المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٤)، الجـزء الأول، يـوليـــو ٢٠٢٤، ص ص ١٣٩ – ١٨٢

تَصَـوُّرات معلمات التعليم العام حول مُؤشّرات التعرف على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم في مـدينـة مكـة المكـرمـة

إعـداد

ريـنـاد عبـد اللـه القحطـانـي
بـاحثـة ماجستـير فـي الـتربيـة الخـاصـة
(صعوبات التعلم) كلية التربية – جامعة جدة

د/ لمى عبد الحكيم سحـاب
أسـتاذ الـتربيـة الخـاصـة المسـاعـد
كليـة الـتربيـة – جـامعـة جـدة

تَصَوُّرات معلمات التعليم العام حول مؤشّرات التعرف على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة

ريناد القحطاني(*) & د/ لمي سحاب(**)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات التعليم العام حول مؤشرات الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم، والتعرف على التحديات التي تواجههن في ملاحظة المؤشرات، وكيفية تحسين عملية التعرف على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

استخدمت الباحثة المنهج النوعي باستخدام مقتضيات النظرية المتجذرة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة أسئلة أولية للمقابلات شبه المنظمة للحصول على البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة، حول ما تصورات معلمات التعليم العام عن المؤشرات، وما واجههن من تحديات في ملاحظة المؤشرات، والمقترحات التي يمكنها أن تحسن عملية التعرف، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن المعلمات يتعرفن على مؤشرات الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم من خلال بعدين أساسيين هما: تشتت الانتباه والإدراك كخصائص معرفية والثقة بالنفس وتقدير الذات كخصائص وجدانية، في حين كانت أبرز التحديات متمثلة في أنماط التعليم والتعلم المرتبطة بالمناهج التعليمية وأشكال التواصل مع الأولياء والمختصين وتتطلب المقترحات المستقبلية تحسين التدريب المتخصص.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات صعوبات التعلم، الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم، النظرية المتجذرة، تصورات المعلمات، تحديات صعوبات التعلم.

(*) باحثة ماجستير في التربية الخاصة (صعوبات التعلم)، كلية التربية، جامعة جدة.

(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة جدة.

Perceptions of General Education Teachers on Indicators of Identifying Students at Risk of Learning Difficulties in the Holy City of Makkah

Renad Al-Qahtani & Dr. Lama Sahab

Abstract

This research sought to explore the perceptions held by general education teachers in identifying the indicators of students who may be susceptible to developing learning difficulties. Moreover, it aimed to determine the obstacles that encounter educators when attempting to observe these indicators, as well as explore potential ways for enhancing the process of identifying students who may be at risk of learning difficulties at the elementary schools. The researcher employed a qualitative approach, utilizing the grounded theory principles. In order to achieve the objectives of the study, the researcher compiled a set of preliminary inquiries for semi-structured interviews, with the intention of acquiring the necessary data to provide answers to the research questions. These inquiries focused on the perceptions of general education teachers regarding the indicators, the challenges encountered when observing these indicators, and recommendations for refining the identification process. The study yielded several findings, such as teachers acquiring knowledge of the indicators of students at risk of learning difficulties through two primary dimensions: cognitive characteristics encompassing dispersion attention and awareness, and emotional characteristics including self-confidence and self-esteem. Notably, the prominent challenges identified included educational curricula intertwined with teaching and learning types, as well as modes of communication with parents and specialists. Future proposals necessitate enhanced specialized training.

Keywords: learning difficulties, students at risk of learning difficulties, grounded theory, teachers' perceptions, learning difficulties challenges.

مقدمة الدراسة:

تهتم المملكة العربية السعودية بجميع مجالات التنمية للأجيال، ابتداء من التعليم الذي يعد الأساس الذي تنبع منه المجالات الأخرى، كما تحرص على تفعيل دور المعلمة الذي يعتبر بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية؛ وذلك لرفع جودة التعليم وإيصاله لجميع الطالبات باختلاف ظروفهن وخصائصهن. وفي ضوء ذلك تحظى فئة صعوبات التعلم في السعودية باهتمام من قبل القيادة الرشيدة، حيث بلغت عدد برامج صعوبات التعلم في المدارس ما يصل الى ١٨٠٠ برنامج في فترة قياسية قبل عدة أعوام، وقد كان التطور سواءً في عدد البرامج المقدمة أو على مستوى إعداد الكوادر البشرية (العابد ، ٢٠١٣)، ويعود الدور الأكبر في عملية التطوير لامتلاك معلمات التعليم العام للكفايات التعليمية الأدائية التي تمكنهم من الإلمام بخصائص الطالبات المختلفة؛ لمعرفة ما يُتوقع من الطالبات في كل صف دراسي، والكشف عن المشكلات التعليمية التي تواجه الطالبات في الصف وتقديم الخدمات اللازمة لهم وتعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التي تواجه معلمات التعليم العام، وذلك يعزز من أهمية إلمام معلمات التعليم العام بمؤشراتها، حيث تعتبر من أبرز المعالم التي يمكن لمعلمات التعليم العام الاستعانة بها في الكشف والتعرف عليهن (الحساني،٢٠١٩). تصف الكثير من أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة، يصعب إحصاء طالباتها، ومعرفة نسب انتشارها بشكل دقيق؛ لما يميز هؤلاء الطالبات من تشابهه خصائصهم مع بعض المشكلات التعليمية

مشكلة الدراسة:

بالرجوع إلى الواقع الميداني للتعليم، لاحظت الباحثة وجود قصور في معرفة معلمات التعليم العام لمؤشرات صعوبات التعلم، حيث جاءت دراسة ناري وزملائه (Nari et al,2017) لتؤكد ذلك والتي كشفت نتائجها عن:

أ) عدم وضوح آلية التعرف على الطلبة ذوي صع وبات التعلم، وإحالتهم لدى معلمي التعليم العام.

ب) ضرورة تدريب هؤلاء المعلمين على تطبيق مقاييس وأدوات التعرف على الطلبة وقياس تقدمهم. وكما أكدت دراسة الباز (٢٠١٢) التي كشفت الدراسة عن تدني الخبرة والمعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال.

ونظرًا لذلك، قامت الباحثة بإجراء بعض المقابلات مع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم عن آلية التعرف المبكر على الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتبين أن التعرف على هؤلاء الطالبات من أصعب المهام التي تواجههم، حيث إنها عملية معقدة تتطلب المنهجية والملاحظة، والمعرفة بمؤشرات وخصائص هذه الفئة بشكل جيد. ومن هنا دعت الحاجة لضرورة معرفة معلمات التعليم العام بمؤشرات الطالبات اللاتي تحت خطر صعوبات التعلم للتغلب على التحديات والحلول المقترحة في ضوئها.

إنطلاقا مما سبق تطرح الباحثة التساؤلات التالية:

١- ما تصورات معلمات التعليم العام حول مؤشرات التعرف على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة؟

٢- ما التحديات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية بالتعليم العام في ملاحظة مؤشرات صعوبات التعلم في المجالات الأكاديمية، اللغوية، المعرفية؟

٣- ما مقترحات معلمات الصفوف الأولية بالتعليم العام لرفع كفاءة التعرف على مؤشرات الطالبات ذوات صعوبات التعلم أو المعرضات لخطرالإصابة بها؟

أهـــداف الـــدراســـة:

١- التعرف على تصورات معلمات التعليم العام حول مؤشرات التعرف على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

٢- التعرف على التحديات التي تواجه معلمات التعليم العام في ملاحظة مؤشرات صعوبات التعلم في المجالات الأكاديمية، المعرفية، اللغوية.

٣- التعرف على مقترحات التعليم العام لرفع كفاءة التعرف على مؤشرات الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم.

أهميـــة الـــدراســـة:

من الجانب النظري، تشكل هذه الدراسة إضافة نوعية إلى الدراسات القليلة في البيئة المحلية والعربية، فهي تسلط الضوء على معرفة تصورات معلمات التعليم العام حول مؤشرات الطالبات تحت

خطر صعوبات التعلم، وتسهم الدراسة في الكشف عن أوجه القصور في معرفة مؤشرات الطالبات اللاتي تحت خطر صعوبات التعلم، من خلال معرفة التصورات والتحديات وتوجيه معلمات صفوف التعليم العامة لاستخدام الطرق والاستراتيجيات العلمية والقوائم للتعرف المبكر على هؤلاء الطالبات؛ لتقديم الخدمات اللازمة للطالبات، ومن ثم تفادي التحديات اللاحقة قدر الإمكان.

من الناحية التطبيقية، تسعى هذه الدراسة أن تكون هذه الدراسة عبارة عن تغذية راجعة يُبنى عليها ما بعدها من الدراسات الكمية والنوعية حول تطوير وتحسين عمليتي الكشف والتعرف صعوبات التعلم مستقبلا، وأن يُبنى على نتائجها وتوصياتها قرارات من قبل المعنيين وصناع القرار في المملكة العربية السعودية، في تفعيل وتعزيز دور المعلمات الإيجابي في برامج التعرف والاستجابة للتدخل ومحاولة التغلب على التحديات، وأيضا تنظيم وعقد ورش عمل تدريبية تهتم برفع مستوى المعرفة بمظاهر ومؤشرات صعوبات التعلم، وتطوير وإعداد البرامج التربوية، والإرشادية، والتوعوية، وبالأخص في المجال الوقائي، كما من الممكن تطوير دليل للمؤشرات. كما يُرجى أن تُقدم هذه الدراسة ما يُثري المكتبة السعودية والعربية، وأن تكون نتائجها بمثابة حجر الأساس لدراسات كمية ونوعية لاحقة.

حدود الدراسة:

- **أولًا، الحدود الموضوعية.** ركزت الدراسة على تصورات معلمات التعليم العام حول مؤشرات التعرف على الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم.
- **ثانيًا، الحدود المكانية.** اقتصرت الدراسة على جميع مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات تعلم للبنات في مدينة مكة المكرمة.
- **ثالثًا، الحدود البشرية.** طُبقت الدراسة على معلمات التعليم العام في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.
- **رابعًا، الحدود الزمانية.** جُمعت البيانات خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

أولًا. تصورات Perceptions

هي "الإشارة إلى صورة حاصله وتعيينها من بين الصور الحاصلة ليعلم، والتصورات هي الإشارة إلى شيءٍ ما". (التهالي، ٢٠١٣م، ص١٩) وتعرف الباحثة تصورات اجرائيًا في الدراسة الحالية: الإشارة إلى مدى معرفة معلمات الصفوف الأولية في التعليم العام بمؤشرات التعرف على الطالبات ذوات صعوبات التعلم أو المعرضات لخطرها.

ثانيًا. مؤشرات صعوبات التعلم Indicators of Learning Disabilities

هي مجموعة من العلامات التي تظهر على جوانب مختلفة لدى الطلبة، وتنبئ بوجود مشكلة تعليمية في المواد الأكاديمية الأساسية، مقارنةً بأقرانهم في المرحلة العمرية والصف الدراسي (غنيمات، 2015). وتعرف الباحثة مؤشرات صعوبات التعلم إجرائيًا في الدراسة الحالية: أنها المهارات التي تواجه فيها الطالبات ذوي صعوبات التعلم مشكلة أو صعوبة، تعيق تحقيق هدف التدريس وتستطيع معلمات التعليم العام معرفتها.

ثالثًا: معلمات التعليم العام General Education Teachers

ويقصد بهن معلمات صفوف التعليم العام لجميع المراحل التعليمية للطلبة في المملكة العربية السعودية، وهي ثلاث مراحل:

أ) المرحلة الابتدائية، وتتكون من ست سنوات دراسية، بدءًا من عمر ٥سنوات وستة أشهر، أو ست سنوات.

ب) المرحلة المتوسطة، تتكون من ثلاث سنوات دراسية.

ج) المرحلة الثانوية، تتكون من ثلاث سنوات دراسية (وزارة التعليم،٢٠٢٠). وتعرف الباحثة معلمات التعليم العام إجرائيًا في الدراسة الحالية: بأنهن معلمات صفوف التعليم العام للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة، الذين توكل لهن مهام تدريس الطالبات باختلاف تخصصاتهم العلمية وما يناسبها من مواد دراسية وتنقسم المرحلة الابتدائية إلى: (أ) ثلاث صفوف أولية، و(ب) ثلاث صفوف عُليا.

رابعاً. الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم .Students at risk of Learning Disabilities

ويقصد بهن الطالبات اللاتي يظهرن مؤشرات للإخفاق، وما يثبت الاشتباه باحتمالية وجود صعوبات تعلم لديهن (الحساني،٢٠١٩). وتعرف الباحثة الطالبات تحت خطر صعوبات التعلم إجرائيا في الدراسة الحالية: الطالبات اللاتي يتواجدن في الصفوف للتعليم العام في المرحلة الابتدائية، وتظهر عليهن مؤشرات صعوبات تعلم من تأخر أكاديمي ملحوظ او غيره، ويكونون غير مصنفين ضمن أي إعاقة، ولا يتلقين أي خدمات تربوية خاصة.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

صعوبات التعلم:

قد يتمثّل هذا الاضطراب في عجز أو قدرة غير سليمة لكلٍ من القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو إجراء العمليات الرياضية، أو الاستماع، أو التحدث، أو التفكير، بشرط ألّا تكون مشكلة التعلم تلك ناتجة عن إحدى السببين التاليين:

أ) ألّا تكون ناتجة عن إعاقة؛ سواء كانت فكرية، أو حركية، أو بصرية، أو سمعية، أو اضطراب انفعالي.

ب) ألّا تكون ناتجة عن حرمان؛ كالحرمان الاقتصادي، أو البيئي، أو الثقافي (أبو نيان، ٢٠٢١؛ Lerner & Johns, 2012). وتصل نسبة حوالي ٥٪ من إجمالي عدد الطلاب في المدرسة إلى تصنيفهم وتشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم. (Kauffman, 2005)

وعلى هذا فقد ذكر فياض وآخرون (٢٠٢٠) أن التشخيص المبكر لصعوبات التعلم في مرحلة الطفولة من الأمور الحاسمة التي يمكن تحول دون تفاقم المشكلة وربما حلها بشكل كامل؛ فكثير من المشكلات التعليمية والسلوكية: كسوء التكيف الانفعالي والاجتماعي، يمكن معالجتها إذا تم تشخيصها مبكراً؛ الأمر الذي يساعد نمو جميع جوانب الشخصية، ويقلل من العبء الواقع على أسرة الطفل، ويوفر كثير من النفقات التي تتطلبها الخدمات التربوية فيما بعد ذلك. والتدخل الذي

تتعاون فيه الجهات المختصة، والمدارس مع الأسرة يساعد في تسريع تطور الأطفال اجتماعياً، ومعرفياً وهناك هدفان للكشف المبكر عن صعوبات التعلم: (أبو شمالة ويوسف، ٢٠٢٠) الكشف المبكر لأغراض طبية (علاجية). الكشف المبكر لأغراض تربوية. وحسب (المرزوق ٢٠٢١) فإن عملية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم تتكون من عدة مراحل مترابطة ومكملة لبعضها البعض:

١- **مرحلة التحديد:** تمثل هذه المرحلة أولى خطوات الكشف، وهدفها تحديد الأطفال الذين يعانون من مشكلات أو إعاقات. تبدأ هذه المرحلة في سنوات ما قبل دخول الطفل المدرسة، وقد تتم في أماكن

٢- **غير رسمية مثل المنزل ودور الرعاية والحضانة:** الهدف العام هو التحذير المبكر من وجود مشكلة، ولكن يجب أن يتوفر مستوى من الوعي العام بالظاهرة لإتاحة تنفيذ هذه الخطوة.

٣- **مرحلة المسح العام (الفحص):** في هذه المرحلة، يتم إجراء مسح أولي لتحديد الأطفال الذين يشكون من مشكلات بناءً على نتائج القياسات الأولية. يقوم المتخصصون بفحوص سريعة لمهاراتهم المعرفية واللغوية والحسية والحركية والاجتماعية، لتحديد الفئة التي تحتاج إلى خدمات تربوية خاصة.

٤- **مرحلة التشخيص:** في هذه المرحلة، يتم تحديد التشخيص بشكل فردي لقياس مدى العجز القرائي للطالب، بما في ذلك طبيعته وشدته وأسبابه، وتقديم الخدمات التربوية العلاجية المناسبة له. يشارك فريق من المتخصصين، بما في ذلك أخصائي نفسي وأخصائي صعوبات تعلمية وأخصائي علاج وظيفي، ويمكن استدعاء متخصصين آخرين حسب الحاجة.

٥- **مرحلة التقييم:** تُعدّ هذه المرحلة النهائية في عملية الكشف المبكر، وتشمل متابعة مستمرة للحالات التي تم تحديدها في المراحل السابقة. الهدف هو مراقبة التقدم الذي أحرزوه بعد تلقي العلاج وتحديد ما إذا كانوا بحاجة إلى استمرار الدعم أو لا. تُعتبر هذه الخطوة حاسمة للكشف المبكر، حيث لا يكون هناك فائدة من العملية إذا لم تُقدّم الخدمات التربوية العلاجية اللازمة وإذا لم تتم متابعة الطفل لضمان فعالية الخطة العلاجية.

وتتمثل إستراتيجيات الكشف المبكر في الاستجابة للتدخل هي منهج ثلاثي المستويات يستخدمه التربويون لرصد، وتحديد، ودعم احتياجات جميع الطلاب (Ergene, 2011). ويؤكد العديد

من الباحثين التربويين أن الاستجابة للتدخل تعد أحد أبرز الاستراتيجيات الكيفية للكشف عن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولقد نالت تلك الاستراتيجية الكثير من الاهتمام؛ لكونها وسيلة أو عملية للتدخل الوقائي والعلاجي؛ تساهم في تكوين بيانات هامة تستخدم لتوجيه التلاميذ وإرشادهم بشكل صحيح عن طريق التشخيص الدقيق لحالة كل تلميذ (معمار، ٢٠١٢) ويمكن تلخيص نموذج تقديم خدمة التدخل للاستجابة على أنه يحتوي على ثماني مكونات أساسية: الفحص الشامل، مراقبة التقدم (التقييم المستمر)، وفرق الدعم التعليمي، واتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة (التقييمات الدورية)، والمناهج القائمة على البحث، والتدخل القائم على البحث، والنزاهة (الموضوعية والبعد عن الأحكام الذاتية) في البرامج والتدخلات المتعددة، ونظام توصيل متعدد المستويات(Osei, 2014)

تأتي برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية ضمن سياق زمني حديث، حيث بدأت هذه التجربة اقتداءً بالنماذج العالمية، وعلى وجه الخصوص النموذج الأمريكي الذي يعتبر من الرائدة في هذا المجال. تم انطلاق برامج تعليم طلاب صعوبات التعلم في البلاد عبر عدة مراحل زمنية. في البداية، بدأت التجربة في إعداد معلمين متخصصين في تعليم طلاب صعوبات التعلم في جامعة الملك سعود عام ١٤١٣هـ. وقد تم تقديم الخدمات التعليمية عمليًا في عام ١٤١٦هـ، حيث كانت هذه الخدمات مخصصة للبنين كخطوة أولى في تجربة جديدة. في العام الذي أعقبه، توسعت نطاق البرامج في المملكة، حيث تم توجيهها للطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية. ومن ثم، استمرت وزارة التعليم في التوسع وتوفير البرامج لتشمل جميع طلاب وطالبات ذوي صعوبات التعلم في البلاد. وفي الزمان الحاضر، شهدت الخدمات التعليمية توسعًا كبيرًا، إذ تم توسيع نطاق البرامج لتشمل الطلاب والطالبات في جميع مراحل التعليم العام، بدءًا من المرحلة الابتدائية وصولًا إلى التعليم الجامعي. تأتي هذه التوسعات بهدف سد الثغرات التعليمية وتحقيق أعلى مستويات الجودة في التعليم. تهدف هذه الجهود أيضًا إلى تمكين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم ليصبحوا جزءًا فعّالًا في خدمة مجتمعهم (الجهني، ٢٠٢٢).

في الوقت الحاضر، يُلاحَظ انتشار واسع لبرامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية نتيجة لعدد من العوامل الرئيسية، وهي: (الجهني، ٢٠٢٢)

- جهود تطوير التعليم من قِبَل المسؤولين: يُسهم جهود القائمين على تطوير التعليم في وزارة التعليم في توسيع نطاق البرامج المختصة بصعوبات التعلم لتشمل جميع المراحل التعليمية.

- دور الجامعات في تأهيل الكوادر: تُسهم الجامعات في توفير الكوادر المؤهلة لتقديم تعليم متخصص لهذه الفئة من الطلاب.
- المراكز البحثية في نشر الوعي: تلعب المراكز البحثية مثل مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة دورًا مهمًا في نشر الوعي وتقديم دورات تدريبية وأبحاث تعزز فهم مجال الإعاقة بما في ذلك صعوبات التعلم.
- استفادة من التجارب الدولية: تُظهر المملكة اهتمامًا بالاستفادة من تجارب الدول الرائدة في هذا المجال، وذلك من خلال المشاركة في المؤتمرات الدولية كمنتدى التنمية المستدامة.

الممارسات المبنية على الأدلة لدعم المعرضين لصعوبات التعلم:

يؤكد (الحسين ٢٠١٧) أن الممارسات المبنية على الأدلة من أولى القضايا محل الاهتمام في مجال التربية الخاصة بالدول المتقدمة؛ إذ تقضي قوانين تلك الدول بإلزام المعلمين الاعتماد على الممارسات المبنية على الأدلة عند التدريس للطلاب من ذوي الإعاقة؛ ذلك للانعكاسات الإيجابية المترتبة على تطبيقها. ومع الأسف من النادر الحديث عن هذه الممارسات في عالمنا العربي. ويمكن تعريف الممارسات المبنية على الأدلة بأنها " ممارسات تدعمها نتائج الدراسات التجريبية، وذات جودة عالية، تؤدي إلى نتائج ثابتة عند استخدامها، ومتنبأ بها لدى المتعلم، وتشير إلى علاقة وظيفية بين المتغيرات المستقلة(التدخل) والسلوك المستهدف (المتغيرات التابعة)؛ مما يؤكد على الضبط التجريبي، واستبعاد التفسيرات الأخرى للنتائج (Agran et al, 2017) . وذكر (Wang & lam2017)أنه مع بداية عام ٢٠١٣م تركز الاهتمام على الكيفية التي يمكن بها نقل الممارسات المبنية على الأدلة من حيث نطاق البحث الأكاديمي إلى نطاق التطبيق والتمكين داخل مجال عمل التربية الخاصة؛ من أجل تقليص الفجوة ما بين البحث العلمي والجانب التطبيقي.

ذكر(طافش ٢٠٢٢) أن أطفال صعوبات التعلم تتسم بمجموعة من الخصائص أو الممارسات المميزة، وتشمل ما يلي:

- القدرة على كتابة الحروف والكلمات بشكل معكوس.

- تباين واضح بين تحصيل التلميذ وإمكانياته العقلية.
- تظهر تباينات واضحة في التحصيل الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية.
- تواجه صعوبة في الاحتفاظ بالمعارف والمفاهيم التي تم تعلمها.
- يجدون صعوبة في تنفيذ التوجيهات بشكل صحيح ومناسب.
- صعوبة في فهم ومشاركة في المناقشات الجارية في السياق الصفي.
- يعانون من ضعف في التمييز البصري بين العناصر المختلفة.
- يجدون صعوبة في الاستفادة من برامج الفصول العادية دون الحاجة إلى دعم خاص.
- صعوبة في أداء الواجبات المدرسية بنجاح.
- يواجهون صعوبة في فهم مفهوم الزمن وترتيب الأحداث.
- ضعف في القدرة على تذكر التتابع البصري للمعلومات بشكل فعال

وتتمثل مؤشرات صعوبات التعلم في تلك السلوكيات التي تكون ذات أهمية كبيرة للطفل قبل أن يبدأ في تلقي التعليم النظامي، مثل التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان. بالإضافة إلى ذلك، هناك مهارة أُخرى ذات أهمية بالغة في سياق تطوير مهارات القراءة، وهي الوعي الفونولوجي أو الإدراك الصوتي (المرزوق، ٢٠٢١، ص. ٣٤٨).

لعلّ من أكبر الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم هي القراءة، بل أنها تمثل النواة الأولى التي تم بناء مفهوم صعوبات التعلم عليها منذ القِدم (Kirby, 2020). حيث تبلغ نسبة الطلبة ذوي صعوبات القراءة ما يقارب ٨٠٪ من الطلبة (Judd, 2012). وحديثُنا في هذه الدراسة يتمركز حول المهارات التي يجب أن يمتلكها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة؛ ليصلوا إلى مستوى القراءة الفاعلة حسب نوعها والغرض منها، والتي تتمثل فيما يلي كما ورد عن سيمبسون Simpson (2015)، وأور Orr (2010):

كما أنهم يجدون صعوبة في فهم وتطبيق مفاهيم الأعداد والأرقام وفهم معانيها الفعلية. كما يواجهون صعوبة في فهم وتطبيق العمليات الرياضية مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة، وفي تحديد أماكن الأرقام والأعداد وقيمها في المنازل المختلفة. من جهة أخرى، يواجه بعض التلاميذ

صعوبة في تفسير وفهم معاني الرموز الرياضية المستخدمة في العمليات الحسابية مثل علامات الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة. وقد يواجه البعض الآخر مشكلة في تمييز الأرقام المتشابهة في الشكل لكن مختلفة في الاتجاه مثل (٢) و(٦)، وفي ترتيب الأرقام عمودياً عند حل مسائل الجمع والطرح. (أبو نيان، ٢٠٢١).

ومن بين أبرز جوانب صعوبات التعلم في الإملاء، يأتي الخطأ الشائع في كتابة الكلمات المألوفة، والصعوبة في تمييز الأصوات المتشابهة، مما يؤدي إلى أخطاء في الكتابة التي لا تتوافق مع ما تم نطقه. وبالإضافة إلى ذلك، يشمل ذلك حذف وإضافة واستبدال الحروف، وهذه الأخطاء تظهر في الإملاء تمامًا كما تظهر في القراءة. يشترك الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم مع الطلاب الآخرين في بعض الأخطاء الشائعة، مثل عدم التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة. وأيضًا الخطأ في كتابة الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية والخطأ في وضع الهمزات وعدم التمييز بين النون والتنوين، وبين الحركات والحروف، خصوصًا في مراحل التعليم الأولى. وعلى الرغم من ذلك، تتميز أخطاء الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم بأنها تستمر بشكل دائم، وتكون صعبة الزوال، وغالبًا ما تحتاج إلى تدخل مخصص وجلسات تمارين مستمرة حتى في المراحل الجامعية والمهنية. ورغم ندرة الحالات، قد يحدث بعض الطلاب أخطاء في توجيه الحروف أو تقليبها أثناء كتابتها، ولكن هذا يحدث بشكل نادر جدًا بعد الصف الثالث الابتدائي (أبو نيان، ٢٠٢٠).

وحسب (الحساني ٢٠١٩) فإن الطلاب الذين يواجهون مشكلات في الذاكرة متعلقة بصعوبات التعلم، قد يواجهون صعوبة في الحفاظ على تطور منطقي للأفكار أثناء الكتابة أو الحديث. ويظهر لديهم ترنح نحو نسيان جزء من المهمة عندما يتعاملون مع جزء آخر منها، مما يؤدي إلى فشلهم في تذكر الخطوات التي كانوا سيتبعونها بعد ذلك ويواجهون صعوبة في تذكر ما كانوا يعملونه في وقت سابق أثناء حل المسائل الرياضية ويجدون صعوبة أيضًا في استحضار المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة.

أما مؤشرات الانتباه تتمثل في مشاكل قدرة الانتباه، تظهر صعوبة بعض الطلاب في اختيار المعلومات الضرورية للتعلم من بين الكم الكبير من المعلومات المتاحة، مثلاً يختارون كلمة معينة من بين الكلمات المختلفة. كما يمكن أن يتحدثوا مع معلمهم، حتى لو كان زملاؤهم يتحدثون

في الفصل، ومن جهة أخرى، يعاني بعض الطلاب صعوبة في الاستمرار في التركيز على المادة التعليمية لفترة كافية لفهمها ومعالجتها وقد أظهرت بعض الأبحاث أن نسبة التزامن بين هذه المشكلات تتراوح بين ١١٪، وأن هذا التزامن يؤثر بشكل أكبر على التركيز والذاكرة بالمقارنة إذا كانت هذه المشكلة منفصلة (أبو نيان، ٢٠٢٠).

تتنوع صعوبات التعلم في الإدراك بناءً على نوعية المعالجات المعنية مثل المعالجات السمعية، والبصرية، والحسية، والحركية. من أبرز السمات المرتبطة بصعوبات التعلم في الإدراك تكمن في عدم القدرة على التفريق بين مختلف المحفزات التي تصل إلى حواس الإنسان. في الناحية البصرية، قد يواجه الطلاب صعوبة في تمييز الأرقام والحروف، والكلمات، والأشكال الهندسية، وغيرها. بالنسبة للنواحي السمعية، يمكن أن تظهر مشكلة في تمييز أصوات الحروف والكلمات المتشابهة وفهم اللغة الشفوية بشكل عام. (ابن نيان، ٢٠٢٠).

وتظهر لدى العديد من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم سمات سلوكية وانفعالية مميزة، حيث يبدون تقديرًا منخفضًا لأنفسهم يتجلى بوضوح في السياقات الأكاديمية. يتجلى ذلك من خلال مستويات ضعيفة من الدافعية والحماس، وتأثير تكرار الفشل الدراسي في خفض مستوى تقديرهم لأنفسهم ورغبتهم في التعلم. يُلاحظ أيضًا تذبذبًا في مزاجهم، وظهور مشاعر القلق والتوتر عند مواجهتهم لمواقف أو تحديات تعليمية، إلى جانب انسحابهم من المواقف الاجتماعية وصعوبتهم في بناء العلاقات مع الآخرين. يميلون أيضًا إلى التعبير عن ردود فعل انفعالية سريعة، مثل الغضب والانفعالات القوية، وقد يقومون بتكرار سلوكيات غير مناسبة في بعض الحالات (Kauffman & Hallahan, 2011).

ثانيا: الدراسات السابقة:

أجرى **(الزامل ٢٠٢٠)** دراسة هدفت إلى التعرُّف على آراء معلمات رياض الأطفال حول مؤشرات صعوبات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال في مدينة الرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال في المراكز الحكومية

والأهلية. وأسفرت النتائج عن أهم مؤشرات صعوبات الرياضيات التي تستخدمها المعلمات في مرحلة رياض الأطفال، ومن أهمها:

١- مقارنة مهارات الطفل مع مهارات زملائه في الصف.

٢- اخفاق الطفل في مقارنة الأشياء وفقا لحجمها وشكلها.

٣- إخفاق الطفل في العد بشكل صحيح من (١-١٠) والتعرف على الأرقام في حالة عرضها عليه، والتمييز بينها بسهولة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال الحكومية ومعلمات رياض الأطفال الأهلية في التعرف على ذوي صعوبات الرياضيات.

وأيضا أظهرت النتائج معوقات التعرف على ذوي صعوبات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال ومن أهمها:

١- الافتقار إلى وجود مؤشرات معتمدة من الوزارة.

٢- عدم دقة المعايير والتفاوت في التقييم.

٣- ندرة البرامج التدريبية للتعرف المبكر على صعوبات التعلم في المرحلة المبكرة.

كما قام **(الحساني ٢٠١٩)** بدراسة أخرى هدفت إلى الكشف عن المؤشرات الأكاديمية التي يحال بسببها الطلبة تحت خطر صعوبات التعلم إلى إجراءات القياس والتشخيص، مستخدم المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالبًا وطالبة مشخصين بصعوبات التعلم. وطور الباحث استمارة المؤشرات الأكاديمية؛ لتحقيق الهدف، وتوصل في نتائج الدراسة إلى أن أكثر المؤشرات الأكاديمية، هي: الإملاء، والكتابة اليدوية (الخط)، وربط أصوات الحروف برسمها، والتّعُّرف إلى الكلمات. في حين كانت أقل.

المؤشرات الأكاديمية:

هي التعبير الكتابي، والوعي الصوتي. كما أن الطلبة الذين يحالون بسبب مؤشرات أكاديمية لها علاقة بالعمليات الحسابية والاستدلال الرياضي كانت منخفضة. وأخيراً أظهرت نتائج

الدراسة أن الطلبةُ يحّولوا إلى إجراءات القياس والتشخيص بناء على مؤشرات أكاديمية في الاستيعاب السماعي، والتعبير اللفظي، إذا ظهرت مع ظهرت أكاديمية أخرى فقط.

في ذات السياق دراسة (الدوسري والكثيري ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على مؤشرات صعوبات الذاكرة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم، مستخدمة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلمة صعوبات تعلم. وأعد الباحثان استبانة؛ لتحقيق هذا الهدف، وتوصلا في نتائج الدراسة إلى أن صعوبات الذاكرة اللفظية تأتي بالمرتبة الأولى ويظهر ذلك في:

١- صعوبة في تذكر المعنى المشابهة للكلمة الموجودة

٢- صعوبة في إدراج أي كلمة في جملة مفيدة ذات معنى واضح.

٣- صعوبة في تذكر الكلمة المتضادة.

٤- صعوبة في إعطاء معنى واضح للكلمة الموجودة.

٥- صعوبة في حفظ كلمات الأناشيد. يليها صعوبات الذاكرة البصرية ويظهر ذلك في:

- صعوبة عند مطابقة الصور المتماثلة بعد إخفائها لمدة ١٠ ثوان.
- صعوبة في إعادة وصف الحدث الذي وقع أمامهم.
- صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية.
- صعوبة في تذكر أسماء زميلاتهن.
- صعوبة في مطابقة الألوان؛ وفي الأخير تأتي صعوبات الذاكرة السمعية ويظهر في:
  - صعوبة في إعطاء معلومات عن أنفسهن أو أسرتهن.
  - صعوبة في ترديد الآيات أو الأناشيد.
  - صعوبة في إعادة جملة ذكرتها المعلمة.

وقد أجرت **(الشكشكي والأحمدي ٢٠١٨)** دراسة على عينة من ٩٠٢ معلما لتقييم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، عن طريق استبانة الكترونية تكونت من ٤٠ عنصر حول الصعوبات، ووجدوا أنّ غالبية معلمي المدارس الابتدائية لديهم معرفة متوسطة بالصعوبات، وبالتالي، فإن نطاق معرفة المعلمين له تأثير ذو دلالة إحصائية على مستوى معرفتهم. وتُظهر هذه الدراسة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مستويات المعرفة والمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية، ولكنّ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى المعرفة للمعلمين والمعلمات فيما يتعلق بصعوبات التعلم.

قام غيمير **(Ghimire,2017)** بدراسة على ١٥٠ معلما في المدارس الابتدائية حول معرفتهم بصعوبات التعلم، عن طريق استبانة المعرفة المنظّمة ووِجد أن أغلبية من معلمي المدرسة لديهم معرفة كافية إلى حد ما بنسبة بلغت (٥٢,٦٧٪)، في حين أنّ معلمي المدرسة لم يكن لديهم معرفة كافية بنسبة بلغت (٤٧.٣٣٪).

قد استكشف **موتاث وفراندا (Vranda & Moothedath, 2015)** إعاقات التعلم الخاصة بين المعلمين في المستوى الإبتدائي في بنغالور. وأخذت الدراسة عينة من 200 معلم ووجدت أنّ هُناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى العام للمعرفة وجنس المعلم والتعليم وسنوات الخبرة ونوع المدرسة والصف الذي يتم تدريسه.

وتم إجراء دراسة مماثلة بواسطة **بادهي وزملاؤه (Padhy et al, 2016)** للتحقيق في مدارس المعلمين حول صعوبات التعلّم في المناطق العشوائية الفقيرة في شانديغار، الهند. وتم اعتماد أسلوب أخذ العينات الهادفة للحصول على عينة من ٨٠ معلما من ١٠٣مدرسة هناك. تم استخدام استبانة مقطعي لقياس تصورات المعلمين فيما يتعلق بصعوبات التعلم. ووجد أنّ ٥٦,٣٪ منهم كانوا على دراية بصعوبات التعلم وحوالي ٦٨٪ من المستجيبين يعتقدون أنهم واجهوا مثل هؤلاء الأطفال في المدرسة.

وقام **شانكر (Shanker, 2015)** بالبحث والتحقيق في تأثير برامج التدريس المنظمة على مستوى معرفة ٦٠معلمًا. وكشفت النتائج إلى أن المعلمين لديهم معرفة محدودة للغاية حول صعوبات التعلم، ولكن برامج التدريس المنظمة ساهمت بشكل إيجابي في تعزيز معرفتهم.

وجدت دراسة أجراها **شاري وفراندا (Shari& Vranda, 2015)** أن ٥٪ فقط من المعلمين لديهم معرفة كافية بصعوبات التعلم. كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة الشاملة، والخيارات والتصنيف، والمظاهر السريرية والتحقيقات عبر متغير الجنس. في كل من البلدان المتقدمة والمتخلفة، لم يكن المعلمون وأولياء الأمور على دراية بمشاكل التعلم الموجودة لدى الأطفال.

التعليق علي الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة والاطار النظري وبناء الاستبانه ومناقشة النتائج.

منهج البحث وإجراءاته:

أولا: منهج الدراسة:

تم الاعتماد علي المنهج النوعي للوصول إلى بيانات في الموضوع وتحليلها وفقا لهذا المنهج الذي يشير إلى مجموعة من الأساليب المنهجية التي تهدف إلى توليد فهم متعمق للظواهر من خلال دراسة خبرات الأفراد ووجهات نظرهم وتاريخهم (Umesh, and al. 2013)، ومن بين المناهج النوعية، قامت الباحثة بالعمل على تطبيق مبادئ النظرية المتجذرة التي تسمح باستكشاف الظواهر الجديدة دون اختزالها إلى متغيرات مسبقة (Nikhat, Parveen. 2018)

عينة الدراسة:

على في دراستنا، لم نتبع معايير محددة لحجم العينة في البحث النوعي، بل اعتمدنا على عوامل مثل أسئلة الدراسة والإطار النظري، بالإضافة إلى القيود الزمنية والموارد المتاحة. نظرًا للجهد الكبير المطلوب في المقابلات النوعية، اقتصرنا على إجراء إثنا عشر مقابلة مع معلمات في الصفوف الأولية، مع مراعاة التجانس في الخبرة التدريسية والتخصصات، لتوفير فهم عميق للموضوع بدلاً من تعميم النتائج.(Wasihun et al, 2022) وفيما يلي مواصفات عينة الدراسة

جـــــدول (١)

مـواصفـات عينـة الـدراســة

المقابلة	الجنس	المؤهل العلمي	التخصص	الخبرة المهنية	مـادة التـدريـس	صف التدريس
الأولى	أنثى	بكالوريوس	إقتصاد	١١ سنة	لغتي ورياضيات وقرآن ودراسات إسلامية	الثالث إبتدائي
الثانية	أنثى	بكالوريوس	الدراسات الإسلامية.	٢٦ سنة	لغتي والقرآن، والدراسات الإسلامية، والتربية البدنية.	الثالث إبتدائي
الثالثة	أنثى	بكالوريوس	الدراسات الإسلامية.	١٥ سنة	لغتي، القرآن، دراسات إسلامية	الثالث إبتدائي
الرابعة	أنثى	بكالوريوس			لغتي وقرآن ورياضيات ودراسات إسلامية	ثاني ابتدائي
الخامسة	أنثى	بكالوريوس	علوم ورياضيات	٢٠ سنة	لغتي ورياضيات ودراسات إسلامية، وقرآن.	ثاني ابتدائي
السادسة	أنثى	بكالوريوس	رياضيات	٢٢ سنة	لغتي، ورياضيات، والقرآن	أولى ابتدائي
السابعة	أنثى	دبلوم عام		٢٤ سنة	لغتي، ورياضيات، والقرآن	أولى ابتدائي
الثامنة	أنثى	بكالوريوس		٢٠ سنة	لغتي، ورياضيات، والقرآن	ابتدائي
التاسعة	أنثى	معهد المعلمات	عام	٢٧ سنة		ثاني ابتدائي
العاشرة	أنثى	دبلوم	رياضيات	٨ سنوات	لغتي، ورياضيات، والقرآن	أولى ابتدائي
الحادية عشر	أنثى	بكالوريوس		٢٢ سنة	لغتي قرآن كريم ودراسات إسلامية	رابع ابتدائي
الثانية عشر	أنثى	بكالوريوس	لغة عربية	١٢ سنة	لغتي، ورياضيات، والقرآن	أولى ابتدائي

أداة الـــدراســـــة:

١- المقـابلـــــة:

بالنظر إلى تبنينا للمنهج الكيفي في جمع وتفسير بيانات هذه الدراسة، فقد كان تركيزنا بالأساس على المقابلة كأداة لجمع المعطيات والتي تهدف إلى إستكشاف آراء، تجارب، معتقدات أو دوافع الأفراد حول مواضيع محددة والتي تستطيع أن تقدم فهما أكثر عمقا للظواهر الإجتماعية مما يمكن الحصول عليه بواسطة الأساليب الكمية البحتة، وبالتالي فإن المقابلات هي الأنسب في الحالات التي توجد فيها معرفة محدودة فيما يتعلق بالظاهرة المدروسة، أو حينما تتطلب الدراسة

تفاصيل محددة، كما أنها ملائمة في سياق ما قمنا به من مقابلات نوعية، أعددنا مجموعة من الأسئلة المفتوحة، تركزت على ثلاثة محاور أساسية في دراستنا وهي:

١-ما تصورات المعلمات عن مؤشرات صعوبات التعلم؟

٢-ما التحديات التي تواجهها المعلمات في ملاحظة صعوبات التعلم؟

٣-ما المقترحات لرفع كفاءة التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم؟

بالإضافة إلى هذه الأسئلة المحورية في دراستنا، بدأنا أسئلة المقابلات بأسئلة تمهيدية لتحقيق هدفين:

أ) تعزيز الثقة والألفة بين الطالبة والمعلمات.

ب) الحصول على معطيات شخصية، نستغلها لاحقا كمتغيرات يمكن الإستفادة من دراستها، كمتغير الخبرة، الصف.

إجراءات التحقق من موثوقية أدوات الدراسة:

أخذت الباحثة بعناية كافة الإجراءات للتحقق من موثوقية أدوات الدراسة منذ بداية الإعداد لإجراء المقابلات:

- **المصداقية Credibility**: يشير مفهوم المصداقية عمليا في دراستنا الحالية إلى مستوى ثقتنا في البيانات والإجراءات التي قمنا بها ومدى تناسقها مع واقع الأفراد. وكان منطلق هذا التحقق هو التساؤل التالي:هل تعكس البيانات التي جمعناها من المقابلات، آراء المشاركات من المعلمات وتجاربهم؟ وهل هذه البيانات قابلة منطقيا للتحليل؟
- **اختيار أفراد العينة:** حيث قمنا باختيار عينة قصدية من معلمات المراحل الابتدائية، وكانت عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة للأفراد، الذي تراوح بين ١١سنة و٢٧ سنة ومدة الخبرة في نفس المدرسة والذي تراوح بين ٥سنوات إلى ٢٤ سنة. بالإضافة إلى التجانس في متغير سنوات الخبرة فقد تم الاختيار على أساس تنوع في تخصصات المعلمات الذي شمل تخصصات الرياضيات، الدراسات الإسلامية واللغة العربية. هذا التنوع في تخصصات المعلمات يعكس تصورات متنوعة نحصل إليها من خلفيات علمية مختلفة.

- **ظروف إجراء المقابلات:** حتى نستطيع الوصول إلى بيانات تتطابق مع واقع المعلمات، حضرنا لأجواء ملائمة للمشاركات في المقابلات للكشف عن معلومات حول تصوراتهن لمؤشرات خطر صعوبات التعلم لدى الطالبات تمثل هذا فيما يلي:

أ) اختيار أسئلة تقيس فعلا تصورات المعلمات، وقد اشتعنا في ذلك بخبراء ومتخصصين.

ب) تمهيدا لكل مقابلة كنا نشرح للمعلمات أننا نجري هذه المقابلات لأغراض علمية بحتة، كما شرحنا لهن سرية المعلومات الشخصية التي نحصل عليها في المقابلات.

ج) كانت الباحثة تساعد باستمرار المعلمات على التعبير على آرائهن وتجاربهن، عندما كانت تتخل أحيانا لطرح أسئلة فرعية تساعد المعلمة على ربط أفكارها، كما كانت الطالبة تشجع باستمرار المشاركات باستخدام عبارات.

- **قابلية التحويل Transferability:** يقابل هذا الإجراء مفهوم الصدق الخارجي في الدراسات التي تتبنَى المنهج الكمي والتي تركز على إمكانية تطبيق نتائج الدراسة في وضعيات أخرى، بمعنى آخر إمكانية تعميم النتائج على المجتمع (صلاح الدين علام، ١٩٩٨). بينما تتعامل في المناهج النوعية مع عينات صغيرة، ومن ثمَ فإننا لا نستطيع أن نعمم نتائجها على جميع أفراد المجتمع. بهدف جعل البيانات التي نقوم بجمعها وثم تحليلها قابلة للتحويل إلى أفراد آخرين، عملنا على الإلتزام في إجراءاتنا بما يلي:

  - تنوع خلفيات التكوين العلمي للمعلمات المشاركات في المقابلات، وتنوع خبراتهن المهنية والسن، وكان هذا الإختيار قصدي لإيجاد معايير تتوزع على عينات أخرى لم نجري عليها مقابلات لكنها يمكن أن تشترك في نفس مواصفات عينة الدراسة.
  - المدة الزمنية المخصصة لإجراء المقابلات والتي لم نحددها للمشاركات سواء من حيث فترة إجراء المقابلات. إستمرت هذه الفترة من ٢٠٢٢/٠٢/٢١إلى٢٠٢٢/٠٤/٣٠. أو من حيث مدة المقابلات وكانت المقابلات تسير حسب ما يناسب أفراد العينة من حيث التوقيت، والذي سبق لنا توقعه من خلال الدراسة الاستطلاعية بحوالي ٦٠ دقيقة، مع اقتراحنا للمشاركات إمكانية تأجيل إجاباتهن لأوقات لاحقة.

- **الاعتمادية Dependability**: بالمقارنة مع مناهج التحليل الكمية التي تستخدم مصطلح الثبات للتعبير عن التقنيات المستخدمة للوصول إلى نفس النتائج عندما نستخدم نفس الطرق، مع نفس السياق ونفس أفراد العينة. (صلاح الدين علام، ١٩٩٠)، ويرى بعض المختصين أن هناك علاقة وثيقة بين الموثوقية والمصداقية، مؤكدين أنه من الناحية العملية فإن الإجراء السليم للمصداقية يساهم بشكل كبير في ضمان الموثوقية، وأنه يمكن تحقيق ذلك من خلال المقابلات.(Y.S. Lincoln and E.G. Guba,1985)

في دراستنا الحالية قمنا باتخاذ كل التدابير العلمية التي تساعد في جعل الدراسة قابلة للتأكيد أو موضوعية، ومن هذه التدابير ما يلي:

- تفضيل إجراء المقابلة الفردية لجمع بيانات الدراسة مع توضيح المعايير العلمية التي ساهمت في هذا الاختيار، مع الالتزام بمقتضيات إجراء المقابلات، خاصة ما تعلق بالاختيار القصدي لأفراد العينة مع مراعاة تجانس أفرادها.
- عدم ربطنا للمعطيات النظرية التي تناولت الموضوع بجمعنا لبيانات الدراسة من خلال المقابلات التي قمنا بإجرائها، بمعنى حصولنا على البيانات من الأفراء والعمل بطريقة استقرائية في الوصول إلى نتائج الدراسة.
- من الناحية المنهجية، قمنا بوصف منهجي شامل لكل الخطوات التي قمنا بها في مختلف المراحل، سواء في مرحلة إعداد أداة الدراسة وكيفيات التحقق من صحتها أو مرحلة المعاينة أو إجراءات تحليل البيانات.
- تدعيم البيانات بجداول ومخططات وضحنا بواسطتها ما تتطلبه دراستنا من شرح لتلك البيانات ومسار بحثنا.
- إجراء المقارنات بين كل مقابلة مع التي تليها، وقد تبين لنا انسجاما واضحا في استجابات المعلمات مع الأسئلة الأساسية الثلاثة. وقد إتَضح لنا ذلك بشكل أكبر بعدما قمنا بالترميز المفتوح، فمثلا توافقت إجابات المعلمات حول مؤشر القراءة، حيث عبرت المعلمات عن تلك المؤشرات بالإجابات التالية: عدم القدرة على تمييز الحروف، عدم معرفة الحروف. وقد تكررت نفس الترميزات مع تسعة معلمات في إثنا عشر مقابلة.

نتائج الدراسة:

أولا: الترميز المفتوح Open coding:

في البداية نشير إلى أن الباحثة اعتمدت في تحليلها للمقابلات على المنهج الاستقرائي للوصول إلى نتائج تتوافق مع ما تبنيناه من خلال المبادئ الأساسية للنظرية المتجذرة، وهو ما سيمكننا، لاحقا من اكتشاف جوانب جديدة وتشكيل نظرية في موضوع بحثنا حول تصورات المعلمات لمؤشرات صعوبات التعلم. ويجب التأكيد على أن الترميز هو عملية تكرارية وليست مسارا خطيًا فرديًا، مما يعني أن العملية التحليلية النوعية تسير حسب دورات، حيث يكون الترميز الأولي للبيانات بمثابة الدورة الأولى ولذلك قامت الطالبة بترميز كل نسخة مقابلة بشكل فردي ثم إعادة ترميزها بعد ترميز نسخة المقابلة الثانية، حتى نتمكن بعدها بإجراء مقارنة بين المقابلتين، وتم تطبيق هذه العملية باستمرار على كل نسخة من المقابلة.

جـــدول (٢)

الترميز المفتوح للسؤال رقم ١: ما تصورات المعلمات عن موشرات صعوبات التعلم؟

أمثلة من نص المقابلة	الترميز المفتوح
المقابلة الأولى: **"في البداية كنت متخوفةً؛ لأن هذا ليس تخصصي، كان هذا في البداية، لكن بعد فترة أحببتهم؛ لأن الطفل على طبيعته وفطرته وتصرفاته العفوية في هذا السن مثل اسفنج خام، تتشرب بالأشياء التي تعطيها إياها، وسريعة الحفظ والتعلم، لكن على حسب قدرتها؛ لأن قدرات الطالبات تختلف."**	▪ تخوف ▪ عدم تخصص ▪ حب الفئة ▪ الطفل على طبيعته ▪ الطفل سريع الحفظ والتعلم ▪ إختلاف القدرات
المقابلة الخامسة: ▪ **نعم سمعت عنه طبعاً وتوجد لدينا هنا في المدرسة معلمة صعوبات تعلم.** ▪ **هي فكرة جميلة، لكن نواجه مشكلة في عدم تقبل الأهالي لمصطلح صعوبات تعلم.** ▪ **أحياناً الأهالي حينما يسمعون مصطلح صعوبة تعلم يعتقدون أنه لدى ابنتهم مشكلة خلقية أو عقلية.** ▪ **يعني صعوبة التعلم عند الأهالي معناه البنت لديها مشكلة عقلية، لذلك هم يرفضون تصنيف ابنتهم بطالبة صعوبة تعلم** **المقابلة العاشرة:** **"حسناً، صعوبات التعلم؛ تجدين الطالبة ذكية اجتماعياً ما شاء الله لا قوة الا بالله ولكن لديها صعوبة في التعلم، وصعوبة في نطق الحروف، لا أعرف ما هي المشكلة، هل هي في تركيبة مخها، ....، أنك لا تريدينها أن تذهب من عندك**	▪ المعلمة تسمع عن صعوبات التعلم ▪ فكرة جميلة ▪ عدم تقبل الأهالي ▪ يعتقدون ▪ مشكلة خلقية أو عقلية ▪ مشكلة عقلية ▪ الطالبة ذكية اجتماعياً ▪ صعوبة في نطق الحروف ▪ لا أعرف ما هي المشكلة ▪ لا تريدينها أن تذهب من عندك

يلاحظ من الجدول السابق، أن الأمثلة المعروضة كانت لثلاثة مقاطع نصية لجزء من السؤال الأول حول تصورات المعلمات لمؤشرات صعوبات التعلم، وقد أظهر الترميز المفتوح لهذه المقاطع النصية الحصول على عدد من الترميزات والتي بلغت ١٦ ترميزا في ١٨ سطرا. وهو ما يؤشر على إمكانية حصولنا على عدد كاف من الرموز التي ستفيدنا، لاحقا، في إستنتاج فئات في مرحلة الترميز المحوري والترميز الإنتقائي.

جـــدول (٣)

الترميز المفتوح للسؤال رقم ٢: ما التحديات التي تواجهها المعلمات في ملاحظة صعوبات التعلم؟

أمثلة من نص المقابلة	الترميز المفتوح
المقابلة الأولى: **"عندما يكون عدد الفصل كبير، عندما يكون عندي عدد ٣٠ وفوق ٣٠ طالبة، حتى ٢٥؛ تكون لدي صعوبة في ملاحظة الطالبة، لأن الفصل مكتظ لا اتفرغ لكي ألاحظ أن هذه الطالبة لديها مشكلة، إلا بعد فترة طويلة، يعني من العدد الكبير، وتُعَرف الطالبات بهذا العمر؛ كثيرة حركة وكثيرة نشاط."**	▪ **عدد الفصل كبير** ▪ **كثيرة حركة** ▪ **وكثيرة نشاط**
المقابلة الخامسة: **ضيق الوقت المخصص للتشخيص والملاحظة، لذلك نتأخر في اكتشاف طالبات صعوبات التعلم .و هناك بعض المعلمات تقول لا يمكن أن أحكم على أن طالبة صعوبات تعلم.**	▪ **وقت التشخيص ضيق** ▪ **تأخر في الإكتشاف** ▪ **عدم الحكم على الطالبة**
المقابلة العاشرة: **شكلها يوحي إنها تعاني من شيء.**	▪ **التشخيص من الشكل**

يلاحظ من الجدول رقم: ٣ الخاص بمثال للترميز المفتوح للسؤال الثاني حول التحديات التي تواجه المعلمات في التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطالبات، أن عدد الترميزات كان مقبولا لحد ما، حيث تحصلنا على ٧ رموز من حوالي ٩ أسطر من ثلاثة مقاطع نصية قصيرة وهو ما يطمئننا في إمكانية الحصول على فئات كافية في الترميز المحوري.

جـــدول (٤)

الترميز المفتوح للسؤال رقم٣: ما المقترحات لرفع كفاءة التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم

أمثلة من نص المقابلة	الترميز المفتوح
المقابلة الأولى: **"تحتاج المعلمة إلى دورات ونشرات توعية، مثل التوعية بكيفية التعرف على حالات صعوبات التعلم، وما هي المؤشرات، وكيفية التعامل معها في حالة مثلا وُجِدت طالبة لديها صعوبات، بصراحة هذه نحتاجها جداً، أنا كمعلمة ورائدة صف."**	▪ **دورات** ▪ **نشرات توعية** ▪ **نحتاجها جداً (دورات)**
المقابلة الخامسة: **"لابد أن تكون هناك دورات للمعلمات لكي يتعرفنّ على المؤشرات."**	▪ **دورات**
المقابلة العاشرة:"أن تُقدم دورات، تحديداً لمعلمات الصف الأول."	▪ **دورات**

من خلال الجدول رقم٤: الخاص بمثال للترميز المفتوح للسؤال الثالث حول المقترحات للتعامل الملائم للمعلمات مع مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطالبات، يبدو أن عدد الترميزات المفتوحة كان مناسبا، مع تمحوره على نفس المضمون والمتمثل في أهمية التكوين. وقد توافقت النتائج الكمية كثيرا مع تحليلنا النوعي، والجدول الموالي يوضح ذلك

الجـــدول (٥)

تكـرارات الـرمـوز المفتـوحـة فـي كـل المقـابـلات

المفـاهيـم	مقابلة (١)	مقابلة (٢)	مقابلة (٣)	مقابلة (٤)	مقابلة (٥)	مقابلة (٦)	مقابلة (٧)	مقابلة (٨)	مقابلة (٩)	مقابلة (١٠)	مقابلة (١١)	مقابلة (١٢)	المجموع
الضعف الدراسي		01	02	02	01	03	٠٢						١١
تشتت الذهن	٥	10	07	07	13	06	١١	٠٧	١١	١٢	١١		١٠٠
البطء في الفهم	٠١	03		01	01	02	٠١	٠٣	٠١	٠٢			١٥
النسيان	٠١	02	02		03	02	٠٣	١		٠٤			١٨
صعوبات القراءة		05	03	01	05	03	٠٢	٠٣	٠٣	٠٣	٠٨		٣٦
صعوبات الكتابة	٠٣	03	04	02	01		٠٢	٠٣		٠٢	٠٩		٢٩
صعوبات النطق	٠٤	02	01		02	06	٠١	٠١	٠٣	٠١	٠٢		٢٣
صعوبة العد	٠١					05	٠١		٠١	٠٣	٠١		١٢
ضعف التفاعل	٠٥	01		04	03				٠١	٠١	٠١		١٥
عـدم تقبـل الطالبـة للمعلمة أو للطالبات	٠٢		01				٠١	٠١			٠١		٠٦
التردد، الخجل،	٠٧	05	06	07	04	04	٠٧	٠٨	٠٦	٠٣	٠٣		٦٠
الإكتظاظ في الصفوف	٠٢	٠١	01	01	01	01	٠٢	٠٢	٠٣	٠١	٠١		١٦
التشجيع والتعزيز	٠٣	٠١	01	01	03	01		٠١					١١
عـدم تقبـل الأوليـاء لتصنيف أبنائهم	٠١	٠٧			02	02	٠١	٠١	٠٤	٠١	٠١		٢٠
تأثير البيئة الأسرية	٠١	٠٢	02		02	01				٠١			٠٩
التواصل مع الأولياء	٠٤		04	05	03	١٦	٠٣	٠٣	٠٨	٠٣	٠٣		٥٢
التواصل مع المشرفات والمراكز المتخصصة	٠٢	٠٢	03	02	02		٠٥	٠٤	٠٣	٠٤	٠٣		٣٠
صعوبات حركية			01		01	01	٠٢						٠٥
مشكلات صحية	٠٣				02	05	٠٢	٠١	٠١		٠٢		١٦
فرط الحركة	٠١	01	01	02	02			٠٢	٠٢		٠١		١٢
صـعوبات حسـب المـواد التوقيت...	٠١	٠٤	03	01	06	13	٠٦	١٣	١١	٠٢	٠٣		٦٣
حاجات التكوين(المعلمات ، الأولياء)	٠٤	٠٣	٠٤	٠٤	٠٧	٠٢	٠٢	٠٣	٠٥	٠٣	٠٣		٤١
البيئة المدرسية							٠٣						٠٣

ثانيا: الترميز المحوري:

يعتبر الترميز المحوري الخطوة الثانية من الترميز في البحوث النوعية التي تعتمد على مبادئ النظرية المتجذرة، وهي طريقة للربط بين البيانات التي تم جمعها بواسطة المقابلات، تلك البيانات التي تتماشى مع محور فئة معينة قد لا تظهر في الترميز المفتوح .(algrenita,2020)

يعتبر شتراوس وكوربين (strauss and corbin,1990) بأن الترميز المحوري ضروري لاستكشاف الروابط بين المفاهيم والفئات التي تم إنشاؤها خلال مرحلة الترميز المفتوح.

شبكة الترميز المحوري:

بغرض إجراء الترميز المحوري لدراستنا، قامت الطالبة بتحليل العلاقات داخل البيانات بشكل منهجي من حيث جوانبها السببية والسياقية والظروف المتداخلة، وتمَ ذلك ببناء شبكة ترميز ركزت خلالها على تحديد الظروف السببية المشكلة لتصورات المعلمات لصعوبات التعلم لدى الطالبات، حيث قامت بتجميع الرموز التي ذكرت فيها المشاركات في المقابلات، آراءهن حول الأسباب المرتبطة بصعوبات التعلم. كما تم التركيز على السياق الذي تطرقت فيه المعلمات إلى الخصائص المحددة للطالبات من ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الظروف المتداخلة المشكلة لهذه التصورات. الأمثلة التالية توضح نموذجا لشبكة الترميز التي تم بناؤها في هذا السياق:

جـــدول (٦)

شبكة الترميز المحوري للجوانب السببية للمقابلة الأولى

تحليل العلاقات	نـص المقابلة	الترميز المحوري
العلاقة السببية	" مسألة سهلة جداً أو مكتوبة أمامها لكنها لا تستوعبها". "لا تعرف كيف تجمع، لا تعرف كيف تجمع عدد بسيط جداً"	الصعوبات المعرفية.
	"بعض الحالات التي مرت بي للأسف تكون الأم هي سبب تدمير ابنتها، أي توجد طالبة تحاول المشاركة معي..." " لا تريد أن تكتب، ترفض الطالبة أن تكتب"	ضعف الفاعل
	" مثلاً كما قلت لك صعوبة في النطق" " مثلاً كما قلت لك صعوبة في النطق، بعض الطالبات تَتَأتَأُ قبل أن تنطق الكلمة "	المشكلات اللغوية

جـــــدول (٧)
مثال لشبكة الترميز المحوري للظروف المتداخلة للمقابلة الأولى

تحليل العلاقات	نـــص المقـابلـة	الـتـرمـيـز المحـوري
الظروف المتداخلة	"استطعنا معالجة حالتها عن طريق التعزيز والهدايا، هذه سهلت الأمور علينا."	الحاجة إلى التحفيز
	شخصية "صعوبات التعلم" دائماً لديهنّ الخجل، ليس لديها ثقة بالنفس،	الثقة بالنفس
	"مع أنها كانت لديها مشكلة في تقبل أي تعلم وسط مجموعة.	تحديات المناهج التعليمية
العلاقة السياقية	"ملاحظات من الأم، قد تخبرنا الأم أنها لا تحب الازعاج، ولا تتجاوب في مكان فيه إزعاج."	التواصل مع الأولياء

من خلال اعتمادنا على شبكة الترميز التي ركزت على الجوانب السببية والسياقية والظروف المتداخلة، عند تحليل البيانات، أصبح من الممكن تحديد العلاقات بين المفاهيم والفئات، وبالتالي إنشاء روابط على مستوى أعلى من التجريد.

قامت الباحثة بتجميع المفاهيم الأولية للترميز المفتوح والمكونة من:٦٠٣ مفهوما في 23 فئة أولية تم تجميعها فيما بعد في ١١ فئة محورية بتغطية نسبية مختلفة ، حيث مثلت فئة : الجوانب المعرفية(الإنتباه، الفهم والذاكرة) ٢٢.٤٣% بينما مثلت فئة صعوبات تمييز الحروف ١٤.٨٤ % ،كما مثلت الصعوبات المرتبط بالتردد والرفض ما نسبته : ١١.١٣ % من مجموع الترميزات، أما الصعوبات المرتبطة بالمشكلات الصحية للطالبات كفرط الحركة والأمراض المختلفة ، فمثلت نسبة ٢.٧٠ % من مجموع الترميزات، وترتبط هذه الفئات الأربعة بالإجابة على السؤال الأول حول تصورات المعلمات لخطر صعوبات التعلم. أما الفئات المحورية الناتجة عن السؤال الثاني المتعلق بالتحديات والاقتراحات، فقد استنتجت الباحثة، من خلال البيانات الكمية والتحليل المنطقي، تبين لنا توزيعهما كميا كما يلي: ١٤.١٧% من الرموز في فئة المناهج التعليمية واكتظاظ الصفوف ونقص التدريب المتخصص ب: ٨.٦%، ونسبة: ٨.٧ % لفئة تعاون المعلمات مع الأولياء والمرشدات.

التثلـيث Triangulation:

إضافة لشبكة الترميز، تبنت الطالبة منهجية أكثر مرونة، مستفيدة في ذلك من المنهجية التي اقترحتها شارماز (Charmaz, 2006)، والتي تضمنت إنشاء روابط بين البيانات والانخراط في التحليل التأملي، من خلال تصنيف الرموز إلى موضوعات متميزة واستخدام كتابة المذكرات، وقد تمكنًا بذلك من استخراج المعنى من البيانات المستخلصة في مقابلات المعلمات .بعد ذلك قمنا بربط الرموز الأولية أو المفاهيم ذات الصلة برموز أخرى للحصول على فئات أكثر تجريدًا.

تم وضع بيانات الترميز المفتوح التي تم جمعها جنبًا إلى جنب مع فئات النظرية الأساسية التي تم استنتاجها من هذه الرموز، لتكون بمثابة وسيلة لتعزيز وإثبات تحليل النتائج .نشير هنا إلى أن استخدام منهجية التثليث Triangulation غالبًا ما يرتبط بالتحليلات التي تدمج إجراءات جمع البيانات الكمية والنوعية في تحليل هذه البيانات بغرض فحص ظاهرة معينة(Sylvester. Donkoh, 2023) ولقد ساهم دمج البيانات النوعية والكمية، إلى الزيادة في تأكيد النتائج و.المثال الذي يؤكد ما تحصلنا عليه من استنتاجات ساعدت الباحثة في تحديد وتسمية الفئات في الترميز المحوري ، حيث أعطتنا النسب المئوية لتكرارات الرموز المفتوحة نظرة واضحة في اختيار وتسمية الفئات، وينضح هذا من خلال الجدول رقم:٥.

تسمية الفئات:

قبل الانتقال إلى مرحلة تسمية الفئات في الترميز المحوري، خصصت الباحثة قدرًا كبيرًا من الوقت لتنظيم وتصنيف الرموز التي تم إنشاؤها في الترميز الأول. ولتحقيق ذلك شرعت في تصدير جميع الرموز إلىMicrosoft Word ، حيث شرعت في ترتيب وتصنيف كل من الفئات والرموز، علاوة على ذلك، قامت بتلوين جميع الرموز بألوان مختلفة، حيث يتوافق كل لون مع فئة مميزة (مثل اللون الأصفر للقدرات المعرفية، واللون الأخضر للتعاون مع الأولياء والمرشدات والمراكز المتخصصة واللون الأحمر للمناهج التعليمية والتدريب والتحفيز) كان هذا مفيدًا للغاية نظرًا لتوفيره تصويرًا شاملاً للرموز والفئات، بالنظر إلى أن الرموز والفئات تم تمثيلها في ألوان مختلفة. الجدول التالي يوضح تمثيلا بالألوان للمفاهيم والفئات

جدول (٨)

مثال يوضح تمثيل الرموز والفئات بالألوان

نص المقابلة	المفاهيم	الفئات
"الطالبة ليس لديها القدرة على الاستيعاب بسرعة، والأمر الثاني تكون مشتتة ذهنيًا، أي لا تقدر أن تركز على شيء معين، أي أقول لها ركزي على الكتاب، فتنظر في الكتاب لكن لا ترى شيء"	تشتت الإنتباه، وضعف التركيز.	الصعوبات المعرفية.
"أنا لدي طالبة أشعر أنها تعاني صعوبات، وأمها موجودة هنا، وقلت لها أحولها إلى الصعوبات، على أساس أن تخفف من المهارات عليها، لكن الأم غير متقبله أن تكون ابنتها في فصل الصعوبات، فهذا يؤثر على البنت لن تنجح."	عدم تقبل الوالدين	التواصل مع الأولياء
بمعنى لدينا الآن طالبة للتو التحقت في صعوبات التعلم كانت تُعيد مرحلة أولى ابتدائي، وكانت أيضًا تُعيد مرحلة ثاني ابتدائي	التكرار الدراسي كمؤشر لصعوبات التعلم	التكرار الدراسي

تسمية فئات السؤال الأول:

تمحور السؤال الأول في المقابلات حول التعرف على تصورات المعلمات لمؤشرات خطر صعوبات التعلم، وبعد تحليلنا للمفاهيم الأولية، إنتقلنا إلى تسمية الفئات المحورية من خلال تجميع المفاهيم المترابطة في نفس البعد، فتوصلنا إلى أربع فئات محورية وهي:

أ) الصعوبات المعرفية:

نتج عن الرموز الأولية ثلاثة رموز تكررت مع المعلمات، وكان أبرزها تشتت الإنباه والتركيز عند الطالبات من ذوي صعوبات التعلم، إعتبرت المعلمات أنه مؤشر جوهري على صعوبات التعلم من الجاني المعرفي للطالبات، كما أشرن، ولو بدرجة أقل إلى مؤشري الفهم ونقص القدرة على التذكر.

عند تحليلنا المنطقي لشبكة الترميز التي قمنا بإعدادها(الجداول ٦،٧،٨) وتكرار هذه المفاهيم الثلاثة، ظهر لنا أن المعلمات يتصورن أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يرتبطن بمثيرات غير تلك الموجودة في الصف والتي يتم تمثيلها من طرف المعلمة، ومن أمثلة ذلك ما جاء في المقابلة الثامنة: "تتجاهلني ولا تريدني أن أنظر إليها"، كما جمعت المعلمة في المقابلة الخامسة مفهوم تشتت الإنتباه مع مفهوم النسيان، حيث حاء في نص المقابلة: "نعم **تنسى**، أنا قلت للأم أن على ما يبدو ابنتها **تستخدم الأجهزة بكثره؟** قالت أنها تلعب على الأجهزة ولا أستطيع أن أخذ الجهاز منها، لدرجة أنني لاحظت **ضعف تركيزها وتشتت انتباهها**"، فيلاحظ أنها ربطت بين استخدام الأجهزة الإلكترونية من قبل الطالبة ونسيانها للمهام التعليمية قي الصف، وتشتت انتباهها.

انطلاقا مما ذكرنا سابقا، فامت الباحثة بتجميع الرموز الأولية الثلاثة: تشتت الانتباه والفهم والنسيان، في فئة واحدة وقمنا بتسميتها **بالصعوبات المعرفية**، واعتبرناها فئة محورية تعبر عن تصور المعلمات لمؤشر صعوبات التعلم.

ب) صعوبات تمييز الحروف والنطق:

قامت الباحثة باستنتاج ثلاثة مفاهيم في الترميز المفتوح، وهي: صعوبات القراءة صعوبات الكتابة، صعوبات النطق، وبعد فحص مخرجات بيانات هذه الرموز جمعنا الملاحظة التالية:

تكرار بنسبة ٧٩% لثلاثة مفاهيم وهي: صعوبات القراءة صعوبات الكتابة، صعوبات النطق، حيث اعتبرت المعلمات المشاركات في المقابلات أن هذه الصعوبات الثلاث هي الأكثر

لدى الطالبات، بينما لم تذكر كثيرا مفاهيم الخلط بين الأشكال وقلب الأرقام، وهو ما جعلنا نستغني عن هذين الرمزين الأخيرين، واكتفينا بتجميع ثلاثة مفاهيم في فئة وأسميناها بصعوبات تمييز الحروف والنطق، نعيد ترتيبها حسب أهميتها انطلاقا من تكرار ذكرها من قيل المعلمات: صعوبات القراءة صعوبات الكتابة، صعوبات النطق، وكان أساس هذه التسمية هو مستوى ترابط المفاهيم من حيث سياقها التعليمي الذي يتم داخل الصف.

ج) صعوبة العد وترتيب الأرقام:

لاحظت الباحثة إشارة المعلمات إلى مشكلات في العد تبرز في مادة الرياضيات، فمثلا ذكرت المعلمة في المقابلة الحادية عشر:" في الرياضيات الطالبات قد تكون لديهن صعوبة في كتابة الأرقام من اليسار وتكتب من اليمين،" وفي المقابلة السادسة:" كانت توجهني طالبة حينما اكتب لها ١+٢ أو ٣+٤ أشعر أنها **تجد صعوبة في العد تشعرين أنها ضائعة** ولا تعرف ماذا تفعل."وهي صعوبة تصورتها المعلمات بربطها بتعلم الرياضيات، فقمنا بتسميتها بصعوبة العد وترتيب الأرقام، بالنظر إلى الظروف السياقية التي ذكرناها في شبكة الترميز.

د) الضعف الدراسي:

أشارت ست معلمات إلى صعوبات متعلقة بتكرار السنة وعدم الاستيعاب داخل الصف من قبل بعض الطالبات واعتبرت المعلمات ذلك بأنه مؤشر على صعوبة التعلم لدى الطالبات، واعتبارا لسياق هذا المفهوم الذي يندرج ضمن الصعوبات التي تبديها بعض الطالبات داخل الصفوف، فقمنا بتسميتها بالضعف الدراسي.

هـ) التردد ورفض التعلم:

انطلاقا من الظروف السياقية والظروف السببية التي أشارت إليها الباحثة عند بنائها لشبكة الترميز المحوري، استنتجنا فئة قمنا بتسميتها بالتردد ورفض التعلم، لتداخل المفهومين من حيث استخدامهما في سياق تعبير المعلمات عن تصورهن لصعوبات التعلم يمكن استخلاص ذلك من نصوص بعض المقابلات فمثلا ذكرت معلمة في المقابلة الرابعة:" أنا أعرف أن الطفلة ضعيفة من قلة مشاركاتها، من خجلها، من انطوائيتها" وفي المقابلة التاسعة:" قد يكون السلوك الذي هو الخجل، حتى لو عرفت إجابة السؤال تقوله بصوت منخفض، بمعنى خجولة وليس لديها ثقة بنفسها".

ك) الصعوبات الصحية:

ركزت أغلب المعلمات على مؤشر لصعوبات التعلم تتمثل في: فرط الحركية ومشكلات حركية وبعض الأمراض التي تؤشر، حسبهن، إلى صعوبات التعلم، فقامت الباحثة بتسمية هذه الرموز الثلاثة بمشكلات صحية.

تسمية فئات السؤال الثاني:

أ) الحاجة إلى التحفيز:

أشارت المعلمات في العديد من المقابلات إلى أهمية تشجيع الطالبات من ذوي صعوبات التعلم تعزيز سلوكاتهن الإيجابية معتبرات ذلك كمقترح بيداغوجي لصعوبات اتعلم، فمثلا تذكر المعلمة في المقابلة السابعة: "كتبنا أن الطالبة تحتاج لاهتمام معين، وتحتاج الى التشجيع والتحفيز؛ لأنها تسير كثيراً بالتشجيع، مثل: الهدايا، التكريم، فهذه الأمور ترفع معنوياتها جيداً".

قامت الباحثة بتسمية هذا المفهوم بالحاجة إلى التحفيز وهو يندرج ضمن الحاجات التي أشارت إليها المعلمات للتعامل مع صعوبات التعلم، وقد ارتكزت الباحثة في تسميتها إلى الظروف السببية، عندما ربطت بعض المعلمات مفهوم ضعف التفاعل والمشاركة في الصف بالتعزيز والتشجيع.

ب) تحديات المناهج التعليمية:

اتفقت كل المعلمات الإحدى عشر على ذكر تحديات تواجههن في تعليم ذوي صعوبات التعلم، وقد تركزت خاصة على العدد الكبير داخل الصف والتوقيت غير المناسب، بالإضافة إلى تنوع الصعوبات حسب المواد التعليمية. وقد كانت نسبة تكرار هذه الرموز :٥٢% من الرموز التي تناولت الصعوبات المتصلة بالمنهاج التعليمي، ولذلك قامت الباحثة بتصنيف وتسمية هذه الفئة بتحديات المناهج التعليمية.

ج) حاجات التكوين المتخصص:

أرجعت كل المعلمات المشاركات في المقابلات، الصعوبات التي يواجهنها مع فئة الطالبات ذوات صعوبات التعلم إلى نقص التكوين والتدريب المتخصص أثناء الخدمة، واعتبرنه تحديا لهن. وعليه قامت الباحثة بتسمية هذه الفئة بالحاجة إلى التكوين المتخصص.

د) التعاون مع الأولياء:

أشارت عشر معلمات مشاركات في المقابلات إلى تحديات متصلة بعدم تقبل الأولياء لتوجيه الطالبات وتأثير البيئة الأسرية لهذه الفئة، ومن ذلك سمت الباحثة هذه الفئة بالتعاون مع الأولياء.

هـ) التعاون مع المختصين:

تكرر في المقابلات مفهوم التعاون مع المشرفات والمراكز المختصة والمتخصصين في صعوبات التعلم، حيث ورد المفهوم ٤٠مرة، وهو ما جعلنا نسمي هذه المفاهيم بفئة التعاون مع المختصين، اعتبرت المعلمات أنه مقترح لمواجهة تحديات صعوبات التعلم. نوضح

ثالثا: الترميز الانتقائي:

الترميز الانتقائي هو أسلوب ترميز يستخدم في البحث النوعي لتضييق وتصنيف البيانات المجمعة إلى موضوعات أو فئات محددة. وهي تتضمن عملية تحديد واختيار العناصر أو الرموز الرئيسية من البيانات ذات الصلة بسؤال البحث أو الهدف. يساعد الترميز الانتقائي الباحثين على تنظيم البيانات وفهمها من خلال التركيز على الجوانب الأكثر أهمية وذات مغزى. إنها خطوة حاسمة في عملية تحليل البيانات، لأنها تسمح ببناء المعنى وتطوير النظريات أو النتائج بناءً على الموضوعات أو الفئات المحددة.

يشير الترميز الانتقائي إلى وقف الترميز المفتوح وتقييد الترميز على المتغيرات المرتبطة مباشرة بالمتغير الأساسي بطريقة مهمة بما يكفي لتوليد نظرية موجزة .تبدأ عملية الترميز الانتقائي فقط عندما يتأكد المحلل من وجود المتغير الأساسي(Glaser & Holton, 2004) وهو المرحلة الثالثة من الترميز خلالها يتم تحديد المتغير الأساسي أو الفئة المركزية والترابط المنهجي والمنطقي لهده الفئة المركزية مع الفئات الأخرى.

نشير هنا إلى أنه يمكن الوصول إلى الفئة المركزية إما من الفئات الموجودة في الترميز المحوري، أو نتيجة لفئة متفوقة تشمل عدة فئات من الترميز المحوري، بهدف تطوير نظريتها الأولية(المؤقتة)، قامت الباحثة بالترميز المفتوح والمحوري والانتقائي للمقابلتين الأوليين، بشكل متزامن، وقد ساعد هذا الإجراء كثيرا في استنتاج الملامح الجوهرية للنظرية، كما ساعدنا في التقدم

السريع وبعدها واصلت الباحثة مع نفس المنهجية مع كل المقابلات، وكانت تجري المقارنة المستمرة وبالتالي التنظيم المستمر وتوحيد الرموز وتصنيفها والتفسيرات بناء على الروابط بين الفئات والفهم الدقيق ويمكن تلخيص هذه الإجراءات بما يلي:

أ) التحقق من صحة الفئة عن طريق مقارنة النصوص الواردة في أقوال المعلمات أثناء المقابلات.

ب) دمج الرموز في فئات والعمل على استخلاص الفئات المركزية عن طريق الترميز الإنتقائي، وفي نفس الوقت الاستغناء عن المفاهيم الأقل صلة بموضوع تصورات المعلمات حول خطر صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تجاهل الرموز الأقل تكرارا من طرف المعلمات.

بناء على ذلك أفرزت نتائج تحليل البينات للترميزات الانتقائية ما يلي:

١- الترميز الانتقائي لإجابات السؤال الأول:

ماهي مؤشرات التعرف على الطالبات اللواتي يعانين صعوبات التعلم من وجهة نظرك؟

١/١ وصفت المعلمة المشاركة في المقابلة الأولى، أثناء إجابتها عن السؤال الأول حول تصورها لمؤشرات صعوبات التعلم عدة جوانب كان من بينها ما تركز على مؤشرات بقدرات معرفية تركزت أساسا على مظاهر تشتت الانتباه وما يترتب عنه من سلوكات في اللغة والرياضيات وحتى على مستوى الحركة، ومما قالته المعلمة في هذا السياق:» الفهم أيضاً، يكون لديها بطء في الفهم" وفي موضع آخر من المقابلة:" **مسألة سهلة جداً أو مكتوبة أمامها لكنها لا تستوعبها.**" أو" **شرود ذهن الطالبة**"

لاحظت الباحثة من خلال تكرار المعلمة لهذه المفاهيم، فقامت بحساب تكرارها أثناء المقابلة، فوجدت أن المعلمة ذكرت مفهوم مصطلح الانتباه بشكل مباشر أو من حيث أبعاد هذا المفهوم كالاستيعاب والوعي، كقولها:" **مسألة سهلة جداً أو مكتوبة أمامها لكنها لا تستوعبها.**"

أو من حيث نتائج عملية الانتباه على سلوكات تعليمية عند ذوي صعوبات التعلم، كقول المعلمة:" **وفي الإملاء أعطيها ثلاث كلمات، يمكن أن تكتب واحدة منها صحيحة، والباقي خطأ.** وكذلك: "**لا تعرف**

كيف تجمع، لا تعرف كيف تجمع عدد بسيط جداً" أو حتى على الجانب الحركي للطالبات، مثل قول المعلمة:" **أو يمكن أن يكون لديها فرط حركة**".

هذه الملاحظات تفودنا إلى استنتاج أثر صعوبات في التركيز والحفاظ على **الانتباه** على أداء الطالبات للقيام بالمهام الرياضية.

نتيجة لهذه الملاحظات، قامت الباحثة بالتحقق من هذا الاستنتاج ممن خلال حساب تكرار ذكر هذا المفهوم في المقابلة، فوجدت ما يلي: تكرر **تشتت الانتباه** ١٠ مرات، كمؤشر على صعوبات التعلم، وهذا فقط في إجابة المعلمة على السؤال الأول للمقابلة.

للتأكد أكثر تابعت الباحثة نفس الإجراء وانتقلت إلى المقابلة الثانية، فلاحظت الكثير من التطابق في الملاحظات، حيث كررت المعلمة المشاركة في المقابلة الثانية مفهوم تشتت الانتباه كمؤشر أساسي على صعوبات التعلم لدى الطالبات، وهنا نقتبس بعض العبارات لتوضيح ذلك ،"" **الطالبة ليس لديها القدرة على الاستيعاب بسرعة، والأمر الثاني تكون مشتتة ذهنيًا، أي لا تقدر أن تركز على شيء معين، أي أقول لها ركزي على الكتاب، فتنظر في الكتاب لكن لا ترى شيء، أحياناً بعض الطالبات مثلًا نفس الكلمة تراها معكوسة،" وكذلك قولها:**" في القراءة أحياناً لا تعرف الكلمة نهائياً، مثلاً **أنا أشير لها إلى كلمة، وهي تنظر للكلمة الثانية**"

انطلاقا مما سبق من الملاحظات، استنتجنا فئة أساسية تشترك فيها مجموعة من الرموز المحورية: صعوبات معرفية، الضعف الدراسي، صعوبات تمييز الحروف والنطق، صعوبة العد وترتيب الأرقام، وعلى أساس البيانات الكمية لتكرارات هذه الفئات المحورية، والترابط المنطقي، قمنا بتسميتها **بصعوبات تشتت الانتباه وضعف الإدراك.**

من ناحية أخرى، وصفت المعلمة المشاركة في المقابلة الأولى بأنه يظهر على الطالبات من ذوي صعوبات التعلم، سلوكات كالخجل والتردد في الإجابات والمهام التعليمية، بالإضافة إلى الانعزال والانطواء، فذكرت المعلمة:" "**صعوبات التعلم" دائماً لديهنّ الخجل، ليس لديها ثقة بالنفس" وعباراتها:" كانت لدي بعض الطالبات لديهنّ مشكلة الانعزال الاجتماعي.**" "**تخجل** من المشاركة معي في الفصل" "**لا تندمج** في الفصل."

استنتجت الباحثة أن هذا التصور لدى المعلمة يشير إلى جانب وجداني قد يشكل بعدا من أبعاد تصور المعلمات لمؤشرات صعوبات التعلم، وللتحقق من هذا الاستنتاج الأولي، أعادت الباحثة نفس الإجراء مع المقابلة الثانية، فكانت الملاحظات كما يلي:

- تكرار مضمون هذا البعد الوجداني، حيث ذكرت المعلمة المشاركة في المقابلة الثانية:" أحيانًا تتهجى الحرف دون حركاته **تتهجى الحرف نطقاً**، بمعنى **تقول باء لا تقول مثلا بِي** حينما يكون مكسوراً."
- وقد تكرر استخدام مضمون هذا البعد ال وجداني٩ مرات في المقابلة الأولى و٥ مرات في المقابلة الثانية، كل ذلك كان في إجابات المعلمات على السؤال الأول من المقابلة.

لاحظت الباحثة إلحاح المعلمات على تأكيد أهمية هذا البعد الوجداني المتمثل في التردد ورفض الطالبات للمعلمات والمشاركة في الصفوف والخجل وبعض الصعوبات الصحية وغيرها من السلوكات المعبرة عن عدم ثقة، قامت بتسميته ببعد **الثقة بالنفس وتقدير الذات.**

الترميز الانتقائي لإجابات السؤال الثاني: ماهي التحديات التي تواجهك انتِ كمعلمة فيما يخص اجراءات الإحالة؟ وما هي المقترحات لمواجهتها؟

نشير في البداية إلى حالة التشبع التي ذكرناها، في المفاهيم المستخلصة من السؤالين الثاني والثالث، وتقارب المفاهيم في السؤالين، وهو ما دفع بالباحثة إلى تجميع الرموز في فئة واحدة خاصة بالتحديات والمقترحات قد توصلنا إلى الترميز الانتقائي للسؤال الثاني كما يلي:

١- عبرت المعلمة المشاركة في المقابلة الأولى عن تصورها لمؤشرات صعوبة التعلم بالإشارة إلى سلوكات مرتبطة بوضعيات تعليمية لها علاقة بطريقة العمل الجماعي داخل الصف، أو طرق تعزيز وتشجيع الطالبات أو طريقة تنظيم الصف، بالإضافة لما له من علاقة مع وضعيات تعلمية متعلقة خاصة باستراتيجيات التعلم نعرض اقتباسات من عبارات المعلمة:" وعندما يكون هناك **إزعاج تصمت ولا تتجاوب،** أحاول أن أخذ منها إجابة، لكن لا تقدم لي إجابة" وكذلك قولها:" استطعنا معالجة حالتها عن طريق **التعزيز والهدايا،** هذه سهلت الأمور علينا." أو:" الإملاء تكتبه **بلغتها الأم،** فلا تكتبها بالعربية" استنتجت الباحثة أن هذا

التصور لدى المعلمة يحيلنا إلى بعد مرتبط بالجانب التعليمي والتعلمي لدى الطالبات اللواتي لهن صعوبات تعلم ما، وتابعت الباحثة مع نفس الإجراء في المقابلة الثانية، فكانت الملاحظات كما يلي:

- تكرر محتوى البعد التعليمي والتعلُمي، ونعبر عن ذلك بالاقتباسات التالية:" عندما أقول لها اخرجوا **كتاب "لغتي" من الحقيبة تستطيع إخراجه**، وأيضًا ينطبق ذلك عندما أطلبهم إخراج المصحف، لكن عندما أطلب منهم أن يفتحوا صفحة الدرس لا تستطيع وتضل تبحث عن الصفحة، ومادة "لغتي"

بالنسبة لها من **السهل** أن تجد صفحة الدرس؛ لكونها موضحه الدروس في الصفحات ومكتوب أن هذا الدرس الأول، وهذا الدرس الثاني، وتنظر إلى زميلتها، **لكن القرآن صعب عليها؛ لأن صفحاته كثيرة جدا ومتشابهة.**"

- تكرر مضمون هذا البعد التعليمي والتعلُمي في ١١ رمز مفتوح في المقابلة الأولى ٨ رموز في المقابلة الثانية، وكان هذا دائما في إجابات المعلمتين على السؤال الأول من المقابلة.

٢- عبَرت كل المعلمات المشاركات في المقابلات عن حاجاتهن للتدريب والمرافقة العلمية المتخصصة في صعوبات التعلم للتعرف على مؤشرات خطره. ففي المقابلة العاشرة ألحت المعلمة على ضرورة التكوين لها ولأولياء الطالبات: يا ليت يقومون بعمل دورات لصعوبات التعلم لتوعية أم الطالبة في كيفية.

تدريس ابنتها في المنزل، فيجب أن تكون هناك توعية، وكذلك توعية لي أنا كمعلمة الصف الأول." وفي نفس السياق ذكرت المعلمة في المقابلة السادسة:" **إقامة دورات توضيحية للمؤشرات**؛ لتكون واضحة لدى المعلمات، نقطة كذا وكذا وكذا، وتكون نقاط واضحة ومفهومة."

تكررت الإشارة إلى هذه الفئة الرئيسية من طرف المعلمات ٤٠ مرة في المقابلات الإحدى عشر، وبعد تحليلنا المنطقي، اعتبرت الباحثة هذا البعد ضمن الفئات الرئيسية التي بمكن بناء نظريتنا عليها، وهو التدريب والتكوين المتخصص.

للتعبير عن ترابط أبعاد: صعوبات تحديات المناهج التعليمية والحاجة إلى التحفيز والحاجة إلى التدريب المتخصص، قامت الباحثة بتجميع هذه الفئات المحورية الثلاث، ضمن فئة أساسية وسمتها **بأنماط التعليم والتعلم.**

٣- عبرت عشر معلمات عن ملاحظاتهن لرفض أولياء الطالبات لتصنيف بناتهن من ذوات صعوبات التعلم، ربما لأسباب اجتماعية أو ثقافية، واعتبرن هذا الرفض من بين التحديات التي تواجههن في التعامل مع صعوبات التعلم فمثلا تذكر المعلمة في المقابلة الثامنة: " عدم تقبل الأهالي، مثلا تقول الأم: ابنتي لا تعاني من شيء، هذه الطالبة التي كانت عشوائية، الأم تقول لي اعتبريها ابنتك". بالإضافة إلى تحد آخر يظهر في تعاون الأولياء والمرشدات والمراكز المتخصصة، مع المعلمات. فقد أشارت المعلمة في المقابلة العاشرة: معلمة الصعوبات لا تجتمع معنا، ولا نقول إننا عرضناها على معلمة الصعوبات" وأيضا في الإشارة إلى تعاون الأولياء: "وتوجد بعض الأمهات يكنّ واعيات وتأتي فتقول إن ابنتها لديها مشكلة في النطق".

وقد تكررت هذه الرموز في الفئة الأساسية ١٢٣ مرة، وتوافقت الرموز في تعبيرها عن حاجات تواصلية بين المعلمات والأولياء والمختصين داخل المدارس وخارجها، وكان من المنطقي من حيث ترابط الأبعاد أن نضم هذه الفئات المحورية في فئة أساسية في الترميز الانتقائي

كتابة المذكرات:

١- **إعادة الترميز المفتوح:** كانت الرموز التي تم جمعها في البداية بعد **المقابلة الأولى طويلة للغاية ووصفية** بشكل مفرط وتفتقر إلى الفهم التحليلي اللازم لدراسة نظرية قائمة على أسس. تم اعتبار هذه الرموز الأولية مؤقتة وبهدف الوصول إلى تحقيق إمكانيات تحليلية بديلة، تم استخدام رموز من المقابلات الأولى والثانية والثالثة أثناء ترميز المقابلات الخمس الأولى.

٢- اكتسبت الطالبة الثقة والكفاءة في عملية الترميز المفتوح، مما أدى إلى إعادة ترميز نصوص المقابلة المتاحة حتى تلك النقطة لتعزيز التوافق التحليلي للرموز الأولية.

٣- أظهرت الرموز خلال محاولة الترميز المفتوح الثانية مستوى أعلى من التجريد المفاهيمي وتضمنت الرموز المشتقة من المقابلات اللاحقة كجزء من عملية التحليل المقارن المستمر المتأصلة في البحث النظري القائم على مبادئ النظرية المتجذرة.

٤- تمت عملية الترميز الأولي مباشرة بعد كل مقابلة للالتزام بالمبدأ الأساسي لمنهجية النظرية المتجذرة، والتي يتضمن جمع البيانات وتحليلها في وقت واحد .يوضح الجدول(١) التفاوت بين الرموز المفتوحة والرموز المنقحة.

جـــدول (٩)

نموذج للتفاوت بين الرموز الأولية في المقابلة الأولى والمقابلة الثانية.

عنـاصـر المقـابلـة	الترميز المفتوح للمقابلة الأولى
▪ مثلاً كما قلت لك صعوبة في النطق ▪ مثلاً كما قلت لك صعوبة في النطق، بعض الطالبات تَتَأتَأُ قبل أن تنطق الكلمة الفهم أيضاً، يكون لديها بطء في الفهممسألة سهلة جداً أو مكتوبة أمامها لكنها لا تستوعبها. ▪ لا تعرف كيف تميز بين الحروف. ▪ تحتاج وقت لتعليمها الحروف(ترميز احتياطي reserve coding ▪ وفي الإملاء أعطيها ثلاث كلمات، يمكن أن تكتب واحدة منها صحيحة، والباقي خطأ. ▪ يعني ترسمها كأنها أشكال هندسية. ▪ لا تريد أن تكتب، ترفض الطالبة أن تكتب. ▪ ترسم أشكال وليس حروف. ▪ لا تعرف أن تكتب	▪ القدرة على النطق ▪ القدرة على النطق ▪ القدرة على الفهم ▪ مهارات الذاكرة ▪ وضعية انفعالية ▪ وضعية انفعالية ▪ مشكلات حركية
▪ كيف كانت تجربتك مع الصفوف الدنيا، الآن لك معهم ٨ سنوات صحيح؟؟(تصورات المعلمات لخطر صعوبات التعلم) ▪ كيف كانت تجربتك مع الصفوف الأولية؟ ▪ (تصورات المعلمات لخطر صعوبات التعلم) ▪ في المرحلة ثالث ابتدائي، فيكونوا حينها يعرفون الأحرف. ▪ تكون لديهم إمكانية، أحياناً في القراءة والكتابة. ▪ الطالبة تجد صعوبة من مرحلة أولى ابتدائي، لكن المعلمة تبدأ ترّفعها ▪ نحن نعتبر الصفوف العليا يعتمدون على أنفسهم في كل شيء ▪ الصفوف الدنيا يجب أن تكون المعلمة معهم.	▪ عرفة الحروف ▪ إمكانية القراءة والكتابة، ▪ رفع الصعوبات من مهام المعلمة ▪ الإعتماد على النفس في الصفوف العليا ▪ الإعتماد على المعلمة في الصفوف الدنيا

٣- إعادة صياغة بعض الأسئلة:

أثناء إجراء الباحثة للمقابلة الأولى لاحظت أن المعلمات أبدين عدم فهم لمضمون السؤال الأول والذي جاء في البداية بالصياغة التالية: ماذا تعرف عن مصطلح تحت خطر صعوبات التعلم؟ ولما لاحظت الباحثة أن المعلمات لم يتجاوبن جيدا مع هده الصياغة للسؤال طرحنا السؤال بصياغة أخرى وهي: ما هو مفهوم صعوبات التعلم بالنسبة لك؟ وقمنا بالشرح للمعلمات بأن السؤال يتعلق بالرأي الشخصي للمعلمة حول صعوبات التعلم من خلال تأكيدنا على ذلك بعبارة " بالنسبة لك" وذلك حتى لا تفهم المعلمة بأننا نختبر في قدراته على الشرح الأكاديمي لمصطلح "صعوبات التعلم".

٣- استنتاج ترميزات احتياطية:

أثناء عملية الترميز الأول، اتضح للباحثة بعض الرموز الاحتياطية reserve coding، رأينا أنه يمكن الاستفادة منها لاحقا في عملية التحليل، فقامت الباحثة بتسجيلها في مواضيع المذكرات. من أمثلة ذلك ما جاء في المقابلة الأولى:" تحتاج وقت لتعليمها الحروف «وقد قمنا باستغلال هذا الترميز الاحتياطي في استنتاج فئة مفاهيم تتعلق بأنماط التعليم والتعلم لذوي صعوبات التعلم.

٤- التعليم عن بعد:

خلال المقابلات الثلاثة الأولى لاحظت الباحثة أن بعض المعلمات كن يشرن إلى تعاملهن مع الطالبات من ذوي صعوبات التعلم خلال فترة الحجر الصحي بسبب كورونا قدرت الباحثة أن ذلك قد يقود إلى موضوع المقارنة بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد فقامت الباحثة بعدم ترميز الفقرات التي تتحدث فيها المعلمات عن وضعية التعليم عن بعد.

٥- التشبع Saturation:

يعتبر التشبع من أهم المبادئ المؤشرة على مدى إسحام Adequacyأفراد العينات القصدية في البحوث الكيفية (Morse, 1995, 2015)، وقد تم تطوير مفهوم التشبع من طرف كلازر وستراوس 1967 Glaser and Strauss) على اعتباره بمثابة التشبع النظري Theoretical saturation الذي يشكل جزء من مقاربات النظرية المتجذرة. في هذا السياق يمكن تعريف مفهوم التشبع النظري على أنه المرحلة التي لا يكشف فيها جمع البيانات الإضافية المتعلقة بالبناء النظري عن أي خصائص جديدة أو يقدم أي وجهات نظر نظرية إضافية (Bryant and Charmaz2007 p.611)

كما يشير التشبع في مجال البحث النوعي إلى المستوى الذي جمع فيه الباحث كمية كافية من البيانات لتمثيل جميع الموضوعات التي تحصل عليها والتي يمكن تصورها والمتعلقة بالظواهر قيد الدراسة بشكل فعال .والغرض منه هو ضمان الدقة المنهجية ومصداقية البحث النوعي ونتحقق من التشبع عندما لا يتمكن الباحث من الحصول على منافذ جديدة من المعطيات بعد مرور تحليل لمقابلتين أو ثلاث مقابلات متتالية (Coenen et al., 2012; Francis et al., 2010)

استحمدنا في هذه الدراسة مجموعة من التقنيات لتقييم التشبع، إضافة إلى ظهور معلومات وموضوعات ورموز وفئات جديدة، لاحظت الباحثة بأنها لم تكن ضمن الإطار العام لأسئلة الدراسة وعلى هذا الأساس فقد اعتمدنا تصنيفٍ التشيع إلى الفئة التي تشمل: تشبع البيانات والرموز أو التشبع الموضوعي (Harvey, Charles, Peters. 2023) ، وتحقيقا لذلك، قمنا بالخطوات التالية:

١- تحديد فئة المفاهيم المستهدفة بدقة:

قامت الباحثة، عند إجرائها لعملية تحليل المقابلات بفحص أفكار ومشاعر وتفضيلات وآراء أفراد العينة، والتي تختلف بشكل طبيعي بين الأفراد. وأثناء عملية التحليل، قمنا بالتدقيق في الإجابات الفردية للمعلمات وتصنيفها إلى رموز أولية، والتي يتم إعادة تجميعها لاحقًا في فئات الترميز من خلال عملية الترميز المحوري.

تركزت المفاهيم المستهدفة حول المحاور الثلاثة للدراسة والمتمثلة في:

أ) تصور مؤشرات خطر صعوبات التعلم.

ب) التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم.

ج) اقتراحات للتعامل مع صعوبات التعلم.

عند إجرائنا لتحليل المقابلات الثلاث الأولى، لاحظت الطابة بأن المعلمات كررن ذكر وضعيات تعليمية لذوي صعوبات التعلم بواسطة التعلم عن بعد خلال فترة الحجر الصحي بسبب وباء كورونا كما توضحه المقتطفات التالية من مقابلات المعلمات:

- **المقابلة الثانية:** «لاحظتها مع أمها تتكلم بشكل عادي وتتحدث، **لكن حينما جئتهم إلى البيت لأزورهم عندما "كان التعليم عن بعد فلم أكن أعرفها حينما جئت**، فانصدمت من تفاعلها معي، كوني أنا معلمتها وأتيتها، لم تُبدي أي ردة فعل.

- **المقابلة الثالثة:** لكن هذه الطريقة قديمة، مع أني الآن كبداية بديت بمعلومات، **ولدي طالبات كنسبة بعد الدراسة عن بعد أصبح لدينا طالبات في الصف الثالث ابتدائي لا يعرفن الحروف**، ولا يميزون الحروف، كما لو أنني أتعامل مع طالبة جديدة في الصف الأول ابتدائي.
- **المقابلة الرابعة:** الأسبوع الماضي، **بعد العودة للتعليم الحضوري كانت المستويات التي شاهدناها عن بعد مختلفة تمامًا.**
- **المقابلة الخامسة: مثلاً في المنصة ليس هناك رسوب لأن الاختبارات عن بعد وتتم بمساعدة الأهالي** فتكون نتائج جميع الطالبات ١٠٠٪، فالأهل ينجزون محل بناتهن، والبنت تنجح وتنتقل للسنة الثانية، تنتقل وهي لا تعرف الحروف.

لما كان تركيزنا على التشبع الموضوعي، فقد انتهجنا عدم تناول المفاهيم التي تذكر المعلمات خلالهن تجاربهن وأفكارهن حول مؤشرات صعوبات التعلم في التعلم عن بعد.

٢- عدم المواصلة مع المفاهيم المتكررة في مقابلات متتالية:

وهو ما لاحظناه في المقابلة الثانية عشر، حيث تكررت نفس المفاهيم الأولية، الشيء الذي جعل الباحثة تكتفي بمفاهيم المقابلة الحادية عشر، مثال من المقابلتين:

- ذكرت المعلمة في المقابلة الثانية عشر مشكلات صحية وحركية مثل إمساكها للقلم تكون بطريقة غريبة" وكذلك: "التي لديهن فرط حركة لديهن الالتفات السمعي،" وتشتت الانتباه: "يعني لا تنتبه معكِ" وصعوبة النطق:" لديها صعوبة في الكلام:" وهي نفس الرموز التي توصلنا إليها في المقابلة الحادية عشر.
- ارتأت الباحثة عدم الإفراط في استخدام التشبع، واكتفت بالتعرف عليه بالتركيز على ظهور معلومات وموضوعات ورموز وفئات جديدة، وساعدنا في ذلك كثيرا، وضوح سؤال الدراسة لأفراد العينة، ولم تتأثر عملية التشبع بحجم العينه.

توصيات الدراسة:

أ) حث القائمين على إعداد المناهج التعليمية على أخذ فئة ذوي صعوبات التعلم بعين الإعتبار في إعداد البرامج التعليمية المناسبة لهم والتوقيت المخصص الملائم، بما يساعد على إدماجهم مع الطلاب العاديين.

ب) عقد دورات تدريبية دورية مكثفة للمعلمات في مواضيع صعوبات التعلم.

ج) توصي الباحثة الجهات المختصة، بتكييف البرامج التعليمية من حيث المواد التعليمية والتوقيت بما يتناسب مع ذوي صعوبات التعلم.

د) التركيز على. تطوير الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الطالبات لتجاوز صعوبات التعلم لديهن.

البحوث المقترحة:

١- إجراء دراسات مستقبلية مشابهة على فئات مختلفة.

٢- إجراء دراسة مستقبلية حول نفس موضوع الدراسة الحالية في مناطق جغرافية أخرى.

٣- إجراء دراسات تقييمية للبرامج التدخل المبكر لفئة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية.

٤- تقترح الباحثة وتوصي بأن يتم التوسع في استخدام البحوث النوعية في الدراسات التربوية؛ وذلك لما تمتاز به من قدرة على التعمق في الإجراءات، والتفاصيل، والعلاقات، والروابط.

٥- تقترح الباحثة دراسة نوعًا محددًا من التحديات التي تواجهه معلمات التعليم العام في ملاحظة مؤشرات صعوبات التعلم

٦- يمكن القيام بدراسة مقارنة بين مؤسسات التعليم العامة والخاصة، والتعرف على المشترك والمختلف بين هذين القطاعين.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

١- أبو نيان، إبراهيم سعد فواز (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام*. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

٢- أبو نيان، إبراهيم سعد فواز (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٣- الحساني، سامر عبد الحميد (٢٠١٩). الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة جدة، *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، ١٦٤ (٢). ٧١٢ – ٦٨٥. مسترجع من https://2u.pw/k02aT

٤- صلاح الدين علام، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**. ط١، ١٩٩٨.دار الفكر العربي. القاهرة.

٥- العابد، عدنان (٢٠١٣). مهارات دراسة الرياضيات التي تميز الطلبة مرتفعي التحصيل عن الطلبة متدني التحصيل في الرياضيات وفق التحليل التمييزي لها. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*. ٢٧ (١٠)، ٢١٧٨ – ٢٢٠٦. مسترجع من https://2u.pw/VWhU7

٦- غنيمات، موسى محمد. (٢٠١٥). *صعوبات التَّعلُّم: واقع وآفاق*. الأردن: دار المعتز.

٧- معمار، صلاح (٢٠١٢). *علم التفكير*. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٨- وزارة التعليم (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. مسترجع من https://2u.pw/aks0E

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1- Coenen, T. Coenen, A. Stamm, G. Stucki, A. CiezaIndividual interviews and focus groups with patients with rheumatoid arthritis: a comparison of two qualitative methods. Qual. Life Res., 21 (2012), pp. 359-370, 10.1007/s11136-011-9943-2

2- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *EgitimveBilim*, *36*(160), 320-334. Retrieved from https://2u.pw/Av8yG

3- Francis, M. Johnson, C. Robertson, L. Glidewell, V. Entwistle, M. E ccles, J. Grimshaw, (2010), What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies Psychol. Health, 25 pp. 1229-1245

4- Glaser, A. Strauss (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine, Chicago.

5- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Person Education.

6- Harvey, Charles, Peters. (2023). A-Methodological Saturation: A Grounded Theory Analysis. The Counseling Psychologist, 001100002311797-001100002311797.
doi: 10.1177/00110000231179706

7- Judd, S. J. (2012). *Learning Disabilities Sourcebook* (4th ed.). Detroit, MI: Omnigraphics

8- Kirby, P. (2020). Dyslexia debated, then and now: a historical perspective on the dyslexia debate. *Oxford Review of Education*, *46* (4), 472-486.
https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1747418

9- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and New Directions*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

10- Morse (1995), the significance of saturation [Editorial]. Qual. Health Res., 5 pp. 147-149, 10.1177/104973239500500201

11- Orr, F. (2010). *Study skills for successful students*. North Sydney, NSW: Allen & Unwin.

12- Simpson, S. (2015). *Essential Study Skills*. London: bookboon.

13- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.Sage Publications, Inc., 1998.

14- Umesh, Kemparaj., Sangeeta, Chavan. (2013). Qualitative research: a brief description. Indian Journal of Medical Sciences, 67(3):89-98. doi: 10.4103/0019-5359.121127.

15- Wasihun, Bekele., Fikire, Yohanes, ago. (2022). Sample Size for Interview in Qualitative Research in Social Sciences: A Guide to Novice Researchers. Research in educational policy and management, 4(1):42-50. doi: 10.46303/repam.2022.3