



المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة
الملك سعود
King Saud University

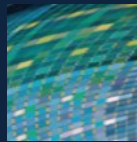


العدد ٣٥ | إبريل ٢٠٢٥

Issue 35 | April 2025

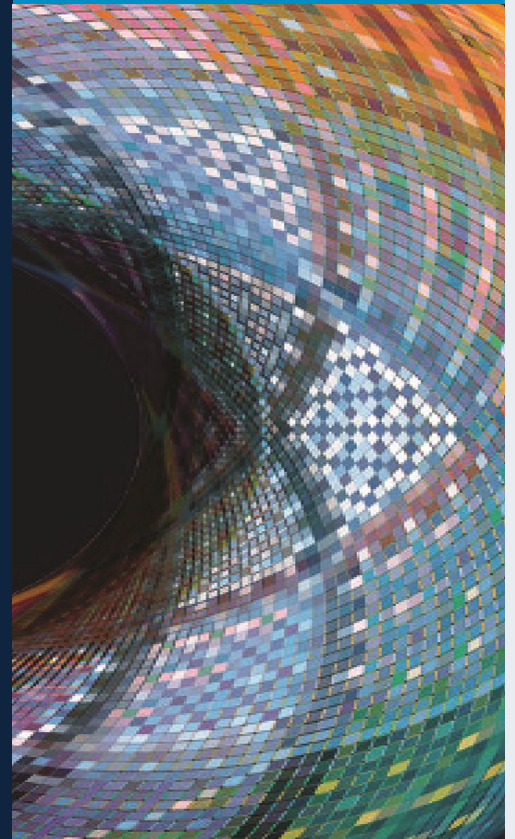
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



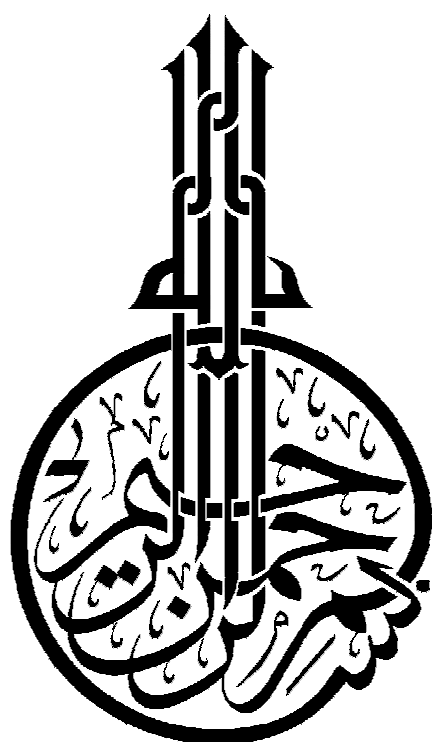
The Saudi Journal of
Special Education
S.J.S.E

A periodical peer-reviewed
journal published by
King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)
ISSN 1658-7162 (online)

Available online at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education
S.J.S.E

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

العدد الخامس والثلاثون

شوال (١٤٤٦هـ)

إبريل (٢٠٢٥م)

<http://sjse.ksu.edu.sa>

أعضاء هيئة التحرير Editorial Board Members

Editor-in-Chief

Prof. Abdulrahman A. Abaoud

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

Associate Editors

Prof. Morgan Chitiyo

Prof. Sharifa A. Al-Zubairi

Prof. Mubarak S. Al-Dosari

Prof. Nayef F. Al-Furaih

Dr. Yazid A. Al Nasser

هيئة التحرير

أ. د. مورجان شيتيو

أ. د. شريفة بنت عبد الله الزبيري

أ. د. مبارك بن سعد الدوسري

أ. د. نايف بن فهد الفريح

د. يزيد بن عبد العزيز الناصر

Director of Administrative and Technical Affairs

Mrs. Suad Ali AlShuwaier

مدير الشؤون الإدارية والفنية

أ. سعاد بنت علي الشويعر

هيئة التحرير الاستشارية Board of Advisory Editors

Prof. Nasser S. Al Ajmi
King Saud University - KSA

Prof. Nabil S. Al-Maliki
King Saud University - KSA

Prof. Abdul Karim H. Al Hussein
King Saud University - KSA

Prof. Rashid A. Al Dabbas
King Saud University - KSA

Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar
Colleges of the Arab East - KSA

Dr. Nasser A. Almousa
The Shura Council - KSA

Prof. Abdullah M. Aljgyeman
The Shura Council - KSA

Prof. Jason L. Powell
Coventry University - UK

Prof. Steve Graham
Arizona State University - USA

Prof. David Gast
University of Georgia - USA

Prof. Harvey Rude
University of Northern Colorado - USA

Prof. Jamil M. Smadi
University of Jordan - Jordan

Prof. Adel A. Mohammed
Zagazig University - Egypt

Prof. Abd elrakib Albheary
Assiout University - Egypt

Prof. Hamad Alajm
University of Kuwait - Kuwait

Dr. Brent Belit
King Salman Center for Disability Research - KSA

Dr. Ali Nasser Aladeeb
King Salman Center for Disability Research - KSA

الأستاذ الدكتور ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور نبيل بن شرف المالكي
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور عبد الكريم بن حسين الحسين
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور راشد بن عبد الرحمن الدباس
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
كليات الشرق العربي - السعودية

الدكتور ناصر بن علي الموسى
مجلس الشورى - السعودية

الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجغيمان
مجلس الشورى - السعودية

الأستاذ الدكتور جيسون باول
جامعة كوفنتري - بريطانيا

الأستاذ الدكتور ستيف غراهام
جامعة ولاية أريزونا - أمريكا

الأستاذ الدكتور ديفيد جاست
جامعة جورجيا - أمريكا

الأستاذ الدكتور هارفي رود
جامعة شمال كولورادو - أمريكا

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي
الجامعة الأردنية - الأردن

الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري
جامعة أسيوط - مصر

الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي
جامعة الكويت - الكويت

الدكتور برينت بيتيت
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

الدكتور علي بن ناصر العضيف
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

هوية المجلة Identity of the Journal

About the Journal

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is the first peer-reviewed journal in the Arab world that specializes in the field of special education and disability studies. The SJSE is published by King Saud University Press (KSU Press) which is the first university-owned Press in the Arab world. The SJSE has Associate Editors that are experts in their particular areas. All The SJSE Associate Editors are PhD professors and members of the faculty of Special Education Department at King Saud University which is the best and the first of its kind in the Arab world. The SJSE also has an international advisory editorial board consisting of experienced and distinguished researchers in the field of special education and disability studies.

Vision

Excellence in the dissemination of knowledge related to the field of disability and special education.

Mission

Provide an excellent knowledge resource for individuals with disability or giftedness and their families, professionals and practitioners, policy-maker and administrators, and specialist and researchers.

نشأة المجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر التي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي يعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام (1404 هـ) كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

الرسالة

توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، المهنيين والممارسين، صناع القرار والإداريين، المتخصصين والباحثين.

Aims and Scope

The journal aims to publish high quality peer-reviewed research pertaining to the field of disability and special education. Although the journal focuses on the Arab region, the journal also is looking to acquire international status and become a global interdisciplinary scholarly publication that publishes contributions in both Arabic and English from around the world on a variety of topics. These topics include, but are not limited to the following:

- ⇒ Creativity and giftedness
- ⇒ All Categories of Disability
- ⇒ Prevention of Disability
- ⇒ Early Intervention
- ⇒ Diagnosis and Classification of Disabilities
- ⇒ Rights of individuals with Disabilities
- ⇒ Laws and Regulations Related to Disability and Special Education
- ⇒ Preparation of Special Education Teachers
- ⇒ Parent Training
- ⇒ Counseling and Rehabilitation
- ⇒ Mental Health and disability
- ⇒ Disability and Health Care
- ⇒ Occupational Therapy
- ⇒ Nutrition and Disability
- ⇒ Disability Support Services
- ⇒ Transition Services
- ⇒ Recreation Services
- ⇒ Assistive Technology
- ⇒ Least Restrictive Environment
- ⇒ Inclusion
- ⇒ Universal Design
- ⇒ Disability and Higher Education
- ⇒ Research and Disability
- ⇒ Applied Behavior Analysis
- ⇒ Positive Behavior Support
- ⇒ Evidence Based Interventions
- ⇒ Response to Interventions
- ⇒ Disability and Media
- ⇒ Disability and Economy
- ⇒ Employment and Disability
- ⇒ Sexuality and Disability
- ⇒ Quality of life and Disability
- ⇒ Other Areas of Disability and Special Education.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة. بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانة دولية لتصبح وعاء نشر عالمي متعدد التخصصات ينشر البحوث باللغتين العربية والانجليزية من جميع أنحاء العالم في مواضيع متنوعة. وهذه المواضيع تشمل ولا تنحصر فيما يلي:

- ← الموهبة والتفوق
- ← جميع فئات الإعاقة
- ← الوقاية من الإعاقة
- ← التدخل المبكر
- ← تشخيص وتصنيف الإعاقات
- ← حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقة
- ← القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة
- ← إعداد معلمي التربية الخاصة
- ← تدريب أولياء الأمور
- ← الإرشاد وإعادة التأهيل
- ← الصحة النفسية والإعاقة
- ← الإعاقة والرعاية الصحية
- ← العلاج الوظيفي
- ← التغذية والإعاقة
- ← الخدمات المساندة
- ← الخدمات الانتقالية
- ← الخدمات الترفيهية
- ← التقنية المساعدة
- ← البيئة الأقل تقييدا
- ← الدمج الشامل
- ← التصميم الشامل
- ← الإعاقة والتعليم العالي
- ← البحث العلمي والإعاقة
- ← تحليل السلوك التطبيقي
- ← دعم السلوك الايجابي
- ← التدخلات المبنية على البراهين
- ← الاستجابة للتدخل
- ← الإعاقة والإعلام
- ← الإعاقة والاقتصاد
- ← التوظيف والإعاقة
- ← الإعاقة والجنس
- ← نوعية الحياة والإعاقة
- ← وغيرها من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة.

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

- ⇒ Field and experimental researches: including qualitative and quantitative studies, large group or single-subject design studies.
- ⇒ Theoretical researches, including comprehensive and critical analyses of researches in one or more areas of disability and special education.
- ⇒ Book Reviews: the review should summarize the contents of the book and be written in an engaging scholarly discussion style. Reviews will undergo review by the Book Review Editor.

The Logo

Our logo symbolizes empowerment through knowledge. The logo design is inspired by two opposite signs: disability sign (wheelchair) and control or "ability" sign (cogwheel). The logo consists of an open book united with sprocket wheel to form a wheelchair without the stigma of disability. We replaced the traditional form of a wheelchair by replacing the shape of a person sitting on the wheelchair as a disabled to the shape of an open book symbolizes knowledge. We also replaced the wheel of a wheelchair which symbolizes disability (as a disability sign) with a sprocket wheel which symbolizes ability and control (as a control and "ability" sign). In total, our logo depicts that the knowledge that we create and disseminate through the Saudi Journal of Special Education (SJSE) will contribute to transforming disability into ability. We used the color of King Saud University's logotype to signify our pride of belonging to the first university in the Arab world to establish an academic department for special education.

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

- ⇐ الأبحاث الميدانية والتجريبية: وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية.
- ⇐ الأبحاث النظرية: وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات الإعاقة والتربية الخاصة.
- ⇐ مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي أن تلخص محتوى الكتاب بأسلوب شيق مع مناقشة علمية، ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

شعار المجلة

شعارنا يرمز إلى التمكين من خلال المعرفة. تصميم الشعار من وحي رمزان متناقضان: رمز الإعاقة (الكرسي المتحرك) ورمز القدرة أو التحكم (عجلة الترس). يتكون الشعار من كتاب على نصف عجلة ترس وبجسدان معا شكل كرسي متحرك يخلو من وصمة الإعاقة. في تصميم شعارنا غيرنا الشكل التقليدي للكرسي المتحرك باستبدال الفرد الجالس على الكرسي كمعاق إلى كتاب يرمز للمعرفة، وحولنا عجلة الكرسي المتحرك (wheelchair) والتي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة والتحكم (control and "ability" sign). بالمجمل شعارنا يرمز إلى أن المعرفة التي نساهم في صنعها ونشرها بالمجلة السعودية للتربية الخاصة تساهم في تحويل العجز المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم. واستخدمنا لون شعار جامعة الملك سعود للدلالة على فخرنا بالانتماء لأول جامعة عربية تنشئ قسم أكاديمي للتربية الخاصة.

سياسات وإجراءات التقديم

Submission Policies and Procedures

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

- ⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.
- ⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.
- ⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.
- ⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.
- ⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.
- ⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.
- ⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.
- ⇒ Submission of the manuscript must be electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (<http://prsj.ksu.edu.sa>). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa).
- ⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).
- ⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.
- ⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

- ⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.
- ⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.
- ⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.
- ⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استغلالها من دراسة منشورة.
- ⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.
- ⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE). وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر، وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (<http://prsj.ksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني.
- ⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15-30 صفحة (4000-8000 كلمة).
- ⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).
- ⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (<http://www.sjse.ksu.edu.sa>).

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (<http://prsjksu.edu.sa>). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manuscript. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (<http://prsjksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (الياً من خلال النظام أو البريد الإلكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولي (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت، iThenticate, Plagiarism Detector, Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأولي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminary evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminary evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئياً من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمين يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين، عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة إلى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئة نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييم وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فإنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

دعوة لتقديم البحوث

العدد السادس والثلاثون والسابع والثلاثون والثامن والثلاثون - ربيع الثاني ١٤٤٧هـ

Call for Manuscripts

Issue No. 36, 37, & 38 - October 2025

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 36, 37, & 38 of the Journal which is scheduled to be published on October 2025. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

- ⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.
- ⇒ Using effective editorial management system that facilitates communication between authors, reviewers, and the editorial office.
- ⇒ All published articles are open access and accessible to everyone anywhere in the world to reach out to a broader readership.
- ⇒ All published articles is issued in both online and print version.
- ⇒ Rapid electronic publication, which makes accepted articles published Online First within five working days of final acceptance. Articles can be cited immediately after online publication as each article will be assigned a unique permanent Digital Object Identifier (DOI). The Online First version of an article is a published version that provide the fastest mean for reaching to the largest number of reader in very short duration around the globe.
- ⇒ All published articles will be indexed in major Abstracting/Indexing databases.
- ⇒ Issue of the Certificate for each published article.

The SJSE not only publish articles, but also promote them. We will be delighted to receive your recent manuscript for publication in the SJSE. For more information, visit the official website of the journal <http://www.sjse.ksu.edu.sa>. It is appreciated if you could circulate this information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 36 و37 و38 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في ربيع الثاني 1447هـ الموافق أكتوبر 2025م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات ببسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

- ⇒ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.
- ⇒ استخدام نظام فعال لإدارة المجلة يبسر عملية التواصل بين المؤلفين والمحكمين وهيئة التحرير.
- ⇒ جميع البحوث المنشورة متاحة للجميع ويمكن الحصول عليها ببسر في أي مكان بالعالم وذلك لإيصالها لأكبر عدد ممكن من القراء.
- ⇒ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.
- ⇒ النشر الإلكتروني السريع، حيث تنشر البحوث المقبولة إلكترونياً (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والاقتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر إلكترونياً (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسمياً له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جداً.
- ⇒ جميع البحوث المنشورة سوف تدرج في العديد من قواعد البيانات العالمية.
- ⇒ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة لا تتوقف عند نشر البحوث بل تعمل على انتشارها. يسعدنا استلام أحدث إنتاجك العلمي للنشر بالمجلة السعودية للتربية الخاصة. للمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع الرسمي للمجلة (<http://www.sjse.ksu.edu.sa>). كما نرجو ونقدر لك تميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

المحتويات

العنوان

- 15 افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)

البحوث والدراسات

- 19 مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات
أ. أماني عبد الله المعمر، وأ. د. وداد عبد الرحمن أبا حسين
- 61 تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام
ومعلمي التربية الخاصة
- 61 د. مها بنت عبد الله السليمان
- الكفايات المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصفوف
التعليم العام في ضوء مُتطلَّبات التعليم الشامل
- 95 أ. خالد بن حبنى ياسين الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني
- البستنة كوسيلة علاجية لذوي اضطراب طيف التوحد (من 1990 إلى 2024)
- 135 د. غنية إبراهيم عين، و د. أروى عبد الله العمودي

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الأمين، محمد بن عبد الله إمام البررة، وعلى آله وصحابه أجمعين. أما بعد:

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «الخامس والثلاثون» من المجلة التي تعد أول (دورية - علمية - محكمة) متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي، بمتابعة نخبة من أعضاء هيئة تحرير، وهيئة استشارية محلياً ودولياً، ويشرف عليها مجلس إدارة الجمعية السعودية للتربية الخاصة التابعة لجامعة الملك سعود، وتهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي في مجالات الإعاقة والتربية الخاصة؛ الذي تتوافر فيه الأصالة والجدة، وأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتعتمد المجلة في النشر على أعلى معايير الجودة والإتقان من حيث التحكيم والنشر؛ ومن حيث ضبط المحتوى العلمي للبحوث المقبولة، وقد اشتمل هذا العدد على أربعة بحوث من باحثين متميزين من جامعات مختلفة داخل المملكة، أحدها مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات، والثاني تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، والثالث الكفايات المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصفوف التعليم العام في ضوء مُتطلبات التعليم الشامل، والرابع البستنة كوسيلة علاجية لذوي اضطراب طيف التوحد (من 1990 إلى 2024).

وتسعى المجلة من خلال هذا العدد إلى تطبيق رؤيتها في التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، ورسالتها في توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، والمهنيين والممارسين، وصناع القرار والإداريين، والمتخصصين والباحثين، وتكوين مرجعية علمية لهم في مجالات التربية الخاصة، وتلبية حاجتهم محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

وتعد المجلة قراءها والباحثين من خلال الأعداد القادمة بمزيد من التطوير العلمي، والبحثي، واختيار الموضوعات المهمة التي تتمثل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة. وتأمل منهم المشاركة في تطوير المجلة والرفع من مستواها من جميع الجوانب، من خلال إتاحتها بأرائهم ومقترحاتهم، وتزويدها بملحوظاتهم، وتؤكد أن ذلك سيكون محل عناية وتقدير.

والله موفق.

رئيس هيئة تحرير

المجلة السعودية للتربية الخاصة

أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

الدراسات العلمية

مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

أ. أماني عبدالله المعمر⁽¹⁾، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين⁽²⁾

المستخلص: هدفت الدراسة للكشف عن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر طالبات إحدى جامعات المنطقة الوسطى، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعلم تُعزى إلى المتغيرات التالية (الكلية، الدرجة العلمية للبرنامج، مع إعاقة أو بدونها، نوع الإعاقة). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أعدت الباحثتان استبانة حول المبادئ الأساسية للتصميم الشامل للتعلم، وتطبيق هذه المبادئ الأساسية على نظام إدارة التعلم (Blackboard)، بلغ عدد المشاركات في هذه الدراسة (385) طالبة من الكليات الإنسانية والكلية التطبيقية من بينهم (21) طالبة من ذوي الإعاقة. توصلت النتائج إلى أن هناك تطبيقاً مرتفعاً لمبادئ التصميم الشامل للتعلم والمتعلقة بتوفير خيارات مرنة للمشاركة، وعرض المعلومات، والأداء والتعبير. كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعلم تُعزى إلى متغيرات الكلية والدرجة العلمية للبرنامج ووجود الإعاقة، إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع الإعاقة لاتجاه الطالبات ذوات الإعاقة الحركية.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، التعليم الشامل، التنوع، الطلبة ذوي الإعاقة.

The Level of Faculty members Implementation of The Principles of Universal Design for learning from students' perspectives

Mrs. Amani Abdullah Almoammar⁽¹⁾, and Prof. Wedad Abdurrahman Abahusain⁽²⁾

Abstract: The study aimed to investigate the level of Faculty members Implementation of The principles of universal design for learning from female students' perspectives at one of the universities of the Central Region, and to examine differences between the averages of students' perspectives about the level of implementing by faculty members the Principles of universal design of learning attributed to the following variables (college, scientific degree, with or without disability, type of disability). The study followed the quantitative descriptive approach. and to achieve the objectives of the study; the researchers prepared a survey about the principles of universal design for learning, and the Application of these principles to the learning management system (Blackboard), the number of participants in this study reached (385) female students from Colleges of Humanities and Applied College, including (21) female students from people with disabilities, the results showed that there is a high implementing of the principles of related to providing flexible options for participation, presentation of information, performance and expression. Furthermore, the results indicated that there are no differences between averages of female students' perspectives of the level of implementing faculty members principles of universal design of learning attributed to the college, scientific degree, and presence of disability variables, but there are differences between the average of female students' perspectives according to disability type variable towards physical disability.

Keywords: Higher Education, Inclusive Education, Diversity, Students with Disabilities.

(1) PhD Student, Department of special Education, College of Education, King Saud University.

(1) طالبة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

E-mail: almoammar.aan@gmail.com البريد الإلكتروني:

(2) Professor in special Education, Department of special Education, College of Education, King Saud University.

(2) أستاذ قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

E-mail: walbahusain@KSU.EDU.SA البريد الإلكتروني:

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

مقدمة:

يُعد الاهتمام بالتنوع والشمول أحد المتطلبات المتزايدة في مؤسسات التعليم العالي؛ إذ يشكل تنوع الطلبة في الجوانب الشخصية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية تحديات جديدة لأعضاء هيئة التدريس وللطلبة أنفسهم، ويأتي هذا الاهتمام تحقيقاً لأهداف التنمية المستدامة لعام 2030 والمتمثلة في الهدف الرابع، الذي يؤكد على أهمية ضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلبة للحصول على تعليم جيد وعالي الجودة (الأمم المتحدة، 2015). فالتعليم الشامل يركز على تنمية مجتمع متنوع يعترف بالاحتياجات الفردية ويعزز الفهم والقبول للتنوع، وتحقيق التنمية الشاملة لجميع الطلبة (Jardinez & Natividad, 2024). إن إعداد بيئة تعليمية تعزز التنوع والإنصاف والشمول في التعليم العالي يتطلب تحولاً في الاتجاهات والالتزام بالشمولية، والتعرف على العوائق التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة (Walstra & Chukwuma, 2023)، وما يواجهه الطلبة بشكل عام من تحديات معرفية، ومشكلات في أساليب التدريس مختلفة عما اعتادوا عليه في التعليم العام (Fook et al., 2015; Koivuniemi et al., 2020). والعمل على وضع الحلول لتقليل منها وإنشاء بيئات شاملة تسهل المشاركة الفعالة لجميع الطلبة.

ومن هذا المنطلق، تذكر مورينا (Morina, 2016) أن هناك سلسلة من الإجراءات والتحويلات تقع على عاتق

المؤسسة التعليمية فيما تختص المسؤوليات الأخرى بأعضاء هيئة التدريس لضمان دعم جميع الطلبة والوصول إلى بيئات أكثر شمولاً. بدايةً من وضع سياسيات قبول مرحة بالتنوع (Phasha & Mosia, 2017)، واتباع النموذج الاجتماعي كحل للتغلب على الاتجاهات والممارسات التمييزية (Zhou, 2023). كما يتطلب توفير الشمولية في الحرم الجامعي ضمان التصميم الشامل (Universal design) لمرافق الجامعة، وبيئات التعلم، والبيئات الافتراضية، والخدمات والإجراءات والمعلومات، والخطط الدراسية بطريق تضمن تلبية احتياجات جميع الطلبة في التسجيل، والتنقل والبقاء والتواصل والدراسة والحصول على المعلومات (Ortiz Colón et al., 2018)، وضرورة وجود سياسة تعمل على تهيئة بيئة التعليم العالي للطلبة ذوي الإعاقة وذلك بتوفير التسهيلات والخدمات المساندة (الوإيلي، 2017).

إضافة إلى ذلك، يتحتم على مؤسسات التعليم العالي أن تنفذ -ضمن سياساتها التعليمية- ممارسات شاملة من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس لتطوير استراتيجيات تدريس وتقييم شاملة تهدف إلى تعزيز الطلبة ذوي الإعاقة (Jácome et al., 2020)، والعمل على زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالتصميم الشامل (UD) والتصميم الشامل للتعلم (UDL)، وكيفية تلبية احتياجات الطلبة بشكل أفضل من خلال تقديم ورش العمل، والاجتماعات الدورية، وبرامج التطوير المهني المستمر (Gilson et al., 2020; Lister et al., 2022).

المعلومات، والتعبير عما تعلموه، والأساليب التي تعزز مشاركتهم (Morina & Orozco, 2021).
مشكلة الدراسة:

يؤكد قانون فرص التعليم العالي The Higher Education Opportunity Act (HEOA) (2008) أهمية دمج التصميم الشامل للتعلم في تدريس الطلبة بعد المرحلة الثانوية، وتأهيل الموظفين من أعضاء التدريس والموظفين بالمهارات اللازمة لتلبية الاحتياجات الأكاديمية لجميع الطلبة (U.S. Department of Education, 2008).

كما أقرت المملكة العربية السعودية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حيث جاء في المادة الثامنة أهمية تقديم الخدمات اللازمة للأشخاص ذوي الإعاقة، وأيضاً صادقت المملكة العربية السعودية على اتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة في عام 2008م والتي أكدت على أهمية التعليم الشامل (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023). إن التعليم الشامل يتطلب خلق ثقافة شاملة وتنفيذ سياسات شاملة (Morina, 2016)؛ مما يتطلب إجراء تغييرات هيكلية وتنظيمية وتعليمية ومنهجية لمواجهة الاحتياجات المتنوعة.

تشير العديد من الدراسات (Capp, 2017; Davies et al., 2013; Dean et al., 2017; Gidden & Jones et al., 2021) إلى فعالية مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تحسين الممارسات في التعليم العالي؛ فهو نهج قابل للتطبيق ومواجهة احتياجات جميع المتعلمين. كما تشير دراسة كل

(Morina & Orozco, 2021; Osborne, 2019).

أما على مستوى أعضاء هيئة التدريس فمن المهم أن يعملوا على تعزيز التواصل والثقة فيما بينهم وبين الطلبة، وتفهم احتياجاتهم، وتقديم الدعم اللازم لهم (Zhou, 2023)، والتعاون مع مراكز دعم ذوي الإعاقة لتوفير التعديلات اللازمة للطلبة ذوي الإعاقة المسجلين في مقرراتهم (Aguirre et al., 2021). كما يشير كوتان وآخرون (Cotán et al., 2021) إلى أهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس أساليب التدريس النشط؛ لما لها من نتائج في تعزيز عمليات التعلم لطلابهم. لذلك ينبغي على أعضاء هيئة التدريس تصميم مقرراتهم بطريقة شاملة وذلك بتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم لزيادة احتمالية حصول كل طالب على فرصة عادلة للمشاركة (Desjardine & Hughson, 2021)، فهذه الممارسات تساعد على تحسين الشعور بالانتماء والكفاءة الذاتية في تعزيز بيئات دراسية شاملة (Dewsbury & Brame, 2019).

استناداً لما سبق؛ فإن تطبيق مثل هذه الممارسات التي تجمع بين الممارسات الشاملة والتقنيات، من منظور التنوع بدلاً من الإعاقة يساهم في تغيير ثقافة مؤسسات التعليم العالي وتبني النموذج الاجتماعي لتطوير بيئات تعليمية تراعي التنوع والشمول (Dewsbury, 2017; Zorec et al., 2022) فلجميع الحق بالحصول على تعليم عادل يتناسب مع احتياجاتهم الفردية، ويلبي تفضيلاتهم المتنوعة، وذلك بتوفير خيارات مرنة للوصول إلى

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

مسألة متى ستطبق؟ وإنما كيف ستطبق هذه المبادئ؟
(Saha-Gupta et al., 2019).

وقد تابنت الدراسات حول وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ فيذكر كوهلر إيفان وآخرون (Kohler-Evans et al., 2019) أن القليل من أعضاء هيئة التدريس يفكرون في تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، في حين تشير دراسة ويستين وآخرين (Westine et al., 2019) إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمعرفة المزيد عن إرشادات التصميم الشامل للتعلم. أما في الجامعات السعودية فتشير دراسة العجاجي (Alajaji, 2021) إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس الإيجابية لتوفير الاستراتيجيات الشاملة، إلا أن نتيجة مراجعة لي (Li, 2020) تشير إلى وجود فجوة بين مواقف أعضاء هيئة التدريس الإيجابية والتطبيق الفعلي. من جانب آخر؛ تشهد الجامعات زيادة في أعداد الطلبة ذوي الإعاقة إذ يبلغ عددهم (5676) طالباً (العاصم والقريني، 2022)، وبالتالي فإن ذلك يحتم على أعضاء هيئة التدريس تطبيق الممارسات الشاملة لتلبية احتياجات جميع الطلبة.

بناء على ما سبق؛ فإنه تظهر الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة؛ للكشف عن واقع الممارسات التدريسية الشاملة المطبقة في الجامعات السعودية، ومستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، ومدى قدرتهم على مواجهة الاحتياجات المتنوعة، نظراً لقلّة الدراسات العربية -على حد علم الباحثين- التي تناولت

من (Griful-Freixenet, 2017; Seok et al., 2018) إلى الدور المهم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في مواجهة احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في المحاضرات الدراسية؛ وتقليل حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى خدمات مراكز دعم ذوي الإعاقة (Kumar & Wideman, 2014).

إلا أن الاهتمام بتنوع الطلبة واحتياجاتهم مازال يشكل تحدياً أمام الجامعات؛ فأعضاء هيئة التدريس لديهم نقص في معرفة احتياجات الطلبة، وانخفاض مستوى وعيهم باحتياجات الطلاب فيما يتعلق بتقديم المساعدة والتقييم (Sandoval et al., 2021; Vlachou & Papananou, 2018). فأعضاء هيئة التدريس قد يكون لديهم خبرة في تخصص معين، إلا أنهم غالباً يفتقرون إلى المهارات اللازمة للتعرف إلى الاحتياجات الأكاديمية المحددة للطلاب والاستجابة والتكيف مع تلك الاحتياجات (Calentine, 2020).

فمعظم أعضاء هيئة التدريس لديهم خبرة واسعة في تقديم مقرراتهم من خلال المحاضرات التقليدية واتباع الأساليب التي تناسب الجميع، إلا أن هذه الأساليب غير فعالة (مثل إلقاء المحاضرات) في مراعاة احتياجات التعلم المتنوعة لدى الطلبة (Bills, 2021; Kim et al., 2023) لذا؛ فمن الأهمية بمكان أن يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى ضمان وصول المحتوى لجميع الطلبة، وليس فقط نقل المعرفة (Kohler-Evans et al., 2019)، فدمج مبادئ التصميم الشامل للتعلم في بيئات التعليم العالي لم تعد

الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على الممارسات التدريسية الشاملة في بيئات التعليم العالي، والكشف عن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لهذه الممارسات في مقرراتهم. وإبراز الدور الهام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في تحسين العملية التعليمية في بيئات التعليم العالي، وإمكانية تطبيقه في بيئات التعلم الحضورية والإلكترونية. كما تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية حول مراحل تنفيذ التصميم الشامل للتعلم في التعليم العالي.

الأهمية التطبيقية: قد توجه نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس لإعادة النظر في ممارساتهم داخل القاعات الدراسية، وتمكينهم من اختيار الاستراتيجيات والأساليب الملائمة لتلبية احتياجات جميع الطلبة. وإرشاد المصممين التعليميين في الجامعات بالتوجيهات التي يجب مراعاتها عند تصميم المقررات الإلكترونية. كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه المسؤولين في مؤسسات التعليم العالي على وضع سياسيات شاملة لدعم الطلبة المتنوعين في قدراتهم واحتياجاتهم. وتوجيه القيادات لتقديم برامج تدريبية وإعداد الأدلة العملية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم. بالإضافة إلى ذلك؛ يمكن أن تدعم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول أثر تطبيق التصميم الشامل للتعلم على الطلبة والعاملين بشكل عام.

تقييم تطبيق التصميم الشامل للتعلم في التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. لذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات؟
أسئلة الدراسة:

- 1- ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقييم الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعلم تُعزى إلى المتغيرات التالية: (الكلية، الدرجة العلمية للبرنامج، مع إعاقة أو بدونها، نوع الإعاقة)؟
أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في مقرراتهم من وجهة نظر الطلبة. وما إذا كانت توجد فروق في متوسطات تقييمات الطالبات حول تقييمهم لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعلم تعزى للمتغيرات التالية: (الكلية، الدرجة العلمية للبرنامج، مع إعاقة أو بدونها، نوع الإعاقة).
أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظر الطالبات

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على تقييم الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 1445هـ.

الحدود البشرية: الطالبات الملتحقات بالكليات الإنسانية والكلية التطبيقية في إحدى جامعات المنطقة الوسطى.

الحدود المكانية: إحدى جامعات المنطقة الوسطى في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

مستوى (Level): تعرفه الزدجالية (2023، ص8) "التعبير الذي يعبر فيه عن مستوى تطبيق معلمات برنامج صعوبات التعلم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم (كبير، متوسط، صغير)". ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، والتي يمكن قياسها من خلال استجابة الطالبات على فقرات الاستبانة.

تطبيق (Implementation): هي الإجراءات المتخذة لتحسين الأداء، والتغيير، وزيادة الفاعلية (Sharples et al., 2019). وتُعرفه الباحِثتان إجرائيًا بأنه تنفيذ أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات والأساليب والممارسات القائمة على مبادئ التصميم الشامل للتعلم في مقرراتهم.

أعضاء هيئة التدريس (Faculty members): "كل

من يحمل مؤهلاً عاليًا في إحدى مجالات العلوم الإنسانية والتطبيقية، ويشغل إحدى الدرجات العلمية المنصوص عليها" (عثمان، 2018، ص290). وتُعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنهم جميع من يقومون بتدريس الطالبات في الجامعة التي ستطبق فيها الدراسة.

التصميم الشامل للتعلم (Universal design of

learning): يُعرف مركز التكنولوجيا الخاصة Center for Applied Special Technology التصميم الشامل للتعلم (UDL) بأنه إطار تعليمي مرن يهدف إلى تعزيز العدالة والشمولية بين الطلبة، مما يسمح لهم بالتقدم بناءً على قدراتهم الفردية وإزالة العقبات التي تعيق نمو المتعلمين الخبراء، وبالتالي القضاء على الحاجة إلى إجراء تعديلات أو تكييفات لاحقة (Cast, 2011). وتُعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه إطار عمل يهدف إلى توفير خيارات متنوعة ومرنة لعرض المعلومات، وخيارات للمشاركة، وخيارات للأداء والتعبير عن فهمهم؛ لضمان تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع الطلبة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التصميم الشامل للتعلم (UDL):

يستند مفهوم التصميم الشامل للتعلم (UDL) على التصميم الشامل (UD) والذي يهدف إلى توفير بيئات مادية مناسبة للجميع، ففي عام 1984 قام كل من الدكتور ديفيد روز والدكتورة آن ماير بتأسيس شركة مركز

شاملة ومرنة، من خلال إعداد بيئات وتجارب تسمح بطرق متعددة للأداء والتعبير والمشاركة، كما يساعد المعلمين على توفير خيارات للمتعلمين للوصول إلى المعلومة والمشاركة في الأنشطة وإظهار فهمهم.

بناء على ما سبق عرضه، يمكن تعريف التصميم الشامل للتعليم في التعليم العالي بأنه إطار مرن وفعال يُسهم في تقليل الحواجز التي تواجه الطلبة المتنوعين في قدراتهم وتفضيلاتهم من خلال الخيارات المتنوعة التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس لعرض المعلومات، والمشاركة، وإظهار فهمهم لما تعلموه، والابتعاد عن أسلوب التصميم الواحد للجميع.

مبادئ التصميم الشامل للتعليم (UDL):

نشأ إطار التصميم الشامل للتعليم (UDL) من مجموعة واسعة من الأبحاث المتعلقة بالعمليات المعرفية للدماغ، والتي تشمل الشبكات العاطفية والمعرفية والاستراتيجية، كما يعتمد على مجموعة واسعة من البحوث التربوية المرتبطة بالعناصر الأساسية للتعليم الناجح والمتمثلة في الممارسات الفعالة للتدريس. يهدف هذا الإطار إلى تعزيز المشاركة النشطة وتسهيل اكتساب المعرفة، وتنمية المهارات الأساسية. وقد طور الباحثون في Cast مبادئ التصميم الثلاثة لتوجيه واختيار وتطبيق أدوات وأساليب وبيئات التعلم، وقد خضعت هذه المبادئ للمراجعة منذ أول إصدار، إلا أنها ظلت كما هي بشكل أساسي وهي: توفير وسائل متعددة للمشاركة (لماذا؟)، توفير وسائل

التكنولوجيا التطبيقية الخاصة (Center for Applied Special Technology)، التي هدفت إلى توظيف التكنولوجيا لتفريد التعليم للطلبة ذوي الإعاقة. في بداية التسعينات تحول تركيز الباحثين في المركز من التركيز على العوائق المادية إلى الوقوف على عقبات المناهج الدراسية لتحقيق الدمج، وعلى ذلك جاء الاهتمام بتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم للتقليل من هذه الحواجز لتشمل توفير خيارات متنوعة ومرنة لعرض المعلومات بدلا من التركيز على الإعاقات الفردية (Rose & Meyer, 2002).

يعرف مركز التكنولوجيا التطبيقية الخاصة (CAST) التصميم الشامل للتعليم (UDL) بأنه هيكل استباقي يهدف إلى تعزيز التنوع والمساواة والإنصاف بين الطلبة، وذلك بتقديم خيارات مرنة ومتنوعة لتقليل العوائق التي قد تمنعهم من التقدم (Cast, 2011). ويعرفه جوفرت ميلروي (Goforth-Melroy, 2014) بأنه إطار تعليمي لتطوير بيئات تعليمية مرنة لتلبية الفروق الفردية. فيما تعرفه مايز (Mayes, 2020) بأنه طريقة لتصميم المقرر الدراسي والتدريس الذي يوفر خيارات مدمجة؛ حتى يتمكن الطلبة من التفاعل مع المحتوى والواجبات باستخدام الأساليب الأكثر ملاءمة لاحتياجاتهم الفردية وأساليب التعلم. وتعرفه كوزيك (Cusick, 2023) بأنه إطار لتصميم تجارب تعليمية فعالة لجميع المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم أو خلفياتهم أو تفضيلاتهم، هذا الإطار يرى بأن المتعلمين فريدون، ويهدف إلى توفير فرص تعلم

أ. أماني عبدالله العمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

الإعاقة -مثل ذوي الإعاقة البصرية- يحتاجون إلى طرق بديلة للوصول إلى المحتوى. يندرج تحت هذا المبدأ ثلاثة مبادئ توجيهية، وهي توفير خيارات لفهم وإدراك المعلومات المعروضة، توفير خيارات للغة والمفردات الرياضية المستخدمة، وأخيراً توفير خيارات لإرشاد الطلبة لكيفية تحويل المعلومات إلى معرفة قابلة للتطبيق (cast, 2018). مثال: إتاحة نص بديل للرسوم البيانية أو الصور المعروضة، واستخدام المنظمات الرسومية لإبراز الأفكار الرئيسية للوحدة (Graff, 2022).

المبدأ الثالث: توفير وسائل متعدد للأداء والتعبير (Multiple Means of Action & Expression)، يختلف المتعلمون فيما بينهم في التعبير عن فهمهم لما تعلموه، فقد يجد بعض المتعلمون صعوبة في أداء المهام الشفهية والتواصل اللفظي. وعلى ذلك، فإن هذا المبدأ يتضمن توفير طرق وأساليب متنوعة تسمح للطلبة بالتعبير عن إدراكهم للمحتوى الذي تعلموه. يتضمن هذا المبدأ ثلاثة مبادئ توجيهية، وهي تقديم خيارات للعمل البدني، تقديم خيارات للتعبير والتواصل، وتقديم خيارات للوظائف التنفيذية لتحسين نتائج التعلم (cast, 2018). مثال: المرونة في إكمال المهام من خلال تنسيقات مختلفة -عروض تقديمية أو منظمات رسومية أو الكتابة- (Evmenova, 2018).

وجدير بالذكر إلى أن هذه المبادئ ليست قائمة مرجعية يجب على عضو هيئة التدريس تطبيقها في كل السياقات، وإنما هي دليل عملي مرّن يتيح لهم اختيار

متعددة لعرض المعلومات (ماذا؟)، توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير (كيفية؟) (Meyer et al., 2014).

المبدأ الأول: توفير وسائل متعددة للمشاركة (Multiple Means of Engagement)، يختلف الطلبة فيما بينهم في دوافعهم ومشاركتهم؛ إذ إن هناك العديد من المصادر التي تؤثر في التباين الفردي، من ذلك علم الأعصاب والثقافة والأهمية الشخصية والذاتية والمعرفة الخلفية. كما تختلف تفضيلات الطلبة في أداء العمل بمفردهم أو بشكل جماعي. لذا، فإن هذا المبدأ يركز على توفير خيارات تعزز مشاركة الطلبة في البيئات التعليمية، وكيفية إثارة اهتمامهم وتحفيزهم للتعلم. يتضمن هذا المبدأ ثلاثة مبادئ توجيهية وهي تقديم خيارات لجذب انتباه الطلبة، الحفاظ على الجهد والمثابرة، والتنظيم الذاتي (cast, 2018). مثال: توفير أدوات للتفاعل الاجتماعي بين الطلبة عبر منتديات المناقشة المفتوحة على البلاكورد، وتوفير ملاحظات سريعة ومستمرة لتحسين أداء الطلبة (Dzaman et al., 2022).

المبدأ الثاني: توفير وسائل متعددة لعرض المعلومات (Multiple Means of Representation) يركز هذا المبدأ على تقديم أعضاء هيئة التدريس لمحتوى ومصادر المعلومات بطرق وأساليب مرنة تتناسب مع احتياجات الطلبة. حيث يختلف الطلبة فيما بينهم في طرق معالجتهم للمعلومات فبعضهم يدرك المعلومات المرئية أو السمعية بطرق أسرع من المعلومات المكتوبة، كما أن الطلبة ذوي

تعديلات أو تكييفات إضافية تقدم للطلبة حسب احتياجاتهم (Desjardine & Hughson, 2021)، كما يشير العزاوي وآخرون (Alazawei et al., 2016) إلى أن التصميم الشامل للتعليم نهج قابل للتطبيق في الأنظمة التعليمية، يتعد عن أسلوب واحد يناسب للجميع، فمبادئ وإرشادات التصميم الشامل للتعليم تقدم خيارات متنوعة ومرنة تمكن أعضاء هيئة التدريس من تلبية احتياجات جميع الطلبة. علاوة على ذلك، فإن هذه المبادئ يمكن تطبيقها في التخصصات المتنوعة وفي بيئات تعليمية مختلفة، وعبر الفئات العمرية (Basham et al., 2020).

أثر تطبيق التصميم الشامل للتعليم (UDL) على أعضاء هيئة التدريس والطلبة:

إن تطبيق أعضاء هيئة التدريس لإرشادات التصميم الشامل للتعليم يحدث تحولاً إيجابياً في بيئات التعلم؛ فهو يساعدهم على تلبية احتياجات جميع الطلبة، وتعزيز تفاعلهم ومشاركتهم بشكل فعال. تشير نتائج تجربة كومان ووايدمان (Kumar & Wideman, 2014) إلى أن تطبيق مبادئ التصميم الشامل زاد من رضا أعضاء هيئة التدريس عن مقرراتهم، كما أدى إلى قلة استعانتهم بمراكز دعم ذوي الإعاقة. وفي السياق نفسه، يذكر (Sánchez Serrano, 2022) بأن تطبيق هذه المبادئ أسهم في تحسين المتغيرات المهمة الأخرى للمهنة، مثل: الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والرضا الوظيفي، وشعورهم بأنهم قادرون على مواجهة تنوع الطلبة واحتياجاتهم التعليمية. بالإضافة إلى

الأساليب والأدوات التي تتوافق مع احتياجات المتعلمين (Meyer et al., 2014). بالإضافة إلى أن تطبيق هذه المبادئ في بيئات التعلم الرقمية مثل أنظمة إدارة التعلم يساهم في دعم الطلبة بشكل استباقي، فالأدوات والتقنيات الرقمية تمكن عضو هيئة التدريس من توفير خيارات متعددة لزيادة مشاركة الطلبة، وتزويدهم بطرق متنوعة للوصول إلى المحتوى، وإتاحة بدائل تقييم مرنة تراعي خصائص الطلبة (Rao, 2021).

أهمية تطبيق التصميم الشامل للتعليم (UDL) في التعليم العالي:

تتضح أهمية تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم في التعليم العالي في إرسائه لفلسفة التعليم الشامل، فهو يعد أحد الأساليب التي تهتم بتنوع احتياجات الطلبة وتفضيلاتهم (Sánchez Serrano, 2022)، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وذلك بضمان تعليم عادل ومتساو لجميع الطلبة وفقاً لقدراتهم وإمكانياتهم (Yinzhi & Selvaratnam, 2023). إضافة إلى ذلك، فإن تطبيق هذه المبادئ في القاعات الدراسية يستند إلى النموذج الاجتماعي الذي يرى أن مشكلة وصول الطلبة تكمن في بيئة التعلم، والابتعاد عن النموذج الطبي الذي يرى بأن تقديم الخدمات والتسهيلات مرتبط بتقديم الوثائق التي تثبت إعاقته وحاجته إلى تلك الخدمات (Kumar & Wideman, 2014).

وتجدر الإشارة إلى أن التصميم الشامل للتعليم يقدم إستراتيجيات تدريسية استباقية وتكاملية، وليست

أ. أماني عبدالله المعمار، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظر الطالبات

المقرر، فدمج هذه المبادئ أسهم في تمكينهم باختيار أفضل الطرق لتعلمهم، وإكمال المهام بطرق إبداعية تمكنهم من عرض أفكارهم ورؤيتهم الشخصي (Evmenova et al., 2024). من جانب آخر، فإن دمج هذه الإرشادات في المقررات الإلكترونية عزز من تركيز الطلبة، وارتباط التعلم باهتماماتهم وتجاربهم، وتقليل عوامل التشبث (Levicky-Townley, 2021).

بالإضافة إلى ذلك، فإن المقررات التي صممت وفق مبادئ التصميم الشامل للتعليم أدت إلى زيادة مستوى رضا الطلبة ذوي الإعاقة ومشاركتهم بشكل فعال (Al-Azawei et al., 2016)، فتطبيق هذه الإرشادات أسهم في زيادة استقلالية تعلم هؤلاء الطلبة (Kennette & Wilson, 2019)، وضمان وصول ذوي الإعاقة إلى المحتوى بطرق متعددة تراعي الفروق الفردية فيما بينهم مما أدى إلى تقليل الحواجز أمام تعلمهم، وشعورهم بالاندماج مع زملائهم (Evmenova, 2018)، وانخفاض حاجتهم إلى خدمات مراكز دعم ذوي الإعاقة في الجامعة (Kumar & Wideman, 2014).

دورة التصميم الشامل للتعليم في التعليم العالي: تقدم مبادئ التصميم الشامل للتعليم مخططاً لتصميم المنهج الدراسي، حيث توفر إرشادات هذا النهج خيارات مرنة وعملية لأعضاء هيئة التدريس تمكنهم من التخطيط لمقرراتهم بفعالية لدعم احتياجات الطلبة المتنوعين (Luke, 2021). ولتنفيذ ذلك بشكل عملي في التعليم العالي ومن

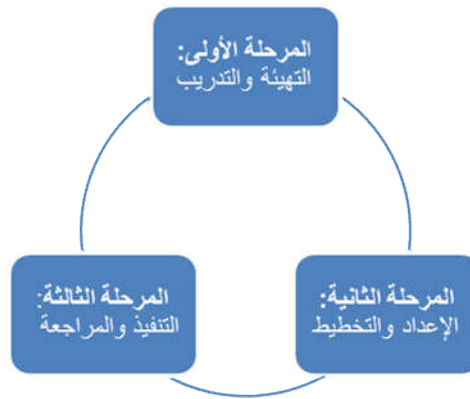
أن أعضاء هيئة التدريس يستطيعون تطبيق هذه المبادئ بسهولة باتباع عملية التخطيط المنهجي للتصميم الشامل للتعليم على الدورات التدريبية بأي شكل من الأشكال سواء أكانت حضورية أم عن بعد (Evmenova & Hollingashead, 2024).

ويشير العزاوي وآخرون (Al-Azawei et al., 2016) إلى أن التصميم الشامل للتعليم يقدم فرصة لأعضاء هيئة التدريس لتوسيع نطاق قدراتهم وتوجيههم في تصميم دورات منهجية يسهل الوصول إليها. كما أنه يسهم في تقديم الدعم المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، ومشاركة الخبرات الناجحة في الحرم الجامعي (Xie & Rice, 2021). وبما أن هذه المبادئ تطبق بشكل متكرر فإن التأملات الانعكاسية من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، تساعد أعضاء هيئة التدريس على اختيار أفضل الممارسات لجميع الطلبة (Dinmore & Stokes, 2015).

أما بالنسبة للطلبة فهناك العديد من النتائج الإيجابية التي يحققها تطبيق التصميم الشامل للتعليم في بيئات التعليم العالي، إذ تشير نتائج دراسة جيمس (James, 2025) أن تطبيق هذه المبادئ أسهم في زيادة حضور الطلبة، وتقليل انسحابهم من المقرر. كذلك سمح للطلبة بتطبيق ما تعلموه في سياق حقيقي، وتلقي التغذية الراجعة قبل تقديم المتطلبات والواجبات بشكل نهائي، والوصول غير المقيد للموارد الرقمية. إضافة إلى ذلك، فإن الطلبة شعروا باستعدادهم الجيد للفصل الدراسي، وثقتهم في فهم محتوى

في بيئات التعليم العالي بفعالية، مع التأكيد أن هذه العملية مستمرة وتحتاج إلى تقييم دوري لضمان مواصلة تطبيق الاستراتيجيات الشاملة في الحرم الجامعي. يوضح الشكل رقم (1) التصور المقترح للمراحل الثلاث.

خلال الاطلاع على الدراسات السابقة (Hills et al., 2022; Meo, 2008; Rao & Meo, 2016) الباحثين دورة لتنفيذ التصميم الشامل للتعلم في التعليم العالي، يتضمن هذا المقترح ثلاث مراحل أساسية لتنفيذه



الشكل رقم (1): دورة التصميم الشامل للتعلم في التعليم العالي

المرحلة الأولى: التهيئة والتدريب:

يتطلب التطبيق الفعال للتصميم الشامل للتعلم في مؤسسات التعليم العالي صياغة رؤية واضحة، ووضع أهداف محددة وهنا يبرز دور القادة والمسؤولين في مؤسسات التعليم العالي؛ والممثل في تقديم الدعم والاهتمام لأعضاء هيئة التدريس خلال رحلتهم في تطبيق التصميم الشامل للتعلم؛ إذ إن رحلة التعلم رحلة شخصية سيتعلم كل عضو بطرق مختلفة؛ مما يؤكد الحاجة إلى توفير خيارات متعددة لتبني التصميم الشامل للتعلم وكيفية تنفيذه في مقرراتهم (Kramer, 2019). ولذلك ينبغي لمؤسسات التعليم العالي تقديم برامج تطوير مهنية

مستمرة فهي مهمة لتعزيز التعليم الشامل في البيئات الدراسية (Olivier & Potvin, 2021)، وأن تهدف هذه البرامج إلى سد الاحتياج الفعلي لأعضاء هيئة التدريس؛ لزيادة ثقتهم في تطبيق هذه المبادئ (Caap, 2018). علاوة على ذلك، لا بد من مراعاة التنوع في أشكال تقديم هذه البرامج بحيث تتضمن برامج تجمع بين التدريب الذاتي غير المتزامن، ومجتمع التعلم المهني الهجين المتزامن التفاعلي، وتقديم الاستشارات والمتابعة من خلال التقييمات والدعم المستمر من القيادات (Bahlmann, 2023)، وتري مورينا (Morina, 2019) أهمية تقديم البرامج التدريبية التي تركز على التطبيق

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

المتعلمين، تركز الأساليب التقليدية على أهداف المحتوى والأداء، في حين يركز التصميم الشامل على توفير خيارات مرنة لتحقيق الإتقان، فهو يركز على تطوير المتعلمين الخبراء (cast, 2011). إن تحديد هدف واضح يساعد على اختيار أساليب ومواد وتقييمات مناسبة (Rao & Meo, 2016). لذا؛ على أعضاء هيئة التدريس تحديد المعارف والمهارات المطلوبة لتحقيق الهدف، والتفكير في الحواجز المحتملة التي قد يواجهها الطلبة لتحقيق الهدف (Rao, 2021).

ثانياً: الأساليب، هي جوهر العملية التعليمية؛ فهي الاستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لتنفيذ الدرس لنقل المعلومات وإشراك الطلبة في عملية تطوير إتقان المهارات والمحتوى (Rao & Meo, 2016). تتميز أساليب التعلم المبنية على التصميم الشامل للتعلم بالمرونة والتنوع، ويُعدل أعضاء هيئة التدريس على هذه الأساليب بناء على المراقبة المستمرة لتقدم المتعلم (cast, 2011).

ثالثاً: التقييمات، تهدف التقييمات إلى قياس مستوى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات اللازمة لنموهم الأكاديمي والمهني (Olanike et al., 2023). يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدام كل من التقييمات التكوينية التي تتعقب التقدم المستمر للطلبة، والتقييمات النهائية التي تقيم التعلم النهائي (Rao & Meo, 2016). إن التقييمات المبنية على التصميم الشامل للتعلم تراعي تنوع جميع الطلبة وتزيل الحواجز التي قد يواجهها الطلبة لإظهار معرفتهم بالمحتوى (cast, 2011).

العملي، ومراعاة اختيار الأنشطة والمنهجيات التعليمية المستخدمة في عملية التدريب.

إن التنفيذ الفعال يتطلب دعم جميع العاملين وتدريبهم، يشمل ذلك صانعي السياسات التعليمية وكبار المسؤولين، والمتخصصين في تكنولوجيا المعلومات، والمصممين التعليميين، ومنتجي الوسائط التعليمية (Kaplan-Rakowski & Heap, 2023)، إضافة إلى ذلك، يشير بهلمان بولينجر وآخرون (Bahlmann Bollinger et al., 2023) إلى دور القادة في العمل على ربط أصحاب المصلحة في الحرم الجامعي، وذلك عبر المنصات الرقمية، والمعامل، والعمل الميداني، والبيئات السريرية. ومن المهم كذلك الجمع بين نهج من الأعلى للأسفل (مثل: إنشاء مجتمعات تعلم لأعضاء هيئة التدريس للتدريب وتبادل الخبرات) ومن الأسفل للأعلى (مثل: تعيين منسق للتصميم الشامل للتعلم لكل قسم)؛ لتشجيع تنفيذ ممارسات التصميم الشامل للتعلم (Hills et al., 2022).

المرحلة الثانية: الإعداد والتخطيط:

هناك أربعة مكونات مترابطة للغاية تشكل منهج التصميم الشامل للتعلم وهي: الأهداف والأساليب والمواد والتقييمات (cast, 2011)، لذا؛ لابد لأعضاء هيئة التدريس -حتى يمكنهم التخطيط لجعل مقرراتهم الدراسية مناسبة لجميع الطلبة- من مراعاة المكونات الآتية:

أولاً: الأهداف، ويقصد بها التوقعات التي تشمل المعرفة والمفاهيم لجميع المتعلمين، والتي تركز على تنوع

من أعضاء هيئة التدريس الممارسة التأملية لتحسين الممارسات التعليمية؛ فالتأمل الذاتي كما يذكر (Juma, 2024) هو حجر الأساس لممارسات التدريس الفعالة فهو يسمح لهم بتقييم أساليبهم التربوية، وتحديد فرص التطوير، ومن ثم تعزيز التحسين المستمر في الفعالية التعليمية ونتائج تعلم الطلبة. يذكر (Faerm & Quinn, 2023) أن هناك أدوات للتأمل الذاتي من خلال الكتابة أو تدوين اليوميات، أو مناقشة الطلبة من خلال الاستماع لملاحظاتهم وتقييمهم للمقرر، أو مجموعات الدعم المهني التي يمكن من خلالها اكتساب وجهات نظر جديدة حول الممارسات التعليمية من خلال تجارب الآخرين، أو الرجوع إلى الأدبيات العلمية التي تسهم في عرض رؤى مختلفة عن الممارسات والأساليب الشاملة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كومار ووايدمان (Kumar & Wideman, 2014) إلى الكشف عن تأثير تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) على مقرر دراسي للسنة الأولى من الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، ومقدمي خدمات ذوي الإعاقة، اتبعت الدراسة المنهج المزجي؛ حيث طبق الباحثون استبانة على عدد (50) من الطلبة، اثنان من هؤلاء الطلبة من ذوي الإعاقة، ومقابلات للكشف عن آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ومقدمي خدمات ذوي الإعاقة. كشفت النتائج ردود فعل إيجابية من الطلبة تجاه تصميم المقرر وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ إذ أدى ذلك إلى زيادة المرونة،

رابعاً: المواد: ويقصد بها جميع المواد التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في مواقف التدريس لتحقيق أهداف التعلم، وتسهيل عملية التدريس والتعلم (Mazgon & Stefanc, 2012). يمكن أن تشمل مواد بدون تكنولوجيا، مثل: الكتب والموسوعات، أو مواد ذات تكنولوجيا منخفضة، مثل: المنظومات الرسومية، والملاحظات اللاصقة، أو أدوات عالية التقنية، مثل: أجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية (Rao & Meo, 2016). تتميز المواد في إطار التصميم الشامل للتعلم بالتنوع والمرونة، كما تقدم هذه المواد الدعم اللازم للطلبة للوصول إلى الفهم والتحليل والتنظيم وإظهاره بطرق متنوعة، مع تسهيل المشاركة بطرق متنوعة، فهي تسمح للطلبة باختيار المصادر الملائمة لاحتياجاتهم؛ مما يحافظ على اهتمامهم ودافعيتهم (cast, 2011).

المرحلة الثالثة: التنفيذ والمراجعة:

في هذه المرحلة يُطبق الدرس المصمم وفقاً لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، فإذا كان الدرس ناجحاً لجميع الطلبة؛ يبدأ أعضاء هيئة التدريس بالتفكير في درس آخر، إذا كان الدرس بحاجة إلى مراجعة؛ يُعيد عضو هيئة التدريس النظر في الحواجز التي تمنع الطلبة من تحقيق الأهداف. مع الأخذ -بعين الاعتبار- الخطوات الناجحة التي ساعدت في تطبيق الدرس بشكل فعال، والجوانب التي ينبغي تعديلها ومراجعتها (Rao & Meo, 2016). ويرى مان (Mann, 2014) بأنه من المهم أن يطلب

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

استبانة على عينة بلغ عددها (96) معلماً في مراحل التعليم العام، توضح النتائج إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية كانوا أكثر ثقة في تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من معلمي المرحلة الثانوية، وقد أوضحت كلا المجموعتين ثقتهم في تنفيذ المبدأ الأول، وقد كان معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية أكثر ثقة في تنفيذ المبدأ الأول، أما في تنفيذ المبدأ الثاني والثالث فقد كان معلمي المرحلة الابتدائية أكثر ثقة من المرحلة الثانوية.

وقد أجرى كينيت وويلسون (Kennette & Wilson, 2019) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء الطلبة وأساتذتهم في كلية دورهام في أونتاريو كندا عن مستوى استخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم في المقررات، ومستوى أهمية توفر هذه المبادئ لتعلم الطلبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الكمي؛ إذ أعد الباحثان استبانة موجهة للطلبة، واستبانة أخرى موجهة للأساتذة، بلغ عدد العينة (17) طالباً، و(11) أستاذاً. توضح النتائج اتفاق كل من الطلبة والأساتذة على أن هناك تطبيقاً لمبادئ التصميم الشامل للتعلم. بالنسبة للأساتذة فكانت العناصر المطبقة في مقرراتهم بشكل متكرر (نشر المحتوى على نظام إدارة التعلم، والتواصل مع الطلبة)، أما بالنسبة للطلبة فالإرشادات المطبقة هي (وسائل عرض المعلومات، وإتاحة الخيارات المرنة لإظهار إتقانهم لمحتوى المقرر). وقد اختلفت المجموعتين حول العناصر الهامة للتعلم؛ فالطلبة يرون أهمية هذه العناصر في تعلمهم (معايير

والتواصل الاجتماعي، وتقليل مشاعر التوتر والقلق لديهم، وتعزيز الإنجاز، وتمكينهم من الشعور بالاستقلالية خلال رحلة تعلمهم، واتخاذ قرارات فردية تعزز تقدمهم التعليمي. وارتفاع مستوى رضا عضو هيئة التدريس، وتقليل الحاجة إلى تدخل مركز خدمات ذوي الإعاقة في الجامعة.

كما هدفت دراسة بلاك وآخرون (Black et al., 2015) إلى تقييم وجهات نظر الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة أو بدونها حول طرق التدريس والاستراتيجيات التي تساعد على تعلمهم، وتقييم كيفية توافق وجهات نظرهم مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم والتصميم الشامل للتعليم. بلغ عدد المشاركين 15 من الطلبة، 12 طالب لديه إعاقة وثلاثة بدون إعاقة، اتبعت الدراسة المنهج النوعي الظاهري؛ حيث أجرى الباحثون مقابلات مع المشاركين. توضح النتائج إلى أن هناك حواجز أمام تعلم الطلبة ذوي الإعاقة تتمثل في عدم رغبتهم عن الكشف عن إعاقاتهم بسبب الوصمة، وعدم تلقي التعديلات الملائمة، وأفاد الطلبة ذوو الإعاقة وغير المعاقين بامتلاكهم لمجموعة من تفضيلات التعلم، وصنفوا مبادئ التصميم الشامل للتعلم والتصميم الشامل للتدريس بأنها مفيدة في تحسين تعلمهم.

من جانب آخر، هدفت دراسة كاب (Capp, 2018) إلى قياس ثقة المعلمين في تطبيقهم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بتطبيق

التدريس في (38) ولاية في الولايات المتحدة. توضح النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والكليات الأخرى. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مبادئ التصميم الشامل للتعليم في كلية التربية والكليات الأخرى.

وللكشف عن أثر تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم على الطلبة، أجرى سيلستيني وآخرون (Celestini et al., 2021) دراسة هدفت إلى تقييم كيفية تعزيز مقرر صمم وفقا لمبادئ التصميم الشامل للتعليم للشمولية للطلبة المتنوعين في تخصص التمريض في السنة الأولى. اتبعت الدراسة المنهج المزجي؛ حيث قام الباحثون بتطبيق استبانة هدفت للكشف عن وجهات نظر الطلبة حول التصميم الشامل للتعليم والتعليم الشامل، ومن ثم إجراء مقابلات جماعية مع الطلبة في نهاية الفصل الدراسي حول تجاربهم مع استراتيجيات التصميم الشامل للتعليم في المقرر، بلغ عدد العينة (223) طالباً من ضمنهم (17) طالباً حصلوا على تسهيلات أكاديمية. تشير النتائج إلى أن المشاركين أفادوا بأن ميزات التصميم الشامل للتعليم ساهمت في تقليل الضغوط، وزادت من ثقتهم، ودعمت إكمالهم للمقرر.

وهدف دراسة العجاجي (Alajaji, 2021) إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توفير استراتيجيات تدريس شاملة متعلقة بالتصميم الشامل للطلاب الصم وضعاف السمع. اتبعت الدراسة المنهج

التقييم، التواصل، مشاركة العروض التقديمية للمقرر)، بينما يرى الأساتذة أهمية هذه العناصر في تعلم الطلبة (نشر المحتوى على نظام إدارة التعلم، أنشطة التعلم العملي، التواصل، وعرض الدرجات ومراقبة تقدمهم).

وفي السياق نفسه، هدفت دراسة ويستين وآخرون (Westine et al., 2019) إلى الكشف عن معرفة أعضاء هيئة التدريس واستخدامهم لمبادئ التصميم الشامل للتعليم في المقررات الدراسية عبر الانترنت في جامعة جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، أعدّ الباحثون استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (150) عضواً. توضح النتائج إلى أن 71٪ من أعضاء هيئة التدريس أفادوا بإلمامهم بمبادئ التصميم الشامل للتعليم، وكان أعلى مستوى لتطبيق إرشادات التصميم الشامل للتعليم لخيارات الفهم والتعبير والتواصل، وأدنى مستوى للتطبيق لخيارات العمل البدني واللغة والدعم. كما أشارت نتائج الاستطلاع إلى اهتمام مرتفع إلى متوسط بمعرفة المزيد عن إرشادات التصميم الشامل للتعليم.

وعما إذا كان هناك اختلاف في معرفة أعضاء هيئة التدريس بالتصميم الشامل للتعليم وتطبيقهم لمبادئه وفقاً لتخصصاتهم، أجرت مورينو (Moreno, 2020) دراسة هدفت إلى المقارنة بين أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية والكليات الأخرى في معرفة واستخدام التصميم الشامل للتعليم. اتبعت الباحثة المنهج الكمي وذلك بتطبيق استبانة على عينة بلغ عددها (185) من أعضاء هيئة

أ. أماني عبدالله العمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

للطلبة في التعليم الافتراضي، وربط أعضاء هيئة التدريس الجانب النظري بالحياة الواقعية من خلال الأمثلة والتجارب، وتزويدهم بمصادر القراءة المناسبة هو أمر مهم لنجاحهم.

وفي ذات الصدد، أجرى إسما عيلوف وتشيو (Ismailov & Chiu, 2022) دراسة هدفت للكشف عما إذا كان التعليم المتزامن القائم على التصميم الشامل للتعلم يلبي الإدماج والتنوع عبر الجنس والخلفية الأكاديمية، وإذا كان التصميم التعليمي يدعم مشاركة المتعلم ويلبي احتياجاتهم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ نفذ الباحثان دورتين غير متزامتين عبر الانترنت لمدة 15 أسبوع لاختبار فعاليتها بين طلبة الجامعة، وبلغ عدد المشاركين (225) من طلبة أحد الجامعات في شمال شرق طوكيو، واتبعت الدراسة المنهج التفسيري المتسلسل المختلط؛ حيث قام الباحثان بتطبيق استبانة تحتوي على أسئلة مغلقة ومفتوحة. توصلت النتائج إلى أن تصميم الدورة ساهم في دعمهم وشعورهم بالمساواة، كما أن التصميم الشامل للتعلم يدعم الاستقلالية والكفاءة إلا أنه لم يلب احتياجات الطلبة للارتباط بشكل كامل بنفس فعالية التعليم بين الأقران في بيئة متزامنة أو مادية.

وللكشف عن وجهة نظر الطلبة ذوي الإعاقة حول تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ أجرى العودات والغرايبة (2023) دراسة حول ذلك. اتبعت الدراسة المنهج المزجي؛ حيث طبق الباحثان استبانة على عينة بلغ عددها (121) طالبا من ذوي الإعاقة في جامعة اليرموك

الوصفي؛ حيث قامت الباحثة بتطبيق استبانة على عينة بلغت (352) عضوا من إحدى جامعات المملكة العربية السعودية. توصلت النتائج إلى أن هناك تباين في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بناء على خبرتهم التدريسية، وتخصصاتهم الأكاديمية، والحصول على دورات تدريبية المتعلقة بذوي الإعاقة، كما اختلف المشاركون في معرفتهم بمفاهيم الإعاقة وقوانينها.

ولأن بيئات التعلم الافتراضية أصبح لها دورا هاما ضمن منظومة التعليم العالي؛ فهي تعمل على تحسين جودة التعليم وزيادة إمكانية الوصول لجميع الطلبة، فقد أجرت بيك ويلز (BeckWells, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات الطلبة وتأثير التصميم الشامل للتعلم في أشكال التعلم الافتراضي التالية: (أ) مجموعات الدراسة الافتراضية (virtual study group)، (ب) التعلم عبر الانترنت (online course)، (ج) الدراسة المستقلة (Independent study)، اتبعت الدراسة المنهج المختلط؛ حيث طبقت الباحثة استبانة على (57) مشاركا من طلبة البكالوريوس، ثم طُرح على الطلبة أسئلة للكشف بشكل موسع عن أفضل الطرق لدعم المتعلمين في التعليم العالي. توضح النتائج إلى أن أعلى متوسط لتطبيق التصميم الشامل للتعلم كان في مجموعات الدراسة الافتراضية تليها الدورة التدريبية عبر الانترنت وبعدها الدراسة المستقلة. أما في إجابة الأسئلة فأشار الطلبة إلى أن الملاحظات والتعليمات والمعايير الواضحة كانت مهمة

إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة أفادوا بأن ممارسات التصميم الشامل للتعليم تتكرر بشكل أقل مقارنة بنظرائهم، وأفادت الطالبات بتكرار أقل للممارسات مقارنة بالذكور. كما توصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يواجهون أي مشكلات لتنفيذ معظم ممارسات التصميم الشامل للتعليم؛ لكن لديهم نقص معرفة بمميزات إمكانية الوصول، إضافة إلى نقص البرامج التدريبية.

وفي سياق متصل، أجرى إسبدا شافاريا وآخرون (Espada-Chavarria et al., 2023) دراسة هدفت إلى تقييم الطلبة لاستخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التصميم الشامل للتعليم والتصميم الشامل للتعليم والمطبقة على موضوع تفسير لغة الإشارة الإسبانية. اتبعت الدراسة المنهج الكمي؛ حيث طبق الباحثون استبانة مكون من أربع محاور رئيسة، وهي، المواد الدراسية، وإستراتيجيات التدريس، وإدارة المقررات المتزامنة، وغير المتزامنة. تكونت العينة من (108) مشارك من الملتحقين ببرنامج للحصول على درجة لغة الإشارة ومجتمعات الصم. كشفت النتائج عن رضا الطلبة بمستوى عالٍ حول تطبيق الاستراتيجيات الشاملة، وأثر هذه الأساليب التعليمية في زيادة دافعتهم ومشاركتهم.

إضافة إلى ما سبق، أجرى لي وآخرون (Li et al., 2024) دراسة هدفت للكشف عن تأثير إعاقة الطلبة على تعلمهم في الجامعة، وعن ممارسات التصميم الشامل للتعليم التي يطبقها أو لا يطبقها أعضاء هيئة التدريس في

بالمملكة الأردنية الهاشمية، ومن ثم أجرى الباحثان مقابلة مع أربعة من الطلاب، توصلت النتائج إلى أن تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم جاء بدرجة متوسطة، في حين أن أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الإعاقة أو الجنس.

في حين هدفت دراسة فارادان وآخرون (Varadhan et al., 2023) إلى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية الهندسة حول تجاربهم مع (16) ممارسة لتصميم دورة تدريبية قائمة على التصميم الشامل للتعليم وفوائد ذلك في جامعة إلينوي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة؛ أعد الباحثون استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس وأخرى موجهة للطلبة. كان عدد أعضاء هيئة التدريس (25) عضواً، في حين بلغ عدد الطلبة (145) من ضمنهم طلبة لديهم إعاقات. تشير النتائج إلى أن أفضل ممارسات التصميم الشامل للتعليم التي اتفق عليها كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة هي توفر أشكال مختلفة لعرض المعلومات، وتوفير النصوص والتعليقات التوضيحية لمقاطع الفيديو، ومنصة المناقشة الرسمية. في حين يرى أعضاء هيئة التدريس أن هذه الممارسات مفيدة، وهي: الاختبارات منخفضة المخاطر، استطلاعات الرأي. أما من وجهة نظر الطلبة فإن الممارسات التي تعود عليهم بالفائدة هي: المحاضرات المسجلة التي تسمح للطلبة بالتكرار والرجوع لها وقت الحاجة، والمهام ذات المواعيد المرنة. وتشير النتائج كذلك

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظر الطالبات

حين أن معظم الدراسات السابقة طبقت في كلية واحدة أو قسم محدد، فإن هذه الدراسة توسعت لتشمل الكليات الإنسانية والكلية التطبيقية.

بالإضافة إلى ذلك نلاحظ أن هناك قلة في الدراسات السابقة التي تناولت تقييم الطلبة لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم في المقررات الحضورية وعلى نظام إدارة التعلم في آن واحد، لذا فإن هذه الدراسة ركزت على الكشف عن وجهات نظر الطالبات حول مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم في محاضراتهم الدراسية وعلى البلاكورد، لتسليط الضوء على الدور الهام للتقنية في تطبيق هذه الإرشادات والمبادئ.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح لنا أن هناك تنوع في الأدوات التي استخدمها الباحثون في دراساتهم، فهناك بعض الدراسات التي طبقت الاستبانة، في حين أن بعض الدراسات جمعت بين الاستبانة ومقابلة الطلبة للكشف عن وجهات نظرهم. وقد استفادت الباحثان من الدراسات السابقة لبناء أداة الدراسة الحالية ووضع فقرات الاستبانة، وصياغة عباراتها.

ويتضح لنا من نتائج الدراسات السابقة أن هناك تفاوت في مستويات تطبيق هذه المبادئ مابين المنخفض إلى المرتفع، كما نلاحظ أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس حول تطبيقهم لمبادئ التصميم الشامل للتعليم واقتصارها على الطلبة ذوي الإعاقة،

المقررات، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وذلك بتصميم استبانة عبر الانترنت؛ حيث أجريت الدراسة في جامعة كبيرة عامة في جنوب وسط الولايات المتحدة، وبلغ عدد المشاركين (160) طالباً. تشير النتائج إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون مشكلات تؤثر على تعلمهم، مثل: مشكلات الانتباه، والمعالجة البطيئة، والغياب ومشكلات إمكانية الوصول. أما فيما يتعلق بممارسات التصميم الشامل للتعليم فهناك بعض الممارسات لم تستخدم بشكل كامل وفعال، مثل: مساعدة الطلبة على تنظيم وتلخيص محتوى التعلم، واستخدام التكنولوجيا لزيادة إمكانية الوصول، والمرونة في المهام، وتقديم التغذية الراجعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بناء على ما سبق عرضه، يتضح لنا أن أهداف هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة التي تهدف إلى الكشف عن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعلم باعتبارها أحد الممارسات المهمة لتحقيق الشمولية وتلبية احتياجات الطلبة المتنوعين. كما تتفق هذه الدراسة مع مناهج الدراسات السابقة؛ حيث اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ بهدف وصف الظاهرة وتحديد مستوى تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي. إضافة إلى ذلك، فإن عينة الدراسة الحالية تتشابه مع عينات الدراسات السابقة والتي استهدفت جميع الطلبة ومنهم الطلبة ذوو الإعاقة، إلا أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في عدد العينة؛ حيث شملت عينة الدراسة (385) مشاركة. وفي

وبمن ثم فإن هذه الدراسة تعد أول دراسة تجرى في الجامعات السعودية -على حد علم الباحثين- تهدف إلى الكشف عن الواقع الفعلي لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطلبة وقد استهدفت هذه الدراسة الطلبة مع أو بدون إعاقة. كما أن النتائج التي ستصل إليها الدراسة ستساعد أعضاء هيئة التدريس في تقييم ممارساتهم وتحسينها، والتفكير في الحواجز غير المقصودة التي قد تقف حائلاً أمام تعلم الطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط باستخدام الاستبانة (العساف، 2013) ويعد هذا المنهج ملائماً لأهداف الدراسة المتمثلة في تقييم الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الملتحقات بالكليات الإنسانية والكلية التطبيقية

بإحدى جامعات المنطقة الوسطى والبالغ عددهن (15894) طالبة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1445هـ. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ فبعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي أرسلت الاستبانة عبر البريد الإلكتروني لجميع الطالبات الملتحقات بالكليات الإنسانية والكلية التطبيقية، كما قامت الباحثتان بالتواصل مع كل كلية لإرسال رابط الاستبانة لطالباتهن، وقد حدد حجم العينة من خلال الاستعانة بجدول كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan, 1970) لتحديد الحد الأدنى المناسب للعينة التي تمثل مجتمع الدراسة. تكون إجمالي مجتمع الدراسة من (15894) طالبة، وعلى ذلك فإن الحد الأدنى لعينة الدراسة يجب ألا يقل عن (376) طالبة، وبلغت عدد الاستجابات المكتملة (385) لتشكّل ما نسبته (2.4%) من حجم مجتمع الدراسة المستهدف ومتخطة الحد الأدنى لحجم العينة والذي يمكن الاعتماد على النتائج وتعميمها، يعرض الجدول (1) وصف لعينة الدراسة وفق متغيراتها الديموغرافية:

جدول (1): التوزيع العددي والنسبي لأفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها الديموغرافية.

المتغيرات	التكرار	النسبة
التربية والتنمية البشرية	56	14.5%
العلوم الإنسانية والاجتماعية	143	37.1%
اللغات	46	11.9%
التصاميم والفنون	28	7.3%
القانون	62	16.1%
التطبيقية	50	13%
المجموع	385	100%

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

تابع/ جدول (1).

المتغيرات	التكرار	النسبة
الدرجة العلمية للبرنامج	333	786.5%
	52	13.5%
المجموع	385	100%
وجود إعاقة	21	5.5%
	364	94.5%
المجموع	385	100%
نوع الإعاقة	8	38%
	4	1%
	3	0.8%
	6	1.6%
	المجموع	21

الاستراتيجيات والأساليب التي يطبقها عضو هيئة التدريس لزيادة مشاركة وتفاعل الطلبة)، البعد الثاني: عرض المعلومات (ويقصد بهذا البعد أساليب وطرق عرض المحتوى والمواد التي يطبقها عضو هيئة التدريس في المقرر)، البعد الثالث: الأداء والتعبير (ويقصد بهذا البعد الأساليب والخيارات التي يطبقها عضو هيئة التدريس لمساعدة الطلبة على التفاعل مع المحتوى التعليمي، والتعبير عما تعلموه)، البعد الرابع: تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم على نظام إدارة التعلم (Blackboard) (تطبيق الاستراتيجيات والأساليب القائمة على مبادئ التصميم الشامل للتعلم على البلاكورد). ولتجنب تكرار العبارات؛ فقد اقتصر هذا البعد على سهولة الوصول إلى المحتوى، ومستوى تفعيل عضو هيئة التدريس للبلاكورد (Blackboard) من وجهة نظر الطالبات، وقد دُرِّجت

أداة الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ أعدت الباحثان استبانة، حيث تعد الأداة المناسبة لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها، وقد بنيت الاستبانة من خلال الاستعانة بمبادئ وإرشادات إطار التصميم الشامل للتعلم (Cast, 2018)، والرجوع إلى الدراسات السابقة، كدراسة العودات والغرايبة (2023)؛ ودراسة (West et al., 2016) (Espada-Chavarria et al., 2023)، تكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء؛ تضمن الجزء الأول مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثان جمعها من المشاركين، مع التعهد بضمان سرية المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي؛ والجزء الثاني: تضمن البيانات الديموغرافية للمشاركين، والجزء الثالث تضمن (34) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: البعد الأول: المشاركة (ويقصد بهذا البعد

والمختصين؛ لاستبيان آرائهم حول مضمون وسلامة اللغة ووضوح وملائمة الفقرات لأغراض الدراسة، من حيث شموليتها وتغطيتها لأبعاد الدراسة، وقد أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم الفقرات على درجة اتفاق بين المحكمين، وتبين أن معظم فقرات الاستبانة جيدة وتحمل صدقاً ظاهرياً ملائماً للتطبيق على مجتمع الدراسة. وفي ضوء توجيهات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين وتعديل صياغة بعض الفقرات، وقد كان للملاحظات التي أبدتها المحكمون أهميتها في إثراء الاستبانة وإخراجها بشكلها النهائي.

ب- صدق الاتساق الداخلي: لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30) طالبة، وقد حُسبت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي صنف ضمنه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، وقد أظهر التطبيق النتائج الآتية:

الفقرات وفقاً لمقياس (ليكرت) Likert خماسي التدرج والذي يحسب أوزان تلك الفقرات بطريقة خماسية على النحو الآتي: أوافق بشدة (خمس درجات) وتدرج على المقياس من (4.20 إلى 5.00)، أوافق (أربع درجات) وتدرج على المقياس من (3.40 إلى أقل من 4.20)، محايد (ثلاث درجات) وتدرج على المقياس من (2.60 إلى أقل من 3.40)، لا أوافق (درجتان) وتدرج على المقياس من (1.80 إلى أقل من 2.60)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة) وتدرج على المقياس من (1 إلى أقل من 1.80)، بالإضافة إلى سؤال عن نسبة تفعيل أستاذة المقرر للبلاتك بورد (Blackboard).

صدق أداة الدراسة وثباتها: تُحقق من صلاحية الاستبانة للتطبيق في هذه الدراسة، وفقاً للخطوات التالية: أولاً: صدق أداة الدراسة:

قيس صدق أداة الدراسة من خلال: أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري): عرضت الاستبانة على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس

جدول (2): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد الاستبانة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	قيمة الدلالة (Sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	قيمة الدلالة (Sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	قيمة الدلالة (Sig)
البعد الأول (المشاركة)								
1	0.566**	0.002	2	0.800**	0.001>	3	0.565**	0.003
4	0.764**	0.001>	5	0.673**	0.001>	6	0.752**	0.001>
7	0.612**	0.001>	8	0.785**	0.001>	9	0.636**	0.002
10	0.655**	0.001>						

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

تابع/ جدول (2).

رقم	معامل الارتباط مع	قيمة الدلالة	رقم	معامل الارتباط مع	قيمة الدلالة	رقم	معامل الارتباط مع	قيمة الدلالة
الفقرة	الدرجة الكلية للبعُد	(Sig)	الفقرة	الدرجة الكلية للبعُد	(Sig)	الفقرة	الدرجة الكلية للبعُد	(Sig)
البعُد الثاني (عرض المعلومات)								
1	***0.538	0.003	2	***0.620	0.008	3	***0.731	0.005
4	***0.464	0.010	5	***0.739	0.001>	6	***0.494	0.008
7	***0.627	0.001>	8	***0.590	0.001	9	***0.654	0.001>
10	***0.821	0.001>	11	***0.606	0.001>			
البعُد الثالث (الأداء والتعبير)								
1	***0.742	0.001>	2	***0.773	0.001>	3	***0.664	0.001>
4	***0.710	0.001>	5	***0.734	0.001>	6	***0.647	0.001>
7	***0.751	0.001>	8	***0.569	0.002	9	***0.799	0.001>
10	***0.770	0.001>						
البعُد الرابع (تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم على نظام إدارة التعلم (Blackboard))								
1	***0.950	0.001>	2	***0.935	0.001>	3	***0.981	0.001>

يتضح من الجدول (2) أن جميع الفقرات المكونة

للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للأبعاد التي تم تصنيفها إليها ارتباطاً ذي دلالة إحصائية، وجاءت جميع الفقرات بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(0.01 \geq \alpha)$ ؛ وقد امتدت معاملات الارتباط ما بين (0.464) في حدها الأدنى، و(0.981) في حدها الأعلى، مما يدل على قوة التماسك الداخلي بين الفقرات وأبعادها التي صُنفت فيها، وبالتالي يُعدُّ مؤشراً قوياً على تمتع فقرات الاستبانة باتساق داخلي وصلاحيّتها لقياس ما وُضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

يُعد الثبات أحد العناصر الأساسية في بناء أدوات جمع البيانات، ويختص الثبات بمستوى الوثوق في البيانات التي نحصل عليها من خلال تطبيق أداة الدراسة على أفراد الدراسة، وللتحقق من ذلك طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30) طالبة، وحُسب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، فكانت معاملات الثبات على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول (3): معاملات ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة.

ترتيب البعد	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
البعد الأول	المشاركة	10	0.83
البعد الثاني	عرض المعلومات	11	0.84

تابع/ جدول (3).

ترتيب البُعد	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
البُعد الثالث	الأداء والتعبير	10	0.92
البُعد الرابع	تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم على نظام إدارة التعلم (Blackboard)	3	0.95
	الثبات العام للاستبانة	34	0.85

- المتوسط الحسابي الموزون "المرجح" (Weighted Mean).

- المتوسط الحسابي (Mean).

- الانحراف المعياري (Standard deviation).

وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Analysis of Variance) والذي يرمز له اختصاراً بـ (ANOVA)؛ سعياً للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات تقييمات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعليم باختلاف متغيري: (الكلية، نوع الإعاقة)، إلى جانب استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent-sample T test)؛ للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات تقييمات الطالبات باختلاف متغيري: (الدرجة العلمية للبرنامج، وجود إعاقة).
وُفسرت الأهمية النسبية لكل مفردة بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسر للمتوسط الحسابي كما يوضحه الجدول التالي:

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن لأداة الدراسة معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، إذ امتدت قيم معاملات الثبات ما بين (0.83-0.95)، ممّا يعطي مؤشراً مناسبة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حال تمت إعادة تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية؛ حيث إن جميع القيم تزيد عن الحد الأدنى المقبول للثبات (0.60).

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات إحصائياً استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social sciences (SPSS) وذلك وفقاً للاختبارات والأساليب الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب قيم معاملات الارتباط.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معاملات الثبات.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخدمت الاختبارات التالية:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and percentages).

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

جدول (4): مقياس التقدير الخاسي لتفسير المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة.

الاستجابات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
الوزن	1	2	3	4	5
فئة المتوسط الحسابي	من 1 إلى أقل من 1.80	من 1.80 إلى أقل من 2.60	من 2.60 إلى أقل من 3.40	من 3.40 إلى أقل من 4.20	من 4.20 إلى 5.00
التصنيف	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

والذي نصه: ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس

مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرف على مستوى تطبيق

أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعلم من

وجهة نظر الطالبات؛ تمت الدراسة على اتجاهين: تمثل الأول

في الدراسة الإجمالية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد

الاستبانة (إجمالاً)، ثم الدراسة التفصيلية لاستجابات عينة

الدراسة على فقرات كل بُعد (تفصيلاً).

الدراسة الإجمالية لاستجابات عينة الدراسة: حُسبت

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة

التي تقيس مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ

التصميم الشامل للتعلم بشكلٍ مجملٍ، كما رُتبت الأبعاد

وفقاً للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، وجاءت النتائج كما

يعرضها الجدول التالي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعلم.

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
المشاركة	3.74	0.788	مرتفعة	2
عرض المعلومات	3.68	0.845	مرتفعة	3
الأداء والتعبير	3.57	0.882	مرتفعة	4
تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم على نظام إدارة التعلم (BLACKBOARD)	3.82	1.04	مرتفعة	1
المتوسط الحسابي العام = 3.69 الانحراف المعياري = 0.757				
الدرجة الكلية لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعلم				
التقدير العام لدرجة التطبيق (مرتفعة)				

تُظهر نتائج الجدول رقم (5) أن هناك تقارباً في

تقديرات عينة الدراسة لمستوى تطبيق أعضاء هيئة

التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ إذ امتدت

المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة بين (3.57-3.82)

من أصل (5.00) درجات، حيث كان أعلاها لبُعد «تطبيق

مبادئ التصميم الشامل للتعلم على نظام إدارة التعلم

(BLACKBOARD) بمتوسط حسابي قدره (3.82) من

(5.00)، في حين كان أدناها لبُعد «الأداء والتعبير» بمتوسط

حسابي قدره (3.57 من 5.00)، وجميعها جاءت بدرجة تطبيق (مرتفعة)، أما المتوسط الحسابي العام فبلغ (3.69 من 5.00)، وهو متوسط يقع في نطاق درجة التطبيق (مرتفعة)، التي يمتد مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20)، مما يُشير إلى أن تقديرات عينة الدراسة لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعليم الواردة بالاستبانة جاءت إجمالاً بدرجة (مرتفعة) وفق المحكات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة.

تشير النتائج إلى أن الطالبات يرين أن أعضاء هيئة التدريس يطبقون مبادئ التصميم الشامل للتعليم بشكل مرتفع، تتفق هذه النتائج مع دراسة بلاك وآخرين (2015) ودراسة كينيت وويلسون (2019)، ودراسة فارادن وآخرون (Varadhan et al., 2023)؛ إذ يرى الطلبة بأن أعضاء هيئة التدريس يطبقون مبادئ التصميم الشامل للتعليم، إلا أن نتائج هذه الدراسة تختلف مع دراسة العودات والغرايبة (2023)؛ حيث يرى الطلبة ذوي الإعاقة أن مستوى تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم بشكل متوسط. ودراسة لي وآخرون (Li et al., 2024)؛

حيث يرى الطلبة أن ممارسات التصميم الشامل للتعليم لم تطبق بشكل فعال؛ وقد يعزى اختلاف النتائج إلى قلة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة المشاركين في هذه الدراسة، فهم يشكلون 5.5٪ من إجمالي المشاركين.

بشكل عام، تشير نتائج المتوسطات إلى تقارب كبير في تطبيق هذه المبادئ، فقد حصل مبدأ المشاركة على المرتبة الأعلى، في حين نال مبدأ الأداء والتعبير الأقل مرتبة. في حين أن دراسة كاب (2018) ودراسة ويستين وآخرون (Westine et al., 2019) تشير إلى أن بعد عرض المعلومات هو أكثر المبادئ التي تطبق في المقررات، لكن على ظل النتائج المتقاربة في هذه الدراسة، من الصعب القول بأن هناك مبدأ يطبق بشكل أكبر من المبدأ الآخر.

وللوقوف بصورة تفصيلية على مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم، يستعرض الجزء التالي استجابات عينة الدراسة للمؤشرات الفرعية لكل بعد، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، ورُتبت تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها:

1- البعد الأول: المشاركة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات البعد الأول (المشاركة).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	4	نتيج لنا أستاذة المقرر فرص المشاركة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الصفية أو المهام الأكاديمية.	3.79	1.13	مرتفعة
2	7	تزوونا أستاذة المقرر بأنشطة ومهام تسمح بالاستكشاف والتجريب، أو استخدام الخيال لحل المشكلات الجديدة.	3.67	1.15	مرتفعة

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

تابع/ جدول (6).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق
3	9	تسمح أستاذة المقرر بفترات راحة خلال المحاضرة أو فترات العمل على المهام لإنشاء بيئات تعليمية مريحة لتحقيق أهداف التعلم.	1.20	3.67	مرتفعة
4	1	تقوم أستاذة المقرر بإنشاء إعلانات على نظام إدارة التعلم (Blackboard) لتذكيري بالمتطلبات، أو تنبيهي بأي تغييرات في المقرر.	0.914	4.21	مرتفعة جدًا
5	3	تقوم أستاذة المقرر بإشراكي في مناقشات تقييم المهام والأنشطة المطلوبة في المقرر.	1.08	3.82	مرتفعة
6	5	يتضمن المقرر نشاطات مختلفة تتنوع من السهل إلى الصعب لتحفيز الطلبة على الأداء الأمثل.	1.13	3.78	مرتفعة
7	2	تشجع أستاذة المقرر على إنشاء مجموعات تعاونية في المقرر لها أهداف، وأدوار ومسؤوليات واضحة.	0.979	4.03	مرتفعة
8	8	تقدم لي أستاذة المقرر التغذية الراجعة وتعليقات جوهرية حول المتطلبات في الوقت المناسب.	1.17	3.67	مرتفعة
9	10	تزودني أستاذة المقرر بالأنشطة التي تشجع على التفكير الذاتي وتحديد الأهداف الشخصية مثل كتابة أوراق تأملية (Reflection Sheet) حول مواضيع المقرر.	1.28	3.22	متوسطة
10	6	عندما أواجه صعوبات في المقرر، فإني أمتلك المعرفة والمهارات اللازمة لتوظيف المنهجيات المختلفة والمواد المتاحة من أجل استعادة حالة التقدم الأكاديمي.	1.12	3.70	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للبيانات = 3.74 الانحراف المعياري العام للبيانات = 0.788					
التقدير العام لدرجة التطبيق (مرتفعة)					

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (6) يتضح ما يلي:

جاءت تقديرات عينة الدراسة لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لهذا البعد بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات (3.74 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.788). وقد امتدت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (3.22- 4.21) درجة من أصل (5.00) درجات، حيث تراوحت درجات تطبيق هذا البعد بين (المتوسطة) و(المرتفعة جدًا).

أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (4) ونصها: «تقوم أستاذة المقرر بإنشاء إعلانات على نظام إدارة التعلم (Blackboard) لتذكيري بالمتطلبات، أو تنبيهي بأي تغييرات في المقرر» فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.21) من 5.00 بانحراف معياري مقداره (0.914)، وقد جاءت هذه الفقرة بمستوى تطبيق (مرتفع جدًا) بين الفقرات هذا البعد. أما أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (9) ونصها: «تزودني أستاذة المقرر بالأنشطة التي تشجع على التفكير الذاتي وتحديد الأهداف الشخصية مثل كتابة أوراق تأملية (Reflection Sheet) حول مواضيع المقرر» فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.22 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.28) هذه الفقرة جاءت بمستوى تطبيق (متوسط) بين فقرات هذا البعد.

تتفق هذه النتائج مع ما ذكره ويستين وآخرون

(Westine et al., 2019) أن أعضاء هيئة التدريس يتضح من النتائج أن الطلبة يرون بأن أعضاء هيئة التدريس يطبقون طرق متنوعة لبعث المشاركة ضمن معظم المقرر. كما يتفق النتائج مع دراسة كينت وويلسون (2019) حيث التدريس يطبقون معظم إرشادات هالبعد، مثل: التواصل مع الطلبة، وتزويدهم بمعايير المهام.

2- البُعد الثاني: عرض المعلومات.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات البُعد الثاني (عرض المعلومات).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	7	تراعي أستاذة المقرر الخصائص التنسيقية لعرض المعلومات (مثل التباين بين النص والخلفية، اللون المستخدم للتركيز على المعلومات المهمة، التحكم في مستوى ارتفاع الصوت وانخفاضه، التحكم في سرعة الفيديو).	3.70	1.21	مرتفعة
2	10	توفر أستاذة المقرر بدائل لفهم المعلومات الصوتية (مثل توفير النصوص المكتوبة لمقاطع الفيديو، عرض الرسوم البيانية المرئية، توفير لغة الإشارة).	3.45	1.27	مرتفعة
3	11	تتيح أستاذة المقرر بدائل للمعلومات المرئية (مثل تقديم وصف نصي للصور أو مقاطع الفيديو، توفير برامج تحويل النص إلى كلام).	3.43	1.26	مرتفعة
4	3	توضح أستاذة المقرر المفردات الجديدة والرموز المعقدة في المقرر (مثل ربط المفردات الجديدة بما سبق تعلمه، استخدام الارتباطات التشعبية أو الحواشي السفلية لتوضيح المفردات والرموز).	3.83	1.06	مرتفعة
5	5	توفر أستاذة المقرر تمثيلات بديلة توضح العلاقات الهيكلية بين عناصر الدرس الجديد (مثل الربط بين الأفكار من خلال خرائط المفاهيم، ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة).	3.73	1.10	مرتفعة
6	9	تستخدم أستاذة المقرر طرق متنوعة للتأكد من فهمي للمعلومات المعروضة باللغات الأخرى (مثل توفير مترجم الكتروني، أو توفير رابط لمعجم على الإنترنت).	3.46	1.15	مرتفعة
7	6	تعرض أستاذة المقرر المعلومات في المحاضرة بطرق متنوعة (مثل عرض النص إلى جانب مقاطع الفيديو، أو الصور، أو الرسوم التوضيحية).	3.72	1.10	مرتفعة
8	8	تطبق أستاذة المقرر استراتيجيات تدريسية متنوعة لمساعدتي على استيعاب المعلومات الجديدة (مثل بدء الدرس بخريطة مفاهيم، عرض نماذج دراسة حالة، أنشطة قائمة على حل المشكلات).	3.67	1.16	مرتفعة
9	2	تقوم أستاذة المقرر بالتركيز على الأفكار الرئيسية والمعلومات الهامة في المحاضرة (مثل استخدام الخط الغامق، المظلمات الرسومية، استخدام أمثلة متعددة، توفير مخطط عام لما سيتم تدريسه لكل محاضرة).	3.91	1.04	مرتفعة
10	4	تقوم أستاذة المقرر بتوجيهي في كيفية إكمال المهام من خلال إقران التعليقات المكتوبة والشفوية، أو نمذجة المهمة.	3.81	1.04	مرتفعة
11	1	تتيح لي أستاذة المقرر تطبيق ما تعلمته في المقرر من خلال الأنشطة والمهام.	3.94	0.999	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للبُعد=3.68 الانحراف المعياري العام للبُعد=0.845					
التقدير العام لدرجة التطبيق (مرتفعة)					

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (7) يتضح ما يلي: جاءت تقديرات الطالبات لهذا البعد بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن (3.68 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.845). وقد امتدت المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد عرض ما بين (3.43-3.94) أي جاءت جميعها بدرجة تطبيق (مرتفعة).
أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (11) ونصها: «تتيح لي أستاذة المقرر تطبيق ما تعلمته في المقرر من خلال الأنشطة والمهام» فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.94 من 5.00)، وقد جاءت هذه الفقرة بمستوى تطبيق (مرتفع) بين فقرات هذا البعد. في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (3) ونصها: «تتيح أستاذة المقرر بدائل للمعلومات المرئية (مثل تقديم وصف نصي للصور أو مقاطع الفيديو، توفير برامج تحويل النص إلى كلام)»

فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.43 من 5.00) وقد جاءت بدرجة تطبيق (مرتفعة).
تتفق نتائج هذا البعد مع دراسة ويستين وآخرون (Westine et al., 2019) حيث أشار أعضاء هيئة التدريس بقدرتهم على تطبيق هذا المبدأ في مقرراتهم، كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة كينت وويلسون (2019) ودراسة فارادان وآخرون (2023) حيث يرى الطلبة بأن أفضل ممارسات التصميم الشامل للتعلم هي الممارسات المتعلقة بمبدأ عرض المعلومات. وترى الباحثتان إلى أن إلزام المسؤولين في مؤسسات التعليم العالي لأعضاء هيئة التدريس بتفعيل أنظمة إدارة التعلم أسهم في تطبيق إرشادات بعد عرض المعلومات بطريقة مرتفعة. إضافة إلى سهولة تطبيق إرشادات هذا البعد خلال المحاضرات الدراسية.

3- البُعد الثالث: الأداء والتعبير.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات البُعد الثالث (الأداء والتعبير).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	9	توفر أستاذة المقرر طرق بديلة لتقييم أدائي (مثل إكمال المناقشة بتسجيل صوتي بدلاً من الكتابة، استخدام شاشة اللمس بدلاً من الفأرة)	3.36	1.29	متوسطة
2	8	تراعي أستاذة المقرر الفروق الفردية عند التعامل مع المواد التعليمية والتقنيات (مثل توفير محتوى نصي لمقاطع الفيديو، التحكم في سرعة تشغيل الفيديو، استخدام مثبت الورق).	3.37	1.20	متوسطة
3	3	تسمح لي أستاذة المقرر باستخدام التقنيات المساعدة لزيادة مشاركتي في المحاضرة (شاشات اللمس، لوحة المفاتيح المعدلة، برامج تحويل النص إلى كلام).	3.70	1.09	مرتفعة
4	6	تتيح أستاذة المقرر فرص مختلفة لإظهار فهمي للموضوع (مثل إعداد فيديو، قصة مصورة، المشاركة في منتديات المناقشة على البلاك بورد).	3.50	1.23	مرتفعة

تابع/ جدول (8).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
5	2	تتيح لي أستاذة المقرر استخدام الأدوات التكنولوجية لتحسين تعلمي (مثل استخدام المدقق الإملائي، الآلة الحاسبة، أدوات رسم خرائط المفاهيم)	3.81	1.06	مرتفعة
6	1	تقدم أستاذة المقرر أمثلة متعددة لطرق حل المشكلات باستخدام أمثلة واقعية وأكاديمية.	3.95	1.04	مرتفعة
7	7	تزودني أستاذة المقرر بقائمة تحقق (Checklist) تشمل جميع خطوات المهمة لمساعدتي على إنجازها.	3.49	1.28	مرتفعة
8	10	تزودني أستاذة المقرر بأنشطة تساعدني على التفكير ومراقبة تقدمي ذاتيا.	3.27	1.30	مرتفعة
9	4	تزودني أستاذة المقرر بملخص للمحاضرة في بداية أو نهاية المحاضرة حتى أتمكن من مراجعة المحتوى.	3.65	1.18	مرتفعة
10	5	تزودني أستاذة المقرر بملاحظات مستمرة حول المهام المطلوبة لمعرفة مستواي وكيف يمكن أن أحسن.	3.63	1.17	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للبيّعد = 3.57 الانحراف المعياري العام للبيّعد = 0.882					
التقدير العام لدرجة التطبيق (مرتفعة)					

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (8) يتضح ما يلي: جاءت تقديرات عينة الدراسة لهذا البعد بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم (3.57 من 5.00). كما امتدت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (3.27-3.95) مما يعني أن درجة التطبيق تراوحت بين (المتوسطة) و(المرتفعة). كان أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (6) ونصها: «تقدم أستاذة المقرر أمثلة متعددة لطرق حل المشكلات باستخدام أمثلة واقعية وأكاديمية» فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.95 من 5.00) وبدرجة تطبيق (مرتفعة) بين فقرات هذا البعد. أما أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (8) ونصها: «تزودني أستاذة المقرر بأنشطة تساعدني على التفكير ومراقبة تقدمي ذاتيا» فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.27

من 5.00) وبدرجة تطبيق (متوسطة). تتفق هذه النتائج مع دراسة ويستين وآخرون (Westine et al., 2019)؛ حيث أشار أعضاء هيئة التدريس بتوفيرهم لخيارات مرنة لتقييم الطلبة عما تعلموه، كما أشار الطلبة في دراسة كينت وويلسون (2019) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يوفرن لهم مهام مختلفة لإظهار فهمهم لمحتوى المقرر. في حين تختلف هذه النتائج مع دراسة لي وآخرون (Li et al., 2024) حيث يرى الطلبة ذوي الإعاقة أنهم يجدون صعوبة في تنفيذ بعض المهام، والحصول على تغذية راجعة وملاحظات مستمرة لأعمالهم، والحصول على ملخص لمحتوى المقرر.

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظر الطالبات

4- البُعد الرابع: تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم على نظام إدارة التعلم (BLACKBOARD).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات البُعد الرابع (تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم على نظام إدارة التعلم (BLACKBOARD)).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	1	أستطيع الوصول بسهولة إلى جميع مصادر المقرر (كتب، العروض التقديمية، مقاطع الفيديو... الخ) على نظام إدارة التعلم (Blackboard)	3.95	1.13	مرتفعة
2	2	تتيح أستاذة المقرر ملفات محتوى المقرر على نظام إدارة التعلم (Blackboard) بتنسيقات متعددة (pptx, PDF, DOC, TXT, HTML)	3.87	1.12	مرتفعة
3	3	يلبي المحتوى المتاح على نظام إدارة التعلم (Blackboard) كافة احتياجاتي	3.69	1.24	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للبُعد = 3.82 الانحراف المعياري العام للبُعد = 1.04					
التقدير العام لدرجة التطبيق (مرتفعة)					

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (9) يتضح ما يلي: جاءت تقديرات عينة الدراسة لهذا البعد بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لهذا البعد (3.82 من 5.00). تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (3.69-3.95)، أي جاءت جميعها بدرجة تطبيق (مرتفعة). كان أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (1) ونصها: «أستطيع الوصول بسهولة إلى جميع مصادر المقرر (كتب، العروض التقديمية، مقاطع الفيديو... الخ) على نظام إدارة التعلم (Blackboard)» فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.95 من 5.00)، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (3) ونصها: «يلبي المحتوى المتاح على نظام إدارة التعلم (Blackboard) كافة احتياجاتي» فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.69 من 5.00). وعند سؤال عينة الدراسة عن نسبة تفعيل أستاذة المقرر للبلاك بورد (Blackboard)، كانت النسبة الأكبر لعينة الدراسة ممن يرين أن نسبة تفعيل الأستاذة للبلاك بورد (Blackboard) تتراوح بين (80%-100٪) ويشكلن ما نسبته (37.1٪)، أما النسبة الأقل فكانت لعينة الدراسة ممن يرين أن نسبة تفعيل الأستاذة للبلاك بورد (Blackboard) أقل من (20٪)، ويشكلن ما نسبته (6.2)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10): نسبة تفعيل أستاذة المقرر للبلاك بورد (Blackboard) من وجهة نظر عينة الدراسة.

نسب التفعيل	التكرارات	النسبة
80 إلى 100٪ (تتيح عروض المقرر، والاختبارات، والواجبات، ومنتديات المناقشة طوال الفصل الدراسي)	143	37.1
60 إلى أقل من 80٪ (تتيح عروض المقرر، والاختبارات، والواجبات، ومنتديات المناقشة ست مرات على الأقل خلال الفصل الدراسي)	106	27.5
40 إلى أقل من 60٪ (تتيح عروض المقرر، والاختبارات، والواجبات، ومنتديات المناقشة ثلاث مرات على الأقل خلال الفصل الدراسي)	63	16.4

تابع/ جدول (10).

النسبة	التكرارات	نسب التنفيع
12.7	49	20 إلى أقل من 40٪ (تتيح عروض المقرر، والواجبات، ومنتديات المناقشة مرتين على الأقل خلال الفصل الدراسي)
6.2	24	أقل من 20٪ (تتيح عروض المقرر، والواجبات، ومنتديات المناقشة مرة واحدة خلال الفصل الدراسي)
100٪	385	المجموع

أعضاء هيئة التدريس يطبقون مبادئ التصميم الشامل للتعلم في مقرراتهم بشكل مرتفع، تُفسر هذه النتائج الإيجابية إلى الجهد الدؤوب الذي بذلته الجامعات لتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والمتمثلة في؛ توفير التعليم الجيد للجميع، وضمان تكافؤ الفرص. وذلك من خلال اهتمام القادة والمسؤولين في الجامعات بتقديم برامج تطوير مستمرة عالية الجودة لأعضاء هيئة التدريس في ظل تنوع الطلبة الذي تشهده الجامعات حالياً، وتوفير الجامعات للخبراء والمختصين لتقديم خدماتهم الاستشارية لأعضاء هيئة التدريس ولتوجيههم للأساليب والاستراتيجيات الملائمة. بالإضافة إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية من خلال حضور المؤتمرات والندوات، والاطلاع على الأبحاث العلمية، وتبادل الخبرات مع زملائهم في المجال.

كما أن هذه النتائج المرتفعة تؤكد على الدور الهام لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الشامل، فدعهم لعناصر وإرشادات التصميم الشامل للتعلم في مقرراتهم تعد الخطوة الأولى لدعم جميع الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقة (Cumming & Rose, 2022). وإنشاء بيئات تعليمية شاملة تحقق العدالة والإنصاف، لتلبية الاحتياجات

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بيك ويلز (2022) التي ترى أن إرشادات التصميم الشامل للتعلم تطبق في بيئات التعلم الافتراضية، كما أوضحت الطالبات بأن المحتوى يلبي كافة احتياجاتهن، وهذا يتفق مع دراسة كومار ووايدمان (Kumar & Wideman, 2014)، ودراسة إسماعيلوف وتشيو (2022) والتي ترى بأن المحتوى الإلكتروني القائم على مبادئ التصميم الشامل للتعلم أسهم في شعورهم بالاستقلال والكفاءة، وقد يعود سبب رضا الطالبات المرتفع إلى أن الجامعات السعودية كان لها اهتمام كبير بتفعيل التقنية في التعليم الجامعي، وذلك بدعم من وزارة التعليم بتوفير الأنظمة والأدوات اللازمة، واهتمام القادة في مؤسسات التعليم العالي بتقديم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ودعمهم لتفعيله في مقرراتهم، وكذلك إلى ما أشارت إليه دراسة كينيت وتشابمان (Kennette & Chapman, 2024) بأن اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتفعيل التكنولوجيا ازداد بعد جائحة كورونا؛ مما أسهم في تضمين بعض مبادئ التصميم الشامل للتعلم مثل: المحاضرات المسجلة، والعروض، والكتب الإلكترونية.

بشكل عام، يتضح من نتائج السؤال الأول إلى أن

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظر الطالبات

المتنوعة لهؤلاء الطلبة.

نتائج السؤال الثاني:

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني
للدراصة الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية
عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات تقييم الطالبات
لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل
للتعلم تُعزى إلى متغيرات: (الكلية، الدرجة العلمية
للبرنامج، مع أو بدون إعاقة، نوع الإعاقة)؟
فروق بين متوسطات تقييم الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء
هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم تُعزى
لمتغيرات (الكلية، الدرجة العلمية للبرنامج، مع أو بدون
إعاقة، نوع الإعاقة)، استخدم اختبار تحليل التباين أحادي
الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين عدة مجموعات مستقلة،
إلى جانب اختبار "ت" (T test) للمقارنة بين مجموعتين
مستقلتين وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (11): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقييمات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعليم
وفق متغير (الكلية).

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
١٠٠٠	المشاركة	بين المجموعات	1,190	5	0,238	0,380	0,863	غير دال إحصائياً
		داخل المجموعات	225,632	360	0,627			عند $0.05 \geq$
	عرض المعلومات	بين المجموعات	2,569	5	0,514	0,717	0,611	غير دال إحصائياً
		داخل المجموعات	257,357	359	0,717			عند $0.05 \geq$
	الأداء والتعبير	بين المجموعات	2,292	5	0,458	0,586	0,710	غير دال إحصائياً
		داخل المجموعات	278,320	356	0,782			عند $0.05 \geq$
	تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم على نظام إدارة التعلم (BLACKBOARD)	بين المجموعات	4,965	5	0,993	0,914	0,472	غير دال إحصائياً
		داخل المجموعات	381,521	351	1,087			عند $0.05 \geq$
	الدرجة الكلية لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم	بين المجموعات	1,241	5	0,243	0,420	0,835	غير دال إحصائياً
		داخل المجموعات	208,218	360	0,578			عند $0.05 \geq$

توضح نتائج جدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات تقييمات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم تُعزى لمتغير الكلية. يتفق ذلك مع نتائج دراسة مورينو (Moreno, 2020) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق بين تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم في كلية التربية والكليات الأخرى.

جدول (12): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقييحات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعليم وفق متغير (الدرجة العلمية للبرنامج).

الأبعاد	مصدر التباين (الدرجة العلمية للبرنامج)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
المشاركة	بكالوريوس	3,73	0,783	0,894	0,372	غير دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
	دبلوم	3,83	0,822			
عرض المعلومات	بكالوريوس	3,67	0,852	1,039	0,300	غير دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
	دبلوم	3,80	0,802			
الأداء والتعبير	بكالوريوس	3,56	0,890	0,707	0,480	غير دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
	دبلوم	3,65	0,835			
تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم على نظام إدارة التعلم (BLACKBOARD)	بكالوريوس	3,80	1,06	0,800	0,424	غير دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
	دبلوم	3,93	0,944			
الدرجة الكلية لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعليم	بكالوريوس	3,67	0,753	0,885	0,377	غير دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
	دبلوم	3,77	0,786			

يتعامل أعضاء هيئة التدريس في مقرراتهم مع العديد من الطلبة الذين تتنوع خصائصهم واحتياجاتهم، ويكون اختلاف خصائص الطلبة أكثر وضوحاً في الكليات التطبيقية (في برامجها البكالوريوس والدبلوم) نظراً لاختلاف سياسات القبول فيها؛ فهي تشمل فئة متنوعة من الطلبة منهم ذوي الإعاقة، ومنخفضي التحصيل الدراسي (Olivier & Potvin, 2021). وللكشف عما إذا كان هناك اختلاف في تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم وفقاً لمتغير الدرجة العلمية للبرنامج، توضح نتائج الجدول (12) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقييحات الطالبات في برامج البكالوريوس في الكليات الإنسانية والكلية التطبيقية وبرامج الدبلوم في الكلية التطبيقية.

جدول (13): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقييحات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعليم وفق متغير (وجود إعاقة).

الأبعاد	مصدر التباين (وجود إعاقة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
المشاركة	توجد	3,79	0,759	0,266	0,790	غير دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
	لا توجد	3,74	0,791			
عرض المعلومات	توجد	3,72	0,828	0,191	0,848	غير دال إحصائياً عند $0.05 \geq$
	لا توجد	3,68	0,847			

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظر الطالبات

تابع/ جدول (13).

الأبعاد	مصدر التباين (وجود إعاقة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
الأداء والتعبير	توجد	3,67	0,886	0,516	0,606	غير دال إحصائياً عند ≥ 0.05
	لا توجد	3,57	0,882			
تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم على نظام إدارة التعلم (BLACKBOARD)	توجد	3,92	1,01	0,459	0,647	غير دال إحصائياً عند ≥ 0.05
	لا توجد	3,81	1,04			
الدرجة الكلية لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعليم	توجد	3,73	0,770	0,301	0,764	غير دال إحصائياً عند ≥ 0.05
	لا توجد	3,68	0,758			

لديهم الكفاءة في تقديم المحتوى التعليمي إلا أنه ليس لديهم خبرة في تلبية احتياجات جميع الطلبة (Olivier & Potvin, 2021). ثانياً اختلاف طبيعة المقررات وأساليب التعلم في الكليات العلمية عنها في الكليات الإنسانية، فالكليات العلمية تعتمد على الجانب التجريبي والعملي في حين أن الكليات الإنسانية تستند إلى الجانب النظري، مما قد يشكل عائقاً أمام تعلم الطلبة ذوي الإعاقة في حال إذا كانت الممارسات التدريسية لا تلي احتياجاتهم المتنوعة.

تشير نتائج جدول (13) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقييمات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعليم تعزى لمتغير الإعاقة. تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة فارادان وآخرون (2023)؛ إذ أن الطلبة ذوي الإعاقة يرون أن ممارسات التصميم الشامل للتعلم تطبق بشكل أقل مقارنة بأقرانهم. وقد يعود اختلاف النتائج إلى عدة أسباب أولها أن بعض أعضاء هيئة التدريس

جدول (14): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقييمات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعليم وفق متغير (نوع الإعاقة).

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
نوع الإعاقة	المشاركة	بين المجموعات	4.053	3	1.351	3.070	0.056	غير دال إحصائياً عند ≥ 0.05
		داخل المجموعات	7.481	17	0.440			
	عرض المعلومات	بين المجموعات	5.042	3	1.681	3.291	0.046	دال إحصائياً عند ≥ 0.05
		داخل المجموعات	8.681	17	0.511			
	الأداء والتعبير	بين المجموعات	4.839	3	1.613	2.525	0.092	غير دال إحصائياً عند ≥ 0.05
		داخل المجموعات	10.858	17	0.639			

تابع/ جدول (14).

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
رَدِّ قِيَمَاتٍ	تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم على نظام إدارة التعلم (BLACKBOARD)	بين المجموعات	11.446	3	3.815	7.226	0.002	دال إحصائيًا عند $0.05 \geq$
		داخل المجموعات	8.977	17	0.528			
	الدرجة الكلية لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعلم	بين المجموعات	5.175	3	1.725	4.385	0.018	دال إحصائيًا عند $0.05 \geq$
		داخل المجموعات	6.688	17	0.393			

تشير نتائج جدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقييحات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات أبعاد (المشاركة، الأداء والتعبير). إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقييحات الطالبات لمدة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات البعد الأول عرض المعلومات والبعد الرابع تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم على نظام إدارة التعلم (Blackboard)، والدرجة الكلية لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم. ولتحديد موضع الاختلاف بين كل فئتين من فئات متغير نوع الإعاقة، أستخدم اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جدول (15): اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للفروق بين متوسطات تقييحات الطالبات لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعلم وفق متغير (نوع الإعاقة).

البُعد	مصدر التباين (نوع الإعاقة)	نوع الإعاقة				الفرق لصالح
		إعاقة حركية أو قصور حركي	إعاقة حسية	صعوبات التعلم واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD)	إعاقات أخرى	
عرض المعلومات	إعاقة حركية أو قصور حركي	-		*1.24		إعاقة حركية أو قصور حركي
	إعاقة حسية		-			
	صعوبات التعلم واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD)			-		
	إعاقات أخرى			*1.17	-	إعاقات أخرى

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

تابع / جدول (15).

الفرق لصالح	نوع الإعاقة				مصدر التباين (نوع الإعاقة)	البُعد
	إعاقات أخرى	صعوبات التعلم واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD)	إعاقة حسية	إعاقة حركية أو قصور حركي		
إعاقة حركية أو قصور حركي		*1.99		-	إعاقة حركية أو قصور حركي	تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم على نظام إدارة التعلم
إعاقة حسية		*1.53	-		إعاقة حسية	
		-			إعاقة تعليمية	
إعاقات أخرى	-	*2.28			إعاقات أخرى	
إعاقة حركية أو قصور حركي		*1.30		-	إعاقة حركية أو قصور حركي	الدرجة الكلية لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس مبادئ التصميم الشامل للتعلم
			-		إعاقة حسية	
		-			إعاقة تعليمية	
إعاقات أخرى	-	*1.32			إعاقات أخرى	

(2023) والتي كشفت عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير نوع الإعاقة. في حين تتفق هذه النتيجة مع دراسة بلاك وآخرين (2015) التي تشير إلى وجود حواجز أمام تعلم الطلبة ذوي الإعاقة تتمثل في عدم تلقيهم للتعديلات الملائمة؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى عامل الوقت بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، ونقص المعرفة باحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة والتعديلات اللازمة لهم في البيئات الإلكترونية. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة لي وآخرون (Li et al., 2024)؛ حيث يجد الطلبة ذوي الإعاقة مشكلات في إمكانية الوصول. وتعزو الباحثين ذلك إلى المعوقات التي ذكرها هيلز وآخرون (Hills et al., 2022) والتي قد تؤثر على مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل

تشير نتائج جدول (15) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في تقييمات الطالبات لمؤشرات البعد الأول (عرض المعلومات) والدرجة الكلية لمستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم لاتجاه الطالبات ذوي الإعاقات الحركية أو القصور الحركي والإعاقات الأخرى. كما تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمؤشرات البعد الرابع (تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم على نظام إدارة التعلم (Blackboard)) لاتجاه الطالبات ذوي الإعاقات الحركية أو القصور الحركي والإعاقات الحسية والإعاقات الأخرى. تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة العودات والغرايبة

للتعلم وهي؛ كثرة الأعباء التدريسية، وقيود الوقت، والتباين بين الأعضاء في فهم وتطبيق هذه المبادئ. **التوصيات:**

1- توجيه القادة والمسؤولين في مؤسسات التعليم العالي إلى تقديم برامج التطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس والمصممين التعليميين، وتهيئة البيئة المادية لتطبيق التصميم الشامل للتعليم.

2- تشجيع القادة والمسؤولين لأعضاء هيئة التدريس على تطبيق التصميم الشامل للتعليم من خلال تقديم الدعم والحوافز المادية.

3- إنشاء مجتمعات تعلم مهنية بدعم من مركز التميز في التعلم والتعليم لإتاحة الفرصة للأعضاء لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة حول تطبيق التصميم الشامل للتعليم في مقرراتهم.

4- الاستفادة من تجارب الجامعات التي سبق لها تطبيق التصميم الشامل للتعليم وخبراتهم، لتهيئة العاملين في الجامعات السعودية وإعدادهم لتطبيق هذه المبادئ.

5- تعاون مركز التميز في التعلم والتعليم مع مركز دعم ذوي الإعاقة لإعداد أدلة عملية تساعد أعضاء هيئة التدريس على تطبيق هذه المبادئ في مقرراتهم بفعالية. **المقترحات:**

1- إجراء دراسات للكشف عن التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم في الجامعات السعودية.

2- إجراء دراسات نوعية للكشف عن أثر تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم في الجانب الأكاديمي والاجتماعي للطلبة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الزبدالية، أسماء. (2023). مستوى تطبيق معلمات برامج صعوبات التعلم لمبادئ التصميم الشامل للتعليم. (رقم 1411934)

[رسالة ماجستير، جامعة الملك قابوس].

<http://search.mandumah.com/Record/1411934>

العاصم، خالد، والقريني، فيصل. (2022). دور وحدات ومراكز ذوي الإعاقة داخل الجامعات السعودية نحو تمكين الطلبة ذوي الإعاقة. <https://apd.gov.sa/web/content/22589>

عثمان، خديجة. (2017). التجارب العالمية في اختيار أعضاء هيئة التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، (18)، 258-283.

العساف، صالح. (2013). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

العودات، علي، والغرايبة، شيرين. (2023). تقديرات الطلبة ذوي الإعاقة وخبراتهم التعليمية لتطبيق مبادئ نموذج التصميم الشامل للتعليم في جامعة اليرموك. دراسات العلوم التربوية، (3)، 406-421.

<https://doi.org/10.35516/edu.v50i3.2500>

الأمم المتحدة. (2015). أهداف التنمية المستدامة.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar>

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2023). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

<https://www.apd.gov.sa/web/content/28796?unique=1056897c4fd027a71866b77f2ad9646636e28679>

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

- education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26.
DOI: <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Capp, M. J. (2018). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706-720.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>.
- Celestini, A., Thibeault, C., Masood, B., & Perera, B. (2021). A Universal Design for Success: A Mixed-methods Case Study of a First-year BScN Course. *Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière*, 7(2), 1-15.
<https://doi.org/10.17483/2368-6669.1296>
- Calentine, C. L. (2020). *The Experience of Faculty Transitioning from Traditional to Non-traditional Methods in the Community College Classroom* (No. 27956623) [Doctoral dissertation, Missouri-Saint Louis University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from:
<http://udlguidelines.cast.org>.
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*, 13(6), 1-12.
<https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: a review of the current literature. *Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043.
<https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Cusick, J. M. (2023). *Universal Design for Learning in Higher Education: Creating Opportunities for Success* (No. 30317566) [Doctoral dissertation, Wilmington University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220.
- Dean, T., Lee-Post, A., & Hapke, H. (2017). Universal الوابلي، عبدالله. (2017). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*, 20(5)، 1-55.
DOI: 10.12816/0040289
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Aguirre, A., Carballo, R., & Lopez-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320.
<https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Alajaji, S. M. (2021). *Faculty Attitudes toward Inclusive Teaching Strategies Related to Universal Design for Deaf and Hard of Hearing Students in a Higher Education Institution in Saudi Arabia* (No. 28497847) [Doctoral dissertation, University of Saint Louis]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.
Doi: 10.14434/josotl.v16i3.19295.
- Bahlmann Bollinger, C. M., Chenevey, L., Liu, J. C., Lantz, J., Henry, D., Bryson, B. J., & King, R. (2023). Universal Design for Learning Access: Faculty-Centered Community Design. In Cockerham, D., Kaplan-Rakowski, R., Foshay, W., & Spector, M. J. (Eds) *Reimagining Education: Studies and Stories for Effective Learning in an Evolving Digital Environment* (pp. 223-237). Cham: Springer International Publishing.
- Basham, J. D., Gardner, J. E., & Smith, S. J. (2020). Measuring the Implementation of UDL in Classrooms and Schools: Initial Field Test Results. *Remedial and Special Education*, 41(4), 231-243.
<https://doi.org/10.1177/0741932520908015>.
- Beck Wells, M. (2022). Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-12.
<https://doi.org/10.1186/s40561-022-00218-6>.
- Bills, K. L. (2021). Implementing Universal Design for Learning in higher education. *International Journal of Innovation, Creativity, and Change*, 15(3), 321-331.
- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher

- representation-comprehension/
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>.
- Gilson, C. B., Gushanas, C. M., Yi-Fan, L., & Foster, K. (2020). Defining inclusion: Faculty and student attitudes regarding postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), 65–81. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.1.65>.
- Goforth-Melroy, J. (2014). *Universal Design for Learning: A Program Evaluation of Faculty Implementation* (No. 3630003). [Doctoral dissertation, University of San Diego State]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hills, M., Overend, A., & Hildebrandt, S. (2022). Faculty perspectives on UDL: Exploring bridges and barriers for broader adoption in higher education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2022.1.13588>.
- Ismailov, M., & Chiu, T. K. (2022). Catering to inclusion and diversity with universal design for learning in asynchronous online education: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884>.
- James, C. Y. (2024). *Faculty Experiences Incorporating Universal Design for Learning in Online Course Design at Historically Black Colleges and Universities* (No. 31487427) [Doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Jácome, G. E. L., & Álvarez, M. C. M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2713–2726. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14519>.
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>.
- Juma, Ahmad. (2024). Self-reflection in teaching: A comprehensive guide to empowering educators and enhancing student learning. *international Journal of Science and Research*, 12(1), 2835–2844. <https://doi.org/10.30574/ijrsra.2024.12.1.1113>.
- Kennette, L. N., & Wilson, N. A. (2019). Universal design design for learning in teaching large lecture classes. *Journal of Marketing Education*, 39(1), 5–16. <https://doi.org/10.1177/0273475316662104>.
- DesJardine, P., & Hughson, A. (2021). Accommodation is not inclusion: Application of UDL principles to support disability diversity in a post-secondary classroom. In Arcellana-Panlilio, M., & Dyjur, P(Eds) *Incorporating Universal Design for Learning in disciplinary contexts in higher education*, (58–63). Calgary, AB: Taylor Institute for Teaching and Learning Guide Series.
- Dewsbury, B., & Brame, C. J. (2019). Inclusive teaching. *CBE—Life Sciences Education*, 18(2), 1–5. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0021>
- Dewsbury, B. M. (2017). On faculty development of STEM inclusive teaching practices. *FEMS Microbiology Letters*, 364(18), 1–13. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx179>
- Dinmore, S., & Stokes, J. (2015). Creating inclusive university curriculum: Implementing universal design for learning in an enabling program. *Widening participation and lifelong learning*, 17(4), 4–19. <https://doi.org/10.5456/WPLL.17.4.4>.
- Dzaman, S, Fenlon, D, Maier, J & Marchione, T. (2022). *Universal Design For learning: One Small Step*. University of Saskatchewan Open Press.
- Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147–171.
- Evmenova, A. S., Hollingshead, A., Lowrey, K. A., Rao, K., & Williams, L. D. (2024). Designing for Diversity and Inclusion: UDL-Based Strategies for College Courses (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 37(1), 81–88.
- Faerm, S., & Quinn, K. (2023, 29 November - 1 December). *Reflective Teaching Practices and Inclusive Learning Environments*. [Paper presentation]. The 7th International Conference, London, United Kingdom.
- Fook, C. Y., & Sidhu, G. K. (2015). Investigating learning challenges faced by students in higher education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 186, 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.001>.
- Gidden, E., & Jones, D. (2021). Examining the impact of Universal Design for Learning (UDL) on minimizing academic accommodations in post-secondary: A literature review. *Bow College Research and Publications*.
- Graff, S. (2022, 30 June). UDL series — Representation: Comprehension. <https://www.carleton.edu/its/blog/udl-series->

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

- Universal Design for Learning supports in an online higher education course. The *Journal of Applied Instructional Design*, 10(1), 1-10.
<https://doi.org/10.59668/223.3751>.
- Li, Y. F. (2020). University faculty attitudes and actions toward universal design: A literature review. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 2(1), 1-20.
<https://doi.org/10.13021/jipe.2020.2531>.
- Li, Y. F., Zhang, D., Liu, C. T., Wang, K., Yan, W., & Dong, X. (2024). Perceptions of UDL Teaching Practices among University Students with Disabilities. *Education Sciences*, 14(5), 1-14.
<https://doi.org/10.3390/educsci14050501>.
- Lister, K., Pearson, V. K., McPherson, E., & Gallen, A. M. (2022 7-9 November). *Views of inclusion across time and space: five years of perspectives from university tutors on accessibility and inclusion*. [Paper presentation]. In ICERI2022 Proceedings, Seville, Spain.
- Luke, K. (2021). Twelve tips for designing an inclusive curriculum in medical education using Universal Design for Learning (UDL) principles. *MedEdPublish*, 10, 118.
<https://doi.org/10.15694/mep.2021.000118.1>.
- Mann, K.V. (2014). Faculty Development to Promote Role-Modeling and Reflective Practice. In: Steinert, Y. (eds) *Faculty Development in the Health Professions. Innovation and Change in Professional Education*, vol 11. Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_12
- Mayes, J. L. (2020). *UDL and Motivation: Student Perceptions of the Impact of Universal Design for Learning on Motivation of First-Year Community College Students in Rural East Tennessee* (No. 28271094). [Doctoral dissertation, University of East Tennessee State]. ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Mazgon, J., & Stefanc, D. (2012). Importance of the Various Characteristics of Educational Materials: Different Opinions, Different Perspectives. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 174-188.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30.
<https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- for learning (UDL): Student and faculty perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 2(1), 1-26.
- Kennette, L. N., & Chapman, M. (2024). Shaping Inclusive Learning: A Comparative Study Of Udl Engagement Pre-And Post-Pandemic In One Ontario College. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, 7, 99-103.
<https://doi.org/10.55016/ojs/pplt.v7Y2024.77483>.
- Kramer, A. (2019). UDL and administrators. In Murawski, W. W., & Scott, K. L. (Eds), *What Really Works with Universal Design for Learning*, (241-254). Thousand Oaks, CA: Corwin
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
<https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kaplan-Rakowski, R., Heap, T. (2023). Emerging Technologies for Blind and Visually Impaired Learners: A Case Study. In: Cockerham, D., Kaplan-Rakowski, R., Foshay, W., Spector, M.J. (Eds) *Reimagining Education: Studies and Stories for Effective Learning in an Evolving Digital Environment*. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-25102-3_16.
- Kim, H. J., Kong, Y., & Tirota-Esposito, R. (2023). Promoting Diversity, Equity, and Inclusion: An Examination of Diversity-Infused Faculty Professional Development Programs. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(11), 138-153.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/promoting-diversity-equity-inclusion-examination/docview/2842084398/se-2>
- Koivunemi, M., Panadero, E., Malmberg, J., & Järvelä, S. (2017). Higher education students' learning challenges and regulatory skills in different learning situations. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 19-55.
doi:10.1080/02103702.2016.1272874.
- Kohler-Evans, P., Ch, R., & Barnes, C. (2019). Universal Design for learning in the university classroom. *International Research in Higher Education*, 4(1), 38-44.
<https://doi.org/10.5430/irhe.v4n1p38>.
- Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125-147.
- Levicky-Townley, C., Stork, M. G., Zhang, J., & Weatherford, E. (2021). Exploring the impact of

- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the digital Age: Universal Design for Learning. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Saha-Gupta, N., Song, H., & Todd, R. L. (2019). Universal design for learning (UDL) as facilitating access to higher education. *Journal of Education and Social Development*, 3(2), 5-9. Doi: 10.5281/zenodo.3370001.
- Sandoval, M., Morgado, B., & Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: Faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>.
- Sánchez Serrano, J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *Journal of Neuroeducation*, 3(1): 17-33. doi: 10.1344/joned.v3i1.39657.
- Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018). A systematic review of empirically based universal design for learning: Implementation and effectiveness of universal design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level. *Open Journal of Social Sciences*, 6(05), 171-189. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>.
- Sharples, J., Albers, B., Fraser, S., & Kime, S. (2019). Putting Evidence to Work: A School's Guide to Implementation. Guidance Report. Education Endowment Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612284.pdf>.
- Stephen, L. Chew & William J. Cerbin (2020): The cognitive challenges of effective teaching, *The Journal of Economic Education*, 52(1), 17-40. DOI: 10.1080/00220485.2020.1845266.
- U.S. Department of Education. (2008). *Higher Education Opportunity Act of 2008 (Public Law 110-315)*. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>.
- Varadhan, S., Ding, X., Zhao, D. L., Agarwal, A., Dalpiaz, D., Vogiatzis, C.,... & Liu, H. (2023, June 25-28). Opportunities and Barriers to UDL-Based Course Designs for Inclusive Learning in Undergraduate Engineering and other STEM Courses. [Paper presentation]. In ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, Baltimore, United States.
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206-221. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>.
- Moreno, K. L. (2020). *Faculty Knowledge of and Faculty Use of Universal Design for Learning* (No. 28022184). [Doctoral dissertation, University of Grand Canyon] ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Morina, A. (2016). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- Morina, A. (2019). Learning from experience: training for faculty members on disability. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(2-3), 86-92. <https://doi.org/10.1080/13603108.2018.1534759>.
- Morina, A., & Orozco, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>.
- Phasha, N., & Mosia, P. A. (2017). Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: How does the National University of Lesotho fare?. *African Journal of Disability*, 6(1), 1-13.
- Olanike, S., Asogwa, C. N., Njideka, M., Daniel, R. E., & Temiloluwa, O. (2023). A Comparison of Perceptions of Assessment Practices in Higher Institutions between Academic Staff and Students: A Case Study of Federal College of Education, Yola. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3), 179-203. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i3p179>.
- Olivier, E., & Potvin, M. C. (2021). Faculty development: reaching every college student with universal design for learning. *Journal of Formative Design in Learning*, 5(2), 106-115. <https://doi.org/10.1007/s41686-021-00061-x>.
- Ortiz Colón, A. M., Agreda Montoro, M., & Colmenero Ruiz, M. J. (2018). Toward inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10(8), 2670. <https://doi.org/10.3390/su10082670>.
- Osborne, T. (2019). Not lazy, not faking: teaching and learning experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 34(2), 228-252. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1515724>.
- Rao, K. (2021). Inclusive instructional design: Applying UDL to online learning. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.59668/223.3753>.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *Sage Open*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>.

أ. أماني عبدالله المعمر، أ. د. وداد عبدالرحمن أبا حسين: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظر الطالبات

- Walstra, R. J., & Chukwuma, E. A. (2023). Inclusion of Disability within the Spectrum of Diversity and the Implications for Accounting Education. *Issues in Accounting Education*, 38(1), 149-162.
<https://doi.org/10.2308/ISSUES-2021-007>.
- Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G.,... & Steele, L. (2019). Familiarity, current use, and interest in universal design for learning among online university instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 20-41.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4258>.
- Xie, J., & Rice, M. F. (2021). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: Insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 886-900.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827372>.
- Yinzhi, M., & Selvaratnam, D. P. (2023). The Connotation of Equal Educational Opportunities and its Policy Implications. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(10), 6157-6163.
DOI: 10.47191/ijsshr/v6-i10-50.
- Zhou, Z. (2023). Disabilities in Higher Education: Beyond 'Accommodation'. *Journal of Disability Studies in Education*, 3(2), 191-216.
<https://doi.org/10.1163/25888803-bja10021>.
- Zorec, K., Desmond, D., Boland, T., McNicholl, A., O'Connor, A., Stafford, G., & Gallagher, P. (2022). A whole-campus approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability & Society*, 39(5), 1147-1172.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2114885>.

تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة

د. مها بنت عبد الله السليمان⁽¹⁾

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الرياض بالملكة العربية السعودية، ومدى مساهمته في تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال التعرف على آراء معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. وقد ركزت الدراسة على ثلاثة محاور رئيسية؛ وهي: دور النظام في دعم الأداء الأكاديمي، وتهيئة الطلاب لسوق العمل، وممكنات تطبيق النظام على هذه الفئة، وتكونت عينة الدراسة التي استجابت للاستبانة من (429) معلمًا ومعلمة في منطقة الرياض، منهم (257) من معلمي التعليم العام، و(172) من معلمي التربية الخاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لقياس المحاور الثلاثة. وأظهرت النتائج اتفاقًا متوسطًا على أن نظام المسارات يدعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، عبر توفير أساليب تعلم متنوعة، وتطوير مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة، وأن هناك حاجة إلى تحسين تكييف المناهج الدراسية لتعكس احتياجات الطلاب الفردية، وتُعزز مهارات المنافسة العالمية، وأن النظام يساهم بدرجة متوسطة في إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل؛ مما يستدعي تعزيز الشراكات المهنية مع الجهات ذات العلاقة، وتوفير فرص تدريب عملي ومشاريع تخرج فعالة. وأكدت الدراسة أهمية تأهيل المعلمين، وتقديم دورات تدريبية متخصصة؛ لتحسين كفاءتهم في تطبيق نظام المسارات، والتركيز على تعزيز التعاون بين التعليم العام والتربية الخاصة؛ لضمان دعم شامل للطلاب.

الكلمات المفتاحية: طلاب صعوبات التعلم، معلمو التعليم العام، معلمو التربية الخاصة، نظام المسارات، الثانوية العامة، السعودية.

Implementation of the Secondary Education Pathways System for Students with Learning Disabilities from the Perspective of General Education and Special Education Teachers

Maha Abdullah Al Sulaiman⁽¹⁾

Abstract: The present study aimed to search the current implementation of the Secondary Education Pathways System for students with learning disabilities in the Riyadh region of the Kingdom of Saudi Arabia, and to examine the extent to which the system addresses their educational needs from the perspectives of general education and special education teachers. The study focused on three main dimensions: the system's role in supporting academic performance, preparing students for the labor market, and the enablers for effective implementation of the system for this student population. The study sample consisted of 429 teachers from Riyadh, including 257 general education teachers and 172 special education teachers who responded to the survey instrument. A descriptive survey method was employed to assess the three dimensions. Findings indicated a moderate level of agreement that the Pathways System supports the academic performance of students with learning disabilities by offering diverse learning methods and fostering critical thinking, problem-solving, and metacognitive skills. However, there remains a need to improve curriculum adaptation to better reflect students' individual needs and enhance their global competitiveness. The system was also perceived to moderately contribute to preparing students with learning disabilities for the labor market, highlighting the necessity of strengthening professional partnerships with relevant sectors and providing hands-on training opportunities and impactful capstone projects. The study emphasized the importance of equipping teachers with specialized training programs to enhance their competencies in implementing the Pathways System and called for greater collaboration between general and special education to ensure comprehensive support for students with learning disabilities.

Keywords: Students with learning disabilities, general education teachers, special education teachers, Secondary Education Tracks System, high school education, Saudi Arabia.

(1) Assistant Professor of Special Education, Department of Teaching and Learning, College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University.

(1) أستاذة التربية الخاصة المساعد، قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

البريد الإلكتروني: Maalsulaiman@pnu.edu.sa

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

مقدمة الدراسة:

تتبوأ المملكة العربية مكانة رائدة في التعليم، حيث أدرجت التعليم ضمن محاور رؤيتها الطموحة (2030)، التي تهدف إلى إعداد جيل يتمتع بمهارات ومعارف تُتيح له المشاركة الفعّالة في سوق العمل، وتعزيز التنمية الاقتصادية. وتركّز الرؤية على سدّ الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، عبر تطوير النظام التعليمي وبرامج التأهيل والتدريب المهني؛ بما يُعزّز فرص التوظيف للشباب السعودي (رؤية المملكة 2030، 2016).

وتلبية للرؤية الطموحة، أقرت وزارة التعليم في عام (2021) المملكة العربية السعودية نظام مسارات التعليم الثانوي بعد أن كانت تطبق لسنوات مساري العلمي والأدبي فقط. حيث يهدف نظام مسارات التعليم الثانوي أن يكون نموذجاً تعليمياً متطوراً يستهدف تحسين جودة التعليم، وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لمواكبة التغيّرات السريعة في سوق العمل. يُشكّل نظام مسارات التعليم الثانوي نموذجاً مبتكراً يُعزّز من جودة التعليم، ويُتيح فرصاً متعددة للطلاب لتقرير مصيرهم واتخاذ القرار لاختيار مساراتهم التعليمية بناءً على قدراتهم وميولهم، ويُطبّق هذا النظام تدريجياً من خلال سنة أولى مشتركة تُتيح عمليات التوجيه والفرز المبكر للطلاب، يليها اختيار مسارات متخصصة في السنتين الثانية والثالثة، وتشمل هذه المسارات: المسار العام، ومسار الصحة والحياة، ومسار علوم الحاسب والهندسة، ومسار إدارة الأعمال،

والمسار الشرعي، وقد عزّز النظام بمناهج ومواد دراسية مُستحدثة مثل: التفكير الناقد، والمواطنة الرقمية، وعلوم الأرض والفضاء، والتقنية الرقمية (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة، 2021).

ومن المؤكد أن تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يتطلّب توفير بيئة تعليمية شاملة تضمن دعمهم الأكاديمي والاجتماعي والمستقبلي؛ بما يُعزّز من اندماجهم في المجتمع، ويُؤهلهم لتحديات القرن الحادي والعشرين، حيث ووفقاً لالتزام وزارة التعليم بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المُستدامة للأمم المتحدة: التعليم الجيد والذي يشير إلى "ضمان تعليم جيد شامل ومنصف للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" (UNESCO, 2016) يتم دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في صفوف التعليم العام وتعليمهم بجميع المراحل الدراسية، ويتلقون المزيد من الدعم الدراسي، وفقاً لاحتياجاتهم الفردية لجزء من الوقت في غرفة المصادر؛ بهدف متابعة خططهم التربوية الفردية، والخطط الانتقالية، والتأكد من امتلاكهم مهارات تقرير المصير في اختياراتهم، وتقييم أدائهم الدراسي باستمرار، وتعدّ مرحلة الثانوية مرحلة انتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم تؤهلهم للمرحلة الجامعية والمهنية (دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية، 2020).

مشكلة الدراسة:

وفقاً للبيانات الصادرة عن وزارة التعليم في السعودية

تحديات في تلبية معايير الأداء المدرسي؛ بسبب خصائصهم الفردية والتعليمية التي لا تمكنهم من مواكبة مُتطلّبات التعليم الثانوي مما أدى إلى انسحابهم من المدارس.

يواجهوا الطلبة ذوو صعوبات التعلم تحديات تؤثر على استمراريتهم في مسارهم التعليمي، حيث يؤكد الباحثون (بدوي والمولى، 2013؛ Lerner & Johns, 2014) أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم يواجهوا مشكلات تعليمية ونفسية واجتماعية تتطلّب تدخّلات تربوية متخصصة. ومع التطور والتغيرات المستمرة في أنظمة وزارة التعليم والانتقال من تطبيق نظام الثانويات التقليدية إلى مسارات تعليمية متعددة، وحدثة هذا النظام الجديد؛ يمكن أن يُمثّل تحديًا للطلبة ذوو صعوبات التعلّم والقيادات والمعلمون بالمدرسة. حيث يتطلّب أي نظام جديد توفير الكفاءات التربوية المؤهلة من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتطويرهم مهنيًا في مجال نظام مسارات التعليم الثانوي بشكل عام، وكيفية تكييف النظام ليتناسب مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الثانوية بشكل خاص. و- وفق علم الباحثة - لا توجد دراسات بحثية تعكس ممارسات تطبيق هذا النظام على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم ومدى مساهمة النظام في تلبية احتياجاتهم الفردية. لذلك تستهدف الدراسة الحالية التّعرّف على واقع تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ومدى مساهمته في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وتأهيلهم لمستقبلهم

(2023)، والتي أظهرت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم الفئة الأكثر انتشارًا بين الطلبة ذوي الإعاقة في وزارة التعليم، حيث يمثلون نحو 32.6٪ من إجمالي الطلاب ذوي الإعاقة المُدجّجين في مدارس التعليم العام، وتتوافق هذه النسبة مع بيانات المركز الوطني لإحصاءات التعليم National Center for Education Statistics (NCES, 2024)، حيث بلغ عدد الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 21 عامًا، والذين حصلوا على التربية الخاصة و/ أو خدمات ذات صلة بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) خلال العام الدراسي 2022-2023، نحو 7.5 مليون طالب، ما يمثل 15٪ من إجمالي طلاب المدارس العامة ومن بين هؤلاء، كانت صعوبات التعلم المحددة الفئة الأكثر شيوعًا، حيث شكّل الطلاب ذوو صعوبات التعلم 32٪ من إجمالي المستفيدين من خدمات التربية الخاصة (NCES, 2024).

وفي هذا الصدد أكد Ravipati (2017) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة للتسرب من المدرسة بمعدل ثلاثة أضعاف مقارنة بأقرانهم الذي ليس لديهم صعوبات تعلم، حيث أظهرت الإحصائيات الصادرة عن U.S. Department of Education (2006) انخفاضًا ملحوظًا في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الثانوية، وتقلّصت بنسبة 51٪ مقارنة بأعدادهم في المرحلة الابتدائية؛ وقد يُعزى هذا الانخفاض إلى افتقار هؤلاء الطلاب إلى المهارات الأكاديمية والاجتماعية وبالإضافة إلى

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

الجامعي والمهني. وكذلك التعرف على العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1- ما مدى مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

2- ما مدى مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدخول سوق العمل؟

3- ما العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تطبيق نظام مسارات الثانوية تعزى لمتغير الدورات تدريبية في مجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم المسار التعليمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

2- الكشف عن مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدخول سوق العمل.

3- التعرف على العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

4- الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تطبيق نظام مسارات الثانوية تعزى لمتغير الدورات تدريبية في مجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم المسار التعليمي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنطلق الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية دراسة موضوع نظام مسارات الثانوية وتطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، حيث تمثل هذه الدراسة إضافة جديدة في موضوعها للمكتبة العربية، خاصة في ظل ندرة الدراسات العربية - وفق علم الباحثة - التي تناولت هذا المجال. وتزود هذه الدراسة الباحثين والمهتمين في مجال صعوبات التعلم بمعلومات بحثية من خلال نتائج الدراسة وتوصيتها.

الأهمية التطبيقية: تُركِّز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة على تقديم توصيات ومُقتَرَحَات عملية لدعم متخذي القرار في وزارة التعليم؛ بهدف تطوير آليات وسياسات تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات

بكفاءة في تخريج متعلم معد للحياة مؤهل للعمل قادر على مواصلة تعليمه (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة، 2021).

- **صعوبات التَّعلُّم:** "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وتبدو في اضطراب الاستماع، والتفكير، والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط)، والرياضيات، التي لا ترجع إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمع، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التَّعلُّم، أو الرعاية الأسرية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437، 11).

- **الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية:** "هم الطلاب الذين يظهرون تدنيًا ملحوظًا في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية؛ مما ينعكس على قدرتهم على توظيف إستراتيجيات التَّعلُّم الفعالة لاكتساب المهارات والمعرفة. ويتميز هذا التدني بعدم ارتباطه بأي إعاقة أو أسباب أخرى تتعلق بظروف التَّعلُّم أو نقص الرعاية الأسرية" (دليل معلم صعوبات التَّعلُّم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، 2020، 19).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية:

أولاً: مفهوم صعوبات التعلم.

ترجع جذور مفهوم صعوبات التعلم إلى القرن

التَّعلُّم، كما تساعد الدراسة في التعرف على الممكّنات ومعيقات تطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ويمكن لنتائج الدراسة دعم العاملين في مجال التربية الخاصة لإعداد دليل تنظيمي حول تطبيق نظام مسارات الثانوية وتطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، بهدف إرشاد معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بالمرحلة الثانوية وتسهيل تطبيقهم للنظام واستدامته.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على معرفة واقع تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

- **الحدود البشرية:** طُبِّقَت الدراسة على عينة معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة في نظام مسارات التعليم الثانوي بإدارة تعليم الرياض.

- **الحدود الزمنية:** طُبِّقَت الدراسة خلال عام 1446-2025.

- **الحدود المكانية:** اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة، بمدارس التعليم عام، والمدارس الأهلية، ومدارس الدمج والتي يطبق فيها نظام مسارات التعليم الثانوي بمنطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

- **نظام مسارات الثانوية:** نموذج تعليمي متطور ومتعدد المسارات وحديث للتعليم الثانوي بالمملكة، يسهم

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتفكير أو القدرات الرياضية، وتعتبر هذه الاضطرابات داخلية لدى الفرد ويُفترض أنها ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تتزامن مع حالات إعاقة أخرى مثل الإعاقات الحسية والإعاقة العقلية أو الاضطرابات الاجتماعية والعاطفية أو تتأثر بالعوامل البيئية مثل الاختلافات الثقافية وضعف أو عدم كفاية التعليم والعوامل النفسية إلا أنها ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو العوامل (Hammill et al., 1988).

وفي عام 2004 تم تعريف صعوبات التعلم المحددة وفقاً لقانون قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)، على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم أو استخدام اللغة سواء المنطوقة أو المكتوبة وقد يظهر هذا الاضطراب في شكل صعوبات في الاستماع والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية. وفقاً للقانون لا تشمل صعوبات التعلم المحددة المشكلات التعليمية التي تنتج أساساً عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية الإعاقة الذهنية التخلف العقلي سابقاً الاضطرابات العاطفية العوامل البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية (U.S. Department of Education, 2004).

الخامس قبل الميلاد حيث أشار الطبيب اليوناني هيبوكراتس Hippocrates إلى وجود بعض الجنود الذين لم يتمكنوا من التعرف على الرموز الكتابية رغم سلامة قدراتهم الحسية والعقلية، وفي القرن التاسع عشر، بدأ أطباء الأعصاب بدراسة حالات فقدان القدرة على القراءة والكتابة نتيجة إصابات الدماغ، مما ساعد في لفت الانتباه إلى اضطرابات التعلم، وفي عام 1947 قدّم كل من ألفريد شتراوس ولورا ليتنين Alfred Strauss and Laura Lehtinen أبحاثاً سلطت الضوء على الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة، الكتابة، واللغة، رغم عدم إصابتهم بإعاقات حسية أو إعاقة عقلية (أبو نيان، 2023).

ويعد سام كيرك أول من صاغ مصطلح صعوبات التعلم في المراحل الأولى من أبحاثه، وذلك مع بداية ارتباطه الطويل بجمعية الأطفال والبالغين ذوي صعوبات التعلم، حيث صرح كيرك في مؤتمر شيكاغو (1963) بالآتي: "مؤخراً استخدمت مصطلح "صعوبات التعلم" لوصف مجموعة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو تؤثر على اللغة، النطق، القراءة، والمهارات المرتبطة بالتواصل الاجتماعي ولا تشمل هذه المجموعة الأطفال الذين لديهم إعاقات حسية مثل العمى أو الصمم، كما استبعدت منها الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية عامة" (Kirk, 2014, 126).

وفي عام 1988 عرفت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، بأنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير

بيانات دراسة (Newman et al., 2010) إلى أن نسبة التحاقهم بالتعليم العالي أقل مقارنة بأقرانهم؛ حيث تمكن 48.2٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الالتحاق بالتعليم العالي خلال أربع سنوات بعد التخرج، مقارنةً بـ 62.6٪ بين جميع الطلاب. ويبدو أن الاستعداد للتخرج من المدرسة الثانوية أكثر صعوبة بالنسبة لهم، حيث تشير التقديرات الصادرة عن المركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities, 2024) إلى أن نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتركون المدرسة الثانوية تصل إلى 18٪، وهي نسبة أعلى مقارنة بأقرانهم، ويُعزى ذلك إلى تدني المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، مما يؤثر على قدرتهم على توظيف استراتيجيات التعلم الفعالة التي تساعدهم على النجاح في المرحلة الثانوية (دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، 2020).

وتختلف معدلات التحاق الطلبة ذوو صعوبات التعلم في التعليم ما بعد الثانوي، حسب نوع المؤسسة التعليمية، فهم يلتحقون بكليات المجتمع أو الكليات التي تقدم برامج لمدة عامين بمعدل يزيد عن ضعف معدل التحاق أقرانهم، ويفضلون الالتحاق بالمدارس المهنية أو التقنية بنسبة 36٪، أما نسبة التحاقهم بالكليات ذات البرامج الممتدة لأربع سنوات فتبلغ 21٪ فقط، مقارنةً بـ 40٪ لأقرانهم (National Center for Learning Disabilities, 2024). تشير هذه الفوارق إلى وجود فجوة

ويشير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في النسخة الخامسة (DSM-5)، بأنه يتم تشخيص صعوبات التعلم المحددة بناءً على المعايير التالية: يجب أن يعاني الفرد من صعوبات في التعلم والمهارات الأكاديمية، تظهر من خلال واحد على الأقل من الأعراض التالية، والتي تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر رغم تلقي التدخلات المناسبة لمعالجة هذه الصعوبات، وهي كالآتي: (1) القراءة غير الدقيقة أو البطيئة، (2) صعوبة في فهم النصوص المقروءة، (3) مشكلات في التهجئة، (4) صعوبات في التعبير الكتابي، (5) ضعف في استيعاب الأرقام أو تذكر الحقائق الرقمية أو إجراء العمليات الحسابية، (6) صعوبات في التفكير الرياضي وحل المسائل الرياضية (APA, 2013).
ثانيًا: نسبة انتشار صعوبات التعلم.

يشكل الطلاب ذوو صعوبات التعلم فئة كبيرة ضمن الطلاب ذوي الإعاقة، حيث تبلغ نسبتهم حوالي 34٪ من إجمالي هذه الفئة، مما يجعلهم الفئة الفرعية الأكبر بين فئات ذوي الإعاقة (Connor et al., 2020)، ووفقًا لبيانات المركز الوطني لإحصاءات التعليم (NCES, 2022) يُمثل الطلاب ذوو صعوبات التعلم نسبة 4.5٪ من جميع الطلاب في المدارس في الولايات المتحدة. ويقضي معظم هؤلاء الطلاب ما لا يقل عن 80٪ من يومهم الدراسي في فصول التعليم العام ضمن بيئة الدمج. ومع ذلك، يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم تحديات كبيرة عند الانتقال من المرحلة الثانوية إلى التعليم ما بعد الثانوي؛ حيث تشير

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

الثانوية، وكشف عن مجموعة من الخصائص الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية. في المجال الأكاديمي، يظهر الطلاب تبايناً واضحاً بين مستواهم الدراسي وأدائهم الفعلي، مع وجود ضعف في المهارات الأساسية وقلة الدافعية والميل للتسويق. وفي هذا الإطار، أكدت (Madaus 2005) و (Flynn 2014) على أن مهارات التفكير الناقد وما وراء المعرفة أصبحت عناصر جوهرية لدعم الطلبة ذوو صعوبات التعلم والتي تتناسب مع خصائصهم الأكاديمية، مما يستوجب تنمية البرامج التدريبية واستراتيجيات التعلم المناسبة.

ويشير أبو نيان (2023) إلى أن الطلاب ذوو صعوبات في الجانب الاجتماعي، يواجهوا صعوبة في فهم التعامل مع الآخرين ويعانون من العزلة أو القلق الاجتماعي، وقد تنعكس صعوباتهم على العلاقات الأسرية. ومن الناحية النفسية، يُلاحظ تدني مفهوم الذات والقلق والاكتئاب. وفي الجانب السلوكي، قد يكون للطلاب نزعات انحرافية نتيجة للضغوط الأكاديمية والاجتماعية مما قد يؤثر في أدائهم الدراسي. وتتفق هذه الخصائص مع ما ذهب إليه (Eckes & Ochoa 2005) من أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم يواجهوا صعوبات كبيرة قد تؤدي إلى ضعف في تمثيل الذات واتخاذ القرار، ومن هنا تبرز الحاجة لبنني نماذج تعليمية داعمة في المرحلة الثانوية الانتقالية تراعي هذه الخصائص؛ وفي هذا الصدد أكد كلا من الموسى (2020)، والعنزي (2020) على أهمية تكامل البيئة

في فرص وصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى التعليم العالي (Yeager & Morgan, 2023)، مما يستدعي توفير خدمات تعليمية إضافية ومسارات تعليمية متنوعة، تراعي خصائصهم الفردية المختلفة في مرحلة الثانوية لمساعدتهم على تجاوز التحديات المرتبطة بهذه المرحلة الانتقالية.

وتشير الإحصاءات الصادرة من الإدارة العامة للتربية الخاصة لعام (2021) بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية يشكلوا نسبة 19.1٪ من إجمالي الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية، حيث تحتل فئة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم المرتبة الثانية من حيث الانتشار من بين الطلبة ذوي الإعاقة. مما يؤكد على أهمية توفير خدمات تعليمية إضافية ومسارات تعليمية متنوعة، تراعي خصائصهم الفردية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الثانوية لمساعدتهم على تجاوز التحديات المرتبطة بهذه المرحلة الانتقالية.

ثالثاً: خصائص الطلبة صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.
تعدّ صعوبات التعلم حالة متباينة بين الطلبة، فهي ليست اضطراباً واحداً ذا خصائص موحدة، بل تشمل طيفاً واسعاً من التحديات التي تؤثر على قدرة الطلاب في اكتساب المعرفة بطرق التعليم التقليدية، وتمثل هذه الصعوبات في مجموعة من الحالات التي تؤدي إلى تفاوتات ملحوظة في عملية التعلم (Prasadh & Burle, 2022).

وفي هذا السياق، استعرض أبو نيان (2023) خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة

التعليمية وتوظيف الأنشطة والبرامج لتنمية مهارات الإرادة الذاتية وتحفيز الطلاب على المبادرة والتخطيط لمستقبلهم.

رابعاً: الخدمات الانتقالية.

يُعدّ تطوير البرامج الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضرورة ملحة تساهم في تمكينهم من تحقيق استقلاليتهم ونجاحهم الأكاديمي والمهني ودعمهم لتقرير مصيرهم في المراحل الانتقالية، مما ينسجم مع التوجهات العالمية والوطنية نحو تعزيز التعليم الشامل وتكافؤ الفرص للجميع؛ وجاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 مؤكدة على أهمية تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على فرص تعليمية ووظيفية تضمن استقلاليتهم واندماجهم كأعضاء فاعلين في المجتمع، مع توفير جميع التسهيلات والأدوات اللازمة لتحقيق نجاحهم، وقد نتج عن ذلك ارتفاع نسبة العاملين من ذوي الإعاقة في سوق العمل من 7.7٪ في عام 2016 إلى 12.6٪ في الربع الثاني من عام 2023 (رؤية السعودية 2030، 2025). وتماشى رؤية المملكة 2030 في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع ما أكدته الأمم المتحدة (2023) United Nations حول أهمية توفير فرص متساوية وداعمة لجميع الطلاب، وتكييف الأنظمة التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة، مع الأخذ في الاعتبار متطلبات سوق العمل. مما سبق، يتضح أهمية الاستمرار في تأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل من خلال عدد من

الأساليب الفعالة، على سبيل المثال: التعلم القائم على الممارسة المهنية، تقديم الإرشاد المهني والتدريب على المهارات الوظيفية، وتزويد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمهارات الناعمة مثل العمل الجماعي والتواصل الفعال وحل المشكلات ودعم انتقالهم الفعال خلال مراحلهم الدراسية والمهنية. وفي هذا الصدد، يُعرّف أبو نيان (2023) الخدمات الانتقالية بأنها مجموعة من الأنشطة المنسقة التي تهدف إلى تسهيل انتقال الطلاب من المدرسة إلى مرحلة ما بعد الثانوية، سواء كان ذلك من خلال التعليم ما بعد الثانوي، أو التدريب المهني، أو الاندماج في سوق العمل، أو تعزيز الاستقلالية، أو المشاركة الفاعلة في المجتمع. ويستطرد أبو نيان أن هذه الخدمات تعد جزءاً أساسياً من البرنامج التربوي الفردي للطلاب، حيث يبدأ التخطيط لها عند بلوغه سن السادسة عشرة أو قبل ذلك إذا دعت الحاجة.

وتركّز برامج الخدمات الانتقالية على تهيئة الطلاب للانتقال إلى ما بعد المدرسة، وذلك من خلال: تنمية المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق الاستقلالية، وتوفير خبرات مجتمعية مثل التدريب المهني والزيارات الميدانية، ووضع أهداف مستقبلية تتعلق بالتوظيف أو الدراسة الجامعية. ويتضمّن التخطيط للخدمات الانتقالية على الأخذ في الاعتبار رغبات الطلاب وميولهم لتحديد مصيرهم بشأن مستقبلهم المهني والجامعي، تدريبهم على التعرّف على حقوقهم واحتياجاتهم وكيفية المطالبة بها،

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

ويعزّز ذلك ما خلّص إليه عدد من الباحثين (Sarver, (2000; Nota et al., (2007؛ الجبالي، (2020)؛ الحمادي وربابعة، (2020)؛ الدوسري وسعيدان، (2023)

من أن مهارات تقرير المصير تمثّل حجر الزاوية في المرحلة المتوسطة والثانوية لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، حيث تمكّنهم من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني، وتسهم في تعزيز الثقة بالنفس وتقليل الفجوة بين الطموحات والقدرات الفعلية. ومن هذا المنطلق، أوضحت دراسة الحمادي وأبا حسين (2024) إلى الحاجة الماسّة لتطوير برامج انتقالية شاملة تستند إلى بناء شراكات مؤسسية فاعلة بين المدارس والجهات الداعمة، بما يضمن تلبية الاحتياجات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وتمكينهم من مواجهة التحولات المستقبلية بثقة واستقلالية.

المحور الثاني: نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية:

أولاً: رؤية ومبررات اعتماد نظام مسارات التعليم الثانوي. يستند نظام مسارات التعليم الثانوي في السعودية إلى رؤية طموحة تسعى إلى توفير "تعليم ثانوي متنوع، ومتطور، معد للحياة، ومنافس عالمياً" (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، 2021، ص.9). وتنطلق فلسفة هذا النظام من التوجهات التربوية الحديثة، حيث يسعى النظام إلى تحقيق تعليم ثانوي شامل وعالي الجودة، يركز على تعزيز القيم الدينية والوطنية، وتطوير بيئات

ومساعدتهم على تحديد أهداف مستقبلية والسعي لتحقيقها (دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، 2020).

ومما لا شك فيه، أن التخطيط الانتقالي يشكّل مرحلة محورية في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، إذ تذهب عدد من الدراسات إلى أن إشراكهم الفاعل في هذه العملية يُسهم في تنمية وعيهم الذاتي، وفهمهم لحقوقهم التعليمية، وتمكينهم من الاستفادة من التسهيلات الأكاديمية، إلى جانب صقل مهاراتهم في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية في مواجهة تحديات المستقبل (Kohler, Gothberg, Fowler, & Coyle, 2016; Prince, Plotner, & Yell, 2014).

كما أشار (Connor, Cavendish, Hallaran, & Olander, 2020) إلى أن اتخاذ قرارات انتقالية تتعلّق بالتعليم الجامعي أو الالتحاق بسوق العمل يُعدّ عنصراً أساسياً لتمكين هذه الفئة من الاندماج الفاعل في المجتمع الأكاديمي والمهني. وفي السياق ذاته.

كما سلط Wehmeyer, (2019) الضوء على أهمية تمكين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم من التعبير بثقة عن احتياجاتهم والتحديات التي تواجههم أثناء انتقالهم إلى التعليم العالي أو سوق العمل، والتأكيد على أهمية تطوير قدرة الطلاب على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس أو أصحاب العمل بشأن التسهيلات الأكاديمية أو المهنية التي يحتاجونها، والتي تُعدّ عاملاً حاسماً في تحسين فرصهم في النجاح والوصول إلى الاستقلالية التعليمية والمهنية.

تصميم آليات إصلاحية شاملة تهدف إلى معالجة هذه التحديات بشكل جذري، وذلك من خلال تبني نظام مسارات التعليم الثانوي الذي يتماشى مع التوجهات العالمية في مجال التعليم، ويسعى إلى إعداد جيل من الخريجين المؤهلين لمواكبة متطلبات العصر (الاختبارات الدولية في التعليم بالملكة، 2023؛ المؤتمر الصحفي لمعالي وزير التعليم، 1442).

ثانيًا: التجارب الدولية المقارنة في أنظمة المسارات.

أظهرت الدراسات لكلا من الجابري، (2016)؛ و(Jürges & Schneider, 2007) أن تطبيق أنظمة المسارات في التعليم الثانوي يساهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل وتقليل معدلات التسرب الدراسي. ومع ذلك، تختلف سياسات توجيه الطلاب في التعليم ما قبل الجامعي بين الدول، مما يعكس تنوعًا في النماذج التعليمية المعتمدة. فعلى سبيل المثال، نجح نظام المسارات في ألمانيا في معالجة الهدر التعليمي وتقليل معدلات الفشل، وذلك من خلال توجيه الطلاب لاتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على ميولهم واستعداداتهم الأكاديمية والمهنية. وتؤكد هذه التجربة على أهمية توفير فرص التوسع في التعليم الثانوي، مع ضرورة بذل جهود مكثفة لتوجيه الطلاب وإرشادهم نحو الخيارات المناسبة. ويشير Osikominu et al., (2021) أن الولايات المتحدة الأمريكية تبنت نموذج المدرسة الثانوية الشاملة، الذي يتيح فرصًا متساوية للطلاب دون تحديد مسارات محددة واعتمدت دول مثل بريطانيا وإسبانيا نظام

تعليمية محفزة، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تشمل مهارات التعلم والإبداع، والتقنية والإعلام، والمهارات الحياتية والمهنية. ومن أبرز خصائص نظام مسارات التعليم الثانوي: التكامل بين المواد الدراسية، والتوازن في صياغة المناهج، والمرونة التي تتيح للطلاب إمكانية اتخاذ القرار وتغيير مساره عبر مواد التجسير. كما يركز النظام على الإرشاد الأكاديمي المستمر والتطوير النوعي للمناهج، بما يعزز حل المشكلات والتفكير الناقد في إطار من تكافؤ الفرص وحرية الاختيار. وأخيرًا، يهدف النظام إلى إعداد خريجين مؤهلين لمواصلة تعليمهم العالي والانخراط بفعالية في الحياة الجامعية وسوق العمل (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، 2021).

وتم اعتماد نظام مسارات التعليم الثانوي المطور استنادًا إلى مجموعة من المبررات الواقعية المستمدة من التحديات والتحليلات للنظام التعليمي السابق في المرحلة الثانوية. حيث اتضح وجود تحديات جوهرية، أبرزها انخفاض ملحوظ في أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية والدولية، مما يشير إلى وجود فجوة تعليمية كبيرة تصل إلى ثلاث أو أربع سنوات مقارنةً بالمعايير الدولية. علاوة على ذلك، أوضحت الإحصائيات أن النسبة الغالبة من الطلاب السعوديين (72%) تتجه نحو التخصصات النظرية في الجامعات، وهو ما يتعارض بشكل واضح مع متطلبات سوق العمل المستقبلي الذي يشهد تحولاً نحو التخصصات التقنية والمهنية. بناءً على هذه المعطيات، تم

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

تحقيق أهداف النظام وتلبية احتياجات الطلاب الأكاديمية والمهنية. ومن أبرز هذه المبادرات: معالجة الفاقد التعليمي، وتعزيز التأهيل الجامعي، وذلك من خلال تقديم (32) مادة دراسية جديدة موزعة على المسارات المختلفة، إلى جانب برامج التجسير المهني التي تُعدّ الطلاب للالتحاق بسوق العمل في المجالات الإدارية والفنية. (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، 2021).

وفقاً لبرنامج تنمية القدرات البشرية (2021) يُعزّز النظام فرص التعاون مع القطاع المهني عبر بناء شراكات مهنية مع جهات العمل المختلفة، حيث يُعدّ تعزيز الشراكات بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وتوفير الموارد التقنية والبشرية أحد المتطلبات الأساسية لضمان نجاح هذا التحول وتحقيق الأهداف التنموية المرجوة. وفي هذا الصدد، يشير (Kochhar - Bryant (2008 لضمان فعالية عملية الانتقال من المرحلة الثانوية إلى التعليم الجامعي، من المهم عقد شراكات منهجية بين المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم العالي، تستند إلى استراتيجيات واضحة تُعنى بتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل منظم ومنسق، ولتحقيق الوصول والنجاح في بيئات ما بعد المرحلة الثانوية، لا بد من إعادة هيكلة الخدمات التعليمية وتحسينها، وتطوير الأنظمة المدرسية، بما يعزز من تكامل الجهود بين الجهات المعنية. كما يُعدّ التركيز على الأهداف الفردية للطلاب محوراً رئيساً في هذه العملية، لما له من أثر في تحقيق نتائج مخصصة تدعم مهارات الطالب

المدارس الشاملة لتعزيز مبدأ المساواة. بينما حافظت دول أخرى مثل ألمانيا وهولندا على أنظمة المسارات التخصصية التي تبدأ بعد المرحلة الابتدائية أو المتوسطة، بهدف تلبية احتياجات سوق العمل ومتطلبات التعليم العالي حيث تؤثر هذه السياسات بشكل كبير في مستقبل الطلاب وفرصهم المهنية (Jürges & Schneider, 2007؛ الجابري، 2016).

ثالثاً: عناصر نظام مسارات التعليم الثانوي وآلية تطبيقه.

تتضمن آلية تطبيق النظام وتنوع المسارات على انطلاقاً مراحل النظام تدريجياً من خلال سنة أولى مشتركة تُتيح عمليات التوجيه والفرز المبكر للطلاب، يليها اختيار مسارات متخصصة في السنتين الثانية والثالثة، وتشمل هذه المسارات: المسار العام، ومسار الصحة والحياة، ومسار علوم الحاسب والهندسة، ومسار إدارة الأعمال، والمسار الشرعي. وقد عُرّز النظام بمناهج ومواد دراسية مُستحدثة مثل: التفكير الناقد، والمواطنة الرقمية، وعلوم الأرض والفضاء، والتقنية الرقمية، ويسعى المشروع إلى إلغاء الحاجة للسنة التحضيرية في الجامعات، وتوسيع فرص التعلُّم وتنويعها لجميع فئات الطلاب، مع تحسين كفاءة المنظومة التعليمية، وتعزيز مهارات الطلاب في اللغة الإنجليزية من خلال شهادات مُعترف بها دولياً، والعمل التطوعي - بوصفه مُتطلباً للتخرّج - لتعزيز قيمة المسؤولية المجتمعية لدى الطلاب، كما يقدّم النظام خيارات للتعلُّم عن بُعد والتعليم المدمج؛ كما يتبنى نظام مسارات التعليم مجموعة من البرامج والمبادرات المتكاملة التي تهدف إلى

وتسهم في تعزيز فرص نجاحه الأكاديمي والمهني.

وفي إطار دعم الطلاب أكاديمياً وتربوياً، يوفر النظام خدمة الإرشاد الأكاديمي التي تُسهم في توجيه الطلاب لاختيار المسار المناسب لقدراتهم وميولهم، إضافة إلى حصص الإتقان والتي يتم من خلالها تقديم دعم للطلبة بناء على احتياجاتهم الفردية. كما يتضمن النظام مشروع التخرج، الذي يمثل مطلباً أساسياً للتخرج، ويهدف إلى الربط بين الجانب النظري والتطبيقي، من خلال تنفيذ الطالب مشروعاً يُظهر فيه المهارات والمعارف التي اكتسبها في مساره التخصصي؛ وتهدف هذه المبادرات مجتمعة إلى تحقيق الكفاءة والعدالة في النظام التعليمي، وتوفير فرص تعليمية متكافئة تمكن جميع الطلاب من تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، 2021).

رابعاً: التحديات الميدانية المتعلقة بالتطبيق الفعال لنظام مسارات التعليم الثانوي.

على الرغم من الجهود المبذولة لتطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك العديد من التحديات الميدانية التي تؤثر في فعالية تنفيذه وتحقيق أهدافه المرجوة، حيث أشارت دراسة العريفي (2022) إلى وجود تحديات متعددة، من بينها ضعف البنية التحتية في بعض المدارس، والنقص في الموارد البشرية المؤهلة لتدريس المواد الجديدة، مما يزيد من الضغط على المعلمين، إضافة إلى ذلك، هناك غموض يكتنف سياسة

القبول الجامعي المتعلقة بمخرجات نظام المسارات، مما يسبب إرباكاً للطلاب وأولياء الأمور عند اختيار المسار المناسب. ومن التحديات الأخرى وجود قصور في برامج التأهيل والتدريب، حيث تعاني المدارس من نقص في عدد المعلمين المؤهلين لتدريس التخصصات المستحدثة. وفي هذا الصدد، أكد Inès et al., (2022) أن التطوير المهني المستمر له تأثير ملموس في تحسين الممارسات التربوية والمنهجية المتعلقة بالعمل مع فئات الطلاب المختلفة واحتياجاتهم التربوية الفردية، ومما يثير القلق أن نقص تقديم التطوير المهني للمعلمين في المدارس أدى إلى عدم تحقق تغييرات فعالة وكافية لبناء التعليم الشامل على أساس التنوع الطلابي، ومراعاة اختلافات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطبيعة قدراتهم.

ويرى أبو نيان (2023) أن إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة يواجه تحديات جوهرية تؤثر في قدرتهم على تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المتقدمة، حيث إن النقص في التدريب يجعل معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية أقل دراية بالتعديلات التربوية الضرورية، وأقل إلماماً بالاستراتيجيات الفعالة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما يضيف أبو نيان، أن معلمو التربية الخاصة يواجهون تحديات إضافية لعدم كفاية البرامج التي تزودهم بالمعرفة النظرية والخبرة العملية اللازمة لتدريس المرحلتين المتوسطة والثانوية، وغالباً ما تفتقر هذه البرامج

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. إذ يُعدُّ الاهتمام بتقييم نظام المسارات من منظور هذه الفئة محدودًا في الأدبيات التربوية المحلية، على الرغم من أهمية رصد مدى مواءمته لاحتياجاتهم التعليمية والانتقالية. ومع ذلك، تمكَّنت الباحثة من الوصول إلى عدد من الدراسات التي تناولت نظام المسارات في سياق طلاب التعليم العام، والتي يمكن الاستفادة منها في بناء تصور أولي حول فاعلية النظام وتحدياته، تمهيدًا لربطها باحتياجات ذوي صعوبات التعلُّم، ومن تلك الدراسات دراسة الصوقي (2023) والتي هدفت إلى التعرف على الدور الذي يقدمه نظام المسارات التعليمي الجديد للمرحلة الثانوية في تهيئة الطلاب لسوق العمل ضمن رؤية المملكة 2030، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبانة مكوَّنة من (23) عبارة وُزَّعت على عينة شملت (101) من مشرفي ومديري المدارس في إدارة تعليم محافظة رجال ألمع. وأظهرت الدراسة أن نظام المسارات له دور مهم في تلبية احتياجات سوق العمل، حيث جاءت درجة الاستجابة للمؤشرات المرتبطة بتنمية المهارات التطبيقية مرتفعة جدًا بنسبة 83.2٪، وأشارت إلى أن نظام المسارات يُعدُّ الطلاب بشكل أفضل لسوق العمل عبر تطوير مهارات تقنية ومهنية تتناسب مع احتياجات التوظيف، كما أنه يُعزِّز من مُخرجات التعليم لخلق نظام تعليمي عالمي.

وكشفت دراسة العريفي (2022) عن التحديات التي تواجه تطبيق نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية، من

إلى التركيز على استراتيجيات العمل الجماعي، وتصميم البرامج الانتقالية التي تلبي احتياجات هذه الفئة من الطلاب ودعم مهارات اتخاذ القرار لديهم. ويؤدي هذا القصور في الإعداد إلى صعوبات في التعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، الذين قد يظهرون مقاومة تجاه تنفيذ التدخلات الفردية الضرورية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ومن التحديات التي ظهرت ميدانيا في تطبيق النظام، نقص فاعلية الإرشاد الأكاديمي ووجود فجوة بين المهارات التي يمتلكها الطلاب ومتطلبات سوق العمل، حيث يشير كل من الخمشي (2021)، والعريفي (2022) إلى وجود ضعف تأهيل المرشدين الأكاديميين في مجال نظام المسارات، مما يستدعي تطوير برامج إرشادية وتعليمية شاملة ومن الناحية التقنية، فيتأخر تحديث نظام (نور) بما يتوافق مع متطلبات المسارات التخصصية، الأمر الذي يعوق سير العملية التعليمية. ويُضاف إلى ذلك ضعف الوعي المجتمعي بنظام المسارات وأهميته في تطوير التعليم، مما يتطلب تعزيز الجهود الإعلامية والتوعوية لتوضيح دوره في تحسين مخرجات التعليم.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي.

نظرًا لحداثة تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وبحسب علم الباحثة، لا تتوافر دراسات كافية تناولت هذا النظام بوجه خاص في سياق

قائمة على مهارات الاقتصاد المعرفي، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل الأدلة الإرشادية لنظام التعليم الثانوي، بما في ذلك: دليل التعريف، ودليل منسق المسارات، ودليل مدير المدرسة، والخطط الدراسية. وأظهرت النتائج أن نظام مسارات التعليم الثانوي يُحقّق معايير الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة إلى مرتفعة في بعض الجوانب، حيث بلغت نسبة تحقيق رؤية البرنامج وأهدافه 73.28٪ و 85.71٪ على التوالي، وكانت هناك بعض التحدّيات في إستراتيجيات التدريس والتقنيات التعليمية، حيث أظهرت فجوات بدرجات متوسطة وضعيفة في بعض المحاور.

المحور الثاني: المرحلة الانتقالية لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

استقصت دراسة الحمادي وأبا حسين (2023) تصورات خريجي المدارس الثانوية من ذوي صعوبات التعلم حول احتياجاتهم الانتقالية، وذلك في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم الجامعي. استخدمت الدراسة المنهج النوعي الاستقرائي من خلال مقابلات شبه منظمة مع خمسة خريجين من برامج صعوبات التعلم، وتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي وقد أظهرت النتائج موضوعين رئيسيين: يتمثل الأول في الاحتياج إلى الإعداد الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الثانوية، بينما تمثل الثاني في أهمية التواصل المبكر بين

وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية ومديرات ووكيلات المدارس الثانوية التابعة لإدارة تعليم تبوك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة مكوّنة من (159) مُشارِكة، وأظهرت النتائج وجود تحديات أبرزها: ضعف وضوح آليات المهام المطلوبة للتخرّج، وغياب مرشدات أكاديميات لتوجيه الطالبات، وعدم الجاهزية الكافية للمدارس والبنية التحتية، وكشفت الدراسة عن الحاجة إلى تعزيز الكفاءة في نظام المسارات المطور من خلال الدورات التدريبية، وتفعيل التوعية بالتخصّصات الجديدة لتحسين العملية التعليمية.

ركزت دراسة الشهري (2022) على التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في المملكة، مع الانتقال إلى نظام المسارات الأكاديمية، واستخدمت المنهج الكمي عبر استبانة مكوّنة من (27) فقرة، شارك فيها (335) معلّمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وكشفت النتائج عن احتياجات تدريبية متوسطة بشكل عام، مع وجود احتياجات تدريبية مرتفعة في مجالات صياغة أهداف التعلّم، ودمج التقنية في الأنشطة التعليمية، والإشراف على مشاريع التخرّج، وأكدت الدراسة على أهمية تزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لدعم التحوّل التعليمي ومساعدة الطلاب للتكيّف مع مُتطلّبات النظام الجديد.

تطرقت دراسة الخثعمي (2022) إلى تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة في ضوء معايير مُقترحة

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

أجرى Connor et al., (2020) دراسة نوعية بهدف الكشف عن الدعم المتاح للطلاب من ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية لضمان تحرّجهم، وباستخدام أسلوب العينة الهادفة تم اختيار وإجراء مقابلات شبه منظمة على عينة من (40) طالباً في الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر من ثلاث مدارس ثانوية، وتضمّنت البرامج التعليمية للطلاب صفوفًا شاملة داخل التعليم العام، مع دعم إضافي عبر فصول تعليمية مشتركة أو غرف موارد منفصلة لمدة فترة واحدة يوميًا. وأظهرت النتائج أهمية دعم المعلمين من خلال المرونة والتفاني، ودور المرشدين في تقديم الدعم الأكاديمي والعاطفي، وأثر الشراكات الفعّالة بين المدرسة والأسرة، كما أبرزت الدراسة وعي الطلاب بقدرتهم على التحفيز الذاتي رغم التحدّيات الأكاديمية. وقد ناقشت الدراسة هذه النتائج في ضوء تحسين ممارسات الدعم داخل المجتمع المدرسي، وأوصت بتعزيز دور الأطراف المعنية لتوفير بيئة تعليمية داعمة تُمكن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من التخرج بنجاح.

كما هدفت دراسة الحمادي وربابعة (2020) إلى قياس مدى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة لمهارات تقرير المصير، وشملت عينة الدراسة (61) طالبة (31 من ذوات صعوبات التعلُّم، و30 من العاديين) من المنطقة الشرقية في السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصمّمت أداة لقياس مهارات تقرير المصير موزّعة على أربعة محاور:

الجامعات والمدارس لدعم انتقالهم الأكاديمي. وقد تفرّعت عن هذين الموضوعين ست موضوعات فرعية تم تحديدها بوصفها احتياجات جوهرية من قبل المشاركين، واختُتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي تؤكد على أهمية بناء شراكات مؤسسية فعالة وتوفير الدعم التربوي المناسب لضمان انتقال ناجح للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم نحو التعليم الجامعي.

سعت دراسة باقازي، والمغيري (2022) إلى التعرف على الميول الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلتين الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية، واستكشف مدى ملائمة التخصصات الجامعية لميولهم، إضافةً إلى رصد التحديات التي تواجههم عند اختيار تخصصاتهم أو خلال دراستهم الجامعية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانتين، حيث طُبقت الأولى على (398) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية، بينما طُبقت الثانية على (209) طالبًا وطالبة في المرحلة الجامعية. وكشفت النتائج عن وجود تفاوت بين أفراد العينة في مدى ملائمة التخصصات الجامعية لميولهم، كما أظهرت أنهم يواجهون تحديات بارزة، من أبرزها: قلة المعلومات المتوفرة حول التخصصات الجامعية، وضعف فرص الاختيار المتكافئة، إلى جانب غياب بعض التخصصات التي تتناسب مع ميولهم في الجامعات، بالإضافة إلى محدودية المعلومات بشأن خدمات الدعم المتوفرة في مؤسسات التعليم العالي.

والاختلافات اللغوية، وأن الطلاب يعانون من ضعف مهارات الدفاع عن النفس؛ مما يؤثر في أدائهم الأكاديمي والاجتماعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى تنوع في التوجهات البحثية، واختلاف في المنهجيات، مع تقاطعات واضحة في النتائج. حيث ركزت الدراسات التي تناولت تطبيق نظام المسارات التعليمية في المرحلة الثانوية، على تقييم النظام من منظور التعليم العام، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي كما في دراسات (الصوقي، 2023؛ العريفي، 2022؛ الشهري، 2022؛ الخثعمي، 2022)، وكشفت هذه الدراسات عن جوانب قوة للنظام تتمثل في مساهمته في تلبية متطلبات سوق العمل وتنمية المهارات التطبيقية، إلى جانب إبرازها لتحديات تتعلق بالبنية التحتية، وتأهيل الكوادر التربوية، وضبابية السياسات، وغياب الدعم الإرشادي الفعال.

أما فيما يخص الدراسات المرتبطة بالمرحلة الانتقالية للطلبة ذوو صعوبات التعلم، فقد استخدمت العديد منها المنهج النوعي القائم على المقابلات شبه المنظمة، كما هو الحال في دراستي الحمادي وأبا حسين (2023)، و Connor et al. (2020)، مما أتاح مساحة لفهم أعمق لتجارب الطلاب وتحدياتهم الشخصية. وقد أجمعت هذه الدراسات على أهمية الإعداد المبكر، ودور الإرشاد الأكاديمي، والشركات بين المدرسة والجامعة والأسرة، كما أشارت إلى

الاستقلالية، وتنظيم الذات، والتفكير النفسي، ومعرفة الذات. وأظهرت النتائج امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم لمهارات تقرير المصير بدرجة متوسطة مقارنة بالطالبات العاديات، اللاتي أظهرن درجة عالية.

ركزت دراسة الجبالي (2020) على دراسة فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظريات تقرير المصير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واعتمدت على عينة مكوَّنة من (30) طالبًا وطالبة من محافظة عجلون، قُسموا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأظهرت الدراسة تحسُّناً ملحوظاً في مهارات تقرير المصير واتخاذ القرار لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية تُعزِّز من مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، وتقديم ورش عمل لأولياء الأمور؛ لتوعيتهم بكيفية دعم أبنائهم.

تطرقت دراسة (2016) Alabdulwahab، إلى استكشاف التَّحدِّيات التي يواجهها الطلاب الجامعيون ذوو صعوبات التَّعلُّم في الولايات المتحدة، واعتمدت الباحثة على المنهج النوعي باستخدام المقابلات ومراجعة الوثائق، واستهدفت عينة صغيرة من ثلاثة طلاب جامعيين، وكشفت نتائج الدراسة عن تحديات تنظيمية وثقافية واجهها الطلاب، منها: ضعف الدعم الأكاديمي والإداري، وعدم التمييز بين صعوبات التَّعلُّم

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يركز على وصف الظاهرة المراد دراستها من خلال جمع المعلومات من جميع مجتمع الدراسة أو بعضه (القاضي، 2013). ويُعدّ هذا المنهج كما أكّد درويش (2018) من الأدوات الأساسية المُستخدَمة في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، حيث تجمع البيانات باستخدام أدوات متخصصة تهدف إلى الحصول على معلومات شاملة حول الظاهرة؛ مما يتيح فهمًا متكاملًا لمختلف الجوانب المرتبطة بها.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة في (مدارس التعليم العام، والمدارس الأهلية ومدارس الدمج) والتي تتضمن تطبيق نظام مسارات الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الرياض، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (25044) معلم ومعلمة، مقسمين كالآتي: (24527) معلمي ومعلمات التعليم العام و(517) معلمي ومعلمات التربية الخاصة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي 1446هـ، وقد تم إرسال رابط الاستبانة الإلكترونية للمدارس عبر إدارة التطوير والتحول بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض وذلك بعد الحصول على موافقة مركز بحوث سياسات التعليم بوزارة التعليم ولجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الأميرة نورة بنت

ضعف وعي الطلاب بمجالات الانتقال، وقلة مشاركتهم في إعداد خططهم المستقبلية.

تختلف دراسة باقازي والمغيري (2022) من حيث استخدامها للمنهج الكمي وتحليلها لتباين الميول الدراسية والتحديات في المرحلتين الثانوية والجامعية، وتلتقي في نتائجها مع الدراسات النوعية السابقة في التأكيد على قلة المعلومات حول التخصصات وخدمات الدعم، ما يؤثر على قرارات الطلاب الانتقالية. ما ركزت دراسات الحمادي وربابعة (2020)، والجبالي (2020)، و(Alabdulwahab 2016) على أهمية مهارات تقرير المصير والتحديات الفردية والتنظيمية، مشيرة إلى أثرها الكبير على نجاح انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وهو ما يدعم الحاجة لتضمين هذه المهارات في البرامج التربوية والانتقالية.

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة لم تتناول بشكل مباشر العلاقة بين نظام مسارات التعليم الثانوي واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، إلا أنه يمكن الاستفادة من نتائجها في استقراء مدى جاهزية هذا النظام لتلبية احتياجاتهم. وقد أسهمت هذه الدراسات في تسليط الضوء على أوجه القصور ومواطن القوة في التطبيق الميداني للنظام، مما مكّن الباحثة من تحديد الفجوة البحثية، وبناء أداة الدراسة بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة البحثية، فضلاً عن إثراء الإطار النظري وتوفير أرضية للمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.

عبدالرحمن. ووفقاً لأخلاقيات البحث العلمي كانت مشاركة العينة تطوعية، وبعد توزيع الاستبانات، واستلامها استبعد بعضها لعدم اكتمالها أو اعتذار بعض أفراد العينة عن المشاركة، وبذلك أصبح عدد الاستبانات المتوفرة والصالحة للتحليل الإحصائي (429) استبانة، شملت (257) من معلمي ومعلمات التعليم العام، و(172) من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المرحلة الثانوية. ويُعد حجم العينة ممثلاً لمجتمع الدراسة، وذلك باستخدام المعادلة الإحصائية التي طوّرها Krejcie & Morgan, 1970 كما ورد في Chuan & Penyelidikan, (2006) ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

المتغير	المستويات التصنيفية	التكرار	النسبة
نوع المدرسة	مدرسة تعليم عام	333	77.6
	مدرسة أهلية	30	7.0
	مدرسة دمج	66	15.4
	المجموع	429	100%
الجنس	أنثى	178	41.5
	ذكر	251	58.5
	المجموع	429	100%
العمل الحالي	معلم/ة تعليم عام	257	257
	معلم/ة تربية خاصة	172	172
	المجموع	429	100%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	18	4.2
	من 5-10 سنوات	43	10.0
	أكثر من 10 سنوات	368	85.8
	المجموع	429	100%
الدورات التدريبية بمجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلّم	لا	382	89.1
	نعم	47	11.0
	المجموع	429	100%

أداة الدراسة: التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة، 2021؛ العريفي، 2022؛ باقازي والمغيري، 2022؛ Connor et al., 2020) بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعتها موضوعها. وتم تقسيم الأداة كالآتي:

القسم الأول: يحتوي مقدمة وتعريف بأهداف الدراسة، ونوع البيانات المطلوبة، وأفراد عينة الدراسة، مع تقديم شرح وضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتأكيد بأن مشاركة العينة تطوعية، وتوضيح بأن استخدام بيانات البحث ونتائجه لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة شملت (نوع المدرسة، الجنس، العمل الحالي، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم).

القسم الثالث: يتضمن على (30) عبارة وزعت على محاور الدراسة الثلاثة كالآتي، المحور الأول: مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتضمن على (10) عبارات، المحور الثاني: مساهمة نظام مسارات التعليم

الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل، وتضمن على (10) عبارات، المحور الثالث: إمكانات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتضمن على (10) عبارات. كما حددت الباحثة مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي المتدرج كمقياس لعبارات الاستبانة في محاورها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبداية: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1) وللتمكن من تفسير المتوسطات الحسابية، تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = $(5 - 1) ÷ 5 = 0.80$. يوضح الجدول رقم (2) مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومعياري الحكم عليها، وسيعتمد هذا التقسيم في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

جدول (2): درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

الدرجة	معياري الحكم على النتائج		فئة المتوسط	
			من	إلى
5	موافق بشدة	بدرجة عالية جداً	4.21	5
4	موافق	بدرجة عالية	3.41	4.20
3	محايد	بدرجة متوسطة	2.61	3.40
2	غير موافق	بدرجة ضعيفة	1.81	2.60
1	غير موافق بشدة	بدرجة ضعيفة جداً	1	1.80

يوضح الجدول (2) مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومعيار الحكم عليها، وسيُعمد هذا التقسيم في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

صدق أداة الدراسة: صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق

الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة تم عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة من مختلف الجامعات بالملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى معلمين من التربية الخاصة بوزارة التعليم. وذلك لإبداء رأيهم من حيث وضوح الفقرات، وأهميتها، ومدى ارتباط الفقرات

الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يتضح من الجدول رقم (3).

جدول (3): مُعاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

المحور	العبارة	مُعامل الارتباط	المحور	العبارة	مُعامل الارتباط	المحور	العبارة	مُعامل الارتباط
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلم	1	0.807**	مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل	11	0.909**	ممكّنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلم	21	0.878**
	2	0.873**		12	0.921**		22	0.822**
	3	0.894**		13	0.925**		23	0.888**
	4	0.892**		14	0.910**		24	0.917**
	5	0.858**		15	0.921**		25	0.898**
	6	0.812**		16	0.921**		26	0.909**
	7	0.881**		17	0.884**		27	0.889**
	8	0.896**		18	0.890**		28	0.908**
	9	0.870**		19	0.908**		29	0.836**
	10	0.866**		20	0.924**		30	0.826**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

تبيّن من الجدول (3)؛ أن مُعاملات الارتباط لكل العبارات بالاستبانة ارتبطت بدرجة موجبة دالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ مما يُشير إلى صدق محتوى الاستبانة واتساق بنودها، ثم تم حساب مُعامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها، وجاءت النتائج كما في جدول (4) الآتي:

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

جدول (4): مُعَامِلَات ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	مُعَامِل الارتباط
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	0.946**
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل.	0.956**
ممكنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	0.949**

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل.

من الجدول (4)؛ يتضح أن مُعَامِلَات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة ترتبط بدرجة موجبة دالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت القيم بين (0.946) و(0.956)؛ مما يُشير إلى صدق محتوى المحور من محاور الاستبانة. ثبات أداة الدراسة: أستخدم مُعَامِل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول (5) قيم مُعَامِلَات الثابت لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (5): مُعَامِل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

المحاور والأبعاد	عدد العبارات	الثبات
المحور الأول: مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	10	0.961
المحور الثاني: مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل.	10	0.977
المحور الثالث: ممكنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	10	0.967
الثبات العام	30	0.986

يتضح من الجدول (5)؛ أن مُعَامِلَات الثبات تراوحت بين (0.961-0.977)، وأن مُعَامِل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.986)؛ ويدلّ هذا على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. نتائج الدراسة: السؤال الأول: ما مدى مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يسمح نظام المسارات للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم باختيار المقررات التي تتناسب مع قدراتهم الفردية.	33.3	1.265	9	محايد
2	يوفر نظام المسارات الإرشاد الأكاديمي الذي يدعم الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.48	1.091	2	موافق
3	يدعم نظام المسارات تكييف المقررات الدراسية وتعديلها لتلاءم مع قدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.34	1.142	8	محايد
4	يتميز نظام المسارات بتوفير نظام تقييم مستمر للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لتابعة أدائهم الأكاديمي.	3.46	1.040	5	موافق
5	يعزز نظام المسارات تطبيق إستراتيجيات تدعم نظام تصميم التعلُّم الشامل.	3.47	1.024	3	موافق
6	يتيح نظام المسارات استخدام أشكال تعلُّم مختلفة تدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ للوصول إلى التعلُّم، مثل: نظام (غرف المصادر، الانتساب، أو التعلُّم عن بُعد...).	3.62	0.989	1	موافق
7	يتضمن نظام المسارات تطوير مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.47	1.038	4	موافق
8	يتضمن نظام المسارات تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.36	1.008	7	محايد
9	يعزز نظام المسارات مهارات المنافسة العالمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.29	1.039	10	محايد
10	يزوّد نظام المسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بمهارات القرن الحادي والعشرين.	3.39	1.046	6	محايد
	مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.42	0.915		موافق

لِلوصول إلى التعلُّم، مثل غرف المصادر، الانتساب، أو التعلُّم عن بُعد. تلتها العبارة رقم (2) بمتوسط (3.48) والتي تناولت دور الإرشاد الأكاديمي في دعم الاحتياجات الفردية للطلبة. في المقابل، جاءت في المرتبة التاسعة العبارة رقم (1) المتعلقة بإتاحة اختيار المقررات بما يتناسب مع قدراتهم الفردية بمتوسط (3.33)، فيما حصلت العبارة رقم (9) الخاصة بمهارات المنافسة العالمية على أقل متوسط (3.29). وتعكس هذه النتائج أهمية تعزيز بعض الجوانب التي لم تحظَ بمستوى مرتفع من الموافقة، بما يحقق تكاملاً أكبر في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم ضمن نظام المسارات.

يتضح من الجدول (6)، أن معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة بشكل عام؛ موافقون على مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وقد بلغ المتوسط العام للمحور (3.42)، مما يشير إلى وجود اتفاق متوسط يعكس ميلاً عاماً نحو الموافقة، إلا أن النتائج أظهرت تفاوتاً في درجة الموافقة على العبارات، حيث جاءت خمسة بنود في فئة الموافقة، بينما جاءت خمسة أخرى في فئة الموافقة المتوسطة. وقد تصدرت العبارة رقم (6) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62)، وانحرف معياري (1.00)، والتي تشير إلى أن نظام المسارات يتيح استخدام أشكال تعلُّم مختلفة تدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

السؤال الثاني: ما مدى مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدخول سوق العمل؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد

الدراسة عن عبارات محور مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على عبارات محور: مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل.

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	يتضمّن نظام المسارات تأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل، من خلال التعلُّم القائم على الممارسة المهنية.	3.38	1.099	4	محايد
12	يوفّر نظام المسارات الإرشاد المهني الذي يدعم تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على المهارات المهنية المناسبة لقدراتهم.	3.40	1.062	2	محايد
13	يزوّد نظام المسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بالمهارات الناعمة التي تمكّنهم في سوق العمل.	3.34	1.060	6	محايد
14	يتيح نظام المسارات للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم تطبيق مشروع التخرج النهائي في إحدى المؤسسات المهنية أو جهات العمل المعنية.	3.27	1,071	9	محايد
15	يتضمّن نظام المسارات تأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل من خلال البرامج الفردية الانتقالية.	3.33	1.069	7	محايد
16	يتضمّن نظام المسارات شراكات مهنية مع مؤسسات التأهيل المهني؛ لتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لتأهيلهم للتوظيف.	3.25	1.114	10	محايد
17	يسمح نظام المسارات للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بالتطوُّع في المسار المهني المناسب لهم.	3.42	1.082	1	موافق
18	يساعد نظام المسارات على حصول الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على الحد الأدنى من مهارات التدريب المهني التي تؤهلهم لسوق العمل.	3.39	1.035	3	محايد
19	يوفّر نظام المسارات تقييماً مستمرّاً للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في أثناء التدريب الميداني أو الممارسة المهنية.	3.34	1.051	5	محايد
20	يؤهل نظام المسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم للوظائف المستقبلية: محلياً وعالمياً.	3.29	1.073	8	محايد
	مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل.	3.34	0.979		محايد

يتبيّن من الجدول (7) أن معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة عبّروا عن تقييم متوسط لمساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.34)، ما يدل على وجود اتفاق متوسط بين أفراد العينة حول دور النظام في هذا الجانب. وقد كشفت النتائج

عن تفاوت في آراء أفراد الدراسة، إذ ورد بند واحد فقط ضمن فئة "موافق"، بينما تم تصنيف تسعة بنود ضمن فئة "محايد"، مما يعكس تفاوتاً واضحاً في درجة القناعة بمستوى تهيئة النظام للطلاب لسوق العمل. وتصدّرت العبارة رقم (17) المرتبة الأولى، والتي نصّت على "يسمح نظام المسارات للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالتطوُّع في المسار المهني المناسب لهم"، حيث بلغ متوسطها (3.42) بانحراف معياري (1.08)، مما يشير إلى إدراك إيجابي نسبي لهذا الجانب. في المقابل، حصلت العبارة رقم (14) على المرتبة التاسعة بمتوسط (3.27)، والتي تتعلّق بإتاحة النظام لتطبيق مشروع التخرّج في المؤسسات المهنية، تلتها في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (16) التي تناولت وجود

شراكات مهنية لتأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلّم للتوظيف، بمتوسط بلغ (3.25). وتشير هذه النتائج إلى الحاجة لتعزيز الجوانب التطبيقية والمهنية في النظام بشكل أوسع، بما يسهم في تهيئة أكثر فاعلية للطلبة ذوو صعوبات التعلم للانخراط في سوق العمل.

السؤال الثالث: ما العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلّم؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور إمكانات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلّم، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور: إمكانات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلّم.

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
21	وضوح الطريقة التي يحدّد بها الطالب ذو صعوبات التعلّم مساره في نظام المسارات.	3.36	1.069	5	محايد
22	يتم تأهيل معلمي صعوبات التعلّم للتعامل مع المتطلّبات الإدارية لنظام المسارات؛ لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.	3.45	1.044	3	محايد
23	يتم تأهيل معلمي التعليم العام في نظام مسارات التعليم الثانوي على استخدام إستراتيجيات التعليم الشامل؛ لدعم تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.	3.31	1.092	9	محايد
24	يطرح نظام المسارات خطة دراسية متوازنة؛ تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلّم على إبراز طاقاتهم، وتنمية ميولهم ومواهبهم.	3.30	1.061	10	محايد
25	تفعيل الشراكة بين إدارات التعليم والجامعات؛ لتأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلّم للمرحلة الجامعية.	3.33	1.113	8	محايد
26	يتيح نظام المسارات المواءمة بين متطلّبات المسار والاحتياجات التربوية الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلّم.	3.35	1.077	7	محايد
27	يساعد نظام المسارات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على اختيار التخصص الجامعي المناسب لقدراتهم.	3.35	1.076	6	محايد

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

تابع/ جدول (8).

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
28	يفعّل نظام المسارات التعاون بين منسّق المسارات، ومعلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة؛ لدعم تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.42	1.033	4	موافق
29	لمعلم التربية الخاصة عضوية دائمة ضمن فرق ولجان نظام المسارات؛ بهدف دعم احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.52	1.013	1	موافق
30	يستفيد الطلاب ذوو صعوبات التعلُّم من حصص الإتقان في تطوير تحصيلهم الدراسي والمهني.	3.50	1.006	2	موافق
	ممكنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.39	0.922		محايد

تقدير أفراد العينة لدور التكامل المؤسسي والدعم الأكاديمي الموجه. في المقابل، جاءت في نهاية الترتيب العبارة رقم (24): "يطرح نظام المسارات خطة دراسية متوازنة تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم على إبراز طاقاتهم وتنمية ميولهم ومواهبهم"، بمتوسط (3.30)، وسبقته العبارة رقم (23): "يتم تأهيل معلمي التعليم العام في نظام مسارات التعليم الثانوي على استخدام استراتيجيات التعليم الشامل"، بمتوسط (3.31)، وهو ما يكشف عن فجوة في التأهيل والتطوير تتطلب تعزيزاً إضافياً، لضمان تفعيل ممكنات النظام بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تطبيق نظام مسارات الثانوية، تُعزى لمُتغيّر الدورات تدريبية بمجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم المسار التعليمي؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام

تشير بيانات الجدول (8) إلى أن معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة عبّروا عن مستوى اتفاق متوسط بشأن وجود ممكنات لتطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.39)، مما يعكس إدراكاً تجاه توفر عناصر داعمة لتطبيق النظام بفعالية مع هذه الفئة. وقد تفاوتت استجابات أفراد العينة، إذ جاءت ثلاث عبارات ضمن فئة "موافق"، في حين وردت سبع عبارات ضمن فئة "محايد"، وهو ما يدل على وجود تفاوت في مستوى القناعة بين أفراد العينة. وتصدّرت العبارة رقم (29) الترتيب، والتي نصّت على: "لمعلم التربية الخاصة عضوية دائمة ضمن فرق ولجان نظام المسارات بهدف دعم احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط بلغ (3.52) وانحراف معياري (1.013)، تلتها مباشرة العبارة رقم (30): "يستفيد الطلاب ذوو صعوبات التعلم من حصص الإتقان في تطوير تحصيلهم الدراسي والمهني"، بمتوسط (3.50) وانحراف معياري (1.01)، مما يشير إلى

(Independent Sample T-test)، لحساب الفروق بين الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم المسار استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقاً لاختلاف مُتغيّر الدورات التدريبية في مجال تطبيق نظام مسارات التعليم

جدول (9): نتائج اختبار (ت: T-test Sample Independent) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف مُتغيّر الدورات التدريبية.

المحاور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم	لا	382	3.37	0.915	3.183-	***0.002
	نعم	47	3.82	0.829		
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل	لا	382	3.3	0.981	2.939-	***0.003
	نعم	47	3.74	0.877		
ممكنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلم	لا	382	3.34	0.913	3.062-	***0.002
	نعم	47	3.77	0.916		

* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل.

يتضح من الجدول (9)؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل، في متوسطات استجابات معلمي ذوي صعوبات التعلُّم والتعليم العام في تطبيق نظامي مسارات الثانوية، تُعزى لِمُتغيّر الدورات التدريبية بمجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم المسار التعليمي؛ لصالح الحاصلين على الدورات التدريبية بمجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم المسار التعليمي. مما يعكس دور أن الخبرة التدريبية تُسهم بوضوح في تشكيل تصورات أكثر وعياً وإيجابية حول فاعلية النظام، فالمعلمون الحاصلون على التدريب أبدوا مستويات أعلى من القناعة

بدور نظام المسارات في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وفي تهيئتهم للاندماج في سوق العمل، إلى جانب إدراكهم بشكل أوضح للممكنات المتوفرة لتفعيل النظام بصورة فعالة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية على التعرُّف على واقع تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، ومدى مساهمته في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وتأهيلهم لمستقبلهم الجامعي والمهني. وكذلك التعرف على العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

فجاء في أدنى درجات الموافقة، وتختلف هذه النتيجة عن ما أشارت إليه رؤية النظام التي وردت في الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي (2021) توفير "تعليم ثانوي متنوع، ومتطور، ومعد للحياة، ومنافس عالمياً" ويمكن تفسيره بعدم وضوح هذا المفهوم في المناهج الحالية أو محدودية تفعيله في الممارسات التطبيقية في النظام.

كما أظهرت نتائج الدراسة، أن معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة يرون أن نظام المسارات يسهم في تهيئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل بدرجة متوسطة، وعلى الرغم من أن أحد البنود "السماح بالتطوُّع في المسار المهني المناسب" جاء في فئة الموافقة، فإن غالبية البنود التسعة الأخرى وقعت ضمن فئة "محايد"، مما يعكس وجود تفاوت في آراء أفراد العينة حول مدى فعالية النظام في هذا الجانب. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هناك جهوداً قائمة ضمن النظام لدعم الاستعداد المهني، مثل توفير الإرشاد المهني والتدريب الميداني، إلا أن هذه الجهود لا تزال بحاجة إلى مزيد من التفعيل والتطوير، وخاصة فيما يتعلق ببناء شراكات مهنية فاعلة وتوفير فرص تطبيق حقيقية داخل بيئات العمل، وتقديم دعم فردي منظم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والحاجة إلى تعزيز الجوانب العملية والمهنية فيه بشكل ممنهج ومنظم، بما يضمن انتقالاً ناجحاً للطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الحياة المهنية، والتقليل من الفجوة القائمة بين التعليم الثانوي ومتطلبات سوق العمل. وتتفق هذه النتائج مع

ومعلمي التربية الخاصة. وتبين من خلال النتائج أن هناك موافقة عامة بين أفراد العينة بدرجة متوسطة على أن نظام المسارات يُسهم في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكاديمياً، حيث تشير النتائج إلى وجود وعي نسبي لدى أفراد العينة بأهمية هذا النظام. إلا أن النتائج كشفت عن وجود تفاوت في درجة الموافقة على بنود أخرى تتعلق بتكثيف المقررات الدراسية، وتطوير مهارات التفكير النقدي ومهارات القرن الحادي والعشرين، مما يشير إلى وجود فجوة محتملة في تنفيذ هذه العناصر داخل البيئة الصفية، وهذا ما أيدته نتائج دراسة الخثعمي (2022) في وجود فجوة وتحديات في نظام المسارات فيما يتعلق في إستراتيجيات تدريس فعالة والتقنيات التعليمية. ويمكن تفسير ظهور بعض البنود في الدراسة الحالية بدرجة "محايد"، مثل بند "اختيار المقررات بما يناسب القدرات الفردية"، في ضوء ما توصلت إليه دراسة العريفي (2022) التي أكدت على وجود تحديات بنيوية في تطبيق نظام المسارات، خاصة فيما يتعلق بضعف التوعية بالاختصاصات الجديدة، وغياب الإرشاد الأكاديمي الفاعل. ويمكن تفسير هذا التفاوت إلى نقص في فهم المعلمين لآليات تطبيق النظام مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يتسق مع نتائج دراسة الشهري (2022) التي أشارت إلى وجود احتياجات تدريبية مرتفعة لدى المعلمين في مجالات تصميم الأنشطة التعليمية والإشراف على مشاريع التخرج. أما البند المتعلق بتعزيز مهارات المنافسة العالمية

ممنهج من خلال فرق متعددة التخصصات لتحديد احتياجات الطلاب الانتقالية وتوفير التهيئة المناسبة. كما تؤكد هذه النتيجة على ما أشار إليه Connor et al. (2020) و Binbakhit (2020) حول أهمية إشراك الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في خططهم التعليمية والانتقالية من خلال تعاون فعال بين المعلمين، والمرشدين الأكاديميين، وأولياء الأمور، وهو ما يعكس أهمية وجود بنية مؤسسية وشراكات منظمة في تطبيق النظام. وكشفت النتائج عن وجود فجوة في تطبيق بعض الممكّنات المهمة مثل: تأهيل معلمي التعليم العام لاستخدام استراتيجيات التعليم الشامل، والتعاون مع معلم التربية الخاصة، وهذا لا يعكس ما أوضحه دليل منسق المسارات (2021) إلى أهمية التعاون بين منسق المسارات ومعلمي التعليم العام والتربية الخاصة لضمان تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما أظهرت النتائج بأن المعلمين والمعلمات الذين التحقوا مقارنة بالمعلمين الذين لم يلتحقوا بدورات تدريبية في مجال نظام المسارات في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، كانوا أكثر إدراكاً لأهمية النظام في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يعكس أن التدريب المهني المتخصص يُسهم في تعزيز وعي المعلمين، وتطوير ممارساتهم التدريسية، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو النظام. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهري (2022) التي كشفت عن وجود احتياج تدريبي مرتفع بين

دراسة باقازي والمغيري (2022)، التي كشفت عن وجود فجوة بين ميول الطلاب من ذوي الإعاقة والتخصصات الجامعية المتاحة، وضعف في فرص الاختيار، وغياب واضح لبعض التخصصات المناسبة لهم، بالإضافة إلى قلة المعلومات المتوفرة عن خدمات الدعم في التعليم العالي. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة الحمادي وأبا حسين (2023) التي أكدت الحاجة إلى إعداد شامل ومبكر للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم خلال المرحلة الثانوية لدعم انتقالهم الأكاديمي والمهني.

كما كشفت النتائج أن هناك تبايناً بين أفراد العينة من معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة حول ممكّنات تطبيق نظام المسارات بفعالية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد احتلت عبارة "لمعلم التربية الخاصة عضوية دائمة ضمن فرق ولجان نظام المسارات" المرتبة الأولى مما يعكس إدراك أفراد العينة لأهمية وجود متخصصين وممثلين للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن فرق اتخاذ القرار لضمان مواءمة النظام لاحتياجاتهم. وتلتها في المرتبة الثانية عبارة "يستفيد الطلاب ذوو صعوبات التعلُّم من حصص الإتقان في تطوير تحصيلهم الدراسي والمهني"، وهو ما يعكس وعياً بدور البرامج الداعمة والمخصصة مثل حصص الإتقان في تمكين الطلاب من مواصلة تعلمهم بما يتناسب مع قدراتهم الفردية. وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الحمادي وأبا حسين (2023)، التي أكدت على ضرورة تقديم دعم مؤسسي

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

- معلمي المرحلة الثانوية في ظل تطبيق نظام المسارات، خاصة في مجالات دمج التقنية، وصياغة الأهداف التعليمية، والإشراف على المشاريع، وهي عناصر حيوية لدعم التعليم المتمركز حول الطالب. كما تدعم دراسة Connor et al. (2020) هذه النتيجة، إذ بينت أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً متخصصاً في مجال دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، تمكنوا من توظيف استراتيجيات تعليمية أكثر مرونة وفعالية، مما انعكس إيجاباً على تحصيل الطلاب وتخرجهم. كما أكدت أهمية الدعم المؤسسي المستمر والتدريب المتواصل في بناء بيئة تعليمية مشجعة ومحفزة لهؤلاء الطلاب، وهو ما يمثل عنصراً حاسماً في ضمان نجاحهم الأكاديمي والمهني بعد التخرج. ويتسق ذلك مع نتائج الدراسة الحالية التي أوضحت أن المعلمين المدربين أظهروا وعياً أوسع بممكنات النظام، مقارنة بزملائهم الذين لم يحصلوا على تدريب.
- الشامل والتخطيط الانتقالي.
- 3- تطوير أدوات تنفيذ نظام المسارات لتعزيز الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، من خلال تنوع أساليب التعلم، وتكييف المناهج الدراسية بشكل يراعي احتياجاتهم، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد، وما وراء المعرفة، والمنافسة العالمية.
- 4- تعزيز خدمات الإرشاد الأكاديمي والمهني المخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ لتمكينهم من اتخاذ قرارات تعليمية ومهنية مدروسة تتناسب مع قدراتهم وميولهم.
- 5- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مستقبلية تُقيِّم أثر نظام المسارات على فئات التربية الخاصة، خصوصاً في ضوء اختلاف التخصصات والمسارات، والتوسع في توثيق التجارب الميدانية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو نيان، إبراهيم سعد. (2023). صعوبات التعلُّم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة. (2021). وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.
- الاختبارات الدولية في التعليم بالمملكة. (2023). وزارة التعليم.
- الجابري، نيف. (2016). التشعب في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية: محدداته وانعكاساته على الكفاءة وتكافؤ الفرص في

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثة:

- 1- قيام المختصين بوزارة التعليم لإعداد دليل إرشادي شامل يوجِّه الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم وأولياء أمورهم في نظام مسارات التعليم الثانوي، يوضح الخيارات التعليمية المناسبة وآليات الدعم المتاحة.
- 2- تضمين الدورات التدريبية المتخصصة في نظام المسارات ضمن خطط التطوير المهني لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة، مع التركيز على استراتيجيات التعليم

- التعليم. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 11(2)، 311-336.
- الصوقي، فاطمة بنت موسى. (2023). دور التحول لنظام المسارات التعليمية للمرحلة الثانوية في تهيئة الطلاب لتلبية احتياجات سوق العمل من وجهة نظر القيادات التربوية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، 89(3)، 541-594.
- العريفي، حصة بنت سعد. (2022). التَّحَدِّيات التي تواجه نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره من وجهة نظر القائدات التربويات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(4)، 393-411.
- العنزي، عبد العزيز مطير. (2020). دراسة تحليلية مقارنة لمشروع تطوير مسارات الثانوية العامة والأكاديميات المتخصصة بالمملكة العربية السعودية على ضوء عدد من التجارب الدولية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4(15)، 251-286.
- القاضي، المكاشفي عثمان. (2013). استراتيجيات البحث العلمي: دليل المهارات التطبيقية للباحثين. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- المؤتمر الصحفي لمعالي وزير التعليم للإعلان عن آلية التقويم الدراسي الجديد لعام 1443. (1442). وزارة التعليم: قناة عين. <https://youtu.be/1CdIxCa97vk>
- الموسى، منيرة عبد الرحمن. (2020). درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية ذوات صعوبات التعلم لمهارات الإرادة الذاتية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 36(4)، 412-433.
- باقلازي، أفراح، والمغيري، سلمان. (2022). واقع مناسبة التخصصات الجامعية لميول واتجاهات الطلبة من ذوي الإعاقة والمعوقات التي تواجههم. هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة.
- بدوي، محمود، والمولى، أحمد جاد. (2013). أثر برنامج قائم على
- الجبالي، حمزة. (2016). *مدخل إلى فهم صعوبات التَّعلُّم*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- الحمادي، سارة بنت أحمد؛ وربابعة، أحمد عبد الله. (2020). قياس مدى امتلاك مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 9(4)، 144-174.
- الحمادي، هدى جابر؛ وأبا حسين، وداد عبد الرحمن. (2024). الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي: تصورات الخريجين ذوي صعوبات التَّعلُّم لاحتياجاتهم الانتقالية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 32(32)، 113-146.
- الختنمي، فوزية خفير. (2022). تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي: دراسة تحليلية. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 36(1-20).
- الخمشي، زيد. (2021). مسارات التعليم العام. خمسة تساؤلات وأربعة تحديات على طاولة وزارة التعليم. صحيفة سبق. <https://sabq.org/pdr64T>
- الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (2015). وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- الدوسري، مبارك بن سعد؛ وسعيدان، سارة سعد. (2023). درجة امتلاك مهارات تقرير المصير وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، 41(41)، 155-186.
- الشهري، راجح عبد الله. (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء التحول لنظام المسارات الأكاديمية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، 89(107)، 1-45.

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

- Chuan, C. L., & Penyelidikan, J. (2006). Sample size estimation using Krejcie and Morgan and Cohen statistical power analysis: A comparison. *Jurnal Penyelidikan IPBL*, 7(1), 78-86.
- Connor, D., Cavendish, W., Hallaran, A., & Olander, L. (2020). "I'm bright enough to do it, even though sometimes I feel I can't do it": Perspectives of high school students with learning disabilities about existing supports to achieve graduation. *Disability Studies Quarterly*, 40(2).
- Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 6-20.
- Flynn, K. (2014). Fostering critical thinking skills in students with learning disabilities through online problem-based learning. Proceedings of the International Conference e-Learning. Lisbon, Portugal: International Association for Development of the Information Society.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1988). A New Definition of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 217-223. <https://doi.org/10.2307/1510766>
- Inês, H., Pacheco, J., Abelha, M., & Seabra, F. (2022). Teaching Students with Learning Difficulties or Disabilities: Regular Education Teachers' Professional Development and Practices. *Education Sciences*, 12(10), 652.
- Jürges, H., & Schneider, K. (2007). What Can Go Wrong Will Go Wrong: Birthday Effects and Early Tracking in the German School System.
- Kirk, S. A. (2014). Republication of "Learning Disabilities: A Historical Note". *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 125-128.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2008). Collaboration and system coordination for students with special needs: From early childhood to the postsecondary years. Merrill/Prentice Hall Education Publishers.
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs.
- Lerner, J., & Johns, B. (2014). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, and Modern Approaches*. (Translated by Soha Al-Hassan). Dar Al-Fikr.
- Madaus, J.W. (2005). Navigating the college transition maze: A guide for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 32-37.
- National Center for Education Statistics. (2022). *Students with disabilities*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>
- نظرية "تريز" في صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب غرف المصادر بمنطقة الجوف. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 12(2)، 1276-1294.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). الوثيقة الإعلامية: برنامج تنمية القدرات البشرية 2021-2025. رؤية السعودية 2030. https://www.vision2030.gov.sa/media/vp4j15ya/hcdp-delivery-plan_ar.pdf
- درويش، محمود. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية. (2020). وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
- دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. (2020). وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
- دليل منسق المسارات. (2021). وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- رؤية السعودية 2030. (2016). رؤية السعودية 2030. <https://www.vision2030.gov.sa/>
- رؤية السعودية 2030. (2025). وطن طموح: تمكين الجميع من خلال نظام اجتماعي راسخ. <https://www.vision2030.gov.sa/ar/overview/pillars/an-ambitious-nation>
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Alabdulwahab, R. (2016). *Postsecondary education for international undergraduate students with learning disabilities in the United States* [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. Dissertations.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. American Psychiatric Association; Washington, DC, USA: 2013. (DSM-5)
- Binbakhit, N. M. (2020). *A qualitative study investigating post-secondary services for students with learning disabilities at Saudi universities* [Doctoral dissertation, Western Michigan University]. ProQuest Dissertation Publishing.

- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations. (2023). Goal 4: Quality education. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- Wehmeyer, M. L. (2019). Strengths-based approaches to educating all learners with disabilities. Teachers College Press
- Yeager, K. H., & Morgan, J. J. (2023). Transition perspectives of high school students with learning disabilities: A qualitative metasynthesis. *Learning Disability Quarterly*, 46(3), 191–203. <https://doi.org/10.1177/07319487221140100>
- ***
- National Center for Education Statistics. (2024). Condition of education 2024: Students with disabilities. U.S. Department of Education.
- National Center for Learning Disabilities. (2024). The state of learning disabilities: Navigating the transition to adulthood. <https://ncld.org/understand-the-issues/state-of-ld-report/>
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M., & Shaver, D. (2010). National Center for Special Education Research. (2010). Comparisons across time of the outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school: A report of findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2010-3008). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Osikominu, A., Pfeifer, G., & Strohmaier, K. (2021). The effects of secondary school track choice: A disaggregated synthetic control approach. *Economics of Education Review*, 27, 950-970.
- Prasadh, R. S., & Burle, S. M. (2022). A study on learning disabilities among the secondary school pupils in North Coastal Districts of Andhra Pradesh. *Journal of Positive School Psychology*, 6 (8), 844–854.
- Prince, A. M., Plotner, A. J., & Yell, M. L. (2014). Postsecondary transition and the courts: An update. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 41–47. <https://doi.org/10.1177/1044207314530469>
- Ravipati, S. (2017). Students with learning and attention issues three times more likely to drop out. THE Journal. Retrieved from: <https://thejournal.com/articles/2017/05/17/students-with-learning-and-attention-issues-three-times-more-likely-to-drop-out.aspx>
- Sarver, D. (2000). *A study of relationship between personal and environmental factors bearing on self-determination and academic success of university students with learning disabilities* [Master's thesis, University of Florida]
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2006). *The Condition of Education 2006 (NCES 2006-071)*. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education. (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA), Public Law 108-446, 20 U.S.C. § 1400 et seq.

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 بتخصُّصَي 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 لعلّمي 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 لمعلمي 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 كوادر بشرية تربوية ذات تأهيل عالٍ، قادرة على مواكبة أحدث التوجّهات والممارسات المستندة على البراهين العلمية والاستجابة للحقوق القانونية لأولئك الطلبة (المقيطيب، 2016؛ Khasawneh, 2021). لا سيما قانون التعليم المجاني المناسب في المدارس العامة الأمريكية [FAPE] (Free Appropriate Public Education) 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 معلمي 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 معلمي 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 معلمي 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 مُسبّقة (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 الطلابي 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 حنين الشهري، و د. فيصل بن الأشعل الحسيني: الكفايات المهنية لعلّمي اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم...

معلم القرن 21:

الإعداد أثناء الخدمة:

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 التخصصات، ويعمل خريجوها في المدارس العامة كمعلمين لواحدة أو أكثر من المقررات التدريسية.

مجموعة من البرامج التي تُصمّمها وزارات وإدارات التعليم بهدف إكساب المعلمين العاملين في الميدان التربوي الكفايات المهنية الحديثة في تخصصاتهم، وما تتضمّنه 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 التعلّم.

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 التعلّم، 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

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 كقته، 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 ذهبت 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 يُكلف 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 مُصمّمة بطريقة لا تحرمهم فرص تعلم خبرات جديدة، أو تؤثر سلبًا 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 يُؤدّي 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 الحسني: 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 تحديداً 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، سواءً مع الزملاء أو الطلبة، وتتطلّب مستوىً 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 تُمكنهم من الاستجابة للحقوق القانونية التي تُؤكد 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 سواء 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 التعرف 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 وقرقيش، 2016). كذلك فإن تلقي برنامج تدريب/ تطوير مهني خاص حول صعوبات

والمديرين والمسؤولين التربويين (Deng, et al., 2017). فيما تبين أن عدم تلقي 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 أكدت 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 بينت 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 أكدت 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. واللافت 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 المتعددة 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 المتعددة 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 تضمن 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 سواء 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، تمَّ 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

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة تمَّ 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

اتجاه الفروق (عزت عبد الحميد، 2011).
عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:
نتائج السؤال الأول:
 نصَّ السؤال الأول على: "ما مدى امتلاك معلمي التعليم العام للكفايات المهنية المعرفية، والتقويمية، والتخطيطية، والتطبيقية، والتقنية، بتخصُّص اللغة العربية والرياضيات عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟"
 حيث تمَّ 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 نصَّت على: "أعرف إستراتيجيات التدريس الخاصَّة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن الصف العام" هي الأعلى في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وبدرجة اتفاق

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 التقويمية 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 التقويمية.

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 كافة لمعلمي التعليم العام كما هو موضح في الجدول (9). حيث جاءت الفقرة رقم 11 والتي نصّت على: "أبني خططتي 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 خططتي 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

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	أكيّف/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 الحسيني: 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		11 سنة فأكثر	.010	دالة	.020	دالة	.010

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	
		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، والتقويمية، 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 التقويمية، 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 التقويمية، 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 ينصبّ على الكفاءة الذاتية أكثر من الكفايات المهنية، وعلى معلمي التربية الخاصة أكثر من معلمي التعليم العام (السرطاوي وقرقيش، 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، سواءً 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 حنين 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 تؤكد دراسة بريطانية
حديثه هي الأولى من نوعها في العالم ركزت 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: بينت 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 خلصت 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 الحسيني: 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*.

الحميدة، 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*

لأنخفاض 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)، 83-1.
- 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 المبينة 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 العربية لدول الخليج. 41، (155)، 41-62.
- المقيطيب، إيمان بنت إبراهيم بن عبدالله. (2016). خدمات الانتقال للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمرحلة ما بعد الثانوية: دراسة تقويمية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*. 35، (168)، 291-363.
- النهدي، غالب بن حمد، والعرجي، فهد بن مبارك، وعبدالحميد، 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., Skrypnik, 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>

Healing through nature: exploring horticultural therapy for autism spectrum disorder (1990–2024)

Dr. Ghaniah Ain⁽¹⁾, and Dr. Arwa A. Alamoudi⁽²⁾

Abstract: This scoping review examined the existing literature on the effectiveness of horticultural therapy (HT) for individuals with autism spectrum disorder (ASD) between 1990 and 2024. Despite the wide timespan and comprehensive search strategy, the results revealed a notable scarcity of studies specifically focused on the ASD population. The limited available research, however, suggests that HT may be effective in addressing key challenges associated with ASD, including improvements in emotional regulation, social interaction, and stress reduction. Given the promising preliminary findings, this review underscores the need for further rigorous empirical studies to expand the evidence base and clarify the therapeutic potential of HT for individuals with ASD across various age groups, settings, and cultural contexts.

Key words: Horticultural Therapy; Individuals with Autism Spectrum Disorder; Scoping Review; Therapeutic Interventions; Developmental Disabilities.

البستنة كوسيلة علاجية لذوي اضطراب طيف التوحد (من 1990 إلى 2024)

د. غنية إبراهيم عين⁽¹⁾، و د. أروى عبد الله العمودي⁽²⁾

المستخلص: تناولت هذه المراجعة الاستقصائية الأدبيات المتوفرة حول فعالية البستنة العلاجية (HT) لدى الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) خلال العقود الثلاثة الماضية (1990–2024). ورغم اتساع نطاق البحث وشمولية استراتيجيته البحث، كشفت النتائج عن ندرة ملحوظة في الدراسات التي ركزت تحديداً على فئة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. ومع ذلك، تشير الأبحاث المحدودة المتاحة إلى أن البستنة العلاجية قد يكون فعالاً في مواجهة التحديات الرئيسية المرتبطة باضطراب طيف التوحد، بما في ذلك تحسينات في التنظيم العاطفي والتفاعل الاجتماعي والحد من التوتر. ونظراً للنتائج الأولية الواعدة، تؤكد هذه المراجعة على الحاجة إلى مزيد من الدراسات التجريبية الدقيقة لتوسيع قاعدة الأدلة وتوضيح الإمكانيات العلاجية البستنة العلاجية للأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد في مختلف الفئات العمرية والبيئات والسياقات الثقافية. الكلمات المفتاحية: البستنة العلاجية، اضطراب طيف التوحد، التدخلات العلاجية، الإعاقات النمائية.

(1) Assistant Professor of Special Education, College of Education,
King Saud University.

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

E-mail: Gain@ksu.edu.sa : البريد الإلكتروني

(2) Assistant Professor of Special Education, College of Education,
Taif University.

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الطائف.

E-mail: alarwa467@gmail.com : البريد الإلكتروني

1. Introduction

In recent decades, horticultural therapy (HT) has gained considerable recognition as an intervention for enhancing physical health, mental well-being, and emotional and social functioning across diverse populations (Vijayvargiya, 2024). Although the therapeutic use of gardens can be traced to ancient Mesopotamian civilizations, historical accounts from 12th-century France already documented the health benefits of gardening (DiNardo et al., 2013). Scientific literature dating back to the 1800s has referenced HT as an effective intervention for individuals with mental illness (DiNardo et al., 2013). Subsequent investigations in the 1950s further validated the therapeutic benefits of horticultural activities, particularly in promoting intellectual, social, emotional, and physical well-being among various populations (Schleien et al., 1991; Sempik et al., 2014). More recently, empirical research and clinical practice have increasingly supported the use of plant-based interventions in both rehabilitative and educational settings, particularly for older adults and children with disabilities (Harris & Trauth, 2020).

Over the past three decades, the field of HT has expanded significantly. Globally, a growing body of research has explored its application across age groups and health conditions. The present scoping review, however, narrows this focus to assess studies that specifically apply HT interventions for individuals with autism spectrum disorder (ASD).

1.1. Background on Horticultural Therapy

Horticultural therapy is defined as the use of gardening and plant-related activities to achieve measurable therapeutic outcomes, including mood enhancement, increased self-esteem, reduced stress and anxiety, and improved social competence (Vijayvargiya, 2024; Wong et al., 2014). The American Horticultural Therapy Association (AHTA) defines HT as “the engagement of a client in horticultural activities facilitated by a trained therapist to achieve specific and documented treatment goals” (as cited in DiNardo et al., 2013, para. 4).

According to Wong et al. (1997), participation in HT can be either passive or active. Passive engagement may involve simply observing or

listening to nature, while active involvement includes tasks such as propagating plants, general gardening, flower arranging, or identifying plants in natural environments. Furthermore, HT activities like drying plants for use in crafts—such as creating potpourri sachets or pressed-leaf art—can be conducted individually or in a group setting, incorporating a social dimension to the intervention (Vijayvargiya, 2024). These programs have been implemented in a variety of settings, including schools, community centers, elder care facilities, health institutions, and correctional facilities, demonstrating effectiveness in reducing anxiety and stress across age groups.

The success of HT largely depends on tailoring the intervention to the specific needs, abilities, and preferences of each individual. Person-centered planning is therefore a fundamental tenet of HT (Wong et al., 2014). According to AHTA (n.d.b), a comprehensive assessment of each client should be conducted to design individualized, goal-oriented treatment plans. These plans must be continually monitored and adjusted to ensure efficacy and measurable therapeutic outcomes.

Historically, HT was first documented as a therapeutic approach for mental health patients by Dr. Benjamin Rush in the 19th century. Dr. Rush, regarded as the “Father of American Psychiatry,” observed that gardening led to noticeable improvements in emotional and mental well-being among patients. In the mid-20th century, HT became widely used in rehabilitative care, especially for hospitalized war veterans (AHTA, n.d.a). Subsequent research has validated the psychological and social benefits of HT for individuals with schizophrenia and other psychiatric disorders (Spano et al., 2021). Additionally, the application of HT has been extended to address behavioral challenges, with studies by Detweiler et al. (2012), Ulrich and Parsons (1990), Yang et al. (2024), and Zhang et al. (2022) reporting significant improvements in physical, cognitive, and psychological functioning.

HT interventions are associated with cognitive benefits, including improved memory, concentration, and task completion. Engaging in garden-based activities fosters a sense of achievement, which enhances self-esteem and general well-being (Simson

& Straus, 1997). Detweiler et al. (2012) emphasized HT's capacity to cultivate a therapeutic environment that encourages emotional regulation and creativity. Furthermore, the practice promotes independence and problem-solving skills, making it a cost-effective strategy for long-term care and mental health facilities (Searce, 2020).

The physical benefits of HT have also been widely documented. For instance, S. Lu et al. (2023) provided evidence of improvements in fine motor coordination, muscle tone, balance, and range of motion resulting from repetitive gardening activities. Similarly, Parkinson et al. (2011) highlighted the physical gains achieved through consistent engagement in planting, digging, and weeding.

The volume of scholarly research on HT has increased markedly in recent years. A systematic review by Park et al. (2016) found that between 2001 and 2014, nearly half (45.58%) of 509 identified studies were published between 2006 and 2010. These studies encompassed participants across the lifespan—from young children to older adults—underscoring HT's broad applicability.

Despite the growing evidence base, the literature examining HT interventions for individuals with ASD remains sparse. Dennis et al. (2024) conducted a scoping review of nature-based interventions involving adults with ASD and other developmental disabilities, identifying only seven relevant studies from 1985 to 2023 after systematic searches across 10 databases. Although their findings indicated that such interventions offer promising outcomes for mental health, employment, and well-being, the authors concluded that research involving adults with ASD is limited. In response, the present review investigates HT-specific interventions for individuals with ASD from 1990 to 2024. Unlike Dennis et al. (2024), this review focuses exclusively on horticultural therapy as a standalone intervention, examining its distinct effects on the physical, cognitive, and emotional well-being of individuals with ASD. Notably, this review includes only one study also cited in the Dennis review—Schleien et al. (1991)—while expanding the scope to include individuals with ASD across the lifespan.

1.2. Characteristics of Individuals with Autism Spectrum Disorder

Autism spectrum disorder (ASD) is defined in the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) as a neurodevelopmental condition characterized by impairments in social interaction and communication, along with restricted, repetitive behaviors and interests (American Psychiatric Association [APA], 2013). The manifestation of ASD is heterogeneous, with individuals presenting a wide range of symptoms and severity levels. In addition to core symptoms, individuals with ASD frequently experience comorbid conditions such as anxiety, depression, sleep disturbances, and stress (Gail Williams et al., 2004; Thiele-Swift & Dorstyn, 2024; Vasa & Mazurek, 2015). For example, Thiele-Swift and Dorstyn (2024) found that approximately 14% of individuals with ASD experienced separation anxiety. Prevalence estimates of anxiety disorders in this population vary widely, ranging from 22% to 84% (Vasa & Mazurek, 2015). A meta-analysis by Van Steensel et al. (2011) concluded that 39.6% of children with ASD are diagnosed with an anxiety disorder.

Furthermore, attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) frequently co-occurs with ASD. Recent studies have reported prevalence rates of co-occurring ADHD ranging from 38.5% to 70% (Hours et al., 2022; Rong et al., 2021). These overlapping symptoms contribute to the complexity of diagnosis and intervention in individuals with ASD.

According to the most recent data released by the Centres for Disease Control and Prevention (CDC, 2025), approximately one in every 31 children in the United States is diagnosed with ASD. This high prevalence underscores the urgent need for effective, evidence-based interventions to address the diverse challenges faced by individuals with ASD, particularly those targeting emotional regulation, stress reduction, and overall quality of life.

1.3. Purpose of the Study and Research Question

The objective of this scoping review was to synthesize and evaluate studies published between 1990 and 2024 that explore the application of horticultural therapy for individuals with autism spectrum disorder. Through systematic synthesis,

the review aimed to identify prevailing trends, highlight existing research gaps, and offer recommendations for future investigations. Given its interdisciplinary nature, HT is often delivered by professionals with backgrounds in both healthcare and horticulture.

Due to the limited body of literature on HT interventions for individuals with ASD, this review seeks to contribute to the knowledge base by cataloguing existing findings and assessing their implications. The review also emphasizes the potential of HT as a therapeutic modality capable of enhancing physical, cognitive, and emotional outcomes among individuals with ASD across the lifespan.

1.4. The research question

The research question was “What are the benefits of HT on individuals with ASD?”

2. Methodology

This study employed a comprehensive scoping review methodology to examine the existing body of scholarly literature concerning the application of HT for individuals diagnosed with ASD. The review process adhered to the *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR) guidelines to ensure methodological rigor, transparency, and reproducibility. The research approach comprised systematic database searches, clearly defined inclusion and exclusion criteria, and a structured screening and data extraction process to synthesize relevant findings.

2.1. Database Search Strategy

An extensive literature search was conducted across four major academic databases: ERIC, Academic Search Ultimate, PubMed, and Google Scholar. The search utilized a combination of relevant keywords and Boolean operators to identify studies related to the subject matter. Key search terms included: “*horticultural therapy for autism spectrum disorder*”, “*horticultural therapy for ASD*”, “*horticultural therapy and autism*”, “*autism spectrum disorder and horticultural interventions*”, “*horticulture and autism treatment*”, and “*nature-based interventions for ASD*”. All searches were

limited to publications in the English language to maintain consistency in data interpretation and analysis.

2.2. Inclusion and Exclusion Criteria

The inclusion criteria were established to ensure the relevance and quality of the selected studies. Eligible studies were required to (a) be published in peer-reviewed journals between 1990 and 2025, (b) be written in English, (c) focus on individuals of any age with a formal diagnosis of ASD, (d) incorporate horticultural or nature-based activities as therapeutic interventions, and (e) report measurable outcomes related to cognitive, emotional, or social development.

Conversely, studies were excluded if they (a) targeted populations with disabilities other than ASD, (b) focused primarily on comorbid conditions without addressing ASD specifically, (c) did not include horticultural therapy or garden-based interventions, or (d) were non-peer-reviewed sources such as dissertations, theses, book chapters, or conference abstracts.

2.3. Screening and Selection Process

The initial search yielded a total of 3,864 records. Following the removal of duplicates, 804 unique articles remained for screening. Two independent reviewers—one specializing in special education and the other in horticultural therapy—conducted a dual-stage screening process. This involved reviewing the titles and abstracts of the retrieved studies to determine their relevance based on the predefined eligibility criteria.

After this rigorous screening process, only eight studies met the inclusion criteria and were deemed suitable for inclusion in the final synthesis. Articles were excluded if they involved participants without an ASD diagnosis or if the intervention was not horticulture-based but instead employed general nature-based strategies that lacked a gardening component. A detailed account of the selection process is presented in Figure 1, following the PRISMA flow diagram structure, which illustrates the steps from initial identification through final inclusion.

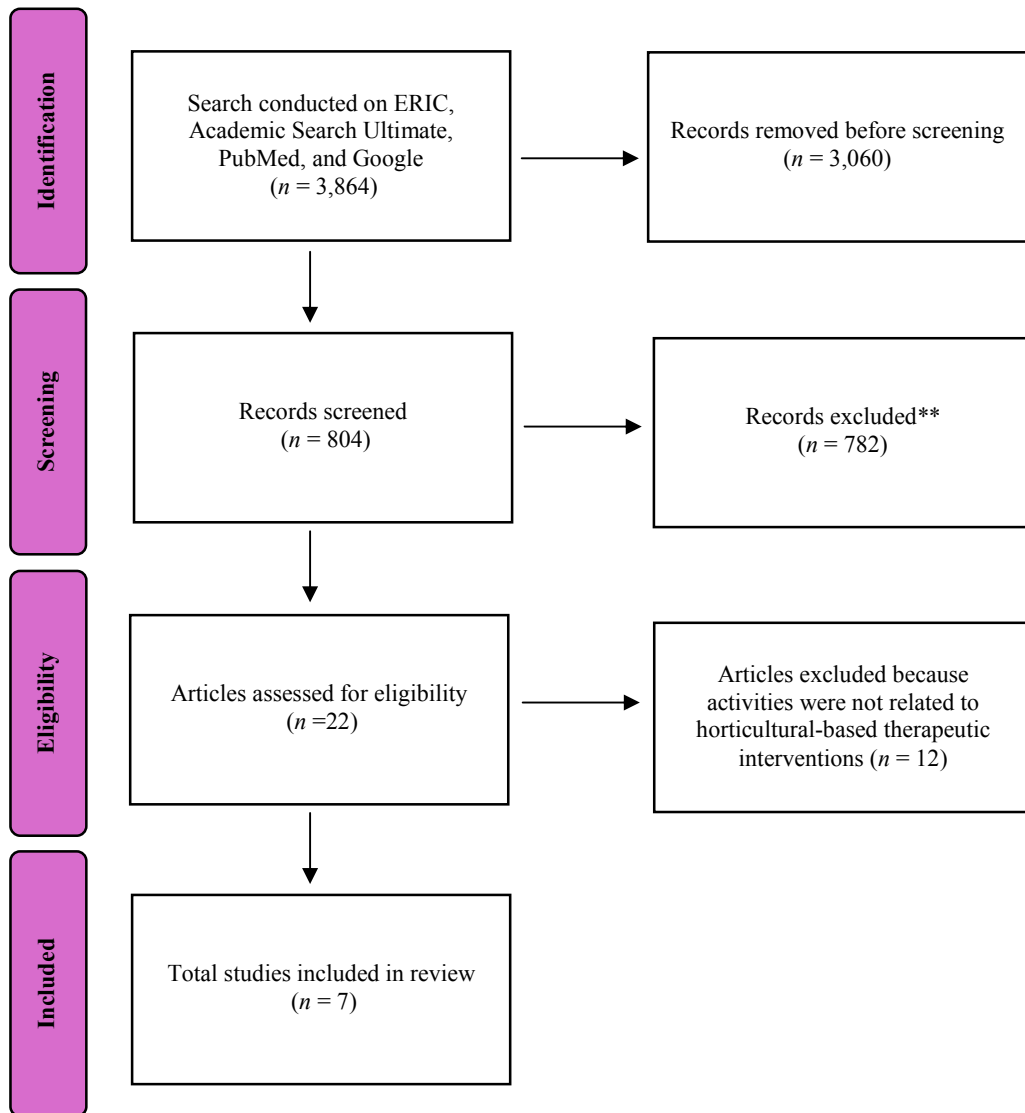


Figure 1: PRISMA Flow Diagram

2.4. Data Extraction and Analysis

We conducted a comprehensive review of the seven studies and extracted the following data for each (see Table 1):

- Study design and methodology: Participant characteristics, intervention type, and the methods used for data collection.
- Outcome measures: Focused on the effects of HT on the participants, such as improvements in social

interactions, emotional well-being, or cognitive skills.

- Key findings: Summary of the main outcomes of the study, particularly any positive or negative effects observed during the intervention.

Table 1: Data from the Systematic Review.

Author(s)	Title	Participants	Methodology	Aim(s) and findings
Beela & Thankappan (2021)	Horticultural therapy program in Kerala improves the emotional intelligence of school going children with autism spectrum disorder	<i>N</i> = 44 children with ASD aged 10–15.	A modified emotional intelligence scale, which measured changes in the participants' emotional functioning and development.	Evaluated how horticultural therapy programs affected emotional intelligence levels in children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) within Kerala. The program conducted 44 sessions of plant-based activities inside and outside those targeted children between ages 10 and 15. Children who participated in the horticultural therapy program demonstrated improved emotional intelligence according to research outcomes. Horticultural activities demonstrate ability to boost emotional functioning in ASD children, therefore providing an important therapeutic solution for emotional development issues in this population.
Han (2014)	Influences of green exercise on school adaptation of autistic children in Taiwan	<i>N</i> = 24 children with ASD aged 6–18. 21 males/3 females.	Quasi-experimental design using the Aberrant Behavior Checklist, the Autistic Children's School Adaptation Scale, and the Clinical Global Impression.	Evaluated how nature-based physical activities affected school adaptation in Taiwanese children with ASD. A 24-week educational program with physical activities held in outdoors environments included 24 children. Children with ASD showed better school adaptation after participating in green exercise activities, which depended on the amount of natural environment exposure and the intensity of physical activity. Green exercise was helpful for the autistic children's school adaptation, and the frequency of the exposure to the natural environment and the metabolic equivalent of the physical activity had a complementary interaction with the autistic children's functions.
Karthikeyan (2023)	Horticultural therapy activities can reduce stress and enhance the social and cognitive skills in autism children	<i>N</i> = 30 children diagnosed with ASD, aged between 6 to 17 years (25 males and 5 females).	The 6-month program from October 2015 until March 2016 included horticultural activities that took place both indoors and outdoors. The students participated in various activities such as gardening, vegetable cultivation, plant recognition, crafts with natural resources and stone balancing, team games, sculpture building, plant pet maintenance, and leaf art. The Horticultural Therapy Assessment Form (HTAF) was used to evaluate stress levels alongside social interactions and cognitive abilities at both the start and conclusion of the study period.	Evaluated the effectiveness of horticultural therapy for decreasing stress levels and improving both social abilities and cognitive performance in children who have ASD. The post-treatment evaluations demonstrated both decreased stress markers and better social abilities and cognitive skills throughout participants. Children who participated in these activities experienced better happiness levels while improving their family relationships and creativity and solving problems more efficiently. Research findings demonstrate that horticultural therapy activities in children with ASD builds their natural bond, which produces beneficial emotional and developmental results.

Follow/ Table 1.

Author(s)	Title	Participants	Methodology	Aim(s) and findings
Nevil & Beela (2023)	Impact of horticultural therapy in social intelligence of people with autism spectrum disorder	<i>N</i> = 10 individuals with ASD aged 16–24.	Pre-/post-test based on the Vineland Social Maturity Scale was used to assess social intelligence.	Six participants showed remarkable changes in social intelligence. Therefore, it can be concluded that HT can improve social intelligence in people with ASD.
Schleien et al. (1991)	Teaching horticulture skills to adults with autism: A replicated case study	<i>N</i> = 3 individuals with ASD aged 16–20.	Experimental, using an A-B case study design.	Significant increases in skill acquisition occurred across all three participants, suggesting the potential of horticulture activities to meet lifelong leisure needs.
Sempik et al. (2014)	The effects of social and therapeutic horticulture on aspects of social behaviour	<i>N</i> = 143 participants, of whom 10 were individuals with ASD.	Data gathered from a routine clinical assessment (linear scale) of social interaction, communication, motivation, and task engagement.	Social interactions were significantly higher after 90 days of participation.
Uehara & Sasaki (1999)	The possibility of forest activities in the autistic disabilities treatment by utilizing the rural forest	<i>N</i> = 22 individuals with ASD aged 14–26.	Observation and evaluation of individuals at an institute for the treatment of autism that employs a forest-based nature therapy program involving both planting (shiitake mushrooms in logs) and recreation (going on walks) in the forest.	Working ability, communication, and emotional stability were improved.

3. Results

The scoping review identified several core themes across the selected studies, highlighting the multifaceted benefits of HT for individuals with ASD. The most prominent areas of therapeutic impact included: (1) social and emotional development, (2) stress reduction, (3) cognitive and skill development, and (4) the broader utility of nature-based interventions. Each theme is discussed below, supported by findings from the reviewed literature.

3.1. Social and Emotional Development

One of the most consistent findings among the reviewed studies was the positive impact of HT on the social and emotional development of individuals with ASD. Given the characteristic challenges of ASD—such as difficulties in emotional regulation, social interaction, and understanding nonverbal cues—interventions that target these domains are especially valuable. The evidence indicated that HT interventions helped participants express emotions more appropriately, increased their ability to understand others' feelings, and fostered meaningful peer and caregiver relationships.

For example, Beela and Thankappan (2021) evaluated a program involving 44 plant-based activities for children with ASD aged 10–15 years in Kerala, India. The intervention aimed at enhancing emotional capacities through both indoor and outdoor gardening tasks. Results showed marked improvements in emotional intelligence, empathy, and social engagement. Similarly, Nevil and Beela (2023) assessed social intelligence development in 10 participants aged 16–24 years using the Vineland Social Maturity Scale. The study found that six participants experienced significant gains in communication, problem-solving, and adaptive behaviors following participation in HT.

These findings underscore HT's potential as a structured medium for promoting emotional expression and understanding. Through collaborative gardening tasks, individuals with ASD engaged in turn-taking, sharing, and responding appropriately in social settings—skills often underdeveloped in this population. The nurturing and goal-oriented context of HT created opportunities for participants to connect with peers, therapists, and caregivers in emotionally supportive ways.

3.2. Stress Reduction

The review also revealed that HT is effective in alleviating stress and fostering emotional stability among individuals with ASD. Stress and anxiety are prevalent in this population due to sensory processing difficulties, social communication deficits, and emotional dysregulation. HT offers a calming and structured environment, promoting self-regulation and reduced physiological arousal.

In a study by Karthikeyan (2023), a six-month HT program involving 30 children aged 6–17 years demonstrated significant reductions in stress-related behaviors. Activities included gardening, vegetable cultivation, natural material crafting, and group games. Post-intervention assessments indicated calmer emotional responses and improved confidence in social interactions. These effects were attributed to the therapeutic exposure to natural elements and the structured, low-pressure context of HT tasks.

The findings align with broader literature suggesting that nature-based interventions can mitigate stress by regulating the autonomic nervous system and providing sensory input in a non-overstimulating manner. In individuals with ASD, this can translate into improved interpersonal communication and greater willingness to participate in social exchanges.

3.3. Cognitive and Skill Development

Beyond emotional and social domains, HT was found to support cognitive functioning and life skills development. Individuals with ASD often face challenges related to executive functioning, attention span, and adaptive behaviors—areas critical to independence and quality of life.

Schleien et al. (1991) examined the effects of HT on adults with ASD through structured tasks such as seed planting, transplanting, and plant repotting. Participants demonstrated improvements in concentration, task persistence, problem-solving, and cognitive flexibility. Additionally, the intervention fostered practical life skills, including time management, teamwork, and accountability—skills directly applicable to supported employment and daily living.

3.4. Usefulness of Broader Nature-Based Interventions

In addition to formal HT programs, broader nature-based interventions were found to benefit individuals with ASD. Such interventions often leverage the sensory, structural, and routine elements of the natural environment, making them well-suited to the needs of individuals with sensory sensitivities and a preference for predictability.

Himmelheber et al. (2018) evaluated a therapeutic camp incorporating HT principles, documenting outcomes such as improved self-confidence, community engagement, and social skill development. These findings emphasized three interconnected benefits: community integration, personal empowerment, and positive interaction with the natural environment.

Han (2014) investigated “green exercise” programs for children with ASD and found enhancements in school adjustment, emotional well-being, and social participation. Nature contact was shown to reduce stress while fostering adaptive coping mechanisms. Together, these studies reinforce the value of natural settings in therapeutic approaches, particularly for populations with ASD.

4. Discussion

The primary objective of this review was to assess the current landscape of research investigating the benefits of HT for individuals with ASD. Specifically, the study aimed to answer the research question: *What are the impacts of HT on individuals with ASD?*

Prior reviews, such as those conducted by Dennis et al. (2024) and Park et al. (2016), explored the role of horticultural and nature-based interventions across populations with developmental disabilities. However, these studies either included individuals with ASD alongside other groups (Dennis et al., 2024) or did not distinctly consider ASD populations (Park et al., 2016). In contrast, the present scoping review focused exclusively on studies applying HT for individuals with ASD across a range of age groups and therapeutic settings, thereby addressing a critical gap in the literature.

Despite the growing global interest in HT and the broad therapeutic applications it offers, the current

review identified only seven relevant studies over the past three decades. This scarcity suggests that research explicitly targeting individuals with ASD remains limited. Although the initial intention was to restrict the review to studies from the past decade, the lack of sufficient research necessitated expanding the temporal scope to over 30 years.

Several studies, including those by Yang et al. (2024), support the effectiveness of HT as a form of nature-based intervention for various conditions, such as anxiety and sleep disturbances. Yang et al.'s research demonstrated that specific plant selections in HT interventions could mitigate anxiety and promote sleep hygiene, underscoring the therapeutic potential of nature exposure. While such benefits are well-documented across diverse populations, few studies have investigated these outcomes in individuals with ASD, a population that often faces chronic anxiety, sensory sensitivities, and emotional dysregulation.

Moreover, HT encompasses both individual and group-based formats, offering a rich sensory experience through direct engagement with plant life. For individuals with ASD—who frequently struggle with verbal and non-verbal communication, emotional regulation, and sensory processing—HT provides an interactive, calming, and structured environment conducive to skill development and therapeutic growth.

A notable concern highlighted in related literature is the rising prevalence of electronic screen time among children, which has been negatively associated with socio-emotional and cognitive development (Muppalla et al., 2023). Some findings suggest that children with low-functioning ASD are more prone to excessive screen exposure than their typically developing peers or those with high-functioning ASD (Dong et al., 2021; Harlé, 2019). Early and prolonged screen exposure (exceeding four hours daily) has even been linked to the exacerbation of ASD-related symptoms in at-risk young children (Harlé, 2019). In this context, nature-based interventions such as HT could serve as a healthy, developmentally appropriate alternative, potentially counteracting the harmful effects of excessive screen engagement.

This review also emphasizes the need for a comprehensive systematic review of the literature on

HT for individuals with ASD, spanning a broader range of populations and age groups. Such an endeavor would contribute to the development of an evidence-based foundation for practice, as advocated by Odom et al. (2005). While existing literature reviews have examined HT in varied populations—such as patients with dementia (L.-C. Lu et al., 2020), individuals experiencing stress (S. Lu et al., 2023), elderly adults (Yun et al., 2024; Heród et al., 2022), those with depression (Zhang et al., 2022), schizophrenia (S. Lu et al., 2021), or children (Lee et al., 2023; Oh et al., 2020)—very few focus exclusively on ASD. This suggests a lack of population-specific insight into the intervention's effectiveness.

Among studies involving individuals with special needs, Lai et al. (2017) demonstrated positive outcomes for adults with intellectual disabilities through HT, while Dennis et al. (2024) found nature-based activities beneficial for adults with ASD and other developmental disorders. However, Dennis et al.'s work incorporated a broad spectrum of interventions—including cooking and arts and crafts—rather than isolating the effects of HT.

In alignment with findings from Sempik et al. (2014), Nevil and Beela (2023), and Dennis et al. (2024), this review further underscores the pressing need for rigorous, targeted research on the application of HT in ASD populations. Future studies should aim to assess long-term outcomes, explore interventions across diverse settings (e.g., schools, residential care, urban vs. rural environments), and include broader demographic diversity to enhance the generalizability of findings.

4.1. Limitations of the Research

Although HT has been widely studied across populations with mental health conditions such as anxiety, depression, and dementia, its application to individuals with ASD remains underexplored. This constitutes the most significant limitation of the present review. The limited number of ASD-specific studies reflects a broader gap in the literature and constrains the generalizability of the findings. Additionally, the majority of the studies identified in this review were characterized by small sample sizes, brief intervention durations, and geographically narrow settings. These limitations reduce the external validity and reliability of the reported outcomes.

A further limitation is the lack of participant diversity across reviewed studies, which restricts insights into how HT may benefit individuals with different ASD presentations across various cultural and demographic groups. Moreover, few studies incorporated follow-up assessments, making it difficult to evaluate the long-term effectiveness or sustainability of HT interventions. The methodological heterogeneity among studies—ranging from differences in research design to varied outcome measurement tools—further complicates comparative analysis and the synthesis of cumulative findings.

4.2. Recommendations for Future Research

To address these gaps, future research should prioritize high-quality, longitudinal studies that meet the methodological rigor outlined in the What Works Clearinghouse standards (Gemici et al., 2012). Such studies should examine the long-term effects of sustained HT participation on developmental domains commonly affected in individuals with ASD, including emotional regulation, social communication, and cognitive functioning. Longitudinal research would offer insights into whether HT produces enduring benefits and how such outcomes evolve over time.

Moreover, implementation science should be leveraged to identify the most effective strategies for integrating HT into a range of real-world settings, such as educational institutions, health care facilities, and community programs. Identifying which environments optimize HT outcomes could help establish scalable intervention models (Test & Fowler, 2018).

Given the heterogeneity of ASD, future investigations should explore the development of personalized HT interventions tailored to individual profiles. Factors such as age, ASD severity, comorbid conditions, and specific sensory needs should guide the customization of therapeutic approaches (Gersten et al., 2000). In addition, cultural considerations should be incorporated to ensure that HT programs are relevant and adaptable across diverse populations worldwide. This will support the broader application and acceptance of HT as a complementary therapeutic approach for individuals with ASD in different cultural and social contexts.

4.3. Recommendations for practices

Research indicates that horticultural activities can promote sensory integration, reduce anxiety, and improve attention and emotional regulation, all of which are critical for students with ASD. Educational practitioners are encouraged to design structured garden-based programs that align with students' individualized education plans (IEPs). Activities such as planting, watering, and harvesting should be tailored to the students' sensory preferences and cognitive levels, with clear visual supports, routine schedules, and task breakdowns to foster independence and engagement. The incorporation of social skills training into these sessions—such as turn-taking, communication prompts, and cooperative tasks—can further enhance interpersonal development in a naturalistic, low-stress environment.

To apply the effectiveness of horticulture-based interventions, interdisciplinary collaboration is essential. Teachers, occupational therapists, and behavior specialists should work together to ensure that horticultural activities are both therapeutic and educational. Educators should also conduct ongoing assessments to evaluate the developmental progress and behavioral responses of students with ASD in the garden setting. Furthermore, involving families and caregivers in horticultural projects can strengthen school-home collaboration and reinforce learned skills across environments. By embedding horticulture within inclusive curricula and offering it as a sensory-friendly option, schools can provide meaningful, hands-on learning experiences that support the development of students with ASD.

Integrating horticulture into educational settings for students with ASD is both practically achievable and financially accessible, making it an attractive intervention for schools with limited resources. Unlike specialized therapies that require expensive equipment or extensive training, horticulture activities can be adapted to various classroom environments with minimal startup costs. Basic materials—such as seeds, soil, small pots, and simple gardening tools—are inexpensive and widely available. Many projects can begin with recycled containers (e.g., yogurt cups, egg cartons) or small indoor planters, eliminating the need for dedicated outdoor space. From an implementation standpoint, horticulture is highly flexible and scalable. Teachers

can start with low-maintenance plants (e.g., fast-growing beans or herbs like basil) that require little expertise to develop. Visual supports, such as step-by-step picture guides for watering or planting, can be easily created or found online, reducing preparation time. Additionally, horticulture tasks naturally align with existing curricula, allowing educators to reinforce academic skills (e.g., measuring growth in math and documenting plant changes in science) without requiring significant adjustments to lesson plans. Application of the horticultural activity does not require special training. While specialized horticultural therapy certifications exist, most classroom applications can be implemented effectively after brief teacher research or collaboration with school garden programs. Free or low-cost resources, such as lesson plans from agricultural extension offices or autism support organizations, further reduce barriers to adoption. In summary, horticulture is a low-cost, high-impact strategy that can be easily customized to fit diverse classroom needs. Its affordability, adaptability, and alignment with educational goals make it a sustainable and practical intervention for supporting students with ASD.

5. Conclusion

This review aimed to synthesize the existing literature on the use of HT for individuals with ASD. While substantial research has documented the therapeutic benefits of HT across various populations, including those with mental health conditions and cognitive impairments, the evidence specifically addressing its application to individuals with ASD remains limited. Only seven studies met the criteria for inclusion in this review, underscoring a significant gap in the literature.

The available studies suggest that HT can positively influence emotional regulation, social interaction, stress reduction, and aspects of cognitive development among individuals with ASD. These findings highlight the potential of HT as a complementary therapeutic intervention. However, the limited scope and methodological variability of existing studies restrict the generalizability and strength of the conclusions that can be drawn.

To fully realize the therapeutic potential of HT for individuals with ASD, further empirical research is

essential. Future studies should aim to assess its long-term outcomes, explore its effectiveness across diverse populations, and establish evidence-based guidelines for its implementation in various clinical, educational, and community settings. Expanding the evidence base will support the integration of HT as a meaningful and effective component of comprehensive support strategies for individuals with ASD.

References

- American Horticultural Therapy Association. (n.d.a). *Horticultural therapy: History and practice*. <https://www.ahta.org/about-horticultural-therapy>
- American Horticultural Therapy Association. (n.d.b). *Standards of practice for horticultural therapy*. <https://www.ahta.org/standards-of-practice>
- American Psychiatric Association. (2013). Autism spectrum disorder. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Beela, G. K., & Thankappan, H. (2021). Horticultural therapy program in Kerala improves the emotional intelligence of school going children with autism spectrum disorder. In S. A. Park, S. O. Kim, & E. H. Lee (Eds.), *XV International People Plant Symposium and II International Symposium on Horticultural Therapies: The role of horticulture in human well-being and social development* (pp. 11–18). <https://doi.org/10.17660/ActaHortic.2021.1330.2>
- Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder, Centers for Disease Control and Prevention, "n.d." for "no date". <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>
- Dennis, M., Henderson-Wilson, C., Watson, J., & Lawson, J. T. (2024). Nature-based interventions for adults with developmental disabilities: A scoping review centering autistic adults. *Sustainability*, 16(3), Article 1077. <https://doi.org/10.3390/su16031077>
- Detweiler, M. B., Sharma, T., Detweiler, J. G., Murphy, P. F., Lane, S., Carman, J., Chudhary, A. S., Halling, M. H., & Kim, K. Y. (2012). What is the evidence to support the use of therapeutic gardens for the elderly? *Psychiatry Investigation*, 9(2), 100–110. <https://doi.org/10.4306/pi.2012.9.2.100>
- DiNardo, M. F., DePrado, L., Polanin, N., & Flagler, J. (2013, July). *Enabling gardens: The practical side of horticultural therapy*. Rutgers New Jersey Agricultural Experiment Station. <https://njaes.rutgers.edu/fs1208/>
- Dong, H.-Y., Wang, B., Li, H.-H., Yue, X.-J., & Jia, F.-Y. (2021). Correlation between screen time and autistic symptoms as well as development quotient in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619994>
- Gail Williams, P., Sears, L. L., & Allard, A. (2004). Sleep problems in children with autism. *Journal of Sleep Research*, 13(3), 265–268.
- Gemici, S., Rojewski, J. W., & Lee, I. H. (2012). Use of propensity score matching for training research with observational data. *International Journal of Training Research*, 10, 219–232. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2012.10.3.219>

- Gersten, R., Baker, S., & Lloyd, J. W. (2000). Designing high-quality research in special education: Group experimental design. *The Journal of Special Education*, 34(1), 2–18. <https://doi.org/10.1177/002246690003400101>
- Han, K.-T. (2014). Influences of green exercise on school adaptation of autistic children in Taiwan. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 24(1), 5–24. <https://www.jstor.org/stable/24865248>
- Harlé, B. (2019). Intensive early screen exposure as a causal factor for symptoms of autistic spectrum disorder: The case for «Virtual autism». *Trends in neuroscience and education*, 17, 100119.
- Harris, K., & Trauth, J. (2020). Horticulture therapy benefits: A report. *International Journal of Current Science and Multidisciplinary Research*, 3(4), 61–65.
- Heród, A., Szweczyk-Taranek, B., & Pawłowska, B. (2022). Therapeutic horticulture as a potential tool of preventative geriatric medicine improving health, well-being and life quality – A systematic review. *Folia Horticulturae*, 34(1), 85–104. <https://doi.org/10.2478/fhort-2022-0008>
- Himmelheber, S., Mozolic, J., Lawrence, L. A., & Thorbecke, L. (2018). Why camp? Evaluating the impact of a horticulture therapy camp for adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 28(2), 3–14. <https://www.jstor.org/stable/26598047?seq=1>
- Hours, C., Recasens, C., & Baleyt, J.-M. (2022). ASD and ADHD comorbidity: What are we talking about? *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.837424>
- Karthikeyan, V. (2023). Horticultural therapy activities can reduce stress and enhance the social and cognitive skills in autism children. *International Journal of Intellectual Disability*, 4(1), 39–42.
- Kim, J. (2018). Effects of point-of-view video modeling for Korean adolescents with autism to improve their on-task behavior and independent task performance during vegetable gardening. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(4–5), 297–308. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1341449>
- Lai, C. K. Y., Ho, L. Y. W., Kwan, R. Y. C., Fung, C. Y. Y., & Mak, Y. W. (2017). An exploratory study on the effect of horticultural therapy for adults with intellectual disabilities. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 27(1), 3–15. <https://www.jstor.org/stable/26111988>
- Lasater, C. A. (2022). *A systematic review of studies evaluating the effectiveness of horticultural therapy for increasing well-being and decreasing anxiety and depression* [Master's thesis, Abilene Christian University]. Digital Commons @ ACU. <https://digitalcommons.acu.edu/etd/470/>
- Lee, S. Y., Jang, E. J., & Kim, J. (2023). Analysis of horticultural activity programs in research articles on horticultural therapy for children in Korean journals. *Journal of People, Plants, and Environment*, 26(3), 233–245. <https://doi.org/10.11628/ksppe.2023.26.3.233>
- Lu, L.-C., Lan, S.-H., Hsieh, Y.-P., Yen, Y.-Y., Chen, J.-C., & Lan, S.-J. (2020). Horticultural therapy in patients with dementia: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 35. <https://doi.org/10.1177/1533317519883498>
- Lu, S., Liu, J., Xu, M., & Xu, F. (2023). Horticultural therapy for stress reduction: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1086121>
- Lu, S., Zhao, Y., Liu, J., Xu, F., & Wang, Z. (2021). Effectiveness of horticultural therapy in people with schizophrenia: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 964. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030964>
- Muppalla, S. K., Vuppapapati, S., Pulliahgaru, A. R., & Sreenivasulu, H. (2023). Effects of excessive screen time on child development: An updated review and strategies for management. *Cureus*, 15(6). <https://doi.org/10.7759/cureus.40608>
- Nevil, W. S., & Beela, G. K. (2023). Impact of horticultural therapy in social intelligence of people with autism spectrum disorder. *International Journal of Autism*, 3(1), 6–13. <https://www.rehabilitationjournals.com/autism-journal/article/19/3-1-2-518.pdf>
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137–148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Oh, Y.-A., Lee, A.-Y., An, K. J., & Park, S.-A. (2020). Horticulture therapy program for improving emotional well-being of elementary school students: An observational study. *Integrative Medicine Research*, 9(1), 37–41. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2020.01.007>
- Park, S. A., Lee, A. Y., Lee, G. J., Kim, D. S., Kim, W. S., Shoemaker, C. A., & Son, K. C. (2016). Horticultural activity interventions and outcomes: A review. *Horticultural Science and Technology*, 34, 513–527. <https://doi.org/10.12972/kjhst.20160053>
- Parkinson, B. (2011). Interpersonal emotion transfer: Contagion and social appraisal. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 428–439.
- Rong, Y., Yang, C.-J., Jin, Y., & Wang, Y. (2021). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, Article 101759. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101759>
- Scearce-Levie, K., Sanchez, P. E., & Lewcock, J. W. (2020). Leveraging preclinical models for the development of Alzheimer disease therapeutics. *Nature reviews drug discovery*, 19(7), 447–462.
- Schleien, S. J., Rynders, J. E., Mustonen, T., Heyne, L. A., & Kaase, S. J. (1991). Teaching horticulture skills to adults with autism: A replicated case study. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 6, 21–37.
- Sempik, J., Rickhuss, C., & Beeston, A. (2014). The effects of social and therapeutic horticulture on aspects of social behaviour. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(6), 313–319. <https://doi.org/10.4276/030802214X14018723138110>
- Simson, S., & Straus, M. (1997). Horticulture as therapy: Principles and practice. CRC Press.
- Spano, G., Dadvand, P., & Sanesi, G. (2021). The benefits of nature-based solutions to psychological health. *Frontiers in Psychology*, 12, 646627.

- Test, D. W., & Fowler, C. H. (2018). A look at the past, present, and future of rural secondary transition. *Rural Special Education Quarterly*, 37(2), 68–78.
<https://doi.org/10.1177/8756870517751607>
- Thiele-Swift, H. N., & Dorstyn, D.-S. (2024). Anxiety prevalence in youth with autism: A systematic review and meta-analysis of methodological and sample moderators. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*.
<https://doi.org/10.1007/s40489-023-00427-w>
- Uehara, I., & Sasaki, K. (1999). The possibility of forest activities in the autistic disabilities treatment by utilizing the rural forest. *Journal of Leisure and Recreation Studies*, 40, 59–67.
<https://jslrs.jp/journal/pdf/40-59.pdf>
- Ulrich, R. S., & Parsons, R. (1990). Influences of passive experiences with plants on individual well-being and health. In D. Relf (Ed.), *The role of horticulture in human well-being and social development: A national symposium* (pp. 93–105). Timber Press.
- Van Steensel, F. J. A., Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 302–317.
<https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Vasa, R. Al., & Mazurek, M. O. (2015). An update on anxiety in youth with autism spectrum disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 28(2), 83–90.
<https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000133>
- Vijayvargiya, V. (2024). Horticulture therapy: Principles and applications. In U. D. Pansare, P. Rathore, S. Prakash, M. Hazarika, & R. N. Dongre (Eds.), *Horticulture science vistas: Advances in horticulture* (1st ed., Vol. 3, pp. 48–66). Stella International Publication.
<https://doi.org/10.22271/int.book.127>
- Wong, W. C. P., Lau, H. P. B., Kwok, C. F. N., Leung, Y. M. A., Chan, M. Y. G., Chan, W. M., & Cheung, S. L. K. (2014). The well-being of community-dwelling near-centenarians and centenarians in Hong Kong: A qualitative study. *BMC Geriatrics*, 14, 63.
<https://doi.org/10.1186/1471-2318-14-63>
- Yang, J., Deng, Z., Pei, S., & Zhang, N. (2024). A feasibility study on indoor therapeutic horticulture to alleviate sleep and anxiety problems: The impact of plants and activity choice on its therapeutic effect. *Complementary Therapy Medicine*, 81.
<https://doi.org/10.1016/j.ctim.2024.103032>
- Yun, J., Yao, W., Meng, T., & Mu, Z. (2024). Effects of horticultural therapy on health in the elderly: A review and meta-analysis. *Journal of Public Health*, 32, 1905–1931.
<https://doi.org/10.1007/s10389-023-01938-w>
- Zhang, Y. W., Wang, J., & Fang, T. H. (2022). The effect of horticultural therapy on depressive symptoms among the elderly: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.953363>

* * *

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٠٢٥ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.

The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2025 © King Saud University. All rights reserved.

للإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي <http://www.sjse.sa/reprints>

For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at <http://www.sjse.sa/reprints>

