محكات تحويل الأطفال إلى معاهد التربية الفكرية

الدكتور عبد العزيز مصطفى السرطاوي
قسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز أسباب تحويل الأطفال إلى معاهد التربية الفكرية شيوعا ، ومن ثم التحقق من مدى مطابقتها مع تقييم معاهد التربية الفكرية لهؤلاء الأطفال . اشتملت عينة الدراسة على مائتين وواحد (٢٠١) طفلا وطفلة من معهدي التربية الفكرية بمدينة الرياض تم اختيارهم بطريقة عشوائية . وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر أسباب التحويل شيوعا ينحصر في كل من انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي وضعف السلوك التكيفي . وأظهرت النتائج كذلك اختلافات واضحة في ادراك وتقييم أسباب التحويل بين كل من مصادر التحويل ومعاهد التربية الفكرية .

المقدمة والخلفية النظرية

لقد تطور مجال التربية الخاصة كثيرا في الآونة الأخيرة واستحدثت فيه العديد من البدائل التربوية من أجل توفير خدمات مناسبة لذوي الحاجات الخاصة . ويعتبر تقديم مثل هذه الخدمات قبل التعرف على هؤلاء الأفراد أمرا مستحيلا في حد ذاته ، مما استوجب تطوير اجراءات وأساليب تقييم عديدة تهدف إلى الكشف عن تلك الحالات وتحديدها لكي يتم بالتالي التعامل معها بفعالية (Ysseldyke,1982) .

ويتمثل غرض اجراءات التقييم هذه في معظم الأحيان في اكتشاف الحالات التي ثبت عدم استفادتها من خبرات المدرسة العادية مقارنة بغيرهم من الأطفال العاديين . ويعتقد أوليفر (Oliver, 1976) بأن أكثر أسباب الفشل في تعلم المهارات المدرسية يعود إلى القصور والعجز الجسمي أو الحسي ، ولذلك فإن إجراء الفحوص الحسية والصحية يعتبر أمرا ضروريا للتأكد من سلامتها قبل وصم الطفل بالاعاقة .

أما من الناحية الرسمية ، فمن الشائع اعتماد المدارس على الفشل الأكاديمي أو عدم التكيف أو انخفاض نسب الذكاء كمحكات للتعرف على المعوقين عقليا وذلك على الرغم من أنه قد ازداد التشكيك في الآونة الأخيرة في الاعتماد على نسب الذكاء وعدم التكيف كمعيارين للحكم على الطالب ونعته أو وصمه بالإعاقة . فقد أشارت ميرسر (Mercer, 1971) على سبيل المثال بأن الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطالب تؤثر بشكل كبير في نسبة ذكائه ودرجة

تكيفه . وقد أثبتت من خلال اجراء بعض الدراسات أن التدني في الخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية قد يقلل نسبة الذكاء .

وإذا كان لا بد من اتخاذ الاجراءات التي تضمن توفير خدمات مناسبة للمعوقين عقليا والكشف عن الحالات الحقيقية للإعاقة ، فلا بد من بذل جهود لا تقتصر على أساليب التقييم التقليدية كاختبارات الذكاء مثلا ، بل يجب أن توازن تلك الجهود والاجراءات فيما بين فوائد الكشف عن الإعاقة والضرر الذي قد يلحق بالفرد من جراء وصمه بها . ولذلك فمن الضروري التخطيط للبرامج التي تستوعب عددا معقولا من الأطفال الذين هم بحاجة فعلية لخدمات خاصة ، وفي نفس الوقت الحذر من مخاطر الوصم بالإعاقة (Oliver, 1976) .

ولتأكيد هذا المفهوم ، فقد بين بوريس (Burris, 1960) أن استخدام الفحص الطبي أو التحصيل الأكاديمي أو درجة الذكاء لا تعتبر بمفردها كافية للتعرف على حالات الإعاقة العقلية أو تشخيصها ، وتوصل بوريس بالتالي إلى ضرورة استخدام جميع المعايير السابقة في آن واحد لضمان صدق التشخيص بشكل أدق . وقد تبين عند استخدام جميع تلك المعايير أن ٩٠٪ من الحالات المحولة هم فعلا معوقون عقليا ، في حين لا تعتبر النسبة المتبقية كذلك . وقد يعود سبب الخطأ في تقييم هذه النسبة البسيطة الى الخلط بين عدم التكيف الاجتماعي والإعاقة العقلية أو بين صعوبات التعلم والإعاقة العقلية أو نتيجة لعدم التحقق من سلامة الأجهزة السمعية والبصرية والحسية الأخرى .

ويبدو أن تحويل معظم الأطفال إلى مراكز التربية الخاصة يتم من قبل مدرسي الصفوف العادية ، في حين يتم تحويل عدد محدود من قبل الأهل أو الأخصائيين أو الأطباء . وهذا وضع طبيعي حيث يعتبر المدرس من أكثر المهنيين

مقدرة على ملاحظة الطفل ومقارنته بأقرانه في مختلف الجوانب الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية . وبشكل عام يختلف المدرسون في عدد الحالات التي يحولونها ، فمعظمهم يقوم بتحويل نسب عالية من الأطفال بمجرد ملاحظة أدنى قصور أو عجز لديهم ، وقليل منهم يتوخى الحذر في عملية التحويل فلا يحول إلاّ الحالات المستعصية أو أنه لا يلجأ إلى التحويل مطلقا . وقد يحدث هذا الاختلاف الكبير نتيجة لعدة أسباب :

قد لا يملك المدرسون فهما واضحا لمدى جدية وصعوبة مشكلة الطفل الذي يحتاج إلى خدمات تربوية متخصصة ، وقد لا يكون المدرسون على اطلاع بإجراءات التحويل ومستلزماته ، وقد يشعر البعض منهم بأن التحويل يعني عدم مقدرة على التعامل مع تلك الحالات . وبشكل عام ، فإنه كلما كان المدرس على اطلاع بالخدمات المتوفرة والمناسبة للطفل وإجراءات التحويل المطلوبة ومعايير القبول في التربية الخاصة ، كلما كان تحويله صحيحا ودقيقا (Lewis,1983) .

هذا ويستطيع المعوقون عقليا بدرجة بسيطة وغيرهم من ذوي الاعاقات البسيطة أن يتعلموا ضمن الصفوف العادية عندما يستخدم المدرسين مواد وأساليب مناسبة لمثل هذه الحالات من الإعاقة ، وكذلك باستخدام الأساليب والبدائل التربوية المناسبة كغرفة المصادر أو المدرس المتنقل أو الاستشاري . فحيثما كان ممكنا يجب أن يبقى المعوق عقليا بدرجة بسيطة في غرفة الصف العادية (Goodlad, 1979 , Patton & et. al., 1986) .

وقد أضاف باتون (Patton, & et. al. 1986) بأنه طبقا للنظرية الاجتماعية فإن جميع الأطفال يولدون ولديهم حاجات أساسية يجب اشباعها لاكتمال نموهم في مختلف النواحي الجسمية والاجتماعية والعقلية . وهذا الحال ينطبق أيضا

على المعوقين عقليا بدرجة بسيطة كغيرهم من الأطفال العاديين حيث يملكون جميعا نفس المتطلبات والحاجات السابقة . إلاّ أن هذه الفئة من الأطفال قد تطور سلوكات غير مقبولة نتيجة لخبراتهم البيئية السلبية .

ولا يعني إخفاق الطفل في اكمال المهمة التعليمية عدم مقدرته على أدائها ، حيث أن التعلم يعتبر بناءا افتراضيا لا يمكن قياسه بشكل مباشر وإنما يمكن الاستدلال عليه فقط من خلال أداء الفرد ، فإذا أدى الفرد المهارة فإننا نفترض أنه قد تعلمها وان لم يؤدها فإننا نفترض العكس . وبما أن التعلم يمكن قياسه فقط بشكل غير مباشر ، فإنه يجب الحذر من تفسير الأداء على أنه مؤشر حقيقي ووحيد على القدرة . وبمعنى آخر فإنه يلزم دوما التفريق بين القدرة الكامنة والأداء الظاهري اضافة إلى وجود العديد من العوامل التي قد تؤثر على استجابة الطفل في أي موقف تعليمي مثل العوامل الاجتماعية ، ومضمون المادة التعليمية وكذلك الإجراءات والدوافع والحوافز المستخدمة (Patton , and et. al. 1986).

ويعتبر وصم الطفل بالاعاقة العقلية ضارا بشكل كبير ، ولذلك فإنه يجب بذل كل جهد ممكن للتأكد من صحة هذه التسمية . وقد أشار كلا من باتون وميرسر (Patton, et. al., 1986 , Mercer, 1973) إلى أنه يمكن التعرف على الإعاقة العقلية من خلال مقارنة الطفل مع أقرانه من حيث السلوك والأداء . ويعتبر هذا الأسلوب دقيقا وأكثر سهولة من غيره عند محاولة تشخيص الحالات الشديدة من الإعاقة العقلية . أما في الحالات البسيطة فلا يعتبر الأمر كذلك على الإطلاق . وللدلالة على مدى خطورة الوصم بالإعاقة ، فقد طورت الجمعية الوطنية الأمريكية للمعوقين عقليا عام ١٩٧١م الأسس العامة التالية التي يتوقع أن تضمن تقييما أكثر دقة لهذه الفئة من المعوقين :

١- لا يجوز تصنيف طفل ما على أنه معوق عقليا إلاّ إذا تم تقييم سلوكه التكيفي وربط نتيجة ذلك التقييم بمجتمعه وأسرته والأخذ بالاعتبار المعايير الاجتماعية القائمة ضمن بيئته المدرسية والمجتمعية .

٢- لا يجوز تصنيف طفل ما على أنه معوق عقليا إلاّ إذا تم تقييمه من قبل فريق تقييم يضم عددا من المهنيين المختصين في الجوانب الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية .

٣- تدني الأداء الوظيفي بشكل مستمر حتى بعد تقديم العديد من المحاولات العلاجية .

٤- يجب أن يضم التقييم النفسي اختبارات فردية واجراءات مناسبة تضمن تقييم جميع الجوانب النمائية للطفل . وأن تكون تلك الاختبارات والاجراءات مناسبة لخلفية الطفل ولغته الأصلية .

٥- يجب ملاحظة الطفل في بيئة الصف الدراسي العادي .

٦- ضرورة مشاركة الأهل بشكل فعال في جميع مراحل التقييم .

وقد أشار باتون (Patton, & et. al., 1986) أنه على الرغم من تأخر المعوقين عقليا في الجوانب اللغوية والحركية في مرحلة الطفولة مقارنة بأقرانهم العاديين ، إلاّ أنه لا يمكن الجزم بوجود الإعاقة العقلية إلاّ في سن المدرسة . إن ازدواجية الصعوبة في الجوانب الأكاديمية والسلوكية يعتبر من أكثر العوامل التي تستدعي انتباه المدرس وشكه بوجود الإعاقة . وقد تظهر المشكلات الأكاديمية في جانب أكاديمي واحد كالقراءة أو التعبير الشفهي مما يؤثر على مهارات الاتصال والتي تؤدي بالتالي إلى إنسحاب الطفل من مجتمعه الصفي وعدم تفاعله مع أقرانه أو

البحث عن انتباه الآخرين بطرق قد تكون غير مقبولة اجتماعيا .

ومن جانب آخر ، فقد أشار جيرهارت (Gearheart, 1984) إلى أنه عندما يشك نسبيا في تخلف أحد الأطفال ، فإنه يتم تحويله في الغالب بسبب ضعف جانب أو أكثر من الجوانب الأكاديمية ، أو نتيجة لعدم مقدرته على التكيف . وتتمثل القاعدة الرئيسية التي تحكم عملية التحويل وتضبطها في أن وجود تأخر أكاديمي أو سلوكي محدود قد لا يعني وجود إعاقة عقلية .

وقد بينت العديد من الدراسات أن المشكلات الأكاديمية تعتبر نمطا وحالة من الإعاقة وقد لا تشير إلى وجود إعاقة عقلية . أما إذا كان الطالب يعاني من صعوبة عامة في برنامجه المدرسي وفي نفس الوقت لم يستفد من التعديلات المنهجية أو المدرسية . فإن المدرس يبدأ في العادة بالتفكير في بدائل أخرى وعلى رأسها عملية تحويله لبرامج التربية الخاصة (Yesseldyke, 1982) .

هذا ويجب الحذر من تكرار عملية التحويل والمبالغة فيها مما يتطلب من المدارس العادية التدقيق في أسباب التحويل ومراجعتها قبل استكمال الإجراءات الإدارية الأخرى (Gearheart, 1984, Lilly, 1981) . وتنفيذ هذه المراجعة الداخلية من قبل المدرسة معظم المدرسين للتبصر بالحالات ومناقشة ما يستحق التحويل فعلا والاستفادة من البرامج التربوية الخاصة ا، ضافة إلى ما يلزم أن تتخذه المدارس العادية من تدابير واجراءات تربوية حديثة تسمح بابقاء الطالب ضمن الصفوف العادية ما أمكن . أما في الحالات التي تعاني من مشكلات وصعوبات تعليمية حادة ، فإنه يمكن اعتبار غرفة المصادر أو الصف الخاص أحد الحلول الممكنة . وبالرغم من وجود مثل هذه الاجراءات التي يجب أن تسبق عملية التحويل ، إلا أن الممارسات الحالية قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى وضع العديد من الأطفال في

الصفوف الخاصة بالمعوقين عقليا (Gearheart, 1984) .

وبشكل عام ، فقد أوضح يازلدابك (Ysseldyke, 1982) أنه حين تظهر لدى الطفل مشكلة ما ، فإن المدرسين في العادة يبحثون عن أسباب تلك المشكلة . وهنالك ثلاثة وجهات نظر محتملة :

١- عدم قيام المدرسة بواجبها نحو الأطفال على الوجه الأمثل .

٢- قد يعود سبب المشكلة إلى قصور أو عجز ما لدى الطفل يعيق العملية التربوية . وقد يأتي الأطفال من بيئات اجتماعية غير سوية تؤثر على اكتسابهم للمهارات المدرسية .

٣- مزيج من المحددات الداخلية والضغوط الخارجية وصعوبة في الأهداف المدرسية .

وعلى الرغم من وجود هذه الأسباب إلا أن معظم المدرسين يصرون على أن سبب الفشل يعود إلى نواحي القصور التي يعاني منها الطفل أو إلى بيئته المنزلية . وقد أشار يازلدايك إلى دراسة مسحية أجريت عام ١٩٧٩م من قبل الجمعية الوطنية التربوية الأمريكية تبين أن (٨١٪) من المدرسين يرون أن سبب فشل الطفل يكمن في بيئته وحياته المنزلية ، و (١٤٪) يرونه في الطفل نفسه ، و (١٪) فقط يضعون المسئولية على أنفسهم ، و (٤٪) فقط يضعون اللوم على المدرسة . مما يعني أن (٩٥٪) يوجهون اللوم للطفل نفسه أو لبيئته وأن (٥٪) فقط يوجهون اللوم للمدرسة أو المدرسين .

وقد أوضح يازلدايك أن هناك أسبابا محددة تؤدي إلى الإعاقة ، ومنها :

١- قصور في العمليات الوظيفية لدى الطالب كالمشكلات الحسية في السمع أو البصر أو ضعف القدرة على الاستجابة الحركية أو مشكلات في العمليات

النفسية كالانتباه والذاكرة .

٢- قصور أو ضعف في الخبرات حيث أثبتت كوي (Quay, 1973) أن كثيرا من أسباب الاضطرابات الانفعالية يعود إلى عدم ملاءمة الخبرات الأولية للطالب مما يؤثر بالتالي على عملية تعلمه . ويعتقد كثير من التربويين في الوقت الحاضر أن السبب الرئيسي في المشكلات المدرسية يعود إلى نقص الخبرات السابقة (Whiteman & Deutsch, 1986) وكذلك إلى الحرمان البيئي الذي يفقد الطالب بعض الخبرات الضرورية لنموه اللغوي والادراكي الضروري للنجاح المدرسي . وعلى الرغم من وضوح جميع هذه الحقائق إلاّ أن العديد من المدرسين يعتقدون أن سبب المشكلة يعود إلى الطالب نفسه بينما هي خارجية في حقيقتها . وكنتيجة لهذا الاعتقاد فقد لاحظ باير وبشل (Baer & Bushell, 1981) بأنه عندما تظهر المشكلات لدى الأطفال ، يعمد المدرسون في الغالب إلى حملهم على أداء المهمة خارج المدرسة من خلال الواجبات البيئية مما قد يساعد في علاج بعض هذه المشكلات ان استطاع الأهل التغلب عليها بأنفسهم أو عن طريق الاستفادة من مصادر أخرى . وقد لا تتوفر هذه المساعدة لبعض الأطفال مما يؤدي إلى زيادة فشلهم أو مشكلاتهم ، مما يجعلهم بالتالي أكثر عرضة للتحويل إلى برامج التربية الخاصة .

أهمية الدراسة وهدفها

نظرا لحداثة ميدان التربية الخاصة في الوطن العربي ، يعتقد الباحث أن كثيرا من الممارسات الحالية المتمثلة في تحويل الأطفال الذين يشك بأنهم معوقين عقليا وعلى الأخص الحالات البسيطة منهم قد ينتج عنها ألقابا خاطئة . ومن أكثر الأخطار المترتبة على عملية تحويل الطلبة من المدارس العادية إلى عملية التقييم التي تتم في معاهد التربية الخاصة أن نسبة عالية جدا من هذه الحالات يتم وصمها فعلا بالإعاقة العقلية (YSSELDYKE 1982 والقريوتي ، ١٩٨٩) ، وعلى الرغم من أن بعض الباحثين يدافع عن أهمية الوصم باعتباره المنفذ الوحيد لتحديد أهلية الأطفال لتلقي خدمات التربية الخاصة ، إلاّ أ ن العديد منهم يرى أنه يترتب على عملية النعت تلك آثاراً سلبية لكل من الطفل وأسرته .

وللحد من تلك الممارسات وما يترتب عليها من آثار سلبية فيجب أولا تنظيم عملية تحويل الأطفال من المدارس العادية لتلقي عملية التقييم ، وثانيا الاحتكام إلى التنظيمات والأطر المدرسية وكذلك القوانين والأسس التي تضبط وتنظم تلك الممارسات . ويصعب الوصول إلى هذه الغايات إلاّ بعد التحقق من أسباب التحويل وممارساته القائمة .

ويعتقد الباحث أن العديد من طلبة المدارس الابتدائية يتم تحويلهم الى معاهد التربية الفكرية لأسباب غير دقيقة . وتظهر مثل هذه الممارسات عن طريق ملاحظات المعلمين حول الأداء الجيد لبعض الطلبة المحولين . وانطلاقا من ذلك ، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب التحويل سواء كان نتيجة لمشكلات

سلوكية أم أكاديمية أم طبية ومن ثم التحق من مدى مطابقتها مع تقييم معاهد التربية الفكرية . وبشكل خاص فقد حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية :

١- ماهي المشكلات السلوكية التي تؤدي إلى تحويل الطلبة إلى معاهد التربية الفكرية ؟ .

٢- ماهي المشكلات الأكاديمية التي تؤدي إلى تحويل الطلبة إلى معاهد التربية الفكرية ؟ .

٣- ماهي المشكلات الطبية التي تؤدي إلى تحويل الطلبة إلى معاهد التربية الفكرية ؟ .

٤- ما مدى صحة أسباب تحويل الطلبة حسب تقييم معاهد التربية الفكرية ؟ .

٥- هل هنالك فروق في صحة التقييم بين معاهد الذكور ومعاهد الإناث ؟ .

٦- هل هنالك فروق في تقييم المدرسين في المدارس ومعاهد التربية الفكرية للمشكلات السلوكية والأكاديمية والطبية ؟ .

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المسجلين في معهدي التربية الفكرية للبنين والبنات في مدينة الرياض والبالغ عددهم (٥٦٣) طفلا وطفلة .

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من مائتين وواحد (٢٠١) طفلا وطفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بحيث تم الاختيار العشوائي لأربعة إلى ستة طلبة لكل صف من الصفوف في المعهدين المذكورين .

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة .

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	٩٨	٤٨,٨
اناث	١٠٣	٥١,٢
المجموع	٢٠١	١٠٠

أداة الدراسة :

لجمع البيانات اللازمة للدراسة ، تمت الاستعانة بالعديد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بأسباب التحويل الرئيسية من أجل تطوير استبانة خاصة (القريوتي ، ١٩٨٩ و Mercer , 1971) ، وقد تضمنت الاستبانة كما يوضحها (ملحق رقم ١) أسباب التحويل الرئيسية الناتجة عن مشكلات سلوكية أو

أكاديمية أو طبية . وقد تم تقسيم المشكلات إلى جوانب فرعية يعتقد بأنها تغطي أكثر المشكلات المدرسية شيوعا .

وللتحقق من مدى مطابقة أسباب التحويل مع تقييم معاهد التربية الفكرية تمت اضافة بعد خاص يوضح تقييم المعاهد المذكورة لكل حالة من الحالات المحولة .

وللتعرف على مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لأغراض الدراسة ، فقد تم عرضها على خمسة من المختصين في مجال التربية الخاصة ، ومن ثم تنقيحها وفق اقتراحاتهم وآرائهم . ثم عرضت الأداة على عشرة من المحكمين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس للحكم على صدق محتواها حيث كانت نسبة الاتفاق على جميع فقراتها أكثر من ٩٠٪ .

جمع البيانات :

تمت الاستعانة بالأخصائيين النفسيين في معهدي التربية الفكرية لكل من البنين والبنات للإجابة على فقرات الاستبانة المذكورة طبقا للتعليمات المرفقة والتي تنص على الاستعانة بواقع ملفات الأطفال عند رصد البيانات الخاصة بكل حالة . وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة (٢٠١) استبانة ، منها (٩٨) من قبل معهد التربية الفكرية للبنين و (١٠٣) من قبل معهد التربية الفكرية للبنات .

النتائج

للتعرف على مدى شيوع أسباب التحويل المختلفة سواء كانت نتيجة لمشكلات سلوكية أم أكاديمية أم طبية ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما توضحها الجداول ذوات الأرقام (٢ ، ٣ ، ٤) على التوالي .

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية للمشكلات السلوكية

مشكلات سلوكية	موجود		غير موجود	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ضعف في السلوك التكيفي	١١٢	٥٥.٧	٨٩	٤٤.٣
تشتت	١٠	٥	١٩١	٩٥
قلق وخجل	١٧	٨.٥	١٨٤	٩١.٥
انسحاب وكسل	١٣	٦.٥	١٨٨	٩٣.٥
عدوانية	٤	٢	١٩٧	٩٨

يشير الجدول رقم (٢) إلى أن هنالك تفاوتا واضحا بين سبب التحويل الناتج عن ضعف السلوك التكيفي وبقية المشكلات المتضمنة في الجانب السلوكي . فقد بلغت النسبة المئوية لتكرار الضعف في السلوك التكيفي (٥٥ . ٧ في حين تعتبر النسب المئوية لتكرار كل من التشتت ، والقلق والخجل ، والانسحاب والكسل ، والعدوانية متقاربة إلى حد ما

حيث بلغت (٥ ، ٨ . ٥ ، ٦ . ٥ ، ٢) على التوالي .

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية للمشكلات الأكاديمية

مشكلات أكاديمية	موجود		غير موجود	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ضعف في الجانب اللغوي	١٦٣	٨٢ . ٥	٣٥	١٧ . ٧
ضعف في الجانب الحسابي	١٤٢	٨٩ . ٣	١٧	١٠ . ٧
ضعف في الجانب القرائي	١٤٨	٩٣ . ١	١١	٦ . ٩
ضعف في الجانب الكتابي	١٣٧	٨٦ . ٢	٢٢	١٣ . ٨

يشير الجدول رقم (٣) إلى وجود انخفاض عام في جميع الجوانب الأكاديمية لدى معظم الطلبة المحولين حيث بلغت النسب المئوية لتكرار جوانب الضعف : اللغوية ، والحسابية ، والقرائية ، والكتابية لديهم (٨٢,٥ ، ٨٩,٣ ، ٩٣,١ ، ٨٦,٢) على التوالي .

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية للمشكلات الطبية

مشكلات طبية	موجود		غير موجود	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
عجز وقصور جسمي	١٤	٧	١٨٢	٩٠,٥
حركات تشنجية ولا ارادية	٩	٤,٥	١٨٧	٩٣
استخدام الأدوية والعقاقير الطبية	٣	١,٥	١٩٣	٩٦
المـــرض	١٧	٨,٥	١٧٩	٨٩,١
الصـــرع	٢٢	١٠,٩	١٧٤	٨٦,٦

يوضح الجدول رقم (٤) أن معظم الأطفال المحولين من المدارس العادية إلى معاهد التربية الفكرية لا يعانون من مشكلات طبية . فقد بلغت النسب المئوية لتكرار المشكلات الطبية لكل من : عجز وقصور جسمي ، وحاكات تشنجيـــــة

ولا ارادية ، واستخدام الأدوية والعقاقير الطبية ، والمرض ، والصرع) ٧ ، ٤,٥ ، ٨,٥ ، ٩,١٠) على التوالي .

ومن أجل الكشف عن مدى صحة أسباب التحويل المختلفة ، فقد حسبت النسب المئوية لتكرارات الحالات التي تتفق مع تقييم معاهد التربية الفكرية بدرجة عالية أو متوسطة أو متدنية كما يبينها الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية لمدى صحة أسباب التحويل

حسب تقييم المعاهد

مدى صحة أسباب التحويل	التكرار	النسبة
عالية	٨٨	٤٣,٨
متوسطة	٧٢	٣٥,٨
متدنية	٤١	٢٠,٤
المجموع	٢٠١	١٠٠

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن ما نسبته (٤٣.٨) فقط من الحالات المحولة تعاني فعلا حسب تقييم المعاهد من مشكلات مدرسية مختلفة . أما النسب الأخرى من الطلبة المحولين فهم لا يعانون من مشكلات مدرسية حيث بلغت نسبتهم (٢٠.٤) أو أنهم يعانون منها بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبتهم (٣٥.٨) .

وللتحقق من وجود فروق بين الذكور والاناث تجاه أسباب التحويل الناتجة عن المشكلات المدرسية ، فقد تم حساب قيمة الاحصائي (كا^{٢}) كما يبينها الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (كا^{٢}) للفروق بين تقييم معاهد الذكور ومعاهد الاناث للحالات المحولة

الجنس	تقييم المعاهد			قيمة الإحصائي كا^{٢}
	عالية	متوسطة	متدنية	
ذكور	٦٩	١٤	١٥	xxx
اناث	١٩	٥٨	٢٦	٨٥.١٦
المجموع	٨٨	٧٢	٤١	

xxx مستوى الدلالة أقل من ١٠٠٠.

يظهر الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى أقل من (٠.٠٠١) بين تقييم معاهد الذكور والإناث لأفراد عينة الدراسة .

وللتحقق من وجود فروق بين المدرسين في المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية في تقييم المشكلات المدرسية ، فقد تم حساب قيمة الاحصائي (كا^{2}) للمشكلات الفرعية المتضمنة في الأسباب المختلفة سواء أكانت سلوكية أم أكاديمية أم طبية كما توضحها الجداول ذوات الأرقام (٧ ، ٨ ، ٩) على التوالي .

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار (كا^2) للفروق بين تقييم المدرسين في المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية للمشكلات السلوكية

مشكلات سلوكية		اتفاق تقييم المعهد مع أسباب التحويل			قيمة الإحصائي كا^2
		عالي	متوسط	متدني	
قصور في السلوك التكيفي	موجود	٤٩	٤٩	١٤	××
	غير موجود	٣٩	٢٣	٢٧	١٢,١٧
تشتت	موجود	٤	٢	٤	٢,٧٥
	غير موجود	٨٤	٧٠	٣٧	
قلق وخجل	موجود	١٣	٢	٢	×
	غير موجود	٧٥	٧٠	٣٩	٨,٢١
انسحاب	موجود	٥	٥	٣	٠,١٧
	غير موجود	٨٣	٦٧	٣٨	
عدوانية	موجود	-	٢	٢	٣,٧٧
	غير موجود	٨٨	٧٠	٣٩	

× مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) .

×× مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) .

يظهر الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى أقل من (٠,٠١) بين تقييم المدرسين ومعاهد التربية الفكرية للمشكلات المتعلقة بالسلوك التكيفي . كما يظهر الجدول كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى أقل من (٠,٠٥) في تقييم القلق والخجل .

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار (كا^2) للفروق بين تقييم المدرسين في المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية للمشكلات الأكاديمية

مشكلات أكاديمية		اتفاق تقييم المعهد مع أسباب التحويل			قيمة الإحصائي كا^2
		عالي	متوسط	متدني	
ضعف في الجانب اللفوي	موجود	٦٠	٧٠	٣٣	××
	غير موجود	٢٨	-	٧	٢٧,١٢
ضعف في الجانب الحسابي	موجود	٥٤	٥٩	٢٩	×
	غير موجود	١٢	٢	٣	٧,٤٥
ضعف في الجانب القرائي	موجود	٥٩	٥٩	٣٠	٢,٦٧
	غير موجود	٧	٢	٢	
ضعف في الجانب الكتابي	موجود	٤٨	٦٠	٢٩	××
	غير موجود	١٨	١	٣	١٨,١٤

× مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) ×× مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١)

يظهر الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى أقل

مـــن (٠,٠١) بين تقـيـيم المدرسين ومـعـاهد التـربـيـة الفكرية لكل من الجـانب اللغوي والجانب الكتابي . كما يبين الجدول أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى أقل من (٠,٠٥) في تقييم الجانب الحسابي ، في حين لم تظهر أية فروق ذات دلالة في الجانب القرائي .

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار (كا^2) للفروق بين تقييم المدرسين في المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية للمشكلات الطبية

مشكلات طبية		اتفاق تقييم المعهد مع أسباب التحويل			قيمة الإحصائي كا^2
		عالي	متوسط	متدني	
عجز وقصور جسمي وحسي	موجود	٥	٧	٢	٣.٠٤
	غير موجود	٨٢	٦٣	٣٧	
حركات تشنجية لا ارادية	موجود	٢	٣	٤	٥.٥١
	غير موجود	٨٥	٦٧	٣٥	
استخدام الأدوية والعقاقير الطبية	موجود	١	٢	-	٣.١٤
	غير موجود	٨٦	٦٨	٣٩	
المـــرض	موجود	٧	٦	٤	١.٨٢
	غير موجود	٨٠	٦٤	٣٥	
الصـــرع	موجود	٩	٨	٥	١.٨٢
	غير موجود	٧٨	٦٢	٣٤	

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقييم المدرسين ومعاهد التربية الفكرية لجميع المشكلات المتضمنة في الجانب الطبي .

المناقشة

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطوير أداة خاصة لجمع البيانات اللازمة ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة المختلفة ، كما تم تحليل تلك البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية الملائمة .

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المشكلات الأكاديمية بمجملها تعتبر من أكثر أسباب التحويل شيوعا ويليها في ذلك ضعف السلوك التكيفي الذي ينتمي إلى المشكلات السلوكية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Gearheart , 1986) .

أما بقية المشكلات التي تنتمي إلى الأسباب السلوكية والطبية ، فقد كانت نسب شيوعها منخفضة الى حد كبير حيث كانت نسبة حالة الصرع أكثرها شيوعا إذ بلغت (٩ . ١٠) فقط . وقد يعود السبب في ذلك إلى عوامل عديدة أهمها تركيز المدرسين بشكل خاص على الجانب الأكاديمي والسلوكي واعتبار الفشل فيها سببا كافيا لتحويل الطلبة إلى معاهد التربية الفكرية . وتحدث مثل هذه الممارسات على الرغم من قناعة العديد من المختصين التربويين وما أشارت إليه بعض الأبحاث والدراسات من أن ضعف الأداء الأكاديمي أو السلوك التكيفي لا يعني عدم المقدرة على الأداء ، وقد لا يشير بالتالي إلى وجود الإعاقة العقلية (Patton & et. al. , 1986) . وقد يعود ذلك الضعف كما أشارت كوي ووايتمان ودنتش (Quay, 1973, Whiteman & Deutsch, 1968) إلى نقص الخبرات الأولية المقدمة للطالب مما يؤثر بالتالي على الجوانب الأكاديمية أو السلوكية . إضافة إلى ذلك ، فإنه لا يجوز تفسير استجابة الطالب وسلوكه في أي

موقف تعليمي بمعزل عما يحيط به من مؤثرات بيئية أو ممارسات تربوية وصفية غير ملائمة أو مؤثرات داخلية في الفرد نفسه تعيق اكتسابه للمهارات المقدمة في غرفة الصف العادية ، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه ميرسر ويازلدايك (Mercer, 1971, Ysseldyke, 1982) . وقد تعزى هذه النتيجة أيضا كما أشار لويس (Lewis, 1983) إلى عوامل ذاتية متعلقة بالمدرس خاصة عدم وعيه بالأسباب الكامنة وراء تلك المشكلات وحدتها أو رغبة منه في التخلص من بعض الحالات التي يعتقد أنها تشكل مصدرا للإزعاج وتشتيت بقية الأطفال .

أما السبب في عدم تحويل المدرسين للأطفال الذين يعانون من بقية المشكلات السلوكية فقد يعود إلى عدم شيوعها بين أفراد عينة الدراسة ، ولا تشكل مصدر تهديد للعملية التعليمية في غرفة الصف .

أما عدم شيوع الأسباب الطبية فيعود إلى طبيعة تلك المشكلات ووضوحها وبالتالي سهولة الكشف عنها وتحويلها في مرحلة ما قبل المدرسة فيما عدا بعض حالات الاصابة البسيطة أو الطارئة أو التي ليس لها تأثير مستمر على العملية التربوية للطالب كالصرع مثلا .

وفيما يتعلق بمدى صحة أسباب تحويل الحالات في عينة الدراسة حسب تقييم معاهد التربية الفكرية ، فقد تبين أن هناك اختلافا كبيرا بين وجهات نظر المدرسين في المدارس العادية والأخصائيين في المعاهد المذكورة . حيث ظهر أن أقل من نصف الحالات المحولة (٤٣.٨٪) فقط تعاني من إعاقة عقلية بسيطة . أما ما نسبته (٢٠.٤) من الحالات فلم يثبت وجود تلك المشكلات لديها أو أنها تعاني منها بدرجة متوسطة ، أي ما نسبته (٣٥.٨) . ويعتبر هذا التفاوت في تقييم عدد لا بأس به من الحالات من قبل كل من المدرسين ومعاهد التربية الفكرية من أكثر

المحددات تأثيرا على العملية التربوية لمثل هذه الحالات من الطلبة . إضافة إلى ما قد يعنيه ذلك من عدم وضوح معايير التحويل لدى معلمي المدارس العادية ، وبالتالي تحويل حالات من الطلبة ممن يعانون فقط من مشكلات بسيطة يمكن أن تستفيد من البرامج العادية وحرمان حالات أخرى تستحق فعلا الاستفادة من البرامج والخدمات التربوية الخاصة (Gearheart , 1984) . وقد تعني هذه النتيجة أيضا عدم ملاءمة اجراءات التقييم المستخدمة من قبل معاهد التربية الفكرية للحالات المحولة وهو ما أكدته دراسة كل من القريوتي والسرطاوي (١٩٨٩) .

وفيما يتعلق بالفروق بين معاهد الذكور ومعاهد الإناث ، فقد أشارت النتائج إلى وجود دلالة احصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٠١) في تقييم أفراد عينة الدراسة كما تراها معاهد التربية الفكرية . وقد يرجع ذلك اما إلى الاختلاف بين كل من الذكور والاناث في مدى فهم وادراك حدة المشكلات المدرسية المختلفة ، أو اختلاف المعايير المستخدمة في تقييم حالات الإعاقة العقلية وكذلك تعدد تفسيرها .

وفيما يختص بمدى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقييم المدرسين ومعاهد التربية الفكرية لمختلف الأسباب في الجوانب السلوكية والأكاديمية والطبية ، فقد استخدم اختبار (كا٢) للكشف عن تلك الفروق . ففي الجانب السلوكي فقد انحصرت الفروق في المشكلات الخاصة بالسلوك التكيفي حيث كانت في مستوى يقل عن (٠,٠١) ، وفي مشكلة القلق والخوف كانت في مستوى يقل عن (٠,٠٥) . ولعل السبب في وجود هذه الفروق يرجع إلى الاختلاف في طرق تقييم الظواهر السلوكية التي تنتمي إلى هذين البعدين بين كل من المدرسين

في المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية ، وبالتالي فإن الحكم على مدى حدتها وتأثيرها يعود إلى الاختلاف في تفسير نتائج التقييم . أما بقية المشكلات السلوكية (التشتت ، الانسحاب ، والعدوانية) فلم يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية فيها بين تقييم المدرسين في المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية نتيجة وضوحها وعدم الاختلاف في تفسيرها .

أما فيما يتعلق بالأسباب الأكاديمية ، فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقييم المدرسين ومعاهد التربية الفكرية لأفراد عينة الدراسة في مستوى يقل عن (٠.٠١) لكل من المشكلات اللغوية والكتابية ، وفي مستوى يقل عن (٠.٠٥) في تقييم المشكلات الحسابية . وقد ترجع تلك الفروق إلى اختلاف المعايير المستخدمة في الحكم على تلك المشكلات ومدى حدتها . ففي الغالب يعتمد المدرس على ملاحظاته الذاتية ، أما الأخصائي النفسي فقد يعتمد على الاختبارات التحصيلية المقننة أو الاختبارات ذات المحكات المرجعية . اضافة إلى ذلك فإن المهمات الوظيفية للجوانب اللغوية والحسابية تكون ذات أهمية قصوى للطفل بغض النظر عن طبيعة المرحلة التعليمية أو درجة تعقيد البرنامج الأكاديمية المقدم . وبناء عليه فإن القصور في هذه الجوانب قد يلفت انتباه المدرس أكثر من الاخصائي الذي قد يهتم بشكل أكبر بعمر الطالب ومدى ملاءمة البرنامج التربوي وكذلك الظروف الاجتماعية والبيئية المحيطة . أما السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الجانب القرائي بين كل من المدرسين في المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية ، فقد يعزى ذلك إلى سهولة ملاحظة مشكلات القراءة ووضوحها .

وبالنسبة للأسباب الطبية فلم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في الحكم عليها . وتعزى هذه النتيجة إلى احتمال اعتماد كل من المدرسين في المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية على التقارير الطبية أو سهولة الكشف عن مثل تلك المشكلات .

وفي ضوء هذه النتائج فإن الباحث يوصي بما يلي :

١- أن يتم تنظيم عمليات التحويل وتوخي الحذر من تكرارها لما لها من تأثيرات سلبية كثيرة .

٢- توضيح معايير كل من التحويل والتقييم وتطويرها بشكل يكفل تلافي الأخطاء المتمثلة في وصم حالات كثيرة بالإعاقة .

٣- ضرورة تنسيق وتوحيد الجهود المتبعة في تقييم حالات التخلف العقلي بين كل من المدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية .

٤- ضرورة وأهمية تفسير المشكلات ضمن الأطر والظروف البيئية المحيطة .

المراجـع

المراجع العربية

- القريوتي ، يوسف ، السرطاوي ، عبد العزيز (١٩٨٩) ، دراسة مسحية لعمليات التقييم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض . مركز البحوث التربوي - كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

المراجع الأجنبية

Baer, D. & Bushell, D. (1981) The Future of Behavior Analysis in the School? Consider its recent past, and then ask a different question. The Future of Psychology in the schools : Proceedings of the Spring Symposium. School Psychology Review, A Special Issue, 10, 2.

Burris, W. R. et. al. (1960) A Study of Screening Procedures for Special Education Services to Mentally Retarded Children (U.S. Office of Education Cooperative Research Project, 1939).

Gearheart, B. R. & et. al. (1984) The exceptional Student in the Regular Classroom. Times Mirror-Mosby, St. Louis, Missouri.

Goodlad, J. I. (1979) What schools are for Bloomington, Ind. : Phi Delta Kappa Education Foundation, 1979.

Kolstoe, O. P. (1976) Teaching Educable Mentally Retarded Children. Holt, Rinehart and Winston, Inc., N. Y.

Lewis, R. B. & et. al. (1983) Teaching Special Students in the Mainstream. Charles Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.

Mercer, J. R. (1971) Pluralistic Diagnosis in the Evaluation of Black and Chicano Children: A Procedure for Taking Sociocultural Variables into Account in Clinical Assessment, Presentation at American Psychological Association, Washington, D. C.

Mercer, J. R. (1973) Labeling the Mentally Retarded Berkely and Los Angeles: University of California Press.

National Association for Retarded Children (1971) Policy Statements on the Education of the Retarded Children. Arlington, TX: Author.

Patton, J. R. & et. al. (1986) Mental Retardation. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.

Quay, H. C. (1973) Special Education : Assumptions, Techniques, and Evaluative Criteria. Exception Children, 40, 165-170.

Whiteman, M. & Deutsch, M. (1968) Social Disadvantage as related to Intelligence and Language Development. In M. Deutsch, Ikatz, and A. Jensen. Social Class, Race, and Psychological Development. N. Y. Holt, Rinehart & Winston.

Ysseldyke, J. E. & Algozzine, B. (1982) Critical Issues in Special and Remedial Education. Houghton Mifflin Company, Boston.

ملحق (١)

اسم المعهد : .....

رقم ملف الطالب : .....

الجنس : .....

أسباب التحويل :

مشكلات سلوكية ***مدى اتفاق تقييم المعهد مع أسباب التحويل***

		موجود	***غيرموجود***	***عالية***	***متوسط***	***متدنية***
ضعف في السلوك						
التكيفي	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
تشتت	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
قلق وخجل	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
انسحاب وكسل	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
عدوانية	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ

مشكلات أكاديمية **مدى اتفاق تقسيم المعيد مع أسباب التحويل**

		موجود	غيرموجود	عالية	متوسط	متدنية
ضعف في الجانب اللغوي	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
ضعف في الجانب الحسابي	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
ضعف في الجانب القرائي	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
ضعف في الجانب الكتابي	:	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ

مشكلات طبية **مدى اتفاق تقسيم المعهد مع أسباب التحويل**

	موجود	غيرموجود	عالية	متوسط	متدنية
عجز وقصور جسمي وحسي	: ____	____	____	____	____
حركات تشنجية و لا إرادية	: ____	____	____	____	____
استخدام الأدوية والعقاقير الطبية	: ____	____	____	____	____
المرض	: ____	____	____	____	____
الصرع	: ____	____	____	____	____