

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

متطلبات الانتقال الناجح
للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد
إلى مرحلة ما بعد المدرسة من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين(*)

سلوى رشدي أحمد صالح
أستاذ مساعد بقسم التعليم والتعلم
كلية التربية والتنمية البشرية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - السعودية
srsaleh@pnu.edu.sa

تاريخ قبوله للنشر 31/1/2026

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 9/12/2025

(*) موقع المجلة:

متطلبات الانتقال الناجح للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مرحلة ما بعد المدرسة من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين

سلوى رشدي أحمد صالح

أستاذ مساعد بقسم التعليم والتعلم

كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى توافر متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري نوع المدرسة أو المركز، وجنس الطالب، وتكونت العينة من 77 معلماً وأخصائياً في مدينة الرياض، واعتمدت الدراسة استنباطاً أعدته الباحثة، وأظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات الانتقال جاءت بوجه عام عند مستوى متوسط، تصدر محاور العلاقات الترتيب بمتوسط أعلى، فيما جاء محور التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية في المرتبة الأدنى وبمستوى منخفض، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة أو المركز في محاور التخطيط الانتقالي، وتنمية الراشدين الشباب، والعلاقات، والتعاون مع الجهات الخارجية، والمجموع الكلي، وأوضحت المقارنات البعدية تفوق مراكز الرعاية النهارية في بعض المحاور مقارنة بالمدارس الأهلية، بينما أظهرت المدارس الحكومية تفوقاً في محور العلاقات والتعاون الخارجي في المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير جنس الطالب، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير الخطط الانتقالية، وتنمية الكفايات المهنية للمعلمين، وتعزيز الأطر التنظيمية الداعمة، وإجراء دراسات مستقبلية تشمل منظور الطلاب ذوي (ASD)، بوصفهم شركاء فاعلين في التخطيط والتنفيذ والتقييم، ولضمان انتقال فعال ومستدام.

الكلمات المفتاحية: الانتقال، اضطراب طيف التوحد، ما بعد المدرسة، المتطلبات، المعلمون والأخصائيون.

Requirements for Successful Post-School Transition for Students with Autism Spectrum Disorder: Teachers' and Specialists' Perspectives

Salwa Roshdy Ahmed Saleh

Assistant Professor, Department of Teaching and Learning
College of Education and Human Development,
Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia

Abstract

The present study aimed to assess the availability of requirements for a successful post-school transition for students with autism spectrum disorder (ASD) from teachers'/specialists' perspectives and to examine differences according to type of school or center (public, private, day-care/rehabilitation center) and student gender (male, female). The sample comprised 77 teachers/specialists in Riyadh. The researcher developed a questionnaire measuring post-school transition requirements. Results showed that overall availability was moderate; the relationships domain ranked highest, while collaboration with external service providers ranked lowest. Significant differences attributable to institution type emerged in transition planning, young-adult development, relationships, collaboration with external agencies, and the instrument's total score. Post hoc comparisons indicated that day-care/rehabilitation centers outperformed private schools on several domains, whereas public schools scored higher on relationships and external collaboration. No statistically significant differences were found by student gender. The study recommends developing transition plans, strengthening teachers' professional competencies, enhancing supportive regulatory frameworks, and conducting future research exploring transition requirements from the perspectives of students with ASD as active partners in planning, implementation, and evaluation to ensure effective and sustainable transitions.

Keywords: Transition, Autism Spectrum Disorder, Post-School, Requirements, Teachers & Specialist

مقدمة الدراسة:

حقق مجال ذوي الإعاقة تقدماً مستمراً وسريعاً في مجال رعايتهم، وتنمية قدراتهم على المستوى الصحي والاجتماعي والتعليمي، وصولاً إلى تقبلهم، ودمجهم في الحياة الاجتماعية، بما يحقق لهم مستوى ملائم من التوافق النفسي، والاستفادة من طاقاتهم وإمكاناتهم، وتؤكد الكثير من التشريعات الدولية على ضرورة توفير أفضل الرعاية والاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة، والسعي إلى دمجهم في المجتمع، وإزالة كافة العوائق التي تحول دون تنفيذ ذلك، لما لهؤلاء الأشخاص من حق المشاركة والمساواة مع الآخرين.

وفي ذات السياق، أكدت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة للحصول على تعليم وفرص عمل مناسبة، تضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع بوصفهم أعضاء فاعلين، من خلال توفير كافة الإمكانيات المادية، والبشرية التي تساعد على تحقيق النجاح وتحسين جودة حياتهم (رؤية 2016، 2030).

من هذا المنطلق، كانت هناك دعوات لتقديم خدمات فاعلة للمساعدة في إحداث تغيير إيجابي في حياة هؤلاء الأشخاص، وإعدادهم للعيش باستقلالية، ومن أهم تلك الخدمات، خدمات الانتقال، والتي تعتبر مجموعة من الأنشطة التي يتم توفيرها للبالغين من ذوي الإعاقة في مختلف المجالات كالتعليم، والحياة المستقلة، والمشاركة المجتمعية، والتوظيف وغيرها، بحيث يكون لكل هذه الخدمات مستويات من الدعم بناءً على اهتمامات الأشخاص واحتياجاتهم وقدراتهم وتفضيلاتهم (Almalki, 2017).

وما لا شك فيه، أن فئة ذوي اضطراب طيف التوحد تأتي في مقدمة الفئات المحتاجة إلى تلك الخدمات التي تساعد على التكيف مع المجتمع وتحقيق الاستقلالية.

ويمكن وصف الانتقال لهؤلاء الأشخاص بأنه انتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، والاستقلالية الذي يتضمن مجموعة من المحددات المرتبطة بالرشد، وهي: مغادرة المدرسة، الالتحاق بوظيفة، الزواج والانتقال من منزل الأسرة إلى الحياة باستقلالية، وفي ضوء ذلك يتضح أن أهم المكونات الخاصة بالانتقال هي توفير العمل، تكوين الشخص لأُسرة، تطوير شبكة العلاقات الاجتماعية، والقدرة على اتخاذ القرارات، كما أن الانتقال له معنى اقتصادي خاصة فيما يتعلق بالانتقال من المدرسة إلى العمل، فالعمل طوال الوقت هو البوابة الرئيسة للاستقلالية، حيث أن مستوى الدخل الجيد يمنح الشخص الفرصة ليصبح شخصاً مستقلاً عن الوالدين، والانتقال إلى سكن خاص به، وقادراً على تمويل الزواج، وإنجاب الأطفال (Yates, 2018).

ومعلمي الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد، وأسراهم دوراً هاماً وجوهرياً في دعم، وتنمية هؤلاء الأشخاص، واستعدادهم للانتقال لمرحلة البلوغ (Wong, 2021).

ويتم دعمهم من خلال التعرف على مستوى البرامج، والخدمات المقدمة لهم، وخاصة متطلبات الانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة، لذا سعت هذه الدراسة إلى التعرف على تقديراتهم حول تنفيذ متطلبات الانتقال بمدارس، ومراكز التعليم الخاص بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والتي يلتحق بها الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد، للوقوف على واقع، ومستوى تقديم تلك الخدمات، ومعرفة جوانب القصور، وسبل التطوير، والوصول إلى مقترحات وتوصيات قد تساعد على تحسين ممارسات الانتقال، وتقديم خدمة نوعية ذات جودة عالية لتلك الفئة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الشباب من ذوي اضطراب طيف التوحد تحديات، وصعوبات عديدة خلال انتقالهم إلى مرحلة البلوغ، نظرًا لضعف قدرتهم على التكيف، وعدم الاستقلالية، إضافة إلى القلق الذي يراود أسرهم حول مستقبلهم، ومن ضمن هذه التحديات عدم إكمال الدراسة، وصعوبة الحصول على فرص وظيفية، والاعتماد الكبير على الأسرة، والدعم الحكومي، والمنح المالية، بالإضافة إلى محدودية فرص المشاركة في برامج التدريب المهني بعد المرحلة الثانوية. حيث يتطلب الانتقال من مرحلة إلى أخرى درجة ملائمة من النمو، والمهارات والخبرات، بجانب احتياج هؤلاء الأشخاص إلى دعم خارجي، أو برنامج منظم لتيسير عملية انتقال الشخص من مرحلة المدرسة إلى حياة البالغين الناجحين، لتجنبه أية مخاطر قد تهدد بناءه النفسي، واستقراره الاجتماعي، أو سلامته الجسمية (أبو النور ومحمد، 2017).

وعلى الرغم من تأكيد -القوانين، والتشريعات السعودية - الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على أهمية دعم انتقال الأشخاص ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة دراسيًا، أو مهنيًا، من خلال إدراج الخطة الانتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي لكل طالب (وزارة التعليم، 1436)، إلا أن واقع تقديم خدمات الانتقال للأشخاص ذوي الإعاقة ما زال يعاني من القصور، حيث تشير العديد من الدراسات إلى تدني، وقصور في تقديم تلك الخدمات لهذه الفئة (القريني، 2013؛ والقريني، 2018، الفوزان والراوي، 2018؛ الرمانة وآخرون، 2018؛ والسيد، 2020؛ والزهراني وغريب، 2021، الزهراني، والقضاة، 2022)، ولما للمعلم ودوره الكبير في توجيه الطالب، وإعداده علميًا ومهنيًا، إلا أنه -وفي حدود علم الباحثة- لا يزال وجود افتقار في ميدان اضطراب طيف التوحد عربيًا ومحليًا- في مجال الدراسات والأبحاث بمجال تقديم الخدمات الانتقالية لتلك الفئة، لذا برزت الحاجة لهذه الدراسة والتي تسعى إلى التعرف على تقديرات المعلمين -المتخصصين بهذه الفئة - لتنفيذ متطلبات الانتقال للطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس، ومراكز التعليم الخاص بمدينة الرياض، للتحقق من مستوى وجودة تقديمها، ومن ثم تقديم التوصيات التي قد تساعد في تحسين تقديم الخدمات الانتقالية، بما يحقق الكفاءة والفاعلية، وتحسين جودة حياة الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد. من هنا تبلور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى توافر المتطلبات اللازمة لتنفيذ انتقال ناجح للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مرحلة ما بعد المدرسة من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي وأخصائيي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة وفقًا لمتغير نوع المدرسة / أو المركز (حكومي، أهلي، مركز خاص)؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي وأخصائيي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة وفقًا لمتغير نوع الطالب (ذكر/ أنثى)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية التعرف على:

1. مستوى توفر المتطلبات اللازمة لتنفيذ انتقال ناجح للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مرحلة ما بعد المدرسة من وجه نظر المعلمين/الأخصائيين.
 2. الفروقات بين متوسطات درجات معلمي/أخصائي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة وفقاً لمتغير نوع المدرسة / أو المركز (حكومي، أهلي، مركز خاص).
 3. الفروقات بين متوسطات درجات معلمي/أخصائي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة وفقاً لمتغير نوع الطالب (ذكر/ أنثى).
- أهمية الدراسة:** تنبثق أهمية هذه الدراسة من:
1. المساهمة في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 بإلقاء الضوء على متطلبات الانتقال الناجح للأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد لمرحلة ما بعد المدرسة، لما له من أهمية كبيرة في دعم استقلال هذه الفئة وتحسين أداهم المهني والاجتماعي.
 2. وضع أساس علمي قد يستفيد منه متخذي القرار، ومخططي المناهج، من رسم السياسات في مجال الخدمات الانتقالية، ووضع المهارات اللازمة بالمناهج لنقل الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من مرحلة المدرسة إلى الحياة العامة.
 3. توفير أداة قياس موثوق بها للاعتماد عليها في تقييم متطلبات الانتقال الناجح للأشخاص من ذوي الإعاقة بصفة عامة، واضطراب طيف التوحد بصفة خاصة.
 4. الحاجة إلى المزيد من إجراء هذا النوع من الدراسات في الوطن العربي للإسهام في تطوير البرامج الانتقالية لتلك الفئة.

مصطلحات الدراسة:

الانتقال (Transition):

يشير ويهمان (Wehman, 2006) إلى الانتقال - بشكل عام - بأنه مجموعة من التغييرات، والتعديلات، وخبرات الحياة التراكمية التي تحدث في حياة صغار الراشدين عند انتقالهم من بيئة المدرسة إلى بيئة العمل، والعيش باستقلالية (بوتوت، 2017/ 2018).

ويعرف الزريقات (2019) الانتقال إلى العيش المستقل بالعملية التي ينتقل من خلالها المراهقون ذوو الإعاقة من سن المدرسة إلى مرحلة البلوغ المبكر، ويعتبر الانتقال ناجحاً إذا تم تضمين النتائج التالية: بيئة عمل داعمة، والعيش المستقل، والمشاركة، والتكيف في المجتمع، والرضا العام عن حياة البالغين.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه: "جميع الأنشطة، والمهارات التي تقدم للشخص من ذوي اضطراب طيف التوحد - القابل للانتقال - لتهيئته للانتقال السلس إلى مرحلة ما بعد المدرسة بما فيها من تعليم ما بعد الثانوي، أو التعليم المهني، والعيش المستقل، والمشاركة المجتمعية".

اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD

يعرف بأنه: اضطراب نمائي معقد عادةً ما يظهر أثناء مرحلة الطفولة المبكرة، ويؤثر على الشخص مدى حياته، وينتج عنه قصور في مهاراته الاجتماعية، وعلاقاته، وتواصله، وتنظيمه الذاتي؛ ويتم تعريفه من خلال مجموعة معينة من السلوكيات، كما يشار إليه باسم "حالة طيفية" تؤثر على الأشخاص بشكل مختلف وبدرجات

متفاوتة، وتختلف أعراضه من شخص لآخر (Autism Society of America, n.d.)، وتعرف الباحثة الأشخاص من ذوي (ASD) إجرائيًا: بأنهم جميع الأشخاص الملتحقين بمدارس وبرامج التربية الخاصة بالمرحلة المتوسطة، والثانوية، ومراكز الرعاية، والتأهيل، والتي تتراوح أعمارهم من 14-24 عامًا بمنطقة الرياض، والذين تم تشخيصهم بأنهم قابلين للانتقال.

معلم/ أخصائي ذوي اضطراب طيف التوحد: Teacher/ Specialist of Autism Spectrum Disorder

تعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم: المعلمون/ات، أو الاخصائيون/ات الحاصلون على درجة البكالوريوس فأعلى في التربية الخاصة "مسار التوحد" أو علم النفس، أو العلاج الوظيفي، أو العلاج الطبيعي، أو نطق وتخابط، والذين يقومون بالتدريس بمدارس، وبرامج، ومراكز تأهيل الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة الرياض.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تقديرات المعلمين/ الاخصائيين لتنفيذ متطلبات الانتقال الناجح.

الحدود البشرية: تتمثل في عينة من المعلمين / الاخصائيين للطلاب من ذوي (ASD).

الحدود المكانية: طبقت أدوات الدراسة بمدارس وبرامج التربية الخاصة بالمرحلة المتوسطة والثانوية، ومراكز رعاية وتأهيل الأشخاص ذوي (ASD)، والتي تتراوح أعمارهم من 14-24 عامًا بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1446هـ، 2024-2025م.

خلفية نظرية:

خدمات الانتقال وأهميتها:

لقد تردد صدى الاهتمام بعملية انتقال الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد من مرحلة المدرسة إلى مرحلة حياة البالغين الناجحة بجميع سياسات التربية الخاصة لأكثر من 30 عامًا، ووضحت الدراسات ووثقت أنشطة، وممارسات حياة الأشخاص ذوي الإعاقة السابقين، مما أدى إلى قيام الحكومة الفيدرالية بفرض خدمات انتقالية لكل شخص يتلقى خدمات التربية الخاصة (براتر، 2018/2023).

ويُعرف قانون تربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (IDEA) خدمات الانتقال بأنها: مجموعة من الأنشطة المنسقة، والمبنية على احتياجات الطالب ذوي الإعاقة تهدف إلى تحسين التحصيل الأكاديمي، والوظيفي، وتسهيل الانتقال من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، بما في ذلك التعليم ما بعد الثانوي والتدريب المهني، والتوظيف، والعيش المستقل بغية الاندماج في سوق العمل وتحقيق الاعتماد على الذات (Ha.et.al,2021). ويشير فراكر (Fraker,2013) أن خدمات الانتقال تهدف إلى تقديم الدعم المهني، والأكاديمي، والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة لتمكينهم من التكيف المجتمعي والانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وتشمل هذه الخدمات، التدريب المهني، وتحديد أهداف الاستكشاف الوظيفي، ومهارات البحث، والحصول على

وظيفة مناسبة مدفوعة الأجر، حيث يساهم الحصول على وظيفة مدفوعة في رفع الرفاهية المالية، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، والثقة بالذات، وبالتالي دعم الاستقلالية.

وفي ذات السياق يشير القريبي (2018)، وبراتر (2023/2018) بأن الانتقال يشتمل على التغيير (Change) والتحرك (Movement)، المرتبطان بالبيئة الجديدة التي يجد الطالب فيها نفسه بعد تخرجه من المدرسة، وبالتالي تغيير في حالة الطالب من كونه طالباً إلى دوره كبالغ، والتي تشتمل على التعليم ما بعد الثانوي، والعمل، والسكن المستقل، والمشاركة المجتمعية، والعلاقات الشخصية، والاجتماعية الإيجابية،

مجالات الانتقال للطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما بعد المدرسة:

هناك ثلاث مجالات للانتقال يتيح حصرها في تحديد الأهداف المراد الوصول إليها ومن ثم تضمين هذه الأهداف في خطة الانتقال الخاصة بالطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وهي:

1-التوظيف: يعد التوظيف من أهم مجالات خدمات الانتقال، حيث يرفع العمل من جودة الحياة، ويزيد من تكيف الأشخاص (ASD) مع الآخرين، وبالتالي تغيير الاتجاهات السلبية نحوهم، ويتطلب العثور على وظيفة، والحفاظ عليها مجموعة متنوعة من المهارات الحياتية الأساسية كمهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، والمهارات التكنولوجية، وعادة ما يواجه الطلاب ذوي (ASD) صعوبة الحصول على وظيفة لضعف تطوير هذه المهارات أثناء دراستهم.

وفئات التوظيف لذوي (ASD) مايلي:

(1) التوظيف التنافسي Competitive: وفيه يعمل الشخص (ASD) في بيئات عمل داجمة، ويكون الدوام كاملاً، أو جزئياً، ويتلقى أجر على الأقل مساوٍ لمتوسط الأجور، كما يعمل مع أقرانه دون إعاقة، ولديه فرص للتقدم في الوظيفة والحصول على الترقيات (Ha.et.al,2021؛ براتر، 2023/2018).

(2) التوظيف المحمي (الوظيفة المحمية أو المنفصلة Secured or Segregated):

وفيه يعمل الأشخاص (ASD) بمركز منفصل مثل: ورش محمية، أو برنامج تحاري للبالغين، ولا يتم دمجهم مع العاملين بدون الإعاقة، وعادة ما يكون أجورهم منخفضة بالمقارنة مع نماذج التوظيف الأخرى، وهو أقل أنواع التوظيف دمجاً ويعتبر الخيار الأقل تفضيلاً للأشخاص من ذوي الإعاقة بصفة عامة، في حين أن التوظيف التنافسي والمدعوم يعد خياراً مهنياً مثالياً للعديد من الأشخاص (ASD)، وقد تكون العمالة المحمية، أو المنفصلة هي الخيار الوحيد القابل للتطبيق لأولئك الذين لديهم احتياجات دعم أعلى "الإعاقات الشديدة" (Ha.et.al,2021).

(3) التوظيف المدعوم Supported:

يتميز هذا النوع من الخيار بأنه يقع بين الوظائف المحمية، والوظائف التنافسية، أي أن التوظيف المدعوم هو العمل في بيئات متكاملة بما لا يقل عن 20 ساعة أسبوعياً تحت إشراف مدرب وظيفي، يساعد الشخص (ASD) على تعلم المهارات اللازمة للنجاح بالعمل مع تقديم الدعم المستمر، كتقديم المشورة، والإرشاد المهني، والتدريب المهني، وتثقيف الوالدين، وفي هذا النموذج يتلاشى دور المدرب الوظيفي تدريجياً من خلال تقديم المساعدة بشكل متقطع، أو عند الضرورة حتى يتمكن الشخص (ASD) من العمل بدون مساعدة وممارسة الوظيفة بشكل مستقل (الزريقات، 2019).

وتشير الإحصاءات الوطنية الأمريكية أن 75% من الراشدين من ذوي الإعاقات النمائية عاطلون عن العمل، ولا يعيشون بشكل مستقل، و6% من الأشخاص ذوي (ASD) فقط لديهم وظائف تنافسية، كما أفادت بعض الدراسات أن هؤلاء الأشخاص لم يتلقوا الدعم الكافي في إعدادهم لسوق العمل، على الرغم من أظهارهم قدرة وظيفية كامنة أفضل مما يعتقد، وأن الوصول إلى التدريب المكثف في البيئات المجتمعية يحسن من مخرجات التوظيف لديهم (بوتوت، 2017/ 2018).

2- العيش المستقل والمشاركة المجتمعية:

ويسعى هذا النوع من الخدمات إلى تدريب الأشخاص (ASD) على المهارات الاستقلالية، وتزويدهم بمهارات خاصة، ليكونوا فاعلين في المجتمع والتكيف معه، مثل: "إدارة المنزل والشؤون المالية الشخصية، التسوق، التنقل، قضاء وقت الفراغ، الترفيه، السلامة، الدفاع عن الذات، اتخاذ القرار، إدارة الأموال" (United States Department of Education, 2017).

3- التعليم ما بعد الثانوي:

وهي خدمات تقدم للطلاب (ASD) الذي لديه الرغبة في إكمال تعليمه الجامعي فيتم تحديد المجال الدراسي المناسب مع إمكاناته وميوله، مع تزويده بالخبرات التعليمية التي تساعد على إكمال مسيرته التعليمية (الغنيمي، 2018).

وقد يواجه الطلاب من ذوي (ASD) مجموعة من التحديات في مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية، قد تكون هذه التحديات أكثر وضوحاً في الكليات والجامعات، بسبب الاختلافات بين المرحلة الثانوية وما بعدها أكاديمياً، وإدارياً، واجتماعياً؛ ومن التحديات الشائعة ما يلي:

- **مشكلات السلوك والتواصل:** قد يواجه طلاب ما بعد المرحلة الثانوية الذين يعانون من (ASD) صعوبة في التعامل مع الأساتذة/ الموظفين شخصياً أو عبر البريد الإلكتروني، فقد يكون تحديد الحاجة إلى المساعدة وشرح المساعدة المطلوبة أمراً صعباً بالنسبة لهم. والعمل الجماعي يمثل تحدياً في حد ذاته للذين يعانون من (ASD)، فقد يواجهون صعوبة في تبادل الأدوار، وتقسيم المهام، ودمج العمل الفردي في مشروع جماعي، وفي بعض الأحيان يواجهون صعوبة في معرفة ما يجب أن يكون عليه السلوك المناسب، فمن أخطائهم في الفصل الدراسي طرح الكثير من الأسئلة، والإجابة على الأسئلة التي ليس من المفترض الإجابة عليها، أو الإجابة بالكثير من التفاصيل، والخروج عن الموضوع، والتحدث كثيراً أو قليلاً جداً في الفصول الدراسية، إلى جانب خبرتهم القليلة في إنشاء الصداقات والعلاقات العاطفية، والحفاظ عليها مقارنة بأقرانهم من غير المعوقين.

- **مشكلات في مهارات الوظيفة التنفيذية:** يشير الأداء التنفيذي إلى مجموعة من العمليات المعرفية التي تتضمن مهارات مثل: الذاكرة العاملة، والتحكم في السلوك، والمبادأة، والمراقبة الذاتية، والمرونة المعرفية، ويمكن أن يواجه الطلاب الذين يعانون من (ASD) تحديات في بعض أو كل هذه المهارات.

(Transition Resource Guide for Students with Disabilities, n.d)

وبناء على ما سبق، وحتى يكون الانتقال ناجحاً لإتمام التعليم مابعد الثانوي للطلاب من (ASD)، يرى فريزر، وآخرون (Frazier, et.al, 2020) أهمية أن تكون إعدادات المدارس الثانوية هي النافذة الحاسمة لتعلم المهارات الحياتية في مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية، حيث تمهد كل من القدرة على التفاعل، والتواصل الاجتماعي، وصنع الاختيار، الطريق لتطوير مهارات تقرير المصير، وهو أمر بالغ الأهمية بسبب الارتباط بين تقرير المصير ونتائج

الطلاب الإيجابية، كما يمكن لمقدمي الخدمات تعزيز الوعي الذاتي، والدفاع عن الذات لدى الطلاب من ذوي (ASD)، مما يؤدي إلى استقلالهم بعد المرحلة الثانوية.

وعلاوة على الدور الكبير الذي يجب أن تقوم به مراكز خدمات الوصول بالجامعات لذوي الإعاقة وخاصة للطلاب من ذوي (ASD) في تقديم خدمات حصول هؤلاء الطلاب على التكييفات التعليمية، واستخدام مهارات التنظيم، إدارة الوقت، تدوين الملاحظات، مهارات الدراسة، مهارات إدارة الذات، وخدمات التوجيه والتنقل، وغيرها من الخدمات للحصول على أفضل النتائج الممكنة، ومساعدتهم على عيش حياة البالغين، وبالتالي التكيف مع المجتمع، بشكل كامل ومستقل قدر الإمكان.

مبررات تقديم خدمات الانتقال للأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD):

على الرغم من أن جميع الأشخاص يحتاجون للانتقال الفاعل لبرامج الحياة المستقلة من أجل مواجهة تحديات ما بعد المدرسة، ليعيشوا حياة منتجة وذات معنى قائمة على الاستقلالية وتقرير المصير، إلا أن الأشخاص من ذوي (ASD) يحتاجونها بدرجة أكبر من غيرهم.

فاضطراب طيف التوحد هو حالة تتميز بصعوبات التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والسلوكيات المقيدة، والمتكررة التي تمثل تحديات كبيرة للأداء اليومي طوال العمر (Autism Society of America, n.d).، ونتيجة لوجود مشكلات لدى هذه الفئة في المهارات الاجتماعية كفهم سلوكيات، ورغبات، ومشاعر أنفسهم، والآخرين، ومشكلات التكامل الحسي الذي ينتج عنه حساسية عالية أو منخفضة للمثيرات البيئية مثل: الضجة، والإضاءة، والروائح، والأزدحام، وغيرها من المثيرات التي قد ينتج عنها شعور بعدم الراحة لديهم، إلى جانب التقيد بالروتين، أو مقاومة التغيير، وابداء اهتمامات محددة، كل هذا يجعل الأشخاص ذوي (ASD) أكثر عرضة لمشاكل التكيف، والمشاعر السلبية لقيمة الذات أثناء الانتقال من مرحلة إلى أخرى بصفة عامة، والانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة بصفة خاصة.

وغالبًا ما تمثل عملية الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى تجارب صعبة للأشخاص من ذوي (ASD)، وأسرهم، ومعلميهم، ولكن يمكن لعمليات الانتقال، وخاصة التخطيط، أن تسهل الانتقال الناجح من المدارس الابتدائية إلى المدارس الثانوية، وإلى مرحلة ما بعد المدرسة (Strnadová, I, et.al, 2016).

ويعرض كوهن (Kuhn, et.al, 2022) مبررات لتقديم خدمات الانتقال للأشخاص من ذوي (ASD) على النحو الآتي:

1. خصائص التوحد والتي تؤثر على سلوك وتعلم الشخص، مما يقلل من فرص الحصول على وظيفة.
2. زيادة نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد، حيث وصلت النسبة مؤخرًا بالولايات المتحدة الأمريكية نسبة 1 من كل 54، وبالتالي سينتقل ما يقرب من 500000 شاب من ذوي (ASD) إلى مرحلة البلوغ، وأنظمة الخدمة الحالية لا تدعم بشكل كافٍ هذه الفئة الكبيرة من ذوي (ASD) في تحقيق انتقال ناجح إلى حياة البالغين.
3. ارتفاع نسبة البطالة بين ذوي (ASD)، فوفقًا لمسح وطني كبير للبالغين من ذوي (ASD)، الذين تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 64 عامًا، فإن 14% منهم فقط يعملون في وظيفة مدفوعة الأجر.

4. تسرب عدد كبير من المراهقين (مرحلة البلوغ المبكر) من ذوي (ASD) من المدرسة، أو انفصالهم عن العمل لافتقادهم للكثير من المهارات الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، بالإضافة إلى عدم وجود مصدر للمشاركة المجتمعية المنتظمة.

وعلاوة على ذلك، مع الأخذ بالاعتبار بخصائص الأشخاص من ذوي (ASD)، وبناء على نقاط القوة لديهم، واهتماماتهم، وتفضيلاتهم الفردية، يعتبر كل هذا عناصر مفتاحية عند تصميم برامج الانتقال لدى الأشخاص من ذوي (ASD)، كما يجب أن تتطور الاستراتيجيات التربوية بتطور ونمو هؤلاء الأشخاص من الرضاغة إلى البلوغ، لينخرطوا بشكل متزايد بمدارسهم، وأسرهم، ومجتمعهم، على المستوى العمري الملائم (بوتوت، 2017/2018).

عناصر الانتقال الناجح للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد:

تعتبر الجهود الحالية لتعزيز تطبيق خدمات الانتقال مع (ASD) مبادرات إيجابية، ولكن أي برنامج بدون تخطيط مسبق، ومبكر، ومبني على منهج علمي سليم، تكون نتائجه غير واضحة، وبالتالي فرص تحقيقه تكون ضعيفة، لذا لا بد من وجود عناصر ثابتة لتخطيط برامج الانتقال.

ومفهوم الخدمات الانتقالية ربما مازال حديثاً بالملكة العربية السعودية، لذا من الأفضل الرجوع إلى الممارسات العالمية الناجحة، فقد قامت كولر (Kohler, 1996) بمراجعة البحوث العلمية المتعلقة بالممارسات التربوية المحكمة علمياً وثبتت فعاليتها في برامج الانتقال مع الطلاب من ذوي الإعاقة، ووضعت تصنيف للبرمجة الانتقالية Taxonomy for Transition Programming، والذي يعتبر من النماذج المميزة التي تمثل خارطة الطريق للمعلمين، ومقدمي الخدمات، والمشرعين، لتقديم خدمات الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة، وحددت كولر للمدارس خمسة عناصر رئيسة لأي برنامج انتقالي ناجح: التخطيط المتمركز حول الطالب، وإشراك الأسرة، وتطوير وتنمية الطالب، والتعاون بين الوكالات، وهيكل البرنامج (المالكي، 2020).

ويمكن إيضاح العناصر الخمسة لبرنامج الانتقال كما حددها (Kohler, 1996) على النحو الآتي:

1- التخطيط المتمركز حول الطالب: ويعني استخدام فريق الانتقال للمعلومات من خلال بيانات تقييم متنوعة حول الطالب، ومشاركته في التخطيط التي يجب أن تكون قائمة على تحقيق أهدافه بعد المدرسة، في المجالات التي تتاح للطالب كالتدريب المهني، التوظيف، الحياة المستقلة، المشاركة المجتمعية، والتعليم ما بعد الثانوي، مع الأخذ بالاعتبار باهتمامات الطالب وتفضيلاته.

2- مشاركة الأسرة: ويعني مشاركة الأسرة في عملية التقييم قبل وضع الخطة، وعملية التخطيط عند وضع الأهداف، وأثناء تنفيذ الخطة، ومتابعة، وتقييم الخطة، وبالتالي تمكين الأسرة من القيام بدور فعال كعضو في فريق الانتقال.

3- تطوير وتنمية الطالب: ويعني التركيز على تعليم الطالب المهارات الحياتية" التدريب على معرفة الحقوق والمسؤوليات، الوعي بذاته، الوعي بإعاقته، ومهارة تقرير المصير، إدارة الذات، والقيادة"، مهارات التوظيف، وخبرات عمل منظمة، والدعم والتسهيلات، والتكيفيات.

4- التعاون مع الوكالات: ويعني مشاركة جميع المعنيين من شرائح المجتمع من مؤسسات، شركات، منظمات، والتي تدعم بانتقال ناجح للطلاب من ذوي الإعاقة عن طريق إنشاء إطار عمل تعاوني، ودليل خدمة لتيسير عملية الانتقال.

5- هيكلية البرنامج وسماته: هي الصفات الداعمة لبرنامج انتقالي ناجح، أي سير البرنامج وفقاً للأسس التي تركز عليها المؤسسة التعليمية، والتي تتضمن فلسفة المؤسسة، والتخطيط، والسياسات العامة، وتخصيص الموارد، وتدريب وتنمية الكوادر البشرية.

دراسات سابقة:

هدفت دراسة عين (Ain,G, 2025) إلى استكشاف مدى توافر خدمات الانتقال وجودتها والتحديات المرتبطة بها للطلاب ذوي (ASD) في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية، من وجهة نظر أولياء الأمور. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم في المرحلة الأولى تطبيق استبانة على (301) من أولياء الأمور لقياس مستوى وعيهم ومشاركتهم، والمعوقات التي يواجهونها فيما يتعلق بخدمات الانتقال، كما أجريت مقابلات منظمة مع عشر أمهات من مناطق مختلفة بالملكة، وأظهرت النتائج أن غالبية أولياء الأمور (65.1%) أعربوا عن رغبتهم في المشاركة في التخطيط الانتقالي، في حين أفاد (37.2%) فقط بمشاركتهم المنتظمة، كما أظهر (79.1%) من أولياء الأمور إدراكاً مرتفعاً لأهمية التخطيط للانتقال، وأيد (74.4%) حق أبنائهم في الحصول على خدمات انتقالية مناسبة، ومع ذلك، أفاد (30.2%) فقط بأنهم على دراية تامة بالخدمات المتاحة، في حين أبدى (37.2%) عدم موافقتهم على ذلك، مما يشير إلى وجود فجوة واضحة في الوعي، وأفادت النتائج أن أبرز المعوقات تمثلت في ضعف التعاون بين الأسرة، والمدرسة، والجهات المجتمعية، وغياب ممارسات تخطيط انتقالية موحدة، وقصور السياسات، وضعف الدعم المالي والإداري، وكشفت المقابلات النوعية عن موضوعات إضافية، تمثلت في شعور أولياء الأمور بالحيرة والقلق تجاه مستقبل أبنائهم، واستبعادهم من عمليات التخطيط، وضعف الوعي بالحقوق التعليمية، ووجود فروق إقليمية واضحة في تقديم الخدمات، كما وصف أولياء الأمور خدمات الانتقال بأنها مجزأة، وتفتقر إلى الرؤية طويلة المدى، وغالباً ما تستبعد الأسرة من المشاركة الفاعلة، كما أكدت النتائج بالحاجة الملحة إلى إصلاحات تنظيمية وتشريعية، وتعزيز مشاركة أولياء الأمور، وتكثيف الجهود التعاونية بين مختلف الجهات ذات العلاقة لتحسين مخرجات الانتقال للطلاب ذوي (ASD).

كما هدفت دراسة كوسوسكي (Kosowski,C,2024) إلى فهم تصورات المعلمين الذين يعملون كمصممي تعليم الانتقال ("TEDs" Transition Education Designees) حول التحديات والموارد اللازمة لانتقال الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بالمدارس الثانوية بمنطقة جنوبية بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة تصميمًا نوعيًا، وتكونت عينة الدراسة من 12 معلماً تم تعيينهم كمصممي تعليم الانتقال في المنطقة التعليمية، جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع المشاركين، وتم تحليل البيانات باستخدام الترميز المفتوح، الترميز المحوري، والتحليل الموضوعي، وأظهرت النتائج أن التعاون بين الأطراف المعنية في التطوير المهني له التأثير الأقوى على تخطيط برامج الانتقال ونجاحها، ويمكن للطلاب (ASD) الاستفادة عندما يتمكن مصممي تعليم الانتقال من تحديد احتياجاتهم، والتعاون مع أولياء الأمور وأصحاب العمل، وتوظيف هذه المعلومات، لتعزيز قدرتهم على تنفيذ خدمات انتقالية فعالة، ومتسقة.

وهدف دراسة العمار (2024) إلى تحديد واقع الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الرعاية النهارية من وجه نظر الاختصاصيين وأولياء الأمور، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لعينة قوامها 32 أخصائياً نفسياً، و 77 من أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الرعاية النهارية بمدينة حائل، وأسفرت النتائج

على أن مستوى الموافقة على محور المهارات الحياتية، والاجتماعية بالاستبانة كانت بدرجة تقدير عالية من وجه نظر الأخصائيين بينما جاءت متوسطة من وجه نظر أولياء الأمور، ودرجة الرضا عن الخدمات المساندة الإرشادية والمهنية، جاءت متوسطة لدى كل من وجهتي نظر الأخصائيين وأولياء الأمور، كما اشارت النتائج إلى أن درجة الموافقة على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للأفراد من ذوي الإعاقة كانت عالية لدى كل من وجهتي نظر الأخصائيين وأولياء الأمور.

وقام المغيري (Almughyiri,S,2024) بدراسة هدفت إلى استقصاء تصورات معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد تجاه خدمات الانتقال، مع التركيز على التخطيط للانتقال في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة استطلاع رأي المعلمين بجميع مناطق المملكة، وبلغت عينة الدراسة 357 مشاركاً. أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين (51.8%) لديهم تصور إيجابي (بنسبة 80% أو أكثر) حول دور التخطيط الانتقالي في تحقيق نتائج حياتية إيجابية للطلاب ذوي (ASD)؛ غير أن هذه التصورات اختلفت باختلاف تقديرات المعلمين لتاريخ الطلاب وقدراتهم، حيث أشار نحو ما يقارب من ثلثي المشاركين (72%) إلى أن الكفاءات الذاتية للطلاب ذوي (ASD) تؤثر بشكل مباشر على تصورهم لقيمة التخطيط الانتقالي، كما كشفت الدراسة أن التصورات تختلف بناءً على ثلاث متغيرات مستقلة: النوع، المرحلة التعليمية، والمنطقة الجغرافية، علاوة على ذلك، تبين وجود ارتباط بين تفضيلات المعلمين في التخطيط الانتقالي والممارسات الفعلية التي يطبقونها، كما أفادت الدراسة الحاجة إلى دراسات مستقبلية لفهم العوامل المؤثرة الأخرى على تصورات معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية.

كما هدفت دراسة الشيعيل (2023)، إلى تسليط الضوء على واقع الخدمات والبرامج الانتقالية المقدمة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، والنمائية بالمملكة العربية السعودية، ومدى توافق الممارسات المقدمة لتلك الطلاب مع منظومة كوهلر 1996، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي، حيث أجرى مقابلة شبة منظمة مع ثمانية من معلمين الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، وأشارت النتائج إلى القصور في تقديم الخدمات الانتقالية، وضعف في تدريب وتأهيل معلمين هؤلاء الطلاب، إلى جانب الفشل في التعاون بين الأسرة والمدرسة، وقابلية تطبيق منظومة كوهلر 1996 في تقديم الخدمات الانتقالية، وأوصت الدراسة بأجراء مزيداً من الأبحاث في مجال الخدمات الانتقالية للطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية، والأخذ بوجه نظر مختلفة بجانب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد مثل: أولياء الأمور، والطلاب، كما أوصت الدراسة بضرورة تأهيل معلمين/ات هؤلاء الطلاب من خلال الدورات والورش التدريبية التي تؤهلهم لوضع أهداف انتقالية محددة لطلابهم داخل الخطة التربوية الفردية، وكيفية تقييم مستوى إنجاز الطلاب للأهداف الانتقالية بصفة دورية.

وهدف دراسة كوهن وآخرون (Kuhn,et.al,2022) التعرف إلى كيفية تنفيذ برنامج الانتقال لمرحلة الرشد المتمركز حول الأسرة "برنامج الانتقال معاً وهو تدخل يدعم أسر الراشدين من ذوي (ASD) أثناء استعداد أبنائهم للانتقال إلى مرحلة الرشد"، من خلال التركيز على التعرف إلى الطالب والمعلم ومستوى تسهيل المدرسة لاعتماد برنامج "الانتقال معاً" عندما يتم تزويدهم بالمواد، والتدريب، والتوجيه لتنفيذ خطة شاملة، ومعرفة العوائق التي تحول دون تنفيذ برنامج "الانتقال معاً" للعائلات، واشتملت عينة الدراسة على 547 طالباً من ذوي اضطراب طيف التوحد بالمرحلة الثانوية (303 بمدارس التدخل) (يطبق بها البرنامج)، و244 بمدارس تقدم الخدمات

المعتادة)، و579 موظف بالمدرسة (392 بمدارس التدخل، 187 بمدارس تقدم الخدمات المعتادة)، واختيرت عينة الدراسة من 30 مدرسة ثانوية بـ3 ولايات أمريكية جميعها تلقت تدريباً من فريق من الباحثين لتقديم هذا التدخل، وتوصلت النتائج إلى أنه تم تنفيذ البرنامج "الانتقال معاً" بنجاح في 17 مدرسة ثانوية من أصل 30 مدرسة، ونجحت المدارس التي بها الأسر ذات المستوى الاجتماعي، والاقتصادي المرتفع، ومشاركة الأسرة الفاعلة، وبرامج التخطيط الانتقالي ذات الجودة العالية، وتماشى ذلك في ما تنبأت به الدراسة قبل التدخل، ومن العوائق التي أشارت الدراسة بأنها تحول دون تنفيذ برنامج الانتقال معاً في 6 مدارس من 13 مدرسة التي لم تطبق البرنامج، كان في عدم القدرة على تحديد المسبقين التي تيسر عملية التدخل، وفي 6 مدارس الأخرى كان العائق عدم وجود برنامج يركز على مشاركة الأسرة في عملية الانتقال، كما أشارت الدراسة إلى إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لمعرفة كيفية تنفيذ برنامج "الانتقال معاً" بالمدارس الثانوية التي بها الطلاب من ذوي (ASD).

وهدف دراسة العنزي، والوهبي (2022) التعرف إلى صعوبات تطبيق الخطة الانتقالية للطلاب من ذوي (ASD) من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة، والثانوية بالرياض، والبالغ عددهم (٤٣)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم إعدادها من قبل الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على صعوبات تطبيق الخطة الانتقالية للطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات أفراد الدراسة حول الصعوبات الخاصة بالمشاركة المجتمعية، والخاصة بميكال البرنامج على متغير المستوى التعليمي، بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) في اتجاهات أفراد الدراسة حول الصعوبات الخاصة بمشاركة الأسرة، والخاصة بمشاركة الطالب على متغير المستوى التعليمي باتجاه الذين مستواهم التعليمي درجة الماجستير، بينما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) في اتجاهات أفراد الدراسة حول الصعوبات الخاصة بمشاركة الأسرة، والخاصة بمشاركة الطالب، وبالمشاركة المجتمعية، وذات العلاقة بميكال البرنامج على متغير سنوات الخبرة، كما أوضحت أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات أفراد الدراسة حول الصعوبات الخاصة بمشاركة الأسرة، والخاصة بمشاركة الطالب، وبالمشاركة المجتمعية على متغير حضور الدورات التدريبية للمعلمين/ات، بينما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات أفراد الدراسة حول الصعوبات الخاصة بميكال البرنامج على متغير حضور الدورات التدريبية للمعلمين/ات، وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز مشاركة الأسرة في مراحل إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية وتوفير الدعم التربوي للأسرة.

كما هدفت دراسة الحربي، والوهبي (2021) إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في نجاح الانتقال لدى الطلاب من ذوي (ASD) لمرحلة ما بعد المدرسة من وجه نظر أولياء أمورهم بمدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على 63 ولي أمر من أولياء أمور الطلاب (ASD) بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استطلاع رأي أفراد العينة، وأشارت النتائج إلى حصول محور العوامل التي تؤثر في نجاح التخطيط الانتقالي للطلاب من ذوي (ASD) المتعلق بالأسرة على أعلى متوسط حسابي 4.74، وانحراف معياري 0.409، والمحور المتعلق بالمدرسة على أقل متوسط حسابي 4.68، وانحراف معياري 0.411، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدى محور العوامل التي تؤثر في نجاح التخطيط الانتقالي للطلاب من ذوي (ASD) المتعلق بالأسرة حسب متغير وجود الإعاقة المصاحبة،

فبلغ مستوى الدلالة الإحصائية 0,008، وأيضًا حسب متغير شدة الاضطراب، حيث بلغ مستوى الدلالة 0,039، وأوصت الدراسة بأهمية مشاركة الطلاب من ذوي (ASD) وأسره في جميع مراحل التخطيط للانتقال، وبأهمية تنمية المعرفة لدى معلمي الطلاب من ذوي (ASD) حول كيفية وضع خطط انتقالية تراعي احتياجات هؤلاء الطلاب الأكاديمية والمهنية، بجانب التعاون بين المدرسة، والمؤسسات المجتمعية. وقامت الزهراني، وغريب (2021) بدراسة للكشف عن مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب من ذوي (ASD)، والتحديات التي تحول دون تقديمها، من وجه نظر معلمهم وأسره بمدينة جدة، واشتملت عينة الدراسة على 141 من معلمي، وأسرة الطلاب من ذوي (ASD)، والتي تتراوح أعمارهم من 14-25 عامًا بمدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية، والأهلية، واستخدمت الدراسة استبانة لتقييم مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب، وأشارت النتائج إلى أن مستوى تقديم الخدمات الانتقالية متوفر إلى حد ما، كما جاءت الخدمات المعرفية والثقافية في المرتبة الأولى من حيث الموافقة على توفرها، وخدمات الاندماج، والمشاركة المجتمعية بالمرتبة الرابعة، بينما حصلت المهارات الاستقلالية، والحياتية على المرتبة الأخيرة من حيث مستوى الموافقة، كما أفادت الدراسة أن من أبرز التحديات التي تواجه الأسر، والمعلمين هي اتجاهات المجتمع السلبية نحو ذوي (ASD) والتي تؤثر في مدى إتاحة الفرص التشغيلية المناسبة لهم، وجاءت في المرتبة الأولى، ودرجة حكم "أوافق بشدة"، كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات، والبحوث حول مستقبل الطلاب في مرحلة ما بعد المدرسة.

كما هدفت دراسة الزهراني وقواسمه (2021) التعرف إلى عوامل الانتقال الناجح للعمل للأشخاص من ذوي (ASD) من وجه نظر معلمهم بمدينة مكة المكرمة، واشتملت عينة الدراسة على (152) معلمًا ومعلمة للأشخاص من ذوي (ASD)، واستخدمت الدراسة استبانة للتعرف على تقديرات المعلمين، والمعلمات لعوامل الانتقال الناجح للعمل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود عوامل تساعد هؤلاء الأشخاص للانتقال الناجح للعمل من أهمها: التقييم الانتقالي، والخطة الانتقالية الفردية، مشاركة الأسرة، التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية والوكالات ذات العلاقة، تقرير المصير، وكانت تقديرات المعلمين، والمعلمات لعوامل الانتقال الناجح للعمل للأشخاص من ذوي (ASD) بمنطقة مكة على أبعاد الاستبانة كبيرة (مهمة)، وفي الترتيب الأول جاء بعد "التقييم الانتقالي" بدرجة مهم جدًا، يليه بعد "تقرير المصير" وأيضًا بدرجة مهم جدًا، والترتيب الثالث جاء بعد "الخطة الانتقالية" الفردية بدرجة مهم جدًا، والترتيب الرابع بعد "مشاركة الأسرة" بدرجة متوسطة وفي الترتيب الخامس والأخير جاء بعد "مقدمي الخدمات الخارجية" بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين، والمعلمات لعوامل الانتقال الناجح للعمل وفقًا لمتغير نوع البرنامج التعليمي، المؤهل التعليمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في تقديراتهم لعوامل الانتقال الناجح لعمل الأشخاص من ذوي (ASD) تعزى لمتغير سنوات الخبرة باتجاه الفئة من 6-10 أعوام.

وأجرى رود وآخرون (Rood,et.al,2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العوائق التي تحول دون الانتقال الناجح للطلاب من ذوي (ASD) بالولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من 40 شخصًا مقسمين على 10 مجموعات: الطلاب من ذوي (ASD) وأسره، ومعلمهم، ومدراء مدارسهم، والمؤسسات الخارجية ذات العلاقة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال إجراء المقابلة شبه المنظمة مع المشاركين عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن من العوامل التي أثرت سلبًا على نجاح تطبيق متطلبات الانتقال: الفشل في تحديد

أهداف مناسبة للطلاب، ضعف التواصل، والمشاركة بين فريق الانتقال، التخطيط غير الجيد، ضعف التعاون، والمشاركة مع المؤسسات الخارجية والوكالات ذات العلاقة، وأوصت الدراسة بأهمية تقييم قدرات الطلاب من ذوي(ASD)، ومشاركتهم بالتخطيط للانتقال مع الاخذ بالاعتبار التخطيط المبني على اهتماماتهم، وتفضيلاتهم الشخصية.

كما أجرت هيدلي وآخرون (Hedley et al., 2018) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل المرتبطة بالانتقال الناجح إلى سوق العمل من وجهة نظر الأشخاص من ذوي(ASD) في أستراليا، وشملت العينة تسعة أشخاص من ذوي(ASD) ممن لديهم خبرة عملية لا تقل عن ثلاث سنوات بالعمل، بالإضافة إلى ستة من أفراد أسرهم، وسبعة من المعلمين، وستة من زملاء العمل، اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، حيث تم جمع البيانات باستخدام استبيان أعدها الباحثون، إلى جانب المقابلات الشخصية، وقد أظهرت النتائج أن الدعم الذي يتلقاه الشخص من ذوي اضطراب طيف التوحد، والتعديلات البيئية الملائمة، إلى جانب خبر استشاري خلال فترة الانتقال إلى العمل، جميعها عوامل ساهمت في تسهيل عملية الانتقال بنجاح، كما أكدت الدراسة على الأثر الإيجابي لعمل الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أسهم في تعزيز استقلاليتهم، وتنمية إحساسهم بالمسؤولية، وتطوير علاقاتهم الاجتماعية.

تؤكد الأدبيات السابقة أن التخطيط الانتقالي الفعال يلعب دورًا جوهريًا في نجاح الطلاب ذوي (ASD) بمرحلة ما بعد المدرسة؛ فوجود تقييم انتقالي واضح، وخطة تربوية فردية، وتدريب مهني مرتبط باحتياجات الطالب ينتج عنه فرص أفضل للاندماج الوظيفي، والاستقلال، كما أكدت الدراسات أن عملية الانتقال تواجه تحديات كبيرة يجب معالجتها، مثل ضعف التنسيق بين الجهات، والمؤسسات ذات العلاقة، ونقص الدعم الاجتماعي، وقلة وعي أولياء الأمور، والمعلمين بأهمية التخطيط المبكر والمستمر، وافتقار كثير من المدارس للموارد، والتدريب اللازمين لتنفيذ خطط انتقالية فعالة، وأسهمت الدراسات السابقة في بناء الإطار المفاهيمي للدراسة الحالية، من خلال إبراز أهمية التخطيط الانتقالي ومتطلباته الأساسية لنجاح انتقال الطلاب من ذوي(ASD) إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الأدبيات في تحديد أبرز مكونات الانتقال الناجح، والتي تمثلت في التخطيط الانتقالي، والخطة الانتقالية الفردية، ومشاركة الأسرة، والتعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية، وتنمية المهارات الحياتية والمهنية، وهي متطلبات تكررت الإشارة إليها في معظم الدراسات السابقة، واستفادت الدراسة الحالية من الأدبيات السابقة في تأكيد وجود فجوة بحثية في التعرف على متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة في مدارس ومراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض للطلاب ذوي (ASD) من وجه نظر المعلمين/الاحصائيين - حسب علم الباحثة-، حيث لم يتم التطرق إلى اكتشاف متطلبات الانتقال في مدارس ومراكز التأهيل بمدينة الرياض، والمقارنة بينهم من وجه نظر المعلمين/الاحصائيين، وهذا يبرز حاجة الدراسة إلى مقارنة منهجية على مستوى المدارس ومراكز التأهيل، كما تضيف الدراسة الحالية بعدًا تحليليًا آخر من خلال فحص الفروق في تقديرات المعلمين /الأخصائيين وفقًا لمتغير نوع الطالب، وهي متغيرات لم تحظَ بالتركيز الكافي في الدراسات المحلية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسسته مع متغيرات الدراسة، وتحقيق أهدافها، فهو أسلوب بحثي يهدف إلى دراسة ظاهرة أو مجتمع معين من خلال جمع البيانات بطريقة منظمة، وتحليلها إحصائياً للوصول إلى وصف دقيق للظاهرة والكشف عن العلاقات بين متغيراتها (عبيدات وآخرون، 2023).

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من معلمي/ات ذوي (ASD) بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، والبالغ عددهم - حسب إحصائية وزارة التعليم بالرياض - (55) معلماً/ة، وكذلك الأخصائيين بمراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (97) أخصائياً - حسب إحصائية وزارة الموارد البشرية-، وقد تم اختيار عينة استطلاعية (ن = 50) معلماً/ة، أخصائياً /ة للطلاب من ذوي (ASD) من خارج عينة الدراسة الأساسية، ثم طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (77) معلماً/ة وأخصائياً/ة (بواقع 41 معلم/ة، 36 أخصائياً/ة) والتي تتراوح أعمار طلابهم ما بين 14-25 عام بمدارس التعليم العام ومراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض بالفصل الدراسي الثاني للعام 1446هـ/2024-2025م.

أداة الدراسة: استبانة (إعداد الباحثة):

تم جمع البيانات من خلال استبانة إلكترونية عبر Google Forms، وأعدت الأداة بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تكونت في صورتها الأولية من (35) عبارة موزعة على 7 محاور؛ التخطيط الانتقالي "5 عبارات"، تنمية الراشدين الشباب "8 عبارات"، المشاركة الأسرية "5 عبارات"، العلاقات "3 عبارات"، العيش المستقل "5 عبارات"، التعاون "3 عبارات"، التوظيف "6 عبارات".

صدق الأداة:

1. صدق المحكمين "الصدق الظاهري" تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (7) محكمًا، من الخبراء والأساتذة المتخصصين للتأكد من صياغة العبارات وقياسها لما وضعت من أجله، ومدى ملائمة كل عبارة للبعد التي تنتمي إليه، وإجراء أي تعديلات يرونها مناسبة، وبناء على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها، تم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف عبارتين، عبارة من بعد تنمية الراشدين الشباب، وعبارة من بعد العلاقات، وأصبحت الاستبانة تحتوي على (33) عبارة.
2. صدق الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول (1) التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لاستبانة متطلبات الانتقال الناجح من وجه نظر المعلمين والأخصائيين

التخطيط الانتقالي		تنمية الراشدين الشباب		المشاركة الأسرية		العلاقات		العيش المستقل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,868	6	**0,807	13	**0,832	18	**0,751	21	**0,742
2	**0,869	7	**0,694	14	**0,894	19	**0,879	22	**0,639
3	**0,775	8	**0,794	15	**0,812	20	**0,772	23	**0,748
4	**0,739	9	**0,840	16	**0,900			24	**0,775
5	**0,905	10	**0,786	17	**0,721			25	**0,654
		11	**0,809						
		12	**0,688						
التعاون		التوظيف							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط						
26	**0,944	28	**0,783						
27	**0,931	29	**0,846						
		30	**0,775						
		31	**0,863						
		32	**0,849						
		33	**0,761						

يتضح من الجدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى اتساق الاستبانة. كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول (2) التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة متطلبات الانتقال الناجح من وجه نظر المعلمين والأخصائيين

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7	8
التخطيط الانتقالي								
تنمسية الراشدين الشباب	**0,757							
المشاركة الأسرية	**0,672	**0,622	**0,668					
العلاقات	**0,451	**0,583	**0,381	**0,328				
العيش المستقل	**0,678	**0,651	**0,603	**0,577	**0,576			
التعاون	**0,604	**0,480	**0,437	**0,551	**0,397	**0,679		
التوظيف	**0,511	**0,467	**0,386	**0,535	**0,348	**0,732	**0,721	
الدرجة الكلية	**0,834	**0,825	**0,717	**0,782	**0,619	**0,876	**0,779	**0,798

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة وبالتالي من صدقه.

ثبات الأداة: قامت الباحثة بحساب ثبات استبانة المعلمين والأخصائيين باستخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق، وكانت معاملات الثبات بطريقة القاكرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة باستبانة متطلبات الانتقال الناجح من وجه نظر المعلمين والأخصائيين ما بين (0,718 إلى 0,897)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0,955)، وكانت معاملات الارتباط بطريقة إعادة الاختبار بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة بين (0,639 إلى 0,800)، كما بلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية (0,889)، وهي قيم دالة عند مستوى 0,01، مما يوضح أن الأداة تتمتع بثبات جيد، وأنه يمكن استخدام الأداة في الدراسة الحالية والدراسات المشابهة.

طريقة تصحيح وتفسير الاستجابات:

بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، تم إعدادها بصورتها النهائية، حيث تكونت من (33) عبارة، تراوحت درجاتها بين (99-33)، وتم تحقيق الاستجابة بكل بعد من أبعاد الاستبانة من خلال اختيار إحدى ثلاث بدائل كالتالي: درجة توفر المتطلب منخفضة (1)، درجة توفر المتطلب متوسطة (2)، درجة توفر المتطلب مرتفعة (3)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى توفر متطلبات الانتقال بشكل كبير، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض توفر هذه المتطلبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على "ما مستوى توافر المتطلبات اللازمة لتنفيذ انتقال ناجح للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مرحلة ما بعد المدرسة من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين؟".

تمت الإجابة على هذا السؤال عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لتقديرات أفراد الدراسة لدرجة تقديم متطلبات الانتقال للطلاب ذوي (ASD)، كما تم ترتيبها حسب المتوسط الحسابي، وفي حالة تساوي المتوسط الحسابي تم ترتيبها حسب الانحراف المعياري الأقل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3) التالي:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة (المعلمين والاختصاصيين) على المحاور المتعلقة بمتطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة للطلاب (ASD).

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الدرجة	الترتيب (الرتبة)
1	التخطيط الانتقالي	1.94	2.127	64.6%	متوسطة	4
2	تنمية الراشدين الشباب	2	3.651	70.3%	متوسطة	2
3	المشاركة الأسرية.	1.87	2.296	60.7%	متوسطة	5
4	العلاقات	2.26	1.570	75.3%	متوسطة	1
5	العيش المستقل والمشاركة المجتمعية	1.99	2.077	66.3%	متوسطة	3
6	التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية	1.64	1.380	54.4%	منخفضة	7
7	التوظيف	1.74	3.464	57.3%	متوسطة	6
المجموع=1.92				64.3%	متوسطة	

أظهرت نتائج السؤال الأول أن توافر متطلبات الانتقال الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب (ASD) من وجه نظر المعلمين والاختصاصيين جاءت على الدرجة الكلية للاستبانة متوسطة، وبمتوسط حسابي (1.92)، ونسبة مئوية 64.3% في حين تراوح المتوسط الحسابي للأبعاد ما بين (1.64 – 2.26)، حيث جاء البعد (4) "العلاقات" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.26) ومستوى متوسط، بينما جاء البعد (6) "التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية" بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (1.64) ومستوى منخفض.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الزهراني، وغريب (2021)، التي أوضحت أن مستوى تقديم الخدمات الانتقالية متوفر إلى حد ما، ودراسة (Ain,2025) والشعيل (2023) والتي أشارت نتائجهما إلى القصور في تقديم الخدمات الانتقالية، مما يشير إلى تحديات قائمة في تطبيق هذه الخدمات بفاعلية، كما أكد القريني (2018) وجود قصور في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية بالملكة العربية السعودية. ويمكن تفسير حصول "بعد العلاقات" على الرتبة (1) وبعد التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية على

المرتبة الأخيرة (7) من وجه نظر المعلمين والأخصائيين، كون أن وجود صداقات وتعلم التعايش مع الآخرين يعكس أن الجوانب اليومية والاجتماعية قد تكون أكثر سهولة للتنفيذ داخل البيئة المدرسية مقارنةً بجوانب تتطلب شراكات خارجية، كما أن سهولة تنفيذ الأنشطة داخل المدرسة مقابل صعوبة الشراكات الخارجية، فالأنشطة المدرسية تعتمد غالبًا على موارد داخلية وإدارة مدرسية مباشرة، لذا قد تُنجز بدرجات أفضل من الأنشطة التي تتطلب تنسيقًا مع أصحاب عمل، أو وكالات مجتمعية، وهذا يدل على ضعف التكامل بين المدرسة، والجهات المعنية بتقديم الخدمات الانتقالية، مثل مراكز التأهيل، وسوق العمل، ويتفق ذلك مع ما أظهرته دراسات (Rood et al, 2020; Kuhn et al., 2022; Kososki, 2024) التي حدّدت ضعف التنسيق، والتعاون مع الوكالات الخارجية، والذي يعد عقبة رئيسة أمام تنفيذ برامج انتقالية فعالة.

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد الدراسة (المعلمين والأخصائيين) حول عبارات الاستبانة

المحور الأول: التخطيط الانتقالي											
العبارة	الفقرات	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
		ت	%	ت	%	ت	%				
1	ساعد فريق المدرسة/ أو المركز الطالب ذوي (ASD) على الاستعداد للعمل.	17	22.1	46	59.7	14	18.2	2.04	.637	11	متوسطة
2	دعم فريق المدرسة/ أو المركز الطالب ذوي (ASD) بالتخطيط للحياة لما بعد مرحلة الدراسة	13	16.9	40	51.9	24	31.2	1.86	.683	20	متوسطة
3	ساعد فريق المدرسة/ أو المركز الطالب ذوي (ASD) على الاستعداد ليكون مستقلاً ويتكيف ويتواصل مع الآخرين.	36	46.8	27	35.1	14	18.2	2.29	.758	5	متوسطة
4	قدم فريق المدرسة /أو المركز للطالب ذوي (ASD) مساعدة في التخطيط للالتحاق ببرنامج التعليم المهني والتقني/ أو التعليم ما بعد الثانوي.	8	10.4	29	37.7	40	51.9	1.58	.676	32	منخفضة
5	قام أحد من فريق المدرسة/أو المركز مع الطالب ذوي	16	20.8	39	50.6	22	28.6	1.92	.703	13	متوسطة

											(ASD) بالتخطيط للوصول إلى أحلامه وأهدافه.
متوسطة			2.127	1.94	المتوسط العام للمحور الأول						
المحور الثاني: تنمية الراشدين الشباب											
العبارة	الفقرات	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
		ت	%	ت	%	ت	%				
6	علم فريق المدرسة /أو المركز الطالب ذوي (ASD) ماهي نقاط قوته واحتياجاته وأهدافه.	24	31.2	40	51.9	13	16.9	2.14	.683	8	متوسطة
7	عرف فريق المدرسة /أو المركز الطالب ذوي (ASD) ماهي إعاقته، وما هو الدعم الذي يحتاجه.	25	32.5	36	46.8	16	20.8	2.12	.725	9	متوسطة
8	علم فريق المدرسة /أو المركز الطالب ذوي (ASD) مهارات الاستقلال.	39	50.6	32	40.6	6	7.8	2.43	.637	1	مرتفعة
9	علم فريق المدرسة /أو المركز الطالب ذوي (ASD) كيف يتحدث عن نفسه، وكيف يدافع عما يفعله، ومايريده ويحتاجه.	23	29.9	38	49.4	16	20.8	2.09	.710	10	متوسطة
10	علم فريق المدرسة /أو المركز الطالب ذوي (ASD) كيفية تنظيم وإدارة وقته.	15	19.5	38	49.5	24	31.2	1.88	.707	17	متوسطة
11	أكسب فريق المدرسة /أو المركز الطالب ذوي (ASD) المهارات ليكون قائدا.	6	7.8	37	48.1	34	44.2	1.64	.626	26	منخفضة
12	شارك الطالب ذوي (ASD) في اجتماعات الخطة التربوية الانتقالية الفردية الخاصة به.	13	16.9	27	35.1	37	48.1	1.69	.748	24	متوسطة
متوسطة			3.651	2	المتوسط العام للمحور الثاني						
المحور الثالث: المشاركة الأسرية											
العبارة	الفقرات	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
		ت	%	ت	%	ت	%				
13	تم مشاركة أسر الطلاب ذوي (ASD) والذين يمرون بمرحلة	12	15.6	41	53.2	24	31.2	1.84	.670	21	متوسطة

										انتقالية من قبل فريق المدرسة/أو المركز لمساعدة ابنهم على التخطيط للحياة بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة.	
14	تلقت أسر الطلاب ذوي (ASD) والذين يمرون بمرحلة انتقالية معلومات لمساعدة ابنهم على التخطيط للحياة بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة.	17	22.1	33	42.9	27	35.1	1.87	.750	18	متوسطة
15	طلب من أسر الطلاب ذوي (ASD) والذين يمرون بمرحلة انتقالية تلقي مساعدة من أسر أخرى لفهم كيفية مساعدة ابنهم للتخطيط لحياته بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة.	11	14.3	32	41.6	34	44.2	1.70	.708	23	متوسطة
16	قام أحد من فريق المدرسة/أو المركز بمناقشة الطالب ذوي (ASD) وعائلته في آمالهم وأحلامهم وأهدافهم.	20	26	40	51.9	17	22.1	2.04	.697	11م	متوسطة
17	يأخذ التخطيط الانتقالي في الاعتبار تأثير الانتقال على الأسرة ككل وليس فقط التركيز حصرياً على احتياجات الطالب ذوي (ASD)	13	16.9	43	55.8	21	27.3	1.90	.661	15	متوسطة
المتوسط العام للمحور الثالث											
المتوسطة											
المحور الرابع: العلاقات											
العبارة	الفقرات	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
		ت	%	ت	%	ت	%				
18	الطالب ذوي (ASD) لديه أصدقاء.	30	39	41	53.2	6	7.8	2.31	.613	4	متوسطة
19	علم أحد من فريق المدرسة/ أو المركز الطالب ذوي (ASD) في كيفية التعايش مع الآخرين وتكوين صداقات.	30	39	37	48.1	10	13	2.26	.677	6	متوسطة

20	قام أحد من فريق المدرسة/ أو المركز بتعليم الطالب ذوي (ASD) كيفية التعامل مع التمر.	25	32.5	43	55.8	9	11.7	2.21	.635	7	متوسطة
المتوسط العام للمحور الرابع											متوسطة
المتوسط العام للمحور الرابع											
المتوسط العام للمحور الخامس: العيش المستقل والمشاركة المجتمعية											
العبارة	الفقرات	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
		ت	%	ت	%	ت	%				
21	قام فريق المدرسة/ أو المركز بتعليم الطالب ذوي (ASD) كيفية التعامل مع مسؤوليات الكبار بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة.	12	15.6	46	59.7	19	24.7	1.91	.632	14	متوسطة
22	تعلم الطالب ذوي (ASD) كيفية السفر بشكل مستقل في مجتمعه.	4	5.2	29	37.7	44	57.1	1.48	.598	33	منخفضة
23	شارك الطالب ذوي (ASD) في أنشطة ترفيهية، أو أنشطة جماعية، أو نادٍ، أو حدث رياضي.	35	45.5	37	48.1	5	6.5	2.39	.610	2	مرتفعة
24	تطوع الطالب ذوي (ASD) لمساعدة الآخرين في مجتمعه.	10	13	47	61	20	26	1.87	.615	18 م	متوسطة
25	تلقي الطالب ذوي (ASD) المشورة أو الدعم من شخص من فريق المدرسة/ أو المركز عندما يحتاج إلى المساعدة.	32	41.6	38	49.4	7	9.1	2.32	.637	3	متوسطة
المتوسط العام للمحور الخامس											متوسطة
المتوسط العام للمحور السادس: التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية											
العبارة	الفقرات	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
		ت	%	ت	%	ت	%				
26	أقامت المدرسة اجتماعات مع مقدمي الخدمات الخارجية لمساعدة الطالب ذوي (ASD) على التخطيط للحياة بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة	11	14.3	25	32.5	41	53.2	1.61	.728	30	منخفضة

27	تم حضور الطالب ذوي (ASD) أو عائلته للتعرف على مقدمي الخدمات الخارجية وكيفية مساعدتهم في التخطيط لحياته بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة	12	15.6	26	33.8	39	50.6	1.65	.739	26م	منخفضة	
28	عمل الطالب ذوي (ASD) في بيئات تحاكي البيئة الطبيعية لأغراض التدريب المهني واكتشاف نوع الوظائف التي يرغب بها.	10	13	29	37.7	38	49.4	1.64	.705	29	منخفضة	
29	وفرت المدرسة /او المركز للطالب ذوي (ASD) تدريب داخلي وتنظيم زيارات إلى أماكن العمل.	11	14.3	29	37.7	37	48.1	1.66	.718	25	منخفضة	
المتوسط العام للمحور السادس									1.64	1.380	منخفضة	
المحور السابع: التوظيف												
العبارة	الفقرات	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	
		ت	%	ت	%	ت	%					
30	أخذ الطالب ذوي (ASD) مقررًا / أو تم انشاء نادي بالمدرسة لمساعدته على التخطيط للعمل.	11	14.3	28	36.4	38	49.4	1.65	.721	26م	منخفضة	
31	اتاحت للطالب ذوي (ASD) فرصة الالتحاق ببرنامج التعليم المهني والتقني.	19	24.7	26	33.8	32	41.6	1.83	.801	22	متوسطة	
32	يوجد وظائف مختلفة للطالب ذوي (ASD) في مجتمعه.	12	15.6	45	58.4	20	26	1.90	.640	15م	متوسطة	
33	أتاحت للطالب ذوي (ASD) فرصة الحصول على وظيفة حيث يتقاضى راتبه.	7	9.1	33	42.9	37	48.1	1.61	.652	30م	منخفضة	
المتوسط العام للمحور السابع									1.72	3.464	متوسطة	
المجموع الكلي									1.94	متوسطة		

يتضح من خلال النتائج بالجدول (4) أعلاه أن توافر متطلبات الانتقال للطلاب ذوي (ASD) تراوحت بين منخفض ومتوسط في معظم العبارات، باستثناء عبارتين كان مستوى التوافر فيها مرتفعاً، وهي العبارة (8) يبعد

تنمية الراشدين الشباب حققت أعلى المتوسطات في تقدير عينة الدراسة والتي تنص "علم فريق المدرسة / المركز الطالب ذوي (ASD) مهارات الاستقلال" بمتوسط حسابي (2.43) وبالرتبة (1)، تليها العبارة (23) ببعيد العيش المستقل، والمشاركة المجتمعية، والتي تنص "شارك الطالب ذوي (ASD) في أنشطة ترفيهية، أو أنشطة جماعية، أو نادٍ، أو حدث رياضي" بمتوسط حسابي (2.39)، وبالرتبة (2)، ويمكن تفسير تقدير المعلمين والأخصائيين لذلك، كون المدارس تعلم مهارات الاستقلال وتوفر فرص للمشاركة الجماعية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسات (Almughyiri, 2024; Hedley et al., 2018) التي أشارت إلى أن بعض المدارس قادرة على تدريب الطلاب على مهارات حياتية واجتماعية تؤدي إلى تحسين التفاعل والاستقلال.

بينما العبارة (22) ببعيد العيش المستقل، والمشاركة المجتمعية فقد حققت أقل المتوسطات، والتي تنص على "تعلم الطالب ذوي (ASD) كيفية السفر بشكل مستقل في مجتمعه" بمتوسط حسابي (1.56)، ومستوى درجة منخفضة والرتبة الأخيرة (33)، وتفسر الباحثة انخفاض تقدير المعلمين والأخصائيين بأنه قد يرتبط بعوامل ثقافية، وأسرية إذ قد يؤدي أولياء الأمور تحفظاً، أو قلقاً تجاه استقلال أبنائهم في التنقل لأسباب تتعلق بالسلامة، والحماية الزائدة، مما يحد من فرص التدريب الواقعي الذي يقوم به المعلم، أو الأخصائي للطلاب ذوي طيف التوحد، إلى جانب تدريب الطلاب ذوي (ASD) على السفر المستقل يُعد من المهارات المعقدة التي تتطلب تعميم المهارة خارج البيئة المدرسية، وهو ما يصعب على المعلمين، والأخصائيين تنفيذه داخل أسوار المدرسة مقارنة بمهارات الاستقلال الأساسية، لذلك جاءت تقديرات المعلمين نحوها ضعيفة، حيث أنهم لن يتمكنوا من تدريب الطالب على هذه المهارة، وتليها العبارة (4) ببعيد التخطيط الانتقالي والتي تنص "قدم فريق المدرسة /أو المركز للطالب ذوي (ASD) مساعدة في التخطيط للالتحاق ببرنامج التعليم المهني والتقني، أو التعليم ما بعد الثانوي" بمتوسط حسابي (1.58)، ومستوى درجة منخفضة والرتبة (32)، والعبارة (26) ببعيد التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية " أقامت المدرسة اجتماعات مع مقدمي الخدمات الخارجية لمساعدة الطالب ذوي (ASD) على التخطيط للحياة بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة" بمستوى درجة منخفضة والرتبة (30)، والعبارة (33) ببعيد التوظيف والتي تنص " أتيحت للطالب ذوي (ASD) فرصة الحصول على وظيفة حيث يتقاضى راتبه"، وتعزو الباحثة النتيجة الحالية إلى غياب رؤية موحدة لمتطلبات الانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة، إلى جانب ما قد يشير إليه ذلك من قصور في التدريب المتخصص، أو ضعف ارتباط المدارس، والمراكز الخاصة بمؤسسات التعليم التقني، وسوق العمل، والتي أشارت إليها دراسة الشعيبل (2023) والعمار (2024)، وأيضاً دراسة (Ain, G, 2025) والتي أشارت إلى وجود قصور في خطط الانتقال المقدمة لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من ذوي (ASD)، خاصة فيما يتعلق بإعدادهم للحياة بعد التخرج، ويعزى ذلك إلى ضعف التعاون بين الجهات الحكومية، والمدارس والمعلمين وأولياء الأمور، مما يؤدي إلى تنفيذ غير فعال لبرامج الانتقال، ودراسة (Kosowski, C, 2024) والتي أكدت أن التعاون بين الأطراف المعنية في التطوير المهني يمثل العامل الأبرز في نجاح تخطيط برامج الانتقال، لما له من دور في تمكين مصممي تعليم الانتقال من تحديد احتياجات طلاب ذوي (ASD)، وبناء شراكات فاعلة مع الأسرة، وأصحاب العمل، بما يدعم تقديم خدمات انتقالية فعالة ومتسقة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rood et al, 2020; Kuhn, et.al, 2022) والتي أفادت بأن صعوبات التنسيق مع الوكالات الخارجية، وعدم وجود منسقين واضحين يعد عائق أمام تنفيذ برامج الانتقال، ودراسة الحربي والوهبي (2021) والتي أوصت بالتعاون بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية، وأيضاً تتفق مع نتائج (الزهراني، وغريب 2021; Almughyiri, 2024)) والتي وضحت أن محدودية فرص التوظيف الفعلي يعد عائقاً رئيساً لقياس نجاح الانتقال، كما أكد (Fraker, 2013) أن الحصول على وظيفة مدفوعة يساهم في رفع الرفاهية المالية، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، والثقة بالذات، وبالتالي دعم الاستقلالية.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي وأخصائيي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة وفقاً لمُتغير نوع المدرسة، أو المركز (حكومي، أهلي، مركز خاص)؟"

للتعرف على وجود الفروق بين أفراد العينة تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعات باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) والجدول (5) التالي يوضح ذلك:

جدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين والإخصائيين على استبيان متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة للطلاب (ASD) الكلي وكل محور من محاوره وفقاً لنوع المدرسة، أو المركز.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: التخطيط الانتقالي	بين المجموعات	41.653	2	20.827	5.101	.008	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	302.139	74	4.083			
	الكلي	343.792	76				
المحور الثاني: تنمية الراشدين الشباب	بين المجموعات	85.504	2	42.752	3.411	.038	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	927.483	74	12.534			
	الكلي	1012.987	76				
المحور الثالث: المشاركة الأسرية	بين المجموعات	5.477	2	2.739	.513	.601	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	395.042	74	5.338			
	الكلي	400.519	76				
المحور الرابع: العلاقات	بين المجموعات	20.903	2	10.451	4.649	.013	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	166.344	74	2.248			
	الكلي	187.247	76				
المحور الخامس: العيش المستقل والمشاركة المجتمعية	بين المجموعات	8.300	2	4.150	.961	.387	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	319.648	74	4.320			
	الكلي	327.948	76				
المحور السادس: التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية	بين المجموعات	29.981	2	14.991	11.216	.000	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	98.902	74	1.337			
	الكلي	128.883	76				
المحور السابع: التوظيف	بين المجموعات	44.488	2	22.244	1.898	.157	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	867.226	74	11.719			
	الكلي	911.714	76				
المجموع الكلي	بين المجموعات	1219.266	2	609.633	3.119	.050	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	14463.617	74	195.454			
	الكلي	15682.883	76				

يتضح من جدول (5) أن قيم $F = (5.101, 3.411, 4.649, 11,216, 3.119)$ بالنسبة لمتغير نوع المدرسة، أو المركز للمحور الأول والثاني والرابع والسادس للاستبانة، والاستبانة ككل على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين (استجابات المعلمين، والأخصائيين) حول توافر متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة للطلاب (ASD) وفقًا لنوع المدرسة، أو المركز ولمعرفة دلالة تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (6) التالي يوضح ذلك.

جدول (6)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين استجابات المعلمين والأخصائيين على المحور الأول "التخطيط الانتقالي" وفقًا لنوع المدرسة، أو المركز

العدد	المتوسط	البرنامج التعليمي	مدرسة أهلية	مدرسة حكومية	مراكز الرعاية النهارية
19	6.74	مدرسة أهلية	—		
22	7.45	مدرسة حكومية	0.529	—	
36	8.50	مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)	0.012*	0.168	—

يتضح من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى 0,05 بين متوسطات رتب درجات معلمي وأخصائيي الطلاب ذوي (ASD) في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة بين برنامج مركز خاص (رعاية نهارية وتأهيل)، وبرنامج مدرسة أهلية باتجاه برنامج مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)

جدول (7)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين استجابات المعلمين والأخصائيين على المحور الثاني "تنمية الراشدين الشباب" وفقًا لنوع المدرسة، أو المركز

العدد	المتوسط	البرنامج التعليمي	مدرسة أهلية	مدرسة حكومية	مراكز الرعاية النهارية
19	12.16	مدرسة أهلية	—		
22	14.41	مدرسة حكومية	0.135	—	
36	14.69	مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)	0.047*	0.957	—

يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى 0,05 بين متوسطات رتب درجات معلمي وأخصائيي الطلاب ذوي (ASD) في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة بين برنامج مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل) وبرنامج مدرسة أهلية، باتجاه برنامج مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل).

جدول (8)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين استجابات المعلمين والأخصائيين على المحور الرابع "العلاقات" وفقاً لنوع المدرسة، أو المركز

العدد	المتوسط	البرنامج التعليمي	مدرسة أهلية	مدرسة حكومية	مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)
19	5.95	مدرسة أهلية	—		
22	7.36	مدرسة حكومية	0.014*	—	
36	6.86	مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)	.106	0.468	—

يتضح من الجدول (8) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0,05 بين متوسطات رتب درجات معلمي وأخصائي الطلاب ذوي (ASD) في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة بين برنامج مدرسة حكومية، وبرنامج مدرسة أهلية، لصالح برنامج مدرسة حكومية .

جدول (9)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين استجابات المعلمين والأخصائيين على المحور السادس "التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية" وفقاً لنوع المدرسة، أو المركز

العدد	المتوسط	البرنامج التعليمي	مدرسة أهلية	مدرسة حكومية	مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)
19	2.95	مدرسة أهلية	—		
22	3.95	مدرسة حكومية	0.025*	—	
36	4.50	مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)	.000*	0.225	—

يتضح من الجدول (9) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0,05 بين متوسطات رتب درجات معلمي وأخصائي الطلاب ذوي (ASD) في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة بين برنامج مدرسة حكومية، وبرنامج مدرسة أهلية، باتجاه برنامج مدرسة حكومية، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين برنامج مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل) وبرنامج مدرسة أهلية، باتجاه برنامج مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل).

جدول (10)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين استجابات المعلمين والأخصائيين على المجموع الكلي للاستبيان وفقاً لنوع المدرسة،
أو المركز

العدد	المتوسط	البرنامج التعليمي	مدرسة أهلية	مدرسة حكومية	مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)
19	11.08	مدرسة أهلية	—		
22	10.29	مدرسة حكومية	0.461	—	
36	57.16	مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل)	0.052*	0.517	—

يتضح من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي (ASD) في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة بين برنامج مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل) وبرنامج مدرسة أهلية، باتجاه برنامج مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل).

تُعزى الباحثة نتيجة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المعلمين، والأخصائيين في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة بين مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل) ومدرسة أهلية باتجاه مراكز خاصة (رعاية نهارية وتأهيل) في المحورين الأول "التخطيط الانتقالي" والثاني "تنمية الراشدين الشباب" والسادس "التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية" والاستبيان ككل بينما لم تكن الفروق دالة في البُعدين الثالث والرابع، والسابع، بأن المراكز الخاصة (رعاية نهارية وتأهيل) تُعد مؤسسات متخصصة في تقديم خدمات متعددة الأبعاد (تربوية، تأهيلية، تدريبية، ومهنية)، حيث تُنشأ أساساً لإعداد الأفراد ذوي الإعاقة للحياة اليومية، والاستقلال الوظيفي، وليس فقط لتحقيق أهداف أكاديمية، كما أن بها فريق متعدد التخصصات (أخصائي تربية خاصة، أخصائي نفسي، أخصائي نطق، أخصائي علاج وظيفي، وأخصائي اجتماعي)، مما يتيح تخطيطاً انتقالياً أكثر شمولاً واستناداً إلى تقييمات متعددة الجوانب. هذا التوجه يتفق مع ما أشار إليه كل من (Fraker, 2013) بأن خدمات الانتقال تهدف إلى تقديم الدعم المهني، والأكاديمي، والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة لتمكينهم من التكيف المجتمعي والانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة، و (Kohler, 1996) في نموذجها للتخطيط الانتقالي، الذي أكد أن البرامج الأكثر فاعلية هي تلك التي تدمج التخطيط الانتقالي ضمن أهدافها المؤسسية الأساسية، وهو ما يتوافر بدرجة أعلى في المراكز الخاصة (رعاية نهارية وتأهيل) مقارنة بالمدارس الأهلية التي يغلب عليها التركيز الأكاديمي، وعدم وجود متخصصين مؤهلين بالتعامل مع ذوي الإعاقة، وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Hedley, et, al, 2018) التي أكدت أن الانتقال الناجح يرتبط بوجود دعم مهني متكامل، وخدمات تخصصية أثناء مرحلة الإعداد، كما أن هذه المراكز ترتبط تنظيمياً وإدارياً بجهات خارجية مثل مؤسسات التدريب المهني، والجمعيات الداعمة، ومقدمي الرعاية الاجتماعية، مما يسهل فرص التدريب، والتأهيل قبل التخرج، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Kuhn, Rood et. al, 2020; Ain, 2025) بأن غياب التنسيق مع الجهات الخارجية يمثل أحد أبرز معوقات الانتقال في المدارس، خاصة غير المتخصصة منها، ودراسة الحربي، والوهبي (2021) التي أوصت بأهمية التعاون بين المدرسة، والمؤسسات المجتمعية؛ وقد يُعزى أيضاً إلى وضوح الأدوار المهنية داخل المراكز الخاصة (رعاية نهارية وتأهيل)، حيث

يُعد التخطيط الانتقالي جزءاً أساسياً من مهام الأخصائيين والمعلمين، في حين أن المدارس الأهلية تركيزها غالباً ينصب على الجوانب التعليمية الأكاديمية، وتحصيل الرسوم، مع محدودية في الاستثمار في برامج انتقالية طويلة الأمد، أو تدريب مهني متخصص، وهو ما ينعكس على انخفاض متوسطات استجابات المعلمين فيها، ويتسق هذا التفسير مع ما توصلت إليه عين (Ain, 2025) التي بينت أن ضعف السياسات، والدعم المؤسسي يقلل من فاعلية التخطيط الانتقالي داخل المدارس، حتى في حال وجود الرغبة لدى المعلمين وأولياء الأمور.

أما ما يتعلق بتفسير وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المعلمين والأخصائيين في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية باتجاه المدارس الحكومية في المحورين الرابع "العلاقات" والسادس "التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية" بينما لم تكن الفروق دالة في البُعدين الثاني والثالث، والسابع، والاستبيان ككل، فتعزو الباحثة نتيجة تفوق المدارس الحكومية في محوري العلاقات، والتعاون الخارجي بكونها أكثر ارتباطاً بالبنى التنظيمية الرسمية، وأكثر قدرة على تفعيل الشراكات مع الجهات الحكومية، والمجتمعية، إلى جانب توفر أنظمة إرشادية، وتنظيمية داعمة لبناء العلاقات الاجتماعية داخل البيئة المدرسية، في المقابل، قد تركز بعض المدارس الأهلية على الجوانب الأكاديمية، مما يحد من إتاحة فرص التفاعل الاجتماعي المنظم، والتعاون المؤسسي الخارجي، فالمدارس الحكومية عادةً أكبر عددياً وتضم فصولاً، وطلاباً متعددين، مما يتيح فرص تفاعل يومي طبيعي (فترات راحة، أنشطة لاصفية، مجموعات مدرسية) أكثر من بيئة قد تكون أصغر، أو أكثر خصوصية في بعض المدارس الأهلية، والتفاعل المتكرر في مواقف طبيعية يسهل التعايش مع الآخرين، وتكوين صداقات وتعلم قواعد العلاقات الاجتماعية لدى طلاب (ASD)، كما أن المدارس الحكومية قد تملك فريقاً يتكون من معلم التربية الخاصة، وأخصائي نفسي، وأخصائي اجتماعي، ومرشد طلابي، ما يسمح بتدخلات منسقة لتمكين العلاقات الاجتماعية؛ على غير بعض المدارس الأهلية الصغيرة قد تملك موارد بشرية أقل تنوعاً، والمدارس الحكومية قد توفر خدمات إرشادية طلابية، أو سياسات لمكافحة التنمر، وأنشطة اجتماعية منظمة أكثر انتظاماً، ما يسهل تعليم طلاب (ASD) مهارات التعايش، والتعامل مع الحالات الصعبة، فوجود فريق إرشادي منظم يزيد قدرة المدرسة على دعم العلاقات.

ودعم ذلك نتائج (Rood et al., 2020; Hedley et al., 2018) التي بينت أن وجود دعم مهني، ومنهجيات تعامل يؤثر إيجاباً على النتائج الاجتماعية، ودراسة (Ain, 2025)، التي أشارت نتائجها إلى غياب ممارسات تخطيط انتقالية موحدة، وقصور في السياسات المنظمة لخدمات الانتقال، وأكدت الحاجة الملحة إلى إجراء إصلاحات تنظيمية، وتشريعية، وتكثيف الجهود التعاونية بين الجهات التعليمية، والمجتمعية ذات العلاقة، بما يساهم في تحسين مخرجات الانتقال للطلاب ذوي (ASD).

عرض نتيجة السؤال الثالث مناقشتها:

نص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي وأخصائي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة وفقاً لتغير نوع الطالب (ذكر، أنثى)؟"

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار T-test والجدول (11) التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (11)

نتائج اختبار *T-test* لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة للتعرف على الفروق بين وجهة نظر معلمي وأخصائي الطلاب (ASD) على استبيان متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة وفقاً لمتغير نوع الطالب.

الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة (ت)	طلاب إناث ن = (18)		طلاب ذكور ن = (66)		المحور
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
غير دالة	.452	75	.756	2.062	8.13	2.150	7.67	المحور الأول: التخطيط الانتقالي
غير دالة	.410	75	.829	4.222	13.31	3.503	14.16	المحور الثاني: تنمية الراشدين الشباب
غير دالة	.575	75	.563	2.033	8.00	1.282	3.92	المحور الرابع: المشاركة الأسرية
غير دالة	.795	75	.261	1.401	6.69	1.621	6.80	المحور الرابع: العلاقات
غير دالة	.647	75	.459	1.471	10.19	2.216	9.92	المحور الخامس: العيش المستقل والمشاركة المجتمعية
غير دالة	.816	75	.234	1.471	3.19	1.368	3.28	المحور السادس: التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجية
غير دالة	.401	75	.844	4.008	10.94	3.322	10.11	المحور السابع: التوظيف
غير دالة	.701	75	.385	14.227	60.45	13.244	56.00	المجموع الكلي

يتضح من جدول (11) أن قيمة ت (= .756، .829، .563، .261، .459، .234، .844، .385) بالنسبة لمتغير نوع الطالب لجميع محاور الاستبيان، والاستبيان ككل على التوالي وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات عينة الدراسة (المعلمين، والأخصائيين) حول توافر متطلبات الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد الدراسة للطلاب (ASD) وفقاً لمتغير النوع.

ويمكن تفسير تقدير المعلمين والأخصائيين لذلك: أن متطلبات الانتقال تُطبق بطريقة متشابهة بين الذكور والإناث في برامج التربية الخاصة بالملكة العربية السعودية، وأن الإمكانيات المتوفرة للطلبة الذكور هي نفس الإمكانيات المتوفرة للإناث، بجانب أن الفروق بين النوعين في متطلبات الانتقال الناجح تكون ضئيلة مقارنةً بعوامل أخرى مثل عوامل التخطيط، والبيئة المدرسية، ونوعية الدعم المقدم.

توصيات الدراسة:

1. على الجامعات الحكومية والأهلية توجيه طلبة الدراسات العليا والباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بانتقال الطلاب (ASD) إلى مرحلة ما بعد المدرسة.
2. أن تتولى وزارة التعليم إصدار وتفعيل تشريعات تضمن عملية انتقال طلاب (ASD) بين المراحل المختلفة، خاصة مرحلة ما بعد المدرسة.
3. على وزارة التعليم توضيح مراحل تقديم الخدمات الانتقالية وآليات تنفيذها، مع بيان كيفية تضمين الأهداف الانتقالية في الخطة التعليمية الفردية (IEP) منذ السنوات المبكرة، وذلك بصورة دقيقة ومفصلة في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة؛ بما يساهم في إعداد الطلبة ذوي (ASD) تدريجياً للاندماج في الحياة العملية والاجتماعية.
4. على وزارة التعليم ومراكز التأهيل الشامل عقد دورات تدريبية لتطوير كفاءة المعلمين والإخصائيين في مجال تخطيط وتنفيذ برامج الانتقال الناجح.
5. أن تقوم المؤسسات التعليمية والجمعيات المجتمعية بتعزيز التعاون متعدد التخصصات لضمان توفير خدمات انتقال شاملة للطلاب (ASD).

مقترحات الدراسة:

1. إعادة تطبيق الدراسة الحالية على أن تكون على عينة أخرى (أولياء الأمور، الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أنفسهم).
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على جميع مناطق المملكة والمقارنة بين المناطق من حيث تقديم الخدمة.
3. إجراء دراسات تجريبية لتقييم فاعلية برامج تدريبية أو إرشادية للمعلمين في إعداد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد للانتقال إلى التعليم العالي أو سوق العمل.
4. إجراء دراسة حول دور الشراكات بين المؤسسات التعليمية والجهات المجتمعية وسوق العمل في دعم فرص التدريب والتوظيف للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بعد المرحلة المدرسية.

المراجع:

- أبو النور، محمد، ومحمد، آمال. (2017). *البرامج الانتقالية لنسوي الاحتياجات الخاصة، (رؤية مستقبلية وتجرب عالمية)*، دار الزهراء: الرياض.
- الحري، ناصر، والوهبي، عبد الله. (2021). *العوامل المؤثرة في نجاح انتقال الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لمرحلة ما بعد المدرسة من وجهة نظر أولياء أمورهم في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ع (103)، 224-274.*
- الرامانة، عبد اللطيف، وعبيد، محمد، والسبائلة، عبيد. (2018). *تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، 32(8)، 1605-1628.*
- الزريقات، إبراهيم. (2019). *مهارات الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة: الاعتبارات الأساسية وإجراءات التدخل، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.*

الزهراني، شروق، وقواسمة، كوثر. (2021). عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد للعمل من وجهه نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(41)، الجزء الأول، 263-298.

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

الزهراني، نادية، وغريب، ريم. (2021). الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأسر والمعلمين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(41)، الجزء الثاني، 167-195.

السيد، حماده. (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.

الشعيل، محمد. (2023). خدمات تهيئة الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لمرحلة ما بعد المدرسة، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 24(2)، 79-86.

العمار، سارة. (2024). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الرعاية النهارية بمدينة حائل من وجهة نظر الأخصائيين وأولياء الأمور، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 43(43)، 1-30.

العنزي، سليمان، والوهبي، عبد الله. (2022). صعوبات تطبيق الخطة الانتقالية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ع (105)، 327-383.

الغنيمي، إبراهيم. (2018). البرامج الانتقالية في التربية الخاصة، الرياض: دار الزهراء. الفوزان، سارة، والراوي، جميلة. (2018). معوقات البرامج الانتقالية للطلبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 7(27)، الجزء الثاني، 35-73.

القريني، تركي. (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها، مجلة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، 40(1)، 58-85. القريني، تركي. (2018). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية، دار الزهراء: الرياض.

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

بوتوت، أماندا. (2018). اضطرابات طيف التوحد: الأسس والخصائص والاستراتيجيات الفاعلة (غالب الحيارى، مترجم)، دار الفكر: عمان. (العمل الأصلي نُشر عام 2017).

براتر، ماري. (2023). تدريس الطلاب ذوي الإعاقات كثيرة الانتشار: استراتيجيات للفصول المتنوعة (عبد الوهاب، ريم، الحساني، سامر، مترجمان)، الرياض: دار الناشر الدولي، (العمل الأصلي نُشر عام 2018).

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). في رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

<https://vision2030.gov.sa/ar/node/8>

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس عبد الرحمن. (2013). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه، دار الفكر: عمان.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (1436هـ). الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

Ain, G. (2025). Parental involvement and barriers in transitional services for students with autism spectrum disorder in Saudi schools: A mixed-methods study. *Frontiers in Education*, 10, Article 1647206. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1647206>

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.

Autism Society of America. (n.d.). *The autism experience: What is autism spectrum disorder (ASD)?* https://autismsociety.org/the-autism-experience/?utm_source=chatgpt.com

Almughyiri, S. (2024). Perceptions of teachers of students with autism spectrum disorder on transition services in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(3), 340–351.

Fraker, T. (2013). *The youth transition demonstration: Lifting employment barriers for youth with disabilities* (Issue Brief No. 13-01). Mathematica Policy Research.

Frazier, K., Perryman, K., & Kucharczyk, S. (2020). Transition services: Building successful collaborations among school-based professionals. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 2(2), 130–140.

Ha, K., Ziegert, A., Gorman, M., Hochberg, M., Morrison, A., Nowell, S., & Ramminger, T. (2021). *Life journey through autism: A guide for transition to adulthood* (2nd ed.). Organization for Autism Research.

Hedley, D., Cai, R., Uljarevic, M., Wilmot, M., Spoor, J. R., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2018). Transition to work: Perspectives from the autism spectrum. *Autism*, 22(5), 528–541. <https://doi.org/10.1177/1362361316687697>

Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming: Linking research and practice*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED399722>

- Kosowski, C. (2024). *Transition education designees' perceptions of implementing effective transition services for high school students with autism spectrum disorder* (Doctoral dissertation, Walden University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
<https://www.proquest.com/docview/2926970758>
- Kuhn, J., Szidon, K., Kraemer, B., Steinbrenner, J., Tomaszewski, B., Hume, K., & Walt, L. (2022). Implementation of a multi-family autism transition program in the high school setting. *Autism*, 26(3), 615–627.
- Rood, C., Ruble, L., Kleinert, H., McGrew, H., Adams, M., Rodgers, A., Odom, J., Wong, W., & Yu, Y. (2020). Stakeholder perspectives on transition planning implementation and outcomes for students with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(5), 1164–1176.
<https://doi.org/10.1177/1362361320909174>.
- Strnadová, I., Cumming, T. M., & Danker, J. (2016). Transitions for students with intellectual disability and/or autism spectrum disorder: Carer and teacher perspectives. *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 141–156. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.2>
- Transition Resource Guide for Students with Disabilities*. (n.d.).
<https://www.transitionresourceguide.ca/>
- United States Department of Education. (2017). *A transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities*. Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- Wong, J., Coster, W. J., Cohn, E. S., & Orsmond, G. I. (2021). Identifying school-based factors that predict employment outcomes for transition-age youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 60–74.
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04515-2>
- Yates, G. (2018). *The impact of transition to adulthood on health and wellbeing in young people with intellectual disabilities*, (PhD thesis). University of Glasgow.