

الكفايات المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصفوف التعليم العام في ضوء مُتطلبات التعليم الشامل

أ. خالد بن حبيبي ياسين الشهري⁽¹⁾، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني⁽²⁾

المُستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك مُعَلِّمي التعليم العام بتخصّصَي اللغة العربية والرياضيات للكفايات المهنية (أ) المعرفية، (ب) التقويمية، (ج) التخطيطية، (د) التطبيقية، و(هـ) التقنية؛ وذلك عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى جانب أقرانهم في الصفوف العامة بالمدارس الابتدائية في محافظة جدة بالملكة العربية السعودية. اتبعت الدراسة المنهج المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واشتملت العينة على المعلمين والمعلمات من الجنسين (n=229). وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض امتلاك الكفايات كافة، مع ملاحظة أن هناك تفاوتاً نسبياً في ذلك الانخفاض، حيث كانت الكفايات المعرفية هي الأعلى، تليها الكفايات التخطيطية، ثم التقويمية، فالتطبيقية، وأخيراً الكفايات التقنية. كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في امتلاك كل الكفايات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير التخصص العلمي ولصالح المتخصصين في الرياضيات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك الكفايات التطبيقية، والتقويمية، والتقنية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأطول، وفي امتلاك الكفايات التقويمية، التخطيطية، التطبيقية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية/ التطويرية ولصالح المعلمين الحاصلين على دورات أكثر. فيما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والتركيز على الكفايات المهنية الحديثة لمُعَلِّمي القرن 21، مع توفير برامج تدريب/ تطوير مهني مستمرة أثناء الخدمة لئلا يكتفوا على رأس العمل؛ بهدف تطوير الممارسات التربوية وتطبيق إستراتيجية التعليم الشامل بشكل فعال لمواكبة أحدث التوجهات التربوية في العالم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية للمعلمين، صعوبات التعلم، معلمي القرن 21، التدريب ما قبل الخدمة، التدريب أثناء الخدمة، التعليم الشامل.

Professional Competencies of Arabic-Language and Mathematics Educators' when Teaching Students with Learning Disabilities in Regular Classrooms in Light of Inclusive Education Requirements

Mr. Khaled Hebni Y. Alshehri⁽¹⁾, and Dr. Faisal Alashal F. Alhusayni⁽²⁾

Abstract: This study aimed to identify the extent to which general educators of Arabic-Language and Mathematics possess Professional Competencies (PC) (a) Cognitive, (b) Evaluative, (c) Planning, (d) Implementing, (e) Technology Competencies (TC), when teaching students with Learning Disabilities alongside their peers in General Classrooms at elementary schools in Jeddah, Saudi Arabia. This descriptive survey study utilized the questionnaire for data collection, and included male/female educators (n = 229). The results revealed an overall low level of PC across all domains, with some variation. Cognitive Competencies ranked highest, followed by Planning, then Evaluative, followed by Implementing, and finally TC. The results showed statistically significant differences in PC level by gender, in favor of females educators, and by academic major, in favor of mathematics educators. Further, significant differences were found in Implementing, Evaluative, and TC based on years of experience, favoring educators with more experience. Significant differences were also found in Evaluative, Planning, and Implementing Competencies based on number of Professional Development (PD), favoring educators who had attended more PDs. The study recommended a reconsideration of Pre-service teacher preparation programs, with an emphasis on developing modern PC aligned with 21st century educational demands. It also called for the provision of ongoing In-service PD programs for current practicing educators, with the goal of improving instructional practices and effectively implementing inclusive education strategies that align with the latest global educational trends.

Keywords: Educators' Professional Competencies, Learning Disability, 21st Century Teachers, Pre-Service Preparation, In-Service Preparation, Inclusive Education.

(1) Master's student in the Department of Special Education, Faculty of Education, King Abdulaziz University.

(1) طالب ماجستير بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

E-mail: kyassenalshehri@stu.kau.edu.sa البريد الإلكتروني:

(2) Assistant Professor in the Department of Special Education, Faculty of Education, King Abdulaziz University.

(2) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

E-mail: Falhusayni@kau.edu.sa البريد الإلكتروني:

أ. خالد بن حنبل الشهري، ود. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

مقدمة الدراسة:

وصول المعلومات والمعارف والمهارات إلى كل الطلبة بالطرق التي تناسب قدراتهم (المخرج، 2020؛ Bursuck & Damer, 2015). لذلك لا بد لمُعَلِّمي التعليم العام من امتلاك الكفايات المهنية التي تمكّنهم من أداء الأدوار المناطة بهم تجاه جميع الطلبة دون استثناء، وتحقيق أهداف العملية التربوية بالشكل المطلوب (الخطيب والحديدي، 2017؛ Friend & Bursuck, 2019). الأمر الذي أكّد ضرورة وجود كوادِر بشرية تربوية ذات تأهيل عالٍ، قادرة على مواكبة أحدث التوجّهات والممارسات المستندة على البراهين العلمية والاستجابة للحقوق القانونية لأولئك الطلبة (المقيط، 2016؛ Khasawneh, 2021). لا سيما قانون التعليم المجاني المناسب في المدارس العامة الأمريكية (Free Appropriate Public Education) [FAPE] ضمن البيئات الأقل تقييداً (Least Restrictive Environment) [LRE] والتي تمثلها الصفوف العامة، وعبر معلم التعليم العام بالتعاون مع معلم التربية الخاصّة والموجّه الطلابي وغيرهم، بهدف زيادة فرص نجاحهم في تلك الصفوف، والحد من الإفراط في إحالتهم إلى برامج التربية الخاصّة. الأمر الذي دفع وزارة التربية الأمريكية إلى سنّ قوانين وتشريعات تربوية تُؤكّد على إلزام جميع المدارس العامة بتطبيق إستراتيجية التعليم الشامل (Friend & Bursuck, 2019)، ووضع معايير لإعداد مُعَلِّمي التعليم العام ذوي الكفاءة العالية القادرة على النجاح في تلك المدارس، كالتقدرات المعرفية العامة،

تشير أحدث إحصائيات المركز الوطني للإحصائيات التربوية في أمريكا (National Center for Education Statistics, 2024) [NCES] إلى أن 95٪ من الطلبة ذوي الإعاقة عمومًا موجودون أصلًا في الصفوف العامة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ويتلقون الخدمات التربوية كافّة عبر مُعَلِّمي التعليم العام. ومن بين كل فئات الطلبة ذوي الإعاقة تُعدّ فئة صعوبات التعلّم هي الأكثر نسبةً والأوسع انتشارًا بالمقارنة مع كل فئات ذوي الإعاقة الأخرى (Khasawneh, 2021). حيث تشير أحدث الإحصائيات الأمريكية أن فئة صعوبات التعلّم تبلغ ما نسبته 4-5٪ من الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 6-17 عامًا في المدارس العامة، الأمر الذي جعلها تُعدّ أكبر فئة مخدومة تحت مظلة قانون الأفراد ذوي الإعاقة (Education Act Individuals with Disabilities) [IDEA] حيث تُمثّل 32٪ من مجمل أولئك الطلبة (NCES, 2024). علمًا أنه يصعبُ على مُعَلِّمي الصفوف العامة تمييز الطلبة ذوي صعوبات التعلّم عن أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في ظل عدم وجود مظاهر جسمية أو عقلية تميزهم عن غيرهم (Alhusayni, 2016؛ Khasawneh, 2021).

الأمر الذي أكّد على محورية الدور الذي يلعبه معلمو الصفوف العامة في الأنظمة التربوية الحديثة بصفّتهم المسؤولين المباشرين عن تطبيقاتها الميدانية كافّة، وبما يضمن

برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية إضافة للبرامج المستحدثة في وزارة التعليم كبرامج الاستثمار الأمثل لتأهيل معلمي التعليم العام أثناء الخدمة لم يتضمّن إعدادًا تطبيقيًا حول تدريس الطلبة كافة بما فيهم أولئك من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العامة. مما يوضح أهمية تسليط الضوء على مدى امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بهدف تجويد الممارسات التربوية المقدّمة لهم والارتقاء بها، وبما ينعكس على مستوى تحصيلهم العلمي والمعرفي، ويعود بالفائدة عليهم وعلى مجتمعهم.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الأدبيات التربوية أن غالبية معلمي التعليم العام لا يملكون الكفايات المهنية اللازمة التي تمكنهم من تقديم الخدمات التربوية كافة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن الصفوف العامة، الأمر الذي يدفعهم للإفراط بإحالة أي طالب متعثّر أكاديميًا إلى غرفة المصادر ليتلقّى جزءًا من تعليمه عبر معلمي صعوبات التعلم (Andiema, 2020; Friend & Bursuck, 2019). الأمر الذي دفع الكثير من الأنظمة التعليمية في العالم إلى إسناد مهمة سد الفجوات مهارية في مهارات الحساب واللغة التي لا يكتسبها الطلبة في الصفوف العامة إلى معلمي صعوبات التعلم (Alhusayni, 2016; Friend & Bursuck, 2019). علما أن الباحثين واجها مشكلة الإفراط في إحالة الطلاب الذين يواجهون تحديات أكاديمية إلى غرفة المصادر أثناء

والخبرة في التعليم، والإلمام بالمحتوى الدراسي، والإلمام بإستراتيجيات التدريس وتطبيقاتها العملية، إضافة لامتلاك درجة عليا في التخصص. (Harkins-Brown et al., 2024). خصوصًا في ظل النقد الموجّه لبرامج إعداد معلمي التعليم العام ما قبل الخدمة وعدم اشتغالها على إعداد كافٍ حول الطرق العلمية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة (Aktan, 2020; Al-Dalabih & Al-Azmy, 2020; Bursuck & Damer, 2015).

ومن الجدير بالذكر أن المملكة العربية السعودية وفّرت العديد من الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة، حيث أصبحت برامج وخدمات التربية الخاصة جزءًا أساسيًا من نظامها التعليمي (حنفي والعايدي، 2016). حيث تمّ استحداث العديد من البرامج الجامعية التي تستهدف إعداد ممارسين متخصصين في كل فئات الطلبة ذوي الإعاقة (الحميدة وهو ساوي، 2020؛ Khasawneh, 2021). إلا أن تلك الجهود اقتصرت على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، فيما بقيت برامج إعداد معلمي التعليم العام بشكلها التقليدي، ودون وجود إعداد مناسب حول الكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة (النهدي وآخرون، 2017؛ Bursuck & Damer, 2015; Alquraini & Rao, 2018). لا سيما وأن تلك الكفايات تتضمّن طيفًا واسعًا من المهارات التي يصعب اكتسابها وتطبيقها بشكل علمي بدون برامج تدريب مُسبقّة (Al-Dalabih & Al-Azmy, 2020; Aktan, 2020). يُشار إلى أن الإطار العام لتطوير

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لمُعلمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية؟
أهداف الدراسة:

1- معرفة مدى امتلاك معلمي اللغة العربية والرياضيات للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2- معرفة إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي اللغة العربية والرياضيات حول امتلاكهم للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها:

1- أُجريت مواكبة للتوجهات العالمية الحديثة التي تنادي بضرورة إكساب معلمي التعليم العام الكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العامة، كونها تُعدُّ أكثر فئات الطلبة ذوي الإعاقة انتشاراً في تلك الصفوف.

2- تتسق مع القوانين والممارسات العالمية التي أكدت على حق الطلبة ذوي صعوبات التعلم بتلقي الخدمات المجانية التربوية كافة في المدارس العامة، وضمن البيئات الأقل تقييداً المتمثلة بالصفوف العامة، وعبر معلمي التعليم العام بالمقام الأول، والتعاون مع معلمي التربية الخاصة والموجه الطلافي وغيره من معلمي التعليم العام.

3- تسعى للحد من الإفراط في إحالة الطلاب الذين

عملهما كمعلمين في مدارس التعليم العام ضمن برامج صعوبات التعلم. ورغم وجود حوالي 3777 برنامج صعوبات تعلم في مدارس التعليم العام بالملكة العربية السعودية (الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية، 2021)، إلا أن معظم معلمي التعليم العام في تلك المدارس بحاجة لاكتساب الكفايات المهنية اللازمة عند تدريس أولئك الطلبة (Deng et al., 2017). لا سيما وأن معظم أولئك المعلمين لم يتلقوا برامج تدريب/ تطوير مهني رسمي حول الممارسات الفعالة تربوياً مع أولئك الطلبة سواء قبل أو أثناء الخدمة (Das, et al., 2013; Muin & Riyanto, 2020). ومع التوجهات العالمية الحديثة والاهتمام الكبير بإصلاح وتطوير النظام التعليمي بالملكة العربية السعودية في ظل رؤية المملكة 2030، ظهرت الحاجة لمعرفة مدى امتلاك معلمي التعليم العام في تخصصي اللغة العربية والرياضيات للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والقدرة على القيام بدورهم في الصفوف العامة بالشكل العلمي المطلوب.

أسئلة الدراسة:

1- ما مدى امتلاك معلمي اللغة العربية والرياضيات للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

2- إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي اللغة العربية والرياضيات حول امتلاكهم للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات

معلمي مادتي اللغة العربية والرياضيات في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية التي يوجد بها برامج صعوبات التعلم للبنين والبنات كما سيوضح ذلك عند وصف العينة.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1443 - 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية للمعلمين:

مجموعة من القدرات والممارسات التطبيقية المبنية على المعرفة بالمحتوى العلمي، وطريقة تدريسه، واستخدام التقنيات المناسبة له، ومراعاة أنماط التعلم لدى الطلبة، وعواطفهم تجاه عملية التعلم، وتنظيم البيئة الصفية بشكل فعال، علماً أن اكتساب الكفايات المهنية اللازمة لمهنة التعليم ينعكس إيجاباً على كفاءة المعلمين الذاتية، والمتمثلة بالقدرة على إنجاز المهام بنسبة إتقان عالية؛ مما يؤثر على اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم (Chouhan & Gaur, 2021; Cherry, 2021). وتُعرَّف إجرائياً بأنها القدرة على القيام بمهام تدريس جميع الطلبة ضمن صفوف التعليم العام بشكل فعال وباستخدام استراتيجيات تدريسية ووسائل تعليمية متنوعة تلبي الاحتياجات المختلفة لكل طالب بما في ذلك الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

يواجهون تحديات أكاديمية إلى غرف المصادر بدون تقديم خدمات تربوية مناسبة لهم في الصفوف العامة أو ما يعرف بخدمات التدخل ما قبل الإحالة.

الأهمية التطبيقية:

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في كونها:

1- تسلط الضوء على مدى امتلاك معلمي ومعلمات اللغة العربية والرياضيات في مدارس التعليم العام لمجموعة من الكفايات المهنية المتنوعة والتي تمكنهم من القيام بدورهم ومسؤولياتهم القانونية والتربوية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصفوف العامة بالشكل المطلوب.

2- تسعى لرسم تصوّر وإطار تطبيقي لأي جهد مستقبلي يستهدف استحداث برامج تدريب/ تطوير المعلمين، سواء قبل أو أثناء الخدمة.

3- تسعى لدفع الجهود نحو تجويد البرامج والخدمات التربوية المُقدّمة في صفوف التعليم العام عند تدريس أولئك الطلبة من قبل معلمي التعليم العام.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على معرفة مدى امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات المهنية (أ) المعرفية، (ب) التقويمية، (ج) التخطيطية، (د) التطبيقية، و(هـ) التقنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على كافة

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

معلم القرن 21:

الإعداد أثناء الخدمة:

مجموعة من البرامج التي تُصمّمها وزارات وإدارات التعليم بهدف إكساب المعلمين العاملين في الميدان التربوي الكفايات المهنية الحديثة في تخصّصاتهم، وما تتضمّن من معارف ومهارات وإستراتيجيات حديثة؛ بهدف رفع الكفاءة التطبيقية، وتحسين مُحَرّجات الأنظمة التعليمية بشكل عام (Meda et al., 2023). ويُعرّف إجرائياً بأنه مجموعة من البرامج المُصمّمة لسدّ الفجوات المعرفية والمهارية لمن مرّ مدّة طويلة نسبياً على تخرّجهم وعملهم في الميدان التربوي؛ بهدف مواكبة التوجّهات والممارسات الحديثة، وبما يعود بالنفع على جميع الطلبة بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم.

التعليم الشامل:

مجموعة من الإجراءات والممارسات المنبثقة من القوانين والتشريعات التي تُنادي بضمان حق الطلبة ذوي الإعاقة بتلقّي الخدمات التربوية كافّة إلى جانب أقرانهم في الصفوف والمدارس العامة، وعبر معلمي التعليم العام بغضّ النظر عن جوانب القصور لديهم، مع تحقيق مبدأ المساواة في فرص التعلم، ومراعاة الفروق الفردية، والاستجابة لاحتياجاتهم بشكل عادل وفعّال (Friend & Bursuck, 2019; Meda et al., 2023). ويُعرّف إجرائياً بأنه نظام تعليمي متكامل يلعب فيه معلمو التعليم العام دوراً رئيسياً عبر تقديم الخدمات التربوية كافّة للطلبة ذوي الإعاقة إلى جانب أقرانهم في الصفوف العامة، وبالتعاون

هو من يمتلك مجموعة من المهارات الحديثة التي تمكّنه من أداء مهامه بصورة فعّالة كالقيادة الناجحة، القدرة على تصميم بيئة تعليمية تستوعب مجموعات متنوعة من الطلبة، والقدرة على تقييم فعالية الممارسات التعليمية، ودعم فرص تعلّم الطلبة عبر التعامل الفاعل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاستجابة للاحتياجات التعليمية الجديدة في مجتمع دائم التغيّر (Barrios, 2021). ويُعرّف إجرائياً بأنه المعلم القادر على الاستجابة للاحتياجات التدريسية لكل الطلاب بشكل فعّال دون استثناء، ومن خلال أحدث الإستراتيجيات والوسائل التعليمية والتقنية المناسبة.

الإعداد ما قبل الخدمة:

مجموعة من البرامج المُصمّمة لإكساب المعلمين الكفايات والمهارات، والخبرات التربوية، التي تمكّنها من العمل في قطاع التعليم، وإيصال المعارف، والمفاهيم، والأفكار، والقيم المتنوّعة إلى الطلبة بطريقة فعّالة، وتحقيق الأهداف العليا للنظم التربوية بطرق علمية، وبناءً على احتياج سوق العمل (Khairuddin et al., 2023). ويُعرّف إجرائياً بأنها تلك البرامج المُعدّة لتأهيل وتدريب الراغبين في العمل بالميدان التربوي عبر إكسابهم للكفايات اللازمة للعمل في مهنة التعليم، ومنحهم درجة علمية في مجموعة من التخصّصات، ويعمل خريجوها في المدارس العامة كمعلمين لواحدة أو أكثر من المقررات التدريسية.

مع معلم التربية الخاصة والموجه الطلابي وأسر الطلبة متى دعت الحاجة إلى ذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تتعدد التعريفات القانونية والتربوية والنفسية والاجتماعية لصعوبات التعلم كقوة، حيث يُعرّفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2016) الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على أنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق الفكري أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2016، ص. 10). وعليه فهي فئة غير متجانسة من الطلبة ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وأحياناً الموهوبين، ويظهرون تبايناً واضحاً بين القدرة العقلية والتحصيل العلمي، ولا تعود أسباب تلك الصعوبات إلى أيّ إعاقات أخرى أو حرمان بيئي أو ثقافي (أبو نيان، 2019). علماً أن اللوائح والتشريعات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية مثل: (أ) القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة 2001، (ب) الدليل التنظيمي للتربية الخاصة؛ (ج) الوصف

الوظيفي لوظائف التربية الخاصة؛ (د) الكفايات المهنية العامة لمعلمي التعليم العام، لم تتطرق للكفايات اللازمة لمعلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل علمي مُفصّل وقابل للتطبيق (وزارة التعليم، 2016). حيث أن الإشارة الوحيدة لكفايات معلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم كانت في الفقرة الأخيرة من البند ثانياً: كفايات المعلمين المهنية والتدريسية، والتي نصّت على "مراعاة الفئات الخاصة من خلال اكتشافهم، والتعرّف على احتياجاتهم، وتوفير البيئة وفرص التعلم المتوافقة مع خصائصهم" (وزارة التعليم، 2020، ص 23).

في حين ذهب بعض الأنظمة التعليمية إلى دمج كلّ من (أ) المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة التي تناوّلها مجلس الأطفال الاستثنائيين الأمريكي، و(ب) معايير مكتب التنسيق البريطاني لاحتياجات التربية الخاصة، وذلك بهدف تطوير كفايات مهنية لمعلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (Dempsey & Dally, 2014). علماً أن الدراسات الحديثة أصبحت تُركّز على طيف واسع من الكفايات المهنية الحديثة التي يجب على معلمي القرن 21 اكتسابها وإتقانها مثل: الكفايات المتعددة Transversal Competencies والتي تتضمن العديد من الكفايات غير التقليدية أو ما وراء المعرفة (Chouhan & Gaur, 2021; Yue & Ji, 2020). بل إن أمريكا

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

وذلك من خلال مساواة فرص مشاركة الجميع في خبرات التعلم عبر الاستقصاء، والاستنباط، والاستكشاف، وحل المشكلات. على أن يكون دور معلم الصف العادي ثانويًا عبر الإشراف والتوجيه؛ من أجل تحقيق أهداف المنهاج بالشكل المناسب (Chouhan & Gaur, 2021; Friend & Bursuck, 2019).

3- التعليم التعاوني: تشكيل وتوزيع الطلبة على مجموعات غير متجانسة، وكل طالب يُكَلَّف بدور يناسب قدراته واحتياجاته، مع إعطاء معايير وتعليمات واضحة للأداء المقبول من كل طالب، على أن يكون دور معلم الصف العادي ثانويًا من خلال الإشراف وتوجيه العملية التعليمية؛ بما يحقق أهداف المنهاج بالشكل المناسب (Friend & Bursuck, 2019).

4- التعلم عبر الأقران: تشكيل مجموعات صغيرة من 2-5 بحيث تتضمن كل مجموعة طالبًا من ذوي الأداء العالي، وطالبًا أو أكثر من ذوي الأداء المنخفض، على أن يقوم معلم الصف العادي بتصميم المهام التعليمية، وتحديد المجموعات بناءً على الأداء، والسمات الشخصية والسلوكية للطلبة، ويكون دور المعلم توجيهيًا إشرافيًا، مع ضرورة التأكد من أن مشاركة الطلبة ذوي الأداء المرتفع مُصمَّمة بطريقة لا تحرمهم فرص تعلم خبرات جديدة، أو تؤثر سلبيًا عليهم، سواء أكاديميًا أو سلوكيًا (Eskay, et al., 2012; Friend & Bursuck, 2019).

5- التعلم المستقل: تعليم الطلبة الاستراتيجيات التي

على سبيل المثال بذلت على مدار العقدين الماضيين الكثير من الجهود لتقليل نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت نسبتهم 54% في عام 2004م، وبعد اعتماد نموذج الاستجابة للتدخل ضمن قانون الأفراد ذوي الإعاقة IDEA كطريقة بديلة في تعليم/ تقييم أولئك الطلبة، بالإضافة لمجموعة من برامج تدريب/ تطوير المعلمين أثناء الخدمة، انخفضت النسبة لتبلغ 42% في عام 2011م (U.S. Department of Education, 2011). لتتخفف مع التوسع في استخدام نموذج الاستجابة للتدخل والذي عُرف لاحقًا باسم منظومة الدعم متعدد المستويات Multi-Tiered System of Support (MTSS) لتبلغ مؤخرًا 32% من مجمل الطلاب ذوي الإعاقة المخدومين تحت قانون IDEA (NCES, 2024)، علما أن هناك العديد من البدائل التربوية عند تدريس أولئك الطلبة في الصفوف العامة مثل:

1- التدريس المباشر: إكساب الطلبة المهارات المتنوعة بطريقة متسلسلة؛ وذلك باستخدام تحليل المهام بحيث يُؤدَّى إتقان تلك المهام الفرعية إلى إتقان كامل المهمة. على أن يكون دور معلم التعليم العام رئيسيًا في تنفيذ ذلك، مع تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية؛ للتأكد من إتقان المهارات المختلفة بالشكل المقبول، وقد يكون ذلك بشكل فردي أو جماعي (Chouhan & Gaur, 2021; Friend & Bursuck, 2019).

2- التدريس غير المباشر: تنظيم البيئة التعليمية بشكل دقيق؛ لتلاءم القدرات والاحتياجات المتنوعة لكل الطلبة؛

للمعلم ذي الكفاءة العالية القادر على النجاح في بيئات التعليم الشامل مع بدايات ألفية هذا القرن، كالقدرات المعرفية العامة، والخبرة في التعليم، والإلمام بالمحتوى الدراسي، وطرق التدريس وتطبيقاتها العملية، وكذلك امتلاك درجة عليا في التخصص (Harkins-Brown et al., 2024). علماً أن القوانين والتشريعات التربوية في أمريكا على سبيل المثال تؤكد على حق كل طالب في أن يتلقى الخدمات التربوية المجانية كافة المناسبة لقدراته، وضمن البيئة الأقل تقييداً أو الصف العام، الأمر الذي يُلقى بالمسؤولية الكبرى على عاتق معلمي التعليم العام بما فيهم مدير المدرسة، الوكلاء، الموجه الطلابي وغيرهم (Friend & Bursuck, 2019). كما أن النماذج التربوية الحديثة والقائمة على البراهين والشواهد العلمية مثل: منظومة الدعم متعدد المستويات RTI/MTSS يتم تطبيقها ضمن الصف العام، وعبر معلم التعليم العام بشكل رئيسي مع وجود مساعدة من قبل معلمين مساعدين، بالإضافة لمعلم التربية الخاصة متى ما لزم الأمر (Alhusayni, 2016; Friend & Bursuck, 2019).

الكفايات المهنية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

عند الحديث عن الكفايات المهنية لمعلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، نجد أن أغلب الدراسات العربية تركز على الكفاءة الذاتية، والاتجاهات نحو تعليم أولئك الطلبة في الصفوف العامة (النهدي وآخرون، 2017؛ عقيل، 2014). في حين

يمكنهم اتباعها لاكتساب المهارات الأكاديمية، والسلوكية بشكل مستقل في حال واجهتهم خبرات مشابهة، وتعميم ذلك في بيئات أخرى غير الصف العادي، على أن يكون دور معلم الصف العام رئيسياً في البداية عبر نمذجة الإستراتيجيات للطلبة إلى أن يتقنوا استخدامها، ثم يتحول دوره إلى ثانوي عبر المتابعة والتوجيه، والتأكد من تحقيق أهداف المنهاج بالشكل المناسب (Sukowati, et al., 2020; Friend & Bursuck, 2019).

6- التعليم المتمايز: تعليم الطلبة ضمن مجموعات يتم تصميمها بشكل متجانس مبني على أداء الطلبة في كل مجموعة، بحيث تتلقى المجموعات المهام المناسبة لها، والتي تتفاوت بتفاوت أداء كل مجموعة، ويكون دور المعلم رئيسياً بحيث يوزع وقته بين المجموعات بشكل مناسب، وقد يتطلب نجاح هذه الإستراتيجية وجود معلمين مساعدين يُشرفون على تصميم المهام، والإشراف على تنفيذها في كل مجموعة؛ للتأكد من تحقق أهداف المنهاج بالشكل المناسب (Miller, 2020; Friend & Bursuck, 2019).

الكفايات المهنية لمعلمي التعليم الشامل:

تؤكد التوجهات التربوية الحديثة عالمياً على أهمية دور ومسؤولية معلم التعليم العام في تقديم الخدمات التربوية اللازمة، والتي تُراعي مبدأ الفروق الفردية بين جميع الطلبة بغض النظر عن التحديات التي قد يواجهونها (Bursuck, 2015; Friend & Bursuck, 2019; & Damer, 2015). الأمر الذي دعا وزارة التربية الأمريكية إلى وضع مُتطلبات مُحددة

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

الحقوق القانونية للطلبة وأولياء أمورهم، ودور ومسؤوليات معلمي التعليم العام تجاه زملائهم معلمي صعوبات التعلم (النهدي وآخرون، 2017؛ Nessipbayeva, 2012).

2- الكفايات التقييمية: استخدام أدوات وإستراتيجيات غير تقليدية في تقويم أداء الطلبة، تطبيق الاختبارات المسحية القبليّة لتحديد مستوى الأداء الحالي، استخدام أدوات علمية تُحدّد نقاط القوة والضعف الأكاديمي، تكييف/ تعديل أساليب تقييم استجابات الطلبة، وتدرّسهم ضمن الصفوف العامة، استخدام إستراتيجية الأسئلة المباشرة؛ للتأكد من استيعاب الطلبة، الاستعانة بمعلم صعوبات التعلم، وأسرة الطالب في عملية التقييم، تقييم مستوى أداء الطلبة بشكل مستمر؛ بهدف إجراء التعديلات/ التكييفات التربوية اللازمة (Alquraini & Rao, 2018; Bhargava & Pathy, 2011).

3- الكفايات التخطيطية: تخطيط الدروس باستخدام إستراتيجيات تُناسب جميع الطلبة، زيادة/ تقليل الوقت المُخصّص لأداء المهمات التعليمية بما يراعي الفروق الفردية، بناء الخطط السلوكية والتدريسية بالتعاون مع الموجه الطلاي، ومعلم صعوبات التعلم، إشراك الأسرة في التخطيط للتدريس، تصميم البيئة الصفية؛ لتناسب إستراتيجيات التدريس وخصائص جميع الطلبة، ووضع ضوابط سلوكية؛ لإدارة الصف وخطط وإستراتيجيات بديلة في حال ثبت عدم فعالية الإستراتيجيات المستخدمة

اعتمدت بعض الدراسات العالمية على الكفايات المهنية لمجلس الأطفال الاستثنائيين الأمريكي (Council for Exceptional) [CEC]، وتقرير لجنة قسم التطوير المهني التابع لمجلس الأطفال الاستثنائيين، والخاص بمعايير برامج التعليم الشامل ودور كل من (أ) معلمي التعليم العام، (ب) مديري المدارس الشاملة، (ج) أسر الطلبة ذوي الإعاقة (CEC, 2013). ورغم الاتفاق على أهمية الدور الذي يلعبه معلمو التعليم العام في بيئات التعليم الشامل، إلا أن هناك عدم اتفاق حول أبرز الكفايات التي يجب أن يُتقنها أولئك المعلمون أو الإستراتيجيات الأكثر فعالية في إكسابها لهم (Maher et al., 2019; Weber & Greiner, 2019). ومع ذلك فإنّ معظم الكفايات المهنية لمعلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة عمومًا، وصعوبات التعلم تحديدًا في الصفوف العامة يُمكن تصنيفها إلى خمس فئات رئيسية، سيرد ذكرها أدناه. مع ملاحظة أن تلك الكفايات ذات طبيعة متغيرة/ متطورة كونها تقوم على التفاعل الإنساني، سواء مع الزملاء أو الطلبة، وتتطلّب مستوى عاليًا من التمكن في الأداء، كما أنه يمكن اكتسابها من خلال برامج الإعداد/ التدريب قبل أو أثناء الخدمة (زهو، 2016؛ Alhusayni, 2016; Chouhan & Gaur, 2021).

1- الكفايات المعرفية: معرفة مفهوم صعوبات التعلم، أنواعها، أساليب التشخيص المستخدمة لاتخاذ القرار التربوي، تحديد احتياجات الطلبة، وإستراتيجيات تدريسهم، والوسائل المساعدة المناسبة لهم، ومعرفة

للكفايات المهنية التي تمكنهم من الاستجابة للحقوق القانونية التي تؤكد على ضرورة تقديم الخدمات التربوية كافة المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العامة، إلا أن هناك قلة في عدد الدراسات العربية المنشورة، والتي ركّز معظمها على الكفاءة الذاتية Self-efficacy أو اتجاهات المعلمين Teachers' Attitudes نحو تعليم أولئك الطلبة (السرطاوي وقرقيش، 2016؛ عقيل، 2014). ما دفع الباحثين إلى توسيع دائرة البحث لتشمل أحدث الدراسات الأجنبية، والتي ظهر من خلالها أن مهنة معلم التعليم العام لم تعد تقتصر على الأدوار التقليدية لإدارة الصف والتدريس والتقييم، بل توسّعت لتشمل العديد من الأدوار التي تتطلب امتلاك أنواع فريدة من الكفايات المتعدية Transversal Competencies لمعلمي القرن 21 (Yue & Ji, 2020; Cepic, et al., 2015). وبناءً على ذلك فقد تمّ تصنيف الدراسات السابقة على أربعة أقسام هي (أ) الدراسات حول الكفايات المهنية لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة عمومًا ما قبل الخدمة، (ب) الدراسات حول الكفايات المهنية للمعلمين عند تدريس أولئك الطلبة أثناء الخدمة، (ج) الدراسات حول الكفايات المهنية و/أو الكفاءة الذاتية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحديدًا، وأخيرًا (د) الدراسات حول الاتجاهات الحديثة في الكفايات المهنية للمعلمين كالكفايات المتعدية ومهارات معلمي القرن 21.

(النهدي وآخرون، 2017؛ Bhargava & Pathy, 2011).

4- الكفايات التطبيقية: شرح الدروس عبر استخدام

إستراتيجيات ووسائل تعليمية تراعي الفروق الفردية، إشراك معلم صعوبات التعلم عند تقديم الخدمات التربوية في الصف العام، استخدام إستراتيجيات مثل: التعليم عبر الأقران، وضمن المجموعات، وإتاحة فرصة المشاركة لجميع الطلبة، السماح للطلبة بالاستجابة عبر طُرُق بديلة تراعي مستوى قدراتهم، استخدام إستراتيجيات سلوكية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية بين الطلبة نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم ضمن الأنشطة الصفية واللاصفية (النهدي وآخرون، 2017؛ Muin & Riyanto, 2020).

5- الكفايات التقنية: الحصول على المعلومات

والإستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلبة من خلال المصادر الرقمية، تطوير المهارات المهنية ذات العلاقة بالتقنيات التعليمية الحديثة، تحديد وتوظيف تقنيات التعليم التي تتناسب مع الموقف التعليمي، التعاون مع معلم التربية الخاصة وأسرّة الطالب؛ لتحديد التقنيات المناسبة له، توظيف التقنية في تحديد مستوى أداء الطلبة، تكييف/ تعديل الدروس تقنيًا، اتخاذ القرارات التربوية المبنية على البيانات التي يتمّ جمعها وتحليلها تقنيًا، وتعديل/ تكييف إستراتيجيات التدريس بناءً على التحليل التقني (النهدي وآخرون، 2017؛ Martynchuk, et al., 2020).

الدراسات السابقة:

بالرغم من ضرورة امتلاك معلمي التعليم العام

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

الكفايات المهنية للمعلمين ما قبل الخدمة:

توصلت دراسة (Hutchinson, et al., 2015) إلى أن كمية المعلومات والمعارف النظرية لدى المعلمين، بالإضافة لطول مدة التدريب الميداني في الصفوف العامة، زادت من مستوى شعورهم بامتلاك الكفايات اللازمة لتدريس الطلبة عموماً، والتي كان أبرزها (أ) كفايات التدخل السلوكي، (ب) تكييف المناهج، و(ج) إدارة الصف. في حين أن الخبرات التدريسية السابقة، بالإضافة لدراسة مقرر جامعي حول التعليم الشامل، كانت أكثر تأثيراً على شعور المعلمين بامتلاك الكفايات والاتجاهات الإيجابية نحو ذلك النوع من التعليم (Bannister-Tyrrell, et al., 2018). كما أن تلقّي المعلمين لبرنامج تدريبي عبر مشرف أكاديمي أثر بشكل دال إحصائياً على اتجاهاتهم نحو التعليم الشامل، وكذلك شعورهم بامتلاك الكفاءة الذاتية اللازمة بعد التدريب ميدانياً لمدة 4 أسابيع (Weber & Greiner, 2019). يضاف إلى ذلك أن 6 أسابيع من الخبرة الميدانية في مدارس التعليم الشامل كانت ذات أثر إيجابي على ثقة المعلمين بامتلاكهم الكفايات اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة بالتعاون مع المعلمين الخبراء، لا سيما وأن الملاحظة المباشرة ونمذجة الممارسات التربوية ميدانياً، كان لها دور محوري في إكسابهم تلك الكفايات بالمقارنة مع المحاضرات النظرية في الجامعة (Maher et al., 2019). مع التأكيد على أهمية اكتساب خريجي برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية لأحدث الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الشامل بالتعاون

والتنسيق الكامل مع معلمي التعليم العام وأسر أولئك

الطلبة بشكل علمي وفَعّال (Alquraini & Rao, 2018).

الكفايات المهنية للمعلمين أثناء الخدمة:

أشارت دراسة (Yu, 2019) إلى أن إدراك معلمي التعليم العام للحقوق التي يكفلها القانون التربوي لأولئك الطلبة واتجاهاتهم الإيجابية نحوهم، لا تغني عن ضرورة توفير برامج تدريب/ تطوير مهني أثناء الخدمة، بالإضافة لتوفير الموارد والمصادر التعليمية اللازمة كشرط للقيام بدورهم بشكل علمي وفَعّال. ورغم وجود فوارق ثقافية واجتماعية بين الأنظمة التعليمية في دولتي فلندا واليابان، إلا أن خبرات التدريب المُسبق في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة جعلت اتجاهات معلمي التعليم العام أكثر إيجابية وشعوراً بالكفاءة الذاتية عند تطبيق التعليم الشامل في البلدين (Yada et al., 2018). في حين بيّنت دراسة صينية أن هناك أربعة عناصر رئيسية تُشكّل الكفايات المهنية لأولئك المعلمين وهي (أ) المعارف العلمية الأساسية، (ب) المهارات التطبيقية، (ج) الاتجاهات الإيجابية، على أن يتم توفير منظومة دعم رسمية تُقدّم أشكال الدعم النفسي والمعرفي والاجتماعي كافة اللازمة لأولئك المعلمين سواءً قبل أو أثناء الخدمة (Mu, et al., 2015). الأمر الذي تكرر في دراسة صينية أخرى أشارت إلى أهمية التدريب/ التطوير المهني المستمر في إكساب أولئك المعلمين عدداً من الكفايات المهنية مثل: تكييف التدريس، وضبط السلوك، وإدارة الصف، وكذلك التواصل الفَعّال مع الزملاء

إكسابهم الكفايات المهنية اللازمة للقيام بدورهم بالشكل المطلوب، لا سيما وأن معظمهم أظهروا ضعفًا واضحًا في كفاية التعرّف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدام الإستراتيجيات التدريسية المناسبة لهم (Njuguna, 2013). فيما أشارت دراسة (Bataineh, et al., 2010) إلى أن معلمي التعليم العام أبدوا شعورهم بامتلاك عدد من الكفايات المهنية اللازمة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم كتنجئة لتلقيهم إعدادًا مهنيًا ما قبل الخدمة في الجامعات ككفايات إدارة الصف، التدريس، التقويم، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، فيما جاءت كفاية الإلمام بالحقوق والتشريعات الخاصة بصعوبات التعلم هي الأقل بين باقي الكفايات. في حين تؤكد دراسة عقيل (2014) على أن المعلمين ذوي الخبرة الأطول والحاصلين على عدد أكبر من الدورات التدريبية يحملون اتجاهات إيجابية أكثر نحو تعليم أولئك الطلبة في الصفوف العامة بالمقارنة بباقي المعلمين، في حين أبدى نسبة من المعلمين عدم إيمانهم بجدوى تعليم أولئك الطلبة في الصفوف العامة؛ نظرًا لعدم مناسبة طرق التقييم والتدريس لهم، وأن الأفضل هو تقديم الخدمات التربوية في غرفة المصادر، سواءً لجزء أو كل اليوم الدراسي. كما أن ارتفاع مستوى التأهيل الأكاديمي، وطول مدة العمل في مهنة التعليم أثرت إيجابًا على تصوّرهم حول كفاءتهم الذاتية في تدريس أولئك الطلبة (السرطاوي وقرايش، 2016). كذلك فإن تلقّي برنامج تدريب/ تطوير مهني خاص حول صعوبات

والمديرين والمسؤولين التربويين (Deng, et al., 2017). فيما تبين أن عدم تلقّي المعلمين لبرامج تدريب/ تطوير مُسبق في التربية الخاصة، جعلهم غير قادرين على القيام بدورهم بالشكل الأمثل، خصوصًا في ظل عدم توفر وسائل مساعدة تدعم ممارساتهم التربوية داخل الفصول، الأمر الذي أعاقهم عن الوفاء بالحقوق القانونية والأخلاقية تجاه أولئك الطلبة (Das, et al., 2013). الأمر الذي دفع إلى اقتراح توفير مركز وطني خاص بالوسائل المساعدة، ومصادر التعلم الخاصة، والتأكد من أن جميع المعلمين يستفيدون منه، مع التركيز على دور مديري المدارس المحوري في نجاح تجربة التعليم الشامل عبر تقديم الدعم الإداري والعلمي والتطبيقي للعاملين كافة في مدارسهم (Kuyini, et al., 2016).

الكفايات المهنية للمعلمين وصعوبات التعلم:

أكدت دراسة (O'Connor, et al., 2016) على أن إلمام المعلمين بالقوانين والتشريعات الخاصة بصعوبات التعلم زاد من شعورهم بالكفاءة الذاتية عند تدريس أولئك الطلبة؛ ما دفع إلى التوصية بضرورة استحداث مقررات جامعية حول تلك القوانين والتشريعات، وكذلك الكفايات المهنية اللازمة للوفاء بها للمعلمين ما قبل الخدمة، إضافةً لتوفير برامج تدريب/ تطوير أثناء الخدمة لمن هم على رأس العمل. الأمر الذي يبين ضرورة تصميم برامج تدريب/ تطوير مهني من قبل وزارة التعليم لمعلمي ومديري المدارس العامة أثناء الخدمة بهدف

أ. خالد بن حنبي الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لُعلمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

التعلم زاد من شعور معلمي التعليم العام بالكفاءة الذاتية، والقدرة على إكساب الطلبة المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية بالمقارنة مع المعلمين الذين لم يتلقوا ذلك التدريب (Levi, et al., 2013).

المثابرة، (ك) تقبل الاختلافات الثقافية والعرقية والدينية، والإشارة لضرورة وجود برامج إعداد مهني حديثة تجعل المعلمين يؤمنون بمسؤوليتهم في رفع مستوى جودة وفعالية ممارساتهم التربوية (Cepic, et al., 2015).

الاتجاهات العالمية الحديثة في الكفايات المهنية:

أجرى Yue & Ji, (2020) دراسة تحليلية مُعمّقة للأدب التربوي المنشور حول الكفايات المهنية للمعلمين منذ عام 2000 وحتى عام 2020 لمعرفة مدى تضمين معايير معلمي القرن 21 وإمكانية التطوير المهني المستدام، أن أبرز كفايات معلمي القرن 21 هي القدرة على الاستجابة للتحديات التربوية بشكل فعّال، ومراعاة الفروق الفردية بين مختلف فئات الطلاب، والقدرة على الاستجابة لاحتياجاتهم المتنوعة الحالية والمستقبلية. فيما قدّمت دراسة كندية نوعاً فريداً من الكفايات المهنية المتعددة Transversal Competencies وذكرت أن معظم برامج إعداد المعلمين تُركّز على الكفايات والخبرات التقليدية ذات العلاقة بالمهارات المعرفية، مع إغفال أهمية دور الكفايات المتعددة اللازمة لمعلمي ومعلمات القرن 21 التي تعتمد على المهارات ما وراء المعرفية. وكانت أبرز تلك الكفايات (أ) تعلم كيف تتعلم، (ب) التفكير الإبداعي والناقد، (ج) التعاون والتفاعل الفعّال مع المحيطين، (د) تعزيز المواطنة العالمية، (هـ) تعزيز الصحة النفسية والجسمية، (و) الكفايات المدنية والاجتماعية، (ز) المرونة والانفتاح، (ح) التعاطف، (ط) التسامح، (ي)

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الأدب التربوي السابق تشابه أهداف الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث تأكيدها على ضرورة إكساب معلمي التعليم العام للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي وصعوبات في صفوف التعليم العام، سواء قبل أو أثناء الخدمة، وأثر ذلك على نجاح واستدامة تجربة التعليم الشامل، إلا أن هناك اختلافات حول تصنيف، وتعريف، وكذلك طرق اكتساب تلك الكفايات. حيث أكّدت دراسة Bannister-Tyrrell et al., (2018) أن وجود مقرر جامعي حول التعليم الشامل ساعد في اكتساب أولئك المعلمين للكفايات المهنية اللازمة لتدريس أولئك الطلبة، فيما بيّنت دراسة Hutchinson, et al., (2015) أن التدريب العملي/ الميداني في المدارس العامة أثناء الدراسة الجامعية. الأمر الذي تكرر في دراسة Weber & Greiner, (2019) حيث وجدت أن تلقّي برامج تدريب مكثّفة عبر خبراء ومتخصصين، أسهمت في اكتساب المعلمين الكفايات المهنية اللازمة عند تدريس أولئك الطلبة. في حين أكّدت دراسة Maher et al., (2019) على أن الملاحظة المباشرة ونمذجة الممارسات التربوية ميدانياً كانت أكثر فعالية من

اشتمالها على أبعاد وعناصر تفصيلية للكفايات المهنية الحديثة (Bataineh, et al., 2010) وهو ما تسعى الدراسة الحالية لمعرفته عبر اشتمالها على خمس أبعاد متنوعة من الكفايات المهنية الحديثة. والافت هنا هو أن أغلب الدراسات في الدول العربية ركزت على الكفاءة الذاتية، الأمر الذي يؤكد على أهمية إجراء الدراسة الحالية لمعرفة واقع الكفايات المهنية أولاً (عقيل، 2014؛ السرطاوي وقرقيش، 2016). خصوصاً وأن العديد من الدراسات تُؤكّد أن هناك علاقة مباشرة بين ثلاثة مفاهيم رئيسية هي (أ) الكفايات المهنية Professional Competencies، (ب) الكفاءة الذاتية Self-efficacy، (ج) الاتجاهات Attitudes، بحيث يُؤثّر اكتساب كل واحدة على الأخرى بدايةً بالكفايات المهنية التي تُعتبر أساساً للكفاءة الذاتية، والتي تنعكس بالتالي على اتجاهات المعلمين (Pit-ten Cate, et al., 2018; MacFarlane & Woolfson, 2013). ونظراً لقلّة في الدراسات التي أُجريت حول الكفايات المهنية للمعلمين في المدارس العامة بالمملكة العربية السعودية عند العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العامة ومدى اشتمالها على كفايات العمل في مدارس التعليم الشامل (Alquraini & Rao, 2018)، كان من الضروري إجراء الدراسة الحالية، لا سيما وأن دور معلمي التعليم العام في مدارس التعليم الشامل يفوق بكثير أهمية ودور معلمي التربية الخاصة (Friend & Bursuck, 2019).

المعلومات النظرية عند تدريب المعلمين، علماً أن دراسة Alquraini & Rao, (2018) أكدت على ضرورة تفادي إغفال أهمية التعاون والتنسيق بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات بما فيهم أسر أولئك الطلبة عند تقديم مختلف الخدمات التربوية لهم.

وعند المقارنة بين الدراسات المنشورة بحسب الدول، نجد أن الدراسات المنشورة في أمريكا، وكندا، وأستراليا، وألمانيا، وبريطانيا ركّزت على موضوعات تجاوزت عرض الكفايات المهنية بطرق تقليدية، لتشمل مواءمة الممارسات التربوية مع أحدث القوانين والتشريعات الخاصّة بالحقوق التربوية للطلاب ذوي الإعاقة؛ (ب) الكفايات المهنية للمعلمين في برامج التدخل المبكر (Yu, 2019). وكذلك الكفايات المهنية ما قبل الخدمة وعلاقتها بالرضا عن الاختيار الوظيفي (Weber & Greiner, 2019). إضافة إلى الكفايات المهنية لباقي معلمي التعليم العام كمعلمي التربية البدنية (Maher et al., 2019)، والكفايات المتعدية لمعلمي القرن 21 (Cepic, et al., 2015; Yue & Ji, 2020). الأمر الذي قد يفسر تراجع عدد عناوين الدراسات المنشورة في تلك الدول حول عنوان الكفايات المهنية ولصالح عناوين رئيسية أكثر حداثةً وشموليةً مثل: الكفايات المتعدية لمعلمي القرن 21 (Cepic, et al., 2015; Yue & Ji, 2020).

في حين أن الدراسات التي أُجريت في الدول العربية نجد أن هناك قلة في الدراسات من حيث العدد، مع عدم

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهجية: بالنظر إلى طبيعة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها؛ اتّبع الباحثان المنهج المسحي الذي يعتبر الأكثر مناسبة لأغراض وطبيعة الدراسة، لا سيما وأنه يصف الظواهر في سياقها الواقعي بشكل دقيق؛ مما يتيح إمكانية التعبير عنها بصورة كمية، مما يتيح إمكانية وصف وتشخيص الظاهرة بشكل شامل ودقيق (درويش، 2017).

مجتمع الدراسة: تتضمّن الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة مجموعة من مكاتب التعليم الفرعية للجنسين 6 منها للذكور و 4 للإناث ويتبع لها 487 مدرسة للبنين و 566 للبنات، فيما يقتصر وجود برامج صعوبات التعلم على 159 مدرسة للبنين ويعمل بها 234 معلمًا، و 65 مدرسة للبنات، ويعمل بها 80 معلمة. في حين يبلغ العدد الإجمالي لمعلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بجدة 20645 من الجنسين، منهم 2992 معلمًا ومعلمة يدرسون مادة لغتي و 1551 يدرسون مادة الرياضيات. بينما يبلغ عدد أولئك المعلمين والمعلمات في المدارس التي يتوافر بها برامج صعوبات تعلم وانطبقت عليهم شروط الدخول ضمن أفراد العينة (N=1005).

عينة الدراسة: حسب قواعد بيانات شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، هناك حوالي 610 معلمين ومعلمات في تخصّص لغتي، و 395 معلمًا ومعلمة في تخصّص الرياضيات (N=1005). وبعد تحديد العدد الكلي للمعلمين والمعلمات الذين انطبقت عليهم معايير المشاركة

في هذه الدراسة، تمّ استخدام الطريقة القصدية الصدفية لاختيار أفراد العينة بعد التواصل مع كل من انطبقت عليه الشروط إلكترونياً، حيث بلغ عدد أفراد العينة النهائية للدراسة (n=229) وبلغت نسبة الذكور منهم 66.40٪، ونسبة المتخصصين في مادة لغتي 64.60٪، فيما كان أغلبيتهم من الحاصلين على 1-5 دورات 77.70٪، والنسبة الأكبر لمن خبرتهم 11 عامًا فأكثر 68.60٪ كما هو موضّح في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة. %
الجنس	ذكر	152	66.40%
	أنثى	77	33.60%
المجموع		229	100%
التخصّص	لغة عربية	148	64.60%
	رياضيات	81	35.40%
المجموع		229	100%
الدورات التدريبية	1 - 5 دورات	178	77.70%
	6 - 10 دورات	22	9.60%
	11 دورة فأكثر	29	12.70%
المجموع		229	100%
سنوات الخبرة	من سنة إلى 5 سنوات	30	13.10%
	من 6 إلى 10 سنوات	42	18.30%
	11 سنة فأكثر	157	68.60%
المجموع		229	100%

أداة الدراسة: بناءً على طبيعة وأهداف ومنهجية الدراسة، تمّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات كونها الأكثر مناسبة لا سيما عند تطبيق الدراسات المسحية؛ وذلك لكونها

التحديد، والأخذ بجميع مقترحاتهم وحذف أيّ فقرة لا تحظى بإجماعهم؛ وذلك للحكم على صحة وشمولية الفقرات علمياً ولغوياً، وكذلك انتهائها للبُعد الذي وضعت ضمنه (عدس وآخرين، 2020). بعدها تمّ التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بصورتها النهائية حيث طُبقت على عينة استطلاعية من 88 معلماً ومعلمة انطبقت عليهم معايير الانضمام لعينة الدراسة، تلا ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب ارتباط درجة كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه (عزت عبد الحميد، 2011)، حيث تبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد تتراوح بين 520 - 890. مما يشير إلى وجود دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ ، وهو ما يعكس درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للاستبانة كما هو موضح في الجدول (2). في حين جاءت قيم معاملات ارتباط درجة الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة بين 850 - 950، ما يشير إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ ، والذي يعكس درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للاستبانة بصورتها النهائية كما في الجدول (3).

تستهدف جمع البيانات من المصادر الأصلية عبر استنطاق المشاركين في الدراسة؛ للحصول على آرائهم حول موضوع البحث (عماد، 2016). بعدها تمّ تصميم الاستبانة ورفعها على إلكترونيا بحيث يستطيع المشاركون الدخول إليها وتعبئتها إلكترونياً، حيث احتوت النسخة الإلكترونية على قسمين أحدهما يتضمن البيانات الشخصية كالجنس، التخصص العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم. في حين تضمّن القسم الثاني 40 فقرة ووُزعت بالتساوي على 5 أبعاد هي: (أ) الكفايات المعرفية، (ب) الكفايات التقويمية، (ج) الكفايات التخطيطية، (د) الكفايات التطبيقية، (هـ) الكفايات التقنية، والتي تُشكّل بمجمّلها الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العامة، ومقابل كل فقرة 5 خيارات حسب مقياس ليكرت الخماسي (عدس وآخرين، 2020).

الصدق: تمّ التحقق من صدق الأداة الظاهري للأداة عبر عرضها على 13 مُحكِّماً من المتخصصين في التربية عمومًا، والتربية الخاصّة وصعوبات التعلم على وجه

جدول (2): معاملات صدق كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	البعد المعرفي	الفقرة	البعد التقويمي	الفقرة	البعد التخطيطي	الفقرة	البعد التطبيقي	الفقرة	البعد التقني
1	.750	1	.520	1	.810	1	.800	1	.730
2	.890	2	.700	2	.790	2	.740	2	.800
3	.880	3	.720	3	.810	3	.800	3	.880
4	.840	4	.880	4	.810	4	.880	4	.820
5	.850	5	.600	5	.790	5	.880	5	.880
6	.850	6	.700	6	.860	6	.850	6	.870
7	.800	7	.640	7	.820	7	.850	7	.640
8	.850	8	.700	8	.700	8	.800	8	.840

أ. خالد بن حبيبي الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لُعلمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

جدول (3): معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية.

البعد	اسم البعد	معامل ارتباط بيرسون
1	الكفايات المعرفية	.850
2	الكفايات التقويمية	.950
3	الكفايات التخطيطية	.890
4	الكفايات التطبيقية	.910
5	الكفايات التقنية	.920

للاستبانة 980. والذي يشير إلى درجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها لتطبيق الدراسة وتحقيق أهدافها (Crocker & Algina, 1986)، كما يتضح في الجدول (4). كذلك تمّ استخدام التجزئة النصفية للتحقق من ثبات أداة الدراسة عبر حساب معامل ارتباط بيرسون، ثم استخدام معادلة سبيرمان ويراون (عدس وآخرين، 2020)، والتي أظهرت أن جميع معاملات الثبات كانت مرتفعة ودالة إحصائياً، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس 930. ما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما يتضح في الجدول (5).

الثبات: تمّ التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha سواءً لكل الأبعاد أو الدرجة الكلية عبر تطبيق نسختها النهائية على العينة الاستطلاعية (n=88)، حيث تراوحت قيمة معاملات الثبات بين 910 - 940، فيما بلغ معامل الثبات العام

جدول (4): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

م	اسم البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
1	الكفايات المعرفية	8	.940
2	الكفايات التقويمية	8	.920
3	الكفايات التخطيطية	8	.910
4	الكفايات التطبيقية	8	.930
5	الكفايات التقنية	8	.940
الثبات العام		40	0.98

جدول (5): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

م	اسم البعد	عدد العبارات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط قبل التعديل
1	الكفايات المعرفية	8	.840	.910
2	الكفايات التقويمية	8	.750	.860
3	الكفايات التخطيطية	8	.850	.920
4	الكفايات التطبيقية	8	.780	.880
5	الكفايات التقنية	8	.800	.890
عبارات الاستبيان ككل		40	.870	.930

تصحيح الأداة: اشتملت أداة الدراسة بشكلها النهائي على 40 فقرة ضمن 5 أبعاد، وفي كل بعد 8 فقرات يقابلها 5 خيارات تمثل درجة الموافقة على كل فقرة حسب مقياس ليكرت الخماسي. وبعد تحديد درجة الموافقة على

كل فقرة من حيث القوة والضعف، تمّ حساب المتوسطات الحسابية للفقرات بعد تحويل القيم إلى الأوزان (عدس وآخرين، 2020)، كما في الجدول (6).

جدول (6): حساب الأوزان لدرجة الموافقة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

الوزن	الخيار حسب مقياس ليكرت	المتوسط المرجح	درجة الموافقة
1	موافق بشدة	من 4.20 إلى 5	عالية جداً
2	موافق	من 3.40 إلى 4.19	عالية
3	محايد	من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
4	غير موافق	من 1.80 إلى 2.59	منخفضة
5	غير موافق بشدة	من 1 إلى 1.79	منخفضة جداً

اتجاه الفروق (عزت عبد الحميد، 2011).

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول على: "ما مدى امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات المهنية المعرفية، والتقويمية، والتخطيطية، والتطبيقية، والتقنية، بتخصّص اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟" حيث تمّ استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض معظم الكفايات المعرفية لمعلمي التعليم العام كما هو موضح في الجدول (7). حيث جاءت الفقرة رقم 7 والتي نصّت على: "أعرف إستراتيجيات التدريس الخاصّة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن الصف العام" هي الأعلى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وبدرجة اتفاق

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة هذه

الدراسة تمّ الاستفادة من الأساليب الإحصائية عن طريق برنامج SPSS الإصدار 20 حيث استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل: (أ) معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للأداة (عزت عبد الحميد، 2011)، (ب) معادلة ألفا كرونباخ لحساب معاملات ثبات الأداة (عدس وآخرين، 2020)، (ج) الإحصاء الوصفي كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية (عزت عبد الحميد، 2011)، (د) اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة، (هـ) تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق الدالة إحصائياً للمتغيرات التي تنقسم لأكثر من فئتين، وأخيراً (و) اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية بهدف تحديد

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

متوسطة، تليها الفقرة 8 بدرجة اتفاق أيضاً متوسطة. بعدها جاءت الفقرات 2، 3، 4، 6، 3، 4، كلها بدرجة اتفاق منخفضة مع اختلاف المتوسطات والانحرافات المعيارية. ثم جاءت الفقرة 5 والتي نصّت على: "أدرك دور ومسؤوليات معلمي

التعليم العام تجاه زملائهم معلمي صعوبات التعلم" بدرجة اتفاق منخفضة، تليها الفقرة 1 والتي نصّت على: "أعرف مفهوم وخصائص وفئات صعوبات التعلم" بدرجة اتفاق هي الأقل انخفاضاً بين كل فقرات هذا البعد.

جدول (7): نتائج بعد الكفايات المعرفية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
7	أعرف إستراتيجيات التدريس الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن الصف العام	.782	.141	متوسطة
8	أعرف الوسائل المساعدة المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	.692	.131	متوسطة
2	أعرف الأنظمة واللوائح الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم	.452	.081	منخفضة
6	أعرف الإجراءات الخاصة بعملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم	.412	.101	منخفضة
3	أدرك دور ومسؤوليات قيادة المدرسة والعاملين بها تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم	.232	.031	منخفضة
4	أدرك دور ومسؤوليات معلمي التعليم العام تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم	.192	.001	منخفضة
5	أدرك دور ومسؤوليات معلمي التعليم العام تجاه زملائهم معلمي صعوبات التعلم	.152	.950	منخفضة
1	أعرف مفهوم وخصائص وفئات صعوبات التعلم	.102	.940	منخفضة
	الدرجة ككل	.372	.890	منخفضة

فيما أظهرت نتائج الدراسة انخفاض الكفايات التقييمية كافة لمُعَلِّمي التعليم العام كما هو موضح في الجدول (8). حيث جاءت الفقرة رقم 25 والتي نصّت على: "أطبق اختبارات مسحية قبلية لتحديد مستوى أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم، أستخدمها في تخطيط الدروس" هي الأعلى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة اتفاق منخفضة، بعدها جاءت الفقرات

26، 27، 28، 29، 30، 31، كلها بدرجة اتفاق منخفضة مع اختلاف المتوسطات والانحرافات المعيارية. ثم جاءت الفقرة 32 والتي نصّت على: "أقيم مستوى أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم بشكل مستمر لإجراء التعديلات التربوية المناسبة" بدرجة اتفاق هي الأقل انخفاضاً بين كل فقرات هذا البعد.

جدول (8): نتائج بعد الكفايات التقييمية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
25	أطبق اختبارات مسحية قبلية لتحديد مستوى أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم أستخدمها في تخطيط الدروس	2.06	1.07	منخفضة

تابع / جدول (8).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
26	أستخدم أدوات وإستراتيجيات بديلة ك رأي الزملاء والطلبة في تقويم أداء زملائهم ذوي صعوبات التعلم	2.14	1.04	منخفضة
27	أستخدم أدوات قياس رسمية تحدد نقاط القوة والضعف الأكاديمي لدى كل طالب بما يراعي احتياجه	2.10	1.03	منخفضة
28	أُكيّف / أعدل أساليب تقييم استجابات الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف متى دعت الحاجة	2.05	0.97	منخفضة
29	أُكيّف / أعدل أساليب التدريس بناءً على تقييم مستوى أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم	2.07	1.03	منخفضة
30	أوجه أسئلة مقصودة للتأكد من استيعاب الطلبة بما فيهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم أثناء وبعد نهاية الدرس	1.94	0.94	منخفضة
31	أستعين بمعلم صعوبات التعلم وأسرّة الطالب ذي صعوبات التعلم في عملية التقييم متى دعت الحاجة	2.03	1.09	منخفضة
32	أقيم مستوى أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم بشكل مستمر لإجراء التعديلات التربوية المناسبة	1.91	0.92	منخفضة
	الدرجة ككل	2.03	0.88	منخفضة

في حين أظهرت نتائج الدراسة انخفاض الكفايات التخطيطية كافّة لمعلمي التعليم العام كما هو موضح في الجدول (9). حيث جاءت الفقرة رقم 11 والتي نصّت على: "أبني خطط السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالتعاون مع المرشد الطلابي عند الحاجة" هي الأعلى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وبدرجة اتفاق

منخفضة، بعدها جاءت الفقرات 9، 14، 13، 12، 10، 15، كلها بدرجة اتفاق منخفضة مع اختلاف المتوسطات والانحرافات المعيارية. ثم جاءت الفقرة 16 والتي نصّت على: "أخطط لوضع الضوابط السلوكية التي يلتزم بها الطلبة أثناء الدرس مراعيًا احتياجات جميع الطلبة" بدرجة اتفاق هي الأقل انخفاضًا بين كل فقرات هذا البعد.

جدول (9): نتائج بعد الكفايات التخطيطية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
11	أبني خطط السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالتعاون مع المرشد الطلابي عند الحاجة	.212	1.07	منخفضة
9	أخطط دروسي باستخدام إستراتيجيات تناسب جميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم	.152	0.97	منخفضة

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

تابع/ جدول (9).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
14	أخطط وأصمم البيئة الصفية لتناسب مع إستراتيجيات التدريس وتلبي احتياجات جميع الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم	.142	1.05	منخفضة
13	أقوم بإشراك الأسرة في التخطيط لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العام متى دعت الحاجة	.142	1.14	منخفضة
12	أبني خططتي التدريسية بالتعاون مع معلم صعوبات التعلم عند الحاجة	.042	1.05	منخفضة
15	أضع خططاً وإستراتيجيات بديلة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم متى دعت الحاجة	5.02	0.97	منخفضة
10	أخطط لزيادة/ تقليل الوقت المخصص للمهام التعليمية بما يراعي الفروق الفردية بين جميع الطلبة	.971	1.01	منخفضة
16	أخطط لوضع الضوابط السلوكية التي يلتزم بها الطلبة أثناء الدرس مراعيًا احتياجات جميع الطلبة	.951	0.94	منخفضة
	الدرجة ككل	2.09	0.87	منخفضة

بينما أظهرت نتائج الدراسة انخفاض معظم الكفايات التطبيقية لمعلمي التعليم العام كما هو موضح في الجدول (10). حيث جاءت الفقرة رقم 20 والتي نصّت على: "أستخدم إستراتيجية التعليم المباشر وغير المباشر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم متى دعت الحاجة" هي الأعلى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة اتفاق متوسطة، تليها الفقرات 19، 17، 23، 18 كلها

بدرجة اتفاق منخفضة مع اختلاف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ثم جاءت الفقرات 24، 21 بدرجة اتفاق منخفضة جداً مع اختلاف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ثم جاءت الفقرة 22 والتي نصّت على: "أتيح للطلبة ذوي صعوبات التعلم فرصة الإجابة عبر طرق بديلة تناسب مستوى قدراتهم" بدرجة اتفاق هي الأقل انخفاضاً بين كل فقرات هذا البعد.

جدول (10): نتائج بعد الكفايات التطبيقية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
20	أستخدم إستراتيجية التعليم المباشر وغير المباشر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم متى دعت الحاجة	2.96	0.97	متوسطة
19	أستخدم إستراتيجية التعليم التعاوني وعبر الأقران مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم متى دعت الحاجة	1.95	1.00	منخفضة
17	أشرح الدروس عبر استخدام وسائل تعليمية تلبي احتياجات جميع الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم	1.89	0.96	منخفضة

تابع / جدول (10).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
23	أنفذ إستراتيجيات علمية لضبط سلوك الطلبة أثناء الدرس متى دعت الحاجة	1.86	0.96	منخفضة
18	أستعين برأي معلم صعوبات التعلم عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العام	1.86	1.09	منخفضة
24	أعزز الاتجاهات الإيجابية بين الطلبة نحو إشراك زملائهم ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة الصفية واللاصفية	1.78	0.94	منخفضة جداً
21	أتيح فرصة المشاركة لجميع الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم أثناء الدرس وأتحرك بينهم لشد انتباههم	1.74	0.91	منخفضة جداً
22	أتيح للطلبة ذوي صعوبات التعلم فرصة الإجابة عبر طرق بديلة تناسب مستوى قدراتهم	1.67	0.95	منخفضة جداً
	الدرجة ككل	1.96	0.86	منخفضة

بينما أظهرت نتائج الدراسة انخفاض الكفايات التقنية كافة لمعلمي التعليم العام كما هو موضح في الجدول (11). حيث جاءت الفقرة رقم 40 والتي نصت على: "أقوم بتعديل/تكييف إستراتيجيات التدريس بناءً على التحليل التقني لبيانات أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم" هي الأعلى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وبدرجة اتفاق منخفضة، بعدها جاءت الفقرات 33، 38، 39، 36، 37، 35، كلها بدرجة اتفاق منخفضة مع اختلاف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ثم جاءت الفقرة 34 والتي نصت على: "أسعى لتطوير مهاراتي المهنية من خلال حضور الدورات وورش العمل ذات العلاقة بالتقنيات التعليمية الحديثة" بدرجة اتفاق هي الأقل انخفاضاً بين كل فقرات هذا البعد.

جدول (11): نتائج بعد الكفايات التقنية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
40	أقوم بتعديل / تكييف إستراتيجيات التدريس بناءً على التحليل التقني لبيانات أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم	2.07	1.04	منخفضة
33	أحصل على المعلومات والإستراتيجيات التدريسية المناسبة لطلابي من خلال البحث في المصادر الرقمية	2.01	0.88	منخفضة
38	أكيف / أعدّل خطط الدروس عبر تقنيات التعليم لتلبي احتياجات جميع الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم متى دعت الحاجة	1.99	0.96	منخفضة
39	أأخذ القرارات التربوية بناءً على تحليل بيانات أداء الطلبة تقنياً بما فيهم ذوو صعوبات التعلم	1.98	0.92	منخفضة
36	أأتعاون مع معلم التربية الخاصة و/ أو الأسرة لتحديد أنسب التقنيات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	1.93	1.04	منخفضة

أ. خالد بن حنين الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

تابع/ جدول (11).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
37	أستعين بالتقنيات التعليمية الحديثة والمصادر الرقمية لتقييم مستوى أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم	1.90	1.00	منخفضة
35	أوظف التقنيات التعليمية التي تناسب إستراتيجيات التدريس وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم	1.84	0.91	منخفضة
34	أسعى لتطوير مهاراتي المهنية من خلال حضور الدورات وورش العمل ذات العلاقة بالتقنيات التعليمية الحديثة	1.83	0.94	منخفضة
	الدرجة ككل	1.94	0.84	منخفضة

استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" لمعرفة نتائج متغير الجنس. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في امتلاك المعلمين لكل الكفايات تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور 931، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث 2.27 كما هو موضح في الجدول (12). ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية في الفروق التي أظهرتها النتائج تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن أثر متغير الجنس على امتلاك كل كفاية على حدة وعلى الكفايات كافة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك كل الكفايات عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لصالح الإناث كما هو موضح في الجدول (13).

الأمر الذي يظهر انخفاض كافة الكفايات مع تفاوت في مدى انخفاض امتلاك تلك الكفايات. حيث جاءت الكفايات المعرفية هي الأعلى بين باقي الكفايات، ثم جاءت بعدها الكفايات التخطيطية، تليها الكفايات التقويمية ثم الكفايات التطبيقية. وأخيراً جاءت الكفايات التقنية هي الأقل بين كل الكفايات التي شملتها الدراسة.

نتائج السؤال الثاني:

نتائج متغير الجنس: نص السؤال الثاني للدراسة على: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي اللغة العربية والرياضيات حول امتلاكهم للكفايات المهنية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية؟" حيث تم

جدول (12): نتائج متغير الجنس.

الجنس	الذكور		الإناث	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الكفايات المعرفية	.232	.790	.512	.041
الكفايات التخطيطية	.981	.720	.282	.081
الكفايات التطبيقية	.721	.700	.102	.071

تابع / جدول (12).

الجنس	الذكور		الإناث	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الكفايات التقويمية	.931	.540	.252	.191
الكفايات التقنية	.811	.660	.212	.071
الكفايات ككل	.931	.640	.272	.031

جدول (13): نتائج اختبار "ت" لمتغير الجنس.

الكفاية	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى 0.05
الكفايات المعرفية	ذكور	.232	.790	227	.242	.0260	دالة
	إناث	.512	.041				
الكفايات التخطيطية	ذكور	.981	.720	227	.522	.0120	دالة
	إناث	.282	.081				
الكفايات التطبيقية	ذكور	.721	.700	227	.143	.0020	دالة
	إناث	.102	.071				
الكفايات التقويمية	ذكور	.931	.540	227	.632	.0090	دالة
	أناث	.252	.191				
الكفايات التقنية	ذكور	.811	.660	227	.453	.0010	دالة
	إناث	.212	.071				
الكفايات ككل	ذكور	.931	.640	227	.013	.0030	دالة
	إناث	.272	.031				

الإحصائية في الفروق التي أظهرتها النتائج تمَّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن أثر متغير التخصص على امتلاك كل كفاية على حدة وعلى الكفايات كافة. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك كل الكفايات عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لصالح معلمي الرياضيات كما هو موضح في الجدول (15).

نتائج متغير التخصص: تمَّ استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" لمعرفة نتائج هذا المتغير. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في امتلاك المعلمين لكل الكفايات تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمي اللغة العربية 891، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي الرياضيات 332. كما هو موضح في الجدول (14). ولمعرفة مستوى الدلالة

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

جدول (14): نتائج متغير التخصص.

الكفايات	التخصص	اللغة العربية		الرياضيات	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الكفايات المعرفية		.162	.680	.632	.121
الكفايات التخطيطية		.871	.600	.462	.131
الكفايات التطبيقية		.701	.570	.132	.181
الكفايات التقويمية		.791	.660	.282	.151
الكفايات التقنية		.841	.310	.142	.181
الكفايات ككل		.891	.270	.332	.111

جدول (15): نتائج اختبار "ت" لمتغير التخصص.

الكفاية	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى 0.05
الكفايات المعرفية	اللغة العربية	.162	.680	227	.923	.000	دالة
	الرياضيات	.632	.121				
الكفايات التخطيطية	اللغة العربية	.871	.600	227	.195	.000	دالة
	الرياضيات	.462	.131				
الكفايات التطبيقية	اللغة العربية	.701	.570	227	.583	.000	دالة
	الرياضيات	.132	.181				
الكفايات التقويمية	اللغة العربية	.791	.660	227	.173	.0020	دالة
	الرياضيات	.282	.151				
الكفايات التقنية	اللغة العربية	.841	.310	227	.662	.0080	دالة
	الرياضيات	.142	.181				
الكفايات ككل	اللغة العربية	.891	.270	227	.993	.000	دالة
	الرياضيات	.332	.111				

نتائج متغير سنوات الخبرة: تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة نتائج هذا المتغير. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في امتلاك المعلمين للكفايات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين ممن خبرتهم 1-5 سنوات 861، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمن خبرتهم 6-10 سنوات 012، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لمن خبرتهم 11 سنة فأكثر 342. كما هو موضح في الجدول (16). ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية في الفروق التي أظهرتها

النتائج، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر متغير سنوات الخبرة على امتلاك كل كفاية على حدة، وعلى الكفايات كآفة كما هو موضح في الجدول (17). وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك الكفايات التقويمية، التطبيقية، والتقنية كان أعلى بالمقارنة مع باقي الفئات كما هو موضح في الجدول (18).

الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، في حين كانت الفروق في الكفايات

جدول (16): نتائج متغير سنوات الخبرة.

الكفايات	سنوات الخبرة		سنة إلى 5 سنوات		من 6 إلى 10 سنوات		11 سنة فأكثر	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الكفايات المعرفية	.152	.880	.172	.810	.562	.101		
الكفايات التخطيطية	.002	.850	.022	.820	.332	.111		
الكفايات التطبيقية	.761	.780	.891	.820	.172	.091		
الكفايات التقويمية	.941	.790	.042	.840	.382	.131		
الكفايات التقنية	.731	.730	.951	.880	.292	.101		
الكفايات ككل	.861	.710	.012	.810	.342	.051		

جدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفاتية	الدلالة الإحصائية	الفروق
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	.4263	2	.7131	.7131	.1130	غير دالة
	داخل المجموعات	.619175	226	.7770			
	الإجمالي	.044179	228				
الكفايات التخطيطية	بين المجموعات	.2893	2	.6541	.1992	.1130	غير دالة
	داخل المجموعات	.029169	226	.7480			
	الإجمالي	.318172	228				
الكفايات التطبيقية	بين المجموعات	.7205	2	.8602	.9883	.0200	دالة
	داخل المجموعات	.073162	226	.7170			
	الإجمالي	.793167	228				

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

تابع/ جدول (17).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفاتية	الدلالة الإحصائية	الفروق
الكفايات التقويمية	بين المجموعات	.4296	2	.2153	.4237	.0160	دالة
	داخل المجموعات	.474171	226	.7590			
	الإجمالي	.903177	228				
الكفايات التقنية	بين المجموعات	.2836	2	.1423	.6543	.0270	دالة
	داخل المجموعات	.041155	226	.6860			
	الإجمالي	.325161	228				

جدول (18): نتائج اختبار شيفيه لمتغير سنوات الخبرة.

متغير سنوات الخبرة		الكفايات التطبيقية		الكفايات التقويمية		الكفايات التقنية	
		قيمة الدلالة	القرار	قيمة الدلالة	القرار	قيمة الدلالة	القرار
سنة إلى 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	.390	غير دالة	.260	غير دالة	.240	غير دالة
	11 سنة فأكثر	.020	دالة	.010	دالة	.020	دالة
من 6 إلى 10 سنوات		.010	دالة	.020	دالة	.010	دالة

تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر متغير الدورات التدريبية على امتلاك كل كفاية على حدة، وعلى الكفايات كافة كما هو موضح في الجدول (20). وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك الكفايات التخطيطية، التطبيقية، والتقويمية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، في حين كانت الفروق في الكفايات المعرفية، والتقنية غير دالة إحصائية، ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائية، تم استخدام اختبار شيفيه حيث تبين أن مدى امتلاك المعلمين الذين حصلوا على 11 دورة فأكثر للكفايات التخطيطية، التطبيقية، والتقويمية كان أعلى بالمقارنة مع باقي الفئات كما هو موضح في الجدول (21).

نتائج متغير الدورات التدريبية. تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة نتائج هذا المتغير. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في امتلاك المعلمين للكفايات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على أقل من 5 دورات 481، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمن حصلوا على 6-10 دورات 701، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لمن حصلوا على 11 دورة فأكثر 062. كما هو موضح في الجدول (19). ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية في الفروق التي أظهرتها النتائج، تم استخدام

جدول (19): نتائج متغير الدورات التدريبية.

عدد الدورات		أقل من 5 دورات		من 6 إلى 10 دورات		11 دورة فأكثر	
الكفايات		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الكفايات المعرفية		.122	.840	.332	.391	.382	.800
الكفايات التخطيطية		.661	.770	.122	.780	.302	.421
الكفايات التطبيقية		.681	.800	.821	.760	.282	.411
الكفايات التقويمية		.731	.820	.741	.441	.052	.790
الكفايات التقنية		.781	.810	.921	.740	.332	.391
الكفايات ككل		.481	.760	.701	.700	.062	.700

جدول (20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير الدورات التدريبية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفاتية	الدلالة الإحصائية	الفروق
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	.9483	2	.9741	.5482	.0810	غير دالة
	داخل المجموعات	.097175	226	.7750			
	الإجمالي	.044179	228				
الكفايات التخطيطية	بين المجموعات	.5216	2	.2603	.4444	.0130	دالة
	داخل المجموعات	.797165	226	.7340			
	الإجمالي	.318172	228				
الكفايات التطبيقية	بين المجموعات	.0615	2	.5312	.5143	.0310	غير دالة
	داخل المجموعات	.732162	226	.7200			
	الإجمالي	.793167	228				
الكفايات التقويمية	بين المجموعات	.1275	2	.5642	.3533	.0370	دالة
	داخل المجموعات	.776172	226	.7640			
	الإجمالي	.903177	228				
الكفايات التقنية	بين المجموعات	.1344	2	.0672	.9722	.0530	غير دالة
	داخل المجموعات	.190157	226	.69670			
	الإجمالي	.325161	228				

جدول (21): نتائج اختبار شيفيه لمتغير الدورات التدريبية.

متغير الدورات التدريبية		الكفايات التخطيطية		الكفايات التطبيقية		الكفايات التقويمية	
أقل من 5 دورات	من 6 إلى 10 دورات	قيمة الدلالة	القرار	قيمة الدلالة	القرار	قيمة الدلالة	القرار
أقل من 5 دورات	من 6 إلى 10 دورات	0.65	غير دالة	0.19	غير دالة	0.19	غير دالة
	11 دورة فأكثر	3.00	دالة	4.00	دالة	3.00	دالة
من 6 إلى 10 دورات		3.00	دالة	.020	دالة	.010	دالة

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

يتداخل فيها دور معلم التعليم العام مع غيره من زملائه أعضاء هيئة التدريس وتتم بشكل تعاوني، إلا أنها تُعدُّ أفضل نسبياً من الكفايات التقنية، الأمر الذي اختلف مع نتائج دراسة أخرى عبر من خلالها أغلبية معلمي التعليم العام عن شعورهم بامتلاك كفايات التعاون مع زملائهم؛ مما انعكس على شعورهم بامتلاك الكفايات المهنية عند تدريس أولئك الطلبة ضمن برامج التعليم الشامل (Hutchinson et al., 2015). ما دفع الباحثين للقول إن (أ) طول مدة التدريب الميداني مع الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف التعليم الشامل، (ب) كمية المعلومات والمعارف النظرية لدى المعلمين ما قبل الخدمة حول الطلبة ذوي الإعاقة، كان لها دور في هذه النتائج، خصوصاً وأن المعلمين الذين عبروا عن امتلاكهم للكفايات المهنية كانوا أكثر كفاءةً في ممارساتهم التطبيقية (Hutchinson et al., 2015). كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع أحدث ما توصلت له الدراسات المطبقة في بعض الدول كألمانيا وبريطانيا، حيث نجد أن التركيز يشمل غالبية معلمي التعليم العام (Weber & Greiner, 2019; Maher et al., 2019). بل إن أحدث الدراسات في دول كاستراليا وكندا باتت تُركّز على عناوين جديدة لأنواع فريدة من الكفايات المتعددة لمعلمي القرن 21، والتي بطبيعتها تشتمل/ تتجاوز الكفايات المهنية لمعلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة عمومًا، وصعوبات التعلم على وجه الخصوص (Yue & Ji, 2020; Cepic et al., 2015).

كشفت نتائج هذا السؤال انخفاض امتلاك أولئك المعلمين لكل الكفايات المهنية المعرفية، والتقييمية، والتخطيطية، والتطبيقية، والتقنية عند تدريس أولئك الطلبة كما يوضح الجدول (12). وعلى الرغم من انخفاض الكفايات كافة، إلا أن الكفايات المعرفية كانت هي الأعلى، ثم التخطيطية، تليها التقييمية، ثم التطبيقية، وأخيرًا جاءت الكفايات التقنية هي الأقل حسب وجهة نظر المشاركين في الدراسة. واتسقت نتائج هذه الدراسة مع دراستين أشارتا إلى انخفاض الكفايات المهنية كافة لمعلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة (Elbert & Baggett, 2003). السرطاوي وقرقيش، (2016). الأمر الذي تكرر في دراسة أشارت إلى أن معلمي التعليم شعروا بعدم امتلاك الكفايات المهنية اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة (Das et al., 2013). ومن أبرز النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة، انخفاض امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات التقنية بالمقارنة مع باقي الكفايات، الأمر الذي اتسق مع دراسة أخرى أشارت إلى أن محدودية الموارد التعليمية التقنية شكّلت أبرز التحديات التي أثّرت على ثقة معلمي التعليم العام بكفاياتهم المهنية عند تدريس أولئك الطلبة (Yu, 2019).

فيما أظهرت نتائج هذه الدراسة انخفاض امتلاك الكفايات التقييمية، والتخطيطية، والتطبيقية، والتي

والتربية الخاصة (النهدي وآخرون، 2017). ومع قلة الأبحاث المطبقة في المملكة العربية السعودية حول الكفايات المهنية، فمعظم الدراسات المتوفرة أغفلت أهمية دور معلمي التعليم العام (الطيار، 2021). الأمر الذي يتعارض مع التوجهات الحديثة التي تؤكد على أهمية دور أولئك المعلمين يُعتبر محوراً في نجاح تجربة التعليم الشامل (الحصيني، 2020; Friend & Bursuck, 2019)، خصوصاً وأن 95٪ من الطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم يقضون معظم يومهم الدراسي في الصفوف العامة، ويتلقون الخدمات كافة عبر معلم التعليم العام (NCES, 2024). علماً أن كثيراً من الدراسات أشارت إلى أن إكساب معلمي التعليم العام للكفايات المهنية عبر برامج علمية مناسبة يؤثر إيجاباً على شعورهم بالكفاءة الذاتية، ومن ثمّ الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الشامل (Weber & Greiner, 2019; Maher et al., 2019)، وينعكس على الممارسات الفعلية لأولئك المعلمين (Hutchinson et al., 2015). وعليه فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد على أهمية استحداث برامج إعداد مهني تطبيقي مستندة على البراهين العلمية بهدف إكساب معلمي التعليم العام للكفايات المتعددة لمعلمي القرن 21، سواء قبل أو أثناء الخدمة لتمكينهم من أداء دورهم بالشكل المطلوب والوفاء بمتطلبات التعليم الشامل لمواكبة أحدث الأنظمة التربوية العالمية (Cepic et al., 2015; Yue & Ji, 2020).

وعلى الرغم من قلة الدراسات المطبقة في المملكة العربية السعودية حول الكفايات المهنية لمعلمي التعليم العام عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة عموماً، وصعوبات التعلم على وجه الخصوص، نجد أن تركيز الأبحاث المنشورة ينصب على الكفاءة الذاتية أكثر من الكفايات المهنية، وعلى معلمي التربية الخاصة أكثر من معلمي التعليم العام (السرطاوي وقرافيش، 2016؛ عقيل، 2014). لا بل إن إحدى الدراسات وجدت أن نسبة من معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية غير مؤمنين بجدوى تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العامة، ويرون أنه من الأفضل لهم تلقّي الخدمات التربوية في غرفة المصادر، سواء لبعض أو كل اليوم، الأمر الذي يعكس اتجاهات سلبية نحو تدريس أولئك الطلبة (عقيل، 2014). وربما يعود السبب في ذلك لحقيقة أن معظم معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية خريجو برامج إعداد معلمين تقليدية، ولا تتضمن إعداداً مناسباً للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة (النهدي وآخرون، 2017)؛ لذلك فالتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة تُعدّ منطقية، لا سيما وأن هناك دراسة سعودية أشارت إلى أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات السعودية قبل الخدمة لا تتضمن إعداداً كافياً حول الكفايات المهنية اللازمة للعمل في مدراس التعليم الشامل (Alquraini & Rao, 2018)، وما يتطلبه ذلك من تعاون فعال بين معلمي التعليم العام

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

مناقشة نتائج متغير الجنس: كشفت نتائج هذه الدراسة أن امتلاك كل الكفايات المهنية كان أعلى لدى المعلمات بالمقارنة بالمعلمين الذكور كما يوضح الجدول (13). ونظرًا لحقيقة أن الكثير من المجتمعات تعتمد النظام التعليمي المختلط بين الجنسين في جميع المراحل، كان من الصعب وجود دراسات حديثة تستهدف مقارنة امتلاك الكفايات المهنية تبعًا لمتغير الجنس، والذي قد يُعدّ نوعًا من أنواع التحيز الجنسي في بعض المجتمعات. ومع ذلك فإن تبين تمثيل جنس المشاركين في بعض الدراسات لصالح الإناث أتاح إمكانية مقارنة نتائج هذه الدراسة ببعض الدراسات الغربية المنشورة مؤخرًا. حيث أشارت دراسة كان غالبية المشاركين بها من الإناث أن معظم المشاركين أظهروا (أ) تماسكًا شخصيًا، (ب) تفاؤلاً بالمستقبل، (ج) إيمانًا بالقدرة على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك بعد اجتيازهم لبرنامج تدريبي خاص بالمقارنة بمن لم يحصلوا على التدريب (Levi et al., 2013).

في حين تشابهت نتائج دراستين أشارتا إلى أثر الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الشامل على ثقة المشاركين الذين كان معظمهم من الإناث بالكفاءة الذاتية بعد اجتياز برنامج تدريب ميداني مكثف حول تعليم أولئك الطلبة (Weber & Greiner, 2019; Yu, 2019). الأمر الذي تكرر في دراسة عبر فيها المشاركات عن شعورهنّ بالقدرة على تقديم الخدمات التربوية بمفردهنّ بعد الحصول على

برنامج تدريب (Hutchinson et al., 2015). وعلى الرغم من الأثر الإيجابي للفهم المسبق بالقوانين والتشريعات الخاصّة بأولئك الطلبة على شعور المعلمات بامتلاك الكفاءة التدريسية (O'Connor et al., 2016)، إلا أن ذلك اختلف مع النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية، حيث تبين انخفاض بعد الكفايات المعرفية الذي اشتمل على أهم الجوانب التشريعية الخاصّة بدور معلمي التعليم العام عند تدريس أولئك الطلبة. في حين أن واقع إلمام أولئك المعلمين والمعلمات بالتشريعات الخاصّة بأولئك الطلبة حسب نتائج هذه الدراسة، يعدّ أفضل بالمقارنة مع دراسة أردنية أشارت إلى أن كفاية فهم الحقوق والتشريعات الخاصّة بأولئك الطلبة كانت هي الأقل أهمية حسب رأي معلمي ومعلمات التعليم العام (Bataineh et al., 2010). فيما أشارت دراسة سعودية إلى عدم وجود فروق في إدراك معلمي ومعلمات التعليم العام لكفاءتهم الذاتية بناءً على خبراتهم السابقة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم (عقيل، 2014).

مناقشة نتائج متغير التخصص: أظهرت نتائج هذه الدراسة أن امتلاك كل الكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات أعلى من اللغة العربية كما يوضح الجدول (15). وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أن معظم أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية أو المعروفة علميًا بصعوبات التعلم المحددة، تؤثر بشكل مباشر على المهارات اللغوية أو الحسابية أو كلاهما معًا (Cárdenas et al., 2021)؛ ونظرًا

Brownell et al., 2005; Maher et al., 2019; 2021
(Yue & Ji, 2020). الأمر الذي تؤكدُه دراسة بريطانية حديثة هي الأولى من نوعها في العالم ركّزت على الكفايات المهنية لمعلمي بعض التخصصات التي لا يتم التركيز عليها، حيث أشارت إلى امتلاك معلمي التربية البدنية للكفايات المهنية اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة؛ وذلك بعد حصولهم على برنامج تدريبي تضمن تطبيقات ميدانية اشتملت على ملاحظة ونمذجة عدد من الإستراتيجيات ميدانياً (Maher et al., 2019).

مناقشة نتائج متغير سنوات الخبرة: بيّنت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين الأكثر خبرة أكثر امتلاكاً للكفايات المهنية التطبيقية، التقويمية، التقنية بالمقارنة مع من خبرتهم أقل كما يوضح الجدول (17). الأمر الذي اتسق مع ما كشفت عنه دراسة أسترالية خلّصت إلى أن خبرات التدريس السابقة كانت ذات أثر إيجابي على شعور المعلمين بامتلاك الكفايات المهنية اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة عموماً، وصعوبات التعلم على وجه الخصوص (Bannister-Tyrrell, et al., 2018; Das et al., 2013).
والتأكيد على وجود علاقة إيجابية بين الخبرات السابقة، ومدى إتقان المهارات الخاصّة بتلك الخبرات، وبالتالي الشعور بالكفاءة الذاتية عند تطبيقها (Clark & Newberry, 2019).
خصوصاً وأنه كلما تمّ اكتساب المهارات عبر خبرات عملية تطبيقية كلما (أ) زاد مستوى إتقان تلك المهارات، (ب) بقيت لفترة أطول، (ج) انعكست إيجاباً على الشعور

لأن 80٪ من الطلبة المُصنّفين من ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في مهارات القراءة، فإن معظم الدراسات الأجنبية المنشورة حول هذه الفئة تُغطّي مهارات القراءة بالدرجة الأولى ثم الرياضيات (Alhusayni, 2016).
الأمر الذي يمكن اعتباره مؤشراً على أن التحدي الأكبر في تلك الدول يواجه معلمي المهارات اللغوية أكثر من معلمي المهارات الحسابية، وهذا يتسق مع النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة. وهذا قد يُعزى إلى طبيعة تخصّص الرياضيات المبني على حقائق علمية محسوسة، ويعتمد على المنطق (Beswick & Fraser, 2019)، في حين تتضمن التخصصات اللغوية الكثير من المفاهيم المجردة والتركيب الصوتية والأحرف الصامتة أو غير المنطوقة؛ مما يزيد من صعوبة اكتساب تلك المهارات بالمقارنة بالمهارات الحسابية (Sanusi et al., 2020).

ورغم أهمية إكساب معلمي التعليم العام الكفايات المهنية اللازمة لتدريس أولئك الطلبة المهارات اللغوية والحسابية في الصفوف العامة، إلا أن مصطلح معلم التعليم العام في الدراسات الأجنبية الحديثة لا يقتصر على معلمي تلك المهارات، بل يتضمّن كل أعضاء هيئة التدريس في مدارس التعليم الشامل (Maher et al., 2019; Cepic et al., 2015). خصوصاً أولئك الذين يتطلب دورهم احتكاكاً مباشراً بالطلبة ما يعني معلمي كل التخصصات تقريباً، بالإضافة إلى الموجهين الطلابيين، ووكلاء ومديري تلك المدارس (السفياي،

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

بقدرتهم على إكساب الطلبة ذوي الإعاقة للمهارات الأكاديمية المختلفة، بالمقارنة مع غيرهم من المعلمين (Levi et al., 2013; Weber & Greiner, 2019; Yada et al., 2018; Yu, 2019). بل إن بعض الدراسات حدّدت معايير أساسية يجب مراعاتها عند تصميم برامج تطوير مهني فعّالة، سواءً قبل أو أثناء الخدمة مثل: (أ) أن يكون على يد متخصصين، (ب) أن تتناسب المدة والمحتوى، (ج) ألا يقتصر على المعلومات النظرية (د) أن تتمّ نمذجة الممارسات تطبيقياً (Hutchinson et al., 2015; Yada et al., 2018; Weber & Greiner, 2019; Maher et al., 2019).

التوصيات:

1- سنّ لوائح وأنظمة تواكب أحدث التوجّهات العالمية بحيث تتضمّن الكفايات المتعدية لمعلمي القرن 21، مع إيضاح الدور والمسؤوليات الأخلاقية والمهنية للممارسين التربويين في التعليم العام وأولياء الأمور، نظراً لانخفاض مستوى جميع الكفايات المهنية لدى معلمي مادتي لغتي والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما أظهرت نتائج الدراسة.

2- إعداد برامج تدريب/ تطوير مهني مستمرة قبل/ أثناء الخدمة للممارسين التربويين كافّة وفق معايير برامج الإعداد الفعّالة التي تتضمّن التدريب على يد خبراء متخصصين، أن يتناسب المحتوى المقدم مع مدّة التدريب، ألا يقتصر التدريب على المحاضرات والعروض النظرية، أن يتضمّن نمذجة الخبرات تطبيقياً عبر معلم خبير، نظراً

بالكفاءة الذاتية (Suchyadi & Karmila, 2019). ومن الجدير بالذكر هنا أن افتقار المعلمين للخبرات السابقة في استخدام بعض إستراتيجيات التعليم الشامل يُعتبر واحداً من أهم التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية الحديثة (Deng et al., 2017). في حين اتّفقت العديد من الدراسات العربية على أن طول الخبرة التدريسية السابقة في المدارس التي تحتوي على برامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم أثر إيجاباً على تصوّراتهم حول كفاءتهم الذاتية عند تدريس أولئك الطلبة (عقيل، 2014؛ السرطاوي وقرقيش، 2016؛ Bataineh et al., 2010).

مناقشة نتائج متغير الدورات التدريبية: أظهرت نتائج

هذه الدراسة أن امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات المهنية يزيد كلما زاد عدد دورات تدريبية كما يوضح الجدول (20). ورغم عدم إمكانية معرفة مدّة أو محتوى البرامج والدورات التدريبية التي حصل عليها المشاركون في الدراسة الحالية، إلا أن هذه النتيجة بمجملها اتّسقت مع العديد من الدراسات الأجنبية والعربية، حيث أكّدت دراسة ألمانية على وجود علاقة إيجابية بين حصول المعلمين على تدريب تطبيقي تحت إشراف متخصصين، والشعور بامتلاك الكفاءة الذاتية والاتجاهات الإيجابية نحو جدوى تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل (Weber & Greiner, 2019). لا سيما وأن حضور برامج تطوير مهني حول تدريس أولئك الطلبة، سواءً قبل أو أثناء الخدمة، أثر إيجاباً على اتجاهات المعلمين وثقتهم

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2019). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الحسيني، حاتم عبدالله. (2020). *الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية، مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغرقة، 3(1)، 304-376*.

الحميذة، سلمان بن عبد العزيز، وهوساوي، علي بن محمد. (2020). *واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(13)، 278-233*. doi: 10.21608/jasht.2020.118459

حنفي، علي عبد رب النبي محمد، والعايدي، غادة عبدالعزيز شايح. (2016). *الخدمات المساندة المقدمة للطلاب الصم وضعاف السمع ودورها في جودة الحياة الأكاديمية في برامج التعليم العالي بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4، 13، 1-41*.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2017). *مدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر للنشر والتوزيع*.

درويش، محمود أحمد. (2017). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع*.

زهو، عفاف، ومحمد توفيق. (2016). *الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم: دراسة حالة على منطقة الباحة بالملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 27(1)، 1-77*.

السرطاوي، زيدان أحمد، وقراقيش، صفاء رقيق. (2016). *الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات*

لإنخفاض مستوى جميع الكفايات المهنية وخصوصاً الكفايات التطبيقية.

3- استحداث مراكز وطنية لمصادر التعلم تتبع لوزارة التعليم أو تحت إشرافها، بهدف مساعدة معلمي التعليم العام على القيام بدورهم بالشكل المطلوب، عبر توفير الأدوات والوسائل ومصادر التعلم، وتقديم الاستشارات العلمية، والنفسية، والاجتماعية بهدف تطبيق إستراتيجية التعليم الشامل عبر ممارسات تستند إلى البراهين العلمية، وذلك لرفع مستوى الكفايات المهنية بكافة.

القيود:

هناك عدد من القيود والمحددات التي أثّرت على نتائج هذه الدراسة بصورة غير مباشرة، ولم يتم ضبطها. فمثلاً، كل الدراسات التي تناولت موضوع الكفايات المهنية للمعلمين في دول كأمريكا، كندا، أستراليا، بريطانيا، ألمانيا وغيرها، تمّ إجراؤها في بيئات تربوية تطبق إستراتيجية وممارسات التعليم الشامل، كما تنادي به التوجهات العالمية الحديثة وتنصّ عليه القوانين والتشريعات التربوية في تلك الدول. بينما لم يحتوي الأدب التربوي المنشور في المملكة العربية السعودية على برامج تربوية تحقق مُتطلبات وشروط التعليم الشامل، وعليه يجب الحذر عند محاولة تعميم نتائج هذه الدراسة وحصرها على المدارس العامة.

- أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم... التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(11)، 1-83.
- السفياي، أبرار عبدالله عابد. (2021). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 30، 257-277.
- الطيار، إبراهيم بن عبد الوهاب. (2021). الكفايات المهنية المبنية على المعايير لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 37(4)، 461-488.
- عدس، عبدالرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد. (2020). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عزت عبدالحميد، محمد حسن. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. دار الفكر العربي.
- عقيل، عمر علوان. (2014). إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعليم بمنطقة عسير. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، (21)، 351-374.
- عماد، عبدالغني. (2016). البحث الاجتماعي منهجيته مراحله تقنياته. منشورات جروس برس.
- المخرج، خالد بن محمد. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية. *مكتب التربية العربي لدول الخليج*، 41، (155)، 41-62.
- المقيطيب، إيمان بنت إبراهيم بن عبدالله. (2016). خدمات الانتقال للطلاب ذوي صعوبات التعلم مرحلة ما بعد الثانوية: دراسة تقويمية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 35، (168)، 291-363.
- النهدي، غالب بن حمد، والعرجي، فهد بن مبارك، وعبدالحمد، أيمن الهادي محمود. (2017). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 5(19)، 9-45.
- وزارة التعليم. (2020). *الإطار العام لتطوير إعداد المعلم في الجامعات السعودية، رؤية المملكة 2030*.
- وزارة التعليم. (2016). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* [ملف PDF].
<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85%D9%8A%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf>
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164.
- Al-Dalabih, H., & Al-Azmy, F. (2020). Required professional competences of special education teachers at prep schools. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies*, 1(4), 9-10.
doi: 10.21608/ihites.2020.30012.1024
- Alhusayni, F. A. (2016). A qualitative study of RTI/multi-tiered instruction in reading and LD identification from educators' perspectives through the lens of implementation science. The University of North Carolina at Greensboro.
- Alquraini, T. A. S., & Rao, S. M. (2018). A study examining the extent of including competencies of inclusive education in the preparation of special education teachers in Saudi Universities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(1), 108-122.
- Andiema, N. C. (2020). Teacher's competencies in evaluation of competency-based curriculum among special needs learners in Kenya. *Global Journal of Educational Research*, 19(2), 135-145.
- Bannister-Tyrrell, M. L., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., O'Donnell-Ostini, A., & Dorji, R. (2018). Initial teacher preparation for teaching students with

- https://transitionta.org/sites/default/files/Fast%20Facts_Inclusion%20in%20General%20Education.pdf
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart & Winston.
- Das, A. K., Kuyini, A. B., & Desai, I. P. (2013). Inclusive education in india: Are the teachers prepared?. *International journal of special education*, 28(1), 27-36.
- Dempsey, I., & Dally, K. (2014). Professional standards for Australian special education teachers. *Australasian Journal of Special Education*, 38(1), 1-13.
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 416-427.
- Elbert, C. D., & Baggett, C. D. (2003). Teacher competence for working with disabled students as perceived by secondary level agricultural instructors in Pennsylvania. *Journal of Agricultural Education*, 44(1), 105-115.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson College Division.
- Eskay, M., Onu, V. C., Obiyo, N., & Obidoa, M. (2012). Use of peer tutoring, cooperative learning, and collaborative learning: Implications for reducing anti - social behavior of schooling adolescents. *US-China Education Review A*, 11(6), 932-945.
- Harkins-Brown, A. R., Gillon, N., & Schanbacher, A. (2024). Results of a competency-based approach to prepare general educators to effectively include students with disabilities. *Education Sciences*, 14(5), 475. <https://doi.org/10.3390/educsci14050475>
- Hutchinson, N., Minnes, P., Burbidge, J., Dods, J., Pyle, A., & Dalton, C. J. (2015). Perspectives of Canadian teacher candidates on inclusion of children with developmental disabilities: A Mixed-Methods Study. *Exceptionality Education International*, 25(2), 42-64.
- Khairuddin, M., Razak, F. H. A., Razak, M. R. A., Azizan, S. N., Mahamod, Z., & Mukhtar, D. (2023). Exploring teachers' perspectives and practices toward inclusive education and the implementation of inclusive education policies in Malaysia. *PLOS ONE*, 18(8), e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
- Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive flexibility of students with learning disabilities in english language and Its relationship to some variables. *International Journal of Education*, 9(3), 49-56.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & exceptionalities: Pre-service teachers' knowledge and perceived competence. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.2>
- Barrios, T. (2021). Teaching competencies for the 21st century. *Academia Letters*.
- Bataineh, O., Dababneh, K., & Baniabdelrahman, A. (2010). Competencies of learning disabilities for general education teachers in regular classrooms in Jordan. *University of Sharjah Journal of Humanities & Social Sciences*, 7(1), 27-45.
- Beswick, K., & Fraser, S. (2019). Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *ZDM*, 51(6), 955-965.
- Bhargava, A., & Pathy, M. (2011). Perception of student teachers about teaching competencies. *American International Journal of Contemporary Research*, 1(1), 77-81.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of special education*, 38(4), 242-252.
- Bursuck, W. D., & Damer, M. (2015). *Teaching reading to students who are at risk or have disabilities: A multi-tier approach*. Pearson.
- Cárdenas Zea, M. P., Carranza Quimi, W. D., Plua Panta, K. A., Solís García, M., & Morales Torres, M. (2021). La educación virtual en tiempos del covid-19: una experiencia en la maestría de educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 243-251.
- Cepic, R., Vorkapic, S. T., Loncaric, D., Andic, D., & Mihic, S. S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International Education Studies*, 8(2), 8-20.
- Cherry, K. (2021). *Attitudes and Behavior in Psychology*. Available at: <https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-2795897>
- Chouhan, R., & Gaur, J. (2021). Professional Competencies for Prospective Teachers and Teacher Educators. *Researches And Studies*, 18, 68-71.
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47.
- Council for Exceptional Children Division on Career Development and Transition. (2013, August). *Fast facts: Inclusion in general education*.

أ. خالد بن حنبل الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

- https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/2024/CGG_508c.pdf
- Nessipbayeva, O. (2012). *The Competencies of the Modern Teacher*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Njuguna, N. M. (2013). *Analysis of teachers' competencies, teaching and learning strategies teachers use to educate pupils with learning disabilities in regular public primary schools in Thika West District, Kiambu County: Kenya* (Unpublished master's thesis). Kenyatta University, Kenya.
<http://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/6540>
- O'Connor, E. A., Yasik, A. E., & Horner, S. L. (2016). Teachers' knowledge of special education laws: What do they know?. *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 7-18.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Sanusi, A., Sauri, S., & Nurbayan, Y. (2020). Non-native arabic language teacher: Low teacher's professional competence low quality outcomes?. *Arabiyat Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, 7(1), 45-60.
- Suchyadi, Y., & Karmila, N. (2019). The Application of assignment learning group methods through micro scale practicum to improve elementary school teacher study program college students' skills and interests in following science study courses. *Journal of Humanities and Social Studies*, 3(2), 95-98
- Sukowati, S., Sartono, E. K. E., & Pradewi, G. I. (2020). The effect of self-regulated learning strategies on the primary school students' independent learning skill. *Psychology, Evaluation, and Technology in Educational Research*, 2(2), 81-89.
- U.S. Department of Education. (2011). *Children with disabilities receiving special education under Part B of the Individual with Disabilities Education Act*. Retrieved from www.ideadata.org
- Weber, K. E., & Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 73-84.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. doi:10.1016/j.tate.2018.07.011
- Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009-1023.
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427-439.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52.
- Maher, A., Morley, D., Fimusanmi, J., & Ogilvie, P. (2019). The impact of a special school placement on self-perceptions of confidence and competence among prospective PE teachers. *European Physical Education Review*, 25(2), 474-490.
- Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Naida, J., & Sofiy, N. (2020). Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. *In Proceedings of The International Scientific Conference*. 22, 70-83.
- Meda, L., ElSayary, A., & Mohebi, L. (2023). Exploration of in-service teachers' preparedness and perceived challenges about inclusive education in the United Arab Emirates. *Journal of Educational and Social Research*, 13(1), 22-31.
- Miller, K. (2020). *A Qualitative Investigation of Differentiated Instructional Strategies in Mixed Age Classrooms* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., & Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571-589.
- Muin, J. A., & Riyanto, S. B. W. (2020). Teacher Competencies for Dyslexia Students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 904-908.
- Murray, C., Kosty, D., Doren, B., Gau, J. M., & Seeley, J. R. (2021). *Patterns of early adult work and postsecondary participation among individuals with high-incidence disabilities: A longitudinal person-centered analysis*. Developmental Psychology.
- National Center for Education Statistics. (2024). *Students With Disabilities*. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved [20/5/2025], from:

Yu, S. (2019). Head start teachers' attitudes and perceived competence toward Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 30–43.

Yue, X., & Ji, R. (2020). *Teacher professional competencies in education for sustainable development*. New Perspectives IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.94991>
