مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

The Relationship between Inclusive Teaching Practices and the Perceptions of Students with Learning Difficulties Regarding Their School Integration

Hajar Mushabab Al-Qahtani[1], Saeed Saad Alqahtani[2]
[1-2]Special Education, College of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia

علاقةُ الممارساتِ التَّدريسيَّةِ الشَّاملةِ بتصوّرات الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم حولَ دمجهم في المدرسة

هاجر مشبب القحطاني[1]، سعيد سعد القحطاني[2]
[1-2]قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

DOI	RECEIVED الاستلام	Edit التعديل	ACCEPTED القبول
https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	2024/09/27	2024/12/09	2024/12/09
NO. OF PAGES عدد الصَّفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
24	2025	3	13

Abstract:

The current study aimed to investigate the potential relationship between inclusive teaching practices and the perceptions of students with learning difficulties regarding school integration across three dimensions: emotional integration, social participation, and academic self-concept. The study sample consisted of 185 middle and high school students with learning difficulties in Riyadh. Two standardized measures were used: the School Integration Perceptions Questionnaire and the Inclusive Teaching Practices Scale. The results of the multiple regression analysis indicated that inclusive teaching practices have a significant impact on students' perceptions of integration across all three dimensions (emotional integration, social integration, and academic self-concept). The study found statistically significant differences in students' perceptions of these dimensions based on inclusive teaching practices, while no significant differences were observed concerning grade level, gender, age, or type of school (public or private). The study also discussed recommendations and research suggestions that could enhance the impact of inclusive teaching practices on the experiences of students with learning difficulties.

Keywords: Inclusion Perceptions, Inclusive Teaching Practices, Students with Learning Disabilities.

الملخَّص:

هدفت الدِّراسة إلى البحث عن احتماليَّة وجود علاقة بين الممارسات التَّدريسية الشَّاملة وتصوّرات الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للدمج في المدرسة من ثلاثة جوانب: الدَّمج العاطفي والمشاركة الاجتماعية، ومفهوم الذَّات الأكاديمي. شملت عينة الدِّراسة 185 طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانويّة في مدينة الرِّياض. واستخدمت الدِّراسة مقياسين مقننة: استبيان تصورات الدَّمج، ومقياس الممارسات التَّدريسية الشاملة. وتوصلت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد (multiple regression) إلى أنَّ الممارسات التَّدريسية الشاملة تؤثر بشكلٍ كبيرٍ على تصورات الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم للدمج في جوانبه الثلاثة (الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي). حيث أظهرت الدِّراسة فروقًا دالَّة إحصائيًّا في تصورات الطُّلاب في الأبعاد الثلاثة بناءً على الممارسات التَّدريسية الشاملة، في حين لم تظهر فروق دالَّة فيما يتعلَّق بالصَّف الدِّراسي، أو الجنس، أو العمر، أو نوع المدرسة (أهليَّة، حكوميَّة). كما تمّت مناقشة بعض التوصيات والمقترحات البحثيَّة التي يمكن أن تسهم في تعزيز أثر الممارسات التَّدريسية الشاملة على تجربة الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم.

الكلمات المفتاحية: تصوّرات الدَّمج، الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة، الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم.

مقدِّمة

تشهد المملكة العربيَّة السُّعوديَّة تقدُّمًا ملحوظًا، واهتمامًا متزايدًا بالتَّعليم الشَّامل، وتسعى جاهدةً لتمكين جميع فئات المجتمع من الحصولِ على حقِّهم في التَّعليم، ويقصد بالتَّعليم الشَّامل تقديم فرص التَّعليم والمساندة لجميع الطَّلبة بلا استثناء، ومن ضمنهم الأفرادُ ذوو الإعاقة بجميع أنواعها وفئاتها، والعاديون والموهوبون والمختلفون ثقافيًّا في فصول التَّعليم العام، وذلك باستخدام طرق التَّدريس المناسبة، وتصميم البرامج السُّلوكيَّة، وتطبيق الاستراتيجيات المتنوعة؛ لتنمية المهارات الفرديَّة، وتمكينهم من المشاركة الأكاديميَّة والاجتماعيَّة الكاملة (Salend, 2015).

وعلى المستوى المحلي، يدرس الطَّلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في الفصول الدِّراسية العاديَّة، في مدارس التَّعليم العام، ولكن على الرَّغم من إلغاء الفصول الخاصَّة والمنفصلة، ودمج الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، إلا أنَّها في حدِّ ذاتها لا تؤدي إلى الوضع الذي يكون فيه الطَّالب مندمجًا في نظامٍ اجتماعيٍّ تعليمي متكاملٍ، حيث إنَّ الدَّمج المدرسي يشمل ثلاثة أهداف أساسيَّة، هي: الدَّمج العاطفي، ويُقصد به مدى حبِّ الطَّالب للمدرسة، والمشاركة الاجتماعيَّة، وتُشير إلى العلاقات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة مع الزملاء، ومفهوم الذَّات الأكاديمي، وهو تصوّر الطَّالب لقدراته الأكاديميَّة العامة (Venetz et al., 2014) وقد تتأثَّر هذه الجوانب، وتتفاوت مستوياتها لدى الطَّلبة بعدَّة عوامل، منها: ممارسات المعلِّمين في المدرسة تجاه هؤلاء الطلبة.

فعلى سبيل المثال، قد تولِّد توقُّعات المعلِّمين العالية عن أداء الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم شعورًا بالإحباط، وبالتالي انخفاض مفهوم الذَّات الأكاديمي لديهم (Moller et al., 2009). وينشأ عن ذلك قلقٌ متعلِّقٌ بالمدرسة (Bear et al., 2002). وعادةً ما يكون الطَّلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم معرَّضون لأنْ يكونوا أقلَّ قبولًا اجتماعيًا (Schwab, 2015). أو أن يكونوا أكثر عُرضةً لكُره المدرسة (Banks & McCoy, 2011). ويؤكِّد رومي وليسير (Romi, Leyser, 2006) أنَّ الممارسات التَّدريسيَّة الإيجابيَّة الشَّاملة، تؤثِّر إلى حدٍّ كبيرٍ في نجاح الدَّمج على مستوى المدرسة، والصَّف الدِّراسي.

ويؤكِّد كوبرقس وآخرون (Coubrgs et al., 2017) أنه لا بدَّ للمعلِّمين من تكييف ممارساتهم التَّدريسيَّة مع احتياجات طلابهم المختلفة؛ وذلك لتوفير بيئةٍ تعليميَّةٍ منتجةٍ ومتنوعةٍ، فإنَّ دمج الطَّلبة ذوي الإعاقة في الفصل الدِّراسي مع أقرانهم بحدِّ ذاته لا يكفي (Lindner et al., 2019)، ومن المهم التّركيز على مبادئ التَّدريس، مثل: التمايز، والتخصيص؛ وذلك من أجل الارتقاء إلى مستوى احتياجات كلِّ طالبٍ في الفصل الدِّراسي (Sharma et al., 2017).

حيث إنَّ التَّعليم المتمايز يعني توفير مستوياتٍ مختلفةٍ، أو تقنياتٍ تعليميَّةٍ تتناسب مع اختلافات الطَّلبة (Loreman, 2017). في حين يهتمُّ تخصيص التعليم بالحاجات الفرديَّة للطلاب، ويسير وفقًا لاحتياجاتهم التَّعليمية من خلال المحتوى التَّعليمي، والأدوات المستخدَمة، والدَّعم، والتَّقييم (Tomlinson, 2014).

ويرى المعلِّمون أنَّ استخدام ممارسات التَّدريس الشَّاملة فعَّالٌ للتعامل مع مجموعةٍ متنوعةٍ من الطَّلبة، ولكن غالبًا ما يواجهون تحديات في استخدامها بشكلٍ فعَّال (Lindner and Schwab, Schwab ,2020; 2021).

وتعدُّ النَّتائج الأكاديميَّة للطلاب من أكثر طرائق تقييم جودة التَّعليم الشَّامل شيوعًا (Gore et al., 2021; Johnson et al., 2021). وذلك من خلال تقييم ما إذا كانت ممارسات التَّدريس الشَّاملة ناجحةً من خلال النَّظر إلى نتائج التقييم (Deunk et al., 2018). ومع ذلك، فإنَّ قياس النَّتائج الأكاديميَّة للطلاب لا تمثِّل الطَّريقة الوحيدة للتأكُّد من أثر التَّعليم الشَّامل على الطَّلبة، فكما أشار شواب (Schwab, 2021) إلى أنَّه ينبغي من التحقق من فاعليَّة التَّعليم الشَّامل على حاجات الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم العاطفيَّة والاجتماعيَّة والشخصية.

ويعدُّ تصوّر الطَّلبة للدمج في الصَّف أحدَ طرق تقييم نتائج ممارسات التَّدريس الشَّامل، من خلال استخدام (استبيان تصوّرات الدَّمج) Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ); Venetz et al., 2015). وهو أحد الأدوات المستخدمة لتقييم تصوّرات الطَّلبة، فيما يتعلَّق بالدَّمج العاطفي في المدرسة، والدَّمج الاجتماعي في الفصل الدِّراسي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي؛ إذ يعتمد هذا الاستبيان على تقييم اندماج الطَّلبة في المدارس.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدِّراسات المتعلَّقة بتصوّرات الدَّمج، كدراسة نيكنبرغ وآخرين (Knickenberg et al., 2020) ودراسة النهدي وشواب (Alnahdi & Shcwab, 2021) أنَّ الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الفصول الشَّاملة لديهم مفهوم ذات أكاديمي أقلّ مقارنةً بأقرانهم، وأكّدت دراسة غيلموت وهيسيلز (Guillemot & Hessles, 2021)، ودراسة نيكنبرغ وآخرين (Knickenberg et al., 2020) أنَّ الدَّمج العاطفي لدى الطَّالبات أعلى بقليلٍ من الطُّلاب، في حين تظهر نتائج دراسة بوزاس وآخرين (Pozas et al., 2023) أنَّ الدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي لدى الطَّلبة الذُّكور أعلى مقارنةً بالإناث.

ولتقييم ما إذا كان تطبيقُ المعلِّمين لممارسات التَّدريس الشَّامل يرتبطُ بتصوّرات الطَّلبة للدمج، يمكن استخدامُ (مقياس الممارسات التَّدريسيَّة في بيئاتِ التَّعليم الشَّامل) Inclusive Teaching Practices Scale (ITPS)؛ وذلك لتقييم الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة لدى المعلِّمين كمؤشِّرات لتصوّرات دمج الطَّلبة من وجهة نظرهم (Schwab et al., 2022). إذ يعتمد هذا التقييم على قياس فعالية المعلِّمين في تنفيذ الممارسات التَّدريسية الشَّاملة في الصُّفوف الدِّراسية.

فقد كشفت دراسة (Pozas et al., 2021) أنَّ الطَّلبة في المدارس العامّة والخاصَّة يرون أنَّ معلِّميهم يطبِّقون ممارساتِ التَّدريس الشَّاملةِ. وأكّدت نتائج دراسة (Zdoupas & Laubenstein, 2023) أنَّ سلوك معلِّم الفصلِ له تأثيرٌ من ضعيفٍ إلى متوسِّط على الدَّمج العاطفي، والمشاركة الاجتماعيَّة، والأداء الأكاديمي لدى الطَّلبة ذوي الصُّعوبات السُّلوكيَّة والعاطفيَّة والاجتماعيَّة.

حيث يهتم التَّعليم الشَّامل بالحدّ من حواجز التَّعلُّم، ليس فقط في الجوانب الأكاديميَّة، وإنَّما على الجوانب الاجتماعيَّة والعاطفيَّة للطلاب، وتتَّجه الأبحاث المهتمّة بالتَّعليم الشَّامل اتجاهً جديدًا، يقوم على الاهتمام والتركيز على رأي الطَّلبة، خصوصًا فيما يتعلَّق بالجوانب الاجتماعيَّة والعاطفيَّة لحياتهم (De Leeuw, De Boer, and Minnaert Citation, 2018). ومن هنا تسعى الدِّراسة الحاليَّة إلى البحثِ عن احتمالية وجودِ علاقةٍ بين تصوّرات الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لممارسات التَّدريس الشَّاملة، ودمجهم في الفصل، ودراسة الاختلافات التي يعبّر عنها الطَّلبة في الجوانب الثلاثة: المشاركة الاجتماعيَّة، والدَّمج العاطفي، ومفهومهم الذَّاتي الأكاديمي؛ لتوفير فهمٍ أعمقَ حول تجاربهم المدرسيَّة، حيث إنَّ نتائج هذا التقييم تُسهم في تطوير البيئات التَّعليميَّة للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، بالإضافة إلى تعزيز التَّحصيل الأكاديمي والمهارات المعرفيَّة، والعاطفية والاجتماعية والشخصية للوصول إلى التَّكامُل المدرسي.

مشكلة البحث

يواجه الطُّلاب ذوو صعوبات التَّعلُّم تحدّياتٍ كبيرةً في إتقان المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة كالرِّياضيات، والقراءة، والكتابة، ممَّا يؤثِّر سلبًا على أدائهم الأكاديمي، ويترك أثرًا على تطورهم العاطفي والاجتماعي والشَّخصي؛ ولتلبية هذه الاحتياجات، يتمُّ تخصيص حصصِ دعمٍ خاصَّة، بواقع حصتين أسبوعيًّا، في غرف معلّمي صعوبات التَّعلُّم، حيث تُستخدم برامج تربويَّة فرديَّة تلبِّي احتياجاتهم الأكاديميَّة (دليل معلم صعوبات التَّعلُّم، 2020). ومع ذلك، يقضي هؤلاء الطُّلاب باقي الحصص في الصَّفوف العادية مع زملائهم العاديين، تماشيًا مع سياسة الدَّمج (البيئات الأقل تقييدًا) في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، التي تستدعي من المعلِّمين تكييف ممارساتهم التعليميَّة لتوفير تعليمٍ متمايزٍ يدعم تطوير المهارات الأكاديميَّة والاجتماعيَّة والشخصيَّة لجميع الطُّلاب.

وفي ظلِّ سياق الجهود المتنامية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة لتعزيز التَّعليم الشَّامل، وضعت رؤية 2030 الأساس لتحسين مستوى الخدمات التعليميَّة لذوي الإعاقة، ممَّا يتطلَّب تقديم برامج وخدمات تربويَّة متساوية وعالية الجودة (الذوادي، 2022). فقد أظهرت دراساتٌ عديدةٌ، مثل: (Alnahdi et al., 2022؛ Zdoupas & Laubenstein, 2023) أن الممارسات التَّدريسية الشاملة يمكن أن تؤثِّر إيجابيًّا على الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ليس فقط في التحصيل الأكاديمي، ولكن –أيضًا– في الجوانب الاجتماعيَّة والعاطفيَّة والشخصيَّة، ممَّا يعزِّز من رفاهيتهم ورضاهم عن المدرسة. ومع أنَّ موضوع الدَّمج يمثل أولوية للباحثين في التَّعليم، إلا أنَّ هناك فجوةً بحثيةً واضحةً في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة فيما يتعلَّق بتأثير ممارسات التَّدريس الشاملة على الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم (Alsalem, 2015).

ولهذا تسعى هذه الدِّراسة لسدِّ هذه الفجوة البحثيَّة من خلال استقصاء علاقة الممارسات التَّدريسيَّة بتصورات الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم للدمج في المدرسة من

الجوانب الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والمشاركة الاجتماعية، ومفهوم الذَّات الأكاديمي.

أسئلة البحث

1- هل توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين ممارسات التَّدريس الشاملة وتصورات الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسِّطة والثَّانويّة للدمج في الجوانب الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي؟

2- إلى أيّ مدى تختلف تصورات الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم حول الدَّمج في الأبعاد الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي وفقًا للصف الدِّراسي، العمر، الجنس، ونوع المدرسة (حكوميَّة أو أهليَّة)؟

أهداف البحث

1- التعرُّف على طبيعة العلاقة بين ممارسات التَّدريس الشاملة وتصورات الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسِّطة والثَّانويّة للدمج في الجوانب الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي

2- الكشف عن فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في تصوّر الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للدمج في الأبعاد الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي بناءً على المتغيّرات الآتية: الصَّف الدِّراسي، العمر، الجنس، والممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة، ونوع المدرسة (حكوميَّة، أهليَّة).

أهميَّة البحث

تبرز أهميَّة الدِّراسة الحاليَّة من خلال ما يأتي:

الأهميَّة النَّظريَّة

1- جاءت هذه الدِّراسة نظرًا لندرة الدِّراسات العربيَّة -على حدِّ علم الباحثين- التي تتناول تأثير الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة على تصوّر الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للدمج؛ حيث إنَّ هناك دراستَين فقط، تناولتا الممارسات التَّدريسية الشاملة وتصورات الطُّلاب للدمج (Alnahdi and Schwab, 2020; Alnahdi and Schwab, 2021)

2- تزامنًا مع الاهتمام المتزايد حول التَّعليم الشَّامل في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة تسعى هذه الدِّراسة إلى تزويد المكتبات العربيَّة بدراسة تتناول تأثير الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة على تصوّر الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للدمج.

الأهميَّة التطبيقية

1-من المأمول أن تشكِّلَ هذه الدِّراسة تغذيةً راجعةً؛ لتحسين البيئات التَّعليميَّة وتطويرها لجميع الطَّلبة باختلاف خصائصهم.

2-قد يُثري هذا البحث ميدان التَّربية الخاصَّة المحلي بأدوات ذات صدقٍ وثباتٍ عالٍ، يمكن تطبيقها مع فئاتٍ مختلفةٍ من الطَّلبة.

مصطلحات الدِّراسة

الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة (Inclusive Teaching Practices)

تُعرّف بأنها الإستراتيجيَّات والسُّلوكيات التي يستخدمها المعلِّمون؛ لضمان حصول الطَّلبة بمختلف قدراتهم على فرصة التَّعلُّم في الفصول الدِّراسية العادية، وتوفير بيئة تعليميَّة مثمرة لكلِّ طالبٍ (Finkelstein et al., 2021).

إجرائيًّا: مجموعة من الإجراءات والأساليب (التَّمايز والتَّخصيص) يستخدمها المعلِّمون والمعلِّمات في الفصول الدِّراسية.

تصوّرات الدَّمج (Perceptions of Inclusion)

تُعرّف بأنها الآراء والتصوّرات فيما يتعلَّق بالدَّمج العاطفي للطلبة في المدرسة، والدَّمج الاجتماعي في الفصل الدِّراسي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي لديهم (Venetz et al., 2015).

إجرائيًّا: أحد الأدوات المستخدَمة دوليًّا لتقييم تصوّرات الطَّلبة، فيما يتعلَّق بالدَّمج العاطفي في المدرسة، والدَّمج الاجتماعي في الفصل الدِّراسي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي.

الدَّمج العاطفي: يقصد به مدى حبِّ الطَّالب للمدرسة . (Venetz et al., 2014)

الدَّمج الاجتماعيّ: يُشير إلى العلاقات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة مع الزملاء.(Venetz et al., 2014)

مفهوم الذَّات الأكاديمي: هو تصوّر الطَّالب لقدراته الأكاديميَّة العامة (Venetz et al., 2014) .

الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم (Learning disabilities)

هم الطُّلاب الذين لديهم اضطراباتٌ في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيَّة الأساسيَّة التي تتضمَّن فهم اللُّغة المكتوبة أو اللُّغة المنطوقة واستخدامها، التي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتَّفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرِّياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلَّق بالعوق العقلي، أو السَّمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التَّعلُّم أو الرِّعاية الأُسريَّة (وزارة التعليم، 2014).

إجرائيًّا: هم الطُّلاب الذين لديهم صعوبةٌ واضحةٌ في المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة (القراءة، والكتابة، والحساب)، ويلتحق الطَّالب الذي يواجه صعوبات في هذه المهارات بغرفة مصادر التَّعلُّم داخل المدرسة في المدارس المتوسِّطة والثَّانويّة.

حدود الدِّراسة

- **الحدود الموضوعيَّة:** اقتصرت هذه الدِّراسة على معرفة العلاقة بين ممارسات التَّدريس الشاملة وتصورات الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسِّطة والثَّانويّة للدمج في الجوانب الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي في مدارس المتوسِّطة والثَّانويّة بمدينة الرِّياض.
- **الحدود الزمانيَّة:** الفصل الدِّراسي الثاني من عام 1445هـ.
- **الحدود المكانيَّة:** اقتصر تطبيق الدِّراسة على المدارس المتوسِّطة والثَّانويّة الحكوميَّة والأهليَّة في مدينة الرِّياض.
- **الحدود البشرية:** تمَّ تطبيق مقياسي الدِّراسة على عينةٍ عشوائيةٍ من الطَّلبة والطَّالبات ذوي صعوبات التَّعلُّم في مدارس المتوسِّطة والثَّانويّة الحكوميَّة والأهليَّة بمدينة الرِّياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

عرَّف كيرك صعوبات التَّعلُّم بأنَّها: عجزٌ أو تأخُّرٌ في واحدةٍ أو أكثر من عمليات النُّطق، واللُّغة، والقراءة، والكتابة أو الحساب، ناتجةً عن خللٍ محتملٍ في وظيفة الدِّماغ، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي؛ ولكنها ليست ناتجةً عن تخلُّفٍ عقلي، أو إعاقةٍ حسيّةٍ، أو عوامل ثقافيّة، أو تعليميّة (Kirk & Chalfant, 1984). وتعرف وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة صعوبات التَّعلُّم بأنَّها اضطراباتٌ في واحدةٍ أو أكثر من العمليَّات النفسيَّة الأساسيَّة التي تتضمَّن فهم اللُّغة المكتوبة أو اللُّغة المنطوقة واستخدامها، التي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتَّفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرِّياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلَّق بالعوق العقلي، أو السَّمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التَّعلُّم أو الرِّعاية الأُسريَّة (وزارة التعليم، 2014).

ونظرًا لتعدُّد المشكلات التي يُظهرها ذوو صعوبات التَّعلُّم واختلافها، باعتبارهم مجموعةً غير متجانسة، فقد حاول بعضهم تصنيف صعوبات التَّعلُّم؛ لتسهيل أساليب التَّشخيص، وتحديد العلاج، والاحتياجات الملائمة لكلِّ فئةٍ من الفئات، وفي هذا الإطار قسَّمت أدبيات التَّربية الخاصة صعوبات التَّعلُّم إلى مكونين رئيسين؛ صعوبات التَّعلُّم النمائية، صعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة (الخطيب، 2013). حيث تشير صعوبات التَّعلُّم النمائية (Developmental Learning Disabilities): إلى تلك التي تتعلَّق بالعمليات النّفسية الأساسية للطالب ذي صعوبات التَّعلُّم، وتشمل: صعوبات الانتباه والإدراك، والتَّفكير والذاكرة، واللُّغة الشفهيَّة، وحلّ المشكلات، وتظهر هذه الصُّعوبات قبل سنّ دخول المدرسة، ومن ثم تؤثّر على مستوى الطالب في المواد الدِّراسية المتعلَّقة بالكتابة، والقراءة، والحساب (الخطيب، 2013). في حين تشير صعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة (Academic Learning Disabilities) إلى تدني التَّحصيل الأكاديمي في سنِّ المدرسة، وتشمل: صعوبات في: القراءة، والكتابة، والحساب، ويُستخدم مصطلح صعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة لوصف الطُّلاب الذين يظهر لديهم تباينٌ كبيرٌ بين تحصيلهم الدِّراسي الأكاديمي، وبين معدَّل ذكائهم (أبو نيان، 2015).

وتتمثَّل خصائص الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم خصوصًا في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانويّة في التباين الكبير بين مستوى الصَّف الدِّراسي وأداء الطالب، فقد يكون الطالب بالصَّف الثاني المتوسِّط وأداؤه بالصَّف الخامس الابتدائي. كذلك يعاني الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم من صعوبةٍ كبيرةٍ في فهم المادة العلميَّة خصوصًا في القراءة والرِّياضيات (المشيقح واليعيش، 2016). وبالرغم من أنَّ تعليم ذوي صعوبات التَّعلُّم يتفق في هدفه الرَّئيس مع تعليم الطَّلبة العاديين؛ إلا أنَّه يختلف معه في العديد من المتطلبات من حيث الخدمات المقدَّمة، وإعداد المعلِّمين المختصين، وطرق التقييم، وضرورة التشخيص، واختيار البيئة التَّعليميَّة، والوسائل الملائمة التي تتناسب مع حالة الطالب، وتختلف من طالبٍ لآخر، ومن هدفٍ لآخر (الشهري وآخرون، ٢٠٢١). وأشارت دراسة الفايز (٢٠١٨) إلى عددٍ من الخدمات المساندة التي يحتاجها الطَّلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، ومن الضروري توافرها، وهي:

الخدمات النَّفسيَّة، الخدمات الإرشاديَّة، خدمة إرشاد الوالدين وتدريبهما، خدمة التكنولوجيا المساندة، علاج اللُّغة والكلام، الخدمات الاجتماعيَّة.

التعليم الشامل

شهد التَّعليم حدوثَ نهضةٍ ونقلةٍ نوعيةٍ كبيرةٍ متمثلة في التوسُّع الكبير لتحقيق تعليمٍ مناسبٍ للجميع، إضافةً إلى أنَّ تعليم الطُّلاب ذوي الإعاقة خاصةً قد حقَّق معدَّلاتِ نموٍّ سريعة، وذلك مع استخدام أنماط وأساليب تعليم حديثة ومتنوعة؛ إذ ساهمت في توسيع مدارك جميع الطَّلبة؛ سواء كانوا من ذوي الإعاقة، أو من غير ذوي الإعاقة، كما راعت هذه الأساليب الاختلافات والفروق الفردية بين الطُّلاب (أخضر، 2022). وقد جاء مفهوم التصميم الشَّامل للتعلُّم (Universal Design for Learning UDL) من بين هذه التغيرات الجذرية في البيئات التَّعليميَّة، وطُبِّق التصميم الشَّامل لأول مرّةٍ من قِبل المهندسين المعماريين في مركز التصميم الشَّامل للمنشأة العامة، إذ أُتيحت فرصة التنقل بحُرية وسهولة داخل المبنى لجميع الأفراد (Dinmore, 2014). ويمكن وصف مبادئ التصميم الشَّامل للتعلُّم بأنَّها مبادئ بنَّاءة ذات تأثير إيجابي على كافة الطَّلبة من طلاب التَّعليم العام وطلاب ذوي الإعاقة؛ لكونها تركِّز على تسهيل الوصول الشَّامل لجميع مرافق المباني التَّعليمية من مدارس وجامعات، وغيرها من التِّسهيلات الماديَّة والتربويَّة التي يتضمنها التصميم الشَّامل للتعلُّم، كما يهدف التصميم الشَّامل للتعلم إلى التغلُّب على جميع التحدّيات الموجودة في المناهج التربويَّة التقليديَّة، وجعلها تستجيب للفصول ذات التنوع الكبير في مستويات طلابها وقدراتهم (العتيبي، 2020). ويقوم التصميم الشَّامل في العمليَّة التَّعليمية بإكساب البيئات التَّعليمية المرونة الكافية لاحتواء مجموعاتٍ مختلفةٍ من القدرات، وإثبات فكرة عدم عجز بعض الأفراد في الفصول الدِّراسية، والذين قد تمَّ تعطيلهم من خلال تقديم الخبرات التَّعليمية غير المناسبة لهم، وأنَّ الاستجابات مختلفةٌ ومتفرِّدةٌ بين طالبٍ وآخر، مثلها مثل بصمات الأصابع؛ مما يؤكِّد وجود احتياجٍ مُلحٍّ لمناهج تربويّة مناسبة (Al Hazmi & Ahmad, 2018).

ممارسات التَّدريس الشَّاملة

نظرًا لاتجاه التَّعليم نحو الشُّمولية، وتعدُّد احتياجات الطَّلبة وعدم تجانسهم في الفصول التَّعليمية؛ يواجه المعلِّمون تحديات في التنفيذ المناسب لأساليب وممارسات التَّدريس وفقًا لهذه الاختلافات، ويرى كوبرقس وآخرون (Coubergs et al., 2017) أنَّ التَّعليم المتمايز وممارسات التَّدريس الشَّاملة كأحد أنواع أساليب التَّدريس تلبِّي احتياجات الطَّلبة ذوي الاحتياجات التَّعليمية المختلفة. ويصف تومالينسون (Tomlinson, 2014) التَّعليم المتمايز بأنَّه: نهجٌ تعليميٌّ ضروريٌّ للطلاب غير المتجانسين. ويعني التَّعليم المتمايز توفير مستوياتٍ مختلفةٍ، أو تقنياتٍ تعليميَّةٍ تتناسب مع اختلافات الطَّلبة (Loreman, 2017). في حين يهتمُّ تخصيص التَّعليم بالحاجات الفرديَّة للطلاب، ويسير وفقًا لاحتياجاتهم التَّعليمية من خلال المحتوى التَّعليمي، والأدوات المستخدَمة، والدَّعم، والتَّقييم (Tomlinson, 2014). ومن ثَمَّ، يمكن توفير بيئةٍ تعليميةٍ مثمرة لكلِّ طالبٍ –سواءً مع أم (يرجى التأكد

منها لأنه في ظني وجود حذف) بدون احتياجات تعليميَّة خاصة– من خلال تحديد الأهداف الأكاديميَّة الفردية، والتقييم الخارجي والذَّاتي المستمر، واستخدام الاستراتيجيات والمهام المرنة، والاهتمام بالخصائص الفرديَّة لجميع الطُّلاب في الفصل (Tomlinson, 2014).

ولتقييم مدى تطبيق المعلِّمين لممارسات التَّدريس الشَّاملة وأثر ذلك على تصورات الطُّلاب للدمج، يمكن استخدام استبيان الممارسات التَّدريسيَّة في بيئاتِ التَّعليم الشَّامل (نسخة الطالب)، إذ يعتمد مقياس ممارسات التَّدريس الشَّاملة (ITPS) على مقياس فعالية المعلِّمين في تنفيذ الممارسات الشَّاملة (TEIP) (Sharma et al., 2012)؛ إذ يتيح هذا المقياس للباحثين الحصول على آراء واقعيَّة من الطُّلاب حول كيفية رؤيتهم لممارسات التَّدريس الشاملة في فصولهم الدِّراسية، ومدى تأثير ذلك على شعورهم بالانتماء داخل المدرسة.

التصوّرات حول الدَّمج

يشمل الدَّمج ثلاثة أهداف أساسيَّة، هي: الدَّمج العاطفي، ويُقصد به مدى حبِّ الطَّالب للمدرسة، والمشاركة الاجتماعيَّة، وتُشير إلى العلاقات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة مع الزملاء، ومفهوم الذَّات الأكاديمي، وهو تصوّر الطَّالب لقدراته الأكاديميَّة العامة (Venetz et al., 2014). وقد تتأثَّر هذه الجوانب، وتتفاوت مستوياتها لدى الطَّلبة بعدَّة عوامل. تركِّز الدِّراسات والأبحاث الحديثة المهتمة بالتَّعليم الشَّامل برأي الطَّلبة خاصةً فيما يتعلَّق بالجوانب الاجتماعيَّة والعاطفية لديهم ((De Leeuw et al., 2018

ويمكن تقييم تصوّرات الدَّمج لدى الطَّلبة من خلال استخدام استبيان تصوّرات الدَّمج Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ; Venetz et al., 2015). وهو أحد الأدوات المستخدمة دوليًا لتقييم تصوّرات الطَّلبة، فيما يتعلَّق بالدَّمج العاطفي في المدرسة، والدَّمج الاجتماعي في الفصل الدِّراسي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي.

الدِّراسات السَّابقة

أجرى عديد من الباحثين البحوث والدِّراسات حول الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة وتصوّرات الدَّمج، وفيما يأتي عرضٌ لبعض الدِّراسات، يتناول القسم الأول الدِّراسات التي تناولت موضوع الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة، ويتناول القسم الثاني الدِّراسات التي تناولت موضوع تصوّرات الدَّمج.

هدفت دراسة ليندنر وآخرين (Lindner et al., 2019) إلى معرفة تصوّر الطَّلبة العاديين في الفصول الشَّاملة عن مدى استخدام معلِّميهم ممارسات التَّدريس الشَّاملة، وذلك من وجهة نظر الطَّلبة ومعلِّميهم، وقد اتّبعت الدِّراسة المنهج الوصفي. وتكوّنت العينة من (٨٧٢) طالبًا من (٤٧) فصلًا شاملًا في المرحلة الابتدائيَّة من المدارس الحضريَّة والريفيَّة في ألمانيا، تراوحت أعمارهم بين ٩ و١١ عامًا. وتمَّ جمع البيانات باستخدام مقياس ممارسات التَّدريس الشَّاملة (ITPS) وأخذت الدِّراسة بالاعتبار ثلاث وجهات نظرٍ من خلال: تقييم الطَّلبة باستخدام نسخة الطَّالب، والتقييم العام للمعلِّمين عن ممارساتهم الشَّاملة، وتقييم المعلِّمين عن طلابهم. وتوصّلت النَّتائج إلى عدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في تقييمات الطَّلبة، وأيضًا في تقييمات

المعلِّمين عن الطَّلبة في ضوء المتغيّرات (وجود إعاقة، الهجرة). وتشير النَّتائج إلى ضرورة استخدام أكثر من طريقة لتقييم ممارسات التَّدريس الشَّاملة؛ للوصول إلى استنتاجات مختلفة ورؤية أعمق.

وهدفت دراسة النّهدي وشواب (Schwab, 2020 & Alnahdi) إلى البحث في العوامل التي تؤثِّر على استخدام المعلِّمين لممارسات التَّدريس الشَّاملة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقد تكوّنت العينة من (٢٢١) معلِّما نمساويًّا، (١٨٨) معلِّمةً و(٣٣) معلِّمًا. وتمَّ جمع البيانات باستخدام ثلاثة مقاييس، هي: مقياس المواقف تجاه مقياس الدَّمج (AIS)، ومقياس فعالية المعلِّم للممارسات الشَّاملة (TEIP)، ونسخة المعلِّم من مقياس ممارسات التَّدريس الشَّاملة (ITPS-T). وأظهرت النَّتائج أنَّ المعلِّمين لديهم تصوّر ذاتيٌّ عالٍ تجاه استخدامهم لممارسات التَّدريس الشَّاملة. وبالمقارنة مع المدارس الثَّانويّة، وأوضحت النَّتائج أنَّ معلِّمي المدارس الابتدائية يستخدمون ممارساتٍ تعليميّةً أكثر شمولًا. وأشارت النَّتائج إلى أنّه لا يوجد فرقٌ بين المعلِّمين الخبراء والمبتدئين.

وكشفت دراسة بوزاس وآخرين (Pozas et al., 2021) عن وجهات نظر الطَّلبة العاديين حول ممارسات التَّدريس الشَّاملة لدى معلِّميهم باستخدام استبيان ممارسات المعلِّمين للتعليم المتمايز. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي. وتكوّنت العينة من (١٠١) طالبٍ من المدارس الابتدائيَّة والثَّانويَّة المكسيكيَّة الملتحقين بالمدارس العامَّة والمدارس الخاصَّة. كشفت النَّتائج أنَّ الطَّلبة بشكلٍ عام يرون أنَّ المعلِّمين يطبِّقون ممارسات التَّدريس الشَّاملة، بالإضافة إلى عدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في تقييمات الطَّلبة بناءً على نوع المدرسة (عامَّة/ خاصَّة).

هدفت دراسة نيكنبرغ وآخرين (Knickenberg et al., 2020) إلى البحث في تصوّرات الدَّمج (PIQ) للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في الفصول الشَّاملة والخاصَّة. اتّبعت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (٦٨٣) طالبًا من ذوي صعوبات التَّعلُّم من الصَّف الرَّابع حتى السادس في ألمانيا وسويسرا. وأشارت النَّتائج إلى أنّه لا يوجد اختلاف بين الطَّلبة في الفصول الخاصَّة الألمانية والسويسريَّة، بالإضافة إلى أنَّ مفهوم الذَّات الأكاديمي لدى الطَّلبة في الفصول الشَّاملة أقلُّ من أقرانهم في الفصول الخاصَّة.

وسعت دراسة النّهدي وشواب (Schwab, 2021 & Alnahdi) إلى المقارنة بين تصوّرات الدَّمج لدى الطَّلبة السعوديين والألمان العاديين باستخدام استبيان تصوّر الدَّمج (PIQ). واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. وتكوّنت العينة من (٨٨٨) طالبًا من المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، و(٦٩٩) طالبًا من ألمانيا. وأظهرت النَّتائج أنَّ الطَّلبة السعوديين أكثر إيجابية بشأن تصوّرهم حول اندماجهم في المدارس، وتبيّن عدم وجود فروقٍ بين العينتين في الرغبة القوية للذهاب إلى المدرسة. وفي التَّوافق الجيد مع زملائهم في المدرسة، وأفاد الطَّلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في كلتا العينتين بانخفاض مفهوم الذَّات الأكاديمي مقارنةً بأقرانهم.

وأجرى غيلموت وهيسيلز (Guillemot & Hessels, 2021) دراسةً هدفت إلى معرفة تصوّرات الدَّمج لدى

الطَّلبة ذوي الإعاقة والعاديين الفرنسيين، واتَّبع الباحثان المنهج الوصفي، وشملت العينة (٢٨٨) طالبًا وطالبةً، وكان متوسِّط أعمارهم ١١سنة و٤ أشهر. واستخدم الباحثان مقياس تصوّرات الدَّمج (PIQ)، وتوصّلت النَّتائج إلى أنَّ الطَّالبات الإناث أظهرن رفاهًا عاطفيًا أعلى بقليل من الطَّلبة الذكور، بالإضافة إلى أنَّ الطَّلبة ذوي الإعاقة لديهم مفهوم ذاتي أكاديمي أقلّ بكثير من الطَّلبة العاديين.

وسعت دراسة نيكنبرغ وآخرين (Knickenberg et al., 2022) إلى معرفة تصوّرات الدَّمج لدى عينتين مختلفة من المدارس الابتدائية والمتوسِّطة. واتَّبعت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة الأولى من (٧٢١) طالبًا عاديًّا من الصَّف الرَّابع في المدارس الابتدائية من المناطق الريفيَّة والحضريَّة في النمسا، وشملت العينة الثانية من (٣٩٣) طالبًا من الصَّف السابع في المدارس الثَّانويّة من المناطق الريفيَّة والحضريَّة في النَّمسا. وقد استخدم الباحثان مقياس تصوّرات الدَّمج (PIQ). وكشفت النَّتائج أنَّ الطَّالبات في كلٍّ من المدارس الابتدائية والثَّانويّة أظهرن اندماجًا عاطفيًا أعلى من أقرانهن الطَّلبة، بالإضافة إلى أنّه لا يوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين الإناث والذُّكور في الصَّف الرَّابع حول مفهوم الذَّات الأكاديمي.

وهدفت دراسة زدوباس ولوبنشتاين (Zdoupas & Laubenstein, 2023) إلى معرفة تصوّرات الدَّمج لدى الطَّلبة ذوي الصعوبات السُّلوكيَّة والعاطفيَّة والاجتماعيَّة التي تمّ تشخيصها رسميًا باستخدام مقياس تصوّرات الدَّمج (PIQ). وتحديد الفروق المحتملة بين تصوّرات الدَّمج وسلوك المعلِّم في الفصل كما يدركه الطَّلبة في المدارس الشَّاملة والخاصَّة. واتَّبع الباحثان المنهج الوصفي. وتكوّنت العينة من (١٩٩) طالبًا مشخَّصًا بصعوباتٍ سلوكيةٍ وعاطفيةٍ واجتماعيَّة من الصَّف الخامس إلى الثامن في (٧) مدارسَ شاملةٍ وخاصةٍ في ألمانيا. وتوصّلت النَّتائج إلى وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين الدَّمج العاطفي والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي وبين تصوّر سلوك معلِّمي الفصل في المدرسة. وأنّ سلوك معلِّم الفصل قد يكون له تأثيرٌ من ضعيف إلى معتدل على الرَّفاهيَّة المدرسيَّة والقبول الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى الطَّلبة ذوي الصعوبات السُّلوكية والعاطفية والاجتماعيَّة.

وأجرى بوزاس وآخرون (Pozas et al., 2023) دراسة تهدف إلى معرفة تصوّرات الدَّمج لدى الطَّلبة العاديين وذوي الإعاقة في المدارس الثَّانويّة الشَّاملة والخاصَّة، واتّبعت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (٦٧٣) طالبًا مكسيكيًّا في المدارس الثَّانويّة، منهم ٥٢٪ إناث، يلتحق ٣٣٪ منهم بفصولٍ شاملةٍ و٦٧٪ في مدارس خاصَّة. بلغت نسبة ذوي الإعاقة منهم ١٥٪. وأشارت النَّتائج إلى مستويات أعلى من الدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي للذُّكور مقارنة بالإناث. وأظهر الطَّلبة ذوو الإعاقة في الفصول الشَّاملة مفهومَ ذاتٍ أكاديميًّا أقلّ مقارنةً بأقرانهم في المدارس الخاصَّة.

ومن خلال مراجعة الدِّراسات السَّابقة، اتَّضح أنَّ جميع الدِّراسات استخدمت مقياس الممارسات التَّدريسيَّة

الشاملة، أو مقياس تصورات الدَّمج لدى مجموعات مختلفة من الطلبة العاديين وذوي الإعاقات، لقياس مدى تأثير البيئة المدرسيَّة بما فيها ممارسات تدريسية على هؤلاء الطلبة، وأثر ذلك في جودة تجربتهم التعليميَّة، ونمو مهاراتهم الشخصيَّة والأكاديميَّة.

فقد أظهر الطَّلبة العاديون توافقًا جيدًا مع زملائهم في المدرسة (Alnahdi & Schwab, 2021)، ومستوياتٍ جيّدةً في مفهوم الذَّات الأكاديمي، ولكن كانت نتائج الطُّلاب الذُّكور أعلى مقارنةً بالإناث (Pozas et al., 2023)، وأظهروا –أيضًا– مستوياتٍ جيدةً في حبِّ المدرسة والرغبة للذهاب إليها، وفي هذا الجانب أظهرت الطَّالبات الإناث نتائج أعلى من أقرانهن الذكور (Guillemot & Hessels, 2021. Knickenberg et al., 2022). أمَّا بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة؛ فإنَّ لديهم مفهومَ ذاتٍ أكاديميًّا أقلّ بكثير من الطَّلبة العاديين، ويظهر ذلك أكثر لدى الطَّلبة الذين يدرسون في الفصول الشَّاملة مقارنةً بأقرانهم في الفصول الخاصة (Pozas et al., 2023). وأفاد الطَّلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم بانخفاض مفهوم الذَّات الأكاديمي مقارنةً بأقرانهم (Guillemot & Hessels, 2021)، ويتّضح أيضًا أنَّ سلوك معلِّم الفصل قد يكون له تأثيرٌ من ضعيف إلى متوسِّط على الرَّفاهيَّة المدرسيَّة والقبول الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى الطَّلبة ذوي الصُّعوبات السُّلوكيَّة والعاطفيَّة والاجتماعيَّة (Zdoupas & Laubenstein, 2023).

وعليه فإنَّ الدِّراسات التي تناولت موضوع تصوّرات الدَّمج وعلاقتها بممارسات التَّدريس الشَّاملة لدى الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم –على حدِّ علم الباحثين– نادرةٌ، ومن هنا هدفت هذه الدِّراسة إلى إيجاد علاقةٍ محتملةٍ بين تصوّر الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لممارسات التَّدريس الشَّاملة، وتصوّرهم حول اندماجهم في المدرسة، وإيجاد فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في تصوّر الطَّلبة للدَّمج في الأبعاد الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي.

إجراءات الدِّراسة

منهج الدِّراسة

المشاركين في الدراسة

تمَّ اختيار العينة بطريقةٍ عشوائيةٍ من طلاب وطالبات صعوبات التَّعلُّم في المدارس المتوسِّطة والثَّانويّة الحكوميَّة والأهليَّة في مدينة الرِّياض، ونظرًا لقلة المدارس المتوسِّطة والثَّانويّة المفعَّل لديها برامج صعوبات التَّعلُّم في الرِّياض، فقد تم التواصل مع إدارة تعليم الرِّياض لحصر المدارس المتوسِّطة والثَّانويّة المفعَّل لديها برامج صعوبات التَّعلُّم، حيث رشَّحت إدارةُ التَّعليم مجموع 10 مدارس في مدينة الرِّياض، واختيار مجموع 65 طالبًا وطالبة. وللوصول إلى عددٍ أكبر من أفراد العينة، تمَّ التواصل مع إدارات مدارسَ أخرى لا توفِّر برنامج صعوبات التَّعلُّم، وطُلب حصر الطُّلاب المنتقلين إلى المرحلتين المتوسِّطة والثَّانويّة ممَّن سبق لهم الالتحاق ببرنامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية. وللتأكُّد من أهليَّة الطُّلاب للمشاركة في البحث، تمَّت مراجعة الأداء الأكاديمي في تقاريرهم في مادتي اللغة العربيَّة والرِّياضيَّات، والتَّواصل مع معلّميهم للتحقُّق من مستواهم الأكاديمي في هذه المواد، حيث

يُعدُّ استمرار تدني المستوى الأكاديمي في هاتين المادتين دليلًا على انضمامهم السَّابق إلى برنامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة (القحطاني، 2020). حيث تمَّ التوصُّل إلى 12 مدرسة أخرى بمجموع 119 طالبًا وطالبة.

تمَّ تطبيق الدِّراسة في 22 مدرسةً حكوميَّةً وأهليَّةً، بلغت العينة 184 طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التَّعلُّم، 72 منهم في المرحلة المتوسِّطة و112 في المرحلة الثَّانويّة، وبلغ عدد الطالبات الإناث 96 طالبةً، وبلغ عدد الطُّلاب الذُّكور 88 طالبًا.

الجدول (1): توزيع العينة

الجنس	حسب نوع المدرسة		حسب المرحلة الدِّراسية	
	حكوميَّة	أهليَّة	المتوسِّطة	الثَّانويّة
إناث	7	4	39	57
ذكور	7	4	50	38
المجموع	22 مدرسة		184 طالبًا وطالبةً	

أدوات الدِّراسة

لغرض تحقيق أهداف الدِّراسة؛ تم استخدام مقياس تصوّرات الدَّمج (الملحق1)، ومقياس الممارسات التَّدريسيَّة في البيئات التَّعليمية الشَّاملة (الملحق 2). يحتوي القسم الأول على المعلومات العامة عن المستجيب والمستجيبة، وتشتمل على (الصَّف، العمر، الجنس، مؤهّل الأم، مؤهّل الأب، نوع المدرسة حكومي/ أهلي)، ويضم القسم الثاني: فقرات مقياس تصوّرات الدَّمج، ومقياس الممارسات التَّدريسيَّة في البيئات التَّعليمية الشَّاملة.

مقياس تصوّرات الدَّمج (PIQ)

قام هابرلين وآخرون (Haeberlin, et al., 1989) بتصميم مقياس لتقييم دمج الطلبة يتألَّفُ من 45 بندًا. وفي عام 2014 قام فينيتز وآخرون (Venetz et al. 2014) بتطوير نسخةٍ قصيرةٍ منه، وتقليل البنود إلى 12 بندًا. وفي عام 2015 قام فينيتز وآخرون (Venetz et al,. 2015) بتطوير نسخة الطَّالب ونسخة للآباء، وأخرى للمعلِّمين. وكذلك ترجمة الاستبيان لأول مرَّةٍ إلى الإنجليزيَّة والفرنسيَّة. وفي عام 2017 قام زربرقن وآخرون (Zurbriggen et al., 2017) بالتحقُّق من نسخة الطَّالب (PIQ-S) لأول مرة. وفي عام 2019 حقَّق فينيتز وآخرون إصدار المعلِّم (PIQ-T) والاتساق بين نسختي الطَّالب والمعلِّم. وأخيرًا، في عام 2020 قام شواب وآخرون (Schwab et al., 2020) بالتأكُّد من الإصدار الأصلي (PIQ-P) واتّساقه مع نسختي الطَّالب والمعلِّم.

لاحقًا، قام النّهدي وآخرون (Alnahdi et al., 2022) بفحص صلاحية بناء مقياس تصوّرات الدَّمج (PIQ) باللُّغة العربيَّة من خلال إجراء تحليل عامل تأكيدي، تمَّ تأكيد هيكل العامل ثلاثي الأبعاد المقترح، بالإضافة إلى إجراء بعض التَّعديلات؛ لتطوير فقرات المقياس بناءً على النَّتائج الإحصائيَّة. أظهرت النّسخة العربيَّة من مقياس تصورّات الدَّمج PIQ خصائص سيكومترية مقبولة. حيث كانت درجة (RMSEA = 0.049) وتشير إلى ملاءمةٍ جيدةٍ للنموذج (model). بالإضافة إلى

ذلك، وجد أنَّ مؤشِّر الملاءمة المقارن (CFI) هو 0.938، ضمن النطاق المقبول ووجد أنَّ GFI هو 0.968، ممَّا يشير إلى ملاءمةٍ جيدةٍ. كذلك، كان قياس ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية الثلاثة (0.7). ويحوي المقياس 14 فقرة.

مقياس الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة

قام شارما وآخرون بتطوير مقياس ممارسات التَّدريس الشَّاملة (Sharma et al., 2012) ، الذي يتضمَّن ٣٥ بندًا في شكله الأصلي. وقام شواب وآخرون (Schwab et al., 2019) بمراجعة المقياس واعتماد ١٤ بندًا لتقييم ممارسات التَّدريس الشَّاملة للمعلِّمين من وجهة نظر الطَّلبة. ويشمل عباراتٍ، (على سبيل المثال: " يطلبُ مني معلِّمي مهامَّ وواجباتٍ تناسب قدراتي، "أثناء الدَّرس، يأخذ معلِّمي في الاعتبار اهتماماتي").

وفيما يتعلَّق بالنسخة العربيَّة من مقياس الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة (ITPS)، قام النّهدي وآخرون (Alnahdi et al., 2022) بفحص صلاحية ثبات المقياس وأشارت النَّتائج بحساب ألفا كرونباخ لفحص الاتساق لمقياس الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة وعكس نطاقًا مقبولًا(0.887). ويحوي المقياس 12 فقرة، بعدد 4 فقرات في كلِّ محور.

إجراءات الدِّراسة:

بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث بالجامعة، والحصول على موافقات تسهيل المهمَّة من إدارة تعليم الرِّياض، توجهت الباحثة الأولى إلى مدارس الطَّالبات (الإناث) للمرحلتين المتوسِّطة والثَّانويّة، تمَّ إجراء المقياسين في ورقةٍ واحدةٍ بشكلٍ جماعي مع الطَّالبات في غرفة المصادر، وذلك بعد توجيههم بطريقة التعبئة وتوضيح الفقرات، قمن بتعبئة المقياسين بالقلم على الأوراق، وكان الوقت المستغرق للتعبئة متفاوتًا ما بين 10 إلى 15 دقيقةً، وبالنسبة لمدارس الطُّلاب (الذُّكور) بالتنسيق مع معلِّمٍ متفرِّغٍ وتدريبه على طريقة تطبيق المقاييس، توجَّه المعلِّم إلى مدارس الطُّلاب في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانويّة، وقام بجمع البيانات من الطُّلاب بشكلٍ جماعي في غرفة المصادر.

النَّتائج:

للإجابة عن أسئلة البحث، تمَّ تحليل البيانات باستخدام تحليلات انحدار متعدّدةٍ (Multiple regression)؛ لمعرفة مدى احتماليَّة وجود علاقة بين ممارسات التَّدريسية الشَّاملة وتصوّرات الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للدمج في المدرسة من ثلاثة جوانب: الدَّمج العاطفي والمشاركة الاجتماعية، ومفهوم الذَّات الأكاديمي.

الجدول (2): تحليل الانحدار المتعدّد للأبعاد الثلاثة

MODEL النموذج	R	R^2	DF	P
الدَّمج العاطفي	.487	.237	5	*.001
الدَّمج الاجتماعي	.424	.180	5	*.001
المفهوم الأكاديمي	.421	.178	5	*.001

1- الدَّمج العاطفي:

الجدول (3): تحليل التباين الأحادي لبُعد الدَّمج العاطفي

ANOVA	DF	MEAN SQUARE	F	P
(REGRESSION) التراجع	5	2.833	11.132	*.001
(RESIDUAL) الخطأ	179	0.254		
المجموع	184			

الجدول (4): تحليل انحدار متعدّد للبُعد العاطفي (الرفاهية المدرسية)

المتغيّرات	(UNSTANDARDIZED)	الخطأ المعياري (STANDARD ERROR)	قيمة ت (T)	(P)	الارتباط الجزئي PARTIAL)	اختبار التجاني ليفين (P)
الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة	0.531	0.083	6.417	* .001	0.432	
الصَّف الدِّراسي	-0.123	0.053	-2.335	0.021	-0.172	0.264
العمر	0.064	0.047	1.368	0.173	0.102	0.851
الجنس	0.044	0.086	0.511	0.610	0.038	0.283
نوع المدرسة	-0.096	0.113	-0.848	0.397	0.063	0.367

لإيجاد ما إذا كان هناك فروقٌ إحصائيَّة لمحور الدَّمج العاطفي على خصائص الطَّلبة: الصَّف الدِّراسي، العمر، الجنس، والممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة، ونوع المدرسة (حكوميَّة، أهليَّة)، تمَّ إجراء تحليل انحدارٍ متعدّد (Multiple regression) لمعرفة المتغيّرات المستقلة التي تتنبأ بتصوّر الطَّلبة للرَّفاهية المدرسيَّة (الدَّمج العاطفي). وكان النموذج (Model) عبارة عن خمس متغيّرات، هي: الصَّف الدِّراسي، العمر، الجنس، الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة، نوع المدرسة. وأشارت النَّتائج إلى أنَّ تحليل التباين الأحادي (ANOVA)كان ذا دلالةٍ إحصائيَّةٍ (F=11.132)، ولم توجد فروق إحصائيةٍ في اختبار ليفين(Levene's Test) عند تحليل التباين على أساس الصَّف الدِّراسي والعمر والجنس ونوع المدرسة مما يدل على تجانس التباين بين المجموعات، وكان مقدار الاختلاف والتذبذب من حيث محور الدَّمج العاطفي الذي يمكن تفسيره من خلال هذا النَّموذج مع خمسة متغيّرات حوالي ٢٣.٧٪ (0.237=R2). ولم يكن هناك أيُّ دلالةٍ إحصائيَّة لمتغيّرات (الصَّف الدِّراسي، العمر، الجنس، نوع المدرسة) على تصوّرات الطَّلبة للدمج في محور الدَّمج العاطفي، ولكن كانت الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة ITPS ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ، وقد شكَّلت تقييمات الطَّلبة للممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة أقوى مؤشر = (0,432)، بينما كان العمر = (0,102)، ونوع المدرسة = (0,063)، والجنس = (0,038)، والصَّف الدِّراسي = (−0,172).

2- الدَّمج الاجتماعي:

الجدول (5): تحليل التباين الأحادي لبُعد الدَّمج الاجتماعي

ANOVA	DF	MEAN SQUARE	F	P
(REGRESSION) التراجع	5	1.514	7.835	*.001
(RESIDUAL) الخطأ	179	0.193		
المجموع	184			

الجدول (6): تحليل انحدار متعدّد لبُعد الدَّمج الاجتماعي

المتغيّرات	(UNSTANDARDIZED) الخطأ المعياري (STANDARD ERROR)	قيمة ت (T)	(P)	الارتباط الجزئي PARTIAL	اختبار التجاني ليفين (P)
الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة	0.435	0.072	6.040	* .00	0.411	
الصَّف الدِّراسي	-0.058	0.046	-1.252	0.212	-0.093	0.881
العمر	0.050	0.041	1.222	0.223	0.091	0.570
الجنس	-0.205	0.075	-2.724	0.007	0.200	0.562
نوع المدرسة	0.135	0.099	1.373	0.172	0.102	0.130

لإيجاد ما إذا كان هناك فروقٌ إحصائيَّة لمحور الدَّمج الاجتماعي على خصائص الطَّلبة: الصَّف الدِّراسي، العمر، الجنس، والممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة، ونوع المدرسة (حكوميَّة، أهليَّة)، تمَّ إجراء تحليل انحدارٍ متعدّدٍ (Multiple regression) لمعرفة المتغيّرات المستقلة التي تتنبأ بتصوّر الطَّلبة للدمج الاجتماعي. أشارت النَّتائج إلى أنَّ تحليل التباين الأحادي (ANOVA)كان ذا دلالةٍ إحصائيَّة (F=7.835)، ولم توجد فروق إحصائيةٍ في اختبار ليفين (Levene's Test) عند تحليل التباين على أساس الصَّف الدِّراسي والعمر والجنس ونوع المدرسة مما يدل على تجانس التباين بين المجموعات، وكان مقدار الاختلاف والتذبذب من حيث محور الدَّمج الاجتماعي الذي يمكن تفسيره من خلال هذا النموذج مع خمسة متغيّرات حوالي ١٨٪ (R2 = 0.180). ولم يكن هناك أيُّ دلالة إحصائيَّة لمتغيّر (الصَّف الدِّراسي، العمر، الجنس، نوع المدرسة) على تصوّرات الطَّلبة للدمج في محور الدَّمج الاجتماعي، ولكن كانت الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة ITPS ذاتَ دلالةٍ إحصائيَّةٍ، شكَّلت تقييمات الطَّلبة للممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة أقوى مؤشِّر = (0,411)، في حين كان الجنس = (0,200)، ونوع المدرسة = (0,102)، والعمر = (0,091)، والصَّف الدِّراسي = (0,093−).

3- مفهوم الذَّات الأكاديمي:

الجدول (7): تحليل التباين الأحادي لبُعد مفهوم الذَّات الأكاديمي

ANOVA	DF	MEAN SQUARE	F	P
(REGRESSION) التراجع	5	2.036	7.733	*.001
(RESIDUAL) الخطأ	179	0.263		
المجموع	184			

الجدول (8): تحليل انحدار متعدّد لبُعد مفهوم الذَّات الأكاديمي

المتغيّرات	(UNSTANDARDIZED)	الخطأ المعياري (STANDARD ERROR)	قيمة ت (T)	(P)	الارتباط الجزئي PART (IAL)	اختبار التجاني ليفين (P)
الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة	0.447	0.084	5.316	* .001	0.369	
الصَّف الدِّراسي	0.029	0.054	0.541	0.590	0.040	0.007
العمر	-0.020	0.047	-0.422	0.673	-0.032	0.029
الجنس	0.063	0.088	0.718	0.474	0.054	0.607
نوع المدرسة	0.101	0.115	0.880	0.380	0.066	0.754

كذلك تم إجراء تحليل انحدار متعدّد ثالث؛ للتنبّؤ بما إذا كان هناك فروق إحصائيَّة لمحور مفهوم الذَّات الأكاديمي، وتمَّ إدخال المتغيّرات الخمسة المذكورة سابقًا، وأشارت النَّتائج إلى أنَّ تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كان ذا دلالةٍ إحصائيَّةٍ (F=7.733)، ولم توجد فروق إحصائيةٍ في اختبار ليفين (Levene's Test) عند تحليل التباين على أساس الجنس ونوع المدرسة مما يدل على تجانس التباين بين المجموعات، ولكن كان هناك فروق إحصائيةٍ على أساس الصَّف الدِّراسي و العمر، مما يدل على عدم تجانس المجموعات، ولهذا تم استبعاد المتغيرين، وكان مقدار الاختلاف والتذبذب من حيث محور مفهوم الذَّات الأكاديمي الذي يمكن تفسيره من خلال هذا النموذج مع خمسة متغيّرات حوالي ١٧.٨٪ (R2 = 0.178).

ولم يكن هناك أيُّ دلالة إحصائيَّة لمتغيّر (الجنس، نوع المدرسة) على تصوّرات الطَّلبة للدمج في محور مفهوم الذَّات الأكاديمي، ولكن كانت الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة ITPS ذات دلالة إحصائيَّة. شكَّلت تقييمات الطَّلبة للممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة أقوى مؤشر = (0,369). ونوع المدرسة = (0,066)، والجنس = (0,054).

ومن جميع تحليلات الانحدار أظهرت النَّتائج مستوياتٍ عاليةً من ممارسات التَّدريس الشَّاملة تنبَّأت بقوة الدَّمج العاطفي المتصوَّر للطلبة، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي.

مناقشة نتائج الدِّراسة

السُّؤال الأول

للإجابة عن سؤال البحث الأول المتعلَّق بمدى وجود علاقة بين تصوّر الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لممارسات التَّدريس الشَّاملة، وتصوّرهم حول اندماجهم في المدرسة، أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد للمحاور الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي، إلى أنَّ للممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة تأثيرًا قويًّا على مستويات الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وبالرُّغم من قلّة الأدلة والدِّراسات التي تربط المتغيّرات الاجتماعيَّة والعاطفيَّة للطلبة بممارسات التَّدريس الشَّاملة، إلا أنَّ هذه الدِّراسة تتفق مع نتائج دراسة النّهدي وآخرون (Alnahdi et al., 2022) التي قدَّمت دليلًا على أنَّ الأساليب والمواد وممارسات التَّدريس للمعلِّمين يمكن أن تؤثِّر على نتائج

الطَّلبة العاديين، وذوي صعوبات التَّعلُّم بما يتجاوز التَّحصيل الأكاديمي إلى الجوانب الاجتماعيَّة والعاطفيَّة لديهم. وتتفق أيضًا مع دراسة زدوباس ولوبنشتاين (Zdoupas & Laubenstein, 2023) التي تؤكِّد أنَّ سلوك معلِّم الفصلِ له تأثيرٌ على الرَّفاهيَّة المدرسيَّة، والمشاركة الاجتماعيَّة، والأداء الأكاديمي لدى الطَّلبة ذوي الصُّعوبات السُّلوكيَّة والعاطفيَّة والاجتماعيَّة. كلما كانت ممارسات التَّدريس لدى المعلِّمين أكثر شمولًا واهتمامًا بمراعاة الفروق الفردية بين الطُّلاب، انعكس ذلك إيجابيًّا على مشاعر الطُّلاب تجاه المدرسة وأقرانهم، مما يعزز من دمجهم العاطفي والاجتماعي ويعزز –أيضًا– مفهوم الذَّات الأكاديمي لديهم؛ فالاهتمام الذي يُبديه المعلِّم تجاهَ جميع الطُّلاب، وخاصةً من خلال استخدام أساليب تعليمٍ متمايزةٍ، وتقديم الدَّعم المخصَّص، يساعد الطُّلاب ذوي المستوى الأكاديمي المتدني على الشُّعور بأنَّهم محلُّ اهتمامٍ واحترامٍ من قِبَل المعلِّم؛ ممَّا يُسهم في بناء شعورٍ بالانتماء لديهم ويخفِّف من مشاعر العزلة، أو التَّهميش التي قد يشعرون بها مقارنةً بزملائهم.

السُّؤال الثاني

فيما إذا كان هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في تصوّر الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للدمج في المحاور الثلاثة: الدَّمج العاطفي، والدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي، في ضوء المتغيّرات: الصَّف الدِّراسي، العمر، الجنس، والممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة، ونوع المدرسة (حكوميَّة، أهليَّة)، فقد شكَّلت الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة في هذه الدِّراسة المؤشر الأقوى، ولم تظهر باقي المتغيّرات أيَّ دلالةٍ إحصائيَّةٍ، في حين أفصحت نتائج دراسة النَّهدي وآخرين (Alnahdi et al., 2022) عن فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين، وذلك بانخفاض تصوّر الطَّلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للدَّمج العاطفي والدَّمج الاجتماعي ومفهوم الذَّات الأكاديمي، مقارنةً بأقرانهم العاديين، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأنَّ الدِّراسة الحالية لم تقارن بين الطَّلبة العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة، وإنَّما قارنت بين الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم فقط، ويمكن أن يكون هناك فروقٌ للطلبة من إعاقاتٍ أخرى في دراسة النّهدي أدّت لهذه الدِّراسة. ومن حيث متغيّر الجنس؛ اتفقت دراسة غيلموت وهيسيلز (Guillemot & Hessles, 2021)، ودراسة نيكنبرغ وآخرين (Knickenberg et al., 2020) على أنَّ الدَّمج العاطفي لدى الطَّالبات أعلى بقليلٍ من الذُّكور، في حين تظهر نتائج دراسة بوزاس وآخرين (Pozas et al., 2023) أنَّ الدَّمج الاجتماعي، ومفهوم الذَّات الأكاديمي لدى الطَّلبة الذُّكور أعلى مقارنةً بالإناث. أما هذه الدِّراسة فلم يكن فيها فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ متعلِّقةٍ بالجنس. ويعود سببُ ذلك إلى أنَّ العينة في هذه الدِّراسة متجانسةٌ من الفئة العمريَّة نفسها، وجميعها من فئة صعوبات التَّعلُّم، بينما في دراسة غيلموت وهيسيلز كانت أعمار العينة تتراوح بين 9 إلى 15 عامًا، وفي دراسة نيكنبرغ وآخرين كانت العينة من الصَّف الرَّابع حتى السَّادس، وفي دراسة بوزاس وآخرين كانت العينة مكوّنة من الطَّلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

وبناء على ما سبق، يمكننا القول: إنَّ ممارسات المعلمين التَّدريسية الشاملة لها تأثيرٌ كبيرٌ على الرفاهية المدرسيَّة للطلاب، حيث تساهم في خلق بيئةٍ يشعر فيها الطُّلاب بالدَّعم والاحترام، ممَّا يقلِّل من مستويات التوتُّر والقلق، ويحسِّن الصحَّة النفسيَّة والعاطفيَّة؛ حيث إنَّ الطلبة يشعرون بالمزيد من الثقة في أنفسهم وقدراتهم حين تهتمُّ البيئةُ الدِّراسيةُ وترحب بالتنوع والاختلاف. وتُعدُّ الممارسات التَّدريسية الشاملة التي يتبعها المعلِّمون عاملًا أساسيًّا في تعزيز الجوانب الاجتماعيَّة للطلاب، فعندما يتبنَّى المعلِّمون ممارساتٍ تدريسيَّةً شاملةً، فهم يخلقون بيئةً تعليميَّةً داعمةً ومتنوعةً تتيحُ لكلِّ طالبٍ الشُّعور بالانتماء والأمان. وتساعد –أيضًا– في خلق بيئةٍ يشعر فيها جميع الطلبة بأنَّهم جزءٌ من المجتمع المدرسي. ومن خلال توفير الفرص للتعاون والعمل الجماعي، يتعلَّم الطّلبة كيفية التفاعل بفعالية مع بعضهم بعضًا، ممَّا يعزِّز الصَّداقات والعلاقات الإيجابيَّة. باختصار، تساهم ممارسات التَّدريس الشاملة بشكلٍ كبيرٍ في تحسين الجوانب الاجتماعيَّة للطلبة، ممَّا ينعكس إيجابيًا على بيئتهم التعليميَّة العامَّة. وتؤثر ممارسات المعلِّمين التَّدريسية الشاملة –أيضًا بشكلٍ كبيرٍ– على مفهوم الذَّات الأكاديمي للطلبة، فعندما يشعر الطَّلبة بالدَّعم من قِبل معلِّميهم، وتشجيعهم على المحاولة والخطأ والتَّعلُّم المستمر؛ يزداد شعورهم بالثقة في قدراتهم الأكاديميَّة. وعندما يقدِّم المعلِّمون ملاحظات بنَّاءة وداعمة للطلبة يساعدهم ذلك على فهم نقاط قوتهم ومجالات التَّحسين، وهذا النَّوع من التَّغذية الراجعة يُسهم في بناء تصوُّر إيجابي لديهم. ومن المؤكد أنَّ استخدام أساليب تدريس مبتكرة وشيّقة يمكن أن يزيد من اهتمام الطُّلاب بالمادة الدِّراسية، ممَّا يؤدي إلى تحسين مشاركتهم وفهمهم، ومن ثَمَّ تعزيز شعورهم بالكفاءة الأكاديميَّة.

التَّوصيات والمقترحات البحثيَّة:

توصي الدِّراسة بما يأتي:

- تعزيز ممارسات التَّدريس الشَّاملة من خلال تخصيص أنشطةٍ تعليميَّةٍ مرنةٍ، واستخدام أساليب تعليم متمايزة تضمن دعم الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم.
- دعم البيئة العاطفيَّة والاجتماعيَّة في المدارس التي يشعر فيها جميع الطُّلاب بالدعم والاحترام، ممَّا يقلِّل من مستويات القلق، ويعزِّز رفاهيتهم النفسيَّة والاجتماعيَّة.
- تعزيز مفهوم الذَّات الأكاديمي من خلال تقديم تغذية راجعة بناءة ومشجِّعة تمكِّنهم من التعرُّف على نقاط القوة، ومجالات التَّحسين، وتشجيع الطُّلاب على المشاركة الفعَّالة وتقدير جهودهم للمساهمة في بناء الثقة الأكاديميَّة لديهم.
- تشجيع التعاون بين المعلِّمين والمختصين لضمان دعمٍ شاملٍ ومتكاملٍ للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، ينصح بتعزيز التعاون بين معلمي الصَّفوف العادية ومعلِّمي صعوبات التَّعلُّم؛ لضمان تلبية احتياجات الطُّلاب، وتعزيز رفاهيتهم الأكاديميَّة والاجتماعيَّة.

- تقديم برامج تدريبيَّة متخصِّصة للمعلِّمين لضمان تطبيقٍ فعّالٍ للممارسات الشاملة، يُوصى بتقديم برامجَ تدريبيَّةٍ مكثَّفةٍ للمعلِّمين تركِّز على مهارات التَّدريس الشامل وإدارة التنوع في الصَّف الدِّراسي، ممَّا يساعدهم على الاستجابة لاحتياجات جميع الطُّلاب بفعالية.

في ضوء النَّتائج التي تمَّ التوصل إليها نقدِّم بعض المقترحات لدراساتٍ مستقبليّةٍ، نأمل من خلالها أن تُسهم في إثراء الميدان التَّربوي في ذلك المجال، أهمُّها:

- إجراء دراساتٍ تتناول مقترحًا لتحسين ممارسات التَّدريس الشَّاملة التي من شأنها رفع تصوّرات الدَّمج لدى الطَّلبة بشكلٍ إيجابي؛ حيث إنَّ نتائج هذه الدِّراسة أثبتت أهميَّة الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة على تصوّر الطَّلبة، وأهميَّة العمل على رفع وعي معلِّمي التَّربية الخاصة بالممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة من خلال الدَّورات والنَّدوات والبرامج التدريبيَّة.
- لم يتمَّ إيجاد أيِّ فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة لمتغيّر الجنس والعمر والمرحلة الدِّراسية ونوع المدرسة، لذلك قد يكون من الجيد إجراء دراساتٍ تتناول عوامل أخرى قد تؤثِّر على تصوّرات الدَّمج لدى الطَّلبة، مثل: تأثير خصائص أولياء الأمور، والأقران، والطبقة الاجتماعيَّة، ومستوى التَّحصيل الدِّراسي.

قيود الدِّراسة

- ندرة الدِّراسات العربيَّة المستشهد بها في موضوع تصوّرات الدَّمج لدى الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم والممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة؛ ويعود ذلك إلى أنَّ هذه الدِّراسة من أولى الدِّراسات العربيَّة التي تناولت هذا الموضوع، كذلك قلَّة الدِّراسات الأجنبيَّة التي تناولت هذا الموضوع.
- التَّأكيد على أنَّ عينة الدِّراسة اقتصرت على مدينة الرِّياض فقط، وسيكون من المفيد التحقُّق من مدى تماثل النَّتائج لدى عيناتٍ من مناطقَ جغرافيّةٍ أخرى مختلفة.

المراجع

أولًا: المراجع العربيَّة:

أخضر، أ. ب. (2022). التصميم الشَّامل للتعلم في ضوء أبحاث الدماغ (رؤية مقترحة لأكاديميَّة افتراضية مدمجة للطلاب ذوي الإعاقة). *المجلة العربيَّة لعلوم الإعاقة والموهبة*، *6*(22)، 281-300.

الخطيب، ج. (2013) *مدخل إلى صعوبات التَّعلُّم*. الدمام: مكتبة المتنبي.

الدباس، ر. ب. ع. والحسين، ع. ب. ح. (2019). مدى استعداد المعلِّمين لاستخدام التَّدريس التشاركي في مدارس التَّعليم الشَّامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 20(3)، 439-469.

الذوادي، إ. ب. ع. ب. ع. (2022). تطبيقات مبادئ التصميم الشَّامل للتعلم في الصَّف العادي مراجعة أدبية. *مجلة كلية التَّربية (أسيوط)*، *38*(5)، 117-147.

السَّامرائي، ن. ب. ص. (2015). *محاضرات في مناهج البحث العلمي للدراسات الإنسانية*. الأردن: دار الجنان للنشر والتوزيع.

السحيباني، إ. ب. ع. (2021). اتجاهات معلِّمات التَّعليم العام نحو تطبيق التَّعليم الشَّامل في ضوء بعض المتغيّرات. *المجلة السُّعوديَّة للعلوم التربوية*، *69*، 1-20.

الشهراني، ب. ف. (2022). دراسة مختلطة نموذج مقترح لبيئة الفصل المثالية للطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التَّعليم الشَّامل من منظور معلِّمي التَّعليم العام والخاص (دراسة طرق مختلطة). *مجلة التَّربية الخاصة والتأهيل*، *14* (50,1)، 81-114.

الشهري، ب. س. وأحمد، ع. ط. (2021). واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّميهم. *دراسات عربيَّة في التَّربية وعلم النفس*، *133* (133) , 293-320.

العتيبي، س. ب. (2022). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم وفق مبادئ التصميم الشَّامل للتعلم UDL في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة. *المجلة التربوية لكلية التَّربية بسوهاج*، *71* (71)، 536-567.

الفايز، أ. ع. (٢٠١٨). معوقات الخدمات المساندة لتلميذات صعوبات التَّعلُّم وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلِّمات المدارس الابتدائية بمدينة الرِّياض. *مجلة البحث العلمي في التَّربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتَّربية*، *٧* (١٩)، ٢٨٨-٢٥٥.

القحطاني، سعيد سعد (2020) فاعليَّة برنامج علاجي باستخدام استراتيجيَّة إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل34*, 75-102.

القحطاني، ن. وربابعة، أ. (2019). مدى الاستعداد لتطبيق التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المعلِّمين في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *8*(9)، 70-83.

المشيقح، ن. ف. واليعيش، س. س. (2011). *دليل عمل برامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانويّ*. إدارة التَّربية الخاصة، وزارة التَّعليم.

أبو نيان، إبراهيم سعد، (2015). *صعوبات التَّعلُّم طرق التَّدريس والاستراتيجيات المعرفية*، المملكة العربية السعودية، الرِّياض: دار الناشر الدولي

وزارة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة (2014م). *الدَّليل التَّنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التَّربية الخاصَّة في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام.

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة

Al Hazmi, A. N., & Ahmad, A. C. (2018). Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual

Studies in Educational Evaluation, *53*, 41–54.

De Leeuw, R. R., De Boer, A. A., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Bridging the gap between theory and practice: Identifying what primary teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD in the inclusive classroom. *International Conference on Inclusion*, Wuppertal, Germany, July 14, 2018. Retrieved from https://research.rug.nl/en/publications/bridging-the-gap-between-theory-and-practice-identifying-what-pri

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, *24*(24), 31–54.

Dinmore, S. P. (2014). The Case for Universal Design for Learning in Technology Enhanced Environments. *International Journal of Cyber Ethics in Education*, *3*(2), 29–38. https://doi.org/10.4018/ijcee.2014040103

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The Inclusive Practices of Classroom teachers: a Scoping Review and Thematic Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(6), 735–762.

Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J., & Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103297. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297

Guillemot, F., & Hessels, M. G. P. (2021). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(5), 850–865.

Disabilities. *World Journal of Education*, *8*(2), 66–72.

Al-Mousa, N. A. (2010). *The Experience of the Kingdom of Saudi Arabia in Mainstreaming Students with Special Educational Needs in Public Schools (A Success Story) Education Consultant Ministry of Education Kingdom of Saudi Arabia Publisher: The Arab Bureau of Education for the G*. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191663e.pdf

Alnahdi, G. H., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2022). Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Practices as a Potential Predictor for Students' Perception of Academic, Social and Emotional Inclusion. *Frontiers in Psychology*, *13*(13). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676

Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, *34*(1), 71–85.

Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(5), 773-786.

Alsalem, M. (2015). *Considering and supporting the implementation of universal design for learning among teachers of students who are deaf and hard of hearing in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Banks, J., & McCoy, S. (2011). *A Study on the Prevalence of Special Educational Needs*. National Council for Special Education.

Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, *31*(3), 405–427.

Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model.

http://ncld.org/ld-insights/blogs/a-high-school-diploma-matters-for-students-with-ld

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(2), 254–272.

Pozas, M., Jaquelina González Trujillo, C., & Letzel, V. (2021). A change of perspective – Exploring Mexican primary and secondary school students' perceptions of their teachers differentiated instructional practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *21*(3), 222–232.

Pozas, M., Letzel-Alt, V., Schwab, S., & Zurbriggen, C. (2023). Exploring Mexican lower secondary school students' perceptions of inclusion. *Cogent Education*, *10*(1).

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, *21*(1), 85–105.

Salend, S. J. (2015). *Creating Inclusive Classrooms: Effective, Differentiated and Reflective Practices* (8th ed.). Pearson.

Schwab, S., & Alnahdi, G. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *20*(4), 321–330.

Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 31–39.

Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, *82*, 1–16.

Sharma, U., Loreman, T., & Simi, J. (2017). Stakeholder perspectives on barriers and

Haeberlin, U., Moser, U., BlessG., & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse : Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern : FDI 4-6 : mit einem Heft zur*. P. Haupt, Bern.

Johnson, E. S., Zheng, Y., Crawford, A. R., & Moylan, L. A. (2021). The Relationship of Special Education Teacher Performance on Observation Instruments With Student Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, *54*(1), 54–65. https://doi.org/10.1177/0022219420908906

Kirk, S. A., & Chalfant, J. C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Love Pub. Co.

Knickenberg, M., L. A. Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S., & Gebhardt, M. (2020). Assessing dimensions of inclusion from students' perspective – measurement invariance across students with learning disabilities in different educational settings. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(3), 287–302.

Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2022). Validation of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in Primary and Secondary Education Settings. *SAGE Open*, *12*(1), 215824402210798.

Lindner, K.-T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived Differentiation and Personalization Teaching Approaches in Inclusive Classrooms: Perspectives of Students and Teachers. *Frontiers in Education*, *4*(1), 58.

Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.

Möller, J., Streblow, L., & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, *12*, 113–122.

National Center for Learning Disabilities. (2014a). *A High School Diploma Matters for Students with LD*. Retrieved from

facilitators of inclusive education in the Solomon Islands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(2), 143–151.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners* (2nd ed.). Pearson Education.

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2019). What Do Teachers Think About Their Students' Inclusion? Consistency of Students' Self-Reports and Teacher Ratings. *Frontiers in Psychology*, *10*.

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. English Version.

Zdoupas, P., & Laubenstein, D. (2023). "I Feel Well, Accepted and Competent in School"—Determinants of Self-Perceived Inclusion and Academic Self-Concept in Students with Diagnosed Behavioral, Emotional and Social Difficulties (BESD). *Social Sciences*, *12*(3), 154.

Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2017). A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, *35*(5). Published Online: December 15, 2017.

الملحق (1): النسخة العربيَّة من مقياس التصور حول الدَّمج

	العبارة
1	أحبُّ الذهاب إلى المدرسة.
2	لديَّ كثيرٌ من الأصدقاء في فصلي.
3	أنا أتعلم بسرعة.
4	ليس لدي الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.
5	أنا أنسجم جيدًا مع زملائي.
6	أنا قادرٌ على حلِّ التمارين الصعبة جدًّا.
7	أستمتع أثناء تواجدي في المدرسة.
8	أشعر بأني وحيد في الفصل.
9	أنا أقوم بعمل واجباتي المدرسية بشكلٍ جيد.
10	المدرسة ممتعة.
11	لدي علاقات جيدة جدًّا مع زملائي في الفصل
12	يوجد أشياء كثيرة في المدرسة صعبة جدًّا بالنسبة لي

الملحق (2): النسخة العربيَّة من مقياس الممارسات التَّدريسيَّة الشَّاملة

	العبارة
1	يطلب مني معلِّمي مهام وواجبات تناسب قدراتي.
2	معلِّمي يفكر في مشاعري (يعاملني معلمي بشكل جيد)
3	معلِّمي يفكر في اهتماماتي عند إعطائي الأنشطة أو الواجبات.
4	معلِّمي يشرح القوانين بشكل واضح.
5	توجد لدينا مجموعة من المصادر للتعلم منها مثلًا: (كتب، مقاطع فيديو، صور.. إلخ).
6	يستخدم معلِّمي طرقًا كثيرةً لإعطاء الدَّرجات.
7	يستخدم معلِّمي الكثير من الأنشطة الجماعيَّة للطلاب
8	ينوع معلِّمي في طرق التَّعليم لتناسب الجميع.
9	يشجِّع معلِّمي الطَّلبة على الاستكشاف حول موضوع الدرس.
10	يشجّعني معلِّمي على التَّعلُّم من أخطائي.
11	يدرِّسُ معلِّمي بطرق متعدّدة مثال: (الشرح، العمل في مجموعات، ...إلخ).
12	يستخدم معلِّمي تقنيات تعليم مختلفة، مثل: (السبورة، عروض باور بوينت، إلخ)
13	يتعاون معلِّمي مع زملائه المعلِّمين
14	يخبرني معلِّمي بمعلوماتٍ عن مستواي وأخطائي.