهني والتقني (١٩٩٨). **الخطة الخمسية لتطوير التعليم المهني والتقني (١٩٩٨-٢٠٠٢)** (٢٢٢ صفحة). وكانت قد وضعت قبلها خطة أخرى. أنظر: وزارة التعليم المهني والتقني (١٩٩٣). **خطة النهوض بالتعليم المهني والتقني خلال عقد التعسينات** (٨٨ صفحة). أنظر حول أحوال التخطيط في لبنان: العلم، ديالا (٢٠٠٤). **تطوير هيكلية وزارة التربية الوطنية في لبنان (١٩٥٠-٢٠٠٠)**. رسالة دبلوم دراسات عليا في التربية، كلية التربية.

[75] مثال: الهيئة التربوية الوطنية (قرار رقم ٢٠٠٢/٣/٢٢٠٢).

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

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

[٩٥] أنظر حول مسائل الإدارة في الجامعة اللبنانية: الأمين، عدنان وآخرون (١٩٩٩). **قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها**. بيروت: دار النهار والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الفصل التاسع والفصل العاشر.

[79] المركز التربوي للبحوث والإنماء، **النشرة الإحصائية للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥**. هذه النسب محتسبة على أساس عدد جميع المعلمين، المعينين في الملاك والمتعاقدين وغيرهم.

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

[81] المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة الوطنية والشباب والرياضة (٢٠٠٠): **إلزامية التعليم في لبنان: الحاجة إلى التعليم الرسمي**، ص ص ٩٢- ٩٤.