

واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

د. مبارك سعد الدوسري

أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

شيخة بنت نايف الشمري

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

تاريخ استلام البحث : ٣ / ٩ / ٢٠٢١م

تاريخ قبول البحث : ١٢ / ٩ / ٢٠٢١م

البريد الالكتروني للباحث: mobarak.saad@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2109-1163

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وذلك من خلال استخدام الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٣) مشرفاً ومشرفة في المرحتين المتوسطة والثانوية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات جاء بدرجة توافر قليلة. كما بينت الدراسة أن هناك عدد من التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، مرتبة تنازلياً تمثلت في: قلة وجود متخصصين بتقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، قلة توافر الأجهزة والوسائل وأدوات التقييم لتقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، قلة التأهيل والتطوير للمتخصصين في تقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، عدم وضوح الأنظمة والقوانين للخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، ضعف التعاون بين المتخصصين في تقديم الخدمات المساندة ومقدمي البرامج الانتقالية، ضعف التعاون بين مقدمي الخدمات المساندة والأسر باعتبارهم أحد أعضاء فريق الانتقال ، عدم وضوح مفهوم الخطة الانتقالية والخدمات التي تتضمنها.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتوفير الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وتعزيز التعاون بين المتخصصين في تقديم الخدمات المساندة ومقدمي البرامج الانتقالية، والاهتمام بتطوير وتحسين الخدمات المساندة الهادفة لتواكب احتياجات الطلاب في المرحلة الانتقالية، والعمل على توضيح حاجة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للخدمات المساندة في ملخص الأداء بعد مغادرتهم للنظام المدرسي.

الكلمات المفتاحية

الخدمات المساندة، البرامج الانتقالية، برامج ومعاهد التربية الفكرية، الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ABSTRACT

The study investigated the reality of related services in the transitional programs for students with intellectual disabilities in the intellectual education programs and institutes in Riyadh. The study followed the descriptive survey method ,it uses the questionnaire to answer the study questions. The number of the study sample was (73) male and female supervisors in the intermediate and secondary stages.

The study concluded that the availability of related services in the transitional programs in intellectual education institutes and programs from the supervisors' point of view came with a low degree of availability.

It was clear from the results that the most challenges faced by the activation of related services in transitional programs were (the lack of availability of related services in transitional programmes ,lack of cooperation between specialists in providing related services and providers of transitional programmes ,The concept of the transitional plan and the services it contains are unclear.)

According to the results ,the study recommends paying attention to providing related services in transitional programs in intellectual education institutes and programmes ,and strengthen cooperation between specialists in providing related services and providers of transitional programs ، Attention developing and improve related services ,which aims to keep pace with the needs of students in the transitional stage clarifying the need for supporting services in the performance summary after they leave the school system.

KEYWORDS:

related services ,transitional programs ,intellectual education programs and institutes ,students with intellectual disabilities.

مقدمة

تُعدُّ مرحلة النضج والاستقلال الذاتي من أهم المراحل في حياة الطلاب؛ إذ إن هذه المرحلة تختلف عن المراحل السابقة التي مروا بها، حيث انتقلوا من مرحلة كونهم أفراداً يشاركونهم ذويهم ومعلموهم في رسم خريطة مستقبلهم إلى مرحلة أصبحوا فيها أفراداً تم صقلهم، يحملون على عاتقهم مسؤولية أنفسهم وبناء مجتمعاتهم.

إن إعداد الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لمرحلة النضج يتخللها العديد من التحديات الحواجز وذلك لتفردهم بخصائص واحتياجاتٍ مختلفة. وتتمثل هذه التحديات في مجموعة من القضايا منها: الوصول إلى مناهج التعليم العام، وتوضيح متطلبات التخرج، والوصول إلى التعليم ما بعد الثانوي، والتوظيف، وفرص العيش المستقل، وتحسين التعاون بين المدارس والوكالات، ومشاركة الأسرة (Johnson et al., 2002).

وبالرغم من تلك التحديات التي تواجه الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية إلا إنهم مازالوا يمتلكون بعض الإمكانيات الجسدية والعقلية والاجتماعية التي تؤهلهم للعمل والاندماج في المجتمع والبيئة المحيطة (Lin et al, 2006)، لهذا فإنه من المهم أن يحصل هؤلاء الأفراد على جملة من الخدمات والدعم المتواصل الذي سيمكنهم من عيش حياة منتجة ومرضية (Sechoaro et al., 2014).

وقد قامت العديد من الدول بسن القوانين والتشريعات التي تدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة مثل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act of 2004 (IDEA, 2004)، في الولايات المتحدة الأمريكية، والدليل التنظيمي للتربية الخاصة بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. فقد أكد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بوزارة التعليم على أهمية الخطة الانتقالية والتي تهدف إلى العمل على إعداد الفرد ذي الإعاقة للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة دراسياً أو مهنياً (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

وتعتمد البرامج الانتقالية على الاحتياجات والرغبات الفردية الطلاب ذو الإعاقة، حيث إنها عملية تعاونية تتضمن مشاركة نشطة من الطلاب ذو الإعاقة وأولياء الأمور والمنظمات المجتمعية والوكالات وأخصائيي المدارس (التهامي وأبو زيد، ٢٠١٨). كما تتضمن جملة من الخدمات المساندة الضرورية كخدمات التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني والنفسي والاجتماعي لتطوير مهارات الانتقال والمعارف والقدرات المرتبطة بها (القريني، ٢٠١٨).

وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أهمية إدراج الخدمات المساندة في الخطة الانتقالية (الدوسري، ٢٠٢٠؛ العطوي، ٢٠٢٠). بل إن تقديم الخدمات المساندة يعتبر عنصراً مهماً من عناصر نجاح برامج التربية الخاصة ودعم حاجات الطلاب (Downing, 2004).

مشكلة الدراسة:

يرتبط تخطيط وإعداد البرامج الانتقالية لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ارتباطاً وثيقاً بالخدمات المساندة ويمدى توفرها، خصوصاً في هذه المرحلة العمرية الحساسة التي تتسم باضطرابات انفعالية وشخصية لدى هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى ما تفرضه طبيعة الإعاقة من آثار جسدية وصحية، وكذلك طبيعة التغيرات في هذه المرحلة وأهدافها والبيئات التي سيلتحقون بها (الوابلي، ٢٠١٤).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود قصور في نجاح عملية انتقال الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى ما بعد المرحلة الثانوية، وقد أرجعت هذه الدراسات هذا القصور إلى أسباب عديدة من أهمها؛ نقص خدمات العلاج الطبيعي والوظيفي، والخدمات الاجتماعية، والنفسية، ونقص المعلومات وخدمات الإرشاد، ووسائل النقل والمواصلات، وعدم اكتمال فريق العمل متعدد التخصصات، وضعف أدوات التقييم الخاصة المتعلقة بالانتقال (سجاء، ٢٠١٥؛ المصري، ٢٠١٧؛ الرمانة وآخرون، ٢٠١٨؛ Bhaumik et al.، 2011، Griffin et al.، 2010، Bell، 2010، Kardos & White، 2005، Stone-Sterling، 2014، Inge، 2020، Henninger & Taylor، 1995). هذه الأسباب تشكل في مجملها الخدمات المساندة، والتي قد ينتج عن غيابها مشكلات تعيق مخرجات الانتقال. كما أشارت دراسة هاركينز (Harkins, 2014)، كذلك إلى أن المدارس بحاجة إلى تحسين الوضع الحالي لتنفيذ استراتيجيات وخدمات تعليمية استباقية منظمة لتنمية المهارات الاجتماعية والنفسية والصحية في المرحلة الانتقالية والوصول إلى مجموعة متنوعة من التجارب الاجتماعية والتركيز على فرص ما بعد المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من أهمية الخدمات المساندة في نجاح انتقال الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مرحلة ما بعد المدرسة، إلا أن هناك قلة في الدراسات العربية عموماً والمحلية خصوصاً التي تناولت هذا الموضوع - حسب علم الباحثين - لذا جاءت هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس ما يأتي:

- ١- ما مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمدينة الرياض؟
- ٢- ما التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- ١- مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمدينة الرياض.
- ٢- التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تحقيق الجوانب النظرية والعملية (التطبيقية) الآتية:

أ. الأهمية النظرية:

- ١- تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الخدمات المساندة في برامج الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة وحاجتهم لتحقيق الاستقلال الذاتي.
- ٢- تُعدّ الدراسة إضافة علمية إلى الأدب التربوي الخاص المتعلق بالبرامج الانتقالية في ظل ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع، وتفتح هذه الدراسة المجال لإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة.

ب. الأهمية العملية (التطبيقية):

- ١- قد تساعد نتائج هذه الدراسة على تبصير وتشجيع أصحاب القرار والمسؤولين وكذلك القائمين على شؤون الطلبة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية على تفعيل الخدمات المساندة بما يواكب احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص في المرحلة الانتقالية وكذلك توفير العدد الكافي من المتخصصين المؤهلين وتوفير التجهيزات المادية والفنية.
- ٢- قد تساعد هذه الدراسة على زيادة مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة في عملية التخطيط لانتقال أبنائهم، وتوطيد علاقة الأسرة بالمؤسسات المجتمعية الأخرى.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على مشرفي معاهد وبرامج التربية الفكرية ومشرفاتها بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢ هـ.

الحدود المكانية: أُجريت الدراسة على معاهد وبرامج التربية الفكرية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على معرفة مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمدينة الرياض والتحديات التي تواجه تفعيلها.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات المساندة:

تلك الخدمات الغير تربوية والتي يتم تقديمها بصورة تعاونية وتكاملية بناءً على الاحتياجات الفردية للطلاب الملحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية أو خارجها بالاتفاق مع أعضاء الفريق، والتي تهدف لتمكينهم من التوافق مع متطلبات البيئة والاعتماد على الذات وتحقيق الانتقال الناجح، مثل الخدمات النفسية، والاجتماعية، والعلاج الطبيعي والوظيفي، والخدمات الإرشادية، وخدمات النقل والمواصلات.

البرامج الانتقالية:

مجموعة منسقة من البرامج والأهداف تقدم ضمن البرنامج التربوي الفردي للطلاب الملحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية مع مراعاة اهتماماتهم وقدراتهم، وتهيءُ للانتقال من المرحلة الثانوية إلى ما بعدها، وتشمل التدريب المهني والعمل، ومحاولة استكمال مسيرتهم التعليمية، واكتساب المهارات الحياتية والأسرية، والاندماج والمشاركة في المجتمع، وتتطلب أن تتضافر جهود جميع المعنيين بتقديمها لتحقيق أهدافها.

الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

هم الطلاب الملحقون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتكون نسبة ذكائهم أقل من 70 درجة على "مقياس وكسلر" للذكاء، ويظهر عليهم الانخفاض في القدرات العقلية، ويصاحبه تدني في بعض مظاهر السلوك التكيفي، وهو ما يتطلب التخطيط لإعدادهم لمرحلة ما بعد المدرسة للمشاركة فيها بفاعلية، وتحقيق الأهداف المقررة ضمن البرنامج التربوي الفردي.

معاهد وبرامج التربية الفكرية:

هي معاهد ومدارس تابعة لوزارة التعليم يتم فيها تقديم البرامج التعليمية والتدريبية والخدمات المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

الإطار النظري

البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية:

تتجه الدول المتقدمة نحو إعداد ذوي الإعاقة لمرحلة ما بعد المدرسة من خلال تخطيط وتنفيذ البرامج الانتقالية المناسبة لهم، والتي من شأنها أن تكسبهم القدرة على الاستقلالية، واختيار المهن

المناسبة لقدراتهم وميولهم واستكمال تعليمهم ما بعد المرحلة المدرسية. كما أن هذه البرامج الانتقالية لها دوراً مهماً في حياة الأفراد ذوي الإعاقة، فهي تقوم بتأهيلهم لحياة الراشدين الفعلية، وتتيح لهم التفاعل والمشاركة الاجتماعية، وهي أيضاً حلقة وصل بين كل الجهود التي تبذل من جميع المشاركين في تربيتهم وتعليمهم (التهامي وأبو زيد، ٢٠١٨).

وأشار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أهمية وجود هذه الخدمات في فترة مبكرة من حياة الفرد ذي الإعاقة، وأن تكون خطط الانتقال مثبتة في خطط التعليم الفردية للطلاب (IEP) وفي فترة لا تتجاوز سن ١٦ عام (IDEA, 2004). كما عرف قانون الأفراد ذوي الإعاقة الخدمات الانتقالية بأنها مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة؛ بهدف إعداد الطالب لمرحلة ما بعد المرحلة الثانوية، كالالتحاق بالتعليم الجامعي، أو الالتحاق بالتدريب المهني، أو التعليم المستمر، والعيش باستقلال، وتحقيق مستوى مقبول من المشاركة الاجتماعية.

كما أكد الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على ضرورة وجود هذه الخدمات الانتقالية لكل طالب ذو إعاقة لما لها من دور كبير في تيسير انتقالهم إلى الحياة والعيش باستقلالية (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

أهمية الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

إن الخدمات الانتقالية لها أهمية كبيرة تجعلها محط الاهتمام. نظراً لما تنتجه من تحسين في التحصيل الأكاديمي والوظيفي لذوي الإعاقة (O'Leary & Collison, 2009). هذا بالإضافة إلى أنها تعمل كحلقة وصل تمتد من المرحلة الثانوية إلى أن يتخرج الطالب ذو الإعاقة ويلتحق بعالم البالغين، أو العيش بشكل مستقل قدر الإمكان (Norlin, 2010). وتعزز كذلك حق الطلاب في تقرير المصير والدفاع عن أنفسهم، فالطلاب الذين يتمتعون بمهارات تقرير المصير يمتلكون فرصة أكبر للنجاح في الانتقال إلى مرحلة البلوغ (Wehmeyer & Schwartz, 1997). كما تعمل على زيادة معرفة الطلاب باهتماماتهم وميولهم، ومساعدتهم في تحديد أولوياتهم، ووصولهم إلى درجة تجعلهم قادرين على الاستفادة من كافة الخدمات المتاحة لهم في المجتمع (القيوتي، ٢٠٠٥). وتسهم في إعدادهم للمنافسة في سوق العمل مستقبلاً، وتخرجهم كأشخاص قادرين على المشاركة في مجتمعاتهم والمساهمة في تطويرها أسوة بأقرانهم العاديين، وبالتالي تحقيق النمو والتقدم الاقتصادي الذي تنشده كل مؤسسة أو وكالة، فتقديم هذه الخدمات يؤكد التزام مؤسسات المجتمع بدورهم تجاه الأفراد ذوي الإعاقة في تحقيق حق الرفاهية والعيش الكريم لجميع شرائح المجتمع وأفراده، بغض النظر عن مستوى الاختلاف في قدراتهم (القريني، ٢٠١٨). كما إن التخطيط الانتقالي يمنح الأسرة دوراً كبيراً في عملية صنع القرار في جميع مراحل إعداد الخطة سواء كان في مرحلة التقييم أو التخطيط أو التنفيذ للبرنامج (Minke & Scott, 1995).

التخطيط الناجح لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

التخطيط الناجح لعملية الانتقال أمراً غاية في الأهمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، لأنه يضمن لهم عملية انتقال ناجحة، وتختلف نوعية هذه الخدمات المقدمة من فرد لآخر حسب الاختلاف في الجنس والعمر والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وكذلك تختلف باختلاف الإمكانيات المادية للمدرسة (Cheong, & Yahiya, 2013)

إن عملية التخطيط لانتقال الطلاب غالباً ما تبدأ من عمر ١٤ سنة، وتتطور بمرور الوقت، فالتخطيط الانتقالي ليس تجربة موحدة للطلاب جميعاً، لذا يتم تعديل تلك الخطط لأسباب عديدة منها الدور الذي يلعبه الطلاب في عملية التخطيط الانتقالي بسبب زيادة النضج لديهم، وقد تعكس التغيرات شعوراً متزايداً بضرورة أخذها بعين الاعتبار من جانب الجميع خصوصاً مع اقتراب التخرج من المدرسة الثانوية. (Cameto et al., 2004). كما يُتوقع من الطلاب ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم أن يلعبوا دوراً حيوياً في تخطيط الانتقال الخاص بهم، لا سيما فيما يتعلق بالقرارات المهنية، أو الخيارات السكنية، والخيارات الترفيهية والاجتماعية، والعيش المستقل (Kupper, 1999). ويرتكز التخطيط على نقاط القوة لدى الطالب باعتبارها المدخل الذي من خلاله سيتقدم للأفضل، لذا فهو يتطلب جمع البيانات والمعلومات حول الطالب، مثل رغباته وقدراته، وتطلعات أسرته، وبيئته الحالية والجديدة (بيئة عمل، أو بيئة تعلم) (Palmer et al., 2001).

١. وترتكز عملية التخطيط لإعداد الطلاب ذوي الإعاقة على مبادئ أساسية يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء رسم الأهداف، وقد وردت في كوشهار براينت (Kochhar-Bryant, 2009) وكولر (Kohler et al, 2016) كما يلي:

١. بدء التحضير لعملية إعداد الطلاب للانتقال مبكراً في أثناء وجودهم في المرحلة الثانوية أو ما قبلها.

٢. إجراء تقييم متنوع وشامل لجميع الجوانب المتعلقة بالانتقال إلى حياة البالغين، مثل (الأكاديمية والسلوكية، والاهتمامات والتفضيلات، والإدارة الذاتية، والمهارات الاستقلالية).

٣. بناء خطة انتقال فردية شاملة مبنية على قدرات وميول الطالب، وتحدد أهداف ما بعد المرحلة الثانوية.

٤. تصميم مناهج وبرامج تلبي الاحتياجات والأهداف المختلفة للطلاب، للوصول بهم إلى تعليم قائم على معايير عالية الجودة.

٥. توفير معلومات عن الخيارات الوظيفية والاستكشاف وتوفير خبرات العمل المبكرة للطلاب.

٦. توفير الخدمات المساندة التي تسمح للطلاب أن يصبحوا بالغين مستقلين.

٧. ربط الموضوعات الأكاديمية التي يتم تدريسها في المرحلة الثانوية بالعالم الحقيقي للفرد، والحاجة إلى تجارب التعليم القائم على العمل في المدرسة قبل الانتقال وتوفير الدورات التدريبية لهم.

٨. يجب أن تحتوي خطة الطالب على بيان بالمسؤوليات بين الجهات المعنية بتقديم الخدمات لذوي الإعاقة، وأي روابط مطلوبة لضمان حصول الطالب على الخدمات الانتقالية اللازمة من شراكات خارجية، ودعوة ممثلي هذه الجهات لحضور الاجتماع، وعقد اتفاقيات رسمية معها.

٩. توفير متطلبات القبول في الجامعات للطلاب.

١٠. إكساب الطلاب المهارات الضرورية للانتقال، لضمان استمراريتهم في الحياة الجامعية أو المهنية أو الاستقلالية.

١١. أهمية تضمين الأسرة والطالب في عملية التخطيط، والحاجة إلى تقييم مستمر لضمان عملية انتقال ناجحة ومستمرة للفرد.

١٢. كتابة ملخص الأداء للطالب.

ومما تجدر الإشارة إليه أن التعديلات على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام ٢٠٠١م تضمنت ضرورة تزويد كل طالب بمتطلبات ملخص الأداء وتحديد الانتقالات قبل خروجه من المدرسة، فبمجرد تخرجه من المدرسة الثانوية؛ فإن نظام المدرسة يجب أن يقدم ملخصاً بإنجازه الأكاديمي وأدائه الوظيفي، والتوصيات بكيفية مساعدته على تحقيق أهدافه في مرحلة ما بعد المدرسة (IDEA, 2004).

الخدمات المساندة وأهميتها في البرامج الانتقالية:

تقوم الخطة الانتقالية على مجموعة من الخدمات بهدف تلاشي أي ثغرات في خدمات الدعم المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة، كما يجب على الخطة القيام أولاً بمعالجة هذه الثغرات، وتسهيل تقديم خدمات الدعم التي يجب أن تقدم ضماناً لنجاح عملية الانتقال إلى مرحلة البلوغ (مصطفى و خليل، ٢٠١٧).

وقد جاء في تعديلات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA لعام ١٩٩٧م في الولايات المتحدة الأمريكية الأحكام المتعلقة بالانتقال، لتشمل: شرط السن للتخطيط الانتقالي، وإتاحة الخدمات المساندة ذات الصلة مثل النقل والخدمات الاجتماعية وخدمات الإرشاد (الغني، ٢٠١٨). وهذه الخدمات المساندة أصبحت محلّ اهتمام معظم البحوث والدراسات الحديثة من قبل المتخصصين والمهتمين بمجال التربية والعملية التعليمية، وكذلك المربين وأولياء الأمور (الرحامنة وآخرون، ٢٠٢٠). وذلك لدورها الكبير في تغيير سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وإكسابهم سلوكيات جديدة، وتمكينهم من التكيف والتوافق مع المجتمعات والبيئات المختلفة، وتلقي العديد من الخبرات والمعارف التي قد تعينهم،

وتؤمن لهم الاستقلالية المرجوة، وتعطيهم كذلك القدرة على الالتحاق بالتعليم العالي والوصول إلى النجاح المهني (الخشمري، ٢٠١١). فالخدمات النفسية والانفعالية والإرشاد المهني لها أكبر النفع لهذه الفئة في هذه المرحلة العمرية وتتهيئتهم لما بعد ذلك (العطوي، ٢٠٢٠). وقد وجدت الدراسات علاقة واضحة بين توافر الخدمات المساندة من جهة وبين تحسين قدرات ذوي الإعاقة الفكرية وتطويرها من جهة أخرى (الخطيب، ٢٠١٨). واعتبر (القحطاني والمالكي، ٢٠١٧). إن عدم إيلاء الخدمات المساندة داخل المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقة الاهتمام المكثف في تقديمها وتطويرها؛ قد يحد من إشراكهم في العملية التعليمية ويقلل من مدى استفادتهم منها. ويؤكد بركات (٢٠٢٠) على أهمية ادراج الخدمات المساندة في الخطة الانتقالية وأن يراعى فيها احتياجات الطلاب التي تعمل على تأهيلهم لحياة الرشد. بالإضافة لضرورة توضيح الخدمات التي سيحتاجون لها بعد المدرسة الثانوية وتحديد الجهات ذات العلاقة بتقديمها للطلاب وأسرهم لضمان حصولهم عليها (الغنيمي، ٢٠١٨).

وقد أشار فينقلز وآخرون (Fingles et al, 2014) إلى أن القوانين المتعلقة بالبالغين ذوي الإعاقة ليست قوية بالقدر الكافي بعد المرحلة الثانوية، لذا كان من المهم أن تقدم لهم الخدمات المساندة ويكتسبوا المهارات الاجتماعية والأكاديمية والرعاية الذاتية والتقنية التي يحتاجون إليها ما داموا موجودين تحت مظلة هذه القوانين وذلك طيلة مدة دراستهم وقبل أن يتخرجوا، ومن ثم يتم ربط الطلاب الذين من المحتمل أن يحتاجوا لخدمات الدعم المساندة بعد التخرج مع مقدمي هذه الخدمات، إذ من المفيد لهم إشراك الجهات التي تقدم الخدمات في التخطيط الانتقالي.

وبالتالي؛ يمكن القول إن لوجود الخدمات المساندة دوراً مهماً وبالغاً في تمكين الأفراد ذوي الإعاقة من تحقيق الاستفادة التامة من قدراتهم، كما أن عدم الاهتمام بتقديمها يحد من إمكانياتهم واستقلاليتهم واعتمادهم على أنفسهم في مراحل حياتهم. وقد تعددت أنواع الخدمات المساندة التي تقدم لهؤلاء الطلاب وبحسب قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقة الذي صدر في الولايات المتحدة في العام ١٩٩٧م فإن الخدمات المساندة التي يمكن تقديمها للأشخاص ذوي الإعاقة كثيرة ومتنوعة، بحسب احتياج الطالب لها (البيلوي، ٢٠١٤)، ومنها: خدمات العلاج الطبيعي، الخدمات النفسية، الخدمات الاجتماعية، العلاج الوظيفي، خدمات التوجيه والإرشاد المهني والتعليمي، خدمات النقل ولمواصلات.

الدراسات السابقة

قامت دراسة تالاباترا (Talapatra, 2018) بتقويم معارف ومواقف الأخصائيين النفسيين في المدرسة فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذلك استناداً إلى نظرية Ajzen (١٩٨٥) للسلوك المخطط لفهم دور الأخصائيين النفسيين في عملية الانتقال. وتكونت عينة الدراسة من ١٧٦ من الأخصائيين النفسيين بمدارس ٢١ ولاية أمريكية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم جمع البيانات عن طريق استبانة إلكترونية أرسلت إلى ٥٠ مدرسة حكومية كدعوة لمشاركة

الأخصائيين النفسيين بالمدارس والذين يتعاملون مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من عمر ١٤ سنة فما فوق، والذين هم في المرحلة الانتقالية. وكشفت نتائج الدراسة أنه لكي يتم رفع مستوى المشاركة والسلوك للطلاب تجاه المهام الانتقالية؛ فإن على الأخصائيين النفسيين أن يكون لديهم المعلومات والتدريب الكافي فيما يخص المرحلة الانتقالية، حيث إن قصور المعرفة والتدريب يعدان من المعوقات الهيكلية، لذا على الأخصائيين النفسيين أن يعملوا جاهدين لاكتساب المعارف الخاصة فيما يتعلق باحتياجات الطلاب في المرحلة الانتقالية. كما توصلت الدراسة إلى أنه كلما كان لدى الأخصائي النفسي الخبرة الكافية عن الخدمات النفسية التي يحتاجها الطلاب في المرحلة الانتقالية؛ فإنه يكون أكثر إماماً مما يؤدي إلى مشاركة أكبر في مهام المرحلة الانتقالية.

وقام آل فهاد (٢٠١٨) بإجراء دراسة هدفت لمعرفة واقع الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقات المتعددة (فكري - بصري) في معهد النور بالرياض من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ من المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن أغلب الخدمات المساندة غير متوفرة في معهد النور والمتوفرة منها غير مفعلة. وتمثلت الخدمات المساندة المتوفرة في: خدمة النقل والمواصلات، والخدمات الإرشادية المدرسية، والخدمات الاجتماعية، والخدمات الترفيهية وخدمات التشخيص والتقييم. كما توصلت الدراسة إلى أهم المعوقات التي تعوق تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة، والتي تمثلت في عدم التنسيق والتكامل بين الجهات المقدمة للخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة، وعدم تعاون الأسر، وعدم معرفتهم بأهمية الخدمات المساندة، وعدم وجود فريق متعدد التخصصات الذي يساعد بدوره في تفعيل تلك الخدمات.

كما قام القحطاني والعتيبي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى تقييم الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين بها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للحصول على المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من ١١٣ من العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وفيما يتعلق بمدى توفر الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ جاءت النتائج على النحو التالي: الخدمات النفسية المدرسية في المرتبة الأولى، النقل والتنقل في المرتبة الثانية، علاج اللغة والكلام في المرتبة الثالثة، الخدمة الإرشادية في المرتبة الرابعة، الخدمات الصحية في المرتبة الخامسة، العلاج الطبيعي في المرتبة السادسة، العلاج الوظيفي في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقويم الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ في (الخدمات النفسية المدرسية، خدمة علاج اللغة والكلام، وخدمات النقل والتنقل) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أظهرت النتائج وجود

فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقويم الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في (خدمة النقل والتنقل) تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية.

وأجرى كاستيلو (Castillo, 2016) دراسة هدفت لاستكشاف العوامل التي قد تلعب دوراً مؤثراً في إشراك مرشدي المدارس في أنشطة الإرشاد المدرسي مع الطلاب ذوي الإعاقة، وشملت العينة جميع مرشدي المدارس الثانوية في ٣٧ ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن عدد الطلاب ذوي الإعاقة الذين تقع أعباؤهم على عاتق المرشد المدرسي له التأثير الأكبر في مدى مشاركة المرشد في تقديم خدمات الإرشاد المدرسي، كما تبين أيضاً أن خبرة مرشدي المدارس لها تأثير كبير على القدرة على التعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة. كما توصلت النتائج إلى أن مشاركة المرشد المدرسي في تقديم خدمات الإرشاد الفردي للأفراد وللأسر وكذلك في التخطيط الانتقالي إلى وظائف أو خيارات ما بعد الثانوي جاءت بدرجة كبيرة، وفيما يتعلق بمشاركتهم في توعية المجتمع وتقديم خدمات الإرشاد الجماعي بينت النتائج أن لهم مشاركات قليلة في هذه المجالات.

كما أجرى كلٌّ من بوهيك وآخرون (Bhaumik et al., 2011) دراسةً هدفت إلى معرفة تصورات الأخصائيين المشاركين في عملية انتقال البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية عن المشكلات التي يعاني منها المراهقون ممن تراوحت أعمارهم بين ١٦ و ١٩ سنة، وأنواع الخدمات التي يحتاجون إليها في أثناء عملية الانتقال من الرعاية الصحية العقلية والبدنية والاجتماعية. وقد أجريت الدراسة في منطقة واحدة في المملكة المتحدة، حيث تم إرسال استبيان لعدد (٢٤) فرداً من مقدمي الخدمات للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية ثم تم إجراء مقابلات متعمقة معهم. وأظهرت نتائج الدراسة حاجة معظم الطلاب المراهقين من ذوي الإعاقة الفكرية للإشراف المستمر عند تلقيهم الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية، كما بينت الدراسة أن هناك قصوراً في مستوى تقديم هذه الخدمات، حيث واجه نصف متلقي الخدمات صعوبة في الحصول عليها. كما أظهرت نتائج الدراسة أن ربع مقدمي الخدمات الذين تمت مقابلتهم فقط راضون عنها، إلا أنهم كانوا يشعرون بالقلق بسبب نقص المعلومات المتعلقة بالتخطيط الانتقالي وخدمات الكبار، لذلك أظهرت النتائج الحاجة إلى معلومات عالية الجودة وأدوات قياسية معتمدة يمكن استخدامها للتخطيط الانتقالي، كما أوصت الدراسة بضرورة تطوير أنظمة الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية، بالإضافة إلى ضرورة مراقبة النتائج على مستوى الأفراد وعلى مستوى البرنامج ككل.

وأجرى دوتي (Doty, 2010) دراسةً هدفت إلى استكشاف كيفية تأثير برامج العلاج الطبيعي على نتائج الطلاب الذين يمرون بمرحلة انتقالية، وتحديد مستوى المشاركة ودور أخصائيي العلاج الطبيعي في عملية الانتقال لهؤلاء الطلاب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم جمع البيانات عن طريق استبانة تم إرسالها بالبريد لأخصائيي العلاج الطبيعي في المدرسة، وتكونت عينة

الدراسة من ١٢٢٩ من الأخصائيين التابعين للجمعية الأمريكية للعلاج الطبيعي. وأشارت الدراسة إلى أن مستوى مشاركة أخصائيي العلاج الطبيعي في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة منخفض، وكذلك توصلت النتائج إلى أن معظم الخدمات تقدم للطلاب تحت سن ١٣ عاماً، كما أوضحت الدراسة أن الدعم الإداري والتدريب من أقوى المؤشرات على مشاركة أخصائيي العلاج الطبيعي مع الطلاب في سن المرحلة الانتقالية. وأوصى الباحث بأن على أخصائيي العلاج الطبيعي الانخراط في عمل تقييمات أكثر شمولاً للطلاب الذين يحتاجون لدعم أكثر من خلال توسيع تقديم الخدمات التعاونية خارج بيئة المدرسة لتشمل المجتمع الخارجي للطلاب لتعزيز تعميم المهارات.

كما أجرى كاردوس ووايت (Kardos & White, 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من درجة معرفة أخصائيي العلاج الوظيفي بالتخطيط الانتقالي في المدرسة، ودرجة مشاركتهم في التقييم والتدخل للطلاب الذين يحتاجون لخدمات العلاج الوظيفي، وتحديد التحديات المحتملة التي تحد من مشاركتهم في الخدمات الانتقالية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ثمانين أخصائياً وظيفياً من جميع المناطق في الولايات المتحدة، واستخدمت الدراسة الاستبيان لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين أفادوا بأنهم فهموا المصطلحات المرتبطة بقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام ١٩٩٠ وتعديلات قانون تعليم الأفراد المعاقين لعام ١٩٩٧ للعملية التخطيط الانتقالي للطلاب في المرحلة الثانوية، ولكن درجة تطبيقهم لتلك المعرفة في عملية التخطيط الانتقالي قليلة. كما أظهرت النتائج أن المشاركين ساهموا في عمليات التقييم وتخطيط البرامج الانتقالية بأدنى حد ممكن. وأظهرت النتائج أيضاً أن معظم المستجيبين لم يساهموا في عملية التخطيط للانتقال بطريقة تحسن وتطور مهاراتهم، وذكروا أن هناك العديد من الحواجز التي اعتقدوا أنها تحد من زيادة مشاركتهم في تلك البرامج ومنها: قلة الوعي بأهمية ودور خدمات العلاج الوظيفي في المرحلة الانتقالية، وقلة أعداد أخصائيي خدمات العلاج الوظيفي في الجامعات، وعدم امتلاك المهارات اللازمة لدى أخصائيي العلاج الوظيفي لتقديم الخدمات والمشاركة في التخطيط الانتقالي، وتكليف أخصائيي العلاج الوظيفي بالقيام بمهام أخصائيي العلاج الطبيعي، وكذلك نقص المعلومات المتعلقة بأدوات التقييم المناسبة للأخصائيين الوظيفيين لتقييم هذه المجالات، وقلة إمكانات المدرسة المادية والفنية، بالإضافة إلى عدم وجود برنامج انتقالي في المدرسة الثانوية حيث يعمل المعالج الوظيفي، وعدم فهم دور أخصائي العلاج الوظيفي من قبل أعضاء الفريق الانتقالي، كما أنه يتم إيقاف خدمات العلاج الوظيفي لمعظم الطلاب قبل سن ١٤ عاماً عندما يبدأ التخطيط الانتقالي.

وأجرى سبنسر وآخرون (Spencer et al., 2003) دراسة هدفت للكشف عن تصورات مديري مدارس التربية الخاصة حول دور أخصائيي العلاج الوظيفي في تقديم الخدمات في برامج الانتقال للطلاب المراهقين ذوي الإعاقة في المدارس الثانوية، وفحص الحواجز التي تحول دون تقديم خدمات

العلاج الوظيفي والخدمات التي تتطلبها المرحلة الانتقالية. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٤ فرد من مديري مدارس التربية الخاصة في المناطق الريفية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاج الوظيفي يدعم الطلاب ذوي الإعاقة للمشاركة بنجاح في التعليم الثانوي والاستعداد للانتقال إلى أنشطة ما بعد المرحلة الثانوية، وأن الأخصائيين الوظيفيين كانت مشاركتهم منخفضة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الثانوية. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن أهم المعوقات التي تحد من مشاركة أخصائيي العلاج الوظيفي لتقديم الخدمات في برامج الانتقال هو نقص التمويل، وقلة مشاركة الوكالات في التخطيط الانتقالي، وعدم مشاركة الأسر في التخطيط الانتقالي ونقص وسائل النقل وقلة تنسيق الخدمات الانتقالية وعدم فهم دور العلاج الوظيفي في المرحلة الانتقالية.

وسعت دراسة داود (Daoud , 2000) إلى معرفة مدى مشاركة الأخصائي الوظيفي في التخطيط لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ٢١ عاماً، وكذلك آراء الأخصائيين حول الخدمات الانتقالية. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة، حيث تم توزيع ٢٠٠ استبانة على عينة عشوائية من الأخصائيين الوظيفيين في نيوجيرسي المسجلين في جمعية العلاج الوظيفي الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قلة في عدد الأخصائيين الوظيفيين الذين يعملون في تقديم الخدمات الانتقالية للأطفال ذوي الإعاقة الأكبر سناً مقارنة بالأطفال الأصغر سناً. حيث تبين أن هؤلاء الأخصائيين العاملين في تقديم الخدمات الانتقالية يمضون ١٨.٢% من وقتهم مع طلاب ذوي إعاقة تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ٢١ عاماً، كما أظهرت النتائج أيضاً أن غالبية أفراد العينة شعروا أنه يجب أن يكون هناك المزيد من خدمات العلاج الوظيفي والمشاركة في التخطيط الانتقالي.

قامت إنجي (Inge, 1995) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى مشاركة أخصائي العلاج الوظيفي في عملية الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ٢٢ عاماً، واحتياجات التدريب لأخصائيي العلاج الوظيفي عند القيام بالمشاركة مع الطلاب في فترة الانتقال. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، بالإضافة إلى مقابلات هاتفية مع خمسة من أخصائيي عملية الانتقال. وتكونت عينة الدراسة من ٧٥٥ من الأخصائيين التابعين لجمعية العلاج الأمريكية للممارسات المدرسية. وكشفت نتائج هذه الدراسة أن أخصائيي العلاج الوظيفي يشاركون بشكل ضئيل في مبادرة الانتقال للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ٢٢ عاماً، حيث أشار ٤٦٥ أخصائياً من أفراد العينة إلى أنهم لم يقدموا خدمات للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الانتقالية. كما أشار أغلبية أفراد العينة إلى أن معظم اهتمامهم تركّز بشكل أساسي على طلاب تقلّ أعمارهم عن ١٣ عاماً، وقد أوضح أيضاً أخصائيو العلاج الوظيفي أن لهم

مشاركات بسيطة في تقديم خدمات العلاج الوظيفي في بيئات المجتمع مثل: تقييم احتياجات الطلاب وتحليل أو تعديل الوظائف لتناسب احتياجات الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة يتبين أن هناك قصور في تقديم الخدمات المساندة والمؤدية لنجاح للطلاب ذوي الإعاقة بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في برامجهم الانتقالية، ويتجلى ذلك في عدد من الدراسات مثل دراسة (Daoud, 2000; Doty, 2010; Bhaumik et al., 2011).

كما بينت الدراسات السابقة أن هناك عدد من التحديات التي تواجه توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة مثل دراسة سبنسر وآخرون (Spencer et al., 2003)، والتي بينت أن أهم المعوقات التي تحد من مشاركة أخصائيي العلاج الوظيفي لتقديم الخدمات في برامج الانتقال هو نقص التمويل، وقلة مشاركة الوكالات في التخطيط الانتقالي، وعدم مشاركة الأسر في التخطيط الانتقالي ونقص وسائل النقل وعدم فهم دور العلاج الوظيفي في المرحلة الانتقالية. ودراسة كاردوس ووايت (Kardos & White, 2005)، والتي بينت أن من عقبات تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة قلة أعداد أخصائيي خدمات العلاج الوظيفي، وعدم امتلاك المهارات اللازمة لدى أخصائيي العلاج الوظيفي لتقديم الخدمات والمشاركة في التخطيط الانتقالي، وتكليف أخصائيي العلاج الوظيفي بالقيام بمهام أخصائيي العلاج الطبيعي، وكذلك نقص المعلومات المتعلقة بأدوات التقييم المناسبة للأخصائيين الوظيفيين لتقييم هذه المجالات، وقلة إمكانيات المدرسة المادية والفنية. ومع وجود ذلك القصور الواضح في أنواع الخدمات المساندة المقدمة للطلاب في المرحلة الانتقالية؛ وقلة الدراسات التي أجريت والتي أغلبها كانت في دول أجنبية؛ ظهرت الحاجة لإجراء دراسة تخص البحث عن واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، كداعم وميسر لعملية انتقال هؤلاء الطلاب إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ويعد هذا المنهج أكثر المناهج ملائمة للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مشرفي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ومشرفاتهم، في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، البالغ عددهم (٨٧) مشرفاً ومشرفة من العاملين بأربعة معاهد للتربية الفكرية و(٣٣) برنامجاً للتربية الفكرية ملحقة بالمدارس العادية للبنين و(٢٦) برنامجاً ملحقة بالمدارس العادية للبنات، بالإضافة إلى مشرفي إدارة التربية الفكرية في وزارة التعليم ووحدة الخدمات المساندة فيها (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ). وقد واجه الباحثان صعوبة في الحصول على إحصائية رسمية بعدد مشرفات برامج ومعاهد التربية الفكرية المكلفات بمهام المعلم المشرف، فتم الاعتماد على فرض أن لكل معهد وكل برنامج مشرفة واحدة، بناء على المعمول به، وهو أن مديرة المعهد/ المدرسة مخولة بتعيين مشرفة واحدة.

عينة الدراسة:

نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة؛ اتبع الباحثان أسلوب العينة العشوائية القصدية وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع الاستبانة على كامل العينة، وبعد ذلك تم الحصول على (٧٣) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من الخصائص المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، وتشمل: (الجنس - المستوى التعليمي - سنوات الخبرة - مكان الإشراف - الدورات التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية)، وتفصيل ذلك في الجدول التالي:

جدول (١) خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة %
الجنس		
ذكر	٣٤	٤٦.٦
أنثى	٣٩	٥٣.٤
المستوى التعليمي		
بكالوريوس	٥١	٦٩.٨
ماجستير	٢١	٢٨.٨
دكتوراه	١	١.٤
سنوات الخبرة		
أقل من ٥ سنوات	٥	٦.٨
من ٥ - ١٠ سنوات	١٤	١٩.٢

أكثر من ١٠ سنوات	٥٤	٧٤.٠
مكان الإشراف		
برنامج ملحق بمدرسة	٥٢	٧١.٢
معهد تربية فكرية	٤	٥.٥
إدارة التعليم	١٦	٢١.٩
وزارة التعليم	١	١.٤
الدورات التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية		
لم يسبق الالتحاق بدورات تدريبية	٢٧	٣٧.٠
تم الالتحاق (من دورة إلى دورتين تدريبيتين)	٣٠	٤١.١
تم الالتحاق (ثلاث دورات تدريبية فأكثر)	١٦	٢١.٩

أداة الدراسة:

تم اعتماد الاستبانة أداة لجمع البيانات المتصلة بأسئلة الدراسة، وهي الأداة المناسبة لتحقيق أهدافها، وعليه تم تصميم استبانة من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات ذات العلاقة. وقد تكونت الاستبانة من قسمين، تضمن القسم الأول البيانات الأولية لعينة الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، مكان الإشراف، الدورات التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية). وتضمن القسم الثاني محورين يمثلان أسئلة الدراسة، حيث اشتمل المحور الأول على ثمان عشرة عبارة متعلقة بمدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، كما اشتمل المحور الثاني على سبع عبارات متعلقة بالتحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، والجدول (٢) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (٢) محاور الاستبانة وعباراتها

عدد العبارات	المحور	البعد
٣	مدى توافر الخدمات	المجال الأول: خدمات العلاج الطبيعي
٣	المساندة في البرامج	المجال الثاني: الخدمات النفسية
٣	الانتقالية للطلاب ذوي	المجال الثالث: الخدمات الاجتماعية
٣	الإعاقة الفكرية بمعاهد	المجال الرابع: خدمات العلاج الوظيفي
٣	وبرامج التربية الفكرية	المجال الخامس: خدمات التوجيه والإرشاد المهني والتعليمي
٣		المجال السادس: خدمات النقل والمواصلات
٧	التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

وتم استخدام مقياس ليكرت الرباعي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافق التالية: (موافق بدرجة كبيرة - موافق بدرجة متوسطة - موافق بدرجة قليلة - غير موافق)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق بدرجة كبيرة (٤) درجات، موافق بدرجة متوسطة (٣) درجات، موافق بدرجة قليلة (٢) درجتان، غير موافق (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الرباعي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٤ - ١ = ٣)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٣ ÷ ٤ = ٠.٧٥)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة
		من إلى
١	موافق بدرجة كبيرة	٣.٢٦ إلى ٤.٠٠
٢	موافق بدرجة متوسطة	٢.٥١ إلى ٣.٢٥
٣	موافق بدرجة قليلة	١.٧٦ إلى ٢.٥٠
٤	غير موافق	١.٠٠ إلى ١.٧٥

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في المجال، حيث كان عددهم (٩) محكمين. واحتوت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من العبارات للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة وفق مقياس ليكرت، كذلك تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً للإجابة على السؤال الثاني المتعلق بالتحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. وقد اقترح المحكمون تغيير هذا السؤال المفتوح إلى عدد من العبارات لتتم الإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت الرباعي. وقام الباحثان بتعديل الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين.

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مشرف ومشرفة، وعلى ضوء بياناتها تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

الجدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للبعد

المحور الأول				
(مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
المجال الأول: خدمات العلاج الطبيعي	١	**٠.٩٣٥	٣	**٠.٩٤٤
	٢	**٠.٩٥٥	-	-
المجال الثاني: الخدمات النفسية	١	**٠.٨٧٦	٣	**٠.٨٨٥
	٢	**٠.٩٢٨	-	-
المجال الثالث: الخدمات الاجتماعية	١	**٠.٩٥٨	٣	**٠.٩٢٤
	٢	**٠.٩٤٤	-	-
المجال الرابع: خدمات العلاج الوظيفي	١	**٠.٩١٦	٣	**٠.٩٣٦
	٢	**٠.٩٦٠	-	-
المجال الخامس: خدمات التوجيه والإرشاد المهني والتعليمي	١	**٠.٨٨١	٣	**٠.٨٥٥
	٢	**٠.٨٤٩	-	-
المجال السادس: خدمات النقل والمواصلات	١	**٠.٨٠٩	٣	**٠.٦٦٣
	٢	**٠.٧٤٤	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

الجدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني			
(التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	* * ٠.٨١٤	٥	* * ٠.٨١٤
٢	* * ٠.٧١٦	٦	* * ٠.٨٥٩
٣	* * ٠.٧٤٠	٧	* * ٠.٧٣١
٤	* * ٠.٧٤٩		

* * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدولين (٤) و (٥) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول والثاني، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.
 ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٦) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
مدى توافر الخدمات	المجال الأول: خدمات العلاج الطبيعي	٣	٠.٩٣٤
المساندة في البرامج	المجال الثاني: الخدمات النفسية	٣	٠.٨٧٧
الانتقالية للطلاب ذوي	المجال الثالث: الخدمات الاجتماعية	٣	٠.٩٣٦
الإعاقة الفكرية بمعاهد	المجال الرابع: خدمات العلاج الوظيفي	٣	٠.٩٢٣
وبرامج التربية الفكرية	المجال الخامس: خدمات التوجيه والإرشاد	٣	٠.٨٢٦
المهني والتعليمي			
	المجال السادس: خدمات النقل والمواصلات	٣	٠.٥٥٨
التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية			
	الثبات العام	٢٥	٠.٧٦١

يتضح من الجدول (٦) أن معامل الثبات العام بلغ (٠.٧٦١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتصف بدرجة ثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

لتحديد مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، والجدول (٧) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
١	المجال الأول: خدمات العلاج الطبيعي	١.٤٥	٠.٧٢٣	غير متوفرة	٦
٢	المجال الثاني: الخدمات النفسية	٢.٣٩	٠.٨٧٩	بدرجة قليلة	٢
٣	المجال الثالث: الخدمات الاجتماعية	١.٩٨	٠.٨٩٠	بدرجة قليلة	٤
٤	المجال الرابع: خدمات العلاج الوظيفي	١.٦٠	٠.٨٢٥	غير متوفرة	٥
٥	المجال الخامس: خدمات التوجيه والإرشاد المهني	٢.٠٨	٠.٧٦٩	بدرجة قليلة	٣
والتعليمي					
٦	المجال السادس: خدمات النقل والمواصلات	٢.٩٥	٠.٧٥٢	بدرجة متوسطة	١
مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية					
		٢.٠٨	٠.٥٥٠	بدرجة قليلة	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (٧) أن استجابات أفراد عينة الدراسة عن مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية جاءت بمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٨ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٥٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الرباعي (١.٧٦ - ٢.٥٠)، والتي تشير إلى أنها متوفرة بدرجة قليلة. واتضح أيضاً من النتائج أن أبرز مدى لتوافر للخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية تمثل في المجال السادس (خدمات النقل والمواصلات) بمتوسط بلغ (٢.٩٥ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٥٢) وبدرجة متوسطة، يليه المجال الثاني (الخدمات النفسية) بمتوسط (٢.٣٩ من ٤)،

وانحراف معياري بلغ (٠.٨٧٩) وبدرجة قليلة، يليه المجال الخامس (خدمات التوجيه والإرشاد المهني والتعليمي) بمتوسط بلغ (٢.٠٨ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٦٩) وبدرجة قليلة، يليه المجال الثالث (الخدمات الاجتماعية) بمتوسط بلغ (١.٩٨ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٩٠) وبدرجة قليلة، يليه المجال الرابع (خدمات العلاج الوظيفي) بمتوسط بلغ (١.٦٠ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٢٥) وبدرجة عدم التوافر، وأخيراً جاء المجال الأول (خدمات العلاج الطبيعي) بمتوسط بلغ (١.٤٥ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٢٣) وبدرجة عدم التوافر.

يتضح في الجدول رقم (٧) أن موافقة أفراد عينة الدراسة على الواقع الحالي لتوافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية جاءت بدرجة قليلة، وقد تعزى هذه النتيجة لقلّة توافر ما يرتبط بهذه الخدمات من أخصائيين، ونقص في التجهيزات الفنية والإمكانات المادية في المؤسسات التعليمية، كما أنه من الممكن أن تبرر هذه النتيجة باحتمال وجود اعتقاد خاطئ لدى المسؤولين بأن هذه الخدمات المساندة ليست ذات فائدة إذا ما قدمت في هذا العمر وليست قادرة على إحداث تغيير أو فارق في حياة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر يقلل قناعة البعض بجدوى تلك الخدمات، وخصوصاً في مدارس الدمج، وهذا الأمر لا يتفق مع فلسفة الدمج الشامل التي تؤكد على تكامل الخدمات، فكلما اتجهت البرامج التربوية نحو الدمج الشامل؛ استلزم ذلك أن تتجه الخدمات المساندة نحو الدمج الشامل بصورة أكبر أيضاً، وكذلك لا تتفق مع ما جاء في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية والذي أكد على ضرورة تزويد الأفراد ذوي الإعاقة في برامج الدمج في مدارس التعليم العام بخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

وتختلف هذه النتيجة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Castillo)، 2016، والتي بينت أن الخدمات المساندة تتوفر بدرجة مرتفعة في برامج التربية الخاصة والبرامج الانتقالية لذوي الإعاقة.

بينما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات مثل (Bhaumik et al.)، 2011؛ (Doty،Daoud، Spencer et al.)، 2000؛ (Spencer et al.)، 2010؛ (2003)، والتي بينت أن مدى توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة جاء منخفضاً.

وهذه النتيجة الحالية تستدعي العمل على توفير الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ فعدم إيلائها الاهتمام الملائم في هذه المرحلة قد يحد من إمكانية تحقيق الانتقال السلس الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة. إن الخدمات المساندة تركز من خلال تقديم البرامج الاستباقية على تأهيل ومعالجة نواحي القصور البدنية والانفعالية والاجتماعية لذوي الإعاقة، والنهوض بإمكاناتهم وتعزيز قدراتهم، وتعتبر وسيلة لحل مختلف المشكلات التي قد تعترض مسيرتهم في الحياة المستقبلية كالمشكلات التعليمية والنفسية والمشكلات الاجتماعية وكذلك الصحية

والاقتصادية. كما أنه من خلال هذه الخدمات يتم تحليل ومعرفة نقاط القوة والضعف، وبالتالي تحديد أدوات التكنولوجيا والمعينات والتكيفات التي تعزز استقلاليته، مما يجعله جاهزاً لاختيار ما يناسبه في مرحلة ما بعد المدرسة. فالانتقال الفعال هو الذي يعكس احتياجات الطالب الصحية، والشخصية، والبيئية، والاستقلالية، ويساعده في الاستفادة من البرامج التي تقدم له وتدعمه في جميع جوانب القصور لديه (Nakayama, 2020).

إجابة السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟
 للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات، وجاءت النتائج كما يلي:
 جدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	عدم وضوح الأنظمة والقوانين للخدمات المساندة في البرامج الانتقالية.	٣.٤١	٠.٨٦٣	٤
٢	عدم وضوح مفهوم الخطة الانتقالية والخدمات التي تتضمنها.	٣.٢٦	٠.٨١٧	٧
٣	قلة توافر الأجهزة والوسائل وأدوات التقييم لتقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية.	٣.٤٥	٠.٧٠٨	٢
٤	قلة وجود متخصصين بتقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية.	٣.٥٥	٠.٦٨٨	١
٥	قلة التأهيل والتطوير للمتخصصين في تقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية.	٣.٤٤	٠.٧٤٥	٣
٦	ضعف التعاون بين المتخصصين في تقديم الخدمات المساندة ومقدمي البرامج الانتقالية.	٣.٣٨	٠.٧٧٥	٥
٧	ضعف التعاون بين مقدمي الخدمات المساندة والأسر باعتبارهم أحد أعضاء فريق الانتقال.	٣.٣٠	٠.٨٤٥	٦
	المتوسط العام	٣.٤٠	٠.٥٩٠	

من خلال الأطلاع على جدول رقم (٨) يتضح أن هناك عدد من التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، حيث تراوحت متوسطات التحديات ما بين (٣.٢٦ إلى ٣.٥٥)، وجميعها تدل على درجة موافقة كبيرة. وجاء التحدي رقم (٤) في الجدول وهو: "قلة وجود متخصصين بتقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليه، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٥ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٦٨٨).

وقد ترجع هذه النتيجة لقلة تعيين المتخصصين في مجال تقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من قبل الجهات المختصة، بالإضافة إلى رغبة الكثير من المتخصصين في الاتجاه إلى جهات أخرى غير المدارس كالمستشفيات والمراكز الصحية وغيرها لأفضلية المميزات التي تقدم لهم هناك، مما يزيد من التحديات ويقلل من جودة الخدمات المساندة الهادفة لمساعدة وتهيئة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة. وفي هذا السياق يؤكد القصاص (٢٠١٥) حاجة برامج الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام لتعيين عدد من المتخصصين في تقديم الخدمات المساندة في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الرياض، وأن تتوافر لدى هؤلاء المتخصصين الكفاءة والرغبة في مجال التعامل مع الأفراد من ذوي الإعاقة.

إن الخدمات والبرامج التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة قائمة على تكامل أعضاء الفريق متعدد التخصصات لتلبية احتياجاتهم المتعددة، وعدم اكتمال الفريق يؤثر على خطط الانتقال لهم. إن نجاح خطط الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة يتطلب معلومات كافية عن جميع جوانب احتياجاتهم ورغباتهم وامكاناتهم، ويتطلب فريق عمل متعدد التخصصات يكون مسؤولاً عن خطط الطلاب ذوي الإعاقة في مجالات تعليم هؤلاء الطلاب وتدريبهم وتأهيلهم لمهارات العمل وللحياة المستقلة (المكانين، ٢٠١٧).

وجاء التحدي رقم (٣) وهو: "قلة توافر الأجهزة والوسائل وأدوات التقييم لتقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٥ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٠٨).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم القائمين على شؤون الطلاب ذوي الإعاقة، وخصوصاً في البرامج الملحقة بمدارس التعليم العام، غير متخصصين في مجال التربية الخاصة، وبالتالي قد لا يمتلكون الخبرة الكافية بمعرفة مدى أهمية عملية التقييم، مما قد ينتج عنه عدم التواصل مع الجهات المختصة لتوفير الدعم مثل الأجهزة والوسائل والأدوات التي تمكن الأخصائيين من القيام بمهامهم لتقييم الطلاب ذوي الإعاقة وتحديد مدى حاجتهم للخدمات المساندة. وقد أكد كل من بوهميك وآخرون (Bhaumik et al., 2011) على أهمية الحاجة لاستخدام أدوات تقييم معتمدة عند القيام بتقييم احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الانتقالية، حيث إن أحد الأهداف التي يرمي لها التقييم في

الانتقال هو تحديد الخدمات المساندة والتكيفات وأوجه الدعم التي يحتاجها الطلاب. ويؤكد (الدوسري، ٢٠١٦) على أن أساس بناء وأهداف الخطة الانتقالية هو نتائج التقييم الشامل لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك لمواجهة تحديات مرحلة ما بعد المدرسة.

إن هذه النتيجة للدراسة الحالية تتطلب العمل على توفير الأجهزة الوسائل وأدوات التقييم المناسبة لأعمار الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث إن تلك التقييمات ضرورية لتصميم خطط انتقال فعالة تغطي جميع الجوانب لديهم من الناحية النفسية والاجتماعية والبدنية والتعليمية والمهنية، مما يساعد على تحديد كفاءتهم وقدراتهم واهتماماتهم، ومدى حاجتهم للخدمات المساندة، وبالتالي اتخاذهم للقرارات الصائبة فيما يتعلق بمستقبلهم.

كما يتبين في الجدول (٨) أن التحدي رقم (٥) وهو: "قلة التأهيل والتطوير للمتخصصين في تقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية" جاء بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٤ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٤٥). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار له (القريني، ٢٠١٤) من أن قلة برامج إعداد المختصين في تقديم الخدمات المساندة في الجامعات تعتبر من معوقات تقديم الخدمات المساندة في العالم العربي. الأمر الذي يبين الحاجة إلى مزيداً من التدريب والتأهيل والتطوير لأخصائي الخدمات المساندة في برامج التربية الخاصة وخصوصاً فيما يتعلق ببرامج الانتقال.

كما يتبين في الجدول (٨) أن التحدي رقم (١) وهو: "عدم وضوح الأنظمة والقوانين للخدمات المساندة في البرامج الانتقالية" جاء بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٠ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٦٣). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كل من (القريني، ٢٠١٤؛ الوابلي، ٢٠١٥) وهو عدم وضوح ما جاء في الأنظمة بما له صلة بتقديم الخدمات المساندة في المملكة العربية السعودية، وافتقارها للتشريعات والأطر العلمية والتنظيمية.

إن عدم وضوح الأنظمة والقوانين فيما يتعلق بالخدمات المساندة يقلل من التزام القائمين على الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بتقديمها. ومن المعلوم أن القوانين والأنظمة حين تكون على درجة عالية من الوضوح والإلزام؛ فإنها تضمن حق هؤلاء الطلاب في تلقي هذه الخدمات المساندة، وتلزم مقدميها بالقيام بدورهم في ذلك، حيث تعتبر هذه الأنظمة مرجعاً أساسياً للقائمين على شؤون الطلاب ذوي الإعاقة.

أورد الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية (١٤٣٧هـ) في المادة الحادية عشر عن شروط القبول في مراكز الخدمات المساندة، أن سن المستفيدين من الخدمات المساندة هو من الولادة وحتى سن واحد وعشرون عاماً. إن تحديد إمكانية استفادة الأفراد ذوي الإعاقة من الخدمات المساندة إلى حد

سن ٢١ يحد من نجاح عملية انتقال الأفراد ذوي الإعاقة، ومن ضمان استمرار ونجاح الأفراد ذوي الإعاقة في المجالات التي التحقوا بها بعد تخرجهم، حيث إن بعض الأفراد ذوي الإعاقة قد تستمر حاجتهم للدعم وللخدمات المساندة حتى بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

كما يتبين في الجدول (٨) أن التحدي رقم (٧) وهو: "ضعف التعاون بين المتخصصين في تقديم الخدمات المساندة ومقدمي البرامج الانتقالية" جاء بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليه بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٨ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٧٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل فهاد، (٢٠١٨) والتي بينت أن عدم التنسيق والتكامل بين الأخصائيين والجهات المقدمة للخدمات المساندة يعتبر من معوقات تقديم الخدمات المساندة.

وقد ترجع هذه النتيجة لعدم وضع آلية واضحة للعمل والتنسيق فيما بين الأخصائيين والجهات المقدمة للخدمات المساندة. الأمر الذي يحتم إعادة النظر في البرامج التقليدية لإعداد معلمي التربية الخاصة وأخصائيي الخدمات المساندة في الجامعات للعمل ضمن منظومة متكاملة لتقديم خدمات التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية.

كما يتبين في الجدول (٨) أن التحدي رقم (٧) وهو: "ضعف التعاون بين مقدمي الخدمات المساندة والأسر باعتبارهم أحد أعضاء فريق الانتقال" جاء بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٠ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٤٥).

وقد تعزى هذه النتيجة لقلّة وعي الأسر بمدى أهمية تواصلهم مع الأخصائيين لإرشادهم وتوجيههم لمعرفة الخدمات التي يحتاج إليها أبنائهم وكيفية التعامل مع تطورات هذه المرحلة التي يمرون بها، فقد وجد كل من هوساوي والحربي (٢٠١٥) في دراستهما التي هدفت لمعرفة الاحتياجات التدريبية للأسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أن هؤلاء الأسر بحاجة لمعرفة الخدمات المساندة والخدمات الانتقالية وآلية العمل مع الفريق متعدد التخصصات لدعم أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

ونجد أن هذه النتيجة للدراسة الحالية لا تتفق مع ما توصلت له دراسة كل من (Harkins)، (2016،2014; Strnadova et al) والتي بينت وجود تعاون كبير بين المدرسة وأسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والأخصائيين للوصول إلى المعلومات حول إجراءات الانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة. فالآباء أعضاء أساسيون في الفريق، ذلك أنهم يعرفون أبنائهم جيداً، ويمكنهم التحدث عن نقاط القوة والاحتياجات بشكل دقيق، بالإضافة إلى تقديم أفكارهم لتعزيز تعليم أبنائهم ونجاح انتقالهم، كما يمكنهم تقديم نظرة ثاقبة حول الجوانب الأخرى للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية التي لا يعرفها سوى أحد الوالدين (الدوسري، ٢٠١٦؛ Hnninger & Taylor). لذا على فريق العمل الحرص على إقامة مبدأ التعاون الفعال مع الأسرة لتفعيل دورهم في دعم أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، مما ينعكس أثره على هؤلاء

الطلاب، ويساعد في نجاح عملية انتقالهم. فعدم وعي الأسرة بأهمية دورها في دعم أبنائها يقلل من استفادتهم مما يقدم لهم من برامج وخدمات.

كما يتبين في الجدول (٨) أن التحدي رقم (٢) وهو: "عدم وضوح مفهوم الخطة الانتقالية والخدمات المساندة التي تتضمنها" جاء بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليه بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٦ من ٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨١٧). وتتفق هذه مع نتيجة دراسة بوهميك وآخرون (Bhaumik et al., 2011) في دراستهم التي بينت نتائجها أن مقدمي الخدمات الانتقالية يشعرون بالقلق بسبب نقص المعلومات المتعلقة بالتخطيط الانتقالي وخدمات الكبار كالرعاية الصحية العقلية والبدنية والاجتماعية.

وقد تعزى هذه النتيجة للدراسة الحالية إلى ما أشار له جيسكا (Jessica , 2015) ، والذي ذكر بأن فشل التخطيط المتكامل حول الطالب ذو الإعاقة قد يعود لثقافة المدارس وعدم مناقشة احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة والعمل على تلبيتها لضمان نجاح الخطة الانتقالية. إن التخطيط المتكامل وفقاً لنموذج كولر (Kohler et al., 2016) ، والذي يعد من أفضل الممارسات العالمية؛ يؤكد على إدراج الخدمات المساندة التي تلبى احتياجات الطلاب ضمن الخطة الانتقالية. ويؤكد (بركات، ٢٠٢٠) على أن خطط الانتقال تشتق من التقييمات وتتضمن أهدافاً واحتياجات تعليمية ومهنية، بالإضافة لخدمات الدعم المساندة، ولعل ما يؤيد أهمية تضمين الخدمات المساندة في الخطة الانتقالية ما أشار إليه (مصطفى و خليل، ٢٠١٧) وهو أن الخطة الانتقالية لا بد أن تهدف إلى التعامل مع أي ثغرات في خدمات الدعم المساندة التي يحتاجها الطلاب لضمان اندماجهم بشكل كامل ومستقل.

وبناء على ما سبق تستدعي هذه النتيجة ضرورة العمل على أخذ الخدمات المساندة بالاعتبار عند بناء الخطة، فكلما كان التخطيط معداً وفق احتياجات الطالب، وواضحاً فيما تضمنه من خدمات؛ كان موصلاً لأهدافه وغاياته، فالتخطيط المنظم يساعد على تحديد مصادر الدعم الضرورية، وضمان إكساب الطلاب المهارات والقدرات بشكل تراكمي من خلال الخدمات المساندة، مما يساعدهم على تحقيق أهداف الانتقال في مرحلة ما بعد المدرسة والاستمرار فيها.

توصيات الدراسة:

١. الاهتمام بتوفير وتفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية في معاهد وبرامج التربية الفكرية.
٢. الاهتمام بالتأهيل والتطوير المهني للمتخصصين في تقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
٣. العمل على توضيح الأنظمة والقوانين المتعلقة بالخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

٤. العمل على تعزيز التعاون بين المتخصصين في تقديم الخدمات المساندة ومقدمي البرامج الانتقالية للطلاب والأسر بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
٥. العمل على توفير متخصصين مؤهلين في تقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
٦. العمل على توضيح حاجة الطلاب للخدمات المساندة في ملخص الأداء بعد مغادرتهم للنظام المدرسي.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

- ١- إجراء دراسات مستقبلية تبحث طرق تطوير وتحسين الخدمات المساندة الهادفة لمساعدة وتهيئة الطلاب للانتقال لمرحلة بعد المدرسة.
- ٢- إجراء دراسات مستقبلية حول العوامل التي تعزز التعاون المشترك بين المهنيين في المدرسة لإنجاح البرامج الانتقالية.

المراجع

المراجع العربية

- آل فهاد، سعد. (٢٠١٨). واقع الخدمات المساندة المتعددة المقدمة لذوي الإعاقات (فكري - بصري) في معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٤ (١٩)، ٢٣٧-٢٨٠.
- البيلاوي، إيهاب. (٢٠١٤). *الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، الرياض: دار الزهراء.*
- سري، بركات. (٢٠٢٠). *البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة. الرياض: دار الزهراء.*
- التهامي، السيد ياسين؛ أبوزيد، أحمد. (٢٠١٨). *البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة (التوجهات النظرية والممارسات التطبيقية). الرياض: دار الزهراء.*
- الخشرمي، سحر. (٢٠١١). تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢٣ (١)، ٩٩-١٣٤.
- الخطيب، عاكف. (٢٠١٨). واقع الخدمات الطبية المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في محافظة المفرق في الأردن. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ١٠ (٢)، ٥٠-٦٧.
- الدوسري، ليلي. (٢٠٢٠). *الخدمات الانتقالية في مجال صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٠ (٣٦)، ٩٦-١١٩.
- الدوسري، مبارك. (٢٠١٦). عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة إلى العمل، *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٣)، ٢١٣-٢٤٢.
- الرحامنة، عزيز؛ الزيادات، عايد؛ والرحاحلة، زهراء. (٢٠٢٠). واقع الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٠ (٣٦)، ١١٨-١٣٧.
- الرمامنة، عبداللطيف؛ اعبيد، محمد؛ السبايلة، عبيد. (٢٠١٨). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٣٢ (٨)، ١٦٠٥-١٦٢٨.
- سجاء، تغريد. (١٤٣٦هـ). *تصور مقترح لتطبيق خدمات الانتقال للطلاب الصم وضعاف السمع بمعاهد التربية الخاصة وبرامجها بمدينة الرياض في ضوء التشريعات الدولية المتعلقة بخدمات الانتقال (رسالة ماجستير غير منشورة)*، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- سري، بركات. (٢٠٢٠). *البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة. الرياض: دار الزهراء.*

العطوي، رويدا. (٢٠٢٠). تقييم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقيم "أولياء الأمور - المعلمين". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣٦ (١٠)، ٤٨-٧٩.

الغنيمي، إبراهيم. (٢٠١٨). البرامج الانتقالية في التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء.
القحطاني، محمد؛ العتيبي، بدر. (٢٠١٨). تقييم الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين بها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٣)، ٧٣-٧٨.

القحطاني، غادة؛ والمالكي، نبيل. (٢٠١٧). فاعلية الخدمات المساندة المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقات الفكرية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (٨)، ٤٧٧-٤٩٦.

القريني، تركي. (٢٠١٤). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة: التحديات الطموحات. الأردن.
القريني، تركي. (٢٠١٨). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. دار الزهراء للطباعة والنشر: الرياض.

القيوتي، يوسف. (٢٠٠٥). خدمات الانتقال. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة: الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية، الأردن.

القصاص، ياسر. (٢٠١٥). الأدوار التخطيطية للمرشد الطلابي للحد من معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس مدينة الرياض: دراسة ميدانية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في مدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، ١٦ (٣٨)، ٣١٣١-٣١٨٠.

المصري، أماني. (٢٠١٧). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٢٣ (١٠)، ١٣٢-١٧١.

مصطفى، علي؛ خليل، محمد. (٢٠١٧). البرامج الانتقالية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: دار الزهراء.

هوساوي، علي؛ الحربي، متعب. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريسية لأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٢٦ (١٢٠)، ١٦٣-٢٠٧.

الوابلي، عبدالله. (٢٠١٤). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: نموذج للتكامل المهني لأعداد المختصين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١ (٢)، ١-٤٤.

وزارة التعليم. (١٤٤٢). إحصائية عامة بعدد مشرفي التربية الخاصة مسار التربية الفكرية للمرحلتين
المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٤٢ هـ، الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: المملكة
العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

Bell, L. (2010). *A study of teachers' and administration perceptions of public school transition practices* (Unpublished dissertations). Capella University: Arizona, USA.

Bhaumik, S., Watson, J., Barrett, M., Raju, B., Burton, T., & Forte, J. (2011). Transition for teenagers with intellectual disability: Carers' perspectives. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(1), 53–61.

Cameto, R., Levine, P., & Wagner, M. (2004). *Transition Planning for Students with Disabilities. A Special Topic Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Castillo, J. (2016). *A multivariate analysis of school counselor engagement with students with disabilities* (Doctoral dissertation). Syracuse University: New York, USA.

Cheong, L. & Yahya, S. (2013). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study. *Journal of Education and Learning*, 2(1), 104 -117.

Doty, A. (2010). *A National Study of School-Based Physical Therapists and Secondary Transition Practices* (Unpublished doctoral dissertation). Kent State University: Kent, USA.

Downing, J. (2004). Related services for students with disabilities: Introduction to the special issue. *Intervention in School and Clinic*, 39(4), 195-208.

Daoud, S. (2000). *Occupational therapists involvement in transition services*. Touro College. New York.

Fingles, M., Herbert, D., Hinkle, E., & Dorothy, V. (2014). *Planning the transition from school to adult life. Considerations for students with disabilities*. New Jersey: P. C., Attorneys at Law.

Griffin, M. M., McMillan, E. D., & Hodapp, R. M. (2010). Family perspectives on post-secondary education for students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 339-346.

Harkins, E. (2014). *Parent perceptions of the social emotional needs of students with intellectual disabilities during the transition to high school*

- (Unpublished doctoral dissertation). American international college: Springfield, USA.
- Heninger, N., & Taylor, Julie. (2014). Family perspectives on a Successful Transition to Adulthood for Individuals with Disabilities. *Intellect Dev Disabil*, 52 (2), 98–111.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). Retrieved from: <https://www.aaid.org/>
- Inge, K. (1995). *A national survey of occupational therapists in the public schools: an assessment of current practice, attitudes, and training needs regarding the transition process for students with severe disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). Eastern Kentucky University: Richmond, USA.
- Johnson, D., Stodden, R., Emanuel, E., Luecking, R., Mack, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services. *What research tells us. Exceptional Children*, 68(4), 519–531.
- Kardos, M., & White, B. (2005). The role of the school-based occupational therapist in secondary education transition planning: a pilot survey. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(2), 173–180.
- Kochhar-Bryant, C., Izzo, M., & Shaw, S. (2009). *Transition and IDEA 2004*. UpperSaddle River, New Jersey: Pearson.
- Kohler, P., Gothberg, J., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. Retrieved from: www.transitionta.org.
- Kupper, L. (1999). *Individualized Education Programs*. NICHCY Briefing Paper. LG2. 4th Edition, Washington DC.
- Lin, J; Loh, C; Yen, C & Li, C. (2006). Rehabilitation service utilization and determinants among people with intellectual disability: Preliminary findings in Taiwan. *Disability and Rehabilitation*, 28(23), 1499–1506.
- Minke, K., & Scott, M. (1995). Parent-professional relationships in early intervention: A qualitative investigation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(3), 335-347.
- Nakayama, Y. (2020). Conceptual Framework for Understanding the Transition of Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities to Adult Life after Graduation. *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2020.1843605
- Norlin, J. (2010). *Postsecondary transition services: An IDEA compliance Guide for IEP teams*. Palm Beach Gardens, FL: LRP Publications.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(20), 1-7.

-
- Sechoaro, J., Scrooby, B., & Koen, P. (2014). The effects of rehabilitation on intellectually-disabled people a systematic review. *Health SA Gesondheid, 19* (1), 2-9.
- Spencer, J., Emery, L., & Schneck, C. (2003). Occupational therapy in transitioning adolescents to post-secondary activities. *American Journal of Occupational Therapy, 57*(4), 435–441.
- Stone-Sterling, E. (2020). *More Seats at the Table: An Examination of the Role of Natural Supports in Promoting Postsecondary Transition for Students with Disabilities in Rural Maine* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts: Amherst, USA.
- Strnadova, I., Cumming, T., & Danker, J. (2016). Transitions for students with intellectual disability and/or autism spectrum disorder: carer and teacher perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 40*(2), 141-156.
- Talapatra, D. (2014). *Perceptions and Roles of School Psychologists in Transition Services for Students with Intellectual Disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University: Atlanta, USA.
- Veneziano-Lemos, J. (2015). *Quality and Compliance Benefits of Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH) Person-Centered Transition Plans for Individuals with Intellectual Disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, USA.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-256.