

تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة

د. مها بنت عبد الله السليمان⁽¹⁾

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الرياض بالملكة العربية السعودية، ومدى مساهمته في تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال التعرف على آراء معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. وقد ركزت الدراسة على ثلاثة محاور رئيسية؛ وهي: دور النظام في دعم الأداء الأكاديمي، وتهيئة الطلاب لسوق العمل، وممكنات تطبيق النظام على هذه الفئة، وتكونت عينة الدراسة التي استجابت للاستبانة من (429) معلمًا ومعلمة في منطقة الرياض، منهم (257) من معلمي التعليم العام، و(172) من معلمي التربية الخاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لقياس المحاور الثلاثة. وأظهرت النتائج اتفاقًا متوسطًا على أن نظام المسارات يدعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، عبر توفير أساليب تعلم متنوعة، وتطوير مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة، وأن هناك حاجة إلى تحسين تكييف المناهج الدراسية لتعكس احتياجات الطلاب الفردية، وتُعزز مهارات المنافسة العالمية، وأن النظام يساهم بدرجة متوسطة في إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل؛ مما يستدعي تعزيز الشراكات المهنية مع الجهات ذات العلاقة، وتوفير فرص تدريب عملي ومشاريع تخرج فعالة. وأكدت الدراسة أهمية تأهيل المعلمين، وتقديم دورات تدريبية متخصصة؛ لتحسين كفاءتهم في تطبيق نظام المسارات، والتركيز على تعزيز التعاون بين التعليم العام والتربية الخاصة؛ لضمان دعم شامل للطلاب.

الكلمات المفتاحية: طلاب صعوبات التعلم، معلمو التعليم العام، معلمو التربية الخاصة، نظام المسارات، الثانوية العامة، السعودية.

Implementation of the Secondary Education Pathways System for Students with Learning Disabilities from the Perspective of General Education and Special Education Teachers

Maha Abdullah Al Sulaiman⁽¹⁾

Abstract: The present study aimed to search the current implementation of the Secondary Education Pathways System for students with learning disabilities in the Riyadh region of the Kingdom of Saudi Arabia, and to examine the extent to which the system addresses their educational needs from the perspectives of general education and special education teachers. The study focused on three main dimensions: the system's role in supporting academic performance, preparing students for the labor market, and the enablers for effective implementation of the system for this student population. The study sample consisted of 429 teachers from Riyadh, including 257 general education teachers and 172 special education teachers who responded to the survey instrument. A descriptive survey method was employed to assess the three dimensions. Findings indicated a moderate level of agreement that the Pathways System supports the academic performance of students with learning disabilities by offering diverse learning methods and fostering critical thinking, problem-solving, and metacognitive skills. However, there remains a need to improve curriculum adaptation to better reflect students' individual needs and enhance their global competitiveness. The system was also perceived to moderately contribute to preparing students with learning disabilities for the labor market, highlighting the necessity of strengthening professional partnerships with relevant sectors and providing hands-on training opportunities and impactful capstone projects. The study emphasized the importance of equipping teachers with specialized training programs to enhance their competencies in implementing the Pathways System and called for greater collaboration between general and special education to ensure comprehensive support for students with learning disabilities.

Keywords: Students with learning disabilities, general education teachers, special education teachers, Secondary Education Tracks System, high school education, Saudi Arabia.

(1) Assistant Professor of Special Education, Department of Teaching and Learning, College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University.

(1) أستاذة التربية الخاصة المساعد، قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

E-mail: Maalsulaiman@pnu.edu.sa البريد الإلكتروني:

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

مقدمة الدراسة:

تتبوأ المملكة العربية مكانة رائدة في التعليم، حيث أدرجت التعليم ضمن محاور رؤيتها الطموحة (2030)، التي تهدف إلى إعداد جيل يتمتع بمهارات ومعارف تُتيح له المشاركة الفعّالة في سوق العمل، وتعزيز التنمية الاقتصادية. وتركّز الرؤية على سدّ الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، عبر تطوير النظام التعليمي وبرامج التأهيل والتدريب المهني؛ بما يُعزّز فرص التوظيف للشباب السعودي (رؤية المملكة 2030، 2016).

وتلبية للرؤية الطموحة، أقرت وزارة التعليم في عام (2021) المملكة العربية السعودية نظام مسارات التعليم الثانوي بعد أن كانت تطبق لسنوات مساري العلمي والأدبي فقط. حيث يهدف نظام مسارات التعليم الثانوي أن يكون نموذجاً تعليمياً متطوراً يستهدف تحسين جودة التعليم، وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لمواكبة التغيّرات السريعة في سوق العمل. يُشكّل نظام مسارات التعليم الثانوي نموذجاً مبتكراً يُعزّز من جودة التعليم، ويُتيح فرصاً متعددة للطلاب لتقرير مصيرهم واتخاذ القرار لاختيار مساراتهم التعليمية بناءً على قدراتهم وميولهم، ويُطبّق هذا النظام تدريجياً من خلال سنة أولى مشتركة تُتيح عمليات التوجيه والفرز المبكر للطلاب، يليها اختيار مسارات متخصصة في السنتين الثانية والثالثة، وتشمل هذه المسارات: المسار العام، ومسار الصحة والحياة، ومسار علوم الحاسب والهندسة، ومسار إدارة الأعمال،

والمسار الشرعي، وقد عزّز النظام بمناهج ومواد دراسية مُستحدثة مثل: التفكير الناقد، والمواطنة الرقمية، وعلوم الأرض والفضاء، والتقنية الرقمية (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة، 2021).

ومن المؤكد أن تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يتطلّب توفير بيئة تعليمية شاملة تضمن دعمهم الأكاديمي والاجتماعي والمستقبلي؛ بما يُعزّز من اندماجهم في المجتمع، ويُؤهلهم لتحديات القرن الحادي والعشرين، حيث ووفقاً لالتزام وزارة التعليم بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المُستدامة للأمم المتحدة: التعليم الجيد والذي يشير إلى "ضمان تعليم جيد شامل ومنصف للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" (UNESCO, 2016) يتم دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في صفوف التعليم العام وتعليمهم بجميع المراحل الدراسية، ويتلقون المزيد من الدعم الدراسي، وفقاً لاحتياجاتهم الفردية لجزء من الوقت في غرفة المصادر؛ بهدف متابعة خططهم التربوية الفردية، والخطط الانتقالية، والتأكد من امتلاكهم مهارات تقرير المصير في اختياراتهم، وتقييم أدائهم الدراسي باستمرار، وتعدّ مرحلة الثانوية مرحلة انتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم تؤهلهم للمرحلة الجامعية والمهنية (دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية، 2020).

مشكلة الدراسة:

وفقاً للبيانات الصادرة عن وزارة التعليم في السعودية

تحديات في تلبية معايير الأداء المدرسي؛ بسبب خصائصهم الفردية والتعليمية التي لا تمكنهم من مواكبة متطلبات التعليم الثانوي مما أدى إلى انسحابهم من المدارس.

يواجهوا الطلبة ذوو صعوبات التعلم تحديات تؤثر على استمراريتهم في مسارهم التعليمي، حيث يؤكد الباحثون (بدوي والمولى، 2013؛ Lerner & Johns, 2014) أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم يواجهوا مشكلات تعليمية ونفسية واجتماعية تتطلب تدخلات تربوية متخصصة. ومع التطور والتغيرات المستمرة في أنظمة وزارة التعليم والانتقال من تطبيق نظام الثانويات التقليدية إلى مسارات تعليمية متعددة، وحدثة هذا النظام الجديد؛ يمكن أن يُمثل تحدياً للطلبة ذوو صعوبات التعلم والقيادات والمعلمون بالمدرسة. حيث يتطلب أي نظام جديد توفير الكفاءات التربوية المؤهلة من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتطويرهم مهنيًا في مجال نظام مسارات التعليم الثانوي بشكل عام، وكيفية تكييف النظام ليتناسب مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بشكل خاص. - وفق علم الباحثة - لا توجد دراسات بحثية تعكس ممارسات تطبيق هذا النظام على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومدى مساهمة النظام في تلبية احتياجاتهم الفردية. لذلك تستهدف الدراسة الحالية التعرف على واقع تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى مساهمته في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتأهيلهم لمستقبلهم

(2023)، والتي أظهرت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم الفئة الأكثر انتشارًا بين الطلبة ذوي الإعاقة في وزارة التعليم، حيث يمثلون نحو 32.6٪ من إجمالي الطلاب ذوي الإعاقة المدججين في مدارس التعليم العام، وتتوافق هذه النسبة مع بيانات المركز الوطني لإحصاءات التعليم National Center for Education Statistics (NCES, 2024)، حيث بلغ عدد الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 21 عامًا، والذين حصلوا على التربية الخاصة و/أو خدمات ذات صلة بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) خلال العام الدراسي 2022-2023، نحو 7.5 مليون طالب، ما يمثل 15٪ من إجمالي طلاب المدارس العامة ومن بين هؤلاء، كانت صعوبات التعلم المحددة الفئة الأكثر شيوعًا، حيث شكّل الطلاب ذوو صعوبات التعلم 32٪ من إجمالي المستفيدين من خدمات التربية الخاصة (NCES, 2024).

وفي هذا الصدد أكد Ravipati (2017) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة للتسرب من المدرسة بمعدل ثلاثة أضعاف مقارنة بأقرانهم الذي ليس لديهم صعوبات تعلم، حيث أظهرت الإحصائيات الصادرة عن U.S. Department of Education (2006) انخفاضًا ملحوظًا في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وتقلّصت بنسبة 51٪ مقارنة بأعدادهم في المرحلة الابتدائية؛ وقد يعزى هذا الانخفاض إلى افتقار هؤلاء الطلاب إلى المهارات الأكاديمية والاجتماعية وبالإضافة إلى

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

الجامعي والمهني. وكذلك التعرف على العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1- ما مدى مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

2- ما مدى مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدخول سوق العمل؟

3- ما العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تطبيق نظام مسارات الثانوية تعزى لمتغير الدورات تدريبية في مجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم المسار التعليمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

2- الكشف عن مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدخول سوق العمل.

3- التعرف على العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

4- الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تطبيق نظام مسارات الثانوية تعزى لمتغير الدورات تدريبية في مجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم المسار التعليمي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنطلق الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية دراسة موضوع نظام مسارات الثانوية وتطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، حيث تمثل هذه الدراسة إضافة جديدة في موضوعها للمكتبة العربية، خاصة في ظل ندرة الدراسات العربية - وفق علم الباحثة - التي تناولت هذا المجال. وتزود هذه الدراسة الباحثين والمهتمين في مجال صعوبات التعلم بمعلومات بحثية من خلال نتائج الدراسة وتوصيتها.

الأهمية التطبيقية: تُركِّز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة على تقديم توصيات ومُقتَرَحَات عملية لدعم متخذي القرار في وزارة التعليم؛ بهدف تطوير آليات وسياسات تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات

بكفاءة في تخريج متعلم معد للحياة مؤهل للعمل قادر على مواصلة تعليمه (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة، 2021).

- **صعوبات التَّعلُّم:** "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وتبدو في اضطراب الاستماع، والتفكير، والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط)، والرياضيات، التي لا ترجع إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمع، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التَّعلُّم، أو الرعاية الأسرية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437، 11).

- **الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية:** "هم الطلاب الذين يظهرون تدنيًا ملحوظًا في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية؛ مما ينعكس على قدرتهم على توظيف إستراتيجيات التَّعلُّم الفعالة لاكتساب المهارات والمعرفة. ويتميز هذا التدني بعدم ارتباطه بأي إعاقة أو أسباب أخرى تتعلق بظروف التَّعلُّم أو نقص الرعاية الأسرية" (دليل معلم صعوبات التَّعلُّم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، 2020، 19).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية:

أولاً: مفهوم صعوبات التعلم.

ترجع جذور مفهوم صعوبات التعلم إلى القرن

التَّعلُّم، كما تساعد الدراسة في التعرف على الممكّنات ومعيقات تطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ويمكن لنتائج الدراسة دعم العاملين في مجال التربية الخاصة لإعداد دليل تنظيمي حول تطبيق نظام مسارات الثانوية وتطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، بهدف إرشاد معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بالمرحلة الثانوية وتسهيل تطبيقهم للنظام واستدامته.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على معرفة واقع تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

- **الحدود البشرية:** طُبِّقَت الدراسة على عينة معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة في نظام مسارات التعليم الثانوي بإدارة تعليم الرياض.

- **الحدود الزمنية:** طُبِّقَت الدراسة خلال عام 1446-2025.

- **الحدود المكانية:** اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة، بمدارس التعليم عام، والمدارس الأهلية، ومدارس الدمج والتي يطبق فيها نظام مسارات التعليم الثانوي بمنطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

- **نظام مسارات الثانوية:** نموذج تعليمي متطور ومتعدد المسارات وحديث للتعليم الثانوي بالمملكة، يسهم

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتفكير أو القدرات الرياضية، وتعتبر هذه الاضطرابات داخلية لدى الفرد ويُفترض أنها ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تتزامن مع حالات إعاقة أخرى مثل الإعاقات الحسية والإعاقة العقلية أو الاضطرابات الاجتماعية والعاطفية أو تتأثر بالعوامل البيئية مثل الاختلافات الثقافية وضعف أو عدم كفاية التعليم والعوامل النفسية إلا أنها ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو العوامل (Hammill et al., 1988).

وفي عام 2004 تم تعريف صعوبات التعلم المحددة وفقاً لقانون قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)، على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم أو استخدام اللغة سواء المنطوقة أو المكتوبة وقد يظهر هذا الاضطراب في شكل صعوبات في الاستماع والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية. وفقاً للقانون لا تشمل صعوبات التعلم المحددة المشكلات التعليمية التي تنتج أساساً عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية الإعاقة الذهنية التخلف العقلي سابقاً الاضطرابات العاطفية العوامل البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية (U.S. Department of Education, 2004).

الخامس قبل الميلاد حيث أشار الطبيب اليوناني هيبوكراتس Hippocrates إلى وجود بعض الجنود الذين لم يتمكنوا من التعرف على الرموز الكتابية رغم سلامة قدراتهم الحسية والعقلية، وفي القرن التاسع عشر، بدأ أطباء الأعصاب بدراسة حالات فقدان القدرة على القراءة والكتابة نتيجة إصابات الدماغ، مما ساعد في لفت الانتباه إلى اضطرابات التعلم، وفي عام 1947 قدّم كل من ألفريد شتراوس ولورا ليتنين Alfred Strauss and Laura Lehtinen أبحاثاً سلطت الضوء على الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة، الكتابة، واللغة، رغم عدم إصابتهم بإعاقات حسية أو إعاقة عقلية (أبو نيان، 2023).

ويعد سام كيرك أول من صاغ مصطلح صعوبات التعلم في المراحل الأولى من أبحاثه، وذلك مع بداية ارتباطه الطويل بجمعية الأطفال والبالغين ذوي صعوبات التعلم، حيث صرح كيرك في مؤتمر شيكاغو (1963) بالآتي: "مؤخراً استخدمت مصطلح "صعوبات التعلم" لوصف مجموعة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو تؤثر على اللغة، النطق، القراءة، والمهارات المرتبطة بالتواصل الاجتماعي ولا تشمل هذه المجموعة الأطفال الذين لديهم إعاقات حسية مثل العمى أو الصمم، كما استبعدت منها الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية عامة" (Kirk, 2014, 126).

وفي عام 1988 عرفت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، بأنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير

بيانات دراسة (Newman et al., 2010) إلى أن نسبة التحاقهم بالتعليم العالي أقل مقارنة بأقرانهم؛ حيث تمكن 48.2٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الالتحاق بالتعليم العالي خلال أربع سنوات بعد التخرج، مقارنةً بـ 62.6٪ بين جميع الطلاب. ويبدو أن الاستعداد للتخرج من المدرسة الثانوية أكثر صعوبة بالنسبة لهم، حيث تشير التقديرات الصادرة عن المركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities, 2024) إلى أن نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتركون المدرسة الثانوية تصل إلى 18٪، وهي نسبة أعلى مقارنة بأقرانهم، ويُعزى ذلك إلى تدني المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، مما يؤثر على قدرتهم على توظيف استراتيجيات التعلم الفعالة التي تساعدهم على النجاح في المرحلة الثانوية (دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، 2020).

وتختلف معدلات التحاق الطلبة ذوو صعوبات التعلم في التعليم ما بعد الثانوي، حسب نوع المؤسسة التعليمية، فهم يلتحقون بكليات المجتمع أو الكليات التي تقدم برامج لمدة عامين بمعدل يزيد عن ضعف معدل التحاق أقرانهم، ويفضلون الالتحاق بالمدارس المهنية أو التقنية بنسبة 36٪، أما نسبة التحاقهم بالكليات ذات البرامج الممتدة لأربع سنوات فتبلغ 21٪ فقط، مقارنةً بـ 40٪ لأقرانهم (National Center for Learning Disabilities, 2024). تشير هذه الفوارق إلى وجود فجوة

ويشير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في النسخة الخامسة (DSM-5)، بأنه يتم تشخيص صعوبات التعلم المحددة بناءً على المعايير التالية: يجب أن يعاني الفرد من صعوبات في التعلم والمهارات الأكاديمية، تظهر من خلال واحد على الأقل من الأعراض التالية، والتي تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر رغم تلقي التدخلات المناسبة لمعالجة هذه الصعوبات، وهي كالآتي: (1) القراءة غير الدقيقة أو البطيئة، (2) صعوبة في فهم النصوص المقروءة، (3) مشكلات في التهجئة، (4) صعوبات في التعبير الكتابي، (5) ضعف في استيعاب الأرقام أو تذكر الحقائق الرقمية أو إجراء العمليات الحسابية، (6) صعوبات في التفكير الرياضي وحل المسائل الرياضية (APA, 2013).
ثانيًا: نسبة انتشار صعوبات التعلم.

يشكل الطلاب ذوو صعوبات التعلم فئة كبيرة ضمن الطلاب ذوي الإعاقة، حيث تبلغ نسبتهم حوالي 34٪ من إجمالي هذه الفئة، مما يجعلهم الفئة الفرعية الأكبر بين فئات ذوي الإعاقة (Connor et al., 2020)، ووفقًا لبيانات المركز الوطني لإحصاءات التعليم (NCES, 2022) يُمثل الطلاب ذوو صعوبات التعلم نسبة 4.5٪ من جميع الطلاب في المدارس في الولايات المتحدة. ويقضي معظم هؤلاء الطلاب ما لا يقل عن 80٪ من يومهم الدراسي في فصول التعليم العام ضمن بيئة الدمج. ومع ذلك، يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم تحديات كبيرة عند الانتقال من المرحلة الثانوية إلى التعليم ما بعد الثانوي؛ حيث تشير

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

الثانوية، وكشف عن مجموعة من الخصائص الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية. في المجال الأكاديمي، يظهر الطلاب تبايناً واضحاً بين مستواهم الدراسي وأدائهم الفعلي، مع وجود ضعف في المهارات الأساسية وقلة الدافعية والميل للتسويق. وفي هذا الإطار، أكدت (Madaus 2005) و (Flynn 2014) على أن مهارات التفكير الناقد وما وراء المعرفة أصبحت عناصر جوهرية لدعم الطلبة ذوو صعوبات التعلم والتي تتناسب مع خصائصهم الأكاديمية، مما يستوجب تنمية البرامج التدريبية واستراتيجيات التعلم المناسبة.

ويشير أبو نيان (2023) إلى أن الطلاب ذوو صعوبات في الجانب الاجتماعي، يواجهوا صعوبة في فهم التعامل مع الآخرين ويعانون من العزلة أو القلق الاجتماعي، وقد تنعكس صعوباتهم على العلاقات الأسرية. ومن الناحية النفسية، يُلاحظ تدني مفهوم الذات والقلق والاكتئاب. وفي الجانب السلوكي، قد يكون للطلاب نزعات انحرافية نتيجة للضغوط الأكاديمية والاجتماعية مما قد يؤثر في أدائهم الدراسي. وتتفق هذه الخصائص مع ما ذهب إليه (Eckes & Ochoa 2005) من أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم يواجهوا صعوبات كبيرة قد تؤدي إلى ضعف في تمثيل الذات واتخاذ القرار، ومن هنا تبرز الحاجة لبنني نماذج تعليمية داعمة في المرحلة الثانوية الانتقالية تراعي هذه الخصائص؛ وفي هذا الصدد أكد كلا من الموسى (2020)، والعنزي (2020) على أهمية تكامل البيئة

في فرص وصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى التعليم العالي (Yeager & Morgan, 2023)، مما يستدعي توفير خدمات تعليمية إضافية ومسارات تعليمية متنوعة، تراعي خصائصهم الفردية المختلفة في مرحلة الثانوية لمساعدتهم على تجاوز التحديات المرتبطة بهذه المرحلة الانتقالية.

وتشير الإحصاءات الصادرة من الإدارة العامة للتربية الخاصة لعام (2021) بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية يشكلوا نسبة 19.1٪ من إجمالي الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية، حيث تحتل فئة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم المرتبة الثانية من حيث الانتشار من بين الطلبة ذوي الإعاقة. مما يؤكد على أهمية توفير خدمات تعليمية إضافية ومسارات تعليمية متنوعة، تراعي خصائصهم الفردية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الثانوية لمساعدتهم على تجاوز التحديات المرتبطة بهذه المرحلة الانتقالية.

ثالثاً: خصائص الطلبة صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية. تعدّ صعوبات التعلم حالة متباينة بين الطلبة، فهي ليست اضطراباً واحداً ذا خصائص موحدة، بل تشمل طيفاً واسعاً من التحديات التي تؤثر على قدرة الطلاب في اكتساب المعرفة بطرق التعليم التقليدية، وتمثل هذه الصعوبات في مجموعة من الحالات التي تؤدي إلى تفاوتات ملحوظة في عملية التعلم (Prasadh & Burle, 2022).

وفي هذا السياق، استعرض أبو نيان (2023) خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة

التعليمية وتوظيف الأنشطة والبرامج لتنمية مهارات الإرادة الذاتية وتحفيز الطلاب على المبادرة والتخطيط لمستقبلهم.

رابعاً: الخدمات الانتقالية.

يُعدّ تطوير البرامج الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضرورة ملحة تساهم في تمكينهم من تحقيق استقلاليتهم ونجاحهم الأكاديمي والمهني ودعمهم لتقرير مصيرهم في المراحل الانتقالية، مما ينسجم مع التوجهات العالمية والوطنية نحو تعزيز التعليم الشامل وتكافؤ الفرص للجميع؛ وجاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 مؤكدة على أهمية تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على فرص تعليمية ووظيفية تضمن استقلاليتهم واندماجهم كأعضاء فاعلين في المجتمع، مع توفير جميع التسهيلات والأدوات اللازمة لتحقيق نجاحهم، وقد نتج عن ذلك ارتفاع نسبة العاملين من ذوي الإعاقة في سوق العمل من 7.7٪ في عام 2016 إلى 12.6٪ في الربع الثاني من عام 2023 (رؤية السعودية 2030، 2025). وتماشى رؤية المملكة 2030 في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع ما أكدته الأمم المتحدة (2023) United Nations حول أهمية توفير فرص متساوية وداعمة لجميع الطلاب، وتكييف الأنظمة التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة، مع الأخذ في الاعتبار متطلبات سوق العمل. مما سبق، يتضح أهمية الاستمرار في تأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل من خلال عدد من

الأساليب الفعالة، على سبيل المثال: التعلم القائم على الممارسة المهنية، تقديم الإرشاد المهني والتدريب على المهارات الوظيفية، وتزويد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمهارات الناعمة مثل العمل الجماعي والتواصل الفعال وحل المشكلات ودعم انتقالهم الفعال خلال مراحلهم الدراسية والمهنية. وفي هذا الصدد، يُعرّف أبو نيان (2023) الخدمات الانتقالية بأنها مجموعة من الأنشطة المنسقة التي تهدف إلى تسهيل انتقال الطلاب من المدرسة إلى مرحلة ما بعد الثانوية، سواء كان ذلك من خلال التعليم ما بعد الثانوي، أو التدريب المهني، أو الاندماج في سوق العمل، أو تعزيز الاستقلالية، أو المشاركة الفاعلة في المجتمع. ويستطرد أبو نيان أن هذه الخدمات تعد جزءاً أساسياً من البرنامج التربوي الفردي للطلاب، حيث يبدأ التخطيط لها عند بلوغه سن السادسة عشرة أو قبل ذلك إذا دعت الحاجة.

وتركّز برامج الخدمات الانتقالية على تهيئة الطلاب للانتقال إلى ما بعد المدرسة، وذلك من خلال: تنمية المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق الاستقلالية، وتوفير خبرات مجتمعية مثل التدريب المهني والزيارات الميدانية، ووضع أهداف مستقبلية تتعلق بالتوظيف أو الدراسة الجامعية. ويتضمّن التخطيط للخدمات الانتقالية على الأخذ في الاعتبار رغبات الطلاب وميولهم لتحديد مصيرهم بشأن مستقبلهم المهني والجامعي، تدريبهم على التعرّف على حقوقهم واحتياجاتهم وكيفية المطالبة بها،

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

ويعزّز ذلك ما خلّص إليه عدد من الباحثين (Sarver, (2000; Nota et al., (2007؛ الجبالي، (2020)؛ الحمادي وربابعة، (2020)؛ الدوسري وسعيدان، (2023)

من أن مهارات تقرير المصير تمثّل حجر الزاوية في المرحلة المتوسطة والثانوية لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، حيث تمكّنهم من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني، وتسهم في تعزيز الثقة بالنفس وتقليل الفجوة بين الطموحات والقدرات الفعلية. ومن هذا المنطلق، أوضحت دراسة الحمادي وأبا حسين (2024) إلى الحاجة الماسّة لتطوير برامج انتقالية شاملة تستند إلى بناء شراكات مؤسسية فاعلة بين المدارس والجهات الداعمة، بما يضمن تلبية الاحتياجات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وتمكينهم من مواجهة التحولات المستقبلية بثقة واستقلالية.

المحور الثاني: نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية:

أولاً: رؤية ومبررات اعتماد نظام مسارات التعليم الثانوي. يستند نظام مسارات التعليم الثانوي في السعودية إلى رؤية طموحة تسعى إلى توفير "تعليم ثانوي متنوع، ومتطور، معد للحياة، ومنافس عالمياً" (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، 2021، ص.9). وتنطلق فلسفة هذا النظام من التوجهات التربوية الحديثة، حيث يسعى النظام إلى تحقيق تعليم ثانوي شامل وعالي الجودة، يركز على تعزيز القيم الدينية والوطنية، وتطوير بيئات

ومساعدتهم على تحديد أهداف مستقبلية والسعي لتحقيقها (دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، 2020).

ومما لا شك فيه، أن التخطيط الانتقالي يشكّل مرحلة محورية في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، إذ تذهب عدد من الدراسات إلى أن إشراكهم الفاعل في هذه العملية يُسهم في تنمية وعيهم الذاتي، وفهمهم لحقوقهم التعليمية، وتمكينهم من الاستفادة من التسهيلات الأكاديمية، إلى جانب صقل مهاراتهم في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية في مواجهة تحديات المستقبل (Kohler, Gothberg, Fowler, & Coyle, 2016; Prince, Plotner, & Yell, 2014).

كما أشار (Connor, Cavendish, Hallaran, & Olander, 2020) إلى أن اتخاذ قرارات انتقالية تتعلّق بالتعليم الجامعي أو الالتحاق بسوق العمل يُعدّ عنصراً أساسياً لتمكين هذه الفئة من الاندماج الفاعل في المجتمع الأكاديمي والمهني. وفي السياق ذاته.

كما سلط Wehmeyer, (2019) الضوء على أهمية تمكين الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم من التعبير بثقة عن احتياجاتهم والتحديات التي تواجههم أثناء انتقالهم إلى التعليم العالي أو سوق العمل، والتأكيد على أهمية تطوير قدرة الطلاب على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس أو أصحاب العمل بشأن التسهيلات الأكاديمية أو المهنية التي يحتاجونها، والتي تُعدّ عاملاً حاسماً في تحسين فرصهم في النجاح والوصول إلى الاستقلالية التعليمية والمهنية.

تصميم آليات إصلاحية شاملة تهدف إلى معالجة هذه التحديات بشكل جذري، وذلك من خلال تبني نظام مسارات التعليم الثانوي الذي يتماشى مع التوجهات العالمية في مجال التعليم، ويسعى إلى إعداد جيل من الخريجين المؤهلين لمواكبة متطلبات العصر (الاختبارات الدولية في التعليم بالملكة، 2023؛ المؤتمر الصحفي لمعالي وزير التعليم، 1442).

ثانيًا: التجارب الدولية المقارنة في أنظمة المسارات.

أظهرت الدراسات لكلا من الجابري، (2016)؛ و(Jürges & Schneider, 2007) أن تطبيق أنظمة المسارات في التعليم الثانوي يساهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل وتقليل معدلات التسرب الدراسي. ومع ذلك، تختلف سياسات توجيه الطلاب في التعليم ما قبل الجامعي بين الدول، مما يعكس تنوعًا في النماذج التعليمية المعتمدة. فعلى سبيل المثال، نجح نظام المسارات في ألمانيا في معالجة الهدر التعليمي وتقليل معدلات الفشل، وذلك من خلال توجيه الطلاب لاتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على ميولهم واستعداداتهم الأكاديمية والمهنية. وتؤكد هذه التجربة على أهمية توفير فرص التوسع في التعليم الثانوي، مع ضرورة بذل جهود مكثفة لتوجيه الطلاب وإرشادهم نحو الخيارات المناسبة. ويشير Osikominu et al., (2021) أن الولايات المتحدة الأمريكية تبنت نموذج المدرسة الثانوية الشاملة، الذي يتيح فرصًا متساوية للطلاب دون تحديد مسارات محددة واعتمدت دول مثل بريطانيا وإسبانيا نظام

تعليمية محفزة، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تشمل مهارات التعلم والإبداع، والتقنية والإعلام، والمهارات الحياتية والمهنية. ومن أبرز خصائص نظام مسارات التعليم الثانوي: التكامل بين المواد الدراسية، والتوازن في صياغة المناهج، والمرونة التي تتيح للطلاب إمكانية اتخاذ القرار وتغيير مساره عبر مواد التجسير. كما يركز النظام على الإرشاد الأكاديمي المستمر والتطوير النوعي للمناهج، بما يعزز حل المشكلات والتفكير الناقد في إطار من تكافؤ الفرص وحرية الاختيار. وأخيرًا، يهدف النظام إلى إعداد خريجين مؤهلين لمواصلة تعليمهم العالي والانخراط بفعالية في الحياة الجامعية وسوق العمل (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، 2021).

وتم اعتماد نظام مسارات التعليم الثانوي المطور استنادًا إلى مجموعة من المبررات الواقعية المستمدة من التحديات والتحليلات للنظام التعليمي السابق في المرحلة الثانوية. حيث اتضح وجود تحديات جوهرية، أبرزها انخفاض ملحوظ في أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية والدولية، مما يشير إلى وجود فجوة تعليمية كبيرة تصل إلى ثلاث أو أربع سنوات مقارنةً بالمعايير الدولية. علاوة على ذلك، أوضحت الإحصائيات أن النسبة الغالبة من الطلاب السعوديين (72%) تتجه نحو التخصصات النظرية في الجامعات، وهو ما يتعارض بشكل واضح مع متطلبات سوق العمل المستقبلي الذي يشهد تحولاً نحو التخصصات التقنية والمهنية. بناءً على هذه المعطيات، تم

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

تحقيق أهداف النظام وتلبية احتياجات الطلاب الأكاديمية والمهنية. ومن أبرز هذه المبادرات: معالجة الفاقد التعليمي، وتعزيز التأهيل الجامعي، وذلك من خلال تقديم (32) مادة دراسية جديدة موزعة على المسارات المختلفة، إلى جانب برامج التجسير المهني التي تُعدّ الطلاب للالتحاق بسوق العمل في المجالات الإدارية والفنية. (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، 2021).

وفقاً لبرنامج تنمية القدرات البشرية (2021) يُعزّز النظام فرص التعاون مع القطاع المهني عبر بناء شراكات مهنية مع جهات العمل المختلفة، حيث يُعدّ تعزيز الشراكات بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وتوفير الموارد التقنية والبشرية أحد المتطلبات الأساسية لضمان نجاح هذا التحول وتحقيق الأهداف التنموية المرجوة. وفي هذا الصدد، يشير Kochhar - Bryant (2008) لضمان فعالية عملية الانتقال من المرحلة الثانوية إلى التعليم الجامعي، من المهم عقد شراكات منهجية بين المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم العالي، تستند إلى استراتيجيات واضحة تُعنى بتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل منظم ومنسق، ولتحقيق الوصول والنجاح في بيئات ما بعد المرحلة الثانوية، لا بد من إعادة هيكلة الخدمات التعليمية وتحسينها، وتطوير الأنظمة المدرسية، بما يعزز من تكامل الجهود بين الجهات المعنية. كما يُعدّ التركيز على الأهداف الفردية للطلاب محوراً رئيساً في هذه العملية، لما له من أثر في تحقيق نتائج مخصصة تدعم مهارات الطالب

المدارس الشاملة لتعزيز مبدأ المساواة. بينما حافظت دول أخرى مثل ألمانيا وهولندا على أنظمة المسارات التخصصية التي تبدأ بعد المرحلة الابتدائية أو المتوسطة، بهدف تلبية احتياجات سوق العمل ومتطلبات التعليم العالي حيث تؤثر هذه السياسات بشكل كبير في مستقبل الطلاب وفرصهم المهنية (Jürges & Schneider, 2007؛ الجابري، 2016).

ثالثاً: عناصر نظام مسارات التعليم الثانوي وآلية تطبيقه.

تتضمن آلية تطبيق النظام وتنوع المسارات على انطلاقاً من مراحل النظام تدريجياً من خلال سنة أولى مشتركة تُتيح عمليات التوجيه والفرز المبكر للطلاب، يليها اختيار مسارات متخصصة في السنتين الثانية والثالثة، وتشمل هذه المسارات: المسار العام، ومسار الصحة والحياة، ومسار علوم الحاسب والهندسة، ومسار إدارة الأعمال، والمسار الشرعي. وقد عَزَز النظام بمناهج ومواد دراسية مُستحدثة مثل: التفكير الناقد، والمواطنة الرقمية، وعلوم الأرض والفضاء، والتقنية الرقمية، ويسعى المشروع إلى إلغاء الحاجة للسنة التحضيرية في الجامعات، وتوسيع فرص التعلُّم وتنويعها لجميع فئات الطلاب، مع تحسين كفاءة المنظومة التعليمية، وتعزيز مهارات الطلاب في اللغة الإنجليزية من خلال شهادات مُعترف بها دولياً، والعمل التطوعي - بوصفه مُتطلباً للتخرّج - لتعزيز قيمة المسؤولية المجتمعية لدى الطلاب، كما يقدّم النظام خيارات للتعلُّم عن بُعد والتعليم المدمج؛ كما يتبنى نظام مسارات التعليم مجموعة من البرامج والمبادرات المتكاملة التي تهدف إلى

وتسهم في تعزيز فرص نجاحه الأكاديمي والمهني.

وفي إطار دعم الطلاب أكاديمياً وتربوياً، يوفر النظام خدمة الإرشاد الأكاديمي التي تُسهم في توجيه الطلاب لاختيار المسار المناسب لقدراتهم وميولهم، إضافة إلى حصص الإتقان والتي يتم من خلالها تقديم دعم للطلبة بناء على احتياجاتهم الفردية. كما يتضمن النظام مشروع التخرج، الذي يمثل مطلباً أساسياً للتخرج، ويهدف إلى الربط بين الجانب النظري والتطبيقي، من خلال تنفيذ الطالب مشروعاً يُظهر فيه المهارات والمعارف التي اكتسبها في مساره التخصصي؛ وتهدف هذه المبادرات مجتمعة إلى تحقيق الكفاءة والعدالة في النظام التعليمي، وتوفير فرص تعليمية متكافئة تمكن جميع الطلاب من تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي، 2021).

رابعاً: التحديات الميدانية المتعلقة بالتطبيق الفعال لنظام مسارات التعليم الثانوي.

على الرغم من الجهود المبذولة لتطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك العديد من التحديات الميدانية التي تؤثر في فعالية تنفيذه وتحقيق أهدافه المرجوة، حيث أشارت دراسة العريفي (2022) إلى وجود تحديات متعددة، من بينها ضعف البنية التحتية في بعض المدارس، والنقص في الموارد البشرية المؤهلة لتدريس المواد الجديدة، مما يزيد من الضغط على المعلمين، إضافة إلى ذلك، هناك غموض يكتنف سياسة

القبول الجامعي المتعلقة بمخرجات نظام المسارات، مما يسبب إرباكاً للطلاب وأولياء الأمور عند اختيار المسار المناسب. ومن التحديات الأخرى وجود قصور في برامج التأهيل والتدريب، حيث تعاني المدارس من نقص في عدد المعلمين المؤهلين لتدريس التخصصات المستحدثة. وفي هذا الصدد، أكد Inès et al., (2022) أن التطوير المهني المستمر له تأثير ملموس في تحسين الممارسات التربوية والمنهجية المتعلقة بالعمل مع فئات الطلاب المختلفة واحتياجاتهم التربوية الفردية، ومما يثير القلق أن نقص تقديم التطوير المهني للمعلمين في المدارس أدى إلى عدم تحقق تغييرات فعالة وكافية لبناء التعليم الشامل على أساس التنوع الطلابي، ومراعاة اختلافات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطبيعة قدراتهم.

ويرى أبو نيان (2023) أن إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة يواجه تحديات جوهرية تؤثر في قدرتهم على تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المتقدمة، حيث إن النقص في التدريب يجعل معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية أقل دراية بالتعديلات التربوية الضرورية، وأقل إلماماً بالاستراتيجيات الفعالة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما يضيف أبو نيان، أن معلمو التربية الخاصة يواجهون تحديات إضافية لعدم كفاية البرامج التي تزودهم بالمعرفة النظرية والخبرة العملية اللازمة لتدريس المرحلتين المتوسطة والثانوية، وغالباً ما تفتقر هذه البرامج

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. إذ يُعدُّ الاهتمام بتقييم نظام المسارات من منظور هذه الفئة محدودًا في الأدبيات التربوية المحلية، على الرغم من أهمية رصد مدى مواءمته لاحتياجاتهم التعليمية والانتقالية. ومع ذلك، تمكَّنت الباحثة من الوصول إلى عدد من الدراسات التي تناولت نظام المسارات في سياق طلاب التعليم العام، والتي يمكن الاستفادة منها في بناء تصور أولي حول فاعلية النظام وتحدياته، تمهيدًا لربطها باحتياجات ذوي صعوبات التعلُّم، ومن تلك الدراسات دراسة الصوقي (2023) والتي هدفت إلى التعرف على الدور الذي يقدمه نظام المسارات التعليمي الجديد للمرحلة الثانوية في تهيئة الطلاب لسوق العمل ضمن رؤية المملكة 2030، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبانة مكوَّنة من (23) عبارة وُزَّعت على عينة شملت (101) من مشرفي ومديري المدارس في إدارة تعليم محافظة رجال ألمع. وأظهرت الدراسة أن نظام المسارات له دور مهم في تلبية احتياجات سوق العمل، حيث جاءت درجة الاستجابة للمؤشرات المرتبطة بتنمية المهارات التطبيقية مرتفعة جدًا بنسبة 83.2٪، وأشارت إلى أن نظام المسارات يُعدُّ الطلاب بشكل أفضل لسوق العمل عبر تطوير مهارات تقنية ومهنية تتناسب مع احتياجات التوظيف، كما أنه يُعزِّز من مُخرجات التعليم لخلق نظام تعليمي عالمي.

وكشفت دراسة العريفي (2022) عن التحديات التي تواجه تطبيق نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية، من

إلى التركيز على استراتيجيات العمل الجماعي، وتصميم البرامج الانتقالية التي تلبي احتياجات هذه الفئة من الطلاب ودعم مهارات اتخاذ القرار لديهم. ويؤدي هذا القصور في الإعداد إلى صعوبات في التعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، الذين قد يظهرون مقاومة تجاه تنفيذ التدخلات الفردية الضرورية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ومن التحديات التي ظهرت ميدانيا في تطبيق النظام، نقص فاعلية الإرشاد الأكاديمي ووجود فجوة بين المهارات التي يمتلكها الطلاب ومتطلبات سوق العمل، حيث يشير كل من الخمشي (2021)، والعريفي (2022) إلى وجود ضعف تأهيل المرشدين الأكاديميين في مجال نظام المسارات، مما يستدعي تطوير برامج إرشادية وتعليمية شاملة ومن الناحية التقنية، فيتأخر تحديث نظام (نور) بما يتوافق مع متطلبات المسارات التخصصية، الأمر الذي يعوق سير العملية التعليمية. ويُضاف إلى ذلك ضعف الوعي المجتمعي بنظام المسارات وأهميته في تطوير التعليم، مما يتطلب تعزيز الجهود الإعلامية والتوعوية لتوضيح دوره في تحسين مخرجات التعليم.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي.

نظرًا لحداثة تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وبحسب علم الباحثة، لا تتوافر دراسات كافية تناولت هذا النظام بوجه خاص في سياق

قائمة على مهارات الاقتصاد المعرفي، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل الأدلة الإرشادية لنظام التعليم الثانوي، بما في ذلك: دليل التعريف، ودليل منسق المسارات، ودليل مدير المدرسة، والخطط الدراسية. وأظهرت النتائج أن نظام مسارات التعليم الثانوي يُحقّق معايير الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة إلى مرتفعة في بعض الجوانب، حيث بلغت نسبة تحقيق رؤية البرنامج وأهدافه 73.28٪ و 85.71٪ على التوالي، وكانت هناك بعض التحدّيات في إستراتيجيات التدريس والتقنيات التعليمية، حيث أظهرت فجوات بدرجات متوسطة وضعيفة في بعض المحاور.

المحور الثاني: المرحلة الانتقالية لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

استقصت دراسة الحمادي وأبا حسين (2023) تصورات خريجي المدارس الثانوية من ذوي صعوبات التعلم حول احتياجاتهم الانتقالية، وذلك في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم الجامعي. استخدمت الدراسة المنهج النوعي الاستقرائي من خلال مقابلات شبه منظمة مع خمسة خريجين من برامج صعوبات التعلم، وتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي وقد أظهرت النتائج موضوعين رئيسيين: يتمثل الأول في الاحتياج إلى الإعداد الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الثانوية، بينما تمثل الثاني في أهمية التواصل المبكر بين

وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية ومديرات ووكيلات المدارس الثانوية التابعة لإدارة تعليم تبوك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة مكوّنة من (159) مُشارِكة، وأظهرت النتائج وجود تحديات أبرزها: ضعف وضوح آليات المهام المطلوبة للتخرّج، وغياب مرشّدت أكاديميات لتوجيه الطالبات، وعدم الجاهزية الكافية للمدارس والبنية التحتية، وكشفت الدراسة عن الحاجة إلى تعزيز الكفاءة في نظام المسارات المطور من خلال الدورات التدريبية، وتفعيل التوعية بالتخصّصات الجديدة لتحسين العملية التعليمية.

ركزت دراسة الشهري (2022) على التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في المملكة، مع الانتقال إلى نظام المسارات الأكاديمية، واستخدمت المنهج الكمي عبر استبانة مكوّنة من (27) فقرة، شارك فيها (335) معلّمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وكشفت النتائج عن احتياجات تدريبية متوسطة بشكل عام، مع وجود احتياجات تدريبية مرتفعة في مجالات صياغة أهداف التعلّم، ودمج التقنية في الأنشطة التعليمية، والإشراف على مشاريع التخرّج، وأكّدت الدراسة على أهمية تزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لدعم التحوّل التعليمي ومساعدة الطلاب للتكيّف مع مُتطلّبات النظام الجديد.

تطرقت دراسة الخثعمي (2022) إلى تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة في ضوء معايير مُقترحة

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

أجرى Connor et al., (2020) دراسة نوعية بهدف الكشف عن الدعم المتاح للطلاب من ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية لضمان تحرّجهم، وباستخدام أسلوب العينة الهادفة تم اختيار وإجراء مقابلات شبه منظمة على عينة من (40) طالباً في الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر من ثلاث مدارس ثانوية، وتضمّنت البرامج التعليمية للطلاب صفوفًا شاملة داخل التعليم العام، مع دعم إضافي عبر فصول تعليمية مشتركة أو غرف موارد منفصلة لمدة فترة واحدة يوميًا. وأظهرت النتائج أهمية دعم المعلمين من خلال المرونة والتفاني، ودور المرشدين في تقديم الدعم الأكاديمي والعاطفي، وأثر الشراكات الفعّالة بين المدرسة والأسرة، كما أبرزت الدراسة وعي الطلاب بقدرتهم على التحفيز الذاتي رغم التحدّيات الأكاديمية. وقد ناقشت الدراسة هذه النتائج في ضوء تحسين ممارسات الدعم داخل المجتمع المدرسي، وأوصت بتعزيز دور الأطراف المعنية لتوفير بيئة تعليمية داعمة تُمكن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من التخرج بنجاح.

كما هدفت دراسة الحمادي وربابعة (2020) إلى قياس مدى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة لمهارات تقرير المصير، وشملت عينة الدراسة (61) طالبة (31 من ذوات صعوبات التعلُّم، و30 من العاديين) من المنطقة الشرقية في السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصمّمت أداة لقياس مهارات تقرير المصير موزّعة على أربعة محاور:

الجامعات والمدارس لدعم انتقالهم الأكاديمي. وقد تفرّعت عن هذين الموضوعين ست موضوعات فرعية تم تحديدها بوصفها احتياجات جوهرية من قبل المشاركين، واختُتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي تؤكد على أهمية بناء شراكات مؤسسية فعالة وتوفير الدعم التربوي المناسب لضمان انتقال ناجح للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم نحو التعليم الجامعي.

سعت دراسة باقازي، والمغيري (2022) إلى التعرف على الميول الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلتين الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية، واستكشف مدى ملائمة التخصصات الجامعية لميولهم، إضافةً إلى رصد التحديات التي تواجههم عند اختيار تخصصاتهم أو خلال دراستهم الجامعية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانتين، حيث طُبقت الأولى على (398) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية، بينما طُبقت الثانية على (209) طالبًا وطالبة في المرحلة الجامعية. وكشفت النتائج عن وجود تفاوت بين أفراد العينة في مدى ملائمة التخصصات الجامعية لميولهم، كما أظهرت أنهم يواجهون تحديات بارزة، من أبرزها: قلة المعلومات المتوفرة حول التخصصات الجامعية، وضعف فرص الاختيار المتكافئة، إلى جانب غياب بعض التخصصات التي تتناسب مع ميولهم في الجامعات، بالإضافة إلى محدودية المعلومات بشأن خدمات الدعم المتوفرة في مؤسسات التعليم العالي.

والاختلافات اللغوية، وأن الطلاب يعانون من ضعف مهارات الدفاع عن النفس؛ مما يؤثر في أدائهم الأكاديمي والاجتماعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى تنوع في التوجهات البحثية، واختلاف في المنهجيات، مع تقاطعات واضحة في النتائج. حيث ركزت الدراسات التي تناولت تطبيق نظام المسارات التعليمية في المرحلة الثانوية، على تقييم النظام من منظور التعليم العام، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي كما في دراسات (الصوقي، 2023؛ العريفي، 2022؛ الشهري، 2022؛ الخثعمي، 2022)، وكشفت هذه الدراسات عن جوانب قوة للنظام تتمثل في مساهمته في تلبية متطلبات سوق العمل وتنمية المهارات التطبيقية، إلى جانب إبرازها لتحديات تتعلق بالبنية التحتية، وتأهيل الكوادر التربوية، وضبابية السياسات، وغياب الدعم الإرشادي الفعال.

أما فيما يخص الدراسات المرتبطة بالمرحلة الانتقالية للطلبة ذوو صعوبات التعلم، فقد استخدمت العديد منها المنهج النوعي القائم على المقابلات شبه المنظمة، كما هو الحال في دراستي الحمادي وأبا حسين (2023)، و Connor et al. (2020)، مما أتاح مساحة لفهم أعمق لتجارب الطلاب وتحدياتهم الشخصية. وقد أجمعت هذه الدراسات على أهمية الإعداد المبكر، ودور الإرشاد الأكاديمي، والشركات بين المدرسة والجامعة والأسرة، كما أشارت إلى

الاستقلالية، وتنظيم الذات، والتفكير النفسي، ومعرفة الذات. وأظهرت النتائج امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم لمهارات تقرير المصير بدرجة متوسطة مقارنة بالطالبات العاديات، اللاتي أظهرن درجة عالية.

ركزت دراسة الجبالي (2020) على دراسة فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظريات تقرير المصير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واعتمدت على عينة مكوَّنة من (30) طالبًا وطالبة من محافظة عجلون، قُسموا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأظهرت الدراسة تحسُّناً ملحوظاً في مهارات تقرير المصير واتخاذ القرار لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية تُعزِّز من مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، وتقديم ورش عمل لأولياء الأمور؛ لتوعيتهم بكيفية دعم أبنائهم.

تطرقت دراسة (2016) Alabdulwahab، إلى استكشاف التَّحدِّيات التي يواجهها الطلاب الجامعيون ذوو صعوبات التَّعلُّم في الولايات المتحدة، واعتمدت الباحثة على المنهج النوعي باستخدام المقابلات ومراجعة الوثائق، واستهدفت عينة صغيرة من ثلاثة طلاب جامعيين، وكشفت نتائج الدراسة عن تحديات تنظيمية وثقافية واجهها الطلاب، منها: ضعف الدعم الأكاديمي والإداري، وعدم التمييز بين صعوبات التَّعلُّم

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يركز على وصف الظاهرة المراد دراستها من خلال جمع المعلومات من جميع مجتمع الدراسة أو بعضه (القاضي، 2013). ويُعدّ هذا المنهج كما أكّد درويش (2018) من الأدوات الأساسية المستخدمة في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، حيث تجمع البيانات باستخدام أدوات متخصصة تهدف إلى الحصول على معلومات شاملة حول الظاهرة؛ مما يتيح فهمًا متكاملًا لمختلف الجوانب المرتبطة بها.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة في (مدارس التعليم العام، والمدارس الأهلية ومدارس الدمج) والتي تتضمن تطبيق نظام مسارات الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الرياض، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (25044) معلم ومعلمة، مقسمين كالآتي: (24527) معلمي ومعلمات التعليم العام و(517) معلمي ومعلمات التربية الخاصة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي 1446هـ، وقد تم إرسال رابط الاستبانة الإلكترونية للمدارس عبر إدارة التطوير والتحول بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض وذلك بعد الحصول على موافقة مركز بحوث سياسات التعليم بوزارة التعليم ولجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الأميرة نورة بنت

ضعف وعي الطلاب بمجالات الانتقال، وقلة مشاركتهم في إعداد خططهم المستقبلية.

تختلف دراسة باقازي والمغيري (2022) من حيث استخدامها للمنهج الكمي وتحليلها لتباين الميول الدراسية والتحديات في المرحلتين الثانوية والجامعية، وتلتقي في نتائجها مع الدراسات النوعية السابقة في التأكيد على قلة المعلومات حول التخصصات وخدمات الدعم، ما يؤثر على قرارات الطلاب الانتقالية. ما ركزت دراسات الحمادي وربابعة (2020)، والجبالي (2020)، و(Alabdulwahab 2016) على أهمية مهارات تقرير المصير والتحديات الفردية والتنظيمية، مشيرة إلى أثرها الكبير على نجاح انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وهو ما يدعم الحاجة لتضمين هذه المهارات في البرامج التربوية والانتقالية.

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة لم تتناول بشكل مباشر العلاقة بين نظام مسارات التعليم الثانوي واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، إلا أنه يمكن الاستفادة من نتائجها في استقراء مدى جاهزية هذا النظام لتلبية احتياجاتهم. وقد أسهمت هذه الدراسات في تسليط الضوء على أوجه القصور ومواطن القوة في التطبيق الميداني للنظام، مما مكّن الباحثة من تحديد الفجوة البحثية، وبناء أداة الدراسة بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة البحثية، فضلاً عن إثراء الإطار النظري وتوفير أرضية للمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.

عبدالرحمن. ووفقاً لأخلاقيات البحث العلمي كانت مشاركة العينة تطوعية، وبعد توزيع الاستبانات، واستلامها استبعد بعضها لعدم اكتمالها أو اعتذار بعض أفراد العينة عن المشاركة، وبذلك أصبح عدد الاستبانات المتوفرة والصالحة للتحليل الإحصائي (429) استبانة، شملت (257) من معلمي ومعلمات التعليم العام، و(172) من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المرحلة الثانوية. ويُعد حجم العينة ممثلاً لمجتمع الدراسة، وذلك باستخدام المعادلة الإحصائية التي طوّرها Krejcie & Morgan, 1970 كما ورد في Chuan & Penyelidikan, (2006) ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

المتغير	المستويات التصنيفية	التكرار	النسبة
نوع المدرسة	مدرسة تعليم عام	333	77.6
	مدرسة أهلية	30	7.0
	مدرسة دمج	66	15.4
	المجموع	429	100%
الجنس	أنثى	178	41.5
	ذكر	251	58.5
	المجموع	429	100%
العمل الحالي	معلم/ة تعليم عام	257	257
	معلم/ة تربية خاصة	172	172
	المجموع	429	100%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	18	4.2
	من 5-10 سنوات	43	10.0
	أكثر من 10 سنوات	368	85.8
	المجموع	429	100%
الدورات التدريبية بمجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلّم	لا	382	89.1
	نعم	47	11.0
	المجموع	429	100%

أداة الدراسة: التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة، 2021؛ العريفي، 2022؛ باقازي والمغيري، 2022؛ Connor et al., 2020) بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة (الأدلة الإرشادية لنظام مسارات تم بناء الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وذلك بناء على

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعتها موضوعها. وتم تقسيم الأداة كالآتي:

القسم الأول: يحتوي مقدمة وتعريف بأهداف الدراسة، ونوع البيانات المطلوبة، وأفراد عينة الدراسة، مع تقديم شرح وضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتأكيد بأن مشاركة العينة تطوعية، وتوضيح بأن استخدام بيانات البحث ونتائجه لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة شملت (نوع المدرسة، الجنس، العمل الحالي، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم).

القسم الثالث: يتضمن على (30) عبارة وزعت على محاور الدراسة الثلاثة كالآتي، المحور الأول: مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتضمن على (10) عبارات، المحور الثاني: مساهمة نظام مسارات التعليم

الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل، وتضمن على (10) عبارات، المحور الثالث: إمكانات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتضمن على (10) عبارات. كما حددت الباحثة مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي المتدرج كمقياس لعبارات الاستبانة في محاورها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدايات: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1) وللتمكن من تفسير المتوسطات الحسابية، تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = $(5 - 1) ÷ 5 = 0.80$. يوضح الجدول رقم (2) مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومعياري الحكم عليها، وسيعتمد هذا التقسيم في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

جدول (2): درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

الدرجة	معياري الحكم على النتائج		فئة المتوسط	
			من	إلى
5	موافق بشدة	بدرجة عالية جداً	4.21	5
4	موافق	بدرجة عالية	3.41	4.20
3	محايد	بدرجة متوسطة	2.61	3.40
2	غير موافق	بدرجة ضعيفة	1.81	2.60
1	غير موافق بشدة	بدرجة ضعيفة جداً	1	1.80

يوضح الجدول (2) مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومعيار الحكم عليها، وسيُعمد هذا التقسيم في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

صدق أداة الدراسة: صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق

الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة تم عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة من مختلف الجامعات بالملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى معلمين من التربية الخاصة بوزارة التعليم. وذلك لإبداء رأيهم من حيث وضوح الفقرات، وأهميتها، ومدى ارتباط الفقرات

الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يتضح من الجدول رقم (3).

جدول (3): مُعاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

المحور	العبارة	مُعامل الارتباط	المحور	العبارة	مُعامل الارتباط	المحور	العبارة	مُعامل الارتباط
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلم	1	0.807	مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل	11	0.909	ممكّنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلم	21	0.878
	2	0.873		12	0.921		22	0.822
	3	0.894		13	0.925		23	0.888
	4	0.892		14	0.910		24	0.917
	5	0.858		15	0.921		25	0.898
	6	0.812		16	0.921		26	0.909
	7	0.881		17	0.884		27	0.889
	8	0.896		18	0.890		28	0.908
	9	0.870		19	0.908		29	0.836
	10	0.866		20	0.924		30	0.826

*** دال عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

تبيّن من الجدول (3)؛ أن مُعاملات الارتباط لكل العبارات بالاستبانة ارتبطت بدرجة موجبة دالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ مما يُشير إلى صدق محتوى الاستبانة واتساق بنودها، ثم تم حساب مُعامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها، وجاءت النتائج كما في جدول (4) الآتي:

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

جدول (4): مُعَامِلَات ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	مُعَامِل الارتباط
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	0.946**
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل.	0.956**
ممكنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	0.949**

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل.

من الجدول (4)؛ يتضح أن مُعَامِلَات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة ارتبط بدرجة موجبة دالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت القيم بين (0.946) و(0.956)؛ مما يُشير إلى صدق محتوى المحور من محاور الاستبانة. ثبات أداة الدراسة: أستخدم مُعَامِل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول (5) قيم مُعَامِلَات الثابت لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (5): مُعَامِل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

المحاور والأبعاد	عدد العبارات	الثبات
المحور الأول: مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	10	0.961
المحور الثاني: مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل.	10	0.977
المحور الثالث: ممكنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	10	0.967
الثبات العام	30	0.986

يتضح من الجدول (5)؛ أن مُعَامِلَات الثبات تراوحت بين (0.961-0.977)، وأن مُعَامِل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.986)؛ ويدلّ هذا على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. نتائج الدراسة: السؤال الأول: ما مدى مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يسمح نظام المسارات للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم باختيار المقررات التي تتناسب مع قدراتهم الفردية.	33.3	1.265	9	محايد
2	يوفر نظام المسارات الإرشاد الأكاديمي الذي يدعم الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.48	1.091	2	موافق
3	يدعم نظام المسارات تكييف المقررات الدراسية وتعديلها لتلاءم مع قدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.34	1.142	8	محايد
4	يتميز نظام المسارات بتوفير نظام تقييم مستمر للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لتابعة أدائهم الأكاديمي.	3.46	1.040	5	موافق
5	يعزز نظام المسارات تطبيق إستراتيجيات تدعم نظام تصميم التعلُّم الشامل.	3.47	1.024	3	موافق
6	يتيح نظام المسارات استخدام أشكال تعلم مختلفة تدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ للوصول إلى التعلُّم، مثل: نظام (غرف المصادر، الانتساب، أو التعلُّم عن بُعد...).	3.62	0.989	1	موافق
7	يتضمن نظام المسارات تطوير مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.47	1.038	4	موافق
8	يتضمن نظام المسارات تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.36	1.008	7	محايد
9	يعزز نظام المسارات مهارات المنافسة العالمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.29	1.039	10	محايد
10	يزود نظام المسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بمهارات القرن الحادي والعشرين.	3.39	1.046	6	محايد
	مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.42	0.915		موافق

لِلوصول إلى التعلُّم، مثل غرف المصادر، الانتساب، أو التعلُّم عن بُعد. تلتها العبارة رقم (2) بمتوسط (3.48) والتي تناولت دور الإرشاد الأكاديمي في دعم الاحتياجات الفردية للطلبة. في المقابل، جاءت في المرتبة التاسعة العبارة رقم (1) المتعلقة بإتاحة اختيار المقررات بما يتناسب مع قدراتهم الفردية بمتوسط (3.33)، فيما حصلت العبارة رقم (9) الخاصة بمهارات المنافسة العالمية على أقل متوسط (3.29). وتعكس هذه النتائج أهمية تعزيز بعض الجوانب التي لم تحظَ بمستوى مرتفع من الموافقة، بما يحقق تكاملاً أكبر في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم ضمن نظام المسارات.

يتضح من الجدول (6)، أن معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة بشكل عام؛ موافقون على مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وقد بلغ المتوسط العام للمحور (3.42)، مما يشير إلى وجود اتفاق متوسط يعكس ميلاً عاماً نحو الموافقة، إلا أن النتائج أظهرت تفاوتاً في درجة الموافقة على العبارات، حيث جاءت خمسة بنود في فئة الموافقة، بينما جاءت خمسة أخرى في فئة الموافقة المتوسطة. وقد تصدرت العبارة رقم (6) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62)، وانحرف معياري (1.00)، والتي تشير إلى أن نظام المسارات يتيح استخدام أشكال تعلم مختلفة تدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

السؤال الثاني: ما مدى مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدخول سوق العمل؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد

الدراسة عن عبارات محور مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على عبارات محور: مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل.

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	يتضمّن نظام المسارات تأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل، من خلال التعلُّم القائم على الممارسة المهنية.	3.38	1.099	4	محايد
12	يوفّر نظام المسارات الإرشاد المهني الذي يدعم تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على المهارات المهنية المناسبة لقدراتهم.	3.40	1.062	2	محايد
13	يزوّد نظام المسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بالمهارات الناعمة التي تمكّنهم في سوق العمل.	3.34	1.060	6	محايد
14	يتيح نظام المسارات للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم تطبيق مشروع التخرج النهائي في إحدى المؤسسات المهنية أو جهات العمل المعنية.	3.27	1,071	9	محايد
15	يتضمّن نظام المسارات تأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل من خلال البرامج الفردية الانتقالية.	3.33	1.069	7	محايد
16	يتضمّن نظام المسارات شراكات مهنية مع مؤسسات التأهيل المهني؛ لتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لتأهيلهم للتوظيف.	3.25	1.114	10	محايد
17	يسمح نظام المسارات للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بالتطوُّع في المسار المهني المناسب لهم.	3.42	1.082	1	موافق
18	يساعد نظام المسارات على حصول الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على الحد الأدنى من مهارات التدريب المهني التي تؤهلهم لسوق العمل.	3.39	1.035	3	محايد
19	يوفّر نظام المسارات تقييماً مستمرّاً للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في أثناء التدريب الميداني أو الممارسة المهنية.	3.34	1.051	5	محايد
20	يؤهل نظام المسارات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم للوظائف المستقبلية: محلياً وعالمياً.	3.29	1.073	8	محايد
	مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم لسوق العمل.	3.34	0.979		محايد

يتبيّن من الجدول (7) أن معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة عبّروا عن تقييم متوسط لمساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.34)، ما يدل على وجود اتفاق متوسط بين أفراد العينة حول دور النظام في هذا الجانب. وقد كشفت النتائج

عن تفاوت في آراء أفراد الدراسة، إذ ورد بند واحد فقط ضمن فئة "موافق"، بينما تم تصنيف تسعة بنود ضمن فئة "محايد"، مما يعكس تفاوتاً واضحاً في درجة القناعة بمستوى تهيئة النظام للطلاب لسوق العمل. وتصدّرت العبارة رقم (17) المرتبة الأولى، والتي نصّت على "يسمح نظام المسارات للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالتطوُّع في المسار المهني المناسب لهم"، حيث بلغ متوسطها (3.42) بانحراف معياري (1.08)، مما يشير إلى إدراك إيجابي نسبي لهذا الجانب. في المقابل، حصلت العبارة رقم (14) على المرتبة التاسعة بمتوسط (3.27)، والتي تتعلّق بإتاحة النظام لتطبيق مشروع التخرّج في المؤسسات المهنية، تلتها في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (16) التي تناولت وجود

شراكات مهنية لتأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلّم للتوظيف، بمتوسط بلغ (3.25). وتشير هذه النتائج إلى الحاجة لتعزيز الجوانب التطبيقية والمهنية في النظام بشكل أوسع، بما يسهم في تهيئة أكثر فاعلية للطلبة ذوو صعوبات التعلم للانخراط في سوق العمل.

السؤال الثالث: ما العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلّم؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور إمكانات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلّم، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور: إمكانات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلّم.

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
21	وضوح الطريقة التي يحدّد بها الطالب ذو صعوبات التعلّم مساره في نظام المسارات.	3.36	1.069	5	محايد
22	يتم تأهيل معلمي صعوبات التعلّم للتعامل مع المتطلّبات الإدارية لنظام المسارات؛ لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.	3.45	1.044	3	محايد
23	يتم تأهيل معلمي التعليم العام في نظام مسارات التعليم الثانوي على استخدام إستراتيجيات التعليم الشامل؛ لدعم تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.	3.31	1.092	9	محايد
24	يطرح نظام المسارات خطة دراسية متوازنة؛ تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلّم على إبراز طاقاتهم، وتنمية ميولهم ومواهبهم.	3.30	1.061	10	محايد
25	تفعيل الشراكة بين إدارات التعليم والجامعات؛ لتأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلّم للمرحلة الجامعية.	3.33	1.113	8	محايد
26	يتيح نظام المسارات المواءمة بين متطلّبات المسار والاحتياجات التربوية الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلّم.	3.35	1.077	7	محايد
27	يساعد نظام المسارات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على اختيار التخصص الجامعي المناسب لقدراتهم.	3.35	1.076	6	محايد

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

تابع/ جدول (8).

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
28	يفعّل نظام المسارات التعاون بين منسّق المسارات، ومعلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة؛ لدعم تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.42	1.033	4	موافق
29	لمعلم التربية الخاصة عضوية دائمة ضمن فرق ولجان نظام المسارات؛ بهدف دعم احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.52	1.013	1	موافق
30	يستفيد الطلاب ذوو صعوبات التعلُّم من حصص الإتقان في تطوير تحصيلهم الدراسي والمهني.	3.50	1.006	2	موافق
	ممكنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على طلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	3.39	0.922		محايد

تقدير أفراد العينة لدور التكامل المؤسسي والدعم الأكاديمي الموجه. في المقابل، جاءت في نهاية الترتيب العبارة رقم (24): "يطرح نظام المسارات خطة دراسية متوازنة تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم على إبراز طاقاتهم وتنمية ميولهم ومواهبهم"، بمتوسط (3.30)، وسبققتها العبارة رقم (23): "يتم تأهيل معلمي التعليم العام في نظام مسارات التعليم الثانوي على استخدام استراتيجيات التعليم الشامل"، بمتوسط (3.31)، وهو ما يكشف عن فجوة في التأهيل والتطوير تتطلب تعزيزاً إضافياً، لضمان تفعيل ممكنات النظام بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تطبيق نظام مسارات الثانوية، تُعزى لمُتغيّر الدورات تدريبية بمجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم المسار التعليمي؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام

تشير بيانات الجدول (8) إلى أن معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة عبّروا عن مستوى اتفاق متوسط بشأن وجود ممكنات لتطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.39)، مما يعكس إدراكاً تجاه توفر عناصر داعمة لتطبيق النظام بفعالية مع هذه الفئة. وقد تفاوتت استجابات أفراد العينة، إذ جاءت ثلاث عبارات ضمن فئة "موافق"، في حين وردت سبع عبارات ضمن فئة "محايد"، وهو ما يدل على وجود تفاوت في مستوى القناعة بين أفراد العينة. وتصدّرت العبارة رقم (29) الترتيب، والتي نصّت على: "لمعلم التربية الخاصة عضوية دائمة ضمن فرق ولجان نظام المسارات بهدف دعم احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، بمتوسط بلغ (3.52) وانحراف معياري (1.013)، تلتها مباشرة العبارة رقم (30): "يستفيد الطلاب ذوو صعوبات التعلم من حصص الإتقان في تطوير تحصيلهم الدراسي والمهني"، بمتوسط (3.50) وانحراف معياري (1.01)، مما يشير إلى

(Independent Sample T-test)، لحساب الفروق بين الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم المسار استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيّر الدورات التدريبية في مجال تطبيق نظام مسارات التعليم

جدول (9): نتائج اختبار (ت: T-test Sample Independent) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيّر الدورات التدريبية.

المحاور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم	لا	382	3.37	0.915	3.183-	***0.002
	نعم	47	3.82	0.829		
مساهمة نظام مسارات التعليم الثانوي في تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل	لا	382	3.3	0.981	2.939-	***0.003
	نعم	47	3.74	0.877		
ممكنات تطبيق مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلم	لا	382	3.34	0.913	3.062-	***0.002
	نعم	47	3.77	0.916		

* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل.

يتضح من الجدول (9)؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل، في متوسطات استجابات معلمي ذوي صعوبات التعلُّم والتعليم العام في تطبيق نظامي مسارات الثانوية، تُعزى لِمُتغيّر الدورات التدريبية بمجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم المسار التعليمي؛ لصالح الحاصلين على الدورات التدريبية بمجال تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم المسار التعليمي. مما يعكس دور أن الخبرة التدريبية تُسهم بوضوح في تشكيل تصورات أكثر وعيًا وإيجابية حول فاعلية النظام، فالمعلمون الحاصلون على التدريب أبدوا مستويات أعلى من القناعة

بدور نظام المسارات في دعم الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وفي تهيئتهم للاندماج في سوق العمل، إلى جانب إدراكهم بشكل أوضح للممكنات المتوفرة لتفعيل النظام بصورة فعالة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية على التعرُّف على واقع تطبيق نظام مسارات التعليم الثانوي على الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، ومدى مساهمته في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وتأهيلهم لمستقبلهم الجامعي والمهني. وكذلك التعرف على العوامل الممكنة لتطبيق مسارات التعليم الثانوي بفعالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

فجاء في أدنى درجات الموافقة، وتختلف هذه النتيجة عن ما أشارت إليه رؤية النظام التي وردت في الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي (2021) توفير "تعليم ثانوي متنوع، ومتطور، ومعد للحياة، ومنافس عالمياً" ويمكن تفسيره بعدم وضوح هذا المفهوم في المناهج الحالية أو محدودية تفعيله في الممارسات التطبيقية في النظام.

كما أظهرت نتائج الدراسة، أن معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة يرون أن نظام المسارات يسهم في تهيئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لسوق العمل بدرجة متوسطة، وعلى الرغم من أن أحد البنود "السماح بالتطوُّع في المسار المهني المناسب" جاء في فئة الموافقة، فإن غالبية البنود التسعة الأخرى وقعت ضمن فئة "محايد"، مما يعكس وجود تفاوت في آراء أفراد العينة حول مدى فعالية النظام في هذا الجانب. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هناك جهوداً قائمة ضمن النظام لدعم الاستعداد المهني، مثل توفير الإرشاد المهني والتدريب الميداني، إلا أن هذه الجهود لا تزال بحاجة إلى مزيد من التفعيل والتطوير، وخاصة فيما يتعلق ببناء شراكات مهنية فاعلة وتوفير فرص تطبيق حقيقية داخل بيئات العمل، وتقديم دعم فردي منظم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والحاجة إلى تعزيز الجوانب العملية والمهنية فيه بشكل ممنهج ومنظم، بما يضمن انتقالاً ناجحاً للطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الحياة المهنية، والتقليل من الفجوة القائمة بين التعليم الثانوي ومتطلبات سوق العمل. وتتفق هذه النتائج مع

ومعلمي التربية الخاصة. وتبين من خلال النتائج أن هناك موافقة عامة بين أفراد العينة بدرجة متوسطة على أن نظام المسارات يُسهم في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكاديمياً، حيث تشير النتائج إلى وجود وعي نسبي لدى أفراد العينة بأهمية هذا النظام. إلا أن النتائج كشفت عن وجود تفاوت في درجة الموافقة على بنود أخرى تتعلق بتكثيف المقررات الدراسية، وتطوير مهارات التفكير النقدي ومهارات القرن الحادي والعشرين، مما يشير إلى وجود فجوة محتملة في تنفيذ هذه العناصر داخل البيئة الصفية، وهذا ما أيدته نتائج دراسة الخثعمي (2022) في وجود فجوة وتحديات في نظام المسارات فيما يتعلق في إستراتيجيات تدريس فعالة والتقنيات التعليمية. ويمكن تفسير ظهور بعض البنود في الدراسة الحالية بدرجة "محايد"، مثل بند "اختيار المقررات بما يناسب القدرات الفردية"، في ضوء ما توصلت إليه دراسة العريفي (2022) التي أكدت على وجود تحديات بنيوية في تطبيق نظام المسارات، خاصة فيما يتعلق بضعف التوعية بالتخصصات الجديدة، وغياب الإرشاد الأكاديمي الفاعل. ويمكن تفسير هذا التفاوت إلى نقص في فهم المعلمين لآليات تطبيق النظام مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يتسق مع نتائج دراسة الشهري (2022) التي أشارت إلى وجود احتياجات تدريبية مرتفعة لدى المعلمين في مجالات تصميم الأنشطة التعليمية والإشراف على مشاريع التخرُّج. أما البند المتعلق بتعزيز مهارات المنافسة العالمية

ممنهج من خلال فرق متعددة التخصصات لتحديد احتياجات الطلاب الانتقالية وتوفير التهيئة المناسبة. كما تؤكد هذه النتيجة على ما أشار إليه Connor et al. (2020) و Binbakhit (2020) حول أهمية إشراك الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في خططهم التعليمية والانتقالية من خلال تعاون فعال بين المعلمين، والمرشدين الأكاديميين، وأولياء الأمور، وهو ما يعكس أهمية وجود بنية مؤسسية وشراكات منظمة في تطبيق النظام. وكشفت النتائج عن وجود فجوة في تطبيق بعض الممكّنات المهمة مثل: تأهيل معلمي التعليم العام لاستخدام استراتيجيات التعليم الشامل، والتعاون مع معلم التربية الخاصة، وهذا لا يعكس ما أوضحه دليل منسق المسارات (2021) إلى أهمية التعاون بين منسق المسارات ومعلمي التعليم العام والتربية الخاصة لضمان تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما أظهرت النتائج بأن المعلمين والمعلمات الذين التحقوا مقارنة بالمعلمين الذين لم يلتحقوا بدورات تدريبية في مجال نظام المسارات في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، كانوا أكثر إدراكاً لأهمية النظام في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يعكس أن التدريب المهني المتخصص يُسهم في تعزيز وعي المعلمين، وتطوير ممارساتهم التدريسية، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو النظام. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهري (2022) التي كشفت عن وجود احتياج تدريبي مرتفع بين

دراسة باقازي والمغيري (2022)، التي كشفت عن وجود فجوة بين ميول الطلاب من ذوي الإعاقة والتخصصات الجامعية المتاحة، وضعف في فرص الاختيار، وغياب واضح لبعض التخصصات المناسبة لهم، بالإضافة إلى قلة المعلومات المتوفرة عن خدمات الدعم في التعليم العالي. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة الحمادي وأبا حسين (2023) التي أكدت الحاجة إلى إعداد شامل ومبكر للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم خلال المرحلة الثانوية لدعم انتقالهم الأكاديمي والمهني.

كما كشفت النتائج أن هناك تبايناً بين أفراد العينة من معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة حول ممكّنات تطبيق نظام المسارات بفعالية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد احتلت عبارة "لمعلم التربية الخاصة عضوية دائمة ضمن فرق ولجان نظام المسارات" المرتبة الأولى مما يعكس إدراك أفراد العينة لأهمية وجود متخصصين وممثلين للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن فرق اتخاذ القرار لضمان مواءمة النظام لاحتياجاتهم. وتلتها في المرتبة الثانية عبارة "يستفيد الطلاب ذوو صعوبات التعلُّم من حصص الإتقان في تطوير تحصيلهم الدراسي والمهني"، وهو ما يعكس وعياً بدور البرامج الداعمة والمخصصة مثل حصص الإتقان في تمكين الطلاب من مواصلة تعلمهم بما يتناسب مع قدراتهم الفردية. وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الحمادي وأبا حسين (2023)، التي أكدت على ضرورة تقديم دعم مؤسسي

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

معلمي المرحلة الثانوية في ظل تطبيق نظام المسارات، خاصة في مجالات دمج التقنية، وصياغة الأهداف التعليمية، والإشراف على المشاريع، وهي عناصر حيوية لدعم التعليم المتمركز حول الطالب. كما تدعم دراسة Connor et al. (2020) هذه النتيجة، إذ بينت أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً متخصصاً في مجال دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، تمكنوا من توظيف استراتيجيات تعليمية أكثر مرونة وفعالية، مما انعكس إيجاباً على تحصيل الطلاب وتخرجهم. كما أكدت أهمية الدعم المؤسسي المستمر والتدريب المتواصل في بناء بيئة تعليمية مشجعة ومحفزة لهؤلاء الطلاب، وهو ما يمثل عنصراً حاسماً في ضمان نجاحهم الأكاديمي والمهني بعد التخرج. ويتسق ذلك مع نتائج الدراسة الحالية التي أوضحت أن المعلمين المدربين أظهروا وعياً أوسع بممكنات النظام، مقارنة بزملائهم الذين لم يحصلوا على تدريب.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثة:

1- قيام المختصين بوزارة التعليم لإعداد دليل إرشادي شامل يُوَجِّه الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم وأولياء أمورهم في نظام مسارات التعليم الثانوي، يوضح الخيارات التعليمية المناسبة وآليات الدعم المتاحة.

2- تضمين الدورات التدريبية المتخصصة في نظام المسارات ضمن خطط التطوير المهني لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة، مع التركيز على استراتيجيات التعليم

الشامل والتخطيط الانتقالي.

3- تطوير أدوات تنفيذ نظام المسارات لتعزيز الأداء الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، من خلال تنويع أساليب التعلم، وتكييف المناهج الدراسية بشكل يراعي احتياجاتهم، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد، وما وراء المعرفة، والمنافسة العالمية.

4- تعزيز خدمات الإرشاد الأكاديمي والمهني المخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ لتمكينهم من اتخاذ قرارات تعليمية ومهنية مدروسة تتناسب مع قدراتهم وميولهم.

5- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مستقبلية تُقيِّم أثر نظام المسارات على فئات التربية الخاصة، خصوصاً في ضوء اختلاف التخصصات والمسارات، والتوسع في توثيق التجارب الميدانية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2023). صعوبات التعلُّم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي: دليل مدير المدرسة. (2021). وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.

الاختبارات الدولية في التعليم بالمملكة. (2023). وزارة التعليم.

الجابري، نيف. (2016). التشعب في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية: محدداته وانعكاساته على الكفاءة وتكافؤ الفرص في

- التعليم. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 11(2)، 311-336.
- الصوقي، فاطمة بنت موسى. (2023). دور التحول لنظام المسارات التعليمية للمرحلة الثانوية في تهيئة الطلاب لتلبية احتياجات سوق العمل من وجهة نظر القيادات التربوية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، 89(3)، 541-594.
- العريفي، حصة بنت سعد. (2022). التَّحَدِّيات التي تواجه نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره من وجهة نظر القائدات التربويات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(4)، 393-411.
- العنزي، عبد العزيز مطير. (2020). دراسة تحليلية مقارنة لمشروع تطوير مسارات الثانوية العامة والأكاديميات المتخصصة بالمملكة العربية السعودية على ضوء عدد من التجارب الدولية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4(15)، 251-286.
- القاضي، المكاشفي عثمان. (2013). استراتيجيات البحث العلمي: دليل المهارات التطبيقية للباحثين. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- المؤتمر الصحفي لمعالي وزير التعليم للإعلان عن آلية التقويم الدراسي الجديد لعام 1443. (1442). وزارة التعليم: قناة عين. <https://youtu.be/1CdIxCa97vk>
- الموسى، منيرة عبد الرحمن. (2020). درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية ذوات صعوبات التعلم لمهارات الإرادة الذاتية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 36(4)، 412-433.
- باقلازي، أفراح، والمغيري، سلمان. (2022). واقع مناسبة التخصصات الجامعية لميول واتجاهات الطلبة من ذوي الإعاقة والمعوقات التي تواجههم. هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة.
- بدوي، محمود، والمولى، أحمد جاد. (2013). أثر برنامج قائم على
- الجبالي، حمزة. (2016). *مدخل إلى فهم صعوبات التَّعلُّم*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- الحمادي، سارة بنت أحمد؛ وربابعة، أحمد عبد الله. (2020). قياس مدى امتلاك مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 9(4)، 144-174.
- الحمادي، هدى جابر؛ وأبا حسين، وداد عبد الرحمن. (2024). الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي: تصورات الخريجين ذوي صعوبات التَّعلُّم لاحتياجاتهم الانتقالية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 32(3)، 113-146.
- الختنمي، فوزية خفير. (2022). تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي: دراسة تحليلية. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 36(1)، 1-20.
- الخمشي، زيد. (2021). مسارات التعليم العام. خمسة تساؤلات وأربعة تحديات على طاولة وزارة التعليم. صحيفة سبق. <https://sabq.org/pdr64T>
- الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (2015). وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- الدوسري، مبارك بن سعد؛ وسعيدان، سارة سعد. (2023). درجة امتلاك مهارات تقرير المصير وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، 41(41)، 155-186.
- الشهري، راجح عبد الله. (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء التحول لنظام المسارات الأكاديمية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، 89(107)، 1-45.

د. مها بنت عبد الله السليمان: تطبيق نظام مسارات الثانوية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام...

- Chuan, C. L., & Penyelidikan, J. (2006). Sample size estimation using Krejcie and Morgan and Cohen statistical power analysis: A comparison. *Jurnal Penyelidikan IPBL*, 7(1), 78-86.
- Connor, D., Cavendish, W., Hallaran, A., & Olander, L. (2020). "I'm bright enough to do it, even though sometimes I feel I can't do it": Perspectives of high school students with learning disabilities about existing supports to achieve graduation. *Disability Studies Quarterly*, 40(2).
- Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 6-20.
- Flynn, K. (2014). Fostering critical thinking skills in students with learning disabilities through online problem-based learning. *Proceedings of the International Conference e-Learning*. Lisbon, Portugal: International Association for Development of the Information Society.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1988). A New Definition of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 217-223. <https://doi.org/10.2307/1510766>
- Inês, H., Pacheco, J., Abelha, M., & Seabra, F. (2022). Teaching Students with Learning Difficulties or Disabilities: Regular Education Teachers' Professional Development and Practices. *Education Sciences*, 12(10), 652.
- Jürges, H., & Schneider, K. (2007). What Can Go Wrong Will Go Wrong: Birthday Effects and Early Tracking in the German School System.
- Kirk, S. A. (2014). Republication of "Learning Disabilities: A Historical Note". *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 125-128.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2008). Collaboration and system coordination for students with special needs: From early childhood to the postsecondary years. Merrill/Prentice Hall Education Publishers.
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs.
- Lerner, J., & Johns, B. (2014). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, and Modern Approaches*. (Translated by Soha Al-Hassan). Dar Al-Fikr.
- Madaus, J.W. (2005). Navigating the college transition maze: A guide for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 32-37.
- National Center for Education Statistics. (2022). *Students with disabilities*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>
- نظرية "تريز" في صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب غرف المصادر بمنطقة الجوف. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 12(2)، 1276-1294.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). الوثيقة الإعلامية: برنامج تنمية القدرات البشرية 2021-2025. رؤية السعودية 2030. https://www.vision2030.gov.sa/media/vp4j15ya/hcdp-delivery-plan_ar.pdf
- درويش، محمود. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية. (2020). وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
- دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. (2020). وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
- دليل منسق المسارات. (2021). وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- رؤية السعودية 2030. (2016). رؤية السعودية 2030. <https://www.vision2030.gov.sa/>
- رؤية السعودية 2030. (2025). وطن طموح: تمكين الجميع من خلال نظام اجتماعي راسخ. <https://www.vision2030.gov.sa/ar/overview/pillars/an-ambitious-nation>
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Alabdulwahab, R. (2016). *Postsecondary education for international undergraduate students with learning disabilities in the United States* [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. Dissertations.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. American Psychiatric Association; Washington, DC, USA: 2013. (DSM-5)
- Binbakhit, N. M. (2020). *A qualitative study investigating post-secondary services for students with learning disabilities at Saudi universities* [Doctoral dissertation, Western Michigan University]. ProQuest Dissertation Publishing.

- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations. (2023). Goal 4: Quality education. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- Wehmeyer, M. L. (2019). Strengths-based approaches to educating all learners with disabilities. Teachers College Press
- Yeager, K. H., & Morgan, J. J. (2023). Transition perspectives of high school students with learning disabilities: A qualitative metasynthesis. *Learning Disability Quarterly*, 46(3), 191–203. <https://doi.org/10.1177/07319487221140100>
- ***
- National Center for Education Statistics. (2024). Condition of education 2024: Students with disabilities. U.S. Department of Education.
- National Center for Learning Disabilities. (2024). The state of learning disabilities: Navigating the transition to adulthood. <https://ncld.org/understand-the-issues/state-of-ld-report/>
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M., & Shaver, D. (2010). National Center for Special Education Research. (2010). Comparisons across time of the outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school: A report of findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2010-3008). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Osikominu, A., Pfeifer, G., & Strohmaier, K. (2021). The effects of secondary school track choice: A disaggregated synthetic control approach. *Economics of Education Review*, 27, 950-970.
- Prasadh, R. S., & Burle, S. M. (2022). A study on learning disabilities among the secondary school pupils in North Coastal Districts of Andhra Pradesh. *Journal of Positive School Psychology*, 6 (8), 844–854.
- Prince, A. M., Plotner, A. J., & Yell, M. L. (2014). Postsecondary transition and the courts: An update. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 41–47. <https://doi.org/10.1177/1044207314530469>
- Ravipati, S. (2017). Students with learning and attention issues three times more likely to drop out. THE Journal. Retrieved from: <https://thejournal.com/articles/2017/05/17/students-with-learning-and-attention-issues-three-times-more-likely-to-drop-out.aspx>
- Sarver, D. (2000). *A study of relationship between personal and environmental factors bearing on self-determination and academic success of university students with learning disabilities* [Master's thesis, University of Florida]
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2006). *The Condition of Education 2006 (NCES 2006-071)*. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education. (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA), Public Law 108-446, 20 U.S.C. § 1400 et seq.

