مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م (٣٤)، ع (١)، ص ص: ٥٠٣ – ٥٢٩ (٢٠٢٦م)
DOI: 10.4197/Art.34-1.18

مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج بجنوب المملكة العربية السعودية: دراسة مختلطة

تركي مهدي القرني

أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران، نجران المملكة العربية السعودية

tmalqarni@nu.edu.sa

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في فصول الدمج الابتدائية بجنوب المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة الحالية المنهجية المختلطة وتكون مجتمع الدراسة من (١٥٠) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية (نجران، جازان، عسير)، وشملت أدوات الدراسة تطبيق استبانة على عينة مكونة من (١١٢) معلمًا ومعلمة، إلى جانب تطبيق مقابلات شبه مقننة على عينة مكونة من (١٥) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. أظهرت النتائج أن مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية جاء في المستوى المتوسط، مع اتجاهات إيجابية نحو الدمج يقابلها ضعف نسبي في المهارات التطبيقية، وتميز في أساليب التقويم مقابل قصور في تكييف المناهج. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة تُعزى للجنس أو المؤهل، في حين ظهرت فروق لصالح ذوي الخبرة الأطول. أما النتائج النوعية فقد بينت أن أبرز التحديات تمثلت في كثافة الفصول، وضيق الوقت، ونقص الموارد التعليمية، بينما تمثلت الاحتياجات في التدريب المستمر والدعم المؤسسي وتعزيز الشراكة مع الأسرة. خلصت الدراسة إلى أهمية تطوير برامج الإعداد والتدريب العملي للمعلمين، وتوفير بيئة داعمة تُسهم في تطبيق التعليم الشامل بفاعلية أكبر.

الكلمات المفتاحية: الاستعداد المهني، الممارسات التدريسية، صعوبات التعلّم، فصول الدمج، المعلمون.

المقدمة

شـــهدت العقود الأخيرة تحولًا جوهريًا في فلســـفة التربية وممارســـاتها حول العالم، حيث انتقلت الأنظمة التعليمية من نموذج التعليم المنفصـــل أو العزل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصـــة إلى نموذج التعليم الشـــامل، الذي يؤمن بأن جميع الأطفال بغضّ النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم أو خلفياتهم الاجتماعية يجب أن يتعلموا معًا في بيئة تعليمية واحدة تســتجيب للتنوع وللاختلافات الفردية (Florian, 2019)، ويُعد هذا التحول انعكاسًـا لمبادئ العدالة الاجتماعية والحق في التعليم، كما ورد في إعلان سـلامنكا الصـادر عن منظمة اليونســكو عام (١٩٩٤)، والذي أكد أن المدارس العادية ينبغي أن تســتوعب جميع الأطفال وتتكيف مع احتياجاتهم المتنوعة، من أجل بناء مجتمع أكثر إنصـافًا وشـمولًا. وقد بينت دراسـات حديثة استمرار تزايد الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الشامل عالميًا، بما في ذلك في الدول النامية (Charitaki et al., 2024).

أصـبح التعليم الشـامل اليوم أحد الاتجاهات الاسـتراتيجية في سـياسـات الإصـلاح التربوي عالميًا، بوصـفه جزءًا من أهداف التنمية المستدامة، ولا سيما الهدف الرابع المتعلق بضمان تعليم منصف وشامل للجميع. ومن هذا المنطلق، لم يعد يُنظر إلى التعليم الشـامل كخيار تربوي محدود، بل كحق أسـاسـي ومسـؤولية مجتمعية تسـعى إلى إزالة الحواجز أمام التعلّم والمشـاركة، وتوفير بيئات صـفية تُراعي الفروق الفردية في القدرات والاهتمامات وطرائق التعلم.

وتُعد فئة الطلاب ذوي صـعوبات التعلّم من أبرز الفئات المسـتفيدة من فلسـفة الدمج، إذ تتسـم صـعوباتهم بأنها خفية وغير ظاهرة جسديًا، مما يجعلهم عرضـة للتهميش أو سوء الفهم في البيئات التعليمية التقليدية. وتشمل هذه الصعوبات اضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية التي تؤثر في اكتساب مهارات القراءة أو الكتابة أو الحسـاب أو التنظيم أو الذاكرة أو الانتباه (Hallahan et al., 2020). ورغم أن هؤلاء الطلاب يمتلكون ذكاءً عاديًا أو قريبًا من العادي، فإنهم يحتاجون إلى اسـتراتيجيات تدريسـية متخصـصـة ومسـاندة تربوية موجهة تتيح لهم فرصًا متكافئة للتعلّم والمشاركة الأكاديمية والاجتماعية.

إن تطبيق التعليم الشـــامل لهؤلاء الطلاب يمثل تحديًا تربويًا ومهنيًا معقدًا، لأن نجاحه لا يعتمد فقط على وجود ســـياســـات وتشـــريعات داعمة، أو تهيئة البيئة المادية والتقنية، بل يتوقف بدرجة كبيرة على فاعلية المعلمين واستعدادهم المهني وقدرتهم على توظيف ممارسات تعليمية مرنة وشخصية تراعي احتياجات كل طالب (Sharma & Sokal, 2016) فالمعلم هو حجر الزاوية في عملية الدمج، إذ يمثل الحلقة التي تربط بين السـياسـات التربوية والممارسـات الصـفية الواقعية. كما أكدت نتائج دراسـات أوروبية أن اتجاهات المعلمين الإيجابية تعد مؤشرًا رئيسًا على جودة تنفيذ التعليم الشامل (Veleučilište & Bošković, 2025) وتشـير الأدبيات إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج، ومسـتوى كفاياتهم التربوية، ومدى إيمانهم بقدرات الطلاب ذوي صـــعوبات التعلم، تُعد عوامل حاســـمة في نجاح تطبيق التعليم الشـــامل (Forlin & Chambers, 2011)

وقد بينت دراسات عالمية عديدة أن المعلمين غالبًا ما يواجهون صعوبات متعددة في تطبيق الدمج الفعّال، منها نقص التدريب المتخصص في مجال صعوبات التعلم، وضعف الخبرة في تصميم التكييفات التعليمية المناسبة، وغياب الدعم الإداري والفني الكافي، إضافة إلى ارتفاع أعباء العمل وضغط المناهج الدراسية (Avramidis & Norwich, 2020). كما أظهرت الأبحاث أن الاتجاهات السلبية أو المتحفظة تجاه التعليم الشامل قد تنشأ نتيجة غياب التأهيل المسبق، أو بسبب تجارب سلبية في التعامل مع حالات معقدة داخل الفصول الدراسية.

وفي المقابل، تؤكد دراسات أخرى أن توفير برامج تدريبية نوعية للمعلمين، وتشجيع ثقافة التعاون بين فريق العمل المدرسي، وتوفير الدعم الفني والنفسي، تسهم بشكل مباشر في رفع مستوى استعداد المعلمين وكفاياتهم المهنية في التعامل مع التنوع داخل الصف، مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم لدى جميع الطلاب، بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم (Alenezi, Alqallaf, & Abbas, 2020).

أما في سياق الدول العربية، فقد شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بتطبيق سياسات التعليم الشامل استجابة للتوجهات العالمية، إلا أن الجهود البحثية ما تزال محدودة نسبيًا في رصد مدى فاعلية هذه السياسات، وخصوصًا في ما يتعلق بدور المعلمين واستعدادهم لتطبيق الدمج حيث تعاني الكثير من المدارس العربية من تحديات تتعلق بعدم كفاية برامج إعداد المعلمين، وضعف التنسيق بين الجهات التربوية والمجتمعية، ونقص الموارد التعليمية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة. وتُظهر الأدبيات العربية تفاوتًا كبيرًا في ممارسات الدمج من دولة إلى أخرى، وفي داخل الدولة نفسها بين المناطق الحضرية والريفية (Almutairi, 2022). وتتفق هذه التحديات مع ما أشار إليه Ediyanto وآخرون (٢٠٢١) في دراستهم في إندونيسيا، حيث شكّل ضعف إعداد المعلمين عقبة رئيسة أمام التطبيق الفعلي للتعليم الشامل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في المملكة العربية السعودية، حظي التعليم الشامل بدعم استراتيجي واضح في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تؤكد على تمكين جميع فئات المجتمع، وتحسين جودة التعليم، وضمان العدالة والمساواة في الفرص التعليمية. كما شدد البقمي (٢٠١٩) على أهمية مواءمة مبادرات الدمج مع أهداف رؤية ٢٠٣٠ لتعزيز العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص. وقد توسعت وزارة التعليم في إنشاء فصول الدمج في المدارس العامة، وأطلقت برامج لتأهيل الكوادر التربوية، إلا أن التحديات الميدانية ما زالت قائمة، خصوصًا فيما يتعلق بمدى الاستعداد المهني للمعلمين، ومدى قدرتهم على توظيف استراتيجيات تعليمية تستجيب لاحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الابتدائية.

وتكتسب المرحلة الابتدائية أهمية بالغة في هذا السياق، إذ تمثل القاعدة الأساسية في البناء الأكاديمي والشخصي للطلاب. ففي هذه المرحلة تتكون اتجاهاتهم نحو التعلم، وتُبنى مهاراتهم القرائية والعددية والاجتماعية الأولى، وهي المهارات التي تشكل الأساس للنجاح اللاحق في المراحل الدراسية العليا. لذا

فإن قصور المعلمين في تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة قد يؤدي إلى آثار طويلة المدى تتمثل في ضعف التحصيل، وانخفاض الدافعية، وتزايد احتمالات الفشل الدراسي أو التسرب.

ومن هنا تنبع أهمية دراسة واقع الاستعداد المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بوصفه عاملًا حاسمًا في جودة الممارسات التدريسية وفاعلية الدمج. وقد أكد حمدان (٢٠٢٤) أهمية استشراف مستقبل التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية وربطه برؤية ٢٠٣٠ لضمان استدامة السياسات التعليمية.

وعليه، تتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول الأسئلة التالية:

- ما مستوى الاستعداد المهني لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في فصول الدمج الابتدائية؟
- ما طبيعة الممارسات التدريسية التي يوظفها المعلمون في فصول الدمج الابتدائية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستعداد المهني والممارسات التدريسية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة)
- كيف يصف المعلمون خبراتهم وتحدياتهم في تطبيق استراتيجيات الدمج؟

أهداف الدراسة

يهدف البحث إلى قياس مستوى الاستعداد المهني لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في فصول الدمج الابتدائية، والتعرف على طبيعة الممارسات التدريسية التي يطبقونها داخل الصفوف بما يعكس مدى جاهزيتهم لتلبية احتياجات هذه الفئة من الطلاب. كما يسعى إلى استقصاء الفروق في مستوى الاستعداد والممارسات التدريسية تبعًا لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، والتدريب التخصصي، وذلك بهدف تحديد العوامل الأكثر تأثيرًا في تطوير الأداء المهني. إضافة إلى ذلك، يتناول البحث من خلال تحليل نوعي معمّق تجارب المعلمين وتحدياتهم في الميدان التربوي، للكشف عن أوجه القوة ومجالات التحسين في تطبيق استراتيجيات الدمج ودعم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم ضمن بيئة مدرسية شاملة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية البحث نتائج هذه الدراسة إضافة جديدة إلى البحوث العلمية السابقة التي أجريت حول الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم. قد تسهم الدِّراسة الحالية في إثراء المعرفة الإنسانية بالإطار النظري الذي يتعلق بمستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية. ومن المؤمل أن تسهم نتائج الدِّراسة في لفت أنظار صناع القرار والتربويين ومديري المدارس والمراكز التي تقدم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى أهمية هذا النموذج؛ الأمر الذي يترتب عليه وضع خطط التحسين والاستراتيجيات والتوصيات المناسبة لتطوير الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لمعلمي

صعوبات التعلم ودعم التوجهات الوطنية نحو تعزيز التعليم الشامل بما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. وهذا يتماشى مع ما أوضحه المقاطي (٢٠٢٠) من أن تطبيق المعايير المهنية للمعلمين ينعكس مباشرة على جودة التعليم الشامل وأداء الكوادر التعليمية. علاوة على ذلك تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال إفادة الباحثين والدارسين من الأداتين اللتين تم تطويرهما من خلال عمل دراسات لاحقة. كذلك يؤمل أن يستفيد المسئولين التربويين في المملكة العربية السعودية من نتائج هذه الدراسة في تدريب معلمي صعوبات التعلم على الاستعداد المهني من خلال دورات التعليم الميداني والدورات المهنية؛ وأيضًا بدعم برامج تدريب المعلمين على الممارسات التدريسية في فصول الدمج. وقد يستفيد مديرو المدارس والمشرفون التربويون والمعلمون من النتائج التي تصل لها الدراسة الحالية وتوصياتها في وضع آليات واستراتيجيات لتحسين وتطوير تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

- **الطلاب ذوو صعوبات التعلّم**

يشير مصطلح صعوبات التعلّم إلى اضطرابات عصبية تؤثر في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المسؤولة عن فهم اللغة أو استخدامها، وتنعكس في صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب، رغم أن قدرات الطالب العقلية في الحدود الطبيعية (National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD, 2007). وإجرائيًا في هذه الدراسة: هم الطلاب الذين حُددوا رسميًا من قبل المدرسة وبرامج صعوبات التعلّم بأن لديهم اضطرابات تؤثر في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، ويجري تمثيلهم في الدراسة وفق السجلات المدرسية.

- **التعليم الشامل**

التعليم الشامل هو نهج تربوي يضمن مشاركة جميع المتعلمين في بيئة صفّية واحدة، مع إزالة العوائق التي قد تمنعهم من التعلم أو التفاعل، وتوفير الدعم المناسب بما يلائم احتياجاتهم الفريدة. (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). وإجرائيًا في هذه الدراسة: هو مستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلّم لممارسات الدمج داخل الفصول العادية، ويقاس من خلال بنود الاستبانة المتعلقة بتكييف المناهج، وأساليب التدريس، والتقويم الداعم للدمج.

- **الاستعداد المهني للمعلمين**

الاستعداد المهني هو مجموعة متكاملة من المعرفة التربوية، والمهارات التطبيقية، والقيم المهنية التي تمكّن المعلم من أداء دوره بفعالية في بيئات تعليمية متنوعة، خاصة تلك التي تتطلب تكييفًا لممارسات التدريس (Darling-Hammond, 2017). وإجرائيًا في هذه الدراسة: هو الدرجة التي يحصل عليها المعلم في استبانة الاستعداد المهني بأبعادها الثلاثة: المعرفة النظرية، المهارات التطبيقية، والاتجاهات المهنية.

- **الممارسات التدريسية**

الممارسات التدريسية هي الاستراتيجيات والإجراءات التي يستخدمها المعلم لتنظيم عملية التعلم، وتقديم المحتوى، وتفعيل مشاركة الطلاب، وتقييم تقدمهم (Hattie, 2008). وإجرائيًا في هذه الدراسة: هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم في استبانة الممارسات التدريسية، وتشمل تكييف المناهج، التعلم النشط، التعليم التعاوني، والتقويم المتنوع.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية، في الحدود والمحددات الآتية: الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تقصي الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. والحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية. والحد الزماني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٧/ ١٤٤٨هـ، ٢٠٢٥/٢٠٢٦م). والحد المكاني: جرت الدراسة في المدارس الحكومية الابتدائية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية (نجران، جازان، عسير).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

التعليم الشامل هو نهج تربوي يهدف إلى دمج جميع الطلاب، بمن فيهم ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم، في الفصول الدراسية العادية، مع توفير الدعم والموارد اللازمة (Florian, 2019)، ويعتمد هذا النهج على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، وينظر إلى التنوع بين الطلاب بوصفه عنصرًا داعمًا للتعلم وليس عائقًا له. (Antoninis et al., 2020). وقد أظهرت الدراسات أن التعليم الشامل يحقق فوائد متعددة، منها تحسين النمو الأكاديمي والاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعزيز اتجاهات إيجابية لدى الطلاب العاديين تجاه أقرانهم المختلفين (Forlin & Chambers, 2011)، الا أن نجاح الدمج يواجه تحديات مثل ضعف البنية التحتية، وقلة الكوادر المتخصصة، والأهم من ذلك محدودية تدريب المعلمين على التعامل مع الفروق الفردية (Avramidis & Norwich, 2020).

تشير صعوبات التعلّم إلى مجموعة من الاضطرابات العصبية التي تؤثر على اكتساب واستخدام مهارات أساسية مثل القراءة، الكتابة، والرياضيات، رغم أن الطالب يمتلك قدرات عقلية في الحدود الطبيعية أو فوق المتوسطة، ويُعد هؤلاء الطلاب من أكثر الفئات المستفيدة من برامج الدمج، إذ إن وجودهم في بيئة تعليمية طبيعية يساعد على تقليل العزلة الاجتماعية وتعزيز طموحهم الأكاديمي (Hallahan et al., 2020). ولكنهم يواجهون تحديات حقيقية داخل الفصول العادية، أبرزها عدم توافق طرق التدريس التقليدية مع أساليب تعلمهم، وقصور استراتيجيات التقييم في عكس إمكاناتهم الحقيقية (Fletcher et al., 2019)،

وهنا يبرز دور المعلم في ابتكار طرائق مرنة، واستخدام استراتيجيات تعليمية فردية أو جماعية، تراعي احتياجات هؤلاء الطلاب داخل فصول الدمج.

الاستعداد المهني هو مدى امتلاك المعلم لمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّنه من أداء دوره بكفاءة في الميدان التربوي (Sharma & Sokal, 2016)، ويشمل ذلك المعرفة النظرية حول صعوبات التعلّم، المهارات التطبيقية في التخطيط والتدريس، إضافة إلى الاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشير الأدبيات إلى أن ضعف الاستعداد المهني يُعد أحد أكبر العوائق أمام نجاح الدمج، حيث أظهرت دراسات عربية أن كثيرًا من المعلمين يفتقرون إلى التدريب المتخصص الذي يؤهلهم للعمل في بيئات الدمج (Almutairi, 2022) بينما أظهرت دراسات أخرى أن المعلمين الذين تلقوا برامج تدريبية في مجال التربية الخاصة يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج، ويبدون ممارسات أكثر فاعلية (Forlin, 2010).

الممارسات التدريسية هي الأساليب والاستراتيجيات التي يوظفها المعلم داخل الفصل لتحقيق أهداف التعليم والتعلم. وفي سياق الدمج، تتطلب هذه الممارسات مرونة عالية في تكييف المناهج، تنويع طرائق التدريس، طرائق التدريس، استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتوظيف تقويم متنوع يعكس قدرات جميع الطلاب (Friend & Bursuck, 2023).

في ضوء تحليل الأدبيات السابقة واستنادًا إلى نتائج البحوث التي تناولت العلاقة بين الاستعداد المهني والممارسات التدريسية في بيئات الدمج (Forlin & Chambers, 2011; Sharma & Sokal, 2016; Avramidis & Norwich, 2020)، يقترح الباحث نموذجًا نظريًا جديدًا يفسر الآلية التي تؤثر بها أبعاد الاستعداد المهني على جودة الممارسات التدريسية داخل فصول الدمج الابتدائية، وانعكاسها على فعالية التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلّم في السياق التعليمي في المملكة العربية السعودية. ويرتكز النموذج على ثلاث مكونات رئيسة مترابطة كما هو موضح في الشكل(١).

الشكل (١): النموذج النظري لتأثير الاستعداد المهني على جودة الممارسات التدريسية

الاستعداد المهني (المعرفة – المهارات – الاتجاهات)

↓

الممارسات التدريسية (تكييف المناهج – التعلم النشط – التعليم التعاوني – التقويم المتنوع)

↓

فعالية التعليم الشامل (تحسين مشاركة وتحصيل طلاب صعوبات التعلم)

تشير العلاقات التفسيرية في النموذج إلى أن العلاقة الأولى: كلما ارتفع مستوى الاستعداد المهني (المعرفي، المهاري، والاتجاهي)، انعكس ذلك إيجابيًا على فاعلية الممارسات التدريسية في فصول الدمج.

العلاقة الثانية: الممارسات التدريسية تمثل الوسيط بين الاستعداد المهني وفعالية التعليم الشامل. العلاقة الثالثة: الخبرة المهنية والتدريب المستمر يعدّان متغيرين معدّلين يقويان العلاقة بين الاستعداد المهني والممارسات التدريسية.

الدراسات السابقة

سعت دراسة Almutairi (2022) إلى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، حيث استخدمت الدراسة منهجًا مختلطًا، شمل استبانة على٣٦٠ معلمًا ومقابلات شبه منظمة مع ١٥ معلمًا. وأظهرت النتائج أن المعلمين يواجهون تحديات تتعلق بالموارد، حجم الفصل، والتدريب غير الكافي، مما يؤثر على ممارساتهم في الدمج. كما لوحظ أن الخبرة السابقة والمعتقدات الإيجابية تعزز استعداد المعلمين لدعم الدمج. أوصت الدراسة بتوفير برامج تدريبية مستمرة وتحسين بيئات الدمج لتعزيز فعالية العملية التعليمية.

علاوة على ذلك، ركزت دراسة Aldousari & Dunn (2022) على وجهات نظر المعلمين العاديين والمتخصصين حول خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. اعتمدت الدراسة على منهج مختلط؛ حيث استخدمت استبانة إلكترونية لجمع البيانات من عينة واسعة من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في المدارس السعودية، بالإضافة إلى مقابلات شبه منظّمة مع مجموعة من المعلمين للحصول على تفسيرات أعمق حول التحديات والأدوار المهنية داخل برامج الدمج. وأظهرت النتائج الحاجة إلى تطوير التعاون بين المعلمين وتحسين بيئات الدمج لتكون أكثر ملاءمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أكدت دراسات أخرى أهمية التدريب المهني المستمر لرفع جاهزية المعلمين وتعزيز فاعلية تطبيق الدمج في المدارس.

وتُعد دراسة الشهري والحسيني (٢٠٢٥) من الدراسات المهمة التي تناولت الكفايات المهنية للمعلمين، حيث هدفت إلى التعرف على مستوى الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على عينة من معلمي صعوبات التعلّم. وقد بينت النتائج أن مستوى الكفايات المهنية لدى المعلمين كان متوسطًا، خاصة في جانب التقويم وتلبية الفروق الفردية، بينما كانت كفايات التخطيط وإدارة الصف أعلى نسبيًا. وأوصت الدراسة بتعزيز التدريب المهني المتخصص لتحسين أداء المعلمين في هذا المجال. وتفيد هذه الدراسة الحالية في إظهار الفجوة القائمة في كفايات المعلمين، مما يبرز الحاجة لبحث إضافي في كفايات معلمي المرحلة الابتدائية بالتحديد.

كما سعت دراسة العليان (٢٠٢٥) إلى التعرف على واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، والتحديات التي تواجهه، والحلول المقترحة لتحسينه، وذلك باستخدام المنهج

الوصـفي على عينة مكونة من (١٢١) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن واقع التطوير المهني المسـتمر جاء بدرجة مرتفعة، كما جاءت التحديات بدرجة مرتفعة، في حين حصـــلت الحلول المقترحة على درجة مرتفعة جدًا. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التطوير المهني المستمر تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة المتوسطة، بينما لم تظهر فروق دالة في التحديات والحلول تعزى للجنس أو سنوات الخبرة، ولم تسجل فروق دالة تعزى للمؤهل العلمي، أو المرحلة التعليمية، أو عدد الساعات التدريبية.

وهدفت دراســـة (Sharma & Sokal, 2016) إلى فحص العلاقة بين كفاءة المعلمين الذاتية واتجاهاتهم وممارسـاتهم الفعلية في فصـول الدمج. شـملت العينة مجموعة من معلمي التعليم العام في كندا وأسـتراليا. كشفت النتائج أن الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج ترتبط ارتباطًا قويًا بمستوى الكفاءة الذاتية، وأن التدريب المسبق في مجال التعليم الشامل يرفع ثقة المعلمين بقدرتهم على التعامل مع احتياجات الطلاب المتنوعة. كما أظهرت الدراسة أن ضعف الكفاءة الذاتية يؤدي غالبًا إلى مقاومة ضمنية لفكرة الدمج أو إلى استخدام ممارســـات تقليدية. أكد الباحثان أن تعزيز الكفاءة الذاتية يتطلب برامج تدريب واقعية تعتمد على الخبرة العملية والتغذية الراجعة، وليس الاكتفاء بالمحتوى النظري.

وبحثت دراســـة (Forlin & Chambers, 2011) في برامج إعداد المعلمين للتعليم الشـــامل في الجامعات الأسـترالية. اسـتخدمت الدراسـة منهجًا وصـفيًا تحليليًا لتقييم مدى تضـمين مفاهيم واسـتراتيجيات الدمج في مناهج إعداد المعلمين. أظهرت النتائج أن البرامج التي تتضـــمن تدريبًا عمليًا ميدانيًا وتفاعليًا مع طلاب ذوي احتياجات خاصـة تسـهم في رفع مسـتوى الاسـتعداد المهني للمعلمين الجدد بشكل كبير. في المقابل، فإن البرامج النظرية التي تفتقر إلى التطبيق العملي لا تحقق الأثر ذاته.

وقدمت دراســـة (Avramidis & Norwich, 2020) مراجعة تحليلية موســـعة للأدبيات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو الدمج في عدد من الدول الأوروبية. خلصـــت إلى أن العوامل الأكثر تأثيرًا في تشـــكيل اتجاهات المعلمين تشـمل الخبرة المهنية، ومسـتوى التدريب، وحجم الفصـول الدراسـية، ونوع الإعاقة. وأوضـحت النتائج أن نقص التدريب وازدحام الفصـول يُعدان من أبرز التحديات التي تعيق الممارسـات الفعالة في التعليم الشـامل. كما أكدت الدراسـة أهمية الدعم المؤسـسـي والإداري في تعزيز الاتجاهات الإيجابية، مشيرة إلى أن البيئات التعليمية التي توفر موارد كافية وتعاونًا بين الزملاء تُنتج نتائج أفضل في ممارسات الدمج.

كما أجرى Scruggs وزملاؤه (٢٠١٧) تحليلًا تراكميًا للدراســـات التي تناولت التدريس التعاوني بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصـة في فصـول الدمج. أظهرت نتائج التحليل أن التدريس التعاوني يسـهم في رفع التحصـيل الأكاديمي وتحسـين التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي صـعوبات التعلّم. كما تبين أن وضـوح توزيع الأدوار بين المعلمين، والتخطيط المشـترك للدرس، والتقييم المسـتمر، تعد من أبرز العوامل

التي تضمن نجاح هذا النموذج. وأوصت الدراسة بتعزيز ثقافة العمل الجماعي داخل المدارس، وتدريب المعلمين على مهارات التعاون المهني.

كما أظهرت دراسة (Friend & Bursuck, 2023) العملية الفعالة في فصول التعليم الشامل، وركّزت على أهمية التكييف في المناهج الدراسية والتقويم المتنوع كعناصر جوهرية لنجاح الدمج. أكد الباحثان أن تطبيق مبدأ التصميم الشامل للتعلّم يُعد إطارًا فعالًا في تلبية احتياجات جميع المتعلمين، بما فيهم ذوي صعوبات التعلّم. وأشارا إلى أن المعلمين الذين يمتلكون مهارات في التخطيط التكيفي وإدارة الصفوف المتنوعة يحققون نتائج أفضل على مستوى التحصيل والمشاركة والانتماء المدرسي للطلاب. وشددت الدراسة على أهمية التنمية المهنية المستمرة التي تدمج الجانب النظري بالتطبيق العملي، باعتبارها المدخل الرئيس لتطوير جودة التعليم الشامل.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من مجمل الدراسات السابقة العربية والأجنبية أن هناك شبه إجماع على أن نجاح التعليم الشامل يعتمد بشكل كبير على الاستعداد المهني للمعلم، وعلى الممارسات التدريسية التي يوظفها في الفصل. كما أشارت معظم الدراسات إلى أن التدريب المتخصص والخبرة العملية عوامل رئيسة في رفع مستوى الأداء. إلا أن الدراسات العربية ما زالت محدودة، ومعظمها يركز على الاتجاهات العامة أو الكفايات بشكل شامل، دون دمج الاستعداد المهني والممارسات التدريسية في دراسة واحدة تعتمد منهجية مختلطة. كما أن الدراسات التي تناولت المرحلة الابتدائية تحديدًا نادرة، رغم أهميتها التأسيسية في مسيرة الطلاب ذوي صعوبات التعلّم. ومن هنا، تأتي هذه الدراسة لسد هذه الفجوة من خلال تقديم تحليل متكامل لواقع الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في فصول الدمج الابتدائية جنوب المملكة العربية السعودية، اعتمادًا على تصميم منهجي مختلط يجمع بين البيانات الكمية والكيفية. ويؤكد ذلك ما وجدته باقبص وآخرون (٢٠٢٣) من فجوة واضحة بين السياسات الرسمية للتعليم الشامل والتطبيق الفعلي في المدارس السعودية، خصوصًا في الصفوف الأولية.

منهجية الدراسة

تصميم الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهجية المختلطة التي تجمع بين الطريقتين الكمية والكيفية. يُعد هذا التصميم مناسبًا لأهداف الدراسة لأنه يسمح بالحصول على بيانات كمية دقيقة لقياس مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية، بالإضافة إلى بيانات نوعية معمقة لفهم تجارب المعلمين، التحديات التي تواجههم، والاستراتيجيات التي يعتقدون أنها أكثر فاعلية داخل فصول الدمج.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية (نجران، جازان، عسير)، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٧/١٤٤٨هـ. والمقدر عددهم بحوالي (١٥٠) معلمًا ومعلمة، حسب الإحصائيات المعتمدة في الإدارات التعليمية لتلك المناطق المذكورة أعلاه.

عينة الدراسة الأولى: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ جرى توزيع أداة الدراسة (استبانة الاستعداد المهني والممارسات التدريسية) على جميع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية (نجران، جازان، عسير)، وتمت الإجابة عنها من (١١٢) معلمًا ومعلمة، وتم الاستعانة بجدول تحديد حجم العينات لكريجي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) وجرى توزيعهم حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة)، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٦٠	٥٣,٦
	أنثى	٥٢	٤٦,٤
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٧	٣٣,٠
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٥	٢٢,٣
	١٠ سنوات فأكثر	٥٠	٤٤,٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧٨	٦٩,٦
	دراسات عليا	٣٤	٣٠,٤
المنطقة	نجران	٣١	٢٧,٧
	جازان	٢٦	٢٣,٢
	عسير	٥٥	٤٩,١
	المجموع	١١٢	٪١٠٠

عينة الدراسة الثانية: قام الباحث بإجراء المقابلة شبه المقننة، وفيها تم الاعتماد على الأسئلة المحددة سلفاً، وإجراء مقابلات فردية مع المعلمين الذين لديهم المعلومات التي يسعى للوصول إليها، وتكونت من (١٥) فردًا من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية، من ذوي الخبرة (١٠) سنوات فأكثر.

أدوات جمع البيانات

- الأداة الأولى: استبانة الاستعداد المهني والممارسات التدريسية

لغايات إعداد أداة الدراسة بمجاليها؛ مجال الاستعداد المهني ومجال الممارسات التدريسية بمجموع فقرات (٢٤) فقرة، تم تطوير مجال الاستعداد المهني من الأداة بالاستناد إلى المقاييس التي استخدمت في الدراسات السابقة، مثل دراسة (Sharma & Sokal, 2016; Forlin, 2010)، وذلك لقياس مستوى معرفة المعلمين، مهاراتهم، واتجاهاتهم نحو التدريس في فصول الدمج، وتكون هذا المجال من (٩) فقرة توزعت على ثلاثة أبعاد، هي: المعرفة النظرية وعدد فقراته (٣) فقرات. المهارات التطبيقية وعدد فقراته (٣) فقرات. الاتجاهات المهنية وعدد فقراته (٣) فقرات. وأيضًا تم تطوير مجال الممارسات التدريسية من الأداة بالاستناد إلى المقاييس المعتمدة، مثل دراسة (Friend & Bursuck, 2023)، وذلك لقياس طبيعة الأساليب والاستراتيجيات التي يوظفها المعلمون داخل فصول الدمج، مع التركيز على التكييف في المناهج، التعلم التعاوني، والتقويم المتنوع، وتكون هذا المجال من (١٤) فقرة توزعت على أربعة أبعاد، هي: تكييف المناهج وعدد فقراته (٣) فقرات. استخدام استراتيجيات التعلم النشط وعدد فقراته (٣) فقرات. التعليم التعاوني وعدد فقراته (٥) فقرات. أساليب التقويم المتنوع وعدد فقراته (٣) فقرات. وجرى استخدام تدرج ليكرت الخماسي؛ إذ يختار المستجيب كل فقرة من فقرات الاستبانة لتدل على الاستعداد المهني والممارسات التدريسية، وهي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا). ولتصحيح الأداة أعطيت الأوزان التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للدرجات السابقة الذكر. وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من (١.٠٠- ٢.٣٣) منخفض
- من (٢.٣٤- ٣.٦٦) متوسط
- من (٣.٦٧- ٥.٠٠) مرتفع

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)/ عدد الفئات المطلوبة (٣)

=(٥-١)/٣= ١.٣٣

ومن ثم إضافة الجواب (١.٣٣) إلى نهاية كل فئة.

صدق أداة الدراسة

- صدق البناء للأداة:

يتضح من جدول (٢) أن معاملات ارتباط جميع فقرات أداة الدراسة البالغ عددها (٢٤) فقرة مع المجالات التي تنتمي إليها ومع الدرجة الكلية جاءت موجبة ودالة إحصائيًا عند ($p < 0.01$)، مما يشير إلى تمتع

الأداة بدرجة مناسبة من صدق البناء وصلاحيتها لقياس مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج الابتدائية.

الجدول (٢) صدق البناء لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط الفقرة بالمجال والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الاستعداد المهني	٩	٠,٧١ – ٠,٨٢	٠,٦٨ – ٠,٧٩	p <٠,٠١
الممارسات التدريسية	١٥	٠,٧٦ – ٠,٨٨	٠,٧٢ – ٠,٨٥	p <٠,٠١

- صدق المحكمين

للتحقق من صدق محتوى الأداة، عرضت بصورتها الأولية على (١٠) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية الخاصة والقياس والتقويم وطرائق التدريس في جامعة نجران. إذ تم الطلب منهم التحقق من مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه وللأداة ككل، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية، وملائمة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين بنسبة اتفاق (٨٠٪) من المحكمين على أهمية التعديل، والتي أجمعت على صلاحية الأداة بعد إعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحًا. وقد عُني الباحث بجميع الملاحظات، وفي ضوء ذلك أخرجت الأداة بصورتها النهائية المكونة من (٢٤) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم تطبيقها تجريبيًا على عينة استطلاعية (٢٥) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم حساب معامل الثبات الداخلي باستخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لمجالات الأداة فقط. والجدول (٢) يبين ذلك. **الجدول (٢): معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) والدرجة الكلية لأداة الدراسة الأولى**

المجال	البعد	معامل كرونباخ ألفا	دلالة الثبات
الاستعداد المهني	المعرفة النظرية	٠.٨٧	مرتفع
	المهارات التطبيقية	٠.٨٤	مرتفع
	الاتجاهات المهنية	٠.٨٩	مرتفع جدًا
الممارسات التدريسية	تكييف المناهج	٠.٨٣	مرتفع
	استراتيجيات التعلم النشط	٠.٨٦	مرتفع
	أساليب التقويم المتنوع	٠.٨٨	مرتفع جدًا
الثبات الكلي		٠.٨٦	مرتفع

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لجميع أبعاد الاستبانة تراوحت بين (٠.٨٣ – ٠.٨٩)، وهي قيم مرتفعة وتشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي بين بنود كل بُعد. كما بلغ الثبات الكلي للاستبانة (٠.٨٦)، مما يدل على أن أداة القياس تتسم بموثوقية عالية وملائمة لدراسة مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في فصول الدمج الابتدائية.

- الأداة الثانية: أداة المقابلة

قام الباحث بإجراء المقابلة شبه المقننة، وفيها تم الاعتماد على مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول خبرات المعلمين، التحديات التي تواجههم، والاستراتيجيات الفعالة التي يستخدمونها في فصول الدمج. وكانت الأسئلة على النحو الاتي: "حدثني عن خبرتك في العمل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل فصول الدمج؟"، "ما أهم الاستراتيجيات التدريسية التي تستخدمها لدعم هؤلاء الطلاب؟"، "ما أبرز التحديات التي تواجهها عند تطبيق الدمج في الصف؟"، "هل تتلقى دعمًا كافيًا من المدرسة أو الإدارة؟ ما نوع الدعم الذي تراه ضروريًا؟"، "هل تتلقى دعمًا كافيًا من المدرسة أو الإدارة؟ ما نوع الدعم الذي تراه ضروريًا؟"، "كيف ترى تأثير استراتيجياتك على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتفاعلهم مع أقرانهم؟"، "إذا كان بإمكانك اقتراح تحسينات على برامج الدمج أو التدريب، ما الذي ستقترحه؟".

وتفتح المقابلة المجال أمام المفحوصين الحرية في التعبير وإعطاء مزيد من التوضيح. وتم إجراء مقابلات فردية مع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم المعلومات التي يسعى للوصول إليها، وعددهم (١٥) فردًا. وتم تصميم المقابلة لجمع البيانات موجهة لهدف واضح محدد، وهو تفسير النتائج الكمية وفهم السياق العملي للمعلمين، بما يعكس واقع البيئة المدرسية والتحديات الفعلية في تطبيق الدمج؛ لوضعها أمام متخذي القرار في وزارة التعليم، ومديري إدارات التعليم في مناطق (نجران، جازان، عسير). وقد استغرقت المقابلة مدة زمنية تراوحت ما بين (٢٥–٣٠) دقيقة، وأجريت المقابلات في الفترة من (١ تموز ٢٠٢٥ إلى ١٥ تموز ٢٠٢٥)، وقد جرى ترتيب اللقاء مع المشتركين مسبقاً، والحصول على موافقتهم لإجراء المقابلة أما وجهاً لوجه أو عن بُعد باستخدام تطبيق (ZOOM)، وتم تسجيلها يدويًا وإلكترونيًا (صوتيًا)، ثم تفريغها يدويًا على الورق بكلمات المشارك تاركًا التفسير إلى ما بعد المقابلة.

لغايات التحقق من صدق محتوى أداة المقابلة، قام الباحث بوضع قائمة من الأسئلة المفتوحة، وجرى عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال البحث النوعي والتربية الخاصة، لأخذ آرائهم حول هذه الأسئلة من حيث عددها، ترتيبها، وصياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة كل سؤال لموضوع الدراسة، وقدرتها على تحقيق الهدف المراد منها. وقد أجمعت آراء المحكمين على صلاحية الأداة لتحقيق

أغراض الدراسة بعد إجراء تعديلات في صياغتها اللغوية للأسئلة لتكون أكثر فهماً للمشارك، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين، وأخرجت الأداة بصورتها النهائية.

إجراءات جمع البيانات

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع الإجراءات الآتية:

- تم تحديد مشكلة الدراسة وعناصرها، ثم الرجوع إلى المصادر الرسمية في إدارات التعليم في المناطق الجنوبية في المملكة العربية السعودية لتحديد مجتمع الدراسة، وتم حساب العينة المراد التطبيق عليها وطريقة اختيارها. ثم حصل الباحث على الموافقة الأخلاقية لتطبيق هذا الدراسة من لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة نجران. بعد ذلك، جرى إعداد أداتي الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها في البيئة السعودية. ثم جرى الحصول على الخطاب الرسمي لتسهيل مهمة الباحث من عمادة كلية التربية بجامعة نجران موجه إلى إدارات التعليم في المناطق الجنوبية في المملكة العربية السعودية، لغايات تطبيق أدوات الدراسة.
- تم أخذ الموافقة من مديري المدارس لغايات تطبيق الدراسة، وتوزيع أداة الدراسة (استبانة الاستعداد المهني والممارسات التدريسية) على العينة المستهدفة، إذ جرى إنشائها بصورة إلكترونية باستخدام رابط الكتروني عبر تطبيق (Google Drive) ثم وزعت باستخدام الايميل الرسمي للمدارس. وتم اطلاعهم على كتب تسهيل مهمة الباحث. وتم تطبيق الأداة على العينة وشرح التعليمات وكيفية الاستجابة على الفقرات.
- تم جمع البيانات وتدقيقها، ثم جرى استخدام برنامج الرزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) واستخلاص النتائج ووضعت في جداول خاصة وجرى التعليق عليها، ثم تمت مناقشة النتائج وكتابة التوصيات في ضوئها.
- إجراء المقابلة النوعية المعمقة، مع مجموعة من الأفراد بلغ عددهم (١٥) مشاركًا، ممن خبرتهم التربوية (١٠) سنوات فأكثر، من أجل البحث الكشف عن النتائج الكمية وفهم السياق العملي للمعلمين، بما يعكس واقع البيئة المدرسية والتحديات الفعلية في تطبيق الدمج. وجرى تسجيل المقابلة إلكترونياً (صوتيًا) بعد الحصول على موافقة الشخص المُقابل، ثم تفريغ التسجيل بالطريقة اليدوية مع التركيز على تسجيل الإجابات بكلمات ولغة المستجيب وترك التفسير إلى ما بعد المقابلة، ثم جرى تحليلها حسب ما وردت على ألسنة المفحوصين.

أساليب تحليل البيانات

فيما يتعلق بتحليل البيانات الكمية، فقد تم إدخال البيانات في برنامج الرزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS 23) لإجراء الإحصاءات الوصفية حيث شملت (المتوسطات، الانحراف المعياري) لتحديد مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية. بالإضافة إلى ذلك، تم اجراء اختبار الفروق باستخدام اختبار ت (t-test) وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لكشف الفروق في الاستعداد المهني والممارسات

التدريسية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة). علاوة على ذلك، تم إجراء تحليل الارتباط لتحديد العلاقة بين مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية.

أما فيما يتعلق بتحليل البيانات النوعية، فقد تم استخدام التحليل الموضوعي لاستخلاص الموضوعات الرئيسة من المقابلات؛ حيث شملت خطوات التحليل بما فيها القراءة المتأنية للنصوص، الترميز الأولي، تصنيف الرموز ضمن موضوعات، واستنتاج النتائج المتعلقة بالتحديات والاستراتيجيات الفعالة. أخيرًا، تم التأكد من المصداقية والموثوقية من خلال إعادة مراجعة الرموز مع المشاركين والتثبت من توافق النتائج مع البيانات الأصلية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى الاستعداد المهني لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في فصول الدمج الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاستعداد المهني لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الاستعداد المهني

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى التقديري
المعرفة النظرية	٣.٧٢	٠.٨١	مرتفع
المهارات التطبيقية	٣.٤١	٠.٨٩	متوسط
الاتجاهات نحو الدمج	٣.٨٥	٠.٧٧	مرتفع
الاستعداد المهني الكلي	٣.٦٦	٠.٨٢	متوسط

يتضح من الجدول (٣) أن مستوى الاستعداد المهني لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم جاء في المستوى المتوسط بمتوسط كلي (٣.٦٦) وانحراف معياري (٠.٨٢). وقد حقق بُعد الاتجاهات نحو الدمج أعلى متوسط (٣.٨٥) بمستوى مرتفع، يليه بُعد المعرفة النظرية بمتوسط (٣.٧٢) وبالمستوى ذاته، في حين جاء بُعد المهارات التطبيقية بمتوسط (٣.٤١) وبمستوى متوسط. وتشير هذه النتائج إلى وجود فجوة بين الاتجاهات الإيجابية والمعرفة النظرية من جهة، والقدرة على التطبيق العملي من جهة أخرى، وهو ما يعكس قصورًا في التدريب التطبيقي.

ويُعزى ذلك إلى عدد من العوامل، من أبرزها ضعف التدريب العملي خلال برامج إعداد المعلمين، حيث يركّز الإعداد غالبًا على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية، مما يجعل المعلمين يواجهون صعوبة في تحويل ما تعلموه إلى ممارسات فعلية داخل فصول الدمج. ويتسق ذلك مع ما أشار إليه

(Supriyanto, 2019) أن غياب التدريب العملي يؤدي إلى ضـعف في الكفايات التطبيقية للمعلمين داخل بيئات الدمج. كما أن محدودية البرامج التدريبية أثناء الخدمة وعدم اسـتمراريتها تسـهم في بقاء مهارات المعلمين عند مسـتوى متوسـط، إذ تفتقر كثير من تلك البرامج إلى الطابع العملي الذي يعالج المواقف الصفية الواقعية.

كما تتسـق هذه النتيجة مع ما توصـلت إليه دراسـة Almutairi (2022) التي أشـارت إلى أن المعلمين في السـعودية يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الدمج، إلا أن ممارسـاتهم داخل الفصـول ما تزال تقليدية وتعتمد على الأسـاليب التقليدية في التدريس دون توظيف فعّال لاسـتراتيجيات الدمج الحديثة. وهذا يعزز ما أظهرته هذه الدراسـة من وجود فجوة واضـحة بين الوعي المهني والرغبة في الدمج من جهة، وبين القدرة على التطبيق العملي من جهة أخرى. كما تتفق النتيجة مع ما ذكره Sharma & Sokal (2016) من أن الاتجاهات الإيجابية وحدها لا تكفي لضـمان ممارسـات فاعلة في فصـول الدمج، إذ يتطلب تحقيق الدمج الفعّال تدريبًا متخصـصًـا ومهارات عملية تمكّن المعلم من التعامل مع التنوع في قدرات الطلاب واحتياجاتهم.

ومن ناحية أخرى، تختلف هذه النتائج نسبيًا مع ما توصـلت إليه دراسـة (٢٠١١) Forlin & Chambers في أسـتراليا، التي بينت وجود أثر مباشـر لبرامج الإعداد الجامعي المتخصـصـة في التربية الخاصـة على رفع الكفايات التطبيقية للمعلمين، مما يعكس فعالية الإعداد الميداني المكثف الذي يتضـمن تدريبًا عمليًا منظمًا ضـمن بيئات تعليمية حقيقية. ويشـير هذا الاختلاف إلى أن برامج الإعداد المحلية بحاجة إلى تطوير محتواها وتوسـيع نطاق التدريب العملي بحيث تركز على تنمية المهارات التطبيقية لا مجرد نقل المعرفة النظرية، بما يضـمن قدرة المعلمين على تحويل الاتجاهات الإيجابية إلى ممارسـات واقعية فاعلة داخل فصول الدمج.

السؤال الثاني: ما طبيعة الممارسات التدريسية التي يوظفها المعلمون في فصول الدمج الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السـؤال، تم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لمسـتوى الممارسـات التدريسية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى التقديري
تكييف المناهج	٣.٢٥	٠.٩٢	متوسط
استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٥٨	٠.٨١	متوسط
التعليم التعاوني	٣.٤٤	٠.٨٨	متوسط
أساليب التقويم المتنوع	٣.٦٧	٠.٧٩	مرتفع

الممارسات التدريسية الكلية	٣.٤٩	٠.٨٥	متوسط

يتضح من الجدول (٤) أن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم جاء في المستوى المتوسط بمتوسط كلي (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٨٥). وقد ظهر أن بُعد أساليب التقويم المتنوع حقق أعلى متوسط (٣.٦٧) بمستوى مرتفع، يليه استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمتوسط (٣.٥٨) وبمستوى متوسط، بينما جاءت مجالات تكييف المناهج والتعليم التعاوني بمستوى متوسط. وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين يطبقون ممارسات جيدة في مجالات التقويم والتعلم النشط، إلا أنهم ما زالوا بحاجة إلى مزيد من التدريب والدعم لتطوير مهاراتهم في تكييف المناهج وتفعيل التعليم التعاوني بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

ويمكن تفسير هذا التباين بعدة عوامل؛ فغالبية المعلمين تلقّوا تدريبًا موجهًا نحو استخدام أدوات التقويم المتنوعة، مثل الاختبارات التشخيصية والتقويم التكويني، وهو ما جعلهم أكثر استعدادًا لتطبيقها عمليًا داخل فصول الدمج. في المقابل، لا تزال مهارات تكييف المناهج وتصميم الأنشطة الفردية تتطلب مستوى أعلى من الخبرة التخصصية والوقت والموارد، وهي أمور غالبًا ما تكون محدودة في المدارس.

وتعكس النتيجة أيضًا توجهًا عمليًا لدى المعلمين نحو الجوانب الإجرائية السهلة القابلة للتطبيق المباشر مثل التقويم، مقابل تردد في التعامل مع الجوانب التي تتطلب تخطيطًا عميقًا وتعاونًا مؤسسيًا مثل تكييف المناهج. وهذا يشير إلى الحاجة لتعزيز التدريب التطبيقي في مجالات تصميم المحتوى وتكييف الأنشطة، وتوفير الدعم الفني والتربوي الذي يمكّن المعلمين من تنفيذ استراتيجيات الدمج بصورة أكثر شمولًا وفاعلية.

تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشهري والحسيني (٢٠٢٥) التي بينت أن مستوى كفايات المعلمين في فصول الدمج كان متوسطًا، وأن تكييف المناهج والأنشطة التعليمية يمثل أحد أبرز التحديات التي تواجههم في الميدان. ويبدو أن الصعوبة في هذا الجانب ترجع إلى محدودية التدريب المتخصص وضعف الدعم الفني، مما يجعل المعلمين يركزون على الجوانب التي يمكن تنفيذها بسهولة نسبية، مثل التقويم، بدلاً من إعادة تصميم المناهج. كما تتفق النتيجة مع ما أشار إليه Friend & Bursuck (٢٠٢٣) من أن تكييف المناهج يُعد عنصرًا محوريًا في نجاح الدمج، وأن غيابه يؤدي إلى تقليص فاعلية العملية التعليمية، حيث يظل التعليم موجهًا للطالب النموذجي دون مراعاة حقيقية للفروق الفردية.

ومن ناحية أخرى، فإن تفوق جانب التقويم في هذه الدراسة يعكس وعيًا متناميًا لدى المعلمين بأهمية استخدام أساليب متنوعة لتقييم أداء الطلاب، وهو ما يتماشى مع ما ذكره Scruggs et al. (٢٠١٧) من أن اعتماد استراتيجيات التقويم التكويني يسهم في دعم تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم وتحسين مشاركتهم الأكاديمية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن المعلمين في فصول الدمج يميلون إلى تطبيق ما

هو أكثر وضوحًا وقابلية للتنفيذ، مثل التقويم المستمر، بينما يظلون بحاجة إلى تدريب أعمق في مجالات تكييف المحتوى وبناء أنشطة تعليمية مرنة تلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستعداد المهني والممارسات التدريسية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المنطقة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥): نتائج اختبار (t-test) لمتغير الجنس

البعد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	df	Sig (2-tailed)	t الدلالة
الاستعداد المهني	ذكور	٣.٦٢	٠.٨١	١.٢٤	١١٠	٠.٢١٧	٠.٢١ (غير دال)
	إناث	٣.٧٠	٠.٨٣				
الممارسات التدريسية	ذكور	٣.٤٥	٠.٨٦	١.١١	١١٠	٠.٢٦٩	٠.٢٧ (غير دال)
	إناث	٣.٥٢	٠.٨٤				

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاستعداد المهني والممارسات التدريسية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (t) غير دالة عند مستوى (٠.٠٥). وهذا يشير إلى أن كلًّا من المعلمين والمعلمات يتمتعون بمستوى متقارب من الاستعداد المهني والممارسات التدريسية في فصول الدمج الابتدائية.

الجدول (٦): نتائج اختبار (ANOVA) لمتغير المؤهل الأكاديمي

البعد	المؤهل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة *F*	df1	df2	Sig
الاستعداد المهني	بكالوريوس	٣.٦١	٠.٨٤	١.٤١	١	١١٠	٠.٠٩
	دراسات عليا	٣.٨٢	٠.٧٩				
الممارسات التدريسية	بكالوريوس	٣.٤٧	٠.٨٦	١.٨٩	١	١١٠	٠.١٢
	دراسات عليا	٣.٥٦	٠.٨١				

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاستعداد المهني والممارسات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي، حيث كانت قيم (F) غير دالة عند مستوى (٠.٠٥). وهذا يدل على أن مستوى المؤهل (بكالوريوس أو دراسات عليا) لا يؤثر تأثيرًا جوهريًا في أداء المعلمين أو ممارساتهم داخل فصول الدمج.

الجدول (٧): نتائج اختبار (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة *F*	df1	df2	Sig
الاستعداد المهني	أقل من ٥ سنوات	٣.٤٢	٠.٨٨	٤.١٢	٢	١٠٩	٠.٠١٩
	٥–١٠ سنوات	٣.٦٨	٠.٨١				
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٨١	٠.٧٦				
الممارسات التدريسية	أقل من ٥ سنوات	٣.٣١	٠.٨٧	٣.٩٧	٢	١٠٩	٠.٠٢١
	٥–١٠ سنوات	٣.٥٥	٠.٨٢				
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٦٣	٠.٨٠				

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاستعداد المهني والممارسات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت قيم F دالة عند مستوى (٠.٠٥). وهذا يدل على أن زيادة سنوات الخبرة تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في أداء المعلمين واستعدادهم المهني وكذلك في ممارساتهم التدريسية داخل فصول الدمج.

تشير هذه النتائج إلى أن الخبرة العملية تمثل عاملًا حاسمًا في تطوير كفايات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، إذ يبدو أن الممارسة الميدانية المستمرة تمنح المعلمين فرصًا أكبر لاكتساب مهارات واقعية في التعامل مع مواقف الدمج المختلفة، وهو ما لا يتحقق بالضرورة من خلال المؤهل الأكاديمي وحده. فالمعلمون ذوو الخبرة الطويلة يواجهون تنوعًا أوسع من الحالات التعليمية، ويتعلمون من التجربة اليومية كيفية تكييف استراتيجياتهم التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب الفردية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Avramidis & Norwich (2020) من أن الخبرة العملية والتعرض المستمر لمواقف الدمج الواقعية يمثلان عاملًا أكثر تأثيرًا في تطوير كفايات المعلمين مقارنة بالعوامل الديموغرافية الأخرى مثل الجنس أو المؤهل الأكاديمي. فالممارسة اليومية داخل فصول الدمج تمنح المعلمين فهمًا أعمق لاحتياجات الطلاب وأساليب التعامل معهم، وتتيح لهم تعديل استراتيجياتهم بناءً على المواقف الفعلية، مما يؤدي إلى تراكم خبرات نوعية يصعب اكتسابها من خلال الدراسة النظرية فقط. كما تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العليان (٢٠٢٥) التي أوضحت أن التدريب العملي المباشر في بيئات الدمج يسهم بفاعلية في رفع مستوى الأداء وتنمية المهارات التطبيقية، إذ يساعد المعلمين على الربط بين المفاهيم النظرية والممارسات الواقعية.

ومن ناحية أخرى، تختلف النتيجة نسبيًا مع ما وجدته دراسة Forlin & Chambers (2011) التي أبرزت الدور البارز للمؤهل الأكاديمي المتخصص في تحسين أداء المعلمين، وهو ما قد يُعزى إلى اختلاف السياقات التعليمية بين الدول، حيث تحظى برامج الإعداد الجامعي في بعض الأنظمة التعليمية بقدر أكبر

من التدريب العملي والإشـراف المهني مقارنة بالسـياق المحلي. وبالتالي، يمكن تفسـير هذه النتيجة بأن البيئة التعليمية في المملكة العربية السـعودية لا تزال تعتمد بدرجة كبيرة على التعلم بالممارسـة والخبرة الميدانية التراكمية أكثر من اعتمادها على التأهيل الأكاديمي الرسـمي، مما يجعل الخبرة العملية عاملاً رئيسًا في تنمية الاستعداد المهني وتحسين الممارسات التدريسية داخل فصول الدمج.

السؤال الرابع: كيف يصف المعلمون خبراتهم وتحدياتهم في تطبيق استراتيجيات الدمج؟

للإجابة عن هذا السـؤال، تم عمل تحليل موضـوعي للمقابلات التي تم إجراؤها مع عينة المقابلة البالغة (١٥) مشـاركًا، وقد تم تحليل إجابات من تمت مقابلتهم، واعتماد الفكرة التي يذكرها أفراد عينة المقابلة. أظهر التحليل الموضـوعي لمقابلات المعلمين بروز ثلاث محاور رئيسـة تعكس خبراتهم وتجاربهم في الاستعداد المهني وتطبيق استراتيجيات الدمج، وهي:

أولاً: التحديات

أشار المعلمون إلى عدد من المعوقات التي تحد من فعالية تطبيق استراتيجيات الدمج، من أبرزها المعيق الأول: كثافة الفصول الدراسية وضيق الوقت المخصص لكل طالب، حيث قال أحد المستجيبين: "الفصول لدينا مزدحمة جدًا، والوقت المحدد للحصـة لا يسـمح بتقديم الدعم الفردي الكافي للطلاب ذوي صـعوبات التعلم"، وقال مستجيب آخر: "أحيانًا أجد نفسي مضطرًا للتركيز على الطلاب المتفوقين لأن ضيق الوقت لا يتيح لي متابعة الجميع، خصوصًا الطلاب الذين يحتاجون إلى متابعة خاصة". المعيق الثاني: إضافة إلى ذلك، يوجد قلة في الموارد التعليمية المتاحة، حيث ذكر مجموعة من المسـتجيبين: "نواجه نقصًـا واضحًا في الوسائل التعليمية المناسبة، ولا يوجد في المدرسة أخصائي دعم يساعدنا داخل الفصل، مما يجعل تطبيق الدمج مسـؤولية ثقيلة على المعلم وحده". المعيق الثالث: ووجود تفاوت كبير في مسـتويات الطلاب داخل الصف الواحد، مما يصعب تلبية احتياجات جميع الطلاب بشكل متكافئ، حيث اجمع ستة مستجيبين: "أن التحدي الكبير هو أن الطلاب في الصف الواحد لديهم فروق كبيرة جدًا في القدرات، مما يجعل من الصعب تطبيق نفس النشاط أو الاستراتيجية على الجميع بشكل فعّال".

تعكس هذه النتيجة واقعًا عمليًا يواجهه معلمو فصـول الدمج، إذ تشـير التحديات التي ذكروها إلى وجود فجوة بين متطلبات تطبيق الدمج والإمكانات المتاحة في البيئة المدرسية. فارتفاع كثافة الفصـول وضـيق الوقت يحدّان من قدرة المعلمين على تقديم الدعم الفردي للطلاب ذوي صـعوبات التعلّم، في حين أن محدودية الموارد التعليمية وضعف التجهيزات التقنية تقللان من فرص تطبيق استراتيجيات متنوعة ومتكيفة مع احتياجات كل طالب. وقد توصـل Russell وزملاؤه (٢٠٢٢) إلى نتائج مشـابهة، إذ بيّنوا أن المعلمين يواجهون صـعوبات إضـافية عند التعامل مع طلاب اضـطراب طيف التوحّد في فصـول الدمج، مما يزيد العبء المهني عليهم. كما أن التفاوت الكبير في مستويات الطلاب داخل الصف الواحد يزيد من صعوبة إدارة التعلم، خاصة في ظل غياب أخصائيين مساعدين أو فرق دعم متكاملة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه

الشعيل (٢٠٢٢) من أن غياب الكوادر المتخصصة والدعم الفني يضعف قدرة المعلم على تنفيذ الدمج الفعلي.

ثانيًا: الاستراتيجيات الفعّالة

أكد المعلمون على مجموعة من الممارسات التي ساعدتهم على مواجهة التحديات، ومن أهمها توظيف أساليب التعلم التعاوني واستخدام الوسائل التكنولوجية لدعم الفروق الفردية بين الطلاب، حيث قال أحد مستجيبين: "وجدت أن التعلم التعاوني من أنجح الأساليب، لأنه يسمح للطلاب ذوي الصعوبات بالاستفادة من أقرانهم بطريقة طبيعية داخل المجموعات". علاوة على ذلك، قال ثلاثة مستجيبين: "نستعين كثيرًا بالأدوات التكنولوجية مثل التطبيقات التعليمية، فهي تساعدنا في تكييف الدروس وتقديمها بطريقة مشوقة تراعي الفروق الفردية". بالإضافة إلى ذلك، الاعتماد على التقويم التكويني المستمر والتواصل مع أولياء الامور لمتابعة تقدم الطلاب وتعديل استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع احتياجاتهم، حيث ذكر اثنين من المستجيبين: "أتابع أداء الطلاب بشكل أسبوعي باستخدام أنشطة قصيرة واختبارات بسيطة، وهذا يساعدني على تعديل خططي باستمرار"، واجمع عدد كبير من المستجيبين على ذلك: "أحرص على التواصل مع أولياء الأمور لاطلاعهم على مستوى أبنائهم، لأن الدعم المنزلي يعزز كثيرًا من فعالية الدمج.

تؤكد هذه النتائج ما أشار إليه عدد من الدراسات السابقة حول دعم فاعلية التعلم التعاوني، حيث أوضحت دراسة Scruggs et al. (2017) أن التدريس التعاوني يُعد من أكثر الأساليب فعالية داخل فصول الدمج، حيث أظهر تحليلهم التراكمي أن هذا الأسلوب يرفع التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ويحسّن التفاعل الاجتماعي داخل المجموعات، ويعتمد على التخطيط المشترك والتقويم المستمر لضمان فاعليته. كما أكدت دراسة Friend & Bursuck (2023) أن نجاح التعليم الشامل يعتمد على تكييف المناهج، التقويم المتنوع والتكويني، استخدام استراتيجيات تدعم الفروق الفردية، والاستفادة من أدوات التعليم المساندة.

وقد أشارت الدراسة إلى أن تقنيات التعليم وتغيير طريقة عرض المحتوى يساعدان في تلبية احتياجات الطلاب المختلفة داخل فصول الدمج، إلى جانب أهمية التقويم التكويني المستمر لمتابعة تقدم الطالب وتعديل خطط التدريس.

ثالثًا: الاحتياجات

اتفق أغلب المعلمين على أن تحقيق الدمج الفعّال يتطلب من الاحتياجات. الاحتياج الأول: من الضروري توفير برامج تدريبية متخصصة ومستمرة لتعزيز مهاراتهم في تطبيق الدمج بفعالية، حيث قال أحد المستجيبين: "نحتاج إلى دورات تدريبية متقدمة تركز على كيفية تطبيق استراتيجيات الدمج بشكل عملي،

لأن معظم الدورات النظرية لا تكفي". بينما تمثل الاحتياج الثاني: بضرورة توفير دعم مؤسسي أكبر، مثل تخفيض نصاب الحصص وتوفير أخصائيين لمساندة المعلمين، حيث قال خمسة من المستجيبين: "من المهم أن يتم تخفيض نصاب الحصص للمعلمين العاملين في فصول الدمج حتى يتمكنوا من متابعة الطلاب بشكل أفضل". ايضاً، "وجود أخصائي دعم داخل المدرسة سيكون له أثر كبير، لأنه يخفف العبء على المعلم ويساعد في وضع خطط فردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم". وأخيرًا، أكد مجموعة من المعلمين بضرورة تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور لضمان متابعة فعّالة للطلاب خارج الصف الدراسي، حيث قال أربعة منهم أن الاحتياج الأكبر يكمن في ذلك أنه "عندما يكون هناك تواصل فعال بين المدرسة وأولياء الأمور، نلاحظ تحسنًا واضحًا في التزام الطلاب وتطورهم الأكاديمي والسلوكي".

تؤكد هذه النتائج ما أشار إليه عدد من الدراسات السابقة حول أن التحديات البنيوية والتنظيمية تمثل العقبة الأبرز أمام فعالية التعليم الشامل. فقد أوضحت دراسة Aldousari & Dunn (2022) أن ضعف الاستعداد المهني وقلة الدعم المؤسسي لا يزالان يشكلان احتياجين رئيسين أمام تطبيق استراتيجيات الدمج بفاعلية، وهو ما يتضح أيضًا في معاناة المعلمين من ضغط الأعباء وكثافة الفصول وقلة الموارد. كما تتسق هذه النتائج مع ما ذكره Sharma et al. (2008) من أن العوامل الزمنية والتنظيمية مثل ضيق الوقت وكثرة الطلاب تقللان من قدرة المعلمين على تنفيذ استراتيجيات متمايزة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

الخاتمة

توضح هذه الدراسة أن مستوى الاستعداد المهني والممارسات التدريسية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج الابتدائية بجنوب المملكة العربية السعودية يقع في المستوى المتوسط. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يتمتعون باتجاهات إيجابية ومعرفة نظرية جيدة، لكنهم يواجهون تحديات في الجانب التطبيقي، خاصة في تكييف المناهج وإدارة الفصول المزدحمة مع نقص الموارد والوقت. كما أبرزت الدراسة أن الخبرة العملية تلعب دوراً محوريًا في تحسين أداء المعلمين، في حين لم تظهر عوامل مثل الجنس أو المؤهل العلمي تأثيرًا ذا دلالة. وتشير التحديات التي أبلغ عنها المعلمون، مثل كثافة الفصول وضيق الوقت، إلى حاجة ماسة لدعم مؤسسي أكبر وتدريب عملي مكثف. في الختام، تؤكد الدراسة على أهمية تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين بشكل عملي، وتوفير بيئة مدرسية داعمة تشمل موارد كافية ودعمًا فنيًا، وتعزيز الشراكة مع الأسر، لضمان تطبيق فعال للتعليم الشامل وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع، تماشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتتمثل الإضافة العلمية لهذه الدراسة في تقديم نموذج تفسيري يربط بين الاستعداد المهني والممارسات التدريسية في سياق الدمج الابتدائي، مدعومًا ببيانات كمية ونوعية من البيئة التعليمية السعودية، وهو ما يسهم في سد فجوة بحثية قائمة في الأدبيات العربية.

التوصيات

استنادًا إلى النتائج والمناقشة، توصي الدراسة بما يلي:

١. تطوير برامج الإعداد الجامعي والتدريب المستمر لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، بحيث تركز على تكييف المناهج واستراتيجيات التعليم الشامل.

٢. تخفيض كثافة الفصول الدراسية بما يتيح للمعلمين فرصًا أفضل لتطبيق استراتيجيات التعليم الفردي والتقويم التكويني.

٣. توفير موارد تعليمية وتقنية متنوعة تسهم في دعم الممارسات التدريسية وتسهيل تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

٤. تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة من خلال برامج توعية ومتابعة مشتركة لدعم تعلم الطلاب داخل وخارج المدرسة.

٥. إنشاء وحدات دعم مؤسسية داخل المدارس تقدم استشارات تربوية وفنية للمعلمين، وتساعد في متابعة تطبيق سياسات الدمج.

٦. تشجيع البحوث المستقبلية التي تتناول فاعلية برامج تدريبية محددة للمعلمين، أو تدرس تجارب الدمج في مراحل تعليمية أخرى (المتوسطة والثانوية) لمقارنة النتائج.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

البقمي، م. ض. ع. (٢٠١٩). اتجاهات معلمي الطلبة الموهوبين نحو رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *مجلة MFES*، *٥*(٢)، ٦١-٤٤. *https://doi.org/10.21608/MFES.2019.99292*.

الشعيل، م. (٢٠٢٢). التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية: وجهة نظر نقدية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٤(٢)، ٧٥-٩٨*. *https://doi.org/10.21608/mseg.2022.154518.1071*.

الشهري، خ.، والحسيني، ف. (٢٠٢٥). الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بصفوف التعليم العام في ضوء متطلبات التعليم الشامل. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، ٣٥، ٩٥-١٣٣*. *https://doi.org/10.33948/sjse-KSU-35-622*.

العليان ص. ع. (٢٠٢٥). واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية والنفسية, ٤(٤)، ٣٤٩-٣٨٠*. *https://doi.org/10.64064/1658-8924.1154*.

المقاطي، ص. ب. إ. (٢٠٢٠). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو المعايير المهنية للمعلمين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٩(٤)، ٨٣–١٠٣.*
https://doi.org/10.36752/1764-009-004-003.

باقبص، ح.، مشـــعوق، س.، جهينة، ر.، و النعمان، ح. (٢٠٢٣). نظام التعليم الشـــامل مقابل التطبيق الواقعي له في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، ٢٠(٢٠)، ١٨٣–٢١٣.*
https://doi.org/10.21608/jeor.2023.310961

حمدان، م. أ. (٢٠٢٤). اســتشــراف مســتقبل التعليم الشــامل للطلبة ذوي الإعاقة في منطقة تبوك. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.*
https://doi.org/10.33193/JALHSS.108.2024.1153

المراجع الأجنبية

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Aldousari, A. L., & Dunn, M. (2022). Special education for students with learning disabilities in Saudi Arabia: Reality and challenges. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal, 20(2), 175–197*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1359623.pdf

Alenezi, N., Alqallaf, B., & Abbas, Z. (2020). Pre-service teachers' attitudes towards including students with moderate learning difficulties in mainstream schools in the context of Kuwait. *International Education Studies, 13(3), 42–52.* https://doi.org/10.5539/ies.v13n3p42

Almutairi, W. N. (2022). Saudi teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in regular classes [Master's thesis, University of Wollongong]. University of Wollongong Research Online. https://ro.uow.edu.au/theses1/27666816/

Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., ... & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects, 49(3), 103-109*. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x

Avramidis, E., & Norwich, B. (2020). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 35(1), 1–23*. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580834

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40(3), 291–309*. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Ediyanto, E., Kawai, N., Prabowo, E., & Pratiwi, N. (2021). Indonesian teachers' attitudes toward inclusive education. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 12(2), 31–44.* https://doi.org/10.2478/dcse-2021-0014

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention (2nd ed.)*. Guilford Press.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23(7–8), 691–704.* https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801

Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39(1), 17–32.* https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2023). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (9th ed.).* Pearson.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2020). *Exceptional learners: An introduction to special education (14th ed.).* Pearson.

Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies, 6(1), 29-37.* https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2019.006.01.4

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Russell, A., Scriney, A., & Smyth, S. (2023). Educator attitudes towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in mainstream education: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 10(3), 477-491*. https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z

Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., ... & Demirel, C. (2024). Teachers' attitudes towards inclusive education: a cross-national exploration. *Trends in Psychology, 32(4), 1120-1147*. DOI: 10.1007/s43076-022-00240-0

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilitie, October, 2006 (pp. 63-72). *Learning Disability Quarterly, 63-72*. https://doi.org/10.2307/30035516

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2017). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73(4), 392–416*. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society, 23(7), 773-785*. https://doi.org/10.1080/09687590802469271

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?. *Australasian Journal of Special Education, 40(1), 21-38*. http://dx.doi.org/10.1017/jse.2015.14

Veleučilište „Lavoslav Ružička" u Vukovaru & Bošković, S. (2025). Teachers' attitudes towards inclusive education measured by the MATIES scale. (*Life and School), 71(1), 35–52*. https://doi.org/10.32903/zs.71.1.3

المراجع العربية بالحروف اللاتينية

Al-Buqmi, M. Ḍ. ʿA. (2019). Ittijāhāt muʿallimī al-ṭalabah al-mawhūbīn naḥwa Ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030. MFES Journal, 5(2), 44–61. https://doi.org/10.21608/MFES.2019.99292

Al-Shuʿayl, M. (2022). Al-taʿlīm al-shāmil lil-ṭullāb dhawī al-iʿāqah al-fikrīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah: Wajhat naẓar naqdīyah. Journal of Humanities and Social Sciences, 34(2), 75–98. https://doi.org/10.21608/mseg.2022.154518.1071

Al-Shahri, Kh., & Al-Ḥusaynī, F. (2025). Al-kafāʾāt al-mihanīyah limuʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah wa-al-riyāḍiyyāt ʿinda tadrīs al-ṭalabah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum bi-ṣufūf al-taʿlīm al-ʿāmm fī ḍawʾ mutaṭallabāt al-taʿlīm al-shāmil. Saudi Journal of Special Education, 35, 95–133. https://doi.org/10.33948/sjse-KSU-35-622

Al-ʿUlayān, Ṣ. ʿ. (2025). Wāqiʿ al-taṭwīr al-mihanī al-mustamir limuʿallimī ṣuʿūbāt al-taʿallum min wajhat naẓarihim fī manṭaqat al-Madīnah al-Munawwarah. King Abdulaziz University Journal: Educational and Psychological Sciences, 4(4), 349–380. https://doi.org/10.64064/1658-8924.1154

Al-Muqāṭī, Ṣ. B. I. (2020). Ittijāhāt al-muʿallimīn wa-al-muʿallimāt naḥwa al-maʿāyīr al-mihanīyah lil-muʿallimīn fī al-taʿlīm al-ʿāmm bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. International Journal of Specialized Educational Studies, 9(4), 83–103. https://doi.org/10.36752/1764-009-004-003

Bāqabaṣ, Ḥ., Mushʿūq, S., Juhaynah, R., & Al-Nuʿmān, Ḥ. (2023). Niẓām al-taʿlīm al-shāmil muqābil al-taṭbīq al-wāqiʿī lahu fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah min wajhat naẓar muʿallimī al-ṣufūf al-awwalīyah. Journal of Educational and Qualitative Research, 20(20), 183–213. https://doi.org/10.21608/jeor.2023.310961

Ḥamdān, M. A. (2024). Istishrāf mustaqbal al-taʿlīm al-shāmil lil-ṭalabah dhawī al-iʿāqah fī manṭaqat Tabūk. Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. https://doi.org/10.33193/JALHSS.108.2024.1153

مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م (٣٤)، ع (١)، ص ص: ٥٠٣ – ٥٢٩ (٢٠٢٦م)
DOI: 10.4197/Art.34-1.18

Professional Readiness and Teaching Practices of Teachers of Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms in Southern Saudi Arabia: A Mixed-Methods Study

Turki Mahdi Alqarni

Associate Professor of Special Education, Department of Special Education
College of Education, Najran University, Najran, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract : The present study aimed to examine the level of professional readiness and teaching practices of teachers of students with learning difficulties in inclusive elementary classrooms in southern Saudi Arabia. The present study used a mixed methodology and the study population consisted of 150 teachers of students with learning difficulties in public elementary schools in the southern regions of Saudi Arabia Najran Jazan Asir. The study instruments included administering a questionnaire to a sample consisting of 112 male and female teachers along with conducting semi-structured interviews with a sample consisting of 15 teachers of students with learning difficulties. The results showed that the level of professional readiness and teaching practices was moderate with positive attitudes toward inclusion accompanied by relative weakness in practical skills distinction in assessment methods and shortcomings in curriculum adaptation. The results also indicated no statistically significant differences attributable to gender or qualification whereas differences appeared in favor of those with longer experience. The qualitative findings showed that the main challenges were classroom overcrowding limited time and lack of educational resources while needs included training support and partnership strengthening. The study concluded by stressing the importance of enhancing teacher preparation programs, strengthening practical training, and providing supportive school environments that can improve the effective implementation of inclusive education

Keywords: Professional readiness, teaching practices, learning disabilities, inclusive learning, teachers