مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ٤٧-٧٦ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

التعرف على المشكلات المدرسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية باستخدام قائمة فرز المشكلات المدرسية

عبدالغفار عبدالحكيم الدماطي* ومحمد محروس محمد الشناوي**

** أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، و** أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.*

ملخص البحث. ناقشت هذه الدراسة قضية التعرف على الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية وبصفة خاصة في المراحل الأولى من التعليم، كما ناقشت الحاجة إلى وجود أداة بسيطة وسهلة لمساعدة أخصائي الإرشاد الطلابي والمعلمين في التعرف على هؤلاء الطلاب.

وقد تبنت هذه الدراسة إعداد أداة للتعرف على المشكلات المدرسية حيث قام الباحثان بتعريب قائمة فرز المشكلات المدرسية عن قائمة تحمل الاسم نفسه من تأليف توماس ناجي (Gnagey). وتم تجريب هذه الأداة على عينة من ١١٤ طالبا في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في إحدى مدارس منطقة الرياض، حيث ثبتت صلاحية الأداة للتطبيق من حيث ثباتها وصدق محتواها، ومن حيث سهولة التطبيق وتوفير الوقت. غير أنه يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن هذه الأداة ليست للتقدير (assessment) أو التشخيص (diagnosis)، وإنما هي أداة للفرز السريع فقط (screening)، حيث إن الطلاب الذين يبدون احتمالا قويا أو متوسطا لوجود مشكلة لديهم يمكن إخضاعهم بعد ذلك لمزيد من الفحوص والتشخيصات من جانب أخصائيين نفسيين لاتخاذ القرارات التربوية بشأنهم. وتعتبر نتائج هذه الدراسة الميدانية مؤشرات أولية فقط حيث إن صغر حجم العينة واقتصار الدراسة على مدرسة واحدة يجعل من الصعب تعميم نتائجها على مدارس أو مستويات دراسية أو مناطق تعليمية أخرى.

مقدمـــة

يعتبر استخدام المقاييس والاختبارات في تقويم تلاميذ المدارس وطلابها إحدى ظواهر القرن العشرين الجديرة بالدراسة. فقد بدأ الاهتمام بهذا الاستخدام — من وجهة نظر تاريخية —

بقيام ألفريد بينيه عام ١٩٠٥م بوضع اختباره في الذكاء، ليكون الأداة الأولى التي استخدمت للتمييز بين العاديين وغير العاديين من التلاميذ. وقد كان «اختبار بينيه» نقطة انطلاق إلى التفكير في وضع واستخدام عديد من المقاييس والاختبارات لأغراض مختلفة انبثق معظمها من الظروف التي وجدت أثناء الحرب العالمية الأولى [١، ص ٤]، حين دعت الضرورة الملحة إلى طلب الهيئات المسؤولة في الجيش الأمريكي مساهمة علماء النفس في التعرف على الحالات غير الصالحة عقليا من المجندين، حتى يمكن استبعادهم من ميادين القتال. ومنذ ذلك الحين شهد العالم موجة من الاهتمام بالمقاييس والاختبارات التقويمية، والتي صاحبتها حركة ضخمة من استراتيجيات التقويم التعليمي والنفسي [٢، ص٣].

ومنذ الحرب العالمية الأولى تعدلت أهداف التقويم ووسائل قياسها. فطبقا لسباتش [٣] تحول الاهتمام من استخدام الورقة والقلم لقياس مهارات وقدرات معينة لتحل محلها سلسلة من الأوضاع التعليمية المختلفة التي تتيح للمدرس فرصة تقويم عديد من سلوكيات الطالب الدالة على تحقق الأهداف الموضوعة له مسبقا.

ولقد أدى التوسع الهائل في الخدمات التعليمية والتربوية المتاحة للمعوقين أو غير العاديين من الأطفال إلى ضرورة بناء وتطوير عديد من وسائل التقويم والتشخيص التي تسهم في التعرف على من يعانون من صعوبات في عملية تعلمهم. ففي بداية الأمر تم تكييف وتعديل الإجراءات المستخدمة مع المعوقين بطريقة تتلاءم مع المزاولات الطبية التقليدية بحيث هدفت هذه الإجراءات إلى دراسة الأسباب المؤدية إلى حالة ما، ثم تصنيف عديد من الأعراض والعلامات المميزة لكل فئة من فئات العجز والإعاقة المختلفة. ومن ثم صنف بعض الأطفال الذين عانوا من إعاقات تعلمية على أنهم (ديسلاكسيك dyslexic يعانون من ضعف في القدرة على القراءة) كما صنف البعض الآخر على أنهم أطفال يعانون من تلف في المخ، بينما صنفت مجموعة ثالثة على أن أفرادها يعانون من خلل طفيف في وظائف المخ.

وسرعان ما أدرك المربون وعلماء النفس واللغة أن هذه المسميات وتلك التصنيفات لم تسهم إلا بقدر ضئيل في معالجة المشكلات التي عانى منها هؤلاء الأطفال. فمثلا، لاحظ كيرك

[٤] أن التعرف على الأسباب المؤدية إلى عجز ما أو عاهة من العاهات لم يقدم شيئا من المساعدة في تنظيم الإجراءات العلاجية الملائمة وتخطيطها.

وفي الوقت نفسه أوصى كثير من المختصين بالإقلال من التأكيد على المفهوم السببي للعجز أو الإعاقة [٥] وزيادة التأكيد — بدلا من ذلك — على نواحي العجز النوعية specific learning disabilities التي يعاني منها الطفل عموما في تكيفه الاجتماعي أو تعلمه بصفة فردية.

وعبر السنوات القليلة الماضية أصبحت عملية القياس والتشخيص أكثر صلة وتعلقا بالأهداف التربوية التعليمية، كما تزايد اهتمام المسؤولين بالتقويمات النفسية والتعليمية، والاعتراف بها كوسيلة جوهرية أساسية للحصول على معلومات عن الطفل تفيد في وضع استراتيجيات فعالة لتربيته وتعليمه ومساعدته على التوافق النفسي والاجتماعي. كذلك فقد توطد الاقتناع في الأوساط التربوية بأن المزاولات التشخيصية التقويمية التي لا تسفر عن معلومات تقود إلى معرفة الأهداف التربوية التعليمية المناسبة لحالة الطفل، واختيار المواد والطرق الملائمة لتحقيقها تعتبر مضيعة لوقت ثمين وإهدارا لجهود وطاقات غالية. [٦]

وتتيح استراتيجيات القياس النفسي والتشخيص التربوي بصفة عامة للمسؤولين اتخاذ قرارات تعتمد على المعلومات التي جمعت عن طريق هذه الاستراتيجيات. وهذه القرارات قد تتعلق بأفراد أو بمجموعات من الطلاب، كما قد تتعلق بالفعالية النسبية لطرق التدريس المختلفة [٧، ص٦]. وقد قام كارميل [٨، ص١٨] بإثبات مجموعة من الأسباب التي تدعو المسؤولين التربويين والمعلمين إلى استخدام المقاييس والاختبارات المختلفة في العملية التعليمية التربوية، ومن هذه الأسباب مايلي:

١ـ تصنيف الطلاب إلى مجموعات توزع على الصفوف والفرق الدراسية المختلفة.

٢ـ التأكد من فعالية برنامج تعليمي معين، واتخاذ الاستعدادات اللازمة إما لتلافي نواحي القصور والضعف فيه، أو استبدال برنامج جديد به إذا لزم الأمر.

٣ـ تقويم كفاءات التلاميذ وإنجازاتهم.

٤ـ التثبت من تحقق الأهداف التربوية والمهنية.
٥ـ التعرف على الأطفال غير المتوافقين اجتماعيا أو تربويا.
٦ـ قياس النتائج النهائية للتعليم.
٧ـ التصديق بصفة رسمية على إنجاز التلاميذ وتحصيلهم.
٨ـ تزويد البحوث والدراسات بالمواد والمعلومات التي تنميها وتزيد من فعاليتها وصدق نتائجها.

ومهما يكن السبب الذي يدعو إلى القياس والتشخيص والتقويم فإن طرق التشخيص والتقويم التربوي المستخدمة مع أطفال المدارس وتلاميذها ترمي بصفة عامة إلى تحقيق هدفين أساسيين:

أ) التعرف (identification) على الأطفال الذين يعانون من سوء التكيف الدراسي بسبب صعوبة أو عجز أو عاهة، والذين سيحتاجون على الأرجح إلى تدابير تربوية خاصة للتعامل مع مشكلاتهم بفعالية.
ب) جمع معلومات إضافية قد تسهم في التعرف بوضوح على الأهداف التعليمية والطرق العلاجية الملائمة لمن يتم تشخيصهم وتصنيفهم بصفتهم أطفالا معوقين أو يعانون من صعوبات تعلمية [٦].

وعادة ما يعتبر التقويم لتحقيق الهدف الأول مستوى أوليا عاما يطلق عليه المختصون مصطلح المسح الشامل أو الفرز screening وهو بالنسبة للمدرسة يعتبر فرزا على مستوى فرقة دراسية كاملة تتم مباشرته عادة في مرحلة مبكرة من المدرسة [٩]. وتفيد نتائجه في التعرف بصفة عامة على الإنجاز العام للطفل في غرفة الدراسة بالمقارنة إلى أقرانه. كما يستخدم كمؤشر عام للمشكلات التي يحتمل معاناة الطفل منها والتي تحتاج إلى تحليل تقويمي أبعد وأكثر دقة وتفصيلا. وانطلاقا من هذا المفهوم تعتبر عملية المسح الشامل وسيلة مهمة للتعرف المبكر على الأطفال المعوقين أو الذين يعانون من مشكلات أو صعوبات في تعلمهم.

أهميـــة الدراســـة

تعتبر المشكلات المدرسية التي تقف حائلا بين الطفل وتقدمه في تحصيله المدرسي من أهم المشكلات التي تصادف المدرسة المعاصرة وبخاصة المدرسة الابتدائية . ويقدر الخبراء أن حوالي ١٠٪ من الأطفال يعانون من إعاقات أساسية قد تحول بينهم وبين التعلم بفعالية في المدرسة العادية أو في حجرة الدراسة العادية ، بحيث تحتم هذه الإعاقات ضرورة إلحاقهم ببرامج التربية الخاصة المتاحة ، إما في معاهد خاصة أو في فصول خاصة ، أو مساعدتهم عن طريق متخصصين في التربية الخاصة . كما تحتم تقديم المشورة والخبرة لمدرسي الفصول فيما يتعلق بتعليم هؤلاء الأطفال والتفاعل معهم . هذا بالإضافة إلى المشكلات التي لا تستلزم إلحاق الطفل بتلك المعاهد أو الفصول .

غير أن التعرف الإيجابي على نطاق واسع لمدى حدوث هذه الإعاقات — كصعوبات التعلم مثلا — ليس من الممكن إنجازه عادة في وقت مبكر جدا من حياة الطفل . فكثير من أنماط انحراف نمو الطفل وتطوره لا يسهل التعرف عليها في كثير من الشواهد خلال السنوات الأولى من عمر الأطفال حتى يبدأوا سنوات المدرسة ، إذ إن هناك من الأطفال من تبدو عليهم ملامح النمو بصورة عادية خلال هذه السنوات المبكرة ، كما يحققون المهارات النمائية الخاصة بمرحلة المهد ومرحلة ما قبل المدرسة دون مواجهة أية صعوبات رئيسة ، ولكنهم حين يدخلون المدرسة التمهيدية أو المدرسة الابتدائية فإنهم يواجهون مجموعة من الظروف والأحوال التي تفرض عليهم ضغوطا ثقيلة جديدة ، أو التي تلفت انتباه الآباء والمدرسين إلى بعض المظاهر السلوكية التي لم تسبق لهم ملاحظتها من قبل ، مما يجعل التعرف على مشكلاتهم أو تقدير الاحتياجات الخاصة بهم أمرا ضروريا [١٠ ، ص٢٧] .

ويعتبر التعرف identification على إعاقات الأطفال ومشكلاتهم إحدى القضايا الرئيسة التي تواجه المسؤولين عن التعليم في المدرسة الابتدائية ، وهو في الوقت نفسه إجراء ضروري يهدف إلى إنجاح العملية التعليمية بالنسبة لهؤلاء الأطفال عن طريق تقديم الخدمات المناسبة في الوقت المناسب دون تأخير يزيد المشكلة صعوبة وتعقدًا .

ومن هنا فقد اهتم المتخصصون في مجالات التعليم والقياس النفسي بإعداد الأدوات والوسائل التي تستخدم في التعرف على المشكلات المدرسية، وكذلك الأدوات التي تستخدم في تقدير هذه المشكلات وتشخيصها لاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

ونظرا لأن بعض هذه المشكلات — كما سبق ذكره — تمثل مشكلات نامية أو متطورة progressive حيث تحدث أثناء مرحلة النمو وتتطور فيها، فإنه يصبح من الصعب التعرف عليها دون استخدام أدوات أو وسائل تساعد المدرسين في المدارس العادية على فرز التلاميذ screening ، مما يسهم بالتالي في التعرف على من يعانون منهم من مشكلات ثم تصنيفهم طبقا لمشكلاتهم.

وعلى الرغم من تميز عملية الفرز بسهولة تطبيقها وسرعتها، بالإضافة إلى أنها ليست مكلفة، إلا أنها لا تعتبر خطوة نهائية، حيث تعطي من يقوم بها انطباعًا عامًا overview عن أداء مجموعة من الأطفال. ولكنها من ناحية أخرى لا تعني تقدير حجم مشكلاتهم ولا إمكانية تصنيفهم في مجموعات متلائمة، لأن هاتين العمليتين إنما تمثلان قرارات خطيرة تتطلب المزيد من الإجراءات الدقيقة والحذرة في الوقت نفسه، إجراءات يؤخذ فيها بعين الاعتبار احتمالات الخطأ في القرار وما يترتب على هذا الخطأ من نتائج.

هـــدف الدراســـة

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم «قائمة فرز المشكلات المدرسية» School Problem Screening Inventory تأليف توماس ناجي (Thomas Gnagey) (الطبعة الخامسة) والتي نشرت عام ١٩٧٨م [١١].

والهدف الذي من أجله أعدت القائمة باللغة العربية هو توفير مقياس مناسب يمكّن المعلم أو المعلمة أو مرشدي الطلاب في المرحلة الابتدائية من استخدامه في فرز التلاميذ للتعرف على من يعانون من مشكلات مدرسية، وذلك تمهيدا للبدء في إعداد البرامج التعليمية، واتخاذ التدابير التربوية الخاصة التي تلائم احتياجات هؤلاء الأطفال سواء في

المدرسة أو المنزل، أو إحالتهم إلى المتخصصين لمزيد من الدراسة والتشخيص بهدف اتخاذ القرار المناسب طبقا للحالة.

كما تهدف هذه الدراسة بصفة خاصة إلى استخدام تلك القائمة — بعد تجريبها — في إجراء دراسة تطبيقية للتحقق من صلاحيتها في التعرف على الأطفال المشكلين، ولتوضيح حجم المشكلات الدراسية التي يعانون منها.

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة

أجري الجزء التطبيقي من هذه الدراسة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من إحدى المدارس الابتدائية بمدينة الرياض (مدرسة حي الجامعة بالملز)، وقد بلغ عددهم ١١٤ طفلا تراوحت أعمارهم بين ٧ و١١ سنة.

أدوات الدراسة

كما سبق أن أشرنا، فقد استخدمت هذه الدراسة قائمة فرز المشكلات المدرسية التي ترجمها وأعدها الباحثان. وتحتوي القائمة على عشرة مقاييس فرعية تختص ستة منها بقياس الفئات التشخيصية النوعية التي تستخدمها المدارس بشكل شائع في الوقت الحاضر. أما المقاييس الأربعة الباقية فيعتبر كل منها بصفة عامة مجموعة من السمات والصفات التي يندر تمييزها، كما تشير إلى مشكلات أكبر وأوسع مدى. وفيمايلي وصف موجز لكل فئة من الفئات التشخيصية التي تحتوي عليها القائمة:

١ـ *صعوبات تعلم*: بصرية حركية (ص ت. ب ح) learning disabilities; visual motor وتشير هذه الفئة إلى وجود قصور أو عجز عصبي في العمليات المركزية للإبصار أو التنبيهات الحركية البصرية.

٢ـ *صعوبات تعلم*: سمعية لفظية (ص ت. س ل) learning disabilities; auditory verbal . وتوحي هذه الفئة باحتمال وجود قصور عصبي في العمليات المركزية الخاصة بالمثيرات السمعية و/ أو اللفظية الشفوية.

٣ـ *تخلـف عقلـي* : (ت ع) mental retardation . وتشـير هذه الفئة إلى وجود معدل أقل من المتوسط في النمو العقلي أو في نمو مهارات التعلم الأساسية، ومن المحتمل أن يكون هذا التخلف ذا منشأ عصبي .

٤ـ *اضطرابـات سلوكيـة أقل انضباطا* : (أ س ق) behavior disorders: un-der-controlled . وتشير هذه الفئة إلى وجود مشكلات سلوكية غير تكيفية، ذات صبغة شخصية اجتماعية، مقرونة بأنشطة زائدة في غاية التطرف والاندفاعية، بحيث لا يستطيع الطفل الحد منها أو السيطرة عليها ذاتيا إلا بدرجة ضئيلة لا يُعوّل عليها .

٥ـ *اضطـرابات سلوكية أكثر انضبـاطـا* : (أ س ك) behavior disorders: 0ver-con-trolled . وتفترض وجود مشكلات سلوكية غير تكيفية، ذات صبغة شخصية اجتماعية، مقرونة بأنشطة في غاية الخمول والكسل، بحيث تؤدي إلى انسحاب الطفل انسحابا شديدا وتحاشيه بشكل مستمر للسلوك أمام الآخرين .

٦ـ *إعاقة تعليمية ـ اجتماعية ثقافية* : (ع ت . ح ث) ـ educational handicap socio ـ cultural . تفترض وجود مشكلات خاصة بالتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي والدافعية إلى التعلم مقرونة بعوامل اجتماعية وحضارية .

أمـا المقاييس الأربعة التالية فهي أقل تباينًا وتميزًا، ولكنها تستخدم بصفة أساسية لتحديد مشكلات ذات مجال أوسع، بحيث تحتاج إلى مزيد من تفكير المقدر وحُكمه، إذا كان هناك طالب لديه مشكلات واضحة في المدرسة، ولكن المقدر لم يتمكن من تحديدها عن طريق استخدام المقاييس الستة المذكورة آنفًا. وهذه المقاييس الأربعة هي :

٧ـ *صعوبات تعلم: عامة غير محددة* (ص ت . ع) learning disabilities: general, non-specific ، ويفترض وجود عجز متعدد الوجوه أو مجموعة من الصعوبات العامة التي لم يمكن تحديدها عن طريق أيّ من مقياسَيْ صعوبات التعلم الأساسيين. وتقل أهمية هذا المقياس باستخدام المقياسين الأساسيين لصعوبات التعلم أو واحد منهما استخداما فعالا .

٨ـ *ضعف عام في مهارات التعلم*: (ض ع) general learning skill deficit . يفترض هذا المقياس وجود مجموعة غير شائعة من العيوب أو القصور في مهارات التعلم، ولكنها ذات دلالة بحيث لا يمكن تحديدها عن طريق المقاييس الثلاثة السابقة الخاصة بصعوبات التعلم أو التخلف العقلي. ويعتبر هذا المقياس مفيدا بصفته دالا على مدى كفاءة الطالب العامة في مهارات التعلم الأساسية.

٩ـ *اضطرابات سلوكية*: عامة غير محددة (أ س ع) behavior disorders: general, non specific . يفترض هذا المقياس وجود درجات من عدم التكيف ناتجة عن صفات مشتركة من الاضطرابات السلوكية الأقل انضباطا والاضطرابات السلوكية الأكثر انضباطا. كما قد يكشف عن اضطراب سلوكي أكثر عمومية بحيث يصعب تحديده عن طريق أي واحد من مقياسَيْ الاضطرابات السلوكية السابقين.

١٠ـ *سوء التوافق العام*: (س ت) general maladjustment . يجمع هذا المقياس بين بيانات مستمدة من كل من مقياسَيْ الاضطرابات السلوكية بنوعيها ومقياس الإعاقة التعليمية، بحيث يقترح درجة عامة من سوء التوافق غير المحدد، والتي لم تظهر بصورة مستقلة من خلال أي مقياس من هذه المقاييس الثلاثة. ومرة ثانية، فإن هذه الدرجة تقل إذا كانت البيانات المستمدة من كل من مقياسَيْ الاضطرابات السلوكية ومقياس الإعاقة التعليمية ذات دلالة.

طريقة التقدير

تحتوي قائمة المشكلات المدرسية على سبع وثلاثين فقرة تقيس كل منها سمة أو خصيصة معينة. فإذا كانت هذه الخصيصة تصف فئة تشخيصية معينة تنطبق إلى حد كبير على الطفل فإنها تحصل على درجة مقدارها (٣) وهي أعلى الدرجات. أما إذا كانت تصف فئة تنطبق عليه إلى حدما فإنها تحصل على درجة مقدارها (١). وإذا كانت لا تنطبق عليه فإنها لا تحصل على درجة بالمرة. ويوضح الجدول رقم ١ المعادلات المستخدمة في تحديد القيم التقديرية (الدرجات) لكل مجموعة من الخصائص التي تصف فئة من الفئات الست الأساسية في القائمة.

جدول رقم ١ . المعادلات المستخدمة في تحديد القيم التقديرية للفئات الست الأساسية من القائمة .

الفئـــة	المعادلـــة
صعوبات تعلم : بصرية حركية	٣ (أ + ب + جـ + د + هـ) + ز + ط + ى + ل + د د
صعوبات تعلم : سمعية لفظية	٣ (ز + ح + ط + ي + ك + ل + م)
	+ ع + ص + جـ جـ + د د + ح ح
تخلـف عقلـي بسيـط	٣ (ن + س + ع + ف + ص + ق)
	+ أ + ب + د + هـ + ز + ح + ط + ى + ل + ز ز + ح ح
اضطرابات سلوكية أقل انضباطا	٣ (ر + ش + ث + خ + ذ + ض) + ل + د د + هـ هـ + ط ط
اضطرابات سلوكية أكثر انضباطا	٣ (ت + غ + ظ + أ أ + ب ب + جـ جـ) + د د + ط ط
إعاقة تعليمية تربوية	٣ (د د + هـ هـ + و و + ز ز + ح ح + ط ط) + م + ن + ع + ص + ر

ويقـوم بتعبئـة القـائمـة المـدرسون أو الأخصائيون النفسيون أو المشتغلون بتوجيه الطلاب وإرشادهم أو معلم التربية الخاصة طبقا لتعليمات استخدام القائمة الواردة في أولها (انظر الملحق) . فإذا وجد مستخدم القائمة أن صفة ما تنطبق على الطفل فإنه يقوم برسم خط أفقي عريض يصـل بين النجمتين الواقعتين على يمين العمود الأول ويسار العمود الأخير لكل صفة من الصفات المنطبقة . وعند تحديد الدرجة التي حصل عليها الطفل في كل فئة من الفئات تُجمَع الدرجات التي مر بها الخط الأفقي في كل عمود على حدة، ثم تفرغ هذه الدرجات في خانات خاصة في جدول موجز الفئات الوارد في الصفحة الأخيرة من القائمة، حيث يتم إكمال باقي الخانات من الجدول نفسه طبقا لما هو موضح به، وذلك لتحديد الفئة التشخيصية التي يدخل في نطاقها الطفل (انظر ملحق رقم ١) .

تعريب الأداة وإعدادها للتطبيق

قام البـاحثـان بالخـطوات الآتية في سبيل تعـريب قائمة فرز المشكلات المدرسية وإعدادها للتطبيق :

١ـ *ترجمة القائمة* : قام الباحثان بترجمة فقرات القائمة (٣٧ فقرة) وتعليمات تطبيقها إلى اللغة العربية، مع إدخال بعض تعديلات طفيفة جدا في الصياغة بما يناسب الاستخدام في البيئة العربية السعودية .

٢ـ *ثبات القائمة* : طبقا لما هو وارد في دليل استخدام القائمة فقد اعتمد الباحثان في تقدير ثباتها على وجود مقدرين يقومان بالتقدير لكل طالب من أفراد عينة الدراسة . وقد تبين أن نسبة الاتفاق بين التقديرين كانت ٩٥٪ (٩٥,) . وهذا يعني أن القائمة تتمتع بثبات عال بين المقدرين للسلوك .

٣ـ *صدق القائمة* : عرضت القائمة في صورتها التجريبية على سبعة محكمين من بين أساتذة قسم علم النفس وقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود حيث كان الاتفاق تاما بين المحكمين على صدق عبارات القائمة وملائمتها للغرض المعدة من أجله .

جمع البيانات

قام الباحثان أولا بتدريب مدرسي الصفوف التي طبق عليها المقياس في مدرسة حي الجامعة بالملز، وذلك على مدى ثلاث جلسات بواقع ساعتين في المرة الواحدة . وبعد التأكد من إتقان الجميع لطريقة استخدام القائمة وتصحيحها بدىء في جمع البيانات على عينة الدراسة . وقد استغرقت عملية جمع البيانات شهرا على وجه التقريب .

نتائج الدراسة

بعد تطبيق قائمة فرز المشكلات المدرسية على أفراد العينة الموصوفة سابقا قام الباحثان بتحليل النتائج . وقد تم أولا استخراج المتوسط والانحراف المعياري لكل فئة من الفئات التشخيصية العشر (المقاييس الرئيسة والفرعية) التي تشتمل عليها القائمة . ويوضح جدول رقم ٢ هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية . كما تم بعد ذلك حساب مدى توزع أفراد مجموعة الدراسة على تلك الفئات التشخيصية طبقا لمستوى احتمال وجود المشكلة لديهم . وتوضح الجداول (٣ ـ ١٢) هذه التوزعات .

يتضح من الجدول رقم ٣ أن حوالي ٦٩٪ من أفراد الدراسة لا يتوقع وجود مشكلة لديهم خاصة بصعوبة التعلم الراجعة إلى جوانب بصرية وحركية . على حين أن حوالي ١٧٪ منهم من المرجح جدا وجود هذه المشكلة لديهم .

جدول رقم ٢ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعة الدراسة بالنسبة للمشكلات المختلفة لقائمة فرز المشكلات المدرسية .

المشكلـــة	المتوســط	الانحراف المعياري
صعوبة تعلم : بصري ـ حركي	٦,٥٩	٥,٨٧
صعوبة تعلم : سمعي ـ لفظي	٥,٦٣	٤,٩٩
صعوبة تعلم : عامة ـ غير محددة	١٢,٢٠	١٠,٤٩
تخلـــف عقلـي	٦,١٦	٥,٦٩
ضعف عام في مهارات التعلم	١٨,٧٥	١٥,٣٥
اضطراب سلوكي أقل انضباطًا	١,٣٩	٢,٤٨
اضطراب سلوكي أكثر انضباطًا	١,٥٣	٢,٤٥
اضطراب سلوكي : عام ، غير محدد	٢,٨٧	٤,٠٩
إعاقة تعليمية ـ اجتماعية ثقافية	٢,٩٧	٢,٩٦
سوء توافق عـــام	٥,١٩	٦,٣١

جدول رقم ٣ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم صعوبة تعلم بصرية حركية حسب مستوى الصعوبة .

المستـــوى	٠ ـ ٩ وجود المشكلة غير محتمل	١٠ ـ ١٤ وجود المشكلة ممـكن	١٥ ـ ٢٦ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	٧٩	١٦	١٩	١١٤
النسبة المئوية	٦٩,٣٠٪	١٤,٠٣٪	١٦,٦٧٪	١٠٠,٠٠٪

جدول رقم ٤ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم صعوبة تعلم سمعية لفظية حسب مستوى الصعوبة .

المستوى	٠ - ١٠ وجود المشكلة غير محتمل	١١ - ١٥ وجود المشكلة ممكن	١٦ - ٢٨ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	٨٢	٢٩	٣	١١٤
النسبة المئوية	٪٧١,٩٣	٪٢٥,٤٤	٪٢,٦٣	٪١٠٠,٠٠

ويوضح الجدول رقم ٤ أن حوالي ٧٢٪ من أفراد الدراسة كانوا عاديين لا يعانون من صعوبة تعلم راجعة لأسباب سمعية لفظية . على حين أن حوالي ٣٪ فقط كان احتمال معاناتهم من هذه المشكلة عاليا مما يدعو إلى إجراء مزيد من الفحوص لهم وتنظيم برامج خاصة بهم إذا دعا الأمر .

جدول رقم ٥ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم صعوبة تعلم عامة حسب مستوى الصعوبة .

المستوى	٠ - ١١ وجود المشكلة غير محتمل	١٢ - ١٦ وجود المشكلة ممكن	١٧ - ٥٤ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	٦٨	١٠	٣٦	١١٤
النسبة المئوية	٪٥٩,٦٥	٪٨,٧٧	٪٣١,٥٨	٪١٠٠,٠٠

ويتضح من الجدول رقم ٥ أن حوالي ٦٠٪ من أفراد الدراسة من المتوقع أن لا تكون لديهم صعوبات تعلم عامة . على حين أن ٤٠٪ من أفراد الدراسة قد تكون لديهم صعوبات تعلم عامة بدرجة متوسطة أو باحتمال قوي .

ويتضح من الجدول التالي (رقم ٦) أن حوالي ٨١٪ من أفراد الدراسة ليس من المحتمل وجود تخلف عقلي لديهم . على حين أن ٣,٥٪ فقط هم الذين يرجح أن تكون

لديهم مشكلة تخلف عقلي. وتعتبر هذه النسبة مؤشرا على قدرة القياس على الفرز. إذ تتوقع مثل هذه النسبة بين تلاميذ الصفوف الأولى ممن يحتاجون إلى مزيد من التشخيص حتى يمكن تحديد من يحتاج منهم إلى الالتحاق بفصول التربية الخاصة.

جدول رقم ٦. توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم تخلف عقلي حسب مستوى التخلف.

المستوى	٠-١١ وجود المشكلة غير محتمل	١٢-١٨ وجود المشكلة ممكن	١٩-٢٩ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	٩٢	١٨	٤	١١٤
النسبة المئوية	٨٠,٧٠٪	١٥,٧٩٪	٣,٥١٪	١٠٠,٠٠٪

جدول رقم ٧. توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم ضعف عام في مهارات التعلم حسب مستوى الضعف.

المستوى	٠-١١ وجود المشكلة غير محتمل	١٢-١٩ وجود المشكلة ممكن	٢٠-٨٣ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	٤٨	٢١	٤٥	١١٤
النسبة المئوية	٤٢,١١٪	١٨,٤٢٪	٣٩,٤٧٪	١٠٠,٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ٧ أن حوالي ٦٢٪ من أفراد الدراسة لا تنقصهم مهارات التعلم. على حين أن حوالي ٣٩٪ تقريبا يبدو لديهم ضعف عام واضح في هذه المهارات. وهذا يدعو إلى ضرورة توجيه الاهتمام إلى هذه المشكلة، والتي تعتبر في الواقع تجمعا لمشكلات سبق ذكرها، وهي صعوبة التعلم الراجعة لأسباب بصرية وحركية، بالإضافة إلى صعوبة التعلم الراجعة لأسباب سمعية ولفظية والتخلف العقلي. وهي كلها مشكلات يتوقع وجودها في الصفوف الأولى، وقد تستدعي الاهتمام بإجراء التشخيصات الطبية للحالة السمعية والحالة البصرية والحركية، بالإضافة إلى تقدير الأداء الذهني والسلوك التكيفي لتحديد كل مشكلة على حدة والمبادرة إلى علاجها.

جدول رقم ٨ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم اضطراب سلوكي أقل انضباطا حسب مستوى الاضطراب .

المستـــوى	٠ - ٨ وجود المشكلة غير محتمل	٩ - ١٤ وجود المشكلة ممـكن	١٤ - ٢٢ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	١١٢	١	١	١١٤
النسبة المئوية	٪٩٨,٢٤	٪٠,٨٨	٪٠,٨٨	٪١٠٠,٠٠

ويتضح من الجدول رقم ٨ أن ٩٨٪ من الطلاب لا يعانون من أي اضطراب سلوكي . ولعل ذلك راجع إلى اعتماد الآباء في البيئة العربية السعودية على منهاج تنشئة للأبناء نابع من قيم الإسلام وتعاليمه، وإلى ما يهيئونه لأبنائهم من جو أسري إيجابي من شأنه أن يعين كل طفل على أن يتمتع بصحة نفسية خالية من الاضطرابات السلوكية .

جدول رقم ٩ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم اضطراب سلوكي أكثر انضباطًا .

المستـــوى	٠ - ٧ وجود المشكلة غير محتمل	٨ - ١١ وجود المشكلة ممـكن	١٢ - ٢٠ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	١١٢	٢	-	١١٤
النسبة المئوية	٪٩٨,٢٥	٪١,٧٥	-	٪١٠٠,٠٠

ويتضح من الجدول رقم ٩ أن ٩٨٪ تقريبًا لا يعانون من المشكلات السلوكية الأكثر انضباطًا . ولعل ذلك يرجع أيضا إلى التنشئة الإسلامية للأطفال منذ الصغر.

جدول رقم ١٠. توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم اضطراب سلوكي عام حسب مستوى الاضطراب.

المستوى	٠-٩ وجود المشكلة غير محتمل	١٠-١٤ وجود المشكلة ممكن	١٥-٤١ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	١٠٣	٩	٢	١١٤
النسبة المئوية	٪٩٠,٣٥	٪٧,٨٩	٪١,٧٦	٪١٠٠,٠٠

ويتضح من الجدول رقم ١٠ أن ٩٠٪ من الأطفال لا يعانون من أي اضطراب سلوكي. على حين أن الذين يرجح وجود هذا الاضطراب لديهم بدرجة عالية أقل من ٢٪، وهؤلاء يمكن تعديل سلوكهم عن طريق التعاون بين المدرسة والبيت.

جدول رقم ١١. توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم إعاقة تعليمية اجتماعية وثقافية حسب مستوى الإعاقة.

المستوى	٠-٨ وجود المشكلة غير محتمل	٩-١٤ وجود المشكلة ممكن	١٥-٢٣ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	١٠٨	٦	-	١١٤
النسبة المئوية	٪٩٤,٧٤	٪٥,٢٦	-	٪١٠٠,٠٠

ويتضح من الجدول رقم ١١ أن حوالي ٩٥٪ من أفراد الدراسة لا يعانون من أي إعاقة تربوية تعليمية راجعة إلى جوانب اجتماعية وثقافية. كما بلغت نسبة من يرجح وجود هذه الإعاقة لديهم بدرجة متوسطة ٥٪ فقط. ولم يوجد من يُرجِّح وجود هذه المشكلة لديهم بشكل قوي. وهذا أمر متوقع جدا من مجتمع عالي الرفاهية كمجتمع مدينة الرياض. كما يدل مرة أخرى على إمكانية القائمة وقدرتها على الفرز.

جدول رقم ١٢ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم سوء توافق عام حسب مستوى سوء التوافق .

المستوى	١٠-٠ وجود المشكلة غير محتمل	١٥-١١ وجود المشكلة ممكن	١٦-٦٤ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	٩٢	١٦	٦	١١٤
النسبة المئوية	٨٠,٧٠٪	١٤,٠٤٪	٥,٢٦٪	١٠٠,٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ١٢ أن حوالي ٨١٪ لا يعانون من مشكلة سوء التوافق العام . أما من تتضح لديهم المشكلة بشكل كبير فهم حوالي ٥٪ . وهؤلاء قد تبدو حاجتهم كبيرة للإرشاد النفسي وإعداد برامج لرفع مستوى توافقهم .

مناقشة النتائج

أوضحت الجداول (٣-١٢) توزيع أفراد العينة من حيث توقّع كل مشكلة من المشكلات العشر التي حددتها قائمة فرز المشكلات المدرسية، كما أوضحت المستويات المختلفة لهذه المشكلات من حيث عدم احتمال وجود المشكلة، أو أن وجودها ممكن، أو أن وجودها محتمل جدا . فإذا أخذنا المستوى الأخير وهو أن وجود المشكلة محتمل جدا فإننا نجد الآتي :

١ ـ صعوبات التعلم البصرية الحركية	١٦,٦٧٪	من أفراد العينة
٢ ـ صعوبات التعلم السمعية اللفظية	٢,٦٣٪	من أفراد العينة
٣ ـ صعوبات تعلم عامة	٣١,٥٨٪	من أفراد العينة
٤ ـ تخلف عقلي	٣,٥١٪	من أفراد العينة
٥ ـ ضعف عام في مهارات التعلم	٣٩,٤٧٪	من أفراد العينة
٦ ـ اضطراب سلوكي أقل انضباطًا	٠,٨٨٪	من أفراد العينة
٧ ـ اضطراب سلوكي أكثر انضباطًا	صفر ٪	من أفراد العينة
٨ ـ اضطراب سلوكي عام	١,٧٦٪	من أفراد العينة
٩ ـ إعاقة تعليمية اجتماعية وثقافية	صفر ٪	من أفراد العينة
١٠ـ سوء توافق عام	٥,٢٦٪	من أفراد العينة

وتفيد هذه النتائج في ضرورة توجيه الاهتمام إلى مزيد من الفحوص الخاصة بالتقدير والتشخيص، حيث إن الأداة المستخدمة تقتصر أهميتها فقط على عملية الفرز screening ، إذ تعتبر أداة بسيطة يمكن لمدرس الفصل الاستعانة بها للتعرف على الأطفال الذين لديهم مشكلات مدرسية. ولكنها ليست أداة مناسبة لاتخاذ قرار مهم بالنسبة للطالب أو الحكم عليه بالانتماء لفئة تشخيصية معينة.

كما يتضح من البيانات السابقة أن بعض الفئات مثل صعوبات التعلم البصرية الحركية قد تدعو إلى الفحص الطبي، على حين أن الضعف في مهارات التعلم يدعو إلى اهتمام المدرسين بمراعاة الفروق الفردية، كما يدعو القائمين على إرشاد الطلاب وتوجيههم إلى دراسة المشكلات المؤدية إلى هذا الضعف ووضع الحلول المناسبة لها. كذلك فإنه يلاحظ انخفاض نسبة وجود بعض المجموعات مثل الاضطراب السلوكي بأنواعه. وقد يرجع هذا — كما سبق أن أشرنا — إلى اهتمام المجتمع السعودي وأنظمته التربوية بتربية أبنائه تربية دينية إسلامية.

الخلاصة

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية الحديثة نسبيًا في دول العالم عامة، وفي عالمنا العربي بصفة خاصة. ولقد أدى التوسع الهائل في الخدمات التعليمية والتربوية المتاحة للمعوقين أو غير العاديين من التلاميذ إلى ضرورة بناء وتطوير وسائل قياسية مختلفة للتعرف على هؤلاء التلاميذ في وقت مبكر من تعلمهم، واكتشاف ما قد يعانونه من صعوبات تعلمية أو سلوكية أو اجتماعية تكيفية.

ويعد التعرف على إعاقات الأطفال ومشكلاتهم إحدى القضايا الرئيسة التي تواجه المسؤولين عن التعلم في المدرسة الابتدائية. وهو في الوقت نفسه إجراء يهدف إلى إنجاح الجهود المبذولة لتعليم الأطفال المعوقين عن طريق تقديم الخدمات المناسبة في الوقت المناسب دون تأخير يزيد المشكلة.

وانطلاقًا من ذلك فقد هدف الباحثان إلى توفير أداة قياسية باللغة العربية تسهم في هذا التعرف، حيث قاما بتعريب «قائمة فرز المشكلات المدرسية لتوماس ناجي» والتي وضعها بهدف استخدامها في «فرز» التلاميذ على مستوى الفرق الدراسية في مراحل التعليم العام.

وقد قام الباحثان بعرض القائمة في صورتها التجريبية على مجموعة من المحكمين لقياس صدقها، كما استخدما طريقة قيام مقدرين بتقدير مشكلات الطفل لقياس ثبات القائمة. وبعد الاطمئنان لصدقها وثباتها قام الباحثان بتطبيقها على عينة من ١١٤ تلميذا من تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية بمدينة الرياض.

وقد استخرجت النتائج في صورة متوسطات وانحرافات معيارية لمجموعة الدراسة بالنسبة للمشكلات المدرسية الواردة في القائمة. كما استخرجت النسب المئوية للحالات التي ينعدم لديها إمكانية وجود المشكلة، والحالات التي يحتمل ظهور المشكلة لديها، والحالات التي يحتمل وجود المشكلة لديها بدرجة كبيرة.

وقد توصل الباحثان من نتائج الدراسة إلى إمكانية استخدام هذه القائمة في فرز التلاميذ والتعرف على ما لديهم من مشكلات في هذه المراحل المبكرة من تعليمهم، وبالتالي إمكانية إخضاعهم لمزيد من الفحوصات والتشخيصات المتخصصة التي يترتب عليها إمكانية توجيههم وتقديم الخدمات المناسبة لهم.

وتعتبر نتائج هذه الدراسة مؤشرات أولية فقط، حيث إن صغر حجم العينة، واقتصار الدراسة على مدرسة واحدة يجعل من الصعب تعميم نتائجها على مدارس أخرى أو مستويات ومناطق تعليمية أخرى. ولذا يوصي الباحثان بإعادة تطبيق القائمة في مجال أوسع وعلى عينات مأخوذة من فرق دراسية أعلى ومناطق تعليمية مختلفة حتى يمكن الاستفادة بها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

ملحق: قائمة فرز المشكلات المدرسية
بطاقة تحليل المشكـــلات

التاريخ: _____ المدرسة: _____

إسم التلميذ: _____ السـن: _____ الصـف: _____

اسم المقـدر: _____

المطلوب منك استخدام هذه القائمة للحصول على مجموعة من المعلومات المتعلقة بهذا الطفل، والتي سوف يتم استخدامها في اتخاذ خطوات إضافية تؤدي إلى رفع مستوى هذا الطفل في جميع مظاهر برنامجه التعليمي، كما ستؤدي إلى تحسين توافقه الشخصي والاجتماعي.

تعليمات ملء البطاقـة

١ـ تشتمل هذه البطاقة على عديد من الصفات والخصائص التي رتبت وصيغت في سبعة وثلاثين بندا. قم أولا بقراءتها كلها حتى تكون على دراية كافية بها جميعا. وسوف تلاحظ أن بعض هذه البنود قد اشتمل على صفة واحدة كما في بند (ن) أو بند (ش) مثلا، وأن بعضها الآخر مثل (خ) أو بند (هـ هـ) مثلا قد اشتمل على أكثر من صفة (اثنتين أو أكثر) بحيث عطفت هذه الصفات بعضها على بعض داخل البند الواحد بوساطة حرف العطف «أو،» وهذا يعني أن إحدى هذه الصفات لابد وأن تنطبق. فإذا عطفت بحرف الواو فإن جميع السمات داخل البند تنطبق.

٢ـ ابدأ عملية التقدير بالبند الأول «ا» ثم تابع تقديرك لكل البنود بالترتيب. فإذا وجدت نفسك غير متأكد تماما من وجود صفة ما من هذه الصفات في الطفل، فقم بتخطي البند الذي يشتمل عليها، وذلك بوضع دائرة حول الحرف المخصص لهذا البند، حتى يسهل عليك الرجوع إليه فيما بعد لتقديره، (لاحظ أن عدم وضع دائرة حول البنود التي تشك في انطباقها على الطفل لعدم تأكدك منها سيجعل من الصعب عليك فيما بعد تمييزها عن غيرها من البنود التي تركت بدون تقدير لعدم انطباق الصفات التي تتضمنها على الطفل.)

٣- ارجع مرة أخرى إلى البنود التي تركت بدون تقدير، ثم قم بملاحظة الطفل ملاحظة دقيقة، أو ادرس سجله المدرسي (ملفه) الخاص، إذا كنت تشعر أن القيام بذلك سوف يمكنك من استكمال تقدير تلك البنود التي تخطيتها سابقا والتي وضعت دوائر حولها. فإذا وجدت نفسك مازلت غير متأكد من انطباق بعضها على هذا الطفل حاول بكل وسيلة أن تقوم بتقديرها طبقا لما يغلب عليه ظنك، حيث إن صحة استخدام هذه القائمة يحتم تقدير كل بند من بنودها إذا كان ذلك ممكنا بأية حال من الأحوال.

٤- معايير التقدير: يجب على المقدر أن يقرر ما إذا كانت كل صفة من هذه الصفات تنطبق على الطفل الذي يقوم بتقديره، وتصف حالته بصورة أكثر وضوحا وذلك في ضوء مقارنته بمعظم الأطفال المناظرين له في نوعه (ذكر أو أنثى) وعمره الزمني.

٥- طريقة التصحيح: إذا انطبقت صفة ما من هذه الصفات على الطفل، بحيث تصف حالة من حالاته، فإنه ينبغي على المقدر أن يقوم برسم خط يصل بين النجمتين الموجودتين على جانبي المربعات المستخدمة في عملية التقدير (وإن استخدام قلم ملون أو رسم خط بقلم أسود ذي سن غليظ يسهل فيما بعد عملية تفريغ النتائج وإجمالها). ولتوضيح طريقة التقدير هذه تأمل المثالين التاليين:

*		١	١			*
				٣		

مثال لبند غير مقدر

*	١	٣	١			*

مثال لبند تم تقديره

ففي المثال الأول قد تركت المربعات فارغة كما هي بدون خط يصل بين النجمتين نظرا لعدم انطباق البند الخاص بها على الطفل ولكونه يصف حالة غير ملائمة لحالته.

وشكـــرا

تمت ترجمة وإعداد هذه القائمة اعتمادا على الطبعة الخامسة من: SPSI, Facilitation House, 1978.

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
أ ـ قادر على العمل بكلتي يديه بسهولة متساوية أو يسيطر على يديه سيطرة متبادلة بعد سن السادسة (تتجلى هذه الصفة إذا كانت اليد أو الرجل التي يفضل استخدامها أو العين المسيطرة ليست كلها في ناحية واحدة من الجسم).	٣ *	١	١			*
ب ـ يتشوش بسهولة بالنسبة لمفاهيم الوقت أو يبدو ناسيا لكيفية العثور على طريقه (أي أنه يضل طريقه أو يتشوش تفكيره . . . إلخ).	٣ *	١	١			*
جـ ـ يخلط بين اليسار واليمين أو يظهر عكسا أو قلبا للحروف أو الكلمات في القراءة أو الكتابة بعد سن السادسة.	٣ *					*
د ـ يخلط بين اليسار واليمين أو يظهر عكسا أو قلبا للحروف أو الكلمات المتطابقة . . . إلخ ، أو في رؤية وجوه التشابه والاختلاف بين الأشياء.	٣ *		١			*
هـ ـ يستعمل يديه أو قلمه أو الطباشير الملون أو المقص بمهارة قليلة.	٣ *		١			*
و ـ عموما تعوزه الرشاقة في الحركة أو يعاني من مشكلات في حفظ توازنه.	٣ *					*

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
ز - أصوات كلامه أو تركيب جمله غير ناضجة بعد بلوغه ست سنوات ونصف من عمره. *	١	٣	١			*
ح - يميز بصعوبة بين الأصوات المتشابهة أو الكلمات الرنانة المتمثلة في الصوت. *		٣	١			*
ط - لديه صعوبة في العثور على الكلمة الدقيقة التي يريدها أو يحتاج إلى أن يقولها. *	١	٣	١			*
ي - لديه صعوبة في تذكر حدث سابق أو سلسلة من الأحداث المتتابعة أو الربط بينها بدقة. *	١	٣	١			*
ك - يبدو مسيئا لفهم ما يقصد بوضوح من العبارات أو الأسئلة التي تدور أثناء المناقشات أو المحادثات. *		٣				*
ل - بليد في استماعه أو متابعته للتعليمات أو لا يمكنه تركيز انتباهه إلا لفترة قصيرة جدا. *	١	٣	١	١		*
م - من الواضح أنه يتعلم بسهولة أكبر في بعض المواد من البعض الآخر (وذلك في إطار المعدل المتوسط بالنسبة لعمره). (إذا انطبق عليه بند (م) والبند التالي (ن) فاختر فقط واحدا منهما لا كليهما). *	٣	٣				*

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
ن ـ من الواضح أن مستواه أقل بكثير من مستوى أقرانه في كل موضوعات الدراسة (وذلك بنسبة ٢٠٪ أو أكثر). *			٣			١ *
س ـ يتعلم ببطء شديد، ولكنه رغم ذلك يبدي معدلا ثابتا للتقدم في كل الموضوعات التي يتعلمها. *			٢			*
ع ـ يستخدم كلمات أو يفهمها بمستوى أكثر شبها بالأطفال الذين يصغرونه على الأقل بنسبة ٢٠٪ من عمره الزمني. *		١	٣			١ *
ف ـ من الناحية العملية فإن درجة الذكاء التي حصل عليها كانت أقل من ٨٠ (أو أن عمره العقلي أقل من عمره الزمني بمعدل ٢٠٪). *			٣			*
ص ـ حصيلته من المعلومات العامة اليومية المتعلقة بالعالم المحيط به تعتبر غير ناضجة. *		١	٣			*
ق ـ غير ناضج اجتماعيا، كما أنه بطيء بصفة عامة من الناحية التعليمية. *			٣			*
ر ـ يحاول متعمدا أن يؤذي أو يضر غيره من الأطفال الراشدين أو الحيوانات. *				٣		١ *

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
ش - يتنازع أو يتشاجر لأقل استثارة.	*			٣		*
ث - يتحدى القواعد والنظم بكل صراحة (سواء أكانت نظما خاصة بأقرانه أم بالمجتمع أم بالقواعد المدرسية . . . إلخ).	*			٣		*
خ - يرد على الكبار الراشدين بفظاظة وقلة احترام أو يخاطبهم بوقاحة وازدراء، أو يظهر عدم احترامه للمدرسين وإدارة المدرسة.	*			٣		*
ذ - مثير للفوضى، أو عدواني، أو يثور في نوبات غضب مليئة بالانفعال.	*			٣		*
ض- غير متعاون، أو هو شخص مشاكس محب للخصام والشجار في الأوضاع أو الأنشطة المكونة من مجموعات.	*				٣	*
ت - ليست لديه غالبا روح المبادرة للقيام بأنشطة تتضمن علاقات شخصية، أو للدخول في هذه الأنشطة بدون مساعدة أو إرشاد.	*				٣	*
غ - ينسحب بعيدا عن أقرانه، أو يحاول أن يبقى منعزلا عنهم.	*				٣	*
ظ - يتصرف بطريقة سلبية تتيح للآخرين إهماله، أو تجاهله، أو إغضابه ومضايقته، أو استغلاله.	*				٣	*

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية	
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت	
أ أ ـ شديد الخوف متقاعس أو غير راغب في المحاولة.					٣		*
ب ب ـ حزين، أو غير سعيد، أو مكتئب، أو فاتر الهمة كسول.						٣	*
ج ج ـ غير جدير بالثقة والاعتماد عليه، أو هو عالة معتمد على غيره أكثر مما ينبغي.		١			٣		*
د د ـ قد أثبت قدرته على التعلم في معظم المجالات حين يكون لديه ميل لتعلمها، ولكنه عادة لا يفضل فعل ذلك.	١	١		١	١	٣	*
هـ هـ ـ يبدو أنه لا يقيم وزنا أو اهتماما للدرجات أو لفهم وإدراك الكتب المقررة، أو للتحكيم في حل النزاعات الشخصية القائمة بين الأفراد.				١		٣	*
و و ـ تنتقل أسرته من مكان إلى آخر بصورة متكررة، أو لا يأتي والداه لحضور اجتماعات مجلس الآباء بالمدرسة.						٣	*
ز ز ـ لا تتوافر في منزله إلا بعض المميزات الحضارية، أو تنعدم منه بالمرة أو لا يمده المنزل بمثل هذه الميزات.			١			٣	*

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
خ خ ـ تتناسب مفرداته اللغوية مع مفردات المجتمع، أو أن استخدامه لقواعد اللغة غير دقيق إلى حد مفرط. *		١	١			٣ *
ط ط ـ سجله المدرسي مليء بالتغيب عن المدرسة بغير إذن، أو بالخوف الوهمي منها، أو بالتأخر المتكرر في الحضور إليها. *				١	١	٣ *
المجموع الكلي						
	١	٢	٣	٤	٥	٦

جـدول موجـز للفـئات

الفئـــة		الدرجة الخام	غير محتمل	ممكن	محتمل جدا
صعوبة تعلم : بصرية ـ حركية	(١)		٠ـ٩	١٠ـ١٤	١٥ـ٢٦
صعوبة تعلم : سمعية ـ لفظية	(٢)		٠ـ١٠	١١ـ١٥	١٦ـ٢٨
صعوبة تعلم : عامة ـ غير محدودة اجمع (١) + (٢)	ص ت ع		٠ـ١١	١٢ـ١٦	١٧ـ٥٤
تخلـف عقـلي	(٣)		٠ـ١١	١٢ـ١٨	١٩ـ٢٩
ضعف عام في مهارات التعلم اجمع ص ت ع + (٣)	ض ع		٠ـ١١	١٢ـ١٩	٢٠ـ٨٣
اضطراب سلوكي : أقل انضباطًا	(٤)		٠ـ٨	٩ـ١٤	١٤ـ٢٢
اضطراب سلوكي : أكثر انضباطًا	(٥)		٠ـ٧	٨ـ١١	١٢ـ٢٠
اضطراب سلوكي : عام، غير محدد اجمع (٤) + (٥)	أ س ع		٠ـ٩	١٠ـ١٤	١٥ـ٤١
إعاقة تعليمية تربوية : اجتماعية ثقافية	(٦)		٠ـ٨	٩ـ١٤	١٥ـ٢٣
سوء التوافق العام اجمع أ س ع + (٦)	س ت		٠ـ١٠	١١ـ١٥	١٦ـ٦٤
			غير محتمل	ممكن	محتمل جدا

انطباعات تحليلية تشخيصية عن الطفل : (استخدم ورقة اضافية إذا احتجت لذلك).

المراجـــع

[١] Anastasi, A. *Psychological Testing.* (5th ed). New York: Macmillan, 1982.

[٢] Wallace G., and S.C. Larson, *Educational Assessment of Learning Problems, Testing for Teaching.* Boston: Allyn and Bacon, 1978.

[٣] Spache, G.D. *Investigating the issues of Reading Disabilities,* Boston: Allyn and Bacon, 1976.

[٤] Kirk, S. A. "Illinois Test of Psycholinguistic Abilities: Its Origin and Implication," in J. Hellmuth, ed. *Learning Disorders,* vol.3, Seattle: Special Child Publications, 1968, 145-52.

[٥] Bateman, B. "Three Approaches to Diagnostic and Educational Planning for Children with Learning Disabilities," *Academic Therapy,* 2, (1967), 215-22.

[٦] Wallace, G. and L.A. Mc Loughlin. *Learning Disabilities: Concepts and Characeristics,* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1975.

[٧] Mehrens, W.A., and I.J. Lehman. *Standardized Tests in Education,* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

[٨] Karmel, L.J. *Measurement and Evaluation in the Schools,* London: Macmillan, 1970.

[٩] Otto, W., Mc Menemy. et al. *Corrective and Remedial Teaching.* 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin, 1973.

[١٠] Safford. P.L. *Teaching Young Children with Special Needs.* Saint Louis: C.V. Mosby, 1978.

[١١] Gnagey, T.D. *School Problem Screening Inventory,* Ottawa, Illinois: Facilitation House, 1978.

Identification of Elementary Students' Problems by the Application of School Problem Screening Inventory

A.A. Al-Damatty* and M. Mahrous M. Al-Shinnawi**

**Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia and **Associate Professor, Department of Psychology, College of Social Sciences, Islamic University of Imam Mohammed Ibn Saud, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. This study addresses the problems present in identifying students who confront difficulties especially at the elementary level. It also deals with the need to develop a simple tool by which school counsellors and teachers can identify such students.

In order to prepare such a tool the researchers have utilized Thomas Gnagey's "School Problem Screening Inventory". The Arabic version was administered to a sample of 114 pupils (grades 1-3) in one of the elementary schools in Riyadh.

This instrument was found to be applicable in identifying problem students by its validity, reliability, and ease of use. Two points, however, must be kept in mind in using this tool:

1. The sample was small and drawn from only one Riyadh district school. Hence, the results are regarded as initial indications of the utility of the tool and can not be generalized to other grades, schools or districts.

2. This tool is intended to be used exclusively in screening students suspected of having educational problems. It can not, therefore, be used either in the assessment or the diagnosis of these students. After identification, the students must be referred to the appropriate specialists for in-depth diagnosis, and decisions concerning their problems must be made, and a method to deal with them should be devised.