تفكير معلمي الصفوف الأساسية التي تشتمل على طلبة ذوي صعوبات تعلم في مدينة عمان: الوضع الراهن والتوجهات المستقبلية

محمد عبد السكارنة*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تفكير معلمي الصفوف الأساسية التي تشتمل على طلبة ذوي صعوبات تعلم في مدينة عمان. اتبع الباحث منهج البحث النوعي في جمع وتحليل البيانات وذلك من خلال طريقة التثليث حيث استخدم المقابلة والملاحظة وكتابة الباحث لملاحظاته الميدانية. كانت عينة الدراسة ستة معلمين (3 ذكور و3 إناث)، كشفت النتائج عن أن تفكير المعلمين أثناء عملية التدريس كان ينصب حول معرفتهم بالطلبة بشكل فردي غير مبني على تصنيف أنهم طلبة ذوي صعوبات تعلم. هذه النتائج لها تطبيقات عملية فيما يخص تعليم ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي وفي عملية أعداد المعلمين وعلى وجه التحديد ضرورة التركيز على أهمية المعرفة المعمقة بخصائص الطلبة وبشكل فردي أكثر من الاهتمام بمعرفة الفروق بينهم كاحد المصادر القوية التي يمكن من خلالها تطوير استراتيجيات تدريسية فعالة للصفوف الابتدائية التي تشتمل على أو تدمج طلبة ذوي صعوبات تعلم.

الكلمات الدالة: تفكير المعلمين، صعوبات التعلم، التعليم الأساسي، الدمج الأكاديمي.

* جامعة البلقاء التطبيقية.

تاريخ تقديم البحث: 2018/5/8 م. تاريخ قبول البحث: 2018/11/6 .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019م.

Basic School Teachers' Thinking during Their Teaching in the Basic Classes Which Include Students with Learning Disabilities in Amman City: Current Situation and Future Directions

Mohammed Abid Alsakarneh

Abstract

The current study aimed to identify the nature of the basic school teachers' thinking which includes students with learning disabilities in Amman city. The researcher used qualitative research method for the data collection and analysis through triangulation; interview, observation and the researcher's field notes. The sample of the study was six teachers (3 Males and 3 Females). The results revealed that the teachers' thinking during the teaching process focused on their knowledge of students individually, not based on the classification and categorizing of students with learning difficulties. These results have practical implications for teaching and learning strategies of students with learning disabilities in the regular classroom as well as during teachers' preparation process. In particular, the need to focus on the importance of in-depth knowledge of students' characteristics and individually be more important than the differences between them as one of the strongest sources by which to develop effective teaching strategies for basic schools that include or integrate students with learning disabilities.

Keywords: Teachers' Thinking, Learning Disabilities, Basic Education, Academic Integration.

مقدمة:

التعليم في الأردن شهد عدة نقلات نوعية في العصر الحديث وتحديدا عند انعقاد مؤتمر التطوير التربوي عام 1987 وما تـــلاه من عدة مؤتمرات كانت ولا تزال تلخص سياسة الحكومة في محاكاة التجارب العالمـــية في هذا المجـــال (Ministry of Education, 1988) (Sakarneh, 2015). وكاستجابة لحركة الإصلاح التربوي العالمي والتي يدور محورها حول مفهوم العولمة واقتصاد المعرفة وما تتطلبه هذه المفاهيم من ترجمة فعلية، ولمجارات هذه الحركة العالمية قامت الحكومة ممثلة بوزارة التربية التعليم وبإرادة ورعاية ملكية سامية بعقد عدة لقاءات عالمية حول عملية الإصلاح التربوي، أبرزها المنتدى الاقتصادي العالمي الذي انعقد عام 2002 والذي انبثق عنه عدة توصيات طبقت على مر السنين التالية والتي بدورها تناولت جميع جوانب العملية التربوي حيث كان محورها هو الطالب وكيفية العمل على تطوير مستواه العقلي والنفســـي والانفعالي بحيث يكون قـــادرا على المنافسة محليا وعالميا وذلك بتسليحه بمعرفة ذات جودة عالـــية ومنافســـة (Sakarneh et al., 2016).

إحدى جوانب عملية الإصلاح التربوي كان إيلاء فئة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة جل الاهتمام حيث كانت فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي من أكثر الفئات المستفيدة من تطبيق سياسة الدمج التي تبنتها وزارة التربية والتعليم بالإضافة إلى الفئات الأخرى وحسب فئة ودرجة الإعاقة (Al-Dababneh, 2016). في هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن نسبة انتشار الطلبة ذوي صعوبات التعلم موضوع مختلف عليه وذلك لاختلاف المعايير المستخدمة لتحديد هذه النسبة، لكن وكما أشارت ليرنر (Lerner, 2002) أن هذه النسبة تتراوح بين (1–30 %). لكن هلاهان وكوفمان (Hallahan & Kuffman, 2005) يشيران إلى أن ما نسبته (5–6%) من طلبة مدارس الولايات المتحدة الأمريكية والذين تتراوح أعمارهم بين 6–17 سنة يعانون من صعوبات تعلم. لكن في الأردن لم تحدد نسبة انتشار صعوبات التعلم بشكل دقيق لكنها نسبة لا يستهان بها، لذا لا بد من بدائل تربوية لتعليم هؤلاء الطلبة.

وحسب وزارة التربية والتعليم فإن ما مقداره (826) غرفة مصادر موزعة على كافة مدارس المملكة تقدم خدمات تعليمية ذات جودة عالية (Al-Dababneh, 2016). لكن هناك طلبة ذوي صعوبات تعلم لا يزالون على مقاعد الصفوف العادية أو حتى المدارس التي تضم غرف مصادر،

الطلبة فيها يقضون جزءاً كبيراً من وقتهم في الصف العادي. في الأردن وكباقي دول المنطقة؛ كان الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم دائمًا جزءًا من صفوف التعليم العام. في المدارس التي لا تتوفر فيها البدائل التربوية والتعليمية مثل غرف المصادر أو برامج الدمج الجزئي، الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانوا ولا زالوا يتلقون بعض الخدمات التربوية والتعليمة وهذا معروف ومعمول فيه في النظام التربوي الأردني حيث يتوفر التعليم المكثف أو الإضافي أو ما يسمى بحصص التقوية حتى أصبح لاحقاً هناك مستشارون متخصصون في صعوبات التعلم أو مشرفون تربويون في كل مديريات التربية والتعليم يقومون بزيارة المدارس ويقدمون الاستشارات لمعلمي الصفوف الأساسية. لكن هناك أدب تربوي أشار إلى أن هناك جدل حول مدى فعالية غرف المصادر هذه (Khassawneh, 2013) (Baerat & Zerikat, 2012). لذا كان وما زال العبء الأكبر يقع على كاهل معلم الصف العادي والذي تضم غرفته الصفية تشكيلة مختلفة من القدرات حيث تبرز قدرته في التعامل مع هذا الطيف المتعدد القدرات ومهارته في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المناسبة والفعالة.

مشكلة وهدف الدراسة:

على الرغم من أن وزارة التربية والتعليم في الأردن خطت خطوات واسعة في مجال تعليم ودمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وضمن ما يسمى بغرف المصادر إلى أنه وكما ذكر سالفاً في مقدمة هذه الدراسة هناك مآخذ كثيرة على عملية التعليم في غرف المصادر، وأمر آخر هو أن حل مشكلة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن غرف المصادر ليست بالأمر الأبدي فلا بد في النهاية ومواكبة للتوجه العالمي فيما يخص الدمج الشامل من تعليم هؤلاء الطلبة ضمن الصف العادي وعن طريق المعلم والذي يكون معدا لذلك. لذا تبرز أهمية وضرورة معرفة وفهم تفكير المعلمين الذين يقومون الآن وفعليا بتعليم هذه الفئة، طريقة واحدة للقيام بذلك هي من خلال دراسة أفكار أولئك الذين يقومون حاليا بتنفيذ هذا التعليم وهم المعلمون بطبيعة الحال. من خلال نتائج هذه الدراسة قد يكون من المهم جدا دراسة كيفية إعداد المعلمين للقيام بذلك قبل وأثناء الخدمة وذلك بهدف إنجاح تجربة الدمج الشامل لهذه الفئة من الطلبة. لذا هدفت الدراسة الحالية التعرف على تفكير معلمي

الصفوف الأساسية التي تشتمل على طلبة ذوي صعوبات تعلم وذلك وفقا للمبادئ التي يؤمنون بها والتي تحكم عملهم.

أهمية الدراسة:

نظرا لأهمية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي بات من الضروري جدا التركيز على من يقوم بتعليم وإدارة هذا الصف الذي يحوي طلبة ذوي قدرات متنوعة وهو المعلم، صحيح أن هؤلاء المعلمين وغيرهم يؤيدون فكرة الدمج الشامل لكن معظمهم يشكك في قدرته على التعامل مع هذا التنوع من حيث القدرة على التدريس ضمن النظريات والمبادئ التي يؤمنون بها والتي تحكم عملية تعليمهم وتفكيرهم أثناء عملية التدريس (Sakarneh, 2014). ونظرا للتكلفة المادية التي تترتب على عزل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئة خاصة أصبح من الضروري دمجهم بشكل كامل وإعادة النظر في الإعداد المهني للمعلمين الذين سوف يأخذون على عاتقهم التعامل مع هذه الفئة، كثير من الدراسات الكمية التي تناولت بشكل عام عملية تعليم ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر لكن نادرة جداً هي الدراسات الكيفية التي تناولت ما يدور في أذهان المعلمين اللذين يتعاملون مع هذه الفئة وضمن الصف العادي وهو ما انتهجته الدراسة الحالية. لذا أتت أهمية هذه الدراسة في سبر غور تفكير المعلمين أثناء عملية التدريس في الصف الأساسي الذي يحوي طلبة ذوي صعوبات تعلم في محاولة من الباحث في وضع نتائج هذه الدراسة بين يدي من يقوم بعملية دمج هؤلاء الطلبة وعملية إعداد واختيار المعلمين اللذين يقومون بتعليم هذه الفئة في الصف العادي.

حدود الدراسة:

باعتبار الدراسة الحالية هي دراسة نوعية من حيث حجم العينة والمدارس المختارة والبيئة التعليمية وطريقة جمع وتحليل البيانات لذا نتائجها لا يمكن تعميمها إلا بالقدر الذي تسمح به نفس الشروط التي اتبعت في هذه الدراسة وبأقصى حظر، كذلك تحددت هذه الدراسة بمحاولتها معرفة طبيعة تفكير المعلمين لا أفعالهم وتصرفاتهم أثناء عملية التدريس.

مصطلحات الدراسة:

التعريفات النظرية

التفكير: كما عرفه كامل (Kamil, 1983) بأنه "عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات الأساسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل والتذكر والتجريد والتعميم والمقارنة والاستدلال، ومن ثم يتربع التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيداً" ص25.

صعوبات التعلم: صعوبات التعلم المحددة تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو في إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن الاصطلاح حالات الإعاقات الإدراكية وإصابات الدماغ والخلل الدماغي البسيط، والديسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية (Hallahan & Kuffman, 2005).

التعريفات الإجرائية:

تفكير المعلمين: هو كل ما يدور في خلد المعلم أثناء التدريس وقدرته على اتخاذ القرار بناءاً على اعتقاده ومبادئه باستخدام العمليات العقلية المعقدة والتي تحكم قدرته في إدراك الموقف الحالي وبكامل تفاصيله أثناء عملية التدريس.

الصفوف الأساسية: هي الصفوف من الأول أساسي إلى الصف السادس أساسي وتغطي الأعمار من عمر 6 سنوات إلى عمر 12 سنة بحسب النظام التربوي الأردني.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: هم الطلبة الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم وبحسب المعايير المتبعة في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

الإطار النظري والدراسات السابقة

كثير من الدراسات هي التي تناولت موضوع تعليم ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي من حيث محاولة معرفة الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ذوي الحاجات الخاصة ضمن المدرسة العادية؛ حيث أن هذه الدراسات تناولت اتجاهات كل من له علاقة بعملية الدمج سواء اكانو مديري مدارس أو معلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أو أولياء الأمور أو الطلبة الأقران أو الإداريين في المؤسسات التربوية المعنية بعملية الدمج وكذلك رضا أولياء الأمور والأشخاص ذوي العلاقة عن الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة (Al-Dababneh, 2016). لكن قليل جدا من الدراسات التي تطرقت إلى استنباط ما يدور في خلد المعلم القائم بعملية تعليم هذه الفئة من الطلبة، حيث تركز الكثير من الدراسات في مجـــال التدريس الفعال للطـــلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في صفوف الدمج الشـــامل على تقنيات تعليمـية محددة يمكن تنفيذها في الصفوف العاديــة (Hamill, Jantzen, & Bargerhuff, 1999) (Vaughn & Linan-Thompson, 2003). وقد كان من نتائج هذا التركيز على الطرق التعليمية المتخصصة زيادة في تعقيد التدريس والتوتر لدى معلمي الصفوف العادية الذين يتحملون مسؤولية تدريس الطلاب الذين لديهم مجموعة متنوعة من الاحتياجات التعليمية الخاصة. إن المطلع على أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس لهذه الفئة يدرك تماما أن احتياجاتهم التدريسية لا تلبى بطرائق التدريس التقليدية (Vaughn & Linan-Thompson, 2003). يتم تصميم طرائق التدريس التقليدية هذه بحيث تلبي وتأخذ بعين الاعتبار حاجات الطالب العادي لا الطالب ذي صعوبات التعلم. إن من يدعي أن المعلم في الصف العادي لديه القدرة على تطبيق استراتيجيات شاملة وتأخذ بعين الاعتبار جميع قدرات الطلبة في الصف فهو يجانب الحقيقة. تبرير ذلك أن الصف العادي يوجد فيه ألطلبه الموهوبون والطلبة ذوو صعوبات التعلم وغيرهم من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ناهيك عن الخصائص الأخرى لطلبة الصف؛ مثل الخلفية الثقافية للطالب ومستواه الثقافي والاجتماعي وغيرها من الخصائص (Sakarneh, 2014b). قبول فرضية أن المعلم لديه القدرة الشاملة هذا معناه ضمنا أن خصائص هؤلاء الطلبة جميعا خصائص مشتركة بينما واقع الحال هو غير ذلك. لذا من المنطقي والمعقول القول أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدى بعضهم خصائص تعلميه فريدة ولدى البعض الآخر خصائص يشتركون فيها مع غيرهم من الطلبة (Hallahan, et al., 2005). لذا فان أهمية التدريس الفعال للطلبة ذوي صعوبات التعلم تكمن في معرفة المعلم للحاجات التعليمية الفردية

لكل طالب وتصميم طرائق التدريس بحيث يكون لها معنى لكل المتعلمين في الصف الدراسي. هذا بطبيعة الحال يتطلب زيادة التفاعل بين المعلم والمتعلم، حيث أن الأدب التربوي في هذا المجال أشار وبشكل واضح ودائم إلى أهمية التفاعل ما بين الطالب والمعلم (Good, 2003) (Weinstein & McKown, 1998). هذا التفاعل ينتج عنه معرفة معمقة بالطالب وتحصيله الأكاديمي ومستواه المعرفي والإدراكي وهذا بطبيعة الحال له تطبيقاته فيما يخص الطلبة ذوي صعوبات التعلم (M.D. Clark, 1997). لذا أصبح جليا أن معرفة المعلم بطلبته أمر في غاية الأهمية وشيء أساسي في عملية التعلم والتعليم.

معرفة المعلم بالطلبة:

إن مستوى ونوع المعرفة لدى المعلمين كان وما يزال موضوع اهتمام الكثير من الباحثين التربويين (Freeman, 2002) (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002) (Putnam & Borko, 2000; Shulman, 2000). هذه الأبحاث وغيرها لخصت أهمية الاستراتيجيات التدريسية لذوي صعوبات التعلم لأنها سلطت الضوء على موضوع أهمية المعرفة المهنية المتخصصة التي يجلبها المعلم إلى الغرفة الصفية (Eisner, 1995; Hiebert et al., 2002; Shulman, 2000). معارف المعلمين هذه تم تصنيفها من قبل الباحثين في أكثر من مجال لكن بعضها أخذ حيزا أكثر من غيره في الأدب التربوي. مثلا معرفة استراتيجيات وأساليب التعليم والمعارف التربوية بشكل عام ومعرفة المعلم لنفسه هذه الأبحاث حازت على اهتمام كثير من الباحثين وأجريت عدة دراسات حول هذه المواضيع (Elbaz, 1991; Leinhardt & Greeno, 1986). بينما قليل من الأبحاث أجريت حول المنهاج وكيفية تطويره وعملية التعلم والتعليم ومعرفة المعلم بالسياق التعليمي (Grossman, 1995). معرفة المعلم بالمتعلم وتطوره ومعرفة عملية التعلم عادة ما ارتبطت بمعرفة المعلمين بنظريات التعلم ومن هذه النظريات نظريات التعلم البنائية ونظريات التعلم الإنسانية حيث إن محور هذه النظريات هو الإنسان بجوانبه الاجتماعية والمعرفية حيث يلعب السلوك الاجتماعي والمعرفة دورا هاما في عملية التعلم حسب هذه النظريات (Sakarneh, 2014a). هذا يعني أن المعلم من خلال معرفته بالسياق أو المحيط داخل الغرفة الصفية يتوقع ما هو سلوك هذه المجموعات الطلابية قبل أن يقوم بالتدريس أو التعليم الفعلي لهؤلاء

الطلبة وهذا ما يؤدي بالمعلم إلى القيام بتقييم غير رسمي لهؤلاء الطلبة وتوقع تفاعلهم داخل الغرفة الصفية. على الرغم من معرفة المعلم بعملية التعلم بشكل عام ومعرفة عامة حول صعوبات التعلم إلا أنه من المهم جدا معرفة السياق التعليمي لهؤلاء الطلبة أي معرفة عملية التعلم لديهم داخل الغرفة الصفية حيث إن ذلك يقود إلى معرفة أكثر دقة بالخصائص التعليمية الفردية لكل طالب من هؤلاء الطلبة. في هذا السياق؛ قام ماير ومارلاند (Mayer & Marland, 1997) بمقابلة خمسة معلمين من المعلمين المتميزين حول معرفتهم بطلبتهم داخل الغرفة الصفية حيث أشارت الدراسة إلى أن هؤلاء المعلمين قاموا بالوصف التفصيلي فيما يخص صفوفهم الدراسية بالإضافة إلى طرائق التدريس التي يقومون بها بشكل مفصل ومعمق حيث أفادوا بهذه المعلومات أثناء المقابلة ومن الذاكرة حيث أجريت المقابلات بعد انتهاء الحصص مباشرة.

تفكير المعلم:

على الرغم من أن تفكير المعلمين حول كيفية قيامهم بعملية التعليم في دراسة ماير و مارلاند (Mayer & Marland, 1997) قد أتاح للباحثين استنتاج بعض جوانب المعرفة لدى المعلمين لكن لم يكن معروفا مدى استخدام المعلمين أو تطبيقهم لهذه المعرفة في الغرفة الصفية. لقد أثبتت أساليب البحث في هذه المجال والتي من خلاله يمكن الوصول إلى عملية الإدراك أو المعرفة لدى المعلمين مثل أساليب الاسترجاع أو الاستذكار المحفزة حيث أنها مفيدة بشكل خاص في استكشاف تفكير المعلمين أثناء تدريسهم في الغرفة الصفية. باستخدام هذه الطريقة، قام ستوف وبالمر (Stough & Palmer, 2003) بالتحقيق في عملية اتخاذ القرار التفاعلي لمعلمين خبراء في التربية الخاصة حيث كانت نتائجهم جاءت مطابقة لنتائج دراسة كل من ماير ومارلاند في أن المعلمين المشاركين في الدراسة لديهم قاعدة معلوماتية ومعرفية كاملة حول الطلبة وأنهم قاموا باستخدام هذه المعرفة في اختيار طرائق التدريس المناسبة، إلا أنهم استخدموا طرق تقييم محددة لكل طالب وليست طرق عالمية معروفة لتقييم الصف أو الحكم على أداء طلبة الصف الدراسي بشكل عام. في دراسة قام بها فوقن وسكام (Vaughn & Schumm, 1996) لمعرفة الإجراءات الفعالة من وجهة نظر المعلمين والطلبة في صفوف الدمج الشامل حيث اختيرت عينات من المدارس الأساسية والثانوية باستخدام الطرق المسحية والمقابلات والملاحظات أشارت نتائج الدراسة إلى أن اعتقاد المعلمين السائد أنهم يولون اهتمام أكبر لاستراتيجيات التدريس الفعالة للصف بشكل كامل

أكثر من التركيز على الحاجات الفردية لمجموعة محددة من الطلبة وفيما يخص الطلبة أشارت النتائج إلى أن الجانب الاجتماعي كان له أثر إيجابي على الطلبة بعكس الجانب الأكاديمي حيث كان هناك تقدم أكاديمي محدود. وفي دراسة قام بها باكر و زقموند (Baker & Zigmond, 1995) حيث اشتملت الدراسة على مسح لمدارس خمس ولايات على مدار يومين واستخدم فيها ملاحظات التدريس الصفي ومقابلات مع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمديرين والإداريين القائمين على هذه المدارس حيث أشارت النتائج بشكل عام إلى أن النتائج الإيجابية لعملية الدمج ذات فائدة بنسبة 50% لصالح الطلبة وأن هذه المدارس بدأت فعليا بتطبيع النموذج الجديد للدمج الشامل. دراسة أخرى أجريت من قبل ميكجينيس وآخرين (McGinnis et al., 1993)، حول طبيعة تفكير المعلم فيما يخص الطلبة ذوي الخلفيات العرقية المتنوعة حيث أجريت الدراسة على معلمين اثنين كدراسة حالة أشارت النتائج إلى أن تفكير المعلمين كان حول ضرورة عدم معاملة الطلبة بناءاً على خلفيتهم العرقية أو قدراتهم كطلبة ذوي حاجات خاصة حيث يجب معاملة كل أفراد الصف بمساواة في عملية الإعداد للدرس والتدريس الفعلي. كذلك في دراسة أخرى قام بها باتيرسون (Paterson, 2000) لمعرفة طبيعة تفكير خمسة معلمين يعملون في مدارس ثانوية تطبق برنامج الدمج الشامل للطلبة ذوي صعوبات التعلم في كل من كندا واستراليا حيث استخدم الباحث ثلاث طرق لجمع البيانات وهي الملاحظة والمقابلة وكتابة الملاحظات الميدانية حيث أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين الفردية ليس مرده معرفة محددة بمفاهيم صعوبات التعلم بل معرفة عامة بكل طالب في الصف الدراسي وان الإعداد المهني لمعلمي المستقبل يجب أن يتمحور حول أهمية التركيز على فردية كل طالب وعلى أهمية الفروق الفردية عند القيام بعملية التدريس.

بالرغم من كل ذلك لم يتم حتى الآن إجراء دراسات يتم من خلالها استكشاف إدراك معلمي الصفوف العادية فيما يتعلق بمعرفته بطلبتهم في سياق تعليمي يكون فيه وجود الطلبة ذوي صعوبات التعلم حاضرا ودائما مثل الصفوف الأساسية والتي يكون فيها الطلبة ذوي صعوبات التعلم موجودين ضمن سياق تعليمي متنوع القدرات واستكشاف حاجاتهم التعليمية ضمن هذا السياق. على الرغم من أنه في مثل هذه الصفوف الدراسية وخاصة العليا منها مثل الصف الخامس والسادس أساسي عادة ما تكون الفروق الفردية بين الطلبة أكثر وضوحًا وليس من المعروف أيضا كيف ينظر المعلمون في

هذه السياقات التعليمية والتعلمية إلى فردية الطلبة في هذه الصفوف الدراسية. بدون معرفة المعلمين لفردية هؤلاء الطلبة ضمن السياق التعليمي فان ذلك يؤدي إلى استنتاجات مبنية على المعرفة العامة بصعوبات التعلم (Clark, 1997). حيث انه من الممكن أن تستند هذه المعرفة على تجارب تدريسية سابقة أو من خلال التدريب قبل أو أثناء الخدمة والتي ترتبط بمهنة التعليم بشكل خاص؛ لذا من المحتمل أن يقوم المعلم باختيار طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريسية قد تكون مناسبة للبعض وقد تكون غير مناسبة للبعض الآخر.

في ضوء ذلك فان الوضع القائم له آثار فيما يتعلق بالتطوير المهني لمعلمي الصفوف العادية؛ إذْ أنه من المعروف أن معظم معلمي الصفوف العادية يؤيدون حق الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعلم في الصفوف العادية إلا أن بعض إذا لم يكن معظم معلمي الصفوف العادية يفتقرون عادة إلى الثقة بقدراتهم الخاصة لتلبية الاحتياجات التعلمية لجميع الطلاب في صفوفهم الدراسية (Baker & Zigmond, 1995). وحيث أن الموارد المالية لبلدان العالم الثالث أو الدول النامية فيما يخص الدمج الشامل تعتبر شحيحة فلا بد في نهاية الأمر أن تقع مسؤولية تعليم هذه الشريحة من الطلبة على عاتق معلمي الصفوف العادية، وبناءاً عليه تبرز حاجة ماسة إلى مزيد من التطوير المهني للمعلمين وخاصة المعلمين المعنيين بعملية الدمج الشامل حيث أن عناصر هذا التطوير والتدريب عادة ما تكون خاصة وضمن مفاهيم وتطبيقات معروفة بحيث تختلف عن سواها من عناصر التطوير والتدريب التربوي العام. هذا ليست هو واقع الحال بعد، حيث أنه ونظرًا لوجود عدد قليل جدًا من الدراسات التي تناولت تفكير معلمي الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الصفوف الأساسية، لا يُعرف إلا القليل حول المتغيرات التي تعمل في هذه السياقات التربوية، وبالتالي لا يعرف الكثير عن كيفية سير الاتجاهات المستقبلية للتعلم المتخصص ضمن هذه السياقات. غير أنه من المعروف أن التمعن في النظر في الإدراكات والمعارف والمعتقدات الحالية للمدرسين أمر حاسم وهام إذا ما أردنا أن يحدث هناك تعلم مستقبلي فعال ويحقق تطلعات التربويين وراسمي السياسات التربوية في هذا المجال (Putnam & Borko, 2000). في هذه الدراسة يحاول الباحث استكشاف كيفية تفكير المعلمين أثناء تدريسهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي والذي يشتمل على قدرات غير متجانسة بحيث يكون جل اهتمام الباحث معرفة طبيعة إدراك ومعرفة المعلمين بطلبتهم أثناء عملية التدريس؛ حيث أنه ومن خلال هذه الدراسة يمكن استخلاص الأفكار التي قد تسهم في إغناء مجال البحث التربوي والذي يتناول أهمية ودور إدراك

ومعرفة المعلم بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والوصول بالمعلمين إلى مستوى تدريسي فعال يساهم في إغناء العملية التعليمية والتعلمية والإسهام في عملية التطوير المهني والتربوي لمعلمي صفوف الدمج الشامل وخاصة في مجال صعوبات التعلم.

لذا تستند الدراسة الحالية إلى ثلاث مسلمات حول تفكير المعلم: أول هذه المسلمات هي أن التدريس عملية معرفية معقدة تحدث في بيئة ديناميكية غير منظمة نسبيا (Leinhardt & Greeno, 1986). المسلمة الثانية هي أن هناك علاقة متبادلة بين أفعال أو تصرفات المعلمين وأفكارهم بحيث أن الأفعال أو التصرفات تسترشد بالأفكار التي تتأثر بدورها بأفعالهم أو تصرفاتهم (Clark & Peterson, 1986) (Freeman, 2002). وأخيرًا أن أفكار المعلمين وأفعالهم أو تصرفاتهم تسهل تعلم الطلبة (Putnam & Borko, 2000). لذلك يمكن اعتبار تفكير المعلم الذي يظهر مدى معرفته بحاجات طلبته الفردية وبفردية كل طالب عاملاً حاسماً ومؤثرا في تطوير أفعاله وطرائقه التدريسية الفعالة.

طريقة البحث:

المعلمون والمعلمات الست المشاركين في الدراسة جميعهم يعملون في المدارس التي تم تعريفها على أنها مدارس يوجد فيها طلاب ذوي صعوبات تعلم لكن لا يوجد فيها غرف مصادر. إن من الجدير ذكره هنا أن هذه المدارس لا يتوفر فيها غرف مصادر وهي مدارس تقع في مناطق بعيدة نسبيا عن مركز العاصمة حيث أن ليست جميع المدارس في المملكة يتوفر فيها غرف مصادر كون هذه التجربة حديثة نسبيا في الأردن ووزارة التربية والتعليم آخذه في التوسع في هذا المجال بحيث تغطي مستقبلا جميع المدارس. شارك في هذه الدراسة ثلاثة معلمين وثلاث معلمات ممن يوجد في غرفهم الصفية طلاب ذوي صعوبات تعلم. تم تعريف وتحديد هؤلاء الطلبة بناءاً على تشخيص وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية التابعة لها ومن قبل أخصائيين في صعوبات التعلم. هذه الصفوف تشتمل على ما عدده طالب إلى ثلاثة طلبة ممن يعانون من صعوبات التعلم. خبرة المعلمين والمعلمات المشاركين في هذه الدراسة تراوحت بين 3 إلى 10 سنة والمواد التي تم تدريسها وملاحظتها هي اللغة العربية والرياضيات. كان من شروط الدراسة أنه على المعلمين والمعلمات الراغبين في المشاركة في الدراسة الوصفية أن يوجد في صفوفهم طلبة ذوي صعوبات تعلم ولديهم

خبرة في تعليمهم وان يكونوا قادرين على التعبير بوضوح عن هذه الخبرة (Van Manen, 1990). لم تحدد خصائص شخصية معينة لأفراد عينة الدراسة لكن ربما أن هؤلاء المعلمين من المعلمين الذين يتميزون بصفه إيجابية عن غيرهم من الذين لم يوافقوا على الاشتراك في الدراسة والجدول (1) يبين تفاصيل أفراد عينة الدراسة حيث يود الباحث التنويه إلى أن أسماء المعلمين والمعلمات والمدارس المذكورين في هذه الدراسة هي أسماء مستعارة وليست حقيقة تماشيا مع أخلاقيات البحث العلمي وبناء على رغبة المشاركين في الدراسة حيث طلب الباحث من كل معلم اختيار الاسم المستعار الذي يود أن يسمى به وكانت على النحو التالي: أحمد، عائشة، علي، فاطمة، مازن، حليمة. كذلك قام الباحث بإعطاء اسم مستعار لكل مدرسة. صحيح أن هنالك محددات لهذه الدراسة من خلال عينتها والتي لا يمكن التعميم من خلالها إلا أن البيانات وطرق جمعها من عينة مختارة وذات مواصفات خاصة تعطي قوة للدراسة وتثري نتائجها (Merriam, 1998). استخدم الباحث عدة طرق لجمع البيانات وهي: ملاحظة الباحث الميدانية والمقابلة شبه المقننة ومقابلات الاستدعاء أو الاستذكار المحفزة، حيث أن هذه التقنيات الثلاث تستخدم منفصلة لكنها تجمع بيانات واحدة مما يعطي زخماً بياناتياً للدراسة ويجعلها متفردة بهذا الأسلوب مما يفيد أخيرا في إعطاء بيانات ثرية وعميقة حول موضوع تفكير المعلمين. هذا النوع من التقنيات يطلق عليه مصطلح طريقة التثليث في جمع البيانات (Denzin & Lincoln, 2000). هذا الأسلوب من شانه أن يثري من عملية جمع البيانات بان يعوض جانب عن جانب آخر في حال وجود ضعف في أداة من أدوات جمع البيانات (Bogdan & Biklen, 1992; Patton, 1990). وقد اشتملت أولى التقنيات الثلاث، وهي الملاحظات الميدانية للباحث، على تسجيل الباحث لملاحظاته حول ما حدث في سياق البحث، بالإضافة إلى تسجيل الانطباعات الذاتية والتفكير والحدس والأفكار. ركزت تقنية جمع البيانات الثانية، المقابلات شبه المقننة، على تجارب المشاركين في التدريس في الصفوف الدراسية والتي بنيت على أساس مبادئهم وخبراتهم تلك (Seidman, 1991). كانت تقنية جمع البيانات الثالث عبارة عن إجراء مقابلة محفزة على استدعاء أو استرجاع المعلومات وتذكرها، وقد طُلب من المشاركين تقديم إفادات استرجاعية عن تفكيرهم خلال عملية التدريس من خلال مشاهدة شريط الفيديو (Shavelson, Webb & Burstein, 1986). حيث أن الأساس المنطقي لهذه التقنية أنه عند وضع المشاركين في الدراسة أمام شريط الفيديو ومشاهدة ما كانوا يقومون به أثناء عملية التدريس قد يحفز أفكارهم ويقومون باستدعاء أكبر قدر ممكن من الأفكار حول كل سلوك كانوا

يقومون به ما من شانه إثراء عملية جمع البيانات وإعطاء وصف تفصيلي عن الموقف الذي حدث فيه السلوك وهو في هذه الحالة عملية التدريس (Bloom, 1954).

قبل إجراء المقابلات التحفيزية، قام الباحث بعدة زيارات تمكن الباحث من خلالها من اكتساب بعض المعرفة بالبيئة التعليمية سواء كان الصف الدراسي أو المدرسة مما أثرى من عملية جمع البيانات. للحصول على وسائل تحفيز الأفكار، تم تصوير حصة لكل مشارك على شريط فيديو. خلال هذه الحصص تم وضع الكاميرا لتصوير عملية التدريس كاملة بحيث لا يظهر المعلم بعملية التصوير، بعد انتهاء الدرس بخمسة دقائق طلب من المعلم مشاهدة شريط الفيديو الخاص بالدرس والتفكير بصوت عال فيما يتعلق بالأفكار التي حدثت خلال ذلك الدرس. كان للمشاركين الحرية في إيقاف الشريط في أي وقت لإبداء تعليقات أكثر تفصيلاً. تم تسجيل جميع التعليقات التي أدلى بها المعلم والباحث خلال هذه المقابلات على شريط صوتي، ثم تم كتابتها كنصوص مفصلة وذلك لاستخدامها كمصدر للبيانات للتحليل اللاحق، تم استخدام هذه النصوص المكتوبة والتي جاءت من خلال المقابلات التحفيزية كبيانات يمكن من خلالها استكشاف طبيعة تفكير المشاركين أثناء التدريس. بعد تحديد الأفكار التي حدثت أثناء الدرس، تم تطوير ووصف بيانات الأفكار على شكل وحدات مرمزة وعلى شكل مسودة تم إرسالها إلى كل مشارك والطلب منه التعليق والتحقق من صحة هذه البيانات المرمزة والخاصة بهم واستخدمت بعد ذلك بيانات المقابلات شبه المقننة لتحديد المبادئ التي كانت تحكم وتقود عملية التدريس، كذلك تم إرسال نسخة من البيانات المحللة إلى كل مشارك للتعليق والتحقق. كانت عملية التحليل متسلسلة ومتكررة مع المقارنة المستمرة للمعلومات بين الثلاث مصادر، اتبع الباحث الأسلوب الاستقرائي في استخراج النتائج ولم يكن هناك متغيرات محددة سلفا بل كانت مفاهيم وأفكار ومواضيع وعناصر جديدة نابعة ووليدة عملية تحليل البيانات من المصادر الثلاثة ومن وجهات نظر متعددة.

جدول (1) تفاصيل عينة الدراسة

اسم المعلم أو المعلمة (أسماء مستعارة)	المدرسة (أسماء مستعارة)	المواد التي تم تدريسها	الصف الدراسي	الخبرة التدريسية
أحمد	مدرسة الأمانة الأساسية للبنين	الرياضيات	السادس ابتدائي	10 سنوات
عائشة	مدرسة الإخلاص الأساسية المختلطة	اللغة عربية	الأول ابتدائي	3 سنوات
علي	مدرسة الحكمة الأساسية للبنين	اللغة عربية	الخامس ابتدائي	7 سنوات
فاطمة	مدرسة العرب الأساسية المختلطة	الرياضيات	الثاني ابتدائي	5 سنوات
مازن	مدرسة الثقة الأساسية للبنين	اللغة عربية	الرابع ابتدائي	6 سنوات
حليمة	مدرسة عمان الأساسية المختلطة	الرياضيات	الثالث ابتدائي	4 سنوات

النتائج:

أفاد المعلمون المشاركون في هذه الدراسة بأن صفوفهم تحتوي على قدرات متنوعة، حيث طلب منهم في هذه الدراسة ومن خلال المقابلة وصف تجربتهم في التدريس في صف متنوع القدرات ووصف كذلك المبادئ التي تحكم وتتحكم في طريقة تدريسهم، حيث أشارت النتائج إلى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة هو مبدأ أساسي من مبادئ طرق تدريسهم حيث أن فردية وتميز كل طالب بحد ذاته وليست معاملة الطالب بأنه جزء من الصف هو كذلك من المبادئ الأساسية التي يعتمدون عليها في تعاملهم مع طلبتهم. هذا يشير إلى أن نظرة المعلمين المشاركين في الدراسة إلى فردية كل طالب من شأنه الاستنتاج بان الصف الدراسي يحوي قدرات متعددة ومجموعات غير

متجانسة لها احتياجات مختلفة، كذلك ذهبوا إلى أبعد من ذلك إلى بعد عاطفي وهو أنهم وصفوا أن إدراك ومعاملة الفرد بهذه الفردية ينعكس إيجابا على الطالب بأن يشعر بهويته ويثبت وجوده كشخص متفرد ومتميز عن غيره وهذا يشير بوضوح إلى أن المعلمين لديهم وعي بمشاعر الطلاب وأحاسيسهم. كذلك من خلال تحليل نتائج المقابلة تبين أن معرفة المعلم بخصائص طلبته بشكل عام ومعرفته بخصائص بعض الطلبة يعكس ما تمت الإشارة إليه سابقا بضرورة التمييز بين معرفة المعلم بكل المتعلمين والتعلم بشكل عام ومعرفة الخصائص التعلمية لبعض المتعلمين في سياق عملية التعليم داخل الغرفة الصفية. تاليا سوف يتم عرض النتائج والتي تم استقراؤها واستنتاجها على شكل أفكار والتي تخص عملية تفكير المعلمين وفق تسلسل من العام إلى الخاص.

التفكير بالطلبة بشكل عام:

من المعروف أن مستوى المعرفة بالطلبة بشكل عام هو مستوى تفكير المعلمين بالخصائص النموذجية للطلبة جميعهم وأن هذه الخصائص متعارف عليها (Grossman, 1995). هذا النوع من التفكير يعكسه تفكير المعلمين بالمعرفة العامة لذوي صعوبات التعلم وخصائصهم بشكل عام والأفكار النمطية حول تطور ذوي صعوبات التعلم. لم يلاحظ هذا النوع من التفكير في هذه الدراسة حيث لم يكشف تحليل أفكار المعلمين عن أية أفكار تتعلق بخصائص المتعلمين بهذا الخصوص حيث أنه من الممكن أن هذه المعرفة بهذه الخصائص قد تم اكتسابها مسبقا من الخبرة أو من فترة الإعداد المهني لهؤلاء المعلمين لذا أصبحت من وجهة نظر المعلمين من المعارف الحتمية والتي لا داعي للحديث عنها وإنها من وجهة نظرهم معروفة.

التفكير بالطلبة ضمن السياق التعليمي:

بينما كان تفكير المعلمين المشاركين في الدراسة يشمل الصف الدراسي كوحدة واحدة، لكنهم في نفس الوقت يقومون بتجزئة هذا التفكير من خلال تركيزهم على الحديث عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم كأفراد ذوي حاجات خاصة ضمن السياق التعليمي ككل (Grossman, 1995) وهي الأفكار التي شملت معرفة الطلبة الذين بمجموعهم يشكلون العدد الكلي للصف الدراسي والذين يتلقون التدريس من قبل هؤلاء المعلمين، أي أن المعلمين يفكرون بالصف ككل وبالطلبة بشكل فردي وهذا

يتفق مع ما توصل إليه جوود (Good, 2003) حيث أشار إلى أن المعلمين يفكرون في الصف الدراسي بأكمله وبالطلبة كأفراد.

معرفة بكامل الصف:

إن تفكير المعلمين المشاركين في هذه الدراسة كان دائما حول الصف كوحدة واحدة أو كمجموعة واحدة، إلا أن أحد نتائج هذه الدراسة هو أن هذه الأفكار كانت من نوعين متميزين، بعض المعلمين وصف الطلبة بضمير الغائب (هم) والبعض الآخر وصفهم بضمير المخاطب (أنتم). كان تفكير المعلمين في الحالة الأولى حول الصف ككل وحول مجموعات محددة داخل الصف (ذوي صعوبات التعلم) حيث أشاروا إليهم بضمير (هم) أشار المعلمون باستمرار إلى الصف وإلى المجموعات داخل الصف بشكل أكثر شخصية باعتبارها "هم"، ومعرفتهم بتلك المجموعات، وإن كانت خاصة بتلك المجموعة من الطلاب، كانت ذات طبيعة أكثر عمومية. كانت معرفة المعلمين بالمجموعة ككل، وليس بالأفراد داخل هذه المجموعة. على سبيل المثال، كان تفكير المعلم احمد "أحاول التفكير في الأشياء التي سيفهمونها" في حين أعربت عائشة عن دهشتها عندما بدأت مجموعة من الطلاب العمل في مهمة: "أنا مندهش؛ هم بدئوا هم بدئوا" وفي وقت لاحق، كشفت عن فهم لخصائص تعلم الصف الدراسي كما قالت " ما بدي إياهم يوخذوا وقت طويل بكتابتها، اعرف إنهم بطيئون ". في جانب آخر كان تفكير المعلمة حليمة حيث علقت وقالت حين بدأ درس جديد في الرياضيات، "أراهن أنهم لا يتذكرون الكثير من التفاصيل من بداية الدرس" المعلمة فاطمة فكرت متعجبة، "حسنا، كيف سأربط ذلك وأشرح ذلك بشكل جيد لهم؟!!" ونظرًا لاستجابة الفصل لتفسيره لمفهوم علمي، "اعتقدت أنه كان من الممكن أن يكون من السهل جدا". بالنسبة للمعلمين الأربعة الذين تم الاستشهاد بأقوالهم والتي تعبر عن تفكيرهم كانت الأفكار من هذا النوع شائعة حيث كشفت أفكار المعلمين عن معرفة الطلاب في السياق ولكنها كانت تقتصر على معرفة الطلاب كمجموعة واحدة مستقلة، إذ اعتبرت معرفة الطلبة ذوي صعوبات التعلم معرفة مرتبطة بمعرفة المجموعة أي النظر إليهم من خلال المجموعة، أما فيما يخص استجابة المعلمين اتجاه تصرف الطلبة أو تفاعلهم فكان على سبيل المثال؛("أنا مندهش..."، "اعتقدت أنهم سيكون لديهم ...") وفي عملية اختيار الطريقة التدريسية أو أسلوب التدريس فكان تفكير المعلمين على سبيل المثال ("كيف راح اعمل...؟" " أحاول أفكر في أشياء التي سوف.... ؟") حيث أن هذه بعض

الأمثلة على أن معرفة المعلمين بالصف بشكل عام تعتبر دليلهم في كيفية التعامل وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.

على النقيض من الأفكار السابقة أو النوع الأول من صيغة المخاطبة (هم)، فان النوع الثاني كما سلف ذكره من صيغة المخاطبة (انتم) يشير ويتحدث عن أفكاره بشكل مباشر وشخصي وأكثر عاطفية حيث يشير المعلم إلى المجموعة بأكملها، حيث كان هذا واضحا لدى تفكير المعلم علي، وهو مدرس لغة عربية ذو خبرة ولديه جوانب أكثر إنسانية وعاطفية وعلى الرغم من أن لديه معرفة بالطلبة كمجموعة إلا أن أفكاره حول المجموعة أو الصف تبدو وكأنها مستمدة من خصائص الطلبة الفردية بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. أصبح من الواضح أن تفكيره حول الطلبة – فرديًا أو جماعيًا – ينطوي على شعور بالهوية. بالنسبة للمعلم علي أصبح يشير إلى الطلبة بشكل مباشر وبضمير المخاطب وبصفة الضمير الجمعي لا الفردي أو الغائب، "لقد واجهتم وقتًا عصيبًا في التحدث عن المشاعر!".

خلال عملية التدريس، كشفت أفكار علي خلال استجابته وردود فعلة اتجاه الصف كمجموعة مبنية على معرفة شخصية ومهارات أكاديمية: "يا شباب انتم رائعون"، "أنتم على الطريق الصحيح"، حيث أصبح بعض الطلبة مشتتين قال، "يا شباب لا تتركوني الآن!" أيضا كشفت أفكار علي شعور خاص اتجاه الخصائص الإيجابية لجميع طلابه حيث قال "لازم أحكي لهؤلاء الشباب حول نقاط قوتهم". كذلك أشار المعلم مازن إلى مجموعة من الطلبة بان خاطبهم "سمير ومصطفى وسالم بدري على الفرصة....خليكو منتبهين خلينا نكمل الدرس تعرفوا أني أحبكو كثير وأعرف أنكوا جوعانين" في إشارة لقربه لطلابه ومعرفته بهم بشكل جيد ومعززاً سلوكهم بشكل مباشر.

معرفة الطلبة كأفراد:

معظم النتائج كانت تشير إلى معرفة المعلم بالطلبة على شكل مجموعات أي بالصف بشكل كامل كذلك من النتائج المهمة لهذه الدراسة أن معرفة المعلمين بالطلبة تبدو غير مرتبطة أحيانا بفئات الطلاب، مثل الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. بدلاً من ذلك، فإن أفكار المعلمين كشفت عن معرفتهم بالطلبة على المستوى الأكاديمي وغير الأكاديمي. ففكر عائشة، "حمزة يثير إعجابي من الممكن أن تحل المسألة يا حمزة!" كشف المعلم أحمد معرفته بالطلاب بشكل فردي من

خلال تنبؤات أفعالهم كما قال، "إذا سألت منصور، ربما سيقول شيئًا غبيًا"، و "أنا يسرني أن لدي هذين الطالبين وسوف يكونان قادرين على التعامل مع حل المسألة أنا أعلم أنهم سيكونون مستعدين". جاءت تنبّؤات مماثلة من معلم آخر ذي خبرة، المعلم علي: "أوه، إنه طالب جيد أيضًا، لذا سيكون لديه القدرة على عملية التلخيص".

كما أظهر المعلمون فهمًا لخصائص الطلاب الفرديين الذين يعانون من صعوبات في التعلم. مثلا كشفت المعلمة حليمة عن عدد من الطالبات اللواتي لديهن صعوبات في التعلم في الأفكار التالية: "أنا أحضر بشكل خاص على شان رولى، لأن لديها ميل لعدم الفهم"، "كوثر لديها وقت عصيب في التركيز"، "أنا سعيد أن أدرس كوثر لأنها لا تشارك عادةً"، و"بتول – كما تعلمون– بتول، لقد صنفوكي في هذه الفئة على أنها ضعيفة حقًا، وكل من رحاب وسوسن على نحو مشابه"، كان تفكير فاطمة في تعليقها على درجة انتباه طالبة صعوبات تعلم "من المحتمل أنها فقدت الانتباه الآن وفي فترة مناقشة موضوع الدرس" حيث تشير إلى وعي بمهارات طالبة معينة تعاني من صعوبات في التعلم فيما يتعلق بالنشاط الحالي لغرفة الصف، كذلك فكر المعلم مازن في إجراءات محددة يمكن أن يستخدمها لتسهيل تعلم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم "أنا أقوم بصياغة السؤال بطريقة تمكنهم من تقديم إجابة مناسبة تمامًا"، كانت أمثلة إضافية لمعرفة المعلمين بالحاجات الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. هذه الأفكار، بالإضافة إلى إظهار معرفة المعلمين بالطلاب بشكل فردي، تعكس أيضًا الطريقة التي يقوم المعلمون بتعديل توقعاتهم من الطلاب استنادًا إلى معرفتهم بالأداء السابق؛ مثلا تعتقد المعلمة عائشة وتقول تعليقا على أداء إحدى طالباتها "بيجوز ما عملتي منيح مثل الطالبات التانيات لكن بالنسبة إلك كان مجهودك كثير كويس" حيث يعتبر مثالًا آخر على هذا الشكل من التفكير. أن معظم المعلمين الذين شاركو في الدراسة اظهروا شعورا يتجاوز المعرفة الأكاديمية بالطلبة إلى المستوى الشخصي والعاطفي والانفعالي لطلبتهم وشعورهم وأحاسيسهم اتجاههم؛ مثلا: المعلم علي قال" يجب أن اعرف أن محمد يشعر ويدرك أننا كنا لم نضحك عليه وإنما نضحك معه"، كذلك قال المعلم مازن "أنا مش متعجب أن سمير قال شكرا"، المعلمة فاطمة قالت "الطالبة منى موخذه برد ووجهها شاحب رايح أخليها تروح للبيت" وهكذا بقية المعلمين والمعلمات كان لديهم معرفة بالطلبة كأفراد وليست فقط طلبة كبقية طلبة الصف.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة تفكير معلمي الصفوف الأساسية التي تشتمل على طلبة ذوي صعوبات تعلم في الأردن، أشارت النتائج وبشكل عام إلى أن المعلمين المشاركين في الدراسة أظهروا مستوى من المعرفة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وبالطلبة الآخرين وبشكل فردي. هذه النتيجة لها علاقة مباشرة بمعضلة شائعة في عملية التعليم وهي أن هناك تعارضاً ما بين الاهتمام بالحاجات الفردية لطلبة الصف وبين الاهتمام بالمجموعة الصفية بشكل عام، حيث يتجلى ذلك في الصف الذي يحوي قدرات متنوعة حيث من الصعب تلبية كل الاحتياجات الخاصة لكل طلبة الصف وخاصة فئة ذوي صعوبات التعلم لأن المعلم يعمل على تلبية حاجات معظم الطلاب وليست فئة قليلة مدمجة بالصف العادي حيث أنه في هذه الدراسة، المعلمين المشاركين كانوا فئة خاصة تختلف عن غيرها من المعلمين من عدة نواحٍ سبق وتم توضيحها حيث انه وعلى الرغم من ذلك فإن الطلبة كانوا يشاركون في مجموعة من المهام التعليمية التي تتراوح بين مناقشات الصف الكاملة من خلال العمل الجماعي الصغير إلى العمل الفردي والعروض التقديمية كذلك أظهر المعلمون المشاركون معرفة بحاجات الطلبة الفردية حيث كان ذلك مبدأ من المبادئ التي تحكم عملية التعليم لديهم وكذلك كانت واضحة في طريقة التعبير عن أفكارهم أثناء عملية التدريس. إذا كان هدف وفلسفة وزارة التربية والتعليم هو أن يستفيد من عملية التعلم أكبر عدد من الطلبة وان يكون مناسباً لكل القدرات ودون تمييز وأن يكون المعلم معد لذلك بما يلبي هدف الإصلاح التربوي؛ إذن أفضل طريقة لتعليم ذوي صعوبات التعلم هي الصف العادي، حيث كان ذلك واضحا من خلال طريقة تفكير المعلمين المشاركين في الدراسة حيث أنهم لم يقوموا بذكر أية تفاصيل حول خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث اعتبروهم كباقي أفراد الصف بالرغم من معرفتهم الفردية بقدراتهم، ربما يعبر ذلك عن معرفة غير متعمقة بعملية التعلم والمتعلمين (Grossman,1995). يشير الأدب التربوي والذي أجري من قبل باحثين ملاحظين لعملية التعلم والتعليم داخل الصف في هذا المجال إلى أن الاهتمام والانتباه عادة ما يعطى إلى الصف بشكل عام لا إلى الأفراد داخل الصف (Baker & Zigmond, 1995) (Vaughn & Linan- Thompson, 2003). على الرغم من أن الانتباه والاهتمام بالصف بشكل عام وعدم الانتباه وإعطاء اهتمام بالأفراد داخل الصف يثير نوعا من الجدل لكن ما وجد في هذه الدراسة يوحي بتفسير مختلف. فعلى سبيل المثال، كشفت

ملاحظة عملية التدريس لدى المعلمين في الحالات الخمس التي وصفها بيكر وزيجموند (Baker & Zigmond, 1995)، اهتمامًا كبيرًا بالصف ككل بدلاً من الطلاب بشكل فردي، بالمقابل، فإن الدراسة الحالية قامت بالتركيز على أفكار المعلم غير الظاهرة بعكس بعض الدراسات السابقة والتي كان جل تركيزها على الأفعال الظاهرة لا على المبادئ التي تقود عملية التدريس وقد أن هذه المبادئ هي جزء من عملية تفكير المعلم حيث كشفت الدراسة الحالية ومن خلال تفكير المعلمين وبنيتهم المعرفية الإدراكية عن أنهم يولون اهتماما ليست لكل الصف فقط بل للحاجات الفردية لكل أفراد الصف مثل المعرفة المعمقة حول خبرات الطلبة وطبيعة شخصياتهم ومهاراتهم والأشياء التي يفضلونها حيث يقوم المعلمون بتكييف طرق تدريسهم وبشكل مستمر ومنسجم مع هذه المعرفة. من الجدير ذكره أنه لو كان هدف الدراسة الحالية هو ملاحظة سلوك المعلم التدريسي داخل الصف لكانت النتائج مطابقة لما توصل وعلق عليه كل من بيكر وزيجموند (Baker & Zigmond, 1995)، في أن المعلمين يتعاملون مع الصف ككل لا بشكل فردي، حيث أن الدراسة الحالية أشارت إلى أن المعلمين المشاركين في الدراسة صحيح كان جل اهتمامهم منصب على الصف بشكل كامل وعلى أفراد ذلك الصف أي الطلبة داخل الصف لكن هذا الاهتمام كان مبنيا على معرفة مسبقة بحاجات الطلبة بشكل عام وعلى معرفتهم بحاجات بعض الطلبة بشكل خاص وفردي. كذلك على الرغم من أنه لم يكن محور الدراسة هو الربط ما بين التفكير والتدريس أو السلوك الصفي التطبيقي أو الفعلي فإن النتائج أشارت إلى أن أفعال المعلم وسلوكه التدريسي وقراراته أثناء إعطاء الحصة وخاصة معاملة الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعرفة حاجاتهم كانت مبنية على طريقة تفكيره ومبادئه التي تقود ذلك حيث التعزيز والتوضيح الإضافي والاهتمام هذا كله كفيل بتسهيل عملية التعلم لدى هؤلاء الطلبة. من خلال مقابلة المعلمين المذكورين في هذه الدراسة والذين أشاروا بضمير "أنتم" عند التحدث حول الأشخاص ذوي صعوبات التعلم فانه يظهر جليا أن المعلم لا يقيم أية حدود بينه وبين الطالب وأنه أقرب إلى الطالب كما سلف ذكره حيث يشعر ويدرك أحاسيس وحاجات طلبته، مع مثل هذا المعلم وغيره تكمن أهمية دمج وتعليم ليست فقط الطلبة ذوي صعوبات التعلم بل الفئات الأخرى من ذوي الحاجات الخاصة. في حين أظهر المعلمون معرفتهم بالصف كمجموعة كاملة، ومعرفة واهتمام بالطلاب ذوي الحاجات الخاصة والفردي (Grossman, 1995). كانت النتيجة الأساسية لهذه الدراسة، حيث كانت مؤشر مهم من مؤشرات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، أيضا أشار المعلمين إلى أن هناك

طلبة ذوي صعوبات تعلم لكنهم لا يعاملوهم وكأنهم فئة مفصولة أو معزولة تماما عن بقية الصف بل يعاملوهم كطلبة لهم خصائص فردية كباقي الطلبة في الصف، كذلك وعلى الرغم من إن المعلمين أشاروا إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن إشارتهم للمبادئ التي تحكم طريقة تعليمهم إلى أنهم مع بداية التدريس كانوا يعاملوهم على أساس احتياجاتهم الفردية الأخرى وضمن السياق التعليمي أي التركيز على شخصية الطالب بجميع جوانبها وليست الجانب الأكاديمي فقط. كذلك إحدى الطرق التي كشف بها المشاركون عن معرفتهم بالطلاب بشكل فردي كانت من خلال التنبؤ بأفعالهم أو أفكارهم، مثل "ربما". . "و" سوف يفعلون. . . " إن إجراء تنبؤات حول الأحداث المستقبلية، مثل تلك التي تم وصفها، تشير إلى وجود وعي بالسمات السياقية المختلفة لطلبة الصف؛ كفرضيات ومخططات مستقبلية حول أداء الطلبة ضمن بيئة التعلم والتعليم (Hiebert et al., 2002) (Shavelson et al., 1986). إن معرفة خصائص الطلبة وتوقع تصرفاتهم وأفكارهم كانت من الخصائص التي ميزت تفكير المعلمين في هذه الدراسة وخاصة المعلمين الأكثر خبرة وذلك يتسق مع ما توصل إليه باحثون آخرون في الأدب التربوي (Mayer & Marland, 1997) (Stough & Palmer, 2003) بأن المعلمين الأكثر خبرة لديهم قدرة على توقع أداء وتفكير طلبتهم بعكس المعلمين المبتدئين.

تضمينات وتوصيات الدراسة:

هناك عدة تضمينات وتوصيات للدراسة الحالية؛ إن غياب عناصر التفكير الأساسية لدى المعلم حول خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن الصف العادي من شانه أن يوثر في عملية إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة وعلى عملية التدريس بشكل خاص، إن التركيز يجب أن ينصب ليست فقط على تسمية فئات ذوي الحاجات الخاصة وإنما زيادة المعرفة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات تدريسهم ضمن الصف العادي وزيادة معرفة معلمي المرحلة الأساسية بطرق التدريس وتضمين ذلك في كل مراحل تدريبهم (Ungerleider, 1993) وتكوين اتجاهات إيجابية وحديثة حيال تعليم هؤلاء الطلبة ضمن الصف العادي وبناء معرفة أكثر تخصصية فيما يخص الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وحاجاتهم التعلمية الفردية وخاصة في مرحلة الإعداد المهني ما قبل الخدمة (Peterson & Beloin, 1998). كذلك يجب تعزيز المعرفة العملية والتطبيقية لدى

المعلمين (Hiebert et al., 2002) معززة بمعرفة المعلم حول خصائص طلبته. إن معرفة المعلم بطلبته كأفراد ذوي حاجات خاصة وفردية ليست كافي فلا بد من معرفة معمقة بأساليب واستراتيجيات التدريس الفعال الذي يأخذ بعين الاعتبار الحاجات الخاصة والفردية لكل الطلبة. إن تفكير المعلم بطلبته سواء أكانوا يعانون من صعوبات تعلم أم لا كانت من نتائج دراسة ماير ومارلاند (Mayer & Marland, 1997) وستوف وبالمر (Stough & Palmer, 2003) حيث وجد هذين الآخرين أن معلمي التربية الخاصة المميزين لم يكونوا مميزين لأنهم استخدموا استراتيجيات تدريسية فقط لكنهم كانون متميزين لأنه كان لديهم معرفة معمقة بطلبتهم وبحاجاتهم الفردية والتي بنوا على أساسها طرق تدريسهم، كذلك بالنسبة لدراسة ماير ومارلاند في تلخيصهم أشارا إلى أن المعلم الفعال هو المعلم الذي لدية معرفة تفصيلية حول طلبته. لذلك فان اخذ موضوع تفكير المعلمين بعين الاعتبار أثناء التدريس له جوانب إيجابية وتطبيقية كثيرة إذا ما أردنا لعملية الدمج الأكاديمي والاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم أن تنجح، لذا من الضروري الأخذ بعين الاعتبار أن عملية التعلم والتعليم تحدث بشكل فعال إذا توافر الشرطان الآتيان: الشرط الأول هو أن مفهومي تفكير المعلم وتدريسه الفعلي مفهومان مترابطان ومتلازمان ويجب عدم الفصل بينهم أي أن الفعل هو مكمل للقول والعكس صحيح، أما الشرط الثاني فهو أن التعلم الجديد يحدث بشكل فعال إذا بني على اعتقاد الشخص وعلى تعلمه السابق (Putnam & Borko, 2000). وبما أن التطور المهني للمعلم يبنى على أساس من المعرفة السابقة بطلبته لذا يصبح من الضروري بناء برامج تربوية تلبي الحاجات التربوي لكل المتعلمين داخل الغرفة الصفية.

Reference:

Al-Dababneh, K. (2016). Degree of Parents' Satisfaction About the Level of Educational Services Provided to Children with Learning Disabilities in Resource Rooms within the Mainstreaming Program in Jordan and Factors Influencing Their Satisfaction. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12 (2), 269-286.

Baerat, M, & Zerikat, E. (2012). Parents' Satisfaction of Integrating their Children with Learning Disabilities in Regular Schools. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, 10 (3), 229-250.

Baker, J. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *The Journal of Special Education, 29,* 163–180.

Bloom, B. (1954). The thought processes of students in discussions. In S. J. French (Ed.), *Accent on teaching: Experiments in general education* (pp. 23–46). New York: Harper.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Clark, C. & Peterson, P. e (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). New York: Macmillan.

Clark, M. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities, 30,* 69–79.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Eisner, E. (1995). Preparing teachers for schools of the 21st century. *Peabody Journal of Education, 70* (3), 99–111.

Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies, 23* (1), 1–19.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching, 35,* 1–13.

Good, (2003). *Looking in classrooms* (9th Ed.). Boston: Pearson Education.

Grossman, P. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 20 –24). New York: Pergamon.

Hallahan, D. Lloyd, J. Kauffman, J. Weiss, M. & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hamill, L. Jantzen, A. & Bargerhuff, M. (1999). Analysis of effective educator competencies in inclusive environments. *Action in Teacher Education, 21* (3), 21–37.

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher, 31* (5), 3–15.

Kamil, (1983). Learning and Behavior Organization. Modern National Library, Tanta, Egypt.

Khassawneh, M. (2013). The Level of Educational Services in the Resource Rooms for Students with Learning Disabilities at the Basic Stage in Irbid City from the Parents' Point of View. *Journal of Al - Quds Open University for Research and Studies,* 31(1), 51-76.

Leinhardt, G., & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology, 78,* 75–95.

Lerner, J. (2002). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (8th Ed.). Boston: Houghton-Mifflin.

Mayer, D., & Marland, P. (1997). Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 25* (1), 17–34.

McGinnis, J. Yeany, R. Best, & Sell, C. (1993). Science teacher decision-making in classrooms with cultural diversity: a case study analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 184).

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Ministry of Education. (1988). *The First National Education Reform Conference*. Teacher's Journal, 29 (3,4) , Amman, Jordan: Ministry of Education.

Paterson, D. (2000). *Teaching in inclusive classrooms in secondary schools: A study of teachers' inflight thinking.* Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Peterson, M., & Beloin, K. (1998). Teaching the inclusive teacher: Restructuring the mainstreaming course in teacher education. *Teacher Education and Special Education, 21*, 306–318.

Putnam, R. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29* (1), 4–15.

Sakarneh, M. (2014a). Quality Teaching: The Perspectives of the Jordanian Inclusive Primary School Stakeholders and the Ministry of Education. *International Journal of Psychological Studies*, 6, (4), 26-40.

Sakarneh, M. (2014b). Quality Teaching Practices in the Jordanian Inclusive Primary Classrooms. *Asian Social Science*, 10, (19), 113-123.

Sakarneh, M. (2015). Articulation of Quality Teaching: A Comparative Study. *Journal of Education and Training Studies*, (3), 1, 7-20.

Sakarneh, M., Paterson, D. & Minichiello, V. (2016). The Applicability of the NSW Quality Teaching Model to the Jordanian Primary School Context. *Dirasat: Educational Sciences*, Volume 43, Supplement. 4, 1773-1789.

Schumm, J. & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: is the stage set? Learning Disabilities Research and Practice. 10 (3), 169-179.

Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences.* New York: Teachers College Press.

Shavelson, R. Webb, N. & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 50–91). New York: Macmillan.

Shulman, L. (2000). Domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 129 – 135.

Stough, M. & Palmer, D. (2003). Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education, 36*, 206 –222.

Ungerleider, C. (1993). Why change (hardly ever) happens. In E. Riecken & D. Court (Eds.), *Dilemmas in educational change* (pp. 93–106). Calgary, Canada: Detselig.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience.* London, ON, Canada: Althouse Press.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education, 37*, 140– 147.

Vaughn, S., & Schumm, J. (1996). Classroom ecologies: Classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities. In D. L.Speece & B. K. Keogh (Eds.), Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning: disabilities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Weinstein, R. S., & McKown, C. (1998). Expectancy effects in "context": Listening to the voices of students and teachers. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (Vol. 7, pp. 215–242). Greenwich, CT: JAI Press.