الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

السلّم التعليمي
وتنظيم السنة الدراسيّة

المركز التربوي للبحوث والإنماء

الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي

لجنة السلّم التعليمي
وتنظيم السنة الدراسيّة

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 و الإنماء 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 للإطار الوطني اللبناني
لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي

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 للجان تطوير المناهج — الأستاذ أكرم محمد سابق

مراجعة الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار

البروفسور مازن الخطيب — البروفسور صوما أبو جودة — البروفسور وفاء بري

لجنة السلّم التعليمي وتنظيم السنة الدراسية

منسقة اللجنة: د. غيتا حنّا

أعضاء اللجنة

البروفسور جورج نحّاس

البروفسور ندى أبو علي

الأستاذ خالد فايد

الأستاذ محمود عيسى

البروفسور سمر زيتون

الدكتور غالب العلي

الأستاذ هادي زلزلي

المراجعة التربوية والتدقيق

البروفسور سمر زيتون

مواكبة التفتيش التربوي

الأستاذة غادة عيد

الأستاذة عبيرة أبو شقرا

أمينة سر اللجنة

الأستاذة سلام اللحام

جـدول الـمـحـتـويـات

المقدّمة ١٠

المحور الأوّل: السلّم التعليمي ١١

١. المنطلقات المبدئيّة والتربويّة ١١
٢. الاستفادة من الخبرات حول السلّم الحالي ١٣
٣. عدد سنوات السلّم والسنوات العمريّة التي يغطّيها ١٤
٤. مراحل السلّم التعليمي ١٥
١.٤. مرحلة الطفولة المبكرة (من عمر ثلاث سنوات حتى ست سنوات٢) ١٥
٢.٤. مرحلة التعليم الأساسي (من سبع سنوات إلى أربع عشرة سنة) ١٦
٣.٤. مرحلة التعليم الثانوي (من خمس عشرة سنة إلى سبع عشرة سنة) ١٦

٥. الحلقات ضمن المراحل التعليميّة ١٧
١.٥. مرحلة الطفولة المبكرة ١٨
١.١.٥. حلقة الروضات: (ثلاث وأربع سنوات) ١٨
٢.١.٥. الحلقة التمهيدية: (خمس وست سنوات) ١٨

٢.٥. مرحلة التعليم الأساسي ١٩
١.٢.٥. الحلقة الأولى ١٩
٢.٢.٥. الحلقة الثانية ١٩
٣.٢.٥. الحلقة الثالثة ٢٠
٤.٢.٥. الحلقة الرابعة١ ٢١

٣.٥. المرحلة الثانويّة ٢٢

٦. التقويم ٢٣
١.٦. التقويم الصّفّي ٢٣
٢.٦. التقويم الوطني في نهاية الحلقات ٢٤
٣.٦. التّقويم الرسمي ٢٥

٧. مستلزمات السلّم التعليمي ٢٦
١.٧. الأطر القانونيّة والاداريّة اللازمة ٢٦
٢.٧. أنواع المدارس التي تفترضها الرؤية التربويّة للسلّم ٢٦
٣.٧. الطاقمانِ التّربويُّ والإداريُّ ٢٧

المحور الثاني: تنظيم الوحدات التعليميّة وسياسات الترفيع ٢٩

١- التوجّهات التربويّة **٢٩**
١.١. العلاقة بالكفايات ٢٩
٢.١. العلاقة بالنشاطات وبمنهجيّات التعلّم ٢٩
٣.١. العلاقة بالتقويم ٣٠
٢- التّعريفات **٣٠**
١.٢. الميادينُ المعرفيّةُ ٣٠
٢.٢. الحقولُ المعرفيّةُ ٣٠
٣.٢. الوحداتُ التّعلميّة ٣١
٤.٢. الرّزمةُ ٣٢

٣. توزع الحقول المعرفيّة على المراحل والصفوف **٣٢**
١.٣. الحقول المعرفية في الطفولة المبكرة- حلقة الحضانة (صفر إلى سنتين) ٣٣
٢.٣. الحقول المعرفيّة في الطفولة المبكرة: حلقة الروضات والحلقة التمهيديّة (٣ – ٦ سنوات) ٣٣

١.٢.٣. الحقول المعرفيّة المُنفصلة والمُدمجة في حلقة الرّوضات (تعليم غير إلزاميّ) والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة ٣٣
٢.٢.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمُدمجة في الحلقة التّمهيديّة والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة ٣٤
٣.٢.٣. توزّع الحقول المعرفيّة على الميادين المعرفيّة في الحلقة التمهيديّة ٣٥

٣.٣. الحقول المعرفيّة في مرحلة التّعليم الأساسي (٧ - ١٤ سنة) ٣٦
١.٣.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمدمجة في الحلقة الأولى والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة ٣٦
٢.٣.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمدمجة في الحلقة الثّانية والفترات الأسبوعية للوحدات التعلّميّة ٣٧
٣.٣.٣. توزّع الحقول المعرفية على المعارف المطلوبة في الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التّعليم الأساسي ٣٨
٤.٣.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمُدمجة في الحلقة الثالثة والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة ٤٠

جـدول الـمـحـتـويـات

٥.٣.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمدمجة في الحلقة الرابعة والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة ٤١
٦.٣.٣. توزّع الحقول المعرفية المنفصلة والمدمجة على المعارف المطلوبة في الحلقتين الثالثة والرابعة من التّعليم الأساسي ٤٢

٤.٣. الحقول المعرفية في مرحلة التعليم الثانوي (١٤ - ١٧ سنة) ٤٤
١.٤.٣. توزيع الحقول المعرفية في المرحلة الثانويّة ٤٤
٢.٤.٣. الحقول المعرفية في الصف العاشر ٤٦
٣.٤.٣. الحقول المعرفية في الصف الحادي عشر ٤٧
٤.٤.٣. الحقول المعرفية في الصّفّ الثاني عشر ٤٨
٥.٤.٣. الخيارات في المرحلة الثانوية ٥٠
٥.٣. التّقويم: ٥٢
١.٥.٣. هيكل التقويم حسب الصفوف ٥٢
٢.٥.٣. آليات التقويم المتنوّعة ٥٢
٣.٥.٣. أوزان العلامات ومعايير الجودة ٥٣
٤.٥.٣. الدعم والتربية الدامجة ٥٣

٦.٣. ملاحظات إجرائيّة ٥٣
٧.٣. توفر الحقول المعرفيّة التخصّصية في المرحلة الثانويّة ٥٤
١.٧.٣. الطاقم البشري: ٥٤
٢.٧.٣. البنية التحتية والتجهيزات ٥٤
٣.٧.٣. عدد المتعلّمين ٥٥
٤.٧.٣. التوزيع الجغرافي ٥٥
٥.٧.٣. الخصائص السكّانيّة للمنطقة ٥٥
٦.٧.٣. الخصائص الاقتصاديّة للمنطقة ٥٥

المحور الثالث: تنظيم السنة الدراسيّة ومستلزماته ٥٦

١. قراءة في النصوص القانونيّة المعمول بها حاليًّا ٥٦
٢. محدّدات السنة الدراسيّة ٥٧
٣. مخطّط البرنامج الزمني لليوم الدراسي في مرحلة الطفولة المبكرة ٥٧

٤. مخطّط البرنامج الزمني لليوم الدراسي في مرحلة التعليم الأساسي ٥٨
٥. مخطط البرنامج الزمني لليوم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي ٥٨
٦. الفصول الدراسيّة وامتحانات السعي ٥٩
٧. العطل المدرسيّة ٦٠

المحور الرابع: المسارات الموازية والمتتابعة ٦١

١. مسار التعليم العام وبرامجه ٦١
١.١. برنامج التعليم المختصّ ٦١
٢.١. برنامج التميّز ٦٢
٣.١. برنامج التعليم المنزلي ٦٢
٢. العلاقة بين مسار التعليم العام ومسار التعليم المهني والتقني ٦٢
١.٢. نحو ثقافة مهنية في التعليم العام: يهدف التكامل إلى إكساب متعلمي التعليم العام «ثقافة مهنية» عبر: ٦٣
٢.٢. آليات الانتقال من التعليم المهني والتقني إلى التعليم العام: ٦٣
٣.٢. تطبيق القانون ٢٥٥ (بتاريخ ٢٠٢٢/٠١/٠٥) بشأن إدراج مواد مهنية وتقنية: ٦٣

٣. تنظيم العلاقة بين مسار التعليم العام ومسار التعليم غير النظامي ٦٣
٤. العلاقة بين مسار التعليم العام ومسار التعليم الجامعي ٦٤
٥. العلاقة بين مسار التعليم العام والمناهج الأجنبيّة ٦٤

ملحق رقم (١): المخرجات المتوقّعة لعمل لجنة السلّم التعليمي وتنظيم السنة الدراسيّة ٦٦
ملحق رقم (٢): الدعم المدرسي ٦٩
ملحق رقم (٣): الوحدة التعلمية ٧٤
ملحق رقم (٤): اختيارات ممكنة (scenario) ٨١
ملحق رقم (٥): مقارنة مع مناهج أخرى ٨٣
المراجع ١٠٢

جدول المحتويات

المقدّمة

جاء في التوصيف الصادر عن رئاسة المركز التربوي للبحوث والإنماء لورقة العمل المنوطة بلجنة «السلم التعليمي وتنظيم السنة الدراسيّة» ما يلي:

تهدف هذه الورقة إلى قراءة جديدة للسلّم المعمول به (بما فيه معايير وشروط الالتحاق والانتقال)، مع إمكانيّة اقتراح تعديله الآني والمستقبلي بما يتوافق مع روحيّة الإطار وتطلّعاته، بما يطابق روحيّة المنهاج القائمة على مقاربة تفسح للمتعلّم المجال لتنمية طاقاته كافّة. كما تهدف الورقة إلى وضع كلّ أنواع التعلّم ضمن مظلّة واحدة من خلال رؤية تربويّة متكاملة.

كما يقترح هذا التوصيف المخرجات الأساسيّة التي ستهتمّ اللجنة بوضعها وتوسيعها لتتمّ مناقشتها لاحقًا، ومن ثمّ إقرارها.

وبعد اطّلاع أعضاء اللجنة على هذا التوصيف، وبعد مناقشة أوّليّة لمضمونه، وعلى خلفيّة ما جاء في الإطار، تمّ التوسّع في وصف المخرجات المتوقّعة من عمل اللجنة، التي حازت على موافقة رئاسة المركز التربوي للبحوث والإنماء، لتتناول المحاور الآتية:

- اقتراح السلّم التعليمي الذي يتلاءم مع روحيّة وثيقة الإطار الوطني للمنهاج اللبناني،
- اقتراح تنظيم الوحدات التعلّميّة وسياسات الترفيع بالارتكاز إلى ما تناولته وثيقة الإطار الوطني للمنهاج اللبناني

  عمومًا، والمقاربة بالكفايات وميادين المعرفة على وجه الخصوص،
- اقتراح تنظيم السنة الدراسيّة ومستلزماته ارتكازًا إلى روحيّة الإطار الوطني للمنهاج اللبناني.
- اقتراح المسارات الموازية والمتتابعة التي تضمن عدالة النظام التعليمي وتكافؤ الفرص التعليميّة ارتكازًا إلى مبدأ فتح المسارات والتشبيك بينها.

وبالتالي، تقدّم هذه الورقة تصوّرات عمليّة مسنودة علميًّا، لتكون مادّة دراسة ونقاش من قبل المعنيّين بالشأن التربوي، لنبني مستقبل الأجيال القادمة على رؤية متكاملة تعتبر «الزمن التربوي» كُلًّا يراعي مستلزمات نماء المتعلّم وتدرّجه في سلّم المعرفة، محصّنة إيّاه بما يلزم من الكفايات ليكون مواطنًا فاعلًا في المجتمع، آخذة بعين الاعتبار أهميّة المرونة في تنظيم حياته اليوميّة من جهة وفي تحضير مستقبله من جهة أخرى (انظر الملحق رقم ١ للمخرجات الرئيسية لهذه الورقة).

المحور الأوّل

السلّم التعليمي

يهدف هذا المحور، بناء على دراسة السلّم الحالي (العام والمهني وغير النظامي) والأسباب الموجبة لإدخال التعديلات عليه، إلى تحديد:

- عدد سنوات السلّم والسنوات العمريّة التي يغطّيها،
- المراحل التي يتألّف منها السلّم المقترح، والأسباب الموجبة التي تدعم هذا التقسيم،
- السنوات الدراسيّة التي يتمّ فيها التحضير لفتح مسارات التعلّم على بعضها،
- سنوات التعليم الإلزامي في السلّم،
- التقويم الوطني وموقعه التربوي،
- مداخل إلى السلّم (اقتراح الأطر القانونيّة والإداريّة اللازمة).

١. المنطلقات المبدئيّة والتربويّة

١.١. استند الإطار في تصوّره للوضع التربوي في لبنان وما آل إليه بعد المآسي التي مرّ بها الوطن، إلى عدد من الدراسات التي قام بها أكثر من فريق بحثي[١]. وتدلّ هذه الدراسات إلى تطلّع اللبنانيّين، بفئاتهم المختلفة، نحو تحديث تربويّ يغطّي الجمود الذي يعرفه لبنان الآن. وأظهرت خلاصة هذه الدراسات الحاجة الى تطوير النظام التربوي في لبنان الذي يعاني من جمود منذ إطلاق خطة النهوض التربوي في العام ١٩٩٧ رغم المحاولات العديدة للتحديث التي لم تنجح. لذا، تعتبر هذه الورقة حول السلّم التعليمي أنّ من شأن التربية بناء الشخص بناءً يرتكز على فهمه لذاته ولتموضعه، وعلى نمائه الذهنيّ وقدراته على اتّخاذ مواقف تتناسب مع حسن إدراكه الحرّ والمستقلّ للمواقف، وعلى تنمية طاقاته التواصليّة التي ترافق تكوين عاطفته وإحساسه الوجدانيّ مع الذات والآخرين، وعلى احترامه لجسده وحسن توظيف ملكاته.

١.٢. أدّى الجمود التربوي على الصعيد الإجرائي في لبنان، إلى ثبات بعض الذهنيّات حول المهن، ومخارج التعليم، والمسارات التأهيليّة، ما يشكّل عائقًا جدّيًا أمام تطوير مفاهيم تربويّة ومهنيّة واقتصاديّة تتماشى مع روح العصر الذي يرفض التصنيفات القيميّة وما ينتج عنها من خلل في النظام التربوي، والنظام الاجتماعي والنظام الاقتصادي في الوطن. لذلك، فالتربيّة على هذا الحسّ المجتمعيّ أمر مكمّل للمسعى الذي يخصّ الإنسان كشخص، لكنّها، في الوقت عينه، أداة تنمية مستدامة للمجتمع المدعوّ إلى الاستفادة من تطوّر المفاهيم المجتمعيّة بما يتجانس مع قِيَمه ومبادئه.

١- تمّت مراجعة ٧ دراسات تقويميّة للنظام التعليمي في لبنان التي أشرف على إعدادها المركز التربوي للبحوث والإنماء، وهي: دراسة «مقاربة تحليليّة واستشرافيّة لمناهج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ (١٩٩٧)»، دراسة «حاجات المجتمع التربويّ»، دراسة «ربط المناهج التعليميّة بمخرجات سوق العمل: مقاربة نوعيّة لحاجات سوق العمل في لبنان»، دراسة «منهاج جديد: لماذا وكيف؟ مبادئ وأسس تنفيذ»، دراسة «ورقة مرجعيّة حول المستجدّات الحديثة في المناهج من منظور عالميّ»، دراسة «الإطار التنظيميّ للإدارة التربويّة في لبنان»، ودراسة «الجودة الشاملة في التعليم».

٣.١. أدّى تطوّر العلوم التربويّة في العقود القليلة الماضية، بشكل ملموس، إلى تبدّلات عميقة في علاقة هذه العلوم بتطوّرات علميّة أخرى في المجالات النَفْستربويّة، والمعرفيّة، والتواصليّة. وأثّر ذلك على البنية التربويّة والقرارات الإجرائيّة التي تعتمدها الدول بهذا الخصوص، كما على سيرورة تنفيذها. وتميّزت التطوّرات المشار إليها بانتقال موقع الثقل في العمليّة التعليميّة/التعلّميّة من المعلّم (الذي هو مربٍّ بامتياز) إلى المتعلّم. فالمربّي مدعوّ ليتعامل مع خصوصيّات المتعلّمين كجزء من مهامه التربويّة. لذلك، يعتمد الإطار مقاربة تتعاطى مع كلّ متعلّم، ومع الحالات الخاصّة ضمنًا، بشكل إيجابي يحترم شخص المتعلّم ضمن بوتقة الصف الواحد. لذلك لا بد أن تكون البيئة التربويّة مؤهّلة لاحتضان هذا العمل وجاهزة للتعاطي مع الحاجات الخاصّة بكل متعلّم. وهذا يتطلّب توافر المعلّمين المتخصّصين، كما الأجهزة التربويّة المساندة، واعتماد استراتيجيّات مناسبة على مستوى المحتوى التعلّمي والوسائل الضروريّة لاحتضان احتياجات المتعلّمين الخاصّة عندما تدعو الحاجة. كما يتطلّب الأخذ بعين الاعتبار روحيّة مضمون المرسوم رقم ٢٠٠٦/ ١٦٦١٤ العائد إلى المتعلّمين المتفوّقين في انتقالهم ضمن السلّم التعليمي.

٤.١. يقوم التفاعل في المجتمع المدرسي كما في المجتمع لاحقًا على العلاقة الجدليّة التي تنتج عن التأثير المتبادل بين المضامين التربويّة وبين ما ينقله المجتمع من مخزون حياتي وخبرات متراكمة. يتمّ ذلك في مجالات عديدة ليس أقلّها العلاقة مع البيئة، والتأهيل الثقافي، واكتساب مفهوم الانتاجيّة الذي هو عماد الاقتصاد الوطني. والتربية مسؤولة عن احتضان هذا التطوّر الضروري للمفاهيم. من هنا، تهدف الأنشطة اللاصفّيّة والترفيهيّة إلى دعم الجهود التعليميّة/التعلّميّة المنزليّة والمدرسيّة، وتساهم بنموّ المتعلّمين العاطفي والأخلاقي، وبتعزيز رفاههم، وبترسيخ مفهوم المساواة في المجتمع. تعتبر هذه الأنشطة من الفرص التي تعزّز الدمج المدرسي والانخراط المجتمعي والتعرّف إلى أنواع مختلفة من المجالات الترفيهيّة الهادفة والآمنة.

٥.١. اعتُبرت التبدّلات التربويّة القائمة في المنطقة وفي العالم أن لا مفرّ من ربط سيرورة التعلّم والتعليم بسوق العمل. فقالت بالتكامل بين ما هو عمليّ، وما هو نظريّ. وقد طوّرت عدّة أنظمة تربويّة في العالم مناهجها لتتماشى مع متطلّبات هذا الأساس العلمي. إجرائيًّا، يمكن تنفيذ هذا التوجّه على صعيديّ التعلّم من خلال الخدمة (الذي يقوم على اعتماد عدد من المواقع الاجتماعيّة، أو الصناعيّة، أو الزراعيّة، أو غيرها، كمراكز تدريب وخدمة للمتعلّمين) أو التربويّة المشارِكة (التي تقوم على شراكة بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع ليكون الوجه التنفيذيّ لمحتوى المنهاج متناسقًا مع حاجات المجتمع).

٦.١. يفترض التركيز على شخص المتعلّم اعتمادَ نهاجة تربويّة واضحة تكون عامل الوحدة في تأمين عمليّة تربويّة متكاملة ومتراصّة. تحدّد هذه النهاجة الموقع التربوي لوعي الذات والوجود، ولنماء المنطق، والفكر النقدي، والبعد التواصلي، والنضوج الوجداني عند المتعلّم، بالتزامن مع نموّ جسده، وشخصيّته، وطاقاته الإدراكيّة والاستيعابيّة، بالتكامل مع محتوى المضامين المعرفيّة، وبواسطة التقانات التربويّة المناسبة. تؤمّن هذه النهاجة وحدة المقاربات المختلفة التي سيتمّ اعتمادها من معْرِفيّة ونمائيّة وبنائيّة، وطريقة انعكاسها على العمليّة التعليميّة بشكل عام وعلى تعليميّة المضامين بشكل خاص.

٧.١. يترافق كلّ تطوّر تقاني مع انعكاس طبيعيّ على التربية وعلى الأساليب التربويّة وذلك لما هو الأفضل لشخص المتعلّم. والتطوّر الذي طرأ على التقانات الحديثة في السنوات الأخيرة بدّل عمليتيّ التعليم والتعلّم بشكل جذري. رغم ذلك فالتقانة ليست هدفًا بحدّ ذاتها بل سبيل مميّز لدعم العمليّة التربويّة. لذلك يخضع استعمال التقانات الحديثة للمنهجيّة التعليميّة بكلّ أبعادها، وهو مدعوّ للتقويم الدائم وفق مستلزمات حسن تطبيقه، وفاعليّته، وقدرته على مواءمة التقانة للوضعيّات التواصليّة والتعليميّة التي هي في أساس مسار التعلّم من وجهة نظر معرفيّة.

٢. الاستفادة من الخبرات حول السلّم الحالي

١.٢. استند السلّم التعليمي الذي اعتمد سنة ١٩٩٥ إلى رؤية تربويّة تقوم على تكامل التعليم في كلّ مساراته وبالعلاقة مع التعليم العالي. وقد دلّ على ذلك بوضوح الرسم الذي صدر في حينه. وقد نصّ السلّم على أنّ التعليم العام النظامي في لبنان يتألّف من ثلاث مسارات، وهو يلحظ بوضوح انفتاح المسارات على بعضها في مراحل ما قبل التعليم العالي. لكن، أشارت الدراسات الى تدفُّق غير متكافئ للتلامذة من مرحلة أدنى إلى مرحلة أعلى ما يعكس قصورًا في قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بالتلامذة وإيصالهم الى نهاية المرحلة الثانويّة بنجاح (المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠١٨). وربما يعود ذلك إلى افتقار تطبيق مناهج سنة ١٩٩٧ إلى منهجيّات وتقنيات تؤمّن ارتباط التعلّم بالعمل، والتعرّف على عالم المهن، ما يجعل المتعلّم قادرًا على انتقاء التوجّه التربوي الذي يناسبه عن وعي وإدراك.

٢.٢. من الواضح أنّ تطبيق الروحيّة التي قام عليها السلّم قد واجه صعوبات تنفيذيّة. يبيّن مؤشر الرأسمال البشري الصادر عن البنك الدولي (٢٠٢٠) أنّ الأطفال اللبنانيّين يتخلّفون عن أقرانهم على هذا الصعيد، ما يشير الى أنّ مستقبل إنتاجيّة القوى العاملة ومسار البلد نحو النموّ المنصف في خطر. بموجب هذا التقرير، سيتوصّل فقط ٥٢٪ من الأطفال المولودين في لبنان اليوم، إلى مستوى علمي مقبول، أي أنّ عدد سنوات الدراسة في لبنان غير كاف، ناهيك عن جودة التعليم التي هي بحاجة إلى تعزيز. بالإضافة إلى ذلك، فإن دراسة الفقد التعلمي التي قام بها المركز التربوي ألقت الضوء على النقص في المعارف والكفايات الأساسية للمتعلمين. من هنا، ضرورة:

- تفعيل التدابير الموجّهة نحو الإنصاف لدعم الانتقال الناجح من المراحل الدراسيّة الأولى إلى المرحلة الثانويّة للحدّ من الأسباب التي تؤدّي إلى التسرّب المدرسي،
- اعتماد مبدأ الدعم المدرسي والتدخّل التربوي المبكر (انظر الملحق رقم ٢) لدرء خطر التراجع المتراكم عند وجود صعوبات تعلّميّة، أو لحظ تفوّق عند المتعلّمين،
- تفعيل دور الإرشاد التربوي المدرسي والتوجيه المهني،
- تفعيل خدمات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة.

٣.٢. رغم الإيجابيّات التي قصدها السلّم المعمول به اليوم، لا بدّ من العمل على تطويره فيأخذ السلّم الجديد بعين الاعتبار المداخل التربويّة التي سبق ذكرها والتي تنعكس مباشرة على هندسته وروحيّته، لتفادي الأخطاء التي اعترضت حسن التطبيق سابقًا.

ولا بدّ هنا من لفت النظر إلى أنّه تبيّن أنّ ضمن دول منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، تحقّق الأنظمة المدرسيّة الّتي تضمّ نسبة أكبر من المتعلّمين في الجذع المشترك، قدرًا أكبر من المساواة في الأداء حتّى بعد حساب نصيب الفرد من الناتج المحلّي الإجمالي. من هنا، يمكننا التأكيد على أهمّيّة الجذع المشترك الذي يعزز تأهيل المتعلّم قبل إعطائه الفرصة لاختيار المسار الذي يريد.

واستنادًا إلى ما سبق، سيتمّ تأكيد أهمّ الثوابت التي سيرتكز إليها مقترح السلّم التعليمي والتي تحتاج إلى تنسيق ومتابعة مع اللجان المعنيّة، وهي الآتية:

- احترام الترابط الداخلي في السلّم من حيث الوحدة المنهجيّة التي تشكّل لحمته،
- الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيّات المجتمعيّة في لبنان، والمرونة التي يفرضها تنوّع البيئات الجغرافيّة والاقتصاديّة،
- المرونة في التنقّل بين مسارات السلّم، وفي المرحلة الثانويّة، ما يسمح للمتعلّم بإعطاء أفضل ما عنده (توضع التفاصيل مع اللجان المختصّة)،
- حسن التنقل العمودي في السلّم بشكل يأخذ بعين الاعتبار طاقات المتعلّم ولا يفرّط بها،
- اعتبار مراحل السلّم حلقات تربويّة يتمّ فيها تنمية قدرات المتعلّمين الذهنيّة، والعاطفيّة، والإدراكيّة، والجسديّة والروحيّة...، وتعمل على تكاملها، وتسمح بالأخذ بعين الاعتبار المتفوّقين من جهة وذوي الصعوبات التعلّميّة من جهة أخرى،
- التماسك الداخلي في السلّم بالتأكيد على تحضير كلّ مرحلة فيه للمرحلة التي تليها،
- اعتماد مبدأ الدخول الممكن إلى السلّم في مراحل مختلفة (وفق الآليّة التي تُوضع لهذا الغرض)،
- اعتبار تقاطع مرحلة الطفولة المبكرة مع السلّم التعليمي أمر أساسيّ في رؤية تربويّة متكاملة،
- التحضير للتعليم ما بعد الثانوي وفق مسارات السلّم المختلفة،
- التوصيفات الوظيفيّة للكوادر التعليميّة والإداريّة والمساندة،
- واجبات أعضاء الهيئة التعليميّة وحقوقهم،
- الأنظمة الداخليّة للمدارس والتي تشمل فيما تشمل واجبات المتعلّمين وحقوقهم،
- تنظيم العلاقة مع أولياء أمور المتعلّمين، من حيث واجباتهم وحقوقهم.

٣. عدد سنوات السلّم والسنوات العمريّة التي يغطّيها

تُظهر مراجعتنا للأدبيّات حول السلّم التعليمي عدم وجود صيغة واحدة معتمدة عالميًّا. فكلّ بلد يعتمد الصيغة التي تتناسب ووضعه المجتمعي، والتي تتناسب مع الرؤية التنمويّة التي يكون البلد قد اعتمدها ووضع السياسات المناسبة لتنفيذها. لذلك يسعى هذا المقترح أن يأخذ بعين الاعتبار الحاجات الاجتماعيّة في لبنان لتنمية الطاقات المدعوّة لدعم نموّ الاقتصاد اللبناني

لذلك، يمتد السلم التعليمي المقترح على خمس عشرة سنة، ويغطي التعليم الإلزامي الفئات العمرية من سن الخامسة إلى سن الرابعة عشرة، حيث تُعد السنتان الأولى والثانية (أي الروضة الأولى والروضة الثانية) غير إلزاميتين. ويأخذ هذا الاقتراح بعين الاعتبار أن المرسوم رقم ٩٧٠٦ بتاريخ ٢٠٢٢/٧/٧ يحدد إلزامية التعليم (متوافقاً مع القانون رقم ٢٠١١/١٥٠ الذي عدّل المادة ٤٩)، ولكن يتطلب السلم التعليمي الجديد تعديل هذا المرسوم ليصبح التعليم إلزامياً ابتداءً من الروضة الثالثة. يهدف هذا التشريع إلى ضمان حق الطفل في مرحلتي الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي ، مع إلزامية ارتياد المدرسة حتى إكمال مرحلة التعليم الأساسي .

٤. مراحل السلّم التعليمي

تقسم السنة الدراسية إلى مراحل متعددة مثل ما قبل الطفولة المبكرة، والطفولة المبكرة، والتعليم الثانوي. هذا التقسيم له أهمية بالغة في تلبية احتياجات المتعلم في كل مرحلة عمرية، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لدعم نموه الشامل. فكل مرحلة عمرية لها خصائصها وقدراتها. فمرحلة ما قبل التعليم الأساسي تركز على اللّعب والتّفاعل الاجتماعي، بينما يبدأ التركيز على المهارات الأكاديمية بشكل أكبر في المرحلة الأساسية. أما المرحلة الثانويّة، فهي تهيئ الطالب للتعليم الجامعي أو سوق العمل. كما يمكن في كل مرحلة تخصيص الموارد اللازمة لتحقيق أهدافها، سواء كانت هذه الموارد بشرية (معلمون) أو مادية (مرافق).

١.٤. مرحلة الطفولة المبكرة (من عمر ثلاث سنوات حتى ست سنوات٢)

تعتبر هذه المرحلة انتقاليّة من البيئة المنزليّة المحدودة إلى بيئة اجتماعيّة غنيّة بعناصرها وأطرها العلائقيّة. وهي مرحلة «تمهيديّة» كونها تمهّد لدخول المتعلّم تدريجًا إلى التعلّم المنهج.

ويُعتمد في هذه المرحلة نموذج من نماذج التربية الشموليّة التي تهدف إلى إحداث تنمية شاملة لشخصيّة الفرد ليعي ذاته كجزء من عالم تتشابك فيه القضايا والأبعاد الزمنيّة والمكانيّة، عن طريق تعلّم تعاوني ابتكاري، تتكامل فيه المواد الدراسيّة. وتتميّز منهجيّة التربية الشموليّة بأنّها تعتبر المعرفة وحدة متكاملة ولا يمكن فهم طبيعة وعمل الأجزاء إلاّ في إطار علاقتها مع جميع الظواهر[٣] التي ترتبط بها وذلك من خلال وضعيّات غنيّة وبسيطة ونشطة متناسبة مع خصائص النموّ عند المتعلّمين[٤] .

ويتمّ التركيز في العمليّة التربويّة على عمليّات الاكتشاف، والعمل اليدويّ، والتحليل الذهني، ومراعاة التطوّر المعرفيّ في اكتساب الأفاهيم العلميّة للميادين المعرفيّة المستهدفة في هذه المرحلة. تتضمن هذه المرحلة حلقتين: حلقة الروضات (٣ و٤ سنوات)، الحلقة التمهيدية (٥ و٦ سنوات).

٢- تدلّ السنة العمريّة عمومًا على مطلع السن المتوقّعة لدخول المرحلة. ورغم أهمّيّة العمر كمرجع نظري للسلّم، إلّا أنّه لا يجوز أن يكون هو المرجع الوحيد. فهذا مجحف بحق من عندهم صعوبات تعلّميّة، كما بحق المتفوّقين أو أصحاب المواهب الخاصّة.

3- المركز التربوي للبحوث والإنماء - CRDP Lebanon

4- التعليم الشامل للجميع Unesco (2020) GEM Report

٢.٤. مرحلة التعليم الأساسي (من سبع سنوات إلى أربع عشرة سنة)

تهتمّ مرحلة التعليم الأساسي بإكساب المتعلّمين الكفايات المستعرضة والتدرّج معهم في اكتساب الكفايات الخاصّة مع الركيز على المعارف التأسيسيّة (اللغات والرياضيّات والرقمنة). تتضمن هذه المرحلة أربع حلقات: الحلقة الأولى (٧ و٨ سنوات)، الحلقة الثانية (٩ و١٠ سنوات)، الحلقة الثالثة (١١ و١٢ سنة) والحلقة الرابعة (١٣ و١٤ سنة).

وفي السنوات الأخيرة من المرحلة، يبدأ التمهيد لمرحلة التعليم الثانوي من خلال إدخال وحدات تعلّميّة جديدة، ومن خلال برامج التوجيه المهني التي تساعد المتعلّمين في الاختيار الواعي لفرع الاختصاص في مرحلة التعليم الثانوي مدعومة بنتائجهم في التقويم الرسمي في نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

ملاحظة: يمكن في نهاية الصف السابع ونهاية الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي إضافة سنة تعليميّة لبعض المتعلّمين (من غير ذوي الحاجات التربويّة الخاصّة) الذين لم يكتسبوا كفاياتهم بما يؤهّلهم للانتقال إلى المرحلة الثانويّة بالرغم من تلقّيهم للدعم المدرسي والمتابعة التربويّة المناسبة. وتُبنى الحاجة إلى هذا الإجراء على دراسة التطوّر الدراسي للمتعلّم استنادًا إلى ملفّه التعلّمي المتضمّن كلّ المعطيات العائدة له.

٣.٤. مرحلة التعليم الثانوي (من خمس عشرة سنة إلى سبع عشرة سنة)

تهتمّ هذه المرحلة بالارتقاء بقدرات المتعلّمين في توظيف الكفايات المستعرضة وبتعميق المعرفة المكتسبة في الميادين المعرفيّة جميعًا، وتعمل على تطوير أبعاد التربية المدنيّة ومسؤوليّة المواطنة، والانفتاح، والاستقلاليّة، والتوازن في تنمية القدرات المختلفة (الفكرية، والجسدية، والثقافيّة، والروحيّة)، وجعل المتعلّمين قادرين تدريجًا، في كلّ المسارات، على تنفيذ التعلّم مركّب والمطلوب وفاقًا لمقتضيات المنهاج. كما تهتمّ بتحضّير المتعلّمين ليبدأوا عمليّة التخطيط لمستقبلهم باختيار ما يناسب قدراتهم، وميولهم، ونظرتهم إلى أنفسهم، ممّا يؤهّلهم لخوض تجربتهم في ميادين تخصّصاتهم الجامعيّة وخوض غمار الحياة والانخراط بسوق العمل.

وينطلق هذا الاقتراح، فيما يعود إلى خصوصيّة هذه المرحلة، من روحيّة ما جاء في الإطار تأكيدًا على تكامل المسارين العام والمهني التقني، وذلك بفتح المسارب بينهما. من شأن هذا الترتيب فسح المجال لحراك ميسّر ضمن فروع مسار واحد، أو ضمن المسارين المعنيّين.

وتفترض الرؤية للسلّم التعليمي بمراحله المختلفة، التي تقدّم ذكرها، أن يكون الارتباط مؤمنًا بين مجموعات من المدارس ليكون الانتقال من مرحلة إلى أخرى ميسّرًا. فالمناطق اللبنانيّة لا تسمح دومًا بتواجد مدارس قادرة على تأمين كلّ مستلزمات السلّم التربويّة. من هنا ضرورة وجود حلقات ارتباط بين المدارس الصغيرة حجمًا والأخرى القادرة على تأمين أفضل استمراريّة لنموّ المتعلّمين التربويّ، ويأخذ بعين الاعتبار التوزيع الجغرافي الأنسب، وتأمين الصفوف في المرحلة الثانويّة والحلقة الرابعة من التعليم الأساسي كما سيأتي لاحقًا، والمردود الاقتصادي والتربوي الأفضل إلخ[٥] .

٥- على سبيل المثال لا الحصر، يمكن أن ترتبط كل روضة (والمقصود مدرسة تقتصر على حلقة الطفولة الإلزاميّة) بمدرسة تضم على الأقل أوّل حلقتين من مرحلة التعليم الأساسي، إلخ. وهذا ينطبق أيضًا على ارتباط مدارس تؤمّن التعليم العام بأخرى تؤمّن أيضًا التعليم المهني والتقني، كما ترتبط بعض المدارس بعالم المهن والتقانة وبعالم التعليم العالي.

٥. الحلقات ضمن المراحل التعليميّة

يعتمد التنظيم المقترح مبدأ الحلقات ضمن كلّ مرحلة من المراحل، حيث من المتوقّع أن يمتلك من ينهي حلقة من الحلقات مستوى محدّدًا من الكفايات المستعرضة ومن الكفايات الخاصّة بالمضامين والوحدات/المواد التعلّميّة، (تضعها اللجنة المعنيّة بالكفايات والتقويم). إن اختيار الحلقات الدراسية الممتدة على مدى سنتين في برامج التعليم العام يستند إلى عدة عوامل مهمة. أولاً، فإن التراكب في المحتوى يسمح بتعزيز الفهم الشامل وبناء روابط فعالة بين المواضيع. ثانياً، الاستكشاف الموسع يمكّن الطلاب من استكشاف المواضيع بشكل أعمق، مما يعزز الفهم الشامل ويسهم في الاحتفاظ بالمعرفة خاصة في نظام المقاربة بالكفايات. من جانب آخر، يوفر الوقت الإضافي في الحلقات الممتدة دعمًا مخصصًا للطلاب الذين يواجهون صعوبات تعلمية، ويخفف من الضغط في الاختبارات، مما يسهل تطبيق أساليب تعليمية متنوعة. بالإضافة إلى ذلك، يعزز هذا النمط التعاون بين المعلمين ويوفر فرصًا للتطوير المهني المستمر، مما يساهم في تحسين جودة التعليم بشكل عام. وبالنظر إلى الأمثلة الناجحة في العديد من البلدان، يتضح أن هذا النهج يمكن أن يكون فعالًا في تعزيز التعلم وتحقيق أهداف التعليم المستدامة.

أما سبب اعتماد هذا المبدأ فيعود إلى المرونة التي يسمح بها التعامل التربويّ مع:

- ذوي الصعوبات التعلّميّة، إذ يقدّم لهم الدعم المدرسي اللازم والمناسب لاجتياز الصعوبات التي يواجهونها في أيّة مرحلة من المراحل،
- المتفوّقين في التحصيل الدراسي، إذ تسمح لهم هذه الصيغة بإنهاء مرحلة من المراحل بشكل أسرع،
- عمليّة التقدّم في السلّم والاستغناء عن مبدأ الترفيع الآلي باستبداله بفترات استلحاقيّة تلي اختبارات مدرسيّة أو تقويم وطني ، وفق ما تفصّله ورقة الدعم المدرسي (انظر الملحق رقم ٢)،
- وعي المؤسّسات التربويّة لحقيقة واقعها التربوي والاستفادة من ذلك لتطوير أدائها.

تجدر الإشارة إلى أن فترة الحضانة (من الولادة إلى سنتين) تعتبر فترة تعليم أوّلي غير نظامي، يتعرّف فيها الطفل على عالمه والأطر العلائقيّة الأوّليّة ويكتسب لغة التواصل التي يحتاج إليها في التواصل مع الآخرين في حدود التعبير عن احتياجاته وانفعالاته وذلك من خلال الوضعيّات التعليميّة البسيطة. لا تندرج هذه الفترة ضمن نطاق التعليم الأساسي. والسلّم معني فقط بالمضامين التربويّة التي تنطوي عليها.

وتتوزّع حلقات ومراحل التعليم بحسب المراحل وفاقًا للآتي:

٦- المقصود هنا وفيما يلي، أن يكون المتعلّم قد أتمّ سن الثالثة في مطلع العام الدراسي، وفق ما تقرّره وزارة التربية والتعليم العالي.

١.٥. مرحلة الطفولة المبكرة

تتألف هذه المرحلة من حلقتين:

١.١.٥. حلقة الروضات: (ثلاث وأربع سنوات)٦

لا تندرج هذه الحلقة ضمن نطاق التعليم الإلزامي، ولكنّها ملحقة بالتعليم النظامي، والسلّم التعليمي معني بتنظيمها وتحديد المضامين التربويّة التي تنطوي عليها. وتتألّف من صفّ الروضة الأولى (عمر ثلاث سنوات) وصفّ الروضة الثانية (عمر أربع سنوات) (أنظر الجدول رقم ١ في المحور الثاني من هذه الورقة).

٢.١.٥ الحلقة التمهيدية: (خمس وست سنوات)

تتألّف من صفّ الروضة الثالثة (عمر خمس سنوات)، والصفّ الأوّل (عمر ست سنوات). وتشكّل هذه الحلقة مدخلًا للتعامل مع الكفايات المستعرضة، وتمهّد للانتقال السلس إلى التعليم الأساسي، ممّا يتطلّب من المتعلّم الاعتياد على الوضعيّات التعليميّة التعلّميّة الانتظاميّة إلى حدٍّ ما، مع مرونة عاليّة في التنفيذ. وتركّز على كلّ ما هو شفهي، وحسحركي مع مداخل إلى المعارف الأساسيّة من خلال الوضعيّات التعليميّة والنشاطات اللاصفيّة.
وتهتمّ هذه الحلقة بـ :

- تهيئة الفرص التربويّة لتفتّح قدرات المتعلّمين في مختلف مجالات النموّ (العقلي، العاطفي، الحركي، الاجتماعي، الروحي بالاستفادة من الميادين المعرفيّة وبما يتناسب مع الخصائص النمائيّة للمرحلة.
- تهيئة فرص التعرّض الأوّلي للكفايات المستعرضة في وضعيّات بسيطة وفق ما ستتوسّع به اللجان المعنيّة.
- تهيئة فرص النموّ الأخلاقي والقيمي لدى المتعلّمين.
- تهيئة فرص تعريض المتعلّمين للتواصل الشفوي بلغات التعليم والتعلم العربيّة والإنكليزية أو الفرنسية، وفرص التعرّف الأوّلي على الحروف والأصوات بهاتين اللغتين في الروضة الثانية، وتعريض المتعلّمين للتواصل الشفوي بلغات التعليم والتعلم العربيّة والإنكليزية أو الفرنسية مع تعرّف على مقدّمات القراءة الجهريّة والتواصل الكتابي بهاتين اللغتين (الوعي الصوتي، القراءة بنوعيها الكليّة والتفكيكيّة) في الروضة الثالثة والصفّ الأوّل الأساسي (انظر الجدول رقم ٢ في المحور الثاني).
- تعرّف المتعلّمين على مفاهيم أساسيّة ترتبط بالرياضيّات كالخطوط، والألوان، والأشكال (منذ الروضة الثانية)، والنمط والأعداد وعمليّة الجمع التأسيسيّة في الروضة الثالثة والصفّ الأوّل الأساسي.
- الاحتكاك الأوّلي مع منهجيّة البحث في العلوم التجريبيّة.
- تعرّف استعمال الأدوات التكنولوجيّة التي ترتبط بالعمليّة التعليميّة بشكل مبسّط.

تجدر الإشارة إلى أنه تم أخذ تعريف اليونسكو للطفولة المبكرة (أنظر مسرد المصطلحات في الملحق رقم ٦) بعين الإعتبار حيث تم أخذ خصائص مرحلة الروضات والحلقة الأولى من خلال التشديد على الأنشطة التي تعزز الاهتمامات والمواهب.

٢.٥ مرحلة التعليم الأساسي

تتألّف مرحلة التعليم الأساسي من أربع حلقات:

١.٢.٥ الحلقة الأولى

تضمّ الصفّين الثاني (عمر سبع سنوات) والثالث (عمر ثماني سنوات)، وهي تتابع منهجيًّا المقاربات التعليميّة/التعلّميّة المعمول بها في الحلقة السابقة، مع التركيز على إكساب المتعلّمين الكفايات المستعرضة بمستوى تأسيسي. كما يتمّ التركيز أيضًا على كفايات المعارف التأسيسيّة (لغات التعليم والتعلم والرياضيّات والمعرفة الرقميّة) مع ربطها بمداخل إلى المعارف الأخرى وربطها بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلّم، كما يتمّ التركيز على تنمية المهارات الفنيّة والحرفيّة والرياضيّة عند المتعلّمين، ويتعرّف المتعلّم الى الحرف البسيطة (انظر الجدول رقم ٤ في المحور الثاني من هذه الورقة).

ويتمّ التركيز في هذه الحلقة على:

- تهيئة الفرص التربويّة لتفتّح قدرات المتعلّمين في مختلف مجالات النموّ (العقلي، العاطفي، الحركي، الاجتماعي، الروحي) بالاستفادة من الميادين المعرفيّة وبما يتناسب مع الخصائص النمائيّة للمرحلة،
- بناء أسس الكفايات المستعرضة لدى المتعلّمين انطلاقًا من وضعيّات حياتيّة (يحتاج ذلك إلى تفصيل من قبل اللجنة المختصّة)،
- تمكين المتعلّمين من استعمال مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربيّة والبدء بتدريبهم على مهارات الكتابة بشكلٍ فعّال في وضعيّات حياتيّة،
- تدريب المتعلّمين على استعمال مهارات التواصل الشفوي بلغة التعلّم الأجنبيّة ابتداء من مطلع الحلقة، والبدء بتدريبهم على مهارات الكتابة في وضعيّات حياتيّة،
- إكساب المتعلّمين كفايات العمليّات الحسابيّة (الجمع والطرح) ومداخل أوّليّة للهندسة،
- إكساب المتعلّمين كفايات أوّليّة في استعمال التكنولوجيا في عمليّات التواصل الشفوي والكتابي بأشكاله المختلفة في الإطار المدرسي والعائلي من خلال الوحدات التعلّميّة كافّة،
- إكساب المتعلّمين أسس أوليّة للكفايات العائدة إلى العلوم الإنسانيّة والوعي الاجتماعي والبيئي والصحّي،
- إكساب أسس المهارات الفنّيّة والحرفيّة والرياضيّة.

٢.٢.٥ الحلقة الثانية

تضمّ الصفّين الرابع (عمر تسع سنوات) والخامس (عمر عشر سنوات). يستمرّ التركيز على إكساب المتعلّمين الكفايات المستعرضة بمستوى تأسيسي (بخاصّة في ما يعود إلى أولى خطوات امتلاك الفكر النقدي)، كما يتمّ التركيز أيضًا على كفايات المعارف التأسيسيّة (لغتيّ التعليم والتعلم) واللغات الأخرى (وفق الأنظمة والقوانين المنصوص المعمول بها[٧])، والرياضيّات والمعرفة الرقميّة مع البدء بالتعرّف إلى خصوصيّات بعض

٧- يمكن للمدارس التي ترغب بإدخال اللغة الأخرى ضمن مناهجها قبل الصف الإبع الأساسي التقدم بإذن خاص من وزارة التربية والتعليم العالي .

الميادين المعرفيّة وربطها بالمحيط الجغرافي والاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلّم، كما يستمرّ التركيز على كلّ ما يدعم تعرّف المتعلّم إلى نفسه وطاقاته الفنّيّة والحرفيّة والرياضيّة، وعلى بيئته وخصوصيّاتها، ويستكمل تعرفّه إلى عالم الحرف (انظر الجدول رقم ٥ في المحور الثاني).

ويتمّ التركيز في هذه الحلقة على:

- تهيئة الفرص التربويّة لتفتّح قدرات المتعلّمين في مختلف مجالات النموّ (العقلي، العاطفي، الحركي، الاجتماعي، الروحي) بالاستفادة من الميادين المعرفيّة وبما يتناسب مع الخصائص النمائيّة للمرحلة،
- استكمال بناء أسس الكفايات المستعرضة لدى المتعلّمين انطلاقًا من وضعيّات حياتيّة (يحتاج ذلك إلى تفصيل من قبل اللجنة المختصّة)،
- تمكين المتعلّمين من استعمال مهارات التواصل الشفوي والكتابي في لغة التعليم العربيّة بشكلٍ فعّال في وضعيّات حياتيّة،
- تمكين المتعلّمين من استعمال مهارات التواصل الشفوي والكتابي بلغة التعليم الإنكليزية أو الفرنسية في وضعيّات حياتيّة،
- إكساب المتعلّمين كفايات العمليّات الحسابيّة (الجمع والطرح والضرب والقسمة) ومداخل أوّليّة للهندسة، والقياس، والنسبة، والكسور،
- إكساب المتعلّمين كفايات استعمال التكنولوجيا في عمليات التواصل الشفوي والكتابي بأشكاله المختلفة في الإطار المدرسي والعائلي من خلال الوحدات التعلّميّة كافّة،
- إكساب المتعلّمين أسس الكفايات العائدة إلى العلوم الإنسانيّة، والوعي الاجتماعي والبيئي والصحّي،
- تنمية بعض المهارات الفنّيّة والحرفيّة والرياضيّة.

٣.٢.٥ الحلقة الثالثة

تضمّ صفوف السادس (عمر إحدى عشرة سنة)، والسابع (عمر إثنتي عشرة سنة). يستمرّ العمل فيها على إكساب المتعلّمين الكفايات المستعرضة وبخاصّة فيما يعود لمهارات التفكير العليا، مع التركيز على التوازن النسبي بين كفايات المعارف التأسيسيّة وكفايات المعارف الضروريّة وإيلاء جوانبها الحياتيّة التطبيقيّة الأهمّيّة اللازمة وارتباطها بالجانب الحرفي والمهني، ما يسمح بالتعرّف على عالَمَيّ المهن والحرف (انظر الجدول رقم ٧ في المحور الثاني).

لذا تركّز هذه الحلقة على الأتي:

- تدعيم الفرص التربويّة لتعزيز التوازن في قدرات المتعلّمين في مختلف مجالات النموّ (العقلي، العاطفي، الحركي، الاجتماعي، الروحي) بالاستفادة من الميادين المعرفيّة،
- تمكين المتعلّمين من توظيف الكفايات المستعرضة في مختلف الوضعيّات (يحتاج ذلك إلى تفصيل من قبل اللجنة المختصّة)،

- تدريب المتعلّمين على استعمال مهارات التفكير العليا، بخاصّة في مجال الفكر النقدي، والإبداع، إلخ،
- تمكين المتعلّمين من استعمال مهارات التواصل الشفوي والكتابي بلغة التعليم العربيّة بشكلٍ فعّال في وضعيّات حياتيّة وميادين معرفيّة مختلفة،
- تمكين المتعلّمين من استعمال مهارات التواصل الشفوي والكتابي بلغة التعليم الإنكليزية أو الفرنسية في وضعيّات حياتيّة وميادين معرفيّة مختلفة،
- إكساب المتعلّمين كفايات في الحساب والجبر والهندسة والإحصاء بحسب المدى والتتابع لتعليم الرياضيّات، واستعمالها في الحياة العمليّة،
- إكساب المتعلّمين كفايات استخدام التكنولوجيا في عمليات التواصل الشفوي والكتابي بأشكاله المختلفة في الإطار المدرسي والعائلي والعام من خلال الوحدات التعلّميّة كافّة.
- إكساب المتعلّمين الحقائق والتعميمات العلميّة الأساسيّة وأسسها التجريبيّة واستعمالها في تفسير الظواهر الطبيعيّة،
- إكساب المتعلّمين مهارات متوسّطة في البحث العلمي في مجالات العلوم الطبيعيّة والإنسانيّة،
- إكساب المتعلّمين بعض المهارات الحرفية التي تتناسب مع قدراتهم،
- إكساب المتعلّمين مهارات في المجال الفنّي،
- إكساب المتعلّمين مهارات في مجال الألعاب الرياضيّة.

٤.٢.٥. الحلقة الرابعة

تضمّ صفوف الثامن (عمر ثلاثة عشرة سنة) والتاسع (عمر أربع عشرة سنة). يستمرّ العمل فيها على إكساب المتعلّمين الكفايات المستعرضة وبخاصّة فيما يعود إلى مهارات التفكير العليا، مع التركيز على التوازن بينها وبين كفايات المعارف التأسيسيّة وإيلاء جوانبها الحياتيّة التطبيقيّة الأهمّيّة اللازمة وارتباطها بالجانب الحرفي والمهني، ما يسمح بالتعرّف على عالَمَيّ المهن والحرف (انظر الجدول رقم ٩ في المحور الثاني). ومن الممكن أن يُعْطى المتعلّمون الفرصة ابتداءًا من الصفّ الثامن للتعرف إلى واقع المهن من خلال تدريبات على أرض الواقع (stages/training) مع إمكانيّة الاستفادة من العطلة الصيفيّة لذلك عند الضرورة.

لذا تركّز هذه الحلقة (كما الحلقة السابقة) على الأتي:

- تدعيم الفرص التربويّة لتعزيز التوازن في قدرات المتعلّمين في مختلف مجالات النموّ (العقلي، العاطفي، الحركي،الاجتماعي، الروحي) بالاستفادة من الميادين المعرفيّة،
- تمكين المتعلّمين من توظيف الكفايات المستعرضة في مختلف الوضعيّات (يحتاج ذلك إلى تفصيل من قبل اللجنةالمختصّة)،
- تدريب المتعلّمين على استعمال مهارات التفكير العليا، خاصّة في مجال الفكر النقدي، والإبداع، إلخ،
- تمكين المتعلّمين من استعمال مهارات التواصل الشفوي والكتابي بلغة التعليم العربيّة بشكلٍ فعّال في وضعيّات حياتيّة وميادين معرفيّة مختلفة،

- تمكين المتعلّمين من استعمال مهارات التواصل الشفوي والكتابي بلغة التعليم الإنكليزية أو الفرنسية في وضعيّات حياتيّة وميادين معرفيّة مختلفة،
- إكساب المتعلّمين كفايات في الحساب والجبر والهندسة والإحصاء بحسب المدى والتتابع لتعليم الرياضيّات، واستعمالها في الحياة العمليّة،
- إكساب المتعلّمين كفايات استعمال التكنولوجيا في عمليات التواصل الشفوي والكتابي بأشكاله المختلفة في الإطار المدرسيوالعائلي والعام بالتنسيق مع الوحدات التعلّميّة كافّة.
- إكساب المتعلّمين الحقائق والتعميمات العلميّة الأساسيّة وأسسها التجريبيّة واستعمالها في تفسير الظواهر الطبيعيّة،
- إكساب المتعلّمين مهارات متوسّطة في البحث العلمي في مجالات العلوم الطبيعيّة والإنسانيّة،
- إكساب المتعلّمين بعض المهارات الحرفيّة التي تتناسب مع قدراتهم،
- إكساب المتعلّمين مهارات في المجال الفنّي،
- إكساب المتعلّمين مهارات في مجال الألعاب الرياضيّة،
- بالإضافة إلى تهيئة المتعلّمين لاختيار مسارات تخصّصاتهم العلميّة والمهنيّة.

وفي هذه الحلقة يتمّ التّنسيق مع التعليم المهني والتقني على مضامين بعض الوحدات التعلّميّة ما يسهّل للمتعلّم عمليّة الانتقال الى مسار التعليم المهني والتقني وفاقًا لرغباته وميوله ومستوى تحصيله. كما يُعْطى المتعلّمون الفرصة للاستفادة من برامج التوجيه التقني/المهني.

وتشكّل نهاية الصف التاسع، محطة مفصليّة، بسبب ضرورة التأكّد من جهوزيّة المتعلّم للانتقال إلى الدخول إلى مرحلة جديدة. من هنا يخضع المتعلّم في نهاية هذا الصفّ لتقويم رسمي، ما يسهّل عليه تحديد خياراته المستقبليّة من خلال رزم المضامين التي تؤدّي إلى المسار العام أو المسار التقني والمهني.

٣.٥ المرحلة الثانويّة

يشكّل الصف العاشر قاعدة مشتركة لهذه المرحلة ويشكّل الصفان الحادي عشر والثاني عشر حلقة متكاملة.

وتركّز هذه المرحلة على الآتي:

- تدعيم الفرص التربويّة لتعزيز التوازن في قدرات المتعلّمين في مختلف مجالات النموّ (العقلي، العاطفي، الحركي، الاجتماعي، الروحي) بالاستفادة من الميادين المعرفيّة.
- تمكين المتعلّمين من توظيف الكفايات المستعرضة في وضعيّات معقّدة وفق ما ستفصّله اللجان المختصّة،
- تهيئة المتعلّم للانخراط الواعي في الحياة الاجتماعيّة وصقل مهاراته الحياتيّة،
- إرساء منظومة القيم والأخلاق لدى المتعلّمين مع التأكيد على أخلاقيّات الممارسة المهنيّة والوظيفيّة،
- صقل قدرات المتعلّم في المجالات التي تتعامل مع قدراته المتقدّمة وميوله،
- إكساب المتعلّمين معارف تأسيسيّة في علوم مختلفة، بحسب فرع اختصاصه، كمدخل عام إلى التخصّص

الجامعي والتقني العالي فيما بعد،

- تعزيز امتلاك المتعلّمين للمهارات التواصليّة باللغة العربيّة ولغة أجنبيّة واحدة على الأقلّ وتعزيز قدرتهم على استعمالالتقانات الحديثة في عمليّة التواصل،
تعزيز امتلاك المتعلّمين لقدرات التفكير العليا، ومستلزمات البحث الأساسيّة،
- تعزيز امتلاك المتعلّم التقانات التي تسمح له بالخوض بشكل مستقل وواعٍ بعمليّة البحث، والتقميش، وتنسيق المعلومات.

في هذه المرحلة من التعليم، وبمؤازرة اخصائيين بالتوجيه التربوي، يبدأ المتعلّم بالتحضير لمستقبله في التعليم ما بعد الثانوي وذلك من خلال عمليّة اختيار مبرمجة.

- في الصّف العاشر يتابع المتعلّمون عددًا من الحقول المعرفيّة الإلزامية مع امكانيّة اختيار حرّ لحقلين آخرين، وفق ما يرد في الجدول رقم ١٠ في المحور الثاني.
- في الصف الحادي عشر يتابع كل المتعلّمين ثمانية حقول إلزاميّة مشتركة. تخضع في نهاية السنة حقول اللّغات لإمتحان رسمي تُحْفَظ علاماته لتُضَم إلى نتائج امتحانات الصف الثاني عشر النهائيّة. وبشكل موازٍ، يمكن لكل متعلّم اختيار أربعة حقول معرفيّة على مستوى تخصّصي (H)، وحقلين يمكن اختيارها على مستوى عادي (S).
- في الصف الثاني عشر يتابع المتعلّم في الحقول المعرفيّة التي سبق واختارها في الصف الحادي عشر (الجدول رقم١٢).

تنتهي هذه المرحلة بتقويم رسمي لمنح الشهادة الثانويّة العامّة التي تحدّد الخيارات المستقبليّة للمتعلّم للعبور إلى التعليم العالي من جامعي وتقاني. فيما يعود إلى تفاصيل الاختبارات والامتحانات، فهي ترد في الورقة الخاصّة بالتقويم.

٦. التقويم

تُعتمد عدة أنواع من التقويمات المدارة من قِبل النظام التربوي ويُراعي عند احتساب نتائج التقويم، توزيع عمليّة التّقويم بين التّقويم الصفّي والتّقويم المدرسيّ والتّقويم الرّسميّ . من هذه التقويمات:

١.٦. التقويم الصّفّي

يُعدّ التّقويم الصّفّي (المدرسي) في سياسة التقويم الجديدة الركن الأساسي في عمليتي التعليم والتعلّم، إذ يقوم على مجموعة من الأنشطة التي ينفذها المعلّم لقياس أداء المتعلمين ومعارفهم ومهاراتهم ومواقفهم، بهدف الحصول على تغذية راجعة تساعد على تحسين نواتج التعلّم وتنمية مهارات التفكير العليا. وترتكز هذه السياسة على التحوّل من ثقافة الاختبار التي تركز على العلامة فقط، إلى ثقافة التقويم التي تجعل المتعلم محور العملية

التعليميـة، وتشـجّعه عـلى المشـاركة مـن خـلال التقويـم الـذاتي وتقويـم الأقـران. ولا يقتـصر التقويـم المـدرسي عـلى الاختبـارات، بـل يشـمل أدوات متنوعـة مثـل المشـاريع، والمهـام الأدائيـة، والأعـمال المخبريـة، وملـف الإنجـاز، بمـا يضمـن تقييـماً شـاملاً للمعـارف والمهـارات والقيـم. وفي النظـام المطـوّر، لا يعتمـد الحكـم النهـائي عـلى امتحـان واحـد فقـط، بـل تُدمـج نتائـج التقويـم المـدرسي الداخـلي بنسـبة لا تتجـاوز ٢٠٪ مـع نتائـج التقويـم الرسـمي الخارجـي الـذي يشـكّل النسـبة الأكـبر، وذلـك لإصـدار القـرار النهـائي بالنجـاح أو الرسـوب. ويجـب أن يكـون التقويـم هادفـاً وشـفافاً، شـاملاً ومتنوعـاً، ومسـتمرّاً يرافـق عمليـة التعلّـم، كـما يُسـتخدم للكشـف المبكـر عـن صعوبـات التعلّـم وتقديـم الدعـم اللازم، مـع توثيـق النتائـج في سـجلات تراكميـة أو لوحـات أداء تُظهـر تقـدّم المتعلـم وتسـاعد في التوجيـه المـدرسي والمهنـي.

٢.٦. التقويم الوطني في نهاية الحلقات

تأكيـدًا عـلى مرونـة التعامـل مـع التطـوّر المعـرفي، يُبنـى اقـتراح اعتـماد التقويـم الوطنـي عـلى أنّ هـدف السـلّم التعليمي هـو تأطـير المكتسـبات مـن كفايـات ومضامـين علميّـة. مـن هنـا فـإنّ دور هـذا التقويـم هـو الحـرص عـلى جـودة عمليّـة التعلّـم وليـس إعطـاء حكـم نوعـي عـلى شـخص المتعلّـم.

يُعـدّ التقويـم الوطنـي ركيـزة أساسـية لـلإدارة الرشـيدة للنظـام التعليمـي، حيـث يهـدف إلى الكشـف عـن مسـتويات تحصيـل المتعلمـين في مجـالات محـددة كالقرائيـة والحسـابية والرقمنـة. تكمـن الغايـة منـه في تزويـد صانعـي السياسـات ببيانـات دقيقـة تسـاعد في التخطيـط التربـوي وتطويـر المناهـج بنـاءً عـلى أدلـة ملموسـة، بالإضافـة إلى رصـد فجـوات الإنجـاز وتتبـع التقـدم الوطنـي مقارنـة بالـدول الأخـرى.

تتلخص أبرز وظائف التقويمات الوطنية وأهدافها في المنهاج المطور فيما يلي:

تقـصي الثغـرات التعلميـة: خاصـة في مرحلـة الانتقـال مـن المناهـج الحاليـة إلى المطـورة، لتحديـد احتياجـات المتعلمـين ووضـع برامـج الدعـم الملائمـة.

- **تقييـم فعاليـة المناهـج:** عـبر قيـاس مـدى تحقـق نواتـج التعلـم للكفايـات المسـتعرضة والخاصـة بأبعادهـا الفكريـة والوجدانيـة.

- **توفـير بيانـات دوليـة:** لدعـم مـؤشرات أهـداف التنميـة المسـتدامة (SDG٤) وتسـهيل مقارنـة النظـام التعليمـي بالمعايـير العالميـة.

تُنفـذ هـذه التقويمـات في نهايـة كل حلقـة مـن التعليـم الأسـاسي؛ حيـث يركـز التقويـم في الحلقـة الأولى عـلى القرائيـة والحسـابية، بينـما يمتـد في الحلقـة الثانيـة ليشـمل الثقافـة الرقميـة، ويتوسـع في الحلقـة الثالثـة ليطـال حقـول العلـوم والتربيـة عـلى المواطنيـة ويرتكـز نجـاح هـذا النظـام عـلى البنـاء العلمـي المحكـم لـلأدوات، وضـمان جـودة الإجـراءات، وتقديـم النتائـج لأوليـاء الأمـور والمعنيـين لاسـتخدامها في دعـم العمليـة التعليميـة ومعالجـة صعوبـات المتعلمـين.

٣.٦. التّقويم الرسمي

يُعتبر التقويم الرسمي في المنهاج اللبناني المطور أداة تقويمية تقريرية تهدف إلى التصديق على مستوى اكتساب المتعلم للكفايات، وضمان تكافؤ الفرص والعدالة في قياس التحصيل العلمي. يستند التّقويم الرّسمي إلى امتحانات خطيّة تضعها الجهات المعنيّة في وزارة التّربية وفاقًا لآليّات إجرائيّة تحدّدها الجهات المعنيّة بإجراء التقويمات الرّسميّة في الحقول المعرفيّة بحسب ما أقرّه السّلّم التّعليميّ. يتمّ بناء التقويمات الرّسميّة في كلّ من الحقول المعرفية استنادًا إلى توصيف وتحديدات للامتحانات بالرّجوع إلى متطلبات المقاربة بالكفايات ومحتوى الحقل المعرفي. وقد تم تنظيم هذه التقويمات في صفوف التاسع والحادي عشر والثاني عشر وفق القواعد الآتية:

التقويم الرسمي في نهاية مرحلة التعليم الأساسي

عرف لبنان الشهادة المتوسّطة كنهاية للمرحلة المتوسّطة وكمفصل للاستمرار في التعليم العام أو الانتقال إلى التعليم المهني والتقني.

لأنّ السّنة التّاسعة هي نهاية التّعليم الأساسيّ، يعدّ التقويم الرّسميّ في نهايتها تقويمًا توجيهيًا وتقريريًا في آن، من أجل التّأكيد على مستوى المتعلّمين من جهة، وحسن اختيارهم للمسارات الفرعيّة الّتي ينوون متابعة الدّراسة فيها من جهة أخرى. تشمل عملية التقويم جميع الكفايات الخاصة بالحقول المعرفية المختلفة، كما تشمل الكفايات المستعرضة، ولا يُستثنى أي حقل معرفي من التقويم المدرسي. ويُعتمد في بعض الحقول تقويم مدرسي، وفي حقول أخرى تقويم رسمي وفق طبيعة كل حقل. وتتوزع النتيجة النهائية بين التقويم المدرسي بنسبة ٢٣٪ والتقويم الرسمي بنسبة ٧٧٪.

على أن ترد جميع التفاصيل المتعلقة بالحقول وآلية توزيع النسب في ورقة التقويم المعتمدة.

التقويمات الرسميّة في المرحلة الثانويّة

تشمل عملية التقويم جميع نواتج الكفايات الخاصة بالحقول المعرفية المختلفة، إضافة إلى نواتج الكفايات المستعرضة. يتجاوز هذا الاقتراح منطق الامتحان الواحد، فيُعتمد جزء أول في نهاية الصف الحادي عشر في حقول اللغات امن الرزم لإلزامية، وجزء ثانٍ في نهاية الصف الثاني عشر في الوحدات التعلّمية التخصصية التي تتشكّل منها الفروع التخصصية.

يتم تحديد اختبارات التقويم لجهة كونها امتحانات رسمية (تقويم خارجي) أو مدرسية (تقويم داخلي)، وفق طبيعة كل حقل، وذلك على النحو الآتي:

- الحقول التخصصية تُقوَّم من خلال الامتحانات الرسمية حصرًا.
- الحقول الإلزامية تُقوَّم من خلال الامتحانات الرسمية في بعض الحقول، ومن خلال التقويم المدرسي (تقويم داخلي) في حقول أخرى التي يحددها المنهاج.
- الحقول الاختيارية تُقوَّم من خلال التقويم المدرسي حصرًا.

تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد رسوب أو نجاح في الصف الحادي عشر في حقول اللغات، بل يحمل المتعلّم العلامة إلى الصف الثاني عشر، ويكون للتثقيل عليها وزن وازن في النتيجة النهائية (انظر ورقة التقويم)

فيما يتعلّق بالحقول المعرفية التخصصية على المستوى المتقدّم (High Level)، تُحتسب نتيجة المتعلّم باعتماد ٢٠٪ من علامة التقويم الداخلي (المدرسي) و٨٠٪ من علامة الامتحانات الرسمية، وتتوزع النتيجة النهائية وفق النسب نفسها، على أن تُحدَّد تفاصيل الكفايات، وأنواع التقويم، وآلية توزيع العلامات، ونماذج الاحتساب في ورقة التقويم العائدة لكل صف، وفق الأصول المعتمدة.

ملاحظة: فيما يتعلّق بالصف العاشر، يمكن أن يخضع المتعلمون لاختبارات توجيهية اختيارية تساعدهم على الاختيار الصحيح للحقول التخصصية والحقول الاختيارية في الصفوف ١١ و ١٢ ، وذلك وفق الآليات التي تحددها الجهات المختصة.

٧. مستلزمات السلّم التعليمي

١.٧. الأطر القانونيّة والاداريّة اللازمة

إنّ مندرجات اقتراح السلّم التعليمي تتطلّب تحديث أو تعديل أو استحداث أطر قانونيّة وإداريّة لا بدّ من لحظها والعمل عليها من خلال لجنة الإدارة.

وأهمّ هذه الأمور هي:

- شروط الدخول إلى السلّم من نظم تعليميّة أخرى،
- الشروط القانونيّة للدخول إلى السلّم من التعليم غير النظامي،
- إمكانيّة الدخول إلى السلّم من عالم الأعمال المهنيّة والحرفيّة، مع اعتماد مبدأ المواد الاستلحاقيّة،
- شروط الانتقال بين مساريّ التعليم العام والتعليم المهني والتقني، ودور التقويمات الخاصة في ذلك،
- النّظم الإداريّة الّتي من شأنها ضمان جودة المسيرة التّربويّة-الإداريّة.

٢.٧. أنواع المدارس التي تفترضها الرؤية التربويّة للسلّم

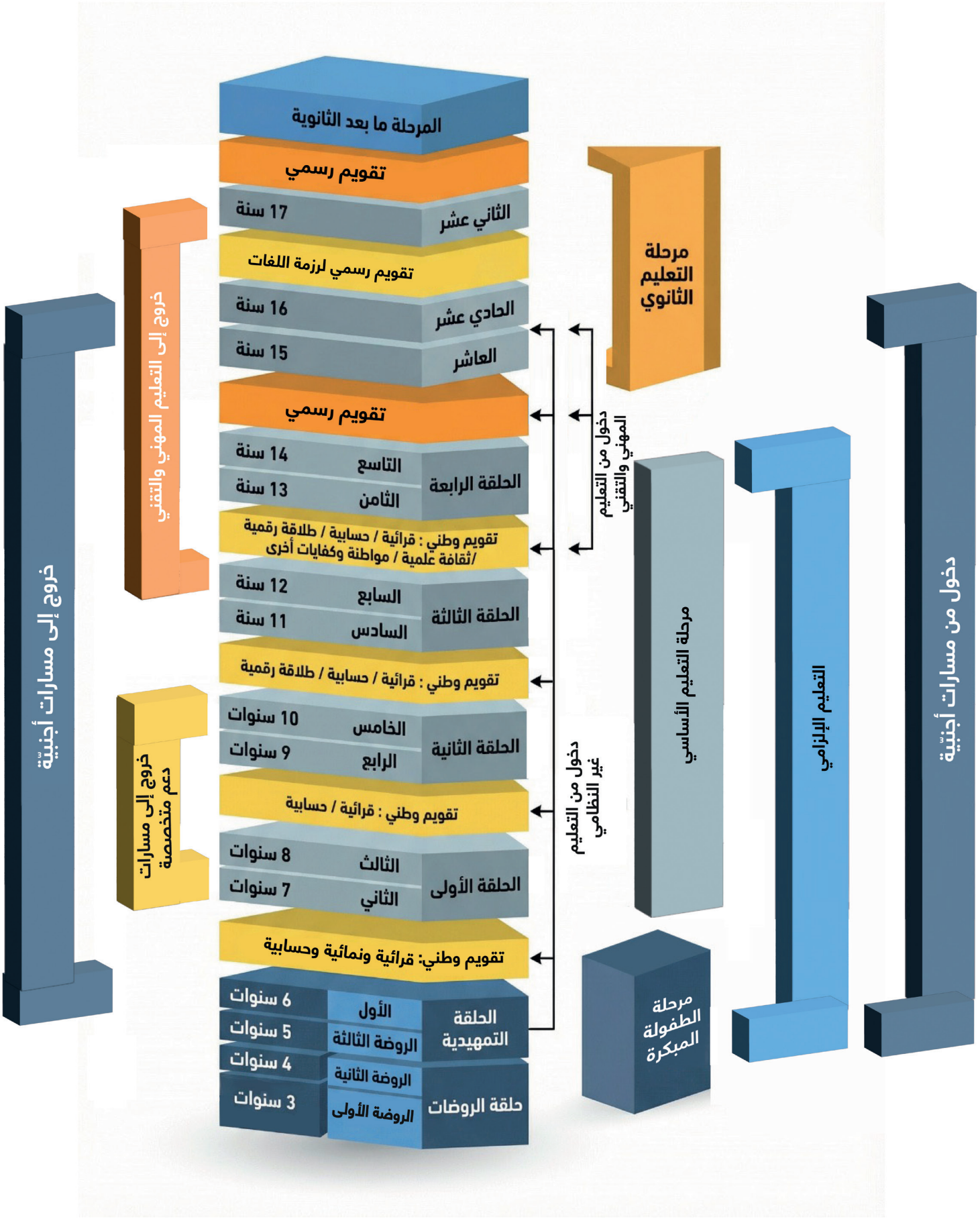
من شأن السلّم التعليمي المقترح، إن من حيث حركيّته الداخليّة أو من حيث مرونة التعامل معه، أن يتطلّب تغييرًا بالمفاهيم السائدة مجتمعيًّا مع ما يرافقها من تصنيف قيميّ للاختصاصات، وهو يتطلّب أيضًا مقاربة جديدة للمدرسة التي نريد. فبالتنسيق مع لجنة الإدارة، ينبغي النظر إلى المدرسة كوحدة متكاملة داخليًّا، و/أو التفكير بمجموعات مدارس تشكّل كلّ مجموعة وحدة تربويّة ترتبط أهدافها بالبيئة الحاضنة لها، وتخدم الاختصاصات التي تؤمّن مستلزمات التنمية المستدامة لهذه البيئة. المدرسة المرتبطة بالسياق هي مدرسة تدرك

أهمية البيئة المحيطة بها وتأثيرها على تعلم الطلاب. فهي لا تقتصر على نقل المعرفة النظرية، بل تسعى إلى ربط المنهج الدراسي بالحياة الواقعية وتنمية مهارات الطلاب العملية. تدرك هذه المدارس أن التعلم لا يحدث في فراغ، بل هو جزء لا يتجزأ من المجتمع والثقافة والبيئة.

٣.٧. الطاقمانِ التّربويُّ والإداريُّ

تُعتمد المقاربة التّربويّة الّتي تبنّاها الإطار، والّتي طوّرتها هذه الورقة على وجود طاقم تعليميّ، وطاقم علميّ مساعد، وطاقم إداريّ يعملون بموجب هذه المقاربة. وهذا ما يتطلّب إعادة نظر جذريّة، من قبل لجنة بناء القدرات بـ :

- التّأهيل الجامعيّ الّذي تقدّمه مؤسّسات التّعليم العالي ليتماشى مع المهامّ المطلوبة من هذه الطّواقم.
- شروط إعادة تأهيل الطّواقم العاملة اليوم.
- التّنظيم الثّابت والمقنّن للتّدريب في أثناء الخدمة.
- شروط الارتقاء المهنيّ.
- الحوافز الماديّة والمعنويّة للعاملين في هذا القطاع.


المرحلة ما بعد الثانوية
تقويم رسمي
الثاني عشر
17 سنة
تقويم رسمي لرزمة اللغات
الحادي عشر
16 سنة
العاشر
15 سنة
تقويم رسمي
الحلقة الرابعة
التاسع
14 سنة
الثامن
13 سنة
تقويم وطني : قرائية / حسابية / طلاقة رقمية /ثقافة علمية / مواطنة وكفايات أخرى
الحلقة الثالثة
السابع
12 سنة
السادس
11 سنة
تقويم وطني : قرائية / حسابية / طلاقة رقمية
الحلقة الثانية
الخامس
10 سنوات
الرابع
9 سنوات
تقويم وطني : قرائية / حسابية
الحلقة الأولى
الثالث
8 سنوات
الثاني
7 سنوات
تقويم وطني: قرائية ونمائية وحسابية
الحلقة التمهيدية
الأول
6 سنوات
الروضة الثالثة
5 سنوات
حلقة الروضات
الروضة الثانية
4 سنوات
الروضة الأولى
3 سنوات
مرحلة التعليم الثانوي
مرحلة التعليم الأساسي
مرحلة الطفولة المبكرة
التعليم الإلزامي
دخول من التعليم المهني والتقني
دخول من التعليم غير النظامي
خروج إلى التعليم المهني والتقني
خروج إلى مسارات دعم متخصصة
خروج إلى مسارات أجنبيّة
دخول من مسارات أجنبيّة

المحور الثاني

تنظيم الوحدات التعليميّة وسياسات الترفيع

يتطلّع الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي إلى إنتاج هندسة مناهجيّة ترتكز إلى بناء قدرات المتعلّمين على أرضيّة الميادين المعرفيّة المختلفة، باعتبار أنّ الإنسان شخصيّة متماسكة تتكامل عناصرها الجسديّة والفكريّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة والروحيّة. لذا، يأتي اقتراح تنظيم الوحدات التعلّميّة وسياسات الترفيع مبنيًّا على ما جاء في الإطار من توجّهات لضمان وحدة التعامل مع المنهاج على الأصعدة كافّة؛ وبالأخص على صعيد المضامين العلميّة للميادين والمواد وارتباطها ببعضها، وعلى صعيد تحضير التوجّهات التربويّة التي ستحكم عمليّتي التعليم والتعلّم، وعلى صعيد تحضير الهيئات التربويّة والمجتمع الحاضن للمؤسّسة التربويّة.

١- التوجّهات التربويّة

ومن أهمّ هذه التوجّهات هو الآتي:

١.١. العلاقة بالكفايات

لا تشكّل الكفايات مادّة تعليميّة أو تعلّميّة، بل هي الهيكل الذي يقوم عليه بناء شخص المتعلّم ككلّ، ومن دونها لا يستقيم البناء، ولا يكتسب المتانة المتوخّاة. فالكفايات المستعرضة تشكّل الرابط الذهني، والنمائي، والأدائي لعمليّة التعلّم، وأمّا الكفايات الخاصّة فهي التي تشبّك بين ما هو خاص بالحقول المعرفية وما هو عام في العمليّة التربويّة.

وتكمن أهميّة احترام هذا التوجّه بتجنّب الرجوع إلى استقلاليّة الحقول المعرفية من جهة، وإلى حصر العمليّة التعلّميّة بوجهها المعرفيّ (بالمعنى الضيّق للكلمة). وقد أشارت الأوراق التحضيريّة للإطار إلى الأسس النظريّة لاعتماد هذه المقاربة، خاصّة أنّ الإطار ذكر ميادين معرفيّة لا تخضع للتحديدات المعمول بها اليوم، بل تتخطّاها إلى ما له علاقة بالإنسان، وشخصه، وعلاقاته مع الآخرين.

٢.١. العلاقة بالنشاطات وبمنهجيّات التعلّم

لقد جاء في الملحق رقم (٢) للإطار ما يلي: يحدّد المخطّط الدراسيّ المعتمد لكلّ عامّ دراسيّ، كيف سيتطوّر ربط النظريّة بالتطبيق، على كامل المنهاج، من صفوف الروضات حتّى الصفّ الثاني عشر، في الحقول المعرفية الأساسيّة/الإلزاميّة، والحقول المعرفية الاختياريّة، والأنشطة اللّاصفّيّة.. إلخ.

وقد ارتكز اعتماد المبادئ التربويّة المذكورة في الإطار، على التكامل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي وعلى التزامن بينهما. فـ «الفعل» (en-acte / in-act) هو المدخل لاكتساب المعرفة وليس تابعًا لها، والتطبيق اللاحق لا

يشكّل مدخلًا للمعرفة، بل الاكتشاف هو ما يقوم بذلك. لذلك، حتّى لو خصّص المقترح مساحة زمنيّة اسبوعيّة للنشاطات، فهذا لا يعني استقلاليّتها عن مسرى امتلاك المعارف، بل هو في آن، وبشكل جدلي، مدخل امتلاك المعارف وسبيل التمكّن منها. لذلك فالنشاط التربوي والتعلّم من خلال حلّ المسائل (PBL)، ومن خلال المشاريع (PrBL) هي أساس لكلّ تصوّر تعليمي مستقبلي. إنّ هذه المنهجيّة هي السبيل المرتقب لوضع مداميك البناء بشكل متزن ومتوازن.

وهذا يتطلّب ضرورة تحضير الهيئتين التعليميّة والإداريّة لإعداد الأرضيّة اللازمة لتنفيذ هذا التوجّه، وتبنّي اتّجاهًا جديدًا في مجال التحضير المشترك للدروس يختلف جذريًّا عن السابق، وإعادة النظر بدور الكتاب في العمليّة التعلّميّة باتّجاه الكتاب التفاعلي،.. إلخ.

٣.١. العلاقة بالتقويم

تُعتبر اتّجاهات التقويم التي تبنّاها الإطار من الأسس الجديدة التي قام عليها، إذ لا يقتصر تقويم المتعلّم على مجموع علامات يحصل عليها في الامتحانات التي يخضع لها. فالتّقويم هو لتجويد التعلّم ولدعم المسار التعلّمي. لذلك شدّد الإطار على العمل المشترك في عمليّة التقويم إن من حيث شكل التقويم وسيرورته، أم من حيث الشراكة بين المعلّمين، أم من حيث تعدّد وسائل التقويم، أم من حيث دور المتعلّمين أنفسهم.. إلخ.

وتُشدّد هذه الورقة على الدّور البِنائي في عمليّة التقويم المستمرّ، والذي يفسح المجال للتّعامل بشكل تربوي مع حالات التعثّر التعلّمي كما مع حالات التفوّق. لذلك ينتقل التّقويم في هذه الورقة، واستنادًا إلى الإطار، من كونه هدفًا بحدّ ذاته ليصبح عنصر تراص في العمليّة التربويّة. فالتقويم هو للتأكّد من جودة البناء وتحسين أي نقص فيه، فهو شموليّ في الجوهر حتّى لو اهتمّ بالتفاصيل.

٢- التّعريفات

التّعريفات التي تلي توضح مضمون المصطلحات الّتي سيتمّ استخدامها فيما يأتي:

١.٢. الميادينُ المعرفيّةُ

حدّد الإطار بوضوح ما هي الميادين المعرفيّة وقسّمها. وما سيردُ في ورقة «السّلّم التّعليميّ وتنظيم السّنة الدّراسيّة»، سواء في النصّ أو في الجداول، يلتزم هذا التّحديد. ويتضمّن كلّ ميدان حقلًا معرفيًّا واحدًا أو أكثر.

٢.٢. الحقولُ المعرفيّةُ

انسجامًا مع التّطوّر التّربويّ الّذي حتّم انفتاح المضامين المعرفيّة على بعضها البعض في عمليّة تداخليّة واسعة، سيتمّ استعمال تعبير «الحقل المعرفيّ» مكان المادّة التّعليميّة للدّلالة على ارتباط أيّ مضمون معرفيّ بمضامين تنتمي إلى حقول أخرى.
وهذا يعني مفاهيميًّا أنّ التّعامل مع أيّ مضمون معرفيّ هو بالأساس تعامل منفتح ومتداخل مع مضامين أخرى،

وذلك من خلال التّعامل مع هذه المضامين بشكل متكامل من خلال الأنشطة، والخطط، والأساليب التّعليميّة/التّعلّميّة المعتمدة[٨].

ويمكن أن يتضمّن حقل معرفيّ محدّد حقولًا معرفيّة جزئيّة، مثل الجبر في الرّياضيّات، أو الفيزياء في العلوم التّطبيقيّة، أو الجغرافيا البشريّة في العلوم الإنسانيّة، أو القواعد في اللّغة إلخ[٩] .

٣.٢. الوحداتُ التّعلميّة

اعتمدَ نصّ ورقة «السّلّم التّعليميّ وتنظيم السّنة الدّراسيّة» تسمية «الوحدة التّعليميّة» لتأكيد انفتاح عمليّة التّعليم/التعلّم على محدّدات أكثر مرونةً وأكثر اتّساقًا مع روحيّة المقاربات الجديدة للمنهاج المفصّلة في الإطار. وتدلّ الوحدة التّعليميّة (Unité d›apprentissage interdisciplinaire) بمنظور هذه الورقة، على انتظام مجموعة من الكفايات المتجانسة في إطار وحدة موضوع يرتكز إلى حقل معرفيّ معيّن، وإطار زمنيّ مرِنٍ، تضع المتعلّمين في مواقف تعليميّة/ تعلّميّة حياتيّة ذات معنى. من شأن هذه الوحدة أن تنمّي معرفة المتعلّم في حقل معرفيّ أساسيّ وحقول معرفيّة متداخلة معه (interdisciplinarité)، وتوظّف فيها كفايات متنوّعة (كفايات تفكير، تعاون، رقميّة، تعلّم..)، إذ يتطلّب من المتعلّمين القيام بمهمّات تعلّميّة ناشطة، والمرور على خبرات تعلّميّة متنوّعة، واكتشاف العالم من حولهم، ما يؤدّي إلى اكتساب الكفايات وحصول التّقنيّ المطلوب (أنظر الملحق رقم ٣). ولا بدّ هنا من لفت النّظر إلى أمور ثلاثة متكاملة:

أ - يمكن أن تمتدّ الوحدة التّعليميّة على أكثر من فترة تعلّميّة، وأن تتضمّن مراحل متلاحقة تشكّل وحدات تعلّميّة جزئيّة.

ب - من الممكن أن يشارك أكثر من معلّم في تنفيذ وحدة تعلّميّة معيّنة خاصّة إذا شكّلت مسألة، أو شكّل مشروع، أساس هذه الوحدة التّعليميّة حيث يشكل ذلك إرتباطًا وثيقًا بالتداخل بين المواد وينسق العملية معلم أساسي للوحدة.

مثال: الحقل المعرفي الأنشطة العلمية يحتوي على حقول مدمجة: فيزياء كيمياء- علوم الحياة والأرض يكون هناك تشارك/تنسيق بين المعلمين في بناء/ تنفيذ الوحدة التعلمية وعلى مستوى الطرائق والانشطة.

8- Learning area Grouping of traditionally discrete but related subjects with the explicit aim of integrating students' learning. For example, the learning area 'social sciences/studies' can include elements of geography, history, citizenship, economy/ commerce, philosophy, and sociology. (Adapted from: UNESCO IBE 2011). Many education systems organize the curriculum of general education around broad learning areas or fields of learning. For example: language and communication (including a first and a second language); mathematical thinking; exploration and understanding of the natural and social world (including natural sciences, geography, history, biology, physics, and chemistry); and personal and social development (including artistic education, citizenship, ethics and physical education). A now-preferred synonym for subject or subject area among educators, content area refers to a defined domain of knowledge and skill in an academic program. The most common content areas in public schools are English (or English language arts), mathematics, science, and social studies (or history and civics). In some cases, traditional content areas may be combined or blended, as with humanities (typically a blend of English and social studies), the fine and performing arts (a blend of visual art, dance, music, and theater), or STEM (an acronym for science, technology, engineering, and math).

٩- إن طبيعة الحقائق والمشكلات التي يتعين على الشباب مواجهتها تتطلب من المدرسة أن تتجاوز منطق التعليم المجزأ. لتجنب التقسيم غير المبرر للتعلم، يجب إلقاء نظرة عامة على التخصصات وتحديد مساهمة كل منها في أهداف المنهج، وتطوير الكفايات المشتركة مثل الكفايات المستعرضة. ونظرًا إلى أنّه من المسلم به أن مجالات المعرفة المختلفة تثري بعضها البعض من أجل المساهمة في بناء شبكات من المفاهيم الموحدة وإنشاء أنماط فكرية هيكلية، فمن المهم أن يترجم ذلك عمليا. تسلّط الحقول المعرفية الضوء على وجهات النظر التكميلية والمتباينة التي يمكن ترجمتها على أرض الواقع مما يشجع المتعلمين على بناء الجسور فيما يتعلمونه وتوظيف ما يعرفونه بشكل فعال لإعادة استثماره في سياقات أخرى. تقع على عاتق كل معلم مسؤولية فهم جوهر جميع الحقول المعرفية ورؤية التكامل الموجود بينها.

ج - ليس للوحدات التّعليميّة شكلٌ موَحَّدٌ بل هي جزء من المقاربة التّعليميّة الّتي تعتمدها المؤسّسة أو دار النشر، ومن المتوقّع من المعلّم ومن المشرفين التّربويّين أن يجعلوا منها وحدات حيّة تسهم في تحفيز المتعلّم على تطوير نفسه.

ويستندُ اعتماد مبدأ الوحدات التّعليميّة وتوزّعها العموديّ والأفقيّ، بموجب ما جاء في الإطار، إلى الأسس الآتية:

- يستهدف التّعليم نوعيْنِ من الكفايات: الكفايات المستعرَضة العابرة للوحدات التّعليميّة، والكفايات الخاصّة المرتبطة بميادينمعرفيّة معيّنة.
- تنقسم الميادين المعرفيّة إلى قسميْنِ: المعارف التّأسيسيّة (القراءة والكتابة، الحساب، والمعرفة الرّقميّة)، والمعارف الضّروريّة(المعرفة العلميّة، المعرفة الفلسفيّة والاجتماعيّة، المعرفة المدنيّة والتّعليميّة، المعرفة الثّقافيّة والفنّيّة، المعرفة الرّياضيّة والبدنيّة، المعرفة الصّحيّة، المعرفة الإعلاميّة، المعرفة الاقتصاديّة، المعرفة البيئيّة، المعرفة المهنيّة).
- تعدّ الكفايات المستعرَضة الأرضيّةَ التربويّة الّتي تنمو على أساسها الكفايات الخاصّة بالميادين المعرفيّة.
- يولي المنهاج المعارف التّأسيسيّة (القراءة والكتابة والحساب والمعرفة الرّقميّة) الأهمّيّة اللّازمة لحسن تدرّج المتعلّم في مراحل التّعليم المختلفة.
- تشكّل مناهج التّعليم ما قبل الجامعيّ (العامّ والمهنيّ والتّقنيّ) جسرًا يسمح للمتعلّم بالمرور بكفاءة عالية وسلاسة ومرونة إلى مرحلة التّعليم العالي.
- تُعزّز المناهج الروابط بين التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ والمسارات المتخصّصة كالتّعليم المهنيّ والتّقنيّ.
- يُعتمد مبدأ التّوازن في توزيع الوحدات التّعليميّة استنادًا إلى مكوّنات الشّخصيّة (العقليّ، العاطفيّ، الحركيّ، الاجتماعيّ، والرّوحيّ).
- تُعتمد المرونة في بناء تتابع الوحدات التّعليميّة بما يسمح بتوفير الأرضيّة المناسبة للإبداع والابتكار والمبادرة واتّخاذ خيارات منهجيّة تنطلق من واقع المتعلّمين.
- تتعامل الوحدات التّعليميّة مع الجانب النّفسيّ والاجتماعيّ للمتعلّم وحاجاته لاستدامة الدّافعيّة نحو التّعليم بإيجاد التّوازن والارتياح النّفسيّ لجهة كمّ التّعليم ونوعه.
- وردَ المزيد من التّفاصيل الإجرائيّة في الملحق رقم ٣.

٤.٢. الرّزمةُ

يستعمل تعبير «رزمة» للدّلالة على مجموعة من المضامين العائدة إلى حقول معرفيّة متنوّعة تكون إلزاميّة أو اختياريّة حسب ما ينصّ عليه المنهاج في الجداول العائدة إلى ذلك.

(أنظر الملحق رقم ٦ لمزيد من التعريفات المتعلقة بالسلم).

٣. توزع الحقول المعرفيّة على المراحل والصفوف

بناء على ما تقدّم، تتوزّع الحقول المعرفيّة على المراحل والصفوف التعليميّة وفاقًا للآتي:

١.٣. الحقول المعرفية في الطفولة المبكرة- حلقة الحضانة (صفر إلى سنتين)

إنّ السُّلّم التّعليمي في هذه المرحلة معنيّ فقط بالمضامين التربويّة، باعتبار أنّ هذه المرحلة لا تندرج ضمن التّعليم الرّسمي التّابع لوزارة التّربية والتّعليم العالي.

٢.٣. الحقول المعرفيّة في الطفولة المبكرة: حلقة الروضات والحلقة التمهيديّة (٣ – ٦ سنوات)

١.٢.٣. الحقول المعرفيّة المُنفصلة والمُدمجة في حلقة الرّوضات (تعليم غير إلزاميّ) والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة

جدول رقم ١ (الطفولة المبكرة) (حلقة الروضات)			
الميادين المعرفية	الحقول المعرفية	عدد الفترات	النسبة
اللّغة، الأدب، التواصل	الأنشطة التّربويّة بلغة التّعليم والتّعلّم العربيّة	٥	٪٢٥
	الأنشطة التّربويّة بلغاتُ التّعليمِ والتعلّم: الفرنسية أو الإنكليزية	٥	٪٢٥
الرياضيات	أنشطة الرياضيّات	٢،٥	٪١٢.٥
العلوم	أنشطة العلوم والتكنولوجيا	١،٥	٪٧.٥
التقانة والمهن			
العلوم الإنسانية والاجتماعية	أنشطة الاجتماعيات (الدراسات الاجتماعية، التّوجيه والثقافة المهنيّة والحياتيّة، أساسيات المعرفة، التربية على المواطنية)	٢	٪١٠
التعلم الاجتماعي الإنفعالي	أنشطة التعلم الاجتماعي الإنفعالي	١	٪٥
الرياضة والصحة	أنشطة الرياضة والصحة والنفس حركي	١،٥	٪٧،٥
الفنون والثقافة	أنشطة الفنون (الفنون التشكيلية، المسرح، الموسيقى)	١،٥	٪٧،٥
	مجموع الفترات في الأسبوع	٢٠	٪١٠٠

ملاحظة: الاستقبال اليومي والطعام والاستراحة واللعب الحر والاستعداد للإنصراف يشمل حوالي ١٠ فترات في الأسبوع.

٢.٢.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمُدمجة في الحلقة التّمهيديّة والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة

جدول رقم ٢ (الطفولة المبكرة)					
الميادين المعرفيّة	الحقول المعرفية (الحلقة التمهيدية)	الروضة الثالثة		الصفّ الأوّل	
		عدد الفترات	النسبة	عدد الفترات	النسبة
اللّغة، الأدب والتّواصل	الأنشطة التّربويّة بلغة التّعليم والتّعلّم العربيّة	٤,٥	٢٢,٥٪	٤,٥	٤,٥
	الأنشطة التّربويّة بلغاتُ التّعليمِ والتعلّم: الفرنسية أو الإنكليزية	٤,٥	٢٢,٥٪	٤,٥	٤,٥
الرياضيات	أنشطة الرياضيّات	٣	١٥٪	٣	٣
العلوم	أنشطة العلوم	٢	١٠٪.	٢	٢
التقانة والمهن	أنشطة التكنولوجيا	١	٥٪.	١	١
العلوم الإنسانية والاجتماعية	أنشطة الاجتماعيات (الدراسات الاجتماعية, الأنشطة الثقافية والحياتية، أساسيات المعرفة، التربية على المواطنية)	٢	١٠٪.	٢	٢
التعلم الاجتماعي الانفعالي	أنشطة تعلم الاجتماعي الانفعالي	١	٥٪.	١	١
الرياضة والصحة	أنشطة الرياضة والصحة والنفس حركي	١	٥٪.	١	١
الفنون والثقافة	أنشطة الفنون (الفنون التشكيلية، المسرح، الموسيقى)	١	٥٪.	١	١
	مجموع الفترات في الأسبوع	**٢٠**	**٧٢٪**	**٢٠**	**١٠٠٪**

ملاحظة: الاستقبال اليومي والطعام والاستراحة واللعب الحر والاستعداد للإنصراف يشمل حوالي ١٠ فترات في الأسبوع.

٣.٢.٣. توزّع الحقول المعرفيّة على الميادين المعرفيّة في الحلقة التمهيديّة

جدول رقم ٣

	القراءة والكتابة (اللغات)	الحساب (الرياضيّات)	المعرفة الرقميّة	المعرفة العلمية	المعرفة الفلسفية والاجتماعيّة	المعرفة المدنية والوطنيّة	المعرفة الثقافيّة والفنّيّة	المعرفة الرياضيّة والبدنيّة	المعرفة الصحيّة	المعرفة الإعلاميّة	المعرفة الاقتصاديّة	المعرفة البيئيّة	المعرفة المهنيّة	المعرفة الحياتية
الأنشطة التربويّة بلغة التعليم والتعلم العربيّة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
الأنشطة التربويّة بلغات التعليم االفرنسية أو الإنكليزية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
الأنشطة الحركيّة							✓	✓	✓					✓
الأنشطة الفنّيّة والعلميّة والتكنولوجيّة والحركيّة			✓	✓			✓	✓	✓					✓
أنشطة الحماية الإجتماعية						✓			✓	✓				✓

ملاحظة: بالرغم من أنّ الأنشطة تنتمي إلى ميادين معرفيّة محدّدة، إلّا أنّها تحمل مضامين من مختلف الميادين المعرفيّة الأخرى.

يُعتمد التقويم المبني على المعايير (evaluation criteria) على شكل بطاقة ترصد تقدّم المتعلّم في مراحل اكتساب النواتج الأساسية للكفايات وفي نهايتها، حيث تتمّ معالجة الثّغرات التعلّميّة لدى المتعلّمين بشكل تدريجي سياقي. وبعد الوقت المخصّص لاكتساب نواتج الكفايات، تُخصّص فترة ضمن البرنامج الدراسي للدّعم والمعالجة في المعارف التأسيسيّة (القراءة والكتابة والحساب)، وفق ما ورد في سياسة الدعم.

٣.٣. الحقول المعرفيّة في مرحلة التّعليم الأساسي (٧ - ١٤ سنة)

١.٣.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمدمجة في الحلقة الأولى والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة

جدول رقم ٤ (مرحلة التعليم الأساسي) الحلقة الأولى				
الميادين المعرفية	الحقول المعرفية (الحلقة الأولى)	الصفّ الثاني	الصفّ الثالث	النسبة
اللغة، الأدب والتواصل	لغة التّعليم والتعلّم العربيّة	٧	٧	٤٦,٦ ٪
	لغة التّعليم والتعلّم الإنكليزيّة أو الفرنسيّة	٧	٧	
الرياضيات	الرياضيّات وتطبيقاتها	٤	٤	٪١٣.٣
العلوم	العلوم و الأنشطة العلمية (الزراعة، الصناعة، وزيارة المواقع الانتاجية ضمناً.....)	٢	٢	٪٦.٦٧
التقانة والمهن	الأنشطة المهنية والتقنيّة (التّوجيه المهني والتّربية على التّقانة)	١	١	٪٦.٦٧
	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج، لغات البرمجة، والأجهزة الإلكترونيّة، الروبوت)	١	١	
العلوم الإنسانية والإجتماعية	الأنشطة الثقافية والحياتية (مهارات الحياة، أساسيات المعرفة، التوجيه المهني)	١	١	١٣,٣ ٪
	الدراسات الإجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، علم الإجتماع، علم الإقتصاد وإدارة الأعمال)	٢	٢	
المواطنة	التربية على المواطنية وخدمة المجتمع	١	١	
الرياضة والصحة	التربية البدنية والرياضيّة (رياضات متنوّعة)	٢	٢	١٣,٣ ٪
الفنون والثقافة	الأنشطة الفنّيّة (الفنون التشكيلية، الموسيقى، المسرح)	٢	٢	
مجموع الفترات في الأسبوع		٣٠ فترة	٣٠ فترة	٪١٠٠

٢.٣.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمدمجة في الحلقة الثّانية والفترات الأسبوعية للوحدات التعلّميّة

جدول رقم ٥ (مرحلة التعليم الأساسي) الحلقة الثانية				
الرزمة	الحقول المعرفيّة	الصفّ الرابع	الصفّ الخامس	النسبة
اللغة، الأدب والتواصل	لغة التّعليم والتعلّم العربيّة	٦	٦	٤٦,٧ ٪
	لغة التّعليم والتعلّم الإنكليزيّة أو الفرنسيّة	٦	٦	
	لغة أخرى (وفقًا لما ورد في النصوص القانونية)	٢	٢	
الرياضيات	الرياضيّات وتطبيقاتها	٤	٤	٪١٣.٣
العلوم	العلوم والأنشطة العلمية (الزراعة وزيارة المواقع الانتاجية ضمناً....)	٢	٢	٪٦.٦٧
التقانة والمهن	الأنشطة المهنية والتقنيّة (التّوجيه المهني والتّربية على التّقانة)	١	١	٪٦.٦٧
	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج، لغات البرمجة، والأجهزة الإلكترونيّة، الروبوت)	١	١	
العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة	الأنشطة الثقافية والحياتية (مهارات الحياة، اساسيات المعرفة، التوجيه المهني)	١	١	١٣,٣ ٪
	الدّراسات الاجتماعيّة (التاريخ، الجغرافيا، علم الإجتماع، علم الإقتصاد وإدارة الأعمال)	٢	٢	
المواطنة	التربية على المواطنية وخدمة المجتمع	١	١	
الرياضة واصحة	التربية البدنية والرياضيّة (رياضات متنوّعة)	٢	٢	١٣,٣ ٪
الفنون والثقافة	الأنشطة الفنّيّة (الفنون التشكيلية، الموسيقى، المسرح)	٢	٢	
مجموع الفترات في الأسبوع		٣٠ فترة	٣٠ فترة	٪١٠٠

٣.٣.٣. توزّع الحقول المعرفية على المعارف المطلوبة في الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التّعليم الأساسي

جدول رقم ٦

	القراءة والكتابة (اللغات)	الحساب (الرياضيّات)	المعرفة الرقميّة	المعرفة العلميّة	المعرفة الفلسفيّة والاجتماعيّة	المعرفة المدنيّة والوطنيّة	المعرفة الثقافيّة والفنّيّة	المعرفة الرياضيّة والبدنيّة	المعرفة الصحيّة	المعرفة الإعلاميّة	المعرفة الاقتصاديّة	المعرفة البيئيّة	المعرفة المهنيّة
لغة التعليم والتعلم العربيّة	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
لغة التعليم والتعلم الإنكليزية أو الفرنسية	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
الرياضيّات		✓	✓	✓							✓		
العلوم				✓					✓			✓	
الأنشطة التقنيّة			✓										
الأنشطة الثقافيّة والحياتيّة					✓		✓						✓
الأنشطة الاجتماعيّة ومشاغل الخدمة المجتمعيّة					✓	✓		✓			✓	✓	
الأنشطة الحركيّة								✓	✓				
الأنشطة الفنّيّة							✓			✓			

ملاحظة: بالرغم من أنّ الأنشطة تنتمي إلى ميادين معرفيّة محدّدة، إلّا أنّها تحمل مضامين من مختلف الميادين المعرفيّة الأخرى.

سياسة التّرفيع في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي

الحلقة التمهيدية والحلقة الأولى : يتم اعتماد «الترفيع الميسّر» دون استخدام علامات رقمية، حيث يتم التركيز على التقويم التكويني والوصفي لنواتج التعلم الأساسية في القرائية والحسابية وذلك استناداً إلى تمكّن المتعلّم من تحقيق نسبة تزيد على ٥٠٪ من نواتج الكفايات المستعرضة المستهدفة في هذه المرحلة، إضافةً إلى كفايات المعارف التأسيسية، وهي: القراءة، والكتابة، والحساب، والمعرفة الرقمية، وذلك بالنسبة إلى المتعلّمين ذوي القدرات التعلّمية من المستوى المتوسط وما فوق. أمّا في حال عدم تمكّن المتعلّم من اكتساب هذه الكفايات، فيُشرك في برنامج دعم تربوي موجّه يهدف إلى معالجة جوانب التعثّر واستكمال الكفايات غير المتحققة.

الحلقة التمهيدية والحلقة الأولى : وفي نهاية كل حلقة تعليمية ، يخضع المتعلّم إلى اختبارات تشخيصية تليها برامج دعم تربوي مركّزة، بغية تمكينه من تحقيق الكفايات المطلوبة. وإذا لم يتمكّن من إحراز هذه الكفايات، يُلزم بالالتحاق ببرنامج تعويضي مكثّف وموجّه خلال الفترة الفاصلة بين صدور النتائج وبداية العام الدراسي الجديد، وذلك قبل انتقاله إلى الصف الأعلى.

وفي حال عدم تحقيق المتعلّم نواتج الكفايات المطلوبة في نهاية الحلقة الأولى، يُرفع إلى الحلقة الثانية ترفيعاً مشروطاً، على أن تستكمل معه برامج الدعم اللازمة. أمّا في الحلقة الثانية ،يبدأ في هذه الحلقة إدخال العلامات الرقمية والتقويم التقريري. وفي نهاية الحلقة، إذار لم يحقق المتعلّم الكفايات المحددة في نهاية الحلقة (زي الصف الخامس الأساسي) ، فيُوجَّه إلى صفوف خاصة للدعم أو يُعيد الصف الخامس الأساسي، وفق ما تقرّره الجهة التربوية المختصة.

٤.٣.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمُدمجة في الحلقة الثالثة والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة

جدول رقم ٧ (مرحلة التعليم الأساسي) الحلقة الثالثة				
الميادين المعرفية	الحقول المعرفية	الصفّ السادس	الصفّ السابع	النسبة المئوية
اللّغة، الأدب، التواصل	لغة التّعليم والتّعلّم العربيّة	٥	٥	٤٠٪
	لغات التّعليم والتّعلّم: الفرنسيّة أو الإنكليزيّة	٥	٥	
	لغة أخرى (وفقًا لما ورد في النصوص القانونية)	٢	٢	
الرياضيات	الرياضيات وتطبيقاتها	٤	٤	١٣,٣٪
العلوم	العلوم والأنشطة العلميّة (الزراعة وزيارة المواقع الانتاجية ضمناً....)	٣	٣	١٠٪
التقانة والمهن	الأنشطة المهنية والتقنيّة (التّوجيه المهني والتّربية على التّقانة)	١	١	٦,٦٧٪
	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج، لغات البرمجة، والأجهزة الإلكترونيّة، الروبوت)	١	١	
العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة	الأنشطة الثقافية والحياتية (مهارات الحياة، أساسيات المعرفة، التوجيه المهني)	١	١	١٦,٦٧٪
	الدراسات الاجتماعيّة (علم الاجتماع، علم الاقتصاد وإدارة الأعمال، التاريخ، الجغرافيا)	٣	٣	
المواطنة	التربية على المواطنية وخدمة المجتمع	١	١	
الرياضة والصحة	التربية البدنية والرياضية	٢	٢	٦,٦٧٪
الفنون والثقافة	الأنشطة الفنيّة (الفنون التشكيلية، الموسيقى، المسرح)	٢	٢	٦,٦٧٪
مجموع الفترات في الأسبوع		**٣٠ فترة**	**٣٠ فترة**	**١٠٠٪**

٥.٣.٣. الحقول المعرفية المنفصلة والمدمجة في الحلقة الرابعة والفترات الأسبوعيّة للوحدات التّعلميّة

جدول رقم ٨ (مرحلة التعليم الأساسي)				
الميادين المعرفية	الحقول المعرفيّة	الصفّ الثامن	الصفّ التاسع	النسبة المئوية
اللّغة، الأدب، التواصل	لغة التعليم والتّعلّم العربيّة	٥	٥	٤٠٪
	لغات التّعليم والتّعلّم : الفرنسيّة أو الإنكليزيّة	٥	٥	
	لغة أخرى (وفقا لما ورد في النصوص القانونيّة)	٢	٢	
الرياضيات	الرياضيّات وتطبيقاتها	٤	٤	١٦,٦٪
العلوم	العلوم والأنشطة العلميّة - فيزياء	١	١	١٠ ٪
	العلوم والأنشطة العلميّة - كيمياء	١	١	
	العلوم والأنشطة العلميّة - علوم الحياة والأرض	٢	٢	
التقانة والمهن	الأنشطة المهنية والتقنيّة (التّوجيه المهني والتّربية على التّقانة)	١	١	٦,٦٧ ٪
	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج، لغات البرمجة، والأجهزة الإلكترونيّة، الروبوت)	١	١	
العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة	الأنشطة الثقافية والحياتية (مهارات الحياة، أساسيات المعرفة، التوجيه المهني)	١	١	١٣,٣ ٪
	الدراسات الاجتماعيّة ١ (التاريخ والجغرافيا)	١	١	
	الدراسات الاجتماعيّة ٢ (علم الإجتماع وعلم الاقتصاد وإدارة الأعمال)	١	١	
المواطنة	التربية على المواطنية وخدمة المجتمع	١	١	
الرياضة والصحة	التربية البدنية والرياضية	٢	٢	٦,٦٧٪
الفنون والثقافة	الأنشطة الفنّيّة (الفنون التشكيلية، الموسيقى، المرح)	٢	٢	٦,٦٧٪
مجموع الفترات في الأسبوع		**٣٠ فترة**	**٣٠ فترة**	**١٠٠٪**

٦.٣.٣. توزّع الحقول المعرفية المنفصلة والمدمجة على المعارف المطلوبة في الحلقتين الثالثة والرابعة من التّعليم الأساسي

جدول رقم ٩

	القراءة والكتابة (اللغات)	الحساب (الرياضيّات)	المعرفة الرقميّة	المعرفة العلمية	المعرفة الفلسفية والاجتماعيّة	المعرفة المدنية والوطنيّة	المعرفة الثقافيّة والفنّيّة	المعرفة الرياضيّة والبدنيّة	المعرفة الصحّيّة	المعرفة الإعلاميّة	المعرفة الاقتصاديّة	المعرفة البيئيّة	المعرفة المهنيّة	المعرفة الحياتية
لغة التعليم والتعلم اللّغة العربيّة	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
لغات التّعليم والتعلّم: الفرنسية أو الإنكليزية	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
لغات أجنبيّة	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
الرياضيّات		✓	✓	✓							✓			
الأنشطة العلميّة				✓					✓			✓		
المشاريع الدامجة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
الأنشطة الثقافيّة والحياتيّة					✓		✓						✓	
الدراسات الاجتماعيّة ومشاغل الخدمة المجتمعيّة					✓	✓				✓	✓	✓		
الأنشطة الحركيّة								✓	✓					
الأنشطة الفنّيّة							✓			✓				
التوجيه المهني والمهن	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
أنشطة الحماية الاجتماعية (العنف، التنمر،....)														✓

سياسة الترفيع في الحلقتين الثالثة والرابعة من التعليم الأساسي

يُعتمد في هذه المرحلة مبدأ الترفيع المعياري القائم على نتائج اختبارات تقيس مدى اكتساب المتعلّمين نواتج الكفايات المستعرضة ونواتج كفايات الحقول المعرفية ، بحيث يُشترط تحقيق نسبة لا تقل عن ٥٠٪ من نواتج الكفايات المحددة. ويتم ذلك وفق المعايير التي تضعها لجنة الكفايات والتقويم، ولا سيّما في حقول الغات التعليم والتعلم العربية و الأجنبية والرياضيات، إضافة إلى حقول أخرى تُحدَّد باعتبارها شرطاً أساسياً للترفيع. وفي حال عدم بلوغ المستوى المطلوب في هذه الحقول، يُلزم المتعلّم بالمشاركة في برنامج دعم تربوي موجّه يهدف إلى استكمال الكفايات غير المكتسبة، على أن يخضع بعده لاختبار ثانٍ للتأكد من تحقيق الكفايات المطلوبة.

وفي نهاية الحلقة الثالثة، إذا لم يتمكّن المتعلّم من إحراز نواتج الكفايات المستهدفة، يُلزم بالالتحاق ببرنامج تعويضي مركّز وموجّه خلال الفترة الفاصلة بين صدور النتائج وبداية العام الدراسي الجديد، وذلك قبل انتقاله إلى الصف الأعلى. وإذا لم يحقق المتعلّم الكفايات المطلوبة بعد متابعته برنامج الدعم ، فيُخضع لسنة استكمالية إضافية مخصّصة لتعويض الكفايات الأساسية متى توفّر هذا البرنامج في المؤسسة التربوية. أمّا في حال عدم توفّر برنامج متخصص، فيُعيد المتعلّم الصف السابع الأساسي.

وتُختتم هذه المرحلة بإجراء تقويم رسمي يهدف إلى تقويم نواتج كفايات المتعلّمين في الحقول المعرفية التي تُعدّ أساسية للالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي، بما يساعدهم على اختيار المسارات والحقول المعرفية المناسبة، ويسهم في تحديد حاجاتهم التعليمية. كما تتيح نتائج هذا الامتحان تنظيم برامج دعم تعليمية موجّهة خلال الفترة الواقعة بين صدور النتائج وبداية العام الدراسي الجديد، وقد تمتدّ هذه البرامج إلى الصف العاشر، وفق السياسة التي تعتمدها المؤسسة التربوية دعماً لتوجيه المتعلّم واختياره الأكاديمي. ويُحتسب النجاح وفق مقاربة تقويمية حديثة لم يعد فيها الحكم النهائي قائماً على التقويم الخارجي فقط، بل تُدمج نتائج التقويم المدرسي الداخلي بنسبة ٢٣ ٪ مع نتائج التقويم الرسمي الخارجي بنسبة ٧٧ ٪ لإصدار القرار النهائي. ويتميّز التقويم بطابعه الشمولي، إذ يقيس كفايات الحقول المعرفية إلى جانب الكفايات المستعرضة، بما يضمن تقويماً متكاملاً يعكس بصورة دقيقة مستوى المتعلّم وملمحه التعلمي.

٤.٣. الحقول المعرفية في مرحلة التعليم الثانوي (١٤ - ١٧ سنة)

١.٤.٣. توزيع الحقول المعرفية في المرحلة الثانويّة

تُقسم الحقول المعرفيّة في هذه المرحلة إلى ثلاث رزمات:

- رزمة الحقول المعرفيّة المشتركة، الزاميّة لكل المتعلّمين،
- رزمة الحقول المعرفيّة التخصّصيّة بحسب الاختصاص الذي يرغب المتعلّم في الالتحاق به ،
- رزمة الحقول المعرفيّة الاختياريّة من خارج الاختصاص.

إنّ اعتماد الوحدات التعلّميّة الاختياريّة مبني على نصّ مشروع السلّم التعليمي، في الشّق المتعلّق بالمضامين، الذي يؤكّد وجود وحدات اختياريّة في كلّ فرع من فروع المرحلة الثانويّة، وذلك تماشيًا مع روحيّة ما جاء في الإطار الوطني لمنهاج التّعليم العام ما قبل الجامعي. ونظرًا لأهمّيّة الموضوع وجِدَته في لبنان على المستوى الثانوي، لا بدّ من التأكيد على الآتي:

يهدف التّقسيم إلى هذه الرُّزم إلى:

- إعطاء الفرصة للمتعلّم للتعرّف إلى حقول معرفيّة إضافيّة من خارج اختصاصه،
- إفساح المجال للمتعلّم لانتقاء وحدات تعلّميّة تسمح له بتوظيف مواهبه،
- توسيع آفاق المتعلّمين الثقافيّة.

أ - من أجل تأمين مستلزمات تيسير تنفيذ هذه الرؤية، تعطى جميع المضامين على المستوى العادي standard في الصّفّ العاشر. يمكن للمتعلم في هذا الصّفّ اختيار حقلين من بين رزمة الحقول الاختياريّة.

ب - يُتيح نظام التّعليم للمتعلّمين في الصّفين الحادي عشر والثاني عشر حرية اختيار مساراتهم التّعليمية من خلال مجموعة متنوعة من الحقول المعرفيّة. تهدف هذه المرونة إلى تمكين المتعلمين من تطوير مهاراتهم واهتماماتهم بما يتناسب مع تطلّعاتهم المستقبلية.

الحقول المعرفيّة الإلزامية المشتركة:

- اللغة العربية
- اللغة الإنجليزية أو الفرنسية
- أساسيات المعرفة
- التربية البدنية والرياضية
- الدراسات الاجتماعية ١
- التربية على المواطنة وخدمة المجتمع
- الأنشطة الثقافية والحياتية
- الرياضيات وتطبيقاتها

في الصف الثاني عشر يتابع المتعلّمين الحقول ذاتها عدا حقول اللغات.

الحقول المعرفيّة التّخصّصية:

- بالإضافة إلى الحقول المعرفيّة الإلزاميّة، يختار المتعلمين أربعة حقول معرفية من رزمة الحقول التّخصّصية على المستوى التخصصي المتقدّم High level.
- في حال كانت الخيارات مفتوحة، لا يجوز للمتعلم اختيار أكثر من حقلين من الميدان نفسه، وذلك لضمان تنوّع مهاراته وتأهيله للتّعليم العالي.
- يلتزم المتعلم بهذه الحقول التّخصّصية في كل من الصّف الحادي عشر والصّف الثاني عشر.

الحقول المعرفية الاختيارية:

- يختار المتعلم اثنين من الحقول المعرفيّة من رزمة الحقول الاختياريّة، على أن تكون مختلفة عن الحقول التّخصصية التي اختارها.

٢.٤.٣. الحقول المعرفية في الصف العاشر

جدول رقم ١٠ (مرحلة التعليم الثانوي)					
	الصف العاشر- جذع مشترك				
الرزم	الميادين المعرفية	الحقول المعرفيّة	عدد الفترات التعلّميّة (٣٠)	النسب	التقاطع مع ما بعد التعليم العام
الرزمة الإلزاميّة	اللغة والأدب والتواصل	لغة التعليم والتعلم العربية وآعلامها[١٠]	٢	٦,٦٧٪	الإنسانيّات والاجتماعيّات
		لغات التعليم والتعلم الفرنسية أو الإنكليزية	٢	٦,٦٧٪	الإنسانيّات والاجتماعيّات
	المواطنة	التربية على المواطنية وخدمة المجتمع	٢	٦,٦٧٪	الإجتماعيات والتربية
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	الأنشطة الثقافية والحياتية (أساسيات المعرفة، التوجيه المهني، مهارات الحياة)	٢	٦,٦٧٪	الإجتماعيات والتربية
		الدراسات الاجتماعية ١ (التاريخ، الجغرافيا)	٢	٦,٦٧٪	الإجتماعيات والتربية
		الدراسات الاجتماعية ٢ (علم الاقتصاد وإدارة الأعمال وعلم الاجتماع)	٢	٦,٦٧٪	الاقتصاد والتجارة والإدارة قطاع الفندقة والسياحة
	الرياضيات	الرياضيات وتطبيقاتها	٤	٦,٦٧٪	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا
	العلوم	الفيزياء وتطبيقاتها	٢	٦,٦٧٪	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا الزراعة والبيئة الطب والصحة
		الكيمياء وتطبيقاتها	٢	٦,٦٧٪	
		علوم الحياة والأرض وتطبيقاتها	٢	٦,٦٧٪	
	التقانة والمهن	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج والأجهزة الإلكترونيّة- الروبوت)	٢	٦,٦٧٪	الصناعة والتكنولوجيا
	الصحة والرياضة	التربية البدنيّة والرياضة التخصّصيّة (سباحة، أيروبيك، جمباز، ألعاب قوى، التسلّق..)	٢	٦,٦٧٪	الرياضة
الرزمة الاختيارية (عددها٢)	اللغة والأدب والتواصل	لغات أخرى (وفقا لما ورد في النصوص القانونية)	٢	٦,٦٧٪	الإنسانيّات
	الفنون والثقافة	الأنشطة الفنية (الفنون التشكيلية، الموسيقى، المسرح)	٢	٦,٦٧٪	الفنون
	التقانة والمهن	الأنشطة المهنية والتقنيّة (التّوجيه المهني والتّربية على التّقانة)	٢	٦,٦٧٪	الصناعة والتكنولوجيا

١٠- للتعرّف على أعلام اللغة وربط اللغة بمخرجاتها عبر الأشخاص الذين تميزوا بها: شعرًا، وصحافة، وقصصًا إلخ.

٣.٤.٣. الحقول المعرفية في الصف الحادي عشر

جدول رقم ١١ (مرحلة التعليم الثانوي)					
	الصف الحادي عشر				
الرزم	الميادين المعرفية	الحقول المعرفيّة/ المواد	عدد الفترات التعلّميّة	النسب	التقاطع مع ما بعد التعليم العام
رزمة الحقول المعرفيّة المشتركة الإلزاميّة يخضع المتعلم لامتحان رسمي في حقول اللغات في نهاية العام	اللغة والأدب والتواصل	لغة التعليم والتعلم العربية وآعلامها [١١]	٢	٦.٦٧٪	الإنسانيّات والاجتماعيّات
		لغات التّعليم والتّعلّم: الفرنسية أو الإنكليزية	٢	٦.٦٧٪	الإنسانيّات والاجتماعيّات
	العلوم الإنسانية والإجتماعية	الأنشطة الثقافية والحياتية (التوجيه المهني، مهارات الحياة)	١	٣.٣٤٪	الإنسانيّات والاجتماعيّات
		أساسيات المعرفة	١	٣.٣٤٪	
		الدراسات الاجتماعيّة ١ (التاريخ والجغرافيا)	١	٣.٣٤٪	قطاع الاجتماعيّات والتربية
	المواطنة	التربية على المواطنية وخدمة المجتمع	١	٣.٣٤٪	
	الرياضيات	الرياضيات وتطبيقاتها	١	٣.٣٤٪	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا
	الرياضة والصحة	التربية البدنيّة والرياضة التخصّصيّة (سباحة، أيروبيك، جمباز، ألعاب قوى، التسلّق..)	١	٣.٣٤٪	قطاع الرياضة
رزمة الحقول المعرفيّة التخصصية تكون جميعها من مستوى (H) (عددها ٤) عدد الفترات -٤	الرياضيات	الرياضيّات وتطبيقاتها ١ الرياضيّات وتطبيقاتها ٢	٤ ٤	١٣.٣٤٪ ١٣.٣٤٪	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا
	العلوم	الفيزياء وتطبيقاتها	٤	١٣.٣٤٪	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا
		الكيمياء وتطبيقاتها	٤	١٣.٣٤٪	
		علوم الحياة والأرض وتطبيقاتها	٤	١٣.٣٤٪	الزراعة والبيئة الطب والصحة
	التقانة والمهن	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج والأجهزة الإلكترونيّة - الروبوت)	٤	١٣.٣٤٪	الصناعة والتكنولوجيا
	العلوم الإنسانية والإجتماعية	التاريخ	٤	١٣.٣٤٪	الإجتماعيات، العلوم الإنسانيّة الحقوق
		الجغرافيا	٤	١٣.٣٤٪	
		علم الاجتماع	٤	١٣.٣٤٪	
		علم الاقتصاد وإدارة الأعمال	٤	١٣.٣٤٪	لعلوم الاقتصاديّة والتجاريّة
		الفلسفة	٤	١٣.٣٤٪	الآداب والعلوم الإنسانيّة

١١- للتعرّف على أعلام اللغة وربط اللغة بمخرجاتها عبر الأشخاص الذين تميزوا بها: شعرًا، وصحافة، وقصصًا إلخ.

رزمة الحقول المعرفيّة التخصصية تكون جميعها من مستوى (H) (عددها ٤) عدد الفترات -٤	اللغة والأدب والتواصل	مدخل إلى الآداب العربيّة	٤	٪١٣.٣٤	الآداب والعلوم الإنسانيّة
		مدخل إلى الآداب الأجنبية (الفرنسيّة أو الإنكليزيّة)	٤	٪١٣.٣٤	الآداب والعلوم الإنسانيّة
	الفنون والثقافة	الفنون التشكيليّة	٤	٪١٣.٣٤	فنون
		المسرح	٤	٪١٣.٣٤	فنون
		الموسيقى	٤	٪١٣.٣٤	فنون
رزمة الحقول المعرفيّة الاختيارية من مستوى (S) (عددها ٢) عدد الفترات: ٢- للاختياريّة (S)	العلوم	الثقافة العلمية (الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة والأرض وتطبيقاتها)	٢	٪٦.٦٧	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا الزراعة والبيئة الطب والصحة
	التقانة والمهن	الأنشطة المهنية والتقنيّة (التّوجيه المهني والتّربية على التّقانة)	٢	٪٦.٦٧	الصناعة والتكنولوجيا
	العلوم الإنسانية والإجتماعية	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج والأجهزة الإلكترونيّة - الروبوت)	٢	٪٦.٦٧	
		الدراسات الاجتماعيّة ٢ (علم الاقتصاد وإدارة الأعمال وعلم الإجتماع)	٢	٪٦.٦٧	الاقتصاد والتجارة والإدارة الفندقة والسياحة
		الفلسفة	٢	٪٦.٦٧	قطاع الاجتماعيّات والتربية
	اللغة والأدب والتواصل	لغات أخرى (وفقا لما ورد في النصوص القانونية)	٢	٪٦.٦٧	الآداب والعلوم الإنسانيّة
	الفنون والثقافة	الفنون والثقافة (الفنون التشكيليّة، الموسيقى، المسرح)	٢	٪٦.٦٧	الفنون

٣.٤.٤. الحقول المعرفية في الصّفّ الثاني عشر

الحقـول التّعليميّـة التخصصية تكون جميعها من مسـتوى (H) (عددها ٤)

تكمـل حقـول الحادي عشر ويخضع المتعلّم لامتحان رسـمي في نهاية العام.

أما الحقول التّعليميّة الاختيارية (عددها ٢) يتمّ تقويمها على أسـاس مشـاريع تنجز في المدرسـة وفق ما ورد في ورقة سياسـة التقويـم ويسـتند إلى الإنتـاج المدرسي المنظّم وفق أصول واضحة على أن يراعى في هـذا التقويم: التعلم القائم على المشروع و تداخل التخصصات interdisciplinarite بالاسـتناد إلى أساسـيات المعرفة.

جدول رقم ١٢ (مرحلة التعليم الثانوي)

الصف الثاني عشر					
الرزم	الميادين المعرفية	الحقول المعرفيّة/ المواد	عدد الفترات التعلّميّة	النسب	التقاطع مع ما بعد التعليم العام
رزمة الحقول المعرفيّة المشتركة الإلزاميّة يخضع المتعلم لامتحان رسمي في حقول اللغات في نهاية العام	العلوم الإنسانية والإجتماعية	الأنشطة الثقافية والحياتية (التوجيه المهني، مهارات الحياة)	١	٣.٣٤٪	الإنسانيّات والاجتماعيّات
		أساسيات المعرفة	١	٣.٣٤٪	
		الدراسات الاجتماعيّة ١ (التاريخ والجغرافيا)	١	٣.٣٤٪	قطاع الاجتماعيّات والتربية
	المواطنة	التربية على المواطنية وخدمة المجتمع	١	٣.٣٤٪	
	الرياضيات	الرياضيات وتطبيقاتها	١	٣.٣٤٪	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا
	الرياضة والصحة	التربية البدنيّة والرياضة التخصّصيّة (سباحة، أيروبيك، جمباز، ألعاب قوى، التسلّق..)	١	٣.٣٤٪	قطاع الرياضة
رزمة الحقول المعرفيّة التخصصية تكون جميعها من مستوى (H) (عددها ٤) عدد الفترات - ٥	الرياضيات	الرياضيّات وتطبيقاتها ١ الرياضيّات وتطبيقاتها ٢	٥ ٥	١٣.٣٤٪ ١٣.٣٤٪	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا
	العلوم	الفيزياء وتطبيقاتها	٥	١٣.٣٤٪	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا
		الكيمياء وتطبيقاتها	٥	١٣.٣٤٪	
		علوم الحياة والأرض وتطبيقاتها	٥	١٣.٣٤٪	الزراعة والبيئة الطب والصحة
	التقانة والمهن	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج والأجهزة الإلكترونيّة - الروبوت)	٥	١٣.٣٤٪	الصناعة والتكنولوجيا
	العلوم الإنسانية والإجتماعية	التاريخ	٥	١٣.٣٤٪	الإجتماعيات، العلوم الإنسانيّة الحقوق
		الجغرافيا	٥	١٣.٣٤٪	
		علم الاجتماع	٥	١٣.٣٤٪	
		علم الاقتصاد وإدارة الأعمال	٥	١٣.٣٤٪	لعلوم الاقتصاديّة والتجاريّة
		الفلسفة	٥	١٣.٣٤٪	الآداب والعلوم الإنسانيّة

رزمة الحقول المعرفيّة التخصصية تكون جميعها من مستوى (H) (عددها ٤) عدد الفترات -٥	اللغة والأدب والتواصل	مدخل إلى الآداب العربيّة	٥	٪١٣.٣٤	الآداب والعلوم الإنسانيّة
		مدخل إلى الآداب الأجنبية (الفرنسيّة أو الإنكليزيّة)	٥	٪١٣.٣٤	الآداب والعلوم الإنسانيّة
	الفنون والثقافة	الفنون التشكيليّة	٥	٪١٣.٣٤	فنون
		المسرح	٥	٪١٣.٣٤	فنون
		الموسيقى	٥	٪١٣.٣٤	فنون
رزمة الحقول المعرفيّة الاختيارية من مستوى (S) (عددها ٢) عدد الفترات: ٢- للاختياريّة (S)	العلوم	الثقافة العلمية (الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة والأرض وتطبيقاتها)	٢	٪٦.٦٧	الهندسة الصناعة والتكنولوجيا الزراعة والبيئة الطب والصحة
	التقانة والمهن	الأنشطة المهنية والتقنية (التّربية على التّقانة والتوجيه المهني)	٢	٪٦.٦٧	الصناعة والتكنولوجيا
	العلوم الإنسانية والإجتماعية	التّقانة الرّقميّة وعلومها (البرامج والأجهزة الإلكترونيّة - الروبوت)	٢	٪٦.٦٧	
		الدراسات الاجتماعيّة ٢ (علم الاقتصاد وإدارة الأعمال وعلم الإجتماع)	٢	٪٦.٦٧	الاقتصاد والتجارة والإدارة الفندقة والسياحة
		الفلسفة	٢	٪٦.٦٧	قطاع الاجتماعيّات والتربية
	اللغة والأدب والتواصل	لغات أخرى (وفقا لما ورد في النصوص القانونية)	٢	٪٦.٦٧	الآداب والعلوم الإنسانيّة
	الفنون والثقافة	الفنون والثقافة (الفنون التشكيليّة، الموسيقى، المسرح)	٢	٪٦.٦٧	الفنون

٣.٤.٥. الخيارات في المرحلة الثانوية

في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، يتضمن المنهاج الدراسي عدّة خيارات بالإضافة إلى الحقول المعرفية الإلزامية المشتركة. يطلب من المتعلمين اختيار الحقول المعرفية التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم المهنية

يمكن لمستشاري التوجيه المهني[١٣] ومندوبي الجامعات مساعدة المتعلمين على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن اختيار الحقول المعرفية، فهم على دراية بما تتطلبه الجامعات في مختلف الدول وما هي التوليفة المناسبة من الحقول على المستوى العادي (SL) والمستوى المتخصص المتقدم (HL) التي يجب أن يأخذها المتعلمين ليكونوا مؤهلين للقبول في الجامعات. كما يُشجّع المتعلمين على التحقّق من متطلّبات القبول مع الجامعات بشكل فردي.

تختلف الحقول المعرفية على المستويين العادي والتخصصي (SL) و(HL) في نطاقها، لكنها تقاس وفقًا لمعايير التقويم ذاتها. ومع ذلك، يتوقع من المتعلمين في المستوى المتقدم (HL) إظهار قاعدة معرفية أوسع وفهم أعمق ومهارات أكثر تقدمًا. فيما يلي الخيارات الستة المقترحة.

١٣- في ما له علاقة بالوظائف التي سيناط بها تنفيذ المنهاج المطوّر تتولّى اللجنة القانونية المتخصصة وضع آلية التوصيفات المهنية العائدة لهذه الوظائف

ملاحظة: يتطلّب فتح فرع تخصّصي توافر عدد من المتعلّمين لا يقلّ عن ١٥ متعلّمًا في الصفّين العاشر والحادي عشر، ولا يقلّ عن ١٠ متعلّمين في الصفّ الثاني عشر.

٣.٥. التّقويم:

تُعدّ المرحلة الثانوية نظاماً تقويماً متكاملاً يراعي التدرّج في التخصص، ويعتمد على مزيج من التقويم المستمر والاختبارات الرسمية، مع توفير الدعم اللازم للمتعلمين وفق احتياجاتهم. وفيما يلي عرض منظم لأبرز ملامح هذا النظام:

٣.٥.١. هيكل التقويم حسب الصفوف

- **الصف العاشر (مرحلة تحضيرية وتوجيهية)**

يُعدّ هذا الصف أساساً لاختيار التخصص في الصف الحادي عشر، ولا توجد أية عوائق تحول دون انتقال المتعلم إلى المسار الذي يرغب به. يعتمد التقويم على قياس الكفايات الخاصة من خلال النواتج التعليمية الفرعية، وذلك عبر تقويم مستمر وختامي في نهاية كل فصل دراسي. أما الكفايات المستعرضة فتُقوّم في الفصلين ذاتهما، لكن نتائجها لا تُحتسب بشكل منفرد، بل تدمج مع تقويمات الصفين الحادي عشر والثاني عشر لتكوين صورة متكاملة عن أداء المتعلم طوال المرحلة الثانوية. ويُستعان بملف الإنجاز (البورتفوليو) إلى جانب نتائج الكفايات الخاصة لتوجيه المتعلم نحو التخصص الأنسب له.

- **الصف الحادي عشر:**

في نهاية هذا الصف، يؤدي المتعلم امتحاناً رسمياً في حقول اللغات الإلزامية (اللغة العربية واللغة الأجنبية) وفق الآلية التي تُقرّها لجنة التقويم. تُحفظ علامات هذا الامتحان لتُضاف لاحقاً إلى نتائج الصف الثاني عشر، ولا يترتب على هذا الصف نجاح أو رسوب مستقل في هذه الحقول.

- **الصف الثاني عشر:**

يواصل المتعلم دراسته في الحقول المعرفية التي اختارها في الصف الحادي عشر، سواءً على المستوى العادي أو المستوى التخصصي المتقدّم (High). وفي نهاية العام، يؤدي امتحاناً رسمياً في الحقول التي درسها بالمستوى المتقدم، بالإضافة إلى باقي الحقول الإلزامية، وذلك وفق الآلية التي تضعها لجنة التقويم. يُغطي الامتحان الرسمي جميع المسارات التخصصية لضمان عمق المعرفة في مجال التخصص.

٣.٥.٢. آليات التقويم المتنوّعة

- **المشاريع والأبحاث:**

يمكن أن يتخذ تقويم المضامين الاختيارية شكل مشاريع دامجة أو أبحاث تطبيقية (كمشاريع STEAM) تهدف إلى قياس الكفايات المستعرضة ونواتج التعلم المرتبطة بهذه الحقول، مما يتيح للمتعلمين فرصة توظيف معارفهم في سياقات عملية مبتكرة.

- **التوزيع الزمني للاختبارات:**

يتجاوز النظام الجديد منطق الامتحان الواحد في نهاية السنة الأخيرة، إذ يُقسَّم التقويم الرسمي إلى جزأين: امتحان في نهاية الحادي عشر للغات، وآخر في نهاية الثاني عشر للمواد التخصصية المتقدمة.

٣.٥.٣. أوزان العلامات ومعايير الجودة

- **احتساب النتيجة النهائية:**
تُشكّل نتيجة التقويم المدرسي ٢٠٪ من المجموع الكلي للمرحلة الثانوية، بينما تمثل نتيجة التقويم الرسمي ٨٠٪.

- **ضبط الجودة:**
تُبنى اختبارات الصفين التاسع والثاني عشر وفق مخطط تقويم محكم (Blueprint) يضمن توزيعاً متوازناً للأسئلة يغطي نواتج التعلم والكفايات المستهدفة. كما يعتمد النظام على بنك أسئلة يتم تغذيته ببنود مُجرّبة لضمان صدقها وثباتها، ويخضع المصححون لتدريب موحّد لتحقيق العدالة بين جميع المترشحين.

٤.٥.٣. الدعم والتربية الدامجة

- يُرفَّع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم المشخّصين بناءً على المناهج المكيّفة الواردة في ورقتي «التعليم غير النظامي» و«التربية الدامجة».

- تؤكد سياسات الترفيع على أهمية التدخلات التربوية والدعم الفعّال لمساعدة المتعلمين على تجاوز التحديات التي قد تعترض مسارهم التعليمي (يُمكن الرجوع إلى الورقة الخاصة بالتقويم لمزيد من التفاصيل).

٦.٣. ملاحظات إجرائيّة

- ان اكتساب الكفايات سواء كانت المستعرضة أو الخاصة يتحقق من خلال نواتج التعلم التي تتدرج وفق الحلقات. إن الصّف العاشر هو صف تحضيري مشترك لصفي الحادي عشر والثاني عشراللذان يشكلان حلقة واحدة حيث يختار المتعلم الحقول في الصف الحادي عشر بناء على النتائج المحصّلة ويتابع الحقول ذاتها في الصف الثاني عشر.
- إنّ نواتج الكفايات المستعرضة تتحقّق من خلال نواتج التعلم وتفصيلاتها وذلك من خلال وحدات تعلّمية من حقول معرفيّة مختلفة وبالتالي فإنّ اكتساب هذه النواتج يتم التحقق منه في نهاية المرحلة.
- يختار المتعلم حقول معرفية على المستوى العادي والتخصصي في الصف الحادي عشر ويتابع هذه الحقول ذاتها في الصف الثاني عشر بما يضمن اكتساب نواتج الكفايات. تشكّل الوحدات الاختياريّة في صفوف المرحلة الثانويّة ١٣,٣٤٪ من المنهاج، ومن شأنها تيسير الحراك بين المسارات المختلفة.
- لن يكون على المدارس تأمين عدد كبير من الحقول المعرفيّة الاختياريّة إذ يقوم المبدأ على ربط ما تقدّمه المدارس بحاجات محيطها، وتطلّعات تلامذتها.
- يمكن للحقول الاختياريّة أن تساهم في الممارسات المهنيّة الممكنة ما يسهّل عمليّة انفتاح المسارات على بعضها.
- يمكن للمشاريع الدامجة أن تكون عابرة للاختصاصات كما يدلّ على ذلك مصطلح STEAM.

- باعتبار أنّ STEAM هو مكوّن منهجيّ فمن الطبيعي أن يكون الملف التتبّعي جزءًا لا يتجزّأ من عمليّة التقويم.
- تخضع الوحدات الاختياريّة إلى تقويم مشترك وفق نوع الوحدة التي يختارها المتعلّم.
- يتم تقويم الحقول الواردة على مستوى عادي (S)من خلال مشاريع دامجة تعتمد على الكفايات المكتسبة في هذه الحقول واستنادا إلى حقل أساسيات المعرفة.-
يُنصح المتعلمون باختيار حقل التقانة الرقمية من رزمة الحقول الاختيارية لاختصاصي علوم ١ وعلوم ٢.
- يستعمل المتعلّم (بمفرده أو ضمن مجموعة) التقنيات البحثيّة، ومكتسبات أساسيّات المعرفة الإجرائيّة، لينجز أبحاثًا تتعلق بالحقول الاختيارية

٧.٣. توفر الحقول المعرفيّة التخصّصية في المرحلة الثانويّة

يتوقّف على جودة التعليم الذي يُسْدى في المرحلة الثانويّة مدى بلوغ المنهاج الجديد أهدافه، لأنّ هذه المرحلة هي التي تؤدّي إلى التعليم و/أو إلى سوق العمل. لذلك هناك مجموعة من الشروط والضوابط لا بدّ من اعتمادها لتأمين الحقول المعرفيّة التخصّصيّة في مدرسة معيّنة، أو التوقّف عن العمل بها، حيث تتعامل هذه الشروط والضوابط مع مجموعة من العوامل الداخليّة والخارجيّة.

وفيما يلي نتناول أهمّ الشروط والضوابط التي يجب أن تؤمّنها المدرسة الثانويّة لفتح فرع من فروع المرحلة الثانويّة:

١.٧.٣. الطاقم البشري:

في هذا المجال، من المتوقّع أن توفّر المدرسة:

- الكوادر الإداريّة المؤهّلة لقيادة عمليّة التغيير والتأثير على الكفاءة والإنتاجيّة، وصولًا لمخرجات تعليميّة ذات جودةعالية من خلال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والعمل على تعزيزها وتطويرها في المدرسة.
- الكوادر التعليميّة القادرين على ممارسة المهنة وفق المقتضيات الجديدة التي ذكرها الإطار العام للمنهاج والسلّمالتعليمي، وبخاصّة فيما يعود إلى مختلف الميادين والحقول المعرفيّة من إلزاميّة واختيارية.
- الكوادر التربويّة المؤهّلة لمواكبة دور المدرسة «الجديدة» كما وردت في الورقة المرجعيّة، من موجّهين تربويّين، ومرشدين نفسيّين واجتماعيّين، ومواكبين صحّيّين...

٢.٧.٣. البنية التحتية والتجهيزات

في هذا المجال، من المتوقّع أن توفّر المدرسة:

- مبنى (أو مباني) مؤهّل، يضمّ إلى جانب الصفوف العاديّة، قاعات تخصّصيّة لبعض الوحدات التعلّميّة

(الدراسات الاجتماعيّة على سبيل المثال لا الحصر)، مختبرات (منها مختبر الحاسوب، مختبرات العلوم، مختبر الروبوت)، مشاغل (منها مشغل الفنون التشكيليّة، مشغل المهن والحرف)، قاعة عرض واحتفالات رسميّة، مسرح، مكتبة و/أو مركز مصادر التعلّم، ملاعب وقاعات رياضيّة بمساحات تتناسب وعدد المتعلّمين المنوي استقبالهم...

- أجهزة تواصل حديثة تسهّل استعمال التكنولوجيا في عمليتيّ التعليم والتعلّم والأنشطة.

٣.٧.٣. عدد المتعلّمين

يتطلّب فتح فرع تخصّصي توافر عدد من المتعلّمين لا يقلّ عن ١٥ متعلّمًا في الصفّين العاشر والحادي عشر، ولا يقلّ عن ١٠ متعلّمين في الصفّ الثاني عشر.

٤.٧.٣. التوزيع الجغرافي

تأمين التوزيع العادل للفروع التخصّصية بين المدارس في منطقة جغرافيّة معيّنة يتناسب مع اتّساع المنطقة وسهولة التنقّل فيها للالتحاق بهذه الفروع.

٥.٧.٣. الخصائص السكّانيّة للمنطقة

يتحدّد عدد الفروع التخصّصيّة في المدرسة بما يتناسب مع الخصائص السكّانيّة للمنطقة التي تتواجد فيها المدرسة بحيث تتناسب مع الكثافة السكّانيّة لضمان استمراريّة المدرسة في تقديم خدماتها مع الأخذ بعين الاعتبار حاجاتها التنمويّة، وهذا ما ينعكس تخفيضًا لنسبة البطالة والعمالة الأجنبيّة، وتنويع الوظائف التي يمكن أن يشغلها خرّيجو هذه الفروع.

٦.٧.٣. الخصائص الاقتصاديّة للمنطقة

تتحدّد نوعيّة الفروع التخصّصيّة تبعًا لطبيعة المنطقة اقتصاديًّا من حيث نوعيّة سوق العمل واحتياجاته، والحركة الاقتصاديّة في المنطقة، وما يحدث فيها من مشاريع تنمويّة، والتوجّهات المستقبليّة لها. وبناء على ذلك يتمّ فتح أو إغلاق أو ضمّ فروع بين عدّة مدارس.

المحور الثالث

تنظيم السنة الدراسيّة ومستلزماته

في هـذا المحـور سـنتعرّض لمجموعـة مـن المسـائل المرتبطـة بتنظيـم السـنة الدراسـيّة بمـا يتناسـب مـع روحيّـة الإطـار الوطنـي وبمـا ينسـجم مـع مـا ورد سـابقًا في هـذا المقـترح.

١. قراءة في النصوص القانونيّة المعمول بها حاليًا١

بالعـودة إلى المرسـوم رقـم ٢٠٨٩ /١٩٧١ نجـد أنّـه قـد حـدّد في المـادّة الأولى منـه عـدد أيّـام التدريـس في المـدارس الرسـميّة بـ ١٧٠ يومًـا، تدخـل ضمنهـا الأيّـام المخصّصـة للامتحانـات المدرسـيّة خـلال السـنة الدراسـيّة وفي نهايتهـا. كـما حـدّد في المـادّة الثانيـة بـدء العـام الـدراسي في أوّل ثلاثـاء يـلي الخامـس عـشر مـن أيلـول، ونهايتـه في ٣٠ حزيـران.

أمّـا المرسـوم رقـم ٤٨٩٢ /٢٠١٠ فإنّـه لم يتعـرّض لتعديـل أيّـام التدريـس، فبقـي نظريًّـا عـدد أيّـام التدريـس في المـدارس الرسـميّة ١٧٠ يومًـا، تدخـل ضمنهـا الأيّـام المخصّصـة للامتحانـات المدرسـيّة خـلال السـنة الدراسـيّة وفي نهايتهـا. بينـما التعديـل الأبـرز للمرسـوم ٢٠٨٩ ورد في المـادّة الثانيـة، وتضمّـن بـدء العـام الـدراسي في الأوّل مـن شـهر أيلـول، وينتهـي في الأسـبوع الأخـير مـن حزيـران.

ويمكن تسـجيل بعض الملاحظات على هذين المرسـومين:

- في كلا المرسـومين، بقيـت أيّـام التدريـس ١٧٠ يومًـا نظريًّـا، بينـما عمليًّـا نجـد بـأنّ عـدد أيّـام التدريـس الفعلي خـلال السـنوات السـابقة لم يتعـدّ ١٥٠ يومًـا (في أحسـن الأحـوال والأوضـاع المسـتقرّة) بمـا فيهـا الأيّـام المخصّصـة لامتحانـات السـعي، موزّعـة عـلى ٩ أشـهر إعتبـارًا مـن شـهر أيلـول وحتّـى شـهر حزيـران، .
- في المرسـوم ٢٠١٠/٤٨٩٢ تمّـت زيـادة مـا بـين ١٠ إلى ١٥ يومًـا في بـدء السـنة الدراسـيّة وتخفيـض مـا بـين صفـر إلى ٥ أيّـام في نهايتهـا، إنّمـا لم تطـرأ زيـادة ملحوظـة عـلى أيّـام التدريـس لأنّ الفـترة الأولى تُخصّـص للأعـمال الإداريّـة والتحضـير للتسـجيل، والفـترة الاخـيرة لنهايـة العـام الـدراسي. وغالبًـا مـا كانـت البدايـة متعـثّرة في المـدارس الرسـميّة مطلـع العـام ومحكومـة بمواعيـد الامتحانـات الرسـميّة نهايـة العـام.
- لم يلحظ كلا المرسـومين التوحيد مع القطاع الخاص وتحديد بدء وانتهاء السـنة الدرسـيّة لدى مؤسّسـاته.
- موعـد امتحانـات الشـهادتين المتوسّـطة والثانويّـة العامّـة الرسـميّة الـذي يوحّـد القطاعـين الرسـمي والخـاص بقـي متأرجحًـا حسـب ظـروف كلّ سـنة.
- لقـد تـمّ اعتـماد سـيناريوهات مختلفـة لتنظيـم السـنة الدراسـيّة في السـنوات الثـلاث الماضيـة بفعـل تأثـير جائحـة كورونـا وتأثـير الوضـع الاقتصـادي، قضـت بتقليـص أيّـام التعليـم ومناهجـه إلى حـدود دنيـا أثّـرت عـلى المسـتوى التعليمـي للمتعلّمـين (١٢٨ يومًـا تعليميًّـا للعـام الـدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ كحـدٍّ أقـصى للمـدارس المحظيّـة في التعليـم الرسـمي).

٢. محدّدات السنة الدراسيّة

استنادًا إلى روحيّة الإطار الوطني ومقاربات التعليم والتقويم التي دعى إليها، فضلًا عن مواصفات البيئة المدرسيّة المناسبة للتعليم، يُمكن تنظيم السنة الدراسيّة وفاقًا للمحدّدات الآتية:

تنظيم السنة الدراسيّة

- عدد أسابيع السنة الدراسيّة ٣٥ اسبوعًا،
- عدد أيّام السنة الدراسيّة ١٧٥ يومًا تعليميًّا بما فيها فترات الامتحانات،
- تبدأ السنة الدراسيّة في الأسبوع الأوّل من أيلول وتنتهي مع نهاية شهر حزيران،

تنظيم الأسبوع الدراسيّ

- عدد أيّام الاسبوع الدراسي ٥ أيّام لكلّ المراحل والحلقات التعليميّة،
- عدد الفترات التعليميّة الأسبوعيّة في مرحلة الطفولة المبكرة ٢٠ فترة.
- عدد الفترات التعليميّة الأسبوعيّة في مرحلة التعليم الأساسي ابتداء من الصفّ الثاني حتّى الصف التاسع ٣٠ فترة،
- عدد الفترات التعليميّة الأسبوعيّة في مرحلة التعليم الثانوي ٣٠ فترة.

٣. مخطّط البرنامج الزمني لليوم الدراسي في مرحلة الطفولة المبكرة

- عدد الفترات التعليميّة في اليوم ٤ فترات،
- مدّة الفترة التعليميّة ٧٠ دقيقة،
- تُعطى استراحة أولى مدتها ٥٠ دقيقة واستراحة ثانية مدّتها ٥٠ دقيقة وفقاً للجدول التالي

جدول رقم ١٣

اقتراح توزيع الوقت اليومي للفترات التعلّميّة في مرحلة الطفولة المبكرة

الوقت	الفترات
٨:٣٠-٨:٠٠	الاستقبال / الدائرة الصباحية
٩:٤٠-٨:٣٠	مشغل إبداعي تعلّميّ
١٠:٣٠-٩:٤٠	وجبة خفيفة واستراحة / لعب حر
١١:٤٠-١٠:٣٠	مشغل إبداعي تعلّميّ
١٢:٥٠-١١:٤٠	مشغل إبداعي تعلّميّ
١:٤٠-١٢:٥٠	وجبة خفيفة واستراحة/ لعب حرّ
٢:٥٠-١:٤٠	مشغل إبداعي تعلّميّ / التحضير للمغادرة

٤. مخطّط البرنامج الزمني لليوم الدراسي في مرحلة التعليم الأساسي

- عدد الفترات التعليميّة في اليوم ٦ فترات،
- مدّة الفترة التعليميّة ٦٥ دقيقة،
- تُعطى استراحة أولى مدتها عشرون دقيقة واستراحة ثانية مدّتها ثلاثون دقيقة.

جدول رقم ١٤

الفترة	التوقيت		المدّة
	من	إلى	
الأولى	٨,٠٠	٩:٠٥	٦٥ دقيقة
الثانية	٩:٠٥	١٠:١٠	٦٥ دقيقة
استراحة	١٠:١٠	١٠:٣٠	٢٠ دقيقة
الثالثة	١٠:٣٠	١١:٣٥	٦٥ دقيقة
الرابعة	١١:٣٥	١٢:٤٠	٦٥ دقيقة
استراحة	١٢:٤٠	١٣:١٠	٣٠ دقيقة
الخامسة	١٣:١٠	١٤:١٥	٦٥ دقيقة
السادسة	١٤:١٥	١٥:٢٠	٦٥ دقيقة

٥. مخطط البرنامج الزمني لليوم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي

- عدد الفترات التعليميّة في اليوم ٦ فترات،
- مدّة الفترة التعليميّة ٦٥ دقيقة،
- تُعطى استراحة أولى مدتها عشرون دقيقة واستراحة ثانية مدّتها ثلاثون دقيقة.

جدول رقم ١٥			
الفترة	التوقيت		المدّة
	من	إلى	
الأولى	٨,٠٠	٩:٠٥	٦٥ دقيقة
الثانية	٩:٠٥	١٠:١٠	٦٥ دقيقة
استراحة	١٠:١٠	١٠:٣٠	٢٠ دقيقة
الثالثة	١٠:٣٠	١١:٣٥	٦٥ دقيقة
الرابعة	١١:٣٥	١٢:٤٠	٦٥ دقيقة
استراحة	١٢:٤٠	١٣:١٠	٣٠ دقيقة
الخامسة	١٣:١٠	١٤:١٥	٦٥ دقيقة
السادسة	١٤:١٥	١٥:٢٠	٦٥ دقيقة

أهمية الفترات التعلمية من خمسة وستون وسبعون دقيقة

التكامل مع المقاربة بالكفايات:

- الأنشطة المتكاملة: تسمح هذه الفترة الزمنية بدمج مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تساهم في تطوير الكفايات المختلفة لدى المتعلمين، مثل الكفايات اللغوية، والرياضية، والعلمية، والاجتماعية.
- التقويم المستمر: يمكن للمعلم خلال هذه الفترة أن يقوم بتقويم أداء المتعلمين بشكل مستمر وتقديم الملاحظات اللازمة.
- التعلم التعاوني: تتيح هذه الفترة للمتعلمين فرصة للعمل في مجموعات وتبادل الأفكار والمعرفة، مما يعزز روح التعاون والعمل الجماعي.

التوافق مع التعلم النشط:

- تنوع الأنشطة: يمكن تنفيذ مجموعة متنوعة من الأنشطة التفاعلية والنشطة خلال هذه الفترة، مثل الألعاب التعليمية، والمشاريع، والنقاشات، والحل العملي للمشاكل.
- التركيز على المتعلم: تتيح هذه الفترة للمتعلم أن يكون محور العملية التعليمية، وأن يلعب دورًا فاعلاً في بناء معرفته ومهاراته

٦. الفصول الدراسيّة وامتحانات السعي

يُعتمد نظام الفصلين الدراسيّين اللذين يتخلّلهما تقويمات سعي مستمرّ وينتهيان بتقويم فصلي لمكتسبات المتعلّمين.

٧. العطل المدرسيّة

تتحدّد العطل المدرسيّة خلال العام الدراسي وفاقًا للآتي:

- يتخلّل كلّ فصل دراسي عطلة لا تقلّ عن أسبوع في منتصفه، وعطلة لا تقلّ عن أسبوع في نهاية الفصل الأوّل، وعطلة لا تقلّ عن ٦ أسابيع في نهاية الفصل الثاني.
- يتمّ الالتزام بالعطل المقرّرة من قبل رئاسة مجلس الوزراء حصرًا بالإضافة إلى يوم عيد المعلّم.
- يؤخذ بعين الاعتبار الواقع الجغرافي والمجتمعي للبلاد وحاجة التلامذة والأهالي إلى التعطيل خلال فترات البرد الشديد والعواصف بالإضافة الى فترات القطاف والحصاد (بخاصّة في المناطق الجبليّة والأرياف والمجتمعات الزراعيّة) لما لهذا الموضوع من تأثير إيجابي على سلامة المواطنين من جهة وعلى الاقتصاد والإنتاج الوطني من جهة أخرى.

حدول رقم ١٦

جدول العطل الرسميّة

العطلة	المدّة	عدد الأيّام
عيد الميلاد	٢٥ كانون الأوّل	١
عيد رأس السنة	١ كانون الثاني	١
الفصح الغربي	يوم الجمعة العظيمة يوم اثنين الفصح	٢
الفصح الشرقي	يوم الجمعة العظيمة يوم اثنين الفصح	٢
عيد الفطر	١ شوّال	٣
عيد الاضحى	١٠ ذي الحجّة	٣
راس السنة الهجرية	١ محرّم	١
عيد الميلاد للطوائف الأرمنيّة	٦ كانون الثاني	١
عيد المولد النبوي	١٢ ربيع الأوّل	١
عيد المعلّم	٩ آذار	١
ذكرى عاشوراء	١٠ محرّم	١
عيد العمل	١ آيار	١
عيد الاستقلال	٢٢ تشرين الثاني	١
عيد المقاومة والتحرير	٢٥ آيار	١ (يصدر بمذكّرة سنويًّا)
عيد البشارة	٢٥ آذار	١
ذكرى استشهاد الرئيس الحريري	١٤ شباط	١ (يصدر بمذكّرة سنويًّا)

المحور الرابع

المسارات الموازية والمتتابعة

يؤكّد لبنان في مقدّمة دستوره والفصل الثاني « في اللبنانيين وحقوقهم وواجباتهم» (الدستور اللبناني الصادر في ٢٣ أيّار ١٩٢٦ مع جميع تعديلاته) على حقّ التعليم، ملتزمًا الإعلانات العالميّة والاتّفاقيات والعهود الدوليّة (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصاديّة والإجتماعيّة والثقافيّة، اتّفاقيّة حقوق الطفل، ...). لذا، تحرص هيكلة سلّم التعليم العام المقترح على المرونة التي تنشد توفير الانتقال في السلّم ومنه وإليه في مختلف المراحل وبحسب قدرات المتعلّمين وميولهم ورغباتهم واهتماماتهم وحاجاتهم، وهذا ما يفرض السعيّ للأخذ بالاعتبار المسارات المتوازية والمتتابعة التي يُمكن أن تُتيح للمتعلّم الاستمرار في مساره التعلّمي.

وبناءً على ما تقدّم، فإن المسارات المتوازية والمتتابعة تتحدّد بأربعة هي: مسار التعليم العام مع برامجه (برنامج التعليم المختصّ، برنامج التميّز، برنامج التعليم المنزلي)، مسار التعليم المهني والتقني، ومسار التعليم غير النظامي، ومسار التعليم الجامعي.

وتشترط الترجمة العمليّة والواقعيّة للانتقال بين مسار التعليم العام برامجه والمسارات الأخرة ضرورة اقتراح الأطر القانونيّة والإداريّة اللازمة.

١. مسار التعليم العام وبرامجه

يلتحق المتعلّم بمساره التعلّمي مبتدئًا بمسار التعليم العام، وفي بعض الحالات يتابع مساره التعلّمي وفاقًا لبرامج خاصّة تتناسب مع قدراته الاستثنائيّة أو ظروفه الخاصّة الحرجة، وفي هذا المجال نقع على ثلاثة أنواع من البرامج نتناولها فيما يأتي.

١.١. برنامج التعليم المختصّ

يتعامل هذا البرنامج مع المتعلّمين ذوي الصعوبات التعلّميّة[١٤] ، وهم يستفيدون من هذا البرنامج بالانتساب الى المدارس الدامجة التي تؤمّن لهم بيئة تعليميّة تعلّمية داعمة تتعامل مع الصعوبات التعلّمية الناجمة عن احتياجاتهم التربويّة الخاصّة لتحقيق تعلّم متكافئ. وقد خصّصت ورقة لهذا الأمر(راجع ورقة التربية الدامجة).

ينخرط هؤلاء المتعلّمون في مسار التعليم العام باعتماد منهاج مكيّف يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، ويستمرّون في هذا المسار حتّى نهاية مرحلة التعليم الأساسي (الصف التاسع)، وبعد ذلك يتوزّعون، بحسب قدراتهم وميولهم وحاجاتهم، في اتّجاهين: متابعة التعليم العام أو الانتقال إلى التعليم المهني والتقني.

١٤- نلفت إلى الحاجة للتشخيص المبكر لمتابعة «الحاجات التربوية الخاصّة»، إذ يشير الباحثون إلى أنّ العمر المناسب لاكتشاف صعوبات التعلّم للتدخّل يتلاقى مع نهاية مرحلة « ما قبل العمليّات» (٢-٧سنوات) وبداية مرحلة «العمليّات المادّيّة» (٧-١١سنة)، باعتبار أنّ أدوات القياس والتشخيص تتمتّع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر، إضافة إلى أنّ الطفل في هذه المرحلة العمريّة يكون قادرًا على اكتساب مهارات ترتبط بالقراءة والكتابة والحساب.

٢.١. برنامج التميّز

يختصّ هذا البرنامج بالمتعلّمين المتفوّقين دراسيًّا الذين تُظهر نتائج اختباراتهم السنويّة، على مدى سنتين متتاليتين، معدّلاً عامًا بتقدير «ممتاز» وفرقًا يتجاوز ١٥ ٪ عن المعدّل العام لأترابهم في الصفّ، ويمكن وصف المحدّدات العامّة للبرنامج بالآتي:

- يبدأ الالتحاق ببرنامج التميّز في بداية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ويمكن أن يستمرّ حتّى نهاية الصفّ الثاني عشر، ويتمّ ذلك بموافقة وليّ الأمر ووفاقًا لرغبة المتعلّم.
- يتّخذ البرنامج الطابع التسريعي، فيتمّ دمج كفايات كلّ صفّين بصفٍّ واحد، ما يسمح بانتقال المتعلّم إلى الصفّ الذي يليهما بعد اجتيازه لاختبار كفايات الصفّ الذي سيتجاوزه.
- يستفيد المتعلّم من هذا البرنامج في الحلقة الثانية (الصفّين الرابع والخامس) والحلقة الثالثة (الصفّين السادس والسابع)، والحلقة الرابعة (الصفّين الثامن والتاسع)، لينتظم بعدها بقواعد السلّم في الصفّ العاشر.
- يعود المتعلّم إلى مسار التعليم العام العادي إذا انتفت المعايير الأكاديميّة لانتقاله إلى هذا البرنامج.
- يُشترط لفتح صفّ خاص بالمتفوّقين دراسيًّا ضمن المدارس الرسميّة والخاصّة المعايير الآتية:

- جهوزيّة المدرسة لتنفيذ البرنامج وتأمين مستلزماته (تنسيق مع لجنة الإدارة المدرسيّة)،
- أن لا يقلّ عدد المتعلّمين في الصفّ ضمن المدرسة الواحدة عن ١٠ متعلّمين (مع التوصية بجمع المتعلّمين من أكثر من مدرسة في مساحة جغرافيّة محدّدة).

- من لوزام تفعيل البرنامج، توفير مدارس تتميّز بموقع يراعي التوزّع الجغرافي السكني للمتعلّمين فلا يكلّف المنتسبين إلى هذا البرنامج أعباء اقتصاديّة تتجاوز قدرة أولياء أمورهم على توفيرها أو قد تتخطّى القدرات الجسديّة للمتعلّمين المترتّبة على الانتقال، فتتعارض مع توفير الراحة لهم بما قد يؤثّرعلى مستوى الأداء والتحصيل التعلّمي.

٣.١. برنامج التعليم المنزلي

يُعتبر برنامج التعليم المنزلي من البرامج المتاحة لبعض المتعلّمين الذين توجد لديهم معوّقات معتبرة تعيقهم عن الالتحاق بالمدرسة (حالات مرضيّة أو اجتماعيّة أو اقتصاديّة أو جغرافيّة...).
يتقاطع هذا المقترح مع المقترح الذي ستقدّمه لجنة التعليم غير النظامي.

٢. العلاقة بين مسار التعليم العام ومسار التعليم المهني والتقني

يأتي تنظيم العلاقة بين مساري التعليم العام والمهني والتقني ليحقق جملة من الأهداف، أبرزها تصحيح الصورة النمطية التي تفضّل مساراً على آخر، وتعزيز التكامل بينهما. ويستند هذا التنظيم إلى الأسس القانونية التي تتيح الانتقال المرن بين المسارين في كلا الاتجاهين، مع ضمان تحقيق معايير الكفايات المطلوبة.

١.٢. نحو ثقافة مهنية في التعليم العام: يهدف التكامل إلى إكساب متعلمي التعليم العام «ثقافة مهنية» عبر:

- دمج مفاهيم ثقافة العمل وأخلاقياته في المناهج.
- تعريف المتعلمين بمختلف الحرف والمهن منذ المراحل المبكرة لتعزيز احترام العمل والإنتاج.
- تنمية مهارات الحياة والعمل، مما يساعد المتعلم على اكتشاف ميوله المهنية تمهيداً لاتخاذ قرار مستنير بنهاية التعليم الأساسي حول المسار الأنسب (عام أو مهني/تقني)

٢.٢. آليات الانتقال من التعليم المهني والتقني إلى التعليم العام:

يُتاح الانتقال من هذا المسار إلى التعليم العام وفقاً للضوابط المحددة في الإطار التنظيمي، والتي تنص على أن الالتحاق بالتعليم العام لا يتم إلا في السنة الأولى من كل حلقة تعليمية. ويشترط لذلك النجاح في اختبارات القبول التي تصمم لقياس مدى إتقان المتقدم لنواتج التعلم الأساسية للصف المستهدف، وفقاً لمعايير الإتقان المعتمدة.

٣.٢. تطبيق القانون ٢٥٥ (بتاريخ ٢٠٢٢/٠١/٠٥) بشأن إدراج مواد مهنية وتقنية:

نظراً لصعوبة تطبيق القانون على نطاق جميع التخصصات المهنية (البالغ عددها حوالي ١٧٠ تخصصاً)، وبما يتوافق مع روح القانون الهادفة لتعزيز المهارات الحرفية والتقنية، يُعتمد التدرج التالي في السلم التعليمي:

- في مرحلة الروضة والحلقة الأولى: يتم التركيز على تعريف المتعلمين بالمهن بشكل مبسّط وغرس قيم احترام العمل والعمال.
- في الحلقتين الثانية والثالثة: تُدمج أنشطة حرفية ومهنية بسيطة ضمن الحقول المعرفية المختلفة، ولا سيما في ميادين التقنية والمهن والعلوم الإنسانية.
- في الحلقة الرابعة: تُقدم معارف ومهارات يدوية وتقنية تغطي قطاعات عريضة من سوق العمل، وذلك من خلال أنشطة منهجية ولا منهجية، بما ينسجم مع ورقة سياسة التوجيه المهني.
- في الصفوف من العاشر حتى الثاني عشر: يُركّز على أنشطة التوجيه المهني المتخصصة، وفق ما تحدده سياسة التوجيه المهني. كما يُقترح أن تتخذ مواد الاختياري شكل مشاريع تتيح دمج أنشطة ومهارات مرتبطة بمختلف المهن.

٣. تنظيم العلاقة بين مسار التعليم العام ومسار التعليم غير النظامي

يتطلب دمج متعلمي التعليم غير النظامي تجاوز النمط التقليدي لمعادلة الشهادات، والانتقال إلى نظام قائم على الاعتراف بالتعلم السابق وقياس الكفايات، وذلك تماشياً مع فلسفة الإطار الوطني للمناهج.

- الفئة المستهدفة: يشمل هذا المسار المتعلمين الذين لم يلتحقوا بالتعليم النظامي من الأساس، أو الذين انقطعوا عنه لمدة تزيد عن سنتين (لأسباب كالمرض، أو ظروف اجتماعية خاصة، أو اتباع التعليم المنزلي)

- شرط الانتقال الأساسي: يُشترط لقبول انتقال المتعلم من التعليم غير النظامي إلى التعليم العام أن يتم ذلك في بداية إحدى الحلقات التعليمية، وذلك لضمان التدرج المنهجي السليم وتكافؤ الفرص. ويُشترط لذلك أيضاً النجاح في اختبارات التقويم الوطني المخصصة لهذه الغاية، وفق ما ستفصّله ورقة سياسة التعليم غير النظامي، والتي تهدف إلى منح شهادة معترف بها تثبت أهليته للالتحاق بالصف المستهدف. لمزيد من التفصيل انظر الورقة المفصلة في الملحق)

٤. العلاقة بين مسار التعليم العام ومسار التعليم الجامعي

يرتبط التعليم العام ما قبل الجامعي والتعليم العالي بعلاقة تُبنى على أسس تعود إلى أنّ التعليم حقّ للجميع بحسب المادّة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والتعليم مدى الحياة بحسب الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والكفايات المواكبة للثورة الصناعيّة الرابعة بحسب OCED ٢٠٣٠، والتطوّرات والتغيّرات من التعليم ١-٠ الى التعليم ٤-٠، والحوكمة الرشيدة في قطاع التعليم بالاستناد الى حوكمة التعليم العالميّة وحوكمة التعليم في الأطر المحلّيّة والحوكمة الرقميّة.

لذا تبنّى الإطار العام لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي رؤية واضحة تقارب هذه الأمور بشفافيّة وانفتاح، مؤكّدة على تكامل التأهيل في كلّ مراحله من الطفولة إلى ما بعد التعليم الثانوي.

وعليه، يمهّد منهاج التعليم العام ما قبل الجامعي للانتقال الى التعليم العالي بتوفيره وحرصه على تأمين اكتساب المتعلّم لجملة من الكفايات المستعرضة والخاصّة باستخدام مقاربات تربويّة ومنهجيّات تعليم وتعلّم تدعم مهارات التفكير العليا، وحلّ المشكلات، والمهارات الناعمة، ومهارات التعلّم مدى الحياة، إلخ.

٥. العلاقة بين مسار التعليم العام والمناهج الأجنبيّة

إنّ الانتقال إلى السلّم التعليمي من المناهج الأجنبيّة[١٥] المعترف بها رسميًّا للتعليم في لبنان في المدارس التي تطبّق المنهج الأجنبي أو من المناهج الأجنبيّة المعادَلة في وزارة التربية التي تُطبّق خارج لبنان، يتطلّب عددًا من الشروط، وهي الآتية:

- التزام الشروط التي تضعها وزارة التربية والتعليم العالي لمعادلة الإفادات أو الشهادات التي ينالها المتعلّمون من المدارس التي تعتمد المناهج الأجنبيّة (مع الإلتفات إلى التعديلات التي يُمكن أن تطرأ بموجب ورشة إعداد المناهج الجديدة).
  تناسب عمر المتعلّم المنتقل مع العمر المفترض للصفّ المنتقل إليه والذي تحدّده القوانين المرعيّة الإجراء.
- خضوع المتعلّم للتقويم الذي تؤهّله الدخول إلى الصفّ المنتقل إليه.

١٥- المناهج الأجنبيّة الأربعة المعترف بها رسميًا للتعليم في لبنان هي: المنهج الفرنسي، المنهج الأمريكي، منهج البكالوريا الدوليّة، والمنهج البريطاني.

- اجتياز المتعلّم المُنتقل لاختبارات الكفايات اللغويّة للصفّ الذي سيرفّع منه، وفي حال عدم اجتيازها يُلحق المتعلّم بصفوف لغويّة مختصّة لترميم هذه الكفايات، مع التأكيد على أنّ الهدف من الدروس اللغويّةالمختصّةهوتزويد المتعلّمين بالمهارات اللغويّة التي يحتاجونها للنجاح أكاديميًّا، بحيث يمكن دمجهم في نهاية المطاف في الصفوف العاديّة.
- متابعة المتعلّم المنتقل لبرنامج رديف للصف الحادي عشر لتعزيز المواطنة والاعتزاز بالهوية الوطنيّة والانتماء العربي والمبادىء المحدّدة في المادّة العاشرة من الدستور اللبناني.
- يمكن لمن أتمّ جزءًا من دراسته في الخارج، في مدارس لبنانيّة تطبّق المنهاج الوطني اللبناني، أن يلتحق بالدراسة في لبنان، شرط أن يكون قد اجتاز بنجاح الاختبارات التي تحددها ورقة سياسة التقويم.

الملحقات

ملحق رقم (١)

المخرجات المتوقّعة لعمل لجنة السلّم التعليمي وتنظيم السنة الدراسيّة

يتركّز عمل اللجنة وبناء على طرحها المقدّم لرئاسة المركز التربوي للبحوث والإنماء، على المحاور الآتية:

أ- السلّم التعليمي

تمّ سنة ١٩٩٥ وضع رؤية متكاملة لسلّم تعليميّ جديد كان سبّقًا في مجال تصوّر علاقة ديناميّة مع التعليم المهني والتقني من جهة، ومع التحضير للتعليم العالي من جهة أخرى. أثناء العمل على وضع الإطار، ونظرًا لما يمكن أن يستدعي وضع سلّم جديد بالكلّيّة، تم التوافق على دراسة السلّم المعمول به على ضوء الرؤية التربويّة التي تبناها الإطار، والخبرات العالميّة. بناء على ذلك، وبعد دراسة السلّم الحالي والأسباب الموجبة لإدخال التعديلات عليه، تمّ وضع هذا الاقتراح الذي يتضمّن:

- عدد سنوات السلّم والسنوات العمريّة التي يغطيها؛
- المراحل التي يتألّف منها السلّم، والأسباب الموجبة التي تدعم هذا التقسيم للسلّم؛
- السنوات الدراسيّة التي يمكن فيها التحضير لمسارات تعلّم متنوعّة مع فتح امكانيّة الانتقال بينها؛
- سنوات التعليم الإلزامي في السلّم والمسارات المتوازيّة؛
- الشهادات الرسميّة والاختبارات المرحليّة؛
- آليات الدخول إلى السلّم في مختلف مراحل التعليم العام.

ب- تنظيم الوحدات التعلّميّة وسياسات الترفيع

حدّد الإطار ثلاثة أمور متكاملة ومترابطة تشكّل النسيج الأساس للتنمية المعرفيّة عند المتعلّم وهي: المقاربة بالكفايات، والمعارف التأسيسيّة، والمعارف الضروريّة. انطلاقًا من ذلك، وبالتنسيق مع لجان «الكفايات والتقويم»، و«التعليم العالي، والتعليم المهني والتقني»، والطفولة المبكرة، والتعليم غير النظامي، تضع هذه اللجنة اقتراحًا يتضمّن:

- وضع تصوّر للعمل على المعارف التأسيسيّة (القراءة، الكتابة، الحساب، المعرفة الرقميّة) ابتداءً من أولى سنوات الالتحاق بالمدرسة، وفق الأوليّات التي تقوم على:

- أهميّة إعطاء الأوليّة للغة العربيّة؛
- البدء بالتعرّف على لغة ثانيّة؛

- إعطاء البُعْد التواصلي، وخاصّة الشفهي منه، الأولويّة في تعلّم اللغات؛
- مراعاة احترام التطوّر المعرفيّ في اكتساب الأفاهيم العلميّة التي تنطوي عليها هذه المعارف.

- وضع تصوّر للعمل على المعارف الضروريّة التي ذكرها الإطار (ص.٤٣)، تحترم المبادئ المذكورة أعلاه نفسها،مع لحظ تداخلها، وتطوّرها في السلّم، آخذة بعين الاعتبار التفصيل العائد إلى هذه الميادين والواردة في الملحق رقم (٢) من الإطار، جاعلة من عمليّات الاكتشاف، والعمل اليدويّ، والتحليل الذهني، أساسًا للمقاربات التعلّميّة التي ستُعْتَمَد. كما يستند هذا التصوّر إلى الخبرات العالميّة حول ترشيق محتوى المنهاج لينمّي عند المتعلّم الرغبة في المزيد من التحصيل.
- سياسة الترفيع في مختلف الوحدات والمراحل والصفوف التي سيتألّف منها السلّم.
- وضع تصوّر مبدئي لطريقة تثقيل المواد بالتنسيق مع اللجنة المختصّة.
- تصوّر التفريع في التعليم «الثانوي»، اعتمدت مناهج سنة ١٩٩٧ تفريعًا محدّدًا للدراسة في المرحلة الأخيرة من السلّم. شدّد الإطار على كلّ ما له علاقة بالتعليم التقني والمهني وبسوق العمل. يستدعي هذا الأمر إعادة النظر بالتفريع المعتمد بالتنسيق مع اللجنة المختصّة. لذلك، سيتم وضع اقتراح يأخذ بعين الاعتبار الخبرات المحلّيّة للـ٢٥ سنة التي مضت، كما الخبرات العالميّة وما آلت إليه، ويؤكّد على:

- وحدة المقاربة في عمليّة التفريع، وما يستلزم ذلك على صعيد الكفايات المستعرضة، والميادين المعرفيّة، وتقانات التعليم، وتأهيل المدارس؛
- ضرورة التحضير المُبْكِر لعمليّة التفريع بموازاة عمل اللجنة المختصّة؛
- تطبيق التعديلات المطلوبة بشكل تدريجي يأخذ بعين الاعتبار الطاقات البشريّة الضروريّة والمستلزمات اللوجستيّة؛ ضرورة الاستفادة من عمليّة التقويم المستمر لضمان حسن اختيار المتعلّم لاختصاصه المستقبلي؛
- التكامل بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني، وفتح المسارات بينهما في الاتجاهين.

ج- تنظيم السنة الدراسيّة ومستلزماته

دلّت الأزمات التي مرّ بها الوطن على أن التعامل مع تنظيم السنة الدراسيّة خضع لمعطيات لم تأخذ بالضرورة بعين الاعتبار جودة الأداء التربويّ ومخرجاته. يعرف العالم عددًا من الخبرات حول السنة المدرسيّة وطريقة تنظيمها (فصولاً نصفيّة، أو ثلاثيّة)، وعدد أسابيع العمل التي تتألّف منها، وطريقة تنظيم الفرص التي تتخلّلها، وحول الأسبوع الدراسي وتنظيم اليوم الدراسي. على العموم ترتبط هذه الخبرات بأولويّات مجتمعيّة منها مناخيّة، منها ماديّة، منها اجتماعيّة، وبدراسات حول قدرة المتعلّم على التركيز والتفاعل. لذلك، ستبني اللجنة اقتراحاتها على تعليل تربوي يأخذ بعين الاعتبار الواقع اللبناني وتنوّعه من جهة، والخبرات العالميّة من جهة أخرى. وستتضمّن:

- تنظيمًا للسنة الدراسيّة يلبي الحاجات المتراكمة للمتعلّم اللبناني وللمجتمع بأسره. يدخل في هذا المجال: تنظيم الفصول، عدد أسابيع العمل، الفرص المدرسيّة إلخ..
- تنظيمًا مرنًا للأسبوع الدراسي يفسح المجال لتعرّف المتعلّم على مجتمعه وخدمته بشكل أفضل، ويفتح له مجال ممارسة هواياته بشكل مرن ورحب في المدرسة أو خارجها.

- خيارات حول تنظيم اليوم الدراسيّ والأبعاد التربويّة والاجتماعيّة والبيئيّة للخيارات التي يمكن أن تطرح وتعود إلى عدد الساعات اليوميّة، وتواترها، والترتيبات الضروريّة إذا امتد لما بعد الظهر، وانعكاس هذه الخيارات على تحضير المتعلّم إلى ما هو أبعد من الدراسة (بمعناها الحصري)، وعلى البُعْد التواصلي ضمن البيئة المدرسيّة بين كافة عناصر مكوّنات المدرسة.

وتحت عنوان «أيّة مدرسة نريد»، أوضح الإطار التصوّر الذي يتوقعه للمدرسة المستقبليّة التي سيوكل إليها تنفيذ المنهاج الجديد. ويشدد الإطار على البُعْد التربوي الذي لا بد وأن يعطى للعلاقة بين المدرسة ومجتمعاتها، وكيف يمكن أن ينعكس ذلك على وضع المدرسة (من حيث البناء والتجهيزات) وتنظيم الحياة الدراسيّة. لذلك، سيرد أيضًا في مخرجات عمل اللجنة تحديدًا لأوجه هذا التكامل المجتمعي وفسحة المرونة التي يمكن أن تكون للمدرسة بالتشاور مع محيطها ومع مدارس مجاورة أخرى، وضمن الاستقلاليّة الذاتيّة التي تسمح بها الأنظمة المعمول بها والمدعوّة للتطوير.

د- المسارات التربويّ

يمكن اعتبار فتح المسارات التعليميّة على بعضها من أهم التحديثات التي يأتي بها الإطار. لذلك سيقترح هذا القسم من الورقة التصوّر الأوّلي للخيارات التي يمكن اعتمادها أكان ذلك في مجال الموازاة بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني، أم في المجالات الأخرى التي يذكرها الإطار كالتعليم غير النظامي، أو الدخول إلى السلّم من قبل متعلّمين لهم ظروفهم الخاصّة إلخ. ويتم دراسة تفاصيل هذه الأمور مع اللجان المختصّة.

تقدّم هذه الورقة إذًا تصوّرات عمليّة مسنودة علميًا، لتكون مجال دراسة ونقاش من قبل جميع المعنيين بالشأن التربوي، فيبنى مستقبل الأجيال القادمة على رؤية متكاملة تعتبر «الزمن التربوي» كلاً يراعي مستلزمات نماء المتعلّم وتدرّجه في سلّم المعرفة، محصّنة إيّاه بما يلزم من الكفايات ليكون مواطنًا فاعلاً في المجتمع، آخذة بعين الاعتبار أهميّة المرونة في تنظيم حياته اليومية من جهة وفي تحضير مستقبله من جهة أخرى.

ملحق رقم (٢)

الدعم المدرسي

١- تحديده

كرّس الإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي، الأولويّة التي لا بد أن تُعْطى لشخص المتعلّم كي ينمي كل قدراته بشكل متوازن فتتم مساعدته بشكل فعّال لتخطي الصعوبات التي يمكن أن تعترض مساره التربوي. لذلك اعتبرت «ورقة السلّم التعليمي وتنظيم السنة الدراسيّة» أن من شأن أي دعم مدرسي منظّم بشكل علمي أن يساهم بشكل فعّال في إنجاح جهد تربوي كهذا.

وحتى لا تنزلق المؤسّسات إلى إجراءات متسرّعة غير ضرورية، وإلى تكبيد الأولياء المزيد من الأعباء، كان لا بد من وضع أسس واضحة لهذه العمليّة بدءًا من وضع تحديد لماهيّة الدعم المدرسي، وتوضيح مجرياته، وإعطاء فكرة جامعة عل أوجهه.

من حيث التحديد:

الدعم المدرسي هو إجراء تقرّره المؤسّسة التربويّة في مسعاها لمساعدة متعلّم معيّن لتخطي صعوبات محدّدة تعيق تدرّجه في السلّم التعليميّ طالما أن هذه الصعوبات لا تستلزم انتقال المتعلّم إلى مسار من مسارات التعليم غير النظامي.

والمتعلّمون الذين يعانون من صعوبات نوعية في التعلم هم في العادة متعلمون عاديين من حيث القدرات العقلية أو ذوو ذكاء مرتفع ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية وانفعالية، ومع ذلك يعاني هؤلاء من صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة، أو أداء العمليات الحسابية الأساسية. لذلك يجب التمييز بينهم وبين فئة بطيئي التعلم الذين يتميزون عادة بانخفاض القدرات العقلية أو تعرضهم للحرمان الثقافي والاجتماعي والاضطراب الانفعالي

إن مستوى الدعم لمعالجة التعثرات الذي نتطرق إليه هنا هو مواكب لعملية التعليم وبالتالي هو أوّل المستويات الممكنة وهو يتعلّق بالإجراءات داخل المدرسة وتفاعلات المتعلم مع أقرانه والبالغين لجهة التأكيد على الممارسات التي تركز على المتعلم والتي يمكن أن تزيد من الحضور والمشاركة في المدرسة، وهي تشمل الإجراءات الرئيسية على المستوى الفردي ما يلي:

- تعزيز المقاربات التي تشجع على تفريد التعليم؛
- التدخل السريع لمعالجة انخفاض التحصيل الدراسي والمشكلات السلوكية؛
- السعي لتجنب الرسوب والتسرب المدرسي والاستعاضة عنه بدعم مبرمج ومركّز.

٢- مبرراته

يعد تكييف طرق التعليم والتعلم لتلبية احتياجات التعلم الفردية استراتيجية قوية لسدّ الفجوات التعليمية. إن الربط بين تعثّر التعلم وبين بعض الفجوات التعلمية يمكن أن يوجه عملية الدعم إذا ما تم تحديد هذه الفجوات بالشكل الصحيح:

الفجوات المعرفية: نقص أو عدم صحة المعارف الموجودة عند المتعلمين.

فجوات المهارات: عدم توفر التدريب المناسب لتطوير المهارات.

فجوات التحفيز: عدم وجود الدافع لتعزيز المعرفة أو المهارات .

الفجوات البيئية: عدم وجود بيئة مواتية للتعلم (إن على صعيد المدرسة أو في المنزل).

فجوات التواصل: مشكلات في التواصل إما مع المعلم أو مع الأقران

يمكن تحقيق تكييف التعليم من خلال إعادة تنظيم الصفوف، واستغلال التقنيات الرقمية للتعليم الفردي، أو تدريب المعلمين على أساليب تعليمية مبتكرة تدعم التعلم الشخصي. إلى جانب ذلك، يمكن تقديم التعليم في مجموعات صغيرة أو من خلال التدريس الفردي.

تعتبر الأساليب التعليمية المركزة على المتعلم والتي تضع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم واهتماماتهم في قلب عمليات التعليم والتعلم عناصر أساسية لاستراتيجيات التعليم المسرّع أو التدريس التعويضي. وبالرغم من أن الاعتقاد السائد أن التعليم المُخصص قد يتطلب موارد إضافية وقد يكون أكثر تكلفة، إلا أن الأدلة تشير إلى أن تكييف التعليم وفقًا لاحتياجات التعلم الفردي هو استراتيجية فعّالة من حيث التكلفة. وتساهم التقنيات الرقمية في تجاوز بعض قيود الموارد وتحقيق الكفاءة من حيث التكلفة، سواء عبر تيسير الوصول إلى معلمين أو متطوعين في مواقع أخرى، أو من خلال دمج ميزات تخصيص التعلم في الأنظمة التعليمية (مثل أنظمة التدريس الذكية).

٣ - مجرياته

يتطلّب اعتماد مبدأ الدعم المدرسي إجراء تقويمات تكوينية وختامية منتظمة لتتبع تقدم الطلاب وتحديد المجالات التي قد يحتاجون فيها إلى دعم إضافي. تستخدم هذه البيانات لتعديل استراتيجيات التدريس، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، وتصميم التدخلات لمعالجة مناطق ضعف محددة.

كما ينبغي الاهتمام بالتقييم التشخيصي، كممارسة علمية من شأنها أن تضبط أسباب التعثر والفشل الدراسي و نوعيته و درجة خطورته، إن هذا التقويم يحتاج إلى استعمال تقنيات و اختبارات (روائز) من أجل تقويم إمكانيات التلاميذ و إنجازاتهم وضبط صعوبات التحصيل لديهم ، مما يساعد كثيرا في اختيار انسب أساليب الدعم والعلاج.

بالإضافة إلى ذلك، إن مجلس الصف، برئاسة مدير/ة المؤسّسة، وبمواكبة المرشد/ة النفسيّ/ة والمرشد/ة

الاجتماعيّ/ة في المؤسّسة، هي الهيئة المخوّلة لاتخاذ قرار تقديم هذا الدعم لمتعلّم معيّن. ويتخّذ المجلس هذا القرار بناء على ملفٍّ مفصّل يتضمّن:

أ - نظرة عامة عن انتاج المتعلّم العلمي، بالمقارنة مع أقرانه؛
ب - تقريرًا عن تصرّفاته بشكل عام في الصف وخارجه مع المعلّمين ومع الرفاق؛
ج - تقريرًا عن مواطن الضعف ومواطن القوّة عنده؛
د - تقريرًا عن الوضع الاجتماعيّ للعائلة.

٤ - أوجهه

يمكن أن يتخذ الدعم عدّة أوجه وفق توصيف الحالة الذي يعتمده مجلس الصف. أما أوجه الدعم الممكنة فهي، على سبيل المثال لا الحصر:

أ - **التشجيع المشترك** من قبل المعلّمين تنطلق من مواطن القوّة عند المتعلّم لتحفيزه، وتدعيم انتاجيته، وتفعيل ثقته بنفسه، وإشراكه ما أمكن في الجهد الجماعي الذي تعتمده التعليميّة المطبّقة في المدرسة.

من الممكن تنفيذ البرنامج العلاجي داخل الصف العادي للمتعلمين الذين لديهم صعوبات تعلم بسيطة وذلك من خلال تطبيق استراتيجيات التعليم التمايزي التي تركز على: تمايز الأهداف أو المحتوى أو طريقة التدريس أو المنتج النهائي المطلوب من المتعلمين.

ب- التعليم التمايزي: إن التدريس الفردي أو التدريس في مجموعات صغيرة يُعَدّان استراتيجيتين فعّالتين لسد فجوات التعلم. توفر هذه الاستراتيجيات تجربة تعليمية مُخصّصة وتعزز من التفاعل وتوفر التغذية الراجعة ومراقبة التقدم والتعلم التعاوني ، وهذا ذو أهمية خاصة في السياقات التي تتميز بتباين كبير في مستوى مهارات المتعلمين. علاوة على ذلك، يمكن أن تُحسّن هذه الاستراتيجيات الوقت المخصص للتعلم، سواء كان ذلك كإضافة إلى ساعات الصف العادية أو في إطار صفوف خاصة. كما يمكن أن يتم تنفيذ هذا البرنامج بالتوازي مع الصفوف العادي كشكل من أشكال الدعم التتبعي ولكن خارج الدوام التدريسي.

في خطط التعليم الفردي IEPs يتم تحديد أهدافً التعلم لتلبية الاحتياجات الفريدة للمتعلم وقد تتضمن طرق تعليم متخصصة أو وقتًا إضافيًا للمهام أو الاختبارات أو التكنولوجيا المساعدة. وتتميز هذه البرامج بأنها تقدم للمتعلم وحدات محددة التنظيم والتتابع، ثم يترك له حرية التقدم وفق سرعته الخاصة. فبينما يستطيع بعض التلاميذ الانتهاء من دراسة و حدتين تعليميتين أو ثلاث في أسبوع واحد قد يمضي غيرهم ثلاثة أسابيع في وحدة تعليمية واحدة .

بشكل عام، تظهِر التوجيهات البحثية أن التعليم الفردي يكون أكثر فعالية عندما يتم تقديمه من قِبل معلم الصف أو المعلم المساعد، وخلال ساعات الصف، وخاصة للطلاب الأصغر سنًا. بينما يكون التدريس في مجموعات صغيرة فعالًا للطلاب الأكبر سنًا، حيث يمكن تحقيق الفائدة من التفاعل مع الأقران.

كما يمكن اللجوء عند الضرورة إلى خلق صفوف كاملة للمستوى، إذا تبين أن مجموع تلاميذ الصف الواحد، لا يمكنهم تحقيق الكفايات المطلوبة، شرط أن توفر المدرسة صفا خاصا بذلك، و أن يعود المتعلم المستفيد من مجموعة المستوى أو صف المستوى للاندماج مجددا في التعليم العادي بشكل تلقائي كلما تمكن من تحصيل ما فاته و بالتالي اللحاق بزملائه.

ج- **تدريس الأقران:** يعد التدريس الفردي أكثر فاعلية للمتعلمين في الصفوف الأولى ، الذين من المرجح أن يستفيدوا من التفاعل الوثيق مع المعلم ، بينما يستفيد الطلاب الأكبر سنا أكثر من التبادلات مع الأقران ، وبالتالي ، من الدروس في مجموعات صغيرة. فيما يتعلق بتكرار التدريس، بينما يستفيد المتعلمين من جميع الصفوف من ٣ جلسات من التدريس في الأسبوع (عادة حوالي ٣٠ دقيقة) ، فإن التدريس عالي التردد (حتى ٥ جلسات في الأسبوع) مفيد فقط للمتعلمين الأصغر سنا الذين قد يلعب التكرار دورا أكبر في تنمية المهارات. يكون التدريس من الأقران أكثر فاعلية عندما يركز على المراجعة التي تم تدريسها بالفعل للوحدات بدلا من إدخال وحدة تعلمية جديدة، وعندما يتم تقديمه في جلسات أسبوعية منتظمة، لمدة تصل إلى ١٠ أسابيع. كما أن تدريب المتعلمين للإشراف على هذه العمليّة أمر بالغ الأهمية لضمان جودة الدروس للأقران حيث يتم إقران متعلمين أحدهما بمستوى مهارة أعلى من الآخر ويتم العمل على أنشطة منظمة من قبل المعلم. كما يمكن للمدرس أن يشكل مجموعات مؤقتة على أساس مستوى المتعلمين بالنسبة لبعض الأنشطة (في اللغة الفرنسية أو الرياضيات مثلا) و يقوم التلاميذ في إطار هذه المجموعات بأنشطة تعليمية من إنجاز تمارين بسيطة، حتى يضمنوا تحصيل المعلومات الأساسية، و ذلك لمدة نصف ساعة يوميا او ساعتين في الأسبوع على أكثر تقدير.

د- **إشراك الأولياء** بعمليّة الدعم من خلال توجيههم على نوع من الشراكة البيتيّة في هذا الجهد، متى كان ذلك ممكنًا؛

هـ- **تخصيص ساعات بعد الدوام المدرسيّ** لتقديم المساعدة المطلوبة، بالتأكيد خاصّة على الأوجه التربويّة التي تساعد في حلّ أسس المشاكل التعليمية التي تعترض المتعلّم، وذلك وفق منهاج يتفّق عليه بين معلّمين الصف (التعليم التعويضي). ويمكن في هذا المجال اللجوء إلى التكنولوجيا المساعِدة، وإلى التعليم المتعدّد الحواس،

و- **الدعم النفسي الاجتماعي:** هو برنامج يحتوي على مجموعة من التقنيّات/ الانشطة للاستجابة للأزمات/ الصّدمات وهو يعتبر مستوى وقائي يخطط له وبحدد بحسب مستوى التدخل وفقا للمشاكل السلوكية/ وتعزيز السلوك الجيد والدعم العاطفي (behavioral and emotional support). يمكن مراجعة أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي الموجودة على صفحة المركز التربوي.

ز -**إلحاق المتعلّم ببرنامج صيفي** يسمح له بتخطي الصعوبات متى لم تنجح الخطوات السابقة بذلك. من المهم جدا» ان لا يكون استاذ الصف هو نفسه استاذ الدعم.

ح- اللجوء إلى الدعم الخارجي كلما ظهرت صعوبات تنظيم الدعم العلاجي داخل المؤسسات: إذا لم تكن حصص الدعم في إطار التوزيع العادي كافية لمعالجة الصعوبات التعليمية لدى التلميذ، ففي هذه الحالة يمكن أن يوجه التلميذ إلى المؤسسات العلاجية المتخصصة. وفي الحالات التي يظهر فيها خلل او اضطرابات مقلقة تحتاج إلى الإحالة إلى المراكز المتخصصة ليحصل التلميذ على خدمات علاجية.

ط- استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم حيث تساعد على:

توفير محتوى تعليمي عالي الجودة: بما يمكّن المتعلمين من الوصول إلى الكثير من المحتوى التعليمي الإضافي عبر الإنترنت.

تقديم التعلم الشخصي من خلال مجموعة من الأدوات والخدمات الرقمية مثل (التطبيقات والألعاب والمواقع الإلكترونية وما إلى ذلك.) التي تتيح للمعلمين تنويع أدوات التعلم واختيار النهج الذي يناسبهم.

التعاون مع الآخرين من جميع أنحاء العالم بالإضافة إلى الأقران في المدرسة لاختبار فهم المعارف والمهارات الجديدة.

فتح الخبرات والفرص من خلال تزويد المتعلمين بإمكانية الوصول إلى مجموعة من الموارد الرقمية التي تسمح بالتعلم في أي وقت/ في أي مكان وبناء مستوى من المهارات الرقمية التي ستكون حيوية في العالم الرقمي اليوم.

توفير التمرين والتغذية الراجعة الفورية من خلال استخدام برمجيات وتطبيقات تسمح للمتعلمين بمتابعة تقدمهم وفقا لوتيرتهم الخاصة في التعلم بما يساعدهم على تطوير معارفهم ومهاراتهم.

ملاحظة ختاميّة: يعتبر تكييف استراتيجيات التعليم والتربية لتلبية احتياجات التعلم الفردية استراتيجية قوية لسد فجوات التعلم. يمكن تحقيق ذلك من خلال إعادة تنظيم الصفوف، واستخدام التقنيات الرقمية، وتدريب المعلمين على أساليب تعليمية مبتكرة. إن التدريس الفردي وفي مجموعات صغيرة يعتبران استراتيجيتين فعالتين لتحقيق هذا الهدف، ويظهر أن كل منهما له مزاياه واستخداماته الخاصة. يعتمد نجاح كل الخطط في كثير من الأوقات على توفّر الدعم المجتمعي للمؤسّسة وعلى تأهيل طاقمها التربوي. ينبغي أن يواكب الدعم التقويم التشخيصي و التكويني و الختامي و يقوم لسد الثغرات التي قد يكشف عنها ، و ذلك لتحقيق نوع من المساواة إزاء العملية التعليمية التربوية.

الملحق رقم (٣)

الوحدة التعلمية

١ - تعريف

الوحدة التعلّميّة (unité d›apprentissage interdisciplinaire)، بمنظور السلم التعليمي، هي عبارة انتظام مجموعة من النواتج الفرعية المتجانسة لكفايات خاصة ومستعرضة حول محور معرفي مشترك أو إشكالية بحثية محددة في إطار زمني مرن، تضع المتعلّمين في مواقف تعليميّة/تعلّميّة حياتيّة ذات معنى، وتوظّف فيها مهارات متنوّعة (مهارات تفكير، مهارات حياة، مهارات تعاون، مهارات رقميّة، مهارات تعلّم..)، حيث يتطلّب من المتعلّمين القيام بمهمّات تعلّميّة ناشطة، والمرور بخبرات تعلّميّة متنوّعة، واكتشاف العالم من حولهم، ممّا يؤدّي إلى اكتساب الكفايات المخطّط لها، وحصول التعلّم المطلوب. تسعى هذه المقاربة التربوية إلى تقديم تجربة تعلم شاملة ومترابطة، تمكّن الطلاب من إدراك الروابط المتداخلة بين التخصصات المعرفية المختلفة.

يمكن تقسيم الوحدة التعلّميّة الواحدة إلى وحدات فرعيّة متجانسة، تتمايز في ما بينها بنواتج فرعية أكثر تجانسًا.

٢- هدف الوحدة التعلمية

الهدف الأساسي من الوحدة التعلمية البين تخصصية يتجاوز مجرد تلقين المعلومات إلى تعميق الفهم وتشجيع التفكير النقدي والتحليلي. فهي تهدف إلى:

- تجسير الفجوة بين المعارف النظرية والتطبيقات العملية
- تنمية مهارات التفكير بينالتخصصات
- تعزيز القدرة على الربط بين المفاهيم المختلفة
- إكساب الطلاب أدوات فهم أكثر تعقيداً للظواهر والمشكلات

من خلال هذا النهج التكاملي، يتمكن الطلاب من اكتساب رؤية أوسع وأعمق للمعرفة، تمكنهم من فهم تعقيدات العالم المحيط بشكل أكثر شمولية وإدراكاً.

٣ - الخصائص الرئيسية للوحدة التعلمية

١- دمج التخصصات: تجمع الوحدة بين المعرفة والمهارات ووجهات النظر من مواد دراسية متنوعة، مما يسمح للطلاب باستكشاف موضوع من زوايا متعددة.
٢- التخطيط التعاوني: يعمل المعلمون معًا لتصميم/ تنفيذ الوحدة، مما يضمن توافق الأهداف والتقييمات

عبر التخصصات. هذه التعاون ضروري لإنشاء تجربة تعليمية ذات مغزى.
٣- التعلم القائم على الاستقصاء: غالبًا ما تكون الوحدة مدفوعة بالاستقصاء، مما يشجع الطلاب على طرح الأسئلة، وإجراء الأبحاث، والانخراط في التفكير النقدي.
٤- التقييم النهائي: تختتم الوحدة بتقييم نهائي يقيم فهم الطلاب وتطبيقهم للمعرفة المدمجة.
٥- التركيز على الروابط مع العالم الحقيقي: غالبًا ما تتعلق وحدات التعليم بين التخصصات بقضايا أو مواضيع من العالم الحقيقي، مما يساعد الطلاب على رؤية صلة تعلمهم بما يتجاوز الصف.

٤- متطلبات الوحدات التعلمية:

١- التدريس المتزامن: كلما كان ذلك ممكنًا، يجب تدريس المواد بشكل متزامن للسماح للطلاب برؤية الروابط بين التخصصات في الوقت الحقيقي. تساعد هذه الطريقة الطلاب على فهم كيف تساهم المجالات المختلفة في موضوع أو استقصاء مشترك .
٢- التخطيط التعاوني: يجب على المعلمين من تخصصات مختلفة التعاون في تخطيط الوحدة. يعزز هذا التعاون تماسك المنهج الدراسي ويضمن توافق جميع المعلمين في أهدافهم وطرق التدريس .
٣- أهداف تعلم واضحة: وضع أهداف تعلم واضحة ومشتركة توضح ما يتوقع من الطلاب تعلمه من الوحدة التعليمية بين التخصصات. تساعد هذه الوضوح في توجيه التعليم والتقييم .
٤- دمج التقييمات: استخدام كل من التقييمات التكوينية والنهائية التي تعكس الطبيعة بين التخصصات للوحدة. يجب أن تقيم التقييمات فهم الطلاب عبر التخصصات وقدرتهم على دمج المعرفة .
٥- التفكير والتغذية الراجعة: بعد الوحدة، تشجيع الطلاب على التفكير في تجاربهم التعليمية وتأثير الوحدة على فهمهم للموضوع. يمكن أن يُعلم هذا التفكير التخطيط والتدريس بين التخصصات في المستقبل .
٦- التطوير المهني: توفير فرص تطوير مهني للمعلمين تركز على استراتيجيات التدريس بين التخصصات. يمكن أن يعزز هذا الدعم فهمهم وتنفيذهم للوحدات التعليمية بين التخصصات

٥- نقاط الإنطلاق الممكنة للتعلم بين التخصصات

١- القضايا الواقعية: معالجة المشكلات المحلية أو المجتمعية أو العالمية أو الشخصية التي تتطلب معرفة ومهارات من عدة تخصصات يمكن أن تكون نقطة انطلاق قوية لوحدات التعليم بين التخصصات.
٢- المفاهيم الأساسية: استخدام المفاهيم الأساسية كأساس للاستقصاء يمكن أن يساعد في دمج الحقول المعرفية المختلفة. توفر هذه المفاهيم إطارًا لاستكشاف الأفكار المعقدة عبر التخصصات.
٣- السياقات العالمية: الانخراط مع السياقات العالمية يسمح للطلاب بربط تعلمهم بقضايا مجتمعية أوسع، مما يعزز من صلة وعمق استقصاءاتهم.
٤- دمج المحتوى: تحديد المحتوى والمهارات والمفاهيم المتكاملة من مواد مختلفة يمكن أن يسهل تطوير استقصاءات متكاملة تعزز من فهم الطلاب.

٥- المواضيع الثقافية والاجتماعية: استكشاف مواضيع مثل التراث الثقافي، وحل النزاعات، أو المعايير الاجتماعية يمكن أن يوفر سياقات ذات مغزى للتعلم بين التخصصات، مما يشجع الطلاب على تحليل والتفكير في وجهات نظر متنوعة.

٦- تقويم التعلم

يتضمن تقويم التعلم عدة مكونات مهمة:

١- التقويم القائم على المعايير: يجب أن يكون التقويم مستندًا إلى معايير واضحة تعكس الطبيعة بين التخصصات للوحدة. يشمل ذلك تقييم قدرة الطلاب على دمج المعرفة من تخصصات متعددة وتطبيقها على قضايا العالم الحقيقي .

٢- التقيومات التكوينية والنهائية: استخدام كل من التقويمات التكوينية (التقييمات المستمرة خلال الوحدة) والتقويمات النهائية لقياس فهم الطلاب وتقدمهم طوال الوحدة .

٣- التقويم الخارجي (الرسمي) : تقويم مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي .

٤- تقيوم الحقول المعرفية: تقييم المساهمات النسبية لكل حقل معرفي أو نواتج كفايات مستعرضة في الوحدة. يتضمن ذلك وزن نقاط القوة كل تخصص بالنسبة للأهداف بين التخصصات .

٧- تخطيط وحدة تعلمية

يتضمن عدة خطوات رئيسية لضمان دمج فعال لمجموعة من التخصصات:

١- تحديد هدف الدمج: تحديد الأهداف والغايات لوحدة التعليم بين التخصصات بوضوح، مع التركيز على ما يجب أن يتعلمه الطلاب ويحققوه من خلال دمج التخصصات.

٢- اختيار الحقول المعرفية ذات الصلة: اختيار الحقول أو الميادين المعرفية التي ستشارك في الوحدة، مع التأكد من أنها تكمل بعضها البعض وتساهم في الموضوع أو القضية العامة التي يتم تناولها.

٣- تطوير المعرفة والمهارات التخصصية: وضع الخطوط العريضة للمعرفة والفهم والمهارات المحددة من كل تخصص التي سيحتاجها الطلاب للتفاعل مع الوحدة بشكل فعال.

٤- تصميم الأنشطة التعليمية: إنشاء مجموعة متنوعة من الأنشطة والخبرات التعليمية التي تعزز الاستقصاء بين التخصصات، مما يسمح للطلاب باستكشاف الروابط بين التخصصات.

٥- تخطيط التقييمات التكوينية والنهائية: تطوير مهام تقييم مرتبطة بالأهداف المحددة لكل مادة وتقييم فهم الطلاب وتطبيقهم للمفاهيم بين التخصصات.

٦- توضيح الروابط: التأكد من وجود ارتباط واضح بين العناصر المختلفة للوحدة، بما في ذلك الهدف، والمعرفة التخصصية، والأنشطة التعليمية، والتقييمات، لتوفير تجربة تعليمية ذات مغزى للطلاب.

٨- المكونات الأساسية للوحدة التعلمية :

١- عنوان الوحدة ووصفها: عنوان واضح ونظرة عامة موجزة عن تركيز الوحدة وأهدافها.

٢- المفاهيم الأساسية والمفاهيم ذات الصلة: تحديد المفاهيم الأساسية التي ستوجه الاستقصاء والمفاهيم ذات الصلة التي سيتم استكشافها طوال الوحدة.
٣- السياق: وصف للسياق الذي يربط الوحدة بالقضايا الواقعية ويشجع الطلاب على إيجاد العلاقات ذات مغزى.
٤- السؤال الرئيسي: بيان/ سؤال موجز يلخص الفكرة المركزية للوحدة، مما يوجه استكشاف وفهم الطلاب.
٥- أسئلة الاستقصاء: مجموعة من الأسئلة التي تدفع عملية الاستقصاء، مما يشجع الطلاب على التفكير النقدي والانخراط بعمق مع المحتوى.
٦- تجارب التعلم: مخطط تفصيلي للأنشطة والتجارب التعليمية التي ستسهل فهم الطلاب وانخراطهم مع مفاهيم الوحدة.
٧- التقويم: معايير واضحة لتقييم تعلم الطلاب، بما في ذلك التقييمات التكوينية والنهائية التي تتماشى مع أهداف الوحدة.
٨- التمايز: استراتيجيات لاستيعاب المتعلمين المتنوعين وضمان أن جميع الطلاب يمكنهم الوصول إلى المحتوى والانخراط معه.

٩- خطة وحدة تعلمية

تنطوي فكرة التخطيط لوحدة تعلمية على التحضير لمعالجة موضوع معين في حقل معرفيّ معيّن/مادة محددة، وربطه مع حقول/مواد أخرى. يمكن على سبيل المثال أن تشمل وحدة تعلم حول مصر القديمة: قراءة كتب عن مصر (تاريخ)؛ إنشاء خريطة لمصر (جغرافيا)؛ البحث عن أسباب خصوبة الأراضي المحيطة بنهر النيل (علوم)؛ حساب ارتفاع الهرم (رياضيات)؛ تعلم كتابة الكلمات ذات صلة (إملاء)؛ إنشاء صفحة تعرض صورة لتابوت مع وصف موجز (فن، خط الكتابة والتكوين) والاستماع قبل النوم إلى قصة عن مصر (أدب).
وبالتالي فالوحدة هي عبارة عن «سلسلة من العمليات والعناصر المُرتبة و/أو متسلسلة» وهنا، يأتي مفهومان مركزيان في هذا التعريف: «التسلسل» و«الترتيب». يفترض «التسلسل»، التتابع والترابط (أي العلاقة القويّة والمنطقيّة) بين العناصر الأساسية للـ «وحدة». أما «الترتيب»، فيفترض وجود تنظيم داخلي بين العناصر، يؤكّد علاقة التماسك (أي عدم التناقض) والانسياق الطبيعي غير المصطنع بينها. لهذا ترتكز الوحدة إلى التعاقب المتسلسل للأنشطة التي يتم اقتراحها للمتعلّمين. لذا يرتكز كل تطبيق عملي لمفهوم الوحدة التعلمية على « البُعْد النظري»، فيترافق مع نمذجة للمنتج الذي يجب تحقيقه، والمهمة التي يجب القيام بها، والأدوات التي يجب استخدامها وذلك لضمان حسن التنفيذ على المستوى العملي.
لا بد من الإشارة هنا، على المستوى النظري، إلى الفرق بين الوحدة التعلمية التي يتبناها الإطار والمشار إليها أدناه، ومفاهيم أخرى لوحدات تعليمية تقليديّة

ولا بد هنا من لفت النظر إلى أمور ثلاثة متكاملة:

أ - يمكن أن تمتد الوحدة التعلّميّة على أكثر من فترة تعلّميّة وأن تتضمّن مراحل متلاحقة تشكل وحدات تعلّميّة جزئيّة.

ب - من الممكن أن يشارك أكثر من معلّم في تطوير وحدة تعلّميّة معيّنة خاصّة إذا شكلت مسألة (أو مشروع) وكانت تدعو إلى تداخل أكثر من حقل معرفيّ.

ج - ليس للوحدات التعلّميّة شكلاً موَحَّدًا بل هي جزء من المقاربة التعليميّة (approche didactique) التي تعتمدها المؤسّسة، ومن المتوقّع من المعلّم ومن المشرفين التربويين أن يجعلوا منها وحدات حيّة تساهم في تحفيز المتعلّم على تطوير نفسه.

د- علاقة الوحدة بالوحدات الأخرى: تحديد علاقة الوحدة بالنسبة للوحدات الأخرى بحيث يتم إظهار الاتساق المنطقي بين مكونات الوحدة وإتباع التسلسل ذاته في جميع الوحدات

نمذجة الوحدة التعلمية

١- العرض العام للوحدة

عرض عام للوحدة من خلال تحديد مجالها المفاهيمي وتوضيح المكتسبات والشروط المسبقة اللازمة بالإضافة إلى تحديد الموضوعات الرئيسية التي سيتم التطرق إليها. تحتوي وحدة التعلم على العديد من نواتج التعلم المتعلقة بحقول معرفية/ مواد مختلفة والمنضوية ضمن ميادين معرفية مختلفة. كما وتتضمن النواتج المتعلقة بالكفايات المستعرضة والقيم التي سيتم إرساؤها . يتضمن هذا الإطار أيضا المعارف الأساسية والقيم المضمنة.

ملاحظة: يراعى عند اختيار العنوان أن يكون جذّابا لانتباه المتعلم ويوحي بمقاربته الشموليّة لأكثر من حقل معرفي.

مثال: التنوع على الأرض

السؤال الرئيسي: ماذا الذي يجعل من هذه الأرض مجتمع متنوع؟

ملاحظة: يجب أن تراعي نسب النواتج الفرعية للكفايات الخاصة أولويّة الحقل المعرفي/المادة المستهدف بحيث لا تقل نسبة النواتج العائدة له عن ٦٠٪ من مجموع النواتج الفرعية للكفايات الخاصة للوحدة ككل.

٢- الفئة المستهدفة: الصف، والفئة العمريّة

٣- المدة المقترحة: يمكن أن تتراوح بين أسبوع وشهر وذلك وفقا للفترات التعليمية المحددة.

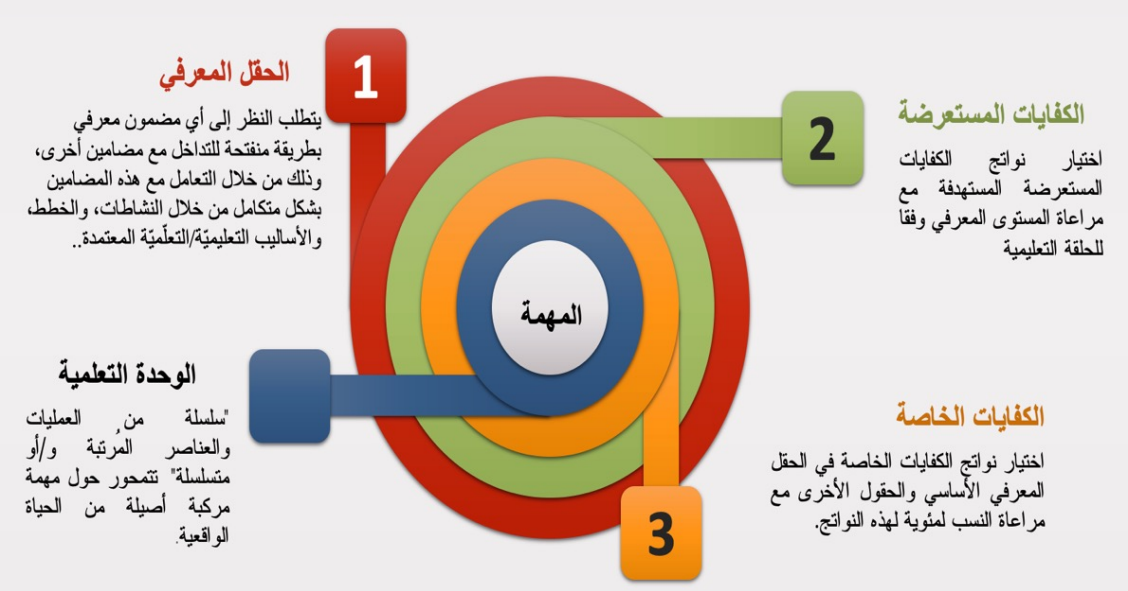
٤- اختيار مهمة نهائية

تعد المهمة النهائية المقترحة للطلاب نقطة الانطلاق للتفكير الذي يؤدي إلى تخطيط الوحدة. ترتبط هذه المهمة، في أفضل الحالات، بممارسة اجتماعية محددة أي أن تكون مهمة أصيلة، في مجال ثقافي أو مهني يمكن للمتعلّمين التعرف عليه. يرتبط باختيار المهمّة:

أ - تحديد الكفايات الخاصة والمستعرضة المستهدفة ونواتج التعلم الخاصة بها؛

ب - وصف نواتج التعلم أي ما يجب أن يعرفه ويفهمه ويكون المتعلّم قادرًا على فعله والتعبير عنه في نهاية الوحدة التعلمية من خلال التركيز على سيرورة العمليّة التعليميّة (processus didactique) (المحتويات والأساليب والموارد) لضمان تحقيق هذه النواتج.

ج - توضيح العلاقة بين كل من نواتج التعلم والمحتوى المقدم فيما يتعلق بالكفايات الخاصة من جهة والكفايات المستعرضة من جهة أخرى.



٥- وصف الأنشطة المقترحة

يتم تقديم أنشطة التعلم (خلال فترة / عدة فترات وفق ما تتطلّبه المهام المطلوبة) على عدة مراحل، وفق ما يتطلّبه اكتساب الكفاية: الاستكشاف والتعلم الأساسي والتمرين وتوظيف التعلم في وضعيات جديدة والأنشطة الإثرائية. إن تحديد الاستراتيجيات التعليمية، وتصميم وتطوير أنشطة التدريس والتعلم، وتطوير أدوات التخطيط، كلها إجراءات يتم تنفيذها وفقًا لتقدم العمل التعلّمي.

١.٥- مرحلة وضعية التعلم

يتكون لب هذه المرحلة بشكل أساسي من وضعية مشكلة، تدعو إلى البحث عن صحّة المعرفة المكتسبة سابقًا، وتدعو إلى تطويرها المستمر من خلال عمليّة الاستقصاء، وإلى رفع الحواجز التي تحول دون اكتساب معارف جديدة. تتجسد هذه الوضعيّة في أغلب الأحيان في العمل الجماعي من خلال التفاعل الاجتماعي المعرفي . تتضمن الوضعية العمل الموجه نحو حل المشكلة الواقعية (المشاكل) المعقدة، والتي من الأفضل أن تنتج عن وقائع حقيقية؛ يركز العمل على تفكير المتعلّمين فيما يتعلق بمعارفهم الحالية والإجراءات والاستراتيجيات التي ينفذونها. لذلك سيسمح لهم هذا بتعلم المحتوى، وفي نفس الوقت، تطوير مهارات خاصة بعملية حل المشكلات.

بالطبع، يعمل المتعلّمون، كأفراد أو كمجموعات صغيرة، بشكل مستقل باستخدام الموارد والأدوات المعتادة ولكن أيضًا باستخدام تطبيقات تقنية مختلفة (كالحاسوب والانترنيت).

٢.٥. مرحلة إرساء المعارف

بعد تجميع أفكار المتعلّمين وعملهم، يتدخل المعلم لتقديم البيانات الواقعية والنظرية والمنهجية المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم. في هذه المناسبة، يقدم كل التفسيرات اللازمة ويؤدي إلى التوليف الذي يختتم هذه المرحلة.

٣.٥. مرحلة « التفكر، ما وراء المعرفة».

في استراتيجية التعلم الفعالة، من الضروري، في نهاية النشاط والتوليف الجماعي الذي تم إنجازه، العودة إلى بعض العناصر المميزة. وبالتالي، فمن المستحسن تحليل المهارات المنفذة، السماح للمتعلمين بالتعبير عن ما تمكنوا من تحقيقه والصعوبات التي واجهوها: كالتعبير عن أنفسهم بشأن الاستراتيجيات، وخاصة الاستراتيجيات المعرفية، التي يفضلونها في حل المشكلة التي يواجهونها. وهذا يعطي الفرصة لإظهار أنه لا توجد استراتيجية فعالة واحدة فقط، أو أن بعضها الآخر يؤدي إلى طريق مسدود.

٦- الموارد

يوفر المعلم موارد معينة (التعليمات، الموارد المادية، الوثائق، وما إلى ذلك) المتعلقة بكل نشاط

٧- نواتج التعلم وطرق التقويم:

يتم وصف طرق التقويم ومعايير إنجازات المتعلّمين، بالإضافة إلى تثقيل كل منها في التقرير النهائي. يجب أن تسمح هذه الطرق للمتعلّم بإقامة روابط بين التقويم ونواتج التعلم، فيأتي الحكم على «نواتج التعلم» مؤسّسًا على اختبارات مناسبة ذات معايير مرجعية يمكن الركون إليها بشكل جيد.

من المتوقع وجود نوعين على الأقل من التقويم:

٨- التقويم الذاتي والتقويم التكويني

يتم تحديد طرق التقويم التي تناسب مع نوع ومستوى الأنشطة المقترحة ونواتج التعلم إن كان بالنسبة للكفايات الخاصة أو المستعرضة.

الملحق رقم (٤)

اختيارات ممكنة (scenario)

١ - تعريف

في المدرسة الثانوية، تلعب اختيارات المواد دورًا حيويًا في تشكيل مسارات الطلاب الأكاديمية واختيارات الجامعات فيما بعد. غالبًا ما يحتاج الطلاب إلى النظر في تطلعاتهم المهنية واهتماماتهم والمتطلبات الأساسية لبرامج الجامعات المرغوبة عند اتخاذ هذه القرارات. على سبيل المثال، قد يضع الطلاب الذين يطمحون للحصول على درجة هندسية الرياضيات والفيزياء على رأس قائمة المواد، بينما قد يختار الذين يهتمون بالعلوم الإنسانية أو الاجتماعية مواد مثل الأدب والتاريخ أو الاقتصاد. بالإضافة إلى ذلك، تفرض بعض الجامعات متطلبات محددة للمواد للقبول في برامج معينة، مما يؤثر بشكل إضافي على اختيارات الطلاب للمواد. لذلك، يجب على طلاب المدارس الثانوية النظر بعناية في خياراتهم والبحث عن التوجيه من المعلمين والمستشارين ومكاتب قبول الجامعات للتأكد من أن اختياراتهم للمواد تتوافق مع أهدافهم الأكاديمية والمهنية. يمكن أن يؤثر هذا العملية الاختيارية التفكير فيها بشكل كبير على استعدادهم للتعليم العالي ومساراتهم المهنية في المستقبل.

يعطي الجدول رقم ١١ للمتعلّم وللمدرسة امكانيّة تنظيم الخيارات وفق scenarios مختلفة:
أما في الصف الثاني عشر، فيكمل المتعلّم دراسته بالمواد التي على مستوى (H) و(S) باستثناء المواد الإلزاميّة المشتركة التي يتقدّم بها بامتحان في نهاية الصف الحادي عشر.
تحدد طريقة تقويم المواد في نهاية الصف الثاني عشر وفق الآليّات التي تحدد لاحقًا من قبل لجنة التقويم. فيما يلي رسم يوجز هذه الاقتراحات.

الميدان	الحقل	علوم ١ هندسة	علوم ٢ علوم الحياة	علوم ٣ تكنولوجيا	فنون	اجتماع	آداب	الوحدات
الزامي	LA	X	X	X	X	X	X	٢
	LE (1)	X	X	X	X	X	X	٢
	الفلسفة المجتمعيّة (المواطنيّة التفاعليّة وقضايا في الدين والأخلاق) ومهارات الحياة (إدارة الذات، التواصل)	X	X	X	X	X	X	٢
علوم High (4)	Math 1	1	1	1				٤
	Math 2	1						٤
	Physics	1	1	1				٤
	Chem		1					٤
	Techno1 (ICT)			1	1	1		٤
	Techno 2 (Programing)	1		1				٤
	Bio & Env		1					٤
اجتماع High (4)	Hist and Geography					1		٤
	Socio					1		٤
	Economy					1		٤
	PHILO				1		1	
	Litterature Ar						1	٤

	Litterature Eng/ Fr					1		٤
	Fine Arts 1 (Art & Design)					1		٤
	Fine arts 2 (Drama & Theater)					1		٤
خيارات Standard (4)	Math - S[16]					1	1	٢
	Sciences [17] - S				1	1	1	٢
	Social (Hist +Geo+Socio)- S	1	1	1	1	1	1	٢
	Social[18] 1 أساسيات الاقتصاد والإدارة - S	1	1	1	1		1	٢
	Langue أخرى لغات - S	1	1	1	1	1	1	٢
	Fine Arts[19] - S	1	1		1			٢
	Physical Education[20] – S	1	1	1	1	1	1	٢
	Techno[21] - ICT	1				1	1	٢
	المجموع							30

علوم ١ توجه علمي نحو اختصاصات العلوم الصحيّة		علوم ٢ توجه علمي نحو اختصاصات هندسيّة		علوم ٣ توجه علمي نحو اختصاصات تكنولوجيّة		
مستوى متقدم		مستوى متقدم		مستوى متقدم		
ميدان الرياضيات	ميدان العلوم	ميدان الرياضيات	ميدان العلوم	ميدان الرياضيات	ميدان العلوم	ميدان التقانة والمهن
رياضيات ١	فيزياء كيمياء علوم الحياة والأرض	رياضيات ١ رياضيات ٢	فيزياء كيمياء	رياضيات ١	فيزياء	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات علوم الحاسوب
مستوى عادي		مستوى عادي		مستوى عادي		
خيار		خيار		خيار		

١٦- رياضيّات تطبيقيّة وإحصاء

١٧- العلوم والحياة (معارف تطبيقيّة من الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء)

١٨- ريادة الأعمال والمشاريع الصغيرة- الإنسان والمجتمع (اجتماع، اقتصاد، إدارة، قانون، علوم سياسيّة، إعلام، البحث في العلوم الاجتماعيّة..)

١٩- مشغل التعبير الفنّي والأدبي (تمثيل، إنشاد، تقديم إذاعي النحت، الرسم الألكتروني، الطباعة الثلاثيّة الأبعاد، خط..) مشغل إنتاج الأفلام القصيرةمشغل التصوير (فوتوغراف و فيديو) الفنون التشكيليّة (الرسم الألكتروني، الطباعة الثلاثيّة الأبعاد، خط)- الفنون الأدائيّة (مسرح، إنشاد، تمثيل)

٢٠- اللياقة البدنيّة والرياضة التخصّصيّة (سباحة، أيروبيك، جمباز، ألعاب قوى، التسلّق..)

٢١- مشغل التصميم الغرافيكي والتحريك (Animation)

الملحق رقم ٥

مقارنة مع مناهج أخرى

Tableau comparatif

الجدول التالي يقدم مقارنة شاملة بين المنهاج الوطني والمنهاج الفرنسي ومنهاج البكالوريا الدولية (IB) على مستوى المدارس الثانوية. يهدف إلى إبراز الفروقات والتشابهات الرئيسية فيما يتعلق بعروض المواد، والصرامة الأكاديمية، وأساليب التقييم، والهيكل العام. من خلال دراسة هذه الثلاثة مناهج جنبًا إلى جنب، يمكن للمعلمين والطلاب والتربويين الحصول على رؤى قيمة حول نقاط القوة والضعف في كل نظام، مما يتيح اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن المسارات التعليمية وتطوير البرامج. يعتبر هذا التحليل المقارن مصدرًا قيمًا للأطراف المعنية التي تسعى لفهم المشهد التعليمي واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة لتعزيز نتائج التعلم وتأهيل الطلاب للنجاح في عالم متعدد الثقافات بشكل متزايد

	Nouveaux programmes	Programme Français	Bac International IB
	Tronc commun en première, • LA enseignement • LE enseignement (Fr/ En) • Culture générale Société	Tronc commun et, en Première ٧ matières : • Français, • philosophie (uniquement en Terminale), • histoire-géo, • enseignement moral et civique (EMC), • langues vivantes A et B, • éducation physique et sportive (EPS) et • enseignement scientifique	3 composantes obligatoires : • Programme créativité, activité, service: invite les élèves à réfléchir sur la nature de la connaissance et sur la façon dont nous savons ce que nous affirmons savoir. • Mémoire : un travail de recherche indépendant réalisé de manière autonome par l'élève, qui se conclut par un essai de 4 000 mots. • Théorie de la connaissance : invite les élèves à entreprendre des activités liées à chacun de ses trois éléments et à s'y investir personnellement.

	En premiere, 5 enseignements de spécialités à choisir parmi les champs disciplinaires (se limiter à 2 unités dans le même champ) High level (4 seances par semaine par unite) • Math 2 • Physical Sciences2 • Techno 2 • Bio & Env 1 • S.Soc. 4 (Hist, Géographie, Sociologie, Economie) • Lit et Phi 2 (Langue enseignement 1 et 2) • Fine Arts 2 • L (autres) (1) • Communication (1) 2 enseignements au choix (d'autres champs disciplinaires que les niveaux supérieurs) + Sport et santé (2 séance par semaine) Les unités de spécialités de niveaux supérieur et niveau moyen se poursuivent en classe terminale mais avec (5 h par semaine pour les enseignements de spécialité)	3 enseignements de spécialités à choisir parmi les 13 proposés. L'élève en conserve 2 en Terminale. • Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques • Humanités, littérature et philosophie • Langues, littératures et cultures étrangères • Langues, littératures et cultures de l'antiquité • Mathématiques • Numérique et sciences informatiques • Physique-chimie • Sciences de la vie et de la Terre • Sciences de l'ingénieur • Sciences économiques et sociales • Arts • Biologie, écologie (lycées agricoles) • Education Physique, Pratiques et Culture Sportives	Études en langue et littérature : • Langue A : littérature • Langue A : langue et littérature • Littérature et représentation théâtrale* Acquisition de langues : • Langues classiques • Langue ab initio • Langue B Individus et sociétés : • Gestion des entreprises • Société numérique • Économie • Géographie • Politique mondiale • Histoire • Langue et culture* • Philosophie • Psychologie • Anthropologie sociale et culturelle • Religions du monde Sciences : • Biologie • Chimie • Informatique • Technologie du design • Systèmes de l'environnement et sociétés* • Physique • Science du sport, de l'exercice et de la santé Mathématiques : • Analyse et approches • Applications et interprétation

			Arts : • Danse • Cinéma • Musique • Théâtre • Arts visuels *matières interdisciplinaires Certaines matières sont étudiées au niveau moyen (NM) et d'autres au niveau supérieur (NS). Chaque élève doit étudier 3 matières au NS au minimum ou 4 au maximum, les autres devant être étudiées au NM
Evaluation	En classe de Première, épreuves anticipées dans les unites du tronc commun En classe de Terminale, épreuves écrites dans les 5 unites niveaux superieurs (competences disciplianires et transversales) Pour les deux unités de choix , mémoire présentant un travail personnel approfondi de recherche sur le thème de son choix. (STEAM ou Project based larning)	En classe de Première, épreuves anticipées de français composées d'un oral et d'un écrit. En classe de Terminale, épreuve écrite de philosophie, épreuves écrites des deux spécialités et un Grand oral de 20 minutes.	Au sein de chaque sujet, l'élève est régulièrement invité à interroger le savoir et à établir des liens entre les différentes disciplines. + épreuves écrites De plus, chaque élève doit préparer un mémoire présentant un travail personnel approfondi de recherche sur le thème de son choix. Accompagné par un superviseur, l'élève a deux ans pour finaliser ce travail, qui compte dans l'obtention du diplôme final. Les élèves doivent également proposer et monter un projet nommé CAS (Créativité Activité Services) au service d'une communauté à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Ce projet est très encadré et fait également l'objet d'une évaluation

الملحق رقم ٦

مسرد المصطلحات

التعليم الأساسي هو الأساس للتعلم مدى الحياة والتنمية البشرية، الذي يمكّن البلدان من بناء مستويات وأنواع أخرى من التعليم والتدريب عليها بشكل منتظم. (المصدر: اليونسكو 1992). في المنهاج اللبناني يتكون التعليم الأساسي من الحلقة التمهيدية والحلقات الأولى إلى الرابعة أي من عمر ٥ سنوات إلى عمر ١٤ سنة ويشمل التعليم الإلزامي.	**Éducation de base** est la fondation pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement humain, sur laquelle les pays peuvent construire de manière systématique des niveaux et des types supplémentaires d'éducation et de formation. (Source : UNESCO 1992). Dans le curriculum libanais, l'éducation de base comprend le niveau préparatoire et les cycles un à quatre, couvrant les âges de 5 à 14 ans, et inclut l'enseignement obligatoire.	**Basic education** The foundation for lifelong learning and human development on which countries may build systematically, further levels and types of education and training. (Source: UNESCO 1992). In the Lebanese curriculum, basic education consists of the preparatory level and the first to fourth cycles, covering ages 5 to 14, and it includes compulsory education.
التوجيه المهني الخدمات والأنشطة التي تهدف إلى مساعدة المتعلمين من أي عمر وفي أي مرحلة من مراحل التعلّم على اتخاذ قرارات ترتبط بنشاطاتهم التعليمية أو التدريبية أو المهنية وإدارة مساراتهم الوظيفيّة. يمكن أن تتم الأنشطة بشكل فردي أو جماعي، ويمكن أن تكون مباشرة أو عن بعد كما يمكن أن يخصص لها فترات موجّهة أو تكون مدمجة من ضمن الحقول المعرفية. . تشمل هذه الأنشطة توفير معلومات مهنية (مطبوعات، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأشكال أخرى)، وأدوات التقويم والتقويم الذاتي، والمقابلات الإرشادية، وبرامج التعليم المهني (لمساعدة الأفراد على تطوير الوعي الذاتي، والوعي بالفرص، ومهارات إدارة المسار	**Orientation professionnelle** Des services et activités visant à aider les apprenants de tout âge et à toute étape à prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et de carrière, et à gérer leurs parcours professionnels. Ces activités peuvent être menées individuellement ou en groupe, et peuvent être en présentiel ou à distance. Elles peuvent également avoir des périodes dédiées ou être intégrées dans les champs académiques. Ces activités incluent la fourniture d'informations professionnelles (publications, technologies de l'information et de la	**Career guidance** Services and activities aimed at assisting learners of any age and at any stage to make educational, training, and career decisions and manage their career paths. These activities can be conducted individually or in groups, and can be face-to-face or remote. They can also have dedicated periods or be integrated into academic fields. These activities include providing career information (publications, information and communication technology, and other forms), assessment and self-assessment tools,

counseling interviews, career education programs (to help individuals develop self-awareness, opportunity awareness, and career management skills), job search programs, and transition services. (Source: OECD and European Commission 2004).	communication, et autres formes), des outils d'évaluation et d'auto-évaluation, des entretiens de conseil, des programmes d'éducation professionnelle (pour aider les individus à développer la conscience de soi, la conscience des opportunités et les compétences de gestion de carrière), des programmes de recherche d'emploi et des services de transition. (Source : OCDE et Commission européenne 2004).	المهني)، وبرامج البحث عن العمل، وخدمات الانتقال. (المصدر: منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والمفوضية الأوروبية 2004.
Competence Competence is defined as the integration of knowledge, skills, and attitudes appropriate to the context. It refers to the ability to adequately apply learning outcomes in a specific context (education, work, personal, or professional development). Competence is not limited to cognitive elements (which involve the use of theory, concepts, or tacit knowledge); it also includes functional aspects (which involve technical skills) as well as personal attributes (such as social or organizational skills) and ethical values. (CEDEFOP 2011). Competences can be domain-specific, for example, relating to knowledge, skills, and attitudes within a specific subject or discipline, or	**Compétence** La compétence est définie comme l'intégration de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être appropriés au contexte. Elle désigne la capacité à appliquer de manière adéquate les résultats d'apprentissage dans un contexte spécifique (éducation, travail, développement personnel ou professionnel). La compétence ne se limite pas aux éléments cognitifs (qui impliquent l'utilisation de théories, de concepts ou de connaissances tacites) ; elle inclut également les aspects fonctionnels (qui impliquent des savoir-faire techniques) ainsi que les attributs personnels (tels que les savoir-être sociaux ou organisationnels) et les valeurs	**الكفاية** تُعرف الكفاية بأنها تدمج المعرفة والمهارات والمواقف المناسبة للسياق. تشير الكفاية إلى القدرة على تطبيق نواتج التعلم بشكل كافٍ في سياق محدد (التعليم، العمل، التنمية الشخصية أو المهنية). لا تقتصر الكفاية على العناصر المعرفية (التي تتضمن استخدام النظرية أو المفاهيم أو المعرفة الضمنية)؛ بل تشمل أيضًا الجوانب الوظيفية (التي تتضمن المهارات التقنية) بالإضافة إلى السمات الشخصية (مثل المهارات الاجتماعية أو التنظيمية) والقيم الأخلاقية. (CEDEFOP 2011). يمكن أن تكون الكفايات خاصة بمجال معين، على سبيل المثال، تتعلق بالمعرفة والمهارات والمواقف داخل موضوع أو تخصص معين، أو مستعرضة/عابرة للموضوعات لأنها ذات صلة بجميع المجالات/ الموضوعات.

transversal/cross-disciplinary because they are relevant to all domains/subjects.	éthiques. (CEDEFOP 2011). Les compétences peuvent être spécifiques à un domaine, par exemple, en rapport avec les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être au sein d'un sujet ou d'une discipline spécifique, ou transversales/ interdisciplinaires car elles sont pertinentes pour tous les domaines/sujets.	
Competency-based curriculum A curriculum that focuses on the complex outcomes of the learning process (i.e., the knowledge, skills, and attitudes that learners should apply) rather than mainly on what learners are expected to learn in terms of the traditional content of subjects. In principle, such a curriculum is learner-centered and adapts to the changing needs of students, teachers, and society. This means that educational activities and environments are chosen so that learners can acquire knowledge, skills, and attitudes and apply them to situations they encounter in everyday life.	**Curriculum basé sur les compétences** Un programme d'études qui se concentre sur les résultats complexes du processus d'apprentissage (c'est-à-dire les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être que les apprenants doivent appliquer) plutôt que de se concentrer principalement sur ce que les apprenants sont censés apprendre en termes de contenu traditionnel des matières. En principe, un tel programme est centré sur l'apprenant et s'adapte aux besoins changeants des apprenants, des enseignants et de la société. Cela signifie que les activités éducatives choisies dépendent de l'environnement de l'apprenant et ce afin que les apprenants puissent acquérir des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être et les appliquer dans des situations de la vie quotidienne.	**المنهاج القائم على الكفاية** منهاج يركز على النتائج المعقدة لعملية التعلم (أي المعرفة والمهارات والمواقف التي يجب أن يطبقها المتعلمون) بدلاً من التركيز أساسًا على ما يُتوقع أن يتعلمه المتعلمون من حيث المحتوى العلمي للمواد الدراسية. من حيث المبدأ، يكون هذا المنهاج متمحورًا حول المتعلم ويتكيف مع الاحتياجات المتغيرة للمتعلّمين والمعلمين والمجتمع. ويعني ذلك أنه يتم اختيار الأنشطة التعليمية وفق البيئات يتم فيها التعلّم بحيث يمكن للمتعلمين اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف وتطبيقها على الوضعيات التي يواجهنها في الحياة اليومية.

Differentiated instruction A teaching approach t that involves offering several different learning experiences and proactively addressing students' varied needs to maximize learning opportunities for each student in the classroom. It requires teachers to be flexible in their approach and adjust the curriculum and presentation of information to learners of different abilities.	**Enseignement différencié** Une approche d'enseignement qui consiste à offrir plusieurs expériences d'apprentissage différentes et à répondre de manière proactive aux besoins variés des apprenants pour maximiser les opportunités d'apprentissage de chacun d'eux en classe. Cela exige que les enseignants soient flexibles dans leur approche et qu'ils adaptent le curriculum et la présentation de l'information aux apprenants selon les capacités de ces derniers.	**التعليم المتمايز** نهج في التدريس يتضمن تقديم عدة تجارب تعليمية/تعلّميّة مختلفة والتعامل بشكل استباقي مع احتياجات المتعلّمين المتنوعة لتدعيم فرص التعلم لكل منهم في الصف الواحد وتطويرها. يتطلب هذا النهج من المعلمين أن يكونوا مرنين في مقاربتهم التربويّة للمناهج الدراسية وطريقة تقديمهم المعلومات للمتعلمين بشكل يراعي مختلف القدرات.
Early childhood development (ECD) An integrated concept that cuts across multiple sectors – including health and nutrition, education, and social protection – and refers to the physical, cognitive, linguistic, and socio-emotional development of young children. The definition of ECD includes children up to age 8 on the premise that a successful transition to primary school depends not only on the child's school readiness, but also on the readiness of schools to adapt to the specific needs of young learners in the early	**Développement de la petite enfance (DPE)** Un concept intégré qui englobe plusieurs secteurs – y compris la santé et la nutrition, l'éducation et la protection sociale – et se réfère au développement physique, cognitif, linguistique et socio-émotionnel des jeunes enfants. La définition du DPE inclut les enfants jusqu'à l'âge de 8 ans sur la prémisse qu'une transition réussie vers l'école primaire dépend non seulement de la préparation de l'enfant à l'école, mais aussi de la capacité des écoles à s'adapter aux besoins spécifiques des jeunes	**تنمية الطفولة المبكرة (ECD)** مفهوم متكامل يشمل عدة قطاعات، بما في ذلك الصحة والتغذية، والتعليم، والحماية الاجتماعية، ويشير إلى النمو الجسدي والنماء المعرفي واللغوي والتنمية الاجتماعية-العاطفية للأطفال الصغار. يشمل تعريف الطفولة المبكرة ECD الأطفال حتى سن الثامنة على أساس أن الانتقال الناجح إلى المدرسة الابتدائية يعتمد ليس فقط على جهوزيّة الطفل للمدرسة، ولكن أيضًا على استعداد المدارس للتكيف مع الاحتياجات الخاصة للمتعلمين الصغار في المراحل الأولى. يُعرف ECD أيضًا باسم الرعاية والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECCD) ويشمل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (ECE)، والرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (ECCE)، وتسميات أخرى. (المصدر: Naudeau et al.) 2011

grades. ECD is also known as early childhood care and development (ECCD) and encompasses early childhood education (ECE), early childhood care and education (ECCE), and other designations. (Source: Naudeau et al. 2011).	apprenants dans les premières années. Le DPE est également connu sous le nom de soins et développement de la petite enfance (CDPE) et englobe l'éducation de la petite enfance (EPE), les soins et l'éducation de la petite enfance (CEPE) et d'autres désignations. (Source : Naudeau et al. 2011).	
Gifted learners Gifted learners are those whose potential is distinctly above average in one or more of the following domains: intellectual, creative, social and physical. They need services and activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop their potential.	**Apprenants surdoués** Les apprenants surdoués sont ceux dont le potentiel est nettement supérieur à la moyenne dans un ou plusieurs des domaines suivants : intellectuel, créatif, social et physique. Pour développer pleinement leur potentiel, de tels apprenants ont besoin de services et d'activités que l'école n'offre pas habituellement.	**المتعلمون الموهوبون** المتعلمون الموهوبون هم أولئك الذين يتميزون بإمكانات تفوق المتوسط بشكل واضح في واحد أو أكثر من المجالات التالية: الذكاء، الإبداع، الاجتماعي، والبدني. يحتاج هكذا منعلّمون، من أجل تطوير إمكاناتهم بالكامل، إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة.
Inclusive curriculum Curriculum which takes into consideration and caters for the diverse needs, previous experiences, interests and personal characteristics of all learners. It attempts to ensure that all students are part of the shared learning experiences of the classroom and that equal opportunities are provided regardless of learner differences	**Curriculum inclusif** Curriculum qui prend en compte et répond aux besoins divers, expériences antérieures, intérêts et caractéristiques personnelles de tous les apprenants. Il tente d'assurer que tous les étudiants font partie des expériences d'apprentissage partagées de la classe et que des opportunités égales sont offertes, indépendamment des différences entre les apprenants.	**المنهاج الدامج** منهاج يأخذ في الاعتبار الاحتياجات المتنوعة، والخبرات السابقة، والاهتمامات، والخصائص الشخصية لجميع المتعلمين ويتجاوب معها. يحاول التأكد من أن جميع المتعلّمين هم جزءٌ من تجارب التعلم المشتركة في النشاط الصفّي الدراسي، وأن تُتاح لهم جميعًا الفرص بشكل متساوٍ بغض النظر عن الاختلافات بينهم.

Interdisciplinary approach An approach to curriculum integration that generates an understanding of themes and ideas that cut across knowledge fields and of the connections between different fields and their relationship to the real world. It normally emphasizes process and meaning rather than product and content by combining contents, theories, methodologies and perspectives from two or more fields.	**Approche interdisciplinaire** Une approche d'intégration du curriculum qui génère une compréhension des thèmes et des idées commune à différentes disciplines, ainsi que des connexions entre elles et leur relation avec le monde réel. Elle met normalement l'accent sur le processus et le sens plutôt que sur le produit et le contenu en combinant contenus, théories, méthodologies et perspectives de deux champs de connaissance ou plus.	**تداخل التخصصات (التخصصات البينية)** نهج يركّز على التكامل بين الحقول المعرفية في المناهج الدراسية، ما يولد فهماً للمواضيع والأفكار المشتركة بين هذه الحقول، وكذلك العلاقات بين مختلف الحقول والعالم الحقيقي. يركز هذا النهج على السيرورات والمعاني بدلاً من المنتج والمحتوى، وذلك من خلال الجمع بين المحتويات والنظريات والمنهجيات ووجهات النظر في حقلين أو أكثر.
A disciplinary field is a broad area encompassing a set of interconnected knowledge domains. It represents one of the fundamental cognitive components within the curriculum framework (for example: languages, mathematics, and sciences). A particular field of knowledge may be limited to a single domain (such as mathematics, for instance) or may encompass multiple domains, such as the field of "social sciences," which can include geography, history, economics, philosophy, and sociology. (Source: UNESCO IBE, 2011)	**Un domaine disciplinar**y est un vaste champ qui regroupe un ensemble de disciplines interconnectées. Il constitue l'un des composants cognitifs fondamentaux dans le cadre du programme scolaire (par exemple : les langues, les mathématiques et les sciences). Un domaine de connaissance particulier peut se limiter à une seule discipline (comme les mathématiques, par exemple) ou inclure plusieurs disciplines, comme le domaine des « sciences sociales », qui peut comprendre la géographie, l'histoire, l'économie, la philosophie et la sociologie. (Source : UNESCO IBE, 2011)	**ميدان معرفي** هو مجال واسع من المعرفة يشمل مجموعة من حقول المعرفة المترابطة. ويمثّل أحد المقوّمات المعرفيّة الأساسيّة في إطار المناهج الدراسيّة (على سبيل المثال: اللغات، والرياضيات، والعلوم). وقد ينحصر ميدان معرفي معيّن بحقل واحد (كالرياضيات، على سبيل المثال لا الحصر). أو يمكن أن يشمل ميدان "العلوم الاجتماعية " حقول مثل الجغرافيا، والتاريخ والاقتصاد، والفلسفة، وعلم الاجتماع. (مقتبس من: UNESCO IBE 2011)

A Disciplinary field within a specific domain (such as physics, chemistry, and biology in the field of sciences) encompasses specialized knowledge content that maintains its distinctiveness while also connecting with other knowledge fields within the same domain, as well as its relationships with other domains, particularly through targeted activities and projects. These fields are highlighted in the curriculum at the levels of the fourth cycle and secondary education, providing a more detailed level within the curriculum. As for the complex or integrated knowledge fields, these are the interdisciplinary knowledges between knowledge fields in the same domain (such as the field of Science & scientific activities which includes physics, chemistry, and life sciences, in the sciences domain). They form the common trunk of these fields in the early stages of the ladder (preparatory stage until the third cycle), and it emphasizes the interrelation of knowledge in these fields through the activities on which the educational approach is based, as stipulated by the framework	**Un champ disciplinaire** est un sous-ensemble spécialisé d'une discipline plus large, caractérisé par un focus particulier sur certains aspects, méthodes ou objets d'étude au sein de cette discipline. Repko et al. champ de connaissances dans un domaine spécifique (comme la physique, la chimie et les sciences de la vie dans le domaine des sciences) englobe des contenus de connaissances spécialisées qui préservent leur spécificité tout en maintenant leur lien avec d'autres champs de connaissances au sein du même domaine, ainsi que leurs relations avec d'autres domaines, notamment à travers des activités et des projets ciblés. Ces champs sont mis en évidence dans le programme aux niveaux du quatrième cycle et de l'enseignement secondaire, offrant un niveau plus détaillé au sein du programme d'études. Quant aux champs disciplinaires composés ou intégrés, il s'agit des connaissances interdisciplinaires entre champs de connaissance dans un même domaine (comme le champ des activités scientifiques qui inclut la physique, la chimie et les sciences de la vie, dans le domaine des sciences). Ils constituent le tronc commun	**حقل معرفي** ضمن ميدان معرفي محدد، (كالفيزياء، والكيمياء، وعلم الحياة، في ميدان العلوم) يشتمل الحقل المعرفي الواحد المضامين المعرفيّة التخصّصيّة، التي تحافظ على خصوصيته كما على ترابطه مع الحقول المعرفيّة الأخرى ضمن الميادين الأخرى خاصّة من خلال الأنشطة والمشاريع الهادفة. يتم تظهير هذه الحقول في السلّم على مستويي الحلقة الرابعة والمرحلة الثانويّة، فتوفر مستوى أكثر تفصيلاً ضمن المنهاج الدراسي. أما الحقول المعرفية المركبة أو المدمجة فهي المعارف المتداخلة بين حقول معرفيّة في الميدان الواحد (مثل حقل العلوم الأنشطة العلمية الذي يتضمن الفيزياء، والكيمياء، وعلم الحياة، في ميدان العلوم). فهي تشكّل الجذع المشترك لهذه الحقول في مراحل السلّم الأولى (المرحلة التمهيديّة حتى المرحلة الثالثة)، وهو يشدد على تداخل معارف هذه الحقول من خلال الأنشطة التي تقوم عليها المقاربة التربويّة التي نصّ عليها الإطار.

	de ces domaines dans les premières étapes de l'échelle (étape préparatoire jusqu'à la troisième étape), et il souligne l'interrelation des connaissances dans ces domaines à travers les activités sur lesquelles repose l'approche pédagogique stipulée par le cadre.	
Sub disciplinary field (Disciplinary axis) A sub-knowledge field is a branch of a single knowledge field that focuses on specific knowledge within the field (for example, algebra within the domain of mathematics). It guides research and teaching in a particular direction.	**Sous champ disciplinaire (axe disciplinaire)** représente une orientation spécifique ou une perspective particulière au sein d'un champ disciplinaire ou entre plusieurs champs. Il guide la recherche et l'enseignement dans une direction particulière.	**فرع حقل معرفي** هو فرع من الحقل المعرفي الواحد يركّز على معارف محدّدة ضمن الحقل (على سبيل المثال، الجبر ضمن مجال الرياضيّات)، كما يمكن أن ينتمي إلى أكثر من حقل. من شأنه أن يوجّه الأبحاث والتعليم في اتجاه خاص.
Learning content The topics, themes, beliefs, behaviours, concepts and facts, often grouped within each subject or learning area under knowledge, skills, values and attitudes, that are expected to be learned and form the basis of teaching and learning.	**Contenu d'apprentissage** Les sujets, thèmes, croyances, comportements, concepts et faits, souvent regroupés au sein de chaque matière ou domaine d'apprentissage sous connaissances, savoir-faire, valeurs et savoir-être et, qui sont censés être appris et constituent la base de l'enseignement et de l'apprentissage.	**محتوى التعلم** المواضيع، والموضوعات، والمعتقدات، والسلوكيات، والمفاهيم، والحقائق، التي تُجمع غالبًا داخل كل مادة أو مجال تعلم تحت المعرفة والمهارات والقيم والمواقف، والتي يُتوقع أن يتعلمها الطلاب وتُشكل أساس التعليم والتعلم.

Learning outcomes The totality of information, knowledge, understanding, attitudes, values, skills, competencies or behaviours a learner has mastered upon the successful completion of an education programme. (Adapted from: UIS 2012)	**Résultats d'apprentissage** L'ensemble des informations, connaissances, compréhension, savoir-être, valeurs, savoir-faire, ou comportements qu'un apprenant a maîtrisés après après avoir accompli avec succès'un programme de formation donné. (Adapté de : UIS 2012).	**نواتج التعلم** مجمل المعلومات، والمعارف، والفهم، والمواقف، والقيم، والمهارات، والكفايات، أو السلوكيات التي يكتسبها المتعلم بعد إنهائه بنجاح برنامج تعليمي معيّن. (مقتبس من: UIS 2012).
Learning Unit: A learning unit is based on a set of related competencies within the framework of a specific knowledge field and a flexible time frame. It places learners in meaningful educational and learning situations related to real life, emphasizing cross-connections with other knowledge fields through a collaborative process among teachers. This unit aims to develop the learner's knowledge in a core knowledge field and in fields that intersect with it, utilizing a variety of abilities. It requires learners to engage in active learning tasks, experience diverse learning activities, and explore the world around them, leading to the acquisition of the required competencies.	**Unité d'apprentissage :** Une unité d'apprentissage repose sur un ensemble de compétences homogènes dans le cadre d'un domaine de connaissances spécifique et une durée flexible. Elle place les apprenants dans des situations d'apprentissage significatives liées à la vie réelle, en mettant l'accent sur l'intersection avec d'autres domaines de connaissances à travers un processus collaboratif entre enseignants. Cette unité vise à développer les connaissances de l'apprenant dans un domaine de connaissances de base ainsi que dans des domaines interconnectés, en utilisant diverses capacités. Elle nécessite que les apprenants s'engagent dans des tâches d'apprentissage actives, vivent des expériences d'apprentissage variées,	**الوحدة التعلمية:** (Unité d'apprentissage) هي تقوم على انتظام مجموعة من الكفايات المتجانسة في إطار وحدة موضوع يرتكز إلى حقل معرفيّ معيّن، وإطار زمنيّ مرِنٍ، تضع المتعلّمين في مواقف تعليميّة/ تعلّميّة حياتيّة ذات معنى، مع التشديد على التقاطع مع حقول معرفيّة أخرى من خلال سيرورة تشاركيّة بين المعلّمين. من شأن هذه الوحدة أن تنمّي معرفة المتعلّم في حقل معرفيّ أساسيّ وحقول معرفيّة متداخلة معه، وتوظّف فيها قدرات متنوعة، إذ يتطلّب من المتعلّمين القيام بمهمات تعلّميّة ناشطة، والمرور على خبرات تعلّميّة متنوّعة، واكتشاف العالم من حولهم، ما يؤدّي إلى اكتساب الكفايات المطلوبة.

	et découvrent le monde qui les entoure, ce qui conduit à l'acquisition des compétences requises.	
Internal resources: These resources include knowledge (academic knowledge), skills (procedural knowledge that can be automated), attitudes (ways of behaving in a given environment), and values. They are acquired through education and experience. External resources: These are external elements that a person can rely on to take action, such as relational networks, documentation, or equipment.	**Ressources internes:** ces ressources sont des savoirs (connaissances académiques), des savoir-faire (connaissances procédurales pouvant être automatisées), des savoir-être (attitudes dans un environnement donné), mais aussi des valeurs. Elles sont acquises grâce à la formation et à l'expérience. **Ressources externes :** elles représentent des éléments extérieurs sur lesquels la personne peut s'appuyer pour agir, par exemple les réseaux relationnels, la documentation, ou encore les équipements	**الموارد الداخلية:** تشمل هذه الموارد المعرفة (المعارف الأكاديمية)، والمهارات (المعارف الإجرائية التي يمكن أن تكون آلية)، والاتجاهات (طرق التصرف في بيئة معينة)، وكذلك القيم. يتم اكتسابها من خلال التعليم والخبرة. الموارد الخارجية: تمثل هذه الموارد العناصر الخارجية التي يمكن للشخص الاعتماد عليها للتصرف، مثل الشبكات العلائقية، والوثائق، أو المعدات.
A "complex situation" within the competency-based approach refers to a contextualized set of information that requires an integrated mobilization of multiple resources to solve a specific problem. This concept is often associated with problem-solving situations that allow learners to develop and apply their competencies in real or semi-authentic contexts. Nature of the complex situation: According to De	**Une "situation complexe"** dans le cadre de l'approche par compétences se réfère à un ensemble contextualisé d'informations qui nécessitent une mobilisation intégrée de plusieurs ressources pour résoudre un problème spécifique. Cette notion est souvent associée à des situations-problèmes qui permettent aux apprenants de développer et d'appliquer leurs compétences dans des contextes réels ou semi-authentiques.	**تُشير عبارة "الوضعية المركبة"** في إطار النهج القائم على الكفايات إلى مجموعة من المعلومات المأطّرة سياقيًا والتي تتطلب تعبئة متكاملة لموارد متعددة لحل مشكلة محددة. يرتبط هذا المفهوم غالبًا بمواقف/ مشكلات تتيح للمتعلمين تطوير وتطبيق كفاياتهم في سياقات حقيقية أو شبه حقيقية. **طبيعة الوضعية المركبة:** وفقًا لـ"دي كيتيل"، هي "موقف اندماجي" يشمل عناصر أساسية لحل مشكلة/ تفسير ظاهرة/ أداء مهمة. يتميز بطابعه ذو المغزى وانتمائه إلى "عائلة من المواقف" التي تشترك

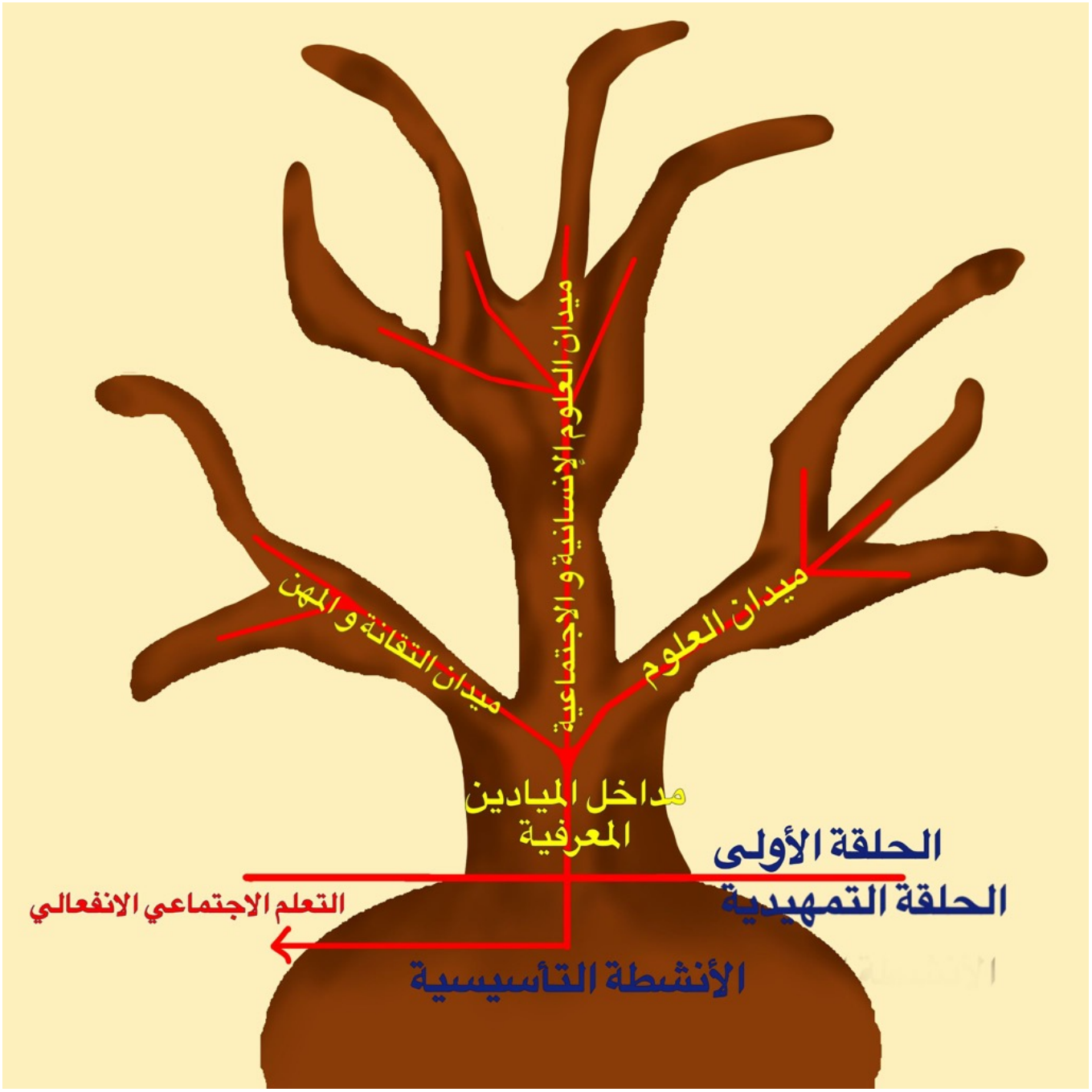
في تشابهات سياقية وموضوعية. **العناصر المكونة:** يجب أن تدمج المواقف المركبة أبعادًا متعددة، مثل تعبئة المعرفة، واتخاذ القرار، والتفاعل مع أطراف أخرى. هذه العناصر ضرورية لتمكين المتعلمين من التنقل عبر تحديات متنوعة وتطوير مهارات عملية. **أهمية تفكر:** في سياق التعليم، يُشجَّع المعلمون على طرح مواقف مركبة تعزز التفكير النقدي وتكييف استراتيجيات التعلم. يتيح ذلك للمتعلمين اختبار سيناريوهات افتراضية وصقل مهاراتهم استجابةً لتحديات واقعية.	**Nature de la situation complexe:** Selon De Ketele, une situation complexe est une “situation d’intégration” qui comprend des éléments essentiels à la résolution d’un problème/ explication d’un phenomene/ performance. Elle est caractérisée par son caractère significatif et son appartenance à une “famille de situations” qui partagent des similarités contextuelles et thématiques. Éléments constitutifs: Les situations complexes doivent intégrer plusieurs dimensions, comme la mobilisation de connaissances, la prise de décision, et l›interaction avec d›autres acteurs. Ces éléments sont cruciaux pour permettre aux apprenants de naviguer à travers des défis variés et de développer des compétences pratiques. **Importance de la réflexion:** Dans le cadre de l›enseignement, les enseignants sont encouragés à proposer des situations complexes qui favorisent la réflexion critique et l›adaptation des stratégies d›apprentissage. Cela permet aux apprenants de tester des scénarios hypothétiques et d›affiner leurs compétences en réponse à des défis réels	Ketele, a complex situation is an «integration situation» that includes essential elements for solving a problem/ explaining a phenomenon/ performance task. It is characterized by its meaningful nature and its belonging to a «family of situations» that share contextual and thematic similarities. Constituent elements: Complex situations must integrate several dimensions, such as the mobilization of knowledge, decision-making, and interaction with other actors. These elements are crucial for allowing learners to navigate through various challenges and develop practical skills. **Importance of reflection:** In the context of teaching, educators are encouraged to propose complex situations that promote critical thinking and the adaptation of learning strategies. This allows learners to test hypothetical scenarios and refine their skills in response to real challenges.

Family of situations: An individual's competencies are necessarily expressed in a context. It is the situation that guides the mobilization of resources, meaning that one is competent in a given situation to solve a specific problem. A family of situations brings together similar situations.	**Famille de situations :** les compétences d'un individu s'expriment nécessairement dans un contexte. C'est la situation qui oriente la mobilisation des ressources, c'est-à-dire que l'on est compétent dans une situation donnée, pour résoudre un problème donné. Une famille de situations rassemble des situations similaires	**عائلة الوضعيات** تعبّر كفايات الفرد عن نفسها بالضرورة في سياق محدد. إن الوضعيّة هي التي توجّه تعبئة الموارد، بمعنى أن الشخص يكون كفؤًا في موقف معين لحل مشكلة معينة. تجمع عائلة المواقف بين المواقف المتشابهة.
National Assessment The national assessment is conducted by the Curriculum Center for Educational Research and Development and implemented by the Ministry of Education and Higher Education, with the aim of periodically identifying learners' achievement levels in specific curriculum areas (such as reading, writing, mathematics, and national competencies). It is not an assessment of individual learners, and its results do not affect them. It is also not a school evaluation, although schools receive information about their learners' results. Accordingly, it forms part of good governance in the education system, providing policymakers with feedback to support educational planning, curriculum development, and the improvement of processes and outcomes.	**Évaluation Nationale** L'évaluation nationale est préparée par le Centre pédagogique pour la recherche et le développement et mise en œuvre par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, dans le but de déterminer périodiquement les niveaux de réussite des apprenants dans des domaines précis du programme (comme la lecture, l'écriture, les mathématiques et les compétences nationales). Il ne s'agit pas d'une évaluation des apprenants individuellement, et ses résultats n'ont aucun impact sur eux. Ce n'est pas non plus une évaluation de l'école, bien que les établissements reçoivent les résultats de leurs élèves. Par conséquent, elle constitue un élément de la bonne gouvernance du système éducatif, en	**التقويم الوطنيّ** هو تقويم يُعدّه المركز التربوي للبحوث والإنماء وتُنفّذه وزارة التربية والتعليم العالي، بهدف الكشف عن مستويات تحصيل المتعلّمين في مجالات محدّدة من المناهج (كالقراءة، والكتابة، والرياضيات، والكفاية الوطنية) بشكل دوري. وهو ليس تقويمًا للمتعلّم، ولا تؤثّر نتائجه على المتعلّمين، كما أنّه ليس تقويمًا للمدرسة، بالرغم من كونها ستحصل على نتائج المتعلّمين. وبالتالي، فهو جزء من الإدارة الرشيدة لكلّ نظام تعليمي، إذ يوفّر لصانعي السياسات التربويّة تغذية راجعة تساعد على التخطيط التربوي وتطوير المناهج والعمليات والنواتج.

	fournissant aux décideurs des retours qui aident à la planification pédagogique, au développement des programmes et à l'amélioration des processus et des résultats.	
Educational Support Educational support refers to the provision of structured assistance that ensures equitable learning opportunities for all learners, taking into account individual, linguistic, and diverse learning needs. This approach aligns with the principles of the Convention on the Rights of the Child, which emphasizes the holistic development of learners—physically, emotionally, socially, and morally. The curriculum incorporates inclusive education principles by offering accommodations for students with special educational needs, employing differentiated instructional strategies, adapting assessments, and providing socio-emotional support through guidance counseling and well-being programs, with the aim of fostering independent, responsible learners capable of active societal participation.	**Soutien Éducatif** Le soutien éducatif désigne l'offre d'une assistance structurée garantissant des opportunités d'apprentissage équitables pour tous les apprenants, tout en tenant compte des différences individuelles, linguistiques et des besoins d'apprentissage variés. Cette approche s'aligne sur les principes de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui insiste sur le développement holistique de l'apprenant — physique, émotionnel, social et moral. Le programme intègre les principes de l'éducation inclusive par l'adaptation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, l'utilisation de stratégies pédagogiques différenciées, l'ajustement des évaluations et le soutien socio-émotionnel via le conseil pédagogique et les programmes de bien-être, dans le but de former des apprenants indépendants, responsables et capables de participer activement à la société.	**الدعم التربوي** يشير الدعم التربوي إلى توفير مساعدة منظمة تضمن تكافؤ فرص التعلم لجميع المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية واللغوية واحتياجات التعلم المختلفة، بما ينسجم مع مبادئ اتفاقية حقوق الطفل التي تؤكد على النمو المتكامل للمتعلم جسدياً وعاطفياً واجتماعياً وأخلاقياً. ويراعي المنهاج مبادئ التعليم الدامج من خلال تقديم تعديلات للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، واعتماد استراتيجيات تدريس متمايزة وتكييفات في التقييم، إضافةً إلى دعم اجتماعي-عاطفي عبر الإرشاد التربوي وبرامج الرفاه، بهدف إعداد متعلمين مستقلين ومسؤولين وقادرين على المشاركة الفاعلة في المجتمع.

The Standard Level (SL) provides a broad and balanced foundation across the cognitive domain or integrated fields, with less depth. It covers the core content in approximately 120 instructional periods, focusing on fundamental knowledge and skills without addressing advanced topics. This level is suitable for developing general, balanced understanding without specialization. The Higher Level (HL) is characterized by greater depth and complexity, offering specialized content that prepares learners for tertiary education. It includes additional topics that require advanced analytical skills and is delivered over approximately 270 instructional periods. Learners often select fields aligned with their intended academic pathways.	**Le Niveau Standard (SL)** offre une base large et équilibrée dans le domaine cognitif ou plusieurs champs intégrés, avec une profondeur moindre. Il couvre le contenu de base en environ 120 périodes d'enseignement, en mettant l'accent sur les connaissances et compétences fondamentales, sans aborder des sujets avancés. Ce niveau convient pour acquérir des connaissances générales et équilibrées sans spécialisation approfondie. Le Niveau Supérieur (HL) se distingue par sa profondeur et sa complexité accrues, offrant un contenu spécialisé préparant l'apprenant à l'enseignement supérieur. Il comprend des sujets supplémentaires nécessitant des compétences analytiques avancées et s'enseigne sur environ 270 périodes. Les apprenants choisissent souvent les champs correspondant à leurs orientations académiques futures.	**يقدّم المستوى العادي (SL)** أساساً واسعاً ومتوازناً في العقل المعرفي أو عدة حقول مدمجة مع عمق أقل، حيث يغطي المحتوى الأساسي خلال حوالي 120 فترة تعليمية ، ويركّز على المعارف والمهارات الأساسية دون التطرّق إلى موضوعات متقدمة، مما يجعله مناسباً لتكوين معرفة عامة ومتوازنة دون التعمّق التخصصي. أما المستوى التخصصي المتقدم (HL) فيتميز بعمق وتعقيد أكبر، ويقدّم محتوىً تخصصياً يؤهل المتعلم للمرحلة الجامعية، مع استكشاف موضوعات إضافية تتطلب مهارات تحليلية متقدمة، ويستغرق تدريس هذا المستوى حوالي 270 فترة. وغالباً ما يختار فيه المتعلمين الحقول المرتبطة بتوجهاتهم الأكاديمية المستقبلية..

رزمة منظمة من المواد الدراسية: رزمة منظمة من الحقول المعرفي \ أو التخصصات المستمدة من ميادين معرفية متنوعة، والتي قد تكون إلزامية أو اختيارية وفقًا لجداول المنهاج للصفين الحادي عشر والثاني عشر. في هذه المرحلة، تُنظم الحقول المعرفية في ثلاث حزم من التخصصات: ١. رزمة الحقول المعرفية المشتركة: إلزامية لجميع المتعلمين. ٢. رزمة اللحقول المعرفية المتخصصة: تتوافق مع التخصص الذي يختاره المتعلم؛ يمكن لكل متعلم اختيار أربعة مجالات على المستوى العالي (HL). ٣. رزمة الحقول المعرفية الاختيارية: خارج التخصص المختار؛ يمكن لكل متعلم اختيار حقلين على المستوى العادي (SL).	**Paquet de discipline :** Le terme paquet de discipline désigne un ensemble de domaines de connaissance provenant de différents champs, qui peuvent être obligatoires ou optionnels selon les tableaux du programme pour les classes de 11 et 12 . À ce stade, les domaines de connaissance sont organisés en trois types de paquets de discipline : **1.** Paquet de discipline des domaines communs: obligatoire pour tous les apprenants. **2.** Paquet de discipline des domaines spécialisés: correspondant à la spécialisation choisie par l'apprenant ; chaque apprenant peut sélectionner quatre domaines au niveau supérieur (High-H). **3.** Paquet de discipline des domaines optionnels : en dehors de la spécialisation choisie ; chaque apprenant peut sélectionner deux domaines au niveau standard (Standard-S).	**Structured Bundle of Subjects:** refers to a structured bundle of subjects/disciplines drawn from various fields of knowledge, which may be mandatory or optional according to the curriculum tables for grades 11 and 12. At this stage, knowledge fields are organized into three bundles of disciplines: **1.** Bundle of common knowledge fields: Mandatory for all learners. **2.** Bundle of specialized knowledge fields: Corresponding to the specialization chosen by the learner; each learner can select four fields at Higher Level (HL). **3.** Bundle of optional knowledge fields: Outside the chosen specialization; each learner can select two fields at Standard Level (SL).


ميدان العلوم الإنسانية و الاجتماعية
ميدان العلوم
ميدان التقانة و المهن
مداخل الميادين المعرفية
الحلقة الأولى
الحلقة التمهيدية
التعلم الاجتماعي الانفعالي
الأنشطة التأسيسية

لائحة المراجع

أبـو رجيلـي، س.، عبـد اللـه، إ.، شـيا، ج.، محـي الديـن، ح.، عسـاف، م. (2022). مقاربـة تحليليـة واستشـرافية لمناهـج التعليـم العـام مـا قبـل الجامعـي 1997. فـي: الدراسـات التحضيريـة لتطويـر منهـاج مـا قبـل التعليـم الجامعـي فـي لبنـان (ج. 1). وزارة التربيـة والتعليـم العالـي والمركـز التربـوي للبحـوث والإنمـاء، بيـروت، لبنـان.

الحلبـي، م. (2022). الإطـار التنظيمـي لـلإدارة التربويـة فـي لبنـان. فـي: الدراسـات التحضيريـة لتطويـر منهـاج مـا قبـل التعليـم الجامعـي فـي لبنـان (ج. 5). وزارة التربيـة والتعليـم العالـي والمركـز التربـوي للبحـوث والإنمـاء، بيـروت، لبنـان.

الهاشـم، ت.، الهيـكل، ر.، وآخـرون. (2022). الأبعـاد الاقتصاديـة والتنمويـة لمنهـاج التعليـم. فـي: الدراسـات التحضيريـة لتطويـر منهـاج مـا قبـل التعليـم الجامعـي فـي لبنـان (ج. 3). وزارة التربيـة والتعليـم العالـي والمركـز التربـوي للبحـوث والإنمـاء، بيـروت، لبنـان.

غريـب، إ.، صفـا، ن.، وآخـرون. (2022) . دراسـة حاجـات المجتمـع التربـوي. فـي: الدراسـات التحضيريـة لتطويـر منهـاج مـا قبـل التعليـم الجامعـي فـي لبنـان(ج. 2). وزارة التربيـة والتعليـم العالـي والمركـز التربـوي للبحـوث والإنمـاء، بيـروت، لبنـان.

نحـاس، ج.، سـيف الديـن، س. (2022). المسـتجدات التربويـة مـن النظريـة إلـى التطبيـق. فـي: الدراسـات التحضيريـة لتطويـر منهـاج مـا قبـل التعليـم الجامعـي فـي لبنـان (ج. 4). وزارة التربيـة والتعليـم العالـي والمركـز التربـوي للبحـوث والإنمـاء، بيـروت، لبنـان.

راي، أ. (November 29 2022). محاولات لإنقاذ النظام التعليمي في لبنان قبل فوات الأوان.
/https://thebadil.com/ar/in-depth/saving-lebanons-education-system

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2020, June). The shape of the Australian curriculum. https://www.acara.edu.au/docs/default-source/curriculum/the_shape_of_the_australian_curriculum_version5_for-website.pdf

Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité. Raisons d’agir.

Brennan, J. (2021, April). Flexible learning pathways in British higher education: A decentralized and market-basedsystem.https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/flexible-learning-pathways.pdf

Burns, M. (2021). Background paper prepared for the 2023 global education monitoring report: Technology and education—Technology in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378951

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Durlak, J. A., et al. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

El-Hage, A.-M. (2021, March 28). CE secteur éducatif qui faisait autrefois la fierté des Libanais. L'Orient-Le Jour. https://www.lorientlejour.com/article/1256891/ce-secteur-educatif-qui-faisait-autrefois-la-fierte-des-libanais.html

Faerber, R. (2004). Characterization of learning situations in a learner's group. STICEF, 11.
GAIP. (1990). Lexique conventionnel et professionnel. Revue académique des enseignants d'EPS, Nantes.

Ganimian, A. J. (2023, June 27). Realizing the promise: How can education technology improve learning for all? Brookings. https://www.brookings.edu/articles/realizing-the-promise-how-can-education-technology-improve-learning-for-all/

Gim, C. (2011). A critique of the policy discourse of school-based curriculum autonomy in Korea. Journal of Curriculum Studies, 29(4), 47–68.

Hertz, B., Clemson, H., Hansen, D., Laurillard, D., Murray, M., Fernandes, L., … Rutkauskiene, D. (2020, October). A pedagogical model to scale up effective teacher professional development. In EDEN Conference Proceedings (pp. 227–237). https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-rw-0025

Krishnan, A. (2009). What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate. ESRC National Centre for Research Methods.

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école? Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 33, 7–34.

Li, L. (2022). Reskilling and upskilling the future-ready workforce for Industry 4.0 and beyond. Information Systems Frontiers. https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y

McCluskey, N. (2010). Behind the curtain: Assessing the case for national curriculum standards (Policy Analysis No. 661). http://ssrn.com/abstract=1572589

Metzler, I. (1989). Élaborer un programme, pourquoi, comment? In L'Éducation physique et sportive: Aujourd'hui ce qui s'enseigne. SNEP.

Ministry of Education. (2021). Overview of Singapore's education system. https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/overview_of_singapore_education_system.pdf
Ministry of Education and Higher Education. (2021). Lebanon five-year general education plan 2021–2025.

Ministry of Education and Higher Education. (2021). Five-year plan for educational development in Lebanon: General education (Amendment 1). https://www.mehe.gov.lb/ar/SiteAssets/Lists/News/AllItems/5YP%20MEHE-GE%20__amend1_%20Feb%202022.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (n.d.). Un module d'apprentissage en EPS: Enjeux et principes de construction. https://eduscol.education.fr/document/15013/download

NUFFIC. (2020). The education system of Singapore described and compared with the Dutch system. https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-singapore.pdf

OECD. (2018, April 5). Education 2030: A position paper. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD. (2021). Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success. https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf

Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school: A framework for policy and practice. Frontiers in Education, 7, 751801. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland. The Curriculum Journal, 28(1), 22–40.

Programme de formation de l'école Québécoise. (n.d.). Domaines d'apprentissage. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/4-pfeq_chap4.pdf

Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2020). Introduction to interdisciplinary studies. SAGE.

So, K. (2020). Whom is the national curriculum for? In The national curriculum system of South Korea. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_9

Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? UNESCO International Bureau of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975

Suto, I., et al. (2020). Research matters: A Cambridge Assessment publication. https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/598392-a-way-of-using-taxonomies-to-demonstrate-that-applied-qualifications-and-curricula-cover-multiple-domains-of-knowledge.pdf

UNESCO. (2021). Education for sustainable development: Sub-education policy review report. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_for_sustainable_development_final_-_january_2021_1.pdf

UNESCO International Bureau of Education. (2013). Glossary of curriculum technology. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059