الامتحانات الرسميّة في لبنان:

للإقلاع عن الأوهام والانتقال إلى منظومة تقييم مستمرّ مع إصلاح حقيقي للتربية*

ابراهيم أ. هلّون
H Institute
بريد الكتروني: halloun@halloun.net & halloun@hinstitute.org
موقع الكتروني: www.halloun.net & www.hinstitute.org

ملخّص

ندحض في هذه المقالة* خمسة ادعاءات سائدة في لبنان توهم بوجوب التمسّك بالامتحانات الرسميّة لضمان جودة التربية، وأهليّة المدرسة، والتقييم المصداق، والتعلّم المجدي، والتعليم البنّاء. ونُثبت بالتالي أن الامتحانات المذكورة تُسيء إلى التربية من النواحي الخمس، وأنّه لا يمكن التعويل عليها، لا في تحديد مصير التلامذة في أيٍّ من مسارات التربية أو في أيٍّ من أوجه الحياة، ولا في تقويم أيٍّ من عناصر العمليّة التربويّة وتطويرها. من هنا دعوتنا الملحّة لوضع منظومة بديلة شاملة يُعمَل بها في كلّ مدرسة تحت إشراف السلطات التربويّة المحليّة، وتؤمّن تقييماً مستمرّاً مصداقاً لتطوّر ملامح التلامذة عبر مختلف الصفوف ومراحل التعليم، كما يُعوَّل عليها في التقويم المستمر الضروري للمناهج ولجميع عناصر النظام التربوي. تُنشَأ المنظومة في سياق إصلاح جذريّ لهذا النظام يستلزم إنشاء مجلسٍ وطنيٍّ للتربية لوضع رؤية وأسس وأهداف وسياسات تربويّة والتأكّد من تحقيقها، ولضبط إيقاع حوكمة النظام، بما يُلبّي متطلبات العصر السريعة التغيّر وفق أعلى معايير الجودة.

كلمات مفتاحيّة

إصلاح حقيقي، إطار مرجعي، امتحان مصيري، تعلّم مجدٍ، تقويم، تقييم، تنمية مستدامة، حوكمة، كِفاية، معارف، مِلمح، منهج دراسي، نسق تنظيمي، نظام تربوي.

ذكر المرجع

ابراهيم أ. هلّون. (٢٠٢٦). الامتحانات الرسميّة في لبنان: للإقلاع عن الأوهام والانتقال إلى منظومة تقييم مستمرّ مع إصلاح حقيقي للتربية. جونيه، لبنان: H Institute.

* هذه المقالة نسخة مطوّرة من مقالة سابقة صادرة بالإنكليزيّة:

Halloun, I. A. (2025). *Dispelling the Hype around National Exit Exams*. Jounieh, LB: H Institute. Available at: www.halloun.net & www.hinstitute.org.

© إبراهيم أ. هلّون

المحتوى

مقدمة ٣

الوهم الأوّل:
تُحفّز الامتحانات الرسميّة تربية عالية الجودة ٥

الوهم الثاني:
تُثبت الامتحانات الرسميّة مدى أهليّة المدارس لتأدية رسالتها ٧

الوهم الثالث:
تؤمّن الامتحانات الرسميّة تقييمًا مصداقًا لمعارف التلامذة ٩

الوهم الرابع:
تحثّ الامتحانات الرسميّة على التعلّم المجدي ١١

الوهم الخامس:
تدفع الامتحانات الرسميّة على التعليم البنّاء ١٣

نحو منظومة تقييم مستمرّ مع إصلاح حقيقي للتربية ١٤

الحواشي: ١٨

يَخضع جميع تلامذة لبنان في نهاية كلّ مرحلة من مراحل التعليم العام والتعليم المهني لامتحانات تخرّج وطنيّة موحّدة تُعرف بـ"الامتحانات الرسميّة"، ويُمنح الناجحون فيها شهادات رسميّة من "وزارة التربية والتعليم العالي" تشكّل جوازات عبور الزاميّة من مرحلة تعليم إلى مرحلةٍ أعلى (أو بوّابات تسرّب من المدرسة، خاصّة بالنسبة للراسبين!). تُحيط بهذه الامتحانات (والشهادات) همرجة ادعاءات واهية توهم اللبنانيّين بأنها تمثّل مدعاة فخر وطني وتشكّل ضمانًا لجودة التربية في الصفوف من الروضة إلى الصف الثاني عشر. نتناول في هذه المقالة خمسة من أكثر هذه الادعاءات أو الأوهام ضرراً ورواجاً في المجتمع اللبناني، ونُظهر زيفها ومدى إساءتها للتربية النظاميّة لجهة تأدية رسالتها الحقيقيّة، وبالتالي منعها من مواكبة متغيّرات العصر المتسارعة ومن تمكين التلامذة من التفوّق في مختلف أوجه الحياة. ومن ثمّ ندعو، مرّة جديدة، لإصلاحٍ جذري للنظام التربويّ وما يتضمّنه من مناهج دراسيّة بما يلبّي متطلّبات العصر، كما ولاستبدال الامتحانات الرسميّة التقليديّة بمنظومة عابرة للمواد الدراسيّة ومراحل التعليم تؤمّن باستمرار: (أ) تقييماً مصداقاً[1] لتطوّر المعارف، والقدرات، وغيرها من العناصر التي تشكّل ملمح (Profile) كلّ تلميذة وتلميذ عبر الصفوف المدرسيّة ومراحل التعليم المختلفة، و(ب) تقويماً[1] فعّالاً للمناهج ولجميع عناصر النظام التربوي.

تُعطى أولى الامتحانات الرسميّة في نهاية التعليم الأساسي (الصفّ التاسع)، وينال الناجحون فيها شهادة رسميّة تُعرَف بـ"الشهادة المتوسّطة" أو الـ"بروڤيه" (Brevet) التي تُجيز لهم الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي. وتُعطى ثاني الامتحانات في نهاية التعليم الثانوي (الصفّ الثاني عشر)، وينال الناجحون فيها شهادة رسميّة تُعرَف بـ"شهادة الثانويّة العامّة" أو الـ"بكالوريا" (Baccalauréat) التي تجيز لهم الانتقال إلى مرحلة التعليم العالي أو الجامعي. لم يُجرَ، على حد علمي، أيّ بحث منهجي موثوق به للتأكد من مزايا هذه الامتحانات. وعلى وجه الخصوص، لم يُجرَ على الإطلاق أي بحث طُوليّ (Longitudinal) للتأكد من الترابط (Correlation) بين الأداء في أيّ من الامتحانات المذكورة والأداء المدرسي على طول السنوات

امتحانات لبنان الرسميّة لعام ٢٠٢٥

السابقة واللاحقة لأيّ امتحان، ومن صحّتها التنبؤيّة (Predictive Validity) أي قدرتها على توقّع مستوى أداء التلامذة الذين يجتازونها في الصفوف والمراحل الأعلى، كأداء التلامذة الذين يجتازون امتحانات البروڤيه في مرحلة التعليم الثانوي، وأولئك الذين يجتازون امتحانات البكالوريا في مراحل التعليم العالي، أو في أيّ وجه من أوجه الحياة.

في غياب أي دليل مُثبت حول جدوى الامتحانات الرسميّة، وبسبب جهل أو تجاهل الوقائع التربويّة وارتدادات هذه الامتحانات السيّئة على الأفراد والجماعات والوطن ككلّ، وما ينجم عن ذلك من ادعاءات واهية يروّج لها أصحاب المصالح الخاصّة وصانعو القرار وغيرهم من المؤثّرين الضالّين أو المضلِّلين، ترسّخت في المجتمع اللبناني خرافاتٌ أو أوهام حيال تلك الامتحانات إلى حدّ دفع عامّة الشعب إلى الاعتقاد الخاطئ بأهمّيتها المزعومة وبضرورة التمسّك بها والمحافظة عليها مهما يتكبّده التلامذة وأولياء الأمور وجميع العاملين المخلصين في الحقل التربوي من أثمان لا جدوى منها.

نُناقش، بدايةً، في هذه المقالة خمسةً من هذه الادعاءات – الأوهام تتعلق بالقيمة المزعومة للامتحانات الرسميّة في لبنان من حيث ضمان جودة التربية، وأهليّة المدرسة، والتقييم المصداق، والتعلّم المجدي، والتعليم البنّاء. ويمكن للقارئ أن يدرك بسهولة في سياق نقاشنا أنّ كل قضيّة تقريبًا نطرحها تحديدًا حول هذه الامتحانات تنطبق، إلى حدٍّ كبير، على العديد من الامتحانات المصيريّة (High-stakes exams) في العالم، بما في ذلك من امتحانات تخرّج وطنيّة ومحليّة ومدرسيّة، وامتحانات قبول في برامج التعليم العالي، وامتحانات ترخيص لممارسة مهن معيّنة، وغيرها من امتحانات الأهليّة التي تُجرى لمباشرة العمل في هكذا مهن أو الاستمرار في ممارستها. ومن ثمّ نقترح، لمعالجة القضايا المطروحة، استبدال الامتحانات الرسميّة اللبنانيّة القائمة بمنظومة تقييم مستمرّ عابرة للمواد والصفوف في جميع مراحل التعليم، وذلك في إطار نظامٍ تربويٍّ جديد بما فيه من مناهج جديدة تُمكّن التلامذة من أن يحقّق كلّ منهم ومنهنّ انسانيّته/ها ومواطنيّته/ها، ويعدّهم للتفوّق في الحياة وللمساهمة الفعّالة في التنمية المستدامة لمناطقهم ولوطنهم. وهذا ما يستلزم برأينا إنشاء "المجلس الوطني للتربية" لوضع رؤية وأسس وأهداف وسياسات تربويّة، والتأكّد من تحقيقها، ولضبط حوكمة هذا النظام، وذلك كلّه بما يلبّي متطلبات العصر السريعة التغيّر وفق أعلى معايير الجودة.

نستعرض فيما يلي جميع هذه الأمور بإيجاز ودقّة، وبلغة سهلة تكون، بقدر الامكان، في متناول جميع القرّاء، بغض النظر عن خلفياتهم التعليميّة ومعلوماتهم التربويّة. وفي سبيل عدم إثقال النصّ بالترداد المزدوج، نستخدم مفردات كـ"تلميذ" و"تلامذة" في مراحل التعليم من الروضة حتى الصفّ الثاني عشر، و"طالب" و"طلبة" في مراحل التعليم العالي، و"معلِّم" و"معلِّمون" في جميع المراحل، لتشمل الإناث والذكور (ومواصفاتهم بما لهنّ ولهم من مواصفات) دون تمييز. هذا من جهة. ومن جهة أخرى، نقرّ بعدم طرح جميع النقاط الضرورية المتعلّقة بالامتحانات الرسميّة وبالمنظومة البديلة المقترحة، وبالتركيز على بعض النقاط أكثر من غيرها، وتكرار بعضها أحياناً في سياقات مختلفة، نظرًا لما ترتديه هذه النقاط من أهمّيّة. هدفنا الرئيسي في هذه المقالة هو توفير مادة جديرة بالتفكير والمناقشة بين المعنيّين والمهتمّين، وإلقاء الضوء على بعض القضايا الأساسيّة التي يجب معالجتها عند النظر في بديل للامتحانات الرسميّة اللبنانيّة – أو لأيّ امتحان مصيريّ آخر – وعند العمل على إصلاح طال انتظاره لنظامنا التربويّ بما فيه من مناهج دراسيّة ومؤسّسات وعناصر مختلفة.

الوهم الأوّل:

تُحفّز الامتحانات الرسميّة تربية عالية الجودة

على أيّ امتحانات تخرّج وطنيّة كالامتحانات الرسميّة في لبنان أن تستوفي مجموعة شروط كي تحفّز تربية عالية الجودة[٢]. من أهمّ هذه الشروط ثلاثة نستعرضها فيما يلي. أولًا، وكما هو الحال مع جميع أنواع الامتحانات، يجب أن تكون الامتحانات الرسميّة وسيلةً لتحقيق غاية أو غايات تربويّة، لا أن تُشكّل غايةً في حدّ ذاتها. ثانيًا، يجب أن تُجسّد هذه الامتحانات ما يشكّل في المقام الأول جوهر التربية القائمة وجودتها. ثالثًا، يجب أن تتوفر لدى الجهات المعنية الإمكانيات اللازمة لتقييم نتائج الامتحانات والاستفادة منها على نحوٍ سليم، ما يستلزم بالدرجة الأولى أن تكون هذه الامتحانات صالحة[٣] أصلاً.

عندما بلغت ابنتانا التوأم الصف التاسع إبّان متابعة تعليمهما العام، أعلنت إحدى المعلمّات في اليوم الأوّل من العام الدراسيّ: "أنتم هنا هذا العام ليس لتعلّم أمورٍ مجدية، بل لتعدّوا أنفسكم لاجتياز امتحانات البروفيه". يلخّص هذا الإعلان ما تؤول إليه الامتحانات الرسميّة وغيرها من الامتحانات المصيريّة في لبنان وغيره من الدول. إنه يُظهر بوضوح حقيقة أن جميع الامتحانات التقليديّة، بما فيه الامتحانات المدرسيّة، غالباً ما يُعمل لها كغاية في حدّ ذاتها، وليس كوسيلة لتحقيق غاية أسمى: تأمين تعلّم مجدٍ يُمكّن المتعلّمين من تحقيق ذواتهم والنجاح، لا بل التفوّق في أوجه الحياة المختلفة.

والحقيقة المؤلمة أيضاً أنّه، وكما سنعود لهذا الأمر لاحقاً، يتمّ الحكم على المدارس والمعلِّمين بشكل خاطئ بناءً على أداء تلامذتهم في الامتحانات المصيريّة، وخاصة في الامتحانات الرسميّة. وبالتالي يُدفع هؤلاء إلى عدم القيام بأي شيء سوى "التدريس للامتحان"، والتلامذة إلى الحفظ عن ظهر قلب للإجابات الصحيحة لنماذج من أسئلة الامتحانات المرتقبة وللحلول لنماذج من المسائل التي تُطرح فيها عادة. يحتفظ التلامذة بمثل هذه الإجابات والحلول بشكل أعمى في ذاكرتهم القصيرة المدى، فقط طالما احتاجوا إليها لاجتياز الامتحانات التي يخضعون لها، ثم ينسونها تمامًا أو يتجاهلونها بعد ذلك.

للأسف، أصبح هذا هو الحال أيضًا مع اختبارات وروائز المقارنة الدولية مثل TIMSS، وPISA، وPIRLS. فقد انتهى الأمر ببعض الدول إلى وضع برامج دراسيّة تُعدّ تلامذتهم للنجاح في هكذا امتحانات، مما يُطيح بالغرض الأساسي من هذه الأدوات التي صُمّمت كوسائل فعّالة للتقييم المقارن لجودة التربية حول العالم، وبالتالي مساعدة الجهات المعنيّة على معالجة المشكلات ذات الصلة في مناهجها الدراسيّة وأنظمتها التربويّة، والاستفادة في هذا الصدد من الممارسات الناجحة والمجدية لهم حول العالم.

في الحديث عن هذه الاختبارات الدوليّة، لا بدّ من الإشارة إلى أنّه في المرّات القليلة التي اشترك لبنان فيها، أتت نتائج تلامذتنا المشاركين من الصفّيْن الثامن من التعليم العام الأساسي والحادي عشر من التعليم العام الثانوي بين أسوأ نتائج دول العالم في العلوم والرياضيّات[٤]. يستدعي الأداء الجيّد في هذه الاختبارات مهارات التفكير ومهارات وجدانيّة أكثر بكثير ممّا يستدعي الحفظ لبعض المعلومات أو لبعض الاجراءات لحلّ المسائل. وهذا خير دليل، حتى باعتراف المعنيّين[٤a]، عن سوء مناهجنا الدراسيّة وسوء وضعنا التربوي بشكل عام.

يتمّ إعداد الامتحانات الرسميّة، شأنها شأن العديد من الامتحانات المصيريّة الأخرى، في أطر أنظمة تربويّة معيّنة وانطلاقاً من مناهج دراسيّة محدّدة، بهدف قياس مدى تحصيل التلامذة لما تتطلّبه هذه الأنظمة وتحتويه هذه المناهج من مواد دراسيّة. وتقتصر الامتحانات الرسميّة بالتالي، من حيث محتواها ونتائجها، على ما تتناوله المناهج، ولا يمكنها سوى تقييم ما يُحقّقه كلّ تلميذ من هذه المناهج بالطريقة التي طُبّقت فيها. ما يدخل إلى العقل يخرج منه. فعلى الرغم من المشكلة المذكورة أعلاه، والمتمثلة بأنّ الامتحانات المذكورة تُعتبر غاية في حدّ ذاتها، فإن مناهج دراسيّة كالمناهج اللبنانيّة التي وُضعت على أساس مقاس واحد يناسب الجميع في الزمان والمكان دون الارتكاز إلى أنساق تنظيميّة[٥] تربويّة مثبتة الفعاليّة (Pedagogical Paradigms)، والتي تخطّاها الزمن[٦]، لا يمكن أن تأتي إلا بامتحانات رسميّة لا جدوى منها، سواء لجهة أداء التلامذة فيها، أو لجهة مدلولاتها إزاء جودة التربية في أيّ من جوانبها. ومما زاد الطين بلّة، فإنّ المناهج اللبنانيّة قد تم تخفيفها تدريجيًا بطرق ملتوية للغاية في السنوات الماضية. وبالموازاة، فقد كان يتمّ تبسيط الامتحانات الرسميّة على مَرّ السنين إلى الحد الذي فقدت فيه حتى وظيفتها الأساسيّة، السيّئة أصلاً، والمتمثّلة بجعل القلّة من التلامذة تتمكّن من اجتيازها.

كي تُسهم الامتحانات الرسميّة في تحسين جودة التربية، ينبغي أن تترافق مع الوسائل والارشادات الضروريّة التي تُتيح للمعنيّين، بدءاً من التلامذة والمعلِّمين، وصولاً إلى واضعي المناهج وصانعي القرار، تفسير نتائج هذه الامتحانات بشكل صحيح، وبما يُمكّنهم من استخلاص العبر السليمة لجهة حالة النظام التربوي والمناهج الدراسيّة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين جودتها. يقتصر إصدار نتائج الامتحانات الرسميّة في لبنان على العلامات أو الدرجات التي ينالها كلّ تلميذ على المسابقات التي يخضع لها. ولا تتوافر أيّ بيانات أو تحاليل إحصائيّة حول محتوى هذه الامتحانات وأداء التلامذة فيها وكيفيّة ارتباطها بالمناهج الدراسيّة. ناهيك بعدم صلاحيّة[٣] الامتحانات المذكورة أصلاً، ففي غياب هكذا معلومات ودلالاتها حول مختلف جوانب العمليّة التربويّة، كما هو الحال في لبنان، تُترك الجهات المعنيّة لتتخبط لوحدها في متاهات مظلمة عند محاولتها استخلاص العبر حول أداء كلّ منها وحول حال التربية في لبنان!

وهكذا، فللأسباب التي ذكرناها وغيرها من الأسباب التي سنتطرّق لبعض منها لاحقاً في هذه المقالة، فإن امتحاناتنا الرسميّة، مثل أي امتحان آخر يُعاني من نفس الشوائب، لا توفّر مؤشرات صالحة لجودة

التربية، ولا يمكن الاعتماد عليها في تقويم وتطوير أيّ جانب من جوانب التربية النظاميّة. من هنا زيف الادعاء القائل بأن هذه الامتحانات تحفّز تربية عالية الجودة.

الوهم الثاني:

تُثبت الامتحانات الرسميّة مدى أهليّة المدارس لتأدية رسالتها

غالبًا ما يعتمد المعنيّون على نتائج امتحانات التخرّج وغيرها من الامتحانات المصيريّة لمقارنة كفاءات التلامذة والطلبة، أفرادًا وجماعات، ولاستخلاص استنتاجات حول المناهج الدراسيّة والمدارس وجوانب أخرى من الأنظمة التربويّة. ولذلك، شاع في لبنان الحكم على أهليّة المدارس لتأدية رسالتها بناءً على أداء تلامذتها في الامتحانات الرسميّة، وهو أمرٌ لا يرتكز إلى أيّ أساس أو أيّ منطق.

أولًا، وكما سنبيّن لاحقاً، لا يمكن لأيّ امتحان أن يُقدّم بمفرده تقييمًا مصداقاً[1] لحقيقة معارف[7] من يخضع له. ولذا يجب توخي الحذر الشديد عند استخلاص أي استنتاجات حول مزايا أي جانب تربوي قد يكون وراء أداء التلامذة في الامتحانات الرسميّة. في أحسن الأحوال، يمكن حصر الاستنتاجات فقط بمستوى الأداء في البنود المُدرجة في امتحان معيّن، مع الأخذ بعين الاعتبار مدى صلاحيّة[3] هذه البنود في قياس ما يُفترض بها أن تقيسه. وبناءً على ذلك، لا يُمكن الحكم على المدارس في لبنان من خلال الامتحانات الرسميّة

إلا لجهة مدى قدرتها على تأهيل التلامذة للحفظ عن ظهر قلب لما يلزم لاجتياز الامتحانات دون تفكير، وليس لجهة تحقيق رسالتها الحقيقيّة وتوفير تربية عالية الجودة لتلامذتها.

ثانيًا، وبسبب عدم الوقوف عند هذا الحدّ، غالباً ما تُعتبر المدارس متميّزة الأهليّة للإعداد التربوي، فتحظى بالتالي بسمعة مرموقة في المجتمع اللبناني، وذلك عندما يحقّق تلامذتها أعلى معدلات النجاح في الامتحانات الرسميّة مع أعلى متوسط درجات إجمالي على مستوى الوطن. منذ بضع سنوات، أجريتُ بالتعاون مع عدد من الزملاء التربويّين المتخصّصين بحثاً غير منشور على عيّنة كبيرة من المدارس من مختلف المناطق اللبنانيّة لمعرفة مدى جدوى تعلّم تلامذة المرحلة الثانوية (الصفوف ١٠ و١١ و١٢) للمواد المقرّرة في مناهج التعليم العام (بالمعنى الموضح للتعلّم المجدي في مناقشة الوهم الرابع أدناه). وقد أظهرت النتائج أنه، باستثناء عدد قليل جدًا من التلامذة هنا وهناك، لم يكن هناك من تعلم مجدٍ لأيّ من المواد الدراسيّة المذكورة في أيّ من المدارس المشاركة في هذا البحث. والأهم من ذلك، ولدهشة الكثيرين، كانت النتائج هي الأسوأ في مدارس تحظى بسمعة مرموقة مع الاعتقاد الخاطئ بأنها "متميّزة" الأهليّة.

ثالثًا، وربما الأهم، فإنّ أداء التلامذة في الامتحانات الرسميّة في لبنان يتحدّد في الغالب بالجهود الخاصّة التي يبذلها كلّ فرد منهم، وبمدى مشاركة أو اهتمام أولياء أمورهم بترشيد هذه الجهود، وليس بمقدار ما تستثمره مدارسهم فعليّاً في إعدادهم لهذه الامتحانات. يكفي أن نشير هنا إلى واقعتين لإثبات هذا الأمر.

١. غالبًا ما تعمد المدارس ذات السمعة المرموقة إلى الاحتفاظ فقط بالتلامذة المتفوّقين القادرين على الدراسة والتفوّق بمفردهم دون مساعدة تُذكر، وإلى طرد التلامذة ذوي الأداء المتدنّي الذين يحتاجون أصلاً إلى اهتمام المعلِّمين وإشرافهم لتحقيق المطلوب منهم. وبذلك، تفشل هذه المدارس في تأدية رسالتها التربويّة الحقيقيّة المؤدّية لتوفير تربية عالية الجودة لجميع التلامذة بشكل عادل ومنصف ومتكافئ. وهكذا، يكون وضع هذه المدارس كوضع المستشفى التي تستقبل الأصحّاء فقط، وترفض استقبال أي مريض بحاجة إلى علاج، فلا تستحق بالتالي المدارس المذكورة الفضل الذي تدّعيه زورًا في تمكين تلامذتها من "التفوّق" في الامتحانات الرسميّة. وهي لا تستحق، على وجه الخصوص، أن تحظى بتقدير واحترام أولياء الأمور والمجتمع ككل.

٢. يلجأ معظم التلامذة اللبنانيين إلى التحضير للامتحانات الرسميّة من خلال تدريبات مكثّفة على نماذج من هذه الامتحانات خارج المدرسة؛ ويترافق ذلك مع إنفاق مبالغ طائلة على: (أ) الدروس الخصوصيّة في المنزل، (ب) مراكز الدراسة بعد الدوام المدرسي، و/أو (ج) شراء ما يُسمى بـ"الحَوْليّات" (Annals) التي تتضمّن نسخًا حقيقيّة من امتحانات السنوات السابقة مع الإجابات والحلول الصحيحة وبعض الإرشادات. وهكذا، وكما يُقال أنّ "مصائب قومٍ عند قومٍ فوائد"، و"لزيادة الطين بلّة"، ازدهر في لبنان سوق غير منظّم للدروس الخصوصيّة ولنشر الحوليّات. وغالبًا ما يُضطر أولياء الأمور إلى الاعتماد على هذا السوق للتعويض عن قصور المدارس والنظام التربوي عمومًا في تعليم أبنائهم بشكل مجدٍ أو حتّى في تحقيق الغاية المحدودة التي يسعون إليها، أي إعداد التلامذة للنجاح في الامتحانات الرسميّة.

وفي سياق مرتبط، برزت في لبنان خلال السنوات الأخيرة ظاهرة ملهمة تُظهر بشكل خاص كيف يمكن تحويل المحن إلى فرص من خلال الالتزام، والتفاني، والصمود، والمثابرة. فقد تعطّلت الدراسة بشكل متكرّر، بل وانقطعت لفترات طويلة، في بلدات جنوب لبنان وشرقه بسبب الأعمال العدائيّة الإسرائيليّة

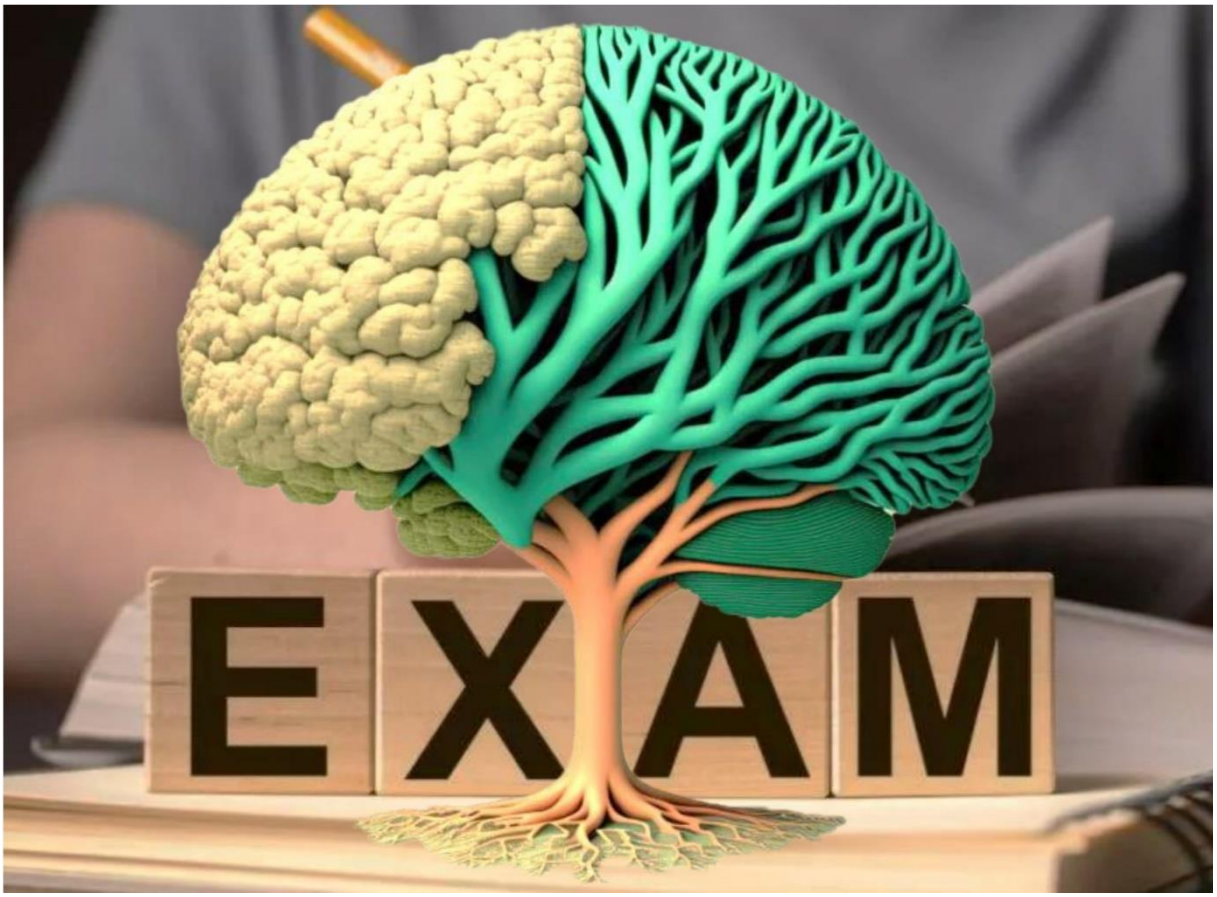
طوال هذه المدّة. وقد واصل التلامذة والطلبة في هذه البلدات العمل بجدّ لتعويض ما يفوتهم من أيّام دراسة ضائعة، وللتفوّق في جميع المجالات التي تُدرّس في مناهجهم الدراسيّة. وبالتالي فقد برز من هذه البلدات تلامذة متفوّقون، لا بل متميّزون، في الامتحانات الرسميّة، منهم من تصدّر لائحة الأوائل على مستوى الوطن ككلّ. ثمّة درس بالغ الأهميّة هنا، ليس فقط في قطاع التربية، بل في جميع قطاعات المجتمع، حول مدى أهمية المواطنة الملتزمة والتفاني للتفوّق، إلى جانب الصمود والمثابرة، لمواجهة التحدّيات وتحقيق النجاح الفردي والجماعي. ويبقى الدرس الأهم لمدارسنا ومعاهدنا العليا وجامعاتنا هو تعزيز هذه المناقب، والميول، والسلوكيّات كشروط أساسيّة للتفوّق في التربية والمجتمع، وللتنمية المستدامة للمجتمع والوطن.

الوهم الثالث:

تؤمّن الامتحانات الرسميّة تقييمًا مصداقًا لمعارف التلامذة

لا يُمكن لأي امتحان أن يصلح[٣] بمفرده لتقييم معارف التلامذة والطلبة وقدراتهم حول أي موضوع بشكلٍ مجدٍ، خاصةً إذا كان الامتحان امتحاناً خطّيّاً. تهدف الامتحانات المصيريّة، ومنها امتحانات التخرّج كالامتحانات الرسميّة في لبنان، إلى تحديد المعارف التي اكتسبها التلامذة (والقدرة على الاستفادة منها بما يستلزمه ذلك من مهارات ضمناً[٧]) في مجالات مُحدّدة لدى بلوغهم مستوى تعليمي مُعيّن، ومن ثمّ استنتاج مدى استعدادهم لمواصلة التعليم في مستويات أعلى و/أو الانخراط في سوق العمل والمجتمع بشكل عام.

امتحانات التخرّج، كغيرها من الامتحانات المصيريّة، امتحانات "تلخيصيّة"، إذ تهدف إلى تظهير ملخّص لما "يعرفه" الشخص في مجال معيّن، أو إلى تكوين صورة شاملة، أو على الأقل صورة جزئية



صحيحة وأمينة لواقع هذه المعرفة، و/أو لما يمكن أن يحقّقه صاحبها بها. بغض النظر عن العديد من الشوائب التقنية التي تعتري امتحاناتنا الرسميّة والتي تتجاوز نطاق هذه المقالة (مثل عيوب بنود أيّ امتحان، سواءً بشكل فردي أو بعلاقة البنود ببعضها البعض، وفي تصحيح البنود كما سنشير إليه لاحقاً)، لا يمكن لأيّ امتحان أن يقدّم بمفرده صورة صالحة[٣] لما تعلّمه أيّ شخص فعليًا في عام دراسي معيّن، وبالطبع ليس عبر سنوات دراسية متعدّدة، ولا لما يمكنه فعله بما يُفترض به أنه قد تعلّمه. إذ لا يمكن لعدد محدود من البنود في أيّ امتحان أن يغطي بالكامل مجموعة المعارف المستهدفة (ولا سيّما المهارات) أيّاً كان نوعها، ولا حتى أهمّها وأكثرها شموليّة، وذلك مهما كانت طبيعة البنود (سؤال، مشكلة، مقال، دراسة حالة، إنتاج فنّي أو مادّي، إلخ)، وبأي شكل يتمّ تقديم أيّ بند والتعامل معه (شفهياً، خطّيّاً، فنيّاً، حركيّاً، عرضه في نماذج أو أشكال ماديّة أخرى، إلخ).

تتشوّه مصداقية التقييم إلى حدٍّ كبير عندما يحفظ التلامذة المواد الدراسيّة عن ظهر قلب، ويحتفظون بها مؤقتًا في ذاكرتهم فقط لغرض اجتياز امتحان معيّن كما أشرنا إليه في مناقشة الوهم الأول. يقوم التلامذة عندها بانتقاء ما يرونه مناسباً لهذه الغاية من المقرّرات الدراسيّة المعنيّة – غالباً بتحفيز مباشر أو غير مباشر من معلّميهم – وبتكديس ما ينتقوه في ذاكرتهم القصيرة المدى على شكل حزم مبعثرة من "المعلومات" و"الإجراءات الآليّة" التي يرونها ضروريّة لمعالجة بنود الامتحانات، دون التكامل والتساوق الهادف بين هذه المواد ومع مواد أخرى سبق تعلّمها لتحقيق النمو العقلي والجسديّ. إن هكذا تكديس للمواد المحفوظة عن ظهر قلب لا يُعدّ "معرفة"، سواء كانت معرفة مفهوميّة (معرفة المحتوى أو المضمون، أو ما يسمى بالمعرفة التصريحيّة)، أو معرفة عقلانيّة (مهارات التفكير)، أو معرفة حسيّة-حركيّة (مهارات ترشيد الحواس والأنشطة الجسديّة وإنتاج الأشياء المادّيّة)، أو معرفة قِيميّة-عاطفيّة (كالتحلّي بالقيم والأخلاق وممارستها، وضبط العواطف والاتجاهات والميول وغيرها من الأمور الوجدانيّة)[٨]. وبالتالي فإن أداء التلامذة ومُنجزاتهم في الامتحانات الرسميّة، أو أي امتحان مصيريّ تقليديّ آخر، لا يُظهر سوى قدرتهم على "استظهار" المعلومات بشكل أعمى، أو في أحسن الأحوال، على إعادة انتاج تلقائي لمواد وإجراءات يعتقدون أنها مناسبة فقط للتعامل مع بنود هكذا امتحانات. وبمجرد تحقيق هذا الغرض، تتفكك الركائز العصبيّة للذاكرة القصيرة المدى المتعلقة بالمواد المحفوظة مؤقتًا، مما يؤدي إلى تلاشي تلك المواد من الذاكرة وانتهاء أمرها في طيّ النسيان[٨].

بالعودة سريعاً إلى صلاحيّة[٣] امتحاناتنا الرسميّة ونتائجها، من المعروف بين خبراء التقييم في لبنان أن محتوى أسئلة الامتحانات غالبًا ما يكون معيباً لدرجة لا يمكن الاعتماد عليها لإصدار أيّ أحكام مجدية تتعلّق بأداء التلامذة الذين يخضعون لها. والأخطر من ذلك، أن الأسئلة تُصحّح بشكل خاطئ في كثير من الأحيان. فقد كشف أحد وزراء التربية اللبنانيّين السابقين علنًا عن هذه المشكلة بعد أن استلم عيّنات من امتحانات رسميّة مصحّحة من مختلف التخصّصات، وطلب من خبراء موثوق بهم تصحيحها من جديد بعد نشر النتائج الوطنيّة. واتضح على الأثر أن نسبة كبيرة من الأسئلة، بل وحتى نسخ امتحانات بأكملها، كانت مصحّحة بشكل خاطئ. ونتيجة لذلك، حصل التلامذة الذين أجابوا بشكل صحيح على درجات منخفضة، بينما حصل التلامذة الذين أجابوا بشكل خاطئ على درجات عالية. وفي حادثة أخرى سابقة مرتبطة بهذا السياق، فقد علمتُ أنه بعد نقاش طويل وانقسام بين المصحِّحين حول حلّ مسألة فيزياء محدّدة في امتحانات البكالوريا، دعت اللجنة المشرفة على الامتحانات إلى التصويت لتحديد الحلّ الصحيح. وكان أن ذهبت أغلبية أصوات المصحّحين إلى الحلّ الخاطئ، وتمّ تصحيح امتحان الفيزياء المذكور بناءً على ذلك!

قد يكون من المفيد الإشارة هنا إلى أن العديد من العوامل العاطفيّة والصحّيّة وغيرها من العوامل التي تتعلّق بحياة كلّ تلميذ، بالإضافة إلى عوامل بيئيّة محيطة بمكان الامتحان وزمانه، قد تمنع التلامذة من تحقيق أفضل أداء ممكن في أي امتحان. لذلك، وللأسباب التي ناقشناها، وغيرها، نتّفق مع العديد من خبراء التقييم حول العالم الذين يرفضون تصنيف امتحانات التخرّج وغيرها من الامتحانات المصيريّة على أنها "تقييمات"، وخاصةً على أنّها وسائل تقييم "مصداق"[١] لمعارف التلامذة والطلبة.

الوهم الرابع:

تحثّ الامتحانات الرسميّة على التعلّم المجدي

لتحقيق مهمّتها في توفير تربية عالية الجودة لجميع التلامذة وتمكينهم من التفوّق في حياتهم اليوميّة، على المدارس مساعدة تلامذتها على إنجاز تعلّم مجدٍ لأيّ أمر تدرّسه. وعلى عكس الحفظ عن ظهر قلب، فإن التعلّم المجدي[٨] يتمحور حول: (أ) الإدراك الواضح لماهيّة أيّ معرفة[٧] وفائدتها، (ب) الإدراك أنّ أيّ معرفة تكتسب قيمتها الحقيقيّة كجزء من كفايات[٩] خاصة أو توليديّة، (ج) توظيف المعرفة، وتنظيمها، وضبطها، بشكل واعٍ، وثاقب، ومنهجي، وفقًا لقواعد محدّدة بوضوح، (د) التطوير الهادف والمستمر للمعرفة منذ اكتسابها، لا سيّما كجزء من كفايات معيّنة، (هـ) ترسيخ المعرفة المتعمَّد والثاقب في الذاكرة الطويلة المدى ودمجها بشكل متماسك ومتكامل مع المعارف السابقة، (و) تكييف المعرفة ونقلها إلى مجالات جديدة وتطبيقها لخدمة وظائف جديدة في المجالات الأصليّة والجديدة، ضمن الحقل المعرفيّ المعني وفي حقول مختلفة، (ز) الاستفادة الكاملة من أيّ معرفة في الحياة اليوميّة على المستويين الشخصي والجماعي.

لطالما دفعت الامتحانات الرسميّة تلامذتنا إلى الحفظ عن ظهر قلب لمواد المناهج الدراسيّة الضروريّة لاجتياز هذه الامتحانات كما سبق ذكره، وذلك على حساب التعلّم المجدي لهذه المواد وغيرها. وينطبق هذا

الأمر على جميع أنواع الواجبات، والروائز والاختبارات القصيرة، والامتحانات المدرسيّة، وجميع أنواع الامتحانات التقليديّة الأخرى (والتي يُشار إليها فيما يلي بـ"الاختبارات"، بما في ذلك الامتحانات الرسميّة). إن الضغط لتحقيق نتائج جيّدة في الاختبارات، والقلق المُصاحب لها لدى التلامذة، وأولياء الأمور، والمعلّمين، يدفع جميع الأطراف المعنيّة إلى الابتعاد عن الممارسات الهادفة للتعلّم المجدي. لكنّ الأهمّ من ذلك كلّه، أنّ المناهج الدراسيّة اللبنانيّة ليست مصمّمة أصلاً لتحقيق التعلّم المجدي لموادّها بالمعنى المذكور في المقطع السابق، وبالتالي فهي لا تُطبَّق لهذه الغاية. أما التلامذة القلائل الذين ينجحون في تحقيق هذا الأمر، فغالباً ما يصبون إليه بمبادرتهم الذاتيّة، ويحقّقونه بمساعيهم الفرديّة، دون تحفيز أو مساعدة تُذكر من مدارسهم.

تُضفي سجلّات العلامات المدرسيّة، وقوائم الشرف، وثقافة المدرسة بأكملها هالةً من التعظيم على العلامات أو الدرجات التي ينالها التلامذة على الاختبارات، مما يدفع بهم على تركيز جهودهم بشكل شبه حصريّ على حفظ ما يلزم في الذاكرة القصيرة المدى للحصول على أعلى العلامات الممكنة بشكل آلي وتلقائي. ونتيجةً لذلك، تُبعد هذه الثقافة التلامذة عن تطوير كفاياتهم بشكل مجدٍ بهدف تحقيق الذات والتفوّق في مختلف جوانب الحياة. والأخطر من ذلك، أنّ هذه الثقافة غالبًا ما تدفع بالتلامذة نحو الأنانيّة والمنافسة الشرسة مع زملائهم، فضلًا عن التنمّر والانطواء على الذات. وللمفارقة، تثبت الأبحاث والدراسات التربويّة أن التلامذة غالبًا ما يتعلّمون من بعضهم البعض بشكل أفضل بكثير مما يتعلّمونه من المعلّمين. وهكذا فإنّ رغبة البعض الوصول إلى قائمة الشرف، وما يثيره ذلك من تنافس سلبيّ لتحقيق أفضل الأداء في جميع أنواع الاختبارات، تؤدّي إلى امتناع هذا البعض عن مساعدة زملائهم خوفًا من أن يتفوّقوا عليهم. وبالمقابل، أصبح التنمّر على التلامذة المتفوّقين، كم على المتخلّفين، ممارسةً سيّئة شائعة في المدارس، مما يدفع هؤلاء التلامذة إلى الانطواء على ذواتهم والابتعاد عن الاختلاط بزملائهم للاستفادة من إمكانيات بعضهم البعض بهدف تحقيق تعلّم مجدٍ.

يتطلب التعلم المجدي تحويل جميع أنواع الاختبارات إلى وسائل "تقييم كَـتعلّم"[١،٨]، أي تحويلها من وسائل لمجرّد قياس التعلّم إلى وسائل تتكامل مع غيرها من الوسائل التعليميّة بهدف الوصول إلى تعلّم مجدٍ للمواد التي تتعلّق بها الاختبارات. ولذلك، يجب تصميم الاختبارات بعناية، ليس فقط لتحديد مدى إتقان التلامذة لمعارف وإجراءات عمليّة محدّدة، بل لتوفير فرص لهم لتعلّم مواد المقرر الدراسي المعني بطرق مجدية. ويجب بالتالي توجيه التلامذة بشكل واضح نحو التقويم[١] المستمر والضبط الثاقب لكل معرفة يستحضرونها أثناء أداء أيّ مهمة، ولكل عمليّة إجرائيّة يقومون بها، ولكل نتيجة يحقّقونها. والأهم من ذلك، على المعلّمين أن يمدّوا كلّ تلميذ بتغذية راجعة فوريّة مناسبة لكلّ منهم، وفعّالة لتوجيههم خلال عمليّة التقويم والضبط بما يضمن عدم ابتعادهم عن مسارات التعلّم المجدي كما هو مذكور في مقدمة هذه الفقرة.

لا يقتصر "التقييم كَـتعلّم" على تعلّم مواد المقررات المدرسيّة، بل، وأهم من ذلك، فإنّه يشمل "تعلّم كيفيّة التعلّم" في سياقات مختلفة لتحقيق تعلّم مجدٍ لأي أمر، سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها في أيّ وجه من أوجه الحياة. لتحقيق هذا الهدف، لا بدّ، بدايةً، من اختيار مدروس للأمور التي تستحقّ تعلّمها ولكيفيّة تعلّمها. ومن ثمّ لا بدّ من اتباع منهجية تشمل: (أ) تقويم المواد التي يتم تعلّمها وضبطها الثاقب في سياقات محدّدة، (ب) ترسيخ نتائج التجربة الجديدة ودمجها بالتكامل والتساوق مع المعارف التي سبق تعلّمها، وخاصّة مع الكفايات المعنيّة، (ج) استنباط الاجراءات اللازمة لتطبيق تلك التجربة ونتائجها في سياقات أخرى. وهكذا يتكامل التقييم المصداق مع التعلّم المجدي ليصبح الهدف "تقييم مصداق كـتعلّم مجدٍ"[١].

الوهم الخامس:

تدفع الامتحانات الرسميّة على التعليم البنّاء

يواجه المعلّمون ضغوطًا لتحقيق متطلّبات المناهج الوطنيّة في المراحل الدراسيّة من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، وللعمل بشكل أساسيّ في جميع المراحل على إعداد التلامذة لاجتياز الامتحانات الرسميّة عند وصولهم إلى الصفين التاسع والثاني عشر. ونتيجةً لذلك، ونظرًا لنقص الموارد المناسبة والتدريب المهني والدعم اللازمَيْن قبل الخدمة وأثناءها، نادرًا ما يُمارَس التعليم بشكلٍ بنّاء بهدف تمكين التلامذة من الوصول إلى تعلّمٍ مجدٍ لمواد صالحة ومجدية لتنمية ملامحهم الشخصيّة بما يؤول إلى تحقيق ذواتهم وطموحاتهم، وإلى التفوّق في مختلف أوجه الحياة.

يجد المعلّمون أنفسهم عادةً مقيّدين بالمواد المتاحة في الكتب المدرسيّة الموضوعة بتصرّفهم، والتي غالباً ما لا يكون لهم أيّ رأي في اختيارها، بل تُفرَض عليهم وفقًا لمصالح رؤسائهم الذين يُلزمونهم باتّباعها حرفيًاً. وكما هو الحال مع المناهج الدراسيّة التي يدرّسونها، غالبًا ما تكون الكتب المدرسيّة غير ملائمة لتحقيق تعليم بنّاء وتعلّم مجدٍ، ونادرًا ما يكون المعلّمون مؤهّلين، و/أو مشجَّعين، و/أو أحراراً بما يكفي لتجاوز أوجه القصور في المناهج والكتب المدرسيّة. بل في الواقع، كثيرًا ما يُؤنَّب المعلّمون من قبل رؤسائهم في المدرسة، ويُلامون من قبل أولياء الأمور، عندما يخرجون عن محتوى الكتب المدرسيّة أو منهجيّتها لتوجيه التلامذة نحو تعلّم مجدٍ لتنمية ملامح تُؤهلهم للنجاح في الحياة، وليس فقط لتحقيق درجات عالية في الاختبارات.

تبقى هناك قلةً قليلةً من المعلّمين الذين يسيرون في الاتجاه الصحيح بدافع من إرادتهم الصلبة وأخلاقهم الرفيعة، ومن عزمهم على العمل بتفانٍ من أجل مصلحة تلامذتهم الحقيقيّة. إلّا أنّه غالبًا ما يُتركون للقيام بمهمّة التعليم البنّاء بمفردهم. فنادرًا ما تتوفّر لهم الموارد والدعم اللازمَيْن، ونادرًا ما تكون البيئة المدرسيّة العامة مواتيةً لهم لتحقيق هدفهم. كما يواجه هؤلاء المعلّمين المتحمّسين العديد من العقبات والتحدّيات داخل

المدرسة وخارجها، بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، القصور الذاتي للزملاء والمشرفين الذين يرفضون الخروج من منطقة راحتهم والتخلّي عن أساليب التدريس التقليديّة القائمة على المحاضرات والعروض التوضيحيّة لجمهور سلبي مطيع بشكل أعمى حول محتوى موحّد يُعتقد، عن غير وجه حقّ، أنه يناسب الجميع. بالإضافة لتخطّي هذه العقبات وغيرها، يتطلّب التعليم البنّاء بناء شراكات واسعة النطاق بين المدرسة والمجتمع، وبين القطاعين العام والخاص، لتحويل التعليم والتعلّم إلى ممارسات عمليّة[٨،١٠] (Praxis) تجمع بين النظريّات والتطبيقات الفكريّة والحسّيّة بطرق تجريبيّة، ثاقبة ومثمرة، وبما يعود بالنفع على التلامذة ومجتمعاتهم.

قبل كل شيء، يجب تحويل التعليم إلى مهنة حقيقيّة تجذب أصحاب الكفاءات العالية الذين يتحلّون بالتفاني والإخلاص، وتقوم على معايير وقواعد وآليات وحوافز مناسبة لاستقطاب هؤلاء الناس والحفاظ عليهم في هذه المهنة. كما يجب توفير تدريب عالي الجودة قبل الخدمة وأثناءها، مع آليات للمتابعة والتحسين المستمرَّيْن، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر، إنشاء مجتمعات تعلّم مهنيّة، ومنصّات ماديّة وتفاعليّة، تُسهّل تبادل أفضل الأفكار والممارسات بين المعلّمين داخل المدرسة الواحدة وفي مدارس ومناطق مختلفة.

يجب بعد ذلك إرساء برامج التدريب، وتوفير المجتمعات والمنصّات الضروريّة، كما هو الحال في وضع المناهج الدراسيّة وتطبيقها وإدارة شؤون المدارس، ضمن أطر مرجعيّة[٥،٨] بيداغوجيّة وإداريّة مناسبة. ينبغي للأطر المرجعيّة البيداغوجيّة الاستفادة من أحدث التطورات في علم الأعصاب، لا سيما على المستويين الإدراكي والعاطفي، كما وفي مجال التكنولوجيا الرقميّة، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي. وبالتالي يجب على المعلّمين ومشرفيهم الإلمام التام بالتطبيقات التربويّة لعلم الأعصاب والتكنولوجيا، ومواكبة التطورات ذات الصلة في هذه المجالات باستمرار. وبالمقابل، على الأطر المرجعيّة الإداريّة أن تضبط الحوكمة في جميع عناصر النظام التربوي، خاصّة في المدارس والمناطق التربويّة، بما يتناغم مع واقع العصر، وأن تستفيد من عوامل نجاح المؤسّسات في سوق العمل. هذا، وينبغي أن تتّسم جميع الأطر المرجعيّة بالديناميكيّة والمرونة الكافية لتمكين المعلّمين والمدارس من تكييف محتوى المناهج الدراسيّة، وممارسات التعليم والتعلّم وبيئاتها، مع الاحتياجات الفعليّة لتلامذتهم ومجتمعاتهم. إذ لا يمكن للأطر والمناهج الجامدة، التي تُطبّق بشكل موحّد على الجميع دون مراعاة الفروق الفرديّة، أن تُسهم في تحقيق تعليم بنّاء، وتعلّم مجدٍ، وتنمية مستدامة ودائمة التطوّر للتلامذة والمعلّمين والمجتمعات.

نحو منظومة تقييم مستمرّ مع إصلاح حقيقي للتربية

تتمثل الرسالة الحقيقيّة للتربيّة النظاميّة في توفير تربية عالية الجودة تُلبّي متطلّبات العصر، وتُنشِئ مواطنين ملتزمين وثاقبي الرؤية، وتُمكِّن كلّاً منهم من تحقيق ذواتهم وإنسانيّتهم وطموحاتهم بعدالة وإنصاف، وتُعدّهم للتكيّف تلقائيّاً مع متطلبات العصر السريعة التغيّر، وتؤهّلهم ليس لمجرّد النجاح بأيّ نوع من الامتحانات بل للتفوّق في مختلف أوجه الحياة وللمساهمة الفعّالة في التنمية المستدامة لمناطقهم ووطنهم[٨،١١]. تُظهر الأوهام الخمسة التي ناقشناها أعلاه، إلى جانب سلبيّات أخرى نوقشت في مقالات سابقة[٦،١١،١٢]، أنّ الهمرجة المُثارة حول الامتحانات الرسميّة في لبنان تُظهر الواقع على نقيض ما هو عليه. والأخطر من ذلك أنّه، وبسبب عيوبها المتأصّلة منذ نشأتها والمتفاقمة مع مرور السنين، فلقد ساهمت هذه الامتحانات بضرب رسالة التربية بالصميم، من الروضة وحتى الصف الثاني عشر. إلّا أنّه من البديهي أن تؤول هذه الامتحانات إلى ما آلت

إليه لارتباطها بمناهج دراسيّة لا تؤدّي أصلاً هذه الرسالة على الإطلاق بسبب العيوب التي تشوبها[٦]، كما وبسبب النظام التربوي القائم في لبنان الذي عفا عليه الزمن والذي يحول بالتالي دون تطوير المناهج وأيّ اختبار يرتبط بها.

من هنا، لا يُمكن بأيّ حال من الأحوال اعتبار الامتحانات الرسميّة مدعاة فخر وطني، ولا يجوز التمسّك بها على الإطلاق. لا بل يجب استبدالها بآليّة أو منظومة جديدة تقوم على أسس "تقييم مصداق كتعلّم مجدٍ"، وتحفّز هكذا تقييم وهكذا تعلّم، في ظلّ تعليم بنّاء لمناهج معاصرة، وفي مدارس مؤهّلة لتأدية الرسالة المرجوّة للتربية بموجب حوكمة ملائمة لنظام تربوي يتمّ إصلاحه بشكل جذري وفق رؤية تربويّة مرتبطة بالتنمية المستدامة للأفراد والمناطق والوطن، وتؤسّس لتكيّف جميع عناصر العمليّة التربويّة تلقائيّاً مع متغيرات العصر المتسارعة، بدءاً بالمناهج والمدارس وإعداد المعلّمين، وانتهاءً بالنظام التربوي ككل.

تناولنا في مقالات سابقة ما يجب أن يقوم عليه الإصلاح الحقيقي للتربية في لبنان[١١،١٣]، بما في ذلك الأسس التي يجب تقوم عليها أيّ شهادة[١٤] مدرسيّة أو رسميّة قد تشكّل جواز عبور من مرحلة تعليم إلى مرحلة أخرى في إطار هكذا إصلاح. نكتفي فيما يلي بالتذكير بإيجاز، مع بعض الإيضاحات الجديدة، بالأمور الإصلاحيّة التي تناولناها في السابق، والتي لها علاقة بضرورة ايجاد منظومة بديلة من الامتحانات الرسميّة الحاليّة ضمن إطار نظام تربوي جديد يرعاه مجلس وطني للتربية[١٥] يجب استحداثه.

تقتضي العدالة والإنصاف، وصلاحيّة تبيان حقيقة معارف[٧] التلامذة وكفاياتهم[٩]، وتوثيقها في شهادات ما أو بأيّ وسيلة أخرى، كما يقتضي احترام أصول "التقييم المصداق كتعلّم مجدٍ"، اعتماد تقييم مستمرّ، عبر الصفوف ومراحل التعليم كما في الصفّ الواحد، وذلك لإظهار كيفيّة تطوّر ملمح كلّ تلميذ عبر الأيّام والسنين، بالمقارنة مع مسار نموّ مرجوّ، وليس مجرّد إعطاء صورة منفردة لجانب ضيّق من هذا الملمح وقت إعطاء اختبار محدّد. كما تقتضي كلّ هذه الأمور وغيرها قيام التقييم المستمرّ على أسس واضحة المعالم، وبهدف الوصول إلى مخرجات ومؤشّرات صالحة محدّدة، واتباعه آليّات وإجراءات موضوعيّة وشفّافة. من هذه الأسس، والمخرجات والمؤشّرات، والآليّات والإجراءات ما هو مشترك على صعيد الوطن ككلّ، منها ما هو مشترك حصراً بين المدارس القائمة في منطقة تربويّة واحدة تخدم مجتمعاً له وقائع وهموم تنمويّة أساسيّة واحدة أو متجانسة.

في مطلق الأحوال، لا بدّ، لهذه الغاية، من الاستعاضة عن الامتحانات الرسميّة القائمة حاليّاً بمنظومة تقييم مستمرّ لها خصائص ومزايا نذكر منها ما يلي، على سبيل المثال لا الحصر:

١. تُنشأ هذه المنظومة وتُستخدم وفق إطار مرجعي[٥] بيداغوجي (Pedagogical Framework) واضح المعالم يؤمّن تناسق التقييم وتكامله بين جميع المواد، وفي جميع الصفوف ومراحل التعليم، كما ومع جميع عناصر المناهج الدراسيّة والعمليّة التربويّة ككلّ.

٢. تستدعي المنظومة مناهج جديدة تهدف لمساعدة كلّ فرد على تنمية كفاياته بالتكامل والتساوق مع جميع عناصر ملمحه وفق رسالة التربية الحقيقيّة، على أن توضع هذه المناهج وتُطبّق في إطار نسق تنظيمي[٥] (Paradigm) بيداغوجي عابر للمواد ومراحل التعليم ومثبت الفاعليّة، وينبثق منه الإطار المرجعي للتقييم.

٣. توفّر المنظومة جميع عناصر "التقييم المصداق كتعلّم مجدٍ"، بما في ذلك المعايير، وصنّافات (Taxonomies) وجداول المخرجات المرتقبة والمتعلّقة بالمعارف والكفايات المختلفة التي يجب

تقييمها في مواقف عمليّة من الحياة اليوميّة، وقوالب بنيويّة (Templates) لمواد التقييم على أنواعها، ونماذج لمواد التقييم، وكيفيّة التصحيح المعياري لمواد التقييم، وكيفيّة تفسير نتائج التقييم، وكيفيّة تحديد التغذية الراجعة المناسبة وإعطائها للتلامذة، الخ.

٤. تؤمّن المنظومة الترابط بين جميع عمليّات التقييم، بين مختلف المواد في الصفّ الواحد وعبر مختلف الصفوف ومراحل التعليم، بما يسمح بتحديد ملمح كلّ تلميذ في أيّ وقتٍ كان، وتطوّر هذا الملمح عبر محطّات التقييم المتتالية، وبالتالي بتحديد سبل التعلّم والتعليم الملائمة لتعزيز هذا الملمح وتطويره وفق مسار النموّ المنشود.

٥. تعتمد هذه المنظومة على التكنولوجيا الرقميّة والذكاء الاصطناعي بشكل يكون بمتناول جميع المناطق التربويّة وجميع المدارس دون استثناء؛ إذ تؤمّن التكنولوجيا الرقميّة استخدام المنظومة بسهولة، وفاعليّة، وعدالة، وغيرها من الميزات والفوائد التي يصعب أو يستحيل تأمينها من دون هكذا تكنولوجيا، بما في ذلك كلّ ما يحتاجه المعلّمون من أمور للتقييم على أنواعه، وإرشادات، وتغذية راجعة في الوقت المناسب للضبط الثاقب للتقييم، وللتعلّم والتعليم.

٦. يعتمد المعلّمون في كلّ مدرسة على هذه المنظومة لإجراء جميع عمليّات التقييم بما يتناسب وواقع تلامذتهم ومدارسهم ومناطقهم، وذلك تحت إشراف المناطق التربويّة التي ينتمون إليها، ووفق الشروط التي تضعها هذه المناطق؛ كما ويعتمدون عليها للتواصل الدائم بين بعضهم البعض في المدرسة الواحدة وفي جميع المدارس الواقعة في نطاق منطقتهم التربويّة لتبادل الخبرات وتنسيق العمل في مختلف الشؤون التي ترعاها المنظومة.

٧. يعوّل جميع المعنيّين بالشأن التربوي على المنظومة في تقويم المناهج والمؤسسات التربويّة وغيرها من عناصر النظام التربوي، وفي الضبط الثاقب لجميع العناصر وتطويرها.

٨. يُشرف على هذه المنظومة أخصّائيّون أكفّاء في المناطق التربويّة وفي أجهزة النظام التربوي المعنيّة، يؤمّنون الدعم اللازم للمعلّمين، ويحلّلون باستمرار كلّ عمليّات التقييم ونتائجها، ويستنتجون العبر بما يخصّ تقويم جميع عناصر العمليّة التربويّة وضبطها الثاقب، بما في ذلك المنظومة نفسها، ويصدرون التوصيات الضروريّة لكلّ الجهات المعنيّة.

٩. يتمّ ترفيع التلامذة من صفّ إلى صفّ أعلى ضمن كلّ مرحلة تعليم، ومن مرحلة تعليم إلى مرحلة أعلى، بناءً على نتائج التقييم المستمرّ الذي يتمّ عبر هذه المنظومة؛ وتُوثّق هذه النتائج بشكل يُظهر بوضوح، وفق معايير ومؤشّرات صالحة وواضحة، نموّ ملمح كلّ تلميذ عبر جميع الصفوف التي يمرّ بها، وبما يمكّنه من استخدام هذه الوثائق في الانتقال من مدرسة إلى مدرسة أخرى، أو إلى معاهد التعليم العالي وجامعاته، ويُتيح الاستعاضة بها عن الشهادات التي تنتج عن الامتحانات الرسميّة القائمة حاليّاً[١٤].

ينبغي أن تأتي هذه المنظومة كجزء من إصلاح شامل[١١] طال انتظاره للمناهج الدراسيّة وللنظام التربوي بأكمله في لبنان، وذلك في أطر أنساق تنظيميّة[٥] بيداغوجيّة وإداريّة (لحوكمة النظام) معاصرة ودائمة التطوّر. ويجب أن يشمل هذا الإصلاح تغييرات جذريّة[١٣] في أسس العمليّة التربويّة، وبنية عناصرها (من المناهج والمدارس إلى جميع أجهزة النظام التربوي وعناصره)، والعمليّات الإجرائيّة، وأن يستفيد من التطورات النظريّة والعمليّة ذات الصلة والمثبتة عالميّاً. ولا بدّ أن يُفضي هذا الإصلاح إلى مفاهيم جديدة للتربية النظاميّة وغير النظاميّة، والثقافة، والبيداغوجيا، والمدرسة، والمناطق التربويّة، والسلطات التربويّة، والمناهج الدراسيّة، والمتعلّم، والمعلّم، وجميع الجوانب الأخرى، بما يخدم على أكمل وجه الرسالة الحقيقيّة للتربية المذكورة في مقدّمة هذا القسم.

ولمّا كانت هذه الرسالة مرتبطة، بالإضافة إلى أمور أخرى، بتنمية المناطق والوطن، ولمّا كانت تقتضي إصلاحات تربويّة وإداريّة جذريّة أثبت النظام التربوي القائم عبر الزمن عجزه عن القيام بها – بعد عجزه أصلاً عن تقويم ذاته، وبالتالي عن الضبط الثاقب فالتطوير المستمرّ لبنيته ولأعماله –، لا بدّ من إنشاء مجلسٍ وطنيٍّ للتربية[١٥] للقيام بالإصلاح المنشود ومتابعة تنفيذه بالتنسيق مع المجالس والمؤسسات الرسميّة والخاصّة المعنيّة بالشؤون التنمويّة وبالاستراتيجيّات الوطنيّة الكبرى، بالإضافة إلى تلك المعنيّة بالشؤون التربويّة. ولهذا الغرض، تُناط بهذا المجلس مجموعة مهام نذكر منها:

١. وضع رؤية، وأهداف، وأسس، وسياسات، ومعايير تربويّة وطنيّة-إنمائيّة صالحة ومنسجمة مع حاجات وتطلّعات الأفراد، والمناطق، والوطن، في نظام عالمي تتداخل فيه مصالح الدول بازدياد وتتسارع فيه التغيّرات على مختلف الصعد.

٢. السهر، بما ينسجم مع هذه المنطلقات ومع ما أثبتت التجارب فعاليته في دول العالم، على وضع النسق التنظيمي البيداغوجي الموحّد لجميع المناهج الدراسيّة في جميع مراحل التعليم، والنسق التنظيمي الإداري الملائم لحوكمة النظام.

٣. الإشراف على إصلاح النظام التربوي بما فيه من مؤسّسات ومناهج دراسيّة وفق هذين النسَقيْن التنظيميّيْن، ومن ثمّ على التقويم المستمر للنظام الجديد بجميع عناصره، وضبطه الثاقب، وتطويره.

٤. السهر، باستمرار، على تقويم النسَقَيْن التنظيميَّيْن المذكورَيْن، وضبطهما الثاقب، وتطويرهما على ضوء تطبيقهما، وبالتالي القيام بالمثل بالنسبة للمنطلقات المذكورة في البند الأوّل.

ولتحقيق هذه الأمور وغيرها بما يحوّل التربية إلى أهم استثمار محلّي ووطني، يسعى المجلس الوطني للتربية المنشود إلى حشد الجهود وتنسيقها بين الجهات والهيئات العامّة والخاصّة المعنيّة، ويساهم في تطويرها دون أن يحل محلّ أيّ منها، ولا سيما وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء. كذلك، يسعى لتحرير التربية النظاميّة، من مرحلة ما قبل الروضة وحتى التعليم العالي، تحريراً كاملاً من أشباه الأنساق التنظيميّة والأطر المرجعيّة البالية، ومن الأوهام والادعاءات الخرافيّة والممارسات التي أودت بالتربية إلى ما أودت إليه في لبنان من مآزق وتخلّف. كما يضمن ألّا يكون الإصلاح المنشود مجرّد إعادة صياغة لأفكار قديمة بائدة، أو مجرّد تجميل سطحي يخفي وراءه جميع عيوب النظام التربوي الحالي بما فيه من مناهج ومؤسّسات.

الحواشي:

١. تشير كلمة "تقييم" (Assessment) إلى قياس مدى التعلّم من جوانبه المختلفة، وبوسائل مختلفة لا تقتصر على الامتحانات الخطيّة والشفهيّة، بينما تشير كلمة "تقويم" (Evaluation) إلى قياس مدى فعاليّة عناصر المنهج الدراسي والنظام التربوي في تحقيق الأهداف المرجوّة من العمليّة التربويّة، ليُصار بالتالي إلى ضبطٍ ثاقبٍ (Insightful Regulation) لهذه العناصر وتطويرها لتحقّق الأهداف بشكل أفضل، مع عدم استبعاد إمكانية أن يؤدّي ذلك إلى إعادة النظر بالأهداف ذاتها.

يكون التقييم "مصداقاً" (Authentic Assessment) عندما يقيس بصحّة وأمانة ما ينبغي قياسه من معارف وقدرات فكريّة ووجدانيّة وسلوكيّة، وغيرها من عناصر ملمح (Profile) أيّ شخص، وعندما يوفّر بالتالي مؤشّرات يمكن لهذا الشخص وغيره من أصحاب العلاقة التعويل عليها من أجل: (أ) ضبط الملمح وتطويره بشكل ثاقب، فيتحوّل التقييم إلى حالة تعلّم، أو ما يُعرف بـ"تقييم كتعلّم" (Assessment "as" Learning)، ومن أجل (ب) تقويم النظام التربوي الذي يعملون فيه بما فيه من مناهج دراسيّة ومؤسّسات تربويّة وعناصر مختلفة واتخاذ قرارات صائبة بشأنها.

٢. بالإضافة إلى العدالة، والعدل، والانصاف، وسهولة المنال، وغيرها من المزايا، تتحدّد جودة التربية[١١] إلى حدّ كبير بمضمون المناهج الدراسيّة القائمة وبكيفيّة تطبيقها في إطار نَسق تنظيمي[٥] تربوي (Pedagogical Paradigm) راسخ، وفي نطاق نظام تربوي ذي نسق تنظيمي فعّال للحوكمة (Governance Paradigm).

٣. نعتبر أنّ أيّ أمر "صالح" في هذا السياق إذا كان يتّسم خاصّة بالصحة والأمانة، وبغيرها من المزايا الإضافيّة مثل الإنصاف، والعدالة، والواقعيّة، والثقة، والإفادة، والفعاليّة، وسهولة المنال، وإمكانية التحقّق، وعدم الالتباس، والوضوح، والشفافيّة، وعدم إلحاق ضرر، والاستدامة الديناميكيّة.

٤. يمكن، على سبيل المثال، الاطلاع على:

a. Gazjderowicz, T., Jacubowski, M., Bou Nader, R. et al. (2021). *TIMSS 2019 results: The national report for Lebanon.* Beirut, LB: Center for Educational Research and Development.

b. OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris, FR: PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

٥. يجب أن تقوم كلّ عمليّة تربويّة، بما في ذلك تحديد أيّ برنامج دراسيّ وموادّه وأدواته في منهج دراسيّ معيّن، وتعليم هذه المواد وتعلّمها، وتقييم مدى تعلّم التلامذة لها، وتقويمها، وغيرها من الأمور، ضمن إطار مرجعيّ بيداغوجي محدّد (Pedagogical Framework) ينبثق من نسق تنظيميّ (Paradigm) أوسع وأشمل توضع في إطاره جميع المناهج الدراسيّة، في كلّ مراحل التعليم، ويرعى تطبيق هذه المناهج، وتقويمها المستمرّ، وضبطها الثاقب، وتطويرها.

يتضمّن أيّ نسق تنظيمي[٨]، بما في ذلك الأنساق البيداغوجيّة لوضع المناهج الدراسيّة وتطبيقها والأنساق الإداريّة لحوكمة النظم التربويّة وعناصرها، من أسس جوهريّة (Tenets)، ومبادئ (Principles) راسخة، وقواعد (Rules) مُثْبتة، تنظّم بشكل عامّ وشامل كيفيّة تحديد العناصر الفكريّة والمادّيّة في أيّ حقل معرفيّ/حياتيّ، وبناء هذه العناصر، وربطها بعضها ببعض، والاستفادة منها، وتطبيقها، وتقويمها المستمرّ، وضبطها الثاقب، وتطويرها، لخدمة رؤية، وأهداف، وسياسات منبثقة أصلاً من أسس النسق التنظيمي الجوهريّة ومبادئه. ينبثق من كلّ نسق تنظيمي، أو يتفرّع منه، مجموعة أطر مرجعيّة متناسقة ومتكاملة يكيّف كلّ منها جميع عناصر النسق التنظيمي مع جانب محدّد من الحقل المعرفي لخدمة أهداف محدّدة وبما يتناسب مع مجموعة متجانسة من الناس، كما هو الحال، مثلاً، مع البرنامج الدراسيّ لمادّة تعليميّة محدّدة لمرحلة معيّنة من مراحل التعليم[٨].

٦. يمكن، على سبيل المثال، الاطلاع على:

هلّون، إ. (١٩٩٨). مناهج التعليم العام الجديدة: أين هي من " الاتجاهات التربوية الحديثة " في مواد العلوم؟ *النهار*، ١٤ و١٥ و١٧ آب ١٩٩٨.

Halloun, I. A. (2007). *Evaluation of the impact of the new physics curriculum on the conceptual profiles of secondary school students.* A summative, comparative report. Beirut, LB: Lebanese University.

٧. في حال عدم التحديد، تشير كلمة معرفة (Knowledge) إلى أيّ من المعارف المفهوميّة، والعقلانيّة، والحسيّة-الحركيّة، والقيميّة-العاطفيّة، من حيث واقعها في الذاكرة وقدرة من يمتلكها على استخدامها للتعاطي مع أيّ أمر مجرّد أو ملموس، بما يقتدي ذلك من مهارات فكريّة ووجدانيّة وسلوكيّة مختلفة.
للمزيد من التفاصيل، يمكن العودة إلى المرجع المذكور في الحاشية التالية[٨].

٨. يمكن، على سبيل المثال، الاطلاع على مناقشة هذا الأمر في:

Halloun, I. A. (2023). *Systemic Cognition and Education: Empowering Students for Excellence in Life.* Cham, Switzerland: Springer Nature.

٩. الكفاية (Competency) هي مزيج متماسك من المعارف المفهوميّة، والعقلانيّة، والحسيّة-الحركيّة، والقيميّة-العاطفيّة التي نحتاجها لإنجاز مهام متشابهة تقع في مجال محدّد لتخصّص معيّن (كفاية خاصّة)، أو لإنجاز مجموعة متنوعة من المهام التي تتداخل بين تخصّصات وحقول معرفيّة مختلفة (كفاية توليديّة عابرة للاختصاصات). ويختلف مصطلح "الكفاية" هنا عن مصطلح "الكفاءة" أو "الجدارة" (Competence) الأوسع الذي يشير إلى القدرة على استخدام أيّ معرفة، وأيّ كفاية خاصّة أو توليديّة، بنجاح وفعاليّة عند الاقتضاء.
للمزيد من التفاصيل، يمكن العودة إلى المرجع المذكور في الحاشية السابقة[٨].

١٠. يمكن، على سبيل المثال، الاطلاع على:

Halloun, I. A. (2023). *SPICE: Systemic, Praxis Immersive, Convergence Education: A paradigm shift in education for excellence in the 21st century*. Jounieh, LB: H Institute.

Halloun, I. A. (2022). P-SPICE: Physics for Systemic, Praxis Immersive, Convergence Education. *Physics for Teachers*, *2*, 3-13.

١١. يمكن، على سبيل المثال، الاطلاع على:

هلّون، إ، الزبير، و.، وزملاؤهما. (٢٠١٩). نحو إصلاح حقيقي للتربية في لبنان. جونيه، لبنان: H Institute.

١٢. يمكن، على سبيل المثال، الاطلاع على:

هلّون، إ. (٢٠١٦). التمسّك بالامتحانات الرسميّة التقليديّة جريمة بحقّ الطلبة والمجتمع. جونيه، لبنان: H Institute.

Halloun, I. A. (2016). Time to abolish high-stakes exit exams as we know them. *Naharnet,* 30 March 2016.

١٣. هلّون، إ.، نحّاس، ج.، وزملاؤهما. (٢٠١٩). نحو إصلاح حقيقي للتربية في لبنان: ملخّص التغييرات الرئيسة في النظام التربوي. جونيه، لبنان: H Institute / CARE.

١٤. هلّون، إ. (٢٠١٦). مرتكزات أساسيّة لشهادات مصداقة في إطار مناهج تربويّة متطوّرة. جونيه، لبنان: H Institute.

١٥. هلّون، إ. نحّاس، ج.، وزملاؤهما. (٢٠١٩). نحو إصلاح حقيقي للتربية في لبنان: المجلس الوطني للتربية. جونيه، لبنان: H Institute / CARE.

جميع المراجع المذكورة أعلاه، باستثناء تلك الواردة في الحاشية الرابعة، متوفّرة مع غيرها على:
www.halloun.net & *www.hinstitute.org*.