الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

الفقدان التعلّمي

المركز التربوي للبحوث والإنماء

الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي

لجنـــة الفقدان التعلّمي والمرحلة الانتقالية بين المنهاج الحالي والمنهاج الجديد

آذار/مارس ٢٠٢٥

كلمة وزير التربية والتعليم العالي

مقدمة

اكتملت المناهج التربوية لجهة الإطار الوطني والأوراق المساندة لهذا الإطار. إن هذه المرحلة تشكل في نظرنا إنجازا كبيرا في تاريخ التربية في لبنان لطالما أنتظره الجميع من مسؤولين وتربويين ومتعلمين، لكن هذا الإنجاز فتح الطريق أمام مرحلة جديدة بدأناها في المركز التربوي للبحوث والإنماء وفي وزارة التربية والتعليم العالي، وبشراكة مع القطاع التربوي الخاص، ومع الشركاء والخبراء، وهذه المرحلة الجديدة هي مرحلة كتابة مناهج المواد الدراسية لمختلف المراحل التعليمية، في كل الحلقات الدراسية ابتداء من الروضة مرورا بالتعليم الأساسي وصولا إلى التعليم الثانوي.

إنني أهنىء اللبنانيين جميعا وخصوصا الأسرة التربوية والأجيال الصاعدة بهذه الخطوة الجريئة والمتقدمة والمتجددة، والمراعية للتقدم الحاصل في حقل التكنولوجيا واستخدام خدماتها لأغراض التربية، خصوصا وأننا في مرحلة استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التربية ولخدمة التربية.

أهنئ المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي بمديرياتها كافة وخصوصا المعنية بهذه المناهج التربوية، وأعتبر أن ما تم حتى اليوم يشكل خطوة جبارة، ننطلق منها لإصلاح التعليم بناء على خطة خمسية ومبرمجة نسير بها، ونسعى باستمرار لإيجاد الدعم المالي والدعم بالخبرات لتطبيقها من الجهات الدولية المتقدمة والمانحة.

هناك أمر آخر أود التوقف عنده، هو أن هذه الأوراق عبرت مرحلة القراءات المتعددة، وتم الأخذ بالملاحظات وإعادة القراءة مجددا، وصولا إلى قراءة على مستوى الجودة في الإنتاج التربوي وفي الفكر التربوي وفي التطلعات نحو غد نراه مشرقا مهما بلغت التحديات.

أحيي رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتورة هيام إسحق وفريق عملها، وأحيي جميع الشركاء، وأدعو جميع الذين تم اختيارهم لكتابة مناهج المواد، إلى العمل بكل صدق ومسؤولية، وبكل عقل متنور ومبدع، من أجل أن تكون المناهج التربوية المجددة، بعيدة النظر في رؤية دور لبنان في المستقبل القريب والأبعد، وأن تخضع لتجديد مستمر كما نص عليه مرسومها الأساسي، لأننا نعيش في عصر متسارع الخطى، ويتوجب على المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي، مواكبة التطور العالمي لكي تبقى التربية في لبنان سباقة في التجدد العالمي وفي إعداد الموارد البشرية لسوق العمل.

من المهم جدا التأكيد على حرصنا جميعا على إعداد مواطن لبناني مقدام ومسؤول، وملتزم القوانين والأنظمة، وقادر على العيش بسلام مع مواطنيه على قاعدة المحبة والإحترام المتبادل.

وزير التربية والتعليم العالي

عباس الحلبي

المسيرة مستمرة

بعد أن أطلق المركز التربوي للبحوث والإنماء الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم ما قبل الجامعي من السراي الكبير في الخامس عشر من شهر كانون الأول من العام ٢٠٢٢، برعاية وحضور دولة رئيس مجلس الوزراء الاستاذ نجيب ميقاتي، ومعالي وزير التربية والتعليم العالي القاضي الدكتو ر عباس الحلبي، وجمهرة تربوية من المسؤولين والاختصاصيين، استمرت مسيرة العمل في إعداد العدّة النظرية لوضع المناهج الجديدة بثبات وعزم رغم كل الظروف والمعوّقات. فقام فريق عمل مكوّن مما يزيد على مئة وعشرين مختصًا في الميادين التربوية المختلفة بإعداد الأوراق الأساسية المساندة للإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي التي لا بد من وضعها كمنارة هداية لكل من سيعمل في كتابة المناهج وتأليف الكتب المدرسية فيما بعد.

عدد الأوراق ا لأساسية إحدى عشرة وهي عبارة عن سياسات تربوية وخطط عمل وطنية تدور على القضايا الآتية :

المقاربة بالكفايات، سياسة التقويم، الإدارة التربوية والمدرسية، السلم التعليمي وتنظيم السنة الدراسية، السياسة اللغوية، بناء القدرات والتدريب، الفقدان التعلمي والمرحلة الانتقالية، التربية الدامجة، التعليم غير النظامي، الطفولة المبكرة، علاقة التعليم العام مع التعليم المهني والتقني والتعليم العالي وسوق العمل.

هذه القضايا هي الأساس الذي لا بد منه لكل عمل في المناهج، لذلك أرسينا المقاربة التي ستعتمدها المناهج في التعليم وفي التقويم، وهي المقاربة بالكفايات، المعتمدة في معظم دول العالم المتقدم؛ وترجمناها في السلم التعليمي الذي يؤمن لها شروط النجاح، وفي تنظيم السنة الدراسية الذي يناسب النمو الجسدي والعقلي للمتعلمين؛ وربطناها بسياسة تقويم واضحة مبنية على أساسها وتشدد على الدعم المدرسي؛ وعالجنا السياسة اللغوية التي ستعتمدها المناهج، وهي تشكل درة التاج في تميّز اللبنانيين عبر اتقانهم للغات متعددة تفتح لهم أبواب العمل والنجاح في سائر ميادين الحياة؛ وكان من الضروري أن نضع التعليم النظامي في الموقع الصحيح إزاء التعليم غير النظامي، والتعليم الأكاديمي إزاء التعليم المهني والتقني، وإزاء التعليم الجامعي في إطار إعداد المتعلمين لاختيار مسارهم التعليمي الذي يناسب قدراتهم ويتناسب مع حاجات سوق العمل المحلي والعالمي، وللتمكن من الدخول إلى الجامعة؛ كما كان من الواجب أن نشخص الفقدان التعلمي لتعويضه قبل البدء في تطبيق المناهج الجديدة، وأن ندرس دراسة متأنية مرحلة الطفولة المبكرة فنعطيها حقها في بناء المنهاج وفي الاهتمام الأقصى بالمتعلمين في هذه المرحلة العمرية؛ وأن نعتمد سياسة التربية الدامجة والفرص المتساوية وحق الجميع في التعلم؛ وأن نضع خطة لبناء قدرات المعلمين وتنميتها كونها تشكل العامود الفقري لنجاح أي عملية تعليم، وننتهي بخطة عمل وطنية لتحسين الأداء الإداري التربوي والأداء التربو ي ككل في لبنان بهدف تحقيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

هذا والمسيرة مستمرة، وستكتمل بمساعدة المخلصين الغيورين على التربية في لبنان، من اختصاصيين، ومسؤولين وعلى رأسهم معالي وزير التربية والتعليم العالي الذي ما يبرح يحثّنا على الإنجاز على الرغم من كل الظروف والمعوقات حاملين لواء التربية في وطن هو بأمس الحاجة إلى إعادة بناء البشر والحجر في الوقت عينه. وبالتربية نبني وننهض معًا..

البروفسورة هيام إسحق

رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتكليف

الأوراق الأساسيّة المساندة للفقدان التعلّمي

مواكبة أعمال اللجان والمتابعة والتوجيه

رئيسة المركز التربويّ للبحوث والإنماء: البروفسورة هيام إسحق

المنسّق العام لتطوير المناهج: الأستاذ جهاد صليبا

منسّق هيئة التّخطيط العامّ لتطوير المنهاج اللّبنانيّ: البروفسور وليد حمود

أمين السرّ العام ل لجان تطوير المناهج: الأستاذ أكرم محمد سابق

الفقدان التعلّمي

منسق اللّجنةِ: الأستاذة تسامى صالح

أعضاءُ اللّجنةِ:	البروفيسورأنطوان الصيّاح	الأستاذة تسامى صالح
	البروفيسور جميل حبيب	الأستاذ شربل دميان
الخبراء المختصون:	الدكتور محمود درنيقة	الدكتورة نجوى خزاقة
	الدكتورة ندين نحاس	الأستاذة نانسي شمسين
	الدكتورة غنوة عيتاني	

أمينةُ سِرّ اللّجنةِ: السيدة صونيا عقيقي

مواكبة المفتشين التربويين

الأستاذ محمد الزّعبي	الأستاذة مهى الخيّال

مُسْتخلَصُ الدّراسةِ

الفقدانُ التّعلّميُّ والمرحلةُ التّعويضيّةُ

يعاني المتعلّمون ضعفًا متناميًا، يُعرف اليوم بالفقدان التّعلُّميّ الّذي يتراكم سنةً بعد أُخرى، ويتحوَّل إلى مشكلة لا يجوز إغفالُها أوعدم التّصدّي لها، لِما لها من تأثير كبير في مستقبل النّاشئة، وفي مستقبل الاقتصاد الوطنيّ. فإذا كان الالتزام بالمدرسة يشكِّل الحالة الطّبيعيَّةَ المرجوَّةَ للمتعلّمين في كلّ زمان ومكان، فإنّ تغيّبهم عن مقاعد الدّراسة لأيِّ سبب كان، وعدم بلوغهم النّتائج المرجوّة من تعلّمهم لأسباب مختلفة، يُعَدُّ الحالة غير الطّبيعية الّتي تؤدّي إلى ما يسمّى بالفقدان التّعلُّميّ.

ولمّا كان هدف التّربية هو بناء أجيال متمكِّنة تواكب تطوُّرات العصر، وتماشي سُبُل التّقدُّم المتشعِّبة، وتكون قادرةً على تحمُّل أعباء الحياة الّتي يتسارع تطوُّرها، وعلى تنمية الثّروة الوطنيّة الخلّاقة والمبدعة الكامنة في عقول المتعلّمين، وعلى تَعزيز القدرة على التّكيّف والإبداع، ولأنَّ العلم هو إحدى الرّكائز الأساسيّة الّتي يُبنى عليها اقتصاد المعرفة، وتنهض عليها الأوطان، كان لا بدَّ من وضع مناهج جديدة تحاكي هذه التّطلُّعات بعد ربع قرن مضى على وضع المناهج المعمول بها حاليًّا في ظلّ التّطوّر العلميّ والتّكنولوجيّ السّائد في العالم المعاصر.

وللوصول إلى هذه النّتائج وتحقيق هذه التّطلّعات عبر إعداد مناهج جديدة تحاكي التّطوّر الّذي نعيشه وتلبّي طموحات الأجيال القادمة في مناهج عصريّة متطوّرة ورائدة، ينبَغي – بدايةً - الكشفُ عن الفقدان التّعلُّميّ، ووضع خطّة استراتيجيّة وطنيّة لمعالجته في المرحلة التّعويضيّة الّتي تسبق تنفيذ المنهاج الجديد، وتعوّض ما فقدَهُ المتعلّمون، للتّمكُّن من السّير، لاحِقًا، في تنفيذ المناهج الجديدة تنفيذًا يحقّق التّطلّعات الّتي بنيت عليها، وفي تحقيق أهداف التّنمية المستدامة المرجوَّة في الألفيّة الثّالثة.

مِن هُنا رأيْنا أن نعالجَ في ورقتنا المرجعيّة حول الفقدان التّعلُّميّ المسائل الآتية:

تحديد الفقدان أو الفائت التّعلُّميّين، تبيان أسبابهما، ومبرّرات دراستهما، ومؤشّراتهما، وتقييمهما، والوقوف عَلى أضرارهما، والنَّظَر في تحدّيات الحدّ منهما، إلى جانب أساليب معالجة الفقدانِ والفائت التّعلُّميّين، ومراحل هذه المُعالَجة، وأدوار الفاعلين التّربويّين فيها، وشروط المعالجة الفعّالة لهما، والأدوات المُعتَمَدَة فيها، وعرض جانبٍ مِن تجارب بعض الدّول في هذا المَيدان، بالإضافة إلى نتائج الاختبار التّشخيصي الّذي قمْنا به في السّنتيْنِ الإبتدائيّتيْنِ، الثّالثة والسّادسة، في موادّ اللّغة العربيّة واللّغة الأجنبيّة، والحساب والعلوم والخطّة الاستراتيجيّة الوطنيّة للمرحلة التّعويضيّة، لنخلص بعدَها إلى التّوصيات.

جدول المحتويات

مستخلصُ الدّراسة ٥

الفقدانُ التّعلّميُّ والمرحلةُ التّعويضيّةُ ٨
I- الفقدانُ والفائتُ التّعلُّميّان (الورقة المرجعية ٨
١- تحديدهما ٩
٢- أسبابهما ١١
٣- أضرارهما ١٢
٤- مؤشرات الفقدان التعلمي ١٤
٥- الحدّ من الفقدانِ والفائتِ التّعلُّميّيْنِ ١٤
٥,١- الأساليب ١٤
٥,٢- مراحل المعالجة ١٥
٥,٣- شروط المعالجة الفعالة ١٥
٥,٤- أدوات المعالجة ١٦
٥,٥- أدوار الفاعلين التربويين ١٧
٥,٦- بعض التجارب في المعالجة ١٨
٥,٧- تحديات الحد من الفقدان ١٩

II- قياسُ حجم الفقدانِ التّعلُّميِّ وتقويمُهُ ٢٠
١- مبررات دراسة حجم الفقدان التعلمي في لبنان ٢١
٢- الاختبارات التشخيصية ٢٢
٣- تحليل نتائج الاختبارات ٢٢
٤- التوصيات والاقتراحات ١٣٢
٥- نقاط القوة والتحديات ١٣٦

III - الخطّةُ الاستراتيجيّةُ الوطنيّةُ لمعالجةِ الفقدانِ التّعلُّميِّ في المرحلةِ التّعويضيّةِ ١٣٨

IV- التّوصياتُ ١٤٢
مسرد المصطلحات ١٤٣
المراجع ١٤٤
الملاحق ١٤٧

الفقدان والفائت التعلّميّان (الورقة المرجعيّة)

المؤلفون:

البروفيسور أنطوان الصيّاح
البروفيسور جميل حبيب
الأستاذ شربل دميان
الأستاذة تسامى صالح

I – الفقدانُ والفائتُ التّعلُّميّان

I- تحديدُهما

الفقـدان التّعلُّمـيّ، أو الخسـارة، أو الهـدر التّعلُّمـيّ، أو النّقـص في المعلومـات، بحسـب موقـع (Glossary of Education re-form www.edglossary.com, 2013) هـو خسـارةٌ عامَّـةٌ أو محـدَّدةٌ في المعرفـة والمهـارات التّعلُّميَّـة. وهـي تتمثّـل في النّتائـج التّعلُّميّـة الّتـي كان مخطَّطًـا لهـا ولم تتحقَّـق عـلى الرّغـم مـن الوقـت والجهـد البـشريّ والمـاليّ بحسـب جـبران ٢٠٢١/٥/٣٠ (Gebran, 2021 wattan.net). وهنـا ميَّـز بعـض الباحثـين بـين الفائـت التّعلُّمـيّ والفقـدان التّعلُّمـيّ؛ فالفائـت هـو كلّ مـا فـات المتعلّـمَ تعلّمُـه لأيّ سـبب كان، سـواء أكان بسـبب غيـاب المتعلّـم الظّـرفيّ عـن المدرسـة أو الغيـاب الدّائـم الّـذي يـؤدّي إلى التّسرّب، أم كان بسـبب عـدم وصـول العمليّـة التّعليميّـة / التّعلُّميّـة إلى تحقيـق الأهـداف الموضوعـة لهـا لأيّ سـبب كان. ويشـير بعـض الباحثـين إلى مقـدار الوقـت والجهـد والأمـوال، الّتـي تـمّ تخصيصهـا أو إنفاقهـا عـلى العمليّـة التّعليميّـة/ التّعلُّميّـة مـن دون الوصـول إلى الحـدّ الأدنى مـن النّتائـج المطلوبـة، نتيجـةً للفقـدان التّعلُّمـيّ وللفائـت التّعلُّمـيّ عـلى حـدٍّ سـواء. ويخلـط آخَـرونَ بـين مصطلَحَـي «الفقـدان التّعلُّمـيّ» و«فقـر التّعلُّـم»، عندمـا لا يحصـل المتعلِّـم عـلى المعـارف، ولا يتقـن الكفايـات المطلوبـة. لـذا أقـدَم البنـك الـدّوليّ عـلى تحديـد المفهـوم الجديـد بالاعتـماد عـلى البيانـات الّتـي تـمَّ تطويرهـا بالتّنسـيق مـع معهـد الأونيسـكو للإحصـاء، ويظهـر فقـر التّعلُّـم بوضـوح عنـد قيـاس النّسـبة المئويّـة للأطفـال الّذيـن لا يسـتطيعون قـراءة نـصّ بسـيط وفهمـه في سـنّ العـاشرة. (البنـك الـدولي أ، ٢٠١٩). (Bank, 2019)

٢ - أسبابُهما:

تتنـوّع أسـباب الفقـدان التّعلُّمـيّ، وهـذا مـا يسـمح بالتّمييـز مـا بـين الأسـباب الطّبيعيـة والمناخيّـة والأسـباب الاقتصاديّـة والاجتماعيّـة، والعطـل الموسـميّة، والاكتظـاظ في الصّفـوف، وتـردّي المكانـة الاجتماعيّـة للمعلّمـين والأسـاتذة، وعـدم احـترام التّخصّـص، والحـروب والاضطرابـات السّياسـيّة، والتّنمّـر والعلاقـة بـين المتعلّـم والمعلّـم وتجديـد المناهـج، وسـنعالج بـشيء مـن التّفصيـل كلًّا مِـن هـذه الأسـباب.

أ - الأسبابُ الطّبيعيّةُ والمناخيّةُ

تتمثَّـلُ الأسـباب الطّبيعيّـة والمناخيّـة في مظاهـرَ عديـدة، نحـوَ حالـة الطّقـس كتسـاقط الثّلـوج عـلى المرتفعـات وحرمـان قسـم مـن تلامـذة هـذه المناطـق مـن الحضـور إلى المدرسـة، أو الكـوارث الطّبيعيّـة كالـزّلازل والأعاصـير، أو الجوائـح الصّحيّـة كجائحـة كورونـا. فوفـق دراسـة نشرهـا موقـع Mckinsey.com بتاريـخ ٢٠٢٠/١٢/٨ (Alfadala, 2021) فـإنّ المتعلّمـين النّازحـين بسـبب إعصـار كاثرينـا عانَـوا صعوبـةً في التّركيـز، وأضرارًا نفسـيَّةً، بسـبب خسـارة منازلهـم، أو فقـدان أفـراد مـن أسرهـم. وبحسـب هـذا الموقـع فقـد وصـل هـذا الفقـدان في مـادَّة الحسـاب إلى تسـعة أشـهر. وأشـار خـبراء المؤسّسـة الوطنيّـة للبحـوث والتّعليـم NFER إلى ظهـور نتائـج مروّعـة في حجـم الفقـدان التّعلُّمـيّ للمتعلّمـين الّذيـن تـتراوح أعمارهـم مـا بـين سـتّ سـنوات أو سـبع سـنوات في مسـتوى القـراءة بالمقارنـة بـين متعلّمـي خريـف ٢٠١٩ ومتعلّمـي خريـف ٢٠٢٠ (أي بعـد جائحـة كورونـا). أمّـا منظّمـة الأونيسـكو فتؤكّـد في ٢٠٢١/١٢/٦ (Unesco، 2021) أنّ قسـمًا كبـيرًا مـن الأولاد الموجوديـن في البلـدان الفقـيرة أو متوسّـطة الدّخـل يعانـون فقدانًـا تعلُّميًّـا قـد تزيـد نسـبته عـن ١٥ ٪ إلى ٢٠٪ بعـد جائحـة كورونـا عـمّا كانـت عليـه قبـل الجائحـة وبذلـك فهـي تـتراوح بـين ٦٥٪ و٧٠٪.

ونحـن في لبنـان شَـهِدْنا تأثـيرًا كبـيرًا لجائحـة كورونـا، وذلـك لمـا تبعهـا مـن إغـلاق قسـريّ للمـدارس؛ فالصّعوبـات كانـت تقنيّـة أو ماديّـة، عنـد المعلّمـين والمتعلّمـين الّذيـن كانـوا يشـكون مـن عـدم امتلاكهـم لأجهـزة الكمبيوتـر ومـن ضعـف شـبكة الإنترنـت، وانقطـاع التّيّـار الكهربـائيّ. زدْ عـلى ذلـك كلّـه غيـاب قوننـة التّعلّـم مِـن بعـد، والحالـة النّفسـيّة لأركان العمليّـة التّعليميّـة (المعلّمـون، المتعلّمـون والأهـل) في زمـن الجائحـة. وقـد أشـار تقريـرٌ للبنـك الـدّوليّ إلى أنَّ الخسـارة الّتـي تكبَّدَهـا القطـاع التّعليمـيّ في لبنـان جـرّاء أزمـة كورونـا قـد تصـل إلى فقـدان سـنتيْنِ دراسـيّتيْنِ كاملتـيْنِ. (اليونيسـيف، اليونسـكو، ٢٠٢١).

ب - الأسبابُ الاقتصاديّةُ والاجتماعيّةُ

لقـد أجـبر ضعـف دخـل الأسر وانتشـار بطالـة الأهـل، في الأزمـة الاقتصاديّـة الصّعبـة الّتـي يعيشـها لبنـان مـع بـدء الانهيـار الاقتصـاديّ وتـردّي الظّـروف المعيشـيّة، وتـدنّي قيمـة النّقـد الوطنـيّ، وارتفـاع نسـبة البطالـة... العديـد مـن المتعلّمـين عـلى تـرك المدرسـة لمسـاعدة أهلهـم، فوقعـوا فريسـة للفقـدان التّعلُّمـيّ. ويتحـدّث مقـال لليونيسـف (Unicef, 2021) عـن صعوبـة التّعلُّـم في ظـروف قاهـرة كهـذه، ناهيـك عـن المشـاكل الاجتماعيّـة جـرّاء وفـاة أحـد الأهـل، أو وُقـوع انفصـالٍ بَـين الوالديْـن، ومـا يعكسـه ذلـك مِـن تبعـات عَـلى الأولاد؛ فهـؤلاء فقـدوا قدرتهـم عـلى التّركيـز بعـد تنامـي حـالات الانفصـال في مجتمعنـا، في غِيـابِ عَلاقـةٍ وَثيقـةٍ بـين المتعلّـم وإدارة المدرسـة، وفي نُـدرة المتخصّصـين القادريـن عـلى دراسـة المشـاكل النّفسـيّة والاجتماعيّـة

للمتعلّمين، لمساعدتهم على تخطّي صعوباتهم ومحنهم، وهذا ما أوقع المتعلّمين في فخّ الفقدان التّعلُّميّ الّذي يؤدّي إلى ترك المدرسة إذا ما شعر المتعلّمون بأنّهُ ليس بإمكانهم متابعة تعلّمهم والخروج من حالة الفقدان التّعلُّميّ.

ج - أسباب متعلقة بالبيئة الصفّية:

- **الاكتظاظُ في الصّفوفِ**

يرتّب هذا الأمر قلّة تركيز عند قسم كبير من المتعلّمين، وبِخاصّةٍ عند الّذين يعانون ضعفًا تعلُّميًّا، فبسبب الوضع الاقتصاديّ تلجأ بعض المدارس إلى حَشْدِ عددٍ كبيرٍ من المتعلّمين في غرفة واحدة. على نحوٍ يتعذَّرُ معَهُ إيلاؤهم العناية اللّازمة، وبخاصّةٍ ذوي الصّعوباتِ التّعلُّميَّة منهم، في ظلّ وجود أكثر من ٣٠ أو حتى ٤٠ متعلّمًا في الصّفّ الواحد.

- **تردّي المكانةِ الاجتماعيّةِ والوظيفيّةِ للمعلّمينَ والأساتذةِ**

تسبَّب تردّي المكانة الاجتماعيّة والوظيفيّة للمعلّمين والأساتذة بسبب الأزمة الاقتصاديّة الحادّة الّتي يعاني منها لبنان منذ العام ٢٠١٩، بإضراباتٍ وبإغلاقٍ للمدارس. فالمعلّمون اللّبنانيّون الّذين يعيشون في ضيقٍ جرّاء الوضع الاقتصاديّ الضّاغط، والانشغال بتأمين حاجاتهم اليوميّة، تتأثّر حالتهم النّفسيّة ويضعُفُ اندفاعهم للعمل والإنجاز، وذلك ما يؤثّر في جودة التّعليم وفي نفسيّة المتعلّمين في الوقت عينه.

- **عدمُ احترامِ التّخصّصِ**

إنّ عدم الالتزام الدّقيق بمتطلّبات الاختصاص في التّعاقد مع المعلّمين والأساتذة، وفي إسناد الموادّ التّعليميّة إليهم يؤدّي إلى خللٍ كبيرٍ في إنتاجيّتهم عَلى نحوٍ يسهّل حصول الفقدان التّعلُّميّ لدى المتعلّمين بخاصّةٍ، وفي النّظام التّعليميّ بعامّة.

- **التّنمُّرُ**

إنّ التّنمُّر على بعض المتعلّمين من قِبَل رفاقهم يكون أحيانًا عاملًا أساسًا في الفقدان التّعلُّميّ لأنّ المتعلّم يقع تحت حالةٍ من الخوف وعدم التّركيز فيميل إلى ترك المدرسة.

- **العلاقةُ بين المتعلّمِ والمعلّمِ**

تؤثّر العلاقة بين المعلّم والمتعلّمين في الفقدان التّعلُّميّ، إذ في حال لم يحبَّ المتعلِّمُ المعلّمَ، يصْعَبُ عليه أن يُحبَّ المادّة الّتي يعلّمها.

د - أسباب تتعلق بالمناهج

- **عدم تجديد المناهجِ**

لقد أثبتت التّجربتان الفنلنديّة والسّنغافوريّة صواب مقولة «علّم أقلّ وتعلُّم أكثر»، كما أكّدت التّجربتان الفرنسيّة والكنديّة وغيرهما في العديد من بلدان العالم، ضرورة تطوير المناهج بشكل دائم. فالفرنسيّون والكنديّون مثلًا يقومون بتطوير مناهجهم التّعليميّة بشكل دوريّ وباعتماد وسائل ديناميكيّة وتقنيّة لمواكبة متطلّبات العصر تساعد على تحفيزالمتعلمين مما قد يعطي معنى للتعلم وقد يؤدي إلى الحد من الفقدان التعلّمي لدى المتعلّم.

• **تقليصُ أيّامِ التّدريسِ السّنويّةِ**

إنّ تقليص أيّام التّدريس السّنويّة يؤدّي بصورة مباشرة إلى الفائت التّعلُّميّ، وهذا ما وقع فعلًا في لبنان؛ إذ حصل أوّل تقليص لأيّام الدّراسة السّنويّة في القطاع الرّسميّ في السّنة الدّراسيّة ٢٠١٥ – ٢٠١٦، فنقص عدد هذه الأيّام من ١٧٠ يومًا إلى ١٢٠ يومًا بسبب إضراب المعلّمين والأساتذة في القطاع الرّسميّ، وأتت جائحة كورونا لتقفل المدارس بصورة كلّيّة لمدّة سنتيْنِ دراسيّتيْنِ٢٠٢٠ - ٢٠٢١، ٢٠٢١ – ٢٠٢٢، وعادت الإضرابات في السّنتيْنِ الأخيرتيْنِ لتقلّص عدد أيّام التّدريس إلى ستّينَ يومًا في السّنة الدّراسيّة الحاليّة، بعد أن حصر وزير التّربية والتّعليم العالي أيّام التّدريس بأربعة أيّام أسبوعيًّا نظرًا إلى الضّائقة الاقتصاديّة الّتي تمرّ بها البلاد، ولصعوبة وصول المعلّمين والمتعلّمين إلى المدارس بسبب كلفة النّقل المرتفعة. وإذا ما أضفْنا إلى سنتي الإقفال جرّاء جائحة كورونا، إقفال المدارس الرّسميّة بسبب إضرابات الأساتذة، وتقليص السّنة الدراسيّة إلى ما لا يزيد عن ستّين يومًا في التّعليم الرّسميّ، فقد يصل الفائت والفقدان التّعلُّميّين في لبنان إلى أكثر من خمس سنوات دراسيّة كاملة من أصل تسع سنوات (٢٠١٦ – ٢٠١٧ حتى ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤). (نعمه، كلفة التعليم في لبنان، ٢٠٢٣). وإذا ما طبّقْنا على الوضع اللّبناني مفهوم فعاليّة سنوات التّعليم (Learned Adjustment Years of Learning LAYL) في الفترة الزّمنيّة حتّى نهاية جائحة كورونا، بالاستناد إلى الإحصاءات الرّسميّة الّتي نشرها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، فسيتبيّن لنا أنّ ما حقّقه متعلّمو لبنان من اثنتي عشْرةَ سنةً دراسيَّةً لا يتعدّى ٤،٨ سنوات دراسيّة (٢٠٠٩ – ٢٠١٠ إلى ٢٠٢١ – ٢٠٢٢). (نعمة، ٢٠٢٣، ص.٤٩)، والوضع لم يتحسّن منذ نهاية جائحة كورونا مع استمرار الإضرابات وإقفال المدارس الرّسميّة.

٣ – أضرارهما

سواء أكان المنهاج مبنيًّا على أساس الأهداف أم على أساس الكفايات فإنّ الفقدان والفائت يؤثّران في التّحصيل والاكتساب لدى المتعلّمين، فإنْ لم يُعالج الفقدان والفائت التّعلّميّنِ بطريقة سليمة فقد يؤدّي إلى نقصٍ في المعارف الأساسيّة المطلوبة لبناء أيّ مفهوم، وتاليًا إلى عدم التّكوّن السّليم للمفهوم لديهم، أو بحدّ أدنى إلى خلل في بناء هذا المفهوم. مع الإشارةِ إلى أنّ عدم اكتساب المهارات الضروريّة في كل مرحلة لا يؤثّر فقط في أداء المتعلّم في مرحلة ما، إنّما في المراحل الّتي تلي، وبِخاصّةٍ إن كانت هذه المعارف والمهارات والكفايات مرتكزاتٍ لمعارف ومهارات وكفايات أخرى.

ولا تقتصرُ أضرار الفقدان التّعلُّميّ على المتعلّمين فحسب، بل تتعدّاهم إلى الأُسرة والاقتصاد الوطنيّ. وإن كانت بعض المصادر تركّز على أضرار الفقدان التّعلُّميّ على المتعلّم، إذ يشير بعض الباحثين إلى أنّ الفقدان سبب من أسباب التّأخّر الدّراسيّ والتّحصيل العلميّ، كما يرونَهُ سببًا من أسباب الرّسوب والتّسرّب والانقطاع المؤقّت أو الانقطاع التّامّ عن التّعلّم، ويُشيرونَ أيضًا إلى أنَّ أبرز انعاكاسات ذلك على المتعلّم تتفاوت بينَ الغياب المتكرّر، وعدم الاهتمام بالمادّة أوبالتعلّم بشكل عام، والتّأخُّر الدّراسيّ أو التّحصيليّ، أو الرّسوب، وفقدان الثّقة بالتّعليم، وضعف الثّقة في جودة النّظام التّعليميّ... وكلّ ذلك من العوامل المؤدّية إلى التّسرُّب المدرسيّ.

و على الرّغم من أنَّ التّحصيل التّعليميّ الرّسميّ ليس سوى عنصرٍ واحدٍ من عناصر النّجاح في الحياة، إلّا أنَّه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمكاسب ومستوى حياة أفضل، لذا ربط بعض الباحثين الفقدان التّعلُّميّ بالأجور المتدنّية في العمل،

وبخفض جودة الحياة لدى الأسر المعنيّة بذلك (جبران، ٢٠٢١).

وتشير بعض المصادر الأخرى الى أضرار الفقدان التّعلُّميّ على الصّعيد الاقتصاديّ للدّول، وعلى المجالات الوجدانيّة الاجتماعيّة للمتعلّمين بالإضافة إلى المجال التّحصيليّ على حدٍّ سواء.

٤- مؤشّراتُ الفقدانِ التّعلُّميّ

إنَّ الفقدان التّعلُّميّ يتراكم ويتفاقم بسرعة، وهو يختلف بينَ متعلِّم وآخر، وبَين مرحلة دراسيَّة وأُخرى، وربّما بَين مدرسةٍ وأُخرى، وهو لا ينتج فقط عن التوقُّف عن التّعلُّم، بل عن نسيان المتعلّمين ما تمّ تعلُّمه؛ كما أنّه لا بدَّ من وقتٍ لكي نكوّن صورةً كاملةً عنه. إنّ الفقدان يكون أكثر وضوحًا عند متعلّمي الصّفوف الأساسيّة الأولى، ومتعلّمي الفئات المهمَّشة، أمّا مؤشّراته لدى المتعلّمين فيمكن أن تقتصر على واحدٍ أو أكثر من المؤشّرات الآتية:

أ - تدنّي التّحصيل، وبخاصّة إتقان المعارف والمهارات الأساسية

بحسب دراسات البنك الدّوليّ عن الفقدان التّعلُّميّ في عدّة بلدان، فإنّ نسبة الأطفال الّذين لا يستطيعون قراءة نصّ بسيط وفهمه في سنّ العاشرة قد بلغ ٥٧٪، وهي نسبة مما كان يُعتقد سابقًا. وبعد إغلاق المدارس لفترات طويلة وعدم تكافؤ الفرص في الحصول على التّعليم من بُعد والتّعليم المباشر، ازداد الفقدان التّعلميّ بمقدار الثّلث في البلدان ذات الدّخل المنخفض أو المتوسّط، إذ تشير التّقديرات إلى أنّ ٧٠٪ من الأطفال في سنّ العاشرة لا يستطيعون قراءة نصّ بسيط وفهمه.) حالة فقر التّعلم في العالم: البنك الدولي، ٢٠٢٢ (وهناك دراسة أخرى للبنك الدّوليّ واليونيسف سنة ٢٠٢١)البنك الدّوليّ واليونيسف ٢٠٢١) أظهرت أنّ إغلاق المدارس قد أدّى إلى خسائر كبيرة في التّعلّم. ف على سبيل المثال، تُظهر الأدلّةُ الإقليميّةُ من البرازيل وباكستان والهند وجنوب إفريقيا والمكسيك، خسائرَ كبيرةً في الحساب والقراءة. وسيبيّن الاختبار الّذي قامت به الأجهزة المختصّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، والّذي سنعرض نتائجه في ما سيأتي، الفقدان الحاصل في لبنان في اكتساب المعارف والمهارات الأساسيّة في الصّفّيْنِ الثّالث والسّادس الأساسيّيْنِ في مدارس لبنان في السّنة الدّراسيّة ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣.

ب - تدنّي الدّافعيّة للتّعلُّم والاستمرار فيه

يُقصد بتدنّي الدّافعيّة للتّعلّم أنّها تلك الحالة الّتي يُصاب بها المتعلّم في الفترة الّتي تحيط بالدّراسة؛ سواء أكانت قبلها أو بعدها أو في أثنائها، ومن ثَمَّ تؤثّر هذه الحالة في القيام بأداء المهامّ التّعلُّميّة، سواء في المدارس أو في الجامعات. ومن مظاهر ضعف الدّافعيّة للتّعلّم ملاحظة انعدام رغبة المتعلّم في الحصول على أفضل مستويات في المرحلة التّعليميّة، والإهمال الدّائم للأدوات التّعلُّميّة والواجبات المقرَّرة، بالإضافة إلى الغياب المتكرّر وقِلّة التّركيز في أثناء قيام المعلّم بشرح المناهج المقرّرة. (جابر، ٢٠٢١).

ج - التّعثُّرُ في التّعلّمِ، والتّأخُّرُ الدّراسيُّ

ينطلق تعريف التّعثُّر في التّعلّم من كون المنهاج مكوَّنًا من مجموعة من الأهداف والكفايات، ومِن أنَّ وظيفة المدرسة تكمن في مساعدة المتعلّمين على تحقيق تلك الأهداف واكتساب تلك الكفايات، مع مراعاة استعداداتهم وقدراتهم. أما المتعلّمون الّذين يعجزون عن ذلك فإنهم يُعَدّون متخلّفين دراسيًّا).الحسين اوباري ٢٠١٥ (وإذا كان التّعثُّر التّعلُّميّ يُعزى إلى أسباب عديدة؛ منها نظام التّقويم المدرسيّ أو الأسباب الأسريّة أو الظّروف التّعليميّة، فإنّ لجائحة كورونا وما رافقها من إغلاق للمدارس، إضافةً إلى التّعليم مِن بعد لفترة طويلة مع كلّ الصّعوبات الّتي رافقتها، أثرًا كبيرًا في المتعلّمين. وقد أخذ التعثُّر التّعلُّميّ مساحةً واسعةً من النّقاشات بين المعلّمين والأهل وإدارات المدارس في لبنان، وقد أظهرت دراسةٌ للبنك الدّوليّ (Gajderowicz, Tomasz Janusz; Jakubowski, Maciej Jan. 2022) أنّ فعاليّة سنوات التّعليم في لبنان هي من بين الأقلّ ما بين دول المنطقة إذ لا تتعدّى ٤،٨ سنوات من ١٢ سنة دراسيّة للمرحلة الممتدّة حتّى نهاية جائحة كورونا. والقطاعُ التّربويّ في لبنان يفتقر، حتّى تاريخه، إلى دراسة شاملة تبيّن مدى تأثير الفقدان التّعلّميّ في الوضع التّعليميّ للمتعلّمين.

د - الرّسوبُ المدرسيُّ

إنّ الفقدان التّعلُّميّ هو وجهٌ رَئيسٌ من وجوه الرّسوب المدرسيّ، أو ما يُسمّى بالتّسرُّب التّعليميّ، أي الرّسوب في صفّ وعدم الانتقال إلى الصّفّ الّذي يليه، وما يحمله ذلك من انعكاسات سلبيّة في صحّة المتعلّم النّفسيّة، تصل به إلى التّسرّب المدرسيّ، الّذي يؤسِّس لجيل ضائع معرّض لكلّ أنواع الآفات الاجتماعيّة. إزاء هذا الواقع الخطير على مستقبل أطفالنا، أصدرت جمعية «إنقاذ الطفل»، Save the Children، بيانًا في ٢٠٢٢/١/٢٤، تحذّر فيه من «الآثار الخطيرة في تنمية رأس المال البشريّ وفي النّموّ الاقتصاديّ، كما في النّموّ الاجتماعيّ والعاطفيّ والجسديّ للأطفال وصحّتهم النّفسيّة» نتيجةَ أزمة التّعليم في لبنان. (التّسرّب المدرسيّ في لبنان: تحدّيات وآفاق ٢٠٢٢)

ومن النّقاط الرّئيسة الّتي يجب دراستها وضع المعلّمين وتأثيره في الرّسوب المدرسيّ والتّسرّب التّعليميّ، فبحسب دراسة المركز التّربويّ للبحوث والإنماء لقد اشتكى ٨٥ ٪ من المعلّمين من غياب الدّعم النّفسيّ الاجتماعيّ للمعلّم، للتّعامل مع ضغوط العمل، في حين ذكر نحو ٥٢ ٪ مِنهم أنّ إدارات المدارس لا تتعاون بالشّكل الكافي لمتابعة المشكلات والتّواصل مع المتعلّمين والأهل. أمّا بالنسبة إلى الدّعم من قِبَل المشرفين التّربويّين، فقد اشتكى ٦٢٪ من عيّنة الدّراسة من غياب هذا الدّعم. كما اشتكى ٧٨٪ منهم من غياب الفهم الموحَّد للقرارات الّتي تأخذها الجهات الرّسميّة (التّسرّب المدرسيّ في لبنان: تحدّيات وآفاق ٢٠٢٢)

هـ - التّسرُّبُ من المدرسةِ وعدمُ العودةِ إليها

عرَفت مُنظّمة اليونيسيف العالميّة التّسرُّب من المدرسة بأنَّه عدم التحاق الأطفال الّذين ما زالوا في عمر التّعليم بالمدرسة، أو ترك المدرسة برغبتهم أو رغمًا عنهم لظروفٍ خارجيّةٍ، بِدون إكمال المرحلة التّعليميّة الّتي يدرسون فيها

بنجاح، أو عدم المواظبة على الانتظام بالدّوام لعامٍ أو أكثر؛ من هنا نلاحظ أنَ أيّ طفلٍ لا يُكمل مرحلته الدّراسيّة بنجاحٍ نتيجة التغيُّب عن المدرسة يطلق على سلوكه «التّسرُّب المدرسيّ) اليونيسيف، ٢٠١٤).

واعتِمادًا على النّشرات الإحصائيّة السّنويّة للمركز التربويّ للبحوث والإنماء، يَتَبيَّن أنَّ نسبة المتسرّبين في المدارس اللّبنانية من الّذين التحقوا في العام ٢٠١٠ – ٢٠١١ إلى السّنة الابتدائيّة الأولى تصل إلى ٤١٪، (نعمه، ٢٠٢٣.) وهذه النّسبة مرشَّحة للتّزايد إذا ما استمرّت الأوضاع الاقتصاديّة والتّربويّة على حالها. وإن لم يعالج هذا الوضع معالجةً تربويّةً ناجعةً، فستكون له تداعيات كبيرة على مستوى التّعليم في لبنان وعلى الاقتصاد الوطنيّ في السّنوات القادمة.

٥- الحدّ من الفقدانِ والفائتِ التّعلُّميّيْنِ

٥,١- الأساليب

تتنوَّع أساليب تعويض الفقدان والفائت التّعلُّميّين بتنوّع الأنظمة التّربويّة لناحية الفعاليّة والمرونة الّتي تتحلّى بها، غير أنّ المنظّمات الدّوليّة (الأونيسكو، اليونيسيف) قد وضعت أسسًا عامّة للتّعاطي مع الفقدان التّعلُّميّ نورد أهمّها:

أ – قامت اليونيسيف بدراسة شملت ١٢٢ بلدًا، وتوصَّلت من خلالها إلى الطّلب إلى البلدان المختلفة تطبيق ما سُمِّيَ بخطّة RAPID الّتي تقوم على تطبيق المراحل الآتية:

– الوصول إلى كلّ تلميذ والعمل على ألّا يترك المدرسة.

– تقويم مستويات مكتسبات المتعلّمين التّعليميّة.

– الاقتصار على تعليم الأساسيّات الضّروريّة لمتابعة التّعلّم.

– تقوية برامج التّعويض التّعليميّ.

– تنمية برامج الصّحّة النّفسيّة والرّفاه المدرسيّ.

(Learning recovery and Addressing the Learning Crisis UNICEF et al.،2022)

ب- أمّا بلدان أُخرى كالصّين، واليابان، وماليزيا، وسنغافورة، وأستراليا، وفي إطار معالجتها للفقدان التّعلُّميّ النّاتج عن جائحة كورونا، فقد قرّرت تطبيق الخطوات الآتية:

– استعمال التّكنولوجيا الرّقميّة لدعم التّعليم المدمج والتّعليم من بعد.

– الاستمرار في التّقويم التّكوينيّ المستمرّ للمتعلّمين كشفًا للفقدان التّعلُّميّ.

– تشجيع مبادرات البيئات المحليّة في التّصدّي للفقدان التّعلُّميّ.

– دعم المعلّمين والمتعلّمين في خطط التّعافي والتّعويض.

– دعم رفاه المتعلّمين المدرسيّ، بالإضافة إلى برامج الصّحّة المدرسيّة.

وقد نصحت اليونسكو (٢٠٢١) في هذا الإطار بإعداد مناهج خاصّة، وبتقويم التّلامذة للتّمكُّن من إعداد برامج الدّعم والتّعويض المناسبة لكلّ فئاتهم التّعليميّة، وبدعم المعلّمين في تنفيذ مهامّهم، وبتأمين الوسائل التّربويّة اللّازمة للدّعم والتّعويض، وبالتّركيز على التّعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ في صيغةٍ تَوْليفِيَّةٍ بينَ المَنهجَينِ التَّعويضيِّ/العِلاجِيّ، والفارِقِيّ التّكيُّفِيّ، وَلِكُلٍّ منهما دَواعي استِخْدامٍ، إذ يمكن القولُ إنَّ التّعليم التّعويضيَّ العلاجيَّ يركِّزُ على تقديم الدَّعم والتّعويض للمتعلّمينَ ذوي الصُّعوباتِ التّعلُّميّة، أمّا التّعليم الفارقيّ التّكيّفيّ فيركِّزُ على تلبية احتياجات المتعلِّمينَ المتنوِّعة، وتعديل العمليَّة التّعليميّة/التّعلُّميّة لتناسب مستوياتِهم ومُيولَهم.

٥,٢- مراحلُ المعالجة

أمّا مراحل معالجة الفقدان والفائت التّعلُّميّنِ فهي الآتية:

- تحليل المحتوى التّعليميّ للمادّة التّعليميّة الّتي وقَع فيها الفقدان.
- إعداد مصفوفة المفاهيم والمعارف والمهارات والنّتاجات الأساسيّة الّتي لا يرتقي المتعلّمونَ إلى المستوى التّالي بشكلٍ طبيعيٍّ ومتوازنٍ من دون أن يمتلكوها.
- إجراء التّقويم التّشخيصيّ قَبلَ كلِّ هدفٍ جديد، وتحليله للوقوف على مدى امتلاك المتعلّمين للمفاهيم والمهارات والمعارف الأساسية اللّازمة لِتلقّيه.
- بناء خطط علاجيّة مناسبة، وتطبيقها في ضوء نتائج الاختبار التّشخيصيّ، وتوظيف أساليب التّقويم البنائيّ لتحسين التّعلُّم.
- شرح المفاهيم والمهارات الأساسيّة المرتبطة بالفقدان التّعلُّميّ لفئة المتعلّمين الّذين يحتاجون إلى ذلك، لتمكينهم منها قبل البدء بمرحلة التّعليم التّالية، والإجابة عن استفساراتهم وتقديم الدَّعم المناسب لهم، بالاستعانة بالمصادر التّعلُّميّة المتنوِّعة، والأنشطة التّعليميّة المختلفة، والمسارات التّعلُّميّة، ودروس التّقوية، وبنك الأسئلة، وتقديم التّغذية الرّاجعة، مع تفعيل دليل المعلِّم وكتاب المتعلِّم.
- إجراء تقويمٍ بعديٍّ، وتحليله، للتأكُّد من تحقُّقِ تعويض الفقدان التّعلُّميّ المستهدَف.

٥,٣- شروطُ المعالجةِ الفعّالة

أمّا الشّروط العشرة الّتي يجب الالتزام بها لمعالجة فعّالة للفقدان أوالفائت التعلُّميّنِ عبر البرامج المدرسيّة فهي الآتية:

على صعيد المتعلّم:

- الشّرط الأوّل: أن يلبّي برنامج التعويض المدرسيّ الاحتياجات الشّاملة للمتعلّمين الّذين تراوحت فترة انقطاعهم المدرسيّ بين بضعة أشهر وسنة.

• الـشّرط الثّـاني: أن تكـون البيئـة التّعلُّميّـة آمنـةً عـلى الصّعيدَيْـنِ الجسـديّ والنّفـسيّ، ويتـمّ إعـداد خطـط للوقايـة والتّأهّـب والاسـتجابة لحـالات الطّـوارئ.

• الـشّرط الثّالـث: أن يكـون برنامـج التّعويـض المـدرسيّ مكثّفًـا موليًـا الأهمّيّـة الكـبرى للكفايـات الأساسـيّة ليدمجهـا ويعزّزهـا (القرائيّـة والحسـاب للحلقـة الأولى مـن التّعليـم الأسـاسيّ، والقرائيّـة والحسـاب والعلـوم للحلقـة الثّانيـة مـن التّعليـم الأسـاسيّ).

• الشّرط الرّابع: أن يتمّ تكييف الوقت وأساليب التّعليم والامتحانات.

• الشّرط الخامس: أن يطبَّق برنامج التّعويض المدرسي بطريقة فعّالة على التّربية المتمحورة حول المتعلّم.

على صعيدِ المعلِّمِ:

• الـشّرط السّـادس: أن يتـمّ تشـجيع المعلّمـين عـلى المشـاركة الفعّالـة في إنجـاح الخطّـة التّعويضيـة، وفي تعزيـز رفاههـم بعـد فـترة الانقطـاع المـدرسيّ.

• الـشّرط السّـابع: أن يمتلـك المعلّمـون الإمكانـات والمـوارد الضّروريّـة لإعـادة إشراك المتعلّمـين كافّـةً في العمليّـة التّعلُّميّـة، وللتّمكُّـن مـن تطبيـق برنامـج التّعويـض المـدرسيّ بشـكل صحيـح.

على صعيدِ إدارةِ البرامجِ:

• الـشّرط الثّامـن: أن يصـار إلى إعـلام المتعلّمـين وعائلاتهـم ومجتمعهـم بالبرنامـج التّعلُّمـيّ المختـار لهـم ومشـاورتهم وإشراكهـم فيـه وإيلاؤهـم المسـؤوليّة تجاهـه.

على صعيدِ المواءمةِ مع أطرِ وزارةِ التّربيةِ والتّعليمِ والسّياساتِ العامّةِ:

• الـشّرط التّاسـع: أن يعـترف بنظـام التّعويـض المـدرسيّ مـن قبَـل نظـام التّعليـم العـامّ الوطنـيّ، وأن يتـواءم معـه ويضـمّ بوّابـات تكامـل واضحـة معـه.

• الشّرط العاشر: أن يُدمَج برنامج التّعويض المدرسيّ بنظام التّعليم الوطنيّ وبالبنية البشريّة الملائمة.

٥,٤- أدواتُ المعالجة

أبرزُ الأدوات الّتي يمكن استخدامها في معالجة الفقدان والفائت التّعلُّميّيْنِ:

- الكتاب المدرسيّ الوطنيّ (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء)
- أدوات التّقويم (أدوات القياس، شبكات التّقويم)
- معايير تصنيف فئات المتعلّمين (مبتدِئ، متوسِّط، متمكِّن، متقدِّم)
- حقيبة دعم لمعالجة الفقدان والفائت التّعلُّميّيْن
- أدوات دعم للمتعثّرين تعليميًّا: الدّروس الرّقميّة (منصّة مواردي)، الأنشطة والألعاب التّربويّة.
- أنشطة الدّعم النّفسيّ الاجتماعيّ الّتي أعدّت في برامج التّعافي مع مشروع كتابي.

٥,٥- أدوارُ الفاعلينَ التّربويّينَ في معالجةِ الفقدانِ والفائتِ التّعلّميّنْ

يندرج ضمن الفاعلين التّربويّين المعلّمون، والمديرون، ووزارة التّربية، والحكومة.

أ - دورُ المعلّمين:

يبقى المعلّم الحجر الأساس في معالجة الفقدان والفائت التّعلُّميّنْ، فهو المحرّك الرّئيس لعمليّة التّعليم، هو الّذي يراقب تنفيذ السّياسات والاستراتيجيّات التّعليميّة، ويلاحظ مدى فاعليّتها داخل الصّفّ، وما إذا كانت تناسب المتعلّمين، وهو يحدّد الجانب التّعليميّ الّذي يحتاج المتعلّم إلى اكتسابه، ويصوغ الآليّات الّتي ستساعدهم في خلال مرحلة التّعويض، كما يُجري التّقويمات المدرسيّة الّتي توضح مدى اكتساب المتعلّمين المهارة المقصودة، وعلى عاتقه يقع التّواصل مع خبراء التّعليم من جهة، ومع المتعلّمين من جهة ثانية، وأولياء الأمور من جهة ثالثة، وذلك لمتابعة مدى نجاح مهمّة التّعويض وتوضيح الثّغرات، إن وجدت، ومتابعة تصحيح الخلل.

ب - دورُ مديري المدارس والطّاقم التّربويّ فيها:

يقع على عاتق مديري المدارس ومساعديهم من كوادر تربويّة وعلى الطّاقم التّربويّ مهمّة تنسيق الجهود بين المعلّمين وتنظيمها كي تتحقَّق الغاية منها، وينبغي أن يُشرف المديرون ومساعدوهم على:

- إجراء استطلاعات رأيٍ ومقابلات مباشرة للمتعلّمين وتنفيذ مهمّات أدائيّة.
- إجراء اختبار تشخيصيّ للمتعلّمين يركّز على الصّفّ الّذي توقَّف فيه المتعلّم عن الذّهاب إلى المدرسة.
- إجراء اختبار بنائيّ لجميع المتعلّمين يتضمّن المهارات الّتي يجب أن تبقى مع الطّلبة، مع تقدّمهم في التّعلّم.
- إجراء اختبار بعديّ للمتعلّمين في أثناء معالجة الفقدان التّعلّمي وبعد الانتهاء منه.

ج - دورُ وزارةِ التّربيةِ:

ويقع على عاتق وزارة التّربية:

- ضرورة وضع برنامج إعلاميّ للتّعريف بالشّراكة بين الأهل والمدرسة وتحديد مفهومها وتفعيلها.
- ترجمة البحوث والدّراسات الخاصّة بموضوع الشّراكة بين المدرسة والأهل إلى قرارات وزاريّة ونشرات عامّة بهدف إلزام جميع المدارس تنفيذ الشّراكة وتفعيلها.
- الاستفادة من أجهزة الإعلام، لنشر الوعي بأهميّة دور الأهل في العمليّة التّعليميّة، وأن تكون برامج الشّراكة ضمن المنهج الدّراسيّ.
- إعداد كتيّبات تتضمّن القرارات والتّشريعات المتعلّقة بدور الأهل وشراكتهم، وأن تُوَزَّع هذه القرارات على المدارس، وكتيّبات تُوزَّع على المتعلّمين في بداية العام، لتوضيح ماهيّة الشّراكة وأهدافها.

د - دورُ الحكومةِ:

• يقـع عـلى عاتـق الحكومـة السّـعي للحفـاظ عـلى الاسـتثمار العـامّ في قطـاع التّعليـم، في ظـلّ الخيـارات الصّعبـة الواجـب اتّخاذهـا بشـأن الموازنـة العامّـة؛ إذ تلحـظ زيـادةً في الاسـتثمار العـامّ في مجـالات التّعليـم، وضرورة التّمويـل الّـذي يمتـدّ عـلى عـدّة سـنوات لزيـادة قـدرة نظـم التّعليـم الحكوميّـة عـلى التّكيّـف في مواجهـة الصّدمـات.

• وينبغـي، إلى ذلـك، تنسـيق السّياسـات التّعليميّـة مـع السّياسـات المتعلّقـة بالصّحّـة، والحمايـة الاجتماعيّـة، وحمايـة الطّفـل، وتكنولوجيـا المعلومـات، والإحصـاءات الوطنيّـة، بالشّراكـة مـع الـوزارات المختصّـة، لتحديـد مسـار التّعلّـم الأكـثر فاعليّـة.

٥,٦- بعضُ التّجاربِ في معالجةِ الفقدانِ والفائتِ التّعلُّميّيْنِ

تنوّعـت التّجـارب في معالجـة موضـوع الفقـدان والفائـت التّعلميّـيْنِ مـن بلـد إلى آخـر، ومـن منطقـة إلى أُخـرى في البلـدان الّتـي تضـمّ العديـد مـن الولايـات أو المقاطعـات، بحيـث إنّـه يصعـب حـصر هـذه التّجـارب لتعدُّدهـا وتنوُّعهـا؛ غـير أنّ مـا يمكـن الرّكـون إليـه في هـذا المجـال هـو مـا توصّـل إليـه الباحثـون مـن نتائـج غـدت مـن المسـلَّمات في إطـار معالجـة الفقـدان والفائـت التّعلُّميّـيْنِ المسـتجدّ بسـبب جائحـة كورونـا، أو بسـبب الانقطـاع عـن المدرسـة لفـترة زمنيّـة معيّنـة، قـد تطـول أو تقـصر لأسـباب متعـدّدة. فقـد أكّـد كافـن برغـر وبريتشـت (٢٠٢٠) أنّ كلّ غيـاب عـن المدرسـة لثلاثـة أشـهر متواصلـة إنّمـا يـؤدّي إلى خسـارة سـنةٍ دراسـيّة كاملـة للمتعلّمـين، وأكّـد عـكاك وأواك (٢٠٢١) أنّ الإقبـال عـلى المطالعـة يشـكّل إحـدى الوسـائل النّاجعـة في تقليـص الفقـدان التّعلُّمـيّ، وكان كيـم ووايـت (٢٠١١) قـد اقترحـا برامـج تعليميّـة مسرّعـة لتعويـض الفقـدان والفائـت التّعلُّميّيْن.

وقـد كانـت المنصّـات الإلكترونيّـة خـير وسـيلة لتعويـض الفقـدان التّعلُّمـيّ، ومنهـا منصّـة «درسـك» في الأردن، وبرنامـج K 12 Teachers. Gov.jo اللّـذان أسـهما بشـكل فعّـال في التّعويـض المطلـوب.

كـما أن السّـلطة الفلسـطينيّة عملـت بشـكل مكثّـف عـلى معالجـة الصّحّـة النّفسـيّة للمتعلّمـين، وعلى تأمـين رفاههـم الاجتماعيّ، إيمانًـا منهـا بأنّـه يشـكّل الأسـاس لأيّ تعويض ناجـح. (إبـداع المعلّـم،٢٠٢١)، (Merrill،2021)

أمّـا في لبنـان وانطلاقًـا مـن الدّراسـات الّتـي أنجزهـا المركـز التّربـويّ للبحـوث واالإنمـاء (٢٠٢٢) حـول مـدى تمكُّـن المعلّمـين مـن إنجـاز الأهـداف الأساسـية لمـوادّ اللّغـات، والمواضيـع الأساسـيّة لباقـي المـوادّ، والعوامـل المؤثّـرة في الإنجـاز خـلال العـام الـدّراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١، والعوامـل المؤثّـرة في نسـبة إنجـاز مناهـج المـوادّ الأكاديميّـة مـن وجهـة نظـر المديريـن والمعلّمـين في المـدارس الخاصّـة والرّسـميّة في لبنـان، فقـد بـدأ المركـز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء باسـتعمال البـثّ التّلفزيـوني بـدروس تجريبيّـة عرضـت عـلى شاشـة تلفزيـون لبنـان منـذ العـام ٢٠٢١، كـما أنشـا المركـز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء منصّـة «مـواردي»، ومنصّـةً للتّعلّـم مـن بعـد تتضمَّـن عنـاصر تربويّـة وتقنيّـة ضروريّـة لنجـاح عمليّـة التّعلّـم مـن بعـد وإتاحتهـا لأكـبر شريحـة ممكنـة مـن المعلّمـين والمتعلّمـين، وقـد جـاء محتواهـا الرّقمـيّ مطابقًـا للمعايـير الدّوليـة للتّعلّـم الإلكـترونيّ، مـع تمارين تطبيقيّـة، ومتابعـة تغذيـة راجعـة مبـاشرة. DLI 29 Digital Learning Initiative

وقد ترافقت هذه المبادرات مع نشر الكتاب الوطنيّ الإلكترونيّ الّذي بوشر العمل به في ٢١ أيلول ٢٠٢٠.

أمّا في التّدابير الّتي اتّخذتها وزارة التّربية والتّعليم العالي لتأمين حسن سير العمل في المدارس في أثناء انتشار جائحة كورونا، وبعدها، فقد عمدت الوزارة إلى تقليص السّنة الدراسيّة إلى ١٣ أسبوعًا في السّنة الدّراسيّة ٢٠٢٠ – ٢٠٢١، وإلى ١٨ أسبوعًا في السّنة الدّراسيّة ٢٠٢١ – ٢٠٢٢، وإلى٢٤ أسبوعًا في السّنة الدّراسيّة ٢٠٢٢ –٢٠٢٣، علمًا أنّ المعلّمين قد نفّذوا إضرابًا امتدَّ لشهرين كاملين في هذه السّنة الدّراسيّة. بالإضافة إلى خطّة التّعافي الّتي نفّذتها وزارة التّربية من خِلال التّعاون بين المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ومشروع كتابي في صيف ٢٠٢٢ في الحلقتيْن الأولى والثّانية في اللّغة العربيّة وفي اللّغة الأجنبيّة (الفرنسيّة والإنكليزيّة) والحِساب.

٥,٧- تحدّياتُ الحدِّ من الفقدانِ والفائتِ التّعلُّميَّيْنِ

هنالك تحدّيات عديدة للحدّ من الفقدان التّعلُّميّ؛ منها ما يتعلَّق بآليّات التّعويض من التّخطيط إلى التّنفيذ، وإلى تحديد الكفايات الضّروريّة، ومنها ما يتعلّق بالموارد البشريّة والمادّيّة، بالإضافة إلى عامل الوقت.

إنّ أوّل التّحدّيات الّتي قد تواجه المعلّمين هي آليّة التّعويض للمتعلّمين عمّا كان يجب أن يتعلَّموه في مرحلةٍ ما، أو صفٍّ ما، إذ لا ينبغي إغفال التّفاوت الواضح بَين المتعلّمين لناحية الفقدان التّعلُّميّ. وصحيحٌ أنّ هذا الفرق يتقلَّص في حالة الفائت التّعلُّميّ، ولكنَّه موجود؛ فكيف التّعامل مع هذا التّفاوت لناحية اختيار الآليّة المناسبة للتّعويض؟

(برنامج In Depth. كانون الثاني2023. https://www.youtube.com/watch?v=L6r3xkkzIsM).

والتّحدّي الثّاني هو الوقت المتاح؛ إذ إنّ التّعويض يتطلّب أكثر من الوقت المتاح داخل الغرفة الصّفّيّة.

أما التّحدّي الثّالث فهو جهوزيّة الكادر البشريّ المكلّف بالتّعويض أكاديميًّا وتعليميًّا وتربويًّا، وتَوافُرُ الإمكانات والموارد المادّيّة.

ويتجلّى التّحدّي الرّابع في تصميم نماذج عن المستلزمات والأدوات الضّروريّة للتّشخيص والتّقويم والعلاج مع الأخذ بالحسبان فئات المتعلّمين المختلفة، وظروفهم الاقتصاديّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، والعمل على وضع خطط فرديّة أو خطط متمايزة للحدّ من هذا الفقدان.

في حين يتعلّق التّحدّي الخامس باستجابة المعنيّين بالحلّ من غير المتعلّمين والمعلّمين؛ من هيئة إداريّة ومنسّقين وأهل ومجتمع محليّ.

وأخيرًا فإنّ ضعف الأبحاث والدّراسات المحلّيّة المتعلّقة بالفقدان وعلاقته بالرّسوب والتّسرّب يشكّل تحدِّيًا إضافيًّا.

قياس حجم الفقدان التعلمي في لبنان (الدراسة الميدانية)

تنسيق: الأستاذة تسامى صالح

المؤلفون:

البروفيسور أنطوان الصيّاح — الأستاذة تسامى صالح

البروفيسور جميل حبيب — الأستاذ شربل دميان

الدكتور محمود درنيقة — الدكتورة نجوى خزاقة

الدكتورة ندين نحاس — الأستاذة نانسي شمسين

المشاركون:

الدكتور علي زعيتر — الدكتور ريمون بونادر

الأستاذ أسامة الدمشقي — الدكتورة لبنى نعمة — السيدة مارينا الشماس

II- قياسُ حجم الفقدانِ التّعلُّميِّ وتقويمُهُ

مـن الواضـح أنّ جائحـة كورونـا تركـت آثـارًا واضحـةً في كُلّ مُتعلّـم، بحيـث إنّـه لم تكـن فـرص التّعلُّـم متاحـة للجميـع ولا سـيّما بعـد اللّجـوء إلى التّعلّـم مـن بعـد، والعقبـات الّتـي واجهتـه عـلى الصّعيـد النّفـسيّ والاجتماعـيّ والتّقنـيّ. ومـع العـودة إلى التّعليـم الحضـوريّ، كان لا بـدَّ مـن دراسـة معمَّقـة للوقـوف عنـد نسـب الفقـدان التّعلُّمـيّ لـدى المتعلّمـين في الصّفـوف والمراحـل التّعليميّـة كُلِّهـا.

ويسـاعد قيـاس حجـم الفقـدان التّعلّمـي في تلبيـة الطّموحـات المتزايـدة لـدور التّعليـم والتّعلُّـم في التّنميـة الشـاملة والازدهـار للأفـراد والمجتمعـات، وصـولًا إلى تحقيـق هـدف التّنميـة المسـتدامة للأمـم المتّحـدة المتمثّـل في ضـمان تعميـم التّعليـم الابتـدائيّ والثّانـوي بحلـول العـام ٢٠٣٠، (UNESCO, 2015 إعـلان أنشـيون)، كـما يسـمح بمراجعـة معـدَّلات الإنفـاق عـلى التّعليـم مقارنـةً بنوعيّـة مخرجاتِـه، وبمـدى ارتبـاط التّعليـم بالاقتصـاد الوطنـيّ (الفقـدان التّعلُّمـيّ، جـدة، رؤيـة ٢٠٣٠).

«ويُمكـن للمعلّـم أن يقـوّم مـدى تقـدُّم المتعلّمـين في تعلُّمهـم، ذاك أنّـه عنـد تصميـم التّقويـم التشـخيصيّ، واسـتخدامه بِشـكل فعّـال، يُمكـن أنْ يُـؤدِيَ دورًا مُهِـمًّا في توجيـه التّعليـم والتّعلُّـم، ودعـم رسـم خرائـط المناهـج وتعزيـزه». (المركـز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء ٢٠٢٢).

١- مبرّراتُ دراسةِ حجم الفقدانِ التّعلُّميِّ في لبنانَ

إذا كانت جائحة كورونا هي من الظّروف القاهرة الّتي أرغمت المؤسّسات التّربويّة على إغلاق أبوابها أمام المتعلّمين، فإنّها لم تكن السّبب الوحيد الّذي أسهم في اضطراب عمل المؤسّسات التّربويّة؛ فقد كان للأزمة الاقتصاديّة الّتي تعصف بلبنان ولانفجار المرفأ وللأزمة السّياسيّة الحادّة الّتي نعيشها الأثر الكبير في المؤسّسات التّربويّة في لبنان.

وتميّز الإغلاق الّذي فرضته جائحة كورونا بأنّه الأكثر امتدادًا زمنيًّا، فقد أغلقت المدارس أبوابها أمام المتعلّمين في أنحاء البلاد كافّةً لمدّة طويلة تخطّت الأشهر السّتّة، وعند العودة إلى المدارس كان من البدَيهيّ ملاحظة نواقص علميّة عند المتعلّمين، سمّيت فيما بعد بالفقدان التّعلُّميّ.

لقد استعاضت المؤسّسات التّربويّة في لبنان والعالم بعد إقفال المدارس في ٢٠١٩ بالتّعليم مِن بُعد، لكنّ آليّاتهِ لم تأتِ بالنّتائج المرجوّة في الكثير من المدارس في بلدان متعدّدة.(Li-Kai Chen, Mckinsey, 2021) من هنا كان لا بدّ من قياس حجم الفقدان التّعلُّميّ في المدرسة الرّسميّة والمدرسة الخاصّة على حدّ سواء، نظرًا إلى التّفاوت المناطقيّ والاجتماعيّ للمتعلّمين؛ يُضاف إلى ذلك تدنّي مستوى خدمة الإنترنت في مناطق لبنان المختلفة، على نحوٍ أثّرَ في التّواصل وفي جودة التّعليم مِن بُعد، ظَهَرَت تبِعاتُه عند العودة إلى المدارس حضوريًّا. والملاحظ أنّه بعد انحسار جائحة كورونا، لم يطبَّق في السّواد الأعظم من المدارس برنامج تعويض كامل وشامل لردْم الفجوة التّعليميّة النّاتجة عن التّوقُّف القسريّ للمدارس، ولِمعالجة حالة الإرباك الّتي رافقتها عند المتعلّمين، لذلك كان لا بُدَّ من الاستفادة من الدّراسات المحليّة والعالميّة في هذا المجال.

كما أنّ هناك عاملًا آخر يجب دراسة أثره، وقد كان له أثرٌ في بروز الفقدان التّعلُّميّ، وهو الحركة المطلبيّة للمعلّمين والأساتذة الّتي نتجت عنها إضراباتٌ امتدّت لأشهرٍ عدّة في خلال السّنة الدّراسيّة الحاليّة ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣؛ الذي أدّى تأجيل الامتحانات الرّسميّة، وتقليص المناهج بقرارات رسميّة صادرة عن المراجع المختصّة،وتراجع مخرجات العمليّة التّعليميّة، فكان لا بدَّ من دراسة هذه المخرجات كمؤشّر آخر للفقدان التّعلّميّ.

على صعيد آخر فإنَّ التّناقص المعرفيّ والتّسرُّب المدرسيّ مرتبطان ارتباطًا وثيقًا بالفقدان التّعلُّميّ، فإغلاق المدارس، والغياب الطّويل عن الحصص الصّفّيّة الوجاهيّة، يدفع بالعديد من المتعلّمين إلى التّسرُّب الافتراضيّ، وحين ذاك تصبح أدوات الرّقابة والتّحقُّق من التّفاعل المعرفيّ ضعيفة، وخصوصًا لدى المتعلمين الأكثر تهميشًا (الرمحي،٢٠٢١)

بعد كلّ ما حصل في لبنان؛ من جائحة كورونا، إلى الأزمات السّياسيّة والاقتصاديّة الّتي لا نزال نعيشها حتّى الوقت الحاضر، كان من الضّروريّ والملحّ إجراء دراسة شاملة عن الفقدان التّعلّميّ تسمح بقياسه في المراحل التّعليميّة كافّةً، لِيُصار بعدها إلى وضع خطّة إنقاذ سريعة قبل فوات الأوان، لا سيَّما أنَّ هناك دراساتٍ عديدةً قد أظهرت أنَّ للفقدان التّعلُّميّ الحاصل اليوم نتائجَ سلبيّةً خطيرة على خرّيجي الغد وعلى الاقتصاد الوطنيّ؛ وبيَّنت الدّراسات أنّ إقفال المدارس لثلاثة أشهر يمكن أن يعوَّض بثلاثة أشهر في الصّفّ العاشر، أمّا في الصفّ الابتدائيّ الثّالث (الأساسي الثالث) فيحتاج تعويضها سنةً كاملة (Harry Anthony Patrinos, June 2022)

٢- الاختبارِ التّشخيصيِّ

ولعلّ الوسيلة الأنجع في تشخيص الفقدان التّعلُّميّ هي القيام باختبار تشخيصيّ بعد السّنوات الطّوال الّتي عانى فيها لبنان من الفقدان التّعلُّميّ، وقد قامت أجهزة المركز التّربوي للبحوث والإنماء بتنفيذ اختبار تشخيصيّ، بإشراف لجنة الفقدان التّعلُّميّ، طال ١٥٣ مدرسة رسميّة وخاصّة توزّعت على الأقضية كلّها في كامل الأراضي اللّبنانيّة، للمتعلّمين في الصّفَّين: الأساسيّ الثّالث، والأساسيّ السّادس. كما طال أربع موادّ تعليميّة في الأساسيّ الثّالث والأساسيّ السّادس هي اللّغة العربيّة، لغة المدرسة الأجنبيّة، الحساب والعلوم. (أُنظر الملحق الخاصّ الوارد في الملاحق الّذي يعرض نماذج الاختبارات المنفّذة).

وقد اعتُمد في اختيار عيّنة التّقويم أن تكون ممثِّلةً لكلِّ مدارس لبنان الرّسميّة والخاصّة، كما تنوَّعَت أسئلة الاختبارات بَينَ مَوضوعِيّة (مَلء الفراغ، الاختيار من متعدّد، الرَّبط بين عَمودَين) ومَقالِيَّةٍ.

٣- تحليل نتائج الإختبارات

تم تصحيح الاختبارات التشخيصية من قبل اختصاصيين في المواد منهم من وضع أسئلة الاختبارات التشخيصية. تم ادخال البينات والتدقيق فيها. اجتمع الخبراء مع الفريق المسؤول عن البيانات في المركز التربوي للبحوث والانماء وذلك للاستفادة القصوى من البيانات. وبعد الحصول على الداتا قام فريق الخبراء بتحليل النتائج وفاقا لعدة معايير تم الاتفاق عليها ثم غصدار جملة من الاقتراحات والتوصيات. في ما يلي نتائج الاختبارات ثم التوصيات والاقتراحات:

أ- نتائج الاختبار التشخيصي: عرض وتحليل

i. مادة اللغة العربية

النتائج التفصيلية للاختبار التشخيصي للفقدان التعلّمي في اللغة العربية: عرض وتحليل

إنّ دراسة النتائج التفصيلية للاختبار التشخيصي في اللغة العربية في الصفين الأساسيين الثالث والسادس، أظهرت أن عدد المتعلّمين الذين شاركوا في الاختبار هم ١٤٥٢ متعلّما في الصف الأساسي الثالث، و١٣٨٦ متعلّما في الأساسي السادس، وقد توزّعوا على ١٥٣ مدرسة من المدارس الرسمية والخاصّة، والمدارس الخاصة غير المجانية ومدارس الأونروا في كل المحافظات والأقضية اللبنانية. وسنعرض النتائج التي حصلنا عليها في كل من التعليم الرسمي والتعليم الخاصّ وفي المحافظات اللبنانية لكل من الصفين الأساسيين الثالث والسادس.

نتائج الأساسي الثالث في التعليمين الرسمي والخاص:

لقد أظهر الجدول رقم ١ الوارد أدناه، أن المدارس الخاصّة غير المجانية حصل المتعلّمون فيها على معدل في الاختبار التشخيصي للغة العربية وهو ١٣,٧٧ علامة من عشرين، تلتها مدارس الأونروا بمعدل ١٣,٥٧، والمدارس غير المجانية بمعدل ١٣,٤٧ وتبعتها المدارس الرسمية بمعدل ١٢,١٦.

نشير إلى أنّ المعدل المعتمد هو نتيجة جمع المعدلات التي حصّلها المتعلّمون في كل من النشاطات الآتية التي توزّع عليها الاختبار التشخيصي وهي نشاط الوعي الفونولوجي، نشاط القراءة والفهم، نشاط القراءة والتحليل ونشاط التعبير الكتابي، علما أن النشاط الذي نال أقل العلامات هو نشاط التعبير الكتابي، بما يؤشّر إلى أنّ المشكلة الكبرى التي يعاني منها المتعلّمون في كل المدارس على حدّ سواء وهي مشكلة التعبير الكتابي إذ إنّ الراسبين في التعبير الكتابي في كل المدارس، أي الذين نالوا علامة أقل من عشر علامات من عشرين علامة، قد وصل عددهم إلى ٩٧٨ متعلّمًا أي ما نسبته ٦٧,٤٪

من العدد الإجمالي للمتعلّمين، وهذا ما يجب العمل على تعويضه بالدرجة الأولى وبالسرعة اللازمة،أي الاهتمام بكفاية التعبير الكتابي التي تشكّل المحصلة النهائية لتعليم اللغة العربية، والتي تعتبر أساسية لكل من يرغب في التقدم في تعلّمه، كما لكل من يترك المدرسة، فالكتابة غدت حاجة أساسية لكل إنسان في عصرنا الحاضر.

القطاع التعليمي		الوعي الفونولوجي	في القراءة والفهم	في القراءة والتحليل	في التعبير الكتابي	اللغة العربية
خاص الاونروا	N	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠
	Mean	١٥,٥٨	١٦,٥١	٩,٤٤	٨,٨٩	١٣,٥٧
	Median	١٥,٤٣	١٧,٧١	٩,٦٠	٩,٣٣	١٣,٩١
	Std. Deviation	٣,٩٩	٣,٥٩	٣,٧٥	٤,٤١	٢,٧٠
	Minimum	٥,١٤	٨,٥٧	٢,٤٠	٠,٠٠	٨,١٨
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٥,٢٠	١٧,٣٣	١٧,٦٤
خاص غير مجاني	N	٦٤٢,٠٠	٦٤٢,٠٠	٦٤٢,٠٠	٦٤٢,٠٠	٦٤٢,٠٠
	Mean	١٥,٠٣	١٦,٢٨	١٠,٧٨	٧,٧٠	١٣,٤٦
	Median	١٥,٤٣	١٧,٧١	١١,٢٠	٨,٠٠	١٤,١٨
	Std. Deviation	٤,٩٣	٤,٢٢	٥,٦٠	٥,٨٧	٤,٠٤
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
خاص مجاني	N	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠
	Mean	١٤,٩٨	١٧,٠٣	١١,١٨	٧,٦٨	١٣,٧٧
	Median	١٥,٤٣	١٧,٧١	١٢,٠٠	٧,٣٣	١٤,٥٥
	Std. Deviation	٤,٠١	٣,٣٠	٥,٣٩	٥,٨٨	٣,٢٣
	Minimum	٢,٢٩	٢,٨٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٥,٤٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٠٩
رسمي	N	٥٨٦,٠٠	٥٨٦,٠٠	٥٨٦,٠٠	٥٨٦,٠٠	٥٨٦,٠٠
	Mean	١٤,٣٣	١٥,٠٦	٨,٧٦	٦,٠٢	١٢,١٦
	Median	١٥,٤٣	١٦,٠٠	٨,٨٠	٥,٣٣	١٣,٠٩
	Std. Deviation	٥,١٥	٤,٦٦	٥,٣٢	٥,٠٥	٤,١٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٢٧
المجموع	N	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠
	Mean	١٤,٧٥	١٥,٨٩	٩,٩٩	٧,٠٤	١٢,٩٨
	Median	١٥,٤٣	١٧,١٤	١٠,٤٠	٦,٦٧	١٣,٦٤
	Std. Deviation	٤,٩٠	٤,٣٤	٥,٥٢	٥,٥٩	٤,٠٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ١: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة العربية في الأساسي الثالث موزعة على التعليم الرسمي والتعليم الخاصّ

نتائج الأساسي السادس في التعليمين الرسمي والخاصّ:

لقد أظهر الجدول رقم ٢ الوارد أدناه، أنّ مدارس الأونروا حصل المتعلّمون فيها على معدل وهو ١٤,٧١ علامة من عشرين، تلتها المدارس الخاصة غير المجانية بمعدل ١٢. ١٣، والمدارس المجانية بمعدل ١٢,٠٩ والمدارس الرسمية بمعدل ١١,٨٠.

نشير إلى أنّ المعدل المعتمد هو نتيجة جمع المعدلات التي حصّلها المتعلّمون في كل من النشاطات الآتية التي توّزع عليها الاختبار التشخيصي وهي نشاط القراءة والتحليل، نشاط القراءة والفهم ونشاط التعبير الكتابي، علما أن النشاط الذي نال أقل العلامات هو نشاط التعبير الكتابي، كما في الصف الأساسي الثالث، كما ظهر معنا سابقًا، بما يؤشّر إلى المشكلة الكبرى التي يعاني منها المتعلّمون في كل المدارس على حدّ سواء وهي مشكلة التعبير الكتابي إذ إن ٢٥٪ من المتعلّمين في الصف الأساسي السادس نالوا أقل من ٩,٥٠ علامة من عشرين و٥٠٪ من المتعلّمين نالوا أقل من ١٢,٧٥علامة من عشرين، وهذا ما ورد أدناه في الجدول رقم ٣، وما يظهر من العلامات التفصيلية التي نالها متعلمو المدارس في نشاطات اللغة العربية المختلفة الواردة في الجدول رقم ٤ الوارد أدناه، حيث نجد أنّ التعبير الكتابي حصل على أدنى العلامات من بين سائر نشاطات اللغة العربية؛ وهذا يؤشّر إلى الضعف الكبير في التعبير الكتابي عند شريحة واسعة من المتعلّمين في كل المدارس، وما يوجب العمل على تعويضه بالدرجة الأولى أي الاهتمام بكفاية التعبير الكتابي التي تشكل المحصلة النهائية لتعليم اللغة العربية، والثروة الباقية للمتعلّمين التي ستكون لهم عونًا في مستقبل أيامهم الدراسية والعمليّة على حدّ سواء.

وإذا ما ربطنا ما بين نشاطات اللغة العربية (القراءة والتحليل، القراءة والفهم والتعبير الكتابي) واللغة الثانية للمدرسة، كما يظهر ذلك في الجدول رقم ٥ الوارد أدناه والرسوم البيانية الملحقة، يظهر لنا انّ النسبة الأكبر للراسبين أي الذين لم ينالوا علامة المعدل هي في التعبير الكتابي في المدارس التي لغتها هي الإنكليزية (٣٩,١٪) و(٣١,٣) في المدارس التي لغتها هي الفرنسية؛ كما يظهر في المحصلة أن تلامذة المدارس التي لغتها الثانية هي الإنكليزية قد رسبوا في مجمل نشاطات اللغة العربية بنسبة ٣٣,٥٪ وتلامذة المدارس التي لغتها هي اللغة الفرنسية قد رسبوا بنسبة ١٩,٩٥٪، وأن تلامذة المدارس التي لغتها الثانية هي اللغتان الإنكليزية والفرنسية قد رسبوا بنسبة ٣١,١٪. ولا يمكننا تفسير هذه النتائج وبخاصّة الفارق الكبير (١١,١٥ ٪) في النتائج ما بين المدارس التي لغتها الفرنسية والمدارس التي لغتها الفرنسية والإنكليزية، إذ ربما نكون بحاجة إلى دراسة أعمق لتفسيرها ومناقشتها مع المعنيين في المدارس المختلفة والمناطق اللبنانية المختلفة.

في القراءة والتحليل في القراءة والفهم في التعبير الكتابي *

القطاع		في القراءة والتحليل	في القراءة والفهم	في التعبير الكتابي	اللغة العربية
خاص الاونروا	المعدل	١٣,٨٨	١٦,٠٤	١٤,٧٣	١٤,٧١
خاص غير مجاني		١١,٣٢	١٣,٩٢	١١,٣١	١٢,١٣
خاص مجاني		١١,١٢	١٤,١٣	١١,٢٧	١٢,٠٩
رسمي		١٠,٦٢	١٣,٧٢	١١,٧٥	١١,٨٠

جـدول رقـم ٢: نتائـج الاختبـار التشـخيصي في اللغـة العربيـة في الأسـاسي السـادس موزعـة عـلى التعليـم الرسـمي والتعليـم الخـاصّ

		في القراءة والتحليل	في القراءة والفهم	في التعبير الكتابي
N	Valid	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠
	Missing	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠
	Mean	١١,٠٥	١٣,٩٠	١٧,٣٠
	Median	١١,٥٠	١٤,٤٠	١٨,٠٠
	Mode	١٢,٥٠	١٨,٤٠	٢٤,٠٠
	Std. Deviation	٤,١٤	٤,٥٧	٧,٦٢
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٣٠,٠٠
Percentiles	٢٥	٨,٣٨	١٠,٤٠	١٢,٠٠
	٥٠	١١,٥٠	١٤,٤٠	١٨,٠٠
	٧٥	١٤,٠٠	١٧,٦٠	٢٤,٠٠

جدول رقم٣ : نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة العربية في الأساسي السادس

في القراءة والتحليل في القراءة والفهم في التعبير الكتابي *

القطاع		في القراءة والتحليل	في القراءة والفهم	في التعبير الكتابي	اللغة العربية
خاص الاونروا	N	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
	Mean	١٣,٨٨	١٦,٠٤	١٤,٧٣	١٤,٧١
	Median	٢,٤١	٢,١٦	٢,٤٧	١,٩٣
	Std. Deviation	١٤,٢٥	١٥,٢٠	١٤,٦٧	١٥,٢٥
	Minimum	٨,٥٠	١٢,٨٠	٨,٠٠	١١,٠٠
	Maximum	١٨,٠٠	١٩,٢٠	١٨,٦٧	١٨,٥٠
خاص غير مجاني	N	٦٠٥,٠٠	٦٠٥,٠٠	٦٠٥,٠٠	٦٠٥,٠٠
	Mean	١١,٣٢	١٣,٩٢	١١,٣١	١٢,١٣
	Median	٤,٤١	٤,٦٩	٤,٩٨	٤,٠٤
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١٥,٢٠	١٢,٠٠	١٣,٠٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٢٥
خاص مجاني	N	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠
	Mean	١١,١٢	١٤,١٣	١١,٢٧	١٢,٠٩
	Median	٤,٤٢	٤,٢٧	٥,١٣	٣,٨٧
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١٥,٢٠	١٢,٠٠	١٣,٠٠
	Minimum	٠,٥٠	٠,٨٠	٠,٠٠	١,٥٠
	Maximum	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٧٥
رسمي	N	٥٦٣,٠٠	٥٦٣,٠٠	٥٦٣,٠٠	٥٦٣,٠٠
	Mean	١٠,٦٢	١٣,٧٢	١١,٧٥	١١,٨٠
	Median	٣,٧٠	٤,٥٨	٥,٢٠	٣,٦٣
	Std. Deviation	١١,٠٠	١٤,٤٠	١٣,٣٣	١٢,٢٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٥٠
المجموع	N	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠
	Mean	١١,٠٥	١٣,٩٠	١١,٥٣	١٢,٠٣
	Median	٤,١٤	٤,٥٧	٥,٠٨	٣,٨٤
	Std. Deviation	١١,٥٠	١٤,٤٠	١٢,٠٠	١٢,٧٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٥٠

جدول رقم ٤: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة العربية في الأساسي السادس موزعة على التعليم الرسمي والتعليم الخاصّ

في القراءة والتحليل في القراءة والفهم في التعبير الكتابي *

		لغة المدرسة			
		انكليزي	فرنسي	انكليزي-فرنسي	المجموع
في القراءة والتحليل:	10>	٪٣٩,٧	٪٣١,٣	٪٣٦,٨	٪٣٥,٧
النجاح	10=<	٪٦٠,٣	٪٦٨,٧	٪٦٣,٢	٪٦٤,٣
المجموع	Median	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

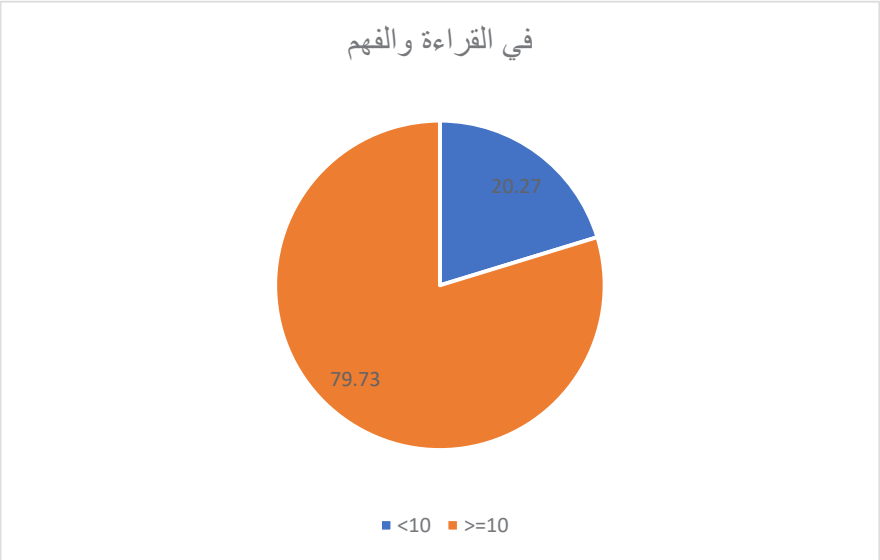
في القراءة والفهم: النجاح *

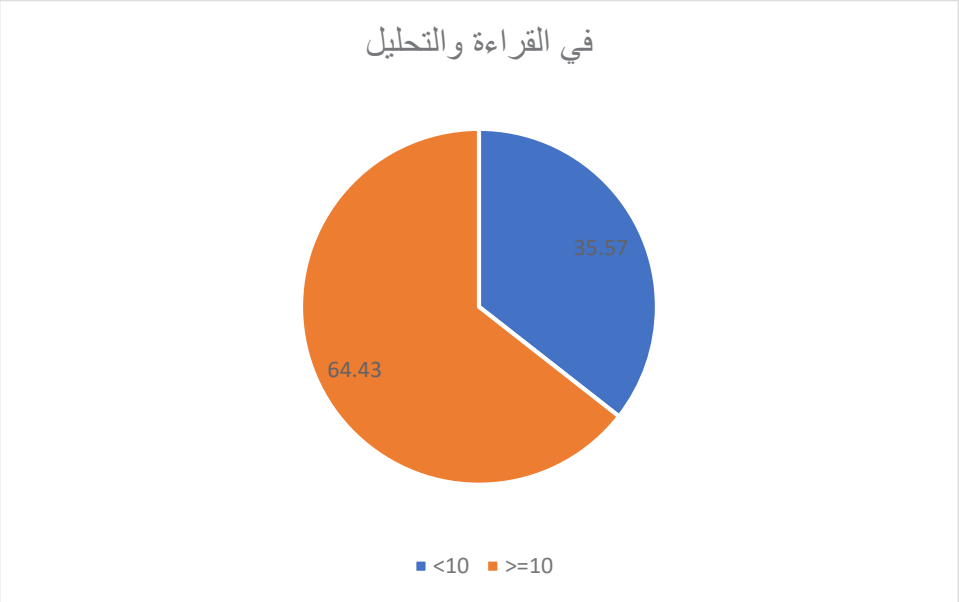
		لغة المدرسة			
		انكليزي	فرنسي	انكليزي-فرنسي	المجموع
في القراءة والفهم:	10>	٪٢٤,٩	٪١٦,٤	٪٢٠,٣	٪٢٠,٤
النجاح	10=<	٪٧٥,١	٪٨٣,٦	٪٧٩,٧	٪٧٩,٦
المجموع	Median	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

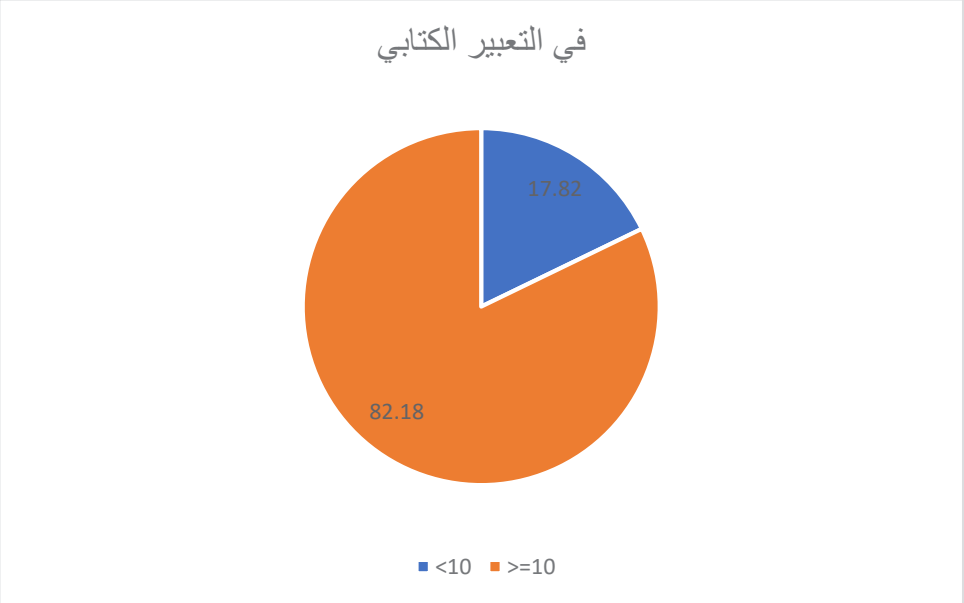
في التعبير الكتابي: النجاح *

		لغة المدرسة			
		انكليزي	فرنسي	انكليزي-فرنسي	المجموع
في القراءة والفهم:	10>	٪٣٩,١	٪٣١,٣	٪٣٨,٩	٪٣٥,٩
النجاح	10=<	٪٦٠,٩	٪٦٨,٧	٪٦١,١	٪٦٤,١
المجموع	Median	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٥: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة العربيةفي الصف الأساسي السادس بحسب لغة المدرسة







النتائج التفصيلية في الصفين الأساسيين الثالث والسادس في المحافظات اللبنانية:

لقد حرصنا في دراسة النتائج على إدخال متغيّر هو المحافظة اللبنانية، وذلك لنرى مدى تأثير البعد الجغرافي على نسب النجاح والرسوب في التعليم الأساسي، في الصفين الثالث والسادس. وقد أظهرت النتائج التفصيلية المعروضة في الجدولين رقم ٦ ورقم ٧، واللذين اخترناهما في الجدول رقم ٨ المرفق أدناه، أنّ المحافظات اللبنانية توزّعت في حصولها على المعدّل العامّ في الاختبار التشخيصي للغة العربية للصف الأساسي الثالث على الوجه الآتي، مرتبة لناحية حصولها على المعدّل الأ على:

المحافظة		الوعي الفونولوجي	في القراءة والفهم	في القراءة والتحليل	في التعبير الكتابي	اللغة العربية
البقاع	N	١٣٥,٠٠	١٣٥,٠٠	١٣٥,٠٠	١٣٥,٠٠	١٣٥,٠٠
	Mean	١٣,٥٤	١٤,٥٥	٩,٢٧	٥,٧٢	١١,٨٢
	Median	١٣,١٤	١٦,٠٠	٩,٦٠	٤,٠٠	١٢,٣٦
	Std. Deviation	٥,٢٧	٥,٦٠	٦,٤٩	٥,١٣	٤,٩٦
	Minimum	٢,٢٩	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩١
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٢٠	١٤,٦٧	١٨,٧٣
الجنوب	N	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠
	Mean	١٥,٦٢	١٧,٤٤	١١,٧٨	٨,٤٠	١٤,٣٤
	Median	١٧,١٤	٢٠,٠٠	١١,٢٠	٨,٠٠	١٥,٢٧
	Std. Deviation	٤,٥٣	٣,٨٠	٥,٣٧	٥,٥٩	٣,٦٧
	Minimum	٢,٨٦	١,٧١	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٦٤
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٢٧
الشمال	N	٢١٠,٠٠	٢١٠,٠٠	٢١٠,٠٠	٢١٠,٠٠	٢١٠,٠٠
	Mean	١٤,٧١	١٥,٥٧	١٠,١٧	٧,٤٢	١٢,٩٦
	Median	١٥,٤٣	١٧,١٤	١١,٢٠	٦,٦٧	١٣,٨٢
	Std. Deviation	٤,٦٧	٤,٤٢	٥,٢٧	٥,٠١	٤,٠٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٢٧
النبطية	N	١٣٨,٠٠	١٣٨,٠٠	١٣٨,٠٠	١٣٨,٠٠	١٣٨,٠٠
	Mean	١٤,٣٧	١٥,٠١	٨,٧٥	٥,٧٧	١٢,١٢
	Median	١٣,١٤	١٥,١٤	٨,٠٠	٤,٠٠	١١,٢٧
	Std. Deviation	٤,٥٣	٤,٣٩	٥,١٥	٦,١٦	٤,٠٣
	Minimum	٢,٨٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
بعلبك-الهرمل	N	١١٠,٠٠	١١٠,٠٠	١١٠,٠٠	١١٠,٠٠	١١٠,٠٠
	Mean	١٥,٤٦	١٦,٨٤	١٠,١٢	٧,٦١	١٣,٦١
	Median	١٥,٤٣	١٧,٧١	٩,٦٠	٨,٠٠	١٤,٣٦
	Std. Deviation	٤,٢٥	٣,٦٦	٤,٤٨	٤,٨٨	٣,٠٣
	Minimum	٢,٨٦	٢,٨٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٦,١٨
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٦,٠٠	١٨,٩١

بيروت	N	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠
	Mean	١٣,٨٨	١٥,٦٥	٩,١٢	٦,٥٨	١٢,٣٧
	Median	١٥,٤٣	١٦,٢٩	٨,٤٠	٥,٣٣	١٢,٣٦
	Std. Deviation	٥,٠٢	٤,٢٦	٦,٦٢	٦,٤٧	٤,٦١
	Minimum	٠,٠٠	٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩١
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (الضواحي)	N	٢٦٥,٠٠	٢٦٥,٠٠	٢٦٥,٠٠	٢٦٥,٠٠	٢٦٥,٠٠
	Mean	١٤,٥١	١٦,٥٧	١٠,٥١	٨,٠٧	١٣,٣٨
	Median	١٥,٤٣	١٧,٧١	١١,٢٠	٩,٣٣	١٤,١٨
	Std. Deviation	٥,٢٣	٣,٨١	٥,٠٥	٥,٦٤	٣,٦٦
	Minimum	٠,٥٧	٢,٨٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٧٣
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٦٤
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	١٩٧,٠٠	١٩٧,٠٠	١٩٧,٠٠	١٩٧,٠٠	١٩٧,٠٠
	Mean	١٥,٣١	١٥,٥٣	٨,٨٥	٥,٧٦	١٢,٦١
	Median	١٥,٤٣	١٧,١٤	٨,٨٠	٤,٠٠	١٢,٩١
	Std. Deviation	٤,٨٧	٤,٥٧	٥,٧٦	٥,٨٨	٣,٩٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩١
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
عكار	N	١٤٦,٠٠	١٤٦,٠٠	١٤٦,٠٠	١٤٦,٠٠	١٤٦,٠٠
	Mean	١٥,٠١	١٥,٤٢	١٠,٦٦	٧,١٦	١٣,٠٨
	Median	١٥,٤٣	١٦,٠٠	١١,٢٠	٦,٦٧	١٤,٠٠
	Std. Deviation	٥,١٤	٣,٧٨	٥,٢٢	٤,٨٤	٣,٦٨
	Minimum	٠,٠٠	٣,٤٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩١
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٧,٣٣	١٩,٢٧
المجموع	N	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠
	Mean	١٤,٧٥	١٥,٨٩	٩,٩٩	٧,٠٤	١٢,٩٨
	Median	١٥,٤٣	١٧,١٤	١٠,٤٠	٦,٦٧	١٣,٦٤
	Std. Deviation	٤,٩٠	٤,٣٤	٥,٥٢	٥,٥٩	٤,٠٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

الجدول رقم ٦ نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة العربية في الأساسي الثالث موزعة على المحافظات اللبنانية

المحافظة		في القراءة والتحليل	في القراءة والفهم	في التعبير الكتابي	اللغة العربية
البقاع	N	١٣٦,٠٠	١٣٦,٠٠	١٣٦,٠٠	١٣٦,٠٠
	Mean	٩,٩٠	١٢,٩٢	٩,٣٧	١٠,٧٥
	Median	٤,٤٨	٥,٤١	٥,٤٣	٤,٢٦
	Std. Deviation	٩,٥٠	١٣,٦٠	١٠,٦٧	١٢,٠٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٢٥
	Maximum	١٨,٥٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٨,٢٥
الجنوب	N	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠
	Mean	١٢,٧٥	١٥,٢١	١٣,٦٧	١٣,٦٩
	Median	٣,٦١	٣,٧٦	٤,٥٦	٣,٣٣
	Std. Deviation	١٣,٥٠	١٦,٠٠	١٤,٦٧	١٤,٢٥
	Minimum	٣,٠٠	٢,٤٠	١,٣٣	٤,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٠٠
الشمال	N	٢٠٠,٠٠	٢٠٠,٠٠	٢٠٠,٠٠	٢٠٠,٠٠
	Mean	١٠,٢٤	١٣,٠٢	١٠,٩٩	١١,٢٥
	Median	٤,١٨	٤,١٢	٤,٦٧	٣,٤٩
	Std. Deviation	١٠,٥٠	١٢,٨٠	١٠,٦٧	١١,٧٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٧,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٢٥
النبطية	N	١١١,٠٠	١١١,٠٠	١١١,٠٠	١١١,٠٠
	Mean	٩,٦٤	١١,٨٦	٩,٣٥	١٠,٢٧
	Median	٤,٥٤	٥,٢٢	٥,٩٣	٤,٦٢
	Std. Deviation	٩,٥٠	١٢,٠٠	٨,٠٠	٩,٢٥
	Minimum	٠,٥٠	٠,٨٠	٠,٠٠	١,٥٠
	Maximum	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٧٥
بعلبك-الهرمل	N	١٠٦,٠٠	١٠٦,٠٠	١٠٦,٠٠	١٠٦,٠٠
	Mean	١١,٩٩	١٥,٢٢	١٣,٨٢	١٣,٣٤
	Median	٣,٥٨	٣,٠٧	٣,٩٣	٢,٦٦
	Std. Deviation	١٢,٢٥	١٥,٢٠	١٤,٦٧	١٣,٥٠
	Minimum	٢,٥٠	٤,٠٠	٠,٠٠	٥,٧٥
	Maximum	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٧٥

بيروت	N	٨٨,٠٠	٨٨,٠٠	٨٨,٠٠	٨٨,٠٠
	Mean	١٠,٢٦	١٣,٣٥	٩,٨٨	١١,١٦
	Median	٥,٦٥	٥,٧٩	٥,٧٠	٥,٣٢
	Std. Deviation	١٠,٠٠	١٤,٤٠	١٠,٦٧	١٠,٨٨
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٢٥
جبل لبنان (الضواحي)	N	٢٤٤,٠٠	٢٤٤,٠٠	٢٤٤,٠٠	٢٤٤,٠٠
	Mean	١١,٨٩	١٥,٠٥	١٢,٤٠	١٢,٩٧
	Median	٣,٣١	٣,٩٨	٤,٤٣	٣,٠٠
	Std. Deviation	١٢,٥٠	١٦,٠٠	١٣,٣٣	١٣,٢٥
	Minimum	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٠
	Maximum	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٢٥
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠
	Mean	١٠,٦٩	١٣,٣٥	١١,٦٤	١١,٧٠
	Median	٤,١٣	٤,٧٨	٥,٢٢	٣,٩٨
	Std. Deviation	١١,٠٠	١٣,٦٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠
	Minimum	٠,٥٠	٠,٨٠	٠,٠٠	٢,٥٠
	Maximum	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٥٠
عكار	N	١٤٢,٠٠	١٤٢,٠٠	١٤٢,٠٠	١٤٢,٠٠
	Mean	١١,٢٧	١٤,٣٣	١١,٣٣	١٢,٢٤
	Median	٣,٤٤	٤,١٢	٤,٣٧	٣,٠٧
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١٦,٠٠	١٠,٦٧	١٢,٦٣
	Minimum	٣,٠٠	٢,٤٠	٠,٠٠	٣,٢٥
	Maximum	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٠٠
المجموع	N	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠
	Mean	١١,٠٥	١٣,٩٠	١١,٥٣	١٢,٠٣
	Median	٤,١٤	٤,٥٧	٥,٠٨	٣,٨٤
	Std. Deviation	١١,٥٠	١٤,٤٠	١٢,٠٠	١٢,٧٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٥٠

جدول رقم ٧: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة العربية في الأساسي السادس موزعة على المحافظات اللبنانية

المحافظة	المعدل العام في الأساسي الثالث
الجنوب	١٤,٣٤
بعلبك الهرمل	١٣,٦١
جبل لبنان (الضواحي)	١٣,٣٨
عكار	١٣,٠٨
الشمال	١٢,٩٦
جبل لبنان (ما عدا الضواحي)	١٢,٦١
بيروت	١٢,٣٧
النبطية	١٢,١٢
البقاع	١١,٨٢

جدول رقم ٨

كما توزّعت في حصولها على المعدّل العامّ في الاختبار التشخيصي للغة العربية للصف الأساسي السادس على الوجه الآتي مرتبة لناحية حصولها على المعدّل الأ على:

المحافظة	المعدّل العامّ
الجنوب	١٣,٦٩
بعلبك الهرمل	١٣,٣٤
جبل لبنان (الضواحي)	١٢,٩٧
عكار	١٢,٢٤
جبل لبنان (ما عدا الضواحي)	١١,٧٠
الشمال	١١,٢٥
بيروت	١١,١٦
البقاع	١٠,٧٥
النبطية	١٠,٢٧

جدول رقم ٩

إنّ هذا التوزّع في ترتيب المحافظات اللبنانية لناحية المعدل العام في الصفين الأساسيين قد يفاجئ البعض منا، غير أنّه يقدم الدلائل على أن المكان الجغرافي لناحية بعده أو قربه من العاصمة قد لا يكون له اي تأثير على نتائج المتعلّمين، أو قد يكون له تأثير سلبي على نتائج المتعلّمين كما ظهر في احتلال محافظة بيروت المرتبة السابعة في كل من الصفين الأساسيين الثالث والسادس على حدٍّ سواء، كما أنّه من الجدير الإشارة إلى أنّ تقدّم بعض المحافظات في هذه المعدّلات وتأخر البعض الآخر منها ربّما يعود إلى مدى اهتمام الإدارات والمعلّمين والأهل في المناطق المختلفة بالمدرسة، ومدى اهتمام الأهل بأولادهم في متابعتهم لتحصيلهم الدراسي، وقد يعود لأسباب أخرى يتطلب التعمّق فيها المزيد من الأبحاث والدراسات المتخصّصة.

في القراءة والتحليل في القراءة والفهم في التعبير الكتابي *

لغة المدرسة		في القراءة والتحليل	في القراءة والفهم	في التعبير الكتابي	اللغة العربية
انكليزي	N	٥١٩,٠٠	٥١٩,٠٠	٥١٩,٠٠	٥١٩,٠٠
	Mean	١٠,٧٥	١٣,٤٠	١١,١٢	١١,٦٤
	Median	٤,٥٢	٤,٨٥	٥,٥٣	٤,٢٤
	Std. Deviation	١١,٠٠	١٤,٤٠	١٢,٠٠	١٢,٢٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٠٠
فرنسي	N	٥٦٢,٠٠	٥٦٢,٠٠	٥٦٢,٠٠	٥٦٢,٠٠
	Mean	١١,٢٤	١٤,٢٣	١٢,٠٠	١٢,٣٢
	Median	٣,٦١	٤,٢٧	٤,٥٨	٣,٣٢
	Std. Deviation	١١,٥٠	١٥,٢٠	١٣,٣٣	١٢,٧٥
	Minimum	٠,٥٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٢٥
	Maximum	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٥٠
انكليزي-فرنسي	N	٢٩٦,٠٠	٢٩٦,٠٠	٢٩٦,٠٠	٢٩٦,٠٠
	Mean	١١,١٥	١٤,٠٩	١١,٤٧	١٢,١٣
	Median	٤,٣٧	٤,٥٩	٥,١٣	٤,٠٥
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١٥,٢٠	١٢,٠٠	١٣,٠٠
	Minimum	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٢٥
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٢٥
المجموع	N	١٣٧٧,٠٠	١٣٧٧,٠٠	١٣٧٧,٠٠	١٣٧٧,٠٠
	Mean	١١,٠٣	١٣,٨٩	١١,٥٥	١٢,٠٢
	Median	٤,١٤	٤,٥٨	٥,٠٩	٣,٨٥
	Std. Deviation	١١,٥٠	١٤,٤٠	١٢,٠٠	١٢,٧٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٥٠

في القراءة والتحليل: النجاح *

٪ بحسب لغة المدرسة

		لغة المدرسة			
		انكليزي	فرنسي	انكليزي-فرنسي	المجموع
في القراءة والتحليل:	10>	٪٣٩,٧	٪٣١,٣	٪٣٦,٨	٪٣٥,٧
النجاح	10=<	٪٦٠,٣	٪٦٨,٧	٪٦٣,٢	٪٦٤,٣
المجموع	Median	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

في القراءة والفهم: النجاح *

٪ بحسب لغة المدرسة

		لغة المدرسة			
		انكليزي	فرنسي	انكليزي-فرنسي	المجموع
في القراءة والفهم:	10>	٪٢٤,٩	٪١٦,٤	٪٢٠,٣	٪٢٠,٤
النجاح	10=<	٪٧٥,١	٪٨٣,٦	٪٧٩,٧	٪٧٩,٦
المجموع	Median	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

في التعبير الكتابي: النجاح *

٪ بحسب لغة المدرسة

		لغة المدرسة			
		انكليزي	فرنسي	انكليزي-فرنسي	المجموع
في التعبير الكتابي:	10>	٪٣٩,١	٪٣١,٣	٪٣٨,٩	٪٣٥,٩
النجاح	10=<	٪٦٠,٩	٪٦٨,٧	٪٦١,١	٪٦٤,١
المجموع	Median	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

اللغة العربية

		لغة المدرسة			
		انكليزي	فرنسي	انكليزي-فرنسي	المجموع
	10>	٪٣٣,٥	٪١٩,٩	٪٣١,١	٪٢٧,٥
النجاح	10=<	٪٦٦,٥	٪٨٠,١	٪٦٨,٩	٪٧٢,٥
المجموع	Median	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

جدول رقم ١٠: النتائج التفصيلية للاختبار التشخيصي في الأساسي السادس في اللغة العربية موزعة على نشاطات الأختبار (القراءة والتحليل، القراءة والفهم، والتعبير الكتابي) ولغة مدرسة المتعلّمين (الإنكليزية، الفرنسية والإنكليزية والفرنسية).

المقارنة بحسب المجالات

يظهر الجدول رقم ١١ الوارد أدناه أن عدد المتعلّمين الذين شاركوا في الاختبار التشخيصي في الصف الأساسي الثالث هو ١٤٥٢ متعلمًا. أمّا دراسة النتائج التفصيلية في بنود الاختبار فقد أظهرت تفاوتًا في تحقق المكتسبات بين مجالي الوعي الفونولوجي والقراءة والفهم من جهة والقراءة والتحليل والتعبيرالكتابي من جهة أخرى.

مادة اللغة العربية – الأساسي الثالث

		الوعي الفونولوجي	في القراءة والفهم	في القراءة والتحليل	في التعبير الكتابي
N	Valid	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠	١٤٥٢,٠٠
	Missing	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Mean	١٤,٧٥	١٥,٨٩	٩,٩٩	٧,٠٤
	Median	١٥,٤٣	١٧,١٤	١٠,٤٠	٦,٦٧
	Mode	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١١,٢٠	٠,٠٠
	Std. Deviation	٤,٩٠	٤,٣٤	٥,٥٢	٥,٥٩
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
Percentiles	٢٥	١١,٤٣	١٣,٧١	٥,٦٠	١,٣٣
	٥٠	١٥,٤٣	١٧,١٤	١٠,٤٠	٦,٦٧
	٧٥	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٤,٤٠	١٢,٠٠

جدول رقم١١: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة العربية في الأساسي الثالث

فمُعدَّل الصف في الوعي الفونولوجي ١٤,٧٥ وفي القراءة والفهم ١٥,٨٩ وهذا ما يعدّ مُعدَّلا مرتفعًا بشكل ملحوظ على نحو يشير الى تحقق المكتسبات المستهدفة في التقويم بنسبة وازنة.

وقد نال ٢٥٪ من المتعلّمين في الوعي الفونولوجي بين ٠ و١١,٤٣، و٥٠٪ منهم بين ٠ و١٥,٤٣، و٧٥٪ منهم بين ٠ و٢٠؛ أمّا في القراءةِ والفهم، فقد نال ٢٥٪ من المتعلّمين بين ٠ و١٣,٧١، و٥٠٪ منهم بين ٠ و١٧,١٤، و٧٥٪ منهم بين ٠ و٢٠؛ وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة النجاح في هاتين المادتين، فقد بلغت ٨٢,٢٪ في الوعي الفونولوجي و٨٩,٩ في القراءة والفهم.

من جهة أخرى، نلحظ انخفاضًا واضحًا في هذه المُعدَّلات عند تحليل نتائج القراءة والتحليل والتعبير الكتابي وإن كان ثمة تفاوت بينهما، إذ يبدأ التراجع مع مادة القراءة والتحليل التي جاء مُعدَّلها العام ٩,٩٩ بانخفاض طفيف عن المُعدَّل المطلوب، يدعمه مُعدَّل النجاح في هذه المادة الذي بلغ ٥١,٨٪ مع تكريس الفارق بين هذه النتائج ونتائج المادتين السابقتين، فقد نال ٢٥٪ من المتعلّمين في القراءة والتحليل بين ٠ و٥,٦٠، و٥٠٪ منهم بين ٠ و١٠,٤٠، و٧٥٪ منهم بين ٠ و١٤,٤٠.

ويأتي التدني الأكثر بروزًا مع مادة التعبير الكتابي التي جاء مُعدَّلها ٧,٠٤ في انخفاضٍ لافتٍ عن المُعدَّل المطلوب ٦,٦٧. ويبقى المؤشر الأكثر خطورة مع العلامة الأكثر تكرارًا التي بلغت ٠ على نحو يفسر نسبة النجاح الضئيلة في هذه المادة إذ بلغت ٣٢,٦٪، وقد نال ٢٥٪ من المتعلّمين في التعبير الكتابيّ بين ٠ و١,٣٣، و٥٠٪ منهم بين ٠ و٦,٦٧، و٧٥٪ منهم بين ٠ و١٢.

يعكس تحليل النتائج جملةً من المؤشّرات التربوية التي ينبغي الاستناد إليها في الخطة العلاجيّة المزمع تنفيذها في السنة الاستثنائية التعويضية ونوجزها في النقاط الآتية:

- يظهر التقويم امتلاك المتعلّمين بعض الأدوات (الوعي الفونولوجيّ : القدرة على تقسيم المقاطع الصوتيّة في الكلمة بهدف إضافتها إلى المخزون اللغوي)، وقدرتهم على المقاربة البسيطة للنصوص المقروءة (القراءة والفهم).

- تتدنّى نسبة الاكتساب مع ارتفاع مستوى مهارة التفكير المستهدفة، فتتراجع مع القراءة التحليليّة.

- يعاني المتعلّمون ضعفًا في مهارة التأليف التي تتيح توظيف المكتسبات من مفرداتٍ وعبارات وصيغ وأساليب في بناء جملةٍ أو فقرةٍ أو نصّ.

- الحاجة إلى تدعيم الجانب التوظيفي في فروع المادة المختلفة للخروج بمحصّلةٍ تثبت تحقُّق الكفاية في المهمّات الأدائيّة والوضعيّات الإدماجيّة.

يظهر الجدول رقم ١٢ الوارد أدناه أن عدد المتعلّمين الذين شاركوا في الاختبار التشخيصي في الصف الأساسي السادس هو ١٣٧٧ متعلمًا موزعين على الوجه الآتي: ٥١٩ متعلما في مدارس لغتها الثانية هي الانكليزية، و٥٦٢ متعلما في مدارس لغتها الثانية هي الفرنسية. أمّا دراسة النتائج التفصيلية في بنود الاختبار التشخيصي فقد أظهرت نسبة تحقُّق المكتسبات في كلٍّ من الفروع الثلاثة المستهدفة بالتقويم، وهي القراءة والتحليل، القراءة والفهم، والتعبير الكتابيّ؛ إذ جاء مُعدَّل الصف في القراءة والتحليل ١١,٠٥؛ وهذا الرقم الى جانب نسبة النجاح في المادة التي بلغت ٦٤,٤٪، تبيِّن تحقُّقًا جزئيًا لمهارة التحليل.

		في القراءة والتحليل	في القراءة والفهم	في التعبير الكتابي
N	Valid	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠	١٣٨٦,٠٠
	Missing	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠
	Mean	١١,٠٥	١٣,٩٠	١٧,٣٠
	Median	١١,٥٠	١٤,٤٠	١٨,٠٠
	Mode	١٢,٥٠	١٨,٤٠	٢٤,٠٠
	Std. Deviation	٤,١٤	٤,٥٧	٧,٦٢
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٥٠	٢٠,٠٠	٣٠,٠٠
Percentiles	٢٥	٨,٣٨	١٠,٤٠	١٢,٠٠
	٥٠	١١,٥٠	١٤,٤٠	١٨,٠٠
	٧٥	١٤,٠٠	١٧,٦٠	٢٤,٠٠

جدول رقم ١٢: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة العربية في الأساسي السادس

في حين ارتفع مُعدَّل الصف في القراءة والفهم ليبلغ ١٣,٩، وجاء الوسيط قريبًا منه ١٤,٤٠؛وهذه الأرقام بمجملها، إلى جانب نسبة النجاح في المادة التي بلغت ٧٩,٧٪، تبيِّن تحقُّقًا وافيًا للمكتسبات المستهدفة بالتقويم.

أمّا المفارقة اللافتة، فبدَتْ في نتائج التعبير الكتابيّ، إذ ارتفعَت نسبة النجاح في المادّة (خِلافًا للسائد) لتبلغ ٨٢,٢٪، وقد نال ٢٥٪ من المتعلّمين بين ٠ و١٤، و٥٠٪ منهم بين ٠ و١٧,٦٠، و٧٥٪ منهم بين ٠ و٢٤؛ في مؤشّر بارز على تحقّقٍ جَليّ للمكتسبات المستهدَفة في التقويم، وقد جاءَت الأرقام التفصيليّة مؤكِّدةً لذلك.

يعكس تحليل النتائج جملةً من المؤشرات التربوية التي ينبغي الاستناد إليها في الخطة العلاجية المزمع تنفيذها في السنة الاتثنائية التعويضية ونوجزها في النقاط الآتية:

- يظهر التقويم قدرة المتعلّمين على المقاربة البسيطة للنصوص المقروءة (القراءة والفهم)، وتتدنّى نسبة الاكتساب مع ارتفاع مستوى مهارة التفكير المستهدفة، فتتراجع مع القراءة التحليليّة.

- يعكس ارتفاع مُعدَّل التعبير فوق مُعدَّل التحليل، احتمال عدم استناد المتعلّمين إلى مكتسباتِ المادّة في تركيب النصوص التعبيريّة، وتوظيف مكتسباتهم «العشوائيّة» التي تتعزّز عبر مُدخَلاتٍ متنوّعة، قد يكون العالم الافتراضيّ واحدًا منها.

- الكِفايةُ اللغويّة لا تحظى بالتثقيل المُلائم في بناءِ النصوص التعبيريّة، على حساب استيفاء الأفكار وتنظيمها، أو على حساب محاكاةِ نماذج منمّطة تحوِّلُ التعبير إلى ما يُشبه الاستظهار أو الإملاء الذاتيّ.

النتائج التفصيلية للاختبار التشخيصي للفقدان التعلّمي في الرياضيات: عرض وتحليل

على صعيد المجالات/ الكفايات

اشترك في الاختبار التشخيصي في مادة الرياضيات في الصف الأساسي الثالث ١٤٥٠ متعلّما، وكانت نسبة النجاح كما ورد في الجدول المرفق رقم ١٣ الوارد أدناه ٧٠,٨٪.

الرياضيات		العلامة من ٢٠
		انكليزي
	10>	٢٩,٢٪
	10=<	٧٠,٨٪
المجموع		١٠٠,٠٪

أمّا بالنسبة إلى النتائج التفصيلية الواردة في الجدول رقم ١٤ الوارد أدناه، فقد كانت على الوجه الآتي:

العلامة من ٢٠

الرياضيات		الحساب والجبر	الهندسة	القياس
N	Valid	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠
	Missing	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠
Percentiles	٢٥	١٠,٢٥	٨,٠٠	٢,٨٦
	٥٠	١٤,٢٥	١٢,٥٧	٩,٧١
	٧٥	١٧,٠٠	١٧,١٤	١٦,٥٧

الحساب والجبر :

- ٪ ٢٥ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و١٠,٢٥ على ٢٠
- ٪ ٥٠ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و١٤,٢٥ على ٢٠
- ٪ ٧٥ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و١٧ على ٢٠
- والباقي بين ١٧ و٢٠ على ٢٠

الهندسة :

- ٪ ٢٥تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و٨ على ٢٠
- ٪ ٥٠ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و١٢,٥٧ على ٢٠
- ٪ ٧٥ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و١٧,١٤ على ٢٠
- والباقي بين ١٧,١٤ و٢٠ على ٢٠

القياس :

- ٪ ٢٥ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و٢,٨٦ على ٢٠
- ٪ ٥٠ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و٩,٧١ على ٢٠
- ٪ ٧٥ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و١٦,٥٧ على ٢٠
- والباقي بين ١٦,٥٧ و٢٠ على ٢٠

اللافت في هذه النتائج أنّ نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ١٢,٥٧ من ٢٠ في الهندسة، كما أن نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ٩,٧١ من ٢٠ في القياس؛ ومردّ ذلك قد يرجع إلى أنّ القياس والهندسة بحاجة ماسّة إلى وجود المعلّمين وإشرافهم المباشر على المتعلّمين لناحية كيفية إستعمال أدوات الهندسة والقياس بطريقة صحيحة.

على صعيد المحافظات

أما بالنسبة لنتائج المحافظات فأتت على الشكل التالي :

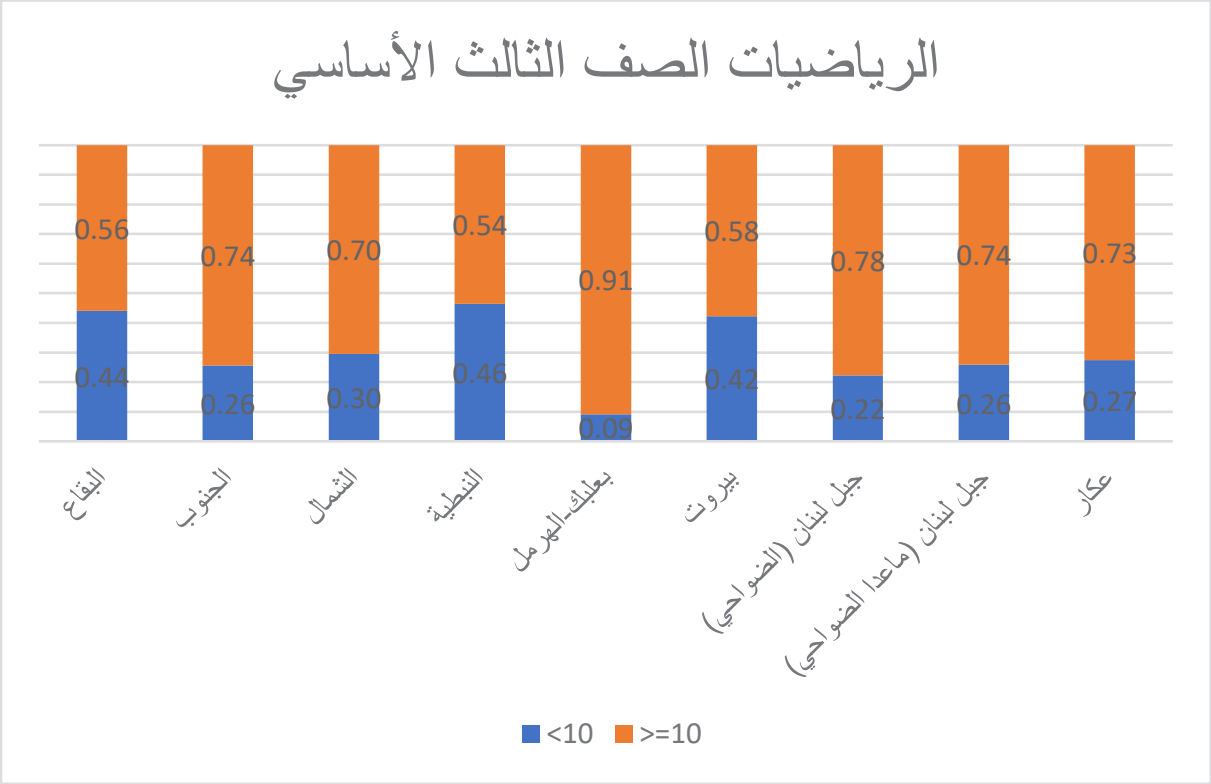
المحافظة		الرياضيات	الحساب والجبر	الهندسة	القياس
البقاع	N	١٣٤,٠٠	١٣٤,٠٠	١٣٤,٠٠	١٣٤,٠٠
	Mean	١٢,٤٥	١٠,٨١	٨,٤٢	١١,٥٠
	Median	٥,٦٨	٧,٠٢	٨,٠٨	٦,١١
	Std. Deviation	١٢,٨٨	١٢,٠٠	٥,٧١	١٠,٤٦
	Minimum	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٦٢
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
الجنوب	N	١٦٠,٠٠	١٦٠,٠٠	١٦٠,٠٠	١٦٠,٠٠
	Mean	١٤,٢١	١١,٥٩	٧,٧١	١٢,٧٠
	Median	٤,٤٧	٥,٨٢	٧,٥٦	٤,٦٢
	Std. Deviation	١٥,٠٠	١٠,٨٦	٦,٢٩	١٣,٠٨
	Minimum	٢,٧٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٢
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
الشمال	N	٢١٠,٠٠	٢١٠,٠٠	٢١٠,٠٠	٢١٠,٠٠
	Mean	١٣,٠٣	١١,٩٩	٨,٩٩	١٢,٤٤
	Median	٣,٧٢	٤,٩٠	٦,٣١	٤,٠٦
	Std. Deviation	١٣,٠٠	١٢,٠٠	٨,٥٧	١٢,٥٤
	Minimum	٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٢٣
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
النبطية	N	١٣٨,٠٠	١٣٨,٠٠	١٣٨,٠٠	١٣٨,٠٠
	Mean	١١,٥٧	١٠,٧٠	٨,٠٠	١٠,٩٤
	Median	٥,١٠	٥,٨٨	٦,٩١	٥,٣٢
	Std. Deviation	١١,٧٥	١١,٤٣	٦,٠٠	١١,٠٨
	Minimum	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٢٣
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٨٥
بعلبك-الهرمل	N	١١٠,٠٠	١١٠,٠٠	١١٠,٠٠	١١٠,٠٠
	Mean	١٦,٣٤	١٤,٢٨	١٣,٠٥	١٥,٦١
	Median	٢,٩٠	٥,٩٨	٦,٦٢	٣,٧٠
	Std. Deviation	١٦,٢٥	١٦,٥٧	١٤,٨٦	١٦,٤٦
	Minimum	٧,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٤٦
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
بيروت	N	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠
	Mean	١١,٨٤	١١,٤٩	٨,٣١	١١,٣٣
	Median	٥,٣٧	٦,٦٥	٦,٩٠	٥,٦٤
	Std. Deviation	١٢,٨٨	١٣,١٤	٦,٥٧	١٢,٢٣
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جبل لبنان (الضواحي)	N	٢٦٥,٠٠	٢٦٥,٠٠	٢٦٥,٠٠	٢٦٥,٠٠
	Mean	١٤,٣٥	١٣,١٦	١٠,٩٦	١٣,٦١
	Median	٣,٥٤	٦,١٥	٧,٠٠	٤,٢٤
	Std. Deviation	١٤,٧٥	١٤,٨٦	١٢,٠٠	١٤,٧٧
	Minimum	٥,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٢
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	١٩٧,٠٠	١٩٧,٠٠	١٩٧,٠٠	١٩٧,٠٠
	Mean	١٣,٤٢	١٢,٣٩	١٠,٦١	١٢,٩٦
	Median	٤,٨٣	٥,٨٥	٦,١٩	٤,٧٨
	Std. Deviation	١٥,٠٠	١٢,٥٧	١٠,٢٩	١٣,٨٥
	Minimum	١,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٧٧
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
عكار	N	١٤٦,٠٠	١٤٦,٠٠	١٤٦,٠٠	١٤٦,٠٠
	Mean	١٢,٦٥	١٢,٥٦	٩,٦٨	١٢,٣٤
	Median	٣,٦٤	٥,٣٨	٦,٧٩	٤,٠٢
	Std. Deviation	١٢,٣٨	١٢,٢٩	٩,٧١	١٢,٠٠
	Minimum	٤,٥٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٨
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٨٥
المجموع	N	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠
	Mean	١٣,٤٠	١٢,١٨	٩,٦٢	١٢,٦٩
	Median	٤,٥١	٥,٩٨	٧,٠٥	٤,٨١
	Std. Deviation	١٤,٢٥	١٢,٥٧	٩,٧١	١٣,١٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ١٥

الرياضيات * المحافظة										
المحافظة		البقاع	الجنوب	الشمال	النبطية	بعلبك-الهرمل	بيروت	جبل لبنان (الضواحي)	جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	عكار	Total
الرياضيات	10>	٤٤,٠٪	٢٥,٦٪	٢٩,٥٪	٤٦,٤٪	٩,١٪	٤٢,٢٪	٢٢,٣٪	٢٥,٩٪	٢٧,٤٪	٢٩,٢٪
	10=<	٥٦,٠٪	٧٤,٤٪	٧٠,٥٪	٥٣,٦٪	٩٠,٩٪	٥٧,٨٪	٧٧,٧٪	٧٤,١٪	٧٢,٦٪	٧٠,٨٪
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪

جدول رقم ١٦



في محافظة البقاع :

من أصل ١٣٤ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٥٦٪ أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٥٢,٢٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٨٨ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٥٧,٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٣٩,٦٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٥,٧١على ٢٠

في الحساب والجبر والهندسة ٥٠٪ من العلامات تتراوح بين صفر و١٢ على ٢٠ مما يستدعي برنامج تعافي وتقوية لهؤلاء المتعلمين، أم بالنسبة للقياس فالعلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٥,٧١ وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

في محافظة الجنوب :

من أصل ١٦٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٤,٤٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٨١,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٥٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٨٦ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٣٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٦,٢٩ على ٢٠

إذا كان الوضع في الحساب والجبر مقبولاً إذ إن ٥٠٪ من العلامات تتراوح بين . و١٥ على ٢٠. فعلى صعيد الهندسة ٥٠٪ من العلامات تتراوح بين صفر و١٠,٨٦ مما يستدعي برنامج تعافي وتقوية لهؤلاء المتعلمين، أم بالنسبة للقياس فالعلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٦,٢٩ وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

في محافظة الشمال :

من أصل ٢١٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٠,٥٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧٧,٦٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٦١,٩٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٤,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٥٧,٨ على ٢٠

إذا كان الوضع في الحساب والجبر مقبولاً إذ إن ٥٠٪ من العلامات تتراوح بين صفر و١٣ على ٢٠. فعلى صعيد الهندسة ٥٠٪ من العلامات تتراوح بين صفر و١٢ مما يستدعي برنامج تعافي وتقوية لهؤلاء المتعلمين، أم بالنسبة للقياس فالعلامات متدنية إذ أنّ ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٨,٥٧ وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

في محافظة النبطية :

من أصل ١٣٨ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٥٣,٦٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٥٨٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٧٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٥٥,١٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٤٣ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤١,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٦ على ٢٠

في الحساب والجبر والهندسة ٥٠٪ من العلامات ما دون ١٢ على ٢٠ مما يستدعي برنامج تعويض وتقوية لهؤلاء المتعلمين، أما بالنسبة للقياس فالعلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٦ على ٢٠، وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة. بالمقارنة مع محافظات البقاع والشمال والجنوب نجد أن نتائج محافظة النبطية متدنية أكثر وهذا الأمر يستلزم أخذ هذه النتيجة بعين الاعتبارعند تطبيق الخطة التعويضية.

في محافظة بعلبك الهرمل :

من أصل ١١٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٩٠,٩٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٩٦,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٦,٢٥على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٨١,٨٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٦,٧٥ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٧٢,٧٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٨٦ على ٢٠

في محافظة بيروت:

من أصل ٩٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٥٧,٨٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٦٢٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٨٨ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٦٢,٢٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,١٤ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٥,٦٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و٦,٥٧ على ٢٠

بالنسبة للقياس العلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٦,٥٧ على ٢٠، وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

في محافظة جبل لبنان (الضواحي):

من أصل ٢٦٥ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٧,٧٪ أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٨٦,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٧٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٧٤,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٨٦ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٥٧,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢ على ٢٠

في محافظة جبل لبنان (ما عدا الضواحي):

من أصل ١٩٧ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٤,١٪ أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٧٩,٢٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٦٧,٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٧٥ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٥٤,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٢٩ على ٢٠

في محافظة عكار :

من أصل ١٤٦ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٢,٦٪ أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧٨,٨٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٣٨على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٦٨,٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٢٩ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٩,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٩,٧١ على ٢٠

بالنسبة للقياس، العلامات متدنية إذ أنّ ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٩,٧١ على ٢٠، وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

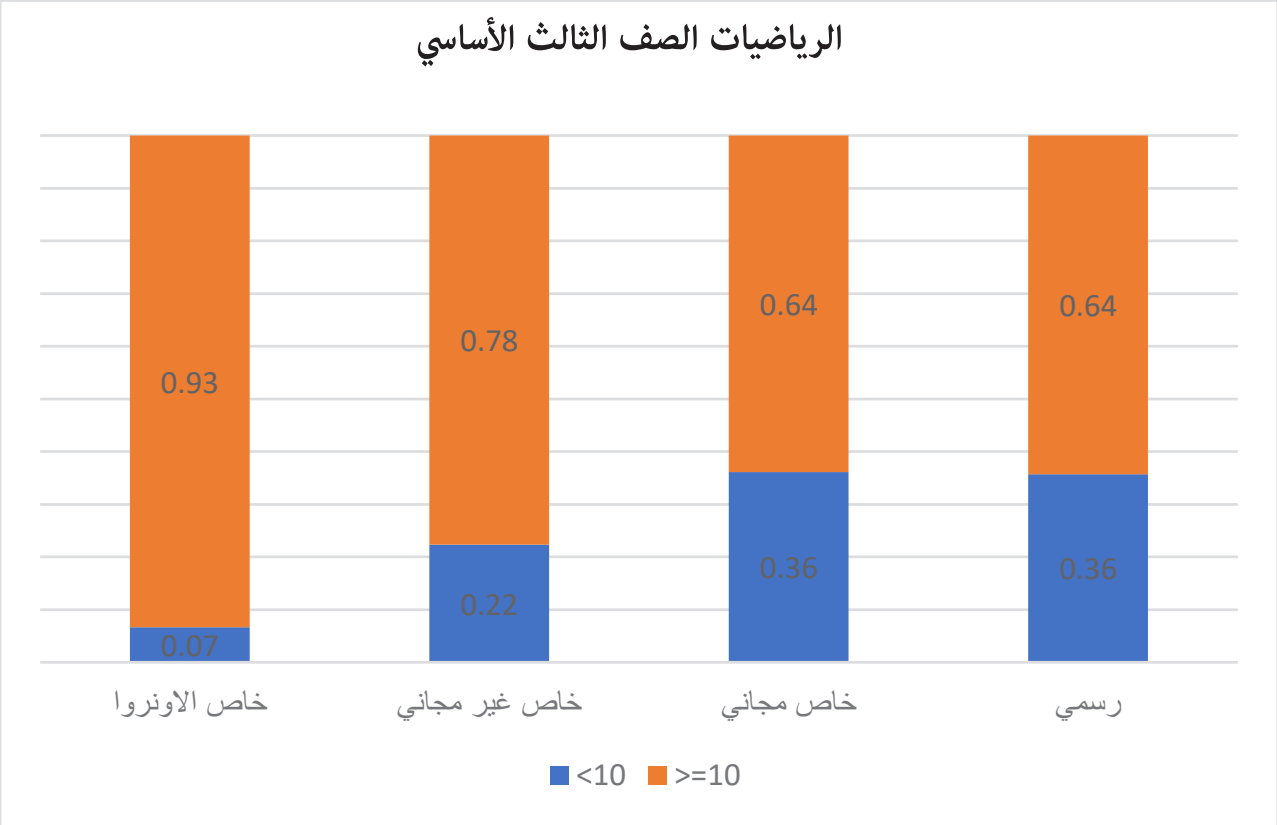
على صعيد القطاع التعليمي

القطاع التعليمي		الحساب	الهندسة	القياس	الرياضيات
خاص الاونروا	N	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠
	Mean	١٤,٥٢	١٣,٥٢	١١,٥٤	١٣,٨٨
	Median	٢,٧٦	٤,٣٣	٥,٨٠	٢,٩٦
	Std. Deviation	١٤,٦٣	١٣,٤٣	١٠,٨٦	١٣,٣٨
	Minimum	٤,٧٥	٤,٠٠	٢,٢٩	٦,٣١
	Maximum	١٨,٧٥	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٢٣
خاص غير مجاني	N	٦٤١,٠٠	٦٤١,٠٠	٦٤١,٠٠	٦٤١,٠٠
	Mean	١٤,٢٥	١٣,٢٠	١٠,٦٥	١٣,٥٨
	Median	٤,٤٤	٥,٦٤	٧,٠١	٤,٦٢
	Std. Deviation	١٥,٢٥	١٤,٢٩	١١,٤٣	١٤,٦٢
	Minimum	٢,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
خاص مجاني	N	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠
	Mean	١٣,٧٨	١٢,٠٨	٩,٢٧	١٢,٧٤
	Median	٤,٧٥	٦,٤٨	٧,٥٢	٥,١١
	Std. Deviation	١٥,٥٠	١٢,٨٦	٨,٥٧	١٣,٦٩
	Minimum	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٢٣
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
رسمي	N	٥٨٥,٠٠	٥٨٥,٠٠	٥٨٥,٠٠	٥٨٥,٠٠
	Mean	١٢,٢٩	١١,٠٣	٨,٥٠	١١,٦٢
	Median	٤,٣٤	٦,٠٤	٦,٨٢	٤,٧٨
	Std. Deviation	١٢,٧٥	١١,٤٣	٨,٠٠	١٢,١٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
المجموع	N	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠
	Mean	١٣,٤٠	١٢,١٨	٩,٦٢	١٢,٦٩
	Median	٤,٥١	٥,٩٨	٧,٠٥	٤,٨١
	Std. Deviation	١٤,٢٥	١٢,٥٧	٩,٧١	١٣,١٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ١٧

الرياضيات * القطاع التعليمي						
القطاع التعليمي		خاص الاونروا	خاص غير مجاني	خاص مجاني	رسمي	المجموع
الرياضيات	10>	٪٦,٧	٪٢٢,٣	٪٣٦,١	٪٣٥,٧	٪٢٩,٢
	10=<	٪٩٣,٣	٪٧٧,٧	٪٦٣,٩	٪٦٤,٣	٪٧٠,٨
المجموع		٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

جدول رقم ١٨



خاص الاونروا :

من أصل ٣٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٪٩٣,٣ أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٪٩٦,٧

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٦٣ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٪٨٠

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٤٣ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٥٦,٧٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٨٦ على ٢٠

خاص غير مجاني:

من أصل ٦٤١ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٧,١٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٨١,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٢٥على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ١,٧٢٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و٢٩,١٤ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٥٥,٧٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٤٣ على ٢٠

خاص مجاني:

من أصل ١٩٤ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٦٣,٩٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧٦,٨٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٥على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٥٦,٢٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٨٦ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٤,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٥٧ على ٢٠

بالنسبة للقياس العلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٨,٥٧ على ٢٠، وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

رسمي:

من أصل ٥٨٥ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٦٤,٣٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧١,٦٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٧٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٦٠,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٤٣ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٢,٩٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨ على ٢٠

بالنسبة للقياس العلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٨ على ٢٠، وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

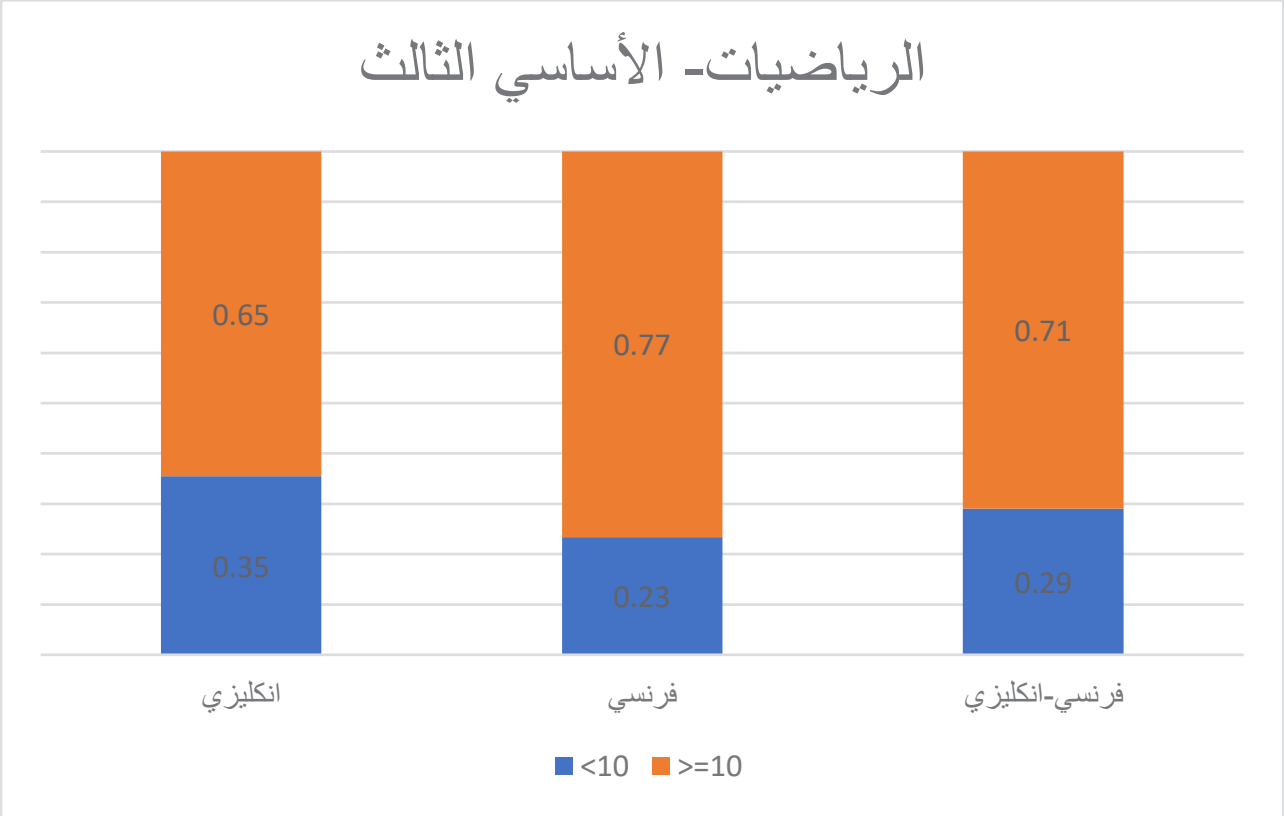
على صعيد لغة المدرسة

القطاع التعليمي		الحساب	الهندسة	القياس	الرياضيات
انكليزي	N	٥٥٠,٠٠	٥٥٠,٠٠	٥٥٠,٠٠	٥٥٠,٠٠
	Mean	١٢,٨٧	١١,٢٣	٨,٥٧	١١,٩٨
	Median	٤,٦٧	٦,٢١	٧,١٧	٥,٠٠
	Std. Deviation	١٣,٧٥	١٢,٠٠	٧,٤٣	١٢,٣١
	Minimum	١,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٧٧
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
فرنسي	N	٥٧٣,٠٠	٥٧٣,٠٠	٥٧٣,٠٠	٥٧٣,٠٠
	Mean	١٣,٧١	١٢,٩٨	١٠,٣٠	١٣,٢٣
	Median	٤,١٢	٥,٥٠	٦,٨٥	٤,٤٢
	Std. Deviation	١٤,٥٠	١٤,٢٩	١٠,٨٦	١٣,٨٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
فرنسي-انكليزي	N	٣٢٧,٠٠	٣٢٧,٠٠	٣٢٧,٠٠	٣٢٧,٠٠
	Mean	١٣,٧٥	١٢,٣٨	١٠,١٨	١٢,٩٢
	Median	٤,٨٠	٦,١٩	٧,٠٢	٥,٠١
	Std. Deviation	١٥,٠٠	١٣,٧١	١٠,٨٦	١٤,٠٠
	Minimum	٢,٧٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٤٦
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
المجموع	N	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠
	Mean	١٣,٤٠	١٢,١٨	٩,٦٢	١٢,٦٩
	Median	٤,٥١	٥,٩٨	٧,٠٥	٤,٨١
	Std. Deviation	١٤,٢٥	١٢,٥٧	٩,٧١	١٣,١٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ١٩

* لغة المدرسة					
لغة المدرسة		انكليزي	فرنسي	فرنسي-انكليزي	المجموع
	10>	٦٥,٣٪	٥٥,٤٪	٥٥,٠٪	٥٩,١٪
	10=<	٣٤,٧٪	٤٤,٦٪	٤٥,٠٪	٤٠,٩٪
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪

جدول رقم ٢٠



لغة المدرسة : انكليزي

من أصل ٥٥٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح٦٤,٥٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧٢,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٧٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٦١,٨٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٣٩,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٧,٤٣ على ٢٠

في الحساب والجبر والهندسة ٥٠٪ من العلامات ما دون ١٣ على ٢٠ مما يستدعي برنامج تعافي وتقوية لهؤلاء المتعلمين، أما بالنسبة للقياس فالعلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٧,٤٣ على ٢٠، وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

لغة المدرسة : فرنسي

من أصل ٥٧٣ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٦,٦٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٨٢٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٥ على ٢٠

الهندسة:

نسبة النجاح كانت ٧٠٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٢٩على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٥٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٨٦ على ٢٠

بالنسبة للقياس العلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و١٠,٨٦ على ٢٠ مما يستدعي برنامج تعويضي وتقوية لهؤلاء المتعلمين.

لغة المدرسة : فرنسي- انكليزي

من أصل ٣٢٧ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٠,٩٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧٦,٨٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٪ ١٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٦٣,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٧١٪ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٥٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٠,٨٦٪ على ٢٠

بالنسبة للقياس العلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و١٠,٨٦ على ٢٠ مما يستدعي برنامج تعويضي وتقوية لهؤلاء المتعلمين.

القطاع الرسمي والخاص بحسب المحافظات

القطاع الرسمي

المحافظة		الرياضيات	الحساب والجبر	الهندسة	القياس
البقاع	N	٥٨	٥٨	٥٨	٥٨
	Mean	٨,٩٦٨٢	١٠,٥٥٦٠	٧,٠٩٣٦	٤,٤٣٣٥
	Median	٤,٦٧٨٧٤	٤,٦٢٩٤٨	٥,٩٣٩٤٦	٥,٩٠٢٩٦
	Std. Deviation	٩,٦٩٢٣	١١,٢٥٠٠	٨,٢٨٥٧	١,٧١٤٣
	Minimum	٠,٦٢	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٨,٣١	١٨,٢٥	١٧,٧١	٢٠,٠٠
الجنوب	N	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
	Mean	١١,٥٤٦٢	١٢,٧٢٠٨	١٠,١٧١٤	٨,٣٤٢٩
	Median	٥,٧٤٠٣٠	٤,٩٥٣٨٣	٧,١٥٦٣٥	٨,١٣١٨٨
	Std. Deviation	١٠,٢٣٠٨	١٢,٣٧٥٠	١٠,٠٠٠٠	٥,١٤٢٩
	Minimum	٢,٦٢	٤,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
الشمال	N	١١٠	١١٠	١١٠	١١٠
	Mean	١١,٤٤٣٤	١١,٧٦٣٦	١٠,٧٨٤٤	٨,٤٤١٦
	Median	٣,٨٣٠١١	٣,٠٠٦٢٧	٤,٨٧٥٢٩	٦,٣٦٢٥٣
	Std. Deviation	١١,٦٩٢٣	١١,٧٥٠٠	١٠,٨٥٧١	٨,٥٧١٤
	Minimum	٣,٢٣	٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٧,٥٤	١٦,٥٠	١٩,٤٣	٢٠,٠٠
النبطية	N	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣
	Mean	١١,٣٨٦٧	١١,٩٢٨١	١٠,٧٣١٩	٨,٧١٢٣
	Median	٤,٩٩٨١٣	٤,٤٦٥٦٢	٦,١٥١٧١	٦,٦٠٨٤٤
	Std. Deviation	١٢,٩٢٣١	١٣,٠٠٠٠	١٢,٥٧١٤	٩,٧١٤٣
	Minimum	١,٨٥	٣,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٨٥	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
بعلبك-الهرمل	N	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
	Mean	١٦,٣٤١٥	١٦,٨٢٥٠	١٥,١٥٤٣	١٤,١٣٧١
	Median	٣,٤٠٣٠٢	٢,٧٠١٦٩	٥,٣٤٩٥٧	٦,٣٢٩٣٦
	Std. Deviation	١٧,٦١٥٤	١٧,٥٠٠٠	١٦,٥٧١٤	١٦,٥٧١٤
	Minimum	٥,٦٩	٩,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٨٥	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

بيروت	N	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
	Mean	٧,١٧٤٤	٨,٣٨٣٣	٦,٩٣٣٣	٢,٥١٤٣
	Median	٣,٨٥١٢٤	٤,٢٠٩٣٦	٥,٥٧٠٠٧	٢,٧٥٧٢٧
	Std. Deviation	٦,٣٠٧٧	٨,٢٥٠٠	٦,٥٧١٤	٠,٨٥٧١
	Minimum	٠,١٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٢,٩٢	١٥,٠٠	١٤,٢٩	٧,٤٣
جبل لبنان (الضواحي)	N	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
	Mean	١٤,١٧٨٨	١٤,٤٠٥٤	١٤,٩٤٩٨	١٢,٠٧٧٢
	Median	٢,٤١٥٣٠	٢,٧١٩٧٥	٣,٣١١٥٣	٤,٦٦٢١٢
	Std. Deviation	١٤,٧٦٩٢	١٥,٠٠٠٠	١٤,٨٥٧١	١٢,٥٧١٤
	Minimum	٩,٢٣	٩,٢٥	٨,٠٠	١,٧١
	Maximum	١٧,٨٥	١٨,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
	Mean	١١,٥٣٠٦	١٢,٣٣٠١	١١,٢٠١٥	٨,٢١٩٨
	Median	٥,٠٣١٢٧	٤,٩٩٥٥٣	٥,٩٧٧١٤	٦,٣٢٣٢٠
	Std. Deviation	١٢,٣٠٧٧	١٤,٠٠٠٠	١٠,٨٥٧١	٧,٤٢٨٦
	Minimum	٠,٧٧	١,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
عكار	N	٨٩	٨٩	٨٩	٨٩
	Mean	١١,٦٨٨٩	١١,٩٣٨٢	١٢,٠٠٠٠	٨,٧٦٤٠
	Median	٣,٧٣٨١٣	٣,٢٨٣٥٤	٥,٤١٣٥١	٦,٣٩١٦٤
	Std. Deviation	١١,٨٤٦٢	١٢,٢٥٠٠	١١,٤٢٨٦	٨,٥٧١٤
	Minimum	٣,٠٨	٤,٥٠	٠,٥٧	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٠٨	١٨,٥٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
المجموع	N	٥٨٥	٥٨٥	٥٨٥	٥٨٥
	Mean	١١,٦٢٣١	١٢,٢٩١٠	١١,٠٢٩١	٨,٥٠٠١
	Median	٤,٧٧٩٨١	٤,٣٣٧٤٤	٦,٠٤٤٨٠	٦,٨٢٤٣٦
	Std. Deviation	١٢,١٥٣٨	١٢,٧٥٠٠	١١,٤٢٨٦	٨,٠٠٠٠
	Minimum	٠,١٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ٢١

القطاع الخاص

المحافظة		الرياضيات	الحساب والجبر	الهندسة	القياس
البقاع	N	٧٦	٧٦	٧٦	٧٦
	Mean	١٣,٤٢٧١	١٣,٨٩١٤	١٣,٦٣٩١	١١,٤٥٨٦
	Median	٦,٣٨٧٣٤	٦,٠١٠٣٢	٦,٤٦٠٤٩	٨,٢٢٤٢٨
	Std. Deviation	١٦,٩٢٣١	١٧,٧٥٠٠	١٦,٢٨٥٧	١٤,٢٨٥٧
	Minimum	٢,٣١	٢,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
الجنوب	N	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
	Mean	١٣,٣٩٦٩	١٥,١٠٢٥	١٢,٤٤٠٠	٧,٣٢٥٧
	Median	٣,٦٥٧٠٢	٣,٩١١١٢	٤,٦٨١١٢	٧,٢١٤٥٣
	Std. Deviation	١٣,٢٣٠٨	١٥,٨٧٥٠	١١,٤٢٨٦	٦,٥٧١٤
	Minimum	٣,٠٨	٢,٧٥	٤,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
الشمال	N	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
	Mean	١٣,٥٤٤٦	١٤,٤١٥٠	١٣,٣١٤٣	٩,٥٩٤٣
	Median	٤,٠٤٣٨١	٣,٩٤٦٠١	٤,٥٨٦٢٠	٦,٢١٧٥٥
	Std. Deviation	١٣,٥٣٨٥	١٥,٢٥٠٠	١٣,١٤٢٩	٨,٥٧١٤
	Minimum	٥,٠٨	٤,٥٠	١,١٤	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
النبطية	N	٦٥	٦٥	٦٥	٦٥
	Mean	١٠,٤٤٢٦	١١,١٧٦٩	١٠,٦٥٤٩	٧,٢٠٨٨
	Median	٥,٦٥٤٢١	٥,٧٣٣٦٣	٥,٦١٦٥١	٧,١٩٢٤٧
	Std. Deviation	٨,١٥٣٨	٩,٢٥٠٠	٩,٧١٤٣	٣,٤٢٨٦
	Minimum	١,٢٣	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٨٥	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
بعلبك-الهرمل	N	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
	Mean	١٥,٠٠٠٠	١٥,٩٤١٧	١٣,٥٤٢٩	١٢,١٥٢٤
	Median	٣,٨٥٧٤٠	٣,٠٢٥١٠	٦,٤٠٤١٧	٦,٧٦٤٤٠
	Std. Deviation	١٥,٥٣٨٥	١٦,٠٠٠٠	١٥,٤٢٨٦	١٢,٥٧١٤
	Minimum	٤,٤٦	٧,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

بيروت	N	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
	Mean	١٣,٤٠٧٧	١٣,٥٧٠٨	١٣,٧٦١٩	١١,٢٠٩٥
	Median	٥,٢٣٩٨٠	٥,٠٧٣٨٤	٥,٩٦٣٨٤	٦,٥٢٣٠١
	Std. Deviation	١٥,٤٦١٥	١٤,٥٠٠٠	١٥,٤٢٨٦	١٣,١٤٢٩
	Minimum	٢,٦٢	٤,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (الضواحي)	N	٢٢٨	٢٢٨	٢٢٨	٢٢٨
	Mean	١٣,٥١٦٢	١٤,٣٤١٠	١٢,٨٧٤٧	١٠,٧٧٤٤
	Median	٤,٤٦٠٧٣	٣,٦٦١٩٥	٦,٤٥٧٩٤	٧,٢٩٦٨٢
	Std. Deviation	١٤,٧٦٩٢	١٤,٥٠٠٠	١٤,٨٥٧١	١١,٤٢٨٦
	Minimum	٤,٦٢	٥,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	١١٩	١١٩	١١٩	١١٩
	Mean	١٣,٨٩٤٠	١٤,١٣٤٥	١٣,١٦٢١	١٢,١٧٢٩
	Median	٤,٣٧٥٩١	٤,٥٩٥٣٦	٥,٦٤٨٠١	٥,٥٩٢١٨
	Std. Deviation	١٤,٩٢٣١	١٥,٧٥٠٠	١٤,٢٨٥٧	١٣,١٤٢٩
	Minimum	٢,١٥	٢,٧٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
عكار	N	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧
	Mean	١٣,٣٥٤٩	١٣,٧٥٨٨	١٣,٤٣٣٦	١١,١١٧٨
	Median	٤,٢٥٢٧٣	٣,٩٢٠٨٠	٥,٢٤٢٩٣	٧,١٩٩٨٣
	Std. Deviation	١٣,٠٧٦٩	١٤,٥٠٠٠	١٤,٢٨٥٧	١٠,٨٥٧١
	Minimum	٣,٥٤	٥,٧٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٨٥	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
المجموع	N	٨٦٥	٨٦٥	٨٦٥	٨٦٥
	Mean	١٣,٤٠٣٦	١٤,١٥١٢	١٢,٩٥٩٩	١٠,٣٧٢٣
	Median	٤,٧٠٠٨١	٤,٤٦٥٩١	٥,٨١٢٢٧	٧,١٠٩٣٢
	Std. Deviation	١٤,٣٠٧٧	١٥,٢٥٠٠	١٤,٢٨٥٧	١٠,٨٥٧١
	Minimum	١,٢٣	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ٢٢

الرياضيات - المحافظة والقطاع

المحافظة											
القطاع		البقاع	الجنوب	الشمال	النبطية	بعلبك-الهرمل	بيروت	جبل لبنان (الضواحي)	جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	عكار	
رسمي											
الرياضيات	١٠>	٥٦,٩٪	٥٠,٠٪	٣٧,٣٪	٣٧,٠٪	٦,٠٪	٧٠,٠٪	٥,٤٪	٣٤,٦٪	٢٨,١٪	
	١٠=<	٤٣,١٪	٥٠,٠٪	٦٢,٧٪	٦٣,٠٪	٩٤,٠٪	٣٠,٠٪	٩٤,٦٪	٦٥,٤٪	٧١,٩٪	
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	
خاص											
الرياضيات	١٠>	٣٤,٢٪	١١,٠٪	٢١,٠٪	٥٦,٩٪	١١,٧٪	٢٨,٣٪	٢٥,٠٪	٢٠,٢٪	٢٦,٣٪	
	١٠=<	٦٥,٨٪	٨٩,٠٪	٧٩,٠٪	٤٣,١٪	٨٨,٣٪	٧١,٧٪	٧٥,٠٪	٧٩,٨٪	٧٣,٧٪	
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	
الكل											
الرياضيات	١٠>	٤٤,٠٪	٢٥,٦٪	٢٩,٥٪	٤٦,٤٪	٩,١٪	٤٢,٢٪	٢٢,٣٪	٢٥,٩٪	٢٧,٤٪	٢٩,٢٪
	١٠=<	٥٦,٠٪	٧٤,٤٪	٧٠,٥٪	٥٣,٦٪	٩٠,٩٪	٥٧,٨٪	٧٧,٧٪	٧٤,١٪	٧٢,٦٪	٧٠,٨٪
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪

جدول رقم ٢٣

في محافظة البقاع :

من أصل ٧٦ مسابقة رياضيات في الخاص و٥٨ في الرسمي .كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٥,٨٪ و٤٣,١٪ في الرسمي. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٣٢,٩٪ وفي الرسمي ٥٦,٩ ٪ ، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٦,٩على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٩,٧ على ٢٠

الهندسة:

أتت نسبة النجاح ٧١,١٪ في الخاص و٣٩,٧٪ في الرسمي، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٧,٧ على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٢ على ٢٠

القياس

أتت نسبة النجاح ٥٩,٢٪ في الخاص و١٣,٨٪ في الرسمي، و٪ ٥٠ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٦,٣ على ٢٠ أما الرسمي ف ٪ ٥٠ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٣ على ٢٠

يتبين في هذه المحافظة أن النتائج في القطاع الخاص أفضل بكثير من النتائج في القطاع الرسمي وقد يكون مردّ هذا

الأمر إلى عدم إنقطاع المدارس الخاصة عن التعليم في مقابل إضراب أصاب المدارس الرسمية وتقلصت معه أيام الدراسة إلى مستوى متدنٍّ كما أشرنا سابقاً في أسباب الفقدان التعلمي، إضافة إلى أسباب أخرى اسهمت بزيادة الفقدان كما اوضحنا سابقاً في الورقة المرجعية.

في محافظة الجنوب :

من أصل ١٠٠ مسابقة رياضيات في القطاع الخاص و٦٠ مسابقة في القطاع الرسمي، كانت نسبة النجاح ٥٢٪ في الخاص و٢٥,٤٪ في الرسمي. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

كانت نسبة النجاح ٩٨٪ في الخاص و٦٦,٧٪ في الرسمي، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٢ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٢ على ٢٠

الهندسة :

كانت نسبة النجاح ٥٨٪ في الخاص و٥٠٪ في الرسمي، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٩على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٤على ٢٠

القياس :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٣٢٪ وفي الرسمي ٤٠ ٪. و٪ ٥٠ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و١١,٤ على ٢٠ أما الرسمي ف ٪ ٥٠ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و١٠ على ٢٠

في محافظة الشمال :

من أصل١٠٠ مسابقة رياضيات في الخاص و ١١٠ في الرسمي، كانت نسبة النجاح في الخاص٧٩٪ وفي الرسمي ٧,٦٢ ٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٨٣٪ وفي الرسمي٧٢,٧٪. ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٥ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٧ على ٢٠

الهندسة :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٧٠٪و في الرسمي٥,٥٤ ٪ صفر و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٢ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين ٠ و ١١,٧على ٢٠

القياس :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٤٨٪ وفي الرسمي ٩,٤٠٪ . ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,١ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٨على ٢٠

في محافظة النبطية :

مـن أصـل٦٥ مسـابقة رياضيـات في الخـاص و٧٣ في الرسـمي، كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص٤٣,١٪ وفي الرسـمي ٦٣٪ . أمـا في الكفايـات:

الحساب والجبر :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٤٧,٧٪ وفي الرسـمي٦٧,١٪ ، ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٨,١ عـلى ٢٠ أمـا الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٢,٩ عـلى ٢٠

الهندسة :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص٤٦,٢٪ وفي الرسـمي ٦٣٪، و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٩,٢ عـلى ٢٠ أمـا الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و ١٣,٢ عـلى ٢٠

القياس :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٣٣,٨٪ وفي الرسـمي ٤٧,٩٪. و٪ ٥٠ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٩,٧ عـلى ٢٠ أمـا الرسـمي ف ٥٠ ٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٢,٦ عـلى ٢٠

يتبـين في هـذه المحافظـة أنّ النتائـج في القطـاع الرسـمي أفضـل مـن القطـاع الخـاص وهـذ أمـر ملفـت يسـتدعي دراسـته، فـإذا كانـت المدرسـة الرسـمية قـد عانـت مـن إضراب المعلمـين وجائحـة كورونـا فالسـؤال الـذي يطـرح نفسـه هـل للأوضـاع الاقتصاديـة تأثـير مبـاشر عـلى المدرسـة الخاصـة في هـذه المحافظـة؟

في محافظة بعلبك الهرمل :

مـن أصـل٦٠ مسـابقة رياضيـات في الخـاص و٥٠ في الرسـمي، كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٨٨,٣٪ وفي الرسـمي ٩٤٪ . أمـا في الكفايـات:

الحساب والجبر :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٩٨,٣٪ وفي الرسـمي ٩٤٪ ، ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٥,٥عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٧,٦ عـلى ٢٠.

الهندسة :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٧٦,٧٪ وفي الرسـمي ٨٨٪ . و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٦ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و ١٧,٥ عـلى ٢٠ .

القياس :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٨,٣٪ وفي الرسمي ٧٨٪ . و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٤ على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٦,٦ على ٢٠.

يتبين في هذه المحافظة أن النتائج في القطاع الرسمي والخاص هي مقبولة جداً. من الممكن دراسة واقع المدارس في هذه المحافظة لتبيان تمايز نتائجها عن باقي المحافظات وللتأكد من القدرة على تخطي نتائج العّينة وإمكانية تعميمها على كافة مدارس المحافظة .

في محافظة بيروت:

من أصل٦٠ مسابقة رياضيات في الخاص و ٣٠ في الرسمي .كانت نسبة النجاح في الخاص ٧,٧١٪ وفي الرسمي ٣٠٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٧,٧١٪ وفي الرسمي ٤٣,٣٪ . و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٥على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٣,٦على ٢٠ .

الهندسة :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٣,٧٨٪ وفي الرسمي ٣٠٪ . و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٥ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٨,٢ على ٢٠

القياس :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٨,٣٪ وفي الرسمي ٠٪ . ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٤على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٦,٦على ٢٠

يتبين في هذه المحافظة أن النتائج في القطاع الخاص أفضل بكثير من القطاع الرسمي وقد يكون مردّ ذلك الأمر إلى عدم إنقطاع المدارس الخاصة عن التعليم في مقابل إضراب أصاب المدارس الرسمية وتقلصت معه أيام الدراسة إلى مستوى متدنّ كما أشرنا سابقاً في أسباب الفقدان التعلمي، إضافة إلى أسباب أخرى أسهمت بزيادة الفقدان كما أوضحنا سابقاً في الورقة المرجعية.

في محافظة جبل لبنان (الضواحي):

من أصل ٢٢٨ مسابقة رياضيات في الخاص و٣٧ في الرسمي .كانت نسبة النجاح في الخاص ٧٥ ٪ وفي الرسمي ٦,٩٤٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٨٦٪ وفي الرسمي ٨٩,٢٪ . ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٨ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨. ١٤ على ٢٠

الهندسة :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٧٢,٤٪ وفي الرسمي ٢,٨٩٪ . ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٥ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٥ على ٢٠

القياس :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٥٤,٨٪ وفي الرسمي٧٣ ٪ و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٨على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٤,٨ على ٢٠

في محافظة جبل لبنان (ما عدا الضواحي):

من أصل ١١٩ مسابقة رياضيات في الخاص و ٧٨ في الرسمي .كانت نسبة النجاح في الخاص ٧٩,٨٪ وفي الرسمي ٦٥,٤٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٨٢,٤٪ وفي الرسمي ٧٤,٤٪ و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٩ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٣على ٢٠

الهندسة :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٧١,٤٪ وفي الرسمي ٥,٦١٪ . ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٧ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٤على ٢٠

القياس :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٢,٢٪ وفي الرسمي ٣,٤٢٪ . ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٢على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٠,٩على ٢٠

في محافظة عكار :

مـن أصـل٥٧ مسـابقة رياضيـات في الخـاص و ٨٩ في الرسـمي .كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص٧٣,٧٪ وفي الرسـمي ٧١,٩٪ . أمـا في الكفايـات:

الحساب والجبر :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٨٦٪ وفي الرسـمي ٧٤,٢٪ . ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٣,١ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١١,٩عـلى ٢٠

الهندسة :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٧٠,٢٪ وفي الرسـمي ٦٧,٤٪ . ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٤,٥ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٢,٢عـلى ٢٠

القياس :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٦٢,٢٪ وفي الرسـمي ٤٢,٣٪ . ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٤,٣ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و ١١,٤عـلى ٢٠.

على صعيد القطاع التعليمي

المحافظة		الحساب	الهندسة	القياس	الرياضيات
خاص الاونروا	N	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠
	Mean	١٤,٥٢	١٣,٥٢	١١,٥٤	١٣,٨٨
	Median	٢,٧٦	٤,٣٣	٥,٨٠	٢,٩٦
	Std. Deviation	١٤,٦٣	١٣,٤٣	١٠,٨٦	١٣,٣٨
	Minimum	٤,٧٥	٤,٠٠	٢,٢٩	٦,٣١
	Maximum	١٨,٧٥	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٢٣
خاص غير مجاني	N	٦٤١,٠٠	٦٤١,٠٠	٦٤١,٠٠	٦٤١,٠٠
	Mean	١٤,٢٥	١٣,٢٠	١٠,٦٥	١٣,٥٨
	Median	٤,٤٤	٥,٦٤	٧,٠١	٤,٦٢
	Std. Deviation	١٥,٢٥	١٤,٢٩	١١,٤٣	١٤,٦٢
	Minimum	٢,٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
خاص مجاني	N	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠
	Mean	١٣,٧٨	١٢,٠٨	٩,٢٧	١٢,٧٤
	Median	٤,٧٥	٦,٤٨	٧,٥٢	٥,١١
	Std. Deviation	١٥,٥٠	١٢,٨٦	٨,٥٧	١٣,٦٩
	Minimum	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٢٣
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
رسمي	N	٥٨٥,٠٠	٥٨٥,٠٠	٥٨٥,٠٠	٥٨٥,٠٠
	Mean	١٢,٢٩	١١,٠٣	٨,٥٠	١١,٦٢
	Median	٤,٣٤	٦,٠٤	٦,٨٢	٤,٧٨
	Std. Deviation	١٢,٧٥	١١,٤٣	٨,٠٠	١٢,١٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
المجموع	N	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠	١٤٥٠,٠٠
	Mean	١٣,٤٠	١٢,١٨	٩,٦٢	١٢,٦٩
	Median	٤,٥١	٥,٩٨	٧,٠٥	٤,٨١
	Std. Deviation	١٤,٢٥	١٢,٥٧	٩,٧١	١٣,١٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥
		٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

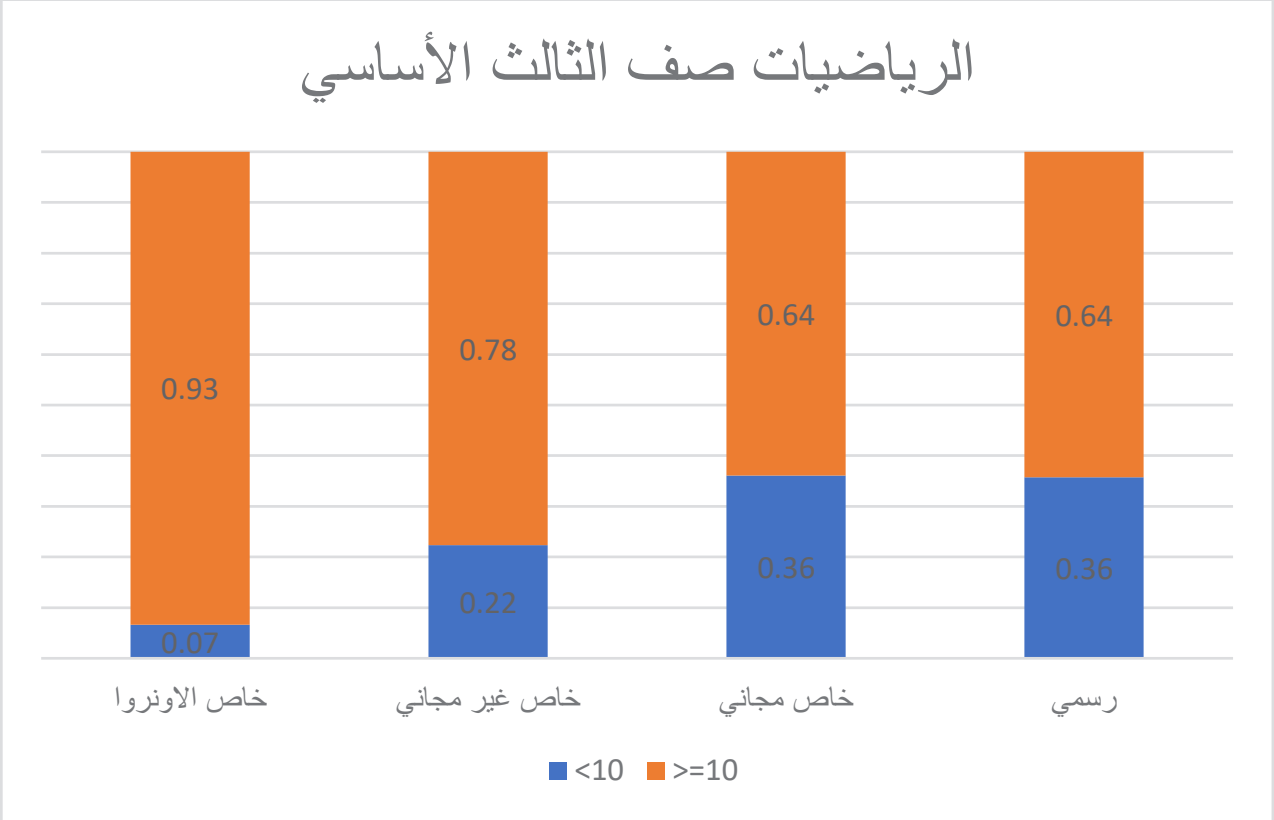
جدول رقم ٢٤

الرياضيات * القطاع التعليمي

القطاع التعليمي

رياضيات						
القطاع التعليمي		خاص الاونروا	خاص غير مجاني	خاص مجاني	رسمي	المجموع
	10>	٦,٧٪	٢٢,٣٪	٣٦,١٪	٣٥,٧٪	٢٩,٢٪
	10=<	٩٣,٣٪	٧٧,٧٪	٦٣,٩٪	٦٤,٣٪	٧٠,٨٪
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪

جدول رقم ٢٥



خاص الاونروا :

من أصل ٣٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٩٣,٣٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٩٦,٧٪.

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٦٣على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٨٠٪.

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٤٣. ١٣ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٧٪. ٥٦

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨٦. ١٠ على ٢٠

خاص غير مجاني:

من أصل ٦٤١ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٧,١٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٨١,٤٪.

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٢٥على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٧٢,١٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٢٩ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٥٥,٧٪.

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١١,٤٣ على ٢٠

خاص مجاني:

من أصل ١٩٤ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٦٣,٩٠٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧٦,٨٪

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٥,٥٠على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٥٦,٢٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٨٦ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٤,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٥٧على ٢٠

بالنسبة للقياس العلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين . و٨,٥٧ على ٢٠، وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

رسمي:

من أصل ٥٨٥ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٦٤,٣٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧١,٦٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٧٥على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٦٠,٣٪ ،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٤٣ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٢,٩٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٨ على ٢٠

بالنسبة للقياس، أتت العلامات متدنية إذ أن ٥٠٪ من العلامات بين صفر و٨ على ٢٠، وهنا يظهر بوضوح الفقدان التعلمي على هذا الصعيد ويتطلب الأمر خطة تعويضية سريعة.

على صعيد المحافظات

أما بالنسبة للمحافظات فأتت النتائج على الشكل التالي :

المحافظة		الجبر والحساب	الهندسة	القياس	رياضيات
البقاع	N	١٣٦,٠٠	١٣٦,٠٠	١٣٦,٠٠	١٣٦,٠٠
	Mean	١٠,٩٥	٧,٢٦	٩,٠٦	٩,٧٣
	Median	٥,٧٨	٧,٨٢	٨,٠٥	٦,٢٨
	Std. Deviation	١٠,٢٧	٣,٢٠	٥,١٤	٧,٠٥
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٨٢	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٦٨
الجنوب	N	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠	١٦١,٠٠
	Mean	١٠,٣٣	٥,٧٤	٧,٥٣	٨,٨٣
	Median	٤,٣٠	٥,٢٩	٥,٨٠	٤,٣٤
	Std. Deviation	١٠,٧٣	٣,٦٠	٧,٤٣	٨,٦٣
	Minimum	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,١٦
	Maximum	١٩,٤٥	١٨,٤٠	٢٠,٠٠	١٨,٣٢
الشمال	N	١٩٩,٠٠	١٩٩,٠٠	١٩٩,٠٠	١٩٩,٠٠
	Mean	٩,٣٠	٣,٩٥	٥,٤٥	٧,٤٠
	Median	٣,٩٩	٣,٨٩	٥,٠٣	٣,٧٠
	Std. Deviation	٨,٥٥	٣,٢٠	٤,٠٠	٦,٤٢
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٠٩	١٦,٠٠	٢٠,٠٠	١٦,٦٣
النبطية	N	١٠٨,٠٠	١٠٨,٠٠	١٠٨,٠٠	١٠٨,٠٠
	Mean	٨,٣٠	٥,٤١	٦,٢١	٧,٣٠
	Median	٤,٦٢	٦,٠٥	٥,٣٧	٤,٨١
	Std. Deviation	٦,٧٣	٣,٢٠	٤,٠٠	٥,٤٧
	Minimum	١,٦٤	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٥٨
	Maximum	١٩,٢٧	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,١٦
بعلبك-الهرمل	N	١٠٦,٠٠	١٠٦,٠٠	١٠٦,٠٠	١٠٦,٠٠
	Mean	١٣,٢٥	١١,٧٩	١٢,٤٥	١٢,٨٨
	Median	٤,٠٤	٥,٩٤	٥,١٨	٤,٣٧
	Std. Deviation	١٣,٤٥	١٣,٢٠	١٣,١٤	١٣,٤٢
	Minimum	٤,٧٣	٠,٠٠	١,٧١	٣,٨٩
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٦٨

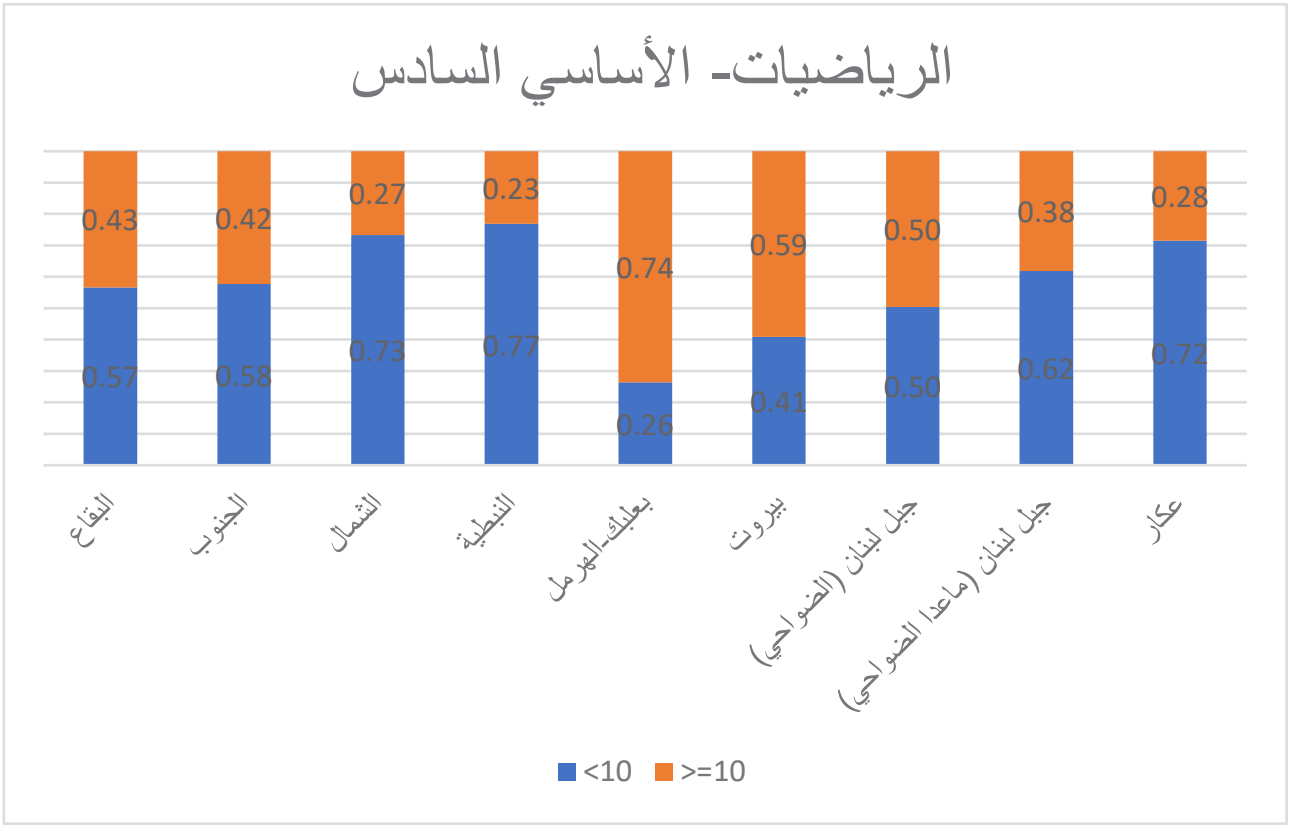
بيروت	N	٨٨,٠٠	٨٨,٠٠	٨٨,٠٠	٨٨,٠٠
	Mean	١٣,٦٦	٩,٦٢	١٠,٩٣	١٢,٣١
	Median	٥,٣٢	٧,٧٨	٧,٤٦	٦,١٢
	Std. Deviation	١٤,٥٥	٩,٢٠	١٣,٤٣	١٣,٥٣
	Minimum	٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٢
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (الضواحي)	N	٢٤٤,٠٠	٢٤٤,٠٠	٢٤٤,٠٠	٢٤٤,٠٠
	Mean	١١,٥٩	٧,٨٥	٩,٦٣	١٠,٤٣
	Median	٤,٧٨	٦,٦٩	٦,٣٦	٥,١٩
	Std. Deviation	١١,٢٧	٥,٦٠	٩,٧١	٩,٨٤
	Minimum	١,٠٩	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٦٣
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠	١٩٤,٠٠
	Mean	١١,٥٨	٥,٢٨	٧,٨٩	٩,٤٩
	Median	٤,٣٣	٦,٠٦	٦,١٥	٤,٦٢
	Std. Deviation	١١,٥٥	٢,٦٠	٦,٨٦	٨,١٦
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٦٤	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,١٦
عكار	N	١٤٤,٠٠	١٤٤,٠٠	١٤٤,٠٠	١٤٤,٠٠
	Mean	٩,٧٣	٥,٨٥	٦,٨٥	٨,٣٧
	Median	٤,٢٤	٥,١٤	٦,٤٥	٤,٣٧
	Std. Deviation	٨,٩١	٤,٤٠	٤,٢٩	٧,٢٦
	Minimum	٢,٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤٧
	Maximum	١٩,٢٧	١٨,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٤٢
المجموع	N	١٣٨٠,٠٠	١٣٨٠,٠٠	١٣٨٠,٠٠	١٣٨٠,٠٠
	Mean	١٠,٨٦	٦,٦٤	٨,٢٢	٩,٤٥
	Median	٤,٨٠	٦,٤٠	٦,٥١	٥,١١
	Std. Deviation	١٠,٣٦	٤,٤٠	٧,١٤	٨,٢١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ٢٦

المحافظة

رياضيات											
المحافظة		البقاع	الجنوب	الشمال	النبطية	بعلبك-الهرمل	بيروت	جبل لبنان (الضواحي)	جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	عكار	المجموع
	10>	٪٥٦,٦	٪٥٧,٨	٪٧٣,٤	٪٧٦,٩	٪٢٦,٤	٪٤٠,٩	٪٥٠,٤	٪٦١,٩	٪٧١,٥	٪٥٨,٦
	10=<	٪٤٣,٤	٪٤٢,٢	٪٢٦,٦	٪٢٣,١	٪٧٣,٦	٪٥٩,١	٪٤٩,٦	٪٣٨,١	٪٢٨,٥	٪٤١,٤
المجموع		٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٢٧



في محافظة البقاع :

من أصل ١٣٦ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٤٣,٤٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٥٢,٢٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٢٧ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٣٣,٨٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٣,٢ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤١,٩٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٥,١٤ على ٢٠

في الهندسة الوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢٠/٣,٢ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٢٠/٥,١٤

في محافظة الجنوب :

من أصل ١٦١ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٤٢,٢٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٥٦,٥٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٧٣ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٢٤,٨٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٣,٦ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٣١,٣٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٧,٤٣ على ٢٠

في الهندسة الوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢٠/٣,٦ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٢٠/٧,٤٣

في محافظة الشمال :

من أصل ١٩٩ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٢٦,٦٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٣٦,٧٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٥٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ١١,١٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٣,٢ على ٢٠

القياس:

نسبة النجاح كانت ٢٠,٦٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٤ على ٢٠

يتبين أن الوضع في محافظة الشمال غير مقبول حتى في الحساب والجبر إذ إنّ نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ٨,٥٥ على ٢٠ أما في الهندسة فالوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢٠/٣,٢ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٢٠/٤ .

في محافظة النبطية:

من أصل ١٠٨ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٢٣,١٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٢٦,٩٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٦,٧٣ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ١٨,٥٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٣,٢ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ١٨,٥٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٤على ٢٠

يتبين أن الوضع في محافظة النبطية مخيف حتى في الحساب والجبر إذ إنّ نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ٦,٧٣ على ٢٠ أما في الهندسة فالوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢٠/٣,٢ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٢٠/٤

في محافظة بعلبك الهرمل :

من أصل ١٠٦ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٧٣,٦٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٧٨,٣٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٤٥على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٧٠,٨٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٢ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٦٧,٩٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٣,١٤على ٢٠

في محافظة بيروت:

من أصل ٨٨ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٥٩,١٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٦٧٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٤٧,٧٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٩,٢ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٥٨٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٤٣ على ٢٠

في الهندسة الوضع غير مطمئن إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٩,٢ على ٢٠

في محافظة جبل لبنان (الضواحي):

من أصل ٢٤٤ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٤٩,٦٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٥٦,٦٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٢٧ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٣٨,٥٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٥,٦ على ٢٠

القياس:

نسبة النجاح كانت ٤٧,٥٪،

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٩,٧١ على ٢٠

في الهندسة الوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢٠/٥,٦ أما بالنسبة للقياس فالوضع غير مطمئن ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٩,٧١/ ٢٠ .

في محافظة جبل لبنان (ما عدا الضواحي):

من أصل ١٩٤ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٣٨,١٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٦١,٣٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٥ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ٢٤,٧٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٢,٦ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٣٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٦,٨٦ على ٢٠

في الهندسة الوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢,٦ على٢٠ كذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٦,٨٦على ٢٠

في محافظة عكار :

من أصل ١٤٤ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٢٨,٥٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٣٨,٢٪،

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٩١ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ١٩,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٤,٤ على ٢٠.

القياس :

نسبة النجاح كانت ٢٨,٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٤,٢٩ على ٢٠

يتبيّن أنّ الوضع في محافظة عكارغير مقبول حتى في الحساب والجبر إذ إن نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ٨,٩١ على ٢٠ أما في الهندسة فالوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٤,٤ على ٢٠ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٤,٢٩ على ٢٠.

على صعيد القطاع التعليمي :

الهندسة * القطاع التعليمي

		الحساب والجبر	الهندسة	القياس	الرياضيات
خاص الاونروا	N	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
	Mean	١٢,٦٥	١٢,٧٦	١٢,٧١	١٢,٧٥
	Median	٢,٥٤	٥,١٣	٥,٨٧	٢,٩٣
	Std. Deviation	١٢,٤٥	١٤,٢٠	١٣,٧١	١٢,٨٤
	Minimum	٨,٧٣	١,٢٠	٠,٥٧	٦,٤٢
	Maximum	١٩,٤٥	١٨,٤٠	٢٠,٠٠	١٨,١١
خاص غير مجاني	N	٦٠٢,٠٠	٦٠٢,٠٠	٦٠٢,٠٠	٦٠٢,٠٠
	Mean	١١,٧٥	٧,٩٧	٩,٧١	١٠,٥٧
	Median	٥,٠٨	٦,٧٧	٦,٥٤	٥,٣٥
	Std. Deviation	١٢,١٨	٥,٦٠	٨,٥٧	١٠,٢٦
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
خاص مجاني	N	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠	١٩٨,٠٠
	Mean	١١,٧٢	٧,٥٣	٩,٧٥	١٠,٤٥
	Median	٥,١٦	٦,٢٤	٦,٦٩	٥,٢٩
	Std. Deviation	١١,٦٤	٦,٢٠	٩,١٤	١٠,٤٢
	Minimum	٢,٣٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٦٨
رسمي	N	٥٦٠,٠٠	٥٦٠,٠٠	٥٦٠,٠٠	٥٦٠,٠٠
	Mean	٩,٥٢	٤,٦٨	٥,٩٢	٧,٧٨
	Median	٤,٠٦	٥,٤٦	٥,٦٨	٤,٣١
	Std. Deviation	٨,٩١	٢,٤٠	٤,٠٠	٦,٧٤
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٦٤	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,١٦
المجموع	N	١٣٨٠,٠٠	١٣٨٠,٠٠	١٣٨٠,٠٠	١٣٨٠,٠٠
	Mean	١٠,٨٦	٦,٦٤	٨,٢٢	٩,٤٥
	Median	٤,٨٠	٦,٤٠	٦,٥١	٥,١١
	Std. Deviation	١٠,٣٦	٤,٤٠	٧,١٤	٨,٢١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
		٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول ٢٨

القطاع التعليمي

القطاع التعليمي

الرياضيات						
القطاع التعليمي		خاص الاونروا	خاص غير مجاني	خاص مجاني	رسمي	المجموع
	10>	٪١٠,٠	٪٤٨,٨	٪٤٧,٥	٪٧٤,٨	٪٥٨,٦
	10=<	٪٩٠,٠	٪٥١,٢	٪٥٢,٥	٪٢٥,٢	٪٤١,٤
المجموع		٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٢٩

خاص الاونروا :

من أصل ٢٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٩٠٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٨٥٪

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٤٥ على ٢٠.

الهندسة:

نسبة النجاح كانت ٧٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٢ على ٢٠.

القياس:

نسبة النجاح كانت ٦٠٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٣,٧١ على ٢٠.

خاص غير مجاني:

من أصل ٦٠٢ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٥١,٢٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٦١٪

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,١٨ على ٢٠.

الهندسة:

نسبة النجاح كانت ٣٩,٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٥,٦ على

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٦,٧٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٨,٥٧على ٢٠

في الهندسة الوضع كارثي إذ أنّ نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢٠/٥,٦ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٢٠/٨,٥٧

خاص مجاني:

من أصل ١٩٨ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٥٢,٥٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٥٨,١٪

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٦٤على ٢٠

الهندسة:

نسبة النجاح كانت ٢٩,٨٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٦,٢ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٤٥,٥٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٩,١٤على ٢٠

في الهندسة الوضع كارثي إذ أنّ نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢٠/٦,٢ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٢٠/٩,١٤

رسمي:

من أصل ٥٦٠ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٢٥,٢٪. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٣٩,١٪

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٩١ على ٢٠

الهندسة :

نسبة النجاح كانت ١٨,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٢,٤ على ٢٠

القياس:

نسبة النجاح كانت ٢٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٤ على ٢٠

يتبين أن الوضع في الرسمي غير مقبول حتى في الحساب والجبر إذ إن نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ٨,٩١ على ٢٠ أما في الهندسة فالوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢,٤ على ٢٠ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٤ على ٢٠.

على صعيد لغة المدرسة

القطاع التعليمي		الحساب والجبر	الهندسة	القياس	الرياضيات
انكليزي	N	٥١٨,٠٠	٥١٨,٠٠	٥١٨,٠٠	٥١٨,٠٠
	Mean	١٠,٤٤	٥,٨٩	٧,٤٦	٨,٨٩
	Median	٤,٧٧	٦,٤٤	٦,٥٥	٥,١٠
	Std. Deviation	٩,٥٥	٣,٢٠	٥,٧١	٧,٢١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
فرنسي	N	٥٦٣,٠٠	٥٦٣,٠٠	٥٦٣,٠٠	٥٦٣,٠٠
	Mean	١١,٢٢	٧,٢٣	٨,٤٥	٩,٨٦
	Median	٤,٥٥	٦,٢٦	٦,٤٤	٤,٩١
	Std. Deviation	١٠,٩١	٥,٦٠	٨,٠٠	٨,٩٥
	Minimum	٢,٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤٧
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
فرنسي-انكليزي	N	٢٨٩,٠٠	٢٨٩,٠٠	٢٨٩,٠٠	٢٨٩,٠٠
	Mean	١٠,٦٤	٦,٩١	٨,٨٦	٩,٥٠
	Median	٥,١٥	٦,٦٠	٦,٣٨	٥,٤٢
	Std. Deviation	١٠,٧٣	٤,٠٠	٨,٠٠	٨,٥٣
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٢٧	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٥٨
المجموع	N	١٣٧٠,٠٠	١٣٧٠,٠٠	١٣٧٠,٠٠	١٣٧٠,٠٠
	Mean	١٠,٨٠	٦,٦٦	٨,١٦	٩,٤٢
	Median	٤,٧٨	٦,٤٢	٦,٤٩	٥,١١
	Std. Deviation	١٠,٢٧	٤,٤٠	٦,٨٦	٨,٢١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ٣٠

الرياضيات					
لغة المدرسة		انكليزي	فرنسي	**فرنسي-انكليزي**	المجموع
	10>	٪٦٥,٣	٪٥٥,٤	٪٥٥,٠	٪٥٩,١
	10=<	٪٣٤,٧	٪٤٤,٦	٪٤٥,٠	٪٤٠,٩
المجموع		٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٣١

لغة المدرسة : انكليزي

من أصل ٥١٨ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح٪٣٤,٧ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٪٤٧,٣

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٩,٥ على ٢٠.

الهندسة:

نسبة النجاح كانت ٪٢٤,١

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٣,٢ على ٢٠

القياس:

نسبة النجاح كانت ٪٣٢

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٥,٧١ على ٢٠

يتبين أن الوضع غير مقبول حتى في الحساب والجبر إذ أنّ نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ٩,٥ على ٢٠ أما في الهندسة فالوضع كارثي إذ أنّ نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٣,٢ /٢٠ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٥,٧١ /٢٠.

لغة المدرسة : فرنسي

من أصل ٥٦٣ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٤٤,٦٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

نسبة النجاح كانت ٪٥٤,٧

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٠,٩ على ٢٠

الهندسة:

نسبة النجاح كانت ٣٢,٩٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٥,٦ على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٣٩,٤٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٨على ٢٠

يتبين أن الوضع يدعو للقلق حتى في الحساب والجبر إذ إن نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ١٠,٩ على ٢٠ أما في الهندسة فالوضع كارثي إذ أنّ نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٢٠/٥,٦ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٢٠/٨

لغة المدرسة : فرنسي- انكليزي

من أصل ٢٨٩ مسابقة رياضيات كانت نسبة النجاح ٤٥ ٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر :

نسبة النجاح كانت ٥٣,٦٪

و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٧٣على ٢٠

الهندسة:

نسبة النجاح كانت ٣٦,٣٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٤على ٢٠

القياس :

نسبة النجاح كانت ٣٩,٨٪

و ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٨على ٢٠

يتبين أن الوضع يدعو للقلق حتى في الحساب والجبر إذ إن نسبة ٥٠٪ لم يتخطوا ١٠,٧٣ على ٢٠ أما في الهندسة فالوضع كارثي إذ إن نسبة ٥٠٪ تقريباً لم يتخطوا ٤ /٢٠ وكذلك بالنسبة للقياس ف ٥٠ ٪ لم يتخطوا ٢٠/٨

القطاع الرسمي:

المحافظة		الرياضيات	الجبر والحساب	الهندسة	القياس
البقاع	N	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧
	Mean	٦,٩٢٧١	٩,٠٩٤١	٣,٣٢٦٣	٤,٧٠١٨
	Median	٤,٧٢٤٦١	٤,٤٤٨١١	٦,٠٩٣٦٣	٥,٧٩٩٣٨
	Std. Deviation	٥,٤٧٣٧	٨,٣٦٣٦	٠,٤٠٠٠	٢,٨٥٧١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٠٥	١٩,٦٤	١٩,٢٠	٢٠,٠٠
الجنوب	N	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩
	Mean	٧,٢٢٣٩	٨,٩٧٠٧	٤,٠٣٣٩	٥,٣٧٥٣
	Median	٤,٠٥٧٠٩	٣,٩٨٨٦٧	٤,٢٥٢٢٥	٥,٢٨٦٥٧
	Std. Deviation	٦,٦٣١٦	٩,٠٩٠٩	٢,٨٠٠٠	٢,٨٥٧١
	Minimum	١,١٦	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٤,٤٢	١٥,٨٢	١٣,٦٠	١٧,٧١
الشمال	N	١١٠	١١٠	١١٠	١١٠
	Mean	٦,٤٥٢٦	٨,٤٠٨٣	٣,٠٢٩١	٤,٣٥٨٤
	Median	٢,٨٤٢١٨	٣,٢٦٢٤٤	٣,٣٣٧١٨	٤,٣٨٧٤٢
	Std. Deviation	٦,١٥٧٩	٨,٠٠٠٠	١,٨٠٠٠	٢,٨٥٧١
	Minimum	١,٨٩	٢,٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٢,٧٤	١٦,٧٣	١٥,٦٠	١٤,٢٩
النبطية	N	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩
	Mean	٧,٩١٦١	٩,٣١٢٨	٥,٢٨١٤	٦,٦٤٤١
	Median	٤,٧١٠٦٧	٤,٢٨٧٦٢	٦,٥٢٥٨٢	٥,٤٠٩٥١
	Std. Deviation	٥,٧٨٩٥	٨,١٨١٨	٢,٠٠٠٠	٦,٢٨٥٧
	Minimum	١,٥٨	١,٦٤	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,١٦	١٩,٢٧	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
بعلبك-الهرمل	N	٤٦	٤٦	٤٦	٤٦
	Mean	١٢,٤٣٢٥	١٢,٧٤٣١	١١,٤٢٦١	١١,٩١٣٠
	Median	٥,٢٩١٩٦	٤,٨٧٦٤١	٦,٦٩٢٥٦	٥,٦٤٩١١
	Std. Deviation	١٤,٣٦٨٤	١٣,٩٠٩١	١٤,٠٠٠٠	١٢,٨٥٧١
	Minimum	٣,٨٩	٤,٧٣	٠,٠٠	١,٧١
	Maximum	١٨,٧٤	١٨,٣٦	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

بيروت	N	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
	Mean	٥,٠٩١٢	٧,٨٩٠٩	٠,٧٢٠٠	١,٨٠٩٥
	Median	١,٨٠٥٤١	٢,٨٤٧٩٥	٠,٧٢٣٢١	٢,٤٠١٤٢
	Std. Deviation	٥,٠٥٢٦	٨,٤٥٤٥	٠,٨٠٠٠	٠,٠٠٠٠
	Minimum	٢,٣٢	٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٨,٥٣	١٢,٩١	٢,٠٠	٦,٨٦
جبل لبنان (الضواحي)	N	٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
	Mean	١٠,٧٥٣٩	١٢,٠١٤٧	٨,٠٧٥٧	٩,٥١٣٥
	Median	٣,٦٩٠٢٦	٣,٦٣٩٩٩	٣,٩٧٠٨٢	٥,٢٨٧٥٩
	Std. Deviation	١٠,٦٣١٦	١١,٨١٨٢	٧,٦٠٠٠	١٠,٨٥٧١
	Minimum	٤,٢١	٤,٣٦	٠,٨٠	٠,٠٠
	Maximum	١٧,٦٨	١٨,١٨	١٦,٨٠	١٨,٢٩
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
	Mean	٨,٥٠٣٤	١١,٢٢٨٤	٣,٤٩٧٤	٦,١٠٢٦
	Median	٤,١٦١٥٦	٣,٦٩٩٧١	٥,٤٥٦٢٠	٦,٠٣٦٥٥
	Std. Deviation	٧,٢٦٣٢	١٠,٧٢٧٣	١,٠٠٠٠	٤,٢٨٥٧
	Minimum	٣,٦٨	٢,٩١	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٨,٦٣	١٨,٥٥	١٨,٠٠	٢٠,٠٠
عكار	N	٨٤	٨٤	٨٤	٨٤
	Mean	٦,٨٣٠٨	٧,٩٥٠٢	٥,١٠٠٠	٥,٠٧٤٨
	Median	٣,٣٠٩٢٥	٢,٩٤٧٩٠	٤,١٤٢٤٦	٥,١٩٥٣٠
	Std. Deviation	٦,٣٦٨٤	٧,٠٩٠٩	٤,٢٠٠٠	٣,١٤٢٩
	Minimum	١,٤٧	٢,٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٦,١١	١٥,٤٥	١٦,٠٠	١٧,٧١
المجموع	N	٥٦٠	٥٦٠	٥٦٠	٥٦٠
	Mean	٧,٧٨١٢	٩,٥٢٣٤	٤,٦٧٧٩	٥,٩١٦٣
	Median	٤,٣٠٧٢٢	٤,٠٥٧٦٦	٥,٤٦٤٤١	٥,٦٨٣٤٣
	Std. Deviation	٦,٧٣٦٨	٨,٩٠٩١	٢,٤٠٠٠	٤,٠٠٠٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,١٦	١٩,٦٤	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ٣٢

القطاع الخاص

المحافظة		الرياضيات	الجبر والحساب	الهندسة	القياس
البقاع	N	٧٩	٧٩	٧٩	٧٩
	Mean	١١,٧٥٨٨	١٢,٢٨٣١	١٠,٠٩١١	١٢,٢٠٢٥
	Median	٦,٥٠١٤٦	٦,٢٦١١٦	٧,٧٢٦٨٦	٨,٠١٠٤٨
	Std. Deviation	١٤,٨٤٢١	١٤,٩٠٩١	٦,٤٠٠٠	١٧,١٤٢٩
	Minimum	٠,٣٢	٠,٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,٦٨	١٩,٨٢	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
الجنوب	N	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢
	Mean	٩,٧٥١٣	١١,١١٩٤	٦,٧٢٥٥	٨,٧٧٣١
	Median	٤,٢٥٠٠٢	٤,٢٩٤٥١	٥,٥٨٩٧٣	٥,٧٤٥١٢
	Std. Deviation	١٠,٠٠٠٠	١٢,٠٠٠٠	٤,٢٠٠٠	٨,٢٨٥٧
	Minimum	٢,٢١	٣,٢٧	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٨,٣٢	١٩,٤٥	١٨,٤٠	٢٠,٠٠
الشمال	N	٨٩	٨٩	٨٩	٨٩
	Mean	٨,٥٧٣٦	١٠,٣٩٢٢	٥,٠٩٢١	٦,٨٠٥٨
	Median	٤,٢٦٧٦٧	٤,٥٢٠٦٧	٤,٢٣٦٩٦	٥,٤٤٨٧٩
	Std. Deviation	٧,٨٩٤٧	٩,٨١٨٢	٤,٤٠٠٠	٤,٥٧١٤
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٦,٦٣	١٩,٠٩	١٦,٠٠	٢٠,٠٠
النبطية	N	٤٩	٤٩	٤٩	٤٩
	Mean	٦,٥٥٦٤	٧,٠٩٠٩	٥,٥٦٧٣	٥,٦٩١٠
	Median	٤,٨٦٥٥٥	٤,٧٦٣٥٦	٥,٤٧٣٤٧	٥,٣٢٢٢٢
	Std. Deviation	٤,٦٣١٦	٥,٢٧٢٧	٤,٠٠٠٠	٤,٠٠٠٠
	Minimum	٢,٥٣	٢,٣٦	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,١٦	١٩,٠٩	١٨,٨٠	٢٠,٠٠
بعلبك-الهرمل	N	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
	Mean	١٣,٢١٥٨	١٣,٦٣٩٤	١٢,٠٧٣٣	١٢,٨٥٧١
	Median	٣,٥٠٨٢٢	٣,٢٤٧٨٩	٥,٣٣٤٨٨	٤,٧٩٠٧٤
	Std. Deviation	١٣,١٥٧٩	١٣,٣٦٣٦	١٣,٠٠٠٠	١٤,٢٨٥٧
	Minimum	٥,٢٦	٦,٥٥	٠,٠٠	١,٧١
	Maximum	١٩,٦٨	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

بيروت	N	٥٨	٥٨	٥٨	٥٨
	Mean	١٦,٠٤٥٤	١٦,٦٣٩٥	١٤,٢٢٧٦	١٥,٦٤٥٣
	Median	٣,٧٢٨٢٠	٣,٥٢٩٠٨	٥,٣٦١٣٩	٣,٩٥٥٨٣
	Std. Deviation	١٧,١٥٧٩	١٨,٣٦٣٦	١٤,٠٠٠٠	١٦,٨٥٧١
	Minimum	٦,٦٣	٦,٩١	٣,٢٠	٥,٧١
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (الضواحي)	N	٢٠٧	٢٠٧	٢٠٧	٢٠٧
	Mean	١٠,٣٦٩٢	١١,٥١٧٨	٧,٨١٢٦	٩,٦٥٣٦
	Median	٥,٤٢٣٥٣	٤,٩٦٥١١	٧,٠٦٧٩١	٦,٥٤٤١٣
	Std. Deviation	٩,٣٦٨٤	١٠,٩٠٩١	٥,٢٠٠٠	٩,١٤٢٩
	Minimum	٠,٦٣	١,٠٩	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	١١٦	١١٦	١١٦	١١٦
	Mean	١٠,١٤٨٨	١١,٨١١٩	٦,٤٨٦٢	٩,٠٨٣٧
	Median	٤,٨١٤٤٩	٤,٧٠٠٠١	٦,١٧٥٨١	٥,٩٥٣٤٤
	Std. Deviation	٩,٢١٠٥	١٢,٧٢٧٣	٤,٨٠٠٠	٨,٥٧١٤
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٩,١٦	١٩,٦٤	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
عكار	N	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
	Mean	١٠,٥٢٨١	١٢,٢٣٣٣	٦,٩٠٦٧	٩,٣٢٣٨
	Median	٤,٧٦٩٠٤	٤,٥١٨٣٣	٦,١٦٨٢٠	٧,٢٢١٥٥
	Std. Deviation	٩,٤٧٣٧	١٢,٤٥٤٥	٤,٨٠٠٠	٩,١٤٢٩
	Minimum	٢,٧٤	٤,٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	١٨,٤٢	١٩,٢٧	١٨,٠٠	٢٠,٠٠
المجموع	N	٨٢٠	٨٢٠	٨٢٠	٨٢٠
	Mean	١٠,٥٩٣٧	١١,٧٦٦٧	٧,٩٧٩٠	٩,٧٩٧٢
	Median	٥,٢٩٤٤١	٥,٠٤٩٢٧	٦,٦٤٩٥١	٦,٥٦٨٩٧
	Std. Deviation	١٠,٤٢١١	١٢,١٨١٨	٦,٠٠٠٠	٩,١٤٢٩
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠

جدول رقم ٣٣

الرياضيات * المحافظة * القطاع_رسمي_خاص

الرياضيات											
المحافظة		البقاع	الجنوب	الشمال	النبطية	بعلبك-الهرمل	بيروت	جبل لبنان (الضواحي)	جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	عكار	المجموع
رسمي	10>	٨٤,٢٪	٧٤,٦٪	٨٦,٤٪	٧١,٢٪	٣٤,٨٪	١٠٠,٠٪	٣٧,٨٪	٧٥,٦٪	٨٤,٥٪	٧٤,٨٪
	10=<	١٥,٨٪	٢٥,٤٪	١٣,٦٪	٢٨,٨٪	٦٥,٢٪		٦٢,٢٪	٢٤,٤٪	١٥,٥٪	٢٥,٢٪
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪
خاص	10>	٣٦,٧٪	٤٨,٠٪	٥٧,٣٪	٨٣,٧٪	٢٠,٠٪	١٠,٣٪	٥٢,٧٪	٥٢,٦٪	٥٣,٣٪	٤٧,٦٪
	10=<	٦٣,٣٪	٥٢,٠٪	٤٢,٧٪	١٦,٣٪	٨٠,٠٪	٨٩,٧٪	٤٧,٣٪	٤٧,٤٪	٤٦,٧٪	٥٢,٤٪
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪
المجموع	10>	٥٦,٦٪	٥٧,٨٪	٧٣,٤٪	٧٦,٩٪	٢٦,٤٪	٤٠,٩٪	٥٠,٤٪	٦١,٩٪	٧١,٥٪	٥٨,٦٪
	10=<	٤٣,٤٪	٤٢,٢٪	٢٦,٦٪	٢٣,١٪	٧٣,٦٪	٥٩,١٪	٤٩,٦٪	٣٨,١٪	٢٨,٥٪	٤١,٤٪
المجموع		١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪

جدول رقم ٣٤

في محافظة البقاع :

من أصل ٧٩ مسابقة رياضيات في الخاص و٥٧ في الرسمي، كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٣,٣٪ و١٥,٨٪ في الرسمي. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٤,٦٪ وفي الرسمي ٣٥,١٪ . و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤,٩ على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٣٦ على ٢٠

الهندسة:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٤٨,١٪ وفي الرسمي ١٤٪ . و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٦ على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٠,٤ على ٢٠

القياس :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٢٪ وفي الرسمي ١٤٪ . و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٧,١٤ على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٢,٨٥ على ٢٠

في محافظة الجنوب :

مـن أصـل ١٠٢ مسـابقة رياضيـات في الخـاص و٥٩ في الرسـمي، كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٥٢٪ و٢٥,٤٪ في الرسـمي. أمـا في الكفايـات:

الحساب والجبر:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٦٥,٧٪ وفي الرسـمي ٤٠,٧٪ . و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٢ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٩,٠٩عـلى ٢٠

الهندسة :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٢٩,٤٪ وفي الرسـمي ١٦,٩٪ . و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٤,٢ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٢,٨ عـلى ٢٠

القياس:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٣٥,٣٪ وفي الرسـمي ٢٣,٧٪ ، و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٨,٢٨ عـلى ٢٠ أمـا الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٢,٨٥ عـلى ٢٠.

في محافظة الشمال :

مـن أصـل٨٩ مسـابقة رياضيـات في الخـاص و ١١٠ في الرسـمي، كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٤٢,٧٪ و١٣,٦٪ في الرسـمي. أمـا في الكفايـات:

الحساب والجبر:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٤٩,٤٪ و٢٦,٤٪ في الرسـمي، و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٩,٨١ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٨ عـلى ٢٠

الهندسة :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ١٥,٧٪ وفي الرسـمي ٧,٣٪ . و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٤,٤ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و ١,٨ عـلى ٢٠.

القياس:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٢٩,٢٪ وفي الرسـمي ١٣,٦٪ ، و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٤,٥٧ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٢,٨٥ عـلى ٢٠.

في محافظة النبطية :

مـن أصـل٤٩ مسـابقة رياضيـات في الخـاص و ٥٩ في الرسـمي .كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ١٦,٣٪ وفي الرسـمي ٢٨,٨٪. أمـا في الكفايـات:

الحساب والجبر:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ١٨,٤٪ وفي الرسـمي ٣٣,٩٪ ، و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٥,٢٧ عـلى ٢٠، أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٨,١٨ عـلى ٢٠.

الهندسة :

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ١٤,٣٪ وفي الرسـمي ٢٢٪ ، و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٤ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و ٢عـلى ٢٠.

القياس:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ١٤,٣٪ وفي الرسـمي ٢٢٪ . و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٤عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و٦,٢٨ عـلى ٢٠.

في محافظة بعلبك الهرمل :

مـن أصـل٦٠ مسـابقة رياضيـات في الخـاص و٤٦ في الرسـمي، كانـت نسـبة النجـاح ٨٠٪ في الخـاص و٦٥,٢٪ في الرسـمي. أمـا في الكفايـات:

الحساب والجبر:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٪ ٨٦,٧ وفي الرسـمي ٦٧,٤٪ . و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٣,٣٦عـلى ٢٠ أمـا الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٣,٩ عـلى ٢٠

الهندسة:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٧٥٪ وفي الرسـمي ٦٥,٢٪، و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٣ عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و ١٤عـلى ٢٠

القياس:

كانـت نسـبة النجـاح في الخـاص ٧١,٧٪ وفي الرسـمي ٦٣٪، و٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين في الخـاص كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و١٤,٢٨عـلى ٢٠ أمـا في الرسـمي ف ٥٠٪ تقريبـاً مـن المتعلمـين كانـت علامتهـم تـتراوح بـين صفـر و ١٢,٨٥عـلى ٢٠

في محافظة بيروت:

من أصل٥٨ مسابقة رياضيات في الخاص و٣٠ في الرسمي، كانت نسبة النجاح في الخاص ٨٩,٧٪ وفي صفر بالمئة في القطاع الرسمي. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٩١,٤٪ وفي الرسمي ٢٠٪، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٨,٣٦على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٤٥ على ٢٠

الهندسة :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٧٢,٤٪ وفي الرسمي صفر٪ . و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٤ على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٠,٨ على ٢٠

القياس:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٨٧,٩٪ وفي الرسمي صفر٪، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٦,٨٥على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و صفرعلى ٢٠

في محافظة جبل لبنان (الضواحي):

من أصل٢٠٧ مسابقة رياضيات في الخاص و ٣٧ في الرسمي .كانت نسبة النجاح في الخاص ٤٧,٣٪ وفي الرسمي ٦٢,٢٪ . أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٪ ٥٥,١ وفي الرسمي ٦٤,٩٪ . و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٩على ٢٠ أما الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١١,٨١على ٢٠

الهندسة :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٣٩,١٪ وفي الرسمي ٣٥,١٪ ، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٥,٢ على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٧,٦على ٢٠

القياس:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٤٥,٩٪ وفي الرسمي ٥٦,٨٪، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٩,١٤ على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١٠,٨٥على ٢٠

في محافظة جبل لبنان (ما عدا الضواحي):

من أصل١١٦ مسابقة رياضيات في الخاص و٧٨ في الرسمي، كانت نسبة النجاح في الخاص ٤٧,٤٪ و٢٤,٤٪ في الرسمي. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٢,٩٪ وفي الرسمي ٥٩٪، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٧٢على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٠,٧٢على ٢٠

الهندسة :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٣١,٩٪ وفي الرسمي ١٤,١٪، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٤,٨ على ٢٠ أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ١على ٢٠ .

القياس:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٤٢,٢٪و في الرسمي ١٩,٢٪، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٨,٥٧ على ٢٠، أما في الرسمي ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٤,٢٨ على ٢٠.

في محافظة عكار :

من أصل٦٠ مسابقة رياضيات في الخاص و٨٤ في الرسمي، كانت نسبة النجاح في الخاص ٤٦,٧٪ و١٥,٥٪ في الرسمي. أما في الكفايات:

الحساب والجبر:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٦٠٪ وفي الرسمي ٢٢,٦٪ ، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و١٢,٤٥على ٢٠ أما في الرسمي ، ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٧,٠٩على ٢٠

الهندسة :

كانت نسبة النجاح في الخاص ٣٠٪ وفي الرسمي ١١,٩٪، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٤,٨ على ٢٠ أما في الرسمي، ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و ٤,٢ على ٢٠.

القياس:

كانت نسبة النجاح في الخاص ٤٥٪ وفي الرسمي ١٦,٧٪، و٥٠٪ تقريباً من المتعلمين في الخاص كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٩,١٤ على ٢٠ أما في الرسمي ، ف ٥٠٪ تقريباً من المتعلمين كانت علامتهم تتراوح بين صفر و٣,١٤ على ٢٠.

ملاحظات :

إن ما ينطبق على المرحلة الأولى والثانية ينطبق على باقي المراحل لكن الدراسة لم تشملهم لذا ننصح بهذه المراحل المعلم بإعادة كفايات ومهارات العام المنصرم المربوطة بكفايات ومهارات السنة الحالية بشكل مباشر.

ضرورة تحليل المستند الموجود في الملحق لدراسة الفروقات التي شاهدناها ما بين المحافظات من جهة وما بين الرسمي والخاص من جهة أخرى.

ii. نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة الانكليزية

نتائج الأساسي الثالث:

يظهر الجدول رقم ٣٥ الوارد أدناه أن عدد المتعلمين الذين شاركوا في الاختبار بلغ ٧٤٤ متعلّمًا، وكانت معدلاتهم مرتفعة في المجالات كافة إذ حصل المشاركون على معدل ١٣,٨٨ في مجال الوعي الفونولوجي، وعلى معدل تراوح بين ١١,٤٧ و١٢,٥٦ في مجال الفهم القرائي والذي يتضمن المفردات وقواعد اللغة، وعلى معدل ١٠,٤٦ في مجال التعبير الكتابي.

كما يظهر الجدول أنّ العلامة الأدنى في المجالات كافة هي صفر/ ٢٠ في حين أن العلامة القصوى هي ٢٠/٢٠ باستثناء النص الأول بحيث كانت العلامة القصوى ٢٠/١٩ إذ لم يتمكن المتعلمون من الإجابة عن السؤال المفتوح.

لقد أثبتت النتائج أن قدرات المتعلمين على الاجابة على أسئلة الربط والاختيار من متعدد واختيار المفردات الصحيحة والاجابة عن أسئلة القواعد تفوق قدرتهم على الاجابة عن أسئلة من نوع صح ام خطأ لا سيما انهم لم يتمكنوا من تصحيح الخطأ. كذلك أشارت النتائج إلى أن المتعلمين وجدوا الاجابة عن الاسئلة التي تتطلب استدلالًا أو تأملًا/ تقييمًا أكثر صعوبة من الإجابة عن تلك التي تتطلب استرجاعًا للمعلومات؛ فضلا عن ذلك، وجد بعض المتعلمين صعوبة في فهم تسلسل أحداث النص السردي في حين أنهم تمكنوا من فهم تفاصيل النص الوصفي وهذا ما يفسر التفاوت بين نتائج النص الأول ونتائج النص الثاني. بالإضافة إلى ذلك، جاءت نتائج النص الثاني أفضل نسبيًا من نتائج النص الأول كون أسئلة النص الثاني شملت استدلالات قواعد تمكن معظم المشاركين من الاجابة عليها والحصول على العلامة الكاملة

Writing	Reading Comprehension: Text 2	Reading Comprehension: Text 1	Phonemic and Phonological Awareness	
٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	**Valid**
٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠	**Missing**
١٠,٤٦	١٢,٥٦	١١,٤٧	١٣,٨٨	**Mean**
١٢,٠٠	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٠٠	**Median**
٠,٠٠	١٦,٠٠	١٥,٠٠	١٤,٠٠	**Mode**
٥,٩١	٤,٨٩	٤,٢٣	٤,٣٧	**Std. Deviation**
٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	**Minimum**
٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	**Maximum**
٦,٠٠	١٠,٠٠	٨,٠٠	١٢,٠٠	**٢٥**
١٢,٠٠	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٠٠	**٥٠**
١٦,٠٠	١٦,٠٠	١٥,٠٠	١٦,٠٠	**٧٥**

جدول رقم ٣٥: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة الانكليزية في الأساسي الثالث

أما بالنسبة للتعبير الكتابي، فكانت نتيجته هي الأدنى كونه مهارة تتطلب من المتعلم أن يعبر عن أفكاره ومشاعره بوضوح وفعالية آخذا بعين الاعتبار مجموعة من المكونات التي تشمل تنظيم النص بشكل منطقي ومنظم، واستخدام اللغة بدقة ووضوح، وتنويع المفردات وتجنب التكرار، ومراجعة وتحرير النص بعد الانتهاء من الكتابة للتأكد من عدم وجود أخطاء إملائية أو نحوية أو في علامات الترقيم.

نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة الانكليزية

نتائج الأساسي السادس:

لغة المدرسة		Reading Comprehension: Text 1	Reading Comprehension: Text 2	Writing	Score_english_20
انكليزي	N	٥١٢,٠٠	٥١٢,٠٠	٥١٢,٠٠	٥١٣,٠٠
	Mean	١١,٩٨	١١,٤٦	٩,٠٢	١١,١٨
	Median	٤,٢٥	٥,١١	٤,٩٥	٤,٣٨
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١١,٣٣	٨,٠٠	١٠,٩٣
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٧٣
فرنسي-انكليزي	N	١٤٠,٠٠	١٤٠,٠٠	١٤٠,٠٠	١٤٤,٠٠
	Mean	١١,٣٥	١١,٣١	٨,٦٦	١٠,٨٤
	Median	٤,٥٨	٤,٥٠	٥,٠٠	٤,٢٧
	Std. Deviation	١١,٣٣	١٠,٦٧	٨,٠٠	١٠,٢٧
	Minimum	٠,٠٠	٢,٦٧	١,٣٣	٣,٧٣
	Maximum	١٩,٣٣	٢٠,٠٠	١٧,٣٣	١٩,٢٠
المجموع	N	٦٥٢,٠٠	٦٥٢,٠٠	٦٥٢,٠٠	٦٥٧,٠٠
	Mean	١١,٨٤	١١,٤٣	٨,٩٤	١١,١٠
	Median	٤,٣٣	٤,٩٨	٤,٩٦	٤,٣٥
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١١,٠٠	٨,٠٠	١٠,٩٣
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٧٣

جدول رقم ٣٦: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة الانكليزية في الأساسي السادس

يظهر الجدول رقم ٣٦ الوارد أعلاه أن معدّل المتعلمين الذين شاركوا في الاختبار (وعددهم ٦٥٢) كان مقبولًا إلى حد ما في مجال الفهم القرائي إذ حصل المشاركون على معدل ١١,٨٤ في النص الأول وعلى معدل ١٠,٤٦ في النص الثاني. أما بالنسبة للتعبير فكان المعدل ٨,٩٤ أي دون مستوى النجاح.

وأتى هذا المعدل بفارق بسيط بين المدارس التي تعتمد اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية والمدارس التي تعلم اللغتين الانكليزية والفرنسية.

كـما يظهـر الجـدول أن العلامـة الأدنى في المجالـين هـي صفـر/ ٢٠ في حـين أن العلامـة القصـوى هـي ٢٠/٢٠ للفهـم القـرائي و٢٠/١٨,٦٧ في التعبـير الكتـابي مـع الأشـارة إلى أن أغلبيـة المتعلمـين تركـوا هـذا السـؤال أو كتبـوا جملا خارجـة عـن الموضـوع.

في حـين أظهـر المعـدل أن قـدرات المتعلمـين عـلى الاجابـة عـن أسـئلة الربـط والاختيـار مـن متعـدد واختيـار المفـردات الصحيحـة والاجابـة عـن أسـئلة القواعـد تفـوق قدرتهـم عـلى الاجابـة عـن أسـئلة مـن نـوع صح ام خطـأ لا سـيما انهـم لم يتمكنـوا مـن تصحيـح الخطـأ، وأشـارت النتائـج إلى أن المتعلمـين وجـدوا الاجابـة عـن الاسـئلة التـي تتطلـب اسـتدلالًا أو تأمـلًا/ تقييـمًا أكـثر صعوبـة مـن الإجابـة عـن تلـك التـي تتطلـب اسـترجاعًا للمعلومـات.

فضـلا عـن ذلـك، أثبتـت النتائـج أن بعـض المتعلمـين وجـدوا صعوبـة في اسـتدلال تفاصيـل النـص الوصفـي في حـين أنهـم تمكنـوا مـن فهـم تسلسـل أحـداث النـص الـسردي، وهـذا مـا يفـسر التفـاوت بـين نتائـج النـص الأول ونتائـج النـص الثـاني. بالإضافـة إلى ذلـك، جـاءت نتائـج النـص الأول أفضـل نسـبيًا مـن نتائـج النـص الثـاني كـون أسـئلة النـص الثـاني شـملت اسـتدلالات لم يتمكـن معظـم المشـاركين مـن الاجابـة عنهـا. في مـا يتعلـق بأسـئلة القواعـد، فقـد توزعـت عـلى النصـين بشـكل متسـاوٍ ولم يجـد المشـاركون صعوبـة في الإجابـة عنهـا وتمكنـوا مـن الحصـول عـلى العلامـة الكاملـة.

أمـا بالنسـبة للتعبـير الكتـابي، فكانـت نتيجتـه الأدنى كونـه مهـارة تتطلـب مـن المتعلـم أن يعـبر عـن أفـكاره ومشـاعره بوضـوح وفعاليـة آخـذا بعـين الاعتبـار مجموعـة مـن المكونـات التـي تشـمل تنظيـم النـص بشـكل منطقـي ومنظـم، واسـتخدام اللغـة بدقـة ووضـوح، وتنويـع المفـردات وتجنـب التكـرار، ومراجعـة وتحريـر النـص بعـد الانتهـاء مـن الكتابـة للتأكـد مـن عـدم وجـود أخطـاء إملائيـة أو نحويـة أو في علامـات الترقيـم.

يظهـر الجـدول رقـم ٣٧ أدنـاه نتائـج الاختبـار التشـخيصي للّغـة الإنكليزيـة للصـفّ الأسـاسي الثالـث في المحافظـات اللّبنانيـة وقـد جـاءت معدّلاتهـا عـلى الشـكل التـالي:

- محافظة البقاع: ٩,٩٣٪
- محافظة الجنوب: ١٣,١٣٪
- محافظة الشمال: ١٢,١٧٪
- محافظة النبطية: ١١,٧٤٪
- محافظة بعلبك-الهرمل: ١٤,٧٥٪
- محافظة بيروت: ١١,٤٥٪
- محافظة جبل لبنان: ما بين ١١,٣٤ و١١,٥٤٪
- محافظة عكار: ١٣,٦٠٪

المحافظة		phonemic awarness	Reading comprehension : Text 1	Reading comprehension : Text 2	Writing	اللغة الانكليزية
البقاع	N	٩٤,٠٠	٩٤,٠٠	٩٤,٠٠	٩٤,٠٠	٩٤,٠٠
	Mean	١٢,٧٢	١٠,٠٢	١٠,٣٥	٨,٠١	٩,٩٣
	Median	١٤,٠٠	٩,٠٠	١١,٠٠	٨,٠٠	٩,٧١
	Std. Deviation	٤,٧٧	٤,٥٤	٥,٧٤	٦,٥١	٤,٦٧
	Minimum	٠,٠٠	٣,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤٣
	Maximum	٢٠,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٧١
الجنوب	N	١٣٧,٠٠	١٣٧,٠٠	١٣٧,٠٠	١٣٧,٠٠	١٣٧,٠٠
	Mean	١٤,٤٥	١٢,٤٢	١٤,٢١	١٢,٠٨	١٣,١٣
	Median	١٦,٠٠	١٣,٠٠	١٥,٠٠	١٤,٠٠	١٤,٠٠
	Std. Deviation	٤,٤٢	٣,٦٤	٣,٤٨	٤,٨٩	٣,٦٣
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٨,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٨,٢٩
الشمال	N	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠
	Mean	١٣,٦٠	١٠,٩٣	١٣,٠٠	١١,٨٧	١٢,١٧
	Median	١٤,٠٠	١١,٠٠	١٣,٠٠	١٣,٠٠	١٢,٠٠
	Std. Deviation	٢,٨٠	٣,٨١	٢,٩٦	٤,٤٢	٢,٩٩
	Minimum	٦,٠٠	٢,٠٠	٧,٠٠	٤,٠٠	٧,٧١
	Maximum	٢٠,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٩,١٤
النبطية	N	١١٣,٠٠	١١٣,٠٠	١١٣,٠٠	١١٣,٠٠	١١٣,٠٠
	Mean	١٣,٤٧	١١,٠٦	١٢,١٤	١١,١٤	١١,٧٤
	Median	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٣,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٥٧
	Std. Deviation	٤,٤٦	٤,٢٢	٤,٨٥	٥,٦٣	٤,٢٠
	Minimum	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٥٧
	Maximum	٢٠,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٩,١٤
بعلبك-الهرمل	N	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠
	Mean	١٥,٩٢	١٤,١٤	١٦,٠٢	١٣,٥٠	١٤,٧٥
	Median	١٦,٠٠	١٤,٥٠	١٦,٥٠	١٤,٠٠	١٥,٢٩
	Std. Deviation	٣,٧٧	٣,٠٦	٣,١٨	٣,٧٤	٢,٩٧
	Minimum	٦,٠٠	٧,٠٠	٧,٠٠	٣,٠٠	٧,٤٣
	Maximum	٢٠,٠٠	١٧,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٨,٥٧

بيروت	N	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠
	Mean	١٣,٩٣	١٠,٥٧	١١,٨١	٩,٢٨	١١,٠٤
	Median	١٤,٠٠	١٠,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	١٠,٨٦
	Std. Deviation	٣,٦٦	٤,٠٦	٤,٩٨	٧,٦٨	٤,٦١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٧,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٧,٤٣
جبل لبنان (الضواحي)	N	١٥٧,٠٠	١٥٧,٠٠	١٥٧,٠٠	١٥٧,٠٠	١٥٧,٠٠
	Mean	١٤,٠٤	١١,٤٣	١١,٩٢	٩,٣٣	١١,٣٤
	Median	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٠٠	١١,٠٠	١٢,٥٧
	Std. Deviation	٤,٠٣	٣,٩٦	٥,٠٤	٥,٧٥	٤,٠٩
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٧,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٧,٧١
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	١٠٤,٠٠	١٠٤,٠٠	١٠٤,٠٠	١٠٤,٠٠	١٠٤,٠٠
	Mean	١٣,٣٨	١١,٢٥	١٢,٢٤	١٠,٢٢	١١,٥٤
	Median	١٦,٠٠	١٢,٠٠	١٣,٥٠	١٢,٠٠	١٢,١٤
	Std. Deviation	٤,٩٥	٥,٠٤	٥,٢٠	٦,٠٧	٤,٨٨
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٦
	Maximum	٢٠,٠٠	١٨,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٠٠	١٨,٢٩
عكار	N	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
	Mean	١٦,٠٠	١٣,٦٠	١٥,٤٠	١٠,٦٠	١٣,٦٠
	Median	١٦,٠٠	١٤,٠٠	١٦,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٥٧
	Std. Deviation	١,٤١	١,١٤	١,٣٤	٣,٩٧	١,٤٧
	Minimum	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٣,٠٠	٤,٠٠	١٢,٠٠
	Maximum	١٨,٠٠	١٥,٠٠	١٦,٠٠	١٤,٠٠	١٤,٨٦
المجموع	N	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠
	Mean	١٣,٨٨	١١,٤٧	١٢,٥٦	١٠,٤٦	١١,٨٤
	Median	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٥٧
	Std. Deviation	٤,٣٧	٤,٢٣	٤,٨٩	٥,٩١	٤,٣١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٧١

جدول رقم ٣٧

بناءً على ما ورد، نجد أنّ محافظة البقاع قد حصدت أدنى معدّل في حين حصلت محافظة بعلبك على أعلى معدّل. كما أثبتت النتائج تفاوتاً ما بين المحافظات من حيث امتلاك المتعلّمين للكفايات المطروحة في الاختبار.

في مجال الوعي الفونولوجي، نجد أنّ نسب المتعلّمين الذين جاءت نتائجهم دون المعدّل (١٠>) هي على الشكل التالي:

- محافظة البقاع: ٢٤,٥٪
- محافظة الجنوب: ١٣,٧٪
- محافظة الشمال: ٣,٣٪
- محافظة النبطية: ١٧,٧٪
- محافظة بعلبك-الهرمل: ٦٪
- محافظة بيروت: ١٣٪
- محافظة جبل لبنان: ما بين ١١,٥ و٢٠,٢٪
- محافظة عكار: –

أما في مجال الفهم القرائي، فإنّ نسب المتعلّمين الذين جاءت نتائجهم دون المعدّل (١٠>) هي على الشكل التالي:

- محافظة البقاع: ما بين ٢٤,٥٪ و٥٢,١٪
- محافظة الجنوب: ما بين ١٩,٦٪ و٧,٣٪
- محافظة الشمال: ما بين ٣٦,٧٪ و٦,٧٪
- محافظة النبطية: ما بين ٢٩,٢٪ و٢١,٢٩٪
- محافظة بعلبك-الهرمل: ما بين ١٥٪ و٦٪
- محافظة بيروت: ما بين ١٣٪ و٤٨,١٪
- محافظة جبل لبنان(الضواحي): ما بين ٢٥,٥٪ و٢٤,٨٪
- محافظة جبل لبنان(ما عدا الضواحي): ما بين ٤٣,٣٪ و٢٧,٩٪
- محافظة عكار: –

أما في مجال التعبير الكتابي، فإنّ نسب المتعلّمين الذين جاءت نتائجهم دون المعدّل (١٠<) هي على الشكل التالي:

- محافظة البقاع: ٥٧,٤٪
- محافظة الجنوب: ٢٨,٥٪
- محافظة الشمال: ٣٣,٣٪
- محافظة النبطية: ٣٨,٩٪
- محافظة بعلبك-الهرمل: ١٢٪
- محافظة بيروت: ٤٢,٦٪
- محافظة جبل لبنان: ما بين ٤٢,٧٪ و٤٢,٣٪
- محافظة عكار: ٢٠٪

يعكس تحليل النتائج جملة من المؤشرات التربوية التي ينبغي الاستناد إليها خلال السنة التعويضية في المحافظات اللّبنانية كافة، نوجزها في النقاط الآتية:

- تعاني محافظة البقاع تدنّي على كافة المستويات في اللّغة الإنكليزية ممّا سيؤثّر سلباً على نتائج المتعلّمين في المواد المرتبطة بها كالرياضيات (فهم المسائل المطروحة)، والعلوم (ربط المعارف وتطبيقها وممارسة التفكير العلمي).

- تظهر النتائج ضضعفاً في مجال التعبير الكتابي في كافة المحافظات اللّبنانية لذلك لا بدّ من تدعيم الجانب التوظيفي في فروع المادة لتحسين المهمات الإبداعية والتأليف واستخدام اللّغة بطريقة اندماجية صحيحة.

يظهر الجدول رقم ٣٨ أدناه نتائج الاختبار التشخيصي للّغة الإنكليزية للصّف الأساسي السادس في المحافظات اللّبنانية وقد جاءت معدّلاتها على الشكل التالي:

- محافظة البقاع: ٩,٨٨٪
- محافظة الجنوب: ١٢,٨٣٪
- محافظة الشمال: ٩,٣١٪
- محافظة النبطية: ٩,٦٧٪
- محافظة بعلبك-الهرمل: ١٤,٥٨٪
- محافظة بيروت: ١١,٧٦٪
- محافظة جبل لبنان: ما بين ١٠,٨٦٪ و٩,٦٧٪
- محافظة عكار: ٥,٩٦٪

المحافظة		Reading comprehension: Text 1	Reading comprehension: Text 2	Writing	Score_english_20
البقاع	N	٨٧,٠٠	٨٧,٠٠	٨٧,٠٠	٨٧,٠٠
	Mean	١٠,٩٧	١٠,١٠	٧,٢٨	٩,٨٨
	Median	٤,٠٨	٥,١٧	٤,٨٥	٤,٢٦
	Std. Deviation	١٠,٦٧	١٠,٠٠	٦,٦٧	٩,٣٣
	Minimum	٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٦٠
	Maximum	١٨,٠٠	١٨,٦٧	١٧,٣٣	١٨,١٣
الجنوب	N	١٢٩,٠٠	١٢٩,٠٠	١٢٩,٠٠	١٢٩,٠٠
	Mean	١٣,٣٤	١٣,١٠	١١,٢٧	١٢,٨٣
	Median	٤,٢٦	٤,٥١	٥,٠٣	٤,٢٥
	Std. Deviation	١٤,٠٠	١٣,٣٣	١٢,٠٠	١٣,٦٠
	Minimum	٤,٦٧	٤,٠٠	١,٣٣	٤,٨٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٧٣
الشمال	N	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠
	Mean	١٠,٢٥	٩,٧٥	٦,٢٥	٩,٣١
	Median	٣,٩٦	٤,٦٤	٣,٨٢	٣,٩٠
	Std. Deviation	٨,٦٧	٨,٦٧	٥,٣٣	٧,٤٧
	Minimum	٥,٣٣	٤,٦٧	١,٣٣	٤,٥٣
	Maximum	١٧,٣٣	١٧,٣٣	١٣,٣٣	١٦,٢٧
النبطية	N	٧٥,٠٠	٧٥,٠٠	٧٥,٠٠	٧٨,٠٠
	Mean	١٠,١٨	١٠,١٧	٧,٥٢	٩,٧٦
	Median	٤,٨٥	٤,٦٥	٤,٦٩	٤,٣٢
	Std. Deviation	٩,٣٣	٩,٣٣	٦,٦٧	٨,٥٣
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٨٧
	Maximum	١٨,٦٧	٢٠,٠٠	١٧,٣٣	١٨,٩٣
بعلبك-الهرمل	N	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠
	Mean	١٤,٧٥	١٥,٣٣	١٢,٧٥	١٤,٥٨
	Median	٢,٤٥	٣,٠٦	٣,٧٣	٢,٤٨
	Std. Deviation	١٥,٣٣	١٦,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٥٣
	Minimum	٩,٣٣	٨,٠٠	٥,٣٣	٩,٣٣
	Maximum	١٨,٦٧	١٩,٣٣	١٨,٦٧	١٨,٦٧

بيروت	N	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥١,٠٠
	Mean	١٢,٦٧	١٢,٤٥	٨,٦١	١١,٧٦
	Median	٤,٧٧	٥,٠٣	٤,٦٥	٤,٥٣
	Std. Deviation	١٥,٣٣	١٤,٦٧	٧,٣٣	١٣,٠٧
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٠
	Maximum	١٩,٣٣	٢٠,٠٠	١٧,٣٣	١٩,٢٠
جبل لبنان (الضواحي)	N	١٤٧,٠٠	١٤٧,٠٠	١٤٧,٠٠	١٤٧,٠٠
	Mean	١١,٦٦	١١,٢٢	٨,٥٣	١٠,٨٦
	Median	٤,٠٥	٤,٨٣	٤,٦٧	٤,١٣
	Std. Deviation	١١,٣٣	١٠,٠٠	٨,٠٠	٩,٨٧
	Minimum	٤,٠٠	٢,٠٠	٠,٠٠	٤,٠٠
	Maximum	١٩,٣٣	٢٠,٠٠	١٧,٣٣	١٩,٢٠
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	٩٢,٠٠	٩٢,٠٠	٩٢,٠٠	٩٢,٠٠
	Mean	١٠,٧٢	٩,٤٩	٧,٩٠	٩,٦٧
	Median	٣,٧٨	٤,٩٦	٤,٤٢	٣,٨٩
	Std. Deviation	٩,٦٧	٩,٣٣	٦,٦٧	٨,٢٧
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٠
	Maximum	١٨,٦٧	١٨,٠٠	١٧,٣٣	١٧,٠٧
عكار	N	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠
	Mean	٥,٧٨	٦,٨٩	٤,٤٤	٥,٩٦
	Median	٢,٣٤	٢,٥٢	٢,٠٤	١,٩٣
	Std. Deviation	٦,٠٠	٨,٠٠	٤,٠٠	٦,٩٣
	Minimum	٣,٣٣	٤,٠٠	٢,٦٧	٣,٧٣
	Maximum	٨,٠٠	٨,٦٧	٦,٦٧	٧,٢٠
المجموع	N	٦٥٢,٠٠	٦٥٢,٠٠	٦٥٢,٠٠	٦٥٧,٠٠
	Mean	١١,٨٤	١١,٤٣	٨,٩٤	١١,١٠
	Median	٤,٣٣	٤,٩٨	٤,٩٦	٤,٣٥
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١١,٠٠	٨,٠٠	١٠,٩٣
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٧٣

جدول رقم ٣٨

بناءً على ما ورد، نجد أنّ النتائج في غالبية المحافظات دون المعدّل على عكس محافظتَي بيروت وبعلبك-الهرمل اللّتين حصلتا على أعلى معدّلَين.

كما أثبتت النتائج تفاوتاً ما بين المحافظات من حيث امتلاك المتعلّمين للكفايات المطروحة في الاختبار.

في مجال الفهم القرائي، تفاوتت نتائج المتعلّمين ما بين النصّ الوصفي والنصّ السردي حيث أنّ نتائج النصّ الأوّل أفضل نسبياً من النصّ الثاني، وقد كانت نسب المتعلّمين الذين جاءت نتائجهم دون المعدّل (١٠>) على الشكل التالي:

- محافظة البقاع: ما بين ٣٤,٥٪ و٤٧,١٪
- محافظة الجنوب: ما بين ٢٢,٥٪ و٢٧,١٪
- محافظة الشمال: ما بين ٥٢,٦٪ و٦٣,٢٪
- محافظة النبطية: ما بين ٥٢٪ و٥٠,٧٪
- محافظة بعلبك-الهرمل: ما بين ٢٪ و٦٪
- محافظة بيروت: ما بين ٢٨٪ و٦٦ ٪
- محافظة جبل لبنان(الضواحي): ما بين ٣٩,٥٪ و٤٤,٩٪
- محافظة جبل لبنان(ما عدا الضواحي): ما بين ٥٠٪ و٥٦,٥٪
- محافظة عكار: --

أما في مجال التعبير الكتابي، فإنّ نسب المتعلّمين الذين جاءت نتائجهم دون المعدّل (١٠>) هي على الشكل التالي:

- محافظة البقاع: ٧٢,٤٪
- محافظة الجنوب: ٣٤,٩٪
- محافظة الشمال: ٧٨,٩٪
- محافظة النبطية: ٧٢٪
- محافظة بعلبك-الهرمل: ٢٦٪
- محافظة بيروت: ٦٠٪
- محافظة جبل لبنان (الضواحي): ٥١٪
- محافظة جبل لبنان (ما عدا الضواحي): ٥٨,٧٪
- محافظة عكار: --

يعكس تحليل النتائج جملة من المؤشرات التربوية التي ينبغي الاستناد إليها خلال السنة التعويضية في المحافظات كافة، ونوجزها في النقاط الآتية:

- تعاني محافظات الشمال والبقاع والنبطية تدنياً كبيراً على كافة المستويات حيث أنّ حوالى ٧٥٪ من المتعلّمين لم يستطيعوا اجتياز الاختبار وقد كانت قدراتهم في القراءة التحليلية متدنية جداً.

- تُظهِر النتائج ضعفاً كبيراً في التعبير الكتابي في كافة المحافظات اللّبنانية، ممّا يؤكّد على أهميّة إنجاز خطّة تأهيلية تعويضية في هذا المجال تتضمّن الانطلاق من البسيط إلى المركّب (جملة، فقرة، موضوع مترابط).

- قد يكون هنالك تأثير لتدنّي مستوى اللّغة الإنكليزية على المواد التي تتطلّب قدرات مرتفعة في توظيف اللّغة كالرياضيات والعلوم...

يُظهر الجدول رقم ٣٩ أدناه نتائج الاختبار التشخيصي للّغة الإنكليزية للصفّ الأساسي الثالث في القطاعات التعليمية المختلفة على الأراضي اللّبنانية، وقد جاءت معدّلاتها على الشكل التالي:

- خاص الأونروا : ١١,٥٢٪

- خاص غير مجّاني: ١٢,٢٥٪

- خاص مجّاني: ١٢,٧٠٪

- رسمي: ١١,٠٢٪

المحافظة		phonemic awarness	Reading comprehension : Text 1	Reading comprehension : Text 2	Writing	اللغة الانكليزية
البقاع	N	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠
	Mean	١٣,٤٠	١١,٣٧	١٢,١٧	١٠,١٠	١١,٥٢
	Median	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	١٠,٠٠	١٢,٠٠
	Std. Deviation	٣,٣٣	٢,٦٧	٢,٢٨	٤,٠٣	٢,٢٨
	Minimum	٦,٠٠	٤,٠٠	٧,٠٠	٠,٠٠	٦,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٥,٠٠	١٧,٠٠	١٦,٠٠	١٥,٤٣
الجنوب	N	٣٥٧,٠٠	٣٥٧,٠٠	٣٥٧,٠٠	٣٥٧,٠٠	٣٥٧,٠٠
	Mean	١٤,٣٤	١١,٨٩	١٢,٩٧	١٠,٨٥	١٢,٢٥
	Median	١٤,٠٠	١٣,٠٠	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٣,٤٣
	Std. Deviation	٤,٠٥	٤,١٣	٤,٨٢	٦,٠٢	٤,٢٤
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٧١
الشمال	N	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠
	Mean	١٥,٤٤	١١,٤٣	١٣,١٠	١٢,٢١	١٢,٧٠
	Median	١٦,٠٠	١٢,٠٠	١٣,٠٠	١٣,٠٠	١٣,٠٠
	Std. Deviation	٣,٩٧	٤,٢٩	٤,٦٣	٥,٥١	٤,١٥
	Minimum	٤,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٥٧
	Maximum	٢٠,٠٠	١٨,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٨,٥٧
النبطية	N	٢٦٧,٠٠	٢٦٧,٠٠	٢٦٧,٠٠	٢٦٧,٠٠	٢٦٧,٠٠
	Mean	١٢,٨٠	١٠,٩٣	١١,٨٧	٩,٣٩	١١,٠٢
	Median	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٣,٠٠	١١,٠٠	١١,٤٣
	Std. Deviation	٤,٧٤	٤,٤٤	٥,٢١	٥,٨٨	٤,٥٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٥٧
	Maximum	٢٠,٠٠	١٨,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٠٠	١٨,٢٩
بعلبك-الهرمل	N	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠
	Mean	١٣,٨٨	١١,٤٧	١٢,٥٦	١٠,٤٦	١١,٨٤
	Median	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٥٧
	Std. Deviation	٤,٣٧	٤,٢٣	٤,٨٩	٥,٩١	٤,٣١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٧١

بيروت	N	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠	٥٤,٠٠
	Mean	١٣,٩٣	١٠,٥٧	١١,٨١	٩,٢٨	١١,٠٤
	Median	١٤,٠٠	١٠,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	١٠,٨٦
	Std. Deviation	٣,٦٦	٤,٠٦	٤,٩٨	٧,٦٨	٤,٦١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٧,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٧,٤٣
جبل لبنان (الضواحي)	N	١٥٧,٠٠	١٥٧,٠٠	١٥٧,٠٠	١٥٧,٠٠	١٥٧,٠٠
	Mean	١٤,٠٤	١١,٤٣	١١,٩٢	٩,٣٣	١١,٣٤
	Median	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٠٠	١١,٠٠	١٢,٥٧
	Std. Deviation	٤,٠٣	٣,٩٦	٥,٠٤	٥,٧٥	٤,٠٩
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٧,٠٠	١٩,٠٠	١٩,٠٠	١٧,٧١
جبل لبنان (ماعدا الضواحي)	N	١٠٤,٠٠	١٠٤,٠٠	١٠٤,٠٠	١٠٤,٠٠	١٠٤,٠٠
	Mean	١٣,٣٨	١١,٢٥	١٢,٢٤	١٠,٢٢	١١,٥٤
	Median	١٦,٠٠	١٢,٠٠	١٣,٥٠	١٢,٠٠	١٢,١٤
	Std. Deviation	٤,٩٥	٥,٠٤	٥,٢٠	٦,٠٧	٤,٨٨
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٦
	Maximum	٢٠,٠٠	١٨,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٠٠	١٨,٢٩
عكار	N	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
	Mean	١٦,٠٠	١٣,٦٠	١٥,٤٠	١٠,٦٠	١٣,٦٠
	Median	١٦,٠٠	١٤,٠٠	١٦,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٥٧
	Std. Deviation	١,٤١	١,١٤	١,٣٤	٣,٩٧	١,٤٧
	Minimum	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٣,٠٠	٤,٠٠	١٢,٠٠
	Maximum	١٨,٠٠	١٥,٠٠	١٦,٠٠	١٤,٠٠	١٤,٨٦
المجموع	N	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠	٧٤٤,٠٠
	Mean	١٣,٨٨	١١,٤٧	١٢,٥٦	١٠,٤٦	١١,٨٤
	Median	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٤,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٥٧
	Std. Deviation	٤,٣٧	٤,٢٣	٤,٨٩	٥,٩١	٤,٣١
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	Maximum	٢٠,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٩,٧١

جدول رقم ٣٩

بناءً على ما ورد، نجد أن الفارق ما بين القطاع الخاص والقطاع الرسمي متقارب جداً وقد جاءت النتائج فوق المعدّل.

أما بالنسبة إلى الكفايات التي وردت في الاختبار، فقد أظهرت القطاعات التعليمية المختلفة نتائج متفاوتة لها دلالاتها.

ففي مجال الوعي الفونولوجي، نجد أنّ النتائج التي جاءت دون المعدّل (١٠>) في القطاعات التعليمية المختلفة هي كالآتي:

- خاص الأونروا : ٦,٧٪
- خاص غير مجّاني: ٩,٢٪
- خاص مجّاني: ١١,١٪
- رسمي: ٢٤,٧٪

بناءً على ما ورد، يظهر القطاع الرسمي نسباً متدنية مقارنة مع القطاعات الأخرى، ممّا يشير لنا بعدم امتلاك المتعلّمين بعض مهارات الوعي الفونولوجي كالقدرة على تقسيم المقاطع الصوتية في الكلمة بهدف إضافتها إلى إلى المخزون اللّغوي، وقدرتهم على المقاربة البسيطة للنصوص المقروءة.

أما في مجال الفهم القرائي، فنجد أنّ النتائج التي جاءت دون المعدّل (١٠>) في القطاعات التعليمية المختلفة هي كالتالي:

- خاص الأونروا : ما بين ١٦,٧٪ و١٠٪
- خاص غير مجّاني: ما بين ٢٩,٤٪ و٢٠,٧٪
- خاص مجّاني: ما بين ٣٠٪ و١٣,٣٪
- رسمي: ما بين ٣٦,٧٪ و٣٠,٣٪

إنّ الفهم القرائي مرتبط بالوعي الفونولوجي لذلك جاءت النتائج متدنّية نسبياً، وهذا مؤشّر على عدم قدرة المتعلّمين على القراءة التحليلية.

أما فب مجال التعبير الكتابي، فإنّ النتائج التي جاءت دون المعدّل (١٠>) في القطاعات التعليمية المختلفة هي كالتالي:

- خاص الأونروا : ٣٦,٧٪
- خاص غير مجّاني: ٣٥,٩٪
- خاص مجّاني: ٢٧,٨٪
- رسمي: ٤٦,٤٪

نجد تدنياً ملحوظاً لكافة القطاعات التعليمية ضمن هذا المجال وخاصة القطاع الرسمي.

يعكس تحليل النتائج جملة من المؤشرات التربوية التي ينبغي الاستناد إليها خلال السنة التعويضية في القطاعات التعليمية كافة وخاصةً القطاع الرسمي، نوجزها بالنقاط الآتية:

- يعاني القطاع الرسمي صعوبات كثيرة في مادة اللّغة الإنكليزية ممّا يؤثّر سلباً على التعبير والتواصل بلغة سليمة في مواد أخرى كالرياضيات والعلوم.

- تؤكّد النتائج على وجود ضعف كبير في التعبير الكتابي وخصوصاً في القطاع الرسمي ممّا يؤكّد على أهمية دعم المدارس الرسمية وتدريب المعلّمين على كيفية تعزيز التعبير الشفهي بلغة سليمة بسيطة حتى يتمكّن المتعلّم من تنظيم أفكاره وتوظيف اللّغة في كافة المجالات.

يُظهر الجدول رقم ٤٠ أدناه نتائج الاختبار التشخيصي للّغة الإنكليزية للصفّ الأساسي السادس في القطاعات التعليمية المختلفة على الأراضي اللّبنانية، وقد جاءت معدّلاتها على الشكل التالي:

- خاص الأونروا : ١١,٠١٪

- خاص غير مجّاني: ١١,٣٩٪

- خاص مجّاني: ١١,٠٧٪

- رسمي: ١٠,٧١٪

على صعيد القطاع التعليمي :

		Reading comprehension: Text 1	Reading comprehension: Text 2	Writing	Score_english_20
خاص الاونروا	N	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
	Mean	١١,٢٧	١١,٠٠	١٠,٥٣	١١,٠١
	Median	٢,٣٨	٣,٢٦	٤,١٢	٢,٧٣
	Std. Deviation	١٠,٦٧	١٠,٦٧	١١,٣٣	١٠,٨٠
	Minimum	٦,٦٧	٦,٠٠	٢,٦٧	٦,٩٣
	Maximum	١٨,٠٠	١٨,٠٠	١٧,٣٣	١٧,٨٧
خاص غير مجاني	N	٣١٧,٠٠	٣١٧,٠٠	٣١٧,٠٠	٣٢٢,٠٠
	Mean	١٢,٢٦	١١,٦٧	٩,٠٣	١١,٣٩
	Median	٤,٢٩	٥,١٧	٥,٠٤	٤,٤٤
	Std. Deviation	١٢,٦٧	١٢,٠٠	٨,٠٠	١١,٣٣
	Minimum	٣,٣٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٣
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٢٠
خاص مجاني	N	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠	٩٠,٠٠
	Mean	١١,٣٤	١١,٨٥	٨,٩٦	١١,٠٧
	Median	٤,٧٣	٤,٣٨	٥,٢٢	٤,٣٦
	Std. Deviation	١١,٠٠	١١,٣٣	٧,٣٣	١٠,٥٣
	Minimum	٣,٣٣	٣,٣٣	٠,٠٠	٤,٨٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٧٣
رسمي	N	٢٢٥,٠٠	٢٢٥,٠٠	٢٢٥,٠٠	٢٢٥,٠٠
	Mean	١١,٥٠	١٠,٩٤	٨,٦٧	١٠,٧١
	Median	٤,٣٢	٥,٠٥	٤,٧٩	٤,٣٤
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١٠,٦٧	٨,٠٠	١٠,٤٠
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٠
	Maximum	١٩,٣٣	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٨,٩٣
المجموع	N	٦٥٢,٠٠	٦٥٢,٠٠	٦٥٢,٠٠	٦٥٧,٠٠
	Mean	١١,٨٤	١١,٤٣	٨,٩٤	١١,١٠
	Median	٤,٣٣	٤,٩٨	٤,٩٦	٤,٣٥
	Std. Deviation	١٢,٠٠	١١,٠٠	٨,٠٠	١٠,٩٣
	Minimum	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨٠
	Maximum	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٦٧	١٩,٧٣

جدول ٤٠

بناءً على ما ورد، نجد أنّ الفارق ما بين القطاع الخاص والقطاع الرسمي متقارب جداً والنتائج جاءت فوق المعدّل.

أمّا بالنسبة إلى الكفايات التي وردت في الاختبار، فقد أثبت القطاعات التعليمية المختلفة نتائج متفاوتة لها دلالاتها

ففي مجال الفهم القرائي، تفاوتت النتائج ما بين النص السردي والنص الوصفي، وجاءت دون المعدّل (١٠>) في القطاعات التعليمية المختلفة كالتالي:

- خاص الأونروا : ما بين ١٥٪ و٣٥٪

- خاص غير مجّاني: ما بين ٣٥٪ و٣٩,٧٪

- خاص مجّاني: ما بين ٤١,١٪ و٣٥,٦٪

- رسمي: ما بين ٣٥,١٪ و٤٥,٣٪

أما في مجال التعبير الكتابي، فكانت نتائج جميع القطاعات التعليمية متدهورة ممّا يؤكّد على ضرورة التعويض، وجاءت دون المعدّل (١٠>) في القطاعات التعليمية المختلفة كالتالي:

- خاص الأونروا : ٣٥٪

- خاص غير مجّاني: ٤٢,٥٪

- خاص مجّاني: ٤٧,٨٪

- رسمي: ٤٧,٦٪

يعكس تحليل النتائج جملة من المؤشرات التربوية التي ينبغي الاستناد إليها خلال السنة التعويضية في القطاعات التعليمية كافة وخاصة القطاع الرسمي، نوجزها بالنقطة الآتية:

- يشير التدنّي الأكثر بروزاً وخطورةً في مجال التعبير الكتابي على ضرورة العمل في كافة القطاعات التربوية على استراتيجيات ومواد مختلفة تساهم في تطوير مهارة التحليل والقراءة والكتابة.

iii. النتائج التفصيلية للاختبار التشخيصي للفقدان التعلّمي في اللغة الفرنسية: عرض وتحليل

تحليل نتائج التقييم التشخيصي للغة الفرنسية في صفي الثالث الاساسي والسادس أساسي لتبيان حجم الفقدان التعلمي.

نتائج الأساسي الثالث في التعليمين الرسمي والخاص

نتيجة التقييم للصف الاساسي الثالث أظهرت الفارق بين القطاع الرسمي والقطاع الخاص بحيث تدنت العلامة عن معدل عشرة في القطاع الرسمي بنسبة ٦٢,٥ ٪ أما في القطاع الخاص فكانت بنسبة ٣٦,٢ ٪ أي تقريبا النصف.

وإذا عدنا الى النتائج وفق المحافظات فنجد :

في القطاع الرسمي أعلى نسبة تدني في العلامة في محافظة بيروت ١٠٠ ٪ تليها محافظة الشمال ٧٤,٥ ٪ ومحافظة عكار ٦٥,٢ ٪ محافظة جبل لبنان (ما عدا الضواحي) ٦٠,٧ ٪ ومحافظتي النبطية وجبل لبنان(الضواحي) ٦٠ ٪

وسجلت محافظة بعلبك الهرمل نتائج مقبولة بحيث وجدت علامة اقل من ١٠ بنسبة ١٧ ٪ والبقاع ٥٠ ٪ مع عدم وجود نتائج لمحافظة الجنوب إما لعدم القياس أو لأن اللغة الاجنبية الاولى في هذه المحافظة هي الانكليزية.

أما في القطاع الخاص فتظهر أعلى نسبة تدني في العلامة في محافظة الجنوب بنسبة ٦٨,٢٪ تليها محافظة الشمال ٦٥,٦٪ وعكار ٦٤,٥ ٪.

بينما ظهرت نسبة نجاح في البقاع في القطاع الخاص بنسبة ١٠٠ ٪

بالنتيجة العامة سجلت نسبة تدني العلامة في القطاع الرسمي ٦٢,٥ ٪ أما في القطاع الخاص ٣٦,٢ ٪

جدول (٤١) يظهر نسبة الضعف في المحافظات وفق قطاع التعليم

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	١٠٠ ٪	٧٤,٥ ٪		٦٥,٢ ٪	٦٠,٧ ٪	٦٠ ٪	٦٠ ٪	١٧ ٪	٥٠ ٪
الخاص		٦٥,٦ ٪	٦٨,٢ ٪	٦٤,٥ ٪	١٥,٦ ٪	٣٧,٥ ٪	٢٥ ٪	٢٤ ٪	٠٪

يتبين مما تقدم الفارق الكبير بين القطاع الرسمي والخاص الذي يسجل أقل نسبة للفقدان من القطاع الرسمي.

أما الدراسة فكانت نتيجة التقييم التشخيصي لمسابقة أجريت في اللغة الفرنسية والتي تضمنت مجال أول للوعي الفينومينولوجي والمجال الثاني في فهم النص والتحليل وتضمن نوعين من النصوص الاول من نوع النص السردي والاستدلال على أحداثه ومقوماته والنص الثاني وصفي والمجال الثالث التعبير الكتابي.

غاب عن التقييم التشخيصي المجال الشفهي لصعوبة تنفيذه لوجستيا.

المجال الاول: الوعي الفونولوجي اتت النتائج في القطاع الرسمي مقبولة في كافة المحافظات مع تدني في العلامات فقط في محافظة النبطية مع التذكير بعدم وجود نتائج في محافظة الجنوب أما محافظات البقاع وعكار والشمال فكانت النتائج وسطية.

بينما في القطاع الخاص لا وجود لأي مشكلة في كافة المحافظات ما عدا محافظة الجنوب بحيث تساوت العلامة بين أقل أو أكثر من ١٠ أي ٥٠ ٪.

جدول (٤٢) يظهر نسبة الضعف في المحافظات وفق قطاع التعليم في مجال الوعي الفينومينولوجي

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	٪ ٣٠	٪ ٤٠,٩		٪ ٤٤,٩	٪ ٢٨,٦	٪ ٢٠	٪ ٦٠	٪ ٠	٪ ٤٥
الخاص	٪ ٨	٪ ٣١,٤	٪ ٥٠	٪ ٢١,٢	٪ ١٤	٪ ١٧	٪ ٢٥	٪ ٤	٠٪

كما توضح الارقام الواردة في الجدول رقم ٢ بعدم وجود ضعف في الوعي الفونولوجي باستثناء محافظة النبطية وفي القطاع الرسمي.

المجال الثاني:في فهم وتحليل النص السردي اظهرت النتائج في القطاع الرسمي تفاوتا. فإذا استثنينا محافظة الجنوب لعدم وجود نتائج، نرى محافظة النبطية سجلت نجاحا ١٠٠ ٪ في النص الاول ةيتبين أن أعلى نسبة ضعف هي في محافظة بيروت بنسبة ١٠٠ ٪ تليها محافظة الشمال ٦٧,٣٪ أما محافظة عكار ٥١,٧٪ والبقاع ٤٥ ٪ وجبل لبنان (الضواحي) ٤٠ ٪ بينما في جبل لبنان(ما عدا الضواحي) ٣٢,١ ٪ وفي محافظة بعلبك الهرمل ٢٨,٦ ٪

أما في القطاع الخاص ظهر الضعف فقط في محافظة الجنوب ٦٣,٦ ٪

جدول (٤٣) يظهر نسبة الضعف في المحافظات وفق قطاع التعليم في مجال تحليل النص السردي

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	٪ ١٠٠	٪ ٦٧,٣		٪ ٥١,٧	٪ ٣٢,١	٪ ٤٠	٪ ٠	٪ ٢٨,٦	٪ ٤٥
الخاص	٪ ٨	٪ ٤٢,٩	٪ ٦٣,٦	٪ ٣٨,٥	٪ ١٤,١	٪ ٢٩,٥	٪ ٢٥	٪ ٨	٪ ٩,٥

يظهر هذا الجدول بوضوح استيعاب المتعلمين للنمط السردي وفهمه وتحليله بالاجمال مع ملاحظة الضعف الشديد لمحافظة بيروت في القطاع الرسمي والتي سجلت ايضا هذا الضعف في مجال الوعي الفونولوجي. كما يظهر أيضا وبشكل واضح نجاح القطاع الخاص في فهم النص الاول باستثناء محافظة الجنوب التي سجل فيها القطاع الخاص ايضا ضعفا في مجال الوعي الفونولوجي مما انعكس على الفهم والتحليل.

بالنتيجة القطاع الخاص في الجنوب يسجل ضعفا في اللغة الفرنسية. والقطاع الرسمي في محافظة بيروت يثير التساؤلات حول نتيجة تدني العلامة عن عشرة بنسبة ١٠٠ ٪

المجال الثاني: في فهم النص الوصفي

في القطاع الرسمي تبقى محافظة بيروت في ادنى مستويات التحصيل والفهم بحيث وصلت نسبة العلامة ما دون العشرة الى ١٠٠٪ وتبقى محافظة الجنوب بعيدة عن القياس ربما لاعتمادها اللغة الانكليزية وتحافظ محافظة بعلبك على نسبة متدنية جدا من الفقدان ١١,٤٪ أما باقي المحافظات فهي كالتالي عكار ٨٠,٩٪ شمال ٧٧,٣٪ نبطية ٦٠٪ جبل لبنان(الضواحي) ٦٠٪ وجبل لبنان (ما عدا الضواحي) ٥٣,٦ ٪.

أما في القطاع الخاص تحافظ منطقة البقاع على أعلى مستوى من العلامات المحصلة ويبقى الجنوب بنسبة تدني العلامة ٦٨,٢٪ وعكار ٦٥,٤٪ أما باقي المحافظات فكانت النتائج جيدة ففي الشمال اتت نسبة العلامة المتدنية ٤٧,١ ٪ وبعلبك الهرمل ٣٦٪ النبطية ٢٥٪ جبل لبنان(الضواحي) ٣٦,٤٪ وجبل لبنان(ما عدا الضواحي) ١٥,٦ ٪

جدول (٤٤) يظهر نسبة الضعف في المحافظات وفق قطاع التعليم في مجال تحليل النص الوصفي

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	٪ ١٠٠	٪ ٧٧,٣		٪ ٨٠,٩	٪ ٥٣,٦	٪ ٦٠	٪ ٦٠	٪ ١١,٤	٪ ٣٥
الخاص	٪ ١٢	٪ ٤٧,١	٪ ٦٨,٢	٪ ٦٥,٤	٪ ١٥,٦	٪ ٣٦,٤	٪ ٢٥	٪ ٣٦	٠٪

يتبين من هذا الجدول تراجع نسبة الفهم والتحليل في القطاع الرسمي بين النص الاول والنص الثاني مما يعكس الحاجة الى التركيز على النمط الوصفي بشكل اكبر ومع المحافظة على الضعف في محافظة بيروت وكأن الانتاجية في اللغة الفرنسية حُصرت للقطاع الخاص في معظم المحافظات وخاصة بيروت واستثناء محافظة البقاع التي تظهر أقل فقدانا في كافة المجالات وفي القطاعين كما نجد ذلك ايضا احيانا في محافظة بعلبك الهرمل.

أثبتت هذه النتائج استسهال المتعلمين للنص السردي والاستدلال على احداثه ومقوماته أكثر من مقاربة النص الوصفي. النص الاول الذي يحتوي سؤالين في القواعد اللغوية بينما النص الثاني يحتوي على سؤال واحد في القواعد مما يدل ان القواعد اللغوية لم تشكل عائقا في الاجابة، وربما ساهمت في ارتفاع مستوى التحصيل في النص الاول.

المجال الثالث: التعبير الكتابي

اتت نتائج التعبير الكتابي الادنى في المستوى اللغوي، كونه مهارة تتطلب التعبير عن الافكار مع مراعاة مجموعة من المكونات التي تشمل احترام التعليمة وتنظيم النص بشكل منطقي، واستخدام المفردات المناسبة بطريقة لغوية صحيحة.

ففي القطاع الرسمي رغم تقدم محافظة البقاع في كافة المجالات لجهة العلامات الا انها تدنت مع التعبير الكتابي لكن لمستوى وسطي، ومع عدم احتساب محافظة الجنوب لاستثنائها من التقييم في اللغة الفرنسية نجد التدني في العلامات في كافة المحافظة الباقية فكانت نسبة التدني في محافظتي بيروت والنبطية ١٠٠٪ تقاربهما محافظة الشمال ٩٨,٢٪ وعكار

٨٥,٤٪ أما بعلبك الهرمل ٦٥,٧٪ وجبل لبنان(الضواحي) ٦٥٪ وجبل لبنان(ما عدا الضواحي) ٦٠,٧٪ فيتبين مما تقدم النسبة العالية في العلامات المتدنية وربما لوجود كثير من المسابقات التي لم تعالج التعبير الكتابي فتراوحت النتائج من علامة صفر وهي الاكثر عددا الى علامة ٢٠

أما القطاع الخاص فلم يَسلم من الضعف في التعبير الكتابي والذي يلفت النظر محافظة بعلبك الهرمل التي كانت نتائجها جيدة في مجالات اخرى اتت نتيجة التعبير الكتابي من اضعف المستويات ٨٠٪ أما محافظتي البقاع وجبل لبنان(الضواحي) انعكست فيهما النتائج المقبولة والجيدة في المجالات الاخرى بعلامات مقبولة في التعبير الكتابي، اما باقي المحافظات كمحافظة عكار ٧٥٪ والجنوب ٧٢,٧٪ الشمال ٦٥,٧٪ بيروت ٦٠٪ وجبل لبنان (الضواحي) ٥٢,٣ تناغمت نتائجها ضعفا مع نتائجها في المجالات الاخرى.

جدول (٤٥) يظهر نسبة الضعف في المحافظات وفق قطاع التعليم في مجال التعبير الكتابي

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	٪ ١٠٠	٪ ٩٨,٢		٪ ٨٥,٤	٪ ٦٠,٧	٪ ٦٥	٪ ١٠٠	٪ ٦٥,٧	٪ ٥٠
الخاص	٪ ٦٠	٪ ٦٥,٧	٪ ٧٢,٧	٪ ٧٥	٪ ١٨,٨	٪ ٥٢,٣	٪ ٤٠	٪ ٨٠	٪ ١٩

يتبين أن النتائج في الجدول رقم ٥ مخالفة تماما للنتائج في الجدول رقم ٢ اي الفارق الشاسع بين نتائج الوعي الفونولوجي وبين ملكة التعبير الكتابي، فلم توظف المهارة اللغوية في مهارة التعبير مما يجعل الحاجة ملحة للاهتمام بالتعبير الكتابي لجهة الاهتمام بالتعويض ولا يتم ذلك الا بشروط خاصة فلا بد من التمرين على توظيف المفردات والقواعد في تركيب جمل ذات معنى.

تحليل نتائج الصف السادس أساسي

الصف السادس الاساسي:

نتيجة التقييم لصف السادس الاساسي أظهرت أيضا الفارق بين القطاع الرسمي والقطاع الخاص بحيث تدنت العلامة عن معدل عشرة في القطاع الرسمي بنسبة ٥٤,٣٪ أما في القطاع الخاص فكانت بنسبة ٢٣,٥٪ أي تقريبا النصف، ومع المقارنة مع الصف الثالث الاساسي يتبين الفقدان في الثالث الاساسي أعلى من صف السادس الاساسي في القطاعين. وهذا إن دلّ على شيء فهو يدل على مستوى مقبول في السادس الاساسي وأفضل من الثالث، ربما لأن هؤلاء حظيوا بسنوات من التعليم النظامي قبل الكورونا والاضرابات وأقل فقدانا فلا بد من المحافظة على المستوى ودعمه.

على صعيد المحافظات

وإذا عدنا الى النتائج وفق المحافظات فنجد الآتي:

في القطاع الرسمي، نسبة تدني في العلامة في محافظة الجنوب ١٠٠٪ الذي يفتقد للغة الفرنسية في صف الاساسي الثالث مما يعني أن متعلمي السادس الاساسي لمحافظة الجنوب في القطاع الرسمي هم من تأسيس القطاعات الاخرى واولها القطاع الخاص. وهذا يدل على تسرب الخاص لصالح الرسمي ولكن بنوعية تلاميذ لديها علامات متدنية وفقدان تعلمي له اسبابه المتعددة، الذي يجعل المتعلم وبعمر صغير ان ينتقل من الخاص الى الرسمي وأن يبدل مدرسته، أو افتراض الانتساب الى المدرسة بعمر أكبر. وكل هذا يطرح سؤالا حول أصحية الترفيع الآلي.

تليها محافظة النبطية ٨٢,٤٪ ومحافظة بيروت ٨٠٪ ومحافظة عكار ٧٦,٨٪ والشمال ٥١,٨٪ أما محافظة جبل لبنان (ما عدا الضواحي) ٣٧,٨٪ وجبل لبنان(الضواحي) ٣٥٪ ومحافظة البقاع ٢٠٪ وأفضل نتيجة في بعلبك الهرمل بحيث وصلت العلامة أدنى من ١٠ بنسبة ١٩,٤٪ وبهذا تكون محافظتي البقاع وبعلبك من المستويات الجيدة في الصف السادس الاساسي. مع الملاحظة أن معظم مدارس البقاع وبعلبك تحولت الى اللغة الانكليزية كلغة اولى، فتكون الدراسة قد شملت عينة اصغر فتعطي نتائج أفضل أو أن المدارس التي حافظت على اللغة الفرنسية كلغتها الاولى إهتمت بها أكثر، وان المنتسبين اليها هم ممن يرغب بتعلمها.

أما في القطاع الخاص فتظهر نسبة تدني في العلامة في محافظة النبطية بنسبة ٦٨,٨٪ فقط بينما باقي المحافظات لها نتائج جيدة وأفضل من نتائجها في الصف الثالث الاساسي.

الملفت نسبة النجاح في البقاع في القطاع الخاص هي ١٠٠ ٪

بالنتيجة العامة سجلت نسبة تدني العلامة في القطاع الرسمي ٥٤,٣ ٪ أما في القطاع الخاص ٢٣,٥ ٪.

جدول (٤٦) يظهر نسبة الضعف في المحافظات وفق قطاع التعليم

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	٪ ٨٠	٪ ٥١,٨	٪ ١٠٠	٪ ٧٦,٨	٪ ٣٧,٨	٪ ٣٥	٪ ٨٢,٤	٪ ١٩,٤	٪ ٢٠
الخاص	٪ ٤	٪ ٤٢	٪ ٤٠,٩	٪ ٤٠,٤	٪ ٩,١	٪ ١,٥	٪ ٦٨,٨	٪ ٣٢	٪ ٠

يتبين مما تقدم الفارق الكبير بين القطاع الرسمي والقطاع الخاص الذي يسجل أقل نسبة للفقدان. فبالمقارنة بين النتائج لصفي الثالث والسادس الاساسيين في القطاع الرسمي يظهر بوضوح ارتفاع في مستوى التحصيل في الصف السادس الاساسي، وربما ذلك للفقدان الكبير في الصف الثالث كونه فقد اربع او خمس سنوات من التحصيل بسبب جائحة كورونا والاضرابات، ما انعكس سلبًا على صفٍ أساسي في اكتساب مبادىء دراسية اساسية ومهمة، وسيكون لها مضاعفات سلبية عندما نعتمد الترفيع الآلي ويصل هؤلاء المتعلمين الى السادس والحلقة الثالثة بضعف شديد في اللغة الفرنسية في معظم المدارس الرسمية.

غاب عن التقييم التشخيصي المجال الشفهي لصعوبة تنفيذه لوجستيا.

المجال الثاني: في فهم وتحليل النص السردي

اظهرت النتائج في القطاع الرسمي تفاوتا. فإذا اخذنا محافظة الجنوب ٨٠٪ التي تفتقد للغة الفرنسية في الثالث الاساسي نجد الضعف الشديد في السادس الاساسي وهو أمر طبيعي جرى الحديث عنه سابقا.

نرى محافظة النبطية سجلت نجاحا ١٠٠٪ في النص الاول في الثالث الاساسي يتراجع لديها المستوى في النص السردي في الصف السادس الاساسي بحيث كانت العلامة أقل من ١٠ بنسبة ٥٨,٨ ٪

ومحافظة عكار ٥٨,٥٪ وهذه نتائج افضل من نتائجها في الصف الثالث.

وباستثناء هذه الثلاث محافظات النبطية والجنوب وعكار لا نجد ضعفا في المحافظات الاخرى، وذلك للعلاقة التي قد تكون موجودة بين العلامة الادنى وبين المستوى الاجتماعي والمعيشي. إذ نلاحظ النسبة المئوية الضئيلة للعلامات المتدنية في باقي المحافظات فهي بالتدريج بيروت ٤٠٪ الشمال ٣٤,٥٪ جبل لبنان(ما عدا الضواحي) ٢٤,٣ البقاع ٢٠٪ وجبل لبنان(الضواحي) ٥ ٪

أما في القطاع الخاص ظهر الضعف فقط في محافظة النبطية ٥٠٪ فيكون القطاع الخاص في مسألة فهم وتحليل النص السردي بين صفي الثالث والسادس من أفضل القطاعات والنتائج والتي لم تظهر ضعفا إلا في محافظة الجنوب للصف الثالث الاساسي وفي محافظة النبطية للسادس الاساسي.

جدول (٤٧) يظهر نسبة الضعف في المحافظات وفق قطاع التعليم في مجال تحليل النص السردي

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	٪ ٤٠	٪ ٣٤,٥	٪ ٨٠	٪ ٥٨,٨	٪ ٢٤,٣	٪ ٥	٪ ٥٨,٨	٪ ٣,٢	٪ ٢٠
الخاص	٪ ٤	٪ ٣١,٤	٪ ٣١,٨	٪ ٣١,٦	٪ ٤,٥	٪ ١,٥	٪ ٥٠	٪ ٠	٠٪

يظهر هذا الجدول بوضوح استيعاب المتعلمين للنمط السردي وفهمه وتحليله. مع ملاحظة الضعف لمحافظة الجنوب في القطاع الرسمي. كما يظهر أيضا وبشكل واضح نجاح القطاع الخاص في فهم النص الاول دون استثناء لا بل بنتائج جد مهمة، بحيث لم تسجل العلامات اقل من عشرة في محافظتي البقاع وبعلبك، وعدد لا يذكرمن العلامات المتدنية في كل من محافظة جبل لبنان وبيروت، وهو ما تبين سابقا في محافظة بيروت من الاعتناء اكثر في القطاع الخاص من القطاع الرسمي. وبذلك يتأكد لنا ما اسلفناه سابقا عن تأثير المستوى الاجتماعي والمعيشي في هذه المحافظات والتي نجح فيها القطاع الخاص. وربما ايضًا لنسبة مرتفعة لهذا القطاع من مدارس الارساليات الاجنبية او المدارسة التي تؤأمة مع الخارج فلها اهتمام مميز باللغات.

جدول (٤٨) يظهر نسبة التأخر/ الفقدان في المحافظات وفق قطاع التعليم في مجال تحليل النص الوصفي

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	٪ ٩٠	٪ ٥١,٨	٪ ١٠٠	٪ ٦٣,٤	٪ ٦٢,٢	٪ ٦٥	٪ ٨٢,٤	٪ ٥١,٦	٪ ١٥
الخاص	٪ ٢٨	٪ ٥٥,١	٪ ٥٤,٥	٪ ٤٢,١	٪ ١٣,٦	٪ ١٠,٦	٪ ٦٨,٨	٪ ٤٠	٪ ٠

يتبين من هذا الجدول تراجع نسبة الفهم والتحليل في القطاع الرسمي بين النص الاول والنص الثاني مما يعكس الحاجة الى التركيز على النمط الوصفي بشكل اكبر. ومع المحافظة على الضعف الشديد في محافظة الجنوب ١٠٠٪ علامة متدنية، تليها محافظة بيروت ٩٠٪ ومحافظة النبطية ٨٢,٤٪ هي ثلاث محافظات تظهر ضعفا في القطاع الرسمي تقريبا في كافة المجالات وكلا الصفين، رغم وجود الضعف ايضا في المحافظات الاخرى باستثناء محافظة البقاع التي تظهر أقل فقدانا في كافة المجالات وفي القطاعين كما نجد ذلك ايضا احيانا في محافظة بعلبك الهرمل.

أما القطاع الخاص فهو يثبت نجاحه دوما مع استثناء محافظة الجنوب الذي تكرر دائما ارتفاع نسبة الضعف في القطاع الخاص وتليها محافظة النبطية والشمال، لكن النظرة الاجمالية التفاوت الكبير بين القطاعين الرسمي والخاص الذي يشكل تقدما واضحا على القطاع الرسمي والذي يخشى تفاقمه وتدهور الرسمي بعد ما نراه من معاناة إن لجهة وضع المعلمين والمتعلمين الاقتصادي والوضع السياسيي الذي يتقاعص أو يعجز عن حل مشاكله.

أثبتت هذه النتائج استسهال المتعلمين للنص السردي والاستدلال على احداثه ومقوماته أكثر من مقاربة النص الوصفي. النص الاول الذي يحتوي سؤالين في القواعد اللغوية بينما النص الثاني يحتوي على سؤال واحد في القواعد مما يدل ان القواعد اللغوية لم تشكل عائقا في الاجابة، وربما ساهمت في ارتفاع مستوى التحصيل في النص الاول.

المجال الثالث: التعبير الكتابي

أتت نتائج التعبير الكتابي الادنى في المستوى اللغوي، كونه مهارة تتطلب التعبير عن الافكار مع مراعاة مجموعة من المكونات التي تشمل احترام التعليمة وتنظيم النص بشكل منطقي، واستخدام المفردات المناسبة بطريقة لغوية صحيحة.

ففي القطاع الرسمي رغم تقدم محافظة البقاع في كافة المجالات لجهة العلامات الا انها تدنت مع التعبير الكتابي وهو امر تكرر ايضا في صف الثالث الاساسي، وسجلت محافظة الجنوب ضعفا شديدا في القطاعين الرسمي والخاص لجهة التعبير الكتابي وقد جرى تحليل وضع محافظة الجنوب سابقا كي لا نقع في التكرار. نجد التدني في العلامات في كافة المحافظة الباقية فكانت نسبة التدني في محافظة بيروت٨٠٪ والجنوب١٠٠٪ تقاربهما محافظة النبطية ٩٤,١٪ وعكار ٩٠,٢٪ والشمال ٨٦,٤٪ وهذه نتائج متقاربة في كافة المجالات. وجبل لبنان(الضواحي) ٦٠٪ وجبل لبنان(ما عدا الضواحي) ٥٦,٨٪ هي نتائج مخالفة لما تبين سابقا من علامات عالية في المجالات السابقة.أما محافظة بعلبك الهرمل ٤٥,٢٪ سجلت تقدما ملحوظا. نيتبين مما تقدم النسبة العالية في العلامات المتدنية وربما لوجود كثير من المسابقات التي لم تعالج التعبير

الكتابي فتراوحت النتائج من علامة صفر وهي الاكثر عددا الى علامة ٢٠

أما القطاع الخاص فلم يَسلم من الضعف في التعبير الكتابي والذي يلفت النظر محافظة بعلبك الهرمل التي كانت نتائجها جيدة في مجالات اخرى والتي سجلت نتائجا افضل في القطاع الرسمي ٤٥,٢٪ من القطاع الخاص ٦٠٪ من العلامات المتدنية في هذا المجال، ربما لضعف وجود مدارس ارساليات في المنطقة، وانعدام المدارس المتوأمة مع الخارج، واقتصار الخاص على المدارس الدينية التي تركز اكثر على اللغة العربية.

وحافظت محافظة الجنوب على المستوى المتدني ليس فقط في القطاع الرسمي بل أيضا في القطاع الخاص وما ذكر عن وضع محافظة بعلبك الهرمل ينطبق على محافظة الجنوب إن لجهة نوعية المدارس واهدافها أو لجهة المستوى الاجتماعي ويضاف اليه وضع الجنوب السياسي الذي يفتقد للاستقرار الامني والنفسي والذي يعكس نتائجه على الاهتمام بالتعلم والتعليم فيؤدي الى فقدان تعلمي كبير.

أما محافظة البقاع ٦٠٪ من العلامات المتدنية في القطاع الخاص، مما يظهر مستوىً عالٍ في القطاع الخاص وضعفًا في القطاع الرسمي، وتتبعه محافظات جبل لبنان بأكمله مع محافظة بيروت، وربما ذلك لما تم ذكره سابقًا من انتشار كبير للمدارس المتوأمة والارساليات اضافة للمستوى المعيشي والاقتصادي والاجتماعي.

وجبل لبنان(الضواحي) انعكست فيهما النتائج المقبولة والجيدة في المجالات الاخرى بعلامات مقبولة في التعبير الكتابي، اما باقي المحافظات كمحافظة عكار ٧٥٪ والجنوب٧٢,٧٪ الشمال ٦٥,٧٪ بيروت ٦٠٪ وجبل لبنان(الضواحي) ٥٢,٣ تناغمت نتائجها ضعفا مع نتائجها في المجالات الاخرى.

جدول (٤٩) يظهر نسبة الضعف في المحافظات وفق قطاع التعليم في مجال التعبير الكتابي

	بيروت	الشمال	الجنوب	عكار	جبل لبنان ما عدا الضواحي	جبل لبنان الضواحي	النبطية	بعلبك الهرمل	البقاع
الرسمي	٨٠ ٪	٨٦,٤ ٪	١٠٠ ٪	٩٠,٢ ٪	٥٦,٨ ٪	٦٠ ٪	٩٤,١ ٪	٤٥,٢ ٪	٦٠ ٪
الخاص	١٢ ٪	٥٨,٦ ٪	٩٩,٩ ٪	٤٣,٩ ٪	١٢,١ ٪	١٠,٦ ٪	٦٢,٥ ٪	٦٠ ٪	٠ ٪

الجدول رقم ٤٩ مخالف تماما للجدول رقم ٤٥ اي الفارق الشاسع بين نتائج الفهم والتحليل ونتائج التعبير الكتابي، فلم توظف المهارة اللغوية في التعبير مما يجعل من التعبير الكتابي حاجة ملحة للتعويض. ولا يتم ذلك الا بشروط خاصة فلا بد من التمرين على توظيف المفردات والقواعد في تركيب جمل ذات معنى.

ملاحظة: تم اعتماد اللون الاحمر في الجداول للنسبة المقبولة من العلامات

واللون الاسود للنسبة المتدنية من العلامات

تم التركيز على مقارنة العلامات المتدنية بين قطاعي التعليم وبين المحافظات

نتائج الأساسي الثالث بحسب المحاور:

Production écrite	Compréhension écrite : Texte 2	Compréhension écrite : Texte 1	Consience phonologique		
703.00	703.00	703.00	703.00	Valid	N
0.00	0.00	0.00	0.00	Missing	
7.35	9.68	11.10	12.08	Mean	
6.67	10.00	12.00	12.00	Median	
0.00	9.33	13.60	18.00	Mode	
5.66	4.49	4.90	5.69	Std. Deviation	
0.00	0.00	0.00	0.00	Minimum	
20.00	19.33	20.00	20.00	Maximum	
2.67	6.67	7.20	8.00	25	Percentiles
6.67	10.00	12.00	12.00	50	
12.00	13.33	15.20	16.00	75	

جدول رقم ٥٠: نتائج الاختبار التشخيصي للصف الأساسي الثالث في اللغة الفرنسية

يظهر الجدول رقم ٥٠ الوارد أعلاه أن عدد المتعلّمين الذين شاركوا في الاختبار هو ٧٠٣ متعلّمًا، وكان معدلهم جيدًا في مجاليّ الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي(١٢,٠٨) كما في مجال الفهم القرائي (بين ١١,١٠ و٩,٦٨)، ولكنه كان منخفضًا في مجال التعبير الكتابي إذ بلغ فقط (٧,٣٥).

أما المنوال، فيبيّن أن العلامة الاكثر تكرارًا هي ١٨,٠٠ للوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي، ١٣,٠٦ للفهم القرائي في النص الأول و٩,٣٣ في النص الثاني. أما في ما يتعلق بالتعبير الكتابي، فكانت ٠,٠٠ هي العلامة الأكثر تكرارًا إذ بقي هذا المجال دون مادة للتقييم أو لم يتمكن المتعلمون من تحقيق المؤشرات اللازمة للحصول على علامة. ففي حين أظهر المعدل أن ملكات المتعلمين في تمييز الأصوات وتقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية لا تفوق بشكل كبير قدرتهم على الإجابة عل أسئلة الفهم وخصوصًا تلك التي تتطلب تحليلا، أكد الوسيط هذا الأمر. كما أثبتت النتائج أن قدرات المتعلمين على الاجابة على أسئلة الفهم المباشر والاستدلال/ التحليل تفوق قدرتهم على الاجابة على أسئلة التقييم. ويظهر ذلك من خلال الاختلاف في معدلات نتائج المشاركين بين النص الأول والنص الثاني الذي يضم عددًا أكبر من أسئلة التفكُّر والتقييم. كما أن هذا التفاوت في المعدلات بين النصين يُظهر أن المتعلمين وجدوا سهولة أكثر في فهم أحداث النص السردي من تفاصيل النص الوصفي.

أما بالنسبة للتعبير الكتابي، فكانت نتائجه الأدنى كونه مهارة تتطلب من المتعلم أن يعبّر عن أفكاره آخذا بعين الاعتبار مجموعة من المكونات التي تشمل احترام التعليمة وتنظيم النص بشكل منطقي، واستخدام اللغة بدقة ووضوح، واستعمال المفردات المناسبة وتنويعها.

نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة الفرنسية بحسب المحاورفي الصف الأساسي السادس

Production écrite	Compréhension écrite: Texte 2	Compréhension écrite: Texte 1		
709.00	708.00	709.00	**Valid**	**N**
13.00	14.00	13.00	**Missing**	
8.61	11.06	12.63		**Mean**
8.00	10.86	12.80		**Median**
6.00	13.14	9.60a		**Mode**
5.74	5.04	3.74		**Std. Deviation**
0.00	0.00	0.00		**Minimum**
20.00	20.00	20.00		**Maximum**
4.00	7.43	9.60	**25**	**Percentiles**
8.00	10.86	12.80	**50**	
14.00	15.43	15.60	**75**	

جدول رقم ٥١: نتائج الاختبار التشخيصي في اللغة الفرنسية في الأساسي السادس.

يظهر الجدول رقم ٥١ الوارد أعلاه أن عدد المتعلمين الذين شاركوا في الاختبار بلغ ٧٠٩متعلّمًا، وكان معدل علاماتهم جيدًا في مجال الفهم القرائي (بين ١٢,٦٣ و١١,٠٦) ولكنه كان منخفضًا في مجال التعبير الكتابي إذ بلغ فقط (٨,٦١).

أما المنوال، فيبيّن أن العلامة الاكثر تكرارًا هي ٩,٦٠ للفهم القرائي في النص الأول، و١٣,١٤ في النص الثاني أما في ما يتعلق بالتعبير الكتابي، فكانت ٦,٠٠ هي العلامة الأكثر تكرارًا وهذا مؤشر يمكن الاستدلال منه أن غالبية المتعلمين لم يتركوا هذا المجال دون محاولة الإجابة عليه.

كما يظهر الجدول الفارق الكبير بين العلامة الادنى والعلامة القصوى في كافة المجالات مما يدل على تفاوت إجابات المتعلّمين في ما يعود إلى الكفايات المشمولة بالتقييم.

لقد أثبتت النتائج أن المتعلمين وجدوا سهولة أكثر في مقاربة النص السردي والاستدلال على أحداثه ومقوماته من مقاربة النص الوصفي وهذا ما يفسر التفاوت بين نتائج النص الأول ونتائج النص الثاني. في ما يتعلق بأسئلة القواعد، فإن النص الأول الذي يحتوي على سؤالين قواعد لغوية تفوق نتائجه معدلات النص الثاني الذي يحتوي على سؤال واحد، وهذا يظهر عدم وجود صعوبة لدى المشاركين في الإجابة عن أسئلة القواعد.

وفي حين أظهر المعدل قدرة المتعلمين على الاجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد واختيار المفردات الصحيحة والاجابة على أسئلة القواعد فهو بيّن أنّ قدرتهم على الاجابة عن الأسئلة التي تتطلّب صياغة إجابة كاملة وتطال مستوى التحليل أو التفكّر أو التقييم غير متقدّمة.

أما بالنسبة للتعبير الكتابي، فكانت نتائجه الأدنى كونه يشكل مهارة تتطلب من المتعلم أن يعبر عن أفكاره آخذا بعين الاعتبار مجموعة من المكونات التي تشمل احترام التعليمة وتنظيم الأفكار في النص بشكل منطقي، واستخدام اللغة بدقة ووضوح، واستعمال المفردات المناسبة وتنويعها.

iv. نتائج الاختبار التشخيصي في العلوم

نتائج اختبار مادة العلوم في الصف الأساسي الثالث

نتائج الإختبار لقياس حجم الفقدان التعلّمي في العلوم في الأساسي الثّالث موزّعة على المحاور

		محور "النباتات"		محور "الحيوانات"		محور "الإنسان"		محور "المادة والطاقة"		محور "الأرض والكون"
المجال		إتقان المعارف المكتسبة knowledge	ممارسة التفكير العلمي Reasoning	إتقان المعارف المكتسبة knowledge	ممارسة التفكير العلمي Reasoning	إتقان المعارف المكتسبة knowledge	ممارسة التفكير العلمي Reasoning	إتقان المعارف المكتسبة knowledge	ممارسة التفكير العلمي Reasoning	ممارسة التفكير العلمي Reasoning
Valid N		1434	1434	1434	1434	1434	1434	1434	1434	1434
Missing		18	18	18	18	18	18	18	18	18
Mean		12.00	8.56	13.06	14.09	14.69	4.58	13.62	8.84	10.07
Median		13.00	4.00	12.00	20.00	14.67	4.00	20.00	10.00	12.00
Std. Deviation		4.73	8.06	6.53	7.10	5.94	4.37	8.35	4.92	6.73
Minimum		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Maximum		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00
Percentiles	25	8.00	4.00	10.00	12.00	9.33	0.00	4.00	4.00	4.00
	50	13.00	4.00	12.00	20.00	14.67	4.00	20.00	10.00	12.00
	75	16.00	20.00	20.00	20.00	20.00	8.00	20.00	12.00	12.00

جدول رقم ٥٢

في مجال إتقان المعارف المكتسبة، يتراوح المعدّل العام بين ١٢ في محور «النباتات» و١٤,٦٩ في محور «الإنسان».

في محور «النباتات»، حصل ٢٥٪ من المتعلمين على علامات تتراوح بين صفر و٨,٠٠، بينما حصل ٥٠٪ منهم على علامات بين ٠ و١٣,٠٠، و٧٥٪ حصلوا على علامات بين ٠ و١٦,٠٠.

في محور «الحيوانات»، حصل ٢٥٪ من المتعلمين على علامات تتراوح بين صفر و١٠,٠٠، بينما حصل ٥٠٪ منهم على علامات بين ٠ و١٢,٠٠، و٧٥٪ حصلوا على علامات بين ٠ و٢٠,٠٠.

في محور «الإنسان»، حصل ٢٥٪ من المتعلمين على علامات تتراوح بين صفر و٩,٣٣، بينما حصل ٥٠٪ منهم على علامات بين ٠ و١٤,٦٧، و٧٥٪ حصلوا على علامات بين ٠ و٢٠,٠٠.

أما في محور «المادة والطاقة»، حصل ٢٥٪ من المتعلمين على علامات تتراوح بين صفر و٤,٠٠ فقط، بينما حصل ٥٠٪ منهم على علامات بين ٠ و٢٠,٠٠، و٧٥٪ حصلوا على علامات بين ٠ و٢٠,٠٠.

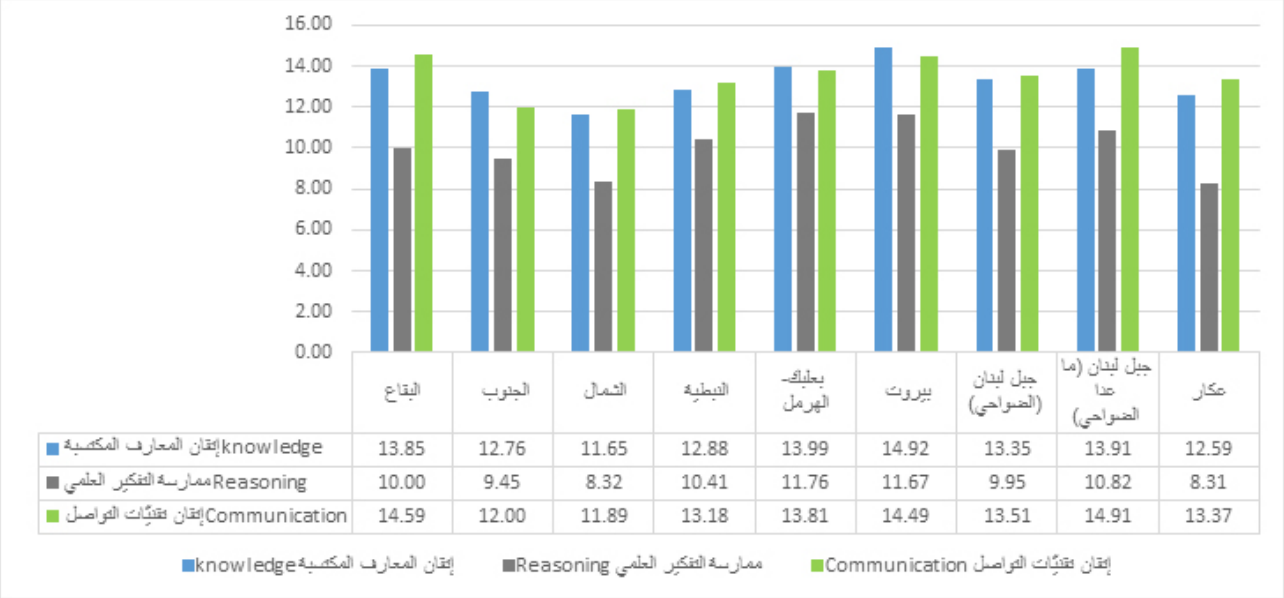
أمّا بالنسبة للمحور الأخير «الأرض والكون»، فلم تتضمن المسابقة أسئلة تغطي هذا المجال.

أمّا في مجال ممارسة التفكير العلمي، فإن المعدّل ينخفض إلى ٨,٥٦ في محور «النباتات»، حيث حصل ٥٠٪ من المتعلمين على علامة تتراوح بين صفر وأربع علامات فقط.

وفي محور الإنسان، فإن المعدل الأدنى هو ٤,٥٨ حيث حصل ٧٥٪ من المتعلمين على علامة تتراوح بين صفر و٨,٠٠ علامات فقط .

أمّا بالنسبة للمحور الأخير «الأرض والكون»، فبالرغم من أن المعدّل العام هو ١٠,٠٧، إلّا أنّ ٢٥٪ من المتعلّمين حصلوا على علامة منخفضة تتراوح بين الصفر و٤ علامات فقط.

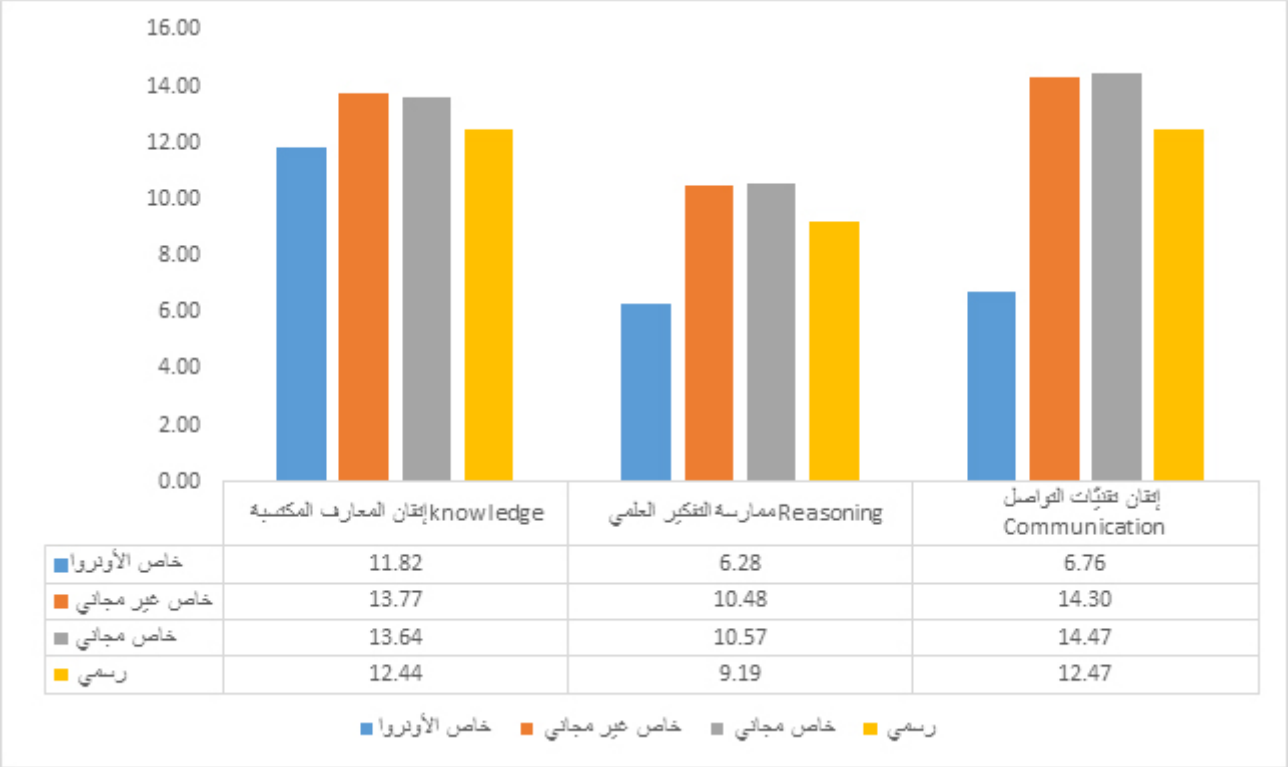
نتائج الإختبار لقياس حجم الفقدان التعلّمي في العلوم في الأساسي الثّالث موزّعة على المحافظات اللبنانية



	البقاع	الجنوب	الشمال	النبطية	بعلبك-الهرمل	بيروت	جبل لبنان (الضواحي)	جبل لبنان (ما عدا الضواحي)	عكار
knowledge إتقان المعارف المكتسبة	13.85	12.76	11.65	12.88	13.99	14.92	13.35	13.91	12.59
Reasoning ممارسة التفكير العلمي	10.00	9.45	8.32	10.41	11.76	11.67	9.95	10.82	8.31
Communication إتقان تقنيّات التواصل	14.59	12.00	11.89	13.18	13.81	14.49	13.51	14.91	13.37

بالنظر إلى متغيّر المحافظات، يختلف حجم الفقدان التعلّمي بين مختلف المحافظات. تظهر النتائج التفصيليّة اختلافًا واضحًا في مستوى إتقان المعارف المكتسبة، حيث حصل متعلّمو محافظة بيروت على المعدّل الأعلى وهو ١٤,٩٢ بينما حصلت محافظة الشّمال على المعدّل الأدنى وهو ١١,٦٥. ويتجلّى الإختلاف أيضًا في مجال ممارسة التفكير العلمي حيث يتدنّى المعدّل في محافظات الشمال وعكّار والجنوب وضواحي جبل لبنان مقارنةً بمعدّل النجاح. أمّا في بعلبك-الهرمل فإنّ المعدّل هو الأعلى ١١,٧٦، تليه بيروت بمعدّل متقارب جدًّا وصل إلى ١١,٦٧ وثمّ جبل لبنان بمعدّل ١٠,٨٢ وأخيرًا البقاع بمعدّل ١٠,٠٠

نتائج الإختبار لقياس حجم الفقدان التعلّمي في العلوم في الأساسي الثّالث موزّعة على مختلف القطاعات التعليميّة



رسم بياني ١معدّل العلامة في كافة المجالات في مادة العلوم

تظهر النتائج أن المعدّل يتشابه في القطاع الخاص غير مجاني (٦٣٩ مشاركًا) والقطاع الخاص المجاني (١٩٣ مشاركًا) ويتصدّر هذان القطاعان في المجالات الثلاثة. ثمّ يحتل القطاع الرّسمي المرتبة الثالثة (٥٧٣ مشاركًا). امّا المتعلّمون الذين شاركوا من القطاع الخاص بالأونروا (٢٩ مشاركًا)، فقد حصدوا المعدّل الأدنى في المجالات الثلاثة. تجدر الإشارة إلى النسب المئوية المتفاوتة، نقلًا عن النشرة الإحصائية للمركز التربوي للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢[١]، لنسبة الالتحاق بحسب القطاع التعليمي في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢: ٣١,٣٤٪ في القطاع الرّسمي، ١٢,١٥٪ في القطاع الخاص المجاني، ٥٢,٩٤٪ في القطاع الخاص غير المجاني و٣,٥٧٪ في الأونروا.

ولكن اللّافت هو أنّ ٥٠٪ من المتعلّمين في القطاع الخاص بالأونروا حصلوا على أقلّ من ٦,٥٠ في مجال ممارسة التفكير العلمي وأقلّ من ٨,٠٠ في مجال التواصل العلمي و٥٠٪ من المتعلّمين في القطاع الرّسمي حصلوا على أقلّ من ٩,٥٠ في مجال ممارسة التفكير العلمي.

١- النشرة الإحصائية ٢٠٢١-٢٠٢٢ | المركز التربوي للبحوث والإنماء - CRDP Lebanon

نتائج اختبار مادة العلوم في الصف السادس أساسي

١. نتائج الإختبار لقياس حجم الفقدان التعلّمي في العلوم في الأساسي السادس موزّعة على المحاور

المحور		محور "النباتات"		محور "الحيوانات"		محور "الإنسان"		محور "المادة والطاقة"	محور "الأرض والكون"
المجال		إتقان المعارف المكتسبة knowledge	ممارسة التفكير العلمي Reasoning	إتقان المعارف المكتسبة knowledge	ممارسة التفكير العلمي Reasoning	إتقان المعارف المكتسبة knowledge	ممارسة التفكير العلمي Reasoning	إتقان المعارف المكتسبة knowledge	ممارسة التفكير العلمي Reasoning
Valid N		1369.00	1369.00	1369.00	1369.00	1369.00	1369.00	1369.00	1369.00
Missing		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00
Mean		16.13	10.25	14.19	13.60	11.41	10.70	11.90	9.23
Median		20.00	9.33	12.00	20.00	13.33	11.00	12.00	9.33
Std. Deviation		6.94	5.50	6.04	8.34	6.34	5.85	5.29	5.48
Minimum		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Maximum		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00
Percentiles	25	20.00	6.67	12.00	4.00	6.67	6.00	8.00	4.00
	50	20.00	9.33	12.00	20.00	13.33	11.00	12.00	9.33
	75	20.00	14.67	20.00	20.00	14.67	16.00	17.33	13.33

جدول رقم ٥٣

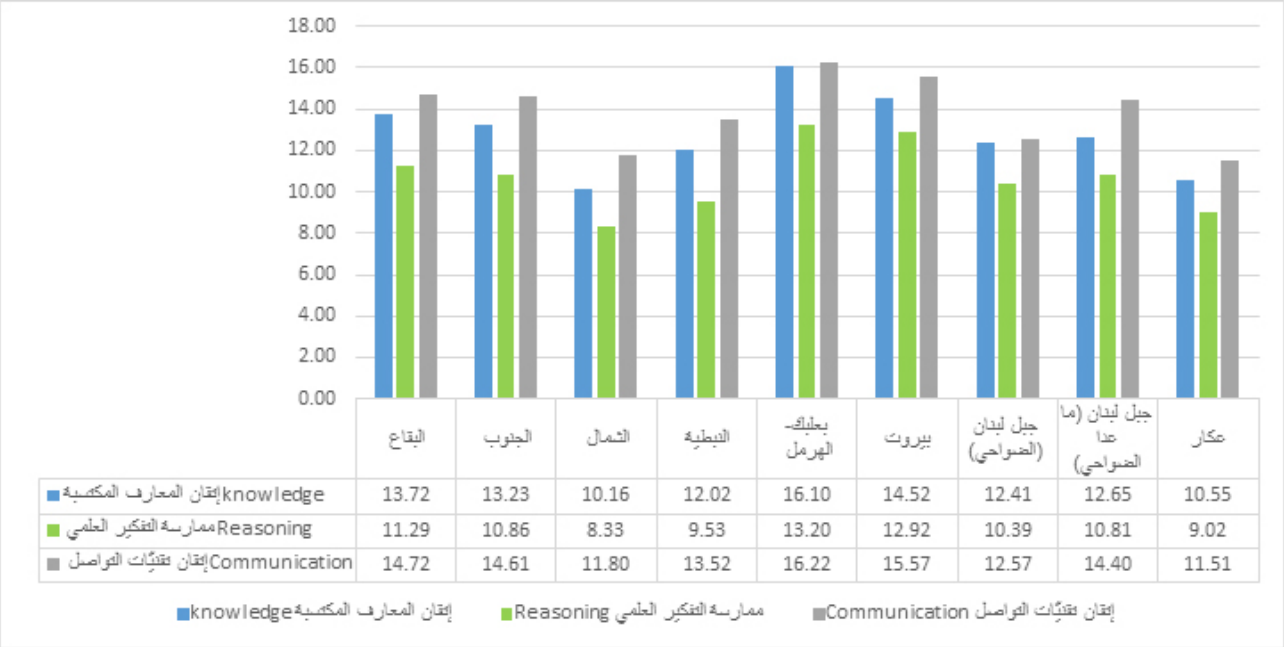
في مجال إتقان المعارف المكتسبة، يتراوح المعدّل العام بين ١٦,١٣ في محور «النباتات» وهو المعدّل الأ على و١١,٩٠ في محور «الإنسان».

في محور «الحيوانات»، حصل ٥٠٪ من المتعلمين على علامات تتراوح بين صفر و١٢,٠٠ علامة فقط، بينما حصل ٧٥٪ منهم على علامة تتراوح بين بين ٠ و٢٠,٠٠. في محور «الإنسان»، حصل ٢٥٪ من المتعلمين على علامات تتراوح بين صفر و٦,٦٧٪، بينما حصل ٥٠٪ منهم على علامات بين ٠ و١٢,٠٠، و٧٥٪ حصلوا على علامات بين ٠ و١٧,٣٣. أما في محور «المادة والطاقة»، حصل ٢٥٪ من المتعلمين على علامات تتراوح بين صفر و٨,٠٠ فقط، بينما حصل ٥٠٪ منهم على علامات بين ٠ و٢٠,٠٠، و٧٥٪ حصلوا على علامات بين ٠ و٢٠,٠٠. أمّا بالنسبة للمحور الأخير «الأرض والكون»، فلم تتضمن المسابقة أسئلة تغطي هذا المجال.

في مجال ممارسة التفكير العلمي، يظهر أن المعدل ينخفض إلى ١٠,٢٥ في محور «النباتات»، حيث حصل ٥٠٪ من المتعلمين على علامة تتراوح بين صفر و٩,٣٣ فقط. في محور «الحيوانات»، المعدل هو الأ على ويبلغ ١٣,٦٠، إلا أن ٢٥٪ من المتعلمين

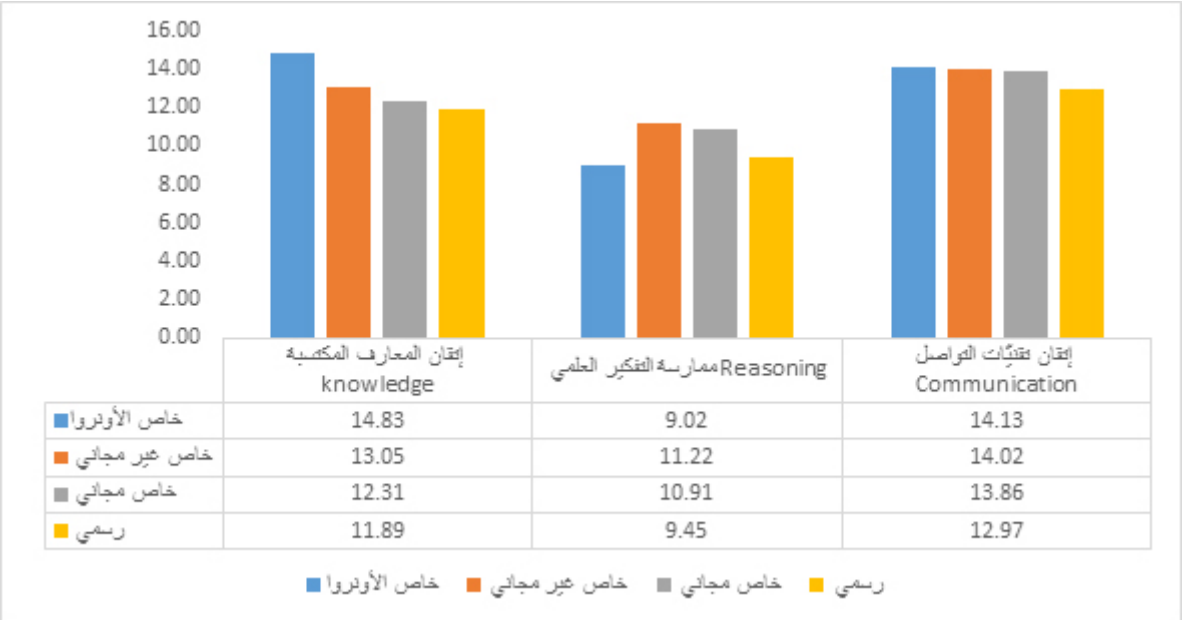
حصلوا على علامة منخفضة تتراوح بين الصفر و٤ علامات فقط. وفي محور «الإنسان»، المعدل الأدنى هو ١١,٠٠، حيث حصل ٢٥٪ من المتعلمين على علامة تتراوح بين صفر و٦,٠٠ علامات فقط. بالنسبة للمحور الأخير «الأرض والكون»، على الرغم من أن المعدل العام هو ٩,٢٣، إلا أن ٢٥٪ من المتعلمين حصلوا على علامة منخفضة تتراوح بين الصفر و٤ علامات فقط .

٢. نتائج الإختبار لقياس حجم الفقدان التعلّمي في العلوم في الأساسي السادس موزّعة على المحافظات



بالنسبة للمتغير المتعلق بالمحافظات، تظهر النتائج أن محافظة بعلبك-الهرمل تتصدر النتائج في كل من المجالات الثلاثة. فيما يتعلق بمجالي اتقان المعارف المكتسبة واتقان تقنيات التواصل، حصلت محافظتا الشمال (١٠,١٦) وعكار (١٠,٥٥) على معدل منخفض. أما فيما يتعلق بمجال ممارسة التفكير العلمي، فحصلت كل من الشمال وعكار والجنوب على علامة أدنى من معدل النجاح.

٣. نتائج الإختبار لقياس حجم الفقدان التعلّمي في العلوم في الأساسي السادس موزّعة على القطاعات



رسم بياني ٢ معدّل متعلّمي الصفّ السادس أساسي في المجالات الثلاثة في مختلف القطاعات التعليميّة

تظهر نتائج الصف السادس الأساسي اختلافًا حيث يتصدر القطاع الخاص بالأونروا في مجالي اتقان المعارف المكتسبة واتقان تقنيّات التواصل بأ على المعدلات (١٤,٨٣ و١٤,١٣ على التوالي). ومع ذلك، حصل المتعلمون على المعدل الأدنى في مجال ممارسة التفكير العلمي (٩,٠٢). أما القطاع الخاص المجاني والغير المجاني، فتتقارب نتائجهما في المجالات الثلاثة. ولكن الملاحظ هو أن المتعلمين في المدارس الرسمية حصلوا على المعدل الأدنى في مجالي اتقان المعارف المكتسبة (١١,٨٩) واتقان تقنيات التواصل (١٢,٩٧) وأيضًا حصلوا على علامة منخفضة في مجال ممارسة التفكير العلمي (٩,٤٥).

تحليل نتائج الإختبار لقياس حجم الفقدان التعلّمي في العلوم

قد يعود سبب تدني مستوى مهارات التفكير النقدي لدى المتعلّمين إلى نقصها في العمليّة التّعلبميّة التعلّمية والتدريب واستخدام موارد محدودة. لهذا السبب، لا ينبغي إعطاء الأولوية للحفظ. إذ يجب حثّ المتعلّمين على تحليل وتوليف وتقييم المعلومات لحل المشكلات واتخاذ القرارات والتعاون في حل المشكلات في عملية التّعلّم. كما يجب أيضًا تطوير مهارات التفكير ذات المستوى العالي وعدم الاكتفاء بتطوير المهارات التي لا تتطلّب مجهودًا فكريًّا بارزًا.

تتأثر مهارات التفكير النقدي لدى المتعلّمين بشدّة بنوعيّة وجودة العمليّة التعليمية-التعلمية والأنشطة المعتمدة بغية تدريب المتعلّمين عليها.

ولذلك يجب إعطاء الأولويّة لتدريب المتعلّمين على مهارات التفكير النقدي منذ بداية مسيرتهم الأكاديميّة في المدرسة (Y.Hidayati and P.Sinaga, 2019).

في الحلقتين الأولى والثانية من التّعليم الأساسي (المرحلة الابتدائيّة)، يتمّ تدريس دروس الرياضيّات والعلوم من قبل معلّمين غير مختصّين بالمادّة التعليميّة. إذ يمكن لنفس المعلّم أن يدرّس دروس الريّاضيّات والعلوم واللّغة، على سبيل المثال خلافًا لنظام المرحلة الثّانويّة حيث جميع المعلّمين متخصّصين في المواد التدريسيّة وهم حاملي شهادة جامعيّة في مجال تخصّصهم. على سبيل المثال، يجب على معلمي الكيمياء أن يكونوا خرّيجين جامعيين متخصّصين في الكيمياء (Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.)، 2016).

بالإضافة إلى ذلك، هذه النتائج تتوافق مع ما تمّ إثباته في «بحث هادف لتحقيق نتائج" (R4R) الذي تمّ إجراؤه حيث شارك ٧١٠ معلّمًا يعلّمون صفّيّ الرابع والثامن أساسي في ١٤٦ مدرسة لبنانية في عام ٢٠١٨. ولقد تمّ تنفيذه بالتعاون مع البنك الدولي ووزارة الخارجية البريطانية والكومنولث (FCDO)، ووكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية (USAID). هدف هذا البحث إلى استحداث أدلة حول أداء المتعلّمين لوضع توصيات لسياسات تعزز جودة التعليم. تمّت مناقشة النتائج في ندوة نظّمها البنك الدولي في سبتمبر ٢٠٢١ تحت عنوان «المعلمون كعناصر فاعلة في التغيير: نحو تحقيق التعلم وجودته لجميع الطلاب». وقد تبيّن أن نسبة رضا الأهل تجاه طريقة تعلّم العلوم في المدارس الرسمية والخاصة ضعيفة نسبيًا. ولقد تم تحديد عدة احتياجات، وأبرزها وأكثرها إلحاحًا، هي الحاجة إلى تزويد المعلّمين بأدوات وموارد تعليميّة ووسائل توضيح مناسبة يمكن أن تساعد المتعلّمين على فهم المفاهيم المطلوبة (Abdul-Hamid, H. & Yassine, M. , 2020).

فضلًا عن ذلك، تبيّن من خلال البحث R4R يتبع المعلّمون في لبنان ممارسات تعليميّة ثابتة في صفوفهم طوال العام الدراسي. لم يتمّ ملاحظة أي دليل على تحسين كبير في جودة نتائج التعليم خلال الزيارة الثانية إلى الصفوف (الزيارة الثانية كانت بعد خمسة إلى ستة أشهر من الزيارة الأولى). خلال الزيارتين، غالبًا ما كان المتعلّمون يتلقّون المعلومات من دون أيّ تفاعل فكري أو ديناميكي في الصف. بالإضافة إلى ذلك، يتبنّى المعلّمون في لبنان، بغض النظر عن مستوى معرفتهم وإتقانهم للمنهج، ممارسات تعليميّة مماثلة في الصفوف. إذ لا يشجّع معظم المعلمين (حوالي ٨٠ في المائة) المتعلّمين على التفكير أو التقييم أو التفكّر في كيفيّة التّعلم Metacognition. تمّ اعتماد الأسلوب التلقيني بشكل روتيني مع فرص محدودة للمتعلّمين لتطوير مهارات التفكير العليا لتي تسمح للفرد بالتفكير بطرق متقدمة وعميقة، والتحليل، والتقييم، والتفكير النقدي، واتخاذ القرارات المستنيرة، وحل المشكلات بطرق إبداعية، وتوليد الأفكار الجديدة، وفهم العلاقات العقلية بين المفاهيم المختلفة، والقدرة على تطبيق المعرفة في سياقات متنوعة. فضلًا عن ذلك، تبيّن أنّ غالبية المتعلّمين الذين شملهم الاستطلاع (حوالي ٩٠ في المائة) لم يتمّ تشجيعهم من قبل معلّميهم على تطبيق المعرفة والمهارات السابقة بشكل مستمر في سياقات جديدة أثناء العمليّة التعليميّة التعلّميّة (World Bank, 2021).

أمّا بالنسبة لمتغيّر المحافظات، فيمكن تفسيره بوجود فروقات في الدّورات التدريبيّة للمعلّمين والمفاهيم والممارسات والطرائق المعتمدة من قبل المخططين والمعدّين والمدرّبين والمواكبين والمفتّشين التربويّين. وعلى المستوى الفردي، يعتمد التحصيل التعليمي للمتعلّمين على التفاعل بين العوامل الوراثية والبيئية. ومن بين هذه الأخيرة، يلعب الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لأسر المتعلّمين دورًا بارزًا. تتأثر الإنجازات التعليمية أيضًا بعوامل أخرى، مثل الالتحاق بالمدارس ما قبل الابتدائية، والوقت الذي يخصّصه المتعلّمون للواجبات المنزليّة، ودعم الوالدين في الواجبات المنزليّة أو التغيب عن المدرسة ٢٠١٨ (Vittorio D.، 2021). يعتمد التّحصيل التّعليميّ للمتعلّمين أيضًا على عوامل بيئيّة تتجاوز الخلفيّات العائليّة المباشرة، مثل جودة التدريس والحالة الإجتماعيّة والاقتصاديّة للمدارس التي يحضرونها، والبيئة الاجتماعيّة التي

عاشوا فيها منذ الطفولة (Vittorio D., 2021). إنّ الخلافات والصّراعات المسلّحة غالباً ما يتمّ تتبّع أسبابها إلى أسباب اقتصاديّة، نقص في فرص التعليم، وتوزيع غير متساوي للسّلطة (Davies, 2005). ومستوى التعليم مرتبط بالصّراعات بعدّة طرق (Paulson، 2008). لهذه الأسباب، يجب إيلاء العوامل المذكورة أعلاه، وموضوع معالجة الفقدان التعليمي، أقصى أهميّة وأ على أولويّة كإجراء وقائي لتجنّب النزاعات الإقليميّة المستقبليّة.

بالنسبة لمتغيّر القطاع التّعليمي، فالنتائج تتماشى جزئيًّا مع نتائج الاختبارات العالميّة التي أظهرت تفاوتًا في التحصيل العلميّ. بينما كان أداء كل من المدارس الخاصة والمدارس الرّسميّة دون المستويات الدولية المعيارية، إلّا أن النتائج العامة لهذه الإختبارات على المستوى العالمي تخفي الاختلافات الهامّة بين قطاعي التعليم العام والخاص في لبنان. ووفقًا لتحليل لبيانات بيزا من قبل البنك الدولي، فإن المتعلّمين المسجّلين في المدارس الخاصة في لبنان يتقدمون في المتوسط بمقدارعامين أكاديميين على المتعلّمين المسجّلين في المدارس الرّسميّة في البلاد. وفي الامتحانات الرّسميّة للشهادة المتوسّطة والثانويّة، يحقّق المتعلّمون المسجّلون في المدارس الخاصّة نتائج أفضل بشكل كبير من نظرائهم في المدارس الرّسمية ة (World Bank, 2021).

إضافةً إلى ذلك، يُطلب من المدارس الرّسميّة استخدام الكتب المنتجة من قبل المركز الوطني للبحوث والتطوير التربوي (CERD). أما في القطاع الخاص، فتُسمح للمدارس باختيار كتبها، ويمكنها استخدام الكتب المنتجة من قبل المركز الوطني للبحوث والتطوير التربوي أو من قبل ناشرين خاصين (Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.), 2016).

أظهرت دراسة شاملة تمّت في عام ٢٠٢٠ أنّ قطاع التعليم في لبنان، على الرغم من أنه كان يمتلك أسساً قوية، إلا أن معظم عناصره بحاجةٍ إلى إصلاحاتٍ جديّة مرتبطة بالميزانية، وتوظيف وتمهين المعلّمين، وتوفير المساواة والإنصاف وضمان تكافؤ الفرص بين كافة المتعلّمين، واتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة، والمساءلة وضمان الجودة، ومراقبة الأداء العام لكافة القطاعات (Abdul-Hamid and Yassine, 2020).

نتائج الاختبار التشخيصي في مادة العلوم بحسب المجالات

نتائج الأساسيّ الثالث بحسب المجالات

يظهر الجدول رقم ٥٤ الوارد أدناه نتائج الاختبار التشخيصي في مادة العلوم في الصف الأساسي الثالث. فعدد المتعلّمين المشاركين في الاختبار هو ١٤٣٤ متعلّما.

وتظهر المعطيات الإحصائية لنتائج الاختبار أن نسبة النجاح في تذكّر المعلومات هي الأ على ٧٧,١٪، تليها نسب نجاح متقاربة ٧٢,٧٪ في تطبيق المعلومات و٧١,٩٪ في مجال التواصل العلمي. ولكن اللّافت هنا هو أن نسبة النجاح في مجال التحليل والتمرّس العلمي هى الأدنى ٥٦,٧٪. (١).

أما المعطيات الاحصائية التفصيلية في الجدول رقم ٢٠ الوارد أعلاه، فهي تظهر أنّ معدّل المتعلّمين في مجال المعارف المكتسبة تتراوح بين ١٣,٥٤ في الأسئلة التي تتطلب تذكّر المعلومات. أمّا فيما يتعلّق بالأسئلة التي تتطلّب مجهودًا أكبر لربط المعارف بمواقف جديدة فالمعدّل هو أدنى ١٢,٨٢.

		تطبيق المعارف في مواقف مماثلة Recall knowledge	ربط المعارف بمواقف جديدة Apply knowledge	ممارسة التفكير العلمي	إتقان تقنيات التواصل
N	Valid	1434.00	1434.00	1434.00	1434.00
	Missing	18.00	18.00	18.00	18.00
Mean		13.54	12.82	9.89	13.43
Median		13.60	14.40	10.50	14.67
Mode		20.00	15.20	12.00	20.00
Std. Deviation		5.32	4.79	4.28	6.00
Coefficient of variation		0.3912	0.3326	0.4076	0.4090
Minimum		0.00	0.00	0.00	0.00
Maximum		20.00	20.00	20.00	20.00
Percentiles	25	10.40	9.60	7.00	9.33
	50	13.60	14.40	10.50	14.67
	75	16.80	16.00	13.00	18.67

جدول رقم ٥٤: نتائج الاختبار التشخيصي في العلوم للصف الأساسي الثالث

وفي مجال تقنيات التواصل، فإنّ معدّل العلامة هو ١٣,٤٣ ما يقارب الوسيط ١٤,٦٧. ولكن اللافت هو التدني البارز عند ٢٥٪ من المتعلّمين الذين نالوا بين صفر و٩,٣٣ في حين أنّ ٥٠٪ منهم نالوا بين ٠ و١٤,٦٧، و٧٥٪ منهم نالوا بين ٠ و١٨,٦٧.

أمّا التدني الأكثر بروزًا وخطورةً فهو قائم في مجال ممارسة التفكير العلميّ التي جاء مُعدَّلها ٩,٨٩ فقط. واللافت هو التدنّي البارز عند ٢٥٪ من المتعلّمين الذين نالوا بين صفر و٧ في انخفاضٍ لافتٍ عن المُعدَّل المطلوب والتدنّي البارز عند ٥٠٪ من المتعلّمين الذين نالوا بين صفر و١٠,٥٠. ومعدّل النسبة المئوية الكبرى ٧٥٪ في هذا المجال هو الأدنى ١٣,٠٠.

نتائج الصف الأساسي السّادس

يظهر الجدول رقم ٥٥ الوارد أدناه نتائج اختبار مادة العلوم في الصف الأساسي السادس أنّ عدد المتعلّمين المشاركين في الاختبار الذي أجرِيَ لقياس حجم الفقدان التعلّمي في الصفّ الثالث أساسي هو ١٣٦٩ متعلّمًا.

		تطبيق المعارف في مواقف مماثلة Recall knowledge	ربط المعارف بمواقف جديدة Ap-ply knowledge	إتقان المعارف المكتسبة	ممارسة التفكير العلمي	إتقان تقنيات التواصل
N	Valid	1369.00	1369.00	1369.00	1369.00	1369.00
	Missing	20.00	20.00	20.00	20.00	20.00
Mean		13.31	11.39	12.51	10.44	13.58
Median		13.14	12.80	13.00	10.55	14.67
coefficient of variation		0.34	0.45	0.35	0.43	0.38
Std. Deviation		4.51	5.76	4.60	4.48	5.63
Minimum		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Maximum		20.00	20.00	20.00	20.00	20.00
Percentiles	25	10.29	6.40	8.67	7.27	9.33
	50	13.14	12.80	13.00	10.55	14.67
	75	17.14	16.80	16.00	13.82	20.00

الجدول ٥٥: نتائج اختبار مادة العلوم في الصفّ الأساسي السادس

تُظهر نتائج الاختبار أن نسبة النجاح في تذكّر المعلومات هي الأ على ٧٥,٧ ٪، تليها نسبة نجاح أدنى ٥٦,٧ ٪ في تطبيق المعلومات و٦٦,٩ ٪ في مجال التواصل العلمي. ولكن اللّافت هنا أن نسبة النجاح في مجال التحليل والتمرّس العلمي هى الأدنى ٥٤,٦ ٪.

أما المعطيات الاحصائيّة التفصيليّة الواردة في الجدول رقم ٥٥ الوارد أعلاه، فهي تظهر أنّ معدّل المتعلّمين في مجال المعارف المكتسبة هو ١٣,٣١ في الأسئلة التي تتطلب تذكّر المعلومات. أمّا فيما يتعلّق بالأسئلة التي تتطلّب مجهودًا أكبر لربط المعارف بمواقف جديدة فالمعدّل هو أدنى ١١,٣٩ والمعدّل في مجال إتقان المعارف هو ١٢,٥١.وفي ما يخصّ مجال تقنيات التواصل، فإنّ معدّل العلامة هو ١٣,٥٨.

أمّا التدني الأكثر بروزًا فهو قائم في مجال ممارسة التفكير العلميّ التي جاء مُعدَّله ١٠,٤٤ فقط. واللّافت هو التدنّي البارز عند ٢٥٪ من المتعلّمين الذين نالوا بين صفر و٧,٢٧ في انخفاضٍ لافتٍ عن المُعدَّل المطلوب والتدنّي البارز عند ٥٠٪ من المتعلّمين الذين نالوا بين صفر و١٠,٥٥ ويؤكد الوسيط ذلك إذ لم يكن بعيدًا من المُعدَّل. ومعدّل النسبة المئوية الكبرى ٧٥٪ في هذا المجال هو الأدنى ١٣,٨٢.

٤- التوصيات والاقتراحات

i. في اللغة العربية

- تفعيل إستراتيجيّات الانتقال من البسيط إلى المركَّب، للتحقُّق من توظيفِ المكتسبات في تعزيز الجانب التأليفي.

- لَحظُ نسبةٍ وازنةٍ من أسئِلة فهم المقروء، تقيس مهارات التفكير العُلْيا بَدْءًا من التَّحليل، الذي عكسَتْ نتائِجُه صعفًا عامًّا في الخلقتين موضع التشخيص.

- رَصْد أهداف الكتابة المطلوبة في المنهج أفقيًّا وعَموديًّا، ودراسة تنامي المنهج للوقوف على معوِّقات التعبير عند المتعلّمين، من خلال تتبُّع مكامن الخلل في أدائهم الكِتابيّ، وتحديد ما تعكسُه من نقصٍ في اكتساب الكفايات.

- الانطلاق من مكوّنات الكتابة وروافدها: أنواع النصوص وأنماطها وأساليبها، مراحل الكتابة وإستراتيجيّاتها، والتخطيط لتزويد المتعلّمين بها، وتتبُّع اكتسابها في شبكات التقويم.

- ربط مخرَجات فروع المادة المختلفة بمحصلةٍ وظيفيّة تثبت تحقُّق الكفاية في المهمّات الأدائيّة والوضعيّات الإدماجيّة.

- تنويعُ أشكال الأنشطة الكتابيّة، وتعديل تثقيل العلامات الجزئيّة لرفع نسبة الكفاية المستهدفة في التّعليم، وإيلاءُ كلٍّ من «الملاءَمة» و«الاتّساق» و«سَلامة اللغة» و«المَقروئِيّة» ما يستحقُّ مِنْ عناية واهتمام.

ii. في اللغة الانكليزية

- تقوية مهاراتي الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي عبر الاستمرار في تدعيمهما لتعزيز الأداء اللغوي والقرائي.

- تحسين الفهم القرائي وتفسير الاختلافات بين النصوص: تطوير مهارات الفهم القرائي في ما يتعلق بالمفردات وقواعد اللغة من جهة والأسئلة المفتوحة من جهة أخرى.

- تقديم دعم وتدريبات مستهدفة: تقديم تدريبات عملية وتطبيقية للمتعلمين المتعثرين الذين يواجهون صعوبة

في تصحيح الأخطاء، وتعزيز قدرة المتعلمين على الاستدلال والتأمل والتفكير النقدي.

- توجيه اهتمام خاص للتعبير الكتابي عبر تقديم دروس إضافية أو ممارسة أنواع مختلفة من الكتابة.

- تعزيز مهارات التعبير الشفوي عبر الاستعانة بالأنماط اللّغوية المناسبة كالأشعار والقصص وتنمية مخوزنهم اللّغوي عن طريق القراءة والاستمتاع بالبحث والمطالعة، وممارسة الأنشطة الحرّة للتدريب على التعبير الإبداعي.

- تنويع أساليب التعليم والتقييم: عبراستخدام الأساليب التفاعلية والمشاركة النشطة في الصف لتعزيز فهم المتعلمين وتنمية مهاراتهم اللغوية.

- توظيف التكنولوجيا عبر استخدام الصوَر والرسومات والتسجيلات الصوتيّة والأفلام، التي تنمّي قدرتهم على التخيّل وعلى التعبير الكتابي لديهم.

- تعزيز التقييم المستمر والتقييم الشامل: يجب متابعة أداء المتعلمين وتقييم تأثير التدابير المتخذة على تحسين أدائهم. ومن الضروري ان يشمل التقييم الجوانب النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى الجوانب الأكاديمية.

iii. في اللغة الفرنسية

- تدريب المعلمين على مقاربة اللغة كوحدة مترابطة بحيث لا تكون التعلّمات مجزاه بل متماسكة، تمكن المتعلم من استثمار مكتسباته في تنفيذ أي تعليمة في مجال اللغة أو المواد غير اللغوية.

- تحديد الأهداف الأساسية لكل صف استنادًا الى كفايات وأهداف المنهج، وتمكين المتعلمين من هذه الأهداف للتمكن من الاستناد عليها لبناء أي هدف جديد.

- الاستمرار في تقوية مهارة الوعي الفونولوجي في الحلقة الاولى لتعزيز الأداء القرائي.

- تدريب المعلمين على مهارة بناء المعنى التي تطال مستوى الفهم والتحليل والتفكّر والتقييم وجعل القواعد في خدمة الفهم.

- تدريب المعلمين على التعليم المتمايز بكافة مراحله انطلاقًا من التشخيص الى التحليل واقتراح الدعم المناسب وفق كل حالة بما في ذلك تقديم الدعم الفردي للمتعلمين المتعثرين الذين يواجهون صعوبة في مجالات معينة.

- ايلاء التعبير الكتابي اهتمامًا خاصًا نظرًا لأن النتائج أثبتت أن مهارات التعبير الكتابي هي الأضعف. لذلك لا بد من تدريب المتعلمين على استراتيجيات للتعامل مع تعليمة تعبير كتابي انطلاقًا من تحليلها لوضع معايير النجاح في المهمة مرورًا بكيفية توظيف المكتسبات لإنجازها وصولًا الى المراجعة والتصحيح الذاتي للتعبير.

- تعزيز التقييم المستمر: من المهم متابعة الأداء الأكاديمي للمتعلّمين بانتظام وتجميع المعطيات التي تسمح للمعلم باتخاذ التدابير الكفيلة بتحسين أدائهم حسب احتياجات كل متعلّم وإيقاع تعلّمه.

- تقديم الدعم النفسي الدائم للمتعلمين لتعزيز ثقتهم بنفسهم وحثّهم على المثابرة.

- تنويع أساليب التعليم والتقييم واعتماد الطرق التفاعلية لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة والتي تسمح بمراعاة الفروقات الفردية عندهم.

iv. في العلوم

- اعتماد الطرائق الناشطة وتحضير موارد مناسبة تحثّ المتعلّم على التفكير والتحليل والاستكشاف واعطاء الأدلّة والحجج المقنعة واالستخلاص الاستنتاجات العلميّة...

- العمل على تفعيل مجال العمل المخبري مما يساهم في تطوير مهارات مجال التمرّس العلمي.

- بما يتعلّق بمعالجة فقدان المعارف، يفضَل التركيز أكثر على المحاور التالية: محور الانسان والصحّة ومحور الطاقة والمادة ومحور الأرض والكون.

- تدريب المعلّمين على كيفيّة تطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلّمين وعلى مهارات استثمار المعارف في مواقف جديدة.

- تدريب المعلّمين على انتاج موارد تعليميّة ملائمة تحاكي المحاذاة البنّاءة للأهداف التعليميّة وعلى التعليم المتمايز.

- تدريب المعلّمين على التعليم المتمايز.

- تفعيل الدّعم المدرسي وتوفير فرص التدريس الخصوصي tutoring ضمن مجموعات صغيرة أو بطريقة فرديّة لمعالجة الفقدان التعلّمي في المدارس.

- تحضير موارد لمختلف المستويات داخل الصّفّ الواحد بغية سدّ الثغرات.

- مواكبة تقدّم كل من المتعلّمين عبر توحيد ID وخلق e-portfolio إشراك المعطيات ب SIMS.

- استحداث وحدة في المدارس لمعالجة الفقدان التّعلّمي يتولّى مسؤوليتها منسّق أكاديمي.

v. في الرياضيات

التوصيات للصف الأساسي الثالث :

- التأكد من فهم المتعلّمين للمسائل المطروحة لأن هناك متعلّمين يعانون من عدم فهم اللغة التي تطرح فيها هذه المسائل.

- تشجيع المتعلمين وتحفيزهم على ضرورة حفظ جدول الضرب والإكثار من العمليات الحسابية لتمكينهم من الحساب.

- مساعدة المتعلّمين على فهم جدول القياس والتدرّب على تحويل وحداته، وعلى كيفية الانتقال من وحدة إلى أخرى.

- تدريب المتعلّمين فرديًا على كيفية إستعمال أدوات الهندسة لقياس أطوال المستطيلات والزوايا.

- إدخال الذكاء الاصطناعي والبرمجة على المناهج لمعرفتنا بتأثيرها على فكر المتعلّم.

- تقسيم المتعلمين إلى أربع فئات حسب مستوى المتعلمين الذي أظهره الجدول أعلاه فالفئة الأقلّ اكتسابًا علينا العمل معها ليس فقط على اكتساب المهارات لكن أيضاً على الكفايات أما الفئات الأخرى فيمكننا العمل معها على تحسين المهارات وبشكل تصاعدي من الفئة الأقل اكتسابا إلى الفئة الأكثر اكتسابا.

- القيام ببداية كل مرحلة بإختبار لتشخيص وضع المتعلمين فتكون أول فترة من المرحلة للعمل على ما لم يكتسبه المتعلم من كفايات ومن ثم مساعدته لكسب المهارات تمهيداً لإعادة الاختبار لتقييم الوضع قبل البدء بالكفايات الجديدة ونعيد ذلك في المرحلة الثانية والثالثة. علمًا أن ذلك يتطلب وقتًا إضافيًا فيمكننا إما إطالة العام الدراسي وإما زيادة عدد الساعات أو حتى الاستعانة بايام العطل...

- العمل على حفظ المتعلمين للقواعد الهندسية.

- الابتعاد عن التلقين والمساعدة في التحليل من خلال :

o تسطير الأفكار الأساسية

o وضع البيانات والاستنتاجات

o إضافة رموز على الصورة الهندسية لتسهيل رؤية حل المسألة

- العمل على تمكين المتعلمين من كيفية إستخدام الأدوات الهندسية لرسم الصورة بشكل واضح وصحيح لمساعدة المتعلم على حل المسألة.

- مع التذكير بضرورة وجود منسق لكل مادة لكي يستطع متابعة المعلمين ومساعدتهم والتنسيق فيما بينهم خاصةً بسبب عدم شرح بعض الكفايات مما تبين لنا بالدراسة أعلاه في بعض المراحل والعمل على تقوية مهاراتهم المتواضعة.

- يجب القيام بدورات للمعلمين لمواكبة المرحلة خاصةً أن المطلوب هو إعادة شرح بعض الكفايات قبل الدخول بكفايات العام الدراسي الجديد وهذا كله في عام دراسي واحد. ومن هنا ضرورة اراحة المعلمين وخاصةً من الناحية المادية.

التوصيات للصف الأساسي السادس:

- تقسيم السنة الاستثنائية التعويضية إلى ثلاث مراحل: تخصص المرحلة الأولى للحساب والجبر، والثانية للقياس أما الثالثة فتخصّص للهندسة.

- التأكد من فهم المتعلّمين للمسائل المطروحة لأن هناك طلابا يعانون من عدم فهم اللغة التي تطرح فيها هذه المسائل.

- تشجيع المتعلمين وتحفيزهم على حفظ جدول الضرب والإكثار من العمليات الحسابية.

- تشجيع المتعلمين على حفظ القواعد الهندسية.

- تشجيع المتعلّمين على التحليل من خلال :

- وضع البيانات والاستنتاجات

- إضافة رموز على الصور الهندسية لتسهيل رؤية حل المسألة

- تعليم المتعلّمين كيفية إستخدام الأدوات الهندسية لرسم الصورة بشكل واضح وصحيح لمساعدتهم في حل المسائل.

ملاحظات :

إنّ ما ينطبق على المرحلة الأولى والثانية ينطبق على باقي المراحل لكن الدراسة لم تشملهم لذا ننصح بهذه المراحل المعلم بإعادة كفايات ومهارات العام المنصرم المربوطة بكفايات ومهارات السنة الحالية بشكل مباشر.

ضرورة تحليل المستند الموجود في الملحق لدراسة الفروقات التي شاهدناها ما بين المحافظات من جهة وما بين الرسمي والخاص من جهة أخرى.

٥ - نقاط القوة والتحديات

نقاط القوة

هنالك العديد من نقاط القوة، نذكر منها:

- للمرة الأولى تمّ إجراء اختبار وطني في المرحلة الأساسية/الابتدائيّة لقياس حجم الفقدان التعلّمي في جميع أرجاء لبنان ولمواد اللغات، الرياضيات والعلوم.

- خبرة وتمرّس فريق العمل المعني بالتنفيذ الميداني من مشرفين ومحققين

- حشد فريق عمل كبير من المحققين (٤٠ محققا) لإنجاز العمل.

- تعاون المدارس

- الحصول على بيانات كثيرة يمكن استثمارها من أجل تطوير التعليم في لبنان.

تحديات وقيود الدراسة

كانت هنالك العديد من التحديات والقيود لهذه الدراسة نذكر منها:

- وقت تنفيذ الدراسة في نهاية العام الدراسي وفي بعض المدارس في فترة إما تزامنت مع الامتحانات في هذه المدراس أو بعدها.

- عند التدقيق في المسابقات المصححة تبين وجود عدم تطابق بين الباريم والبوردرو في بعض المسابقات مما استهلك وقتا إضافيا في ادخال البيانات.

- إلغاء الإمتحانات الرّسميّة للشهادة المتوسّطة فتعذّر قياس حجم الفقدان التّعلّمي في الحلقة الثالثة.

- التحديات التي واجهت المصححين أثناء تصحيح الاختبارات:

o عدم إنجاز بعض المتعلّمين لمجال التعبير الكتابي في اختبار اللغات

o وجود أوراق مدرسة كاملة تحتوي على الإجابات نفسها.

الخطّةُ الاستراتيجيّةُ الوطنيّةُ لمعالجةِ الفقدانِ التّعلُّميِّ في المرحلةِ التّعويضيّةِ

المؤلفون:

البروفيسور أنطوان الصيّاح
البروفيسور جميل حبيب
الدكتور محمود درنيقة
الدكتورة ندين نحاس
الأستاذة تسامى صالح
الأستاذ شربل دميان
الدكتورة نجوى خزاقة
الأستاذة نانسي شمسين

III - الخطّةُ الاستراتيجيّةُ الوطنيّةُ لمعالجةِ الفقدانِ التّعلُّميِّ في المرحلةِ التّعويضيّةِ

هنالك عدة مشاريع تمّ العمل عليها خلال السنوات الثلاث الأخيرة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي لمعالجة الفقدان التعلّمي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر مشروع التعافي والذي طال تلامذة الحلقتين الأولى والثانية فقط ولمواد اللغات والرياضيات حصرًا. كما يعمل المركز التربوي مع جهات مانحة حاليًا على مشروع خاص بالمدارس المتعثرة يعتمد على ردم الهوّة للمتعلمين المتعثرين خارج دوامهم. إنّ ما يميّز عمل هذه اللجنة هو أنها وضعت خطة استراتيجية لمرحلة تعويضية تطال كل فئات المتعلمين ولجميع المواد، كما يميّزها أنها اعتمدت على نتائج الدراسة الميدانية لتحديد حجم الفقدان واقتراح الحلول المناسبة.

وبناء على ما سبق، واستنادًا إلى النّتائج الّتي أظهرَها الاختبار التّشخيصيّ، وانطلاقًا من المبادئ الّتي سبقَ شرحُها في سِياق الحديث عن معالجة الفقدان والفائت التّعلُّميّيْنِ، والمتعارف عليها عالميًّا، وبعد جلسة حوارية مع الأقسام الأكاديمية ذات الصلة في المركز التربوي تبعها عمل مجموعات مركّزة، جاءتِ اقتراحات اللّجنةِ بخصوص الخطّة الوطنيّة الاستراتيجيّة لمعالجة الفقدان التّعلُّميّ في المرحلة التّعويضيّة بوضع أكثر من حلّ لتكون الخطة أكثر مرونة وتتماشى مع مقاربة التربية التمايزية وتتماهى مع النتائج المختلفة.

وتقوم الخطة التالي:

هي خطة تمتدّ لثلاث سنوات متتابعة مع تطبيق المنهاج الجديد، وتُعدُّ السّنة الأولى منها سنة استثنائيّة تعويضيّة، يمكن عرض مراحلها على الوجه الآتي:

١ - المرحلة التّحضيريّة: تمتد على مدى شهر ونصف وتقوم على تنفيذ الخطوات الآتية:

أ - إطلاق حملة إعلاميّة تحفّز الأهل والمتعلّمين على المشاركة بكثافة في هذه السّنة الاستثنائيّة التّعويضيّة وفي المرحلة الانتقاليّة الّتي تليها، وتدعو المعلّمين إلى الإسهام بطريقة فعّالة في إنجاح هذه السّنة الاستثنائيّة التّعويضيّة والمرحلة الانتقاليّة.

ب - الإعداد لتنفيذ مستلزمات السّنة الاستثنائيّة التّعويضيّة (يحدد المركز التّربويّ للبحوث والإنماء المادّة التّعليميّة اللّازمة لهذه السّنة (أرسلت سلسلة من التوصيات للمركز)، يُدرّب المعلّمين على طريقة إعداد المادّة التّعليميّة وتقويمها، وتقويم عمل المتعلّمين خلال السنة الاستثنائية التعويضيّة عن طريق تقويم تشخيصي عند بداية كل فصل، وتقويم متتابع أثناء الفصل، وتقويم تقريري في نهايته، بناءً على الكفايات المستعرَضة في المنهاج الجديد وعلى طريقة التّقويم المعتمدة فيه، وعلى التّكيّف مع الجديد المستحدث في طريقة معالجة الفقدان التّعلُّميّ، تُحفَّز الإدارات المدرسيّة على التّعاطي الإيجابيّ مع مستلزمات السّنة، يُحفَّز الأهل والجمعيّات الأهليّة والهيئات المحليّة للإسهام في إنجاح السّنة).

٢ - المرحلةُ التّنفيذيّة: تمتد على ١٠ أشهر.

تتضمّن السّنة الاستثنائيّة التّعويضيّة خمسة فصول دراسيّة، يمتد كلٌّ منها لشهريْنِ يتوزّعان على الوجه الآتي:

خمسة أسابيع تعليم، (خمسة وعشرون يومًا تدريسيًّا)، أسبوع مراجعة (خمسة أيّام)، أسبوع تقويم (خمسة أيّام)، وأسبوع استراحة.

يبدأ العمل الفصلي بتقويم تشخيصي، ويترافق مع تقويمات متتالية وينتهي بتقويم يحدّد مدى اكتساب الكفايات المستهدفة.

يخصَّص الفصلان الأوّلان لاستعادة السّنة المنهجيّة السّابقة، وتخصَّص الفصول الثّلاثة المتبقّية لمعالجة المنهاج الخاصّ بالسّنة المنهجيّة الحاليّة.

يوضع برنامج تكثيفي للمتعلّمين المتعثّرين يمتد لما بعد الدوام أو لأيام العطل المدرسيّة.

يقَوَّمُ العمل المنجز في نهاية كلّ فصل، وتُتَّخذ التّدابير اللّازمة لتصويب المسار في نهايته، كما تُقَوَم السنة الاستثنائيّة التّعويضيّة في نهايتها، لأخذ القرار بشأن استكمال المرحلة الانتقاليّة التّحضيريّة لتطبيق المنهاج الجديد.

٣ – مرحلة تقويم السّنة الاستثنائيّة التّعويضيّة: ترافق مرحلةُ تقويم السّنة الاستثنائيّة التّعويضيّة السّنةَ الدراسيَّةَ بكامل فصولها، وُيخصَّصُ الأسبوعان الثّاني والثّالث من شهر تمّوز (٧ – ٢٠ -٧ -٢٠٢٤) لدراسة نتائج المتعلّمين في السّنة الدّراسيّة الاستثنائيّة التّعويضيّة، ولأخذ القرارت في شأن كيفيّة التّعويض في السّنة الدّراسيّة ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥، ويطبّق التّدبير عينه على السّنة ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥ لمعالجة الفقدان في السّنة الدّراسيّة ٢٠٢٥ - ٢٠٢٦.

أما الخطة «ب»

تختلف عن الخطة «أ» فقط في الجزء ٢ المتعلّق بالمرحلة التنفيذية، حيث لا يتمّ تخصيص مرحلة معيّنة للمعالجة بل تتم خلال كلّ العام الدراسي وذلك قبل البدء بالوحدة الخاصة بكل ميدان تعليمي وذلك للتحقق من المرتكزات السابقة الضرورية، ويتم تنفيذ ما يلي:

١- قياس حجم الفقدان وتصنيف المتعلّمين إلى عدّة فئات وذلك عبر:

- جمع البيانات: استخدام مجموعة متنوعة من وسائل التقييم، بما في ذلك الاختبارات الموحّدة، والتقييمات التكوينية، وملاحظات المعلمين، وتقييمات المتعلّمين لأنفسهم، لجمع البيانات حول نقاط قوة وضعف كل متعلّم في معارف أو مهارات محددة.
- تحديد أنماط التّعلم واهتمامات المتعلّمين في التعلم ونمطهم في التعلّم.

٢- وضع خطط التعلم الفردية (ILPs)

- تحديد أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس وممكنة ومتصلة بالزمن (أهداف ذكية) لكل متعلّم بناءً على نتائج التقييمات. يجب أن تركز هذه الأهداف على المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
- تخصيص الأهداف التعليمية واستراتيجيات التّعلم لتلائم احتياجات كل متعلّم بشكل فردي.
- مراقبة التقدّم وتحديد كيف سيتمّ قياس التقدّم وفي أي فترات ووضع مؤشرات لتتبّع ما إذا كان المتعلّمون يحقّقون أهدافهم.

٣- اعتماد التعليم المتمايز

- وضع استراتيجيات لإنشاء مجموعات للتّعلّم خلال الفصل الدراسي، مثل مجموعات صغيرة، أو أقران، أو العمل الفردي، للسماح للمتعلّمين الذين لديهم احتياجات وقدرات مماثلة بالعمل معًا.
- اختيار أعضاء المجموعات بشكل استراتيجي بناءً على قدراتهم لتعزيز التعلم بالتعاون والتعاون بين الأقران.
- تقديم محتوى متنوّع وبأسلوب متنوّع عبر التنويع في طرائق التعليم مثل المحاضرات والطرائق الناشطة والأنشطة التطبيقية واستخدام وسائل ايضاحيّة متعدّدة لتقديم المحتوى، ومقاطع الفيديو، وموراد للقراءة لتلبية أنماط التعلّم المختلفة.
- استخدام وسائل الوسائط والتكنولوجيا لجذب التعلّم البصري والسمعي والحركي.
- استخدام الأعمال التطبيقيّة التي تحفّز حاسة اللّمس لجذب المتعلّمين الحركيين kinesthetic learners.

- احترام وتيرة التعلّم الخاصّة بالمتعلّمين والسّماح لكلّ متعلّم بوتيرته الخاصة. قد يحتاج بعضهم إلى وقت أطول لفهم المفاهيم، بينما قد يحتاج البعض الآخر إلى التقدم بسرعة أكبر.
- تقديم أنشطة تسمح للمتعلّمين الذين يفهمون المادة بسرعة باستثمار وقتهم وعدم إضاعته.
- تنويع عملية التقييم عبراستخدم مجموعة متنوعة من وسائل التقييم، بما في ذلك الاختبارات الكتابية، والعروض الشفوية، والمشاريع،المهام الأداءية (التجارب)، والملفات الشخصية، لتقييم اكتساب المعارف وتطوّر المهارات.
- تقديم الخيارات في الواجبات والمشاريع للمتعلّمين عندما يكون ذلك مناسبًا، مما يتيح لهم استكشاف مواضيع تثير اهتمامهم ضمن المنهاج.

٤- الدعم المستمر:

- عقد اجتماعات منتظمة للمتابعة: جدولة اجتماعات منتظمة مع المتعلّمين لمناقشة خطط التعلم الفردية الخاصة بهم، وتقييم التقدّم، وإجراء التعديلات اللازمة.
- توفير الامكانية للوصول إلى الموارد: تأكد من توفير الموارد اللازمة للمعلّمين والمتعلّمين، بما في ذلك الموارد الورقيّة والرّقمية لدعم عمليّة تعلّمهم وضمان جودتها.

٥- التقويم المستمر:

- جمع وتحليل البيانات بشكل مستمر حول أداء المتعلّمين باستخدام التقويم التكويني بجميع أشكاله وذلك لتقييم فعالية خطط التعلّم الفردية وأساليب التعليم المتمايز.
- تعديل خطط التعلّم الفردية واستراتيجيات التدريس حسب الحاجة بناءً على البيانات المستمرة المستخلصة من عمليّة التقييم وتعليقات المتعلّمين والأهل والمعلّمين.

أما بالنسبة للمتعلمين المتعثرين فلا بدّ من برامج دعم لهم خارج الدوام.

ومن المهم جدًّا خلال كل ما سبق، خلق بيئة صفّيّة داعمة وشاملة حيث يشعر كل متعلّم بأهميته وبقدرته على تحقيق أهدافه، كما تشجيع التعاون بين المعلمين ومشاركة الأهل.

مـمّا لا شـكَّ فيـه أنَّ معالجـة الفقـدان التّعلُّمـيّ باتـت قضيّـةً وطنيّـةً في لبنـان، بعـد جائحـة كورونـا وسلسـلةِ الإضرابـات الّتـي عصفـت بالمـدارس الخاصّـة والرّسـميّة اللّبنانيّـة، في ظـلّ الأزمـة الاقتصاديّـة الخانقـة الّتـي يمـرّ بهـا لبنـان؛ ويتوقّـف عـلى النّجـاح في معالجـةِ هـذا الفقـدان والفائـت التّعلّميّـيْنِ اسـتعادةُ النّظـام التّربـويّ اللّبنـاني عافيتـه، الّتـي تسـمح لـه أن يرفـد الاقتصـاد الوطنـيّ باليـد العاملـة المتخصّصـة الّتـي تنمّـي الـثّروة الوطنيّـة لأبنـاء الشّـعب اللّبنـانيّ كافّـةً، لِتؤمِّـن لهـم مسـتقبلًا زاهـرًا يلبّـي طُموحاتِهـم ويحجـز لهـم مكانـة مرموقـة بـين الـدّول المتقدّمـة.

IV- التّوصياتُ

١ – الاستفادة القصوى من الموارد البشريّة، والإمكانات المادّيّة المتاحة في المدرسة وفي البيئة المحلّيّة.

٢ – تعزيز دافعيّة المتعلّمين للتّعلّم بمن فيهم الأكثر تعثُّرًا، والتّركيز على مدى التّقدّم الّذي أحرزوه في تعلّمهم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

٣ – تعزيز قدرة النّظام التّعليميّ بمكوّناته كافّة من إدارة مركزيّة، وطاقم تربويّ إداريّ وتعليميّ، على معالجة الفقدان والفائت التّعلُّميّيْنِ لكلّ المتعلّمين وتأهيل المدارس لتتمكّن من تقديم التّسهيلات اللّازمة لذلك.

٤ – تعزيز الدّور الإيجابيّ للأسرة في مساعدة أطفالها على تجاوز الفقدان التّعلُّميّ، عبر تعاون الإدارات المدرسيّة معها، وعبر الحملات الإعلاميّة في وسائل الإعلام ووسائل التّواصل الاجتماعيّ.

٥ – تحفيز المعلّمين على خفض نسبة الفقدان التّعلُّميّ، عبر تطوير قدراتهم المهنيّة وتزويدهم باستراتيجيات تعليميّة فعّالة، والاستفادة من خبراتهم والتّعامل بمرونة مع صعوبات المتعلّمين التّعليميّ، وإعطائهم المحفّزات المادّيّة والمعنويّة إعلاءً لمهنة التّعليم في المجتمع اللّبنانيّ.

٦ – تنظيم برامج تعليميّة تعويضيّة وخطط علاجيّة مرنة تلبّي احتياجات كلّ المتعلّمين.

٧ – الاهتمام في الوقت عينه بالفائت التّعلُّميّ، وبالجانب الاجتماعيّ العاطفيّ عند المتعلّمين، عبر تضمين برامج التّعويض المدرسيّة أنشطة لا منهجيّة تُسهِمُ في تنمية هذا الجانب.

٨ – توجيه البرامج التّعليميّة المعدّة لتعويض الفقدان التّعلُّميّ لبناء قدرة المتعلّمين على الإنجاز الأكاديميّ عبر اعتماد طرائق تدريس فعّالة، ناشطة وتفاعليّة، وتعزيز ثقة المتعلّمين بذَواتهم وبقدراتهم، وتنمية الاتّجاهات الإيجابيّة لديهم.

٩ – إعداد دورات تدريبيّة للمعلّمين في التّعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ لتشجيع المتعلّمين على المشاركة النّشطة في عمليّة التّعافي في بيئة آمنة وداعمة.

١٠ – تدريب المعلّمين على تشخيص الفقدان التّعلُّميّ، وعلى ابتكار الحلول المناسبة لمعالجته.

١١ – تشجيع المديرين على تنسيق الجهود المبذولة في تعويض الفقدان التّعلُّميّ، والوصول إلى إعداد منتجات تعليميّة مناسبة تربويًّا وتعليميًّا.

١٢ – تشجيع التّعلّم من الأقران والتّعاون بين المعلّمين، عبر المناقشات التّربويّة الجماعيّة الّتي تسهم في تعزيز الفهم وسدّ الفجوات المعرفيّة.

١٣ – تجنُّب المبالغة في الحديث عن الآثار السّلبيّة للفقدان والفائت التّعليميّيْنِ وتضخيمها، خشية ترسيخ مفهوم العجز وضعف الثّقة والكفاءة عند المتعلّمين.

١٤ – الاستفادة من خبرات المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، الّذي أعدَّ خطط التّعافي ودرّب العاملين عليها بالتّعاون مع مشروع كتابي في الأعوام ٢٠٢٠، ٢٠٢١ و٢٠٢٢ و٢٠٢٣، ومن خبرات مصلحة التّعليم الابتدائي الّتي نفّذَت هذه الخطط.

١٥ – الاستفادة من خبرات المتقاعدين والأهل والمتطوّعين والتّلامذة المتفوّقين والمتقدّمين في مساعدة المتعلّمين في برامج الدّعم والتّعويض المعتمدة.

مسرد المصطلحات

الفقـدان التعلّمـي: الفقـدان التّعلُّمـيّ، أو الخسـارة، أو الهـدر التّعلُّمـيّ، أو النقـص في المعلومات،هـو خسـارةٌ عامَّـةٌ أو محـدَّدةٌ في المعرفـة والمهـارات التّعلُّميَّـة. وهـي تتمثّـل في النتائـج التّعلُّميّـة الّتـي كان مخطَّطًـا لهـا ولم تتحقَّـق رغـم الوقـت والجهـد البـشريّ والمـاليّ.

الفقـر التعلّمـي: الفقـر التعلّمـي هـو الوضـع الّـذي يعـاني منـه المتعلـم عندمـا لا يحصـل عـلى المعـارف والمهـارات، ولا يتقـن الكفايـات المطلوبـة في صـفّ مـن صفـوف المراحـل الدراسـية المختلفـة. ويظهـر فقـر التّعلُّـم بوضـوح عنـد قيـاس النسـبة المئويّـة للأطفـال الّذيـن لا يسـتطيعون قـراءة نـصّ بسـيط وفهمـه في سـن العـاشرة.

الفائـت التعلّمـي: الفائـت هـو كلّ مـا فـات المتعلّـمَ تعلّمُـه لأيّ سـبب كان، سـواء أكان بسـبب غيـاب المتعلّـم الظـرفيّ عـن المدرسـة أو الغيـاب الدائـم الّـذي يـؤدي إلى التـسرّب، أم كان بسـبب عـدم وصـول العمليّـة التعليميّـة / التّعلُّميّـة إلى تحقيـق الأهـداف الموضوعـة لهـا لأيّ سـبب كان.

الرسـوب المـدرسي: الرسـوب المـدرسي هـو عـدم تمكّـن المتعلّـم مـن تحقيـق الأهـداف التعليميـة المحـددة لسـنة دراسـية معيّنـة مـمّا يـؤدّي بـه إلى الرسـوب وإلى إعـادة السـنة الدراسـيّة او إلى التـسرّب المـدرسي.

التـسرّب المـدرسي: التـسرّب المـدرسي هـو تـرك المتعلّـم أيّ صـفٍّ مـن صفـوف التعليـم الالزامـي وعـدم العـودة إلى المدرسـة مهـما كان الدافـع لهـذا الـترك.

المراجع

_ إبداع المعلّم. (٢٠٢١، أكتوبر). التعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ في فلسطين: أولويّة وضرورة.

UNESCO Bibliothèque إعلان إنشيون - التعليم بحلول عام ٢٠٣٠ : نحو التعليم الجيّد المُنصف والشامل والتعلُّم مدى الحياة للجميع ٢٠١٥.-

Numérique

WB. Political

_ برنامج In Depth. كانون الثاني 2023. https://www.youtube.com/watch?v=L6r3xkkzIsM

البنك الدولي (٢٠١٩ ب). هدف جديد: خفض فقر التعلم إلى النصف على الأقل بحلول عام ٢٠٣٠. متاح في:

https://www.albankaldawli.org/ar/news/press-release/2019/10/17/new-target-cut-learning-poverty-by-at-least-half-by-2030

محمد بركات. (٢٠٢٣). تطوير الاشراف التربوي الفعال. الموجه التربوي.

جابر نسرين. ٢٠٢٠. أسباب ضعف الدافعية للتعلم - مخزن (m٥zn.com)

_ جبران، د. وحيد. الفقدان التعلمي: ما هو؟ وكيف نعمل على الحد منه؟. بحث منشور على موقع(وكالة وطن للأنباء). بتاريخ ٣٠-٥-٢٠٢١.

الحسين أوباري. (25 June, 2014). ما هي البيداغوجيا الفارقية، وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية ؟ تم الاسترداد من تعليم جديد new educ: https://www.new-educ.com/la-pedagogie-differenciee

حالة فقر التعلم في العالم: البنك الدولي, ٢٠٢٢. التعلم في أزمة: إعطاء الأولوية للتعليم والسياسات الفعالة لتعويض الفقدان التعليمي (albankaldawli.org)

الرمحي، رفاء (٢٠٢١). الفقدان التعليمي...وجائحة كورونا. متاح في:

https://www.maannews.net/articles/2037587.html

Li-Kai Chen and all. “Teacher survey: Learning loss is global and significant March 2021

_ المركز التربوي للبحوث والإنماء، (٢٠٢٢). تقرير عن مدى تمكّن المعلّمين من إنجاز الأهداف الاساسيّة لمواد اللغات

والمواضيع الساسيّة لباقي المواد والعوامل المؤثرة في الإنجاز خلال العام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١.

_ « « « » ، (٢٠٢٢). العوامل المؤثرة على نسبة إنجاز المواد الأكاديمية من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في المدارس الخاصّة والرسميّة في لبنان.

- نعمه نعمه، شعيب مهى وحمّود محمد، (٢٠٢٣). كلفة التعليم في لبنان، إنفاق الخزينة وإنفاق المجتمع. بيروت، مركز الدراسات اللبنانيّة.

_ اليونيسف، اليونيسكو، البنك الدولي، ٢٠٢١. فقدان التعلّم بسبب كوفيد – ١٩، إعادة بناء التعلّم الجيد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

Abdul-Hamid and Yassine. (2020). Political Economy of Education in Lebanon. Washington DC : World Bank.

Abdul-Hamid, H. & Yassine, M.. (2020). Political Economy of Education in Lebanon Research for Results Program. Washington, DC 20433: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Alfadala, D. A. (2021). Learning Loss. Qatar: Al Raya. Retrieved from https://www.raya.com/2021/02/03/%D8%A5%D8%B6%D8%A7%D8%A1%D8%A7%D8%AA-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%82%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-learning-loss/

Bank, W. (2019). القضاء على فقر التعلم: هدف لحفز العمل على محو الأمية. Washington DC: World Bank. Retrieved from https://www.albankaldawli.org/ar/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution

Davies, L. (2005). Schools and War: urgent agendas for comparative and international education, Compare (Vol. 35). doi:http://dx.doi.org/10.1080/03057920500331561

Education, A. (2018). Pourquoi changer le curriculum? Alberta: Alberta Education. Retrieved from https://education.alberta.ca/%C3%A9laboration-du-curriculum/pourquoi-changer-le-curriculum/everyone/pourquoi-changer-le-curriculum/

Gebran, D. W. (2021). الفاقد التعلمي:ما هو؟ وكيف نعمل على الحدمنه؟. Palestine: Wattan وكالة وطن للأنباء. Retrieved from https://www.wattan.net/ar/news/341999.html

International, O. d. (2020). La perte d'apprentissage : ce que dit vraiment la recherche. Genève: Organisation du

Baccalauréat International. Retrieved from https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://ibo.org/contentassets/438c6ba2c00347f0b800c536f7b1fab8/lost-learning-fr.pdf&ved=2ahUKEwjg457v2ZP-AhVGQPEDHb5cANcQFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw2CosTI4J5Px_CW-wWWyn-t

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.). (2016). TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science. Retrieved from Boston College. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/

Paulson, J. (2008). Introduction: the 'two faces' today? Research in Comparative and International Education, 3(1), 1-4. doi:http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2008.3.1.1

Reform, T. G. (2013). Learning Loss. U.S.: The Glossary Of Education Reform (Great Schools Partnership). Retrieved from https://www.edglossary.org/learning-loss/

Unesco. (2021). État de la crise mondiale de l'éducation : un chemin pour le redressement. Paris: Unesco. Retrieved from https://www.unesco.org/fr/articles/etat-de-la-crise-mondiale-de-leducation-un-chemin-pour-le-redressement

Unicef. (2021). Lebanon: Children›s future on the line. Unicef. Retrieved from https://www.unicef.org/ar/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85

Vittorio D. (2021). Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement: The role of relative poverty. Intelligence, 84(101515). doi:https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101515

World Bank. (2021). Schools, Students, and teachers in Lebanon, Research For Result Program 2021. Washington DC: Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Y.Hidayati and P.Sinaga. (2019). The profile of critical thinking skills students on science learning. Journal of Physics: Conference Series, 1402(4). doi:10.1088/1742-6596/1402/4/044075

محمد بركات. (٢٠٢٣). تطوير الاشراف التربوي الفعال. الموجه التربوي.

مغاربيـة, أ. (٢٠٢٢). ظاهـرة الاكتظـاظ في المـدارس المغربيـة.. مختصـون يعـددون الأسـباب والآثـار. مغـرب: أصـوات مغاربيـة. Retrieved from https://www.maghrebvoices.com/trends/2022/01/27/%D8%B8%D8%A7%D9%87%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%83%D8%AA%D8%B8%D8%A7%D8%B8-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%BA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%85%D8%AE%D8%AA%D8%

الملاحق ملحق خاصّ ببعض نماذج الاختبارات في المواد التي أجري فيها الاختبار التشخيصي.

CERD
Center for Educational Research & Development

Learning Loss Assessment for the Lebanese Curriculum 2023

Mathematics for Cycle 1

BOOKLET 4

Lebanon
Date of Test
_____ Day _____ Month **2023**

School Name

Learner ID

Learner's Name (Optional)

Family Name | Given Name

Date of Birth / /
Day | Month | Year

Mathematics

Coder ID (office use only)

Coder ID 1 | Coder ID 2

1

Allotted Time: 60 minutes

Exercise 1

Write each of the following numbers in digits.:

Seven hundred eighty-eight: ……

One hundred fifty-eight thousand, three hundred five: ……

Draft Space

Exercise 2

Match the various writings of the same number.

1256 •	• 1,000 + 200 + 60 + 5
1233 •	• one thousand, two hundreds, five tens and six ones
1265 •	• 3 thousand, 8 hundred one
3801 •	• $1 \times 1000 + 2 \times 100 + 3 \times 10 + 3$

Draft Space

Exercise 3

Perform the operations in the boxes below.

3709 + 486 = ...

Perform the operation by showing the calculations made.

3325 − 454 = ...

Perform the operation by showing the calculations made.

256 × 19 = ...

Perform the operation by showing the calculations made.

Exercise 4

Compare by using: < ; > or = .

237 192

40 × 9 ..... 43 × 9

2001 ..... 200+1

Exercise 5

To go back to school, Fadia needs 24 identical notebooks. In the bookstore, these notebooks are sold by packages of 6 notebooks in each.

Circle the operation which represents the number of packages that Fadia needs to buy.

a. 24 + 6
b. 24 – 6
c. 24 × 6
d. 24 ÷ 6

Draft Space

Exercise 6

Sarah had 32 balloons in her hand. Half of the balloons flew away. How many balloons does she still have?

Space for Calculation	*Answer*

Exercise 7

After visiting the zoo, the teacher noted the favorite animal of each boy and girl. The following table shows the information he noted.

	Number of girls	Number of boys
Lion	**4**	**9**
Giraffe	**7**	**4**
Monkey	**8**	**7**
Elephant	**6**	**5**

a) How many girls chose the giraffe?

Calculation	*Answer*

b) How many boys chose the giraffe?

Calculation	*Answer*

c) How many girls more than boys chose the giraffe?

Calculation	*Answer*

d) Which animal is the most favorite for all the kids?

Calculation	*Answer*

5

Exercise 8

Complete by using the appropriate unit: **g**, **kg**, **m** or **cm**.

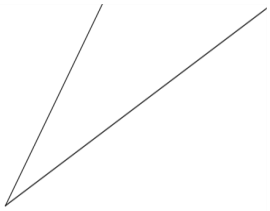
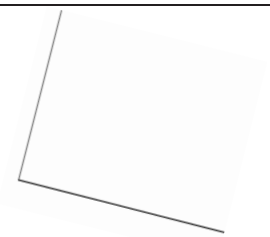
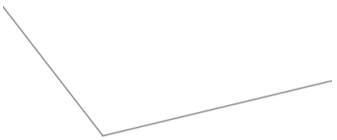
1- The weight of Zeina's eyeglasses is 20 ……..

2- The height of a door is 2 ……..

3- My friend Firas weighs 30 …….

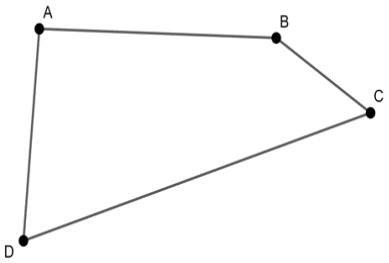
Exercise 9

Check ☑ the right angle.

☐	☐	☐
		

Exercise 10

Observe the figure below.



a) Measure the length of segment [AB].
Complete: The length of segment [AB] is ……. cm.

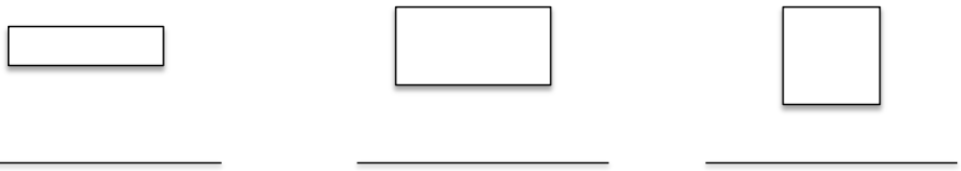
b) Is point B the midpoint of the segment [AC]?
Check the right answer : Yes ☐ No ☐

c) Mark I the midpoint of the segment [AB] and J the midpoint of [AD].

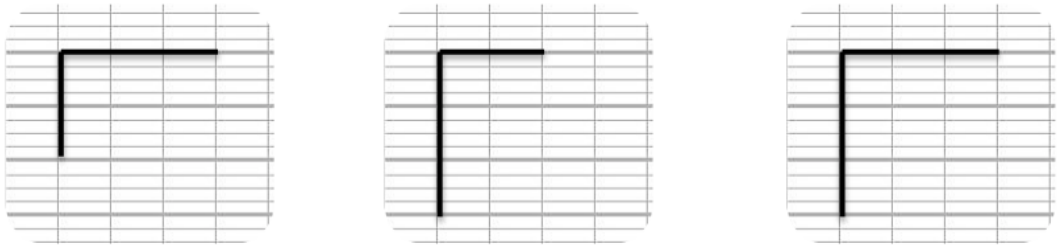
d) Measure the length of segment [IJ].
Complete: The length of segment [IJ] is ……. cm.

Exercise 11

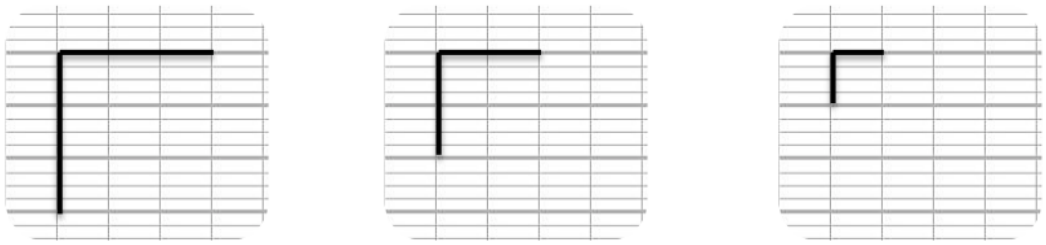
a. Write if it is a square or a rectangle.



b. Complete the shape with your ruler to make a rectangle:



c. Complete the shape with your ruler to make a square:



CRDP
Centre de Recherche et de Développement P édagogiques

Évaluation de la Perte D'Apprentissage au Programme Libanais 2023

Mathématiques au cycle 1

BROCHURE 4

Liban

Date du Test

_____ _____ **2023**
Jour **Mois**

Nom de l'école

Carte de l'apprenant

Nom de l'apprenant (Optionnel)

Nom Prénom

Date de Naissance / /
Jour Mois Année

Mathématiques

Identifiant du Codeur (ID) (Bureau)

Identifiant du Codeur 1 Identifiant du Codeur 2

Durée : 60 minutes

Exercice 1

Ecris en chiffres les nombres suivants :

Sept cent quatre-vingt-huit : ……

Cent cinquante-huit mille trois cent cinq : ……

Espace brouillon

Exercice 2

Relie les nombres à leur décomposition.

1 256 •	• 1 000 + 200 + 60 + 5
1 233 •	• 1 m 2 c 5 d et 6 u
1 265 •	• 3 milliers, 8 centaines et 1 unité
3 801 •	• 1 x 1 000 + 2 x 100 + 3 x10 + 3

Espace brouillon

Exercice 3

Pose et effectue les opérations dans le cadre correspondant à chaque opération.

3 709 + 486 = ...

Pose l'opération et montre les calculs effectués.

3 325 − 454 = ...

Pose l'opération et montre les calculs effectués.

256 × 19 = ...

Pose l'opération et montre les calculs effectués.

Exercice 4

Compare en utilisant le signe convenable : $<$, $>$ ou $=$.

237 192

40×9 ..... 43×9

2 001 ..... 200+1

Exercice 5

Pour la rentrée scolaire, Fadia a besoin de 24 cahiers identiques. Dans la librairie, il y a des paquets de 6 cahiers chacun.

Entoure l'opération qui représente le nombre de paquets que Fadia a achetés.

a. $24 + 6$
b. $24 - 6$
c. 24×6
d. $24 \div 6$

Espace brouillon

Exercice 6

Sarah a 32 ballons dans la main. La moitié des ballons éclatent.

Combien lui en reste-t-il ?

Espace pour le calcul	Réponse

Exercice 7

Après avoir visité le Zoo, l'enseignante a noté les animaux préférés des garçons et des filles dans le tableau suivant :

	Nombre de filles	Nombre de garçons
Lion	**4**	**9**
Girafe	**7**	**4**
Singe	**8**	**7**
Éléphant	**6**	**5**

a. Combien de filles ont choisi la girafe ?

Calculs	*Réponse*

b. Combien de garçons ont choisi la girafe ?

Calculs	*Réponse*

c. Combien de filles de plus que les garçons ont choisi la girafe ?

Calculs	*Réponse*

d. Quel animal a été le plus choisi par les élèves ?

Calculs	*Réponse*

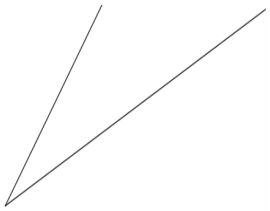
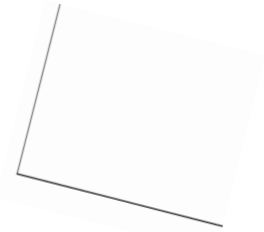
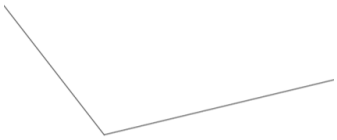
Exercice 8

Complète par l'unité de mesure convenable : g, kg, m ou cm

1. Les lunettes de Zeina pèsent 30 ……
2. La longueur de la porte est 2 ……
3. Mon ami Firas pèse 30 …..

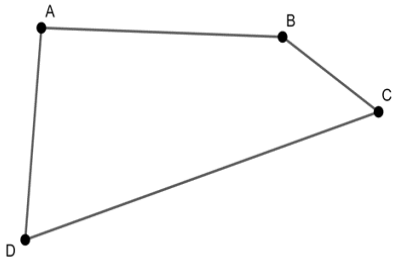
Exercice 9

Coche ☑ l'angle droit.

☐	☐	☐
		

Exercice 10

Observe la figure ci-contre :



a. Mesure la longueur du segment [AB].

Complète : La longueur du segment [AB] est ……. cm.

b. Le point B est-il le milieu du segment [AC] ?

Cochez la bonne réponse : Oui ☐ Non ☐

c. Place le point I milieu du segment [AB] et le point J milieu du segment [AD].

d. Mesure la longueur du segment [IJ].

Complète : La longueur du segment [IJ] est ……. cm.

Exercice 11

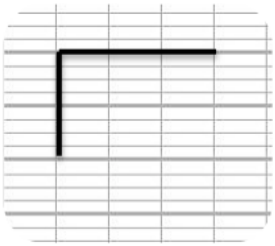
a. Ecris s'il s'agit d'un carré ou d'un rectangle :

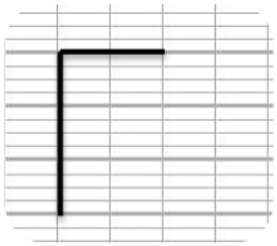
_____

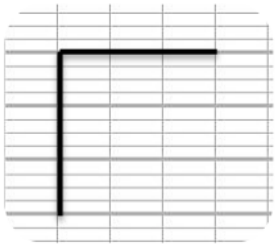
_____

_____

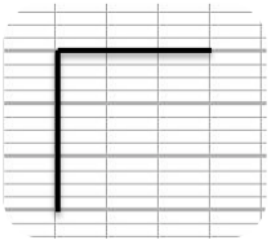
b. Complète la forme avec ta règle pour réaliser un rectangle :

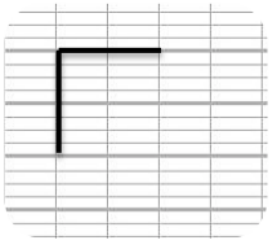


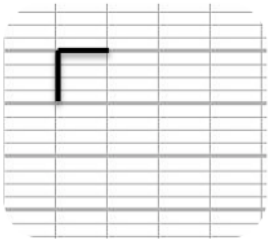




c. Complète la forme avec ta règle pour réaliser un carré :







CERD
Center for Educational Research & Development

Learning Loss Assessment for the Lebanese Curriculum 2023

English For Cycle 1

BOOKLET 2

Lebanon	
Date of Test	
Day	Month 2023

School Name

Student ID

Student Name (Optional)

Family Name | Given Name

Date of Birth ___ / ___ / ___

Day | Month | Year

English

Coder ID
(office use only)

Coder ID 1 | Coder ID 2

Allotted Time: 90 minutes

I. Phonemic Awareness

Circle the words which start with the same sound as the given word.

1. **Sleep:** Sail City Class Sand Grass
2. **Cat:** Kill Circle Kite Cycle Car
3. **Joy:** Girl Gate Giraffe Giant Jazz

II. Phonetic Awareness

Match the word parts.

1. build	•	•	est
2. stu	•	•	dent
3. old	•	•	ing
4. hap	•	•	py

III. Reading Comprehension

The Lion and the Mouse

Once upon a time, there was a sleeping lion. A mouse was running, and it jumped on the lion's tail. The lion woke up. The lion was mad and wanted to kill the mouse. The mouse started crying and asked the lion to forgive it. Then the lion let the mouse go. One day, the lion was trapped in a net. The mouse ran and cut the net with its teeth. The lion was free. The lion thanked the mouse, and they became best friends.

[2]

A. Choose the correct answer.

1. The mouse jumped on the lion's _____.
   a) head
   b) tail
   c) teeth

2. The lion wanted to _____.
   a) kill the mouse
   b) kiss the mouse
   c) eat the mouse

3. The mouse cut the net with its teeth to _____.
   a) save the lion
   b) run from the lion
   c) play with the lion

4. The mouse started to cry because _____.
   a) it was hungry
   b) it was hurt
   c) it was afraid

B. Write (T) for true and (F) for false. Correct false statements.

1. _____ The lion was mad because the mouse woke it up.
2. _____ The lion helped the mouse by cutting the net.
3. _____ The lion and the mouse became good friends because the lion thanked the mouse.

C. Why did the mouse help the lion?

_____

_____

_____

D. Put the events of the story in the correct order.

☐ The lion was trapped in a net, but the mouse helped it to be free.
☐ The mouse jumped on the lion's tail when it was sleeping.
☐ The lion and the mouse became best friends.
☐ The lion wanted to kill the mouse, but it didn't.

Lilly's New School

Today is Lilly's first day at her new school. Lilly is so happy because her new school is so big and beautiful. The school has 3 tall buildings, and each building includes 4 floors. The playground has many trees, 4 swings, 5 slides, and 2 basketball hoops. The school also has a library where students can find many lovely stories. Lilly likes her new school, where she can learn and have fun.

A. Choose the correct answer.

1. Lilly feels so _____.
   a) big
   b) happy
   c) beautiful

2. The trees are in the _____.
   a) playground
   b) buildings
   c) library

3. In the school library, Lilly can _____.
   a) use the swings
   b) play basketball
   c) read nice stories

4. Lilly likes her new school because it is a place where _____.
   a) there are 4 floors in each building
   b) she can play and learn at the same time
   c) she feels happy in the playground

B. Write (T) for true and (F) for false. Correct false statements.

1. _____ Lilly likes her new school more than her old school.
2. _____ Lilly cannot find anything to play with in the playground.
3. _____ The library is a place that includes books and stories.

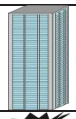
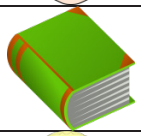
C. Do you like Lilly's school? Why or why not?

_____

_____

_____

D. Match the words with their pictures.

Happy Boy	
Beautiful Girl	
Big Book	
Tall Building	

IV. Writing

A. Choose verbs from the box to complete the paragraph.

study - watch - wash - brush

Mona and Rami wake up every morning. They _____ their faces and _____ their teeth. Then they eat their breakfast and go to school. At school, they _____ Math, Arabic and English. In the evening, they _____TV and go to bed.

B. Rearrange the words to make sentences.

1. dad / teacher. / a / My / is

_____

2. every / you / drink / Do / morning? /milk

_____

3. play / Rima / does / football. /not

_____

C. Look at the picture. Write <u>2 sentences</u> about it.

1. _____

_____

_____

2. _____

_____

_____

D. Write 4 – 6 sentences about a special day you had.
Answer the following questions.

- When did this happen?
- Who was with you?
- What happened?
- How did you feel?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

[7]

CERD
Center for Educational Research & Development

Learning Loss Assessment for the Lebanese Curriculum 2023

English For Cycle 2

BOOKLET 2

Lebanon

Date of Test

Day _____ Month _____ 2023

School Name

Student ID

Student Name (Optional)

Family Name _____ Given Name _____

Date of Birth ___ / ___ / ___

Day Month Year

English

Coder ID
(office use only)

Coder ID 1 Coder ID 2

Allotted Time: 90 minutes

I. Reading Comprehension

The Dog and His Reflection

One day, a dog found a bone under a tree. He grabbed it and hurried home as fast as he could go. On his way, he saw two hungry puppies, but he did not share the bone with them. As he crossed a bridge, he looked down and saw his reflection in the water, just like one sees himself in a mirror. The greedy dog thought he saw a real dog carrying a bone bigger than the one he was holding. As a result, he dropped his bone and jumped into the river to take the bigger bone from the other dog. In the water, he knew that what he did was thoughtless. The hungry puppies, who were watching him, took the bone and ran away. The dog swam with difficulty until he reached the shore. On the other side, he felt miserable because he lost his bone and realized it was foolish to be greedy.

A. Choose the correct answer.

1. The dog found the bone _____.
   a) in the mirror
   b) in the river
   c) under the tree

2. The dog saw _____ in the water.
   a) another dog with a bone
   b) two hungry puppies
   c) his reflection

3. The puppies ran away with the bone in order to _____.
   a) eat it away from the dog
   b) throw it in the water
   c) share it with the dog

4. The dog realized that he is foolish because _____.
   a) he lost his bone
   b) he swam with difficulty
   c) it is stupid to be greedy

[2]

B. Write (T) for true and (F) for false. Correct false statements.

1. _____ The dog did not share the bone with the puppies because he does not know them.
2. _____ The bone that the dog saw in the river was the same one he was holding.
3. _____ It was not easy for the dog to reach the shore.

C. Give two reasons why the dog is greedy.

_____

_____

D. What lesson did the dog learn by the end of the story?

_____

_____

E. Fill in each blank with the correct conjunction from the box.

and - so - but - or

1. Sara was very tired, _____ she went to bed early.
2. Is your dad traveling by car _____ by plane?
3. Nader liked the movie, _____ Sami did not.
4. I was carrying my bag in one hand _____ my lunch box in the other hand.

F. Choose the correct answer.

1. Rami lost his phone. Have you seen (him / it / them)?
2. Betty and Jane did not sleep well last night. Now, they cannot open (them /they / their) eyes.
3. This bag is too small. I need a (biger/ bigger / biggest) one.
4. Rama is the (happiest / happyest / most happy) girl at school.

My Best Friend Tina

Tina and I have been best friends since we were five years old. Loyalty, integrity, and generosity have characterized our friendship. Tina is tall and thin with large brown eyes and curly blond hair. She always wears a pair of black or blue jeans and a colorful top. Tina is very sincere and generous. She always helps anyone who is in trouble and shows respect for everyone. She loves having fun, and she is very good at telling jokes. Tina has many hobbies, like horse riding, playing the piano, and solving puzzles. However, she does not like dancing and playing video games. She likes pizza, donuts, and ice cream. She enjoys the English classes at school because English is her favorite subject, just like it is my favorite subject too. Every weekend, Tina and I go out and tell each other the week's news. I like Tina very much because she is a good person and a wonderful friend. I hope that we remain best friends forever.

A. Choose the correct answer.

1. Tina has _____.
   a) curly brown hair
   b) curly blond hair
   c) tall blond hair

2. Dancing is _____.
   a) one of Tina's favorite hobbies
   b) something that Tina does not like
   c) something that Tina does on weekends

3. The writer and Tina _____.
   a) have many things in common
   b) share their colorful tops
   c) play video games together

4. The writer believes that Tina is generous because she _____.
   a) always falls in trouble
   b) respects those in trouble
   c) helps those in trouble

[4]

B. Write (T) for true and (F) for false. Correct false statements.

1. _____ The writer and Tina have been friends for five years.
2. _____ Tina is a serious person.
3. _____ Tina likes healthy food.

C. Give two reasons why Tina is a good person.

_____

_____

D. What do the writer and Tina have in common?

_____

_____

E. Choose the correct answer.

1. The kids (makes / making / are making) a sandcastle now.
2. Mira (do not / does not / will) know how to swim.
3. Hani (ran / run / running) fast when he saw the fox.
4. Jad (has / is having / have) 3 sisters.

F. Match each sentence to the correct preposition, which completes it.

1. The cat is hiding _____ the bed.	of
2. I am sacred _____ cats.	for
3. Are you ready _____ the party?	with
4. Would you like some chocolate _____ caramel?	under

[5]

II. Writing

A. Match each question to its correct answer.

1. Where is Fadi?	●	●	at 7 o'clock
2. When did he go?	●	●	very happy
3. What is he watching?	●	●	an animated movie
4. How does he feel?	●	●	at the cinema

B. Add two sentences to complete the following paragraph.

Exercising in your home may be good for your health, but it may not be good for your children. In 1990, about 13,000 children were hurt by exercise equipment. Bicycle exercise was the most common cause of injury. Many children lost a finger or a toe on the wheels of these bicycles.

_____

_____

_____

C. Write 9 – 12 sentences on <u>ONE</u> of the following topics.

1. **Think about a day when you got hurt/lost. Answer the following questions:**

   - When was that day?
   - Where were you?
   - What happened on that day?
   - Who helped you?
   - How did you feel?

2. **Describe a family member that you love. Answer the following questions:**

   - Who is this person?
   - What physical qualities and characteristics does he/she have?
   - What makes him/her so special?
   - How do you feel about him/her?

[6]

[7]

CRDP
Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

Évaluation de la Perte D'Apprentissage au Programme Libanais 2023

Français-Cycle 1

BROCHURE 3

Liban

Date du Test

_____ **Jour** _____ **Mois** **2023**

Nom de l'école

Carte de l'apprenant

Nom de l'apprenant (Optionnel)

Nom Prénom

Date de Naissance / /

Jour Mois Année

Français

Identifiant du Codeur (ID) (Bureau)

Identifiant du Codeur 1 Identifiant du Codeur 2

Durée : 90 minutes

I- Conscience phonologique

1) **Ecris le nombre** de syllabes dans chaque mot.

Mot	Nombre de syllabes	Mot	Nombre de syllabes
Parapluie		Chapeau	
Voiture		Papillon	

2) **Lis** les mots de chaque série.
Entoure les mots qui se terminent par le même son.

a. Truie - Puis - Tricherie - Minuit.	b. Jouent - Seulement - Chantent - Courent.
c. Artichaut - Sot - Chou - Manteau.	d. Foire - Poire - Four - Soir.

II- **Compréhension de l'écrit** :

Texte 1 : **Lis** le texte qui suit puis **réponds** aux questions.

Franklin

Franklin est très intelligent. Il sait compter jusqu'à cent. Il peut réciter par cœur tous les mois de l'année mais pas les saisons. Sa saison préférée est le printemps. Mais, dans les autres saisons, il aime jouer au ballon, ramasser des feuilles jaunes et sauter par-dessus des flaques d'eau pour arriver à la montagne et construire des tortues de neige avec sa sœur.

Franklin fait aussi beaucoup d'activités avec ses amis. Ils nagent sous l'eau et jouent au baseball. Franklin arrive à envoyer la balle à l'autre bout du pré avec sa batte de baseball. Il aime faire du vélo mais le sien n'a pas de petites roues à l'arrière.

D'après Paulette Bourgeois et Brenda Clark, *Les Plus Belles Histoires de Franklin,* Hachette.

1) **Coche** la bonne réponse :

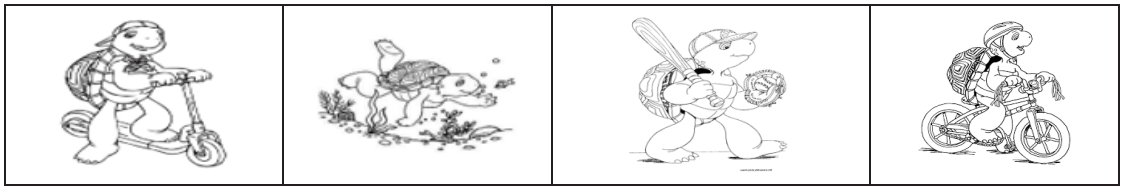
a) Franklin connaît par cœur :
- ☐ les jours de la semaine.
- ☐ les mois de l'année.
- ☐ les saisons de l'année.

b) La saison que Franklin aime le plus est :
- ☐ l'été.
- ☐ l'hiver.
- ☐ le printemps.

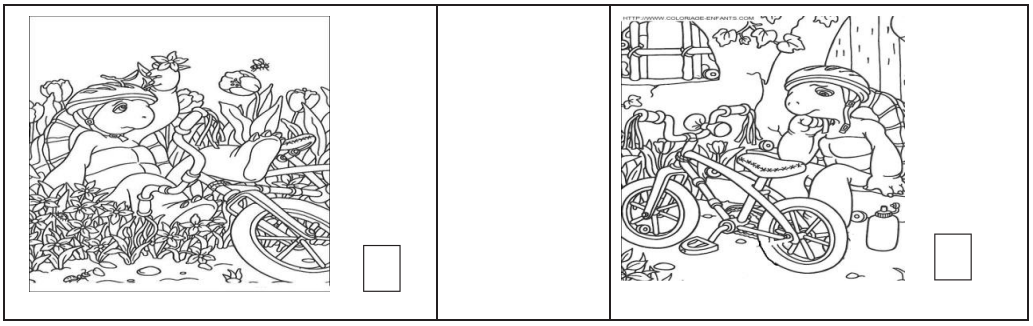
c) Franklin ramasse des feuilles jaunes :
- ☐ en été.
- ☐ en automne.
- ☐ au printemps.

d) Franklin saute par-dessus les flaques d'eau :
- ☐ en été.
- ☐ en automne.
- ☐ en hiver.

2) **Entoure** les activités que Franklin sait pratiquer :



3) a. **Coche** l'image qui montre le problème de Franklin avec son vélo.



b. **Coche** la bonne affirmation.

- ☐ J'ai choisi l'image **1** car Franklin a eu un accident de vélo.
- ☐ J'ai choisi l'image **1** car le vélo de Franklin est cassé.
- ☐ J'ai choisi l'image **2** car le vélo de Franklin n'a pas de petites roues arrière.
- ☐ J'ai choisi l'image **2** car Franklin n'aime pas faire de vélo.

4) **Coche** la bonne réponse.

Franklin ne fait pas de vélo. Ce comportement montre qu'il est :

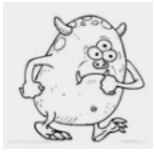
- ☐ responsable
- ☐ peureux
- ☐ timide

5) Dans la phrase " Ils nagent sous l'eau", "Ils" remplace :

- ☐ Franklin
- ☐ Franklin et sa sœur
- ☐ Franklin et ses amis

Texte 2 : **Lis** le texte qui suit puis **réponds** aux questions.

Têtedoeuf



Je m'appelle Têtedoeuf. Je suis petit et mon corps bleu a la forme d'un œuf. J'ai trois yeux verts et deux petits crocs roses sortent de ma bouche. Deux petites cornes jaunes poussent sur ma tête couverte de verrues. Au bout de mes pieds, il y a de grosses griffes vertes.

Quand on me voit passer dans la rue, personne ne me parle. Tous les enfants s'accrochent aux jupes de leurs mamans. Ils se cachent derrière elles ou courent vite vers leurs maisons. Je reste toujours seul. Pourtant je ne suis pas du tout méchant et j'aime avoir des amis. Alors, je pose toujours à maman la même question : est-ce que je fais peur ?

1. **Relie** chaque élément décrit à l'adjectif de couleur qui convient :

le corps	●	●	couleur jaune
les yeux	●	●	couleur verte
les crocs	●	●	couleur rouge
les cornes	●	●	couleur bleue
les griffes	●	●	couleur rose

2- Lis les phrases suivantes.
Réponds par vrai ou faux, puis **justifie** ta réponse en copiant une phrase du texte.

	Vrai / Faux
a) Ce monstre a la forme ovale. Justification : _____	
b) La tête de ce monstre est lisse. Justification : _____	
c) Les enfants ont peur de Têtedoeuf. Justification : _____	

3- Coche la bonne case :

a. Têtedoeuf reste seul à cause de :	b. Je m'éloigne de l'autre lorsqu'il est :
☐sa forme qui est différente.	☐différent de moi.
☐l'absence d'amis.	☐inconnu pour moi.
☐la peur des enfants à sa vue.	☐ plus intelligent que moi.

4- **Relève** dans le texte :

a) Une phrase affirmative : _____

b) Une phrase négative : _____

c) Une phrase interrogative : _____

d) Un adjectif qualificatif au féminin pluriel : _____

5- **Lis** le passage suivant puis **complète** le tableau ci-dessous :

Tous les enfants s'accrochent aux jupes de leurs mamans. Ils se cachent derrière elles ou courent vite vers leurs maisons.

Sujets	Verbes

III- Production écrite

1) **Mets** les mots dans l'ordre pour former une phrase.

a. jouent – les – dans – cour – enfants – la – l'école – de

_____

b. feuilles – tombent – en – les – arbres – automne – des

_____

2) **Ecris <u>deux phrases</u>** pour légender cette image.

_____

_____

_____

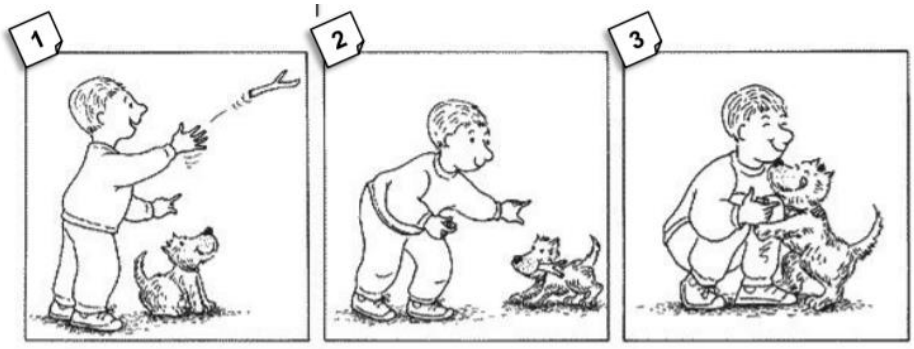
_____

_____

_____

3) **Ecris un paragraphe** de 4 à 5 phrases pour compléter l'histoire.
Tu peux t'aider des images et des mots dans l'encadré.

Des mots pour t'aider à écrire : bâton, câlin, garçon, lancer, chercher, loin



Un jour, Rami va se promener avec son chien. Rami lance un bâton_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

CRDP
Centre de Recherche et de Développement P édagogiques

Évaluation de la Perte D'Apprentissage au Programme Libanais 2023

Français-Cycle 2

BROCHURE 3

Liban

Date du Test

_____ _____ **2023**
Jour **Mois**

Nom de l'école

Carte de l'apprenant

Nom de l'apprenant (Optionnel)

Nom Prénom

Date de Naissance / /
Jour Mois Année

Français

Identifiant du Codeur (ID) (Bureau)

Identifiant du Codeur 1 Identifiant du Codeur 2

Durée : 1.5 heures

I- Compréhension de l'écrit

Texte 1

Lisez le texte suivant puis **répondez** aux questions.

Aujourd'hui, c'est le grand jour : c'est mon anniversaire. Bon anniversaire, Zlata !!! Hélas, je suis malade ! J'ai une inflammation des sinus et du pus qui me coule dans la gorge. En fait, je n'ai pas mal, mais le médecin m'a obligée de prendre des antibiotiques et de me mettre de terribles gouttes écœurantes dans le nez qui me brûlent horriblement. Il fallait que ça arrive justement le jour de mon anniversaire. Mon Dieu, mon Dieu, quelle chance !

Bon, d'accord, je vais guérir et on fêtera ça plus tard, je veux dire avec mes copines, car « les grands », ma famille et leurs amis, viennent quand même souhaiter mon anniversaire aujourd'hui. Et moi qui suis en chemise de nuit ! Papa et maman m'ont offert des cadeaux pour le ski qui me plaisent beaucoup : une paire de skis, de nouvelles fixations et de nouveaux bâtons. C'est super ! Merci maman, merci papa ! Comme ils sont gentils, mes parents !

D'après Zlata Filipovic, Le journal de Zlata,
traduit par François Laurent, Éditions Robert Laffont, 1993.

Questions sur le texte :

1- Cochez la bonne réponse.

a- Qui parle dans le texte ? ☐ Zlata ☐ Le père de Zlata ☐ La mère de Zlata	b- Où se passe l'action ? ☐ Dans un restaurant. ☐ Dans la clinique du médecin. ☐ Dans la maison de Zalta.
c- Quand les actions se passent-elles ? ☐ Le jour d'anniversaire de Zlata. ☐ La veille d'anniversaire de Zlata. ☐ Le lendemain d'anniversaire de Zlata.	d- Zlata a fêté son anniversaire avec : ☐ Ses copines. ☐ Son papa et sa maman. ☐ Sa famille.

2- Lisez l'expression suivante « de me mettre des gouttes écœurantes dans le nez » puis **cochez** la bonne réponse. « Écœurantes » signifie :

- ☐ qui font mal au cœur.
- ☐ qui ont un goût détestable.
- ☐ qui soulagent la douleur.

3- Lisez l'expression suivante « Mon Dieu, mon Dieu, quelle chance ! » puis **expliquez,** en **cochant** la bonne réponse.

- ☐ Zlata a beaucoup de chance parce qu'elle va recevoir des cadeaux.
- ☐ Zlata se sent chanceuse le jour de son anniversaire.
- ☐ Zlata se trouve malchanceuse le jour de son anniversaire.

4- Lisez cette phrase.

*Bon, d'accord, je **vais** guérir et on fêtera ça plus tard.*

a-Justifiez l'emploi du présent de l'indicatif dans cette phrase.

- ☐ Le présent exprime un futur proche.
- ☐ C'est le présent du moment où l'on parle.
- ☐ Le présent exprime un passé récent.

b- **En vous basant sur les temps verbaux utilisés dans la phrase, dites si l'affirmation suivante est VRAIE ou FAUSSE.**

Zlata a perdu l'espoir de célébrer sa fête avec ses amis.

☐ VRAI ☐ FAUX

5- Comment Zlata s'est-elle comportée quand elle s'est réveillée malade le jour de son anniversaire ? **Cochez la bonne réponse.**

- ☐ Elle a fait un drame de sa maladie et est restée dans sa chambre.
- ☐ Elle s'est rassurée en se disant qu'elle va fêter son anniversaire entre amis plus tard.
- ☐ Elle a refusé de fêter son anniversaire avec sa famille.

6- a- Quel est le type des phrases suivantes ?

Bon anniversaire, Zlata !!!
Hélas, je suis malade !
C'est super ! Merci maman, merci papa !
Comme ils sont gentils, mes parents !

- ☐Phrase impérative.
- ☐ Phrase exclamative.
- ☐Phrase interrogative.

b- Reliez chaque phrase au sentiment qu'elle évoque.

Bon anniversaire, Zlata !!!	**x**	**x**	L'admiration
Hélas, je suis malade !	**x**	**x**	La joie
C'est super ! Merci maman, merci papa !	**x**	**x**	La déception.
Comme ils sont gentils, mes parents !	**x**	**x**	L'enthousiasme

7- Est-ce que Zlata a aimé les cadeaux qu'elle a reçus ? **Relevez** une expression qui le montre.

……
……

8- A votre avis, pourquoi les parents de Zlata, qui est malade, n'ont-ils pas reporté la fête de son anniversaire ? **Cochez** la bonne réponse.

- ☐ Parce qu'il faut lui remonter le moral et qu'elle oublie sa maladie.
- ☐Parce que Zlata veut fêter son anniversaire à temps.
- ☐Parce que ses parents veulent lui offrir un cadeau.

Texte 2

Lisez le texte suivant puis **répondez** aux questions.

Un matin d'hiver

C'était un matin de janvier. Un de ces beaux matins blancs et secs pareils à ces vieux montagnards qui ont du givre à leurs moustaches et des yeux pétillants de soleil. Il avait neigé toute la nuit à gros flocons serrés. Derrière la maison, la forêt qui commence au pied de la montagne s'était endormie dans un grand silence glacé. Les sapins ployaient encore sous leur charge de neige, car le vent glacial de l'aube n'avait soufflé que pour chasser les nuages.

Isabelle et Gérard habitaient là, tout près du bois, dans la maison de leurs grands-parents. C'était une toute petite maison aux murs gris et aux volets verts. Elle se trouvait à l'écart du village que l'on devinait à peine, ce matin-là, très loin, au bord de la rivière gelée. On ne voyait même plus le chemin qui court entre les champs et traverse la prairie.
Tandis qu'ils regardaient par la fenêtre, le nez collé à la vitre, Isabelle et Gérard virent passer un oiseau, puis un autre, puis tout un vol qui se percha sur un câble électrique d'où tombèrent des paquets de neige.
— Ils ont froid, dit Isabelle. Il faut leur donner des graines ou du pain.
Elle prépara des graines, et Gérard ouvrit la fenêtre.
— Ferme vite, cria Grand-père, tu vas faire entrer tout l'hiver dans la cuisine !
Les enfants se mirent à rire.

D'après Bernard Clavel, *L'Arbre qui chante,* Ed. La Farandole.

Questions sur le texte :

1- **Cochez** la bonne réponse. Ce texte est :
- ☐ le portrait d'un personnage.
- ☐ la description d'un paysage.
- ☐ l'explication de la construction d'une maison.

2- Pour montrer que le matin de janvier est très froid, l'auteur le compare à :
- ☐ une vieille montagne.
- ☐ un vieux montagnard.
- ☐ la rivière gelée.

3- a) **Relevez**, dans le texte, les adjectifs qualificatifs décrivant les éléments suivants.

Éléments décrits	Adjectifs qualificatifs
des flocons	……. - ……..
le vent	…….
la rivière	…….

b) Comment **pouvez-vous** qualifier cette tempête ?

_____

4- Lisez les phrases suivantes, **répondez** par vrai ou faux, puis **justifiez** votre réponse par une phrase ou une expression du texte.

	Vrai ou faux
a. La maison d'Isabelle et de Gérard se trouve au centre du village. Justification : _____	
b. La neige a recouvert tous les chemins qui mènent au village. Justification : _____	
c. Isabelle et Gérard s'amusaient en jouant à la neige devant la maison. Justification : _____	
d. Les oiseaux cherchaient un abri contre le froid. Justification : _____	

5- **Aimeriez-vous** vivre dans une maison comme celle d'Isabelle et de Gérard ? **Justifiez votre réponse en donnant deux raisons.**

…….

…….

…….

6- A votre avis, pourquoi les deux enfants se mirent-ils à rire ?

Cochez la bonne réponse.

- ☐ Parce qu'ils ont réussi à donner des graines aux oiseaux.
- ☐ Parce qu'ils sont contents de voir les oiseaux.
- ☐ Parce que le grand-père a parlé de l'hiver d'une façon amusante.

II- Production écrite :

1- **Complétez** l'extrait suivant par les mots figurant dans la liste ci-dessous.

sonnettes – Paris – balai – perdre – pauvre – musée – sorcière – gardiens

Une sorcière au Louvre

La _____ Camomille se rend à un concours de mode, à _____. Elle est déjà très en retard et, pendant le voyage, son _____ lui échappe. La _____ sorcière passe au travers d'une fenêtre et se retrouve dans une salle du _____ du Louvre. Toutes les _____ d'alarme se déclenchent. Les _____ commencèrent à la chercher, mais elle ne voulait surtout pas qu'ils l'arrêtent, car elle n'avait pas de temps à _____ en explications.

2- **Traitez**, au choix, l'un des deux sujets suivants.
Votre texte fera 9-12 phrases.

Sujet 1 :
En un jour ensoleillé d'été, **vos parents et vous** avez décidé de passer la journée à la plage, à vous baigner, à construire des châteaux de sable, à ramasser des coquillages … **Racontez** le déroulement de cette journée et les sentiments que vous avez éprouvés.

Sujet 2 :
Par une belle journée d'été, **vos parents** décident d'aller visiter un membre de la famille qui habite dans le village. Arrivés dans ce lieu, vous êtes fasciné(e) par ce merveilleux paysage : une belle maison entourée d'un grand jardin plein de verdure.
Décrivez ce lieu tout en exprimant **vos sentiments** et **vos impressions** face à ce paysage.

Grilles de correction de la PE

Les critères	Les composantes du critère
Pertinence ou adéquation à la situation et à la consigne	Adéquation au thème
	Adéquation au type (et/ou au genre)
	Adéquation au volume demandé
Cohérence et cohésion	Progression thématique
	Liens et mots de liaison (logiques, chronologiques…)
	Expression des sentiments
Utilisation correcte des outils de la langue	Vocabulaire
	Orthographe lexicale et grammaticale
	Syntaxe
	Emploi des temps et des modes
Présentation	Mise en page et lisibilité de l'écriture

التوصيات للمركز التربوي للبحوث والانماء

لما كانت لجنة الفقدان التعلّمي قد أعدّت ورقة حول الفقدان والفائت التعلميين،

ولما كانت قد حددت في هذه الورقة أساليب معالجة الفقدان التعلّمي، وقدمت توصيات في شأنها،

وحيث أنه وردتنا إحالة حول تحديد المتطلبات من الأقسام الأكاديمية بتاريخ ٥-٩-٢٠٢٣، كما وردتنا رسالة بريدية أكدت فيه على ربط الورقة بتحديد المنهاج ليبنى على الشيء مقتضاه بما يتعلق بالعمل على الكتب (Books compilation)،

إرتأت اللجنة تحضيرًا للسنة الاستثنائية التعويضية المزمع تنفيذها في السنة الدراسية ٢٠٢٤ – ٢٠٢٣ أن ترفع إلى رئاسة المركز التربوي للبحوث والإنماء كتابًا تحدّد فيه الإجراءات التي نقترح على المركز التربوي العمل عليها قبل بداية هذة السنة (بعض هذه الاجراءات خاصة بالهيئة الأكاديمية)؛ وهي الآتية:

الإجراءات التي تشمل المواد الأكاديمية كافّة:

١ – إعداد تقويم تشخيصي لمواد اللغات والرياضيات والعلوم، ولكل الصفوف في الحلقات الأولى والثانية والثالثة، يطبّق عند بداية السنة الدراسية ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤، وتقويم آخر يطبق عند نهايتها.

٢ – الاطلاع على نتائج الاختبار التشخيصي الذي قامت به لجنة الفقدان التعلّمي لقياس حجم الفقدان والتركيز في كل النشاطات المزمع القيام بها في فصول السنة الاستثناية التعويضية كافة على الكفايات غير المكتسبة والتي أظهرها الاختبار التشخيصي الذي عرضت نتائجه في ورقة الفقدان التعلّمي، والتي سنتطرق إليها بالتفصيل في الإجراءات العائدة لكل ميدان من ميادين اللغة العربية، واللغة الفرنسية واللغة الانكليزية والرياضيات والعلوم.

٣ – إعداد نشاط تعويضي مثال في كل مادة من المواد الدراسية، في كل سنة دراسية، وشرح كيفية تطبيقه.

٤ – إعداد مقدّمة توجيهيّة للإجراءات التي تشمل كل المواد الأكاديمية، تبرز المبادئ التي يقوم عليها تعويض الفقدان التعلمي، وتطرح نقاط اهتداء عمليّة للاساتذة والمعلمين في عملهم خلال السنة الاستثنائية التعويضية. (تحديد الكفايات المستهدفة، استعادة ما فات المتعلّمين انطلاقا من نتائج التقويم التشخيصي، اللجوء إلى نشاطات إضافية للمتعلّمين المتعثّرين، تطبيق الدعم المدرسي انطلاقا من مستويات المتعلّمين...).

٥ – رفع اقتراح لوزارة التربية والتعليم العالي بتسمية منسق لعملية معالجة الفقدان التعلّمي في كل مدرسة، يساعد الإدارة في تنفيذ سياسة التعويض والدعم في السنة الاستثنائية التعويضية.

٦ – تفعيل منصّة مواردي، لكل المعلّمين، يتبادلون فيها الأفكار والآراء والأدوات التعليمية، ويتزودون منها بالموارد التعليمية، والمسابقات وانشطة التعويض والدعم التعليميين والسماح للمعلمين وللمتعلّمين بتحميل مواردهم، وبالتفاعل البنّاء والاستفسار عنها.

٧ - إنشاء منصة للتعلّم الذاتي للمتعلّمين يمكنها تصنيف مستوى المتعلّم في كلّ من المجالات الثلاثة واقتراح أنشطة وتمارين تساعده على التعرّف إلى مستواه التعليميّ، والتدرّب للترفّع من مستوى إلى آخر.

إجراءات عائدة إلى ميدان تعليم اللغات الثلاث العربية والفرنسية والانكليزية:

١ – تحديد وحدتين دراسيتين لكل من الفصلين الأولين للسنة الاستثنائية التعويضية، ولكل فصل من الفصول الثلاثة الباقية من السنة الاستثنائية التعويضية تؤخذان من الكتاب المدرسي يختار المعلّم واحدة منهما.

٢ – اقتراح نشاط تعويضي نموذجي وتمارين تعويضية مع آليات تنفيذه لكل وحدة من وحدات مواد اللغات في كل صف.

٣- التركيز على القراءة التحليلية والتعبير الكتابي في كل السنوات الدراسية، والتأكيد على الوعي الفونولوجي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وصولا إلى اتقان القراءة.

إجراءات عائدة إلى ميدان تعليم الرياضيات:

١ - تقسيم السنة الدراسية إلى ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى الحساب والجبر، الثانية القياس والثالثة الهندسة.

٢ - التركيز على تمكن المتعلمين من كيفية إستعمال الأدوات الهندسية لرسم الصورة بشكل واضح وصحيح لمساعدة الطالب على حل المسائل.

٣ - الإكثار من المسائل الهندسية ومسائل القياس عبر تمارين إضافية.

٤ - مساعدة المتعلمين على التحليل من خلال وضع البيانات والاستنتاجات واضافة رموز على الصور الهندسية لتسهيل حل المسائل.

٥ - التشديد على حفظ القواعد الهندسية وجدول الضرب وجدول القياس والتدرب على تحويل وحداته.

إجراءات عائدة إلى ميدان تعليم العلوم:

أولا: على صعيد الهيئة الأكاديمية

١. تزويد المعلّمين والمتعلّمين بموارد (دروس، مستندات) تراعي الطرائق الناشطة إذ يجب أن تحثّ المتعلّم على التفكير والتحليل والاستكشاف واعطاء الأدلّة والحجج المقنعة واالستخلاص الاستنتاجات العلميّة...

٢. تزويد المعلّمين والمتعلّمين بتمارين إضافيّة لكافة المحاور تراعي المجالات الثّلاث في مادة العلوم وذلك لتدريب المتعلّمين على كافة المهارات لا سيّما تلك المتعلّقة بمجال ممارسة التفكير العلمي ومهارة اختيار واستثمار المعارف وربطها بمعطيات معيّنة (مواقف جديدة).

٣. تزويد المعلّمين والمتعلّمين بموارد وتمارين إضافيّة رقميّة محفّزة (ludique) تصيب الأهداف لكافة المحاور وتراعي

المجالات الثّلاث وذلك نظرًا لما أثبتته الدّراسات والتّجارب السابقة عن فعاليّة دمج التكنولوجيا في معالجة الفقدان.

٤. تحضير موارد لمختلف المستويات داخل الصّفّ الواحد بغية سدّ الثغرات وذلك عبر تكييف التمرين ذاته بهدف مراعاة الفروقات الفرديّة والقدرات بين مختلف المتعلّمين.

٥. تزويد المعلّمين بنماذج لاختبارات تغطّي المجالات الثلاث في مادة العلوم مع الاجابات لكل صفّ ونماذج لاختبارات مكيّفة لمراعاة التعليم المتمايز والفروقات والقدرات الفرديّة.

٦. تزويد المعلّمين والمتعلّمين بأنشطة لتنفيذ تجارب بسيطة يمكن تنفيذها في المختبر أو في الصف في حال عدم توفّر المختبر وذلك لتفعيل مجال العمل المخبري مما يساهم في تطوير مهارات مجال التمرّس العلمي وخطوات النهج العلمي تماشيًا مع نظريّة (Dewey (we learn it by doing it. وتحضير أوراق عمل لأنشطة المختبر يكتب فيها التلميذ المشكلة العلمية، الفرضيّة، الأدوات، وصف التّجربة، النتائج، مقارنة تحليل النتائج، الاستنتاج، والمقارنة بين الفرضيّة والاستنتاج للتأكّد ما إذا التجربة العلميّة ومعطياتها تؤكد أو ترفض الفرضيّة..

٧. تزويد المتعلّمين بموارد (مستندات، poster، videos،...) لتوعية المتعلّمين وتثقيفهم على عمليّة التعلّم من الناحية العلميّة ليتعلّموا كيف يتعلّمون Apprendre à apprendre.

٨. بما يتعلّق بمعالجة فقدان المعارف، يفضَل التركيز على المحاور الخمس لا سيّما المحاور التالية: محور الانسان والصحّة ومحور الطاقة والمادة ومحور الأرض والكون.

٩. تحضير لوائح للأهداف التعليميّة والمهارات المطلوبة في كلّ صف، ليتم اعتمادها كنشرة شهريّة Bulletin بالإضافة إلى العلامة في عملية التقييم وذلك للتمكّن من متابعة تطوّر المتعلّمين أكاديميًّا وتحديد الثغرات المتبقّية وليتمّ إشراكها في SIMS.

١٠. تزويد المعلّمين بمعايير ومؤشّرات واضحة لكيفيّة تصنيف المتعلّمين حسب المستوى وليس فقط الصفّ لتتمّ العمليّة التعليميّة التعلّميّة لاحقًا مراعيةً للمستوى المتعلّمين وقدراتهم وليس فقط للصف level-based learning.

١١. تحضير مسابقات لتنفيذ اختبار تشخيصي في كلّ صف في بداية العام الدّراسي ومع إرشادات واضحة لكيفيّة تصنيف المتعلّمين إلى عدّة مستويات أ- ب- ج- د... داخل الصف الواحد ممّا يسهّل اعتماد التعليم المتمايز لسد الثغرات وتوحيد المستويات.

ثانيًا: على صعيد مكتب الاعداد والتدريب

١. تدريب المعلّمين على كيفيّة تطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلّمين وعلى مهارات استثمار المعارف في مواقف مختلفة جديدة أكثر تعقيدًا.

٢. تدريب المعلّمين من الناحية الأكاديمية والبيداغوجيّة والتقنيّة (التكنوبيداغوجية) لتحسين جودة التعليم.

٣. تدريب المعلّمين على انتاج موارد تعليميّة ملائمة تحاكي المحاذاة البنّاءة للأهداف التعليميّة.

٤. تدريب المعلّمين على التعليم المتمايز.

٥. تدريب المعلّمين في مجال علم الأعصاب Neuroscience لفهم عمليّة التعلّم وعمليّة الانتباه والعوامل التي تحفّزها وتزيد فعاليّتها.

ثالثًا: على صعيد قسم المعلوماتيّة

١. إنشاء منصات للتعلّم الذاتي أوتوماتيكيّة يمكنها تصنيف مستوى المتعلّم في كلّ من المجالات الثلاثة واقتراح أنشطة وتمارين تساعده على التّرفّع من مستوى إلى آخر.

٢. تفعيل منصّة المركز التّربوي الوطنيّة الرّسميّة وعرض موارد تعليميّة محضّرة من قبل خبراء والسّماح لكافة المعلّمين في لبنان ليس فقط بتحميل مواردهم بتطوّع في خانة مخصصة ولكن تسمح لهم أيضًا بالتواصل البنّاء والاستفسار بغية تصويب أي مفهوم لديهم من ناحية المعارف والمهارات أو أي إجراء معتمد في العمليّة التعليميّة-التعلّميّة.

Screening Tools Framework: Measuring Learning Loss

Table of Contents

I. Introduction

II. Literature Review

III. Definition of Learning Loss

IV. Intervention Plan Lead by CRDP

- A. Curriculum Adaptations
- B. Official Exam Adaptations
- C. Remediation and Response Plan
- D. Rationale

V. Specificity of Subject Matters

- A. Function
- B. Features
- C. General Objectives
- D. Specific Objectives
- E. Content Domains and Cognitive Domains
- F. Test Specifications

VI. Considerations of Designing the Assessment Tool

- A. Error! Bookmark not defined.((NCEO; Thompson, Johnstone, & Thurlow, 2002)
  - 1. Non Inclusive Assessment Population
  - 2. Precisely Defined Constructs
  - 3. Accessible, Non-biased Items

4. Amenable to Accommodations
5. Simple, Clear, and Intuitive Instructions and Procedures
a. Maximum Readability and Comprehensibility
b. Maximum Legibility, the Quality of Being Clear Enough to Read
B. Design of the Constructive Response Items
C. Item Description (specifications) and Scoring
VII. Summary
VIII. References
XI. Annexes

List of Tables

Table 1: General Reading and Written Communication Objectives
Table 2: Cycle I Specific Reading Objectives
Table 3: Cycle I Specific Written Communication Objectives
Table 4: Cycle I Grammatical Structures
Table 5: Cycle II Specific Reading Objectives
Table 6: Cycle II Specific Written Communication Objectives
Table 7: Cycle II Grammatical Structures
Table 8: Cycle III Specific Reading Objectives
Table 9: Cycle III Specific Written Communication Objectives
Table 10: Cycle III Grammatical Structures

I. Introduction

Assessing and identifying learning loss is a critical task for educators, policymakers, and researchers in the wake of the COVID-19 pandemic. The prolonged school closures and disruptions to traditional instruction have resulted in significant learning loss for students across the globe. To address this issue, it is necessary to have an accurate understanding of the extent and nature of learning loss and the most affected students.

One approach to assessing and identifying learning loss is using screening tools. These tools provide a quick and efficient way to identify students who are at risk of falling behind or experiencing significant learning loss. They are often used as a first step in the assessment process before more detailed and in-depth assessments are conducted.

A screening tool framework is a set of guidelines that should be considered when designing and implementing a screening tool for learning loss. This framework should include considerations for accessibility, reliability, and validity, as well as the specific constructs being assessed.

Proposed indexes are the different metrics used to measure and identify learning loss. These include measures of academic achievement, such as test scores, as well as measures of student engagement and attendance. Additionally, some indexes proposed are related to the socioeconomic status, student's background, or special needs.

In this study, we propose a comprehensive screening tool framework for learning loss that incorporates various indexes, including academic achievement, engagement, and attendance. The goal is to comprehensively understand the extent and nature of learning loss and the most affected students. This framework can serve as a guide for educators, policymakers, and researchers as they work to design and implement practical assessment tools for identifying and addressing learning loss.

II. Literature Review

The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education

The COVID-19 pandemic has had a significant impact on education systems worldwide, leading to school closures and a shift towards remote and hybrid learning. However, the

full extent of the impact on student learning and development is still not fully understood. According to The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), there is no estimate for the loss of learning, the lack of development of cognitive skills, or the consequences for the socio-emotional development of students, which includes the psychological impact owing to the lack of interaction with classmates and the strain on parents during lockdown, as there are no supporting studies. The impact of learning losses will only be seen in the long-term, years from now (Alobaidy, 2021).

To compensate for the time loss, hybrid and technology-supported learning have been implemented in many countries as the new routine post-pandemic. However, the OECD reports that schools are still not fully ready for this shift, due to a lack of access to computers, IT support, and teacher training. Remote and hybrid learning depends not just on individual access to technology, but also on the availability of powerful online platforms and teachers' ability to incorporate digital and pedagogical skills.

To evaluate the effectiveness of these methods, several education authorities have conducted studies, such as in Finland, where data were collected through household surveys, student assessments, and teacher assessments. Poland also monitored the number of platform users and the popularity and use of educational content.

The World Bank recommends that countries need to measure learning in at least two subjects to capture several aspects of learning, in at least two grades to diagnose learning limitations at different stages of schooling, and a minimum of two planned rounds of data collection over five years to help set in the practice of using learning data into educational policies.

In summary, the literature suggests that the COVID-19 pandemic has had a significant impact on education systems worldwide, leading to school closures and a shift towards remote and hybrid learning. However, the full extent of the impact on student learning and development is still not fully understood. To address this, more robust and resilient education systems need to be developed and prepared for any future crisis (Alobaidy, 2021).

Impact of the COVID-19 Pandemic on K-12 Education in America

Michelle Kondrich (2022) reported on the academic impact of the pandemic on America's more than 50 million K-12 students. The research offers the clearest accounting yet of the crisis's academic toll and reason to hope that schools can help. First, Kondrich (2022) indicated that students learned less when they were remote, which should not come as a surprise. Most schools had little to no experience with remote instruction when the pandemic began and were lacking in teacher training, appropriate software, laptops, universal internet access, and in many cases, students lacked stability and a supportive adult at home to help. Even students who spent the least amount of time learning remotely during the 2020-2021 school year – just a month or less – missed the equivalent of seven to 10 weeks of math learning. Second, Kondrich (2022) indicated that students at high-poverty schools were hit the hardest. Students at high-poverty schools experienced an academic double-whammy: their schools were more likely to be remote and, when they were, students missed more learning. High-poverty schools spent about 5.5 more weeks in remote instruction during the 2020-2021 school year than low- and mid-poverty schools, the report says.

According to Dworkin and Lewis (2021), there is a need for interventions and strategies to address the learning declines experienced by students during the pandemic. The American Rescue Plan provided funding to public schools to address COVID-19-related needs, including $22 billion dedicated to addressing learning loss using evidence-based interventions. The authors review district and state spending plans and find that districts are spending funding on a variety of strategies, including summer learning, tutoring, after-school programs, and extended school-day and school-year initiatives.

Dworkin and Lewis (2021) also provide a comparison of test-score drops during the pandemic to the effects of common interventions being employed by districts. They draw on research on high-dosage tutoring, summer learning programs, reductions in class size, and extending the school day to determine if these strategies will be effective enough to help students catch up. They find that the average effect of tutoring programs on reading achievement is larger than the effects found for other interventions, but note that summer reading programs and class size reduction also produced average effect sizes in the ballpark of the COVID-19 reading score drops.

The authors also mention that there are limitations to using research conducted prior to the pandemic to understand the ability to address the COVID-19 test-score drops. They note that the studies were conducted under different conditions, and the effectiveness of the interventions during the pandemic may not be as consistent. Additionally, there is little evidence and guidance on the efficacy of these interventions at the unprecedented scale they are being considered. They mention that the Road to COVID Recovery project and the National Student Support Accelerator are two large-scale evaluation studies that aim to produce evidence while providing resources for districts to track and evaluate their own programming. Furthermore, there are growing resources that provide recommendations on how to best implement recovery programs, including scaling up tutoring, summer learning programs, and expanded learning time.

According to Lake and Pillow (2022), the results from the National Assessment of Educational Progress (NAEP) reveal a significant decline in American students' knowledge and skills, as well as widening gaps between high- and low-scoring students. In their report, "State of the American Student," the authors synthesize three years of research on the academic, mental health, and other impacts of the pandemic and school closures. They outline the extent of the crisis faced by American students and propose a path towards recovery and reinvention of the education system to prevent such a crisis from happening again. The authors highlight that students have lost critical opportunities to learn and thrive, with typical American students losing several months of learning in language arts and even more in mathematics. Additionally, students have suffered from significant increases in anxiety and depression, and many have experienced the loss of a parent or caregiver due to COVID-19. They also note that students who were already poorly served before the pandemic were left even further behind during it, including many students with disabilities. Furthermore, the authors note that while the average effects of the pandemic may not be dire, it masks the severe inequities and varied impact it has had on different student populations, particularly Black, Hispanic, and low-income students, who have suffered the most severe impacts. They warn that at the current pace of recovery, too many students will graduate without the skills and knowledge needed for college and careers.

A literature review by Tejada et al. (2022) examines the effectiveness of learning assessments and the relationship between assessments and the curriculum. The authors highlight that assessments can vary in their alignment with learning expectations and curricular requirements, and that the distinction between assessing basic learning versus learning expectations or curricular requirements is an important consideration. The review also notes that the focus on basic learning has gained traction in recent years, particularly with the development of Sustainable Development Goal 4.1.1 which calls for the creation of minimum standards. The review concludes that while it is important to prioritize the measurement of basic learning in key academic areas, assessments aligned to curricular bases can also be useful for structuring remedial actions for teachers.

In a study by Singh, Romero, and Muralidharan (2022), primary school-aged children in rural Tamil Nadu experienced significant learning loss as a result of COVID-19 school closures. Using a near-representative household panel survey of 19,000 children, the study measured students' performance in math and language in December 2021, after 18 months of school closures. Results indicated that students had severe deficits in learning, with an average deficit of 0.7 standard deviations (σ) in math and 0.34σ in language compared to students in the same villages in 2019. Additionally, the study found that two-thirds of the deficit was made up within 6 months after school reopening.

Just like in all countries worldwide, the COVID-19 pandemic has significantly impacted K-12 education in America, with students experiencing significant learning declines due to the shift to remote instruction. Studies conducted by Silver, Saavedra, and Polikoff (2022) and Kondrich (2022) both indicate that parent interest in recovery programs, such as tutoring and summer school, could be higher, even though these programs require engagement from parents. The authors suggest that parents' understanding of whether their child is struggling academically, their beliefs about the benefits of such recovery programs, and logistical considerations, such as availability of transportation, likely drive awareness of and interest in these programs.

Dworkin and Lewis (2021) report that there is a need for interventions and strategies to address the learning declines experienced by students during the pandemic. They find

that the average effect of tutoring programs on reading achievement is more significant than the effects found for other interventions but note that summer reading programs and class size reductions may also be effective. They also highlight the importance of understanding parent attitudes and perceptions towards these recovery programs to improve engagement and increase their effectiveness in reversing pandemic-induced learning loss.

As he examines school closures on students' learning outcomes, Kaffenberger (2020) presents evidence that the long-term learning losses caused by COVID-19 school closures may be greater than the short-term losses during the closures. In a working paper, Kaffenberger and Pritchett (2020) propose a model to examine the potential long-term consequences of school closures in low- and middle-income countries. The model shows that children in these countries could lose more than an entire year's worth of learning even from a three-month school closure, as the losses continue to compound after returning to school. The authors also examine two potential mitigation strategies: short-term remediation and ongoing adaptation of instruction to students' learning levels. The latter strategy not only fully mitigates the losses but also surpasses pre-closure learning by over a year's worth. This research suggests that planning for remediation and adaptation efforts should begin now to stem the learning losses and improve education systems in the long term.

According to Lake and Pillow (2022), the COVID-19 pandemic has significantly impacted American students' education, resulting in school closures, remote instruction, and mental health issues. The authors also mention a report that synthesizes three years of research on the academic, mental health, and other impacts of the pandemic and school closures. The report highlights the loss of critical learning opportunity recovery rate; many recovery students of all races and income levels will graduate without the skills and knowledge needed for college and careers. The authors suggest that a new and better approach to public education is needed to prevent a similar crisis from happening in the future.

The literature review focused conducted by Akkaş Baysal & Ocak (2021), which aims to examine the impact of the Covid-19 pandemic on teachers' views regarding

the learning losses faced by students. The authors indicate that the pandemic has led to a suspension of face-to-face increased distance education resulting in student learning losses for students. The study focuses on the concept of "learning loss" and the teachers' views on whether there is a learning loss after the pandemic. The results show that all teachers participating in the study stated that students had experienced learning loss; with the majority of teachers stating that learning loss is higher in Turkish, mathematics, science, physics, chemistry, and English lessons. The study also examines which courses have the most and least learning loss, with teachers stating that learning losses are less in verbal-oriented and skill-requiring courses. The study aligns with, other research such as that conducted by Hill and Loeb (2020). As such, it has been found students have regressed in reading skills and numeracy-based subjects. The authors stress that the end of face-to-face education in March and the subsequent transition to distance learning has resulted in learning losses and suggest more research to fully understand the consequences.

The literature review by Akkaş Baysal and Ocak (2021) explores the impact of the Covid-19 pandemic on learning losses for students in Turkey. The study emphasizes that the pandemic has resulted in a shift to distance education, which has affected students deeply, leading to learning losses. This study aims to reveal teachers' opinions about students' learning compensation of these losses.

The study also discusses the teachers' views on the concept of "learning loss" and whether there is a learning loss after the pandemic. The results show that all the teachers participating in the study stated that the concept of "learning loss" has changed and that the students experienced learning loss after the pandemic. The feedback that teachers received from their students during this period shows that students experience learning loss and this situation is greater than the "summer learning loss" encountered in the past years. This highlights that although education and training activities are tried to be continued with distance education, learning losses cannot be prevented.

Additionally, the study examines which courses have the most and least learning loss. While the majority of the teachers participating in the research stated that learning loss was higher in Turkish, mathematics, science, physics, chemistry and English lessons,

they stated that learning loss is less in courses such as social studies, biology, geography, history, music, and painting.

The literature suggests that implementing intensive book reading programs is an effective way to mitigate learning losses, especially during summer vacation. This is because reading is a crucial component in developing critical thinking and analytical skills. Studies have shown that students who read more tend to perform better in academic systems. For example, Kim and White (2011) conducted an experimental study and found that students who were assigned reading materials during the summer vacation had reduced learning losses. However, it is important to note that reading alone is not sufficient to completely prevent learning losses, and other measures such as repeating certain grade levels or implementing "Accelerated Learning Programs" may also be necessary. This approach, supported by the World Bank Education Group and Shmis, Sava, Teixeira and Patrinos (2020), involves evaluating student's learning gaps, planning and implementing targeted interventions, and continuously collecting data to adjust instruction. Teachers have a key role in this approach, as they will be responsible for implementing the programs and adapting instruction to meet the individual needs of their students.

In a study conducted by Akkaş Baysal & Ocak (2021), the impact of the COVID-19 pandemic on student learning and the strategies suggested by teachers to compensate for these losses were examined. The study found that due to the pandemic, students experienced significant learning losses and that teachers suggested various strategies to compensate for these losses. One approach suggested by teachers was to implement intensive book reading programs with the return to face-to-face education. The teachers believed that reading is crucial for developing critical, analytical, and creative thinking skills and that students who read extensively tend to perform better in the academic system. Kim and White (2011) also supported this claim by showing that reading can reduce summer learning losses. Another strategy suggested by teachers was to repeat certain grade levels, particularly in primary school, middle school, and high school. This approach aims to ensure that students fully acquire the knowledge and skills of a particular grade level before moving on to the next. Additionally, teachers suggested

that fun math games and STEM activities can be used to compensate for learning losses in mathematics and science. Alexander, Entwisle, and Olsen (2007) have also shown that STEM activities offer versatile opportunities to preserve and develop basic skills in mathematics and literacy during the summer months. Furthermore, teachers suggested that learning environments should be moved to non-school environments more often and that learning should be made more experiential. They also suggested using creative writing activities to compensate for learning losses in language-based subjects like Turkish, literature, and English. Overall, the study highlights the need for a comprehensive approach to compensate for the learning losses caused by the pandemic, which includes both traditional and non-traditional methods of education.

The literature suggests that the Covid-19 pandemic has had a significant impact on education systems worldwide, causing disruptions in the traditional face-to-face learning environment and leading to a loss of knowledge and skills among students. To address this issue, researchers have conducted studies to identify strategies for compensating for learning losses. Akkaş Baysal and Ocak (2021) conducted a study in which teachers discussed the concept of learning loss and provided suggestions for addressing it.

One approach for compensating for learning losses is to implement intensive book reading programs. The teachers in the study suggested that reading is crucial for developing critical, analytical, and creative thinking skills, and that students who read more tend to perform better in exams that require questioning and multidimensional thinking. Kim and White (2011) conducted an experimental study which found that providing students with books to read during the summer vacation can reduce learning losses.

Another approach is to use games and STEM activities to make up for numeracy-based courses, such as mathematics and science. Alexander, Entwisle, and Olsen (2007) conducted a study which found that students from low-income families tend to experience more learning losses during the summer months, and that STEM activities can be an effective way to preserve and develop basic skills.

Teachers also suggested moving learning environments to non-school settings and providing more opportunities for learning by doing and experiencing. They also

suggested using creative writing activities to compensate for language courses and temporarily focusing on core subjects for 1 or 2 years instead of elective courses.

Finally, the study found that stronger communication between teachers and parents is crucial to compensating for learning losses. Teachers emphasized the importance of parent communication during the pandemic and suggested that strengthening teacher-parent interaction in the upcoming academic years will be beneficial.

Overall, the literature highlights the need for concrete measures to be taken to address the learning losses caused by the Covid-19 pandemic. The findings from the study conducted by Akkaş Baysal and Ocak (2021) provide valuable insights for both teachers and decision-makers to implement strategies for compensating for learning losses. Future research can focus on specific measures for courses with the highest learning losses.

A literature review by Tejada et al. (2022) examines the effectiveness of learning assessments and the relationship between assessments and the curriculum. The review highlights the distinction between assessing basic learning versus learning expectations or curricular requirements and notes that the emphasis on basic learning has gained traction in recent years, particularly with the development of Sustainable Development Goal 4.1.1. The literature review recommends prioritizing diagnostic assessments to gain an accurate understanding of students' learning losses during the pandemic and using formative assessments that are fast and easy to implement and analyze, focusing on basic learning rather than the entire curriculum. Besides, the authors suggest utilizing the support of civil society organizations in the development and roll out of diagnostic assessments. Additionally, it is suggested that it is possible and necessary to optimize the information gathered through national and regional instruments that have been administered over the last two years, even if they lack specific diagnostic purposes, and to use the data quickly and efficiently.

Impact of Pandemic-induced School Closures on Student Performance

The COVID-19 pandemic has led to widespread school closures around the world, with countries implementing various strategies and policies to combat the spread of the virus. The OECD recently published a report that focused on the impact of these

closures on student performance. The data for this report were collected and processed through special surveys from UNESCO, UNICEF, and the World Bank, and guided by the OECD.

Education authorities have attempted to maintain interaction between students and schools through various methods, such as distance education through online platforms. However, this has put a significant amount of pressure on teachers, many of whom require assistance and training on e-learning methods and skills. Additionally, the administration of national exams and assessments has also been disrupted.

The OECD survey found consistent patterns among many countries, with online platforms being primarily used at the secondary level, while mobile phones, TV education channels, and other distance learning techniques were more common at the primary level. Given the learning losses resulting from school closures, some have suggested repeating the school year as a solution. However, the OECD analysis of grade repetition indicated that this would not compensate for any learning losses but instead impose additional expenses (Alobaidy, 2021).

Instead, the report suggests that remedies such as individualized learning, small class size, teacher-student ratio, specific customized learning plans, and self-paced learning may be more effective in compensating for the academic loss.

In summary, the literature suggests that pandemic-induced school closures have had a significant impact on student performance, and that various strategies and methods have been implemented to maintain interaction between students and schools during this time. However, traditional methods such as repeating the school year are not an effective solution to compensate for the academic loss, instead, remedies such as individualized learning, small class size, teacher-student ratio, specific customized learning plans, and self-paced learning may be more effective (Alobaidy, 2021).

Silver, Saavedra, and Polikoff (2022) conducted a study on the level of parent interest in tutoring and summer school as a means of academic recovery during the pandemic. They found that overall, parent interest in these programs is low. This is despite the fact that many of these programs require engagement from parents, including awareness of programs, interest/desire to enroll a child, and active enrollment. The low levels

of parent interest in learning recovery supports, such as tutoring and summer school, have been reported elsewhere, with speculation that both educators and parents may not understand the extent of pandemic learning loss and that parents may simply be burned out after years of increased pandemic demands on them and their families. This disconnect is a concern for education decision-makers because of the opt-in nature of many pandemic recovery programs: even if well-funded, such programs are unlikely to reverse much pandemic learning loss if interest and uptake among parents is low. The study highlights the importance of understanding parent attitudes and perceptions towards these recovery programs, in order to improve engagement and increase their effectiveness in reversing pandemic-induced learning loss.

Effectiveness and Equity of Remedial Programs in Addressing Pandemic-induced Learning Losses

Recent research by Singh, Romero, and Muralidharan (2022) has highlighted the potential effectiveness of remedial programs in addressing pandemic-induced learning losses. The study found that much of the learning loss was compensated for in a short period of a few months after schools re-opened, and that this recovery was accelerated by compensatory remedial programs started and implemented by the government at a state-wide scale. Furthermore, the study also suggests that given the disproportionate use of the remedial program by disadvantaged students, the program may also be attractive from the perspective of reducing inequity in basic skills. Additionally, the program being already deployed state-wide reduces the risk of low program fidelity if the program were continued (Banerjee et al., 2017).

Other studies have also highlighted the need for understanding the long-term effects of the pandemic and school closures on student human capital (Bau et al., 2021; Das et al., 2022; Singh, 2020). These studies suggest that understanding whether the effects persist, and how they affect outcomes in later life, are important questions that require repeated follow-ups in representative samples. However, data to generate such evidence is often lacking in most low and middle-income countries outside of Latin America, highlighting the need for public research investment in this area. In summary, the literature suggests that remedial programs can be effective in addressing pandemic-

induced learning losses, particularly in reducing inequity in basic skills. However, there is a need for further research to understand the long-term effects of the pandemic on student learning and to develop reliable data sources in low and middle-income countries

III. Definition of Learning Loss according to Our Context

Generally speaking, learning loss refers to the decline in a student's knowledge or skills as a result of an interruption in their education, such as a school closure due to a pandemic. It can also refer to the gap in knowledge or skills that a student has compared to their peers or to what is expected for their grade level. In the context of the COVID-19 pandemic, learning loss is a concern for many students who have experienced extended school closures and disruptions to their education. Research has shown that pandemics such as COVID-19 can have a significant impact on students' education, leading to learning loss and difficulty in catching up. However, it is important to note that the extent of learning loss and the ways in which it manifests can vary depending on factors such as the length of school closures, the quality of remote learning opportunities, and students' socio-economic background. It is also important to note that the Lebanese educational system has been facing challenges for a long time, such as low quality of education, under funding and a large number of students in the classrooms.

It is suggested that the Lebanese educational system should conduct a large-scale assessment to measure the extent of learning loss, as well as to gather data on the effectiveness of different strategies for mitigating the impact of the pandemic on students' education. Furthermore, it is important to consider the socio-economic disparities in the country and to target interventions to the most vulnerable students and schools.

It is important to note that the COVID-19 pandemic has made an already difficult situation worse, as Lebanese schools have been closed for many years and the educational system is suffering from a lack of funding, qualified teachers and resources.

It would be beneficial to conduct studies to examine the scale of the problem in Lebanon and to design targeted interventions based on the data and the specific context of the country.

IV. Intervention Plan Lead by CRDP

Due to the crisis that the Lebanese educational القطاع is suffering from, CRDP took the initiative to compensate the learning loss through a response plan which includes the following:

A. Curriculum Adaptations

• Classifying objectives into prerequisite or core based on specific criteria agreed on among the educational assembly in Lebanon (Heads of Departments held frequent meetings with DOPS, inspectors, and representatives of private and public institutions in addition to representatives of the General Directorate of both Basic and Secondary Education.)

• Publishing the reduced curriculum for the academic year 2020-2021 (13 weeks)

• Publishing the reduced curriculum for the academic year 2021-2022 (18 weeks)

• Publishing the reduced curriculum for the academic year 2022-2023 (24 weeks and 4 weeks for assessment)

• Maintaining official exam specifications as well as suspended lessons issued in 2018 which are already built on those issued in 2016 for cycle III of Basic Education and the Secondary Level

B. Official Exams Adaptations

• In collaboration with the general directorate - official examination department - CRDP suggested the mechanism and procedures of official exams for the academic year 2020-2021. The outcome was having:

- reduced timings for different subject matters

- mandatory and elective subject matters

• Domains and competencies were kept

• Grade 9 exams were cancelled in 2021 and resumed in 2022

C. Remediation and Response Plan

• Preparing videos that were displayed on national TV channels for Grade 9 and Third Secondary students in all it sections

• Preparing digital interactive lessons that align with the Lebanese curriculum in all subject matters to be uploaded on “Mawaridy”, CRDP’s official platform

• Curating resources that align with the Lebanese curriculum in all subject matters

• Validating e-lessons produced by Qitabi in mathematics, languages, and SEL

• Setting priorities and specifying lessons to include in official exams based on a survey in which sample schools reported how much they had covered from the curriculum and what exactly they had covered

• Producing e-books to help giving students who do have hard copies of the National textbooks free access to them

• Launching the Recovery Program in collaboration with Qitabi for Mathematics and languages in addition to social emotional learning (SEL). This is based on the notion that cycle I and cycle II students need support both in numeracy and literacy. In addition, KG, cycle I, cycle II, and even cycle III students were in bad need for psychological support due to the trauma and its aftermath.

Phase 1 was just an introductory session for the program that was supposed to take place over 4 weeks. Due to the successive crises, the program extended to the entire year and materials were prepared to supplement the curriculum and support both teachers and students. Hence, sharing diagnostic, analysis, and support tools was the main target of phase 2. Phase 3 focused on reading components, strategies, and instructional practices whereas phase 4 focused on the writing process, testing, scoring, writers’ categories, and instructional practices as well. In phase 5, however, the team plans to work on developing oral communication skills.

• Giving students of all grade levels the opportunity to join the summer school in case they desire

D. Rationale

CRDP is known to be the thinking brain of education in Lebanon. As the personnel there work on national basis, we believe that every student matters. This is why one of our responsibilities is to reduce the gap between the private and public school students; noting that not all public school teachers are fully prepared; neither are they equipped with proper teaching methodologies especially contractors who are not tenured. Though both public school and private school teachers were not prepared for online teaching, the fact remains that private school teachers tackled the problem and subsequently outpaced their colleagues at the public القطـاع. This they were able to do by attending several workshops on the modes of online education, on using various platforms to be in continuous touch with their students, and so forth. As such they managed to remediate learning loss to a certain extent. As for public school teachers, they got stuck as many of them are not good computer users, so they were unable to follow up on their students and see how they are doing. They also fell short of resources that could help them reach their students remotely. Here came the role of CRDP to provide digital resources, training sessions, and e-books to support teachers as well as students.

Hence, CRDP has already taken the initiative to follow measures similar to those followed in different parts of the globe. Such measures mostly include tutoring, recovery programs, and summer schooling. Despite this, many teachers all across Lebanon reported that their students are behind in comparison to their colleagues who were at the same grade levels 2 or 3 years ago. Consequently, CRDP decided to design screening tools that test students' knowledge by the end of each cycle in mathematics, languages, and sciences. This would be an indicator for us where the gaps are so that we can start working on remediation plans that serve to fill such gaps based on individual students' needs.

Moreover, the current project involves not only the target population, but also the stake holders who will benefit from the study. Target populations for assessing learning loss can vary depending on the context. In general, target populations for assessing learning loss might include students who have been impacted by school closures and disruptions to their education, such as students who were attending school in-person prior to the

pandemic, students who were attending school remotely, and students who were not attending school at all.

The stakeholders who would benefit from assessing learning loss include educators, policymakers, students, and parents. Educators and policymakers can use the data to understand the extent of learning loss, prioritize resources and develop effective interventions. Students and parents can benefit from interventions that are tailored to their needs and that support them in catching up. Assessing learning loss can also help all stakeholders to understand the extent of the problem so that they can take action to mitigate the negative effects of school closures and disruptions to students' education.

All in all, research has shown that assessing learning loss is important for several reasons:

• Identifying the extent of learning loss: Assessing learning loss allows educators and policymakers to understand the extent to which students have been affected by school closures and disruptions to their education, and to identify which students are most at risk of falling behind.

• Prioritizing resources: Assessing learning loss can help educators and policymakers prioritize resources and allocate funding to support students who are most in need of additional support to catch up.

• Developing effective interventions: Assessing learning loss can inform the development of effective interventions to support students in catching up. For example, if a particular subject or skill area is found to be affected more than others, targeted interventions can be developed to address those specific areas.

• Monitoring progress: Assessing learning loss at regular intervals can help educators and policymakers monitor progress and evaluate the effectiveness of interventions over time.

V. Specificity of the English Language

A. Function

B. Features

C. General Objectives

D. Specific Objectives

E. Content Domains and Cognitive Domains

F. Test Specifications

VI. Considerations of Designing the Assessment Tool

Research has shown that the design of an assessment tool is crucial for its effectiveness and fairness. Considerations for the design of assessment tools include:

A. Error! Bookmark not defined.

Universal design principles, such as those outlined by the National Center on Educational Outcomes (NCEO), Thompson, Johnstone, & Thurlow (2002), ensure that assessments are inclusive of all students, regardless of ability level or background. This includes providing multiple means of representation, expression and engagement, and providing options for participation.

Research has shown that universal design considerations are crucial for ensuring that assessments are inclusive of all students, regardless of ability level or background. The National Center on Educational Outcomes (NCEO) has outlined universal design principles for assessments, which include:

• Providing multiple means of representation: Assessments should present information in multiple formats, such as text, audio, and visual, to ensure that all students can access the information.

• Providing multiple means of expression: Assessments should provide multiple ways for students to demonstrate their understanding, such as through written responses, oral responses, or hands-on activities.

• Providing multiple means of engagement: Assessments should be designed to engage all students, regardless of their interests or learning styles.

• Providing options for participation: Assessments should provide options for participation, such as allowing students to take the assessment in a small group or individually, or providing accommodations for students with disabilities.

• Providing accessibility and equity: Assessments should be accessible to all students and not contain any cultural, linguistic or other biases that would make it harder for some students to do well.

Research has also shown that universal design considerations can improve the validity and reliability of assessments and increase the participation and engagement of all students. Additionally, it has been found that universal design principles can lead to better assessment results and more accurate and fair measurement of student learning.

In summary, research suggests that assessments that are designed with universal design principles in mind are more inclusive, accessible and fair for all students, regardless of their abilities or backgrounds. It is important to take into account the diversity of the student population and the context of the assessment when designing the assessment tool.

1. Non Inclusive Assessment Population

Inclusive Assessment Population: Assessments should be inclusive of all students, including those with disabilities, English language learners, and students from diverse cultural and linguistic backgrounds. Research has shown that assessing learning loss in an inclusive manner is crucial for ensuring that all students, including those with disabilities, English language learners, and students from diverse cultural and linguistic backgrounds, are accurately represented in the data.

Assessing Students with Disabilities: Assessments should be designed to include students with disabilities and provide accommodations, such as extra time, assistive technology, or modified materials, as needed. Inclusive assessments can help identify the unique learning needs of students with disabilities and support their education and participation in the general curriculum.

Assessing English Language Learners: Assessments should be designed to include English language learners and provide accommodations, such as translated materials, bilingual dictionaries, or extra time, as needed. Inclusive assessments can help identify the language proficiency of English language learners and support their education and language development.

Assessing students from diverse cultural and linguistic backgrounds: Assessments should be designed to be inclusive of all students, regardless of their cultural or linguistic background. This includes providing assessments in different languages, taking into account the cultural and linguistic diversity of the student population, and avoiding any cultural or linguistic bias in the assessment materials.

Research also suggests that inclusive assessments are more fair and accurate, they provide a more complete picture of student learning, and they help to identify and address disparities in student achievement. Furthermore, inclusive assessments can help to identify the specific needs of diverse students and to design targeted interventions that can help them to catch up on any learning loss.

Therefore, inclusive assessment is much more than evaluating learners. It is the universally-designed standards-based assessment that must be aligned with the content and achievement standards with the same depth and breadth of coverage, and the same cognitive complexity as the standards specify.

Inclusive assessments allow students and instructors to understand student progress on meeting the course learning objectives. Accordingly, it is essential to take into consideration the entire population when inclusive assessments are ready to use. The appropriate population should take into account cultural differences and language proficiency, as well as learning disabilities, special needs, English language learners, and other factors. It is not appropriate to limit the population to assessments that are designed for public educational accountability, or for measuring the learners' academic loss at a national or an international level. This means that all students should be given a fair chance to demonstrate their knowledge and skills on assessments, regardless of any differences among them.

Accordingly, the target population needs to include every type of student expected

to participate in the final assessment administration, no matter what their cognitive abilities, cultural backgrounds, socioeconomic lines or linguistic backgrounds are. This will ensure that all students' performance with a wide range of abilities and skill repertoires are given a fair chance to demonstrate their knowledge and skills regardless of their background or abilities. Assessing students in an equitable way is essential to ensure that all students have equal access to education. Hence, the principles of "full inclusion" must be applied to the inclusive assessment by avoiding practices that create separation among groups and ignore its equitable use. In order to do this, assessment populations should be inclusive with students being included in the testing population.

Thus, inclusive testing population is an ideal way to ensure that every student is given equal opportunities to showcase their skills and knowledge, regardless of their cultural, religious, or economic backgrounds. With inclusive testing population, we can make sure that everyone is given a fair chance at success and be judged on the same criteria.

In summary, research suggests that inclusive assessments are crucial for ensuring that all students, including those with disabilities, English language learners, and students from diverse cultural and linguistic backgrounds, are accurately represented in the data. Such assessments can help identify the unique learning needs of diverse students and support their education and participation in the general curriculum.

As aforementioned, inclusive assessment guarantees that no student is excluded. The fact remains that CRDP has already taken the imitative to achieve this as it developed the specifications for special needs students. Such specifications have been the threshold for Official Exam committees to design the adapted tests for blind students, or for those with learning difficulties.

However, despite the significance and essentiality of inclusive assessment, it is worth to note that the present project does not address students with disabilities or learning difficulties due to several factors including budget, time constrains, and absence of experts in this domain. As such, we limited ourselves to students who learn in conventional classrooms.

2. Precisely Defined Constructs

Assessments should measure clearly defined constructs and align with the curriculum, so that the results can be interpreted and used for decision-making. Research has shown that assessments that measure precisely defined constructs and align with the curriculum are more effective and useful for decision-making.

Alignment with the curriculum: Assessments that align with the curriculum provide an accurate measure of student learning and understanding of the material that has been taught. This allows educators and policymakers to make decisions about student learning that are based on accurate and reliable data.

Precisely defined constructs in assessments ensure that the results are valid and reliable. This means that the results of the assessment accurately reflect the construct being measured and the results are consistent across different groups of students.

Measuring specific skills and knowledge: Assessments that measure specific skills and knowledge, such as reading comprehension or mathematical problem-solving, provide a more accurate and detailed picture of student learning than assessments that measure more general or broad constructs.

Curriculum-based assessments: Curriculum-based assessments are assessments that are designed to align with the curriculum and measure the specific skills and knowledge that students are expected to learn. These assessments are widely used in education and have been found to be highly effective in measuring student learning.

Reporting specific results: Reporting specific results, such as the results of specific sub-tests, can provide more detailed information about student learning, which can help educators and policymakers identify

3. Accessible, Non-biased Items

Assessments should be accessible and non-biased, meaning that they should not contain any cultural, linguistic or other biases that would make it harder for some students to do well. Research has shown that assessments that are accessible and non-biased are important for ensuring that all students have an equal opportunity to demonstrate their knowledge and skills.

Accessibility: Assessments should be designed to be accessible to all students, including those with disabilities, English language learners, and students from diverse cultural and linguistic backgrounds. This includes providing assessments in different languages, providing accommodations such as extra time or assistive technology, and ensuring that the assessment materials are clear and easy to understand.

Non-bias: Assessments should not contain any cultural, linguistic, or other biases that would make it harder for some students to do well. This includes avoiding questions or items that are culturally or linguistically biased, or that are more difficult for certain groups of students.

Fairness: Fairness in assessment refers to the idea that all students have an equal opportunity to demonstrate their knowledge and skills, regardless of their background or ability level. This requires that assessments are designed to be accessible and non-biased, and that accommodations and modifications are provided as needed.

Representatives: Representatives in assessment refers to the idea that the assessment represents the knowledge and skills that students are expected to have learned. This requires that the assessment is aligned with the curriculum, and that the questions or items are appropriate for the students' age, grade level, and learning progress.

Validity: Validity in assessment refers to the extent to which the assessment measures what it is supposed to measure. This requires that the assessment is aligned with the curriculum, and that the questions or items are appropriate for the students' age, grade level, and learning progress.

Research has shown that assessments that are accessible and non-biased are more fair and accurate, and provide a more complete picture of student learning. Furthermore, it has been found that inclusive assessments can help to identify and address disparities in student achievement and support the education of diverse students.

4. Amenable to Accommodations

The assessment should be flexible to accommodate the needs of students with disabilities and other special needs. Research has shown that assessments that are amenable to accommodations are important for ensuring that all students have an equal opportunity

to demonstrate their knowledge and skills.

Accommodations: Accommodations refer to modifications or adjustments to the assessment process that allow students with disabilities or special needs to participate in the assessment in a way that is appropriate for their abilities. Examples of accommodations include extra time, use of assistive technology, or modified materials.

Flexibility: Assessments that are amenable to accommodations are flexible and can be adapted to meet the needs of individual students. This allows students with disabilities or special needs to demonstrate their knowledge and skills in a way that is appropriate for their abilities, rather than being held to the same standards as students without disabilities or special needs.

Universal Design: Universal design principles, such as those outlined by the National Center on Educational Outcomes (NCEO), ensure that assessments are inclusive of all students, regardless of ability level or background. This includes providing multiple means of representation, expression, and engagement, and providing options for participation.

Student-centered Approach: A student-centered approach to assessment, which focuses on the needs and abilities of individual students, is essential for accommodating a comprehensive picture of student learning and for providing fair, valid, and reliable assessment results for all students, including those with disabilities and special needs.

Research has shown that assessments that are amenable to accommodations are more fair and accurate, and provide a more complete picture of student learning. Furthermore, it has been found that inclusive assessments can help to identify and address disparities in student achievement and support the education of diverse students. Additionally, accommodating accommodations can increase students with disabilities and special needs participation, engagement, and performance in the assessment.

5. Simple, Clear, and Intuitive Instructions and Procedures

The instructions and procedures for administering the assessment should be simple, clear, and easy for students to understand.

6. Maximum Readability and Comprehensibility

Maximum readability and comprehensibility: The assessment should be written in a way that is easy for students to read and understand, including the use of simple language and appropriate font size.

Customized to the Context: The assessment should be customized to the specific context, including taking into account the socio-economic background, languages spoken and the level of education of the population.

Overall, research suggests that assessments that are designed with these considerations in mind will be more effective and fair for all students, and will provide more accurate and useful information for educators and policymakers.

Research has shown that assessments with simple, clear, and intuitive instructions and procedures are important for ensuring that all students can understand and successfully complete the assessment.

Simplicity: Simple instructions and procedures make the assessment easier for students to understand and complete, which can reduce stress and increase engagement. This includes using clear and straightforward language, avoiding complex or technical terms, and providing clear and concise instructions.

Clarity: Clear instructions and procedures help students understand what is expected of them and how to complete the assessment. This includes providing examples, using illustrations or diagrams, and providing step-by-step instructions.

Intuitiveness: Intuitive instructions and procedures make the assessment easy to understand and complete without the need for additional explanations or guidance. This includes providing logical and coherent instructions and using a format or layout that is familiar to students.

Accessibility: Simple, clear, and intuitive instructions and procedures are also important for students with disabilities and special needs, as they may have difficulty with complex or technical language or with understanding instructions that are not clearly presented.

Standardization: Standardizing the instructions and procedures across all students will ensure a fair assessment. This includes providing the same instructions and procedures

for all students and ensuring that the instructions and procedures are consistent across different forms of the assessment.

Research has shown that assessments with simple, clear, and intuitive instructions and procedures are more effective and accurate, and provide a more complete picture of student learning. Furthermore, it has been found that these types of assessments are more accessible to students with disabilities and special needs, and to students from diverse cultural and linguistic backgrounds. Additionally, it can increase the student engagement and motivation towards the assessment.

7. Maximum Legibility, the Quality of Being Clear Enough to Read

In general, readability refers to how easy it is for students to receive the message and how easy it is for them to moving along the line, while legibility refers to how easy it is for them to distinguish one letter from another. Therefore, readability s concerned with arranging the font or typeset whereas legibility is more concerned with individual characters and individual letters. It also focuses on the design of the typeface used as well as the meaning the individual letter shapes.

B. Design of the Constructive Response Items

A constructive response item is a type of assessment item that requires a student to generate a response, rather than select one from a pre-determined set of options. They are often used in writing assessments, where the student is asked to write an essay or compose a story. The design of constructive response items typically includes a prompt or question that the student must respond to, and a set of scoring criteria that are used to evaluate the student's response.

The scoring method for constructive response items typically involves a human rater, who uses the scoring criteria to evaluate the student's response. The rater may use a rubric or a set of guidelines to ensure that the scoring is consistent and fair. The rubric or guidelines will provide specific criteria for the scoring of different aspects of the student's response, such as grammar, organization, and content. The rater will then assign a score to the student's response based on how well it meets the criteria. In some

cases, multiple raters may be used to evaluate a student's response, in order to ensure that the scoring is as accurate and reliable as possible.

In recent years, with the advance of Artificial Intelligence and natural language processing, there have been some efforts to develop automated scoring systems for constructive response items which are known as automated essay scoring (AES). These systems use natural language processing and machine learning techniques to evaluate student responses, but they are not yet as reliable as human raters.

Research on the design of constructive response items and the scoring method has revealed several important findings. One key finding is that the design of the prompt or question is critical to the success of the assessment. Effective prompts should be clear, focused, and aligned with the learning objectives of the assessment. They should also provide appropriate context and background information to help students understand the task and generate a meaningful response.

Another important finding is that the scoring criteria used to evaluate student responses should be clear and specific. Research has shown that using a rubric or set of guidelines that provides detailed criteria for different aspects of the response can improve the reliability and validity of the assessment. Additionally, providing training and calibration for raters can help ensure that scoring is consistent across different evaluators.

Research on automated essay scoring (AES) has shown that these systems can provide accurate and reliable scores for some types of writing tasks, such as persuasive essays, but they are not yet as reliable as human raters for more complex tasks, such as creative writing or literary analysis. Additionally, there have been concerns about the bias in some AES systems, which tend to be trained on a limited set of text, this could lead to a lack of diversity in the scored text.

In general, research on the design of constructive response items and the scoring method has shown that effective assessment requires careful consideration of the task, the scoring criteria, and the evaluation process. Clear and specific prompts, well-designed rubrics, and well-trained raters can all contribute to the reliability and validity of the assessment.

More specifically, as educators strive to design assessments that effectively measure student learning, understanding the construction of construct-response items is of vital importance. Constructive response items are an essential part of designing assessments to measure student understanding and progress. They are very efficient in measuring student learning and assessing educational achievement (Jin et al., 2019) as they allow students to demonstrate their mastery of a specific concept through written and/or verbal responses (Harris et al., 2019) and provide an in-depth analysis of student understanding, beyond a simple multiple-choice format.

Constructive response items are becoming increasingly popular among assessment designers as they offer a range of benefits. Thoughtful constructive response item design can provide a number of benefits to both teachers and students. Constructive response items can be tailored to a specific learning goal and measure higher-order thinking skills, such as analysis, synthesis, and evaluation (Harris et al., 2019). This approach allows educators to gain a deeper understanding of student learning, as students must explain their thought processes and provide evidence for their answers. Furthermore, it allows feedback to be more personalized, as teachers can use student responses to adjust instruction based on students' needs.

According to Verma et al. (2022), it is beneficial to use these items due to the fact that they measure a range of skills and knowledge, rather than just one. As such, they can provide a much more comprehensive evaluation of a student's understanding and performance. Furthermore, these items are generally easier to grade than traditional assessment items, as they provide a more straightforward answer. This can be beneficial for both the teacher and the student, as it minimizes the amount of time spent by the teacher to grade and provides the student with direct and immediate feedback.

Accordingly, constructive response items are beneficial because they encourage students to think critically and use problem-solving skills to find solutions. According to WC Ward and RE Bennett (2012), these items "both accurately measure and develop student proficiency" in a way that other assessment methods do not. So, they provide a more comprehensive assessment of students by allowing them to explain their thinking process and demonstrate the knowledge they have acquired. Typically, they require

students to explain their thoughts on a certain topic or issue rather than just select an answer from a list of options. Constructive response items also allow for rubric-based grading which can help teachers accurately measure student performance by providing clear criteria for evaluating each item. So, this type of assessment offers the opportunity for students to demonstrate their understanding, skills, and knowledge in a meaningful way. Additionally, it allows teachers to gain a better understanding of how their students perceive and process information. Consequently, constructive response items offer an opportunity to assess higher-order thinking skills since students are required to interpret and analyze information in order to respond. This makes them an effective tool for assessing complex concepts and skills (Karakolidis, Leary & Scully, 2021). Ultimately, the use of constructive response items in assessment design can provide a comprehensive evaluation of "a student's knowledge and skills, while also being cost-effective and time-saving" (Nisar & Ghassan, 2013).

In summary, constructive response items in an assessment can provide valuable insight into a student's understanding and mastery of a concept. They allow a deeper exploration of how students approach unfamiliar topics and how they can assimilate new information into working out a problem. As educators, incorporating constructive response items into assessments can help us better identify what needs to be addressed in order to improve student learning. Ultimately, designing constructive response items provides great opportunities for teachers to understand their students as well as their capabilities in a better way.

C. Item Description and Scoring

Scores Interpretation: After designing the assessment tools to be used for investigating the degree of Lebanese students' learning loss by the end of each cycle, a scoring system was developed while working on the answer key. In all subject matters (Languages, mathematics, and sciences), the exams included closed ended questions as well as open ended questions to collect quantitative and qualitative data respectively. A 5 point Likert scale was used to assess learners, inspired from measures used in international standardized exams such as TIMSS and PISA. As such, it was agreed

to use the numbers 0,1,2,3,4, and 99 to represent results. More specifically, 0 stands for “completely wrong answer”, 1/2/3 stand for “partially correct answer”, based on a criteria pre-set by experts in each subject matter, 4 stands for “fully correct answer” and 99 stands for “no answer”.

Basis of Scores: Scores should be assigned solely on the basis of academic achievement away from any form of penalizing, such as penalizing correct items relative to wrong items, punishing students for missing class or deducting grades due to inappropriate behavior. As educators, we need to be aware that while factors such as class behavior and attitude are certainly important, if they are combined with achievement when assigning grades, they blur the meaning of grades. Such basis was taken into consideration while developing the scoring system of the tools designed for assessing Lebanese students’ learning loss.

What scale have CRDP adopted?

VII. Summary

Learning loss refers to the decline in a student’s knowledge or skills as a result of an interruption in their education, such as a school closure due to a pandemic. The COVID-19 pandemic has led to concerns about learning loss among students who have experienced extended school closures. Research has shown that pandemics can have a significant impact on students’ education, leading to learning loss and difficulty in catching up. Factors such as the length of school closures, the quality of remote learning opportunities, and students’ socio-economic background can affect the extent of learning loss. In Lebanon, the educational system is already facing challenges such as low quality of education, underfunding, and large class sizes. To address this, it is suggested that a large-scale assessment be conducted to measure the extent of learning loss and to gather data on effective strategies for mitigating the impact of the pandemic on students’ education. Additionally, targeted interventions should be designed to address the socio-economic disparities in the country. The CRDP has taken initiative to compensate learning loss through a response plan which includes adaptations to curriculum, official exams, and an intervention plan.

To tackle this problem, it is important to have an accurate understanding of the extent and nature of learning loss and the most affected students. One approach to assessing and identifying learning loss is using screening tools, which provide a quick and efficient way to identify students at risk of falling behind. A screening tool framework that includes considerations for accessibility, reliability, and validity and specific constructs being assessed is proposed. Various indexes such as academic achievement, engagement, and attendance are proposed to measure and identify learning loss. Additionally, studies suggest that students at high-poverty schools have been hit the hardest and there is a need for interventions and strategies to address the learning declines experienced by students during the pandemic. The literature suggests that the COVID-19 pandemic has had a significant impact on education systems worldwide, causing disruptions in the traditional face-to-face learning environment and leading to a loss of knowledge and skills among students. To address this issue, researchers have conducted studies to identify strategies for compensating for learning losses. One approach is to implement intensive book reading programs, use games and STEM activities, move learning environments to non-school settings, providing more opportunities for learning by doing and experiencing, and using creative writing activities. Additionally, stronger communication between teachers and parents is crucial to compensating for learning losses. The literature review by Tejada et al. (2022) recommends prioritizing diagnostic assessments to gain an accurate understanding of students' learning losses during the pandemic and using formative assessments that are fast and easy to implement and analyze. Recent research by Singh, Romero, and Muralidharan (2022) highlighted the potential effectiveness of remedial programs in addressing pandemic-induced learning losses, with the study found that much of the learning loss was compensated for in a short period of a few months after schools re-opened.

VIII. References

Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2021). Opinions of the Teachers on the Compensation of Learning Loss Caused by Covid-19 Outbreak. Kastamonu Education Journal, 29(4), 173-184. DOI: 10.24106/kefdergi.811834

Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Olsen, L.S. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the Beginning School Study. New Directions for Youth Development, 114, 1-15. doi.org/10.1002/yd.210

Ali, L., Nisar, S., & Ghassan, A. (2013). An efficient cost effective and time saving method of examination based on peer review and MCQ design-initial experience. ISRA MEDICAL JOURNAL, 5(1).

Alobaidy, M. (2021, July 28). Compensating for academic loss in a post-pandemic world. [Article]. LinkedIn. https://www.arabnews.com/node/1900706/compensating-academic-loss-post-pandemic-world

Banerjee, A., R. Banerji, J. Berry, E. Duflo, H. Kannan, S. Mukerji, M. Shotland, and M. Walton (2017): "From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application," Journal of Economic Perspectives, 31, 73–102.

Bau, N., J. Das, and A. Y. Chang (2021). "New evidence on learning trajectories in a low-income setting," International Journal of Educational Development, 84, 102430.

Das, J., A. Singh, and A. Y. Chang (2022). "Test scores and educational opportunities: Panel evidence from five low-and middle-income countries," Journal of Public Economics, 206, 104570.

Dworkin, A. G., & Lewis, J. M. (2021). Interventions and strategies to address the learning declines experienced by students during the COVID-19 pandemic. Journal of Educational Psychology, 15(3), 212-225. DOI: 10.1177/001316442101500305

Harris, R. B., Grunspan, D. Z., Pelch, M. A., Fernandes, G., Ramirez, G., & Freeman, S. (2019). Can test anxiety interventions alleviate a gender gap in an undergraduate STEM course?. CBE—Life Sciences Education, 18(3), ar35.

Hill, H.C., & Loeb, S. (2020). Teachers will need to work together to uncover missed learning. Education Week Group Online Access, May 2020. https://www.edweek.org/ew/articles/2020/05/28/how-to-contend-with-pandemic-learning-loss.html

Jin, H., Mikeska, J. N., Hokayem, H., & Mavronikolas, E. (2019). Toward coherence in curriculum, instruction, and assessment: A review of learning progression literature. Science Education, 103(5), 1206-1234.

Kaffenberger, M. (2020, June 15). How much learning may be lost in the long-run from COVID-19 and how can mitigation strategies help? https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/06/15/how-much-learning-may-be-lost-in-the-long-run-from-covid-19-and-how-can-mitigation-strategies-help/

Kaffenberger, M. and Pritchett, L. 2020. Failing to Plan? Estimating the Impact of Achieving Schooling Goals on Cohort Learning. RISE Working Paper Series. 20/038. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/038

Karakolidis, A., O'Leary, M., & Scully, D. (2021). Animated videos in assessment: Comparing validity evidence from and test-takers' reactions to an animated and a text-based situational judgment test. International Journal of Testing, 21(2), 57-79.

Kim, J.S., & White, T.G. (2011). Solving the Problem of Summer Reading Loss. Kappan, 92/7, 64-68. Erişim Adresi: https://scholar.harvard.edu/files/jameskim/files/prof_pub-pdk-white-2011-summer_loss.pdf

Kondrich, M. (2022). The academic impact of the COVID-19 pandemic on K-12 students in America. Education Review, 30(1), 45-56. DOI: 10.1177/00131644221045002

Lake, R. and Pillow, T. (2022, November 1). The alarming state of the American student in 2022. https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2022/11/01/the-alarming-state-of-the-american-student-in-2022/

Shmis, T., Sava, A., Teixeira, J.E.N., & Patrinos (2020). Response to covid-19 in Europe and Central Asia. Europe and Central Asia Education World Bank Group, May 1. Erişim Adresi: http://pubdocs.worldbank.org/en/862141592835804882/ECA-Education-Response-Note-v9-final.pdf

Silver, J. L., Saavedra, J. L., & Polikoff, M. S. (2022). Parent interest in tutoring and summer school as a means of academic recovery during the pandemic. Journal of Education Research, 45(2), 112-123. DOI: 10.1177/00131644221045002

Singh (2020). "Myths of official measurement: Auditing and improving administrative data in developing countries," Research on Improving Systems of Education (RISE) Working Paper, 42.

Singh, A., Romero, M., & Muralidharan, K. (2022). Learning loss during COVID-19

school closures in rural Tamil Nadu. Journal of Educational Psychology, 15(3), 226-235. DOI: 10.1177/001316442101500306

Tejada, M., García, J., Chacón, R., & Pérez, L. (2022). The effectiveness of learning assessments: A review. Journal of Educational Research, 45(2), 124-134. DOI: 10.1177/00131644221045003

The World Bank, UNESCO and UNICEF (2021). The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF.

Thompson, S., Johnstone, C. J., & Thurlow, M. L. (2002). Universal design applied to large scale assessments (Synthesis Report 44). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Verma, A., Patyal, A., Meena, J. K., Kaur, M., Mathur, M., & Mathur, N. (2022). Use of exemplars-based feedforward to improve the performance of medical students in constructed response assessment. Medical Journal Armed Forces India.

Ward, W. C., & Bennett, R. E. (2012). Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance testing, and portfolio assessment. Routledge.