المجلـد (١٧)، العـدد (٦١)، الجـزء الثـانـي، مـــايـــو ٢٠٢٤، ص ص ١ – ٣٨

تَأثـير غيـاب بَرامـج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَـة الثَّانَـويَّة على تَلبيَـة حَاجات الطـلاب بمدينـة مكـة المكـرمـة

إعـداد

خـالد يوسـف سعـد الحـربـي
باحث ماجستير - قسم التربية الخاصة
كليـة الـتربيـة - جـامعـة جـدة

أ.د/ سامر بن عبد الحميد الحساني
أستـــاذ الـتربيـــة الخـاصـــة
كليـة الـتربيـة - جـامعـة جـدة

تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلاب بمدينة مكة المكرمة

خالد الحربي(*) & أ.د/ سامر الحساني(**)

ملخـــــص

تستمر احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الحصول على تعليم جيد يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم طوال مراحل التعليم، ولكنها تختلف نوعيًا في المراحل المتقدمة عما كان يقدم لهم في المرحلة الابتدائية. هدفت هذه الدِراسَة إلى التَعَرُّف على تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة، والتَعَرُّف على الفُروق في مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيِّنَة الدِراسَة بناء مُتَغَيرات (الجنس، والمؤهل العلمي). واتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي. لأغراض الدراسة، أُعدت استبانة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (٢٥١) معلماً ومعلمة. أظهرت الدراسة أن تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم جاءت مرتفعة في جميع المجالات (الأسرية والإدارية، والأكاديمية، والانتقالية، والنفسية). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فُروق دالة إحصائيًا في مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيِّنَة الدِراسَة نحو تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم تُعزى لمُتَغَير الجنس والمؤهل الأكاديمي، باستثناء مِحوَر الجانب الأكاديمي للمؤهل الأكاديمي، والذي جاء دال إحصائيا لصالح حملة مؤهلات الدراسات العليا.

الكلمات المُفتاحيَّة: بَرامج صُعوبات التَّعلُّم، المَرحَلَة الثَّانَويَّة

(*) باحث ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

The effect of the absence of programs for learning difficulties in the secondary stage on meeting the needs of students in the city of Mecca

Khalid Al harbi & Prof. Samer ALhassani

Abstract

The aim of this study was to investigate the impact of the absence of learning disabilities programs in secondary education on meeting students' needs.

Additionally, the study sought to identify statistically significant differences impact of the absence of learning disabilities programs in secondary education on meeting students' needs, as perceived by their teachers, based on variables such as gender, educational qualifications. This study adopted a descriptive approach to achieve its objectives and used a questionnaire on the impact of the absence of learning disabilities programs in secondary education on meeting students' needs, prepared by the researcher, to collect data from the targeted study sample. The study sample was 251 teachers. The study revealed several key findings, including that the level of impact of the absence of learning disabilities programs in secondary education on meeting students' needs, as perceived by their teachers, which encompassed family and administrative impact, academic aspects, transitional skills, psychological, and social impact, was within a very high level of estimation. Furthermore, the results indicated no statistically significant differences in the means of responses from the study sample concerning the impact of the absence of learning disabilities programs in secondary education on meeting students' needs, as perceived by their teachers, attributed to gender. However, there were no statistically significant differences in the means of responses from the study sample concerning the impact of the absence of learning disabilities programs in secondary education on meeting students' needs, as perceived by their teachers, attributed to educational qualifications, except for the academic aspect, which showed statistical significance in favor of postgraduate degree holders. The study provided several recommendations.

Keywords: Learning disabilities programs, secondary education.

مقدمة:

يُعد التّعليم من أبرز الحَاجات الأساسية للإنسان، فهو يُساعد المُجتمعات على التقدم والنمو، ويسهم في رفع اقتصاد البلدان، وينظم حياة الأفراد. واهتَمَّت الدول المتقدمة في التعليم لتمكين أفرادها من العيش حياة كريمة، ابتداءً بالمراحل الأساسية، وانتهاءً بالمراحل العليا؛ من خِلال المَهارات التي يمتلكونها في المَدارس سواءً أكانت مَهارات أكاديمية أو مَهارات تواصلية أو اجتماعية، وغيرها. وقد رَكزَّت المَملكة العَربيَّة السعوديَّة على الحاق كافَّة الطلبة في المَدارس بغض النظر عن قُدراتهم، بل ورَكزَّت كَذلِك على الطلبة ذَوي الإعاقة عموماً، وعلى الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم تحديداً (صالح، ٢٠١٥). ولقي الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم اهتمامًا واسعًا من قبل وزارة التَّعلُّم، فقد أَكدت وزارة التّعليم على حق هؤلاء الطلبة بالحصول على التّعليم الجيد، بالإضافة إلى أنها سنَّت قوانين تتعلق بضمان تعليمهم، وتضِمنَ لهم تكافؤ فرصهم بالتّعليم، وتجود المخرجات التّعليميَّة المُخصَّصَة لهم (الذوادي، ٢٠٢٢).

وافتتحت بالمدارس بَرامج مُخصَّصَة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم في المراحل التَّعلُّمية المختلفة وأبرزها المرحلتين المُتَوسِطة والثَّانَويَّة في عام (١٤٢٨) هـ. وتهدف هذه البَرامج إلى تقديم التدخلات المناسبة، والتي توفر للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم تعليماً مميزًا بتوفير الاحتياجات المختلفة كغرف المصادر المجهزة، وتوفير المعلمين ذَوي الخبرات، وغيرها (الكثيري والدوسري، ٢٠٢٠). وقد أَشارتْ دِراسَّة الصخابره وعبد الجبار (٢٠١٨) إلى أن أولياء الأمور لديهم مُستوى رضا عالي عن بَرامج صُعوبات التَّعلُّم المقدمة للطلبة السعوديين، وتحديداً فيما يتعلق بفاعلية مُستوى الخدمة. الجدير بالذكر أن تعليم ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في كافَّة المراحل التي تلي المَرحَلَّة الابتدائية تتسم بالتعقيد، نظراً للتغيرات النوعية التي تطرأ على حَاجات الطلبة، الأمر الذي يتطلب تنوعاً في الخَدمات والبَرامج المقدمة لهم. وقد أَشارتْ دِراسَّة الجهني والغامدي (٢٠٢٢) إلى انه على الرغم من كافَّة الجهود المبذولة، إلا أن عَمليَّة تعليم ذَوي صُعوبات التَّعلُّم مازالت تعاني من مشكلات عديدة أبرزها قلة تِلكَ البَرامج، وعدم توافر المختصين في تدريسها، بالإضافة إلى ندرة توافر التقنيات المخصَّصَة لتعليم طُلاَّب صُعوبات التَّعلُّم.

واستناداً على ما سبق، يظهر حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى خدمات متخصصة في جميع مراحل التعليم، بما فيها الحاجة إلى الحصول على الخدمات المختلفة في المرحلة الثانوية، كوجود خطة انتقالية فردية تتضمن أهدافًا نوعية تركز على مهارات الحياة واتخاذ القرارات وتقرير المصير، والتدريب على مهارات العمل والاستعداد لدخول الجامعة. كم أن هؤلاء الطلبة بحاجة ماسة إلى استمرار الدعم أكاديمي في غرف المصادر، أو أي بديل تعليمي مناسب، بخلاف الحاجة إلى التعليم المناسب في الصفوف العامة إلى جانب أقرانهم من طلبة التعليم العام. وأي نقص في تقديم تلك الخدمات لا يتناغم مع ما تدعو إليه القوانين والتشريعات المحلية والعالمية، ولا يعكس حرص الدولة في تقديم الخدمات المناسبة لجميع الأشخاص باختلافها. لذلك، تسعى الدِراسَة الحالية إلى الكَشف عن تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة.

مُشكلــة الــدِراســَّة

يظهر من ملاحظة الممارسات التعليمية في التعليم أن البَرامج التّعليمية الموجهة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ما زالت بحاجة ماسة للدراسة والتقصي. فقد أَكدت دِراسَّة أبو هامور (Abu-Hamour, 2019) بأن تعليم الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في مَدارس التّعليم العام يواجه تحديات كبرى، على المُستوى الاجتماعي والبيئي والوظيفي والمنهجي أيضاً، حيث ذكر فيها أن المناهج يجب أن تلائم متطلبات الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم بحيث يستطيع الطلبة الانسجام والتفاعل مع طلبة التعليم العام، ومع كل عناصر المدرسة. وأَشارتْ دراسات متعددة إلى فوائد بَرامج صُعوبات التَّعلُّم على الطلبة، ومنها دِراسَّة السماري وأباعود (٢٠١٦) والتي أَكدت أن بَرامج ذَوي صُعوبات التَّعلُّم فعالة جداً وتساهم في تحسين قُدراتهم. وهذا ما أَكدت عليه أيضا دِراسَّة الدوود (Eldood,2015)، والتي ذكرت أهميَّة البَرامج والخَدمات المقدمة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم وفاعليتها في تحسين قُدراتهم على امتلاك المَهارات الأكاديمية كالقراءة، والكتابة، والرياضيات.

وإن كان الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحاجة لخدمات مختلفة – كما تم الإشارة إليه من خلال الدراسات المختلفة – فإن النقص في تقديم تلك الخدمات قد يؤثر سلبًا، وتؤكد دِراسَّة ليمونز (Lemons,2018)، أن هُناك نقص في بَرامج صُعوبات التَّعلُّم الموجهة للطلبة، وأن هذه البَرامج

ليست كافية، ويجب تحسينها بصورة مستمرة لكي تتماشى مع التصورات المتوقعة منها. وتضيف دِراسَّة السردية (٢٠٢٠) ضَرورَة إجراء دراسات تقويمية لتعليم ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، والكَشف عن كافَّة العقبات التي تواجه هذه العَمليَّة من أَجل الإسهام في حلها، وتطوير تِلكَ البَرامج حتى تتلاءم مع الأهداف التي وضعت من أجلها. وفي ضوء ما سبق، تسعى الدِراسَّة الحالية إلى الكَشف عن تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم وتحديداً في مَدارس التّعليم العام في منطقة مكة.

أسئلــة الــدِراسّـــَـة

١- ما تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة في مدينة مكة المكرمة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلمي التّعليم العام؟

٢- هل توجد فُروق ذات دَلالَة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيّنَة الدِراسَّة نحو تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم بناءً على مُتَغَيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

أهــداف الــدِراسـَّة

تسعى هذه الدِراسَّة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التَعَرُّف على تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة.
- التَعَرُّف على الفُروق ذات الدَلالَة الإحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيّنَة الدِراسَّة نحو تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم بناءً على مُتَغَيرات (الجنس، والمؤهل العلمي).

أهمــيَّة الــدِراســـَّة:

تستمر الحاجة، وبشكل ملح، لتنفيذ دراسات من هذا النوع في المملكة العربية السعودية، خصوصا الأبحاث والدراسات التي تهتم بذَوي صُعوبات التَّعلُّم نظراً إلى قلة الدراسات من هذ١١ النوع، والتي تخصَّصَت في التحقيق في توافر بَرامج صُعوبات التَّعلُّم الموجهة للطلبة. وبالتالي، فإن هذه الدِراسَّة قد تساهم في إثراء البحث في المملكة العربية والسعودية حَول هذا الموضوع. قد تفتح

هذه الدِراسَة أفاقا أمام الباحثين المهتمين في موضوع البَرامج المطبقة مع الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في المدارس، حيث أن الدِراسَة سوف تقوم بالتحقيق في أفضل أساليب التدريس المتبعة مع الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في المَدارس الثَّانَويَّة، ومحاولة تطبيقها في المَدارس السعودية. وقد تدفعهم لتوجهات بحثية جديدة مثل تهيئة المُجتمع وتهيئة المدرسين، وتهيئة الفصول الدراسية بما يتناسب مع بَرامج صُعوبات التَّعلُّم وحَاجاتها.

وستسهم الدراسة الحالية في مساعدة متخذي القرارات في تحسين جودة البَرامج الموجهة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم، مِن خِلال تلافي المُشكِلات التي تظهر أثناء عَمليَّة مُشارَكة هؤلاء الطلبة في البَرامج داخل المدارس، والعمل على تقديم بَرامج وخَدمات تعليمية ذات جودة عالية تتناسب مع قُدراتهم واحتياجاتهم. تقديم فائدة كبيرة للتربويين والمشرفين على بَرامج صُعوبات التَّعلُّم مِن خِلال توضيح أهم القضايا التي تتعلق بتطبيق تِلكَ البَرامج داخل المدارس، من أَجل بذل جهود أكثر أثناء الأشراف عليها وتحسين الخَدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة. كما ستفيد الدراسة في لفت نظر عائلات الأطفال من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم نَحوَ ضَرورَة إشراكهم في البَرامج المخصَّصَة لهم من أَجل تطوير مَهاراتهم الاجتماعية والتّعليمية والتَربويَّة، ومساعدتهم بالانخراط في المُجتمع والتَأثير الإيجابي فيه.

حـــدود الـــدِراســـــَّة:

- **الحـدود الموضـوعية:** تَتَمثَّل الحدود الموضوعية لهذه الدِراسَة بتحديد تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم.
- **الحدود البشرية:** تَمَّ تطبيق هذه الدِراسَة على معلمي التّعليم العام في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة في منطقة مكة المُكرَّمة المُكرَّمة–المملكة العربية السعودية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدِراسَة على مَدارس التّعليم العام المُفَعَّل بها برنامج دمج الطلبة في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة، والمُوجودة في منطقة مكة المُكرَّمة المُكرَّمة– المملكة العربية السعودية.
- **الحـدود الزمنيـة:** تَمَّ إجراء هذه الدِراسَة خلال الفَصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥–١٤٤٤ هـ.

مُصطلحات الدراسّة:

صُعوبات التَّعلُّم:

هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي يعاني منها الأفراد والتي تسبب لهم مشكلات في عِدة جَوانب، وتشمل الجَوانب الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والإملاء والحساب، أو في الجَوانب الاجتماعية مثل التواصل مع أفراد المُجتمع والتحدث والإدراك. ويُعزى السبب الرئيسي لهذه الصُعوبات بسبب وُجود خلل في الجهاز العصبي لدى الأشخاص (أبو نيان والعمار، ٢٠١٥). وإجرائيًا، يعرف الباحثان صُعوبات التَّعلُّم على أنها الحالة التي يشخص فيها بعض الطلبة بناء على أدوات تقرها وزارة التعليم، وتكون مثبتة في كشوفات المدارس في المرحلة الحالية للطلبة أو أي مرحلة سابقة.

بَرامج صُعوبات التَّعلّم:

هي مجموعة الخَدمات التَربويَّة التي يتم تقديمها للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم مِن خِلال مختصين بتلك البَرامج والتي تهدف تقديمها إلى تحسين مَهاراتهم وقُدراتهم (أبو نيان والعمار، ٢٠١٥). ويعرف الباحثان بَرامج صُعوبات التَّعلُّم إجرائيا بأنها هي كافَّة البَرامج التي يتم تقديمها لذَوي صُعوبات التَّعلُّم في مَدارس التّعليم العام والمَدارس الخاصَّة والتي تستهدف تحسين قُدراتهم ودمجهم.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

عرَّف أبو نيان والعمار (٢٠١٥) بَرامج صُعوبات التَّعلُّم بأنها خَدمات أساسية يتم تقديمها للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم مِن خِلال اشتراك عدة أطراف وهم الطلبة وفرق العمل المدرسية والأسرة والمختصين، وتتضِمنَ هذه الخَدمات مجموعة من الإجراءات التَربويَّة المناسبة التي تضِمنَ حق الطلبة في تَلبِيَة احتياجاتهم الأكاديمية وتزودهم بالمَهارات الضرورية للانخراط مع بيئتهم وأقرانهم. ومنذ بداية مجال صُعوبات التَّعلُّم في المَملكة العَربيَّة السعوديَّة بِشَكل فعلي، انتشرت بَرامج صُعوبات التَّعلُّم بِشَكل كبير، حيث تَمَّ البدء بتقديم خَدمات التَربيَّة الخاصة للطلبة في المدارس وذلك تحت إشراف وزارة التّعليم وبالاستعانة بمعلمين ذوو كفاءة عالية مخصَّصَين لتقديم بَرامج صُعوبات التَّعلُّم. وكانت بدايات تقديم بَرامج صُعوبات التَّعلُّم مِن خِلال غرف المصادر،

حيث تَمَّ افتتاح (١٢) برنامجاً خاصا لذَوي صُعوبات التَّعلُّم وأشرف على هذه البرنامج عدة معلمين متخصَّصين في هذا المجال، وقدمت هذه البَرامج خَدماتها لـ(٣٥٢) طالباً وطالبة. واستمرت الوزارة بتطوير تلك البَرامج، كَما وسَّعت من انتشارها حتى أصبحت تشمل كافَّة مدن المملكة (دليل معلم صُعوبات التَّعلُّم للمرحلتين المُتَوسِطة والثَّانَويَّة، ٢٠٢٠). تُعتَبر بَرامج صُعوبات التَّعلُّم من أهم التقنيات والأساليب التي يتم الاعتماد عليها من أَجل مساعدة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في التغلب على الصُعوبات التي تواجههم (المفيز، ٢٠١٩). وفي هذه الدِراسَة تَمَّ التعمق بتَأثير بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في أربعة جَوانب وهي الجانب الأسري والإداري، والجانب الأكاديمي، وجانب خَدمات الانتقال والجانب النفسي والاجتماعي، وفيما يلي عرضاً لهذه الجَوانب بِشَكل مُفصّل.

ولبرامج صعوبات التعلم فوائد وتأثيرات كبيرة. فعلى الصعيد الأسري، فإن هذه البرامج تساعد الأسر من خلال تقديم الخدمات المناسبة لأطفالهم، وتزويدهم بالمعارف اللازمة من خلال التواصل الفاعل. وتلعب الأسرة دوراً هاماً في حياة أطفالها من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، ويتمثل هذا الدور في توفير الحياة الكريمة لهم، بالإضافة إلى محاولة تَلبِيَة كافَّة احتياجاتهم ومتطلباتهم، والعمل على تنمية مَهاراتهم وتطويرها من أَجل إخراجهم بصورة قوية وتمكينهم من الانخراط في المجتمع والإسهام فيه. وقد أَشارتْ دِراسَة الخالدي (٢٠١٤) أن أهم أدوار الأسرة تَتَمثَّل بالكشف عن الإعاقة أو الصعوبة المؤجودة لدى أطفالها، ثُمَّ متابعة هذا الطفل مِن خِلال مختصين وأطباء، بالإضافة إلى دورها في التعامل مع هذا الطفل وإعطائه الرعاية الكافية التي تضِمنَ له الاستقرار النفسي والثقة بالذات. وتجدر الإشارة إلى أن أسر الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم يواجهون عِدة تحديات؛ ومن أبرزها عدم وُجود فهم عميق لديهم عن صُعوبات التَّعلُّم، ولم يكن لديهم إمكانية للوصول حَول المعلومات الأساسية لتلك الصُعوبات التي يعاني منها أبناءهم. كَما أن هذه الأسر تفتقر إلى الوعي بتوافر البَرامج والخَدمات والسياسات التي تهدف إلى إفادة أطفالهم الذين يعانون من صُعوبات التَّعلُّم (Taderera & Hall,2017).

أما على الصعيد الأكاديمي، فتُؤثر صُعوبات التَّعلُّم بِشَكل مُباشر على الجانب الأكاديمي للطلبة، حيث يكون أداؤهم المدرسي دون المُستوى المطلوب، مما يسبب لهم قلقاً ومشاكل اجتماعية وعاطفية وسلوكية واضحة يجعل أمر تمييزهم سهلاً دوناً عن باقي الطلبة. لذلك، يجب تقييم

الأطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم بطريقة علمية وتحديداً في سنوات الدِراسَة الأولى، وفي حال ثبت تواجد أي نوع من أنواع صُعوبات التَّعلُّم، يجب توفير تدريب علاجي مكثف بِشَكل فردي وجماعي لهم، بالإضافة إلى ضَرورَة رعايتهم رعاية خاصة، ودعمهم بطريقة فعالة باستخدام التقنيات المساعدة أو أي وسائل تعليمية أخرى تساهم في إدارة صُعوبات التَّعلُّم لديهم بنجاح El Kah & (Lakhouaja,2018). والجدير بالذكر أن بَرامج صُعوبات التَّعلُّم قد أسهمت في تحسين وتطوير الناحية الأكاديمية؛ حيث كان لتلك البَرامج أثرا إيجابيا على الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم. وللتأكيد على ذلك أجرى شقير (٢٠٢٣) دِراسَة تستهدف الكشف عن فعالية برنامج تدريبي للطلبة ذَوي صُعوبات تَّعلُّم القراءة، بحيث يستند هذا البرنامج على استراتيجية استخدام الحواس المتعددة التّعليمية وذلك للتغلب على العسر القرائي، وأَكدت نَتائِج هذه الدِراسَة على فاعلية البرنامج المقترح في تحسين المَهارات القرائية لدى الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، وهو ما يؤكد أهميَّة مُشارَكة الطلبة في بَرامج مخصَّصَة لصُعوبات التَّعلُّم لتحسين أدائهم الأكاديمي.

ومن الجوانب المهمة لبرامج صعوبات التعلم الانتقال، وقد عرَّف المالكي (Almalky,2018)، مَهارات الانتقال بأنها مجموعة من المَهارات التي تتضِمنَ أنشطة منظمة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم ويتم تصميمها لتحسين التحصيل الأكاديمي والوظيفي لهم من أَجل تسهيل انتقاله من المدرسة إلى الأنشطة اللاحقة لها سواءً كان تدريباً مهنياً أو تعليماً جامعياً أو غيرها. ووفقاً لدِراسَة الشطي (٢٠٢٢) فإن خَدمات الانتقال تهدف بصورة رئيسية إلى تحقيق إنجاح الأهداف الموضوعة لمرحلة ما بعد المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على اختلافها، سواءً كانت أهدافاً أكاديمية كالدخول إلى الجامعة أو أهدافاً مهنية كالالتحاق بالوظائف أو التدريبات المهنية التي تضِمنَ العيش المستقل لذَوي صُعوبات التَّعلُّم. إضافة إلى ذلك، فإن خَدمات الانتقال تُعتَبر الجسر الآمن الذي ينتقل به ذَوي صُعوبات التَّعلُّم للحياة المجتمعية لصورة طبيعية، حيث أنها تقدم لهم تدريباً يكسبهم الخبرة المجتمعية ويكسبهم كَذلِك نظرة واسعة عن الأنشطة الوظيفية والمهنية التي يمكن أن ينخرطوا بها، فضلاً عن تدريبهم على أنشطة الحياة اليومية التي يقومون بها بِشَكل عام.

وبالنسبة للجانب النفسي والاجتماعي لذَوي صُعوبات التَّعلُّم، فيعد جانياً هاماً لا يقل أهمية عن الجانب الأكاديمي لهم، وهذا الأمر دفع الباحثين نَحوَ العناية به بِشَكل واضح؛ حيث أن رعاية الجانب

الاجتماعي لذَوي صُعوبات التَّعلُّم يساهم في تعزيز قدرتهم على تكوين الصدقات مع الآخرين، ويجعلهم قادرين على التعامل مع أقرانهم وفهم مشاعرهم. أما من ناحية الجانب النفسي، فتساعد بَرامج صُعوبات التَّعلُّم على مساعدة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في تحقيق ذاتهم وتكوين صورة إيجابية عن أنفسهم، بالإضافة إلى زيادة فرص تقبل الآخرين لهم وتخلصهم من المشاعر السلبية تجاه أنفسهم (الزهراني والغامدي، ٢٠٢٢). وبِشَكل مختصر يمكن القول بأن بَرامج صُعوبات التَّعلُّم تساهم في تطوير الكفاءة الاجتماعية لذَوي صُعوبات التَّعلُّم وتحسن مُستوى الصحة النَفسيَّة لديهم بِشَكل كبير.

الدِّراسات السَّابِقَة:

أجريت دراسات عديدة اهتمت بتعليم الطلبة في المرحلة الثانوية في مجالات متعددة. وبالنسبة للخَدمات المقدمة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم في هذه المرحلة، فقد أجريت دراسات عدة. أجرى مارشنت وجاجار (Merchant, & Gajar,1997) دراسة هدفت إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بمكونات الدفاع عن الذات في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة المنهج النوعي، تم جمع البيانات من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة ببرامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية وما بعد الثانوية، أظهرت النتائج أن أهم مكونات الدفاع عن الذات التي يجب تعليمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم هي: (١) فهم الإعاقة الخاصة (نقاط القوة والضعف)، (٢) معرفة الحقوق الفردية بموجب القانون، (٣) الإقامة اللازمة، (٤) مهارات الاتصال الفعال.

وأجرى **تشيونغ وسيد يحيى (Cheong, & Syed Yahya,2012)**، هدفت دراسة الحالة هذه إلى استكشاف الاحتياجات الانتقالية ومن ثم وضع خطة انتقالية فعالة لتوظيف الشباب الماليزيين ذوي الاحتياجات الخاصة بعد انتهاء مرحلة التعليم الثانوي. تكونت عينة الدراسة من اثنين من معلمي التربية الخاصة في مدارس ثانوية وأربعة شباب من ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم، أظهرت النتائج أن الاحتياجات الانتقالية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة تشمل نظام الدعم التعاوني، والتدريب الوظيفي، والتدريب على مهارات الدفاع عن الذات، والتوجيه المهني وتقييم الانتقال، والتدريب المهني، وتدريب الموظفين الانتقاليين، وخدمات الانتقال، كما أظهرت أن العملية الانتقالية عملية تعاونية بين القطاعين الحكومي وغير الحكومي، إضافة إلى رسم خطة انتقالية فعالة من التعليم الثانوي إلى التوظيف للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى **الحساني (٢٠١٥)** دِراسَّة هدفت إلى التَعَرُّف على كافَّة الخَدمات التي يتم تقديمها للطلبة المَرحَلَّة المُتَوسِطة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في المدارس. واتبعت هذه الدِراسَّة المنهج المسحي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالباً. كشفت نَتائِج هذه الدِراسَّة أن هُناك العديد من الخَدمات التي يتم تقديمها للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة المُتَوسِطة، أبرزها الانتقال وأدوات التَّعلُّم، والتدريب المعرفي والدعم الأكاديمي. وأَكدت النَتائِج أن خَدمات الدعم الأكاديمي هي الأكثر تقديما للطلبة في المَرحَلَّة المُتَوسِطة. بينما كانت خَدمات التدريب المعرفي هي الأقل. وأَشارتْ النَتائِج أيضا بأن الطلبة يتلقون أمورا إيجابية في المَدارس مثل تهيئتهم نفسياً حَول المَرحَلَّة الدراسية ومميزاتها، بينما هُناك أمور سلبية تَتَمثَّل في غِياب توظيف التقنيات المساندة، وغِياب الخطط الفردية للطلبة.

وبالنسبة لموضوع فاعلية بَرامج صُعوبات التَّعلُّم، فقد أجرى السماري وأباعود (٢٠١٦) دِراسَّة تهدف إلى التحَقَّقَ من فاعلية بَرامج صُعوبات التَّعلُّم للطلبة الذين لديهم صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الابتدائية مِن وِجهَة نَظَر أولياء أمورهم. واتبعت هذه الدِراسَّة المنهج المسحي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) طالباً، كشفت نتائج الدِراسَّة أن هُناك وجهات نظر إيجابية نَحوَ بَرامج صُعوبات التَّعلُّم والتي تَتَمثَّل في فاعلية تِلكَ البرنامج، وأساليب التواصل مع أولياء الأمور ومشاركتهم بتلك البَرامج. بالإضافة إلى أدوار معلمي صُعوبات التَّعلُّم في تِلكَ البَرامج. وكشفت النَتائِج عن وُجود فُروق ذات دَلالَة إحصائياً في فاعلية بَرامج صُعوبات التَّعلُّم تُعزى لمُتَغَير المؤهل العلمي بينما لم تظهر فُروق ذات دَلالَة إحصائياً تُعزى لمُتَغَيرات الجنس والحالة الاجتماعية والدخل الشهري.

أما عن المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات صُعوبات التَّعلُّم، فقد أجرى آل حسين والكثيري (٢٠١٨) دِراسَّة هدفت إلى تحديد أهم المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم. واتبعت هذه الدِراسَّة المنهج المسحي التحليلي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (٧٦) معلمة، كشفت نَتائِج هذه الدِراسَّة أن هُناك العديد من المعوقات التي تواجه تطبيق بَرامج صُعوبات التَّعلُّم وأبرزها الأعباء المالية المترتبة على المعلمات والتي تقوم بشرائها لتوفير مستلزماتها التجهيزية. بالإضافة إلى زيادة عدد الطلبة ذَوي

صُعوبات التَّعلُّم، وتوقعات أسرهم بالتقديم السريع. بالإضافة إلى ضعف مُشارَكة أولياء أمورهم في البَرامج التَربويَّة الفردية، بالإضافة إلى عدم مساهمة الإدارة في توفير مستلزمات البَرامج الموجهة لهؤلاء الطلبة سواءً كانت مستلزمات مادية أم دعم تربوي وتوعوي.

وأجرى **السعيدي (٢٠٢٠)** دِراسَة هدفت إلى تحديد مُستوى قُدرة معلمي مَدارس التّعليم العام الكويتيين على التعامل مع الطلبة من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم والتَعَرُّف على صُعوباتهم، وفقا لمجموعة مُتَغَيرات أبرزها الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. تم استخدام المنهج المسحي، تم استخدام مِقياس مُستوى القُدرة على المعرفة لجمع بيانات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٣) معلمة. كشفت نَتائِج هذه الدِراسَة أن مُستوى معرفة المعلمين بطرق التعامل مع الطلبة من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم والتَعَرُّف على صُعوباتهم جاءت مُتَوسِطة. كَما بينت النَتائِج عدم وُجود فُروق ذات دَلالَة إحصائية في مستويات المعرفة لدى المعلمين تبعا لمُتَغَيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى **السبيعي (٢٠٢٠)** دِراسَة هدفت إلى الكَشف عن مدى إلمام المعلمات بمُؤشِرات صُعوبات التَّعلُّم، كَما سعت الدِراسَة إلى التحَقَقَ من الممارسات الفعلية التي تتبعها المعلمة عند ملاحظة مُؤشِرات صُعوبات التَّعلُّم لدى الطلبة في مرحلة رياض الأطفال. تم استخدام المنهج المسحي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٣) معلمة. كشفت نَتائِج هذه الدِراسَة أن دَرَجَة إلمام معلمات الرياض بمُؤشِرات صُعوبات التَّعلُّم كانت ضعيفة جدا؛ كَما أنهم غير قادرات على اكتشاف مُؤشِرات الصُعوبات. كَما أَشارتْ النَتائِج إلى وُجود فُروق ذات دَلالَة إحصائية في واقع ممارسات التقييم للمعلمات وفقًا لاختلاف عدد الدورات التدريبية. وأوصت الدِراسَة بضَرورَة تضمين بَرامج خاصة من أَجل ضمان حقوق الطلبة المعرضين لخطر صُعوبات التَّعلُّم في التقييم المبكر وإمدادهم بالخَدمات المُناسبة، بالإضافة إلى ضَرورَة الاهتمام بمُؤشِرات صُعوبات التَّعلُّم لدي معلمات رياض الأطفال من معايير التّعليم بمرحلة الطفولة المبكرة.

وأجرى **السلوم (٢٠٢٠)** دِراسَة هدفت إلى التَعَرُّف على أبرز المُشكِلات التي تواجه عائلات ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة المُتَوسِطة، كَما سعت هذه الدِراسَة نَحوَ الكَشف عن طرق مواجهة هذه المُشكِلات والحد منها. تم استخدام المنهج المسحي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) ولي أمر ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، كشفت نَتائِج الدِراسَة

أن هُناك مشكلات اجتماعية واقتصادية ونفسية تواجه أسر ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، ويتمثل أبرز المُشكِلات الاجتماعية في القلق على مستقبل الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم نظراً لتدني مَهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية والتي تجعل عَمليَّة تطورهم واندماجهم مع محيطهم عَمليَّة محدودة جداً. أمّا عن المُشكِلات المادية فتَتَمثَّل في حاجة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم لعناية صحية وخَدمات صحية باهظة الثمن مما يؤدي إلى تراكم الأعباء المادية على الأسر. أمّا عن المُشكِلات النَفسيَّة فتَتَمثَّل في تحطم طموحات الأسرة نتيجة وُجود طفل من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم معهم، بالإضافة إلى قلة خَدمات الدعم النفسي والإرشاد للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم ولأسرهم أيضا. وقد قدمت النَتائِج طرق لمواجهة المُشكِلات لذَوي صُعوبات التَّعلُّم وتشمل توفير بَرامج متطورة لرعاية ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، بالإضافة إلى توفير خَدمات طبية وخَدمات دعم نفسي واجتماعي للطلبة وأسرهم، بالإضافة إلى فتح مراكز مخصَّصَة لمُعالجة ومساعدة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في كافَّة نواحي حياتهم.

وأجرى **القحطاني والكثيري (٢٠٢٠)** دِراسَة تهدف إلى الكَشف عن كافَّة المعيقات التي تواجهها المعلمات في بَرامج صُعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرهم. واتبعت هذه الدِراسَة المنهج المسحي، تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة من معلمات صُعوبات التَّعلُّم. كشفت نَتائِج الدِراسَة أن هُناك معوقات بدَرَجَة مُرتَفِعَة تواجه معلمات ذَوي صُعوبات التَّعلُّم أبرزها الصُعوبات التي تتصل بالمدرسة مثل قلة المعلومات عن طبيعة عمل معلمات صُعوبات التَّعلُّم، بالإضافة إلى محدودية الدورات التدريبية الموجهة لمعلمات التّعليم العام عند التواصل مع معلمة صُعوبات التَّعلُّم. منا أن هُناك معوقات تتصل بدور ومسؤولية معلمة ذوات صُعوبات التَّعلُّم وأبرزها تحديد التشابه بين ذَوي صُعوبات التَّعلُّم وبين أقرانهم العاديين داخل الصفوف.

وأجرى الكثيري والدوسري (٢٠٢٠) دِراسَة هدفت إلى التَعَرُّف على أبرز المعوقات التي تواجه بَرامج صُعوبات التَّعلُّم بالمَرحَلَّة المُتَوسِطة، والكَشف عن أهم الحلول المقترحة لتجاوز تِلكَ المعوقات. تم استخدام المنهج المسحي التحليلي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلمة ومديرة. وكشفت نَتائِج هذه الدِراسَة أن هُناك العديد من المعوقات التي تواجه بَرامج صُعوبات التَّعلُّم، وأبرزها المعوقات التي تتعلق بالطُلاَّب، والمعوقات الإدارية والمالية.

أما في مجال التحديات التي تواجه بَرامج صُعوبات التَّعلُّم، فقد أجرى الجهني (٢٠٢١) دِراسَّة تهدف إلى الكَشف عن أبرز التحديات التي تواجه قادة المَدارس أثناء تقديم بَرامج صُعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرهم. والكَشف عن أثر مُتَغَير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمَرحَلَّة الدراسية على تحديد تِلكَ التحديات. واتبعت هذه الدِراسَّة المنهج المسحي التحليلي، وتم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (١١٠) مدير مدرسة، كشفت نَتائِج الدِراسَّة أن أبرز التحديات التي تواجه قادة المَدارس أثناء تقديم بَرامج صُعوبات التَّعلُّم هي تحديات إدارية وتنظيمية وبيئية، وتحديات تتعلق بمجتمع المدرسة، وتحديات تتعلق بالطُلاَّب وأسرهم. وكشفت النَتائِج أن كافَّة هذه التحديات جاءت بمُستوى مرتفع. ووضحت الدِراسَّة أن هُناك فُروق ذات دَلالَة إحصائيا في مِحوَر التحديات المدرسية تُعزى لمُتَغَير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

وأجرى السعيدي (٢٠٢١) دِراسَّة تهدف إلى تقييم الخَدمات التي يتم تقديمها لذَوي صُعوبات التَّعلُّم والتي تشمل البَرامج التَربويَّة والأساليب العلاجية. تم استخدام المنهج المسحي التحليلي، وتم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) أخصائياً في غرف المصادر في الكويت. أظهرت نتائج الدِراسَّة أن مُستوى تقييم الخَدمات التي يتم تقديمها لذَوي صُعوبات التَّعلُّم مِن وِجهَة نَظَر الأخصائيين جاء بدَرَجَة مُتَوسِطة. وقد كشفت الدِراسَّة بأنه لا يوجد فُروق دالة إحصائيا في تقييم المقدمة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم تُعزى لمُتَغَيرات الدِراسَّة وهي الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى أبا حسين (٢٠٢١) دِراسَّة هدفت إلى الكَشف عن مدى القواعد والأسس المستخدمة في بَرامج صُعوبات التَّعلُّم والتي يتم تقديمها في مَدارس التّعليم العام. بالإضافة إلى تحديد مدى ملائمة وأهلية تِلكَ البَرامج للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم وقُدراتهم. كَما سعت هذه الدِراسَّة إلى تقديم اقتراح لرفع جودة تقييم وتَشخيص بَرامج صُعوبات التَّعلُّم، وتحديد إسهاماته التي صمم من أجلها. واتبعت هذه الدِراسَّة المنهج المسحي، وتم جمع البيانات بواسطة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلماً ومعلمة، كشفت نَتائِج الدِراسَّة أن مُستوى تطبيق معلمي ذَوي صُعوبات التَّعلُّم للإجراءات المدَرَجَة في الدِراسَّة يتفاوت ما بين المُتَوسِط والمرتفع. كَما أن المقترح الذي قدمته الدِراسَّة يحتوي على عِدة إجراءات تتضِمنَ تفعيل البحوث العلمية في هذا المجال، وسن القوانين والتي تضِمنَ الحفاظ على كفاءة بَرامج صُعوبات التَّعلُّم،

وتوفير أدوات تقييم لتلك البَرامج، بالإضافة إلى تدريب المعلمين ورفع كفاءاتهم، وإشراك أسر الطلبة في البَرامج المخصَّصَة لأطفالهم ذَوي صُعوبات التَّعلُّم.

أجرى الشطي والناطور (٢٠٢٢) دِراسَّة هدفت إلى تحديد أبرز المعيقات التي تواجه عَمليَّة تقديم خَدمات الانتقال للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم. واتبعت هذه الدِراسَّة المنهج النوعي لتحقيق أهدافها. كَما استعانت الدِراسَّة بالمقابلة كأداة رئيسية لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً وولي أمر. وكشفت نَتائِج هذه الدِراسَّة أن خَدمات الانتقال المقدمة للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم تواجه عِدة معيقات أبرزها محدودية الوعي بأهميَّة خَدمات الانتقال لدى الطلبة وأسرهم، بالإضافة إلى عدم تعاون الجهات المعنية بتقديم تِلكَ الخَدمات، كَذلِك محدودية الوقت المخصَّص في المَدارس لتزويد الطلبة بخَدمات الانتقال وكَذلِك محدودية الكوادر البشرية المسؤولة عن تقديم هذه الخَدمات في المدارس، فضلاً عن إنكار الأسر لمشكلات صُعوبات التَّعلُّم لدى أبنائهم والتي تدفعهم إلى منع مشاركتهم في هذه الخَدمات.

كَما أجرى الدوسري والمالكي (٢٠٢٢) دِراسَّة هدفت إلى الكَشف عن واقع تنسيق الخَدمات الانتقالية التي يتم تقديمها في المرحلتين المُتَوسِطة والثَّانَويَّة. كَما سعت الدِراسَّة نَحوَ الكَشف عن أبرز المُشكِلات التي تواجه عَمليَّة تنسيق الخَدمات الانتقالية بين المعلمين وبين التربويين في المدارس. واتبعت هذه الدِراسَّة المنهج المسحي لتحقيق أهدافها. تم جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (١١٢) معلما ومشرفاً، وكشفت نَتائِج هذه الدِراسَّة أن مُستوى تنسيق الخَدمات الانتقالية جاء بمُستوى عالٍ، كَما كشفت النَتائِج عن عِدة مشكلات تعاني منها عَمليَّة تنسيق الخَدمات الانتقالية والتي تَتَمثَّل في التركيز على الناحية الأكاديمية للطلبة وإهمال الجَوانب الانتقالية عند مراجعة الخطط الفردية للطلبة، بالإضافة إلى محدودية فرق العمل المخصَّصَة لتنفيذ الخطط الفردية للطلبة، بالإضافة إلى كثرة الأعباء الوظيفية للمعلم والتي تحد من اهتمامه بتنفيذ الخطط الانتقالية للطلبة.

التعقيب على الدِّراسات السَّابِقَة:

تضمنت الدراسات السابقة موضوع تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، وقد تنوعت هذه الدراسات في أهدافها، ففي دراسة قحطاني والكثيري (٢٠٢٠)، تم التركيز على

تحديات المعلمات في برامج صعوبات التعلم، ودراسة الكثيري والدوسري (٢٠٢٠)، فقد تم التركيز على معوقات تنفيذ برامج صعوبات التعلم، ودراسة الجهني (٢٠٢١) هدفت تقديم نظرة شاملة حيال التحديات الإدارية والتنظيمية والبيئية، بينما هدفت دراسة السعيدي (٢٠٢١) إلى تقييم الخدمات المقدمة لطلاب صعوبات التعلم، مع التركيز على البرامج التربوية والأساليب العلاجية، بينما ركز هدفت دراسة أبا حسين (٢٠٢١) على معيقات برامج صعوبات التعلم في المدارس العامة، مع تحديد أهم الإجراءات التي يجب اتخاذها لتحسين جودة التقييم والتشخيص، وبالتالي ظهر تنوع الاحتياجات والخدمات في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

اختلفت مناهج البحث المستخدمة، فقد أُستخدم المنهج المسحي كما في دراسات الحساني (٢٠١٥)، والدوسري والمالكي (٢٠٢٢) وأبا حسين (٢٠٢١) والسعيدي (٢٠٢١)، واستخدام المنهج النوعي كما في دراسات (Merchant, & Gajar,١٩٩٧) ودراسة الشطي والناطور (٢٠٢٢). وبالنسبة لمجتمعات الدراسات السابقة، فقد تفاوتت هذه الدراسات في مجتمعاته ما بين المعلمين كدراسة الدوسري والمالكي (٢٠٢٢) والمديرين كدراسة الجهني (٢٠٢١) ، والأخصائيين كدراسة السعيدي (٢٠٢١). ويظهر أن اختلاف البيئات والدول التي نفدت فيها الدراسات السابقة، فتظهر بعض الدول الأجنبية كدراسة (Cheong, & Syed Yahya,2012) ودراسة (Merchant, & Gajar,١٩٩٧)، أما عربيًا فنفذت دراسات مثل الحساني (٢٠١٥) والتي تم إجراؤها في السعودية ودراسة السعيدي (٢٠٢٠) في الكويت. أما أدوات جمع البيانات فقد اتفقت الدراسة الحالية باستخدام الاستبانة مع دِراسَّة أبا حسين (٢٠٢١)، ودِراسَّة الجهني (٢٠٢١) ودراسة الدوسري والمالكي (٢٠٢٢).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، والتعرف على المنهج المناسب للدراسة، وكيفية تحديد عينة الدراسة، والاطلاع على الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة. وتختلف الدراسة الحالية عن سابقاتها بسبب تطوير أداتها بناءً على أسس التعليم في المملكة العربية السعودية، مع اعتمادها على فلسفته ومبادئه، وتوافقها مع نظام التعليم في المملكة. بالإضافة إلى ذلك، تتناول الدراسة الوضع الراهن في مدينة مكة المكرمة، وهو موضوع لم يتم دراسته سابقًا في هذا السياق.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدِراسّة

استخدم في الدراسة الحالية المنهج المسحي ملاءمته لطبيعة الدراسة التي هدفت التعرف إلى تأثير غياب برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

مُجتمع الدِراسَّة وعينتها:

يتكون مجتمع هذه الدِراسَّة من كافَّة معلمي التّعليم العام في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة في منطقة مكة المُكرَّمة في المملكة العربية السعودية. حيث أَشارتْ إحصائيات وزارة التّعليم والمنشورة على الموقع الإلكتروني للهيئة العامة للإحصاء إلى وُجود (٣٣,٥٠٠) مدرسة ثانوية حكومية في المملكة، ويشرف على تدريس هؤلاء الطلبة أكثر من (٥٥٢٦٥) معلم ومعلمة (STATS,2022).

تكونت عينة الدراسة من (٢٥١) معلماً ومعلمة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عَيّنَة الدِراسَّة تبعاً للخصائص الشخصية:

الجدول (١)

توزيع عَيِّنَة الدِراسَّة حسب مُتَغَير الجنس

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٥٣	٦١٪
	أنثى	٩٨	٣٩٪
المؤهل العلمي	دبلوم	١٥	٦٪
	بكالوريوس	١٨٦	٧٤,١٪
	دراسات عليا	٥٠	١٩,٩٪
	المجموع	٢٥١	١٠٠٪

أداة الدِراسّة:

قام الباحثان بتطوير مقياس تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة كأداة للدِراسَّة، حيث تَمَّ إعداد وتطوير المقياس ليتناسب مع عنوان الدِراسَّة وذلك مِن خِلال الاطلاع على الدِّراسات السَّابِقَة المتعلقة بموضوع الدِراسَّة والأدب النظري ولتحقيق أهداف الدِراسَّة، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من جزئين الأول يحتوي على الخصائص

الشخصية لأفراد العَيِّنَة، ويشمل متغيرين: الجنس، والمؤهل العلمي، والجزء الثاني يحتوي على (٢٤) عِبارَة تهدف إلى دِراسَة تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة، وتم توزيع هذه العبارات على أربعة محاور هي: التَأثير الأسري والإداري، الجانب الأكاديمي، مَهارات الانتقال، التَأثير النفسي والاجتماعي. تم الاعتماد على مِقياس ليكرت الخماسي لتدرج عبارات المِقياس والتي تتدرج الإجابة عليها بين (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) تباعًا لكافة العبارات، وللحكم على متوسط استجابات عينة الدراسة تم اعتماد المعادلة التالية:

$$\frac{5-1}{3} = \frac{4}{5} = \text{وهذه القيمَة تساوي طول الفئة } 0.80$$

الجـــدول (٢)

المـدى المعّـدل لـدرجـات المِقيـــاس

المُتوسط الحسابي	1-1.80	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5.00
المُستوى	منخفض جداً	منخفض	مُتَوسِط	مرتفع	مرتفع جداً

صـــــدق الأداة:

لاستخراج دلالات الصدق في الدراسة، تم الاعتماد على الصدق الظاهري والصدق البنائي.

الصـدق الظـاهـــري (Face Validity):

تَمَّ عرض أداة الدِراسَة على مجموعة من المحكمين والمختصين عددهم ثمانية محكمين، حيث قاموا بفحص محتوى أداة الدِراسَة وتحليل فقراتها، وقد تَمَّت دِراسَة جميع الملاحظات والاقتراحات وأجريت جميع التعديلات في ضوء توصيات وآراء هيئة المحكمين.

الصـدق البنـائـي (Construct Validity):

يهدف هذا الاختِبار إلى التأكد من مدى انسجام النَتائِج التي حصل عليها الباحثين من استخدامه لأداة القياس ويتحَقَّقَ هذا الانسجام عندما يكون هناك دَرَجَة عالية من الارتباط بين عبارات المِقياس والدَرَجَة الكُلِّية مما يعني صدقها البنائي (العيسى، ٢٠٢٣). يظهر الجدول (٣) نَتائِج الصدق البنائي.

الجـــــدول (٣)

معاملات الارتباط بين العِبارَة ومِحوَرها ومع الأداة ككل

المِحـــوَر	رقم العبارَة	معامل الارتباط مع المِحوَر	معامل الارتباط مع الأداة	المِحـــوَر	رقم العبارَة	معامل الارتباط مع المِحوَر	معامل الارتباط مع الأداة
التَأثير الأسري والإداري	1	٠,٦٩٣**	٠,٥٤٠**	مَهـــارات الانتقال	1	٠,٨١٢**	٠,٧٢٧**
	2	٠,٧٣٢**	٠,٦٣٦**		2	٠,٨١٣**	٠,٧٢٩**
	3	٠,٧٨٧**	٠,٦٣٧**		3	٠,٧٦٤**	٠,٧١٥**
	4	٠,٧٥١**	٠,٦٣٥**		4	٠,٧٨٢**	٠,٧٣٥**
	5	٠,٧١٢**	٠,٥٦٩**		5	٠,٨٢٦**	٠,٧٣٧**
	6	٠,٧٣٢**	٠,٧٠٨**		6	٠,٨٢٤**	٠,٧٤٩**
الجانـــب الأكاديمي	1	٠,٧٦٠**	٠,٧٠٨**	التَـــأثير النفســـي والاجتماعي	1	٠,٧٧٦**	٠,٧٠٣**
	2	٠,٧٩٨**	٠,٧١٦**		2	٠,٨٣٠**	٠,٧٦٦**
	3	٠,٧٦٨**	٠,٦٩٩**		3	٠,٨٦١**	٠,٧٣٧**
	4	٠,٨٣٠**	٠,٧٥٤**		4	٠,٨٢٨**	٠,٧١٥**
	5	٠,٨٢٤**	٠,٧٥٧**		5	٠,٧٨٨**	٠,٦٧٩**
	6	٠,٧٨٨**	٠,٧٤٩**		6	٠,٧٦٥**	٠,٧٥١**
** دال إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠١)				* دال إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥)			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات ارتباط العبارات مع المِحوَر قد تَراوَحَت بين (٠,٦٩٣-٠,٨٦١)، ومع الأداة ككل (٠,٥٤٠-٠,٧٦٦) وجميعها دالة إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠١)، وهذه القيم تقود إلى وصف المِقياس بالصدق.

ثبـــــات الأداة:

لفحص ثبات المقياس تم إجراء اختبار كرونباخ الفا، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجـــــدول (٤)

قيـم معامـلات الثَبات وفقًا لاختبار (Cronbach Alpha)

المِحـــوَر	عـــدد العبـــارات	Cronbach Alpha
التَأثير الأسرى والإداري	٦	٠,٨٢٨
الجانب الأكاديمي	٦	٠,٨٨٣
مَهارات الانتقال	٦	٠,٨٨٨
التَأثير النفسي والاجتماعي	٦	٠,٨٩٢
المِقياس ككل	٢٤	٠,٩٥٥

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٤) إلى أن معامل ثَبات كرونباخ ألفا على المُستوى الكُلِّي بَلَغَ (٠,٩٥٥)، وتَراوَحَت قيمَة معامل ثَبات محاور المِقياس بين (٠,٨٢٨-٠,٨٩٢)، وتُعتَبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدِراسَّة ومناسبة وتخضع لدَرَجَة من الاعتمادية والثَبات كونها أكبر من (٧٠%).

اختِبـار التجـزئـة النصفيـة (Split-Half Reliability):

كما تم استخراج معاملات ثبات التجزئة النصفية، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجـــدول(٥)

قيم معاملات الثَبات وفقًا لاختِبار (Split-Half Coefficient)

المِحـوَر	عـدد العبـارات	ثبات التجـزئة النصفيـة
التَأثير الأسري والإداري	٦	٠,٧٦٤
الجانب الأكاديمي	٦	٠,٨٦٦
مَهارات الانتقال	٦	٠,٨٧٠
التَأثير النفسي والاجتماعي	٦	٠,٨٥٣
المِقياس ككل	٢٤	٠,٩٢١

بالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول رقم (٥)، نجد أن نتيجة اختِبار التجزئة النصفية على المُستوى الكُلِّي بَلَغَ (٠,٩٢١)، وتَراوَحَت قيمَة معامل ثَبات محاور المِقياس بين (٠,٧٦٤-٠,٨٧٠)، لذا يمكن وصف هذا المِقياس بالثَبات.

نتـائـج الـدراسـة

السؤال الأول، والذي نُص على: "ما تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلمي التَّعلُّم العام؟"

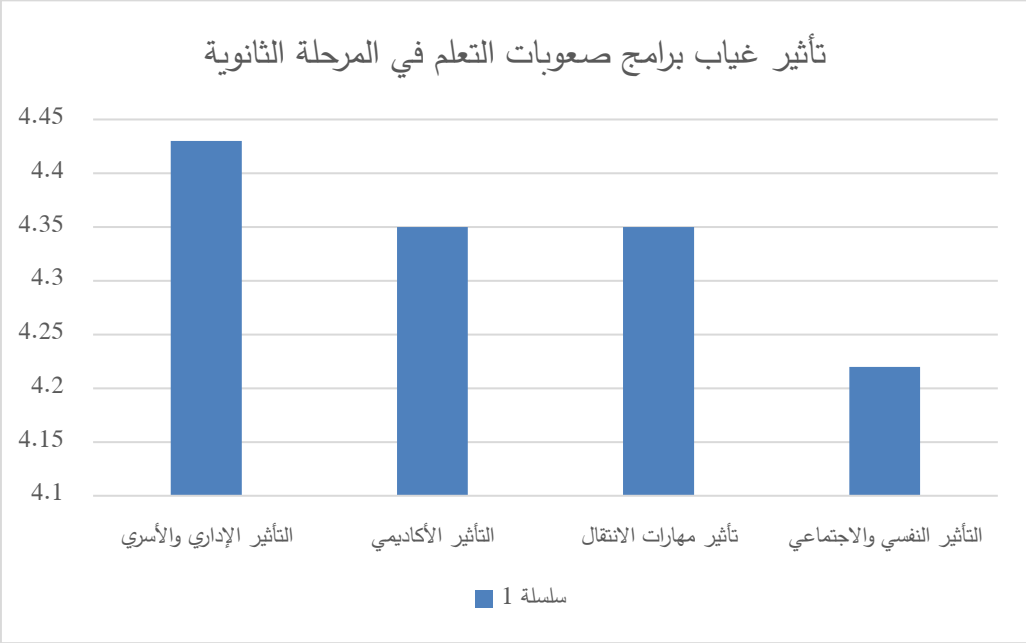
تَمَّ استخراج المُتَوسِطات الحِسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات معلمي التّعليم العام نحو محاور تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم على تَلبِيَة حَاجات الطلبة والمُتَمَثلة بـ(التَأثير الأسري والإداري، والجانب الأكاديمي، ومَهارات الانتقال، والتَأثير النفسي والاجتماعي) وجاءت النَتائِج كَما هي مُوضَّحة في الجدول رقم (٦).

الجـــــدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محاور الأداة

المِحـــوَر	محـــــاور الـدِراسّـــــَة	المُتَوسِط الحِسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المُستوى	الرتبة
الأول	التَأثير الأسري والإداري	٤,٤٢	٠,٥٣٢	٨٨,٤٪	مرتفع جدًا	١
الثاني	الجانب الأكاديمي	٤,٣٥	٠,٦٠٧	٨٧٪	مرتفع جدًا	٢
الثالث	مَهارات الانتقال	٤,٣٥	٠,٦٢٤	٨٧٪	مرتفع جدًا	٣
الرابع	التَأثير النفسي والاجتماعي	٤,٢٢	٠,٦٩٥	٨٤,٤٪	مرتفع جدًا	٤
الدَرَجَة الكُلِّية		٤,٣٣	٠,٥٥٠	٨٦,٦٪	مرتفع جدًا	
تم احتساب النسبة المئوية مِن خِلال المعادلة التالية: الوسط الحِسابي÷ أعلى وزن (٥)×١٠٠						

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم المُتَوسِطات الحِسابية لمحاور تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة تَراوَحَت بين (٤,٢٢–٤,٤٢)، حيث حصل مِحوَر (التَأثير الأسري والإداري) على المرتبة الأولى بمُتَوسِط حِسابي (٤,٤٢) وبنسبة مئوية (٨٨,٤%) وبمُستوى مرتفع جدًا من التقدير، وبانحراف معياري (٠,٥٣٢).



المِحـــوَر الأول: التَأثـــير الأســـري والإداري:

تم استخراج المُتَوسِطات الحِسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات عينة الدراسة نحو العبارات المتعلقة بقياس مِحوَر (التَأثير الأسري والإداري)، والذي تَمَّ قياسه اعتمادًا على (٦) عبارات والمُوضَّحة في الجدول رقم (٧).

الجـــدول (٧)

نَتـائِـج ومُـؤشِـرات (التَـأثـير الأسـري والإداري)

A	العِبـــــارَة	المُتَوسِط الحِسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المُستوى	الرتبة
3	غِياب ممارسات التَشخيص والتدخل وبناءً الخطط التَربويَّة الفردية للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم.	٤,٤٩	٠,٧٠٦	٨٩,٨	مرتفع جدًا	1
2	الافتقار لعمليات الكَشف والتَعَرُّف عن حالات صُعوبات التَّعلُّم غير المشخصة.	٤,٤٥	٠,٧١١	٨٩	مرتفع جدًا	2
1	نقص التواصل بين الأسر وبين معلمي الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم.	٤,٤٥	٠,٧١٦	٨٩	مرتفع جدًا	3
5	نقص توعية الأقران بطرق التعامل مع أقرانهم.	٤,٤٣	٠,٧١٤	٨٨,٦	مرتفع جدًا	4
4	نقص التثقيف المستمر بمفاهيم صُعوبات التَّعلُّم وسبل التعامل معها.	٤,٤١	٠,٧٠١	٨٨,٢	مرتفع جدًا	5
6	الافتقار لدعم أسر الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم ومحدودية إرشادهم في التعامل مع احتياجات أبنائهم.	٤,٣٠	٠,٨٠١	٨٦	مرتفع جدًا	6
	الدَرَجَة الكُلِّية لِمحوَر التَأثير الأسري والإداري	٤,٤٢	٠,٥٣٢	٨٨,٤ ٪	مرتفع جدًا	

يتضح من الجدول (٧) أن الفقرة (٣) احتلت الرتبة الأولى بمتوسط (٤,٤٩)، والفقرة (٢) احتلت الرتبة الثانية بمتوسط (٤,٤٥)، والفقرة (١) احتلت الرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٤٥)، والفقرة (٥) احتلت الرتبة الرابعة، والفقرة رقم (٤) احتلت الرتبة الخامسة، وكانت جميعها بتقدير مرتفع جداً. وجاء متوسط درجات محور التأثير الأسري والإداري (٤,٤٢)، وبتقدير مرتفع جداً.

المِحوَر الثاني: الجانب الأكاديمي:

تم استخراج المُتَوسِطات الحِسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات عينة الدارسة نحو العبارات المتعلقة بقياس مِحوَر (الجانب الأكاديمي)، والذي تَمَّ قياسه اعتمادًا على (٦) عبارات والمُوضَّحة في الجدول رقم (٨).

الجـــدول (٨)

نَتائِج ومُؤشِرات الإحصاء المسحي لِمحوَر (الجانب الأكاديمي)

B	العِبـــــارَة	المُتوسِط الحِسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المُستوى	الرتبة
1	ظهور تحديات في المجلات الأكاديمية المرتبطة باحتياجات الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في هذه المَرحَلَّة.	٤,٤٧	٠,٧٢٣	٨٩,٤	مرتفع جدًا	١
2	استمرار مشكلات عدم إتقان مَهارات القراءة والكتابة والرياضيات لدى الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم التي لازالت بحاجة للتطوير والتحسين.	٤,٣٩	٠,٧٣١	٨٧,٨	مرتفع جدًا	٢
3	غياب المتابعة المستمرة لمتطلبات المَرحَلَّة الخاصَّة بإعداد الواجبات والتقارير والاستعداد لدى الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم.	٤,٣٦	٠,٧١٠	٨٧,٢	مرتفع جدًا	٣
6	افتقار الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم لاستراتيجيات التَّعلُّم الفعالة اللازمة للنجاح في المدرسة.	٤,٣٥	٠,٧٧٣	٨٧	مرتفع جدًا	٤
4	مواجهة الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم لمشكلات في مَهارات الدفاع عن الذات مثل رد الإساءة اللفظية أو منع التنمر اللفظي أو الجسدي.	٤,٣٠	٠,٨٢٧	٨٦	مرتفع جدًا	٥
5	عدم امتلاك الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم للمَهارات الدراسية مثل المذاكرة ودخول الاختِبارات والتَّعلُّم وغيرها.	٤,٢٢	٠,٨١١	٨٤,٤	مرتفع جدًا	٦
الدَرَجَة الكُلِّية لِمحوَر الجانب الأكاديمي		٤,٣٥	٠,٦٠٧	٪٨٧	مرتفع جدًا	

يتضح من الجدول (٨) أن الفقرة (١) احتلت الرتبة الأولى بمتوسط (٤,٤٧)، والفقرة (٢) احتلت الرتبة الثانية بمتوسط (٤,٣٩)، والفقرة (٣) احتلت الرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٣٦)، والفقرة (٦) احتلت الرتبة الرابعة بمتوسط (٤,٣٥)، والفقرة (٤) احتلت الرتبة الخامسة بمتوسط (٤,٣٠)، وكان تقديرها جميعها مرتفع جداً، وكان متوسط الدرجات الكلية لمحور الجانب الأكاديمي بمتوسط (٤,٣٥)، وبتقدير مرتفع جداً أيضاً.

المِحـوَر الثـالـث: مَهـارات الانتقـــال:

وتم استخراج المُتَوسِطات الحِسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات عينة الدراسة نحو العبارات المتعلقة بقياس مِحوَر (مَهارات الانتقال)، والذي تَمَّ قياسه اعتمادًا على (٦) عبارات والمُوضَّحة في الجدول رقم (٩).

الجـــدول (٩)

نَتائِج ومُؤشِرات الإحصاء المسحي لِمحوَر (مَهارات الانتقال)

C	العِبـــــارَة	المُتَوسِط الحِسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المُستوى	الرتبة
1	**نقص التعريف بالمهن التي يمكن أن يشغلها الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم مستقبلًا.**	٤,٤٤	٠,٧٣٧	٨٨,٨	**مرتفع جدًا**	١
2	**افتقار التوجيه المُناسب للتَخصُصَات الأكاديمية المستقبلية التي من الممكن أن يتخصَّصَ بها الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم.**	٤,٤١	٠,٧٢٣	٨٨,٢	**مرتفع جدًا**	٢
6	**عدم تطوير مَهارات تقرير المصير لدى الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم مثل اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المستقبلية.**	٤,٣٧	٠,٧٣٤	٨٧,٤	**مرتفع جدًا**	٣
5	**صعوبة تقبل الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم للمرحلة الدراسية الجديدة.**	٤,٣٣	٠,٨١٤	٨٦,٦	**مرتفع جدًا**	٤
4	**عدم قُدرة الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم على التعبير عن حَاجاتهم ورغباتهم وتصوراتهم في هذه المَرحلَة.**	٤,٢٩	٠,٨٣٨	٨٥,٨	**مرتفع جدًا**	٥
3	**الافتقار لقُدرة الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في الاعتماد على أنفسهم داخل وخارج المدرسة.**	٤,٢٤	٠,٨١٨	٨٤,٨	**مرتفع جدًا**	٦
	الدَرَجَة الكُلِّية لِمحوَر مَهارات الانتقال	٤,٣٥	٠,٦٢٤	٪٨٧	**مرتفع جدًا**	

يتضح من الجدول (٩) أن الفقرة (١) احتلت الرتبة الأولى بمتوسط (٤,٤٤)، والفقرة (٢) احتلت الرتبة الثانية بمتوسط (٤,٤١)، والفقرة (٦) احتلت الرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٣٧)، والفقرة (٥) احتلت الرتبة الرابعة بمتوسط (٤,٣٣)، والفقرة (٤) احتلت الرتبة الخامسة بمتوسط (٤,٢٩)، وكان تقديرها جميعها مرتفع جداً، وكان متوسط درجات محور مهارات الانتقال الكلي (٤,٣٥)، وبتقدير مرتفع جداً.

المِحوَر الرابع: التَأثير النفسي والاجتماعي:

تم استخراج المُتَوسِطات الحِسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات المستجيبين نحو العبارات المتعلقة بقياس مِحوَر (التَأثير النفسي والاجتماعي)، والذي تَمَّ قياسه اعتمادًا على (٦) عبارات والمُوضَّحة في الجدول رقم (١٠).

الجـــدول (١٠)

نَتائِج ومُؤشِرات الإحصاء المسحي لِمحوَر (التَأثير النفسي والاجتماعي)

D	العِبـــــارَة	المُتَوسِط الحِسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المُستوى	الرتبة
6	مشكلات في السيطرة على الانفعالات السريعة التي تحدث مع الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم.	٤,٣٥	٠,٧٣٤	٨٧	مرتفع جدًا	١
2	ضعف تفاعل الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم مع معلميهم وأتباع توجيهاتهم.	٤,٢٦	٠,٨٦٤	٨٥,٢	مرتفع جدًا	٢
5	ضعف فرصة مُشارَكة الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم مع أقرانهم في أنشطة اللعب خلال فترة الاستراحة.	٤,٢٣	٠,٨٢٠	٨٤,٦	مرتفع جدًا	٣
4	قصور في إتباع الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم للوائح والأنظمة المدرسية.	٤,١٧	٠,٨٦٢	٨٣,٤	مرتفع	٤
1	عدم تطور المَهارات الاجتماعية لدى الطلبة مثل رد السلام والبدء بالنقاشات.	٤,١٦	٠,٩٧٥	٨٣,٢	مرتفع	٥
3	عدم تمكن الطلبة من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم من تكوين علاقات جديدة مع الطلبة.	٤,١٤	٠,٩٠١	٨٢,٨	مرتفع	٦
الدَرَجَة الكُلِّية لِمحوَر مَهارات الانتقال		٤,٢٢	٠,٦٩٥	٨٤,٤٪	مرتفع جدًا	

يتضح من الجدول (١٠) أن الفقرة (٦) احتلت الرتبة الأولى بمتوسط (٤,٣٥)، والفقرة (٢) احتلت الرتبة الثانية بمتوسط (٤,٢٦)، والفقرة (٥) احتلت الرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٢٣)، والفقرة (٤) احتلت الرتبة الرابعة بمتوسط (٤,١٧)، والفقرة (١) احتلت الرتبة الخامسة بمتوسط (٤,١٦)، وكانت جميعها بتقدير مرتفع ومرتفع جداً، وكان متوسط درجات محور مهارات الانتقال ككل (٤,٢٢) وبتقدير مرتفع جداً.

نتائج السؤال الثاني، والذي يَنُص على: "هل توجد فُروق ذات دَلالَة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيّنَة الدِراسَّة نحو تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم بناءً على مُتَغَيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال،. تَمَّ استخدام اختِبار (Independent- Samples T-Test) والمُوضَّحة نَتائِجه في الجدول رقم (١١).

الجـــــدول (١١)

نَتائِج اختِبار (Independent- Samples T-Test) لفُروق مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيِّنَة الدِراسَّة والتي تُعزى لمُتَغَير (الجنس)

المِحـــــوَر	الجنس	التكرار	المُتَوسِط الحِسابي	الانحراف المعياري	قيمَة(T) المحسوبة	قيمَة(T) الجدولية	Sig
التَأثير الأسري والإداري	ذكر	١٥٣	٤,٤١	٠,٥٨١	-٠,٧٢٣	١,٩٦٠	٠,٤٧٠
	أنثى	٩٨	٤,٤٥	٠,٤٤٨			
الجانب الأكاديمي	ذكر	١٥٣	٤,٣٣	٠,٦٦٦	-٠,٦٦٥	١,٩٦٠	٠,٥٠٧
	أنثى	٩٨	٤,٣٨	٠,٥٠٢			
مَهارات الانتقال	ذكر	١٥٣	٤,٣٣	٠,٦٧٦	-٠,٥٤٤	١,٩٦٠	٠,٥٨٧
	أنثى	٩٨	٤,٣٧	٠,٥٣٤			
التَأثير النفسي والاجتماعي	ذكر	١٥٣	٤,٢٠	٠,٧٦٢	-٠,٦٤٣	١,٩٦٠	٠,٥٢١
	أنثى	٩٨	٤,٢٥	٠,٥٧٧			
المؤشر الكُلّي	ذكر	١٥٣	٤,٣٢	٠,٦٠٣	-٠,٧١٧	١,٩٦٠	٠,٤٧٤
	أنثى	٩٨	٤,٣٦	٠,٤٥٧			

أظهرت نَتائِج الجدول رقم (١١) عدم وُجود فُروق ذات دَلالَة إحصائية عن مُستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لاستجابات أفراد عَيّنَة الدِراسَّة نحو محاور الدِراسَّة والمُؤَشر الكُلّي تُعزى لمُتَغَير الجنس استنادًا إلى قيمَة (T) المحسوبة لجميع المحاور بالإضافة إلى المُؤَشر الكُلّي والتي جاءت قيمها أقل من القيمَة الجدولية والبالغة (١,٩٦٠).

تَمَّ احتساب المُتَوسِطات الحِسابية والانحرافات المعياري لدرجات تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم تُعزى للمؤهل التّعليمي، والمُوضَّحة نَتائِجه في الجدول رقم (١٢).

الجـــــدول (١٢)

المُتَوسِطات الحِسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة والتي تُعزى (للمؤهل التّعليمي)

المِحـــــوَر	المؤهل العلمي	التكرار	المُتَوسِط الحِسابي	الانحراف المعياري
التَأثير الأسري والإداري	دبلوم	١٥	٤,٣٩	٠,٤٧٨
	بكالوريوس	١٨٦	٤,٤١	٠,٥٢٧
	دراسات عليا	٥٠	٤,٤٩	٠,٥٧٢
الجانب الأكاديمي	دبلوم	١٥	٤,٠٩	٠,٤٦٢
	بكالوريوس	١٨٦	٤,٣٢	٠,٦١١
	دراسات عليا	٥٠	٤,٥٤	٠,٥٨٦
مَهارات الانتقال	دبلوم	١٥	٤,٢٧	٠,٤٩٩
	بكالوريوس	١٨٦	٤,٣٢	٠,٦١٣
	دراسات عليا	٥٠	٤,٤٥	٠,٦٩٥
التَأثير النفسي والاجتماعي	دبلوم	١٥	٤,١٨	٠,٤٧٣
	بكالوريوس	١٨٦	٤,٢٠	٠,٦٨٧
	دراسات عليا	٥٠	٤,٢٩	٠,٧٨١
المؤشر الكُلِّي	دبلوم	١٥	٤,٢٣	٠,٤٠٣
	بكالوريوس	١٨٦	٤,٣١	٠,٥٤٦
	دراسات عليا	٥٠	٤,٤٤	٠,٥٩٧

تشير المُتَوسِطات الحِسابية في الجدول رقم (١٢) إلى وُجود فُروق ظاهرية بمُتَوسِطات إجابات أفراد عَيِّنَة الدِراسَّة نحو تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم تُعزى لمُتَغَير المؤهل العلمي، ولمعرفة مُستوى الدَلالَة الإحصائية للفُروق في المُتَوسِطات الحِسابية لتقديرات العَيِّنَة تَمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، وكانت النَتائِج كَما هو موضح في الجدول رقم (١٣).

الجـــــدول (١٣)

نَتائِج اختِبار (One Way ANOVA) للكشف عن دَلالَة الفُروق لدرجات تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحلَة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة والتي تُعزى (للمؤهل التّعليمي)

المِحوَر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتَوسِط المربعات	قيمَة (F) المحسوبة	قيمَة (F) الجدولية	Sig
التَـأثير الأسـري والإداري	بين المجموعات	٠,٢٥٤	٢	٠,١٢٧	٠,٤٤٦	٣,٠٠	٠,٦٤١
	داخل المجموعات	٧٠,٥٨٨	٢٤٨	٠,٢٨٥			
	المجموع	٧٠,٨٤٢	٢٥٠				
الجانب الأكاديمي	بين المجموعات	٣,٠٨١	٢	١,٥٤٠	٤,٢٩٤	٣,٠٠	0.015*
	داخل المجموعات	٨٨,٩٦٧	٢٤٨	٠,٣٥٩			
	المجموع	٩٢,٠٤٧	٢٥٠				
مَهارات الانتقال	بين المجموعات	٠,٦٨٨	٢	٠,٣٤٤	٠,٨٨٣	٣,٠٠	٠,٤١٥
	داخل المجموعات	٩٦,٦١٠	٢٤٨	٠,٣٩٠			
	المجموع	٩٧,٢٩٧	٢٥٠				
التَـأثير النفسـي والاجتماعي	بين المجموعات	٠,٣٢٨	٢	٠,١٦٤	٠,٣٣٨	٣,٠٠	٠,٧١٤
	داخل المجموعات	١٢٠,٤٤٣	٢٤٨	٠,٤٨٦			
	المجموع	١٢٠,٧٧١	٢٥٠				
المؤشر الكُلّي	بين المجموعات	٠,٨١٧	٢	٠,٤٠٩	١,٣٥٤	٣,٠٠	٠,٢٦٠
	داخل المجموعات	٧٤,٨٥٤	٢٤٨	٠,٣٠٢			
	المجموع	٧٥,٦٧٢	٢٥٠				

* دال إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥)

تُشير النَتائِج في الجدول رقم (١٣) عدم وُجود فُروق ذات دَلالَة إحصائية عن مُستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لاستجابات أفراد عَيِّنَة الدِراسَّة نحو محاور الدِراسَّة والمُؤَشر الكُلّي تُعزى لمُتَغَير المؤهل العلمي استنادًا إلى قيمَة (F) المحسوبة لجميع المحاور بالإضافة إلى المُؤَشر الكُلّي والتي جاءت قيمها أقل من القيمَة الجدولية والبالغة (٣,٠٠) وجميعها غير دالة إحصائيًا كونها أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني لا توجد فُروق دالة إحصائيًا في مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيِّنَة الدِراسَّة نحو

تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم تُعزى لمُتَغَير المؤهل العلمي, باستثناء مِحوَر الجانب الأكاديمي وهو المِحوَر الوحيد الذي ثبت وُجود فُروق لاستجابات أفراد عَيّنَة الدِراسَّة استنادًا إلى قيمَة (F) المحسوبة والتي جاءت قيمتها أكبر من القيمَة الجدولية والبالغة (٣,٠٠) ودالة إحصائيًا كونها أقل من (٠,٠٥) ولتحديد بين أي من فئات المُستوى التّعليمي تقع الفُروق الدالة تَمَّ استخدام اختِبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والتي تظهر نَتائِجه في الجدول رقم (١٤).

الجـــــدول (١٤)

نَتائِج تحليل اختِبار شافيه للمقارنات البعدية لدرجات الجانب الأكاديمي والتي تُعزى (للمؤهل التّعليمي)

المِحــوَر	المــؤهــل العلمــي	دبلــوم	بكــالوريــوس	دراســات عليــا
الجانب الأكاديمي	دبلوم	-		
	بكالوريوس	0.23	-	
	دراسات عليا	0.45*	0.22	-
* دال إحصائيًا عند مُستوى (٠,٠٥)				

يتضح من الجدول رقم (١٤) من نَتائِج اختِبار شافيه (Scheffe) أن الفرق جاء لحملة مؤهلات الدراسات العليا.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثير كبير لغياب برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية على جميع الأبعاد، الأسرية، والإدارية، والأكاديمية، ومهارات الانتقال، وقد أكدت النتائج في كافة الأبعاد على أن غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مرتفع جداً، وكان محور التأثير الأسري الإداري أكثر المجالات التي يتأثر فيها غياب برامج صعوبات التعلم، يليها الجانب الأكاديمي، ثم التأثير النفسي والاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي ركزت على أهمية وحاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تدخلات ومساندة، كدِراسَّة السلوم (٢٠٢٠)، ودراسة فري وآخرون (Frey et al, ٢٠١٣)، ومع ما ورد في "دليل معلم صُعوبات التَّعلُّم للمرحلتين المُتَوسِطة والثَّانَويَّة (٢٠٢٠)" والذي أكد أهمية بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة.

تظهر نتائج بعد التأثير الإداري والأسري، تأثر الفقرات المرتبطة بممارسات التربية الخاصة، كالتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتشخيص، وتطوير خطط تربوية فردية، وهي نتيجة منطقية لعدم وجود متخصصين ضمن النظام المدرسي في المرحلة الثانوية، والذي يؤدي إلى غياب هذه الممارسات، الأمر الذي يؤثر على تلبية حاجات الطلبة، والتأثير على الخدمات التعليمية المقدمة من معلم التعليم العام وإدارة المدرسة. ويشير آل حسين والكثيري (٢٠١٨) إلى أن هناك تَأثيراً إداريا واضح في عدم قدرة الإدارة على توفير المتطلبات اللازمة لتقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وسيزداد هذا التأثير في حال عدم وجود معلم صعوبات التعلم، وهو ما أتفق مع نتائج الدراسة الحالية. كما يظهر أن أثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة يؤدي إلى ضعف التواصل الأسري مع المدرسة، مما يسبب في حرمان الأسر من فرص التواصل مع متخصص في مجال صعوبات التعلم، وعدم الحصول على المعلومات والدعم الكاف بسبب عدم وجود معلم صعوبات تعلم، أو برنامج يدعم الطلبة في هذه المرحلة.

تظهر نتائج بُعد الجانب الأكاديمي بأن غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ لأن لديهم احتياجات تعلم خاصة تتطلب استراتيجيات معَيّنَة ودعمًا إضافيًا، وفي حال لم توفر هذا الدعم، فإنهم قد يواجهون صعوبة في فهم المفاهيم والمواد الدراسية، وبالتالي يمكن أن ينخفض أداؤهم الأكاديمي. كما أن غياب البرامج المخصصة قد يؤدي إلى تأخر في التقدم الأكاديمي، خاصة إذا لم يتم تعزيز مهارات الطلبة ومعالجة احتياجاتهم الفردية، وهذا التأخر يمكن أن يؤثر على تطور مهارات التعلم –كالقراءة والكتابة والمهارات –ويقلل من قدرتهم على التعلم طوال الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع نَتائِج دِراسَة السلوم (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى حاجة الطلبة من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم إلى البَرامج التي تحسن من مَهاراتهم الأكاديمية غِياب هذه المَهارات يجعل عَمليَّة تطورهم واندماجهم مع محيطهم عَمليَّة محدودة جداً.

وتظهر نتائج بُعد مهارات الانتقال أن غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم له تَأثير سلبي على امتلاك الطلاب ذَوي صُعوبات التَّعلُّم لعدد من لمَهارات، وأن المَرحَلَّة الثَّانَويَّة هي مرحلة حاسمة

من حياة الطلبة، تحديدا وان المَرحَلَّة التي تلي المَرحَلَّة الثَّانَويَّة هي مرحلة أما أن تكون جامعية أو مهنية، وكلا الطريقين سوف يكون تجربة جديدة للطلبة، وهو ما يؤكد حاجتهم إلى التمهيد للمراحل المستقبلية من خلال تلك البرامج. وفي سياق متصل، فإن هؤلاء الطلبة يحتاجون لامتلاك مهارات الاستقلالية والاعتماد على النفس من أجل الاستعداد لحياتهم، وغياب برامج صعوبات التعلم يكون بمثابة عائق لامتلاك هذه المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع نَتائِج دِراسَة الدوسري والمالكي (٢٠٢٢) والتي أكدت على أهمية امتلاك مهرات الانتقال لدى ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، وأشارت إلى انه يتم إهمال الجَوانب الانتقالية عند مراجعة الخطط الفردية للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، وهو ما يُؤثر على الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم بِشَكل سلبي.

وتظهر نتائج بُعد التَأثير النفسي والاجتماعي أن غياب برامج صعوبات التعلم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة يؤدي إلى انخفاض مستوى ثقة الطلاب بأنفسهم، حيث يشعرون بالفشل وصعوبة متابعة دروسهم بنفس السُرعة التي يقوم بها زملاؤهم. وهذا التأثير يدفعهم نحو العزلة الاجتماعية، مما يؤثر سلبًا على علاقاتهم الاجتماعية ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية. فضلاً عن أن ضعف تفاعلهم مع معلميهم وتوجيهاتهم يزيد من هذا التأثير، مما يقلل من فعالية العملية التعليمية ويؤثر على تفاعلهم الاجتماعي وقدرتهم على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين وهو ما يؤثر سلبًا على استقرارهم النفسي والتواصل الفعّال مع محيطهم التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في "دليل معلم صُعوبات التَّعلُّم للمرحلتين المُتَوسِطة والثَّانَويَّة (٢٠٢٠)" والذي أكد أن بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة تساهم في التخفيف من حدة الآثار النَفسيَّة والاجتماعية الناتجة عن صُعوبات التَّعلُّم تحديداً وان طُلاَّب هذه المَرحَلَّة يطرأ عليهم تغييرات كثيرة في نفسياتهم وسلوكياتهم وشخصياتهم. وهو ما يؤكد أن غِياب تلك البَرامج يُؤثر بطريقة سلبية على الطلبة في الجانب النفسي والاجتماعي.

كما هدفت الدراسة أيضاً إلى التَعَرُّف على الفُروق في مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيِّنَة الدِراسَّة بناء مُتَغَيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، أظهرت نَتائِج الجدول رقم (١١) عدم وُجود فُروق ذات دَلالَة إحصائية عن مُستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لاستجابات أفراد عَيِّنَة الدِراسَّة نحو محاور الدِراسَّة

والمُؤَشر الكُلّي تُعزى لمُتَغَير الجنس استنادًا إلى قيمَة (T) المحسوبة لجميع المحاور بالإضافة إلى المُؤَشر الكُلّي والتي جاءت قيمها أقل من القيمَة الجدولية والبالغة (١,٩٦٠) وجميعها غير دالة إحصائيًا كونها أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني لا توجد فُروق دالة إحصائيًا في مُتَوسِطات استجابات أفراد عَيّنَة الدِراسَّة نحو تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم تُعزى لمُتَغَير الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع دِراسَّة السعيدي (٢٠٢١) والتي تؤكد بأنه لا يوجد فُروق دالة إحصائيا في تقييم المقدمة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم تُعزى لمُتَغَيرات الدِراسَّة وهي الجنس. كما تتفق هذه النَتائِج مع دِراسَّة السعيدي (٢٠٢٠) والتي أكدت على عدم وُجود فُروق ذات دَلالَة إحصائية في مُستوى قُدرة معلمي مَدارس التّعليم العام الكويتيين على التعامل مع الطلبة من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم والتَعَرُّف على صُعوباتهم تبعا لمُتَغَير الجنس. يمكن تفسير هذه النتيجة، بأن معلمي صُعوبات التَّعلُّم، سواء أكانوا ذكوراً أو إناثا، فلديهم إدراكا كبيرًا لأهمية بَرامج صُعوبات التَّعلُّم ومدى فوائدها على الطلبة في كافة النواحي سواء أكانت أكاديمية أو اجتماعية، لذلك بغض النظر عن جنس المعلم، فإن هناك اتفاق عام حول أهمية بَرامج صُعوبات التَّعلُّم، ويوجد كَذلِك اتفاق عام على المُشكِلات التي قد تنشئ بسبب غِيابها عن الطلبة.

وبالنسبة للفروق في تقدير التأثير بناء على المؤهل الأكاديمي للمعلمين، تُشير النَتائِج في الجدول رقم (١٣) عدم وُجود فُروق لاستجابات أفراد عَيّنَة الدِراسَّة نحو تَأثير غِياب بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة مِن وِجهَة نَظَر معلميهم تُعزى لمُتَغَير المؤهل العلمي، باستثناء مِحوَر الجانب الأكاديمي وهو المِحوَر الوحيد الذي ثبت وُجود فُروق لاستجابات أفراد عَيّنَة الدِراسَّة. تتفق هذه النتيجة مع دِراسَّة السعيدي (٢٠٢١) والتي تؤكد بأنه لا يوجد فُروق دالة إحصائيا في تقييم المقدمة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم تُعزى لمُتَغَيرات الدِراسَّة المؤهل العلمي. يمكن أن يكون السبب في هذه النتيجة أن المعلمين باختلاف مؤهلاتهم التّعليمية متفقين حول أهمية بَرامج صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الثَّانَويَّة على تَلبِيَة حَاجات الطلبة، حيث أن مؤهلهم التّعليمي امرأ فارقاً في قدراتهم التّعليمية، وليس له علاقة في إدراكهم لأهمية تلك البَرامج، كون أهميتها امرأ بديهياً ومعلومة مؤجودة بِشَكل مسبق لدى معظم المعلمين.

التَّوصيات:

في ضوء ما توصَّلت إليه نَتائِج الدِراسَّة الحاليَّة، فيمكن التوصية بما يلي:

- توفير خدمات التربية الخاصة في المرحلة الثانوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال غرف المصادر، وتوظيف معلمي صعوبات التعلم في هذه المرحلة بعد تأهيلهم.
- تقديم ورشات عمل للمعلمين والمشرفين لتعزيز فهمهم لاحتياجات الطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم وكيفية تقديمها.
- تعزيز التعاون بين المدارس والمؤسسات الأخرى مثل المنظمات غير الحكومية والجمعيات الخيرية لتقديم دعم إضافي للطلبة ذَوي الصُعوبات في التَّعلُّم.

بالنسبة لتوصيات الدراسة في المجال البحثي، فإن الحاجة ماسة إلى أعادة دراسة الدراسة بمناطق ومدن أخرى في المملكة العربية السعودية للوصول إلى تأكيد استنتاجات الدراسة الحالية بتأثر غياب برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية على مجالات عدة على الطلبة وبيئة المدرسة. كما يظهر أن الحاجة ماسة إلى تنفيذ دراسات لإيجاد حلول لتحسين ممارسات الانتقال، والجانب النفسي والاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتطوير الجوانب الإدارية المنظمة لخدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

قـــائمـــة المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــــة:

أبا حسين، وداد (٢٠٢١). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتَشخيص في بَرامج صُعوبات التَّعلُّم. *المجلة التَربويَّة لجامعة سوهاج*. ٨٥(١) ٩٩٥-١٠٤٣.

أبو نيان، عبد الرحمن، والعمار، اريج (٢٠١٥). وعي مديرات المَدارس ومعلمات صُعوبات التَّعلُّم بالقواعد التنظيمية لبَرامج صُعوبات التَّعلُّم وتطبيقهن إياها. *مجلة التَربيَّة الخاصَّة والتأهيل*، ٢(٨) ٣٣١-٣٧١.

آل حسين، سارة، والكثيري، نورة (٢٠١٨). المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صُعوبات التَّعلُّم في مَدارس التّعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتَربيَّة*. ١٠(٣٣) ٣١٩ – ٣٨٤.

الجهني، عبير، والغامدي، وفاء (٢٠٢٢). تحسين جودة تعليم ذَوي صُعوبات التَّعلُّم بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العالمي*، ٥(٥٠)، ٣٢٠-٣٢٨.

الجهني، ياسر مسلم لافي (٢٠٢١). التحديات التي تواجه قادة المَدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم بَرامج صُعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للعلوم التَربويَّة والنَفسيَّة*، 67 (١) ٢٤٩ – ٣١٦.

الحساني، سامر (٢٠١٥). الخَدمات المقدمة للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة المُتَوسِطة في المَدارس الحكومية بمحافظة جدة. *مجلة التَربيَّة في جامعة الأزهر*. ١٦٤(٢) ٦٨٥-٧٢١.

الخالدي، أميرة (٢٠١٤). *دور الأسرة في تأهيل الطفل المعاق*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية- تخصَّصَ التأهيل والرعاية الاجتماعية، الرياض.

دليل معلم صُعوبات التَّعلُّم للمرحلتين المُتَوسِطة والثَّانَويَّة (٢٠٢٠). *وزارة التَعليم*، مكتبة الملك فهد الوطنية، متوفر عبر الرابط التالي:

https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary تَمَّت زيارته في ٢٠٢٣/٧/١٣.

الدوسري، نورة، والمالكي، حسين (٢٠٢٢). واقع التنسيق بين معلمي ومشرفي التَربيَّة الفكرية. *مجلة كلية التَربيَّة بجامعة أسيوط*، ٣٨(٣)، ٢٦٩-٣٣٤.

الذوادي، إبراهيم (٢٠٢٢). تطبيقات مبادئ التصويب الشامل للتعلم في الصف العادي مراجعة أدبية. *مجلة كلية التَربيَّة جامعة أسيوط*،5 (٣٨)، ٢-٢٢.

الزهراني، عبد الله، والغامدي، عبد الله (٢٠٢٢). واقع تدريب التلاميذ ذَوي صُعوبات التَّعلُّم على المَهارات الاجتماعية بالمَرحَلَّة الابتدائية في مدينة الطائف مِن وِجهَة نَظَر معلميهم. *مجلة كلية التَربيَّة بجامعة أسيوط*،28 (١٢)، ٤٠١-٤٤١.

السبيعي، لولوه (٢٠٢٠). مستوي الإلمام بمُؤشِرات صُعوبات التَّعلُّم لدي معلمات رياض الأطفال وواقع ممارساتهن التقييم المبكر في المنطقة الشرقية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*،10 (٣)، ١-٣٨.

السردية، هيا (٢٠٢٠). عوامل نجاح المَرحَلَّة الانتقالية لذَوي الاحتياجات الخاصَّة من التّعليم الثانوي إلى التّعليم الجامعي مِن وِجهَة نَظَر أساتذة التَربيَّة الخاصَّة في جامعة حائل المملكة العربية السعودية. *مجلة العربي للدراسات والأبحاث*. ١(٥) ٩٩-١٢٣.

السعيدي، أحمد (٢٠٢٠). مُستوى معرفة معلمي التّعليم العام بطُلاَّب صُعوبات التَّعلُّم في ضوء بعض المُتَغَيرات بدولة الكويت. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*. ٢٣(١)، ٨١-٨٩.

السعيدي، عادل (٢٠٢١). تقييم البَرامج التَربويَّة والأساليب العلاجية المقدمة لذَوي صُعوبات التَّعلُّم مِن وِجهَة نَظَر الأخصائيين في الكويت. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*. ٢(٢٠) ١٩٠-٢٠٦.

السلوم، وليد (٢٠٢٠). المُشكِلات التي تواجه أسر التلاميذ ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة المُتَوسِطة من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التَربيَّة بجامعة أسيوط*، ٣٦(١٢)، ٣١٥-٣٤٦.

السماري، عبد الله بن راشد، وأباعود، عبد الرحمن بن عبد الله (٢٠١٦). فاعلية بَرامج صُعوبات التَّعلُّم مِن وِجهَة نَظَر أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صُعوبات التَّعلُّم في المَرحَلَّة الابتدائية. *مجلة التَربيَّة الخاصَّة والتأهيل*، ٤(١٣)، ٢٩٤ – ٣٢٥.

الشطي، يوسف (٢٠٢٢). أبرز مَهارات الانتقال التي يجب اكسبها للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم لمرحلة ما بعد المدرسة في دولة الكويت من منظور أولياء أمورهم. المجلة العربية للنشر العلمي، ٤٥(٢)، ص ٦٤٤-٦٦٧.

الشطي، يوسف، والناطور، ميادة (٢٠٢٢). المعيقات التي قد تواجه تقديم خَدمات الانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة للطلبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم في دولة الكويت. *مجلة كلية التَربيَّة بجامعة أسيوط*، ٣٨(٢)، ٢٧٤-٢٩٨.

شقير، زينب (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام الحواس المتعددة لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الدسليكسيا، *مجلة إبداعات تربوية*، ٥٢(١)، ١٠٥ – ١١٨.

صالح، أحمد (٢٠١٥). تَأثير برنامج كمبيوتري مقترح قائم على الإرشاد والتوجيه على سرعة وإتقان القراءة لدى التلاميذ ذَوي صُعوبات التَّعلُّم. *مجلة بحوث التَربيَّة النوعية*، ١(٣٧)، ٦٣٢-٦٥٥.

الصخابره، رفعه، والعبد الجبار، عبد العزيز (٢٠١٨). مُستوى رضا أولياء الأمور عن الخَدمات المقدمة من قبل معلمات بَرامج صُعوبات التَّعلُّم بمدينة الرياض. *مجلة بحوث التَربيَّة النوعية*، ٧(٤١) ٣٩-٦٣.

العيسى، محمد (٢٠٢٣). *أساليب البحث العلمي في المحاسبة والأعمال الكمي والنوعي، مفاهيم- تحليل- اختِبارات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القحطاني، وفاء والكثيري، نورة (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٢(42)، 231-276.

الكثيري، نورة، والدوسري، مرام (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه بَرامج صُعوبات التَّعلُّم بالمَرحَلَّة المُتَوسِطة والحلول المقترحة. *مجلة التَربيَّة الخاصَّة والتأهيل*، ١٠(٣٧) ٣٣-٧٨.

المفيز، خولة بنت إبراهيم محمد (٢٠١٩). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صُعوبات التَّعلُّم في المرحلتين المُتَوسِطة والثَّانَويَّة، *مجلة مركز الإرشاد النفسي والتربوي*، ٧(١٠)، ١٠٠-١٢٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu-Hamour, B., Al-Hmouz, H., & Aljarrah, A. A. (2019). The Representation of People with Disabilities in Jordanian Basic School Textbooks. Dirasat: Educational Sciences, 46 (2), 25-40.

Almalky, H. (2018). Investigating components, benefits, and barriers of implementing community-based vocational instruction for students with intellectual disability in Saudi Arabia. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 53(4), 415-427.

Cheong, L., & Syed Yahya, Sh. (2012). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study. Journal of Education and Learning, 2(1), ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269

El Kah, A., & Lakhouaja, A. (2018). Developing effective educative games for Arabic children primarily dyslexics. Education and Information Technologies, 23(6), 2911-2930.

Eldood, Y. (2018). The effectiveness of Learning Disabilities Programs and Services Among Children with (LD) in Light of Special Education Quality Standards. International Educative Research Foundation and Publisher, 3(11), 16-24.

Frey, J., Elliott, S., & Kaiser, A. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. Assessment for Effective Intervention, 39(3), 182–192. https://doi.org/10.1177/1534508413488415

Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M., & Sinclair, A. C. (2018). Envisioning an improved continuum of special education services for students with learning disabilities: Considering intervention intensity. Learning Disabilities Research & Practice, 33(3), 131-143.

Merchant, D., & Gajar, A. (1997). A review of the literature on self advocacy components in transition programs for students with learning disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation, 8(3), 223–231. https://doi.org/10.1016/S1052-2263(97)00005-6

STATS (2022). General Authority for Statistics, the official website, available at: https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/table4-3_1.xlsx. Last visited on 12/6/2022.

Taderera, C., & Hall, H. (2017). Challenges faced by parents of children with learning disabilities in Opuwo, Namibia. African Journal of Disability, 6(1), 1-10.