مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين(*)

د/ نايف فهد الفريح
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

أ/ سندس محمد التركي
إدارة تعليم البكيرية - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

*) تاريخ تسليم البحث 7/12/2022 تاريخ قبوله للنشر 9/1/2023
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين

د/ نايف فهد الفريح
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

أ/ سندس محمد التركي
إدارة تعليم البكيرية - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

مُلخَّص الدِّراسة

هدفت الدِّراسة الحاليّة إلى تقييم الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظَرِ المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وقد تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من (254) مشارِكًا؛ منهم (144) معلِّمًا ومعلِّمة من معلِّمي الطّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة في المرحلة الثانوية، و(110) من أولياء الأمور، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين جاء بدرجة مرتفعة، كما توصَّلت نتائج الدِّراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقييم الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين، تُعزى لمتغيّر النَّوع والمؤهِّل العِلمي والتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة، كذلك بيَّنت النَّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة، تُعزى لمتغيّر النوع والمؤهل العلمي، كما لم يتَّضح وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين تقييم المُعلِّمين وتقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقاليَّة– الإعاقة الفكريَّة– مجلس الأطفال الاستثنائيّين.

Evaluating the transitional services provided to students with mild intellectual disabilities from the point of view of teachers and parents according to The Council for Exceptional Children (CEC) standards

Dr. Naif Alfurayh
Associate Professor of Special Education, Special Education Department College of Education Qassim University, KSA

Sundes Alturki, M.A
Department of Education in Al Bukayriyah Governorate Ministry of Education

Abstract:

This study aimed to evaluate the transitional services provided to students with mild intellectual disabilities from the point of view of teachers and parents in the light of the CEC standards, following the descriptive method. The sample consisted of 254 participants which involved 144 of mild intellectual disabilities' teachers at high schools, and 110 parents of students with mild intellectual disabilities. The results indicated that the level of transitional services provided to students with mild intellectual disabilities from the point of view of teachers and parents in the light of the standards of the Council for Exceptional Children was high. In addition, the results indicated that there were no statistically significant differences on teachers' evaluation due to gender, qualification, and training; and that there were no statistically significant differences on parents' evaluation due to the gender and qualification. Moreover, there were no statistical differences between the teachers and the parents' evaluation of transitional services.

Keywords: Transitional Services, Intellectual disability, Council for Exceptional Children.

المقدِّمة:

يشهدُ ميدان التَّربية الخاصة اهتمامًا متزايدًا بعمليات التّقييم، نتيجة للتوسّع والتنوُّع الكبير في الخدمات والبرامج المقدَّمة لذوي الإعاقة، حيث تهدف هذه العمليات إلى حصول جميع الأفراد ذوي الإعاقة على الخدمات الملائمة، والوقوف على واقع تلك الخدمات وتقييمها وفق معايير متنوّعة، ومن ثمَّ العمل على تحسينها من أجل الوصول إلى أقصى قدر ممكِن من تحقيق جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة. وتعدّ عمليّة تطبيق المعايير التي أقرّتها العديد من الجمعيّات والمنظّمات العالميّة من أهم الأولويّات بالنسبة لمتَّخذي القرار في الميدان التربوي والعاملين فيه، حيث تعمل هذه المعايير على ضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة عمومًا، وذوي الإعاقة الفكريَّة خصوصًا، على كلِّ ما يمكِّنهم من الاندماج والانتماء كونهم مواطنين فاعلين ومُنتِجين في المجتمع.

ومما لا شكّ فيه أنَّ ذوي الإعاقة الفكريَّة بحاجة مستمرة إلى الرعاية الخاصة والمتابعة، وذلك لمساعدتهم في التكيُّف في المجتمع وتحقيق الاستقلاليّة، فتحقيق ذلك يعدّ مؤشِّرًا مهمًّا للوصول إلى المستوى الحضاري والإنساني، ولذلك اتّجهت كثير من المجتمعات إلى سَنِّ القوانين والتشريعات التي تكفل لذوي الإعاقة الفكريَّة الحقوق كافة أسوة بأقرانهم العاديين وذلك من خلال تقديم البرامج والخدمات التي تدعم جوانب القصور لديهم في النواحي الأكاديميّة والاجتماعيّة والنفسيّة، والتي تجعل منهم أفرادًا مُنتِجين ومساهِمين في المجتمع، كقانون التَّعليم للأفراد المعاقين (IDEA *Individuals* with Disabilities *Education* Act)، والذي يُعطي لكُلِّ طالبٍ من ذوي الإعاقة الحقّ في التعليم الملائم ودون مقابل في البيئة الأقلّ تقييدًا، وكذلك إلزام المؤسّسات التعليميّة لتقديم خدماتها لذوي الإعاقة من خلال تصميم برنامج تربوي فرديّ لكُلِّ تلميذ (IDEA, 2004؛ مصطفى وخليل، 2017).

وفي ذات السياق، يُعَدّ التَّخطيط لمستقبل الفرد بعد الانتهاء من مراحل الدِّراسة الأساسية، أحد أهم أجزاء أيّ برنامج تربوي مُقدَّم لذوي الإعاقة (الزبون، 2013)، لذا فقد ركَّز قانون (IDEA) على أهميّة الخدمات الانتقاليَّة وضرورة تقديمها بما يتلاءم مع احتياجات الطالب من ذوي الإعاقة في سنِّ السادسة عشرة، والتي بدورها تهتمّ بتطوير الأهداف والأنشطة ذات العلاقة بمجالات التَّدريب المهني، العمل مدفوع الأجر، التَّعليم ما بعد الثانوي، العيش باستقلاليّة، الاحتياجات المعيشيّة اليوميّة، مناصرة الذّات، والاحتياجات الاجتماعيّة، كما ويعتمد الانتقال الناجح لذوي الإعاقة من المرحلة الثانوية إلى ما بعدها، على التعاون المحلي بين المؤسَّسات التَّعليمية والمجتمعيَّة والتجاريّة وأُسَر ذوي الإعاقة (الزريقات، 2016؛ IDEA, 2004).

ومما تجدُر الإشارة إليه، أنَّ لوزارة التَّعليم في المملكة العربية السّعودية جهودًا حثيثة في شتّى مجالات رعاية ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومنها السَّعي نحو الانتقال بالأفراد ذوي الإعاقة من العزلة إلى إدماجهم طبيعيًّا في مختلف نواحي الحياة العامة، والاهتمام بالخدمات الانتقاليَّة وذلك من خلال إقرارها للخُطّة الانتقاليَّة الواردة في الدَّليل التَّنظيمي للتربية الخاصة، وتأكيدها على ضرورة توفير البرامج الانتقاليَّة المصمَّمة بحسب قُدرات كُلّ طالب بما يضمن تحقيق انتقالهم بسهولة ويُسْر إلى الحياة العامة والعيش باستقلالية (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2015).

وبناءً على ما سبق، تُشكِّل عملية تقديم الخدمات الانتقاليَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة أحد أهم الأولويات التي ينبغي على الجهات ذات العلاقة الاهتمام بها، حيث تعمل على تزويد الطلبة بالمهارات والاستعدادات اللّازمة للانتقال إلى ما بعْدَ الدِّراسة الثانويّة، سواء في استكمال الدِّراسة الجامعية أو الانخراط في سوق العمل أو تحقيق الاستقلالية، وبالتالي يجب أن تتضافر جهود المعنيّين في جميع المجالات لبلوغ تلك الأهداف. ولأهميّة هذا الموضوع في مجال التربية الخاصّة، فإنَّه يجب السَّعي نحو تطوير الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطَّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومعرفة جوانب القصور وسبل التطوير حتى لا يؤثِّر ذلك سلبًا في كفاءة تلك الخدمات، وذلك من خلال التقييم المستنِد إلى معايير معتمَدة عالميًّا، وهذا ما تسعى إليه الدِّراسة الحاليّة.

مشكلة الدِّراسة:

يمثِّل الانتقال لمرحلة ما بعد الدِّراسة الثانوية، تغييرًا كبيرًا في حياة معظم الأفراد من ذوي الإعاقة الفكريَّة، حيث تكوَّن لديهم طموحات مماثلة للأفراد العاديين، فيما يتعلَّق بالمستقبل (Stewart et al., 2010)، وتتمثَّل تلك الطموحات في الحصول على وظيفة بأجر، والاستقلال، وبناء العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها (Cooney et al, 2006)، إلا أنَّ تلك التطلّعات قد تواجه بعض المشكلات والتحدّيات المتمثِّلة في عدم القدرة على التكيف والتوافق، والبطالة، وانخفاض الأجور، والعمل وفق شروط تنطوي على التفرقة والتمييز، والعمل في وظائف دون المستوى المطلوب (أبو النور ومحمد، 2017).

لذلك تبرز أهمية الخدمات الانتقاليَّة من خلال الدَّور الذي تؤدّيه في تزويد ذوي الإعاقة الفكريَّة بالمهارات التي تساعدهم في التوافق مع البيئة الجديدة، وتحديد ميولهم والأنشطة التي يفضّلون القيام بها، كما تحقِّق لهم ولأسرتهم الوصول إلى الخدمات المسانِدة في المجتمع (Clifford, 2007). علاوة على ذلك، تُساهِم الخدمات الانتقاليَّة في تدعيم الشراكة بينهم وبين مؤسسات المجتمع المحلي عبر توفير الفرص المتاحة وإعدادهم للمهن وزيادة استقلاليّتهم، بالإضافة إلى أنها تتيح الفرصة لذوي الإعاقة الفكريَّة للتعرّف إلى فرص التعليم المتاحة لمرحلة ما بعد المدرسة، مع تسليط الضوء على العقبات والتَّحديات المتوقَّعة في مرحلة ما بعد المدرسة وطرق التَّغلُّب عليها (القريوتي، 2005).

وبالرغم من أهمية تلك الخدمات الانتقاليَّة، إلا أنّه يتضح من خلال نتائج مسح ذوي الإعاقة من قبل الهيئة العامة للإحصاء (2017)، أنَّ الخدمات الانتقاليَّة يشوبها نوع من القصور وذلك لقلّة نسبة ذوي الإعاقة العاملين بأجور، وارتفاع معدَّل البطالة، وانخفاض في نسبة الاستقلال السَّكني والحصول على الشهادة الجامعيّة، مما يدلّ على أن هناك حاجة مُلحّة لتقديم المزيد من الخدمات الانتقاليَّة المتكاملة لذوي الإعاقة. وفي السياق ذاته، فقد أكّدت بعض الدِّراسات التي تناولت واقع الخدمات الانتقاليَّة للطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية كدراسة القريني (2013) والسرطاوي والحميضي (2018) والزهراني (2013) على ضعف مستوى الخدمات الانتقاليَّة، مما يشير إلى ضرورة إجراء مزيدٍ من التقييم والتطوير.

ليس هذا فحسب، بل إنَّ عدم وجود تقييمات دقيقة أو أدلّة متخصِّصة وواضحة للخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة كان أيضًا من مبررات إجراء دراسات تقييميّة للخدمات الانتقاليَّة لذوي

الإعاقة الفكريَّة، وممّا يدعم ذلك ما جاء في توصيات الدِّراسات السابقة؛ كدراسة الحراصية (2016) ودراسة القحطاني والقريني (2017)، واللّتين أشارتا إلى ضرورة إجراء الدِّراسات التقويميّة بشكل دوري. ونظرًا لندرة الدِّراسات التي تناولت تقييم الخدمات الانتقاليَّة في المجتمع المحلي في ضوء أحد المعايير العالميّة، برزت الحاجة لمثل هذه الدِّراسة الحالية والتي تسعى إلى تقييم الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة لذوي الإعاقة الفكريَّة في برامج التربية الخاصة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، وتقديم التَّوصيات التي قد تساعد في تحسين الخدمات الانتقاليَّة، بما يُحقِّق الكفاءة والفاعليّة ويرتقي في مستواها، وصولًا إلى تحقيق جودة الحياة لذوي الإعاقة الفكريَّة.

أسئلة الدِّراسة:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدِّراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين؟

2- هل يختلف تقييم مُعلِّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة باختلاف النوع، المؤهّل العلمي، التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة؟

3- هل يختلف تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة باختلاف النوع والمؤهِّل العلمي؟

4- هل يختلف تقييم المُعلِّمين عن تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى هذه الدِّراسة لتحقيق عدد من الأهداف، وهي:

1- التعرف على مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين.

2- التعرُّف على الفروق في درجة تقييم الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وفقًا لمتغيّر النوع، المؤهل العلمي، التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة.

3- التعرّف على الفروق في درجة تقييم الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر أولياء الأمور، وفقًا لمتغيّر النوع والمؤهّل العلمي.

4- التعرّف على الفروق في درجة تقييم الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة بين المُعلِّمين وأولياء الأمور من وجهة نظرهم.

أهمية الدِّراسة:

1- إلقاء الضوء على مكامن القوة والضَّعف في الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة، وذلك للحُكْم على مدى ملاءمتها، وتقديم إطار نظري علميّ خاص بها.

2- جاءت هذه الدِّراسة استجابة للتَّوصيات التي تدعو إلى ضرورة تقييم الخدمات الانتقاليَّة دوريًّا بهدف زيادة كفاءة هذه الخدمات.

3- الاطّلاع على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين ومعرفة درجة تطابقها مع واقع الخدمات الانتقاليَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة، لإتاحة الفرصة للحصول على أعلى مستوى ممكِن من هذه الخدمات.

4- قد تساعد هذه الدِّراسة أصحاب القرار في رسم السِّياسات العامة المتعلِّقة بمجال الخدمات الانتقاليَّة، وتحسين هذه الخدمات بما يتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة الفكريَّة، إذا ما توافرت لهم رؤية حقيقيّة حول طبيعة هذه البرامج.

5- توفير أداة موثوق بها يمكن اعتمادها لتقييم الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين.

حدود الدِّراسة:

الحدود الموضوعيّة: تقييم الخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين.

الحدود البشريّة: طُبِّقت على عيِّنة من معلّمي وأولياء أمور طلبة المرحلة الثانوية في مدارس وفصول التربية الفكريَّة.

الحدود المكانيّة: طُبِّقت أدوات الدراسة على معلمي وأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم.

الحدود الزمانيّة: طُبِّقت هذه الدِّراسة خلال الفصل الدراسي الثاني والثالث من العام 1443هـ.

مصطلحات الدِّراسة:

التقييم Evaluating

يُعرَّف التقييم بأنه: "إصدار حكم على مجموعة من الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكّات أو المستويات" (خليل، 2011، 6). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنّه: درجة توافر معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين الأمريكي (CEC) للخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور.

الخدمات الانتقاليَّة Transitional Services

وتُعرَّف الخدمات الانتقاليَّة بأنّها: "مجموعة من الأنشطة المنسَّقة والهادفة للأطفال ذوي الإعاقة في سنّ 16 سنة أو أقلّ، حيث تُصمَّم في سياق عملية منظَّمة لتحسين الأداء الأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقة، بما يُيَسِّر لهم الانتقال من المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، بما في ذلك التعليم العالي، والتعليم المهني، والتوظيف المتكامل وبرامج الكبار المرتبطة بالحياة الاستقلاليّة، والمشاركة في المجتمع، وتعتمد الخدمات الانتقاليَّة على احتياجات الطفل الفرديّة، ونقاط القوّة لديه واهتماماته وميوله" (IDEA, 2004, 70). وتُعرَّف إجرائيًّا بأنَّها: جميع الخدمات المقدَّمة كجزء من البرنامج التربوي الفردي، والتي تهيّئ الطالب من ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للانتقال السلس

مـن المرحلـة الثانويـة إلى مـا بعـد المدرسـة، وتشـتمل بشـكل أساسـيّ علـى الخـدمات الأكاديميـة، الاسـتقلالية، الاجتماعية، والمهنية.

الإعاقة الفكريَّة البسيطة Mild Intellectual Disability

وتُعرَّف الإعاقة الفكريَّة البسيطة بأنّها: "فئة تمثِّل ما نسبته (80-90%) من ذوي الإعاقة الفكريَّة، وتتراوح درجة ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين (55-69)، وعلى بُعد انحرافين معياريَّيْن سالبَيْن من المتوسط على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقليّة" (الخطيب وآخرون، 2018، 159-160). ويُعرَّف الطلبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة إجرائيًّا بأنّهم: جميع الطلاب والطالبات الملتحقين ببرامج التّربية الخاصة بالمرحلة الثانوية في منطقة القصيم، ممن شُخِّصوا بأنهم يقعون ضمن فئة الإعاقة الفكريَّة البسيطة.

معلِّم ذوي الإعاقة الفكريَّة Teacher of Intellectual Disability

يعرَّف إجرائيًّا بأنّه جميع المُعلِّمين والمُعلِّمات الذين يدرّسون الطلبة من فئة الإعاقة الفكريَّة البسيطة في برامج التربية الخاصة للمرحلة الثانوية.

وليُّ الأمر Guardianship

يعرف إجرائيًا بأنه الشخص المسؤول بالدرجة الأولى عن رعاية الطالب أو الطالبة من ذوي الإعاقة الفكرية سواء كان ذكرًا أو أنثى.

الإطار النَّظري:

مفهوم الخدمات الانتقاليَّة:

تعدَّدت مفاهيم وتعريفات الخدمات الانتقاليَّة، وذلك لأهميّتها في مجال تربية ذوي الإعاقة، حيث يعرِّفها القريني (2018) بأنّها مجموعة من البرامج التي تعمل على دعم انتقال الطالب من ذوي الإعاقة من بيئة لأخرى، كالانتقال إلى المرحلة الجامعية أو المهنية أو الحياة الاستقلاليّة والمشاركة المجتمعية. كما عرفتها مكوورتر وآخرون (McWhorter et al, 2020) بأنّها مجموعة منسّقة موجَّهة من الأنشطة تُقدَّم للطالب ذي الإعاقة، تأخذ في عين الاعتبار نقاط القوة لدى الطالب وتفضيلاته واهتماماته لتسهيل انتقاله من مرحلة الدِّراسة إلى ما بعدها، بما في ذلك البرامج التعليميَّة المقدَّمة بعد المرحلة الثانوية والتَّدريب المهني والتوظيف، والعيش المستقل والمشاركة المجتمعيّة. بينما يرى المالكي (Almalki, 2017) أنّها مجموعة من الأنشطة المنسَّقة للأفراد ذوي الإعاقة في جميع المجالات، سواء كانت تعليميّة أم وظيفيّة أم العيش المستقل والمشاركة المجتمعية، حيث يكون لكُلّ هذه الخدمات مسارات متعددة كالتوظيف والتدريب التقني والمهني والتعليم الأكاديمي وما بعد الثانوي، بالإضافة إلى تقديم الدعم بناءً على اهتمامات الأفراد وتفضيلاتهم وقدراتهم واحتياجاتهم. أما الدليل التنظيمي السعودي للتربية الخاصة، فيشير إلى أنّها خطة تهدف إلى العمل على إعداد الفرد ذي الإعاقة للانتقال من بيئة إلى أخرى، حيث تُدرَج ضمن الخطة التعليميّة الفرديّة المخصَّصة لكُلّ طالب، ويعمل مُعدّو الخطة على تحديد طبيعة هذه البرامج وطرق تقديمها ومدّتها ومدى الاستفادة منها (وزارة التعليم، 2015).

أهمية الخدمات الانتقاليَّة:

تعدّ الخدمات الانتقاليَّة ذات أهمية بالغة في حياة الأفراد ذوي الإعاقة عمومًا وذوي الإعاقة الفكريَّة خصوصًا، وذلك لأنَّها تساهِم في دمجهم في المجتمع وتحقيق التّوافق الشّخصي والاجتماعي، وتساعدهم في العيش باستقلاليّة أسوة بأقرانهم العاديّين، ولِذَلك سعت المملكة العربية السعودية إلى تضمين ذلك في رؤيتها 2030، حيث جاءت مشتملة على ضرورة حصول ذوي الإعاقة على فرص العمل المناسِبة، والتَّعليم الذي يضمن استقلاليّتهم واندماجهم، باعتبارهم عناصر فاعلة بالمجتمع، والسَّعي لتوفير كلّ التسهيلات والأدوات التي تساعدهم في تحقيق النَّجاح (وزارة التعليم، 2022).

وتكمُن أهميّة الخدمات الانتقاليَّة عمومًا في أنّها تتيح للطلبة أن يتخرَّجوا من المدرسة، وقد تلقّوا عددًا من البرامج صُمِّمت بناءً على احتياجاتهم وقدراتهم، والتي تساعدهم في تنمية المهارات اللازمة التي تؤدي دورًا فاعلًا في إعدادهم للانتقال بنجاح لمرحلة ما بعد الدِّراسة الثانوية (Hott et al, 2015). وفي ذات السياق، يؤكِّد كلّ من بورز (Bowers,2019) وأبو زيد والتهامي (2018)، أنَّ الخدمات الانتقاليَّة تساعد الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة في التخطيط الجيّد والاستعداد لحياة ما بعد المدرسة، وذلك من خلال مساعدتهم في تحديد الأهداف طويلة المدى والعمل على تحقيقها، والتي تتضمَّن الحصول على السَّكَن المستقلّ والالتحاق بالبرامج التعليميّة بعد المرحلة الثانوية، أو تلقّي التدريب المهني لاكتساب المهارات في مجال وظيفي معيَّن يمكِّنهم من الحصول على وظيفة مدفوعة الأجر تدعم تفاعلهم مع أقرانهم وتضمن استقلاليتهم في تحديد خيارات أسلوب الحياة.

علاوة على ذلك، يرى فريزر وآخرون (Frazier et al, 2020) أنَّ أهمية البرامج الانتقاليَّة تتمثَّل في أنّها توفِّر فرص التعلّم المستمر والتوظيف والوصول إلى الموارد والمصادر المتعددة كافة الموجودة في المجتمع، ومصادر الترفيه للطلبة من ذوي الإعاقة أثناء انتقالهم من المدرسة الثانوية إلى ما بعدها لتحقيق نتائج إيجابية من خلال القيام بتقييم شامل للمهارات والاحتياجات اللازمة في تلك المرحلة. إضافة إلى ذلك، يرى القريني (2018) أنَّ الخدمات الانتقاليَّة تساعد هؤلاء الطلبة في إنشاء علاقات مع مؤسسات المجتمع العامة والخاصة، والاستفادة منها في إعدادهم لسوق العمل من خلال التدريب في مرافقها. وهذا ما أكَّده تالاباترا وآخرون (Talapatra et al, 2018)، على أنَّ الخدمات الانتقاليَّة تعمل على تكوين الشراكات المجتمعية بين الطلبة والأسرة والمدرسة، وبين المؤسسات التي تُقدِّم برامج تعليميّة وتدريبيّة لما بعد المرحلة الثانوية لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة في الانتقال لحياة الكبار.

كما تساهم الخدمات الانتقاليَّة في رفع مستوى الثقة بالذات لدى ذوي الإعاقة الفكريَّة، وتحسين مهارات تقرير المصير ومستوى التكيُّف الشخصي والأسري، وزيادة فرص النمو الاجتماعي، وهذا بدوره يساهم في تغيير وجهة نظر المجتمع نحو الأفراد ذوي الإعاقة، ويُسهِّل من عملية دمجهم فيه (أبو النور ومحمد، 2017؛ القريني، 2018). وبالتالي فإنَّ الخدمات الانتقاليَّة تقوم على مساعدة ذوي الإعاقة في أن يصبحوا أفرادًا فاعلين بالرغم من إعاقتهم وتمكُّنهم من أن يكونوا مواطنين أكثر فائدة وإنتاجيّة، وقادرين على الاستمتاع بحياتهم اليومية.

مجالات الخدمات الانتقاليَّة:

تتمثَّل الخدمات الانتقاليَّة في ثلاثة مجالات أساسيّة وهي الخدمات الأكاديمية والخدمات المهنية وخدمات العيش المستقلّ والمشاركة المجتمعيّة. فالخدمات الأكاديمية تتضمن خدمات تُقدَّم للطّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة ممن لديهم الرغبة في التعليم الجامعي في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم (السرطاوي والحميضي، 2018؛ الغنيمي، 2018).

ويتطلَّب الانتقال إلى التعليم الجامعي التخطيط والإعداد الفاعلَيْن والمبكِّرين في المرحلة الثانوية، وتلبية جميع متطلبات القبول، وتعريف الطلبة بالحقوق والواجبات الخاصّة بذي الإعاقة في المرحلة الجامعيّة (مصطفى وخليل، 2017)، والالتحاق بالدورات المكثَّفة في اللغة الإنجليزية والرياضيّات، والمهارات الحياتيّة، والتعاون مع المؤسسات الأكاديميّة لتقديم التسهيلات المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة (الغنيمي، 2018؛ Lackenby and Hughes,2015). كما يمكِن للطَّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة الالتحاق بالكليات التي تُقدِّم برامج الدبلوم المهني، والكُلّيات التقنية والمهنيّة، والتي تتضمَّن دورات تطويريّة تركِّز على التدريب في مجال مهني محدَّد؛ كالحِرف اليدويّة والبيع (الدوسري والمالكي، 2022).

أما الخدمات الانتقاليَّة المهنيّة فتُعد المجال الرئيس في التَّخطيط للانتقال، وتهدف إلى تسهيل الانتقال من المرحلة الثانويّة إلى الالتحاق بوظيفة من الوظائف المتاحة في المجتمع، كما تؤكِّد على حقِّ الطّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة في اختيار العمل الذي يريدون الانتقال إليه، بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم (أبو زيد والتهامي، 2018؛ الرمانة، 2018). ويعدّ تعليم المهارات الوظيفيّة في المدرسة جزءًا أساسيًّا من التخطيط للانتقال الفاعل، والذي يُساهِم في نجاح توظيف ذوي الإعاقة الفكريَّة بعد المرحلة الثانويّة، ويتضمَّن التَّركيز على الإعداد الوظيفي والتعلُّم القائم على العمل من خلال استخدام أساليب تعليميّة تتضمَّن التّقنيات الحديثة؛ كالهواتف الذكيَّة والأجهزة اللوحيّة وربط المهارات التي تمَّ تعليمها من خلال التَّطبيق المباشر في أماكن العمل الحقيقيّة (Gilson et al, 2017).

أما خدمات العيشِ المستقلّ والمشاركة المجتمعيّة فتركز على تدريب الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة على المهارات الاستقلاليّة، وتزوّدهم بالمهارات اللازمة للاندماج في المجتمع (الزريقات، 2016). وتجدُر الإشارة إلى أنَّ امتلاك مهارات العيش المستقلّ تُعزِّز من إمكانيّة الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة بشكل أساسي من الاندماج في المجتمع مع وجود الحدّ الأدنى من الحاجة للآخرين، والقدرة على أداء المهام اليوميّة الأساسيّة، والتمكُّن من حلِّ المشاكل الاجتماعية بشكل مستقلّ، والذي يعود بتوفير جودة الحياة لهم (الأشرم، 2021). وقد حدَّدت رويز امبيت وآخرون (Ruiz Ambit et al, 2020) مجموعة من مهارات العيش المستقلّ، التي يجب تزويد الطلبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة بها، ومنها مهارات النظافة الشخصية، النظام الغذائي، الرّحلات والتنقُّل، التعلُّم الجديد، التكنولوجيا وتقنية المعلومات، إدارة الأموال، الاستقلال في السَّكن، الخُطَط المستقبليّة، السّلامة.

التَّخطيط للانتقال الناجح:

يعدّ التَّخطيط الذي يهيّئ الفرص المناسبة للأفراد ذوي الإعاقة، من أهم مقوِّمات نجاح الخدمات الانتقاليَّة، وذلك لأنَّه يأخذ بالاعتبار تقييم حاجات الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة وتحديد أهدافهم المهنيَّة، وتحديد العوامل

المعيقة لعمليّة التطوير المهني وأساليب التغلب عليها، وتحديد أدوار ومسؤوليات فريق العمل، وذلك للوصول لمستوى خدمات عالي الجودة يعمل على تحقيق الأهداف المنشودة (الخطيب، 2011). كما أنَّ التخطيط الناجح للانتقال يتطلَّب البدء بإعداد الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة للانتقال مبكِّرًا، حيث يبدأ تقديم تلك الخدمات من عمر 14 سنة، وذلك في سبيل اكتساب المهارات بصورة تراكميّة مما يساعدهم في التوافق في مرحلة ما بعد الدِّراسة الثانوية (أبو زيد والتهامي، 2018)، وهو ما أكَّدته دراسة سيميرا وآخرون (Cimera et al, 2014) حيث بيَّنت أنَّ الأفراد الذين تلقّوا الخدمات الانتقاليَّة في عمر 14 سنة حصلوا على فرص وظيفيّة أكثر وأفضل ممَّن قُدِّمت الخدمات لهم في عمر 16 سنة.

علاوة على ذلك، يتميَّز التَّخطيط للخدمات الانتقاليَّة بأنّه عمليّة يشترك بها كلّ من ذوي الإعاقة الفكريَّة والأسرة والمهنيين من التّخصُّصات ذات العلاقة (الشمري والدوسري، 2021). ومما تجدر الإشارة إليه، أنَّ مشاركة ذوي الإعاقة الفكريَّة في التَّخطيط له تأثير إيجابي في تنمية مهارات تقرير المصير؛ كمهارة اتّخاذ القرارات المناسبة، وتحديد الأهداف، وإدراك الفرد لقدراته ورغباته واهتماماته، والتي تساعده ليكون مسؤولًا عن نفسه بعد إنهاء المرحلة الثانوية (المالكي، 2020). ومن العوامل المهمّة التي تساعد في تحقيق الانتقال الناجح هي امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة المهارات الاجتماعيّة والسلوك الملائِم والمتوافق مع بيئة العمل، حيث إنَّ امتلاكها يُعزِّز من فرصة الحصول على الوظيفة المناسبة بعد إنهاء المرحلة الثانوية مع القدرة على المحافظة عليها (الدوسري، 2016).

بالإضافة إلى ذلك، لا بدّ وأن يعمل فريق الخدمات الانتقاليَّة، وفق منهجية التخطيط المتمركز حول الطالب عند التخطيط للخدمات الانتقاليَّة، وذلك للوصول به إلى تحقيق علاقات اجتماعية مُرضِيَة، والقدرة على التَّعبير عن التَّفضيلات والاهتمامات، وتنمية الكفايات الشخصيّة، مما يزيد من جودة الحياة التي يعيشها الطالب من ذوي الإعاقة الفكريَّة (الزريقات، 2016). كما أنَّ نجاح التَّخطيط يعتمد على التقييم، إذ يرى حنفي وحميد (2021) أنّ بيانات التقييم تُشكِّل أساسًا لوضع الأهداف والخدمات التي ستُدرَج في الخطة الانتقاليَّة، حيث يتم تقييم المهارات لتحديد مستوى الأداء الحالي، والتعرُّف إلى نقاط القوّة لدى الطّلبة وربط قدرات الطالب واهتماماته واحتياجاته وميوله وبين متطلبات البيئة المستقبليّة، وذلك لمساعدتهم في تحديد توجُّههم في المستقبل. ويؤيِّد ذلك فريزر وآخرون (Frazier et al, 2020)، حيث أشاروا إلى ضرورة تحديد الخبرات التعليميّة والمهارات والخدمات اللازمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة من خلال تحديد نقاط القوة والاحتياج والاهتمام والميول، ومن ثمّ ترجمتها إلى أهداف يحدِّدها فريق الخدمات الانتقاليَّة، مع مراقبة تقدُّم الطالب نحو تحقيقها.

وترى ليندستورم وبينو (Lindstrom, Beno, 2020) أنَّ الخدمات الانتقاليَّة لكي تكون فاعلة يجب ألا يقتصر تقديمها في المدرسة فقط، بل لا بدَّ أن تعتمد ممارسات الانتقال الفاعل على التعاون بين معلِّمي التربية الخاصة والتعليم العام وأصحاب الأعمال والمؤسسات المجتمعيّة وأُسر ذوي الإعاقة الفكريَّة. ومما تجدر الإشارة إليه، أن دور الأُسَر يعدّ بالغَ الأهمية في التخطيط للانتقال، وعليه ينبغي على فريق الخطة الانتقاليَّة العمل على جعل

الأُسَر شريكًا أساسيًّا وفاعلًا في اجتماعات الفريق، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات التي تساهم في تلبية الاحتياجات الفرديّة للطلبة، وتؤدّي إلى تحقيق الأهداف (القريني، 2018). بالإضافة إلى ذلك، يلعب التَّعاون بين أصحاب الأعمال دورًا حاسمًا في نجاح التَّخطيط للانتقال والوصول إلى نتائج إيجابيّة، وتحقيق الأهداف التي لا يمكن إنجازها عند العمل باستقلاليّة، حيث يتلقّى الطلبة ذوو الإعاقة الفكريَّة التدريب والاستشارات قبل التوظيف بشأن الفرص المتاحة بعد إنهاء المرحلة الثانوية (Plotner et al, 2017؛ Lindstrom, Beno, 2020). كما يعدّ التَّعلُّم القائم على العمل عنصرًا مهمًّا في التَّخطيط للانتقال الناجح، بحيث يشتمل على إجراء المقابلات والتعرُّف إلى الوظائف من خلال محاكاة الأعمال المختلفة في المدرسة أو القيام بالرحلات الميدانيّة والجولات في أماكن العمل، كما يتضمَّن التدريب على مهنة ما في المدرسة ومكان العمل الأساسي، بالإضافة إلى خبرات العمل مدفوعة الأجر أو التطوعيّة (Frentzel et al, 2021).

مُعوِّقات تطبيق الخدمات الانتقاليَّة:

إنَّ فاعليّة الخدمات الانتقاليَّة تعتمد على كفاءة معلِّمي التربية الخاصة والأخصّائيّين المشاركين في خطط الانتقال، وتعاون ومشاركة أُسَر الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومراعاة ميول الطلبة وقدراتهم في تصميم برنامج الخدمات الانتقاليَّة، وكيفيّة تنفيذه ومتابعته دوريًّا (أبو النور ومحمد، 2017)، إلا أنَّ عَددًا من الدِّراسات كشف عن وجود قصور في تقديم الخدمات الانتقاليَّة، فقد أشارت كلّ من دراسة الفوزان والراوي (2018) ودراسة القريني (2017) ودراسة شو وآخرين (Xu et al.,2014)، إلى أنَّ معوقات الخدمات الانتقاليَّة تتمثَّل في التوقّعات السَّلبيَّة نحو تعاون الجهات المجتمعية، وضعف المعارف والمهارات في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وبرامج التطوير المهني فيما يخصّ الخدمات الانتقاليَّة، وقلّة الورش التَّعليميّة والدورات في هذا المجال، بالإضافة إلى ضعف الدعم المدرسي والذي يتمثَّل في تقديم الأنشطة ودعم طرق التدريس المتنوِّعة، ونقص أعضاء الفريق وضعف التعاون بينهم وقلّة البرامج الانتقاليَّة النوعيّة، وغياب السِّياسات والدعم المالي الكافي. علاوة على ذلك، فإنّ هناك ضعفًا وقلّة في برامج التهيئة والتدريب على الحياة المستقلّة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة، والانتقال للإعداد للحياة ما بعد الدِّراسة الثانوية (اللقاني والدخيل، 2019).

بالإضافة إلى تلك المعوّقات، يشعر معلِّمو التربية الخاصة بأنّهم غير مستعدين لتقديم الخدمات الانتقاليَّة، حيث يتَّضح ذلك في استخدامهم المحدود لممارسات الانتقال، على الرغم من تبنّيهم اتجاهات إيجابيّة نحو الأنشطة الانتقاليَّة، ولكنّهم يجدون صعوبة في تحديد الممارسات الفاعلة لانتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة وتلبية احتياجاتهم (Eastman et al, 2021؛ Alhossan, 2015)، كما أنَّ برامج إعداد المُعلِّمين فيما يتعلّق بالخدمات الانتقاليَّة، هي نظريّة بحتة، إذ إنَّ العديد من المُعلِّمين يفتقرون إلى التطبيق الفعلي للانتقال، وتنفيذ الإستراتيجيات الفاعلة، والتي تتضمَّن القُدرة على تقييم قدرات واهتمامات واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة (Park, 2014).

ومما يعيق تطبيق الخدمات الانتقاليَّة، وجود العديد من التحدّيات التي تحول دون مشاركة الأسرة في انتقال أبنائهم؛ مثل: القصور في معرفة الخيارات والخدمات والدَّعم المقدَّم لذوي الإعاقة، وافتقارهم إلى معرفة الإجراءات

المتَّبعة في عمليّة التَّخطيط للانتقال، وانخفاض الدافعية أو الانشغال عن المشاركة، بالإضافة إلى الخبرات السلبية السابقة حول التعامل مع المختصين في عملية التخطيط للخدمات الانتقاليَّة (أبو زيد والتهامي، 2018). بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ أُسَر ذوي الإعاقة الفكريَّة غالبًا ما يميلون إلى الحماية الزائدة لأبنائهم، وبالتالي لا يفضّلون فكرة عمل ذوي الإعاقة (أبو النور ومحمد، 2017). من ناحية أخرى، فإنَّ فُرَص القبول المهني للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة ومشاركتهم المجتمعيّة لا زالت محدودة، إذْ يجد أرباب العمل صعوبة في العثور على أشخاص مؤهَّلين للعمل من ذوي الإعاقة، كما أنَّ الطلبة من ذوي الإعاقة قد يواجهون تحيُّزات من أصحاب الأعمال أو الموظّفين، مما يزيد من صعوبة الحصول على التدريب الداخلي المنتهي بالتوظيف (اللقاني والدخيل، 2019؛ الغنيمي 2022)، كما يرى حمادة (2020) أنَّ ضعف المشاركة المجتمعيّة لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة من الاندماج في المجتمع، كانت من أبرز معيقات تطبيق الخدمات الانتقاليَّة.

معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين The Council for Exceptional Children (CEC)

يعدّ مجلس الأطفال الاستثنائيّين (CEC) أكبر منظَّمة مهنيّة دولية تُكرِّس جهودها لتحسين حياة الأطفال والشباب من ذوي الإعاقة، حيث تدعو إلى وضع السياسات الحكوميّة المناسِبة والمعايير المهنيّة التي تعمل على ضبط جودة الخدمات التربوية المقدَّمة لذوي الإعاقة، ومن ضمنهم ذوو الإعاقة الفكريَّة، كما تَسعى للتّطوير المهني للعاملين في هذا المجال، بالإضافة إلى أنّها تساعد المهنيين في الحصول على الموارد والمعلومات، وتُقدِّم مجموعة من المعايير التي تؤدّي إلى الممارسات المهنية الفاعلة في العديد من مجالات التَّربية الخاصة (Council for Exceptional Children [CEC], 2022). كما يعدّ مجلس الأطفال الاستثنائيّين منظمة رياديَّة للتعليم المتقدِّم لذوي الإعاقة عالميًّا، حيث تضم في عضويتها أكثر من 40 ألفًا من الأطباء وأخصائيّ التربية الخاصة والأخصائيّين الاجتماعيّين والمُعلِّمين وأولياء الأمور، وتعمل على تشجيع التميُّز المهني وعقد المؤتمرات وتقديم الإصدارات العلميّة المتخصِّصة بالتَّربية الخاصة من مجلات وكُتب ودوريات، وتهدف المنظَّمة إلى دعم المهنيّين والأُسر وكلّ العاملين مع الأفراد ذوي الإعاقة، ودعم الأبحاث المتقدِّمة والممارسات المبنيّة على الأدلة (الروسان، 2017؛ النجار والأعظمي، 2015). وفي هذا الإطار فقد أصدر المجلس في عام 2015م دليلًا بعنوان (ما يجب أن يعرفه كلّ معلم تربية خاصة– الأخلاقيات المهنية والمعايير)، حيث تضمَّن الدليل معايير دولية خاصة بالخدمات الانتقاليَّة التي تهتمّ بإعداد المختصين القادرين على التعامل مع ذوي الإعاقة، ومن بينهم ذوو الإعاقة الفكريَّة في المرحلة الانتقاليَّة (CEC, 2015)، وتتكون تلك المعايير على الآتي:

المعيار الأول: التقييم والذي يشير إلى أنْ يقوم معلّمو التربية الخاصة باستخدام مقاييس يتوافر فيها الصدق والثبات وتقييم البرامج المقدَّمة في مجال الخدمات الانتقاليَّة، للتأكّد من فاعليّتها، بالإضافة إلى تطبيق أدوات تقييم رسميّة وغير رسميّة لمعرفة مستوى الأداء الحالي للطلبة، والوقوف على جوانب القوة والضعف.

المعيار الثاني: محتوى المنهج والذي يركز على أن يمتلك معلِّمو التربية الخاصة الكفايات اللازمة لتحسين المناهج، ومواءمة المعايير التعليميّة لأجل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المناهج الدراسية التي تتناسب مع قدراتهم. كما

يجب على هؤلاء المعلمين الاهتمام بتوسيع دائرة خبراتهم المهنيّة، واستخدام التّقنيات التعليميّة الحديثة، وتطبيق الإستراتيجيّات التدريسيّة الفاعلة، وأن يحرِص فريق الخدمات الانتقاليَّة على بناء برامج تعليميّة شاملة تقابِل احتياجات الطلبة الفردية.

المعيار الثالث: البرامج والخدمات والذي يتناول أهميّة تطبيق الممارسات القائمة على الأدلّة والنظريّات ذات الصلة، من أجل توفير الدعم والخدمات الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة. كما يتناول أهميّة تفهُّم التنوُّع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والفروق الفرديّة بين الطلبة، والحرص على وضع أهداف انتقاليّة تتناسب مع مرحلة ما بعد المدرسة، بغرض التّعليم والتدريب والتوظيف، وتدريب الطلبة على المهارات اللازمة للحصول على عمل والمحافظة عليه.

المعيار الرابع: البحث والتقصي والذي يشير إلى ضرورة اهتمام معلمو التربية الخاصة بإجراء البحوث والاستفادة من نتائجها، للوصول لأفضل الممارسات المهنية الفاعلة، والحرص على الاطّلاع على الأدب النظري في مجال الخدمات الانتقاليَّة لتحسين الممارسات، والعمل على توفير بيئة تعليميّة داعمة والمشاركة في البحوث المتعلقة بهذا المجال.

المعيار الخامس: القيادة والسياسة ويشمل وضع توقُّعات مهنيّة عالية للطَّلبة ذوي الإعاقة، والدَّعوة إلى وضع قوانين وسياسات فاعلة وممارسات قائمة على الأدلّة، تضمن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم، وتعمل على تحسين البرامج والخدمات المقدَّمة، وتهيئة بيئة عمل إيجابيّة ومنتِجة، والحرص على التطوير المهني لجميع العاملين مع ذوي الإعاقة.

المعيار السادس: الممارسات المهنيّة والأخلاقيّة والتي تتضمَّن التزام معلِّمي التربية الخاصة بالممارسات المهنيّة والأخلاقيّة، والحرص على التطوير المهني المستمرّ لتهيئة الطلبة للمهن الملائمة، والاهتمام بالمشاركة في الأنشطة المهنية التي تعود بالفائدة على الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم، والعمل على توفير بيئة تعليمية داعمة تساعد الطلبة في تحقيق الأهداف الانتقاليَّة، بالإضافة إلى تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الأخلاقيات المهنية وأهميتها في العمل والتعامل مع أفراد المجتمع كافة.

البعد السابع: التعاون والذي يشير إلى أن تشترك الأُسرة مع المدرسة في إعداد وتنفيذ الخطة الانتقاليَّة، بالإضافة إلى إشراك مؤسسات المجتمع وأصحاب الأعمال في التخطيط لانتقال الطلبة ذوي الإعاقة لسوق العمل، ويتم التنسيق بين المدرسة وأصحاب الأعمال لتحقيق الانتقال الفاعل، والعمل على توفير فرص مهنيّة وبرامج تعاونيّة تدرِّب الطلبة ذوي الإعاقة على العديد من المهن، بالإضافة إلى تحديد التَّسهيلات في بيئة العمل لتتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة.

الدِّراسات السابقة:

أُجري عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت البرامج والخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية، فمنها من هدفت إلى التعرف على مستوى تقديم البرامج والخدمات الانتقالية ومعوقات تطبيقها، بينما هدفت

البعض منها إلى الاطلاع على تصورات التربويين وأولياء الأمور نحو تلك الخدمات والبرامج. ففي هذا الإطار، أجرى الزهراني والقضاة (2022) دراسة هدفت إلى التعرُّف إلى واقع الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة لذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر أولياء الأمور بمكّة المكرَّمة، وشملت عينتها على (110) من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكريَّة، وبيَّنت النتائج أنَّ مستوى تقديم الخدمات الانتقاليَّة جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديم الخدمات الانتقالية يعزى لمتغيّر صِلَة القرابة ولصالح الأمّهات، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير المؤهّل العلمي.

كما هدفت دراسة آل ناصر والمالكي (2021) إلى معرفة واقع الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة في جازان، وبلغت عينتها على (76) من معلّمي التربية الفكريَّة. وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى ارتفاع مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، كما لم تُظهِر النتائج فروق دالة إحصائيًا عن واقع الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة تعزى لمتغير النوع، عدد سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي.

علاوة على ذلك، فقد هدفت دراسة الدوسري (2021) إلى الكشف عن مدى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة في محافظة الخرج عن الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة لأبنائهم الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15- 23) سنة، والملتحقين ببرامج التربية الخاصة في المرحلة الثانوية، وقد اشتملت عينة الدراسة على (86) من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكريَّة، وأظهرت النتائج أنَّ رضا أولياء الأمور عن الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة لأبنائهم جاءت بمستوى متوسِّط.

وأجرت العطوي (2020) دراسة هدفت إلى التعرُّف إلى واقع الخدمات الانتقاليَّة في برامج التربية الفكريَّة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في تبوك، وقد تكوَّنت عينتها من (30) من معلمي التربية الفكريَّة، و(29) وليّ أمر. وقد أظهرت النتائج أنَّ مستوى الخدمات الانتقاليَّة من وجهة نظر أولياء الأمور والمُعلِّمين جاء بدرجة متوسِّطة، وأنَّ معيقات تقديم الخدمات الانتقاليَّة تمثَّلت في نقص الكادر التعليمي، محدودية برامج الخدمات الانتقاليَّة، وازدياد عدد الطلبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة، وعدم كفاية الخدمات، وعدم تعاون أسر ذوي الإعاقة الفكريَّة.

وهدفت دراسة العتيبي (2020) إلى التعرّف إلى واقع البرامج الانتقاليَّة المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة الثانوية، والتعرّف على مستوى دعم المُعلِّمين للبرامج الانتقاليَّة، وبلغت عينتها (249) معلِّمًا ومعلِّمة في برامج ومعاهد التربية الفكريَّة. وقد أشارت النتائج إلى أنَّ تطبيق البرامج الانتقاليَّة المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة جاء بدرجة عالية، كما أنَّ هناك درجة عالية من الموافقة على مستوى الدعم المقدَّم للمعلمين في تطبيق الخدمات الانتقاليَّة.

كما هدفت دراسة باولز (Bowles, 2017) إلى التعرف على تصوّرات معلمي التربية الخاصة في المرحلة المتوسطة فيما يتعلَّق بالانتقال إلى مرحلة ما بعد الدِّراسة الثانوية، وقد أُجريت مقابلات متعمِّقة لعيِّنة شملت (12) معلِّمًا. وأشارت النتائج إلى ضرورة التدريب على مهارات الانتقال على مهارات تقرير المصير لذوي

الإعاقة، وأنَّ الـمُعلِّمين بحاجة إلى مزيد من التّدريب المهني في مجالات الانتقال وتقرير المصير، وتحديد المهارات الانتقاليَّة وتعليمها للطلاب ذوي الإعاقة.

كما قام الحصان وتيرنور (Alhossan, Trainor, 2017) بدراسة هدفت إلى معرفة تقييم أعضاء هيئة التدريس للمناهج الانتقاليَّة في برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية، واشتملت عينتها على (64) عضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية. أشارت النتائج إلى أنَّ 13% من البرامج الجامعيّة تتضمَّن الخدمات الانتقاليَّة، و 56% من العيّنة أشاروا إلى أنَّ الجامعات تُقدِّم من 1 إلى 3 مقرَّرات تختصّ بالخدمات الانتقاليَّة، بينما أشار 16% منهم إلى توفير الجامعات أكثر من 3 مقرَّرات دراسية تختصّ بالخدمات الانتقاليَّة، و 23% بيَّنوا عدم تقديم أيّ مقررات دراسية للخدمات الانتقاليَّة على الإطلاق.

أما دراسة القحطاني والقريني (2017) فهدفت إلى معرفة مستوى تطبيق الخطط الانتقاليَّة في البرامج التربوية للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وبلغت عيّنتها (204) من الـمُعلِّمات والإداريات. وأظهرت النتائج أنَّ استخدام الخطط الانتقاليَّة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج فروق دالة إحصائيًا حول تطبيق الخطط الانتقاليَّة تعزى لمتغير التدريب ولصالح اللاتي حصَلْن على تدريب، ولم تُظهر النتائج فروق دالة إحصائيًا حول تطبيق الخطط الانتقاليَّة تعزى لمتغير طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة الطاهر (2017) إلى معرفة تقديرات أولياء الأمور والعاملين للخدمات الانتقاليَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة بدولة الكويت في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، وقد تكوَّنت عيّنتها من (42) من العاملين و(62) من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكريَّة. وقد توصَّلت النتائج إلى أنَّ غالبية الخدمات التي حصلت على تقدير مرتفع كانت في مجال المهارات الحياة اليوميّة، كما بيَّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات العاملين وأولياء الأمور للخدمات الانتقاليَّة ولصالح العاملين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أولياء الأمور والعاملين للخدمات الانتقاليَّة تُعزى لجنس ذوي الإعاقة الفكريَّة.

كما أجرت العمري (2016) دراسة هدفت إلى التعرُّف إلى واقع البرامج الانتقاليَّة المقدمة للتِّلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة البسيطة بالمدارس الثانويّة، وتكونت عينتها من (40) معلِّمة لذوات الإعاقة الفكريَّة. وقد أسفرت النتائج عن أنَّ الخدمات الانتقاليَّة ما زالت لا تَلقى الاهتمام المناسب من قبل المسؤولين والقائمين عليها، كما أشارت النَّتائج إلى ضعف التنسيق والتعاون بين مؤسسات تأهيل وتشغيل ذوي الإعاقة الفكريَّة، واتجاهات أرباب العمل السلبيّة نحو تدريبهم وتشغيلهم.

وهدفت دراسة يكيل (Yeckel, 2015) إلى معرفة تصورات معلمي التربية الخاصة للمرحلة الثانوية نحو الممارسات المتعلِّقة بالتخطيط لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة، وتكونت عينتها من (125) معلِّمًا للتربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكيّة. أشارت النتائج إلى أنَّ معظم الـمُعلِّمين ينفِّذون البرامج الانتقاليَّة بتكرار على الرغم من تدنّي مستوى التدريب الذي تلقّوه لهذه البرامج، وأنّ الـمُعلِّمين الذين تلقّوا تدريبًا أكثر يشعرون أنّهم أكثر استعدادًا لتنفيذ البرامج الانتقاليَّة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين عدد سنوات الخبرة في التدريس وتنفيذ الأنشطة الانتقاليَّة.

وفي نفس الاتجاه، قام بارك (Park, 2014) بدراسةٍ هدفت إلى معرفة تصوّرات معلّمي التربية الخاصة حول الخدمات الانتقاليَّة ومعيقات تنفيذها في كوريا، حيث تم إجراء مقابلات متعمّقة مع عيّنة بلغت (35) معلّمًا ومعلّمة لذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة الثانوية. بيَّنت النتائج انخفاض معرفة المُعلّمين بالخدمات الانتقاليَّة وعدم التطبيق الفاعل لهذه الخدمات، وكان من أبرز المعيقات لتنفيذ الخدمات الانتقاليَّة هي المشكلات السلوكيّة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة، وشدة الإعاقة، وقلّة التعاون بين المنظَّمات والأسرة والمدرسة للمساهمة في نجاح الخدمات الانتقاليَّة.

التَّعقيب على الدِّراسات السّابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

1- أن الدراسة الحالية تتميز في أنَّها طُبِّقَت لتقييم الخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين في منطقة القصيم، حيث إنّها تتناول المعايير اللازمة لتقديم خدمات الانتقال المعتمَدة من قبل مجلس الأطفال الاستثنائيّين (CEC)، والتي لم يسبق أن طُبِّقَت في المملكة العربية السعودية.

2- تناولت معظم الدراسات واقع الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور مما أنار الطريق للدراسة الحالية ووجهها لاختيار عينة الدراسة الحالية.

3- أسهمت الدراسات السابقة في توضيح مشكلة الدراسة الحالية وأهميّتها، وتحديد المنهج الملائم لهذه الدِّراسة، وإثراء الخلفية العلمية عن الخدمات الانتقاليَّة.

4- ركزت معظم الدراسات السابقة على استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي ساهمت في تحديد أبعاد الدراسة الحالية وعباراتها.

5- استفادت الدراسة الحالية من توصيات ومقترحات الدراسات السابقة، كما أنها ألمحت إلى مجموعة من المتغيرات الديموغرافية التي قد تؤثر على درجة تقييم المعلمين وأولياء الأمور نحو الخدمات الانتقالية وهو ما وجه الباحثان للتحقق من تأثير تلك المتغيرات في مجتمع الدراسة الحالية.

منهجية الدِّراسة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، أُستخدِم المنهج الوصفي، حيث يمكن من خلاله التعرف على تقييم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين.

مجتمع الدِّراسة:

تمثَّل مجتمع الدِّراسة الحاليّة من معلّمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة وأولياء أمورهم بمنطقة القصيم، والبالغ عددهم (184) معلِّمًا ومعلمة و(207) أولياء أمور في مدارس موزَّعة على جميع الإدارات التعليمية.

عيّنة الدّراسة:

عيّنة الدّراسة الاستطلاعية:

تكوَّنت العيّنة الاستطلاعيَّة التي تم التأكُّد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدّراسة الحاليّة بالتطبيق عليها، من (60) فردًا؛ منهم (30) من المُعلِّمين و(30) من أولياء الأمور.

عيّنة الدّراسة الأساسيّة:

تكوَّنت عيّنة الدّراسة الأساسية من (254) مشاركًا؛ منهم (144) معلِّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة، و(110) من أولياء الأمور، وفيما يأتي وصف لعيّنة الدّراسة الأساسيّة من المعلمين وتوزيعها في ضوء المتغيّرات المختلفة:

جدول (1): خصائص عيّنة الدّراسة من معلِّمي ومعلِّمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة

النوع	العدد	النسبة	الدورات التدريبيّة في المجال	العدد	النسبة	المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ذكر	88	%61.1	لم أتلقَّ أيّ دورات تدريبيّة	61	%42.4	بكالوريوس تربية خاصة.	49	%34.0
أنثى	56	%38.9	من (1–3) دورات	46	%31.9	دبلوم في التربية الخاصة.	67	%46.5
الإجمالي	144	%100	من (4 – 6) دورات	13	%9.0	دراسات عليا في التربية الخاصة.	28	%19.5
			من 7 دورات فأكثر	24	%16.7	الإجمالي	144	%100
			الإجمالي	144	%100			

وفيما يأتي وصف لعيّنة الدّراسة الأساسيّة من أولياء الأمور وتوزيعها في ضوء المتغيّرات المختلفة:

جدول (2): خصائص عيّنة الدّراسة من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة

النوع	العدد	النسبة	المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ذكر	48	%43.6	ثانوي فأقل	66	%60.0
أنثى	62	%56.4	بكالوريوس	39	%35.5
المجموع	110	%100	دراسات عليا	5	%4.5
			الإجمالي	**110**	**%100**

أدوات الدّراسة:

مقياس تقييم الخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين (إعداد الباحثان):

تم بناء أداة الدّراسة الحاليّة بالاستناد إلى معايير الخدمات الانتقاليَّة المعتمَدة من مجلس الأطفال الاستثنائيّين (CEC)، والاطلاع على الدّراسات السابقة ذات العلاقة. وتكوَّنت الاستبانة من جزأين. الجزء الأول: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتتمثل في النوع، المؤهل العلمي بالنسبة لأولياء أمور الطلاب. أما المعلمين

فتضمنت البيانات الديموغرافية على النوع، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال الخدمات الانتقاليَّة. الجزء الثاني: تكوَّنَ من عبارات المقياس، والتي شملت (42) عبارة، يُعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وموزعة على ستة أبعاد، وذلك على النحو الآتي: البُعد الأول يتناول التخطيط، ويتضمن (7) عبارات. البُعد الثاني: يتناول التقييم، ويتضمن (6) عبارات. البُعد الثالث: محتوى المنهج، ويتضمن (8) عبارات. البُعد الرابع يتناول إجراءات التدريس، ويتضمن (6) عبارات. البُعد الخامس: الممارسات المهنيّة والأخلاقيّة، ويتضمن (8) عبارات. البُعد السادس: التعاون، ويتضمن (7) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق أداة الدراسة أُعتمد على طريقتين؛ هما:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكِّمين)** Face Validity:

حيث عُرِضت الاستبانة على عدد من المحكِّمين الخبراء والمتخصِّصين في مجال التربية الخاصة عمومًا، وفي تخصص الإعاقة الفكريَّة خصوصًا، وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها، من حيث مدى ارتباط كلّ عبارة من عباراتها بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغويّة وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضِعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد أُعتمِدت النسبة (80% فأكثر) للأخذ برأي المحكِّمين، وقد قدَّم المحكِّمون ملاحظات قيِّمة أفادت الدِّراسة، وأثْرَت الاستبانة، وساعدت في إخراجها بصورة جيِّدة، حيث أُبقِيَ على جميع العبارات مع بعض التعديلات التي أُجريَت جميعًا.

- **الاتساق الداخلي Internal Consistency:**

تم التحقُّق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكليّة للبعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كلِّ بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضَّحة في الآتي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكليّة للبُعد المنتمية إليه العبارة

م	معاملات الارتباط			م	معاملات الارتباط		
	عيّنة المُعلّمين	عيّنة أولياء الأمور	العيّنة الكلية		عيّنة المُعلّمين	عيّنة أولياء الأمور	العيّنة الكلية
التخطيط				التقييم			
1	**0.821	**0.887	**0.598	1	**0.789	**0.767	**0.723
2	**0.743	**0.774	**0.777	2	**0.873	**0.826	**0.781
3	**0.795	**0.837	**0.746	3	**0.848	**0.875	**0.794
4	**0.804	**0.789	**0.873	4	**0.818	**0.830	**0.711
5	**0.781	**0.855	**0.802	5	**0.650	**0.903	**0.792
6	**0.789	**0.903	**0.735	6	**0.826	**0.736	**0.785
7	**0.798	**0.838	**0.802				
محتوى المنهج				إجراءات التدريس			
1	**0.763	**0.898	**0.849	1	**0.875	**0.854	**0.919
2	**0.800	**0.887	**0.805	2	**0.758	**0.930	**0.888
3	**0.789	**0.732	**0.768	3	**0.884	**0.916	**0.885
4	**0.786	**0.887	**0.781	4	**0.956	**0.899	**0.906
5	**0.797	**0.780	**0.809	5	**0.889	**0.897	**0.887
6	**0.676	**0.863	**0.806				
7	**0.770	**0.682	**0.808	6	**0.920	**0.907	**0.843
8	**0.733	**0.936	**0.819				
الممارسات المهنية والأخلاقيّة				التعاون			
1	**0.799	**0.944	**0.765	1	**0.849	**0.632	**0.633
2	**0.880	**0.915	**0.852	2	**0.867	**0.925	**0.867
3	**0.865	**0.924	**0.875	3	**0.946	**0.925	**0.870
4	**0.869	**0.895	**0.841	4	**0.943	**0.925	**0.861
5	**0.732	**0.912	**0.801	5	**0.886	**0.889	**0.895
6	**0.866	**0.909	**0.769	6	**0.933	**0.916	**0.906
7	**0.855	**0.902	**0.867	7	**0.783	**0.902	**0.858
8	**0.841	**0.848	**0.799				

** دالّة عند مستوى دلالة 0.01 (قيمة معامل الارتباط الجدوليّة عند حجم عيّنة 30 و60 ومستوى دلالة 0.01 تساوي على الترتيب 0.4487 و0.3248).

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط بين درجات عبارات كلِّ بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، معاملات ارتباط موجبة ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01، وهو ما يؤكد اتّساق وتجانس عبارات كلِّ بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، سواء بالنسبة لعيِّنة المُعلِّمين والمُعلِّمات أم عيِّنة أولياء الأمور أو العيِّنة الكلية.

كذلك التحقُّق من صدق تجانس أبعاد الاستبانة فيما بينها عن طريق صدق الاتساق الداخلي للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك للتأكّد من مدى تماسك وتجانس أبعاد الاستبانة فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط، كما هي موضحة في الآتي:

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معاملات الارتباط		
	عيِّنة المُعلِّمين	عيِّنة أولياء الأمور	العيِّنة الكلية
التخطيط	**0.788	**0.933	**0.776
التقييم	**0.897	**0.944	**0.809
محتوى المنهج	**0.935	**0.945	**0.852
إجراءات التدريس	**0.951	**0.962	**0.882
الممارسات المهنية والأخلاقية	**0.886	**0.923	**0.844
التعاون	**0.884	**0.901	**0.836

**** دالَّة عند مستوى دلالة 0.01 (قيمة معامل الارتباط الجدوليّة عند حجم عيِّنة 30 و60 ومستوى دلالة 0.01 تساوي على الترتيب 0.4487 و0.3248).**

يتَّضح من الجدول السابق، أنَّ معاملات الارتباط بين درجات كلِّ بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكليّة للاستبانة معاملات ارتباط موجبة ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01، وهو ما يؤكِّد اتساق وتجانس أبعاد الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض؛ سواء بالنسبة لعيِّنة المُعلِّمين والمُعلِّمات أو عيِّنة أولياء الأمور أو العيِّنة الكلية.

ثانيًا: الثبات:

تم التحقّق من ثبات درجات الاستبانة الحاليّة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach*، فكانت معاملات الثبات كما هي موضّحة بالجدول الآتي:

جدول (5): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات الاستبانة وأبعادها الفرعيّة

الخدمات الانتقاليّة	معاملات الثبات		
	عيّنة المُعلّمين	عيّنة أولياء الأمور	العيّنة الكلية
التّخطيط	0.897	0.928	0.881
التّقييم	0.881	0.893	0.852
محتوى المنهج	0.892	0.932	0.919
إجراءات التدريس	0.938	0.953	0.946
الممارسات المهنية والأخلاقية	0.935	0.968	0.930
التّعاون	0.954	0.946	0.932
ثبات الاستبانة ككلّ	**0.978**	**0.986**	**0.971**

يتّضح من الجدول السابق أنَّ للاستبانة الحاليّة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا؛ سواء بالنسبة لعيّنة المُعلّمين والمُعلّمات أو عيّنة أولياء الأمور أو العيّنة الكليّة؛ ومما سبق يتّضح أنّ للاستبانة مؤشرات إحصائيّة جيّدة (الصدق، الثبات)، ويتأكّد من ذلك صلاحية استخدامها في الدّراسة الحاليّة.

ويجب ملاحظة أنّه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة الحاليّة في كلّ بعد من أبعادها، بأن يتم الاختيار بين خمسة اختيارات للاستجابة، وتتمثل الاستجابات في (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، والاستجابات في أيّ عبارة من عبارات الاستبانة تُقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أيّ عبارة أو بعد في الاستبانة تعبّر عن درجة عالية من التحقُّق.

خامسًا: الأساليب الإحصائيّة المستخدَمة:

في الدّراسة الحاليّة أُستخدِمت العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS*، كالآتي:

1- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* للتأكّد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد الاستبانة.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات درجات الاستبانة وأبعادها الفرعية.

3- التكرارات *Frequencies* والنسب المئوية *Percent* والمتوسطات *Mean* والانحرافات المعيارية *Std. Deviation* في الكشف عن مستوى الخدمات الانتقاليّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين.

4- تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن مدى اختلاف تقييم معلّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة باختلاف (المؤهل العلمي، والدورات التدريبيّة في مجال الخدمات الانتقاليَّة)، ومدى اختلاف تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة باختلاف (المؤهل العلمي).

5- اختبار أقلّ فرق دال *LSD* كاختبار للمقارنات البعديّة في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

6- اختبار "ت" للمجموعات المستقلّة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن مدى اختلاف تقييم معلِّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة باختلاف (النوع)، ومدى اختلاف تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة باختلاف (النوع).

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول على "ما مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين؟". للإجابة عن هذا السؤال، أُستخدِم اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في المقارنة بين المتوسِّط الفعلي لدرجات المُعلِّمين وأولياء الأمور -عيّنة الدِّراسة الحاليّة- بالمتوسط الفرضي، وتحديد المتوسِّط الفرضي بأنّه مساوٍ (3.4× عدد عبارات البُعد)، حيث تمثِّل الدرجة 3.4 الحدّ الأدنى لفئة الاستجابة موافق بعد تحويل الاستجابات لكُلّ متَّصل، وذلك بهدف الكشف عما إذا كانت استجابات الأفراد عيّنة الدِّراسة في كلّ بعد من أبعاد الاستبانة، وصلت للمستوى المرتفع أم لا، وأُعتمِد على المحكّات الموضّحة في الجدول أدناه في تحديد مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين:

جدول (6): محكّات تحديد مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين.

الاستجابة	متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة التحقُّق		درجة التحقُّق
غير موافق بشدة	أقل من 1.8	(متوسط درجات البُعد مقسومًا على النهاية العظمى لدرجة البعد).	أقل من 36%	ضعيفة جدًّا
غير موافق	من 1.8 لأقل من 2.6		من 36% لأقل من 52%	ضعيفة
محايد	من 2.6 لأقل من 3.4		من 52% لأقل من 68%	متوسطة
موافق	من 3.4 لأقل من 4.2		من 68% لأقل من 84%	مرتفعة
موافق بشدة	من 4.2 فأكثر		من 84% فأكثر	مرتفعة جدًّا

ووفقًا لما سبق كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (7): دلالة الفروق بين المتوسِّطَيْن الفرضي والفعلي لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسة حول مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين (درجة الحرية= 25).

الأبعاد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائيّة	نسبة التحقُّق	درجة التحقّق	الترتيب
التّخطيط	23.8	28.551	4.520	16.753**	%81.574	مرتفعة	4
التّقييم	20.4	24.295	4.196	14.794**	%80.983	مرتفعة	5
محتوى المنهج	27.2	32.941	5.246	17.442**	%82.353	مرتفعة	3
إجراءات التّدريس	20.4	24.976	3.886	8.770**	%83.253	مرتفعة	2
الممارسات المهنيّة والأخلاقيّة	27.2	34.055	4.759	22.959**	%85.138	مرتفعة جدًّا	1
التعاون	23.8	27.465	5.802	10.066**	%78.471	مرتفعة	6
الدرجة الكليّة	**142.8**	**172.284**	**24.274**	**19.357****	**%82.040**	**مرتفعة**	

** دالَّة عند مستوى دلالة **0.01** (قيمة ت الجدوليّة عند درجة حرية **253** ومستوى دلالة **0.01** تساوي **2.364**).

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي حول مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة ولصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين مُتحقِّق بدرجة مرتفعة. وتُعزى النَّتيجة الحاليّة والمتمثِّلة في ارتفاع مستوى تطبيق الخدمات الانتقاليَّة، إلى زيادة الوعي نحو أهميّتها من قِبَل الجهات ذات العلاقة، وتمتُّع فريق الخدمات الانتقاليَّة بمؤهلات وكفايات ملائمة تؤهِّلهم إلى العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة والقيام بالأدوار الموكلة إليهم جيّدًا، وفق ما هو محدَّد في الخطة التربوية الفردية. كما تشير النتيجة الحالية إلى كفاءة الخدمات الانتقاليَّة التي يقدِّمها فريق الخطط الانتقاليَّة بالمدارس، والتي تلائم احتياجات الطّلبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة وأسرهم وتُحسِّن من حياتهم، مما أدى إلى ارتفاع مستوى تقييمها من قبل المُعلِّمين وأولياء الأمور لما يرون لها من نتائج ملموسة على أرض الواقع.

بالإضافة إلى ذلك، فقد يكون قيام جميع أعضاء فريق الخطط الانتقاليَّة بدورهم والتعاون والتنسيق فيما بينهم -بما في ذلك اشتراك الأسرة في التخطيط للخدمات الانتقاليَّة واتخاذ القرارات وتعاون أصحاب الأعمال في تخطيط وتقديم تلك الخدمات- أدى إلى هذه النتيجة، وهذا ما أكَّده ليندستروم وبينو (Lindstrom & Beno,

2020)، حيث أشارا إلى أنَّ الخدمات الانتقاليَّة الفاعلة لا بدّ أن تعتمد ممارساتها على التعاون بين معلِّمي التربية الخاصة والأسرة وأصحاب الأعمال والوكالات المجتمعيّة، وهذا بدوره أدى إلى إدراك الوالدين باعتبارهم مشاركين أساسيّين في فريق تقديم الخدمات الانتقاليَّة بأهميتها واستبصار الواقع كما هو، مما ساهَمَ في ارتفاع مستوى تقييمهم للخدمات الانتقاليَّة.

علاوة على ذلك، يمكن عزو النتيجة الحاليّة إلى ما تضمَّنته رؤية المملكة العربيّة السعودية 2030، والتي أكَّدت على ضرورة حصول ذوي الإعاقة على فرص عمل مناسبة لهم، والتعليم الذي يضمن استقلاليّتهم واندماجهم، بِعَدِّهم عناصر فاعلة بالمجتمع، والسَّعي لتوفير كلّ التّسهيلات والأدوات التي تساعدهم في تحقيق النجاح (وزارة التعليم، 2022)، والذي بدوره ساهم في رفع مستوى اهتمام التربويين في ترجمة تلك الأهداف على أرض الواقع وتقديم خدمات انتقالية نوعية. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة آل ناصر والمالكي (2021) والطاهر (2017) والعتيبي (2020)، والتي أوضحت ارتفاع مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من الزهراني والقضاة (2022) والعطوي (2020) والقحطاني والقريني (2017) والتي أشارت إلى أنَّ مستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة لذوي الإعاقة الفكريَّة جاء بمستوى فاعليّة متوسِّط. كما تختلف النّتيجة الحاليّة مع دراسة العمري (2016) ودراسة بارك (Park, 2014) والتي أشارت إلى أنَّ مستوى الخدمات الانتقاليَّة كان متدنّيًا، بالإضافة إلى عدم وجود تطبيق فاعل واستخدام محدود للخدمات الانتقاليَّة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني:

ينصُّ السؤال الثاني على "هل يختلف تقييم معلِّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، باختلاف (النوع، والمؤهل العلمي، والتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة)؟".

1- بالنسبة لمتغيّر النَّوْع:

أُستخدِم اختبار "ت" للمجموعات المستقلّة *Independent Samples T-Test* للكشف عن دلالة الفروق في تقييم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول التالي:

جدول (8): دلالة الفروق في تقييم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف النوع (درجة الحرية= 142).

الخدمات الانتقاليَّة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	28.602	4.484	0.467	0.641 غير دالَّة
	أنثى	28.268	3.685		
التقييم	ذكر	24.477	3.907	1.179	0.240 غير دالَّة
	أنثى	23.679	4.050		
محتوى المنهج	ذكر	32.386	5.394	0.840	0.403 غير دالَّة
	أنثى	33.107	4.372		
إجراءات التدريس	ذكر	24.318	4.151	1.128	0.261 غير دالَّة
	أنثى	25.054	3.205		
الممارسات المهنية والأخلاقيّة	ذكر	33.159	4.799	1.727	0.086 غير دالَّة
	أنثى	34.464	3.746		
التَّعاون	ذكر	26.841	5.735	0.918	0.360 غير دالَّة
	أنثى	27.714	5.284		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**169.784**	**23.873**	**0.655**	**0.513 غير دالَّة**
	أنثى	**172.286**	**19.673**		

(قيمة ت الجدوليّة عند درجة حرية 142 ومستوى دلالة 0.05 و0.01 تساوي على الترتيب 1.960 و2.576).

يتَّضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم معلّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، فيما يتعلق بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، ترجع لاختلاف النوع. وتعزى النتيجة الحالية إلى أنَّ المُعلِّمين باختلاف أجناسهم يدعمون تطبيق الخدمات الانتقاليَّة، ويدركون مدى أهميتها وانعكاس نتائجها إيجابًا على الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة، وهو ما أكَّدته دراسة المالكي (2020)، على أنَّ المُعلِّمين والمُعلِّمات مدركون لأهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقاليَّة في البرنامج التربوي الفردي بدرجة عالية جدًّا. كما يمكن عزو النتيجة الحاليّة إلى التشابه بين إعداد المُعلِّمين والمُعلِّمات الأكاديمي، حيث إن برامج إعداد المُعلِّمين في الجامعات السعودية موحَّدة للجنسين، وتؤكد على ذلك دراسة الحصان (Alhossan, 2015) في أنه لا توجد فروق في الإعداد الجامعي بين الذكور والإناث في الجامعات في السعودية.

كما يُمكِن أن تُعزى النتيجة الحاليّة، إلى اهتمام قسم التدريب التربوي في إدارات التعليم بتوفير البرامج والدورات التدريبيّة المتعلِّقة بالخدمات الانتقاليَّة، والتي تكون متاحة للمعلّمين والمُعلِّمات على حدٍّ سواء من خلال منصّة التدريب المخصصة لهم في كلّ إدارة تعليميّة، الأمر الذي يضفي معرفة وإدراكًا للخدمات الانتقاليَّة

لكلا الجنسين. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة آل ناصر والمالكي (2021)، ودراسة الحصان وترينور (Alhossan& Trainor, 2017) والعتيبي (2020) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة، تُعزى لمتغير النوع.

2- بالنسبة لمتغيِّر المؤهِّل العلمي:

أُستخدِم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في تقييم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة، في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس تربية خاصة، دبلوم في التربية الخاصة، دراسات عليا في التربية الخاصة)، فكانت النتائج كما هي موضَّحة في الجدول الآتي:

جدول (9): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم معلِّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، وفقًا للمؤهل العلمي.

الخدمات الانتقاليَّة	المؤهل العلمي					
	بكالوريوس		دبلوم		دراسات عليا	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التخطيط	28.388	4.222	28.567	3.669	28.393	5.287
التقييم	23.673	4.557	24.537	3.386	24.143	4.205
محتوى المنهج	32.204	5.412	33.104	4.884	32.429	4.694
إجراءات التدريس	23.939	4.059	25.239	3.234	24.250	4.510
الممارسات المهنية والأخلاقية	32.714	4.564	34.493	3.975	33.357	5.086
التعاون	26.204	5.549	28.060	5.616	26.786	5.308
الدرجة الكلية	**167.122**	**24.356**	**174.000**	**18.858**	**169.357**	**25.626**

جدول (10): دلالة الفروق في تقييم معلّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة، في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي.

الخدمات الانتقاليَّة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	1.130	2	0.565	0.032	0.969 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2498.759	141	17.722		
	الكلي	2499.889	143			
التقييم	بين المجموعات	21.139	2	10.570	0.668	0.514 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2230.861	141	15.822		
	الكلي	2252.000	143			
محتوى المنهج	بين المجموعات	24.915	2	12.458	0.491	0.613 غير دالَّة
	داخل المجموعات	3575.085	141	25.355		
	الكلي	3600.000	143			
إجراءات التدريس	بين المجموعات	52.192	2	26.096	1.812	0.167 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2030.245	141	14.399		
	الكلي	2082.438	143			
الممارسات المهنيّة والأخلاقيّة	بين المجموعات	92.825	2	46.413	2.387	0.096 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2741.175	141	19.441		
	الكلي	2834.000	143			
التعاون	بين المجموعات	102.871	2	51.435	1.679	0.190 غير دالَّة
	داخل المجموعات	4320.435	141	30.641		
	الكلي	4423.306	143			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1406.799	2	703.400	1.423	0.244 غير دالَّة
	داخل المجموعات	69675.694	141	494.154		
	الكلي	71082.493	143			

(قيمة ف الجدوليّة عد درجات حرية (2، 141) ومستوى دلالة 0.05 و0.01 تساوي على الترتيب 3.072 و4.787).

يتَّضح من الجدول السابق أنَّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، فيما يتعلق بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ترجع لاختلاف المؤهل العلمي. ويمكِن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المُعلِّمين – بمختلف مؤهّلاتهم– يتّسمون بمستوى عالٍ من الوعي بأهمية تقديم الخدمات الانتقاليَّة، ويدعمون تطبيقها بالشكل الفاعل، كما أنّهم مُدرِكون للدور الذي تلعبه الخدمات الانتقاليَّة في تعزيز جودة الحياة لذوي الإعاقة الفكريَّة، وبالتالي فإنهم يشتركون في حرصهم على تحقيق أهداف تلك الخدمات الانتقاليَّة دون اعتبار للمؤهل العلمي.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ التشابه في الخبرة العملية للمعلمين والمُعلِّمات، والتعامل والتواصل مع ذوي الإعاقة الفكريَّة أدى إلى تشابه في وجهات النظر لديهم مع اختلاف مؤهّلاتهم، وهو ما أكدته دراسة عبيد (2012)، حيث أشارت إلى أن المُعلِّمين يدركون الواقع الحالي المتعلِّق بتقديم الخدمة لذوي

الإعاقة الفكريَّة، وبالتالي فَهُم يرون ويركِّزون على اكتشاف المشكلات ومحاولة حلِّها بغضّ النظر عن مؤهِّلهم العلمي. كما يمكن تفسير النَّتيجة الحاليّة إلى حرص الجهات التربوية المختصّة على متابعة المُعلِّمين والمُعلِّمات أثناء تقديم الخدمات الانتقاليَّة وتقديم الورش واللقاءات المتخصِّصة، مما ساهم في زيادة المعرفة حول الخدمات الانتقاليَّة ورفع كفاءة المُعلِّمين والمُعلِّمات بغضّ النظر عن المؤهل العلمي. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة آل ناصر والمالكي (2021) والعتيبي (2020) والقحطاني والقريني (2017)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- بالنِّسبة لمتغيِّر التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة:

أُستخدِم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في تقييم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة (لم أتلقَّ دورات تدريبيّة، من "1-3" دورات، من "4-6"، من 7 دورات فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (11): المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لتقييم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، وفقًا للتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة.

الخدمات الانتقاليَّة	التَّدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة							
	لم أتلقَّ دورات تدريبيّة		1-3		4-6		7 فأكثر	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التَّخطيط	28.197	4.625	28.543	3.551	29.077	4.425	28.708	4.186
التَّقييم	24.230	4.109	23.826	4.255	25.077	3.174	24.167	3.535
محتوى المنهج	32.148	5.434	32.391	5.101	34.615	4.482	33.458	3.799
إجراءات التّدريس	23.787	4.428	24.891	3.192	25.538	2.727	25.625	3.474
الممارسات المهنية والأخلاقيّة	33.164	4.783	33.761	4.254	33.692	4.049	34.750	4.204
التعاون	26.967	6.643	26.957	4.728	27.769	4.952	27.833	4.449
الدرجة الكلية	**168.492**	**25.274**	**170.370**	**19.974**	**175.769**	**20.034**	**174.542**	**19.777**

جدول (12): دلالة الفروق في تقييم معلِّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة.

الخدمات الانتقاليَّة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التَّخطيط	بين المجموعات	10.955	3	3.652	0.205	0.893 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2488.934	140	17.778		
	الكلي	2499.889	143			
التَّقييم	بين المجموعات	16.348	3	5.449	0.341	0.796 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2235.652	140	15.969		
	الكلي	2252.000	143			
محتوى المنهج	بين المجموعات	84.336	3	28.112	1.119	0.343 غير دالَّة
	داخل المجموعات	3515.664	140	25.112		
	الكلي	3600.000	143			
إجراءات التدريس	بين المجموعات	80.896	3	26.965	1.886	0.135 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2001.542	140	14.297		
	الكلي	2082.438	143			
الممارسات المهنيّة والأخلاقيّة	بين المجموعات	44.001	3	14.667	0.736	0.532 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2789.999	140	19.929		
	الكلي	2834.000	143			
التّعاون	بين المجموعات	19.817	3	6.606	0.210	0.889 غير دالَّة
	داخل المجموعات	4403.488	140	31.453		
	الكلي	4423.306	143			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	990.264	3	330.088	0.659	0.578 غير دالَّة
	داخل المجموعات	70092.229	140	500.659		
	الكلي	71082.493	143			

(قيمة ف الجدولية عد درجات حرية (3، 140) ومستوى دلالة 0.05 و0.01 تساوي على الترتيب 2.680 و3.949).

يتَّضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم معلِّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين فيما يتعلَّق بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، ترجع لاختلاف التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة. ويمكن تفسير النتيجة الحاليّة بأنّه على الرغم من أنّ الذين تلقّوا تدريبًا في مجال الخدمات الانتقاليَّة هم –منطقيًّا– أكثر وعيًا بأهميتها ومدى الحاجة لتحقيقها، وأكثر قدرة على تقييمها وتطبيقها بالشكل الأمثل من هؤلاء الذين لم يتلقّوا تدريبًا عليها، إلا

إنه يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ المُعلِّمين باختلاف حصولهم على التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة، يظهرون اهتمامًا ودعمًا لتطبيق الخدمات الانتقاليَّة، بالإضافة إلى حرص المشرفين على متابعة المُعلِّمين وتقديم التوجيهات والملاحظات المتعلِّقة بالخدمات الانتقاليَّة وتشجيعهم على تطبيقها على أفضل وجه ممكن. علاوة على ذلك، يمكن تفسير هذه النتيجة بالإعداد الجيِّد للمعلمين في المرحلة الجامعية، حيث تضمَّنت تلك المرحلة مقرّرات كافية تعمل على الإعداد النظري والتطبيق العملي لممارسات الانتقال، وتؤكِّد على ذلك ما أشارت إليه دراسة الحصان وترينور (Alhossan& Trainor, 2017) من توافر المقررات الانتقاليَّة بشكل كبير في الجامعات السعودية.

ولا تعني النتيجة الحاليّة عدم أهمية تقديم التدريب في مجال الخدمات الانتقاليَّة للمعلمين، بل لا بدّ من تقديمها من أجل الوصول إلى التطبيق الأمثل لها، حيث بيَّنت دراسة باولز (Bowles, 2017) أنَّ المُعلِّمين بحاجة إلى مزيد من التدريب والتطوير المهني في مجالات الانتقال، كما أكّدت دراسة يكيل (Yeckel, 2015) أنّ المُعلِّمين الذين تلقّوا تدريبًا ذا علاقة بالخدمات الانتقاليَّة أكثر استعدادًا لتنفيذها ممَّن لم يتلقّوا أي تدريب. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2020)، والتي بيَّنت عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا لمستوى الخدمات الانتقاليَّة ترجع للتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة، بينما تختلف مع دراسة القحطاني والقريني (2017) ودراسة يكيل (Yeckel, 2015)، واللتين أشارتا إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم معلِّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة، تُعزى لمتغيِّر التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقاليَّة لصالح من تلقى التدريب.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث:

ينصّ السؤال الثاني على "هل يختلف تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، باختلاف (النوع والمؤهل العلمي)؟".

1- بالنسبة لمتغير النوع:

أُستخدِم اختبار "ت" للمجموعات المستقلّة *Independent Samples T-Test* للكشف عن دلالة الفروق في تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (13): دلالة الفروق في تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف النوع (درجة الحرية= 108).

الخدمات الانتقاليَّة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التّخطيط	ذكر	27.938	5.063	1.343	0.182 غير دالَّة
	أنثى	29.210	4.822		
التّقييم	ذكر	24.250	4.422	0.437	0.663 غير دالَّة
	أنثى	24.629	4.571		
محتوى المنهج	ذكر	33.271	5.123	0.048	0.961 غير دالَّة
	أنثى	33.323	5.872		
إجراءات التدريس	ذكر	25.479	4.327	0.036	0.971 غير دالَّة
	أنثى	25.452	3.647		
الممارسات المهنيّة والأخلاقيّة	ذكر	34.708	5.311	0.260	0.795 غير دالَّة
	أنثى	34.452	4.987		
التّعاون	ذكر	27.292	6.182	0.822	0.413 غير دالَّة
	أنثى	28.258	6.068		
الدرجة الكليّة	ذكر	172.938	26.942	0.464	0.643 غير دالَّة
	أنثى	175.323	26.535		

(قيمة ت الجدولية عند درجة حرية 108 ومستوى دلالة 0.05 و0.01 تساوي على الترتيب 1.960 و2.576).

يتَّضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم أولياء الأمور لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، فيما يتعلَّق بالدَّرجة الكلية والأبعاد الفرعية ترجع لاختلاف النّوع. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ الآباء والأمهات يتشاركون الخبرات الاجتماعية والأُسريَّة، ويعانون من نفس المشكلات النّاجمة عن وجود ابن أو ابنة من ذوي الإعاقة الفكريَّة ممّا يقلِّص الفروق بينهم، ويؤكد على ذلك ما أشارت إليه درويش (2015)، أنّ وجود ابن من ذوي الإعاقة الفكريَّة يضع كِلا الوالدين على حدٍّ سواء تحت الضغط النفسي والقلق على مستقبل ابنهم. كما أنَّ أولياء الأمور باختلاف أجناسهم يشعرون بحاجة أبنائهم إلى الدعم والمساندة من قبل المدرسة ومؤسسات المجتمع لمساعدتهم في تحقيق الاستقلالية المادية والاجتماعية في مرحلة ما بعد الدِّراسة، وبالتالي فإنَّ هناك مستوى عاليًا من الوعي بأهمية الخدمات الانتقاليَّة والمشاركة بفاعليّة في اجتماعات التخطيط لها والتعاون مع فريق العمل مما يقلص الفروق في وجهات النظر بين الآباء والأمهات. كما يمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أنَّ كلا الوالدين يتشاركان المسؤولية تجاه أبنائهما ويتعاونان فيما بينهما في القيام بواجباتهما وأدوارهما في تربيتهم والوصول إلى جميع الخدمات المتاحة، ممّا يقرِّب من وجهات النظر ويزيد من إيمانهما بضرورة القيام بكلِّ ما يلزم في سبيل تحسين حياة أبنائهما. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة

الدوسري (2021) والزهراني والقضاة (2022)، واللتين أشارتا إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم أولياء الأمور للخدمات الانتقاليَّة لصالح الأمهات.

2- بالنسبة لمتغيّر المؤهل العلمي:

أُستخدِم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* للكشف عن دلالة الفروق في تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف المؤهّل العلمي (ثانوي فأقل، بكالوريوس، دراسات عليا)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (14): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، وفقًا للمؤهل العلمي.

الخدمات الانتقاليَّة	المؤهّل العلمي					
	ثانوي فأقل		بكالوريوس		دراسات عليا	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التَّخطيط	28.758	4.823	28.282	5.390	30.200	2.864
التَّقييم	24.621	4.169	24.026	5.194	25.800	2.490
محتوى المنهج	33.485	5.021	32.744	6.467	35.200	4.382
إجراءات التَّدريس	25.288	4.187	25.718	3.748	25.800	1.789
الممارسات المهنيّة والأخلاقيّة	34.167	5.287	35.128	4.980	35.400	3.847
التَّعاون	28.076	5.677	27.436	6.545	27.800	9.149
الدَّرجة الكُلِّيّة	**174.394**	**26.428**	**173.333**	**27.935**	**180.200**	**22.129**

جدول (15): دلالة الفُروق في تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، والتي ترجع لاختلاف المؤهِّل العلمي.

الخدمات الانتقاليَّة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التَّخطيط	بين المجموعات	18.054	2	9.027	0.365	0.695 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2648.819	107	24.755		
	الكلي	2666.873	109			
التَّقييم	بين المجموعات	18.050	2	9.025	0.443	0.643 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2179.305	107	20.367		
	الكلي	2197.355	109			
محتوى المنهَج	بين المجموعات	32.379	2	16.190	0.524	0.594 غير دالَّة
	داخل المجموعات	3304.721	107	30.885		
	الكلي	3337.100	109			
إجراءات التَّدريس	بين المجموعات	5.127	2	2.563	0.163	0.850 غير دالَّة
	داخل المجموعات	1686.228	107	15.759		
	الكلي	1691.355	109			
الممارسات المهنيّة والأخلاقيّة	بين المجموعات	26.329	2	13.164	0.500	0.608 غير دالَّة
	داخل المجموعات	2818.726	107	26.343		
	الكلي	2845.055	109			
التّعاون	بين المجموعات	10.044	2	5.022	0.132	0.876 غير دالَّة
	داخل المجموعات	4057.011	107	37.916		
	الكلي	4067.055	109			
الدَّرجة الكُلِّيّة	بين المجموعات	211.039	2	105.520	0.147	0.864 غير دالَّة
	داخل المجموعات	77011.224	107	719.731		
	الكلي	77222.264	109			

(قيمة ف الجدوليّة عند درجات حرية (2، 107) ومستوى دلالة 0.05 و0.01 تساوي على الترتيب 3.072 و4.787).

يتَّضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة لمستوى الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، فيما يتعلَّق بالدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية ترجع لاختلاف المؤهل العلمي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ الوالدين بِعَدِّهم شركاء أساسيّين في تخطيط الخدمات الانتقاليَّة، فهم قادرون على تقديم الملاحظات ومتابعة تطوُّر مستوى أبنائهم في مجال الخدمات الانتقاليَّة باختلاف مستواهم العلمي، كما أنّهم قادرون على الاطلاع على أحدث الممارسات العالمية في مجال الخدمات الانتقاليَّة؛ فتعدُّد أوعية المعلومات في الوقت الحاضر وسهولة الوصول إليها وفَّر الفرصة لجميع أولياء الأمور –على حدٍّ سواء– للبحث عن الخدمات الانتقاليَّة وتثقيف أنفسهم حولها. علاوة على ذلك،

فإنَّ مستوى حرص واهتمام الوالدين على أبنائهم يتشابه بغضّ النظر عن مستوى مؤهلاتهم. ومما يجدر الإشارة إليه هو أنّ اختلاف مؤهّلات الوالدين لا ينفي حقيقة قلقهما على مستقبل أبنائهما من ذوي الإعاقة الفكريَّة، الأمر الذي قد يمنحهما دافعًا كبيرًا للسَّعي بكل ما يمكن للوصول بهم نحو تحقيق جودة الحياة، ممّا قد يؤدي إلى تقارُب وجهات النَّظر بين أولياء الأمور على تفاوت مؤهلاتهم. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2021) والزهراني والقضاة (2022) واللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عن مستوى الرضا عن الخدمات الانتقاليَّة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي لأولياء الأمور.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع:

ينصّ السؤال الرابع على "هل يختلف تقييم المُعلِّمين عن تقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين؟". أُستخدِم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* للكشف عن دلالة الفروق بين تقييم المُعلِّمين أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (16): دلالة الفروق بين تقييم المُعلِّمين وتقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين (درجة الحرية= 252).

الخدمات الانتقاليَّة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	أولياء أمور	28.655	4.946	0.318	0.751 غير دالَّة
	معلمون	28.472	4.181		
التقييم	أولياء أمور	24.464	4.490	0.558	0.577 غير دالَّة
	معلمون	24.167	3.968		
محتوى المنهج	أولياء أمور	33.300	5.533	0.953	0.341 غير دالَّة
	معلمون	32.667	5.017		
إجراءات التدريس	أولياء أمور	25.464	3.939	1.754	0.081 غير دالَّة
	معلمون	24.604	3.816		
الممارسات المهنية والأخلاقية	أولياء أمور	34.564	5.109	1.492	0.137 غير دالَّة
	معلمون	33.667	4.452		
التعاون	أولياء أمور	27.836	6.108	0.892	0.373 غير دالَّة
	معلمون	27.181	5.562		
الدرجة الكلية	أولياء أمور	174.282	26.617	1.147	0.252 غير دالَّة
	معلمون	170.757	22.295		

(قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية 252 ومستوى دلالة 0.05 و0.01 تساوي على الترتيب 1.960 و2.576).

يتَّضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين تقييم المُعلِّمين وتقييم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة للخدمات الانتقاليَّة في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التطبيق الفعلي للخدمات الانتقاليَّة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة البسيطة على أرض الواقع، مما أدّى إلى ارتفاع مستوى تقييم المُعلِّمين وأولياء الأمور للخدمات الانتقاليَّة -على حدٍّ سواء- كما هو ظاهر في نتيجة السؤال الأول، والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى تقييم الخدمات الانتقاليَّة من وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور، وهذا بدوره يقلِّص منطقيًّا الفروق بين وجهة نظر المُعلِّمين وأولياء الأمور تجاه تطبيق الخدمات الانتقاليَّة.

كما يُمكِن تفسير النّتيجة الحاليّة إلى أن وجود المُعلِّمين وأولياء الأمور في فريق التخطيط للخدمات الانتقاليَّة معًا، والعمل جنبًا إلى جنب قد يقلِّص من الفوارق فيما بينهم ويجعلهم قادرين على استبصار واقع الخدمات الانتقاليَّة، ومن ثم القدرة على تقييمها كونهم أفرادًا مشاركين في تخطيط تلك الخدمات، ويؤكد ذلك التّهامي وأبو زيد (2018)، في أنَّ الشراكة بين المُعلِّمين والأسر أثناء التّخطيط للانتقال تُحقِّق نتائج إيجابية للفرد وأسرته، وتتلقّى الأُسَر معلومات دقيقه وواضحة ومفهومة حول عملية الانتقال، الأمر الذي أدّى إلى إلمام أولياء الأمور بالمستوى الجيّد للخدمات الانتقاليَّة، مما قلص الفروق في وجهات النظر بينهم وبين المُعلِّمين. كما أنّ سهولة التّواصل بين المُعلِّمين وأولياء الأمور من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المتعددة في الوقت الحاضر سهَّلت من إمكانيّة تبادل المعلومات المتعلقة بالخدمات الانتقاليَّة، مما قد يُقارِب من وجهات النظر فيما بينهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الطاهر (2017)، والتي أشارت إلى وجود اختلاف بين تقييم أولياء الأمور والعاملين في مراكز التربية الخاصة لصالح العاملين، كما اختلفت مع دراسة العطوي (2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق بين تقييم المُعلِّمين وأولياء الأمور لواقع الخدمات الانتقاليَّة لصالح المُعلِّمين.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص بعض التوصيات، وأهمها:

1- عقد دورات تدريبيّة وورش عمل دوريًّا حول الخدمات الانتقاليَّة، تكون الفئة المستهدفة الأفراد المشاركين في فريق التخطيط لتلك لخدمات بما فيهم أولياء الأمور.

2- التَّنظيم الرسمي للشراكة المجتمعية تحت مظلة وزارة التعليم ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، بحيث يتمثل دورهما في تعزيز الخدمات الانتقاليَّة والعمل على إنجاحها.

3- تعزيز تبادل الخبرات والتعاون بين المُعلِّمين حول الخدمات الانتقاليَّة من خلال تنظيم الاجتماعات الدورية.

4- الحرص على إكساب الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة مهارات تقرير المصير والدفاع عن الذات بحيث يتمكنون من المشاركة بفاعلية في اجتماعات التخطيط للخدمات الانتقاليَّة.

5- تهيئة البيئة المدرسيّة بالتجهيزات والوسائل اللازمة، بحيث تمكِّن الطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة من التدرّب على مهارات الحياة اليومية والمهن التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

المراجع:

أبو النور، محمد ومحمد، آمال. (2017). *البرامج الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة رؤية مستقبلية وتجارب عالمية*. دار الزهراء.

أبو زيد، أحمد والتهامي، السيد. (2018). *البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة (التوجهات النظرية والممارسات التطبيقية)*. دار الزهراء.

آل ناصر، معتز والمالكي، سعيد. (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.

الأشرم، رضا. (2021). فعالية النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات العيش المستقل لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية. *المجلة التربوية*، 1(90)، 105-154.

الحراصية، رقية (2016، ابريل 10-12). *الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في البيئة العمانية* [دراسة]. الملتقى السادس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة- تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة أحدث الممارسات لغد واعد، عنيزة.

الخطيب، عاكف. (2011). *أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، في ضوء المعايير العالمية* (رسالة دكتوراه). جامعة عمان العربية، الأردن.

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خولة والناطور، ميادة والزريقات، إبراهيم والعلي، صفاء والعمايرة، موسى والسرور، ناديا. (2018). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة* (ط.7). دار الفكر.

الدوسري، مبارك. (2016). عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة إلى العمل. *مجلة العلوم التربوية*، *24*(3)، 211-243.

الدوسري، ناصر. (2021). *مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج* (رسالة ماجستير). جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، الخرج.

الدوسري، نورة والمالكي، حسين. (2022). واقع التنسيق بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، *38*(3)، 295 - 334.

الرمانة، عبد اللطيف وعبيد، محمد والسبايلة، عبيد. (2018). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، *32*(8)، 1605-1628.

الروسان، فاروق. (2017). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. دار الفكر.

الزبون، إيمان خليف. (2013). *التوجهات الحديثة في التربية الخاصة قضايا ومشكلات*. دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم. (2016). *التأهيل المهني وخدمات الانتقال للأشخاص ذوي الإعاقة*. دار الفكر.

الزهراني، مرزوق. (2013). *واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير). جامعة الملك سعود، الرياض.

الزهراني، محمد والقضاة، ضرار. (2022). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور في مكة المكرمة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، 12*(12)، 135-170.

السرطاوي، زيدان والحميضي، باسمة. (2018). الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج المرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(25)، 1-46.

الشمري، شيخة والدوسري، مبارك. (2021). واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، 36(36)، 708-675.

الطاهر، بدر ناصر. (2017). *تقديرات أولياء الأمور والعاملين للخدمات الانتقالية المقدمة للراشدين المعاقين ذهنيًا وفقًا للمعايير العالمية* (رسالة ماجستير). جامعة الخليج العربي، البحرين.

العتيبي، وسمية منير. (2020). *واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير). جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، الخرج.

العطوي، رويدا. (2020). تقييم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقيم (أولياء الأمور-المعلمين). *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10*(26)، 48-79.

العمري، شذى. (2016). *واقع البرامج الانتقالية لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة بالمدارس الثانوية ومعوقاتها* (رسالة ماجستير). كليات الشرق العربي، الرياض.

الغنيمي، إبراهيم عبدالفتاح. (2018). *البرامج الانتقالية في التربية الخاصة*. دار الزهراء.

الغنيمي، إبراهيم عبدالفتاح. (2022). *ما بعد البرامج الانتقالية التوظيف لذوي الإعاقة النظرية والممارسة*. دار الزهراء.

الفوزان، سارة والراوي، جميلة. (2018). معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 7*(27)، 34-73.

القحطاني، بشاير والقريني، تركي. (2017). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 29*(3)، 409-433.

القريني، تركي. (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. *رسالة التربية وعلم النفس*، (40)، 58-85.

القريني، تركي. (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. (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء.

القريوتي، يوسف. (2005، ابريل 25-26). *خدمات الانتقال* [عرض ورقة]. مؤتمر التربية الخاصة- الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

اللقاني، جيهان والدخيل، علي. (2019). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *11*(1)، 1-42.

المالكي، حسين. (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (13)، 115-140.

النجار، فاطمة والأعظمي، سعيد. (2015). *تقييم كفايات معلمي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال غير العاديين في عينة أردنية* (رسالة دكتوراه). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

الهيئة العامة للإحصاء. (2017). *مسح ذوي الإعاقة*. https://www.stats.gov.sa/ar/904

حمادة، عمر. (2020). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(109)، 155-178.

حنفي، علي وحميد، سميرة. (2021). البرامج الانتقالية وتطبيقاتها في مجال تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة (الصم وضعاف السمع نموذجًا). *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، *5*(5)، 29-65.

خليل، محمد أبو الفوح حامد. (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. مكتبة الشقري.

درويش، ابتسام والحسيني عبدالحميد. (2015). *الإرشاد الأسري للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. دار الوفاء.

عبيد، محمد زهران. (2012). *تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن* (رسالة ماجستير). الجامعة الأردنية، الأردن.

مصطفى، علي وخليل، محمد. (2017). *البرامج الانتقالية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الزهراء.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2022). *دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية*. وزارة التعليم.

Alhossan, B. (2015). *Secondary special education teachers' perceptions about their personnel preparation in transition competencies in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation), The University of Wisconsin-Madison.

Alhossan, B., & Trainor, A. (2017). Faculty perceptions of transition personnel preparation in Saudi Arabia. *Career development and transition for exceptional individuals*, *40*(2), 104-112.

Almalki, N. (2017). Perspectives of Saudi special education teachers towards secondary and post-secondary transition services for youth with multiple disabilities. *International Journal for Research in Education*, *41*(1), 304-337.

Bowers, A. (2019). Service delivery models. In *Handbook of Intellectual Disabilities* (pp. 109-119). Springer, Cham.

Bowles, J. (2017). *Middle School Special Education Transition* (Doctoral dissertation). William Woods University.

Cimera, R., Burgess, S., & Bedesem, P. (2014). Does providing transition services by age 14 produce better vocational outcomes for students with intellectual disability?. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39(1), 47-54.

Clifford, T., & Minnes, P. (2007). Transition into school: Experiences of children with intellectual disabilities and their families (Master dissertation).Queen's University.

Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50*(6), 432-444.

Council for Exceptional Children. (2015). What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards. Arlington, VA.

Eastman, K., Zahn, G., Ahnupkana, W., & Havumaki, B. (2021). Small Town Transition Services Model: Postsecondary Planning for Students With Autism Spectrum Disorder. *Rural Special Education Quarterly*, *40* (3), 157-166.

Frazier, K., Perryman, K., & Kucharczyk, S. (2020). Transition Services: Building Successful Collaborations among School Professionals. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, *2* (2), 131-141.

Frentzel, E., Geyman, Z., Rasmussen, J., Nye, C., & Murphy, K. (2021). Pre-employment transition services for students with disabilities: A scoping review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *54*(2), 103–116.

Gilson, C., Carter, E., & Biggs, E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *42*(2), 89-107.

Hott, B., Thomas, S., Abbassi, A., Hendricks, L., & Aslina, D. (2015, January). It Takes a Village: Counselor Participation with Students, Families, and Other School Personnel in Serving Students with Special Needs. In *National Forum of Special Education Journal* (Vol. 26, No. 1).

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA),20 U.S.C &300.15 &20 (2004).

Lackenby, N., & Hughes, J. (2015). *Achieving successful transitions for young people with disabilities : A practical guide*. Jessica Kingsley Publishers.

Lindstrom, L., & Beno, C. (2020). Promoting Successful Transitions for Students with Disabilities. Policy Analysis for California Education, PACE.

McWhorter, R., Owens, M., Neel, J., Rueter, J., & Doepker, G. (2020). Examining the adult learning in "giving back" initiatives. In *Handbook of research on adult learning in higher education* (pp. 473-500). IGI Global.

Park, Y. (2014). *Analyzing dilemmas encountered by Korean special school teachers for students with intellectual disabilities in implementing transition services: a qualitative analysis based on the dilemmas framework*. University of Iowa.

Plotner, A., Rose, C., VanHorn Stinnett, C., & Ivester, J. (2017). Professional Characteristics that Impact Perceptions of Successful Transition Collaboration. *Journal of Rehabilitation, 83*(2), 43–51.

Ruiz A, Rodriguez H., & Izuzquiza G. (2020). Personal assistants in the promotion of independent living for persons with intellectual disability: A basic and applied investigation. Siglo Cerro for intellectual disability at University of Salamanca, 5(2), 19-38.

Stewart, D., Freeman, M., Law, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., Forhan, M., & Guenther, S. (2010). Transition to adulthood for youth with disabilities: Evidence from the literature. *International encyclopedia of rehabilitation, 30*, 805-823.

Talapatra, D., Roach, A., Varjas, K., Houchins, D., & Crimmins, D. (2018). Promoting school psychologist participation in transition services using the TPIE model. *Contemporary School Psychology*, *22* (1), 18-29.

The Council for Exceptional Children (2022). Is the largest international professional organization dedicated to improving the success of children and youth with disabilities and/or gifts and talents. Retrieved from https://exceptionalchildren.org/about-us

Xu, T., Dempsey, I., & Foreman, P. (2014). Views of Chinese parents and transition teachers on school-to-work transition services for adolescents with intellectual disability: A qualitative study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *39* (4), 342-352.

Yeckel, J. (2015). *A study of secondary special education teachers' perceptions of transition practices for special education students in public schools* (Doctoral dissertation) Capella University.