الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

ورقة التّعليم غير النّظامي

المركز التربوي للبحوث والإنماء

الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي

لجنة التّعليم غير النّظامي

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 ل لجان تطوير المناهج:	الأستاذ أكرم محمد سابق

التّعليم غير النّظامي

مُنسّقُ اللّجنةِ:	الأستاذ بسام أبوغوش	
قراءة وتأليف ومراجعة تربويّة:	البروفسورة نانسي الموسوي	البروفسور بيار جدعون
	الدكتور نزار المهتار	الدكتورة إيناس أمهز
	الأستاذة صونيا الخوري	الأستاذة راشيل سماحة
	الأستاذ انطوان بو شاهين	الأستاذ بسام أبوغوش
مواكبةُ التّفتيشِ التّربويِّ:	الأستاذة فاطمة الصّاج	الأستاذة غنوة الشّامي
أمينة سرّ اللجنة:	الأستاذة سحر نصر	

مُسْتخلَصُ الدّراسةِ

هـدف هـذا العمـل إلى وضـع الأسـس النّظريّـة - المفاهيميّـة والعمليّـة الإجرائيّـة للتّعليـم غـير النّظامـيّ في لبنـان، بالاسـتناد إلى الإطـار الوطنـيّ اللّبنـانيّ لمنهـاج التّعليـم العـامّ مـا قبـل الجامعـيّ وبالاسـتعانة بالأدبيّـات والتّجـارب المحلّيّـة والعالميّـة حـول التّعليـم غـير النّظامـيّ. وقـد تـمّ بدايـةً القيـام باسـتعراض لتاريـخ نشـوء التّعليـم غـير النّظامـيّ وتطـوّره، ومرتكزاتـه ومقارباتـه وبعـض مميّزاتـه، والتّجربـة اللّبنانيّـة في تقديـم برامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ في الأعـوام ٢٠١٤-٢٠١٦ و٢٠١٧-٢٠٢١. ومـن ثـمّ الانتقـال إلى المحـور الخـاصّ بمأسسـة التّعليـم غـير النّظامـيّ، حيـث تـمّ تحديـد الجهـات المعنيّـة بالتّعليـم غـير النّظامـيّ، واقـتراح سـبل التّنسـيق بينهـا عـبر إنشـاء وحـدة تُديـر شـؤونه. كـما حـضرت في المحـور الثّـاني برامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ بأنواعهـا الأربعـة وتفرّعاتهـا مـن إلحاقيّـة، واسـتبقائيّة، وإثرائيّـة، وبرامـج تنميـة ذاتيّـة، وتـمّ تحديـد أهدافهـا والمتعلّمـين المسـتَهدفين ومسـارات كلٍّ منهـا، مـع التّركيـز عـلى البرامـج المرتبطـة بمرحلـة التّعليـم العـامّ مـا قبـل الجامعـيّ دون الإغفـال عـن فتـح الأفـق للبرامـج الأخـرى. ولاتّخـاذ القـرارات الفعّالـة عـلى الصّعـد كافّـة كان تقويـم التّعلّـم بأنواعـه ومبادئـه وأدواتـه وبيئاتـه حـاضرًا في المحـور الأخـير، مـع تحديـد أهـداف تقويـم برامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ والمنهـج المسـتخدم في سـبيل ذلـك، ولأنّ التّقويـم قـد يكـون لوحـده غـير كافٍ، كان القسـم الخـاصّ بالإعـتراف بالتّعليـم غـير النّظامـيّ والمصادقـة عليـه واعتـماده ضمـن سـياق الإطـار الوطنـيّ للمؤهّـلات وضـمان الجـودة.

جدول المحتويات

المقدّمة	٨
المحور الأوّل: مأسسة التّعليم غير النّظاميّ	١٢
القسم الأوّل: الجهات الرّسميّة وغير الرّسمية المعنيّة بالتّعليم غير النّظاميّ	١٢
القسم الثّاني: سياسات التّنسيق بين الجهات المعنيّة بالتّعليم غير النّظاميّ	١٦
المحور الثّاني: برامج التّعليم غير النّظاميّ ومساراته	٢٠
أوّلاً: البرامج الإلحاقيّة	٢٠
ثانيًا: البرامج الاستبقائيّة الدّاعمة للتعلّم	٢١
ثالثًا: البرامج الإثرائيّة	٢٣
رابعًا: برامج التّنمية الذّاتيّة	٢٤
المحور الثّالث: التّقويم في التّعليم غير النّظاميّ والاعتراف به ومصادقته واعتماده	٢٦
القسم الأوّل: تقويم التّعلّم في التّعليم غير النّظاميّ	٢٦
القسم الثّاني: تقويم البرنامج في التّعليم غير النّظاميّ	٢٩
القسم الثّالث: التّقويم المؤدّي إلى الاعتراف والمصادقة والاعتماد	٣١
مسرد المصطلحات	٣٧
قائمة المراجع	٤٢

المقدّمةُ

ظهر مصطلح « التّعليم غير النّظاميّ» في العام ١٩٦٨ (Coombs, 1969) نتيجة الشّعور السّائد بضعف التّعليم في البلدان النّامية والمجتمعات الغربيّة. ففي المؤتمر الدّوليّ في ويليامزبرغ بالولايات المتّحدة في العام ١٩٦٧، كان القلق سائدًا بشأن «الأزمة التّعليميّة العالميّة» المتزايدة والنّاجمة عن عدم كفاية أنظمة التّعليم النّظاميّ، وتكيّفها البطيء مع التغيّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة المحيطة بها. وكان ثمّة قلق بشأن المناهج النّظاميّة وعدم ملاءمتها من حيث قدرتها على تأهيل المتعلّم لسوق العمل، كما أنّ اقتناعًا ساد لدى المعنيين أنّ النموّ الاقتصاديّ لا يتّسق بالضّرورة مع النّموّ التّربويّ. وكانت العديد من البلدان تواجه صعوبةً (سياسيًّا أو اقتصاديًّا) في دفع تكاليف التّوسّع في التّعليم النّظاميّ (Smith, 2001). وبعد مرور عدّة سنوات، وفي العام ١٩٧٤ تحديدًا، أجرى كومبس وأحمد (Coombs & Ahmed, 1974) دراسة لصالح البنك الدّولي تضمّنت تصوّرًا لثلاثة أنواع من التّعليم، وهي التّعليم النّظاميّ وغير النّظاميّ واللّانظاميّ.

في الحقبة الزّمنيّة نفسها تقريبًا ومع صدور تقرير «تعلّم أن تكون» كرّست اليونسكو التّعلّم مدى الحياة مفهومًا رئيسًا ليوجّه النّظم التّعليميّة ويسهم في توسيع نطاق الفهم للتّعليم التّقليديّ الّذي كان حتّى ذلك الحين مقتصرًا على التّعليم النّظاميّ (Smith, 2001). ومنذ أوائل السّبعينيّات، اتّخذت العديد من أنماط التّعليم والتّعلّم أشكالًا متماهية مع تصوّر كومبس وأحمد لأنواع التّعليم الثّلاثة، منها التّعليم غير النّظاميّ، إلى جانب التّعليميْنِ النّظاميّ واللّانظامي (UIS, ٢٠١٢). وقد ظهر اهتمام كبير بالتّعليم غير النّظاميّ خلال السّبعينيّات والثّمانينيّات (Rogers, 2005)، إذ ارتبط باحتياجات الفئات المحرومة؛ والاهتمام بفئات معيّنة من الأفراد؛ والتّركيز على أهداف محدّدة بوضوح؛ والمرونة في التّنظيم والأساليب (Fordham, 2020). وفي أواخر الثّمانينيّات، ونتيجة تركيز المجتمع الدّولي على التّمدرس وسيلةً مهيمنة على التّعلّم، تضاءل الاهتمام بالتّعليم غير النّظاميّ (Yasunaga, 2014)، إلّا أنّه عاد إلى دائرة الاهتمام، وشهد تطوّرًا واضحًا في السّنوات الأخيرة في ضوء تغيّر المشهد التّعليميّ والتّنمويّ (Rogers, 2005; Hoppers, 2006; UNESCO Bangkok, 2012)، إذ تزايدت القناعة بأنّ المدرسة وحدها لا تستطيع توفير تعليم أساسيّ جيّد للجميع (Yasunaga, 2014)، فإذا كان دور التّعليم النّظاميّ على قدر كبير من الأهمّيّة، فإنّ للتعليم غير النّظاميّ دورًا متميّزًا ومكمّلًا في بناء شخصيّات نشطة ومبدعة لطلّاب اليوم ومواطني الغدّ (Marinescu, 2013).

وقد استند التّعليم غير النّظاميّ إلى ركائز هي بمثابة المبادئ التّوجيهيّة الّتي تشكّل عمليّة التّعليم خارج المؤسّسات التّعليمية النّظاميّة، وإطارًا لتصميم وتنفيذ برامج تعليم غير نظامي فعّالة تلبّي احتياجات التّعلّم المتنوّعة للأفراد والمجتمعات وأهدافه. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الرّكائز تنطبق على عمليّة التّعلّم بشكل عامّ، وبما أنّ التّعليم غير النّظاميّ يُعدّ جزءًا من عمليّة التّعلّم هذه، فهو يلتزم بها بطبيعة الحال. وهذه الرّكائز هي أربعة (UNESCO, 1996): تعلّم المرء ليكون، التّعلّم للعمل، التّعلّم للمعرفة، التّعلّم للعيش مع الآخرين.

كما وتعدّدت مقاربات التّعليم غير النّظاميّ، الّتي يمكن تصنيفها وفقًا لثلاثة تصوّرات، وهي التّعليم غير النّظاميّ كنظام قائم بذاته، إذ يؤكّد هذا التصوّر على أنّ التّعليم غير النّظاميّ هو بديل أو مكمّل للتّعليم النّظاميّ القائم؛ والتّعليم غير النّظاميّ كمسار أي من حيث قدرته على ضمان دور المتعلّمين في تحديد مضمون تعلّمهم وآليّاته؛ والتّعليم غير النّظاميّ كبيئة تعلّميّة إذ يُنظر إليه كونه وسيطًا للتّعلّم يتميّز بالمرونة في طرائق التّعليم واعتماد عمليّات تعلّميّة أصيلة نابعة من الثّقافات المحلّيّة ومتلائمة معها (Kedrayate, 1997).

وبمعـزل عـن المقاربـة المتبنّـاة، فـإنّ للتّعليـم غـير النّظامـيّ مزايـا عـدّة تتعلّـق بـالمقاربات التّعليميّـة الّتـي تسـمح بالتّعلّـم؛ والعمليّـات التّفاعليّـة بـين المعلّـم والمتعلّمـين وبـين المتعلّمـين أنفسـهم؛ والبيئـات التّعلّميـة الّتـي يتطـوّر فيهـا هـذا التّعلّـم؛ والأبعـاد الثّقافيـة والاجتماعيّـة والسّياسـيّة للتّربيـة. فغالبًـا مـا يحـدث التّعليـم غـير النّظامـيّ في سـياقات «حقيقيّـة»(authentic) متّصلـة بحيـاة المتعلّمـين واحتياجاتهـم. في مثـل هـذه السّـياقات، يطـوّر المعلّمـون مهامًـا مبتكـرة باسـتخدام مـوارد متعـدّدة الاسـتخدامات تحفّـز المتعلّمـين وتشركهـم في التّجـارب التّعلّميّـة (Affeldt & al., 2018; Garner & al., 2015). كـما ويوفّـر التّعليـم غـير النّظامـيّ مرونـة تسـمح للمتعلّمـين الّذيـن يعملـون بوتـيرة أبطـأ مـن غيرهـم أن يقومـوا بالأنشـطة المطلوبـة بعيـدًا مـن الضّغوطـات الّتـي ترافـق متطلّبـات المناهـج النّظاميّـة (Ionescu, 2020). ويمكـن أيضًـا للتّعليـم غـير النّظامـيّ أن يكـون لـه تأثـير شـامل عـلى المتعلّمـين وتنميتهـم عاطفيًـا ومعرفيًـا (Badger, 2021; Frappart & Fréde, 2016)، واجتماعيًـا (Frap-part & Frède, 2016; Kiilakoski & Kivijärvi, 2015). فضـلًا عـن أنّـه يسـتعين بمجموعـة متنوّعـة مـن الطّـرق التّعليميّـة، وبمناهـج ومـوارد مرنـة مـن حيـث الإطـار الزّمنـيّ ووتـيرة العمـل كي تتناسـب مـع احتياجـات المتعلّمـين واهتماماتهـم (Dib, 1987; Latchem, 2012)، كـما يهتـم أيضًـا بغـرس المعرفـة والقيـم والمهـارات وبالمواقـف والسّـلوكات.

بنـاءً عليـه، تتميّـز برامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ بأنّهـا مصمّمـة لتلبيـة الحاجـات والاهتمامـات الفرديّـة للمتعلّمـين ممّـن لم يتمكّنـوا مـن إتمـام تعليمهـم النّظامـيّ ويرغبـون في الحصـول عـلى الكفايـات والمؤهّـلات الّتـي تمكّنهـم مـن اسـتعادة إمكانيّـة التحاقهـم بهـذا التّعليـم، أو للأفـراد الّذيـن يحتاجـون إلى معـارف جديـدة ومؤهّـلات مهنيّـة أو وظيفيّـة مـن شـأنها أن تحسّـن مـن فـرص الحيـاة لهـم، واسـتكمال تعليمهـم بتعلّـم إضـافيّ أو تعلّـم مهـارات مختلفـة عـن تلـك الّتـي يتعلّمونهـا في المـدارس والجامعـات (Yasunaga, 2014; Johnston & Majewska, 2022).

واسـتنادًا إلى طبيعـة العلاقـة بـين برامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ والنّظامـيّ يمكـن الحديـث عـن أربعـة أنـواع مـن هـذه البرامـج؛ فهـي: إمّـا أن تكـون مكمّلـة لنظـام التّعليـم برمّتـه؛ أو أنهـا تشـكّل إضافـات معيّنـة عـلى التّعليـم النّظامـيّ وغـير مرتبطة بـه؛ وإمّا أن تكـون البرامـج بديلـة عـن التّعليـم النّظامـيّ؛ أو أنّهـا إثرائيّـة (Rogers, 2005; Hopers, 2006). وهـي والحالـة هـذه يمكـن أن تشـمل مروحـة واسـعة مـن البرامـج كبرامـج محـو الأمّيّـة للكبـار (Afrik, 1995)، والمـدارس غـير النّظاميّـة للأطفـال العاملـين (Sud, 2008)، والتّعلّـم في مراكـز الشّـباب (Rannala & Dibou, 2020)، وتعلّـم الموسـيقى (Mok, 2011)، والأنشـطة المتعلّقـة بالمنهـاج النّظامـيّ الّتـي تتـمّ خـارج الـدّوام المـدرسيّ كالنّـوادي الرّياضيّـة وزيـارات المتاحـف والجامعـات(Filippoupoliti & Koliopoulos, 2014; Garner et al., 2015; Ionescu, 2020). وبرامـج زيـادة فـرص العمـل أو التّعلّـم في أثنـاء ممارسـة الأعمال، وبرامـج محـو الأمّيّـة للكبـار، والتّعليـم المنـزليّ (Kunzman & Gaither, 2013)، وبرامـج خاصّـة بالأطفـال دون الـ ١٨ سـنة مـن البيئـات المهمّشـة أو الفقـيرة أو الّتـي تعرّضـت للحـروب والأزمـات والّتـي إمّـا لم تلتحـق بالمدرسـة أصـلًا أو تسرّبـت منهـا لإعـادة دمجهـم في التّعليـم النّظامـيّ، وغيرهـا مـن البرامـج.

وقـد خـاض لبنـان تجربـة التّعليـم غـير النّظامـيّ نتيجـة النّـزوح السـوري في العـام ٢٠١١، وقـدّم التّعليـم غـير النّظامـيّ للأطفـال اللّبنانيّـين والنّازحـين السّـوريّين الّذيـن تـتراوح أعمارهـم بـين ٣ و١٨ سـنة، مـن خـلال تطبيـق مشروعـي 2016-2014 Race 1 & 2 و2021-2017. وقـد هـدف Race 1 إلى تأهيـل المـدارس وتجهيزهـا، ودعـم الالتحـاق بالتّعليـم النّظامـيّ، ودعـم التّسـجيل ببرامـج التّعليـم الأسـاسيّ كبرامـج الطّفولـة المبكـرة أو التّعليـم المسـرّع وغيرهـا مـن برامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ. والعمـل عـلى تحسـين

جـودة العمليّـة التّعليميّـة – التّعلّميّـة كالكتـب المدرسـيّة والوسـائل التّعليميّـة لمرحلـة التّعليـم الأسـاسيّ، فضـلًا عـن تعزيـز قـدرات المعلّمـين والميسّريـن، ورفـع مسـتوى اسـتعداد المراهقـين للتّعلّـم، وقـد ترافـق كلّ ذلـك مـع دعـم التّطويـر المؤسّـسي عبر تعزيـز أنظمـة وسياسـات التّعليـم الوطنيّـة والمراقبـة (MEHE, 2014). وعـلى الرّغـم مـن تنفيـذ أنـواع مختلفـة مـن برامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ، إلّا أنّـه لم يكـن بدايـة منظـمًا بشـكل جيّـد، ولكنّـه وفّـر مسـاحة تعليميّـة لغالبيـة النّازحـين السّـوريّين وعُمِـل عـلى تنظيمـه وبرمجتـه طـوال فـترة مـشروع Race 1، وقـد وافقـت وزارة التّربيـة والتّعليـم العـالي عـلى القيـام بـدور قيـاديّ في ضـمان جـودة ومراقبـة برامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ المنفّـذة لضـمان انتقـال الأطفـال إلى التّعليـم النّظامـيّ (MEHE, 2014, p. 26). وبنـاءً عـلى النّجاحـات، تـمّ إطـلاق مبـادرة Race 2 (٢٠١٧-٢٠٢١) عـلى أسـاس مقاربـة أكـثر اسـتراتيجيّة لقطـاع التّعليـم، وأجنـدة تسـهم في تحقيـق الاسـتقرار والتّنميـة مـن خـلال عـدّة تحـوّلات اسـتراتيجيّة رئيسـة (MEHE, 2016, p. 3) تمحـورت حـول التّوافـق مـع الهـدف الرابـع مـن أهـداف التّنميـة المسـتدامة بشـأن التّعليـم، وضـمان إتاحـة فـرص التّعليـم للأطفـال المهمّشـين ولعائلاتهـم سـواء أكانـوا مـن اللّبنانيّـين أم مـن غـير اللّبنانيّـين، وقيـام وزارة التّربيـة والتّعليـم العـالي بالتّعـاون مـع شركائهـا بتدخّـلات منهجيّـة شـاملة، وتسريـع عمليـة ضـمان التحـاق جميـع الأطفـال والشّـباب ممـن تـتراوح أعمارهـم بـين ٣ و ١٨ سـنة في تعليـم جيّـد وشـامل، بالإضافـة إلى تزويدهـم بالمهـارات الحياتيّـة الفعّالـة. وأعطـت وزارة التّربيـة والتّعليـم العـالي الأولويّـة بشـكل خـاصّ لبرامـج التّعليـم غـير النّظامـيّ الآتيـة (MEHE, 2016; MEHE, 2019): التّعليـم التّحضـيريّ للطّفولـة المبكـرة، والتّعليـم المجتمعـيّ في مرحلـة الطّفولـة المبكـرة، وبرنامـج أساسـيّات القـراءة والكتابـة، برنامـج التّعلّـم المسـرّع، وبرنامـج التّدريـب الفنـيّ والمهنـيّ.

وقبـل الانتقـال إلى مكوّنـات هـذه الورقـة، ولمّـا كان الاعتـماد عـلى تعريـف واضـح يعـدّ مرتكـزًا أساسـيًّا لبنـاء محـاور هـذه الورقـة، سـنتوقّف عنـد تعريـف التّعليـم غـير النّظامـيّ مثلـما صاغتـه لجنـة الخـبراء مسـتندة إلى السّـياقات التّاريخيّـة والمفاهيميّـة للتّعريفـات والأدبيّـات ذات الصّلـة، «التّعليـم غـير النّظامـيّ هـو تعليـم مؤسّـسيّ منظّـم ومقصـود ومخطّـط لـه ويتـمّ تنفيـذه مـن قبـل الجهـات الّتـي تقـدّم التّعليـم وفـق معايـير لضـمان الجـودة. والصّفـة المميِّـزة للتعليـم غـير النّظامـيّ أنّـه يشـكّل إضافـة عـلى التّعليـم النّظامـيّ و/أو مكمّـلًا لـه، وقـد يكـون بديـلًا عنـه في حـالات محـدّدة، في سـياق عمليّـة التّعلّـم مـدى الحيـاة لتأمـين حـقّ حصـول جميـع المتعلّمـين اللّبنانيّـين عـلى التّعليـم. كـما يُقـدّم التّعليـم غـير النّظامـيّ برامـج هادفـة ومتنوّعـة مـن ناحيـة المسـارات والمحتـوى والمقاربـات التّعليميّـة التّعلّميّـة وبيئـات التّعلّـم والأطـر الزمنيّـة المتناسـبة مـع الحاجـات والأهـداف المختلفـة للمتعلّمـين مـن جميـع الأعـمار والشّرائـح الاجتماعيّـة. ويـؤدّي التّعليـم غـير النّظامـيّ إلى مؤهّـلات معـترف بهـا رسـميًّا، أو غـير معـترف بهـا مـن قبـل السّـلطات التّعليميّـة الوطنيّـة المعنيّـة، وقـد لا يـؤدّي إلى أيّ مؤهّـلات عـلى الإطـلاق».

إنّ إصـدار المركـز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء بالتّعـاون مـع وزارة التربيـة إطـارًا مرجعيًّـا حـول التّعليـم غـير النّظامـيّ إنّمـا يهـدف إلى تعزيـز جـودة هـذا النّـوع مـن التّعليـم مـن خـلال وضـع الأسـس والمعايـير التّنظيميّـة والتطويريّـة وتوفـير التّوجيهـات للجهـات الّتـي تُعنـى بـه وتُقـدّم برامجـه. يمكـن تلخيـص الأهـداف العامّـة لهـذه الورقـة بـالآتي:

١. دعم الإطار الوطنيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ

٢. وضع الأسس المفاهيميّة للتّعليم غير النّظاميّ

٣. تحسين جودة التّعليم غير النّظاميّ وضمان تطويره باستمرار بالاستناد إلى ممارسات مهنيّة وأخلاقيّة

٤. تسليط الضّوء على أهمّيّة التّعليم غير النّظاميّ ودوره في توفير فرص التّعلّم للأطفال اللّبنانيّين المهمّشين أو الّذين يعيشون أوضاعًا خاصّة

٥. توفير فرص التّعلّم للمتعلّمين والبرامج الّتي تحاكي احتياجاتهم، لاسيّما منْ هم دون الثّامنة عشرة

٦. اقتراح أسس لتقويم التّعليم غير النّظاميّ ولمسارات الاعتراف به ومصادقته واعتماده

٧. وضع إطار تنظيميّ للتّنسيق بين الجهات المعنيّة بالتّعليم غير النّظاميّ

٨. تعزيز التّعاون بين مختلف المؤسّسات والوزارات المعنيّة بالتّعليم غير النّظاميّ

٩. تشجيع التّكامل بين التّعليمَيْنِ النّظاميّ وغير النّظاميّ بما يسهم في توفير فرص التّعليم -التّعلّم للجميع

١٠. فتح آفاق مستقبليّة لتطوير التّعليم غير النّظاميّ، وإجراء عمليّة تقويم دوريّة لأهدافه وبرامجه وممارساته والشّرائح المستهدفة

أمّا الفئات المستفيدة من هذه الورقة فتشمل كلّ الجهات الرسميّة وغير الرسميّة الّتي تُعنى بالتّعليم غير النّظاميّ من مدارس وجمعيّات ومعاهد ومنظّمات حكوميّة وغير حكوميّة وغيرها. كما تستهدف أيضًا المعلّمين والمتعلّمين بمختلف أعمارهم ومستويات تعليمهم على حدّ سواء، ولا ننسى المجتمع المحلّي أيضًا بمختلف أطيافه من أهل ومؤسّسات أو شركات وجهات مانحة وغيرهم.

وقبل الانتقال إلى تفصيل كل محور من المحاور يهمّنا أن نفيد أنّ مأسسة التّعليم غير النّظاميّ في لبنان تتطلّب مسارًا تدريجيًا ومستدامًا، وقائمًا على مراحل مترابطة ومتلاحقة لكل منها أهداف واضحة ومنطقية تحدّد نطاق العمل المطلوب، مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف الموضوعيّة والسياقيّة ذات الصّلة. وعليه إرتأينا في مرحلة أولى أن نضع تصورًا تأسيسيًا نظريًا ومفاهيميًا للتّعليم غير النّظاميّ (كنظام تعليمي تعلّمي حديث لم يوجد بشكل رسمي سابقًا في لبنان)، وبنينا هذا التصوّر بشكل مقصود وهادف على أدبيّات ذات صلة ومنتقاة بدقّة لتخدم المراحل المستقبليّة في مسار المأسسة. فكانت ورقتنا هذه ترجمة لرؤيتنا للمرحلة الأوّلية المنجزة من المسار المذكور.

وندرك تمامًا أنّ الورقة لم تقدّم اقتراحات عمليّة أو إجرائية كافية حول التطبيق الناجز للتّعليم غير النّظاميّ في السياق اللّبنانيّ، لأنّ ذلك يستلزم ظروفًا وشروطًا عملية وبحثيّة لم تتوفّر لنا في مرحلة العمل على الورقة. لذا نوصي أن يستكمل مسار المأسسة المرجوّة بما يضمن الوصول إلى نظام متكامل للتّعليم غير النّظاميّ في لبنان ، وذلك من خلال مراحل جديدة منطقيّة وواقعية وفق خطة مدروسة للبناء على ما أنجز في المرحلة الأولى، والانطلاق إلى عمل بحثي منسّق يتضمّن جمعًا وتحليلًا وافيين لبيانات كمّية ونوعيّة متنوّعة من جهات ومصادر محلية متعدّدة (تربوية واجتماعية وسياسية/تشريعية واقتصادية .(....

كما ونؤكّد أنّ طبيعة التّعليم غير النّظاميّ المركّبة والمتشعّبة والمتنوّعة من حيث هيكليته وبرامجه ومساراته والمتدخّلين فيه، تستدعي إنشاء وحدة له تتولى حوكمته ومتابعته وضبطه والإشراف عليه. وبناء على ذلك سيقع على عاتق الوحدة، بما سيتوفّر لهما من صلاحيات وكفاءات وموارد، وضع الآليات التطبيقيّة للمفاهيم والمبادئ والأطر المقترحة في هذه الورقة.

المحوّرُ الأوّلُ: مأسسةُ التّعليمِ غيرِ النّظاميّ

يبرز التّطوّر في المشهد التّربويّ التّعليميّ مع تزايد الحاجة إلى بناء «مجتمع التّعلّم»، المجتمع الّذي يعزّز ثقافة التّعلّم من خلال تطوير شراكات محليّة فاعلة بين جميع قطاعات المجتمع ويدعم ويحفّز الأفراد والمنظّمات على التّعلّم. ويُظهر الغوص في أقبية القوانين والتّنظيمات المشرَّعة في لبنان، عدد الجهات الّتي تُعنى ببرامج ودورات التّعليم والتّدريب المهنيّ والوظيفيّ والمهاراتيّ، من وزارات وإدارات ومؤسّسات.

فالجهات الّتي تُعنى بتقديم هذه البرامج وعلى الرّغم من تنوّعها بين عام وخاصّ، حكوميّ وغير حكوميّ، دوليّ ووطنيّ، تولي جميعها اهتمامًا خاصًّا بالتّعليم غير النّظاميّ سواء على مستوى التّعليم أو التّدريب أو التّأهيل أو التّطوير أو التّوعية أو التّثقيف، ومن شأن التّعاون والتّشبيك فيما بينها أن يُسهم في تحقيق أهدافها وتاليًا، في تأمين فرص تنمية الأفراد خدمة لهم ولمجتمعاتهم.

وينقسم هذا المحور إلى قسمَيْنِ، يتمحور القسم الأوّل حول الجهات الرسميّة وغير الرسميّة من منظّمات حكوميّة دوليّة وغير حكوميّة تُعنى بالتّعليم غير النّظاميّ، بالإضافة إلى مجموعة من المعايير الإداريّة والمهنيّة للجهات المنفّذة للتّعليم غير النّظاميّ، يليها الواجبات والمسؤوليّات الّتي يجب أن تضطلع بها الجهات المنفذّة لبرامج التّعليم غير النّظاميّ، ونتوقّف أخيرًا عند أبرز ملامح العاملين في مدارس أو مراكز التّعليم غير النّظاميّ. أمّا القسم الثّاني فيتناول سياسات التّنسيق بين الجهات المعنيّة بالتّعليم غير النّظاميّ، والبداية من تعريف الّتنسيق وتبيان أهمّيّته ومن ثمّ تقديم توصية بإنشاء هيئة وطنيّة للتّعليم غير النّظاميّ، ووحدة في المركز التّربويّ للتّعليم غير النّظاميّ، وملامح الخبراء، وتقديم نموذج إجراءات وإدارة وتنفيذ برامج التّعليم غير النّظاميّ.

القسمُ الأوّلُ: الجهاتُ الرسميّةُ وغيرُ الرسميّةِ المعنيّةِ بالتّعليمِ غيرِ النّظاميّ

أوّلاً: الجهات الرسميّة المعنيّة حاليًّا بالتّعليم غير النّظاميّ

تتجسّد تعهّدات أيّ دولة والتزاماتها تجاه أحكام شرعة حقوق الإنسان الدّوليّة في المؤسّسات والتّشريعات الوطنيّة، إذ لا يمكن ضمان هذه الحقوق إلاّ عبر التّطبيق الملموس والتّعزيز الفعّال، وهي مسؤوليّة تقع على عاتق الدّول لتُتَرجم في ما بعد إلى سياسات وبرامج ملموسة. لذلك تعمل الدولة اللّبنانيّة بمكوّناتها كافّة ،وبالاستناد إلى تشريعاتها الوطنيّة على تحقيق السّياسات الّتي ترسمها الحكومات المتعاقبة في المجالات التّربويّة والثقافيّة والاجتماعيّة وغيرها، معتمدة في ذلك على مختلف إداراتها ومؤسّساتها وأجهزتها القائمة، ومنها كلّ من وزارة التّربية والتّعليم العالي (المديريّة العامّة للتّربية، المديريّة العامّة للتّعليم المهنيّ والتّقنيّ، المديريّة العامّة للتّعليم العالي، المركز التّربويّ للبحوث والانماء)، ووزارة الشّؤون الاجتماعيّة الّتي تلتزم حماية الفئات الهشّة كافّة ولاسيّما الأطفال والنّساء والمسنّين وذوي الحاجات من خلال وحداتها الإداريّة والتنفيذيّة (مصلحة التّخطيط والبحوث - دائرة التّدريب الاجتماعيّ، مصلحة شؤون المعوّقين - دائرة التّشغيل والاستخدام، مصلحة الرّعاية الاجتماعيّة - دائرة حماية الأحداث، مصلحة الجمعيّات والهيئات الأهليّة - دائرة المشاريع المشتركة، مصلحة التّنمية الاجتماعيّة - دائرة العمل التطوّعي، مصلحة الحرف والصّناعات اليدويّة - دائرة تنمية الحرف، مراكز الخدمات الانمائيّة، ومن خلال البرامج والمشاريع الاجتماعيّة المنبثقة عن وزارة الشّؤون الاجتماعيّة: المجلس الأعلى للطّفولة، البرنامج الوطنيّ لتعليم الكبار، مركز التّدريب الاجتماعيّ، البرنامج الوطنيّ لاستهداف الأُسر الأكثر فقرًا، المشروع الوطنيّ لمكافحة التّسوّل)، ووزارة الزّراعة (مديريّة الدّراسات والتّنسيق – مصلحة التّعليم والارشاد، دائرة التّعليم والتّدريب الزراعيّ - قسم التّعليم الزراعيّ وقسم التّدريب الزراعيّ، دائرة الارشاد الزراعيّ- قسم المنشورات والمكتبة وقسم البرامج الإرشاديّة)، ووزارة العمل (دائرة التّدريب المهنيّ، المركز الوطنيّ للتدريب المهنيّ، المؤسّسة الوطنيّة للاستخدام، وحدة مكافحة عمل الأطفال،

اللّجنة الوطنيّة لمكافحة عمل الاطفال)، ووزارة الشّباب والرّياضة (مصلحتيّ الرّياضة والشّباب في المديريّة العامّة للشّباب والرّياضة)، ووزارة الصّناعة (مصلحة الشّؤون التقنيّة والخدمات الصناعيّة – دائرة التّأهيل التقنيّ، مصلحة الدّراسات الاقتصاديّة والإنماء الصّناعيّ - دائرة التّعاون والعلاقات الصناعيّة)، ووزارة الدّاخليّة والبلديات (المديريّة العامّة للدّفاع المدنيّ، البلديّات) ووزارة العدل، ووزارة البيئة، الخ.

ثانيًا: الجهاتُ غيرُ الرّسميّةِ المعنيّةِ بالتّعليمِ غيرِ النّظاميّ

بموازاة المسؤوليّات الّتي تضطلع بها الجهات الرسميّة، تعمل المنظّمات الدوليّة الحكوميّة وغير الحكوميّة على تعزيز التّعليم غير النّظاميّ وتوفيره وتطويره لمختلف فئات المجتمع ، ولاسيّما الفئات المهمّشة، وذلك بنفسها أو بالتّعاقد مع الجمعيّات الوطنيّة من أجل تنفيذ برامجها، وتسعى إلى المشاركة في ضبط إجراءات التّنظيم والتّنفيذ والمتابعة والمساعدة في التّدريب لتحقيق الجودة المرجوّة في البرامج المتنوّعة الّتي يغطّيها هذا النّوع من التّعليم.

١- **المنظّمات الحكوميّة الدّوليّة:** هي الكِيان الّذي يتمّ إنشاؤه بموجب معاهدة تضمّ دولتيْنِ أو أكثر للعمل بحسن نيّة بشأن قضايا ذات الاهتمام المشترك، وتخضع هذه المنظّمات للقانون الدوليّ ولديها القدرة على الدّخول في اتفاقيّات قابلة للتّنفيذ فيما بينها أو مع دول أخرى. وأبرزها منظّمات الأمم المتّحدة (منظّمة الأمم المتّحدة للطّفولة- اليونيسف، منظّمة الأمم المتّحدة للتّربية والعلم والثّقافة – اليونسكو، المفوضيّة السّاميّة للأمم المتّحدة لشؤون اللّاجئين، لجنة الأمم المتّحدة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغرب آسيا – الأسكوا، وكالة الأمم المتّحدة لإغاثة وتشغيل اللّاجئين الفلسطينيّين في الشرق الأدنى- الأونروا ، منظّمة العمل الدوليّة) ومؤسّسة التّدريب الأوروبيّة.

٢- **المنظّمات غير الحكوميّة:** هي وحدة اجتماعيّة هادفة ذات تكوين إنسانيّ منظّم ومنسّق بإرادة ووعي، ويتفاعل فيها الأفراد والجماعات من أجل تحقيق أهداف مشتركة تخدم البيئة الخارجيّة المحيطة بها. تتألّف من مجموعة أشخاص لتوحيد معلوماتهم أو مساعيهم بصورة دائمة لأغراض غير ربحيّة. ولأنّها منظّمات غير حكوميّة فهي لا تخضع لحكومة أو مؤسّسة دوليّة، إنّما لا يمنع ذلك من أن تتعاون أو تتلقّى مساعدات وتمويلات من الحكومات، علمًا أنّها تأسّست من دون تدخّل من الحكومات المحليّة.

أ- الدّوليّة: يمكن للمنظّمات غير الحكوميّة أن يكون تدخّلها على المستوى الدوليّ، على الرّغم من أنّ العلاقات الدوليّة تتمّ عادةً بين الدّول، إلّا أنّه في هذه الحالة تسمّى منظّمات غير حكوميّة دوليّة، فيكون لها فروع في عدّة دول، إذ تقوم بتأمين التّمويل لدعم المؤسّسات والمشاريع المحلّية، أو تنفّذ هذه المشاريع بنفسها.

ب- الوطنيّة، وهي المنظّمات أو الجمعيّات الّتي لا تتواجد إلّا في بلد واحد، وتقوم على الجهود التطوّعية من المهتمّين بالخدمة العامّة، يتولّون تنظيمها وإدارتها في إطار النّظام العام والقوانين والتّشريعات الّتي تنظّم العمل الاجتماعيّ التّطوّعي، وتهتمّ هذه الجمعيّات بتقديم الخدمات لإشباع احتياجات المجتمع.

ونفيد جازمين أنّ المنظمّات أو الجمعيّات الّتي تعنينا في هذه الورقة هي تلك الّتي تضمّ من بين أهدافها بندًا يعنى أو يتعلّق بالتّربية أو التّعليم أو التّدريب أو التّأهيل وما إلى هنالك من أنشطة يمكن إدراجها ضمن مفهوم التّعليم غير النّظاميّ، بما يتوافق مع الأنظمة والقوانين اللّبنانيّة ويتناسق مع ملامح المجتمع اللّبنانيّ الثقافيّة وعاداته وقيمه، وبما يراعي الحاجات المحليّة وينطلق منها بالتنسيق الكامل مع الأجهزة الرسميّة الّتي تكون هي المرجع الرسميّ والقانونيّ لهذه الأنشطة.

ثالثًا: المعاييرُ والمؤهّلاتُ الإداريّةُ والمهنيّةُ للجهاتِ المنفّذةِ

تختلف الجهات الّتي تقدّم التّعليم والتّدريب تحت مظلّة المنظّمات غير الحكوميّة عن غيرها من الجهات الخاصّة الّتي قد تنشأ وتعمل من أجل الرّبح المادّي. وفي مطلق الأحوال لا بدّ من أن تعمد كلّ من هذه الجهات إلى الحصول على موافقة جهة رسميّة محدّدة قبل أن تتمكّن من تقديم خدماتها. تقوم هذه الجهة بالنّظر في طلباتها ودراستها وتقويم مدى امكاناتها التنفيذيّة، وكذلك تشرف عليها وتراقبها وتقوّم عملها للتمكّن مع نهاية التّنفيذ من تتبّع نتائج أنشطتها، وتاليًا، توقيع أو مصادقة الإفادات الّتي تثبت واقعة قيامها بالتّعليم أو التّدريب. فما هي المعايير والمؤهّلات الإداريّة والمهنيّة للجهات المنفّذة؟.

١- بالنّسبة للمدارس والثّانويّات، المدارس المهنيّة والمعاهد، مؤسّسات التّعليم العالي، مراكز الخدمة الإنمائيّة، الجمعيّات، البلديّات، مراكز التّدريب...

قد ترغب المؤسّسات التّربويّة الرسميّة أو الخاصّة، القائمة قانونًا بموجب مرسوم أو قرار إداريّ يمكّنها من ممارسة التّعليم النّظاميّ، تقديم خدمة التّعليم غير النّظاميّ، ففي هذه الحالة يستوجب عليها إضافة إلى اتّباع الإجراءات القانونيّة في علاقتها مع الوزارات والإدارات المعنيّة، اتّباع الخطوات الاتية:

- تقديم كتاب لإعلام وحدة التّعليم غير النّظاميّ في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء بتنفيذ برامج التّعليم غير النّظاميّ والمصادقة عليها.

- التعهّد بالخضوع لبرامج التّدريب الخاصّة بالتّعليم غير النّظاميّ والمقدّمة من المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، والّتي تشمل التّعريف بالتّعليم غير النّظاميّ ونظريّاته وبرامجه، وكذلك تدريب العاملين على محتوى البرامج المتنوّعة. وتبقى جميع هذه الجهات خاضعة لإشراف وزارة التّربية والتّعليم العالي ومتابعتها.

٢- بالنّسبة للمؤسّسات الرسميّة المتنوّعة الّتي تعمل تحت إشراف الوزارات المختلفة (اجتماعيّة، صحيّة، ثقافيّة، صناعيّة، مهنيّة، سجون، إدارة محليّة...)

قد ترغب هذه المؤسّسات/ الأقسام القائمة قانونًا وبموجب تشريعات رسميّة أن تقدّم خدمات التّعليم غير النّظاميّ الّتي تخوّلها أنظمتها القيام بها، في هذه الحالة فإنّه يتوجّب عليها اتّباع الاتي:

- إعلام وحدة التّعليم غير النّظاميّ بتنفيذ برامج التّعليم غير النّظاميّ.

- التعهّد بالخضوع لبرامج التّدريب المتنوّعة الخاصّة بالتّعليم غير النّظاميّ والمقدّمة من المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، والّتي تشمل التّعريف بالتّعليم غير النّظاميّ ونظريّاته وبرامجه، وكذلك تدريب العاملين على محتوى البرامج المتنوّعة. وتبقى هذه الجهات خاضعة لإشراف الوزارة الّتي تتبع لها ومتابعتها.

٣- المراكز والمؤسّسات والجمعيّات الخاصّة المرخّص لها أو المنشأة بموجب علم وخبر (كالجمعيّات المحليّة) أو بموجب مرسوم (كالجمعيّات الدوليّة)، والّتي تسمح لها أهدافها المحدّدة في نصّ إنشائها تقديم برامج التّعليم غير النّظاميّ

يتوجّب في هذه الحالة على هذه المراكز/ المؤسّسات/ الجمعيّات تحصيل الموافقة المسبقة/ المصادقة على تنفيذ البرامج من الوزارة

المعنيّة، والّتي تحدّد بحسب نوع البرنامج المنوي تطبيقه، أو من وحدة التّعليم غير النّظاميّ في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وبشرط أن تتوافر لديها الشّروط الآتية:

- حيازة الصّفة القانونيّة عبر التّسجيل لدى الدوائر الرسميّة المعنيّة وبحسب الأصول القانونيّة، ما يعني تأمين المستندات القانونية المثبتة لذلك كافّة.
- قد عملت منذ أكثر من ثلاث سنوات في مجال التّربية والتّعليم.
- لديها أكثر من مركز عمل في محافظة واحدة أو أكثر.
- مراكزها المعتمدة لتنفيذ برامج التّعليم غير النّظاميّ مؤهّلة من ناحية المساحة والمرافق الصحيّة والتّربويّة (توفّر الحماية والأمان للمستفيدين).
- التعهّد بالخضوع لبرامج التّدريب الخاصّة بالتّعليم غير النّظاميّ المقدّمة من المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، والّتي تشمل التّعريف بالتّعليم غير النّظاميّ ونظريّاته وبرامجه، وتدريب العاملين على محتوى البرامج المتنوّعة.

رابعًا: واجباتُ الجهاتِ المنفّذةِ لبرامجِ التّعليمِ غيرِ النّظاميّ ومسؤوليّاتُها (مختلف الجهات الّتي تنفّذ)

إنّ من ضمن الواجبات الّتي يجب أن تضطلع بها أي جهة ترغب بتنفيذ برامج التّعليم غير النّظاميّ الآتي:

- الالتزام بتطبيق البرامج والمناهج الموحّدة الصّادرة عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء والإجراءات التنفيذيّة الخاصّة بكلّ منها.
- التّعهد باحترام الخصوصيّات الثقافيّة المحليّة والامتناع عن كلّ ما يُثير الحساسيّات بين المكوّنات الوطنيّة اللّبنانيّة.
- الالتزام بالبرامج الّتي نالت المصادقة من وحدة التّعليم غير النّظاميّ أو الوزارة المختصّة، وعدم الخروج عليها في أثناء التّنفيذ.
- التّعهّد بمتابعة برامج التّدريب المتنوّعة الخاصّة بالتّعليم غير النّظاميّ والمقدّمة من المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، والّتي تشمل دورات التّعريف بالتّعليم غير النّظاميّ ونظريّاته وبرامجه، وكذلك دورات تدريب العاملين على محتوى البرامج المتنوّعة.
- الامتثال للتّعليمات الفنيّة الصّادرة عن وحدة التّعليم غير النّظاميّ المزمع تأسيسها (على سبيل المثال: أنواع البرامج، المدة الزمنيّة للبرنامج، أعداد المتعلّمين/المستفيدين، الفئات العمريّة، أصول التّقويم ...).
- الالتزام بآليّات المتابعة والتّقويم الّتي تصدر عن وحدة التّعليم غير النّظاميّ لتعزيز ضمان الجودة.
- توفير شروط السّلامة والنّظافة العامّة ومستلزماتهما في موقع التّعلّم/التّدريب، بالإضافة إلى توفير المنشآت والتّجهيزات اللّازمة والملاعب المناسبة وأجهزة التّدفئة، (مواقف السّيارات، دور المياه، غرفة إسعافات أوليّة...).
- القيام بالواجبات الرّعويّة كدعم المتعلّمين والمستفيدين، وتقديم المشورة في المجالات الأكاديميّة والسّلوكيّة.
- توفير الموارد والمواد والمصادر التّعليمية المتنوّعة لاستخدامها في الأنشطة التّعليميّة.

- تنظيم الفعاليّات التّربويّة والأنشطة الترفيهيّة والمسابقات والألعاب الّتي تسهم في النموّ البدنيّ والعقليّ والاجتماعيّ والإشراف عليها.
- الامتثال للسّياسات والإجراءات المتعلّقة بحماية الطّفل والصّحّة والسّلامة والأمن والسّريّة وحماية البيانات.
- إيلاء الاهتمام اللّازم بالمتعلّمين/ المستفيدين ذوي الحاجات الخاصّة.
- تأمين الدّعم لتحقيق التّطوير المهنيّ المستمرّ لجميع العاملين في البرامج المعتمدة من قبلها.
- إشراك أولياء الأمور من خلال إقامة ورشات عمل لتوعيتهم على كيفيّة متابعة تطوّر أطفالهم ونموّهم في المجالات النفسيّة والعلميّة والاجتماعيّة.
- إدخال بيانات المستفيدين من مختلف البرامج المعتمدة على الأنظمة الّتي تعتمدها وحدة التّعليم غير النّظاميّ، بهدف تتبّع مسار المتعلّمين والتأكّد من أهليّتهم للاستفادة من هذه البرامج.

كما لا بدّ من التّأكيد على أنّ أيّ جهة ستُعنى بالتّعليم غير النّظاميّ من واجبها توفير شروط الأمان والسّلامة لكل عناصرها البشريّة، والالتزام بتطوير ممارساتها البيداغوجيّة لتأمين بيئة تعليميّة وتعلّميّة فضلى، والانتظام ضمن هيكليّة إداريّة فعّالة تتولّى إدارة مختلف الشّؤون المرتبطة بعملها وتلتزم بمختلف النّصوص القانونيّة الصّادرة عن الجهات المعنيّة بشؤون التّعليم غير النّظاميّ.

خامسًا: ملامحُ أبرزِ العاملينَ في المدارسِ أو المراكزِ الّتي تُسدي خدمةَ التّعليمِ غيرِ النّظاميّ

يتمثّل التّحدّي الرّئيس في التّعليم غير النّظاميّ في اختيار مجموعة الأشخاص (المدير، خبير المكننة، الميسّر المنشّط أو النّاظر ...) الّذين سيضطلعون بالمهامّ المتنوّعة لبرامج التّعليم غير النّظاميّ في بيئة آمنة، محفزة، قادرة على توفير الدّعم اللّازم للمعلّمين والعاملين فيها.

إنّ الانخراط في مجال التّعليم غير النّظاميّ يستوجب توافر الممارسات والتقنيّات المهنيّة المتخصّصة والالتزام في انتهاج تطوير مهنيّ ديناميكيّ ضمن إطار علائقيّ إيجابيّ تحكمه منظومة أخلاقيّة واسعة، وبشكل خاصّ على العاملين في ميدان التّعليم غير النّظاميّ أن يتميّزوا بالقدرة على التكيّف والمرونة، وعلى العمل الجماعيّ وامتلاك المهارات التواصليّة، وأن يتمتّعوا بشغف كبير للتّعليم ورغبة قوية في تحسين حياة المتعلّمين.

القسمُ الثّاني: سياساتُ التّنسيقِ بينَ الجهاتِ المعنيّةِ بالتّعليمِ غيرِ النّظاميّ

مما لا شكّ فيه أنّ تنسيق الجهود وتكاملها هما الحجر الأساس لأيّ تقدّم وتطوير، فالتّنسيق النوعيّ والمنهج في إطار من التّكامل والتّعاون يعزّز الأداء، ويدعم فرص النّجاح، ويُسهم في القضاء على البيروقراطيّة والروتين الإداريّ، ويقلّل من الازدواجيّة في العمل الإداريّ. و يوفّر التّنسيق الوقت والجهد والموارد ويزيد من إنتاجية العمل،ولا سيّما عند تأطيره وتنظيمه ضمن سياسات شاملة متكاملة تضمن التزام الجهات وعلى مختلف المستويات.

لذلك، ومن أجل تحقيق تحوّل نوعيّ وشامل في موضوع التّعليم غير النّظاميّ، يُسهم في تحسين فعالية هذا النّظام التّعليميّ الرائد ويتوافق مع حاجات المجتمع ومتطلّبات تقدّمه، كان لا بدّ من التّفكير في تأطيره من خلال فتح باب التّنسيق والتّعاون بين جميع

الجهات المعنيّة به تمهيدًا لتأسيسه خلال مدّة زمنيّة معقولة وعلى مراحل متعدّدة ومتتابعة.

يستلزم تأطير التّعليم غير النّظاميّ والاتّفاق على برامجه المتنوّعة، التّنسيق الفعّال بين الأطراف المعنيّة في مختلف القطاعات ومن بينهم الممثّلون عن الجمعيّات غير الحكوميّة الدوليّة والوطنيّة، إذ يتحمّل الجميع مسؤوليّة تعزيز التّعليم غير النّظاميّ، من خلال الاتّفاق على استراتيجيّة عامّة وآليّة لتقسيم العمل بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوّة منه.

أوّلاً: تعريفُ التّنسيقِ

التّنسيق في الإدارة هو التّرتيب المنظّم لعمل الجماعة كي تتوحّد جهودها في التّصرّف والتّنفيذ لتحقيق الهدف المحدّد. إنّه تحقيق التّوافق بين الأفراد، والتّكامل بين الأنشطة من أجل توفير وحدة العمل في السعي لبلوغ الهدف الشامل المشترك. ويعدّ التّنسيق من الأنشطة الإداريّة المهمّة، وقد حسبهُ البعض من ضمن وظائف الإدارة إلى جانب التّخطيط والتّنظيم والتّوجيه والرّقابة، فالتنسيق يقوم بعملية الربط بين الوظائف، بحيث يصعب إنجاز هذه الوظائف من دون تفعيل نشاط التّنسيق.

أمّا في ما يتعلّق بالتّنسيق بين الوزارات والإدارات العامّة، فمهما تنوّعت اختصاصات كلّ منها، إلّا أنّها تشكّل جزءًا من جهاز إداريّ واحد يعمل على تحقيق أهداف مشتركة وتنفيذ سياسة عامّة واحدة، وتعدّ اللّجان من وسائل التّنسيق المهمّة والضّروريّة بين الوزارات، إذ تتولّى دراسة المشكلات المشتركة تمهيدًا لتنسيق خطط مواجهتها لحسن سير الجهاز الإداريّ في مجموعه.

ثانيًا: أهمّيّةُ التّنسيقِ

التّنسيق نشاط حيويّ وليس نشاطًا ساكنًا ،لكونه نبض الإدارة وجوهرها، فهو يوفّق بين جهود مختلف الجهات المعنيّة بتحقيق الأهداف المحدّدة بكفاءة عالية، وبأقصر وقت ممكن، وتبرز أهمّيّته بشكل خاصّ في:

- تحقيق العمل الجماعيّ وتحقيق وحدة العمل.
- الاتّجاه نحو تقسيم العمل وتاليًا رفع منسوب التّخصّص و الكفاءة.
- خلق الأوضاع الملائمة للتّفاعل بين الجهات ذات المجالات أو الصّلاحيات المتداخلة.
- التّشبيك بين مختلف التّنظيمات الإداريّة، ودفعها باتّجاه تحقيق الأهداف المرسومة بأعلى درجة من الكفاية وبأقل تكلفة ممكنة.
- تقويض التّعارض/التّضارب في الاختصاص، ما يؤدّي إلى منع الازدواجيّة وتوفير الجهد.

إنّ تحديد السّياسات والبرامج وفاقًا لما تستوجبه ورقة التّعليم غير النّظاميّ المساندة للإطار الوطنيّ اللّبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ، تتطلّب العمل على إيجاد نوعٍ من التّرابط بين كلّ من هو معنيّ بأيّ من هذه السّياسات والبرامج. لذا، فإنّنا ننظر إلى أهميّة وجود إطار وطنيّ يعنى بشؤون قطاع التّعليم غير النّظاميّ كافّة، ومهمّته تنظيم هذا القطاع والارتقاء به لمواكبة العصر بتطوّراته وتطلّعاته العلميّة والمعرفيّة والتقنيّة، وصولًا إلى مأسسته بصورة شاملة ومتكاملة.

ثالثًا: اقتراحُ إنشاءِ وحدةٍ تُعنى بشؤونِ التّعليمِ غيرِ النّظاميّ

انطلاقًا من المهامّ الموكلة إلى المركز التّربويّ للبحوث، نقترح إضافة وحدة للتّعليم غير النّظاميّ تتولّى متابعة شؤون المصادقة والاعتماد لبرامج التّعليم غير النّظاميّ، وإعداد الرّزم التدريبيّة للرّاغبين بالعمل في التّعليم غير النّظاميّ، فيما يتم متابعة تنفيذ هذه البرامج والمصادقة على نتائجها من خلال الآليّات المرعية الإجراء في وزارة التّربية والتّعليم العالي. يتولّى رئيس الوحدة خلال الشّهر الأوّل من استلام مهامّه تحديد حاجات الوحدة اللّوجستيّة، المادّية والبشريّة؛ ومن أبرز مهام الوحدة:

- إدارة تنفيذ كلّ ما يتعلّق بالتّعليم غير النّظاميّ ومتابعته وفق مضمون ورقة التّعليم غير النّظاميّ المساندة للإطار الوطنيّ اللّبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ وتوجّهاتها.
- تصميم خطط العمل الّتي تسهم في تطوير وتحسين قطاع التّعليم غير النّظاميّ وتنفيذها.
- المتابعة مع مختلف الجهات الرسميّة لتحديد المؤسّسات/المراكز/ الجمعيّات الّتي تنفّذ برامج التّعليم غير النّظاميّ، وتأمين التّنسيق والمتابعة اللّازمتين مع كلّ منها لضمان وحدة الأهداف والمعايير.
- اقتراح ما يلزم من تدابير تربويّة لإحتواء الأزمات وإدارة المشكلات، وصوغ خطط وسيناريوهات مبنيّة على معايير علميّة وموضوعيّة يمكن الارتكاز إليها في حالات الطّوارئ والأزمات المزمنة.
- تقديم مقترحات دوريّة بشأن كيفيّة تحديث تطبيق مختلف البرامج والأنشطة المرتبطة بها بما يضمن جودة التّعليم في هذا القطاع.
- الإشراف على إنشاء منصّة الكترونيّة رسميّة/ موقع الكترونيّ للتّعليم غير النّظاميّ تشكّل مرجعيّة وطنيّة لهذا القطاع، تسمح بتبادل المعلومات والبيانات وتفسح المجال أمام الجهات المعنيّة للمشاركة في إغناء محتواها ضمن ضوابط ومعايير واضحة، وإنتاج دوريّ لنشرة رقميّة خاصّة بالتّعليم غير النّظاميّ (شهريّة) fact sheet
- جمع البيانات والمعلومات والاحصاءات والتّحقّق من صحّتها وتحليلها باستخدام نماذج وأدوات تقويم موضوعيّة والارتكاز إليها لرسم السّياسات المستقبليّة وتطوير الأنظمة والإجراءات التّطبيقيّة.
- تولي كافة جوانب التدريب وتنمية القدرات من اعداد رّزم تدريبيّة وتنظيم دورات الإعداد والتّدريب والتّطوير لمختلف الجهات المعنيّة بتنفيذ التّعليم غير النّظاميّ ، واجراء التقويم اللازم والفعال وفق معايير واضحة للتخطيط التدريبي وتنفيذه ؛ وذلك بالاستناد الى الادبيات ذات الصلة وورقتي التعليم غير النظامي و تنمية القدرات وسياسات المركز التربوي المعمول بها في مجال تنمية القدرات.

رابعًا: تحديدُ ملامحِ الخبراءِ

انطلاقًا من المهامّ الّتي أسندت لوحدة التّعليم غير النّظاميّ، فمن الضروريّ أن يلحق بهذه الوحدة فريق من الخبراء المحليّين أو الدوليّين (بصفة مستشارين عند الحاجة)، للقيام بالمهامّ المتخصّصة، وسنذكر في ما يأتي ما يجب أن يتوافر لدى الخبراء من شروط

عامّة.على أن يترك ما يمكن أن يمتاز به كلّ خبير من شروط إضافيّة بحسب طبيعة العمل المطلوب منه من أجل تحديدها لاحقًا، مع الشّهادات العلميّة وسنوات الخبرة والسّن وغيرها من الشّروط الإضافيّة الخاصّة، وذلك عند الإعلان عن الحاجة إلى هؤلاء الخبراء.

أ- **الشّروط العامّة:** وهي الشّروط المتعلّقة بالجنسيّة الّتي يجب أن يحملها الخبراء، وبالحقوق المدنية الواجب توافرها لدى كلّ منهم، والشّهادات الجامعيّة والخبرة العمليّة في مجالات التّعليم و/أو التّدريب و/أو التّأليف في المجال التّربويّ التّعليميّ، ونوعيّة وماهيّة الدّورات التدريبيّة الّتي يجب أن يكون قد شارك فيها. فضلًا عن إجادة اللّغات العربيّة والإنكليزيّة و/أوالفرنسيّة شفهيًّا وكتابيًّا؛ بالإضافة إلى المهارات المتعلّقة بالتّنظيم والتّخطيط والمعرفة في مجال تكنولوجيا التّعليم وطرق استخدامها الفعّالة في عمليات التّعليم والتّعلّم، والمؤهّلات الشخصيّة كالسّيرة الحسنة والسّلوك المميّز والأمانة، والذّكاء العاطفيّ والقدرة على التفكير النّقديّ والتّواصل الإيجابيّ والتّقويم والتّحليل وحلّ المشكلات واتّخاذ القرارات، والرغبة الدائمة في السعي إلى اكتساب خبرات جديدة ومعارف ومهارات تساعده على خوض التّجارب التّربويّة الجديدة بثقة ومن دون خوف أو تردّد.

ب- **مهامُّ الخبراءِ ومسؤوليّاتُهم:** بما أنّ التّعليم غير النّظاميّ هو تعليم مرنٌ ومتحرّك، له أشكال عديدة وبرامج متنوّعة وأطر زمنيّة متغيّرة ومسارات متعدّدة وطرق تقويم مختلفة، فمن الطبيعي أن تختلف حاجات المتعلّمين فيه تبعًا لاختلاف أعمارهم وقدراتهم ومؤهّلاتهم واهتماماتهم وأنماط تعلّمهم. وبالتّالي فهم بحاجة إلى أدوات تعليم وتعلّم غنيّة وجذّابة ومحفّزة، هادفة، عصريّة وسهلة المتابعة، الخ. لذا، يبدو ضروريًّا الاستعانة بخبراء في مجالات متنوّعة للقيام بدور أساس في ترجمة مبادئ التّعليم والتّعلّم إلى خطط وموارد ووسائل وتقنيّات واستراتيجيّات تسهّل اكتساب الأهداف التّعليميّة وتصميم وتطبيق أنشطة تعلّم هادفة وأدوات تقويم فعّالة تضمن تحقيق التّعلّم، ومن بينهم مثلًا خبير تصميم التّعليم، وخبير المناهج وطرق التّعليم، وخبير الدّمج.

خامسًا: نموذجٌ عنْ محتوى إجراءاتِ إدارةِ برامجِ التّعليمِ غيرِ النّظاميّ وتنفيذِها SOPs

لما كان من الضروريّ أن تلتزم الجهات الّتي تنفّذ برامج التّعليم غير النّظاميّ بأحكام وإجراءات تفصيليّة موحّدة تصدرها الجهات الرسميّة المخوّلة ذلك، نورد فيما يأتي مجمل العناوين المتوقّع أن تلحظها هذه الإجراءات التطبيقيّة المتعلّقة بتنفيذ برامج التّعليم غير النّظاميّ، على أن يُحدّد ضمن هذه العناوين المعلومات والتّفاصيل الخاصّة والمرتبطة بكلّ نوع من أنواع البرامج: نوع البرنامج، مدّته، محتواه والكتب/المنشورات الخاصّة، واللّغة الأجنبيّة المعتمدة، الشّروط الواجب توافرها في الجهات المنفّذة، أصول إعطاء الموافقات وشروطها لهذه الجهات من أجل إسداء خدمة التّعليم غير النّظاميّ، إجراءات وشروط تسجيل المتعلّمين/المستفيدين، إجراءات التّقويم والتّقييم والمصادقة، ذكر إمكانيّة تقديم برامج الدّعم التّربويّ والنفس-اجتماعيّ، ذكر إمكانية تقديم البرامج الترفيهيّة والتّوعويّة، تحديد الشّروط الواجب توافرها في فريق العمل (الميسرين/المعلّمين، النظّار/ المنشّطين، عمّال المكننة، عمّال الخدمة...) سواء العلميّة أو الشّخصيّة، مع التّذكير بالمسؤوليّات والمهامّ الملقاة على عاتق كلّ منهم؛ والتّركيز على أهمّيّة الشّراكة مع أولياء الأمور وضرورة الانفتاح عليهم والتّواصل معهم في كلّ ما يتعلّق بأوضاع المتعلّمين التّربويّة والاجتماعيّة والنفسيّة. مع ذكر تفاصيل الخدمات المتعلّقة بالزّي المدرسيّ والقرطاسيّة وإجراءات النّقل من المدرسة/ المركز وإليه.

المحورُ الثّاني: برامجُ التّعليمِ غيرِ النّظاميّ ومساراتُهُ

تتعدّد أنواع برامج التّعليم غير النّظاميّ بحسب أهدافها وفئات متعلّميها ومحتواها، فمنها ما يهدف إلى الإلحاق بالتّعليم النّظاميّ أو استبقاء المتعلّمين في التّعليم من خلال الدّعم أو غيره، أو إكساب معارف ومهارات وتعزيزها. وإذا ما أردْنا تصنيف البرامج الواردة في هذه الورقة، تبعًا لمدى ارتباطها بالتّعليم العامّ، نجد أنّ الأنواع الثّلاثة الأولى مرتبطة بالتّعليم العام ما قبل الجامعيّ، أمّا النّوع الرّابع فلا يرتبط مباشرة بأيّ من مراحل التّعليم النّظاميّ؛ وأمّا بخصوص المتعلّمين، فيمكن تصنيف هذه البرامج إلى نوعيْنِ: الأوّل يستهدف الأطفال في سنّ الثّامنة عشر وما دون، والثّاني منْ هم أكبر سنًّا كالشّباب والبالغين؛ وأمّا لجهة فتح المسارات باتّجاه التّعليم النّظاميّ، فإنّ بعض هذه البرامج يفتح مسارات نحو التّعليم النّظاميّ في حين أنّ بعضها الآخر يخوّل المتعلّمين الحصول على مؤهّلات خاضعة لعملية الاعتراف أو عدمه. وهذه البرامج هي البرامج الإلحاقيّة، والبرامج الاستبقائيّة الدّاعمة للتّعلّم، والبرامج الإثرائيّة، وبرامج التّنميّة الذّاتيّة.

يسلّط هذا المحور الضّوء بشكل أساس على البرامج المرتبطة بمرحلة التّعليم العام ما قبل الجامعيّ أيّ البرامج الإلحاقيّة والاستبقائيّة والإثرائيّة، ويفتح في الوقت نفسه الآفاق لبرامج التّنمية الذاتيّة لكونها تشكّل ركيزة أساسيّة في التّعليم غير النّظاميّ، الّتي قد تحتاج إلى إصدار مجموعة من التشريعات المرتبطة بالمصادقات والاعترافات وبتنظيم العلاقات مع بقيّة الجهات المعنيّة بها. نورد فيما يأتي توصيفًا لكلّ البرامج المقترحة وفروعها.

أوّلاً: البرامجُ الإلحاقيّةُ

تهدف هذه البرامج الى إلحاق المتعلّمين ممّنْ هم خارج التّعليم النّظاميّ وبسن إلزاميّة التّعليم، بالصّفوف الدراسيّة الأكاديميّة أو المهنيّة بعد أن يكتسبوا الكفايات اللّازمة وفاقًا لشروط الإلحاق. تنفّذ هذه البرامج بشكل دوريّ ضمن جدولة زمنيّة تتوافق مع أهدافها. وتشمل عدّة برامج فرعيّة وهي البرامج التّعليميّة الأوّليّة، برنامج محو الأميّة للأطفال، وبرنامج التّعليم المكثّف.

١- **برنامج التّعليم التحضيريّ:** يستهدف الأطفال ممن هم في عمر ٦-٨ سنوات، وفاتتهم فرصة الالتحاق بالصّفوف النّظاميّة. ينقسم هذا البرنامج إلى ثلاثة مستويات، إذ يخضع الأطفال الّذين هم في عمر ٦ سنوات لبرنامج عبارة عن مزيج من كفايات محدّدة لعمر ٥ و٦ سنوات. في حين يخضع أطفال الـ ٧ سنوات لبرنامج عبارة عن مزيج من الكفايات التّعليميّة المناسبة لعمري ٦ و٧ سنوات، أمّا من هم في عمر ٨ سنوات فيخضعون لبرنامج مزيج من كفايات تعليميّة مناسبة لعمر ٦، ٨ سنوات.

٢- **برنامج محو الأميّة للمتعلّمين ما بين ١٠ و١٧:** بالاستناد إلى السّلّم التّعليميّ المقترح في الأوراق المساندة للإطار الوطنيّ وحلقاته التّعليميّة، تمّ تقسيم برنامج محو الأميّة للمتعلّمين ما بين عمر ١٠ و١٧ سنة إلى قسميْنِ: الأوّل برنامج محو الأميّة للمتعلّمين ما بين ١٠ و١٣ سنة ضمنًا، والثّاني للمتعلّمين ما بين ١٤ و١٧ سنة ضمنًا. مع العلم أنّه من الممكن أن يتخطّى العمر المحدّد أعلاه بحدّه الأقصى سنة واحدة أو سنتيْنِ. ويخضع المتعلّمون لاختبار في بداية البرنامج لتحديد النّوع المناسب لتعلّمهم والّذي إمّا أن يكون هجائيًا أو وظيفيًا. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه البرامج تختلف من ناحية المحتوى، وسرعة التّعليم والتّعلّم والطرائق لمراعاة خصائص الفئة العمرية. ويحصل المتعلّم بعد استكمال هذا البرنامج على إفادة إنهاء تؤهّله الالتحاق ببرنامج التّعليم المكثّف، إذ يخضع لاختبار تحديد المستوى.

٣- **برنامج التّعليم المكثّف:** يرمي هذا البرنامج إلى سدّ الثغرات التّعلّميّة عند المتعلّمين وتسريع عمليّة تعلّمهم وإلحاقهم بالتّعليم

النّظاميّ الأكاديميّ أو المهنيّ والتّقنيّ. يتفرّع عنه ثلاثة فروع:

أ- برنامج تكثيفيّ لمرحلة التّعليم الأساسيّ: تتطابق مراحل هذا الفرع من البرنامج ومستوياته مع الحلقات التّعليميّة للتّعليم النّظاميّ الأكاديميّ، ولكن بشكل مكثّف ومسرّع، وتتضمّن أساسيّات كلّ حلقة من كفايات وأهداف للموادّ التدريسيّة الأساسيّة، بالإضافة إلى المهارات الحياتيّة والدّعم النّفس اجتماعيّ. وعليه، فإنّ هذا البرنامج يستهدف المتعلّمين الّذين ما زالوا في عمر التّعلّم، وانقطعوا عن التّعليم لمدة تتجاوز السنتيْنِ، ويفتح لهم المسار للالتحاق بالتّعليم النّظاميّ الأكاديميّ بالمرحلة الأساسيّة أو المهنيّ والتّقنيّ بعد إكمال المستويات المطلوبة الّتي توازي الصفّ الخامس نظاميّ، أو بعد الحصول على الشّهادة الرسميّة المعتمدة للمرحلة الأساسيّة الأكاديميّة. وينقسم هذا البرنامج إلى ثلاثة مستويات، الأوّل تكثيف للصفيْنِ الثّالث والرّابع، و الثّاني تكثيف للصفيْنِ الخامس والسّادس و الثّالث تكثيف للصفيْنِ السّابع والثّامن.

ب- برنامج تكثيفيّ لمرحلة التّعليم الثّانويّ: تتطابق مراحل هذا البرنامج ومستوياته مع التفرّعات المتعدّدة في المرحلة الثانويّة والمعتمدة في المنهج اللّبنانيّ من التّعليم النّظاميّ الأكاديميّ، إذ إنّها تتضمّن أساسيّات كلّ فرع من تفرّعات المرحلة الثانويّة لناحية المعارف، الكفايات والأهداف للموادّ التدريسيّة الأساسيّة للفرع بالإضافة إلى المهارات الحياتيّة والدّعم النّفس اجتماعيّ. وعليه فإنّ هذا البرنامج ينقسم إلى مستويات تكثيفيّة توازي عدد التفرّعات في مرحلة التّعليم الثّانويّ، وتستهدف المتعلّمين الرّاغبين باستكمال تعليمهم النّظاميّ ممن أكملوا مرحلة التّعليم الأساسيّ بموجب الشّهادة المعتمدة وانقطعوا عن التّعليم بعدها لمدة تتجاوز السّنتيْنِ.

ج- برنامج تكثيفيّ تحضيريّ للتّعليم المهنيّ والتّقنيّ: يستهدف هذا البرنامج المتعلّمين الرّاغبين باستكمال تعليمهم النّظاميّ المهنيّ أو التقنيّ، ممن أكملوا مرحلة التّعليم الأساسيّ بموجب الشّهادة المعتمدة وانقطعوا عن التّعليم بعدها لمدة تجاوزت السّنتيْنِ. يصار إلى إشراك المتعلّمين في اختبار تحديد مستوى عند بداية البرنامج، واختبار تحصيليّ يحدّد في ضوء نتائجه المسار التّعليميّ لكل متعلّم عند نهاية البرنامج. يحصل المتعلّم في حال استكمل المراحل المطلوبة بنجاح على إفادة من الجهة المختصّة تخوّله الالتحاق بحسب عمره بالصّفّ المناسب في المرحلة التّعليميّة في التّعليم النّظاميّ الأكاديميّ أو المهنيّ والتقنيّ أو برامج تعليم غير نظاميّة أخرى.

ثانيًا: البرامجُ الاستبقائيّةُ الدّاعمةُ للتّعلّمِ

تهدف هذه البرامج إلى تقديم الدّعم للمتعلّمين في التّعليم النّظاميّ أو غير النّظاميّ بهدف تحسين نواتجهم التّعلميّة الراهنة والتّخفيف من خطر رسوبهم وتسرّبهم من المدرسة أو انقطاعهم عن التّعلّم بشكل عامّ وما يترتّب عنه من آثار نفسيّة. وتجدر الإشارة إلى أنّ للدّعم المدرسيّ الأوّلويّة بالنّسبة إلى المتعلّمين المنضوين في التّعليم النّظاميّ , بينما يقدّم الدّعم غير النّظاميّ لمن يتعذّر حصوله على الدّعم النّظاميّ منهم لأي سبب من الأسباب.

ويشمل هذا النّوع عدّة برامج فرعيّة وهي برنامج الدعم لمعالجة التّعثرات، وبرنامج الدّعم اللّغويّ، وبرنامج التّعليم المنزليّ.

١- **برنامج الدّعم لمعالجة التّعثرات:** يلتقي مع مفهوم الدّعم المدرسيّ، ويختلف عنه بأنّه يشمل المتعلّمين كافّة ولا يقتصر على المنتسبين إلى التّعليم النّظاميّ. يتفرّع عنه فرعانِ:

أ- برنامج الدّعم لمعالجة التعثّرات المواكب لعملية التّعليم: يستهدف هذا النّوع المتعلّمين المسجّلين في التّعليم النّظاميّ أو الّذين يتابعون برامج تعليم غير نظاميّة إلحاقيّة، والّذين تبيّن من خلال نتائج التّقويم التّشخيصيّ أو التّقويم التّكوينيّ تدنّي تحصيلهم الفصليّ أو العامّ، أو في مادّة أو أكثر من الموادّ الأساسيّة، أو تبيّن أنّ لديهم صعوبات أكاديميّة وتعلّميّة، وتعرّضوا أو قد يتعرّضون لخطر التسرّب المدرسيّ والانقطاع عن التّعلّم بشكل عامّ. يتمّ تنفيذ هذا البرنامج بالتّوازي مع الفصول الدراسيّة كشكل من أشكال الدّعم التّتبعيّ، ولكن خارج الدّوام المدرسيّ بالنّسبة إلى المتعلّمين المنتسبين إلى التّعليم النّظاميّ وبالتّوازي مع الفترات التطبيقيّة بالنّسبة إلى المتعلّمين الّذين يتابعون برامج التّعليم غير النّظاميّ الإلحاقيّة.

ب- برنامج الدّعم لمعالجة التّعثّرات غير المواكب لعملية التّعليم: يطال هذا البرنامج المتعلّمين المنتسبين أو بصدد الانتساب إلى التّعليم النّظاميّ أو غير النّظاميّ الإلحاقيّ والّذين تبيّن من خلال نتائج التّقويم التشخيصيّ أو التقريريّ، تدنّي تحصيلهم الفصليّ أو العامّ في مادّة أو أكثر من الموادّ الأساسيّة في المنهاج اللّبنانيّ، أو تبيّن أنّ لديهم صعوبات أكاديميّة وتعلميّة، وتعرّضوا أو قد يتعرّضون لخطر التسرّب المدرسيّ أو حتى الانقطاع عن التّعلّم بشكل عامّ، كما ويمكن أن يستفيد من هذا البرنامج الأطفال في عمر التّعلّم لمن لم يتمكّنوا من الإلتحاق بأيّ تعليم سابقًا لأيّ سبب من الأسباب. ينفّذ هذا البرنامج خلال الفترة الصّيفيّة للمتعلّمين في التّعليم النّظاميّ وفي الفترات الفاصلة ما بين مختلف برامج التّعليم غير النّظاميّ الإلحاقيّة بالنّسبة إلى المتعلّمين الّذين يتابعون هذه البرامج كدعم تعويضيّ، ويمكن أن ينفّذ في الفترة السّابقة لأيّ عملية تعلّم كدعم وقائيّ- استباقيّ.

٢- **برنامج الدّعم اللّغويّ:** يستفيد من هذا البرنامج المتعلّمون الّذين لديهم مستوى متدنٍ في اللّغة العربيّة أو الأجنبيّة وفاقًا للنّتائج المدرسيّة، وهي برامج تعليميّة متدرّجة من ناحية المستوى ومتراكمة من جهة المعارف، ومنتظمة من جهة التّنفيذ، وتطبّق على امتداد فترة زمنيّة وبعدد ساعات تتوافق مع قدرة المتعلّم على التطوّر اللّغويّ وتتيح له فرصة ممارسة المهارات اللّغويّة في وضعيّات حياتيّة ذات معنى له. وتكون مرنة من جهة توافقها مع المستوى اللّغويّ للمتعلّم، ومن جهة التّقديم وتنوّع المصادر.

٣- **برامج التّعليم المنزليّ:** التعليم المنزلي هو شكل من أشكال التعليم غير النظامي التي تطوّرت في الربع الأخير من القرن الماضي نتيجة عدم قدرة التعليم النظامي على تلبية حاجات كل الأفراد. ويتمّ فيه تقديم المحتويات التعليمية في المنزل وخارج إطار المدرسة. ويتميّز هذا النوع من التعليم غير النظامي بالمرونة سيما لجهة القدرة على تكييف المحتوى بناء على الحاجات الفردية للمتعلّمين ومستوياتهم. فالمتعلّم يتقدّم بالسرعة التي تناسبه في مختلف الموادّ التعليمية. والمرونة تتجلّى أيضًا في إمكانية تخطيط المتعلّمين والمعلّمين لجداول دراستهم وتنظيم أوقاتهم اليومية (Romanowski, ٢٠٠١)، ما ينمّي قدراتهم في تحمّل مسؤولية تعلّمهم وإدارة وقتهم والعمل بشكل مستقل في بعض الأحيان. وقد زاد انتشار التعليم المنزلي وتعدّدت المساعي لجعله قانونيًا في مقابل الانتقادات للتعليم النظامي، وذلك نتيجة لآراء الفلاسفة التربويين وظهور حركتان منفصلتان ضدّ سيطرة الدولة على التعليم منذ بدايات العام ١٩٦٠، وقد انقسمت هاتان الحركتان إلى مدخلين الأوّل «العقائدي Ideologues» الذي يدعو إلى التعليم المنزلي نتيجة تقصير المدرسة في نقل القيم الدينية والعقائدية؛ والثاني المدخل «التربوي Pedagogues» الذي يعترض أصحابه على أساليب التدريس المتّبعة في المدرسة وعدم وجود برامج تعليمية مخصّصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصّة (Kunzman & Gaither, ٢٠١٣). وقد انعكست هذه الآراء في ظهور عدّة أشكال من التعليم المنزلي لكل منها إعتباراته، ويمكن للأهل اختيار الشكل المناسب مع إمكاناتهم وظروفهم من أبرزها (كما يمكن الجمع بأكثر من طريقة):

أ- التّعليم المنزليّ التّقليديّ: تقع على عاتق الأهل مهمّة التّعليم بشكل كامل، من اختيار المحتوى، والطّرائق والوسائل المستخدمة وغيرها من الأمور ذات العلاقة بعملية التّعليم.

ب- التّعليم من بُعد أو الهجين: يقوم المتعلّمون بمتابعة الدّروس التّعليميّة الّتي تُقدّم عبر الإنترنت بشكل متزامن أو غير متزامن. وهذا التّعليم يجمع بين التّعلّم المستقلّ والتّعليم المنظّم.

ج- التّعليم المنزليّ المدعوم من قبل المدرسة: يتمّ تعاون المدرسة مع الأهل عبر توفير المناهج والموارد والدّعم، وتترك للأهل حريّة تعليم أبنائهم. ويتمّ تسجيل المتعلّم في المدرسة مع الالتزام بوقت جزئيّ للحضور، وهو يعمل بشكل مستقلّ عن المهامّ المطلوبة منه، وتتمّ متابعته ورصد تقدّمه ودعمه من قبل المعلّمين في المدرسة.

د- اللّامدرس: يعدّ عدم الالتحاق بالمدرسة نهجًا للتّعليم في المنزل، الّذي يركّز على التّعلّم الموجّه ذاتيًّا، إذ يقوم المتعلّمون بمتابعة اهتماماتهم والتّعلّم من تجارب الحياة الواقعيّة، ويقوم الأهل بتوفير الموارد والفرص المناسبة استنادًا إلى المنهج البيداغوجيّ.

أمّا في ما يتعلّق بالسّياق اللّبنانيّ، ونظرًا إلى حداثة برامج التّعليم غير النّظاميّ، فإنّ التّعليم المنزليّ هو غير شائع مقارنة بمدى انتشاره في الدّول الأخرى. وتكمن أبرز تحدّيات التّعليم المنزليّ في الاعتراف الرسميّ بما يكفل الاعتراف به ومصادقته، وسبل تعليم وتقويم ومتابعة للمتعلّمين، وغير ذلك من متطلّبات وإجراءات تنفيذيّة ومتابعة ومراقبة. وفي حال توفّر المظلّة القانونية، قد يكون 'التعليم المنزلي المدعوم من قبل المدرسة' هو النوع المقترح اعتماده في الوقت الحالي، لإمكانية تأسيسه على آليات عمل واضحة تساهم في تنظيم العلاقة بين المدرسة والمنزل لجهة القيام بالواجبات، والمتابعات الدورية، وتقارير التقدّم، والاختبارات والشهادات المدرسية.

ثالثًا: البرامجُ الإثرائيّةُ

تهدف هذه البرامج إلى إكساب المتعلّمين في التّعليم النّظاميّ أو خارجه كفايات إضافيّة تتوافق والتطوّرات العلميّة والحياتيّة وتشكّل حاجة مستجدّة. ويتفرّع عن هذا النّوع برنامجيْنِ فرعييْنِ هما برامج رعاية الموهوبين وبرامج الاستجابة المستجدّة أو الطّارئة.

١- برامج رعاية الموهوبين: تستهدف البرامج الإثرائيّة بحسب رنزولي المتعلّمين في التّعليم النّظاميّ أو خارجه من فئة الموهوبين، أو أيّ متعلّم سبق وأتقن قسمًا من المنهج العاديّ ولا يزال قادرًا على إتقان المزيد منه بخطى أسرع من زملائه، لتطوير عناصر القوّة لديهم وزيادة مكتسباتهم وتطوير تعلّمهم. التّعلّم الإثرائيّ يدخل تعديلات أو إضافات على المناهج المقرّرة للمتعلّمين العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات الموهوبين والمتفوّقين منهم. وقد يكون هذا التّعديل إمّا على المحتوى من خلال زيادة موادّ دراسيّة لا تعطى للتلامذة العاديين، أو زيادة مستوى الصعوبة في الموادّ الدراسية التقليدية، أو من خلال التعمّق في مادّة أو أكثر من هذه الموادّ الدّراسيّة؛ وإمّا على أساليب التّعليم أو نتاجات التّعلّم. ويهمّنا التّأكيد أنّ رعاية الموهوبين في المؤسّسات التّربويّة النّظاميّة هي بالأساس من مسؤولية التّعليم النّظاميّ , بينما يقدّم التّعليم غير النّظاميّ هذه الرعاية لمن يتعذّر عليهم الحصول عليها نظاميًّا بما يتناسق مع ما ورد في الورقة المساندة حول التربية الدّامجة.

٢- برامج الاستجابة المستجدّة: تهدف هذه البرامج إلى إكساب المتعلّمين في التّعليم النّظاميّ أو خارجه ومن مختلف المراحل التّعليميّة كفايات معيّنة، ويتمّ اعتماد طرق تعليم تتوافق مع خصائص المتعلّمين. يمكن تنفيذ هذه البرامج من خلال النّوادي المدرسيّة أو ورشات العمل الفرديّة والجماعيّة، وغيرها من الأنشطة التّعليميّة. كما لا يمكن تحديد محتوى هذه البرامج أو توصيفها مسبقًا، لأنّها مبنيّة على حاجات مستجدّة قد يرتبط بعضها بالتنمية المستدامة او الطاقة المتجددة اوالذكاء الاصطناعي اوغيرها من المواضيع التي لا يمكن توقعها حاليا.

رابعًا: برامجُ التّنميةِ الذّاتيّةِ

تهدف هذه البرامج إلى تزويد المتعلّمين الّذين هم في التّعليم النّظاميّ أو خارجه أو في سوق العمل، الكفايات اللّازمة وفاقًا لحاجاتهم أو اهتماماتهم لتحسين حياتهم. يشمل هذا النّوع عدّة برامج فرعيّة وهي برامج التّنمية المعرفيّة، وبرامج التّنمية المهاراتيّة الشّخصيّة، والبرامج التّمهينيّة المتخصّصة، وبرامج تعلّم اللّغات، وبرنامج محو الأميّة للكبار، وبرامج تثقيفيّة لمقدّمي الرّعاية، سنوردها بإيجاز.

١- **برامج التّنمية المعرفيّة:** هي عبارة عن برامج موجّهة للمتعلّمين في مختلف مراحل نموّهم لاكتساب معرفة في مجال معيّن وتعزيزها، ويستلزم تمتّع المتعلّمين بمستوى أكاديميّ مناسب أو معرفيّ سابق. وتختلف هذه البرامج في مضامينها عن البرامج التّثقيفيّة التّوعويّة الّتي تقدّم معلومات عامّة عن موضوع ما (كوفيد ١٩). من أمثلة برامج التّنمية المعرفيّة حلقات النّقاش والنّدوات حول قضية محليّة أو عالميّة كالاحتباس الحراريّ، إلخ.

٢- **برامج التّنمية المهاراتيّة الشّخصيّة:** تصمّم هذه البرامج وفاقًا لاحتياجات المتعلّمين ومتطلّبات سوق العمل، وهي موجّهة إلى الأفراد الّذين يرغبون في تحسين مهاراتهم الحاليّة أو تعلّم مهارات جديدة تشمل تدريبًا عمليًّا على مهارات مختلفة كتلك المرتبطة بالتّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، والقيادة والتّفكير النّقديّ وغيرها. ويتمّ تنفيذها من خلال أنشطة مثل الدّورات التّدريبيّة وورشات العمل والتّدريب المهنيّ سواءً أكانت حضوريّة أم من بعد أم هجينة.

٣- **البرامج المهنيّة:** تهدف البرامج المهنيّة إلى زيادة مهارات العاملين في مجالات واسعة للإرتقاء إلى المستوى «التّمهينيّ». منها برامج المهن الفنيّة والحرفيّة، برامج المهن الفنيّة والإبداعيّة، برامج المهن التقنيّة و الخدماتيّة، الخ. تختلف برامج التّنمية المهنيّة من ناحية المدّة والتّكلفة والمحتوى والشّهادات المقدّمة، وهي لا ترتبط بمراحل التّعليم النّظاميّ ولا تتطلّب اختبارات مسبقة.

٤- **برامج تعلّم اللّغات:** تسعى هذه البرامج إلى تأمين فرصة للمتعلّمين في التّعليم النّظاميّ أو خارجه ومن مختلف الفئات العمريّة، إمّا لتعزيز اللّغة الّتي تمّ اكتسابها سابقًا، أو لتعلّم لغات جديدة بإتقان.

٥- **برنامج محو الأميّة وتعليم الكبار:** يرمي هذا البرنامج إلى تعزيز رؤية عالم يخلو من الأميّة عند فئة الشّباب والكبار الّذين لم يسبق لهم الانخراط في أيّ نوع من أنواع التّعليم، أو انقطعوا عنه لفترة طويلة وتجاوز عمرهم الثّامنة عشر عامًا. يتفرّع عن هذا البرنامج مستويانِ: الأوّل: محوّ الأميّة الهجائيّة، الّذي يطال الكبار الّذين لم يسبق لهم الانخراط في أيّ نوع من أنواع التّعليم ويفتقرون للكفايات القرائيّة والكتابيّة والحسابيّة. يحصل المتعلّم على إفادة إنهاء تسهم في فتح المسار للالتحاق بالمستوى الثّاني أو ببرامج غير نظاميّة أخرى.

الثّاني: محو الأميّة الوظيفيّة والتّعليم المستمرّ، الّذي يطال الكبار الّذين انقطعوا عن التّعليم لفترة طويلة وهم من ذوي المهارات المحدودة والمستوى العلميّ المتدنّي. لا ترتبط هذه المرحلة باكتساب المهارات القرائيّة والكتابيّة والحسابيّة فحسب، بل كذلك بالثّقافة واللّغة والمهارات الشّفويّة والتّكنولوجيّة والرّقميّة. وعند استكمال هذا المستوى يحصل المتعلّم على إفادة إنهاء تسهم في فتح المسار نحو برامج غير نظاميّة أخرى أو وظيفيّة.

٦- **برامجُ تثقيفيّةٌ لمقدّمي الرّعايةِ:** تهدف هذه البرامج إلى تزويد مقدّمي الرّعاية (الأهل أو من يقوم مقامهم) بالمعارف حول مبادئ النموّ والعوامل المؤثّرة فيه وحاجاته في المراحل العمريّة، بالإضافة إلى تعريفهم بالخدمات الصحيّة، الاجتماعيّة والتّعليميّة الّتي يمكنهم الاستفادة منها، وغيرها من الموضوعات الّتي تدعم الأدوار الوالديّة.

وفي نهاية هذا المحور من المفيد ان نشير الى ان البرامج الإلحاقيّة والاستبقائية الدّاعمة للتّعلّم والإثرائيّة المقترحة في هذه الورقة (جدول توضيحي صفحة ٥٥) تقدم فرصا وخدمات تعلمية غير نظامية للمتعلمين المنقطعين عن التعليم النظامي ويرغبون بالانتساب مجددا اليه ، وكذلك للمنتسبين اصلا الى التعليم النظامي ويحتاجون دعما تربويا للتقدم والاستمرار فيه. وتتمتع البرامج بالمرونة والتنوع من حيث الاهداف والفروع والمستويات بما يسهل ولوج المتعلمين من فئات عمرية متعددة وبخلفيات اكاديمية متنوعة الى مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي وفق السلم التعليمي النظامي المستحدث. وجدير بالذكر ان انتساب المتعلمين في اي من برامج التعليم غير النظامي (ا) يسبقه تقويم قبلي لجمع معلومات عن وضع المتعلمين التعلمي واتخاذ قرارات تعليمية تتماشى بشكل أفضل مع احتياجاتهم التعلمية (ب) و يتخلله تقويم تكويني يتشارك فيه المعلم و المتعلمون في جمع أدلة التعلّم بشكل منتظم ومنهجي بهدف تحسين الاداء التعليمي وتحصيل المتعلمين (ج) ويتبعه تقويم تقريري ، اولا لاعطاء حكم حول تعلّم المتعلمين أو معرفتهم أو إتقانهم أو نجاحهم استنادا الى كفايات (مستعرضة وخاصة) محددة واهداف تعلمية ذات صلة ، وثانيا للبت في إمكانية المتعلم للانتقال الى الحلقة المناسبة في التعليم النظامي او حاجته الى الانتساب الى برنامج اخر في التعليم غير النظامي او اية ترتيبات اخرى. ومن المفيد التاكيد ان تخطيط التقويم في التعليم غير النظامي وتنفيذه يتمان بالاستناد الى مقاربة التّقويم في التّعليم النّظاميّ القائمة على الكفايات ومبادئ التقويم كما وردت في ورقة التعليم غير النظامي وتحت اشراف ومتابعة وحدة التّعليم غير النّظاميّ المقترح إنشاؤها في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء .كما وتسمح طبيعة البرامج في التعليم غير النظامي وما تتمتع به من خصائص، بتامين انتقال المتعلمين الى التعليم النظامي ، بمرحلتيه الاساسية والثانوية ، مع بداية الحلقة الدراسية المناسبة وفق هيكلية السلم التعليمي شرط ان يكونوا خاضعين للاختبارات الوطنية السابقة؛ وذلك مع الاخذ بعين الاعتبار اهمية اكتساب المتعلمين في التعليم غير النظامي كل الكفايات الخاصة بالحلقة ليتسنى لهم المتابعة في التعليم النظامي في إطار تعزيز مكتسباتهم التعلمية التي تُتيح لهم الخضوع للإختبارات الوطنية المعتمدة. ويراعى كذلك عامل العمر في التحاق المتعلمين بحلقات التعليم النظامي، فلا يزيد الفرق بين عمرالمتعلم المنتقل من التعليم غيرالنظامي والعمر الموافق للصف المنتقل اليه عن سنتين.

وبالاضافة الى ما تقدم ، تتمظهر مرونة برامج التعليم غير النظامي في كونها قابلة للتنفيذ بحسب الحاجة من خلال أساليب تقديم متعدّدة ومعتمدة كالتعليم الوجاهي والتعليم من بعد، والتعليم المدمج أو الهجين؛ وتتصف هذه البرامج ايضا بالاستجابة للحاجات التعليمية المرصودة أو المستجدة لكافة المتعلّمين ضمن إطار زمني يتوافق مع المحتوى من جهة، وقدرة هذه الفئات على اكتساب الكفايات المراد تحقيقها من جهة ثانية، وصولًا لتوليد برامج ومسارات جديدة عند الحاجة من خلال التطوير الدوري. كما و نعتقد بقابلية برامجنا للتطوير أو التكييف بما يخدم شرائح وفئات مجتمعية، في حالات عادية وكذلك في حالات الطوارئ لا يمكن في ظلها متابعة التعليم النظامي مثل الحالات الصحية المستعصية التي تستدعي المكوث في المستشفى و الكوارث الطبيعية والحروب والأوضاع الاقتصادية-الاجتماعية الصعبة وغيرها.

المحورُ الثّالثُ: التّقويم في التّعليمِ غيرِ النّظاميّ والاعترافُ بهِ ومصادقتُه واعتماده

سيتمّ في هذا المحور معالجة التّقويم في التّعليم غير النّظاميّ من خلال ثلاثة أقسام : الأوّل التّقويم المتعلّق بالتّعلّم، والثّاني تقويم البرامج، والثّالث التّقويم المؤدّي إلى الاعتراف والمصادقة والاعتماد. وتجدر الإشارة إلى أنّ المستويَيْنِ الأوّل والثّاني يشكّلانِ ضرورة آنيّة للانطلاق بمأسسة التّعليم غير النّظاميّ، بينما يفتح المستوى الثّالث من المعالجة الأفق إلى ما يمكن أن يُعمل على مأسسته مستقبلًا وفق الأدبيّات العالميّة.

القسم الأوّل: تقويم التّعلّم في التّعليم غير النّظاميّ

نقترح هنا عددًا من المبادئ لتوجيه تقويم التّعلّم في التّعليم غير النّظاميّ بناءً على افتراضيْنِ أساسيّيْنِ أوّلهما، أنّه وفاقًا لـ(Cedefop,2009)، يمكن تمييز التّعلّم غير النّظاميّ عن النّظاميّ من خلال سياق التّعلّم فقط. فالطّرائق والأدوات الّتي تُستخدم في تقويم التّعلّم في التّعليم غير النّظاميّ متطابقة إلى حدّ بعيد مع تلك المعتمدة في التّعليم النّظاميّ. وبعض التباينات قد يكون ضروريًّا لمراعاة الاختلافات السّياقيّة. وعليه، فإنّ ما تورده الأدبيّات حول التّقويم في التّعليم النّظاميّ هو صالح للتّطبيق في برامج التّعليم غير النّظاميّ؛ وثانيهما، أنّ مقاربة التّقويم في التّعليم النّظاميّ القائمة على الكفايات كما وردت في الإطار الوطنيّ للتعليم العام ما قبل الجامعيّ وفي ورقة التّقويم والكفايات المساندة للإطار ستُعتمد أيضًا في تخطيط التّقويم وتنفيذه في التّعليم غير النّظاميّ. أمّا المبادئ المشار إليها فنوردها مع التّأكيد على أنّ وضعها حيّز التّنفيذ يأتي ضمن سياسة تقويم مفصّلة ومرنة وملزمة تعتمدها وحدة التّعليم غير النّظاميّ المقترح إنشاؤها في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

اولا: التكامل الفعّال بين التقويم والتخطيط التعليمي .يقرّر المعلّمون، في بداية أي نشاط تقويمي، الكفايات التي سيتمّ تناولها، ويصممون طرائق التقويم وادواته ومن ثم يخططون للتجارب التعلمية، وفق نموذج التصميم المعكوس او (Backward Design Wiggins & McTighe, 2005) بما يسمح للمتعلمين بإظهار تعلّمهم . كما ويعمد المعلمون الى استخدام طرائق وأدوات متعدّدة للتقويم ، التقليدية منها والبديلة او الاصيلة , لجمع أدلّة كافية ومتنوّعة وذات صلة بتعلّم المتعلمين واكتسابهم للكفايات.

ثانيا: التّقويم القبليّ ذو الأغراض المتعدّدة لاتّخاذ القرارات الفعّالة

يُستخدم التّقويم القبليّ ذو الأغراض المتعدّدة (على سبيل المثال: التّشخيص diagnosis وتحديد المستوى placement والتّمايز differentiation)، لجمع معلومات حول المتعلّمين لاتّخاذ قرارات تعليميّة سليمة تتماشى بشكل أفضل مع الأهداف التّعليميّة واحتياجات المتعلّمين. ويُستعان بالاختبارات القبلية الموثوقة لتحديد مستويات المتعلّمين وإلحاقهم بالبرامج المناسبة، كما وتُستعمل استراتيجيّة الاختبار القبلي- البعدي عند الضرورة لإيجاد الفوارق بين النتائج ذلك لتأكيد الأثر الخاصّ لما تمّ تطبيقه.

ثالثا: التّقويم التّكوينيّ المستمرّ للتّعلّم

يتمّ استخدام طرائق متنوّعة وبانتظام، تقليديّة وبديلة، للتّقويم التّكوينيّ خلال العمليّة التّعليمية - التّعلّمية، مع دمج التكنولوجيا عند الحاجة، إذ يستفيد المعلّمون من بيانات التّقويم في إضفاء تعديلات مناسبة على أنشطة التّعليم والتّعلّم بما يعزّز فرص التّعلّم لدى المتعلّمين، ويسهم في اكتسابهم للكفايات المطلوبة. وتعدّ التّغذية الرّاجعة التكوينيّة مكونًا مهمًّا من التّقويم التّكوينيّ من جهة تناولها العوامل المعرفيّة والتحفيزيّة في آن، وتزويد المتعلّمين بملاحظات وصفيّة ومركّزة وكافية في الوقت المناسب لفهم وضعهم التّعلّمي وما يتعيّن عليهم فعله لتحسين هذا الوضع. ويسعى المعلّمون إلى بناء ملاحظاتهم وتقديمها بشكل إيجابيّ لتعزيز عقلية النموّ لدى المتعلّمين، مع تجنّب التركيز غير الضروريّ على الإخفاقات. كما وتُستخدم أشكال مختلفة من التّسقيل scaffolding لمساعدة المتعلّمين على الاستفادة من ملاحظات معلّميهم وتوجيهاتهم لتطوير مَلَكَة التّعلّم لديهم(NVSD, 2018; WNCPCE, 2006) .

رابعا: التّقويم التّكوينيّ كوسيلة للتّعلّم

إنّ الأنشطة التّعليمية التّعلّمية، وبخاصة المتمايزة منها، تتضمّن فرصًا للتّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران وتحديد الأهداف من قبل المتعلّمين أنفسهم، مما يساعدهم على الانخراط في عمليّة التّفكير ما فوق المعرفيّ metacognition، فيراقبون تعلّمهم ويفيدون من ملاحظات المعلّمين لإجراء التعديلات والتكيّفات والتّغييرات الجوهريّة في فهمهم وتعلّمهم. ويدرّب المتعلّمون على إجراء تقويم ذاتيّ وتقويم الأقران بناء على نماذج تقويم جيدة البناء وموثوقة تحتوي على معايير واضحة للأداء الناجح (Brown & Knight, 1994;NVSD, 2018).

خامسا: التّقويم التّقريريّ المعياريّ للحكم على تعلّم المتعلّمين

يتم إجراء التقويم التقريري في نهاية عمليّة تعليم وتعلّم، بهدف قياس النتائج المحصّلة من قبل المتعلمين وإصدار الحكم عليهم بالرجوع إلى هذه النتائج. يستند هذا التقويم إلى معايير واضحة (مخطّط علامات مفصّل mark scheme , شبكة التقويم rubric) لتوفير بيانات موثوقة حول اكتساب المتعلمين للكفايات. وفي حين أنّ التقويم التقريري يقدم في أشكال عديدة (على سبيل المثال الاختبار المنزلي, اختبار الكتاب المفتوح, المحفظة البورتفولية,المهمة الادائية)، يختار/يطوّر المعلمون أنسب الطرق/الأدوات التقريرية التي يمكن للمتعلمين من خلالها إظهار مدى تحصيلهم للكفايات المستهدفة على أفضل وجه. كما وتدمج التكنولوجيا وتلحظ مبادئ التعليم المتمايز عند الضروة لخدمة احتياجات المتعلمين والحفاظ على فعالية عملية التقويم وجودتها (NVSD, 2018).

سادسا: الحفاظ على جودة التقويم والنزاهة الأكاديمية

يعمل المعلّمون بموجب الصدقية validity والثبات reliability والعدالة fairness في التقويم على مستوى التخطيط والممارسة. كما ويلتزمون بتوجيه المتعلّمين وتدريبهم وحثّهم على تطوير المواقف الإيجابية تجاه النزاهة الأكاديمية وتطبيقها ودعمها من خلال الممارسات الآتية: (أ) إسناد المصادر بشكل صحيح، والإعتراف بعمل وأفكار الآخرين وتجنّب انتحال الملكية الأدبية plagiarism بشكل واع وكامل؛ (ب) والإستخدام المسؤول لتكنولوجيا المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي؛ (ج) والالتزام بالسلوك الأخلاقي والصادق أثناء الإمتحانات والإبتعاد كليًا عن كافّة أنواع الغشّ(Australian Government, 2022; IBO, 2019). ويجب وضع سياسات عقابية لانتهاك النزاهة الأكاديمية.

سابعا: تعدّد بيئات التّقويم في التّعليم غير النّظاميّ

يتمّ التّعليم والتّعلّم في برامج التّعليم غير النّظاميّ في بيئات تعلّميّة حضوريّة أو مدمجة بما يتناسب مع طبيعة البرامج وأهدافها، وبما يلبّي حاجات المتعلّمين ويخدم حسن تعلّمهم في الأوضاع المختلفة.

أ- البيئات الحضوريّة: تشمل الصفوف الدراسية التقليدية بالإضافة إلى اماكن للتعلم خارج الصف داخل المدرسة وخارجها. في مثل هذه البيئات، يتبنّى المعلمون طرق التدريس التقليدية، لكنّهم يسعون أيضاً إلى تطوير تجارب التعلّم التجريبية لتعزيز مكاسب تعلّم المتعلمين. التعلّم التجريبي هو عملية «التعلم بالممارسة»، حيث ينخرط المتعلمون في تجارب عملية، وتأمّل هادف، وفرص لربط النظريات والمعرفة المكتسبة بمواقف العالم الحقيقي.(Kolb, 1984) ويمكن استخدام طرائق وادوات تقويمية مختلفة (تكوينية / تقريرية وتقليدية /بديلة /اصيلة) في البيئة الحضورية مع افضلية للبديلة والاصيلة في انشطة التعلم التجريبي. وتظهر الأبحاث أنه يمكن تعزيز تجارب المتعلمين التعلمية في التعلم التجريبي عند تنفيذ التقويمات التي (ا) تستهدف معارف المتعلمين ومهاراتهم ومواقفهم السابقة قبل النشاط التجريبي ؛ (ب) تعطي المتعلمين فرصا للتقويم الذاتي والتفكر خلال النشاط ؛و (ج) تحدد التغيير الحاصل في معارف ومهارات ومواقف المتعلمين بعد النشاط .(Albertus Magnus College, n.d).

ب- بيئات التّعلّم المدمج Blended Learning : التّعلّم المدمج هو الّذي يحدث في سياق تعليميّ يمزج بين الطّريقة التّقليديّة والالكترونيّة للتّعليم. وتتضمّن بيئات التّعلّم المدمج سيناريوهات تربويّة مختلفة يتمّ إجراؤها من خلال مزيج من تجارب التّعلّم الشخصيّة والتّجارب الّتي تتمّ بوساطة التّكنولوجيا وفاقًا لثلاثة نماذج أساسيّة: (١) العرض التقديميّ المدمج ونموذج التّفاعل Blended Presentation and Interaction Model؛ (٢) ونموذج البلوك المدمج Blended Block Model؛ (٣) ونموذج التّعليم المتزامن-وغير المتزامن (Synchronous - Asynchronous Model Cleveland-Innes & Wilton, 2018) ويمكن استخدام طرائق وادوات تقويمية مختلفة (تكوينية/ تقريرية وتقليدية/بديلة/اصيلة) في البيئة المدمجة, على ان تعتمد هذه الطرائق والادوات الامكانات الغنية والمتنوعة التي توفرها تكنولوجيا المعلومات الاتصالات لتعزيز مكاسب التعلّم لعملية التقويم.

القسم الثّاني: تقويمُ البرنامجِ في التّعليمِ غيرِ النّظاميّ

نقترح هنا إطارًا مبدئيًّا لتقويم البرامج في التّعليم غير النّظاميّ يشمل تعريفًا بتقويم البرنامج وأهدافه واستعراضًا لمكوّناته وتبيانًا لدور التّطوير المهنيّ في فعاليّته. أمّا تعريفنا للبرنامج فهو موجود في محور البرامج والمسارات. والجدير ذكره، أنّ ما نقترحه هو إطار عامّ لا يتضمّن أيّ آليّة تنفيذيّة محدّدة، وتاليًا، نرى أن يُناط بوحدة التّعليم غير النّظاميّ المقترح إنشاؤها وضع سياسة تنفيذيّة مفصّلة ومرنة وملزمة لتطبيقه.

أوّلاً: تعريف تقويم البرنامج في التّعليم غير النّظاميّ وأهدافه

إنّ تقويم برنامج التّعليم غير النّظاميّ هو عمليّة منهجيّة لجمع البيانات من مصادر متعدّدة وتحليلها واستخدامها لمراجعة فعاليّة البرنامج وكفاءته. ويمكن تصنيف تقويم البرنامج التعليمي إلى تقويم تكويني للمسار(المنهاج وطرق التدريس المستخدمة وخبرة الموظفين وأدائهم والتدريب أثناء الخدمة وكفاية المعدات والمرافق) و تقويم تقريري للنتيجة (فعالية البرنامج في إحداث التغيير المنشود) (Fleischman & Williams, 1996; Yale Center of Teaching and Learning, 2021b). وينبغي اجراء صنفي التقويم معا؛ وذلك ان التقدم نحو تحقيق اهداف البرنامج هو عملية متتالية وتراكمية وبالتالي ، يجب جمع البيانات على أساس منتظم من خلال تقويم المسار لرصد التقدم في تحقيق الأهداف بشكل دوري (Boothroyd, 2018; Fleischman & Wil-liams,1996). ويُستخدم تقويم البرنامج لتحقيق هدفين: تحسين التعليم والمساءلة التربوية.

أ- التّقويم من أجل التّحسين: يتمّ إجراؤه على مستويات مختلفة من برنامج التّعليم غير النّظاميّ ليزيد من فرص نجاحه لجهة تحقيق أهدافه، مما يمكّن المعلّمين من تحسين أدائهم استنادًا إلى بيانات حول أداء المتعلّمين واهتماماتهم ومشاركتهم، ويساعد متخصّصي المناهج في إجراء التّعديلات اللّازمة على جوانب المنهاج، ومقدّمي الخدمات التّعليميّة من تطوير مستوى خدماتهم (Shavelson, 1985).

ب- التّقويم من أجل المساءلة: تُعرَّف المساءلة أنّها العمليّة الّتي تتحمّل من خلالها المنظّمات أو الأفراد في المسؤوليّة عن أفعالهم ويقدّمون تقارير عنها لمن يحقّ لهم المعرفة. تستلزم المساءلة أيضًا الإجبار على البحث عن طرق لتحسين قدرة الأشخاص الخاضعين للمساءلة وأدائهم، وليس الاقتصار على مجرّد قياس تحقّق النّتائج. وبناءً على ذلك، فإنّ المساءلة مهمّة للغاية لتحسين أنظمة التّعليم، ولها دور بالغ الأهمّيّة في التّعليم غير النّظاميّ، إذ إنّ تقويم المساءلة يعدّ عاملًا أساسيًّا لإضفاء الشّرعية على التّعليم غير النّظاميّ من قبل عامّة الناس، والمسؤولين والقادة التّربويّين، وصانعي السّياسات التّربويّة، وكذلك من قبل المانحين المحليّين والدوليّين الّذين يخصّصون الأموال ويتيحون الموارد التّعليمية لبرامج التّعليم غير النّظاميّ (Shavelson, 1985; UNESCO, 2017).

ثانيًا: مكوّناتُ تقويمِ البرنامجِ في التّعليمِ غيرِ النّظاميّ

أ- عملية تقويم البرنامج: تستخدم في تقويم البرامج عمليّة منهجيّة تعتمد المنهج البحثيّ، وهي منظّمة في هيكليّة عامّة تسمح بتكييفها في سياقات مختلفة ولأهداف تقويميّة متعدّدة. وتتكوّن هذه العمليّة من مراحل متناسقة ومتسلسلة (Fleischman & Williams, 1996; Yale Center of Teaching and Learning, 2021b) كما هو مبيّن في الجدول ادناه:

المرحلة	الخطوات
تطوير خطّة لما قبل التّقويم	• تطوير فهم قوي لتصميم البرنامج المراد تقويمه • تحديد الغرض من التّقويم ونطاقه • تحديد الجمهور الّذي سيتمّ توجيه التّقويم إليه • تحديد الموارد المتاحة لمشروع التّقويم.
تصميم خطّة التّقويم	• تحديد أسئلة التّقويم • تطوير منهجيّة التّقويم (مخطّط جمع البيانات ، مخطّط تحليل البيانات ، اعتبارات الموثوقيّة، واعتبارات أخلاقيّات البحث).
جمع البيانات	• اتّباع الإجراءات المخطط لها لجمع البيانات الجديرة بالثقة • توثيق الانحرافات عن الخطط الأصليّة الّتي يجب مراعاتها في أثناء تحليل البيانات وتفسيرها
تحليل البيانات والإبلاغ عن النتائج	• معالجة البيانات المجمّعة للإجابة عن أسئلة التّقويم • إيصال النّتائج إلى الجمهور المعني باستلام نتائج التّقويم من خلال تقرير رسميّ.
استخدام تقرير التّقويم لتحسين البرنامج وآليّة التّقويم	• استثمار نتائج التّقويم لتوجيه التّحسينات القائمة على الأدلّة في نقاط البرنامج الضّعيفة • مراجعة خطّة التّقويم المنفذة وتنقيحها للحفاظ على استدامة تقويم البرامج.

ب- التّقويم الدّاخليّ: يشارك العاملون في البرامج (المعلّمون، المديرون...)، وعند الإمكان المتعلّمون، في عملية دوريّة من التّقويم الداخليّ الذاتيّ الّذي يستهدف جوانب مختلفة من البرامج أو أهدافًا محدّدة لها. وتستخدم عملية التّقويم بشكل يتناسب مع التّقويم المنوي إجراؤه. من شأن التّقويم الذاتيّ الداخليّ، إذا ما تأمّنت له بيئة داعمة، أن يشكّل قوّة أساسيّة في تحقيق تحسين البرنامج، لأنّه يساعد على تطوير عقلية النّموّ والشّعور بالمسؤوليّة المهنيّة والأخلاقيّة لتعزيز الطّرائق التّربويّة النّاجعة والحفاظ على توقّعات عالية للمتعلّمين(Indira Gandhi National Open University, n.d.).

ج- التّقويم الخارجيّ: يقوم بالتّقويم الخارجيّ خبراء مؤهّلون مستقلّون أو منظّمات/ وكالات مرخّصة ومتخصّصة من خارج برامج التّعليم غير النّظاميّ الّتي سيتمّ تقويمها. يتمّ اختيار المقيّمون بناءً على معايير مهنيّة وأخلاقيّة تضعها الجهة المكلّفة قانونًا بحوكمة التّعليم غير النّظاميّ في لبنان. كما وينصح بتقويم داخليّ- خارجيّ مشترك لما لذلك من فائدة على العاملين في برامج التّعليم غير النّظاميّ من حيث تمكينهم و بناء قدراتهم .(Kinsey, 1978; Indira Gandhi National Open University, n.d)

د- البحث الإجرائيّ: إنّ مفهوم تقويم البرامج في التّعليم هو في الأساس بحث تقويميّ يشير إلى استخدام أساليب بحثيّة لتقويم البرامج أو الخدمات التّعليميّة. من ناحية أخرى، يركّز البحث الإجرائيّ على معالجة مشكلة أو قضيّة معيّنة تحدث في سياق تعليميّ معيّن باستخدام المفاهيم وأساليب البحث ذات الصّلة(Hendricks, 2017) . وعليه يستخدم البحث الإجرائيّ ليكمل نتائج البحث التّقويميّ ويبني عليها. فأيّ تقويم للبرنامج يؤدّي إلى إبراز نقاط القوّة والضّعف وتقديم توصيات للحفاظ على نقاط القوّة وتعزيزها والتغلّب على نقاط الضّعف. يمكن أن يكون البحث الإجرائيّ مفيدًا على نطاق واسع في علاج نقاط الضّعف

وتعزيز نقاط القوّة من خلال دورة واحدة أو أكثر من دورات البحث الإجرائيّ التفكّريّة الاستقصائيّة. ونؤكد ان البحث الإجرائي يشجع المعلمين على العمل بشكل تعاوني (Hendricks, 2017)، وهذا يرشدنا إلى تقدير 'مجموعات المعلمين للدراسة' واقتراحها كسيناريو مثمر لتمكين المعلمين ودعم مشاركتهم في أنشطة البحث الإجرائي. ونقترح وفق (Dana and Yendol-Silva 2003) أربع طرق تعاونية في مجموعات المعلمين للدراسة (١) الاستقصاء المشترك ، حيث يقوم المعلمون بإجراء مشروع بحث واحد معًا ؛ (٢) الاستقصاء الموازي ، الذي يقوم فيه المعلمون بإجراء استقصائين متوازيين كل على حدى ، و يعملون على دعم مساعي بعضهم البعض ، ويجمعون أحيانًا البيانات لبعضهم البعض ، ويناقشون النتائج معًا ؛ (٣) الاستقصاء المتقاطع ، حيث يستكشف المعلمون أسئلة مختلفة حول نفس الموضوع ؛ و (٤) الاستقصاء المدعوم ، والذي يتضمن دعوة الآخرين للعمل كأصدقاء ناقدين يساعدون في صياغة الأسئلة وتصميم الاستقصاء وجمع البيانات وتحليلها. تمكّن الأنواع الأربعة من الأساليب التعاونية المعلمين من دعم ومساعدة بعضهم البعض و توسيع نطاق افكارهم خبراتهم (Ary et al., 2014).

ثالثًا: التّطوير المهنيّ لتقويم فعّال للبرامج

يوصى بشدّة بمشاركة العاملين في برامج التّعليم غير النّظاميّ في عملية تقويم البرامج، ولكن أيّة مكاسب متوقّعة من هذه المشاركة لن تكون مؤمّنة إذا لم يسبقها تطوير مهني كاف وفعّال لهؤلاء العاملين. إنّ فعالية برنامج التّطوير المهنيّ أمر بالغ الأهمّيّة لجني فوائده من قبل المشاركين. لذا، يؤكّد دارلينج هاموند وآخرون (٢٠١٧) أنّ تحقيق الفعاليّة ممكن إذا تواجدت سبعة عوامل بشكل متزامن: (أ) التركيز على المحتوى المرتبط باحتياجات المشاركين المحدّدة؛ (ب) دمج التّعلّم النّشط مع الاستفادة من نظرية تعلّم الكبار؛ (ج) دعم التّعاون في سياقات وظيفيّة؛ (د) نمذجة الممارسات الفعّالة؛ (هـ) توفير التّدريب ودعم الخبراء؛ (و) إتاحة الفرص للتّغذية الرّاجعة والتّفكّر؛ (ز) واستمراريّة التّطوير المهنيّ. وهذه العوامل هي على قدر من الأهمّيّة، ولكنّ العامل الأوّل له أهمّيّة خاصّة، إذ لا ينبغي أن يُتوقع من الّذين يخدمون في برامج التّعليم غير النّظاميّ أن يكونوا مجموعة متجانسة، وتاليًا، يجب على مقدّمي التّطوير المهنيّ تجنّب الاستراتيجيّات التقليديّة، واللّجوء إلى تلك القائمة على البيانات الّتي تسمح بتحديد احتياجات المشاركين وتوفير محتوى تدريبيّ أكثر فائدة. كما ويجب أن تعمل برامج التّطوير المهنيّ الفعّالة أيضًا على تمكين ممارسي التّعليم غير النّظاميّ من التغلّب على هواجسهم وتصوّراتهم الخاطئة فيما يتعلّق بتقويم البرنامج وابرزها الاعتقادات الخاطئة بخصوص التكلفة و إدارة الوقت و المتطلبات التقنية وطبيعة تقويم البرنامج (Hirsch et al., 2018).

القسم الثّالث: التّقويم المؤدّي إلى الاعترافِ والمصادقةِ والاعتمادِ

يعتمد هذا البحث عن التّقويم والتّقييم للتّعليم غير النّظاميّ على خمسة مفاهيم رئيسة تعنى بعالم تقويم وتقييم البرامج والدّراسات والشّهادات في التّعليم النّظاميّ والتّعليم غير النّظاميّ على حدّ سواء. المفاهيم الخمسة هي الآتية: المصادقة، والاعتراف، والاعتماد، والإطار الوطنيّ للمؤهّلات، وضمان الجودة.

أوّلاً: الاعتراف والمصادقة والاعتماد

تستخدم اليونسكو الاختصار ((RVA للإشارة إلى الإعتراف والمصادقة والإعتماد في ما يتعلق بالمخرجات (outcomes) و/أو الكفايات (Competencies) المكتسبة من التعلّم. وتعرّف اليونسكو الاعتراف، والمصادقة والإعتماد بالآتي :)أ (الإعتراف هو عمليّة منح صفة رسمية , من قبل جهة رسمية مخولة, لمخرجات التعلمّ و/ أو الكفايات، التي قد تؤدّي إلى الإعتراف بأهمّيّتها في المجتمع؛ (ب) والمصادقة هي تأكيد من هيئة رسمية على أنّ الشخص قد تمّ اختباره مقابل نقاط مرجعية أو معايير معيّنة باستخدام منهجيات التقويم المعمول بها؛ وعادةً ما تفضي المصادقة إلى إصدار شهادة (ج) أمّا الاعتماد فهو عملية تستخدمها منظّمة معترف بها رسميًا، والتي يمكنها منح المؤهّلات (اي الشهادات أو الدبلومات أو الالقاب) أو إعطاء معادلات أو أرصدة أو إعفاءات أو إصدار مستندات مثل محافظ الكفايات (Portfolios) بناءً على تقويم مخرجات التعلّم و/ أو الكفايات. ويعتبر الاعتماد عملية لضمان الجودة في نطاق تقييم المؤسسات والبرامج التعليمية (Cedefop, n.d.; UNESCO UIL, 2012).

(أ) نظام ال RVA والتعليم غير النظامي: لقد تطورت انظمة RVA تدريجياً عبر السنوات الماضية لترافق مبادرات الاصلاح التعليمي في العالم. وذلك بعد ازدياد الاعتقاد بالمساهمة المحتملة لـ RVA في سد الفجوة الموجودة بين فرص التعليم لمجموعة متنوعة من المجموعات في المجتمعات النامية والمتقدمة. فبات الاعتراف بجميع أشكال التعلم أحد الحلول العديدة المقترحة لأكبر التحديات الاجتماعية والاقتصادية بما في ذلك الحد من الفقر، والتنمية الاقتصادية، وتعزيز قابلية التوظيف، والاندماج والتماسك الاجتماعي، والتنمية الشخصية والمهنية وكذلك المواطنة الديمقراطية في المجتمع . ويشكل نظام ال RVA دفعا قويا للتعليم غير النظامي بشكل خاص ودعما لماسسته. وذلك ان هذا النظام , كما تبين الادبيات في السياقات العالمية, يهدف الى جعل الكفايات التعلمية مرئيّة مما يتيح للفرد تبين كفاياته ، ويسمح باعطاء تلك الكفايات قيمة والاعتراف بها؛ ويهدف كذلك الى توفير سبل متعددة لتحقيق المؤهلات ومتكافئة من حيث الجودة مع التعليم النظامي , بل ومتقاطعة مع التعليم النظامي من خلال مسارات تسمح بالانتقال الهادف والمنسق بين التعليمين النظامي وغير النظامي.(Singh, 2015)

(ب) شروط التطبيق الناجح لنظام ال : RVA تظهر التجارب العالمية ان التطبيق الناجح للRVA يتوقف على استيفاء شروط بنيوية ليفيد منها التعليم غير النظامي, ويمكن اختصار ابرزها بما يلي (Singh, 2015):

- أن انشاء نظام RVA وتطوره وتشريعه يستلزمون سياسات مركزة وتعديلات تشريعية مناسبة ترفع من مستوى التعليم غير النظامي، وتجذب انتباه المعنيين الى قيمته.
- على سياسات الاعتراف ان لا تقتصر على اهداف تعليمية بحتة, بل يتعين ان تشمل اهدافا اقتصادية واجتماعية وثقافية تسعى الدولة إلى تعزيزها. وذلك ان الاعتراف , في نطاقه الاسع, يهدف الى الحد من عدم المساواة والفقر والإقصاء الاجتماعي في كل من النظام التعليمي والمجتمع . فإن فتح المزيد من فرص التعلم عبر RVA يعد خطوة بناءة لتقليل عدم المساواة وتعزيز التنمية المستدامة.
- أن مشاركة كافة أصحاب المصلحة هو أمر ضروري لنجاح سياسات الاعتراف. ولذلك ينبغي أن تعكس هذه السياسات مستوى التعاون بين الجهات الفاعلة في مجال التعليم والاقتصاد والمجتمع المدني. ويعد وضع الية للربط بين جهود جميع أصحاب المصلحة

والسلطات الوطنية أمرًا حيويا للوصول إلى التعليم والاعتراف بالكفايات في جميع المجالات.

- أن ترسيخ RVA في استراتيجيات واضحة وشاملة للتعلم مدى الحياة والرؤية الواسعة لمجتمع التعلم المفتوح هي عوامل مهمة لتنفيذ RVA. وتشير الادبيات الى تفسيرات متعددة للتعلم مدى الحياة, بعضها يتمحور حول قابلية التوظيف والمواطنة وبعضها الاخر , ولعله الاكثر انبثاقا من مفهوم التعلم مدى الحياة , يتعلق بالاعتراف بالمعرفة التي يمكن اكتسابها خارج التعليم واطر وسياقات التعليم النظامي.
- بالاضافة الى ما تقدم, يستدعي التطبيق الناجح لنظام RVA في البلدان النامية تحديدا التغلب على تحديات مهمة تقنية ومادية ومفاهيمية، وابرزها (أ) وضع آليات للحصول على بيانات موثوقة و مستمدة من السياقات المحلية قبل وأثناء وبعد تطوير وتنفيذ الRVA ، (ب) تامين دعم مالي لابقاء تكاليف نظام الRVA عند الحد الأدنى ليتسنى للافراد والمؤسسات والمجتمع ككل الاستثمار فيه،(ج) تجاوز المقاومة المفاهيمية لل RVA في اوساط القيمين على قطاع التعليم والعاملين فيه والناتجة عن عدم الثقة باي تعليم خارج الاطر النظامية والخوف من انخفاض المعايير الأكاديمية.

ثانيًا: التقويم في نظام ال RVA لخدمة التعليم غير النظامي

يعتبر التقويم حاجة ماسة لجودة ال RVA، هذه الجودة التي التي ترتكز الى فعالية الممارسات التقويمية واستدامتها. ويعد استخدام معايير متفق عليها للتقويم سمة مهمة في RVA، على ان ترتبط هذه المعايير بمخرجات واضحة للاداء والتعلم . ويقتضي الاساس المنطقي للRVA ومبدا العدل في الياتها التقويمية ان يكون موضوع التقويم والغرض منه محددين بشكل جلي لكل المعنيين بالتقويم ونتائجه. من المهم كذلك اختيار الأدوات المناسبة لجمع بيانات كافية حول معارف المتعلمين ومهاراتهم وكفاياتهم المكتسبة بغية الوصول الى قرار راجح بشان الاعتراف فيما يتعلق بهذه المكتسبات بغض النظر عن مكان التعلم وشكله ووقته. وتعتبر الادوات مناسبة اذا (أ) كانت ملائمة لغرض التقويم من حيث طبيعة المعرفة والمهارات والكفايات المراد تقويمها ومدى اتساعها وعمقها، و(ب) سمحت بانتاج البيانات والادلة الكافية لاصدار حكم منطقي وتوفير اقتراحات معقولة للتحسين ، و(ج) طورت واستخدمت بشكل يحترم معايير الموثوقية من ثبات و صدقية وعدالة. كما وينصح باضفاء عامل المرونة لتقويم اكثر فعالية في الRVA عبر الجمع بين الاختبارات التقليدية وطرائق بديلة مثل العروض العملية والمحافظ البورتفولية والمقابلات والملاحظة والمناظرة والمحاكاة والتقويم الذاتي. وتشير الادبيات الى الاتجاه المتزايد نحو التكامل بين التقويمين التكويني والتقريري في اليات RVA مع التشديد على دور التقويم التكويني في تقدير احتياجات التعلم واختيار طرق التعلم والموارد الفعالة لتحقق المخرجات التعلمية المتوقعة ونمو المتعلمين الشخصي (Singh, 2015; Whittaker 2011).

ولا ريب ان جودة التقويم في الRVA تتطلب الاستعانة بمقومين أكفاء وإجراءات تفضي الى نتائج موثوقة، لكنها تستلزم أيضًا مراقبة أداء المقومين لضمان الاتساق في أحكامهم. وتؤكد الادبيات على حاجة المقومين إلى التدريب المستمر على إجراءات التقويم الفعالة والشفافة مما يطور اداءهم ويعزز الثقة به ويقلل من تاثير الاراء السلبية حول نتائجه (Singh, 2015) .

اما في ما يتعلق بالتعليم غير النظامي، فيشكل التقويم الفعال ضرورة حتمية لبناء الثقة به والاعتراف ببرامجه والمؤسسات المقدمة

له تربويا واجتماعيا واقتصاديا وسياسيا؛ وذلك ان التقويم هو مسعى إصلاحي و أساسي في عملية التغيير, وبالتالي على أنشطة التقويم أن تولد نتائج موضوعية وجديرة بالثقة ومفيدة بحيث يمكن استخدامها كمرتكز لصنع القرار والتطوير (Fleischman & Williams, 1996). واذا سلمنا (كما اسلفنا القول) ان نظام ال RVA يشكل دعما قويا للتعليم غير النظامي وماسسته, فان تقويم ال RVA هو مكون رئيسي في هذا الدعم.

ثالثًا: الإطار الوطني للمؤهلات

الإطار الوطني للمؤهلات هو أداة مرجعية معدة وفق معايير محددة، لتحديد وتصنيف وتنظيم المؤهلات الأكاديمية والمهنية الوطنية حسب تدرج مستويات التعلم ؛ حيث يمكن الدولة من خلاله الجمع بين التعليم والتدريب في نظام متكامل واحد، مما يوفر مؤهلات مضمونة الجودة ومعترف بها وطنيا. ويغطي الإطار مختلف قطاعات التعليم مثل التعليم الأكاديمي والمهني والتقني ، ويكون عادة إلزاميا لجميع مؤسسات التعليم والتعليم العالي والتعليم المهني في الدولة، حيث ينبغي لتلك المؤسسات مواءمة مؤهلاتها الانية والمستقبلية مع هذا الإطار. ويستفيد من الاطار المتعلمون والخريجون وأصحاب العمل والمؤسسات ومقدمو الخدمات التعليمية التدريب ومديرو الموارد البشرية وكذلك الوكالات الحكومية(Tuck ,2007 ; QMEHE, n.d.; NAQAAE ,n.d).

يتكون الإطار من عدد من العناصر الأساسية أهمها المستويات ومخرجات التعلم. واما المستويات سلسلة من درجات متصاعدة يحدد كل منها بمجموعة فريدة من المحددات الوصفية، بما يعكس تعقيد واتساع مخرجات التعلم المتوقع إنجازها في كل مستوى. واما مخرجات التعلم فهي عبارات تحدد ما يتوقع من المتعلم أن يعرفه ويفهمه وما يمكنه القيام به عند إكمال عملية التعلم بنجاح. وفي كل مستوى يتم وصف المخرجات في ثلاثة مجالات رئيسية هي: (أ) المعارف اي مجموعة الحقائق والمفاهيم والنظريات والممارسات المرتبطة بمجال عمل أو دراسة معينة و (ب) والمهارات اي القدرة على تطبيق المعارف المكتسبة لانجاز المهام و حل المشاكل و (ج) الكفايات اي استخدام المعارف و المهارات و القدرات العاطفية و الاجتماعية و التحفيزية في مواقف العمل و الدراسة و التنمية الشخصية. وغالبا ما تتم كتابة المجالات الثلاثة بصيغة عامة تسمح بالتطبيق على مختلف أنواع المؤهلات من أكاديمية أو مهنية(CEDEFOP, 2024; NAQAAE , n.d.; QMEHE, n.d.; Weinert,2001) .

يعتبر الاطار الوطني للمؤهلات منصة للاصلاح في السياسات والممارسات الوطنية في مجالات التعليم والتدريب والتعلم مدى الحياة كأساس للتنمية الاقتصادية والوطنية الشاملة والمستدامة بشكل عام. فهو يهدف الى تجويد المؤهلات وتكوين فهم مشترك عما هو متوقع من حامليها وزيادة فرص التعلم والتقدم عبرها ؛ كما من شأنه أن يسمح بالاعتراف بمؤهلات موجودة ، وتطوير اخرى مرنة و جديدة لتلبي الاحتياجات الوطنية؛ ويعتبر الإطار أداة للمقارنة بين المؤهلات ومواءمة المحلية منها مع تلك الاقليمية و الدولية، ويسهم ايضا في توجيه برامج المراجعة والتطوير للنظام التعليمي العام في الدولة. وتبرز اهمية الاطار الوطني للمؤهلات على وجه الخصوص في امكانية تشكيله مظلة للاعتراف وربما ماسسة التعليم غير النظامي، وذلك من خلال استخدامه لتوجيه نظام الRVA المعتمد في الدولة ليشمل برامج ومؤسسات التعليم غير النظامي (NAQAAE, n.d.; Singh, 2015; Tuck, 2007).

وتعود اهمية الاطار بالنسبة الى التعليم غير النظامي الى ما سبق ذكره من اهدافه وكذلك الى اهداف

اضافية موثقة في عدد من المراجع، وابرزها: (أ) اظهار العلاقة بين المؤهلات المختلفة وتفصيل مسارات التقدم عبر المستويات المختلفة، وارشاد المتعلمين الى كيفية التنقل بين وضمن مختلف قطاعات التعليم ، وبين تلك القطاعات وسوق العمل ،و(ب) تبني التعلم مدى الحياة، من خلال توفير الية لتقدم المتعلمين ضمن مستويات الإطار بيسر عبر الاعتراف بالتعلم السابق المكتسب خارج اطار التعليم النظامي،(ج) توفير مرجعية لتنظيم ضمان جودة التعليم من خلال معايير وعمليات وإجراءات لتقويم جودة البرامج و المؤسسات التعليمية (Tuck ,2007 ; QMEHE, n.d.; NAQAAE , n.d) .

رابعًا: ضمان الجودة في التعليم غير النظامي

يميز الباحثون بين الجودة كمفهوم وضمان الجودة كعملية منهجية منظمة لها معاييرها وشروطها والياتها.

وتعرف جودة الخدمة ، بشكل عام ، بأنها «جودة الميزات والخصائص التي تؤثر على قدرتها على تلبية الاحتياجات المعلنة أو الضمنية» (Rooney, 1988, p. 4) لمتلقي الخدمة ومستخدميها. وفي السياق التعليمي، يقترح (Harvey and Green 1993) خمس طرق مترابطة لتعريف الجودة وهي (أ) التميز اي الجودة كشيء استثنائي ومميز ونخبوي ، (ب) الاتساق اي الجودة كنتيجة مثالية ومتسقة أو خالية من العيوب ، (ج) الملاءمة للغرض اي الجودة باعتبارها تلبية لحاجات محددة مسبقًا ،(د) القيمة مقابل المال اي الجودة كعائد للاستثمار ، (ه) التحول اي الجودة كتعزيز وتمكين.

اما ضمان الجودة فيعرف على انه المراقبة والتقويم المنهجي لمختلف جوانب الأنظمة أو المشاريع أو البرامج التعليمية ، استنادا الى تعريف محدد للجودة، من أجل اتاحة افضل الفرص لتحقيق معايير ادائية معينة (Latchem, 2012). وينظر الى ضمان الجودة كمقاربة وقائية لمنع وقوع الاخطاء و ظهور العيوب منذ البداية بهدف انتاج الخدمة المرجوة وفقًا لمعايير متفق عليها في حدود الموارد المتوفرة (Morgan & Everett, 1990) ؛ وتكون الوقاية من خلال إنشاء نظام جيد لإدارة الجودة وتقويم مدى كفايته، ومراجعة تشغيل النظام، بل ومراجعة النظام. (Oakland, 1989) ولضمان الجودة في المؤسسات التعليمية منهجيات متعددة، تشمل بشكل عام، تقويما داخليا يقوم به افرقاء من داخل المؤسسات وتقويما خارجيا يلي التقويم الداخلي وتتولاه جهة معترف بها (ILO, 2021).

كما وتوجد علاقة وطيدة بين الاعتماد وضمان الجودة؛ وذلك ان عملية الاعتماد تلزم المؤسسات والأنظمة التعليمية إجراء تقييم نقدي دوري لرؤيتها واستراتيجياتها وأولوياتها وقيادتها وبرامجها ومواردها، بما يسمح باستدامة التغيير التطويري والسعي نحوالتميز وبالتالي الحفاظ على الاعتماد المكتسب.(CLICKS, 2023)

اما في ما يتعلق بالتعليم غير النظامي ، فيلجا الى ضمان الجودة بناء على النتائج من اجل التحسين المستمر في مؤسسات هذا التعليم وبرامجه وانظمته. ويمكن تقسيم النتائج المشار اليها إلى ثلاثة أنواع وهي (١) التأثيرات المباشرة للبرامج على الأفراد والجماعات (٢) التأثيرات المحققة أو المحتملة على المدى القصير إلى المتوسط اي التغيرات السلوكية والمؤسسية والمجتمعية الملحوظة التي تحدث

على مدى فترة من الزمن (٣) التحسينات الكبيرة والهيكلية والمستدامة والإيجابية على المدى الطويل في حياة وظروف المشاركين في البرامج . كما ويستخدم ضمان الجودة أيضًا لتحديد توقعات اصحاب المصلحة المعنيين (صانعي السياسات، الجهات الراعية والحكومات والوكالات الأخرى ، مقدمي الخدمة التعليمية، المتعلمين) ببرامج التعليم غير النظامي وتلبية هذه التوقعات. وانطلاقا من النظرة الى ضمان الجودة كمقاربة وقائية، يعتبر إنشاء نظام ضمان الجودة في مرحلة التخطيط الأولية لبرامج التعليم غير النظامي ضرورة لدعم تطوير البرنامج وتوفير أساس لتقويم نتائجه المتوقعة من قبل اصحاب المصلحة والتوجه نحو مزيد من تحسين الجودة. وكي يستقيم تنظيم ضمان الجودة في مجال التعليم غير النظامي، يعتبر انشاء اطار مرجعي لضمان الجودة امرا ملحا، على ان يمثل الاطار اتفاقا، بل ميثاقا، ملزما بين جميع أصحاب المصلحة المعنيين في هذا التعليم. وينبغي للاطار المذكور ان يتضمن مجموعة متفق عليها من المعايير والإجراءات والمبادئ التوجيهية بشأن ضمان الجودة ، بمكونيها الداخلي والخارجي، مع تحديد التزامات المعنيين ومسؤولياتهم وسبل الدعم المادي (Latchem, 2012).

قبل اختتام الورقة نشير الى اننا قدمنا في المحور الثالث تصورا)قد يغلب عليه الطابع النظري(حول التقويم في التعليم غير النظامي. ففي ظل غياب البيانات والمعطيات المحلية الكافية من تجارب سابقة ، كانت العودة إلى الأدبيات ضرورة حتمية لاستخلاص ما يساهم في تطوير مفاهيم وأطر ومبادئ للتقويم يُرتكز إليها في مراحل لاحقة تتمحور حول ترجمة تصورنا المقدم في ورقتنا الى مبادرات تطبيقية فعليا؛ علما اننا اسهبنا ،في الورقة التفصيلية الخاصة بناتج التقويم (ورقة التعليم غير النظامي الاساسية)، في تفصيل منهجيات واليات وادوات تنفيذية للتقويم وشرحنا ايضا الشروط الواجب توفرها للنجاح والفعالية، مما يشكل منطلقا اجرائيا لايمكن الاستغناء عنه في المبادرات التطبيقية لمكونات الورقة. إنّنا نؤكّد مجددا أنّ عمل اللجنة الحالية للتعليم غير النظامي لم يكن سوى مرحلة أولى يتبعها مراحل أخرى تتم بناء على ما ورد في ورقتنا وتطوّره إلى مبادرات تطبيقية. ونرى إنّ جزءًا مما يتعيّن إنجازه في المراحل القادمة يستوجب التعاون مع لجنة التقويم وربما لجنة بناء القدرات، والجزء الثاني قد تتولاه لجان مستقلة متخصصة بمحاور الورقة (ومنها التقويم)، والجزء ثالث يترك لآليات المأسسة.

كما ونؤكد ان التقويم الذي يؤدي إلى الاعتراف والمصادقة والاعتماد ضروري جدا، بل هو على قدر كبير من الاهمية لماسسة التعليم غير النظامي واستدامة جودته. وقد جاء عرضنا المقتضب اعلاه للاضاءة على اهميته في السياق العالمي ووجوب التحضير له باهتمام واتقان في السياق المحلي. وغنّي عن البيان أنّ وزارة التربية والتعليم العالي هي الجهة المعنية بالاعتراف والمصادقة والاعتماد وبالتالي لا يمكن لغير هذه الوزارة، أو من توكل له هذه المهمة، أن يتولى أمر المصادقة والاعتراف بأي دراسة غير نظامية. واننا ، اذ نشدد على محورية وزارة التربية، نوصي ان تاخذ الوزارة زمام المبادرة ، بالتشاور مع اصحاب المصلحة والجهات الرسمية المعنية وبالاستناد الى التجارب العالمية الناجحة، نحو اطلاق المساعي الحثيثة لانشاء اطار وطني للمؤهلات واطار وطني للجودة؛ وذلك ان من شان الاطارين ان يسهما بارتقاء التعليم في لبنان الى مستوى اكثر تطورا واستجابة لمقتضيات التربية المستدامة وانسجاما مع ثقافة التعلم مدى الحياة، بالاضافة الى اهميتهما الكبيرة لماسسة التعليم غير النظامي وتوجيه اليات الاعتراف والمصادقة والاعتماد الخاصة به.

مسرد المصطلحات

المرحلة	الخطوات
التّعليم النّظاميّ	"التّعليم النّظاميّ هو تعليم مؤسسي، مقصود ومقرّر من خلال مؤسسات عامّة وهيئات خاصة معترف بها، الّتي تشكّل في مجملها النّظام التّعليمي النّظاميّ للبلد. وبالتالي، يتم الاعتراف بالبرامج التّعليمية النّظاميّة بهذه الصفة، من قبل السلطات التّعليمية الوطنيّة المختصة أو ما يعادلها، على سبيل المثال، أي مؤسسة أخرى بالتعاون مع السلطات التّعليمية الوطنيّة أو دون الوطنيّة. ويتكون التّعليم النّظاميّ في الغالب من تعليم أولي. ويتم الاعتراف غالباً بالتّعليم المهني وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض أجزاء تعليم الكبار بأنها تشكّل جزءا من التّعليم النّظاميّ."(UIS, 2012; p.80)
التّعليم غير النّظاميّ	التّعليم غير النّظاميّ في السياق اللّبنانيّ هو تعليم مؤسّسي منظّم ومقصود ومخطّط له ويتمّ تنفيذه من قبل الجهات الّتي تقدّم التّعليم وفق معايير لضمان الجودة. والصفة المميِّزة للتعليم غير النّظاميّ أنّه يشكّل إضافة على التّعليم النّظاميّ و/أو مكمّلا له، وقد يكون بديلًا عنه في حالات محدّدة، في سياق عمليّة التّعلّم مدى الحياة لتأمين حقّ حصول جميع المتعلّمين اللّبنانيّين على التّعليم. كما يُقدّم التّعليم غير النّظاميّ برامج هادفة ومتنوّعة من حيث المسارات والمحتوى والمقاربات التّعليميّة التّعلّميّة وبيئات التّعلّم والأطر الزمنية المتناسبة مع الحاجات والأهداف المختلفة للمتعلّمين من جميع الأعمار والشرائح الاجتماعية. ويؤدّي التّعليم غير النّظاميّ إلى مؤهّلات معترف بها رسميًا، أو غير معترف بها من قبل السلطات التّعليمية الوطنيّة المعنيّة، وقد لا يؤدّي الى أيّ مؤهّلات على الإطلاق.
التّعليم اللانظامي	عمليّة مستمرّة مدى الحياة يكتسب من خلالها كلّ فردٍ المعرفة والمهارات والمواقف والأفكار من التجارب الحياتيّة اليوميّة (Coombs & Ahmed, 1974; p.8). وقد يشمل التعلم اللانظامي أنشطة التعلم الّتي تحدث في الأسرة ومكان العمل والمجتمع المحلي والحياة اليومية، بتوجيه ذاتيّ أو عائليّ أو اجتماعيّ. (UIS, 2012) .
التّعلّم مدى الحياة	أي نشاط تعلمي مستمر طوال الحياة في بيئة نظامية أو غيرنظامية أو لانظامية، مما يؤدي إلى تحسين المعرفة والدراية والمهارات والكفايات والمؤهلات لأسباب شخصية أو اجتماعية أو مهنية (Eurostat, 2022).
تعلّم المرء ليكون	مرتكز التّعليم غير النّظاميّ الخاص بالخصائص الشخصية بمختلف أبعادها بشكل متكامل، وتنميتها واستكشاف المواهب والقدرات الكامنة فيها دون إهمال أو الإستخفاف بأي منها (Rodrigues, 2021)، وتنمية حسّ المسؤولية الذّاتية والقدرة على اتّخاذ القرارات الفردية باستقلالية.
التّعلّم للعمل	مرتكز التّعليم غير النّظاميّ الخاص بالتّعلّم من أجل العمل والحياة من خلال اكتساب كفايات ومهارات عملية وحياتية للتعامل مع المواقف المختلفة، ولترجمة المعارف إلى أفعال وسلوكيات.(Rodrigues, 2021)
التّعلّم للمعرفة	مرتكز التّعليم غير النّظاميّ الّذي يتمحور حول فهم الذات والعالم المحيط، والعمل على تطوير القدرات الذّاتية في التركيز والذاكرة والقدرة على التفكير، أي لاكتساب طرق التّعلّم .(Rodrigues, 2021)

التّعلّم للعيش مع الآخرين	مرتكز التّعليم غير النّظاميّ الّذي يشير الى احترام كرامة الإنسان وتقبّل التنوّع المناسب للطبيعة الإنسانية، والعيش مع الآخرين ضمن المعايير الأخلاقية والإنسانية والقواعد والأنظمة .(Rodrigues, 2021)
الجهات الرسمية المعنيّة بالتّعليم غير النّظاميّ	مختلف إدارات الدولة ومؤسّساتها وأجهزتها الرسمية القائمة (وزارات ,مديريات عامة, ادارات ,مصالح, مراكز ...)
الجهات غير الرسمية المعنيّة بالتّعليم غير النّظاميّ	المنظّمات الدولية الحكومية (الكيانات الّتي يتم انشاؤها بموجب معاهدة تضم دولتين أو أكثر للعمل بحسن نية بشأن قضايا ذات الاهتمام المشترك، وتخضع هذه المنظّمات للقانون الدولي ولديها القدرة على الدخول في اتفاقيات قابلة للتنفيذ فيما بينها أو مع دول أخرى وأبرزها منظّمات الأمم المتحدة) وغير الحكومية (وحدات اجتماعية هادفة ذات تكوين انساني منظّم ومنسّق بإرادة ووعي، ويتفاعل فيها الافراد والجماعات من أجل تحقيق أهداف مشتركة تخدم البيئة الخارجية المحيطة بها. تتألّف من مجموعة أشخاص لتوحيد معلوماتهم أو مساعيهم بصورة دائمة لأغراض غير ربحية).
التنسيق	التنسيق في الإدارة هو الترتيب المنظّم لعمل الجماعة كي تتوحّد جهودها في التصرّف والتنفيذ لتحقيق الهدف المحدّد. إنّه تحقيق التوافق بين الافراد، والتكامل بين الأنشطة من أجل توفير وحدة العمل في السعي لبلوغ الهدف الشامل المشترك. ويعتبر التنسيق من الأنشطة الإدارية الهامّة، وقد اعتبره البعض من ضمن وظائف الإدارة إلى جانب التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، فالتنسيق يقوم بعملية الربط بين الوظائف، بحيث يصعب إنجاز هذه الوظائف بدون تفعيل نشاط التنسيق.
البرامج الإلحاقيّة	نوع من أنواع برامج التّعليم غير النّظاميّ الّتي تهدف الى إلحاق المتعلمين ممن هم خارج التّعليم النّظاميّ وبسن إلزاميّة التّعليم، بالصفوف الدراسية الأكاديمية أو المهنيّة بعد أن يكتسبوا الكفايات اللازمة وفقًا لشروط الإلحاق. تنفّذ هذه البرامج بشكل دوري ضمن جدولة زمنيّة تتوافق مع أهدافها. كما وتشمل عدّة برامج فرعية وهي البرامج التّعليميّة الأوّليّة، برنامج محو الأميّة للأطفال وبرنامج التّعليم المكثّف.
البرامج الاستبقائية الدّاعمة للتعلّم	نوع من انواع برامج التّعليم غير النّظاميّ الّتي تهدف الى تقديم الدّعم للمتعلمين في التّعليم النّظاميّ أو غير النّظاميّ بهدف تحسين نواتجهم التعلميّة الراهنة والتخفيف من خطر رسوبهم وتسرّبهم من المدرسة أو انقطاعهم عن التّعلّم بشكل عام وما يترتب عنه من آثار نفسيّة. وتجدر الاشارة الى ان للدعم المدرسي الاولية بالنسبة للمتعلمين المنضوين في التّعليم النّظاميّ , بينما يقدم الدعم غير النّظاميّ لمن يتعذر حصوله على الدعم النّظاميّ منهم لاي سبب من الاسباب. ويشمل هذا النوع عدّة برامج فرعية وهي برنامج الدعم لمعالجة التعثرات، وبرنامج الدعم اللغوي، وبرنامج التّعليم المنزلي.
البرامج الإثرائيّة	نوع من انواع برامج التّعليم غير النّظاميّ الّتي تهدف إلى إكساب المتعلّمين في التّعليم النّظاميّ أو خارجه كفايات إضافيّة تتوافق والتطوّرات العلميّة والحياتيّة وتشكّل حاجة مستجدّة. ويتفرّع عن هذا النوع برنامجين فرعيين هما برامج رعاية الموهوبين وبرامج الاستجابة المستجدّة أو الطّارئة.
برامج التنميّة الذاتيّة	نوع من انواع برامج التّعليم غير النّظاميّ الّتي تهدف إلى تزويد المتعلّمين الّذين هم في التّعليم النّظاميّ أو خارجه أو في سوق العمل، الكفايات اللازمة وفاقًا لحاجاتهم أو اهتماماتهم لتحسين حياتهم. يشمل هذا النوع عدّة برامج فرعية وهي برامج التنمية المعرفيّة، وبرامج التنمية المهاراتية الشخصية، والبرامج التّمهينيّة المتخصّصة، وبرامج تعلّم اللغات، وبرنامج محو الأميّة للكبار، وبرامج تثقيفيّة لمقدّمي الرعاية.

التّقويم القبلي	يتضمن هذا النوع من التّقويم اشكالا مختلفة من التواصل (اختبار رسمي, محادثة عارضة, خريطة مفهوم) بين المعلم والمتعلم قبل اي تجربة تعلمية (أي نشاط أو درس أو وحدة أو مقرّر أو برنامج) بهدف جمع معلومات عن وضع المتعلم التعلمي واتخاذ قرارات تعليمية تتماشى بشكل أفضل مع احتياجات المتعلم. وبشكل أكثر تحديداً، يتم إجراء التّقويم القبلي عادةً لثلاثة أسباب أساسية: (أ) تحديد المتعلمين الّذين ليس لديهم معرفة مسبقة كافية لبدء المادة التّعليمية-التعلمية الجديدة، وتزويدهم بالدعم المناسب، (ب) تقويم المستوى العام لمعرفة المتعلمين السابقة لتحديد نقطة انطلاق التّعليم وما يجب تقديمه، و(ج) استخدام نتائج التّقويم القبلي الموثوقة كأساس يُقاس بالاستناد اليه تقدّم المتعلمين . كما ويمكن للمعلّمين تصميم أو استخدام التّقويم القبلي للجوانب المعرفية والعاطفية و/ أو السلوكية للتعلّم (Guskey,2018).
التّقويم التكويني المستمر للتعلّم	هو فرع من التّقويم التكويني الّذي يصمم لجعل فهم كل متعلم مرئياً حتى يتمكّن المعلّمون من تعديل طريقة التّعليم لمساعدة المتعلمين على التقدّم. فالغرض منه هو تحديد الموقع الحالي للمتعلمين في مسار التعلم، ومعرفة ما يحتاجون إليه، وتحديد أفضل المقاربات لمساعدتهم في الوصول إلى اكتساب التعلم المطلوب. وعليه يمكن اعتبار المعلّمين محور عملية التّقويم التكويني للتعلم وليس المتعلمون (Yin, Chen, & Yang, 2022).
التّقويم التكويني كوسيلة للتعلّم	هو فرع من التّقويم التكويني الّذي يشير إلى المشاركة النشطة للمتعلمين في تقويم انفسهم، وتعاملهم مع التّقويم على أنه مسعى تعلمي. وينشأ هذا التقيم من فكرة أنّ التعلم لا يقتصر فقط على نقل المعلومات من شخص مطلع إلى متعلم مبتدئ، بل هو عملية نشطة تقتضي مشاركة المتعلمين في تقويم دائم لاحتياجاتهم المعرفية ويتعلّمون إعادة بناء فهمهم المعرفي السياقي. ومن خلاله ، يُتوقع من المتعلمين استيعاب التّقويم- كوسيلة للتعلم - كعادة ذهنية من شأنها أن تمكنهم من تعزيز كفاءاتهم فوق المعرفية والتنظيم الذاتي، مع تطوير ملكية التعلم لديهم (Yin, Chen, & Yang, 2022).
التّقويم التقريري المعياري	يتوخى التّقويم التقريري , بناء على معايير واضحة , تقييم تعلّم المتعلمين أو معرفتهم أو إتقانهم أو نجاحهم في نهاية فترة تعليمية - تعلمية، مثل وحدة أو مقرّر دراسي أو برنامج ويمكن ان يستخدم ايضا في تقييم فعّالية البرامج التّعليمية (Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, 2021a; GSP, 2013). و تُستخدم في التّقويم التقريري طرائق وادوات متنوعة - تقليدية وبديلة و اصيلة - في السياقات التّعليمية - التعلمية نذكر منها الاختبارات ، والمشاريع ، والمَحافظ البورتفولية.
الثّبات في التّقويم	يشير الثبات إلى اتساق النتائج(consistency of results) الّتي نحصل عليها من التّقويم . وقد يعني ذلك: (أ) الاتساق عبر الوقت: هل ستكون النتائج هي نفسها (أو متقاربة بشكل واضح) إذا تمّ إجراء التّقويم في وقت آخر؟؛ (ب) الاتساق عبر المهام: هل ستكون النتيجة هي نفسها (أو متقاربة بشكل واضح) إذا تم اختيار مهام أخرى مشابهة لتقويم التعلم؟؛ و (ج) الاتّساق عبر المقيمين: هل ستكون النّتائج هي نفسها (أو متقاربة بشكل واضح) اذا تولى التّقويم اكثر من مقيم؟ كلّما ارتفعت مستويات الاتساق، ازدادت النتائج موثوقية, ولكن لا يوجد اتساق كامل في الواقع نظراً لوجود بعض الاختلافات العشوائية الّتي لا يمكن السيطرة عليها بشكل ناجز في السياقات الواقعيّة (Darr,2005).
الصدقية في التّقويم	تُشير الصدقية إلى الدقة الّذي يتميزبها التّقويم في قياس ما يفترض أن يقيسه وفي الاستنتاجات المستخلصة من النتائج (Shute & Becker,2010). فالتّقويم ذو الصدقية العالية يتضمّن تغطية جيدة للمفاهيم والمهارات والمعرفة ذات الصلة بهدف التّقويم (New Zealand Ministry of Education, n.d). وتعد الصدقية أمراً ضرورياً لتصميم التّقويم الّذي يؤدي إلى أحكام قوية ومفيدة حول البرامج التّعليمية والتّعلّمية.

العدالة في التّقويم	العدالة في التّقويم معيار معقد، لأنه يتعلق بتقويم المتعلّمين بشكل مناسب، مع إجراء التعديلات اللازمة لتلبية احتياجاتهم المتنوعة بما يضمن الانصاف بينهم من حيث توفير فرصا عادلة لإثبات ما يعرفونه وما هم قادرون على فعله. ومن شروط العدالة في التّقويم ان يتمّ الحكم على أداء المتعلمين بطريقة غير منحازة - لا تعطي الأفضلية للعوامل غير ذات الصلة بالتّعلّم المدرسي (على سبيل المثال، الخلفية الثقافية والاجتماعية). (Clay, 2001; UNESCO International Bureau of Education, 2023)
التّعلّم المدمج	التّعلّم المدمج هو الّذي يحدث في سياق تعليمي يمزج بين الطريقة التقليدية والإلكترونية للتعليم. وتتضمّن بيئات التّعلّم المدمج سيناريوهات تربوية مختلفة يتم إجراؤها من خلال مزيج من تجارب التّعلّم الشخصية والتجارب الّتي تتمّ بوساطة التكنولوجيا وفقا لثلاثة نماذج أساسية: (١) العرض التقديمي المدمج ونموذج التفاعل Blended Presentation and Interaction Model؛ (٢) ونموذج البلوك المدمج Blended Block Model؛ (٣) ونموذج التّعليم المتزامن- وغير المتزامن Synchronous - Asynchronous Model (Cleveland-Innes & Wilton, 2018)
تقويم البرنامج في التّعليم غير النّظاميّ	إنّ تقويم برنامج التّعليم غير النّظاميّ هوعملية منهجية لجمع البيانات من مصادر متعددة وتحليلها واستخدامها لمراجعة فعالية البرنامج وكفاءته (Fleischman & Williams, 1996; Yale Center of Teaching and Learning, 2021b). وسيُستخدم هذا التّقويم لتحقيق هدفين: تحسين التّعليم والمساءلة التّربويّة.
المساءلة	تُعرَّف المساءلة بأنها العمليّة الّتي تتحمل من خلالها المنظمات أو الأفراد في نظام التّعليم المسؤولية عن أفعالهم ويقدمون تقارير عنها لمن يحق لهم المعرفة. تستلزم المساءلة أيضًا الإجبار على البحث عن طرق لتحسين قدرة وأداء الأشخاص الخاضعين للمساءلة ، بدلاً من مجرد قياس تحقق النتائج. وبناءً على ذلك ، فإن المساءلة مهمة للغاية لتحسين أنظمة التّعليم لأنها تهدف بشكل أساسي إلى مساعدة الجهات الفاعلة في مجال التّعليم على الوفاء بمسؤولياتهم وتحقيق أهدافهم. والجدير بالذكر أن المساءلة هي وسيلة لتحقيق هدف وليست هدفًا بحد ذاتها لأنظمة التّعليم. وبات ينظر الى المساءلة في الآونة الأخيرة كوسيلة لتحقيق الهدف الرابع من اهداف التنمية المستدامة من حيث بناء أنظمة وممارسات تعليمية أكثر شمولاً وإنصافاً وجودة. (Alberta Teachers' Association, 2005; UNESCO, 2017)
التّقويم الداخلي	هو التّقويم الذاتي الّذي يشارك فيه العاملون في البرامج - وعند الإمكان المتعلمون - في عملية دورية تستهدف جوانب مختلفة من البرامج او اهدافا محددة لها. (Indira Gandhi National Open University, n.d.)
التّقويم الخارجي	هو التّقويم الّذي يقوم به خبراء مؤهلون مستقلون أو منظمات / وكالات مرخصة ومتخصصة خارج برامج التّعليم غير النّظاميّ الّتي سيتم تقويمها. يختار المقيّمون الخارجيون بناءً على معايير مهنية واخلاقية صارمة تضعها الجهة المكلفة قانونا بحوكمة التّعليم غير النّظاميّ في لبنان. (Indira Gandhi National Open University, n.d.)
البحث الإجرائي	البحث الإجرائي هو عملية استقصاء منضبطة يتم إجراؤها من قبل ولاجل من يقومون بالاجراء. والسبب الرئيسي للانخراط في البحث الإجرائي هو مساعدة القائم بالفعل في تحسين و / أو تنقيح أفعاله ومعالجة المشاكل المهنية الّتي تواجهه(Sagor,٢٠٠٠). يشير تعبيرا ، الاجراء والبحث ، إلى المكونين الأساسيين لهذا النوع من البحث: الإجراء هو ما يقوم به العامل في قطاع ما ، والبحث يتمثل بالأساليب والعادات والمواقف اللازمة ليكون هذا العامل ممارسًا تفكريا.

الإعتراف	الإعـتراف هـو عمليّـة منـح صفـة رسـمية لنتائـج التعلـمّ و/ أو الكفايـات، الّتـي قـد تـؤدّي إلى الإعـتراف بأهمّيّتهـا في المجتمـع (UNESCO UIL, 2012).
المصادقة	والمصادقـة هـي تأكيـد مـن هيئـة رسـمية عـلى أنّ الشـخص قـد تـمّ اختبـاره مقابـل نقـاط مرجعيـة أو معايـير معيّنـة باسـتخدام منهجيـات التّقويم المعمـول بهـا (UNESCO UIL, 2012).
الاعتماد	الاعتـماد فهـو عمليـة تسـتخدمها منظّمـة معـترف بهـا رسـميًّا، والّتـي يمكنهـا منـح المؤهّـلات أو إعطـاء معـادلات أو أرصـدة أو إعفـاءات أو إصـدار مسـتندات مثـل محافـظ الكفايـات (Portfolios) بنـاءً عـلى تقويـم نتائـج التّعلّـم و/ أو المهـارات أو الكفايـات (UNESCO UIL, 2012).
الإطار الوطني للمؤهلات	الإطـار الوطنـي للمؤهـلات هـو أداة مرجعيـة معـدة وفـق معايـير محـددة، لتحديـد وتصنيـف وتنظيـم المؤهـلات الأكاديميـة والمهنيـة الوطنيـة حسـب تـدرج مسـتويات التعلـم ؛ حيـث يمكـن الدولـة مـن خلالـه الجمـع بـين التعليـم والتدريـب في نظـام متكامـل واحـد، مـما يوفـر مؤهـلات مضمونـة الجـودة ومعـترف بهـا وطنيـا. ويغطـي الإطـار مختلـف قطاعـات التعليـم مثـل التعليـم الأكاديمـي والمهنـي والتقنـي ، ويكـون عـادة إلزاميـا لجميـع مؤسسـات التعليـم والتعليـم العـالي والتعليـم المهنـي في الدولـة، حيـث ينبغـي لتلـك المؤسسـات مواءمـة مؤهلاتهـا الانيـة والمسـتقبلية مـع هـذا الإطـار. ويسـتفيد مـن الاطـار المتعلمـون والخريجـون وأصحـاب العمـل والمؤسسـات ومقدمـو الخدمـات التعليميـة التدريـب ومديـرو المـوارد البشريـة وكذلـك الـوكالات الحكوميـة (QMEHE, ; Tuck ,2007 n.d.; NAQAAE , n.d).
ضمان الجودة	يعـرف ضـمان الجـودة عـلى انـه المراقبـة والتقويـم المنهجـي لمختلـف جوانـب الأنظمـة أو المشـاريع أو البرامـج التعليميـة ، اسـتنادا الى تعريـف محـدد للجـودة، مـن أجـل اتاحـة افضـل الفـرص لتحقيـق معايـير ادائيـة معينـة (Latchem, 2012). وينظـر الى ضـمان الجـودة كمقاربـة وقائيـة لمنـع وقـوع الاخطـاء و ظهـور العيـوب منـذ البدايـة بهـدف انتـاج الخدمـة المرجـوة وفقًـا لمعايـير متفـق عليهـا في حـدود المـوارد المتوفـرة (Morgan & Everett, 1990).

قائمة المراجع

Affeldt, F., Meinhart, D., & Eilks, I. (2018). The Use of Comics in Experimental Instructions in a Non-formal Chemistry Learning Context. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 6(1), 1.

Afrik, T. (Ed.). (1995). Basic adult non-formal education curricula: A Sub-Saharan African scenario. UNESCO.

Alberta Teachers' Association (2005). Accountability in education. https://legacy.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Issues%20In%20Education/Emerging%20Issues/Accountability%20Discussion%20Paper.pdf

Albertus Magnus College (n.d.). Assessing Experiential Learning. https://www.albertus.edu/academicservices/ctle/experiential-learning/assessing-experiential-learning.php#:~:text=Experiential%20learning%20(EXL)%20presents%20a,acquired%20from%20the%20EXL%20activity

Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2014). Introduction to research in education (8th ed.).Cengage Learning.

Australian Government TEQSA (2022, October 13). What is academic integrity? https://www.teqsa.gov.au/students/understanding-academic-integrity/what-academic-integrity

Badger, J. (2021). Learning in non-formal settings: Investigating cemetery guides' talk during school visits. International Journal of Educational Research, 109, 101852. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101852

Boothroyd, R. (2018, February 23). Process and outcome evaluation approaches [PowerPoint slides]. University of South Florida. https://www.usf.edu/cbcs/mhlp/tac/documents/florida-main/cjmhsa-tac-presentations/boothroyd-process-outcome-evaluation.pdf

Brown, S., & Knight, P. (1994). Assessing learners in higher education. Kogan Page.

Center for Learning Innovations and Customized Knowledge Solutions, CLICKS

(n.d.). Quality assurance & accreditation. https://cli-cks.com/quality_assurance_accreditation/#:~:text=Accreditation%20is%20a%20form%20of,a%20status%20and%20a%20process.

Clay, B. (2001). Is this a trick question? A short guide to writing effective test questions. Kansas Curriculum Center.

Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). Guide to blended learning. Commonwealth of Learning.

Coombs, P. H. (1969). The world educational crisis: A systems analysis. British Journal of Educational Studies, 17(3).

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help. World Bank.

Dana, N. F., & Yendol-Silva, D. (2003). The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Darr, C. (2005). A hitchhiker's guide to reliability. Set: Research Information for Teachers, (3), 59–60.

Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. Proceedings of the conference Cooperative Networks in Physics Education, American Institute of Physics, New York, 300-315. http://www.techne-dib.com.br/downloads/6.pdf

European Centre for the Development of Vocational Training, Cedefop (n.d.). Accreditation of and education or training program. In Terminology of European education and training policy. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary?letter=A

European Centre for the Development of Vocational Training, Cedefop (n.d.). Recognition of learning outcomes. In Terminology of European education and training policy. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary?letter=R

European Centre for the Development of Vocational Training, Cedefop (2009). European guidelines for validating non formal and informal learning. https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf

Eurostat (2022, October 13). Glossary: Lifelong learning. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning_(LLL)

Filippoupoliti, A., & Koliopoulos, D. (2014). Informal and Non-formal Education: An Outline of History of Science in Museums. Science & Education, 23(4), 781–791. https://doi.org/10.1007/s11191-014-9681-2

Fleischman, H. & Williams, L. (1996). An introduction to program evaluation for classroom teachers. Development Associates, Inc.

Fordham, P.E. (2020, May 19). Informal, non-formal and formal education programmes. Infed. https://infed.org/mobi/informal-non-formal-and-formal-education-programmes/#coombs

Frappart, S., & Frède, V. (2016). Conceptual change about outer space: How does informal training combined with formal teaching affect seventh graders' understanding of gravitation? European Journal of Psychology of Education, 31(4), 515–535. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0275-4

Garner, N., Siol, A., & Eilks, I. (2015). The Potential of Non-Formal Laboratory Environments for Innovating the Chemistry Curriculum and Promoting Secondary School Level Students Education for Sustainability. Sustainability, 7(2), 2. https://doi.org/10.3390/su7021798

Great School Partnership, GSP (2013). Summative assessment. In The glossary of education reform. https://www.edglossary.org/summative-assessment/

Guskey, T. R. (2018). Does pre-assessment work?. Educational leadership, 75(5).

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1), 9–34.

Hendricks, C. C. (2017). Improving schools through action research: A reflective practice approach. Pearson.

Hirsch, S. E., Ely, E., Lloyd, J. W., & Isley, D. (2018). Targeted Professional Development: A Data-Driven Approach to Identifying Educators› Needs. School-University Partnerships, 11(2), 84-91.

Hoppers, W. (2006). Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review. UNESCO, International Institute for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144423/PDF/144423eng.pdf.multi

Indira Gandhi National Open University (n.d.). Evaluation and action research. https://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/32486/1/Unit-3.pdf

International Baccalaureate Organization, IBO (2019). Academic integrity. https://www.ibo.org/contentassets/76d2b6d4731f44ff800d0d06d371a892/academic-integrity-policy-english.pdf

International Labour Organization, ILO (2021). Quality assurance and accreditation in technical and vocational education and training in Lebanon: Towards a national quality assurance framework. ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_823766.pdf

Ionescu, F. (2020). Non-formal education approaches in school organization methodological aspects and case study. Journal of Education, Society & Multiculturalism, 1(2).

Johnson, M., & Majewska, D. (2022). Formal, Non-Formal, and Informal Learning: What Are They, and How Can We Research Them? Cambridge University Press & Assessment Research Report. https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/665425-formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-they-and-how-can-we-research-them-.pdf

Kedrayate, A. (1997). The conceptualisation of non-formal education. Directions: Journal of Educational Studies, 19(1), 31-41.

Kiilakoski, T., & Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: Professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. Studies in Continuing Education, 37(1), 47–61. https://doi.org/10.1080/0158037X.2014.967345

Kinsey (1978). Evaluation in Non formal Education: The Need for Practitioner Evaluation. University of Massachusetts.

Kolb, D.A. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Inc.

Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: a comprehensive survey of the research. Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 2 (1), 4-19. ISSN 2049-2162 http://alliasbl.lu/wp-content/uploads/2020/02/Kunzmann-and-Gaither-2013.pdf

Latchem, C. (2012). Quality assurance toolkit for open and distance non-formal education. Commonwealth of Learning (COL).

Marinescu, M. (2013). New Trends in Education. Pro Universitaria Publishing House.

Ministry of Education and Higher Education, MEHE (2014). Reaching all children with Education in Lebanon R.A.C.E. https://www.mehe.gov.lb//ar/Projects/العام التعليم20% /RACEfinalEnglish2.pdf

Ministry of Education and Higher Education, MEHE (2016). Reaching all children with Education in Lebanon. https://shorturl.at/hxMP5

Ministry of Education and Higher Education, MEHE (2019). National Policy for Alternative Education Pathways: Meeting the Diverse Learning Needs for the Vulnerable and Marginalized Children and Youth in Lebanon. https://en.unesco.org/sites/default/files/national_policy-final_en.pdf

Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. Australian Journal of Music Education, 1, 11–15.

Montgomery, J. D. (2000). Quality assessment and improvement processes and techniques. https://www.pmi.org/learning/library/quality-assessment-improvement-processes-techniques-8916

Morgan, J., & Everett, T. (1990). Introducing quality management in the NHS. International Journal of Health Care Quality Assurance (UK), 3 (5), 23-35.

National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education, NAQAAE

(n.d.).National qualifications framework. https://naqaae.eg/ar/activities/nqf

New Zealand Ministry of Education (n.d.). Reliability and validity. https://assessment.tki.org.nz/Using-evidence-for-learning/Working-with-data/Concepts/Reliability-and-validity

North Vancouver School District , NVSD (2018). The ten principles of assessment. https://nvsd44curriculumhub.ca/wp-content/uploads/2018/05/Principles-All-May-2018.pdf

Oakland, J.S. (1989). Total quahty management London: Heinemarm.

Qatar Ministry of Education and Higher Education, QMEHE (n.d.). National qualifications framework. https://www.edu.gov.qa/Documents/HigherEdTracks/National%20Qualifications%20Framework-Clean.pdf

Rannala, I. E., & Dibou, T. (2020). Nonformal learning in youth work: questions and examples inspired from Estonian youth work. Youth Voice Journal, 10. https://www.rj4allpublications.com/wp-content/uploads/2020/05/T.-Dibou.pdf

Rodrigues, Z. B. (2021). Education: A study based on the UNESCO report on the four pillars of knowledge. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, (4), 53-60. https://rm.coe.int/090000168097c048

Rogers, A. (2005). Non- Formal Education: flexible schooling or participatory education. Springer.

Romanowski, M. H. (2001). Common arguments about the strengths and limitations of home schooling. The Clearing House, 75(2), 79-83.

Rooney, E.M. (1988). A proposed quality system specification for the National Health Service. Quality Assurance, 14 (2), 45-53.

Sagor, R. (2000). Guiding School Improvement with Action Research. ASCD.

Shavelson, R. J., Brophy, M., & Obemeata, J. O. (1985). Evaluation of nonformal education programs: The applicability and utility of the criterion-sampling approach (Vol. 11). Unesco Institute for Education.

Shute, V. J., & Becker, B. J. (2010). Innovative assessment for the 21st century.

Springer.

Singh, M. (Ed.).(2015). Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters (Vol. 21). Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-15278-3

Smith, M. K. (2001). 'What is non-formal education?' In the encyclopaedia of informal education. Retrieved February 21, 2024. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/841709/mod_resource/content/1/SMITH_What_is_non-formal_education%3F.pdf

Sud, P. (2010). Can non-formal education keep working children in school? A case study from Punjab, India. Journal of Education and Work, 23(1), 1-26.

Tuck, R. (2007). An introductory guide to national qualifications frameworks. ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf

UNESCO Bangkok (2012). Regional handbook on life skills programmes for non-formal education. UNESCO, APCEIU. https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Regional%20handbook%20on%20life%20skills%20programmes%20for%20non-formal%20education.pdf

UNESCO Bangkok. (2016). Monitoring of Non Formal Education and Alternative Programs. https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Non-formal%20Education%20and%20Literacy/files/monitoring-nfe-and-alternative-education-ae-programmes-what-and-how.pdf

UNESCO institute for statistics, UIS (2012). International standard classification of education. UNESCO. UNESCO UIS. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

UNESCO UIL. (2012). UNESCO Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360

UNESCO UIL. (2012). UNESCO Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. [Online]

Available from: UNESCO Guidelines on the Recognition, Validation and Acc reditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning | UIL

UNESCO, (2017). Accountability in education: Meeting our commitments. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338.page=22

UNESCO. (2023). Artificial intelligence in education. [Online] Available from: Artificial intelligence in education | UNESCO.

UNESCO. (2023). Artificial intelligence in education. https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.),Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe and Huber.

Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, WNCPCE (2006). Rethinking classroom assessment with purpose in mind. https://open.alberta.ca/dataset/b1a79a94-b2b6-4b85-bbd9-76b5dcc2a5f4/resource/575762b3-a8cf-4455-8f21-8b0e604f94b6/download/2006-rethinking-classroom-assessment-purpose-mind-assessment-learning.pdf

Whittaker, R. (2011). Scotland: Recognition of prior learning (RPL) research within a national credit and qualifications framework. Harris, Breier and Wihak, op. cit, 172-199.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). Understanding by design. ASCD.

Yale Center for Teaching and Learning (2021a). Formative and Summative Assessments. https://poorvucenter.yale.edu/Formative-Summative-Assessments

Yale Center of Teaching and Learning (2021b). Program assessment. https://poorvucenter.yale.edu/Program-Evaluation

Yasunaga, M. (2014). Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents. http://ais.volumesquared.com/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf

Yin, S., Chen, F., & Chang, H. (2022). Assessment as Learning: How Does Peer Assessment Function in Students› Learning?. Frontiers in Psychology, 13, 912568

جدول توضيحي للبرامج والمسارات في التعليم غير النظامي

برامج التعليم غير النظامي	الهدف العام	البرامج الفرعية	الفئات العمرية المستهدفة	حلقات الانتساب/ الالتحاق الموازية في التعليم النظامي وفق السلم التعليمي	ملاحظات توضيحية تفصيلية
البرامج الإلحاقيّة	إلحاق المتعلّمين ممن هم خارج التّعليم النّظاميّ وبسنّ إلزاميّة التّعليم، بالصفوف الدراسية النظامية بعد أن يكتسبوا الكفايات المستعرضة والخاصة اللازمة للالحاق وفق السلم التعليمي النظامي	**برنامج التعليم التحضيري**	٦ - ٨ سنوات	**الحلقتان التمهيدية و الاولى من التعليم الاساسي**	ينقسم هذا البرنامج إلى ثلاثة مستويات مناسبة للحاجات التعلمية للمتعلمين بعمر ٦ و٧ و٨ سنوات
		برنامج محو الأميّة للمتعلّمين	٩ سنوات - ١٧ سنة	**الحلقات الثانية والثالثة والرابعة من مرحلة التعليم الاساسي ومرحلة التعليم الثانوي**	ينقسم هذا البرنامج إلى قسمين ، يخصص الاول للمتعلّمين ما بين ١٠ و١٣ سنة ضمنًا ويخصص الثاني للمتعلّمين ما بين ١٤ و١٧ سنة ضمنًا. يهدف هذان البرنامجان إلى إكساب المتعلّمين الكفايات القرائية والكتابيّة والحسابيّة المرتبطة بمفهوم محوّ الأميّة بعد الخضوع لاختبار في بداية البرنامج يحدّد بموجبه النوع المناسب الذي إمّا أن يكون هجائيًا، وإمّا وظيفيًا
		برنامج التّعليم المكثّف			ينقسم هذا البرنامج إلى ثلاثة فروع، اولها لمرحلة التعليم الاساسي (مع مستويات متدرجة للحلقات الاولى والثانية والثالثة والرابعة) وثانيها لمرحلة التّعليم الثانوي وثالثها للتعليم المهنيّ والتقنيّ. يرمي البرنامج، بفروعه كافة، إلى سدّ الثغرات التّعلّمية عند المتعلّمين وتسريع عملية تعلّمهم، وبالتالي إلحاقهم بالتّعليم النّظاميّ ، وذلك لمن هم في عمر التمدرس ولكن تجاوزوا السنّ المناسبة للمستوى المطلوب بعد انقطاعهم عن التعلّم لفترة تتجاوز السنتين.

البرامج الاستبقائية الدّاعمة للتّعلّم	تقديم الدّعم للمتعلّمين في التّعليم النّظاميّ أو غير النّظاميّ بهدف تحسين نواتجهم التعلميّة الراهنة والتخفيف من خطر رسوبهم، تسرّبهم من المدرسة أو انقطاعهم عن التّعلّم بشكل عام	**برنامج الدعم لمعالجة التعثرات**	٦ سنوات - ١٧ سنة	**كافة الحلقات في مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي**	ينقسم هذا البرنامج الى فرعين احدهما مواكب لعملية التعلم واخر غير مواكب لعملية التعلم , يهدف إلى مساعدة المتعلّمين على التمكّن من معارف وقدرات ومهارات ومواقف، أو حسن توظيف موارد، أو تنمية كفايات منهجيّة العمل أو استراتيجيات التفكير، أو إزالة عوائق من أمام تعلّم هؤلاء المتعلّمين، ويُلجأ إليه بعد تقويم نتائج عمليّة تعليم وتعلّم سابقة لم تُحقّق كامل أهدافها.
		برنامج الدعم اللّغوي			يستفيد من هذا البرنامج كل المتعلّمين في مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي الذين لديهم مستوى متدن من اللّغة العربية أو الأجنبيّة وفقاً للنتائج المدرسيّة.
		برنامج التّعليم المنزليّ			قد يكون «التّعليم المنزليّ المدعوم من قبل المدرسة» هو النوع المقترح اعتماده في الوقت الحالي، لإمكانية تأسيسه على آليات عمل واضحة تساهم في تنظيم العلاقة بين المدرسة والمنزل لجهة القيام بالواجبات، والمتابعات الدورية، وتقارير التقدّم، والاختبارات والشهادات المدرسيّة سواء لمتابعة الدراسة النّظاميّة
البرامج الإثرائيّة	اكساب المتعلّمين ممن هم في التّعليم النّظاميّ أو خارجه كفايات إضافيّة تتوافق والتطوّرات العلميّة والحياتيّة وتشكّل حاجة مستجدّة	برنامج رعاية الموهوبين	٥ سنوات - ١٧ سنة	**كافة الحلقات في مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي**	يهدف هذه البرنامج إلى تزويد المتعلّمين ضمن التّعليم النّظاميّ و/أو غير النّظاميّ بكفايات إضافية إثرائية تسمح لهم بتحسين مكتسباتهم الأكاديمية وتطوير عناصر القوّة لديهم وزيادة مكتسباتهم.
		برنامج الاستجابة المستجدّة أو الطّارئة			يهدف هذه البرنامج إلى إكساب المتعلّمين من مختلف المراحل التّعليمية والفئات العمريّة كفايات متعلقة بحاجات مستجدة وغير متوقعة ولكنها تتطلب التصدي لها عبر معالجة تعلمية هادفة ومخطط لها.

برامج التنميّة الذاتيّة	تزويد المتعلّمين الذين هم في التّعليم النّظاميّ أو خارجه أو في سوق العمل، الكفايات اللازمة وفاقًا لحاجاتهم أو اهتماماتهم والمراد اكتسابها أو تطويرها بغية تحسين نوعيّة الحياة	برنامج التنمية المعرفيّة	مراحل عمرية مختلفة	**لا تهدف هذه البرامج الى الحاق المتعلمين بالتعليم النظامي**	يهدف هذا البرنامج إلى تزويد الأفراد بمعارف حول موضوعات تتّصل بمجال معرفي محدّد، وفي رفع مستوى تمكّنهم المعرفي وتنمية قدراتهم، والعمل على توظيفه واستثماره في الحياة العملية والمهنيّة.
		برنامج التنمية المهاراتية الشخصية			هو برنامج تربية شاملة يهدف إلى مساعدة «المتعلّم» لكي يصل إلى إدارة ذاتية تمكنه من مواجهة ما يتعرّض له من مواقف في حياته اليوميّة، ومن أن يعرض أفكاره على الآخرين من خلال تواصل إيجابي وفعّال، ليتمكّن من أن يتكيّف اجتماعيًا ويواجه المشكلات للقيام بالأعمال المطلوبة منه بكفاءةٍ عاليةٍ.
		برنامج التّمهينيّة المتخصّصة			يتضمن هذا البرنامج على سبيل المثال لاالحصر برامج المهن الفنّية والحرفيّة وبرامج المهن الفنّية والابداعيّة و برامج المهن التقنية وبرامج المهن الخدماتية. كما وتهدف الى مساعدة العاملين على تحديد أهدافهم المهنيّة المستقبليّة، وتحسين إنجاز مهامهم بسرعة واتخاذ القرارات المهنيّة المناسبة، ومساعدة الأفراد على توسيع شبكاتهم الاجتماعية والاحترافية وتطوير وسائل تواصلهم مع العاملين في بيئة العمل وتعزيز فرص التقدّم بما يتوافق مع قدرات وإمكانيات الافراد ما يسمح لهم بالحصول على فرص عمل أو ترقيات وأو على زيادة في الأجر.
		برنامج تعلّم اللّغات			يسعى هذا البرنامج إلى تأمين فرصة للمتعلّمين إمّا لتعزيز اللغة التي تمّ اكتسابها سابقًا كاللغة الأم، أو اللغة الأجنبيّة الأولى أو الثانية، أو تعلّم لغات جديدة والوصول بها إلى حدّ الإتقان.

		برنامج محو الأميّة للكبار			يتفرع من هذا البرنامج مستويان ، اولهما محو الأميّة الهجائيّة وثانيهما محو الأميّة الوظيفيّة والتّعليم المستمر؛ كما و، يرمي هذا البرنامج إلى تعزيز رؤية عالم يخلو من الأمية عند فئة الشباب والكبار الذين لم يسبق لهم الانخراط في أي نوع من أنواع التّعليم أو انقطعوا عنه لفترة طويلة وبالتالي تجاوز عمرهم السبعة عشر عامًا.
		برنامج تثقيفيّة لمقدمي الرعاية			يهدف هذا البرنامج إلى تزويد مقدّمي الرعاية (الأهل أو من يقوم مقامهم) بالمعارف حول مبادئ النموّ والعوامل المؤثّرة فيه وحاجاته في كل مرحلة عمرية مثلًا، أو المشاكل التي يمكن أن يتعرّض لها، وسبل قيام مقدّمي الرعاية بالأدوار المنوطة بهم، أو المهارات اللازمة لهم للقيام بمهامهم.