المجلد (٢)، العدد (٥)، ٢٠١٤، ص ص ٢٢٥ – ٢٥٥

الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات والطلاب في سلطنة عمان دراسة نوعية – تحليلية

إعداد
د/ منى عبدالله البحراني، د/ عائشة محمد عجوة، د/ مريم أحمد الوشاحي
جامعة السلطان قابوس

سليمان عبدالله الجامودي، وداد عبدالله البحراني
وزارة التربية والتعليم

الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات والطلاب في سلطنة عمان: دراسة نوعية – تحليلية

إعداد
د/ منى البحراني، د/ عائشة عجوة، د/ مريم الوشاحي (*)
سليمان الجامودي، وداد البحراني (**)

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم للحلقة الأولى (١-٤) في مدارس سلطنة عمان من وجهة نظر معلمات برنامج معالجة صعوبات التعلم، ومعلمات الصفوف العادية، والطلبة المسجلين في البرنامج. وقد تم جمع البيانات باستخدام المنهج النوعي والقائم على النظرية التجذيرية، حيث أجرى الباحثون مقابلات متعمقة على عينة (تكونت) من (٦) معلمات لصعوبات التعلم و (١٦) طالبا وطالبة من المسجلين في البرنامج و (٤) معلمات من الصفوف العادية. وقد أظهرت النتائج أن هناك اتجاهات إيجابية نحو البرنامج وذلك لتوفيره فرصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية مختلفة للحصول على المساعدة الفردية من خلال برنامج السحب الخارجي إلى غرفة مصادر التعلم، كما أظهر الطلبة المسجلون في البرنامج اتجاهات إيجابية نحو البرنامج وتم ربط ذلك بعوامل لها علاقة بشخصية المعلمة، وجاذبية غرفة مصادر التعلم، ووسائل التعلم. كما أظهرت النتائج أيضا وجود فجوة فيما يتعلق بعملية التشخيص لاختيار الطلبة في برنامج صعوبات التعلم وفي عملية التعاون بين معلمة صعوبات التعلم ومعلمة الصفوف العادية.

الكلمات المفتاحية: المنهج النوعي، صعوبات التعلم، التشخيص، الطلبة، المعلمات

(*) قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس. البريد الإلكتروني (د/ منى): munabh@squ.edu.com
(**) وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان.

المقدمة

أكدت أنظمة التعليم على ضرورة توفير فرصة تعليمية عادلة ومتساوية بغض النظر عن الاختلافات بين الافراد. ويقدم برنامج الدمج فرصة تعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الصفوف العادية أي في بيئة أقل تقييدا، وتتطلب عملية الدمج التكامل بين جميع الطلاب مع الأخذ بعين الاعتبار تلبية الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، ولذا ظهرت العديد من التساؤلات حول أهمية برامج الدمج، ولقد أكدت الدراسات أن هذه البرامج وضعت لتحقق قيم العدالة، والتنوع، والمساواة، والتكامل، كما تمركزت االتساؤلات الأخرى حول كيفية تطبيق برامج الدمج ومدى مساهمته في تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلاب(Dyson, 1999; Michele & Casale-Giannola, 2004). وفي إطار تقييم برامج الدمج، تم الإشادة بأهمية استكشاف اتجاهات المعلمين والطلاب وذلك لأن من شأنه أن يساعد على نجاح عملية الدمج(Hannu, Petra, Mirna & Olli-Pekka, 2012).

ولقد تم توثيق إتجاهات إيجابية نحو الفلسفة العامة لمفهوم الدمج في دراسات (Abbott 2006; Avramidis ، Bayliss، Sakiz & Woods, 2000 Burden كما وجد أن إيجابية هذه الاتجاهات ليست مطلقة أي متأثرة بنوعية وشدة الصعوبة (Avramidis & Norwich, 2002)، حيث تواجه المعلمات تحديات متعلقة بكيفية التعامل مع المستويات المختلفة من الصعوبة وتباينا في مستوى الثقة في امكانياتهن لإنجاح توظيف مفهوم الدمج (Unianu, 2012)، وأن التدريب الذي يعطى لهن لا يساعدهن في تنفيذ أنشطة الدمج (Hay, Smit, Paulsen,2001). كما أن الكثافة الصفية وصعوبة تكييف المنهج لخدمة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية أثر في دافعية والتزام المعلمين (Sakiz & Woods, 2014).

إن نجاح الدمج يتطلب مراجعة المناهج واستراتيجيات التعليم الفعالة لاستخدامها مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Ghergut, 2010)، ولقد تم توثيق بعض نماذج التدريس المقترحة منها على سبيل المثال في التدريس المشترك الداعم والذي يتطلب وجود معلمَيْن في الصف أحدهما يأخذ دورا قيادياً والآخر داعماً، والتدريس المتوازي حيث يأخذ كل معلم بشكل متساوي نصف وقت الحصة ويتم شرح نفس المواد، والتدريس المكمل حيث يقوم كل معلم بعمل

ما يساعد على توضيح التعليمات التي تعطى من قبل المعلم الآخر في الحصة، والتدريس على شكل فريق حيث يدرِّس المعلمان الطلاب معا سواء في بداية أو أثناء الحصة وفقاً لما هو مخطط له (Nevin, Thousand & Villa,2009). ولقد تم تشبيه التدريس المشترك بالمؤسسة الزواجية والتي تتطلب التواصل والمشاركة والعمل معا لتجاوز التحديات بطريقة ثنائية (Villa, Thousand& Nevin, 2004).

ولقد اتجهت العديد من الدراسات إلى استكشاف اتجاهات التربويين المرتبطة بالمكان الأفضل لخدمة الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم ، وقد وُجِدَ أن هناك اتجاها إيجابيا تجاه نموذج السحب الخارجي (Pull-out classroom) وذلك لفوائده التربوية، كما يَنظر إليه البعض بسلبية وذلك للأسباب الاجتماعية المتمثلة في فصل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عن بقية الطلاب في الصفوف العادية أثناء إخراجهم من قاعات الصفوف العامة إلى غرفة المصادر، ولقد ارتبطت الاتجاهات الإيجابية بالمعلمين الذين يمتلكون خبرة معرفية وجوانب إنسانية داعمة على المستوى الأكاديمي والتنظيمي (Karin, Ellen, Evelien, Mieke & Katja, 2012). كما تباينت هذه الاتجاهات في دراسة ويب (Webb, 2004)، حيث وجد تفضيلاً إيجابياً من قبل معلمات التربية الخاصة لدمج الطلاب في الصفوف العادية وقلقاً من قبل معلمات الصفوف العادية في كيفية التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .وقد توصلت نتائج دراسة الغازو ونجار (Alghazo &Nagger, 2004) إلى أن هناك اتجاهاً سلبياً من قبل معلمات الصفوف العادية في تقبل دمج طلاب ذوي الصعوبات وأن التغير في الاتجاه ارتبط بالخبرة. لذا تم التوصية بضرورة خلق بيئة إيجابية بالإضافة الى ذلك تدريب جميع المعلمين على استراتيجيات التعامل مع الصعوبات المختلفة (Alghazo &Nagger, 2004; Webb, 2004).

وقد لخصت بعض الدراسات التحديات التي تواجه العاملين في مجال معالجة صعوبات التعلم ومنها عدم وضوح الأدوار والانشغال بالأعمال الإدارية والكثافة الطلابية وقلة الدعم من الإدارة والمعلمين في المهنة ونقص المعلومات المتعلقة بالاحتياجات التربوية للطلاب (Crockett, 2002; Mastropieri& Scruggs, 2001)، ولذا أوصى الباحثون بضرورة

تطوير بيئة عمل مبتكرة تعمل على تعزيز الإحساس بالالتزام والهوية القوية بأدوراهم مما يتطلب إعادة هيكلة أدوار المعلمين بحيث يكون محور التركيز على تعليم الطلاب، وتوظيف مهارات تدريسية فعالة تتضمن استخدام منهاج يشمل العديد من الأمثلة واستخدام استراتيجية التكرار والتنوع في التوضيح والشرح وتضمينها الأنشطة العملية، بالإضافة إلى استقطاب المعلمين المؤهلين وتحسين المزايا المادية وخلق بيئة ايجابية داعمة في المدرسة، وتعزيز النمو المهني الذي من شأنه أن يعزز جودة الأداء (Billingsley, 2002a; Billingsley, 2002b; Mastropieri& Scruggs, 2001).

وكذا أُجرى الغازو(Alghazo, 2002) دراسة على عينة بلغت (٣٣٧) معلما للتعرف على اتجاهات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي الصفوف العادية بالإضافة إلى الإداريين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. ولقد أظهرت النتائج اتجاهاً سلبياً نحو دمج الطلبة، إلا أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة كانت الأكثر إيجابية مقارنة ببقية العينة، وتم تفسير ذلك الاختلاف بناء على الخبرات والمهارات التي يمتلكها المعلمون للتعامل مع الإمكانيات والقدرات المختلفة لطلبة صعوبات التعلم.

وأجرى البتال (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء الطلاب. وقد أُجريت الدراسة على عينة قوامها (159) معلما بالمدارس الابتدائية التي توجد فيها برامج لصعوبات التعلم. أشارت النتائج إلى إن معلومات المعلمين حول الطلاب ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة وأن اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية للطلاب ذوي الصعوبات في الفصل العادي اتسمت بالإيجابية، كما تبين أن هناك فروقا بين معلومات المعلمين حول الطلاب ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية بحسب تلقي الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، أو تلقي الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.

كما أجرى ممسيفك وهودزك (Memisevic & Hodzic, 2011) دراسة حول التعرف على اتجاهات المعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العاديه، وتكونت العينة من (194) معلمة في المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أن أكثر من 50% من المعلمات يدعمن عملية دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. وقد أشارت المعلمات إلى بعض التحديات منها عدم تلقي الدعم الكافي للقيام بمهام وإجراءات الدمج الفعال، كما تم التأكيد على الحاجة إلى المزيد من التدريب بالإضافة إلى تحديد كثافة صفية قليلة والتقليل من الضغوط الناتجة عن المهام الإدارية والتعامل مع التحديات الشخصية المتعلقة بالتوقعات والقبول.

وفي مجال التعرف على اتجاهات طلاب صعوبات التعلم حول تفضيلاتهم بالنسبة لمكان تلقي الخدمات التعليمية، قام جنكنس وهينن (Jenkins & Heinen , 1989) بدراسة قارنا فيها تفضيلات مجموعة من طلبة الصف الثاني والرابع والخامس لديهم صعوبات تعلم، ويتلقون خدمات التعليم الخاصة في تنسيبات تربوية مختلفة. قابل الباحثان (101) طالب من الذين يتلقون خدمات التعليم في أماكن خاصة، و (236) طالباً يدرسون في مدارس عامة، حيث تم مقارنة تفضيلاتهم المرتبطة بالمكان الذي يرغبون أن يتلقوا خدمات التعليم الخاصة به وذلك ضمن التنسيبات التربوية التالية: الصف الجامع، حيث يتلقى الطالب فيه خدمات التعليم الخاصة في قاعة الدروس العامة لكامل الوقت من قبل معلم التربية الخاصة والمعلم العام. برنامج السحب: حيث يتلقى الطالب خدمات التعليم الخاصة في مكان خاص كغرفة المصادر من قبل معلم التربية الخاصة دون أن يتلقى أي خدمات خاصة من قبل المعلم العام. البرنامج التكاملي بين الصف العادي والسحب: حيث يتلقى الطالب خدمات التعليم الخاصة في مكان خاص من قبل معلم التربية الخاصة، ويكمل تقديم الخدمات الخاصة من قبل المعلم العام داخل قاعة الدروس العامة. وقد أظهرت النتائج بان أغلبية الطلبة أبدى تفضيلا للبرنامج التكاملي بين خدمات قاعة الدروس العامة مع السحب، كما شعر البعض الاخر من الطلبة أن السحب منفرٌ، ولقد كان هؤلاء الطلبة ممن يدرسون في أماكن خاصة، ولقد تباينت آراؤهم وفقا للعمر، حيث أن الطلبة الأكبر سناً فضلوا برنامج السحب لأنها تسبب لهم حرجا أقل من برامج الصفوف الجامعة، أو التكامل بين قاعة الدروس العامة والسحب.

وللتعرف على أثر المكان الذي يتلقى فيه طلبة صعوبات التعلم على الإنجاز الأكاديمي، أجرى مارستون (Marston,1996) دراسة لمقارنة التقدم الذي أحرزه (204) طلاب لديهم صعوبات تعلم في الإنجاز الأكاديمي من طلبة المرحلة الابتدائية، حيث قارنت بين (33) طالبا تلقوا خدمات التعليم الخاصة في قاعات الدروس العامة لكامل الوقت، وقدمت لهم خدمات التعليم الخاصة وذلك بالتعاون بين معلم التعليم الخاص ومعلم التعليم العام، و (36) طالبا تلقوا خدمات التعليم الخاصة في برنامج متكامل بين قاعة الدروس العامة وغرفة المصادر. وقدمت خدمات التعليم الخاصة للطلبة في غرفة المصادر من قبل معلم التربية الخاصة، وتم إكمال الخدمات في قاعة الدروس العامة بتعاون معلم التربية الخاصة مع معلم التعليم العام و (107) طلاب تلقوا خدمات التعليم الخاصة في غرفة المصادر منفردة، من قبل معلم التعليم الخاص، دون تعاون رسمي مع معلم التعليم العام. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا خدمات التعليم الخاصة في البرنامج المتكامل في غرفة المصادر من قبل معلم التعليم الخاص وقاعة الدروس العامة بتعاون بين معلم التعليم الخاص ومعلم التعليم العام، حققوا نتائج أكاديمية أفضل، من الطلبة الذين تلقوا خدمات التعليم الخاصة في قاعات الدروس العامة منفردة، والطلبة الذين تلقوا خدمات التعليم الخاصة في غرفة المصادر منفردة.

وللتعرف على اتجاهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول المكان الذي يرغبون في أن يتلقوا به خدمات التعليم الخاصة، أجرى فولش وديادسكولو واركيركيول (Vlachou, Diadaskolou, & Argyrakoul, 2006) دراسة على عينة قوامها من (٩٥) طالباً وطالبة في الصفوف (٢-٦) واستخدم المنهج النوعي حيث تم إجراء مقابلات متعمقة، وقد أظهرت النتائج أن أغلب الطلبة أبدوا تفضيلاً لتلقي الخدمات التعليمية في غرفة مصادر التعلم المحددة لبرنامج صعوبات التعلم من قاعة الصف العادي، وقد عزوا أسباب تفضيلهم إلى أن الجهد المطلوب أقل والتعاون والاستيعاب أفضل. كما أظهر أغلب الطلبة مشاعر استياء من عدم وجود برنامج دعم من قبل معلمي الصعوبات في الصف العادي . وقد أشاروا بتفضيلهم لتلقي دعم إضافي في الصف العادي وعزوا ذلك إلى فعالية طرق التعليم لدى معلمي صعوبات التعلم وإلى مهاراتهم الشخصية التي تتميز باللطف والمرونة والإنسانية في العلاقات.

ولقد استخدم بادليدو وزياكموند (Padeliadu & Zigmond ,1996) المقابلات المنظمة لتقصي آراء (١٥٠) طالبا في مستوى المدرسة الابتدائية لديهم صعوبات تعلم حول

سحبهم إلى الأماكن الخاصة التي يتلقون فيها خدمات التعليم الخاصة، أوضحت النتائج أن الطلبة شعروا بأنهم استفادوا من المساعدة الأكاديمية الإضافية التي تلقوها في البيئات التعليمية الممتعة والداعمة والهادئة التي تم وضعهم فيها. كما أبدى الطلبة مشاعر قلق من النشاطات الأكاديمية والترفيهية التي يفقدونها في الفترة التي يتم فيها سحبهم من قاعة الدروس العامة لتلقي خدمات المساعدة في الأماكن الخاصة.

وفي دراسة أخرى حول اتجاهات الطلبة حول برنامج السحب لمعالجة صعوبات التعلم، أجرى ألبنجر (Albinger, 1995) دراسة نوعية قام فيها بمقابلة خمسة طلاب لديهم صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية وتلقوا خدمات التعليم الخاصة في غرفة المصادر، أظهرت النتائج بأنه على الرغم من أن الطلبة أحبوا التوجه إلى غرفة المصادر لتلقي المساعدة المتخصصة لهم، إلا أنهم اعتبروا أن تجربة مغادرة قاعة الدروس العامة لتلقي خدمات التعليم الخاصة تسبب لهم نوعا من مشاعر الإحراج وشعروا بأنهم في حاجة إلى اختلاق القصص للتبرير لزملائهم في قاعات الدروس العامة حول أسباب خروجهم. وذكر الطلبة أيضاً أنهم كانوا هدفاً لنبزهم بالألقاب من قبل زملائهم. كما أبدى الطلبة مشاعر قلق حول عدم إنهائهم المهام المطلوب أداؤها في قاعة الدروس العامة عندما يتم سحبهم لتلقي خدمات التعليم الخاصة.

مشكلة الدراسة

يظهر من خلال الدراسات أهمية استكشاف اتجاهات المعلمين والطلاب لتحقيق مفهوم الدمج بطريقة تكاملية في قاعات الصفوف العامة، حيث اوضحت نتائج الدراسات أن هناك عوامل متعددة ترجح أفضلية أي تنسيب تربوي يتلقى فيه الطالب خدمات التعليم الخاصة، والتي قد يكون منها طبيعة الصعوبة التي يعانيها الطالب، وشدتها، وطبيعة الخدمات التي يتلقاها في ذلك المكان، والدعم والمساندة المتوفرة له، وما يتوفر له من مصادر تدعمه لتلبية حاجاته الخاصة، وتفهم المحيطين من مربين وزملاء وأفراد لحاجات هذه الفئة من الطلبة، كما أنها بينت أن البيئة الأفضل هي التي توفر مصادر بشرية مدربة تدريباً مناسباً لخدمة هذه الفئة من الطلبة، ومصادر معززة تسهم في دعم وتحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة لهم.

وبناء على ماتقدم، فقد هدفت هذه الدراسة بشكل عام إلى التعرف على آراء ووجهات النظر العاملين والمستفيدين من برنامج معالجة صعوبات التعلم في سلطنة عمان من خلال الإجابة عن الأسئلة الاتية:

١- ما اتجاهات المعلمات نحو البنية التحتية لبرنامج معالجة صعوبات التعلم؟

٢- ما اتجاهات المعلمات نحو عملية التشخيص والتقويم في برنامج معالجة صعوبات التعلم؟

٣- ما اتجاهات الطلبة المقيدين في برنامج معالجة صعوبات التعلم نحو البرنامج؟

٤- ما اتجاهات معلمات الصفوف العادية نحو البرنامج؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى:

١- معرفة اتجاهات المعلمات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم فيما يتعلق بالبنية التحتية وعملية التشخيص والتقويم.

٢- معرفة اتجاهات الطلاب نحو وجودهم في البرنامج.

٣- معرفة اتجاهات معلمات الصفوف العادية نحو البرنامج.

أهمية الدراسة

لهذه الدراسة أهمية كبيرة وذلك نظراً لأن مجال صعوبات التعلم من أهم مجالات التربية الخاصة التي حظيت باهتمام متزايد، وتؤكد الدراسات على أهمية توفير خدمات تربوية مناسبة، تأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلبة وحاجاتهم الفردية لينعكس أثرها إيجابياً على مفهوم الذات لديهم وعلى نظرة نظرائهم لهم؛ ولهذا فان نتائج هذا البحث ستساهم بشكل غير مباشر بتطوير البرنامج كما انها ستساهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بصعوبات التعلم بسبب اعتماده على المنهج النوعي خاصة وأن هناك ندرة في الأبحاث المستخدمة للمنهج النوعي وبالأخص في مجال صعوبات التعلم. كما أن أهمية الدراسة تنبثق من شموليتها وإبراز الآراء ليس فقط لمعلمات برنامح معالجة صعوبات التعلم والطلاب المقيدين في البرنامج وإنما لمعلمات الصفوف

العادية والتي أكدت الدراسات على أهمية التعرف على اتجاهاتهن لنجاح برنامج الدمج Ross-(Hill, 2009; Webb, 2004)

منهجية البحث

استخدم الباحثون المنهج النوعي في إجراء هذه الدراسة وذلك لأنه من المناهج التي تتيح للباحثين التعمق في فهم موضوع المبحوث من خلال السياق والموقف Fontana & (Frey,1994)، كما أنه يُمكِّن المشاركين من التعبير بآرائهم وتصوراتهم الذي من شأنه ان يساهم في تطوير البرنامج، بالإضافة الى أنه يمكن الحصول من خلال هذه المنهجية على بيانات تفصيلية دقيقة، خاصة وأن هناك ندرة في الدراسات التي أجريت على برنامج معالجة صعوبة التعلم منذ تطبيقة في مدارس سلطنة عمان.

العينة

أُجريت مقابلات متعمقة مع (6) معلمات صعوبات التعلم و(16) طالباً وطالبة في برنامج معالجة صعوبات التعلم للحلقة (4-1)، ولقد تم اختيار عينة عشوائية رُوعي أن يكون فيها تباين فيما يتعلق بالمتغير الجغرافي وسنوات الخبرة والمؤهل وذلك بهدف إثراء الدراسة والحصول على تباين في النتائج (Punch,2000)، حيث اختيرت (3) معلمات من محافظة مسقط و(3) معلمات من محافظة مسندم بسنوات خبرة متفاوتة تراوحت من سنة إلى خمس سنوات في البرنامج، كما تباينت مؤهلاتهن الدراسية من بكالوريوس في التربية فقط إلى بكالوريوس في التربية مع دبلوم في برنامج صعوبات التعلم. أما بالنسبة لعينة الطلبة فقد تم اختيار (8) طلاب منهم (4) إناث و(4) ذكور من محافظة مسقط، كما تم اختيار (8) طلاب منهم (5) إناث و و(3) ذكور من محافظة مسندم، ورُوعي أن تكون عينة الدراسة ممن لديهم خبرة في البرنامج. كما أجريت (4) مقابلات لمعلمات الصفوف العادية من محافظة مسقط حيث روعي متغير الخبرة، فقد تفاوتت خبرتهن من عشر إلى أربع وعشرين سنة في مجال التدريس. ولقد اجريت جميع المقابلات في مدارس محافظة مسقط ومسندم.

أدوات المنهج النوعي

المقابلة

تعتبر المقابلة أداة لها قوة في فهم الاتجاهات والمعاني والمفاهيم للواقع الذي يعيشه الأفراد، حيث تسمح لهم بوصف الخبرات والمشاعر والأفكار والسلوكيات (Kvale, 1996; Rubin & Rubin, 1995) ؛ لذا تم إجراء مقابلات متعمقة شبه محددة البنية (Semi- structured) على بعض معلمات وطلبة برنامج معالجة صعوبات التعلم ومعلمات الصفوف العادية، حيث استغرقت المقابلة الواحدة مدة ساعتين مع معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الصفوف العادية، كما أُجريت مقابلات فردية وجماعية تضم طالبين ولقد استغرقت المقابلة الفردية ساعة ونصف وساعتين للمقابلة الجماعية. ونظراً لصغر أعمار الطلاب المشاركين والتي تراوحت من (٨-١٠) أُستخدمت في المقابلات وسائل متعددة: لفظية وغير لفظية ، مثل لوحة الوجوه ، وأسئلة افتراضية، ورسوم ، وذلك لمساعدتهم على الحديث وللتعرف على مشاعرهم تجاه وجودهم في البرنامج.

الملاحظة

كما تم استخدام الملاحظة الغير محددة البنية أيضاً للتعرف على البيئة الفيزيائية، كما حُدِّدَت من قبل ميريام (Marriam, 1998)، وتم تحديدها في المجالات الآتية: المحتوى، وُوجهت الملاحظة إلى بيئة المكان ومحتوياته؛ الأنشطة والفعاليات: وُوجهت الملاحظة إلى ما يجري بين المعلمة والطالب؛ التواصل: حيث وُجهت الملاحظة إلى طريقة الحوار والتفاعل بين الافراد؛ وأخيراً ملاحظة الباحث لسلوكه والوعي بمشاعره وذلك لتجنب تأثير سلوكه ومشاعره على جمع وتحليل البيانات.

معالجة البيانات

إن عملية تحليل البيانات يمكن تشبيهها بصناعة استشفاف للمشاعر أو الأحاسيس من البيانات المستمدة من المشاركين لفهم اتساق أجزائها من أجل إيصال رسالة معينة (ogdanB & Biklen,1986). حيث يصفها باتون(Patton, 2002) بأنها عملية تحويل المعلومات إلى معارف حيث تسهم في تطوير الأداء، ولذا فأن عملية تحليل البيانات تمكن الباحث من التعمق في فهم ظاهرة البحث وذلك من خلال تنظيم البيانات العديدة التي تم جمعها

من الميدان التربوي، وتصنيفها ، وتوليفها ، والبحث عن الأنماط أو الثيمات المتكررة فيها، ومن ثم تفسير أو استخلاص استنتاجات منها Glesne, 1999; Corbin & Strauss,1998;Gabu &Lnincon, 1989

ميّز باتون(Patton, 2002) بين نوعين من مهام تحليل البيانات في التقويم النوعي بشكل عام ، أولا: وصف المعتقدات وقيم المشاركين والبيئة الفيزيائية ، وثانيا: تفسير البيانات والتي تشتمل على استخلاص الاستنتاجات. وتوظف بشكل عام هذه الخطوات في جميع دراسات التقويم النوعي إلا أن المنهج التحليلي الذي يتبع في دراسة بعينها يتحدد اعتماداً على الغرض من التقويم(Patton, 2002).

وفي هذه الدراسة تم استخدام نموذج مفصل لتحليل البيانات مستقٍ من الخطوات العامة للتقويم المعتمد على علم دراسة الظواهر (الفينومينولوجيا) والذي تشكل خبرات المتأثرين بالظاهرة فيه الركيزة الأساسية. وهذا النموذج يسمى نموذج فان كام (Van Kaam) للتحليل وتم تعديله من قِبل موستاكس (Moustakas, 1994)، ويشتمل هذا النموذج على الخطوات التالية:

١- وضع قائمة أولية بالمصطلحات والعبارات التي استخدمت من قبل المشاركين: تشمل هذه القائمة كل مصطلح وعبارة ظهرت في البيانات الناتجة من المقابلات والملاحظة والأسئلة المفتوحة وله صلة بخبرات المشاركين في البرنامج، وتسمى هذه العملية "بالأفقية" "horizonalization" والتي من خلالها يتم التعامل بشكل متساوٍ مع جميع المصطلحات التي ظهرت في البيانات التي تم جمعها، كما تعطى قيماً متساوية بحيث لا يتم استبعاد أي عبارة أو الحكم عليها بأنها لا تحمل معنى.

٢- التقليص والاستبعاد: في هذه الخطوة يتم تقييم كل مصطلح أو تعبير ورد وفق معيارين. المعيار الأول هو احتواء التعبير على معنى واضح يعكس الخبرة المرتبطة بالظاهرة تحت الدراسة، والمعيار الثاني هو إمكانية تجريد المصطلح أو التعبير وإعطاؤه تسمية واضحة. وبناء عليه فإن أي مصطلح أو تعبير لا يستوفي شروط هذين المعيارين يتم استبعاده.

٣- تشكيل المجموعات (الثيمات) وفقا لمواضيعها: وفي هذه الخطوة يتم تشكيل مجموعات من المصطلحات والعبارات التي تنتمي لنفس الموضوع وإعطاء ثيمة أو اسم لكل موضوع.

٤- التحديد النهائي للمواضيع التي تعكس خبرات المشاركين(المصداقية): في هذه الخطوة يتم فحص المجموعات أو الثيمات التي تم تسميتها للتأكد فيما إذا كان قد تم الأخذ بجميع البيانات وأنها متوافقة مع الاستجابات التي تتضمنها المجموعات، وبالتالي تحذف البيانات التي لا تثبت هذه الصلة.

وقد بدأت مرحلة تحليل البيانات المستقاة عن طريق المنهج النوعي أثناء سير المقابلات بهدف مراجعة الأسئلة لمعرفة أهم الجوانب التي يجب الانتباه إليها وإعطائها المزيد من البحث والتعمق، وقد تم استخدام أسماء وهمية للمشاركين وذلك مراعاة لخصوصيتهم.

عرض النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة التي تتعلق بالتعرف على اتجاهات المعلمات نحو البنية التحتية لبرنامج معالجة صعوبات التعلم وعملية التشخيص والتقويم، واتجاهات طلبة صعوبات التعلم فيما يتعلق بوجودهم في البرنامج، واتجاهات معلمات الصفوف العادية فيما يتعلق ببرنامج معالجة صعوبات التعلم ، أُستخدم المنهج النوعي والذي تمثل في المقابلة والملاحظة، وإتباع نموذج فان كام (Van Kaam) لتحليل نتائج المقابلات والملاحظة، تم تصنيف البيانات المستقاة من المشاركين في برنامج معالجة صعوبات التعلم وفق الثيمات (themes) الآتية:البنية التحتية لبرنامج صعوبات التعلم، وعملية التشخيص والتقويم لطلاب ذوي صعوبات التعلم، والعلاقات الإنسانية في بيئة برنامج صعوبة التعلم.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه "ما اتجاهات المعلمات نحو البنية التحتية لبرنامج معالجة صعوبات التعلم؟" سلط المشاركون الضوء على أهم النقاط المختصة بتهيئة البنية التحتية وهي كالاتي:

١- وعى المعلمات بطبيعة برنامج صعوبات التعلم: لُخِصت استجابات المعلمات في أن الفكرة المبدئية عن طبيعة البرنامج لدى التحاقهن به كمعلمات كانت بسيطة جداً، ولم يدركن مدى التحديات والصعوبات التي تواجههن، بالإضافة إلى عدم وضوح أهداف البرنامج لهن إلا بعد البدء بمزاولة مهام الوظيفة، حيث تقول إحدى المعلمات "في البداية لم تكن عندي فكرة

واضحة عن البرنامج. " وقد أوضح بعضهن أن اختيارهن لوظيفة معلمة صعوبات تعلم تم دون علمهن، وإن كان ذلك من باب التقدير لكفاءتهن. وقد قالت إحدى المعلمات في هذا الصدد "لم يتم سؤالنا للعمل في البرنامج، لقد فوجئنا حينما وردت أسماؤنا في الجريدة".

٢- التدريب: أشارت المعلمات إلى تفاوت التدريب الذي حصلن عليه قبل الممارسة الفعلية للوظيفة. ففي حين أشار بعضهن إلى أن التدريب تمثل في دورة مبدئية عامة عن البرنامج استمرت لمدة أسبوعين فقط، وأوضح البعض الآخر بأنه تم التحاقهن بدورة لمدة شهر ونصف ثم قمن بممارسة مهام الوظيفة بالإضافة إلى تلقي بعض الدورات القصيرة لمدة يوم أو يومين في أثناء مزاولة المهنة والتي لا تفي بحاجتهن إلى التدريب عن أساليب التدريس المتنوعة لتعليم طلبة صعوبات التعلم، ولقد أجمعت المعلمات على الحاجة إلى المزيد من التدريب المكثف والدقيق قبل الإلتحاق بالبرنامج وأثناءه، حيث لا يكفي التدريب الحالي للوصول بهن إلى المستوى المطلوب من الكفاءة.

٣- عدد المعلمات: أشار بعض المعلمات إلى أهمية توفير معلمتين في كل مجال؛ واحدة لمادة اللغة العربية والأخرى لمادة الرياضيات، حيث ذكرت بعض المعلمات أنه في بداية التحاقهن بالبرنامج قمن بتدريس مادتي الرياضيات واللغة العربية، وهذا أدى إلى الشعور بالضغط والتعب والإحساس بعدم الإتقان بما يقمن بتدريسه، وخاصة أن دورهن أحيانا لا يقتصر فقط على معالجة الطلبة أكاديميا بل أيضا اجتماعيا وذلك لعدم تخصيص فريق من الاختصاصيين للتقويم ومعالجة هؤلاء الطلبة.

٤- قاعات برنامج صعوبات التعلم: لقد لوحظ في جميع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أنه يتم تخصيص قاعة صفية، لتصبح بمثابة قاعة خاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لتلقي العلاج الفردي، ولقد أشارت بعض المعلمات إلى نقص في عدد قاعات برنامج صعوبات التعلم في مدارسهن والتجهيزات الخاصة بالبرنامج، وأكدن على ضرورة توفير غرفتين في المدرسة الواحدة على الأقل، حيث ذكرت إحدى المعلمات أن في مدرستها ثلاث معلمات في برنامج صعوبات التعلم يستخدمن نفس القاعة "... أنا عندي حوالي 26 طالبا في البرنامج وعدد المجموعة من ثلاث الى خمس طلاب وآخذهم حصتين تقريبا".

ومن خلال ملاحظة هذه الغرف أو القاعات وجد أنها تتفاوت من حيث التجهيزات، حيث إن بعض القاعات كان فيها سجاد بالإضافة إلى وجود طاولات وكراسي، وقصص، وتلفاز، وجهاز حاسوب، والبعض الآخر غير مؤثثة، ولا يوجد بها جهاز حاسوب أو تلفاز او أي برامج تعليمية، كما لوحظ أن الوسائل البصرية التعليمية المتوفرة قليلة ولا تتميز بالتنوع، حيث كان هناك بعض الوسائل التعليمية ذات علاقة بالحروف الأبجدية وبعض الكلمات باللغة الانجليزية معلقة على الجدار، كما أكدت المعلمات على ضرورة توفير قاعات مريحة لأنهن أشرن إلى أن الاتجاه الإيجابي للطلاب نحو البرنامج يعتمد على خلق بيئة داعمة وعلى أساليب تدريس مختلفة والتؤكيد على الأنشطة والتعلم باللعب مما يتطلب تجهيزات معينة.

كما ذكر بعض المعلمات صعوبة الحصول على دعم مادي للوسائل والأنشطة. وقد طالبن بضرورة توفير ميزانية مستقلة للبرنامج، أو توفير مصدر مالي يساعد على تغطية احتياجات البرنامج وعلى توفير كل ما تتطلبه معلمات صعوبات التعلم من وسائل تعليمية بصرية أو سمعية. وقد ذكرت بعض المعلمات أن ما يتم توفيره من وسائل يعتبر بسيطا ويتركز في أقلام وملصقات، وحينما تتم مطالبة الإدارة بضرورة توفير مستلزمات أخرى؛ تذكر معلمة من المعلمات أنه يتم توجيهها إلى معلمة اللغة العربية أو الرياضيات "نحن نحتاج إلى وسائل مختلفة تخدم الانشطة في برنامج صعوبات التعلم." كما تم ملاحظة أن هذه القاعات أعطيت أسماء جميلة وجذابة مثل " طيور الجنة" و " غرفة التحدي" و "واحة السنافر" و "قاعة السلام،" واختلفت التسميات من مدرسة إلى أخرى. وقد فسرت المعلمات لجوءهن إلى إطلاق هذه الأسماء على قاعات التعلم، بأن الهدف من ذلك هو إضفاء نوع من التشويق للطلبة مما يساعد على تكوين اتجاه إيجابي نحو البرنامج وخلق علاقة شخصية مع قاعة التعلم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على "ما اتجاهات المعلمات نحو عملية التشخيص والتقويم في برنامج معالجة صعوبات التعلم؟" تناول المشاركون مناقشة الإجراءات المتعلقة بإلحاق الطالب ببرنامج معالجة صعوبات التعلم وعملية التقويم والتي يتم من خلالها إخراج الطالب من البرنامج بعد خضوعه لخطة العلاج وقد اتفقت جميع المعلمات على أن

عملية تشخيص وتقويم طلاب ذوي صعوبات التعلم تتسم بالصعوبة وعدم الوضوح وأرجعن ذلك الى عدة أسباب :

١- ضبابية الاختبارات الإدراكية المطبقة حاليا حيث أنها غير مقننة على البيئة العمانية، وقد أشارت بعض المعلمات إلى أنه على الرغم من خبرتهن الطويلة في البرنامج إلا أنهن مازلن يعانين من صعوبة في عملية التشخيص، لأن الاختبار المستخدم غير مقنن على البيئة العمانية. وقد ذكرت إحدى المعلمات أن الاختبار يتكون من سبعة اختبارات، والاختبار السمعي على سبيل المثال يتضمن "كلمات غريبة على الطلاب" كما أن الاختبارات التي تطبق لا تساعد على التمييز بين الطالب الضعيف وبطيء التعلم والذي لديه صعوبة تعلم، حيث أشارت معلمة إلى وجود طلاب التحقوا بالبرنامج على أنهم يعانون من صعوبات تعلم من خلال تشخيصهم عن طريق الاختبارات الادراكية ، واتضح بعد ذلك أن صعوباتهم ناتجة عن إهمال الأسرة وعدم تعاونها، كما عزت بعض المعلمات ضبابية الاختبارات إلى عملية التحليل فذكرت إحدى المعلمات على سبيل المثال "... لم يستطع أي طالب أن يجتاز اختبار تحليل الكلمات." كما تمت الإشارة أيضا إلى أن الاختبارات لا تتميز بالموضوعية، لذا أكدت بعض المعلمات أنه يتم الاجتهاد شخصيا في هذه المسألة، ويتم إضافة مزيد من الاختبارات، حيث تقول إحدى المعلمات " أعطي مجموعة إضافية من الاختبارات للطالب لأني لا أريد أن يُدرج في برنامج لا يناسبه." وفي هذا الإطار أوضحت المعلمات حاجتهن إلى التدرب على اختبارات الذكاء، حيث تقول بعض المعلمات تأكيدا لهذه الحاجة: "بعض الطلبة لا أعرف ما إذا كان مستوى ذكائهم منخفضاً أو مرتفعاً، لأني اعتمد على اختبارات إدراكية غير مقننة."

٢- تجاهل الاختلافات الثقافية والفردية بين الطلبة: أشارت بعض المعلمات إلى وجود سبب آخر يؤدي إلى صعوبة القيام بعملية التشخيص بشكل دقيق، وهذا السبب يتعلق بالاختلافات الثقافية المتمركزة حول اختلاف اللهجات، حيث أشارت بعض المعلمات إلى أن بعض الطلبة يتحدثون بكلمات من الصعب فهمها، كما أن وجود لهجات مختلفة

يجعل من تطبيق الاختبارات مشكلة، بالإضافة إلى أنه تمت الإشارة إلى أن بعض الطلبة لديهم مشاكل خاصة، فعلى سبيل المثال تم ذكر مشكلة "الصمت" والذي "يُعَقِّد" – وفق ماذكرته المعلمات – عملية التشخيص.

٣- التدريب: أشارت المعلمات إلى صعوبة القيام بعملية التشخيص تُعزى إلى عدم الحصول على تدريب كافٍ ومناسب. وفي هذا الصدد تقول إحدى المعلمات " في بادئ الأمر أخذت طلاباً كان لديهم تأخر دراسي،" وليس صعوبات تعلم، كما ذكرت معلمة أخرى أنه في البداية كانت عملية التشخيص عبارة عن "اجتهادات شخصية" ولا تتم وفق أسس واضحة، وتم إرجاع ذلك إلى عدم وجود إشراف أو إلى غياب التخصصية والتعمق لدى بعض المشرفين، وأيضاً عدم وضوح رؤية واهمية واهداف البرنامج لدى المعلمات في الصفوف العادية، مما جعل عملية التشخيص "معقدة". وذكرت ثلاث معلمات أنهن يواجهن أحيانا صعوبة تتعلق بموضوعية إحلال الطالب في البرنامج، حيث ذكرن أنهن يجدن أنفسهن مطالبات أحيانا من قبل "مشرفيهن" أو " أفراد آخرين في الإدارة" بضرورة إكمال العدد المفترض وجوده في صف صعوبات التعلم وهو "٢٥ " طالباً مما يؤدي أحيانا إلى إدخال بعض الطلبة الذين قد لا تكون لديهم صعوبات تعلم في البرنامج، حيث قالت معلمة " أنا عندي ٢٣ طالباً ولابد أن نكمل العدد."

٤- التقويم: بالإضافة الى صعوبة عملية التشخيص لقبول الطلاب في برنامج معالجة صعوبات التعلم، فقد أشارت المعلمات إلى إشكالية تتعلق بعملية التقويم التي تحدد خروج الطالب من البرنامج، وتتمثل هذه الإشكالية في خضوع طالب صعوبات التعلم لنفس الامتحانات التي تعطى للطلبة العاديين، لأنه لا توجد مناهج مخصصة لهؤلاء الطلبة. وقد ذكرت بعض المعلمات أن عملية التقويم قد تشعر الطلاب بالإحباط على الرغم من أن بعض المعلمات ذكرن أن عملية خروج الطالب من البرنامج يعتمد على تقويم معلمة صعوبات التعلم، حيث يتم وضع اختبار ونشاط تقييمي لكل هدف للتعرف على مدى تحقيق الطالب للأهداف التي وضعت له في بداية البرنامج. كما ذكرت بعض المعلمات أن الصعوبة لا تكمن أحيانا في عملية التشخيص فقط وإنما في إخراج الطلبة من

صفوفهم وخاصة في فترة الاختبارات لأن طلبة صعوبات التعلم مطالبون بأخذ نفس الاختبارات التقويمية التي يتم إعطاؤها للطلبة في الصف العادي.

٥- التواصل: أشارت بعض المعلمات إلى أن هناك صعوبة في عملية التواصل مع أولياء أمور الطلبة حيث إن استجاباتهم فيما يتعلق بالمتابعة والتواصل ضعيفة وأحيانا غير إيجابية على الرغم من أنهم يبدون موافقة فورية لضم أبنائهم للبرنامج، حيث ذكرت معلمة أن بعض أولياء الأمور أحيانا يطلبون منهن متابعة وتشخيص أبنائهم للتعرف على أسباب انخفاض مستواهم الأكاديمي " ابحثي لماذا ابني درجاته منخفضة". وقد ذكرت بعض المعلمات أن بعض أولياء الأمور لا يحضرون الاجتماعات حينما تتم دعوتهم لمناقشة أوضاع أبنائهم كما أنهم لا يتابعون مدى تقدمهم. لذا ذكرت بعض المعلمات أنه يتم التواصل في بعض الاحيان مع أسر الطلبة من خلال زيارتهم في منازلهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه "ما اتجاهات الطلبة المقيدين في برنامج معالجة صعوبات التعلم نحو البرنامج؟ عكست استجابات الطلاب اتجاها إيجابيا نحو البرنامج.

١- قاعات التعلم: ظهرت مشاعر ارتياح لدى الطلاب عند الحديث عن قاعات التعلم التي يتلقون فيها المعالجات الفردية، حيث دأبوا على استخدام هذه المسميات الجذابة للحديث عن قاعات تعلمهم، ولقد ذكرت طالبة في الصف الرابع أنها لا ترغب في الانتقال إلى الصف الخامس في مدرسة أخرى لأنه لا يوجد فيها "واحة السنافر." كما أشارت المعلمات إلى أن بعض الطلبة يطلبون من تلقاء أنفسهم الذهاب إلى هذه الغرف المخصصة للعلاج الفردي " يحب الطلاب هذه الغرف ...حتى إنهم يبادرون بالسؤال للذهاب إليها." هذه المسميات ساهمت أيضا من وجهة نظر المعلمات في خلق فضول إيجابي لدى الطلاب العاديين نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم، حيث أصبحت هذه المسميات تثير فضولهم ورغبتهم في الانضمام مع طلبة صعوبات التعلم، فقد أشار

بعض الطلبة إلى أن زملاءهم في الصفوف العادية يسألونهم " إلى أين يذهبون عند إخراجهم من الصف" وقد قالوا لزملائهم " إننا نذهب إلى غرفة جميلة وفيها ألعاب وأن المعلمة تساعدنا وتعلمنا وتلعب معنا". كما ذكر هؤلاء الطلبة أيضاً أن زملاءهم يتساءلون: لماذا لم يتم أخذهم بدورهم إلى هذه الغرفة. وقد أكد جميع المشاركين حبهم لغرفة صعوبات التعلم ومعلمتهم وارتباطهم بزملائهم في الصف العادي وايضاً في غرفة صعوبات التعلم.

٢- العلاقات الإنسانية في قاعات برنامج معالجة صعوبات التعلم: وتشمل علاقة طلاب ذوي صعوبات التعلم بمعلماتهم وزملائهم. فقد أظهرت الاستجابات المختلفة وجود نمط من العلاقة الفعالة والشخصية بين طالب صعوبات التعلم وبين معلمته، حيث أشارت بعض المعلمات إلى رغبة الطلبة بالتواجد مع معلمة صعوبات التعلم بشكل أكبر من معلمات باقي المواد، فعلى سبيل المثال تذكر إحدى المعلمات تعبير الطلاب عن رغبتهم بالتواجد معها " أستاذة نريد نكون معك في كل الحصص،" كما تذكر إحدى الطالبات في معرض إجابتها على عدد مرات ذهابها لقاعة صعوبات التعلم "مرة واحدة، أنا أحب معلمتي."

وقد أوضحت الإستجابات سبب نشوء مثل هذه العلاقة الشخصية إلى تركيز المعلمة على عدد قليل من الطلاب وتوفير أقصى درجات الانتباه لهم كأفراد، حيث تقول إحدى المعلمات " إن العدد قليل والتدريس قائم على التعلم باللعب." وقد ذكرت بعض الطالبات أنهن يتمنين البقاء في البرنامج بسبب وجود المعلمة التي تقدم لهم المساعدة" إننا نحب معلمتنا لانها تساعدنا،" وذكر طالب في الصف الثالث أن معلمة (صعوبات التعلم) " تلعب معنا لعبة الحروف وتقرأ القصص." كما أظهرت استجابات الطلاب أن منبع تعلقهم بمعلمات صعوبات التعلم يرجع إلى استراتيجية التعزيز الذي يتم استخدامه في غرف المعالجة مما يؤدي إلى تدعيم الثقة بأنفسهم، حيث تقول إحدى الطالبات في الصف الرابع أنها تحب البرنامج لأن المعلمة سلمى (صعوبات التعلم) أخبرت أمها بأنها "شاطرة". وقد أظهر جميع الطلبة حبهم للمعلمة وذلك من خلال إختيارهم وجوها مبتسمة من لوحة الوجوه التي استخدمت لمساعدة

الطلبة للتعبير عن مشاعرهم. وقد أشارت طالبة في الصف الرابع إلى أنها لا تريد أن تنتقل إلى مدرسة أخرى " لايوجد فيها غرفة السنافر أو معلمتها." وقد انعكست هذه العلاقة في رغبة معظم الطلبة بأن يصبحوا معلمين وأن يقوموا بتعليم مادة الرياضيات أو اللغة عربية على وجه الخصوص.

بالإضافة إلى العلاقة الشخصية بمعلمة صعوبات التعلم والتعلق بها وأثر ذلك في تكون اتجاه إيجابي لدى الطلاب تجاه البرنامج، تمت أيضا ملاحظة علاقة شخصية وتفاهم بين الطلاب في قاعة صعوبات التعلم مما عزز الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب نحو البرنامج، حيث ذكرت بعض المعلمات أن الطالب يشعر بالراحة في البرنامج؛ وذلك لأنه يعرف جميع زملائه. وقد ظهر ذلك بوضوح في استجابات الطلبة في معرفتهم بجميع أسماء من معهم بالقاعة بالإضافة إلى تعريف أنفسهم للباحثين في هذه الدراسة بأنهم أصدقاء. وفسرت المعلمات أن تطور مثل هذه العلاقة يعزى إلى شعور الطالب بالأمان لأن "جميع من معه في الغرفة لديه صعوبة وبالتالي ثقته بنفسه تتحسن" ولا يشعر بأنه مختلف ومهمل. تقول إحدى الطالبات حين تم الاستفسار عن سبب حبها لقاعة صعوبات التعلم: "أطلب من المعلمة تأخذني غرفة السنافر... أريد أكون شاطرة."

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه " ما اتجاهات معلمات الصفوف العادية نحو برنامج صعوبات التعلم؟" تمثلت الاستجابات في التركيز على محور التعاون وطرق التواصل بين العاملين في البرنامج (التعاون بين المعلمات في البرنامج والصفوف العادية) : تميزت اتجاهات بعض معلمات الصفوف العادية نحو برنامج السحب المطبق على الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلمية بالإيجابية، حيث ظهر ذلك في مجال إفادة الطلبة وتحسن مستواهم في اللغة العربية، حيث ذكرت إحدى المعلمات " استفاد الطلبة كثيرا ... بعد السحب صاروا يميزون الحروف كتابة ونطقا وهذا ساعدهم على القراءة،" كما تم الإشارة إلى أن برنامج السحب يعتبر توفيرا للجهد والوقت، كما قالت معلمة أخرى" كانت الحصة تأخذ وقتا أكثر لأني كنت مسؤولة وحدي فقط عن تعليمهم..." وأشارت معلمة أخرى إلى أن السحب لغرفة صعوبات التعلم " سهَّل علينا شرح الدرس لأننا كنا نأخذ من وقت زملائهم وكنا نشعر بالتعب، أما الآن فنشعر بتعب أقل." وقد أوضحت المعلمات

أن هناك بعض الفجوات فيما يتعلق ببرنامج السحب، حيث يفقد الطلبة بعض المواد عند إخراجهم من الحصة، فعلى سبيل المثال أشارت معلمة إلى أن " الحصة تضيع عليهم ... وأنا قادرة على أن أعطي الحصة أحيانا في الفسحة وأحيانا انتهز غياب أي معلمة إذا كان عندي فراغ،" وقد ذكرت المعلمات أنه لا توجد إستراتيجية محددة ومتبعة من قبل المعلمات في معالجة تغطية المواد أثناء السحب، وذكرت إحداهن أنها تفعل ذلك إرضاءً "للضمير." وركزت بعض المعلمات على أن عملية السحب ينجم عنها تأخر الطالب في قيامه بالواجب المطلوب أداؤه في الصف مما يؤدي إلى كتابته في البيت.

وتمثل التعاون بين معلمات برنامج صعوبات التعلم ومعلمات الصفوف العادية في عملية إلحاق الطلاب ببرنامج صعوبات التعلم، حيث ذكرت بعض المعلمات أنهن يتعاونَّ مع معلمات صعوبات التعلم في عملية تسمية الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم بالإضافة الى التعاون في تنفيذ الأنشطة ومتابعة الطالب أثناء وبعد البرنامج وفي الصف العادي. أشارت معلمات المواد العادية إلى وجود التعاون من قبل معلمة صعوبة التعلم فيما يتعلق بتحديد الأنشطة والحضور للصف إذا كانت لدى الطالب صعوبة، كما ذكرت بعض المعلمات أن اختلاف المنهاج يؤثر على تحصيل طلاب صعوبات التعلم، حيث ذكرت إحدى المعلمات أن "منهج معلمة صعوبات التعلم مختلف ... وهي تبدأ متأخرة في تدريس الطلاب وذلك بسبب تأخر عملية التشخيص. "

ولقد أبدت بعض المعلمات مشاعر استياء من عدم معرفتهن بالمنهاج والطريقة التي تعمل وفقها معلمة صعوبات التعلم، حيث ذكرت إحداهن " ليس لدى معرفة بما يعطى للطلاب" والبعض الآخر من المعلمات ذكر أن التأخر في تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات يؤثر على الوقت المحدد لتغطية الوحدات في المنهج "معلمة صعوبات التعلم تتأخر أسبوعين...ونحن لا نعمل على نفس الهدف،" وذكرت أخرى "إننا لا نضع الأهداف معا لكن نتعاون في الأنشطة ونقيِّم الطالب حسب مشاركته في الحصة." وقد كررت جميع المعلمات أنهن يعانين من نقص في المعلومات المتعلقة بطبيعة صعوبات التعلم على الرغم من أنه يتم عقد ورش تعريفية لهن، وحينما تم سؤال إحدى المعلمات حول كيف تتعرفين على الطالب الذي لديه صعوبات، أجابت: "من السهل تحديد ذلك من خلال سلوكه بالإضافة إلى صعوبة في استيعاب المنهج "والبعض

الآخر أشار إلى أنه من خلال الإختبار التشخيصي يمكن التعرف على الطالب الذي لديه صعوبات.

مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات المعلمات في برنامج صعوبات التعلم، والطلبة المقيدين في البرنامج، ومعلمات الصفوف العادية نحو البرنامج. ويمكن استنتاج أن الاتجاهات بشكل عام إيجابية لجميع المشاركين في الدراسة وذلك لأن وجود برنامج لمعالجة صعوبات التعلم أتاح للطلبة فرصة تعليمية فعالة، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (Memisevic & Hodzic, 2011) بالإضافة الى نتائج دراسة (Vlachou, Diadaskolou, & Argyrakoul, 2006) والتي تم فيها إرجاع أسباب الارتياح نحو برنامج السحب لمعالجة صعوبات التعلم إلى طريقة التعلم في مجموعات صغيرة وهذا يتناغم مع ما أشار إليه المشاركون في هذه الدراسة بأن البرنامج يوفر فرصا تربوية بديلة في الحصول على المساعدة الفردية من خلال تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة متجانسة تلبي احتياجاتهم التعليمية الفردية بالإضافة الى صفات المعلمة والتعلم السهل والقاعات الجاذبة وهذا يتفق مع دراسة (Padeliadu & Zigmond ,1996) .

كما وثَّقت الدراسات أن اتجاهات المعلمين تتأثر بنوعية الصعوبات حيث كان هناك اتجاه سلبي في تقبل الصعوبات المعقدة (Avramidis & Norwich, 2002) .

وقد تبين من الدراسة الحالية أن المعلمات يشعرن بالإحباط بسبب أنهن يجدن أنفسهن يتعاملن ليس فقط مع صعوبات تعلم وإنما مع مشاكل اخرى مثل الصمت، كما أظهرت الدراسة وجود فجوة فيما يتعلق بعملية التشخيص من حيث اختيار الطلبة في برنامج معالجة صعوبات التعلم وتمثل ذلك في قصور الاختبارات المطبقة حالياً، وذلك لإنها غير مقننة على البيئة العمانية، وعدم وجود إختبارات مساندة كإختبارات الذكاء التي تساعد في إتخاذ القرار السليم في عملية التشخيص، بالإضافة إلى قصور في عملية التقويم، حيث أن البرنامج ينقصه تطوير آلية تقويم مستقلة تتناسب مع صعوبات الطلبة وهذه التحديات تتواءم تقريبا مع ماجاء في دراسة (Memisevic & Hodzic, 2011) .

وفي هذا الإطار تتسق نتائج البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في الرؤية للتحديات المحيطة ببرنامج صعوبات التعلم (Crockett, 2002; Mastropieri& Scruggs, 2001)، وبالأخص فيما يتعلق بالتعاون بين التربوين القائمين بعملية مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهر ذلك جلياً في التعاون القائم بين معلمة الصفوف العادية ومعلمة صعوبات التعلم المبني على إجتهادات شخصية، وتدعمها عوامل أخرى لها علاقة بالسمات الشخصية المتمثلة في نشاط ورغبة وقيم المساعدة العالية لدى بعض المعلمات وليس وفق خطة محددة ومعتمدة. وإن جميع نماذج التدريس مثل المشترك الداعم، والمتوازي، والمكمل، والفريق تستدعي التعاون والتواصل الفعال والمشاركة في تحديد المهمات والعمل بشكل مبدع لتجاوز التحديات والتعامل مع الصراعات المتوقعة (Villa et al., 2004).

اما بالنسبة لبيئة التعلم، فقد ذكرت المعلمات أن البرنامج ينقصه وجود ميزانية محددة ومستقلة، لدعم متطلبات البرنامج حيث إنه لا توجد موازنة مخصصة لتلبية احتياجات البرنامج لكل مدرسة، وظهر هذا في تباين محتويات غرف صعوبات التعلم في المحافظة التعليمية نفسها وبين مدرسة وأخرى وبين محافظة وأخرى، بالإضافة إلى معاناة بعض المعلمات من قلة غرف صعوبات التعلم والمحددة بغرفة واحدة في كل مدرسة.

ارتبط الاتجاه بالتدريب لأن الدراسات أشارت إلى أن تقبل الدمج يتأثر بالخبرة والتدريب (Avramidis & Norwich, 2002; Alghazo, & Nagger, 2004)، وقد وجد في الدراسة الحالية أن الدورات التدريبية التي التحقت بها المعلمات هي عبارة عن ورش عمل عامة وغير كافية لتعزيز مهارات التشخيص والتدريس وهذا جزئيا يتوافق مع دراسة (Memisevic & Hodzic, 2011) التي وجدت أن أهم التحديات التي تواجه المعلمين تتمركز في قلة الدعم والتدريب والضغوط المتعلقة بالتحديات الشخصية والمهام الإدراية المناط بهم . وأن تزويد المعلمين بالتدريب الذي يتناسب مع احتياجاتهم من المهارات التدريسية بالإضافة الى التدريب المتعلق بالتخطيط الذاتي لإدارة الذات يساعد على الإحساس بالكفاءة الذاتية والإيمان بقدرتهم على تطوير الممارسات ومن ثم تغيير الوضع نحو الأحسن (Dafour & Eaker, 1998; Angelides, 2002).

كما ظهرت استجابات متناقضة فيما يتعلق بشعور المعلمات نحو وجودهن في البرنامج، حيث تراوحت بين الاستمتاع بالمهام وبين النظر على أنه عقاب، وربما يعزى ذلك إلى أن آلية اختيار المعلمات تتم عن طريق الاختيار من قبل الوزارة وليس وفق معايير تنافسية. ولذا فتعديل آلية الاختيار من الضرورة بمكان لنجاح تطوير بيئة عمل مبتكرة ومحددة، حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالالتزام بالادوار والمهام، والإعتزاز بالهوية (Billingsley, 2002a; Billingsley, 2002b; Mastropieri& Scruggs, 2001).

ان نتيجة هذه الدراسة توضح أن عملية التقويم تمثل تحدياً فيما يتعلق بالتعاون بين المعلمات في تقييم الأهداف المحددة في الخطط التربوية الفردية للطلاب، كما أن عدم وجود آلية منظمة ومحددة المعالم للمعلمات لتغطية الوحدات المنهجية أثناء إخراج الطلاب لغرفة المصادر ولَّد لدى الطلاب مشاعر قلق من النشاطات الأكاديمية والترفيهية التي يفقدونها في الفترة التي يتم فيها سحبهم من قاعة الدروس العامة لتلقي خدمات المساعدة في الأماكن الخاصة، كما أظهرت معلمات الصفوف العادية مشاعر حيرة تجاه كيفية التعامل مع المواد التي يفقدها الطالب أثناء عملية السحب، وهذه النتيجة ليست بالمستغربة مقارنة بالدراسات السابقة (Padeliadu & Zigmond ,1996)، والتي أكدت أن نجاح الدمج يعتمد على تكييف المنهج بشكل ابتكاري في الصف العادي بحيث توظف الوحدات المنهجية على شكل أنشطة قادرة على تلبية الحاجات المختلفة للطلاب، وتحافظ في نفس الوقت على الروح المجتمعية في الصف (Villa, Thousand, Nevin, & Liston, 2005).

التوصيات

- عقد ورش تعريفية توعوية تكاملية تضم جميع العاملين (معلمات صعوبات، مشرفات، معلمات الصفوف العادية، مديري المدارس) في برنامج معالجة صعوبات التعلم.
- تنظيم زيارات لمعلمات الصفوف العادية لغرف صعوبات التعلم أثناء تطبيق الخطط الفردية.
- وضع آلية لاختيار الكوادر البشرية العاملة في برنامج معالجة صعوبات التعلم تأخذ بعين الاعتبار السمات الشخصية مثل الرغبة في تدريس طلبة صعوبات التعلم بالإضافة إلى معايير أخرى.

- تقنين الاختبارات الإدراكية المستخدمة حاليا على البيئة العمانية ودعمها باختبارات أخرى خاصة بالذكاء، والتي قد تساعد في تسكين الطالب في البرنامج المناسب له.
- دعم غرف صعوبات التعلم بأجهزة كمبيوتر وتلفاز وأنشطة تعليمية، بحيث تكون بيئة تعليمية مليئة بالمثيرات المتنوعة التي يسهل تعلمها، والتي أيضا تتحدى قدراتهم وذلك للوصول إلى تجانس مع ما يعطى في الصفوف العادية.
- الإستمرار في الإهتمام بالتنمية المهنية المتخصصة والمستمرة لبناء وتطوير قدرات وكفاءات معلمات ومشرفات صعوبات التعلم من خلال إعطائهن دورات قبل وبعد التحاقهن بالبرنامج بحيث تكون مبنية على احتياجاتهن الدقيقة في المجالات التالية على سبيل المثال: (التشخيص، وأساليب التدريس العلاجي، وإعداد وتقييم الخطة الفردية، ومهارات التواصل الفعال، وإدارة الخلافات).
- تنفيذ دورات فيما يتعلق بتطبيق الاختبارات وإبراز العامل الثقافي في تأثيره على النتائج المستخلصة لهذه الاختبارات وكيفية التعامل مع هذه الحالات.
- تحديد آلية ثابتة فيما يتعلق ببناء أهداف تكاملية بين الخطط الفردية والمنهاج المستخدم في الصف العادي.

المـــراجـــع

البتـال، زيـد . (2002). معلومـات معلمـي اللغـة العربيـة والرياضـيات فـي المرحلـة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ. *رسالة التربية وعلم النفس*.

http://hdl.handle.net/123456789/13406 Abbott, L.(2006). Northern Ireland headteachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Educa*tion, 10, 627–643.

Albinger, P. (1995). Stories from the resource room: Piano lessons, imaginary illness, and broken-down cars. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 615-621.

Alghazo, E., (2002). Educators' attitudes towards persons with disabilities: Factors affecting inclusions. *Journal of Faculty of Education, 17* (19), 27-44.

Alghazo, E., & Nagger, E. (2004) . General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education, 31*(2), 94-99.

Angelides, P. (2002). Understanding the role of reflection in critical incidents: A strategy to develop more inclusive practice. *Journal of the International Association of Special Education, 4*(3), 343–353.

Avramidis, E., P. Bayliss, & Burden. R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*, 191–211.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17,* 129-147.

Billingsley, B. S. (2002a). Improving special education teacher retention: Implications from a decade of research. *Journal of Special Education Leadership, 15*, 60–66.

Billingsley, B. S. (2002b). *Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the literature.* Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.

Biklen, S. K. & Bogdan, R. (1986). On your own with naturalistic evaluation. In M. W. Lipsey (Series ED.) & D. D. Williams (Vol. Ed.), *New directions for program evaluation: Vol. 30. Naturalistic Evaluation* (pp. 93-101). San Francisco: Jossey-Bass.

Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage.

Crockett, J. B. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools. *Remedial and Special Education, 23,* 157–168.

Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, Virginia.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourse ininclusive education. In H. Daniels, & P. Garner (Eds.), *World year book of education 1999: Inclusive education*. London, UK : Kogan.

Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: The art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). California: Sage Publication, Inc.

Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania. Results from a survey conducted among teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715.

Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers.* New York: Longman.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation.* Newbury Park: Sage.

Hannu, S., Petra, E., Mirna, N., & Olli-Pekka, M. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 51-68.

Hay, J.F., Smit, J., Paulsen, M. (2001). Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education, 21*, 213-218.

Jenkins, J. R., & Heinen, A. (1989). Students' preferences for service delivery: Pull-out, in- class, or integrated models. *Exceptional Children, 55*, 516-523.

Karin, H., Ellen,V., Evelien, C., Mieke, H., & Katja, P. (2012). Don't pull me out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences +of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69,* 1709 – 1713.

Kvale, S. (1996). I*nterview views: An introduction to qualitative research interviewing*.Thousand Oaks: Sage Publications.

Marriam, S. (1998). *Qualitative research and case study: Applications in education* (Rev.ed.). California: Jossy-Bass Inc.

Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education, 30,* 121-132.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disabilities Quarterly, 24*, 265–274.

Michele, W. K., & Casale-Giannola, D. (2004). The role of the student teacher in the co-taught classroom. *The Teacher Educator, 40*(1), 17-32. Retrievedfromhttp://search.proquest.com/docview/220630282?accountid=27575

Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intelcctual disability in Bosnia and Hezegovina. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 699-710.

Moustakas, C. E., (1994). *Phenomenological research methods.* Thousand Oaks: Sage.

Nevin, A. Thousand, J. & Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators- What does the research say? *Teaching and Teacher Education, 25*, 569–574.

Padeliadu, S., & Zigmond, N. (1996). Perspectives of students with learning disabilities about special education placement. *Learning Disabilities Research and Practice,11*(1),15-23.Retrievedfrom http://search.proquest.com/docview/62681999?accountid=27575

Patton, M. Q. (2002*). Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Punch, K. (2000*). Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Ross-Hill, R. (2009), Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs, 9,* 188–198. doi: 10.1111/j.1471-3802

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data.* United States of America: Inc.

Sakiz, H. & Woods, C. (2014) From thinking to practice: School staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 29*(2), 135-152. doi: 10.1080/08856257.2014.882058

Unianu, E. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 3,* 900 – 904.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive in middle and secondary schools. *American Secondary Education,* 33-55.

Vlachou, A., Diadaskolou, E., & Argyrakoul, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education,2* (19), 201-216.

Webb, N. (2004). *Inclusion of students with disabilities: A survey of teachers attitudes toward inclusive education* (Unpublished dissertation). Walden University, Walden.

Teachers and Students' Attitudes towards learning Difficulty Program in Sultanate of Oman: A Qualitative Analytical Study

Abstract

The aim of the study was to elicit views of program's teachers, regular classroom teachers, and students in the learning difficulties program. Data was collected using qualitative methods within the grounded theory framework. Observation and qualitative interviews were conducted with (16) students, (6) teachers in the learning difficulties program, and (4) regular classroom teachers .

The findings showed that learning difficulty teachers, regular classroom teachers, and students had positive views regarding the program because it offered an option for students to study in a small learning group, and getting an immediate academic support. Students' positive views also associated with teachers' personality and learning delivery modes. The results also showed there was gap in the area of the assessment. The findings showed that there was a gap regarding the collaboration between learning difficulty teachers and regular classroom teachers.

Keywords: qualitative methodology, learning difficulty, assessment, students, teachers .