المجلد (١٥)، العدد (٥٦)، الجزء الأول، أكتوبر ٢٠٢٣، ص ص ٣٧٣ – ٤٢٢

الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

إعداد

مها معيض جوبير الحربي
باحثة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة جدة

د/ سلوى مصطفى محمد صالح خشيم
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة جدة

الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

مهـــا الحـربـي (*) & د/ سلـوى خشيـم(**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، والتعرف على الفروق في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم، وذلك بناءً على المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية). كما هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة المشاركة الأسرية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتصميم استبانة كأداة للدراسة، تكونت من (٤٠) فقرة موزعة على (٤) أبعاد، وهي: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية، الخدمات الاستقلالية، المشاركة الأسرية)، وأجاب عنها عينة الدراسة معلمو صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد بلغ عددهم (٤٠) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة تقديم الخدمات الانتقالية كبيرة بشكل عام؛ وقد جاء ترتيب أبعاد الخدمات الانتقالية حسب درجة تقديمها تنازليًا كما يلي: (الخدمات الاستقلالية، الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة ١١ سنة فأكثر في مجالات (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية)، بينما لم تكُن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال (الخدمات الاستقلالية)، وأيضًا لم تكُن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية. وبيّنت النتائج أن درجة المشاركة الأسرية كبيرة في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الخدمات الانتقالية، اليافعين، المشاركة الأسرية.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
(**) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة كلية التربية، جامعة جدة.

Transitional Services Provided to Youth Students with Learning Disabilities from their Teachers Perspectives in Jeddah

Maha Alharbi & Salwa Khusheim

Abstract

The purpose of this study was to identify the transitional services provided to youth students with learning disabilities in the city of Jeddah, as perceived by their teachers, and to examine the disparities in the transitional services provided to this category of students based on gender, academic qualification, number of years of experience, and courses attended in the field of transitional services. It also sought to determine the extent of family involvement in these transitional services. To meet the objectives of this study, the researcher devised a 40-item questionnaire dispersed across four dimensions: academic services, vocational services, autonomy services, and family involvement. Forty of learning disabilities teachers at the middle and secondary levels responded to the survey. Overall, the data indicated that the provision of transitional services was significant. According to the level of their provision, the dimensions of transitional services were arranged as follows: autonomy services, academic services, and professional services. The study findings revealed substantial disparities in academic services and professional services due to the variable number of years of experience, with higher rates for the 11 years and older category. On the other hand, the number of years of experience in the dimension of autonomy services was not associated with any significant changes. Similarly, no gender-, education-, or course-related differences that were statistically significant were discovered in the field of transitional services. In addition, the data reported a high degree of family involvement in the transitional programmes provided to youth students with learning disabilities.

Keywords: Learning Disabilities, Transitional Services, Youth, Family Involvement.

المقـــدمـــــــة:

يُعد تقديم التعليم والخدمات الملائمة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بفئاتهم كافة هو أســـمى ما تهدف إليه التربية الخاصـــة (Martin & Mocconnell, 2017). ويُمثل الطلبة ذوو صـــعوبات التعلم فئةً كبيرةً من فئات التربية الخاصـــة، فقد صـــنِفُوا ضـــمن الطلبة ذوي الإعاقات كثيرة الانتشـــار، ويحرص على تقديم الخدمات لهم في البيئات الأقل تقييدًا، والتي تُمثل الصـــف العام مع أقرانهم الطلبة العاديين (براتر، ٢٠١٦/٢٠٢٣). وفي ظلِّ ما ذكرته اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 2016) بشـأن استمرار صـعوبات التعلم طوال الحياة، فإن الانتقال لحياة الراشدين يُعد تغييرًا كبيرًا في حياة الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم؛ وذلك لما يتضـــمنه من أدوارٍ ومسـؤولياتٍ كبيرةٍ عليهم؛ خاصـــةً أن هؤلاء الطلبة لا يزالون في طور الاكتشاف لخياراتهم بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية (Brusnahan et al., 2022).

وعليه؛ فإن الطلبة ذوي صـعوبات التعلم بحاجةٍ ماسَّةٍ إلى الدعم أثناء الانتقال، وذلك في جميع جوانب الحياة، وألا يقتصـــر هذا الدعم على الجانب الأكاديمي فقط، وإنما يشـــمل الجوانب المهنية والاجتماعية وغيرها؛ وذلك للارتقاء بمستواهم، ومساعدتهم على التغلُّب على تحديات الانتقال (الهديب، 2020). وفي ضـوء ذلك؛ تُولي المملكة العربية السـعودية اهتمامًا كبيرًا بالطلبة ذوي صـعوبات التعلم، وذلك من خلال التوسع في برامج صعوبات التعلم، في المراحل الدراسية المختلفة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية؛ لتقديم الخدمات لهم، وهذا ما تؤكده الإحصـــائيات الواردة من إدارات التربية الخاصـــة (إدارة التربية الخاصـة بجدة، ٢٠١٨). ويتوافق الحرص على مواصـلة تقديم الخدمات في مراحل التعليم العام مع رؤية المملكة العربية السـعودية ٢٠٣٠، تلك الرؤية التي أكَّدت – ضـمن أهدافها– ضـرورة ضـمان حصـول الأشـخاص ذوي الإعاقة على حقوقهم، وتعزيز الخدمات التي تقدِّمها الجهات للأشـخاص ذوي الإعاقة؛ لتحقيق الحياة الكريمة لهم، وتمكينهم من المشـاركة الفاعلة بالمجتمع (وكالة الأنباء السـعودية، ٢٠٢١).

وفي المقابل، فإن الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم في المرحلتين المتوســـطة والثانوية، يواجهون العديد من التحديات والتوقعات العالية منهم، وقد يلجؤون في هاتين المرحلتين إلى التســـرب وترك

الدراسة؛ نظرًا لقلة تقديم الخدمات والتكييفات المطلوبة لهم (وزارة التعليم، 2020). كما أنهم قد يُظهرون بعض جوانب القصـــور الملحوظة في التكيف مع حياتهم بعد انتهاء المراحل المدرســـية؛ ممَّا يشـــكِّل هاجسًـــا لديهم ولدى أســـرهم (Westling & Fox, 2009). وتلعب الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صـــعوبات التعلم دورًا مفصـــليًا في إعدادهم لما بعد المرحلة الثانوية، فقد توصـــلت دارســـة جورجاليس Georgallis (٢٠١٥) إلى نتيجة مفادها خيبة آمال الطلبة ذوي صـــــعوبات التعلم؛ لأن الخدمات المقدمة لهم في المرحلة الثانوية لم تكن كافية لإعدادهم للمرحلة الجامعية؛ ولهذا تظهر الحاجة إلى تقديم الخدمات، والمتمثلة في الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صـــعوبات التعلم؛ وذلك لضـــمان انتقالهم الســـلس والإيجابي لما بعد المرحلة الثانوية، وإكســـابهم المهارات الأكاديمية، والمهنية، والاســـتقلالية؛ لتمكينهم من العيش المستقل، والالتحاق بالفرص التعليمية، والمهنية المناسبة لهم؛ لتحسين جودة حياتهم (القريني، ٢٠١٨). ولذا جاءت الدراســة الحالية للتعرف على تلك الخدمات الانتقالية وتقديمها في مدينة جدة، وذلك من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

مشكلــة الــدراســـة:

تُمثل المرحلتان المتوســـطة والثانوية تحديًا جديدًا للطلبة ذوي صـــــعوبات التعلم بعد المرحلة الابتدائية، كما تتزامن التحديات فيهما مع مرحلة المراهقة، وما يرافقها من تغييرات بدنية، ونفســـية (وزارة التعليم، 2020). وبهاتين المرحلتين يحتاج الطلبة ذوو صـعوبات التعلم إلى الوصـول لدرجة ملائمة من النمو في المهارات والخبرات، وذلك من خلال تقديم الدعم والبرامج لهم؛ لمساندتهم على العبور والانتقال لعالم الراشدين (القريوتي، ٢٠٠٥). وفي دراسة أجراها بوك Bouck (2012) لُوحظ على بعض الطلبة ذوي صـــــعوبات التعلم بعد الانتهاء من المرحلة الثانويـة، انخفاض مهاراتهم في مجـالات العيش باسـتقلالية، وإكمال التعليم، والحصـول على مهنة، وقد يعود ذلك؛ لتأثير المناهج الدراسـية في حياتهم الأكاديمية، والمهنية لاحقًا، وقصور تقديم الخدمات الانتقالية لهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وفي السياق ذاته، فإن نجاح الطلبة ذوي صـعوبات التعلم فيما بعد المراحل الدراسـية يعتمد على تقديم الدعم والخدمات الانتقالية لهم؛ فقد كشفت دراسة كريتز Kretz (٢٠١٥) التي تقصت آراء بعض الطلبة ذوي

صـــعوبات التعلم الذين قدمت لهم الخدمات الانتقالية؛ لإعدادهم للمرحلة الجامعية، وقد أكدوا اكتســابهم للإستراتيجيات والمهارات التي ساعدتهم على الانتقال إلى الجامعة.

وبالرجوع إلى التشـريعات، فإن من أهم النصـوص القانونية في ميدان التربية الخاصــة هو قــانون تعليم الأفراد ذوي الإعــاقــات (IDEA, 2021) Individuals with Disabilities Education Act، والذي قد شرّع الالتزام بتقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة، من جانب الدولة ومؤسـسـات التعليم، ولم تتوانَ المملكة العربية السـعودية في تشـرّيع القوانين التي تصـبُّ في مصـــــلحة الطلبة ذوي الإعاقة؛ فقد أكَّدت في قواعدها التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصـــــة (٢٠٠٢) على تقديم الخدمات الانتقالية من خلال البرامج التربوية الفردية. وتأكيدًا لما ســبق، ومن خلال خبرة الباحثة وعملها في برنامج صـعوبات التعلم في المرحلة المتوسـطة، واسـتشـعارها لأهمية تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة اليافعين من ذوي صـــــعوبات التعلم، وما تقدمه هذه الخدمات الانتقالية لهم، من تنمية قدرتهم على التكيف، ومواجهة التحديات، والتوقعات، وإنجاز المهمات، جاءت فكرة الدراسـة الحالية؛ كي تسـهم في التعرف على الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

أسئلـــة الـــدراســـة

١- ما درجة الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــــائية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، وفقًا لعدد من المتغيرات، وهي (الجنس، المؤهل العلمي، عدد ســـنوات الخبرة، الحصـــول على الدورات في مجال الخدمات الانتقالية)؟

٣- ما درجة المشـــاركة الأســـرية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟

أهـداف الـدراســة:

١- التعرف على درجة الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

٢- التعرف على الفروق في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، وفقًا لعدد من المتغيرات، وهي (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية).

٣- التعرف على درجة المشــاركة الأســرية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

أهميــة الــدراســة:

تبرُز الأهمية النظرية للدراسة الحالية، نتيجة ما لُوحظ من محدودية الدراسات التي تناولت تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلتين دراسيتين، وهما: المتوسطة والثانوية، وذلك رغم وجود التشريعات التي تفضل تقديم تلك الخدمات في عمر مبكر، كما تكمُن الأهمية أيضًا في لفت الانتباه لأبرز الخدمات الانتقالية التي يتم التركيز على تقديمها، وما يتم تفويته من تلك الخدمات، وما مدى مشاركة الأسر مع فريق العمل في تقديم الخدمات. وفيما يخصُّ الأهمية التطبيقية، فقد وقفت الباحثة ميدانيًا على أهمية تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مبكرًا، حيث أن هذه الخدمات تُسهم في زيادة التكيف، واكتساب المهارات الأكاديمية، والمهنية، والمجتمعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويُؤمل أن تُسهم النتائج والتوصيات للدراسة الحالية، في تحسين وتطوير الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، من قبل المختصين وصُناع القرار في ميدان صعوبات التعلم، وأن تُساعد الباحثين في المملكة العربية السعودية على تبنِّي أفكار بحثية بخصوص تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حــدود الــدراســة:

- **أولًا: الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.
- **ثانيًا: الحدود المكانية:** أُجريت الدراســة الحالية في مدارس التعليم العام الحكومية، المُلحقة بها برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة جدة.

- **ثالثًا: الحدود الزمانية.** جُمعت بيانات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٣هـ. – ٢٠٢٢م.
- **رابعًا: الحدود البشرية.** طُبقت الدراسة الحالية على معلمي صعوبات التعلم، في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الخدمات الانتقالية **Transitional Service**:

عرَّفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2017) بأنها: مجموعة من النشاطات المتكاملة المنسقة والمصممة لإعداد الطالب؛ من أجل مخرجات متوقعة منه في مرحلة البلوغ، كالالتحاق بالتعليم بعد الثانوي، أو التدريب المهني، أو التعليم المستمر، أو الدخول إلى سوق العمل، والعيش باستقلالية، وتحقيق درجة ملائمة من المشاركة الاجتماعية. وتعتمد هذه النشاطات على الاحتياجات الفردية الخاصة لكلِّ طالب، واهتماماته، وخياراته، وتشتمل هذه النشاطات على التعليم، والخبرات المجتمعية، وتحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم ما بعد المدرسي، والأهداف المهنية، والأهداف الحياتية، وحيثما دعت الحاجة المهارات الحياتية اليومية المتعلقة بمرحلة الرشد. وتُعرَّف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الخدمات الانتقالية التي تُقدم من قبل فريق العمل بتنسيق وإقرار معلمي صعوبات التعلم للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتشمل تلك الخدمات المجالات الأكاديمية، والمهنية، والاستقلالية؛ وذلك لإعداد الطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم لما بعد المرحلة الثانوية وفق رغباتهم، وقدراتهم، وبمشاركة أسرهم.

ثانيًا: الطلبة اليافعون من ذوي صعوبات التعلم:

Youth Students With Learning Disabilities:

عرَّف اليونسيف (٢٠١٧) اليافعون بأنهم: "كلُّ شخص يتراوح عمره بين ١٠ و١٩ سنة". وعرّفت وزارة التعليم (2020) الطالب الذي لديه صعوبات تعلم بأنه: "هو الطالب الذي لديه تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف إستراتيجيات التعلم، تسبب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي، دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تُجدِ

معه أســاليب التعليم العام في الفصــل، وليس لديه ظروف أســرية، ممَّا يســتدعي التحاقه ببرامج صـعوبات التعلم" (ص. 14). ويُعرَّفون إجرائيًا بأنهم: الطلبة اليافعون من ذوي صـعوبات التعلم في المرحلتين المتوســطة والثانوية، والذين يظهرون قصــورًا في المجالات الأكاديمية، وغير الأكاديمية توجب تلقيهم لخدمات التربية الخاصة في غرف المصادر.

ثالثًا: معلم صعوبات التعلم **Teacher Learning Disabilities**:

عرَّفته وزارة التعليم (2020) بأنه: "المعلم المؤهل في التربية الخاصـــة على مســـتوى البكالوريوس، أو أعلى –في مسـار صـعوبات التعلم– ويشـترك بصـورة مباشـرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صـــعوبات تعلم، وكذلك يقدم الاســـتشـــارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلَّق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صـــعوبات تعلم" (ص.13). وتتبنَّى الباحثتان إجرائيًا هذا التعريف في الدراسة الحالية لمعلم صعوبات التعلم، بالإضافة إلى ذلك تم اختيار معلمي صعوبات التعلم؛ نظرًا لعملهم الحالي في غرف المصـادر في المدارس الحكومية المُلحقة بها برامج صـعوبات التعلم، في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

الإطـار النظـــري والـدراســـات السـابقـــة:

صعوبات التعلم **Learning Disabilities**

تُعد صـــعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصـــة، وتوصـــف بأنها: الإعاقة الخفية، وقد أطلق على هذه الفئة العديد من المصطلحات أيضًا، منها الأفراد ذوو الإعاقات الإدراكية، أو الأفراد ذوو الإصابات المخية، وصولًا لمصطلح صعوبات التعلم (إبراهيم، ٢٠١١). كما كان للعلماء الدور الأكبر في تقدم ميدان التربية الخاصـــة ونموه، فعلى ســـبيل المثال أســـهمت ماريان فروســـتج Marianne Frostj وأســـهم مايكل بســـت Michael Best في تطور ميدان صـــعوبات التعلم باعتباره أحد الميادين الرئيسـة في التربية الخاصـة، وقد سـاعد هذا الاهتمام من العلماء بصـعوبات التعلم في تطور طرق القياس والتشخيص، وإعداد البرامج التربوية والمهنية، والتوسع في تخصصات التربية الخاصة في الجامعات الأمريكية، والأوروبية، والعربية (الروسان، ٢٠١٩). وتُمثل صعوبات التعلم حالة مسـتمرَّة طوال الحياة، ويعتقد البعض أن الطلبة ذوي صـعوبات التعلم، قد يتغلَّبون على ما يواجهون من مشـــكلات عند وصـــولهم إلى مرحلة المراهقة، وذلك يتنافى مع حاجتهم الماسَّـــة للبرامج التربوية الخاصـــة، ولازالت البرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة بعد ســـن المرحلة الابتدائية

محدودة، كما تجدُر الإشارة إلى القانون العام رقم ٩٤-١٤٢ في عام ١٩٧٥، الذي يقضي بأن يتلقَّى الطلبة ذوو الإعاقة تعليمًا مناسبًا، حتى تخرجهم من المدرسة، أو الوصول لعمر ٢١ عامًا (Hallahan et al., 2005).

وفي السياق ذاته، فإن طبيعة الاحتياجات المتداخلة مع التغيرات النفسية والجسدية، وغيرها من التغيرات في المرحلتين المتوسطة والثانوية، تفرض التعرف على تلك الاحتياجات، وتقديم ما يناسب من الخدمات؛ وذلك حتى لا تتراكم المشكلات على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقف عائقًا في سبيل مواصلة مشوارهم العلمي والمهني (المشيقح واليعيش، ٢٠١١). و من الأمور التي يجب أن تؤخَذ بعين الاعتبار، أنه يصعب علينا الفصل بين المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ وذلك لتتابع النموِّ فيهما لدى الطلبة، كما أن هذا النموَّ مرن ومختلف، وذلك من حيث وصولهم لنقطة معينة على خط النمو الممتد حتى نهاية المرحلتين، ولا بدَّ من الإشارة إلى التحديات التي يواجهها الطلبة في هاتين المرحلتين، ففي المرحلة المتوسطة يسعى الطلبة إلى الوعي بذواتهم، وصنع علاقاتهم مع الآخرين، وغالبًا ما تعتبر مرحلة حاسمة لشخصياتهم، أما في المرحلة الثانوية، فالطلبة أكثر نضجًا وتطوُّرًا في العلاقات والمهارات كالمهارات الاجتماعية، كما أنهم يفكرون بجدية لمستقبلهم الأكاديمي والمهني (أبو نيان، ٢٠٢١).

وللمملكة العربية السعودية اهتمامٌ ملحوظٌ بتقديم وتطوير الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد أسس مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة البرنامج الوطني لصعوبات التعلم، وهو البرنامج الذي يُعنى بتطوير الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تطوير أدوات المسح والتشخيص، وتطوير المناهج، وتدريب المختصِّين، واستخدام الإستراتيجيات والتقنية المساندة (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠١٨). وتماشيًا مع ما تم ذكره؛ فإن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، في المملكة العربية السعودية، تُدرج تحت مظلة البرنامج الفردي، والمعد من قبل فريق العمل في المدرسة بتنسيق معلمي صعوبات التعلم، ومن أبرز الخدمات المقدمة في هاتين المرحلتين، الخدمات النفسية كرفع مستوى تقدير الذات، والثقة بالنفس، والخدمات الاجتماعية كرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية، والخدمات التقنية كتعلم أساسيات الحاسب الآلي؛ وذلك لتحسين قدراتهم، والتغلب على مشكلاتهم، أخيرًا خدمات الإرشاد المهني؛ لتزويدهم بالاستشارات حول إكمال التعليم، وخيارات المهن المتاحة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

الخدمات الانتقالية Transitional Services

تُشـكِّل عملية الانتقال من مرحلة إلى مرحلة منعطفًا مهمًّا في حياة الطلبة ذوي الإعاقة، كما يحمل الانتقال في طياته العديد من التحديات والمسؤوليات؛ لا سيما أن الطلبة ذوي الإعاقة غالبًا ما يظهرون قصـورًا واضـحًا في مجالات التعليم، ومجال المهن، والعيش المسـتقل، كما أنهم يفتقرون للتفاعل، والتكيف في المجتمع، ومن هنا تظهر الحاجة الملحّة لتقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة؛ وذلك لتهيئتهم وإكسـابهم المهارات الأكاديمية، والمهنية، والاسـتقلالية، لتمكينهم من إكمال تعليمهم، وحصـولهم على مهن مناسبة لهم، وقدرتهم على العيش باستقلالية (القريني، ٢٠١٨). وفي السـياق ذاته، يتعرض الطلبة ذوو صـعوبات التعلم في المرحلتين المتوسـطة والثانوية للعديد من التحديات، والتقلبات المتزامنة مع التغييرات الجسـدية، والنفسـية، والسـلوكية، وتظهر حاجتهم للدعم بشـكل جلّيٍ، ومن أهم جوانب الدعم لهم التخطيط لانتقالهم لما بعد المرحلة الثانوية، سـواءً لإكمال التعليم، أو للالتحاق بمهنة، أو للأدوار المجتمعية في حياتهم، كما أن هذا التخطيط يجب أن يكون مستمرًا وقابلًا للتعديل والتغيير، وفقًا لحاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

أولاً: مفهـوم الخـدمـات الانتقـاليـة:

يُعبِّر الانتقال للطلبة عن التغير في وضـع السـلوك، وذلك من طلبة إلى راشـدين، والقيام بالأدوار المطلوبة منهم، كالعمل، وتحمل المسـؤولية في الحياة، واتخاذ القرارات حول المسـتقبل (Lerner & Johns, 2012). ويشـير المركز الوطني للتعليم الثانوي والانتقال التابع لوزارة التعليم الأمـريـكـيـة The National Center on Secondary Education and Transition (NCSET, 2022) إلى أن الانتقال يدور حول التخطيط للحياة، ويشـمل ذلك التخطيط للخبرات التعليمية، والمهنية، والحياة المجتمعية، والأنشـطة الترفيهية، ويركِّز في ذلك على اهتمامات الطلبة، وتفضـيلاتهم، واحتياجاتهم، وفي الأصـل فإن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) قد أشـار لمصـطلح الخدمات الانتقالية بين أجزاءه. وفيما يخصُّ تعريف الخدمات الانتقالية فقد عرَّفها القريوتي (٢٠٠٥) بأنها: الخدمات المتضمنة لبرامج وعمليات تركِّز على إعداد الطلبة ذوي الإعاقة، وتيسير التحاقهم بالعمل؛ لتحسين أدائهم المهني، وتحقيق اندماجهم الاجتماعي، وعيشهم باستقلالية. وعرِّفت بأنها: مجموعة من الخدمات لتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال من مرحلة أو بيئة لأخرى؛ وذلك لتلافي المشكلات في التكيف نتيجة التغيرات في المراحل والأنشطة (العبيد، ٢٠٢١).

ثانيًا: مجــالات الخــدمــات الانتقــاليـــة

تتمثَّل مجالات الخدمات الانتقالية في الآتي:

الخــدمــات الأكــاديميــة:

يُشار إلى الخدمات الأكاديمية بأنها هي الخدمات التي تُعين على تحسين المهارات الأساسية للتعلم في القراءة، والكتابة، والرياضيات، وتهتم برفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم (الحميضي، ٢٠١٩). كما اتفق السرطاوي والحميضي (٢٠١٨) بأنها: الخدمات التي تُقدم للطلبة في حال رغبتهم إكمال تعليمهم، وكانت قدراتهم متوافقة مع ذلك. وفي السياق ذاته، لخصت دراسة الفارسي والحساني (٢٠٢١) أهم المهارات الدراسية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، والتي بلا شك تمتد معهم للمرحلتين الثانوية والجامعية، وتساعد تلك المهارات الدراسية الطلبة ذوو صعوبات التعلم على النجاح، والتغلب على الصعوبات الأكاديمية، ومن أبرز تلك المهارات: مهارات القراءة الفاعلة، كالقراءة المسحية، ومهارات الاستماع والتي تعنى بالتركيز والاهتمام للمتحدث، ومهارة تدوين الملاحظات، ومهارة إدارة وتنظيم الوقت، ومهارة البحث والتقصي حول المعلومات، ومهارة التلخيص، ومهارة اتباع التعليمات، أخيرًا مهارة تأدية الاختبار.

الخــدمــات المهنيـــة:

يُشار إلى الخدمات المهنية بأنها الخدمات التي تُساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحمل مسؤولياتهم الاقتصادية، وذلك من خلال إعدادهم للحصول على مهنة مناسبة لإمكاناتهم ورغباتهم، ويكون تقديم تلك الخدمات من خلال مجالات رئيسة، وهي: التقييم المهني، والذي يهدف لاستخدام إجراءات للحصول على معلومات حول ميول الطلبة واستعدادهم، وبالتالي مساعدتهم لاختيار المهن المناسبة، يليها التعليم المهني، والذي يهدف لتصميم برامج تعليمية تركز على المهن، خلال مراحل دراسة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأخيرًا التدريب المهني، الذي يهدف لتطوير المهارات المهنية من خلال توفير الفرص التدريبية الكافية (الدوسري، ٢٠٢٠).

الخــدمــات الاستقــلاليــة:

يُشــار إلى الخدمات الاســتقلالية بأنها الخدمات التي تُســاعد الطلبة ذوي صــعوبات التعلم على إدارة حياتهم بشكل مستقل، دون أدنى حاجة لمساعدة الآخرين، سواء داخل منازلهم، أو في مجتمعهم، وتُعد الأهداف الانتقالية الاســتقلالية اختيارية؛ وذلك وفقًا لحاجة الطلبة ذوي صــعوبات

التعلم لتلك الأهداف، ولكن من واجب معلميهم تقييم مستوى استقلاليتهم؛ لمعرفة حاجتهم للأهداف الاستقلالية من عدمها (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). وفي هذا الصَّدد، فإنه يجب تدريس الطلبة مهارات حياتية تساعدهم على التكيف مع المجتمع، وأن يتضمن المنهاج لديهم موضوعات مثل: مهارات العناية الحياتية، ومهارات التعامل مع النقود والبنوك، ومهارات القيادة، وغيرها ممَّا يحتاجها الطلبة لإعدادهم للعيش مع العالم الخارجي (Lerner & Johns, 2012).

ثالثًا: أهمية الخدمات الانتقالية:

تكمُن أهمية الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في أنها تزودهم بالفرص للتعلم باستقلالية، وبالخبرات الاجتماعية، وبالأنشطة العملية، وبخبرات الحياة والعمل (Lerner & Johns, 2012). كما تكون هذه الخدمات أكثر أهمية في تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ نظرًا لأن بعضهم قد يتسربون من المدرسة، وهم لا يزالون بحاجة للمهارات الأكاديمية والاجتماعية التي تؤهلهم للحصول على عمل، والكثير من خريجي الثانوية قد لا يستفيدون من خدمات التعليم ما بعد الثانوي، كما تتجاوز نسبة البطالة لديهم أضعاف غيرهم من الطلبة العاديين، وقد يكون الأسلوب التعليمي والخبرات المتاحة لهم، لا تتوافق مع قدراتهم وحاجتهم، ومن هنا يظهر الدور الفاعل للخدمات الانتقالية، وأهميتها في التغلب على الصعوبات التعلمية (القريوتي، ٢٠٠٥).

ومن زاوية أخرى، فإن وجود صعوبات التعلم كحالة دائمة مستمرة مدى الحياة، تتطلب مساندة وخدمات فعلية، ويظهر أثر تقديم الخدمات الانتقالية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بتحسن مستوى تحصيلهم، وإثارة فضولهم للبحث عن مهن مناسبة، وقدرتهم على تحقيق استقلاليتهم (Hallahan et al., 2005). كما أوصت الدراسات بأهمية وضرورة عمل الخطط الانتقالية، ومنها دراسة الحساني (٢٠١٥) التي أوصت بضرورة تطوير خطة انتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لتساعد على تقديم الخدمات الانتقالية لهم، وذلك قبل انتقالهم للمراحل الأعلى في حياتهم، وأن تتضمن تلك الخطة جميع احتياجاتهم، مع ضرورة إشراك الطلبة وأسرهم فيها إلى جانب فريق العمل.

رابعًا: تقديم الخدمات الانتقالية:

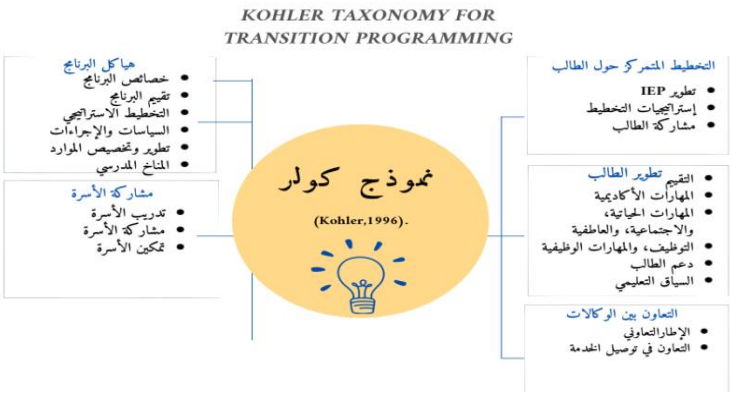
يُعد الطلبة المحور الأساسي لتلقي الخدمات الانتقالية، وبهم تتحقق الأهداف الانتقالية، ومن أُولى المراحل لتقديم الخدمات الانتقالية تقييم أداء الطلبة لاستحقاقية الخدمات الانتقالية، وترتبط أهمية عملية التقييم الأداء للطلبة ببعض الأمور، منها: مساعدة الطلبة على فهم مهاراتهم، وتفضيلاتهم المرتبطة بمرحلة ما بعد الثانوية، تحديد وتطوير أهداف الطلبة الانتقالية، توضيح

مســـتوى أداء الطلبة الحالي في الجوانب الأكاديمية، والمهنية، والاســـتقلالية، وتقرير المصـــير (Thoma & Tamura, 2013). وبالنســـبة لعملية التخطيط والتقديم للخدمات الانتقالية، فهي تتضـــمن مرحلتين: مرحلة أولى، وفيها يبدأ التخطيط للخدمات الانتقالية للطلبة في عمر ١٤ عامًا، وأن يتضـمن البرنامج التربوي الفردي لهم أهداف انتقالية بعد الانتهاء من المدرسـة، تشـمل مواصـلة التعليم، والطموحات المهنية، والعيش المستقل، كما يتضـمن تحديد مستوى أدائهم الحالي والمهارات المستقبلية للنجاح بالمجالات المختلفة، ويحرص على أن يشـمل برنامجهم التربوي الفردي الأنشـطة المنســـقة التي تُســـاعدهم على تحقيق أهدافهم الانتقالية، ويتم تلخيص ما ســـيقوم به فريق العمل، وتوضـيح الخبرات اللازمة للطلبة، أخيرًا، توضـيح المنسـق لفريق العمل وهو المسـؤول عن متابعة تلقي الخدمات للطلبة (Wehman & Targett, 2012).

وفيما يخصُّ المرحلة الثانية لتخطيط وتقديم الخدمات الانتقالية، فيكون فيها عمر الطلبة ١٦ عامًا، ولا تختلف هذه المرحلة عن ســـابقتها كثيرًا؛ ففيها يتم جمع المعلومات عن الطلبة لتحديد أهدافهم الانتقالية، والتقييم المســـتمر لعملية الانتقال، وتحديد الدعم الذي يحتاجه الطلبة في هذه المرحلة لتهيئتهم للمســـتقبل، كما تكون هذه المرحلة متمركزة حول الطلبة أنفســـهم، ولمزيد من الإيضـــاح، فإن الخدمات الانتقالية تُقدم في قالب الخطة الانتقالية، وتكون ضـــمن البرنامج التربوي الفردي للطلبة، ويفضـــل البدء بها في عمر مبكر من ١٤ أو ١٦ عامًا (Kochhar-Bryant et al., 2008).

ومن زاويـة أخرى، فـإن من النمـاذج الرائـدة والعـالميـة التي يُوصـــــى بهـا لتخطيط وتقديم الخـدمـات الانتقـاليـة، نموذج كولر للانتقال Taxonomy for Transition Programming (Kohler, 1996)، ويتكون من ٥ مجالات رئيسية، وهي:

١- التخطيط المتمركز حول الطالب.
٢- تطوير الطالب.
٣- التعاون بين الوكالات.
٤- هياكل البرنامج.
٥- مشـاركة الأسـرة، ويُقدم هذا النموذج إطارًا علميًا يُسـاعد على إنجاح البرامج الانتقالية، ويُوجه جهود مقدمي الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة (العبد الوهاب، ٢٠١٢). والشكل (١) يُقدم توضيحًا للمجالات آنفة الذكر.



شكـــــــل (١)
نمـــوذج كـــولـــــر للانتقـــــــــال

خامسًا: فريق عمل الخدمات الانتقالية:

يُقصد بفريق العمل الأفراد الذين يعملون مع بعضهم لتحقيق أهداف محددة ومشتركة، ولبناء فريق عمل ناجح، فإنه يجب أن يكون هناك مهارات متكاملة بين أعضـائه؛ وذلك لأن طبيعة العمل تتطلب توافر للمهارات المتنوعة، كما يُؤدي العمل بأسلوب الفريق للتعاون والنجاح لتحقيق الأهداف (رضـــوان، ٢٠١٣). وفي مجال التربية الخاصـــة يتطلب تقديم الخدمات وجود فريق عمل متعدد التخصـصـات؛ لان الخدمات غالبًا ما تكون مختلفة، وقد يشـمل هذا الفريق: المعلمين، المرشـدين، الطلاب، الأخصـائيين النفسـيين، أخصـائيين العلاج الطبيعي، وغيرهم من ذوي التخصـصـات التي يحتاجها الطلبة ذوو الإعاقة (الخطيب، ٢٠١٣). وفيما يلي اســـتعراض أعضـــاء فريق العمل، وأدوارهم المتوقعة منهم، في التخطيط للخدمات الانتقالية وتقديمها للطلبة ذوي صـعوبات التعلم، وفقًا لوزارة التعليم (٢٠٢٠):

معلـم التـربيـة الخـاصـة:

يُكلف بأن يكون منســـق الفريق، كما يجمع البيانات عن الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، ويجري الاختبارات للتقييم، ويفسر نتائجها، ويعرضـها على بقية أعضاء الفريق، كما يساعد أعضاء الفريق بخصوص ملاءمة تطلعات الطلبة المستقبلية لهم؛ وذلك لمعرفته بمستويات أداء الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، واهتماماتهم، ويقترح التكييفات التعليمية المناســبة للطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، ويشـارك في تحديد الجهات الخارجية التي تسـاعد الطلبة ذوي صـعوبات التعلم، في تحقيق أهدافهم الانتقالية.

معلم التعليـم العـام:

يُشـــارك في تقديم المعلومات عن مســـتوى أداء الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم الأكاديمي والاجتماعي، ويبحث عن طرق دمج المهارات الانتقالية في منهج التعليم العام.

الطلبـة ذوو صعـوبـات التعلم:

يُتوقع منهم التعبير عن نقاط القوة والضعف، والاهتمامات والرغبات، وسبل الدعم المطلوبة لهم.

مـراكـز التـأهيـل المهنـــي:

يُنسقون الأنشطة المتعلقة بتوظيف وتهيئة الطلبة مهنيًا، كما يساعدون الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحقيق أهدافهم الانتقالية؛ وذلك من خلال التواصل مع مؤسسات مهتمة بالطلبة ذوي الإعاقة، مثل: مؤسسة سعي.

مقـدمـو الخـدمـات المسـانـــدة:

يُقدمون معلومات حول الخدمات الحالية التي يتلقاها الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، والخدمات المستقبلية التي سيحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التعلم بعد التخرج.

الأســـــرة:

يُشاركون في تقديم المعلومات حول مستوى أداء الطلبة الحالي، وتفضيلاتهم، وكيفية توفير الدعم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المشاركة الأسرية في الخدمات الانتقالية

Family Involvement In Transitional Services

إن وجود حالة لصـــعوبات التعلم في الأســـرة، تُوجب الدعم مدى الحياة، ويقع على عاتق الأسـرة أن تكون الداعم الأول للطلبة ذوي صـعوبات التعلم؛ وذلك لأن تأثير صـعوبات التعلم يمتد ليشمل الأسرة بأكملها (Chukwu et al., 2019).

وفي السـياق ذاته، تُمثل المراحل الدراسـية ما بعد الابتدائية، تحديًا كبيرًا لأسـر الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم؛ نظرًا لأن تركيزهم في المرحلة الابتدائية كان على المشـــاركة في القرارات التشـخيصـية، والتوافق مع وجود الإعاقة في الأسـرة، لتأتي المراحل اللاحقة، فتثير لديهم العديد من التسـاؤلات حول مصـير الطلبة ذوي صـعوبات التعلم بعد المرحلة الثانوية، والتخطيط لتعليمهم أو

لمهنتهم (Hallahan et al., 2005). وللمشـاركة الأسـرية أهميتها، من حيث تأثيرها الإيجابي في الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، فقد بيّنت دراســـة كافيندش وكونور Cavendish and Connorr (٢٠١٨) أن المشاركة الأسرية تؤدي إلى ارتفاع نسبة حضور الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمدرسة وتخرجهم. كما أكد الزيات (٢٠١٥) أن المشـــاركة الأســـرية الحقيقية لها تأثيرٌ فعالٌ في تحســـين المخرجات والنواتج التعليمية، ونوه على أن التعاون والتواصل مسؤولية مشتركة بين الطرفين، ويجب على كليهما السعي في استمراريتهما.

وفيما يخصُّ أشـكال المشـاركة الأسـرية، فقد أشـار متشـل وسـاذرلاند Mitchell and Sutherland (٢٠٢٠) بأنها تتضمن خمسة مستويات مختلفة، وهي:

١- حصول الأسرة على المعلومات من المدرسة.
٢- مشاركة الأسرة في الأنشطة والأحداث المدرسية المختلفة.
٣- حوار الأسرة مع المدرسة حول الأهداف والاحتياجات لأبنائهم.
٤- مشاركة الأسرة في صنع القرار، واجتماعات فريق العمل.
٥- مشـاركة الأسـرة في صـياغة وتقييم سـياسـات المدرسـة. كما أكدا على أن العمل مع الأسـرة ومشـــاركتها، له فوائد ملحوظة على الطلبة، فقد يزيد من تحصـــيل الطلبة، ويُحســـن من مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، كما يزيد من معدلات تخرجهم. وعليه؛ فإن للأســرة أهمية عالية في تقديم الخدمات الانتقالية، وتتضـــمن مشـــاركتها المســـاهمة في تقديم الخدمات الانتقالية بجودة، واتخاذ القرارات الانتقالية الفعالة والخدمات المناسبة، ويمكن لفريق العمل الاسـتعانة بعدة إسـتراتيجيات لدعم المشـاركة الأسـرية، والمتمثلة في إيجاد قنوات تواصـل متبادلة وملائمة للأسـرة، والوعي بخلفيات الأسـرة وظروفها المتنوعة، وتفعيل دور الأسـرة في اتخاذ القرارات، كما أن توظيف هذه الإسـتراتيجيات يُمكن الأسـرة في أن تكون شـريكًا فاعلًا (القريني، ٢٠١٨).

الـدراسـات السـابقـة:

تُعتبر الدراسـات العلمية السـابقة، من أهم الركائز التي يسـتند إليها الباحثون؛ لما تقدمه من نتائج وتوصـيات تُسـهم في إثراء الدراسـات المسـتقبلية. وعليه؛ فإن الدراسـات السـابقة التي قامت الباحثتان بجمعها بالرجوع إلى المكتبة الرقمية السـعودية، وإلى قواعد البيانات الإلكترونية العربية والإنجليزية، كدار المنظومة وEIRC وغيرها، وذلك باســـتخدام الكلمات المفتاحية باللغتين العربية

والإنجليزية وهي: الخدمات الانتقالية وصـعوبات التعلم، والتي لها علاقة بموضـوع الدراسـة الحالية، فقد تم اختيار الدراسات السابقة، استنادًا إلى المعايير التالية:

أ) أن تختص الدراسة بالخدمات الانتقالية.

ب) أن تشـتمل الدراسـة على الطلبة ذوي صـعوبات التعلم، أو معلمي صـعوبات التعلم، أو أســـر الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم. وبعد البحث الدقيق، وقع الاختيار على ثماني دراسات تنطبق عليها المعايير، كما سيتم استعراضها وفقًا للترتيب من الأقدم للأحدث.

أجرى فولارتون وديوكيتتي Fullarton and Duquette (2015) دراســـة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر الأســـر، في انتقال المراهقين ذوي صـــعوبات التعلم إلى التعليم ما بعد الثانوي، أو التوظيف، والتفاعل في الأدوار بين الأسرة، والطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمعلمين في أونتاريو بكندا. وتكونت عينة الدراسـة من بضـع أسـر للطلبة ذوي صـعوبات التعلم، والبالغ عددهم (٥) أسر. واستخدم الباحثان تصميم دراسة الحالة، وفق المنهج النوعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الأسر ليس لديهم خطط انتقالية رسمية مكتوبة، كما تم العمل على عملية الانتقال من قبل الأسـر، وذلك خلال مرحلتين: الأولى من قبل الأسـر أنفسـهم، والثانية من قبل الطلبة، وذلك خلال المراحل الدراسـية من الابتدائية للثانوية، كما بيّنت النتائج أن العوامل التالية، وهي: توقعات الأسـر العالية ودعمهم، والعمل المستمر من الطلبة ودعمهم الذاتي، ومهارات تقرير المصير، وتوجيه ودعم المعلمين، قد أســـهمت في تحقيق الأهداف الانتقالية بنجاح لأربع أســـر، بينما الأســـرة الخامســـة اعتمدت على عامل الدعم الأسري فقط، والذي لم يكن كافيًا لنجاح عملية الانتقال.

وجاءت دراســـة الهديب (٢٠١٦) لتقييم الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال، والتعرف عليها لدى معلمات الطالبات ذوات صـــعوبات التعلم، بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية الســـعودية. وتكونت عينة الدراســـة من (٣٩) معلمة صـــعوبات تعلم، في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية الســـعودية، واســـتخدمت الباحثة أداة للقياس، تم تطويرها لجمع البيانات وفق المنهج الوصـــفي المسـحي، وأشـارت نتائج الدراسـة إلى أن هناك قصـورًا في تأهيل معلمات صـعوبات التعلم، لتقديم خدمات الانتقال، كما بيّنت نتائج الدراســـة أن أكثر البنود احتياجًا للتدريب والتأهيل لمعلمات صـعوبات التعلم، كانت البنود المتعلقة بمجال التعاون بين مؤسـسـات المجتمع المدني، يليها البنود في مجال التطور المهني، ثم البنود في مجال التخطيط للانتقال، ومجال القيادة والسـياسـة متوالية، ويليها البنود في مجال البرامج الأكاديمية الثانوية، ويتلوها البنود في مجال التعاون مع الأسرة، أخيرًا

البنود في مجال التقييم، بالإضافة إلى ذلك، عدم حاجة معلمات صعوبات التعلم للتدريب في مجال البرامج ذات المرجعية المجتمعية.

وكشـفت دراسـة الشـملاني (٢٠١٧) عن درجة توافر الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صـعوبات التعلم، في المرحلتين المتوسـطة والثانوية، من وجهة نظر الأسـر، وعن معوقات توفير الخدمات الانتقالية، والحلول المقترحة لتوفيرها، وتكونت عينة الدراسـة من (339) من أولياء أمور الطالبات ذوات صـعوبات التعلم، في المرحلتين المتوسطة والثانوية، في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات، وفق المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الخدمات الانتقالية متوافرة بدرجة مرتفعة، خاصـةً فيما يتعلق بالمهارات الأكاديمية والنمائية، كما بيّنت النتائج أن أهم المعوقات لتقديم الخدمات الانتقالية هي: اهتمام المعلمين بالتدريس النظري دون الواقع العملي، في إطـار الخـدمـات الانتقـاليـة، يليـه عـدم وجود برامج للتعرف على ميول واهتمامات الطالبات ذوات صـعوبات التعلم؛ لمسـاعدتهن على اختيار البرنامج الانتقالي المناسـب، أخيرًا أشـارت النتائج إلى بعض الحلول لتوفير الخدمات الانتقالية، والتي من أهمها: اسـتفادة الطالبات ذوات صـعوبات التعلم من خدمات المجتمع المتاحة لهن، يليه إشـراك أولياء أمورهن في تصـميم وتنفيذ الخطط الانتقالية، أخيرًا تأهيل معلمات صـعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، وذلك بتقديم مقررات تُعنى بالخدمات الانتقالية.

وفي السـياق ذاته، أجرى السـرطاوي والحميضـي (٢٠١٨) دراسـة هدفت إلى التعرف على الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صـعوبات التعلم، في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسـة من جميع الطالبات ذوات صـعوبات التعلم ومعلماتهن، والبالغ عددهن (123)، حيث لم يستجب منهن إلا عدد (101)، متمثِلين في (22) معلمة، و(79) طالبة، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة لجمع البيانات، وفق المنهج الوصفي المسحي، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور رئيسـة، وهي: الخدمات الانتقالية المهنية، والخدمات الانتقالية الأكاديمية، والخدمات الانتقالية الاستقلالية الشخصية والاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الخدمات الانتقالية المتوفرة تتمثل في: الخدمات الانتقالية الاسـتقلالية، ثم تليها الخدمات الانتقالية الأكاديمية، وأخيرًا الخدمات الانتقالية المهنية.

ومن زاوية أخرى، أجرى جمال الدين ومحمود وأحمد (2022) دراسـة هدفت إلى تطوير الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات المصـرية، في ضـوء الاسـتفادة من

خبرات الجامعات في أمريكا وكندا. واستخدم الباحثون المنهج المقارن. وأشارت نتائج الدراسة إلى العديد من الاقتراحات المســـاهمة في تطوير الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات المصـــرية، من خلال الاســـتفادة من الخبرات الأمريكية والكندية، ومنها: عمل ملف لكل طالب منذ التحاقه بالتعليم، وتسـليمه لمركز خدمة ذوي الإعاقة في الجامعة، ووضـــع خطة انتقالية لكل طالب، وتنفيذ بنودها، وتفعيل التعاون بين المدارس والجامعات والأسـر؛ لتقديم خدمات انتقالية شـاملة ومتنوعة، والمناقشـة الجماعية بين فريق العمل؛ لتحديد أفضـل الخدمات الانتقالية المناسـبة للطلبة ذوي الإعاقة، وإتاحة تقديم الخدمات الانتقالية بالمجان.

كما أجرى ريســـا Ressa (٢٠٢٢) دراســـة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر الطلبة الجامعيين ذوي الإعاقة، حول العوامل المســـاعدة التي ســـهلت عملية الانتقال للجامعة، في إحدى الجامعات في أمريكا. وتكونت عينة الدراسة من (٥) طلاب جامعيين، واستخدم الباحث أداة المقابلة وفق المنهج النوعي، وأشـــارت نتائج الدراســـة إلى أن تحلي الطلبة ذوي الإعاقة بمهارات تقرير المصـير، أدى بهم إلى إدارة تأثير إعاقتهم فيهم، والوصـول إلى تحقيق أهدافهم الانتقالية الأكاديمية، ومواصـلة تعليمهم لما بعد الثانوية، كما بيّنت النتائج أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، كان له تأثير إيجابي فيهم، وأن الاهتمام بانتقال الطلبة ذوي الإعاقة مبكرًا، يؤدي إلى نتائج إيجابية في مواصلة التعليم لما بعد الثانوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال اســـتعراض الدراســـات الســـابقة، يُلاحظ اهتمامها جميعها بموضـــوع الخدمات الانتقالية، وهو ما يتفق مع اهتمام الدراسـة الحالية، كما تباينت الدراسـات السـابقة في تركيزها على الفئة المستهدفة من الدراسة، فقد جاءت دراسة ريسا Ressa (٢٠٢٢) ودراسة جمال الدين ومحمود وأحمد (٢٠٢٢) لتركز على ذوي الإعاقة بشـكل عام، بينما اتفقت بقية الدراسـات في التركيز على فئة ذوي صـعوبات التعلم بشـكل خاص، وهو ما يتفق مع الدراسـة الحالية، بتركيزها على فئة ذوي صـعوبات التعلم. ومن زاوية أخرى، اهتمت دراسـة ريسـا Ressa (٢٠٢٢)، ودراسـة جمال الدين ومحمود وأحمد (٢٠٢٢) بالمرحلة الجامعية، بينما اهتمت دراسـة السـرطاوي والحميضـي (٢٠١٨)، والهديب (٢٠١٦) بالمرحلة الثانوية، وجاءت دراسة الشملاني (٢٠١٧) لتشمل المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهو ما شملته الدراسة الحالية.

وفيما يخصُّ المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد تنوعت واختلفت، فجاءت دراسة جمال الدين ومحمود وأحمد (٢٠٢٢) متفردة بالمنهج المقارن، واتفقت دراسة ريسا Ressa (٢٠٢٢) ودراسة فولارتون وديوكيتتي Fullarton and Duquette (2015) على استخدام المنهج النوعي، وفي المقابل، اتفقت دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨)، والشملاني (٢٠١٧)، والهديب (٢٠١٦)، على استخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج ذاته الذي قامت عليه الدراسة الحالية. وفي سياقٍ مُشابه، تعددت البيئات التي أجريت بها الدراسات السابقة، فقد أجريت دراسة ريسا Ressa (٢٠٢٢)، ودراسة فولارتون وديوكيتتي Fullarton and Duquette (2015) في العالم الغربي بأمريكا وكندا، وأجريت دراسة جمال الدين ومحمود وأحمد (٢٠٢٢) في العالم العربي بمصر، وفي السياق ذاته، أجريت دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨)، والشملاني (٢٠١٧)، والهديب (٢٠١٦)، في بيئة المملكة العربية السعودية، وهي ذات البيئة للدراسة الحالية.

ومن جانبٍ آخر، تباين اختيار العينات في الدراسات السابقة، وفقًا للأهداف والمناهج المستخدمة فيها، فطُبقت دراسة ريسا Ressa (٢٠٢٢)، على الطلبة، وشملت دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨)، الطلبة ومعلميهم في عينتها، وطُبقت دراسة فولارتون وديوكيتتي Fullarton and Duquette (2015)، والشملاني (٢٠١٧) على الأسر، واقتصرت دراسة الهديب (٢٠١٦) في تطبيقها على المعلمات، وتميزت الدراسة الحالية باختيار عينة من معلمي صعوبات التعلم من الجنسين، لتطبيق الدراسة عليهم. وفي المقابل، تعددت الأهداف المرجوة من الدراسات السابقة؛ فقد سعت دراسة ريسا Ressa (٢٠٢٢) للكشف عن العوامل المساعدة للانتقال للجامعات، وسعت دراسة جمال الدين ومحمود وأحمد (٢٠٢٢) لتسليط الضوء على التجارب الغربية، والاستفادة منها في تطوير الخدمات الانتقالية، وسعت دراسة فولارتون وديوكيتتي Fullarton and Duquette (2015)، للكشف عن أراء وأدوار الأسرة في الانتقال، والتفاعل بينها وبين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن زاوية أخرى، كشفت دراسة الهديب (٢٠١٦) عن الاحتياجات التدريبية للانتقال لمعلمات صعوبات التعلم، وناقشت دراسة الشملاني (٢٠١٧) توافر الخدمات الانتقالية، ومعوقات توافرها، والحلول لتوفيرها، واتفقت دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨) مع نفس الهدف المرجو؛ وهو التعرف على الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يتفق مع هدف الدراسة الحالية.

وعليه؛ يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، الاتفاق على أهمية تقديم الخدمات الانتقالية، للطلبة ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، كما أكدت تلك الدراسات ضرورة

البحث في عوامل توفيرها، وتجويدها، وتقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتميز الدراسة الحالية في اختلاف بيئة وعينة تنفيذها، فهي طبقت في مدينة جدة، والتي لم يسبق–حسب علم الباحثتان– إجراء دراسةً مماثلة بها، كما سلطت الضوء على وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم من الجنسين، في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم.

منهـج الـدراسـة وإجـراءاتهـا:

منهج الـدراســة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي؛ والذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨). حيث يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، ومعرفة الفروق بين هذه الخدمات وفقًا لمتغيرات الدراسة الحالية.

مجتمع الـدراســة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية المُلحقة بها برامج صـــعوبات التعلم بمدينة جدة، والبالغ عددهم (٤٠) معلمًا ومعلمة، بواقع (١٩) معلمًا و(21) معلمة، وذلك بحسب ما ورد في إحصـائية إدارة التربية الخاصة لتعليم جدة لعام 1443هـ – 2022 م. وذلك خلال فترة إجراء الدراسة.

عينـة الـدراســة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية أُستُخدمت العينة غير الاحتمالية (القصدية)؛ لوجود عينة محددة مكونة من (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية المُلحقة بها برامج صـــعوبات التعلم في مدينة جدة، وذلك بواقع (١٩) معلمًا و(٢١) معلمة، وهي عبارة عن مجتمع الدراسة كاملًا.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة الحالية، وتشتمل على: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية)، ويُمكن اعتبار هذه المتغيرات مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، إضافةً إلى كونها تعكس الخبرات العملية والخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وذلك من شأنه أن يُساعد في تحليل نتائج الدراسة الحالية بشكل دقيق، ويوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيّرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية).

جـــدول (١)
توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

التصنيف		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٩	٤٧,٥٪
	أنثى	٢١	٥٢,٥٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٢	٨٠,٠٪
	دراسات عليا	٨	٢٠,٠٪
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٧	١٧,٥٪
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	١١	٢٧,٥٪
	من ١١ سنة فأكثر	٢٢	٥٥,٠٪
الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية	نعم	١٤	٣٥,٠٪
	لا	٢٦	٦٥,٠٪

أداة الدراسة:

توافقًا مع طبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ صُمّمت استبانة مكونة من (٤٠) عبارة، موزعة على محور أساسي واحد مقسم إلى أربعة أبعاد يتكون هذا القسم من (٤٠) عبارة على مدرج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتضمّنت الاستبانة على محور أساسي واحد مقسم إلى أربعة أبعاد، والجدول (٢) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

جـــدول (٢)
الاستبانة وعباراتها

المحور الأساسي	أبعاد الدراسة	عدد العبارات	مجموع عبارات الاستبانة
الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي	البُعد الأول: الخدمات الأكاديمية	١١	٤٠ عبارة

المحـــور الأساسي	أبعـــاد الـــدراســـة	عـــدد العبـــارات	مجموع عبارات الاستبانة
صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.	البُعد الثاني: الخدمات المهنية	١١	
	البُعـد الثـالـث: الخـدمـات الاستقلالية	١٠	
	البُعـد الرابع: المشـــاركـة الأسرية	٨	

صدق وثبات الأداة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ) الصدق الظاهري للأداة Face Validity (صدق المحكِّمين). حيث تم تحكيم الأداة من قِبل (٨) محكمين مختصين في مجال الدراسة.

ب) صـدق الاتسـاق الداخلي للأداة Internal Consistency Validity. حيث تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (١٣) من معلمي صـعوبات التعلم في المرحلتين المتوسـطة والثانويـة بالمدارس الحكوميـة المُلحقة بها برامج صـــعوبات التعلم بمدينـة جدة، ووفقًا للبيانات تم حسـاب معامل ارتباط بيرسـون Pearson's Correlation Coefficient؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاســـتبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة.

ج) الصـــدق البنائي Construct Validity. وقد تم حســـاب معامل ارتباط بيرســـون Pearson's Correlation Coefficient؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بُعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة. كما هو موضح في الجدول (٣).

جـــدول (٣)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ولمجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية

البُعـــــد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
البُعد الأول: الخدمات الأكاديمية	١	*٦٦٣.	٧	**٨٣٢.	
	٢	**٨٥٩.	٨	**٩٠٥.	
	٣	**٧٧٢.	٩	**٨١٣.	**٩٤٧.
	٤	*٦٨١.	١٠	**٧٧٣.	

البُعـــــد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
	٥	**٨٠٥.	١١	**٩٢٥.	
	٦	*٦٢٦.	-	-	
البُعد الثاني: الخدمات المهنية	١	*٦٢٦.	٧	**٦٨٩.	
	٢	**٨٥٥.	٨	**٦٨٩.	
	٣	**٧٢٣.	٩	**٨٤٠.	**٩٥٤.
	٤	**٧٨٦.	١٠	**٧٢٣.	
	٥	**٨٤١.	١١	**٨٦٩.	
	٦	*٦٣٢.	-	-	
البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	١	**٧٢٣.	٦	**٨٢٠.	
	٢	*٦١٤.	٧	**٨٩٠.	
	٣	**٨٥٢.	٨	**٧٧٢.	**٨٩٠.
	٤	**٨٦٦.	٩	**٩٥٤.	
	٥	**٧٢٧.	١٠	*٦٤٥.	
البُعد الرابع: المشاركة الأسرية	١	**٧٠٣.	٥	**٧٠٤.	
	٢	**٧٢٨.	٦	**٧٥٦.	
	٣	**٧٨٠.	٧	*٥٩٤.	**٨٢٧.
	٤	**٧٩٨.	٨	*٦١٠.	

*** قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل**

**** قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

أما عن ثبات أداة الدراسة تم التأكد منها من خلال:

أ) استخراج معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha.

ب) طريقة التجزئة النصـــفية Split-Half. حيث تم تجزئة فقرات الاســـتبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حســـاب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تـم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقا للمعادلة التالية: (عفانة ونشوان، ٢٠١٦م، ص٥٩٢).

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

حيث R معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية وفي حالة عدم تسـاوي جزئي الفقرات تسـتخدم معادلة جتمان عدم تسـاوي الفقرات وفق القانون الآتي: (عفانة ونشوان، ٢٠١٦م).

$$Guttman = 2\left[\frac{S_1^2 + S_2^2}{S_T^2}\right]$$

حيث إن:

- S_1^2 تباين درجات النصف الأول من الاستبانة.
- S_2^2 تباين درجات النصف الثاني من الاستبانة.
- S_T^2 تباين الدرجات الكلي للاختبار.

وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (٤).

جـــــدول (٤)
معـامـلات ثبـات أداة الـدراســـة

محاور الاستبانة	أبعـاد الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.	البُعد الأول: الخدمات الأكاديمية	١١	٠,٨٩٧	٠,٨٨٤
	البُعد الثاني: الخدمات المهنية	١١	٠,٩٢٨	٠,٩١٥
	البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	١٠	٠,٨٧٣	٠,٩٠٢
	البُعد الرابع: المشاركة الأسرية	٨	٠,٨١٨	٠,٨٧١
الثبـــــات العـــــام		٤٠	٠,٨٨١	٠,٨٩٠

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم اســـتخدام عدد من الأســـاليب الإحصـــائية، وذلك عن طريق اســـتخدام برنامج الحزم الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS). ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

١- المتوسط الحسابي الموزون Weighted Mean.

٢- المتوسط الحسابي Mean.

٣- الانحراف المعياري Standard Deviation.

٤- اختبار مانويتني Mann-Whitney U Test لعينتين مســـتقلتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

٥- اختبار كروسكال والاس Kruskal Wallis Test.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف نتناول عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما درجة الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟" تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥).

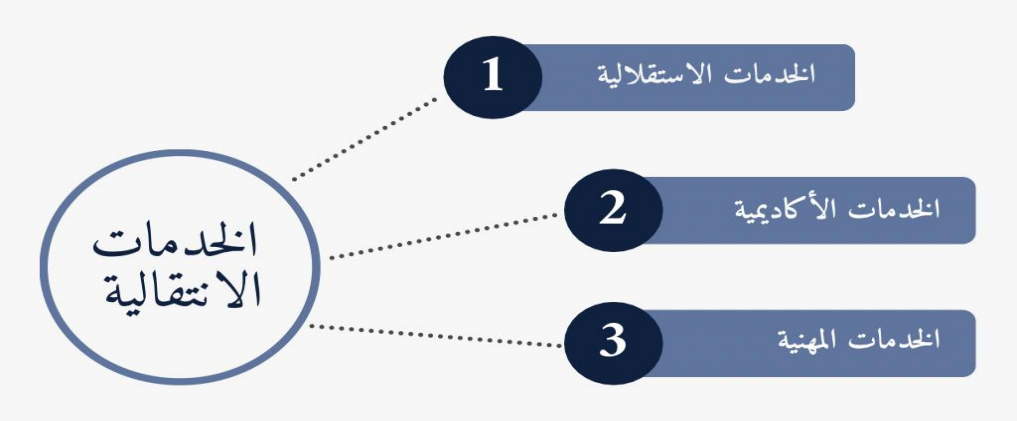
جدول (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	الخدمات الأكاديمية	٤,٠٢٠٥	كبيرة	٧٠٠١٠.	٢
٢	الخدمات المهنية	٣,٨١٣٦	كبيرة	٨٨٣٠٧.	٣
٣	الخدمات الاستقلالية	٤,١٦٢٥	كبيرة	٦٦٣٩٨.	١
	الدرجة الكلية	٣,٩٩٣٨	كبيرة	٦٩٨٠٣.	-

يتضح من خلال الجدول (٥) أن درجة الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة كانت بمتوسط (٣.٩٩٣٩)، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن بُعد (الخدمات الاستقلالية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٦٢٥)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (الخدمات الأكاديمية) بمتوسط (٤.٠٢٠٥)، في المرتبة الثانية وهو بدرجة كبيرة، وفي المرتبة

الثالثة الأخيرة جاء بُعد (الخدمات المهنية) بمتوسط (٣.٨١٣٦)، وهو أيضًـا بدرجة كبيرة. والشكل (٢) يُمثل هذه النتيجة.



شكـــــل (٢)
الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم
من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة مرتبة تنازليًا من الأعلى إلى الأقل.

وفيما يلي النتائج التفصيلية لجميع الأبعاد:

البُعد الأول: الخـدمات الأكاديميـة

للتعرف على الخدمات الأكاديمية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينـة جدة، تم حســـاب المتوســـطات الحســـابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الخدمات الأكاديمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جـــــدول (٦)
استجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الأكاديمية

	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي: قيمة المتوسط	المتوسط الحسابي: درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أحسّن من مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب.	٤,٧	كبيرة جدًا	٠,٥١٦	١
٢	أدرّب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات التعلم مثل (تدوين الملاحظات، خرائط المفاهيم وغيرها).	٤,٤٥	كبيرة جدًا	٠,٨١٥	٢
٣	أدرّب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات التنظيم وإدارة الوقت.	٤,٢٥	كبيرة جدًا	٠,٧٧٦	٤
٤	أدرّب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعامل مع التقنية لدعم تعلمهم.	٤,٣٣	كبيرة جدًا	٠,٧٩٧	٣
٥	أقيّم اهتمامات الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الاختبارات غير الرسمية مثل (الاستبانات، المقابلات وغيرها).	٤,١٣	كبيرة	٠,٩١١	٥
٦	أوجّه الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتحديد ميولهم واختيار المسار الملائم لقدراتهم في المرحلة الثانوية.	٤,٠٨	كبيرة	١,٠٢٣	٦
٧	أناقش الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الخيارات المتاحة لهم من كليات المجتمع والجامعات والمعاهد التقنية.	٤,٠٨	كبيرة	٠,٩٤٤	٧
٨	أدرّب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على اختبارات المركز الوطني للقياس (القدرات، التحصيلي).	٣,٦	كبيرة	١,١٧٢	٩
٩	أنسّق للطلبة ذوي صعوبات التعلم ورش عمل تعريفية حول التخصصات الجامعية.	٣,٦٨	كبيرة	١,١١٨	٨
١٠	أنسّق للطلبة ذوي صعوبات التعلم زيارات ميدانية للجامعات والمعاهد.	٣,٤٨	كبيرة	١,٢٤	١٠
١١	أتواصل مع الشراكات الخارجية مثل (مركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبد العزيز) والتي تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية.	٣,٤٨	كبيرة	١,٢٨١	١١
المتوسط العام		٤,٠٢٠٥	كبيرة	٠,٧٠٠١	-

يتضـــح في الجدول (٦) أن أفراد عينة الدراســـة موافقون بدرجة كبيرة على الخدمات الأكاديمية بمتوسـط (٤.٠٢٠٥)، وهو متوسـط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسـي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

البُعـد الثـانـــي: الخـدمـــات المهنيـــة:

للتعرف على الخدمات المهنية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، تم حســـاب المتوســـطات الحســـابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الخدمات المهنية، وجاءت النتائج كما يلي:

جـــدول (٧)
استجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المهنية

	الفقـــــــــرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	أســـاعد الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على زيادة الوعي المهني.	٤,٢٣	كبيرة جدًا	٠,٨٦٢	١
٢	أنسّق للطلبة ذوي صعوبات التعلم ورش عمل تعريفية حول الفرص المهنية.	٣,٦	كبيرة	١,٢٧٧	٩
٣	أوضّح للطلبة ذوي صعوبات التعلم طريقة استخدام منصة سبل للتثقيف والإرشاد المهني.	٣,٦٣	كبيرة	١,٢٣٤	٨
٤	أناقش الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم في المســـؤوليات المهنية.	٤,٠٣	كبيرة	١	٤
٥	أنسّق للطلبة ذوي صعوبات التعلم زيارات ميدانية للمصانع والشركات المختلفة.	٣,٢٥	متوسطة	١,٣٥٤	١١
٦	أوجّه الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى المجال المهني الذي يتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم.	٣,٩٥	كبيرة	١,٠٨٥	٦
٧	أدرّب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات الحصول على عمل مثل (عمل ســـيرة ذاتية، المقابلة الشـــخصـــية وغيرها).	٣,٦٨	كبيرة	١,٢٦٩	٧
٨	أوجّه الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم لتوظيف المهارات الأكاديمية المكتسبة في مكان العمل.	٤,٢	كبيرة	٠,٨٨٣	٢
٩	أدرّب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات التواصل بفعالية في مكان العمل.	٤,٠٨	كبيرة	٠,٨٨٨	٣
١٠	أتواصـل مع الشـراكات الخارجية مثل (مؤسـسـة سـعي) والتي تســـاعد الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على تحقيق أهدافهم المهنية.	٣,٣٣	متوسطة	١,٢٠٧	١٠
١١	أشـــجّع الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على خوض تجارب تطوعية لاكتساب المهارات المهنية.	٤	كبيرة	٠,٩٨٧	٥
	المتوسط العام	٣,٨١٣٦	كبيرة	٠,٨٨٣٠٧	-

يتضـح في الجدول (٧) أن أفراد عينة الدراسـة موافقون بدرجة كبيرة على الخدمات المهنية بمتوســـط (٣.٨١٣٦)، وهو متوســـط يقع في الفئـة الرابعـة من فئـات المقيـاس الخمـاســـي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

البُعـد الثـالـث: الخـدمـات الاستقـلاليـــة:

للتعرف على الخدمات الاســـتقلالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الخدمات الاستقلالية، وجاءت النتائج كما يلي:

جـــــدول (٨)
استجـابـات أفـراد عينـة الـدراسـة حـول الخـدمـات الاستقـلاليـة

	الفقـــــرات	المتـوسـط الحسـابـي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	أدرّب الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على مهارة الاختيار المناسب.	٤,١٣	كبيرة	٠,٩١١	٧
٢	أدرّب الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على مهارة حل المشـــكلات واتخاذ القرارات.	٤,٢٨	كبيرة جدًا	٠,٧٥١	٤
٣	أُدرّب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة الوعي بالذات.	٤,٣٥	كبيرة جدًا	٠,٧٣٦	١
٤	أُدرّب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة إدارة الذات.	٤,٣	كبيرة جدًا	٠,٨٥٣	٣
٥	أدرّب الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على مهارة المطـالبة بالحقوق والدفاع عنها.	٤,٣٣	كبيرة جدًا	٠,٨٥٩	٢
٦	أســاعد في تدريب الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على مهارات الإدارة المالية.	٣,٩٣	كبيرة	١,٠٤٧	٩
٧	أساعد في تدريب الطلبة ذوي صـعوبات التعلم على مهارات إدارة الشؤون المنزلية.	٣,٩	كبيرة	١,٠٠٨	١٠
٨	أســاعد في تدريب الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على إظهار المواطنة المسؤولة.	٤,٢٣	كبيرة جدًا	٠,٨	٥
٩	أساعد في تدريب الطلبة ذوي صـعوبات التعلم على المعرفة المجتمعية العامة.	٤,٠٣	كبيرة	٠,٩٧٤	٨
١٠	أساعد في تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المشاركة في الأنشطة الترفيهية.	٤,١٨	كبيرة	٠,٧٨١	٦
	المتوسط العام	٤,١٦٢٥	كبيرة	٠,٦٦٣٩٨	-

يتضـــح في الجدول (٨) أن أفراد عينة الدراســـة موافقون بدرجة كبيرة على الخدمات الاستقلالية بمتوسط (٤.١٦٢٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في

مدينة جدة وفقًا لعدد من المتغيرات، وهي (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سـنوات الخبرة، الحصـول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية)؟" تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى ($\alpha \leq 0.05$) في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة وفقًا لعدد من المتغيرات، وهي (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية)".

أولًا: متغـير الجنـــس:

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality اختبار Shapiro-Wilk؛ لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصـــغيرة نســـبيًا بالنســـبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشـــترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صـــغيرًا نســـبيًا في فئتي (ذكر، وأنثى). وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنســـبة للدرجة الكلية وللمجالات الفرعية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصـائية في اســـتجابات أفراد عينة الدراســـة، طبقًا لاختلاف متغير الجنس، اســـتخدمت الباحثتان الاختبار اللامعلمي مانويتني Mann-Whitney U Test؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جـــــدول (٩)

نتائج اختبار (مانويتني) " **Mann-Whitney U Test** " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس

البُعـــد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **U**	قيمة **Z**	الدلالة	التعليق
الـــخـــدمـــات الأكاديمية	ذكور	١٩	٢١,٤٧	٤٠٨,٠٠	١٨١	-٠,٥٠٢	٦٣٠.	غـيـر دالة
	إناث	٢١	١٩,٦٢	٤١٢,٠٠				
الخدمات المهنية	ذكور	١٩	٢٣,١٨	٤٤٠,٥٠	١٤٨,٥	-١,٣٨٧	١٦٩.	غـيـر دالة
	إناث	٢١	١٨,٠٧	٣٧٩,٥٠				
الـــخـــدمـــات الاستقلالية	ذكور	١٩	٢١,٢٦	٤٠٤,٠٠	١٨٥	-٠,٣٩٦	٧٠٨.	غـيـر دالة
	إناث	٢١	١٩,٨١	٤١٦,٠٠				
الدرجة الكلية	ذكور	١٩	٢٢,٢٤	٤٢٢,٥٠	١٦٦,٥	-٠,٨٩٥	٣٧٦.	غـيـر دالة
	إناث	٢١	١٨,٩٣	٣٩٧,٥٠				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٩) ما يلي: بالنسبة للدرجة الكلية للخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم، توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم تساوي (٠.٣٧٦) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى). وبالنسبة للمجالات الفرعية، توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية، الخدمات الاستقلالية) هي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية، الخدمات الاستقلالية) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ثانيًا: متغير المؤهل العلمي:

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality اختبار Shapiro-Wilk؛ لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا في فئة (دراسات عليا). وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمجالات الفرعية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثتان الاختبار اللامعلمي مانويتني Mann-Whitney U Test؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجـــدول (١٠)

نتائج اختبار (مانويتني) " **Mann-Whitney U Test** " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي

البُعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **U**	قيمة **Z**	الدلالة	التعليق
الخدمات الأكاديمية	بكالوريوس	٣٢	٢١,١٣	٦٧٦,٠٠	١٠٨	-٠,٦٧٨	.٥١٧	غير دالة
	دراسات عليا	٨	١٨,٠٠	١٤٤,٠٠				
الخدمات المهنية	بكالوريوس	٣٢	٢١,٨١	٦٩٨,٠٠	٨٦	-١,٤٢٦	.١٦٤	غير دالة
	دراسات عليا	٨	١٥,٢٥	١٢٢,٠٠				
الخدمات الاستقلالية	بكالوريوس	٣٢	٢١,٩٧	٧٠٣,٠٠	٨١	-١,٦٠٣	.١١٧	غير دالة
	دراسات عليا	٨	١٤,٦٣	١١٧,٠٠				
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٣٢	٢١,٨١	٦٩٨,٠٠	٨٦	-١,٤٢٢	.١٦٤	غير دالة
	دراسات عليا	٨	١٥,٢٥	١٢٢,٠٠				

يتضـــح من خلال النتائج الموضـــحة في الجدول (١٠) ما يلي: بالنســـبة للدرجة الكلية للخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم، توصـــلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم تساوي (٠.١٦٤) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (٠.٠٥) في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، حسـب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسـات عليا). وبالنسبة للمجالات الفرعية، توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية، الخدمات الاســـتقلالية) هي أكبر من مســـتوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية، الخدمات الاســـتقلالية) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

ثالثًا: متغـير عـدد سنـوات الخبـــرة:

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality اختبار Shapiro-Wilk؛ لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصـــغيرة نســـبيًا بالنســـبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشـــترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صـــغيرًا نسـبيًا في جميع فئات متغير عدد سـنوات الخبرة، وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسـبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصـائية في اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة طبقًا لاختلاف متغير عدد سـنوات الخبرة. اسـتخدمت الباحثتان الاختبار غير المعلمي كروســـكال والاس Kruskal Wallis Test؛ لتوضـــيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجـــدول (١١)
نتائج اختبار (كروسكال والاس) "**Kruskal Wallis Test**" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

البُعـــــد	عدد سنوات الخبرة	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
الخدمات الأكاديمية	٥ سنوات فأقل	٧	١٨,١٤	٧,٣٤١	٠,٠٢٥	دالة إحصائيًا
	(٦-١٠) سنوات	١١	١٣,٤١			
	(١١) سنة فأكثر	٢٢	٢٤,٨٠			
الخدمات المهنية	٥ سنوات فأقل	٧	١٢,٣٦	١٤,١١٩	٠,٠٠١	دالة إحصائيًا
	(٦-١٠) سنوات	١١	١٣,١٨			
	(١١) سنة فأكثر	٢٢	٢٦,٧٥			
الخدمات الاستقلالية	٥ سنوات فأقل	٧	١٨,٩٣	٣,٤١٨	٠,١٨١	غير دالة إحصائيًا
	(٦-١٠) سنوات	١١	١٥,٦٨			
	(١١) سنة فأكثر	٢٢	٢٣,٤١			
الدرجة الكلية	٥ سنوات فأقل	٧	١٧,٥٧	٩,١٥٣	٠,٠١	دالة إحصائيًا
	(٦-١٠) سنوات	١١	١٢,٦٨			
	(١١) سنة فأكثر	٢٢	٢٥,٣٤			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) ما يلي: بالنسبة للدرجة الكلية للخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم، توصـــلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم تســاوي (٠.٠١) وهي أقل من مســتوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى (٠.٠٥) في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، حسب متغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة ١١ سنة فأكثر، حيث تبين أنها حصلت على أعلى متوسط رتبة من بين باقي الفئات. وبالنسبة للمجالات الفرعية، توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـــ: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية) هي أقل من مســتوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصــائية بين اســتجابات العينة فيما

يتعلق بـــ: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية) تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة ١١ سـنة فأكثر، حيث تبين أنها حصـلت على أعلى متوسـط رتبة من بين باقي الفئات. وبينما توصـلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) فيما يتعلق بـ: (الخدمات الاستقلالية) تساوي (٠.١٨١)، وهي أكبر من مسـتوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين اسـتجابات العينة فيما يتعلق بـ: (الخدمات الاستقلالية) تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

رابعًا: متغير الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية:

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality اختبار Shapiro-Wilk؛ لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصـغيرة نسـبيًا بالنسـبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشـترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صـغيرًا نسـبيًا في فئات متغير الحصـول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسـبة للدرجة الكلية وللمجالات الفرعية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصـائية في اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة، طبقًا لاختلاف متغير الحصـول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية، اسـتخدمت الباحثتان الاختبار اللامعلمي مانويتني Mann-Whitney U Test؛ لتوضـيح دلالة الفروق بين اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جـــدول (١٢)

نتائج اختبار (مانويتني) " **Mann-Whitney U Test** " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية

البُعـــد	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **U**	قيمة **Z**	الدلالة	التعليق
الـخـدمـات الأكاديمية	لا	٢٦	١٨,٨٥	٤٩٠.٠٠	١٣٩	-١,٢٢٣	٢٣١.	غير دالة
	نعم	١٤	٢٣,٥٧	٣٣٠.٠٠				
الخدمات المهنية	لا	٢٦	٢١,١٢	٥٤٩.٠٠	١٦٦	-٠,٤٥٦	٦٦٤.	غير دالة

البُعـــد	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	التعليق
	نعم	١٤	١٩,٣٦	٢٧١.٠٠				
الـــخـــدمـــات الاستقلالية	لا	٢٦	٢١,٤٢	٥٥٧.٠٠	١٥٨	-٠,٦٨٧	٥١٠.	غير دالة
	نعم	١٤	١٨,٧٩	٢٦٣.٠٠				
الدرجة الكلية	لا	٢٦	٢٠,١٣	٥٢٣.٥٠	١٧٢,٥	٠,٢٧-	٧٩٠.	غير دالة
	نعم	١٤	٢١,١٨	٢٩٦.٥٠				

يتضـح من خلال النتائج الموضـحة في الجدول (١٢) ما يلي: بالنسـبة للدرجة الكلية للخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـعوبات التعلم، توصـلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم تســاوي (٠.٧٩٠) وهي أكبر من مسـتوى دلالة (٠.٠٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (٠.٠٠٥) في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، حســب متغير الحصــول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية. وبالنســبة للمجالات الفرعية، توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بــ: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية، الخدمات الاســتقلالية) هي أكبر من مســتوى دلالة (٠.٠٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين اســـتجابات العينة فيما يتعلق بـــــ: (الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهنية، الخدمات الاستقلالية) تُعزى لمتغير الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية.

وللإجابة عن ســؤال الدراســة الثالث الذي ينص على: "ما درجة المشــاركة الأســرية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد المشاركة الأسرية في الخدمات الانتقالية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجـــــــدول (١٣)
استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشاركة الأسرية في الخدمات الانتقالية

	الفقـــــــــــرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	تشارك الأسرة في دعم انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٤,١٨	كبيرة	٠,٨٤٤	٢
٢	تشارك الأسرة في وصف اهتمامات ورغبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٤,٢	كبيرة	٠,٨٥٣	١
٣	تشارك الاسرة في التخطيط والتقييم للانتقال للمراحل اللاحقة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٥	كبيرة	٠,٩٨٦	٤
٤	تشارك الاسرة في وضع ومتابعة الاهداف الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٥	كبيرة	١,١٢٢	٨
٥	تشارك الاسرة في اجتماعات فريق العمل حول الخدمات الانتقالية.	٣,٨٨	كبيرة	١,١٨١	٧
٦	تشارك الاسرة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم حول الخدمات الانتقالية.	٣,٩٨	كبيرة	١	٦
٧	تشارك الاسرة في دعم التجارب التطوعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٥	كبيرة	٠,٩٣٢	٣
٨	تشارك الاسرة في تحديد الشراكات الخارجية الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتحقيق الأهداف الانتقالية.	٤,٠٣	كبيرة	١,٠٢٥	٥
المتوسط العام		٤,٠٢٥	كبيرة	.٨٩٥	-

يتضح في الجدول (١٣) أن درجة المشاركة الأسرية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة كانت بدرجة كبيرة بمتوسط (٤.٠٢٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

مناقشة النتائج:

باستعراض الإجابة عن السؤال الأول للدراسة؛ اتضح لنا أن الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، على جميع أبعاد الدراسة كانت بدرجة كبيرة؛ ولمزيد من الإيضاح، جاء بُعد (الخدمات الاستقلالية) في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (الخدمات الأكاديمية) في المرتبة الثانية، وهو بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (الخدمات المهنية) بدرجة كبيرة، وفيما يتعلق بمناقشة نتائج كل بُعد من أبعاد الدراسة الحالية، فهي مرتبة تنازليًا كما هو موضح أدناه.

بُعد الخدمات الاستقلالية:

جاء البُعد الخاص بالخدمات الاستقلالية في المرتبة الأولى، وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا البُعد يركز بشكل أساسي على الخدمات الانتقالية الاستقلالية، المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لضمان استقلاليتهم، وعدم حاجتهم لمساعدة الآخرين، -كما يظهر من نتائج في الجدول (٨) -

وأن أفراد عينة الدراســة موافقون بدرجة كبيرة، على معظم العبارات المتعلقة بهذا البُعد، ففي المرتبة الأولى جاءت العبارة " أُدرّب الطلبة ذوي صــعوبات التعلم على مهارة الوعي بالذات" وبدرجة كبيرة جدًا، تليها عبارة " أُدرّب الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على مهارة المطالبة بالحقوق والدفاع عنها" في المرتبة الثانية وبدرجة كبيرة جدًا؛ وتعزو الباحثتان تقدم العبارتان الســابقتان على بقية العبارات إلى ارتباطهما ببعضـــهما البعض، فكلتا المهارتين في العبارتين الســـابقة تختص بمهارات تقرير المصـير، والتي يَعِي معلمو صـعوبات التعلم أهمية إكسـابها للطلبة ذوي صـعوبات التعلم، وتأثيرها المباشر على قدرتهم في القيام بأدوارهم والسيطرة على حياتهم، كما تُمكن هذه المهارات الطلبة ذوي صـعوبات التعلم من تحديد اهتماماتهم، ونقاط ضـعفهم وقوتهم، وفهم صـعوباتهم التعليمية، ومعرفتهم حقوقهم ومسؤولياتهم.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة " أُســاعد في تدريب الطلبة ذوي صــعوبات التعلم على مهارات إدارة الشـؤون المنزلية"، وهي بدرجة كبيرة، وقد يعود حلول هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة، إلى تقدير معلمي صـعوبات التعلم بأن هذه المهارات يتم التدريب عليها في المواد الدراسية الأخرى، كما قد يعود إلى اعتقادهم أن تلك من المهام الأســـرية بالدرجة الأولى، وتتفق النتيجة في هذا البُعد (الخدمات الاسـتقلالية) مع دراسـة السـرطاوي والحميضـي (٢٠١٨)، التي توصـلت إلى أن بعض الخدمات الانتقالية الاســـتقلالية متوفرة بدرجة موافقة كبيرة، وفي المرتبة الأولى من حيث تقديم الخدمات، بينما تختلف مع دراســـة شـــفلوت والبتال (٢٠١٩)، التي توصّـــلت إلى أن الخدمات الانتقالية الاستقلالية متوفرة بدرجة موافقة متوسطة، وفي المرتبة الثانية.

بُعـد الخـــدمـات الأكـاديميـــة:

جاء البُعد الخاص بالخدمات الأكاديمية في المرتبة الثانية، وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا البُعد يركز بشكل أساسي على الخدمات الانتقالية الأكاديمية المقدمة للطلبة ذوي صـعوبات التعلم، والتي تُعين على تحسـين المهارات الأسـاسـية للتعلم في القراءة والكتابة والرياضـيات، وتهتم برفع مسـتوى التحصـيل الدراسـي لهم، – كما يظهر من نتائج في الجدول (٧) – وأن أفراد عينة الدراسـة موافقون بدرجة كبيرة على معظم العبارات المتعلقة بهذا البُعد، ففي المرتبة الأولى جاءت العبارة " أُحسن من

مهارات الطلبة ذوي صـعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب"، تليها عبارة " أُدرب الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على اســـتراتيجيات التعلم مثل (تدوين الملاحظات، خرائط المفاهيم وغيرها)" في المرتبة الثانية وبدرجة كبيرة جدًا؛ ويمكن تفسـير هذه النتيجة لأولوية تقديم الخدمات الأكاديمية لدى معلمي صـعوبات التعلم، وتركيزهم الكبير في تلك الخدمات، والذي يحقق تحسينها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يُمكن هؤلاء الطلبة من مواصلة تعليمهم ما بعد الثانوي.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة " أتواصـل مع الشـراكات الخارجية مثل (مركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة الملك عبد العزيز) والتي تسـاعد الطلبة ذوي صـعوبات التعلم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية"، وهي بدرجة كبيرة، وقد يفســـر حلول هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة بقلة التواصل الذي يلاحظه معلمو صـعوبات التعلم بين المدارس ومسؤولي الشراكات الخارجية، كما أن اسـتجابتهم الكبيرة للعبارة، تُفسـر بوعيهم بأهمية الشـراكات الخارجية المسـاعدة، في تحقيق أهداف الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، وتتفق النتيجة في هذا البُعد (الخدمات الأكاديمية)، مع دراســـة السرطاوي والحميضـي (٢٠١٨)، التي توصّـلت إلى أن بعض الخدمات الانتقالية الأكاديمية متوفرة بدرجة موافقة كبيرة، وجاء تقديمها في المرتبة الثانية من حيث تقديم الخدمات، كما أشـارت الدراسـة إلى ضـــعف التعاون بين مراكز الدعم في الجامعات والمدارس، وهو ما يتشـــابه مع آراء معلمي صـعوبات التعلم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسـة شـفلوت والبتال (٢٠١٩)،التي توصّـلت إلى أن الخدمات الانتقالية الأكاديمية متوفرة بدرجة موافقة ضعيفة وفي المرتبة الثالثة.

بُعـد الخـدمـات المهنيـــة:

جاء البُعد الخاص بالخدمات المهنية في المرتبة الثالثة، وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا البُعد يركز بشكل أساسي على الخدمات الانتقالية المهنية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لإعدادهم للحصـــول على مهنة مناســبة لإمكاناتهم ورغباتهم، -كما يظهر من نتائج في الجدول (٦) - وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على معظم العبارات المتعلقة بهذا البُعد، ففي المرتبة الأولى جاءت العبارة " أُســاعد الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم على زيادة الوعي المهني" وهي بدرجة كبيرة جدًا، ويمكن تفســير هذه النتيجة إلى تعدد طرق الوعي المهني، والتي يمكن أن يســتخدمها معلمو

صـعوبات التعلم مع طلبتهم بكل سـهولة، مثل: اختبارات الميول المهنية، والحوار والمناقشـة حول المهنة المناسـبة لهم، وغيرها. تليها عبارة "أُوجه الطلبة ذوي صـعوبات التعلم لتوظيف المهارات الأكاديمية المكتسـبة في مكان العمل" في المرتبة الثانية وبدرجة كبيرة؛ ويعود ذلك إلى وعي معلمي صـعوبات التعلم بأهمية المهارات الأكاديمية في التعاملات المهنية، وتذكيرهم الدائم للطلبة ذوي صعوبات التعلم بتعميم المهارات الأكاديمية في مجالات الحياة كافة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة " أُنسـق للطلبة ذوي صـعوبات التعلم زيارات ميدانية للمصانع والشركات المختلفة" وهي بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى قلة أماكن العمل التي تسمح بالزيارات الميدانية والتثقيفية للطلبة ذوي صـعوبات التعلم حول الحياة المهنية، وتتفق النتيجة في هذا البُعد (الخدمات المهنية) إلى حدٍ ما مع دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨) التي توصّلت إلى أن بعض الخدمات الانتقالية المهنية متوفرة، وجاء تقديمها في المرتبة الثالثة من حيث تقديم الخدمات، كما أشارت الدراسة إلى وعي معلمات صعوبات التعلم بأهمية الخدمات الانتقالية المهنية، على الرغم من عدم تقديم بعضـها على أرض الواقع، ولكنها تختلف مع دراسـة شـفلوت والبتال (٢٠١٩)، التي توصّـلت إلى أن الخدمات الانتقالية المهنية متوفرة بدرجة متوسـطة، وفي المرتبة الأولى من حيث تقديم الخدمات.

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة تُعزى لعدد من المتغيرات، وهي (الجنس، المؤهل العلمي، الحصول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في الدرجة الكلية للخدمات الانتقالية وفي مجالي الخدمات الأكاديمية والمهنية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، وذلك لصالح فئة من ١١ سنة فأكثر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في مجال (الخدمات الاســـتقلالية) المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

عليه، يمكن تفســير النتائج الســابقة بما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة تُعزى لمتغير الجنس، يُفسـر بأن هناك تقاربًا بين أعداد المعلمين والمعلمات، في مجتمع الدراسة، فقد بلغ عدد المعلمين (١٩) معلمًا، وعدد المعلمات (٢١) معلمة، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسـات السـابقة؛ حيث إن الدراسـات السـابقة لم تتطرق لمتغير الجنس، وفيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، فيعود ذلك إلى التقارب في المؤهل العلمي (البكالوريوس) لمعظم عينة الدراســـة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراســـة السرطاوي والحميضـي (٢٠١٨)، التي توصّلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي في أنواع الخدمات الانتقالية المقدمة (الأكاديمية، والمهنية، والاستقلالية).

بينما يُمكن تفســير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة تُعزى لمتغير الحصـــول على دورات في مجال الخدمات الانتقالية، إلى تلقي معلمي صـــعوبات التعلم ســـابقًا معلومات حول الخدمات الانتقالية خلال دراستهم الجامعية، فقد بلغت نسبة الذين لم يحصلوا على دورات في مجال الخدمات الانتقالية ٦٥٪، مقابل ٣٥٪ قد حصـلوا على دورات من إجمالي العينة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الهديب (٢٠١٦)، التي توصّلت لوجود فروق ذات دلالة إحصـائية تُعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية، فقد كشفت دراسة الهديب (٢٠١٦) أن المعلمات اللاتي لم يحصـــلن على دورات تدريبية أقل تأهيلًا وكفاءةً لتقديم الخدمات الانتقالية، وترى الباحثتان أن بعض معلمي صـعوبات التعلم، قد يعتقدون وفق آرائهم الشـخصـية بأن الحصـول على دورات في

مجال الخدمات الانتقالية، لا يشـكل فارقًا لديهم في تقديمها؛ على الرغم من أهمية وأثر الحصـول على الدورات التدريبية في تقديم الخدمات الانتقالية بكفاءة.

وفيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصـائية في الدرجة الكلية للخدمات الانتقالية وفي مجالي الخدمات الأكاديمية والمهنية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة من ١١ سنة فأكثر، فيعود ذلك إلى أن معلمي صعوبات التعلم ذوي سنوات الخبرة العالية، أكثر قربًا وتفهمًا لاحتياجات طلبتهم من الخدمات؛ نظرًا لأن مرور السنين والتجارب في ميدان صعوبات التعلم، يُسهم في تقديرهم لأكثر ما يُحسـن من مسـتويات طلبتهم في المجالات كافة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسـة السـرطاوي والحميضـي (٢٠١٨)، التي توصّـلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في أنواع الخدمات الانتقالية المقدمة (الأكاديمية، والمهنية).

أخيرًا، يمكن تفسـير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين اسـتجابات العينة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة فيما يتعلق بـمجال (الخدمات الاستقلالية)، بأن معلمي صعوبات التعلم قد يرون أن مجال الخدمات الاستقلالية من المجالات التي لا تحتاج إلى خبرة عملية كبيرة لتقديمها لطلبتهم، وقد يعود لتقديرهم الشخصي أن غالبية طلبتهم لديهم قدرٌ عالٍ من الاستقلالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسـة السـرطاوي والحميضـي (٢٠١٨)، التي توصّـلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في أنواع الخدمات الانتقالية المقدمة (الاستقلالية).

وأشارت نتائج السؤال الثالث إلى أن درجة المشاركة الأسرية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة اليافعين من ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، كانت بدرجة كبيرة، -كما يظهر من نتائج في الجدول (١٣) - وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على جميع العبارات المتعلقة بهذا البعد، ففي المرتبة الأولى جاءت العبارة " تشـارك الأسـرة في وصـف اهتمامات ورغبات الطلبة ذوي صـعوبات التعلم" وبدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى توافر وسـائل التواصـل المتنوعة مع الأسـرة، والتي أسـهمت في قدرة معلمي صـعوبات التعلم على التواصـل مع الأسـرة بشـكل أكبر، وحثهم على وصـف الاهتمامات والرغبات للطلبة ذوي صـعوبات التعلم، وقد

يعود ذلك لزيادة وعي الأســرة بأهمية التفكير الجاد، والمشــاركة الفاعلة لبناء مســتقبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي المرتبة الثانية جاءت عبارة " تشــارك الأســرة في دعم انتقال الطلبة ذوي صــعوبات التعلم" وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة " تشارك الأسرة في وضع ومتابعة الأهداف الانتقالية للطلبة ذوي صـعوبات التعلم"، وهي بدرجة كبيرة، وقد تعود موافقة معلمي صـعوبات التعلم على العبارات الســابقة، وبدرجة كبيرة، إلى وعيهم بدور وتأثير مشــاركة الأســرة في تحســين تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، كما يعود إلى تطبيقهم للوائح والأنظمة التي تُقر مشاركة الأسرة، كعضو أساسي في فريق العمل، لتقديم الخدمات الانتقالية، وتتفق النتيجة في هذا السـؤال إلى حدٍ ما مع نتيجة دراسـة الهديب (٢٠١٦)، التي كشـفت عن تأهيل معلمات صـعوبات التعلم، وامتلاكهن مهارات الاتصــال الجيد مع الأســرة، واتجاهاتهن الإيجابية في مجال التعاون مع الأسرة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشملاني (٢٠١٧)، التي توصّلت إلى أن من أهم الحلول المقترحة لتوافر الخدمات الانتقالية من وجهة نظر أولياء الأمور هي إشـــراك أولياء الأمور في تصميم وتنفيذ الخطة الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

التــوصيــات:

وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها، لعل من أبرز التوصيات ذات الصلة هي:

أ) تكثيف الدورات التدريبية التي تُعنى بمجال الخدمات الانتقالية، وحث معلمي صـــعوبات التعلم، وأعضاء فرق العمل في برامج التربية الخاصة على حضورها.

ب) زيادة مشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في تخطيط وتحسين الخدمات الانتقالية.

ج) زيادة التواصل والتنسيق مع الشراكات الخارجية؛ لدعم تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

د) توعية أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدورهم وأثرهم في تقديم الخدمات الانتقالية.

هـ) الاستفادة من التجارب العالمية في تحسين تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأخيراً توصي الباحثتان بإجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية حول المواضيع التالية:

- دراسة حول العوامل المساهمة في تطوير تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة حول درجة وعي معلمي صعوبات التعلم بأهمية الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة حول مستوى رضا الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات الانتقالية المقدمة لهم من وجهة نظرهم.
- دراسة حول مستوى مشاركة فريق العمل في تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة حول أثر المشاركة الأسرية في تحسين تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (٢٠١١). *الموهوبون والمتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم*. دار الكتاب الحديث.

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

إدارة التربية الخاصة بجدة. (٢٠١٨). *دليل معاهد وبرامج التربية الخاصة بمحافظة جدة – بنات للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١ هـ*. وزارة التعليم.

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (٢٠٠٢). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. وزارة المعارف. https://cutt.us/in2BJ

براتر، ماري. (٢٠٢٣). *تدريس الطلاب ذوي الإعاقات كثيرة الانتشار استراتيجيات للفصول المتنوعة* (ريم العبد الوهاب، وسامر الحساني، مترجمون). دار الناشر الدولي. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٦).

جمال الدين، أحمد، محمود، هناء أحمد، وأحمد، عزام عبد النبي. (٢٠٢٢). دراسة مقارنة للخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة في الجامعات في كل من أمريكا وكندا وإمكانية الإفادة منها. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، *١٩* (١١٣)، ٣٠-٥٧. https://dx.doi.org/10.21608/jfe.2022.249633

الحساني، سامر عبد الحميد. (٢٠١٥). الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة جدة. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، (١٦٤)، الجزء الثاني، ٦٨٥-٧١٢.
https://dx.doi.org/10.21608/jsrep.2015.56033

الحميضي، باسمة محمد. (٢٠١٩). الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية – الواقع والمأمول. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *٩* (٣١)، ٤٩-٧٠. https://dx.doi.org/10.21608/sero.2019.91360

الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٣). مدخل إلى *صعوبات التعلم*. مكتبة المتنبي.

درويش، محمود أحمد. (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

الدوســـري، ليلى هديب. (٢٠٢٠). الخدمات الانتقالية في مجال صـــعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٠ (٣٦)، ٩٧-١١٩.
https://doi.org/10.21608/sero.2020.104316
رضوان، محمود عبد الفتاح. (٢٠١٣). *مهارات بناء وتحفيز فرق العمل*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
الروسان، فاروق فارع. (٢٠١٩). *سيكولوجية الاطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
الزيات، فتحي مصـطفى. (٢٠١٥). *صـعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشـخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.
السرطاوي، زيدان أحمد، والحميضي، باسمة محمد. (٢٠١٨). الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صـعوبات التعلم في برامج المرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصـة والتأهيل*، ٦ (٢٥)، ١-٤٦. https://doi.org/10.21608/sero.2018.91486
شفلوت، نايف ذيب، والبتال، زيد محمد. (٢٠١٩). تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٣٢)، ١٣٢-١٨٥.
الشـملاني، مشـاعل عابر. (٢٠١٧). *واقع الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صـعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء الأمور* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كليات الشرق العربي.
العبد الوهاب، ريم عبد الوهاب. (٢٠١٢، فبراير). *كيفية تخطيط وبرمجة برامج الانتقال/ إطار منهجي لتنفيذ وتطبيق برامج المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصـــة*. بوابة التربية الخاصـــة بين السعودية وأمريكا. استرجع في يناير ٩، ٢٠٢٣، من https://cutt.us/Pc2rP
العبيد، محمد أحمد. (٢٠٢١). تقييم مدى فاعلية اســـتخدام الخدمات الانتقالية على دافعية التعلم والانتباه لدى الطلاب ذوي صـــعوبات التعلم من وجهة نظر طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٤)، ١٧٦٧-١٧٩٠.
https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/2472
عفانة، عزو إســماعيل، ونشــوان، تيســير محمود. (٢٠١٦). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي*. دار خطاب للنشر والتوزيع.

الفارسي، خلود حميدي، والحساني، سامر عبد الحميد. (٢٠٢١). *واقع تدريس معلمي غرف المصادر للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم بمحافظة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

القريني، تركي. (٢٠١٨). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء.

القريوتي، يوسف. (٢٠٠٥، أبريل٢٥-٢٦). *خدمات الانتقال* [عرض ورقة]. مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. استرجع في يناير ٩، ٢٠٢٣، من https://cutt.us/INX8s

المشيقح، نجلاء، واليعيش، سامية. (٢٠١١). *دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين: المتوسطة والثانوية*. وحدة صعوبات التعلم، الإدارة العامة التربية الخاصة.

الهديب، منيرة سليمان. (٢٠١٦). *تقييم الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بالسعودية* [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الهديب، منيرة. (٢٠٢٠، يوليو). أهمية تقديم الخدمات الانتقالية لإعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لما بعد المرحلة الثانوية. *مجلة المنال*. استرجع في يناير ٩، ٢٠٢٣، من https://cutt.us/yt2QB

وزارة التعليم. (٢٠٢٠أ). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية*. https://cutt.us/0smtc

وزارة التعليم. (٢٠٢٠ب). *دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية*. https://cutt.us/KoEjX

وكالة الأنباء السعودية (واس). (٢٠١٨، ٢١يناير). *عام / مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة يدعم ٥٠٠ ألف طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم*. https://www.spa.gov.sa/1707556

وكالة الأنباء السعودية (واس). (٢٠٢١، ٢٣مارس). *تقرير / مبادرات "التحول الوطني" تمكن ذوي الإعاقة من الاندماج في سوق العمل ورفع نسبة العاملين من ٧٠٪ إلى ١٢٪*. https://www.spa.gov.sa/viewstory.php?lang=ar&newsid=2206008

اليونسيف. (٢٠١٧). التوجيه الأساسي حقيبة أدوات اليافعين *واليافعات للتعبير والإبداع*. https://cutt.us/iDbjd

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(12), 1175-1186. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01517.x

Brusnahan, L. L. S., Ellison, M., & Hafner, D. (2022). Services and Supports for Transition from High School to Higher Education. In *Autism Spectrum Disorders* (pp. 360-399). Routledge.

Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, *41*(1), 32-43. https://doi.org/10.1177/0731948716684680

Chukwu, N. E., Okoye, U. O., Onyeneho, N. G., & Okeibunor, J. C. (2019). Coping strategies of families of persons with learning disability in Imo state of Nigeria. *Journal of Health, Population and Nutrition*, *38*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/s41043-019-0168-2

Fullarton, S., & Duquette, C. (2015). The Transition Process for Adolescents with Learning Disabilities: Perspectives of Five Families. *Exceptionality Education International*, *25*(2), 84-106. https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7726

Georgallis, C. H. (2015). *Transition Programming for Students with Learning Disabilities from High School to College* [Doctoral dissertation, Walden University]. ScholarWorks.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Person Education.

Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2017). *Sec. 300.43 Transition services*. Retrieved 30 March, 2023, from https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.43

Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2021). *About IDEA*. https://sites.ed.gov/idea/about-idea/#IDEA-History

Kochhar-Bryant, C. A., Shaw, S., & Izzo, M. (2008). *What every teacher should know about transition and IDEA 2004*. Allyn & Bacon.

Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming*. University of Illinois.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and New Directions*. Wadsworth Cengage Learning.

Martin, J. E., & McConnell, A. E. (2017). Transition planning. In M. L. Wehmeyer & K.A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 151-166). Routledge.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies.* Routledge. https://cutt.us/IA0K9

National Joint Committee on Learning Disabilities Definition [NJCLD]. (2016). *What are LD?* Retrieved 30 March, 2023, from https://cutt.us/fFE8Y

National Center on Secondary Education and Transition. (2022, January 12). *IEP & transition planning*. Retrieved 30 March, 2023, from http://www.ncset.org/topics/ieptransition/default.asp?topic=28#top

Peregrina-Kretz, D. (2015). The *experiences of postsecondary students with learning disabilities in summer transition programs: a multi-case study of six programs in Ontario*. University of Toronto.

Ressa, T. (2022). Dreaming college: Transition experiences of undergraduate students with disabilities. *Psychology in the Schools*, *59*(6), 1047-1258. https://doi.org/10.1002/pits.22675

Targett, P. S. (2012). IEP Development in Adolescent Transition Education Paul Wehman, Virginia Commonwealth University. In M. L. Wehmeyer, & K. W. Webb (Eds.), *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (pp. 47-67). Routledge. https://cutt.us/88dll

Thoma, C. A., & Tamura, R. E. (2013). *Demystifying transition assessment*. Paul H. Brookes Publishing Co. https://psycnet.apa.org/record/2013-15312-000

Westling, D, L., & Fox, L. (2009). *Teaching Students with Severe Disabilities*. Person Education. https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134984102.pdf