32

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

أداة قياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المغرب

د. محمد أمزيان
أستاذ في المركز التربوي الجهوي
وفي كلية علوم الاقتصاد والتسيير
جامعة أبي شعيب الدكالي الجديدة
المملكة المغربية

مشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح
للدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
تخرج هذه السلسلة بإشراف لجنة مكونة
من الذوات التالية أسماؤهم

د. حسن الإبراهيم (الرئيس)

أ. د. رجاء أبو علام
أ. د. محمد جواد رضا
أ. د. صلاح مراد
أ. د. بدر العمر
د. تغريد القدسي
د. يعقوب الحجي

يناير 2008

حقوق الطبع محفوظة

للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ولا يجوز إعادة نشر أو اقتباس أية معلومة

من هذه الدراسة دون موافقة خطية من الجمعية

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات

تتبناها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة – الرمز البريدي: 13100 الكويت

تلفون: 4748479 – 4748387

فاكس: 4749381

e–mail: haa49@qualitynet.net

www.ksaac.org.kw

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد وتجريب أداة لقياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المغرب المتراوحة أعمارهم بين 14-8 سنة، الذين هم في حاجة إلى تربية خاصة تساعدهم على الإدماج المدرسي. من هنا، يتعين تحري الدقة في تشخيص هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأن الغرض الأساسي من التشخيص هو وضع برامج تربوية على أسس علمية وموضوعية تقوم على استخدام طرائق تعليمية مناسبة للحاجات النفسية للطفل المعاق ذهنياً. فالمشروع التربوي الفردي يقوم أساساً على التشخيص الذي يبقى الهدف منه هو الرفع من مستوى الإدماج لدى الطفل.

وقد تمت مراجعة الأدبيات وبعض الاختبارات المتوافرة في هذا الميدان. وتم اختيار مجالين أساسيين يقوم عليهما الإدماج المدرسي لهذه الفئة من الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة هما: مجال الاتجاهات المدرسية، ومجال الكفايات التعليمية. وأعدت أداة القياس في صورتها الأولية، ثم أجريت عليها التعديلات اللازمة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية. وفي مرحلة ثانية، تم تجريب أداة القياس على عينة الدراسة البالغ عدد أفرادها 48 طفلاً يتابعون دراستهم في الفصول المدمجةفي مؤسسات التعليم الابتدائي العمومي.

وقد دلت النتائج على جودة أداة القياس مع تعديل بعض البنود. وبلغ معامل الثبات 0.78. وتراوحت درجات الاتساق للمكونات الفرعية للأداة بين 0.30 و0.78 بالنسبة إلى قسم الاتجاهات المدرسية؛ في حين تراوحت بين 0.30 و0.67 بالنسبة إلى قسم الكفايات التعليمية.

Scholar attitudes and competences measurement tool of a sample of mentally handicapped Moroccan children aged between 8-14

Dr. Mohamed Ameziane

Educational Sciences Department

El Jadida Teachers,teachers' College

Abstract

The purpose of this study was to develop and test a measurement tool to identify scholar attitudes and competences of Moroccan mentally handicapped children aged 8–14 years old who may need special educational services in order to enhance their integration and help them perform more successfully at school.

Consequently، accuracy was carefully considered in diagnosing this category of people because the major purpose of any diagnosis is to conceive educational programmes on a scientific basis taking into account the child's weaknesses. This can only be possible by using educational methods and teaching techniques that take into consideration his psychological needs. The individual plan which is based on the results of our diagnosis has as an ultimate goal، raising the standard of the child's integration.

The author puts forward the main steps in developing and standardising the test. Two domains were chosen for developing the test: scholar attitudes and competences domains. The instruments of the study were reviewed and modifications were made according to a first pilot test of a sample of 48 mentally handicapped children.

The data were analyzed and the result of the study indicated that the tool has certain quality for measuring scholar attitudes and competences of mentally handicapped children. Internal consistency reliability for this tool was .78 after changing and modifying few items. The internal consistency reliability for the domain scores varies from .30–.78 for scholar attitudes and .30–.67 for scholar competences.

تقديم عام:

تعتبر التربية المدرسية عاملاً أساسياً لتحقيق التنمية البشرية المستدامة. فنمو المجتمع وتقدمه رهين بنمو كافة أفراده في بيئة سليمة واستفادتهم من مختلف أشكال الرعاية والعناية والخدمات التي يقدمها المجتمع. ويتساوى الأطفال المعاقون مع غيرهم في حاجتهم إلى تحقيق الاندماج في الوسط الذي يعيشون فيه. ومهما تنوعت صور الإعاقة، فإنه لدى المعاق قابليات وقدرات وحوافز للتعلم والنمو والاندماج في الحياة العادية للمجتمع (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1982).

وقد تزامن الاهتمام بالأطفال المعاقين كشريحة اجتماعية لها الحق في العيش الكريم بتقدم الأبحاث في علم النفس وغيره من العلوم الإنسانية. فكان لظهور الاختبارات السيكولوجية وأدوات القياس الأخرى الأثر الكبير في الاهتمام بهذه الفئة من المجتمع باعتبارها ذات حاجات خاصة. لذلك ارتبط تزايد الاهتمام بالأطفال المعاقين ذهنياً على الخصوص بالتحول الذي شهدته المجتمعات الغربية فأصبحت دولاً تعتمد على الإنتاج الصناعي والاستهلاك الضخم من جهة، وتعترف في الوقت نفسه بقيمة الفرد وحقه في التعليم والتكوين والتغطية الصحية. ولقد أدى توسيع قاعدة المستفيدين من الخدمات المدرسية إلى طرح إشكالية الفروق الفردية بين الأطفال؛ إذ لاحظ المدرسون عدم تجانس التلاميذ من حيث قدراتهم على مسايرة التعلم واكتساب المعرفة. وقد أدى التفكير في هذه الإشكالية إلى طرح معضلة «المتأخرين عقليا» بشكل رسمي وعلى مستوى عال. فطلبت السلطات التعليمية الفرنسية آنذاك من بنيه وسيمون Binet et Simon دراسة أسباب تأخر بعض التلاميذ عن مسايرة أقرانهم في التعلم والإدماج المدرسي. وهي الدراسة نفسها التي أدت إلى ظهور أول اختبار لقياس ذكاء الأطفال سنة 1905. ويمكن القول إن ظهور هذا الاختبار شكل منعطفاً حاسماً في سيكولوجية الذكاء؛ إذ لاقى نجاحاً كبيراً، كما خضع لعدة تعديلات سواء في أوروبا أو أمريكا أهمها تعديل تيرمان Terman وتعديل زازو Zazzo, R..

وقد بدأت الدول العربية من جهتها تولي اهتماماً متزايداً لتربية الأطفال المعاقين في العقود الأخيرة. وتجلى هذا الاهتمام في توفير العناية الصحية والرعاية الطبية لهذه الفئة من الأطفال. كما توالت في السنين الأخيرة نداءات المنظمات غير الحكومية والهيئات الحكومية لإدماج فئات المعاقين في المجتمع حتى يمكنهم المساهمة فعلياً في بناء وتقدم المجتمع. ويعتبر تعليم الأطفال المعاقين ووضع البرامج التربوية الخاصة بهم خطوة أساسية في أفق تسهيل عملية إدماجهم. وقد حقق المغرب خطوات متقدمة في مجال تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال دمجهم في المؤسسات المدرسية العادية وإحداث فصول مدمجة فيها حتى لا يشعر هؤلاء الأطفال بالعزلة. وهذا ما نصت عليه هيئة الأمم المتحدة بإعلانها عام 1981 سنة دولية للمعاقين تحت شعار «المساواة والمشاركة التامة». كما حث الإعلان العالمي «التربية للجميع» كافة الدول على توفير العناية والرعاية للأطفال المعاقين وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في مختلف الأنشطة والاستفادة من مختلف الخدمات.

ويعتبر معاقاً، حسب قانون الرعاية الاجتماعية للأشخاص المعاقين في المغرب (1992)، كل شخص يوجد في حالة عجز دائم أو عارض يمنعه من أداء وظائفه الأساسية في الحياة،

ولا فـرق بين مـن ولد بإعاقة ومن عرضت له بعد ذلك. وتنص المادتان 11 و12 من المرسـوم الـوزاري الصـادر بتاريـخ 1997 على إدمـاج الأطفـال ذوي الإعاقات الخفيفة أو المتوسـطة البالغين سـن التمدرس في مؤسسات التعليم العام ومؤسسات التكوين المهني سواء بأقسام دراسـية عادية أو أقسام دراسـية مدمجة. كما يعفى الأطفال ذوو الإعاقات الذهنية والحسية من شرط السن القانونية للتمدرس.

أمـا الجمعية الأمريكية للتأخر العقلي (1994) فتعتبر التأخر العقلي بمثابة نقص ملحوظ في وظائف الفرد. ويتميز بنشـاط ذهني يقل عن المتوسـط، كما يتميز أيضاً بنشـاط محدود على الأقل في مجالين من المجالات التالية: التكيف مع الوضعيات الجديدة، التواصل، الاعتناء بالجسم، القيام بالواجبات المنزلية، المهارات الاجتماعية، استعمال موارد الجماعة التي ينتمي إليها، الاسـتقلالية، الحفاظ على السـلامة والأمن، تعلم الكفايـات التعليمية، مزاولة حرفة ثم القدرة على الاستفادة من أوقات الفراغ.

وتشـير نتائـج الدراسـة المسـحية التـي أجرتهـا كتابة الدولـة المكلفـة بالأسـرة والطفولة والأشـخاص المعاقـين فـي المغـرب (2005) حـول الإعاقـة أن ثلثـي الأطفـال ذوي الحاجات الخاصة من الفئة العمرية الأقل من 15 سنة محرومون من الحق في التربية والتعليم. ويمكن اعتبار مشروع إدماج الأطفال المعاقين بالمدارس العمومية هو بمثابة لبنة لإرساء أسس التنمية البشرية الشاملة القائمة على العدالة الاجتماعية والإنصاف ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

وتشـير المنظمـة العالمية للصحـة OMS (2000) إلى أن الإعاقة مشـكلة متعـددة الأبعاد. وهـذا مـا يعني أن الإعاقة ليسـت فقط نتيجة حتمية لمشـكل صحي، بل هـي ناجمة عن تفاعل انعكاسـات هذا المشـكل العضـوي بالعوامل الفردية المرتبطة بالشـخص المصـاب وبالعوامل الاجتماعيـة والثقافيـة التي تحيط به. فالإعاقة حسـب هـذا التحديد تبقى نسـبية، وهي بذلك ناجمة عن علاقة تفاعل بين ثلاثة مظاهر:

- الخلـل أو الاضطـراب العضـوي Déficience: ويكـون ناجمـاً، سـواء أكان وراثيـاً أو مكتسـباً، عن فقدان مـادة أو اضطراب يلحق ببنية أو وظيفة سـيكولوجية أو فيزيولوجية أو عضوية.

- العجز Incapacité: وهو ناجم عن خلل أو اضطراب. ويعني تقليصاً جزئياً أو كلياً للقدرة على مزاولة نشاط بطريقة عادية أو في حدود ما يعتبر عادياً بالنسبة إلى الإنسان.

- الإعاقة Handicap: وتكون ناجمة عن خلل أو عجز يحد أو يمنع الفرد من القيام بدوره كاملا في المجتمع في علاقة ذلك بسنه أو بجنسه أو بالعوامل الاجتماعية والثقافية المحيطة به.

واستناداً إلى ما سبق، يمكن القول إن الإعاقة عبارة عن نوع من العجز في النمو أو التكيف بحيـث لا يسـمح للفـرد بتحقيـق الاندماج مع البيئـة العاديـة لأقرانه من جهـة، أو العيش في استقلالية دون حاجة إلى مساعدة الآخرين. أما الإعاقة الذهنية، فهي حالة من العجز الملموس في الأداء الوظيفي للفرد. وتتصف الإعاقة الذهنية بأداء عقلي دون المتوسـط بشـكل واضح. ويتزامـن هـذا الضعف العقلي مـع جوانب قصـور أخرى تشـمل مجالات التواصـل اللغوي

وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الذات ونحو الآخرين والتحصيل الدراسي. وهذا يعني أن الطفل المعاق ذهنياً تواجهه صعوبات معرفية وحسية حركية وتواصلية. وهذه الصعوبات تزيد حدتها أو تنقص حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها (خفيفة أو متوسطة أو عميقة...) من جهة، وحسب نوعية وجودة الخدمات الاجتماعية والتربوية المتوفرة.

ونوجز أهم خصائص الإعاقة الذهنية في النقاط التالية:

- ضعف في الأداء العقلي (التذكر، الإدراك، الانتباه، التمييز الحسي، التوجه في المكان والزمان...).
- بطء في نمو القدرات العقلية (سلوكات غير مناسبة للوضعيات، بطء في التعلم...).
- عدم تجانس النمو العقلي مع مظاهر النمو الأخرى (حساسية مفرطة، ردود أفعال غير منسجمة، انعدام النضج الانفعالي...).
- العجز عن تحقيق الاندماج الاجتماعي (فهم الآخر، اتخاذ القرار المناسب، تحليل وفهم اتجاهات الآخر، معرفة النظم والقوانين الاجتماعية...).
- الصعوبات الواضحة في تعلم اللغة (التحكم في قواعد اللغة، التعبير عن المواقف، الدقة في التعبير، الطلاقة والسلاسة في اللغة...).
- الصعوبة في اكتساب الكفايات التعليمية (اكتساب القراءة والكتابة والحساب...).

وتتعدد أسباب الإعاقة الذهنية، منها ما يرتبط بالفرد ومنها ما يرتبط بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها. وتصنف العديد من الأبحاث والدراسات أسباب الإعاقة بوجه عام إلى عدة عوامل. وقد ذكر كل من القريوتي والسرطاوي والصمادي (1995) مجموعة من الأسباب منها ما هو وراثي، ومنها ما هو مكتسب:

- عوامل وراثية وبيولوجية (قبل الولادة، أثناء الولادة، تعفنات، التهابات، تسممات...).
- أخطار بيئية وظواهر طبيعية.
- عوامل اجتماعية (تنظيم الخدمات، ظروف العمل...).
- أخطار مرتبطة بالعادات والأعراف والتقاليد (أنماط ثقافية، انعدام النظافة والوقاية...).

وتؤكد نتائج الدراسة المسحية التي أجرتها كتابة الدولة (2005) أن أسباب الإعاقة في المغرب ترجع بالدرجة الأولى إلى الحوادث بنسبة 37.7%، تليها الأمراض المكتسبة بنسبة 25.08 %، ثم تأتي في المرتبة الثالثة الأسباب الوراثية والمصاحبة للولادة بنسبة 25.05 %، وتأتي في المرتبة الأخيرة الأسباب المختلفة الأخرى كالأسباب المرتبطة بالنمو أو السن أو غيرهما.

وتقوم عملية إدماج الأفراد المعاقين عامة والمعاقين ذهنياً خاصة على توجه استراتيجي يتوخى إشراك كافة الأطفال والراشدين في جميع أنشطة المجتمع استناداً إلى مبادئ حقوق

الإنسان عامة وحقوق الطفل خاصة كما تنص عليها المواثيق والقوانين الدولية المعمول بها في مجال تعليم الأطفال المعاقين (اليونسكو، 1997). وقد سجلت عملية دمج الأطفال المعاقين بالمدارس العمومية المغربية نتائج مشجعة على الرغم من حداثتها حيث عرفت انطلاقتها في أكتوبر 1996.

وترتبط نتائج عملية الإدماج المدرسي بالنسبة إلى الأطفال المعاقين ذهنياً بمدى حدة الإعاقة الذهنية. فقد درج علماء النفس على تصنيف الإعاقة الذهنية إلى ثلاثة مستويات: مستوى الإعاقة الخفيفة ومستوى الإعاقة المتوسطة ومستوى الإعاقة العميقة. وهو التصنيف نفسه الذي أورده كل من بيازا ودان (Piazza, S.D. et Dan, P. 2001) حيث اعتبرا أن الطفل المعاق ذهنياً من المستوى الخفيف يعاني من عدة صعوبات منها على الخصوص صعوبة التواصل مع الآخرين وصعوبة التعلم وبخاصة أثناء الفهم والتعبير واستعمال المفاهيم المجردة. إلا أن هذه الصعوبات لا تمنعه من إقامة علاقات مع الآخرين والقدرة على تذكر ما تعلمه أو تحقيق استقلالية نسبية. ويمكن للطفل المعاق ذهنياً من هذا المستوى الخفيف إنهاء مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك عكس أطفال المستويين الآخرين الذين تعترضهم صعوبات إضافية تمنعهم من التعلم وإقامة علاقات تواصل مع محيطهم. ومما تجدر الإشارة إليه كون الأطفال الملحقين بالأقسام المدمجة ينتمون في غالبيتهم إلى فئة الإعاقة الذهنية الخفيفة، وهناك أيضاً قلة منهم تنتمي إلى فئة الإعاقة المتوسطة. وهذا ما يجعلهم مؤهلين لتعلم الكفايات التعليمية وتطوير الاتجاهات المدرسية التي تعتبر أساسية في تحقيق الاندماج.

ويقصد بالإدماج المدرسي كل الإجراءات والتدابير الهادفة إلى تربية الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة في المدارس التي كان من الممكن أن يلتحقوا بها لو لم يكونوا معاقين. وتتلخص هذه التدابير في النقاط التالية:

- توفير الرعاية الطبية والعناية الخاصة لهؤلاء الأطفال.

- تأمين الخدمات التربوية والاجتماعية التي يحتاج إليها هؤلاء الأطفال أو آباؤهم (نقل مدرسي، توفير الولوجيات، تشجيع مشاركتهم في الأنشطة المدرسية...).

- تمكين الأطفال المعاقين من متابعة دراستهم في المدارس العادية.

- استفادة الأطفال المعاقين من البرامج والمناهج التعليمية نفسها الموجهة إلى غيرهم من الأطفال العاديين.

- توفير الوسائل والتجهيزات الطبية والتعليمية المساعدة على الرفع من جودة الخدمات - تدريب الأطفال على اكتساب المعارف والمهارات المناسبة لإمكانياتهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة، تلبية لحاجاتهم التعليمية الخاصة بغية تسهيل مشاركتهم في المجتمع.

ويعتبر إدماج الأطفال المعاقين في المدرسة خطوة أساسية من أجل تحقيق الاندماج الاجتماعي. فالمدرسة تؤهل الفرد بوجه عام والمعاق بوجه خاص لاكتساب معارف ومهارات واتجاهات من دونها يتعذر عليه التواصل مع الآخرين أو التعبير عن حاجاته وتحقيق

الاستقلالية (الدريج، 2002)، (Feard, 1986; Simon, 1991).

ويجب أن تتاح الفرص لمن لديهم احتياجات تعليمية خاصة للالتحاق بمدارس نظامية، والتي يجب أن توفر لهم أسلوب تربية متمركز حول الطفل وقادر على الوفاء باحتياجاتهم (اليونسكو مؤتمر سالامنكا 1994).

وتنص المادة 23 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (1989) على حق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في حياة كريمة، وتحقيق أقصى درجة من الاعتماد على النفس، تسهل له المشاركة النشطة في المجتمع.

ولتحقيق أهداف الإدماج المدرسي لابد من اتخاذ مجموعة من الإجراءات، نذكر منها على الخصوص:

- دراسة الحاجات التربوية والتعليمية لهؤلاء الأطفال.
- استخدام الوسائل التربوية والمعينات الطبية المناسبة لتشخيص وضعيات الإعاقة.
- تبني طرائق تعليمية وتربوية ملائمة لخصوصيات كل طفل معاق من أجل تطوير كفايات تعليمية واكتساب اتجاهات مدرسية إيجابية في أفق تحقيق اندماج اجتماعي.
- تصحيح بعض الاتجاهات والمواقف السلبية أو الخاطئة حول الإعاقة عن طريق التوجيه والإرشاد والتعاون بين الأسرة والمدرسة.
- تكوين ودعم الأطر التربوية والإدارية المشرفة على الفصول الدراسية المخصصة للمعاقين.
- تطوير أساليب التدريس وتنويع الوسائل التعليمية المستخدمة وتشجيع العمل بالمشاريع التربوية الفردية.

ويستمد الإدماج المدرسي مشروعيته من روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000) الذي جعل المتعلم عامة والطفل خاصة مركز الاهتمام والتفكير والممارسة التربوية من خلال الوعي بحاجاته الجسمية والنفسية والمعرفية والاجتماعية. والإدماج المدرسي من هذا المنظور هو تطوير لأنماط التفاعل بين الطفل المعاق والبيئة المدرسية التي يوجد بها بهدف تيسير تربيته وتعليمه وفق إيقاع يناسب إمكانياته ويؤهله لاكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسمح له بالانخراط في الحياة الاجتماعية.

ويشير بعض المهتمين بالتربية الخاصة إلى تزايد الاهتمام في العقد الأخير بفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل تشخيص الاضطرابات والإعاقات لديهم لتصميم برامج ومناهج تعليمية مناسبة تؤهلهم لتحقيق الاندماج المدرسي (مثل الشناوي، 1997؛ الخطيب، 1993؛ المطر، 2002). وتجلى هذا الاهتمام أيضاً في تطوير البنيات المستقبلة لهذه الفئة من المعاقين من خلال وضعهم في بيئات مدمجة إلى جانب زملائهم من الأطفال العاديين وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة والحرص على التكوين المستمر لهيئة التدريس. ويعد المغرب من

بين البلدان العربية التي أولت مشكلة الإعاقة على العموم، والإعاقة الذهنية بالخصوص عناية خاصة من خلال إحداث ما أصبح يعرف الآن بـ«الأقسام المدمجة». فبدلاً من وضع الأطفال المعاقين ذهنياً في بيئات معزولة، تم وضعهم في بيئات مدمجة مع أقرانهم العاديين. ويتجلى هذا الإدماج على الخصوص في جانبين أساسيين هما: الجانب الزمني (الفترة الزمنية التي يقضيها الطفل المعاق إلى جانب الأطفال العاديين) والجانب الاجتماعي (أشكال العلاقات والتفاعلات التي يقيمها الطفل المعاق مع مدرسيه وزملائه العاديين). وتعتبر هذه الأقسام بمثابة فضاءات لتشجيع عملية إدماج الأطفال المعاقين بأعداد محدودة داخل الفصول، حيث لا يتجاوز العدد 14 طفلاً. وهذا ما يسمح لهم بالاستفادة من خدمات مدرسية تناسب سنهم وقدراتهم وكذا طبيعة ودرجة إعاقتهم (Vayer, P. et Roncin, C. 1987; Simon، J. 1991).

إن الحديث عن إدماج الأطفال المعاقين ذهنياً، هو في حد ذاته حديث عن الإدماج المدرسي باعتباره اللبنة الأولى في سبيل تحقيق الإدماج الاجتماعي. ففي المدرسة يتلقى الطفل أدوات ووسائل تؤهله للتعامل مع الآخرين الذين يحيطون به في المجتمع (Lafay, H.,1986). فالمدرسة هي الفضاء المناسب للتنشئة الاجتماعية بالنسبة إلى الطفل المعاق؛ وهي أيضاً المحك الحقيقي لتجريب استعداداته وكفاياته لتحقيق الإدماج. فالقدرة على التواصل والتعبير وإثبات الذات وتحقيق الاستقلالية والاعتماد على النفس... كلها مقومات دالة على الإدماج داخل الجماعة التي ينتمي إليها. والتعليم بالأقسام المدمجة يقوم بالأساس على طرائق تعلم تتمركز حول الطفل أكثر من كونها تتمركز حول المنهاج الدراسي. وتسعى هذه الطرائق إلى خلق بيئة تعلم تستجيب لاحتياجات كل طفل. فالإعاقة ليست مجرد خلل أو اضطراب أو نقص يعاني منه الفرد؛ بل إن أسلوب استجابة وتعامل المجتمع هي التي تجعل منه فرداً ذا احتياجات خاصة، وتخلق تفرقة وعوائق أمام اندماجه.

«فالإدماج هو تهيؤ ظروف الاستقبال والتتبع التي تسمح بتحقيق استقلالية الشخص المعاق ومحاربة عزلته وتهميشه. ويمكن للتتبع أن يكون كلياً أو نسبياً، ظرفياً أو دائماً حسب درجة الإعاقة وتطورها. وعندما يصبح هذا التتبع غير ذي جدوى، يمكن آنئذ الحديث عن إدماج»؛ كما يشير إلى ذلك كل من جان ولوران (Jeanne et Laurent 1998:49). فالفضاء المدرسي بإمكانه أن يغير الكثير في شخصية الطفل المعاق وفي سلوكاته، ويجعله يتعلم معارف ومهارات ويطور اتجاهات إيجابية. ومن العيب أن يهمل الطفل المعاق سواء أكان يعاني من اضطراب أو زيغ كرومزومي (Trisomie 21)، أو كان يعاني من التوحد Autisme أو مضطرب السلوك فيغرق في التخلف العقلي. «وهذا ما يؤدي إلى القول، تشير شوليه إن الإعاقة لا يمكن أن تكون المسؤول الحتمي والوحيد عن التخلف العقلي Chaulet(3:1998) الذي يلحق بالطفل... وكلما كان سن الطفل صغيراً أثناء التحاقه بالمدرسة، كلما كان التقدم الذي يحرزه كبيراً سواء تعلق الأمر بتعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب. ويلاحظ الشيء نفسه أيضاً بالنسبة إلى اضطرابات السلوك التي تختفي تدريجيا».

«فالمدرسة كمؤسسة تربوية وثقافية، كما يشير أحرشاو (2003: 129)، هي التي تعطي للتأخر العقلي دلالته الحقيقية وذلك من خلال التأكيد على عجز الأفراد الذين يعانون من هذا

التأخر عن الاستجابة لمتطلباتها والتكيف معها. ويشكل الفشل الدراسي المظهر الأساسي الذي يعبر عن هذا العجز». ونستنتج مما سبق أن تكيف الطفل مع المناهج الدراسية ثم تقدمه في مشواره، يعتبر دليلاً من بين أدلة أخرى على سلامة قدراته العقلية. أما بالنسبة إلى الطفل المعاق، فتعنى التربية الخاصة بتطوير قدراته وتحقيق نموه من خلال توفير رعاية سيكولوجية وعناية صحية إلى جانب خدمات إعادة التربية كتقويم النطق أو الترويض العضلي... وتسهيلاً لعملية الإدماج المدرسي يلحق الطفل المعاق ببيئة مدرسية يتعلم فيها مع الأطفال العاديين (Lantier et al., 1994).

وتعطى الأولوية لتعليم الأطفال المعاقين داخل الفصول العادية، وفي حالة التعذر يلحق هؤلاء بالأقسام المدمجة. ويجب الحرص مبدئياً على توفير الرعاية والعناية للطفل المعاق داخل محيطه الأصلي. «ولا يمكن إحالته على مؤسسة للتربية الخاصة إلا إذا كانت هذه الإحالة، كما يشير لوسان دو لبار (Lesain Delabarre, 1996: 135)، ضرورية ولا تتناقض مع مصلحة الطفل أو مصلحة أسرته. ويبقى من الأهمية بمكان مراجعة هذا القرار بشكل يضمن إعادة الإدماج في البيئة الأصلية». وترمي الأقسام المدمجة إلى تحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة الابتدائية نفسها، أي تطوير القدرات المعرفية للأطفال وتنمية المهارات والميول الاجتماعية. ولهذا الغرض، يعمد المدرسون إلى تصميم خطة عمل وبناء مشاريع تعليمية متكاملة:

- مشروع المؤسسة المدرسية الذي يشمل كافة الأقسام بما فيها المدمجة.
- مشروع تربوي يخص الأقسام المدمجة.
- مشروع تربوي فردي يتلاءم وخصوصية كل طفل معاق على حدة.

تعد الأقسام المدمجة تجربة متميزة في سبيل تسهيل توافق الأطفال المعاقين مع النظام التعليمي بغية تحقيق إدماجهم المدرسي (Vayer, P. et Roncin, C., 1987). وتستند الأقسام المدمجة إلى مقاربة نوعية تعتمد إضفاء طابع الحق في التعلم والتربية، وتجاوز النظرة السلبية للإعاقة. فقد تم إحداث هذه الفصول الدراسية في المدارس الحكومية تحت إشراف مدرسين تلقوا تكويناً تربوياً في هذا المجال. وتنقسم هذه الفصول إلى نوعين: فصول تضم فئات الأطفال المعاقين حسياً أو حركياً وهم يشكلون الأقلية، ثم فصول تضم فئات الأطفال المعاقين ذهنياً وهم يشكلون الأغلبية. ويتولى تربية هؤلاء الأطفال مدرسون استفادوا من تكوين تربوي يخص نوعية الإعاقة لدى الأطفال ونوعية الطرائق التعليمية الملائمة، ثم نوعية المناهج الدراسية المقدمة لهذه الفئات من ذوي الحاجات الخاصة. ويعمل إلى جانب هيئة التدريس أطر تربوية وطبية متعددة الاختصاصات.

وتستند تجربة الأقسام المدمجة الخاصة بالأطفال المعاقين ذهنياً إلى مقاربة جديدة تضع الطفل المعاق مركزاً للعملية التعليمية. ويقوم هذا التوجه على اعتبار الطفل المعاق ذهنياً بمثابة فرد يحمل طاقات واستعدادات كامنة قادرة على التطور. وهذا ما يستوجب تعليماً مناسباً لسن هؤلاء الأطفال ولقدراتهم ولطبيعة ودرجة إعاقتهم. فالأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية هي نفسها للأقسام المدمجة، لكن مع الحرص عند إجرائها (تنفيذها) على تكييفها وفق خصوصيات الفئات المستهدفة.

وهذه المقاربة الجديدة أتت كبديل للطريقة السائدة التي لا تحدد أهدافاً واضحة أو مناسبة لهذه الفئة من الأطفال. وهذا ما يتضح في التوجيهات الرسمية التي تحث على إرساء «مشروع تربوي جماعي» يخص هذه الفئة من جهة، وبناء «مشروع تربوي فردي» من جهة أخرى يخص كل طفل على حدة استناداً إلى ما يقوى على تعلمه من مهارات وما يقدر على تحقيقه من توافق.

ويمكن تلخيص أهداف الأقسام المدمجة في النقط التالية:

- تمكين الأطفال المعاقين ذهنياً من متابعة نظام الدراسة بشكل عادي في مدارس حكومية عادية، بعد عملية انتقاء بقرار من الهيئة الطبية والتربوية المشرفة في بداية كل سنة دراسية.

- بلورة مشروع تربوي لمجموع تلامذة القسم المدمج، إلى جانب مشروع تربوي يخص كل طفل على حدة استناداً إلى مكتسباته وطاقاته.

- إشراك الأسرة أثناء تصميم هذا المشروع الأخير، وإخبارها بمراحل إنجازه.

- استفادة كل طفل معاق من الرعاية الطبية المختصة من لدن أطباء أو مختصين في مجالات تقويم النطق والإرشاد النفسي والترويض النفسي حركي.

- تشجيع الأطفال المعاقين على المشاركة إلى جانب زملائهم العاديين في الأنشطة الترفيهية والرياضية والتثقيفية التي تنظمها المدرسة التي ينتمون إليها.

ويقوم مفهوم الإدماج في هذه الفصول أساساً على قدرة الطفل المدمج على تطوير وتنمية شعوره بالانتماء إلى الجماعة والإحساس أيضاً بقبول الآخرين له، ثم قدرته أيضاً على اكتساب سلوكات اجتماعية مناسبة. ويمكن القول إن التقدم الذي يحرزه الطفل على هذين المستويين، يعتبر مؤشراً دالاً على درجة اندماجه في جماعة الفصل من جهة، ثم في الحياة الاجتماعية من جهة أخرى. ولا يمكن للطفل أن يسجل تطوراً إيجابياً على هذين المستويين، إذا لم يأخذهما المشروع التربوي بعين الاعتبار (Zucman, F., 1983).

ويؤكد برجيه (Berger 1996: 8) «أنه من الأهمية بمكان أن نستند على المستوى التربوي – إلى معايير تقويم دقيقة تسمح بتحديد مستوى الإنجاز لدى الطفل، وتقدير الأساليب والاستراتيجيات التي يوظفها أثناء الاستدلال، وبالتالي متابعة تطوره». فمن دون تقويم لاتجاهات وكفايات الطفل، لا يمكن معرفة الأشواط التي تم قطعها والأهداف التي يتعين رسمها لتسهيل عملية الإدماج. فعن طريق التقويم، يمكن معرفة ما تحقق من نتائج وكذا طبيعة المسار الذي اتخذته هذه النتائج.

واستناداً إلى ما سبق، تتجلى أهمية بلورة مشاريع تربوية تلبي حاجات الأطفال على اختلاف مستوياتهم. فإذا كان كل طفل في حاجة إلى تربية مدرسية تعنى بقدراته وخصائصه الفردية، فإن الطفل المعاق الذي لا يشبع حاجاته يبقى مركز اهتمام ورعاية متميزة. وتتضح أهمية المشروع التربوي في اختيار الأهداف التعليمية التي تضمن لكل واحد استيعاب الثقافة التي ينتمي إليها والاندماج في محيطه بشكل سليم وفعال. «وتبقى العملية

الأساسية إجراء تقييم للأطفال المعاقين قبل تطبيق هذه الخطط (المشاريع) ثم ملاحظة النتائج المترتبة على تطبيقها بعد تعليمهم وتدريبهم، للتأكد من الأهداف التربوية التي تحققت» (Huefner & Snow, 2000) كما أورده عبد الله (2003).

ويتساءل جليج (Gillig) 1999: 203: «ما حاجات الطفل المعاق ذهنياً إضافة إلى ما يقدمه المدرس داخل الفصل الدراسي من عمل تربوي وتعليمي؟ إنه في حاجة إلى رعاية طبية وسيكولوجية بالنسبة إلى حالات معينة، أو إلى إعادة التربية في حالات أخرى كالترويض الحركي وتقويم النطق، أو إليهما معاً».

وهذا يعني أيضاً توفير الدعم اللازم لكل طفل يحتاج إلى ذلك من أجل اكتساب المعرفة والخبرة والاتجاهات الإيجابية التي تعتبر لبنات أساسية لمنهاج تعليمي متوازن. فالخطوة الأولى تتجلى في تقويم الحاجات السيكولوجية والتعليمية لكل طفل بغية العمل على تكوينه وتحقيق إدماجه. وقد ظهر وعي متزايد بأهمية الاستعانة بأدوات تشخيص وتقويم صعوبات التوافق والتعلم لدى هذه الفئة من الأطفال، وبالتالي الاهتمام بالبرامج التربوية الخاصة التي تساعدهم على النمو والتعلم في ظروف مناسبة. ويترتب عن غياب أدوات التقويم والتشخيص استفحال مشكلات التعلم والتوافق لديهم نتيجة عدم التمييز بين تعليم الأطفال العاديين وتعليم الأطفال المعاقين ذهنياً، وبالتالي عجز المدرسين عن تتبع حالة كل طفل. ونتيجة غياب أدوات التشخيص والتقويم لاتجاهات المعاقين ذهنياً وكفاياتهم التعليمية، سوف تجعل المدرسين يعاملونهم بالطرائق نفسها أسوة بأقرانهم العاديين. وهذا ما يؤدي إلى هدر طاقاتهم والتقليص من فرص اندماجهم في المجتمع.

إن عملية إدماج الأطفال المعاقين ذهنياً في بيئة مدرسية عادية هو بمثابة خطوة أساسية نحو إكسابهم من جهة مجموعة من الاتجاهات المدرسية سواء نحو أنفسهم أو نحو الآخرين أو نحو البيئة التي يعيشون فيها، ومن جهة أخرى مدهم بمعلومات ومعارف تكون بمثابة وسائل تساعدهم في تحقيق الاستقلالية. فيعد تعلم القراءة والكتابة والحساب من بين الكفايات التعليمية التي تسمح للطفل مثلاً بالتواصل مع الآخرين، وامتطاء الحافلة، والنزول في نقطة معينة، وقراءة اللوحات الإشهارية، ومعرفة التوجه إلى مكان معين، والتعامل بالنقود، وتقدير الوقت، ومتابعة أطوار مغامرة شيقة على التلفاز.

فالمدرسة بيئة ملائمة لإكساب الطفل المعاق ذهنياً اتجاهات إيجابية تجاه ذاته أو تجاه موضوعات بيئته أو تجاه زملائه ومدرسيه. فالاتجاهات التي يكونها الفرد عامة وثيقة الصلة بحاجاته ودوافعه من جهة، وبثقافة المجتمع وقيمه. وقد ميز كاتز (Katz 1960)، بين ثلاث وظائف للاتجاهات: وظيفة التكيف باعتبار الاتجاهات وسائل لبلوغ الأهداف التي يطمح الفرد إلى تحقيقها في حياته؛ ووظيفة التعبير بحيث أن الاتجاهات تزود الفرد بأساليب التعبير عن صورته الذاتية؛ ثم وظيفة المعرفة بحيث أن الاتجاهات تزود الفرد بمعايير لفهم العالم الذي يحيط به، فتكون بمثابة إطار مرجعي للفهم والمعرفة (أوزي، 1993).

ويعرف نيوكومب Newcomb الاتجاه باعتباره حالة من الاستعداد. ومن ثمة فاتجاه الفرد نحو شيء ما يصبح عبارة عن استعداد للعمل والإدراك والتفكير والشعور، أي

الاستعداد للاستجابة أياً كان نوعها، سواء أكانت هذه الاستجابة سلوكاً عملياً أو تفكيراً أو إدراكاً أو حالة شعورية (زهران، 1995).

إن الاتجاهات التي يكونها الفرد هي مجموع استجابات القبول أو الرفض لفكرة أو موضوع معين، وهي تظهر في السلوك الاجتماعي للفرد من خلال المواقف التي تواجهه. فالاتجاه ليس سلوكاً في حد ذاته، بل هو عامل من بين عوامل كامنة وراء السلوك. وقد يقوم أحياناً بدور الدافع المحرك له. وللاتجاهات مظاهر عقلية معرفية وإدراكية؛ أي أنها تستمد قوتها من التصور العقلي والإدراكي للشخص قبل كل شيء (حمدان، 1987؛ أوزي، 1993؛ أمزيان، 1997).

وعلى العموم، يمكن القول إن الاتجاهات هي حالات من الاستعداد النفسي الكامنة وراء استجابات الفرد وسلوكه داخل الجماعة التي ينتمي إليها. ولما كانت الاتجاهات حالات مكتسبة، فإن الاهتمام بتكوينها وتنميتها لدى الأفراد عامة والمعاقين ذهنياً خاصة يساعد على فهم سلوكهم وتصرفاتهم. فالاتجاهات تكتسي أهمية بالغة في تمييز ملامح شخصية الطفل المعاق ذهنياً، فضلاً عن كونها محركاً لسلوكه. فسواء تعلق الأمر باتجاه الطفل المعاق ذهنياً نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو البيئة، فهو يترجم ذلك الاتجاه في انتباهه وتذكره وتنظيم عمله والعناية بجسمه وتدبير وقته والثقة في نفسه والتعبير عن رأيه.

إن أهمية التربية المدرسية هي مساعدة الطفل المعاق ذهنياً على تكوين اتجاهات إيجابية نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو بيئته. إن ترسيخ مثل هذه الاتجاهات الإيجابية من شأنه أن يكسب الطفل القدرة على الاندماج في البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها. وهذا ما سينعكس إيجاباً على علاقته بأفراد أسرته وزملائه في الفصل الدراسي ومدرسيه وغيرهم من الأفراد الذين تربطهم به علاقات دائمة أو محدودة.

كما تضطلع المدرسة أيضاً بإكساب الطفل المعاق ذهنياً مهارات ومعارف وخبرات تؤهله لتطوير كفاياته التعليمية. إلا أن الطفل المعاق ذهنياً يعاني من صعوبات كبيرة في تعلم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية في مستوى عمره. وقد لاحظ كثير من الباحثين أن مثل هؤلاء الأطفال الذين يعانون من إعاقة ذهنية لا يبدأون القراءة على سبيل المثال حتى يصلون إلى سن 10–8 سنوات. ومن ثم يبدأون التعلم ولكن بمستوى ينخفض عن تعلم الطفل العادي (مرسي, 2001)، (Kirk ,et al.,1983).

وبناء على ما سبق، تظهر جلياً أهمية تشخيص وقياس قدرات وكفايات الأطفال المعاقين ذهنياً، لأن الغرض الأساسي من التشخيص هو وضع برامج تربوية واستخدام أساليب تعليمية مناسبة تأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والضعف لديهم لتلبية حاجاتهم إلى التعلم. إن توظيف أساليب التدريس الناجعة، يستلزم الاهتمام بالجوانب غير التعليمية وخاصة الجوانب النفسية والوجدانية والسلوكية. فالبرامج التربوية الموجهة لهؤلاء الأطفال تقوم أساساً على «المشروع التربوي الفردي» الذي يقصد منه رسم خطة تربوية تلبي حاجات كل طفل على حدة. وهذا المشروع التربوي الفردي مبني أساساً على نتائج التشخيص الذي يجريه المدرس بمساعدة المختص قبل الشروع في عملية التعليم.

ويهتم المدرس بإجراء تقويم لأداء المتعلمين في الفصل الدراسي لمحاولة تعرف ما يحرزه كل واحد من تطور وما يعترضه من صعوبات، فيقترح وضعيات مناسبة للتعلم وحلولاً ممكنة لتجاوز الصعوبات. وتزداد أهمية إجراء التقويم بالنسبة إلى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام والمعاقين ذهنياً بوجه خاص باعتبارهم يختلفون عن أقرانهم العاديين في استعداداتهم وأساليب تعلمهم.

ولتحسين جودة الخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال، يتعين وضع خطط عمل واضحة الأهداف وبرامج تربوية مناسبة، وإعداد مدرسين أكفاء في التربية الخاصة قادرين على تحقيق تلك الأهداف وتطبيق المشاريع التربوية وفق قدرات وحاجات الأطفال المعاقين ذهنياً (عبدالله، 2003).

وإذا كانت الدولة تولي اهتماماً بالغاً للأطفال المعاقين ذهنياً من خلال محاولة إدماجهم المدرسي، وتأهيل المدرسين المختصين، وتوفير الموارد اللازمة لتحقيق ذلك، إلا أن الاهتمام بمدى التقدم الذي يحرزه المتعلم المعاق ذهنياً في تحصيله الدراسي لايزال ضعيفاً. فجميع الأطفال المعاقين ذهنياً يلتحقون بالفصول المدمجة دون اهتمام بتقويم أثر الإعاقة على تعلمهم أو تعرف ما يعانيه بعضهم من مشكلات تعرقل تعلمهم.

وقد تزايد اهتمام المسؤولين والعاملين بالتربية الخاصة في العقد الأخير بوضعية الأطفال المعاقين ذهنياً من خلال تشجيع إدماجهم بمدارس ابتدائية في فصول مدمجة إلى جانب أقرانهم العاديين. وبالرغم من ذلك، نجد أن الكثير من المدرسين بالفصول المدمجة لايزالون يستخدمون طرائق التلقين التقليدية، وقلما يعتمدون أدوات منهجية لتتبع سير الطفل أثناء تعلمه. وقد أدى عدم توفر مثل هذه الأدوات في البيئة المغربية إلى تزايد حدة المشكلات وتأثيرها السلبي على مستوى التحصيل لدى فئة الأطفال المعاقين ذهنياً، وربما أدى ذلك إلى فشلهم الدراسي، وبالتالي مغادرتهم للمدرسة قبل استكمالهم لمرحلة التعليم الابتدائي.

ويكمن حل المشكلات السابقة في إقبال المدرسين على استخدام أدوات لتقويم الكفايات التعليمية وقياس الاتجاهات المدرسية للأطفال المعاقين ذهنياً. ويقصد بتقويم الكفايات والاتجاهات تحديد مستويات الإنجاز الدراسي وقياس المواقف وردود أفعال الطفل المعاق نحو المحيط ونحو الآخرين. وبالطبع فإن قياس الكفايات والاتجاهات يؤدي إلى تشخيص الصعوبات التي يواجهها الطفل المعاق ذهنياً سواء أثناء تعلمه أو في علاقته بالآخرين.

ويتطلب القياس اعتماد أدوات منهجية (مقياس، اختبار، شبكة...) يستعين بها المدرس لتشخيص الخبرات التعليمية والمهارات الاجتماعية والسلوكية لكل طفل. وهذا التشخيص من شأنه أن يساعده على بناء وضعيات التعلم المناسبة وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الاندماج المدرسي. فقياس الكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسية للطفل المعاق ذهنياً يمكن المدرس من تصميم المشروع التربوي الفردي الخاص بكل طفل والمشروع التربوي الجماعي الخاص بجماعة الفصل الدراسي. فبناء على نتائج القياس يحدد المدرس نوعية الأهداف المتوخى تحقيقها في فترة زمنية محددة لدى الجماعة عامة ولدى الطفل خاصة. والهدف من القياس هو تحديد مستويات الأداء سواء بالنسبة إلى الكفايات التعليمية

(قراءة، كتابة، حساب...) أو الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم (الاعتماد على النفس، الميول الاجتماعية، التواصل مع الآخرين...)، وذلك من أجل مساعدة الأطفال المعاقين ذهنياً وتقديم مشاريع تربوية مناسبة لهم حتى لا يتعرضوا للفشل الدراسي. فتصميم مشاريع تربوية استناداً إلى عمليات القياس المنهجي يؤدي إلى مساعدة الأطفال المعاقين ذهنياً بطرائق متنوعة تزيد من قدرتهم على التعلم وتحقيق الاندماج المدرسي. لذا يجب أن يغطي القياس مجال الكفايات التعليمية ومجال الاتجاهات المدرسية لأن وظيفة المدرسة ليس فقط تعليم القراءة والتعبير والحساب وغيرها من المضامين الدراسية، بل أيضاً مساعدة الطفل المعاق على تنمية اتجاهات مدرسية إيجابية سواء في التواصل أو النمو الانفعالي والاجتماعي.

وتتطلب عملية قياس الكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسية توفر أدوات جيدة ومناسبة للبيئة العربية عموماً والمجتمع المغربي خصوصاً. وهذا هو هدف الدراسة الحالية حيث إنه لا تتوفر أدوات جيدة لقياس المكتسبات والاتجاهات المدرسية. وتحاول الدراسة الحالية إعداد وتجريب أداة لقياس الكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسية تكون مناسبة للبيئة المغربية.

مشكلة الدراسة:

يقدر عدد الأفراد المعاقين في المغرب، حسب الدراسة التي أنجزتها كتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين (2005)، بأكثر من مليون ونصف، أي بنسبة 5.12 % من مجموع السكان. وهذا ما يؤدي إلى القول إن أسرة واحدة من بين أربعة معنية بالإعاقة. وتصنف الإعاقة الذهنية بالنسبة إلى مجموع المعاقين في المرتبة الثالثة بنسبة 22.65 % بعد كل من الإعاقة الحركية 26.46 % والإعاقة المتعددة 24.85 %. لذلك يجدر الاهتمام بفئة المعاقين ذهنياً كشريحة اجتماعية وكأفراد ذوي حاجات خاصة بتقديم الدعم والمساعدة إليهم في أفق تحقيق اندماجهم المدرسي والاجتماعي. (الميثاق الوطني 2000 : 65).

وتعتبر فئة المعاقين من أكثر الفئات الاجتماعية المعرضة للتهميش، وذلك لضعف استفادتها من الخدمات الاجتماعية. فنسبة 71.8 % من مجموع المعاقين في المغرب تعاني من الأمية. وتبلغ نسبة التمدرس لدى فئة الأطفال المعاقين المتراوحة أعمارهم بين 14–4 سنة 32.4 %. وهي نسبة تقل ثلاث مرات عن معدل تمدرس الأطفال العاديين من السن نفسها. وتعود هذه النسبة الضعيفة من المعاقين الذين يرتادون المدارس، حسب دراسة أجرتها العصبة الإنجليزية لوقاية الأطفال في المغرب (1996)، إلى عوامل عدة: فبعض المدارس غير ملائمة لاستقبال تلامذة معاقين، أو لبعدها عن البيت. وقد تمتنع بعض المؤسسات عن استقبال أطفال معاقين بحجة أن أساتذتها غير مؤهلين لتقبلهم. ومن جهة أخرى، لا تستطيع الأسر ذات الدخل المحدود تحمل التكلفة الإضافية التي يتطلبها إرسال الطفل إلى المدرسة (كتب، أجهزة طبية، نقل...) أو قد لا يؤمنون بالنفع الذي يعود به العلم عليهم.

الجدول (1) يوضح النسبة العامة لنوع الإعاقة

نوع الإعاقة	النسبة المئوية
الإعاقة الحركية Handicap Moteur	%1.33
الإعاقة المتعددة Multiple	%1.31
الإعاقة الذهنية Mental	%1.16
الإعاقة البصرية Visuel	%0.52
الإعاقة الفيزيولوجية Viscéral Métabolique	%0.51
الإعاقة السمعية Auditif	%0.21
الإعاقة اللغوية Langage	%0.06
الإعاقة الجمالية Esthétique	%0.02
النسبة العامة	%5.12

تستند الدراسة الحالية إلى تشخيص اتجاهات وكفايات الطفل المعاق ذهنياً وتقويمها بطريقة منتظمة لتتبع عملية تعلمه وتوافقه المدرسي. إن الفصول المدمجة هي فصول خاصة بالمعاقين من الأطفال، تم إحداثها إلى جانب الفصول العادية بالمؤسسة المدرسية نفسها. فالدمج المطبق حالياً في المدارس المستقبلة للفصول الملحقة هو دمج نسبي لأنه يستهدف المظهر الاجتماعي والمظهر الزمني، أي تمكين الطفل المعاق من قضاء المدة الزمنية نفسها إلى جانب أقرانه العاديين الذين يتفاعل معهم ويشاركهم أنشطة عدة ترفيهية وتثقيفية. لكن هذا الدمج لا يشمل المظهر التعليمي والتربوي المتمثل في البرامج والمناهج التعليمية وطرق التدريس. إن انعدام أدوات قياس أو تشخيص الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين تكون مقننة على البيئة المحلية، يؤدي إلى نقص في الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة لهم. علاوة على ذلك، فإن عدداً من المدرسين لا يلتزمون بمبادئ ومراحل إعداد المشروع التربوي الفردي ولا باختيار مضامينه لأنهم لم يستوعبوا جيداً أهداف المشروع كأسلوب خاص في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا؛ في حين أن عدداً آخر لا يحسن توظيفها. ويمكن أن نلخص أهم الصعوبات المرتبطة بتقويم الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية للأطفال المعاقين ذهنياً الملحقين بالأقسام المدمجة في النقاط التالية:

- غياب أدوات تقويم مقننة يعتمد عليها المدرسون العاملون في الأقسام المدمجة.
- صعوبة تشخيص اتجاهات وكفايات الأطفال المعاقين ذهنياً بعد التحاقهم بهذه الأقسام.
- صعوبة تدبير انسجام الفصل الدراسي نتيجة تباين مستويات الأطفال في التعلم والتوافق.
- صعوبة التوفيق بين أهداف المشروع التربوي الجماعي والمشروع التربوي الفردي.

- ضعف قنوات التواصل بين الأسرة والمدرسة، ثم بين الأسرة والمدرسين المكلفين.

- يصادف عدد كبير من المدرسين صعوبة أثناء صياغة «المشروع التربوي الفردي».

- يعاني بعض المدرسين من صعوبة الربط بين «المشروع التربوي الجماعي» الموجه لكافة أفراد الفصل المدمج و«المشروع التربوي الفردي» الموجه لكل طفل على حدة.

- قلة الدورات التدريبية المبرمجة للمدرسين العاملين بالأقسام المدمجة.

- غالباً ما تتم صياغة «المشروع التربوي الفردي» دون استشارة الأسرة ودن إطلاعها عليه.

- لاتزال فئة من المدرسين تعمل وفق الطريقة التقليدية التي تعتمد التلقين، ولم تقتنع بجدوى الطريقة الجديدة التي تتبنى التدريس بالمشروع التربوي الفردي.

أهمية الدراسة:

تظهر الحاجة ملحة إلى اعتماد أداة لقياس وتقويم الكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسية خاصة بالأطفال المعاقين ذهنياً في المغرب، وذلك نظراً لافتقارنا إليها. فقد دأب المختصون على استخدام أدوات وضعت في بيئات مختلفة دون مراعاة الفروق الحضارية والشروط الثقافية التي تميز البيئة المغربية خاصة والبيئة العربية عموماً. فالاختبار، كما يؤكد مليكه (1970)، هو مادة حضارية تستمد مضمونها من حضارة المجتمع الذي يطبق فيه الاختبار.

تحتاج عملية قياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً إلى أدوات جيدة ومقننة تغطي المجالات الأساسية لنمو وتعلم هؤلاء الأطفال. إن عملية قياس وتقويم الاتجاهات والكفايات أمر جد هام لتحديد مستوى سلوكهم وتوافقهم، وبالتالي تطوير البرامج والمناهج التعليمية المناسبة. ونظراً لعدم وجود هذه الأدوات في البيئة المغربية، فإن الدراسة تسعى إلى إعداد أداة لقياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية للأطفال المعاقين ذهنياً. ويبقى الغرض من وراء هذه الأداة هو استخدامها في التعرف على الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى هذه الفئة من الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بغية تزويدهم بالبرامج المدرسية والمشاريع التربوية التأهيلية أو التعويضية أو العلاجية. تتضح أهمية إعداد أداة لقياس الكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسية لدى هؤلاء الأطفال فيما يلي:

- التعرف على سلوك الطفل داخل المدرسة. فكل من الاتجاه المدرسي الإيجابي والكفاية التعليمية الفعالة هدفان مطلوب تحقيقهما بشكل إيجابي لدى المتعلم وذلك بغية تحقيق الاندماج داخل الجماعة وتحقيق استقلالية الذات.

- وضع البرامج التعليمية الملائمة لحاجات الأطفال المعاقين ذهنياً، وبالتالي مساعدة المدرسين على تشخيص وتقويم المشكلات المدرسية والمشكلات التعليمية، ثم العمل على تصحيحها بشكل منظم ومنهجي. ويتأتى هذا من خلال تعليمهم اتجاهات

إيجابية نحو التعلم ونحو بيئتهم المدرسية، ثم تلقينهم مهارات وكفايات تعليمية تؤهلهم لتحقيق اندماج سليم.

- جمع المعلومات الوافية والدقيقة عن اتجاهات كل طفل وخصائص تعلمه المدرسي للوصول إلى اتخاذ قرارات مناسبة بشأن نموه وتعلمه، وذلك بهدف مساعدته وبناء المشروع التربوي الفردي الذي يلائمه. ويتضمن هذا الأخير مواضيع معرفية واتجاهات مدرسية لمساعدته على التوافق مع البيئة التعليمية من خلال تطوير كفايات ومهارات تعليمية وكذا اتجاهات اجتماعية وسلوكية.

- تزويد المدرس بمعطيات منظمة كفيلة بتتبع أنشطة الأطفال أثناء تعلمهم ونموهم. وإذا كانت أداة القياس المزمع تصميمها لا تعوض «السجل المدرسي» للطفل، إلا أنها تسبقه وتزود المدرس بمعطيات واضحة ودقيقة حول ما يتحكم فيه الطفل وما يتعين عليه اكتسابه لاحقاً. فالسجل المدرسي يضم بين دفتيه المراحل التي يقطعها الطفل منذ التحاقه بالمدرسة، والنتائج التي يحققها خلال كل مرحلة. أما أداة قياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية، فإنها تساعد المدرس على تتبع الأشواط التي يقطعها كل طفل والصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم. ويصبح بإمكانه أيضاً تعبئة السجل المدرسي بكل سهولة بعد كل ثلاثة أشهر لارتباط هذه الأداة بتقويم مجموعة من الكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسية الواجب تطويرها لدى الأطفال. فالأداة تتضمن قائمة من الكفايات والاتجاهات التي تسهل عمل المدرس أثناء تحديد الأهداف الإجرائية المتوقع بلوغها من لدن كل طفل خلال دورة أو فترة دراسية.

- تقدم الأداة خبرة عملية في مجال تشخيص الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية. فهي تسهل على المدرس، بعد عملية التعرف على اتجاهات ومكتسبات الطفل، رسم مجموعة من الأهداف وتصميم أنشطة مناسبة وفق «مشروع تربوي فردي» يخص كل طفل بالذات. وهذا ما يتيح له فرصة تتبع نتائج الطفل على المستوى الدراسي، ثم ملاحظة درجة تقدمه واندماجه.

- تمكن المدرس من بناء «مشروع تربوي فردي» يراعي خصوصيات كل طفل على حدة. إن خاصية عدم الانسجام التي تطبع الأقسام المدمجة، تحتم مراعاة خصوصية كل طفل ووتيرة تعلمه. فإلى جانب الكفايات التعليمية الموجهة لجماعة الفصل، هناك أنشطة ومهام موجهة لهذا الطفل أو ذاك تتماشى والأهداف المتوخى تحقيقها لديه. وهذا ما يسهل على المدرس إصدار حكم موضوعي استناداً إلى مقياس مقنن.

- تباين الاتجاهات والقدرات وإمكانيات التعلم لدى هؤلاء الأطفال، يقتضي تنويعاً في طرق وأساليب التدريس التي يستخدمها المدرس. فبالنسبة إلى كفاية القراءة مثلاً، هناك من الأطفال من يستطيع التعرف على الحروف أو قراءة الكلمة أو التعرف على اسمه مكتوباً أو قراءة جملة قصيرة، في حين لايزال البعض الآخر يجد صعوبة في ذلك. إن الأداة ستمكن المدرس من مواكبة مراحل التعلم لدى كل طفل خلال السنة الدراسية؛ كما تساعده أيضاً على الانتقال بمرونة بين الكفايات التعليمية المستعرضة الموجهة

لجماعة الفصل (المشروع التربوي الجماعي) والكفايات الخاصة بكل طفل على حدة (المشروع التربوي الفردي). وتعود المدرس على استخدام مثل هذه الأدوات، من شأنه أن يدعم التزامه بضرورة تفريد وتيرة التعلم وأهمية تنويع أساليب التعليم. ويصبح بذلك ما تم تسطيره من أهداف مرتبطاً عضوياً بما يتم تقويمه.

ونظراً لقلة أدوات القياس أو عدم توفرها، فإن العديد من المدرسين العاملين في ميدان تربية الأطفال المعاقين ذهنياً لا يولون أهمية كبيرة لعملية التقويم أو التشخيص، الأمر الذي ينتج عنه صعوبة تقديم مشاريع تربوية مناسبة للأطفال المعاقين ذهنياً مما يعد هدراً بشرياً للقدرات.

وتعتبر الأداة موضوع الدراسة (أداة قياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية) مهمة لكافة المدرسين العاملين في الفصول المدمجة خاصة وللتربويين والاختصاصيين النفسيين عامة. فهي تساعدهم في تعرف مستويات الأداء وردود الفعل لدى الأطفال المعاقين ذهنياً الذين يتطلبون رعاية خاصة ومشاريع تربوية خاصة لتعديل مسار نموهم إلى الإدماج المدرسي.

أهداف الدراسة:

يتطلب التعرف على الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية للأطفال المعاقين ذهنياً استخدام أدوات قياس وتقويم موضوعية لجمع معلومات دقيقة عن اتجاهات وكفايات كل طفل، وذلك لتحديد مواطن الضعف أو القصور حتى يمكن تصميم مشروع تربوي خاص به يساعده على تحقيق الاندماج المدرسي. وتتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

- إعداد أداة لقياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية للأطفال المعاقين ذهنياً،
- الاهتمام بالكشف عن جوانب الضعف والقصور في اتجاهاتهم ومستوى تعلمهم.
- تمكين المدرسين في الأقسام المدمجة من أسلوب منهجي ومنظم يساعدهم على اقتراح مشاريع تربوية خاصة تراعي خصوصيات كل طفل للحد من مشكلات تعلمه وتوافقه المدرسي.
- تمكين المدرسين العاملين في الأقسام المدمجة من وسائل تشخيص وتقويم احتياجات الأطفال المعاقين ذهنياً لفتح جسور التواصل والتعاون بين المدرسة والأسرة.
- تحديد درجة تأثير الإعاقة الذهنية في تعليم الطفل وقدرته على المشاركة في استيعاب المشروع التربوي الجماعي الخاص بالأطفال المعاقين ذهنياً.
- مد المدرسين بأساليب قياس موضوعية تساعدهم على تصميم وضعيات تعليمية ومواقف تربوية مناسبة لاحتياجات الأطفال المعاقين ذهنياً قصد تسهيل اندماجهم في المدرسة.

التحديد الإجرائي للمفاهيم:

- الاتجاهات المدرسية: هي استعدادات نفسية ثابتة نسبياً تظهر لدى المتعلم في استجابته المعرفية والعاطفية والسلوكية. وتتجلى في مواقفه وردود أفعاله تجاه نفسه وتجاه الآخرين كالاعتماد على النفس وتدبير الزمان والمكان والتواصل مع الآخرين.

- الكفايات التعليمية: هي المعارف والخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم في المدرسة. وتشمل مختلف المجالات المعرفية كالقراءة والكتابة والحساب وأنشطة التفتح وغيرها. وتحدد درجة التحكم في الكفاية نسبة امتلاك المتعلم للمعارف أو الخبرات أو المهارات.

- المشروع التربوي الفردي: هي خطة تربوية معدة لطفل واحد تلبية لحاجاته واستعداداته الفردية. وتشمل الأهداف التعليمية المتوخى تحقيقها لديه في فترة زمنية محددة. وترتبط هذه الأهداف بالكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسية. كما تشمل الخطة أيضاً أنواع الخدمات المساعدة وأساليب التقويم الملائمة.

- المشروع التربوي الجماعي: هو خطة تربوية معدة لكافة المتعلمين في الفصل الدراسي المدمج. وتشمل الأهداف التعليمية المتوخى تحقيقها لدى المجموعة في فترة زمنية محددة. وترتبط هذه الأهداف بالكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسية. كما تشمل الخطة أيضاً أنواع الخدمات المساعدة وأساليب التقويم الملائمة.

منهجية الدراسة:

أولاً- عينة الدراسة:

تتكون العينة - القصدية الاختيار - من جميع الأطفال المعاقين ذهنياً البالغ عددهم 48 طفلاً (28 ذكوراً)، والذين تم قبولهم في الفصول المدمجة في مدينة الجديدة برسم السنة الدراسية 2006-2005، وذلك لما أبانوا عنه من استعدادات ومهارات واتجاهات نفسية اجتماعية تؤهلهم بدرجة كافية لمتابعة التعلم. فنتيجة تزايد الطلب على هذه الفصول الدراسية من لدن أسر الأطفال، ونظراً للمقاعد المحدودة المتوفرة في هذه المؤسسات، فقد تولى فريق متعدد الاختصاصات في بداية كل سنة دراسية إجراء مقابلة مع كل من الأسرة والطفل لإجراء الفحوصات اللازمة على هذا الأخير قبل اتخاذ قرار إلحاقه بأحد الفصول. ويتوزع أفراد العينة على ثلاث مؤسسات تعليمية تضم في مجموعها أربعة فصول دراسية بمتوسط 12 طفلاً داخل الفصل. وينتمي أفراد العينة إلى مؤسسات التعليم الابتدائي العمومي التالية: مدرسة خديجة أم المؤمنين، ومدرسة البريجة، ثم مدرسة للا زهرة. ويبلغ متوسط عمر أفراد العينة 11 سنة تقريباً. ولا يراعى بشكل صارم أثناء توزيع هؤلاء الأطفال المعاقين ذهنياً على الأقسام عامل المستوى التعليمي كما هو الشأن بالنسبة إلى نظرائهم العاديين. لذا نجد في القسم الدراسي نفسه أطفالاً ينتمون إلى مستويات تعليمية مختلفة، وبالتالي إلى أعمار مختلفة، إما نتيجة تأخر التحاق الطفل

بالمدرسة أو نتيجة تعثره الدراسي بسبب الإعاقة.

ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد العينة على الفصول المدمجة في المؤسسات التعليمية

المؤسسة	مدرسة خديجة أم المؤمنين		مدرسة للا زهرة	مدرسة البريحة	المجموع
	المجموعة 1	المجموعة 2	المجموعة 1	المجموعة 1	
عدد الأطفال	13	7	14	14	48

ويلاحظ من خلال الجدول (2) تقارب أعداد الأطفال داخل كل فصل باستثناء المجموعة الثانية في مدرسة خديجة أم المؤمنين حيث تم اللجوء إلى هذا التوزيع حفاظاً على نوع من الانسجام بين المجموعتين سواء بالنسبة إلى القدرة على التعلم أو بالنسبة إلى طبيعة الحاجات الخاصة بكل مجموعة. كما يلاحظ أيضاً أن عدد أطفال الفصل الواحد لا يتجاوز 14 طفلاً على الأكثر. فنظراً لخصوصية هذه الفئات من الأطفال، ونظراً لما تحتاج إليه من عناية ورعاية خاصة، فإن التوجيهات الرسمية تؤكد على ضرورة عدم تجاوز هذا السقف. وذلك لما قد يترتب عنه من انعكاسات سلبية على مستوى التربية الخاصة التي يتعين أن يحظى بها كل طفل على حدة.

ويوضح الجدول (3) توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس
بالنسبة إلى كل مؤسسة تعليمية

الفئة العمرية / المؤسسة التعليمية	8–9 سنوات			10–11 سنة			12–13 سنة			14 سنة		
	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
مدرسة خديجة أم المؤمنين	3	2	5	2	2	4	5	1	6	4	1	5
مدرسة للا زهرة	3	3	6	1	3	4	1	1	2	1	1	2
مدرسة البريجة	3	1	4	2	1	3	2	4	6	1	0	1
المجموع			15			11			14			8

ويلاحظ من الجدول (3) أعلاه أن توزيع الأطفال على الفئات العمرية غير منسجم حيث إن أكثر من نصفهم (54.16 %) تقل أعمارهم عن 12 سنة. كما سجل تراجع عدد الأطفال البالغين سن الرابعة عشر. ويرجع سبب هذا التراجع في اعتقادنا إلى عوامل عدة منها تسرب الأطفال في المراحل السابقة وعدم استكمالهم لمرحلة التعليم الإجباري المحددة في خمسة عشر سنة، ثم عجز الأسرة عن تلبية حاجات ابنها، وكذا تزايد صعوبات الإدماج التي يمكن أن تظهر بالخصوص في مرحلة المراهقة.

ويوضح الجدول (4) توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي
بالنسبة إلى كل مؤسسة تعليمية

المستويات التعليمية / المؤسسة التعليمية	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع
مدرسة خديجة أم المؤمنين	9	4	5	2	–	–	20
مدرسة للا زهرة	6	3	4	1	–	–	14
مدرسة البريحة	7	3	3	1	–	–	14
المجموع	22	10	12	4	0	0	48

ويلاحظ من الجدول (4) أن أغلبية الأطفال (66.66%) تتمركز في المستويين الأوليين. وتبدأ أعداد الأطفال في التناقص مع التقدم في المستوى التعليمي. ويرجع سبب هذا التراجع في نظرنا إلى حجم الصعوبات التي تواجه هؤلاء الأطفال المعاقين أثناء تعلمهم وتذبذب نتائج تحصيلهم. فنسبة التحصيل الدراسي لديهم تبقى جد ضعيفة بسبب الإعاقة الذهنية. ويبقى الهدف الأساسي من التحاقهم بهذه الأقسام المدمجة، ليس هو التحصيل الدراسي في حد ذاته بقدر ما هو مساعدتهم على الإدماج في بيئتهم المدرسية من جهة، ثم في بيئتهم الاجتماعية من جهة أخرى. فالإدماج الاجتماعي يمكن أن يتحقق عن طريق الإدماج المدرسي: فالمدرسة تزود الطفل المعاق بمعارف ومهارات واتجاهات تسهل عليه التواصل مع الآخرين والتعبير عن المواقف والمشاعر في ظل بيئة اجتماعية لها قيمها الثقافية والخلقية والدينية.

الجدول (5) يوضح نسبة الأطفال القادمين من مدارس عادية
قبل الالتحاق بالفصول المدمجة

المؤسسة	عدد الأطفال	عدد الأطفال القادمين من مدارس عادية	النسبة المئوية
مدرسة خديجة أم المؤمنين	20	2	%10
مدرسة البريجة	14	1	%7.14
مدرسة للا زهرة	14	2	%14.28
المجموع	48	5	%10.41

ويلاحظ من الجدول (5) أن نسبة ضعيفة من الأطفال المعاقين ذهنياً هي التي تمت إحالتها على الأقسام الدراسية المدمجة بعد أن كانت تتابع دراستها في أقسام عادية. فقد تراوحت

هذه النسبة بين 7.14% كحد أدنى و14.28% كحد أعلى. وهذا ما يعني أن أغلبية الأسر تمتنع عن إرسال ابنها إلى المدرسة بسبب الإعاقة. فنظراً للفقر والجهل الذي تعاني منه أغلبية الأسر، فإن هذه الأخيرة لا ترى فائدة في إرسال الطفل المعاق ذهنياً إلى المدرسة. علاوة على ذلك، فإن جل المدرسين في الفصول العادية يرفضون استقبال طفل معاق ذهنياً بسبب المشاكل التعليمية التي قد يتسبب فيها، ولكونه لا يقوى على متابعة أقرانه في تعلم الكفايات اللازمة وبالوتيرة نفسها. وغالباً ما يصرح المدرسون لآباء الطفل أنهم غير مؤهلين تربوياً لتعليم هذه الفئة من الأطفال. فيحيلونهم على الأقسام المدمجة رغم قلتها على مستوى المدينة أو انعدامها على مستوى بعض المناطق الأخرى.

ومما تجدر الإشارة إليه، كون جميع الأطفال الوافدين على الأقسام المدمجة يلتحقون في الغالب بهذه الفصول في سن متأخرة، ونسبة مهمة منهم تلتحق بهذه الأقسام ما بين 10 و14 سنة. ولم يسبق لأي أحد من أفراد العينة أن استفاد من تربية خاصة قبل الالتحاق بهذه الفصول. وهذا ما يعني أن غالبية الأطفال تنتمي إلى أسر فقيرة تعاني من الأمية وضعف الموارد المالية. وهذا ما يجعلها تحتفظ بطفلها في البيت، وتبذل كل ما بوسعها لإسعافه وحمايته وتوفير العناية له.

وصف الأداة المطلوب إعدادها:

تهدف الأداة المطلوب إعدادها إلى توجيه عمل المدرسين والمهتمين بتربية الأطفال المعاقين ذهنياً. فهي تُعنى بقياس كل من الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المتراوحة أعمارهم بين 8–14 سنة. وتتزامن هذه الفترة العمرية مع مرحلة التعليم الابتدائي. ولما كانت هذه المرحلة تُعنى بتربية وتنشئة الطفل من جميع نواحي الشخصية سواء العقلية والمعرفية منها أو الحسية والحركية أو الاجتماعية، فإن البرامج والمناهج الدراسية الموجهة لفئة الأطفال الذين يتابعون دراستهم بالتعليم الابتدائي تشمل كلاً من المواد الدراسية التي تُعنى بتطوير القدرات العقلية والمعرفية والمواد الدراسية التي تهتم أكثر بتنمية الاتجاهات الفردية والجماعية.

واستناداً إلى صنافة بلوم وشركائه (Bloom et al, 1969) للأهداف التربوية، يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الأهداف التربوية: الأهداف العقلية المعرفية، والأهداف الوجدانية، ثم الأهداف النفسية الحركية. وإذا كان ليس من السهل دائماً، حسب اعتراف بلوم Bloom نفسه، تصنيف الأهداف التربوية في مجال واحد دون آخر، فإنه من الممكن اعتماد مبدأ الأولوية والأهمية التي يكتسيها الهدف بالنسبة إلى هذا المجال أو ذاك بالمقارنة مع المجالين الآخرين (De landsheere, V. et G.,1989). فالأهداف التربوية للرياضيات مثلاً يغلب عليها الطابع العقلي والمعرفي أكثر من الطابع الوجداني أو الطابع النفسي الحركي، في حين نجد أن أهداف التربية الفنية يغلب عليها الطابع النفسي الحركي. أما أهداف التربية الخلقية والدينية فيغلب عليها الطابع الوجداني. فتصنيف أهداف الرياضيات ضمن المجال العقلي- المعرفي لا ينفي كونها تُعنى أيضاً، ولكن في مستوى أقل أهمية، بتطوير القدرة الإبداعية

واتخـاذ المبادرة وتحقيق الذات والدقة في التعبير... لذلك فالطابع العقلي المعرفي يبقى طاغياً في مادة الرياضيات. وهذا ما يؤدي إلى تصنيفها ضمن المجال العقلي المعرفي.

وانطلاقاً من هذا التصنيف، آثرنا أن نميز بين أنشـطة دراسـية يغلـب عليها الطابع العقلي المعرفي ترتبط أكثر بالكفايات التعليمية، وأنشطة دراسية أخرى يغلب عليها الطابع الوجداني السـلوكي ترتبط أكثر بالاتجاهات المدرسـية. ومما لاشـك فيه أن هذا التمييـز يبقى ذا صبغة إجرائيـة، ما دام الفرد يشـكل وحـدة متكاملة غير قابلة للتجزيء. وعلـى الرغم من ذلك، فهذا التمييز يكتسـي أهمية منهجية بالنسبة إلى الدراسة الحالية. إن التربية المدرسية التي يتلقاها الطفـل المعاق ذهنياً تسـعى إلى تزويده بالمعـارف والمعلومات (المظهر العقلـي المعرفي)، وفي الوقت نفسه تعمل على توجيه سلوكه وتصرفاته (المظهر الوجداني السلوكي). فهذان المظهران مختلفـان، لكنهما متكاملان. فالطفل يتلقى على العموم خلال مرحلة التعليم الابتدائي نوعين من الأنشطة الدراسية:

- أنشـطة دراسـية ذات صبغة وجدانية ـ سـلوكية: تعنى أكثر بتطوير الاتجاهات الإيجابية نحـو الـذات ونحـو الآخرين (الثقة فـي النفـس، والتعبير عن الـرأي، وربـط العلاقات مع الآخرين...)، ثم تزويد الطفل بالمهارات السـلوكية (الحفاظ على سـلامة ونظافة الجسـم، الحفاظ على البيئة، تنظيم أوقات الفراغ، التواصل مع الآخرين، اتخاذ المبادرة، المنافسة...). لـذا نجد أن الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها هذه الأنشـطة الدراسـية هـي من قبيل تنمية روح التعاون ـ التفاعل مع الغير ـ تنظيم الوقت ـ معرفة الذات والتعبير عن المشاعر ـ التكيف مع البيئة في حدود الزمان والمكان.

- أنشطة دراسية ذات صبغة عقلية ـ معرفية: تهتم أكثر بتنمية المعارف والقدرات العقلية كما هو الشأن بالنسبة إلى الرياضيات (حساب وهندسة وقياس)، والنشاط العلمي، والقراءة، والتعبير... لذا نجد أن الأهداف التي ترمي إليها هذه المواد الدراسـية هي على الخصوص: اكتسـاب المفاهيـم والمعارف ـ تحليـل وتركيب المعطيات ـ اكتسـاب منهجيـة لتنظيم العمل ـ فهم واسـتيعاب المضامين ـ اكتسـاب القدرة على الملاحظة ـ القدرة على الاسـتدلال وتقديم المبررات.

وبناءً على ما تقدم، فإن أداة القياس تتكون من قسمين متكاملين: الأول يرتبط بالاتجاهات المدرسـية، والثاني يرتبـط بالكفايات التعليمية. فالقسـم الأول ليس مرتبطاً ارتباطاً مباشـراً بالمـواد الدراسـية التي يتلقاها الطفل في المدرسـة على عكس القسـم الثانـي. فتنمية الثقة في النفـس أو روح التعـاون أو تنظيـم الوقـت أو التواصل مـع الآخرين أو التكيف مـع البيئة هي كلها على سـبيل المثال اتجاهات سـواء نحو الذات أو نحو الآخرين أو نحو البيئة. وهي ليست مرتبطة بمادة واحدة بل بجميع المواد الدراسـية. فهي إذن اتجاهات مسـتعرضة تتوزع على مختلف المواد الدراسـية التي يتلقاها الطفل في المدرسـة. أما الكفايات التعليمية فإنها تشـكل مواد مستقلة بذاتها كالقراءة والكتابة والتعبير والحساب وغيرها. فلكل كفاية تعليمية غلاف زمني أسـبوعي، ولها أيضاً وسـائل تعليمية خاصة بها، كما تخضـع لتوزيع وتنظيم تربوي للمضامين التي تحملها. فيتم ترتيب مضامين كفايات القراءة مثلاً حسـب سـهولة النطق بها. فيبدأ الطفل في تعلم النطق بحروف الشفاه (الباء والميم...) قبل غيرها.

استناداً إلى ما تقدم، فعملية الإدماج المدرسي تقوم على مبدأين أساسيين: (أ) إكساب الطفل اتجاهات وسلوكات ملائمة للتعامل والتفاعل مع الآخرين ومع البيئة بطريقة سليمة ومندمجة، ثم (ب) تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات في مختلف مجالات المعرفة.

يتضمن قسم الاتجاهات المدرسية ستة اتجاهات أساسية هي:

1 ـ الاتجاه نحو الذات: ويتمثل في الوعي بوجوده كفرد مستقل عن الآخرين، وكذا الوعي باختياراته والدفاع عنها وإيجاد المبررات والتحكم في المعلومات الواردة عليه بعد تحليلها (أن يفهم مثلاً كيف تشتغل وظائف جسمه، وكيف يتبنى اتجاهاً مسؤولاً تجاه جسمه).

2 ـ الإقبال على العمل: ويقصد به تنمية روح المسؤولية لدى الطفل وتحمل تبعات تصرفاته استناداً إلى مبدأ الحرية مع مراعاة النظم الاجتماعية والقيم الأخلاقية. ويرتكز الإقبال على العمل على فضائل المبادرة والإرادة والتحمس (أن يقبل متابعة عمل بدأه، أو يحرص على الانتهاء من عمله أو يبرر اختياره...).

3 ـ الاتجاه نحو البيئة: ويعني تطوير مواقف إيجابية نحو البيئة التي يكتشفها أو التي تحيط به (مثلاً أن يكون قادراً على الحفاظ على البيئة وعدم تبذير استعمال الماء والمساهمة في التوازن البيئي..).

4 ـ تدبير الزمان والمكان: ويقصد به التموضع في الزمان والمكان من خلال تنظيم المعلومات التي يتوفر عليها وتطوير تفكير نقدي تجاه ما يتوصل به من إشارات ومعلومات من البيئة الخارجية (كتغيرات الطقس مثلاً أو المقارنة بين تغيرات المناخ عبر فصول السنة، والربط بينها وبين جني المنتوجات الفلاحية كالفواكه والخضر مثلاً).

5 ـ الاتجاه نحو الآخرين: ويقصد به تنمية وتطوير اتجاه الطفل نحو الجماعات الاجتماعية ونحو الأفراد الآخرين عن طريق الاحترام والتسامح وتقبل الآخر وإبداء الاهتمام بما يفعله أو يفكر فيه الآخرون (كالقدرة على فهم المجتمع الذي ينتمي إليه ومميزاته الثقافية والحضارية، والشعور باختلاف الأجناس البشرية في العالم...).

6 ـ التواصل مع الآخرين: ويتمثل في قدرة الطفل على الإنصات إلى الآخر وفهمه، ثم التعبير عن المواقف داخل الجماعة مع إبراز أهمية العلاقات والروابط الاجتماعية (كالاقتناع بروح التعاون داخل الفصل الدراسي ونكران الذات واحترام الآخر وربط صداقات مع الزملاء وأقران الدراسة).

ويتضمن قسم الكفايات التعليمية ثماني كفايات أساسية هي:

1 ـ القراءة: وهي القدرة على فك رموز اللغة المكتوبة والربط بين المقروء والمنطوق من خلال فهم معنى ودلالة النص أو الجملة أو الكلمة.

2 ـ التعبير الشفوي: وتتمثل هذه الكفاية في القدرة على التعبير شفوياً وبطريقة مفهومة سواء من حيث النطق أو تنظيم التراكيب أو أسلوب التعبير أو استخدام الروابط أو توظيف المفردات توظيفاً منظماً ومنطقياً.

3 ـ الكتابة: هي القدرة على كتابة (أو تحرير) جمل بسيطة استناداً إلى نص قصير أو مشاهد أو مواقف أو صور، وذلك بطريقة عفوية أو استجابة لتعليمات تلقاها من طرف المدرس. والتحكم في هذه الكفاية تترجمه القدرة على إعادة رسم (أو نقل) الحروف والكلمات والجمل القصيرة بطريقة سليمة وصحيحة.

4 ـ أعمال يدوية وفنية: وتتمثل هذه الكفاية في القدرة على التمييز الحسي (تمييز الأشكال والألوان والأصوات) والتنسيق بين الحركات (دقة استعمال الأصابع والتنسيق بين السمع والأصوات) وتطوير أشكال التعبير والإبداع لدى الطفل المعاق ذهنياً.

5 ـ الحساب: وتتجلى هذه الكفاية في القدرة على تعرف خصائص الأشياء والمجموعات وحساب الأعداد والمقارنة بينها، وكذا تحليل ومعالجة بعض القضايا أو المسائل الحسابية البسيطة.

6 ـ الهندسة والقياس: وتتلخص هذه الكفاية في القدرة على تعرف الأشكال الهندسية واستخدام وحدات القياس أثناء تصنيف الأشياء وترتيبها حسب خصائصها، وكذا تحليل ومعالجة قضايا أو مشكلات مرتبطة بالقياس.

7 ـ النشاط العلمي: تتمثل هذه الكفاية في القدرة على التنظيم واكتساب منهجية في التعامل مع موضوعات البيئة القريبة من الطفل. وتستند هذه المنهجية بالأساس إلى ملاحظة الظواهر الطبيعية، والتعبير عن النتائج باستخدام تقنيات ملائمة تراعي الدقة والموضوعية، وتعمد إلى تجريب الفرضيات.

8 ـ أنشطة رياضية: وتتمثل هذه الكفاية في القدرة على التحكم في جسمه وفي العالم الخارجي من خلال أنشطة عفوية أو منظمة، فردية كانت أم جماعية، تلبي حاجة الطفل إلى الحركة ورغبته في اختبار إمكانياته والتعبير عن أذواقه.

ويتفرع عن كل اتجاه أساسي وعن كل كفاية أساسية مكونات فرعية. وتتم ترجمة هذه المكونات الفرعية إلى مهام أو أفعال إجرائية. هذه الأخيرة هي بمثابة سلوكات قابلة للملاحظة والقياس. فمكون «الاتجاه نحو الذات» مثلاً يتضمن المكونات الفرعية التالية: «الانتباه» و«التذكر» و«الاستدلال». وكل مكون فرعي يتم التعبير عنه بواسطة أفعال إجرائية، تكون بمثابة بنود القياس. وبالنسبة إلى قسم الكفايات التعليمية، فإذا أخذنا على سبيل المثال مكون «القراءة»، نجده يتضمن مكونين فرعيين هما: «التعرف» و«الفهم». وكل واحد منهما يتم التعبير عنه بواسطة أفعال إجرائية، تكون موضوع الملاحظة والقياس.

وتشمل الاتجاهات المدرسية المكونات التالية:

ـ الاتجاه نحو الذات: وتتضمن القدرة على الانتباه والقدرة على التذكر والقدرة على الاستدلال.

ـ الإقبال على العمل: ويشمل تلقي المعلومات وتنظيم العمل وإنجاز المهام ثم إنهاء العمل.

ـ الاتجاه نحو البيئة: ويتضمن سلامة الجسم ونظافته والعناية به ثم العلاقة بالمحيط وتنسيق الحركات.

- تدبير الزمان والمكان: ويشمل تدبير الوقت واستعمال الأشياء في الفضاء والتصرف في وقت الفراغ.

- الاتجاه نحو الآخرين: وتتضمن التعرف على المحيط والثقة في النفس والعلاقات الاجتماعية.

- التواصل مع الآخرين: ويشمل التعبير عن الرأي وفهم الآخرين.

أما الكفايات التعليمية فتشمل المكونات التالية:

- القراءة: وتتضمن التعرف على الحروف والكلمات أو الجمل، ثم فهم مدلولها.

- التعبير الشفوي: ويشمل التعبير عن الأفكار، ثم وصف الأحداث والوقائع.

- الكتابة: وتتضمن رسم الخطوط أو الحروف أو الكلمات، والربط بين الكلمات ومدلولاتها، ورسم الأشكال ثم التحويل والتركيب.

- أعمال يدوية وفنية: وتشمل دقة الحركات ثم المهارة والخفة في الأداء.

- الحساب: ويشمل التعرف على الأعداد وترتيب المجموعات والحساب الذهني ثم تحليل العمليات وإنجازها.

- الهندسة والقياس: التعرف على العناصر واستعمال أدوات القياس، ثم بناء علاقات.

- النشاط العلمي: ويشمل أنشطة الملاحظة والتقويم والتحليل، ثم التركيب.

- أنشطة رياضية: وتتضمن الحفاظ على التوازن وتخطي الحواجز وإدراك المخاطر واحترام قواعد اللعبة والتعبير الجسدي، ثم المشاركة في الألعاب الفردية والجماعية.

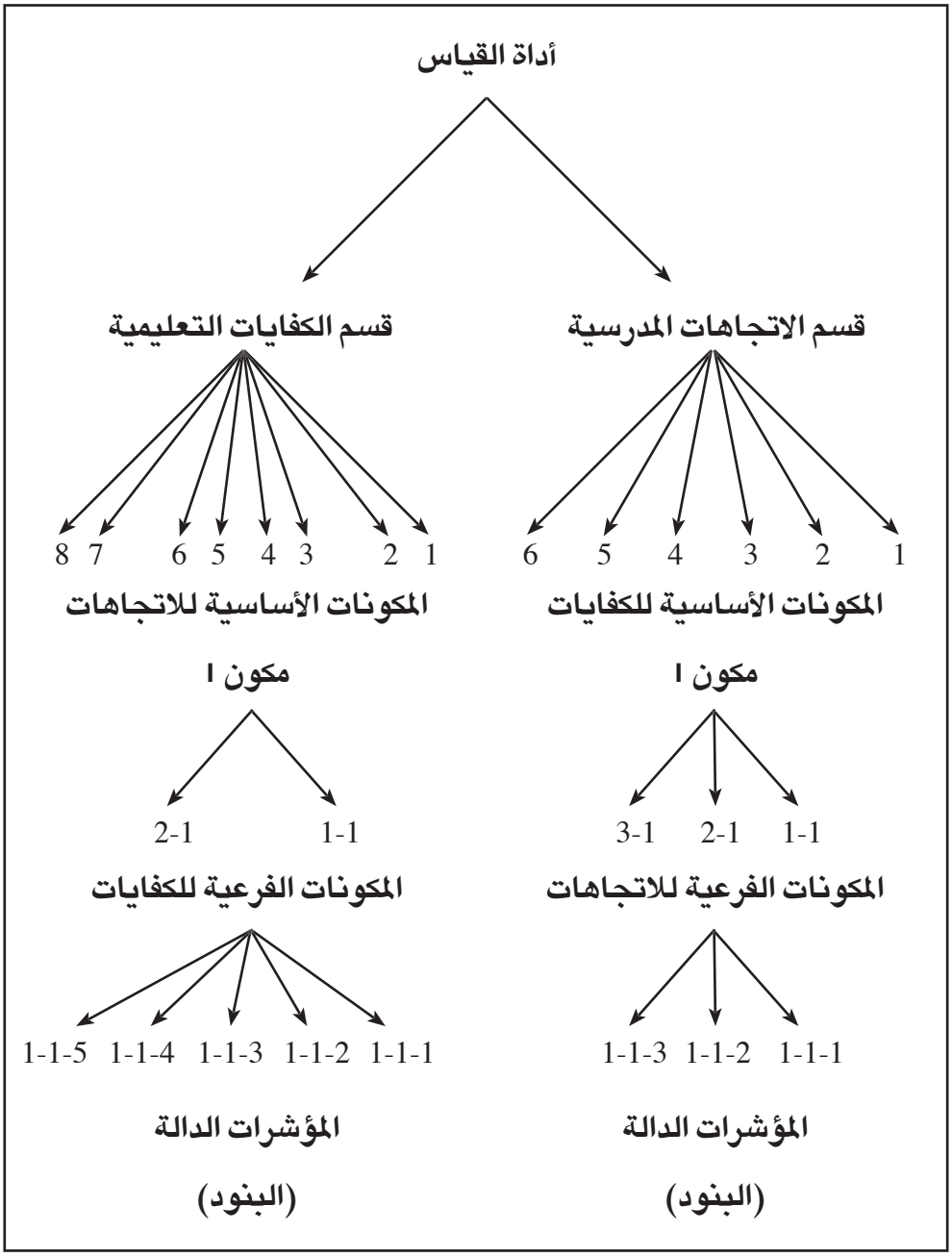
يوضح الشكل (1) كيفية ترتيب عناصر قسمي أداة القياس

قسم الأداة	المكونات الأساسية	المكونات الفرعية	المؤشرات الدالة (البنود)
قسم الاتجاهات المدرسية (أ)	المكون الأساسي (1) الخاص بالاتجاهات	المكون الفرعي (1)	المؤشر الدال/ البند (1)
			المؤشر الدال/ البند (2)
		المكون الفرعي (2)	المؤشر الدال/ البند (1)
			المؤشر الدال/ البند (2)
قسم الكفايات التعليمية (ب)	المكون الأساسي (1) الخاص بالكفايات	المكون الفرعي (1)	المؤشر الدال/ البند (1)
			المؤشر الدال/ البند (2)
		المكون الفرعي (2)	المؤشر الدال/ البند (1)
			المؤشر الدال/ البند (2)

ويتضح من الشكل (1) أعلاه أن ترتيب عناصر أداة القياس يخضع لتراتبية هرمية: أي أن أداة القياس تتكون من قسمين أساسيين، ويتكون كل قسم أساسي من مكونات أساسية، ويتضمن كل مكون أساسي مكونات فرعية، ثم يتضمن كل مكون فرعي بنوداً أو مؤشرات دالة. ومما تجدر الإشارة إليه، هو أن ترتيب المكونات الفرعية سواء داخل قسم الاتجاهات أو قسم الكفايات يخضع لمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب. فإذا أخذنا مكون الاتجاه نحو الذات، نجده يتضمن المكونات الفرعية التالية: توجيه الانتباه، والقدرة على التذكر، والقدرة على الاستدلال. فتوجيه الانتباه هو في أسفل الترتيب، لأنه من السهل على الطفل المعاق ذهنياً أن يوجه انتباهه بالمقارنة مع القدرة على التذكر أو القيام بالاستدلال. والشيء نفسه نقوله بالنسبة إلى مكون القراءة الذي يتضمن المكونات الفرعية التالية: التعرف على الحروف والكلمات أو الجمل، ثم فهم مدلولها. فمن السهل على الطفل أن يتعرف على الحرف أو الكلمة بالمقارنة مع فهم الدلالة. ويستتبع مبدأ التدرج مبدأ آخر هو مبدأ التضمين، أي أن كل مكون فرعي لاحق يتضمن حتماً المكون الفرعي السابق. وهذا معناه أن الطفل الذي يقوى على فهم الجملة مثلاً، يقوى على قراءة الكلمات، كما يقوى على التمييز بين الحروف. والشيء نفسه نقوله بالنسبة إلى المثال السابق حيث إن الطفل الذي يستطيع القيام بالاستدلال، يستطيع حتماً القيام بالتذكر، وبالتالي توجيه انتباهه. فالمكونات الفرعية مرتبة ترتيباً تصاعدياً من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.

وتعتبر الأفعال الإجرائية بمثابة مؤشرات لمكونات الاتجاه أو الكفاية. فهي عبارة عن مهام يطلب من الطفل إنجازها. وهي مرتبة ترتيباً تصاعدياً وفق ثلاثة مستويات تتدرج في التعقد من المستوى الأدنى، ثم المستوى المتوسط، فالمستوى الأعلى. فالمدرس يحدد أثناء التقويم المستوى المناسب لدرجة الإنجاز الذي يبديه الطفل المعاق. كما يمكن للمدرس أيضاً أن يحدد مرحلة القياس. فيسجل مجموع درجات الإنجاز المحققة لدى كل طفل في المرحلة الأولى من القياس، أو في المرحلة الثانية، أو في المرحلة الثالثة. وتبدأ كل مرحلة من مراحل التقويم بعد شهرين.

ويوضح الشكل (2) تراتبية مكونات أداة القياس



ويوضح الشكل (2) أعلاه تراتبية أو هرمية مكونات أداة القياس. هذه الأخيرة تتكون من قسمين، القسم الأول خاص بالاتجاهات المدرسية، والثاني خاص بالكفايات التعليمية، ويتضمن القسم الخاص بالاتجاهات ست مكونات أساسية، في حين يتضمن القسم الخاص بالكفابات التعليمية ثمان مكونات أساسية، وكل مكون أساسي في قسمي الأداة يتضمن مكونات فرعية تكون مرتبة حسب ثلاثة مبادئ: الأول سيكولوجي والثاني منطقي والثالث تربوي، ويقصد بالمبدأ السيكولوجي أن المكون الفرعي السابق، يكون أسهل من الناحية السيكولوجية بالمقارنة مع المكون الفرعي الذي يليه، فتذكر أسماء أفراد الأسرة مثلاً هو

عملية سـهلة إذا ما قارناها بعملية الاسـتدلال على ترتيبهم، وفي الوقت نفسـه فعملية التذكر أصعـب من عملية توجيه الانتباه بالنسـبة إلى الطفل المعاق ذهنياً. أمـا المبدأ المنطقي، فيتجلى في كون الطفل القادر على الاسـتدلال يكون قادراً حتماً على التذكر وتوجيه الانتباه. أما المبدأ التربـوي، فيتمثـل في التعقد المتزايـد لمهام المدرس والطفل، إذ من السـهل علـى المدرس أثناء التدريـس أن يجعل الأطفال يتذكرون الأشـياء والأسـماء أكثر من أن يجعلهم يسـتدلون على ما يفعلون أو يقولون، ويتضمن كل مكون فرعي عدداً من المؤشـرات الدالة عليه، وهي بمثابة بنـود القيـاس. وهذه البنـود تم تصنيفها إلى ثلاث مجموعات متجانسـة مرتبة حسـب ثلاثة مسـتويات من الأداء وهي متدرجة في الصعوبة: المسـتوى الأدنى، والمسـتوى المتوسـط، ثم المستوى الأعلى.

ثانياً- إجراءات الدراسة:

عنـد صياغـة بنود اختبـار أو أداة قيـاس يفرض على الباحث اسـتحضار تجليـات الواقع وخصوصيات الأفراد المفحوصين، فما هي الإجراءات المنهجية التي يتعين على الباحث اتباعها لبناء أداة قياس تراعي خصوصيات الأطفال المعاقين ذهنياً، وتأخذ بعين الاعتبار أيضاً طبيعة المضامـين التعليميـة والحمولات الثقافيـة والمعرفية لهذه الفئة من الأطفـال ذوي الاحتياجات الخاصة؟.

اعتمـد الباحـث، مـن أجـل تحقيـق أهـداف الدراسـة، مجوعـة مـن الإجـراءات والأدوات، وسـنعرض هنـا أهم الخطـوات التـي ارتكزت عليهـا الدراسـة أولاً لجمـع مـادة أداة القياس بقسـميها (قسـم الاتجاهـات وقسـم الكفايـات)، وثانيـاً لصياغـة بنـود أداة القيـاس، وثالثاً لتطبيقها على عينة اسـتطلاعية من أجل ضبط مسـتوى سـهولتها وقوتها التفريقية. ويجدر بنـا قبـل أن نعـرض الخطوات المنهجيـة، أن نحدد نوع وطريقـة تطبيق أداة القيـاس التي نود بناءهـا. هذا التحديد الذي سـيمكننا مـن بلورة تصور أولي لاختيـار أفضل الخطوات لوضع أداة تقيـس فعلاً الاتجاهات المدرسـية والكفايات التعليمية للأطفـال المعاقين ذهنياً في المغرب كما يتصورها الباحث. ونشير إلى أهم أبعاد هذا التصور في النقاط التالية:

1. يتطلـب بنـاء أداة قيـاس كيفمـا كان نوعها تحديد الأهداف كإجـراء أولي، ثم ترجمة الأهداف إلى بنود تتوفر فيها شروط الصياغة الجيدة. فهل الأداة المراد بناؤها هي أداة لقياس التحصيل الدراسـي تكون خاصة بالأطفال المعاقين ذهنياً، أم قيـاس المعرفة والفهم في المواد الدراسـية لدى هذه الفئة من الأطفال؟ وهل نرغب في بناء أداة تسـتخدم في قياس الاتجاهات المدرسية المختلفة؟

للإجابة على هذين السؤالين المركبين، نكتفي بالقول إن الهدف ينحصر في بناء أداة تقيس كلاً من الكفايات التعليمية والاتجاهات المدرسـية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المغرب. وهو هـدف يرتكز على مبدأ أساسـي مفاده أن إدمـاج هذه الفئة من الأطفال مـن ذوي الاحتياجات الخاصـة يسـتدعي تنميـة كفاياتهـم المعرفيـة مـن جهـة، وكـذا تقويـة وتثبيـت مجموعة من الاتجاهـات الإيجابية لديهم من شـأنها أن تسـاعدهم على تحقيق اسـتقلاليتهم واندماجهم. وبتعبيـر آخـر، تحـاول الأداة تقـديم تشـخيص عام لسـلوك الطفل المعـاق ذهنيـاً انطلاقاً من

ملاحظة وتسجيل ردود فعله ومختلف استجاباته أثناء أدائه وإجابته على مختلف الأنشطة التي يقترحها المدرس.

2 . ولما كان الهدف من الأداة التي نرغب في وضعها هو قياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، فإنه من المناسب أن تشتمل أداة القياس على قسم يخص الاتجاهات المدرسية، وقسم آخر يخص الكفايات التعليمية.

3 . سيتم إتباع الطريقة الفردية في تطبيق أداة القياس، وذلك لعدة أسباب نذكر منها على الخصوص:

. يتعذر على الأطفال المعاقين ذهنياً استيعاب التعليمات الخاصة التي يتطلبها التطبيق الجماعي.

. استحالة تطبيق الأداة جماعياً على عينة من الأطفال الذين يعانون من ضعف أو تأخر واضح في قدراتهم العقلية.

. إن اقتراح مشروع تربوي خاص بكل طفل ثم تصميم وضعيات تعلم مناسبة لحاجاته، يقتضي تشخيصاً فردياً للقدرات المعرفية والاتجاهات المدرسية الخاصة بكل واحد على حدة.

ويتضح مما سبق، أن الأداة المراد تصميمها تتكون من قسمين متكاملين، أولهما قسم يتعلق بقياس الاتجاهات المدرسية، وثانيهما يتعلق بقياس الكفايات التعليمية. وهذا ما يستدعي اتباع خطوات دقيقة قصد وضع تصميم أولي للأداة التي نصبو إلى بنائها. هذه الخطوات التي يمكن حصرها في النقاط التالية:

. تجميع مكونات أداة القياس.

. تصنيف مكونات الأداة وترتيبها حسب درجات الصعوبة.

. صياغة بنود الأداة وتصنيفها حسب قسمي الأداة،

. تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية.

أ. تجميع مكونات أداة القياس:

قام الباحث بمجموعة من الإجراءات من أجل تجميع عناصر أداة القياس، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

تحليل الوثائق: قام الباحث بتحليل عينة من الوثائق الرسمية (سجلات مدرسية، مضامين مناهج دراسية، كتب مخصصة للأطفال المعاقين ذهنياً...) المرتبطة بنوعية المعارف والمهارات التي يتوخى اكتسابها، ونوعية الاتجاهات التي يتم العمل على تنميتها لتسهيل عملية دمج الأطفال المعاقين ذهنياً. ويتحدد الهدف من تحليل هذه الوثائق في التعرف على طبيعة أشكال التقويم التي يجريها المختصون والمدرسون الذين لهم علاقة مباشرة مع الأطفال المعاقين ذهنياً. وستمكننا هذه الخطوة من تحديد الأنشطة المرتبطة سواء بالاتجاهات

المدرسية أو بالكفايات التعليمية. ولما كان أفراد العينة ينتمون إلى أوساط اجتماعية وثقافية متباينة، فإن تحليل السجلات المدرسية مكن الباحث من الحصول على بيانات تخص أعمار الأطفال وجنسهم وأوساط إقامتهم ومستواهم التعليمي ومهنة الأبوين وحجم دخل الأسرة. وبعد تحليل مضمون الوثائق، سنحاول صياغة هذا المضمون في بنود محددة ودقيقة، يتم تصنيفها ضمن خانة الاتجاهات المدرسية أو ضمن خانة الكفايات التعليمية.

الدراسات السابقة: قام الباحث بتحليل عينة من التراث النظري التخصصي المرتبط بموضوع قياس القدرات والاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً. وكان الهدف من هذا الإجراء هو الوقوف على خصوصيات الأدوات المستخدمة لقياس الاتجاهات المدرسية أو الكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً باعتبارهم فئة تتميز عن غيرها من الفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

المقابلة المفتوحة: أجرى الباحث مقابلات مفتوحة تم من خلالها الاتصال ببعض مدرسي الأقسام المدمجة، وبالمشرفين الإداريين ورؤساء المؤسسات التعليمية المحتضنة للأقسام المدمجة، وبأعضاء الهيئة الطبية، وبأولياء التلاميذ. وكان الهدف هو الإلمام بأنواع التدخل الخاصة بكل طرف، ثم معرفة وجهات النظر المختلفة حول تدريس المعاقين ذهنياً أو توفير العناية الطبية لهم أو الرعاية الأسرية باعتبارهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الملاحظة: بعد حصول الباحث على ترخيص من لدن السلطات المختصة، تمت برمجة زيارات منتظمة للفصول المدمجة بكل من مدرسة خديجة أم المؤمنين، ومدرسة للا زهرة، ومدرسة البريجة. وكان الغرض هو الوقوف على نوعية المضامين والكتب المدرسية المستخدمة، وكذا أشكال التعليم التي يتبناها المدرسون المختصون وأساليب التعلم لدى الأطفال المعاقين ذهنياً. كما سمحت أيضاً هذه الزيارات المنتظمة التي قام بها الباحث بمعاينة مشكلات التعلم ونوعية الاتجاهات التي يكونونها عن أنفسهم أو عن الآخرين أو المواضيع التي تحيط بهم.

المقابلة شبه الموجهة: أجرى الباحث مقابلات شبه موجهة مع بعض مدرسي الأقسام المدمجة حول موضوع تقويم الأهداف والكفايات التعليمية وكذا تقويم اتجاهات الأطفال قبل التعلم وأثناءه ثم بعد نهاية التعلم. ويكمن الهدف من وراء إجراء هذه المقابلة شبه الموجهة، هو الوقوف على طبيعة المواقف وأنواع الاتجاهات التي تتضمنها أجوبة المدرسين العاملين في الأقسام المدمجة على كل سؤال من أسئلة المقابلة الموجهة.

الاستمارة: قام الباحث بصياغة بنود استمارة للوقوف على الصعوبات التي يواجهها الأطفال المعاقون ذهنياً، بحيث يتعين على كل طفل الإجابة على عدد من الأسئلة بطريقة شفوية أو كتابية. وشملت الاستمارة الأولية مختلف المواد الدراسية كالقراءة والتعبير والحساب وغيرها من المواد، كما شملت الاستمارة جوانب أخرى تتعلق باتجاهات الطفل المعاق ذهنياً نحو نفسه أو نحو الآخرين أو نحو البيئة الخارجية. وكان الهدف من هذه الاستمارة هو استقراء معلومات الأطفال وإنجازاتهم في مجالات دراسية مختلفة، إضافة إلى ما يكونونه من اتجاهات سلبية أو إيجابية نحو عدد من المجالات. وهي في اعتقادنا تقنية تمكننا لاحقاً من

الحصـول على مكونـات أداة القياس المزمع بناؤها، ذلك أن وضـع أداة قياس دون الدخول في حوار مباشر مع العينة المستهدفة ستكون له انعكاسات على جودة الأداة.

ب. تصنيف مكونات الأداة وترتيبها حسب درجات الصعوبة:

وبعد صياغة البنود الأولية لأداة القياس، عمد الباحث إلى الإجراءين التاليين:

تصنيـف مكونـات الأداة: تم تصنيـف مكونـات أداة القيـاس فـي شـقها الأول الخـاص بالاتجاهـات المدرسـية، تبعاً للأهداف المسـطرة لعملية إدماج هذه الفئة مـن الأطفال المعاقين. هـذه الأهداف التي وجدناها من خلال تحليل مضامين المراسـيم والمذكرات الوزارية القاضية بإحداث الأقسـام المدمجة والرامية إلى تحقيق إدماجهم المدرسـي في أفق تسـهيل اندماجهم فـي المجتمـع. وبعد تحليل مضمـون هذه المذكرات، تم حصر الاتجاهات المدرسـية في سـتة؛ وهي نفسـها التـي تحظى بأهمية كبرى حسـب درجات تكرارها وقوتها فـي تحقيق الإدماج المدرسـي. هذه الاتجاهات هي: الاتجاه نحو الذات، الاعتمـاد على النفس، الاتجاه نحو البيئة، تدبير الزمان والمكان، الاتجاه نحو الآخرين، التواصل مع الآخرين.

أما بالنسـبة إلى الشق الثاني للأداة والخاص بالكفايات التعليمية فقد تم تصنيف مكوناته تبعاً لطبيعة المواد الدراسـية المبرمجة في المدرسـة الابتدائية المغربية. وتنحصر أهم الكفايات التعليميـة التـي يتعلمها الأطفال المعاقون ذهنياً في الأقسـام المدمجة في ثماني مواد دراسـية أساسية: القراءة، التعبير الشفوي، الكتابة، أعمال يدوية وفنية، الحساب، الهندسة والقياس، النشاط العلمي، أنشطة رياضية.

وبعـد تصنيـف مكونـات الأداة إلـى قسـمين كبيرين، قسـم الاتجاهات المدرسـية وقسـم الكفايات التعليمية، ننتقل إلى فرز المكونات الفرعية الخاصة بكل قسم، وترتيبها تبعاً لمستوى تجانسها داخل كل مجموعة وبين المجموعات استناداً إلى تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية. فقد عمد الباحث إلى تطبيق أداة القياس، في صورتها الأولية، على أفراد عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها 42 طفلاً معاقاً ذهنياً يتابعون دراسـتهم في فصول مدمجة في كل من مدرسـة «أبي علي القالي» ومدرسـة «عمر بـن الخطاب» في مدينة الدار البيضـاء. ويتمتع أفراد العينة الاسـتطلاعية بخصائص عينة الدراسـة نفسـها تقريباً سـواء مـن حيث السـن أو الجنس أو الانتماء الاجتماعي.

ترتيب المكونات الفرعية للأداة حسب درجات الصعوبة:

يتطلب ترتيب المكونات الفرعية للأداة القيام بإجراءات إحصائية. وينحصر هدفنا من ذلك الترتيـب في توصلنـا لتحديد ثلاث مجموعات متدرجة في الصعوبة (من الأدنى، فالمتوسـط ثم الأعلى)، تحظى بنسب تجانس مقبولة. وبما أن التصنيف السابق قد أفضى إلى الحصول على سـتة أنماط من الاتجاهات المدرسـية وثمانية أنماط من الكفايات التعليمية، فإننا سنعمد إلـى ترتيـب المكونات الفرعيـة وبنـود كل مجموعة على حدة قبـل مقارنتهـا بمكونات وبنود المجموعتين المتبقيتين.

وتبعـاً لذلك، سنقسـم إجـراء الترتيب إلى مرحلتـين هما: مرحلة ترتيـب المكونات الفرعية

للأداة داخل كل مستوى أو مجموعة، ومرحلة ترتيب بنود الأداة (أو المؤشرات الدالة) داخل المجموعات.

مرحلة ترتيب المكونات الفرعية للأداة داخل كل مستوى أو مجوعة:

قام الباحث بتصنيف المكونات الفرعية لكل مستوى، ثم انتقل إلى حساب نسبة تجانسها، وذلك باعتماد المعادلة التالية:

$$\left[\frac{\text{عدد تكرار الأداءات الصحيحة}}{\text{عدد أطفال المجموعة العمرية}} \times 100\right]$$

ولتوضيح عملية حساب التجانس، نورد المثال التالي:

بعد فرز أداءات أطفال العينة الاستطلاعية البالغ عددهم 42 طفلاً حسب الفئات العمرية الأربع، المشار إليها سابقاً، تم إحصاء الأداءات الصحيحة المتعلقة بمكون الانتباه كفرع من فروع «الاتجاه نحو الذات» والتي بلغت 10 بالنسبة إلى القدرة على توجيه الانتباه الخاصة بالفئة العمرية 10–8 سنوات والبالغ عدد أفرادها 13 طفلاً.

ولحساب تجانس هذه الأداءات، قمنا بالعملية التالية: $(13 \div 10) \times 100 = 76.92$.

ولاشك أن هذه النسبة التي حصلنا عليها مقبولة لكونها تعبر عن نسبة تجانس جيدة. ولابد من الإشارة إلى أننا لم نقبل أي أداء لم تصل نسبة تجانسه إلى 30%.

ولما قام الباحث بحساب تجانس باقي الأداءات المرتبطة بكل مكون، عمد إلى تصنيفها إلى ثلاث مجموعات، وذلك باعتماد المعادلة التالية:

$$\left[\frac{\text{عدد تكرار الأداءات الصحيحة}}{\text{عدد أطفال العينة}} \times 100\right]$$

المجموعة الأولى تضم نسب أداء جيد تتراوح فيها نسبة النجاح أو الأداء الصحيح بين 99% و66%. ومعنى هذا أن الأطفال لا يجدون صعوبة في الإجابة عليها، وبذلك صنفت كمستوى أدنى. المجموعة الثانية وتضم نسب أداء متوسط تتراوح فيها نسبة النجاح بين 66% و33%، وبذلك صنفت كمستوى متوسط. والمجموعة الثالثة تضم نسب أداء ضعيف تتراوح فيها نسبة النجاح بين 33% و0%، وبذلك صنفت كحد أعلى.

مرحلة ترتيب بنود الأداة داخل المجموعات:

وبعد انتهائنا من حساب نسبة تجانس كل المكونات، انتقلنا إلى إجراء ترتيب عام وشامل. وهو الترتيب الذي سيمكننا من الحصول على مجموع البنود المرتبطة بكل نوع من أنواع الاتجاهات المدرسية أو أنواع الكفايات التعليمية التي ستتكون منها أداة القياس.

ولحساب نسبة تجانس أداءات الأطفال حسب المجموعات، عمد الباحث إلى تطبيق المعادلة التالية:

$$\left[\frac{\text{عدد تكرار الأداء الصحيح في كل المجموعات}}{\text{مجموع أطفال المجموعات}} \times 100\right]$$

وقد مكننا تطبيق هذه المعادلة من حساب نسبة تجانس كل أداءات الأطفال بحيث فاقت جميعها نسبة 30%.

ج. صياغة بنود الأداة وتصنيفها حسب قسمي الأداة:

واجهت الباحث صعوبات متعددة أثناء صياغة بنود أداة القياس، وذلك بسبب تباين قدرات الأطفال المعرفية من جهة، ثم اختلاف درجات اندماجهم المدرسي من جهة أخرى. فمن هؤلاء الأطفال من تعذر عليه التمييز بين الحروف أو تعذر عليه فهم التعليمات المعطاة له. ومنهم أيضاً من وجد صعوبة كبيرة في النطق أو التواصل مع محاوريه على الرغم من إدراكه المغزى المطلوب منه. ولتجاوز حدة المشاكل المرتبطة بصياغة البنود، قسم الباحث أجوبة الأطفال على أسئلة الاستمارة إلى مجموعتين كبيرتين. تضم المجموعة الكبيرة الأولى ست لوائح، في حين تضم المجموعة الكبيرة الثانية ثماني لوائح.

وقام الباحث بعد هذا بترتيب البنود في كل من القسم الخاص بالاتجاهات المدرسية والقسم الخاص بالكفايات التعليمية. ولكي تأخذ شكلاً مقبولاً، تم ترتيبها حسب مكوناتها وفق سلم متدرج من المستوى الأدنى أي السهل ثم المستوى المتوسط وصولاً إلى المستوى الأعلى أو الصعب. فمن جهة، نكون قد حصلنا على ستة أنماط من الاتجاهات المدرسية وهي: الاتجاه نحو الذات، والاعتماد على النفس، والاتجاه نحو البيئة، وتدبير الزمان والمكان، والاتجاه نحو الآخرين، ثم التواصل مع الآخرين. ومن جهة أخرى، نكون قد حصلنا على ثمانية أنماط من الكفايات التعليمية وهي: القراءة، والتعبير الشفوي، والكتابة، والأعمال اليدوية والفنية، والحساب، والهندسة والقياس، والنشاط العلمي، ثم الأنشطة الرياضية.

د. تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية:

إن تطبيق أداة القياس على عينة استطلاعية يفيد الباحث في إدخال التعديلات اللازمة على الأداة، كما تفيده في الكشف عن جوانب الضعف والقصور في الأداة المستعملة. مما يؤدي إلى حذف بنود أو إضافة أخرى. لذلك عمد الباحث إلى تطبيق أداة القياس، في صورتها الأولية، على أفراد عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها 42 طفلاً معاقاً ذهنياً يتابعون دراستهم في فصول مدمجة بكل من مدرستي «أبي علي القالي» و«عمر بن الخطاب» في مدينة الدار البيضاء. هذا التطبيق سمح للباحث بحساب درجة سهولة كل بند، وكذا قوته التفريقية، بالإضافة إلى قدرته على التمييز في الأداء بين المفحوصين. ونلخص فيما يلي أهم الإجراءات الإحصائية التي اعتمدها الباحث لتحليل بنود أداة القياس.

حساب نسبة سهولة البنود:

اعتمد الباحث لحساب نسبة سهولة البنود على المعادلة التالية:

$$\frac{\text{مجموع الإجابات الصحيحة}}{\text{الإجابات الصحيحة+ الإجابات الخاطئة}} \times 100$$

وتبقى النسب التي حصلنا عليها مقبولة كونها تعبر عن نسب متفاوتة. ولابد من الإشارة إلى أننا لم نقبل أي أداء لم تصل نسبة سهولته إلى 30%.

حساب القوة التفريقية للبنود:

وللوقوف على قوة تمييز كل بند بين الأطفال، تم تقسيم أداءاتهم الصحيحة على كل بند إلى ثلاثة أقسام:

- الثلث الأعلى الذي حصل على أكبر مجموع من الدرجات على كل بند.
- الثلث الأوسط.
- الثلث الأدنى الذي حصل على أقل مجموع من الدرجات على كل بند.

وننتقل بعد هذه الخطوة إلى حساب النسبة المئوية لكل ثلث. ولتحديد القوة التفريقية لكل بند، نقوم بطرح النسبة المئوية للإجابات الصحيحة للثلث الأدنى من النسبة المئوية للإجابات الصحيحة للثلث الأعلى. ولا نقبل بعد هذه الخطوة إلا البنود التي وصل فيها الفرق بين الثلثين إلى قيمة تتراوح بين 20+ و60+. وقد مكنت هذه العملية الحسابية من استبعاد مجموعة من البنود التي لا تتوفر فيها هذه الخاصيات السابقة.

تصميم الصورة النهائية لأداة القياس:

جرى في هذا الجزء من الدراسة بناء الصورة النهائية لأداة القياس، والتي تحتوي على عدد من الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية مع الحرص على ملاءمة مكوناتها لمضامين وأهداف التربية الخاصة بالمعاقين ذهنياً. تكونت أداة القياس من قسمين، يحتوي كل واحد منهما على عدد من المكونات تتفرع عنها مجموعة من الفقرات، هي بنود القياس. وجرى تطبيق أداة القياس على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم 48 طفلاً معاقاً ذهنياً يتابعون دراستهم بالأقسام المدمجة بمدارس التعليم العمومي برسم السنة الدراسية 2006-2005.

تحليل نتائج الدراسة:

لقد أفضت بنا الخطوات التي اتبعناها إلى بناء أداة تهدف إلى قياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا المتراوحة أعمارهم بين ثماني سنوات وأربع عشرة سنة. وحتى يتأكد لنا فعلاً أن الأداة التي تم بناؤها تقيس فعلاً ما وضعت من أجل قياسه، يتعين علينا التأكد من ثباتها وصدقها. علاوة على هذا، يقتضي الأمر توضيح المعيار الذي سيتم إتباعه لتحويل الدرجات الخام التي حصل عليها الأطفال إلى درجات معيارية. ولتحقيق هذا كله وللتأكد من مدى مصداقية الأداة وصلاحية تطبيقها، سنعتمد على الإجراءين التاليين: التحليل الإحصائي لخصائص الأداة والمعيار المتبع لحساب الدرجات المعيارية:

التحليل الإحصائي لخصائص الأداة:

للحكم على مدى صلاحية الأداة التي وضعناها، لابد من الإجابة على السؤالين التاليين: هل الأداة التي طبقناها على الأطفال المعاقين ثابتة أم لا؟ وهل تتصف بالصدق أم لا؟

إن الإجابة على هذين السؤالين، تتطلب منا عرض الخطوات التي اتبعناها لحساب معامل الثبات والصدق.

ثبات نتائج أداة القياس:

تجدر الإشارة إلى أننا اعتمدنا، لحساب ثبات الأداة، على نتائج 48 طفلاً معاقاً ذهنياً؛ تم اختيارهم بطريقة قصدية، ومنهم الذكور والإناث، وهم من أعمار تتراوح بين ثماني سنوات وأربع عشرة سنة. وهم ينحدرون في غالبيتهم من أوساط اجتماعية فقيرة.

ولاشك أن فكرة ثبات أداة القياس تدل على اتفاق درجات المفحوص عند اختباره أكثر من مرة واحدة. والمقياس الثابت، كما يشير السيد (1971)، يعطي النتائج نفسها إذا قاس الشيء نفسه مرات متتالية. ولابد من الإشارة هنا إلى أن فكرة الثبات تقوم على معطى إحصائي حاسم هو معامل الارتباط، بحيث يتعين على الباحث تطبيقه تبعاً للطريقة التي يفضل اعتمادها لحساب معامل ثبات أداة القياس التي وضعها. ولما تعددت تلك الطرائق، فإننا قد اخترنا طريقة التجزئة النصفية باعتبارها الأكثر تطبيقاً من جهة، ثم لأنها في اعتقادنا الأكثر ملاءمة لأداة القياس موضوع الدراسة الحالية. وتقوم هذه الطريقة على تقسيم بنود أداة القياس إلى فردية وزوجية، كما تسمح للباحث تطبيق معادلات متعددة (جثمان، سبيرمان- براون، رولون...). وبعد حساب معامل الارتباط، يتم حساب معامل الثبات. كما قمنا بحساب الدلالة الإحصائية لمعامل ثبات كل مكون من المكونات الفرعية لأداة القياس بالاعتماد على قيمة «ت».

ولحساب ثبات أداة القياس، طبق الباحث المعادلة التالية:

$$\frac{2 \times ر}{1 + ر}$$

ولحساب الدلالة الإحصائية لمعامل الثبات، طبق الباحث المعادلة التالية:

$$«ت» = \frac{ر \sqrt{ن - 2}}{\sqrt{1 - (ر)^2}}$$

الجدول (6) يوضح معاملات ثبات مكونات قسمي أداة القياس

مكونات أداة القياس	معامل الثبات	النسبة المئوية	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو الذات	0.71	%85	0.01
الإقبال على العمل	0.82	%78	0.01
الاتجاه نحو البيئة	0.77	%80	0.01
تدبير الزمان والمكان	0.65	%77	0.01
الاتجاه نحو الآخرين	0.78	%84	0.01
التواصل مع الآخرين	0.88	%73	0.01
القراءة	0.76	%86	0.01
التعبير الشفوي	0.81	%90	0.01
الكتابة	0.87	%75	0.01
أعمال يدوية وفنية	0.91	%96	0.01
الحساب	0.83	%71	0.01
الهندسة والقياس	0.75	%82	0.01
النشاط العلمي	0.73	%69	0.01
أنشطة رياضية	0.82	%70	0.01

ويتضح من الجدول (6) أعلاه أن معاملات ثبات مختلف المكونات الفرعية مقبولة، بحيث إنها تجاوزت قيمة 0.70 باستثناء مكوني النشاط العلمي وتدبير الزمان والمكان. وتقدر في المتوسط قيمة معامل الثبات بالنسبة إلى قسم الاتجاهات المدرسية بـ0.76، في حين بلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة إلى قسم الكفايات التعليمية 0.81. وبذلك تقدر قيمة معامل الثبات بالنسبة إلى أداة القياس الكلي بـ 0.78. ويرجع التفاوت الموجود بين معاملات ثبات المكونات الفرعية لأداة القياس إلى طبيعة بنود كل مكون وطريقة إنجازه ودرجة صعوبته ورتبته داخل أداة القياس بشكل عام.

صدق نتائج أداة القياس:

إذا كان صدق أي أداة للقياس يتضمن مدى نجاح هذه الأداة في التشخيص والتنبؤ بالمجال السيكولوجي الذي تهدف إلى قياسه، فإننا نتساءل عما إذا كانت نتائج القياس تعبر عن صدق هدف أداة القياس. ثم ما هي الطريقة المعتمدة في حساب ذلك الصدق؟

إن الإجابة على هذين السؤالين تقتضي منا الإشارة إلى أننا اعتمدنا على الاتساق الداخلي كطريقة لحساب صدق أداة القياس. ويقوم الاتساق الداخلي على حساب معاملات الارتباط بين المكونات التي تتكون منها أداة القياس، وتدل هذه الارتباطات على صدق البناء.

وتؤكـد القاعدة الإحصـائية العامة أنـه كلما كانت قيمة معامل الارتباط مرتفعة بين مكونين أو بـين مكـون فرعي وأداة القيـاس الكلية، كلمـا كان ذلك دليـلاً على أن تلـك المكونات تحظى بتشـبعات عالية، وعلى أن المكونات الفرعية تشـكل وحدة متناسـقة ومتماسـكة لتكوين أداة قياس منسـجمة. ويعتبر كل من التماسـك والتناسـق مؤشـرين دالين على صدق أداة قياس الاتجاهات المدرسـية والكفايات التعليمية في شـموليتها. ولكي نتأكد مما سـبق، قام الباحث بتبويـب بيانـات عينـة الدراسـة البالغ عـدد أفرادها 48 طفـلاً معاقـاً ذهنياً، ثم قام بحسـاب معاملات الارتباط بين درجاتهم في مختلف مكونات أداة القياس.

الجدول(7) يوضح مصفوفات معاملات الارتباط بين المكونات الفرعية والمقياس الكلي

البيان	الاتجاه نحو الذات	الإقبال على العمل	الاتجاه نحو البيئة	تدبير الزمان والمكان	الاتجاه نحو الآخرين	التواصل مع الآخرين	القراءة	التعبير الشفوي	الكتابة	أعمال يدوية وفنية	الحساب	الهندسة والقياس	النشاط العلمي	أنشطة رياضية	الاتجاهات المدرسية	الكفايات التعليمية
الاتجاه نحو الذات	–															
الإقبال على العمل	0.68	–														
الاتجاه نحو البيئة	0.72	0.62	–													
تدبير الزمان والمكان	0.83	0.45	0.59	–												
الاتجاه نحو الآخرين	0.65	0.47	0.37	0.36	–											
التواصل مع الآخرين	0.81	0.39	0.56	0.47	0.56	–										
القراءة	0.68	0.40	0.35	0.35	0.63	0.66	–									
التعبير الشفوي	0.72	0.39	0.44	0.49	0.71	0.68	0.69	–								
الكتابة	0.76	0.48	0.35	0.56	0.56	0.37	0.59	0.56	–							
أعمال يدوية وفنية	0.52	0.31	0.40	0.63	0.61	0.33	0.54	0.30	0.72	–						
الحساب	0.68	0.29	0.29	0.48	0.45	0.29	0.53	0.38	0.64	0.27	–					
الهندسة والقياس	0.70	0.42	0.57	0.61	0.57	0.48	0.47	0.42	0.58	0.33	0.67	–				
النشاط العلمي	0.64	0.48	0.42	0.29	0.61	0.54	0.36	0.41	0.46	0.43	0.38	0.64	–			
أنشطة رياضية	0.54	0.47	0.51	0.34	0.59	0.48	0.31	0.28	0.32	0.29	0.29	0.59	0.39	–		
الاتجاهات المدرسية	0.67	0.58	0.46	0.48	0.52	0.46	0.36	0.42	0.32	0.28	0.54	0.31	0.27	0.33	–	
الكفايات التعليمية	0.56	0.46	0.39	0.31	0.42	0.28	0.52	0.53	0.61	0.53	0.64	0.58	0.52	0.45	0.68	–
أداة القياس الكلي	0.61	0.52	0.42	0.39	0.47	0.37	0.44	0.47	0.46	0.40	0.59	0.44	0.39	0.39	0.71	0.69

يلاحظ من خلال الجدول (7) أعلاه مدى تشبع المقياس الكلي بمختلف المكونات الفرعية المرتبطة بالاتجاهات المدرسية. وقد تراوحت قيم الارتباط هذه بين 0.37 كحد أدنى سجلت كارتباط بين المقياس الكلي ومكون التواصل مع الآخرين، و0.61 كحد أعلى سجلت كارتباط بين المقياس الكلي والاتجاه نحو الذات. ويرجع ارتفاع بعض معاملات الارتباط وانخفاض بعضها الآخر إلى طبيعة بنود كل مكون من مكونات المقياس وما يهدف إلى قياسه.

أما فيما يتعلق بالكفايات التعليمية، فإن ارتباطها بالمقياس الكلي كان أقل بقليل من ارتباط الاتجاهات المدرسية بالمقياس الكلي. ويمكن إدراك ذلك بالرجوع إلى النتائج التي تضمنها الجدول (7) أعلاه حيث تراوحت معاملات الارتباط لمكونات قسم الكفايات التعليمية والمقياس الكلي بين 0.39 كحد أدنى سجل بين القياس الكلي ومكون النشاط العلمي، و0.59 كحد أعلى سجل بين المقياس الكلي ومكون الحساب. ولعل ما يمكن استنتاجه بوجه عام، هو أن قيم هذه الارتباطات، على الرغم من كونها متفاوتة، تبقى إيجابية ومقبولة. وهذا ما يعكس تشبع المقياس الكلي بمختلف المكونات الفرعية المرتبطة بالكفايات التعليمية.

ويمكن القول، إن ما يمنح أداة القياس التي وضعناها مصداقية أكثر هو ارتباط المقياس الكلي بالقسم الخاص بالاتجاهات المدرسية من جهة، حيث بلغت قيمة الارتباط 0.71، وبالقسم الخاص بالكفايات التعليمية من جهة أخرى، حيث بلغت قيمة الارتباط 0.69. وهذا ما يسمح بالقول إن أداة القياس التي قمنا بتصميمها انطلاقاً من استقرائنا للاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المغرب تقيس فعلاً ما وضعت لأجل قياسه. وسننتقل بعد حسابنا لصدق أداة القياس وثباتها إلى عرض الطريقة التي اتبعناها لتحويل النقط الخام التي حصل عليها أفراد العينة إلى درجات معيارية.

المعيار المتبع لحساب الدرجات المعيارية:

إن عملية تقنين أي أداة للقياس تتطلب أولاً وضع طريقة موحدة في التطبيق والتصحيح، كما تفرض أيضاً التحديد الموضوعي للمعيار الذي من دونه يتعذر تقويم أداء المفحوص بشكل سليم. ذلك أن الدرجات الخام التي يحصل عليها المفحوص لا تحمل دلالة في حد ذاتها لكونها تحتاج إلى معيار يمنحها دلالة واضحة ومحددة. وقد اعتمد الباحث على خطوتين أساسيتين لتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية. تجلت الخطوة الأولى في حساب متوسطات الفئات العمرية وانحرافاتها المعيارية في قسمي الأداة، أي قسم الاتجاهات المدرسية ثم قسم الكفايات التعليمية. أما الخطوة الثانية فتتمثل في حساب الدرجات المعيارية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة.

حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للفئات العمرية:

نظراً لكون أفراد العينة يتوزعون على فئات عمرية يتراوح سنها بين 8 و14 سنة، ونظراً لكون معيار «الدرجات المعيارية» يفيدنا في تحديد مستوى إنجاز الطفل داخل الفئة العمرية التي ينتمي إليها، فإنه أضحى من اللازم حساب متوسط كل فئة عمرية وانحرافها المعياري في قسمي أداة القياس-الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية-لكي نتمكن من مقارنة نتائجه مع نتائج أقرانه.

الجدول (8) يوضح متوسطات وانحرافات الدرجات الخام
للفئات العمرية في قسمي الأداة والمقياس الكلي

البيان		الفئات العمرية						
الاتجاهات المدرسية	المتوسط	8 س	9 س	10 س	11 س	12س	13 س	14 سنة
الكفايات التعليمية	الانحراف	21.65	25.26	35.42	36.21	36.91	38.02	39.02
المقياس الكلي	المتوسط	7.12	7.68	8.89	9.01	9.51	9.87	10.63
البيان	الانحراف	25.31	27.5	31.8	33.52	39.5	42.76	49.1
الاتجاهات المدرسية	المتوسط	6.85	7.42	9.65	9.96	10.2	11.52	12.6
الكفايات التعليمية	الانحراف	46.96	52.76	67.22	69.73	76.41	80.78	88.12
المقياس الكلي		13.97	15.1	18.54	18.97	19.71	21.39	23.23

ويتضح من الجدول (8) أعلاه أن كل فئة عمرية لها متوسطها وانحرافها المعياري تبعاً للدرجات الخام المحصل عليها في كل من قسمي الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية والمقياس الكلي. ويلاحظ أن المتوسطات التي يتضمنها هذا الجدول متفاوتة بالرغم من التقارب المسجل في قيم الانحرافات المعيارية. ويرجع سبب ذلك إلى الاختلافات العمرية الموجودة بين الأطفال. ذلك أن طفلاً في العاشرة مثلاً يحصل على درجة خام تقدر بـ 64، هو طفل يقترب من المتوسط العام لفئته العمرية الذي تقدر قيمته بـ 67.22، أما إذا قارنا درجته مع متوسط فئة عمرية أخرى تفوقه، فإنها تبدو ضعيفة.

حساب الدرجات المعيارية:

إن حساب الدرجة المعيارية لكل طفل يقتضي الحصول أولاً على مجموع نقطه الخام في القسمين المتعلقين بالاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية وكذا في المقياس الكلي، ثم الحصول ثانياً على متوسط الدرجات الخام لفئته العمرية وانحرافها المعياري. ولحساب الدرجة المعيارية، طبق الباحث المعادلة التالية:

$$\frac{س - م}{ع}$$

س = مجموع الدرجات الخام

م = متوسط الدرجات الخام للفئة العمرية

ع = الانحراف المعياري لدرجات الفئة العمرية

وبتطبيقنا للمعادلة أعلاه نطرح مجموع الدرجات الخام لكل طفل من متوسط الدرجات الخام للفئة العمرية، ثم نقسم الناتج على الانحراف المعياري لدرجات الفئة العمرية التي

ينتمي إليها الطفل. وقد فرض علينا هذا الإجراء تصميم أربعة جداول لقسم الاتجاهات المدرسية وأربعة جداول أخرى لقسم الكفايات التعليمية، ومثلها بالنسبة إلى القياس الكلي. ويتضمن العمود الأول من كل جدول الرقم التسلسلي لأفراد عينة كل فئة عمرية، أما العمود الثاني فيتضمن مجموع الدرجات الخام التي حصل عليها كل طفل على حدة، في حين يتضمن العمود الثالث الدرجات المعيارية التي تم حسابها بتطبيق المعادلة السابقة. ولتوضيح ذلك، نورد المثال التالي: إذا أخذنا الطفل رقم 1 والذي ينتمي إلى الفئة العمرية (9 سنوات)، والذي حصل على 56 درجة خام في المقياس الكلي، فإن درجته المعيارية تساوي:

$$0.2 = \left[\frac{56 - 52.76}{16.12}\right]$$

أي مجموع الدرجات الخام التي حصل عليها الطفل في المقياس الكلي ناقص متوسط الدرجات الخام لفئته العمرية، ثم قسمة الناتج على الانحراف المعياري للفئة العمرية نفسها. ولقد اعتمد الباحث على الطريقة نفسها لحساب الدرجات المعيارية للأطفال في القسمين المرتبطين بالاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية. ثم قام الباحث بتحويل الدرجات المعيارية إلى درجات معيارية معدلة بعد أن أضاف إلى المعادلة السابقة متوسطاً افتراضياً قيمته 100 درجة وانحرافاً معيارياً قيمته 15 درجة*؛ وذلك قصد التوحيد بين الدرجات المعيارية التي حصل عليها الأطفال في مختلف الفئات العمرية وإخضاعها إلى محك واحد. وتقوم هذه الطريقة على تحديد مستوى الإنجاز لدى الطفل انطلاقاً من تحويل درجاته الخام إلى درجات معيارية، ثم تعديلها ثانية بضربها بالانحراف المعياري الفرضي مع إضافة الناتج إلى 100 كمتوسط فرضي. وتصبح بذلك المعادلة الجديدة على الشكل التالي:

$$\left[\frac{(\text{س} - \text{م}) \times \text{عَ}}{\text{ع}}\right] + \text{مَ}$$

ويرمز س إلى مجموع الدرجات الخام التي حصل عليها الطفل.

ويرمز م إلى متوسط الدرجات الخام للفئة العمرية.

ويرمز ع إلى الانحراف المعياري للدرجات الخام للفئة العمرية.

ويرمز مَ إلى المتوسط الفرضي (أي 100).

ويرمز عَ إلى الانحراف المعياري الفرضي (أي 15).

وهذا يعني باختصار ضرب الدرجة المعيارية في 15 مع إضافة 100 للنتيجة المحصل عليها.

وإذا طبقنا هذه المعادلة على المثال الذي أوردناه سابقاً نجد أن مستوى الأداء لدى الطفل الذي حصل على 56 درجة خام يساوي =

$$103.01 = 15 + 100 \times \left[\frac{56 - 52.76}{16.12}\right]$$

*يرى المحكم أن هذا الأسلوب استخدمه وكسلر مع عينة العاديين ولا يصلح هنا لأن العينة المستخدمة من المعاقين كما أن حجمها 48 فقط.

وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق هذه المعادلة يستلزم الانتباه إلى الفئة العمرية للطفل، ذلك أن طفل السنة العاشرة الذي حصل على مجموع الدرجات الخام المقدرة قيمتها بـ 56 قد حصل على مستوى أداء تساوي قيمته 90.23، في حين أن طفلاً في الثانية عشرة من عمره حصل على مجموع الدرجات الخام نفسه (أي 56)، فإن مستوى أدائه يصبح مساوياً لـ 84.38، ثم يصبح مستوى الأداء لدى طفل في الرابعة عشر من عمره حصل على مجموع الدرجات الخام نفسه مساوياً لـ 78. وتستمر قيمة مستوى الأداء في التراجع كلما انتقلنا من فئة عمرية إلى أخرى أكبر منها.

واستناداً إلى ما سبق، فإن مستوى الأداء الذي نحصل عليه باستخدام المعادلة السابقة لا يمكننا سوى من تحديد مستوى الأداء العام، ومن ثم فإنه يعطينا فكرة عامة عن إنجازات الطفل وأدائه للبنود المرتبطة بكل من قسمي الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية. لذلك آثرنا ألا نحدد مستوى الأداء الخاص بكل طفل في رقم واحد وبشكل مطلق، بحيث ارتأينا أن نطبق طريقة إحصائية بسيطة يمكن من خلالها لكل باحث أو مهتم أن يقوم بتطبيقها بعد انتهائه من حساب مستوى الأداء لكل طفل. وتتمثل هذه الطريقة في نقص مدى يقدر بـ 5 درجات ثم إضافة المدى نفسها أي 5 درجات بالنسبة إلى مستوى الأداء العام لكل طفل. ففي المثال السابق الذي أوردناه بالنسبة إلى مستوى أداء طفل 9 سنوات، وهو معامل يقدر بـ 103.01، فإنه من الأفضل ألا نحدده في رقم واحد وذلك لاعتبارات سيكولوجية أو ثقافية وأخرى مرتبطة بظروف تطبيق أداة القياس. ومراعاة لذلك فضلنا أن نحدد مستوى الأداء لدى الطفل في المدى التالي:

$(103 - 5 = 98)$ و $(103 + 5 = 108)$

وتبعاً لذلك، يمكننا القول إن مستوى أداء الطفل يتراوح بين 98 و108 بدل الحكم عليه بشكل نهائي ومطلق. ويرتكز هذا الإجراء البسيط في كون الطفل كائن متغير تتحكم في إنجازاته مجموعة من المتغيرات التي يصعب ضبطها أثناء القياس. علاوة على ذلك، فإن عينة البحث تتكون من أفراد يعانون من إعاقة ذهنية. ولاشك أن درجة اندماجهم (الاتجاهات المدرسية) ودرجة تحصيلهم (الكفايات التعليمية) قد تعرف تغيرات مهمة في المراحل الموالية لنموهم.

وسنعرض في ملاحق الدراسة مستويات الأداء لدى الأطفال من مختلف الفئات العمرية التي شملتها عينة الدراسة في المقياس الكلي وفي قسميه المرتبطين بالاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية. وتفيد هذه الجداول مطبقي أداة قياس الاتجاهات المدرسية والكفايات التعليمية في الحصول على مستوى الأداء لدى كل طفل انطلاقاً من تحديد مجموع نقطه الخام دون الدخول في عمليات إحصائية طويلة ومعقدة. وفي حالة ما إذا ارتأى مطبق أداة القياس أن ينتقي بعض البنود التي سيقيسها دونما أخرى، فيمكن اعتماد طريقة بسيطة في حساب نسبة الأداء العام استناداً فقط إلى النقط الخام التي يحصل عليها الطفل عند قياس اتجاهاته المدرسية وكفاياته التعليمية. وهذه الطريقة البسيطة تتجلى أهميتها في تفادي القيام بعدة عمليات حسابية، والاقتصار فقط على البعض منها. وهذا ما يسمح للمدرس المختص مطبق أداة القياس بربح مزيد من الوقت وتفادي الدخول في متاهات إحصائية معقدة. وتعتمد هذه

الطريقة المبسطة، كما هو مبين في الملحق 3 الخاص بدليل أداة القياس، على حساب النسبة العامة لكل من قسم الاتجاهات المدرسية وقسم الكفايات التعليمية اعتماداً على عدد البنود التي تم اختيارها أثناء القياس. واستناداً إلى نتائج الأداء العامة، يمكن للمدرس أن يقترح المشروع التربوي الفردي الذي يتضمن خطة تربوية تراعي خصوصيات كل طفل على حدة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- فتح أبواب المدارس العمومية لإدماج الأطفال المعاقين في الفصول العادية بدل الفصول المدمجة وخاصة بالنسبة إلى الإعاقة الذهنية الخفيفة.

- خلق جسور للتواصل بشكل منتظم بين الأسرة والمدرسة من أجل الاتفاق حول نوعية الأهداف، وطبيعة الوسائل المعتمدة، وعدد المراحل والأشواط التي يتعين قطعها، ثم أشكال التقويم التي يتعين اتباعها.

- متابعة جهود الأسرة من لدن المساعدة الاجتماعية لإرشاد الطفل وتوجيه سلوكاته أثناء تواجده في البيت، وذلك من خلال عقد لقاءات منتظمة،

- تنظيم لقاءات منتظمة بين كافة المتدخلين (هيئة طبية مساعدة، هيئة التدريس، هيئة التأطير والمراقبة، آباء وأولياء الأطفال)، على الأقل مرة خلال كل ثلاثة أشهر للوقوف على حصيلة النتائج المحققة ومعالجة المشاكل القائمة.

- تنظيم دورات تدريبية منتظمة لفائدة المدرسين الذين يتولون التدريس في الأقسام المدمجة.

- تشجيع التعايش والتعاون بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين من خلال تنظيم أنشطة ثقافية ورياضية مشتركة.

- إشراك إدارة المؤسسات التعليمية وكافة المدرسين في إنجاز المشروع التربوي.

المراجع

المراجع العربية:

.أحرشـاو، الغالـي (2003). الأطفـال المتأخرون عقلياً ومشـكل الإدماج المدرسـي. مجلة الطفولة العربية، المجلد الرابع، العدد السادس عشر، سبتمبر 2003، 118– 135.

.الخشـرمي، سـحر (1988). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن عمان.

.الخشـرمي، سـحر (2003). تقـويم بنـاء ومحتـوى البرامـج التربويـة الفرديـة لـذوي الاحتياجـات الخاصة في مراكز ومـدارس التربية الخاصة في مدينة الريـاض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الثالث، سبتمبر 2003، 132–101.

.الدريـج، محمـد (2002). الأطفـال في وضعية صعبة. سلسـلة المعرفـة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

.السيد، فؤاد البهي (1972). الذكاء. الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، ج م ع.

.السـيد، فـؤاد البهـي (1971). علم الإحصاء وقياس العقل البشـري. الطبعـة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، ج م ع.

.الشـناوي، محمد محروس (1997). التخلف العقلي، الأسباب. التشخيص. البرامج. دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

.أمزيان، محمد (1997). التعلم والأساليب المعرفية. مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

.أوزي، أحمد (1993). المراهق والعلاقات المدرسية. مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

.حمـدان، محمـد زياد (1987). تقييـم التحصيـل، اختباراته وعملياتـه وتوجيهه للتربية المدرسية. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

.المطـر، عبدالحكيم (2002). دمج الأطفال ذوي التخلف العقلي وأثره في أدائهم الحركي. مجلة الطفولة العربية، المجلد الرابع، العدد الثالث عشر، ديسمبر، 66–14.

.المندوبيـة السـامية للمعاقين (1997). دليل الجمعيات الوطنيـة العاملة في مجال الإعاقة. الرباط، المغرب.

.المنظمـة العربية للتربية والثقافـة والعلوم (1982). قراءات فـي التربية الخاصة وتأهيل المعاقين. إدارة التربية، تونس.

.الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000). مطبعة الحكومة، الرباط.

.المرسوم الوزاري رقم 218.97.2 الصادر في 18 شعبان 1718، الموافق لـ 19 ديسمبر 1997.

.قانـون الرعايـة الاجتماعية للأشـخاص المعاقـين الصـادر بتنفيذه الظهير الشـريف رقم 30.92.1 بتاريخ 22 ربيع الأول 1414، الموافق لـ 10 سبتمبر 1993.

.القريوتي، يوسـف؛ والسـرطاوي، عبدالعزيـز؛ والصمادي، جميـل (1995). المدخل إلى التربية الخاصة. دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

.العصبـة الإنجليزيـة لوقاية الأطفـال (1996). الإعاقة والاندماج في المغرب، منشـورات العصبة الإنجليزية لوقاية الأطفال، المغرب Save The Children Fund UK.

.كتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين (2005). تقرير الدراسة حول «الإعاقة: الاستراتيجية وبرنامج العمل» الرباط، المملكة المغربية.

.محمد، قاسم عبدالله (2003). الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربيـة الفكرية فـي مناطق جنوب المملكـة العربية السـعودية. مجلة الطفولـة العربية، المجلد الخامس، العدد السابع عشر، ديسمبر 2003 ، 25–9.

.مليكـه، لويـس كامل (1977). علم النفس الإكلينيكي، الجـزء الأول، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة،ج م ع.

.مليكه، لويس كامل (1970). قراءات في علم النفس الاجتماعي العربي في البلاد العربية، المجلد الثاني، النهضة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ج م ع.

.معوض، خليل ميخائيل (1979). القدرات العقلية، دار المعارف، القاهرة.

.مرسـي، محمـد (2001). صعوبـات التعلم عنـد الأطفال. مجلـة الطفولـة العربية، المجلد الثالث، العدد التاسـع، ديسمبر، 70–41.

.اليونسكو (1997). لجنة الأمم المتحدة حول حقوق الطفل 6 أكتوبر، مركز حقوق الإنسان، جنيف.

.زهران، حامد (1995). علم نفس النمو. الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

1. Berger, M. (1996). Les troubles du développement cognitif, Editions Dunod, Paris.

2. Bloom, B.S. et al (1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif, trad. Lavallée, Education Nouvelle, Montréal. Canada.

3. Conscience M. et al. (2003). Construction du langage à l'école maternelle. Accèss editions, Strasbourg.

4. Chaulet Eliane (1998). Manuel de pédagogie spécialisée, Editions Dunod, Paris.

5. Croisy, J-P (1991). Images et attitudes des enseignants face à la folie et à la déficience mentale : quelques questions à propos de l_intégration scolaire, in Les Cahiers de Beaumont, N° 54, 61-78.

6. De Landsheere, V. et De Landsheere, G. (1989). Définir les objectifs de l'éducation. Editions PUF, Paris.

7. Feard, S.(1986). Les stéréotypes de valeurs de l'enfant handicapé chez l'enfant valide, MIRE.

8. Galland A.J. (1993). L'enfant handicapé mental, Editions Nathan.

9. Gillig Jean-Marie (1999). Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Editions Dunod, Paris.

10. Huefner, D. & Snow, D. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirments under IDEA 97. The Journal of Special Education, Vol 33,N° 4, 195-204.

11. Jeanne Ph. et Laurent, J-P (1998). Enfants et adolescents handicapés, pour une prise en charge qualitative du handicap, Paris, ESF.

12. Kirk, S.A. & Gallager, I. (1983). Educating Exceptional Children. (4th edition), Boston, Houghton Mifflin.

13. Kennedy, P. et Bruininks, A-H (1974). Social Status of Hearing Impained Children in Regular Classrooms, Exceptional Children, N° 5, 336-342.

14. Labouche A. Ch. (2001). Psychomotricité fine. Editions Nathan, Paris.

15. Lafay, H. (1986). L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés. Rapport au ministre de l'Education Nationale, La documentation Française.

16. Lantier, N. et al.(1994). Enfants handicapés à l'école, Editions l'Harmattan, Paris.

17. Lentin Laurence (1972). Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans ; Editions ESF, Paris.

18. Lentin Laurence (1975). Comment apprendre à parler à l'enfant , Aperçu

d'une expérience en cours, OCDL; Editions ESF, Paris.

19. Lesain-Delabarre, J.M.(1996). Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, Editions Nathan, Paris.

20. Massonnet J.; Jeanjean M-C et Jeanjean M-F (1994). Oser parler, pouvoir écrire. Editions Nathan, Paris.

21. OMS (2000). Classification internationale des handicaps, CTNERHI.

22. Piazza, S.D. et Dan, B. (2001). Handicap et déficience de l'enfant. Editions De Boeck, Bruxelles.

23. Simon, J. (1991). Etude sur l'intégration scolaire des enfants handicaps en Haute Garonne, Centre de guidance infantile de Toulouse.

24. Vayer, P. et Roncin, C. (1987). L'intégration des handicapés dans les classes, ESF, Paris.

25. Zucman, F. (1983). L'intégration scolaire des jeunes handicapés, in Les cahiers de Beaumont, N° 23, 16-34.