UT JHSS
مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
جامعة تبوك University of Tabuk

تقييم جودة برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين: دراسة نوعية

Evaluating the Quality of Learning Disabilities Programs in Saudi Arabia from Teachers' Perspectives: Qualitative Study

أحمد لويحق الدوسري

أستاذ مساعد، صعوبات التعلم، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

Ahmed Lowiheg Aldousari

Assistant Professor, Learning Disability, Department of Special Education, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University

A.aldousari@psau.edu.sa

ORCID

https://orcid.org/0000-0003-1460-3390

يتقدم المؤلف بالشكر والتقدير لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لتمويلها هذا العمل البحثي من خلال رقم المشروع (PSAU/2025/02/32605).

The author extends his appreciation to Prince Sattam bin Abdulaziz University for funding this research work through the project number (PSAU/2025/02/32605).

الاستشهاد:

الدوسري، أحمد لويحق. (٢٠٢٦). تقييم جودة برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين: دراسة نوعية. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. مج (6). ع(1). 514- 488

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين العاملين مباشرة في تنفيذ هذه البرامج. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي وبالتحديد دراسة الظواهر من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة مع عشرة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم، بواقع خمسة معلمين وخمس معلمات. وسعت الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين حول فاعلية البرامج الحالية، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجههم أثناء التطبيق، وتحديد مجالات التحسين الممكنة. وأظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ من الالتزام المهني والاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين تجاه دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، في مقابل استمرار عدد من التحديات، لا سيما ما يتعلق بنقص الموارد التعليمية، والحاجة إلى التدريب المهني المتخصص، وضعف الدعم الفردي للطلبة. وتؤكد الدراسة على ضرورة تعزيز أنظمة الدعم وتحسين جودة برامج صعوبات التعلّم بما يسهم في تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة وتعزيز ممارسات التعليم الدامج في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلّم، جودة البرامج، تقييم البرامج، تصورات المعلمين، التعليم الدامج.

Abstract:

This study investigates the quality of learning disabilities (LD) programs in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA) from the perspectives of teachers directly involved in their implementation. The study adopts a qualitative research design, utilizing semi-structured interviews conducted with ten teachers of learning disabilities, including five male and five female teachers. The aim of the study is to explore teachers' perceptions of the effectiveness of current LD programs, identify key challenges encountered in practice, and highlight areas for improvement. The findings reveal that while teachers demonstrate strong commitment and positive attitudes toward supporting students with learning disabilities, several challenges persist, particularly in relation to instructional resources, professional training, and individualized educational support. The study emphasizes the importance of strengthening support systems and enhancing program quality to better meet the diverse needs of students with learning disabilities and to advance inclusive education practices in Saudi Arabia schools.

Keywords: Learning disabilities, program quality, program evaluation, teacher perspectives, inclusive education.

المقدمة

شهدت المملكة العربية السعودية تطورًا ملحوظًا في توجهها نحو التربية الخاصة، ولا سيما فيما يتعلق بالطلاب ذوي صعوبات التعلّم، الأمر الذي استدعى إجراء تقييم شامل للبرامج المصممة لدعم هذه الفئة من الطلاب (Aldousari & Dunn, 2022). ويعكس هذا التحول النموذجي وعيًا متزايدًا بتنوع الاحتياجات التعليمية داخل النظام التعليمي، والتزامًا بتعزيز البيئات التعليمية الدامجة التي تلبي احتياجات جميع الطلاب بغضّ النظر عن التحديات التي يواجهونها (Aljughaiman & Ayoub, 2017).

ولا تُقاس فاعلية برامج صعوبات التعلّم فقط من خلال أُسسها النظرية أو أطرها الإدارية، بل ترتبط ارتباطًا وثيقًا بخبرات وتصورات المعلمين القائمين على تنفيذها فعليًا (Abed & Shackelford, 2023). إذ يُعد المعلمون حلقة الوصل الأساسية بين تصميم البرنامج والخبرات التعليمية التي يمر بها الطلاب، مما يجعل وجهات نظرهم ذات قيمة عالية في تقويم الأثر الحقيقي لهذه البرامج وتحديد جوانب القصور وفرص التحسين (Al-Zahrani & Rajab, 2017).

ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى تقييم جودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر **مختصي صعوبات التعلم**، بهدف ردم الفجوة بين السياسات التعليمية والتطبيق العملي، والمساهمة في التطوير المستمر لخدمات التربية الخاصة في المملكة. وتركز الدراسة على توضيح التحديات التي يواجهها المعلمون، والموارد التي يرون ضرورتها، ورؤاهم حول سبل تحسين هذه البرامج بما يحقق خدمة أفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، بما يتماشى مع أهداف الإصلاح التعليمي وتعزيز التعليم الدامج في المملكة العربية السعودية (Al-Zahrani & Rajab, 2017). لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم توصيات عملية قابلة للتنفيذ من شأنها رفع جودة وفاعلية برامج صعوبات التعلّم، وتعزيز تجربة تعليمية أكثر دعمًا وثراءً للطلاب ذوي صعوبات التعلّم في المملكة.

وتنبع أهمية التركيز على تقييم جودة برامج صعوبات التعلّم من كونه أداة أساسية لضمان فاعلية هذه البرامج واستدامة تطويرها، إذ لا يكفي مجرد تطبيق البرامج دون التحقق من مستوى جودتها ومدى توافقها مع المعايير المهنية وأفضل الممارسات التربوية. فالتقييم المنهجي للجودة يتيح الكشف عن نقاط القوة لتعزيزها، وجوانب القصور لمعالجتها، كما يدعم اتخاذ قرارات قائمة على الأدلة تسهم في تحسين التخطيط والتنفيذ والتقويم المستمر. وعليه، فإن دراسة جودة هذه البرامج تمثل خطوة محورية لضمان تقديم خدمات تعليمية عالية المستوى تلبي احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وتدعم التوجهات الوطنية نحو تحسين مخرجات التعليم وتحقيق مبادئ التعليم الدامج.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية في تطوير منظومة التربية الخاصة وتعزيز برامج صعوبات التعلّم بما يتوافق مع التوجهات العالمية نحو التعليم الدامج، إلا أن واقع تطبيق هذه البرامج لا يزال يواجه عددًا من التحديات التي قد تحدّ من فاعليتها في تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلّم (Alwadei, 2025). فبينما تشير السياسات واللوائح الرسمية إلى أهمية توفير بيئات تعليمية داعمة وشاملة، تكشف الدراسات السابقة عن وجود فجوة واضحة بين الأطر التنظيمية والتطبيق الميداني داخل المدارس.

وتتمثل إحدى أبرز الإشكالات في محدودية الدراسات التي تناولت جودة برامج صعوبات التعلّم من منظور المعلمين أنفسهم، رغم كونهم العنصر المحوري في تنفيذ هذه البرامج والتعامل اليومي المباشر مع الطلاب. كما تشير الأدبيات إلى وجود قصور في مجالات متعددة، من بينها إعداد المعلمين وتدريبهم المهني المستمر، وتفاوت توافر الموارد التعليمية والتقنيات المساندة بين المدارس، وضعف التنسيق بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، إضافة إلى التحديات المرتبطة بتطبيق الخطط التربوية الفردية داخل البيئات التعليمية الدامجة.

وتزداد هذه المشكلة تعقيدًا في ظل التنوع الجغرافي والثقافي للمملكة، وما يصاحبه من تفاوت في مستوى الدعم المؤسسي والمجتمعي لبرامج صعوبات التعلّم. كما أن استمرار بعض التصورات المجتمعية السلبية تجاه الإعاقة قد يؤثر في مستوى تقبل الدمج والتعاون بين المدرسة والأسرة، مما ينعكس سلبًا على فاعلية البرامج المقدمة للطلاب.

وانطلاقًا من هذه التحديات، تبرز الحاجة إلى دراسة نوعية معمّقة تقيّم واقع برامج صعوبات التعلّم من خلال أصوات المعلمين، بهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التطبيق الفعلي، وفهم التحديات الحقيقية التي يواجهونها، وتحديد متطلبات التطوير والتحسين من منظور ميداني. وعليه، تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى تقييم جودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلّم، بما يسهم في ردم الفجوة بين السياسة والتطبيق، ودعم الجهود الرامية إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز التعليم الدامج.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلّم (Learning Disabilities):

تُعرَّف صعوبات التعلّم بأنها اضطرابات نمائية ذات منشأ عصبي تؤثر في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، وتنعكس على مهارات القراءة أو الكتابة

أو الحساب، رغم تمتع الطالب بقدرات عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط، وعدم وجود إعاقات حسية أو عقلية مفسّرة للصعوبة (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 2001; Swanson & Hoskyn, 2001).

برامج صعوبات التعلّم:

تشير إلى الخدمات التعليمية المتخصصة المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم داخل مدارس التعليم العام، والتي تتضمن غرف المصادر، والخطط التربوية الفردية، واستراتيجيات التدريس المتمايز، والتدخلات المبنية على الأدلة، بهدف تمكين الطالب من التقدم الأكاديمي وفق احتياجاته الفردية (Alquraini, 2011; Fuchs & Fuchs, 2006).

جودة البرامج:

يقصد بجودة البرامج مدى كفاءة وفاعلية الخدمات التعليمية المقدمة في تحقيق أهدافها، من خلال ملاءمة التصميم، ووضوح آليات التنفيذ، وتوافر الموارد، ومستوى الدعم المؤسسي، وانعكاس ذلك على نواتج تعلم الطلاب (Darling-Hammond et al., 2017; Abed & Shackelford, 2023).

التعليم الدامج (Inclusive Education):

هو نهج تربوي يقوم على دمج جميع الطلاب، بمن فيهم ذوو الإعاقة وصعوبات التعلّم، في بيئات التعليم العام، مع توفير التعديلات المناسبة لضمان مشاركتهم الفاعلة وتكافؤ فرص التعلم (Ainscow, 2005; Florian & Black-Hawkins, 2011).

الإطار النظري والدراسات السابقة

شهد مجال التربية الخاصة تحولات عالمية كبيرة خلال العقود الثلاثة الماضية، مدفوعة إلى حدٍ كبير بتزايد الاهتمام بالتعليم الدامج. وقد شكّل بيان سلامنكا الصادر عن منظمة اليونسكو عام ١٩٩٤ نقطة تحول مفصلية، حيث دعا إلى إنشاء أنظمة تعليمية دامجة تستوعب جميع الأطفال بغضّ النظر عن أوضاعهم الجسدية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو اللغوية أو غيرها من الظروف (Ainscow,2005). وقد حظيت صعوبات التعلّم، بوصفها إحدى فئات الاحتياجات الخاصة، باهتمام خاص نظرًا لانتشارها وطبيعة مظاهرها غير الواضحة في كثير من الأحيان.

ووفقًا للجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم (NJCLD, 2001)، تُعرّف صعوبات التعلّم بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تؤثر بشكل ملحوظ في التحصيل الأكاديمي، على الرغم من تمتع الطلاب

بقدرات عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط. وغالبًا ما تبقى هذه الصعوبات غير مكتشفة لسنوات، وقد يكون لأثرها على المسار التعليمي للطالب نتائج عميقة إذا لم تُعالج من خلال برامج دعم وتدخل منظمة ومبكرة.

وتؤكد الأدبيات العالمية على عدد من العناصر الجوهرية التي تميز برامج صعوبات التعلّم عالية الجودة، من أبرزها: الكشف المبكر والدقيق، واستخدام الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة العلمية، وإعداد الخطط التربوية الفردية (IEPs)، وتعزيز التعاون بين المعلمين، وتوفير التدريب المهني الكافي. فعلى سبيل المثال، يشدد فوشس وفوشس (Fuchs & Fuchs, 2006) على أهمية نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) بوصفه نهجًا متعدد المستويات يتيح الكشف المبكر وتقديم الدعم قبل ترسخ الفشل الأكاديمي. كما يرى سوانسون وهوكسن (Swanson & Hoskyn, 2001) أن التدريس الصريح وتدريب الاستراتيجيات من أكثر الأساليب فاعلية في تحسين نتائج الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

وقد أسهمت هذه الأطر الدولية في توجيه الإصلاحات التعليمية في العديد من الدول، بما فيها المملكة العربية السعودية، حيث أصبح دمج ودعم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم يُنظر إليه على أنه حق أساسي من حقوقهم التعليمية (Alwadei, 2025). وفي السياق السعودي، أولت الإصلاحات التعليمية اهتمامًا متزايدًا بدمج الطلاب ذوي الإعاقة، حيث قدمت وزارة التعليم عددًا من المبادرات الهادفة إلى تحسين التجربة التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، مثل غرف المصادر، وبرامج تدريب المعلمين، ووضع معايير وطنية لخدمات التربية الخاصة (Alquraini, 2011).

كما أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على الالتزام بتوسيع فرص الوصول إلى تعليم عالي الجودة لجميع المواطنين، مع التركيز على العدالة التعليمية والشمولية. ومع ذلك، تشير عدد من الدراسات إلى أن التطبيق الفعلي لبرامج صعوبات التعلّم لا يزال دون مستوى المعايير الدولية. ومن أبرز مجالات القصور إعداد المعلمين وتنميتهم المهنية؛ إذ أظهرت دراسة القيفاري (Alqefari, 2010) أن العديد من المعلمين في المملكة يشعرون بعدم الاستعداد الكافي للعمل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، مرجعين ذلك إلى محدودية فرص التدريب على الأساليب التدريسية المتخصصة، وضعف التركيز على التعليم الدامج خلال برامج الإعداد الأولي.

كما كشفت دراسة العثمان (Alothman, 2014) أن كثيرًا من معلمي التربية الخاصة يفتقرون إلى الخبرة في تطبيق الخطط التربوية الفردية، ويواجهون صعوبات في إدارة الصف عند دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في الفصول العادية. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين في المملكة لتشمل تركيزًا أكبر على المهارات التطبيقية، والإشراف المستمر، والممارسات التدريسية المبنية على الأدلة.

وتُعد مسألة توافر الموارد التعليمية من القضايا المحورية كذلك؛ حيث أشار النهدي (Alnahdi, 2014) إلى وجود تفاوت في توزيع الموارد بين المدارس الحضرية والريفية، مما يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص في الحصول على التقنيات المساندة، والمواد التعليمية، والكادر الداعم. ففي حين تتمتع بعض غرف المصادر بتجهيزات وكوادر كافية، تعمل غرف أخرى بإمكانات محدودة، ما يفرض أعباء إضافية على المعلمين ويؤثر سلبًا في فاعلية البرامج.

كما يلعب السياق الثقافي دورًا مؤثرًا في تطبيق برامج صعوبات التعلّم؛ إذ لا تزال الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة في بعض المناطق تؤثر في مستوى مشاركة أولياء الأمور والدعم المؤسسي. ووفقًا للهلالواني (Al-Hilawani, 2003)، تميل التصورات المجتمعية للإعاقة في الثقافات العربية إلى تحميل الأسرة مسؤولية الرعاية أكثر من التركيز على التدخل المؤسسي، مما يحدّ من التعاون بين الأسرة والمدرسة. إضافة إلى ذلك، قد يتردد بعض المعلمين في تطبيق ممارسات الدمج بشكل كامل بسبب مقاومة محتملة من إدارات المدارس أو معلمي التعليم العام الذين قد لا يستوعبون مبادئ التعليم الدامج أو لا يتقبلونها بشكل كافٍ.

وعلى الرغم من هذه التحديات، تشير الأدبيات إلى وجود تطورات إيجابية، حيث يذكر النهدي (Alnahdi, 2019) أن ازدياد التعاون الدولي وتأثير أفضل الممارسات العالمية أسهما في تحسينات ملموسة في تصميم المناهج وسياسات التربية الخاصة. كما بدأت الجامعات السعودية في تقديم برامج تدريبية أكثر تخصصًا للمعلمين، تشمل برامج دراسات عليا وورش عمل قصيرة تركز على التعليم الدامج وصعوبات التعلّم.

أظهرت دراسة العبيد وأبا الخيل (٢٠٢٤) أن مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال صعوبات التعلّم جاء مرتفعًا بوجه عام، إلا أن هذه المعرفة لم تكن مكتملة؛ إذ كشفت النتائج عن ضعف واضح في معرفة المعلمين بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المعلمات، ولصالح من التحقوا بدورات تدريبية. وتشير هذه النتائج إلى أن امتلاك المعرفة النظرية لا يضمن بالضرورة القدرة على التطبيق الفعّال، ما يبرز أهمية توافر المعرفة التطبيقية والمصادر المهنية الداعمة بوصفها عنصرًا حاسمًا في تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

وفي هذا الإطار، تؤكد الأدبيات الحديثة أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلّم لا يرتبط بقناعة المعلم أو اتجاهاته المهنية فحسب، بل يتأثر بشكل مباشر بواقع الإعداد المهني، وتوافر مصادر المعرفة، ومستوى الدعم المؤسسي. وقد دعمت دراسة الخطيب والخريّف (٢٠٢٥) هذا التوجه، حيث بينت أن أبرز المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلّم في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة تعود إلى ضعف الإعداد المهني وقلة مصادر المعلومات، مع التأكيد على الدور الإيجابي للتدريب المستمر في تقليل هذه المعوقات وتحسين مستوى

التطبيق. ويعكس ذلك وجود فجوة بين التوجهات النظرية والتطبيق الميداني، وهو ما يتقاطع مباشرة مع محور الدراسة الحالية المتعلق بجودة التنفيذ الفعلي داخل المدارس.

ومن جانب مؤسسي، تناولت دراسة الحسيني (٢٠٢٥) دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلّم في ضوء متطلبات التعليم الشامل، حيث أظهرت النتائج أن الدعم النفسي والاجتماعي الذي تقدمه الإدارات المدرسية جاء بدرجة عالية، في حين كان الدعم المعرفي والعلمي بدرجة متوسطة. كما أوصت الدراسة بضرورة تكامل جهود الإدارة المدرسية والمعلمين وأعضاء الفريق متعدد التخصصات، إلى جانب توفير برامج تطوير مهني أثناء الخدمة مبنية على الاحتياجات التدريبية الفعلية، بما يسهم في تعزيز فاعلية البرامج وتحسين جودة مخرجاتها.

وفي السياق ذاته، أكدت دراسة الشهري وأبو شعيرة (٢٠٢٤) أهمية الدور القيادي لمديري المدارس في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلّم، من خلال أبعاد إدارية وتنظيمية تشمل توفير البيئة المدرسية الداعمة، وتنسيق الجهود بين العاملين، وتعزيز التعاون داخل المدرسة. كما أبرزت الدراسة أثر متغيرات مثل الخبرة والمؤهل العلمي على مستوى هذا الدور، مما يؤكد أن الدعم الإداري والقيادة المدرسية يمثلان عاملين مؤثرين في جودة برامج صعوبات التعلّم وفاعلية مخرجاتها التعليمية.

كما أبرزت دراسة أخرى أهمية الأدوار التشاركية بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلّم، حيث أظهرت النتائج أن مشاركة معلمي التعليم العام تسهم في الكشف المبكر عن صعوبات التعلّم وتقديم الدعم الأكاديمي والنفسي، إلا أن هذه المشاركة ما تزال تواجه معوقات تنظيمية ومهنية تحد من فاعليتها (عسيري والحساني، ٢٠٢١) .

ومن جانب آخر، تناولت الأدبيات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم ، حيث كشفت النتائج عن وجود معوقات بارزة تتعلق بالإعداد المهني، وضعف التدريب، وقلة مصادر المعرفة، مما يؤثر في جودة الممارسات التعليمية المقدمة (الخطيب والخريّف، ٢٠٢٥)

كما أكدت دراسات حديثة على الدور المحوري لـ الفريق متعدد التخصصات في تشخيص ومتابعة الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، إلا أن مستوى تفعيل هذا الدور جاء بدرجة متوسطة، مع وجود اعتماد مفرط على معلم صعوبات التعلّم أو عضو واحد في الفريق، مما يقلل من فاعلية الخدمات المقدمة (القباني والعبد الجبار، ٢٠٢٥).

وانطلاقًا من هذه النتائج، تتضح الحاجة إلى دراسة جودة برامج صعوبات التعلّم من منظور معلمين صعوبات التعلّم، والكشف عن مستوى تطبيق الممارسات التعليمية، وطبيعة التعاون بين الأطراف المختلفة،

والمعوقات التي تحد من جودة الخدمات، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته من خلال أسئلتها وإطارها النظري.

في ضوء ما تناولته الأدبيات التربوية الحديثة، يتضح أن برامج صعوبات التعلّم تواجه مجموعة من التحديات المتداخلة التي تتطلب دراسة علمية متعمقة من واقع الميدان التربوي. فقد ركزت بعض الدراسات على تحديد الأولويات البحثية في مجال صعوبات التعلّم، مؤكدة أن التدخلات العلاجية، وخصائص الطلاب، وأساليب التشخيص والتقويم تمثل محاور أساسية تحتاج إلى مزيد من البحث والتطوير (الحربي، ٢٠٢٥).

وخلاصة القول، تُظهر الأدبيات المتعلقة بصعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية صورة مركبة؛ فمن جهة، هناك جهود واضحة ومقدّرة من صانعي السياسات لمواءمة النظام التعليمي مع المعايير العالمية للتعليم الدامج، ومن جهة أخرى، تواجه عملية التنفيذ تحديات متعددة تتمثل في ضعف إعداد المعلمين، وعدم اتساق توزيع الموارد، واستمرار الوصمة الثقافية، وضعف التعاون بين التخصصات. وتبرز هذه الفجوات أهمية تقييم برامج صعوبات التعلّم من منظور المعلمين الذين يواجهون هذه التحديات يوميًا، حيث يمكن لخبراتهم أن تسهم في كشف الفجوة بين السياسة والتطبيق، وتقديم حلول واقعية تسهم في تحسين جودة وعدالة التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من إسهامها في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بجودة برامج صعوبات التعلّم في سياق التعليم الدامج، ولا سيما في البيئة السعودية التي ما زالت بحاجة إلى مزيد من الدراسات المتخصصة في تقويم جودة هذه البرامج. كما تقدم الدراسة إطارًا تحليليًا يستند إلى تصورات معلمي صعوبات التعلّم بوصفهم فاعلين رئيسين في تنفيذ البرامج، مما يعزز الفهم النظري للعلاقة بين السياسات التعليمية والتطبيقات الميدانية.

وتبرز أهمية الدراسة كذلك في كونها تضيف إلى الأدبيات العربية دراسات نوعية متخصصة في مجال صعوبات التعلّم، وتسهم في دعم جهود المملكة نحو تحقيق مستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠ المتعلقة بتعزيز جودة التعليم، والعدالة، والشمولية التعليمية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة من تركيزها على الواقع الميداني لبرامج صعوبات التعلّم، وما تقدمه من بيانات نوعية تسهم في تشخيص جوانب القوة والقصور في هذه البرامج. كما توفر نتائجها مؤشرات عملية يمكن أن يستفيد

منها صانعو القرار، ومطورو المناهج، وجهات الإشراف التربوي، وبرامج إعداد المعلمين في تحسين التخطيط والتنفيذ والتقويم المستمر لبرامج صعوبات التعلّم. وتسهم الدراسة كذلك في دعم جهود التطوير المستدام لهذه البرامج بما يحقق جودة أعلى في الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ويتماشى مع توجهات التعليم الدامج في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تقييم جودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم.
- استكشاف تصورات المعلمين حول فاعلية البرامج الحالية في تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.
- تحديد أبرز التحديات التي يواجهها معلمو صعوبات التعلّم أثناء تطبيق البرامج التعليمية.
- التعرف على الموارد والدعم المهني الذي يرى المعلمون ضرورة توافره لتحسين جودة البرامج.
- استخلاص مقترحات المعلمين لتطوير برامج صعوبات التعلّم وتعزيز فاعليتها في البيئة التعليمية السعودية.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما تصورات معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم حول جودة برامج صعوبات التعلّم المطبقة في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما أبرز التحديات التي يواجهها معلمو صعوبات التعلّم في تطبيق هذه البرامج؟
٣. ما الموارد والدعم المهني الذي يحتاجه معلمو صعوبات التعلّم لتحسين جودة البرامج؟
٤. ما المقترحات التي يقدمها معلمو صعوبات التعلّم لتطوير البرامج وتحسين فاعليتها في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم؟

حدود البحث

تحددت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على تقييم جودة برامج صعوبات التعلّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم، دون التطرق إلى وجهات نظر الطلاب أو أولياء الأمور أو القيادات المدرسية.

الحدود البشرية:

شملت الدراسة عينة قصدية مكونة من عشرة معلمين ومعلمات لصعوبات التعلّم في المدارس الحكومية.

الحدود المكانية:

اقتصر تطبيق الدراسة على ثلاث مناطق في المملكة العربية السعودية، وهي: منطقة الرياض، والمنطقة الشرقية، ومنطقة مكة المكرمة.

الحدود الزمنية:

تم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٧هـ.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي وبالتحديد دراسة الظواهر (Creswell, 2014)؛ لما له من قدرة على توفير فهم معمّق لواقع برامج صعوبات التعلّم من خلال استكشاف خبرات وتصورات المعلمين العاملين في تنفيذ هذه البرامج داخل الميدان التعليمي. ويُعد المنهج النوعي مناسبًا لطبيعة أهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن التحديات الواقعية، واحتياجات المعلمين، ومقترحاتهم لتحسين جودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم العاملين في المدارس الحكومية في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية وبالتحديد في ثلاث مناطق (منطقة الرياض، المنطقة الشرقية، منطقة مكة المكرمة). وتم اختيار عينة قصدية مكوّنة من عشرة معلمين ومعلمات لصعوبات التعلّم، بواقع خمسة معلمين وخمس معلمات، نظرًا لخبرتهم المباشرة في تطبيق برامج صعوبات التعلّم وتعاملهم اليومي مع الطلاب ذوي صعوبات التعلّم. وقد روعي في اختيار العينة تنوع الجنس والخبرة التعليمية بما يسهم في إثراء البيانات النوعية وتعدد وجهات النظر.

جدول (١): الخصائص الديموغرافية للمشاركين في الدراسة (معلمو صعوبات التعلّم)

م	الجنس	العمر (سنة)	سنوات الخبرة التدريسية	المؤهل العلمي	رمز المشارك
١	ذكر	٣٢	٨	بكالوريوس	م١
٢	أنثى	٢٨	٥	ماجستير	م٢
٣	ذكر	٢٩	٤	بكالوريوس	م٣
٤	ذكر	٣١	٥	ماجستير	م٤
٥	أنثى	33	٩	بكالوريوس	م٥
٦	ذكر	٣٩	١٥	بكالوريوس	م٦
٧	ذكر	٤٢	١٩	ماجستير	م٧
٨	أنثى	٣٦	١٣	بكالوريوس	م٨
٩	أنثى	٤٧	٢١	ماجستير	م٩
١٠	أنثى	٤٢	١٨	بكالوريوس	م١٠

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة أداةً رئيسة لجمع البيانات، حيث أُعدّ دليل للمقابلة تضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تتيح للمعلمين التعبير بحرية عن آرائهم وتجاربهم. وتركزت أسئلة المقابلة حول محاور رئيسة شملت: فاعلية برامج صعوبات التعلّم، التحديات التي تواجه المعلمين أثناء التطبيق، توافر الموارد والدعم المهني، آليات التعاون داخل المدرسة، والمقترحات التطويرية لتحسين جودة البرامج.

جدول (2): أسئلة المقابلة شبه المقننة
م سؤال المقابلة
١ كيف تقيّم فاعلية برامج صعوبات التعلّم المطبّقة في مدرستك من حيث تحقيقها لأهدافها التعليمية؟
٢ ما أبرز نقاط القوة التي تلاحظها في برامج صعوبات التعلّم الحالية؟
٣ ما أهم التحديات أو الصعوبات التي تواجهك أثناء تطبيق برامج صعوبات التعلّم داخل الصف؟
٤ إلى أي مدى ترى أن إعدادك الأكاديمي والتدريب المهني أسهما في تمكينك من تطبيق هذه البرامج بفاعلية؟
٥ ما مدى توافر الموارد التعليمية والتقنيات المساندة اللازمة لدعم طلاب صعوبات التعلّم؟
٦ كيف تقيّم مستوى الدعم الذي تتلقاه من إدارة المدرسة فيما يخص برامج صعوبات التعلّم؟
٧ ما طبيعة التعاون القائم بينك وبين معلمي التعليم العام أو الاختصاصيين الآخرين في المدرسة؟

٨ ما دور أولياء الأمور في دعم تنفيذ برامج صعوبات التعلّم من وجهة نظرك؟
٩ ما أبرز المعوقات التنظيمية أو الإدارية التي تؤثر في جودة تنفيذ البرامج؟
١٠ ما المقترحات أو التوصيات التي ترى أنها تسهم في تحسين جودة برامج صعوبات التعلّم مستقبلًا؟

إجراءات جمع البيانات

تم إجراء المقابلات الفردية مع المشاركين عن طريق برنامج الزوم خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٧ هـ، حيث استغرقت كل مقابلة ما بين (٣٠–٤٥) دقيقة. وأُجريت المقابلات باللغة العربية بما يضمن وضوح الأسئلة ودقة الإجابات. وبموافقة المشاركين، تم تسجيل المقابلات صوتيًا، ثم تفريغها نصيًا تمهيدًا لتحليلها. وقد تم الالتزام بالمرونة أثناء المقابلات لإتاحة الفرصة للمشاركين للتوسع في الإجابة وطرح خبراتهم بشكل معمّق.

صدق وثبات البيانات النوعية

لضمان مصداقية البيانات النوعية، تم استخدام أسلوب مراجعة الأعضاء (Member Checking)، حيث أُتيحت للمشاركين فرصة الاطلاع على نصوص المقابلات للتأكد من دقة ما نُقل عنهم. كما تم تعزيز موثوقية النتائج من خلال الالتزام بالشفافية في عرض الإجراءات التحليلية، والاعتماد على اقتباسات مباشرة من أقوال المعلمين لدعم النتائج والتفسيرات.

أسلوب تحليل البيانات

تم تحليل البيانات النوعية باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وفق خطوات براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006)، والتي شملت: القراءة المتعمقة للبيانات، والترميز الأولي، واستخراج الموضوعات الرئيسة، ومراجعتها، وتسميتها، ثم تفسيرها وربطها بأهداف وأسئلة الدراسة. وقد أُعطيت عناية خاصة لتحديد الأنماط المتكررة في إجابات المعلمين، ولا سيما ما يتعلق بالتحديات المشتركة والممارسات الفاعلة ومقترحات التطوير.

الاعتبارات الأخلاقية

تم الالتزام بالاعتبارات الأخلاقية للبحث العلمي في جميع مراحل الدراسة، حيث تم الحصول على الموافقة الرسمية لإجراء البحث من عمادة البحث العلمي بالجامعة بعد استكمال المتطلبات النظامية وتعبئة نموذج طلب إجراء البحث وتوضيح جميع تفاصيل الدراسة وإجراءاتها. كما تم أخذ الموافقة المستنيرة من المشاركين بعد شرح أهداف الدراسة وطبيعة المشاركة فيها. وأُكد للمشاركين أن مشاركتهم طوعية بالكامل، مع ضمان حقهم في الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات. كذلك تم التأكيد على سرية المعلومات والمحافظة على خصوصية المشاركين،

واستخدام البيانات لأغراض البحث العلمي فقط، وتخزينها بطريقة آمنة بما يضمن عدم الكشف عن هوياتهم، مع الالتزام بجميع الضوابط والتعليمات المنظمة للبحث العلمي.

نتائج الدراسة

يستعرض هذا القسم نتائج الدراسة، وذلك استنادًا إلى تحليل بيانات المقابلات شبه المقننة التي أُجريت مع معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم. في ضوء اعتماد الدراسة على أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وفق منهج براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006)، تم تحليل بيانات المقابلات من خلال الترميز الأولي، ثم تجميع الرموز المتشابهة في موضوعات رئيسة تعكس الأنماط المتكررة في استجابات المشاركين. وأسفرت عملية التحليل عن تحديد أربعة موضوعات رئيسة شكّلت الإطار التفسيري لنتائج الدراسة، وهي:

- الاتجاهات نحو برامج صعوبات التعلّم
- التحديات التي تواجه تطبيق البرامج
- الدعم والموارد المتاحة
- المقترحات التطويرية لتحسين جودة البرامج

وقد عبّرت هذه الموضوعات عن مجمل تصورات معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم حول واقع البرامج المطبقة، حيث تناول الموضوع الأول مواقف المشاركين واتجاهاتهم المهنية نحو فاعلية البرامج وأهميتها. بينما ركّز الموضوع الثاني على التحديات التنظيمية والمهنية والتعليمية التي تؤثر في جودة التنفيذ. وتناول الموضوع الثالث مستوى الدعم الإداري والمهني، وتوافر الموارد والتقنيات المساندة. أما الموضوع الرابع فقد تضمّن الرؤى والمقترحات التي قدّمها المشاركون لتطوير البرامج وتعزيز فاعليتها.

وقد شكّلت هذه الموضوعات الأساس الذي استند إليه عرض النتائج في ضوء أسئلة الدراسة، مع تدعيم التحليل باقتباسات مباشرة من أقوال المشاركين.

الاتجاهات نحو برامج صعوبات التعلّم

بعد الانتهاء من المقابلات وتحليل إجابات معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم، تبيّن أن تصورات المشاركين حول جودة برامج صعوبات التعلّم جاءت متباينة، إلا أنها تميل في مجملها إلى اعتبار هذه البرامج خطوة مهمة في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، مع وجود ملاحظات جوهرية تتعلق بجودة التطبيق العملي.

أشار عدد من المشاركين إلى أن وجود برامج مخصصة لصعوبات التعلّم أسهم في تحسين واقع تعليم هذه الفئة مقارنة بالفترات السابقة، حيث عبّر أحد المشاركين م١ بقوله:

«وجود برنامج لصعوبات التعلّم بحد ذاته شيء إيجابي، لأنه أعطى الطلاب فرصة أفضل من بقائهم في الصفوف العادية بدون دعم».

كما أكد بعض المشاركين أن توفر غرف المصادر ومعلمين متخصصين يعكس اهتمامًا مؤسسيًا بهذه الفئة، إلا أن هذا الاهتمام لا ينعكس دائمًا بصورة متكاملة على مستوى التطبيق. وفي هذا السياق، أشار أحد المشاركين م٧ إلى أن:

«البرنامج من حيث الفكرة ممتاز، لكن المشكلة في التطبيق، كل مدرسة تطبقه بطريقتها».

وفي المقابل، أوضح عدد من المشاركين أن جودة برامج صعوبات التعلّم لا تزال محدودة من حيث مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، حيث أشار أحدهم م٣ إلى أن:

«في كثير من الأحيان نستخدم نفس الخطة لأكثر من طالب، رغم اختلاف احتياجاتهم، لأن الوقت والإمكانات لا تسمح بالتفصيل المطلوب».

كما أشار المشاركون إلى ضعف التكييف في المناهج وأدوات التقويم، مؤكدين أن هذه الجوانب تمثل تحديًا حقيقيًا أمام تحقيق أهداف البرامج. وقد عبّر أحد المشاركين م٦ عن ذلك بقوله:

«المناهج نفسها مناهج التعليم العام، والتكييف فيها بسيط جدًا، وغالبًا يعتمد على اجتهاد المعلم».

وبيّن عدد من المشاركين أن فاعلية البرامج تعتمد بدرجة كبيرة على خبرة المعلم ومبادرته الشخصية، أكثر من اعتمادها على منظومة مؤسسية متكاملة، حيث ذكر أحد المشاركين م١:

«إذا كان المعلم مجتهدًا وخبرته جيدة، ينجح البرنامج، وإذا لم يكن كذلك، فالبرنامج لا يحقق أهدافه».

وبوجه عام، تُظهر نتائج المقابلات أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم ينظرون إلى جودة البرامج الحالية بوصفها مقبولة من حيث المبدأ، إلا أنها غير كافية من حيث التطبيق العملي، وتحتاج إلى تطوير شامل يركز على تحسين آليات التنفيذ، وزيادة المرونة في البرامج، وتوفير دعم مهني وتنظيمي يسهم في رفع مستوى جودة برامج صعوبات التعلّم.

التحديات التي تواجه تطبيق البرامج

بعد تحليل بيانات المقابلات، تبيّن أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم يواجهون مجموعة من التحديات المتداخلة التي تؤثر في فاعلية تطبيق برامج صعوبات التعلّم داخل المدارس. وقد تنوّعت هذه التحديات بين تحديات تنظيمية، ومهنية، وتعليمية، وأخرى مرتبطة بالبيئة المدرسية والدعم المؤسسي.

وأشار عدد من المشاركين إلى أن ضعف التدريب المهني المتخصص يُعد من أبرز التحديات التي تواجههم، حيث عبّر أحد المشاركين م٩ عن ذلك بقوله:

«أغلب ما تعلمناه كان نظريًا، وعندما نواجه حالات حقيقية نضطر للاجتهاد الشخصي».

كما أشار بعض المشاركين إلى محدودية الفرص التدريبية المستمرة التي تركز على استراتيجيات التدريس المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، مؤكدين أن الدورات المتاحة غالبًا ما تكون عامة ولا تراعي خصوصية هذا المجال. وفي هذا السياق، ذكر أحد المشاركين م٢:

«الدورات قليلة، وإذا وُجدت تكون عامة، ولا تدخل في تفاصيل صعوبات التعلّم».

ومن التحديات التي تكررت في إجابات المعلمين زيادة الأعباء الوظيفية وكثرة عدد الحالات، مما يحد من قدرتهم على تقديم الدعم الفردي الكافي لكل طالب. وقد عبّر أحد المشاركين عن ذلك بقوله م١٠:

«عدد الطلاب كبير، ومن الصعب إعداد خطة فردية دقيقة لكل طالب في ظل هذا الضغط».

كما أشار المشاركون إلى ضعف التعاون داخل المدرسة، سواء مع بعض الإدارات المدرسية أو معلمي التعليم العام، حيث أوضح أحد المشاركين م٢ أن:

«بعض معلمي التعليم العام لا يدركون دور معلم صعوبات التعلّم، ويتعاملون مع البرنامج وكأنه أمر ثانوي».

وفيما يتعلق بالدعم الإداري، أشار عدد من المعلمين إلى أن عدم مرونة الجداول الدراسية وقلة الوقت المخصص لغرف المصادر تمثل عائقًا حقيقيًا أمام تنفيذ البرامج بفاعلية، حيث قال أحدهم م٥:

«الجدول لا يساعد، أحيانًا لا أستطيع سحب الطالب من الحصة بسبب ضغط الجدول».

كما برزت تحديات تتعلق بتقبّل بعض أولياء الأمور لتشخيص صعوبات التعلّم، حيث أشار بعض المعلمين إلى أن إنكار المشكلة أو الخوف من الوصمة الاجتماعية يحدّ من التعاون بين الأسرة والمدرسة. وقد عبّر أحد المشاركين م١٠ عن ذلك بقوله:

«بعض الأسر ترفض التشخيص، وتعتقد أن الطالب فقط مهمل أو ضعيف، وهذا يؤثر على تقدم الطالب».

وبوجه عام، تشير نتائج المقابلات إلى أن التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم لا تقتصر على جانب واحد، بل تتوزع بين نقص التدريب، وكثرة الأعباء، وضعف الدعم المؤسسي، وقلة الوعي المجتمعي، وهو ما ينعكس سلبًا على جودة تطبيق برامج صعوبات التعلّم داخل البيئة المدرسية.

الدعم والموارد المتاحة

أظهرت نتائج المقابلات أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم يرون أن تحسين جودة برامج صعوبات التعلّم يتطلب توفير حزمة متكاملة من الموارد والدعم المهني، تتجاوز الاكتفاء بالحلول الفردية أو الجهود الشخصية للمعلم.

وأشار عدد من المشاركين إلى الحاجة الملحّة إلى برامج تدريب مهني متخصصة ومستدامة تركز على الجوانب التطبيقية، مثل استراتيجيات التدريس المتمايز، وتصميم الخطط التربوية الفردية، واستخدام أدوات التقويم المناسبة. وفي هذا السياق، عبّر أحد المشاركين م٢ بقوله:

«نحتاج دورات تطبيقية حقيقية، تشرح لنا كيف نشتغل داخل الصف ومع الحالات المختلفة، وليس فقط معلومات نظرية».

كما أكد المعلمون أهمية توفير مواد تعليمية مكيفة وأدوات تشخيص حديثة تسهم في تحسين عملية التدريس والتقويم. وأشار أحد المشاركين م٩ إلى أن:

«توفر أدوات جاهزة ومناسبة لصعوبات التعلّم يوفر علينا وقتًا وجهدًا كبيرين، بدل أن نعد كل شيء بأنفسنا».

ومن الموارد التي شدد عليها المشاركون التقنيات التعليمية المساندة، حيث أشار بعضهم إلى أن استخدام التقنيات يسهم في زيادة دافعية الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي، إلا أن توفرها لا يزال محدودًا في بعض المدارس. وقد ذكر أحد المشاركين م٤:

«التقنيات المساندة مهمة جدًا، لكن في كثير من المدارس غير متوفرة أو لا نعرف كيف نستخدمها بشكل صحيح».

كما أكد عدد من المعلمين على أهمية الدعم الإداري المنظم، المتمثل في تخفيف الأعباء، وتنظيم الجداول الدراسية بما يتناسب مع متطلبات برامج صعوبات التعلّم، وإتاحة الوقت الكافي لتنفيذ الخطط الفردية. وفي هذا الصدد، قال أحد المشاركين م٨:

«الدعم الحقيقي يبدأ من الإدارة، إذا وفرت وقتًا وتنظيمًا مناسبًا، ينجح البرنامج».

وبوجه عام، تشير نتائج المقابلات إلى أن المعلمين يرون أن توفير الموارد المادية، والتدريب المهني المستمر، والدعم الإداري الفعّال، يمثل عناصر أساسية لتحسين جودة برامج صعوبات التعلّم وضمان فاعليتها.

المقترحات التطويرية لتحسين جودة البرامج

أظهرت نتائج المقابلات أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم قدموا مجموعة من المقترحات العملية التي تعكس خبرتهم الميدانية ورغبتهم في تطوير برامج صعوبات التعلّم بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب والواقع التعليمي.

وأشار عدد من المشاركين إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي صعوبات التعلّم، بحيث تتضمن تركيزًا أكبر على الجانب التطبيقي والتدريب الميداني المكثف. وقد عبّر أحد المشاركين م٩ عن ذلك بقوله:

«إعداد المعلم هو الأساس، إذا كان الإعداد قويًا من البداية، نحل جزءًا كبيرًا من المشكلة».

كما اقترح المشاركون تعزيز التعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام من خلال لقاءات دورية أو مجتمعات تعلم مهنية، بما يسهم في توحيد الجهود ودعم التعليم الدامج. وفي هذا السياق، قال أحد المشاركين م٥:

«نحتاج جلسات مشتركة مع معلمي التعليم العام، حتى يفهم كل طرف دوره تجاه الطالب».

وأكد بعض المعلمين أهمية تطوير المناهج وأدوات التقويم لتكون أكثر مرونة وملاءمة لخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، مع مراعاة الفروق الفردية. وقد عبّر أحد المشاركين م٨ عن ذلك بقوله: «لا يمكن أن نقيّم طالب صعوبات التعلّم بنفس أدوات التقويم التقليدية، نحتاج أدوات حديثة تواكب التغييرات والممارسات الحديثة في الميدان».

كما شدد المشاركون على ضرورة رفع الوعي المجتمعي والأسري بصعوبات التعلّم من خلال برامج توعوية وورش عمل لأولياء الأمور، بهدف تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة. وأشار أحد المعلمين إلى أن م٦:

«توعية الأسرة تسهّل علينا العمل كثيرًا، لأن الطالب يحتاج دعم البيت قبل المدرسة».

وبشكل عام، تعكس مقترحات معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم توجهًا واضحًا نحو تطوير البرامج من خلال تحسين الإعداد المهني، وتعزيز التعاون المدرسي، وتطوير المناهج، وتوسيع الشراكة مع الأسرة، بما يسهم في رفع جودة برامج صعوبات التعلّم وتحقيق أهدافها التعليمية.

مناقشة النتائج

قدّمت نتائج هذه الدراسة تقييمًا شاملًا لجودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، استنادًا إلى بيانات المقابلات النوعية. وعند مقارنة هذه النتائج بما ورد في الأدبيات السابقة، يتضح أن هناك مجموعة من التحديات النظامية التي لا تزال تؤثر في

فاعلية هذه البرامج، من أبرزها ضعف إعداد المعلمين، ونقص الموارد التعليمية، وتفاوت مستوى الدعم الإداري، ومحدودية مشاركة بعض أولياء الأمور. وفي المقابل، أظهرت النتائج وجود جوانب إيجابية واعدة، مثل الالتزام المهني العالي لدى المعلمين وتنامي الوعي بمفاهيم التعليم الدامج، مما يشير إلى أن إدخال تحسينات استراتيجية قد يسهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

وتُعد مسألة إعداد المعلمين وتأهيلهم المهني من أبرز القضايا التي أظهرتها نتائج الدراسة؛ إذ عبّر عدد من المعلمين عن شعورهم بعدم كفاية برامج الإعداد الجامعي في تزويدهم بالمهارات التطبيقية اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلّم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة القيفاري (Alqefari, 2010) ودراسة العثمان (Alothman, 2014)، اللتين أشارتا إلى وجود قصور في برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، لا سيما فيما يتعلق بالجوانب التطبيقية. وتؤكد هذه النتيجة أن ضعف الإعداد المهني يمثل عائقًا رئيسًا أمام التطبيق الفاعل لبرامج صعوبات التعلّم، خاصة في ظل طبيعة هذه الفئة التي تتطلب استخدام استراتيجيات تدريس متمايزة ومبنية على الأدلة العلمية (Swanson & Hoskyn, 2001).

كما أظهرت نتائج المقابلات أن محدودية فرص التطوير المهني المستمر تسهم في تعميق هذه المشكلة، حيث عبّر المعلمون عن حاجتهم إلى برامج تدريبية متخصصة تركز على مهارات عملية، مثل إعداد الخطط التربوية الفردية، واستخدام التقنيات المساندة، وأساليب تعزيز دافعية الطلاب. وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه النهدي (Alnahdi, 2019) من أن برامج التطوير المهني المقدمة للمعلمين في كثير من الأحيان تكون عامة ولا تلبي الاحتياجات التخصصية الدقيقة لمعلمي صعوبات التعلّم. وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن تمكين المعلمين من خلال تدريب مهني نوعي قد يكون أحد أكثر العوامل تأثيرًا في تحسين جودة البرامج.

ومن النتائج البارزة كذلك نقص الموارد التعليمية والتقنيات المساندة، حيث أوضح المعلمون أن محدودية توفر المواد المكيفة وأدوات التشخيص والتقنيات التعليمية تشكل عائقًا أمام تقديم تعليم فعّال للطلاب ذوي صعوبات التعلّم. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة النهدي (Alnahdi, 2014)، التي أكدت وجود تفاوت في توزيع الموارد التعليمية بين المدارس والمناطق، مما ينعكس سلبًا على جودة خدمات التربية الخاصة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هذا النقص يضاعف الأعباء المهنية على المعلمين، الذين يضطرون في كثير من الأحيان إلى إعداد المواد التعليمية بأنفسهم، وهو ما يؤثر في كفاءة البرامج واستدامتها.

وأبرزت نتائج الدراسة أيضًا أهمية الدعم الإداري والتعاون الأسري في إنجاح برامج صعوبات التعلّم. فقد أشار بعض المعلمين إلى أن ضعف وعي بعض القيادات المدرسية بطبيعة برامج صعوبات التعلّم، وعدم توفير المرونة التنظيمية اللازمة، يحدّ من فاعلية التطبيق الميداني. كما أظهرت النتائج أن بعض أولياء الأمور

يواجهون صعوبة في تقبل تشخيص صعوبات التعلّم، وهو ما يؤثر في مستوى التعاون بين المدرسة والأسرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الهلالواني (Al-Hilawani, 2003) حول تأثير التصورات الثقافية للإعاقة في مستوى مشاركة الأسرة، كما تؤكد الأدبيات التربوية أن الشراكة الفاعلة بين المدرسة والأسرة تُعد عنصرًا حاسمًا في نجاح تعليم الطلاب ذوي الإعاقة (Epstein, 2011).

وعلى الرغم من هذه التحديات، كشفت نتائج الدراسة عن التزام مهني مرتفع لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم، حيث عبّر المشاركون عن حرصهم على دعم طلابهم وبذل الجهود اللازمة لتحسين تعلمهم، حتى في ظل محدودية الإمكانات. وتدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسات سابقة حول دور فاعلية المعلم ومبادرته الذاتية في إنجاح ممارسات التعليم الدامج (Florian & Black-Hawkins, 2011). وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستثمار في المعلمين وتمكينهم قد يكون مدخلًا رئيسًا لإحداث تغيير حقيقي في جودة البرامج.

ولا يمكن مناقشة هذه النتائج بمعزل عن السياق السياسي والتعليمي في المملكة العربية السعودية، حيث تسعى السياسات التعليمية الحديثة، في إطار رؤية السعودية ٢٠٣٠، إلى تعزيز مبادئ العدالة والشمولية في التعليم. ومع ذلك، توضح نتائج هذه الدراسة وجود فجوة بين التوجهات والسياسات المعلنة وبين التطبيق الفعلي داخل المدارس، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه القريني (Alquraini, 2011) من أن وجود السياسات وحده لا يضمن نجاح تنفيذها ما لم تُترجم إلى ممارسات واضحة ومدعومة ميدانيًا.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن سد هذه الفجوة يتطلب تفعيل سياسات التعليم الدامج من خلال خطط تنفيذية واضحة تركز على تطوير إعداد المعلمين، وتحسين توزيع الموارد، وبناء قدرات القيادات المدرسية، وتعزيز الشراكة مع الأسرة. كما تؤكد أهمية إشراك المعلمين في عمليات التخطيط واتخاذ القرار، وهو ما تدعمه دراسات عديدة ترى أن القيادة التشاركية وبناء مجتمعات التعلم المهنية تسهم في تحسين أداء المدارس وجودة التعليم (Darling-Hammond et al., 2017).

كما تبرز الدراسة أهمية توظيف التقنيات التعليمية المساندة بوصفها أحد الحلول الممكنة للتغلب على بعض التحديات، خاصة في ظل التوجه الوطني نحو التحول الرقمي في التعليم. وتشير الأدبيات إلى فاعلية هذه التقنيات في دعم تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم عند توظيفها بصورة مناسبة وتدريب المعلمين عليها (Okolo & Bouck, 2007)، وهو ما يتطلب استثمارًا منظمًا وموجّهًا في هذا المجال.

وخلاصة القول، تؤكد مناقشة نتائج الدراسة وجود فجوة واضحة بين الطموحات التعليمية والسياسات الداعمة للتعليم الدامج، وبين واقع تطبيق برامج صعوبات التعلّم في الميدان التعليمي. فعلى الرغم من التوجهات الإيجابية والالتزام المهني لدى المعلمين، لا تزال برامج صعوبات التعلّم تواجه تحديات تتعلق بالإعداد والتدريب، والموارد، والدعم المؤسسي والأسري. ومع ذلك، فإن ما أظهره المعلمون من

دافعية والتزام يشكّل قاعدة قوية يمكن البناء عليها لتطوير هذه البرامج وتحسين جودة التعليم المقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية.

الخاتمة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، استنادًا إلى بيانات المقابلات النوعية التي عكست خبراتهم وتجاربهم الميدانية في تطبيق هذه البرامج. وقد أسهمت نتائج الدراسة في تقديم فهم معمّق لواقع برامج صعوبات التعلّم، وكشفت عن مجموعة من العوامل التي تؤثر في فاعليتها وجودة مخرجاتها التعليمية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم يتمتعون بدرجة عالية من الالتزام المهني والدافعية نحو دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ويتبنون توجهات إيجابية نحو أهداف هذه البرامج. إلا أن هذا الالتزام يقابله عدد من التحديات النظامية التي تحدّ من قدرتهم على تقديم تعليم عالي الجودة، من أبرزها ضعف الإعداد المهني المتخصص، ومحدودية فرص التدريب المستمر، ونقص الموارد التعليمية والتقنيات المساندة، إلى جانب التفاوت في مستوى الدعم الإداري، وضعف مشاركة بعض أولياء الأمور في العملية التعليمية. وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه الأدبيات السابقة، وتبرز استمرار الفجوة بين السياسات التعليمية المعلنة والتطبيق الفعلي لبرامج صعوبات التعلّم في الميدان التعليمي.

وعلى الرغم من هذه التحديات، كشفت الدراسة عن فرص واعدة للتطوير، حيث عبّر المعلمون عن رغبة قوية في التطوير المهني المستمر، وبناء مجتمعات تعلم مهنية، والمشاركة الفاعلة في تطوير البرامج التي يقومون بتنفيذها. ويعكس هذا التوجه وجود قاعدة مهنية قوية يمكن البناء عليها لإحداث تحسينات جوهرية في جودة برامج صعوبات التعلّم متى ما توفرت البنية التنظيمية والدعم المؤسسي المناسب.

وبناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات على النحو الآتي:

أولًا، تطوير برامج إعداد معلمي صعوبات التعلّم في الجامعات السعودية، بحيث تتضمن تركيزًا أكبر على الجوانب التطبيقية، مثل التدريب الميداني المكثف، ودراسة الحالات، والمحاكاة الصفية، بما يسهم في إعداد المعلمين لمواجهة التحديات الواقعية داخل المدارس.

ثانيًا، تعزيز برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلّم، من خلال تقديم دورات تدريبية متخصصة ومستمرة تركز على استراتيجيات التدريس المبنية على الأدلة، وتصميم الخطط التربوية الفردية، وتوظيف التقنيات التعليمية المساندة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

ثالثًا، تحسين توافر الموارد التعليمية والتقنيات المساندة، والعمل على تحقيق العدالة في توزيعها بين المدارس والمناطق المختلفة، مع توفير أدوات تشخيص ومواد تعليمية مكيفة تسهم في تحسين جودة التدريس والتقويم.

رابعًا، رفع كفاءة القيادات المدرسية في مجال التعليم الدامج، من خلال برامج تدريبية متخصصة تعزز فهمهم لطبيعة برامج صعوبات التعلّم، وأدوارهم في دعم المعلمين، وتوفير المرونة التنظيمية اللازمة لإنجاح هذه البرامج.

خامسًا، تعزيز الشراكة مع الأسرة من خلال برامج توعوية وورش عمل وإرشاد أسري تسهم في زيادة وعي أولياء الأمور بطبيعة صعوبات التعلّم، وأهمية دورهم في دعم تعلم أبنائهم، بما يعزز التعاون بين المدرسة والأسرة.

سادسًا، اعتماد نهج تشاركي في تطوير السياسات التعليمية، يقوم على إشراك معلمي صعوبات التعلّم في عمليات التخطيط والتقويم واتخاذ القرار، بما يسهم في مواءمة السياسات التعليمية مع واقع الممارسة الميدانية، وتقليص الفجوة بين التوجهات النظرية والتطبيق العملي.

وفي الختام، فإن تحسين جودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية يتطلب جهودًا تكاملية ومستدامة على مستويات متعددة داخل النظام التعليمي. ومن خلال الاستثمار في إعداد المعلمين، وتوفير الموارد، وتعزيز الدعم الإداري، وتفعيل الشراكة مع الأسرة، يمكن تحقيق تقدم ملموس نحو تعليم دامج وعادل يلبّي احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ويتوافق مع مستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠ والمعايير الدولية للممارسات التربوية الفضلى.

القيود

على الرغم من أن الدراسة الحالية قدّمت فهمًا معمقًا لواقع برامج صعوبات التعلّم من منظور معلميها، إلا أنها تخضع لعدد من القيود التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج. فقد اقتصرت الدراسة على عينة قصدية صغيرة مكونة من عشرة معلمين ومعلمات، وهو ما يتسق مع طبيعة المنهج النوعي الذي يركز على العمق في التحليل أكثر من التعميم الإحصائي، إلا أنه في الوقت ذاته قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على جميع معلمي صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية.

كما اعتمدت الدراسة على المقابلات شبه المقننة أداةً رئيسة لجمع البيانات، دون الاستعانة بأدوات أخرى مثل الملاحظة الصفية أو تحليل الوثائق الرسمية أو الخطط التربوية الفردية، مما قد يقيّد تنوع مصادر البيانات ويجعل النتائج قائمة على التصورات الذاتية للمشاركين. إضافة إلى ذلك، قد تتأثر بعض الاستجابات بالتحيز الاجتماعي أو الرغبة في تقديم صورة إيجابية عن الممارسة المهنية أو المؤسسة التعليمية.

وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن الدراسة اقتصرت على المدارس الحكومية في ثلاث مناطق فقط، وهو ما قد لا يعكس بصورة كاملة واقع المدارس الأهلية أو المناطق الأخرى ذات الخصائص المختلفة. ومع ذلك، فإن هذه القيود لا تقلل من القيمة العلمية للدراسة، بل توضح الإطار الذي ينبغي أن تُفهم ضمنه نتائجها.

البحوث المستقبلية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تبرز الحاجة إلى توسيع نطاق البحث في مجال جودة برامج صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من خلال تبني مناهج بحثية متنوعة ومتكاملة. فمن المهم إجراء دراسات كمية واسعة النطاق تستخدم أدوات مقننة لقياس مستوى جودة البرامج ودرجة فاعليتها، بما يسمح بتعميم النتائج واستخلاص مؤشرات وطنية يمكن الاستناد إليها في تطوير السياسات التعليمية.

كما يُوصى بإجراء دراسات تستكشف وجهات نظر الطلاب ذوي صعوبات التعلّم وأولياء أمورهم حول فاعلية الخدمات المقدمة، بما يسهم في تكوين صورة شمولية متعددة الأبعاد عن واقع البرامج. كذلك يمكن توجيه البحوث المستقبلية نحو دراسة أثر برامج التطوير المهني المتخصص على أداء معلمي صعوبات التعلّم ونواتج تعلم الطلاب، من خلال تصميمات شبه تجريبية تقيس أثر التدريب قبل التطبيق وبعده.

ومن المجالات الواعدة أيضًا دراسة دور القيادات المدرسية والفريق متعدد التخصصات في تعزيز جودة برامج صعوبات التعلّم، إضافة إلى تقييم فاعلية توظيف التقنيات التعليمية المساندة في ضوء التحول الرقمي الذي يشهده التعليم في المملكة. إن تبني هذه الاتجاهات البحثية من شأنه أن يسهم في بناء قاعدة معرفية وطنية رصينة تدعم تحسين جودة التعليم الدامج وتعزز كفاءة الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

المراجع

المراجع العربية

الحربي، أسماء إبراهيم. (٢٠٢٥). الأولويات البحثية المقترحة في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفي برامج صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨(١)، ٢٢٤–٢٥١. ١٨،١،٨

الحسيني، فيصل بن الأشعل بن فيصل. (٢٠٢٥). دعم الإدارات المدرسية لبرامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في ضوء متطلبات التعليم الشامل. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٤)، ٦٦٦–٦٩٤.

الخطيب، نوره بنت عبدالله، والخريّف، هاجر بنت صالح. (٢٠٢٥). المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، ١٧(١)، ١٠٩٥–١١٣٤.

الشهري، فاضل شخص، وأبو شعيرة، محمد إسماعيل. (٢٠٢٤). دور مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة تبوك من وجهة نظرهم. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences,* (106)، ١٠٤–132.

العبيد، محمد أحمد سليمان، وأبا الخيل، روان بنت محمد. (٢٠٢٤). مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال صعوبات التعلم في منطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٨ (٦٣)، ٦٠–١٠٣.

عسيري، ضحى علي، والحساني، سامر عبد الحميد. (٢٠٢١). تصورات معلمات التعليم العام حول مشاركتهن في تقديم الخدمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم: دراسة نوعية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٩ (٤٣)، ٣٢٥–٣٦٦.

القباني، سارة عبد الرحمن، والعبد الجبار، عبد العزيز محمد. (٢٠٢٥). تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمات في برامج صعوبات التعلم. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 4*(6), 1–19. 01.

بن أحمد العبيد, بنت محمد أبا الخيل, & روان. (٢٠٢٤). مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال صعوبات التعلم في منطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*, ١٨ (٦٣,١), ٦٠-١٠٣.

References

Abed, M. G., & Shackelford, T. K. (2023). Saudi public primary school teachers' perspectives on inclusive education. *Educational Studies, 49*(4), 614-627.

Ainscow, M. (2005) Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? Journal of Educational Change, 6, 109-124. http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4.

Al-Hilawani, Y. A. (2003). Perceptions of special education teachers in Jordan regarding integration of students with disabilities into regular schools. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(4), 435–447. https://doi.org/10.1080/1034912032000155168

Aldousari, A. L., & Dunn, M. (2022). Special Education for Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia: Reality and Challenges. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *20*(2), 175-197.

Aljughaiman, A. M., & Ayoub, A. E. A. (2017). Giftedness in Arabic environments: Concepts, implicit theories, and the contributed factors in the enrichment programs. *Cogent Education, 4*(1), 1364900.

Alnahdi, G. (2014). Special education programs for students with intellectual disability in Saudi Arabia: Issues and recommendations. *Journal of the International Association of Special Education, 15*(1), 83–91.

Alnahdi, G. H. (2019). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education, 66*(5), 461–473. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435351

Alothman, A. A. (2014). The preparedness of teachers in Saudi Arabia to teach students with learning difficulties. *International Interdisciplinary Journal of Education, 3*(4), 97–106. https://doi.org/10.12816/0002981

Alqefari, A. (2010). Special education teacher preparation in Saudi Arabia: Issues and challenges. *Educational Research Journal, 25*(2), 145–162.

Alquraini, T. A. (2011). Special education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. *International Journal of Special Education, 26*(2), 149–159.

Alwadei, H. (2025). Enhancing Learning Disability Identification in Saudi Arabia. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (120), 388-403.

Al-Zahrani, N. O. A., & Rajab, H. (2017). Attitudes and perceptions of Saudi EFL teachers in implementing Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030. *world, 5*(1), 83-99.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, England: Pearson.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Learning Policy Institute.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93–99. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2001). Issues in learning disabilities: Assessment and diagnosis. In Collective perspectives on issues affecting learning disabilities (2nd ed., pp. 55–61). Austin,TX: Pro-Ed. (Original work published 1987).

Okolo, C. M., & Bouck, E. C. (2007). Research about assistive technology: 2000–2006. *What Have We Learned? Journal of Special Education Technology, 22*(3), 19–33.

Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (2001). Instructing students with learning disabilities: A meta-analysis of research. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 109–119. https://doi.org/10.1111/0938-8982.00012.

المراجع العربية بعد الرومنة

al-Ḥarbī, Asmā’ Ibrāhīm. (2025). al-awlawīyāt al-baḥthīyah al-muqtaraḥah fī majāl ṣu‘ūbāt al-ta‘allum min wijhat naẓar Musharrafī Barāmij ṣu‘ūbāt al-ta‘allum. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 18 (1), 224 – 251. 18. 1. 8

al-Ḥusaynī, Fayṣal ibn al-Ash‘al ibn Fayṣal. (2025). Da‘m al-Idārāt al-madrasīyah li-barāmij ṣu‘ūbāt al-ta‘allum bi-madāris al-Ta‘līm al-‘āmm min wijhat naẓar Mu‘allimī Ghuraf al-maṣādir fī ḍaw’ Mutaṭallabāt al-Ta‘līm al-shāmil. Majallat Jāmi‘at al-Malik ‘Abd-al-‘Azīz : al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 4 (4), 666 – 694.

al-Khaṭīb, Nūrah bint Allāh, wālkhryyf, Hājar bint Ṣāliḥ. (2025). al-mu‘awwiqāt allatī tuwājihu mu‘allimāt ṣu‘ūbāt al-ta‘allum fī taṭbīq al-mumārasāt al-

mabnīyah ʻalá al-adillah. Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, 17 (1), 1095 – 1134.

al-Shahrī, Fāḍil Shakhṣ, wa-Abū shaʻīrat, Muḥammad Ismāʻīl. (2024). Dawr mudīrī al-Madāris fī taḥqīq Ahdāf Barāmij ṣuʻūbāt al-taʻallum fī Madīnat Tabūk min wijhat naẓarihim. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (106), 104 – 132.

al-ʻUbayd, Muḥammad Aḥmad Sulaymān, w'bā al-Khayl, Rawān bint Muḥammad. (2024). mustawá maʻrifat Muʻallimī al-Taʻlīm al-ʻāmm bālmmārsāt al-mabnīyah ʻalá al-adillah fī majāl ṣuʻūbāt al-taʻallum fī minṭaqat al-Qaṣīm. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, 18 (63), 60 – 103.

ʻAsīrī, Ḍuḥá ʻAlī, wa-al-ḥassānī, Sāmir ʻAbd al-Ḥamīd. (2021). taṣawwurāt muʻallimāt al-Taʻlīm al-ʻāmm ḥawla mshārkthn fī taqdīm al-Khidmāt llṭālbāt dhawāt ṣuʻūbāt al-taʻallum : dirāsah nawʻīyah. al-Majallah al-ʻArabīyah li-ʻUlūm al-iʻāqah wa-al-mawhibah, 9 (43), 325 – 366.

al-Qabbānī, Sārah ʻAbd al-Raḥmān, wa-al-ʻabd al-Jabbār, ʻAbd al-ʻAzīz Muḥammad. (2025). Taqyīm Dawr al-Farīq mutaʻaddid al-takhaṣṣuṣāt min wijhat naẓar almʻlmāt fī Barāmij ṣuʻūbāt al-taʻallum. Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 4 (6), 1 – 19. 01.

Bn aḥmd alʻbyd, bnt mḥmd abā alkhyl, & Rawān. (2024). mustawá maʻrifat Muʻallimī al-Taʻlīm al-ʻāmm bālmmārsāt almbnyh ʻalá al'dlh fy majāl ṣʻwbāt altʻlm fy mnṭqh alqṣym. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, 18 (63. 1), 60-10