مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2709-0302 (online)
ISSN: 2617-5908 (print)

معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم(*)

د/ نورة عبد الله الخطيب
أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة القصيم
الباحثة/ نجلا جايز بدر العتيبي
ماجستير التربية الخاصة، جامعة القصيم
قسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة القصيم

*) تاريخ تسليم البحث 28/8/2024 تاريخ قبوله للنشر 2/10/2024
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم

د/ نورة عبد الله الخطيب
أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة القصيم

الباحثة/ نجلا جايز بدر العتيبي
ماجستير التربية الخاصة، جامعة القصيم
قسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة القصيم

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مستوى معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم، وكذلك إلى تحليل الفروق في تلك المعرفة بناءً على متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، شمل مجتمع الدراسة جميع معلّمِي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، بينما تألّفت عينة الدراسة من (74) معلمًا ومعلمة، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي واستخدمتا الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأسفرت النتائج عن أنّ مستوى معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية في الأبعاد الأربعة: الخدمات الاجتماعية، والخدمات الاستقلالية، والإعداد المهني، جاء بمستوى استجابة متوسط، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلّمِين بالخدمات الانتقالية استنادًا إلى المتغيرات المدروسة، أوصت الدراسة بضرورة توفير تدريب مخصص لكل معلّم، يركّز على فهم الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وكيفية دمج الخدمات الانتقالية؛ لتلبية هذه الاحتياجات بشكل فعّال.

كلمات مفتاحيه: صعوبات التعلُّم، معلم صعوبات التعلُّم، الخدمات الانتقالية.

Learning Disabilities Teachers' Knowledge Related to Transition Services Provided to Their Students

D. Norah Abdullah Alkhateeb
Associate Professor of Special Education At Qassim University

Najla Jayez Bader Alotaibi
Master of Special Education, Qassim University

Abstract

This study aims to explore the level of knowledge that learning disabilities teachers have regarding the transitional services provided to their students. It also seeks to examine whether there are differences in this knowledge based on variables such as gender, years of experience, educational qualifications, and training courses. The study population included all high school learning disabilities teachers in Riyadh, and the sample consisted of 74 teachers. The researcher employed a descriptive methodology and utilized a questionnaire as the primary data collection tool. The findings indicated that the level of knowledge among learning disabilities teachers regarding transitional services—across the four dimensions of social services, independence services, and vocational preparation—was at a moderate level. Additionally, the results revealed no statistically significant differences in the teachers' knowledge of transitional services based on the studied variables. The study recommended providing targeted training for each teacher, focusing on understanding the individual needs of students with learning disabilities and how to effectively integrate transitional services to meet these needs.

Keywords: Learning disabilities, Teachers, Transition services.

مقدِّمة الدِّراسة:

تُعَدُّ مرحلة الانتقال إلى التعليم الثانوي من المراحل الهامّة في حياة الطلاب؛ إذ تشهد هذه المرحلة نموًّا ملحوظًا في الوعي بالذات، وتشـكُّلًا للثقة بالنفس، فضـلًا عن بروز التغيرات المزاجية، وتطور العلاقات الاجتماعية، ومع ذلك تُعتبر هذه المرحلة أيضًـا فترةً مليئةً بالضـغوط النفسـية، والتحديات الفكرية، والبدنية (أبونيان، 2020)، وتزداد هذه التحديات تعقيدًا بالنسـبة للطلاب ذوي صـعوبات التعلُّم، الذين يواجهون صـعوبات إضـافية عند الانتقال إلى مرحلة ما بعد الثانوية؛ حيث تتطلب هذه المرحلة مهارات أكاديمية واجتماعية جديدة، تختلف عمّا اعتادوا عليه في المرحلة الثانوية (القريني، 2018؛ Morningstar, Trainor, & Murray, 2015).

وتتجلّى هذه التحديات في عِدَّة مجالات، بما في ذلك القدرة على التكيّف مع متطلبات التعليم العالي، البحث عن فرص عمل، والعيش باستقلالية، ويعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من نقصٍ في المهارات الاجتماعية اللازمة للاندماج في المجتمع؛ ممّا يعزّز الحاجة إلى توفير خدمات انتقالية فعّالة تدعمهم في هذه المرحلة الحرِجة (Mazzotti, Rowe, & Test, 2015؛ القريني، 2018؛ Wehmeyer & Palmer, 2003).

وتعود هذه الصعوبات غالبًا إلى عدم تقديم خدمات انتقاليّة مناسبة تساعد الطلاب على الانتقال بسلاسة إلى عالم البالغين والاسـتقلالية، وتبرز هنا أهمية تقديم خدماتٍ انتقالية منظّمة وموجّهة نحو دعم طلاب ذوي صـعوبات التعلُّم؛ حيث تهدف هذه الخدمات إلى إعدادهم بشـكل جيّد للانتقال إلى التعليم العالي، أو التدريب المهني، أو العمـل (القريوتي، 2005؛ Taylor, Burris, & Wilcox, 2017؛ Carter et al., 2008).

وقد أكّدت التشـريعات الدولية، وكذلك الجهود الأكاديمية، على أهمية توفير أفضـل الممارسـات في هذا المجال لضـمان اندماج الطلاب ذوي صـعوبات التعلُّم في المجتمع بشـكل فعّال، وفي هذا السـياق، تُعَدُّ رؤية 2030 في المملكة العربية السـعودية إطارًا اسـتراتيجيًا هامًا؛ يهدف إلى توفير فرص متكافئة لذوي صـعوبات التعلُّم؛ ممّا يعزّز اسـتقلاليتهم وقدرتهم على المشـاركة في المجتمع (المقيطيب، 2016؛ دليل معلِّم صـعوبات التعلُّم للخدمات الانتقالية، 2020).

وتكمُن أهمية الخدمات الانتقالية في الدور الحيوي الذي تؤديه في دعم الطلاب خلال هذه المرحلة الانتقالية، من خلال تحديد قدراتهم، وميولهم، واحتياجاتهم، وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية؛ ولضمان فعّالية هذه الخدمات، يجب أن يكون لدى المعلّمِين معرفة علمية وخبرة كافية في تصـميم وتنفيذ الخطط الانتقالية، بالإضافة إلى إشراك الطلاب وأُسَرِهِمْ في هذا البرنامج؛ لضمان تلبية احتياجاتهم الخاصّة والانتقال بنجاح إلى مرحلة البلوغ (هلاهان وآخرون، 2007).

يؤدي معلمو صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية دورًا أساسيًا في تقديم الخدمات الانتقالية التي تهدف إلى تهيئة الطلاب؛ للانتقال بنجاح إلى الحياة الأكاديمية أو المهنية، ويُعَدُّ هذا الدور محوريًا في مسـاعدة الطلاب على تحقيق الاستقلالية وتحديد أهدافهم المستقبلية؛ ممّا يتطلب معرفة واسعة بالخدمات الانتقالية اللازمة لهذا الانتقال الناجح

(القريني، 2018)، ومع ذلك –رغم الأهمية الكبيرة لهذه الخدمات– أشارت العديد من الدراسات إلى وجود نقص في تقديم الخدمات الانتقالية بالشكل المطلوب للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في مدارس المملكة العربية السعودية؛ ممّا يؤثر على تحضيرهم لمستقبلهم الأكاديمي والمهني (عبيد والحديدي، 2012؛ السرطاوي والحميضي، 2018؛ الزهراني والعسيري، 2022).

وتشير الدراسات السابقة إلى: أنّ أحد أسباب هذا النقص يعود إلى ضعف معرفة المعلّمِين بالكفايات والخدمات الانتقالية المطلوبة؛ لتقديم دعم فعّال لهذه الفئة من الطلاب، على الرغم من الدور الحيوي الذي يجب أنْ يلعبه المعلمون في هذا السياق، فإنّ الفجوة المعرفية حول الخدمات الانتقالية لا تزال تمثل تحديًا (المالكي، 2020)، وأشار القريني (2017) إلى: أنّ تدني الخدمات الانتقالية يعود لعدد من العوامل منها: ضعف إعداد معلّمِي ذوي الإعاقة في التدريب الجامعي بما يخصّ الخدمات الانتقالية، بالإضافة إلى ضعف برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية، وكذلك أكّدت بعض الدراسات منها دراسة المصري (2017)، ودراسة شفلوت (2019)، ودراسة العطوي (2020) أنّ هناك قصورًا في تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، وأشار حمادة (2020) إلى عدد من المعوّقات التي تحُول دون تطبيق الخدمات الانتقالية منها معوّقات تختص بالمجتمع الخارجي، ومنها معوّقات أُسَرِيّة ونفسية ومعوّقات مرتبطة بالتدريب المهني.

مشكلة الدّراسة:

في ضوء ما سبق، يشير Williams & Lynch (2007) إلى: أنّ نجاح البرامج الانتقالية يعتمد بشكلٍ كبير على معرفة وإعداد وتثقيف المعلّمِين بشكل شامل حول عملية الانتقال؛ حيث يحتاج الطلاب في هذه المرحلة إلى توجيه ودعم مستمر من قِبل معلّمِيهم، ومع ذلك، تشير الأدلة إلى: أنّ هناك ضعفًا واضحًا في تقديم هذه الخدمات؛ ممّا يثير التساؤل حول الخلفية العلمية حول الخدمات الانتقالية لدى معلّمِي صعوبات التعلُّم، وتأثيرها على فعّالية تقديم الخدمات الانتقالية.

في ضوء هذه الفجوة، تهدف هذه الدراسة إلى قياس مستوى معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم ذوي صعوبات التعلُّم، وسوف تساعد هذه الدراسة في تقديم فهم أعمق لمستوى المعرفة الحالي لدى المعلّمِين، وما إذا كانت هذه المعرفة كافية؛ لتلبية احتياجات الطلاب الانتقالية بفعّالية.

أسئلة الدّراسة:

1- ما مستوى معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم؟

2- هل توجد فروق في معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية والتي تُعْزَى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدّراسة:

1- التعرّف على مستوى معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم.

2- التعرّف على الفروق في معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية، وفقًا لمتغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية.

أهمية الدّراسة:

الأهمية من الناحية النظرية

1- إثراء معلّمِي صعوبات التعلُّم بالمعلومات والإجراءات عن الخدمات الانتقالية.

2- توضيح مدى أهمية الخدمات الانتقالية المقدَّمة للطلاب في المرحلة الثانوية.

الأهمية من الناحية التطبيقية:

1- قد تسهم في زيادة البرامج الإرشادية للتعريف بالخدمات الانتقالية.

2- قد تسهم في زيادة إعداد الدورات التدريبية؛ لتأهيل المعلّمِين لتقديم الخدمات الانتقالية.

3- تساعد المعلّمِين والباحثين؛ لتصميم البرامج والخطط الانتقالية بصورة صحيحة؛ من خلال الإجراءات المتخذة في ذلك.

حدود الدّراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم بالمدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التعليم في منطقة الرياض الملحق بها برامج صعوبات التعلُّم، وتمَّ إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام (1445هـ).

مصطلحات الدّراسة:

صعوبات التعلُّم (Learning Disabilities):

اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فَهْمَ واستخدامَ اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، التي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلّق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلُّم، أو الرعاية الأُسَرية (دليل معلم صعوبات التعلُّم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، 2020، 12).

معلم صعوبات التعلُّم (Learning Disabilities Teacher):

هو المعلم المؤهّل في التربية الخاصة -على مستوى البكالوريوس، أو أعلى- في مسار صعوبات التعلُّم، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلُّم، وكذلك يقدّم الاستشارات التربوية لمعلّمِي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلُّم (دليل معلم صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية، 2020، 13).

الخدمات الانتقالية (Transitional Services):

"هي الأنشطة والبرامج التي يمكن أن تدعم، وتسهل انتقال التلميذ ذوي الإعاقة من بيئة إلى أخرى، كانتقال التلميذ من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية، أو المهنية، أو العملية، أو الاستقلالية، أو المشاركة الاجتماعية "(القريني، 2017، 11).

الإطار النظري:

مفهوم صعوبات التعلُّم:

عُرّفت صعوبات التعلُّم بأنّها مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على قدرة الفرد على أداء المهام الأكاديمية بشكل طبيعي، بالرغم من توفر القدرة العقلية الكافية والظروف البيئية المناسبة، وتختلف تعريفات صعوبات التعلُّم بِناءً على التخصّصات العلمية، حيث يُركّز بعض العلماء على الطبيعة السلوكية للصعوبات، بينما يركز آخرون على تطوير استراتيجيات تعليمية للتعامل مع هذه الصعوبات، ومع تَعَدُّد التعريفات يُتفق عمومًا على أنّ صعوبات التعلُّم تنطوي على فجوة ملحوظة بين الأداء الأكاديمي المتوقّع والفعلي للطلاب، ولا تُعْزَى إلى عوامل، مثل: الإعاقات الجسدية، أو العقلية، أو الاضطرابات الانفعالية الحادّة (ابونيان، 2020؛ إبراهيم، 2010).

خصائص صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية:

يتميّز الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم ببعض الخصائص التي تميّزهم عن أقرانهم، وهؤلاء الطلاب لديهم مشكلات تستمر مدى الحياة؛ لذلك يكون التقييم دقيقًا في هذه الحالة، وتتغير المشكلات وطبيعتها من مرحلة عمريّة إلى أخرى، وفهم خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية هو أمرٌ أساسيٌّ؛ لتطوير استراتيجيات تعليمية ملائمة تدعم نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي، هؤلاء الطلاب يواجهون مجموعة من التحديات التي تشمل جوانب أكاديمية، ونفسية، واجتماعية، تُظْهِر الأبحاث أنّ الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم غالبًا ما يعانون من ضعف في المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل: القراءة، والكتابة، والحساب، وهو ما يؤثر على قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة (Baker et al., 2015; Swanson & Hoskyn, 2001)، بالإضافة إلى ذلك يُلاحَظ ضعف في مهارات الحفظ، والتلخيص، والتعبير، وتسجيل الملاحظات؛ ممّا يتطلّب استراتيجيات تعليمية مخصّصة لتلبية احتياجاتهم (جرار، 2008).

وفي مرحلة التعليم الثانوي، تزداد متطلبات المناهج الدراسية وتعقدها؛ ممّا يزيد من صعوبة التكيّف بالنسبة لهؤلاء الطلاب، يظهر عليهم ضعف الدافعية، وقد يواجهون مشكلات، مثل: ترك الدراسة، أو إعادة السنة الدراسية؛ بسبب صعوباتهم في التكيّف مع المتطلبات الأكاديمية (Lerner & Johns, 2012)، إلى جانب ذلك يعاني العديد من هؤلاء الطلاب من ضعف في التنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، وصعوبة في التفاعل مع المجتمع، وتكوين العلاقات الاجتماعية الإيجابية (Gresham et al., 2004)، تضاف إلى هذه التحديات مشكلات نفسية، مثل: تدنّي مفهوم الذات، والتقلبات في الحالة الانفعالية، والاكتئاب، وأحيانًا التفكير في الانتحار؛ ممّا يتطلّب توفير دعم نفسي واجتماعي مكثّف (ابونيان، 2020).

بناءً على ذلك فإنّ تطوير مهارات الاستقلالية والإدارة الذاتية يُعَدُّ أمرًا حاسمًا في هذه المرحلة، خاصةً مع اقتراب الطلاب من الانتقال إلى التعليم العالي، أو سوق العمل، تحسين المهارات التنفيذية، مثل: التنظيم، والتخطيط، وإدارة الوقت يتطلب برامج تعليمية متكاملة، ودعم متخصص يتناسب مع احتياجاتهم الفردية (Murray et al., 2009)، من الضروري أنْ تركّز الجهود على تحسين استراتيجيات التدريس، وتوفير الدعم اللازم؛ لتحسين جودة الخدمات المقدَّمة؛ لضمان تحقيق أفضل النتائج الأكاديمية والاجتماعية لهؤلاء الطلاب.

طلاب صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية، والتحديات التي تواجههم، والاهتمام بهم:

تعتبر صعوبات التعلُّم مشاكل مدى الحياة، وتتطلّب الفهم والدعم في المدرسة: من الابتدائية إلى الثانوية، وفي الجامعة وخارجها، ويمكن أنْ تسبّب هذه المشكلات إعاقات مدى الحياة، وتؤثر بشكل كبير ليس فقط على الأداء المدرسي والأكاديمي، بل أيضًا على أنشطتهم اليومية، وقدرتهم على تكوين صداقات؛ ولهذا السبب يحتاج الأشخاص المعنيون إلى إعداد برامج تدريبية ثابتة، ومستمرة يقدمها متخصصون مؤهلون (عبد الحميد، صابر، 2013).

وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلةً حرِجة لكثير من الطلاب، خاصة طلاب صعوبات التعلُّم يواجهون تحديات أكاديمية وتكيُّفية حقيقية، ولديهم مشكلة في مهارات الحياة الاجتماعية، ويعتمدون غالبًا على غيرهم لقلة فرص العمل، وعدم الاكتفاء الوظيفي؛ ممّا يشكّل عبئًا وضغوطًا نفسية لديهم (ميرسر، وميرسر، 2008).

ويُعَدُّ البالغون الذين يعانون من صعوبات التعلُّم من أكثر المجموعات استبعادًا، أو إهمالًا، ولكن العديد من الباحثين أظهروا أنّهم مهتمون للغاية بالمشكلات المرتبطة بهذه المجموعة، وإذا كان العديد من الخبراء يعتقدون أنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلُّم يمكنهم التغلب على مشاكلهم بحلول الوقت الذي يصِلُون فيه إلى مرحلة المراهقة، فإنّنا نعلم أنّ هذا أمرٌ جيّدٌ، ويحتاج الكثير من كبار السن إلى برامج خاصة لهم؛ وبالتالي سيتمكن الكثير منهم من القيام بدور فعَّال في إدارة المشكلات التي يواجهونها وتحديدها والعمل على حلّها؛ وقد أدى هذا الاهتمام بالبالغين ذوي صعوبات التعلُّم إلى ظهور مجموعة من البرامج المعروفة باسم الخدمات الانتقالية، والتي صُمِّمت لتيسير وتسهيل عملية الانتقال لدى البالغين (هلاهان وآخرون، 2007).

مفهوم الخدمات الانتقالية:

الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التعلُّم هي مجموعة من الأنشطة المنسّقة والمصمّمة بشكل فردي لمساعدة الطلاب على الانتقال من المدرسة إلى الحياة ما بعد المدرسة، وتشمل التعليم العالي، التدريب المهني، التوظيف، والحياة المستقلة، تعرّف Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 2004 هذه الخدمات على أنّها: عملية شاملة تهدف إلى تسهيل الانتقال الناجح من الحياة المدرسية إلى الحياة المهنية أو المجتمعية، تُعَدُّ هذه الخدمات جزءًا من خطّة التعليم الفردية (IEP)، وتتكامل مع أهداف الطالب الفردية، متخذة في الاعتبار نقاط القوة، والاحتياجات، والتفضيلات الشخصية لكل طالب (Kohler & Field, 2003).

وتشير الأبحاث إلى أنّ التخطيط الجيّد لهذه الخدمات يجب أنْ يبدأ مبكرًا، وأنْ يشمل جميع جوانب حياة الطالب، بما في ذلك التدريب على المهارات الاجتماعية والحياتية، والاستعداد لسوق العمل، والتخطيط للمستقبل الأكاديمي (Wehman, 2013)، كما يشير هلاهان وآخرون (2007) إلى أحد التعريفات المهمّة للخدمات الانتقالية بأنّها: "تغير في حالة الفرد من التعرّف بصفة أساسية على أنّه تلميذ إلى افتراض القيام بالأدوار المتوقعة من الراشدين في المجتمع، وتتضمّن مثل هذه الأدوار التشغيل، والالتحاق بالتعليم بعد المرحلة الثانوية، وتكوين الأسرة، والانغماس في المجتمع، وتكوين علاقات اجتماعية وشخصية مشبعة"، كما يعرّف (Krik, 2008) الخدمات الانتقالية بأنّها: الخدمات الضرورية التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة، والتي تسهم في إعدادهم وتيسير

انتقالهم إلى حياة ما بعد المرحلة الثانوية، ممّا يسهّل عليهم التفاعل والاندماج في المجتمع، والعيش المستقل بطريقة مناسبة، بالتالي تلعب الخدمات الانتقالية دورًا حاسمًا في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ لتحقيق الاستقلالية، والاندماج في المجتمع بطريقة تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الفردية.

أهمية الخدمات الانتقالية:

تُعَدُّ الخدمات الانتقالية ذات أهمية كبيرة للأشخاص ذوي صعوبات التعلُّم؛ حيث يمرون مثل غيرهم من الأفراد، بمراحل انتقالية في حياتهم، وإحدى هذه المراحل الانتقال من الحياة المدرسية إلى ما بعدها، يُعَدُّ الانتقال الناجح عمليةً حيويةً تتطلّب تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات المصمّمة خصيصًا لدعم هذا التحوّل، والمعروفة باسم خدمات الانتقال، تركّز هذه الخدمات على التخطيط المتمحور حول الطالب، وتعزيز المهارات الأساسية التي تسهم في نجاح عملية الانتقال (القريوتي، 2005).

وتشير الدراسات إلى: أنّ الخدمات الانتقالية تلعب دورًا محوريًا في تحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ حيث تستمرّ هذه الخدمات معهم حتى تخرجهم من المرحلة الثانوية وانتقالهم إلى حياة البالغين المستقلة، من خلال هذه الخدمات، يتمكّن الطلاب من اتخاذ قرارات مستنيرة حول مستقبلهم وتحديد مسار حياتهم، يعزّز الطلاب الذين يمتلكون القدرة على تحديد مصيرهم فُرَصَ نجاحهم في تجاوز المرحلة المدرسية، ويستفيدون من هذه الخدمات في تحديد أولوياتهم، وأهدافهم، واهتماماتهم، واستغلال الموارد المجتمعية المتاحة بأفضل شكل ممكن (الشمري والدوسري، 2021).

وعلاوة على ذلك: تساهم خدمات الانتقال في خلق فرص عمل ومشاركة فعّالة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في المجتمع؛ حيث تدعمهم في الاندماج والمساهمة في تنمية المجتمع، بغضّ النظر عن الفروق بينهم وبين الآخرين، كما أنّها تتيح للعائلات فرصة المشاركة في تخطيط انتقال أبنائهم، وتعزّز من تنفيذ هذه الخدمات بشكل فعّال (Wehman, 2013 ؛Test et al., 2009).

مجالات الخدمات الانتقالية:

تشكّل الخدمات الانتقالية أهمية حيوية في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم من خلال تزويدهم بالمهارات والموارد اللازمة لتحقيق النجاح في مراحل حياتهم المختلفة بعد المدرسة في المجال المهني، تركّز هذه الخدمات على تطوير القدرات الشخصية والمالية للطلاب؛ ممّا يسهم في تعزيز استقلاليتهم واندماجهم الفعّال في المجتمع، يساعد التدريب المهني والفرص العملية الطلاب على اكتساب مهارات اجتماعية ومهنية، تعزّز من قدرتهم على بناء علاقات مهنية ناجحة، وبَدء مشاريع تجارية خاصة بهم؛ ممّا يعزّز شعورهم بالانتماء والمساهمة في تنمية المجتمع (Palmer, et al., 2001).

وتشكّل الخدمات الانتقالية الأكاديمية جزءًا أساسيًا من دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ حيث تسهم في تسهيل انتقالهم من البيئة المدرسية إلى التعليم العالي أو التدريب المهني، تتضمّن هذه الخدمات التوجيه الأكاديمي الفردي، تطوير المهارات الدراسية الأساسية، والتخطيط الأكاديمي الشخصي (Test, 2012)، بالإضافة إلى

ذلك توفر الخدمات الانتقالية الأكاديمية الدعم اللازم للطلاب الراغبين في متابعة تعليمهم بعد المرحلة الثانوية؛ ممّا يساعدهم في اختيار البرامج التعليمية التي تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، تشمل هذه الخدمات التوجيه بشأن شروط القبول، المواقع التعليمية، والخدمات المساندة المتاحة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ممّا يساهم في ضمان تجربة تعليمية مستمرّة وملائمة (الريس، الزهراني، 2014).

ويشير (Murray et al., 2016) إلى أنّ الدعم الأكاديمي يشمل توفير استراتيجيات دراسية فعّالة، تدريب الطلاب على استخدام الموارد التعليمية، والتخطيط المسبق لمساراتهم الأكاديمية، وتؤكّد (Lamb et al., 2017) على أهمية تعزيز مهارات التنظيم الذاتي والتفكير النقدي؛ ممّا يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وضمان نجاحهم في بيئات التعليم العالي، من خلال استراتيجيات موجهة ودعم ملائم، يمكن للطلاب التكيّف بشكل أفضل مع المتطلبات الأكاديمية الجديدة وتحقيق أهدافهم التعليمية بشكل أكثر فعّالية.

وفيما يتعلق بالاستقلالية تُعتبر المهارات الأساسية، مثل: التعامل مع الآخرين، وبناء الثقة بالنفس، وإدارة الأمور المالية، وحلّ المشكلات اليومية ضرورية؛ لتحقيق استقلالية فعّالة، وجدت دراسة جيلبرت وبرون (1997) أنّ تطوير هذه المهارات يمكن أنْ يكون تحديًا للعديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلُّم؛ ممّا يؤثر على قدرتهم على التكيّف مع الحياة اليومية (ليرنر & جوهنز، 2014).

وأخيرًا: يتناول المجال الاجتماعي تعزيز المهارات الاجتماعية، وبناء العلاقات الشخصية، وهو أمر أساسي؛ لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من التفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية، تشمل هذه الخدمات دعم الطلاب في الأنشطة الترفيهية والمجتمعية؛ ممّا يعزّز جودة حياتهم وقدرتهم على تحقيق أهدافهم الشخصية، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية (Lehman, Clark, Bullis, Rinkin, & Castellanos, 2002; Bremer & Smith, 2004).

عناصر الخدمات الانتقالية:

أولًا: محتويات الخطّة الانتقالية:

تُعَدُّ محتويات الخطّة الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم عنصرًا أساسيًا في تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية بعد المدرسة، تشمل هذه المحتويات تحديد الأهداف الانتقالية الواضحة التي تعكس احتياجات الطلاب الفردية وميولهم وتفضيلاتهم، وذلك من خلال تقييم شامل يشمل جميع جوانب حياتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية (Halpern, 1994)، وبناءً على التوجيهات التي أوضحها (Wehmeyer et al 2004) يجب أنْ تتضمّن الخطّة الانتقالية أيضًا استراتيجيات محددة؛ لدعم الطلاب في تحقيق أهدافهم، مثل: تحديد مسارات التعليم العالي، أو التدريب المهني، وتوفير خدمات الدعم اللازمة، مثل: التدريب على المهارات الحياتية، والتوظيف.

علاوةً على ذلك تشير الدراسات إلى: أنّ الخطّة الانتقالية يجب أنْ تتضمّن مراحل زمنية محدّدة لمراجعة وتقييم التقدم؛ لضمان تكيّفها مع التطورات، والاحتياجات المتغيرة للطلاب (Test et al., 2009)، من خلال هذا النهج المنظم والشامل، يمكن تحسين فرص الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في تحقيق استقلالهم ونجاحهم في مختلف جوانب الحياة ما بعد المدرسة.

ثانيًا: أعضاء فريق الخطّة الانتقالية:

يتكوّن الفريق الانتقالي من مجموعة من الأفراد الذين يعملون معًا؛ لتخطيط وتنفيذ خطّة من شأنها أنْ تجعل عملية الانتقال أسهل للطلاب:

- **الطالب نفسه:** الطالب هو في قلب العملية الانتقالية يقوم بتحديد الأهداف التي يريد تحقيقها، وتتمّ مناقشة هذه الأهداف مع فريق العمل حول الأنشطة التي من شأنها تحقيق الأهداف، والخطّة التي سيتمّ من خلالها تحقيق ذلك.
- **ولي الأمر:** الأب، أو الأم، أو أحد الأشخاص من الدائرة المقربة المسؤولة عن الإشراف على الطالب.
- **معلّم التربية الخاصة:** لا بد من متابعة الطالب، وجمع المعلومات حول المستوى التعليمي للطالب؛ من أجل إعداد خطّة انتقالية، من خلال تجربته مع الطلاب الآخرين الذين يعانون من مشاكل مماثلة تسمح له بتحديد الأهداف لنفسه، وتحديد المخاطر المحتملة، وغالبًا ما يتمّ اختياره كقائد للفريق الانتقالي.
- **المعلم:** أحد أهم الأعضاء؛ حيث يتمّ جمع البيانات عن أداء الطالب واهتماماته، ونقاط قوته وضعفه.
- **مستشار التربية الخاصة:** يساعد الطالب في تحديد أهداف البرنامج؛ لأنّه يعرف اهتمامات الطالب والفصل، ويمكنه المساعدة في تطوير البرنامج بنصيحة مدير المدرسة.
- **المرشد الطلابي:** يساعد المجموعة على تحديد الأهداف بناءً على معرفتهم بالطالب ومهاراته وقدراته، وقد يشارك أيضًا أعضاء آخرون في الفريق وفقًا لاحتياجات الطالب، على سبيل المثال: العمل مع مساعدي المعلّمِين ومستشاري المعلّمِين (المشيقح؛ اليعيش، 2011).

مراحل الخدمات الانتقالية:

المرحلة الأولى: تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية:

تُعَدُّ فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم من الركائز الأساسية التي يجب على المدارس والمؤسسات الأخرى مراعاتها عند تقديم الخدمات الانتقالية؛ حيث يتمّ في هذه المرحلة تحديد احتياجاتهم، وميولهم، وتفضيلاتهم، وقدراتهم، ومواهبهم من خلال جمع البيانات والمعلومات التي تساهم في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن هذه الخدمات **(Taylor, 2006)**، وفقًا لـ **(Sitlington, 2000)** تتطلب عملية تقييم أداء الطلاب في تلقّي الخدمات الانتقالية مراعاة عدّة عوامل حاسمة، من بينها:

1- معرفة احتياجات الطالب ورغباته واهتماماته المتعلقة بأهدافه الانتقالية.
2- تحديد مستوى مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية، والمهنية، والمستقلة.
3- تحديد الموارد التعليمية، والمهنية، والمجتمعية المناسبة التي من شأنها تسهيل تحقيق أهداف الخطّة الانتقالية.
4- التعرّف على مهارات الكفاءة الذاتية التي تساعد الطالب على تحديد احتياجاته ورغباته، ودعم أهداف المرحلة الانتقالية بعد المدرسة.
5- تحديد أماكن الإقامة، والدعم اللازم، والخدمات الأخرى التي يحتاجها الطالب؛ لتعزيز أهداف الانتقال.

وتأتي هذه العوامل مكمّلة لما أشارت إليه الدراسات السابقة حول أهمية التقييم المستمر لأداء الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم خلال مرحلة الانتقال؛ حيث تساهم في تحسين فعّالية البرامج والخدمات المقدَّمة لهم، وضمان تحقيق الأهداف الانتقالية المحددة لكل طالب (Grigal et al., 1997; Trainor et al., 2016 B)، من خلال هذا النهج المتكامل، يمكن تعزيز جودة حياة الطلاب المستقبلية، وزيادة فرص نجاحهم في مختلف المجالات الحياتية.

المرحلة الثانية: إعداد الخطّة الانتقالية وتنفيذها:

في هذه المرحلة يجب على فريق المدرسة الذي يقوم بإعداد الخطّة الانتقالية أنْ يحدد وينفذ بشكل واضح احتياجات الطالب، وقدراته، واهتماماته، وأنْ يتضمّن الأهداف الطويلة والقصيرة المدى المتعلّقة باحتياجات الطلاب، والتي يجب تحقيقها في فترة ما بعد المدرسة، وتستند هذه المرحلة على نتائج التقييم التي تمّ جمعها في المرحلة الأولى (Chadesy-Rusch, & Heal, 1995)، في الواقع يجب أنْ تحدد الخطّة الانتقالية النتائج بالنسبة للطالب، مثل: الدخول في مهنة معينة، والعيش المستقل، والتعليم المستقبلي، أو التدريب الذي يرغب الطالب والأسرة في تحقيقه في مؤسسة ذات صلة عامة وخاصة، ومشاركة هذه المؤسسات في تقديم الخدمات والدعم للطالب (McDonnell, Mathot-Buckner, & Ferguson, 1996)، إضافة إلى ذلك وصف دقيق وكامل للأنشطة التي ستساعد الطالب على تحقيق هذه النتائج المرجوة، وكذلك كيفية إعداد أسرة الطالب للوصول إلى الخدمات المجتمعية التي قد تتطلب نوعًا من التكيّف المتعلّق باحتياجات الطالب؛ وكذلك الحاجة إلى خطّة انتقالية تتضمّن وصف الفرص المناسبة والمتاحة، كالتعليم والتدريب في المجتمع له ولأسرته، وتحدّد المؤسسات التي يمكنها تقديم هذه الخدمات (Blalock, 1996)، تجدر الإشارة إلى أنّ تخطيط وتنفيذ الخطّة الانتقالية يجب أنْ يشمل فريقًا منسّقًا يتكون من الطالب وأسرته، أو ولي أمره، والمعلّمِين، ومدرسي التعليم الخاص، والتعليم العام، ومنسّق الخدمات الانتقالية، ومقدمي الخدمات، والممثلين التربويين ذوي الصلة، ومؤسسات، مثل: الهيئات العامة، والخاصة، أو المؤسسات التعليمية، وغيرهم من المهنيين المشاركين في تسهيل وتوفير الخدمات الانتقالية للطلاب، وأخيرًا يجب على المجموعة تقديم هذه الخدمات بطريقة تناسب احتياجات الطالب الفريدة (Guy & Schriner, 1997).

المرحلة الثالثة: تقييم فاعلية الخطّة الانتقالية:

في التربية الخاصة، يُعتبر تقييم فاعلية الخطّة الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم أمرًا حيويًا؛ لضمان نجاح انتقالهم من مرحلة دراسية إلى أخرى أو من بيئة تعليمية إلى أخرى، تهدف هذه المرحلة إلى تحديد مدى فاعلية البرنامج الانتقالي المقدّم للطالب في اكتساب المهارات الضرورية للانتقال من عالم المدرسة إلى عالم الكبار، وإلى أي مدى يتمّ تحقيق الأهداف طويلة وقصيرة المدى حسب الاحتياجات الخاصة بالطالب ورغباته واهتماماته بالتعاون مع عائلته.

ووفقًا لدراسة أجراها Test & Fowler (2018)، تُشير الأدبيات إلى أنّ الخطط الانتقالية الفعّالة تُسهم في تحسين نتائج الطلاب من خلال توفير دعم مخصص، وتنسيق مستمر بين المعلّمِين، الأسر، والجهات المجتمعية

المختلفة، بالإضافة إلى ذلك يُبرز (Grigal et al., 1997)، أهمية طرح فريق المدرسة لعدد من الأسئلة الحاسمة عند تقييم الخطّة الانتقالية، مثل: هل تمّ تحقيق الأهداف الطويلة والقصـــيرة المدى؟ وهل حقّق الطالب النتائج المرجوّة في المدرسـة أو الحياة الخاصـة؟ وكذلك، ما مدى فعّالية الأنشـطة التعليمية وتعاون المجتمع والمؤسـسـات في تقديم الخدمات الانتقالية؟

كما أظهرت دراسـة (Trainor et al،201A) أنّ إشـراك الطلاب في عملية التخطيط للانتقال يسـهم في تعزيز اســـتقلاليتهم، وزيادة مشـــاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية، هذه النتائج تتوافق مع رؤية (Cobb & Alwell 2009) الذين أكّدوا على أهمية التدخلات الفردية المصـــمّمة بعناية، والتي تأخذ في الاعتبار الاحتياجات الشـخصـية لكل طالب؛ لتحقيق انتقال ناجح وفعّال، أخيرًا: يؤكد (Mazzotti et al, 2021 على أهمية التقييم المســتمر للخطط الانتقالية؛ لضـــمان أنّها ليســت مجرد إجراءات روتينية، بل جزءًا حقيقيًا من العملية التعليمية الموجّهة نحو تحقيق نجاح طويل الأمد للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.

ونظرًا لأهمية الموضوع فقد تمّ الاهتمام به من قبل العديد من الدراسات، يمكن للباحثة استعراض بعضها، مثل: الدراسـة أجراها (Alnahdi, 2014) حول معرفة معلّمِي التربية الخاصـة في المملكة العربية السـعودية بمتطلبات تنفيذ خدمات الانتقال، تمّ استقصاء آراء (154) معلمًا من مختلف المدارس الحكومية، كشفت النتائج عن وجود معرفة محدودة لدى المعلّمِين، فيما يتعلق بتقديم خدمات الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة، مع وجود فجوات كبيرة في المهارات اللازمة؛ لتخطيط وتنفيذ هذه الخدمات بفعّالية، كما أظهرت الدراســـة أنّ المعلّمِين يفتقرون إلى الخبرة في تقييم الطلاب، وتطوير خطط انتقالية فردية مناسبة.

وكما أجرى (Wehman et al., 2015) دراســـة تناولت مســـتوى معرفة المعلّمِين بالخدمات الانتقالية، وكيفية تأثير هذه المعرفة على نجاح الطلاب في الانتقال إلى الحياة العملية أو التعليم العالي، تمّ تطبيق الدراســـة في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة مكونة من (880) طالبًا من ذوي الإعاقات المختلفة، اســـتخدمت منهجًا كمّيًا؛ لتحليل البيانات التي جُمعت من خلال استبانات، ومقابلات، وأظهرت النتائج أنّ الطلاب الذين شاركوا في برامج التدريب العملي خلال فترة الدراسـة الثانوية كانوا أكثر عرضـة للاندماج في سـوق العمل بعد التخرج، كما أكّدت الدراسـة على أهمية التخطيط الفردي للانتقال والدعم المسـتمر من المعلّمِين وأولياء الأمور، حيث أظهرت أنّ لطلاب الذين شاركوا في وضع خطط انتقالية واضحة كانوا أكثر نجاحًا في تحقيق أهدافهم المستقبلية.

وإضـــافة إلى ذلك: (Sweeney, 2016) أجرت دراســـة بعنوان معرفة المعلّمِين بخدمات الانتقال لطلاب التربية الخاصـة، استهدفت الدراسـة تقييم مستوى معرفة المعلّمِين بخدمات الانتقال، وتطبيقها في المدارس الثانوية، شملت العينة (100) معلمٍ من ولاية كاليفورنيا، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى أنّ مسـتوى معرفة المعلّمِين كان متوسـطًا، أكّدت النتائج على وجود تحديات في تطبيق خدمات الانتقال، بما في ذلك نقص الموارد والتدريب المتخصص.

وكما توصلت دراسة (Trainor et al., 2016B) التي أُجريت في الولايات المتحدة على عينة مكونة من (276) معلمًا في المدارس الثانوية، وتم التركيز على تحليل مدى معرفة المعلّمِين بالخدمات الانتقالية المقدَّمة

للطلاب ذوي الإعاقة، أنّ هناك تفاوتًا كبيرًا في مستوى الوعي والمعرفة بين المعلّمِين حول كيفية تصميم وتنفيذ هذه الخدمات، أشارت الدراسة إلى: أنّ نقص التدريب المتخصص يعتبر عائقًا أمام تحقيق انتقال فعّال للطلاب ذوي الإعاقة إلى مراحل حياتية مستقبلية ناجحة.

وفي دراسة الرويلي (2024) التي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق الخطط الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن، تضمّنت عينة الدراسة سبعَ معلماتٍ من المرحلة الابتدائية، واعتمدت المنهج النوعي من خلال استخدام المقابلات الفردية شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات المتعلقة بأسئلة الدراسة، أبرزت النتائج أنّ من أبرز العوائق التي تحُول دون التنفيذ الفعّال للخطط الانتقالية المقدَّمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، تتمثل في القصور في المعرفة بالخدمات الانتقالية، بالإضافة إلى العقبات التنظيمية، وضعف التدريب المتاح للمعلمات.

وكما هدفت دراسة (Mpofu, 2018A) لتناول فعّالية الخدمات الانتقالية المقدَّمة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في المدارس الثانوية في زيمبابوي، ووجهات نظر أولياء أمورهم حول هذه الخدمات، وهل تلك الخدمات مقدّمة بشكل مناسب لهم؟ استخدمت الدراسة المنهج المسحي، واشتملت على (30) طالبًا وأولياء أمورهم، أظهرت النتائج وجود دور فعَّال لهذه الخدمات في مساعدة الطلاب على الحصول على وظائف، لكنّ الدراسة أشارت إلى: نقص في مشاركة الطلاب، وضعف الدعم النفسي، والعوائق الاقتصادية والاجتماعية كعوامل تعوق التخطيط الفعَّال للخدمات الانتقالية.

وقامت الشملاني (2018) بدراسة هدفت إلى تقييم درجة توافر الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظر أولياء الأمور، وما إذا كان للمعلّمِين دور في توافر هذه الخدمات، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وطبّقت على عينة من (339) ولي أمر، أشارت النتائج إلى توفر الخدمات الانتقالية بدرجة مرتفعة.

وأجرى السرطاوي والحميضي (2018) دراسة تناولت تقييم الخدمات الانتقالية المقدَّمة للطالبات ذوات صعوبات التعلُّم في برامج المرحلة الثانوية في الرياض، وأهمية تثقيف المعلّمِين حول الخدمات الانتقالية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام استبانة، وشملت عينة من (123) طالبةً ومعلمةً، أظهرت النتائج ضعفًا في المعلومات والخبرات التي تمتلكها معلمات صعوبات التعلُّم نحو الخدمات الانتقالية؛ عائدًا إلى عدم إعدادهن خلال المرحلة الجامعية، وضعفًا في توفير الخدمات الانتقالية، رغم وجود اتجاه إيجابي نحوها، أكّدت الدراسة على أهمية الخدمات الاستقلالية والأكاديمية، خصوصًا في الصف الأول الثانوي.

ودراسة البتال وشفلوت (2019) هدفت إلى تقييم واقع الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلّمِين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة من (10) معلّمِين و(117) طالبًا، أظهرت النتائج أنّ الخدمات الانتقالية تقدّم بدرجة متوسطة بشكل عام، مع ضعف في تقديم الخدمات الاستقلالية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والمعلّمِين حول تقييمهم لهذه الخدمات.

وأجرى (Carter et al., 2017) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين معرفة المعلّمِين بالخدمات الانتقالية وتعاونهم مع الطلاب وأُسَرِهِمْ في وضع خطط انتقالية فعّالة، تمّ تطبيق الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة مكونة من (493) طالبًا، استخدمت الدراسة منهجًا كميًا ونوعيًا، توصلت الدراسة إلى أنّ المشاركة في أنشطة انتقالية متعددة، مثل: التدريب العملي، وزيارات الكليات، ارتبطت بشكل كبير بزيادة فرص النجاح في تحقيق أهداف الطلاب المستقبلية، كما أكّدت النتائج على أهمية دعم المعلّمِين وأولياء الأمور في تعزيز استعداد الطلاب للانتقال؛ حيث أظهرت أنّ الأنشطة التي تركّز على تطوير المهارات الحياتية والاجتماعية كانت الأكثر تأثيرًا في تحسين فرص الطلاب للاندماج في الحياة العملية مقارنة بالأنشطة الأكاديمية وحدها.

ودراسة الزهراني والعسيري (2022) تناولت تقييم واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية بمدينتي جدة والرياض، استخدمت الباحثتان المنهج النوعي مع عينة من (9) معلماتٍ، أظهرت النتائج ضعف تطبيق الخدمات الانتقالية في جميع جوانبها، وأشارت إلى عدم وجود تعاون كافٍ بين المؤسسات المجتمعية، والمدرسة، والأسرة في تقديم هذه الخدمات، كما أوصت الدراسة بإعداد، وتأهيل المعلمات، وتدريبهن على تخطيط البرامج الانتقالية، وتنفيذها للطالبات ذوات صعوبات التعلُّم.

وأشارت دراسة الشمري (2022) إلى التعرّف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلّمِي صعوبات التعلُّم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية؛ لما لمعرفة المعلّمِين من أهمية في تقديم الخدمات الانتقالية؛ وذلك لتحسن الخدمات الانتقالية، بلغت عينة الدراسة (27) معلمَ صعوباتِ تعلّمٍ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما أُستخدمت الاستبانة كأداة في جمع البيانات، وقد توصّلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أنّ أفراد الدراسة موافقون على الاحتياجات التدريبية اللازمة؛ لتفعيل الخدمات الانتقالية، واتضح من النتائج أنّ أبرز الاحتياجات التدريبية اللازمة؛ لتفعيل الخدمات الانتقالية تمثّلت فيما يتعلّق بالتحديات، والتي قد تَحِدُّ من تفعيل الخدمات الانتقالية، يليها ما يتعلق بعمليتَيْ: التخطيط، والتقييم للبرنامج الانتقالي الناجح، ثم ما يتعلق بأدوار الأطراف ذات العلاقة في تقديم الخدمات الانتقالية، وأخيرًا ما يتعلق بالمعلومات الأساسية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تعزيز فهم الإطار النظري للخدمات الانتقالية، وتحديد العوامل التي تؤثر على فعّالية تنفيذها، كما ساهمت هذه الدراسات في اختيار المنهج المناسب وبناء الأداة البحثية، إلى جانب تحديد المعالجات الإحصائية الملائمة لطبيعة البحث، والاستفادة من نتائج الدراسات في توجيه الباحثتين في استنتاج النتائج ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، وصياغة التوصيات.

منهج الدّراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي؛ لمناسبته لتحقيق هدف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمِي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض؛ حيث تمّ تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع بأسلوب الحصر الشامل والبالغ عددهم (79) معلمًا ومعلمةً، وبعد توزيع

الاستبانات على مجتمع الدراسة أصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (74) استبانةً، وهو ما يشكّل نسبة (93.67%)؛ وذلك بسبب وجود بعض الاستبانات غير مكتملة الاستجابة، أو غير صالحة للتحليل الإحصائي.

خصائص عينة الدراسة

تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة، وتتمثّل في البيانات الأساسية:

أ- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	17	23.0%
أنثى	57	57.0%
الدرجة الكلية	74	100%

ب- توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة:

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسب المئوية
من 1 إلى 4 سنوات	14	18.9%
من 5 إلى 10 سنوات	28	37.9%
11 سنة فأكثر	32	43.2%
الدرجة الكلية	**74**	**100%**

ج- **توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العملي:**

جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسب المئوية
دبلوم	8	10.8%
بكالوريوس	32	43.3%
دراسات عليا	34	45.9%
الدرجة الكلية	**74**	**100%**

د- توزيع أفراد العينة حسب الدورات التدريبية حول الخدمات الانتقالية:

جدول (4) توزيع أفراد العينة حسب الدورات التدريبية حول الخدمات الانتقالية

الدورات التدريبية حول الخدمات الانتقالية	التكرارات	النسب المئوية
من 1 إلى 2 دورة	45	60.8%
3 فأكثر	23	31.1%
لم أتلقَّ أي دورات تدريبية	6	8.1%
الدرجة الكلية	**74**	**100%**

ثالثًا: أداة الدراسة وإجراءات التحقّق من صدقها وثباتها:

قامت الباحثتان ببناء استبانة للكشف عن معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم.

وصف أداة الدراسة (الاستبانة):

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزئين رئيسيين، هما:

- **الجزء الأول:** عبارة عن بيانات أوّلية عن عينة الدراسة، تتمثل في البيانات العامة، وتشتمل على: (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية حول الخدمات الانتقالية).
- **الجزء الثاني:** أبعاد الاستبانة، ويتكوّن من العبارة رقم (1)، وحتى العبارة رقم (25)، وينقسم إلى أربعةِ أبعادٍ، على النحو التالي:

1- **البُعد الأول:** الخدمات الاجتماعية، ويتكوّن من العبارة رقم (1) إلى العبارة رقم (6).

2- **البُعد الثاني:** الخدمات الأكاديمية، ويتكوّن من العبارة رقم (7) إلى العبارة رقم (12).

3- **البُعد الثالث:** الخدمات الاستقلالية، ويتكوّن من العبارة رقم (13) إلى العبارة رقم (20).

4- **البُعد الرابع:** الإعداد المهني، ويتكوّن من العبارة رقم (21) إلى العبارة رقم (25).

ولقد تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة)؛ لتصحيح أداة الدراسة؛ حيث تعطي الاستجابة لا أوافق بشدة (1)، لا أوافق (2)، أوافق إلى حد ما (3)، أوافق (4)، أوافق بشدة (5).

صدق الأداة وثباتها:

- صدق المحكّمين:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء عباراتها، تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين المختصين؛ للتحقق من مدى فاعلية الأداة وتحقيقها لأهدف الدراسة؛ وذلك للتأكّد من مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبُعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها؛ لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف، أو بالإضافة، أو إعادة الصياغة، أو غير ما ورد ممّا يرونه مناسبًا.

وبعد استعادة النسخ المحكّمة من المحكّمين، وفي ضوء اقتراحات بعض المحكّمين أعادت الباحثتان صياغة الاستبانة؛ حيث تمّ حذف، وإعادة صياغة بعض العبارات في الاستبانة، وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (80٪) من السادة المحكّمين، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكّد من صدقها الظاهري مكوّنة من (25) عبارةً مقسمة إلى أربعة أبعاد.

- صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة:

تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه العبارة من عبارات الاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لكل بُعد في الاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية					
1	.804**	2	.840**	3	.797**
4		5	.874**	6	.750**
البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية					
7	.743**	8	.828**	9	.875**
10	.812**	11	.737**	12	.787**
البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية					
13	.886**	14	.812**	15	.834**
16	.865**	17	.795**	18	.759**
19	.781**	20	.709**		
البُعد الرابع: الإعداد المهني					
21	.747**	22	.771**	23	.753**
24	.891**	25	.814**		

** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (5) أنّ معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في الاستبانة، جاءت جميعها دالةً إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيمًا دالة؛ حيث تراوحت في البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية بين (**750.-**874.)، وتراوحت في البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية بين (**737.-**875.)، وتراوحت في البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية بين (**709.-**886.)، وتراوحت في البُعد الرابع: الإعداد المهني بين (**747.-**891.)؛ ممّا يدلُّ على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد الاستبانة.

الصدق البنائي العام لأبعاد الاستبانة:

تمّ التحقق من الصدق البنائي العام لأبعاد الاستبانة؛ من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكلّ بعد، والمتوسط العام، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (6) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والمتوسط العام لأبعاد الاستبانة

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية	.878**
2	البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية	.815**
3	البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	.876**
4	البُعد الرابع: الإعداد المهني	.763**

** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (6) أنّ قيم معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة والمتوسط العام، جاءت بقيم عالية؛ حيث تراوحت بين (**763.-**878.)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ممّا يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لأبعاد الاستبانة.

ثبات الأداة:

تمّ حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد الاستبانة والمتوسط العام، ويوضّح نتائجها الجدول التالي:

جدول (7) معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد الاستبانة

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ
1	البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية	.773
2	البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية	.827
3	البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	.806
4	البُعد الرابع: الإعداد المهني	.845
	الدرجة الكلية	**.853**

يتبين من الجدول (7) أنّ قيم معاملات أبعاد الاستبانة جاءت بقيم عالية؛ حيث تراوحت بين (.845-.773)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (.853)، وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى إمكانية تطبيق الاستبانة والاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

رابعًا: الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا، واختبار (T-test): لعينتين مستقلّتين، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، ومعادلة المدى.

ويتمّ تحديد درجة التحقق لكل بُعْدٍ بِناءً على ما يلي:

طول الفئة = (الحد الأعلى– الحد الأدنى) ÷ عدد المستويات = (5–1) ÷ 5 = 0.80

- من 1 إلى أقل من 1.80 تمثل درجة استجابة (منخفضة جدًا).
- من 1.80 إلى أقل من 2.60 تمثل درجة استجابة (منخفضة).
- من 2.60 إلى أقل من 3.40 تمثل درجة استجابة (متوسطة).
- من 3.40 إلى أقل من 4.20 تمثل درجة استجابة (عالية).
- من 4.20 إلى أقل من 5 تمثل درجة استجابة (عالية جدًا).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مدى معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم"؟ وللإجابة عنه تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأبعاد معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم؛ ومن ثَم ترتيب هذه الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكلّ بُعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استجابة	الرتبة
1	البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية	3.15	.612	متوسطة	2
2	البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية	2.94	.555	متوسطة	3
3	البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	3.36	.640	متوسطة	1
4	البُعد الرابع: الإعداد المهني	2.83	.642	متوسطة	4
المتوسط العام		**3.10**	**.386**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول (8) أنّ المتوسط العام لأبعاد معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم، قد جاء بمتوسط حسابي (3.10)، وانحراف معياري (.386)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وقد جاء في الترتيب الأول (البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية) بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (.640)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويليه في الترتيب الثاني (البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية) بمتوسط حسابي (3.15)، وانحراف معياري (.612)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويليه في الترتيب الثالث (البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية) بمتوسط حسابي (2.94)، وانحراف معياري (.555)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويليه في الترتيب الرابع والأخير (البُعد الرابع: الإعداد المهني) بمتوسط حسابي (2.83)، وانحراف معياري (.642)، وبدرجة استجابة (متوسطة).

وهذه النتائج تشير إلى أنّ هناك تفاوتًا في إدراك المعلّمِين للخدمات المقدَّمة، مع بروز الخدمات الاستقلالية كأكثر الجوانب إلمامًا بها، وهو ما قد يكون انعكاسًا لأهمية هذا البُعد في تحقيق الاستقلالية للطلاب.

ويمكن تفسير درجة الاستجابة المتوسطة التي حصلت عليها أبعاد معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية إلى أنّه قد يعود ذلك إلى نقص التدريب، والتأهيل الكافي للمعلّمِين في تحديد وتدريس صعوبات التعلُّم، فضلًا عن ندرة الموارد والدعم المتاح لهم لمواجهة التحديات التي يواجهونها، إضافة إلى ذلك: لوحظ أنّ بعض المعلّمِين والمعلمات يعانون من نقصٍ في الوعي، والتفهم الكافي لاحتياجات الطلاب ذوي الصعوبات التعلُّم، إلى جانب الضغوط الزمنية والجداول المزدحمة التي قد تعيق تقديم الخدمات الانتقالية بالشكل الأمثل، تتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mpofu, 2018B) التي أشارت إلى: أنّ نقص الخبرات والمهارات اللازمة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم يُعَدُّ أحد أهم العوائق أمام التخطيط الفعّال للخدمات الانتقالية، كما تؤيدها نتائج دراسات أخرى، مثل: دراسة الشملاني (2018) التي أبرزت أهمية ربط التدريس النظري بالواقع العملي؛ لتوفير الخدمات الانتقالية، ودراسة السرطاوي والحميضي (2018) التي أكّدت ضعف توفير الخدمات الانتقالية في برامج المرحلة الثانوية، وأخيرًا: دراسة البتال وشفلوت (2019) التي أظهرت أنّ مستوى تقديم الخدمات الانتقالية يُعتبر متوسطًا بشكل عام.

وفيما يلي يتمّ تناول أبعاد معرفة معلّمِي صـــعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية المقدَّمة لطلابهم بمزيد من التفصيل على النحو التالي:

- **البُعد الأول:** الخدمات الاجتماعية.

تمّ حســاب التكرارات، والنســب المئوية، والمتوســطات الحســابية، والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية، ومن ثَم ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبيّن ذلك الجدول التالي:

جدول (9) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للبُعد الأول: الخدمات الاجتماعية

م	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	أعلم أهمية مشـــاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الاحتفـالات والفاعليات المدرسية.	ك	10	13	18	20	017.	2.73	1.388	6	متوسطة
		%	13.5	17.6	24.3	17.6					
2	أعرف كيفيـة إعـداد أنشـطة ترفيهية للطلاب ذوي صـعوبات التعلُّم، مثـل: زيارة الحـدائق، والمنتزهات.	ك	27	13	10	15	9	3.46	1.464	2	عالية
		%	36.5	17.6	13.5	20.3	12.2				
3	أعرف طريقة تشـــجيع الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على تكوين علاقات اجتماعية مع زملائهم.	ك	14	15	14	10	21	2.88	1.498	5	متوسطة
		%	18.9	20.3	18.9	13.5	28.4				
4	أعرف طريقة تشـــجيع الطلاب على تنميـة مهـارات التحـدث مع الآخرين	ك	21	13	16	11	13	3.24	1.460	3	متوسطة
		%	28.4	17.6	21.6	14.9	17.6				
5	أعرف طرقًا لمشـــاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في فرق عمـل تعاونية.	ك	13	14	11	10	8	3.68	1.415	1	عالية
		%	41.9	18.9	14.9	13.5	10.8				
6	أعلم كيفية تنمية مهارة مسـاعدة الآخرين لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	ك	18	13	8	16	19	2.93	1.556	4	متوسطة
		%	24.3	17.6	10.8	21.6	25.7				
المتوسط العام								**3.15**	**.612**	**متوسطة**	

يتبيّن من الجدول (9) أنّ المتوســط العام للبُعد الأول: الخدمات الاجتماعية، جاء بمتوســط حســابي قدره (3.15)، وانحراف معياري (612.)، وبدرجة اســتجابة (متوســطة)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (5) (أعرف طرقًا لمشـاركة الطلاب ذوي صـعوبات التعلُّم في فرق عمل تعاونية) بمتوسـط حسـابي (3.68)، وانحراف معياري (1.415)، وبدرجة اســـتجابة (عالية)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة رقم (2) (أعرف كيفية إعداد أنشـــطة ترفيهية للطلاب ذوي صـــعوبات التعلُّم، مثل: زيارة الحدائق، والمنتزهات) بمتوســـط حســـابي (3.46)، وانحراف معياري (1.464)، وبدرجة اســـتجابة (عالية)، وتليها في الترتيب الأخير العبارة رقم (1) (أعلم أهمية

مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الاحتفالات والفاعليات المدرسية) بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (1.388)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الأول بين (1.388-1.556)، وهي قيم مرتفعة؛ ممّا يدل على تباين آراء أفراد عينة الدراسة نحو تلك العبارات.

وتشير النتائج إلى: أنّ مستوى معرفة المعلّمِين بالخدمات الاجتماعية المقدَّمة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم جاء بمتوسط حسابي عام قدره (3.15)؛ ممّا يعكس درجة استجابة متوسطة، تفسر الباحثتان هذه النتيجة بأنّ بعض المعلّمِين قد يعانون من نقص في التدريب، والتأهيل في مجال صعوبات التعلُّم، واحتياجات الخدمات الاجتماعية، كما أنّ الدراسات تشير إلى: أنّ نقص التدريب والمعلومات يمكن أنْ يؤثر بشكل كبير على قدرة المعلّمِين على تقديم دعم فعّال للطلاب (Alonzo et al., 2021)، إضافة الى ذلك: إذا كان المعلمون غير ملمّين بالمفاهيم والاستراتيجيات الفعّالة في هذا المجال، فقد يكونوا غير قادرين على تقديم الدعم المناسب؛ ممّا يؤدي إلى عدم تقديم خدمات اجتماعية ملائمة (Sailor, 2013).

وكما يبرز نقص الموارد المخصصة لتدريب المعلّمِين وتطوير مهاراتهم في التعامل مع صعوبات التعلُّم والاحتياجات الاجتماعية كعامل مؤثر آخر، هذا النقص في الموارد قد يؤثر سلبًا على قدرة المعلّمِين على فهم احتياجات الطلاب، وتقديم الدعم المناسب؛ حيث تؤكد دراسة (Dubois, Guay, & St-Pierre, 2023 C) أنّ المعلّمِين يفتقرون إلى الوقت والمهارات المتخصصة، ممّا يعوق تقديم الدعم الملائم خلال الانتقال إلى التعليم ما بعد الإلزامي، ويؤثر على الدافع والاستقلالية لدى الطلاب.

فيما يتعلق بالعبارة رقم (5) "أعرف طرقًا لمشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في فرق عمل تعاونية"، التي حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.68)، يُفسَّر ذلك بوجود اهتمام واضح من قبل المعلّمِين بمشاركة الطلاب في الأنشطة الجماعية، علاوة أنّ هذا يشير إلى التزامهم بتقديم دعم إضافي؛ لضمان مشاركة الطلاب بفعّالية في الفرق العملية، على الرغم من وجود قصور في متابعة تقدم الطلاب وتقييم مشاركتهم بانتظام (Lerner & Johns, 2012).

أما العبارة رقم (1) "أعلم أهمية مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الاحتفالات والفاعليات المدرسية"، فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي (2.73) ودرجة استجابة متوسطة، قد يفسر ذلك أنّ هناك نقصًا نوعًا ما في فهم المعلّمِين لدور المشاركة في الفاعليات المدرسية في تعزيز الانتماء الاجتماعي، وزيادة الثقة بالنفس للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، بينما نجد أنّ الدراسات تشير إلى: أنّ المشاركة في الأنشطة المدرسية يمكن أنْ تعزّز تجربة التعلُّم لدى الطلاب، وتزيد من شعورهم بالانتماء (Forgan & Vaughn, 2000)، يتفق هذا مع دراسة (Dubois, Guay, & St-Pierre, 2023 C)، التي توصّلت إلى أنّ تقديم خدمات انتقالية فعّالة يتطلب أخذَ وجهة نظر الطلاب وتشجيعهم على متابعة اهتماماتهم في بيئة داعمة؛ ممّا يعزّز من الدافع المستقل للطلاب.

- **البُعد الثاني**: الخدمات الأكاديمية.

تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية؛ ومن ثَم ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبيّن ذلك الجدول التالي:

جدول (10) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للبُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية

م	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
7	أعرف أهمية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على استخدام استراتيجيات التعلُّم الفعّالة.	ك	10	13	15	12	24	2.64	1.439	6	متوسطة
		%	13.5	17.6	20.3	16.2	32.4				
8	أعرف طرقًا لتوفير الخدمات المعرفية الملائمة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	ك	22	11	17	12	12	3.26	1.453	1	متوسطة
		%	29.7	14.9	23.0	16.2	16.2				
9	أعرف كيفية استخدام البرامج الحاسوبية التفاعلية في عملية التعليم لطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	ك	11	12	16	17	18	2.74	1.385	5	متوسطة
		%	14.9	16.2	21.6	23.0	24.3				
10	أعلم طرق تطوير مهارات الاستذكار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم استعدادًا للاختبارات.	ك	12	25	9	16	12	3.12	1.364	2	متوسطة
		%	16.2	33.8	12.2	21.6	16.2				
11	أعرف طرق تدريب للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم تساعد على تحسين المهارات اللغوية.	ك	12	10	18	21	13	2.82	1.328	4	متوسطة
		%	16.2	13.5	24.3	28.4	17.6				
12	أعلم كيفية استخدام الرسومات والصور؛ لتوضيح المفاهيم بشكل يتلاءم مع الفروق الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	ك	16	14	19	10	15	3.08	1.422	3	متوسطة
		%	21.6	18.9	25.7	13.5	20.3				
المتوسط العام								2.94	.555	متوسطة	

يتبيّن من الجدول (10) أنّ المتوسط العام للبُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية، جاء بمتوسط حسابي قدره (2.94)، وانحراف معياري (.555)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (8) (أعرف طرقًا لتوفير الخدمات المعرفية الملائمة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم) بمتوسط حسابي (3.26)، وانحراف معياري (1.453)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة رقم (10) (أعلم طرق تطوير مهارات الاستذكار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم استعدادًا للاختبارات) بمتوسط حسابي (3.12)، وانحراف معياري (1.364)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وتليها في الترتيب الأخير العبارة رقم (7) (أعرف أهمية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على استخدام استراتيجيات التعلُّم الفعّالة) بمتوسط حسابي (2.64)، وانحراف معياري (1.439)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الثاني بين (1.328-1.453)، وهي قيم مرتفعة؛ ممّا يدل على تباين آراء أفراد عينة الدراسة نحو تلك العبارات.

وتشير النتيجة إلى: أنّ الخدمات الأكاديمية، حصلت على درجة استجابة متوسطة؛ ممّا يعكس وجود بعض القصور في تقديم هذه الخدمات، تفسّر الباحثتان ذلك بوجود نقص في التدريب والتأهيل المقدّم للمعلّمِين حول الخدمات الانتقالية واحتياجات الطلاب؛ حيث إنّ عدم توفر التدريب الكافي قد يؤثر سلبًا على فهم المعلّمِين وقدرتهم على تقديم الخدمات الانتقالية المناسبة (Georgallis, 2015 B)، بعض المعلّمِين يواجهون نقصًا في الوعي والتفهم تجاه الخدمات الانتقالية؛ ممّا يؤدي إلى تقديم خدمات أكاديمية أقل فعّالية.

كما تشير النتيجة إلى: أنّ المعلّمِين يملكون بعض المعرفة حول تقديم الخدمات المعرفية، ومع ذلك قد يرجع التقييم المتوسط إلى نقص الموارد المخصصة لدعم التعلُّم المعرفي، مثل: أدوات التقييم الملائمة، والبرامج التعليمية المناسبة، إضافة إلى نقص الوعي بمصادر الدعم (Mpofu, 2018 B).

إضافة إلى أنّ النتيجة تشير إلى: أنّ المعلّمِين لا يتلقون تدريبًا كافيًا حول كيفية تدريب الطلاب على استراتيجيات التعلُّم، بجانب نقص الموارد، مثل: كتيبات التعليمات، ومقاطع الفيديو التعليمية (Dubois, Guay & St-Pierre, 2023 B)، تتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه الدراسات حول أهمية تعزيز التدريب والموارد؛ لضمان فعّالية الخدمات الانتقالية والتعلُّم (Cohen et al., 2007; Torgesen et al., 2006).

- **البُعد الثالث**: الخدمات الاستقلالية.

تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية، ومن ثَم ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبيّن ذلك الجدول التالي:

جدول (11) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للبعد الثالث: الخدمات الاستقلالية

م	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
13	أعلم طرق توفير برامج استقلالية توعية لأولياء الأمور الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.	ك	40	12	7	7	8	3.93	1.417	1	عالية
		%	54.1	16.2	9.5	9.5	10.8				
14	أعرف طريقة تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على إعداد قائمة باحتياجاتهم الشخصية لشرائها.	ك	15	21	12	15	11	3.14	1.437	6	متوسطة
		%	20.3	28.4	16.2	14.9	20.3				
15	أعلم كيفية تنمية قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على الثقة بأنفسهم في حلّ المشكلات البسيطة.	ك	18	9	11	15	12	2.84	1.562	7	متوسطة
		%	24.3	12.2	14.9	20.3	28.4				
16		ك	28	19	8	11	8	3.65	1.399	3	عالية

م	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			أوافق بشدة	أوفق	أوافق إلى حد ما	لا أوفق	لا أوفق بشدة				
	أعلم طريقة تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على مهارات السلامة العامة.		37.8	25.7	10.8	14.9	10.8				
17	أعلم طريقة تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على مهارات استخدام الأدوات التعليمية.	ك	20	16	18	8	12	3.32	1.406	5	متوسطة
			27.0	21.6	24.3	10.8	16.2				
18	أعرف كيفية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على تنظيم وإدارة الوقت عن طرق تقسيم المهام الدراسة؛ للانتهاء منها في الوقت المحدد.	ك	13	10	14	20	17	2.76	1.412	8	متوسطة
		%	17.6	13.5	18.9	27.0	23.0				
19	أعلم كيفية تطوير مهارة التذكر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ من خلال الاعتماد على الخرائط الذهنية.	ك	23	21	9	10	11	3.47	1.436	4	عالية
		%	31.1	28.4	12.2	13.5	14.9				
20	أعرف أهمية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على كيفية تنظيم حياتهم اليومية.	ك	35	13	7	11	8	3.76	1.451	2	عالية
		%	47.3	17.6	9.5	14.9	10.8				
المتوسط العام								3.36	.640	متوسط	

يتبيّن من الجدول (11) أنّ المتوسط العام للبُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية، جاء بمتوسط حسابي قدره (3.36)، وانحراف معياري (.640)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (13) (أعلم طرق توفير برامج استقلالية توعية لأولياء الأمور الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم) بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (1.417)، وبدرجة استجابة (عالية)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة رقم (20) (أعرف أهمية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على كيفية تنظيم حياتهم اليومية) بمتوسط حسابي (3.76)، وانحراف معياري (1.451)، وبدرجة استجابة (عالية)، وتليها في الترتيب الأخير العبارة رقم (18) (أعرف كيفية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على تنظيم وإدارة الوقت عن طريق تقسيم المهام الدراسية للانتهاء منها في الوقت المحدد) بمتوسط حسابي (2.76)، وانحراف معياري (1.412)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الثالث بين (1.399-1.562) وهي قيم مرتفعة؛ ممّا يدل على تباين آراء أفراد عينة الدراسة نحو تلك العبارات.

وتشير النتائج إلى: أنّ المتوسط العام للخدمات الاستقلالية، جاء بدرجة استجابة متوسطة ما يعكس قلّة في المعرفة حول أهمية تعزيز الاستقلالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، قد يرتبط هذا بنقص الدعم الفعّال أو عدم كفايته؛ ممّا يؤثر سلبًا على تقديم خدمات الاستقلالية المناسبة، يمكن أنْ يكون للضغوط العملية الكثيرة على

المعلّمِين تأثيرًا على قدرتهم على توفير الدعم، والمتابعة الفردية اللازمة؛ لتعزيز استقلالية الطلاب (Georgallis, 2015 B)، تتفق هذه النتيجة مع دراسة البتال وشفلوت (2019) التي أشارت إلى: أنّ خدمات الاستقلالية في المرحلة الثانوية تُقدم بدرجة ضعيفة، ممّا يعكس تحديات في توفير هذه الخدمات بشكل فعّال.

وبالرغم من ذلك، تشير النتيجة إلى تقدير عالٍ لدور برامج التوعية لأولياء الأمور، يمكن تفسير ذلك بالتفاعل المستمر للمعلّمِين مع زملائهم والمتخصصين في مجال صعوبات التعلُّم، ممّا يتيح لهم الاطلاع على أحدث الطرق والبرامج المتاحة (Dubois, Guay & St-Pierre, 2023 A)، كما أشارت النتيجة إلى: وجود إدراك متوسط لدى بعض المعلّمِين لأهمية إدارة الوقت وتأثيرها على فعّالية التعليم، وكذلك الخبرة في تطبيق استراتيجيات تنظيم الوقت (Cavendish et al., 2020)، هذا التباين في النتائج يوضّح الحاجة إلى تعزيز تدريب المعلّمِين.

- **البُعد الرابع**: الإعداد المهني

تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الرابع: الإعداد المهني، ومن ثَمّ ترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبيّن ذلك الجدول التالي:

جدول (12) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للبعد الرابع: الإعداد المهني

م	العبارة		درجة الاستجابة					الحساب	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
21	أعرف كيفية مشاركة جهات التدريب المهني المسؤولة عن ذوي صعوبات التعلم في تدريبهم على المهن المختلفة التي تناسب قدراتهم.	ك	13	8	11	24	18	2.65	1.418	4	متوسطة
		%	17.6	10.8	14.9	32.4	24.3				
22	أعرف كيفية توفير زيارات ميدانية للطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى المؤسسات المهنية المختلفة.	ك	23	11	12	16	12	3.23	1.495	1	متوسطة
		%	31.1	14.9	16.2	21.6	16.2				
23	أعلم كيفية تحليل المهام لكتابة الأهداف المهنية المتعلقة بكل طالب من ذوي صعوبات التعلُّم.	ك	7	8	17	28	14	2.54	1.196	5	منخفضة
		%	9.5	10.8	23.0	37.8	18.9				
24	أعلم أهمية مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم مع أولياء أمور في التخطيط للأنشطة المهنية.	ك	14	12	8	24	16	2.78	1.446	3	متوسطة
		%	18.9	16.2	10.8	32.4	21.6				
25	أعلم أهمية وجود مقررات دراسية تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على اختيار مهنة في المستقبل.	ك	18	11	12	16	17	2.96	1.512	2	متوسطة
		%	24.3	14.9	16.2	21.6	23.0				
المتوسط العام								**2.83**	**.642**		**متوسطة**

يتبيّن من الجدول (12) أنّ المتوسط العام للبُعد الرابع: الإعداد المهني، جاء بمتوسط حسابي قدره (2.83)، وانحراف معياري (.642)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (22) (أعرف كيفية توفير زيارات ميدانية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم إلى المؤسسات المهنية المختلفة) بمتوسط حسابي (3.23)، وانحراف معياري (1.495)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة رقم (25) (أعلم أهمية وجود مقررات دراسية تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على اختيار مهنة في المستقبل) بمتوسط حسابي (2.96)، وانحراف معياري (1.512)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وتليها في الترتيب الأخير العبارة رقم (23) (أعلم كيفية تحليل المهام لكتابة الأهداف المهنية المتعلقة بكل طالب من ذوي صعوبات التعلُّم) بمتوسط حسابي (2.54)، وانحراف معياري (1.196)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الرابع بين (1.196–1.512) وهي قيم مرتفعة؛ ممّا يدل على تباين آراء أفراد عينة الدراسة نحو تلك العبارات.

يمكن تفسير ذلك بوجود بعض التحديات التي يواجهها المعلمون في تقديم هذا النوع من الخدمات، قد تكون نتيجةً لنقص التدريب والتأهيل اللازمين؛ لفهم وتقديم خدمات الإعداد المهني بشكل فعّال، إضافةً إلى نقص الموارد المخصصة؛ لتطوير مهارات المعلّمِين في هذا المجال؛ ممّا يؤثر على قدرتهم في دعم الطلاب بشكل مناسب أثناء التحضير للحياة المهنية، هذا الأمر يختلف عن نتائج دراسة (Mpofu, 2018)، التي أشارت إلى وجود دور فعّال للخدمات الانتقالية في بعض المدارس؛ حيث تُقدّم كجزء من برامج التعليم العادية، وتساعد الطلاب في الحصول على وظائف من خلال نظام متابعة فعّال بعد التخرج.

أمّا بالنسبة لحصول العبارة المتعلّقة بتوفير زيارات ميدانية للمؤسسات المهنية على الترتيب الأول بدرجة استجابة "متوسطة"، يمكن تفسيره بالصعوبات التي تواجهها المدارس في تأمين وسائل النقل اللازمة للطلاب، والتحديات المتعلقة بالتنسيق مع المؤسسات المهنية لتنظيم هذه الزيارات، بالإضافة إلى ذلك قد يكون هناك نقص في الموارد المالية؛ لتغطية تكاليف هذه الأنشطة؛ ممّا يَحِدُّ من قدرة المدارس على تقديم هذا الدعم، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Cavendish et al., 2020)، التي أظهرت تصورات إيجابية لدى الطلاب نحو أنشطة الرحلات التي تنظمها الخدمات الانتقالية، والتي تعزّز من حافزهم لمواصلة التعليم العالي.

وفيما يتعلق بحصول العبارة المتعلقة بتحليل المهام وكتابة الأهداف المهنية على الترتيب الأخير، يمكن تفسيره بوجود نقص في الدعم الذي يتلقّاه المعلمون من الإدارة المدرسية، أو من زملائهم في هذا المجال، قد يواجه المعلمون أيضًا نقصًا في الفرص؛ لتبادل الخبرات والتعلُّم من بعضهم البعض حول كيفية التعامل مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، هذا يتفق جزئيًا مع نتائج دراسة (Georgallis, 2015A)، التي وجدت تصورات سلبية لدى الطلاب بخصوص خطط الانتقال؛ حيث أشاروا إلى نقص مشاركتهم في تخطيط الأنشطة التي تهدف إلى تنمية المهارات الضرورية؛ لتحقيق أهدافهم المستقبلية بنجاح.

ثانيًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق في معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية، والتي تُعْزَى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟"

للإجابة على هذا السؤال تمّ استخدام اختبار (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) على النحو التالي:

– الفروق الإحصائية باختلاف متغير الجنس:

تمّ استخدام اختبار (T-test)؛ للتعرّف على الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير الجنس، على النحو التالي:

جدول (13) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت)، لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول معرفة معلّمي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية وفقًا لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية	ذكر	17	3.05	.697	-.797	72	.428	غير دال
	أنثى	57	3.18	.588				
البعد الثاني: الخدمات الأكاديمية	ذكر	17	2.92	.537	-.186	72	.853	غير دال
	أنثى	57	2.95	.565				
البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	ذكر	17	3.53	.592	1.262	72	.211	غير دال
	أنثى	57	3.31	.628				
البُعد الرابع: الإعداد المهني	ذكر	17	2.96	.690	.968	75	.336	غير دال
	أنثى	57	2.79	.628				
المتوسط العام	**ذكر**	**17**	**3.16**	**.436**	**.618**	**75**	**.538**	**غير دال**
	أنثى	**57**	**3.09**	**.372**				

يتبيّن من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية تُعْزَى لمتغير الجنس في كلٍّ من: (البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية، البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية، البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية، البُعد الرابع: الإعداد المهني، المتوسط العام لاستبانة ككل).

– الفروق الإحصائية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ للتعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (14) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	.923	2	.461	1.239	.296
	داخل المجموعات	26.453	71	.373		
	المجموع	27.375	73	.373		
البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	.448	2	.224	.721	.490
	داخل المجموعات	22.067	71	.311		
	المجموع	22.515	73	-----		
البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	بين المجموعات	.157	2	.078	.187	.830
	داخل المجموعات	29.760	71	.419		
	المجموع	29.916	73	-----		
البُعد الرابع: الإعداد المهني	بين المجموعات	22.515	73	-----	.868	.424
	داخل المجموعات	29.916	73	-----		
	المجموع	.718	2	.359		
المتوسط العام	**بين المجموع**	**.004**	2	**.002**	**.868**	**.424**
	داخل المجموعات	**10.856**	71	**.153**		
	المجموع	**10.860**	73	-----		

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية تُعْزَى لمتغير عدد سنوات الخبرة في كلٍّ من: (البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية، البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية، البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية، البُعد الرابع: الإعداد المهني، المتوسط العام لاستبانة ككل).

– الفروق الإحصائية باختلاف متغير المؤهل العلمي:

تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ للتعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (15) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	.885	2	.443	1.187	.311
	داخل المجموعات	26.490	71	.373		
	المجموع	27.375	73	-----		
البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	.201	2	.100	.319	.728
	داخل المجموعات	22.315	71	.314		
	المجموع	22.515	73	-----		
البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	بين المجموعات	.027	2	.013	.032	.969
	داخل المجموعات	29.890	71	.421		
	المجموع	29.916	73	-----		
البُعد الرابع: الإعداد المهني	بين المجموعات	.173	2	.086	.205	.815
	داخل المجموعات	29.909	71	.421		
	المجموع	30.082	73	-----		
المتوسط العام	**بين المجموعات**	**.131**	**2**	**.066**	**.434**	**.650**
	داخل المجموعات	**10.729**	**71**	**.151**		
	المجموع	**10.860**	**73**	**----**		

يتبيّن من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية تُعْزَى لمتغير المؤهل العلمي في كلٍّ من: (البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية، البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية، البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية، البُعد الرابع: الإعداد المهني، المتوسط العام لاستبانة ككل).

– الفروق الإحصائية باختلاف متغير الدورات التدريبية:

تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ للتعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغير الدورات التدريبية، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (16) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية وفقًا لمتغير الدورات التدريبية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	1.038	2	.519	1.399	.253
	داخل المجموعات	26.337	71	.371		
	المجموع	27.375	73	-----		
البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	.043	2	.021	.067	.935
	داخل المجموعات	22.473	71	.317		
	المجموع	22.515	73			
البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية	بين المجموعات	.282	2	.141	.337	.715
	داخل المجموعات	29.635	71	.417		
	المجموع	29.916	73	-----		
البُعد الرابع: الإعداد المهني	بين المجموعات	.375	2	.188	.448	.641
	داخل المجموعات	29.707	71	.418		
	المجموع	30.082	73	-----		
المتوسط العام	**بين المجموعات**	**.139**	**2**	**.070**	**.462**	**.632**
	داخل المجموعات	**10.721**	**71**	**.151**		
	المجموع	**10.860**		**----**		

يتبيّن من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية تُعْزَى لمتغير الدورات التدريبية في كلٍّ من: (البُعد الأول: الخدمات الاجتماعية، البُعد الثاني: الخدمات الأكاديمية، البُعد الثالث: الخدمات الاستقلالية، البُعد الرابع: الإعداد المهني، المتوسط العام لاستبانة ككل).

تشير النتائج إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معرفة معلّمِي صعوبات التعلُّم بالخدمات الانتقالية بناءً على متغيرات الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية؛ ممّا يعني أنّ هذه المتغيرات لم تؤثر بشكل كبير على مستوى المعرفة لدى المعلّمِين، يمكن تفسير هذه النتيجة أنّه قد تكون هناك قلةٌ في التدريب والتأهيل المتخصص للمعلّمِين فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية؛ ممّا يؤدي إلى مستوى معرفة متقارب بين المعلّمِين بغضّ النظر عن الجنس، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي، وفقًا لدراسة (Mpofu, 2018A)، فإنّ نقص التدريب المناسب، وعدم توفر الموارد الكافية يعوّقان تطور معرفة المعلّمِين ويؤديان إلى نتائج متساوية تقريبًا في تقييم مستوى المعرفة.

إضافة إلى أنّ عدم وجود فروق بين المعلّمِين من حيث: المؤهل العلمي، أو عدد سنوات الخبرة، قد يشير إلى أنّ هذه العوامل لا تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز معرفة المعلّمِين بالخدمات الانتقالية، هذا قد يعكس قصورًا في البرامج التعليمية سواء في أثناء التعليم الجامعي، أو البرامج التدريبية التي تقدم للمعلّمِين؛ حيث إنّها قد تكون غير كافية

لتطوير معرفة متعمّقة أو متخصصة، كما أشارت نتائج دراسة السرطاوي والحميضي (2018) إلى: أنّ مستوى تقديم الخدمات الانتقالية في برامج المرحلة الثانوية يُعتبر ضعيفًا، وهو ما يشير إلى: أنّ المعرفة المكتسبة من خلال المرحلة الجامعية أو البرامج التدريبية قد لا تكون كافية.

في جانب آخر: بالرغم أنّ بعض المعلّمِين يمكِن يكونوا قد تلقوا دورات تدريبية، إلا أنّ نوعية تلك الدورات ومدى فعّاليتها في تحسين معرفة المعلّمِين بالخدمات الانتقالية قد تكون محدودة، من الممكن أنْ تكون الدورات المتاحة عامّةً وغير موجهة بشكل كافٍ نحو احتياجات المعلّمِين في مجال الخدمات الانتقالية؛ ممّا يؤدي إلى عدم تمييز واضح في المعرفة بين مَن حصل على تدريب، ومَن لم يحصل (الشملاني، 2018).

توصيات الدّراسة:

في ضوء نتائج الدّراسة توصي الباحثتان بما يلي:

- تشير هذه النتائج إلى: الحاجة إلى تطوير وتقديم برامج تدريبية أكثر فعّالية وشمولية، وتزويد المعلّمِين بالموارد اللازمة؛ لتحسين معرفتهم بالخدمات الانتقالية، بما ينعكس إيجابيًا على جودة الخدمات المقدَّمة للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.
- تؤكد هذه النتائج على أهمية الاستمرار في تطوير برامج التدريب الموحّدة وتقديم الدعم المستمر للمعلّمِين؛ لضمان تقديم خدمات انتقالية ذات جودة عالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.
- التشجيع على التعاون والتنسيق بين معلّمِي صعوبات التعلُّم والمختصين في الخدمات الانتقالية؛ لتبادل الخبرات وتطوير استراتيجيات مشتركة لدعم الطلاب.
- تقديم دعم مستمر وملاحظات بنّاءة للمعلّمِين حول أدائهم في دمج الخدمات الانتقالية، وكيفية تحسين التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.
- التشجيع على خلق بيئة صفّية داعمة تشجع على التنمية الشاملة للطلاب، وتعزّز تكامل الخدمات الانتقالية في سير العملية التعليمية.

المراجع:

إبراهيم، سليمان عبدا لواحد يوسف. (2010). *المرجع في صعوبات التعلُّم: النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية* مكتبة الانجلو.

جرار، عبد الرحمن محمود. (2008). *صعوبات التعلُّم قضايا حديثة*. مكتبة الفلاح.

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

درويش، محمود أحمد. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع: مصر.

الرويلي، هناء علي. (2024). واقع تطبيق الخطّة الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن: دراسة نوعة. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40*(5)، 172-198.

الريس، طارق بن صالح، والزهراني، مرزوق بن علي. (2014). *البرامج الانتقالية ودورها في تربية الطلاب الصم وضعاف السمع ورعايتهم*. دار النشر الدولي: الرياض.

الزهراني، صالحة محمد سعيد العلي، والعسيري، هوازن احمد محمد. (2022). واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن في مدينتي جدة والرياض. *العلوم التربوية، 3*(4)، 241-286.

السرطاوي، زيدان احمد، والحميضي، باسمة محمد. (2018). الخدمات الانتقالية المقدَّمة للطالبات ذوات صعوبات التعلُّم في برامج المرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(25)، 1 – 46.

شفلوت، نايف بن ذيب، والبتال، زيد بن محمد. (2019). تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (32)، 132-185.

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.

الشمري، يوسف بن مرجي. (2022). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتحسين الخدمات الانتقالية لدى معلّمِي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم بمنطقة الجوف. *مجلة كلية التربية، 33*(129)، 419-456.

الشملاني، مشاعل بنت عابر بن فرحان. (2018). واقع الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التعلُّم من وجهة نظر أولياء الأمور. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية الخاصة، كليات الشرق العربي، المملكة العربية السعودية.

عبد الحميد، منال، وصابر، منى. (2013). *صعوبات التعلُّم*. دار المتنبي: الدمام.

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

العطوي، رويدا. (2020). تقييم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقيم (أولياء الأمور- المعلّمِين). مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10(36)، 49-79.

القريني، تركي عبد الله. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، 41*(1)، 1-38.

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

القريوتي، يوسف. (2005، إبريل 25 – 26). *خدمات الانتقال*. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة: الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية، عمان.

ليرنر، جانيت، وجوهنز، بيفرلي. (2014). *صعوبات التعلُّم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة -خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*، ترجمة سهى الحسن. دار الفكر: عمان، الأردن.

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

المشيقح، نجلاء، واليعيش، سامية. (2011). *دليل عمل برامج صعوبات التعلُّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية*. الرياض: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، وحدة صعوبات التعلُّم.

المصـــري، أماني نعمان. (2017). واقع الخدمات الانتقالية المقدَّمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط– كلية التربية، 10(33)، 132–171.

المقيطيب، إيمان إبراهيم عبد الله. (2016). خدمات الانتقال للطلاب ذوي صـــعوبات التعلُّم لمرحلة ما بعد الثانوية: دراسة تقويمية. *مجلة التربية: جامعة الازهر، 2*(167)، 312.

ميرسـر، سـيسـيل، د.، وميرسـر، ان.، ر. (2008). *تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلُّم*. ترجمة الدكتور رضـا مسعد الجمال والدكتور إبراهيم عبد الله الزريقات. دار الفكر: عمان، الأردن.

أبو نيان، إبراهيم سـعد. (2020). *صـعوبات التعلُّم ودور معلّمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

هالاهان، دانيال، ولويد، جون، وكوفمان، جيمس، وويس، مارجريت. (2007). *صـــعوبات التعلُّم: مفهومها وطبيعتها. التعليم العلاجي*. ترجمة محمد عادل، دار الفكر: عمان.

وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية. إدارة التربية الخاصة.

وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلُّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية. إدارة التربية الخاصة.

وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلُّم للخدمات الانتقالية. إدارة التربية الخاصة.

Alnahdi, G. H. (2014). Special Education Teachers' Knowledge, Skills, and Professional Development Needs for Implementing Transition Services in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 5(3), 1-9.

Alonzo, D., Leverett, J., & Obsioma, E. (2021, April). Leading an assessment reform: Ensuring a whole-school approach for decision-making. In Frontiers in Education (Vol. 6, p. 631857). Frontiers Media SA.

Baker, S. K., Fien, H., & Baker, D. L. (2015). Understanding and Addressing Learning Disabilities: A Comprehensive Approach. *The Journal of Special Education, 49*(3), 143-157.

Blalock, G. (1996). Community transition team as the foundation for transition services for youth with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 29*, 148-159.

Bremer, C., & Smith, J., (2004). Addressing trend and developments in secondary education and transition. *Teaching social skills.3*(5), 13.

Carter, A., Breen, L., Yaruss, J. S., & Beilby, J. (2017). Self-efficacy and quality of life in adults who stutter. *Journal of fluency disorders*, *54*, 14-23.

Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Stang, K. K., (2008). "Promoting Self-Determination for Transition-Age Youth: Views of High School General and Special Educators." *Exceptional Children, 75*(1), 55-70.

Cavendish, W., Connor, D. J., Olander, L., & Hallaran, A. (2020). Preparing for their future: Perspectives of high school students with learning disabilities about transition planning. *Exceptionality, 28*(5), 349-361.

Chadsey-Rusch, J., & Heal, L. W. (1995). Building consensus from transition experts on social integration outcomes and interventions: *Exceptional Children 62*(2), 165-187.

Cobb, R. B., & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. Career Development for Exceptional Individuals, 32(2), 70-81.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). "*Research Methods in Education*." Routledge.

Dubois, A., Guay, M., & St-Pierre, L. (2023 B). "Effective Transition Activities for Students with Learning Disabilities: Enhancing Self-Determination and Career Exploration." *Career Development Quarterly, 71*(4), 245-259.

Dubois, D., Guay, M., & St-Pierre, M. (2023 A). "The role of parental involvement in promoting independence and post-school employment outcomes for students with disabilities." Exceptional Children, 89(3), 329-344.

Dubois, P., Guay, F., & St-Pierre, M. C. (2023 C). School-to-work transition of youth with learning difficulties: the role of motivation and autonomy support. Exceptional Children, 89(2), 216-232.

Forgan, J. W., & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD Make the Transition to Middle School. Journal of Learning Disabilities, 33, 26-32.

Georgallis, J. (2015 A). "Challenges in Academic, Social, and Life Skills Development for Students with Learning Disabilities." International Journal of Special Education, 30(1), 67-82.

Georgallis, K. C. H. (2015 B). Transition programming for students with learning disabilities from high school to college (Unpublished Doctoral dissertation), Walden University, United States.

Gresham, F. M., Lane, K. L., & Lambros, K. (2004). Social Skills Training for Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Behavioral Disorders, 30*(4), 331-349.

Grigal, David, John & Wendy. (1997). An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children, 63* (3), (1997), 257-372

Guy, B., & Schriner, K. (1997). Systems in transition: Are we there yet? *Career Developmental for Exceptional Children, 20*, 141-164

Halpern, A. S. (1994). "The Transition from School to Adult Life: A Comprehensive Review." *Journal of Special Education, 28*(3), 196-208.

Kirk, S. (2008). Transitions in the lives of young people with complex healthcare needs. *Child Care Health Dev, 34*(5): p. 567-75

Kohler, P. D., & Field, S. (2003). "Transition-focused education: Foundation for the future." *The Journal of Special Education, 37*(3), 174-183.

Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). Key skills for the 21st century: An evidence-based review.

Lehman, C.; Clark, H.; Bullis, M. Rinkin, J. & Castellanos, L. (2002). Transition from school to adult life: Empowering youth through community ownership and accountability. *Journal of Child and Family Studies 11*(1):127-41.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2012). *"Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success"*. 13th Edition. Houghton Mifflin Harcourt.

Mazzotti, V. L., Rowe D. R., & Test, D. W. (2015). Navigating the Evidence-Based Practice Maze: Resources for Teachers of Secondary Students with Disabilities. *Intervention in School & Clinic, 48*(3), 159-166.

Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W. H., Fowler, C. H., Poppen, M., Sinclair, J., & Test, D. W. (2021). Secondary transition predictors of postschool success: An update to the research base. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 44(1), 47-64. https://doi.org/10.1177/2165143420959793

McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Ferguson, B. (1996). *Training programs moderate and severe disabilities.* Baltimore: Brooks.

Morningstar, M. E., Trainor, A. A., & Murray, A. (2015). "Examining Relationships between Transition Preparation and Self-Determination for Students with Disabilities." *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38*(3), 163-172.

Mpofu, E. (2018 B). "Transition Services and Student Participation: Addressing the Needs of Students with Learning Disabilities." Journal of Vocational Rehabilitation, 48(2), 103-116.

Mpofu, J. (2018 A). EXPLORING THE EFFECTIVENESS OF TRANSITIONAL SERVICES PROVIDED TO LEARNERS WITH Disabilities In Chinhoyi Urban Secondary Schools IN Zimbabwe. International Journal of Education and Social Science Research, 1(4), 219- 230.

Murray, C., Goldstein, S., & Nourse, S. (2009). "Improving Transition Outcomes for Students with Learning Disabilities." *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 281-293.

Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2016). Self-regulation and toxic stress report 3: A comprehensive review of self-regulation interventions from birth through young adulthood. FPG Child Development Institute. Washington, DC. Available at: https:-//fpg. unc. edu/node/8278 (Accessed: 7 July 2020).

Palmer, Barbara, Robinson, Cordelia & Steinbrecher, Scott (2001). Family-Directed Transition Planning Guide, Colorado State Dept of Education, Denver Div of Special Education Services, Colorado Univ., Health Sciences Center, Denver, UAS

Sailor, W. & Burrello, L. C. (2013). Shifting perspective to frame disability policy. In L. C. Burrello, W. Sailor & J. Kleinhammer-Trammill (Eds.). Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives (pp. 21-40). New York, NY: Routledge.

Sitlington, P. L. (2000)."Importance of transition assessment for students with disabilities." *Journal of Special Education, 33*(1), 15-22.

Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (2001). "Interventions for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of the Literature." *Journal of Learning Disabilities, 34*(3), 255-284.

Sweeney, H. M. (2016). Teacher Knowledge of Transition Services for Special Education Students. *American International Journal of Contemporary Research, 6*(2), 1-10.

Taylor, D. A., Broyhill, B. S., Burris, A. M., & Wilcox, M. A. (2017). A Strategic Approach for Developing an Advanced Practice Workforce: from Postgraduate Transition-to-Practice Fellowship Programs and Beyond Nursing Administration Quarterly, 41(1), 11-19.

Taylor, S. J. (2006). Assessment and transition planning for students with disabilities: Considerations for educational leaders. *Journal of Disability Policy Studies, 17*(2), 72-83.

Test, D. W., & Fowler, C. H. (2018). A look at the past, present, and future of rural secondary transition. Rural Special Education Quarterly, 37(2), 68-78.

Test, D. W., Fowler, C. H., & Kohler, P. D. (2009). "Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities." *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(3), 160-181.

Test, D. W. (2012). Evidence-Based Instructional Strategies for Transition. Brookes Transition to Adulthood Series. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., & Wagner, R. K. (2006). *"Assessment and Instruction for Reading Disabilities."* Handbook of Response to Intervention.

Trainor, A. A., Morningstar, M. E., & Murray, A. (2016B). "An Analysis of Transition Planning and Postsecondary Outcomes for Students with Disabilities." *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39*(2), 73-84.

Trainor, A. A., Morningstar, M. E., & Murray, A. (2016A). Characteristics of Transition Planning and Services for Students with High-Incidence Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(3), 168-179. DOI: 10.1111/ldrp.12100

Wehman, P. (2013). *"Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities."* 5th Edition, Paul H. Brookes Publishing.

Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F., & Leucking, R. G. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation, 25*(2), 323-334. DOI: 10.1007/s10926-014-9541-6

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). "Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three-Years After High School: The Impact of Self-Determination." *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131-144.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S., & Shogren, K. A. (2004). "Transition planning for students with disabilities: A focus on self-determination." *Remedial and Special Education, 25*(3), 154-163.

Williams-Diehm, Kendra L. & Lynch, Patricia S. (2007). Student Knowledge and Perceptions of Individual Transition Planning and its Process. *the Journal for Vocational Special Needs Education, 29*(3),13-2.