

## مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمنظومة كولر للبرامج الانتقالية\*

المها بنت عبد العزيز القحيز<sup>١D</sup>

ماجستير التربية الخاصة، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، الخرج-المملكة العربية السعودية

almaha.ax@gmail.com

راشد بن فهد القحطاني<sup>١D</sup>

أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، الخرج-المملكة العربية السعودية

rf.alqahtani@psau.edu.sa

### ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق معلّمي ومعلّلات برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض للممارسات المتعلقة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية، وقياس الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، والخبرة في برامج صعوبات التعلم، والدورات التدريبية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة صممت بناءً على منظومة كولر للخدمات الانتقالية، واستهدفت عينة من (53) معلّماً ومعلّمة لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. توصلت الدراسة إلى أن مستوى التطبيق الكلي لهذه الممارسات جاء بدرجة متوسطة، حيث إن مستوى التطبيق للممارسات المرتبطة بمحور التخطيط المتمركز على الطالب، وتطوير الطالب، ومشاركة الأسرة، وهيكل البرنامج الانتقالي جاء بدرجة متوسطة، أما مستوى تطبيق الممارسات المرتبطة بمحور الشراكات مع الجهات فقد جاء بدرجة ضعيفة. وأوضحت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، والخبرة في برامج صعوبات التعلم، والدورات التدريبية المتعلقة بالخدمات الانتقالية. وقد أوصت الدراسة بأهمية تبني الممارسات التي ينص عليها إطار كولر من قبل برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية وبرامج إعداد المعلمين؛ إذ يضمن تطبيق هذا الإطار توفير خدمات انتقالية مناسبة وفعالة، تؤدي إلى تحسين فرص ذوي صعوبات التعلم لتحقيق انتقال ناجح.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات تعلم، المرحلة الثانوية، الخدمات الانتقالية، معلّمون ومعلّلات، غرفة المصادر

\* بني هذا البحث على رسالة ماجستير غير منشورة للباحثة المها بنت عبد العزيز القحيز (2023) بعنوان: «مستوى تطبيق الممارسات المبينة على نموذج كولر للخدمات الانتقالية في برامج ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية»، ضمن برنامج ماجستير التربية الخاصة، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، الخرج، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحيز، المها بنت عبد العزيز والقحطاني، راشد بن فهد. (2025). مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمنظومة كولر للبرامج الانتقالية، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25(2)، ص 217-250. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0232>

© 2025، القحيز والقحطاني، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقاً لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتبع حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

## The Level of Implementation of Learning Disabilities Programs at the Secondary Stage in Riyadh According to Kohler's Taxonomy for Transition Services\*

Almaha Bint Abdulaziz Alquhyaz 

Professor of Art & Education, College of Education, Sultan Qaboos University–Sultanate of Oman  
almaha.ax@gmail.com

Rashed Fehaid Alqahtani 

Professor of Art & Education, College of Education, Sultan Qaboos University–Sultanate of Oman  
rf.alqahtani@psau.edu.sa

### Abstract

This study examined teachers' level of implementation of transition practices related to Kohler's taxonomy for transition programming. The participants were special education teachers ( $n = 53$ ) of high schoolers with learning disabilities in Riyadh, Saudi Arabia. The overall finding indicated an average level of implementation across all practices recommended in Kohler's taxonomy. When considered within their domains, an average level of implementation was also identified concerning student-focused planning, student development, family engagement, and program structures. Only practices related to interagency collaboration showed a weak level of implementation. In addition, there were no significant differences in teachers' implementation level due to differences in their gender, academic qualifications, years of experience in education, experience with students with learning disabilities, and amount of training related to transition. The study concluded by discussing the findings and recommending adopting Kohler's framework by teacher preparation programs and learning disabilities programs at the secondary stage of education to ensure that students with learning disabilities are empowered to achieve a successful transition.

**Keywords:** Learning disabilities; High school; Transition services; Teachers; Resource room

\* This study is based on an un-published master's thesis titled: "The level of implementation of transitional practices related to the Kohler Transition Framework for secondary school students with learning disabilities" by Almaha Bint Abdulaziz Alquhyaz, in completion of the M.Ed. in Special Education from Prince Sattam bin Abdulaziz University, awarded in 2023.

**Cite this article as:** Alquhyaz, A.A. & Alqahtani, R.F. (2025). The Level of Implementation of Learning Disabilities Programs at the Secondary Stage in Riyadh According to Kohler's Taxonomy for Transition Services. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 25(2), pp. 217-250. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0232>

© 2025, Alquhyaz, A.A. & Alqahtani, R.F., licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

## مقدمة

تتسم صعوبات التَّعلُّم بالديمومة؛ فإن أثرها لا يقتصر على الطفولة، ولا على المجال الأكاديمي فحسب، بل يتخطى ذلك إلى مستقبل الفرد مهنيًا واجتماعيًا ونفسيًا (التهامي وزملاؤه، 2018)؛ ولذا تتنوع احتياجات الطَّلَبَة ذوي صعوبات التَّعلُّم، مما يتطلب توفير خدمات متخصصة تمكنهم من التفوق والنَّجاح أكاديميًا ومهنيًا واجتماعيًا (أبونيان، 2020)، وهذا يتطلب التخطيط والإعداد المبكر، من خلال تقديم الأنشطة والخدمات المنسقة والمتكاملة الموجهة؛ لتحقيق انتقال يعتمدون فيه على أنفسهم في كل جوانب الحياة (حمادة، 2020).

يتطلَّب نجاح عملية التخطيط للخدمات الانتقالية مشاركة الطَّالِب والأسرة والمجتمع المدرسي؛ فقد أثبتت البحوث والدِّراسات أنَّ البرنامج الانتقالي الفعال يتطلب التعاون بين الطَّلَبَة ذوي صعوبات التَّعلُّم، والأسرة، والمعلِّمين، والجهات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية (Bailey, 2009; Li et al., 2009; Cook et al., 2014)، يقود مثل هذا التعاون إلى تحقيق تكامل وتنسيق في تقديم الخدمات، وهو ما يعد شرطًا ضروريًا لرفع مستوى البرامج الانتقالية؛ ولهذا تعد منظومة برمجة الخدمات الانتقال التي اقترحتها كولر في عدد من الدِّراسات المنشورة في الفترة بين 1996 و2017 من أهم ما يمكن تبنيه لتحقيق هذا الهدف؛ وذلك لاحتوائها على ممارسات انتقالية مبنية على الأدلة وعلى البحث، تهدف إلى زيادة معدَّل تخريج الطَّلَبَة ذوي الإعاقة من خلال: التخطيط المتمركز على الطَّالِب، وتطوير الطَّالِب، ومشاركة الأسرة، والشِّراكات مع الجهات، وهيكل البرنامج الانتقالي (2012 Beamish et al., Xu et al.). لقد تبنت وزارة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعودية هذه المنظومة؛ بهدف تطوير الخدمات الانتقالية المقدَّمة للطَّلَبَة ذوي صعوبات التَّعلُّم بحسب ما يشير إليه دليل معلِّم صعوبات التَّعلُّم للخدمات الانتقالية (وزارة التَّعليم، 2020a).

إن جودة البرامج الانتقالية وكفاءتها في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى حياة ما بعد الثانوية، لهي من الموضوعات التي تتلقى الكثير من الاهتمام. وقد أشارت معظم الدِّراسات التي بحثت ذلك إلى وجود ضعف في كفاءة هذه البرامج، وقلة استخدام للممارسات الموصى بها، ويستوي في ذلك الدِّراسات المحليَّة والأجنبيَّة؛ فعلى سبيل المثال، أشار بيل (Bell, 2010)، عند مقابلة خمسة وعشرين معلِّمًا ومديرًا ومنسقًا للخدمات الانتقالية، إلى وجود قصور في إشراك الطالب وأسرته في التخطيط للخدمات الانتقالية، بالإضافة إلى قصور في فرص التَّعلُّم اللاصفي، يعزى إلى ضعف قدرة هذه البرامج على تكوين علاقات شراكة مع الجهات التي يمكن من خلالها إيجاد مثل هذه الفرص. وأظهرت دراسة نوعية أخرى قام بها شابِلن (Chaplin, 2011) عن مدى معرفة الطَّلَبَة ذوي صعوبات التَّعلُّم ووعيهم بعملية الانتقال إلى التَّعليم ما بعد الثانوية، شملت أولياء أمور ومعلِّمين وطلبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم (ن = 15)، أنَّ هناك نقصًا في وعي الطلبة بطبيعة الدِّراسة الجامعية، ونقصًا في مهارات الاستعداد الأكاديمي، ونقصًا في الوعي الذاتي بطبيعة صعوبات التَّعلُّم التي لديهم وكيفية التعامل معها، وأن ذلك قد يعود إلى عدم مناسبة الأهداف الانتقالية التي وضعت لهم خلال وجودهم في البرنامج الانتقالي. كذلك أشارت دراسة

جورجاليس (Georgallis, 2015)، التي تناولت تصورات تسعة من الطلاب من ذوي صعوبات التعلّم المتحقّين بالجامعة عن فاعليّة الخدمات الانتقاليّة التي قدّمت لهم في المرحلة الثانويّة، إلى أنّ معظم الطلّبة من ذوي صعوبات التعلّم لا يرون أنّها كانت مناسبة؛ إذ ركزت على الجوانب الأكاديميّة فقط، كما لم يكن لهم دورٌ في اجتماعات الخطة الفردية أو المشاركة في تطوير برامجهم الانتقاليّة.

نتائج الدّراسات المحليّة لا تختلف عن تلك الأجنبيّة؛ فقد وجدت الهديب (2016) في دراسة مسحية استهدفت 39 معلّمة صعوبات تعلّم بالمرحلة الثانويّة أنّ لديهن قصوراً واضحاً في بعض المعارف والمهارات اللازمة لتقديم خدمات انتقاليّة فعّالة، وأنّ هناك حاجة ماسّة إلى التدريب في مجالات منها التّعاون مع الجهات، والتّخطيط والتّقييم للانتقال، والتّعاون مع الأسرة. كذلك أشارت التّائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في حاجة المعلّمت إلى التدريب في مجال الخدمات الانتقاليّة، تُعزى إلى معدّل حضور الدّورات التّدريبية؛ فإنّ المعلّمت اللواتي لم يحضرن دوراتٍ تدريبيّة كنّ أحوج إلى التّدريب من المعلّمت اللواتي حضرن دوراتٍ تدريبيّة. كذلك وجدت دراسة قام بها السرطاوي والحميضي (2018) على عينة شملت 79 طالبة من الطّالبات ذوات صعوبات التعلّم و22 من معلّمتهن، من خلال المنهج الوصفي، أنّ هناك ضعفاً في توفير الخدمات الانتقاليّة للطالبات ذوات صعوبات التعلّم في المرحلة الثانويّة ذات الصّلة بالتهيئة لسوق العمل. وفي دراسة أخرى، وجدت الشهري (2019)، من خلال استطلاع آراء 52 معلّمة من معلّمت صعوبات التعلّم بشأن مستوى تطبيق الخدمات الانتقاليّة للطالبات ذوات صعوبات التعلّم، أنّ درجة توفر الخدمات الانتقاليّة للطالبات ذوات صعوبات التعلّم جاءت بدرجةٍ ضعيفة، وأشارت أيضًا إلى عدم تهيئة الطّالبات للانتقال إلى الجامعة أو سوق العمل، وإلى عدم اهتمام الأسرة.

إنّ نجاح تجربة الطلّبة ذوي صعوبات التعلّم في الانتقال إلى الحياة ما بعد الثانويّة يعتمد على تقديم خدمات انتقاليّة عالية الجودة؛ فقد أشارت الدّراسات إلى أنّ تقديم خدمات انتقاليّة من خلال ممارسات مبنية على الأدلة يؤدي إلى نتائج إيجابية، وهذا ما أكّدته دراسة قام بها بوفنمير-كريك وآخرون (Povenmire-Kirk et al., 2015) عن برامج التّربية الخاصّة التي طبقت The CIRCLES، الذي يركز على تفعيل الشّراكة مع الجهات في برامج الخدمات الانتقاليّة، وتوصّلت إلى أنّ البرنامج الذي يركز على تفعيل الشّراكة مع الجهات، يحسّن من شعور الطلّبة بالمسؤوليّة، ويزيد من وعيهم بالخدمات المقدّمة في المجتمع المحلي، ويسهم في تحسين التّعاون بين أعضاء الفريق، وزيادة فاعليّة اجتماعات الخطة التّربويّة الفردية. إنّ الشّراكة مع الجهات تعدّ من إحدى الممارسات المبنية على الأدلة التي تؤدّي إلى تحسين تعليم الطلّبة ذوي الإعاقة، وتزيد من فرص توظيفهم بعد تخرجهم من المرحلة الثانويّة (Test et al., 2009). ومع ذلك، تُظهر الدّراسات أنّ هناك ضعفاً في تطبيق هذه الممارسات على مستوى برامج التربية الخاصّة. على سبيل المثال، وجدت لي وزملاؤها (Li et al., 2009) من خلال استطلاع رأي 343 معلّمة تربية خاصّة بالمرحلة الثانويّة، أنّ هناك مستوى عاليًا من التمكن في مجال تقييم المهارات الانتقاليّة، وتخطيطها وتدريبها، مقابل مستوى أقلّ من الفاعليّة في مجال التواصل مع الجهات ذات العلاقة. كذلك كشفت دراسة بيمش وزملائه (Beamish et al., 2012)، التي تناولت مستوى تطبيق المعلّمين الأستراليين (ن = 104) لإطار كولر للخدمات الانتقاليّة، أنّ هناك تطبيقاً فعّالاً

لممارسات الانتقال ذات العلاقة بمشاركة الأسرة، والتخطيط المتمركز على الطالب، وتطوير الطالب، يصاحبه تطبيق أقل فاعلية لممارسات الانتقال ذات العلاقة بالشراكات مع الجهات، وهيكل البرنامج الانتقالي.

## الإطار النظري

تُعرف صعوبات التعلّم بأنها اضطرابٌ في النّمو العصبي، لا يحدث بسبب مشكلاتٍ حسية، أو عوامل اجتماعية، أو اقتصادية، أو اختلافات ثقافية، أو تعليمية، ولكن تعزى إلى عوامل وراثية أو بيئية تؤثر في قدرة الدماغ، وآلية إدراك المعلومات اللفظية وغير اللفظية، وكيفية معالجتها بكفاءة ودقة (Muktamath et al., 2022). ولذلك، يحتاج هؤلاء الطلبة إلى اكتساب المهارات اللازمة للنجاح في حياتهم الاجتماعية والمهنية، ولاستثمار طاقاتهم ونقاط القوة التي يمتلكونها بما يساهم في بناء المجتمع (وزارة التعليم، 2020b). بحسب ما يشير إليه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم، 2016a)، فإنّ الهدف من الخدمات والبرامج التي يتلقاها الطلبة ذوو صعوبات التعلّم، شاملة خدمات البرامج الانتقالية، والتدخل المبكر، والخدمات التعليمية والاجتماعية، والتقنية، والنفسية، هو تهيئتهم للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية؛ إذ إنّ هذه المرحلة الجديدة من حياتهم تتطلب اكتساب معارف ومهارات معينة تضمن نجاحهم (Patton & Kim, 2016). ولا شك أنّ توفير خدمات انتقالية مناسبة يساهم في إكساب هؤلاء الطلبة المهارات الأكاديمية والمهنية والاستقلالية، التي تمكنهم من دخول مؤسسات التعليم العالي، أو الحصول على مهنة مناسبة، أو العيش على نحوٍ مستقل في المجتمع (القريني، 2018).

إنّ الانتقال النّاجح من المدرسة إلى حياة ما بعد المدرسة يتأثر بعددٍ كبيرٍ من العوامل، مثل: جودة التعليم الأساسي، والتعليم المهني، وتوفير الخبرات العملية، ومشاركة الأسرة، والتعاون مع الجهات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية (Bell, 2010)؛ ولهذا يؤكّد على استخدام أفضل الممارسات الموصى بها في مجال الخدمات الانتقالية، وتطبيق معايير صارمة في اختيار الممارسات الانتقالية المثبتة علمياً، من خلال الأدلة والأبحاث التجريبية (Morningstar et al., 1999). ومن أمثلة هذه الممارسات الإطار الذي صمّمته كولر وزملاؤها (1996-2017) للخدمات الانتقالية (Taxonomy for Transition Programming)، وكان هذا الإطار للخدمات الانتقالية عالية الجودة أساساً للبحث في الممارسات الفعّالة التي تستخدم لتعزيز نجاح الطلبة بعد المرحلة الثانوية، واعترف به على نطاقٍ واسع، ليكون إطاراً للتعليم والتقييم والخدمات الشاملة للانتقال من المدرسة (Schechter, 2018).

يوفر هذا الإطار سياقاً داعماً للتخطيط والتنفيذ والتقييم للخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية؛ فإنه يعتمد على ممارسات تساهم في تحسين نتائج هؤلاء الطلبة، وتحسّن معدل إكمالهم لدراساتهم، إضافة إلى أنّه يزود المعلمين بوسائل لوضع احتياجات الطلبة ونقاط قوتهم في الاعتبار؛ لكون هذه الممارسات الانتقالية قائمة على الأدلة والأبحاث التي أثبتت فاعليتها (Kohler, 2017; Kohler & Field, 2003; Test et al., 2009; Atkinson, 2014). يشتمل الإطار على خمسة جوانب رئيسة، تندرج تحت كل منها مجموعة من الممارسات المبنية على البراهين أو على البحث، هي: التخطيط المتمركز على الطالب، وتطوير الطالب، ومشاركة الأسرة، والشركة مع الجهات ذات العلاقة، وهيكل البرنامج الانتقالي.

### أولاً: التخطيط المتمركز على الطالب Student-Focused Planning

يركز التخطيط المتمركز على الطالب على مجموعة من الممارسات التي يُشرك من خلالها الطلبة ذوو الإعاقة في التخطيط والتنفيذ والتقييم لبرامجهم الانتقالية (Brezenski, 2018)؛ إذ يعد ذلك سياقاً مثالياً لبناء مهارات تقرير المصير من خلال اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف، وحلّ المشكلات، والأداء المستقل، والتقييم الذاتي. الطلبة ذوو الإعاقة الذين لديهم مهارات قوية في تقرير المصير يحققون نتائج أكاديمية وانتقالية عالية، علاوةً على نتائج توظيف أفضل بعد المدرسة (IRIS Center, 2017). وتبرز أهمية ذلك بسبب ميل الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى عدم الإفصاح عن إعاقاتهم عند التحاقهم ببرامج التعليم ما بعد الثانوية، مما يحرمهم من الحصول على التسهيلات والمساعدات التي يحتاجون إليها للنجاح (Newman et al., 2019)، وهذا يُعزى إلى فشل البرامج الانتقالية في المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الكفاح والوعي الذاتي لديهم (Cortiella & Horowitz, 2014; Madaus et al., 2008).

### ثانياً: تطوير الطالب Student Development

تركز الممارسات ذات العلاقة بتطوير الطالب على التقييم والتدريس لمهارات تقرير المصير والمهارات الوظيفية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية، بما يعزز من إمكانات الطلبة وقدراتهم على تحقيق النجاح في حياة ما بعد المدرسة (Morningstar & Mazzotti, 2014). يحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى خبرات تعلم واقعية ومنظمة تمنحهم الفرصة للتطوير والتطبيق للمهارات التي يُعلّمون إياها، مثل مهارات تقرير المصير، والمهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية (Atkinson, 2014).

### ثالثاً: مشاركة الأسرة Family Involvement

تعدّ الأسرة شريكاً مهماً في تقديم خدمات انتقالية فعالة؛ ولهذا أكدت العديد من قوانين الإعاقة مثل قانون «عدم ترك أي طفل» (NCLB, 2002)، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEIA, 2004)؛ على أن تشارك الأسرة في التحديد والتقديم للأهداف الانتقالية وفي اجتماعات الخطة الفردية؛ ولهذا يجب ضمان المشاركة الفاعلة للأسرة من خلال التدريب وتقديم الدعم اللازم لذلك (Landmark et al., 2013; Sutton, 2014; Schechter, 2018). إن مشاركة الأسرة تؤدي إلى تحقيق التخطيط المتمركز على الطالب وتطوير الطالب؛ ولذلك تركز ممارسات هذا المحور على ثلاثة جوانب، هي: مشاركة الأسرة في عملية الانتقال، وتمكين الأسرة من التخطيط في عملية الانتقال، وتدريب الأسرة (Kohler, 1996; Kohler & Field, 2003; Kohler et al., 2017).

### رابعاً: الشراكة مع الجهات Interagency Collaboration

نجاح الخدمات الانتقالية يتطلب وجود شراكات مناسبة وفاعلة (Morningstar et al., 2015)، ولهذا تعد إحدى المرتكزات المنصوص عليها لتطوير خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (الدليل التنظيمي

لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع، 2017)؛ إذ تؤدي هذه الشراكة إلى توفر الدعم الذي يلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة وأسرههم (Gross et al., 2015). يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التعلم إلى خدمات متنوعة تقدمها جهات مختلفة لتسهيل انتقال الطلبة من المدرسة إلى ما بعدها، سواء لإكمال تعليمهم أو الحصول على مهنة (Shogren & Wehmeyer, 2020). توفر هذه الشراكات روابط ضرورية يحتاج إليها الطلبة بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية لتحقيق النجاح (Schechter, 2018).

#### خامساً: هيكل البرنامج الانتقالي Program Structure:

يُقصد بهيكل البرنامج الانتقالي استخدام المدارس والمعلمين في البرامج التعليمية للممارسات القائمة على أساس البحوث العلمية؛ لتحسين النتائج الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة (Test et al., 2010)؛ فالتخطيط الانتقالي الفعال يتطلب تمحور خدمات البرامج الانتقالية حول الطالب، ووجود سياسات تدعم مشاركة أعضاء فريق الانتقال في عملية التخطيط، والتركيز على تحقيق النتائج الإيجابية (Brezenski, 2018). هيكل البرنامج الانتقالي تعني التركيز على تقديم خدمات انتقالية فعالة، من خلال تعزيز التعليم القائم على النتائج، ووجود التخطيط الاستراتيجي، والموظفين المؤهلين، والتخصيص المناسب للموارد البشرية (Kohler, 1996).

#### مشكلة الدراسة

هناك قلة في الدراسات المحلية عن الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ومع ذلك فإنها أشارت إلى ضعف برامج صعوبات التعلّم الحالية في تقديم خدمات انتقالية فعالة، لأسباب قد تعود إلى قلة معارف المعلمين ومهاراتهم وخبراتهم بالخدمات الانتقالية (الحمضي والسرطاوي، 2018؛ الشهري، 2019). تشير دراسة كورتيل وهورتيز (Cortiella & Horowitz, 2014) إلى أن نسبة إكمال التعليم الجامعي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم لا يتجاوز 41% مقارنة بالطلبة العاديين؛ لذلك فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الجامعية يتشكّل لديهم مفهوم سلبي عن الذات (موسى، 2018)؛ ما يضطرهم إلى بذل جهد مضاعف مقارنة بأقرانهم العاديين (Denhart, 2008). ولذلك فقد نصّ الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 2016a) على ضرورة تقديم خدمات انتقالية فعالة لهؤلاء الطلبة، وعلى أن تكون من ضمن الخطة التربوية الفردية المصممة وفق احتياجاتهم واهتماماتهم.

وتشير الدراسات التي تناولت موضوع الخدمات الانتقالية لهذه الفئة إلى نتائج مختلفة؛ فقد أفادت دراسة الشملاني (2016) بأن الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التعلّم تتوفر بدرجة مرتفعة، في حين أشارت دراسة الشهري (2019) إلى أن الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التعلّم تتوفر بدرجة ضعيفة؛ ولقد وجدت الباحثة الرئيسة من خلال اختصاصها في هذا المجال، وتعاملها المباشر مع المعلمات والطلبة من ذوي صعوبات التعلّم، أن هناك تصورات مختلفة لطبيعة جودة الخدمات المقدمة لهذه الفئة؛ لهذا لا يزال هنالك حاجة إلى تناول ممارسات الخدمات الانتقالية المقدمة إلى

الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بالفحص والدراسة. إضافة إلى ذلك، تشير نتائج دراسة تحليل شمولي (Meta-analysis)، قام بها رازاك وآخرون (Razak et al., 2022)، إلى أن أغلب الدراسات التي تناولت الخدمات الانتقالية، ركزت على البحث في محور التخطيط المتمركز على الطالب ومحور الشراكة مع الجهات؛ ولهذا تضيف الدراسة الحالية إلى أدبيات البحث، من حيث كونها شملت جميع المحاور الخمسة لإطار كولر للخدمات الانتقالية، من حيث مستوى تطبيقها في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمنظومة كولر للبرامج الانتقالية؟ ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى تطبيق معلّمي برامج صعوبات التعلم ومعلّماتها في المرحلة الثانوية للممارسات ذات العلاقة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية، يمكن أن تعزى إلى الاختلافات بين معلّمي تلك البرامج ومعلّماتها من ناحية الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التعليم، وعدد سنوات الخبرة في برامج صعوبات التعلم، وعدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية؟

### أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية للممارسات ذات العلاقة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية.
2. معرفة الفروق بين إجابات المعلمين والمعلّمات بشأن مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية، التي تُعزى إلى الاختلافات المتعلقة بالجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التعليم، وعدد سنوات الخبرة في برامج صعوبات التعلم، وعدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية.

### أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من كونها تستخدم منظومة كولر لتخطيط وتنفيذ الخدمات الانتقالية بوصفها إطاراً لدراسة ممارسات الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، الذين يستعدون للالتحاق بالمؤسسات التعليمية، أو بسوق العمل؛ لذلك فإن استخدام هذه المنظومة بوصفها إطاراً نظرياً ساعد على تناول مشكلة الدراسة بدرجة عالية من الشمولية، تحيط بكل الجوانب الضرورية لتقديم خدمات انتقالية فعّالة.

وتأتي الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من أنَّ نتائجها توفر للمختصين والمسؤولين وأصحاب القرار في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وصفاً للجوانب التي تحتاج إلى التحسين في تخطيط الخدمات الانتقالية، وتنفيذها للطلاب والطالبات ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية، وتمهِّد هذه الدراسة أيضاً لبحوث ودراسات لاحقة تفيد في تجويد البرامج الانتقالية؛ لتكون مناسبة وفعالة في تحسين فرص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في إكمال التَّعليم الجامعي أو الالتحاق بسوق العمل.

### حدود الدراسة

**الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على النَّظر في مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية عند تخطيط الخدمات، وتنفيذها للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية.

**الحدود البشرية:** معلِّمو الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم ومعلِّماتهم في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض.

**الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية الحكومية التي تطبَّق فيها برامج صعوبات التَّعلُّم للبنين والبنات، التابعة لوزارة التَّعليم بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثالث لعام 2022.

### مصطلحات الدراسة

#### الخدمات الانتقالية Transition Services:

تعرَّف هذه الدراسة الخدمات الانتقالية إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة والخدمات المنظمة والمتكاملة التي تقدِّم في برامج ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية؛ بهدف إنجاح انتقالهم إلى مجالات الحياة في المرحلة ما بعد الثانوية، كالتَّعليم الجامعي أو التدريب المهني، أو الحصول على عمل، على أن يكون تقديم هذه الخدمات والبرامج متسقاً مع احتياجاتهم واهتماماتهم ورغباتهم الفردية، وأن يبدأ التخطيط لها في سن 14، وأن تقدِّم وتنفَّذ في سن 16.

#### صعوبات التَّعلُّم Learning Disabilities:

تعرَّف هذه الدراسة ذوي صعوبات التَّعلُّم إجرائياً بأنهم: الطلاب والطالبات الملحقون ببرامج صعوبات التَّعلُّم في مدارس المرحلة الثانوية، الذين تقدم إليهم خدمات التربية الخاصة وفقاً لاحتياجاتهم النمائية أو الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب)، ويحتاج ذوو صعوبات التَّعلُّم إلى الحصول على المساعدة، وتقديم الخدمات والخطط التي تعدهم للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية.

## منظومة كولر للخدمات الانتقالية 2.0: Taxonomy for Transition Programming

تعرف هذه الدراسة منظومة كولر للخدمات الانتقال إجرائياً بأنها: منظومة تحتوي على قائمة من الممارسات القائمة على الأدلة والقائمة على البحث، تغطي خمسة جوانب رئيسية: التخطيط المتمركز على الطالب، وتطوير الطالب، ومشاركة الأسرة، والشراكات مع الجهات، وهيكل البرنامج الانتقالي، التي يوصى بها لتحقيق انتقال ناجح وفعال للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

#### منهج الدراسة

تبنى هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه منهجاً علمياً يهدف إلى دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً، كما هي على الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً (مطاوع وآخرون، 2017)، ويعد هذا المنهج مناسباً للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها.

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي صعوبات التعلم ومعلماتها في المرحلة الثانوية كافة، البالغ عددهم (70) معلماً ومعلمةً يقدمون برامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، اختيرت العينة بأسلوب الحصر الشامل للعينة القصدية، لضمان الوصول لجميع أفراد المجتمع. حصلت الباحثة على موافقة من إدارة تعليم الرياض عند تطبيق الأداة بتاريخ 1443/11/21، وأُرسلت أداة الدراسة إلى جميع أفراد المجتمع المستهدف على شكل رابط إلكتروني، وقد كان عدد المستجيبين 53 مشاركاً من أصل 70 معلماً ومعلمةً دُعوا للمشاركة (نسبة الاستجابة 75%)، وبين الجدول (1) خصائص عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

| المتغيرات     | التكرار              | النسبة المئوية |
|---------------|----------------------|----------------|
| الجنس         | ذكر                  | 22.6           |
|               | أنثى                 | 77.4           |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس تربية خاصة | 75.5           |
|               | دراسات عليا          | 24.5           |

| المتغيِّرات                                                     | التكرار                  | النسبة المئوية |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------|
| سنوات الخبرة في مجال التَّعليم                                  | أقل من 10 سنوات          | 30.2           |
|                                                                 | من 10 إلى أقل من 15 سنة  | 49.1           |
|                                                                 | من 15 سنة فأكثر          | 20.8           |
| سنوات الخبرة في برامج صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثَّانَوِيَّة | أقل من 5 سنوات           | 34.0           |
|                                                                 | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 52.8           |
|                                                                 | أكثر من 10 سنوات         | 13.2           |
| عدد الدَّورات التَّدرِبيَّة في الخدمات الانتقاليَّة             | لا توجد دورات تدريبيَّة  | 24.5           |
|                                                                 | دورتان فأقل              | 54.7           |
|                                                                 | ثلاث دورات فأكثر         | 20.8           |

#### أداة الدراسة

من خلال الرجوع إلى الممارسات الواردة في منظومة كولر للخدمات الانتقاليَّة (2017)، بُني مقياس يهدف إلى النَّظر في مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثَّانَوِيَّة للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقاليَّة، من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم ومعلماتهم. تحققت عملية بناء المقياس من خلال ترجمة الإصدار الثاني لمنظومة كولر للخدمات الانتقاليَّة (Taxonomy for Transition Programming 2.0) على يد مترجم مختصَّ بالترجمة مستخدماً أسلوب الترجمة العكسية، وبعد ذلك رُوِّجَت العبارات وُفِّحَت، واستُبعدت العبارات غير المناسبة في البيئة السُّعوديَّة لاعتبارات دينيَّة أو مجتمعيَّة، مثل العبارات التي تنصُّ على دعم تطوير مجموعات الكنيسة، والفرق الموسيقية والتصويت القيادي. وبعد ذلك بُني المقياس وصيغت عبارات ملائمة للمعلِّمين والمعلِّمات، كذلك استُفيدَ من دليل معلِّمي صعوبات التَّعلُّم للخدمات الانتقاليَّة الذي أصدرته وزارة التَّعليم (2020a)، بصفته وسيلة مساعدة لاختيار العبارات المناسبة.

وتكوَّن المقياس في صورته النهائيَّة من قسمين رئيسيين، هما: القسم الأول الذي يركِّز على جمع بيانات عامة عن أفراد العينة المشاركين في الدَّراسة، متعلِّقة بالجنس، والمؤهَّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التَّعليم، وعدد سنوات الخبرة في برامج صعوبات التَّعلُّم، وعدد الدَّورات التَّدرِبيَّة ذات العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة؛ والقسم الثاني الذي يركِّز على جمع معلومات بشأن مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثَّانَوِيَّة للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقاليَّة، من خلال (30) عبارة مقسَّمة على خمسة محاور تتناول التَّخطيط المتمركز على الطَّالِب، وتطوير الطَّالِب ذي صعوبات التَّعلُّم، ومشاركة الأسرة، الشَّرَكَات مع الجهات، وهيكل البرنامج الانتقالي. (انظر الجدول 2) الذي يصف توزيع العبارات على محاور مقياس ممارسات كولر للخدمات الانتقاليَّة.

جدول (2): توزيع محاور مقياس ممارسات كورل للخدمات الانتقالية

| المحاور                     | أرقام العبارات | عدد العبارات |
|-----------------------------|----------------|--------------|
| التخطيط المتمركز على الطالب | من 1 إلى 6     | 6            |
| تطوير الطالب                | من 7 إلى 12    | 6            |
| مشاركة الأسرة               | من 13 إلى 17   | 5            |
| الشراكة مع الجهات           | من 18 إلى 22   | 5            |
| هيكل البرنامج الانتقالي     | من 23 إلى 30   | 8            |
| إجمالي المقياس              | من 1 إلى 30    | 30           |

يحتوي محور التخطيط المتمركز على الطالب على (6) عبارات تهدف إلى تحديد أهداف الطلبة، واهتماماتهم، وتوفير سبل من شأنها رفع نسبة نجاح الأهداف الانتقالية، ومحور تطوير الطالب يحتوي أيضًا على (6) عبارات تركز على الممارسات التربوية التي تسهم في تطوير المهارات المهنية والوظيفية، بالإضافة إلى أن محور مشاركة الأسرة يحتوي على (5) عبارات تنظر في الممارسات التي تعزز من خلالها مشاركة أفراد الأسرة في العمل بصفتهم أعضاء فاعلين في عملية التخطيط، وبناء الخطة الانتقالية. كذلك يحتوي محور الشراكة مع الجهات على (5) عبارات تركز على الشراكة مع الجهات الخارجية وفقًا لأهداف الطلبة. وأخيرًا، يحتوي محور هيكل البرنامج الانتقالي على (8) عبارات تركز على الخصائص والإجراءات، التي تسهم في تحقيق برنامج انتقالي ناجح وفعال للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وللإجابة عن عبارات المقياس، استخدم مقياس ليكرت الخماسي؛ فيوجد أمام كل عبارة خمسة مستويات متدرجة من دائمة إلى مطلقًا للإجابة عن كل عبارة من هذه العبارات، وقد أعطيت هذه المستويات درجات لتعالج إحصائيًا على النحو التالي: دائمة = 5 درجات، غالبًا = 4 درجات، أحيانًا = 3 درجات، نادرًا = 2 درجتان، مطلقًا = 1 درجة واحدة.

### الخصائص السكومترية للمقياس

#### أولاً: الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، عُرضت على معلّمتين من أفراد العينة، وعشرة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك العربية السعودية؛ بهدف التأكد من وضوح العبارات وسهولة فهمها، ومعالجة أي لبس فيها، ولإبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن عبارات المقياس، وسلامة صياغتها لغويًا وفنيًا. وبناءً على الاقتراحات والملاحظات، أُجريت تعديلات بسيطة على بعض العبارات كالعبارة الأولى في محور تطوير الطالب، وأضيفت أمثلة توضح المقصود بالوعي المهني، وبُسّطت المصطلحات المستخدمة كالعبارة الأولى في محور مشاركة الأسرة، بالإضافة إلى إعادة صياغة العبارات الثانية والثالثة والرابعة في محور الشراكة المجتمعية؛ لجعلها أكثر وضوحًا، ولم تحذف أي عبارة من عبارات المقياس وفقًا لنتائج تحليل صلاحية المحتوى.

حُللت صلاحية المحتوى باستخدام منهجية مؤشّر صلاحية المحتوى (CVI Content Validity Index -) ونسبة الاتفاق بين المحكمين، ويتضح من الجدول (3) أنّ متوسط مؤشّر صلاحية المحتوى الكلي لعبارات المقياس، هو (0.98)، وقد وصلت نسبة الاتفاق بين المحكمين إلى (87%). ومن ثمّ كانت أداة الدّراسة صالحةً لقياس مستوى تطبيق ممارسات منظومة كولر للخدمات الانتقاليّة في برامج صعوبات التعلّم بالمرحلة الثانويّة.

جدول (3): مؤشّر صلاحية المحتوى لأداة الدّراسة

| أداة الدّراسة                          | عدد العبارات | مؤشّر صلاحية المحتوى | نسبة الاتفاق بين المحكمين |
|----------------------------------------|--------------|----------------------|---------------------------|
| مقياس ممارسات كولر للخدمات الانتقاليّة | 30           | 0.98                 | 87%                       |

#### ثانيًا: صدق الاتّساق الدّاخلي:

تُحقّق من صدق الاتّساق الدّاخلي باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson's correlation؛ وذلك لمعرفة درجة ارتباط كلّ عبارةٍ من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. ويتبين من الجدول (4) أنّ معاملات ارتباط المحاور بالمتوسط العام للمقياس، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) أو أقلّ منه، وتعدّ معاملات الارتباط العالية دليلًا على الصدق البنائي العالي لمحتوى المقياس، إضافةً إلى أنّ معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التابعة لها، دالة عند مستوى دلالة (0.01) أو أقلّ منه، ممّا يدلّ على صدق بناء عالٍ لمحاور المقياس؛ فالعبارات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات المحور هي عبارات صادقةٌ تقيس ما وُضعت لأجله.

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لكل محور من محاور المقياس والعبارة التابعة له

| المحور                        | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|-------------------------------|-------------|----------------|
| التّخطيط المتمركز على الطّالب | 1           | **0.847        |
|                               | 2           | **0.855        |
|                               | 3           | **0.830        |
|                               | 4           | **0.499        |
|                               | 5           | **0.777        |
|                               | 6           | **0.869        |

| المحور                     | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|----------------------------|-------------|----------------|
| تطوير الطَّالِب            | 7           | **0.918        |
|                            | 8           | **0.799        |
|                            | 9           | **0.921        |
|                            | 10          | **0.840        |
|                            | 11          | **0.880        |
|                            | 12          | **0.855        |
| مشاركة الأسرة              | 13          | **0.888        |
|                            | 14          | **0.911        |
|                            | 15          | **0.892        |
|                            | 16          | **0.927        |
|                            | 17          | **0.911        |
| الشَّرَكَات مع الجهات      | 18          | **0.926        |
|                            | 19          | **0.938        |
|                            | 20          | **0.951        |
|                            | 21          | **0.922        |
|                            | 22          | **0.956        |
| هيكليّة البرنامج الانتقالي | 23          | **0.855        |
|                            | 24          | **0.900        |
|                            | 25          | **0.840        |
|                            | 26          | **0.880        |
|                            | 27          | **0.831        |
|                            | 29          | **0.887        |
|                            | 30          | **0.770        |

\*\* دال عند مستوى الدلالة (0.01) أو أقل منه.

### ثالثاً: ثبات أداة الدراسة:

حُسب ثبات أداة الدراسة عن طريق استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، ويتضح من الجدول (5) أنَّ جميع محاور أداة الدراسة تتمتع بثباتٍ مقبولٍ إحصائيًّا؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.977) وهي درجة ثباتٍ عالية؛ فتراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع محاور أداة الدراسة ما بين (0.875 إلى 0.966)، وهي معاملات ثباتٍ مرتفعةٍ يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (5): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

| المحاور                     | عدد العبارات | معامل الثبات |
|-----------------------------|--------------|--------------|
| التخطيط المتمركز على الطالب | 6            | 0.875        |
| تطوير الطالب                | 6            | 0.934        |
| مشاركة الأسرة               | 5            | 0.944        |
| الشراكات مع الجهات          | 5            | 0.966        |
| هيكل البرنامج الانتقالي     | 8            | 0.948        |
| الثبات الكلي                | 30           | 0.977        |

### أساليب المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، بالإضافة إلى اختبار مان ويتني Mann-Whitney بدلاً لاختبار (ت) لعيتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)؛ لعدم تجانس أفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) بدلاً للاختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). ويُعزى استخدام الاختبارات اللامعلمية إلى عدم توفر بعض أو كل الافتراضات الضرورية لاستخدام الاختبارات المعلمية؛ فقد كانت مجموعات المقارنة تحتوي على مشاركين يقلون عن (30) - كمجموعة الذكور على سبيل المثال - مما أدى إلى عدم التكافؤ بين مجموعات المقارنة. كذلك أظهرت نتائج اختبار شابيرو-ويلك عدم توزيع البيانات وفق منحنى التوزيع الطبيعي؛ إذ تراوحت القيم الاحتمالية للاختبار بين (0.001) و (0.04)، وهي قيم أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

### تصحيح أداة الدراسة

بهدف تسهيل تفسير النتائج، حُدّد معيار الحكم على العبارات، وذلك من خلال العملية الحسابية التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس =  $(5 - 1) ÷ 5 = 0.80$  ومن ثمّ نحصل على التصنيف الآتي:

جدول (6): تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

|                |            |          |          |          |           |
|----------------|------------|----------|----------|----------|-----------|
| درجة الاستجابة | 5.04.21    | 4.203.41 | 3.402.61 | 2.601.81 | 1-1.80    |
| مستوى التطبيق  | مرتفع جداً | مرتفع    | متوسط    | ضعيف     | ضعيف جداً |

## نتائج الدراسة

## نتائج السؤال الأول

ونصّه: ما مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلّم في المرحلة الثانوية للممارسات ذات العلاقة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية؟

للإجابة عن هذا السؤال، عُرضت النتائج وفقاً للمستوى العام للتطبيق، ثم وفقاً لمستوى التطبيق للممارسات تبعاً للمحور الذي تنتمي إليه. وقد رُتبت أيضاً الممارسات رتبياً وفقاً لمستوى شيوع تطبيقها بين أفراد العينة. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

يتّضح من الجدول رقم (7) أنّ المتوسط الكليّ لمستوى تطبيق المشاركين للممارسات المتعلقة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية كان (2.92)، وهو ما يشير (بحسب المقياس المتدرج الخماسي) إلى أنّ مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلّم في المرحلة الثانوية للممارسات المتعلقة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية، يأتي بدرجةٍ متوسطة. فيما عدا محور «الشراكات مع الجهات» الذي كان مستوى التطبيق العام لممارساته يتمّ بمستوى ضعيف، فإن باقي المحاور في المقياس جاء مستوى التطبيق للممارسات المتعلقة بها بدرجةٍ متوسطة.

جدول (7): المحاور المتعلقة بممارسات منظومة كولر للخدمات الانتقالية مرتبة وفق المتوسط الحسابي

| الترتيب | مستوى التطبيق | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المحاور                     |
|---------|---------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|
| 1       | متوسطة        | 0.93              | 3.32            | التخطيط المتمركز على الطالب |
| 2       | متوسطة        | 1.07              | 3.20            | تطوير الطالب                |
| 4       | متوسطة        | 1.14              | 2.65            | مشاركة الأسرة               |
| 5       | ضعيفة         | 1.19              | 2.33            | الشراكات مع الجهات          |
| 3       | متوسطة        | 1.10              | 2.94            | هيكل البرنامج الانتقالي     |
|         | متوسطة        | 0.97              | 2.92            | الدرجة الكلية               |

يحتوي مقياس الممارسات ذات العلاقة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية على 30 ممارسة، وعند النظر في مستوى تطبيق هذه الممارسات يتبين أنّ هناك أربع ممارسات تُطبّق بمستوى مرتفع (13.3%)، وهناك 19 ممارسة تُطبّق بمستوى متوسط (63.3%)، وهناك سبع ممارسات تُطبّق بمستوى ضعيف (23.3%). (انظر الجدول رقم 7).

جدول (8): مستوى تطبيق ممارسات منظومة كولر للخدمات الانتقالية

| المحاور                     | عدد الممارسات | تطبيق بمستوى مرتفع | تطبيق بمستوى متوسط | تطبيق بمستوى ضعيف |
|-----------------------------|---------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| التخطيط المتمركز على الطالب | 6             | 1                  | 5                  | 0                 |
| تطوير الطالب                | 6             | 2                  | 4                  | 0                 |
| مشاركة الأسرة               | 5             | 0                  | 3                  | 2                 |
| الشراكات مع الجهات          | 5             | 0                  | 0                  | 5                 |
| هيكل البرنامج الانتقالي     | 8             | 1                  | 7                  | 0                 |
| إجمالي الممارسات            | 30            | 4                  | 19                 | 7                 |
| مقياس الممارسات             | 100%          | 13.3%              | 63.3%              | 23.3%             |

عند النظر في مستوى تطبيق هذه الممارسات من ناحية المحاور التي تنتمي إليها، يتّضح أنّ مستوى تطبيق هذه الممارسات يختلف من محور إلى محور؛ فمن بين كلّ الممارسات المرتبطة بمحور التخطيط المتمركز على الطالب، نجد أنّ ممارسة واحدة فقط تُطبّق بمستوى مرتفع، وخمس ممارسات تُطبّق بمستوى متوسط، في المقابل نجد أنّ من بين كلّ الممارسات المرتبطة بمحور تطوير الطالب، توجد ممارستان تُطبّقان بمستوى مرتفع، وأربع ممارسات تُطبّق بمستوى متوسط، كذلك نجد أنّ من بين كلّ الممارسات المرتبطة بمحور مشاركة الأسرة، توجد ثلاث ممارسات تُطبّق بمستوى متوسط، وممارستان تُطبّقان بمستوى ضعيف، في المقابل نجد أنّ جميع الممارسات المرتبطة بمحور الشراكات مع الجهات، تُطبّق بمستوى ضعيف، ونجد أيضًا أنّ من بين كلّ الممارسات المرتبطة بمحور هيكل البرنامج الانتقالي، توجد ممارسة واحدة فقط تُطبّق بمستوى مرتفع، وسبع ممارسات تُطبّق بمستوى متوسط، ممّا يشير إلى أنّ مستوى تطبيق معلّمي صعوبات التعلّم ومعلّمتها بالمرحلة الثانوية للممارسات المتعلقة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية دون المستوى المأمول.

وفيما يلي استعراضاً مفصّلاً لمستوى تطبيق كلّ ممارسة من الممارسات التي تناولها هذا المقياس، مُرتبةً بحسب المحور الذي تنتمي إليه، كما يظهر في الجدول رقم (9)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور منظومة كولر للخدمات الانتقالية

| المحور                      | رقم العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق | الترتيب |
|-----------------------------|-------------|---------|-------------------|---------------|---------|
| التخطيط المتمركز على الطالب | 1           | 3.36    | 1.12              | متوسطة        | 2       |
|                             | 2           | 3.13    | 1.33              | متوسطة        | 4       |
|                             | 3           | 2.85    | 1.19              | متوسطة        | 6       |
|                             | 4           | 4.40    | 1.02              | مرتفعة جداً   | 1       |
|                             | 5           | 2.98    | 1.24              | متوسطة        | 5       |
|                             | 6           | 3.21    | 1.21              | متوسطة        | 3       |
| تطوير الطالب                | 7           | 3.02    | 1.24              | متوسطة        | 4       |
|                             | 8           | 3.63    | 1.23              | مرتفعة        | 1       |
|                             | 9           | 3.26    | 1.22              | متوسطة        | 3       |
|                             | 10          | 2.96    | 1.31              | متوسطة        | 5       |
|                             | 11          | 3.45    | 1.10              | مرتفعة        | 2       |
|                             | 12          | 2.85    | 1.33              | متوسطة        | 6       |
| مشاركة الأسرة               | 13          | 2.77    | 1.25              | متوسطة        | 1       |
|                             | 14          | 2.68    | 1.25              | متوسطة        | م2      |
|                             | 15          | 2.60    | 1.32              | ضعيفة         | 4       |
|                             | 16          | 2.53    | 1.17              | ضعيفة         | 5       |
|                             | 17          | 2.68    | 1.32              | متوسطة        | م2      |
| الشراكات مع الجهات          | 18          | 2.51    | 1.29              | ضعيفة         | 1       |
|                             | 19          | 2.30    | 1.21              | ضعيفة         | 3       |
|                             | 20          | 2.40    | 1.29              | ضعيفة         | 2       |
|                             | 21          | 2.26    | 1.25              | ضعيفة         | 4       |
|                             | 22          | 2.23    | 1.29              | ضعيفة         | 5       |
| هيكلة البرنامج الانتقالي    | 23          | 3.06    | 1.32              | متوسطة        | 2       |
|                             | 24          | 2.94    | 1.33              | متوسطة        | 3       |
|                             | 25          | 2.75    | 1.23              | متوسطة        | 7       |
|                             | 26          | 2.92    | 1.17              | متوسطة        | م4      |
|                             | 27          | 2.64    | 1.34              | متوسطة        | 8       |
|                             | 28          | 2.92    | 1.28              | متوسطة        | م4      |
|                             | 29          | 2.85    | 1.24              | متوسطة        | 6       |
|                             | 30          | 3.45    | 1.32              | مرتفعة        | 1       |

ملاحظة: م = مكررة في الترتيب الذي حصلت عليه بناء على المتوسط الحسابي.

محور التَّخطيط المتمركز على الطَّالِب يتضمَّن 6 عبارات، ويتبيَّن من خلال الجدول أنَّ المتوسَّط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (3.32). ويشير هذا المتوسَّط (بحسب المقياس المتدرج الخماسي) إلى أنَّ مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانَوِيَّة للممارسات ذات العلاقة بمحور التَّخطيط المتمركز على الطَّالِب جاء بدرجةٍ متوسَّطة. وعند النَّظر في مستوى تطبيق الممارسات المرتبطة بهذا المحور، نجد أنَّ هناك ممارسةً واحدةً فقط أتت بمستوى تطبيق مرتفع جدًا («تقديم تسهيلات فردية لذوي صعوبات التَّعلُّم»)، في حين أتت الممارسات الخمس المتبقية بمستوى تطبيقٍ متوسَّط.

ويتضمن محور تطوير الطَّالِب 6 عبارات، ومن خلال النَّظر إلى الجدول يتبين أنَّ المتوسَّط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (3.20)، ويشير هذا المتوسَّط (بحسب المقياس المتدرج الخماسي) إلى أنَّ مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانَوِيَّة للممارسات ذات العلاقة بمحور تطوير الطَّالِب جاء بدرجةٍ متوسَّطة. وعند النَّظر في مستوى تطبيق كلِّ ممارسةٍ من هذه الممارسات، نجد أنَّ هناك ممارستين تُطبَّقان بمستوى مرتفع (تطوير المهارات الدِّرَاسِيَّة وتطوير المهارات الاجتماعيَّة)، أما تطبيق باقي ممارسات هذا المحور فأتى بمستوى متوسَّط.

أمَّا محور مشاركة الأسرة فيتضمن 5 عبارات، ويتبيَّن من خلال الجدول أنَّ المتوسَّط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (2.65)، ويشير هذا المتوسَّط (بحسب المقياس المتدرج الخماسي) إلى أنَّ مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانَوِيَّة للممارسات ذات العلاقة بمحور مشاركة الأسرة، جاء بدرجةٍ متوسَّطة. وعند النَّظر في مستوى تطبيق كلِّ ممارسةٍ من هذه الممارسات، نجد أنَّ هناك ثلاث ممارسات تُطبَّق بمستوى متوسَّط، وهناك ممارستان تُطبَّقان بمستوى ضعيف (تقديم ورش العمل والدَّورات والنشرات التوعوية، ودعم الطَّالِب في إكمال متطلبات الالتحاق بالجامعة)، كذلك أنَّه لا وجود لأيِّ ممارسة تُطبَّق بمستوى مرتفع.

في حين يتضمَّن محور الشَّرَاقات مع الجهات 5 عبارات، ويتبين من خلال الجدول أنَّ المتوسَّط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (2.33)، ويشير هذا المتوسَّط (بحسب المقياس المتدرج الخماسي) إلى أنَّ مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانَوِيَّة للممارسات ذات العلاقة بمحور الشَّرَاقة مع الجهات جاء بدرجةٍ ضعيفة. وعند النَّظر في مستوى تطبيق كلِّ ممارسةٍ من هذه الممارسات، نجد أنَّ جميع هذه الممارسات تُطبَّق بمستوى ضعيف.

ويتضمن محور هيكل البرنامج الانتقالي 8 عبارات، ويتبين من خلال الجدول أنَّ المتوسَّط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (2.94)، ويشير هذا المتوسَّط (بحسب المقياس المتدرج الخماسي) إلى أنَّ مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانَوِيَّة للممارسات ذات العلاقة بمحور هيكل البرنامج الانتقالي جاء بدرجةٍ متوسَّطة. وعند النَّظر في هذه الممارسات، نجد أنَّ هناك ممارسةً واحدةً تُطبَّق بمستوى مرتفع (تقديم الخدمات الانتقاليَّة في أقل البيئات عزلاً)، في حين يأتي تطبيق باقي الممارسات بمستوى متوسَّط.

## نتائج السؤال الثاني

ونصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلّم في المرحلة الثانوية للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية، يمكن أن تعزى إلى الاختلافات بين معلّمي تلك البرامج ومعلّمتها من ناحية الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التّعليم، وعدد الخبرة سنوات في برامج صعوبات التّعلّم بالمرحلة الثانوية، وعدد الدّورات التّدريبية ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية؟

أولاً: متغيّر الجنس

يبين الجدول (10) نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة، لتحليل الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيّر الجنس، ويتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، أو أقل منه بين استجابات المعلّمين والمعلّمت في مستوى تطبيقهم للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية من حيث المستوى الكلي للتطبيق، ومن حيث مستوى تطبيق الممارسات ذات العلاقة بكل محور، باستثناء المحور الأول (التّخطيط المتمركز على الطّالب)؛ إذ إنّ هناك فرقاً دالاً إحصائياً لصالح المعلّمت.

جدول (10): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد الدّراسة وفقاً لمتغيّر الجنس

| المحور                        | الجنس | العدد | رتبة المتوسط | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني | القيمة الاحتمالية |
|-------------------------------|-------|-------|--------------|-------------|----------------|-------------------|
| التّخطيط المتمركز على الطّالب | ذكر   | 12    | 19.29        | 231.50      | 153.50         | *0.049            |
|                               | أنثى  | 41    | 29.26        | 1199.50     |                |                   |
| تطوير الطّالب                 | ذكر   | 12    | 24.96        | 299.50      | 221.50         | 0.602             |
|                               | أنثى  | 41    | 27.60        | 1131.50     |                |                   |
| مشاركة الأسرة                 | ذكر   | 12    | 26.67        | 320.00      | 242.00         | 0.932             |
|                               | أنثى  | 41    | 27.10        | 1111.00     |                |                   |
| الشّراكات مع الجهات           | ذكر   | 12    | 28.04        | 336.50      | 233.50         | 0.788             |
|                               | أنثى  | 41    | 26.70        | 1094.50     |                |                   |
| هيكل البرنامج الانتقالي       | ذكر   | 12    | 25.75        | 309.00      | 231.00         | 0.750             |
|                               | أنثى  | 41    | 27.37        | 1122.00     |                |                   |
| المستوى الكلي للتطبيق         | ذكر   | 12    | 25.71        | 308.50      | 230.50         | 0.742             |
|                               | أنثى  | 41    | 27.38        | 1122.50     |                |                   |

\* دال عند مستوى الدلالة (0.01) أو أقل منه.

## ثانيًا: متغيّر المؤهل العلمي

يبين الجدول (11) نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة، لتحليل الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيّر المؤهل العلمي.

جدول (11): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين متوسّطات استجابات المعلمين والمعلّلات وفقًا لمتغيّر المؤهل العلمي

| المحور                        | المؤهل      | العدد | رتبة المتوسّط | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني | القيمة الاحتمالية |
|-------------------------------|-------------|-------|---------------|-------------|----------------|-------------------|
| التّخطيط المتمركز على الطّالب | بكالوريوس   | 40    | 27.20         | 1088.00     | 252.00         | 0.868             |
|                               | دراسات عليا | 13    | 26.38         | 343.00      |                |                   |
| تطوير الطّالب                 | بكالوريوس   | 40    | 27.43         | 1097.00     | 243.00         | 0.725             |
|                               | دراسات عليا | 13    | 25.69         | 334.00      |                |                   |
| مشاركة الأسرة                 | بكالوريوس   | 40    | 28.26         | 1130.50     | 209.50         | 0.295             |
|                               | دراسات عليا | 13    | 23.12         | 300.50      |                |                   |
| الشّراكات مع الجهات           | بكالوريوس   | 40    | 28.71         | 1148.50     | 191.50         | 0.152             |
|                               | دراسات عليا | 13    | 21.73         | 282.50      |                |                   |
| هيكلية البرنامج الانتقالي     | بكالوريوس   | 40    | 27.56         | 1102.50     | 237.50         | 0.641             |
|                               | دراسات عليا | 13    | 25.27         | 328.50      |                |                   |
| المستوى الكلي للتطبيق         | بكالوريوس   | 40    | 28.23         | 1129.00     | 211.00         | 0.311             |
|                               | دراسات عليا | 13    | 23.23         | 302.00      |                |                   |

يتّضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، أو أقلّ منه بين استجابات أفراد العينة من حيث مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلّم في المرحلة الثانوية للممارسات التي ينصّ عليها منظومة كور للخدمات الانتقالية، وذلك من حيث مستوى التّطبيق الكلي، ومن حيث مستوى تطبيق الممارسات المرتبطة بكل محور.

## ثالثًا: متغيّر عدد سنوات الخبرة في التّعليم

يبين الجدول (12) نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة، لتحليل الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة في التّعليم.

جدول (12): نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم

| المحور                      | سنوات الخبرة            | العدد | رتبة المتوسط | قيمة الاختبار | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية |
|-----------------------------|-------------------------|-------|--------------|---------------|--------------|-------------------|
| التخطيط المتمركز على الطالب | أقل من 10 سنوات         | 16    | 23.06        |               |              |                   |
|                             | من 10 إلى أقل من 15 سنة | 26    | 27.08        | 2.472         | 2            | 0.291             |
|                             | من 15 سنة فأكثر         | 11    | 32.55        |               |              |                   |
|                             | أقل من 10 سنوات         | 16    | 20.56        |               |              |                   |
| تطوير الطالب                | من 10 إلى أقل من 15 سنة | 26    | 29.17        | 4.136         | 2            | 0.126             |
|                             | من 15 سنة فأكثر         | 11    | 31.23        |               |              |                   |
|                             | أقل من 10 سنوات         | 16    | 20.75        |               |              |                   |
|                             | من 10 إلى أقل من 15 سنة | 26    | 27.81        | 5.106         | 2            | 0.078             |
| مشاركة الأسرة               | من 15 سنة فأكثر         | 11    | 34.18        |               |              |                   |
|                             | أقل من 10 سنوات         | 16    | 24.19        |               |              |                   |
|                             | من 10 إلى أقل من 15 سنة | 26    | 26.02        | 2.589         | 2            | 0.274             |
|                             | من 15 سنة فأكثر         | 11    | 33.41        |               |              |                   |
| الشراكات مع الجهات          | أقل من 10 سنوات         | 16    | 19.13        |               |              |                   |
|                             | من 10 إلى أقل من 15 سنة | 26    | 28.37        | 7.508         | 2            | *0.023            |
|                             | من 15 سنة فأكثر         | 11    | 35.23        |               |              |                   |
|                             | أقل من 10 سنوات         | 16    | 20.34        |               |              |                   |
| المستوى الكلي للتطبيق       | من 10 إلى أقل من 15 سنة | 26    | 28.31        | 5.165         | 2            | 0.076             |
|                             | من 15 سنة فأكثر         | 11    | 33.59        |               |              |                   |
|                             | أقل من 10 سنوات         | 16    | 20.34        |               |              |                   |

\* دال عند مستوى الدلالة (0.01) أو أقل منه.

يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، أو أقل منه بين استجابات أفراد العينة في مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقالية، وفق متغير سنوات الخبرة في التعليم، من حيث المستوى الكلي، ومن حيث مستوى تطبيق الممارسات ذات العلاقة بكل محور، باستثناء المحور الخامس المتمثل في هيكلية البرنامج الانتقالي؛ إذ يشير اختبار كروسكال واليس إلى أن

هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، وباستخدام اختبار دان (Dann) للمقارنات البعدية اللامعلمي، يتبين أن الفرق جاء لصالح أفراد العينة الذين كانت خبرتهم التَّعليمية 15 سنةً فأكثر، وذلك فقط عند مقارنتهم بمجموعة المعلمين، ممن خبرتهم أقل من 10 سنوات. (انظر الجدول 13).

جدول (13): نتائج اختبار دان للمقارنات البعدية بين استجابات أفراد الدَّراسة وفقاً لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة في التَّعليم

| المحور                  | المجموعة الأولى – المجموعة الثانية        | قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية |
|-------------------------|-------------------------------------------|---------------|-------------------|
| هيكل البرنامج الانتقالي | أقل من 10 سنوات – من 10 إلى أقل من 15 سنة | 9.240         | 0.059             |
|                         | أقل من 10 سنوات – من 15 سنة فأكثر         | 16.102        | *0.008            |
|                         | من 10 إلى أقل من 15 سنة – من 15 سنة فأكثر | 6.862         | 0.216             |

\* فرق دال عند مستوى الدلالة (0.01) أو أقل منه.

#### رابعاً: متغيِّر عدد سنوات الخبرة في برامج صعوبات التَّعلُّم

يبين الجدول (14) نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة، لتحليل الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيِّر سنوات الخبرة في برامج صعوبات التَّعلُّم، ويتَّضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، أو أقل منه بين استجابات أفراد العينة في مستوى تطبيق برامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة للممارسات المرتبطة بمنظومة كولر للخدمات الانتقاليَّة، وفقاً لمتغيِّر سنوات الخبرة في برامج صعوبات التَّعلُّم، وذلك على مستوى التَّطبيق الكلي، وعلى مستوى تطبيق الممارسات المرتبطة بكل محور.

جدول (14): نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسَّطات استجابات أفراد الدَّراسة وفقاً لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة في برامج صعوبات التَّعلُّم

| المحور                          | سنوات الخبرة             | العدد | رتبة المتوسط | قيمة الاختبار | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---------------------------------|--------------------------|-------|--------------|---------------|--------------|-------------------|
| التَّخطيط المتمركز على الطَّالب | أقل من 5 سنوات           | 18    | 28.03        | 3.936         | 2            | 0.140             |
|                                 | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 28    | 23.93        |               |              |                   |
|                                 | أكثر من 10 سنوات         | 7     | 36.64        |               |              |                   |
| تطوير الطَّالب                  | أقل من 5 سنوات           | 18    | 28.28        | 0.869         | 2            | 0.648             |
|                                 | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 28    | 25.27        |               |              |                   |
|                                 | أكثر من 10 سنوات         | 7     | 30.64        |               |              |                   |

| المحور                  | سنوات الخبرة             | العدد | رتبة المتوسط | قيمة الاختبار | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية |
|-------------------------|--------------------------|-------|--------------|---------------|--------------|-------------------|
| مشاركة الأسرة           | أقل من 5 سنوات           | 18    | 29.19        |               |              |                   |
|                         | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 28    | 24.27        | 2.074         | 2            | 0.355             |
|                         | أكثر من 10 سنوات         | 7     | 32.29        |               |              |                   |
| الشراكات مع الجهات      | أقل من 5 سنوات           | 18    | 29.89        |               |              |                   |
|                         | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 28    | 24.13        | 2.136         | 2            | 0.344             |
|                         | أكثر من 10 سنوات         | 7     | 31.07        |               |              |                   |
| هيكل البرنامج الانتقالي | أقل من 5 سنوات           | 18    | 29.22        |               |              |                   |
|                         | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 28    | 24.02        | 2.558         | 2            | 0.278             |
|                         | أكثر من 10 سنوات         | 7     | 33.21        |               |              |                   |
| المستوى الكلي للتطبيق   | أقل من 5 سنوات           | 18    | 28.94        |               |              |                   |
|                         | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 28    | 24.32        | 2.087         | 2            | 0.352             |
|                         | أكثر من 10 سنوات         | 7     | 32.71        |               |              |                   |

#### خامساً: متغير عدد الدورات التدريبية

يبين الجدول (15) نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة، لتحليل الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، ويتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، أو أقل منه بين استجابات أفراد العينة في مستوى تطبيق برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية للممارسات المرتبطة بمنظومة كولد للخدمات الانتقالية، وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، وذلك على مستوى التطبيق الكلي، وعلى مستوى تطبيق الممارسات المرتبطة بكل محور.

جدول (15): نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

| المحور                      | الدورات التدريبية | العدد | رتبة المتوسط | قيمة الاختبار | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية |
|-----------------------------|-------------------|-------|--------------|---------------|--------------|-------------------|
| التخطيط المتمركز على الطالب | لا يوجد           | 13    | 22.96        |               |              |                   |
|                             | دورتان فأقل       | 29    | 26.09        | 3.387         | 2            | 0.184             |
|                             | ثلاث دورات فأكثر  | 11    | 34.18        |               |              |                   |

| المحور                   | الدَّورات التَّدريبيَّة | العدد | رتبة المتوسَّط | قيمة الاختبار | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية |
|--------------------------|-------------------------|-------|----------------|---------------|--------------|-------------------|
| تطوير الطَّالب           | لا يوجد                 | 13    | 21.58          |               |              |                   |
|                          | دورتان فأقل             | 29    | 26.91          | 3.650         | 2            | 0.161             |
|                          | ثلاث دورات فأكثر        | 11    | 33.64          |               |              |                   |
| مشاركة الأسرة            | لا يوجد                 | 13    | 22.62          |               |              |                   |
|                          | دورتان فأقل             | 29    | 27.59          | 1.711         | 2            | 0.425             |
|                          | ثلاث دورات فأكثر        | 11    | 30.64          |               |              |                   |
| الشَّرَكَات مع الجهات    | لا يوجد                 | 13    | 24.08          |               |              |                   |
|                          | دورتان فأقل             | 29    | 28.00          | 0.633         | 2            | 0.729             |
|                          | ثلاث دورات فأكثر        | 11    | 27.82          |               |              |                   |
| هيكله البرنامج الانتقالي | لا يوجد                 | 13    | 21.27          |               |              |                   |
|                          | دورتان فأقل             | 29    | 27.79          | 2.886         | 2            | 0.236             |
|                          | ثلاث دورات فأكثر        | 11    | 31.68          |               |              |                   |
| المستوى الكلي للتطبيق    | لا يوجد                 | 13    | 21.46          | 2.745         | 2            | 0.253             |
|                          | دورتان فأقل             | 29    | 27.71          |               |              |                   |

## مناقشة النَّتائج

إنَّ نجاح الانتقال للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم يتطلَّب وجود خدماتٍ انتقاليَّةٍ مبنيةٍ على تخطيطٍ شاملٍ، وتنفيذٍ فعَّالٍ لأفضل الممارسات الموصى بها؛ فإنَّ عدم التزام البرامج بتبني مثل هذه الممارسات قد يؤدي إلى ضعف مخرجاتها، ممَّا يعني فشل انتقال الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى مجالات الحياة ما بعد الثَّانويَّة كإكمال التَّعليم، أو الحصول على العمل، أو عيش حياة مستقلة وناجحة (Xu et al., 2016). لذلك هدفت هذه الدِّراسة إلى قياس مستوى تطبيق معلِّمي برامج صعوبات التَّعلُّم ومعلِّماتها بالمرحلة الثَّانويَّة بمدينة الرِّياض للممارسات الموصى بها في منظومة كoller للخدمات الانتقاليَّة، مع قياس تأثير خصائص المشاركين (مثل: الجنس، والمؤهَّل التَّعليمي، والخبرات، والتدريب) في مستوى تطبيقهم لهذه الممارسات.

وقد وجدت هذه الدِّراسة أنَّ مستوى التَّطبيق الكلي من قبل هذه البرامج للممارسات التي توصي بها منظومة كoller للخدمات الانتقاليَّة، كان متوسَّطاً؛ فإنَّه من بين الخمسة محاور التي تنصُّ عليها المنظومة كان هناك تطبيقٌ متوسَّطٌ للممارسات المتعلِّقة بأربعة محاور (التَّخطيط المتمركز على الطَّالب، وتطوير الطَّالب، ومشاركة الأسرة،

وهيكله البرنامج الانتقالي) وتطبيق ضعيف للممارسات المتعلقة بمحور الشراكات مع الجهات. وهذه النتائج تأتي دون المستوى المأمول، خصوصاً عند الإشارة إلى حقيقة أنه من بين الـ 30 ممارسة التي تناولتها هذه الدراسة، كان هناك أربع ممارسات تُطبّق بدرجة مرتفعة، في حين تُطبّق بقية الممارسات، إمّا بدرجة متوسطة أو ضعيفة.

وقد يعزى ضعف تطبيق هذه البرامج للممارسات الانتقالية الموصى بها إلى حداثة تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؛ فقد بدأت في عام 1438هـ بحسب ما يشير إليه دليل عمل برامج صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة والثانوية (وزارة التعليم، 2016b)، وكذلك إلى حداثة تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الثانوية، التي بدأت في عام 1441هـ بصدر دليل معلّم صعوبات التعلّم للخدمات الانتقالية (وزارة التعليم، 2020a)؛ لذلك قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تزويد هذه البرامج والقائمين عليها بتغذية راجعة، تؤدي إلى تحسين أدائها ومعالجة جوانب القصور فيه، ولا سيّما أنّها في بداية مراحلها الأولى.

ووجدت هذه الدراسة أنّ هناك إهمالاً من هذه البرامج لأهمية الشراكات مع الجهات. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة المالكي والقحطاني (Almalki & Alqahtani, 2022) من أنّ جميع المدارس في المملكة العربية السعودية لم تصل إلى مستوى مُرضٍ من التعاون مع الجهات المجتمعية ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية، وبدلاً من ذلك، كانت تركز في المقام الأول على المهارات الأكاديمية؛ فتحقيق انتقالٍ فعّالٍ للطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتطلب وجود شراكات مجتمعية مع القطاعات الثلاثة: الخاص، والأهلي، والخيري، تُخلق من خلالها فرص لهؤلاء الطلبة، تتيح لهم استكشاف قدراتهم وإمكاناتهم وتحديد خياراتهم الانتقالية عند مغادرة المرحلة الثانوية (التعليم، والعمل، والعيش المستقل). وتشير الدراسات إلى أن عدم وجود مثل هذه الشراكات قد يؤدي إلى ضعف تأهيل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم (Beamish et al., 2012; Bell, 2010; الشهري، 2019). وما لا شك فيه أنّ نظام التعلّم الحالي، الذي يتبنى المركزية، قد يحدّ من قدرة هذه البرامج على تكوين مثل هذه الشراكات، وهذا يتطلب أن تتولى مكاتب التعلّم في كلّ منطقة البحث عن شراكات مناسبة، بحسب حاجة كل برنامج، وفقاً لتقييم يقوم به البرنامج لحاجات طلابه واهتماماتهم.

وكان من نتائج هذه الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلّمات، من حيث مستويات تطبيقهم لهذه الممارسات، ما عدا الممارسات المتعلقة بالتخطيط المتمركز على الطالب، ولعلّ أسباب مثل هذا الاختلاف غير معروفة، وقد تكون خصائص معينة تتصف بها المعلّمات مقارنة بالمعلّمين. ومع ذلك، فإنّ ذلك لا يعني أيّة أفضلية للمعلّمات فيما يتعلق بجودة البرنامج الانتقالي؛ وذلك لكون جودة العملية الانتقالية تتطلب تطبيق الممارسات التي نصّت عليها منظومة كوهلر بمحاورها الخمسة، مهما كان تركيز البرنامج الانتقالي عالياً على جعل التخطيط العلمية الانتقالية متمركزاً حول الطالب؛ فإنّه لا قيمة له ما لم يؤدّ إلى تطوير قدرات الطالب وإمكاناته، وينجح في إشراك أسرته، ويوفر له جهات داعمة تسمح له باستكشاف اتجاهاته ومهاراته، وما لم يكن تقديم الخدمات

الانتقالية من خلال برنامج يتبنّى حكومة إجراءاته وسياساته ومراقبة أدائه. واتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الشملاي (2016)، التي توصّلت إلى وجود فروقٍ في استجابات أفراد عينة الدراسة بين الذكور والإناث تتعلق بواقع الخدمات الانتقالية لصالح الإناث، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان وزملائه (2015)، التي توصّلت إلى وجود فروق في الإعداد والتجهيز للتخطيط المتمركز على الطالب لصالح الذكور.

ووجدت هذه الدراسة أيضًا أنّه في حين كان للخبرة التعليمية العامة للمشاركين دورٌ في تحسين مستوى تطبيقهم للممارسات التي توصي بها منظومة كولر للخدمات الانتقالية، من حيث كون المعلمين أصحاب الخبرة التدريسية الأعلى هم أكثر تطبيقًا لهذه الممارسات مقارنة مع زملائهم، فإن خبرتهم في البرامج الانتقالية لم يكن لها أيُّ تأثير، وقد يكون هذا بسبب قصر تجربة البرامج الانتقالية، واختلاف طبيعة الخدمات التي تقدّم في المرحلة الثانوية عن تلك التي المقدّمة في المراحل الأولية من التعلّم. وتنفق هذه النتيجة مع دراسة السرطاوي والحميضي (2018)، ودراسة الشهري (2019) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلّمي صعوبات التعلّم وفقًا للتمايز في عدد سنوات خبرتهم التدريسية.

ختامًا، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تعود إلى عدد الدورات التي حصلوا عليها في مجال الخدمات الانتقالية، وهذا قد يعني ضعف مستوى هذه الدورات، أو عدم تناولها الممارسات الموصى بها في مجال الخدمات الانتقالية. وثبتت البحوث والدراسات أهمية التدريب والتطوير المهني في تحسين مهارات المعلمين والمعلّمات ومعارفهم (Piasta et al., 2009). لذلك يجب أن تلفت نتائج هذه الدراسة نظر القائمين على البرامج التدريبية إلى أهمية الرفع من جودتها، وجعلها أكثر تركيزًا على الممارسات التي لا بد من تبنيها في هذه البرامج، إذا أريد لها أن تكون قادرة على توفير خدمات انتقالية فعّالة، تقود إلى تحقيق الطلبة ذوي صعوبات التعلّم حياة ناجحة بعد مغادرتهم للمرحلة الثانوية.

## التوصيات والمقترحات

1. يجب على برامج التدريب والإعداد للمعلّمين تبني إطار كولر للخدمات الانتقالية، والاستفادة من الممارسات المبنية على الأدلة، والمبنية على البحث الواردة فيه، عند إعداد المعلمين وتدريبهم على التخطيط والتنفيذ والتقييم للبرامج الانتقالية المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم ولذوي الإعاقة بوجه عام.
2. يجب أن تُهيكل برامج صعوبات التعلّم بالمرحلة الثانوية وفقًا لإطار كولر للخدمات الانتقالية؛ للرفع من جودتها، وتمكينها من خدمة ذوي صعوبات التعلّم، وتحسين فرص انتقالهم بنجاح إلى مجالات الحياة ما بعد المرحلة الثانوية في الجامعة، أو في مجالات العمل المهني.
3. توعية أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتزويدهم بالمعلومات عن البرامج الانتقالية ومراحل تقديمها لأنبائهم، ورفع مستوى الوعي لديهم بأهميتها وأهدافها، والمشاركة فيها بدورٍ فعّالٍ ومؤثّرٍ لتحقيق نتائج إيجابية في مستوى الطلبة.

4. توفير منسق خدمات انتقالية في المدارس؛ لدعم العملية الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، بتنسيق الانتقال مع الجهات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية، سواءً في المؤسسات التعليمية، أو في مؤسسات التأهيل المهنية.
5. ضرورة مشاركة مؤسسات المجتمع كافة، سواء المؤسسات التعليمية، أو مؤسسات التأهيل المهنية، في إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم للانتقال إلى حياة ما بعد المدرسة.
6. إجراء دراسات تحليلية تدرس واقع الشراكات مع الجهات ذات العلاقة، ودورها في التخطيط، والإسهام في تنفيذ البرامج الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
7. إجراء دراسات تحليلية عن دور المعلمين وأولياء الأمور في المشاركة في البرامج الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم خاصة، ولذوي الإعاقة عامة.

## المراجع

أولاً: العربية

- أبونيان، إبراهيم سعد. (2020). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات (ط1). مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية. <http://v2.kscdr.org.sa>
- النهامي، نازك وعلي، إسماعيل والمصري، إبراهيم وعلي، ياسمين. (2018). المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها (ط1). دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر. <https://www.elmarjaa.com>
- حمادة، عمر السيد. (2020). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 30 (109)، 155-178. <https://ejcj.journals.ekb.eg>
- حمدان، محمد والمصري، أماني والبلوي، فيصل. (2015). مستوى تطبيق مهارات التخطيط المبني على الفرد مع الأفراد ذوي الإعاقة في مراكز التأهيل المهني الحكومية في الأردن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة دار سمات للدارات والأبحاث، (12)، 201-214. <http://search.shamaa.org>
- السرطاوي، زيدان والحميضي، باسمه. (2018). الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج المرحلة الثانوية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6 (25)، 1-46. <https://sero.journals.ekb.eg>
- الشملاي، مشاعل. (2016). واقع الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء الأمور. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم التربية الخاصة، كليات الشرق العربي، جامعة اليمامة، الرياض، السعودية.
- الشهري، أبرار خالد. (2019). درجة تطبيق الخطط الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم التربية الخاصة، كليات الشرق العربي، جامعة اليمامة، الرياض، السعودية.
- القريني، تركي. (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة المتعددة، وأهميتها من منظور العاملين فيها. مجلة التربية وعلم النفس، (40)، 58-85. <https://gesten.ksu.edu.sa>
- مطواع، ضياء والخليفة، حسن وعطيفة، حمدي. (2017). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية (ط1). مكتبة المتنبي، الدمام، السعودية.
- موسى، دينا. (2018). صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة من واقع الدراسات النفسية المعاصرة: مراجعة نظرية. مجلة الخدمة النفسية، (11)، 243-254. <https://journals.ekb.eg>
- الهديب، منيرة سليمان. (2016). تقييم الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال لدى معلّيات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بالسعودية. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخليج العربي). قاعدة معلومات دار المنظومة، الرياض، السعودية.
- وزارة التعلّم بالمملكة العربية السّعوديّة. (2016a). الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. استرجع بتاريخ: 23 / 1 / 2022، من الرابط: <https://moe.gov.sa>
- وزارة التعلّم بالمملكة العربية السّعوديّة. (2016b). دليل عمل برامج صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسطة والثانوية. استرجع بتاريخ: 18 / 7 / 2022، من الرابط: <https://edu.moe.gov.sa>
- وزارة التعلّم بالمملكة العربية السّعوديّة. (2017). الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع. استرجع بتاريخ: 16 / 10 / 2022، من الرابط: <https://edu.moe.gov.sa>
- وزارة التعلّم بالمملكة العربية السّعوديّة. (2020a). دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية بالمملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ: 4 / 1 / 2022، من الرابط: <https://www.moe.gov.sa>
- وزارة التعلّم بالمملكة العربية السّعوديّة. (2020b). دليل معلّم صعوبات التعلّم للمرحلتين المتوسطة والثانويّ. استرجع بتاريخ: 11 / 1 / 2022، من الرابط: <https://moe.gov.sa>

## References:

- Abwnyān, I. (2020). *ṣu'ūbāt al-ta'allum wa-dawr Mu'allimī al-Ta'līm al-'āmm fī taqdīm al-Khidmāt* (1<sup>st</sup> ed.) (in Arabic). Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭaniyah. <http://v2.kscdr.org.sa>
- Al-Hudhaib, M. S. (2016). *Taqyīm al-iḥtiyājāt al-tadrībiyya li-khidmāt al-intiqāl lada mu'allimāt al-tālibāt dhawāt ṣu'ūbāt al-ta'allum bi-l-marḥala al-thanawiyya bi-l-Sa'ūdiyya* (in Arabic). [Risāla mājistīr man-shūra, Jāmi'at al-Khalīj al-'Arabī]. Qā'idat Ma'lūmāt Dār al-Manzūma, al-Riyāḍ, al-Sa'ūdiyya.
- Al-Quraynī, T. (2013). Madā taqdīm al-khidmāt al-intiqāliyya fī al-mu'assasāt al-ta'līmiyya li-l-talāmīdh dhawī al-i'āqa al-muta'addida, wa-ahamiyyatihā min manzūr al-'āmilīn fihā (in Arabic). *Majallat al-Tarbiyya wa-'Ilm al-Nafs*, 40, 58–85. <https://gesten.ksu.edu.sa>
- Al-Sarṭāwī, Z., & al-Ḥumaydī, B. (2018). Al-khidmāt al-intiqāliyya al-muqaddama li-l-tālibāt dhawāt ṣu'ūbāt al-ta'allum fī barāmiy al-marḥala al-thanawiyya (in Arabic). *Majallat al-Tarbiyya al-Khāṣṣa wa-l-Ta'hīl*, 6(25), 1–46. <https://sero.journals.ekb.eg>
- Al-Shahrī, A. Kh. (2019). *Darajat taṭbīq al-khuṭaṭ al-intiqāliyya li-l-talīmīdhāt dhawāt ṣu'ūbāt al-ta'allum fī daw' ba'ḍ al-mutaḥayyirāt* (in Arabic). [Risāla mājistīr ghayr manshūra]. Qism al-Tarbiyya al-Khāṣṣa, Kulīyyāt al-Sharq al-'Arabī, Jāmi'at al-Yamāma, al-Riyāḍ, al-Sa'ūdiyya.
- Al-Shamlānī, M. (2016). *Wāqi' al-khidmāt al-intiqāliyya li-l-talīmīdhāt dhawāt ṣu'ūbāt al-ta'allum min wijhat naẓar awliyā' al-umūr* (in Arabic). [Risāla mājistīr ghayr manshūra]. Qism al-Tarbiyya al-Khāṣṣa, Kulīyyāt al-Sharq al-'Arabī, Jāmi'at al-Yamāma, al-Riyāḍ, al-Sa'ūdiyya.
- Al-Tuhāmī, N.; 'Alī, I.; al-Miṣrī, I.; & 'Alī, Y. (2018). *al-Marjī' fī ṣu'ūbāt al-ta'allum wa-subul 'ilājihā* (1st ed.) (in Arabic). Dār al-'Ilm wa-al-Īmān lil-Nashr wa-al-Tawzī'. <https://www.elmarjaa.com>
- Almalky, H., & Alqahtani, S. (2022). School and business partnerships to support job training for students with developmental and other disabilities: employers' perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3949-3957. <https://doi.org/10.1007>
- Atkinson, V. S. (2014). *Supporting students with disabilities in transition: A case study of a college mentoring program*. State University of New York: Binghamton, NY. <https://www.proquest.com>
- Bailey, S. (2009). *Parent involvement in transition planning for students with learning disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). <https://www.proquest.com>
- Beamish, W., Meadows, D., & Davies, M. (2012). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. *The Journal of Special Education*, 45, 227–241. <https://doi.org/10.1177/0022466910366602>.
- Bell, L. H.A. (2011). *Study of teachers' and administration perception of public-school transition practices* (Unpublished doctoral dissertation). <https://www.proquest.com/>
- Brezenski, P. (2018). *An examination of the student-focused transition planning process in a rural setting* (Unpublished doctoral dissertation). <https://www.proquest.com>

- Chaplin, E. K. (2011). *The experience of students with learning disabilities transitioning to postsecondary education* (Unpublished doctoral dissertation). <https://central.bac-lac>.
- Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., Tankersley, M., Test, D. (2014). Council for exceptional children: standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 46(6), 206-212. <https://www.proquest.com>
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National Center for Learning Disabilities*, 25(3), 2-45. <https://www.myschoolpsychology.com>
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- Georgallis, K. C. (2015). *Transition programming for students with learning disabilities from high school to college* (Published doctoral dissertation). <https://www.proquest.com>
- Gross, J. M., Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M., & Turnbull, A. P. (2015). Strong school-community partnerships in inclusive schools are “part of the fabric of the school, we count on them”. *School Community Journal*, 25(2), 9-34. <https://files.eric.ed.gov>
- Ḥamdān, M., al-Miṣrī, A., & al-Balawī, F. (2015). Mustawā taṭbīq mahārāt al-takḥfīṭ al-mabnī ‘alā al-fard ma‘a al-afrād dhawī al-i‘āqa fī markaz al-tahīl al-mihnī al-ḥukūmiyya fī al-Urdun (in Arabic). *Al-Majalla al-Tarbawīyya al-Duwalīyya al-Mutaḥaṣṣiṣa, Dār Simāt li-l-Dirāsāt wa-l-Abḥāth*, 12, 201–214.
- Ḥammāda, ‘U. al-S. (2020). Mu‘awwiqāt taṭbīq al-khidmāt al-intiqālīyya li-l-ṭullāb dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣa min wijhat naẓar al-mu‘allimīn wa-l-ḥulūl al-muqtarḥa li-l-taghallub ‘alayhā (in Arabic). *Al-Majalla al-Miṣriyya li-Dirāsāt al-Nafsiyya*, 30(109), 155–178.
- Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming: Linking research and practice*. University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399722.pdf>
- Kohler, P. D. & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785945.pdf>
- Kohler, P., Gothberg, J., & Coyle, J. (2017). Using the taxonomy for transition programming 2.0 to guide transition education. In *Transitioning children with disabilities*, 169-182. [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6351-134-6\\_11](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6351-134-6_11)
- Landmark, L. J., Roberts, E. L., & Zhang, D. (2013). Educators’ beliefs and practices about parent involvement in transition planning. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 114-123. <https://doi.org/10.1177/2165143412463047>
- Li, J., Bassett, S. D., & Hutchinson, S. R. (2009). Secondary special educators’ transition involvement. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34, 163-172. <https://doi.org/10.1080/13668250902849113>
- Madaus, J. W., Gerber, P. J., & Price, L. A. (2008). Adults with learning disabilities in the workforce: Lessons for secondary transition programs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 148-153. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00272.x>
- Ministry of Education (2017) *Regulatory Guide for School Partnership with the Family and Community* (in Arabic). Retrieved on October 16, 2022 from: <https://edu.moe.gov.sa>

- Morningstar, M. E., Kleinhammer-Tramill, P. J., & Lattin, D. L. (1999). Using successful models of student-centered transition planning and services for adolescents with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31(9), 1-19. <http://hdl.handle.net/1808/25699>
- Morningstar, M. E., Trainor, A. A., & Murray, A. (2015). Examining outcomes associated with adult life engagement for young adults with high incidence disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 43(3), 195-208. <https://www.researchgate.net.pdf>
- Morningstar, M., & Mazzotti, V. (2014). *Teacher preparation to deliver evidence-based transition planning and services to youth with disabilities*. CEDAR Center, University of Florida. <https://cedar.education.pdf>
- Mousa, D. (2018). Su'ubāt al-ta'allum lada tullāb al-jāmi'a min wāqī' al-dirāsāt al-nafsiyya al-mu'āṣira: Murāja'a nazariyya (in Arabic). *Majallat al-Khidma al-Nafsiyya*, 11, 243-254.
- Muktamath, V. U., Hegde, P. R., & Chand, S. (2022). Types of specific learning disability. *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. <https://www.intechopen.com>.
- Muṭāwī', D.; al-Khalīfah, H.; & 'Aṭīfah, H. (2017). *Mabādi' al-Baḥṭh wa-mahārātuh fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah wa-al-Ijtimā'īyah* (1st ed.) (in Arabic). Maktabat al-Mutanabbī.
- Newman, L. A., Madaus, J. W., Lalor, A. R., & Javitz, H. S. (2019). Support receipt: Effect on postsecondary success of students with learning disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(1), 6-16. <https://doi.org/10.1177/2165143418811288>
- Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 9-26. <https://doi.org/10.21814/rpe.8713>
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>
- Povenmire-Kirk, T., Diegelmann, K., Crump, K., Schnorr, C., Test, D., Flowers, C., & Aspel, N. (2015). Implementing CIRCLES: A new model for interagency collaboration in transition planning. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 42(1), 51-65. <https://www.researchgate.net>
- Razak, A. N. A., Noordin, M. K., Ja'afar, Z., Khanan, M. F. A., & Ismail, S. (2022). A Meta-analysis for the inclusion of area of kohler's taxonomy in transition program for students with disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(5). <http://dx.doi.org/10.9756/INTJECSE/V14I5.965>
- Schechter, J. (2018). University students with disabilities: Factors that contribute to their self-predicted likelihood of graduation. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(4), 335-349. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214186.pdf>
- Shogren, K. A. & Wehmeyer, M. L. (Eds.). (2020). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. Routledge. <https://books.google.com>
- Sutton, R. (2014). *Students with disabilities: Making IDEA transition services work*. (Unpublished doctoral dissertation). Rowan University. <https://rdw.rowan.edu/etd/460>
- Test, D. W., Fowler, C. H., White, J., Richter, S., & Walker, A. (2009). Evidence-based secondary transition practices forenhancingschoolcompletion. *Exceptionality*, 17(1), 16-29. <https://doi.org/10.1080/09362830802590144>

- Test, D. W., Fowler, C., Kohler, P., & Kortering, L. (2010). Evidence-based practices and predictors in secondary transition: What we know and what we still need to know. *Charlotte, NC: National Secondary Transition Technical Assistance Center*. <https://www.researchgate>
- Wizārat al-Ta'lim bi-l-Mamlaka al-'Arabiyya al-Su'ūdiyya. (2016a). Al-dalīl al-tanzīmī li-ma'āhid wa-barāmij al-tarbiyya al-khāṣṣa. Istu'rīja bi-tārīkh: 23/1/2022, min al-rābiṭ: <https://moe.gov.sa> Ministry of Education. (2016). *Regulatory guide for special education institutes and programs* (in Arabic). [Retrieved on January 23, 2022] from the link: <https://moe.gov.sa>
- Wizārat al-Ta'lim bi-l-Mamlaka al-'Arabiyya al-Su'ūdiyya. (2016b). Dalīl 'amal barāmij ṣu'ūbāt al-ta'allum fī al-marḥala al-mutawassiṭa wa-l-thanawiyya. Istu'rīja bi-tārīkh: 18/7/2022, min al-rābiṭ: <https://edu.moe.gov.sa> Ministry of Education. (2016). *A guide to implementing learning difficulties programs in the middle and secondary levels* (in Arabic). [Retrieved on July 18, 2022] from the link: <https://drive.google.com>
- Wizārat al-Ta'lim bi-l-Mamlaka al-'Arabiyya al-Su'ūdiyya. (2020a). Dalīl mu'allim ṣu'ūbāt al-ta'allum li-l-khid-māt al-intiqāliyya bi-l-Mamlaka al-'Arabiyya al-Su'ūdiyya. Istu'rīja bi-tārīkh: 4/1/2022, min al-rābiṭ: <https://www.moe.gov.sa>
- Wizārat al-Ta'lim bi-l-Mamlaka al-'Arabiyya al-Su'ūdiyya. (2020b). Dalīl mu'allim ṣu'ūbāt al-ta'allum li-l-marḥalatayn al-mutawassiṭa wa-l-thanawiyya. Istu'rīja bi-tārīkh: 11/1/2022, min al-rābiṭ: <https://moe.gov.sa> Ministry of Education. (2020). *A learning disability teacher's guide for the middle and secondary levels* (in Arabic). [Retrieved on January 11, 2022] from the link: <https://moe.gov.sa>
- Xu, T., Dempsey, I., & Foreman, P. (2016). Validating Kohler's Taxonomy of Transition Programming for adolescents with intellectual disability in the Chinese context. *Research in Developmental Disabilities, 48*, 242-252. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.013>

#### تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف / المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحللة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

#### Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.

