ISSN: 2706-6495

تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم

The Evaluation of transition services provided to students with intellectual disabilities from their teacher's point of view

إعداد: الباحثة/ امتنان عطية الحربي

ماجستير تربية خاصة، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

Email: mailto:Emtenan.alharbi@hotmail.com

أ.د/ منال محمد شعبان

أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم. وتكونت عينة الدراسة من (154) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المتواجدين على رأس العمل، وتكون مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية والأهلية التي تحتوي على برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والمعاهد، ومراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة من قِبَل الباحثتان في ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة لجمع البيانات، وأسفرت نتائج الدراسة الحالية إلى أن تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم على جميع أبعاد الدراسة كانت كبيرة، وقد احتل بُعد (تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية) في الترتيب الأول وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية) وبدرجة كبيرة أيضاً، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) وبدرجة كبيرة. وأوصت الباحثتان بأهمية تضمين الأهداف الانتقالية ضمن البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والتركيز على المهارات المهنية وليس فقط على الأهداف الأكاديمية، كما أوصت الباحثتان بالتعاون والتخطيط المشترك من كافة الجهات ذات العلاقة كالمؤسسة التعليمية والمؤسسات الخارجية، بالإضافة إلى زيادة آليات الدعم في الدليل التنظيمي والسياسات المرتبطة بالخدمات الانتقالية.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الخدمات الانتقالية، ذوي الإعاقة الفكرية، المعلمين

ISSN: 2706-6495

The Evaluation of transition services provided to students with intellectual disabilities from their teacher's point of view

Abstract

This study sought to assess the transitional services offered to students with intellectual impairments from the perspective of their teachers. The study's sample comprised 154 male and female teachers of students with intellectual impairments. The study population consisted of public and private schools that contain integration programs for students with intellectual impairments, institutes, and day care centers in the city of Jeddah, where they were chosen randomly. A descriptive approach was used in the process of randomly selecting the teachers. A questionnaire was prepared by the two researchers in light of the objectives and questions formulated for the study to collect data, and the results of the current study indicates that the evaluation of transitional services offered to children with intellectual impairments from the perspective of their teachers had significance across all areas of the research. The area (evaluating the performance of students with intellectual disabilities to receive transitional services) came in first and to a large extent, followed by the (preparation and implementation of the transitional plan) to a large extent, and the (evaluation of the effectiveness of transitional services that are offered to students with intellectual impairments) came in last and to a large extent. The two researchers proposed the inclusion of transitional objectives in customized educational programs for individuals with intellectual impairments, as well as an emphasis on professional skills rather than academic goals. The researchers also recommended cooperation and joint planning from all relevant authorities, such as the educational institution and external institutions, in addition to increasing support mechanisms in the organizational guide and policies related to transitional services.

Keywords: Evaluation, Transitional services, Children with intellectual impairments, Teachers

1. المقدمة

أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وحرصت على توفير سبل الرعاية وتقديم الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية اللازمة لهم، كما سعت في رؤيتها (2030) إلى تمكينهم من الحصول على فرص عمل مناسبة لهم من خلال تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع، وتوفير جميع التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق هذا النجاح (هيئة حقوق الإنسان، 2019).

وتعد الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من التوجهات التربوية الحديثة التي لاقت اهتماما واسعاً من قِبل العاملين في ميدان التربية الخاصة وفي مجال الإعاقة الفكرية تحديداً، فهي تلعب دوراً مهماً في دعم الطلبة للانتقال بنجاح إلى مرحلة ما بعد المدرسة (العطوى، 2020).

ومن الجدير بالذكر أن الخدمات الانتقالية تساعد الطلبة وأسرهم في تحديد مصادر الدعم التي تمكنهم من انتقالهم من المرحلة الثانوية إلى ما بعدها من خلال اكتشاف فرص العمل المناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تمكنهم من مواجهة التحديات، سواءً في بيئاتهم المجتمعية أو المهنية، إضافةً إلى أنها تسهم في إيجاد شراكة بين هؤلاء الطلبة ومؤسسات المجتمع العامة والخاصة المتوقع انتقالهم إليها مستقبلاً، وإشراك تلك المؤسسات في إعدادهم، من خلال التدريب في مرافق تلك المؤسسات في البرامج المناسبة لهم، سواءً كانت مهنية، انتقالية، أو أكاديمية، وذلك في ضوء قدراتهم، وإمكاناتهم، وميولهم. (القريني، 2017).

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تُمثل الخدمات الانتقالية دوراً كبيراً في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المهارات التي تمكنهم من مواجهة التحديات في مرحلة ما بعد المدرسة سواءً في الإطار الاجتماعي أو الإطار المهني المستقبلي (شفلوت والبتال،2019). ونظراً للصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة عند انتقالهم من المدرسة إلى ما بعدها؛ فقد ألزمت القوانين والأنظمة في كثير من الدول بتقديم الخدمات الانتقالية وفق تقييم وتخطيط فردي ووفق احتياجات الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم، وبالرغم من أهمية تلك الخدمات إلا أن مدى تقديمها وتقييمها مازال على المستوى المحلي يعاني من القصور، حيث أشارت دراسة (القريني، 2013) بأن الخدمات الانتقالية المقدمة لا يزال ضعيفاً بالمملكة، حيث لا يكاد يكون لها أي تطبيق في معاهد وبرامج التربية الخاصة؛ لذا برزت الحاجة إلى وجود دراسات تهدف إلى تقييم الخدمات الانتقالية للطلبة، فهناك العديد من الأوضاع التي يجب دراستها وإعادة هيكلتها وتحديداً في مجال الخدمات الانتقالية، وذلك عبر متابعتها وتقييمها عبر متخصصين مؤهلين، مع تحديد الفجوات، بهدف تحقيق الكفاءة والفاعلية، والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للطلبة وصولاً إلى مستقبل زاهر وذلك تحقيقاً لما سعت إليه رؤية (2030) (الفوزان والراوي، 2019).

ومن هذا المنطلق تتضح مشكلة الدراسة الحالية من خلال طرح السؤال الرئيس التالي:

- ما درجة تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟

2.1. أهداف الدراسة

- تحديد درجة تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

ISSN: 2706-6495

3.1. أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية

1.3.1. الناحية النظرية:

تساهم الدراسة الحالية في توفير مؤشرات كمية حول تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم المقدمين للخدمات، كما أنها تمهد لدراسات لاحقة تفيد في تخطيط خدمات وبرامج انتقالية مناسبة، وتسهم في إثراء الأدب النظري المتعلق بالخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

2.3.1. الناحية التطبيقية:

تسعى هذه الدراسة إلى تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وبناءً على ذلك تتطلع الباحثتان من نتائج الدراسة المساهمة في تبصير القائمين على برامج وخدمات التربية الفكرية بتقييم الخدمات الانتقالية المقدمة لاتخاذ القرارات الملائمة بالتعديل أو التطوير.

4.1. مصطلحات الدراسة

- **التقييم (Evaluation):**

عملية وصفية للوضع الراهن لظاهرة أو حالة من الحالات مع بيان نقاط القوة والضعف فيها، وتُعد وسيلة لعملية أخرى تأتي بعدها وهي عملية التقويم، فالتقييم هو تثمين الشيء وتحديد قيمته (بركات،2018: 28).

- **إجرائياً:** الدرجة التي يحصل عليها تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حول تقييم الخدمات الانتقالية.

- **الخدمات الانتقالية (Transitional Services):**

الأنشطة والبرامج التي يمكن أن تدعم وتسهل انتقال الطلبة ذوي الإعاقة من بيئة إلى أخرى، كانتقال الطالب من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية، أو المهنية، أو العلمية، أو الاستقلالية، أو المشاركة الاجتماعية (القريني،2017: 11).

- **إجرائياً:** مجموعة من الأنشطة والبرامج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية بهدف تأهيلهم للانتقال من المرحلة المدرسية إلى ما بعدها، وتشمل " الجوانب الاجتماعية، والنفسية، والانفعالية من تأهيل وإرشاد مهني وتعليم والمهارات الاستقلالية وما إلى ذلك.

- **ذوو الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):**

تعرفهم الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية لعام 2021م بأنهم: ذوو إعاقة تتميز بقيود كبيرة في كلٍ من الأداء الفكري والسلوك التكيفي، والتي تغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعمليات اليومية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرين. ((Schalock, Luckasson Tasse, 2021.

- **إجرائياً:** جميع الطلبة المشخصين من ذوي الإعاقة الفكرية من خلال الاختبارات الرسمية وغير الرسمية والملتحقين بمدارس التعليم العام للدمج، ومعاهد التربية الفكرية، ومراكز الرعاية النهارية للعام الدراسي 1444هـ/ 2023م

- **معلمي الإعاقة الفكرية:**

هم المعلمون المتخصصون في التربية الخاصة ويشتركون في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436 -1437هـ).

- **إجرائياً:** هم المعلمون المتواجدون على رأس العمل في مدارس الدمج، ومعاهد التربية الفكرية، والمراكز النهارية القائمين على تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية.

5.1. حدود الدراسة

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على عينة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام **(1444/1443)**.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام والخاص للدمج، المراكز النهارية، ومعاهد التربية الفكرية بجدة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الحدود المتمثلة في تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

2. الإطار النظري

شهدت العقود الماضية تطوراً تدريجياً لمفهوم الخدمات الانتقالية، ونوعية الخدمات والبرامج المنوطة بتنفيذها، وآليات التخطيط لها، وهذا التطور للمفهوم كان نتيجة حتمية للتطور التاريخي والتشريعي، فكل مرحلة تطويرية تضمنت إضافات جديدة، وبصورة تعكس أوجه الفهم التدريجي لأهداف الخدمات الانتقالية، وبغض النظر عن الآلية التي تطور فيها المفهوم إلا أنها عكست بشكل عام مفهوماً أساسياً مرتبطاً بعملية التحرك المستمرة نحو الاستقلالية في مرحلة الرشد (Wehmeyer& Webb, 2012).

ويعرف قانون الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) الخدمات الانتقالية بأنها مجموعة من الأنشطة المتكاملة المكيفة والهادفة لتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة لتحقيق النتائج المتوقعة منهم في مرحلة الرشد كالالتحاق في التعليم العالي أو التدريب المهني أو العمل أو العيش المستقل، وتحديد الأهداف المتعلقة بمرحلة الرشد. وتتحدد هذه الخدمات بناءً على حاجات الطلبة واهتماماتهم وتمكنهم في جميع مجالات حياتهم المختلفة كالعمل والترفيه والتسلية واستكمال تعليمهم العالي وإيجاد مكان سكن وكذلك الاندماج في المجتمع (الزبون، 2013).

ونظراً للتحديات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في عملية التكيف مع البيئة الجديدة والاحتياجات الضرورية للطلبة وأسرهم فإن أهمية الخدمات الانتقالية تظهر في تحديد إمكانات الطلبة والوصول بها إلى أعلى درجة ممكنة، إضافةً إلى تحديد اهتماماتهم وميولهم والبيئات المستقبلية التي يرغبون بالانتقال إليها، كما أن لها تأثير إيجابي فعّال في تنمية شعورهم بقيمة الذات وتقديرها وغرس الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات، إضافة لذلك فهي تُمثل داعماً أساسياً لتطوير أنفسهم وتحسين مخرجات انتقالهم المستقبلية للوصول بهم إلى الاستقلالية، كما تسهم في تنمية مهارات الطلبة الشخصية والاجتماعية. (أبو النور ومحمد، 2017؛ القريني، 2013; Pandey, & Agarwal, 2013 ;Sloper at all, 2011).

ومن الجدير بالذكر فإن الخدمات الانتقالية تسهم بشكل كبير في التقليل من المخاوف التي تواجه أسر الطلبة حول مستقبل أبنائهم بعد الانتهاء من المرحلة المدرسية، وذلك من خلال تهيئة الفرص المناسبة لهم في تخطيط وتنفيذ الخدمات الانتقالية لأبنائهم، وتعريفهم بالمصادر والخدمات المتاحة لأبنائهم في المجتمع، بالإضافة إلى إكساب الأسر المهارات اللازمة التي تساعد في نجاح هذه الفرص، كما تسهم في دعمهم وتشجيعهم على تنمية مهارات تقرير المصير لدى أبنائهم. (الشمري والدوسري، 2021؛ القريني، 2018)، كما تظهر أهمية الخدمات الانتقالية في تقييم وتحديد الأهداف الأفضل والأكثر تناسباً مع متطلبات سوق العمل المحلي،

والعمل على تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وإعدادهم بصورة فعّالة ليكونوا قادرين على تحقيق النمو والتقدم المهني من خلال مشاركة هذه المؤسسات في تدريب هؤلاء الطلبة؛ مما يسهم في إعداد كوادر مؤهلة قادرة على المشاركة الفعالة في الأنشطة المجتمعية، وهذا يتطلب التزام مؤسسات المجتمع بدورهم في تحقيق حق الرفاهية والعيش الكريم لجميع شرائح المجتمع وأفرادهم بغض النظر عن مستوى التباين والتفاوت بينهم في القدرات. (القريني، 2018).

وفي ذات السياق تسير عملية إعداد الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في عدة مراحل لابد أخذها بعين الاعتبار من قبل الفريق المدرسي، وتتمثل في الآتي:

أولاً: تقييم أداء الطلبة لتلقي الخدمات الانتقالية:

وهي عملية منظمة ومستمرة لجمع البيانات والمعلومات حول احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، واهتماماتهم، ورغباتهم المرتبطة بمتطلبات التعليم، والعمل، والحياة المستقلة اجتماعياً وشخصياً في الوقت الحاضر أو في المستقبل (Sitlington, Neubert& Clark, 2010). **وللتقييم نوعان هما:**

(أ) **التقييم الرسمي:** ويعرف بأنه مقارنة أداء الطلبة مع أقرانهم المماثلين لهم في العمر أو الصف المدرسي، ويتم تطوير أدواته من قبل خبراء المجال، ويمكن تصميم هذا النوع من التقييم لقياس ما تم تعلمه، وتحديد ما يمكن للطلبة تعلمه، ومن أبرزها: اختبارات التحصيل، مقاييس السلوك التكيفي، اختبارات الذكاء، اختبارات الشخصية. Thoma, & Tamura, 2013; (Neubert, 2012).

(ب) **التقييم غير الرسمي:** ويقوم بإعداده المعلم، وتُبنى على مواقف مجتمعية حقيقة؛ لتحدد مهارات واهتمامات الطلبة، ومن أبرزها قوائم التخطيط الانتقالية، المقابلات والاستبانات، الملاحظة المباشرة، وغيرها. (القريني،2018؛ الزريقات والقرعان، 2017).

وتبرز أهمية عملية التقييم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية في مساعدة الطلبة على إدراك وفهم قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم واهتماماتهم المرتبطة بتعليمهم الأكاديمي والمهني الوظيفي والبيئات المرتبطة بمرحلة ما بعد التعليم الثانوي، وتحديد وتطوير أهدافهم الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي، وبناء على ذلك يتم توضيح مستوى الأداء الحالي في الجانب الأكاديمي، والسلوك التكيفي، والاهتمامات المهنية، وتقرير المصير، والعيش المستقل، واتخاذ القرارات التدريسية المناسبة، وتحديد المكان التربوي المناسب، المهني، أو المجتمعي، ومعرفة التكييف والدعم الذي يحتاج إليه الطلبة؛ مما يعزز تحقيق الأهداف الانتقالية (Thoma, & Tamura, 2013).

وبناء على ما سبق هناك اعتبارات ذات أهمية كبيرة لتقييم أداء الطلبة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية وتتمثل في:

- **إشراك الطلبة في التقييم الانتقالي:** حيث تشير العديد من الدراسات العلمية كدراسة (Martin & Williams-Diehm, 2013) إلى أهمية إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في التخطيط الانتقالي، ومناقشة الأهداف الانتقالية الخاصة بهم، مما يؤثر على نجاحهم الأكاديمي والوظيفي وتطوير قدراتهم وتنمية مهارات تقرير المصير لديهم.(Martin, Zhang& Test, 2012)
- **إشراك الأسرة في التقييم الانتقالي:** تعتبر الأسرة مصدراً هاماً للحصول على المعلومات لتحديد مستوى أداء أبناءهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم وغيرها من المعلومات الضرورية لتحقيق تقديم الخدمات الانتقالية بشكل فعال لاحقاً، وذلك من خلال إعطاء القيمة لمقترحاتهم وآرائهم بالإضافة إلى دعوتهم لحضور جميع الاجتماعات يساعدهم على الشعور بالقوة والحديث عن تجاربهم الإيجابية. (القريني، 2018؛ حنفي، وحميد، 2021).

ISSN: 2706-6495

- **التعاون مع الاخرين في التقييم الانتقالي:** إن عملية تقييم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتحديد أهدافهم الانتقالية ومحتويات تلك الأهداف تتطلب عمل فريق متعاون بحسب احتياجات الطلبة، وتوفير فرص تبادل المعلومات مع الأسر؛ للحصول على معلومات تقييم شمولية مما يحقق عملية انتقال ناجحة (الزريقات، 2016).

ثانياً: تخطيط وتنفيذ الخدمات الانتقالية:

وتعرف الخطة الانتقالية بأنها خطة مكتوبة تتعلق باهتمامات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وميولهم، لتساعدهم على تحقيق أهدافهم بالمرحلة اللاحقة من خلال نقاط القوة والضعف لديهم، المرتبطة بالتعليم والتدريب والعمل والحياة المستقلة، والمتضمنة بالخطة التربوية الفردية في عمر (16) سنة أو أقل، وفقاً لما يقره فريق العمل المسؤول (طلفاح، ومهيدات، 2014).

وتعتبر عملية انتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من المرحلة المدرسية إلى العمل والعيش المستقل نتيجة تراكمية لسنوات الدراسة والنمو والمتابعة؛ لذا يتطلب التخطيط لهذه العملية لتحقيق نتائج إيجابية وتسهيل انتقالهم بأيسر الطرق، وبصورة تعكس اتزاناً في تطوير المهارات الاجتماعية، والمهارات المرتبطة بالعمل، والتنقل، والتطور الأكاديمي الوظيفي، وتقرير المصير، وتحسين نوعية الحياة (القريني، 2018؛ Watson, 2016؛ Cheong& Yahya, 2013).

ومن هذا المنطلق تتضمن عملية التخطيط لتقديم الخدمات الانتقالية تحديد مجالات مرتبطة بحياة الطلبة المستقبلية وفقاً لاحتياجاتهم المتفاوتة في التدريب، فالبعض يحتاج إلى تدريب قليل على مهارات في بعض المجالات بالمقابل قد يحتاج طلبة آخرون إلى تدريب مكثف على جميع هذه المجالات، وتتكون المجالات من (مجال التوظيف، إكمال التعليم والتدريب لما بعد المدرسة، العيش المستقل، المشاركة المجتمعية، التنقل والمواصلات، تقرير المصير، التواصل والمهارات الاجتماعية (Wehman, 2010).

ومن الجدير ذكره أن بناء الخطة الانتقالية يتطلب وجود فريق متكامل من الأفراد المشاركون والمخططون الرئيسون لتحقيق وتوفير أكبر قدر ممكن من الخدمات الانتقالية، ويجب توفر هؤلاء الأعضاء منذ مرحلة مبكرة واستمرارهم في متابعة الطلبة؛ ليستمر تقديم المشورة والإشراف والتوجيه في كافة جوانب حياتهم (Conlon, 2014)، ويذكر Elkins & Wise (2012) أن أبرز الأعضاء المشاركين في التخطيط للخدمات الانتقالية هم: الطلبة وأسرهم، ومعلم الصف العادي، ومعلم التربية الخاصة، ومنسقو الانتقال، ومرشد التأهيل الوظيفي، وأصحاب العمل، والاخصائي النفسي، وأخصائيين آخرين يتم تحديدهم وفقاً لاحتياجات الطلبة.

وترى الباحثتان أنه من الضروري تقوية جوانب التعاون بين أعضاء الفريق، وبين المدرسة من خلال تطوير نظام اتصال بينهم يسمح لهم بالتنسيق والمشاركة؛ لمعرفة التطورات التي تطرأ على الطلبة، لتحقيق الأهداف المطلوبة، وتطوير أساليب الإعداد للمستقبل.

ثالثاً: تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية المقدمة

تهدف هذه المرحلة إلى تحديد مدى فاعلية الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في اكتساب المهارات اللازمة للانتقال من المرحلة المدرسية إلى العمل، ومدى تحقيق الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، والتي صيغت بناءً على احتياجات الطلبة، وميولهم، بالتعاون مع أسرهم، وتحديد مدى فاعلية الخطة الانتقالية في دعم انتقالهم من بيئة إلى أخرى- سواء كانت مهنية، أم تعليمية، أم استقلالية- بيسر وسهولة؛ مما يحقق الأهداف المرجوة من تقديم تلك الخدمات. (القريني، 2018).

وترى الباحثة أن الخدمات الانتقالية يجب ألا تتوقف عند انتقالهم إلى سوق العمل إذ لابد من المتابعة والتوجيه حتى نستطيع التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم والتعرف على مقدرتهم على التأقلم مع البيئة الجديدة.

وفي ذات السياق هناك عدة تحديات تواجه تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الاعاقة الفكرية منها التحديات المرتبطة بالطلبة وأسرهم، ومنها ما يتعلق بالمعلمين، ومنها التحديات المجتمعية. ومن أبرز **التحديات ذات العلاقة بذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم** مواجهة الطلبة صعوبة في الاستعداد للحياة بعد المرحلة الثانوية؛ كنتيجة لنقص المعلومات لديهم والعائد إلى قلة وعي الأسر أو عدم تقبل المجتمع، ففرص القبول المهني لهم والمشاركة في الحياة المجتمعية لازالت محدودة، بالإضافة إلى ضعف التكيف الاجتماعي وضعف المشاركة في الأنشطة المجتمعية والتفاعل بين الطلبة، كذلك قصور دور الأسرة في دعم البرنامج الانتقالي المعد لأبنائهم (Tropea, 2010; bell,2010) .

وعلى صعيد التحديات ذات العلاقة بالمعلمين: ضعف كفايات المعلمين والفريق المدرسي في مجال الخدمات الانتقالية؛ والعائد إلى ضعف إعدادهم الجامعي أو لقلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة، بالإضافة إلى القصور في وضع الأنشطة وطرق التدريس التي تدعم تقديم تلك الخدمات (القريني، 2017)، وقد أشارت بعض الدراسات كدراسة (Tropea, 2010) إلى أن بعض المعلمين يشكلون أحد التحديات التي تعيق نجاح تقديم الخدمات الانتقالية من خلال عدم تعاونهم مع الطلبة فيما يسهل عليهم الاستفادة من الخدمات، كذلك قلة المعلومات بالنسبة لبعض المعلمين تجاه الخدمات الانتقالية(Tropea, 2010) .

وفيما يتعلق بالتحديات المجتمعية والتي يرجع أساسها إلى الاتجاهات السلبية للمؤسسات الخارجية نحو قدرات ذوي الإعاقة على العمل والإنتاج؛ مما يحد من الفرص الوظيفية لهؤلاء الطلبة (القحطاني والقريني، 2017)، بالإضافة إلى قلة برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية التي تقدم من قبل إدارة التدريب التربوي في إدارات التعليم بهذا الجانب، وقصور دور المؤسسات المجتمعية في القيام بدورها في تدريب الطلبة وتأهيلهم(bell, 2010). كما تواجه المدارس والمراكز نقصاً في أعداد المؤهلين للعمل مع ذوي الإعاقة الفكرية، وفي التجهيزات الفنية (الفوزان والراوي، 2019؛ المصري، 2017).

الخدمات الانتقالية في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة

تعرف المعايير العالمية للتربية الخاصة بأنها تلك المواصفات والخصائص والشروط العلمية التي ينبغي توافرها في البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية والتي يستدل عليها من خلال نموذج المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بعناصر ومكونات البرامج التربوية المقدمة (الغليلات والصمادي، 2015).

ولقد وضع المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الإعاقة Council Exceptional Children (CEC) عدة معايير خاصة بالخدمات الانتقالية ترتكز حول إعداد أخصائيين قادرين على التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت من سبعة معايير وهي كالآتي:

1. **التقييم:** أي أن يستخدم الأخصائيين المقاييس التي تتوفر فيها معايير الصدق والثبات.
2. **المعرفة بمحتوى المنهج**: أي معرفة الأخصائيين بالمناهج العامة والخاصة لتحسين الخدمات والبرامج وتوظيفها في الصف والمدرسة.
3. **البرامج، الخدمات، النتائج**: وتتطلب قيام أخصائي التربية الخاصة بالعمل على تقديم الخدمات بشكل ميسر يتفق مع البرنامج الذي تم إعداده.
4. **البحث والاستفسار:** وتعتمد على قيام أخصائي التربية الخاصة بالتقييم والتقصي للوصول إلى النتيجة المطلوبة.

5. **القيادة والسياسة:** وتعتمد على أخصائي التربية الخاصة وقيامه بدور قيادي في صياغة الأهداف وصولاً إلى التوقعات المهنية، وتحقيق سياسات فعّالة، مع مراعاة خلق بيئة عمل إيجابية وخلاقة.
6. **الممارسة المهنية والأخلاقية:** وتتطلب توظيف المعرفة الأساسية في مجال التربية الخاصة، ومبادئ الممارسات المهنية، وتشجيع ذوي الإعاقة الفكرية على التقدم والنجاح.
7. **التشاركية:** وتتم من خلال التشارك الفعال مع الفريق المختص بهدف تحسين البرامج والخدمات والمخرجات. (Mazzotti& Rowe, 2015).

3. الدراسات السابقة

- **ركزت دراسة Bell (2010)** على تحديد فاعلية البرامج الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر كل من المعلمين، والمديرين، والإداريين، وأخصائي الخدمات الانتقالية في الولايات المتحدة الأمريكية، باتباع المنهج الوصفي، وأسفرت النتائج عن تجاهل فريق الخدمات الانتقالية لمرحلة ما بعد المدرسة في مرحلة إعداد الخدمات، كما أكدت على أهمية الخطط الانتقالية الفردية المبنية على احتياجات وميول وقدرات الأفراد ذوي الإعاقة، إلى جانب التعاون بين المدارس، والمؤسسات الخارجية ذات العلاقة، وبين المدرسة والأسر.
- **سعت دراسة Cheong& Yahya (2013)** إلى التعرف على فاعلية الخطة الانتقالية في توظيف الأفراد ذوي الإعاقة في ماليزيا، باستخدام دراسة الحالة على عينة تكونت من (19) فرد، وأظهرت النتائج بأن الاحتياجات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة لا تتناسب مع المناهج، كما ركزت على أفضل الممارسات للانتقال بسلاسة وتتمثل في: تقييم الانتقال، كتابة خطة انتقالية تركز على التدريب المهني وليس الأكاديمي فقط، والدعم من الأسر والمجتمع.
- **هدفت دراسة القريني (2013)** إلى معرفة مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة المتعددة، من منظور العاملين بالرياض، وتكونت العينة من (98) عاملاً، وأظهرت النتائج قصوراً واضحاً في تقديم الخدمات الانتقالية في ثلاث مجالات رئيسية وهي تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، وإعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها، وتقييم فاعلية الخطة الانتقالية، كما أبدت عينة الدراسة أهمية عالية للخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة المتعددة في دعم وتسهيل انتقالهم من بيئة لأخرى.
- **ركزت دراسة المصري (2017)** على واقع الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمحافظة الخرج. وتكونت العينة من (95) فرداً، وأشارت النتائج أن المدارس والمراكز تواجه نقصاً في أعداد المؤهلين للعمل، ونقص في التجهيزات الفنية التي تتناسب مع رعاية الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- **سعت دراسة القحطاني والقريني (2017)** إلى تحديد مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المدارس والمعاهد، من منظور المعلمات والإداريات في تلك المعاهد والبرامج بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (204). وكشفت النتائج أن مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية كان متوسطاً نسبياً؛ مما يشير إلى أن ممارسة تقديم الخطط الانتقالية ضمن البرامج التربوية الفردية ما زال يشوبه شيء من القصور.
- **هدفت دراسة آل ناصر والمالكي (2021)** إلى معرفة واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في جميع المدارس الحكومية التي تحتوي على برامج الدمج بمدينة جازان، على عينة قوامها (76) معلم، وأظهرت ارتفاع في مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة إلا أن هناك قصور في تعاون المعلمين مع مؤسسات المجتمع.

التعقيب على الدراسات السابقة

ساهمت جميع الدراسات السابقة ومنهجيتها وإطارها النظري المرتبط بموضوع الدراسة بتشكيل صورة شمولية لموضوع الدراسة؛ وتم الاستفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، فمن خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت الخدمات الانتقالية وتقييمها سواء مع ذوي الإعاقة الفكرية أو مع فئات التربية الخاصة الأخرى لاحظت الباحثتان تنوع الأهداف والمشكلات، حيث ركز البعض على تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة وواقعها ومستوى تقديمها وفاعلية الخطط الانتقالية وغيرها، وتبين من نتائجها أن تقديم الخدمات ما يزال يشوبه شيء من القصور؛ مما يدل على الحاجة للمزيد من الدراسات على مستوى المملكة لتقييم الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة.

4. منهجية الدراسة وإجراءاتها

1.4. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بناءً على مناسبته لطبيعة وأهداف هذه الدراسة، وذلك بتصميم استبانة لجمع البيانات بهدف الكشف عن درجة تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

2.4. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المتواجدين بالتعليم العام والمدارس الأهلية للدمج، ومعاهد التربية الفكرية، ومراكز الرعاية النهارية، لعام 1444هـ - 2023 م، والبالغ عددهم (497) معلمًا ومعلمة، بحسب ما ورد من مركز إحصاءات التعليم بإدارة التخطيط والتطوير لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

3.4. عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية، والبالغ عددهم (154) معلمًا ومعلمة.

خصائص أفراد عينة الدراسة

النوع

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
أنثى	126	%81.8
ذكر	28	%18.2
المجموع	154	100%

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (1)، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من معلمات ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بنسبةِ معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، فالمعلمين يمثلون 18,2%، بينما تمثل نسبة المعلمات 81,8% من العدد الكلي لعينة الدراسة.

نوع برامج التعليم

جدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع برامج التعليم

نوع برامج التعليم	التكرار	النسبة
مدرسة أهلية	6	%3.9
مدرسة حكومية	88	%57.1
مراكز الرعاية النهارية	60	%39.0
المجموع	154	100%

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (2)، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمين والمعلمات لذوي الإعاقة الفكرية والعاملين في المدارس (الحكومية) فهم يمثلون 57,1%، فيما كان في الترتيب الثاني العاملين في مراكز الرعاية النهارية بنسبة 39,0 %من العدد الكلي لعينة الدراسة، بينما في الترتيب الأخير كان العاملون في المدارس الأهلية بنسبة 3,9% من العدد الكلي لعينة الدراسة.

4.4. أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدقها وثباتها:

1. **القسم الأول:** مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي سيتم جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
2. **القسم الثاني:** يتكون هذا القسم من(50) عبارة، موزعة على ثلاث محاور أساسية مقسمة إلى عدة أبعاد، والجدول (3) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور والأبعاد.

جدول رقم (3): الاستبانة وعباراتها

المحور	البُعد	عدد العبارات	المجموع
آليات تقديم الخدمات الانتقالية	البعد الأول: تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية	6	18
	البعد الثاني: إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية	6	
	البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية	6	
عوامل نجاح الخدمات الانتقالية	البعد الأول: مشاركة الطلبة وأسرهم	4	20
	البعد الثاني: التعاون مع المؤسسات الخارجية ذات العلاقة	4	
	البعد الثالث: تضمين مهارات تقرير المصير	4	
	البعد الرابع: توظيف التكنولوجيا المساندة	4	

	البعد الخامس: توفير مبادئ التصميم الشامل	4	
التحديات التي تعيق تقديم الخدمات الانتقالية	البعد الأول: تحديات مرتبطة بالطلبة وأسرهم	4	12
	البعد الثاني: تحديات مرتبطة بالمعلمين	4	
	البعد الثالث: التحديات المجتمعية	4	
المجموع الكلي			50

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (موافق جدًا، موافق، موافق إلى حدٍ ما، محايد، غير موافق)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: موافق جدًا (5) درجات، موافق (4) درجات، موافق إلى حدٍ ما (3) درجتان، محايد (2) درجتين، غير موافق (1) درجة واحدة.

أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5– 1 = 4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0,80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة.

5.4. الصدق والثبات:

صدق أداة الدراسة

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكل محور من المحاور، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (50) فقرة، على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين (14) محكمًا، حيث تم الطلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، ومدى وضوح كل عبارة، وارتباطها ببُعدها ومحورها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (32) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور	البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: آليات تقديم الخدمات الانتقالية	تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية	1	.742**	4	.749**
		2	.576**	5	.843**
		3	.749**	6	.833**
	إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية	7	.779**	10	.811**
		8	.807**	11	.921**
		9	.785**	12	.869**
	تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية	13	.756**	16	.801**
		14	.677**	17	.816**
		15	.763**	18	.762**
المحور الثاني: عوامل نجاح الخدمات الانتقالية	مشاركة الطلبة وأسرهم	1	.601**	3	.823**
		2	.734**	4	.797**
	التعاون مع المؤسسات الخارجية ذات العلاقة	5	.658**	7	.786**
		6	.675**	8	.683**
	تضمين مهارات تقرير المصير	9	.824**	11	.732**
		10	.802**	12	.856**
	توظيف التكنولوجيا المساندة	13	.850**	15	.746**
		14	.884**	16	.879**
	توفير مبادئ التصميم الشامل	17	.899**	19	.598**
		18	.781**	20	.768**
المحور الثالث: التحديات التي تعيق تقديم الخدمات الانتقالية	تحديات مرتبطة بالطلبة وأسرهم	1	.671**	3	.611**
		2	.608**	4	.704**
	تحديات مرتبطة بالمعلمين	2	.663**	7	.567**
		6	.607**	8	.791**
	التحديات المجتمعية	9	.814**	11	.738**
		10	.826**	12	.672**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضـح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصـائيًا عند مسـتوى الدلالة (0,01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ت- الصدق البنائي

وقد تم حسـاب معامل ارتباط بيرسـون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمحور، وكل محور من الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يوضـحها الجدول الآتي:

جدول رقم (5): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول: تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية	.911**
البعد الثاني: إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية	.945**
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية	.932**
المحور الأول: آليات تقديم الخدمات الانتقالية	.806**
البعد الأول: مشاركة الطلبة وأسرهم	.883**
البعد الثاني: التعاون مع المؤسسات الخارجية ذات العلاقة	.922**
البعد الثالث: تضمين مهارات تقرير المصير	.850**
البعد الرابع: توظيف التكنولوجيا المساندة	.881**
البعد الخامس: توفير مبادئ التصميم الشامل	.883**
المحور الثاني: عوامل نجاح الخدمات الانتقالية	.884**
البعد الأول: تحديات مرتبطة بالطلبة وأسرهم	.756**
البعد الثاني: تحديات مرتبطة بالمعلمين	.870**
البعد الثالث: التحديات المجتمعية	.890**
المحور الثالث: التحديات التي تعيق تقديم الخدمات الانتقالية	.828**

يتضـح من الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع محوره، وكل محور مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصـائيًا عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لمحاور وأبعاد الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة

أ- طريقة ألفا كرونباخ

تم التأكد من ثبات أداة الدراسـة من خلال اسـتخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)، ويوضح الجدول رقم (5) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (6): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

	المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.	المحور الأول: آليات تقديم الخدمات الانتقالية	18	0,961
	المحور الثاني: عوامل نجاح الخدمات الانتقالية	20	0,963
	المحور الثالث: التحديات التي تعيق تقديم الخدمات الانتقالية	12	0,894
	الثبات العام	50	0,972

يتضح من الجدول رقم (3-9) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0.972)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

ب- طريقة التجزئة النصفية

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان بسبب عدم تساوي جزئي الفقرات، وفي حالة تساوي جزئي الفقرات يتم استخدام معادلة سبيرمان براون، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (7).

جدول رقم (7): يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: آليات تقديم الخدمات الانتقالية	18	0,860
المحور الثاني: عوامل نجاح الخدمات الانتقالية	20	0,830
المحور الثالث: التحديات التي تعيق تقديم الخدمات الانتقالية	12	0,829
الثبات العام	**50**	**0,882**

يتضح من الجدول رقم (7) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0,882)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

6.4. متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على العديد من المتغيرات

- **المتغيرات المستقلة**، وتتضمن:
  - **النوع:** (ذكور، إناث)
  - **نوع برامج التعليم:** (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)
- **المتغيرات التابعة:**
  - **استبانة** واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

7.4. إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقها باتباع الخطوات الآتية:

1. مخاطبة الجامعة بشكل رسمي؛ للحصول على خطاب تسهيل مهمة لتطبيق الأداة على عينة الدراسة.
2. تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
3. التوجه لإدارة التربية الخاصة؛ لأخذ موافقة مدير/ة إدارة التربية الخاصة؛ لتسهيل تطبيق أداة الدراسة على معلمين ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام للدمج، ومدارس التعليم الأهلية للدمج، ومعاهد التربية الفكرية، ومراكز الرعاية النهاية بمدينة جدة.
4. تطوير أداة الدراسة، عن طريق الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.
5. التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المختصين، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الأداة بصورتها النهائية.
6. التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية.
7. توزيع الاستبانة إلكترونيًا؛ بغية الوصول لأكبر عدد ممكن من الاستجابات.
8. جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (154) استبانة.
9. التأكد من مدى صلاحية البيانات للتحليل الإحصائي.
10. تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS).
11. التوصل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.
12. وضع عدد من التوصيات ومقترحات للدراسات مستقبلية.

8.4. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

1. **المتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"**؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الأبعاد، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
2. **المتوسط الحسابي "Mean"**؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن الأبعاد والمحاور الرئيسة.
3. **الانحراف المعياري "Standard Deviation"**؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور ولكل بُعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
4. **اختبار (ت) Independent Samples Test لعينتين مستقلتين**؛ بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين والتي تتبع التوزيع الطبيعي: كالنوع، والبرامج التدريبية.

5. **اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA**؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي مثل: سنوات الخبرة.
6. **اختبار (كروسكال والاس) Kruskal Wallis Test**؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي مثل: نوع برامج التعليم.

مناقشة السؤال الرئيس:

- **ما تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟**

لتحديد درجة تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، تم حساب المتوسط الحسابي لأبعاد آليات تقديم الخدمات الانتقالية وصولًا إلى تحديد تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، والجدول (8) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول رقم (8): تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

م.	الأبعاد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	البعد الأول: تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية	4.035	**كبيرة**	0.85	1
2	البعد الثاني: إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية	3.89	**كبيرة**	0.877	2
3	البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية	3.675	**كبيرة**	1.014	3
الدرجة الكلية		3.867	**كبيرة**	0.85	-

يتضح من خلال النتائج أن مستوى تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم كانت بمتوسط (3,867)، أي بدرجة **كبيرة** وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن بُعد (تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4,035)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية) بمتوسط (3,89)، وهو بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية) بمتوسط (3,675)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة. والشكل (1) يمثل هذه النتيجة؛ مما يدل على أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يقومون بتقديم الخدمات الانتقالية بشكل مرضي وأنهم يدركون أهمية الخدمات انتقالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المصري (2017) التي أشارت نتائجها إلى أن الخدمات الانتقالية تُقدم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل جيد، بينما تختلف مع دراسة القريني (2013) التي أشارت نتائجها على أن الخدمات الانتقالية في مجالاتها الثلاث(تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية- إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية- تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية) يشوبها القصور الواضح.

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية:

للتعرف على تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية من وجهة نظر معلميهم، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (9): استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تقييم أداء الطلبة لاتخاذ القرارات التدريسية والتدريبية المناسبة	4.22	كبيرة جدًا	1.005	2
2	يقوم المعلم بتحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة في جوانب الانتقال للتعرف على مواطن القوة والضعف.	4.27	كبيرة جدًا	0.909	1
3	تحديد المكان التربوي المناسب لتحقيق الأهداف الانتقالية.	4.03	كبيرة	1.06	3
4	تحديد اهتمامات وميول الطلبة المتوافقة مع قدراتهم	3.99	كبيرة	1.029	4
5	تُطبق أدوات تقييم متنوعة من الاختبارات الرسمية وغير الرسمية.	3.9	كبيرة	1.067	5
6	تقييم بيئة العمل وظروفها ومطابقتها مع الطلبة لمعرفة المهارات اللازمة.	3.81	كبيرة	1.109	6
	المتوسط العام	4.035	**كبيرة**	0.85	-

يتضح في الجدول (9) أن تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية من وجهة نظر معلميهم كان بمتوسط (4,035)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **موافق** على أداة الدراسة، أي **بدرجة كبيرة**، كما يتضح أن أبرز فقرات تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية تتمثل في العبارات رقم (1,2,3)، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

ويتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على معظم العبارات المتعلقة بهذا البعد، حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة آل ناصر والمالكي (2021) التي أشارت إلى أن معلمين التربية الفكرية يقومون بعملية التقييم، وتعزو الباحثتان ذلك الى إدراك المعلمين بأن تحديد مستوى الأداء الحالي والتعرف على نقاط القوة والضعف أحد الركائز الأساسية التي يبنى عليها اتخاذ القرارات اللاحقة ذات العلاقة بتحديد الأهداف الانتقالية، كما أن النتائج تشير إلى قيام المعلمين بتقييم أداء الطلبة لاتخاذ القرارات التدريسية والتدريبية المناسبة لكن يبدو أن المعلمين غير مقتنعين بضرورة تحديد مهنة محددة للطلبة والتركيز على تدريبهم عليها وعلى المهارات اللازمة للعمل بها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Bell (2010) التي أشارت نتائجها إلى تجاهل فريق الخدمات الانتقالية لمرحلة ما بعد المدرسة في مرحلة إعداد الخدمات.

البُعد الثاني: إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية:

للتعرف على تقييم إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (10): استجابات أفراد عينة الدراسة حول إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	إعداد خطة انتقالية فردية لكل طالب ضمن البرنامج التربوي الفردي.	4.04	كبيرة	0.963	2
2	تحديد أهداف واقعية طويلة المدى وقصيرة المدى والقابلة للقياس في الخطة الانتقالية.	4.06	كبيرة	1.001	1
3	يقوم المعلم بتوصيف الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية المهارات الداعمة لتحقيق النتائج المتوقعة.	3.94	كبيرة	0.947	4
4	يقوم المعلم بتوظيف الاستراتيجيات الداعمة لتحقيق الأهداف الانتقالية ورصدها بالخطة.	3.97	كبيرة	0.942	3
5	توفير فريق متعدد التخصصات وتوضيح دور كلاً منهم.	3.77	كبيرة	1.209	5
6	التعرف على احتياجات سوق العمل والتنسيق مع مؤسسات المجتمع.	3.56	كبيرة	1.309	6
	المتوسط العام	3.89	**كبيرة**	0.877	-

يتضح في الجدول (10) أن تقييم إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم كان بمتوسط (3,89)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **موافق** على أداة الدراسة، أي **بدرجة كبيرة**، وأيضاً يتضح أن أبرز فقرات إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية تتمثل في العبارات رقم (1,2,4)، وجميعها **بدرجة كبيرة**، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

ويتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على جميع العبارات المتعلقة بهذا البعد، حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة آل ناصر والمالكي (2021) التي أشارت نتائجها إلى قيام المعلمين بكتابة الأهداف الانتقالية طويلة وقصيرة المدى وأهميتها لنجاح الخطة الانتقالية، ويرجع مرد ذلك الى اهتمام المعلمين بتحديد الأهداف الانتقالية، ووعيهم بأهمية أن تكون الأهداف واقعية وقابلة للقياس لتحقيق النتائج المرغوبة، كما أن المعلمين مقتنعين باختلاف وتنوع خصائص واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، لكن يبدو أنهم غير متعاونين في التنسيق مع مؤسسات الخارجية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل ناصر والمالكي (2021) التي أشارت إلى قيام المعلمين بإعداد خطط انتقالية فردية إلا أنها أشارت إلى وجود قصور في تعاون المعلمين مع مؤسسات المجتمع وأوصت بتطوير سبل التعاون بينهم.

البُعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية:

للتعرف على تقييم تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11): استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تحديد مدى تحقيق الطلبة للأهداف المتوقعة منهم.	4.04	كبيرة	0.949	1
2	التحقق من تدريب الطلبة على الأنشطة التأهيلية المساهمة في العيش المستقل.	3.83	كبيرة	1.101	2
3	تقويم فاعلية الخدمات المقدمة لإكساب الطلبة الخبرات التعليمية والمهنية لمرحلة ما بعد المدرسة.	3.71	كبيرة	1.107	4
4	التحقق من فاعلية أدوار الفريق المتعدد التخصصات وفقاً للإعداد والتنفيذ.	3.73	كبيرة	1.092	3
5	تقويم التزام المؤسسات ذات العلاقة بتنفيذ مسؤولياتها	3.56	كبيرة	1.288	5
6	متابعة الطلبة بعد التخرج وتقديم الدعم اللازم.	3.18	متوسطة	1.435	6
	المتوسط العام	3.675	**كبيرة**	1.014	-

يتضح في الجدول (11) أن تقييم تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم كان بمتوسط (3,675)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **موافق على** أداة الدراسة، أي **بدرجة كبيرة**، ويتضح أيضاً أن أبرز فقرات تقويم فاعلية الخدمات الانتقالية تتمثل في العبارات رقم (1,2,4) وجميعها **بدرجة كبيرة**، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

ويتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على معظم العبارات المتعلقة بهذا البعد، وقد يرجع مرد ذلك الى أن المعلمين يقومون بقياس مدى فاعلية الخدمات الانتقالية المقدمة، وتختلف هذه النتائج مع Bell (2010) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك قصور في تقديم تلك الخدمات والتي تتعلق أيضاً بتقويم مدى تحقيق الطلبة للأهداف المتوقعة منهم، وترى الباحثتان أن النتائج تشير إلى أن هناك قصور في متابعة الطلبة بعد التخرج، وتعزو ذلك إلى ضعف المتابعة من الجهات الإشرافية من إدارات التربية الخاصة وأسر الطلبة؛ مما أظهر تسيّب لدى فريق الخطة الانتقالية من متابعة تدريب الطلبة على الأنشطة التأهيلية ومتابعتهم ودعمهم بعد التخرج؛ وتتفق النتيجة مع دراسة القحطاني والقريني (2017) التي أكدت على وجود قصور في متابعة الجهات الإشرافية من قِبَل إدارات التربية الخاصة حول تطبيق الخطط الانتقالية وفق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

التوصيات:

1. التخطيط المشـــترك من قِبَل كافة الجهات ذات العلاقة لحل التحديات المجتمعية والإدارية والقانونية والفنية التي تعيق تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
2. زيادة آليات الدعم في الدليل التنظيمي والســياســات المرتبطة بالخدمات الانتقالية؛ مما ينعكس على زيادة الدعم من إدارات التعليم والمؤسسات التعليمية لهذه الخدمات.

المقترحات:

1. إجراء دراسات مستقبلية حول مدى مساهمة القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية لتحسين الخدمات الانتقالية في مجال الإعداد المهني للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لسوق العمل.
2. إجراء دراسات مستقبلية حول فاعلية برنامج تدريبي لتدريب معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على مبادئ الخدمات الانتقالية.

المراجع

المراجع العربية

- ال ناصر، معتز بالله محمد؛ والمالكي، سعيد عالي (2021). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جازان. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، *11*(3)، 221- 248.
- أبو النور، محمد عبد التواب؛ ومحمد، آمال جمعة (2017). *البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- بركات، زياد (2018). *القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. رام الله: عمادة البحث العلمي.
- حنفي، علي عبد رب؛ وبن حميد، سميرة سعد (2021). البرامج الانتقالية وتطبيقاتها في مجال تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة: الصم وضعاف السمع نموذجاً. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، *5*، 28-65.
- الزبون، ايمان (2013). *التوجهات الحديثة في التربية الخاصة- قضايا ومشكلات*. عمان: دار الفكر.
- الزريقات، ابراهيم (2016). *التأهيل المهني وخدمات الانتقال للأشخاص ذوي الإعاقة*. عمان: دار المسير.
- الزريقات، ابراهيم عبد الله؛ والقرعان، محمود أحمد (2017). *قضايا معاصرة وتوجهات حديثة في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.
- شفلوت، نايف بن ذيب؛ والبتال، زيد بن محمد (2019). تقييم الخدمات الإنتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 32، 185-132.
- الشمري، شيخة نايف؛ والدوسري، مبارك سعد (2021). واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، *36*، 675-708.
- طلفاح، حارث محمد؛ ومهيدات، محمد علي (2014). *درجة توافر المؤشرات النوعية في البرامج الانتقالية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- العطوى، رويدا بنت محمد عباطة (2020). تقييم الخدمات الانتقالية للتلاميذ في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقيم "أولياء الأمور-المعلمين". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *10*(36)، 79-48.
- الغليلات، أحمد سالم؛ والصمادي، جميل محمود (2015). تطوير معايير جودة برامج الدمج وفحص انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، *42*(3)، 963-982.
- الفوزان، سارة خالد؛ والراوي، جميلة مشبب (2019). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى: دراسة نوعية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *8*(6)، 51-43.

- القحطاني، بشاير حمود عبد الله؛ والقريني، تركي عبد الله سليمان (2017). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *29*(3)، 433-409.
- القريني، تركي عبد الله سليمان (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. *رسالة التربية وعلم النفس*، *41*، 85-58.
- القريني، تركي عبد الله سليمان (2017). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *41*(1)، 1-38.
- القريني، تركي عبد الله سليمان (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. الرياض: دار الزهراء.
- المصري، أماني عزت نعمان (2017). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية*، *33*(10)، 171-132.
- هيئة حقوق الإنسان (2019). *بيان المملكة العربية السعودية في جلسة مناقشة تقريرها الأول المقدم وفقاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. https://pixeldrain.com/u/9XHcQuJC.
- وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1436). *الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

المراجع الأجنبية

- Bell, L. H.A (2010). *Study of teachers and administration perceptions of public-school transition practices*. Unpublished dissertation: Capella University.
- Cheong, L & Yahya, SH (2013). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study, Journal of Education and Learning (2),1927-5250. DOI:10.5539/jel.v2n1p104.
- Conlon, L (2014). Transition Planning for Young People with Learning Disabilities in Great Britain.
- Elkins, L., & Wise, R (2012). Effective methods of transition assessment and planning. transition conference, Center on Disability and Development,Texas, Retrieved from http://search.incredibar.com/search. php
- Martin, J. Zhang, D. Test, W (2012). Student involvement in the transition process. In M. L Whemeyer & Webb, K. W (Eds), Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities(pp.111-145). New York: Routledge INC
- Martin, J., & Williams-Diehm, K (2013). Student engagement and leadership of the transition planning process. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *36*(1), 43-50.

ISSN: 2706-6495

- Mazzotti, V. L., & Rowe, D. A (2015). Meeting the transition needs of students with disabilities in the 21st century. *Teachting Exceptional Children*. *47*(6): 298-300.
- Neubert, A (2012). Transition assessment for adolescents. In Wehemeyer M Webb K. (Eds), *Handbook of adolescent transition for youth with disabilities (pp73-90).* New York, NY: Routledge
- Pandey, S. & Agarwal, S (2013). Transition to adulthood for youth with disability: Issues for the disabled child and family. *JOSR Journal of humanities and social science*, *17*(3),41-45
- Schalock. R. Luckasson. R. Tasse. M (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis,* Classification, and Supports, 12th Edition. (12th).
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sloper. P, Beecham. J, Clarke. S, Franklin. A, Moran. N & Cusworth.L (2011). Model of Multi-agency Services for Transition to Adult Services Disabled Young people and those with complex health needs: impact and costs, social policy research Unit, University of York.
- Thoma, A, Tamura, R (2013). *Demystifying Transition Assessment*. New York: NPR Inc
- Tropea, L (2010). *Meeting the challenge of Deaf and Hard of hearing Students Transitioning to secondary School*: Parent and Student Perspectives (Master of Edition, College of Education Lakellead University).
- Watson, M.D (2016). THE ROLES AND FUNCTIONS OF SECONDARY SPECIAL EDUCATION TEACHERS AND LICENSED PSYCHOLOGY PROFESSIONALS IN TRANSITION PLANNING WITH STUDENTS WITH EMOTIONAL DISTURBANCE IN ARKANSAS, Unpublished PhD, in Philosophy, University of Central Arkansas, USA.
- Wehaman, P (2010). *Essentials of transition planning. Baltmore*, MD: Brooke's publishing
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (Eds) (2012). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. New York: Routledge.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/ امتنان عطية الحربي، أ.د/ منال محمد شعبان، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.50.5