



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



دور مناهج التربية التحضيرية في الكشف

المبكر عن صعوبات التعلم النمائية

(صعوبات الإدراك نموذجاً)

في ضوء معايير الجودة الشاملة.

دراسة تحليلية لوثائق التربية التحضيرية المقررة من طرف وزارة التربية والتعليم
الجزائرية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الدكتورة:

_ زليخة جديدي.

إعداد الطالبة:

_ زينب عسيلة.

الموسم الجامعي: 2017-2018

إهداء

إهدي هذا الإنجاز العلمي المتواضع إلى أظهر روح قدست العلم والعالم والمتعلم
قرة عيني رسول الله محمد صلى الله عليه وبارك وسلم على آله وأصحابه الأطهار
ثم أهدي جهدي واجتهادي إلى والدي الغاليين وزوجي الحبيب الذين طالما كانوا لي ظهرا
سويا قويا أستند إليه في ضعفي وقوتي
إلى أرواح طاهرة وبريئة تغمدوها التراب

آلاء عسيلة

محمد عسيلة

وأجدادي: "عبد الكريم" و"أحمد" و"العطرة" و"مسعودة"

طيب الله ثراهم أجمعين

إلى كل شهداء المسلمين أينما كانوا ومتى ما ارتقوا شهداء

وأخيرا وليس آخرا وعلى أمل أن يحشرني الله في زمرة الشهداء أهدي لنفسي كل حرف
من هذا العمل وكل قطرة عرق وكل تنهيدة تعب خرجت في سبيل إتقانه

راجية من الله أن يوفقني لحمله بين يدي شفيعا لي عنده يوم القيامة مع أعمال أخرى سابقة
وقادمة بإذن الله جل في علاه.

شكر وتقدير

باسم الله الرحمان الرحيم

﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾

ولأني لا أشبع من نهل معرفة من بحر العلم الذي لم ولن تبتل منه قدمي حتى

وإني لأطمع أن يزيدني ربي ويهب لي من لدنه علما وسلطانا

أشكر الله أهل الفضل والجود والمنة على ما آتاني من واسع فضله ونبل جوده وبركة منته

أولا وآخرها ظاهرا وباطنا

ثم أتوجه بالشكر لمن اصطفاهم من عباده ليغرس في نفوسهم روح البذل والعطاء ومنهم الأستاذة المخلصة والطيبة "جديدي زليخة" على إشرافها على هذا العمل وحسن توجيهها وتدبيرها

المعلمة "فاطمة عسيلة" على ترجمتها للمعارف الأجنبية التي تضمنها هذا العمل وعلى تزويدي بالوثائق الأصلية من المؤتمر التكويني لمفتشي التربية التحضيرية ببريطانيا (2009)

الأستاذة "صباح عسيلة" على مساعدتي في البحث على المراجع الإلكترونية إلى الزميلات "فاطمة غزال" "زهرة لوحيدي" "مبروكة زغب" "نعيمة قدة" على مجاراتي في تبادل المراجع والمعارف طيلة إعداد هذا العمل

كما أوجه شكري وامتناني لكل من ساعدني من قريب أو من بعيد وبالقليل أو بالكثير ليكون هذا العمل على ما هو عليه.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتحقق من أن المنهاج المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية يحمل خاصية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في ضوء تحقيقه لمعايير الجودة الشاملة، حيث تم التقصي عن مؤشرات الصعوبات الإدراكية كنموذج لهذه الصعوبات وقد تمثلت عينة الدراسة في الوثائق التربوية المقررة وزاريا على الأقسام التحضيرية والمتمثلة في:

_ دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية.

_ دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية.

_ الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (الأطفال 5-6 سنوات) (2008).

تمت دراسة هذه الوثائق حسب منهج تحليل المضمون وذلك عن طريق بناء أداة تحليل مستتبطة من خصائص الصعوبات الإدراكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وبهذه الأداة تم تحليل أنشطة المنهاج وما تضمنته من أهداف وتعليمات تدرج تحتها، باستخدام أسلوب النسب التكرارية، لإحصاء تكرارات مؤشرات صعوبات الإدراك في تلك التعليمات بعد هذه الخطوات؛ تحققت فرضيات الدراسة حيث تأكد ما يلي:

_ يحمل منهاج الأنشطة اللغوية المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

_ يحمل منهاج الأنشطة العلمية المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

_ يحقق منهاج الأقسام التحضيرية مستوى تنافسي من الجودة التعليمية بكونه يحمل خاصية الكشف المبكر عن صعوبة الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

وبالتالي نستنتج تحقق الفرضية العامة للدراسة، حيث تأكد ما يلي:

_ يحمل المنهاج المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

Résumé:

Cette étude a pour but d'investiguer que le manuel décidé au niveau de la ministère, sur les classes préparatoire, a la propriété de découvrir préalablement les difficultés d'apprentissage développementale dans la lumière de sa réalisation des critères de qualité totale, où, on a pris les indicateurs des difficultés cognitives comme un modèle à ces difficultés, aussi; l'échantillon d'étude s'est présenté dans les documents éducatifs décisions ministérielle sur les classes préparatoires les dernier sons:

- _ Livre d'activités scientifiques de l'éducation préparatoires.
- _ Livre d'activités linguistiques de l'éducation préparatoires.
- _ le guide pratique du manuel d'éducation préparatoires (enfant 5-6 ans) (2008).

Pour qu'il soit leur étude selon le manuel d'analyse du contenu et cela à partir de la construction d'un outil d'analysé convertie des caractéristiques des difficultés cognitives chez les enfants pré-écoliers, et par cet outil, on a analysé les activités du manuel aussi; les objectifs et les consignes dont ils font parti, en utilisant le style des pourcentage répétés, pour faire les statistique des indicateurs des difficultés cognitives dans ces consignes, après ces étape; les hypothèses de l'étude ont été réalisées, et confirmez ce qui suit:

- _ Le manuel des activité linguistique décidé ministérielle sur les classes préparatoires a la caractéristique de découvrir les difficultés cognitives chez les enfants de la classe préparatoires.
- _ Le manuel des activité scientifiques décidé ministérielle sur les classes préparatoires a la caractéristique de découvrir les difficultés cognitives chez les enfants de la classe préparatoires.
- _ Le manuel des classes préparatoires réalise un niveau compétitif de la qualité d'apprentissage où il porte la caractéristique de découvrir préalablement les difficultés cognitives chez les enfants de la classe préparatoires.

Donc, nous concluons réaliser l'hypothèse générale de l'étude, où on constate le suivant:

- _ Le manuel décidé ministérielle sur les classes préparatoires porte la caractéristique de découvrir préalablement les difficultés d'apprentissage développementale dans la lumière des critères de la qualité totale.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة	ب
فهرس المحتويات	ث
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1_ الإشكالية	5
2_ الفرضيات	8
3_ أهداف الدراسة	9
4_ أهمية الدراسة	9
5_ تحديد المفاهيم الإجرائية	10
6_ حدود الدراسة	11
7_ الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
تمهيد	16
1_ ماهية صعوبات التعلم	16
1_1_ التطور التاريخي لمفهوم صعوبات التعلم	16
1_2_ تعريفات متضاربة لصعوبات التعلم	17
1_3_ مقارنة بين مفهوم صعوبات التعلم ومصطلحات مشابهة	20
1_4_ خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	22
1_5_ النماذج النظرية المفسرة لأسباب صعوبات التعلم	25
1_6_ أنواع صعوبات التعلم	30
2_ الكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للخطر	33
2_1_ مفهوم الكشف المبكر	33
2_2_ أهمية الكشف المبكر	35

36.....	2_3_الأطفال المعرضون للخطر
36.....	2_4_أهم مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل التمدرس حسب الأولياء والمربين
39	(3)_التشخيص واستراتيجيات المساعدة.....
39	3_1_التشخيص.....
42	3_2_استراتيجيات مساعدة ذوي صعوبات التعلم.....
44	خلاصة.....
الفصل الثالث: التربية التحضيرية	
47	تمهيد.....
47	1_1_طفل ما قبل المدرسة.....
47	1_1_مفهوم طفل ما قبل المدرسة.....
48	1_2_خصائص طفل ما قبل المدرسة.....
49	1_3_النمو والتعلم في الطفولة المبكرة.....
50	1_4_ترابط البيت والمدرسة.....
51	(2)_الأقسام التحضيرية في الجزائر.....
51	2_1_القسم التحضيري.....
51	2_2_مؤسسات تربوية أخرى في ما قبل التمدرس.....
52	2_3_التربية التحضيرية في الجزائر.....
56	(3)_مناهج الأقسام التحضيرية.....
56	3_1_مفهوم مناهج الأقسام التحضيرية.....
57	3_2_خصائص مناهج رياض الأطفال.....
58	3_3_النظريات النفسية كأسس لبناء مناهج التربية التحضيرية.....
59	3_4_مواصفات المنهج الجيد.....
61	3_5_أهداف المناهج التحضيرية.....
63	3_6_محتوى المناهج التحضيرية.....
65	3_7_التقويم في المناهج التحضيرية.....
68	خلاصة.....

الفصل الرابع: الجودة الشاملة في التعليم

تمهيد.....	71
1_ مفاهيم حول الجودة الشاملة وتاريخ ظهورها.....	71
1_1 تعريف الجودة.....	71
1_2 تاريخ ظهور مفهوم الجودة الشاملة.....	72
1_3 مصطلحات ذات صلة بالجودة الشاملة.....	73
1_4 المواصفات القياسية ومستويات الجودة الشاملة.....	74
2_ الجودة الشاملة في المجال التعليمي.....	77
2_1 تعريف الجودة الشاملة في التعليم.....	77
2_2 تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم.....	77
2_3 معايير الجودة الشاملة في التعليم.....	78
3_ مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.....	81
4_ جودة المناهج التدريسية.....	83
4_1 تعريف الجودة الشاملة للمنهج.....	83
4_2 خصائص جودة المنهج.....	83
4_3 خطوات إدخال مفاهيم الجودة في المناهج التدريسية.....	83
4_4 دواعي تطبيق معايير الجودة في المنهج المدرسي.....	84
5_ أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.....	84
6_ معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.....	85
7_ توصيات للتغلب على معوقات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.....	87
خلاصة.....	89

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....	92
1_ منهج الدراسة.....	92
2_ عينة الدراسة.....	92
3_ وحدة التحليل موضوع الدراسة.....	94

94	4)_ أداة التحليل المعتمدة في الدراسة.....
95	5)_ ثبات الأداة.....
96	6)_ الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.....
96	خلاصة.....
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج	
98	تمهيد.....
98	1)_ عرض وتحليل النتائج.....
99	2)_ مناقشة النتائج.....
103	خلاصة ومقترحات.....
106	المراجع.....
115	الملاحق.....
116	الملحق (1) نسخة من بعض الصفحات الأصلية ل (Sur le chemin de l'école)
121	الملحق (2) نموذج من دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية
123	الملحق (3) نموذج من دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية
125	الملحق (4) الأعمدة البيانية للنسب المئوية لتكرارات مؤشرات أداة التحليل.....

فهرس الجداول

22	الجدول (1): الفرق بين "صعوبات التعلم" و"اضطرابات التعلم"
95	الجدول (2): يوضح أداة التحليل المعتمدة في الدراسة
98	الجدول (3): يوضح تكرار مؤشرات التحليل مع نسبها المئوية

مقدمة:

تقدم هذه الدراسة في إطار الاهتمام بفئة صعوبات التعلم من ناحية الكشف عن معاناتهم الدراسية في وقت مبكر قدر الإمكان، أي في سن ما قبل التمدرس، وداخل قسم التربية التحضيرية بالتحديد، ذلك أن الأسرة قد تترك الطفل يتعلم من المثيرات الروتينية للحياة اليومية، بخلاف ما يقدمه منهج التدريس في هذا القسم من مثيرات مناسبة ومتنوعة في شكل نشاطات مدروسة بيداغوجيًا من قبل أخصائيين تربويين وباحثين في شؤون الطفولة.

وعلى هذا الأساس تقوم الدراسة الحالية بتحليل مضمون مناهج التدريس في هذه المرحلة (دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية) و(دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية) فيما إذا كنا نستطيع الاعتماد عليه كوسيلة جاهزة وفي متناول المربية للكشف عن صعوبات التعلم النمائية، تبعاً لكونها على التزام بمعايير جودة المناهج التربوية أم أن صلاحيتها للتدريس تستدعي إعادة النظر، حيث اعتمدت هذه الدراسة أداة تحليل مبنية استناداً على مقياس للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية، مع استكشاف مستوى الاعتماد الذي وصلت إليه هذه المناهج من خلال مدى التزامها بمعايير الجودة التعليمية.

وقوفاً على ما سبق؛ استهلّت الدراسة بخطة محددة بجانبين أولهما نظري والثاني ميداني حيث تضمن الأول فصلاً تمهيدياً يحدد معالم الدراسة بالتطرق إلى صياغة الإشكال القائم واقتراح الحلول المؤقتة له في شكل فرضيات عامة وخاصة، مع تحديد الأهداف التي ترمي إليها وكذلك إبراز أهميتها وسط العديد من الدراسات السابقة في نفس المجال لإيضاح نوع التراكم المعرفي الذي ستضيفه هذه الدراسة لتلك البحوث والاجتهادات العلمية، ثم استطراد تحديد الدراسة من خلال تعريف متغيراتها بشكل إجرائي وسرد أبعادها في قوالب قابلة للملاحظة والقياس، بالإضافة إلى ذكر وتوضيح حدودها.

بعدها يأتي الجانب النظري، حيث يتضمن هذا الجانب ثلاث فصول أولها فصل "صعوبات التعلم" والذي يتناول المواضيع التالية: ماهية صعوبات التعلم والكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للخطر والتشخيص واستراتيجيات المساعدة، والفصل الثاني يطرح مجموعة من المعارف في مجال "التربية التحضيرية" وهو يتضمن العناصر الرئيسية التالية: طفل ما قبل المدرسة، الأقسام التحضيرية في الجزائر، مناهج الأقسام التحضيرية أما الفصل الثالث فهو بعنوان "الجودة الشاملة في التعليم" ويتضمن: مفاهيم حول الجودة

الشاملة وتاريخ ظهورها، الجودة الشاملة في المجال التعليمي، مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، جودة المناهج التدريسية، أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم وتوصيات للتغلب على معوقات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

بعدها تتوجه الدراسة لتأطير المواضيع السابقة ميدانيا من خلال الجانب التطبيقي الذي تضمن بدوره الفصلين الخامس والسادس، احتوى أولهما على: منهج الدراسة وتحديد العينة بالإضافة إلى وحدة التحليل -موضوع الدراسة- وأداة التحليل بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية، أما الفصل السادس فقد تضمن: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، وأخيرا خلاصة ومقترحات ينوه هذا العمل على الجهات المعنية بها؛ أخذها في عين الاعتبار، لتحقيق هذه الدراسة دفعة علمية تتبثق عنها تساؤلات بحثية أخرى وتثير حراك مواضيع علمية متجددة تحقق التراكم المعرفي اللامحدود.

في الأخير تنتهي هذه الدراسة بعد ذكر المراجع والمصادر التي اقتبست منها المعارف العلمية لإثراء هذا العمل، بالإضافة إلى إدراج الملاحق المتمثلة في نماذج توضيحية ووثائق رسمية، وكل ما يتطلب توضيحه أخذ مساحة معتبرة من هذا العمل.

الجانِب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

- 1_ الإشكالية
- 2_ الفرضيات
- 3_ أهداف الدراسة
- 4_ أهمية الدراسة
- 5_ التعاريف الإجرائية
- 6_ حدود الدراسة
- 7_ الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

عرف قطاع التربية والتعليم تطورات مختلفة الاتجاهات والاستنادات النظرية، فتارة يتم تطوير المناهج حسب اتجاه التعليم المتمحور حول المادة العلمية، وتارة يكون التطوير مستندا إلى اتجاه التعليم المتمحور حول التلميذ... ولكل اتجاه خاص بتطور المناهج مزاياه وعيوبه، ففي البداية عندما تم اعتماد التعلم المتمحور على المادة العلمية؛ كان التطبيق قائم على المقاربة بالأهداف التي أنتجت جيلا غير نشط من الحفظة بسبب أساليب التلقين والسلبية والسكون، مما أدى بوزارة التربية الوطنية إلى ضرورة تبني مقاربة أخرى تسمى المقاربة بالكفاءة، حيث تسعى هذه المقاربة إلى جعل التلميذ هو محور العملية التعليمية أي فاعلا نشطا مشاركا فيها، إلا أن الطريقة الاستعجالية التي تم بها اعتماد هذه المقاربة خاصة بالنسبة لتطبيقها لإعداد المناهج والكتب المدرسية؛ أدت إلى نتائج عكسية تطلبت إصلاحا تربويا آخر سمي بـ "المقاربة بالكفاءة الشاملة"، وهذه الأخيرة أيضا لا تخلو من مخاطر التلاعب بالقيم والثقافات والهوية. (جدي، 2017)

إن هذه المراحل للإصلاحات المتتالية ذات الجدوى المحدودة للمناهج التربوية تشمل أيضا مشكلة تعميم المناهج والمقررات بين التلاميذ العاديين وفئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتم دمج هذه الفئة في أقسام تدريس عادية بمناهج موحدة، دون إعطاء أي اعتبار لاحتياجهم لأساليب تدريس خاصة ومعطيات دراسية تتناسب احتياجاتهم وخصائصهم، علما أن فئات عديدة منهم يكونون واضحين للعيان كحالات التخلف العقلي والإعاقات الجسدية، وعلى العكس من ذلك مع فئات أخرى لا تبرز احتياجاتهم الخاصة للمدرسين أو حتى للآباء، ومن أهم هذه الفئات نجد ذوي صعوبات التعلم الذين يتميزون بتناقض بين قدراتهم العقلية وأداءهم الفعلي في القسم وعند تدني تحصيلهم يعتبر المدرس أو الوالدين أن السبب هو تدني الدافعية أو انخفاض في الذكاء بشكل عام، حيث تعتبر الفوري (2012) أن خطورة مشكلة صعوبات التعلم تكمن في كونها "صعوبات خفية"، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم يظهرون عادة أسوياء ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم مساعدة خاصة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل و الرسوب والعديد من المشاكل التربوية والاجتماعية. وبالرغم من كون مظاهر صعوبات التعلم غير بارزة ولا تظهر جليلة على الطفل إلا أن اجتهاد

الباحثين لم يتوقف حول تكريس العديد من الدراسات في هذا المجال، حيث تم تحديد بعض المؤشرات النمائية المعرفية التي تمكننا من التنبؤ بخطر صعوبات التعلم المكتسبة كنتيجة لها في مراحل لاحقة، فمن أبرز المؤشرات النمائية غير المطمئنة في مرحلة ما قبل المدرسة، وجود صعوبات إدراكية تظهر على شكل صعوبات في التناسق البصري- الحركي وصعوبات في الإدراك السمعي والإدراك البصري، والعلاقات المكانية، حيث تفيد الملاحظات أن هذا الطفل عند دخوله المدرسة ستقوده صعوباته البصرية - الحركية إلى صعوبات في التهجئة والقراءة والكتابة. (جرار، 2006)

علاوة على ما سبق وإضافة للمآل المعقد الذي تؤول إليه صعوبات التعلم لدى الطفل فقد جاءت بعض الدراسات الإحصائية المسحية في الوطن العربي لتشير إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم عالمياً هي 2-3%، أما في الوطن العربي فإن نسبة انتشارها بين 13-46% (المعمري، 2016) وتختلف الإحصاءات فيما بينها اختلافاً كبيراً حيث تتباين الأرقام بشكل واضح لتحديد نسبة انتشار هذه الفئة وذلك بسبب عدم الاتفاق بشكل تام عن مفهوم موحد يشرح حيثيات هذه الفئة سواء من ناحية تعريفها أو من ناحية محكات تشخيصها، إلا أن هذا لم يمنع من اجتهاد بعض الدراسات العربية والأجنبية في تحديد نسب الانتشار لفئة صعوبات التعلم، ففي الأردن تشير إحصاءات وزارة التربية والتعليم إلى أن عدد الطلبة في المدارس يقارب المليون ونصف المليون طالباً وطالبة حسب إحصاء عام 2007-2008، فإذا أخذنا نسبة 1% على اعتبار أن بعض الدراسات تقدر نسبة انتشار صعوبات التعلم بين أطفال المدارس من 1_3%؛ فهذا يعني أن عدد الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية هو 15000 طالباً وطالبة، كما أجريت دراسة قام بها "البيلي وآخرون" في دولة الإمارات العربية المتحدة، على تلاميذ الصف السادس الابتدائي واشتملت العينة 1008 تلاميذ، حيث أظهرت النتائج أن ما نسبته 13,79% من الطلبة يعانون من صعوبات تعلم، باعتبار التباعد بين الأداء الأكاديمي ومستوى القدرة العقلية محكاً للتصنيف (الحاج، 2012)، أما في الجزائر؛ فعلى حد علم الباحثة؛ لا توجد دراسات إحصائية تضبط مقدار انتشار هذه الفئة على مستوى الوطن.

بالمقابل هناك دراسات أجنبية عديدة نذكر منها دراسة كندية قامت بها الجمعية الكيكية "AQETA" أكدت فيها أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد ارتفعت في كندا من 11,8% إلى 15,6% في الفترة من 2001 إلى 2006 وأن 10% من هؤلاء التلاميذ

الذين لم يتم الكشف عنهم مبكرا والتكفل بهم في الوقت المناسب؛ أصبحوا في وضعية فشل دراسي، وتضيف دراسة إحصائية أخرى في كندا أن 35% من التلاميذ الذين تم تشخيصهم بذوي صعوبات التعلم تخلوا عن الدراسة في المرحلة الثانوية (مراكب 2009-2010).

إن كل الدراسات في هذا المجال تشير إلى عالمية ظاهرة صعوبات التعلم وانتشارها في جميع الأنظمة التعليمية شرقا وغربا دون استثناء وإلى خطورة ماتسببه من آثار سيئة سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي ولقد أثبتت الإحصاءات أن نسبة وجود مشكلة ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية تفوق معظم النسب العالمية (فرحات وعوين، 2014) حيث نجد أن نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ترتفع بشكل عام ومنها فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك كلما انتشرت الحروب وازداد تدني المستوى المعيشي وانتشار المرض والفقر ونقص الغذاء والدواء، والواقع العربي حاليا أوضح من أن نستفيض فيه وقد وصل عددا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى 150 مليون طفلا في العالم أي نسبتهم إلى العاديين هي 10-12% (الحاج، 2012)

كل هذا يستدعي إعادة النظر مليا وصب الاهتمام على حيثيات هذه الفئة وكيفية الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل مبكر قدر الإمكان، ونلاحظ أنه من البديهي أن يكتشف المعلم تلميذا ذو خصائص أدائية متواضعة من خلال عدم قدرته على أداء مهامه في القسم بشكل صحيح، كأن يلحظ صعوبة تعامل الطفل مع مادة الرياضيات وعدم قدرته على الحساب للوصول إلى نتائج صحيحة، أو ضعف قراءته للنصوص والقصص أو غيرها من الصعوبات... لكن قد يكون كشف المعلم لهذه الحالات سطحيا ومتأخرا بخلاف ما يمكن حصوله لو اعتمدنا على الكشف بواسطة منهج التدريس بحد ذاته أين يمكن التقصي على القدرات المعرفية التي تتحكم في المهارات الأدائية للتلميذ، ضف إلى هذا أنه أثناء بناء المنهاج وتنفيذه يعدّ الأساس النفسي والمعرفي للتلميذ من الأمور الجوهرية فيه، وعلى المنهاج أن ينسجم مع جميع نواحي النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية انسجاما يتجسّد فيه كلّ ما يلزم التلميذ، وبالأخص طفل المرحلة التحضيرية إذا كنا نتكلم عن الكشف المبكر، حيث ينسجم المنهج مع خصائصه باستخدام المحسوسات والإكثار من فترات الراحة واللعب لأن قدرته على المتابعة وبذل الجهد لا تستمر طويلا وكذلك التتويج في الأنشطة والمواقف التعليمية... (وزارة التربية والتعليم، 2004)، فالمنهج يعتمد على الخبرة باعتبارها تقتضي من الفرد نشاطا ووعيا بأبعاد الموقف التعليمي وتفاعلا معه

والأصل هنا أن المنهج لا يعتمد في طرائقه وأساليبه على التلقين وحده، بل يهتم بالدرجة الأولى بالتعلم عن طريق الأحداث، والممارسة والعمل، وعن طريق القصة وضرب المثل والتجسيم والتصوير، مما يستدعي استخدام قوى الإدراك إلى أقصى طاقاتها. (مذكور، 2001) وكلما توالى الدراسات المختصة في احتياجات وخصائص طفل ما قبل المدرسة عمدت وزارات التربية والتعليم إلى تعديل مناهج التربية التحضيرية وفق ما توصلت إليه تلك الدراسات، وذلك بهدف تطوير المناهج وفق معايير محددة علمياً وقد ظهرت مداخل عديدة لتطوير المناهج التعليمية، كان آخرها مدخل الجودة الشاملة بحيث تستند معايير تعديل المناهج التدريسية إلى مرجعية علمية في مجال جودة التربية موثوق بها ومصوغة حسب ما توصل إليه الكثير من التربويين، لتمثل تلك المعايير إطاراً مرجعياً يوفر أساساً علمياً لتطوير المناهج والحكم على جودتها (العدوي، 2009)، كما يمكن اعتبار منهاجاً تدريسياً ما ذو جودة عالية إذا كان فوق الاعتبارات السابقة، يجعلنا قادرين على التنبؤ بالمال المستقبلي للتلميذ ومستواه الدراسي في مراحل لاحقة، علماً أننا نستطيع الكشف على خلل القدرات المعرفية كالقدرة الإدراكية في مراحل أبكر مما هو عليه الحال في كشفنا على صعوبات التعلم الأكاديمية ذلك أن الأولى نمائية والثانية مكتسبة، ويؤدي أي خلل معرفي نمائي بديها إلى صعوبة أكاديمية مكتسبة، وهذا بالتحديد ما أردنا أن نتقصاه من مناهج التدريس المقررة وزارياً لأقسام المرحلة التحضيرية، فهل تحمل المناهج الوزارية للأقسام التحضيرية خاصية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

2_ الفرضيات:

من خلال الاطلاع على الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (2008) والكفاءات التي يضعها كملح للطفل في نهاية التعليم التحضيري، اقترحت الصياغة التالية للفرضيات:

2_1_ الفرضية العامة:

_ يحمل المنهاج المقرر وزارياً على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

2_2_ الفرضيات الخاصة:

2_2_1_ الفرضية الأولى:

_ يحمل منهاج الأنشطة اللغوية المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

2_2_2_ الفرضية الثانية:

_ يحمل منهاج الأنشطة العلمية المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

2_2_3_ الفرضية الثالثة:

_ يحقق منهاج الأقسام التحضيرية مستوى تنافسي من الجودة التعليمية بكونه يحمل خاصية الكشف المبكر عن صعوبة الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

(3)_ أهداف الدراسة:

3_1_ الهدف العام:

_ التحقق من أن المنهاج المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية يحمل خاصية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية (صعوبة الإدراك نموذجاً) في ضوء تحقيقه لمعايير الجودة الشاملة.

3_2_ الأهداف الفرعية:

_ التحقق من أن منهاج الأنشطة اللغوية المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية يحمل خاصية الكشف عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

_ التحقق من أن منهاج الأنشطة العلمية المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية يحمل خاصية الكشف عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

_ التحقق من أن كفاءات المنهاج المقرر وزاريا تحقق معايير الجودة التعليمية من خلال كونها تحمل خاصية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم.

(4)_ أهمية الدراسة:

هذه الدراسة تكتسي أهميتها من أهمية الكشف المبكر في حد ذاته، حيث أننا إن لم نحققه سوف نقوم بتكريس ظاهرة " إنتظار الفشل" والتي تقوم حسب (رشيد، 2016) على تأجيل عمليات تحديد صعوبات التعلم حتى الصف الثالث ابتدائي، للحصول على درجات

التحصيل الدراسي ومقارنتها بدرجات الذكاء، وذلك بعد ما يتطور ضررها على التلميذ بشكل ملفت، فتشخيص صعوبات التعلم في مراحل لاحقة يعتمد على معيار التباعد بين المستوى العقلي للتلميذ والمستوى الأدائي له، أين يتم تصنيفه ضمن هذه الفئة إذا تحقق فشله الأكاديمي بالرغم من قدراته الظاهرية الجيدة. (طيبة، 2007)

تمكننا هذه الدراسة كذلك؛ من إيجاد وسيلة موضوعية وفي متناول المربية للكشف عن صعوبات التعلم كونها لا تستطيع تطبيق مقاييس متخصصة في هذا المجال، وتفادي لذاتية حكمها على أطفال القسم من منطلق ملاحظتها العامة وتخميناتها العشوائية فكما ذكرنا سابقا أن صعوبات التعلم هي إعاقة خفية يرجع كل من المعلمين والآباء أسبابها لتكاسل التلميذ أو نقص ذكاءه.

أما من الجانب المادي؛ فتساهم الدراسة الحالية في اقتصاد تكاليف عديدة زمنية ومادية يكلفها التشخيص في مراحل لاحقة، فالمنهاج يعتبر وسيلة جاهزة وفي المتناول إذا ما تأكدت فعاليته في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، بالإضافة إلى المساهمة في اختزال مجهودات العلاج الذي قد يستعصى على الأخصائيين في مراحل متأخرة، فحالات صعوبات التعلم إذا ما كشفت مبكرا تكون بحاجة لأساليب مساعدة أخف وأهون مما هي عليه لو اضطررنا لمساعدتهم في مراحل متأخرة نظرا للتراكمت والتشعبات التي تؤول إليها الصعوبة النمائية بعد انعكاسها على الجانب الأكاديمي لاحقا.

تعتبر هذه الدراسة كمدخل لإعادة صياغة معايير الجودة في التربية التحضيرية بناء على كون المنهاج يمتلك خاصية الكشف عن صعوبات التعلم النمائية -إذا ما تأكد هذا- فتكون هذه الدراسة كخطوة مبدئية لتسهيل العمل على مشاريع الدمج التربوي مستقبلا.

5_ التعاريف الإجرائية:

5_1_ الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية:

هو التعرف المبدئي على مؤشرات العجز في السيرورات المعرفية للطفل أقل من 6 سنوات من خلال قيامه بالنشاطات الموجهة إليه، حيث يكون الكشف مسحيا بواسطة الوسائل المتوفرة وليس بالضرورة أن تكون متخصصة كما هو الحال في عملية التشخيص.

5_2_ صعوبات الإدراك:

هي عجز الطفل على إعطاء تفسير لمعنى المثيرات التي يستقبلها من حواسه حيث تنقسم هذه الصعوبات إلى:

5_2_1_ صعوبة الإدراك السمعي:

تعني ضعف القدرة على تفسير المعلومات والتعليمات الشفهية المسموعة وفهماها.

5_2_2_ صعوبة الإدراك البصري:

ويقصد بها قصور في القدرة على تفسير المثيرات والمعطيات المرئية وفهماها.

5_2_3_ صعوبة الإدراك الحركي:

ضعف في القدرة على الاستجابة الحركية للتعليمات المسموعة والمرئية بالسرعة والدقة المطلوبة. (الزيات)

5_3_ المنهاج الوزاري للأقسام التحضيرية:

هو المقرر الدراسي الموجه من قبل وزارة التربية والتعليم إلى معلمي التربية التحضيرية مصحوبا بالدليل التطبيقي له والذي يتضمن الكفاءات النهائية للطور التحضيري.

5_4_ التربية التحضيرية:

هي الأنشطة التربوية والمهارية والمعرفية الموجهة لفئة الأطفال من 5 إلى 6 سنوات حيث تقدم هذه الأنشطة في أقسام ملحقة بالطور الابتدائي.

5_5_ معايير جودة التعليم التحضيري:

هي مبادئ ومؤشرات تحدد من قبل أخصائيي الجودة التعليمية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، لتقييم مدى صلاحية التعليم التحضيري وتحقيقه للأهداف والكفاءات المرجوة بأعلى مستوى وأقل تكلفة.

6_ حدود الدراسة:

بخلاف دراسات أخرى لها حدودها البشرية والمكانية الخاصة بتطبيق الأدوات على العينة، تتمثل عينة هذه الدراسة في أنشطة المنهاج المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية، وبالتالي تتمثل حدود الدراسة في:

_ الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 5-6 سنوات) (2008).

_ دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية.

_ دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية.

(7) _ الدراسات السابقة:

7_1 _ دراسة منيرة خالد (1999):

هدفها استخدام بطارية للكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للخطر في مرحلة الروضة، والذين من المحتمل أن يعانون من صعوبات تعلم في المدرسة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن الاعتماد على الأداة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم قبل دخولهم المدرسة، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعات العمرية المختلفة في جوانب: النمو المعرفي_اللغوي، والنمو الحركي... وقد كانت الفروق في معظم جوانب النمو بما فيها النطق لصالح أطفال المستوى الثاني في الروضة، بينما لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في جوانب النمو. (عواد، 2013)

7_2 _ دراسة أحمد عواد (1994):

تهدف إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي تواجه الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة. وتألّفت عينة الدراسة من (468) طفلاً من أطفال الروضة منهم (258) من الذكور، (220) من الإناث تراوحت أعمارهم بين (5) إلى (6,2) سنة بمتوسط (5,2) سنة وانحراف معياري (3,6)، وبلغ عدد معلميهم (12) معلّمة طبق الباحث عليهن قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة التي قام بإعدادها. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة، حيث كانت نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات (5,86%) من العينة الكلية. وكانت أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الأطفال هي الصعوبات المعرفية بنسبة (12,34%)، ومظاهرها: "صعوبة حل المشكلات، وصعوبة الانتباه، وصعوبة التمييز، وصعوبات الذاكرة، وصعوبة تشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس"، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة (8,37%)، ومظاهرها: "صعوبة في اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي"، وجاءت الصعوبات البصرية - الحركية في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتها (7,95%) وتمثلت مظاهرها في "صعوبة أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة". وكانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية (6,2%)، بينما كانت نسبة الإناث (5,45%).

7_3_ دراسة لوينزال (2002):

أجريت على (571) طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانون من مشكلات في التعلم أو بالأحرى من صعوبات في التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعي - الانفعالي وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي، والجانب الحركي، والتواصل، والجانب المعرفي. (أميرة طه بخش)

7_4_ دراسة حوراء بو صخر:

قامت الباحثة بإعداد برنامج علاجي يسهم في التدخل المبكر لتحسين الأداء المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وفيها بينت أن البرنامج الذي أُقيم على عينة من (30) طفلاً من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أسفر عن تحسين مستوى الأداء المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وكذلك فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. وقالت بو صخر أن الأطفال الذين صنفوا من قبل مقياس المؤشرات السلوكية بأنهم يعانون من خطر صعوبات التعلم، تبين أنهم يعانون من عدم كفاية وكفاءة التدريس، فهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة تلائم احتياجاتهم وقدراتهم وقد قدم البرنامج العلاجي الذي قمت بإعداده مدخلات مكثفة عالية الجودة تلائم قدراتهم وهو ما انعكس إيجاباً على تطوير مدركاتهم، كما أوضحت الدراسة أن تحسين مستوى الأطفال التعليمي يرجع إلى مشاركة أولياء الأمور والإداريين في تقديم التعزيز الذي يفضلها الطفل الذي كان له دور كبير في استثارة الدافع للإنجاز، ودعم عملية التدخل. (العبد الله 2014)

7_5_ دراسة نامارا وآخرون (2005):

وهي دراسة تتبعية للتحقق من استمرار تأثير تدني المستوى في القراءة على مستوى التحصيل في الصفوف الابتدائية حيث امتدت الدراسة من رياض الأطفال حتى الصف الثالث، وتوصلت إلى نتيجة أن الأطفال الذين كانوا في الرتب الدنيا في رياض الأطفال ظلوا في الرتب الدنيا بل وانخفض مستواهم في القراءة كثيراً مقارنة مع زملائهم، وفي كل عام يزداد التباين بينهم وبين أقرانهم.

7_6_ دراسة بيندر وكاتس (1998):

أثبتت هذه الدراسة أن عدم التعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال مبكراً سوف يؤدي لأن تكون لديهم فرصة قليلة للمشاركة أو ممارسة مهارات القراءة مما يزيد من ضعف مستوياتهم في القراءة، وإن الأطفال الذين لم يحددوا مبكراً فإن مشاكل التعلم لديهم تستمر وقد يؤدي ذلك إلى ترك المدرسة وقد يتعرضون إلى مشاكل سلوكية لاحقاً. (المعمري، 2016)

تعقيب:

رأينا من خلال ما سبق أن جميع هذه الدراسات تناولت موضوع صعوبات التعلم في عمر ما قبل المدرسة من جوانب مختلفة، فمثلاً نجد دراسة "لوينزال 2002" اقتصرت بتحديد أهم خصائص الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانون صعوبات في التعلم بعد الالتحاق بالمدرسة بينما دارت دراسات كل من "نامارا 2005" و"بندر وكاتس 1998" حول التأثير المستقبلي لعدم التعرف بشكل مبكر على هذه الصعوبات، أي مآل هؤلاء الأطفال سواء من ناحية التحصيل الدراسي أو من الناحية السلوكية، بينما عنيت دراسة "أحمد عواد 1994" ودراسة "منيرة خالد 1999" بإعداد بطارية أو قائمة للكشف عن صعوبات التعلم النمائية في مراحل ما قبل المدرسة، وأخيراً دراسة "حوراء بو صخر" التي تكفلت ببناء برنامج علاجي يسهم في التدخل المبكر لتحسين الأداء المعرفي للأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وهنا بالتحديد يتضح موقع الدراسة الحالية بين كل هذه الدراسات حيث أنها جاءت لتتقصى عن إمكانية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية من خلال منهاج تدريس الأقسام التحضيرية فإذا تحقق هذا سنختصر الكثير من الوقت والجهد في إعداد بطاريات وقوائم للكشف لأن المنهاج متوفر مسبقاً، وكذلك إذا كان الكشف من خلال منهاج التدريس سوف نختصر الطريق لبناء البرامج التأهيلية لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة لأن هذه البرامج تتضمن أنشطة تعليمية قريبة من منهاج التدريس لكن بشكل أكثر إجرائية وتخصص حسب الخصائص الفردية لكل طفل من هذه الفئة.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

تمهيد

- 1_ ماهية صعوبات التعلم
 - 2_ الكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للخطر
 - 3_ التشخيص واستراتيجيات المساعدة
- ### خلاصة

تمهيد:

لأقى مصطلح صعوبات التعلم تطورا وتغيرا ملحوظا منذ ظهوره، وذلك بعد مروره بعدة محطات ومراحل تغيرت فيها المسميات والمصطلحات، مما استدعى تدقيق الباحثين في الفوارق بين هذا المصطلح ومصطلحات أخرى مشابهة، وبالرغم من هذا مازال الكشف عن حالات صعوبات التعلم وتشخيصها يعد مهمة صعبة، وذلك لاشتغال هذا المجال على العديد من الأنواع والحيثيات المتداخلة، والتي يصعب التعامل معها بشكل إجرائي إلا أن هذا لم يمنع الأخصائيين والباحثين ذوي الدراسات المستمرة في مجال صعوبات التعلم من تأسيس بعض الطرق العلاجية المناسبة لهذه الفئة، حسب ما هو متوفر من معطيات وخصائص عنها، وسيتم توضيح ما سبق ذكره في هذا الفصل، وذلك كما يلي:

1_ ماهية صعوبات التعلم:

1_1_ التطور التاريخي لمفهوم صعوبات التعلم:

تعود الجذور التاريخية لبداية الاجتهادات العلمية في مجال صعوبات التعلم؛ إلى البحوث الطبية وبالأخص التي أجريت في ميدان علم الأعصاب على يد الطبيب الألماني (Francise Gall, 1802)، حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من الدماغ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام. (إبراهيم، 2007)، بالإضافة إلى أبحاث كل من (Broca, 1860) و(Wernicke, 1872)، إلا أن كل تلك الأبحاث كانت تتم على الراشدين الذين يعانون من إصابات مخية، وفي القرن العشرين بدأت الدراسات تهتم أكثر بالأطفال الذين يعانون اضطرابات في التعلم؛ فقد جاءت أعمال (Hinshelwood, 1917) طبيب العيون الذي كانت تحول إليه العديد من حالات التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة لاعتقاد مدرسيهم بوجود عجز بصري لديهم، إلا أنه اكتشف بأن الفشل لا يعود إلى مشكلات بصرية فيسيولوجية، بالإضافة إلى أعمال الأمريكي (Orten, 1937) الذي أرجع صعوبة تعلم القراءة لدى التلاميذ إلى خلل في تناسق عمل نصفي الدماغ. (مراكب، 2009-2010)

وفي بداية الستينات تداخل مفهوم صعوبات التعلم مع العديد من المفاهيم الأخرى مثل: "المعاقون إدراكيا"، "المعاقون تعليميا"، و"ذوو العجز والقصور اللغوي"، و"ذوو الاضطرابات الوظيفية المخية البسيطة"، وقد كان الميلاد الحقيقي لمصطلح "صعوبات التعلم" على يد

(Kirk, 1963) (العدل، 2013) عندما قدم اقتراح يتمثل في مصطلح "صعوبات التعلم" ليكون بمثابة حل وسط بين ذلك الكم من المسميات التي استخدمت آنذاك لوصف الأفراد الذين يتميزون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من المشكلات في التعلم، وقد طرح (Kirk, 1963) مصطلح "صعوبات التعلم" كمفهوم تربوي، أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية حيث أكد في هذا المؤتمر أن مصطلح "صعوبات التعلم" هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية. (إبراهيم، 2007)

لقد حاز هذا المصطلح على إجماع وترحيب كل المهتمين بهذا المجال لدرجة حفزت الأولياء على تكوين "جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم" والتي رغم كونها للآباء إلا أن هيئتها الاستشارية كانت تضم أبرز المختصين في الميدان، كما كان لهذه الجمعية الفضل في صدور القانون الأمريكي الذي اعتبر "صعوبة التعلم" إعاقة رسمية كأى إعاقة أخرى عام 1969 (مراكب، 2009-2010)، ومنذ ذلك التاريخ زاد اتساع دائرة الاهتمام بمجال صعوبات التعلم سواء على مستوى الباحثين أو على الصعيد الرسمي، حيث تم إنشاء هيئات متخصصة، وإصدار مجلات علمية مثل "مجلة صعوبات التعلم" كدورية متخصصة وكذلك توالى التعريفات لهذا المصطلح حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفا رسميا بعضها قبل بالرفض أو النقد وبعضها حظي بالقبول، وأكثر التعريفات قبولا من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون 142-94 والصادر في 29 نوفمبر 1975 وقد منح هذا القانون أيضا حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. (إبراهيم، 2007)

1_2_ تعريفات متضاربة لصعوبات التعلم:

لقد كان الاقتراح الذي قدمه "كيرك" في مؤتمر شيكاغو حاسما بشكل مبدئي فقط ولأن تعريفه قبل بترحيب البعض كما قبل برفض البعض الآخر فقد استمرت وتوالى التعريفات ووجهات النظر بالصدور عن الباحثين بالإضافة إلى القوانين الدولية والتعديلات الرسمية حول تعريف هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي ما يلي سنتطرق لبعض هذه التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم حسب التسلسل الزمني لتواريخ صدورها، مع محاولة الوصول لوصف دقيق لهذه الفئة قدر الإمكان:

1_2_1_ تعريف (Kirk, 1963): صعوبات التعلم هي: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو الهجاء، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية." (العدل، 2013، 192)

صحيح أن "كيرك" قدم تعريفه بشكل رسمي وفصل للعديد من التسميات والمفاهيم الأولية لصعوبات التعلم، إلا أن الدراسات المتوالية في هذا المجال جعلته محل انتقادات عديدة من بينها: استخدامه للاضطرابات السلوكية كمحك لتضمين هذه الصعوبات ومن جهة أخرى كمحك استبعاد من خلال إلغاءه للأسباب البيئية والثقافية التي قد تكون أحيانا سببا لهذه الاضطرابات السلوكية، وبالتالي يظهر تعريف "كيرك" ضعفا من الناحية الإجرائية.

1_2_2_ تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين 1977:

هذا التعريف تضمنه القانون الأمريكي لتعليم المعوقين رقم 94-142، والذي ينص على أن صعوبات التعلم تشير إلى: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو القراءة، وتظهر على نحو قصور في الإصغاء أو التفكير، أو النطق، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ويتضمن هذا المصطلح أيضا حالات التلف الدماغية، والاضطرابات في الإدراك والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والتي يمكن أن تعزى للتخلف العقلي أو لتدني المستوى الثقافي أو الاجتماعي أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية." (القمش والمعاطة، 2014، 175)

تأتي مثل هذه التعريفات الرسمية كتعديلات تجمع عليها لجان حكومية مهمتها التمحيص في التعريفات التي يستنتجها الباحثون من خلال دراساتهم، لذلك تمثلت نقطة القوة في تعريف هذا القانون لصعوبات التعلم في تفصيلها الإجرائي لوصف هذه الفئة وبالأخص عندما استثنى فئة الصعوبات التي تعزى لتدني المستوى الثقافي أو الاجتماعي كالأُسرة المهملة أو المعوزة أو المعلم غير الكفاء، كما يمكن أن تعزى لعجز حركي أو انفعالي فهذا التعريف يزيل بعض اللبس بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم حيث تكون هذه الأخيرة ناتجة غالبا عن خلل وظيفي في الدماغ، فهذا التداخل جعل من العديد

من التعريفات غير محددة بشكل واضح، كما هو عليه تعريف (Hallahan & Kauffman, 1976) وكذلك تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم.

1_2_3_ تعريف (Hallahan & Kauffman, 1976):

وصف هذان الباحثان ذوي صعوبات التعلم بقولهما أن: "الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم هو ببساطة ذلك الذي لا يستطيع أن يصل إلى كامل إمكانياته الكامنة، من الممكن أن يكون هذا الطفل في أي مستوى من مستويات الذكاء (أقل من المتوسط، متوسط، أعلى من المتوسط)، من الممكن كذلك أن تكون عنده مشاكل في الدراسة بعضها إدراكي وبعضها الآخر غير إدراكي وقد يكون أو لا يكون عنده مشاكل انفعالية." (مراكب، 2009-2010، 22)

1_2_4_ تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم 1988:

قامت هذه اللجنة بتعديل تعريف صعوبات التعلم فاعتبرت أنها: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تظهر على شكل صعوبات جوهرية أو واضحة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو حل المسائل الرياضية الحسابية (الحسابية)، وتعد هذه الاضطرابات ذاتية أو داخلية المنشأ ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، ويمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات أخرى مثل مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك، والتفاعل الاجتماعي، إلا أن هذه المشكلات لا تكون ولا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم، رغم أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل (القصور الحسي، التأخر العقلي، والاضطراب الانفعالي الجوهري) أو مع مؤثرات خارجية مثل (فروق ثقافية أو تدريس غير كاف أو غير ملائم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات" (العدل، 2013، 195-196)

1_2_5_ تعريف (عواد، 1992):

صعوبات التعلم هو "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المرتبطة بكل من العمليات ويستبعد

من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة وذلك حيث أن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها." (الفرا، 2005)

1_2_6_ تعريف (الأشقر، 2002):

وصفت ذوي صعوبات التعلم بأنهم: "التلاميذ الذين يظهرون تباعدا بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية الذي يقاس بالاختبارات التحصيلية وأدائهم المتوقع الذي يقاس باختبارات الذكاء أو القدرات العقلية، وتظهر هذه الصعوبات في شكل قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي مقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي، والصف الدراسي ويستبعد من هؤلاء ذوي الإعاقات المختلفة". (العدل، 2013، 198)

يعتبر تعريفي "عواد" و"الأشقر" الأكثر شمولاً من بين أغلب التعريفات السابقة إلا أنهما لم ينجحا في الفصل بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم، وذلك من خلال شروعهما في تعريف مصطلح "صعوبات التعلم" وبالمقابل استبعدا أن تكون العوامل والعوامل البيئية سببا في ذلك، ويفصل في هذا (Layes, 2016)، حيث يعتبر أن صعوبات التعلم ناتجة عن اضطرابات نفسية ونقص التحفيز والاهتمام، لذلك يمكن أن تظهر في مراحل مختلفة من التعليم فهي مرتبطة بعوامل بيئية (عائلية، اجتماعية، اقتصادية)، أما اضطرابات التعلم ناتجة عن سبب وظيفي عصبي ولذلك تظهر باكرا في التعليم. (Layes, 2016) فأغلب أسباب اضطرابات التعلم تكون موجودة منذ الولادة وتنتج من الطريقة التي يتطور بها دماغ الطفل، وهي لا تعود لعدم كفاءة الآباء أو الفقر أو غياب المحفزات... (cheo, 2013)

1_3_ مقارنة بين مفهوم صعوبات التعلم ومصطلحات مشابهة:

لاحظنا من التعريفات المتباينة أعلاه أن التداخل في المصطلحات والمفاهيم من شأنه أن يوقع الباحثين في العديد من الهفوات في تعريف صعوبات التعلم، ذلك أن التعريف الصحيح هو الذي يعتمد على المحكات التي تفصل في هذا التداخل، علما أن هناك العديد من المصطلحات الأخرى المتداخلة مع مفهوم صعوبات التعلم، وفي ما يلي سنقوم بتلخيص هذه المقاربات من نقاط تداخل ونقاط تقابل بين هذا المصطلح ومصطلحات أخرى مشابهة وهي حسب (إبراهيم، 2010):

1_3_1_ صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

تتمثل الأولى في صعوبة فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، لا ترجع لاضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، بينما تتضمن مشكلات التعلم انخفاضاً في التحصيل بسبب قصور السمع أو الرؤية أو التخلف العقلي.

1_3_2_ صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يتميز ذوو صعوبات التعلم بذكاء من متوسط إلى ما فوق المتوسط، ومن بين أسبابها نجد العوامل البيئية أو النفسية وليست الإعاقات، بخلاف حالات التأخر الدراسي الذي يتمثل في تدني مستوى التحصيل للتلميذ ذي المستوى العادي لعدة أسباب منها ذاتية كالقصور الحسي والعوامل النفسية، ومنها بيئية أو مدرسية. أما عن التداخل بينهما يتمثل في كون التأخر الدراسي مظهراً من مظاهر صعوبات التعلم.

1_3_3_ صعوبات التعلم وبطء التعلم:

تتميز صعوبات التعلم بكون التلميذ ذو ذكاء يساوي أو يفوق المتوسط مع تباعد في الأداء المتوقع والأداء الأكاديمي، أما في حالة بطء التعلم يكون التلميذ ذو ذكاء يساوي أو دون المتوسط لكن ليس لدرجة "التخلف العقلي" الذي يرجع في الأساس إلى مستويات الذكاء المتدنية جداً بسبب عدم اكتمال النمو العقلي، بالإضافة إلى هذا وفي حالات بطء التعلم لا وجود للتباين الواضح بين الأداء المتوقع والأداء الأكاديمي.

1_3_4_ صعوبات التعلم والإعاقة العقلية:

ذكر سابقاً وجوب استبعاد القصور الحسي والعقلي في حالات صعوبات التعلم، بخلاف ما هي عليه الإعاقة العقلية، والتي تتمثل في نقص القدرة على التعلم رغم المحاولات المختلفة بسبب قصور جسمي أو حسي أو عقلي.. حيث يدخل ضمن هذه الفئة "المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم".

أما عن الفرق بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم فنلخصها حسب (Layes, 2016) في الجدول التالي:

جدول (1): الفرق بين "صعوبات التعلم" و"اضطرابات التعلم"

اضطرابات التعلم	صعوبات التعلم
*تكون دائمة ومقاومة للعلاج. *تظهر في مراحل مبكرة من عمر الطفل. *أسبابها عصبية بحتة. *عدم القدرة على الاستفادة الصحيحة من المواد الدراسية (قراءة، كتابة، رياضيات). *تشخص بالاختبارات المقننة فقط.	*تظهر مؤقتة في أغلب الحالات لأنها قابلة للعلاج. *تظهر في مراحل مختلفة من عمر الطفل. *مرتبطة بعوامل بيئية (أسرية، اجتماعية، اقتصادية)، فمن بين أسبابها: اضطرابات نفسية راجعة لنقص الاهتمام والمحفزات. *قد ترجع لتعلم غير مكتمل أو طرائق تدريس غير ملائمة. *تشخص باختبارات مقننة أو غير مقننة.

وتجدر الإشارة إلى أن أعراض صعوبات التعلم واضطرابات التعلم غالبا ما تكون متشابهة في المظهر، وذلك من حيث التعثر في عملية القراءة والكتابة والحساب وكيفية التجاوب مع الأنشطة التربوية المقترحة ولكنها تكون أكثر حدة في اضطرابات التعلم، والاختلاف يكمن في أن التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات التعليمية غالبا ما يتجاوبون مع العلاج المقترح لهم ويتخطون مشاكلهم الأكاديمية، بينما يتجاوب التلاميذ الذين يعانون من الاضطرابات التعليمية مع العلاج المقترح لهم بتحسين أدائهم الأكاديمي دون اختفاء كلي لمظاهر الاضطراب. (فريق متعدد الاختصاصات)

1_4_ خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تحظى الدراسات العلمية حول خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بإجماع أغلب الباحثين على نتائجها، إلا أن هناك من توصل لمعرفة هذه الخصائص كمظاهر وسمات ظاهرة على هؤلاء الأطفال، وهناك من توصل لهذه الخصائص في شكل محكات تشخيصية وكلاهما موضح فيما يلي:

1_4_1_ خصائص صعوبات التعلم كسمات ظاهرة على هؤلاء الأطفال:

قام الباحثون برصد آراء المعلمين وعمال التربية من خلال دراساتهم، وذلك من أجل التقصي عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بواسطة أكثر الأشخاص احتكاكا بهم في الوسط التعليمي، وكمثال على هذا نجد دراسة "تايلوت وباتريشيا" التي طلب فيها من المديرين والمشرفين التربويين الإجابة على أربعة عشر سؤالاً فكان الاتفاق على السمات التالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

- _ كتابة الحروف والكلمات بصورة مقلوبة.
- _ تباين دال بين تحصيل التلميذ وإمكاناته العقلية.
- _ تباين التحصيل في المقررات الدراسية.
- _ صعوبة الاحتفاظ بالمعارف المكتسبة.
- _ صعوبة الاستجابة للتوجيهات.
- _ صعوبة فهم المناقشات الدائرة في حجرة الدراسة.
- _ ضعف التمييز البصري.
- _ عدم القدرة على الاستفادة من برامج الأقسام العادية دون مساعدة خاصة.
- _ صعوبة أداء الواجبات.
- _ صعوبة إدراك مفهوم الزمن.
- _ ضعف ذاكرة التتابع البصري. (علي، 2011)
- كما تضيف بعض الدراسات الخصائص والمظاهر التالية لذوي صعوبات التعلم:

1_1_4_1_ الخصائص السلوكية:

- تتفق دراسة (Maker & Udal, 2002) ودراسة (عبد الواحد، 2005) على تميز هؤلاء التلاميذ بالخصائص السلوكية التالية:
- _ القلق والاندفاعية.
 - _ العجز عن مسايرة الأقران.
 - _ الاتكالية والاعتماد على الآخرين.
 - _ النشاط المفرط.

1_4_1_2_ الخصائص المعرفية:

كما أجمعت دراسات كل من (عواد والشحات، 2004)، (هارون، 2004)، (باشا 2004) على الخصائص المعرفية التالية التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم:

- _ قصور التآزر الحسي حركي.
- _ اضطرابات العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.
- _ عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- _ تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، مما يؤثر سلباً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

1_4_1_2_ الخصائص النفسية:

وحسب دراسة (شعبان، 2001) تتميز هذه الفئة من الأطفال ب:

- _ انخفاض تقدير الذات.
- _ انخفاض الدافعية للإنجاز.
- _ انخفاض مستوى الطموح.

1_4_1_3_ الخصائص الاجتماعية:

حسب دراسة (المغازي، 2002) يتميز ذوي صعوبات التعلم بالخصائص الاجتماعية التالية:

- _ انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال.
- _ لديهم صعوبة في اكتساب أصدقاء جدد.
- _ سوء التوافق الاجتماعي عموماً. (إبراهيم، 2007)

بالنسبة للخصائص الاجتماعية، تناقض آراء بعض الباحثين ما جاء في هذه الدراسات التي تعتبر أن سوء التوافق الاجتماعي وتدني مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي من سمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فالشيء الذي يجعل صعوبات التعلم إعاقة خفية يصعب التعرف عليها وتحديدها هو مهارات الاتصال الواضحة لديهم وذكاءهم اللغوي لكن من الممكن أن يرجع هذا للفروق الفردية بين الأطفال في هذه الفئة في حد ذاتها فقد نجد حالتين من صعوبات التعلم أحدهما يكون اجتماعياً ولديه مهارات اتصال ملفتة والآخر ذو مهارات اجتماعية محدودة، بل وقد يكون عدم توافقه الاجتماعي سبباً في هذه الصعوبات لديه، كما "يجب التأكد هنا على أن هذه الخصائص لا تجتمع في فرد

واحد، ولقد قال "هلاهان وكوفمان" أنه: "من المضلل أن تعتقد أن جميع هذه الخصائص موجودة لدى كل طفل يعاني من صعوبة في التعلم." (الفرا، 2005)

1_4_2_ خصائص صعوبات العلم كمحكات تشخيصية لتحديد هؤلاء الأطفال:

بالنسبة للدراسات التي توصلت نتائجها إلى هذه الخصائص كمحكات تشخيصية فهي عديدة من بينها: دراسة (Pabis, 1979)، ودراسة (Valett, 1969) ومن بين هذه الخصائص التشخيصية التي توصلت إليها هذه الدراسات، أن الطفل الذي يواجه صعوبة في التعلم:

_ يبدي اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

_ هو من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، غير أن تحصيله الأكاديمي يكون دون ذكائه وإمكاناته التعليمية، ولا يتناسب مع عمره الزمني.

_ لديه صعوبة نوعية فيما يتعلق باستخدام المهارات الضرورية للتعامل مع المشكلات.

_ يظهر عليه تباعد دال بين قدراته وأدائه. (علي، 2011)

*ملاحظة: هناك جدال واسع بين الباحثين حول كون محكات التشخيص أكثر أو أقل من المحكات الموجودة أعلاه، وسيتم التفصيل في هذا لاحقا.

1_5_ النماذج النظرية المفسرة لأسباب صعوبات التعلم:

هناك العديد من الاتجاهات التي تطرح تفسيراً للعوامل المسببة لصعوبات التعلم منها نموذج الاتجاه النيورولوجي، النموذج السلوكي، النموذج المعرفي... وهناك من يؤيد أو ينتقد هذه النماذج التفسيرية ولكل حججه على ذلك، وفيما يلي سنتطرق لكل نموذج بالإضافة إلى نقاط قوته أو انتقاداته إن وجدت:

1_5_1_ النموذج النيورولوجي (العصبي):

يفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية وأنهم يظهرون بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية أكثر من الطلاب العاديين، ويتفق المؤيدون لهذا النموذج على أن صعوبات التعلم تنتج من:

_ إصابات المخ المكتسبة: التي تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل أو تركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية.

_ عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ الكرويين: أكثر من كونها نتيجة لعيوب معرفية (العدل، 2013)، حيث يؤكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج من عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل فالنصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالتكامل الشامل للمثيرات البصرية المكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالتكامل المتتالي للمثيرات اللغوية والتكامل بين النصفين ضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي بين نصفي المخ يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبة في التعلم.

_ العوامل الكيميائية الحيوية: إن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن حيوية الجسم ونشاطه، وأن الزيادة أو النقص في بعض هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي البسيط والذي من أهم مظاهره "الحركة الزائدة" التي تعتبر واحدة من خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

بالمقابل، وجهت العديد من الانتقادات لهذا الاتجاه، فمن بين الملاحظات التي أوردها "لينر" والتي عجلت بإخفاء الأضواء من حول هذا النموذج هي أن الجهاز العصبي للطفل في حالة تغير مستمر نتيجة النضج وأنه لم يصل إلى مرحلة الاكتمال في بعض الأحيان لذلك يصبح من الصعب غالباً أن نفرق بين حالات التأخر في النضج وحالات التلف البسيط في الجهاز العصبي المركزي. (بهلول، 2014-2015)

1_5_2_ نموذج العمليات النفسية:

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة، فقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه مقارنة بأقرانهم العاديين. (إبراهيم، 2007)، كما يلعب الإدراك دوراً بالغ الأهمية في تشكيل الصعوبة لدى الفرد لدرجة أن "الصعوبات الإدراكية" كانت هي التسمية الأصلية لمجال صعوبات التعلم وقد أوضحت تعريفات صعوبات التعلم أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور أو ضعف في القدرة على إدراك المثيرات المختلفة وتفسيرها كأحد العمليات النفسية التي تؤثر في التعلم. (بهلول، 2014-2015)

نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم التي تذكر أن الخلل في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للمشكلات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم. (إبراهيم، 2007)

1_5_3_ النموذج السلوكي:

يعتبر رواد هذا النموذج أن أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة ومتغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل الذي قد يتضمن أساليب تدريس خاطئة، هم السبب الرئيسي وراء ظهور صعوبات التعلم، كما أنهم يفترضون أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كثيرا ما يأتون من أسر منخفضة المستوى الاجتماعي والاقتصادي وتنقصهم الخبرات الاجتماعية والثقافية واللغوية المطلوبة للنجاح الأكاديمي، وبالتالي فالحل الأنسب لعلاج مشكلات التحصيل لديهم يتم حسب هؤلاء المنظرين عن طريق تعديل الظروف البيئية والتعليمية. (العدل، 2013)

من بين نقاط القوة في هذا النموذج هو تركيزه على الفردية في التعامل مع هذه الحالات من التلاميذ، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا اكتسابه للمهارات المفقودة. (إبراهيم 2007)، لكن ما يحتسب عليه أنه لا يجاوب على السؤال الذي يقول: لماذا يعمل بعض هؤلاء الأطفال بطريقة مقبولة في بعض المجالات الأكاديمية، وبطريقة غير مقبولة في مجالات أكاديمية أخرى (بهلول، 2014-2015)، ضف إلى هذا أن هناك حالات من ذوي صعوبات التعلم تتحد من أسر ذات مستوى ثقافي واقتصادي مرموق.

1_5_4_ النموذج النمائي (نظرية التأخر في النضج):

يفسر أصحاب هذه النظرية صعوبات التعلم على ضوء التأخر في نمو العمليات النفسية حيث يفترضون أن ذوي صعوبات العلم يتخلفون عن أقرانهم العاديين في التحصيل نتيجة لفروق في توقيت النضج لكل من النمو المعرفي العام أو مهارات التجهيز النوعية وليس الفروق في القدرات، فصعوبات التعلم تنشأ عندما يطلب من التلاميذ أداء مهام معينة قبل أن يكونوا مهيين لها. (العدل، 2013)

من بين نقاط الضعف لنظرية التأخر في النضج أنها أغفلت خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير واضح وغير محدد بصورة ملموسة. (إبراهيم، 2007)

1_5_5_ النموذج المعرفي:

ساد الاتجاه المعرفي في تفسير الظواهر النفسية في الثمانينات من القرن الماضي وأصبح أكثر قبولا، ويفترض هذا الاتجاه أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة

كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وأن هذه العمليات لها سيرورات على نحو معين، وبالتالي ترجع صعوبات التعلم حسب هذا النموذج إلى:

_ خلل في معالجة المعلومات.

_ قصور في استخدام استراتيجيات التعلم أو الاستراتيجيات المعرفية الملائمة لنوع وصعوبة المهمة.

_ قصور في القدرات المعرفية وما وراء المعرفية. (العدل، 2013)

ومهما كانت وجهات النظر هذه مختلفة إلا أن هناك أسباب متعارف عليها وعوامل محددة تؤثر بشكل مباشر في ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال:

يشير كل من (السرطاوي وآخرون، 1995)، وكذلك (القمش والإمام، 2006) إلى الأسباب التالية:

1_5_1_ العوامل الفردية: أي المتعلقة بنمو الفرد منذ بداية تكوينه وتتمثل في:

1_1_5_1_ الوراثة: بحيث أثبتت بعض الدراسات التي أجريت على عائلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن مثل هذا النوع منتشر بين تلك العائلات.

1_1_5_2_ الخلفة (الجبلة): وهي سمات ترجع على عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو إلى تحول صفات متتحة إلى سائدة أو العكس، مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي وما يحمله من أدوار هامة في عملية التعلم.

1_1_5_3_ التأخر في النضج: وذلك في بعض مجالات النمو مما ينشأ عنه عند بعض الأطفال صعوبات في التعلم وهذه من بين الأسباب التي ترتبط بالطفل ذاته، حيث يرجع بعض الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى بعض التأثيرات السلبية على الجانب النيورولوجي والنمو السليم لدماغه وعلى درجة النضج العقلي والجسمي، من جهة فيسيولوجية أخرى تلعب الغدد دورا في التأثير سلبا على عمل الجهاز العصبي المركزي وبالتالي ظهور صعوبات التعلم، وذلك من خلال اضطراب عمل الغدة النخامية أو الغدة الدرقية في بعض الحالات.

1_5_2_ العوامل البيئية: بداية من "الرحم" كأول بيئة يتكون وينشأ بها الفرد، إلى غاية خروجه إلى البيئة الاجتماعية لاحقا، حيث أن مرور الجنين بمرحلة حمل عصبية جراء تدخين الأم أو تناولها لبعض العقاقير، أو سوء تغذية... قد يسهم في ظهور صعوبات التعلم

لاحق من خلال هذه التأثيرات على الدماغ، كما أن هناك نفس التأثيرات للولادة العسيرة أو عمر الوالدين، أو أسلوب التنشئة الاجتماعية لاحقاً والوضع الأسري ككل وتأثيره على الجانب الوجداني ودافعية الطفل. لكن على الأخصائيين عدم الأخذ بهذه العوامل جملة دون تقييم لحالة الطفل حسب المحكات التشخيصية لأن مثل هذه الأسباب يجب أن لا تؤخذ بشكل مباشر كعوامل لظهور صعوبات التعلم، وإنما هناك ما يضمنها في ذلك، أو يستبعد تأثيرها مع وجود العديد من الحثيات الأخرى لصعوبة تعلمية ما، لدى حالة ما. (منصوري وكحلول، 2016)

كما يركز كل من (فرحات وعوين، 2014) على الأسباب البيئية لصعوبات التعلم وبالتحديد المحيط التربوي وبيئة التدريس، حيث يضيفان ما يلي:

— عدم تحكم الكثير من المدرسين في طرائق التدريس وتمسكهم بالطرائق الكلاسيكية السهلة القائمة على التلقين والشرح، وصعوبة توظيف تقنيات التعليم من طرف المدرسين واكتفاءهم بالتعليم اللفظي.

— عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ إثناء التدريس وغياب كامل لتفريد التعليم.

— سيطرة التواصل العمودي (معلم - تلميذ) في المراحل المختلفة للدرس.

— غياب استراتيجية التعلم التعاوني.

بالإضافة إلى:

— الطابع الهيكلي والتنظيمي للمدرسة: فبعد الحياة الحرة لطفل ما قبل المدرسة فيدخل في دوامة من الإلزام والخوف وربما الهلع، أمام هذا الطابع التنظيمي الجامد الذي يميز الحياة الدراسية: المقررات، الأوامر والنواهي، التوجيهات، الجلوس بهدوء والامتناع عن الكلام والحركة لفترات طويلة، والانتباه إلى ما يقوله المدرس وما يفعله والالتزام بالوقت... فيدخل في صدمة نفسية-ثقافية، تجعله يتعلم في جو من الضغط والإكراه بدلا من التلقائية والإقبال العفوي على التحصيل والتثقيف الذاتي.

— الطابع التتابعي في المنهاج المقرر: أي أن المقررات تبنى في العادة على أساس التعاقب والتتالي، فالمادة الواحدة من المقرر تقسم إلى مجموعة من الدروس والوحدات وداخل كل درس أو كل وحدة دراسية هناك مواضيع تكون عبارة عن حلقات متسلسلة يؤدي الواحد منها إلى الآخر بالضرورة، ونتيجة لهذا لا يكون أمام التلميذ خيار سوى النجاح في كل خطوة، ذلك أن فشله في اكتساب الوحدة الأولى يعني فشله في الوحدة التالية لها

وهكذا فإن ما يحدث من تعثر بسبب الطبيعة التعااقبية للمواد الدراسية ، قد يؤدي إلى تأصل "ميكانيزم الفشل" لدى التلاميذ المتعثرين، حيث يظهر هؤلاء التلاميذ صعوبات في تجاوز تلك الدروس والوحدات خطوة بخطوة.

_ الطابع الجمعي للتدريس: لقد أصبح المدرس اليوم يجد نفسه و في إطار التعليم الجمعي أمام حوالي 45 تلميذاً أو أكثر في القسم، فبأي أسلوب سيتعامل مع خصوصياتهم وفروقهم الفردية، وكيف سيكون تعليمه في هذه الحالة؟... إن المدرس في هذه الحالة يتعامل مع كل هؤلاء ويوجه خطابه إليهم في نفس الوقت بشكل جماعي، حتى أن أفضل المعلمين و أكثرهم التزاماً يجاهد في أن يتموضع خطابه ونشاطه التعليمي بشكل عام "في الوسط"، بحيث يسير بإيقاع وسرعة من يفترض أنهم متوسطون، لكن هذا الموقف الشائع، كثيراً ما يكون على حساب الضعاف و الأقوياء على حد سواء.

_ الطابع الاختباري: إن التقويم التربوي بشكل عام، يلجأ إلى طريقة و حيدة وهي الامتحان كتابياً كان أم شفاهياً، لمعرفة مدى ما حفظه التلميذ، و "عند الامتحان يكرم المرء أو يهان" ولا يستعمل التقويم كأداة لإعادة النظر في العملية التعليمية وتصحيح مسارها، كذلك فإن الامتحانات وما سيحصل عليه التلميذ من نتائج في نهاية السنة، تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز أي في دفع و إثارة همة التلميذ و تحفيزه للتحصيل والجد في طلب العلم، والكل يعلم ما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية تزيد في تعميق مشاعر الفشل و الإحباط، وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والاضطراب في الأداء في إطار المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات وبالتالي تعثر أعداد غير قليلة من التلاميذ. (فرحات وعوين، 2014)

1_6_ أنوع صعوبات التعلم:

1_6_1 صعوبات التعلم النمائية:

1_6_1_1 تعريفها:

صعوبات التعلم النمائية يقصد بها انحراف التطور في عدد من الوظائف المعرفية التي تنفتح مع نمو الطفل (القمش والمعايطة، 2014) والمتمثلة في الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة، ويؤدي أي عجز في هذه الوظائف العقلية إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي لاحقاً. (مجاهدي وجلاب، 2015)

1_6_1_2_أقسامها:

1_6_1_2_1_ صعوبات التعلم النمائية الأولية: "وتمس العمليات المعرفية الأولية التي تشمل الانتباه، الذاكرة والإدراك". (مراكب، 2009-2010، 27)

1_6_1_2_1_ صعوبة الانتباه:

هي عدم القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة) التي يصادفها الطفل، بمعنى أنه في كل مرة يحاول فيها الطفل الانتباه والاستجابة للمثيرات فهو يكون غير قادر على تركيز انتباهه على المهمة التي بين يديه، وبالتالي يصعب عليه التعلم. (مجاهدي وجلاب، 2015) ومن أشكال صعوبة الانتباه: نقص الانتباه، قابلية التشتت، قصور الانتباه الانتقائي... (إبراهيم، 2010)

1_6_1_2_2_ صعوبة الإدراك:

وتتمثل في عجز الفرد عن إعطاء معنى للأشياء التي أثارت انتباهه، كما يشكل الإدراك الركيزة الأساسية التي يقوم عليها التعلم المعرفي وترتبط صعوبات الإدراك بصعوبات الانتباه ارتباطاً وثيقاً. (فياض وآخرون) ومن بين مظاهر صعوبات الإدراك حسب بعض الباحثين ما يلي:

_ صعوبة التمييز البصري.

_ صعوبة التمييز السمعي.

_ صعوبة التمييز اللمسي.

_ صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية.

_ صعوبة التسلسل.

_ صعوبة الخلق. (إبراهيم، 2010)

1_6_1_2_3_ صعوبات الذاكرة:

وهي عدم القدرة على استعادة ما تم سماعه أو مشاهدته أو ممارسته أو التدريب عليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية. (مجاهدي وجلاب، 2015) حيث ترتبط صعوبات الذاكرة ارتباطاً وثيقاً بصعوبات الانتباه وبصعوبات الإدراك التي من الممكن أن تشكل سبباً مباشراً لها، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة في الانتباه

لن يستطيع اختيار المثير أو المعلومة المناسبة ليحتفظ بها كما أن التلميذ الذي لديه صعوبة في الإدراك البصري أو السمعى أو اللمسى أو الحركى لن يستطيع إدراك وفهم المثيرات أو الخبرات المعروضة له بشكل صحيح مما سيؤدي حتما إلى قصور في عملية الفهم وفي نظام عمل الذاكرة. (فريق متعدد الاختصاصات)

1_6_2_1_2_2_ صعوبات التعلم النمائية الثانوية: وهي تلك الصعوبات التي تمس عمليات التفكير، اللغة الشفهية. (مراكب، 2009-2010)

1_6_2_1_2_2_1_ صعوبات التفكير:

تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار (مجاهدي وجلاب، 2015) بحيث يتميز كل تلميذ يواجه صعوبة في التفكير بصعوبة التوصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة، حتى أنه لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه فهو غير قادر على ترتيب أفكاره وعادة ما يكون لديه أسلوب واحد لأداء الأشياء، بالإضافة لعدم قدرته على نقد النتائج التي يتوصل إليها. (إبراهيم، 2010)

1_6_2_1_2_2_2_ صعوبات اللغة الشفهية:

وترجع إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظا (مجاهدي وجلاب، 2015) حيث يعاني بعض التلاميذ من صعوبة في جعل كلامهم في جمل متسلسلة ومفيدة أو قد يكثر التلميذ من الكلام حول الفكرة الواحدة، عاجزا عن إيصال ما يفكر به للآخر. (القمش والمعايطة، 2014)

إن هذا التقسيم النظري لا يعني انفصال العمليات المعرفية عن بعضها البعض بل هي متداخلة فيما بينها، ووظيفة إحداها تدعم وتكمل وظيفة الأخرى (مراكب، 2009-2010) كما أن أي خلل في الوظائف المعرفية النمائية يؤدي بالضرورة إلى ظهور الصعوبات الأكاديمية المكتسبة.

1_6_2_2_2_1_ صعوبات التعلم الأكاديمية:

وتنقسم بدورها إلى:

1_6_2_1_2_2_1_ صعوبة القراءة:

هي عجز في القدرة على القراءة نسبة إلى معيار السن وخارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، ولا نستطيع التكلم عن هذا العجز قبل سن الثامنة لأن الأخطاء التي ترد قبل

هذا العمر هي أمر طبيعي في إطار عملية التعلم. (فياض وآخرون) وتتمثل بعض مظاهرها في صعوبات القراءة الصامتة، أخطاء التكرار والإبدال القراءة البطيئة والمنقطعة، فقدان مواقع القراءة بسهولة، وصعوبة فهم التلميذ لما يقرأه. (العدل، 2013)

1_2_6_2_ صعوبة الكتابة:

تتمثل في عجز في تحويل الحروف والكلمات المسموعة أو المرئية إلى رموز كتابية. تشمل الكتابة بخط غير واضح، وصعوبة تنظيم الكتابة والأخطاء الإملائية، وصعوبة التحكم في السرعة المناسبة للكتابة، وصعوبة نسخ الأعداد. " (العدل، 2013، 226)

1_2_6_3_ صعوبة الحساب:

أي عدم القدرة على فهم الرموز وإتقانها لإجراء العمليات الحسابية، ويعمل ذلك بسيطرة غير فعالة على المعلومات، وإلى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج أما صعوبة حل المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية، وعدم القدرة على التسلسل إذا كان الحل يقتضي ذلك. (القمش والمعايطة 2014)

إن أطفال ما قبل المدرسة من الذين يواجهون صعوبات تعلم هم في حاجة إلى مناهج دراسية معدة بصورة خاصة، مناهج غنية بالمشورات والتدريبات، وتتضمن مكونات ذات طبيعة نمائية ومثيرات وتدريبات قبل أكاديمية، وهنا تقوم الفكرة الرئيسية على تدخل يقوم بتزويد هؤلاء الأطفال بالمهارات قبل الأكاديمية أو مهارات الاستعداد للقراءة وذلك لتأهيلهم للتعلم الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة والحساب. (بهلول، 2014-2015)

2_ الكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للخطر:

1_2_ مفهوم الكشف المبكر:

يتفق الباحثون حول كون الكشف المبكر يعتبر من البوادر الأولى التي تقود نحو بداية تنظيم البرامج التأهيلية المبكرة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة من بينهم حالات صعوبات التعلم، لكن الاختلاف بينهم يقع حول أن الكشف المبكر هو نفسه التدخل المبكر أم أنه هو التعرف المبكر على الأطفال المشكوك في كونهم من ذوي صعوبات التعلم كأولى خطوات التدخل المبكر، وفي محاولة لإزالة اللبس سنتطرق في ما يلي لشرح هذه المفاهيم مع توضيح التسلسل بينها إذا كانت منفصلة ولا تندرج تحت معنى واحد:

جاء في السياق النظري لبعض الدراسات أن الكشف المبكر هو عملية التعرف على الأطفال المعرضين لخطر معاناة الصعوبات التعليمية، أو أولئك الذين يظهر عليهم بعض الضعف الأكاديمي أو السلوك المنحرف عن المستوى المتوقع لأعمارهم. (فياض وآخرون)، ويعرفه البعض الآخر بأنه: تلك المحاولات التي تبذل قصد تحديد بعض المتغيرات في الفرد والبيئة مما يساعد علي التنبؤ بالوضع النمائي للفرد في المراحل التالية وأن التعرف أو الكشف المبكر يشير إلى أساليب التدخل المبكر التي يمكن أن تتخذ في المراحل المبكرة من النمو بما يدعم جوانب القوة في الفرد، ومما يقلل من تأثير الإصابات ومظاهر الضعف. (عواد، 2013)

لا يبدو التعريفان السابقان منفصلين بقدر ما أنهما متكاملان حيث يتبين أن الكشف المبكر ليس فقط تعرف عشوائي على الحالات التي تجلب انتباه الملاحظ العامي، بل يعتبر أولى المحاولات الجادة التي تركز بداية طريق استراتيجيات التدخل المبكر، وهو الاستنتاج الذي كنا سنستنتجه لو طرحنا السؤال التالي: هل يظهر على الطفل سلوك أو مظهر غير عادي، يشير إلى ضرورة الإحالة إلى اختصاصي بهدف التأكد والاطمئنان أو الاكتشاف والتدخل المبكر؟ وبالتالي يجري الكشف الأول على الأطفال المشكوك بحالاتهم لفرزهم وبدء العناية الخاصة بهم، ففي الدول المتقدمة وعلى سبيل المثال يطلب من أولياء أمور الأطفال من سن 3 إلى 5 سنوات والملاحظ عليهم بعض المظاهر غير العادية التقدم إلى السلطات التربوية المعروفة لإجراء الدراسة المسحية حيث يتم فحص القدرات السمعية والبصرية واللغوية والحركية ومهارات العناية بالذات والتطور المعرفي والاجتماعي وقد تطلب هذه السلطات مقابلة الوالدين بهدف التيقن أو التأكد من بعض البوادر التي تظهر على أطفالهم وتساعد على تحديد المشكلة بشكل أدق. (فريق متعدد الاختصاصات)

كما أن للمعلم دور بارز في التعرف الأولي على مثل هذه الحالات في المدرسة وهو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث مدى غرابة هذه المظاهر وشدة تكرارها، ولذا فإن المدرسين يمكن أن يكونوا أكثر العناصر إسهاماً في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم من خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل القسم. (عواد، 2013)

أما بالنسبة للتدخل المبكر فهو يتمثل في: "توفير الخدمات التربوية والخدمات المساندة للأطفال المعوقين أو المعرضين لخطر الإعاقة الذين هم دون الثالثة من أعمارهم ولأسرهم أيضا" (العدل، 2013، 317)، كما يعرف على أنه: تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة. (القمش والمعايطة، 2014)

تبدأ استراتيجيات المساعدة لحالات صعوبات التعلم والمتمثلة في أساليب التدخل المبكر بعد عملية تشخيص دقيقة يتخذها الأخصائيون التربويون، وفيها يتم تحديد المقررات التي يعاني الطفل صعوبات في تعلمها لما يتميز به كل مقرر عن غيره من خصائص مع إضافة اختبارات مقننة أو غير مقننة لمحاولة تحديد نمط الصعوبة بدقة، من أجل أن تكون خطط المساعدة من برامج علاجية وخطط فردية في طريقها الصحيح. (الفراء، 2005)

من خلال ما سبق نستنتج أن السيرة الأمتل لمساعدة الطفل المعرض لخطر صعوبات التعلم تبدأ بالملاحظة العامة للوالدين أو المربية (في البيت أو في رياض الأطفال)، بعدها تحال الحالة الملاحظة للسلطات التربوية لمعرفة مواطن الضعف لديها، ويتدخل الأخصائي الأنسب لمثل هذه الحالات لتتم عمليات التشخيص بدقة حسب الأدوات التي يستخدمها في تحديد نوع الصعوبة، لتبدأ استراتيجيات التدخل المبكر حسب ما تستدعيه الحالة المقدمة.

2_2_ أهمية الكشف المبكر:

إن الغاية الرئيسية من التعرف المبكر، هو التعرف بأسرع وقت ممكن علي الأطفال الذين ينحرف نموهم أو يتأخر بشكل ملحوظ عن نمو الأطفال الآخرين، وتبرز أهميته في كونه يساعد على التنبؤ بالإعاقة أو المشكلة التي من المحتمل أن تترك تأثيرا كبيرا علي نمو الطفل ومستقبله، فالتعرف المبكر ليس تشخيصا ولكنه وسيلة للتعرف على انحراف النمو وهو الخطوة الأولى والتمهيدية لخطوات لاحقة تشتمل علي التقييم الشامل لأداء الطفل في مجالات النمو كلها بما في ذلك النمو المعرفي والنمو الحركي، والنمو اللغوي، والنمو الانفعالي، والنمو النفسي... (عواد، 2013) وتتساوى جميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في وجوب استفادتها من الكشف المبكر، فهذا الأخير يعتبر الخطوة الأولى السابقة للتشخيص. (قاسم، 2015)

وللتعرف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة إلى حد يمكن معه تقرير أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مما لو تأخرنا في الكشف عنهم بعدما تداخلت عوامل الصعوبة ومظاهرها مما يجعلها أقل قابلية للتشخيص والعلاج (عواد، 2013) حيث يعتبر (Vaughn & Fuchs, 2004) أن الفوائد المنتظرة من برامج الكشف والتدخل المبكر على صعيد المجتمع تتمثل في توفير الادخارات المالية الكبيرة من خلال تقليص وخفض عدد الأطفال الذين يحتاجون لاحقاً للخدمات التربوية الخاصة. (الرشيدي، 2010)

2_3_ الأطفال المعرضون للخطر:

إن عملية التعرف المبكر على الأطفال المعرضين للخطر تعد مهمة في غاية الصعوبة فغالباً ما تفتقد إجراءات التعرف على الدقة في تشخيص هؤلاء الأطفال، وكذلك الاختلافات في مراحل النمو تؤدي إلى صعوبة التعرف المبكر ، حيث أن معدل النمو للأطفال يكون سريعاً في سنوات أعمارهم الأولى، وقد يؤدي ذلك بدوره إلى التصنيف الخطأ لهؤلاء الأطفال ، مما قد يؤثر سلباً على الطفل المصنف، كما أن عدم دقة البيانات المتوفرة عن الطفل وعدم الوثوق في صلاحية العديد من أدوات التنبؤ، تؤدي إلى صعوبة الكشف عن الأطفال الذين من المحتمل أن يكونوا في خطر(عواد، 2013)، فمن بين أهداف الكشف المبكر: تمييز الأطفال الذين لديهم مشكلات تطورية تقف عقبة أمام التعلم، من الأطفال معرضون لخطر صعوبات التعلم، لأن تطور الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتميز بتنوع واسع في سرعات ونماذج النضج، وقد تكون الاختلافات في القدرات أو التأخر فيها مؤقتة لدى بعض الأطفال- وتزول خلال مسيرة التطور الطبيعية، ولكن بالنسبة لأطفال آخرين قد يستمر التأخر التطوري في مجالات مختلفة مما يستلزم إحالة الطفل إلى التقييم الشامل. (bise)

2_4_ أهم مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل التمدرس حسب الأولياء والمربين:

يقصد بالمؤشرات العلامات المبكرة لصعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة في مجالات النمو المختلفة، ويفترض أن تنبئ هذه العلامات بالصعوبات التعليمية التي ستظهر لاحقاً في مجال التحصيل الأكاديمي، حيث اعتبرت بعض الدراسات أن الاعتماد على ملاحظة الآباء والمعلمين تساهم بشكل كبير في دقة التنبؤ بصعوبات التعلم لاحقاً وهي النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من (Reddington & Wheeldon, 2002) كما أوضحت دراسة (Taylor & all, 2000) دقة معلمي رياض الأطفال في التعرف

على المشكلات التعليمية المتعلقة بالمعالجة الصوتية والذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية والانتباه والكفاءة الاجتماعية لمجموعة من الأطفال في مرحلة الروضة، إذ تبين في هذه الدراسة بعد استخدام اختبارات عدة؛ أن المشكلات سابقة الذكر استمرت لدى الأطفال لاحقاً في الصف الأول ابتدائي.

وبالعودة إلى أهم مؤشرات صعوبات التعلم، فهي كما يلي:

2_4_1_ عدم القدرة على تمييز الأشكال: مما يؤثر لاحقاً على تمييز الطفل للأحرف الهجائية.

2_4_2_ ضعف التآزر البصري- الحركي: يمكن للوالدين ملاحظة هذه المشكلات لدى الطفل من خلال تعامله مع الأقلام أو المقص، وقد تؤثر هذه المشكلات في قدرة الطفل على الكتابة بشكل عام لما تتطلبه من حركات دقيقة. (الرشدي، 2010)

قد تدخل نقطتي الضعف السابقتين في مجال صعوبات الإدراك -الإدراك البصري والإدراك الحركي تحديداً- لذلك يركز بعض الباحثين على قصور المهارات الإدراكية عموماً ويضيفون المؤشرات التالية:

_ ضعف إتباع التوجيهات أو إتباع الروتين اليومي.

_ مشاكل في التناسق الحركي: على سبيل المثال، القفز، خلع الملابس، تزيير الأزرار، ربط الحذاء.

_ صعوبة إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة. (المطيري، 2014)

2_4_3_ الفشل في الاستدعاء البصري والسمعي: إن فشل الطفل في القيام بهذه المهام قد يعد مؤشراً على ضعف الذاكرة والانتباه.

2_4_4_ قلة الطلاقة اللفظية والمفردات: وهنا يجب أن يميز الأهل بين هذا النوع من الأطفال وبين مجموعة أخرى من الأطفال لا يتمكنون من استخدام اللغة التعبيرية بسبب قلة الفرص المتاحة لهم للحديث أو التعبير عن أنفسهم.

2_4_5_ مشكلات في الانتباه والحركة الزائدة: قد يظهر بعض أطفال ما قبل المدرسة مشكلات في الحركة الزائدة، يتصرفون كما لو أن هناك قوة تدفعهم للحركة المستمرة ويشعرون بالضيق إذا جلسوا، حيث يصرون ضوضاء عالية، وبالتالي يصعب عليهم التركيز على المهام التي توكل إليهم ويتشتت انتباههم.

2_4_6_ مشكلات في الحساب: فقد يرجع السبب إلى صعوبة إدراك المفاهيم الحسابية البسيطة كجمع الأرقام، مثلاً: لا يدرك أن (زهرة وزهرة أخرى تعني زهرتين)، ولا يدرك المجموعات الأكبر والمجموعات الأصغر.

2_4_7_ مشكلات الوعي الصوتي: تعتبر مشكلات الوعي الصوتي أحد أهم المشكلات التي تنذر باحتمال صعوبات القراءة لاحقاً، ويقصد بالوعي الصوتي قدرة الطفل على إدراك أن الكلمة التي يسمعها تتكون من أصوات فردية، و يستطيع هؤلاء الأطفال فهم أو استخدام المبادئ الأساسية لفك رموز الكلمة. (الرشيدي، 2010)

وحسب "إبراهيم الرشيد" فإن المؤشرات الخاصة بصعوبات الإدراك لدى أطفال ما قبل التمدرس؛ هي:

2_4_8_ صعوبات في الإدراك البصري:

- صعوبة في التمييز بين الأشكال والصور المتشابهة.
- صعوبة في التمييز بين الألوان.
- صعوبة في التمييز بين الحروف الهجائية و خصوصاً المتشابهة مثل ط، ظ.
- صعوبة في التمييز بين الأرقام و خصوصاً المتشابهة مثل 9، 6.
- صعوبة في تحديد الاتجاهات فوق/تحت/ أعلى / أسفل/يمين / يسار.
- صعوبة في الكتابة على خط مستقيم.
- صعوبة في إكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو صورة من الصور.

2_4_9_ صعوبات في الإدراك السمعي:

- صعوبة في التمييز بين الأصوات المسموعة.
- صعوبة في التمييز السمعي بين الحروف المتشابهة في النطق.
- صعوبة في معرفة الكلمة إذا سمع جزء منها.
- صعوبة في الاستجابة لثلاثة أوامر متتالية.

2_4_10_ صعوبات في الإدراك الحركي:

2_4_10_1_ صعوبات في التوافق الإدراكي البصري الحركي:

- صعوبة في الإمساك بالقلم.
- صعوبة في القفز بثبات.
- صعوبة في استخدام الألوان في الرسم.

- صعوبة في التعرف على الأشكال و الحجوم.

2_10_4_2_ صعوبة في التوافق الإدراكي السمعي الحركي:

- لا يستطيع إتباع التعليمات للقيام بأنشطة حركية متتالية مثل: اقفز ثم اجري 5 خطوات ثم أغلق الباب.

3_ التشخيص واستراتيجيات المساعدة:

3_1_ التشخيص:

يعرف التشخيص على أنه: "عملية تحديد طبيعة وكثافة وآثار صعوبات التعلم الناتجة عن عوامل معينة" كما يعني عملية الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير الخلل والتعثر في تعلمهم، أو العوائق التي كانت عاملاً مسبباً لعدم تحقيق الأهداف المرجوة. (فرحات وعوين، 2014)

وبالتالي يعتبر تقييم الصعوبات التعلمية عملية منهجية تشمل جميع المعلومات عن التلميذ للتأكد من احتياجه لخدمات خاصة ولتحديد نوع هذه الخدمات. (فياض وآخرون)

3_1_1_ محكات التشخيص:

يختلف الأخصائيون في محكات تشخيص صعوبات التعلم، سواء من حيث تعدادها أو من ناحية نوعها، وفي ما يلي سنتطرق للمحكات الأكثر اتفاقاً بين الأخصائيين:

3_1_1_1_ محك التباين (التفاوت/ التباعد): أي التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي للطفل، وكذلك التباين في مستوى التحصيل بين المواد المقررة فيما بينها.

3_1_1_2_ محك الاستبعاد: أي استبعاد حالات الإعاقة العقلية أو الإعاقة الحسية أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة والإعاقات المختلفة. (إبراهيم، 2007)

3_1_1_3_ محك النضج: حيث أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة الأطفال للتعلم، وهذا ما يستدعي تقديم برامج تربوية لتصحيح ذلك القصور، وبالتالي فهذا المحك يعكس الفروق الفردية في مسار النمو بين الأطفال.

3_1_1_4_ محك المؤشرات النيرولوجية: حيث يعتقد كثير من الباحثين أن اختلال الأداء العصبي يعتبر هو العامل الرئيسي في كثير من حالات صعوبات التعلم، وهذا من خلال

أجهزة التصوير بالرنين المغناطيسي وأشعة البوزيترون. (منصوري وكحلول، 2016)

3_1_2_ فريق التشخيص:

ينحدر العناصر المشخصون من الأسرة والمدرسة وإدارة أخصائي التربية الخاصة بوصفه المسئول عن عملية القياس والتشخيص، وتحديد المصادر التي يمكن اعتمادها للحصول على المعلومات والبيانات، وذلك لتصنيف حالة الطفل وتحديد الجهة التي يمكن الاستعانة بها، والبرنامج الذي يمكن وضعه لعلاج وتقويم الصعوبات التعليمية التي تواجهها الحالة المدروسة، وبالتالي يضم فريق التشخيص كلا من: أخصائي التربية الخاصة، مدرس المادة، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي القياس النفسي، المرشد النفسي، الأسرة -والوالدين والإخوة-، طبيب العائلة، الطبيب المختص في الأنف والأذن والحنجرة... وكذلك استدعاء أي خبير أو أخصائي تستدعي الحالة ضرورة وجوده. (قاسم، 2015)

3_1_3_ مراحل التشخيص:

هناك تقسيمات عديدة لمراحل التشخيص، حيث سنقدم في ما يلي نموذجين لتقسيم هذه المراحل:

3_1_3_1_ التقسيم لمرحلتين:

على ضوء المنحى التكاملي في التشخيص، الذي يعتمد على الجوانب الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية، يتم بناء آلية للتشخيص تمر بمرحلتين هما:

3_1_3_1_1_ المسح السريع: وهو ينطوي على استخدام طرائق مختلفة في جمع المعلومات، ومنها: دراسة الحالة، المقابلة، الملاحظة، دراسة الملفات الطبية والمدرسية تطبيق قوائم السمات الخاصة بالعلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلم.

3_1_3_1_2_ التشخيص الدقيق: ويعني ذلك استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس المقننة، والتي تتوفر لها الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات وقابلية الاستخدام) والتي يمكن توظيفها لاستكمال عملية التشخيص، وهذه الخطوة مرهونة باعتبارات كثيرة منها: توافر الأدوات، توافر الأشخاص المؤهلين، توافر الإمكانيات المتاحة فإذا اكتملت هذه العناصر نطبق عملية التشخيص الدقيق. (قاسم، 2015)

3_1_2_2_ التقييم لأربع مراحل:

لدينا نموذج (Lerner, 1993) لتقسيم مراحل تحديد وتقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة:

3_1_2_3_1_ مرحلة التحديد: أي تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات وليس من المهم أن يكونوا في مدرسة نظامية.

3_1_2_3_2_ مرحلة المسح: تتمثل في فرز الأطفال الذين يشك في وجود مشكلة لديهم ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، أو ممن لديهم القابلية للتعرض لتلك المشكلات وذلك بالنسبة للأطفال من 3 إلى 5 سنوات، على أن يكون التقييم قصيرا وسريعا ومتضمنا المهارات السمعية والبصرية والحركية، والنطق واللغة، ومهارات العناية بالذات والنضج الاجتماعي والانفعالي والنمو المعرفي.

3_1_2_3_3_ مرحلة التشخيص: تهدف هذه المرحلة إلى تحديد نوع وشدة القصور لدى الطفل وما إذا كانت مشكلات الطفل تحتاج إلى برامج تدخل علاجية أو وقائية تتلاءم مع طبيعة ونوع تلك المشكلات.

3_1_2_3_4_ مرحلة التقييم: وتركز هذه المرحلة على تحديد المدخلات والمخرجات والحكم على:

_ تحديد مدى تقدم الطفل في البرنامج، وما هي المهارات التي تعلمها والتي يحتاج إلى تعلمها في المراحل اللاحقة.

_ ما إذا كان الطفل يحتاج إلى برامج التربية الخاصة بصورة مستمرة أو لفترة محددة. (عواد، 2013)

3_1_4_ أدوات التشخيص:

كما هو متداول فإن أدوات التشخيص تتمثل في المقابلة والاستبيان والاختبارات بأنواعها والملاحظة والملفات التراكمية... لكن في حال تشخيص وتقييم ذوي صعوبات التعلم نضيف أداتين للتقييم، وهما:

3_1_4_1_ الاختبارات غير الرسمية: تعطي الاختبارات غير الرسمية المعلم هامشا من الحرية في تطبيق الاختبارات وترجمتها، فعلى سبيل المثال يمكن أن يشجع المعلم التلميذ أثناء التقييم، أو يعطي الطالب مزيدا من الوقت لإكمال الاختبار، ولاسيما أنه غير محدد بعامل الوقت كما في الاختبارات المقننة، وهناك بعض الاختبارات

غير الرسمية، والمبنية على أساس التقويم من خلال المنهاج كنوع من التقويم الأدائي مثل اختبارات الجمع والطرح والضرب، والقسمة. (أبو الديار، 2012)

3_1_4_2_ المنهاج كوسيلة تقييم: يرتبط التقويم من خلال المنهاج بالتعليم، إذ يتركز على جمع المعلومات التي تم تعليمها في المنهاج وعلى معرفة مستوى تفاعل التلميذ وحاجاته التعليمية وتتمثل خصائص هذا التقويم في ما يلي:

_ استخلاص التقويم من المنهاج المطبق ما يقلل من احتمالات التحيز ويوثق الصلة بين التقويم والتعليم.

_ استمرارية القياس.

_ استخدام التقويم في أغراض متعددة كالكشف الأولي وتشخيص حالة الصعوبة وتخطيط البرنامج الفردي ومراقبة ذوي الصعوبات المحددة ومتابعة تقدمهم.

_ استخدام نتائج التقويم لتقرير أفضل وسائل لتعليم ذوي الصعوبات التعليمية.

_ تزويد المعلمين بمسوغات وضع التلميذ في المستوى المنهجي المناسب له. (فياض وآخرون)

3_1_5_ مشكلات ومحاذير عملية التشخيص:

من أبرز مشكلات تشخيص فئة صعوبات التعلم، نجد مشكلة غموض هذا المصطلح وبالتالي غموض الأساس النظري له، إذ يتضمن هذا المصطلح عددا من البعاد والأنواع التي تختلف وتختلف في طريقة القياس الخاصة بهذه الفئة (الروسان، 2013)، كما أن لفردية الحالات دور في تعقيد عملية التشخيص، فقد نجد حالتين لصعوبة القراءة، لكن لكل حالة أسباب ومظاهر محددة، لهذا وجب الانتباه لبعض المحاذير في عملية التشخيص، مثل:

_ التعرف على الكيفية التي يتعلم بها الطفل، أي كيف يتلقى المعلومات ويستوعبها، ومعرفة ما هي نقاط القوة ونقاط الضعف لعملية الإدراك لديه: هل هي مشكلات سمعية أو بصرية...

_ تحديد المصادر الملائمة للمعلومات عن الطفل: هل هي ملاحظات المعلم فحسب أم ملاحظة الأهل، أم المقاييس المقننة أو الاختبارات التحصيلية... أو جميع ما ذكر ومصادر أخرى، وذلك حسب ما تستدعي الحالة. (علي، 2011)

_ التأكد من إحالة الطفل للأخصائي المناسب للقيام بعملية التشخيص الدقيق، حيث يعتمد اتجاه الإحالة على نتائج الكشف الأولي والمسح السريع.

3_2_ استراتيجيات مساعدة ذوي صعوبات التعلم:

3_2_1_ أساليب العلاج:

_ أسلوب العمل الجماعي: ويتبع هذا الأسلوب إذا تبين للمدرس أن هناك أخطاء مشتركة لدى أغلبية المتعلمين داخل القسم.

_ أسلوب العمل في مجموعات صغيرة: وذلك إذا تبين للمدرس أن بعض المتعلمين يواجهون الصعوبات نفسها.

_ أسلوب العمل الفردي: وهو موجه لكل متعلم على حدا كلما أمكن للمدرس أن ينشط المتعلمين بطريقة فردية، إما باستعمال بطاقات التقييم الذاتي أو تمارين جزئية ووضعية أكثر تعقيدا مختارة بعناية.

وقد يلجأ المعلم إلى دمج أنواع مختلفة من العلاج، حيث يمكن مثلا إجراء علاج جماعي لمدة 30 دقيقة، ثم تنظيم حصة للمعالجة التربوية في إطار التعلم التعاوني لمدة 45 دقيقة. (فرحات وعوين، 2014)

3_2_2_ التعليم العلاجي:

أهم الإستراتيجيات التربوية العلاجية، نلخصها في ما يلي:

3_2_2_1_ إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية: بعد تحديد العمليات النفسية الخاصة بعملية التعلم، يتم تدريب الأطفال لتحسين هذه العمليات النفسية، على اعتبار أن هذا سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية، كما يجب الاعتماد على أوجه القوة وأوجه القصور لدى المتعلم.

3_2_2_2_ إستراتيجية تحليل المهمة: وهي تعني تقسيم المهارة إلى مهارات جزئية قابلة للتدريب، وهي وجه آخر لأسلوب تحليل محتوى المادة التي ستدرس.

3_2_2_3_ إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معا: حيث يعتبر الباحثون أنه في هذه الإستراتيجية لم يتم اعتبار أن العمليات النفسية منفصلة بل أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة، وأنها استجابات شرطية تتعلق بالمهمة في حد ذاتها.

3_2_2_4_ إستراتيجية تعديل السلوك: أي تعديل السلوك الظاهر على الفرد، حيث تناسب هذه الإستراتيجية حالات فرط الحركة وتشتت الانتباه، وحالات صعوبات التعلم.

3_2_2_5_ إستراتيجية التدريب المباشر للمخ: وهي من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم. (إبراهيم، 2010)

3_2_3_ مقترحات للآباء والمربين والعاملين مع الأطفال في سن ما قبل التمدرس للتخفيف من المشكلات النمائية:

هناك العديد من التوصيات للآباء ومعلمي التربية الخاصة، من أجل تسهيل سيرورة التكفل التربوي بحالات صعوبات التعلم النمائية، بالإضافة لكونها مقترحات يمكن الالتزام بها حتى في الحياة اليومية لطفل ما قبل المدرسة، من أجل جعل بيئته المحيطة صحية أكثر للعمل على سلاسة التطور النمائي له، بالإضافة لتفادي صعوبات التعلم الأكاديمية أو المكتسبة لاحقاً، وحسب (عواد، 2013) تتمثل بعض المقترحات في ما يلي:

_ استخدم التكرار، فهو مهم جداً لتعليم الأطفال الذين لا يتعلمون بسهولة بسبب مشكلات تجعلهم يأخذون وقتاً أطول لأداء المهمة.

_ توفير بيئة غنية بالمشغولات، لحث الأطفال على استخدام حواسهم.

_ من المهم جداً الحرص على عدم ممارسة الألعاب الضارة مع الأطفال، مثل رفع الطفل الرضيع في الهواء، أو هزه بطريقة مفاجئة، لما قد تسببه من تأثير سلبي على المخ بسبب الارتجاج، أو غيرها من الأضرار.

_ شجع الطفل على التقليد والمحاكاة، من خلال استخدام حركات الجسم وتعبيرات الوجه والألعاب المختلفة، واسأل الطفل: هل تستطيع أن تفعل ما فعلته أمامك؟

_ أوقف أي نشاط قبل أن يصبح الطفل مجهداً.

_ يحتاج الأطفال إلى التنظيم ووجود جداول مستمرة، حتى يمكنهم البدء في تعلم قيمة الوقت والتنظيم.

_ إذا لم يظهر الطفل اهتماماً بالأشياء المقدمة أمامه، يجب إبعادها عنه لمدة أسبوعين أو شهر، ثم عرضها ثانية، فعندما تكون المهمة صعبة يتولد لدى الفرد الرغبة في تجنبها ويكتسب الأطفال هذا النمط من السلوك في وقت مبكر من العمر.

_ شجع الطفل على التفاعل مع الأقران والعمل الجماعي، وذلك من شأنه تنمية مهاراته الاجتماعية وزيادة ثروته اللغوية.

_ على كل معلم أو أب أخذ وقتاً للاستمتاع مع الطفل، ولو 10 دقائق يومياً، لممارسة الأنشطة التي تدخل السرور لديه، فذلك من شأنه زيادة دافعية الطفل للتعلم. (عواد، 2013)

خلاصة:

إن سبب التعقيد في مجال صعوبات التعلم راجع لعدم تحديد المصطلحات الرئيسية في هذا الميدان، فبما أن تعريف أي صعوبة يتضمن تحديد مظاهرها وتحري أسبابها فقد أدى هذا إلى إثارة جدل واسع حول معايير تحديد هذه الفئة ومحكات تشخيص هذه الصعوبات، ذلك أن عملية التشخيص تعتمد بالدرجة الأولى على الأعراض والمظاهر ثم الأسباب والتاريخ المرضي، إلا أن الباحثين في هذا المجال لم يبقوا مكتوفي الأيدي بل حاولوا مساعدة هؤلاء الأطفال بما هو متوفر حولهم من خصائص تقصتها الدراسات العلمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، ومجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص، وأبلغ ما سعت إليه هذه الدراسات هو محاولة تسهيل طرق الكشف عليهم وفي وقت مبكر قدر الإمكان، لما يضمنه الكشف المبكر من تذليل للأعباء العلاجية اللاحقة، واختصار لجهود الأسرة والأخصائيين، والأهم من ذلك هو استدراك الوضع النفسي للطفل بتخلّصه من هذه الصعوبات مبكراً واستئناف نشاطاته الدراسية بأكثر فعالية وثقة من المرحلة التحضيرية إلى باقي الأطوار الدراسية. مما ينعكس بشكل إيجابي على حياته الاجتماعية ككل.

الفصل الثالث: التربية التحضيرية

تمهيد

- 1)_ طفل ما قبل المدرسة
 - 2)_ الأقسام التحضيرية في الجزائر
 - 3)_ مناهج الأقسام التحضيرية
- ### خلاصة

تمهيد:

إن انتقال الطفل من الحياة العفوية والحررة إلى نظام المدرسة المليء بلوائح الأوامر والنواهي يعتبر أمراً صعباً، كما أن انتقال نمط تعلمه من الاكتساب عن طريق مصادفة الخبرات في الحياة اليومية إلى التعلم القصدي والممنهج يعد أمراً أكثر صعوبة، لذلك وجب مساعدة الطفل على المرور بين هاتين المرحلتين، من خلال فترة تحضيرية تهيئ قدراته وتجعله مستعداً للتعلم المدرسي، وقد عرفت هذه الفكرة منذ القديم حيث انتشرت الكتاتيب والمدارس القرآنية في أغلب البلدان العربية إن لم تكن كلها، أما اليوم فنحن بصدد انتشار رياض الأطفال، والتي حظيت بتنسيق حكومي ساهم في جعلها أكثر رسمية بإلحاق الأقسام التحضيرية منها بأطوار التعليم الابتدائي، ليتم الاهتمام بخصائص أطفال هذه المرحلة في شكل دراسات جدية أدت إلى تحديد معايير لصلاحيات المناهج التحضيرية من خلال دراسة جودة أهدافها وأساليبها التقويمية، وفي هذا الفصل سنفصل في جميع ما سبق ذكره من خلال:

1_ طفل ما قبل المدرسة:

1_1_ مفهوم طفل ما قبل المدرسة:

حسب "هاردر" هو: ذلك الطفل الذي يكون عمره مناسباً لدار الحضانة أو روضة الأطفال وهو عمر حلول السنوات التي تسبق سن دخول المدرسة، وهنا لم يحدد "هاردر" السن المميز لأطفال هذه الفئة العمرية، ليكون تعريف "سعدية بهادر" أكثر وضوحاً حيث تعرف طفل ما قبل المدرسة على أنه: "الطفل الذي يقع في المرحلة العمرية من نهاية العام الثاني وحتى بداية العام السادس"، وفي مثل هذا العمر يكون الطفل مازال لم يبلغ السن القانوني لدخول المدرسة، على اعتبار أن قدراته العقلية والمعرفية والحسية الحركية والاجتماعية والانفعالية لم يكتمل نموها بعد، مما يصعب عليه عملية فهم واستيعاب المعلومات والنشاطات التي تقدم في المدرسة.

لكن هناك مؤسسات تعتني بهؤلاء الأطفال، أولها الأسرة التي يولد فيها الطفل ويعيش سنوات حياته الأولى والتي تعتبر أحسن مؤسسة لرعاية الأطفال وتربيتهم إذا ما تمتعت بالإمكانيات المادية والمعنوية كصلاحيات للتنشئة الاجتماعية والمعرفية السليمة، ولهذا ونظراً لبعض المشاكل الاقتصادية والاجتماعية التي تعاني منها بعض العائلات، فقد أنشئت رياض

الأطفال وكذا أقسام التعليم التحضيري لإعطاء الاهتمام والرعاية الكافية لهؤلاء الأطفال ولإكمال النقص الذي يواجه تربية الطفل في الأسرة وكذلك من أجل إعداده للالتحاق بالمدرسة. (بورصاص، 2008-2009)

1_2_ خائص طفل ما قبل المدرسة:

من خلال طرح مفهوم طفل ما قبل المدرسة تبين أن لهذا الأخير جملة من الخائص تميزه في هذه الفترة بالغة الأهمية في حياته، وهذه الخائص تتمثل في ما يلي:

1_2_1_ خائص معرفية:

_ تشكل المفاهيم الأساسية الخاصة بالزمان والمكان، وزادة قدرته على الفهم والتركيز والانتباه وتوسيع آفاق قدراته العقلية، مما يجعله مستعدا للإقبال على التعلم.

_ يحب الاستطلاع والاستقصاء ليصل إلى الحقائق، وتتكون له قدرة على حل المشكلات لهذا يمكن تكليفه ببعض المهام البسيطة.

_ تزيد قدرته على التذكر، فطفل الرابعة والنصف سنة بإمكانه تذكر أربعة أرقام، ويتذكر الكلمات والعبارات المفهومة، بحيث تزداد قدرته على الحفظ. (هنانو، 2015-2016)

_ تميز إدراكه بالحسية، حيث يرتبط إدراك الطفل في هذه المرحلة بالحواس، وذلك لكون تفكيره مبني بشكل أساسي على الخبرة المباشرة والملموسة.

_ عملية الإدراك في هذه المرحلة لا تزال قيد النمو، لذلك عندما يحكي الطفل عن بعض أحداثه وقصصه والمواقف التي تحصل معه، كثيرا ما يحكم عليه الكبار بالكذب، لكون قصصه غير منطقية أو ساذجة، لكن هذا يرجع لطريقة إدراكه البدائية لبعض العلاقات والمواقف. (العايب، 2004-2005)

1_2_2_ خائص الطفل الحسية-حركية:

_ عجزه على ربطه وتزوير ملابسه وذلك راجع إلى أن عضلاته الصغيرة لا زالت لم يكتمل نموها بعد ولكن مع نهاية سن الخامسة يصبح قادرا على القيام بذلك، وتزداد قدرته على الاتزان الحركي مما يساعده ذلك على القيام ببعض الحركات، مثل: القفز، الجري، التسلق تقليد رسم مثلث أو مربع ورسم صورة بسيطة لشخص.

_ يتميز طفل هذه المرحلة بطول مستوى النظر، حيث يرى الأشياء الكبيرة أو ضح من الصغيرة، والبعيدة أكثر من القريبة، أما حاسة السمع عنده فتظل غير ناضجة حتى نهاية هذه المرحلة، فالطفل لا يستسيغ اللحن المعقد ولكن تستهويه أصوات الطيور والحيوانات.

وطفل هذه المرحلة يحاول أن يلمس ويمسك كل شيء بيديه ليتعرف عليه أكثر كما تستهويه الألوان الزاهية الجذابة.

_ طفل التربية التحضيرية لا يمكنه مسك قلم أو ملعقة مثلاً بين أصابعه بسهولة فهو يستعمل يده كاملة في القيام بذلك، ولكنه يتمكن من ذلك تدريجياً وبالتدريب.

1_2_3_ خصائص الطفل الاجتماعية والانفعالية:

من بينها:

_ يعبر طفل هذه المرحلة عن انفعالاته بكل حرية وقد يلجأ إلى العنف إذا واجهته مشكلة أو موقف إحباطي، والعكس إذا كان فرحاً فإنه يعبر عن فرحه بالصراخ أو القفز أو غيرها من السلوكيات دون أن يولي لمن حوله أي اهتمام.

_ تتميز انفعالاته بأنها كثيرة ولكنها تدوم لزمان قصير، إلا أنه في سن الخامسة تستقر حياته الانفعالية نوعاً ما، نتيجة للأمان والطمأنينة التي تسود علاقته بأمه، مع استمرار العناد لديه حتى مراحل لاحقة.

_ يتجاوز الطفل في هذه المرحلة "التركيز حول الذات"، فيصبح يفضل صحبة الأطفال ممن هم في سنه، مع ملاحظة كذلك كثرة الشجارات بين الأطفال في هذه المرحلة فقد يتشاجرون عدة مرات في اليوم ولكن شجاراتهم لا تدوم طويلاً. (بو رصاص، 2008-2009)

1_3_ النمو والتعلم في الطفولة المبكرة:

يعرف التعليم قبل المدرسة بأنه: ذلك النمط من الرعاية النفسية والجسدية والثقافية والاجتماعية التي تقدم للأطفال، فهو تعليم ينمي قوى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ويتسارع ملحوظ، حيث تزداد مهاراته الحسية وقدرة الإدراك لديه، كما تنمو قدراته اللغوية وتصبح أكثر دلالة، وبالتالي يصبح على استعداد للالتحاق بالمدرسة. (هنانو، 2015-2016) ومنه يتبين أن التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة ليس مثل التعلم في المراحل الأخرى ذلك أنه في الأول يكون المعلم منوطاً بمراعاة القدرات المحدودة للطفل والتي مازالت قيد النمو بخلاف التعلم في مراحل متقدمة أي تكون تلك القدرات مكتملة ويمكن استغلالها في مجال علمي معين حسب نوعية هذه القدرات، من هنا يجب أن تراعى المبادئ التالية في تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل التمدرس:

_ يتأثر التعلم بمستوى النضج: فالمطلوب تنويع الأنشطة والوسائل وتشجيع الخبرة الذاتية.

- _ يتأثر التعلم بعوامل بيئية: فتفهم المعلم والوالدين لأخطاء الطفل يؤدي إلى تعلمه من هذه الأخطاء، فهي عبارة عن خبرات مباشرة للتعلم.
- _ يتعلم الطفل من خلال الخبرة الطبيعية والتفاعل الاجتماعي والتأمل وفسح المجال أمامه مع الأشياء بصفة مباشرة، وهذا ما يسمى بالتعلم الإجرائي.
- _ إشراك الطفل في عملية التعلم، فهو يتعلم بالمشاركة واللعب.
- _ تختلف أساليب الأطفال في التعلم: وذلك باختلاف شخصياتهم وميولهم ونوع ودرجة ذكاءهم، وأنماط اكتسابهم للمعرفة.
- _ إتاحة الفرصة لكل طفل لتحقيق ذاته وتنمية قدراته واستعداداته، ومساعدته على تكوين صورة إيجابية عن نفسه. (زرده، 2011-2012)
- وعموماً، يكون التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في شكل موارد، تارة عن طريق الألعاب، وتارة عن طريق الأناشيد مثلاً، وبأشكال أخرى تتعدد وسائلها بحسب إمكانيات الروضة والقائمين عليها. (فارس، 2006)

1_4_ ترابط البيت والمدرسة:

توصل علماء النفس إلى أن النمو في مرحلة الطفولة المبكرة يعتبر أساساً تقوم عليه المراحل النمائية التالية، لاسيما في ما يتعلق بإكساب الطفل الميل نحو التعلم وتكوين الاتجاهات العقلية والاجتماعية، وبما أن انطلاقة تشكيل شخصية الطفل تبدأ من الأسرة وتتولاها فيما بعد رياض الأطفال والأقسام التحضيرية؛ فإن العلاقة بين والدي الطفل ومعلمات التربية التحضيرية ذات أهمية بالغة، حيث يتم في هذه العلاقة تبادل المشورة والخبرة لتطوير معارف وشخصية الطفل، والتعاون في حل المشاكل التي تعترضه نحو هذا الهدف في إطار تكامل العمل بين الأسرة والمدرسة، حيث أن الثبات في معاملة الطفل في هذه المرحلة يحقق الصحة والسلامة النفسية للطفل. (الحري، 2013)

(2) الأقسام التحضيرية في الجزائر:

2_1_ القسم التحضيري:

يعرف القسم التحضيري حسب الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية بأنه: القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 05 و 06 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية، تحضيراً للسنة الأولى ابتدائي مكتسباً بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب، ويقم العمل في هذه الحجرات على أساس نشاطات بيداغوجية هادفة في شكل ألعاب ومشاريع. (زرده، 2011-2012)، فهو قسم ملحق بالمدرسة الابتدائية ينضم إليه الأطفال الذين هم في سن الخامسة، يتلقى الأطفال في هذه الأقسام برامج خاصة التربية التحضيرية لمدة سنة، تحضرهم للالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، كما توفر لهم البيئة الغنية التي تساعدهم على نموهم. (بو رصاص، 2008-2009)

إذن؛ يمكن اعتبار الأقسام التحضيرية امتداداً تربوياً يكمل عمل الأسرة بشكل بيداغوجي بحيث يتعلم الطفل في جو يتم فيه المحافظة على طابع الحياة العادية له من حرية وقفز جري، وذلك في إطار أنشطة لعب تعليمية.

2_2_ مؤسسات تربوية أخرى في ما قبل التمدريس:

تشمل تربية ما قبل التمدريس مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال بما فيها:

2_2_1_ الحضانة:

هي مؤسسة اجتماعية تختص بالرعاية الصحية والغذائية، وهي أقرب في طبيعتها إلى المنزل مقارنة بالمؤسسات التربوية الأخرى؛ بحيث يقوم فيها العمل على أساس الحراسة واللعب والرعاية الصحية والاجتماعية، تستقبل فئة الرضع إلى غاية أطفال الثالثة.

2_2_2_ رياض الأطفال:

وهي مؤسسة اجتماعية تربوية تختص في توفير الشروط التربوية المناسبة لإيقاظ وتنمية قدرات الطفل، عن طريق إشراك الطفل في وضعيات التعلم واللعب، تستقبل الأطفال من أربع إلى خمس سنوات.

كما لا يمكننا إغفال دور الكتاب كأقدم مؤسسات تربية ما قبل التمدريس، أين يتم تحفيظ القرآن الكريم انطلاقاً من تعلم المبادئ الأولى للقراءة والكتابة، بالإضافة إلى دروس آداب

السلوك، بعد الكتاب ظهرت المدارس القرآنية لتقوم بنفس المهام لكن بشكل أكثر تنظيماً حيث يتم تصنيف التلاميذ في أقسام مختلفة، مع وجود إدارة لتخطيط العمل في هذه الأقسام. (زرده، 2011-2012)

2_3_ التربية التحضيرية في الجزائر:

2_3_1_ تاريخ التربية التحضيرية في الجزائر:

عندما نتحدث عن تطور التعليم التحضيري في الجزائر فلا بد من ذكر مرحلتين هما: قبل الاستقلال وبعده، ففي الأولى كان المستعمر يبذل ما في وسعه لطمس الهوية العربية والإسلامية من خلال حصر مجال التعليم سواء في الكتاتيب أو في المدارس، وفي الثانية وبعد التخلص من المستعمر حاولت الجزائر النهوض بنظامها التعليمي وتطويره، والتفصيل في المرحلتين كما يلي:

2_3_1_1_ مرحلة قبل الاستقلال:

لقد كانت الزوايا والكتاتيب والمدارس القرآنية هي التي تقوم بعملية التربية والتعليم وكان يلتحق بها الأطفال ابتداء من سن الثلاث أو الأربع سنوات، واستمرت كذلك في أداء وظيفتها الحضارية، وفي مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية ذات الطابع التبشيري كما كانت توجد بعض مؤسسات رياض الأطفال لكن وظفت كغيرها من مؤسسات الدولة في خدمة المحتل إذ كان يلتحق بها إلا أبناء المستوطنين الفرنسيين والقليل من أبناء الموالين للمستعمر أما أبناء الجزائريين فلم يكن بمقدورهم الانضمام إليها أو الاستفادة منها وقد كانت المناهج المخصصة لرياض الأطفال آنذاك طبقاً لأصل لما كان موجود في فرنسا، وحرص المستعمر على استبعاد الجزائريين وعدم السماح لهم سواء بالانضمام إليها أو بالإشراف عليها. (بر رصاص، 2008-2009)

2_3_1_2_ مرحلة بعد الاستقلال:

عام 1962 استلمت الجزائر المؤسسات التي كانت تابعة للسلطات الاستعمارية وضمتها إلى المؤسسات الوطنية الأخرى، لكن لم يحسم الأمر بشكل نهائي فقد انحصر عدد الكتاتيب القرآنية والمؤسسات التابعة للمنظمات الخيرية، بسبب استمرار سياسة الاستعمار المتمثلة في شد الخناق على الهوية الإسلامية الوطنية بالرغم من تصدي المدارس الإصلاحية لهذا المخطط الاستعماري، حيث كان هذا الصراع سبباً في تخلي الوزارة رسمياً عن التربية التحضيرية، وذلك في 23 سبتمبر 1965، ولم يبق سوى عدد بسيط

من المؤسسات من بينها بعض الأقسام التي كانت تسيروها البعثات المسيحية الفرنسية فعرفت هذه المرحلة عملية تجميد التربية التحضيرية (زرده، 2011-2012) واستمرت هذه العملية سنوات إلى غاية خروج الاستعمار الفرنسي نهائيا من الوطن، ففي عام 1976 استعاد التعليم ما قبل المدرسي أهميته من خلال منشور أبريل 1976 المعني بإصلاح المنظومة التربوية، وتم فيه منح صلاحية التحضر للمدرسة وتعويض ما فقده الطفل داخل أسرته ومجتمعه، مع إبقاء التعليم غير إلزامي. (هنانو، 2015-2016) واستمر الاهتمام الحكومي بالتعليم التحضيري، إلى أن تصدرت الجزائر قائمة الدول العربية عام 1980 عندما اعتبرت وزارة التعليم الوطنية أن التربية التحضيرية مرحلة من مراحل السلم التعليمي بخلاف باقي الدول العربية التي لم تتخذ هذا القرار إلا في مؤتمر القاهرة 2006 وما إن حلت التسعينات حتى استقر التعليم التحضيري بشكل أساسي كخطوة رسمية أولى تركز عليها باقي الأطوار التعليمية، عندما تم إصدار وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري عام 1990، حددت أهداف النشاطات والبرنامج المقترح وملح الطفل في نهاية الطور التحضيري ككفاءات يسعى هذا البرنامج لتحقيقها، بالإضافة لكيفية تنظيم القضاء المادي للقسم التحضيري وبعدها بسنتين تم توسيع قطاع التعليم قبل المدرسة، فقد رخصت الوزارة للخواص فتح دور الحضانة ورياض الأطفال بما في ذلك الأقسام التحضيرية وفي 1995-1996 قام مركز الأبحاث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC) بالتعاون مع المعهد التربوي الوطني بنشر الدليل المنهجي للتعلم ما قبل المدرسي وهي وثيقة منهجية شملت معرفة خصائص طفل ما قبل المدرسة، وطريقة المشروع مع نماذج تطبيقية، طورت هذه الوثيقة سنة 2004 ليتم إصدار المناهج والدليل التطبيقي الخاص بالتربية التحضيرية. (زرده، 2011-2012)

في عام 2008 صدرت النشرة الرسمية وقد تضمنت تدابير تنظيمية وتربوية خاصة بالتربية التحضيرية، من بينها:

_ فتح الأقسام: يتم فتح أقسام التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية بناء على قدرات استيعاب المؤسسات والقطاع الجغرافي لها، وكذلك إمكانات التأطير المتوفرة، وعلى أساس 25 طفلا في كل قسم على الأكثر.

_ تجهيز الأقسام وموقعها في المدرسة: ينبغي أن تكون الحجرات في الطابق الأرضي غير بعيدة عن الجناح الصحي، وتخصص حجرة لكل فوج، وأن تتوفر كل حجرة على الطاولات والكراسي بالعدد والنوعية المناسبين لأطفال هذا السن.

_ اختيار المعلمين والمعلمات لتأطير هذه الأقسام على أن يكونوا قد تلقوا تدريباً لهذا الغرض، ويجب أن يتوفر فيهم الميل والاستعداد للعمل مع الأطفال، وتحمل حركتهم وتساؤلاتهم. (النشرة الرسمية، 2008)

أما في جانفي 2009 وبمبادرة من وزارة التربية والتعليم؛ عقد مؤتمر في بريطانيا في إطار الشراكة بين الاتحاد الأوروبي والجزائر، تمثل في مشروع "Appui à MEDA II Education (Sur le chemin de l'école) la réforme du système éducatif en Algérie") يهدف لتكوين وتأطير مفتشي التربية التحضيرية من أجل تجسيد البيداغوجيا في قسم التربية التحضيرية، من خلال تبادل المستجدات حول استراتيجيات تدريس الأنشطة ومناقشة البرامج والكفاءات. (Lourci & all, 2009) أنظر: الملحق رقم (1).

2_3_2_ أهداف التربية التحضيرية في الجزائر:

2_3_2_1_ التنشئة الاجتماعية:

أي التطبيع الاجتماعي حيث يتم إكساب الطفل أنماطا سلوكية سوية سائدة في المحيط الذي يعيش فيه ابتداءً بمحيط الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل، وتتمثل هذه السلوكيات في الامتثال للقيم بعد الاقتناع والتشبع بالعقائد الدينية والاجتماعية بما يتناسب مع عمر الطفل.

2_3_2_2_ التنمية العقلية:

تهدف مؤسسات التربية التحضيرية إلى تنمية قدرات الطفل العقلية، ذلك أن نمو هذا الجانب يساعد في نمو الجوانب الأخرى الاجتماعية والعاطفية والحس-حركية، ونمو القدرات السابقة لدى الطفل يعمل على إعداده لتعلم القراءة والكتابة والحساب في صورة منظمة.

2_3_2_3_ النمو الجسمي:

إن من أهداف التربية التحضيرية أيضاً الاهتمام بنمو الطفل الجسمي، والذي يضم نمو العضلات والعظام والحواس، حيث تتم تنمية العضلات من خلال اللعب والجري التآرجح القفز والسباحة... أما عن تربية الحواس فتحقق من خلال بعض الأنشطة مثل الاستماع

إلى القصص ومشاهدة الطبيعة واللعب ببعض الألعاب والهدايا لتنمية اللمس... (بو رصاص 2008-2009)

بالإضافة إلى هذا فقد سطر بعض التربويين أهداف التعليم التحضيري بشكل أكثر عمومية، فكان من بين هذه الأهداف:

_ التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية والدينية.

_ تهيئة الطفل للحياة المدرسية النظامية، وذلك عن طريق الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة، بكل ما يتطلبه ذلك من محفزات للتعود على النظام. (عامر، 2008)

2_3_3_ ملح الطفل في نهاية التعليم التحضيري:

يتمثل ملح الطفل في مجموعة من الصفات والخصائص التي تتميز بها نمو شخصية الطفل التربوية التحضيرية في هذه المرحلة العمرية ومعرفتها أصبحت أمراً ضرورياً للمربية من أجل تحقيق ما يرمي إليه المنهاج، ويتجلى هذا الملح فيما يلي:

2_3_3_1_ في المجال الحس-حركي:

_ ينفذ أنشطة من حركات شاملة ودقيقة، كلية وجزئية، بتناسق ودقة ومرونة.

_ يتموقع في الزمان والمكان حسب معالم خاصة به.

_ يتعرف على إمكاناته الجسمية وحدوده الحسية والحركية.

2_3_3_2_ في المجال الاجتماعي والوجداني:

_ يكتشف ذاته وفردانيته.

_ يتبادل مشاعره وأحاسيسه مع الآخر.

_ يظهر استقلاله من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجه.

_ يستعمل الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجاته وميوله ورغباته واهتماماته. (مدور وبراو وجعفر)

_ أن يصبح قادراً على الامتثال للأوامر ويكتسب مجموعة من القيم والعادات الأخلاقية التي تدخل في إطار التعامل اليومي. (هنانو، 2015-2016)

2_3_3_2_ في المجال اللغوي والتواصلي:

_ يتحدث ويعبر بصفة سليمة.

_ يبحث ويتساءل على معاني ومدلولات الكلمات.

_ يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة، متجاوزا استعمال الكلمة-الجملة.

2_3_4_ في المجال العقلي والمعرفي:

_ يظهر اهتماماته وفضوله لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والعلوم والتكنولوجيا.

_ يوظف تفكيره في مختلف المجالات بحيث يوظف المعلومة ويستعمل الحكم النقدي ويحل المشكلات المناسبة لسنه.

_ يظهر اللبنيات الأولى في بناء المفاهيم (الزمن، المكان، الحجم، الوزن، الشكل، المساحة اللون، المادة، التوازن...) (مدور وآخرون)

أما عن كفاءات الأنشطة المختلفة لمنهاج التربية التحضيرية والخاصة بمجال القدرة على الإدراك بالتحديد، فتتمثل في ما يلي:

_ يدرك المدلول الزمني: الأسبوع الماضي، المستقبل، العيد المقبل...

_ يدرك التسلسل الزمني للأحداث المتعاقبة.

_ يتعرف على الألوان المركزة وكذلك يدرك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف (إدراك بصري).

_ يربط بين الدال والمدلول (إدراك المعنى والمفهوم).

_ يميز بين أصوات اللغة العربية (إدراك سمعي).

_ يرسم شكلا أو يكتب اسمه بالمحاكاة (إدراك حركي بمستوى متواضع للحركات الدقيقة)

_ الإدراك الكلي للأشياء.

_ يدرك خصائص المادة بالملاحظة والتجريب. (وزارة التربية والتعليم، 2008)

3_ مناهج الأقسام التحضيرية:

3_1_ مفهوم منهاج الأقسام التحضيرية:

كان أول ظهور لمصطلح (Curriculum) في قاموس ويبستر عام 1856، إذ عرفه بأنه: مقرر دراسي يقود إلى الحصول على درجة علمية، أما عن الأصل اللغوي لمصطلح المنهج في اللغة العربية فيرجع إلى الفعل "نهج"، والمنهاج هو الطريق الواضح، ونهج الطريق أي أبانه وأوضحه، ونهجه يعني سلكه، وبالرجوع للمعنى الاصطلاحي للمنهج فهو يعبر عن: برنامج أو نشاط يدل على التعليم، وهو كل عمل منظم يمارسه الطفل تحت إشراف المعلمة، أو هو كل نشاط يصرفه الطفل في سبيل التعلم. (الحري، 2013)

هذا في ما يخص تعريف منهج التعليم بصفة عامة، أما عن منهج التربية التحضيرية في الجزائر فيقصد به: ما تقدمه المدرسة للأطفال بين سن 5-6 سنوات معرفيا وفنيا وتربويا من خلال الخبرات المباشرة والمتنوعة. (مدور وآخرون) والفرق هنا يتمثل في أن منهاج الأقسام التحضيرية ليس كمناهج المراحل اللاحقة، فهو لا يقوم على مواد دراسية محددة، بل يعتمد بصورة أساسية على النشاط الذاتي والموجه للطفل، فيتيح له الفرصة لتنمية حواسه ومداركه وإشباع حاجاته في نفس الوقت، مما يحقق نموه بصورة مستمرة ويمنحه راحة نفسية ويثيره لمزيد من العمل والتعلم. (إلياس ومرتضى، 2015)

3_2_2_ خصائص منهاج رياض الأطفال:

3_2_1_ المقاربة بالكفاءات:

يعتمد بناء وتنفيذ منهاج التربية التحضيرية على العمل بالمقاربة بالكفاءات، التي تنظر على أن الفعل التربوي ينطلق من خصوصيات الطفل الذي يتعلم وليس من وجهة نظر المربي، وأن الغاية من التعلم هي مساعدة الطفل على بناء معارفه بنفسه وهو الصانع الحقيقي لها، مع التركيز على حاجاته واهتماماته وإمكاناته التعليمية، أما المربي فهو الشخص المساعد المستجيب لحاجيات الأطفال والذي يساهم في بناء الوضعيات التعليمية وتنظيم ظروف العمل الفعال ويزود الطفل بالأدوات، آخذا بعين الاعتبار مبادرات الأطفال وتمثلاتهم وأساليبهم في العمل وملاحظهم التعليمية. (مدور وآخرون)

3_2_2_ الترابط الأفقي:

ويعني ترابط مواد المنهاج مع بعضها البعض، فلا تتفصل الخبرات المقدمة في مادة ما عن الخبرات المقدمة في مادة أخرى، وهناك خاصية أخرى للمنهاج وتسمى "الترابط الرأسي" لكنها تخص المناهج المقررة على السنوات الدراسية الأخرى، فهي تعني ترابط الخبرات المتعلمة في مادة ما لهذا العام مع خبرات نفس المادة في العام المقبل، أما الطور التحضيري فهو مستمر لعام واحد فقط، وبالتالي وجب أن يتسم المنهاج بالترابط الأفقي فقط.

3_2_3_ المرونة:

تتميز مناهج الأقسام التحضيرية بأنها تعطي للمعلمة مجالا من الحرية محتوى الأنشطة التي تراها مناسبة للأطفال حسب خصائصهم في هذه المرحلة، كما تختار الأساليب والوسائل التي تراها محققة لمطالب النمو من ناحية والمادة العلمية من ناحية أخرى (الحري، 2013) لذلك يتطلب المنهاج عند انجاز الوضعيات والأنشطة استراتيجيات

تعلم عديدة ومتنوعة من قبل المعلمة، ومن أهمها: التعلم عن طريق اللعب، المشروع استراتيجيات حل المشكلات... بهذا يسمح للمعلم أن يصبح مختصا في السيرورة التعليمية منظما وميسرا لعملية التعلم بتنوعها معرفية، أدائية، سلوكية... وليس مقدما للمعرفة فقط. (مدور وآخرون)

3_2_4_ الاستمرارية:

حيث تكمل الخبرات التي يمر بها الطفل بالقسم خبراته بالمنزل، على أن تحقق هذه الخبرات في مجملها تهيئته لخبرات جديدة في مراحل التعلم اللاحقة، وهذا يعني أن يكون تقديم الخبرات بشكل مستمر ومتواصل.

وهناك خصائص أخرى للمنهاج التحضيري وهي متداخلة فيما بينها، كما أن كل خاصية توجب توفر الخاصية الأخرى، ونلخصها في ما يلي:

أولها "التكامل" ويقصد به أن تكون الخبرات متكاملة فيما بينها لتكون ذات معنى لدى المتعلم، على أساس أن هذا الأخير يمارس حياته بشكل متكامل فيتفاعل مع البيئة والأحداث التي تدور حوله بتكامل كل من عقله وجسمه ووجدانه... وهنا وجب أن يتميز المنهج بخاصية أخرى وهي "الشمولية"، أي أن يعمل المنهاج على تنمية كل من الجانب المعرفي والوجداني والنفسي-حركي للطفل، وهي مجالات النمو الشامل التي حددها "بلوم" وهنا تطرح خاصية "التنوع" في أنشطة ومحتوى المنهاج للإحاطة بجوانب النمو السابقة ومراعاة للفروق الفردية بين الأطفال بالإضافة لكسر الرتابة التي تعتبر حاجزا له أثره البالغ على تعلمهم وبما أن جانب النمو مختلفة تقتضي تنوع أنشطة ووضعيات التعلم؛ وجب "التدرج" في نوع ومستوى تعقيد هذه الوضعيات من السهل إلى المعقد، من البسيط إلى المركب، حيث أن التدرج المنطقي من أهم خصائص المنهاج التي تعمل على الارتقاء شيئا فشيئا بمستوى الطفل في جميع جوانب نموه. (الحري، 2013)

3_3_ النظرية النفسية كأسس لبناء منهاج التربية التحضيرية:

3_3_1_ النظرية السلوكية:

مبدأ هذه النظرية أن الطفل يتفاعل تفاعلا واضحا مع المثيرات البيئية التي يتعرض لها وأن كل أنواع السلوك تكتسب ن طريق التعلم، والمعلمة أو المربية مسؤولة عن إعداد وتهيئة بيئة التعلم التي يمكن ضبطها والتحكم فيها ليتفاعل معها الطفل محدثا أنماطا مختلفة من الاستجابة لها (الحري، 2013)، فيشير أنصار هذه النظرية إلى أنه بإمكاننا تشكيل سلوك

الطفل بالطريقة التي نجدها مناسبة. من جهة أخرى وعند بناء المنهاج، تتطلب الفلسفة السلوكية صياغة الأهداف بشكل قابل للملاحظة والقياس، مركزة على الأداء ومراقبته بشكل مباشر لقياس مدى تحقيق كفاءات المنهاج، حيث يقوم التقويم السلوكي على معيار مدى تغير سلوك الطفل المتعلم وتطابقه مع النمط المرسوم مسبقاً. (إلياس ومرتضى، 2015)

3_2_3_ النظرية المعرفية:

يرى أنصار هذه النظرية أن التخطيط للخبرات التربوية وبناء المنهاج ككل لا بد أن يركز على الاتجاه النفسي والعقلي الذي يفسر حدوث عملية التعلم. (الحريري، 2013) ومنها العمليات العقلية العليا (الإدراك، الذاكرة...)، وأن تعمل الأنشطة على تنميتها ليتمكن الطفل من بناء التراكيب العقلية المناسبة (نمط التفكير، اللغة، التخيل...) ليستخدما في حياته اليومية، بالإضافة لاكتساب مهارات التعلم الأساسية (قراءة، كتابة، حساب) فعلى كل من المعلمين والمسؤولين على بناء مناهج التربية التحضيرية التعرف على خصائص النمو المعرفي في هذه المرحلة، ثم تحديد أهدافهم في ضوء ما هو متوقع من أطفال هذه الفئة العمرية، ليكون التقويم على أساس ما حققه الطفل من تقدم في أنماط التفكير وما اكتسبه من خبرات خلال احتكاكه بالبيئة بشكل عملي وتطبيقي. (إلياس ومرتضى 2015)

3_3_3_ نظرية النضج:

حسب هذه النظرية يولد الطفل ولديه استعدادات تحدد مستوى إمكاناته تحديداً جوهرياً وبالتالي وجب أن تتضمن بيئة التعلم أنشطة تساعد الطفل على تحقيق نموه مراعية لمستوى نضجه، وأن تزود هذه البيئة بمربين ومعلمين يعملون على كونها جيدة التنظيم بمحافظتهم على عنصر التوازن بين كل من النضج (البيولوجي والمعرفي والنفسي) للطفل وعناصر التعلم في البيئة المحيطة، حيث توضع أهداف المنهاج بما يتناسب مع خصائص النمو في هذه المرحلة، وأن يكون التقويم وفق ما هو متوقع من الطفل في مثل هذا السن. (الحريري، 2013)

3_4_ مواصفات المنهج الجيد:

قد يختلف الباحثون وأخصائيو التربية وكذلك لجان الجودة في المؤسسات التعليمية في تحديد معايير جودة المناهج، فكل منهم يسوغ هذه المعايير من زاوية مختلفة، كطبيعة

الطفل أو متطلبات المجتمع وسوق العمل... لكن هذا لا يعني عدم الاتفاق على مواصفات عامة للمنهج الجيد، وهذه المواصفات حسب (طراونة، 1989) كما يلي:

- _ يستمد من البيئة القريبة والمحيطية بالطفل.
 - _ المنهج الجيد هو الذي يستفيد من خبرات الأطفال ومعارفهم ومحاولاتهم التلقائية في إشباع حاجاتهم، بحيث يتدرج في هذه الخبرات والمعارف ويطورها.
 - _ المنهج الجيد يعطي للأطفال الوقت الكافي للتعلم كذلك إظهار مشاعرهم والتعبير عن ذواتهم بحرية وأمان.
 - _ يجب أن يحقق المنهج للطفل النمو بشكل متماثل في جميع الجوانب، وأن لا يكون التركيز في جانب على حساب جانب آخر.
 - _ أن يستعين واضعو المنهج بأهالي الأطفال، وخاصة بمن لديهم خبرة في مجال التعليم والتربية، والصحة وشؤون الطفولة، بل يمكن أن يستعينوا بالأطفال في حد ذاتهم واستطلاع آراءهم، من أجل اختيار النشاط المناسب أو البديل في حالة عدم التمكن من ممارسة نشاط معين لظروف ما.
 - _ يتيح الفرصة لبناء علاقات اجتماعية للأطفال فيما بينهم، وكذلك بين الأطفال والكبار كالزائرين وحتى بعض المسؤولين في البيئة الخارجية كالشرطي والطبيب والبائع...
 - _ يساعد على بناء استقلالية الطفل، واختبار قدراته بنفسه.
 - _ يتحدى ذكاء الطفل ويمنحه فرصة المحاولة والتفكير والتجريب والتفكير الإبداعي.
- (الحري، 2013)

عندما يتميز المنهج بهذه المميزات، سيتمكن المعلم من تحقيق كفاءات هذا المنهج بعد اتباع الأساليب الصحيحة لتطبيقه، بخلاف الحالة التي يعتمد فيها المنهج على التلقين دون مراعاة لحاجات الطفل ومطالب نموه ومحاولة إشباعها وتلبيتها، أو حالات أخرى لها أسبابها التي حالت دون الوصول للأهداف التي سعت لتحقيقها، ففي مثل هذه الحالات يسعى باحثو التربية وأخصائيو الجودة لعملية تطوير المناهج، والتي تقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ، وهي:

- _ إعادة النظر في تحديد الأهداف.
- _ إعادة النظر في اختيار المحتوى.
- _ تطوير طرائق وأساليب التدريس.

_ تطوير طرائق وأساليب التقويم. (مذكور، 2001)

3_5_ أهداف المناهج التحضيرية:

3_5_1_ تعريف الأهداف:

يعرف الهدف التربوي بأنه: وصف للسلوك المتوقع من المتعلم بعد احتكاكه بمواقف التعلم. فالأهداف عبارة عن غايات توضع للمناهج والبرامج والكتب الدراسية، حيث تسهم المحتويات المختلفة في تحقيقها. (مذكور، 2001) وتحديد الأهداف هو الخطوة الأولى في بناء المنهج؛ لأن تحديد الغايات يساعد على انتقاء الطريقة المناسبة للتدريس والأدوات المصاحبة لها، وتقويم النتائج. (الحري، 2013)

3_5_2_ أنواع الأهداف:

للأهداف التربوية تصنيفات من حيث الشكل، ومن حيث المضمون، وذلك كما يلي:

3_5_2_1_ من حيث الشكل:

تتضمن نوعين هما:

3_5_2_1_1_ أهداف عامة:

وهي وصف للتغير السلوكي المتوقع نتيجة لتفاعل المتعلم مع مضمونات وخبرات منهجية واسعة ومتنوعة، وتكون أبعد مما هي عليه الأهداف الخاصة.

3_5_2_1_2_ أهداف خاصة:

هذا النوع من الأهداف يصاغ في بداية كل وحدة دراسية، أو بداية كل درس أو موضوع ما، ويطلق عليها الأهداف الإجرائية، بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها.

3_5_2_2_ من حيث المضمون:

في هذا الصنف قسم "بنجامين بلوم" الأهداف إلى ثلاث أنواع هي: أهداف معرفية أهداف وجدانية، أهداف مهارية-نفس-حركية. (مذكور، 2001)

3_5_2_2_1_ أهداف معرفية:

وتشمل ست مستويات هي:

_ التذكر: حفظ الطفل للمعروف والقدرة على استرجاعها.

_ الفهم: إدراك معنى المادة التي يدرسها الطفل والقدرة على تفسير للظواهر المناسبة لعمره.

_ التطبيق: قدرة الطفل على استخدام الأساليب المتعلمة في حل المشكلات.

_ التحليل: أي قدرة الطفل على تجزئة مادة التعلم إلى أجزاء كانت تشكل الكل.

_ التركيب: تأليف شيء جديد من عناصر وأجزاء، أي القدرة على التفكير الابتكاري.
_ التقييم: قدرة الطفل على الحكم على الأشياء والمواقف في ضوء معايير، فيصبح ينقد ويقارن ويختار ويعلل ويبرهن.(فهمي، 2013)

3_2_2_5_2_ أهداف الجانب الوجداني:

وهي تتعلق بالمشاعر والميول والاتجاهات، والتذوق الأدبي والجمالي... (مدكور، 2001)
ففي هذا الجانب يهدف المنهج إلى إكساب الطفل: تقبل الظواهر والاستجابة لها، الاهتمام النظام القيمي، تكوين الاتجاه... (فهمي، 2013)

3_2_2_5_3_ الأهداف المهارية (النفس-حركية):

وتتعلق بكل أنواع السلوك المهاري والحركي، بدءا بالبسيط اللاإرادي كسماع الصوت طرفة العين... إلى المهارة الحركية مثل الإصغاء والكلام، القراءة، الكتابة... (مدكور، 2001)
ويتضمن هذا النوع من الأهداف بدوره ست مستويات هي: الملاحظة، التقليد، التجريب الممارسة، الإتقان، الابداع الحركي. (فهمي، 2013)

3_5_3_ مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق الأهداف التربوية من جملة مصادر منها:

3_5_3_1_ المتعلم وحاجاته:

فدراسة خصائص المتعلمين وتحديد حاجاتهم مصدر أساسي لتخطيط أهداف أي منهج دراسي، مما يجعل المنهاج يتفق وميول وقدرات المتعلمين، وعلى المنهج أن يوظف هذه الميول والقدرات من أجل تعلم أكثر فعالية.

3_5_3_2_ البيئة الطبيعية:

حيث تحدد الأهداف من خلال تحليل البيئة المحيطة وأوجه النشاط السائدة فيها، فيجب أن يهدف المنهج إلى تكوين طفل محب لبيئته، متفهم لمشكلاتها، قادر على حمايتها وتكوين الاتجاهات السليمة نحوها.

3_5_3_3_ المجتمع والإرث الثقافي:

كل ما تحمله ثقافة المجتمع من علم وفن وأدب وأفكار يشكل مصدرا هاما لاشتقاق الأهداف، فعلى واضعي المنهاج تحليل هذا الإرث وانتقاء ما يناسب المتعلمين حسب أعمارهم أو فترة مواكبتهم لهذا الإرث، وعلى واضعي المنهاج أيضا دراسة وتحديد حاجات

المجتمع بدقة ثم صياغة الأهداف على أساسها، لتتمكن هذه المناهج من إعداد أجيال قادرة على تلبية حاجات مجتمعتها. (إلياس ومرتضى، 2015)

3_5_4_ معايير جودة الأهداف:

3_5_4_1_ الوضوح:

يجب أن تحدد الأهداف بشكل واضح بحيث لا وجود للاختلاف في تفسيرها، ويعتبر المنهج الإجرائي واضحاً إذا كان من الممكن ملاحظته وقياسه، كما يجب أن يتضمن ما يعرف بالحد الأدنى للأداء، ليقاس به مدى تعلم الطفل.

3_5_4_2_ الشمول:

ويعني استيفاء الأهداف جميع جوانب نشاط المتعلم المعرفي والوجداني والعقلي والجسمي...

3_5_4_3_ التكامل:

يجب أن تسطر الأهداف على أساس التكامل والتداخل بين الجوانب السابقة من أجل المحافظة على التوازن الداخلي للمتلم، فطبيعة النمو البشري تتضمن التكامل والتداخل بين أجزائها وليس نمو أحدها منفصلاً على نمو الثاني. (مذكور، 2001)

3_6_ محتوى المناهج التحضيرية:

3_6_1_ مفهوم المحتوى:

بعد وضع الأهداف لا بد أن نتساءل: ماذا نقدم للأطفال ليتعلموه حتى تتحقق الأهداف التي وضعناها؟ وللإجابة على هذا السؤال تخطط خبرات التعلم التي يجب أن يمر بها الطفل (إلياس ومرتضى، 2015) إذن؛ فالمحتوى هو المكون الثاني لتخطيط المنهاج، وقد يأخذ شكل معلومة أو مهارة... أي أنه البناء المعرفي لكل ما يضعه المخطط من خبرات وأنشطة معرفية أو حركية أو توجيهية، لشرح المفاهيم والمعارف، وغرس القيم والاتجاهات. (الحريري 2013)، حيث يعتبر التربويون أنه إذا كان لابد من أن يلم الطفل ببعض الحقائق والمعلومات حول المفاهيم (حيوان، نبات، نهر...) فلا بد وأن تكون هناك مادة علمية حول هذه المفاهيم يكتسبها الأطفال بأساليب وأدوات مختلفة -طرائق ووسائل تدريس محددة- ومنه نستنتج أن المحتوى يتلخص في مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمكن أن تحقق الأغراض التربوية. (إلياس ومرتضى، 2015)

3_6_2_ أسس اختيار المحتوى:

مهما تنوعت أنشطة المحتوى، فهي في مجملها تطرح مجموعة من المعارف والحقائق التي تسهم في نمو ونضج المتعلم، ولسهولة اكتساب هذا الأخير لمعارف المحتوى؛ وجب تميزها ب: التناسق في التركيب، البساطة في التحليل، التفاعلية والدينامية بين عناصرها. (فهيم، 2013)

ولضمان أخذ المعرفة لهذه الخصائص وجب اختيار وإعداد المحتوى على عدة أسس هي:

_ أن يكون المحتوى وثيق الصلة بحياة الأطفال، لأن الطفل في حد ذاته هو غاية التربية وهدفها الأساس، وبالتالي وجب اختيار المحتوى بناء على خصائصه وحاجاته.

_ أن يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك عن طريق تنوع موضوعاته وأنشطته، مع فتح المجال للطفل لاختيار النشاط الذي يميل إليه ويناسبه، أي أن يسمح محتوى المنهاج لكل من المعلمة والطفل بالمبادرة والإبداع والابتكار مع المحافظة على حسن التوجيه والتخطيط.

_ مهما تنوعت أنشطة المحتوى وجب اهتمامها بصحة الطفل وسلامته وأمنه.

_ أن يعد المحتوى بطريقة تحفزه على التعلم الذاتي بعيدا عن الإلقاء والتلقين.

_ ترابط وتكامل خبرات وموضوعات المحتوى. (إلياس ومرتضى، 2015)

3_6_3_ تنظيم المحتوى:

لم يعد الاهتمام بالمعارف المتناثرة قائما، فلا قيمة لها إلا إذا وضعت في سياق يظهر العلاقات بينها ليسهل إدراكها على الطفل، وبالتالي يجدر البدء بالمعلومات التي تعتبر بمثابة خلفية إدراكية للطفل، ثم استدراجه إلى أفكار ومفاهيم جديدة تبنى على أساس تلك الخلفية. (فهيم، 2013)

ومن طرق تنظيم المحتوى:

3_6_3_1_ التنظيم المنطقي:

يتم فيه التركيز على المادة العلمية وتسلسلها وترابطها، حيث تشكل المعرفة المحور الأساسي في العملية التربوية، وهذا النوع من التنظيم لا يناسب المتعلمين الصغار فهو لا يراعي طرائق تفكيرهم ولا خصائص نموهم، فهو إجراء موضوعي يقوم على اتساق العناصر الداخلية للمادة الدراسية.

3_6_2_ التنظيم السيکولوجي:

بشكل معاكس يأخذ هذا التنظيم بعين الاعتبار خصائص نضج المتعلم، حيث تسبق عملية تنظيم المحتوى بدراسة أسس نمو الأطفال على جميع الأصعدة.

3_6_3_ تنظيم المهارات:

وهو التنظيم القائم على أساس نشاط المتعلم وعمله، وهنا لا بد من مراعاة تكامل الخبرات التي يمر بها لتشکل بمجموعها نظاما مهاريا شاملا ومتناسقا. (إلياس ومرتضى، 2015)

3_6_4_ معايير جودة المحتوى:

توجد مجموعة من المعايير تدرس من خلالها مدى صلاحية المحتوى، منها:

- _ أن يعمل على تحقيق كل من الأهداف العامة والخاصة.
- _ أن تترابط عناصر بشكل متسلسل ومتدرج، بحيث أن إدراك واستيعاب كل عنصر أو جزء يمهّد لاستيعاب الجزء الموالي.
- _ أن يتناسب مع مختلف المتعلمين ويراعي الفروق الفردية بينهم.
- _ أن يتنوع المحتوى بين ما هو نظري وما هو تطبيقي من أجل التصور الصحيح للمعرفة. (مدكور، 2001)

3_7_ التقويم في المناهج التحضيرية:

3_7_1_ مفهوم التقويم:

من بين المربين والمختصين الذين اهتموا بفعالية المناهج ودراسة التغيرات التي يحققها المنهج وطريقة تدريسه على التلاميذ؛ نجد "تايلر" الذي استعمل مصطلح التقويم ونادى بالتركيز عليه، وبالنسبة له يشير التقويم إلى مجموعة الإجراءات التي تقيس هذه التغيرات على التلاميذ (بو رصاص، 2008-2009)، وهو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، والعمل على كشف نواحي القوة ونواحي الضعف في العملية التعليمية (فهيم، 2013)، ويتفق تعريف "بلوم" مع هذا التعريف، حيث اعتبر أن التقويم عبارة عن إصدار حكم على الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد... لكنه اختصر تعريفه في وقت لاحق معتبرا إياه: مجموعة الأدلة التي توضح ما إذا جرت بالفعل تغييرات على المتعلمين أم لا، مع تحديد مقدار ذلك التغيير.

أما عن تعريف التقويم في الأقسام التحضيرية؛ فهو العملية التي نحصل من خلالها على معلومات شاملة حول نمو الطفل في كافة الجوانب، باستخدام أساليب مناسبة وذلك

بهدف تشخيص قدراته واستعداداته واكتشاف مشكلاته وما يعانيه من صعوبات وعلاجها(إلياس ومرضى، 2015)، وبالتالي فهو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله، في ضوء الأهداف التربوية المنشودة.(مذكور، 2001)

إذن؛ فعملية التقويم تتميز بالتداخل والشمول، فإذا أردنا تقييم مستوى الطفل كغاية منتظرة من تطبيق منهاج تدريسي معين في فترة محددة، نجد أننا نقيم المنهاج في حد ذاته، ومعرفة مدى كونه قد ناسب هؤلاء الأطفال أم لا، لكن تجدر الإشارة هنا لمعرفة الفرق بين "التقويم" و"التقييم"، فهذا الأخير يعتبر جزءا من عملية التقويم، أي أن التقييم إذا ما صحبه تعديل ما قيمناه أصبح تقويما، حيث يعتبر (فهيم، 2013) أن التقويم يعمل على كشف نواحي القوة ونواحي الضعف في العملية التعليمية، واقتراح الوسائل لتلافي أي قصور لتصحيح مسار العملية التعليمية.

3_7_2_أنواع التقويم:

3_7_2_1_التقويم الأولي:

يطبق هذا النوع قبل بداية العملية التعليمية بهدف تقدير احتياجات المتعلمين، من حيث خلفيتهم السابقة، وقدراتهم التحصيلية وميولهم واتجاهاتهم، ومن أهم نتائجه: إعطاء وصف لمستوى التلاميذ قبل تطبيق أي منهاج تعليمي، فهو نقطة البداية في تخطيط العملية التربوية، وبه يتمكن القائمون على التعليم من تقسيم المتعلمين حسب مستوياتهم وحاجاتهم وميولهم.

3_7_2_2_التقويم البنائي:

ينفذ هذا النمط أثناء سير المنهاج، ويستفاد من نتائجه في تطوير وتحسين المنهاج بشكل آني (إلياس ومرضى، 2015) فالتقويم البنائي يزود المعلم والتلميذ معا ب "التغذية الراجعة" عن أخطاء التلميذ، ومدى تحقيقه للأهداف الإجرائية، كما يزودهما بما يجب على كل منهما فعله، حيث تحدد الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها في تعديل الأهداف أو المحتوى أو أن المشكل يتمثل في مشاكل يواجهها التلميذ. (مذكور، 2001)

3_7_2_3_التقويم النهائي:

ويأتي بعد نهاية تطبيق المنهاج التعليمي، لقياس مدى تحقق الأهداف العامة (بعيدة المدى)، وبناء على هذا التقويم يمنح التلميذ درجات وتقديرات تترجم تمكنه أو عدم تمكنه من اجتياز المنهاج موضوع التقويم، وفي ضوء هذه النتائج قد يعدل المنهاج ويهيأ لفترة

جديدة واستقبال متعلمين جدد، مع الاستفادة من الأخطاء السابقة.(إلياس ومرتضى، 2015)
وقد يقوم التقويم النهائي مقام التقويم المبدئي في تزويد القائمين على العملية التربوية
بالبيانات التي تمكنهم من وضع برنامج جديد تماما، وبذلك تصبح العملية التقويمية
دائرية.(مدكور، 2001)

3_7_2_4_ التقويم التشخيصي:

يركز هذا النمط على محاولة الكشف عن الصعوبات المتكررة التي يعاني منها بعض
التلاميذ وأسباب تلك الصعوبات مما يسهل على القائمين على العملية التربوية اقتراح
وتطبيق بعض الإجراءات التي يمكن أن تساهم في تخفيف تلك الصعوبات، وغالبا لا يطبق
هذا النوع من التقويم إلا على المتعلمين الذين تبين ضعفهم في أكثر من مجال.

3_7_3_ وسائل التقويم:

3_7_3_1 الاختبارات:

وتستخدم لقياس القدرة على اكتساب المعارف وفهمها وتطبيقها، وكذلك لقياس القدرات
الخاصة والميول والاتجاهات، ومن أنواع الاختبارات المستخدمة في الأقسام التحضيرية:
_ اختبارات الصح والخطأ.

_ اختبارات المطابقة أو الربط بين شيئين.

_ اختبار الاختيار من متعدد...

3_7_3_2 الحافظة التقويمية:

وهي وسيلة يجمع فيها كل ما أنتجه الطفل من أعمال تعبر عن مهاراته وأنشطته
المرتبطة بمواقف التعلم، والخبرات التي مارسها خلال فترة من الزمن، فالغرض منها
هو متابعة الطفل، والوقوف على مدى تحسنه ومواقع عجزه، مع العلم أن الحافظة تضم
أدوات التقويم الأخرى التي استخدمتها المعلمة كالاختبارات المصورة أو بطاقة الملاحظة.

3_7_3_3 بطاقة الملاحظة:

حيث تتم مراقبة سلوكيات الأطفال وتسجيلها للوصول إلى تفسير يساعد في إيجاد الحلول
المناسبة لبعض المشاكل السلوكية لديهم، فهذه البطاقة تحتوي على أنماط السلوك وأنواع
النمو المختلفة للطفل وتعكس صورة حقيقية عنها وعن قدرات الطفل التي تعمل المناهج
التحضيرية على تنميتها. (إلياس ومرتضى، 2015)

3_7_4_ الأسس التي تراعيها معلمة القسم التحضيري أثناء التقويم:

- _ يجب أن يستخدم التقويم لمقارنة الطفل بنفسه (بناء على أدائه السابق) وليس مقارنة بزملائه أو مستوى القسم ككل، ومن جهة أخرى سيساعد التقويم المربية في التعرف على الفروقات الفردية بين الأطفال لتتمكن من مراعاتها أثناء العملية التعليمية.
- _ عند بناء وسائل التقويم يجب مراعاة طبيعة القدرات العقلية للأطفال في هذه المرحلة أي أن تقيم هذه الوسائل العمليات العقلية التي يحتاجها في نشاطاته اليومية البسيطة كما أن الاختبارات المصورة في هذه المرحلة هي الأنسب لميولهم وقدراتهم العقلية.
- _ أن تتميز أدوات التقويم المستخدمة بالصدق والثبات، بحيث تقيس ما وضعت لقياسه وتعطي نفس النتائج إذا قيست بها نفس المهارات والقدرات عدة مرات أخرى.
- _ أن تستخدم وسائل متنوعة للتقويم، من أجل الإحاطة بجميع جوانب النمو لدى الأطفال كما أن التقييم بوسائل عديدة ومتنوعة يعطينا صورة صادقة عن الجانب المراد تقيمه.
- _ أن يكون التقويم مستمرا جنبا إلى جنب مع سيرورة تقديم الأنشطة، لتؤكد اجتياز الطفل لجميع أجزاء ومراحل المنهاج. (فهيم، 2013)

خلاصة:

منذ تحقيق الاستقلال وبداية الإصلاحات التربوية؛ بدأ الاهتمام بتعليم طفل ما قبل المدرسة، ذلك أن التعليم في هذه المرحلة هو حجر الأساس لباقي الأطوار التعليمية لذلك ألحقت الأسرة الجزائرية طفلها بالمدارس القرآنية ومؤسسات رياض الأطفال، حيث أعيد النظر في هذه الأخيرة بشكل رسمي على مراحل عديدة لتبدو كما هي عليه الأقسام التحضيرية اليوم، لها أهدافها الخاصة ومناهجها المدروسة، لضمان تحقيق النمو الشامل للطفل في هذه المرحلة العمرية، فمن بين أهداف التربية التحضيرية نجد: التنمية العقلية النمو الجسمي الصحي، التنشئة الاجتماعية كامتداد للمحيط الأسري... ومن أجل تحقيق هذه الأهداف وجب أن يكون المنهاج على مستوى من الجودة من خلال التزام التربويين بمجموعة من المعايير أثناء إعدادة، ومن بين هذه المعايير: أن يستمد المنهج من البيئة القريبة للطفل، وإعطاء الطفل الوقت الكافي للتعلم بالإضافة إلى التدرج معه شيئا فشيئا في تعلم الخبرات، كل هذا يجعل من التقويم النهائي أكثر دقة وأقل إححافا في تحديد مستوى

النضج الذي حققه الطفل، مما يؤدي إلى جعل منهاج التربية التحضيرية على مستوى معتبر من الجودة التعليمية.

الفصل الرابع: الجودة الشاملة في التعليم

تمهيد

- 1_ مفاهيم حول الجودة الشاملة وتاريخ ظهورها
- 2_ الجودة الشاملة في المجال التعليمي
- 3_ مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم
- 4_ جودة المناهج التدريسية
- 5_ أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم
- 6_ معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم
- 7_ توصيات للتغلب على معوقات تحقيق الجودة الشاملة

في التعليم

خلاصة

تمهيد:

يتسع مفهوم الجودة الشاملة بتعدد الجوانب التي تدرس منها، وتختلف باختلاف وجهات نظر الباحثين فيها، كما أن لمرور الأزمنة التي مرت بها الجودة أثر في ذلك، وفي ما يلي سنتطرق لهذا المفهوم من خلال طرح تعريفات واصطلاحات متدرجة، بالإضافة إلى معرفة تاريخ ظهور مفهوم الجودة لغاية وصوله لما هو عليه في الآونة الأخيرة، وكذلك التعرف على مستوياتها وتوضيح بعض المصطلحات ذات الصلة بها، بهدف الوصول إلى مفهوم شامل قدر الإمكان عن الجودة الشاملة وإدارتها في التعليم بأهدافها وأهميتها ومعوقات تطبيقها وسبل تجاوزها.

1_ مفاهيم حول الجودة الشاملة وتاريخ ظهورها:

1_1_1 تعريف الجودة:

1_1_1_1 لغة:

جاء في "لسان العرب" لـ"ابن منظور" أن الجودة لغة أصلها من الفعل الثلاثي "أجاد" أي: أتى بالجيد من قول أو عمل. و أجاد الشيء :صيّره جيداً، والجيد نقيض الرديء. وجاد الشيء: بمعنى صار جيداً. (بشيرى، 2014-2015)

1_1_2 اصطلاحاً:

تعرفها "منظمة الإيزو العالمية" على أنها: الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تتال رضا العميل، ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة معتدلة. (شوكة وشياع، 2012) يعرفها "جون أوكلاند" بأنها الوسيلة التي تدار بها المنظمة لتطور فاعليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل.

أما وفق "رويال ميل" فتعرف الجودة الشاملة بأنها: الطريقة أو الوسيلة الشاملة للعمل التي تشجع العاملين على العمل ضمن فريق واحد مما يضيف قيمة لتحقيق إشباع حاجات المستهلكين. (رضوان، 2012)

ومن خلال هذه التعريفات يتبين أن الجودة الشاملة هي عبارة عن استراتيجية متكاملة لها وسائلها المنظمة التي تعمل على تحسين طرق العمل بما يتناسب مع حاجات العاملين وفيها بمتطلبات المستهلكين، مما يدخل المنتج ضمن النطاق التنافسي.

1_2_ تاريخ ظهور مفهوم الجودة الشاملة:

يجمع الباحثون على أن مفهوم الجودة يرجع إلى قبل خمسة آلاف سنة، عندما أعلن الملك البابلي "حمورابي" أن الشخص الذي يبني بيتاً، ثم يسقط هذا البيت ويموت ساكنيه فإن هذا الباني سوف يعدم. هنا سطرت الحضارة البابلية أقدم الاهتمامات بالجودة والإتقان في العمل، كما تمتد جذور مفهوم الجودة للحضارة الفرعونية حيث يتجلى ذلك في طريقة بناءهم للأهرامات التي حيرت الباحثين المعماريين حتى في أحدث دراساتهم. (الغامدي 2008-2009)

بعد ذلك يأتي التأسيس الإسلامي لهذا المفهوم عندما كان المسلم مطالب بإتقان عمله لإرضاء الله عز وجل، ففي الشريعة الإسلامية مبادئ ومفاهيم راسخة لإدارة الجودة الشاملة حيث دعى رسول الله صلى الله عليه وسلم لمراعاة الإتقان في العمل فقال: (إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتَّقَنَهُ) صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم، كما أوصى بالتقاني في تسيير أسلوب الحياة الخاصة والعامة للفرد من خلال مطالبته باستخدام الوقت بحساب وعدم تضييعه، بالإضافة لدعوته للتعامل مع الناس بأدب واحترام وعدل، وكذلك التعامل مع الموارد المتوفرة بحكمة وعدم تبذيرها أو استغلالها بإسراف. (قادة، 2011-2012) وبالرجوع لكتاب الله، يقول جل في علاه: ﴿صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ﴾ صدق الله العظيم (سورة النمل، الآية 88) وهنا يتضح التأسيس الأزلي لمفهوم الجودة، فمنذ بداية خلق الوجود أبدع الله في صنعه حيث تجلت فيه عظمته سبحانه وتعالى، كما نجد قوله عز وجل: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ صدق الله العظيم (سورة التين، الآية 4) ومنه يتبين أن فعله عز وجل مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالجودة والإبداع والإتقان. ومما تجدر الإشارة إليه أن الجودة تجلت كذلك في الحضارات الإسلامية المختلفة في العصور الماضية، كحضارة المسلمين في الأندلس والتي برزت في المساجد والقصور ومجالات الحياة المختلفة آنذاك منها الشعر والحرف اليدوية كصناعة السيوف والأدوات الحربية وغيرها. (الغامدي، 2008-2009)

أما في العصر الحديث فيرى العديد من الباحثين أن نشأة الجودة تعود إلى السنوات الأولى من القرن العشرين عندما بدأ المهندس الأمريكي "فردريك تايلور" بتجاربه التي بثها عبر كتابه "مبادئ الإدارة العلمية" عام 1911 والتي كان يريد من ورائها ضبط جودة العمليات الإنتاجية بتقليل الفاقد من الزمن من خلال إلغاء الممارسات والحركات غير

المجدية قصد زيادة الإنتاج وذلك بربط الحركة بالزمن الذي تحتاجه.(قادة 2011-2012) وبعد ذلك يبرز أحد أشهر رواد الجودة "إيدوارد ديمينغ" الذي انتقد نموذج الإدارة العلمية الذي وضعه "تايلور" والقائم على المبدأ المذكور آنفاً، وفي عام 1930 تقابل "ديمينغ" مع "الترشيورات" الباحث الإحصائي الكبير الذي قدم نموذجاً إحصائياً لضبط الجودة حيث استحوذ هذا المفهوم على اهتمام "ديمينغ" وأيده مبدئياً، لكنه سرعان ما غير مفاهيمه عند هجرته لليابان، أين طور أفكاره عن الجودة الشاملة بعدما رفض مفهوم ضبط الجودة القديم الذي يقوم على قياس المنتج، فقد أصبحت فلسفته تقوم على وضع مفهوم الجودة في إطار إنساني؛ حيث تبلور مبدأه على أنه عندما تصبح القوى العاملة في المصنع ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان عملها على أحسن وجه؛ فإن الجودة ستكون نتيجة طبيعية.(البيلوي وآخرون 2006)

كانت هجرة "ديمينغ" إلى اليابان في الخمسينات، وما إن جاءت السبعينات حتى حققت مفاهيمه عن الجودة نجاحاً كبيراً، ولاقت رواجاً واسعاً في اليابان وخارجها؛ إذ انتقلت للشركات الأوروبية والأمريكية التي بدأت في أوائل الثمانينات الأخذ بأفكار "ديمينغ" حول الجودة والإنتاجية والوضع التنافسي، وأصبحت في منتصف التسعينات تدرس وتطبق في المعاهد والجامعات الأمريكية. (حويل، 2012) وفي خضم هذه التطورات برز نظام الجودة لأول مرة بشكل برنامج المواصفات القياسية "ISO 9000" وكان ذلك على يد "مارغريت تيتشر"، بحيث ساهمت في تقدم نظريات الجودة الشاملة ووصولها بمفهومها الحالي إلى العالم كله، أما عن انتقال مفهوم الجودة إلى مجال التعليم فقد جاء على يد "مالكوم بالديرغ" الذي شغل منصب وزير التجارة في الولايات المتحدة الأمريكية في حكومة "ريجان" عام 1981، وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة حينما أعلن "رونالد براون" عام 1993 أن جائزة "مالكولم" في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة.(البيلوي وآخرون، 2006)

1_3_1_ مصطلحات ذات صلة بالجودة الشاملة:

1_3_1_ التميز:

يقصد به حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوم الأساسي لجودة معينة وحصوله على درجات نادرة إيجابياً. وتختلف الجودة على التميز في أن الأولى تشمل جميع جوانب

المؤسسة، بينما يقتصر الثاني على جانب معين أو أمر دون آخر، ويعنى بجانب محدد من جوانبه الشاملة. (البيلاوي وآخرون، 2006)

1_3_2_ الاعتماد:

يعرفه "هوتن" بأنه المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها مؤسسة أو برنامج مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقييم. (البيلاوي وآخرون، 2006)

وقد صاحب دخول الجودة الشاملة ميدان التربية والتعليم تغيير العديد من المصطلحات من المفهوم الصناعي والاقتصادي إلى المفهوم التعليمي، فيمكن استبدال المصطلحات لتكون أكثر مواءمة للعملية التعليمية على النحو الآتي:

المعايير بدلا من المتطلبات، ومدير التعليم بدلا من الإدارة أو القيادة، والمتعلم بدلا من العميل "الزبون الداخلي"، ومؤسسات المجتمع بدلا من المستهلك الخارجي. (شوكة وشياع، 2012)

فالجودة مفهوم مقاولاتي بالأساس، يرتبط بالإنتاجية و المردودية وانتقل إلى مجال التعليم على اعتبار أن المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات القادرة على الابتكار والإبداع اللذان بدونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطور إنتاجها وتحسم من منتوجها. (سليم 2015)

1_4_ المواصفات القياسية ومستويات الجودة الشاملة:

نظام الجودة الإيزو 9000 "ISO 9000" هو مصطلح عام لسلسلة من المعايير التي تم وضعها من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية International Standardization Organization لتحديد أنظمة الجودة التي ينبغي تطبيقها على القطاعات الصناعية والخدمية المختلفة (قاسم، 2012) و الأصل أن كلمة "إيزو" هي كلمة يونانية تعني التساوي أو التماثل أو التطابق و هذا المصطلح يعبر عن صفة اعتماده من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية وهي إحدى المنظمات العالمية التي تهدف إلى وضع أنماط ومقاييس عالمية للعمل على تحسين كفاءة العملية الإنتاجية وتخفيض التكاليف. (الطلاع، 2014)

وبنود نظام " الإيزو 9000" هي ما يلي:

_ مسؤولية الإدارة العليا.

- _ نظام الجودة.
- _ مراجعة العقود.
- _ ضبط الوثائق.
- _ الشراء.
- _ التحقق من الخدمات أو المعلومات المقدمة للمدرسة من قبل الطالب أو ولي أمره.
- _ تمييز وتتبع العملية التعليمية للطلاب.
- _ ضبط ومراقبة العملية التعليمية.
- _ التفتيش والاختيار.
- _ ضبط وتقويم الطلاب.
- _ حالة التفتيش والاختبار.
- _ حالات عدم المطابقة.
- _ الإجراءات التصحيحية والوقائية.
- _ التداول والتخزين والحفظ والنقل.
- _ ضبط السجلات.
- _ المراجعة الداخلية للجودة.
- _ التدريب.
- _ الخدمة.
- _ الأساليب الإحصائية. (الطلاع، 2014)

أما عن مستويات الجودة الشاملة فتتقسم مطالب أنظمة الجودة "إيزو 9000" إلى ثلاث مستويات:

1_4_1 نظام "إيزو 9001": ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالتصميم والتطوير والإنتاج والتركيب والخدمات.

1_4_2 نظام "إيزو 9002": ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالإنتاج والتركيب والخدمات وحيث أن المدارس كمؤسسات تعليمية لا تقوم بتصميم المناهج فهي تخضع لنظام المواصفة "إيزو 9002"، و تتضمن المواصفة "إيزو 9002" تسعة عشر بنداً تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبقة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية الجودة، وهي على النحو الآتي:

- مسؤولية الإدارة التربوية.
- النظام نظام الجودة.
- قبول تسجيل المؤسسة في النظام.
- ضبط البيانات والوثائق.
- عمليات الشراء.
- العناية بالطلاب.
- تتبع سير العملية التعليمية العلمية.
- الاختبارات.
- التقييم بشكل عام.
- حالات عدم المطابقة مع النموذج.
- الإجراءات التصحيحية والوقائية.
- التخزين والحفظ.
- ضبط السجلات.
- التدقيق الداخلي.
- التدريب.
- الخدمة.
- الأساليب الإحصائية.

1_4_3_ نظام "إيزو 9003":

ويختص بالورشات لصغيرة فهي لا تصمم منتجاتها وتقوم بعملية التجميع ويمكن ضمان جودة منتجاتها بالتفتيش على المرحلة النهائية للمنتجات. (قاسم، 2012)

2_ الجودة الشاملة في المجال التعليمي:

2_1_ تعريف الجودة الشاملة في التعليم:

هي أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة. (شوكة و شياح، 2012)

كما وعرفها "احمد درياس" بأنها أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب

أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم وتحسين رتبة المؤسسة التعليمية محلياً و عالمياً. (قاسم، 2012)

ومنه فإن الجودة الشاملة في التعليم تعمل على أخذ احتياجات الطلبة في عين الاعتبار لتسيير العمل التربوي على أحسن وجه مستوفية بذلك تطلعات المجتمع وأهداف سوق العمل مما يؤهلها لمراتب تنافسية مع مؤسسات تعليمية أخرى.

2_2_ تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

ويقصد بها نظام إداري متكامل وطريقة لتطوير جودة الطالب بوصفه هو الناتج مروراً بجودة الأهداف والمحتوى والعمليات وجودة الأفراد والعاملين في المؤسسة التعليمية. (شوكة وشياع 2012)

كما عرفت "رافدة الحريري" إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم بأنها: تحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية، والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة، وإشراك كل أعضاء المدرسة في إحداث ذلك التغيير وبشكل جماعي تعاوني، بحيث يكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر، مع خلق روح المنافسة الشريفة بين المدارس للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة، وبالتالي تأهيل كل تلميذ بما يناسب قدراته ومهاراته وحاجاته والعمل على نموه بشكل متكامل من جميع الجوانب العقلية، والنفسية، والاجتماعية، وذلك لمقابلة متطلبات المجتمع وسد حاجات سوق العمل. (الغامدي، 2008-2009)

يعرفها كروسبي: المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقاً حيث أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثل في الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية. (قادة، 2011-2012)

إن يتفق الباحثون على أن إدارة الجودة الشاملة هي الخطط الاستراتيجية المتحكمة في سيرورة نظام المؤسسات التعليمية، بحيث تنفذ هذه الاستراتيجيات بكفاءة عالية تسمح باستغلال قدرات الطالب كمنتج، بما يخدم حاجاته وخصائصه كمستفيد.

2_3_2 معايير الجودة الشاملة في التعليم:

2_3_1_1 معيار جودة عضو هيئة التدريس "المعلم":

- ويعني العمل على تأهيل عضو هيئة التدريس عمليا و سلوكيا و ثقافيا ليعمل على إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع لذلك ينبغي أن توفر له فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريب الفاعل و المستمر.
- و يقوم هذا المعيار على عدد من المؤشرات أبرزها:
- حجم أعضاء هيئة التدريس و كفاياتهم التدريسية.
 - مستوى التدريب و التأهيل العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
 - مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.
 - مقدار الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس.

2_3_2_2 معيار جودة الطالب:

- يقصد به تأهيل الطالب علميا واجتماعيا و ثقافيا ونفسيا ليتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، و تحدد مؤشرات هذا المعيار بما يلي:
- انتقاء وقبول الطلبة.
 - نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس.
 - متوسط تكلفة الطالب الواحد.
 - استخراج معدل عدد السنوات اللازمة و الفعلية لتخريج طالب واحد، ثم يتبعها احتساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب و التسرب.
 - نوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية لطلبتها.
 - الكشف عن دافعية الطلبة و استعدادهم للتعلم.
 - احتساب نسبة عدد المتخرجين إلى عدد المسجلين. (قادة، 2010-2011)

2_3_3_2 معيار جودة المناهج الدراسية:

- من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القويمة أو التعبئة الثقافية (حويل، 2012) كما يتضمن هذا المعيار مواكبة المناهج للتغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية بحيث تساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته وأبحاثه في جميع أنواع التعليم كما يجب أن توفر المناهج الدراسية النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام ويعمل

على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديه ما لأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب ومن ثم القدرة على التحميل الذاتي للمعلومة بالبحث والإطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي.

كما أنه من أهم شروط المنهج الجيد كما يؤكد "Peter Mortimore": تعزيز النواحي الروحية والعقلية والأخلاقية والثقافية والعملية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع وإعدادهم لمسؤوليات وخبرات الحياة.

2_3_4_ معيار جودة البرامج التعليمية:

يقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها ومرونتها واستيفائها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ومدى تطويرها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب وبالتالي وجب أن تكون طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية.

2_3_5_ معيار جودة تقويم الطلاب:

يجب أن تتنوع أساليب تقويم أداء الطلاب وأن تسهم هذه الأساليب في التعليم والإفادة من التغذية الراجعة ويشترط كذلك أن يتصف المقومون بالشفافية والعدالة والموضوعية في أساليبهم وتمكين الطلاب من مناقشة علاماتهم ومراجعتها، وكذلك قدرة هذه الأساليب التقييمية المستخدمة على تحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعليم.(قادة 2010-2011)

2_3_6_ معيار جودة الإمكانيات المادية:

أي المبنى التعليمي والمنشآت والمعامل والمكتبة... الخ وهو يشمل تصميم المبنى وتأثيراته النفسية على الطالب والمعلم، من حيث الشكل والسعة والتكيف والتهوية والموقع وأيضًا تصميم الفصول وإضاءتها وألوانها، وما تحتويه من أدوات تعليمية ووسائل تقنية كالسبورة التي تستخدم الأفلام المائية، عوضًا عن الطباشير الذي يضر بالصحة، والسبورة الذكية واستخدام العارض الضوئي وكذلك المختبرات وأجهزة الحاسب الآلي المزودة بأحدث برامج التعلم، وكذلك الورشات العملية الملائمة والمزودة بالآلات الحديثة للتدريب والمتبعة أصول السلامة، أي الاهتمام ببيئة التعليم ككل. (مطهر العدوانى)

2_3_7_ معيار جودة العلاقة بين المدرسة والمجتمع:

وذلك من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته والتفاعل بين المدرسة ومواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

2_3_8_ معيار جودة تقويم الأداء:

ويتضمن المؤشرات التالية:

- إشراك العاملين بشكل نظامي في عملية التقويم.
- مدى سلامة إجراءات التقويم وأدواته.
- مدى القدرة على الاستجابة السريعة لنتائج التقويم.
- مدى فاعلية تقويم الأداء في تحسين مهارات العاملين.
- شمول عملية التقويم.

2_3_9_ معيار جودة الإدارة التعليمية:

إن جودة الإدارة في المؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير على القائد فإن فشل في التخطيط الإستراتيجي ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح.

ومن أبرز مؤشرات هذا المعيار:

- التزام القيادة في الإدارة العليا بالجودة.
- مناخ العلاقات الإنسانية الطيبة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والقيادة الإدارية.
- اختيار القيادة الإدارية وتدريبهم. (قادة، 2010-2011)
- كما يضيف أخصائيو هذا المجال العديد من المعايير الأخرى، لكن غالبا لا تختلف في مضامينها بل يكون الفرق في تسميتها فقط، ونذكر بعضا من هذه المعايير في ما يلي:

2_3_9_1_ معيار المحتوى:

أي وصف المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويستطيعون استيعابها والقيام بها، وعادة ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا أو المعارف الأساسية وطرق التفكير والأعمال التي تتصل بنظام المجال المعرفي لديهم.

2_3_9_2_ معيار الأداء:

وهي معياري صف أداء المتعلم لما تعلمه من خلال معايير المحتوى، وعند وضع مستويات معيارية للأداء لابد من وضع مؤشرات للأداء حيث تقدم أدلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.

2_3_9_3_ معيار فرض التعلم:

إذ يساعد هذا المعيار في إتاحة فرص متساوية في التعليم، ويصف إلى أي مدى تعمل البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية على تحقيق معايير المحتوى والأداء. (بشيري، 2014-2015)

3_ مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

توضح المعايير المذكورة سابقا مدى أهمية نظام الجودة والجدية في تنفيذه، حيث أن تطبيقه في مؤسسة تعليمية ما؛ يحتاج لتدريب مكثف وتخطيط مسبق، ولا يطبق نظام الجودة دفعة واحدة أو بشكل عشوائي، بل يمر بعدة مراحل متدرجة بتسلسل عملي على النحو التالي:

3_1_ مرحلة الإعداد:

ويتم خلالها معرفة تقييم الوضع وتحديد مدى الحاجة إلى تطبيق نظام الجودة الشاملة فهي تعتبر مرحلة تحضيرية لتحديد وتوضيح الرؤية الاستراتيجية والموارد المطلوبة لتنفيذها وخلال هذه المرحلة يتلقى المديرون تدريباً يستهدف إكسابهم الثقة بالنفس، وعدم الخوف من التغيير، ثم يتولى المديرون بعد ذلك نقل الأفكار إلى مرؤوسيهم وفي هذه المرحلة أيضاً تتحدد الأهداف والمصطلحات التي يجب أن يتم الإجماع عليها، ويفضل إنشاء مجلس استشاري للمنظمة يضع تخطيطاً استراتيجياً شاملاً، وتتحدد الرؤية المستقبلية للمنظمة من تلك الاستراتيجية. (فتح الله، 2011-2012)

3_2_ مرحلة تطوير وتوثيق نظام الجودة:

في هذه المرحلة يتم تطوير النظام من خلال تنفيذ خطة تطويرية شاملة لاستيفاء متطلبات المواصفة "إيزو 9002" من خلال إنشاء دليل الجودة وإجراءاتها وتعليمات العمل وخطته من أجل ضمان الحصول على نظام الجودة المطلوب وذلك بالتعاون مع منسوبي المدرسة ومن ثم اعتماده من الإدارة العليا.

3_3_ مرحلة تطبيق نظام الجودة:

يتم في هذه المرحلة تطبيق نظام الجودة على المدرسة من أقسام ووحدات إدارية وفنية وتقوم الشركة المؤهلة وفريق العمل بإدارة التعليم بالمتابعة والتأكد من تنفيذ وتطبيق إجراءات وتعليمات نظام الجودة.

3_4_ مرحلة إعداد برامج ومواد التدريب:

تقوم الشركة في هذه المرحلة بإعداد مواد التدريب والتعليم لمختلف المستويات الإدارية خلال فترة تطبيق النظام مع توزيع هذه المواد على جميع العاملين في المدرسة للإطلاع عليها تمهيدا لتدريب عليها.

3_5_ مرحلة التدريب:

ويتم في هذه المرحلة تدريب مجموعة من منسوبي المدرسة على نظام الجودة "إيزو 9002" وتطبيقاته ويقوم هؤلاء بتنفيذ التدريب لاحقاً لبقية العاملين ويركز التدريب على الطريقة المثلى لإجراء المراجعة الداخلية.

3_6_ مرحلة المراجعة الداخلية:

وتتم عن طريق فريق العمل في المدرسة المطبق بها نظام الجودة، وتهدف المراجعة الداخلية إلى التأكد من قيام جميع أقسام المدرسة من تطبيق الإجراءات والتعليمات الخاصة بالنظام واكتشاف حالات عدم المطابقة وتعديلها في ضوء متطلبات المواصفة العالمية "إيزو 9002" تليها مراجعة الإدارة العليا أي إدارة التعليم بالمنطقة للتحقق من تطبيق النظام وتفعيله ميدانياً.

3_7_ مرحلة المراجعة الخارجية:

تقوم الجهة المانحة للشهادة بالمراجعة الخارجية من استيفاء نظام الجودة لمتطلبات المواصفة واكتشاف حالات عدم المطابقة واتخاذ الإجراءات التصحيحية والوقائية لمعالجتها.

3_8_ مرحلة الترخيص:

بعد إتمام المراجعة الخارجية من الجهة المانحة للشهادة يتم اتخاذ القرار بشأن منح المدرسة شهادة الجودة العالمية "إيزو 9002" في حالة المطابقة التامة للمواصفة. (قاسم 2012)

4_ جودة المناهج التدريسية:

وتتمثل جودة المناهج المدرسية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين "الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع" إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرق التدريس ووسائل وأساليب التقويم التي يجب أن تكون أولويتها دائماً العمل على تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم الموجه إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات الطلاب على نحو متواصل وذلك منذ سنوات الدراسة الأولية سيجنبنا الهدر الهائل في الموارد فيما بعد. (قاسم، 2012)

4_1_ تعريف الجودة الشاملة للمنهج:

هي "مجموعة المعايير والمؤشرات التي ينبغي أن تتوافر في المنهج، التي تلبي رغبات الطلاب ومطالب سوق العمل." (ياسين العدوي، 2009، 586)

كما أن جودة المنهج حسب قاسم (2012) تعني: توفر خصائص معينة في المناهج المدرسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين، و هو ما يشير إلي أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة و يتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة و مستمرة.

4_2_ خصائص جودة المنهج:

_ الشمولية: أي أنها تتناول جميع الجوانب المختلفة في بناء المنهج و تصميمه و تطويره وتنفيذه و تقويمه.

_ الموضوعية: و هي لابد أن تتوافر عند الحكم على مدى ما توافر من أهداف.

_ المرونة: مراعاة كافة المستويات و كافة البيئات.

_ المجتمعية: أي أنها ترتقي مع احتياجات المجتمع و ظروفه و قضاياها.

_ الاستمرارية والتطوير: أي إمكانية تطبيقها و تعديلها.

_ تحقيق مبدأ المشاركة في التصميم و اتخاذ القرارات. (قاسم، 2012)

4_3_ خطوات إدخال مفاهيم الجودة في المناهج التدريسية:

ويحددها البيلاوي (2006) بهذا الترتيب:

- تحديد المستهدفين من هذه الخدمة (التعليم).

- تحديد أهداف التربية من أجل الجودة.

- تحديد مسوغات ومبررات الجودة من أجل التربية.

- تحديد مضامين ومفاهيم ومجالات الجودة لتعديل المناهج.
- اختيار المداخل "الاستراتيجيات" المناسبة لإدخال مفاهيم ومبادئ وقواعد الجودة في المناهج.

- تحليل مضامين الكتب وضبطها.
- تصميم المناهج وفق المدخلات المعتمدة.
- التقويم الأولي.
- التجريب النهائي.

- تحليل النتائج وتقويمها. (البيلاوي وآخرون، 2006)

4_4_ دواعي تطبيق معايير الجودة في المنهج المدرسي:

- من بين الأسباب التي دعت إلى إدخال نظام الجودة الشاملة في التعليم والانتقال من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة، نذكر ما يلي:
- _ التطور التكنولوجي و ظهور مجتمع المعرفة و إنتاج و صناعة المعرفة.
- _مراعاة احتياجات سوق العمل التي تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج الدراسية من خلال تبنيها لمعايير الجودة.
- _ ظهور مواصفات الاعتماد الأكاديمي التي يجب أن يصل إليها المتعلم وذلك لمواصلة التعليم في أي مكان في العالم.
- _ التطور المستمر في علم النفس و الصحة النفسية الذي يدفع إلى التغييرا لدائم و المستمر في مناهج التعليم.
- _ التطور في استخدام كافة أساليب تكنولوجيا التعليم. (قاسم، 2012)

5_ أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

- تبرز أهمية الجودة الشاملة في التعليم من خلال انعكاسها الإيجابي على مؤسساته وحجم التغيير الذي يطرأ عليها، بالإضافة لنوعية المنتج (الطالب/التلميذ) وكذلك مدى كونه مستفيدا من هذا النظام. وفي ما يلي؛ سنذكر أهمية نظام الجودة الشاملة في التعليم بشيء من التفصيل:

- مساعدة المؤسسة المدرسية على التعرف على جوانب الفاقد التعليمي من ناحية الوقت و الطاقات الذهنية و المادية، و بالتالي التخلص منها.

- تساعد على زيادة الإنتاج و الثقة و الالتزام من قبل جميع المستويات في المدرسة.
- تساعد المدرسة في التعرف على أدائها.
- تساعد الموظفين في صنع القرار المتعلق بالعمل، و ذلك بالمشاركة و طرح الحلول والبدائل المناسبة.
- تحث العاملين على العمل الدؤوب و الناجح ،من خلال منح العاملين الصلاحيات كنوع من التحفيز.
- تساعد على إشباع حاجات و رغبات العميل.
- تساعد على ملاحقة المستجدات التربوية من أجل التطوير الدائم. (الغامدي، 2008-2009)
- زيادة الكفاءة التعليمية و رفع مستوى الأداء و رفع مستوى الطلاب و تنمية اتجاهاتهم.
- تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي و تشخيص القصور في المدخلات والعمليات و المخرجات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي و ضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية. (بشير، 2014-2015) بوجود مثل هذه الأهمية البالغة لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية تصبح هذه الأخيرة قادرة على التكيف مع متغيرات العالم في مجال التعليم الرقمي، وبالتالي تزيد قدرتها التنافسية مع مؤسسات تعليمية أخرى.

6) _ معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

- يصادف تطبيق نظام الجودة في التعليم عوائق وصعوبات عديدة، وذلك في مختلف أجزاء وجوانب الميدان التربوي والمتمثلة في:
- القضايا المتعلقة بالهيئات التعليمية العليا ومؤسساتها التربوية.
 - القضايا المتعلقة بالطلبة.
 - القضايا المتعلقة بالنظام المالي والتمويل.
 - القضايا المتعلقة بالنظام التعليمي بشكل عام.(قادة، 2011-2012)
- وذلك كالتالي:

6_1_ القضايا المتعلقة بالهيئات التعليمية العليا ومؤسساتها التربوية:

- قلة التزام القيادة في المؤسسة التعليمية بالجودة حيث يقارن العاملون بينما يقوله مديرهم و ما يفعله.
- البدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة قبل تهيئة المناخ المناسب للتطبيق و تعجيل النتائج.
- استخدام الإحصائيات بطريقة غير سليمة في تحليل البيانات و بالتالي الوصول إلى نتائج خاطئة.
- مقاومة التغيير و التطوير بسبب النقص في ثقافة الجودة لدى المديرين و العاملين في المؤسسة.
- تخوف بعض العاملين من تحمل المسؤولية إزاء معايير حديثة غير مألوفة لديهم.
- عدم إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس لترسيخ مفهوم علم اقتصاديات التعليم.
- تمسك المعلمين بالأساليب التقليدية في التدريس.

6_2_ القضايا المتعلقة بالطلبة:

- الكثافة الطلابية في بعض مدارس التعليم العام
- قلة استخدام التقنية واستراتيجيات التعلم الحديثة و إغفال استخدام التعلم الذاتي.

6_3_ القضايا المتعلقة بالنظام المالي والتمويل:

- استمرار الاعتماد بشكل كبير على الحكومة كمصدر رئيسي لتمويل التعليم ومحدودية البدائل الأخرى.
- حاجة نظام التعليم إلى وجود منهج منظم لتوزيع الموارد على التعليم العام في جميع المناطق بشكل متوازن.
- ضعف النظام المالي و المعلوماتي، فتطبيق الجودة يتطلب موارد مالية لقاء تدريب العاملين في مجال الجودة.

6_4_ قضايا متعلقة بالنظام التعليمي بشكل عام:

- عدم توظيف المفاهيم الاقتصادية على العملية التعليمية.
- عدم التنسيق بين نظامي التعليم العام و العالي.
- البعد عن التخطيط الاستراتيجي و الاكتفاء بالتخطيط قصير الأجل.
- المركزية في رسم السياسة التربوية و صنع القرار التربوي.

- ضعف بنية نظم المعلومات في القطاع التربوي.
- قصور المناهج و طرائق التعليم: تتميز هذه المناهج بالقصور في محتواها و أساليب تقويمها و نقص وسائلها التعليمية و تعتمد على طرائق التعليم التي تقوم على الحفظ والتلقين. (قادة، 2011-2012)

كما يضيف الباحثون معوقات أخرى من بينها:

- نقص الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي.
- المركزية في رسم السياسة التربوية وصنع القرار التربوي، بعكس ما تتطلبه إدارة الجودة الشاملة في اتخاذ القرارات التربوية وهي اللامركزية، حيث تعتمد في جمع البيانات المساعدة على اتخاذ القرارات على العاملين (المعلمين) والمستفيدين (الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع). (الترتوري وجويحان)

7_ توصيات للتغلب على معوقات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم:

- تتلخص توصيات الباحثين في مجال الجودة للتغلب على معوقاتها في ميدان التربية في عدة نقاط نذكر منها:
- تأسيس نظم معلوماتية توظف التقنيات الحديثة ووسائل الاتصالات المتطورة التي تتيح لصانعي القرار والعاملين في المؤسسات التربوية إمكانية الحصول على البيانات لضرورية لتطبيق هذا النموذج الذي يعتمد على المعلومة السريعة والدقيقة.
 - إعداد الكوادر التدريبية المؤهلة عن طريق دورات مكثفة تعقد لغرض التأهيل والتدريب على تطبيقات نموذج إدارة الجودة الشاملة، لتصبح فيما بعد نواة الأجهزة التدريبية التي ستقوم بتدريب العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة.
 - تصميم برامج لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع البيئة العربية من حيث: قيمها ومعتقداتها وتقاليدها وعاداتها.
 - إنشاء وحدات تعنى بأمور الجودة وإلحاقها بإدارة التعليم في الميدان تكون مهمتها الرئيسية الإشراف على تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة وتقديم المساعدة الفنية لتحقيق أهدافها.
 - إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي ووسائله للوصول إلى وسائل لا يهتمها التصنيف بقدر ما يهتمها تحقيق التحسن المستمر والجودة والنوعية في الأداء.

- ضرورة التعرف على حاجات المستفيدين من خدمات القطاع التربوي: الطلبة، أولياء الأمور والمجتمع، وبذل الجهود لتلبيتها على نحو يحقق الرضى والارتياح.
- إعادة صياغة الإطار الفكري للعمل التربوي لتغذو المدارس مؤسسات تربوية لا تعتمد على عملية ضخ المعارف وحشوها في أذهان الطلبة فقط؛ بل تتعدى ذلك إلى شحذ الطاقات الفكرية والقدرات الإبداعية لديهم وتنميتها. (الترتوريوجويحان)
- إضافة إلى ما سبق، ومن أجل تحقيق نجاح إدارة الجودة الشاملة عند تطبيقها ينبغي مراعاة مايلي:
- الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في النظام التعليمي حتى يعمل الجميع باقتناع في نجاح تنفيذها.
- استقلالية المدارس في توظيف المدخلات التعليمية وتهيئة البيئة التعليمية بما يتفق مع الظروف المحلية.
- تلبية احتياجات المجتمع عن طريق تحقيق أقصى إمكانات أبنائه في التعلم و التحصيل.
- مراعاة المناهج الدراسية لعملية الانفتاح الحضاري حتى نستطيع مجاراة التحديات المختلف.
- الإلمام بأعمال الآخرين حتى تحقق الاتصال الجيد والتفاعل المشترك، فالجودة الشاملة لاتعترف بالانفصال بين الأقسام و الأنظمة داخل المدرسة بل تؤكد على التفاعل القوي وتبادل المعلومات و التقويم المستمر للجهود المبذولة.
- جودة النظام التعليمي تعتمد اعتمادا أساسيا على جودة المعلم الذي يقوم بتنفيذ الخطط التربوية حيث أن اكتساب المتعلمين أفضل تربية مرتبط بمن يقوم بتعليمهم بأفضل إعداد وتدريب.
- التزام جميع القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية والمعلمين والعاملين بمجال التربية وتأسيس الثقة بينهم. (قادة، 2011-2012)

خلاصة:

من خلال ما سبق نستخلص أن ترسيخ مبادئ الجودة الشاملة في التعليم؛ يعتمد على الاهتمام بجودة مناهج التدريس بشكل أساسي لكونها الوسطة الرئيسية بين المعلم والمتعلم ويكون المنهج الدراسي على مستوى من الجودة من خلال الاهتمام بمحتوياته ووضوح غاياته وإمكانية تحقيقها، وكذلك من خلال واقعيته في تلبية رغبات المتعلمين والاهتمام كذلك بطرق التدريس وأساليب التقويم البناء. لكن من جهة أخرى هناك العديد من المعوقات تعرقل توغل مبادئ الجودة الشاملة في مجال التعليم بانفتاح تام، لنعم المناهج وطرق التدريس وباقي أبعاد العملية التعليمية، ومن بين هذه المعوقات: قلة استخدام التقنية واستراتيجيات التعلم الحديثة، بالإضافة إلى المركزية في صنع القرار التربوي بعكس ما تتطلبه إدارة الجودة الشاملة، حيث تعتمد في اتخاذ قراراتها على المعلم والمتعلم وأولياء الأمور والمجتمع و لتحقيق هذه النقاط والتغلب على تلك المعوقات؛ يجدر الالتزام بمجموعة من المبادئ حتى تأخذ الجودة الشاملة طريقها من أوسع باب إلى قطاع التربية والتعليم ومن بين هذه المبادئ: تأسيس النظم المعلوماتية وتوظيف تقنيات تعلم حديثة، وإعداد كوادر تدريبية مؤهلة لتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى توسيع الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم لكي يعمل الجميع بقناعة والتزام.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1_ منهج الدراسة
 - 2_ عينة الدراسة
 - 3_ وحدة التحليل موضوع الدراسة
 - 4_ أداة التحليل المعتمدة في الدراسة
 - 5_ ثبات الأداة
 - 6_ الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة
- ### خلاصة

تمهيد:

بعد الإحاطة النظرية بجوانب الدراسة، ستتوجه هذه الأخيرة إلى منحى إجرائي، وبالتالي يتطرق هذا الفصل إلى تعريف المنهج المعتمد فيها وتوضيح سبب اختياره بالإضافة إلى وصف العينة، وأيضاً وحدة الدراسة أي الموضوع المراد تحليله في هذا العمل، وأداة التحليل المستخدمة في ذلك، بالإضافة إلى نوع الأساليب الإحصائية المتبعة في حساب النتائج.

1- منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على منهج تحليل المضمون، حيث يعرف "كابلان وجولدسن" هذا المنهج بأنه: طريقة لعمل تصنيف كمي لمحتوى معين، على أساس نظام محدد للفئات تم إعداده بطريقة تضمن توفير مادة مرتبطة بفروض معينة ذات علاقة بهذا المضمون أو المحتوى. (حسونة)

من خلال هذا التعريف يتضح أن منهج تحليل المضمون هو المنهج الأنسب لهذه الدراسة لاتصافه بطريقته الكمية في تصنيف المادة موضوع البحث، وذلك من أجل وضعها في قالب يسمح بالتحقق من الفروض المقترحة لهذه الدراسة.

2- عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من الوثائق الوزارية الخاصة بالتربية التحضيرية، وهي:

2_1_ دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية:

يتضمن منهاج الأنشطة العلمية مادتين هما: "الرياضيات" و"التربية العلمية والتكنولوجية"

_ عدد الأنشطة في مادة الرياضيات هو 60 نشاطاً يوجد في أعلى كل نشاط شريط كتب

عليه رقم النشاط وعنوانه والأهداف التي يرمي إليها، أما ضمناً فيحتوي كل نشاط على

مشاهد (صور ووضعايات) مصحوبة بتعليمات يتبعها الطفل بإشراف المربية من أجل تحقيق

الأهداف الموجودة أعلى كل نشاط.

_ عدد الأنشطة في مادة التربية العلمية والتكنولوجية هو 30 نشاطاً، وهذه الأنشطة لها نفس

مواصفات أنشطة مادة الرياضيات من ناحية الأهداف والتعليمات.

2_2_ دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية:

يتضمن منهاج الأنشطة اللغوية مادتين هما: "القراءة" و"التخطيط والكتابة"

_ عدد الأنشطة في مادة القراءة 52 نشاطاً.

_ عدد الأنشطة في مادة التخطيط والكتابة:

التخطيط: 8 أنشطة.

الكتابة: 17 نشاطا.

يوجد في أعلى كل نشاط سواء في مادة القراءة أو التخطيط والكتابة شريط كتب عليه رقم النشاط وعنوانه والأهداف التي يرمي إليها، أما ضمنا فيحتوي كل نشاط على مشاهد (صور ووضعيات) مصحوبة بتعليمات يتبعها الطفل بإشراف المربية من أجل تحقيق الأهداف الموجودة أعلى كل نشاط، هذه الصفات يستثنى منها النشاطين الأولين لمادة القراءة وهما: نشاط "النشيد الوطني الجزائري" ونشاط "أقدم نفسي".

2_3_ الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 5_6 سنوات) إصدار 2008:

تضمن هذا الدليل فصلين كالتالي:

الفصل الأول:

1_ لمحة تاريخية حول التربية التحضيرية.

2_ وظائف التربية التحضيرية وأهدافها.

3_ طفل التربية التحضيرية.

4_ ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية.

الفصل الثاني:

1_ أسس بناء المنهاج.

2_ تقديم المنهاج.

3_ تناول المنهاج.

4_ أمثلة مقترحة لوضعيات تعليمية.

5_ شبكات تقويمية لوضعيات تعليمية.

ملاحق: _ أغاني وأناشيد.

_ مصطلحات.

والعنصر الأبرز في هذا الدليل هو: "تصنيف الكفاءات والقدرات حسب الأنشطة" في (ص10)، حيث أن هذه الكفاءات هي التي تحدد أهداف الأنشطة وبالتالي التعليمات التي يجب أن تتضمنها هذه الأنشطة لتحقيق الأهداف المسطرة سابقا.

(3)_ وحدة التحليل:

الوحدة التي عنيت هذه الدراسة بتحليلها هي "أنشطة الرياضيات" و"أنشطة التربية التكنولوجية" المقدمة في دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية، و"أنشطة القراءة" و"أنشطة التخطيط والكتابة" المقدمة في دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية، حيث أن الأنشطة في كلا الدفترين محددة بأهداف يمتحن الطفل في درجة كفايته لتحقيقها من خلال امتثاله للتعليمات المدونة تحت كل نشاط، علماً أن أهداف الأنشطة مذكورة في أعلى كل نشاط كما أنها مصنفة ومذكورة بشكل مفصل في الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (الأطفال 5-6 سنوات).

(4)_ أداة التحليل:

استناداً على الجانب النظري الذي اشتمل على خصائص صعوبات الإدراك لطفل ما قبل المدرسة؛ بنيت أداة التحليل، فكانت أنواع الصعوبات الإدراكية هي أبعاد الأداة (وحدات التحليل)، والخصائص التي يتضمنها كل نوع من هذه الصعوبات هي (مؤشرات التحليل) وبالتالي كانت أداة التحليل كالاتي:

وحدات التحليل			مؤشرات التحليل
الإدراك البصري	الإدراك السمعي	الإدراك الحركي	
*التمييز بين الأشكال والصور المتشابهة. *التمييز بين الألوان. *التمييز بين الحروف الهجائية خاصة المتشابهة. *التمييز بين الأرقام خاصة المتشابهة. *تحديد الاتجاهات: فوق/تحت/أعلى/أسفل/يمين/يسار. *الكتابة على خط مستقيم. *إكمال الأجزاء الناقصة في كلمة أو صورة.	*التمييز بين الأحرف المسموعة خاصة المتشابهة. *معرفة الكلمة إذا سمع جزء منها. *الاستجابة لثلاث أوامر متتالية.	*الإمساك بالقلم. *القفز بثبات. *استخدام الألوان في الرسم. *التعرف على الأشكال والحجوم. *إتباع تعليمات القيام بأنشطة حركية متتالية مثل: اقفز ثم اجري 5 خطوات ثم أغلق الباب.	

5- ثبات الأداة:

تم اختبار ثبات الأداة عن طريق إعادة تطبيقها مرة أخرى بعد مدة معتبرة، حيث تم إعادة حساب تكرار 4 مؤشرات من أداة التحليل على مدى جميع أنشطة المنهاج، وهذه المؤشرات هي:

_ التمييز بين الألوان.

_ إكمال الأجزاء الناقصة في كلمة أو صورة.

_ التمييز بين الأصوات المسموعة خاصة المتشابهة.

_ الإمساك بالقلم.

كانت النتائج كما يلي:

المؤشرات	التحليل الأول	التحليل الثاني
التمييز بين الألوان	46	40
إكمال الأجزاء الناقصة في كلمة أو صورة	49	46
التمييز بين الأصوات المسموعة خاصة المتشابهة	19	19
الإمساك بالقلم	230	231

الاستنتاج:

من خلال الجدول يتضح تطابق نتائج المؤشر الثالث بين التحليلين الأول والثاني، وتقارب نتائج باقي المؤشرات بين التحليلين كذلك، ومنه؛ فإن هذه المؤشرات تتميز عموماً بالثبات.

6- الأساليب الإحصائية:

اتخذت هذه الدراسة أسلوب النسب التكرارية، ليتم حساب نسبة تكرار كل مؤشر من أداة التحليل؛ في تعليمات جميع الأنشطة في المنهاج، علماً أن كل هدف لأي نشاط يندرج تحته عدد من التعليمات أقلها (تعليمية واحدة) وأكثرها (أربع تعليمات).

خلاصة:

إن؛ تبين أن منهج تحليل المضمون هو الأنسب لهذا النوع من الدراسات لكونه يتميز بقدرته على تصنيف الظاهرة وتبويبها بشكل يسمح بتحليل محتواها بعمق وشمولية، وما يعزز فيه ميزة الدقة هو جانبه الذي يستدعي حساب النسب المئوية لتكرار مؤشرات التحليل مما يمنح صفة الكمية والقياس الإجرائي لهذه الدراسة.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1)_ عرض وتحليل النتائج

2)_ مناقشة النتائج

خلاصة ومقترحات

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها في تحليل منهاج التربية التحضيرية "دفتر النشطة العلمية" و"دفتر الأنشطة اللغوية"، ضمن جدول تكراري يوضح تسلسل النسب المئوية لتكرار مؤشرات التحليل في تعليمات هذه الأنشطة، ثم قراءة تحليلية لهذا الجدول، يليها مناقشة وتفسير تلك النتائج في ضوء معطيات الدراسات السابقة، لتبنى على هذا الأساس مقترحات في مجال البحث العلمي، وواقع فئة صعوبات التعلم. وفيما يلي التفصيل في عناصر هذا الفصل.

1- عرض وتحليل النتائج:

أبعاد التحليل	ترتيب المؤشرات	مؤشرات التحليل	عدد تكرارها	نسبة تكرارها
الإدراك البصري	1	التمييز بين الأشكال والصور المتشابهة.	91	12,72%
	2	التمييز بين الألوان.	83	11,60%
	3	التمييز بين الحروف الهجائية خاصة المتشابهة.	13	1,81%
	4	التمييز بين الأرقام خاصة المتشابهة.	29	4,05%
	5	تحديد الاتجاهات: فوق-تحت / أعلى-أسفل / يمين-يسار.	28	3,91%
	6	الكتابة على خط مستقيم.	28	3,91%
	7	إكمال الأجزاء الناقصة في كلمة أو صورة.	49	6,85%
الإدراك السمعي	8	التمييز بين الأصوات المسموعة خاصة المتشابهة.	19	2,65%
	9	معرفة الكلمة كاملة إذا سمع جزء منها.	0	0%
	10	الاستجابة لثلاث أوامر متتالية.	7	0,97%
الإدراك الحسي	11	الإمساك بالقلم.	230	32,16%
	12	القفز بثبات.	0	0%

13	استخدام الألوان في الرسم.	119	16,64%
14	التعرف على الأشكال والحجوم.	19	2,65%
15	إتباع تعليمات القيام بأنشطة حركية متتالية، مثل: اقفز ثم اجري ثم أغلق الباب.	0	0%
المجموع		715	100%

من خلال جدول النتائج يتبين أن عدد التكرارات (715) يمثل النسبة المئوية (100%) حيث تضمن بعد الإدراك البصري لأداة التحليل نسبة (44,85%)، بينما بعد الإدراك السمعي تضمن (3,62%) فقط، والبعد الأخير وهو بعد الإدراك الحركي (51,45%) ومنه يعد هذا البعد هو الأعلى نسبة تكرارات لكنه بالمقابل يتضمن (2) من أصل (3) مؤشرات منعدمة التكرار (0%) في أداة التحليل ككل.

ضمن الأبعاد السابقة يوجد تباين واضح بين تكرار المؤشرات فيما بينها سواء المؤشرات التي يتضمنها البعد الواحد أو مؤشرات الأبعاد الثلاثة جملة، حيث كان المؤشر الأعلى تكرار هو "الإمساك بالقلم" وذلك بنسبة (32,16%)، يليه مؤشر "استخدام الألوان في الرسم" بنسبة تكرار معتبرة تقدر بـ (16,64%). أما المؤشرات ذات نسب التكرار المتدنية إلى المنعدمة تماماً هي: "التمييز بين الحروف الهجائية خاصة المتشابهة" (1,81%) "الاستجابة لثلاث تعليمات متتالية" (0,97%)، "معرفة الكلمة كاملة إذا سمع جزء منها" "القفز بثبات"، "إتباع تعليمات القيام بأنشطة حركية متتالية" (0%).

2- مناقشة النتائج:

نجد في عرض النتائج أن المؤشر الأعلى نسبة تكرار هو مؤشر "الإمساك بالقلم" حيث كانت نسبة تكراره (32,16%)، بالمقابل فإن مؤشرين من أصل ثلاث مؤشرات حاصلة على أقل نسبة تكرار (0%) هي مؤشرات خاصة بتعليمات حركية: "القفز بثبات" و"إتباع تعليمات القيام بأنشطة حركية متتالية"، حيث يبرز هذا نقيصة يعاب عليها بالفعل منهاج التربية التحضيرية، إذ يتم الفصل التام بين أنشطة التدريس وحصص اللعب حيث أن هذه الأخيرة تتمثل في أوقات راحة وتسلية عشوائية تفصل بين حصص التدريس في الوقت

الذي كان بالإمكان أن توطر بيداغوجيا وتدخل ضمن أنشطة المنهاج، على أساس أن اللعب يدخل ضمن أهم استراتيجيات التعلم في عمر ما قبل التمدرس.

إضافة إلى مؤشر "الإمساك بالقلم" والذي استحوذ على نسبة (32,16%) من التكرارات تأتي المؤشرات: "استخدام الألوان في الرسم" و"التمييز بين الأشكال والصور المتشابهة" و"التمييز بين الألوان" بنسب تكرار (16,64%)، (12,72%)، (11,60%) على الترتيب حيث يفسر هذا بالقدرة المعتبرة للمنهاج في كشف خصائص: عدم القدرة على إمساك القلم بالطريقة الصحيحة واستخدام الألوان بمهارة بعد التفريق بينها، وكذلك عدم القدرة على تمييز الأشكال والصور المتشابهة لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية.

تأتي مؤشرات أخرى أقل نسبة تكرار من سابقتها، وهي: "إكمال الأجزاء الناقصة في كلمة أو صورة"، "التمييز بين الأرقام خاصة المتشابهة"، "الكتابة على خط مستقيم" وتكراراتها: (6,85%)، (4,05%)، (3,91%) على التوالي، مما يبين احتواء المنهاج على مجموعة ليست كبيرة من الأنشطة التي تكشف وبشكل جزئي عن خصائص صعوبات الإدراك والإغلاق البصريين لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث تبين أن المنهاج لا يكشف تماما وبشكل كلي عن صعوبات الإغلاق البصري عندما يتعلق الأمر بـ"معرفة الكلمة كاملة إذا سمع جزء منها" إذ تتعدم كليا نسبة تكرار هذا المؤشر (0%)، ضمن تعليمات أنشطة المنهاج.

تأتي في الأخير مجموعة المؤشرات الأقل تكرارا إلى منعدمة التكرار وهي: "التمييز بين الأصوات المسموعة خاصة المتشابهة"، "التمييز بين الحروف الهجائية خاصة المتشابهة" "الاستجابة لثلاث أوامر متتالية"، "القفز بثبات"، "اتباع تعليمات القيام بأنشطة حركية متتالية"، مما يجعلنا لا نعتمد على المنهاج في الكشف عن هذه الخصائص لدى ذوي صعوبات التعلم، وعلى وجه الخصوص خصائص صعوبات الإدراك الحركي المتعلقة بالجانبية والبنية المكانية، إذ يعتبر القفز بثبات واتباع تعليمات حركية متتالية من أهم الأنشطة والتعليمات التي تبرز ذلك.

وعموما؛ تميز منهج الأنشطة العلمية -أنشطة الرياضيات والتربية التكنولوجية- بخاصية قدرته على الكشف عن صعوبة الإدراك البصري من خلال استحوذه على أغلب التكرارات الأعلى نسبة مئوية، حققتها طبيعة هذه الأنشطة والتي تستدعي إدراكا بصريا، وذلك بالرغم من أن المؤشر الأعلى نسبة تكرار هو مؤشر "الإمساك بالقلم" الذي يتضمنه بعد "الإدراك

الحركي" من أداة التحليل، ذلك أن هذا المؤشر يستدعي إدراكا بصريا-حركيا، وفي المجمل كان مجموع نسب تكرارات المؤشرات التي يكشف عنها منهج الأنشطة العلمية (79,86%). بالمقابل تميز كذلك منهج الأنشطة اللغوية -أنشطة القراءة وأنشطة الكتابة والتخطيط- بقدرته على الكشف عن صعوبات الإدراك، لكن تنوعت الصعوبات الإدراكية التي يكشف عنها بين صعوبات بصرية وصعوبات سمعية وصعوبات سمعية-حركية وأخرى بصرية-حركية بخلاف منهج الأنشطة العلمية الذي يكشف عن عدد أنواع أقل من الصعوبات الإدراكية هي: صعوبات بصرية، صعوبات بصري-حركية، لكن مجموع نسب تكرارات المؤشرات التي يكشف عنها منهج الأنشطة اللغوية (76,78%)، وهي نسبة أقل من نسب تكرارات المؤشرات التي يكشف عنها منهج الأنشطة العلمية، ومنه:

_ يكشف منهج الأنشطة العلمية على مؤشرات صعوبات الإدراك بنسبة تكرارات أعلى لكنها أقل تنوعا.

_ يكشف منهج الأنشطة اللغوية على مؤشرات صعوبات الإدراك بنسبة تكرارات أقل لكنها أكثر تنوعا.

وبالتالي نلمح بديهيا أن هذا المنهاج على مستوى من الجودة من ناحية اهتمامه باحتياجات فئة ذوي صعوبات التعلم خاصة المعرفية منها، علما أن هذا لم يتحقق بمحض الصدفة، بل كان مقصودا أثناء إعداد هذا المنهاج، حيث جاء في الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (2008) ما يلي: يقصد بفئة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فئة الأطفال الذين هم في حاجة إلى رعاية تربوية متميزة تستجيب للاحتياجات الفردية، قصد تمكينهم من إنماء قدراتهم الذاتية، ونقصد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم ناتجة عن ضعف بسيط أو حاد في قدراتهم يمكن التكفل به ضمن الصفوف العادية ولا يعيق السير العادي لتنشيط الأنشطة التعليمية. (وزارة التربية والتعليم، 2008)

أما عن مستوى جودة المناهج الوزارية للتربية التحضيرية في ظل قدرتها على كشف صعوبات التعلم النمائية فهذا يرجع لعلاقة الجودة التعليمية بمجال صعوبات التعلم، فجودة التعليم تؤثر على مناهج تدريس ذوي صعوبات التعلم على اعتبار أنها جزء مساند للتلميذ وتؤدي دورا في مساعدته على مواجهة هذه الصعوبات ضمن منظومة التعليم العام وليس خارجها، كما أن العلاقة بين جودة التعليم وصعوبات التعلم هي علاقة عكسية، فكلما كانت جودة التعليم عالية عمل ذلك على تذليل صعوبات التعلم لدى المتعلمين، ذلك أن ارتفاع

مستوى الجودة يتضمن تسخير معلمين مؤهلين للتكفل بهذه الفئة ضمن أساليب ومناهج تدريس تلبي احتياجاتها، في المقابل؛ فإن انخفاض مستوى الجودة التعليمية وعدم وجود معلمين ومناهج تدريس تناسب هذه الفئة؛ يعمل على تعزيز هذه الصعوبات لدى التلاميذ ويضخم من انعكاساتها. (الخالدي) وعليه فيما أن منهاج التربية التحضيرية ثبتت قدرته على الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية -مما يستدعي تدخل علاجي مبكر يضمن نتائج أكثر فعالية في تذليل صعوبات التعلم- فهو إذن على مستوى معتبر من الجودة التعليمية.

من خلال تفسير النتائج؛ تتضح تماما الثغرة التي تسدها هذه الدراسة بين الدراسات السابقة التي عرضت آنفا، ونوع التراكم المعرفي الذي تحققه بالتكامل معها، فإذا كانت دراسة لوينزال (2002) توصلت لتحديد خصائص أطفال الروضة الذين يتوقع أن يعانون من صعوبات التعلم عند التحاقهم بالمدرسة، فإن الدراسة الحالية تقترح الكشف عن هذه الخصائص من خلال الوسيلة الأبسط والمتوفرة دون جهد ألا وهي المنهاج التحضيري الخاص بتدريس هؤلاء الأطفال، وإذا كانت دراسة نامارا وآخرون (2005) تعتبر دراسة تتبعية توصلت للتأكد من استمرار تأثير تدني المستوى في القراءة على مستوى التحصيل في الصفوف الابتدائية، والتي امتدت من رياض الأطفال حتى الصف الثالث فالدراسة الحالية تستدرك وضع هؤلاء الأطفال بالكشف عن عجزهم في وقت مبكر وتمنع بذلك ظاهرة انتظار الفشل في المراحل الابتدائية، حماية لهم وحرصا على صحتهم النفسية حيث أثبتت دراسة بيندر وكاتس (1998) أن الأطفال الذين لم يحددوا مبكرا تستمر مشاكل التعلم لديهم مما يؤدي أحيانا إلى تركهم لأقسام الدراسة وتعرضهم لمشاكل سلوكية لاحقا ولهذا الغاية جاءت الدراسة الحالية للتحقق من إمكانية الكشف المبكر عنهم من خلال منهاج تدريسهم، الذي يعتبر وسيلة تعليمية لا تلمح لهم عن صورة عجزهم، حيث تتداخل عملية الكشف مع عملية التعلم، بعيدا عن هالة الأخصائيين والتشخيص الجاد، ولتحقق بذلك أن هذا المنهاج جدير بمنافسة مناهج تعليمية أخرى لكونه على مستوى معتبر من الجودة التعليمية كما ذكر سابقا.

من خلال ما سبق نخلص إلى أن المناهج المقررة وزاريا للتربية التحضيرية أثبتت جدارتها في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية، عاملة بذلك على المساهمة في تذليل هذه الصعوبات، محققا بهذا مستوى تنافسي من مستويات الجودة التعليمية، لكن ولأن كل منهج أو أسلوب تدريس لا يخلو من العيوب مهما كان لديه من الإيجابيات والمزايا فقد تبين من خلال هذه الدراسة أن المناهج الوزارية المقررة للتربية التحضيرية تفصل تماما بين حصص التدريس وأنشطة اللعب، تاركة هذه الأخيرة دون تأطير زمني ولا مكاني لا من ناحية شكلها ولا من ناحية مضمونها، بالرغم من أن نشاطات اللعب تمنح منهاج وأسلوب التدريس ميزة التعلم بالمشاركة والتجريب، بعيدا عن التلقين المباشر للمعارف والمهارات، مما يظهر فعالية أكبر في مدخلات ومخرجات الجودة التعليمية، وبالتالي ينتج جيل متعلم لأنه مارس وعاش التجربة العلمية، وليس شبه متعلم لأن الخبرات العلمية والتجارب العملية مرت على مرآه مرور الكرام.

خلاصة ومقترحات:

بعد تحليل ومناقشة النتائج نلمح تحقق أهداف الدراسة والمتمثلة في التقصي عن كون المناهج الوزارية المقررة للتربية التحضيرية تحمل خاصية الكشف المبكر عن صعوبات الإدراك أم لا، حيث تحققت فرضيات الدراسة جميعها، وتؤكد ما يلي:

_ يحمل منهاج الأنشطة اللغوية المقرر على وزاريا على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

_ يحمل منهاج الأنشطة العلمية المقرر على وزاريا على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

_ يحقق منهاج الأقسام التحضيرية مستوى تنافسي من الجودة التعليمية بكونه يحمل خاصية الكشف المبكر عن صعوبات الإدراك لدى أطفال القسم التحضيري.

وبالتالي تتحقق الفرضية العامة للدراسة، وتؤكد ما يلي:

_ يحمل المنهاج المقرر وزاريا على الأقسام التحضيرية خاصية الكشف المبكر على صعوبات التعلم النمائية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وعليه تقترح هذه الدراسة:

_ التوسع في منهاج التكوين المهني الخاص بمربيات رياض الأطفال، من خلال إضافة دروس حول موضوع مشاكل النمو وكذلك الصعوبات التعليمية في منهاج "علم نفس الطفل" المقرر من قبل وزارة التكوين المهني لهذا التخصص، وبالتالي إعداد تكوينات تهتم بتدريب المربيات ليصبحن أكثر تخصصا في مجال صعوبات التعلم ويصبح بمقدورهن الكشف عن صعوبات التعلم النمائية من خلال المنهاج.

_ تطوير المناهج بشكل يجعلها تدمج بين أنشطة اللعب وحصص التدريس بأسلوب موحد يهدف إلى التعلم بالمشاركة والتجريب لتحقيق قدرته على الكشف عن صعوبات الإدراك الحركي، والتي تبين انعدام نسب تكراراتها في المنهاج الحالي للتربية التحضيرية.

_ دعم مشاريع الدمج التربوي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في أقسام تحضيرية موحدة من خلال تطوير المناهج لتصبح أكثر مرونة وتخدم احتياجات كلا الفئتين، فالكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية يسمح باستدراك هذه الصعوبات في بداياتها فتستجيب بشكل أسرع للعلاج، وبالتالي يصل مستوى هؤلاء الأطفال لمستوى باقي أطفال القسم العاديين فنتكافأ فرص التعلم بينهم ويصبح التقويم التربوي لكفاءاتهم أكثر عدلا.

_ إطلاق حملات توعية بمجال صعوبات التعلم من طرف جمعيات التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، لتصل حيثيات هذه الفئة المحيط الأسري للطفل، فكما جاء في الجانب النظري للدراسة الحالية أن هذه الصعوبات خفية وغالبا ما يصف الوالدين طفل الصعوبات التعليمية بـ"الغبّي" أو "الكسول"، كما أن تثقيف الأسرة في هذا المجال قد يخلق فرص للكشف أبكر مما هو عليه الكشف عن طريق منهاج التربية التحضيرية الذي اقترحته هذه الدراسة، وقد يكون بوسائل أبسط يشتمل عليها المحيط الأسري للطفل.

_ محاولة ردع الدراسات التتبعية طويلة الأمد في هذا المجال، والتي تهدف للبحث في الانعكاسات اللاحقة للصعوبات التعليمية على نشاطات الطفل الدراسية في أطوار متقدمة وعلى حياته الاجتماعية مستقبلا، لما ينطوي تحت هذه الدراسات من ممارسات غير أخلاقية تتمثل في استغلال ضعف الطفل والوقوف مكتوفي الأيدي دون مساعدته لغاية وصوله لمراحل مؤسفة تصعب فيها استجابة هذه الصعوبات للعلاج.

_ استدعاء حراك الدراسات الإحصائية من قبل الجهات الحكومية ومركز الإحصاء الوطني لرصد نسب انتشار صعوبات التعلم على مستوى الوطن وبصفة سنوية، من أجل تقييم القطاع التربوي في ضوء مساهمته في الحد من انتشار هذه الصعوبات، وبناء على هذا التقييم يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة كتطوير المناهج أو غير ذلك مما يستدعيه الأمر.

_ محاولة أجراً مفاهيم الجودة الشاملة في التعليم وإخراجها من القالب النظري، من خلال توسيع نطاق الدراسات الميدانية في هذا المجال مثل: إعداد برامج تختبر طبيعة وكمية مدخلات ومخرجات مؤسسة تعليمية ما؛ من أجل اقتراح لوائح معايير للجودة لتلك المؤسسة تكون مبنية على نتائج هذه الدراسة، وكذلك احتضان معارض ومشاريع علمية خارجية متعلقة بالجودة للتفتح على مجال الجودة التعليمية بشكله التطبيقي والمفعل ميدانياً.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

_ القرآن الكريم.

_ إبراهيم الرشدي (د ت). قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال

في مرحلة ما قبل التمدرس. نمائية إبراهيم الرشدي. تاريخ الاسترجاع 7 ماي 2018. من: http://www.ibrahimrashidacademy.net/2016/02/blog-post_23.html

_ إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2007). المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

_ إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية". مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

_ أبو الديار، مسعد (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

_ إلياس، أسما جريس ومرتضى، سلوى محمد علي (2015). اتجاهات حديثة في تطوير وتصميم المناهج في رياض الأطفال. الأردن: دار الإعمار للنشر والتوزيع.

_ بخش، أميرة طه (د ت). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى: السعودية.

_ بشيري، صبرينة (2014-2015). مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ المرحلة الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة محمد خيضر. بسكرة: الجزائر.

_ بهلول، حليلة (2014-2015). أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم التحضيري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين: سطيف.

- _ بو رصاص، فاطمة الزهراء (2008-2009). تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر (دراسة ميدانية وفق مؤشرات نظرية وتطبيقية بمدينة قالمة نموذجاً). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة.
- _ البيلاوي، حسن حسين وطعيمة، رشدي أحمد والبندري، محمد بن سلمان وسليمان، سعيد أحمد وسعيد، محسن المهدي وعبد الباقي، محمد أحمد (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات. الأردن: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.
- _ الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات (د ت). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- _ جدي، مليكة (2017). المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة. مجلة آفاق للعلوم. (7). 129-121.
- _ جرار، عبد الرحمان (2006). على الآباء إخضاع أبنائهم للكشف مبكراً لتفادي تدهور الحالة. القبس الإلكتروني. تاريخ الاسترجاع 1 فيفري 2018.
من: <http://alqabas.com/293913>
- _ جلاب، مصباح ومجاهدي، الطاهر (2015). بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. (13). 145-136.
- _ الجوالدة، فؤاد عيد والقمش، مصطفى نوري (2007). التدخل المبكر الأطفال المعرضون للخطر. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- _ الحاج، محمود أحمد عبد الكريم (2012). الصعوبات التعلمية (الإعاقة الخفية) المفهوم التشخيص العلاج. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
- _ الحريري، رافدة (2013). نشأة وإدارة رياض الأطفال. ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

_ حسونة، نسرين (2014). منهج تحليل المضمون مفهومه محدداته استخداماته.
شبكة الألوكة. تاريخ الاسترجاع 30 أبريل 2018. من:
<http://www.alukah.net/culture/0/70020>

_ حويل، إيمان مصطفى (2012). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة
بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها.
رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس: فلسطين.

_ الخالدي، نورة فهد (د ت). جودة التعليم العام وعلاقته بصعوبات التعلم. جامعة
الملك فيصل. موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. تاريخ الاسترجاع
5 ماي 2018. من: <http://www.gulfkids.com/ar/book12-3159.htm>

_ الرشدي، علي حامد (2010). صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة
(الكشف والتدخل المبكر). تاريخ الاسترجاع 15 فيفري 2018. من:
<http://psychology.forumegypt.net/t5-topic#5>

_ رشيد، زياد (2016). نموذج الاستجابة للتدخل لذوي صعوبات التعلم آليات التحديد
والتشخيص. جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. عددي 17-18 مارس. 23-32.

_ رضوان، محمود عبد الفتاح (2012). إدارة الجودة الشاملة فكر وفلسفة قبل أن يكون
تطبيق. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

_ زردة، عائشة (2011-2012). دراسة كشفية لحاجات التكوين لدى المربين في مرحلة
التربية التحضيرية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

_ الزيات، فتحي مصطفى (د ت). بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم
النمائية والأكاديمية (LDDRS).

_ سليم، نجيب (2015). الجودة في التعليم مفهومها معاييرها وآلياتها. تاريخ الاسترجاع
01 ديسمبر 2018. من: <https://www.new-educ.com>

- _ شوكة، هدى خورشيد وشياع، علي عبد الحسين (2012). تطوير مناهج الحاسوب للكلديات والمعاهد التقنية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الهيئة التدريسية. مجلة كلية التربية الأساسية. (76). 699-728.
- _ الطلاع، محمود سالم (2004). العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتورا غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.
- _ طيبة، نادية جميل (2007). عمليات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم استخدام طريقة الاستجابة للتدخل، المؤتمر الرابع لإعاقات النمو: جدة.
- _ عامر، طارق عبد الرؤوف (2008). معلمة رياض الأطفال إعدادها أدوارها مهاراتها. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- _ العايب، وهيبه (2004-2005). التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارتي القراءة والكتابة (دراسة وصفية مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة يوسف بن خدة: الجزائر.
- _ العبد الله، سليمان بن عبد العزيز (2010-2011). المرشد لمعلمي صعوبات التعلم. ط4. السعودية: (د ن)
- _ العبد الله، العمري (2014). دراسة علمية: التدخل المبكر يجد من صعوبات التعلم. الخميس 10 جويلية 2014. جريدة عكاظ. الدمام. تاريخ الاسترجاع: 18 ماي 2018. من: <https://www.okaz.com.sa/article/934221>
- _ العدل، عادل محمد (2013) صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- _ العدوانى، خالد مطهر (د ت). الجودة الشاملة في التعليم. مقدم لإدارة الجودة والاعتماد بوزارة التربية والتعليم: اليمن.

- _ العدوي، غسان ياسين (2009). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها (دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي _ الحلقة الثانية _). مجلة جامعة دمشق. 25 (4-5). 598-575.
- _ عوين، محمد الهادي وفرحات، أحمد (2014). نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الإدماج. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. (5). 201-186.
- _ الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (2008-2009). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.
- _ غني، مثال عبد الله (2010). صعوبات التعلم لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية. (10). 165-143.
- _ فارس، عصام (2006). رياض الأطفال التنشئة الإدارية الأنشطة. الأردن: دار المشرق الثقافي.
- _ فتح الله، خالصة (2011-2012). إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطور التنظيمي في التعليم العالي، دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي (Ex: I.N.P.S) A.N.S.S.E.A). مذكرة ماجستير غير منشورة.
- _ الفرا، إسماعيل صالح (2005). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة. مؤتمر التربية الخاصة العربي السابع: الواقع والمأمول جامعة الأردن. الفترة من 26-27 أبريل 2005.
- _ فريق متعدد الاختصاصات من جمعية إدراك وفريق متعدد الاختصاصات من المركز التربوي للبحوث والإنماء. (د ت). الصعوبات التعلمية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس العوارض والطلول. لبنان: جمعية إدراك والمركز التربوي للبحوث والإنماء.

_ فهمي، عاطف عدلي (2013). معلمة الروضة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

_ الفوري، سعاد بنت مبارك (2012). قواعد علم النفس التربوي بيداغوجيا أساسية في تربية الطفل. مدونة تعليمية إخبارية خاصة. تاريخ الاسترجاع 1 فيفري 2018.

من-http://bouchenakzohra.blogspot.com/2012/09/blog-post_8344.html

_ قادة، يزيد (2011-2012). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان: الجزائر.

_ قاسم، أمجد (2012). الجودة الشاملة في التعليم تعريفها وأهميتها ومبادئها. آفاق علمية وتربوية. تاريخ الاسترجاع: 1 فيفري 2018، من: <http://al3loom.com/?p=4435>

_ قاسم، أمجد (2015). أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلم. تاريخ الاسترجاع 15 فيفري 2018. من: <http://al3loom.com/?p=15755>

_ القمش، مصطفى نوري والمعاينة، خليل عبد الرحمان (2014). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة. ط6. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

_ كحلول، بالقاسم ومنصوري مصطفى (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3(1). 49-70.

_ المؤسسة البحرينية للتربية الخاصة (bise) (د ت). الكشف والتدخل المبكر لحالات صعوبات التعلم لدى الأطفال. تاريخ الاسترجاع 5 مارس 2018.

من: <http://www.bised.org/portal/page.php?id=11>

_ محمد علي، محمد النوبي (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- _ مدكور، علي أحمد (2001). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*. (3). سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. القاهرة: (د ن).
- _ مدور، مليكة وبراسو، فاطمة وجعفر، صباح (د ت). *تقويم برنامج التربية التحضيرية في ضوء النماذج المعاصرة*. مجلة دفاتر. (9). 201-183.
- _ مراكب، مفيدة (2009-2010). *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة) مقارنة معرفية- تربوية*. جامعة باجي مختار: عنابة.
- _ المطيري، شذى (2017). *مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة*. تاريخ الاسترجاع 20 ديسمبر 2017.
من: <http://ziid.net/education/learning-difficulties-symptoms>
- _ المعمري، نايف بن علي (2016). *دراسة تكشف معدلات انتشار صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة*. جريدة عمان. تاريخ الاسترجاع 30 نوفمبر 2017.
من: <http://2016.omandaily.om/?p=333005>
- _ منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة (2013). *الكشف والتدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم عن أحمد أحمد عواد*. تاريخ الاسترجاع 15 مارس 2018.
من: <https://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=10674>
- _ النشرة الرسمية للتربية الوطنية العدد 515 المؤرخة في جويلية-أوت 2008 المتعلقة ب: تعيينات بعنوان وزارة التربية الوطنية، امتحانات ومسابقات، تخفيف المناهج التعليمية تدابير خاصة بالتربية التحضيرية.
- _ هنانو، هاجر (2015-2016). *التعليم قبل المدرسة ودوره في تنمية المهارات المعرفية للطفل دراسة مقارنة بين التعليم التحضيري والتعليم القرآني*. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

_ وزارة التربية الوطنية (2008). تعلماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5-6 سنوات. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

_ وزارة التربية الوطنية (2008). تعلماتي الأولى دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5-6 سنوات. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

_ وزارة التربية الوطنية (2008). الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 5-6 سنوات). الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
المراجع الأجنبية:

- _ Layes, S (2016). *La dyslexie développementale (Les universaux et les spécificités orthographiques)*. Université echahid hamma lakhder el-oued: laboratoire neuropsychologie cognitive sociale.
- _ Lourci, A. Bourhis, V. Dupin, D. Ferrier, J (2009). *Sur le chemin de l'école (Banque d'outils pour la formation des l'éducation préparatoire)*. Projet MEDA II Education: Appui a la reforme du système éducatif en Algérie.
- _ Page de: CHEO (2013). Les troubles d'apprentissage. Retrieved: 1 avril 2018. From: <http://www.cheo.on.ca/uploads/Learning%20Disabilities%20FR.pdf>