

# البحث في أسباب ارتفاع معدّلات التسرّب في أعالي عكار



# البحث في أسباب ارتفاع معدلات التسرّب في أعالي عكار

(منطقة المنتزه الوطني)



عائشة مشرف

كانون الثاني (يناير) ٢٠٠٩

بدايةً، لا بدّ من أن تعرب جمعيّة مدى عن خالص تقديرها وامتنانها لمدراء المدارس، الأساتذة، الأهل، الشباب والأطفال الذين شاركوا في هذه الدراسة وأغنوها بمعلوماتهم المفيدة والنيّرة، فلولا تعاونهم، ما كانت هذه الدراسة لتبصر النور. كذلك، تعرب جمعيّة مدى عن امتنانها الصادق تجاه كلّ من السيّد فادي برك (مدير عام وزارة التربية) والسيّد خالد الجندي (جمعيّة المقاصد الخيرية الإسلامية في الشمال)، اللذين سهّلا مهمة الحصول على التراخيص الضرورية لدخول المدارس وإجراء الدراسة فيها. إلى ذلك، تتقدّم "مدى" بالشكر من الأطراف المختلفة التي لم تبخل عليها بالدعم، وتخصّ بالذكر اللجنة التربوية في الحاد بلديّات جرد القيطع واللجنة التوجيهية الاستشارية ممثلة بالسيّدتين غادة بتول وربما كرامي عكّاري وبالسيّد غاندي فلاّ. ولا تغفل جمعيّة مدى توجيه التحيّة إلى الخبير التربوي روي صعب، الذي صمّم منهجيّة الدراسة وأدواتها وأسهم في صياغتها. أخيراً وليس آخراً، تتقدّم جمعيّة مدى بأسمى آيات الشكر من فريقها الميداني الذي لم يأل جهداً لتنفيذ المسح الميداني رغم الظروف الصعبة التي كانت سائدة خلال أحداث أيار (مايو) ٢٠٠٨.

١	المنهجية
٢	المقدمة
٣	١ البنى التحتية والتجهيزات المدرسية
٣	١,١ البناء المدرسي
٣	١,٢ الصفوف
٤	١,٣ الملاعب
٤	١,٤ الخدمات والمرافق
٦	٢ الموارد البشرية
٦	٢,١ الأساتذة
٧	٢,٢ الموظفون الآخرون
٨	٣ مجالس الأهل
٩	٤ الأنشطة المدرسية
١٠	٥ نشر الوعي
١٠	٥,١ الوعي البيئي
١١	٥,٢ التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة
١٢	٥,٣ العنف
١٣	٦ التسرّب والرسوب المدرسيّان
١٣	٦,١ الأسباب المعلن عنها وراء التسرّب المدرسي
١٤	٦,٢ العوامل التي تحدّ من التسرّب المدرسي
١٥	٧ حاجات المدرسة كما حدّتها الأطراف المعنيةّة
١٦	٨ التوصيات والخلاصة
١٦	٨,١ توصيات عامة
١٧	٨,٢ الإحالة التربويّة
١٧	٨,٣ الإحالة في مسائل الإعاقة
١٨	٨,٤ الإحالة البيئيّة
١٩	الخاتمة

## قائمة الجداول والرسوم البيانية

الجدول ١: المرافق غير المتوافرة في المدارس	٥
الجدول ٢: النقص في الأساتذة المتخصصين بحسب مواد التدريس	٦
الرسم البياني ٣: المستوى التعليمي للأساتذة	٦
الجدول ٤: إفتقار المدارس إلى الموظّفين	٧
الرسم البياني ٥: تمثيل مجالس الأهل في المدارس	٨
الجدول ٦: مجالس الأهل ونماذج عن نشاطاتهم	٨
الجدول ٧: أنواع الإعاقه	١١
الجدول ٨: توزيع التلاميذ على الحلقات التعليمية وعدد المعيدين (٢٠٠٧-٢٠٠٨)	١٣
الجدول ٩: الأسباب الرئيسية وراء التسرّب المدرسي بحسب الأساتذة	١٣

## المنهجية

في ربيع ٢٠٠٨، أُجريت دراسة متكاملة شملت ٣٨ مدرسة في أعالي عكار، ضمن نطاق ٢٠ بلدة (١) في جرد القيطع والجومة. إرتكزت هذه الدراسة على مقابلات منمّمة مع ٣٨ مديراً و٢٢٣ أستاذاً بالإضافة إلى تنظيم حلقات نقاش شارك فيها ٣٢٩ شخصاً مختلفاً (مدراء، أساتذة، أمهات، شباب وأطفال). وبما أن ظاهرة التسرّب المدرسي في عكار هي الأكثر شيوعاً بين تلامذة الصف الرابع، إرتأينا توجيه تركيزنا صوب مرحلتَي التعليم الإبتدائي والمتوسّط. وفي التفاصيل، شملت الدراسة ٢٨ مدرسة رسميّة و١٠ مدارس خاصّة، ٨ منها مجانيّة. يتألّف العنصر الكميّ المكوّن لهذه الدراسة من استمارتين: الأولى موجهة إلى المدراء، استُكملت بعد مقابلاتٍ أُجريت مع ٣٨ مدير مدرسة في المنطقة. أما الثانية فمعدّة للأساتذة وقد استُكملت بعد مقابلاتٍ أُجريت مع ٢٢٣ أستاذاً (٦ من كل مدرسة). توزّعوا بالتساوي على المراحل التعليمية كافة من الروضة وصولاً إلى الصف التاسع، يغطّون مجمل مواد التدريس. وكانت عيّنات الأساتذة التي استُطلعت آراؤهم قد اختيرت بصورة هادفة، في حين تركّزت المقابلات حول محاور عدّة منها:

- خلفيّة الأساتذة، خصيلهم العلمي ومواقفهم
- الواعي البيئي
- الأسباب الكامنة وراء التسرّب المدرسي والرسوب
- الأنشطة اللاصفية
- أساليب العقاب المتعمّد
- وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة

أما العنصر النوعي المكوّن لهذه الدراسة فقد تضمّن حلقات نقاش توتّعت على خمس مجموعات فرعيّة منفصلة، وذلك للحؤول دون تأثر البيانات ببعضها البعض. ضمتّ المجموعة الفرعيّة الأولى ٨٩ طفلاً وطفلة بين ٧ و١٣ عاماً من ٦ مدارس، وقد التأمّت في جلسات منفصلة في كل مدرسة وتوزّعوا على صفوف الثالث أساسي وصولاً إلى السابع أساسي. أما المجموعة الفرعيّة الثانية، فقد ضمتّ ٧٢ تلميذاً شاباً من الجنسين من الفئة العمرية (١٤-١٨) تم اختيارهم من المدارس الستّ نفسها، وقد توزّعوا على صفوف السادس أساسي وصولاً إلى التاسع أساسي. إلى تلك المجموعتين، أتت المجموعة الفرعيّة الثالثة لتشمل أمّهات التلاميذ في المدارس الست. وقد وصل إجمالي عدد المشاركين إلى ٨٣ أم. تألّفت المجموعة الفرعيّة الرابعة من ٦٧ أستاذاً يدرّسون مواد مختلفة في المدارس المشار إليها، في حين ضمتّ المجموعة الخامسة ١٨ مديراً، وبذلك، تكون قد عُقدت بالإجمال ٣٢ حلقة نقاش في المدارس الست شارك فيها ٣٢٩ شخصاً.

خلال لقاءاتها، قيّمت المجموعات الفرعيّة الأسباب المعلن عنها وراء ظاهرة التسرّب المدرسي في المنطقة، بالإضافة إلى المواقف المتخذة تجاه التلاميذ ذوي الحاجات الخاصّة. وكانت مجموعات النقاش الخاصّة بالأطفال قد اعتمدت مقاربة أكثر تفاعليّة، فوزّعهم في مجموعتين وكلّفتهن وضع تصميم للمدرسة النموذجيّة المثاليّة، وبعد جلسة عصف ذهني، عادت المجموعتان واستعرضتا الأفكار والأولويّات أمام المجموعة الأوسع. كشفت حلقات النقاش عن معلومات قيّمة ومثيرة للاهتمام، لاسيّما من وجهة نظر الأطفال الذين يُعتبرون في نهاية المطاف الطرف الرئيسي في هذه الدراسة. وقد عالج التحليل المكوّنين باعتبارهما فرضيتين منطقيّتين. وفي حين يُعتبر المكوّن الكميّ مصدر المعلومات الرئيسي، يدقق المكوّن النوعي في البيانات الأوليّة ويسلّط الضوء عليها من زوايا مختلفة للتأكد من صحتها، وما لا شكّ فيه أن تحليل البيانات في المجالات كافة، إلى جانب وضع توصيات بالتدخّل، يسهّلان عمل كل هيئة مهتمة بمعالجة مواطن الخلل والقصور. جدر الإشارة إلى أنّه تم إعداد قاعدة بيانات عامّة حول المدارس الـ ٣٨ التي شملتها الدراسة، وهي متاحة عند الطلب لأيّ طرف مهتمّ بالعمل على تحسين الخدمات التربويّة في عكار.



(١) فينيدق، مشمش، الفرنة، بيت أيوب، بيت يونس، حرار، شان، الحويش، خربة الجرد، قيعيت، حبشيت، الكفرون، بزال، سفينة القيطع، عكار العتيقة، الدورة، البرج، عين يعقوب، بزينا، رحبة



لعل أكثر ما يطبع محافظة عكار، إلى جانب الفقر المستشري<sup>(٢)</sup> فيها، هو تدني مستوى التحصيل العلمي مقارنة بالمعدلات الوطنية، فعلى سبيل المثال، تسجّل الأمية أعلى معدّل لها على امتداد الوطن لدى ٣٠,٥٪ من أهل المنطقة مقارنة بالمعدّل الوطني الذي يبلغ ١٣,٦٪ ومعدّل كسروان مثلاً البالغ ٧,٩٪. كذلك، تسجّل عكار أعلى معدّل في التأخر المدرسي، إذ تصل نسبة التلاميذ من الفئة العمرية (١٥-١٩) الذين ما زالوا يتابعون تحصيلهم العلمي في المرحلة الابتدائية إلى ١٤,١٪ مقابل ٣,٥٪ في لبنان بالإجمال. أما الإنقطاع عن الدراسة في منطقة عكار فيتجاوز المعدّل الوطني بأشواط. إلى ذلك، توازي معدّلات التسرّب اعتباراً من الصفّ الرابع ضعف المعدّل الوطني، في حين أن نسبة التلاميذ الذين يكملون تحصيلهم العلمي في المرحلة المتوسطة جدّ متدنية.

صحيح أنّ للعوامل الاقتصادية-الإجتماعية تأثيرها الفاعل في هذه الظاهرة، إلا أن ذلك لا ينفي دور الخدمات التربوية الحاسم في هذا السياق. فالبيئة المدرسية المؤاتية التي يلوذ بها التلاميذ هرباً من مشاكلهم مع المجتمع المحلي، والتي تعدّهم بتعليم جيّد يسلّحهم بكل ما يحتاجونه للمضيّ قدماً، هي كفيلاً بحقّ هؤلاء التلاميذ على النضال والكفاح أو هي، بالحدّ الأدنى، تثنّيهم عن ترك المدرسة. وما لا شكّ فيه أن تسليط الضوء على المدرسة باعتبارها وحدة تربوية من جهة ووسيط اجتماعي ثقافي محليّ من جهة أخرى، هو أمرٌ سوف يفسح المجال أمام التدخّل القابل للقياس على المدى القصير والمستدام على المدى الطويل، وذلك من خلال استهداف النظام المسؤول عن نشر الأفكار والقيم في المنطقة.

وتضيء هذه الدراسة على واقع الأطفال الذين يرتادون المدرسة في منطقة أعالي عكار والخدمات المتاحة لهم، بهدف التوصل إلى فهم أفضل للعوامل التي تدفعهم إلى التسرّب، وتؤثّر الدراسة تقييم نوعية الخدمات التربوية في منطقة أعالي عكار (منطقة المنتزه الوطني) معوّلة على الدراسة التي طالت وضع المدارس ونوعية التعليم، ما يعني على الصعيدين المادي والمنهجي، بهدف رصد تأثير النظام المدرسي على معدّلات التسرّب المرتفعة في المنطقة، إلى ذلك، لا شكّ في أن الإضاءة على الوضع المادي للمدرسة، جسمها التعليمي، العوامل الديموغرافية، الأنشطة والمقاربة إلى التعليم، سوف تعرض مجتمعةً وعلى أفضل وجه الأسباب الأخرى التي تكمن وراء ظاهرة ترك المدرسة بعيداً عن الاعتبارات المالية/الاقتصادية.

## ١. البنى التحتية والتجهيزات المدرسية

بعيداً عن وضع المدرسة وما توفّره من بيئة ماديّة مؤاتية ولائقة ومناسبة وأمنة للتعليم، لاحظنا أن ٢٢ مدرسة فقط من بين تلك التي شملتها الدراسة، والبالغ عددها ٣٨، توفّر التعليم المتوسّط (الحلقة الثالثة). ففي هذه المنطقة الريفية النائية التي يسيطر عليها الفقر ويُعتبَر فيها نظام النقل العام رديئاً وشبكة الطرقات سيّئة، يمكن القول بأن عدم إتاحة المدرسة المحليّة الفرصة أمام تلامذتها لاستكمال تحصيلهم العلمي عند انتهاء المرحلة الابتدائية، إنما يشكّل بحذ ذاته عاملاً مسبباً للتسرّب المدرسي. فهو يعيق طموح التلميذ في ما يتعلّق بمتابعة دراسته بعد انتهائه من المرحلة الأساسية

### ١.١ البناء المدرسي

توفّر غالبية المدارس، التي شملتها الدراسة، بيئة تعليمية دون المستوى المطلوب بدءاً من بنائها المزري، وخير دليل على ذلك ما عبّر عنه ٢٣,٧٪ من المدرّاء فقط، الذين اعتبروا مبانيهم المدرسية في حالة جيّدة مقابل ٢٣,٧٪ من وجدوا مدارسهم غير ملائمة للتعليم و١٣,٢٪ ذهبوا إلى حدّ وصفها بغير الأمانة والمعرّضة للإنهيار. ويهدف تحديد مدى ملائمة البناء المدرسي للمعايير الأساسية، لا بدّ من الإنطلاق أولاً من الوجهة التي أعدّها لها عند تشييده، وفي هذا السياق، يتّضح لنا أن ٥٧,٩٪ من المباني كانت مُعدّة منذ البدء لاستيعاب التلاميذ في حين أن ١٣,٢٪ منها كانت عبارة عن وحدات سكنية حوّلت بعض أقسامها أو كلّها مدارساً. فهي لم تكن مُعدّة لذلك، لكنها حوّلت إلى مؤسسات تربوية تستوعب التلاميذ في الأقسام التي لم يكن يشغلها سكّان آخرون أو مؤسسات دينية.



### ١.٢ الصفوف

أما بالنسبة إلى حالة الصفوف، فقد أفاد الكثير من المدرّاء أنّ مدارسهم حوي صفوفاً مظلمة، كئيبة أو مكتظة بالتلاميذ، حيث وجدنا أنّ صفوف ٥ مدارس هي أصغر حجماً من المقاييس العادية، إذ تقلّ مساحتها عن ١٦ متراً مربعاً. والملفت أنه في إحدى المدارس، تُعتبر هذه المساحة الأكبر على الإطلاق، وإذ يُخيّل للمرء أن معدّل التلاميذ البالغ ٢١ تلميذاً في الصفّ الواحد هو الأمثل على الإطلاق، جدر الإشارة إلى أنّ هذه النسبة مضلّلة، ويعود السبب إلى كون توزيع التلاميذ بين المدارس قد سجّل تفاوتاً لافتاً، بحسب ما أظهرته الدراسة. فبينما قد يستقر عدد التلامذة في إحدى المدارس عند ٤٢ تلميذاً، يقفز هذا



الرقم في مدرسة أخرى ليلاص ٧٩٦ تلميذاً، كذلك، قد يضمّ صفّ ما ٨ تلاميذ مقابل ٣٦ تلميذاً في صفّ آخر. وتأكيداً على هذه التفاوتات، طالب الأساتذة بفسحة أكثر ملائمة للأوضاع وبتحكّم أكبر بعدد التلاميذ في بعض المدارس، لكن حين طُلب منهم تحديد الحاجات الأكثر إلحاحاً، أشاروا في المقام الأول إلى ضرورة الحصول على التجهيزات المناسبة، وفي هذا السياق، يتّضح لنا أن الصفوف في اثنين من المدارس لم تكن مزوّدة جميعها بألواح للكتابة وأنّ الطاولة في ٢١,٣٪ من المدارس والكراسي في ١٥,٨٪ منها لا تكفي جميع التلامذة. وأمام هذه المتطلّبات الأساسية، يصبح أيّ مطلب آخر غير جدير بالأهمية.

(٢) تسجّل عكار أعلى نسبة في الأسر المحرومة في لبنان إذ تستقرّ نسبة المجموعات الأكثر هشاشة عند ٢٨,٢٪ حسبما أظهرت الدراسة التي أعدتها وزارة الشؤون الاجتماعية بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في العام ٢٠٠٧ بعنوان «تطور خارطة أحوال المعيشة في لبنان بين ١٩٩٥ و٢٠٠٤»



من ناحية أخرى. كانت الدولة اللبنانية قد اعتمدت في العام ١٩٩٨ منهجاً تربوياً جديداً يتبنى منهجية تفاعلية. إلا أنه لم يطبق بعد في جميع المدارس الرسمية. وفي هذا السياق. كشف ٦٠٪ من الأساتذة أنهم يجدون صعوبة في تطبيق المنهج التربوي الجديد. لا سيما في ظل افتقار مدارسهم إلى التجهيزات الخبيرة ووسائل الإيضاح السمعي-البصري والحواسيب. بالمجمل. تفتقر ٥٢,٦٪ من المدارس إلى مختبرات علمية. في حين لم تصف إلا مدرسة واحدة مختبرها باللائق والمجهز على أفضل وجه. وفي ما يتعلق بالمكتبات. اتضح لنا أن ٤٢,١٪ من المدارس

غير مجهزة بـ «مكتبة» أو قاعة مخصصة للمطالعة من أي نوع كانت. ولم تصف سوى مدرستين مكتبيهما بالمجهزة والجويدة. على صعيد آخر. وجدنا أن التلاميذ في ٦٠,٥٪ من المدارس لا يستفيدون من منافع التربية البدنية. لأن مدارسهم غير مجهزة بمعدات أو قاعات للرياضة. ومن بين ٣٩,٥٪ من المدارس المتبقية والتي تعنى إلى حد ما بالتربية البدنية. وجدنا أن مدرستين فقط مجهزتين بقاعة مهيأة للجمباز وأن مدرسة واحدة تملك قاعة غير مجهزة و١٢ مدرسة لا تملك إلا الأدوات الرياضية الأساسية.



لا شك في أن الصفوف التي يطالها سوء التجهيز هي التي تعاني من مشاكل أكثر جوهرية. وعلى سبيل المثال. تعاني ١٧ مدرسة (٤٤,٧٪) من تسرب المياه من السقف والجدران. وفي حين تقع بعض هذه الصفوف تحت الأرض. كانت أخرى عبارة عن إسطبلات (ما يبرز غياب الطلاء عن جدرانها والبلاط عن أرضيتها). كذلك. أثار الأساتذة كما التلاميذ وأولياء أمرهم مشكلة الرطوبة التي تأتي كخطر حقيقي يتهدد الصحة العامة. أما ما يزيد مشاكل الرطوبة والعزل سوءاً. فهو غياب التدفئة. فعلى الرغم من أن بعض المدارس مجهزة بأنظمة للتدفئة. يعتمد ٨٩,٥٪ منها على المازوت. إتضح أن معظم المدارس عاجزة عن شراء الوقود لافتقارها إلى الميزانية الضرورية لهذه الغاية. إلى ذلك. يبقى أن المنطقة جبلية. فقراها تقع بمعظمها على ارتفاع ٧٥٠ متراً عن سطح البحر وقد تصل درجة الحرارة فيها شتاءً إلى ٦ درجات مئوية.

### ١,٣ الملاعب

في بيئة مائتة. تتخطى الملاعب الدور الترفيهي المرسوم لها فتتحول فسحة يلود بها التلاميذ خارج أوقات الدراسة. لكن مدرستين فقط تأتيان مجهزتين بباحات أو ملاعب غير مسقوفة. في حين تفتقر مدرسة أخرى إلى أية فسحة على الإطلاق. إلى ذلك. وجدنا أن الملاعب في غالبية المدارس هي في حالة رديئة تنقصها مرافق اللعب على اختلافها.



### ١,٤ الخدمات و المرافق

إلى جانب المرافق الصحية التي وجدناها في حاجة ماسة للرعاية. تعاني ٣٦,٩٪ من المدارس من أوضاع دون المستوى المطلوب ابتداءً من سوء النظافة مروراً بتسرب المياه وصولاً إلى خطم الحنفيات والمغاسل. ومن النتائج التي توصلنا إليها أن ٢٧,١٪ من المدارس مجهزة بما يقل عن ٣ حمامات فقط (غير صالحة جميعها للإستخدام). في حين تعتمد إحدى المدارس على حمامات للإستعمال المختلط مقابل مدرسة أخرى لم نجد فيها أي حمام. من جهة أخرى. تبين لنا أن ٣ من المدارس التي شملتها الدراسة مجهزة بمرافق صحية ممتازة. حيث يعود الفضل في إعادة تأهيلها إلى إحدى المنظمات غير الحكومية. لكن ٣ من أصل ١٥ صنبوراً فقط كانت متاحة للتلاميذ. إذ تعهدت إدارة المدرسة نزع أغشية هذه الحنفيات في محاولة منها لمنع التلاميذ من اللعب بها وكسرها. وقد لفت المراء كذلك إلى أهمية توعية تلامذتهم حول كيفية استخدام الحمامات. إلى ذلك. يمثل الوصول إلى المياه والكهرباء ومرافق الصرف الصحي تحدياً آخرًا بالنسبة إلى المدارس الواقعة في منطقة محرومة مثل أعالي عكار. والدليل على ذلك أن ٤٤,٧٪ من المدارس ٣٨ موصولة بنظام الصرف الصحي العام. ٥٥,٣٪ من المدارس موصولة بشبكة المياه العامة. في حين أن ٣٤,٢٪ من المدارس نفسها مضطرة إلى شراء حاجتها من المياه غير الصالحة للشرب. نظراً لعدم وصلها بشبكة المياه العامة أو الآبار الارتوازية. أضف إلى ذلك أن التلاميذ يفتقرون في ٣ مدارس أخرى إلى مياه الشرب. أما بالنسبة إلى الكهرباء فقد تبين لنا أن ١٠ مدارس لا تملك مولدات تمدّها بالكهرباء عند انقطاع التيار الكهربائي ومدرسة واحدة غير موصولة بالشبكة العامة حتى.

في مجتمعنا المعاصر الذي ختل فيه تكنولوجيا المعلومات والإتصالات حيزاً أساسياً من حياتنا اليومية. قلّما يستطيع المرء العثور على وظيفة لا تتطلب منه معرفة استخدام الحاسوب. بالتالي. يكتسب الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات أهمية خاصة في المناطق النائية والمحرومة. إذ يعزز النفاذ إلى المعلومات ويدكّي التشبيك. وتساعد شبكات المعلومات على إقامة روابط جوهرية مع بعض المصادر المعنية بالتنمية. لا سيما البلديات والمؤسسات التي تلتزم الموارد. لكن ٤٧,٤٪ من المدارس التي شملتها الدراسة لا تؤمن الحواسيب لتلاميذها. في حين تفتقر المدارس المتبقية. التي تدرّب تلامذتها على استخدام الحاسوب. إلى الأساتذة المدربين وإلى برمجيات حديثة. بالإضافة إلى معاناتها من عدم كفاية الأجهزة المتوفرة مقارنة مع عدد التلاميذ (بمعدل ٣ تلاميذ لكل حاسوب). وعلى الرغم من أن المدارس الرسمية أصبحت جميعها مجهزة بحواسيب مخصصة لطاقتها الإدارية. إلا أن هذه الحواسيب غير مستخدمة في مدارس عدة. فالوظائف الإداريون يجهلون كيفية تركيب البرمجيات وتشغيل الأجهزة. من هنا. طالب العدد الأكبر من المراء الذين استطلعت آراؤهم. بالتدريب على المهارات الأساسية بهدف استخدام الحواسيب مستقبلاً. وعلى نطاق أشمل. يمكن القول بأن ندرة الموارد الأساسية والمرافق تسد الأفق أمام هؤلاء التلامذة الذين يتطلعون إلى الإنخراط في المجتمع المعاصر. وهو أمر يفقداهم بمتابعة تحصيلهم العلمي

كوسيلة للإرتقاء بوضعهم والخروج من الجدول ١: المرافق غير المتوفرة في المدارس

المرافق غير المتوفرة	العدد	النسبة %
شبكة الكهرباء العامة	١	٢,٦
شبكة المياه العامة	١٧	٤٤,٧
مياه الشرب	٣	٧,٩
الصرف الصحي	١	٢,٦
الحمامات	١	٢,٦
الملعب	١	٢,٦
المختبر	٢٠	٥٢,٦
المكتبة	١٦	٤٢,١
علبة إسعافات أولية	١٤	٣٦,٨
التجهيزات الرياضية	٢٣	٦٠,٥
الحواسيب المخصصة للتلاميذ	١٨	٤٧,٤

الحالة التي يجدون أنفسهم يتخبطون فيها. أما البيئة غير المؤاتية فقد يسهل التعايش معها في ضوء مستوى المعيشة السائد في بعض المجتمعات المحلية. من هنا. نحاول هذه الدراسة استعراض كلّ التحديات التي يواجهها النظام التربوي في منطقة أعالي عكار. فترمي بالتالي إلى تحديد الصلة القائمة بين البيئة المدرسية وارتفاع معدل التسرب المدرسي في هذه المنطقة.





## ٢. الموارد البشرية

### ٢.١ الأساتذة

يمكن للموارد البشرية الوفيرة، بما تزخر به من طاقات ومؤهلات، أن تعوّض عن مواطن القصور على مستوى البنى التحتية، لكن ذلك، بوجه خاص، لا ينحسب على منطقة أعالي عكار. فقد أفادت معظم المدارس التي شملتها الدراسة أنّ عدد موظفيها غير كافٍ، وفي هذا الإطار، أعلنت ٢١,١٪ من المدارس عن حاجتها إلى الأساتذة، بينما عبّر ٥٧,٩٪ من المدرّاء عن صعوبة في إيجاد أساتذة متخصصين لا سيّما

الجدول ٢: النقص في الأساتذة المتخصصين بحسب مواد التدريس

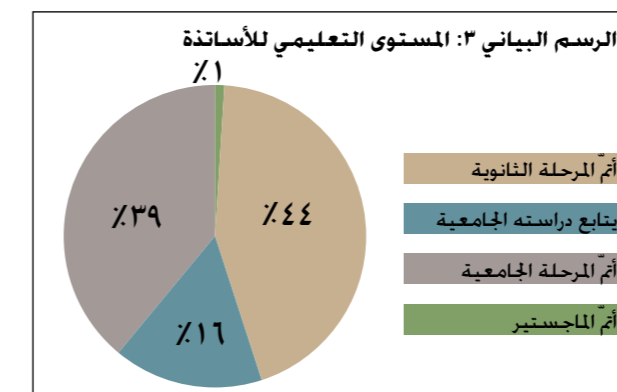
المادة المطلوبة	العدد	النسبة %
لا يوجد نقص	١٦	٤٢,١
اللغة الفرنسية	١٢	٣١,٦
العلوم	٦	١٥,٩
الرياضيات	٥	١٣,٢
الرياضة والفنون	٥	١٣,٢
الحاسوب	٤	١٠,٤
الفيزياء	٢	٥,٣
اللغة الإنكليزية	٢	٥,٣
اللغة العربية	١	٢,٦
الروضة	١	٢,٦

باللغة الفرنسيّة (٣١,٦٪) والرياضيات (١٨,٥٪) والعلوم (١٥,٩٪). وما يبرز مواطن الخلل هذه، هو توزيع الإختصاصات الأكاديميّة بين الأساتذة الذين استطلعت آراؤهم. فقد أظهرت الدراسة أنّ ٢٠,٢٪ من الأساتذة الـ ٢٢٣ متخصصين بالأدب العربي مقابل ١٢,١٪ بالتاريخ ونسب متدنيّة جداً تتوزّع على الأدب الفرنسي (١,٣٪) والعلوم (٢,٦٪) والرياضيات (١,٨٪). لكن المشكلة لا تقتصر على ندرة الأساتذة المتخصصين فحسب، بل تتعدّاهما لتشمل توفّر الأساتذة الحاليين ومدى تفانيهم في عملهم. فواقع الأمر أنّ ١٤٪ من الأساتذة الذين يعملون في المدارس الرسميّة متعاقدين و١٢,١٪ منهم يعملون في أكثر من مدرسة واحدة. بالتالي، لا يمكن للمدرسة أن تفرض على المتعاقدين معها -خلافاً لأقرانهم المتبّتين- الإنخراط في الأنشطة الترفيهيّة اللاصقيّة.

خديّاً آخر تواجهه المدارس في هذه المنطقة يتمثّل بالمؤهلات الأكاديميّة للجسم التعليمي. وفي التفاصيل، ٤٤٪ من الأساتذة الـ ٩٧٥ الذين شملتهم الدراسة في ٣٨ مدرسة، أنهبوا دراستهم الثانوية من دون أن يتابعوا أي اختصاص جامعي و١٦٪ ما زالوا يتابعون دراستهم الجامعيّة. والتمكّن من مادة التدريس أمرٌ ضروري لأيّ أستاذ. لكن لنقل هذه المعرفة إلى التلاميذ يحتاج الأستاذ إلى مهارات إضافيّة في مجال التربية ومنهجية التعليم وإدارة الصف. وفي هذا السياق، كشف المدرّاء أنّ ١٠,٨٪ من الأساتذة خضعوا لدار معلمين في حين أنّ ٨٨,٨٪ منهم ليس لديهم أيّ إعداد مهني للتعليم. أما بالنسبة إلى المدرّاء، فقد كشفت الدراسة أنّ ١٨ مديراً من أصل ٣٨ يحملون شهادة جامعيّة، في حين أنّ ٤٧,٤٪ منهم أمّ المرحلة الثانوية و٢٨,٩٪ خضعوا لدورات خاصة بالتعليم.

وتفرض اللغات الأجنبيّة بدورها مشكلة إضافيّة. حيث أفاد ٧٨,٩٪ من المدرّاء أنّ الأساتذة الذين يعملون في مدارسهم لا يتقنون أيّة لغة أجنبيّة. الأمر الذي أكّده إجابات الأساتذة، فعلى الرغم من أنّ ٥٣,٤٪ من الأساتذة، الذين استطلعت آراؤهم، يعتمدون على اللغة الفرنسيّة بالدرجة الأولى خلال التدريس، ٢٩,١٪ منهم يؤكّدون إتقانها. إضافة إلى ذلك، فإنّ مواد الرياضيات والعلوم في المناهج التربويّة اللبنيّة تدرّس بلغة أجنبيّة. لكن عدم تمكّن الأساتذة من هذه اللغة يقف عائقاً أمام التلميذ لفهم هذه المواد الأمر الذي قد يؤدّي إلى رسوبه. لذا، من الضروري ألا تقتصر الدورات في اللغات على أساتذة اللغات الأجنبيّة، بل تتعدّاهم لتشمل الأساتذة الذين يدرّسون موادهم بلغة أجنبيّة. فالتواصل بطلاقة بلغة أجنبيّة لن يجعل التلميذ «عرضة» للغة سليمة، الأمر الذي يعزّز اكتسابه للمهارات اللغويّة فحسب، بل هو أمر يساعد الأساتذة على ترسيخ فهم التلميذ للمادة وللكتب المدرسيّة. ويُعتبر هذا الجانب الأخير على قدر عالٍ من الأهمية، خصوصاً وأن

نسبة الأميّة في المنطقة (٣٠,٥٪) تستبعد إمكان الإعتماد على الأهل لمساعدة أولادهم على إنجاز فروضهم المنزليّة. من هنا، أبدى الأساتذة والمدرّاء، إدراكاً منهم لهذا الخلل، حماسهم لاتخاذ خطوات بناءة لتحسين الوضع. وعليه، أعرب ٧٩,٨٪ من الأساتذة عن رغبتهم في تلقّي التدريب وحاجتهم إليه. وطالب ٤٢,١٪ من المدرّاء بتدريب الأساتذة على المواد التي يدرّسونها. في حين أنّ ٣١,٣٪ منهم أنّ يتابع الأساتذة دورات في اللغات مقابل ٢٦,٤٪ طالبوا بتدريبهم على طرائق التدريس وإدارة الصف. أما عيّنة الأساتذة الـ ٢٢٣ فطالبت على وجه الخصوص بتلقّي التدريب على استخدام الحاسوب (٤٦,٦٪). يتبعها اللغات



(٣٤,٥٪) فمهارات التعليم (٣١,٨٪) ومواد التدريس (٣٠,٠٪). وفي ضوء النتائج المشار إليها أعلاه حول توفّر الحواسيب في المدارس، يتّضح أنّ السعي إلى تلقّي التدريب على استخدام الحاسوب إنما ينبع من حاجة شخصيّة أكثر منها مهنيّة. من هنا، تقضي المقاربة الشاملة والفعّالة بتدريب الأساتذة وتجهيز المدارس، وإلا سرعان ما سوف تتبدّد المهارات الإلكترونيّة المكتسبة إن لم تتمّ الإستفادة منها.



### ٢.٢ الموظفون الآخرون

وإلى النقص المشار إليه أعلاه على مستوى الجسم التعليمي، أبدى المدرّاء استيائهم من ندرة الموارد البشرية. والدليل على ذلك أنّ المدير يتولّى وحده في ٢٦,٣٪ من المدارس إدارة المؤسسة من دون مساعدة أي طاقم إداري. وفي ١٣,٢٪ من المدارس، تُعهد إلى الأساتذة مهمّة الإشراف على التلاميذ خلال فترات الإستراحة في ظل غياب النظار. كذلك، كشفت الدراسة أنّ اثنين من المدارس ليس لديهم أيّ طاقم معنيّ بالصيانة والتنظيف، وأنّ مدرسة واحدة تحظى برشد تربوي. إلى ذلك، يغيب المرشدون الصحيّون عن أكثر من ثلاثة أرباع المدارس. في حين لم يذكر إلا ١٣,٢٪ من المدرّاء عن امتلاكهم لعبة إسعافات أوليّة. إضافة إلى ذلك، ٦٥,٨٪ من المدارس تفتقر إلى المنسّقين، والجدير ذكره أنّ دور المنسّقين يزداد أهميّة في المدارس التي يعوزها أساتذة متخصصون. وكان ٥٠,٧٪ من الأساتذة قد أقرّوا خلال الدراسة بمواجهتهم بعض المشاكل في غياب أي منسّق. في حين شدّدت غالبيتهم (٩٣,٤٪) على أهمية دور المنسّقين في تطوير المادة التي يعلمونها وتفعيل عمليّة التدريس.

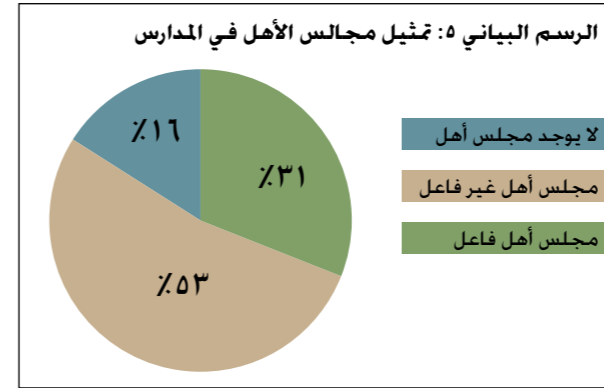
إلى ذلك، فإنّ غياب الطاقم المساند يُثقل كاهل الأساتذة والمدرّاء. فقد أقرّ ٢١,١٪ من الأساتذة و١١,٢٪ من المدرّاء بأنهم يمارسون أعمالاً أخرى موازية بسبب الأجر المتواضع الذي يتقاضونه، في خطوة حدّ من تفاني الموظّفين وفعاليتهم. أما العامل الأكثر إحباطاً للعزبة، فيتمثّل بالنسبة إلى الأساتذة في تأخير تسديد أجورهم. وفي هذا السياق، كشف عدد من هؤلاء المتعاقدين أنّهم، وعلى غرار زملاء آخرين لهم، غالباً ما يُضطرون إلى اقتراض المال لتغطية نفقات التنقّل إلى عملهم، وذلك إلى حين قبض أجورهم الذي قد يتأخّر عاماً كاملاً.

الجدول ٤: إفتقار المدارس إلى الموظّفين

الوظيفة	العدد	النسبة %
عمّال صيانة	٢	٥,٣
ناظر	٥	١٣,٢
موظّف إداري	١٠	٢٦,٣
منسّق	٢٥	٦٥,٨
مرشد صحي	٢٩	٧٦,٣
مرشد تربوي	٣٧	٩٧,٤

### ٣. مجالس الأهل

تعتبر مجالس الأهل هيئات تنشُد التمثيل والمشاركة. فهي تتيح للأهل المشاركة في عملية صنع القرار في كل المسائل التي تتصل بحياة أولادهم المدرسية، بالإضافة إلى التعبير عن مخاوفهم ورفع الإلتماسات إلى إدارة المدرسة. وقد أظهرت دراسات (٣) عدّة أنّ إشراك الأهل في الحياة المدرسية إنّما يترك تأثيراً إيجابياً على التحصيل العلمي ويحسن البيئة المدرسية. والواقع أنّ إقامة علاقة عمل إيجابية بين البيت والمدرسة ترتدي أهمية خاصة، لا سيّما بالنسبة إلى التلاميذ الذين يأتون من عائلات غير محظية اجتماعياً واقتصادياً. وفي هذا الخصوص، أشارت ٣١,٦٪ من المدارس التي شملتها الدراسة في منطقة أعالي عكار إلى أنّ مجالس الأهل ناشطة فيها. ما يعني أنّ الأهل في أكثر من ثلثي المدارس لا يرفعون الصوت عالياً ولا يساهمون في الأنشطة المدرسية. ويجدر الإشارة إلى أنّ نشاط مجالس الأهل الفاعلة - وهي معدودة أصلاً - كان قد تركّز على مساهمات نقدية ذات طبيعة أساسية. فتمّ تخصيص ٥,٣٪ من مجموع النشاط (٣١,٦٪) لدعم الأساتذة المتعاقدين و٥,٣٪ لشراء التجهيزات و٢,٦٪ لتوفير الدعم المالي إلى الأطفال الأقل حظوة. في المقابل، كشفت مدارس أخرى أنّ أعضاء مجالس الأهل العاملة فيها لا يعون أدوارهم ومسؤولياتهم وغالباً ما يشغلهم عملهم عن الإهتمام بالأنشطة المدرسية.



الجدول ٦: مجالس الأهل ونماذج عن نشاطاتهم

النشاط	العدد	النسبة %
لا يوجد مجلس أهل	٦	١٥,٧
لا يوجد نشاط	٢٠	٥٢,٧
تقديم هدايا للمتفوقين	٣	٧,٩
رواتب متعاقدين	٢	٥,٣
صفوف دعم	٢	٥,٣
شراء تجهيزات	٢	٥,٣
نشاط رياضي	١	٢,٦
دعم مادي للتلاميذ	١	٢,٦
كشف صحي للأسنان	١	٢,٦
المجموع	٢٨	١٠٠,٠

### ٤. الأنشطة المدرسية

يشهد لبنان تبايناً لافتاً في التوزيع الجغرافي للمؤسسات والبنى التي تخصّ الأطفال بأنشطة ثقافية وترفيهية. فغالبية المكتبات العامة والمتاحف والمعارض والأنشطة الثقافية تتمركز في بعض المدن الكبرى. أما المناطق النائية مثل أعالي عكار فتفتقر غالبية بلدياتها إلى الموارد المالية والبشرية الضرورية لتنظيم أنشطة ترفيهية. كذلك، تفتقر معظم القرى إلى نوادٍ للشباب وإلى عدد من الأنشطة المتفرقة التي تنفّذها المنظمات غير الحكومية. بذلك، تغيب الأنشطة الترفيهية إلى حدٍ كبير عن هذه المنطقة. والجدير ذكره أنّ الأنشطة الثقافية والترفيهية تضطلع بدور جوهري في تحفيز مواهب الأطفال وموهم النفسي-الإجتماعي. من هنا، فإنّ توجّه المدارس إلى تنظيم أنشطة لاصفية ترفيهية لهو كفيلاً بتحسين البيئة التربوية وإبقاء التلاميذ في المدرسة. فتنخفض بذلك معدّلات التسرّب. لكن ٣٤,٢٪ من المدارس لا تنظّم أي نشاط ترفيهي على الإطلاق. في نتيجة متوقعة ترتّب عن حالة البنية التحتية وأوضاع الموظّفين وعجز مجالس الأهل عن ملء الفراغ. أما الشريحة المتبقية من المدارس (١٣,٢٪) فتوزعت أنشطتها ما بين الفنون والرياضة. من دون أن يعني ذلك بالضرورة أنّها تقدّم باقة متنوّعة من الأنشطة. فالتزامن بين الفنون والرياضة والثقافة والرحلات يشكّل فقط ما نسبته ١٠,٥٪. وهذا هو الرقم الدقيق الذي ينحسب على المدارس التي تنفّذ برنامجاً ناشطاً من الأنشطة اللاصفية. ولا بدّ من القول أنّ الأشخاص الذين استطلعت آراؤهم لم يحدّوا إطاراً زمنياً لإجاباتهم (العام الماضي مثلاً). ما يعني أنّ هذه الأنشطة التي حدّثوا عنها من الممكن أن تكون قد امتدّت على مدى أعوام عدّة.



(٣) كيو. لين: «إنخراط الأهل ومعرفة القراءة والكتابة المبكرة». صادر عن جامعة هارفرد في العام ٢٠٠٣. كاتلين كوتون وكرين ريد وبيكلند: «إنخراط الأهل في التعليم» وأر. أم. بيشر: «إنخراط الأهل: إستعراض للأبحاث ومبادئ الممارسة الناجحة». ١٩٨٤



يُراد بـ «نشر الوعي» كل وسيلة تواصل مع التلاميذ تتجاوز المضمون ولا تتقيّد به بيئته كانت أم اجتماعية أم مدنيّة أم نفسيّة. ويهدف قانون التدخّل في مرحلة لاحقة. سنّفنا نشر الوعي في مسائل متّصلة بالبيئة والموقف تجاه الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصّة بالإضافة إلى أساليب التواصل التي تترك أثراً نفسياً على الأطفال (على غرار العنف).

### ٥.١ الوعي البيئي

تتميّز منطقة أعالي عكّار بطبيعتها الخلابة وتنوّعها الفريد. وتطغى الزراعة على اقتصادها المحلي في ضوء العلاقة الإيجابية التي تربط سكّان المنطقة بالأرض والطبيعة بشكل عام. لكنّ أسلوب العيش المعاصر وما يرافقه من إفراز للنفايات بصورة متنامية لم يوقّر هذه المنطقة ولا بيئتها. وقد أعرب الأساتذة عن موقفهم الإيجابي تجاه الطبيعة واستعدادهم للحفاظ عليها وحمايتها من مخاطر الحياة المعاصرة. وخير دليل على ذلك أنّهم بغالبيتهم (٨٣,٩٪) رغبوا



بفكرة تدوير النفايات على عكس ١٣,٨٪ من الأساتذة من احتلّت فكرة إقامة مرافق محتملة لتدوير النفايات المرتبة الأخيرة في قائمة أولويّاتهم. باعتبارها بعيدة المنال وغير مجدية. والمشكلة هنا لا تكمن في النظرة إلى الطبيعة. بل في درجة الوعي. ولعلّ هذا القول يبشّر بالخير. إذ هو يُنعش الأمل بأن تتوصّل التربية البيئية إلى ردم تلك الهوة. لكن ما من مدرسة استطاعت إدخال برامج التربية البيئية إلى مناهجها. بحسب ما أظهرت الدراسة. ف ٤٧,٤٪ من المدارس تنقّذ أنشطة محدّدة لنشر الوعي البيئي كجزء من صف العلوم. أما المنهجية المعتمدة فهي تعليمية وإرشادية أكثر منها عملية وتفاعلية. وفي ضوء الخطط الرامية إلى إقامة منتزه وطني في هذه المنطقة. لا بدّ من نشر الوعي البيئي في صفوف الأطفال والشباب وحثّهم على المشاركة. عبر تمكينهم من المهارات التي يحتاجونها للعب دور جوهري في حماية بيئتهم المحليّة وتحسينها.

### ٥.٢ التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصّة

باختصار. تفتقر منطقة أعالي عكّار إلى أي برامج تربويّة مراعية للحاجات الخاصّة. ف ٩٢,١٪ من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة يرتادون صفوفاً نظاميّة. من دون إبلائهم أي اهتمام خاص أو العمل على حشد الأدوات والمهارات الضرورية للتعامل معهم. وإذ تنتهج ٨٤,٢٪ من المدارس سياسة مفتوحة تقضي بقبول الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصّة على اختلافهم. أشار مدرّاء المدارس الـ ٣٨ إلى قبولهم ٣٠٧ تلاميذ ذوي احتياجات خاصّة. في المقابل. ومن بين الأساتذة البالغة نسبتهم ٣٨,١٪ والذين أقرّوا بمعرفتهم كيفيّة التعاطي مع هؤلاء التلاميذ. فقط ٤,٤٪ منهم اكتسبوا هذه المعرفة من خلال التدريب أو القراءات الشخصيّة. وتتراوح الإعاقات التي رصدتها هذه الدراسة بين إعاقة حركيّة وصعوبة في التعلّم. وبينما تأتي الحاجات الجسديّة جليّة. يصعب على المدرّاء والأساتذة تشخيص صعوبات التعلّم لعدم معرفتهم بمسائل الإعاقة. لكننا خلصنا في النهاية إلى الأرقام الآتية: يشير ارتفاع نسبة صعوبات التعلّم (٢٤,٨٪). على الأرجح. إلى عدم معرفة المدرّاء والأساتذة نوع الإعاقة والعوارض التي ترافقها عادة. وقد أنت إجابات الأساتذة لتدعم هذه الخلاصة. إذ لفت ١٣,٢٪ منهم إلى أنّ صفوفهم تضمّ تلامذة يواجهون صعوبات تعلّم. ولكن. عندما طُلب من هؤلاء الأساتذة التحديد. أتوا على ذكر التالي كإعاقات تعليميّة:

- البطء في الإستيعاب
- القصور في النطق والبصر
- تدني مستوى التحصيل العلمي
- اللامبالاة والتركيز المحدود
- مشاكل في القراءة والكتابة
- مشاكل نفسيّة

لكن. خير إشارة يمكن الإرتكاز عليها هي النظرة السائدة تجاه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة. ففي هذه المنطقة. يُقابل الأشخاص ذوي الإعاقة على ما يبدو بالقبول أكثر منه بالوعي. الأمر الذي يشكّل دائماً منصّة مناسبة للتدخّل. لكن جذر الإشارة إلى أنّ مشاعر القبول هذه إما تقتصر على الأمّهات. إما لأنّهن أجنّ أطفالاً ذوي احتياجات خاصّة أو لأنّهن لسن مضطّرات إلى الإحتكاك بأشخاص ذوي احتياجات خاصّة. من جهتهم. أعرب بعض الأطفال في حلقات النقاش عن فهم خاطئ للموضوع. فهم يقبلون أقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية أو الجسديّة ويلعبون معهم. لكنّ كثيرين منهم يشعرون بالخوف من احتمال إصابتهم بأي مرض قد ينتقل إليهم جزاء احتكاكهم بهذه الفئة من الأشخاص. وكشف التلاميذ أنّ بعض الأساتذة والمدرّاء يسيئون إلى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة شفهيّاً وجسديّاً بصورة أكثر حدّة وتواتراً بما هي مع التلاميذ سليمي البنية. أما بعض المشاركين في حلقات النقاش المُخصّصة للشباب. فقد اعتبروا أنّ على «هذه الفئة» ارتياد مدرسة خاصّة. بما يحول دون احتكاكها بـ «التلاميذ سليمي البنية». كذلك. عبّر بعض الأساتذة عن انزعاجهم على خلفيّة أنّ الأشخاص ذوي الحاجات الخاصّة يبطئون مسيرة التعليم. في إشارة منهم إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم. أما بالنسبة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسديّة أو العقلية. فقد طالبت غالبية الأساتذة في حلقات النقاش بإحالتهم إلى مؤسسات خاصّة.

إذاً. تسلّط هذه النتائج الضوء على نقص الوعي الذي يحيط بمسائل الإعاقة والموقف الاجتماعي السلبي حيال الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصّة. الأمر الذي يستدعي إبلاء الموضوع عناية خاصّة من خلال التوعية حول حقوق ذوي الاحتياجات الخاصّة وكرامتهم. بالإضافة إلى بناء قدرات الموظّفين العاملين في المدارس بما يساعدهم على تحديّد صعوبات التعلّم وتطوير مهاراتهم لتقديم خدمات فضلى إلى هؤلاء التلاميذ. وقد يكون من الأسهل المضيّ قدماً بمثل هذا التدخّل على أن توضع برامج موازية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس.

الجدول ٧: أنواع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	النسبة %
حركيّة	٤٦	١٥,٠
بصريّة	٥٨	١٨,٩
سمعيّة	٢٦	٨,٥
نطق	٥٢	١٦,٩
عقلية	٤٩	١٦,٠
صعوبة في التعلّم	٧٦	٢٤,٨
المجموع	٣٠٧	١٠٠,٠



ين طُلب من الأساتذة والمدراء تقييم سلوك التلاميذ والأساليب المعتمدة لمعالجة سوء السلوك. وصف ١٥,٨٪ من المدراء سلوك تلامذتهم عموماً بـ «السلبى». ما تطابق و ١٠,٨٪ من إجابات الأساتذة. ويتضمن هذا الوصف العام المستند إلى مراقبة التلامذة جميعهم: السلوك العنيف والموقف اللامبالي و «النشاط المفرط». وقد اعتبرت أنماط السلوك هذه سلبية تستدعي العقاب. أما ردّ الأساتذة على سوء السلوك فتمّ تصنيفه بحسب النوع: نالت الإجراءات الإدارية النسبة الأعلى (٤٦,٧٪). تلاها العقاب النفسي (٢٢,٣٪). في حين لا يتوانى ٢٣,٢٪ من الأساتذة عن ممارسة صلاحياتهم التي جيز لهم الإساءة إلى التلميذ شفهاً. علماً أن الضرب تدبير أقل شيوعاً ويقتصر على الإدارة. لكن ١٢,٨٪ من الأساتذة أقرّوا بأنهم يلجأون إلى العقاب الجسدي. على صعيد متصل. يوافق ١٤ مديراً. من أصل ٣٨. إلى جانب ٣٩٪ من الأساتذة بفعالية النظام القديم (الضرب) في التعليم. من هنا. فإنّ «النظام القديم» القائم على التأديب الجسدي هو خيارهم الوحيد للتعامل مع التلاميذ المشاغبين. والواقع أنّ ٣٤,٢٪ من المدراء بالإضافة إلى ثلث الأساتذة يطالبون بإعادة تفعيل «النظام القديم». في المقابل. أقرّ آخرون بعدم صوابيّة اللجوء إلى هذه الأساليب. لكنهم لا يجدون مفرّاً منها في ظلّ تعترّ أشكال العقاب الأخرى بسبب الوضع السائد في المنزل. فالأطفال المعتادون على التعرّض للضرب في منازلهم لن يستجيبوا لأية أساليب أكثر لطفاً وأقلّ صرامة.

على صعيد متصل. أقرّ الأطفال والشباب. في حلقات النقاش. على أنّ التسرّب والرسوب المدرسيّين إنّما يعودان إلى سوء المعاملة والعنف. وبرأيهم أنّ مواصفات الأستاذ الذي قد يحبّونه ويبقيهم في المدرسة هو وبكلّ بساطة الشخص الذي يعاملهم بلطف واحترام. وقد أجمعوا بغالبيتهم على أنهم عرفوا خلال مراحل الدراسة لا يزيد عن أستاذين في هذه المواصفات. من هنا. لا بدّ من بذل جهود كثيرة في هذا السياق. ولعلّ الحلّ الأمثل يكمن في اعتماد مقاربة شاملة تُشرك المدرسة والمنزل في العمليّة. فبهدف محاربة العنف الجسدي محاربة فعّالة. من غير المجدي أن يقتصر التدخّل على توعية الأهل والجسم التعليمي على الانعكاسات السلبية التي تُربّتها مثل هذه الممارسات على الأطفال. بل يجب أن يتعدّها فيتّم تزويدهم بأدوات تربويّة ملائمة للطفل بهدف التأسيس لبيئة تعليم إيجابيّة وداعمة في المدرسة والمنزل على حدّ سواء. بيئة تعزّز رغبة الأطفال بمواصلة تحصيلهم العلمي.

## ٦. التسرّب والرسوب المدرسيّان

وصل معدّل التلاميذ (من الجنسين) الذين رسبوا خلال العام الدراسي ٢٠٠٧ إلى ١٤,٢٪. علماً أنّ نسب الرسوب لدى الفتيان (١٦,٠٪) أعلى من تلك المسجّلة لدى الفتيات (١٢,٥٪). ويُعتبر هذا الواقع مثيراً للقلق. لا سيّما وأنّ آليات الترفيع الآليّ تُطبّق في الحلقتين التعليميتين الأولى (الروضة و الحلقة الأولى). إلى ذلك. يُظهر توزيع التلاميذ على الحلقات التعليميّة المختلفة تراجعاً مفاجئاً في عدد التلاميذ المسجّلين بين الحلقتين الثانية والثالثة. أما بالنسبة إلى الفوارق بين الجنسين. فقد لاحظنا أنّ المجموع بالنسبة إلى التلاميذ الذكور (من ١٨٠٤ إلى ٢٢٢٢) ينحدر بنسبة أكبر ما هي الحال في ما يتعلّق بالإناث (من ١٧٧٦ إلى ١٥٣٤). ويأتي ذلك كمؤشّر لارتفاع معدّل التسرّب قبل مرحلة التعليم المتوسّط. وإذا ما ألقينا نظرة على الوضع. نجد أنّ التلاميذ الذكور يفوقون الإناث عدداً في مرحلة الروضة والحلقتين الأولى. لكن هذا الوضع سرعان ما يتبدّل في الحلقة الثالثة حيث يفوق عدد الفتيات الفتيان. ما يعني أنّ التسرّب يطال الذكور بشكل خاص. لا سيّما في هذه الحلقة. في حين تكون الفرصة الأكبر متاحة أمام الفتيات للإستفادة من التعليم المتوسّط.

الجدول ٨: توزيع التلاميذ على الحلقات التعليمية وعدد المعيدين (٢٠٠٧-٢٠٠٨)

الحلقات	المجموع		ذكور		إناث	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الروضة	٧٧٥	١٣,٩	٧٨٩	١٤,٥	١٥٦٤	١٤,٢
الحلقة الأولى	١٣٧٥	٢٤,٧	١٤٨٢	٢٧,١	٢٨٥٦	٢٥,٩
الحلقة الثانية	١٧٧٦	٣١,٩	١٨٠٤	٣٣,٠	٣٥٨٠	٣٢,٥
الحلقة الثالثة	١٥٣٤	٢٧,٥	١٢٢٢	٢٢,٤	٢٧٥٦	٢٥,٠
غير محدّدة	١١٣	٢,٠	١٦٣	٣,٠	٢٧٦	٢,٥
المجموع	٥٥٧٢	١٠٠,٠	٥٤٦٠	١٠٠,٠	١١٠٣٢	١٠٠,٠
عدد المعيدين	٦٩٩	١٢,٥	٨٧١	١٦,٠	١٥٧٠	١٤,٢

### ٦.١ الأسباب المعلن عنها وراء التسرّب المدرسي

لفت مدراء المدارس إلى نوعين من التسرّب: أحدهما مخططاً له في حين يأتي الثاني كردّ فعل. غالباً ما يَروج النوع الأول من التسرّب قبل بدء العام الدراسي. فيترك التلميذ المدرسة خلال عطلة الصيف أو عند انتهاء العام الدراسي لأسباب أكثر صلة بالمنزل منها بالمدرسة. أما بالنسبة إلى التلاميذ الذين يتسرّبون خلال العام الدراسي. فغالباً ما تأتي خطوتهم هذه كردّ فعل على ما هو حاصل في المدرسة. ولعلّ السبب الرئيسي بالنسبة إلى المدراء يكمن في تدني التحصيل العلمي إلى حدّ إدراك التلاميذ لخطورة رسوبهم. فعندما يفقد التلاميذ الأمل في إمكانيّة اجتيازهم العام الدراسي بنجاح. قد يميلون إلى ترك المدرسة للحؤول دون هدر الوقت المتبقّي لديهم. ويرى المدراء أنّ عدم اهتمام الأهل وعدم تشجيعهم لأولادهم عاملين مسؤولين عن التسرّب. أما الرسوب المتكرّر فيحلّ في المرتبة الثانية. تليه الحاجة الماديّة للأسرة. وقد رتبّ الأساتذة هذه الأسباب بنسب أتت متشابهة إلى حدّ كبير مع تلك المشار إليها أعلاه. إلى ذلك. طُلب من المدراء والأساتذة تصنيف الأسباب وراء تسرّب التلاميذ بحسب الجنس. فاعتبر المدراء أنّ الزواج المبكر هو الذي يدفع بالفتيات إلى ترك المدرسة بنسبة ٤٧,٤٪. تليه عدم اهتمام الأهل (١٨,٤٪). ثم الرسوب المتكرّر (١٣,٢٪) فالوضع المالي (٥,٣٪). أما الذكور. فهم يتركون المدرسة لأسباب مختلفة منها: وضع الأهل المالي أو الرسوب المتكرّر (٢٦,٣٪). عدم اهتمام الأهل (٢٣,٧٪) والحاجة إلى العمل لمساعدة أسرهم مادياً (٢١,٢٪). من جهتهم. عدّد الأساتذة الأسباب نفسها ولكن بترتيب مختلف:

الجدول ٩: الأسباب الرئيسيّة وراء التسرّب المدرسي بحسب الأساتذة

الأسباب	إناث		ذكور	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الزواج	٨٨	٣٩,٥	٠	٠,٠
عدم اهتمام الأهل	٣٨	١٧,٠	٢٧	١٢,١
وضع الأهل المادي	٢٢	٩,٩	٦٥	٢٩,٢
الرسوب المتكرّر	١٨	٨,١	٢٣	١٠,٣
عدم الرغبة في التعلّم	٦	٢,٧	١٣	٥,٨
ضعف المستوى التعليمي للأهل	٦	٢,٧	٣	١,٣
العمل لمساعدة الأهل	٤	١,٨	٦٠	٢٦,٩
صعوبة الوصول إلى المدرسة	١	٠,٤	٠	٠,٠
المرض	١	٠,٤	٠	٠,٠
سوء المعاملة	١	٠,٤	٠	٠,٠
لا جواب	٣٨	١٧,٠	٣٢	١٤,٤
المجموع	٢٢٣	١٠٠,٠	٢٢٣	١٠٠,٠





## ٧. حاجات المدرسة كما حدّتها الأطراف المعنية

وعندما طُلب من الأساتذة والمدراء تحديد حاجات المدارس من حيث الأولوية والإلحاح، صنفوها في أربع فئات على الشكل الآتي:

- البناء المدرسي والبنى التحتية
- المعدّات والتجهيزات
- الموارد البشرية
- الأنشطة

وشدّد المدراء على البنى التحتية، فأولوا الأهمية إلى ترميم المباني وصيانتها. ثم إلى تجهيز مدارسهم (لا سيّما بالحواسيب وأجهزة التدفئة والمكثبات والمولدات الكهربائية والمختبرات). لتأتي بعدها الموارد البشرية (بمعنى توظيف المزيد من الأساتذة). قبل أن يشيروا أخيراً إلى الأنشطة المتّصلة بالتدريب والتنمية وتسهيل عمليّة التعليم. في المقابل، إختلفت أولويات الأساتذة فتقدّمت التجهيزات ووسائل الإيضاح في عمليّة التعليم على البناء المدرسي الذي حلّ في المرتبة الثانية. أما الموارد البشرية (لا سيّما توظيف أساتذة من أصحاب الإختصاص) فجاءت في المرتبة الثالثة تليها الأنشطة في المركز الأخير تماشياً مع ترتيب المدراء. كذلك، استعرض التلاميذ والأهل تصنيفهم لحاجات المدرسة في حلقات النقاش. فشدّد التلامذة (أكثر ما شدّدوا عليه) على حاجتهم إلى معاملة أساسها وملؤها الودّ والدعم من قبل الأساتذة في المدرسة والموظّفين فيها. يأتي ذلك بالإضافة إلى صفوف دافئة وجافّة تطلّي جدرانها بألوان جميلة، ومن ثمّ حقّامات نظيفة ومرافق للعب وأنشطة فنيّة ورياضيّة ومكتبة وحواسيب ورحلات مدرسيّة. أما الأهل، فطالبوا بتدريب الأساتذة بما يعزّز قدراتهم وتأمين صفوف دعم للتلاميذ. لا سيّما باللغات الأجنبية. كذلك طالبوا بإعادة تأهيل البناء المدرسي مع إيلاء اهتمام خاص إلى الحقّامات ومعالجة مشكلة الرطوبة.

إذا ما ألقينا نظرة أخرى على التصنيف، يتّضح لنا ورود العامل المالي أكثر من مرّة كمسبّب للتسرّب المدرسي. فبغضّ النظر عمّا إذا كان الأهل عاجزين مادياً عن تحمّل الأعباء المالية المترتبة عن تعليم أولادهم أو أنّهم بحاجة إلى الدّخل الإضافي الذي قد يجنيه الطفل. يمكن إعادة تراجع منطقة أعالي عكّار على مستوى التعليم إلى الوضع الاجتماعي-الإقتصادي السائد فيها. وكانت أمّهات التلاميذ قد عدّدت في حلقات النقاش مجموعة أسباب تبرّر ميل الأطفال إلى التسرّب منها الزواج المبكر (لا سيّما بالنسبة إلى الفتيات) والعنف في الصّف. أما السّببين الأكثر شيوعاً بالنسبة إلى غالبية الأمّهات فهما الحاجة إلى العمل والبيئة المدرسية المحبّطة للعزيمية. وقد وافق التلامذة الشباب أمهاتهم الرأى. خصوصاً وأنهم بلغوا سنّ الزواج أو العمل بحسب الأعراف السائدة في المنطقة. لكنّه من الناقل القول بأنّ السبب الرئيسي الذي يدفع بهم إلى ترك المدرسة على علاقة وثيقة بتحصيلهم العلمي. فحين يتخذ المقصّر في المدرسة القرار بالإنقطاع عن الدراسة، يبرز الزواج والعمل (أو الالتحاق بالجيش إن كان في سنّ مناسبة) كبديل جاهز له. وفي هذا السياق، أشار التلاميذ أنفسهم إلى أنّ الرسوب يتصدّر قائمة الأسباب التي تدفعهم إلى ترك المدرسة. علماً بأنّ السبب وراء الرسوب المتكرّر لم يحدّد بعد. ومن هنا السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا التلاميذ في هذه المنطقة أسوء أداءً من أقرانهم في مناطق أخرى؟

إلى ذلك، أشار التلاميذ اليافعون - المشار إليهم في هذه الدراسة بالأطفال - إلى سبب إضافي وراء رسوبهم وفقدانهم الإهتمام بالدراسة. فأعادوا التسرّب من المرحلة الابتدائيّة. في المقام الأوّل، إلى العنف «المعلّمة تضرينا ولا تساعدنا على فهم المادة». بهذه العبارة البسيطة لخصّ الأطفال الوضع. في إشارة منهم إلى نقص في المهارات التربويّة والأكاديميّة عند الأساتذة. إذاً الخوف يضاف إليه الرسوب المتكرّر. يقوّضان في نهاية الأمر ثقة الطفل بنفسه وحسّه بالإلحاح. حتى ولو قرّر التلميذ البدء من جديد والعودة إلى مقاعد الدراسة في مرحلة لاحقة، فهو سوف يصطدم بتراكم سنوات طويلة أفقدته المعارف الضروريّة التي اكتسبها. وفي واقع الأمر، لا يترك الأطفال المدرسة إلا بعد رسوبهم المتكرّر. ما يعني أنّهم يحاولون مراراً البقاء في المدرسة ومتابعة تحصيلهم العلمي. أما الأهل، فقلّمًا يفرضون على أولادهم ترك المدرسة إن كان أداءهم جيّداً ويبدون اهتماماً بالتعليم. من هنا، لا تغدو الأعباء الاقتصاديّة والاجتماعيّة مكبّلة إلا حين تصطدم بممانعة التلاميذ.

### ١.٢ العوامل التي حدّت من التسرّب المدرسي

في إطار الدراسة نفسها، اقترح الأساتذة والمدراء لائحة بالعوامل التي حدّت من معدل التسرّب وتساهم في ضبطه. يتصدّرها تحسين التحصيل العلمي. وقد قدّمت كلّ مجموعة لائحة منفصلة بما اعتبرته ملائماً لهذه الغاية.

المدراء	الأساتذة
١. تعاون الوزارة	١. بذل الأهل جهوداً إضافية
٢. تطبيق نظام الدعم	٢. بذل الأساتذة أنفسهم جهوداً إضافية
٣. تدريب الأساتذة	٣. تطبيق نظام الدعم
٤. وجود مرشد تربوي	٤. وجود مرشد تربوي
٥. بذل الأساتذة جهوداً إضافية	٥. بذل الإدارة جهوداً إضافية



## ٨. التوصيات والخلاصة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الأسباب المتصلة بالمدارس والكامنة وراء ظاهرة التسرب المدرسي في منطقة أعالي عكار. ولهذه الغاية، أثرت الدراسة إجراء مسح شامل لوضع التعليم في المنطقة، مركزة على: بنية المدرسة المادية، الموظفون فيها، الأنشطة الترفيهية اللاصفية المحرزة، نشر الوعي حول المسائل المتصلة بالتربية والإعاقة والبيئة، بالإضافة إلى وجهات نظر المجموعات المعنية في المنطقة وتقييمها للوضع. وفي هذا السياق، كشفت الدراسة عن مجموعة من الاختلالات تبدأ من بيئة مادية فقيرة وغير مشجعة، وصولاً إلى نقص عام في التجهيزات المدرسية وقلة الأساتذة المؤهلين وغياب الوعي الكامل بشأن التربية وحقوق الطفل ومسائل البيئة والإعاقة. يضاف إلى ذلك تأثير الفقر والدور الضعيف الذي يضطلع به الأهل والمجتمع بشكل عام في تشجيع التربية. في الواقع، ليس هناك من عامل واحد مسؤول بحد ذاته عن ظاهرة التسرب المدرسي في هذه المنطقة. فالعوامل المشار إليها تتضافر وتتداخل وتساهم في تفاقم بعضها البعض. من هنا، نسجل أهمية العمل على معالجة هذه العوامل المحيطة للعزيمة بالتوازي، الأمر الذي سوف يعكس ولا شك تراجعاً في معدلات التسرب المدرسي. أما الشق الآخر من المسؤولية، فيمكن معالجته في أطر مختلفة تركز على دور الأهل والمجتمع المحلي وكذلك دور الدولة على نطاق أوسع. فالحاجات الماسة التي تتكشف عنها هذه المنطقة تفرض تدخلاً واسع النطاق لمعالجة القضية بأسلوب ناشط. إن لم يكن عبر التدخل المباشر فعندئذ عبر التشديد على أهمية التدخل وإحالة هذه الحاجات إلى الأطراف الفاعلة إجتماعياً والقادرة على معالجتها. وعليه، وبما أن غالبية المدارس في المنطقة هي مدارس رسمية، يمكن للدولة أن تضطلع بدور جوهري في معالجة معدلات التسرب المرتفعة وتحسين الخدمات التربوية في المنطقة، ومن الخطوات التصحيحية التي يمكن اعتمادها نذكر:

- إعادة توزيع الأساتذة جغرافياً تماشياً مع حاجات المدرسة، بهدف سد الثغرات من حيث عدد الأساتذة واختصاصاتهم ومؤهلاتهم.
- تخفيف الأساتذة عبر تسليحهم بالمهارات وتزويدهم بالأدوات التربوية التي يحتاجونها لتطبيق المنهاج الجديد، ناهيك عن إمدادهم بما يكفي من الموارد المالية من دون أي تأخير.

### ٨.١ توصيات عامة

هنا، سوف نعمل على مقارنة تنفيذية نفسم خلالها التوصيات إلى فئات بحسب مجالات التدخل المحتملة.

#### البنية التحتية:

- إعادة تأهيل المباني المدرسية المتداعية تماشياً مع متطلبات الصحة العامة، في خطوة تتطلب في الوقت عينه مراعاة للمسائل الديموغرافية مثل نمو جسد التلامذة مقارنة بمساحة المدارس وقدره الصفوف على الإستيعاب.
- تمويل عملية اختيار مبانٍ مستقلة بدلاً من المساكن التي تستخدم كمدراس أيضاً.
- إعادة تأهيل مرافق الصرف الصحي، لا سيما الحمامات ومياه الشرب بالتزامن مع التوعية على النظافة الشخصية.
- إعادة تأهيل الصفوف والملاعب بحيث تغدو أكثر إمتاعاً وجاذبية للأطفال.
- إمداد المدارس بالكهرباء والمياه ومرافق الصرف الصحي.

#### التجهيزات والمرافق:

- تجهيز المدارس تماشياً مع الحاجات الفعلية، لتمكين الأساتذة من تطبيق المنهاج الجديد على أفضل وجه، من خلال تأمين:
  - صفوف مجهزة (بالبطاولات والكراسي والمعدّات السمعية البصرية، إلخ...)
  - مختبرات ومكتبات مؤهلة بالمعدات المطلوبة
  - أستاذ رياضة وقاعة رياضية
  - مرافق للعب
  - نظام تدفئة ومولد كهرباء، مع تخصيص موازنة لشراء الوقود
  - علب إسعافات أولية (قد يكون من الأجدى نفعاً في هذا المجال إحالة هذه المسألة الملحة إلى منظمة غير حكومية على غرار الصليب الأحمر، وذلك طلباً لتدخل أكثر فعالية).
- زيادة المعرفة بالحواسيب عبر تأمين الأجهزة والبرمجيات وتدريب الأساتذة والطواقم الإداري وتشجيعهم على استخدام الحواسيب.
- تنظيم أنشطة ترفيهية لاصفية (في المجالات الفكرية والثقافية والبيئية والفنية والرياضية).

#### الموارد البشرية:

- تزويد المدارس بالموارد البشرية الإضافية، كل مدرسة بحسب احتياجاتها. وتشمل هذه الموارد البشرية الأساتذة المتخصصين في اللغة الفرنسية والرياضيات والعلوم، فضلاً عن موظفين إداريين أمثال النظّار والمرشدين وعقّال الصيانة.
- بناء قدرات المدرّاء لتقوية مهاراتهم على مستوى الإدارة والتواصل.
- بناء قدرات الأساتذة عبر تدريبهم على المادة التي يدرّسونها وكذلك على اللغات الأجنبية وتقنيات التعليم وإدارة الصف والتربية وحماية الطفل والتربية البيئية ومسائل الإعاقة. فبتعيين منسّقين كفؤين، قد تتمكّن المدرسة من حلّ مشكلة تدريب الأساتذة وذلك عبر توزيع الجهد.

#### غير ذلك:

- توفير خدمات دعم التلاميذ (صفوف دعم)، لا سيما في مرحلة التعليم الإبتدائي والمتوسط وذلك للحؤول دون انخفاض مستوى التحصيل العلمي ثم الرسوب وتالياً التسرب.
- التعاون مع مجالس الأهل وتفعيل دورها.
- التشجيع على إقامة شراكة بين المدرسة والمنزل وإشراك الأهل بصورة متنامية في عملية التعليم.
- تعزيز التواصل والتفاعل بين المدرسة والمجتمع المحيط، بالإضافة إلى تعزيز قدرة المدرسة على التفاعل والتواصل والناصره بهدف تحسين الوضع التربوي.

### ٨.٢ الإحالة التربوية

هنا يكمن جوهر المسألة كما حدّده التلاميذ حين أشاروا إلى أن العنف يمثّل السبب الرئيسي وراء خبيط العزم وفقدان الإهتمام ثم انخفاض معدّل التحصيل العلمي وصولاً إلى التسرب. لذا، من الأفضل أن يُعهد الإصلاح التربوي إلى هيئة متخصصة غير حكومية تتمكّن من تلبية الحاجة إلى:

- نشر الوعي: التدريب حاجة ضرورية، يلجأ عدد لا بأس به من الأساتذة والمدرّاء إلى العنف لعدم معرفتهم لوسائل بديلة. لذا، عندما يُطرح عليهم بديل فعّال، سوف يسارعون على الأرجح إلى تلقّفه، بالتالي، يجب وضع برنامج توعية حول اللاعنف وأساليب الإنضباط البديلة. وهذه الجهود التي تروّج لمفهوم التربية الصديقة للطفل، لا يجب أن تقتصر على الموظّفين في المدرسة فحسب، بل عليها أن تتعدّاهم لتُشارك الأهل. من هنا، فإن إقامة شراكة جيّدة بين المنزل والمدرسة، استناداً إلى مقارنة تربوية مشتركة، لهي خطوة أساسية بإجّاه تشييد بيئة تعليم إيجابية تخلو من العنف.
- المرشدون: توظيفهم في المدارس لتقديم المساعدة النفسية إلى التلاميذ ومساعدة الأساتذة على تطبيق منهجية تعليم ملائمة للطفل في الصف.
- الضبط: وضع، بالتعاون مع وزارة التربية، آليّة للتبليغ عن حالات العنف وبثّ الخوف من العقاب في نفوس (المنتهكين/ المخالفين).





## الخاتمة

بالنسبة إلى جمعيتنا مدى. تشكّل هذه التوصيات ما يمكن اعتباره مسؤوليّة تتبناها تجاه المجتمع المحلي في منطقة أعالي عكار. فتنعّدهم بالتحرك وذلك لتعبئة الأطراف التنمويّة الفاعلة بهدف تحسين الوضع التربوي في المنطقة. لكن «مدى» تعلق آمالاً كبيرة على اعتماد منهجية تعاونيّة شاملة وموحّدة لمعالجة المشاكل المتجذّرة في المنطقة. هي منهجية تُغني عن مجموعة إجراءات اتّخذت من دون تنسيق الجهود. وبما أنه ليس من خطوة ثمر من فراغ. لا بدّ من إيجاد قنوات موازية للتدخّل على المستويات الاجتماعيّة والثقافيّة والإقتصاديّة. كذلك. لا بدّ من التركيز على أهميّة العمل على تحريك المجتمع المحلي وتوعيته على المواطنّة الناشطة والحقوق الأساسيّة. من هنا. تبدي جمعيتنا مدى استعدادها لتتشارك البيانات مع أيّة جهة مهتمّة بالعمل على تحسين الوضع في المنطقة.

## ٨.٣ الإحالة في مسائل الإعاقة

من الواجب التركيز على هذا الموضوع من منظورٍ مختلفٍ يراعي الحاجات التي تبدأ من بنية المدرسة الماديّة وصولاً إلى الموقف حيال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة. من هنا. من الأجدى نفعاً إحالة هذه الحالات إلى هيئة متخصصة غير حكوميّة تعالج المسائل الآتية:

- البنية الماديّة: تسهيل الوصول إلى بيئة المدرسة وجعلها أكثر أماناً بالنسبة إلى التلاميذ ذوي الإعاقات الجسديّة.
- بناء القدرات: توفير تدريب شامل على أساسيات التعليم في ضوء قدرات التلاميذ المختلفة وأساليب التواصل معهم. بالإضافة إلى توفير تدريب مركز حول كيفية خديد صعوبات التعلّم وكيفية تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم. في دورات خاصّة.
- نشر الوعي: توعية الموظّفين في المدرسة وكذلك التلاميذ والأهل حول مسائل الإعاقة وحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصّة وكرامتهم. بهدف تغيير موقف المجتمع بشكل عام. أيضاً. ضرورة تدريب الأساتذة على أدوات تعليميّة قد يستخدمونها بدورهم لنشر الوعي بين تلامذتهم.
- المرافق: عند بلوغ التدخّل مرحلة متقدّمة نسبياً. العمل على إمداد المدرسة بمركز للمساعدة يسهّل عمليّة التعليم على التلاميذ ذوي الإعاقات البصريّة والسمعيّة.

## ٨.٤ الإحالة البيئيّة

بحسب ما كتبنا قد أشرنا إليه سابقاً. تغفل المنطقة الإعتبارات البيئيّة أكثر من كونها تتبني موقفاً عدائياً حيال البيئة. فأهل المنطقة يكثرثون لأمر البيئة لكنهم يجهلون بكلّ بساطة كيفيّة التعامل مع متطلّبات الحياة الحديثة. من هنا تظهر الحاجة الماسّة والملحّة لنشر الوعي. وعلى المستوى العملي. تبرز الحاجة إلى مساعدة متخصصة لـ:

- نشر الوعي: التدريب على أدوات وتقنيّات تنشر الوعي البيئي في الصف. من هنا. لا بدّ أن تشمل أيّة دورة تدريبيّة إضافيّة الأنشطة الترفيهيّة اللاصفيّة والهيئات والنوادي التي تعزّز نشر الوعي بطريقة ناشطة.
- التعبئة: أيّ إشراك المجتمع المدرسي في عمليّة وثيقة تتمحور حول مصلحة مشتركة هي البيئة. واعتماد مقارنة تدخّل مباشر على شكل نوادي بيئيّة ناشطة يديرها في المراحل الأولى أهل الاختصاص. على أن تُسند هذه المهمة في مرحلة لاحقة إلى بعض العناصر المحليّين (من المدرسة) الذين يتلقون تدريباً مناسباً.
- تطوير المناهج: على مستوى عملي وواقعي. يمكن تجاوز الحملات الوطنيّة والعمل على إغناء المناهج المحليّة في عكار بالمواد ذات الصلة بالثروة النباتيّة والحيوانيّة في المنطقة. ويمكن تطبيق ذلك بطريقة فاعلة من خلال النوادي المشار إليها أعلاه.







