الجامعة اللّبنانيّة

كلية التربية

دور قوائم الرّصد النمائيّة في الكشف عن الصّعوبات النمائيّة في مجال التواصل واستعمال اللغة البراغماتيّة عند طفل الرّوضة

رسالة أُعدت لنيل شهادة الماستر المهني في إختصاص التربية الخاصّة

إعداد

نبيلة كرم زين الدين

إشراف

د. لمى بنداق

بيروت - لبنان

2024 - 2023

كلمة شكر

أودّ أن أُعبر عن خالص إمتناني وتقديري للمُشرفة على الدراسة الدكتورة لمى بنداق، التي قدّمت لي الدّعم المستمر والتوجيه العلمي خلال إعداد هذه الرسالة. لقد كان لإرشاداتها القيّمة وتشجيعها المستمر الأثر الكبير في إثراء بحثي وصقله. والشّكر موصول لأفراد أسرتي على كلّ الدّعم والمساندة.

Dedication

To those noble foreheads that have refused to bow to anyone but their Creator, I humbly dedicate this modest work, which pales in comparison to your sacrifices.

مُلخص الدّراسة

تناولت هذه الدراسة دور قوائم الرّصد النمائية في الكشف عن الصعوبات النمائيّة لدى أطفال الروضة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على فعالية استخدامها كأداة للكشف المبكر عن هذه الصّعوبات. ولتحقيق هذا الهدف، تمّ تصميم خطّة تدخل موجّهة إستهدفت معلمات الروضة في ثلاثة مدارس رسمية دامجة وذلك لتعزيز قدرتهم على تطبيق القوائم واستخدامها بفاعلية، مما يسهم في الكشف عن الصعوبات النمائية في مراحلها المبكرة. شملت الدراسة عينة من 20 معلمة تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبيّة وضابطة. وفي خطوة لاحقة خضعت المجموعة التجريبيّة لتدخل موجّه هدف إلى تعرّف كيفية استخدام قوائم الرّصد النمائية في إطار زيارات مستمرة، بينما لم تتلقَ المجموعة الضابطة أي تدخّل. واستُخدمت "الملاحظة المباشرة"، بالإضافة إلى "استبانة "موجهة للمعلمات لقياس آرائهم حول فعاليّة قوائم الرصد النمائية في الكشف عن الصعوبات النمائيّة في مجالي التواصل واستعمال اللغة البراغماتيّة عند طفل الروضة، فضلًا عن إعداد خطة للتدخل مع المعلمات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمات في المجموعة التجريبيّة كنّا أكثر قدرة على استخدام قوائم الرّصد النمائية بفعالية مقارنةً بالمعلمات في المجموعة الضابطة. كما شهد الأطفال الذين تلقوا تدخلاً من معلمات مدربات وفق خطة التدخل تحسنًا ملحوظًا في مهارات التواصل واستخدام اللغة البراغماتية. هذه النتائج تؤكّد الدور الفعّال لقوائم الرّصد النمائية عندما يتم تطبيقها من خلال خطة تدخّل موجّهة.

الكلمات المفتاحية: قوائم الرّصد النمائية، الصعوبات النمائية، اللغة البراغماتية، الكشف المبكر.

Abstract

This study addressed the role of developmental screening checklists in detecting developmental difficulties among preschool children. The aim of this study was to highlight the effectiveness of these checklists as a tool for early detection of such difficulties. To achieve this objective, an intervention plan was designed, targeting preschool teachers in three inclusive public schools, with the goal of enhancing their ability to effectively apply and use the checklists. This, in turn, would contribute to the early identification of developmental difficulties. The study involved a sample of 20 teachers who were divided into two groups: an experimental group and a control group. In the next step, the experimental group underwent targeted intervention aimed at understanding how to use the developmental screening checklists through ongoing visits, while the control group received no intervention. "Direct observation" was used, along with a "questionnaire" directed at teachers, to measure their opinions on the effectiveness of developmental screening checklists in detecting developmental difficulties in the areas of communication and the use of pragmatic language among preschool children, as well as the development of an intervention plan with the teachers.The results of the study showed that teachers in the experimental group were more capable of effectively using developmental screening checklists compared to teachers in the control group. Additionally, children who received intervention from trained teachers following the intervention plan showed significant improvement in communication skills and the use of pragmatic language. These findings confirm the effectiveness of developmental screening checklists when applied through a targeted intervention plan.

Keywords: developmental screening checklists, developmental difficulties, pragmatic language, early detection.

محتوى البحث

كلمة شكر ..... أ
Dedication ..... ب
مُلخص الدّراسة ..... ج
Abstract ..... د
الفهرست ..... ه
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الرسوم البيانيّة ..... ط
قائمة الملاحق ..... ي
الفصل الأوّل: المقدّمة 1
تمهيد 1
1.1 مشكلة الدراسة 3
2.1 هدف الدّراسة 5
3.1 أهميّة الدراسة 6
4.1أسئلة الدراسة 7
5.1 فرضيات الدراسة 7
6.1حدود الدراسة 8
7.1 مصطلحات الدراسة 8
الفصل الثّاني: مراجعة الأدبيات والإطار النظري 11
تمهيد 11
1.2 المحور الأول: الدمج في المدارس الرّسميّة 12
1.1.2 مفهوم التربية الدامجة – الدمج 12
2.1.2 مرتكزات التربية الدامجة 13
3.1.2 مبادئ التربية الدّامجة 13
4.1.2 السّياسات العامّة والتشريعات العالمية للدمج المدرسي 14
5.1.2 السّياسة الوطنيّة للدّمج المدرسي 16
6.1.2 كيفية تطبيق الدمج في البيئة الصفيّة المدرسيّة 20
7.1.2 تحدّيات في تطبيق الدمج 22
2.2 المحور الثّاني: قوائم الرّصد النمائيّة الموجّهة لطفل الرّوضة 24
1.2.2 مفهوم قوائم الرّصد النمائيّة: 24

2.2.2 نشأة قوائم الرّصد 25
3.2.2 أهداف قوائم الرّصد النمائيّة 27
4.2.2 أنواع قوائم الرّصد النمائية المُوجّهة لطفل الروضة 28
5.2.2 قوائم الرّصد النمائيّة وعلاقتها بالنظريّات التربويّة 29
6.2.2 تجارب عالميّة في تطبيق قوائم الرّصد النمائيّة 31
7.2.2 قوائم الرصد في السياق التربوي اللبناني 35
3.2 المحور الثّالث: الصّعوبات النّمائيةّ في مرحلة الرّوضة 41
1.3.2 مفهوم الصّعوبات النمائيّة 41
2.3.2 أنواع الصعوبات النمائيّة في مرحلة الروضة 42
3.3.2 أسباب الصّعوبات النمائيّة 43
4.3.2 المؤشرات المُبكرة للصّعوبات النمائيّة التي تؤسّس لصعوبات تعليميّة 44
4.2 المحور الرّابع: مرحلة الروضة في النظام التربوي اللبناني 47
1.4.2 الأهداف العامّة: 48
2.4.2 الأهداف بحسب مجالات النموّ 49
5.2 المحور الخامس: الدّراسات السّابقة 50
1.5.2 دراسة سارة نصر (2023) 50
2.5.2 دراسة محمد عيسى (2022) 51
3.5.2 دراسة معهد التربية للبحوث والدراسات (2021) 51
4.5.2 دراسة جورج الخوري (2019) 52
5.5.2 دراسة لهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة (2017) 53
6.5.2 دراسة إلين جونسون (Ellen Jonson ,2017) 54
خلاصة 55
الفصل الثّالث: منهجيّة الدّراسة 56
تمهيد 56
1.3 منهج الدّراسة المعتمد 56
2.3 مجتمع الدراسة 58
3.3 عيّنة الدراسة 58
4.3 أدوات الدراسة 58
5.3 المعالجة الإحصائية 63
6.3 توزع العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية 66
خلاصة 68

الفصل الرّابع: عرض النتائج وتحليلها.....69
1.4 المحور الأوّل: عرض نتائج الملاحظة المباشرة.....69
2.4 المحور الثّاني: عرض نتائج استبيان قوائم الرّصد النمائيّة الذي طُبِق على المجموعتين الضابطة والتجريبيّة.....72
الفصل الخامس: الخلاصة والتوصيات 93
تمهيد 93
الخاتمة.....93
الدراسات المستقبليّة.....95
الإنطباع الشخصي 96
الخلاصة.....97
المراجع 99
المراجع العربية 99
المراجع الأجنبية 102
الملاحق 106

قائمة الجداول

جدول 3. 1: كيفيّة توزيع جلسات خطّة التدخل..... 62
جدول 3. 2: قيمة ألفا كرونباخ..... 64
جدول 3. 3: اختبار التجزئة النصفية 65
جدول 3. 4: العلاقة بين كل من بنود محور التواصل ومعدل المحور 65
جدول 3. 5: العلاقة بين كلّ من بنود محور استعمال اللغة ومعدل المحور..... 65
جدول 3. 6: توزع عينة الدراسة بحسب المدرسة 66
جدول 3. 7: توزع عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي 66
جدول 3. 8: توزع عينة الدراسة بحسب عدد سنوات الخبرة..... 67
جدول 4. 1: يُبيّن توزّع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والاتجاهات العامة لبنود محور التواصل في الاختبار القبلي..... 73
جدول 4. 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والاتجاهات العامة لبنود محور استعمال اللغة البراغماتية في الاختبار القبلي 76
جدول 4. 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والاتجاهات العامة بنود المحور التواصل في الاختبار البعدي..... 78
جدول 4. 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والاتجاهات العامة لعبارات المحور الثاني في الاختبار البعدي 80
جدول 4. 5: اختبار Mann-Whitney U test..... 88
جدول 4. 6: اختبار Wilcoxon signed rank test..... 88

قائمة الرسوم البيانيّة

رسم بياني 3. 1: توزّع عينة الدراسة بحسب المدرسة.....66
رسم بياني 3. 2: يُبيّن توزّع عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي 67
رسم بياني 3. 3: يُبيّن توزّع عينة الدراسة بحسب عدد سنوات الخبرة.....68
رسم بياني 4. 1: النسب المئوية لكلّ بند عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية 75
رسم بياني 4. 2: النسب المئوية لكل بند من بنود محور اللغة عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. 77
رسم بياني 4. 3: النسب المئوية لكل بند من بنود محور التواصل عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. 80
رسم بياني 4. 4: النسب المئوية لكل بند من بنود محور استعمال اللغة البراغماتية عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.....82

قائمة الملاحق

ملحق رقم 1. أمر المهمة / زيارات المدارس الرسمية 106
ملحق رقم 2. الإستبيان 108
ملحق رقم 3. مجموعات ال واتساب 111
ملحق رقم 4. بعض الصّور من اللقاءات مع المعلمات خلال تطبيق خطة التدخل. 112

الفصل الأوّل: المقدّمة

تمهيد

شهدت نهاية القرن العشرين تحوّلاً في مفهوم التربية الخاصّة، من النموذج الطّبي أو النموذج التشخيصي - العلاجي للتربية الخاصّة، الذي يتمحور حول التعرُّف إلى المشكلة ويحدّدَ إستراتيجيات التأهيل والرعاية المناسبين لها. ففي هذا النموذج يتمّ التركيز على عيوب المتعلم فيُتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصّة على اختلاف فئاتهم بوصفهم حالات طبيّة يجب معالجتها، وينظر في الوقت نفسه الى المدارس بوصفها مركزًا لتقديم العلاج والتأهيل الذي يتناسب مع التشخيص الطبي.

غير أنّ هذا المفهوم ما لبث أن تحوّل مع نهاية القرن العشرين فتحوّلت المقاربة في التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصّة إلى النموذج التربوي أو التعليمي، وبدأت المدارس باعتماد نموذجًا تربويًا يستند إلى قدرات المتعلم الفردية أي انّه يبدأ من نقاط القوة ونقاط الضعف لديه بدلًا من التركيز على القيود والمشاكل. هذا النموذج الجديد يعترف بأنّ لكلّ متعلم قدرات وموارد يمكن البناء عليها، ويتطلّب تطبيقه مجموعة خطوات تدعو إلى تغيير كيفية دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة في البيئة التعليميّة وذلك من خلال التركيز على إمكانات المتعلّم نفسه إذ يُعَزز هذا النموذج من قدرة المتعلمين على التعلّم والتطوّر من خلال استثمار قدراتهم الفرديّة (المركز التربوي، 2000).

و يدعو في الوقت نفسه إلى استخدام إستراتيجيات تعليميّة عالية الجودة تتناسب مع احتياجات المتعلمين كافّةً وتساعد في تعزيز قدراتهم الذاتية وإلى اعتبار المدرسة بيئة إجتماعيّة تفاعليّة يتواجد فيها المتعلمين جميعًا ، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصّة، فيفيدون من التفاعل مع زملائهم .هذا التفاعل الذي يُشكّل جزءًا أساسيًا من عملية التعلمّ والتطوّر الإجتماعي والعاطفي والمعرفي للمتعلمين ويدعو أخيرًا إلى تبني التعليم الدّامج أو التربية الدّامجة الذي يدمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسيّة العاديّة بدلاً من الفصل بين المتعلمين بناءً على قدراتهم أو إعاقاتهم. ويساعد تعديل المناهج واسترتيجيات التعليم وأساليب التقييم على تلبية احتياجات المتعلمين كافّةً ، فضلًا عن تأمين موارد تعليميّة ملائمة وتدريب المعلمين على نجاح الدمج (wehbe,2006) .

وفي إطار التعاميم العالميّة، تُمثّل إتفاقيّة حقوق الأفراد ذوي الإعاقة الصّادرة عن الأمم المتحدّة في عام (2006) نقطة تحوّل رئيسة. إذ تُشدّد هذه الإتفاقية على أهمية تأمين تعليم دامج ومتاح لجميع الأطفال، بما في ذلك ذوي الإحتياجات الخاصّة. كما تضمّن إعلان "سالامانكا" الصّادر عن مؤتمر

سالامانكا العالمي للتربية في عام (1994) إلتزامًا عالميًا بتعزيز التعليم الشّامل ودمج المتعلمين ذوي الإحتياجات الخاصّة في المدارس العادية. والجدير بالذكر أنّ هذه الإتفاقيات تُعزّز المبادئ الأساسيّة للدمج من خلال تأمين إطار عمل لدعم الدول في تطبيق سياسات تعليمية شاملة.

أمّا على الصّعيد المحلي، فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان تعاميم ومراسيم تهدف إلى دعم مشروع الدمج في المدارس الرّسمية. ففي لبنان، تمّ إدراج فلسفة الدّمج بشكل تدريجي، حيث أصدرت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المراسيم والتعاميم التي تشجع على دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسيّة العاديّة. وتشمل هذه الإرشادات تدريب المعلمين على إستراتيجيات التعليم الدّامج، وتأمين الموارد التعليميّة المناسبة، وتعزيز التعاون بين المدارس والأهالي فمفهوم الدمج ينطلق من التربية الخاصّة التي تهتمّ بتأمين البيئة التعليميّة الأقل تقيّدًا والتي تؤمّن للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة قدرًا كبيرًا من الحريّة بحيث يتمكّن المتعلّم من أن يعيش بشكل متناسب يتوافق مع قدراته وإمكانياته وحاجاته الخاصة وذلك بحسب القانون 220 المتعلّق بحقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصّة في لبنان، والصّادر في الجريدة الرسمية بتاريخ 8 حزيران 2000.وقد نصّ القانون في المادة 60 منه بأنّ الإعاقة لا تشكّل بحدَ ذاتها عائقًا من دون طلب الإنتساب أو الدخول إلى أيّة مؤسّسة تربويّة أو تعليميّة رسميّة أو خاصّة، من أي نوع كانت (الخطة الوطنية، 2012). كما أقرّت المادة (62) منه الحق في تأمين الشروط الفضلى التي تسمح بالمشاركة في الحصص التعليميّة والإمتحانات الرسميّة كافة. وهذا ما ينسجم مع إعلان التعليم للجميع، ومع ما أُطلِق في "دكار" خلال المنتدى العالمي للتربية العام (2000)، ومع ما توصّلت إليه التوجهات التربوية في العالم، التي تدعو إلى دمج التلامذة من ذوي الإحتياجات الخاصّة في الصفوف النظاميّة أيضًا. وتماشيًا مع الخطة الوطنيّة التربويّة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان عام 2012، أُطلق في العام 2018 المشروع التجريبي للتعليم الدامج، الذي شمل 30 مدرسة رسميّة من المحافظات اللبنانيّة الخمس. وهدف المشروع إلى تعزيز دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم الرّسمي- الذين يعانون من إعاقات بدنيّة أو ذهنيّة أو حسيّة على المدى البعيد، قد تتفاعل مع حواجز أخرى فتمنع مشاركتهم بشكل كامل وفعّال على أساس متكافئ مع سواهم في المجتمع- وزيادة قدرة نظام التعليم والمجتمعات المحليّة على تأمين التعليم الدامج. وبدأت الوزارة تنفيذ وبدأت الوزارة تنفيذ إستراتيجية الدمج في التعليم من خلال مشروع تجريبي للتعليم الدامج، تُموّله جهات مانحة. وتمّ قبول الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم في المدارس الثلاثين المذكورة من دون شروط، ومُنحوا مقاعد دراسية في الفصول النظامية، وحصلوا على خدمات تربويّة متخصّصة قُدمت لهم داخل المدرسة بعد الاستعانة بتقييم الاختصاصيين من داخل المدرسة وخارجها.

عمل في المشروع 30 إختصاصياً تربويّاً بدوام كامل وبمعدل إختصاصي واحد لكل مدرسة، وفريق من الإختصاايين بدوام جزئي يشمل معالجين في اختصاصات علم النفس، وتقويم النطق، والعلاج الإنشغالي والنفس حركي وجميعهم يعملون على تقديم التدخّل والدّعم التربويّ اللازمين. وتجدر الإشارة إلى أنّ العدد الإجمالي للمدارس بلغ 110مدرسة وهو في تزايد مع بداية كل عام دراسي. وفي المجال نفسه، قدّم المركز التربوي للبحوث والإنماء التدريب اللازم على استراتيجيات الدمج من خلال تبني التعليم المتمايز الذي يستند إلى نظام الدعم المتعدد المستويات ويعتمد قوائم الرصد كأداة مساندة في الكشف عن الصعوبات والتحديات التي تواجهه المتعلمين خلال تعلمهم.

1.1 مشكلة الدراسة

تشير الأدبيّات العلميّة (McMillan, 2020; قطامي، 2016) إلى أنّ فكرة استخدام قوائم الرّصد في مجال التربية والتعليم قد نشأت بشكل تدريجي على مرّ العصور نتيجة للحاجة إلى تقييم وقياس أداء المتعلمين، غير أنّه لا يمكن تحديد مرجع محدّد أو مرحلة زمنيّة محدّدة لإطلاق هذه الأداة ولكنّها تطوّرت على مرّ العقود. وتُشير معظم النُّظم والمناهج التعليميّة التقليديّة أنّها استعملت أساليب تقييم تقليديّة كالإمتحانات الخطيّة لقياس مدى تقدّم أداء المتعلمين واكتسابهم للأهداف. ومع تطوّر فهمنا لعملية التعلّم واحتياجات المتعلمين المتنوّعة، بدأت الحاجة في التزايد لاستعمال أدوات تقييم أكثر تفصيلًا وتنوعًا لقياس أوجه متعدّدة من الأداء التعليمي والتحصيلي للمتعلم. وقد تأثّرت قوائم الرّصد والتقييم المعاصرة بالثورة التكنولوجية، الامر الذي ساهم في تطوير أدوات للتقييم وقوائم للرصد أكثر دقة واعتمادًا على البيانات. وقد ساهم العديد من العلماء والباحثين في تطوير هذه الأدوات وتوسيع الفهم حول كيفية استخدامها بشكل فعال لتحسين جودة التعليم لتصير قوائم الرّصد مع الوقت جزء من النهج التربوي الشامل لتقييم العملية التعليمية وتحسينها، وهي إلى ذلك تستمر في التطوّر بمرور الوقت بما يتناسب مع التطورات في مختلف مجالات العلوم ومجال التعليم على وجه الخصوص (Brookhart, 2017).

وفي إطار النقاش الحاصل حول دور قوائم الرّصد النمائيّة في الكشف عن الصّعوبات النمائيّة، نُميّز بين مجموعتين من الباحثين:

- **أراء المجموعة الأولى:** تعكس المجموعة الأولى أراء المؤيدين لدور قوائم الرّصد في العمليّة التعليميّة، ويأتي في طليعتهم دراسة لبنانية أجراها (نصر،2023) تُبيّن أن استخدام قوائم الرّصد النمائيّة ساعد في الكشف المبكر على مشاكل النمّو عند الأطفال، ممّا أتاح التدخل المبكر وتقديم الدعم المناسب للأطفال الذين يعانون من صعوبات. وقد أظهرت الدراسة أنّ المعلمين

الذين يُطبقون هذه القوائم يُجيدون تقييم أداء الأطفال الذين قد يعانون من صعوبات نمائية بشكل مباشر وسريع. كما أنّ هذه القوائم عزّزت التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، مما ساعد في تأمين بيئة مُرحّبة وداعمة للأطفال داخل المدرسة وخارجها. وعلى المنوال نفسه جاءت دراسة (Smith, 2021) الذي اعتبر فيها أنّ قوائم الرصد النمائية هي أداة فعالة للكشف المبكر عن الصعوبات النمائية، مما يسمح للمعلمين وأولياء الأمور بالتدخل السريع وتقديم الدعم اللازم للأطفال. وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين تمّ رصد تطوّرهم من خلال تطبيق هذه القوائم كانوا أكثر استفادة من خطط التدخل الفردية، الأمر الذي إنعكس تحسّناً في أدائهم التحصيلي والاجتماعي. وقد توافقت مع الآراء السابقة، الدراسة التي أعدها Hamilton و Mathews (2011) وتُعتبر هذه الدراسة من الدّراسات المهمّة التي ناقشت الدور الحاسم لأدوات الرّصد النمائيّة في مجال التعليم المُبكر وأهمية السّنوات الأولى من حياة الطفل حيث تُؤدي التدخلات المُبكرة إلى تحسين النتائج الصحيّة والتعليمية للأطفال، خاصة إذا تمّ تحديد الصّعوبات النمائيّة في وقت مُبكر فيعود الفضل لأدوات الرّصد النمائية التي تُستخدم من قبل المعلمين، وأولياء الأمور للكشف المبكر عن التأخيرات النمائيّة التي قد تؤثر على التعلم المستقبلي للطفل.

- **أراء المجموعة الثّانية:** تعكس المجموعة الثّانية أراء عدد من الباحثين ترى أنّ قوائم الرّصد النّمائية قد تكون غير دقيقة وغير كافية للكشف عن الصعوبات النمائية، وربما تتسبّب في مشكلات أكبر ممّا تُعالجها. إذ تُشير دراسة لبنانية أجرتها (عيسى، 2022) إلى أنّ هذه القوائم قد تكون محدودة في قدرتها على الكشف عن الصّعوبات النمائيّة، خاصة عندما تُستعمل من دون تدريب المعلمين أو عندما تُطبَّق على نطاق واسع من دون تعديلها أو تكييفها لتتناسب مع السّياقات الثّقافية والإجتماعية المحليّة. وقد أظهرت الدراسة كيف أنّ الاعتماد الزائد على هذه القوائم قد يؤدي إلى تجاهل عوامل أخرى مهمة من شأنها ان تؤثر على نموّ الطفل، مثل البيئة المنزلية والوضع الاجتماعي-الاقتصادي. وفي المقابل تُشير دراسة Brown & Johnson (2021) إلى أنّ هذه القوائم قد تؤدي إلى "تصنيف مفرط" للأطفال وإثقال كاهلهم ببرامج تدخُّل غير ضروريّة. فضلا" عن أنّها - أي القوائم - قد تفشل في التمييز بين التأخّر النمائي الحقيقي وبين الفروقات الفرديّة العاديّة بين الأطفال والتي نجدها في كلّ مجموعة متعلّمين.

وفي الإطار نفسه أتتْ دراسة Jefferson (2019) لتُشير إلى أنّ بعض قوائم الرصد تفتقر إلى الدّقة الكافية للكشف عن مشكلات نمائية خفية. ففي الدراسة، وجد الباحثان أنّ قوائم الرّصد النمائيّة قد تفشل في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى تدخلات دقيقة، مما يؤدّي إلى التأخّر

في التدخل المبكر. الأمر الذي يقود هذه القوائم إلى اعتماد التنميط السلبي من قبل المعلمين اتجاه الأطفال الذين يتم تصنيفهم بناءً على نتائج هذه الأدوات.

إذًا إختلف الباحثون حول دور قوائم الرّصد النمائيّة في الكشف عن الصّعوبات النمائيّة في مرحلة الرّوضة والسؤال نفسه هو الذي طرحته المعلمات في المدارس الرسميّة الدامجة هل تساعد هذه القوائم في تقييم أداء الأطفال في الرّوضة؟ كيف تُستخدم هذه القوائم؟ ما هو دورها في الكشف عن الصعوبات النمائيّة؟ كل هذه الأسئلة ولّدت مشكلة لدى المعلمات تحتاج إلى معالجة؛ من هنا برزت مشكلة دراستنا فالسؤال الذي يتبادر إلى الذّهن في ظلّ هذا الواقع هو حول ماهيّة قوائم الرصد النمائية المّطبقة حاليا" في المدارس الرّسمية الدامجة من قبل معلمات الروضة ودورها في الكشف عن الصعوبات النمائية في مجال التواصل واستعمال اللغة البراغماتيّة.

في ضوء ما تقدّم من معطيات ومقاربات تتولّد مشكلة هذه الدراسة، فالمسألة المطروحة على قدرٍ من الأهميّة لكونها تحدّ كبير يواجه المعلمات من جهة فضلًا عن كونها ترتبط بالسّياسات التربوية التي تبنّتها وزارة التربية اللبنانية فالعمل بقوائم الرصد يُشكل خطوة استراتيجية محوريّة تهدف إلى تحسين جودة التعليم وضمان تحقيق تنمية شاملة للأطفال. هذا التبني لا يقتصر فقط على تحديد الصعوبات النمائية بشكل مبكر، بل يتجاوز ذلك ليشمل تعزيز النظام التعليمي بأكمله من خلال جوانب عدّة كالكشف المُبكر والتدخّل الموجّه فضلًا عن تحسين أداء المعلمين وتعزيز التواصل والشراكة مع الاهل والمجتمع المحلة واحتراماً للمعايير الدوليّة للتربية المستدامة. إنطلاقا" من ذلك كان لابدّ من تناول هذه المسألة لما لها من تأثيرات مختلفة.

2.1 هدف الدّراسة

الهدف العام من دراستنا هو الكشف عن ماهيّة البنود التي تشملها قوائم الرصد في مجال اللغة وتحديدا" في مجال إستعمال اللغة البراغماتية والتواصل ودورها في المساعدة على الكشف عن الصّعوبات النمائيّة في مرحلة الروضة وتحديدا" في صف الرّوضة الثّالثة.

ما يعني إنّ هدف الدراسة يتجلى في محاولة تبيان النقاط التالية:

- تبيان ماهيّة قوائم الرّصد النمائيّة الموجّهة لمرحلة الرّوضة ودورها في الكشف عن الصّعوبات النمائيّة.

- تبيان مدى فعاليّة "خطة التدخل" لمساعدة المعلمات على استخدام قوائم الرّصد وتحديد دورها وكيفيّة تطبيقها.

3.1 أهميّة الدراسة

تنبع أهميّة الدراسة من أهميّة الموضوع الذي نعالجه، فالموضوع يرمي إلى معالجة مشكلة تربويّة ترتبط مباشرة بأداء المعلمات في الصف. نعتقد - أي الباحثة –أنّ للبحث قيمة تربوية، كونه يتيح لنا فرصة البحث في مجال قوائم الرصد النمائية الموجّهة لمرحلة الرّوضة تلك المرحلة التي تُعتبر مرتكزًا رئيسًا في السلم التعليمي، لأنها تُساعد على نمو الأطفال في مختلف مجالات المعرفية واللغوية والاجتماعية والعاطفية. فتُزوّدهم بالمهارات الأساسيّة للإستعداد للقراءة، والكتابة، والرياضيات. وهي إلى ذلك أي مرحلة الروضة تُعدّ بيئة تفاعليّة تساعد الأطفال على التكيف مع النظام المدرسي وتنمية الدافعيّة للتعلمّ، مما يضمن انتقالًا سلسًا إلى المراحل التعليميّة اللاحقة. كما تُساهم في الوقت عينه في الكشف عن الصعوبات النمائية مبكرًا، الأمر الذي يساعد في تقديم التدخل والدعم المناسبين للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

كذلك نرى أنّ أهميّة الموضوع تكمُن في أنّه يُسلّط الضوء على مسألة تربوية مهمّة على صعيد المقاربات والنظريّات التربوية الحديثة التي أفردت الكلام عن أهميّة قوائم الرّصد النمائية بوصفها من الأدوات الأساسية في عمليّة التعليم الحديث، إذ تلعب دورًا بارزًا في الكشف المبكر عن الصعوبات النمائية وتحديد الاحتياجات التعليميّة للأطفال. وهي إلى ذلك تُقدّم تقييمات دقيقة وشاملة لنمو الأطفال في مجالات متعددة كالمجال اللغوي والمجال المعرفي والمجال الإجتماعي العاطفي. وبمساعدة هذه التقييمات، تتمكّن المعلمات من إعداد الأنشطة وتحضير الدروس والبطاقات وتنويع الطرائق ووسائل الإيضاح لتُلبّي احتياجات المتعلمين كافة وتُطوّر من قدراتهم كلٌّ بحسب إمكاناته، ما يعني تعزيز فرصهم في النجاح.

وفي حدود علمنا فإنّ وزارة التربية والتعليم العالي ماضية في اعتماد قوائم الرصد النمائيّة في نسختها الحاليّة طالما المناهج الحالية لازالت هي المعتمدة، ما يعني أنّ المعلمات في مرحلة الروضة ستبقى تطبّق هذه القوائم مع أطفال الروضة، وسيبقى المركز التربوي للبحوث والإنماء التابع لوزارة التربية في لبنان ماضٍ في تدريب المعلمات على كيفيّة استخدام هذه القوائم في المدارس الرسمية الدّامجة، وستظل وحدة التربية الدامجة في جهاز الإرشاد تقوم بزيارات دورية للمدارس الدامجة لمتابعة مهامها الإرشادية.

4.1أسئلة الدراسة

بعد أن عرضنا مشكلة الدراسة سنحاول في ما يأتي أن نعالج السؤال الأساسي للدراسة، والأسئلة التي تفرّعت عنه، وهي أسئلة من شأنها أن تساعد على الإحاطة بالموضوع قدر الإمكان.

السؤال الأساسي: ما هو مفهوم قوائم الرصد وما دورها في الكشف عن الصعوبات النمائية؟

الأسئلة الفرعية:

- ما هو مفهوم الدّمج؟ كيف نشأ وتطوّر؟
- كيف يجري تطبيقُ الدمج في المدارس الرّسميّة في لبنان؟
- كيف يتم تطبيق قوائم الرصد النمائية في المدرسة الرسمية الدامجة في لبنان؟
- ما هي مرحلة الروضة وما أهميّتها؟ وما هي مبادئها؟
- ماهية خطة التدخل ودورها في المساعدة على استخدام قوائم الرصد لتحقيق الفائدة المرجوة.

5.1 فرضيات الدراسة

تقوم هذه الدّراسة على طرح فرضيتين الأولى فرضية جوهرية تولّدت لدينا في ضوء أسئلة الدراسة السّابقة وسوف نقوم بالتحقّق من صحة الفرضية ومناقشتها في الفصل الخامس، أمّا الفرضية الثانية فنعتقد أنها ثانوية لذا لن نتوسّع في مناقشتها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

- الفرضيّة الرّئيسة في هذه الدراسة هي "هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في محوري التواصل واستعمال اللغة البراغماتية"؟
- أما الفرضيّة الثّانية فهي "هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التواصل ومستوى استعمال اللغة البراغماتية"؟

6.1حدود الدراسة

تمّ تحديد الدّراسة على النحو التالي:

- موضوعيًا: تم اختيار مجال واحد من المجالات الخمسة الواردة في قوائم الرصد النمائية، ومن هذا المجال تمّ اختيار محورين من أصل 5 محاور ومن المحورين تم اختيار كل البنود المتعلقة بهما والمُعبّرة عن التواصل واستعمال اللغة البراغماتية.
- زمانيًا: تمّ تنفيذ الدراسة في العام الدراسي (2023-2024) في ثلاثة مدارس رسميّة تابعة للمنطقة التربوية في جبل لبنان.
- مكانيًا: تمّ اعتماد مدارس رسمية دامجة في ضواحي مدينة بيروت إنطلاقا" من التصنيف الذي وضعته وزارة التربية التعليم العالي للمناطق التربوية في لبنان وقد جاءت على النحو التالي:

❖ ضاحية بيروت القريبة الجنوبية: وتشمل مدرسة "برج البراجنة الثّانية" وتمتلك خبرة في الدمج حوالي العامين، ومدرسة "حارة حريك الأولى" وهي من أوائل المدارس التي طُبق فيها مشروع الدمج أي أنّها كانت من المدارس التجريبية عند انطلاق المشروع في العام 2018.

❖ ضاحية بيروت البعيدة المتن: وتشمل مدرسة "جل الديب الرسمية المتوسطة" وقد تمّ إطلاق الدمج فيها منذ عام واحد فقط.

- الفئة المستهدفة: تمّ اختيار معلمات صف الرّوضة الثّانية والثالثة في عينة من مدارس جبل لبنان الرّسميّة الدّامجة.

7.1 مصطلحات الدراسة

قوائم الرّصد النمائيّة: تتكوّن قوائم الرصّد النّمائيّة من لوائح وبنود تقيس مهارات النّموّ عند المتعلمّين لغاية عمر السّتّ سنوات أي أنّها موجهة للأطفال في مرحلة الرّوضة، وهي موزعّة بحسب مجالات النّموّ المختلفة وفاقاً للتسّلسل والتطوّر النّمائيّ للطفّل. وتتألفّ هذه القوائم من بنود ترتكز على مراحل النّموّ الأساسيّة في جميع المجالات: المجال النّفس - حركي، المجال اللغّوي، المجال الذّهني، المجال الإجتماعيّ -العاطفي، فضلًا عن اشتمالها لمحور المهارات التحّضيريةّ للقراءة والكتابة. ويتمثلّ الهدف العامّ لقوائم الرصّد النّمائيّة بمراقبة نموّ الطفل والكشف المبُكر عن الأطفال الذين قد يكونون الأكثر عرضةً للاضطرابات أو التأّخّر في مختلف المجالات (المركز التربوي، 2017). وهي إلى ذلك تُقدّم

كأداة لكّلّ معلمّة لمراقبة تطوّر كلّ طفل في الصّف وتحديد مواطن قوّته وضعفه الأمر الذي يساعد في تقديم التدخّل والدّعم المناسبين ويكمُن دورها في المساعدة على تقييم مدى إستعداد الطفل للصّف التّالي أو إلى تبيان الدّعم الذي يحتاجه. وتجدر الملاحظة إلى أنّ هذه القوائم ليست نهائيّة، أي أنّها بُنيت إنطلاقًا من الأهداف الأساسيّة في منهج كلّ صف. ما يعني أنّها مرتبطة بالمنهج، فإذا تمّ تغيير المنهج ستتغيّر هذه القوائم بطبيعة الحال، وهذا ما يُعمل عليه حاليًا في وزارة التربية إذ يجري العمل على إطلاق المراحل التحضيرية الأولى لبناء مناهج جديدة.

عملية الكشف: الكشف إجراء يهدف إلى تحديد المتعلمين الذين يحتاجون إلى خدمات مدرسيّة داعمة إضافية بسبب وجود مؤشرات غير مُطمئنة حول تطوّرهم الأكاديمي والسّلوكي. وقد يغطي الكشف الوضع الصّحي العام للطفل، وقدراته الحسّيّة أي السمعية والبصرية، وقدراته التعليميّة، ونموّه الحركي، واللغوي، والاجتماعي، والمعرفي ...ويتمّ الكشف بإستعمال إختبارات وأدوات خاصّة متنوّعة. وإذا بيّنت المعلومات التي تمّ جمعها أنّ لدى المتعلم مشكلات أو صعوبات مُعيّنة، فلا يعني ذلك أنّه سيتمّ تحويله تلقائيّا" إلى خدمات التربية الخاصّة. بل يعني ذلك ضرورة إتخاذ قرار بشأن إمكانيّة مساعدة المتعلّم في الصّف العادي. ويُطلق على هذه الخطوة اسم التدخّل قبل الإحالة ويقوم فريق من الاختصاصيّات والمعلمات في المدرسة بهذا التدخّل (بنداق، 2018).

الصّعوبات النمائيّة: وهي تتعلّق بنموّ القدرات الوظيفيةّ المسؤولة عن التوافق الدراسي للمتعلم وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وغيابها أو ضعفها يؤدي إلى صعوبات نمائية. وتُعتبر المهارات النمائيّة من المهارات الأساسيّة والضروريّة لعمليّة التعلّم بحيث تُبنى بواسطتها المكتسبات التعلّميّة وقد أسمتها بعض المراجع النفسيّة-التربويّة بالمهارات الأساسيّة. وهي تشمل مهارات الانتباه والتذكّر والإدراك فضلًا عن الوعي الفونولوجي- الصوتي وذلك وفاقًا لما تشكّله هذه المهارة من خصائص مُشابهة للمهارات النمائيّة كونها تُعدّ عمليًّا مرتكزًا محوريًّا لتعلّم القراءة والكتابة وهي تنمو مع التدريب ومع العمر تباعًا وهذا ما تُشير إليه الدّراسات في هذا المجال حيث يظهر أنّ العديد من المتعلمين من ذوي الصعوبات التعليميّة يعانون في الأصل من صعوبات نمائيّة (المركز التربوي، 2010).

مجال اللغة: اللُّغة في الإصطلاح هي نظام إشارات خاص لتعزيز التواصل بين الأفراد وهي في منهج الروضة في لبنان تُعرف **بمجال التعبير اللّغوي** وتتضمّن كفايتين هما التعبير الشفهي والتعبير الكتابي. وفي قوائم الرّصد النمائيّة الموجّهة لمرحلة الروضة تم اصطلاحها **بالنموّ اللغوي** وتفرّع منها خمس مجالات فرعيّة هي: التواصل، اللفظ والكلام، اللغة، استعمال اللغة /الناحية البراغماتية، ومهارات تحضيريّة للقراءة والكتابة. ويشتمل مجال التواصل في القوائم على (11) بندًا، ومجال اللغة البراغماتية

على (4) بنود، وكِلا البنود تقيس مدى تمكّن الطفل من كفايات المجال اللغوي (المركز التربوي، 2019).

ويُقصد باللغة البراغماتية القدرة على استخدام اللغة في السياقات الاجتماعيّة المختلفة، وفهم كيفيّة تبديل الأدوار في المحادثات والتفاعل بشكل مناسب مع الآخرين. فضلا" عن رواية القصص بتسلسل منطقي، واستعمال الحجج والمسوّغات والتعبير بكلمات مناسبة للسّياق. وبعبارة أخرى، تركز البراغماتية على كيفيات استخدام اللغة لتحقيق أهداف التواصل، بدلاً من التركيز فقط على القواعد النحوية أو المعجمية للّغة (الخفاجي، 2015).

الطفل: يُعرّف الطفل في النُظم القانونية المختلفة كإتفاقية حقوق الطفل للأمم المتحدة (1989) ومنظمة الصحة العالمية بناءً على السن، حيث يُعتبر الفرد طفلًا حتى سن الثامنة عشرة، وهي السن التي يُعتقد أنه يكون قد بلغ فيها مستوى من النضج يمكّنه من تحمل المسؤوليات القانونية. وفي لبنان ووفاقًا لوزارة التربية يُعرّف الطفل في الروضة بأنه الطفل الذي يتراوح عمره عادةً بين 3 و6 سنوات، ويكون في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يتم تقديم برامج تعليمية وأنشطة تهدف إلى تعزيز مختلف مجالات النموّ عنده النمو الاجتماعي والعاطفي والمعرفي والنفس حركي (وزارة التربية ، 2017).

مرحلة الرّوضة: هي مرحلة تأسيس العادات التعليميّة وفيها تبرز الإهتمامات المختلفة وتتكوّن فيها الصفات النفسيّة –الاجتماعية. وهي إلى ذلك تُشكّل الركيزة الأولى التي تُبنى عليها خصائص الشخصيّة الاجتماعية السّويّة. ومن خصائص الطفل في هذه المرحلة أنّه يتعلم من خلال تفاعله الحسّي المباشر مع عناصر البيئة المحيطة به من أفراد وأشياء، وذلك باللعب والاستكشاف، والمحاكاة، والحوار والمحادثة. كما يرتفع مستوى تحصيله بالتحفيز والتشجيع وإنماء الثقة بنفسه ووعيه قدراته.

وتشكل مرحلة الروضة الخطوة الأولى في السلم التعليمي النظامي، مما يجعل من أولى مهماتها مساعدة الطفل على الانتقال التدريجي من بيئته الاسرية الصغيرة إلى محيط أوسع ينفصل فيه عن أهله. وعلى الرغم من كون مرحلة الرّوضة المرحلة الأولى في المدرسة، فإنّها مرحلة قائمة بذاتها، لها خصائصها وطرائقها وبرامجها الخاصة، فهي تختلف عن المدرسة الابتدائية مع أنها تتكامل معها. ويتّصف منهج الروضة بالمرونة والابداع، كما يرتكز على مجموعة أنشطة، يُمكن تنتظم حوله مختلف المواد التعليمية. وهي في لبنان وفق المرسوم رقم (8917) تاريخ: 2012/09/21 تُحدّد بثلاث سنوات دراسيّة يدخلها من أتمّ الثّالثة من عمره أو من يُتمها حتى الحادي والثّلاثين من كانون الثّاني ضمنًا من السّنة الدراسيّة التي ينتسب غير أنّها لازالت مرحلة غير إلزاميّة (المركز التربوي، 2012).

الفصل الثّاني: مراجعة الأدبيات والإطار النظري

تمهيد

نتناول في هذا الفصل موضوع قوائم الرّصد النمائيّة في ثلاثة محاور مترابطة تُسلط الضوء على الدمج والتعليم الدامج في لبنان، وكذلك على دور قوائم الرصد في الكشف عن الصعوبات النمائية لدى الأطفال في مرحلة الروضة. وسوف نختم هذا الفصل باستعراض بعض الدراسات ذات الصلة بموضوعنا وفيما يلي نُعالج الموضوع وفاقًا للتوزيع الاتي:

- المحور الأوّل: سيحمل عنوان "الدمج في المدارس الرسمية" سنبدأ بتعريف مفهوم الدمج وأهميته في تأمين بيئة تعليمية تلبي احتياجات الأطفال، وسنستعرض كيف انطلق الدمج في لبنان، مع الإشارة إلى السياسات والمبادرات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي، مثل تبني قوائم الرصد كأداة لتقييم احتياجات الأطفال.
- المحور الثّاني: سيتناول "قوائم الرصد النمائية" وفيه نتعرّف على ماهيّة قوائم الرصد كأداة علمية تهدف إلى تحديد الصعوبات التعلمية وتقييمها لدى أطفال مرحلة الرّوضة. ثمّ نوضّح أهدافها، ونشرح أنواعها المختلفة ونسوّغ أهميّة هذه القوائم من خلال الأدبيات العلمية التي تثبت فعالية الكشف المبكر في تحسين نتائج التدخلات التعليمية. ونُناقش ختامًا في هذا المحور كيفية تطبيقها في الفصول الدراسية في إطار المدرسة الرّسميّة الدامجة.
- المحور الثّالث: سنعالج فيه "الصعوبات النمائيّة في مرحلة الروضة"، من حيث استعراض مفهوم الصعوبات النمائية وأهمّيتها في مرحلة الروضة، حيث يُعتبر الكشف المبكر عن هذه الصعوبات أمرًا حيويًا لتقديم الدعم والتدخّل المناسبين. وسنستعرض الأنواع الشائعة لهذه الصعوبات، ونختم في تبيان دور قوائم الرّصد في الكشف عن الصّعوبات وماهيّة مرحلة الرّوضة.
- المحور الرّابع: سنستعرض فيه مجموعة من "الدراسات السّابقة" المحليّة والأجنبيّة ذات الصّلة بموضوع دراستنا، من شأن ذلك أن يقدم الخلفية العلميّة بموضوع الدراسة، ويُوضّح للقارئ مكانة الدّراسة الحاليّة ضمن السّياق العلمي الموجود.

وسوف نضع تمهيد وخلاصة لكلّ محور من محاور الّدراسة الأربعة بهدف توجيه القارئ لفهم الّسياق العام للموضوع قبل الخوض في التفاصيل، لذا سنتناول في تمهيد كلّ محور مُسوّغات اختيار هذا المحور وأهميّته ضمن الإطار العام لدراستنا، وسيعمل التمهيد على إعداد القارئ لاستقبال المعلومات

التي سيحتويها المحور، وتقديم خلفية أساسيّة تسهم في تسهيل عرض المفاهيم والمعطيات ذات الصّلة وكذلك ستقودنا الخلاصة إلى بعض الإستنتاجات. وبرأينا إنّ اعتماد هذه المنهجية في مقاربة الموضوع من شأنه أن يضمن ترابط الأفكار وسلاسة الإنتقال من فكرة إلى أخرى، ممّا يعزز من قيمة الدراسة العلميّة ويجعل محتواها أكثر وضوحًا وترتيبًا.

1.2 المحور الأول: الدمج في المدارس الرّسميّة

نتناول في هذا المحور الدمج وكيفيّة تطبيقه في المدارس الرسميّة الدامجة وذلك من خلال بسط الحديث عن ماهية الدمج أو التربية الدامجة، مرتكزاته ومبادئه ثم ننتقل إلى تناول الدمج في التشريعات العالميّة ونقف بعدها عند السّياسة الوطنيّة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في لبنان لنُوسّع الحديث عن كيفيّة تطبيقه في المدارس الرسميّة وتحديدًا في الصّفوف الدراسيّة، ونختُم بالتحدّيات التي قد تعترض نجاح الدمج المدرسي. وبذلك نكون قد تناولنا أبرز المحاور التي تطال الموضوع بغية الإضاءة على الإطار العام الذي تتمّ فيه عمليّة استخدام قوائم الرّصد النمائيّة وقد وجدنا أنّه من الضروري تناول الدمج في هذا الفصل بغية الإلمام بالموضوع في سياقه التربوي الصحيح؛ وفيما يلي تفصيل ذلك.

1.1.2 مفهوم التربية الدامجة – الدمج

يشير مفهوم التربية الدامجة الى المسار التربوي الذي يسعى الى دمج جميع المتعلمين على تنوع احتياجاته في بيئة تعليميّة واحدة وذلك بهدف تامين فرص متساوية لجميع المتعلمين لتلبية احتياجاتهم التعليمية مع تأمين التدخل والدعم اللازمين لضمان تحقيق ذلك. وتعددت التعريفات التي أُطلقت على التربية الدامجة ولعلّ أبرزها:

- تعريف اليونيسكو: التربية الدامجة هي عملية تهدف الى تعزيز قدرة نظام التعليم للوصول لجميع المتعلمين وتستلزم إيلاء اهتمام خاص للمتعلمين الذين هم أكثر عرضة" للتهميش أو الاستبعاد أو الفشل المدرسي (اليونيسكو، 1994).
- تعريف التحالف الدولي للإعاقة والتربية الدامجة: هي نهج يدمج المتعلمين تربويًّا واجتماعيًا، ويزوّدهم بمختلف الموارد المساعدة في عملية التعلم والتعليم من أجل تحقيق النجاح (اتفاقية الأمم المتحدة، 2008).
- تعريف منظمة الإعاقة الدوليّة: هي نظام تربوي يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعلم والتعليم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة وهو الى ذلك يستهدف تحسين شروط التربية للجميع (Humanity & Inclusion, 2019) .

- وأمّا محليًّا فقد ورد تعريف التربية الدّامجة في الخطة الوطنية التربوية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة 2012على النحو التالي " الدمج فلسفة قائمة على معايير حددتها النظريات التربوية جميعها، وكلّها تجمع على أن باستطاعة أيّ كان مهما كانت اختلافاته وتباين قدرات التعلم لديه ودرجة ذكائه، لابدّ أن يتعلم إذا ما هيّئت له البيئة المناسبة والتعليم المناسب والمعلم الكفوء والمؤهّل (الخطة الوطنية للدمج، 2012).

إنطلاقًا من التعريفات السّابقة، يتبيّن لنا أن التربية الدامجة تخدم أهداف "التربية للجميع"، وتضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين وتحقيق العدالة في الوصول الى التعلم، وهي الى ذلك تعتبر المدرسة عبارة عن فضاء لاستقبال جميع المتعلمين كيفما كانت قدراتهم، وتسعى لتأمين شروط النجاح بالرغم من التحديات التي يواجهونها خلال عملية التعلّم.

2.1.2 مرتكزات التربية الدامجة

إنّ تحديد مفهوم التربية الدامجة يُبرز أربع مرتكزات أساسيّة كما ورد في وثيقة المبادئ التوجيهيّة الصادرة عن اليونيسكو والتي جاءت على النحو الاتي:

1. تُشكّل التربية الدامجة مسارًا.
2. تركّز التربية الدامجة على تحديد العقبات وإزالتها.
3. تهتمّ التربية الدامجة بحضور التلامذة جميعهم ومشاركتهم ومكتسباتهم.
4. تستلزم التربية الدّامجة إيلاء اهتمام خاص لمجموعات المتعلّمين الّذين يمكن أن يتعرّضوا لخطر التهميش أو الاستبعاد أو الفشل المدرسي.

ينبغي إذاً تطبيق رؤية شموليّة لنظام التعليم، مع أخذ كلٍّ من القطاعين العام والخاص بعين الاعتبار عند التفكير في اعتماد نهج دامج. (اليونسكو، 2005).

3.1.2 مبادئ التربية الدّامجة

تستند التربية الدّامجة إلى مجموعة من المبادئ، ومن تلك المبادئ يمكن ذكر ما يلي:

1. مبدأ المدرسة للجميع: وهو مبدأ يُشدّد على حق كل طفل في أن يجد له موقعًا في المدرسة، كيفما كانت هويته الثقافيّة أو الإجتماعيّة أو الصحيّة. إذ على المدرسة أن تتّسع لترحّب بأنماط

المتعلمين وتنوّع إحتياجاتهم واختلاف قدراتهم ومن هنا نشأ مفهوم المدرسة المرحّبة، وبذلك تنأى بنفسها عن الرفض والإقصاء (فاريل، 2012).

2. مبدأ الحق في جودة التعلم: إنّ التربية الدامجة لا تراهن على حق التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم الأطفال في وضعية إعاقة فقط، بل وكذلك الحق في جودة التعلم، مما يستلزم جهودًا إضافية من الهيئة التعليميّة ومن الهيئة الإداريّة في المدارس من أجل تقديم تدخلات تربويّة و"تعليم متمايز" يلبّي احتياجات المتعلمين ويساعدهم في الوصول إلى أقصى ما يملكونه من قدرات وذلك في ظروف تضمن كرامتهم.

3. مبدأ الإنصاف أو العدالة: يستند هذا المبدأ على تأمين فرص متكافئة للجميع وإزالة العوائق أو الحواجز التي تعيق المتعلمين عن المشاركة فضلًا عن تمكين المهمشين ودعمهم للاندماج الكامل والمشاركة وتعزيز ثقافة تحترم التنوع (الخالدي، 2017).

4. مبدأ تكييف التعليم لا تكييف المتعلم: وهو مبدأ يشدّد على أن يجد المتعلم ذاته في المدرسة من خلال مشروعه البيداغوجي الشخصي والمقصود بذلك احترام نمطه في التعلم، وهذه المقاربة تسند الى المفهوم القائل بأن لكلّ متعلم نمطه الخاصّ في التعلّم، وأنّ هنالك ثلاثة أنماط من التعلم هي النمط السّمعي والنمط البصري والنمط النفس-حركي، واختيار المتعلم للنمط الذي يرغب هو الذي يسمح له بالتطور وفق وتيرته الخاصة في الفهم والتعلم والإنجاز.

5. مبدأ المراهنة على الوساطة الإجتماعيّة: وهو مبدأ يعتبر أن جودة الوساطة التربويّة والإجتماعية هي الكفيلة بتطوير التعلّم والشخصية؛ وتبقى الحلقة الأساس في نجاح الدمج؛ سواء في بعدها البيداغوجي أي الهيئة التعليميّة والفريق المتعدد الاختصاصيات أم في بعدها الإجتماعي أي الأهل، زملاء القسم، الرفاق، ووسائل الاعلام وغيرهم... (دليل اليونسكو للتربية الدامجة، 2020).

4.1.2 السّياسات العامّة والتشريعات العالمية للدمج المدرسي

ساهمت المنظمات الحقوقية ومؤسسات المجتمع المدني في العمل على تبني مقاربات جديدة في مجال الحق في التعلّم، وتحقيق العدالة الإجتماعيّة، ونبذ الإقصاء، واحترام الاختلاف، وغيرها.... وقد كان لهذه التحركات الأثر البالغ في عقد المؤتمرات والاتفاقيات ذات الصّلة بإعداد السّياسات العامّة للدمج المدرسي ومن أبرزها:

- ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (1948): وجاء في المادة (26) منه "لكلّ إنسان الحق في التربية ".
- مؤتمر جوميتان (1990) التعليم للجميع: شدّد المؤتمر من خلال أهدافه على ضرورة تعميم الإلتحاق بالتعليم وتأمين المساواة، وتحقيقًا لهذا الغرض ينبغي التوسّع في تأمين خدمات ذات نوعيّة جيدة في مجال التربية الأساسيّة، وإيلاء عناية خاصة بحاجات التعلّم لذوي الإحتياجات الخاصّة ويجب اتخاذ الإجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليميّة متكافئة لجميع فئاتهم باعتبارها جزءًا من النظام التربوي.
- مؤتمر سلامنكا (1994): يُعد هذا المؤتمر من أبرز الإجراءات الدوليّة التي تمحورت حول التعليم الشامل لذوي الإحتياجات الخاصة، وصدر عن المؤتمر إطار عمل خاص بتعليم ذوي الاحتياجات. وقد أعلنت (88) حكومة و (25) منظمة دوليّة إلتزامها بهدف "التعليم للجميع" اذ شددت على حق كلّ طفل في التعليم وأنّه على النُّظم والبرامج التعليميّة التي تعدّها وزارات التربية والتعليم أن تراعي الخصائص الفردية للطفل وقدراته واحتياجاته الخاصّة في التعليم لا سيما منهم ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يجب تأمين فرص إندماجهم في المدارس العاديّة على أن تكون قادرة على تلبية تلك الإحتياجات وتهيئة البيئة الصّالحة علمًا بأنّ الدمج هو الوسيلة الأنجح لمكافحة التمييز والتهميش. كما ناشدت تلك الحكومات بالتشريع كقاعدة لسياساتهم التربويّة واعتماد مبدأ التعليم للجميع والذي يقضي بالحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، على ان توضع استراتيجيات للكشف المبكر عن حالات ذوي الاحتياجات مما يستدعي مشاركة المجتمع الأهلي ومنظمات وجمعيات المعوقين...(الخطة الوطنية للدمج ،2012) ولقد كان لمؤتمر سلامنكا تأثير كبير على السياسات التعليمية حول العالم، حيث شجع العديد من الدول على تبني نماذج التعليم الشامل وتطوير استراتيجيات لضمان حصول جميع الأطفال على تعليم ذو جودة عالية.
- مؤتمر لوكسمبورغ (1996 و 2015 و 2023) : عُقد مؤتمر لوكسمبورغ للتعليم الدامج في تواريخ مختلفة جاءت وفق التسلسل الآتي:

1. الاوّل عام 1996 ومن توصياته التشديد على انّ التعليم الشامل حق أساسي ويجب أن يتوافر لكل طفل. والعمل على تطوير السياسات الوطنية لتعزيز الدمج في التعليم، وتأمين الدعم اللازم للمعلمين والطلاب (UNESCO, 2021).
2. الثّاني عام 2016 وفيه تم استضافت (72) فردًا من ذوي الاحتياجات الخاصّة وكان موضوع نقاشاتهم في الجلسة الرّابعة من المؤتمر التحديات التي واجهوها خلال تحصيلهم الدراسي في كلّ المراحل المدرسيّة والجامعيّة وكذلك في سوق العمل وجاءت بعنوان

"التعليم الدامج: أخذ خطوات العمل". وكان من نتائج المؤتمر إعادة التشديد على أهمية التعليم الشامل كجزء أساسي من حقوق الإنسان. والإتفاق على خطط عمل محدّدة لتعزيز الابتكار في التعليم الشامل وتطوير موارد تعليميّة وتكنولوجيّة لدعم الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصّة. فضلًا عن تعزيز الشراكة بين الحكومات، ومنظمات المجتمع المدني، والقطاع الخاص لتطوير وتنفيذ السياسات الشاملة (وكالة الاتحاد الأوروبي للتعليم، 2020).

3. الثّالث عام 2023 وكان لنتائج المؤتمر في هذه النسخة تأثير كبير على جهود التعليم الشامل على المستوى العالمي، حيث أسهم في تعزيز الوعي بأهمية دمج ذوي الإحتياجات الخاصة على اختلاف فئاتهم في المدارس العادية، وقدم خطوات عملية يمكن اتباعها لتحسين الوضع الحالي في العديد من الدول (UNESCO, 2023).

5.1.2 السّياسة الوطنيّة للدّمج المدرسي

تمّ إطلاق الخطة الوطنية التربويّة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصّة في لبنان غيرُ ما مرّة من قبل وزارة التربية وشركاء مختلفين من مثل "اليونيسف" و"كندا" وغيرها. وفيما يلي المحطّات التي تمّ فيها إطلاق هذه الخطط:

1. الخطّة الأولى (1998) : بدأت هذه الخطة كجزء من مشروع " التربية للجميع "، الذي تمّ إطلاقه في مؤتمر جوميتان في العام (1990) بالتعاون مع منظمة اليونسكو. هدفت الخطة إلى توسيع فرص التعليم للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الرّسميّة، ولكنّها اصطدمت بعوائق كثيرة في التنفيذ على أرض الواقع.

2. الخطّة الثانية (2007/2000): صدر الإطار التشريعي للتربية الدامجة في لبنان لأول مرة في العام 2000 في نص قانوني حمل الرقم (220/ 2000) وقد نصّ هذا القانون على تأمين الحق في التعليم لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك دمجهم في المؤسسّات التعليميّة العاديّة مع تأمين الدعم اللازم. كذلك تناولت الخطة ضرورة تدريب المعلمين وتأمين الموارد اللازمة لدعم المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة. يشكل هذا القانون تغيّرًا نوعيّاً في مقاربة الدولة لموضوع الإعاقة، إذ إنه يشمل مختلف جوانب حياة المعوّقين على المستوى الاجتماعي والتربوي والصحي وقد منحهم الحقوق والواجبات نفسها كما لسائر المواطنين. ومن الملاحظات التي وُجّهت لهذا القانون في بدايته أنّه لم يترجم إلى قرارات تنفيذيّة، بل بقي تنفيذ مضامينه اختياريًّا غير ملزم ما يجعل المدارس والمسؤولين وسائر المعنيين غير مهتمين

بتطبيقه ولا يعنيهم احترام الحقوق المعطاة بموجبه. فضلًا عن أنّه لا يتبنّى إستراتجيات على مستوى المحتوى والآليات الخاصة بكل أنواع الإعاقة وميادينها. وهو بالتالي لا يُحدّد احتياجات مختلف الأولاد حتى أنّ بعضها غير مذكور في الأساس (المتفوقون، المتسربون والمهمشون، أطفال الشوارع، المعوّقون عقلّيًا وغيرهم) باعتبار أنّ المعوقين الحركيين هم المعنيّون به فقط (المركز التربوي، 2007).

وفي العام (2006) صدر المرسوم رقم (16449) الذي يتعلّق بالتسهيلات الواجب توافرها في المدارس لدمج ذوي الإحتياجات الخاصة. والمرسوم رقم (17199) الذي يتناول آليّة تطبيق الدمج في المدارس، بما في ذلك العمل على إعداد المعلمين وتدريبهم على كيفية التعامل مع المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي الإطار نفسه، وفي العام (2007) وقّعت الحكومة اللبنانية من خلال وزارتَي التربية والشّؤون الإجتماعيّة بروتوكول تفاهم مع حكومة الدولة الإيطالية. وقد كلّفت الجامعة اليسوعيّة المادة (1-3) بإدارة هذا المشروع الذي يهدف إلى : تعميم سياسة تربويّة وطنيّة دامجة مبنيّة على التشريعات الإنسانيّة العالميّة المتعلّقة بالحقوق وتعزيز احترام الاختلافات بين الناس بالإضافة إلى تأمين حق التعلّم للجميع. وحدّدت الفئة المستهدفة من هذا المشروع بجميع التلامذة من ذوي الاحتياجات الخاصة بين (4- 14 سنة) المتمدرسين منهم أو الذين يجب إلحاقهم في المدرسة في إطار التعليم النظامي. وبعد العمل في إطار هذا المشروع لمدة عام جرى تقييمه ثمّ، تمّ توقيفه لأسباب ما زالت مجهولة. وأُنيط العمل من جديد بوزارة الشؤون الاجتماعية- المجلس الأعلى للطفولة.

3. الخطة الثّالثة (2012): أطلقت وزارة التربية والتعليم العالي خطة جديدة في إطار التعاون مع منظمة اليونسكو ومنظمات دولية أخرى، بهدف تطوير نظام التعليم الدامج. نصّت الخطة على تأمين التعليم على أساس تكافؤ الفرص من خلال اتاحة التعليم الرسمي للأطفال بين 3-5سنوات ورفع مستوى الالتحاق بالروضة لهذه الفئة العمرية بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك نصت على تأمين التعليم الأساسي الالزامي حتى عمر (15) سنة لكلا الفئتين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (صوفيا،2020). ونصّت أيضًا على تأمين الرعاية للمعوقين والموهوبين وتأمين مستلزمات العناية بهم في التعليم الأساسي وفي التعليم المهني والتقني. وعلى الرغم من أن وزارة التربية أطلقت في لبنان خطة للدمج للمرة الثّالثة، لكن تنفيذها واجه صعوبات بسبب انعدام التمويل (British Council Lebanon, 2023). وجاءت خطة

العام (2012) في (44) صفحة وتوزّعت في ستة محاور هي: البنية التأسيسية، موارد بشرية، البيئة المدرسية، المناهج والبرامج، المتعلم، الاهل والمجتمع المحلي (الوزارة، 2012).

4. الخطة الرّابعة (2018): تمّ إطلاق خطة للدمج مجددًا في العام 2018، بالتعاون مع اليونيسف، وذلك بهدف توسيع نطاق التعليم الدامج ليشمل جميع مراحل التعليم الأكاديمي، وتأمين الدعم التقني والمالي لتعزيز قدرات المدارس على دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة. تكاد تكون هذه النسخة من إطلاق خطة الدمج هي الأولى التي أخذت حيز التنفيذ على أرض الواقع فقد شملت الخطة إطلاق الدمج في 30 مدرسة رسمية تجريبيّة من المحافظات اللبنانية الخمس وذلك في 23 أيار 2018 على وجه التحديد، وهدف المشروع إلى تعزيز دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم الرسمي على تنوع احتياجاتهم من اضطرابات تعلميّة او صعوبات تعلميّة او إعاقات حسيّة وحركية وذهنيّة. وقد إلتحق العديد من ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس الثلاثين المذكورة من دون شروط باستثناء شرط أن تكون حالاتهم ممن تقبل الدمج، أي أن يكونوا من فئة ذوي الاحتياجات الخفيفة او الوسطى، أمّا الحالات الشديدة فتبقى في المؤسسات والمراكز الخاصة. ومُنحوا مقاعد دراسية في الفصول النظاميّة، أمّا كيفية التدخل مع المتعلمين لتأمين الخدمات التربوية التي يحتاجونها فقد تمّ تخصيص فريق متعدد الاختصاصات يتألف من أربع الى خمس إختصاصيات لكلّ مدرسة دامجة ويشمل المربية المختصة وتداوم بدوام كامل، ومعالجة النطق، واختصاصية النفس حركي، والمعالجة النفسية وأحيانا" تلتحق بهم المعالجة الانشغالية وتدوام كلّ من هذه الاختصاصيات يومين من كلّ أسبوع دراسي أي دوام جزئي.

وبالتوازي مع ذلك ، أنشأت وزارة التربية "وحدة التربية المختصّة" التابع لجهاز الارشاد والتوجيه في الوزارة ومهمّتها الإشراف على عمل الإختصاصيات و تقديم الإرشادات المساعدة في تحسين العمل ومن مهامها أيضًا متابعة المتعلمين المتعثّرين في المدارس العاديّة وتقديم التوجيهات والإرشادات التي من شأنها التوعية على تقبّل الإختلاف والدمج و تزويد المعلمين بالوسائل والإسترتيجيّات التي من شأنها تحسين أداء المتعلمين على اختلاف مستوياتهم التحصيليّة سواءً خلال الفصول الدّراسيّة او خلال مرحلة الإمتحانات المدرسيّة فضلًا عن مساعدة المتعلّمين خلال التقديم للإمتحان الرّسمي . وتتألّف هذه الوحدة من ثماني مرشدات ومنسّقة للوحدة ويتوزّع نطاق عمل المرشدات على كل المحافظات بمعدل زيارة واحدة في كلّ شهر لكل مدرسة من المدارس الدامجة، ويصار الى رفع تقارير دوريّة حول كلّ المعطيات والإجراءات المُشاهدة من قبل المرشدات إلى منسقة الوحدة التي بدورها ترفعها إلى مديرة

جهاز الارشاد والتوجيه في الوزارة.. واستكمالًا لإنجاز خطة الدمج في الإطار اللبناني، قدّم المركز التربوي التدريب اللازم للمعلمين والمعلمات والمديرين على مفهوم الدمج وتقبُّل الإختلاف وكيفيّة تنفيذ الدمج تبني مقاربة نظام الدّعم متعدّد المستويات وتطبيقه من خلال التعليم المتمايز وغيرها... ويجري تدريب الهيئة التعليميّة في المدارس الدامجة على مشروع الدمج في عشرة أيام، فضلًا عن تدريب مدراء المدارس. وكلا المجموعتين يجري تدريبهم من قبل المركز التربوي حصرًا كونه الجهة الرسميّة الوحيدة المخوّلة تدريب الهيئات التعليمية في المدارس الرّسميّة (UNICEF Lebanon, 2021).

5. الخطّة الخامسة: في العام 2022، أطلقت وزارة التربية بالتعاون مع شركاء دوليّين ومحليّين بمن فيهم اليونيسف والإتحاد الأوروبي، وغيرهم...خطّة متكاملة لتعزيز التعليم الدامج في ظل الظروف الإقتصاديّة والإجتماعيّة الصّعبة في لبنان. شدّدت هذه الخطة في نسختها الجديدة على تعزيز قدرات المدارس وتأمين الدّعم النفسي والإجتماعي للمتعلمين. وفي العام 2022 صدر تعميم رقم (26/م/2022) حول تأمين المتابعة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الذين قد يحتاجون إلى خدمات إضافية عن تلك التي يقدّمها الفريق المختص في المدرسة لذا وفاقًا لهذا التعميم تقوم الإختصاصيّات وبإشراف مدير(ة) المدرسة بإحالة المتعلمين الذين تنطبق عليهم المعايير، وتعبئة البيانات في الاستمارة ورفعها إلى جمعية "الإنسانية والدمج " المتعاقدة مع الوزارة لتأمين الخدمات التربويّة والعلاجيّة اللازمة. وتجدر الملاحظة إلى أنّ هذه الخدمات جميعها تُقدّم بصورة مجانيّة من الجهات المانحة والشركاء في المشروع.

6. 6الخطة السّادسة (2023): أُطلقت الخطة الوطنية للدمج مجددًا في 2023 من قبل وزارة التربية، بالتعاون مع المنظمات الدوليّة مثل اليونيسف والاتحاد الأوروبي وقد تم إطلاق الخطة في مبنى الوزارة و حضره مسؤولون من وزارة التربية اللبنانية ، فضلًا عن ممثلين عن المنظمّات الدوليّة والمحليّة المعنيّة بذوي الإحتياجات الخاصّة.وتجدر الملاحظة إلى أنّ النسخة من الخطة الوطنيّة التربوية لدمج ذوي الإحتياجات الخاصّة التي وضعت في حزيران 2023 جاءت في 45 صفحة وباللغة الإنكليزية (الوزارة ،2022) فضلًا عن أنّ عدد المدارس الرسميّة الدامجة حتى نهاية العام الدراسي (2023-2024) بلغ حوالي (90) مدرسة رسميّة في مختلف المحافظات اللبنانيّة لتلامذة دوام قبل الظهر و(20) مدرسة رسميّة لتلامذة دوام بعد الظّهر ما يعني أنّ المجموع العام لعدد المدارس الرسميّة الدامجة هو (110) مدرسة. وقد جرى خلال هذا العام تعديل اسم وحدة التربية المختصة إلى وحدة الدمج غير أنّها بقيت محافظة على المهام نفسها.

6.1.2 كيفية تطبيق الدمج في البيئة الصفيّة المدرسيّة

يستند تطبيق الدمج من قبل المعلمة في الصف إلى مقاربة (Multi-Tiered Systems :MTSS of Support) أي نظام الدعم والوقاية المتعدد المستويات وهو إطار وقائي استباقي يُستخدم لضمان حصول جميع المتعلمين على المستوى المناسب من الدعم للنجاح، وذلك كلٌّ وفقًا لاحتياجاته. وهو ينظّم الدعم ضمن عدّة مستويات متفاوتة الشدّة لتلبية الإحتياجات الأكاديميّة والسلوكيّة لكلّ متعلم ويتألف من مجالين هما:

- الأوّل المجال الأكاديمي ويقصد به: الاستجابة للتدخل (Response to intervention-RTI)
- الثّاني المجال السّلوكي ويقصد به: التدخل والدعم القائمين على السلوك الإيجابي (Positive behavior intervention of support-PBIS)

وهو الى ذلك - أي MTSS - مفهوم واسع يستند تطبيقه على مجموعة خطوات هي كالتالي:

1 - تقديم تعليم عالي الجودة من قبل المعلمة ويقصد بالتعليم هنا التعليم المتمايز الذي صُمّم لتلبية احتياجات المتعلّمين ويمكن أن يتمّ عبر تعديلات و/أو تكييفات في المواد الدراسيّة مثاله : يتفوق المتعلّمون في الرّياضيات ويجدون صعوبة في الفهم أوضمن المادة الواحدة مثاله : يتفوّق المتعلّمون في درس القسمة ويجدون صعوبة في درس الكسور...وهو إلى ذلك يتمّ على مدار العام الدراسي ففي بداية العام يعاني المتعلّمون في القراءة على سبيل المثال ولكنّه يتحسّن ذلك بسبب التعليم الفعال، وهو إلى ذلك ليس مقاربة واحدة تناسب الجميع.

ويمكن تلخيص أهداف التعليم المتمايز وفق السّياسات التربويّة في لبنان في ثلاثة نقاط؛ الأولى هي تخطيط التعليم لتلبية الاحتياجات الفرديّة لكافة المتعلمين، والثّانية تمكين المتعلمين الأضعف أداءً من تحقيق الأهداف. وأمّا الثّالثة فهي إشغال المتعلمين الأقوى أداءً بمهام تطوّر قدراتهم. وعلى المعلمة مراعاة مجموعة إجراءات عند التخطيط "للتعليم المتمايز" على مستويين؛ الأوّل على مستوى المادة نفسها والثّاني على مستوى المتعلّم وأدائها - أيّ المعلمة - في الصّف، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ-على مستوى المادة: يمكن للمعلمة التخطيط للتعليم المتمايز على مستوى المحتوى ويُقصد بها تعديل ما يتمّ تعلّمه أي تقديم محتوى متدرّج مع تنويع في الموارد وأساليب العرض، وعلى مستوى العمليّة التعليميّة ويُقصد بها طريقة التعلّم والوسائل الإيضاحيّة أي اعتماد الرّسوم البيانيّة ومراكز التعلّم، وعلى

مستوى الناتج أو التقييم ويُقصد بها تعديل نواتج المتعلمين بما يتناسب مع قدراتهم أي التقييم وفاقًا لهرم بلوم المعرفي للأهداف فضلًا عن مراعاة نظريّة الذكاءات المتعدّدة.

والمثال الآتي يُوضّح كيفية التخطيط للتعلم المتمايز على مستوى المحتوى وفيما يلي تفصيله:

المادة: الرّياضيات

الصف: الرّوضة الثّالثة

الهدف: أن يكتسب المتعلم /الطفل مفهوم الجمع.

المجموعة الأولى: يقرأ المعلم (ة) الإرشادات التي هي في مرحلة الروضة عبارة عن رمز أو صورة التعليمات emoji، يعمل المتعلمون في فريق ثنائي على حل بعض المسائل البسيطة.

المجموعة الثّانية: يقرأ المتعلمون الإرشادات، يعمل المتعلمون في فريق ثنائي، يعملون بشكل ثنائي على حل مسائل أكثر تركيبًا.

المجموعة الثّالثة: يقرأ المتعلمون الإرشادات (رمز التعليمات)، يعمل المتعلمون في فريق ثنائي، على حل بطاقة التي تضمّن تمارين لمسائل متفاوتة في درجة صعوبتها.

نجد في هذا المثال أنّ المعلم(ة): حضّر محتوى متدرّج، والمتعلمون أكملوا نفس نوع النشاط ولكن بمحتوى متدرّج في الصعوبة.

ب-على مستوى المتعلم: يمكن للمعلمة التخطيط للتعليم المتمايز عندما تعتمد على استراتيجيات تقيس بها إهتمامات المتعلّم وأنماطه في التعلم "نمط بصري، نمط سمعي، نمط حس-حركي" وقياس جهوزيّته للتعلّم بمعنى: هل هو جاهز كي يتعلم؟ هل هو مستعد؟ ومن الاسترتيجيات المساعدة في قياس جهوزية المتعلم "استراتيجية الجهوزية" وتُعرف بأنّها استكشاف ما يملكه المتعلّمون من معلومات خاصّة بموضوع الدّرس أو النشاط أو تصنيف المتعلمين حسب مستواهم المعرفيّ بغرض بناء مخطط للدروس-للأنشطة يمكن تطبيق ذلك باستخدام إستراتيجيّات خاصّة و/ أو ملاحظات المعلّم(ة) ووسائل التّقييم البنائيّ المختلفة مثل **استراتيجية KWL / KUD** وهي تطبق وفق الخطوات التالية :

- **K-to know :**ماذا أعرف ويُقصد بها تجهيز أسئلة لمساعدة المتعلمين في العصف الذهني لأفكارهم. يحتاج المتعلمون في بعض الأحيان إلى أكثر من : قل لي كل ما تعرفه عن ..... للبدء بإجاباتهم.

- **U- to understand /W-to wonder:** أتساءل حول أو / أريد أن أعرف عن ويُقصد بها طرح سؤال بديل لتوليد أفكار: أريد أن أعرف ، ما الذي تريد معرفته حول هذا الموضوع؟
- **D-to do / L-to learn: ماذا تعلمت ؟ قم بتشجيع المتعلمين على الكتابة في العامود "ماذا تعلمت " أي شيء يثير اهتمامهم بشكل خاص.**

2- رصد ومراقبة التطوّر Progress monitoring ويقصد بها تطور أداء المتعلم ومدى اكتسابه للأهداف. وهنا يبرز دور قوائم الرصد النمائية التي في لبنان، التي تُعرّف من قبل وزارة التربية بأنها أدوات تقييمية تُستخدم لمراقبة ومتابعة تطور الأطفال في مراحل النموّ المُبكرة، من أجل ضمان اكتسابهم المهارات الأساسيّة اللازمة للنجاح في التعليم والحياة. هذه القوائم تُعنى بتقييم الجوانب المختلفة من تطور الطفل مثل النمو الجسدي والنفس -حركي، والمعرفي، والإجتماعي، والعاطفي، وتستعمل لمراقبة أداء الأطفال الذين قد يحتاجون إلى دعم إضافي أو تدخلات خاصّة وتُطبق هذه القوائم في الرّوضات والمدارس الابتدائيّة الرسميّة لرصد التطوّر في مختلف مجالات النموّ عند المتعلم فضلًا عن المجال التحصيلي الأكاديمي.

3- إتخاذ القرارات المبنية على تجميع البيانات عن المتعلم Data-base decision making وتعني قياس مدى اكتساب المتعلم للأهداف وفاقًا لمدى تحقيقه للأهداف أو أن يستكمل التعلم في الصف النظامي فيكون تدخل عام يعتمد التعليم العالي الجودة، أو يُحال إلى التعلّم في مجموعات سواء في صفه وبذلك يكون التدخل هادف وموجّه وأكثر كثافة، أو في غرفة الدعم /غرفة المصادر/ غرفة الدعم ويكون تدخل فردي موجّه ومكثّف.

7.1.2 تحدّيات في تطبيق الدمج

1- المناهج غير الملائمة: لأنّها لا تتوافق مع احتياجات المتعلمين وقدراتهم أو مع المعايير التربويّة الحديثة، ممّا يؤدي إلى عدة مشكلات في العملية التعليميّة منها عدم المرونة في المحتوى أي أنّ المحتوى جامد لا يسمح بتعديلات تتوافق مع قدرات المتعلمين المختلفة. فضلًا عن التركيز على الحفظ والتلقين وتجاهل المهارات الحياتيّة من مثل عدم التركيز على المهارات الضرورية للعصر الحالي، كالتفكير الناقد، وحلّ المشكلات، والتواصل الفعال.

2- المعلمون غير المدربين على التعليم الدامج: يُعتبر المعلّمون من أهم الموارد البشريّة التي تساهم في نهوض التعليم الدامج. وتؤثّر كلّ من كفاءتهم وتوقعاتهم بشكل كبير على أداء المتعلمين

التحصيلي خاصة وأنّهم يواجهون تحديات في عملية التعلم. لذا تُشكل كفاءة المعلمين وسلوكهم حاجزًا رئيسًا في نجاح عمليّة الدمج أو في فشلها (Al-Khatib , 2021).

3- نقص في التمويل: ينعكس هذا النقص في التمويل في ندرة الموارد مثل عدد الصفوف غير الكافي، وعدم ملاءمة المرافق، والنقص في المعلّمين و/أو الموظفين المؤهلين، وندرة المواد التعليميّة، وغياب الدعم.

4- ضعف نظام التعليم: تكون مسؤولية اتّخاذ القرارات بالغة الأهمية ويبقى تركيز الإدارة موجهًا نحو الموظفين حرصًا على الإمتثال للقواعد بدلاً من ضمان تقديم خدمات عالية الجودة. بالإضافة إلى ضعف التواصل بين الإداريين والمعلمين والاختصاصين والأهل والمتعلمين. فضلًا عن التقييم غير الملائم الذي يتمحور حول إلى إختبارات موحّدة لا تعكس قدرات المتعلمين ومهاراتهم المتنوّعة وغياب التقييم التكويني أيضًا الذي يساعد على تحسين أداء المتعلمين خلال العام الدراسي (Florian, 2019).

5- البيئة المادية: يُعتبر عدم وجود منحدرات الكراسي المتحركة في المباني المدرسية والمراكز التجارية والحدائق العامة والملاعب والمغاسل ووسائل النقل العام صعوبة رئيسة حدّدها عدد كبير من التلاميذ ذوي الاحتياجات عند الذهاب إلى المدرسة والأماكن العامة. وثمّة نقص في المرافق أو التكنولوجيا التي تساعد المتعلمين الذين يعانون من نوع معين من الصعوبة، والتي تسمح لهم ببناء قدراتهم والمشاركة الفعالة في شؤون المنزل والمدرسة والعمل والمجتمع...

يُساعدنا ما تقدّم في هذا الفصل على القول إنّ تناول موضوع الدمج أو التربية الدامجة في هذا يُعدّ أمرًا بالغ الأهمية نظرًا لتأثيره المباشر على جودة التعليم والشمولية في المدارس الرسمية. فمن خلال استعراض مفهوم الدمج ومرتكزاته ومبادئه، نتمكن من فهم الأسس التي يقوم عليها هذا النوع من التعليم، مما يساعد على تعزيز الفهم والتقبّل لدى المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء. يُضاف إلى ذلك، فإنّ استقراء الدمج في التشريعات العالميّة يُوفر لنا رؤية شاملة حول الممارسات الناجحة التي يمكن الإفادة منها محليًا. كما أنّ تسليط الضوء على السّياسة الوطنيّة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في لبنان وضح مدى إلتزام لبنان بتحقيق هذا الهدف. وبيّنا أخيرًا، من خلال دراسة التحديات التي قد تعترض نجاح الدمج المدرسي نقاط الضعف التي تحتاج إلى تحسين والتوجيه نحو حلول فعّالة. إنّ تناول هذه المحاور يهدف إلى تحقيق الفائدة الشاملة وتعزيز الوعي بأهميّة الدمج في النظام التعليمي.

ووفاقًا لما تقدّم في محتوى هذا المحور يبرز دور قوائم الرّصد النمائيّة في مساعدة المعلم(ة) في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم إضافي، مما يُمكّن المعلم(ة) بمساعدة الاختصاصيات على تقديم

تدخلات تعليميّة فرديّة أو برامج دعم تعليميّة في مختلف المجالات والمواد الدراسيّة. وفيما يلي تفصيل كل المعطيات ذات الصلة بقوائم الرصد النمائيّة المتعلّقة بمرحلة الرّوضة في المحور الثّاني.

2.2 المحور الثّاني: قوائم الرّصد النمائيّة الموجّهة لطفل الرّوضة

تُعتبر قوائم الرّصد أدوات حيويّة في مجالات التعليم والرعاية الصحيّة، إذ تلعب دورًا مهمًا في قياس نموّ الطفل ومتابعة تطوّره وذلك من خلال اعتماد مقاييس مقنّنة وقوائم دقيقة، تساعد في الكشف المبكر عن أي تأخر قد يؤثّر على تقدم الأطفال، مما يتيح الفرص للتدخل المبكر. وعلى الرّغم من أنّ استخدام قوائم الرصد يختلف من بلد إلى آخر، إلّا أنّ التجارب العالميّة والمحليّة تؤكد فعاليتها في تحسين عمليّة التعلم، وفي لبنان كما في غيره من البلدان، يمثل تطبيق قوائم الرصد خطوة مهمّة نحو تعزيز جودة التعليم. فما هو تعريف قوائم الرصد؟ وكيف بدأ العمل بها؟ وعلى أي أُسس علميّة إستندت؟ وكيف كانت التجارب العالميّة في هذا المجال؟ وماذا عن واقعها في لبنان من حيث النشأة والتطبيق؟ وفيما يلي تفصيل ذلك.

1.2.2 مفهوم قوائم الرّصد النمائيّة:

يُظهر تعدّد التعريفات التي أُطلقت على قوائم الرّصد النمائيّة التنوّع والغنى في استخدامها عبر مجالات متعدّدة، الأمر الذي يساهم في تعزيز فهمنا لنموّ الأطفال وتطورهم في مختلف المجالات. وفيما يلي أبرز هذه التعريفات:

1- تعريف الجمعية الأمريكية لطب الأطفال (APA): قوائم الرصد النمائيّة هي أداة تقييميّة مُنظمة تُستعمل لمراقبة تطوّر الطفل في مجالات مختلفة، بما في ذلك المهارات النفس-حركية، واللغوية، والإجتماعية والعاطفية، وذلك بغية مراقبة ورصد أي تأخّر أو صعوبة محتملة في التطوّر.

2- تعريف منظمة الصّحة العالميّة (WHO): قوائم الرصد النمائية هي مجموعة من المؤشرات والمعايير التي تُساعد في تقييم أداء الأطفال وتقيس مدى تطوّر نموهم في مختلف مجالات النموّ المعرفيّة واللغويّة والانفعاليّة -الإجتماعيّة والنفس حركية فضلًا عن الصّحيّة، وهي إلى ذلك تعتبر جزءًا أساسيًّا من الرعاية الصحيّة الأولية .

3- تعريف مجلة طب الأطفال التنموي والسلوكي (Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics): قوائم الرصد النمائيّة هي عبارة عن استمارات تقييميّة تُستعمل لمراقبة تطوّر الطفل ورصد نموّه من لحظة الولادة حتى عمر 8سنوات. تُستخدم هذه القوائم

لتوضيح نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطفل والتي تشير الى المجالات التي قد تحتاج إلى تدخل أو دعم إضافي.

4- تعريف مؤسسة هارفارد للتعليم المبكر (Harvard Center on the Developing Child): قوائم الرصد النمائية هي أداة قياس معياريّة تساعد في تقدير مدى تقدم الطفل مقارنةً بالمرحلة العمرية التي يعيشها، وهي إلى ذلك تعتبر عنصر أساسي من منظومة التقييم الشامل التي تتضمن المراقبة والملاحظة والمقابلات (American Academy of Pediatrics, 2017).

5- تعريف عالمي النفس جونسون وبيتر (Johnson & Peters): قوائم الرصد النمائيّة هي أدوات تقييمية تُستعمل لقياس مدى تطوّر نموّ الأطفال في البيئات التربويّة والصحيّة المختلفة، وهي إلى ذلك تؤمّن معطيات كميةّ ونوعيّة يمكن الإفادة منها لتطوير خطط تعليميّة تتناسب مع احتياجات كل طفل على حدّ سواء.

6- تعريف مركز مكافحة الأمراض والوقاية منها (Centers for Disease Control and Prevention): قوائم الرصد النمائية هي جزء من عملية المراقبة النمائية الدورية للأطفال، وهي تُقدّم لأولياء الأمور وللأطباء والمعلمين على حدّ سواء معطيات وافية عن تطوّر نموّ الطفل في مجالات متعددة من مثل اللغة والتواصل والمهارات النفس – حركيّة وغيرها (Developmental Checklist ,2022).

تُبيّن هذه التعريفات مفهوم قوائم الرّصد إذ أنّ معظمها أجمع على أنّها ترمي الى قياس نموّ الطفل، ورصد مدى تطوّر هذا النموّ، الأمر الذي يساعد في إعداد خطط التدخّل المناسبة لدعم نموّ كل طفل بحسب احتياجاته وهي في الوقت عينه تهدف إلى مساعدة الإختصاصيّات وأولياء الأمور على رصد أيّ صعوبات أو تعثّرات نمائيّة مبكرة، الأمر الذي يتيح إمكانيّة التدخل المبكر لدعم نموّ الأطفال.

2.2.2 نشأة قوائم الرّصد

يجد الباحث في أدبيّات التربية الخاصّة أنّ نشأة قوائم الرّصد النمائيّة بدأت بذورها في القرن العشرين مع تطوّر علوم عدّة كعلم النفس وعلم التربية، فضلًا عن ازدياد الاهتمام بتطوير أدوات وروائز تقييميّة لقياس التطوّر لدى الأطفال. وفيما يلي نستعرض بعض هذه المحطّات التاريخيّة لنشأة هذه القوائم وتطورها:

1- مرحلة بناء الاختبارات المعياريّة 1920 -1930 :تظهر أولى محاولات إعداد أدوات تقييميّة واختبارات معياريّة لقياس التطوّر المعرفي لدى الأطفال مع "بينيه " تلك المعروفة بمقاييس بينيه - سيمون للذكاء. وعلى الرغم من أنّ هذه الاختبارات لم تكن مخصّصة لتقييم التطوّر النمائي بشكل مباشر، إلّا أنّها شكّلت الدّعامة الأولى لتطوير أدوات تقييميّة أكثر تحديدًا فيما بعد.

2- مرحلة ظهور إختبارات جيسيل النمائيّة (Gesell Developmental Schedules) 1940-1950: تشكّل هذه المرحلة أولى بدايات تطوّر الاهتمامات بقياس التطور النمائي لدى الأطفال لتشمل مجالات متعدّدة من مثل المهارات النفس -حركيّة، التواصل، واللغة. ومع جيسيل تطوّرت المقاييس في تلك المرحلة لتصبح أكثر شموليّة ودقة.

3- مرحلة تطور قوائم الرصد المتخصصة (Early Childhood Developmental) Checklist 1960-1970: تمّ في هذه المرحلة تطوير أهم قوائم للرّصد وأدقها وأكثرها شموليّة تلك التي تستهدف أطفال المرحلة العمريّة التي تتوزّع أعمارهم بين سن الولادة والثلاث سنوات، وذلك لتغطية مختلف مجالات النمو عند الطفل كقائمة الرّصد النمائي للأطفال في سن مبكرة.

4- مرحلة إزدياد أعداد القوائم وانتشار استعمالها تكنولوجيًّا 1980-1990: شهدت اختبارات "دنفر" للنمو النمائي انتشارًا كبيرًا وتوسّعت لتشمل تقييمًا أكثر تفصيلًا لمختلف جوانب التطوّر النمائي للأطفال. حتى وصلت هذه الاختبارات إلى حدّ أن تعتمد معيارًا دوليًّا لتقييم النمو النمائي. ومع العام 1990 بدأ استخدام قوائم الرّصد الرقميّة (E-Checklist) التي تتيح جمع البيانات وتحليلها بشكل أسرع وأكثر دقة. وقد ساعدت هذه الأدوات في تسهيل عمليّة التقييم ورفع دقة المعالجة والتشخيص للتدخل.

5- مرحلة تطوير تطبيقات قوائم الرّصد عبر الأجهزة الذكيّة 2000-2010: تزامنًا مع تطوّر التكنولوجيا إستمرت قوائم الرّصد بالتطور لتشمل استخدام تطبيقات الهواتف الذكيّة والبرامج الحاسوبية التي تؤمّن تقييمًا شاملًا. ومن الأمثلة على ذلك نظام رصد التطور النمائي الذي يسمح للأهل والمعلمين والاختصاصيين بإدخال الملاحظات مباشرة وتلقي الإرشادات والتعليمات بصورة فوريّة مما يسهّل عملية التدخل المبكر.

6- مرحلة التقييم عبر قوائم الرّصد باستعمال الذكاء الاصطناعي: تعمل الأبحاث الحاليّة على تطوير قوائم رصد رقميّة تعتمد على الذّكاء الإصطناعي بهدف تحسين كفاءة التقييمات النمائية. وبالتوازي مع ذلك يتمّ العمل على تكييف القوائم لتتناسب مع الخلفيّات الثقافية المتنوّعة، الأمر

الذي يساهم في تحسين نتيجة هذه التقييمات على المستوى العالمي. وتلعب تطبيقات الذكاء الإصطناعي دورًا مهمًا في تحليل البيانات وتقديم توصيات ممنهجة لكلّ طفل بناءً على تقييماته النمائيّة (غنيم، 2024).

تظهر التواريخ السّابقة كما يتبين معنا أنّ قوائم الرصد النمائية في المجال التربوي تشهد تطورًا مستمرًا، وهي إلى ذلك أداة أساسيّة لضمان تلبية إحتياجات الأطفال التعليميّة والنمائيّة بشكل فعّال ومدروس وتساعد في تقديم الدعم المناسب.

3.2.2 أهداف قوائم الرّصد النمائيّة

تُعَدُّ قوائم الرصد النمائية من الأدوات الفاعلة والمؤثّرة في مجالات التربية والتعليم، اذ تُسهم في تحقيق مجموعة من الأهداف التي تضمن نموّ الأطفال وتطوّرهم بشكلٍ متوازن، مما يساعد في التعرف المبكر على نقاط القوة والمجالات التي تحتاج إلى تدخّل و /أو معالجة ومن أهدافها:

1- التعرّف المبكر على التأخّر النمائي: اذ تشير الجمعية الأمريكية لطب الأطفال (AAP) إلى أن قوائم الرصد هي وسيلة ممنهجة للتعرف على المشكلات النمائية التي قد لا يلاحظها الأهل أو الأطباء في الفحص الروتيني (American Academy of Pediatrics, 2006).

2- تحسين نتائج التدخل المبكّر: وجدت دراسة في (Early Childhood Research Quarterly) أنّ الأطفال الذين تمّ اكتشاف تأخرهم النمائي باستخدام قوائم الرصد، وتلقوا تدخلًا مبكرًا أظهروا تقدّمًا كبيرًا في المجال الإجتماعي وتحديدًا في مهارات التواصل وبناء العلاقات مقارنةً بغيرهم الذين لم يتلقوا التدخل المبكر.

3- تعزيز التعاون و التواصل بين الاهل والاختصاصيين: أوضحت دراسة نشرت في (Journal of Early Intervention) أنّ استخدام قوائم الرصد يساعد الاختصاصيين في تقديم معلومات موضوعيّة وتوجيه إرشادات وتعليمات للأهل حول تطور الطفل، مما يعزز الثقة والتعاون في عملية التدخل لمصلحة الطفل (National Early Childhood,2019).

4- تطوير الخطط التربوية الفردية ودعم البرامج التعليمية: أظهرت دراسة في (Education and Treatment,2014) أنّ استخدام معطيات قوائم الرصد النمائية في إعداد الخطط التعليميّة يؤدّي إلى تطوير برامج تعليميّة أكثر فعاليّة تلبي احتياجات الأطفال الفرديّة .

نستنتج مما تقدّم أنّ الهدف من قوائم الرصد متعدّد الجوانب اذ يشارك في تنفيذه أكثر من مجموعة ويعود بالفائدة على الطفل نفسه بالدرجة الأولى وعلى المحيط الإجتماعي الأقرب له بدرجة ثانية وعلى سائر المؤسّسات المجتمعيّة فيما بعد لأنّ من شان التدخلات للدعم والمعالجة أن تحوّل الطفل من عبء على المجتمع بالمعنى الإجتماعي والإقتصادي إلى فرد منتج ومستقل وهذا ما تساعد فيه قوائم الرصد لأنها تمدّ الإختصاصيين والأهل بمعلومات موثّقة ودقيقة تسمح بوضع الخطط التربويّة الناجحة.

4.2.2 أنواع قوائم الرّصد النمائية المُوجّهة لطفل الروضة

تعدّدت أنواع قوائم الرّصد النمائية بحسب مجالات النمو المختلفة عند طفل الروضة، وشهدت تطورات عدّة وفيما يلي أبرز القوائم التي تطال هذه الفئة العمريّة:

1- مقياس دنفر للنموّ التنموي - (Denver Developmental Screening Test :DDST)

تستهدف الفئة العمريّة من الولادة حتى 6 سنوات وتطال مجالات نمو محدّدة كالمهارات الحركيّة، واللغوية، والنفسية-الإجتماعية، وتهدف إلى تحديد التأخر النمائي المحتمل ومتابعة النمو في المجالات الأساسيّة (Frankenburg, 1992) .

2- مقياس بايلي لنمو الرضع (Bayley Scales of Infant and Toddler :Development)

تستهدف الفئة العمريّة من شهر واحد إلى 42 شهرًا. وتغطي مجال التطور المعرفي والنفس - حركي. وترمي إلى تقييم شامل لنمو الطفل في مجالات المعرفة والحركة (Bayley, 2006)

3- مقياس بورتج للتعليم المبكر:(Portage Guide to Early Education) تستهدف الفئة العمريّة من الولادة حتى سن 6 سنوات وتطال كل مجالات النمو المختلفة كالمجال النفس – حركي، واللغوي، والإجتماعي والمعرفي وتهدف إلى تقديم إرشادات للأهل والمعلمين لمراقبة وقياس مدى تطور مهارات الأطفال في المنزل والروضة (Bricker,1997) .

4- مقياس بوردوكس للنمو الحركي - (Peabody Developmental Motor Scales :PDMS)

تطال الفئة العمريّة من الولادة حتى 5 سنوات وتغطي مجال النمو النفس– حركي وتحديدًا قياس العضلات الدقيقة والكبيرة وتهدف لقياس القدرات الحركية للطفل وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تدخّل ومعالجة (Bluma ,1967)

5- اختبار اللغة النمائية (Preschool Language Scale - PLS): تشمل الفئة العمريّة من الولادة إلى 7 سنوات. وتتناول قياس المهارات اللغويّة والتواصليّة. وترمي الى تقييم مهارات التواصل اللغوي في المجال الشفهي وتحديدًا لناحية الفهم والتعبير (Zimmerman , 2011).

6- مقياس التحصيل الدراسي المبكر (Early Childhood Achievement Test): يستهدف الفئة العمريّة للأطفال من عمر 3 إلى 6 سنوات. ويغطي المهارات المتعلّقة بعمليّة التعلّم من مثل القراءة والكتابة والرياضيات. ويرمي إلى تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي للطفل والإستعداد للمدرسة (Bracken, 2008).

7- 7-اختبار القراءة المبكرة (Test of Early Reading Ability - TERA): يتوجّه للفئة العمرية من عمر 3 إلى 6 سنوات. ويتناول المهارات المرتبطة بتعلم القراءة. ويهدف الى قياس مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة (Reid, 2001).

يتبيّن معنا مما تقدم أنّ قوائم الرصد تتنوع لتشمل مجالات متعدّدة كالمجال النفس- حركي، واللغوي، والإجتماعي، والعاطفي والمعرفي مما يعكس قدرة هذه المقاييس والقوائم على تلبية الإحتياجات المتنوّعة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

5.2.2 قوائم الرّصد النمائيّة وعلاقتها بالنظريّات التربويّة

تتكامل قوائم الرصد النمائيّة بشكل فعّال مع النظريات التربويّة من خلال تأمين أدوات عمليّة لتطبيق هذه النظريّات في البيئة الصفيّة بشكل خاص والبيئة المدرسيّة بشكل عام. وفيما يلي تفصيل عدد من النظريات:

1- نظرية بياجيه (Piaget) للتطور المعرفي وقوائم الرصد النمائيّة: تعتمد قوائم الرّصد النمائيّة على مبادئ بياجيه لتقييم تطور الأطفال وفقًا لمراحل النمو المعرفي المحددة. فتقدّم هذه القوائم بيانات حول مستوى تطور الطفل في كل مرحلة، ممّا يساعد المعلمين على تصميم أنشطة تعليميّة تتناسب مع قدرات الأطفال في كل مرحلة من المراحل، وتترك كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي بحسب بياجيه أثرها على كيفية تعلمهم. وهي إلى ذلك أي قوائم الرّصد تتيح تتبّع تقدم الطلاب عبر هذه المراحل وتوجيه التعليم وفقًا لذلك (Piaget,1969).

2- نظرية فيجوتسكي Vygotsky للتعلّم الإجتماعي وقوائم الرصد النمائيّة: تأخذ قوائم الرصد النمائيّة من نظرية فيجوتسكي مفهومه القائل ب "المنطقة القريبة من النمو" والتي يعبّر عنها

بالفجوة بين ما يمكن للطفل فعله بمفرده وما يمكنه تحقيقه بمساعدة الآخرين (Vygotsky, 1978).

3- نظرية التعلّم بالملاحظة ل باندورا Bandura وقوائم الرصد النمائية: تستند هذه النظريّة على فكرة جوهريّة تقول بأنّ الأطفال يتعلّمون من خلال مراقبة وتقليد سلوكيات الآخرين. وتنطوي عمليّة التعلّم عنده على ركيزتين هما الملاحظة والتعزيز. وقوائم الرصد هنا يمكن أن تُقيّم كيفيّة تأثير التفاعلات بين المعلمين والأقران على أداء المتعلمين الأكاديمي والإجتماعي ومن خلال تحليل نتائج قوائم الرصد يمكن للمعلمين والاختصاصيات تعديل إستراتيجيات التعليم لتعزيز السلوكيات الإيجابيّة من جهة، ومن جهة ثانية تقترح مبادئ لتعزيز السلوك الإيجابي من خلال تقديم المكافآت (Bandura,1986) .

4- نظرية إريك إريكسونErikson للتطور النفسي الإجتماعي وقوائم الرصد النمائيّة: تتناول النظريّة المراحل النفسية -الإجتماعية التي يمرّ بها الأفراد والتي تؤثر على نموّهم الإجتماعي والعاطفي. و قوائم الرّصد تستخدم لتقييم هذه المجلات أي مجالي النمو النفسي والإجتماعي بناءً على تصنيف "إريكسون " لمراحل النمو يتمّ تصميم القوائم وذلك لتحديد مدى تقدم الأطفال في حل المشاكل النفسيّة الاجتماعية الخاصّة بكل مرحلة لذا توافر هذه القوائم معلومات حول احتياجات الأطفال النفسية والاجتماعيّة، ممّا يساعد في تقديم دعم مناسب في مجالات متعدّدة من مثل الثقة بالنفس والقدرة على بناء العلاقات.وكذلك تساعد في فهم كيفية تأثير التطور النفسي الإجتماعي على الأداء الأكاديمي، مما يمكن أن يؤثر في تطوير استراتيجيات التعليم بشكل يتماشى مع احتياجات المتعلمين في مراحل مختلفة من نموهم (Erikson,1950).

نلاحظ مما تقدم كيف تؤثّر النظريّات التربويّة في بناء قوائم الرصد النمائيّة وتصميمها. وكيف تبني من النظريات التربويّة المختلفة إطارًا عاما" لفهم مختلف مجالات النمو عند الأطفال ولتساعد في تصميم قوائم تدعم هذه المجالات. لذا نجد أنّ قوائم الرّصد تعمل على مراقبة وتجميع معطيات حول نقاط القوّة ونقاط الضعف عند المتعلم ومن ثمّ تتخّذ القرارات في تقديم التدخل وآليّة المعالجة المناسبة أي أنّها تتحرك ضمن المنطقة القريبة من النموّ، الأمر الذي يساعد في تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن تدفع المتعلمين إلى تفعيل قدراته وامكاناته إلى أقصى حدّ ممكن.

6.2.2 تجارب عالميّة في تطبيق قوائم الرّصد النمائيّة

تُعدّ مراجعة التجارب الغربيّة والعربية في مجال تطبيق قوائم الرصد النمائية أمرًا بالغ الأهمية لأنّها توافر فرصة لفهم أفضل الممارسات والتحدّيات التي واجهتها الدول المختلفة في هذا المجال. وفيما يلي نستعرض عينة من تجارب هذه الدول:

1- تجارب دوليّة غربيّة في تطبيق قوائم الرصد

فنلندا: تستعمل منهجًا شامل العناصر والأدوات لدعم تعلّم الأطفال وتطوّرهم في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الأساسيّة، حيث يتمّ تجميع المعطيات النمائيّة لاتخاذ القرارات بالعودة إلى أدوات تقييم مختلفة لتحديد نقاط القوة وفرص التطوّر المحتملة لدى الأطفال وتغطّي قوائم الرصد تقييمات دوريّة تشمل الجوانب الأدائيّة التعليميّة فضلًا عن الإجتماعيّة والعاطفيّة. وهي إلى ذلك تهدف لتقديم " تعليم عالي الجودة" وعادل للجميع، مع التشديد على الدعم والتدخّل الفردي. والتجربة الفنلندية تشير إلى إنجازات على مستوى تحقيق نتائج تعليميّة عالية وتحسين الرّضا العام عن التعليم. فالأطفال الذين يتلقون تدخلًا مبكرًا يُظهرون تقدمًا ملحوظًا في التحصيل الأكاديمي والمهارات الإجتماعيّة. ويصحُّ أن نُطلق على التجربة الفنلندية في تلك المرحلة أنّها مرحلة دعم التعلّم والتطوّر (Finnish National,2019).

كندا: قدمت كندا إطارًا للرّصد النمائي يهدف إلى تقييم أداء الأطفال ومراقبة تطوّرهم في مرحلة الطفولة المبكرة. يتضمّن ذلك استخدام أدوات متعدّدة لجمع البيانات حول مجالات النموّ الجسدي والمعرفي والاجتماعي. وشملت قوائم الرصد أدوات مثل "Early Development Instrument (EDI)" و"Child Development Inventory (CDI)" وهدفت إلى تحسين أداء الأطفال التحصيلي والمهاراتي من خلال تقديم الدعم الفردي والتدخلات المناسبة. وساعد تبني إطارًا للرّصد النمائي في كندا في تقليل الفجوات النمائيّة بين الأطفال وتحسين نوعية الحياة والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

ومن التحديات التي واجهت الخطة التربويّة الكندية في هذا المجال الحاجة إلى توحيد معايير الرّصد وتدريب المعلمين والاختصاصيين على تطبيق القوائم بفعالية .(Canada,2018)

أستراليا: تقدّم استراليا إطار الجودة الوطني وهو مبادرة رسميّة تهدف إلى رفع معايير تعليم الأطفال في سن الطفولة المبكرة ورعايتهم. يتضمّن الإطار سبع مجالات للجودة، منها مجال "التقييم والتخطيط للتعلّم"، الذي يتضمّن استخدام قوائم الرصد وكيفية تطبيقها. وتُستعمل قوائم الرصد في المدارس بوصفها أدوات للتقييم من مثل "التقييم القائم على اللعب" و"الملفات الشخصيّة

التراكميّة للأطفال". وتهدف هذه القوائم الى تقديم تعليم موجّه وملائم لكل طفل بناءً على احتياجاته النمائيةّ وقدراته الاكاديميّة. وقد أدّى استخدام الإطار إلى تحسين جودة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد استعمل المعلمون البيانات والتقييمات الموجودة في قوائم الرصد للتخطيط لأنشطة تعليميّة أكثر فعالية (Australian Education, 2018).

الولايات المتحدة الأميركيّة: يشمل نظام الرصد الشامل للأطفال مجموعة واسعة من الأدوات والمعايير لقياس مجالات النمو عند الأطفال من سن الولادة حتى سن الخامسة ومدى تطورها وتطال هذه القوائم مجالات النمو الجسدية، والنفس -حركية، والمعرفية، واللغوية، فضلًا عن الاجتماعية-العاطفية. ومن النماذج على قوائم الرصد الاميركية: Ages & Stages Questionnaires (ASQ) وDevelopmental Assessment of Young Children (DAYC). وتهدف إلى الكشف المبكر عن الاضطرابات النمائيّة وتقديم التدخل والدعم المناسبين. وقد أشارت النتائج الى تحسّن كبير في قدرات الأطفال في مجال النمو الاجتماعي كالقدرة على التواصل والتفاعل وبناء العلاقات. وقدمت للأهل والمعلمين إرشادات وتوجيهات للتعاون والعمل معًا لتحديد وتقديم الدعم والتدخل المناسب للأطفال. ومن التحديات التي واجهت نظام الرصد التربوي كيفيّة تدريب المعلمين والأهل على استخدام هذه الأدوات بفعاليّة ودمجها في الروتين اليومي للأطفال (National Institute, 2015) .

المملكة المتحدة: قدمت بريطانيا إطارًا للعمل المبكر للتعلم (EYFS) وهو إطار قانوني يُطبق في إنجلترا لتنظيم وتوجيه التعليم للأطفال من الولادة حتى سن الخامسة. يتضمّن هذا الإطار جوانب متعددة من مجالات النمو كالنمو الجسدي والنفس –حركي والعاطفي والإجتماعي، فضلًا عن المعرفي. ويتمّ تقييم أداء الأطفال ورصد تطورّهم في مجالات النمو والتحصيل التعليمي من خلال قوائم الرصد وتَجمع هذه البيانات في "ملف التعلم (Learning Journal) "الذي يشمل ملاحظات وأمثلة على أنشطة الأطفال. ويسجل هذا الملف مدى تقدم الأطفال في مختلف المجالات. ويهدف "الإطار للعمل المبكر للتعلم " إلى تأمين تعليم عالي الجودة لجميع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والكشف المبكر عن أي احتياجات خاصّة أو صعوبات نمائيّة. وقد أظهرت النتائج أنّ هذا الإطار قد ساعد في رفع مستوى جودة التعليم المبكر في إنجلترا. فالأطفال الذين يتلقون دعمًا مبكرًا من خلال قوائم الرصد النمائية يُظهرون تطورًا أفضل في المهارات الإجتماعية والمعرفية. ومن التحديات التي تواجه المعلمين والأهل في تطبيق قوائم الرصد واعداد أنشطة قوائم الرصد الوقت الذي يتطلّبه الإعداد لهذه الأنشطة والموارد المطلوبة فضلًا عن تحديث قوائم الرصد بانتظام (Tickell, 2011).

ممّا تقدم يتنيّن معنا أنّ التجارب الدوليّة السّابقة تعكس تنوعًا في استخدام قوائم الرصد النمائية، حيث يتمّ تصميمها لتناسب السّياقات الثقافيّة والتربويّة المختلفة. ويساعد استخدام هذه القوائم على تعزيز جودة التعليم المبكر من جهة، والكشف عن الصعوبات النمائية من جهة ثانية، فضلًا عن تقديم الدعم المناسب للمتعلمين. وتبقى التحديات قائمة فيما يتعلّق بالتنفيذ الفعّال والتنسيق بين مختلف الجهات المعنية.

2- تجارب دولية عربيّة في تطبيق قوائم الرّصد النمائيّة

السعودية: تُعد قوائم الرصد النمائية في المملكة العربية السعودية، جزءًا أساسيًا من برنامج الفحص الدوري للأطفال الذي يتمّ تنفيذه في مراكز الرّعاية الصحيّة الأوليّة. ويقوم البرنامج على استخدام أدوات مثل مقياس دنفر للنمو(Denver Developmental Screening Test) ، الذي يساعد في تحديد الكشف المبكر عن الصّعوبات النمائية لدى الأطفال في مراحل مبكرة. وفي الإتجاه نفسه يتطلّب الحفاظ على جودة التطبيق تدريبًا مستمرًا للاختصاصيين على أحدث الأدوات والمقاييس في مجال الرصد النمائي. غير أنّ ذلك لا يلغي الحاجة إلى تعزيز التغطية في بعض المناطق الريفية والنائية في أنحاء المملكة لضمان إفادة جميع الأطفال من خدمات الفحص النمائي (وزارة الصحة السعودية، 2020).

الإمارات العربيّة المتحدة: تبنّت وزارة الصحة الإماراتية ووقاية المجتمع برنامج "الفحص المبكر" كجزء من استراتيجيتها الوطنية لتعزيز صحة الأطفال وضمان نموّهم السليم. يهدف البرنامج إلى الكشف المبكر عن الصعوبات النمائية لدى الأطفال، مما يتيح التدخل للدعم والمعالجة في الوقت المناسب. ومن قوائم الرصد المعتمدة في برنامج الفحص المبكر هو إستبيان (Ages and Stages Questionnaire: 3) وهو أداة موثوقة وشائعة عالميًا لتقييم تطور نمو الأطفال من الولادة حتى سن الخامسة. يتم تصميم (ASQ) ليكون سهل الإستخدام والتطبيق من قبل الأهل والعاملين في المجال الصحي، حيث يشتمل على مجموعة من الأسئلة التي تغطي خمس مجالات رئيسة من نمو الطفل. وتوافر وزارة الصحة تدريبًا شاملًا للاختصاصيين في القطاع الصحي لضمان تطبيق (ASQ-3) بشكل دقيق وفعال. ويتضمن برنامج التدريب كيفية تحليل النتائج وتحديد الحالات التي تحتاج إلى تدخل مبكر. وفي إطار التحوّل الرقمي، تمّ دمج نتائج (ASQ-3) مع السجلات الصحيّة الإلكترونية للطفل، مما يتيح مراقبة تطور الطفل بشكل مستمر عبر المراحل العمرية المختلفة. ويساهم استخدام ASQ-3في الوقت نفسه في الكشف عن أي تأخر نمائي في وقت مبكر جدًا، ممّا يسمح بالتدخلات المبكرة، التي قد تشمل برامج تعليميّة موجهة أو خطط علاجية تأهيلية. ويدعم ASQ-3 دور الأسرة في مراقبة نمو الطفل، حيث يُشارك الأهل بشكل مباشر في عملية رصد ومتابعة تطور أطفالهم النمائي.

ومن خلال التدريب المستمر للاختصاصيين واستخدام أدوات قياس دقيقة، يساهم البرنامج في رفع مستوى جودة الرعاية المقدمة للأطفال (وزارة الصحة الإماراتية،2019).

قطر: تتبنى مؤسسة حمد الطبيّة قوائم الرصد النمائية كجزء من برنامجها الشامل للفحص الصحي للأطفال. ويرمي هذا البرنامج إلى متابعة تطور الأطفال منذ الولادة وحتى سن الخامسة، ويعتمد على إجراءات متعددة لضمان الكشف المبكر عن أي صعوبات أو اضطرابات في النمو. ويشمل برنامج الفحص الشامل استعمال قوائم تقييم نمائية متقدمة ومنها:

- PEDS: (Parents' Evaluation of Developmental Status) وهي من الأدوات الرئيسة المستعملة في برنامج الفحص النمائي. تعتمد هذه الأداة على استبيان يوجّه للأهل، يشدّد على ملاحظاتهم بشأن تطوّر نموّ أطفالهم في مجالات متعددة كاللغة، والنشاط الحركي، والسّلوك.
- ASQ (Ages and Stages Questionnaire): ويستخدم أيضًا بشكل مُكمّل لـPEDS، وهو أداة تقييم تعتمد على استبيان يتمّ تعبئته من قبل الوالدين لقياس تطور الطفل في مراحل نموّه المختلفة. ويتم دمج نتائج الفحص النمائي مع السجلات الصحيّة الإلكترونيّة للأطفال، مما يسهل قياس تطوّر نموهم وتتبعه على المدى الطويل الأمر الذي يتيح للأطباء والإختصاصيين رصد مدى التقدم في النمو واجراء التدخلات المناسبة عند الحاجة. وفي الإتجاه نفسه تقدم مؤسّسة حمد الطبية جلسات توعية للأهل حول دورهم في مراقبة تطور أطفالهم. وتشمل هذه الجلسات ورش عمل، ومنشورات، وحملات توعوية في مختلف المراكز. وتقدم للعاملين الصحيين وللاختصاصيين برامج تدريبيّة بصورة دوريّة في مجال الرعاية الصحية الأولية لضمان استخدام أدوات التقييم النمائي، مثل PEDS و ASQ-3 بشكل صحيح وفعال (مؤسسة حمد الطبيّة، 2020).

الكويت: تتشارك الكويت التجربة نفسها مع قطر والامارات من حيث تطبيق قوائم الرصد النمائية التي تعكس التزامها بتحسين صحة الأطفال وتقديم الرعاية الشاملة لهم، وذلك من خلال برامج متكاملة تهدف إلى الكشف المبكر عن أي تأخيرات في النمو والتدخل في الوقت المناسب لضمان مستقبل صحي للأطفال. (وزارة الصحة الكويتية، 2020).

الأردن : تلعب مراكز الأمومة والطفولة دورًا مركزيًا في تقديم خدمات الرعاية الصحية للأطفال منذ الولادة وحتى سن الخامسة، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه المراكز منتشرة في جميع أنحاء المملكة وتقدّم خدمات شاملة تضمّ التقييم الدوري للنمو النمائي مستعينةً بقوائم الرصد النمائية وأدوات تقييم متعددة من مثل: مقياس دنفر للنمو Denver Developmental Screening)

:(Test IIيُعد أحد الأدوات الرئيسة المستعملة في الأردن لتقييم تطور الأطفال في عدة مجالات تشمل المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، اللغة، والسلوك الإجتماعي . فضلًا عن اختبار مراحل النمو الأولي (Early Developmental Milestones) ويتمّ استخدام هذا الاختبار لرصد التطور النمائي في مراحل مبكرة جدًا لتحديد أي تأخيرات محتملة في النمو. وتُستخدم أيضًا إستبانات موجّهة للأهل لتقييم تطور الأطفال بناءً على ملاحظاتهم اليومية، مما يعزّز من شمولية التقييم ودقّته (وزارة الصحة الأردنية، 2018).

تُبيّن تجارب بعض الدول العربية التطبيقات المختلفة لقوائم الرصد النمائية، والتي تهدف جميعها إلى الكشف المبكر عن تأخر النمو لضمان التدخل السريع وتحسين النتائج الصحية للأطفال.

7.2.2 قوائم الرصد في السياق التربوي اللبنـاني

يُعتبر إستخدام قوائم الرّصد النمائيّة جزءًا من الجهود المستمرة لتحسين النظام التعليمي وتتضمّن التجربة اللبنانية في هذا المجال عدّة محطات على مستوى؛ النشأة والتطوّر وواقع تطبيقها في المدراس الرسميّة. وقبل المُضي في عرض ماهيّة قوائم الرصد من حيث؛ المفهوم والأهداف والأنواع، والية التنفيذ لابدّ من استعراض المحطّات التاريخية التي مرّت بها قوائم الرصد محليًا بغية الإلمام بالموضع من جوانبه كافةً وفيما يلي نعرض لهذه التجربة وفق المحاور التالية:

1.7.2.2 نشأة قوائم الرصد وتاريخها في السياق التربوي اللبناني

تُشير الأدبيات التربويّة كدراسة المجلس التربوي اللبناني، ودراسات وزارة التربية والتعليم اللبنانية، ودراسات المركز التربوي للبحوث والإنماء واليونيسف وغيرها ...إلى أنّ استعمال قوائم الرصد النمائيّة في التعليم المدرسي في لبنان بدأ بشكل تدريجي مع من منتصف التسعينات وأوائل الألفية الجديدة. وفي تفصيل هذه المراحل نعرض التالي:

1- مرحلة بداية التطبيق التدريجي (1990-1995): بدأت وزارة التربية اللبنانيّة بالعمل على إعادة بناء نظام التعليم وتطويره بعد إنتهاء الحرب الأهليّة، وظهرت الحاجة إلى تطوير أساليب التعليم واستراتيجيات التقييم ،وفي هذه المرحلة كان إستخدام قوائم الرصد النمائية محدودًا ويقتصر على بعض المؤسسّات الخاصّة والجمعيات الأهليّة التي تلقت دعمًا دوليًا فقد كان هنالك دعم كبير من المنظمات الدوليّة مثل اليونيسف واليونسكو في تقديم خبراتهم ومواردهم للمساعدة في دمج قوائم الرصد في المدارس.وفي العام (2000) بدأ الحديث عن أهمية الكشف المبكر عن الصعوبات التعليميّة والنمائيّة. خلال هذه المرحلة، بدأت الجمعيات غير الحكومية

تنشط في مجال العمل مع ذوي الإحتياجات الخاصّة ك"جمعية الشبيبة للمكفوفين" و"جمعية الشبان المسيحية"، في تطبيق قوائم رصد محددّة لتقييم إحتياجات الأطفال (معهد التربية للبحوث، 2021).

2- مرحلة الإنتشار والتبنّي الرّسمي (2000 و2005): في هذه المرحلة توسّع إستخدام قوائم الرصد النمائية بشكل رسمي، حيث تمّ تطبيقها على نطاق أوسع في المدارس الخاصة وبعض المدارس الرسمية. وجاء هذا الإنتشار نتيجة لزيادة الوعي بأهمية الكشف المبكر عن الصعوبات النمائيّة، ودور هذه القوائم في تحديدها. وبالتوازي مع ذلك قامت وزارة التربية بالتدريب على إستعمال قوائم الرصد من خلال تقديم دورات تدريبيّة وورش عمل تستهدف الهيئات التعليميّة. وفي العام 2005، تمّ إطلاق "البرنامج الوطني للتعليم الشامل"، والذي تضمّن إستخدام قوائم الرصد النمائية كجزء أساسي من إستراتيجيات "التعليم الشامل" وقد ساهمت العديد من المنظمات المحليّة والدوليّة في تقديم الدّعم الفني والموارد اللازمة لتطبيق قوائم الرصد النمائية في المدارس اللبنانيّة (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2017).

3- مرحلة الإقرار الرّسمي والدعم والمتابعة (2006-2010): تمّ إعتماد قوائم الرصد النمائيّة كجزء من السياسات التعليمية في لبنان. وبدأت وزارة التربية في دعم وتطوير برامج تعليميّة تشمل إستخدام قوائم الرصد كأداة أساسيّة في تقييم أداء الأطفال وتطوير مهاراتهم كذلك تمّ تطوير قوائم رصد خاصّة بالبيئة اللبنانيّة لتُلائم الإحتياجات الخاصّة للأطفال في لبنان، مع الأخذ في الاعتبار السّياق الثّقافي والإجتماعي المحلي في هذه المرحلة. وقد تمّ تدريب العديد من المعلمين والإختصاصيين في المدارس الرسميّة والخاصّة على إستخدام قوائم الرصد النمائيّة. ونتيجة لذلك، بدأت هذه القوائم بالانتشار على نطاق واسع في مدارس الرّوضة والمرحلة الأساسيّة. وفي العام 2008 أطلقت "اليونيسف" برنامجًا مشتركًا مع وزارة التربية لتأمين التدريب والمواد التعليميّة اللّازمة لاستخدام قوائم الرصد النمائيّة في الكشف عن صعوبات التعلّم لدى الأطفال (MEHE, 2010).

4- مرحلة الإستدامة والإعتماد الشامل (2011-2015): قامت الوزارة بتحديث المناهج الدراسية لتشمل استخدام قوائم الرصد النمائية كجزء من التقييم المستمر لقياس تطور أداء الأطفال. كما تمّ تطوير قوائم رصد مُخصّصة تُلائم الإحتياجات الثقافيّة والإجتماعية في لبنان. وفي العام (2013) أصدرت وزارة التربية دليلًا يوضّح آلية إستخدام قوائم الرصد النمائيّة، يرمي إلى توحيد المعايير وتحسين جودة التعليم والتقييم. ومع العام (2015) تزايد الإعتماد على قوائم

الرصد النمائيّة في المدارس، مع المتابعة الدؤوبة من قبل الوزارة لتطوير مهارات المعلمين والاختصاصيين في تطبيق هذه القوائم وتفسير نتائجها.

5- مرحلة التجديد والتعديل (2019-2022): إستكمل العمل بقوائم الرصد ولكن هذه المرة تمّ تحديثها لتصير الإصدارات رقمية في ظلّ "جائحة كورونا" خاصّة وأنّ التعليم أصبح "من بعد". جاء هذا التغيير استجابةً للحاجة الملحّة لمتابعة تطور الأطفال في ظلّ الظروف التعليمية المتغيرة. ومع العام (2022) أطلقت وزارة التربية مشروعًا لتقييم تأثير إستخدام قوائم الرصد النمائية في المدارس، بهدف تحسين وتطوير هذه الأدوات بناءً على البيانات المستمدّة من التجربة العملية من جهة، وكذلك بعد الأخذ برأي المدربين(ات) المعتمدين في المركز التربوي الذين يقومون بتدريب المعلمين وإرشادهم على كيفية تطبيقها والإفادة منها في تقييم أداء المتعلم وكيفية التدخل معه بعد تحديد نقاط الضعف بدقة (وزارة التربية، 2018).

يمكن اختصار ما تقدّم، بأنّ استخدام قوائم الرصد النمائية تمّ العمل بها بشكل تدريجي في النظام التعليمي اللبناني منذ انطلاقتها وأنّها كانت مرهونةً دائمًا بالجهات المانحة على الرّغم من تبني وزارة التربية لها ووضع الخطط وإقامة ورش العمل وإقرار القانون والمراسيم الرّاعية لها إلا أنّها لاتزال تخضع حتى تاريخ إعداد هذه الدراسة لوصاية الجهات المانحة، على الرّغم من أنّها أصبحت جزءًا مهمًّا من إستراتيجيات الكشف المُبكر خاصّةً بعد تكييفها مع السياق المحلي.

2.7.2.2 قوائم الرّصد النمائيّة في المدارس الرّسمية الدّامجة (2018-2024)

تُعد قوائم الرصد النمائية من الأدوات الأساسية لتقييم نمو الأطفال وتحديد الصعوبات النمائية. فمن خلال استعراض مفهومها ونشأتها وأهدافها وأنواعها، يظهر دورها الفعال في تعزيز جودة التعليم وتوجيه التدخلات الملائمة من قبل المعلمات والاختصاصيات لتلبية احتياجات المتعلمين، وفيما يلي توضيح ذلك؛

3.7.2.2 مفهوم الرّصد: هو عمليّة جمع البيانات لتحديد ما إذا كان من الضّروري إجراء تقويم مكثّف أو تدخّل. أمّا قائمة الرّصد فهي إحدى أدوات التّقويم المستعملة من قبل المعلّم(ة) .وهي الى ذلك عبارة عن ترسيم بسيط للمعايير المطلوبة . فهي تتألّف من بنود تغطّي الأهداف الّتي يحدّدها المنهج والتي تتضمّن المهارات والمعارف والمواقف، الّتي يجب على المتعلّم(ة) أن يُتقنها، الأمر الذي يساعد في انتقاله المرن من سنة دراسيّة إلى سنة أخرى تليها (العبيدي، 2021).

4.7.2.2 الهدف من قوائم الرّصد: إنّ الهدف العام من قوائم الرصد هو مراقبة نموّ المتعلّم وتحديد المتعلّمين الأكثر عرضةً للإضطرابات أو التأخّر في مختلف المجالات. ممّا يعني أنّ دور قوائم الرصد يظهر في كونها تساعد على تحديد خصوصيّة النموّ لدى كلّ متعلّم والتدخّل المباشر عند الحاجة أي عند وجود أي خلل. وهي ليست قوائم تشخيصيّة بل هي قوائم تقييميّة تُبيّن مواطن القوة والضعف لدى المتعلّم للقيام بالتدخلات المناسبة. وبطريقة أخرى يمكن القول إنّ هذه القوائم تساعد في رصد، وتتبّع التّعثّر الدّراسي الّذي يمكن أن يظهر خلال عمليّة التعلّم نظرًا لغياب الكفايات المكتسبة أو عدم تحقّق الأهداف المطلوبة بحسب المنهج. وفي الوقت عينه تؤمّن قوائم الرّصد مستودعًا لتجميع البيانات وتنظيم المعلومات بشكلٍ ممنهج حول أداء المتعلّم(ة) وقدراته وذلك بغية إحالة الملف إلى الفريق المتعدد الإختصاصات كي يقوم بالإجراءات الملائمة. كما وتُساهِم هذه البيانات في تحديد نوع التّدخّل عند الحاجة وكيفيّة العمل على ردم الهوّة بين واقع المتعلّم(ة والأهداف المنشودة (الشماع، 2019). وتُستخدَم هذه القوائم من قبل معلّمي الصفّ والمربية المختصّة وسائر أفراد الفريق المختص. وبشكلٍ عامّ، إنّ الهدف من قوائم الرصّد النمائية والتحّصيليّة هو جمع البيانات وفاقًا لمعلوماتٍ مفصّلة مطلوبة لكشفٍ مُبكرٍ للتعّثرّ الدّراسيّ المحتمل في الكتابة والقراءة والرّياضيآت، وتاليًا، تسهم في تحديد نوع التدّخّل المبكر وكيفيّة العمل. وكلّ ذلك يجري تحت مظلة نظام الدّعم المتعدّد المستويات الذي يتوزّع في مستويات ثلاث وتطبيقيات التّعليم المتمايز.

5.7.2.2 أنواع قوائم الرّصد: تشمل قوائم الرّصد بحسب ما ورد في "دليل التعليم الدامج" الصّادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء أنواعًا ثلاث هي:

- قوائم رصد نمائيّة موجهة لأطفال مرحلة الرّوضات.
- قوائم رصد مهاراتيّة موجّهة لتلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- قوائم رصد تحصيليّة للمرحلتين الأساسيّة والرّوضات.

وتتكوّن قوائم الرّصد النّمائيّة من لوائح مهارات النموّ عند المتعلّمين لغاية عمر السّتّ سنوات -مرحلة الرّوضة- موزّعة بحسب مجالات النّموّ المختلفة وفاقًا للتّسلسل والتطوّر النّمائيّ للطّفل . وتتألّف هذه القوائم من بنود عدّة، كُتبت البنود بطريقة تستدعي فقط المراقبة فتسهُل ملاحظتها داخل الصف. وهي تشمل مجالات النموّ التالية: المجال النّفس-حركي، المجال اللّغوي، المجال الذّهني، والمجال الاجتماعيّ -الوجدانيّ، فضلًا عن المهارات التّحضيريّة للقراءة والكتابة.

أمّا قوائم رصد المهارات فتستهدف المهارات الّتي يجب أن يتمتّع بها المتعلّم(ة) ما بين الستّ والتّسع سنوات من العمر أي مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفيها يكتسب الكفايات الأكاديميّة الأساسيّة المسؤولة عن عمليّات القراءة والكتابة والرياضيات .

وتطال كلٍ من قوائم الرصد النمائيّة والمهاراتية بنود متشابهة مع اختلاف في المستوى تبعًا للصف وهي تشمل مهارات: الإنتباه، التّواصل، اللّغة المحكيّة، القراءة، الكتابة والتّعبير الكتابيّ، الكتابة والخطّ، التّنسيق الحركيّ، الإدراك البصريّ والتّحليل البصريّ المكانيّ، المنطق والرّياضيّات، والمهارات السّلوكية. بينما ترتكز قوائم الرّصد التّحصيليّة على أهداف منهج الصّفّ الخاصّ بمستوى المتعلّم(ة) وقد تمّ إعداد هذه القوائم لتطال المواد الأكاديمية التالية : مادّة الرّياضيّات ، مادة اللّغة الفرنسيّة ، مادة اللّغة العربيّة ومادة اللّغة الإنجليزيّة ، وتمتدّ من مرحلة الرّوضة إلى نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

6.7.2.2 آلية التنفيذ

- حدّد البند من القائمة الذي ستقيّمه وتراقبه لدى المتعلّم.
- قرّر ما الذي ستفتّش عنه، فاكتب الشواهد الّتي تحدّد أنّ المتعلّم يظهر الناتج.
- صوّب عمليّة المشاهدة عبر اختيار (4 إلى 5) متعلّمين في الصفّ وحدِّد ناتجًا أو ناتجين للمراقبة.
- طوّر نظامًا لجمع المعلومات مثال :حافظة للملاحظات – قائمة – فيديو – تسجيل صوتي...
- إجمع الملاحظات والمشاهدات من صفوف عدّة ومن مواد دراسيّة متنوعة خلال فترة الرّصد للبحث عن أنماط متشابهة في الأداء.
- ضع تاريخًا لمشاهداتك.
- إستعمل المعلومات المجموعة في أثناء المشاهدة لتحسين، تعزيز أو تغيير عمليّة التّعليم.

7.7.2.2 كيفيّة التعبئة

- تتمّ تعبئة القوائم من قبل معلّمي الصف لكلّ متعلّم.
- تجري تعبئة قائمة رصد النموّ في شهر (12) من العام الدراسيّ أي بعد بداية العام بما يقرب من ثلاثة أشهر.

- في حال لاحظت المعلمة تأخّرًا واضحًا بالنّسبة إلى المرحلة العمريّة، يتمّ تعبئة القوائم بدءًا من شهر تشرين الأول لتفادي أي تأخير في عمليتيّ التدخّل والمعالجة.
- بعد تعبئة القوائم يتمّ وضعها في ملف تراكمي تابع للمتعلّم. وفي حال تبيّن أنّ هناك بندًا أو بنودًا غير مكتسبة من القوائم يحوّل الملف إلى الفريق المتعدد الإختصاصات للاستشارة. تمتدّ هذه المرحلة على مدّة زمنيّة تتوزّع في ستةّ أسابيع، يصُار بعدها إلى إعادة التقّويم التكّوينيّ بنقاط الضّعف لديه وتعبئة قائمة الرصّد للمرةّ الثّانية لمقارنة مدى الإفادة التّي حقّقها المتعلمّ، وتضاف قوائم الرصّد التّي تمّتّ تعبئتها بعد مرحلة التدّخّل مرّة ثانية إلى الملفّ التّراكميّ العائد للمتعلمِّ الذّي سوف تستعين به المربّية المختصّة والمعلّم(ة) والأهل في عمليّة اتخّاذ القرار (وزارة التربية، 2021).

نستنتج ممّا تقدّم أنّ قوائم الرّصد النمائية في لبنان تشكّل جزءًا أساسيًا من الجهود المبذولة لضمان التطور السليم للأطفال في مراحلهم المبكرة. إذ تُساهم هذه القوائم في التعرف المبكر على الصعوبات النمائية والمهاراتية وتسمح في الوقُّت عينه بتقديم التدخل والدعم المناسبين للمتعلمين المتعثرين. وبرأينا يعكس تطبيق هذه القوائم إلتزام وزارة التربية في لبنان بتعزيز جودة التعليم للأطفال، ممّا يضمن تهيئة بيئة متكاملة تساعدهم على النموّ والنجاح.

وتجدر الملاحظة إلى أننّا آثرنا كتابة هذا المحور بطريقة تُقدّم فهمًا شاملًا لمفهوم قوائم الرصد النمائيّة، بدءًا من نشأتها فتطوّرها، مرورًا بأهدافها المتعدّدة في الكشف المبكر عن الصعوبات النمائيّة لدى الأطفال. وقد تمّ استعراض الأنواع المختلفة لهذه القوائم بما يعكس تنوّع استخدامها وتخصّصها في مجالات نمائية معينة، مثل التواصل واللغة. كذلك تمّ توضيح العلاقة بين هذه القوائم والنظريات التربويّة التي تدعم استخدامها كأداة فعّالة في تعزيز التعلم والتطوّر المبكر. واستنادً إلى ذلك، تمّ استقراء التجارب الغربية والعربية في تطبيق قوائم الرصد، ممّا يقدّم إطارً مقارنًا يسمح بفهم القواسم المشتركة في الممارسات. وختمنا هذا المحور بتسليط الضوء على التجربة اللبنانية في المدارس الرسميّة، حيث تمّ توثيق كيفية تبني هذه القوائم ضمن المدارس الرسميّة الدامجة التابعة لوزارة التربية اللبنانية لتطوير عملية الرّصد والكشف عن الصعوبات النمائية وتعزيز جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وسوف نبسِط الكلام في المحور الثّالث عن ماهيّة الصعوبات النمائيّة التي بالإمكان لقوائم الرّصد الكشف عنها في مرحلة الروضة؛ فما هي هذه الصعوبات؟ وكيف يجري الكشف عنها؟ ومعالجتها؟ وما هو تعريف مرحلة الروضة وما هو منهجها وخصائصها؟

3.2 المحور الثّالث: الصّعوبات النّمائيةّ في مرحلة الرّوضة

تُعتبر الصّعوبات النمائية جزءًا مهمًا في مجال دراسة النمو والتطور لدى الأطفال. وتتطلّب معالجة هذه الصعوبات نهجًا شاملًا يشمل رصدًا دوريًّا وتقييمًا دقيقًا، وتدخلات مبكرة ومستمرّة لتحسين أداء الطفل وتطوير قدراته ومهاراته لذا سنتناول في هذا المحور مفهوم الصعوبات النمائية؛ أسبابها وأنواعها، والمؤشرات المُبكرة للصّعوبات النمائيّة التي تؤسّس للصعوبات التعلمية فضلًا عن التعريف بمرحلة الروضة من حيث الأهداف والمبادئ وفيما يلي تفصيل ذلك.

1.3.2 مفهوم الصّعوبات النمائيّة

ترتبط الصعوبات النمائية بشكل أساسي بالأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وهي المرحلة التي تمتدّ من الولادة وحتى عمر 8 سنوات. وتتعدّد التعريفات التي أطلِقت على الصعوبات النمائيّة ومنها:

1- تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO): تعرّف منظمة الصحة العالمية الصّعوبات النمائية بأنها مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على تطور الطفل بشكل طبيعي في مختلف مجالات النمو مثل: التواصل، التعلم، والسلوك الاجتماعي. وغالبًا ما تترك هذه الصعوبات أثرها التي يمكن أن تطال تفاصيل حياته اليومية (WHO, 2018).

2- تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي(APA) : تُعرّف الصعوبات النمائية بأنها اضطرابات تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، وغالبًا ما تسبق مرحلة دخول الطفل المدرسة أي أنّها تكون في مرحلة الروضة والحضانة. تشمل هذه الصعوبات إضطرابات في مهارات الإستعداد الأكاديمي، كالمهارات الحركية، والمهارات اللغوية، والمهارات الاجتماعية.

3- تعريف الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (AAP): الصعوبات النمائية هي تأخر أو صعوبة في واحد أو أكثر من مجالات النمو مثل المهارات الحركية الصغيرة والكبيرة، واللغة، والتواصل، بالإضافة الى المهارات الاجتماعية. تتطلّب هذه الصعوبات تدخلات مبكرة لضمان تحقيق الطفل لأقصى إمكانياته وقدراته (Identifying Infants, 2006).

4- **وفي لبنان،** تتعدّد التعريفات التي أُطلقت على الصعوبات النمائية، حيث تصدر ثلاث تعريفات عن جهات رسمية. فتُعرف وزارة التربية الصعوبات النمائية بأنها التحديات التي تواجه الأطفال في مجالات النمو الحركي، اللغوي، والاجتماعي والمعرفي وتشمل هذه الصعوبات؛ التأخر في تطوّر اللغة واضطرابات النطق، مشكلات الانتباه والتركيز، واضطرابات التواصل (وزارة التربية، 2021).

وفي المقابل، يحدّد المركز التربوي هذه الصعوبات كإضطرابات تؤثّر بشكل شامل على تطوّر الأطفال، وينبغي التعامل معها من خلال التدخّل التربوي المبكر... (المركز التربوي، 2018). وتأتي هذه التعريفات ضمن إطار السياسات الوطنية للتعليم الدامج التي أطلقتها الوزارة، بهدف تأمين بيئة تعليميّة داعمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات نمائية. كما تمّ اعتماد قوائم الرّصد النمائيّة كأداة رئيسة للكشف المبكر عن هذه الصعوبات. أمّا وزارة الصحة العامة، فتُصنِّف الصعوبات النمائية كحالات تعيق التطور الحركي والعقلي للطفل، مع التشديد على ضرورة تقديم التدخلات الصحية والتعليميّة (وزارة الصحة العامة، 2020).

وتظهر هذه الصعوبات في مراحل مختلفة من النمو، وهي تبرز في مراحل الطفولة المبكرة وفق الفئات العمرية التالية:

1- مرحلة الرّضاعة (من الولادة حتى 2 سنة): تشمل الصعوبات في هذه المرحلة تأخيرات أو إضطرابات في التطور الحركي (مثل الجلوس، المشي) والتطور اللغوي (مثل النطق بالكلمات الأولى).

2- مرحلة الطفولة المبكرة (من 3 إلى 5 سنوات): تتضمّن الصعوبات في هذه المرحلة مشاكل في المهارات الإجتماعية والتواصليّة، وكذلك القدرة على اللعب والتفاعل مع الأطفال الآخرين.

3- مرحلة الطفولة المتوسطة (من 6 إلى 8 سنوات): في هذه المرحلة، قد تظهر الصعوبات النمائية بشكل أوضح في المجالات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، بالإضافة إلى استمرار أو تفاقم المشاكل السلوكية والاجتماعية (AAP, 2006).

2.3.2 أنواع الصعوبات النمائيّة في مرحلة الروضة

تتضمّن الصعوبات النمائية عدّة أنواع، ويمكن لكلّ نوع أن يترك أثره على جوانب مختلفة من تطور الطفل. وفيما يلي أبرز هذه الأنواع:

1- 1 - صعوبات النموّ اللغوي: تشمل تأخر أو اضطراب في اكتساب اللغة والنطق، ومن أشكالها ، تأخر الكلام، وصعوبة في تكوين الجمل والوعي الفونولوجي ، أو اضطرابات في الأصوات والكلمات .و تشمل أيضًا مشاكل في فهم اللغة (اللغة الاستقبالية) أو في استخدام اللغة للتعبير

(اللغة التعبيرية) وفي استعمال اللغة البراغماتيّة لدى الأطفال في مرحلة الروضة (ASHA,2024).

2- 2- صعوبات النموّ الإجتماعي - النفسي : تتضمّن صعوبات في التفاعل الإجتماعي كالقدرة على بناء علاقات إجتماعية والتواصل وتكوين صداقات واحترام الدور والنظام وغيرها...أو في التعبير عن العواطف، أو فهمها أو فهم مشاعر الآخرين أو في التعبير عن الذات...

3- صعوبات النمو النفس-حركي: تشمل تأخر أو ضعف في المهارات الحركية الكبرى أو العضلات الكبيرة كالجري والقفز أو المهارات الحركية الدقيقة أي العضلات الصغيرة كالكتابة والجانبية و التوازن و التآزر البصري المكاني وغيرها (AAP, 2019) .

4- صعوبات النمو المعرفي: تتعلّق بضعف او غياب مهارات معرفية من مثل التفكير، الكبح، حل المشكلات، الذاكرة، الإدراك، الانتباه، التخيّل، فضلًا عن التحليل والربط والإستنتاج والمرونة الذهنية وغيرها من المهارات.... (Child Mind, 2022).

5- صعوبات في النمو العصبي: تشمل ضعف أو غياب قدرة الطفل على معالجة المعلومات الحسيّة وهي تتوزّع في ثلاث درجات؛ درجة بسيطة وتشمل صعوبات طفيفة في التعلم، الانتباه، أو المهارات الحركية.، درجة متوسطة وتعني صعوبات متوسطة في مجالات متعددة كاللغة، السلوك، أو المهارات الاجتماعية. ودرجة شديدة وتشمل إعاقات شديدة تؤثر على القدرة الوظيفية اليومية مثل التوحد الشديد أو التخلف العقلي (DSM5, 2013).

وتجدر الملاحظة إلى أنّه يمكن أن تختلف أو تتنوع التعريفات والتصنيفات المستخدمة في مجال الصّعوبات النمائية حسب المصدر وحسب السياق المحلي لأي دولة لكنّها لن تخرج في إطارها العام عن هذا المضمون.

3.3.2 أسباب الصّعوبات النمائيّة

غالبًا ما تتداخل عوامل بيولوجيّة-وراثية، بيئية، واجتماعية في تحديد هذه الصعوبات. وفيما يلي بعض الأسباب المباشرة:

1- أسباب وراثية :تلعب العوامل الوراثية والجينية دورًا مهمًّا في بعض الصعوبات النمائية. قد تكون مرتبطة بتغيرات جينيّة معينة.

2- أسباب بيئية قبل الولادة: التعرض لعوامل بيئية ضارة خلال مرحلة الحمل، كالتعّرض للمواد السّامة، أو سوء التغذية، أو العدوى الفيروسية مثل الحصبة الألمانية، كلّها عوامل يمكن أن تزيد فرص حدوث صعوبات نمائية (WHO, 2020) .

3- أسباب متعلقة بالولادة: يمكن أن تؤدّي المضاعفات أثناء الولادة مثل نقص الأكسجين المعروف بالاختناق الولادي، أو الولادة المبكرة إلى صعوبات نمائية لاحقًا (AAP, 2015).

4- أسباب اجتماعية -اقتصادية :الأطفال الذين يعيشون في بيئات ذات ظروف اقتصاديّة واجتماعيّة صعبة مثل الفقر، والحرمان العاطفي، والمشاكل الأسريّة كالطلاق أو غياب أحد الوالدين أو كلاهما، وسوء التغذية وغيرها ...، قد يكونوا أكثر عرضة للصّعوبات النمائيّة. كذلك يمكن أن يؤدي التعرّض المستمر للإجهاد النفسي أو الصدمات النفسية في الطفولة المبكرة إلى تأثيرات سلبية على النمو الذهني والعاطفي للطفل نفسه (Child Mind, 2022).

يساعد هذا العرض على تقديم الأسباب المتعددة للصعوبات النمائية، مما يتيح فهمًا أعمق للعوامل المؤثرة التي تؤدّي إلى هذه الصعوبات.

4.3.2 المؤشرات المُبكرة للصّعوبات النمائيّة التي تؤسّس لصعوبات تعليميّة

تبدأ علامات الصعوبات التعليمية في الظهور في مرحلة الروضة، أي في سنٍ مبكرة، وتتمثّل في أعراض محدّدة تشير إلى مشكلات تؤثر على اكتساب اللغة وكيفية استعمالها، وعلى تطور مهارات الإدراك والذاكرة والانتباه، وكذلك القدرات الحركية أو السلوك الاجتماعي وغيرها من المهارات الضروريّة في عمليّة التعلّم.

ويعتبر التربويّون من مثل (لافين هوفمان Levine Hofmann) و(كاثلين هيرست Kathleen Hurst) و(دانيال ويليامز Daniel Williams) وغيرهم... هذه الأعراض علامات تشير إلى وجود صعوبات نمائية ، قد تؤدّي لاحقًا إلى مشكلات في التحصيل الأكاديمي، خاصّة في مجالات القراءة والإملاء والكتابة والرياضيات. وهنا تبرز أهميّة المعالجة الإدراكية خلال هذه المرحلة، حيث تُعدّ عمليّة الإدراك أساسيّة في التعّرف على المعلومات الحسيّة وتفسيرها. فمن خلال استقبال الأدوات الحسية –الحواس- للمعلومات، يمكن للمعالجة الإدراكيّة أن تساهم بشكل فعّال في التخفيف من تأثير هذه الصعوبات النمائية على الأداء الأكاديمي. ويُلاحظ في هذا الموضوع أنّ المتعلمين يختلفون في الأداة التي يُفعّلونها أكثر من غيرها في استقبال المعلومات وإدراكها. وهم في ذلك يتوزّعون على ثلاثة أنماط في التعلّم هي: النمط البصري والنمط السمعي والنمط الحركي. يلاحظ لدى بعض المتعلمين

تداخل المعلومات المستقبلة من إحدى الأدوات مع غيرها من المعلومات المستقبلة من أداة أخرى، ممّا يجعلهم غير قادرين على معالجة هذه المعلومات. ويظهر هذا العجز على شكل أعراض: ضعفي التذكر، مشكلة في معالجة المعلومات، خلط المعلومات ببعضها البعض من دون رابط منطقي، ضعف في الانتباه، رفض أداء مهمة ما أو ثورات غضب أو حتى نوبات حادة من الصراخ... (المركز التربوي، 2018). وفيما يلي أكثر المجالات الإدراكيّة إستخدامًا في التعلّم:

1- الإدراك السمعي: يرتبط الضعف القرائي مع ضعف الإدراك السمعي، والمقصود بذلك ضعف القدرة على التعرف إلى المسموعات وعلى تفسيرها ويشمل ذلك:

- مهارة الوعي الصوتي: وهي عملية تدريجّية يمرّ بها الأطفال أثناء تعلّمهم اللغة، وتتضمّن عدة مراحل، يمكن تلخيصها مع أمثلة كالتالي:
- معرفة الكلمات: يدرك الطفل أنّ الجملة تتكون من كلمات منفصلة مثاله "جاد يلعب" تتكوّن من كلمتين منفصلتين.
- معرفة المقاطع الصوتية: وتعني تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، ويتكوّن المقطع الصوتي عادةً من صوت ساكن وصوت متحرك، أو قد يتألف من صوت ساكن فقط. وتتنوّع المقاطع الصوتية بين القصيرة والطويلة مثاله: أن يدرك الطفل أنّ كلمة "بيت" تتكوّن من مقطعين: "بي + ت"..
- معرفة القوافي: وتعني التعرف إلى الكلمات التي تنتهي بنفس الصوت مثاله: أن يدرك الطفل أنّ الكلمات أو الأسماء أو الافعال: درس - جلس/ سليم - نديم - كريم، تتشابه في النهايات الصوتية.
- معرفة الأصوات الأوليّة للكلمات/ الوعي الفونيمي: التعّرف إلى الأصوات في بداية الكلمات مثال: يعرف الطفل أنّ كلمة "بيت" تبدأ بالصوت "ب".
- دمج الأّصوات: القدرة على دمج أصوات منفردة لتكوين كلمة مثاله: ك +ت +ب = كتب.
- تفكيك الكلمات الى أصوات: القدرة على تقسيم الكلمات إلى أصوات: مثاله: تفكيك كلمة ملعب الى م+ل+ع+ب الى أصوات.

يساعد إكتساب هذه المهارات الأطفال على الاستعداد لمرحلة القراءة والكتابة بشكل فعّال، اذ تتكوّن مهارة الوعي الصوتي في مرحلة الروضة ومن الضروري تقييم هذه المهارات قبل المباشرة بتعليم القراءة (خضاونة، 2018).

- مهارة الذاكرة السمعيّة: وهي القدرة على تخزين الأصوات واستدعاء ما تمّ سماعه في تركيبات مماثلة. ويتفرّع عنها مهارة التذكر السمعي المتسلسل وهي القدرة على تذكّر الترتيب الذي ورد فيه الكلام كتذكر أيام الأسبوع وأشهر السنة مرتبة وفاقًا لتواردها... ومهارة المزج السمعي أي تركيب الأصوات لتكوين مقاطع وجمل...

2-الادراك البصري: يُقصد بالإدراك البصري القدرة على التمييز وعلى التعرّف إلى المرئيات، أمّا صعوبة الإدراك فهي صعوبة التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات والأعداد والأشكال الهندسية والصور وغيرها. وهي على الشكل التالي:

- مهارة التمييز البصري: وهي القدرة على التفريق بين شيء مرئي وآخر، أن يميّز الطفل صورة هر بثلاثة أرجل من بين مجموعة صور هرر بأربعة أرجل، أو تمييز حرف من حرف.
- مهارة تمييز الصورة من الخلفية: وهي القدرة على تمييز موضوع الصورة المركزي عن ما يحيط به تتجلى الصعوبة في هذه المهارة في تشتت انتباه الطفل/ نحو ما هو غير أساسي.
- مهارة الإغلاق البصري: وهي القدرة على تكملة شكل غير كامل، ان يدرك مثلًا شكل مثلث غير متصل الزوايا، أو القدرة على إدراك وضع الأشياء في الفراغ أو المكان استنادًا إلى العلاقات المكانية أي ان يدرك الطفل وضع كل حرف في الكلمة نسبة إلى ما يسبقه أو يتأخر عنه.
- مهارة إدراك الكل والجزء: أن ينتقل الطفل من الكل إلى الأجزاء فيدرك أنّ الكلمة بكليتها، ثم يتعرف إلى الحرف ويميزه من كلمة أخرى تتشابه حروفها في الكل، ولكن تختلف عنها في الأجزاء أو في الترتيب، كما في كلمتي سامي وساقي (الزورق، 2014).

3-الإدراك الحركي البصري- اللمسي: يُكتسب الإدراك اللمسي من خلال حاسة اللمس التي تتم بالأصابع والأجزاء السطحية الأخرى من الجسم (الجلد). أما الإدراك الحركي فيتم بحركات الجسم والحس العضلي، وأخيراً يتم الوعي الجسمي من خلال الشعور بتقليص العضلات لأجزاء مختلفة من الجسم.

4 -الصّعوبات في اللغة الشفهية: عند الحديث عن صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة تظهر المؤشرات على مستوى اللغة الشفهية، حيث يظهر على الأطفال البطء في تطوير الكلام بهدف

التواصل مع الآخرين. ويواجه الأطفال مشكلة الرّبط شفهيًا بين المفاهيم والجوانب الثلاثة للغة وتظهر على الشكل التالي:

- اللغة الداخلية: أي اللغة التي يخاطب بها الإنسان نفسه وعلى هذا المستوى تكون إضطرابات اللغة أكثر سوءًا إذ يصعب إستخدام اللغة في التفكير لصعوبة تنظيم وتخزين المعلومات وربطها مع غيرها من المعلومات السّابقة.
- اللغة الإستقبالية: أي القدرة على فهم الرموز اللفظية والبيئية اللغوية للكلام الذي يسمعونه لضعف في ذاكرتهم أو لضعف في قدرتهم على الربط بين المفردات والأحداث.
- اللغة التعبيرية: أي القدرة على التعبير عن الذات بالرموز والألفاظ حيث يقضي الأمر باسترجاع الكلمات بشكل آلي لاستعمالها أو وضعها في جمل ذات مدلولات معروفة، أو للتعبير عن ذواتهم (فلوسي، 2020).

يمكن إجمال ما تقدم بالقول أنّ هنالك مؤشرات أخرى غير تلك التي رأيناها على مستوى المهارات الإدراكية والحركية واللغوية تُشكّل تحديًا بدورها لنمو المهارات الإجتماعية وللنموّ الانفعالي عند طفل الروضة فضعف المهارات الحركية يشكل عائقًا أمام تفاعل الطفل مع زملائه لاسيما على مستوى مشاركته ألعابهم، كما يسهم ضعف القدرات اللغوية في إمكانية التواصل معهم ما يؤثّر بطبيعة الحال سلبًا على نمو الطفل الإنفعالي والمعرفي الأمر الذي يضعف أيضًا فهمه لقواعد السلوك الاجتماعي .وكل ذلك قد يدفع إلى مجموعة إحتمالات منها: إنسحاب الطفل وعزلته عن الآخرين أو إظهار نشاط زائد ، أو عدوانيّة أو غضب غير ملائمين للتفاعل الإجتماعي السليم والسلوك المناسب. ومن هنا تبرز أهمية دور قوائم الرصد النمائيّة في الكشف عن الصعوبات النمائية وصولًا إلى التدخل والمعالجة المناسبة.

4.2 المحور الرّابع: مرحلة الروضة في النظام التربوي اللبناني

المفهوم: مرحلة الرّوضة محطّة أساسيّة في نمو الطّفل، هي مرحلة قائمة بذاتها تؤسّس لمراحل التعليم اللاحقة وتمتد على مدى ثلاث سنوات (من سن 3 الى 6 سنوات). لها مناهجها الخاصّة المبنّية على المبادئ التربويّة والأبحاث الحديثة على مختلف الصعد الإنسانية والتربويّة والماديّة، وتتجسّد في برامج وأنشطة وطرائق ووسائل وأساليب تقييم ملائمة.

المبادئ ترتكز مرحلة الرّوضة على المبادئ الأساسية الآتية:

1- إنماء الطّفل إنماءً شاملاً من النواحي: الجسديّة والنفس -حركية والعاطفيّة والاجتماعيّة والمعرفية.

2- الطّفل محور العمليّة التّربوية.

3- الحواس هي المدخل الأساسي لعملية التعلّم في مرحلة الرّوضة وذلك من خلال تفاعل الطفل الحسّي المباشر مع عناصر البيئة المحيطة به.

4- الإعتماد على التّرابط الوثيق في مختلف المجالات وتداخل اللّغة عبر الأنشطة كافة.

5- الإنطلاق من بيئة الطفل ومكوّناتها الماديّة والثقافيّة.

6- مراعاة الفروق الفرديّة بين الأطفال عمومًا ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة.

7- مراعاة التطّور التربوي العلمي والتقني.

8- إستخدام الوسائل والطرائق والأساليب الناشطة والتكنولوجيا (بما فيها تقنيات المعلومات والاتصالات).

9- إعتبار اللّعب المبدأ الأكثر فاعليّة في عمليّة النماء، سواء أكان حرًّا أم موجّهًا.

10- التقويم عمليّة مستمرّة تقيس مدى تحقّق الكفايات من خلال الأدوات المعتمدة في هذه المرحلة.

11- الكفايات ومراحل الكفاية تبقى كما هي في السنوات الثلاث وتختلف درجة التركيب فيها من سنة إلى أخرى على مستوى الموارد.

1.4.2 الأهداف العامّة:

تهدف مرحلة الروضة إلى:

- تأمين جوّ من الأمان والطمأنينة تساعد الطفل على التكيّف وأجواء المدرسة والتآلف مع محيطه الجديد فيتحضّر للمرحلة اللاّحقة، مع مراعاة خصائص طفولته وحاجاته.
- تنمية الطّفل ليصبح كائنًا اجتماعيًّا، حيث يكتسب ثقافة وعادات بنّاءة تعزّز لديه روح الانفتاح والتعاون والاندماج والمشاركة الفاعلة مع الآخرين.
- تعزيز عمليّة التعلّم لتنمية مهارات الطّفل الحسّية والجسدّية والعاطفيّة والاجتماعية والذهنيّة فيعبّر عن ذاته وحاجاته ومكتشفاته المحسوسة ويفكّر ويتخيّل فتتوسع خبرته، ويكتشف العالم ويكوّن معلوماته. انطلاقًا من المبادئ والأهداف العامّة الوارد ذكرها آنفًا، تمّ تحديد الهدف

النهائي الاندماجي لكل مجال حيث اشتُقّت منه الكفايات المطلوب اكتسابها، بعد ذلك تمّ تحديد مراحل الكفاية والموارد والمحتوى لكل كفاية وبعض الأنشطة المقترحة.

وممّا لا شكّ فيه، أنّه لا تفضيل لمجالٍ على آخر أو لهدف على آخر، فهي تتضافر جميعها لتساعد الطّفل على النّماء المتكامل.

2.4.2 الأهداف بحسب مجالات النموّ

لقد وردت على الشكل التالي:

- المجال اللغوي: في نهاية مرحلة الروضة، يصبح الطفل قادرًا على أن يعبّر شفهيًّا و/أو كتابيًّا في وضعية معيّنة أو وضعيّات مختلفة مستخدمًا موارد شفهيّة أو تصوريّة أو رمزيّة أو كتابيّة.
- المجال التطوّر العلميّ: في نهاية مرحلة الرّوضة يصبح الطفل قادرًا على توظيف معارف ومهارات ومواقف متعلّقة بالمجالات والأعداد (من 1 إلى 31) والأشكال والكائنات الحيّة والأشياء في وضعية عادية أو وضعية مشكلة. المجال: النموّ الاجتماعيّ.
- المجال الإجتماعي: في نهاية مرحلة الروضة، يصبح الطفل قادرًا على أن يظهر استقلالية في تصرفاته أثناء تفاعله مع محيطه الاجتماعي.
- المجال النمو النفس-حركيّ: في نهاية مرحلة الروضة، يصبح الطفل قادرًا على أن يمارس تصرفات حسّ-حركيّة، صحيحة وسليمة، فرديّة أو جماعيّة في وضعيّات مختلفة.
- المجال التربية الفنيّة: في نهاية مرحلة الروضة، يصبح الطفل قادرًا على أن يعبّر بطريقة فنيّة عن مشاعره وأحاسيسه ومشاهداته في أعمال فرديّة أو جماعيّة مستعملاً تقنيات ووسائل مختلفة (المركز التربوي، 2014).

يساعدنا ما تقدّم على القول بأهمية التعرّف المبكر على الصعوبات النمائيّة في مرحلة الروضة لأنّ من شأن ذلك أن يساهم في تقليل التأثيرات السلبيّة لهذه الصعوبات مما يعزّز من إستعداد الطفل للإنتقال إلى مراحل التعليم اللاحقة بنجاح وذلك بعد تقديم التدخل والدعم اللازمين. ومن خلال استعراض التعريف والأنواع والأهداف والنشأة لقوائم الرّصد النمائية، تبيّن معنا أنّ هذه القوائم ليست مجرد أدوات تقييم، بل هي وسيلة فعّالة لمراقبة تطوّر الأطفال، هدفها الرّئيسي هو التدخل المبكر الأمر الذي يتيح معالجة الصعوبات النمائيّة في مراحلها الأولى، بغية تجنّب تأثيرات سلبيّة لاحقة على نمو الطفل.

5.2 المحور الخامس: الدّراسات السّابقة

تبرز أهميّة الدّراسات السّابقة في كونها ركيزة أساسيّة تساعد في بناء فهم أعمق وأشمل للموضوع قيد الدراسة، وهي إلى ذلك تُقدّم للباحث أُسس معرفية متينة تساعده في بناء عمله. وفيما يلي تفصيل بعض الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع دراستنا وسوف يصار إلى الأخذ بنتائج هذه الدراسات في هذا المحور عند مناقشة نتائج الدراسة بأسئلتها وفرضياتها وفيما يلي نعرض لأبرز هذه الدراسات التي وجدنا أنّها تتقاطع في موضوعها العام مع دراستنا:

1.5.2 دراسة سارة نصر (2023)

تناولت الدراسة وشملت الدراسة عينة من المدارس اللبنانية، وتم اختيارها بشكل عشوائي لضمان تمثيل مختلف المناطق والتنوع في المدارس بين مدارس خاصة ومدارس رسمية وقد بلغ حجم العينة من التلاميذ حوالي (300) متعلم تتراوح أعمارهم بين (5 و12) سنة، ومن المعلمين تضمّنت العينة أيضًا (50) معلمًا ومعلمة يدرسون في هذه المدارس، وتم اختيارهم وفاقًا لمدى استخدامهم لقوائم الرصد النمائية. واستخدمت الباحثة في دراسته منهجًا وصفيًا تحليليًا، حيث تمّ فيه جمع البيانات باستخدام استبانات ومقابلات دورية مع المعلمين. واستخدمت قوائم الرصد النمائية كأداة أساسية لتقييم تطور تحصيل المتعلمين في الجوانب الأكاديميّة المختلفة وقد تمّ تطبيق قوائم الرّصد على المتعلمين خلال مرحلة دراسية محددة من العام الدراسي.

وجاء في نتائج الدراسة أنّ استخدام قوائم الرصد النمائيّة ساعد في تطوير إستراتيجيات تعليميّة أكثر ملاءمة لاحتياجات المتعلمين، وتحّسنًا في الأداء الأكاديمي للمتعلمين الذين تمّ رصد تطورهم باستخدام القوائم، حيث كانت الخطط التعليميّة تستهدف نقاط القوّة والضعف بشكل أفضل. كذلك بيّنت الدراسة أهمّية قوائم الرّصد في التعرّف المبكر على الصّعوبات النمائيّة وفي كيفية استخدامها بطرق فاعلة، وفي تعزيز التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، لأنها تقدّم للمعلمين وسيلة موثوقة للكشف المبكر تساعد في التدخل والدعم اللاّزمين. وكشفت الدّراسة عن حاجة بعض المناهج الدراسيّة إلى إجراء تعديلات لتكون أكثر توافقًا مع الاحتياجات النمائية للمتعلمين، وقدّمت النتائج استراتيجيات تدريس مبتكرة تعتمد على نتائج قوائم الرصد. وخلُصت الباحثة في دراستها إلى أنّ تطبيق قوائم الرصد النمائية يمكن أن يكون له تأثير إيجابي كبير على تحسين التعليم في المدارس اللبنانية شرط أن يتمّ تطبيقه بشكل صحيح وبمساندة الجهات المعنية.

2.5.2 دراسة محمد عيسى (2022)

تناولت الدراسة "فعالية قوائم الرصد النمائيّة في تحسين مهارات المعلمين في المدارس الإبتدائية اللبنانيّة" شملت الدراسة عينة من معلمين في المدارس الابتدائية اللبنانية. واعتمدت الدراسة على منهج تجريبي يهدف إلى قياس فعالية استخدام قوائم الرصد النمائية في تحسين مهارات المعلمين. تمّ توزيع المعلمين في هذه الدّراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيّة استخدمت قوائم الرّصد النمائية كجزء من التدريب، ومجموعة ضابطة لم تطبّق في عملها القوائم. بعد مرحلة محدّدة من التجربة والتطبيق، تمّ تقييم أداء المعلمين في كلا المجموعتين باستخدام أدوات قياس موجهّة مثل الاستبانات، والملاحظات الصفية، واختبارات تقييم المهارات.

وجاء في نتائج الدراسة أنّ تحسّنًا كبيرًا في أداء المعلمين الذين طبّقوا قوائم الرصد النمائيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة. ومن النتائج التي قدمتها هذه الدراسة تطوّر فهم المعلمين للمهارات النمائية، الأمر الذي ساعدهم في تكييف إستراتيجيات التعليم لتلبية هذه الاحتياجات، وفي تقييم تقدّم المتعلمين بشكل مستمر ودقيق، مما مكنهم من التدخل المبكر عند ملاحظة أي تأخر أو صعوبات نمائيّة وكذلك في تخطيط الدروس وتعديلها بناءً على نتائج الرصد النمائي. ساعدت القوائم المعلمين في تحسين تفاعلهم مع المتعلمين، حيث أصبحوا أكثر إلمامًا بإستراتيجيات التدخل مع تلامذة الصعوبات وتقديم الدعم المناسب. خلصت الدراسة أنّ استخدام قوائم الرصد النمائيّة يمكن أن تكون أداة فعالة في تطوير مهارات المعلمين وأدائهم الصفّي، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم في المدارس الابتدائية اللبنانيّة.

3.5.2 دراسة معهد التربية للبحوث والدراسات (2021)

الدراسة " تجارب تطوير قوائم الرصد النمائية في التعليم الرسمي اللبناني" ، وهدفت إلى تقييم التجارب والدراسات السابقة التي استهدفت تطوير وتطبيق قوائم الرصد النمائية في المدارس الرسمية اللبنانية وإلى تحديد واستكشاف العوامل التي تؤثر في فعالية تطبيق قوائم الرصد النمائية ، وإلى إقتراح إستراتيجيات لتطوير قوائم الرصد النمائية بحيث تتلاءم مع السياقات المحلية وتلبي احتياجات النظام التعليمي في لبنان. شملت عيّنة الدراسة مجموعة متنوعة من المدارس الرسمية اللبنانية في مختلف المناطق، وتضمنت العينة (70) مدرسة رسمية لبنانية من مختلف المحافظات شمال، جنوب، جبل لبنان، البقاع، وبيروت. وتمّ اختيار العينة بشكل عشوائي، مراعاة للتنوّع الجغرافي والإجتماعي. وقد تمّ جمع بيانات الدراسة من خلال استعمال عدّة أدوات منها استبانات وزّعت على المعلمين، والإداريين، ومشرفي المدارس وفي الوقت نفسه تمّ إجراء مقابلات مع مجموعة من المشرفين التربويين وخبراء التعليم فضلًا عن المعلمين وقد تمّ اعتماد "ملاحظات" الزيارات الميدانية للمدارس كأداة لمراقبة عملية

تطبيق القوائم وتقييم البيئة التعليمية وتمّ إجراء مقابلات أيضًا مع مديري المدارس واستخدمت الدراسة أساليب تحليل كمية ونوعية لتقديم فهم شامل للتجارب السّابقة في تطبيق قوائم الرصد النمائيّة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ بعض المدارس تمكّنت من تطوير قوائم رصد فعّالة من خلال الإفادة من الخبرات الدولية وتكييفها مع الإحتياجات المحلية وكذلك بيّنت النتائج أنّ قوائم الرصد لعبت دورًا مؤثّرًا في تحسين عملية التقييم الشامل لأداء المتعلمين وفي تأمين بيانات منظمة تُساعد في توجيه العملية التعليميّة وخلصت هذه الدراسة إلى أنّ تطوير قوائم الرصد النمائية في التعليم الرسمي اللبناني يُشكل خطوة أساسية نحو تحسين جودة التعليم. وعلى الرغم من التحديات التي تواجهها المدارس في تطبيق هذه القوائم، فإنّ الفوائد المتحققة تؤكد على أهمية المتابعة وضرورة الاستمرار في تطويرها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية. وقد قدّمت هذه الدراسة توصيات مهمّة لتطوير قوائم الرصد النمائية في المدارس الرسميّة اللبنانيّة من حيث تطبيقها وتحسين جودتها، الأمر الذي يساهم في تطوير النظام التعليمي في لبنان بشكل عام.

4.5.2 دراسة جورج الخوري (2019)

عالجت " أثر تطبيق قوائم الرّصد النمائية على تحسين جودة التعليم في المدارس الرسمية اللبنانية " وهدفت الدّراسة إلى تقييم مدى تأثير إستخدام قوائم الرّصد النمائية في المدارس الرّسمية اللبنانية على جودة التعليم والتعلم، وإلى قياس مدى جدوى هذه القوائم في تحسين تقييم مهارات المتعلمين النمائية وتطوّر أدائهم. وقد شملت الدراسة عينة من (50) مدرسة رسمية لبنانية تم اختيارها بطريقة عشوائيَّة، وقد تمّ تطبيق قوائم الرّصد النمائية خلال فصل محدّد من العام الدراسي. واعتمدت هذه الدراسة على استبانات طوّرها الباحث بنفسه تم توزيعها على المعلمين ومديري المدارس، فضلًا عن إجراء مقابلات موجهة مع عدد من الخبراء التربويين في مجال الدمج والتربية المختصة. واعتمد في تحليل البيانات أساليب الإحصائية المناسبة، مثل تحليل التباين (ANOVA) وتحليل الانحدار (Regression Analysis). بيّنت نتائج الدراسة أنّ المدارس التي اعتمدت قوائم الرصد النمائية أظهرت تحسّنًا ملحوظًا في جودة التعليم، حيث إستطاع المعلمون تحديد الاحتياجات الفرديّة للمتعلمين بدقة أكبر وتطوير خطط تعليميّة ملائمة للتدخل والمعالجة. كذلك أظهرت القوائم في تحسين التواصل بين المعلمين والمتعلمين، ممّا أدّى إلى تشكيل بيئة تعليمية أكثر تفاعلًا ودعمًا. وفي الإتجاه نفسه طوّرت قوائم الرصد فهم المعلمين لأهمية إحترام مجالات التطور النمائي عند المتعلمين، الأمر الذي إنعكس إيجابًا على عملية التدريس وجعلها أكثر مرونة وشمولية.

خلُصت الدراسة إلى أنّ تطبيق قوائم الرصد النمائية في المدارس الرسمية اللبنانية قد ساعد بشكل ملموس في تحسين جودة التعليم وفي تطوير مجالات النمو المختلفة عند المتعلمين. لذلك إقترح الباحث ضرورة الإستمرار في استخدام هذه القوائم والعمل على تطويرها بصورة دورية بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين والهيئات التعليمية على حدّ سواء في لبنان.

5.5.2 دراسة لهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة (2017)

تناولت الدراسة " تطبيق قوائم الرصد النمائية في المدارس اللبنانية الرسمية "وهدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعليّة تطبيق قوائم الرصد في تقييم مستويات تطوّر أداء الأطفال في المدارس الرسمية فضلًا عن تقييم مدى تأثير استخدام هذه القوائم على جودة التعليم والتعلم في المدارس الرسميّة. شملت الدّراسة مجموعة من المدارس الرسمية في مختلف المناطق اللبنانية، وتوزّعت العينة على (100) مدرسة تم اختيارها بشكل عشوائي لضمان التمثيل الشامل والمعبّر عن مجتمع الدراسة. وتعدّدت الأدوات التي استعملت لجمع البيانات كالإستبانة التي وُجهت الى المعلمين والإداريين في المدارس والمقابلات التي أُجريت مع فئة محدّدة من الاختصاصيين والمعلمين المسؤولين عن تطبيق قوائم الرصد. وقد تمّ اعتماد تقنيات إحصائية ونوعية في مناقشة البيانات وتحليلها وذلك بهدف تقديم صورة شاملة عن تجارب المدارس مع قوائم الرصد النمائية وكشفت نتائج الدّراسة وجود تفاوت كبير في مستوى تطبيق قوائم الرصد النمائية في مختلف المدارس، حيث تمّ تطبيقها بفعالية في بعض المدارس، بينما واجهت مدارس أخرى تحدّيات على مستوى التطبيق وكشفت أيضًا نتائج القوائم عن تقدّم ملحوظ في قدرة المعلمين على تقييم مستويات تطور الأطفال والكشف المبكر عن التأخر النمائي.

وفي الوقت عينه ساهمت هذه القوائم في دعم التواصل والشراكة بين المدارس وأولياء، الأمر الذي يعود بمردود إيجابي على تطور نتاج الأطفال. وفي المقابل لحظت الدراسة أنّ النقص في الموارد والتدريب المناسب للمعلمين شكّلا تحديًا كبيرًا واجه المعلمين وأثّر على فعاليّة تطبيق القوائم. في المحصّلة خلُصت هذه الدراسة إلى أنّ تطبيق قوائم الرصد النمائية في المدارس الرسمية اللبنانية يعتبر خطوة مهمة نحو تحسين جودة التعليم وتطوير قدرات المتعلمين ومهاراتهم. وعلى الرغم من التحدّيات التي ترتبط بعمليّة التطبيق، فإنّ المعطيات جميعها أشارت إلى أهمية الاستمرار في استخدام هذه القوائم وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات المدارس والمعلمين في لبنان.

بناءً على ما تقدّم، بالإمكان القول إنّ هذه الدراسة هي واحدة من أهم الدّراسات التي عالجت تقييم فعالية تطبيق قوائم الرصد النمائية في المدارس الرسمية اللبنانية -وذلك في حدود علم الباحثة-. فضلًا عن

أنّها تناولت الجهود المبذولة لتحسين نظام التعليم في لبنان من خلال تطبيق أدوات تقييم مبتكرة تساهم في تقديم تعليم عالي الجودة وفي تعزيز تطور إنتاجية المتعلمين.

6.5.2 دراسة إلين جونسون (Ellen Jonson ,2017)

عالجت الدراسة "تأثير تطبيق قوائم الرصد النمائية على تعزيز التواصل بين المعلمين والأهالي" . ومن الأهداف التي تناولتها هذه الدّراسة فهم كيفية إستخدام قوائم الرصد كأداة لتحسين الشراكة بين المدرسة والمنزل في متابعة نمو الأطفال وتطوّرهم. فضلًا عن تبيان دور قوائم الرصد النمائيّة في الكشف المبكر عن أي تأخر أو صعوبة نمائية لدى الأطفال وتقييم تأثير مشاركة نتائج الرصد مع الأهالي على تحسين الدعم التعليمي والنفسي للأطفال ودراسة كيفية تحسين التواصل بين المعلمين والأهالي من خلال تقارير الرصد وتوجيهات التدخل المبكر.

وقد اعتمدت الدّراسة على أدوات البحث الكمي والنوعي. وتمّ جمع البيانات من خلال استبانات ومقابلات أُجريت مع المعلمين والأهالي حيث تمّ تطبيق قوائم الرصد النمائية على عينة من الأطفال في المرحلة الابتدائية، وتقييم نتائجها بالتعاون بين المعلمين والأهالي ومن النتائج التي حملتها هذه الدراسة أيضًا أنّها أظهرت أنّ تطبيق قوائم الرصد النمائية بشكل ممنهج يساهم في الكشف المبكر عن مشاكل نمائية محتملة وبيّنت كذلك أنّ مشاركة نتائج الرصد مع الأهالي يؤسّس للتواصل الفعّال مع المعلمين ويُعزّزه، الأمر الذي يؤدّي إلى تقديم دعم متكامل للأطفال وأشارت الدراسة في الوقت عينه إلى أنّ هذا التعاون يساعد في تصميم خطط تعليميّة موجّهة تلبي إحتياجات كل طفل على حدة.

خلُصت دراسة جونسون (2017) بالتشديد على أهميّة دور قوائم الرصد النمائية كأداة لتعزيز الشراكة بين المدرسة والبيت، مما يؤدّي إلى دعم التحصيل الدراسي لأكبر عدد من الأطفال، ويعزز من فرصهم في النجاح في مختلف المجالات الأكاديميّة والاجتماعيّة.

نستنتج ممّا تقدّم أنّ الدراسات السابقة التي تناولت قوائم الرّصد تُظهر دورًا حيويًا في تعزيز فعالية عمليات التقييم التعليمي وتحسين جودة التعليم. فقد كشفت هذه الدّراسات أنّ قوائم الرّصد ليست مجرد أدوات تقويميّة، بل هي وسائل فعالة لرصد وتحديد احتياجات المتعلمين، مما يسهل التدخلات المناسبة في الوقت المناسب. كما أنّ تحليل البيانات المستمدة من هذه القوائم يعزّز من قدرة المعلمات على فهم خصائص النمو الفردية للمتعلمين ويساهم في توجيه استراتيجيات التعلم بصورة تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة. لذا نرى أنّ دمج نتائج هذه الدراسات في البحث الحالي لا يؤمّن فقط قاعدة معرفية قوية ، بل

يُعزز أيضًا من مصداقية الدراسة ونتائجها. وبالتالي، تُعدُّ قوائم الرّصد أداة أساسيّة لدعم التقدّم الأكاديمي وتأمين بيئة تعليميّة شاملة تُعزز من نجاح المتعلمين جميعًا.

خلاصة

قدّمنا في هذا الفصل الأدبيات النّظريّة والدّراسات السّابقة التي ساعدت في استكشاف الجوانب ذات الصّلة المباشرة بدارستنا، وقد ساعد الرّبط بين الإطار النظري والدّراسات السّابقة في معالجة مشكلة الدراسة في السّياق العلمي، بما يتوافق مع ما أثبتتهُ الأبحاث السّابقة وما تفسّره النظريات العلميّة.

الفصل الثّالث: منهجيّة الدّراسة

تمهيد

نستعرض في هذا الفصل كيفية الإعداد للعمل الميداني وتنفيذه، ورسم الخطوات الإجرائيّة التي إعتمدناها في هذه الدّراسة، الأمر الذي من شأنه أن يضع هذا التمهيد في مساره العلمي السّليم. وتمثّلت إجراءات العمل الميداني وفق المحاور الآتية: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وكيفيّة اختيار العيّنة، وآليّة تطبيق أداة الدّراسة وتجربتها من خلال إستعراض الخطوات التي اعتُمِدت في التطبيق بهدف معرفة مدى فعاليّة قوائم الرّصد النمائية في الكشف عن الصعوبات النمائيّة في مجال التواصل واستعمال اللغة البرغماتية. وفي خطوةٍ لاحقة سوف يتمّ تجميع البيانات ومعالجتها وِفاقًا للمعالجة الإحصائيّة وذلك بهدف استخراج نتائج الدراسة النهائيّة والإجابة عن السؤال الرّئيس والأسئلة الفرعية التي انبثقت عنه.

وتكمُن أهميّة ما سيردُ في هذا الفصل أنّه سيُزوّد القارئ بالخطوات المنهجيّة التي اعتُمدت في هذه الدّراسة ثمّ تأتي خاتمة هذه الدّراسة لتتضمّن خلاصة إستنتاجيّة تحملُ معها النتائج والتوصيات التي توصّلت إليها دراستنا، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

1.3 منهج الدّراسة المعتمد

نَظَرًا لطبيعة الدّراسة، سنعتمد المنهج التجريبي هو أحد المناهج العلمية التي تعتمد على التحكم في المتغيرات لدراسة العلاقة السببية بين متغير مستقل ومتغير تابع، من خلال تصميم تجارب مضبوطة يتم فيها التلاعب بالمتغير المستقل وقياس أثره على المتغير التابع (عبد الرحمن، 2017). وهو الى ذلك يقوم على ملاحظة الظواهر تحت ظروف محكمة، حيث يتم التحكم في العوامل المؤثرة على المتغيرات قيد الدراسة لضمان الوصول إلى استنتاجات دقيقة حول العلاقات السببية. وباختصار فالمنهج التجريبي يعتمد على التجربة والملاحظة المنظمة، حيث يتم التلاعب بالعوامل المختلفة لمعرفة تأثيرها، مما يجعله من أكثر المناهج دقة وموضوعية في البحث العلمي.

ونرى أيضًا أن ّهذا المنهج هو الأكثر مُلَاءَمَةً لموضوع الدراسة باعتباره نوع من البحوث التطبيقية الذي يهدف إلى تحسين الممارسات التعليميّة والتربويّة من خلال إحداث تغييرات مباشرة في البيئة التعليمية حيث يقوم المعلم(ة) و/ أو الباحث(ة) في هذا النوع من البحث بتحديد مشكلة مُعيّنة قد تُواجهه في الصف أو في المدرسة، ثم يبني خطة للتعامل معها من خلال سلسلة من الإجراءات، ويقوم بعد ذلك بمراقبة النتائج وتقييمها، ومن ثمّ تعديل أو تحسين تلك الإجراءات بناءً على النتائج التي توصّل

إليها(عبدالله، 2017). ما يعني إنّ هذا النوع من البحوث التطبيقية يتمحور حول حل مشاكل محدّدة داخل البيئة التعليمية من خلال عملية تفاعلية وتشاركية بين المعلم(ة)أو الباحث(ة)والمشاركين في الدراسة(مثل المتعلمين أو الزملاء) لأنّ هدفه ليس فقط فهم المشكلة بل تحسينها من خلال القيام بتدخّلات محدّدة ، ومراقبة تأثيرها بشكل مُتواصل. وهو إلى ذلك عملية مستمرة يُمكن أن تتضمّن جولات مُتتالية في حركة لولبيّة من التأمّل والفعل والتقييم، فبمجرّد أن تنتهي عمليّة التقييم تبدأ من جديد وهكذا دواليك. فالبحث الإجرائي يُساهم في عملية النموّ المهني للعاملين في الحقل التربوي لأنه يُقدّم لهم أداة فاعلة للتعلّم المُستدام والتطوّر المهني (العتيبي، 2015).

بِنَاءٍ على ما تقدّم، إخترنا -أي الباحثة – في هذه الدراسة تبيان مدى فاعلية قوائم الرصد النمائية في الكشف عن الصعوبات النمائيّة في مجال التواصل واستعمال اللغة البرغماتية عند طفل الرّوضة؛ وقد إنطلقنا من المُحدّدات التالية:

المتغير المستقل: قوائم الرصد النمائيّة :هذا هو المتغير الذي يتم التلاعب به أو اختباره لمعرفة تأثيره على المتغير التابع. في هذه الدراسة، يتمّ استخدام قوائم الرصد النمائية كأداة أو إجراء للكشف عن الصعوبات.

المتغير التابع: الصعوبات النمائيّة في مجال التواصل واستعمال اللغة البراغماتية عند طفل الروضة: هذا هو المتغير الذي يتمّ قياسه أو ملاحظته. الهدف من الدراسة هو معرفة ما إذا كانت هناك صعوبات في التواصل واللغة لدى الأطفال في مرحلة الروضة.

المتغير المعدل: عند طفل الروضة :هذا هو المتغير الذي يُعدل العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

وبذلك تتناول دراستنا تأثير قوائم الرصد النمائيّة في الكشف عن الصعوبات النمائية، مُحدّدة هذه العلاقة عند أطفال الروضة.

وبالتالي، فقد تناولنا قوائم الرصد النمائيّة بوصفها تُمثّل المتغيّر المستقل بهدف دراسة تأثيرها على المتغير التابع وهو الصّعوبات النمائية في مجال التواصل واستعمال اللغة البراغماتية عند طفل الروضة. لِتُظهر الدراسة نفيَ أو إثبات الفرضيات التي تُفسّر العلاقة بين قوائم الرصد والصعوبات النمائيّة.

2.3 مجتمع الدراسة

ويشمل جميع معلمات الروضة في المدارس الرّسمية الثلاث الدّامجة.

3.3 عيّنة الدراسة

تتألف عينة الدّراسة من (20) معلمة، وهُنّ معلمات لكل صفوف مرحلة الرّوضة أي أنّ جميع المعلمات في هذه الدّراسة تُعلّمن صف الرّوضة الثّالثة. تُمثّل (10) منهنّ المجموعة الضابطة، و(10) الثّانية تُمثّل المجموعة التجريبيّة. وقد اختيرت العينة بطريقة قصديّة وذلك لمتابعة فاعلية التدخّل الذي سأقوم به من جهة، ومن جهة ثانية لأنّ لهذه المدارس الدامجة خصوصيّتها كما تبيّن معنا سابقًا.

ولتوضيح ذلك نورد المسوّغات التالية لاختيار هذه المدارس وفيما يلي توضيح ذلك:

1- مدرسة حارة حريك الأولى: هي من أولى المدارس التجريبية التي تمّ اختيارها عند انطلاق مشروع الدمج في المدرسة الرسمية.

2- مدرسة برج البراجنة الثّانية: هي من مدارس المرحلة الثّانية في مشروع الدمج.

3- مدرسة جل الديب المختلطة: هي مدرسة حديثة العهد في الانضمام لهذا المشروع –حتى تاريخ إنجاز هذه الدراسة.

إذن يُساعد هذا الإختيار لعينة الدراسة ومنهجية التدخل التي اعتُمدت على مراقبة أداء المعلمات وملاحظتها، الأمر الذي يسمح لنا بإجراء مقارنة بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبيّة لِنَنْفِي أو نُثبتَ الفرضيات المطروحة.

4.3 أدوات الدراسة

إتّبعنا خطوات مُتعدّدة لدراسة المسألة، وكخُطوة أولى قُمنا بإجراء مقابلات ومن ثمّ إنتقلنا إلى تنفيذ الزيارات الميدانية التي سمحت لنا بحضور الصفوف وبالتالي تجميع الملاحظات والبيانات فضلًا عن توزيع الإستبيان وتنفيذ خطّة التدخل وفيما يلي توضيح ذلك:

- المقابلة

تمّ إجراء المقابلات **مع** مديرات المدارس الرّسمية الثّلاث الدّامجة ومع معلمات مرحلة الرّوضة حيث سيجري تطبيق الدارسة وذلك بهدف إطلاعهم على الهدف من الدراسة، وبعد إحصاء المعلومات المُقدمة

من قبل المديرات حول عدد المعلمات (20) تمّ اختيار مجموعة تجريبية منهنّ للتعاون معنا وتعبئة الإستبيان وقد بلغ عددهن (10) معلمات. أمّا المجموعة الضابطة، فهي تُمثّل باقي المعلمات في صفوف الرّوضة في المدارس الثّلاث والتي بلغ عددهن (10) معلمات.

وتجدر الملاحظة إلى أنّه وبوصفنا أعمل في ملاك في وزارة التربية في لبنان **(ملحق رقم 1: أمر المهمة الموافق عليه من قبل الوزارة)**، فقد كان من السّهل عليّ التواصل مع إدارات المدارس وكذلك مع المعلمات للإستحصال على الموافقة لتطبيق الدّراسة سواء لناحية إجراء المقابلات أو تعبئة الاستمارات أو تنفيذ خطة التدخّل.

- الملاحظة

تُعرّف الملاحظة بأنّها عمليّة منهجيّة لجمع المعطيات من خلال مراقبة الظواهر أو الأحداث بشكل مباشر، وتسجيل البيانات الواردة بطريقة دقيقة وموضوعيّة وذلك بهدف تحليلها واستخدامها من أجل الوصول إلى استنتاجات دقيقة ومباشرة حول المسألة موضوع البحث (قاسم، 2021). وتُعرّف بأنّها أيضًا عمليّة ملاحظة دقيقة ومُمنهجة للسّلوك أو الظّواهر في سياقها الطبيعي، إذ يقوم الباحث بجمع البيانات من خلال المراقبة المباشرة للأحداث من دون التدخل فيها. وفي خطوة ثانية يقوم بتحليل تلك البيانات بطريقة علميّة للوصول إلى إستنتاجات يمكن تعميمها على نطاق واسع (دويدري، 2013).

ويُقصد بالملاحظة في هذه الدراسة الملاحظة المباشرة المحدّدة الهدف، وهناك تصنيفات عدّة لأنواع بطاقات الملاحظة التي يمكن استخدامها في البحث الإجرائي، وتختلف هذه الأنواع تبعاً للهدف من الملاحظة وطبيعة البيانات التي يرغب الباحث(ة) في جمعها. على أنّنا اعتمدنا في بحثنا هذا على نوع محدّد من بطاقات الملاحظة وهي التي تُعرف ببطاقة الملاحظة المفتوحة وتتّسم بأنّها تكون أكثر مرونة، لأنها تسمح للباحث(ة) بتسجيل ما يلاحظه من دون تحديد عناوين أو قيود مسبقًا.

وقد تمّ اختيار "الملاحظة " كأداة بحثيّة نظرًا لطبيعة الموضوع الذي ندرسه والذي يتطلّب جمع بيانات محدّدة ما يعني أنها تُساعد في تحديد الوضع الحالي لأنّها تُوثّق الوضع الرّاهن قبل تنفيذ أي تدخل، وتساعد في تقييم فعاليّة التدخل من جهة، وفي توثيق التغيّرات السلوكية أو التحصيليّة الناتجة عن التدخل، ممّا يوفّر بيانات قويّة لدعم فرضيات الدراسة أو نقضها. فضلًا عن أنّها ستُستخدم جنبًا إلى جنب مع أدوات أخرى، كالإستبيان، وذلك لتحسين موثوقيّة النتائج وتأمين فهم شامل للمشكلة البحثيّة. وقد تمّ تسجيل الملاحظات بعد إنتهاء كلّ زيارة للمدارس الثلاثة، أي أنّ تسجيل الملاحظات كان يتمّ بعد إنجاز الزيارة التي كان يتخلّلها حضور الصّفوف ومشاهدة أداء المعلمات والإجتماع معهنّ لتقديم التغذية المرتجعة.

- الإستبيان

يلعب دورًا مهمًا في جمع البيانات بطريقة منظمة. وهو إلى ذلك يساعد في جمع معلومات موثوقة وقابلة للتحليل، مما يسهّل مقارنة البيانات وتحديد المشكلات أو تقييم فعاليّة التدخلات. وفي الوقت نفسه يُقدّم إطارًا موحّدًا لجمع البيانات، مما يعزز الدقة، ويوفر الوقت والموارد.

وشمل الاستبيان المعتمد في هذه الدراسة ثلاثة محاور هي: المعلومات الشخصية عن عينة الدراسة، وتعليمات عن كيفية الإجابة، بالإضافة إلى محاور وبنود موضوع الدراسة. ويوضّح **الملحق رقم (2)** تفصيل ذلك.

- خطة التدخل

بما أنّ البحث الإجرائي يهدف إلى إيجاد حلول للمشكلات التربويّة ويُعطي أولويّة لإعداد خطّة للتدخل من أجل معالجة مشكلة تربوية معيّنة، فقد اعتمدناه لإيجاد المعالجة المناسبة لمشكلة دراستنا. لذا جاءت هذه الخطوة لتحمل معها تطوير إستراتيجيات لتحسين الممارسات التربوية بما يعود بفائدة على المعلمة خلال تطبيقها لقوائم الرصد النمائيّة المُطبّقة في هذه الدراسة.

وتجدر الملاحظة إلى أنّ خطّة التدخل الموضوعة من قبلنا-أي الباحثة تنطوي على مراحل متعدّدة، وتستند إلى إستراتيجيات علميّة موثّقة (Guralnick, 2011) و(Snow, 2008) وذلك *لمساعدة* المعلمات على استخدام قوائم الرصد النمائية في مجال التواصل واللغة البراغماتية عند أطفال الروضة وفيما يلي إستعراض مراحل تطبيق الخطّة:

المرحلة الأولى: إجراء لقاءات و"جلسات توعية "

تمّ إعداد لقاءات تربوية تناولت موضوع الدمج في المدرسة الرسمية في إطاره العام، ثمّ أفردنا الكلام والتساؤلات حول: " ماهيّة الرصد؟ وما هي أُسسه؟ هل هو مهمّ للعملية التعليميّة؟ وماذا نعرف عن أدوات الرصد وأنواعها؟ وقدّمنا خلال الجلسة الإجابات عن الرّصد من حيث المفهوم والية التنفيذ والأدوات المعتمدة فيه ومن أبرزها قوائم الرصد النمائية وتبيان دورها في الكشف عن الصعوبات النمائية.

المرحلة الثّانية: التّعرّف إلى قوائم الرّصد واستعراض كيفيّة تطبيقها في الصف.

بعد أن يتمّ استذكار مجالات النمو المختلفة لطفل الروضة والطلب الى المعلمات إعطاء أمثلة عن هذه المجالات، يُصار الى الربط بين بنود المجالات وبنود قوائم الرصد لاستخلاص التالي:

إنّ قوائم الرصد النمائية بُنِيت من الأهداف الأساسيّة لكلّ صف، ودورها يكمُن في المساعدة على تقييم مدى إستعداد الطفل للصف التالي. انطلاقًا من ذلك يتّم توزيع - كُتيّبات Booklet - قوائم الرصد النمائية على المعلمات، لتعريفهنّ بمضمون قوائم الرصد النمائية من حيث المجالات التي تُحاكيها، ومُساعدتهنّ على كيفيّة التطبيق بالعودة إلى الخطوات التالية:

1- تُحدّد البند من القائمة الذي ستقيّمه وتراقبه لدى الطفل.

2- تُقرّر ما الذي ستفتّش عنه، فتكتب الشواهد التي تحدّد انّ الطفل يُظهر الناتج.

3- تُصوّب عمليّة المشاهدة عبر اختيار 4 إلى 5 أطفال في الصف وناتج أو ناتجين للمراقبة.

4- تُطوّر نظام لجمع المعلومات مثال: حافظة للملاحظات – قائمة – فيديو – تسجيل صوتي...

5- تبحث عن تكرار البند في عدة مواقف.

6- تضع تاريخ على مشاهداتها.

7- تستعمل المعلومات المجموعة أثناء المشاهدة لتحسين، تعزيز أو تغيير عمليّة التعليم.

المرحلة الثّالثة: تقديم الدعم والتقييم المستمر

تنقسم هذه المرحلة الى قسمين بداية تقديم التشجيع للمعلمات من أجل تحفيزهم على القيام بتقييمات منتظمة لرصد التقدم والتعديلات الضروريةّ في الإستراتيجيات. وفي الوقت عينه تنظيم إجتماعات دوريّة لمناقشة التحديات والنجاحات التي تواجهها المعلمات في استخدام قوائم الرصد واقتراح إستراتيجيات مساعدة لمعالجة التحدّيات كإقتراح **"الإستراتيجية القائمة على دمج اللعب"** كأداة لرصد وتقييم التواصل واللغة البراغماتية. فقد بيّنت دراسة (Weisberg, 2013) أن اللعب يساعد في الكشف عن الصعوبات في التواصل بطريقة طبيعية وغير ضاغطة.

ومن المُفيد الإشارة إلى أنّ هذه الاجتماعات كانت تُجرى بمعدل مرة واحدة في الشهر وجاهيًّا أي أنّ المعدل الأدنى للقاءات يبدأ من 3 لقاءات، وقد يصل إلى 6 لقاءات في الفصليْن في المعدل الأعلى بالإضافة إلى إجتماعات "عن بعد" كانت تتمّ كلّ أسبوعين، وكذلك تمّ انشاء مجموعات "واتساب" لمتابعة أيّ مستجد **ملحق رقم (3).**

وقد تمّت إجراءات الدراسة خلال العام الدراسي (2023-2024). واخترْنا من مجالات النمو الخمسة في قوائم الرصد النمائيّة التالية: النمو النفس-حركي، والنمو الذهني، والنمو الاجتماعي- الوجداني، والنمو اللغوي؛ محور التواصل واستعمال اللغة البراغماتية وهي محاور تنتمي الى مجال النمو اللغوي على وجه الخصوص..

ويوضّح جدول رقم (3. 1) التالي كيفيّة تصميم الدّراسة، وتوزيع جلسات خطّة التدخل، فضلًا عن **ملحق رقم (4)** الذي أرفقنا فيه بعض الصور عن أنشطة التدخل، وفيما يلي نستعرض خطة التدخل:

جدول 3. 1: كيفيّة توزيع جلسات خطّة التدخل

العام الدراسي 2023-2024

رقم الجلسة	الموضوع	الأهداف	الأنشطة	المدّة الزمنيّة
1	- **تعارف و جمع المعلومات** وشرح الهدف من الزيارات.	جمع المعلومات عن الفئة المستهدفة في هذه الدراسة وهنّ على وجه التحديد معلمات الروضة .	لقاء مع مديرات المدارس الثلاثة و مع المعلمات لتعبئة بعض البيانات	ساعة لكل مدرسة توزّعت على الشكل التالي: - 30 د. الاجتماع مع المديرة -30 د. الاجتماع مع المعلمات خلال فرصتهم.
2	- **التطبيق القبلي** لاستبانة قوائم الرصد النمائية المعتمدة في مرحلة الروضة . - بداية تدوين الملاحظات من قبل الباحثة .	توزيع الاستبانة لمعرفة مدى تمكّن المعلمات من تطبيق الاستبانة على الأطفال من دون أي تدخل من قبل الباحثة فقط لإيضاح العبارات.	- توزيع الاستبانة - شرح التعليمات - إيضاح بعض العبارات غير المألوفة . وكل ذلك تمّ بشكل موجز. وهذا لايُعتبر تدخلاً بالمعنى العلمي المقصود في هذه الدراسة.	30 د. لتطبيق نشاط ما من قبل المعلمات . 20د للربط بين ما شرحته المعلمة وبين بنود القوائم و ذلك لاكتشاف العلاقة بينهما.
3	**توزيع عيّنة الدراسة**	توزيع عينة الدراسة الى مجموعتين: - العيّنة التجريبية وتشمل(10) معلمات.	- **المجموعة التجريبية:** هي المجموعة التي تتعرّض للتدخل أو الإجراء الذي يرغب الباحث في دراسته. - **المجموعة الضابطة**: هي المجموعة التي لا	في كل زيارة لمدرسة تم اختيار العدد الإجمالي للمعلمات و قسمته على النصف . ما يعني أن المدة لم تتعدَ الدقائق (5).

رقم الجلسة	الموضوع	الأهداف	الأنشطة	المدّة الزمنيّة
4	**- تنفيذ المرحلة الأولى من خطة التدخل** **- تسجيل ملاحظات**	- العينّة الضّابطة وتشمل (10) معلمات أيضًا. التعرف إلى عملية التقييم و الرصد من حيث المفهوم والتطبيق و الأدوات.	تتعرّض للتدخل أثناء الدراسة . - عرض ومناقشة - تطبيق أنشطة موجهة - لعب أدوار	(3) حصص
5	**- تنفيذ المرحلة الثّانية من خطة التدخل.** **- تسجيل ملاحظات**	التّعرّف إلى قوائم الرّصد النمائية الموجّهة لمرحلة الروضة و تبيان كيفيّة تطبيقها في الصف.	- عرض و مناقشة - التدرّب على كيفية التطبيق وفق خطوات محددة. - دراسة حالة	(6) حصص
6	**- تقديم الدعم والمتابعة والتقييم المستمر.** **- تسجيل ملاحظات**	بناء على كيفية التطبيق والصعوبات التي واجهت المعلمات يتم تقديم الدعم والمتابعة .	- عقد إجتماعات وُجاهية في المدرسة ، وعن بُعُد. - إنشاء مجموعات "واتساب".	زيارات شهريّة لكلّ مدرسة والوقت المحدّد لكل زيارة هو (5) حصص. فضلاً عن عقد اجتماعات من بعد- عند الحاجة.
7	**التطبيق البُعدي** **وتقديم الدعم.**	التدخل لرصد الحالات الموجودة في الصف بالإعتماد على قوائم الرصد النمائية .	- توزيع قوائم الرصد النمائية - ثمّ المباشرة بتطبيق عملية الرصد ومن ثمّ تتبّع البنود في المجالات غير المكتسبة وتحديدها.	(5) حصص

المصدر: من إعداد الباحثة

5.3 المعالجة الإحصائية

تمَّ استـخدام برنامج (**SPSS,2022**) لإسـتخراج نتائج البيانات والمعلومات التي جرى تجميعها من العيّنة، ولإجراء بعض الاختبارات وفق الآتي:

1. **تنظيم وجدولة البيانات:** وُضعت البيانات ونُظِّمت في جداول إحصائيَّة تضمَّنت التَّكرارات والنِّسب المئويَّة وحساب المقاييس الإحصائيَّة الآتية:

المتوسِّط الحسابي (Mean): لتحديد مستوى النَّزعة المركزيَّة واتجاه العبارات/البنود، بالإضافة إلى المتوسِّطات المتعلِّقة بالمتغيِّرات الدِّيموغرافيَّة.

الإنحراف المعياري (Standard Deviation): لتحديد مستوى التَّشتُّت في كلّ بند من بنود الإستبيان.

ولإجراء الإختبارات إستخدمت الإختبارات الآتية:

- معامل الثَّبات (Reliability): إختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وإختبار التجزئة النصفية لاختبار ثبات الإستبيان.
- إختبار سبيرمان: لاختبار العلاقة بين متغيرين رقميْن كميين في عيّنة صغيرة.
- إختبار Wilcoxon signed rank test: لاختبار وجود فروقات بين متوسطات إختبار قبلي وآخر بعدي في عينة صغيرة.
- إختبار Mann-Whitney U test: لإختبار وجود فروقات في متوسطات متغيّر رقمي تُعزى لمتغير نوعي من فئتيْن في عيّنة صغيرة.

2. **إختبار الثبات باسخدام ألفا كرونباخ**

بهدف إختبار ثبات الإستبيان، تمّ إستخدام إختبار ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، كانت النتيجة كالآتي:

جدول 3. 2: قيمة ألفا كرونباخ

المحور	قيمة ألفا	عدد العبارات
المحور الأول: التواصل	0.909	11
المحور الثاني: استعمال اللغة – الناحية البراغماتية	0.909	4
كل الاستبيان	0.946	15

يظهر من نتائج اختبار ألفا كرونباخ، أنّ قيمة ألفا جاءت أكبر من 0.7 في كل المحاور، ما يعني أن الإستبيان يمتاز بالثبات اللازم للاعتماد على نتائجه.

3. **اختبار الثبات باستخدام التجزئة النصفية**

بهدف اختبار ثبات الاستبيان، تمّ استخدام اختبار التجزئة النصفية، جاءت النتيجة كالآتي:

جدول 3. 3: اختبار التجزئة النصفية

المحور	Spearman-Brown Coefficient
المحور الأول: التواصل	0.890
المحور الثاني: استعمال اللغة – الناحية البراغماتية	0.921
كل الاستبيان	0.938

يظهر من نتائج إختبار التجزئة النصـــفية، أنّ قيمة ســـبيرمان براون جاءت أكبر من 0.7 في كل المحاور، ما يعني أنّ الإستبيان يمتاز بالثبات اللازم للإعتماد على نتائجه.

4. اختبار الإتساق الداخلي

للتأكّد من أنّ المتوسط الحسابي لكل بُعد يُعبر بشكل صحيح عن كل بند من البنود التابعة له تمّ اختبار العلاقة بين كل عبارة والمتوسط الحسابي للبعد الذي تتبع له، وجانت النتائج كالآتي:

جدول 3. 4: العلاقة بين كل من بنود محور التواصل ومعدل المحور

المحور الأول: التواصل	الدلالة الإحصائية	قيمة سبيرمان
يقلّد الحركات غير اللغّوية المطلوبة بطريقة صحيحة.	0.000	0.784
ينظر إلى الآخر بشكلٍ فعّال ومعبّر في أثناء التواصل معه.	0.004	0.620
يلتفت إلى الشيء أو إلى الّشّخص حين يسُأل عن مكانه.	0.007	0.587
يتبادل الأشياء مع الآخر تلقائيًّا أو عند الطلب.	0.000	0.897
يعبّر عن حاجاته باستخدام كلمت أو إيماءات.	0.000	0.795
يفهم التعبير الجسدي ونبرة الصوت ويستجيب بالّشّكل المناسب.	0.000	0.813
يقوم بردّة فعل مناسبة للموقف من خلال سلوكه، حركة جسده وتعابير وجهه.	0.000	0.901
يبتسم في المواقف المناسبة.	0.000	0.787
يبادر إلى التفاعل أو إلى الحديث مع الآخر.	0.005	0.605
يتجاوب مع طلبات الآخر.	0.006	0.595
يشارك في الأحاديث بفاعليّة.	0.000	0.746

جدول 3. 5: العلاقة بين كلّ من بنود محور استعمال اللغة ومعدل المحور

المحور الثاني: استعمال اللغة – الناحية البراغماتية	الدلالة الإحصائية	قيمة سبيرمان
يناقش مستعملاً الحجج والمسوّغات.	0.000	0.825
يروي قصّة بتسلسل منطقي بين الاحداث مع وجود روابط سببيّة.	0.000	0.947
يستعمل الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعره ووصف مشاعر الاخرين.	0.000	0.867

المحور الثاني: استعمال اللغة – الناحية البراغماتية	الدلالة الإحصائية	قيمة سبيرمان
يستعمل الافتراض في حديثه: "مثال، فيما لو...".	0.000	0.934

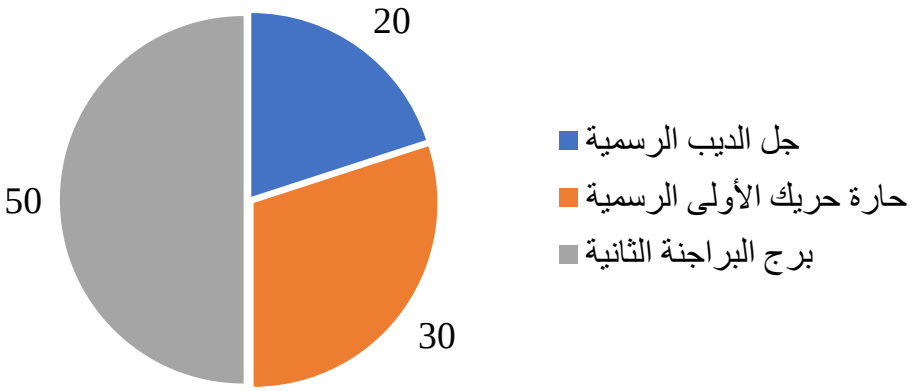
بالإعتماد على إختبار سبيرمان، فإنّ الدلالة الإحصائية جاءت في كل الحالات أقل من 0.05، أي أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل بند من البنود والمتوسط الحسابي للمحور الذي تنتمي إليه، بالنظر إلى قيمة سبيرمان، فإنّها جاءت إيجابية في كل الحالات أي أنّ العلاقة بينهما طردية، وعليه فإن المتوسط الحسابي لكل محور يعبر بشكل صحيح عن كل بند من البنود التابعة له.

6.3 توزع العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية

جدول 3. 6: توزع عينة الدراسة بحسب المدرسة

اسم المدرسة	العينة الضابطة		العينة التجريبية		كل العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
جل الديب الرسمية	2	20.0	2	20.0	4	20.0
حارة حريك الأولى الرسمية	3	30.0	3	30.0	6	30.0
برج البراجنة الثانية	5	50.0	5	50.0	10	50.0
المجموع	10	100.0	10	100.0	20	100.0

توزع عينة الدراسة على ثلاث مدارس، حيث شاركت نصف العينة من مدرسة برج البراجنة الثانية، و (30%) من مدرسة حارة حريك الأولى الرسمية، و (20%) من مدرسة جل الديب الرسمية، وذلك وفاقًا لما هو مخطط له.

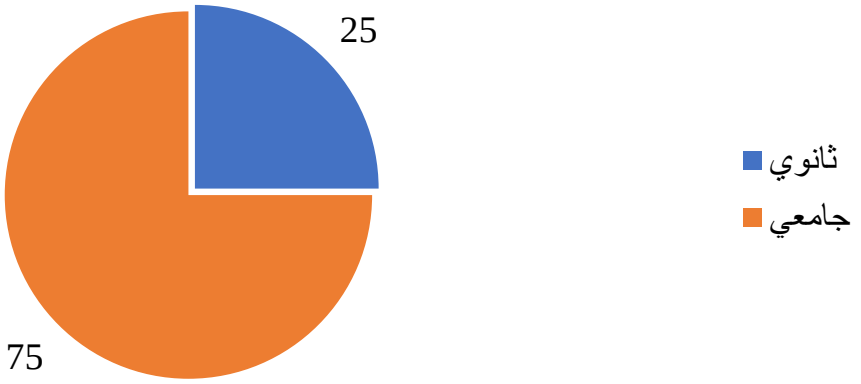


رسم بياني 3. 1: توزّع عينة الدراسة بحسب المدرسة

جدول 3. 7: توزع عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي

المستوى العلمي	العينة الضابطة		العينة التجريبية		كل العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ثانوي	3	30.0	2	20	5	25.0
جامعي	7	70.0	8	80	15	75.0
المجموع	10	100.0	10	100.0	20	100.0

يظهر من الجدول أعلاه أنّ ثلاثة أرباع المســتطلعين هم من حملة الشــهادة الجامعية، فيما ربع العينة فقط هم من حملة الشهادة الثانوية.

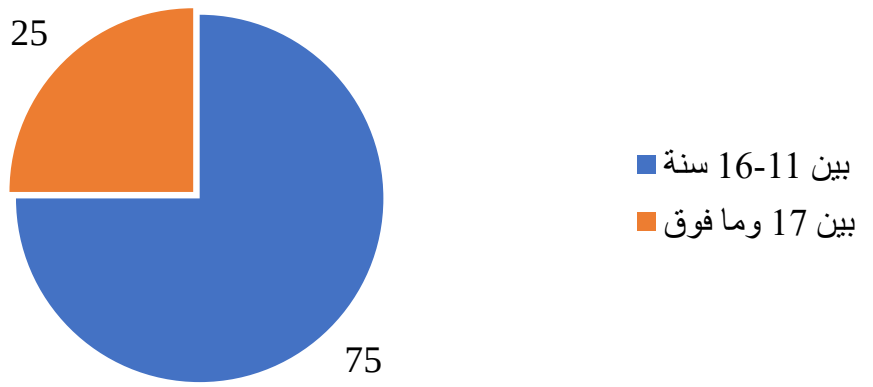


رسم بياني 3. 2: يُبيّن توزّع عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي

جدول 3. 8: توزع عينة الدراسة بحسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العينة الضابطة		العينة التجريبية		كل العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
بين 11-16 سنة	7	70.0	8	80	15	75.0
بين 17 وما فوق	3	30.0	2	20	5	25.0
المجموع	10	100.0	10	100.0	20	100.0

يظهر الجدول أعلاه أن عينة الدراســة لديهم خبرة عالية، فثلاثة أرباعهم لديهم خبرة تتراوح بين(11 و16 سنة) ، وربعهم لديهم سنوات خبرة أكثر من ذلك.



رسم بياني 3. 3: يُبيّن توزّع عينة الدراسة بحسب عدد سنوات الخبرة

خلاصة

عرضنا في هذا الفصل المنهجية التي إعتمدناها في الدراسة لتطبيق التدخل التربوي اللازم الذي أعددناه. وقد بيّنا في جدول توضيحي مفصّل مضمون خطة التدخل التي ارتأينا أنّها قد تكون مناسبة لمعالجة مشكلة الدراسة. وكذلك بسطنا الحديث في هذا الفصل حول خطوات البحث فتحدّثنا عن كيفية الإعداد للعمل الميداني والخطوات المعتمدة فيه، فضلًا عن تحديد المسوّغات التي دعتنا لاختيار العينة والمنهج وأدوات الدراسة، وفصّلنا الكلام عن استبانة الدراسة في محاورها وبنودها. وبذلك يمكننا الإنتقال الى فصل تحليل البيانات.

الفصل الرّابع: عرض النتائج وتحليلها

تمهيد

نعرضُ في هذا الفصل النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، وذلك في ضوء خطة التدخل التي قُمنا بتطبيقها، فضلًا عن الأخذ بنتائج الاستبيان الذي تضمّن إجابات أفراد العينة والتي تناولت محورين **من مجال واحد من مجالات قوائم الرصد النمائية** والمحورين هما؛ التواصل واستعمال اللغة البراغماتية. بالإضافة إلى الأخذ بنتائج أدوات الدراسة الأخرى التي إستندنا إليها وهي الملاحظة والمقابلات. وتجدر الإشارة إلى أنّ استبيان الدراسة طُبق على مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وسوف نبدأ بإستعراض محتوى هذا الفصل في ثلاثة محاور هي:

محور نتائج "الملاحظة"، محور "نتائج استبيان قوائم الرّصد النمائيّة" ومحور" اختبار الفرضيات".

و تبرزُ أهميّة هذا الفصل في انّه يقدّم لنا معطيات وافية من شانها إبراز دور خطة التدخل التي قمنا بتطبيقها وذلك بتبيان فعاليّة قوائم الرصد النمائية في الكشف عن الصعوبات النمائية في مجال اللغة و التواصل عند طفل الروضة.

1.4 المحور الأوّل: عرض نتائج الملاحظة المباشرة

قبل البدء باستعراض المواقف التي تمّ ملاحظتها خلال الزيارات الميدانيّة للمدارس، لابدّ من الإشارة إلى أنّ المنهجية التي اعتمدناها في بناء هذه الفقرة تستند إلى مقاربة (جابر، 2006) فقد عالج الكاتب فيه كيفية استخدام أدوات البحث المختلفة، بما في ذلك الملاحظة، في مراحل متعددة من البحث الإجرائي. لذا سوف نقوم باستعراض المواقف والملاحظات التي تولّدت عنها وذلك خلال المحطات الثلاث أي قبل تنفيذ التدخل، خلال تنفيذ التدخل، وبعد تنفيذ التدخل، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1- إستعراض عينة من المواقف قبل تقديم التدخل

موقف رقم (1): تجاهل القوائم :إختارت بعض المعلمات عدم استخدام قوائم الرصد على الإطلاق، واعتبرنَ أنّ الأساليب والطرائق المعتمدة من قبلهن في مراقبة أداء الأطفال وفي تقييم مستوى تفاعلهم وتحصيلهم فاعلة وتعكس بدقة حقيقة مستوى الأطفال لذا لا حاجة لاستعمال هذه القوائم لأنها لن تُقدّم إضافة جديدة إلا إرهاق المعلمات وأخذ وقت إضافي هم في حاجة إليه أكثر.

موقف رقم (2): الإستخفاف بعملية الرصد وتعبئة القوائم :تبنَت بعض المعلمات موقفًا ساخرًا أو غير جاد ، وقد ظهر لنا ذلك من خلال المباشرة الفورية بتعبئة قوائم الرصد بشكل عشوائي أو غير دقيق ، من دون انتظار التعليمات التي تُوضّح كيفية استعمالها أو الشروحات المختصرة التي تحمل توضيحًا عامًّا عن المضمون والمحاور والبنود التي تحملها وقد علّلنا سبب موقفهن ذلك بأنهن لم يتم تدريبيهن على كيفية القيام بذلك بشكل صحيح .قد يعكس هذا النوع من المواقف رفضًا مبطنًا للتوجيهات أو تقليلًا من أهمية القوائم نفسها ، ما يجعل من التدخل حاجة مُلحّة من جهة ومن جهة أخرى يتطلّب هذا التدخل نوعًا مرنًا في التواصل لأنه عرضة للّرفض ، لرفض أي جديد .

موقف رقم (3): الشّك في فعالية القوائم :أظهرت بعض المعلمات انطباعًا يُشير إلى أنّ قوائم الرصد النمائية غير مناسبة تمامًا للسياق الذي تعملنَ فيه أو للأطفال الذين يتعاملون معهم. فقد ذكرت بعض المعلمات التالي: "محتوى المنهج واسع وكبير ولا يسمح لي بإعطاء وقت إضافي على هذا الجديد المطلوب منّا...لا اعتقد أنّ هذه القوائم ستحلّ مشكلة أطفالنا...هذه القوائم لن تفي بالمطلوب..." وبالمحصلة بالإمكان القول بعض المعلمات إعتبرنَ أنّ هذه القوائم صُممت في سياق آخر أو لبيئة تعليمية مختلفة غير المدرسة الرّسمية ، وبالتالي لن تعكس بدقة أداء الأطفال الحقيقي أو لن تُضيف فائدة كبيرة على الممارسات التي يعتمدنها بالفعل .

2- إستعراض عينة من المواقف خلال تقديم التدخل

موقف رقم (1): الحذر في استخدام القوائم: تعاملت بعض المعلمات مع القوائم الجديدة بحذر، خشية أن تكون معقّدة أو صعبة التطبيق. أظهرت المعلمات في هذا الموقف اهتمامًا بالتفاصيل أثناء اللقاءات، وقد ظهر لنا ذلك من خلال النقاشات والتساؤلات والإشكاليات التي ولّدت لدى البعض منهُنّ الفضول للاسترسال فتكرّر طرح بعض الأسئلة غيرُ ما مرّة، وذلك بهدف التّحقّق من الفهم من جهة و من كيفية التطبيق بحسب المطلوب. وما تمّت ملاحظته مع هذه المجموعة هو سعيها الحثيث لفهم المتطلبات بدقة قبل المباشرة في عمليّة الرّصد وفي تعبئة القوائم، وسعيها إلى إتمام المهمة بشكل مثالي وتجنب الأخطاء.

موقف رقم (2): الالتزام بالتعليمات: إختارت بعض المعلمات اتباع قوائم الرصد بحذافيرها من دون الخروج عن التعليمات المقدمة، وقد اعتمدنَ في ذلك بشكل كبير على ما تمّ طرحه خلال اللقاءات، فعمِلنَ على تطبيق القوائم بدقة. وما تمّت ملاحظته مع هذه المجموعة هو التزامها بالتعليمات من دون محاولة الابتكار أو التغيير في الأسلوب.

موقف رقم (3): التردّد في التقييم النهائي :تردّدت بعض المعلمات في استخدام القوائم لتقييم أداء الأطفال باعتبارها -أي القوائم- لن تُحدث فرقًا حقيقيًا في عملية التقييم من جهة، ومن جهة ثانية اعتبرت معلمات هذه المجموعة أنهنّ بحاجة إلى المزيد من الوقت حتى تتمكنّ من استخدامها، ومن معرفة مدى فعاليتها في تحسين التقييم والتفاعل مع الأطفال أم لا. وما تمّت ملاحظته في موقف هذه المجموعة هو أمر طبيعي، خاصة لأنّ القوائم كانت جديدة بالنسبة لهنّ أو لم تكن لديهن تجربة سابقة باستخدامها.

3- إستعراض عينة من المواقف بعد تقديم التدخل

موقف رقم (1): تحسين الاستراتيجيات التعليمية: أدركت بعض المعلمات أن القوائم ساعدتهن على تخصيص الأنشطة والموارد التعليمية بما يتناسب مع قدرات الأطفال واحتياجاتهم الفردية، الأمر الذي أدّى إلى تحسين التخطيط التعليمي واستخدام استراتيجيات تربوية ملائمة لكل طفل. وقد عبّرت إحدى المعلمات عن ذلك بقولها في السابق كنتُ أقدم النشاط لوحدي في الصف ، اليوم أقدم أنشطتي جميعها الشفهية والكتابية بمساعدة الأطفال فقد عمدتُ إلى توزيع الأدوار عليهم جميعا" حتى أتمكن من القيام برصد وتقييم أدائهم في أكثر من موقف تعليمي .

موقف رقم (2): التفاعل الإيجابي مع الأطفال: عبّرت بعض المعلمات عن أنّ قوائم الرصد عزّزت التفاعل مع الأطفال فاستخدام القوائم ساعدهنّ على ملاحظة سلوكيات الأطفال الفردية وتقديم الدعم المناسب لكل طفل، مما أوجد بيئة صفيّة تعليمية أكثر تفهمًا وشمولية.

موقف رقم (3): الثقة في دقة التقييم: أظهرت المعلمات ثقة في استخدام قوائم الرصد حيث وجدن أنها أداة دقيقة لتقييم أداء الأطفال، مما ساعدهن على تحديد احتياجات كل طفل بشكل أفضل بناءً على معايير وبنود واضحة ومحددة في كل مجال من المجالات التي تستهدفها القوائم، وذلك بعيداً عن التقييمات العشوائية. وقد عبّرت إحدى المعلمات قائلةً " في السابق كنتُ أقيّم أن الطفل (x) كان تقييمه في مجال اللغة ضعيف، امّا حالياً بعد استخدام قوائم الرصد فقد تمّ تقييمه كالتالي الطفل (x) متمكّن في مجال اللغة من محاور القراءة والكتابة والنمو اللغوي واللفظ ولكنه يعاني من صعوبة في مجال استعمال اللغة البراغماتية وتحديدًا في البند المتعلق بسرد القصّة وفاقًا للتسلسل المنطقي للأحداث. نلحظ مما تقدّم كيف ساعدت قوائم الرصد المعلمة على تحديد البند الذي يجب أن ترصده من ضمن مجموعة محاور تُعبر عن اللغة، ما يعني أن هذا التحديد سيُساعد في مرحلة لاحقة على تقديم التدخل المناسب الذي يحتاجه الطفل.

موقف رقم (4): التعاون مع أولياء الأمور: أظهرت بعض المعلمات رغبة في إشراك أولياء الأمور من خلال مشاركة نتائج القوائم معهم، لأن هذه القوائم بحسب ما عبّرت إحدى المعلمات أعطت للأهل وسيلة ملموسة لتوضيح مدى التقدم الذي يحرزه الطفل وكذلك كشفت عن التحديات التي يواجهها في عملية التعلم، وكل ذلك من شأنه أن يعزز التواصل الفعّال بين المعلمات والأهالي.

يساعدنا استعراض ما تقّدم من مواقف متعدّدة على القول إنّ لجلسات التدخل واللقاءات التي أُجريت مع المعلمات أثرها في تحسين أداء المعلمات، فقد ساعد هذا التدخل على التعرّف على قوائم الرصد النمائيّة بوصفها أداة دقيقة وممنهجة لتقييم تطور الأطفال والكشف المبكر عن الصعوبات النمائية. فمن خلال التعرّف على عملية الرصد وكيفيّة المراقبة وتحديد البنود واستعمال قوائم الرصد، تعززت ثقة المعلمات في قدرتهنّ على تحديد احتياجات الأطفال بشكل فردي، الأمر الذي ساهم في تحسين التفاعل معهم ووضع استراتيجيات تعليمية أكثر ملاءمةً. وفي الوقت نفسه ساعد تبني هذه المقاربة إلى تعزيز التعاون بين المعلمات وأولياء الأمور والإختصاصيات، مما يجعل عملية التقييم أكثر شمولية ودقة، وبالتالي يؤدي إلى تحسين جودة التعليم والتدخل المبكر لمعالجة الصعوبات.

2.4 المحور الثّاني: عرض نتائج استبيان قوائم الرّصد النمائيّة الذي طُبِق على المجموعتين الضابطة والتجريبيّة

قبل الخوض في الإجابة عن سؤال الدّراسة المركزي " ما دور قوائم الرّصد النمائيّة في الكشف عن الصّعوبات النمائيّة في مجالي التواصل واستعمال اللغة البراغماتيّة عند طفل الروضة "، لابدّ من الإشارة إلى أنّنا قُمنا بإقتباس محورين من مجال واحد من مجالات قوائم الرصد النمائية المُعدّة مُسبقًا من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء والواردة في كتاب " دليل الدمج "، والموجّهة لأطفال مرحلة الرّوضة في المدارس الرّسمية الدّامجة حصرًا لاعتمادها في هذه الدراسة. وفيما يلي نعرض تفصيل نتائج الاستبيان بحسب التوزيع التالي:

- عرض نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.
- عرض نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

1- عرض نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

-عرض نتائج الاختبار القبلي: بنود محور التواصل

يوضّح الجدول رقم (4. 1) أدناه، أنّ المتوسط الحسابي للعبارة الخامسة "يعبّر عن حاجاته باستخدام كلمات أو إيماءات" يسجّل أعلى مستوى بأهمية نسبية 88.0%، وأدنى متوسط حسابي تسجله العبارة التاسعة

" يبادر إلى التفاعل أو إلى الحديث مع الآخر" بأهمية نسبية 64.0%. وبالعموم فإن الأهمية النسبية لهذا المحور سجلت 76.0%. علماً أن الانحراف المعياري في معظم العبارات وللمحور يسجل قيمة أقل من واحد ما يدل على وجود انسجام بين إجابات المستطلعين في **العينة الضابطة،** فضلًا عن عدم وجود تشتت بينها.

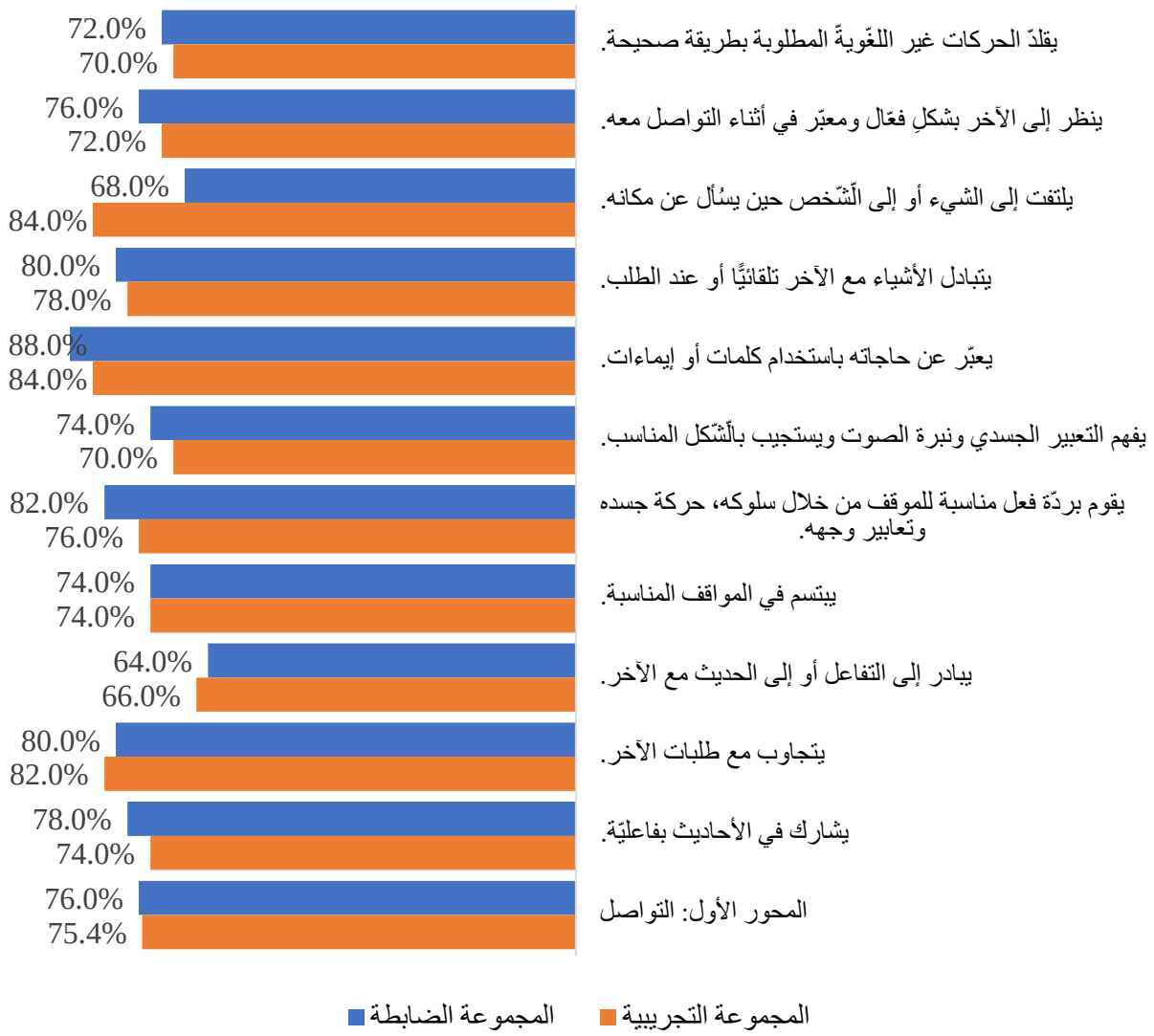
أما عند **العينة التجريبية،** فيسجل المتوسط الحسابي للعبارتين الثالثة "يلتفت إلى الشيء أو إلى الّشخص حين يسُأل عن مكانه" والخامسة " يعبّر عن حاجاته باستخدام كلمات أو إيماءات" أعلى مستوى بأهمية نسبية 84.0%، وأدنى متوسط حسابي حازته العبارة التاسعة " يبادر إلى التفاعل أو إلى الحديث مع الآخر" بأهمية نسبية 66.0%. وبالعموم فإن الأهمية النسبية لهذا المحور سجلت 75.4%. علماً أن الانحراف المعياري لكل العبارات وللمحور يسجل قيمة أقل من واحد ما يدلّ على وجود انسجام بين إجابات المستطلعين وعدم وجود تشتت بينها.

جدول 4. 1: يُبيّن توزّع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والاتجاهات العامة لبنود محور التواصل في الاختبار القبلي

بنود المحور الأول "التواصل"	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
يقلدّ الحركات غير اللغّوية المطلوبة بطريقة صحيحة.	3.60	0.52	72.0%	3.50	0.71	70.0%
ينظر إلى الآخر بشكلٍ فعّال ومعبّر في أثناء التواصل معه.	3.80	0.63	76.0%	3.60	0.84	72.0%

بنود المحور الأول "التواصل"	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
يلتفت إلى الشيء أو إلى الّشخص حين يسُأل عن مكانه.	3.40	1.07	68.0%	4.20	0.79	84.0%
يتبادل الأشياء مع الآخر تلقائيًّا أو عند الطلب.	4.00	0.94	80.0%	3.90	0.74	78.0%
يعبّر عن حاجاته باستخدام كلمات أو إيماءات.	4.40	0.97	88.0%	4.20	0.92	84.0%
يفهم التعبير الجسدي ونبرة الصوت ويستجيب بالّشكل المناسب.	3.70	0.67	74.0%	3.50	0.71	70.0%
يقوم بردّة فعل مناسبة للموقف من خلال سلوكه، حركة جسده وتعابير وجهه.	4.10	1.10	82.0%	3.80	0.92	76.0%
يبتسم في المواقف المناسبة.	3.70	0.48	74.0%	3.70	0.48	74.0%
يبادر إلى التفاعل أو إلى الحديث مع الآخر.	3.20	0.63	64.0%	3.30	0.48	66.0%
يتجاوب مع طلبات الآخر.	4.00	0.94	80.0%	4.10	0.88	82.0%
يشارك في الأحاديث بفاعليّة.	3.90	0.57	78.0%	3.70	0.67	74.0%
التواصل **(قبلي)**	3.80	0.60	76.0%	3.77	0.54	75.4%

ويوضّح الرّسم البياني رقم (4. 1) النسب المئوية لكلّ بند عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية



رسم بياني 4. 1: النسب المئوية لكلّ بند عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية

ـعرض نتائج الاختبار القبلي: بنود محور استعمال اللغة البراغماتية

يُوضّح الجدول رقم (4. 2) أدناه عند العينة الضابطة، أنّ المتوسط الحسابي للعبارتين الثانية " يروي قصّة بتسلسل منطقي بين الاحداث مع وجود روابط سببيّة " والرابعة " يستعمل الافتراض في حديثه: مثال، فيما لو..." يسجّل أعلى مستوى بأهمية نسبية 74.0%، أمّا أدنى متوسط حسابي نالته العبارة الأولى " يناقش مستعملاً الحجج والمسوّغات " بأهمية نسبية 70.0%. وبالعموم فإن الأهمية النسبية لهذا المحور سجلت 72.5%. علماً أن الانحراف المعياري في معظم العبارات وللمحور يسجل قيمة

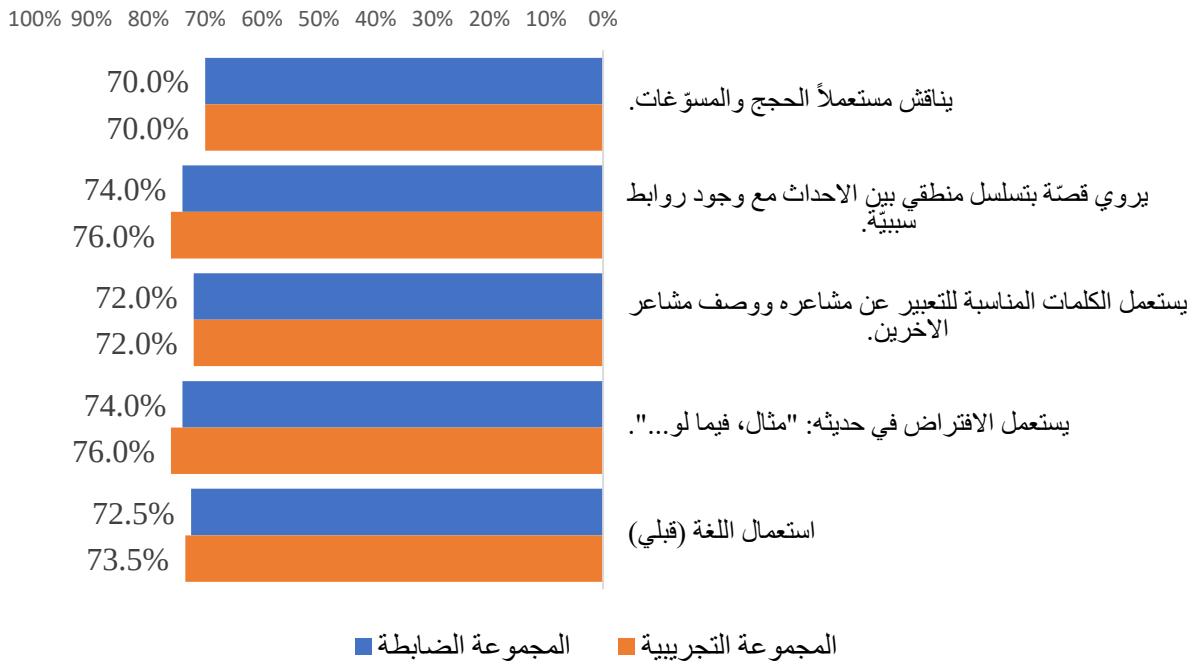
أقل من واحد ما يدلّ على وجود انسجام بين إجابات المستطلعين في العينة الضابطة وعدم وجود تشتت بينها.

أما عند العينة التجريبية، فيُسجل المتوسط الحسابي للعبارتين الثانية " يروي قصّة بتسلسل منطقي بين الاحداث مع وجود روابط سببيّة " والرابعة "يستعمل الافتراض في حديثه: مثال، فيما لو..." أعلى مستوى بأهمية نسبية 76.0%، وأدنى متوسط حسابي فهو للعبارة الأولى " يناقش مستعملاً الحجج والمسوّغات " بأهمية نسبية 70.0%. وبالعموم فإنّ الأهمية النسبية لهذا المحور سجلت 73.4%. علماً أن الانحراف المعياري لمعظم العبارات وللمحور يسجل قيمة أقل من واحد ما يدل على وجود انسجام بين إجابات المستطلعين وعدم وجود تشتت بينها.

جدول 4. 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والاتجاهات العامة لبنود محور استعمال اللغة البراغماتية في الاختبار القبلي

بنود محور اللغة	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
يناقش مستعملاً الحجج والمسوّغات.	3.50	0.71	70.0%	3.50	0.71	70.0%
يروي قصّة بتسلسل منطقي بين الاحداث مع وجود روابط سببيّة.	3.70	0.95	74.0%	3.80	0.79	76.0%
يستعمل الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعره ووصف مشاعر الاخرين.	3.60	0.52	72.0%	3.60	0.52	72.0%
يستعمل الافتراض في حديثه: "مثال، فيما لو...".	3.70	1.06	74.0%	3.80	1.03	76.0%
استعمال اللغة (قبلي)	3.63	0.76	72.5%	3.68	0.68	73.5%

ويوضّح الرسم البياني رقم (4. 2) النسب المئوية لكل بند من بنود محور اللغة عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.



رسم بياني 4. 2: النسب المئوية لكل بند من بنود محور اللغة عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

2- عرض نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

أ-عرض نتائج الاختبار البعدي: بنود محور التواصل

يُسجل المتوسط الحسابي في الجدول رقم (4. 3) أدناه للعبارة الخامسة "يعبّر عن حاجاته باستخدام كلمات أو إيماءات " عند أفراد العينة الضابطة، أعلى مستوى بأهمية نسبية 90.0%، وأدنى متوسط حسابي نالته العبارة التاسعة " يبادر إلى التفاعل أو إلى الحديث مع الآخر" بأهمية نسبية 68.0%. وبالعموم فإن الأهمية النسبية لهذا المحور سجلت 77.8%. علماً أن الانحراف المعياري لكل العبارات وللمحور يسجل قيمة أقل من واحد ما يدل على وجود انسجام بين إجابات المستطلعين وعدم وجود تشتت بينها. أما عند العينة التجريبية، فقد حصد المتوسط الحسابي للعبارة العاشرة " يتجاوب مع طلبات الآخر" أعلى مستوى بأهمية نسبية 100.0%، وبالمقابل نالت العبارات الثلاثة الاولى في الجدول وهي " يقلّد الحركات غير اللغّويةّ المطلوبة بطريقة صحيحة، وينظر إلى الآخر بشكلٍ فعّال ومعبّر في

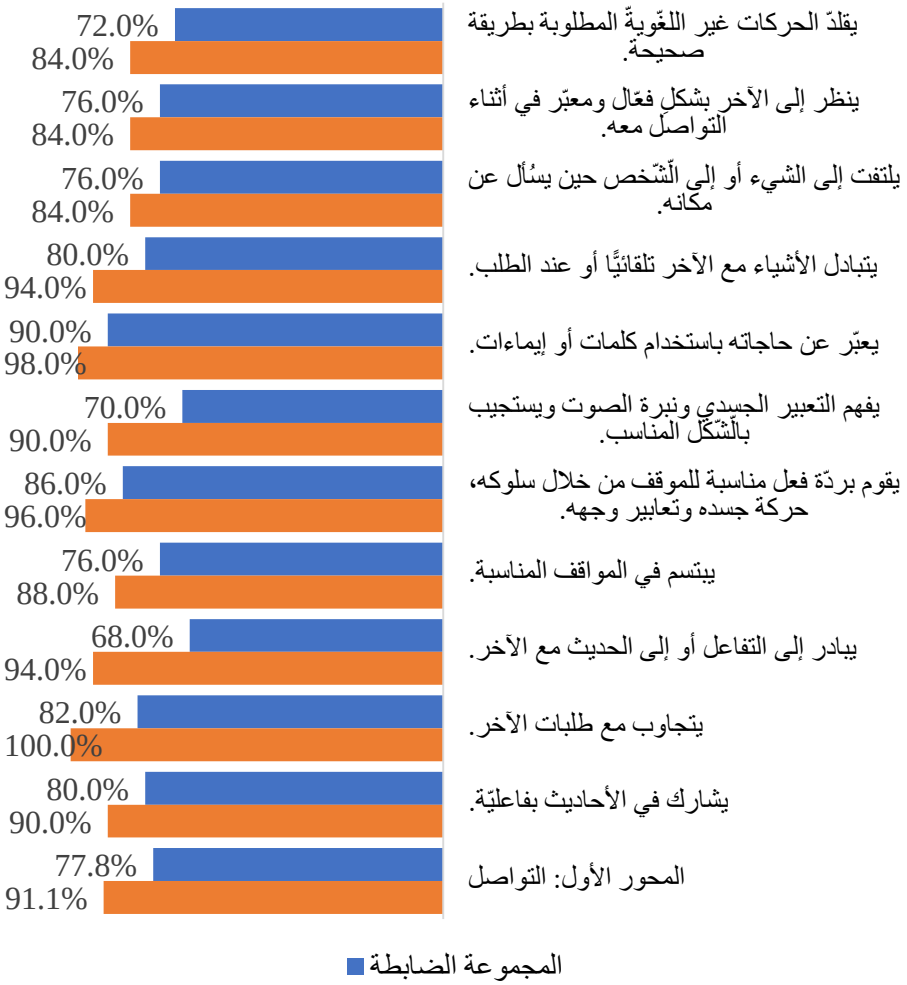
أثناء التواصل معه، ويلتفت إلى الشيء أو إلى الّشّخص حين يسُأل عن مكانه " أدنى متوسط حسابي بالتساوي وبأهمية نسبية 84.0%. وبالعموم فإن الأهمية النسبية لهذا المحور سجلت 91.1%. علماً أن الانحراف المعياري لكل العبارات وللمحور يسجل قيمة أقل من واحد ما يدل على وجود انسجام بين إجابات المستطلعين وعدم وجود تشتت بينها.

جدول 4. 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والاتجاهات العامة بنود المحور التواصل في الاختبار البعدي

بنود محور التواصل	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
يقلدّ الحركات غير اللغّويةّ المطلوبة بطريقة صحيحة.	3.60	0.70	72.0%	4.20	0.42	84.0%
ينظر إلى الآخر بشكلِ فعّال ومعبّر في أثناء التواصل معه.	3.80	0.42	76.0%	4.20	0.42	84.0%
يلتفت إلى الشيء أو إلى الّشّخص حين يسُأل عن مكانه.	3.80	0.63	76.0%	4.20	0.42	84.0%
يتبادل الأشياء مع الآخر تلقائيًّا أو عند الطلب.	4.00	0.67	80.0%	4.70	0.48	94.0%
يعبّر عن حاجاته باستخدام كلمات أو إيماءات.	4.50	0.71	90.0%	4.90	0.32	98.0%
يفهم التعبير الجسدي ونبرة الصوت ويستجيب بالّشّكل المناسب.	3.50	0.53	70.0%	4.50	0.53	90.0%
يقوم بردّة فعل مناسبة للموقف من خلال سلوكه، حركة جسده وتعابير وجهه.	4.30	0.82	86.0%	4.80	0.42	96.0%
يبتسم في المواقف المناسبة.	3.80	0.42	76.0%	4.40	0.52	88.0%

بنود محور التواصل	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
يبادر إلى التفاعل أو إلى الحديث مع الآخر.	3.40	0.52	68.0%	4.70	0.48	94.0%
يتجاوب مع طلبات الآخر.	4.10	0.74	82.0%	5.00	0.00	100.0%
يشارك في الأحاديث بفاعليّة.	4.00	0.47	80.0%	4.50	0.53	90.0%
التواصل (قبلي)	3.89	0.46	77.8%	4.55	0.26	91.1%

ويوضّح الرسم البياني رقم (4. 3) النسب المئوية لكل بند من بنود محور التواصل عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.



رسم بياني 4. 3: النسب المئوية لكل بند من بنود محور التواصل عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

-عرض نتائج الاختبار البعدي: بنود محور استعمال اللغة البراغماتية

يُظهر الجدول رقم (4. 3) أدناه إجابات أفراد العينة الضابطة، حيث يسجل المتوسط الحسابي للعبارة الثانية

" يروي قصّة بتسلسل منطقي بين الاحداث مع وجود روابط سببيّة " أعلى مستوى بأهمية نسبية 78.0%، و يقابل ذلك أدنى متوسط حسابي للعبارتين الأولى " يناقش مستعملاً الحجج والمسوّغات " والثالثة " يستعمل الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعره ووصف مشاعر الاخرين" بأهمية نسبية 72.0%. وبالعموم فإن الأهمية النسبية لهذا المحور سجلت 74.5%. علماً أن الانحراف المعياري معظم العبارات وللمحور يسجل قيمة أقل من واحد ما يدل على وجود انسجام بين إجابات المستطلعين وعدم وجود تشتت بينها.

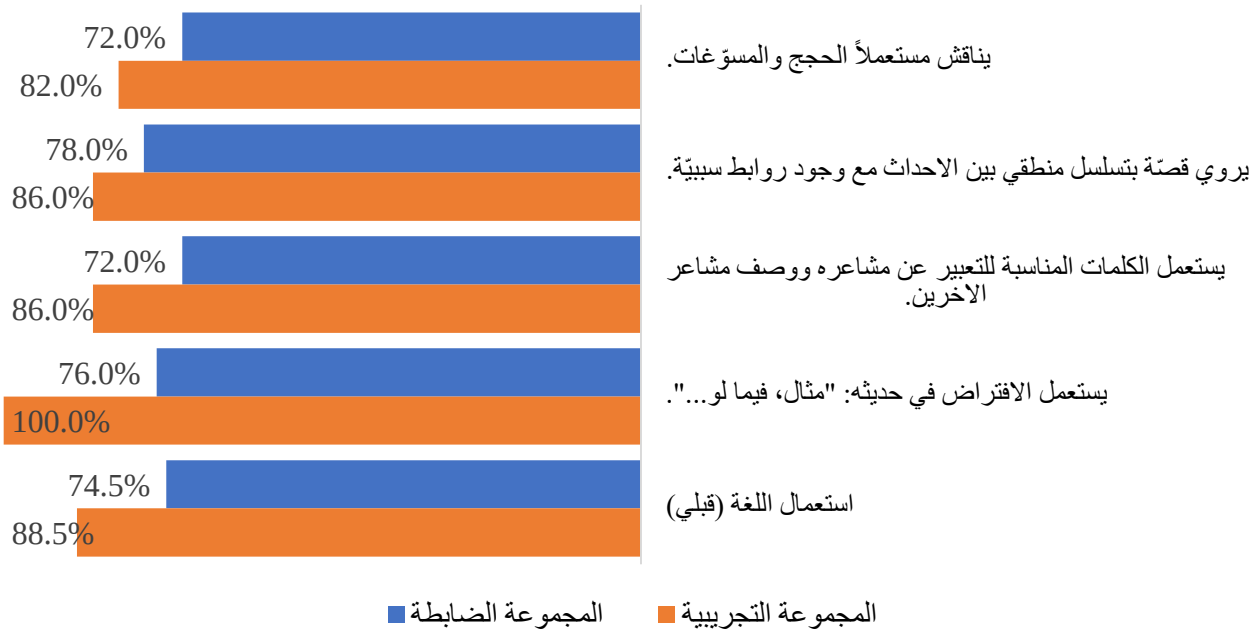
أما في العينة التجريبية، يسجل المتوسط الحسابي للعبارة الرابعة " يستعمل الافتراض في حديثه: مثال، فيما لو..." أعلى مستوى بأهمية نسبية 100.0%، وأدنى متوسط حسابي نالته العبارة الأولى "يناقش مستعملاً الحجج والمسوّغات " بأهمية نسبية 82.0%. وبالعموم فإن الأهمية النسبية لهذا المحور سجلت 88.5%. علماً أن الانحراف المعياري لكل العبارات وللمحور يسجل قيمة أقل من واحد ما يدل على وجود انسجام بين إجابات المستطلعين وعدم وجود تشتت بينها.

جدول 4. 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والاتجاهات العامة لعبارات المحور الثاني في الاختبار البعدي

بنود المحور الثاني	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
يناقش مستعملاً الحجج والمسوّغات.	3.60	0.70	72.0%	4.10	0.32	82.0%

بنود المحور الثاني	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
يروي قصّة بتسلسل منطقي بين الاحداث مع وجود روابط سببيّة.	3.90	0.74	78.0%	4.30	0.48	86.0%
يستعمل الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعره ووصف مشاعر الاخرين.	3.60	0.52	72.0%	4.30	0.48	86.0%
يستعمل الافتراض في حديثه: "مثال، فيما لو...".	3.80	1.03	76.0%	5.00	0.00	100.0%
استعمال اللغة (قبلي)	3.73	0.69	74.5%	4.43	0.29	88.5%

ويوضّح الرسم البياني رقم (4. 4) النسب المئوية لكل بند من بنود محور استعمال اللغة البراغماتية عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.



رسم بياني 4. 4: النسب المئوية لكل بند من بنود محور استعمال اللغة البراغماتية عند أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

3- تحليل نتائج الاستبيان ومناقشتها

بيّنت نتائج الاستبيان نسبًا قد تكون مؤشرًا واضحًا على فعالية التدخل الذي قمنا به مع أفراد العينة، إذ جاءت النسب ذو درجات مئوية عالية في كلّ عبارة من عبارات الاستبيان بمحوريه التواصل واستعمال اللغة البراغماتية. وفي ضوء ما تقدم سوف يتوزّع التفسير على معظم عبارات الاستبيان، التي بدورها ستجيب عن سؤال الدراسة المركزي عن فعالية قوائم الرصد النمائية في الكشف عن الصعوبات النمائية عند طفل الروضة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- تحليل نتائج محور التواصل

بند رقم (1): يقلدّ الحركات غير اللغّويةّ المطلوبة بطريقة صحيحة.

تبيّن لدى عرض البند رقم (1) أنه نال درجة عالية، ويُعزى السبب في ذلك برأينا إلى مهارتين متداخلتين عملت المعلمات على تطويرهما من خلال تطبيق أنشطة متنوعة استهدفت عند الطفل مهارتَين هما الانتباه والتقليد، فالتقليد يتطلب من الطفل الانتباه إلى التفاصيل الدقيقة في حركة المعلمة و/ أو حركة رفاقه، وهذا من شأنه أن يعزز من قدرته على التفاعل مع الأنشطة الصفية بشكل أكثر فعالية. والتقليد غير اللغوي أيضًا يدعم **الفهم اللغوي** فعندما يقلد الطفل إيماءات مثل الإشارة إلى شيء ما أو رفع اليد للإجابة، يكون ذلك مؤشرًا على أنّه فهم التعليمات اللفظية المرافقة لهذه الإيماءات. وهو إلى ذلك أي التقليد يدعم تنمية **المهارات الاجتماعية والتواصلية**، فتقليد الحركات غير اللغوية مثل الإيماءات، الإشارات، وحركات الوجه يسهم في تحسين قدرة الطفل على فهم التواصل غير اللفظي، مما يعزّز تفاعلاته الاجتماعية مع المعلمة والأخرين في محيطه.

وتنسجم هذه النسبة مع نتائج دراسة أجرتها جونز وآخرون (2015) على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من تأخر في تقليد الحركات غير اللغوية، حيث تم تطبيق برنامج تدريبي معهم، يستند على التعلم بالمحاكاة وقد تم تطبيقه خلال 8 أسابيع. وقد أظهرت النتائج أن نسبة الأطفال الذين يقلدون الحركات بطريقة صحيحة ارتفعت من 45% إلى 75% بعد التدخل. وأشار الباحثون في دراستهم الى أنّ الأنشطة التفاعلية المنظمة لعبت دورًا كبيرًا في تعزيز القدرة على تقليد الحركات لدى الأطفال.

تتقاطع نتيجة دراستنا في هذا البند مع ما قدمه الباحثون في دراستهم، حيث يظهر تأثير إيجابي مماثل لتدخل الباحثين على تحسين تقليد الحركات غير اللغوية، مما يؤكد أهمية التدخلات الموجهة لتحسين المهارات الحركية لدى الأطفال.

بند رقم (5): يعبر عن حاجاته باستخدام كلمات أو إيماءات.

حاز هذا البند درجة عالية جدًا، ويُعزى السبب في ذلك برأينا إلى أهمية هذا البند و مردوده على المعلمة و الطفل لنجاح العملية التعليمية فهو يظهر في عدة مستويات منها؛ **تعزيز التواصل الفعّال** فالطفل عندما يتعلم التعبير عن حاجاته بوضوح، سواء بالكلمات أو الإيماءات، يسهل على الراشدين والأطفال الآخرين فهمه والتفاعل معه، مما يعزّز التواصل الفعّال ويقلّل من الإحباط الناتج عن سوء الفهم. وهي إلى ذلك تساعده في **تعزيز الاستقلالية** فعندما يتمكن الطفل من طلب الطعام أو المساعدة، يشعر أنّه قادر على تلبية إحتياجاته من دون الاعتماد الكامل على الآخرين وذلك يعطيه إحساسًا بالإستقلاليّة والتحكّم في بيئته. فضلًا عن أنّها تساعد في **تنمية المهارات اللغويّة، ودعم النمو العاطفي** فالطفل عندما يتعلّم التعبير عن حاجاته العاطفية فإنّ ذلك يساعده على بناء صحته النفسية.

وتتقاطع هذه الدرجة مع ما تناولته دراسة الخطيب (2014) فقد أشارت الدراسة في إحدى نتائجها أن التدخلات كانت فعالة في تعزيز القدرة على التعبير عن الحاجات باستخدام كلمات وإيماءات . فقد أشار الباحث إلى أنّ التدخلات التربوية التي تستهدف تحسين مهارات اللغة والإيماءات تساهم بشكل فعّال في زيادة قدرة الأطفال على استخدام الكلمات والإيماءات بشكل متكامل للتعبير عن حاجاتهم، ممّا يقلّل من الإعتماد على الإيماءات فقط". ويساعد التدريب الموجه والمتكامل على إستخدام الكلمات والإيماءات على تعزيز قدرة الأطفال على التفاعل بشكل أكثر فعالية مع محيطهم، مما يؤدّي إلى تحسين جودة التواصل وتطوير مهاراتهم الاجتماعية". يمكن القول إنّه من خلال استعراض ما قدّمه الباحث في دراسته، كيف أنّ التدخلات التربوية تلعب دورًا مهمًا في تحسين مهارات التواصل للأطفال، مما يساعدهم على التعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم بطرق أكثر تنوّعًا وفعالية.

بند رقم (7): يقوم بردة فعل مناسبة للموقف من خلال سلوكه، حركة جسده وتعابير وجهه.

نالت هذا البند درجة مئوية عالية و برأينا يُعزى السبب في ذلك إلى خطة التدخل التي طالت بعض المفاهيم والأنشطة ذات الصلة بكيفية التفاعل مع إشارات الأطفال غير اللفظية وذلك من خلال التعرّف إلى تعابير وجه الأطفال وحركات أجسامهم الأمر الذي يساعد المعلمة على اتخاذ ردود فعل ملائمة

تساهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية وتفاعلية ومن الاستراتيجيات التي تعرفت اليها المعلمة أثناء اللقاءات هي استراتيجية **النمذجة** حيث تقوم المعلمة بتقديم نموذج سلوكي إيجابي للأطفال من خلال سلوكها، وحركة جسدها، وتعابير وجهها. فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمة أن تُظهر سلوكيات وتعبيرات وجه ملائمة لمواقف معينة، مثل الابتسام عند النجاح أو التعاطف عند الحزن، ليقوم الطفل بتقليدها. والاستراتيجية الثانية تستند إلى كيفية تقديم **التعليمات** من حيث شروط صياغتها التي يجب أن تكون مختصرة، واضحة، ومفرداتها مألوفة؛ ومن حيث آليّة تطبيقها التي يجب أن تستند إلى مجموعة مبادئ منها التكرار إذ يُطلب الى أكثر من طفل تكرار التعليمة لتتأكد المعلمة من فهمها من قبل الأطفال.

وتتّفق نتيجة هذا البند مع دراسة ميلر (2015) التي تناولت كيفية تأثير التدخلات في تعزيز القدرة على تقديم ردود فعل مناسبة للمواقف من خلال تحسين سلوك الأطفال، حركة أجسامهم، وتعابير وجوههم. وتشير نتائج دراسة ميلر إلى أن التدخلات التي تتناول تعزيز التواصل غير اللفظي تساهم في تحسين استجابة الأطفال للمواقف الاجتماعية المختلفة، مما يعزز من قدرتهم على التفاعل بشكل أكثر ملاءمة وفعالية.

بند رقم (10): يتجاوب مع طلبات الاخرين.

حاز هذا البند أعلى درجة مئوية في هذا المحور، ويُعزى السبب في ذلك برأينا أنّ من الاستراتيجيات التي تناولتها اللقاءات مع المعلمات تفعيل استراتيجية **تقسيم المهمة إلى خطوات بسيطة** فإذا كانت المهمة المطلوب من الطفل إنجازها مركبة أو طويلة، يمكن للمعلمة تقسيمها إلى خطوات بسيطة وواضحة. هذا يساعد الطفل على فهم المطلوب منه ويزيد من احتمالية تجاوبه مع المطلوب بشكل مناسب. فضلًا عن تفعيل إستراتيجية **تعليم الاستماع الفعّال** حيث تشجع المعلمة الطفل على ممارسة الاستماع الفعّال عند تلقي طلبات من الآخرين. إذ يمكنها تعليم الطفل كيفية الإنتباه للطرف الآخر من خلال النظر في عينيه والتوقف عن الأنشطة الأخرى عندما يتحدث أحدهم إليه. واعتماد **التعزيز الإيجابي أي** تقديم الثناء أو التعزيز الإيجابي كلما تجاوب الطفل مع طلب من رفيقه أو المعلمة بطريقة ملائمة. يمكن أن يكون هذا التعزيز في شكل كلمات تشجيعية، ملصقات أو نقاط تعزيزية لتحفيز الطفل على الاستمرار في هذه السلوكيات مع مراعاة قاعدة" ABC" أثناء تقييم السلوك. وتجدر الملاحظة إلى أنّ **استراتيجية التعلم من خلال اللعب** التي تمّ تناولها بعد تقديم التدخل لمساعدة المعلمات هي إحدى أهم الاستراتيجيات المساندة التي تمّ تفعيلها، حيث يتم إعداد أنشطة جماعية تجعل الأطفال يعتادون على التجاوب مع طلبات الآخرين ضمن سيناريوهات لعب حر أو موجّه.

وتتفق نتيجة هذا البند مع ما قدمته بعض الدراسات اللبنانية في بعض نتائجها ومنها دراسة الحاج علي (2022) التي تناولت تأثير الأنشطة الجماعية على تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي، بما في ذلك كيفية استجابة الأطفال لطلبات الآخرين. ومن النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة واتفقت مع دراستنا في هذا البند فقد أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين شاركوا في الأنشطة الجماعية كانوا أكثر قدرة على التعاون مع رفاقهم، ومشاركة الألعاب، وحل المشكلات بشكل جماعي. فضلًا عن زيادة مهارات التواصل فالأطفال المشاركون في الأنشطة الجماعية أظهروا تحسنًا في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، بما في ذلك الإستجابة للطلبات بطريقة أكثر إيجابية وفعالية كذلك لاحظت الباحثة أن الأطفال الذين شاركوا في الأنشطة الجماعية كانوا أكثر استعدادًا للتجاوب مع طلبات الآخرين والتعاون معهم.

ودراسة كرم (2020) التي عالجت دور المعلمة في تعزيز الاستجابة الاجتماعية لدى أطفال الروضة، ومن النتائج التي قدمتها الدراسة وتلاقت مع نتائج العبارة رقم (10) في دراستنا؛ هي النتيجة المتعلقة بتعزيز الاستجابة الاجتماعية حيث تبيّن أنّ المعلمات اللواتي طبّقنَ استراتيجيات توجيه واضحة وتعزيز إيجابي زادت من قدرة الأطفال على الاستجابة بطرق أكثر اجتماعية، وقد ساعدت استراتيجيات النمذجة والتوجيه، في تقديم نماذج سلوكية وتوجيهات مباشرة، الأطفال على فهم كيفية التفاعل بشكل ملائم مع الآخرين.

كذلك أشارت الدراسة إلى أنّ للتعزيز الإيجابي، مثل الثناء والمكافآت، دور كبير في تحفيز الأطفال على تحسين استجاباتهم الاجتماعية وتكرار السلوكيات الإيجابية.

ومن الدراسات أيضًا التي تقاطعت نتائجها مع نتائج هذا البند دراسة نصار (2019) التي أظهرت أنّ الأطفال الذين اختبروا انشطة قصصية تفاعلية أظهروا تحسّنًا كبيرًا في مهارات الاستماع الفعّال والتجاوب مع الطلبات والتفاعل مع رفاقهم. وقد ظهر ذلك في مشاركاتهم في أنشطة القصص التفاعلية وفي كيفية تنفيذهم للتعليمات. وكذلك بيّنت النتائج أنّ القصص التفاعلية ساعدت الأطفال على تطوير مهارات حل المشكلات من خلال مواجهة تحديات ضمن القصص والتفكير في حلول للتحديات التي يواجهونها.

- تحليل نتائج محور استعمال اللغة البراغماتية

بند رقم (2): يروي قصة بتسلسل منطقي بين الأحداث مع وجود روابط سببية.

نال هذا البند درجة مئوية عالية، ويُعزى السّبب في ذلك برأينا إلى عدد من الاستراتيجيات التي الإضاءة عليها خلال اللقاءات ومنها **استراتيجية القصص المصوّرة** ولمساعدة الطفل على اكتساب مفهوم

التسلسل الزمني بالإمكان البدء من أنشطة من الواقع المُعاش للطفل كأن نبدأ بسؤاله ماذا تفعل قبل المجيء الى المدرسة كل صباح: أولًا أغسل وجهي، ثانيًا أسرّح شعري، ثالثًا أرتدي ثيابي وهكذا دواليك...ومن ثمّ نبدأ باعتماد بطاقات القصص المصوّرة في خطوة لاحقة. وتستند هذ الاستراتيجية على تقديم سلسلة من الصور أو البطاقات المصورة التي تعرض أحداث قصة معينة، ويتمّ الطلب الى الطفل ترتيب الصور حسب تسلسل الأحداث ثم رواية القصة. ومن الاستراتيجيات **استراتيجية تنمية المفردات المتعلقة بالسبب والنتيجة حيث** يتم تقديم مفردات مثل "لأن"، "لذلك"، "نتيجة"، و"بسبب"، واستخدامها بشكل مستمر في الأنشطة اليومية وربطها ببطاقات مصوّرة تساعد على توضيح المعنى. ثمّ تطلب المعلمة في خطوة لاحقة إلى الطفل استخدامها عند رواية قصصه.

ومن الاستراتيجيات أيضًا **استراتيجية التكرار والنمذجة** حيث تُقدم المعلمة سلسلة من الصور أو البطاقات المصورة التي تعرض أحداث قصة معينة، وتطلب من الطفل ترتيب الصور بحسب تسلسل الأحداث التي يسمعها من المعلمة، ومن ثمّ ينتقل إلى ترتيب بطاقات أحداث القصة من دون تدخل المعلمة.

ويُضاف إلى ذلك استراتيجية **لعب الأدوار** وذلك من خلال تفعيل مشاركة الطفل في تمثيل قصة أو مشهد بسيط يتضمن عدة أحداث مترابطة، ويُطلب إليه شرح ما حدث ولماذا. يبرز دور المعلمة هنا في مساعدته على توضيح الروابط السببية.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما قدمته بعض الدراسات، فقد عالجت دراسة Roberto (2022) تأثير مهارات اللغة الشفوية، مثل المفردات والتراكيب اللغوية، على قدرة الأطفال على إعادة سرد القصص بشكل منطقي ومتسلسل. فقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يمتلكون مهارات لغوية شفهية كانوا أكثر قدرة على إعادة سرد القصص بشكل متماسك ومنطقي. كما وجدت الدراسة أن سرد القصص في مرحلة الروضة يمكن أن يُعزز بشكل فاعل من تطور المهارات اللغوية لدى الأطفال، وفي الوقت نفسه يُعزّز من قدراتهم على التواصل. وكذلك اتفقت نتيجة البند رقم (2) مع دراسة (Johnson, 2023) التي عالجت تأثير السرد القصصي على تحسين مهارات التفكير المنطقي والمهارات المعرفية لدى الأطفال في مرحلة الروضة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الذين شاركوا في الاصغاء للقصص أظهروا تحسناً ملحوظاً في مهارات التفكير المنطقي. كانوا قادرين على فهم كيفية ارتباط الأحداث ببعضها البعض وتفسير الروابط السببية بشكل أفضل، وكذلك اشارت النتائج إلى أنّ الأطفال الذين قرأوا القصص أظهروا قدرة على تنظيم الأفكار وتسلسل الأحداث بشكل منطقي عند سرد القصص بأنفسهم، مقارنةً بالأطفال الذين تعرضوا لقصص غير منظمة.

بند رقم (4): يستعمل الإفتراض في حديثه " مثال، فيما لو..."

نال هذا البند أعلى درجة في هذا المحور، وقد يُعزى السبب برأينا إلى أنّنا تناولنا أثناء اللقاءات بعض الاستراتيجيات ذات الصلة بالإطار العام لاستعمال اللغة من الناحية البراغماتية عند طفل الروضة، ومن الاستراتيجيات التي تمّ تزويد المعلمات بها والتي قد تكون ساعدت في نيل العبارة هذه الدرجة هي **إستراتيجية طرح الأسئلة المفتوحة** التي تتمثّل في طرح أسئلة تشجع الأطفال على التفكير في احتمالات مختلفة، مثل: ماذا تعتقد سيحدث إذا فعلنا هذا؟ وبالإمكان استثمار هكذا أسئلة في أنشطة سرد القصة حيث بالإمكان كمعلمة ترك نهاية القصة مفتوحة والطلب إلى الطفل اقتراح النهاية التي يفترضها.. من شأن هكذا أنشطة أن تنمي مهارة التخيل وبالتالي عرض الاقتراحات والافتراضات. كذلك بالإمكان تنفيذ تجارب بسيطة مع الأطفال، مثل خلط مواد أو تغيير مواقع بعض الاشياء، ثمّ الطلب إليهم توقع النتائج.

فضلًا عن تعزيز **استراتيجية التفكير النقدي** وتتمثّل في جعل الأطفال يقارنون بين خيارات مختلفة ويُعبرون عن أسباب اختيارهم، وشجعيهم على تفسير النتائج التي يلاحظونها.

وتتقاطع نتائج نتيجة هذا البند مع دراسة Michael (2022) التي عالجت تأثير استخدام الفرضيات في تحسين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال في مرحلة الروضة. وبيّنت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الذين استخدموا الفرضيات في أنشطتهم كانوا أكثر قدرة على تطوير حلول مبتكرة وفعالة للمشكلات التي يواجهونها، وقد ساعد استخدام التفكير الافتراضي الأطفال على تحليل المواقف بشكل أعمق والتفكير في الخيارات المتاحة.

وانسجمت نتائج هذا البند (4) مع دراسة David (2021) التي عالجت كيفية استخدم الأطفال في مرحلة الروضة التفكير الافتراضي والفرضيات في تواصلهم اليومي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال يستخدمون التفكير الافتراضي بشكل متزايد عند الحديث عن السيناريوهات التي تتطلب تخيّل نتائج مختلفة. وكذلك بيّنت أن استخدام عبارات من "مثل ماذا لو.. مثال ..." يعزّز من قدرات الأطفال على تقديم تفسيرات وتصوّرات لمواقف متنوعة، مما ينمّي مهاراتهم في التواصل والتفكير النقدي.

المحور الثّالث: إختبار فرضية الدراسة ومناقشتها

فرضية الدراسة الأساسية "هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في محوري التواصل واستعمال اللغة البراغماتية".

قبل اختبار هذه الفرضية، وبهدف التأكد من أن العينة التجريبية والعينة الضابطة كان لديهما مستويات متقاربة قبل التدخل، كان لا بد من اختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التواصل واستعمال اللغة في الاختبار القبلي بين العينة التجريبية والضابطة.

وللتأكد من ذلك تم استخدام اختبار Mann-Whitney U test، وجاءت النتيجة في الجدول رقم (4.5) كالآتي:

جدول 4. 5: اختبار Mann-Whitney U test

المجموعة		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
التواصل (قبلي)	المجموعة الضابطة	10	3.80	0.60	0.917
	المجموعة التجريبية	10	3.77	0.54	
استعمال اللغة (قبلي)	المجموعة الضابطة	10	3.63	0.76	0.878
	المجموعة التجريبية	10	3.68	0.68	

بناءً لاختبار Mann-Whitney U test، فإن الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين الضابطة والتجريبية، ما يعني أنه العينتين متشابهتان قبل التدخل.

ولاختبار نجاح التدخل الذي نفذته الباحثة في العينة التجريبية، كان لا بد من اختبار الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي في كل من العينة التجريبية والعينة الضابطة، وذلك باستخدام اختبار Wilcoxon signed rank test، وجاءت النتيجة كما بيّن الجدول رقم (4.6) وهي كالآتي:

جدول 4. 6: اختبار Wilcoxon signed rank test

المجموعة		المتوسط الحسابي	التكرار	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	التواصل (قبلي)	3.80	10	0.60	0.398
	التواصل (بعدي)	3.89	10	0.46	
	استعمال اللغة (قبلي)	3.63	10	0.76	0.157
	استعمال اللغة (بعدي)	3.73	10	0.69	
المجموعة التجريبية	التواصل (قبلي)	3.77	10	0.54	0.005
	التواصل (بعدي)	4.55	10	0.26	
	استعمال اللغة (قبلي)	3.68	10	0.68	0.017
	استعمال اللغة (بعدي)	4.43	10	0.29	

بناءً لاختبار Wilcoxon signed rank test، في العينة الضابطة، فإن الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في كلا المحورين (التواصل واستعمال اللغة)، ما يعني أن العينة لم تشهد تغيراً معتداً به.

أما في العينة التجريبية، فإن الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، ما يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في كلا المحورين (التواصل واستعمال اللغة) وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، فإن المتوسطات الحسابية للاختبارات البعدية سجلت قيماً أكبر من الاختبارات القبلية، ما يعني أن هناك تقدّمًا مُعتدًّا به في مستوى العينة التجريبيّة بعد التدخل الذي نفذته الباحثة وهو ما يُشير إلى أنّ هذا التدخل كان ناجحًا وأدى إلى رفع مستوى العينة في كلا المحورين (التواصل واستعمال اللغة). وبناءً عليه، يمكن التأكيد أنّ هذه الفرضية صحيحة وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في محوري التواصل واستعمال اللغة البراغماتية.

تتوافق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة نصر (2023) التي خلُصت إلى أن التدخل أثر بشكل إيجابي على تطوير مهارات التواصل واستعمال اللغة، كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية. وبالمقابل أشارت النتائج في المجموعة الضابطة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، الأمر الذي يشير إلى أنّ التحسّن الملحوظ في المجموعة التجريبية كان نتيجة للتدخل المطبق. وبالإمكان أن نستنتج من دراسة (نصر, 2023) أنّها تنسجم مع نتائج دراستنا، حيث أظهرت النتائج أن التدخل (مثل قوائم الرصد النمائية) كان

فعالاً في تحسين مهارات التواصل واستعمال اللغة مع المجموعة التجريبية، بينما لم يُلاحظ أي تحسُّن يُذكر مع المجموعة الضابطة.

وتتكامل نتائج فرضية دراستنا مع نتائج دراسة معهد التربية (2021) بالنسبة للمجموعة التجريبية، حيث أظهرت تحسنًا ملحوظًا في التواصل واستعمال اللغة بعد التدخل، مع فروق ذات دلالة إحصائية. وبالمقابل لم تُظهر نتائج المجموعة الضابطة في كلا الدراستين تحسنًا ملحوظًا، مما يشير إلى عدم تأثير التدخل على المجموعة الضابطة. ويمكن إجمال الكلام حول نتائج الدراستين بأنّ نتائج كلاهما أظهرتا تحسنًا ملحوظًا مع المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية التدخل المُطبّق.

وعلى المنوال نفسه نقرأ نتائج دراسة الخوري (2019) حيث تتطابق مع النتائج في أن التدخل أدى إلى تحسين ملحوظ في المجموعة التجريبية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية في التواصل واستعمال اللغة. وقد أظهرت كلا الدراستين تحسنًا ملحوظًا بعد التدخل في المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية التدخل المُطبق. وأما الاختلاف الذي نلمحه بهاتتين الدراستين فهو على مستوى "مدى تطبيق القوائم النمائية " فضلًا عن أنّ دراسة الخوري عالجت مسألة جودة التعليم بشكل أوسع وأشمل مقارنة بمسار دراستنا، وهو ما نلمحه ظاهرًا في اختلاف الأهداف الموضوعة للدراستين.

وتنسجم نتائج فرضية دراستنا مع نتائج دراسة الهيئة اللبنانية (2017) بالنسبة للمجموعة التجريبية، حيث أظهرت تحسنًا ملحوظًا في التواصل واستعمال اللغة بعد تطبيق قوائم الرصد النمائية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية. كلا الدراستين أظهرتا تحسنًا ملحوظًا في المجموعة التجريبية بعد التدخل، مما يشير إلى فعالية القوائم النمائية في تحسين أداء الأطفال. وبالمقابل أظهرت دراسة الهيئة اللبنانية أيضًا وجود تفاوت كبير في مستوى تطبيق قوائم الرصد النمائية بين المدارس، وهو ما قد يعكس تطبيقًا غير موحّد أو تحدّيات في التنفيذ، بينما نتائج دراستنا شدّدت على فعالية هذه القوائم بشكل مباشر.

يمكن أن نستنتج من دراسة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2017) أنّها تتوافق مع نتائج دراستنا من حيث فعالية قوائم الرصد النمائية في تحسين مهارات التواصل واستعمال اللغة البراغماتية مع المجموعة التجريبية. إذ تُشير كلا الدراستين إلى نجاح التدخل في تحسين الأداء. لكنّ دراسة الهيئة أضافت بُعدًا إضافيًا بتسليط الضوء على التفاوت في تطبيق القوائم بين المدارس، وهو ما قد يساهم في تحسين فهم تأثير هذه القوائم بشكل أوسع.

ونستكمل قراءة النتائج مع دراسة جونسون (2017) التي تتوافق بشكل عام مع نتائج دراستنا من حيث تأثير التدخل على تحسين التواصل واستعمال اللغة مع المجموعة التجريبية.. غير أنّ دراسة جونسون أضافت عنصرًا جديدًا متعلق بتحسين الشراكة بين المدرسة والأهل، مما قد يؤمّن رؤى إضافية حول كيفية تعزيز دعم الأطفال من خلال التعاون بين المدرسة والمنزل في عملية الرصد و الكشف عن الصعوبات والتدخل.

نستنتج مما تقدّم إنّ نتائج الدراسات السابقة الذكر تتوافق مع نتائج دراستنا، فقد أظهرت معظم الدراسات السابقة نجاحًا في تحسين مهارات التواصل واستعمال اللغة في المجموعات التجريبية بعد تطبيق التدخلات المختلفة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات القبلية والبعدية.

ففي كل من دراستنا والدراسات الأخرى، أثبتت التدخلات المستخدمة في قوائم الرصد النمائية فاعليتها في تحسين المهارات المستهدفة. وفي المقابل تباينت الدراسات في تركيزها وأهدافها، حيث شدّدت بعض الدراسات على تحسين التواصل بين المدرسة والأهل (إلين جونسون)، بينما شدّدت أخرى على تحسين جودة التعليم وتقييم المهارات النمائية (معهد التربية للبحوث والدراسات). بالمقابل وجدنا أنّ بعض الدراسات متعلقة بتحسين مهارات المعلمين (عيسى) مباشرة.

إذن تؤكد جميع الدراسات المذكورة على أهمية استخدام قوائم الرصد النمائية كأداة فعالة لتحسين مهارات التواصل واستعمال اللغة في المدارس اللبنانية. وتدعم النتائج المستخلصة من هذه الدراسات فاعلية التدخلات التعليمية في تعزيز المهارات اللغوية للأطفال، وتسهم في تحسين جودة التعليم والتعلم. كما تسلط الدراسات الضوء على أهمية استمرار البحث وتطوير استراتيجيات فعالة لتطبيق هذه القوائم بما يتناسب مع السياقات المحلية لتحقيق أفضل النتائج.

الخلاصة

نستطيع القول في نهاية مناقشتنا للنتائج وتفسيرنا لها؛ إن اكتساب طفل الروضة لمهارة التواصل واستعمال اللغة البراغماتية يُعد حجر الزاوية في تطوير مهاراته الاجتماعية والمعرفية. فهذه المهارات ليست مجرد أدوات للتفاعل اليومي، بل تشكل حجرًا مهمًا لبناء قدرات التفكير النقدي وحل المشكلات. فعندما يتعلم الأطفال كيفية استخدام اللغة بشكل براغماتي، مثل توظيف عبارات افتراضية مثل "فيما لو" أو "ماذا لو"، فإنهم لا يتعلمون فقط كيفية التعبير عن أفكارهم بوضوح، بل يتعلمون أيضاً كيفية التفكير في الاحتمالات المختلفة والتخطيط للمستقبل. هذه المهارات تعزز من قدرتهم على تحليل المواقف وفهم العواقب المحتملة لأفعالهم، مما يعزز من استقلاليتهم وقدرتهم على اتخاذ قرارات

مدروسة. بالإضافة إلى ذلك يساعد اكتساب مهارات التواصل البراغماتي في تحسين العلاقات الاجتماعية للأطفال، إذ يمكّنهم من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة تتسم بالمرونة والفعالية، الأمر الذي من شأنه ان ينمّي قدراتهم على التعاون والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

فمن خلال تأمين بيئة تعليمية تشجع على استخدام اللغة البراغماتية وتعزز التفكير الافتراضي، يمكن للمعلمين والأهل دعم الأطفال في تطوير هذه المهارات الحيوية، مما يساهم في تحقيق نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي في المستقبل. فالاستثمار في تطوير مهارات التواصل البراغماتي للأطفال في مرحلة الروضة ليس فقط مفيداً لهم الآن، بل يمثل أساساً قوياً لنموهم المستقبلي ومهاراتهم في مختلف جوانب حياتهم.

إذن تناولنا في هذا الفصل بالتفسير والمناقشة، ما قد توصّلت إليه الدراسة الميدانية من النتائج الإحصائية، وقد جاءت هذه النتائج منسجمة مع بعض من الدراسات، على أن المشهد العام لمعطيات المقاربة الميدانية بدا واضحًا فيما يتعلّق بدور قوائم الرصد النمائية في الكشف عن الصعوبات النمائية عند طفل الروضة وبتأثير خطة التدخل على فعالية قوائم الرصد و دورها. وسوف نستكمل الحديث حول النتائج والتوصيات والانطباع الشخصي الذي ترتّب لدينا بلحاظ هذه النتائج في الفصل التالي والأخير من دراستنا.

الفصل الخامس: الخلاصة والتوصيات

تمهيد

إستعرضنا في الفصل السّابق نتائج الدراسة، وأنجزنا مقاربة ميدانية عرضنا فيها إجابات أفراد العينة عن استبيان الدراسة وبيّنّا نتائج التدخّل الذي قُمنا به على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبيّة. وفي هذا الفصل سوف نُلخص أهم النتائج التي حصلنا عليها في ضوء فرضية الدراسة التي تمّ طرحها سابقًا، فضلًا عن اقتراح توصيات وجدنا أنّه من الضروري الإضاءة عليها وتناولها وسنختم الكلام بتقديم انطباعنا الشخصي حول تأثير استخدام قوائم الرصد النمائية وخطة التدخل في الكشف عن الصعوبات النمائية لدى الأطفال، حيث لاحظنا – الباحثة- من خلال العمل الميداني أنّ هذه الأدوات تلعب دورًا حيويًا في تحسين قدرات المعلمات على تحديد المشكلات النمائية مبكرًا. وفيما يلي تفصيل ذلك:

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى تبيان فعالية قوائم الرصد النمائية في الكشف المبكر عن الصعوبات المتعلقة بالتواصل واستعمال اللغة البراغماتية لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال اعداد خطة تدخّل كأداة مساعدة لتنمية قدرات المعلمات في تطبيق هذه القوائم والتعامل مع تلك الصعوبات.

ما يعني إنّ هدف الدراسة يتجلّى في محاولة تبيان النقاط التالية:

- الكشف عن ماهيّة البنود التي يشملها مجال اللغة في قوائم الرصد النمائية الموجّهة لمرحلة الرّوضة.
- كيفية تأثير هذه البنود على اكتساب مهارة استعمال اللغة البراغماتية.
- كيفية تأثير هذه البنود على اكتساب مهارة التواصل وتعزيزها.
- تبيان فعالية خطة التدخّل كأداة مساعدة لتنمية قدرات المعلمات على تطبيق هذه القوائم والتعامل مع تلك الصعوبات.

وبالعودة إلى فرضية الدراسة وأسئلتها، فقد بينت النتائج أنّ العينة الضابطة لم تشهد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في محوري التواصل واستعمال اللغة البراغماتية. وهذا

بدوره يشير إلى أنّ أفراد العينة الضابطة، الذين لم يتعرضوا لأي تدخل أو برامج إرشادية، لم يظهروا تحسنًا ملحوظًا، مما يعكس استقرار الأداء وعدم تأثير أي عوامل خارجية على النتائج.

وفي المقابل، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في العينة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي. وقد ظهر تقدم ملحوظ في نتائج محور التواصل واستعمال اللغة لدى أفراد العينة الذين خضعوا للتدخل الموجه الذي قامت الباحثة بتطبيقه. هذا التدخل، الذي ركز على تطوير مهارات التواصل واللغة البراغماتية، أدى إلى تحسينات واضحة في مستوى الأطفال، مما يشير إلى أن التدخل كان فعالًا في تعزيز تلك المهارات.

وعند مقارنة المتوسطات الحسابية بين الاختبارات القبلية والبعدية، لوحظ أن النتائج البعدية في العينة التجريبية كانت أعلى بكثير من النتائج القبلية. هذه الفروق الكبيرة تعكس التأثير الإيجابي للتدخل في تطوير المهارات المستهدفة لدى الأطفال، حيث أصبحوا قادرين على التواصل بشكل أكثر فعالية واستعمال اللغة البراغماتية بطريقة أفضل بعد التدخل.

بناءً على هذه النتائج، يمكن التأكيد على أن التدخل الذي تم تطبيقه في العينة التجريبية لم يكن مجرد تجربة، بل كان ناجحًا وفعالًا بشكل ملحوظ في تحسين مهارات الأطفال. هذا النجاح يدعم صحة الفرضية التي تفيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية في مجالي التواصل واستعمال اللغة البراغماتية.

يقودنا ما تقدّم إلى القول إنّ هذا البحث قد أظهر أهمية التدخلات التعليمية الموجهة والمبنية على أسس علمية في تحسين مهارات المعلمات في تطبيق قوائم الرصد النمائية مما ينعكس ايجابًا على مهارات الأطفال، لا سيما في مجالي التواصل واللغة البراغماتية. وفي الوقت نفسه نرى أنّه من الأهمية بمكان تعميم نتائج هذه التدخلات في البيئات التعليمية المختلفة، حيث أثبتت قدرتها على إحداث تأثير إيجابي ملموس في تطوير أداء المعلمات لتطبيق القوائم الامر الذي ينعكس على المهارات الأساسية لدى الأطفال في مرحلة الروضة. كما أنّ لتدريب المعلمات ومتابعة إرشادهم على استخدام هذه البرامج الإرشادية يمكن أن يكون له دور كبير في تحسين جودة التعليم لأطفال هذه المرحلة العمرية.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، تظهر الحاجة إلى تقديم توصيات تهدف إلى تعزيز استخدام قوائم الرصد النمائية وتحسين فعالية البرامج الإرشادية في الكشف المبكر عن الصعوبات المتعلقة بالتواصل واستخدام اللغة البراغماتية لدى أطفال الروضة. تركز هذه التوصيات على تمكين

المعلمين من تطبيق القوائم بشكل أكثر كفاءة، وتعزيز التعاون بين المدرسة والأهل لضمان متابعة شاملة لتطور الأطفال. كما تدعو إلى تطوير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين تستند إلى نتائج هذه القوائم، مما يساهم في تحقيق تدخلات مبكرة وفعالة تدعم النمو اللغوي والتواصلي للأطفال. وفيما يلي نماذج من هذه التوصيات:

- التوعية على أهمية استعمال قوائم الرصد في العملية التعليمية بوصفها أداة أساسية في تقييم وتحسين مهارات التواصل واستعمال اللغة لدى الأطفال في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية.
- تدريب المعلمين من خلال إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام وتطبيق قوائم الرصد النمائية بفعالية وعدم الاكتفاء بذلك بل ومتابعتهم بعد التدريب متابعو دورية لمعرفة كيفية التطبيق والتحديات التي واجهتهم وتقديم الارشادات اللازمة.
- إجراء تقييم مستمر لقوائم الرصد؛ يساعد إجراء تقييم دوري لفعالية قوائم الرصد النمائية وجمع التغذية الراجعة من المعلمين والاختصاصيين على تطوير هذه الأدوات وتحسينها بما يتناسب مع احتياجات الأطفال والمتغيرات التربوية المختلفة.
- دمج النتائج مع استراتيجيات تعليمية أخرى؛ يُساعد دمج نتائج استخدام قوائم الرصد النمائية مع استراتيجيات تعليمية أخرى، مثل التدخلات المبكرة والبرامج التربوية الخاصة، على ضمان تحقيق تحسين شامل في اكتساب مهارات التواصل واستعمال اللغة البراغماتية ولعل بعض الاستراتيجيات التي عرضناها في برنامج التدخل قد تُوضح أهمية ذلك.

الدراسات المستقبليّة

تبيّن معنا فيما تقدّم أنّ قوائم الرصد النمائية أداة مهمة للكشف المبكر عن الصعوبات النمائية لدى الأطفال، إنطلاقًا من ذلك تبرز أهمية فتح المجال لمزيد من الدراسات المستقبلية التي تستهدف تطويرها وتحسين فعاليتها. ومن المتوقع أن تعالج الدراسات التي تدور في هذا الإطار موضوعات من تعزيز دقة القوائم في الكشف عن صعوبات التواصل واللغة البراغماتية، ودراسة مدى تأثير استخدام هذه القوائم على المدى الطويل في تحسين المهارات النمائية للأطفال فضلًا عن دراسة كيفية تحسين تدريب المعلمين والأهل على استخدامها بفعالية، مع استكشاف طرق جديدة لتكييف القوائم لتناسب مختلف البيئات التعليمية والثقافية. وفيما يلي نماذج من دراسات نقترحها في هذا المجال:

- دراسة فعالية استخدام قوائم الرصد المدعومة ببرنامج إرشادي على تقدم الأطفال في مهارات التواصل واللغة البراغماتية بمرور الوقت: هنا يمكن التركيز على كيفية تتبع تقدم الأطفال بعد تطبيق قوائم الرصد والبرنامج الإرشادي، وملاحظة أي تحسينات طويلة الأمد.
- تحليل مدى شمولية قوائم الرصد النمائية في معالجة معظم محاور المجال اللغوي عند طفل الروضة خاصة تلك المرتبطة بالتواصل واللغة البراغماتية: دراسة مدى كفاءة القوائم في اكتشاف جميع الجوانب المتعلقة بالصعوبات في التواصل واللغة.
- تقييم استجابة الأطفال لمدى تطور مهاراتي التواصل واللغة البراغماتية بعد تدخل المعلمين بناءً على نتائج قوائم الرصد: هذه المقاربة تركز على نتائج التدخلات التربوية التي يعتمدها المعلمون بناءً على قوائم الرصد والبرنامج الإرشادي.
- دراسة فعالية برنامج تدريب إرشادي على مستوى ثقة المعلمين في استخدام قوائم الرصد النمائية: التركيز هنا على الجانب النفسي والمهني لدى المعلمين، ومعرفة إذا كان البرنامج الإرشادي يزيد من ثقتهم في القدرة على التعامل مع الصعوبات النمائية.
- دراسة التحديات التي يواجهها المعلمون في تطبيق قوائم الرصد النمائية على أطفال الروضة: تساعد هذه المقاربة على استكشاف الصعوبات التي قد تواجه المعلمين في استخدام القوائم وتطبيقها بفعالية.

الإنطباع الشخصي

تركت هذه التجربة أثرها على مستوى أدائنا الوظيفي، فمن خلال العمل على دراستنا التي تناولت "دور قوائم الرصد النمائي في الكشف عن الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة"، نستطيع أن نرى التأثير الكبير الذي أحدثته هذه التجربة على فهمنا الخاص للمشكلة وكيفية التعامل معها ومعالجتها. وانطلاقًا من الإطار النظري للمشكلة، استندنا إلى عدد من الدّراسات السّابقة التي شدّدت على أهمية الكشف المبكر عن الصعوبات النمائية وأثره على تحسين حياة الأطفال وتطوير مهاراتهم. الأمر الذي دفعنا إلى دراسة فعالية قوائم الرصد ودورها في الكشف عن الصعوبات النمائية التي تواجه طفل الروضة.

وجدنا على المستوى الشخصي، وبحكم عملنا في وزارة التربية اللبنانية الذي يتطلّب منّا إجراء زيارات للمدارس الرّسمية الدّامجة في المنطقة التربويّة التابعة لجبل لبنان وذلك لمتابعة عمل المعلمات والاختصاصيات في هذه المدارس، وتقديم الإرشادات والتوجيهات اللازمة أنّ لهذه التجربة الشخصية

دورها الكبير في تشكيل موقفنا من المسألة. وقد بدأنا ملاحظة هذه التحديات لدى المعلمات في التعامل مع الأطفال ذوي الصّعوبات النمائية. الأمر دفعنا إلى التفاعل عن قرب مع المجموعات المشاركة، مما جعل التجربة البحثية أكثر قربًا وشخصية بالنسبة لنا.

أمّا من ناحية الأهداف البحثيّة والفرضيات، فالفرضية الرّئيسة التي بُنيت عليها دراستنا هي أن استخدام قوائم الرصد النمائي سيساهم في تحسين مهارات المعلمات في الكشف عن الصعوبات النمائية وذلك باستخدام برنامج إرشادي يساعد في توضيح ذلك. ولمعالجة ذلك تمّ توزيع الاستبيان على عينة الدراسة التجريبية والضابطة، وتطبيق برنامج للتدخل وذلك لمعرفة فعاليته بمعنى هل التحسُّن في النتائج سيعود إلى برنامج التدخل أو إلى عوامل أخرى.

وفيما يتعلّق بالإجراءات والمنهجية، فقد قمنا بتوزيع المعلمات إلى مجموعات تجريبية وضابطة، وتمّ إرشاد المجموعة التجريبية حول كيفية استخدام قوائم الرصد النمائية كما ذكرنا سابقًا. وقد تخلّلت هذه المرحلة بعض التحديات ومنها؛ صعوبة في إقناع بعض المعلمين بضرورة البدء بإعتماد قوائم الرصد النمائيّة أثناء عملية تقييم أداء الأطفال سواءً لرصد المشكلات النمائية او لتقييم أدائهم التحصيلي بشكل عام والذي يُعبّر عن نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطفل. كذلك واجهتنا بعض التحديات على مستوى تطبيق برنامج التدخّل مع بعض المعلمات بسبب ضغوط العمل أو التزاماتهم الأخرى، ولكن هذه التحديات أتاحت لي الفرصة لتعديل البرنامج ليكون أكثر مرونة ويتناسب مع احتياجاتهم لذلك قمنا بإنشاء مجموعات واتساب لكل مدرسة لمتابعة أي مستجد قد يطرأ.

أمّا فيما يتعلق بمحور تفسير النتائج، فقد أظهرت النتائج أن قوائم الرصد ساعدت في تحسين قدرة المعلمات على اكتشاف الصعوبات النمائية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة. وهذا يعزز فرضيتنا الأساسية وفي الوقت نفسه يُقدّم دعمًا علميًا للتدخل الذي تم تطبيقه مرفقًا بنتائج الاستبيان.

وفي خطوة أخيرة قدّمنا مجموعة من التوصيات والاستنتاجات، حيث اقترحنا تعميم استخدام قوائم الرصد في مرحلة الروضة وإعداد دورات تدريبية مكثفة للمعلمات وكذلك اقترحنا ضرورة تقديم الدعم والمتابعة للمعلمات من خلال تكثيف عدد الزيارات للمدارس وغيرها من الاقتراحات.

الخلاصة

وفي ختام هذا الفصل وهذه الدراسة يتّضح لنا، أنّ قوائم الرصد النمائية تشكل أداة فعالة في الكشف المبكر عن الصعوبات المتعلقة بالتواصل واستخدام اللغة البراغماتية لدى أطفال الروضة، خاصة عند

دعمها ببرنامج إرشادي يُسهم في تحسين قدرات المعلمات على تطبيقها بشكل صحيح. ولعلّ النتائج التي تم التوصّل إليها في هذه الدراسة، تُعزّز من أهمية التدخل المبكر وتوجيه المعلمات بشكل فعّال من خلال الزيارات المستمرة وتقديم التعليمات والإرشادات فضلًا عن التدريب المستمر. ومع ذلك، يبقى هناك مجال للتطوير من خلال الدراسات المستقبلية التي يمكن أن تشدّد على تعزيز دقة هذه القوائم وتوسيع نطاق التعاون بين المدرسة والأهل لدعم الأطفال بشكل أكثر تكاملاً.

المراجع

المراجع العربية

الأمم المتحدة. (2006). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة: المادة 24 - التعليم* .نيويورك: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

بنداق، لمى. (2015). *البرنامج التربوي الفردي للتلامذة ذوي الحاجات الخاصة*. لبنان: دار العلم للملايين.

تابت، مارتا. (2011) .*آلية الدمج المدرسي: دَور المركز التربوي للبحوث والإنماء وسائر الجهات المعنية*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

جابر، عبد الحميد جابر. (2006). *البحث الإجرائي في التربية والتعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2000). *الإطار الوطني للمناهج* .بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2012). *مرحلة الروضة*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2013). *الصعوبات التعلمية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس: العوارض والحلول*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2014). *منهج الروضة المبني على الكفايات*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2017). *المنهاج التربوي العام لمرحلة الروضة*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2017). *دليل قوائم الرصد والتقييمات التنموية للأطفال*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2018). *الصعوبات التعلميّة والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2018). *دليل المعلم في الكشف عن الصعوبات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية والتعليم العالي. (2012). *الخطة الوطنية لدمج ذوي الإحتياجات الخاصّة*. لبنان: وزارة التربية والتعليم العالي.

الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية والتعليم العالي. (2018). *دليل تطبيق قوائم الرصد في المدارس*. لبنان: وزارة التربية والتعليم العالي.

الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية والتعليم العالي. (2021). *السياسة الوطنية للتعليم الدامج*. لبنان: وزارة التربية والتعليم العالي.

الجمهورية اللبنانية، وزارة الصحة العامة. (2020). *دليل الصحة العامة في رعاية الطفولة المبكرة*. لبنان: وزارة الصحة العامة.

جونز، إليزابيث، وفيلي، كاثلين. (2015). دراسة أولية حول التقليد غير اللفظي لدى الأطفال ذوي الإعاقات النمائية. *مجلة الإعاقات النمائية والبدنية، 27*، 37-68.

الحاج علي، ندى. (2022). *أثر استخدام الأنشطة الاجتماعية على تنمية المهارات الاجتماعية لذى أطفال الروضة*. لبنان: الجامعة اللبنانية.

الخالدي، عبد الحميد. (2019). *دليل التربية الدامجة*. بيروت: مركز البحوث والدراسات التربوية.

خصاونة، محمد أحمد سليم. (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12* (3)، 591-604.

الخطيب، أحمد. (2014). *التدخلات التربوية لتحسين مهارات التعبير عن الحاجات لدى الأطفال*. الأردن: جامعة مؤتة.

الخفاجي، أحمد. (2015). *اللغة البراغماتية*. الأردن: دار الفكر.

الرزوق، تقى حسن. (2014). معايير الإدراك البصري الحركي للأطفال من عمر 2 - 7 سنوات. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 41*(1)، 462-477.
https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-664686

الشماع، محمود. (2019). *التقويم في التعليم: استراتيجيات وأدوات*. دمشق: دار الفكر العربي.

صوفيا، ميشال. (2016). *الحقيبة التربوية للمدرسة حول الصعوبات التعليمية والإضطرابات السلوكية والعاطفية*. بيروت: المركز الدولي للدراسات التربوية والتدريب.

عبدالله، محمود سالم. (2017). *البحث الإجرائي وتطوير التعليم*. القاهرة: دار النشر العربية.

العبيدي، عابد. (2021). أهمية قوائم الرصد في تقويم التعليم: دليل عملي للمعلمين. القاهرة: *المجلة العربية للعلوم التربوية*.

العتيبي، أحمد سالم. (2015). *البحث الإجرائي في التدريس*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

عيسى، محمد. (2022). فعالية قوائم الرصد النمائية في تحسين مهارات المعلمين في المدارس الابتدائية. *مجلة دراسات تعليمية، 6*(14)، 140-157.

غنيم، أحمد ابراهيم. (2020). استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم: نحو تعليم أكثر فعالية وشمولية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 31*(121)، 391-420.
https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=311297

فاريل، مايكل. (2012). *التربية الشاملة: النظرية والممارسة*. بريطانيا: Sage Publications .

فلوسي، سمية. (2020). صعوبات تعلم اللغة الشفهية لدى ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الإحياء، 20*(25)، 1015-1030. https://search.mandumah.com/Record/1056451

قطامي، يوسف عبد الرحمن. (2016). *التقويم التربوي المعاصر: أساليبه وأدواته*. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

كرم، عايدة. (2020). *دور المعلمة في تعزيز الاستجابة الاجتماعية لدى أطفال الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة جرش.

معهد التربية للبحوث والدراسات (2021). *تجارب تطوير قوائم الرصد النمائية في التعليم الرسمي اللبناني*. بيروت: معهد التربية للبحوث والدراسات.

مؤسسة حمد الطبية. (2020). *الدليل الوطني للفحص النمائي للأطفال*. قطر: مؤسسة حمد الطبية.

ميلر، جانسن. (2015). *تأثير التدخلات في تعزيز القدرة على تقديم ردود فعل مناسبة للمواقف من خلال تحسين سلوك الأطفال*.

نصار، رشا. (2019). *أثر استخدام القصص التفاعلية في تنمية مهارات التجاوب لدى الأطفال في مرحلة الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية، جامعة بيروت العربية.

نصر، سارة. (2023). *أثر تطبيق قوائم الرصد النمائية على تطوير استراتيجيات التعليم في المدارس اللبنانية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة قطر.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. (2017). *دراسة حول تطبيق قوائم الرصد النمائية في المدارس الرسمية*. بيروت: معهد التربية للبحوث والدراسات.

وزارة الصحة. (2018). *التقييم النمائي للأطفال*. الأردن: وزارة الصحة الأردنية.

وزارة الصحة. (2020). *الدليل الإرشادي للفحص الدوري للأطفال*. المملكة العربية السعودية: وزارة الصحة.

وزارة الصحة. (2020). *الدليل الوطني للفحص النمائي للأطفال*. الكويت: وزارة الصحة الكويتية.

وزارة الصحة. (2020). *الفحص المبكر: دليل الرعاية الصحية الأولية*. الإمارات العربية المتحدة: وزارة الصحة.

اليونسكو. (2005). *التعليم للجميع: تحقيق الوعود (التقرير العالمي حول التعليم للجميع)*. باريس: منظمة الأمم المتحدة.

اليونيسكو. (2017). *التعليم الشامل: رؤية شاملة*. باريس: اليونيسكو.

اليونيسكو. (2020). *دليل اليونسكو للتربية الدامجة: سياسات وتوجيهات لتعليم شامل وعادل*. باريس: منظمة الأمم المتحدة.

المراجع الأجنبية

American Academy of Pediatrics (AAP). (2006). Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home: An algorithm for developmental surveillance and screening. *Pediatrics, 118*(1), 405–420. https://doi.org/10.1542/peds.2006-1231

American Academy of Pediatrics (AAP). (2015). *Neonatal encephalopathy and neurologic outcome* (2nd ed.). American Academy of Pediatrics; American College of Obstetricians and Gynecologists.

American Academy of Pediatrics (AAP). (2017). *Bright futures: Guidelines for health supervision of infants, children, and adolescents* (4th ed.). American Academy of Pediatrics.

American Academy of Pediatrics (AAP). (2019). *Developmental milestones for motor skills.* American Academy of Pediatrics. Retrieved from https://www.aap.org

American Academy of Pediatrics. (2022). *Developmental checklist handbook.* Retrieved from https://www.aap.org/en/search?k=developmental

American Educational Research Association (AERA). (2009). *Standards for action research in education.* American Educational Research Association. https://www.aera.net

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (n.d.). *Speech and language disorders and diseases.* American Speech-Language-Hearing Association. Retrieved from https://www.asha.org

Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA). (2018). *National quality framework.* ACECQA. Retrieved from https://www.acecqa.gov.au

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (3rd ed.). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., & Hilliard, J. (1976). *Portage guide to early education.* Madison, WI: Cooperative Educational Service Agency #12.

Bracken, B. A. (2008). *Bracken School Readiness Assessment* (3rd ed.). San Antonio, TX: Pearson.

Bricker, D., & Squires, J. (1999). *The Preschool Developmental Checklist.* Eugene, OR: University of Oregon, Early Intervention Program.

British Council Lebanon. (2023). *Inclusion and education: The journey of inclusion in Lebanese schools.* Retrieved from https://www.britishcouncil.org.lb

Brookhart, S. M. (2017). *How to use grading to support learning?* Alexandria, VA: ASCD.

Brown, A., & Johnson, B. (2021). *Effectiveness of developmental screening tools in identifying early childhood developmental delays.*

Child Mind Institute. (2022). *Cognitive development in early childhood.* Retrieved from https://www.childmind.org/article/cognitive-development-in-early-childhood

Child Mind Institute. (2022). *How trauma affects child development.* Retrieved from https://www.childmind.org/article/how-trauma-affects-child-development.

Clark, A. A. (2019). *Implementing multi-tiered systems of support.* Routledge.

Finnish National Agency for Education. (2019). *Support for learning and school attendance.*

Florian, L. (2019). *Challenges of inclusive education: International perspectives.* Routledge.

Franken burg, W. K. (1992). The Denver II: A major revision and standardization. *Journal of Pediatrics, 121*(4), 652-659.

Government of Canada. (2018). *Early childhood development: Concepts, theories, and applications.* Government of Canada. https://www.canada.ca/en/public-health/

Hamilton, S. S., & Mathews, B. L. (2011). *The role of developmental screening in early childhood education.* National Association of School Psychologists.

Humanity & Inclusion. (2019). *Good practices for inclusive education.* https://www.hi-inclusion.org/en/good-practices-for-inclusive-education.

Jefferson, A., Smith, B., & Taylor, C. (2019). The impact of developmental screening on early childhood educational outcomes. *Journal of Early Childhood Education, 47*, 641–652.

McMillan, J. H. (2020). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation* (7th ed.). Pearson.

Ministry of Education and Higher Education. (2010). *Quality education for growth: National education strategy framework and education sector development plan (General Education) 2010–2015.* Beirut, Lebanon.

Ministry of Education and Higher Education. (2020). *National policy on inclusive education for children with special needs in Lebanon.*

Piaget, J. (1969). *The psychology of the child.* Basic Books.

Smith, J. (2021). The role of developmental screening tools in early childhood education: A comprehensive review. *Teaching and Learning Inquiry*, *9*(1), 294-316.

Tickell, C. (2011). *The early years: Foundations for life, health, and learning.* UK Department for Education.

UNESCO. (2021). *Education for all region.* Retrieved from https://uis.unesco.org/en

UNESCO. (2023). *Inclusive education: A global perspective.* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark

UNICEF Lebanon. (2021). *Case study on the inclusive education pilot study in Lebanese public schools.* Retrieved from https://www.unicef.org/Lebanon .

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Wehbeh, S. (2006). The challenges of inclusive education in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(2), 199-215. https://doi.org/10.1080/09687590600679980.

World Health Organization. (2018). *International classification of diseases, 11th revision (ICD-11).* World Health Organization. Available at: https://icd.who.int/en.

World Health Organization. (2020). *Environmental health in pregnancy.* World Health Organization.

الملاحق

ملحق رقم 1. أمر المهمة / زيارات المدارس الرسمية

وزارة التربية والتعليم العالي
المديرية العامة للتربيـــة
الارشاد والتوجيه

زيارات المدارس الرسمية
أمر مهمّة

إسم الاستاذ(ة)/المدرّس(ة) المكلّف: نبيله كرم زين الدين
المادّة : تربية مختصة
المحافظة : جبل لبنان

هدف الزيارة : متابعة تربوية
مركز الارشاد : المتن
بيروت في : الأربعاء 21 شباط 2024

#	اسم المدرسة	القضاء	رقم الهاتف	موعد الزيارة	اسم وتوقيع المدير او الناظر المسوول
219036	حارة حريك الاولى الرسمية المختلطة - ق - ظ	بعبدا	01-559926	الخميس 29 شباط 2024	
219040	مدرسة حارة حريك الثانية الرسمية المختلطة	بعبدا		الإثنين 04 آذار 2024	
219041	مدرسة برج البراجنة الثانية	بعبدا	01-470856	الثلاثاء 05 آذار 2024	
219047	الشياح الرسمية الثانية المختلطة انكليزي	بعبدا	01 282 291	الأربعاء 06 آذار 2024	
219054	الغدير الرسمية المختلطة - ق - ظ	بعبدا	01-473864	الثلاثاء 12 آذار 2024	
219057	مدرسة تحويطة الغدير الابتدائية المختلطة	بعبدا	01-472168	الأربعاء 13 آذار 2024	
219076	متوسطة الليلكي الرسمية المختلطة	بعبدا	08812497	الإثنين 18 آذار 2024	
219080	مدرسة سن الفيل الاولى المختلطة الرسمية	المتن الشمالي	03243259	الثلاثاء 19 آذار 2024	
219085	مدرسة سن الفيل الثانية المختلطة المتوسطة الرسمية	المتن الشمالي	01/254397	الخميس 21 آذار 2024	
219096	سبنيه الرسمية المختلطة	بعبدا	71945357	الثلاثاء 26 آذار 2024	
219104	مدرسة برج البراجنة الثانية	بعبدا	01-470856	الخميس 04 نيسان 2024	
219109	الشياح الاولى الرسمية المختلطة	بعبدا	03443659	الإثنين 08 نيسان 2024	
219116	حارة حريك الاولى الرسمية المختلطة - ق - ظ	بعبدا	01-559926	الإثنين 15 نيسان 2024	
219121	مدرسة حارة حريك الثانية الرسمية المختلطة	بعبدا		الثلاثاء 16 نيسان 2024	
219125	متوسطة جل الديب الرسمية للصبيان	المتن الشمالي	01902993	الأربعاء 17 نيسان 2024	
219131	متوسطة الليلكي الرسمية المختلطة	بعبدا	08812497	الإثنين 22 نيسان 2024	
219135	الغدير الرسمية المختلطة - ق - ظ	بعبدا	01-473864	الثلاثاء 23 نيسان 2024	

مديرة الإرشاد والتوجيه
بالتكليف
هيلدا ريمون الخوري

العدد الاجمالي 35

مدير التعليم الابتدائي بالتكليف
جورج أسعد داود

Page 89 of 101

وزارة التربية والتعليم العالي
المديرية العامة للتربيـــة
الارشاد والتوجيه

زيارات المدارس الرسمية
أمر مهمّة

اسم الاستاذ(ة)/المدرّس(ة) المكلّف: نبيله كرم زين الدين
هدف الزيارة : متابعة تربوية

المادّة : تربية مختصة
مركز الارشاد : المتن

المحافظة : جبل لبنان
بيروت في : الأربعاء 21 شباط 2024

#	اسم المدرسة	القضاء	رقم الهاتف	موعد الزيارة	اسم وتوقيع المدير او الناظر المسؤول
219141	مدرسة سن الفيل الاولى المختلطة الرسمية	المتن الشمالي	03243259	الخميس 25 نيسان 2024	
219146	سبنيه الرسمية المختلطة	بعبدا	71945357	الإثنين 29 نيسان 2024	
219150	مدرسة تحويطة الغدير الابتدائية المختلطة	بعبدا	01-472168	الثلاثاء 30 نيسان 2024	
219162	مدرسة سن الفيل الثانية المختلطة المتوسطة الرسمية	المتن الشمالي	01/254397	الأربعاء 08 أيار 2024	
219167	الشياح الاولى الرسمية المختلطة	بعبدا	03443659	الخميس 09 أيار 2024	
219171	الشياح الرسمية الثانية المختلطة الكليزي	بعبدا	01 282 291	الاثنين 13 أيار 2024	
219173	مدرسة برج البراجنة الثانية	بعبدا	01-470856	الثلاثاء 14 أيار 2024	
219176	حارة حريك الاولى الرسمية المختلطة - ق - ظ	بعبدا	01-559926	الاثنين 20 أيار 2024	
219179	مدرسة حارة حريك الثانية الرسمية المختلطة	بعبدا		الثلاثاء 21 أيار 2024	
219181	متوسطة جل الديب الرسمية للصبيان	المتن الشمالي	01902993	الأربعاء 22 أيار 2024	
219185	متوسطة الليلكي الرسمية المختلطة	بعبدا	08812497	الخميس 23 أيار 2024	
219188	الغدير الرسمية المختلطة - ق - ظ	بعبدا	01-473864	الاثنين 27 أيار 2024 إستبدال بـ الخميس 29 آذار 2024	
219191	مدرسة سن الفيل الاولى المختلطة الرسمية	المتن الشمالي	03243259	الثلاثاء 28 أيار 2024	
219194	مدرسة تحويطة الغدير الابتدائية المختلطة	بعبدا	01-472168	الخميس 30 أيار 2024	
219196	مدرسة برج البراجنة الخامسة الابتدائية الرسمية	بعبدا	01-274487	الاثنين 03 حزيران 2024	محمد إسماعيل
219197	سبنيه الرسمية المختلطة	بعبدا	71945357	الخميس 06 حزيران 2024	
219200	الشياح الاولى الرسمية المختلطة	بعبدا	03443659 مدرسة برج البراجنة الثانية-الداخلة	الاثنين 10 حزيران 2024 إستبدال بـ	

العدد الاجمالي 35

مديرة الإرشاد والتوجيه بالتكليف
هيلدا ريمون الخوري

مدير التعليم الابتدائي بالتكليف
جورج أسعد داود

ملحق رقم 2. الإستبيان

الجامعة اللبنانيّة
كليّة التربية
العمادة

عزيزي المعلم(ة)....

بين يديك استمارة تشكّل جزءا" من بحث جامعي تعدّه الطالبة ----------، وتتناول فيه **"دور قوائم الرّصد النمائيّة في الكشف عن الصّعوبات النمائيّة في مجال التواصل واستعمال اللغة البراغماتيّة عند طفل الرّوضة الثّالثة".**

لذا نرجو منك الإجابة بكلّ صدق عن الأسئلة التي سوف تقرأها في هذه الاستمارة ، ونحن نشكرك سلفا" على تعاونك معنا. تجدر الملاحظة الى أنّ هذه المعلومات مخصّصة للبحث التربوي وهي تأتي في اطار دراسة لنيل شهادة الماستر المهني في اختصاص التربية الخاصّة .

أولًا : المعلومات الشخصيّة

الإسم (اختياري) : .....
العمر (اختياري) : .....
الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى
المستوى التعليمي : ☐ ثانوي ☐ جامعي

عدد سنوات الخبرة : ☐ ما دون 5سنوات ☐ بين 5-10 سنوات
☐ بين 11-16 سنة ☐ بين 17 وما فوق

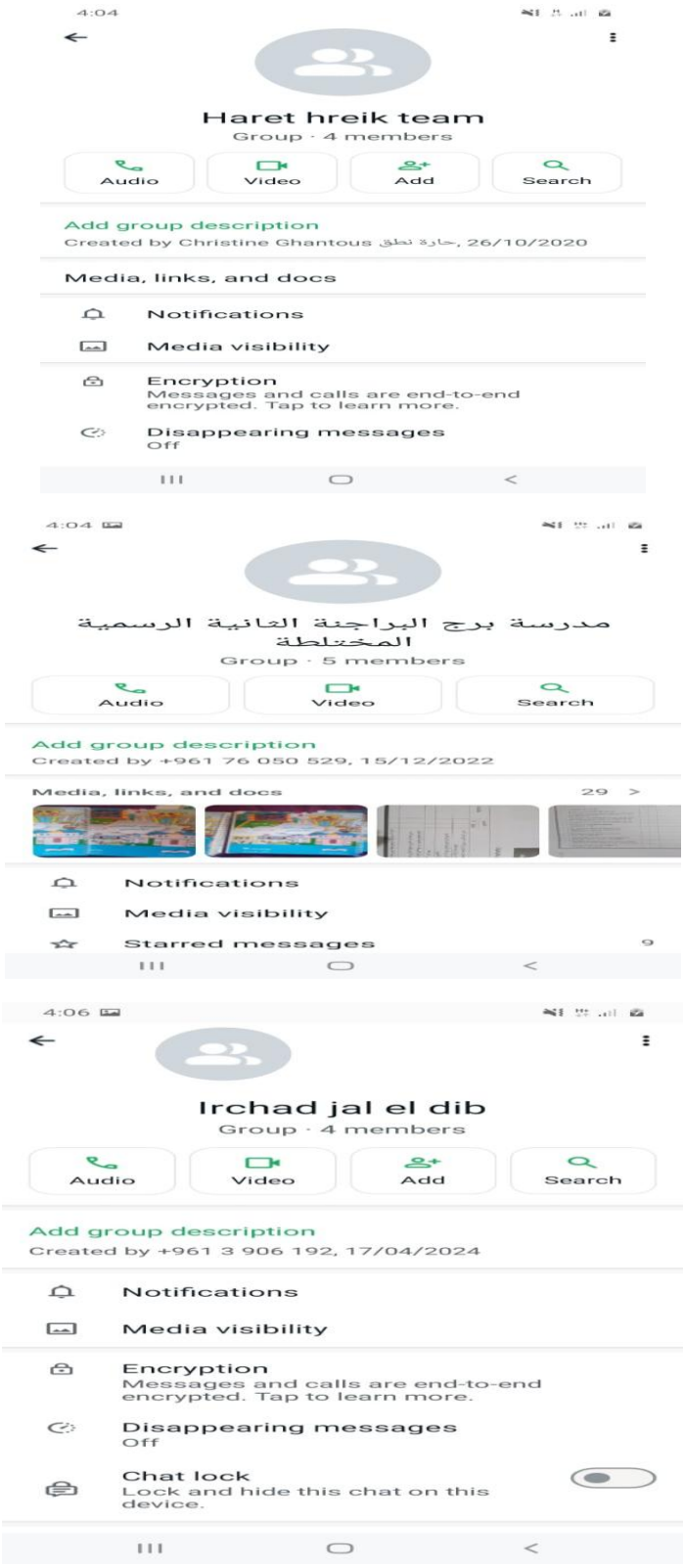
ثانيًا : التعليمات

يرجى قراءة كل بند بعناية ، وتحديد مدى موافقتك أو اختلافك معها بوضع علامة (√) على الخيار المناسب. وسوف يتم تقييم الإجابات وفق مقياس ليكرت على النحو الآتي :

رقم البند	المحور الأول : التواصل	أوافق بشدة 1	أوافق 2	محايد 3	لا أوافق 4	لا أوافق بشدة 5
1	يقلدّ الحركات غير اللغّويةّ المطلوبة بطريقة صحيحة.					
2	ينظر إلى الآخر بشكلٍ فعّال ومعبّر في أثناء التواصل معه.					
3	يلتفت إلى الشيء أو إلى الّشّخص حين يسُأل عن مكانه.					
4	يتبادل الأشياء مع الآخر تلقائيًّا أو عند الطلب.					
5	يعبّر عن حاجاته باستخدام كلمت أو إيماءات.					
6	يفهم التعبير الجسدي ونبرة الصوت ويستجيب بالّشّكل المناسب.					
7	يقوم بردّة فعل مناسبة للموقف من خلال سلوكه ،حركة جسده وتعابير وجهه.					
8	يبتسم في المواقف المناسبة.					
9	يبادر إلى التفاعل أو إلى الحديث مع الآخر.					
10	يتجاوب مع طلبات الآخر.					
11	يشارك في الأحاديث بفاعليّة.					
	المحور الثّاني : استعمال اللغة – الناحية البراغماتية					
12	يناقش مستعملا" الحجج والمسوّغات.					
13	يروي قصّة بتسلسل منطقي بين الاحداث مع وجود روابط سببيّة.					
14	يستعمل الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعره ووصف مشاعر الاخرين.					

15	يستعمل الافتراض في حديثه :" مثال ،فيما لو...".					

ملحق رقم 3. مجموعات ال واتساب



ملحق رقم 4. بعض الصّور من اللقاءات مع المعلمات خلال تطبيق خطة التدخل.

نشاط: تطبيق استراتيجيات مساعدة على معالجة بعض الصعوبات عند الطفل

نشاط: التعرّف على كيفية الرّصد و الية تطبيق قوائم الرصد النمائية.

نشاط: عرض ونقاش حول مفاهيم ذات صلة بكيفية التدخل "التكييفات"

نشاط: تطبيق استراتيجيات ذات صلة بالتعلم من خلال اللعب لتنمية بعض المهارات الذهنية من مثل: "المرونة الذهنية" و "الكبح" ...

نشاط: التغذية المرتجعة من قبل المعلمات