واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف: دراسة نوعية

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية، الإعاقة الفكرية، المرحلة الثانوية.

أ.عهود بنت عبد الرحمن بن عبيد الشربي.

معلمة تربية فكرية، إدارة تعليم الطائف

Ahood4352@gmail.com

د. محمد بن مثري بن عايد الحويطي.

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى

Mohamm3246@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وتحديد أبرز المعيقات التي تحول دون تقديمها بالشكل المطلوب، وكيفية تحسين مستوى الخدمات الانتقالية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. وقد استخدم الباحثان المنهج النوعي التفسيري، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان بطاقة مقابلة شبه المقننة من أجل الحصول على البيانات اللازمة للإجابة على أسئلتها. كما تمت مقابلةُ ستٍّ من معلماتِ التربية الخاصة ممن يعملن في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الثانوية بمدينة الطائف، وأسفرت النتائج عن عدم وضوح الخدمات الانتقالية من حيث المفهوم والممارسات الراهنة حول تقديمها، وكان من أبرز المعوقات التي ظهرت من خلال تحليل البيانات والتي تمثلت في الميدان التربوي والمجتمع والاسرة، كما اقترحت المشاركات عددا من الحلول من واقع تجربتهن متمثلة في التطوير المؤسسي وتقديم الدعم التكاملي للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الثانوية للانخراط في الحياة العامة، وقد خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات حول تطوير الكفاءات المهنية، والمتابعة الدورية حول التخطيط للخدمات، وتفعيل دور الشراكة المجتمعية في تنفيذ الخطط الانتقالية.

المقدمة

انطلاقًا من القوانين والتشريعات الدولية والمحلية العديدة التي كفلت حقوق الفرد ذي الإعاقة في جميع نواحي حياته المختلفة؛ سواء فيما يتعلَّق بالتعليم أو التأهيل أو التشغيل، جاءت الحاجة إلى تقديم برامج التربية الخاصة. حيثُ يُعد الهدف الأسمى الذي تسعى إلى تحقيقه برامج التربية الخاصة هو التمكين، والذي يشكل مفهومًا واسعًا يشمل كل ما يتعلق بنوعية حياة الفرد ذي الإعاقة، وتسهيل سُبُل العيش له باستقلالية تامة. ومن القوانين والتشريعات الدولية التي كفلت جميع الحقوق للأفراد ذوي الإعاقة في جميع المجالات، بما يضمن لهم العيش المستقل: قانون عدم ترك أي طفل No Child Left Behind Act (NCLB) الصادر عام (2002 م)، وقانون النجاح لجميع الطلبة Every Student Succeeds Act (ESSA) الصادر في عام (2015 م)، التي كان لها أكبر الأثر في التركيز على تقديم الدعم والخدمات التعليمية التي تتمثل في المناهج العامة للطلاب ذوي الإعاقة. ومن صور الدعم الذي نادت به تلك القوانين هو ذلك الدعم الذي يهدف إلى تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة، الذي تبناه قانون التربية والتعليم للأفراد ذوي الإعاقة (The Individuals with Disabilities Education Act) بنسخته الأخيرة عام (2004 م) ، عندما أوصى بضرورة تطوير أهداف انتقالية ذات أهمية وجودة عالية، التي يتم تقديمها لهم في مناهج التعليم العام من أجل إكساب هؤلاء الأفراد مهارات مهمة وضرورية تساهم في تعزيز انتقالهم إلى حياة ما بعد المدرسة (Scott & Puglia, 2018).

أمَّا على الصعيد المحلي، فقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودًا واضحة وملموسة في تطوير سُبُل التعليم بشكل عام؛ تحقيقًا لرؤية المملكة 2030، وذلك من خلال وضع أنظمة حديثة تتلاءم مع هذا التطور الحاصل، كما يُعدّ التعليم جوهرًا أساسيًّا يساهم في إعداد الفرد القادر على دفع عجلة التنمية (الفهمي، 2020). وإيمانًا بأحقية ذوي الإعاقة في تلقي التعليم والتدريب المناسبين باعتبارهما جزءًا أساسيًّا من عملية متكاملة الهدف؛ فقد حرصت وزارة التعليم على التطوير المستمر لبرامج التربية الخاصة، وما تتضمنه من خدمات من شأنها أن تلبي جميع احتياجاتهم الفردية المختلفة، وتراعي طبيعة التنوُّع الناجم عن الإعاقة باختلاف أنواعها. ونتيجة لذلك تُعدّ الخدمات الانتقالية إحدى الخدمات الضرورية التي تتطلب تضافر

الجهود وتسخير الإمكانات من قبل العاملين والتربويين في التربية الخاصة؛ من أجل الارتقاء بالمستوى المعيشي والاستقلالي للأفراد ذوي الإعاقة، بعد انتقالهم من المدرسة للحياة العامة. وهذا يتضح من خلال ما حددته وزارة التعليم بقرارها الصادر عام 1422هـ، بضرورة تقديم تلك الخدمات من خلال البرنامج التربوي الفردي، التي من أهمها برامج التهيئة قبل وأثناء المراحل الدراسية الثلاث، وبرامج ما بعد المرحلة الثانوية، وبرامج العمل مع أقرانهم العاديين، الذي تمت إعادة صياغته ضمن الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة عام 1436هـ (الفوزان والراوي، 2018).

ومما لا شك فيه أن تقديم الخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام يتطلب درجة عالية من الوعي، وقدرًا كبيرًا من المهارات الضرورية التي من شأنها مساعدته على الانتقال إلى حياة الكبار باستقلالية تامة، وإن كان هذا أمرًا صعبًا عند ذوي الإعاقة بشكل عام؛ فهو أكثر صعوبة عند ذوي الإعاقة الفكرية (القريني والقحطاني، 2017). كما تجدر الإشارة إلى أن هناك صعوبات وتحديات كبيرة تواجه مصير أبنائنا من ذوي الإعاقة الفكرية، بعد التخرج من المرحلة التأهيلية؛ بسبب عدم وضوح الأهداف والخطط المقدمة لهم طيلة حياتهم الدراسية، فيما يتعلق بإعدادهم لما بعد التخرُّج، وتلبية متطلبات حياة البالغين. وهذا ما أكدته الفوزان والراوي (2019)؛ بأن البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون مستقبلًا مجهولًا بعد تركهم المدرسة، بسبب عدم توافر الخدمات والدعم المناسب لتلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم في هذه المرحلة، كما هو الحال مع أقرانهم العاديين.

مشكلة الدراسة

تبرز أهمية الخدمات الانتقالية من خلال دورها الواضح في إكساب الطلاب ذوي الإعاقة المهارات الضرورية اللازمة للعيش بشكل مستقلّ؛ سواء على الصعيد الشخصي أو الاجتماعي أو المهني (شفلوت والبتال، 2019). كما أشارت دراسة كل من رودريغيز وآخرون Rodriguez et al.(2020) حول أهمية تقديم الخدمات الانتقالية بوصفهم لها (بالتعليم مدى الحياة) التي يجب تقديمها للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية منذ مرحلة الطفولة، كما نوهت هذه الدراسة بضرورة التنسيق بين أصحاب المصلحة والجهات ذات العلاقة، وأكدت أيضًا على مدى تأثير نتائج التحصيل التعليمي على حياتهم ما بعد المرحلة الثانوية.

ورغم أهمية ذلك، فإن هناك عددًا من التحديات التي يواجهها طلبة التربية الفكرية في المرحلة التأهيلية في بيئتنا المحلية، فيما يتعلق بحياتهم بعد التخرج، حيث إن نسبة من طالبات التربية الفكرية تخرجن ولم يكن لديهن المهارات الكافية التي تؤهلهن للحياة بشكل مستقل؛ سواء من الناحية الاجتماعية أو من الناحية المهنية. وهذا ما أشارت إليه العجيمي Alojaimi (2019) بأنه يمثل الانتقال إلى الحياة بعد المدرسة عددًا من التحديات التي تواجه الشباب ذوي متلازمة داون وذوي الإعاقة الفكرية عامة، وتندرج هذه التحديات في فئتين عريضتين: العمل والعيش المستقلّ.

وأضاف كل من اللقاني والدخيل (2019)؛ بأن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبات عديدة تتعلق بما بعد المرحلة الثانوية، وتتجسَّد تلك الصعوبة في جميع المهارات التي تساعدهم في توفير فرص العمل، كما أنه لا تزال هناك قيود تتعلق بالمشاركة في المجتمع، والاتجاهات السلبية السائدة التي ما زالت عالقة في اعتقاد البعض نحو تشغيلهم، بالإضافة إلى نقص خبرة المعلمين نحو موضوع الخدمات الانتقالية. ويُعزى سبب ذلك، حسب ما ذكره فايفز Fives (2008)؛ إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة غير مدركين تمامًا لطبيعة الإعاقة لديهم، وتأثيرها على نجاحهم في العمل بعد المرحلة الثانوية؛ مما يحد من نشاطهم الوظيفي بعد ذلك، كما أنهم أكثر عرضةً للحدّ من طموحاتهم التعليمية والمهنية بعد المرحلة الثانوية.

وقد ذكر المالكي (2020)، حول عدم توافر الخدمات الانتقالية بدرجة كافية تسمح بتحقيق أهداف ما بعد المرحلة الثانوية، بسبب عدم تنوُّع الأهداف الانتقالية أو صياغتها بصورة إجرائية محددة، فضلًا عن ضعف مشاركة الطلبة أو الأعضاء المهمين في بناء الخطط الانتقالية. كما قد يعود الضعف في تقديم الخدمات الانتقالية بالدرجة الأولى هو طبيعة تصورات ومعتقدات المعلمين والعاملين في مجال تربية ذوي الإعاقة، حول أهمية هذه الخدمات البالغة في تحقيق أكبر قدر من الاستقلالية الشخصية أو المعيشية لدى هؤلاء الطلبة، بعد انتقالهم إلى الحياة العامة؛ فمن خلال ما توصلت إليه نتائج دراسة الفوزان والراوي (2018)، التي أسفرت عن انخفاض مستوى التوقعات لدى المعلمات نحو أهمية هذه الخدمات لدعم انتقال الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من المرحلة الثانوية.

ويتضح ذلك من خلال عمل الباحثة الأولى كمعلمة في إحدى مدارس الدمج للتربية الفكرية في المرحلة الثانوية، حيث لاحظت نوعًا من القصور فيما يتعلَّق بتصميم الخطط الفردية للطالبات التي يتم في ضوئها تقديم الخدمات الانتقالية المناسبة، والتي من الممكن أن تسهم في مساعدة الطالبة على الوصول الأمثل للاستقلالية الشخصية والمهنية بعد تخرجها في المرحلة التأهيلية.

لذا فالمؤشرات السابق ذكرها تؤكد وجود حاجة ضرورية وملحّة للبحث عن واقع تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة، والتعمق بشكل أكبر في دراسة أهم العوامل المؤثرة في مستوى تقديمها؛ كونها إحدى الممارسات الحيوية والمهمة، التي لها أكبر الأثر في تحقيق المخرجات المؤهلة والقادرة على التكيُّف بشكل جيد مع متطلبات الحياة العامة.

أسئلة الدراسة

1-ما واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف؟

2-ما معوقات الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف؟

3-ما الحلول المقترحة لتحسين مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف؟

أهداف الدراسة

وفي ضوء مشكلة الدراسة الحالية فإنها تهدف إلى:

1-التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف.

2- التعرف على معوقات الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف.

3-التعرف على الحلول المقترحة لتحسين مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات

الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية كونها تسهم في إثراء الأدب التربوي في مجال التربية الخاصة بشكل عام ومجال الإعاقة الفكرية بشكل خاص من خلال تسليط الضوء على مفهوم الخدمات الانتقالية وأهميتها بما يتفق وأهداف رؤية المملكة (2030)، كما أنها تسهم في توعية العاملين في هذا المجال وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي وصُنّاع القرار حول مفهوم الخدمات الانتقالية من أجل استثمار طاقات هؤلاء الأفراد وتبني قدراتهم فيما يخدم المجتمع.

بالإضافة إلى أنها تدعو القائمين على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى إعادة النظر في موضوع الخطط التربوية الفردية في المرحلة التأهيلية، وتضمين أهداف انتقالية فردية مناسبة، وهيكلتها على نحو يسمح بتقديم ما يلزم من الخدمات الانتقالية ذات الجودة العالية، وذلك من خلال إطلاع المختصين وأصحاب العلاقة على أهم الممارسات في تقديم هذه الخدمات؛ لتزويد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمهارات اللازمة التي تسهّل لهم الانتقال لحياة ما بعد المدرسة.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية المقدَّمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، والذي يتضمن المعوقات التي تحول دون تطبيقها، والحلول المقترحة لتحسين مستوى تقديمها.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ -1442هـ.
- **الحدود المكانية:** مدارس الدمج الثانوية الحكومية -بنات، بمدينة الطائف.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق أداة الدراسة على معلمات التربية الفكرية في المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة

الواقع (The Reality):

وقد عُرِّف الواقع من قِبل عطية وآخرين (2004) بأنه" مذهب يلتزم التصوير الأمين

لمظاهر الطبيعة والحياة كما هي، وعرض الآراء والأحداث والظروف دون نظر مثالي، كما يُعنى بتصوير أحوال المجتمع" (ص.1051).

و تم تعريف مصطلح الواقع إجرائيًّا بأنه الوضع الراهن الذي تُقدم في ضوئه الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية داخل مدارس الدمج.

الخدمات الانتقالية (Transitional Services):

عرّفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم (1437هـ) بأنها "الخدمات التي تهدف إلى إعداد الفرد ذي الإعاقة للانتقال من مرحلة أو بيئة إلى أخرى (المراحل الدراسية الثلاث، ما بعد المرحلة الثانوية دراسيًّا أو مهنيًّا، بيئات العمل العامة) التي تُدرج ضمن الخطط التعليمية الفردية، ويقوم معدُّو الخطة بتحديد طبيعة هذه البرامج وكيفية تقديمها وتحديد مدتها ومدى استفادة الفرد منها" (ص.28).

تم تعريف مصطلح الخدمات الانتقالية إجرائيًّا بأنها الخدمات التي تُقدَّم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية التي تعدُّهن للحياة العامة، وهنَّ على درجة مقبولة من الاستقلالية والكفاءة الاجتماعية والمهنية.

الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):

تم تعريف الإعاقة الفكرية بأنها: قصور في الأداء الذهني والسلوك التكيفي، وتشمل العديد من المهارات الاجتماعية واليومية والعملية، ويظهر هذا القصور قبل سن 22سنة. (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021)

و تم تعريف مصطلح الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائيًّا بأنهنَّ الطالبات اللاتي تم تشخيصهن بإعاقة فكرية من الدرجة البسيطة والمتوسطة وتم إلحاقهن في فصول خاصة تابعة لمدارس التعليم العام في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

المرحلة الثانوية (Secondary Stage):

تم تعريف المرحلة الثانوية التأهيلية من قبل وزارة التعليم (2018) بأنها: "تلك الفترة الدراسية الممتدة لثلاث سنوات دراسية، تبدأ من بلوغ التلميذ سن الخامسة عشرة، وإنهائه

المرحلة المتوسطة، وتُعتبَر مرحلة انتقالية تحقق الحد الأدنى من الاستقلالية للتلميذ للالتحاق ببرامج متقدمة في التدريب المهني" (ص.8).

و تم تعريف مصطلح المرحلة الثانوية إجرائيًّا بأنها المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة، والتي يتم فيها تقديم ما يلزم من الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية التي تؤهلهن لحياة ما بعد المدرسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإعاقة الفكرية:

يعد مجال الإعاقة الفكرية من أكثر المجالات التي شغلت فكر المربين والمهتمين بها؛ فهي ظاهرة لا تعترف بالحدود الاجتماعية كونها إحدى الظواهر المألوفة التي لا يكاد يخلو منها مجتمع، مما أدى إلى تضافر العديد من الجهود؛ كونها تقع ضمن اهتمام فئات مهنية مختلفة من خلال محاولة المختصين في ميادين الطب والاجتماع والتربية وذوي العلاقة التعرُّف على الإعاقة الفكرية، من حيث طبيعتها ومسبباتها؛ من أجل تحديد أفضل السبل لرعايتهم وتعليمهم، ومن زاوية أخرى انعكس ذلك الاهتمام بهؤلاء الأفراد من خلال التوسع الكبير في الخدمات المقدَّمة لهم على اختلاف أنواعها، كما أن هذه الخدمات المقدمة يحكمها عدد من المعايير والضوابط في تحديد أهلية الفرد للاستفادة من تلك الخدمات على الوجه الأمثل (متولي، 2015).

وقد تم تفسير ظاهرة الإعاقة الفكرية من عدة أوجه، منها ما يتعلق بالطب، ومنها ما يتعلق بالجانب السيكومتري والاجتماعي والتربوي والذي كان أحدثها تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD,2021)، الذي فسر الإعاقة الفكرية من خلال ثلاث محكات رئيسية والتي تشتمل على كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي، والتي تؤثر على العديد من المهارات اليومية الاجتماعية والعملية، كما أنها تظهر لدى الفرد قبل سن 22 سنة.

يُعتبر الانتقال إلى مرحلة البلوغ علامة نمائية رئيسة لجميع الأفراد، حيث تُعدّ فترة الحياة ما بين 18 سنة و30 سنة هي فترة اكتشاف الذات وزيادة الاستقلالية واتخاذ القرارات المُهمَّة

المتعلقة بالسكن أو الوظيفة أو مواصلة التعليم، وإن كان هذا بالأمر السهل والطبيعي لدى الأفراد العاديين فإنه ليس بالسهولة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البالغين؛ فهم لديهم تأخر واضح فيما يتعلق بالوصول للعيش بشكل مستقل أو تحقيق الاستقلال المالي، مما يجعلهم عرضة لعدد من المشكلات النفسية لعدم قدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة الجديدة (Austin et al.,2018).

وقد أجرى كل من سالت وآخرين (2019) .Salt et al دراسة حول تصوُّرات البالغين ذوي الإعاقة الفكرية حول مرحلة البلوغ، حيث تمثل التحولات المحددة، مثل ترك المدرسة أو الانتقال من مهام وأنشطة الأطفال إلى أنشطة البالغين، من الموضوعات الشائعة في مجال أبحاث الإعاقة الفكرية، خصوصًا فيما يتعلق ببعض الصعوبات المحددة التي يواجهها الشباب ذوو الإعاقة وأولياء أمورهم أثناء المراهقة والبلوغ، كما أن نتائج ما بعد المدرسة قد تتأثر بتوقعات الفرد ومواقفه تجاه بلوغه سن الرشد، ومن الجدير بالذكر أن يكون الانتقال من الطفولة إلى مرحلة البلوغ من أكثر الفترات أهمية في الحياة، مما ينتج عنها تغييرات في الوضع الاجتماعي والوظيفي والتعليمي والقانوني، كما يتم تبني أدوار جديدة، و زيادة الفرص والمسؤولية، وهذا بدوره يؤدي إلى تبني اتجاهات منخفضة نحو بلوغ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من قبل المجتمع، حيث تشير الدلائل إلى أنه قد تكون الصفات الشخصية، مثل اتخاذ القرار وتحمُّل المسؤولية الشخصية، والإيمان باستقلالية الفرد قد حلَّت محل انتقالات الدور الاجتماعي باعتبارها أهم مؤشرات مرحلة البلوغ.

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول إن مرحلة البلوغ عند الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يواجهها عدد من التحديات والعقبات منها ما يتعلق بطبيعة الإعاقة نفسها وما تفرضه من قيود تمنعهم من القيام بأدوار البالغين العاديين أو ما يتعلق بالمجتمع الذي يبني توقعات مختلفة حولهم، كنقص الوعي حول مرحلة البلوغ وتبعاتها لديهم أو قلة الدعم لهم من قبل الأسرة أو المجتمع مما يولّد لديهم ردود أفعال سلبية موجهة نحو الذات أو نحو الآخرين. وهذا يتفق مع ما أشار إليه سالت وآخرون (2019).Salt et al إلى إن مفهوم الذات الإيجابي مهم للغاية للصحة العقلية الفردية، فمن الأهمية بمكان أن يشعر الشباب ذوو الإعاقة الفكرية بالراحة تجاه الأدوار التي يتبنونها خلال عملية الانتقال.

الخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية:

أشارت نتائج العديد من الدراسات والتقارير المحلية والعالمية إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة البالغين يظهرون تدنيًا واضحًا في العديد من المجالات، أبرزها مجال التعليم والاقتصاد والمهارات الاستقلالية مقارنة بأقرانهم العاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمني (القريني، 2018). لذلك ظهرت الحاجة إلى تقديم خدمات مساندة لهؤلاء الأفراد، وهي الخدمات الانتقالية، فهي تُعد جزءًا حيويًّا مهمًّا يهتم بإعداد الأفراد ذوي الإعاقة لمواصلة التعليم والعمل والعيش المستقل.

وفي هذا السياق أشارت كل من اللقاني والدخيل (2019) إلى الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية: بأنها برامج متضمنة خططًا عملية وما يتبعها من خدمات يتم تقديمها من قبل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، من أجل تهيئتهم للحياة العامة سواء التحاقهم بالتعليم العالي أو سوق العمل.

كما يجب تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة عادة كبداية مبكرة؛ من أجل مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة المؤهلين أو الذين يحتمل أن يكونوا مؤهلين للحصول على الخدمات الملائمة، وتشمل هذه الخدمات: الاستشارة في البحث عن عمل، خبرات التعلم القائمة على العمل، التي قد تشمل فرصًا داخل المدرسة أو بعد المدرسة، أو خبرات حية خارج بيئة المدرسة التقليدية (بما في ذلك التدريب الداخلي) المقدمة في بيئة متكاملة إلى أقصى حد ممكن، بالإضافة إلى إتاحة فرص التسجيل في المرحلة الانتقالية الشاملة أو ما بعد المرحلة الثانوية، كالالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، أو التدريب على الاستعداد في مكان العمل لتطوير المهارات الاجتماعية والعيش المستقل. (Office of Special Education and Rehabilitative Services United States Department of Education [OSERS], 2017).

وتُعتبر الخدمات الانتقالية داعمًا أساسيًّا في تحسين المخرجات المستقبلية للطلاب إلى ما بعد المرحلة الثانوية، كما تسهم في التعرف على إمكانيات الطالب واحتياجاته واهتماماته والمصادر المتاحة التي يمكن أن تعزز انتقاله من بيئة إلى أخرى، أو مرحلة إلى أخرى، كما

أنها تيسِّر انتقال الطالب من مرحلة المدرسة إلى مرحلة العمل؛ وذلك من خلال تعريف الطالب بالفرص الوظيفية المتاحة والعمل فيها، أيضا تساعد مثل هذه الخدمات عندما تُقدّم للطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة في تحسين فرص النمو الاجتماعي لديهم بشكل كبير، عبر التفاعل مع أقرانهم العاديين، وتقليل معدلات التسرُّب والانقطاع عن التعليم من خلال تزويدهم ببرامج تدريبية عملية وفعالة، وتحسين مظاهر السلوك المقبول لديهم والنجاح في تعلم المهارات الأكاديمية، وتحقيق مخرجات تعليمية أفضل، وهذا بلا شك سوف ينعكس بشكل إيجابي على الطالب بعد تخرجه في المرحلة الثانوية؛ إذ يبقى تأثير هذه الخدمات إلى ما بعد المدرسة من خلال سهولة دمجه الاجتماعي وتقوية شبكات التواصل الاجتماعي لديهم عبر التدريب، والتفاعل المباشر عبر مؤسسات المجتمع المحلي، التي تمثل بيئة العمل المستقبلية لهم (القريني، 2018).

وقد أفاد المركز الوطني للمساعدة التقنية للانتقال National Technical Assistance Center on Transition (NTACT ,2019) بأن التخطيط للخدمات الانتقالية لا بد أن يشمل عددًا من العناصر المهمة، التي تضمن جودة الخدمات الانتقالية، وتضم الخدمات الفرعية الآتية:

- المهارات الأكاديمية: التي تتضمن برامج الاستعداد للتعليم العالي، من خلال توضيح أهم الفروقات بين المدرسة والكليات، والمعايير المتعلقة بفنون اللغة الإنجليزية والرياضيات، والمعايير المتعلقة بالتعليم المهني والتقني.
- مهارات التوظيف: من خلال زيارات الشباب إلى أماكن العمل للتعرف على الوظائف والمهارات المطلوبة لأدائها، الزيارات والاجتماعات مع أصحاب العمل والأشخاص في مهن محددة خارج مكان العمل.
- تقرير المصير وتنمية القيادات الشابة: أشار بريمر وآخرون (2003).Bremer et al إلى تقرير المصير باعتباره مفهوم يعكس الاعتقاد بأن جميع الأفراد لديهم الحق في إدارة حياتهم. فالطلاب الذين لديهم مهارات تقرير المصير لديهم فرصة أقوى للنجاح في الانتقال إلى مرحلة البلوغ، بما في ذلك التوظيف والاستقلال. كما قد وضحت إسماعيل (2017) أن من حق الفرد ذي الإعاقة تنمية مهارات تقرير المصير لديه؛ فهي تعتبر من أكثر

الأمور أهمية، والتي يجب مراعاتها عند تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها أهمية كبيرة في اتخاذ الفراد قراراته، ووضع الأهداف وإدارة الذات؛ فهو يعتبر إحدى الممارسات المهمة لدعم ونجاح عملية الانتقال إلى عالم الكبار.

- تعاون نظم الخدمة: وقد ذكر كل من فابيان وآخرون (2016).Fabian et al بأن التعاون بين الوكالات أحد أكثر الممارسات الموصى بها بشدة في الانتقال من المدرسة إلى حياة البالغين للشباب ذوي الإعاقة، كما أن هناك علاقة ديناميكية تفاعلية بين المجتمع والخدمات الانتقالية. كما أضاف هوفر (2016) Hoover إلى أن الأنشطة المجتمعية تُعد جزءًا مهمًّا في التخطيط للخدمات الانتقالية في المرحلة الثانوية للطلاب ذوي الإعاقة، لكن لم يتم تقديم هذه الأنشطة بالشكل المطلوب، وهذا ينعكس بدوره على صعوبة الحصول على فرص وظيفية أو تعليمية بعد تخرجهم، ولا بد أن تشتمل الخدمات الاجتماعية الداعمة لخدمات الانتقال على العناصر الآتية: خدمة المجتمع والتدريب الصيفي والتعلُّم المجتمعي والتعلُّم المهني، كما أكد ضرورة تضمين مثل هذه الخدمات المبنية على المجتمع في الخطط الانتقالية المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة.
- مشاركة الأسرة: وقد كشفت المطيري (2016) Almutairi في دراسة أجرتها حول تصورات آباء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية حول تأثير مشاركتهم في تحسين جودة الخدمات الانتقالية المقدمة لأبنائهم، وأظهرت مدى حاجة آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى خدمات انتقالية للتركيز على المهارات الحياتية الأساسية للرعاية الذاتية والعيش المستقل.

وقد أشارت كل من الفوزان والراوي (2018) إلى أنه من المهم أن يأخذ التخطيط الانتقالي –التخطيط لبناء البرامج الانتقالية–في الاعتبار جميع المراحل بدءًا ببرامج التدخل المبكر وانتهاء بخيارات ما بعد المدرسة. ومن أجل التخطيط الجيد للخدمات الانتقالية الفعالة ذكرت كل من ترينر وآخرين (2016) .Trainor et alأنه يجب على المدارس تسهيل عملية التخطيط للانتقال وتضمينه في البرنامج التربوي الفردي ذي التوجه الانتقالي؛ من أجل الإعداد لما بعد المرحلة الثانوية في موعد لا يتجاوز 16 عامًا، علاوة على ذلك، يجب أن تتوافق المناهج الدراسية للطلاب مع الأهداف الانتقالية، وأن يتم توثيقها في الخطة التربوية الفردية.

التأهيل المهني ومخرجات التوظيف لذوي الإعاقة الفكرية:

يُعتبر تشغيل الفرد ذي الإعاقة هو الهدف الأسمى والناتج النهائي من أي برنامج للتأهيل المهني، الذي يتناسب مع قدراته وإمكانياته، واستخدام ما لديه من مهارات بأفضل صورة ممكنة.

وهذا لا يتم إلا من خلال تقديم خدمات التأهيل المهني للفرد من أجل استكمال عمليات التدريب والتعليم للحصول على فرص عمل تضمن له مستوى معيشيًّا ملائمًا، ومن أجل المساهمة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة للوصول إلى تحقيق مستوى مقبول من الاندماج في جميع نواحي حياته، ويهدف التأهيل المهني إلى تحويل الفرد ذي الإعاقة من طاقة مستهلكة إلى طاقة منتجة، وتحقيق أقصى قدر ممكن من الكفاءة المهنية من خلال تعليمه بعض المهارات المهنية اليدوية، وإكسابه المهارات الفنية المناسبة لإمكانياته، التي تضمن له العيش الكريم في المستقبل (هوساوي، 2015).

كما ذكر مكتب التربية الخاصة الأمريكي والخدمات التأهيلية (OSERS,2017) بأنهُ يتمثل أحد الأدوار الأساسية لوكالات التأهيل المهني في تمكين الطلاب والشباب ذوي الإعاقة، من خلال اتخاذ خيارات مستنيرة حول حياتهم المهنية، وتوفير سلسلة متصلة من الخدمات لتحقيق نتائج التوظيف؛ سواء في التوظيف التنافسي المتكامل أو التوظيف المدعوم؛ حيث يتلقى الطلاب والشباب ذوو الإعاقة مجموعة واسعة من الخدمات في إطار برنامج التأهيل المهني، في ورش جماعية أو بشكل فردي، وبالتأكيد ستختلف الخدمات المتاحة من شخص لآخر؛ لأنها مخصَّصة لاحتياجات كل فرد. علاوة على ذلك، تتوفر بعض خدمات التأهيل المهني (على سبيل المثال، خدمات الانتقال قبل التوظيف) للطلاب ذوي الإعاقة، بغضِّ النظر عما إذا كانوا قد تقدموا بطلب للحصول على خدمات التأهيل المهني.

واقع الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية:

إن المتتبع للممارسات والخدمات التربوية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية؛ يجد أنها غير موحدة، ولعل ما يؤثر على تقديم مثل هذه الخدمات هو نوع البدائل التربوية أو بيئة التعليم لهم، كذلك التوقعات التي يبنيها الأسر والمعلمون نحو هؤلاء

الطلاب تؤثر –بشكل كبير–على طبيعة الخدمات الانتقالية للطالب نفسه؛ حيث إن مخرجات الانتقال التي سيحققها الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية ترتبط –بشكل كبير–بمقدار التوقعات نحوهم (القريني، 2018).

وقد وصفت العطوي (2020) في دراسة أجرتها في مدينة تبوك أنه ما زالت الجهود التربوية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة التأهيلية متمركزة حول تقديم المهارات الاستقلالية أكثر من المهارات المهنية، كما أسفرت نتائج دراستها عن أن من المعيقات التي تحول دون تقديم الخدمات الانتقالية على الوجه الأكمل هو عدم وجود الكوادر المؤهلة لتقديم مثل هذه الخدمات، كذلك ضعف مشاركة أولياء الأمور في التخطيط لمثل هذه البرامج. كما وصفت دراسة اللقاني والدخيل (2019) التي تم إجراؤها في محافظتي المجمعة والزلفي أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون العديد من الصعوبات التي يكون من بينها الاستعداد للحياة بعد المرحلة الثانوية بسبب قلة فرص القبول المهني، والمشاركة في الحياة المجتمعية، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية حول دمجهم في المجتمع؛ ويعود السبب في ذلك إلى ضعف مشاركة الأسر في تقديم الخدمات لأبنائهم فيما يتعلق بالتواصل مع مراكز التأهيل المهني للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى ضعف مشاركة المؤسسات المحلية في عملية الانتقال. وحددت كل من الفوزان والراوي (2018) بعض المعوقات التي تتعلق بالخدمات الانتقالية في منطقة عسير، والتي كان من أبرزها نقص الوعي المجتمعي؛ ما أدى إلى ضعف التعاون بين مؤسسات المجتمع؛ بسبب عدم وجود سياسات تلزم المجتمع المحلي للتعاون مع المؤسسات التعليمية، أيضًا ضعف إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة أدى إلى تدني مستوى الخدمات الانتقالية.

وهذا يتبين أنه ما زال هناك نوع من الخلل أو القصور المتعلق بتقديم الخدمات الانتقالية في البيئة المحلية رغم إصدار الدليل الإجرائي اللوائح المتعلقة ببرامج التربية الخاصة –ومن ضمنها الخدمات الانتقالية–والذي يترتب عليه وضع خطة واضحة وملموسة؛ لتنفيذ ما ورد في هذا الدليل. وعلى ضوء ما سبق ذكر القريني (2018) مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطبيق الخدمات الانتقالية بشكل جيد، والتي تتمثل في ضعف مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في عمليات التخطيط للانتقال –وخاصة التخطيط والإعداد من قبل المعلمين

والوالدين– لتمكين هؤلاء الطلاب من المشاركة الفعلية في عمليات التخطيط من خلال مشاركتهم الفعلية عند التخطيط للبرنامج التربوي الفردي؛ حيث أكد أن تضمين الخطط الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي ما زال يشوبه القصور؛ بسبب افتقار العديد من البرامج إلى العناصر الأساسية التي تعكس أفضل الممارسات في الخطط الانتقالية من حيث عدم وضوح الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، وعدم احتواء تلك الخطط على أهداف مهنية تؤهلهم للحياة العملية. كذلك نقص الكوادر المدربة التي تمكن هؤلاء الطلاب من الانتقال الصحيح إلى ما بعد المرحلة الثانوية. إضافة إلى ضعف التنسيق والتعاون أثناء عملية التخطيط للانتقال؛ حيث إنه يتطلب جهدًا جماعيًّا بين مجموعة كبيرة من الأعضاء كالوالدين، ومعلمي التربية الخاصة، والتعليم العام، ومختصي التأهيل المهني، ومؤسسات المجتمع المحلي، وأصحاب العمل، ومؤسسات التدريب المهني، ومكاتب العمل والتوظيف، ومؤسسات التعليم العالي.

التكنولوجيا المساندة لخدمات الانتقال:

يمكن أن تسهم التكنولوجيا المساندة –بشكل كبير–في تحقيق استقلالية الأفراد ذوي الإعاقة، سواء في المنزل أو في البيئة المدرسية، أو في توظيفهم، مثل: قارئات الشاشة، وشاشات اللمس، وبرامج التنبؤ بالكلمات، وعصا التحكم والمعينات السمعية والبصرية، وغيرها؛ حيث لا يوجد هناك معيار موحد للاستفادة من التكنولوجيا المساندة، فهي –بلا شك– فردية، وتستند إلى خصائص كل فرد واحتياجاته. كما يمكن أن تساعد التكنولوجيا المساندة أرباب الأعمال ومؤسسات المجتمع المحلي في توفير وسائل راحة معقولة لموظفيهم والطلاب ذوي الإعاقة. كما أنها توفر للأشخاص ذوي الإعاقة حياة أكثر استقلالية (NTACT,2019). وقد بادر مركز سيمون للتكنولوجيا التابع للمركز الوطني للمساعدة التقنية للانتقال Simon Technology Center (STC ,2017)بنشر دليل إرشادي بعنوان (الطريق إلى الاستقلال)، والذي يضم عددًا من تطبيقات الأجهزة الذكية التي تهدف إلى مساعدة الفرد ذي الإعاقة على التعرف على نقاط القوة لديه، والاهتمامات الشخصية، واستكشاف الخيارات الوظيفية المستقبلية، كما تساعد هذه التطبيقات في البحث عن الكلية الملائمة. كما يضم هذا الدليل عددًا من التطبيقات التي تساهم في مساعدة الأفراد ذوي الإعاقات ممن هم في مرحلة

انتقالية من خلال طرح عدد من البرامج التي تتيح لهم فرص الالتحاق بعمل مثل: تطبيقات لإنشاء السيرة الذاتية، أو التحضير لمقابلات التوظيف. بالإضافة إلى تطبيقات مساندة للعثور على فرص العمل التطوعي؛ ما يسهم في إكساب الفرد خبرات ومهارات وظيفية مفيدة. أيضًا يضم هذا الدليل مجموعة أخرى من التطبيقات التي تدعم الشباب ذوي الإعاقة من أجل النجاح في العمل من خلال نمذجة المهام والمهارات الوظيفية وتعزيزها، ومساعدة هؤلاء الأفراد على تنفيذ المهام خطوة بخطوة. وقد أوصت دراسة بيتكو وآخرون (Petcu et al. 2014) بضرورة استخدام التكنولوجيا المساندة في تسهيل مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في خططهم الانتقالية، ودمج الأنشطة التعليمية مع الحياة اليومية؛ من أجل إتاحة الفرصة لهم لممارسة هذه المهارات.

نماذج لممارسات تقديم خدمات الانتقال للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

مشروع باحث (Project Search):

ويهدف –بشكل عام–إلى تقديم خدمات توظيف وتعليم متكاملة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، وذلك عبر تقديم حصص تهدف إلى مهارات التوظيف لدى هؤلاء الطلاب، وتوفير فرص للتدريب الميداني –في أماكن عمل أو دراسة مع مؤسسات أو مشاغل أو منظمات أو كليات أو جامعات متعاونة–من أجل توفير فرص عملية للطلاب، والاكتشاف قبل التخرج من المدرسة الثانوية.

نموذج الانتقال المدمج (Transition Service Integration Model):

فالهدف من هذا النموذج هو العمل على دعم مشاركة الطلاب في فرص التدريب الميداني متعددة في أماكن عمل مختلفة، واكتساب مهارات توظيف، وعمل تنافسية مناسبة، وتحسين مستوى الاستقلالية والثقة بالنفس لدى الطالب، وإنشاء الروابط الفعلية مع مؤسسات العمل في المجتمع من أجل تسهيل عمليات الانتقال للتوظيف بعد التخرج.

برنامج الالتحاق المزدوج للانتقال (Dual Entrollment Transition Programs):

وهذا النموذج يقدم الفرصة للطلاب فرصة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في آخر سنوات المرحلة الثانوية من أجل التعرف على بيئة التعليم العالي، واستكشافها، وتهيئة الطلاب

للانتقال إليها مستقبلًا بعد التخرج من المرحلة الثانوية (القريني، 2018).

نموذج التصميم الشامل للانتقال (Universal Design for Transition):

والذي يعد من الممارسات الواعدة في ميدان التربية الخاصة، كما أشارت دراسة سكوت وبوقليا(2018) Scott and Puglia التي تسمح للطلاب بالاستفادة من تعلم المهارات الأكاديمية وتوظيفها في وقت واحد، ويعد إطار العمل هذا بمثابة ضمان للطلاب ذوي الإعاقة من أجل تلقي التعليم الأكاديمي والمناسب مع التخطيط للانتقال في الوقت نفسه.كما يستند إطار العمل (UDT) على أساس تصميم شامل وعالمي لتلبية الاحتياجات الأكاديمية لجميع الطلاب؛ حيث تم توسيع التصميم الشامل؛ ليشمل الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة، ومجالات الحياة المتعددة، والوسائل المتعددة للتقييم، ومهارات تقرير المصير؛ حيث تسمح هذه الخصائص الإضافية للطالب بأن يحصل على فرصة أكبر لتحقيق الانتقال، من خلال إنشاء روابط قوية بين المحتوى الأكاديمي، والتخطيط للانتقال؛ ذلك من أجل إعداد الطالب ذي الإعاقة لجميع مجالات الحياة بأفضل صورة ممكنة.

الدراسات السابقة

على الرغم من وجود العديد من الادبيات السابقة التي تناولت دراسة واقع الخدمات الانتقالية بطريقة إحصائية، إلا أن الدراسة الحالية تُعد من الدراسات النوعية الحديثة في هذا المجال، وعليه سيقوم الباحثان بعرض ما تم تداوله في الدراسات السابقة حول موضوع الخدمات الانتقالية؛ من أجل الاستفادة من نتائجها في التأكيد على أهمية هذا الموضوع والحاجة لدراسته.

تطرقت دراسة العطوي (2020) إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية في برامج التربية الفكرية بمدينة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا ومعلمة تربية فكرية، و(29) ولي أمر في مدينة تبوك، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ للكشف عن الواقع، و تم تصميم الاستبانة لتحقيق غرض الدراسة، كما أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى تقديم الخدمات الانتقالية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، كما أن مستوى المعيقات التي تحول دون تقديم هذه الخدمات ظهر بدرجة مرتفعة من وجهة

نظر أولياء الأمور، ومتوسطة من وجهة نظر المعلمين.

وفيما يتعلق بالخطط الانتقالية، فقد هدفت دراسة المالكي (2020) إلى الكشف عن واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة الرياض، وقد اشتملت العينة على (72) معلمًا ومعلمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أسفرت النتائج عن تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في الخطط التربوية الفردية بدرجة متوسطة، مع وجود مستوى إدراك عالٍ بأهمية الخدمات الانتقالية، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقًا حول أهمية الخدمات الانتقالية حسب الجنس، كما أظهرت وجود فروق حول تضمين الخدمات الانتقالية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللتعرف على تصورات المعلمات حول واقع الخدمات الانتقالية، فقد أجرت كلا من الفوزان والراوي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات الانتقالية في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، كما هدفت أيضًا إلى الكشف عن العوائق التي تحول دون تقديم هذه الخدمات، وتكونت عينة الدراسة من أربع معلمات تم اختيارهن قصديًّا، واستخدمت الباحثتان المنهج النوعي؛ حيث كانت المقابلة هي الأداة المناسبة لتحقيق غرض الدراسة، وأسفرت النتائج عن وجود العديد من المعيقات والتحديات التي تحول دون تقديم الخدمات الانتقالية، كما أوصت الدراسة بالعديد من المواضيع المهمة التي يفترض على العاملين في ميدان التربية الفكرية تطبيقها فعليًّا على أرض الواقع من أجل تحسين مستوى هذه الخدمات، ونجاح الانتقال إلى حياة العمل.

وفيما يخص تصورات مديري برامج التربية الخاصة، ومنسقي الخدمات الانتقالية بالمرحلة الثانوية، تناولت دراسة كل من سبرنجر وآخرون (2018) .Sprunger et al الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية في ولاية إنديانا، وقد استخدمت الدراسة المنهج المختلط (كمي/نوعي)، وأشارت النتائج إلى أكثر الممارسات المعمول بها تتضمن: خبرات العمل، وإدراجها في بيئة التعليم العام، والرعاية الذاتية/مهارات العيش المستقلة، ومهارات الدفاع عن الذات/تقرير المصير، ومشاركة الوالدين، كما خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات لتحسين ممارسة الانتقال، وإجراء المزيد من البحوث الإضافية المستقبلية لضمان نجاح العملية

الانتقالية.

و توصلت دراسة السرطاوي والحميضي (2018) إلى التعرف على الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر طالبات صعوبات التعلم ومعلماتهن في مدينة الرياض، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي؛ حيث تم إعداد استبانة شملت ثلاثة محاور: (1) الخدمات الانتقالية المهنية (2) الخدمات الانتقالية الأكاديمية (3) الخدمات الانتقالية الاستقلالية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم على الرغم من وجود وعي واتجاه إيجابي لدى أفراد العينة نحو الخدمات الانتقالية.

وعلى صعيد متصل، فقد أجرت المصري (2017) دراسة كشفت فيها عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج، وتكونت عينة الدراسة من (95) فردًا من العاملين بالمدارس الأهلية والحكومية (معلمات /قائدات /أخصائيات اجتماعيات ونفسيات)، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياسين: أحدهما يقيس مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، بينما يقيس الآخر مستوى المشكلات التي تعوق تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات، وأسفرت النتائج عن إلى أن مستوى الخدمات الانتقالية جاء بدرجة متوسطة.

كذلك أجرى كل من عبدالله وآخرين (2013) .Abdullah et al دراسة هدفت للكشف عن واقع الخدمات الانتقالية التي تقدمها المنظمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة في ماليزيا، وتم استخدام المنهج المختلط (كمي /نوعي)؛ للحصول على معلومات من (23) منظمة حكومية ومنظمة غير حكومية معنية بتعليم وتدريب الطلاب ذوي الإعاقة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن المنظمات التي شملها الاستطلاع كانت على دراية بنقص دعم الانتقال، ولفت الانتباه إلى أهمية وضع سياسة وطنية بشأن خدمات الانتقال من المدرسة إلى العمل وأنظمة التوظيف المدعومة للطلاب ذوي الإعاقة.

ولمعرفة مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الاعاقات المتعددة، وأهميتها من منظور العاملين، فقد أجرى القريني (2013) دراسة حول هذا

الموضوع بمدينة الرياض، وقد شملت عينة الدراسة (98) عاملًا (معلمين، إداريين)، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق غرض الدراسة، وأظهرت النتائج قصورًا واضحًا في تقديم الخدمات الانتقالية في ثلاثة مجالات رئيسية، هي: تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، إعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها، وتقييم فاعلية الخطة الانتقالية،كما أوصت الدراسة بمجموعة من النقاط التي يجب أن يأخذها العاملون بالاعتبار في سبيل تطوير وتحسين الخدمات الانتقالية في المملكة العربية السعودية.

ولتحديد مدى فعالية الخدمات الانتقالية اللازمة للتخرج للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) والاضطرابات السلوكية، فقد أجرى كل من ويست بروك وآخرين (2013). Westbrook et al دراسة في هذا المجال ، واشتملت عينة الدراسة الطلبة في المرحلة الثانوية من ذوي اضطراب طيف التوحد وتتراوح أعمارهم مابين (14و22) سنة ، كما استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تصميم الدراسة "برنامج التدخل " كمنهج تدريبي قائم على تنمية السلوكيات اللازمة للعمل ومهارات التوظيف الاجتماعية والمعرفية لوضع الافراد ذوي اضطراب طيف التوحد في وظيفة تنافسية مربحة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود أي نتائج إيجابية بعد تطبيق برنامج التدخل على العينة، كما أوصت الدراسة على ضرورة بذل المزيد من الجهود البحثية المستقبلية التي تتناول موضوع الخدمات الانتقالية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

التعليق على الدراسات السابقة:

جاء هدف الدراسة الحالية متفقًا مع أهداف معظم الدراسات السابقة المذكورة أعلاه من حيث محاولته للكشف عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية؛ فعلى سبيل المثال تطرقت دراسة كل من العطوي (2020)؛ المصري(2017) إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، بينما تطرقت بقية الدراسات إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية لبقية فئات الإعاقة الأخرى. كما اشتملت الدراسة الحالية على معلمات التربية الفكرية كعينة للدراسة، وهذا يتفق تمامًا مع ما اشتملت عليه دراسة الفوزان والراوي (2019)؛ حيث تكونت عينة الدراسة فقط أربع معلمات تم اختيارهن بشكل قصدي.أما من حيث المنهج المستخدم فقد اتفقت الدراسة الحالية تمامًا مع دراسة الفوزان والراوي (2019)،

وهو المنهج النوعي. ومن حيث الأداة اتفقت الدراسة الحالية –تمامًا–مع دراسة الفوزان والراوي (2019)، وهي المقابلة النوعية العميقة، بينما بقية الدراسات السابقة التي تم عرضها استخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق مختلف أهدافها.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، جاءت الدراسة الحالية استكمالا للجهود البحثية السابقة حول موضوع الخدمات الانتقالية، إلا أنها تختلف عنها كونها أول دراسة نوعية تطبق في مدينة الطائف – على حد علم الباحثين–التي تطرقت لتحديد واقع هذه الخدمات في سياقها الطبيعي بشكل مفصل وملم بكافة جوانبها، حيث إن أغلب الدراسات تناولت مستوى تقديم هذه الخدمات وتقييم جودتها كميا.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج النوعي التفسيري؛ نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتبرز أهمية هذا المنهج في ميدان التربية الخاصة؛ لقدرته على فهم هذا المجال، وتنوع أسئلته البحثية؛ لأن التربية الخاصة تعتبر مجالًا علميًّا وإنسانيًّا مركبًا، أيضًا تتضح أهمية هذا المنهج في قدرته على تسليط الضوء على البعد الإنساني الشخصي الفردي المنبثق من التصورات الشخصية والمعتقدات والمواقف المختلفة التي يتبناها العاملين في مجال التربية الخاصة (الحنو، 2016)، وقد وصف العبدالكريم (2012) البحث النوعي بقدرته على إثراء البحث العلمي بصفة عامة، وتعزيزه على نحو يساهم في الوصول إلى المعرفة أو الظاهرة موضوع البحث بصورة عميقة، والإلمام بحيثياتها وأبعادها بدقة عالية، كما وصفه الزهراني (2020) بأنه منهج يعتمد على البيانات من مصادر متعددة كالأفراد والمواد في سياقها الطبيعي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم حصر مجتمع الدراسة، وهن جميع معلمات التربية الفكرية التابعات لوزارة التعليم في المرحلة الثانوية التأهيلية في مدينة الطائف للعام 1441هـ –1442هـ، والبالغ عددهن 21 معلمة، والذي تم حصره من خلال تواصل الباحثة الاولى مع الإشراف التربوي التابع لإدارة

التربية الخاصة بالطائف.

وقد اختار الباحثان عينة الدراسة الحالية وفق عدد من المتغيرات– كالتخصص، وعدد سنوات الخبرة التعليمية، والمؤهل االتعليمي–وذلك على النحو الآتي: بأن تكون المعلمة مكلفة رسميًّا من قبل وزارة التعليم متخصصة بمجال التربية الفكرية، كما تزيد الخبرة التعليمية لدى المعلمة على خمس سنوات، وأن يتراوح المؤهل الدراسي لدى المعلمات المشاركات ما بين البكالوريوس والماجستير.

وعلى ضوء المعايير السابقة؛ فقد تم اختيار ست معلمات بطريقة قصدية، كعينة ممثلة لهذه الدراسة، والتي عبر عنها الغندور (2015) بأنها عينة حرة ومختارة وفقًا لعدد من المعايير–التي تسمى أيضًا بعينة الخبير– أي أن الباحث يختار عينته وفق هذه الطريقة عندما يريد أن يجمع معلومات من أفراد ذوي مواصفات محددة، ويمتلكون المعلومات اللازمة للبحث، كما انتقى الباحثان أفراد العينة المشاركة من مدرستي ثانوية ملحق بها برنامج للعوق الفكري بالطائف، منهن خمس معلمات يحملن درجة البكالوريوس في مسار الإعاقة الفكرية، ومعلمة واحدة تحمل درجة الماجستير في مسار الإعاقة الفكرية، وهذا العدد يتناسب مع ما ذكره ديوك Dukes (1984) في كريسويل وبوث Creswell & Poth (2019/1994) بأن يتراوح عدد أفراد العينة بين 3 و10 مشاركين في البحوث النوعية. ويوضح الجدول رقم(1) بيانات المعلمات المشاركات في الدراسة.

جدول (1)

بيانات المشاركات في الدراسة.

م	الاسم المستعار	التخصص	سنوات الخبرة	المؤهل التعليمي
1	سعاد	تربية فكرية	9 سنوات	ماجستير
2	فوز	تربية فكرية	9 سنوات	بكالوريوس
3	نوف	تربية فكرية	12 سنة	بكالوريوس
4	مها	تربية فكرية	9 سنوات	بكالوريوس
5	أبرار	تربية فكرية	9 سنوات	بكالوريوس
6	شوق	تربية فكرية	9 سنوات	بكالوريوس

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها؛ تم تصميم (المقابلة)، والتي أشار إليها كل من كريسويل وبوث (Creswell & Poth (2019/1994 كأداة في البحث النوعي بأنها "محاولة لفهم العالم من وجهة نظر الأفراد، وتوضيح معنى تجربتهم، والكشف عن العالم الذي يعيشون فيه" (ص.183). كما تتفق هذه الأداة تمامًا مع جهود الباحِثَين للوصول إلى المعرفة الشاملة حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، فضلًا عن ملاءمتها لطبيعة الدراسة وللمنهج المستخدم.

وبناء على ذلك؛ صمم الباحثان دليل مقابلة (شبه المقننة) لغرض الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات ذات القيمة النوعية التي تصف الواقع الحالي للخدمات الانتقالية في مدينة الطائف. وتمت الإشارة إلى هذا النوع من المقابلة من قبل العبد الكريم (2012) بأنها مقابلة شبه محددة تتسم بالعمق من خلال قدرتها على جمع كافة التفاصيل ذات الأهمية بموضوع البحث والمتضمنة لتصورات الأعضاء المشاركين في البحث وآرائهم ومعتقداتهم، ويميل الباحث عادة في هذا النوع من المقابلات إلى أن يكون مديرًا للحوار أكثر من كونه مقابلًا.

واستنادًا إلى الادب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، صمم الباحثان بطاقة المقابلة؛ حيث تناول القسم الأول منها البيانات الديمغرافية الأساسية للعينة المشاركة كالتخصص وعدد سنوات الخبرة والمؤهل، بينما تناول القسم الثاني عرض الهيكل المفصل للأداة دليل المقابلة –بصورته الأولية– الذي تناول في بدايته مقدمة تعريفية تناولت شكر المشاركة على قبولها لإجراء المقابلة وتوضيح الغرض منها، ثم الانتقال إلى إعداد أسئلة المقابلة التي تتألف من ثلاثة أجزاء؛ حيث تناول الجزء الأول منها ثلاثة أسئلة تمهيدية، تهدف إلى خلق جو من الألفة والارتياح بين الطرفين؛ استعدادًا للانطلاق للمقابلة بشكل فعلي، والتي وصفها العبدالكريم (2012) بالأسئلة المساندة، بينما يتناول الجزء الثاني الأسئلة التي تتمحور حول الظاهرة التي بصدد دراستها، وبلغ عددها 22 سؤالًا رئيسيًّا، والذي يبحث عن الواقع المتضمن للمفهوم والإجراءات والمعوقات والحلول المقترحة؛ للحصول على معلومات ومعطيات ذات أهمية تخدم أهداف الدراسة، وتناول الجزء الأخير سؤالين لحث المشاركات على الإدلاء بما يرغبن به، أو إضافة أي معلومات مهمة تثري الدراسة لم يتم التطرق لها أثناء طرح الأسئلة الفعلية، التي وصفها العبدالكريم بالأسئلة الساحبة.

و عُرِضت الأداة على عدد من المختصين من داخل جامعة أم القرى وخارجها في مجال التربية الخاصة بشكل عام، والمهتمين بموضوع الخدمات الانتقالية على وجه الخصوص، كما تم عرضها على عدد من المختصين والمهتمين بالبحوث النوعية من أجل المراجعة، وتم الاستفادة من الملاحظات في تجويد الأداة من خلال تعديل فقرات الأسئلة؛ ليصبح عدد الأسئلة 16 سؤال؛ لتكون الأداة – بصورتها النهائية–جاهزة للتطبيق.

وقد طبقت الباحثة الاولى الأداة على عينة استطلاعية Interview Pilot مكونة من معلمتين تمثلان نفس خصائص العينة الأصلية؛ للتأكد من جاهزية الأداة للتطبيق الفعلي على العينة الأصلية؛ وقد أُجريت المقابلة خارج نطاق المدرسة، واستمرت المقابلة الواحدة من (35–40) دقيقة، ويوضح الجدول رقم (2) مواضيع أداة المقابلة وعلاقتها بأهداف الدراسة.

جدول (2)

مواضيع أداة المقابلة وعلاقتها بأهداف الدراسة.

البعد	الأسئلة الرئيسية	أسئلة التتبع	الهدف الذي ترتبط به
الواقع والذي يضم:			
المعرفة العامة	5	2	الهدف الأول
الإجراءات المتبعة (الممارسات)	7	16	الهدف الأول
المعوقات	2	4	الهدف الثاني
الحلول المقترحة	2	3	الهدف الثالث
المجموع	16	25	

طبقت الباحثة الاولى أول مقابلة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1442هـ يوم الخميس الموافق 1442/6/22هـ؛ كما انتهت من عمل آخر مقابلة يوم الخميس الموافق 7/6/ 1442هـ ؛ بواقع إسبوعين كاملة؛ حيث تمت زيارة المدرستين المعنية وتسليم الخطاب– خطاب تسهيل المهمة– إلى مديرات المدراس؛ إيذانًا ببدء التطبيق، علمًا بأنه قد تم الاتفاق مسبقًا مع المشاركات هاتفيًّا بإجراء المقابلة، وتم تحديد اليوم والوقت المناسبين، وتمت الموافقة على ذلك، كما تم توقيع العينة المشاركة على نموذج الموافقة الذي يتضمن الاعتبارات الأخلاقية الذي يكفل سرية المعلومات وهوية المشاركات قبل التطبيق،أيضا تم أخذ إذن المشاركات بالتسجيل الصوتي، وتمت الموافقة على ذلك، وقد أُجريت المقابلات بشكل فردي.

معايير الموثوقية في البحوث النوعية:

تتسم البحوث النوعية بأنها –أيضًا–تشتمل على معايير وضوابط تدعم قيمتها ومكانتها في مجال البحث العلمي كما هو الحال في البحوث الكمية؛ الأمر الذي يساهم بشكل كبير في رفع مستوى جودتها، جاعلًا منها مرجعًا علميًّا موثوقًا.

المصداقية Credibility:

يقابل مصطلح المصداقية في البحوث النوعية مفهوم الصدق في البحوث الكمية، والذي

يشير إلى مدى تطابق نتائج البحث النوعي واتساقها مع الواقع، وهو من أهم عوامل التأكد من موثوقية البحث (العبد الكريم ،2012).

كما أشار إلى هذا المعيار كريسويل وبوث (Creswell & Poth (2019/1994 بأن الصدق في البحوث النوعية يعتبر أمرًا ضروريًّا لشتكيل عمل الباحثين النوعيين، حيث يُقاس من خلال:

1- تعزيز الأدلة باستخدام مصادر متعددة؛ لتسليط الضوء بشكل أكبر على على الفكرة البحثية ولتوفير أدلة على صدق الدراسة.

وقد عزز الباحثان هذا الإجراء من خلال استخدام أدوات البحث المعروفة، والتي ستتمثل في هذاه الدراسة من تصميم المقابلة، وطرق توثيق استجابات المشاركات، كالتسجيلات الصوتية والملاحظة المستمرة أثناء رصد البيانات.

2- توضيح انعكاسية الباحث؛ والتي تشير إلى أنها وسيلة هامة تمنع الباحث من التحيز لوجهة نظر معينة كما تعد الحد الفاصل بين الذاتية والموضوعية بما يضفي نوع من المصداقية في البحث النوعي؛ وذلك من أجل تحديد موقع الباحث بالنسبة للقارئ.

وقد عززت الباحثان هذا الاجراء من خلال تبنيهما لمفهوم الانعكاسية، عن طريق التقويم الذاتي والتأملي بشكل مستمر؛ لمنعهما من التحيز.

كما قام الباحثان بالمزيد من الإجراءات لضمان مصداقية الدراسة وذلك من خلال:

- التعرف على ثقافة المشاركات في الدراسة من خلال الاختيار القصدي للعينة المشاركة تبعا لعدد من المعايير، والتي تمثلت في مدرستين تابعتين لإدارة تعليم الطائف في هذه الدراسة.
- الحرص على توثيق إجابات المشاركات في الدراسة من خلال استخدام الأساليب التي من شأنها تستحث الاستجابات بما يخدم غرض الدراسة، وذلك على نحو أريحي قائم على الصراحة والوضوح وتقبل رفض المشاركات، في حال عدم رغبتهن في تمثيل عينة الدراسة.
- الحرص على كتابة المذكرات والملاحظات باستمرار طيلة مرحلة التحليل؛ تجنبًا لإغفال

أي نقطة مهمة.

- الحرص على إرسال نسخ للمشاركات عبر البريد الالكتروني؛ للتحقق من مصداقية ما ورد في المقابلة.

الاعتمادية Dependability:

ويقابل مصطلح الاعتمادية في البحوث النوعية هو مصطلح الثبات في البحوث الكمية، والذي يشير إلى استمرارية بناء الحقائق الاجتماعية أو التجارب الفعلية بشكل متجدد ومتسق مع الجهود السابقة (العبد الكريم ،2012).

وقد أشار إلى هذا المعيار كريسويل وبوث (2019/1994) Creswell & Poth بأنه يمكن معالجة الثبات في البحوث النوعية من خلال:

1-استخدام برنامج حاسوبي لترميز البيانات، والذي يشير إلى تحديد البرمجية الحاسوبية، نظرًا لاحتوائها على عدد من الخصائص التي تسهل عملية الترميز.

وقد عزز الباحثان هذا الإجراء من خلال الاستعانة بالبرنامج الحاسوبي (MAXQDA) بنسخته الحديثة للمساعدة في ترميز البيانات وتبويبها.

2- مشاركة وتطوير ملف الترميز مع باحثين آخرين من ذوي الخبرة ومقارنتها؛ من أجل الوصول إلى فهم مشترك للرموز الناتجة من التحليل.

وقد عزز الباحثان هذا الاجراء من خلال مشاركة نتائج الترميز مع ثلاث باحثين نوعيين؛ للتأكد من ثبات واتساق الرموز التي تم التوصل إليها.

كما قام الباحثان بالمزيد من الإجراءات لضمان اعتمادية الدراسة وذلك من خلال:

- الحرص على تضمين الدراسة بطرح مفصل حول طريقة تصميمها وآلية تطبيقها.
- وصف عملية جمع المعلومات بطريقة إجرائية تفصيلية تتضمن الظروف والمراحل التي تمت فيها.

التطابقية أو التأكيد Conformability:

كما يقابل مصطلح التطابقية في البحث النوعي مصطلح الموضوعية في البحوث الكمية؛ فالمعيار النوعي الدال على الموضوعية في هذا النوع من البحوث هي البيانات التي

تم جمعها، وليس موضوعية الباحث (العبد الكريم ،2012).

وقد عزز الباحثان هذا الإجراء من خلال الحرص على عرض اقتباسات من أقوال المشاركات؛ لزيادة عمق النتائج أثناء عرضها؛ وذلك لإثبات أن النتائج تبلورت وفق أقوال المشاركات حول وصفهم لواقع الخدمات الانتقالية دون تدخل من الباحِثَين.

أساليب تحليل البيانات وربطها مع أسئلة الدراسة

تعد هذه المرحلة بمثابة نقطة الارتكاز في البحوث النوعية، وهي من أكثر المراحل متعة لدى الباحث على الرغم من الوقت والجهد المضني الذي يقضيه في محاولته لإيجاد معانٍ للبيانات التي تم الحصول عليها من المشاركين، إلا أنها تمد الباحث في نهاية المطاف بتفسيرات ورموز ودلالات ذات معنى تتبلور في ضوئها نتائج البحث، ومن هذا المنطلق؛ فهي عملية حساسة تتطلب من الباحث مزيدًا من العناية والدقة في قراءة البيانات التي تم جمعها وفرزها وإكسابها معاني ذات علاقة بموضوع البحث؛ حيث أشار العبدالكريم (2012) إلى أن التحليل يعتبر عملية نقدية يبرز فيها الباحث فكره وتوجهاته للقارئ. وقد تبنى الباحثان المنهج الاستقرائي في التحليل والتي وصفها العبد الكريم بأنها الطريقة التي يبدأ الباحث فيها من الجزئيات الصغيرة حتى يصل إلى بناء مخطط جديد. كما تمت الاستعانة بالبرنامج الحاسوبي (MAXQDA) النسخة الحديثة 2020، والذي سهل للباحثَين تبويب البيانات، وقد أشار العبد الكريم إلى أن مثل هذه البرامج لا تقوم بعملية التحليل، ولكنها من الوسائل التي تعين الباحث النوعي في تبويب البيانات، وتنظيمها من أجل استرجاعها عند الحاجة إليها.

وتمر عملية المواضيعي للبيانات بعدد من المراحل، بدءًا من جمع البيانات، وانتهاء بالوصول للنتائج، وفي ضوء ذلك قام الباحثان بعدد من الإجراءات المتبعة في عملية تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الأداة بما يساهم في تفسير تلك البيانات، حيث يوضح جدول (3) مراحل عملية جمع وتحليل البيانات.

جدول (3)

مراحل عملية تحليل الموضوعات.

المرحلة	وصف العملية
تنظيم البيانات	وفي هذه المرحلة قام الباحثان بتفريغ كافة البيانات حرفيًا، بالاستعانة بالحاسوب عن طريق برنامج (Microsoft Word)، ومن ثم جمعها مع تسمية كل ملف على حدة.
التآلف مع البيانات	وفي هذه المرحلة بدأ الباحثان بالقراءة المتعمقة للبيانات التي تم تفريغها؛ حيث قرأت البيانات عدة مرات، حتى توصلت إلى مرحلة التآلف مع البيانات أو الاعتياد عليها، وذلك من أجل فهمها بشكل أكبر، ولرسم مسار مبدئي للرموز الأولية المؤدية لرموز أكثر تجريدًا في المراحل اللاحقة.
تصنيف البيانات (الترميز الأولي)	وقد استخدم الباحثان طريقة الترميز سطرًا بسطر باعتباره وحدة التحليل، لكل مقابلة على حدة، مع إعطاء عنوان لكل سطر.
تدوين الملاحظات	وفي ضوء ذلك استمر الباحثان بكتابة الملاحظات يدويًا في مسودات خارجية بناء على الرموز التي تم الحصول عليها من الترميز الأولي، والتي أعطت انطباعًا أوليًا عن سير البيانات.
تحديد الأنماط	وفي هذا السياق قام الباحثان -خلال هذه المرحلة-بعملية تحليل ذات مستوى أعلى من السابق، وذلك من خلال مقارنة الحالات التي ظهرت بعد الترميز الأولي من أجل تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الحالات، وجمعها ضمن نمط واحد.
تحديد الموضوعات/ المحاور الرئيسية	وعلى ضوء ذلك قام الباحثان ببناء جسور أو روابط بين الأنماط السابقة مكونة الموضوعات الرئيسية التي تمثل النتائج النهائية، وذلك من خلال دمج الأنماط بشكل منطقي حسب التوافق فيما بينها، والتحقق من انتماء كل نمط للموضوع الأساسي.
صياغة النتائج	وتشكل هذه المرحلة نهاية عملية التحليل؛ حيث توصل الباحثان إلى النتائج التي تمخضت عن عملية التحليل بمراحله السابق ذكرها؛ استعدادًا لمناقشتها وربطها بأقوال المشاركات بالدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

اتبع الباحثان طريقة Point–Example –Explation–Link في تفسير النتائج ومناقشتها؛ حيث تعني (Point) الموضوع الناتج بعد التحليل، (Example) ويعني ضرب الأمثلة من خلال اقتباس من أقوال المشاركات، (Explation) ويعني تفسير الموضوع حسب المعطيات الظاهرة، (Link) ويعني ربط النتيجة الحالية بالدراسات السابقة.

السؤال الأول: ما واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف؟

موضوعات السؤال الأول: وفقًا للأنماط التي تولدت لدى الباحِثَين أثناء عملية تحليل البيانات، تبلور الواقع في موضوعين رئيسيين، ويوضح الجدول رقم (4) الموضوعات الأساسية والفرعية الخاصة بنتائج السؤال الأول وهي:

جدول (4)

الموضوعات الأساسية والفرعية المتعلقة بنتائج السؤال الأول.

الموضوعات الاساسية	الموضوعات الفرعية
الخلفية المعرفية	
الممارسة	التخطيط – التنسيق –التنفيذ.

الموضوع الأول: الخلفية المعرفية

وقد عرف القريني (2017) الخدمات الانتقالية بأنها " الأنشطة والبرامج التي يمكن أن تدعم وتسهل انتقال التلميذ ذي الإعاقة من بيئة إلى أخرى، كانتقال التلميذ من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية أو المهنية أو العملية، أو الاستقلالية، أو المشاركة الاجتماعية ". (ص.11).

فقد ظهر هنالك تباين واضح حول مفهوم الخدمات الانتقالية، والذي اتضح من خلال خلط المشاركات بين مفهوم الخدمات الانتقالية وبين مفهوم التشغيل دون التطرق إلى تهيئة الطالبة للحياة العامة بعد تخرجها بغض النظر عن التحاقها بوظيفة أم لا؛ ما يدل على ضبابية المفهوم لديهن، وعدم وضوحه، وقد ذكرت المعلمة (نوف) عن الخدمات الانتقالية

"*هي خدمات مهمة لو قدمت بالشكل المطلوب سوف تخرج بمهنة تنتفع بها مستقبلاً*"، كما أشارت المعلمة (فوز) بقولها: "*بشكل عام هي خدمات جبارة، تستطيع بعد التخرج من المرحلة الثانوية أن يكون لها عمل مستقل في شتى المجالات*"، وعلى صعيد آخر لفت نظر الباحثة الثانية إجابة إحدى المشاركات بقولها "*بصراحة ليس لدي الخلفية الكاملة عن هذا المفهوم*"، وعلى ضوء ما سبق يمكن إيعاز نقص المعرفة حول مفهوم الخدمات الانتقالية إلى قلة الوعي العائد بالدرجة الأولى إلى ضعف الإعداد المهني للكادر التعليمي، واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الفوزان والراوي (2019) فيما توصلا إليه حول العوامل المؤثرة في مستوى تقديم الخدمات الانتقالية، والتي من ضمنها ضعف برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية.

و أظهرت نتائج تحليل المقابلات تركيز إدراك المشاركات على أهمية الخدمات الانتقالية في التوظيف؛ حيث ربطن أهميتها بمجال العمل فقط، ويتضح من خلال إجابة المعلمة (أبرار): "*طبعًا لها تأثير كبير، أين ستذهب الطالبة بعد التخرج؟ فإذا كانت هذه الخدمات موفرة لها حتمًا ستلتحق بمهنة وإلا ستبقى في المنزل*"، كما استدلت الباحثة بقول المعلمة (مها): "*بالتأكيد لها أهمية كبيرة في تحسين حياتها المهنية بالمستقبل*".

وعلى الرغم من عدم وضوح المفهوم بشكل جيد لدى العينة المشاركة، فقد ركز الباحثان على إظهار الجانب الوجداني من خلال الحرص على كشف اتجاهات المعلمات نحو هذه الخدمات، حيث اتضح أن هناك اتجاهات إيجابية نحو مفهوم الخدمات الانتقالية، على الرغم من عدم وضوحه بالشكل الصحيح، واستدل الباحثان بقول المعلمة (سعاد): "*أشعر بأن لها تأثيرًا كبيرًا في إبراز أو تطوير شخصياتهم في العمل* "، كذلك ذكرت المعلمة (أبرار): "أشعر بأنها مهمة *خاصة في المرحلة الثانوية؛ فهي تساعد الطالبة على أنها تتأهل لما بعدها، خاصة طالبات التربية الفكرية، فالكثير من خريجات المرحلة الثانوية غير مؤهلات، على عكس فئات التربية الخاصة الأخرى كفئة الإعاقة السمعية والبصرية* "، "وهذا يتفق تمامًا مع دراسة كل من السرطاوي والحميضي (2018) التي أسفرت نتائجها عن تبني المعلمين اتجاهًا إيجابيًّا نحو مفهوم الخدمات الانتقالية، كما اتفقت كذلك مع دراسة القريني (2013) التي أسفرت عن وجود اتجاهات إيجابية من قِبل العاملين حول موضوع الخدمات الانتقالية في

تسهيل انتقال هؤلاء التلاميذ من المدرسة إلى المرحلة المهنية أو الاستقلالية أو الأكاديمية، وقد يعود ذلك لإحساسهم بالحاجة الماسة لتقديم تلك الخدمات.

وفي هذا السياق فقد أشار النهدي (2013) Alnahdi إلى أن الاتجاهات الإيجابية من قبل المعلمين تعد عنصرا هاما لنجاح عملية الانتقال. كما أكد المالكي والقحطاني (Almalky and Alqahtani (2021 على ضرورة وجود تصورات ومدركات إيجابية نحو الخدمات الانتقالية من قبل المعلمين؛ لما لها من أهمية كبيرة في التخطيط المستقبلي الوظيفي.

الموضوع الثاني: الممارسة

أشارت كل من الفوزان والراوي (2019) بأن ميدان الإعاقة الفكرية بحاجة كبيرة إلى تطبيق الممارسات الحديثة المتمثلة في الخدمات الانتقالية، التي تدعم وصول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية إلى أقصى مستوى ممكن من الكفاءة الذاتية والاجتماعية والمهنية بما يتفق ومتطلبات هذه المرحلة، كما تتطلب مثل هذه الممارسات درجة عالية من التخطيط والمتابعة والتقييم لضمان نجاحها من أجل الوصول إلى مستقبل مشرق وتنمية مستدامة.كما حدد لفت (2015)Luft الممارسات التي تعمل على تحسين مستوى الخدمات الانتقالية، بما في ذلك التعاون بين الوكالات والتقييم المهني والتدريب على المهارات المهنية والمهارات الاجتماعية، والتعليم المهني، والعمل بأجر خلال المدرسة الثانوية، وخطط الانتقال المكتوبة، ومشاركة الأسرة.

وعلى الرغم من ذلك، فقد تبين للباحِثَين عدم وجود آلية واضحة أو ممارسة متبعة في تقديم الخدمات الانتقالية على أرض الواقع، حيث ذكرت المعلمة (أبرار) بقولها:*إجراءات تقديم الخدمات الانتقالية في المدرسة غير واضحة، قد تكون مُقدمة من خلال مادة التربية المهنية*"، كما أشارت المعلمة (مها) بقولها:" *لا أرى أن إجراءات تقديم الخدمات الانتقالية واضحة على الصعيد التأهيلي*".

وقد تم الكشف عن الإجراءات الفعلية أو الممارسات الحالية في تقديم الخدمات الانتقالية من خلال تحليل المعطيات التي ظهرت خلال بيانات المقابلة، وتمثلت الإجراءات أو الممارسات الحالية في ثلاثة أنماط فرعية، وهي: التخطيط، التنسيق، التنفيذ، وسيتم تفسير كل نمط على حدة:

أ- التخطيط:

أشار كل من الرمامنة وآخرين (2018) إلى أن أهم مرحلة في تقديم الخدمات الانتقالية، هي مرحلة التخطيط الدقيق التي يجب أن تكون شاملة لجميع الخطوات التي من شأنها تسهل انتقال التلاميذ ذوي الإعاقة بعد التخرج، كما تشمل توفير كافة العناصر التي تضمن نجاحها كوجود الأسرة، والسياق الاجتماعي والمدرسي. وأضاف المالكي (2020) إلى أن التخطيط المبكر للخدمات الانتقالية يُعد أول خطوات النجاح في هذه العملية.

وبعد تحليل هذا النمط من خلال البيانات المعطاة من إجابات المشارِكات، ظهر للباحِثَين نمطان فرعيان يندرجان ضمن التخطيط، وهما كالآتي: الدمج، تصميم الخطط الانتقالية.

الدمج:

أكد النهدي (2016) Alnahdi بأن دمج ذوي الإعاقة بأقرانهم يعتبر جانبًا مهمًّا جدًّا في إعداد هؤلاء الطلبة للتفاعلات المستقبلية في الحياة العامة بشكل أوسع.

فقد استدل الباحثان على وجود نوع من الخلل في التخطيط للدمج بين الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وبين الطالبات العاديات في الأنشطة المدرسية من خلال أقوال المشارِكات حول ذلك، على سبيل المثال أشارت المعلمة (فوز) بقولها: "*لدمجهم فقط خلال الفسحة أو المناسبات المقامة في المدرسة ليس بشكل دائم*"، كما اتفقت معها المعلمة (مها) بقولها: "*الدمج لم يُطبق بشكل صحيح حتى في الأنشطة اللاصفية*"، وهذا لا يتفق مع أغلب الدراسات التي نادت بضرورة تطبيق الدمج مع العاديين، كدراسة المالكي(2020).

الخطط الانتقالية:

وقد أشار إليها كل من القريني والقحطاني (2017) بأنها تعتبر أحد عناصر البرنامج التربوي الفردي للتلميذة ذات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، الذي يحدد قدرات التلميذة وإمكاناتها ورغباتها وميولها حول أحد أنواع البرامج الانتقالية المناسبة لها، المهنية، والأكاديمية، والاستقلالية. كما عبرت المصري (2017) حول التخطيط بأنه أمر في غاية الأهمية لأي برنامج تربوي فردي، على أن يشتمل التخطيط على تقديم الخدمات الانتقالية التي تضمن الانتقال الناجح لذوي الإعاقة.

فمن خلال تحليل إجابات المشارِكات، وُجد أن جميع الإجابات دلّت على عدم وجود خطط انتقالية من الأساس. على سبيل المثال، فقد ذكرت المعلمة (فوز): *لم يسبق لي تصميم خطط انتقالية*، بينما أفادت المعلمة (شوق): *"في وضع المناهج السابقة قبل توحيدها، كنا نصمم خططًا تتعلق بالعمل في المقصف لدرجة أن الطالبة تشعر وكأنها في بيئة عمل حقيقية؛ لكن ليس بشكل رسمي"*. فمن خلال ما سبق، استنتج الباحثان وجود قصور حول تصميم الخطط بشكل واضح. وهذا يتفق مع أغلب الدراسات كدراسة القريني (2013) التي أسفرت عن وجود قصور في استخدام الخطط الانتقالية المضمنة في البرامج الفردية. كما أوصت دراسة عبد الله وآخرون Abdullah et al. (2013) بأن يكون التخطيط للخدمات فرديًّا ومخصصًا لاهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم، ونقاط قوتهم، واحتياجاتهم، مع أهداف محددة لما بعد المرحلة الثانوية موثقة في خطط التعليم الفردية للطلاب، كما أنه ليس من المستغرب بدون التخطيط الانتقالي المناسب للطالب، وما يتبعه من توفير خدمات الدعم، ستظل الإعاقة حاجزًا يحول دون ممارسة الحياة بشكل طبيعي.

ومن جهة أخرى، اتضح للباحِثَين من خلال تحليل الاستجابات عدم وجود سياسة واضحة تلزم الفريق بإعداد الخطط الانتقالية، فقد ذكرت المعلمة (أبرار): *لم يسبق لنا تصميم خطط انتقالية؛ لأنها ليست مطلوبة في مجال العمل"*، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (2020) التي ذكر فيها عدم وجود معايير وإجراءات واضحة ورسمية حول تصميم الخطط الانتقالية التي تلزم العاملين بتطبيقها، على الرغم من إقرار الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر عام 2015م من وزارة التعليم لتصميم الخطط وتنفيذها. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من السرطاوي والحميضي (2018) بأن إجراءات الانتقال تتباين أو تتفاوت بناء على الجهة التعليمية، ووسائل الدعم المقدمة، بسبب عدم وجود إطار مرجعي واضح ترجع له المؤسسات والمدارس المعنية بالتخطيط للانتقال لذوي الاحتياجات الخاصة.

ب- التنسيق:

فمن خلال الأنماط المتدفقة من تحليل البيانات، وجد الباحثان أن نمط التنسيق لتقديم الخدمات الانتقالية، يتضمن ثلاثة أنماط فرعية، وهي: موارد المجتمع، وفريق الانتقال، والأسر.

موارد المجتمع:

تعد الشراكة المجتمعية التي تتضمن سبل تكوين الصداقات والعلاقات المشتركة والمساهمة في المجتمع المحلي، أحد العناصر الهامة التي لا غنى عنها في تقديم الخدمات الانتقالية (السرطاوي والحميضي، 2018).

فمن خلال تحليل إجابات المشارِكات ضمن سياق المقابلة، وجد الباحثان عدم وجود أي تعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، وهذا يتضح بشكل جلي من خلال إجابات المشارِكات. فعلى سبيل المثال، أوردت المعلمة (نوف): *"لم يسبق لي وأن سمعت بوجود مثل هذه الجهود"*، وقد اتفقت معها المعلمة (مها) بقولها: *"لا توجد أي جهة بادرت لعقد شراكة مجتمعية مع المدرسة"*، وعلى صعيد آخر، كان هناك إجابات من بعض المشارِكات التي تفيد بإمكانية نجاح الشراكة المجتمعية، لو تم تحقيق التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي بشكل رسمي من قِبل الجهات التعليمية، حيث أفادت المعلمة (فوز) بقولها: *"قد يكون هناك دور نشط؛ لكن باعتبارنا كجهة في التعليم لم نتواصل مع هذه الجهات"*، واتفقت معها المعلمة (سعاد) بقولها: *"أتساءل عن وجود الشراكة من عدمها إذا لم تبادر الجهات التعليمية وتفتح المجال للجهات الأخرى بعقد تلك الشراكات"*. وقد أعزى الباحثان ذلك إلى عدم وجود سياسات واضحة تلزم التعاون والشراكة المجتمعية مع الجهات التربوية في تقديم هذه الخدمات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المالكي (2020) حول ضرورة إلتزام الفريق بتضمين الوكالات ذات العلاقة خارج المدرسة، لما لها من أهمية كبيرة في تزويد الطالب بعلاقات تسهل له الاستفادة من هذه المصادر بعد التخرج علاوة على عدم وجود نظام واضح يدعم التنسيق والشراكات مع مؤسسات المجتمع.

فريق الانتقال:

وقد وصف كل من السرطاوي والحميضي (2018) أعضاء فريق الانتقال بأنهم أفراد مهمتهم المشاركة والتخطيط في مرحلة الدراسة الثانوية للطلبة ذوي الإعاقة، لأن التعاون بين أعضاء الفريق يتيح سبل تبادل المعلومات حول الطالب ذي الإعاقة وتطوير أساليب انتقاله للحياة العامة. كما نادت الذبياني (2019) بضرورة وجود منسق أو متخصص في تقديم الخدمات الانتقالية، الذي يقود الفريق لتطبيق هذه الخدمات في ضوء الخطط الفردية، وتطوير

الأهداف، وتنسيق العلاقات، ومتابعة الخريجين، وتدريب طاقم العمل في ضوء أفضل الممارسات.

وبالرغم من أهمية ذلك، فقد ظهر للباحثين من خلال تحليل استجابات المشارِكات عدم اكتمال أعضاء فريق الانتقال، فقد أشارت المعلمة (شوق):" *الفريق غير مكتمل نحن بحاجة إلى أخصائية اجتماعية وأخصائية نفسية وأخصائية نطق وكلام لا يوجد إلا معلمة ومديرة ومرشدة*". بينما أضافت المعلمة (أبرار): *الفريق غير مكتمل وهذا حال أغلب مدارس الدمج في الطائف*"، أما المعلمة (فوز) فقد أضافت:" *تمت مطالبة الجهات التعليمية أكثر من مرة بأن يكون هنالك فريق متكامل كالأخصائية النفسية أو أخصائية تخاطب أو أخصائية اجتماعية*".

وقد يُعزى ذلك حسب ما أشارت إليه المصري (2017) في دراستها عندما أسفرت نتائجها عن وجود نقص في أعداد العاملات مع ذوي الإعاقة الفكرية على اختلاف تخصصاتهم؛ بسبب ضعف الإعداد الأكاديمي والمهني المناسبين سواء في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة على اختلاف وظائفهم. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من القريني (2013)، ودراسة المالكي (2020) التي أشارت إلى انخفاض مستوى تقديم الخدمات الانتقالية لعدة عوامل، وكان من ضمنها القصور في إشراك فريق العمل، ومحدودية مشاركتهم باعتبارهم أعضاء مهمين في بناء الخطط الانتقالية.

وعلى ضوء ذلك فقد نادت الدوسري (2020) إلى ضرورة وجود فريق الخطة الانتقالية من أجل تسهيل عملية انتقال الطالب، المكونة من الطالب نفسه باعتباره محور عملية الانتقال، وأسرته، والمعلم الذي يُعدّ العنصر الأساسي والمنفّذ لإجراءات الخطة الانتقالية، من خلال وضع الأهداف ومتابعتها، كذلك المشرف التربوي والقائد والمرشد الطلابي الذي يقدم المساعدة والدعم لفريق الانتقال من خلال معرفته بإمكانيات الطالب وقدراته.

الأســرة:

أكد المالكي (2020) أهمية دور الأسرة باعتبارها جهة داعمة للمدرسة من خلال المشاركة في تقييم الوضع قبل الخطة أو وضع الأهداف الانتقالية، كما أكد ويست بروك وآخرون Westbrook, et al.(2013) على ضرورة تضمين دور الاسرة أثناء عملية

التخطيط للخدمات الانتقالية. كذلك أشارت المطيري(2016) Almutairi إلى مدى تأثير تصورات ومعتقدات الاسر على نجاح الخدمات الانتقالية المقدمة لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية، ومايتبع ذلك مستقبلا على نتائج التوظيف باعتبار أن مشاركة الاسر تعد من أفضل الممارسات المعمول بها في تقديم الخدمات الانتقالية.

وعلى الرغم من ذلك أظهرت المشارِكات في الدراسة أن دور الاسرة، كجهة تعاونية أو داعمة لأدوار المدرسة، كان بشكلٍ مقبول، ويظهر ذلك من خلال إجابة المعلمة (أبرار): *"القلة منهم يكون غير متعاون على الرغم من حرص المدرسة على التواصل؛ لكن بعض الأسر تتجاهل التواصل بشكل تام، وبعض الأسر متعاونة وتستجيب دائمًا"*. كما أشارت نتائج تحليل إجابات المشارِكات أن بعض الأسر ينقصها الوعي حول طبيعة هذه المرحلة (المرحلة التأهيلية) ومتطلباتها، وقد يظهر ذلك من خلال إجابة المعلمة (سعاد): *"الأغلب من الأمهات يتوقعن أن المرحلة التأهيلية كبقية المراحل السابقة"*. كما ذكرت المعلمة (مها) بقولها: *"الأسر المهتمة أجد أنهم حريصين على مستوى الطالبة الأكاديمي، وتفوقها في الدروس، ومدى تقدمها في المواد، أكثر من حرصهم على مستقبل الطالبة بعد التخرج"*، ويُعزى ذلك إلى قلة وعي الأسر حول طبيعة المرحلة التأهيلية ومتطلباتها التي تختلف عن سابقتها، وقد ترتبط هذه النتيجة التي تم التوصل إليها مع ما أشارت إليه العطوي (2020) حول المشكلات التي تواجه تقديم الخدمات الانتقالية، والتي من ضمنها قلة مشاركة أولياء الأمور. كما اتفقت النتيجة الحالية مع ماتوصل إليه رودريغز وآخرون (2020) .Rodriguez et al بأن دور الاسرة عادة ما يكون سلبي في أغلب المدارس من خلال عدم مساهمتهم في التخطيط للخدمات الانتقالية المقدمة لأبنائهم.

ج-التنفيذ:

وقد تبين للباحِثَين بعد تحليل البيانات المتدفقة، عدد من الأنماط الفرعية المتعلقة بالممارسات حول تقديم الخدمات الانتقالية من قِبل المعلمات، وتم الخروج بثلاث أنماط فرعية لموضوع التنفيذ، وهي: التدريس، والتدريب، والإرشاد والتوجيه.

التدريس:

فقد أشارت المشارِكات إلى أن مهامّهن الفعلية تتمحور حول تدريس الطالبات في المرحلة الثانوية (التأهيلية) المهارات الأكاديمية بشكل أساسي، وتدريس المهارات المهنية والعامة بشكل فرعي حسب المناهج الموحدة، وهذا يشير إلى ما أطلق عليه الباحثان بالتقييد والالتزام تجاه المناهج الموحدة، فقد اتضح للباحِثَين أن المعلمات كن يتمتعن بحرية كاملة قبل صدور المناهج الموحدة في إكساب الطالبات مهارات مهنية واجتماعية واستقلالية التي تتناسب مع طبيعة المرحلة ومع طبيعة كل طالبة، وهذا ما أطلق عليه الباحثان بالمرونة تجاه المناهج السابقة، فعلى سبيل المثال أشارت المعلمة (شوق): "*قبل المناهج الجديدة الرسمية الوضع كان جدًّا مرن، كنا نضع أهداف تأهلهم لما بعد المدرسة كنا ندربهم عمليًّا في المقصف المدرسي، كما كنا نصمم استمارات تقييم مهني حول رأي العاملة في الطالبة المتدربة*". ومن جهة أخرى، أشارت المشارِكات أنهن ملتزمات حاليًا بما هو موجود في المنهج الموحد، كما أشارت المعلمة (مها): "*أحاول قدر المستطاع أقدم لهم مهارات أو أهداف عامة بحيث تستفيد منها الطالبة بعد التخرج؛ لكن في حدود منهجي*".

وقد اتضح للباحِثَين من خلال تحليل إجابات المشارِكات الجهود الفردية في تدريس تلك المناهج؛ أي عدم وجود خطة واضحة توحد الجهود المبذولة في سبيل تيسير انتقال هؤلاء الطالبات للحياة العامة، وأعزى الباحثان هذه الممارسات لعدم وجود خطط انتقالية من الأساس التي من شأنها تنظم أساليب تدريس الطالبات في المرحلة الثانوية. وهذا يتفق مع دراسة الفوزان والراوي (2019) التي أشارت إلى عدم وضوح الخدمات الانتقالية من حيث المناهج المتاحة، كما أن المناهج لم يخطط لها بشكل جيد. كما اتفقت النتيجة الحالية مع ماتوصل إليه القريني (2017) في دراسته التي أشارت إلى عدد من العوامل المساهمة في انخفاض مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة وكان من ضمنها تدني السياق المدرسي المتضمن للأنشطة وطرق التدريس المستخدمة.

ومن جهة أخرى، اتضح للباحِثَين عدم تضمين المعلمات أهداف تراعي تفضيلات أو رغبات الطالبات في الخطط التربوية الفردية، وهي ما تُعرف بمهارات تقرير المصير، وأعزى الباحثان ذلك إلى تقيد المشارِكات بتدريس المنهج الموحد الذي ألزم المعلمات بعدم الخروج

عنه. ولعل هذا يتضح من خلال إجابة المعلمة (فوز): "*أنا أراعي الفروق الفردية بين طالباتي في حدود مادتي أو داخل نطاق الدرس؛ لكن لم يسبق لي أن كتبت أهدافًا مستقلة تراعي ميولهن*". والتي عبّر عنها المالكي (2020) بأنها تعتبر إحدى الممارسات المهمة التي تساعد الطالب على أن يكون مسؤولًا عن حياته بعد التخرج من المدرسة، كما أنها من أهم العناصر التي يجب تضمينها في الخطة الفردية نظرًا لدورها الكبير في تحسين جودة حياته مستقبلًا. كذلك أشار بريمر وآخرون (2003) .Bremer et al بأن الطلاب الذين لديهم مهارات تقرير المصير لديهم فرصة أقوى للنجاح في الانتقال إلى مرحلة البلوغ، بما في ذلك التوظيف والاستقلال التي يجب أن تستند إلى احتياجات الطلاب ومراعاة اهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم لتحقيق هذا الهدف.

التدريب:

يعد التدريب الميداني أحد العناصر الهامة التي يجب أن يأخذها الفريق بالاعتبار، والتي وُصفت من قبل المركز الوطني للمساعدة التقنية للانتقال (2019) NTACT، بأنها أنشطة منفذة من خلال زيارات الشباب إلى أماكن العمل للتعرف على الوظائف والمهارات المطلوبة لأدائها، كذلك عمل الزيارات والاجتماعات مع أصحاب العمل والأشخاص في مهن محددة.

وعلى الرغم من ذلك، فإنه اتضح من خلال إجابات المشارِكات، عدم وجود التدريب الميداني للطالبات نهائيًّا، وهذا من خلال ما أشارت إليه المعلمة (أبرار): "*أنا أتيح الفرصة لطالباتي لعرض أعمالهن في معرض المدرسة، لم نخرج خارج حدود المدرسة نهائيًّا*". كما أشارت النتائج إلى أن كافة الجهود المبذولة في سبيل تدريب الطالبات، كانت فردية واجتهادات شخصية من قِبل المعلمات؛ أي بشكل غير رسمي، وهذا يتضح من إجابة المعلمة (مها): "*من خلال خبرتي وجدت التدريب داخل المدرسة عبارة عن اجتهادات شخصية وفردية من قِبل المعلمات، جميع جهود المعلمات جهود فردية لم تلقَ أي تعاون*". وقد أشار المالكي (2020) إلى أن الضعف في التدريب الميداني خارج المدرسة يُعد أحد العوامل المؤثرة في نجاح الخطط الانتقالية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ومن جهة أخرى، أشار إلى أن المعلمين يستطيعون تنفيذ مثل هذه الأنشطة داخل المدرسة دون الحاجة للخروج منها؛ حيث إن الأنشطة التي يتم تنفيذها داخل المدرسة تكون

بمستويات عالية، على عكس الأنشطة المنفذة خارج نطاق المدرسة (التدريب الميداني) فهي تأتي بمتوسطات منخفضة. وفي هذا السياق، فقد ذكرت المعلمة (أبرار) بقولها: *"في فترة سابقة قمت بتفعيل برنامج بالشراكة مع طالبات التعليم العام، كان البرنامج منصبًّا على تطوير الجانب النفسي والاجتماعي، البرنامج كان يتضمن مهارات تهيئ الطالبة للاندماج في المجتمع والعمل التطوعي، بحيث يكون الفرد نافعًا في مجتمعه، كنت أنا وطالباتي أسبوعيًّا نفعل نشاطًا تطوعيًّا بمشاركة طالبات التعليم العام، وكان لهُ أثرًا إيجابيًّا واضحًا على الطالبات"*.

الإرشاد والتوجيه:

أشارت كل من اللقاني والدخيل (2019) إلى أن عملية الإرشاد تُعد إحدى الخدمات المساندة والمهمة في تقديم الخدمات الانتقالية، التي تتضمن التعرف على كيفية حصول هؤلاء الأفراد على خدمات متخصصة للإعداد للجامعة أو العمل، المشاركة في إعادة التأهيل وتحديد الموارد المجتمعية أو مصادر الدعم المتاحة للتلاميذ ذوي الإعاقة، تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام أجهزة الاتصال في البيئات المجتمعية.

وقد وجد الباحثان من خلال البيانات التي تم جمعها فيما يتعلق بتقديم الخدمات الانتقالية، أن للمعلمات أدوارًا أخرى ثانوية تتعلق بطبيعة المرحلة الثانوية التأهيلية، وهي الإرشاد والتوجيه للطالبات وأسرهم إلى الاستفادة من الموارد المتاحة بعد التخرج. فقد أشارت المعلمة (فوز) *"نحن دائمًا نرشد الأسر إلى مثل هذه المراكز، وكنا نساعدهم وندلهم على هذه الجهات، حيث إن الطالبة بعد التخرج لا تبقى بالمنزل؛ بل تلتحق بهذه الورش التي من الممكن أن تفيدها"*، كما اتضح للباحِثَين أن المعلمات يقمن بجهود ملموسة في سبيل توجيه وإرشاد الأسر إلى الموارد المتاحة. وهذا يتضح من خلال ما أوضحته المعلمة (نوف)*: "نحن نحرص دائمًا على إرشادهم، العام الماضي تم عقد ورشة عمل لإرشاد الأسر، ومن ضمنها ناقشنا أهم المراكز التي من الممكن تفيدهم سواء الحكومي أو الخاص"*، وقد أعزى الباحثان هذه الأدوار والجهود المقدمة من قِبل المعلمات إلى مدى حرصهن على مستقبل طالباتهن بعد التخرج، رغم عدم وضوح آليات الإرشاد المقدمة. وهذا يتفق تمامًا مع دراسة المالكي (2020) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى إرشاد الطالب أو تعريفه بمراكز تقديم الخدمة لذوي

الإعاقة المتوفرة في بيئته المحلية، وذلك عائد إلى مدى إدراك معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأهمية تلك الخطوة في إفادة التلاميذ بعد التخرج.

وعلى صعيد آخر، أشارت المعلمات –حسب وجهة نظرهن– إلى الأدوار الفعلية التي تتلاءم مع طبيعة التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ضمن المرحلة الثانوية (التأهيلية)، وكان من أكثر الإجابات تكرارًا هي التوجيه؛ أي توجيهها للحياة العامة والمهنية أكثر من التركيز على التعليم الأكاديمي البحت، على الرغم من عدم وضوح الدور بشكل ملموس أو مباشر، وذلك من خلال ما ذكرته المعلمة (أبرار) بقولها: *"في المرحلة الثانوية تكون الطالبة مكتملة الشخصية، فتبدأ المعلمة بتوجيه الطالبة للحياة العامة، المعلمة هنا تكون موجهة لها لأن العمر الزمني أكبر فيسهل توجيهها"*.

فحسب ما ورد في المركز الوطني للمساعدة التقنية للانتقال NTACT (2019) التي عُرفت بخدمات التوجيه باعتبارها إحدى العناصر الهامة في تقديم الخدمات الانتقالية، ووُصفت بأنها خدمات تقدم الدعم والمشورة والتعزيز للتلميذ ذي الإعاقة؛ للوصول إلى أهدافه في العمل والحياة.

ومن خلال ما سبق، اتضح للباحَثَين من خلال تحليل البيانات الناتجة من إجراء المقابلة، عدم وضوح الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الطائف، وذلك من خلال الكشف عن الواقع الذي تكوّن من الخلفية المعرفية والممارسات، وهذا يتفق مع دراسة الفوزان والراوي (2019) التي أشارت إلى عدم وضوح الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات بشكل مباشر، كما أن النتيجة الحالية لا تتفق مع دراسة المصري (2017) التي أشارت نتائجها إلى أن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يتمتعن بخدمات انتقالية ذات مستوى مرضٍ.

السؤال الثاني: ما معوقات الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف؟

موضوعات السؤال الثاني: وفقًا للأنماط التي تولدت لدى الباحثَين بعد عملية التحليل، تبلورت المعوقات في ثلاث موضوعات رئيسية، ويوضح الجدول رقم (5) الموضوعات الأساسية

والفرعية الخاصة بنتائج السؤال الثاني وهي:

جدول(5)

الموضوعات الأساسية والفرعية المتعلقة بنتائج السؤال الثاني.

الموضوعات الاساسية	الموضوعات الفرعية
معوقات تربوية	النظام التعليمي (المدرسي والمركزي) – جودة المناهج–الكفايات المهنية.
معوقات أسرية	الحماية الزائدة – الاتجاهات السلبية.
معوقات مجتمعية	

الموضوع الأول: معوقات تربوية

ومن خلال تحليل إجابات المشارِكات في الدراسة ظهر للباحِثَين أن نمط الميدان التربوي تضمن ثلاثة أنماط فرعية، وهي كالآتي: النظام التعليمي، جودة المناهج، الكفايات المهنية.

أ- النظام التعليمي:

فمن خلال ما توصل إليه الباحثان في ضوء المعطيات الحالية وفي ضوء الإجراءات (الممارسات) التي ظهرت حول وصف الواقع، وُجد أن هناك معوقات ذات علاقة بالنظام التعليمي سواء مدرسي أو مركزي، فمن خلال المعوقات المتعلقة بالنظام المدرسي فقد أظهرت النتائج الحالية من خلال استجابات المشارِكات أن ضعف الإمكانات المادية سواء المكان أو المخصص المالي تُعتبر إحدى العوائق المرتبطة بالمبنى المدرسي، حيث أشارت المعلمة (مها): *"لا يوجد تهيئة مكانية أو تكييف للبيئة المدرسية أو تجهيزها كمعامل أو ورش تتيح للطالبة بأنها تبدع، فقط فصول دراسية؛ علاوة على ذلك لا يوجد ميزانية"*. كذلك اتفقت معها المعلمة (فوز): *"لا يوجد ورش تدريب في المدرسة ملائمة للطالبة"*، ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به كل من الفوزان والراوي (2019) في دراستهما التي أشارت إلى ضعف التسهيلات اللازمة لتقديم الخدمات الانتقالية كتوفير المكان المناسب، علاوة على قلة الدعم المادي. وأن انخفاض مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة في المدارس نظرًا لضعف الإمكانات المادية اللازمة لتبني أنظمة معلومات تساهم في مساعدة الطلبة على الحصول على المعلومات اللازمة.

وقد أعزى الباحثان عدم تهيئة البيئة المكانية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الثانوية إلى قلة الوعي المجتمعي من قبل المحيط المدرسي بأهمية تقديم الخدمات الانتقالية كونها عنصرًا مهمًا في تحقيق الانتقال السلس من المدرسة للحياة العامة، ولعل ذلك يتضح من خلال ما ذكرته المعلمة (مها) بقولها: *"قد يكون التقصير من المدرسة لأنها تعامل هذه المرحلة المهمة كبقية المراحل، لم توجههم قبل التخرج حول تزويدهم بالمهارات اللازمة بعد التخرج"*. وفي هذا السياق ذكر كل من عبيد والحديدي (2012) إلى أن نقص الوعي المجتمعي في مدارس أو مراكز التربية الخاصة، يُعتبر أحد المعوقات التي تحول دون تقديم الخدمات الانتقالية.

أما بالنسبة للنظام المركزي، فقد أشار كل من القريني والقحطاني (2017) إلى ضرورة التدريب المهني للمعلمين حول تطبيق الخطط الانتقالية، وذلك من أجل الممارسة الإيجابية للخطط وتقديم الخدمات اللازمة. كما أشارت كل من الفوزان والراوي (2018) إلى أن سبب ضعف مستوى الخدمات الانتقالية هو عدم توجه إدارات التربية الخاصة إلى إقامة دورات تحاكي حاجات الميدان الحقيقية التي تلبي احتياجات المعلمات، وتحديدًا في إعداد وتقويم الخطط الانتقالية وبالرغم من ذلك فقد تبين للباحِثَين بعد عملية التحليل أن هناك معوقات ترتبط بالنظام التعليمي المركزي من خلال قلة الورش والدورات التدريبية المتعلقة بمجال الخدمات الانتقالية التي لها دور مهم في تطوير المعلم مهنيًّا؛ حيث أشارت جميع المشاركات إلى أنهن لم يتلقين دورات أو برامج تدريبية متعلقة بالخدمات الانتقالية. وعلى صعيد آخر تعد ضعف متابعة الخطط الفردية للكشف عن مدى تضمينها أهداف انتقالية من معوقات الخدمات الانتقالية المرتبطة بالميدان التربوي، وهذا يتفق مع دراسة كلا من اللقاني والدخيل (2019) التي أسفرت نتائجها عن وجود ضعف فيما يتعلق بالمتابعة الاشرافية حول تضمين الخطط الانتقالية بالمناهج الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية.

ب- جودة المناهج:

أشار النهدي (2016) Alnahdi إلى ضرورة شمول المنهاج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على العديد من المهارات التي تتطلب تعريض الطالب لخبرات وتجارب العمل التي من شأنها توفير فرص المشاركة مع الآخرين. كما يعد التصميم الشامل للانتقال (UDT)

والذي يعد من الممارسات الواعدة في ميدان التربية الخاصة والذي أشار إليه كلا من سكوت وبوقليا (2018) Scott and Pulgia والتي تسمح للطلاب بالاستفادة من تعلم المهارات الاكاديمية وتوظيفها في وقت واحد، ويعد إطار العمل هذا بمثابة ضمان للطلاب ذوي الإعاقة من أجل تلقي التعليم الأكاديمي والمناسب مع التخطيط للانتقال في الوقت نفسه، كما يستند إطار العمل (UDT) على أساس تصميم شامل وعالمي لتلبية الاحتياجات الاكاديمية لجميع الطلاب.

فمن خلال تحليل إجابات المشارِكات وُجد أن ضعف بعض المهارات المدرجة في المناهج يشكل أحد المعوقات التي تحول دون تقديم الخدمات الانتقالية باعتبارها تركز على المهارات الأكاديمية البحتة، أو عدم كفايتها؛ كونها أعلى من مستوى الطالبة من الناحية المعرفية، فعلى سبيل المثال أفادت المعلمة (فوز) بقولها: "*أرى أنها لا تناسب مستوى طالباتنا لأنها مواد مجردة يصعب معها توصيل المفهوم للطالبة، غير أنها تركز على المهارات الأكاديمية أكثر من المهارات الأخرى*". كذلك أشارت المعلمة (شوق): "*المناهج غير مرضية، بعضها جيدة وبعضها طبيعة الدروس جامدة*"، كما اتضح أيضًا وجود قصور في تلبية الاحتياجات الاستقلالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما أشارت المعلمة (سعاد) بقولها: "*المناهج الجديدة لا تخدم المهارات الاستقلالية كما تم حذف مادة التربية الأسرية رغم أهميتها*". كذلك من أوجه القصور الموجودة في المناهج الحالية هو تكرارها، كما أشارت المعلمة (نوف) بقولها: "*أغلب المواضيع الموجودة في المنهج مكررة تشبعت منها الطالبة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة*". ومن جهة أخرى، اتضح للباحِثَين أن بعض المواد المضمنة في المناهج الحالية تتسم بالوظيفية والوضوح في معظم مواضيعها، وهذا ما أشارت إليه المعلمة (مها): "*مادة التربية المهنية تتضمن بعض المهارات التي قد تكون مهمة جدًّا ووظيفية من الممكن اكتسابها والاستفادة منها بعد التخرج*".

ومن هنا استنتج الباحثان وجود قصور واضح في المناهج المقدمة التي تشكل طبيعتها أحد المعوقات التي من الممكن أن تساهم في ضعف مستوى الخدمات الانتقالية. فقد أوصى سبرنجر وآخرون Sprunger et al.(2018) إلى ضرورة إرتكاز المناهج الدراسية على الحياة من أجل تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الانتقالية، وضرورة اشتمال

المناهج على كافة المهارات الحياتية العملية ونقاط القوة الفردية الفريدة للطالب.

ج-الكفايات المهنية:

على الرغم من وجود محاولات لإصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل عام، والتعليم الخاص كجزء من نظام التعليم هذا، لا يزال معلمو التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مستعدين للعمل فقط في المدارس الابتدائية مع طلاب صغار السن. بالإضافة إلى ذلك، في السعودية لا توجد خبرة تراكمية نحو عملية الانتقال لمساعدة الطلاب في الانتقال الناجح، فبدون خبرة لا يمكن للمعلمين مساعدة الطلاب على الانتقال من المدرسة إلى بيئة العمل (Alnahdi ,2014).

وفي ضوء ذلك، أشارت النتائج الحالية إلى وجود قصور في الإعداد والتطوير المهني فيما يتعلق بتقديم الخطط الانتقالية سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، ولعل هذا يعود إلى ضعف برامج التدريب التي تطلقها إدارة التعليم المتعلقة بالبرامج والخدمات الانتقالية. وهذا ما أشارت إليه دراسة القريني (2017) بأن ضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة في برامج اعدادهم في الجامعات السعودية دورا واضحا في تدني مستوى الخدمات الانتقالية. كما أشارت دراسة كلا من الفوزان والراوي (2018) التي أشارت نتائجها إلى وجود انخفاض في مستوى الاعداد المهني للمعلمات قبل الخدمة.

وأن الاتجاهات السلبية من قِبل بعض المعلمات نحو قدرات الطالبات فيما يتعلق بالتحاقها بالوظيفة، تُعتبر من ضمن المعوقات المرتبطة بكفايات المعلمة، فقد أشارت المعلمة (فوز) بقولها: "*لا أعتقد إمكانية التحاق بعض طالباتنا بالعمل بحكم طبيعة إعاقتهن*"، كذلك أشارت المعلمة (نوف): "*أول عامل يمنع الطالبات من الحصول على وظيفة هي قدراتها؛ لا توجد لديهن القدرات الكافية*"، في حين عبرت بعض المشارِكات عن إمكانية مواصلة التعليم على أن تكون مهيأة لاستقبالهن، ولعل هذه النتيجة تتفق مع دراسة الفوزان والراوي (2019) حول تأثير اتجاهات المعلمات السلبية على مستوى تقديم الخدمات الانتقالية.

الموضوع الثاني: معوقات أسرية

وقد تبلورت المعوقات الأسرية من خلال تحليل الأنماط في الحماية الزائدة والاتجاهات السلبية.

أ-الحماية الزائدة:

فقد أظهرت المشاركات أن معظم الأسر هي السبب الرئيسي في منع التدريب الميداني – الذي يُعد أساس تقديم الخدمات الانتقالية–للطالبات من أجل ممارسة المهارات الانتقالية على أرض الواقع. وعلى سبيل المثال، فقد أشارت المعلمة (أبرار): "*هناك قيود مفروضة علينا من المدرسة بسبب رفض الآباء خوفًا على بناتهم*". كذلك أضافت المعلمة (سعاد): "*لاحظت بعض الأسر لديهم خوف وحرص على ابنتهم؛ لذلك الأسر بحاجة إلى توعية*".

ب-الاتجاهات السلبية:

فالاتجاهات السلبية التي تتبناها الأسر عادة نحو أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية ناتج عن الحماية الزائدة كونهم بحاجة إلى دعم دائم بسبب طبيعة الإعاقة لديهم، فقد أشارت المعلمة (فوز): "*بعض الأهل يكسرون الجانب الإيجابي في الطالبة وثقتها بنفسها كونها معاقة*"، ومن هنا اتضح أن العلاقة بين الأنماط المرتبطة بالمعوقات الأسرية هي علاقة سبب ونتيجة؛ أي بسبب الاتجاهات السلبية الناتجة عن قلة الوعي بأهمية الخدمات الانتقالية، تولدت الحماية الزائدة لديهم تجاه أبنائهم؛ مما يحد من نجاحهم في الانتقال لعالم الكبار؛ حيث تؤثر تصورات الوالدين حول إمكانية المشاركة في عملية الانتقال على نتائج التعليم والتوظيف، نظرًا لأهمية مشاركة الوالدين وتوقعاتهما كمؤثرات على نتائج الانتقال.

وعلى النقيض من ذلك، تؤثر الاتجاهات الإيجابية من قِبل الأسر في دعم ونجاح الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وعلى سبيل ذلك أشارت المعلمة (أبرار): "*إحدى طالباتي كانت جدًّا متميزة، وكانت قوية استطاعت التغلب على إعاقتها، قبل التخرج أساسًا كان لديها مشروع صغير من خلال فتح متجر إلكتروني، والسبب الأكبر هو دعم الأسر، كما تم دعمها من قِبل المدرسة عن طريق فتح متجر صغير، وتمت إتاحة الفرصة لها لعرض بضاعتها*". ومن هنا، استنتج الباحثان أن الاتجاه الذي يتبناه الأسر تجاه أبنائهم من

ذوي الإعاقة الفكرية، يُعد أحد أهم العوامل التي تلعب دورًا محوريًّا في تحقيق الانتقال، جنبًا إلى جنب مع العوامل الأخرى. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل من الفوزان والراوي (2019) بأن النجاح في الممارسات المهنية بعد المدرسة يتوقف على وعي الأسرة ودعمها للطالبة.

الموضوع الثالث: معوقات مجتمعية

إن الدور الذي يلعبه المجتمع في انتقال الأفراد ذوي الإعاقة يمكن أن يكون حاسمًا، لأن المجتمع يقدم مجموعة واسعة من الموارد التي تمكن الطلاب من النجاح بعد المدرسة الثانوية، فقد أشار سبرنجر وآخرون (2018). Sprunger et al على قضية التناقض الموجود في معدل توظيف الأفراد ذوي الإعاقة بعد المدرسة الثانوية، كما وضحت الدراسة تجارب المجتمع في تقليل هذا التناقض، وذلك من خلال تحليل خمسة عناصر مجتمعية مختلفة التي يمكن استخدامها في الفترة الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة في المدرسة الثانوية: التعليم، والتوظيف الصيفي، الاتصال بالمجتمع، التعليم المبني على المجتمع، والتعليم المجتمعي المهني.

وعلى ضوء ما سبق، تتضح أهمية مشاركة المجتمع في عملية تسهيل انتقال الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لما بعد التخرج؛ ذلك لأن أغلب تفاعلات الفرد ذي الإعاقة الفكرية بعد التخرج، وممارسة الأنشطة العامة، تتطلب احتكاكه الدائم بمجتمعه. ومن هنا، يبرز دور المجتمع كونه عنصرًا لا ينفك عن تقديم أساليب الدعم إلى جانب المؤسسات الأخرى. وهذا ما أكده المالكي والقحطاني (Almalky and Alqahtani (2021 بأن جهود المدرسة وحدها غير كافية لتلبية احتياجات هؤلاء الافراد أثناء استعدادهم للانتقال قد تكون الشراكات المجتمعية وسيلة لتحقيق الانتقال الناجح.

وبالرغم من أهمية دور المجتمع كونه جزءًا مكملًا لأدوار المدرسة والأسرة، فإن نتائج تحليل البيانات أكدت أن سلبية اتجاهات المجتمع بحد ذاتها، تُعتبر عائقًا لتقديم الخدمات الانتقالية؛ كونه يفتقر إلى الوعي حول طبيعة الإعاقة الفكرية وقدرات هؤلاء الافراد، فضلًا عن عدم تقبلهم لهذه الفئة للمشاركة في كافة الأنشطة المجتمعية. فعلى سبيل المثال، أوردت المعلمة (مها): *"تهمني جدًّا نظرة المجتمع لهم؛ لأن اعتقاداتهم خاطئة نحوهم"*. كما أفادت المعلمة

(أبرار): *"نظرة المجتمع السلبية تعوقهم عن الالتحاق بسوق العمل"*. وهذا ما أشارت إليه الفوزان والراوي (2019) حول اتجاهات المؤسسات والوكالات نحو قدرة الطالبات على العمل والإنتاج التي كانت تتسم بالرفض والسلبية، كذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبد الله وآخرون (2013) .Abdullah et al إلى افتقار أصحاب الأعمال إلى الثقة بإنتاجية الأفراد ذوي الإعاقة ولا سيما في مجال الوظيفة. كما اتفقت مع دراسة ويست بروك وآخرون (2013).Westbrook et al التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الانتقالية يواجهون صعوبات أو تحديات في المجتمع؛ مما يحد من تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين.

ومن جهة أخرى، أكدت نتائج الدراسة الحالية على اتجاهات المعلمات الإيجابية نحو أهمية دور المجتمع لو تم تفعيله بالشكل المطلوب، فقد أشارت المعلمة (سعاد): *"أتمنى أن يكون المجال مفتوحًا أمامهم الآن؛ حتى يكونوا مهيئين ومندمجين في المجتمع"*.

ومن خلال ما سبق، تبين أن المعوقات التي تمت الإشارة إليها من خلال تحليل الإجابات، تعكس الواقع الحالي للخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف، وهذا بلا شك يتطلب إعادة هيكلة الواقع من خلال القيام بجهود ملموسة من قِبل كافة أطراف المؤسسات التربوية من أسرة، ومدرسة، ومجتمع في سبيل تفعيل أدوار الجهات المعنية، للارتقاء بمستوى هذه الخدمات التي تنعكس تلقائيًّا بشكل إيجابي على نوعية الحياة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، ومنها الارتقاء بالمجتمع بأكمله.

السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة لتحسين مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الطائف؟

موضوعات السؤال الثالث: أشارت المشارِكات في الدراسة إلى عدد من المقترحات التي تساهم في تحسين مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، ويوضح الجدول رقم (6) الموضوعات الأساسية والفرعية الخاصة بنتائج السؤال الثالث وهي:

جدول (6)

الموضوعات الأساسية والفرعية المتعلقة بنتائج السؤال الثالث.

الموضوعات الاساسية	الموضوعات الفرعية
التطوير المؤسسي	الاتصال المجتمعي–التطوير المهني–التهيئة البيئية.
الدعم التكاملي	الدعم النفسي والاستقلالي–الدعم الأكاديمي–الدعم الاجتماعي.

الموضوع الأول: التطوير المؤسسي

أشار كيرك وآخرون (2015) .Kirk et al إلى أن خدمات التربية الخاصة تهدف إلى توفير الدعم الفردي للطلاب ذوي الإعاقة من خلال نظام التعليم، حيث كانت تتمثل إحدى طرق قياس نجاح هذه الخدمات في تقييم نتائج ما بعد المدرسة لهؤلاء الطلاب، من خلال مستوى المشاركة في ثلاثة مجالات: (1) التعليم أو التدريب بعد المرحلة الثانوية، (2) التوظيف، (3) العيش المستقل. وتُعد الخدمات الانتقالية باعتبارها أحد أنظمة التربية الخاصة، أمرًا بالغ الأهمية لنجاح ما بعد المدرسة لذوي الإعاقة.

فمن خلال ما سبق، وجِد أن التطوير المؤسسي يشتمل على كافة الاطراف ذات العلاقة بتقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات التي استهدفت تطوير العلاقات الاجتماعية وتطوير البيئة المادية وتطوير الكوادر المهنية:

أ- **الاتصال المجتمعي:**

أشار كل من المالكي والقحطاني (2021) Almalky and Alqahtani إلى وجوب تطوير إستراتيجيات تعاونية بين المدارس وموارد المجتمع من أجل تسهيل مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في التدريب والتوظيف بعد التخرج من المرحلة الثانوية وفق أحدث الممارسات خاصة على المستوى المحلي، والتي عبّر عن هذه الشراكات كيرك وآخرون Kirk et al.(2015)بأنها عبارة عن دعم واسع النطاق يشمل العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين المدارس ووكالات البالغين، التي يتم فيها تقاسم الموارد من أجل تحقيق أهداف انتقالية مشتركة.

وفي هذا السياق، فقد أظهرت المشاركات حاجتهن الملحة إلى ضرورة تطوير شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي كأحد الاقتراحات الهامة التي تضمن نجاح انتقال الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية؛ من أجل توثيق العلاقات الاجتماعية أولًا، وتدريبهن ميدانيًّا ثانيًا. وعلى سبيل المثال، فقد أشارت المعلمة (مها): "*طالباتنا في أمسّ الحاجة للاندماج مع المجتمع بشكل أوسع*"، كما أشارت المعلمة (أبرار): "*نتمنى بناء علاقات مع مجتمع واعٍ مجتمع يتقبل قدراتهم ولا يقارنهم بالآخرين*".

ومن خلال ما سبق، وجِد أن تعزيز الشراكات بين المدرسة والمجتمع يُعتبر أمرًا في غاية الأهمية، كما أن دور المجتمع يُعتبر مكملًا لدور المدرسة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تفعيل التدريب الميداني الذي له الدور الأكبر في تحقيق التواصل الناجح ونمو العلاقات بين الطالب والمجتمع الخارجي. وعلى ذلك، يمكن القول بأن التدريب الميداني يُعد بمثابة جسر الوصول إلى المجتمع بشكل فعال، حيث أظهرت جميع المشارِكات حاجتهن لتفعيل التدريب الميداني للطالبات خارج المدرسة، حيث أشارت المعلمة (سعاد) بقولها: " *أرى أن المرحلة التأهيلية يكون التركيز فيها على التدريب الميداني أكثر لأنهم بحاجة إلى الخروج والتواصل مع المجتمع، يندمجون معهم يتعلمون مهارات يمارسونها مستقبلًا*"، كذلك أضافت المعلمة (شوق): " *أتمنى لويتم الاتفاق مع أماكن صغيرة لتدريب الطالبات كالمشاغل، كافتيريا في الجامعة، مراكز تصوير نسائية، بين إدارة التربية الخاصة وبين الجهة الأخرى، بعدها يتم توسيع الأنشطة المجتمعية، التدريب الميداني مهم جدًا لهم*"، كذلك أشارت المعلمة (مها) بقولها: "*ضروري تفعيل الزيارات الميدانية مثل أماكن تغليف الهدايا، المصانع، مراكز التجميل*". وهذا يتفق مع دراسة سبرنجر وآخرون Sprunger et al.(2018) التي أوصت بضرورة تحقيق التواصل مع مؤسسات المجتمع من خلال توفير فرصة التعلم في مواقع العمل في المدارس الثانوية.

ب- التطوير المهني:

أكد كل من سكوت وبوقليا Scott and Puglia (2018) أن اعتقادات المعلمين واتجاهاتهم تؤثر على ممارساتهم العملية؛ ولكنهم بحاجة إلى تدريب أفضل وتوفير الدعم المناسب ليشمل الطلاب ذوي الإعاقة وتحقيق نجاحهم الأكاديمي والمهني.

فقد أظهرت المشاركات الحاجة إلى تلقي التدريب المناسب في سبيل تحقيق التطوير المهني، الذي يساهم في تعزيز دور المعلمة في تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية؛ لضمان نجاحها، باعتبار أن المعلم يُعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية الذي يكون له تأثير واضح على نجاح المخرجات التعليمية التي تساهم في دفع عجلة التنمية. حيث أشارت المعلمة (سعاد) بقولها: *"تحتاج وبقوة تأهيلًا للمعلمات لأن يكُنَّ قادرات على تدريس المرحلة الثانوية للتربية الفكرية"*، كما أشارت المعلمة (مها) بقولها: *" أنا كمعلمة أحتاج تدريبًا والتحاقًا بورش عمل وأكون مهيأة تمامًا؛ لأستطيع تقديم هذه الخدمات بشكل جيد"*.

ج-التهيئة البيئية:

أشارت المشاركات إلى ضرورة توفير بيئة مادية ملائمة داخل المدرسة وتوفير التجهيزات الضرورية لتقديم الخدمات الانتقالية، وهذا يتطلب بالدرجة الأولى التوعية بأهمية الخدمات الانتقالية، فقد اقترحت المعلمة (فوز): *"المفترض يكون هنالك أولًا عقد دورات توعوية في المدرسة حول أهمية الخدمات الانتقالية نوعي فيها المجتمع المدرسي، ثانيًا توفير ورش خاصة للتدريب على الخياطة، والتصوير، والطباعة مزودة بأدوات فيها وسائل خاصة"*، كذلك أشارت المعلمة (شوق): *"طالب بتفعيل حتى معمل الحاسب لإتاحة الفرصة للطالبات اكتساب مهارات استخدام الكمبيوتر"*. كذلك اقترحت بعض المشارِكات تهيئة البيئة خارج المدرسة بعد التخرج فيما يتعلق بالتعليم ما بعد الثانوي، فقد أشارت المعلمة (سعاد): *"بإمكان الجامعات العامية تخصيص برامج تلائمهم وتناسب قدراتهم لا يشترط برامج أكاديمية، سبق وزرت جامعة الملك سعود ودخلت مركز تصوير وكانت المتدربة من ذوي الإعاقة الفكرية"*، كذلك أشارت المعلمة (نوف) بقولها: *"طالب بإنشاء معاهد أو جامعات خاصة فيهم بعد المرحلة الثانوية"*.

الموضوع الثاني: الدعم التكاملي

أشارت المشارِكات إلى عدد من أساليب الدعم التي يتعين على المعلمات تقديمها للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، الأمر الذي يساهم بشكل كبير في بناء

المهارات اللازمة لجودة الحياة ضمن البيئة العامة، وعلى هذا الأساس تبلورت أساليب الدعم في ثلاث أنماط فرعية: الدعم النفسي والاستقلالي، والدعم الأكاديمي، والدعم الاجتماعي.

أ- الدعم النفسي والاستقلالي:

أظهرت المشارِكات ضرورة تقديم الدعم النفسي الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية للانخراط في الحياة العامة بعد التخرج، فقد أشارت المعلمة (مها): *"نحن بحاجة إلى أخصائية نفسية لتهيئ طالباتنا لمواجهة المجتمع بعد التخرج، فقد لاحظنا على طالباتنا -أنا وزميلاتي من المعلمات-إذا وصلت الطالبات صف ثالث ثانوي تسوء حالتهن النفسية ويكثر التسرب والغياب، ناهيك عن صدور سلوكيات عدائية تدل على عدم رغبتهن بالتخرج من المدرسة"*. كذلك أشارت المعلمة (نوف) بقولها: *"تحتاج الطالبة في هذه المرحلة توجيه أكثر واحتواء أكثر، تحتاج تعزيز الثقة بالنفس والتركيز على جوانب الضعف في شخصيتها من أجل تنميتها"*.

ومن جهة أخرى، أشارت المشارِكات إلى أهمية تعزيز المهارات الاستقلالية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، وكان من أهمها: الثقة بالنفس، والتعامل مع مشكلات الحياة اليومية، والاعتماد على الذات. فقد أشارت المعلمة (فوز) بقولها: *"تحتاج الطالبة في هذه المرحلة تقوي شخصيتها بأن تكون مستقلة ولديها ثقة بالنفس"*، كما أضافت المعلمة (سعاد): *"تحتاج الطالبات بناء شخصياتهن، كما يحتجن إلى مهارات حل المشكلات التي من الممكن أن تعترض حياتهن اليومية مستقبلًا؛ ذلك لعدم استمرار وجود المعلمات بجانبهن مدى الحياة"*.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العطوي (2020) بضرورة توفير الخدمات النفسية من خلال الإرشاد والتوجيه النفسي كإحدى الخدمات المساندة في تقديم الخدمات الانتقالية، والتي تركز على رفع مستوى تقدير الذات حيث يقوم بتقديم الدعم النفسي المرشد الطلابي أو الأخصائي النفسي في ضوء الخطة الانتقالية للطالب من أجل تحديد المشكلة النفسية والعمل على معالجتها.

ب- الدعم الأكاديمي:

يركز المعلمون عادة على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية على

المهارات العامة كمهارات العناية بالذات، نظرًا لاعتقادهم الخاطئ بعدم قدرة هؤلاء التلاميذ على الاستفادة من المهارات الأكاديمية المقدمة في توظيفها في حياتهم اليومية، تعد المهارات الأكاديمية أمرًا لا يقل أهمية عن بقية المهارات الأخرى، كونها تساهم في تحقيق مستوى أكبر من النجاح المجتمعي والاستقلالي (Rodriguez et al., 2020).

ومن هنا، فقد أكدت المشارِكات على ضرورة إعادة هيكلة المناهج وتطويرها، بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، كما يجب أن تتسم بالمرونة وتتضمن مهارات مباشرة وواقعية، فقد ذكرت المعلمة (فوز): "*أقترح تطوير المناهج؛ ذلك لأن فيها معلومات مجردة كما تركز على الحفظ أكثر من كونها وظيفية تحقق الفائدة للطالبة*". كما أشارت المعلمة (أبرار): "*نطالب بتغيير مناهجهم؛ ذلك لأن طالب التربية الفكرية أساسًا يحتاج معلومات مباشرة وواضحة لا يحتاج حشو معلومات فقط*". كما أشارت المشارِكات إلى ضرورة تقديم المهارات الأكاديمية الوظيفية التي تخدم الطالبة بعد التخرج. فعلى سبيل المثال، ذكرت المعلمة (نوف): "*المفترض تكون مادة القراءة والكتابة والرياضيات مصممة بشكل وظيفي؛ حتى تستفيد من هذه المهارات إذا توظفت مستقبلًا كترتيب الملفات في حال لو كان عملها إداريًا أو شيئًا من هذا القبيل*"، كما أوردت المعلمة (أبرار): "*أتمنى لو تكون المناهج المقدمة أكثر مرونة وتفيد الطالبة بعد التخرج خصوصًا مادة القراءة والكتابة*". وهذا يتفق تماما مع ما أشارت إليه الذبياني (2019) بضرورة تزويد المتعلم بمهارات القدرة على العمل والإنتاج وتحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية من خلال التعليم الذي يركز على استثمار وتطوير هذه المهارات.

ج-الدعم الاجتماعي:

تهدف الخدمات الاجتماعية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية إلى معرفة مدى التطور الاجتماعي لديهم، ومعالجة المشكلات التي تعوق تكيفهم مع المجتمع، وتتضمن هذه الخدمات التدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة؛ لتحقيق النجاح سواء في بيئة المدرسة أو في المجتمع الخارجي (الدوسري، 2020).

وفي هذا السياق، أشارت المشاركات في الدراسة إلى ضرورة تنمية المهارات الاجتماعية

للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة بمستوى أكبر لمواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية، بالإضافة للنجاح في تحقيق الاتصال المجتمعي، فقد أشارت المعلمة (نوف): *"الطالبات بحاجة إلى تنمية مهارات السلوك الإيجابي، والسلوكيات الداعمة في مجال العمل في حال التحاقها بوظيفة"*، كما أشارت المعلمة (مها): *"تحتاج الطالبة في هذه المرحلة أساليب التواصل مع الآخرين وتوظيف استخدام الأجهزة الذكية لغرض التواصل"*، كذلك أضافت المعلمة (أبرار): *" تحتاج الطالبة التركيز على مهارات التواصل الاجتماعي كطريقة الحوار والتخاطب مع الآخرين"*.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية من أجل تطوير الكفاءات المهنية لمعلمات التربية الفكرية في المرحلة الثانوية في مدارس وبرامج الدمج حول التخطيط الجيد للخدمات الانتقالية.
- عقد دورات وورش عمل لأولياء الأمور تتعلق بأهمية الخدمات الانتقالية لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية في تحسين مستوى المعيشة الاستقلالي والاجتماعي بعد التخرج.
- ضرورة المتابعة الدورية والمستمرة من قبل الجهات الإشرافية حول التخطيط للخدمات الانتقالية، والعمل على تطويرها ما أمكن.
- التخطيط الجيد للتدريب الميداني بما يساهم في توفير خبرات حية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- تهيئة البيئة المدرسية من خلال تزويدها بالامكانات المادية على نحو يسمح للطلبة بممارسة الأنشطة المختلفة.
- تفعيل دور الشراكة المجتمعية من قبل الجهات الإشرافية في سبيل تحسين مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- ضرورة توفير الخدمات المساندة (أخصائية نفسية –أخصائية اجتماعية –أخصائية نطق وكلام) في مدارس الدمج بالطائف.
- ضرورة عقد اجتماعات دورية منظمة من قبل إدارة التربية الخاصة مع معلمات التربية الفكرية للمرحلة الثانوية؛ لتبادل الخبرات المهنية المتعلقة بتقديم الخدمات الانتقالية.

- ضرورة تطوير المناهج الدراسية من خلال تزويدها بخبرات واقعية، تتعلق بالحياة العامة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- إصدار دليل معلم التربية الفكرية للخدمات الانتقالية للمرحلتين المتوسطة والثانوية من قبل وزارة التعليم وتضمينه مع المناهج الدراسية.

المقترحات

ومن أجل إثراء الادب التربوي والسعي نحو تطوير مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة يقترح الباحثان بإجراء بعض الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على فئات ذوي الإعاقة الأخرى كالصم واضطراب طيف التوحد بمدينة الطائف.
- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي تكشف عن تصورات أولياء الأمور حول الخدمات الانتقالية.
- إجراء دراسة حول الكفايات اللازمة لمعلمي/ات التربية الفكرية في المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة نوعية حول ممارسات معلمات التربية الفكرية للخدمات الانتقالية في المرحلة الثانوية.

The Reality of Transition Services for Students with Intellectual Disabilities at the Secondary Stage in Taif

Key Words: transitional services, intellectual disability, secondary school.

.Mrs.Ohoud Abdulrahman AL- Shirbi
Intellectual Education Teacher, Taif Education Administration. Status

.Dr. Mohammed Methri Al-hwaiti
.Associate Professor in Special Education, Umm Al-Qura University

Abstract: The aim of this research is to uncover the reality of transitional services provided to female students with intellectual disabilities in the secondary stage in Taif, Kingdom of Saudi Arabia, and to identify the most prominent obstacles that prevent them from being provided in the required manner, and how to improve the level of transitional services in the secondary stage from the teachers' point of view.The researcher used the qualitative explanatory approach, and to achieve the research objectives, the researcher prepared a semi-codified interview card in order to obtain the necessary data to answer the research questions about the

reality of the transitional services. In addition, six special education teachers who work in intellectual education programs attached to secondary schools in Taif were interviewed. The results indicated the lack of clarity in the transitional services in terms of the concept and the current practices regarding their provision, and one of the most prominent obstacles that emerged through the analysis of the data, which was represented in the educational field, society and the family. Women with intellectual disabilities in the secondary stage to engage in public life, and the research came out with many recommendations on developing professional competencies, periodic follow-up on planning services, and activating the role of community partnership in the implementation of transitional plans.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

- إسماعيل، هالة خير سناري. (2017). مهارات تقرير المصير وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة*، (18)،1-45.
- الحنو، إبراهيم عبد الله. (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005م-2014م. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(10)،179-212.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/77631
- الدوسري، ليلى هديب. (2020). الخدمات الانتقالية في مجال صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *10*(36)، 96-119.
- الذبياني، أروى محمد. (2019). الخدمات الانتقالية للأشخاص الصم: دراسة تحليلية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *9*(31)،26-48.
- الرمامنة، عبد اللطيف، اعبيد، محمد، والسبايلة، عبيد. (2018). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *32* (8)، 1606-1627.
- الزهراني، محمد عبد الله. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية*

للدراسات النفسية والتربوية، *8* (3)، 605-622. DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2020.8.3.4

- السرطاوي، زيدان أحمد، والحميضي، باسمة محمد. (2018). الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج المرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6* (25)،1-46.
- شفلوت، نايف ذيب، والبتال، زيد محمد. (2019). تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (32)،132-185.
- العبد الكريم، راشد حسين. (2012). *البحث النوعي في التربية*. النشر العلمي والمطابع –جامعة الملك سعود.
- عبيد، محمد زهران، والحديدي، منى. (2012). *تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن* [رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- العطوي، رويدا محمد. (2020). تقييم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقيم "أولياء الأمور – المعلمين". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *10* (36)، 48-79.
- عطية، شعبان عبد العاطي، حسين، أحمد حامد، حلمي، جمال مراد، والنجار، عبد العزيز. (2004). *المعجم الوسيط* (ط.4). مكتبة الشروق الدولية.
- الغندور، محمد جلال. (2015). *البحث العلمي بين النظرية والتطبيق*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
- الفهمي، مرزوق مطر. (2020). ضبط وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية (المعايير والنماذج والأساليب) في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4* (15)، 79-104. DOI: https://doi.org/10.26389/AJSRP.M071219

- الفوزان، سارة خالد، والراوي، جميلة مشبب. (2018). معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*7* (27)،34-73.
- الفوزان، سارة خالد، والراوي، جميلة مشبب. (2019). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى: دراسة نوعية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *8*(6)،43-51.
- القحطاني، بشاير حمود، والقريني، تركي عبد الله. (2017). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *29*(3)،409-433.
- القريني، تركي عبد الله. (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظورالعاملين فيها. *رسالة التربية وعلم النفس*، (40)،58-85.
- القريني، تركي عبد الله. (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء.
- كريسويل، جون، وبوث، شيريل. (2019). *تصميم البحث النوعي* (أحمد الثوابيه، مُترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نُشر في 1994م).
- اللقاني، جيهان فريد، والدخيل، علي فهد. (2019). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى العلوم التربوية والنفسية*،*11*(1)،1-43.
- المالكي، حسين علي. (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (13)،115-140.
- متولي، فكري لطيف. (2015). *الاعاقة العقلية: المدخل – النظريات المفسرة – طرق الرعاية*. مكتبة الرشد.

- المصري، أماني عزت. (2017). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية*، *33*(10)،132-171.
- هوساوي، علي محمد. (2015). معوقات التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر مدربي التأهيل المهني بمدينة الرياض. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، *1*(2)،87-112.
- وزارة التعليم. (1437هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (الإصدار الأول).
- وزارة التعليم. (2018). *دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية (الأهداف العامة والتعليمية ومفردات المحتوى) مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي*. المملكة العربية السعودية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abdullah, M., Mey, *S.*, Eng, T., Othman, *R.*, & Omar, *A.F.* (2013). School to-work transition services for students with disabilities in Malaysia: organizations' views on policy and practicesjrs, *Journal of Research in Special Educational Needs, 13* (4), 259-271.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities . (2021). *Definition of Intellectual Disability*. https://www.aaidd.org/
- Austin, K.L., Hunter, M., Gallagher, E., & Campbell, L.E. (2018). Depressio and anxiety symptoms during the transition to early adulthood for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 62*(5), 407-421.
- Bremer, C., Kachgal, M., & Schoeller, K. (2003). Self-Determination: Supporting Successful Transition NCSET Research to Practice Brief. *National Center on Secondary Education and Transitio*, *2*(1), 2-8.
- Fabian, E., Simonsen, M., Deschamps, A., Dong, S., & Luecking, D.M. (2016). Service System Collaboration in Transition: An Empirical Exploration of its Effects on Rehabilitation Outcomes for Students with Disabilities. *Journal of Rehabilitation, 82(*3), 3-10.
- Fives, C. J. (2008). Vocational Assessment of Secondary Students with Disabilities and the School Psychologist. *Psychology in the Schools*, *45*(6), 508-522.

- Hoover, Ariel. (2016). The Role of The Community In Transition To The Adult World for Students with Disabilities. *American Secondary Education, 44*(2), 21-30.
- Kirk, T., Diegelmann, K., Crump, K., Schnorr, C., Test, D., Flowers, C., & Aspel, N. (2015). Implementing CIRCLES: A new model for interagency collaboration in transition planning, *Journal of Vocational Rehabilitation, 42*(2015), 51-65.
- Luft, P. (2015). Transition Services for DHH Adolescents and Young Adults with Disabilities: Challenges and Theoretical Framework. *American Annals of the Deaf, 160*(4), 395-414.
- Almalky, H.A., & Alqahtani, S.S. (2021). Special education teachers' Reflections on school transition practices that support partnerships with Businesses to prepare students with disabilities for employment in Saudi Arabia. *Children and Youth Services Review, 120*(2021), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105813.
- Almutairi, R. A. (2016). Parent Perceptions of Transition Services Effectiveness for Students with Intellectual Disabilities, *Journal of Education Interdisciplinary, 5*(6), 247-255.
- Alnahdi, G. (2013). Transition Services for Students with Mild Intellectual Disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(4), 531-544.
- Alnahdi, G. (2014). Special Education Teacher Transition-Related Competencies and Preparation in Saudi Arabia. *International Journal of Special Education, 29*(2), 1-9.
- Alnahdi, G. (2016). Best Practices in the Transition to Work Services for Students with Intellectual Disability: Perspectives by Gender from Saudi Arabia. *International Journal of Special Education, 31*(3), 1-21. Web Site: http://www.internationaljournalofspecialed.com.
- National Technical Assistance Center on Transition. (2019). Transition *Planning: Implementing Quality Transition Services. https://www.pacer.org/transition/*.
- Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2017). *A Transition Guide to Postsecondary Education and Employment for Students and Youth with Disabilities*. United States Department of Education. https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/transition/products/postsecondary-transition-guide-may-2017
- Alojaimi, R.S. (2019).Best Practices for Providing Transition Services for Children with Down's syndrome: Potential Applications for Saudi Arabia. *Journal of Scientific Research in Education, 2*(20), 635-660.

- Petcu, S.D., Yell, M.L., J.M., & Plotner, A.J. (2014). Issues of Policy and Law in Transition Services: Implications for Special Education Leaders. *Journal of Special Education Leadership, 27* (2), 66-75.
- Rodriguez,A.M.,Taub,D.,Scot,L.,Copeland,S.R.,Williams-Diehm,K., Landmark,L.J.,Sinclair,T.E.,Black,R.S.,Palmer,S.B.,&Thoma,C.A.(2020). Reflecting on the Education Position Statement of AAIDD and the Arc. *Education Position Statement, 8* (1), 6-26.
- Salt, E., Melville، C., & Jahoda، A. (2019). Transitioning to Adulthood with a Mild Intellectual Disability Young People's Experiences, xpectations and Aspirations. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilies*, *32*,901-912.
- Scotte, L.A., & Pulia, L. (2018). Special education teachers' perceptions of linking academics with transition goals and the Universal Design for Transition framework. *Journal of Vocational Rehabilitation, 49* (2018), 287-298.
- Simon Technology Center. (2017*). the Path to Independence: Mobile Apps to Support Transition-Age Youth*.https://www.pacer.org/stc/.
- Sprunger, N.S., Harvey, W.M., & Quick, M.M. (2018). Special Education Transition Predictors for Post-School Success: Findings from the Field. *Preventing School Fail Ure*, *26*(2), 116-128. https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1393789.
- Trainor, A., Morningstar, M., & Murray, A. (2016). Characteristics of Transition Planning and Services for Students with High Incidence Disabilities. *Hamill Institute on Disability*, *39*(2), 113- 124. https://doi.org/10.1177/0731948715607348
- Westbrook, G.D., Fong, C.J., Nye, C., Williams, A., Wendt, O., & Cortopassi, T. (2013). Pre-Graduation Transition Services for Improving Employment Outcomes among Persons with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, *11*(2013), 1803-1890.