مهارات تقرير المصير وعلاقتها بالاتجاه نحو التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية

د. إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم الغنيمي*

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين مهارات تقرير المصير والاتجاه نحو التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، والكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مهارات تقرير المصير وفي الاتجاه نحو التخطيط للانتقال وفقا لمتغيرات النوع، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني. تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالبرنامج العالي للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. وشملت أدوات الدراسة مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ومقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، إعداد/ الباحث. توصل البحث إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير النوع لصالح الطالبات ذوات الإعاقة السمعية، ومتغير العمر الزمني في اتجاه الطلاب ذوي العمر الزمني (أكثر من ١٩ عاما)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث)، ومتغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف – سمع)، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير العمر الزمني لصالح الطلاب ذوي العمر الزمني (أكثر من ١٩ عاما).

الكلمات المفتاحية: مهارات تقرير المصير – التخطيط للانتقال – الطلاب ذوو الإعاقة السمعية.

Self-determination skills and its relationship to the attitude towards transition planning among students with hearing Impairment

DR. Ibrahim Abdel Fattah Ibrahim Alghonemy

Abstract:

The aim of the current research is to investigate the relationship between self-determination skills and the attitude towards transition planning among students with hearing impairment, and to reveal the differences between students with hearing impairment in self-determination skills and the attitude towards transition planning according to the variables of gender, severity of disability, and chronological age. The study sample consisted of 100 students with hearing Impairment in the Higher Program for Deaf and Hard of Hearing Students at King Saud University. The study tools included a measure of self-determination skills, and a measure of the attitude towards transition planning of students with hearing impairment, prepared by the researcher. The research found the following results: There is a positive, statistically significant correlation between the scores of students with hearing impairment on the scale of self-determination skills and their scores on the scale of the attitude towards planning for transition, and the presence of statistically significant differences between the average scores of students with hearing impairment on the scale of self-determination skills (dimensions and overall score) due to the gender variable in the favor of female students with hearing impairment, and due to the chronological age variable in the direction of students with chronological age (more than 19 years), and There are no statistically significant differences between the mean scores of students with hearing impairment on the scale of self-determination skills (dimensions and total score) attributed to the variable of the severity of the disability (deaf - hard of hearing), and there are no

◆ أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة بنها.

statistically significant differences between the mean scores of students with hearing impairment on the scale of the attitude towards transition planning (dimensions and total score) due to the variable of gender (males - females), and due to the variable of severity of the disability (deaf - hard of hearing), and the presence of statistically significant differences between the mean scores of students with hearing disabilities on the scale of the attitude towards planning for the transition (dimensions and total score) due to the chronological age variable in the favor of students with chronological age (more than 19 years).

Keywords: Self-Determination Skills – Transition Planning – Students with Hearing Impairment.

مقدمة

يعد تقرير المصير من المهارات الأساسية التي يجب أن تتوافر لدى الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص، من أجل مساعدتهم على الانتقال الناجح إلى التعليم أو العمل فيما بعد المرحلة الثانوية. وإذا كان التخطيط للانتقال تؤثر فيها القرارات التي يتخذها الطلاب ذوو الإعاقة بخصوص حياتهم بعد المدرسة الثانوية، فإن دعم مهارة تقرير المصير يعد من الأولويات التي تسهم في مساعدة هؤلاء الطلاب على اتخاذ قراراتهم بسهولة، وبشكل موضوعي، ومن ثَمَّ يركز مفهوم تقرير المصير -بشكل أساسي- على قدرة الفرد على التصرف بشكل مستقل، وقدرته على، واتجاهاته نحو، اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته وفقا لرؤيته، وذلك بناءً على ما يتوافر لديه من معرفة، ومهارات، واعتقادات تدعم قدرته في هذه الجوانب.

وإعداد البرامج الانتقالية Transition Programs للطلاب ذوي الإعاقة السمعية ضرورةٌ ملحةٌ لا غنى عنها في سبيل دمجهم في المجتمع الذي يَحْيَوْن فيه، ومساعدتهم على التوافق الشخصي والاجتماعي، الأمر الذي يكفل لهم العيش المستقل، ومواصلة حياتهم في إطارها الطبيعي، مثل أقرانهم غير المعاقين. وتعد البرامج الانتقالية الجسر الذي يوصل هؤلاء الطلاب إلى حياة الكبار، حيث ينتقلون من طور الاعتمادية على الغير، خاصة الوالدين والمعلمين، إلى الاعتماد على الذات في كثير من أمور حياتهم، حيث تُعدُّهم تلك البرامج لمواصلة تعليمهم بعد المرحلة الثانوية، أو الانخراط في بيئات العمل التي تساعدهم على كسب العيش، أو تؤهِلهم للمشاركة في الأنشطة المجتمعية، مما يدعم تقدير الذات لديهم، وشعورهم بكونهم جزءا من المجتمع الذي يعيشون فيه، يحتاجون له، ويحتاج إليهم.

والانتقال من مرحلة إلى أخرى حدث مهم ومعقد في حياة الطلاب ذوي الإعاقة، وبما أن الدمج يكون هدفا، إذا لم يكن المعيار، لتعليم ذوي الإعاقة، فإن عملية الانتقال إلى التعليم ما بعد الثانوي أو العمل محفوفة بكثير من الصعوبات (Janus, 2004).

ومفهوم تقرير المصير self-determination وُلِدَ تتويجاً لجهود الأفراد، ومجموعات التأييد، والتشريعات في الولايات المتحدة الأمريكية كمتغير مهم للحصول على نتائج انتقال ذات جودة عالية للطلاب ذوي الإعاقة. وقد اعتبر ثوما وآخرون (Thoma, Nathansson, Baker, and Tamura, 2002) أن تقرير المصير "هو الممارسة الفضلى في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، خاصة فيما يتعلق بتسهيل انتقالهم من المدرسة الثانوية إلى حياة الكبار".

وتطوير الفرد للمهارات التي تساعده على توصيل نقاط قوته واحتياجاته يُطلَق عليه تقرير المصير، والأفراد ذوو تقرير المصير قادرون على ممارسة بعض السيطرة على حياتهم، لأنهم قادرون على تحديد الأهداف المستقبلية التي تتعلق بحقائق وضعهم، بما في ذلك نقاط قوتهم وقدراتهم الخاصة (Ankeny, & Lehmann, 2011). وتتيح مهارات تقرير المصير للشباب والمراهقين ذوي الإعاقة فرص النمو التي تساعدهم على أداء أدوار الكبار (Ankeny, & Lehmann, 2010).

وأوضحت البحوث أنه عند تصميم برامج الانتقال الجيدة للطلاب ذوي الإعاقة يتضح أن تقرير المصير هو الحافز المثالي الذي ساهم -بشكل كبير- في توفير موارد برامج الانتقال في

المرحلة الثانوية، والتي ساهمت -بدورها- في تحسين جودة حياة الطلاب ذوي الإعاقة (Field, Sarver, & Shaw, 2003).

ويظهر تقرير المصير خلال الحياة الممتدة للأطفال والمراهقين، أثناء تعلمهم المهارات وتنمية الاتجاهات التي تساعدهم على أن يصبحوا عوامل مسببة للأحداث في حياتهم الخاصة. وقد اقترح الباحثون ثلاثة عوامل أساسية تؤثر في ظهور تقرير المصير، وهذه العوامل هي: القدرات الفردية، والفرص التي تتأثر بالبيئة والخبرات، وأوجه الدعم والتكييفات في البيئة(Wehmeyer, & Boding, 2001).

وقدرة الفرد على تحقيق النجاح وتحسين جودة حياته -كراشد- ترتبط -مباشرةً- بمستوى تقرير المصير لديه. وفي حين أن كثيراً من الأدب التربوي حول مهارات تقرير المصير يركز على المشاركة في إجراءات البرنامج التربوي الفردي، فإن الطلاب وأسرهم يجب أن يتم إعدادهم لتطبيق تلك المهارات في جميع الأوضاع (العمل، والتعليم ما بعد الثانوي، والحياة المستقلة، والمشاركة المجتمعية، والعلاقات الاجتماعية-الشخصية) التي يُتوقع أن يعمل فيها الكبار (Halpern, 1994).

ويحتاج الطلاب ذوو الإعاقة مهارات تقرير المصير كي يشتركوا -بفعالية- في برامجهم الانتقالية، ويوجهوا البرامج التربوية الفردية الخاصة بهم. ومن ثَمَّ فإن هؤلاء الطلاب يجب أن يحددوا، إلى أقصى قدر من طاقاتهم، أهدافهم فيما بعد المدرسة، ويعملوا مع فريق البرنامج التربوي الفردي لإعداد الخطط لتحقيق أهدافهم. ولأن تقرير المصير يتكون من مهارات نمائية مكتسبة، فقد أكد الباحثون على أهمية البدء في تعلم هذه المهارات في وقت مبكر في المدارس الابتدائية والمتوسطة كأساس لنتائج الانتقال الإيجابية للمدرسة الثانوية، وفيما بعد المرحلة الثانوية (Stang, Carter, Lane, & Pierson, 2008). ولتحسين الانتقال إلى أوضاع ما بعد المرحلة الثانوية فإنه لا بد من وجود مجموعة من الأنشطة والأهداف التعليمية التي تدعم ذلك، ومنها: دمج تنمية وممارسة مهارات تقرير المصير عبر الإعداد الأكاديمي والمهني والتخطيط للانتقال، وحيث إن عملية التخطيط هذه توجَّه وتتأثر بتقرير المصير لدى الطالب، فإنه يجب وضع استراتيجية لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا مُمكنين للعب مثل هذه الأدوار في إطار إجراءات البرنامج التربوي الفردي، وتنفيذ هذه الاستراتيجية، وتقييمها بعناية.

وأشار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, 1990) إلى أهمية توفير الفرص لبناء تقرير المصير أثناء التخطيط للانتقال، بحيث يهدف التعليم، والخدمات ذات الصلة، والخبرات المجتمعية، والعمل، وغيرها من الأهداف إلى تحسين النتائج بعد المدرسة، وتحسين جودة الحياة في مرحلة الرشد بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة، كما قدم هذا القانون تعريفاً للانتقال أوصى بأن يتم تضمين خدمات الانتقال في البرامج التربوية الفردية للطلاب قبل سن ١٤ عاما، وبالإضافة إلى ذلك، اهتم هذا التشريع بالتقييم وتقرير المصير، حيث أكد على ضرورة أن يؤسِّس بيان خدمات الانتقال على احتياجات واهتمامات الطلاب، وأن تتم دعوة الطلاب إلى مقابلات البرنامج التربوي الفردي عندما تتم مناقشة خدمات الانتقال (Cobb, & Alwell, 2009).

ومن الدراسات التي أجريت في هذا السياق الدراسة الوطنية الطولية للانتقال-٢ NLTS-2 التي تم إجراؤها في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تمويلها ورعايتها من جانب مكتب برامج التربية الخاصة Office of Special Education Programs (OSEP) بوزارة التعليم بالولايات المتحدة، حيث أجراها معهد ستانفورد الدولي للبحوث Stanford Research International Institute (SRI). وكان هدف هذه الدراسة هو جمع وتحليل البيانات بناءً على خبرات الانتقال في المرحلة الثانوية وما بعد الثانوية للشباب ذوي الإعاقة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الشباب الذين أظهروا مهارات تقرير المصير (مثل: اتخاذ القرارات، ومناصرة الذات، ووضع الأهداف، وإدارة الوقت)، بالإضافة إلى أهداف التخطيط للانتقال الفعال، كانوا من المحتمل -بشكل كبير- أن

يلتحقوا بالتعليم ما بعد الثانوي؛ حيث إن ٧٧٪ من الشباب الذين شملهم الاستطلاع، ممن لديهم أهداف التخطيط للانتقال للتعليم فيما بعد المرحلة الثانوية، التحقوا -بالفعل- بمؤسسات التعليم العالي ذات الأربع سنوات، وذات السنتين (Wagner, Newman, Cameto, & Levine, 2005).

وتسهم مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة في مساعدتهم على تقييم عملية الانتقال، حيث يجب إعدادهم كي يتحملوا مسئولية كبيرة لإعداد، وتطبيق، وتقييم أهداف وغايات الانتقال التي تمت كتابتها في البرامج التربوية الفردية. وتقييم استعداد الطالب لتحمل هذا الدور يعدِ وظيفة مهمة لأنشطة تقييم الانتقال. ومن ثَمَّ، فإن عملية تقييم الانتقال يجب أن تُعِد سجلاً بمهارات تقرير المصير لدى الطالب، والتي يظهرها خلال مقابلة البرنامج التربوي الفردي، وكذلك سجلاً لمستوى استقلالية الطالب في تنفيذ أهداف وغايات البرنامج التربوي الفردي.

وقد أوضح ميلر وآخرون (Miller, Lombard, & Corbey, 2007) أن وضع الأهداف التعليمية ومشاركة الطالبِ ذي الإعاقة في حل المشكلات واتخاذ القرارات أثناء إجراءات البرنامج التربوي الفردي يعد عنصرا جوهريا لتقرير المصير، وأن نموذج تقييم الانتقال يشتمل على خمسة مجالات للتقييم، أهمها تقرير المصير.

في ضوء ما سبق يتضح أن مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة تعد أساس الإعداد الجيد لانتقالهم إلى أوضاع ما بعد المرحلة الثانوية في سبيل مساعدتهم على العيش المستقل، والاعتماد على النفس، والبدء في الانخراط في حياة يصبحون هم فيها الآخذين بزمام أمورهم المتعلقة بمتطلباتهم الأساسية التي تحفظ لهم وجودهم كعناصر فعالة في المجتمع الذي يحيون فيه، ومن ثم تؤثر مهارات تقرير المصير في اتجاهات الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام نحو التخطيط للانتقال، كما أوضح العديد من الدراسات أن التخطيط الجيد للانتقال يسهم في تنميةِ مهارات تقرير المصير لدى هؤلاء الطلاب، حيث يعد التخطيط المتمركز على الطالب موضوعا رئيسا لأنشطة تقييم الانتقال. وهذا النوع من التخطيط يؤكد أهمية وضع اهتمامات، وقدرات، وتفضيلات، وأهداف الطالب في الاعتبار عند التخطيط لبرنامجه التربوي الفردي، وكذلك إشراك الطالب في كل مراحل التخطيط لبرنامجه الانتقالي، من خلال دعم مهارات تقرير المصير لديه. وبالرغم من أن هناك دعما كبيرا لتقييم وتعليم مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة إلا أنه يوجد اهتمام محدود بتعليم تلك المهارات -بشكل كامل- في المناهج الدراسية في المدارس الحكومية (Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering, & Kohler, 2009).

مشكلة البحث

أشارت العديد من الدراسات إلى الدور الكبير الذي تلعبه مهارات تقرير المصير في التأثير على اتجاه الطلاب ذوي الإعاقة نحو التخطيط للانتقال، باعتبار أن الهدف الأساسي لمهارات تقرير المصير هو دعم قدرة هؤلاء الطلاب على إبراز نقاط قوتهم واحتياجاتهم، ومساعدتهم على الإفصاح عن التكييفات المختلفة التي يحتاجونها في الأوضاع الجديدة التي ينتقلون إليها. ومن هذه الدراسات دراسات كل من لي وآخرين (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008)، ولي وآخرين(Lee, Wehmeyer, Palmer, Williams-Diehm, Davis, & Stock, 2008)، وهاجنر وآخرين (Hagner, Kurtz, Cloutier, Arakelian, Brucker, & May, 2012)، وكارتر وآخرين (Carter, Lane, Pierson, & Stang, 2008)، وسيونج وآخرين(Seong, Wehmeyer, Palmer, & Little, 2015)، ولارهوفين-مايرز وآخرين (Laarhoven-Myres, Laarhoven, Smith, Johnson, & Olson, 2016)، وكورتيجو-دوفال (Cortijo-Doval, 2008).

وأوضح شينج وسن (Cheng, & Sin, 2018) أهمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في النتائج النمائية لهؤلاء الطلاب، فهي تؤدي إلى الانتقال الإيجابي للتوظيف، وإلى مستويات أعلى من جودة الحياة والرضا عن الحياة، والاندماج.

وأثبتت العديد من الدراسات العلاقة الارتباطية بين تقرير المصير ونتائج الانتقال الأكثر إيجابية لدى الطلاب ذوي الإعاقة، مثل التوظيف، والعيش المستقل، والدمج المجتمعي، والوصول إلى مناهج التعليم العام (Cho, & Seo, 2019; Hagiwara, Shogren, & Rifenbark, 2020).

ويعد الانتقال إلى إعدادات ما بعد المرحلة الثانوية مشكلة بالنسبة للطلاب الصم وضعاف السمع، فهم أقل عرضة للعيش بشكل مستقل، ويعانون من نقص التوظيف ويتقاضون رواتب منخفضة، وغالبًا ما يركز الباحثون التربويون في هذا المجال على أوجه القصور لدى الطلاب الصم وضعاف السمع والتي يُعتقد أنها تساهم في ذلك، مثل انخفاض مستويات معرفة القراءة والكتابة، ونقاط الضعف في المهارات الاجتماعية، ومهارات تقرير المصير، حيث وجد أن الطلاب الصم يفتقرون ليس فقط إلى فقدان السمع، ولكن أيضا إلى العديد من المهارات اللازمة للانتقال الفعال، كما أنهم يعانون من التهميش، والتشخيص الخاطئ أو التقليل من القدرات، وغالبًا ما يكون هذا هو الحال بالنسبة لمجتمع الصم وضعاف السمع، حيث يتم إساءة فهمهم والتقليل من شأنهم في البحث التربوي، فغالبية الأبحاث حول الطلاب الصم وضعاف السمع إما أن تتم في إطار النموذج الطبي (على سبيل المثال ، التدخلات السمعية)، أو النموذج الاجتماعي (على سبيل المثال، التكييفات الملائمة لهم)، ولكنها لا تتعرف على السمات أو التكتيكات النفسية الاجتماعية الاستباقية (Garberoglio, Schoffstall, Cawthon, Bond, & Ge, 2014).

والشباب الصم وضعاف السمع يكشفون عن مستويات عالية من بعض سلوكيات تقرير المصير لديهم مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعاقة، وخاصة الاستقلالية الشخصية والتمكين النفسي، وغالبًا ما يكون الشباب الصم وضعاف السمع في أماكن تتوافر فيها فرص أقل للتواصل الفعال، سواء في المنزل أو المدرسة أو في المجتمع، ويعتبر التواصل الفعال الذي يتم من خلاله التعبير عن الاحتياجات والمشاعر وفهمها أمرًا ضروريًا للرفاهية النفسية والاجتماعية وتنمية مهارات تقرير المصير لدى الشباب الصم وضعاف السمع. وبالإضافة إلى قضايا التواصل وإمكانية الوصول، فإن فرص نمو الهوية ليست موجودة دائمًا لدى هؤلاء الشباب. وتسهم فرص الشباب الصم لبناء ارتباطات ثقافية مع مجتمع الصم في عملية تطوير الهوية والرفاهية النفسية والاجتماعية لديهم(Hintermair, 2008) .

ويُعد انخفاض فرص تنمية مهارات تقرير المصير أحد الأمور المثيرة للقلق، حيث إن تقرير المصير عنصر رئيس للانتقال الناجح للطلاب ذوي الإعاقة، كما أن المستويات العالية من تقرير المصير مؤشر للانتقال الناجح للطلاب الصم وضعاف السمع بعد المرحلة الثانوية لاستكمال التعليم أو التوظيف (Coyle, 2012).

وإذا كانت هناك بعض الجهود الداعمة للتخطيط والإعداد لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في بعض البلدان العربية، إلا أن هذه الجهود لم تصل -حتى الآن- إلى التركيز على كثير من المتغيرات التي قد تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى هؤلاء الطلاب نحو الانتقال الناجح والفعال إلى التعليم والعمل فيما بعد المرحلة الثانوية، ومن أهم تلك المتغيرات دعم مهارات تقرير المصير لديهم، وتوصلت دراسة القحطاني (Alkahtani, 2016) إلى أن المعلمين في المملكة العربية السعودية لديهم تصورات منخفضة فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية، وفيما يتعلق بآراء هؤلاء المعلمين حول استعدادهم الخاص لتخطيط وتنفيذ الخدمات الانتقالية للطلاب الصم وضعاف السمع، كما أن لديهم وعيًا منخفضًا مماثلا فيما يتعلق بتحديات التنفيذ المرتبطة بالخدمات الانتقالية، علاوة على ذلك، لم تؤثر الخصائص الفردية للمعلمين، مثل سنوات الخبرة في التدريس، والخلفية التعليمية، ومستويات الصفوف الدراسية والخبرات الأسرية مع الإعاقة، على تصوراتهم المنخفضة تجاه خدمات الانتقال القائمة على المدرسة.

ويعد القصور في إعداد الطلاب ذوي الإعاقة للانتقال لأوضاع ما بعد المرحلة الثانوية، سواءٌ كان ذلك الانتقال إلى العمل، أو إلى التعليم الجامعي، جانب نقص شديد يؤثر -سلباً- على توافق هؤلاء الطلاب في هذه الأوضاع، حيث إن التخطيط للانتقال يساعدهم على اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم المستقبلية، والإفصاح عن طبيعة المشكلات التي يعانون منها، من حيث نقاط ضعفهم وقوتهم، وطلب التكييفات المختلفة اللازمة لهم في الأوضاع الجديدة، مما يكفل لهم حياة متكاملة على قدم المساواة مع أقرانهم العاديين، ويخلق لهم فرصاً للعمل أو التعليم باعتبارهم شركاء أساسيين في المجتمع يؤثرون فيه ويتأثرون به. ويرتبط اتجاه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية نحو التخطيط والإعداد للانتقال بتنمية مهارات تقرير المصير لديهم، حيث يصبح لديهم القدرة على المناصرة الذاتية، وإدراك الذات، والتمكين النفسي، والتنظيم الذاتي، والاستقلالية.

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية اتضح له أن هناك تفاوتاً كبيراً بين النظرية والتطبيق فيما يتعلق بأهمية مهارات تقرير المصير في إعداد الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للانتقال فيما بعد المرحلة الثانوية، مما يؤثر في قدرة كثير من هؤلاء الطلاب على الانتقال الناجح للأوضاع الجديدة بعد تعليمهم الثانوي، باعتبار مهارات تقرير المصير ضرورة ملحة لا غنى عنها في سبيل الإعداد الأمثل لهؤلاء الطلاب لمواجهة الأوضاع الجديدة. ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١. ما العلاقة بين مهارات تقرير المصير والاتجاه نحو التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية؟
٢. ما الاختلاف في مهارات تقرير المصير الناتج عن اختلاف كل من النوع، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية؟
٣. ما الاختلاف في الاتجاه نحو التخطيط للانتقال الناتج عن اختلاف كل من النوع، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية؟

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث الحالي على المستوى النظري في استعراض الإطار النظري الخاص بكل من مهارات تقرير المصير والتخطيط للانتقال، حيث تعد مهارات تقرير المصير والتخطيط لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة السمعية إلى الأوضاع الجديدة فيما بعد المرحلة الثانوية من المتغيرات التي لم يتم تناولها بشيء من التوسع في الدراسات العربية، بالرغم من الأهمية الكبيرة لإعداد، وتخطيط، وتنفيذ، وتقييم البرامج الانتقالية لهؤلاء الطلاب، وكذلك إبراز العلاقة بين مهارات تقرير المصير والاتجاه نحو تخطيط البرامج الانتقالية لدى هؤلاء الطلاب، ودور ذلك في نجاحهم المستقبلي في أوضاع العمل والتعليم.

وعلى المستوى التطبيقي تسهم الدراسة الحالية في توجيه أنظار المختصين وأصحاب القرار إلى أهمية إعداد، وتطبيق، وتقييم البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية باعتبارها غاية في الأهمية، لإسهامها في تحسين حياة هؤلاء الطلاب المستقبلية، وكذلك تسهم هذه الدراسة في وضع الخطوط التوجيهية لإعداد البرامج الانتقالية الفعالة، ودعم تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، من خلال تحديدها لمؤشرات جودة البرامج الانتقالية، وسلوكيات تقرير المصير خلال المراحل الانتقالية. ومن ثم تسهم هذه الدراسة في تحديد أسس إعداد البرامج الانتقالية الجيدة، وسلوكيات تقرير المصير المحورية، مما يساعد متخذي القرار في البدء في تنفيذ هذه البرامج، وتحديد الإجراءات التي تدعم تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة بداخلها.

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. العلاقة بين مهارات تقرير المصير والاتجاه نحو التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.
٢. الاختلاف في مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الناتج عن اختلاف كل من نوع الجنس، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني.
٣. الاختلاف في اتجاه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية نحو التخطيط للانتقال الناتج عن اختلاف كل من نوع الجنس، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني.

المصطلحات الإجرائية للبحث

١- مهارات تقرير المصير Self-Determination Skills:

مجموعة من المهارات، والمعرفة، والاعتقادات التي تجعل الشخص قادراً على الانخراط في السلوك الموجه بالهدف، والمنظم ذاتيا، والمستقل، وتقرير المصير هو فهم الفرد لنقاط قوته، وجوانب قصوره معا، مع اعتقاده في ذاته بأنه قادر وفعال، مما يجعل لديه قدرة كبيرة على ضبط حياته، وتحمل أدوار الكبار في مجتمعه. وتقاس مهارات تقرير المصير بالدرجة التي يحصل عليها الطالب ذو الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، إعداد/ الباحث.

٢- الاتجاه نحو التخطيط للانتقال Attitude Towards Transition Planning:

موقف انفعالي يتصف بالقبول أو الرفض لعملية موجهة نحو تحقيق النتائج، تشمل مجموعة واسعة من الخبرات التي تؤدي إلى العمل والتوظيف، والانتقال هو الفترة التي تشمل المدرسة الثانوية، وجهة التخرج، وخدمات الكبار، وخدمات التعليم الإضافية فيما بعد المرحلة الثانوية، والسنوات الأولى من العمل، وهو جسر بين الأمان والخدمات التي تقدمها المدرسة وبين فرص ومخاطر حياة الكبار، وهذا يتطلب الإعداد التام في المدرسة الثانوية، والدعم الكافي عند الخروج من المدرسة، والفرص والخدمات الآمنة في أوضاع الكبار، فالانتقال عملية منهجية فردية مستمرة تشمل مجموعة منسقة من الأنشطة، ويعتمد التخطيط للانتقال على التنسيق، والاتصال، والمشاركة بين العديد من المختصين ومقدمي الخدمات. ويقاس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال بالدرجة التي يحصل عليها الطالب ذو الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال، إعداد/ الباحث.

٣- الطلاب ذوو الإعاقة السمعية Students with Hearing Impairment:

الطلاب الذين يعانون من فقدان كامل أو جزئي لحاسة السمع، مما يضعف تواصلهم مع الآخرين، والإعاقة السمعية هي مدى واسع من درجات فقدان السمع، والتي تتراوح بين الصمم، والفقدان الشديد الذي يعوق تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في السمع، وتعلم الكلام واللغة. وفي الدراسة الحالية يقصد بهم الطلاب الذين يعانون من فقد كامل أو جزئي في حاسة السمع ببرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

الإطار النظري

انطلاقاً من أهداف الدراسة الحالية، سوف يتم إلقاء الضوء على مهارات تقرير المصير، والتخطيط للانتقال، والعلاقة بينهما في المحاور الآتية:

مهارات تقرير المصير:

عرف ويمير (Wehmeyer, 1996) تقرير المصير بوصفه العامل المسبب الأساسي في حياة الفرد، وقيامه بصنع الخيارات واتخاذ القرارات بخصوص جودة حياته بعيداً عن التأثيرات، أو التدخلات الخارجية التي لا مبرر لها. وقد أوضح ويمير أن الأشخاص ذوي تقرير المصير يظهرون أربع خصائص سلوكية، هي: (أ) العمل بشكل مستقل؛ (ب) التنظيم الذاتي؛ (ج) ابتداء الأحداث والاستجابة لها بأسلوب مُمكن نفسياً؛ (د) التصرف بأسلوب يتميز بالإدراك الذاتي. وأي نشاط من أنشطة تقييم مهارات تقرير المَصير، أو المناصرة الذاتية، يجب أن تشمل هذه الخصائص الأربعة.

كما أكد ويمير وآخرون (Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998) على التعريف السابق لتقرير المصير في تعريف آخر، وإن كانوا ركزوا على اتجاهات وقدرات الفرد، حيث عرفوا تقرير المصير بأنه "الاتجاهات والقدرات المطلوبة لتكون بمثابة العامل المسبب الأساسي في حياة الفرد، وصنع الخيارات فيما يتعلق بعمل الفرد بمنأى عن القوى والتأثيرات الخارجية التي لا مبرر لها".

وقد نُشرت عدة تعريفات هامة لتقرير المصير افتُرض فيها أهميته في التخطيط للانتقال. وقد عرفه فيلد وآخرون (Field, & Hoffman, 1994) بأنه "قدرة الفرد على تحديد وتحقيق الأهداف على أساس من المعرفة وتقدير الذات". وبعد مرور فترة سجل ويمير وفيلد (Wehmeyer, & Field, 1997) إعادة للتعريف، حيث تمت إضافة كلمات "الأعمال الإرادية volitional actions" لتعزيز مفهوم تقرير المصير باعتباره عملاً شخصياً، مقصوداً، ومستقلاً من جانب الطلاب ذوي الإعاقة في محاولة لتحقيق أهدافهم الشخصية، وتحسين حياتهم.

ويمكن تعريف تقرير المصير بأنه مجموعة من المهارات، والمعرفة، والاعتقادات التي تجعل الشخص قادرا على الانخراط في السلوك الموجه بالهدف، والمنظم ذاتيا، والمستقل. وتقرير المصير هو فهم لنقاط قوة الفرد، وجوانب قصوره معا، مع اعتقاده في ذاته بأنه قادر وفعال. وعندما يتم العمل بناءً على هذه المهارات والاتجاهات، يصبح لدى الأفراد قدرة كبيرة على ضبط حياتهم، وتحمل أدوار الكبار في مجتمعهم (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998).

وشرحت ويلسون (Wilson, 1998) الرابطة بين تقرير المصير والاختيارات والضبط، حيث أوضحت أن تقرير المصير هو قدرة الفرد على التعبير عن تفضيلاته، ورغباته، واتخاذ القرارات، ومبادأة الأفعال بناءً على هذه القرارات. ومفهوم الضبط يوسع مبدأ تقرير المصير كي يركز على مدى كون الأفراد مستقلين، ومكتفين ذاتيا، وقادرين على تحقيق الوصول إلى الموارد الضرورية للتصرف بحرية بناءً على اختياراتهم وقراراتهم. وهذه المفاهيم الثلاثة تؤثر -بشكل مباشر- في جودة حياة الأفراد ذوي الإعاقة، وترتبط بأحكام وتشريعات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة.

وترتبط تعريفات أخرى لتقرير المصير بقدرة الفرد على وضع أهدافه لنفسه. وغالباً ما يوصف الأشخاص ذوو تقرير المصير بأنهم أشخاص يعرفون ما يريدون، وكيفية الحصول على ما يريدون. وهؤلاء الأفراد يختارون الأهداف، وبعد ذلك يُعِدُّون الخطط لتحقيق هذه الأهداف. ويشمل ذلك تأكيد التفضيلات الفردية، وكشف الفرد عن احتياجاته، وتقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف، وتعديل الأداء، وإنشاء نماذج فريدة لحل المشكلات (Martin, & Marshall, 1994).

ومن ثَمَّ فإن تعريف تقرير المصير يركز على أن يكون لدى الفرد المعرفة، والمهارات، والاعتقادات التي تجعله قادراً على المشاركة في سلوك مستقل منظم ذاتيا. وهذا يشمل فهم الفرد لقدراته، واهتماماته، وجوانب النقص لديه، مع ثقة الفرد في ذاته. وهذا كله مهم في دعم انتقال الأشخاص ذوي الإعاقة من المدرسة إلى العمل.

وطبقاً لما يراه ويمير (Wehmeyer, 1996) فإن تقرير المصير ينعكس في أربع خصائص أساسية للأفعال والسلوكيات الوظيفية للفرد، وهي: الأفعال الفريدة المستقلة: يعمل الفرد بشكل مستقل وفقاً لتفضيلاته، وبعيداً عن التأثير الخارجي؛ السلوكيات تعد منظمة ذاتياً: دراسة المهام، والقيام بالإجراءات وتقييم النتائج؛ التمكين النفسي: المبادأة، والاستجابة للأحداث بطريقة ممكنة نفسياً للتأثير في النتائج؛ إدراك الذات: استفادة الفرد من معرفته الشاملة لنقاط قوته وضعفه

ويرى ديسي وريان (Deci, & Ryan, 1985) أن تقرير المصير يمكن تحديده بشكل تصاعدي، وذلك على النحو الآتي: عدم الدافعية Amotivation: عدم السعي للسلوك لأن النجاح من غير المرجح، أو من المستحيل، ولا يوجد أي جدوى من المحاولة؛ التنظيم الخارجي External Regulation: السعي للسلوك من أجل الحصول على مكافأة، أو بسبب الإكراه والإجبار؛ التنظيم المُستَدمَج Introjected Regulation: السعي للسلوك بسبب الشعور المنضوي ذي الصلة بالذنب، والذي يتعلق بما يجب أو ينبغي؛ التنظيم المحدد Identified Regulation: السعي للسلوك لأن النتائج يتم تقييمها على أنها مهمة بالنسبة للأهداف الشخصية للفرد؛ التنظيم المتكامل Integrated Regulation: السعي للسلوك لأنه يرمز إلى ما هو مهم بالنسبة لشعور الفرد بقيمة الذات؛ الدافعية الحقيقة الجوهرية: السعي للسلوك من أجل المتعة الخاصة بمعرفة متعة الإنجاز، أو متعة التحفيز.

وكي يصبح الفرد قادراً على تحقيق تقرير المصير، أكد ويمير(Wehmeyer, 1996) على ١١ مهارة أساسية كمكونات لسلوكات الفرد التي يحققها من خلال خبرات التعلم. وتشمل هذه المهارات: صنع الاختيار؛ اتخاذ القرار؛ تحديد وتحقيق الأهداف؛ إدارة الذات؛ حل المشكلات؛ المناصرة الذاتية؛ القيادة؛ مركز الضبط الداخلي؛ الوعي الذاتي والمعرفة الذاتية؛ فعالية الذات الإيجابية؛ توقعات النتائج.

وبذلك فإن تقرير المصير هو مزيج من المهارات، والمعرفة، والاعتقاداتٍ التي تُمَكِّنْ من المشاركة في السلوك الموجه بالهدف، والمنظم ذاتياً، والمستقل، كما أنه يعد جزءاً مهماً من عملية التربية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة.

ويعد التدريب والدعم الزائد ضرورياً للمعلمين للتطبيق الفعال لاستراتيجيات تقرير المصير التي يحتاجها الطلاب ذوو الإعاقة كي يحققوا النجاح في المستوى التعليمي التالي (Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering, & Kohler, 2009). كما أن المعلمين يستطيعون أن يكسبوا ثروة من الرؤية من الراشدين ذوي الإعاقة الذين لديهم خبرة النجاح في الجامعة، حيث يتصرف الراشدون ذوو الإعاقة باعتبارهم أمثلة واقعية للنجاح في الحياة، والتي تعد مكملة للتعليم من الكتب (Angell, Stoner, & Fulk, 2010).

ويلعب المعلمون دوراً كبيراً في دعم مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة، حيث إن تقرير المصير مفهوم يمكن أن يتم تعلمه وتعزيزه في المدرسة، وفي المنزل (Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar, & Alwell, 2009). ويستطيع المعلم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مهارات تقرير المصير، واستخدام الاستراتيجيات اللازمة للأداء الوظيفي الاجتماعي، من أجل تحقيق النتائج الإيجابية، حيث يساعد المعلم هؤلاء الطلاب على بناء خطة عمل مع التركيز على تحقيق الأهداف الأكاديمية، وتحتوي خطة العمل هذه على الأساليب الضرورية لتحقيق هذه الأهداف، وتشمل التكييفات والتعديلات الضرورية التي سوف يحتاجها الطلاب كي ينجحوا في إكمال متطلبات المناهج الدراسية (Angell et al., 2010)، وبالرغم من أهمية ذلك إلا أن العديد من المعلمين ليسوا على دراية كافية بكيفية تدريس مهارات تقرير المصير للطلاب، وهذا النقص في التدريب، وفي النمو المهني يقلل الفرص أمام الطلاب لتعلم المهارات اللازمة لتحقيق تقرير المصير (Angell et al., 2010). وقد أوضح العديد من المعلمين أنهم لم يتلقوا التدريب اللازم في

دراستهم الجامعية لإعداد المناهج الدراسية، والتخطيط للفنيات لتحقيق أهداف تقرير المصير(Carter, Trainor, Owens, Sweden, & Sun, 2008).

ويجب على المعلمين أن يعدوا الطلاب ذوي الإعاقة لتقبل الخبرات الجديدة المتعلقة بعدم وجود أوجه الدعم التي تلقوها في المرحلة الثانوية في أوضاع ما بعد المرحلة الثانوية، وأنه بمجرد أن يغادر الطلاب المدرسة الثانوية، ويدخلوا مكان العمل، أو أي نوع من التعليم بعد الثانوي، سوف يجدون أن أوجه الدعم التي تلقوها في المدرسة الثانوية لم تعد متاحة، وبذلك فإنه يجب أن يكون الطلاب قادرين على الاستقلالية كي يعتمدوا -بشكل أقل- على الآخرين، وكي يصبحوا فعالين في أوضاع الكبار (Carter, Hughes, Guth, & Copeland, 2005)، وتنمية مهارات تقرير المصير في المدرسة يجب أن يكون عملية مستمرة من أجل السماح للطلاب بالقيام بتقييم قراراتهم من أجل تحقيق أهدافهم المفضلة (Unruh, & Bullis, 2005).

وفحص العديد من البحوث كيف يمكن للمعلمين غرس مهارات تقرير المصير داخل المنهج بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة الذين يتوقع انتقالهم من المدرسة الثانوية إلى التعليم أو العمل فيما بعد المرحلة الثانوية، واتضح أنه كي يستطيع الطلاب اكتساب مهارات تقرير المصير فإنهم يحتاجون التعليم والأوضاع الآمنة التي تتم ممارسة هذه المهارات فيها. على سبيل المثال عند تعليم حل المشكلات فإن الطالب يتعلم كيف يحدد المشكلة، ويعرف الحلول الممكنة للمشكلة، وبعد ذلك كيف يتخذ القرار حول مسار العمل الذين يجب أن يتخذه. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج الطلاب أن يتعلموا ما الذي يفعلونه عندما لا يتخذون القرار الصائب، وأن يرجعوا إلى الخلف، وأن يعيدوا التفكير في خطتهم الأصلية (Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998)، وكل هذا يمكن دمجه في المناهج الدراسية المعدة للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية، ومثال آخر من مهارات تقرير المصير هو وضع الهدف، حيث يحتاج الطلاب ذوو الإعاقة إلى أن يتم توجيههم داخل الفصول الدراسية لتعلم ماهية الهدف، وأن الهدف يجب أن يكون واقعيا ويمكن الحصول عليه، وأن الأهداف يجب أن تعتمد على تفضيلات واهتمامات الطالب، وأن الهدف يجب أن يكون له تاريخ بداية ونهاية، ومعظم الوحدات التعليمية، أو البرامج التربوية الفردية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة، موجهة نحو المعلم بدلا من توجيهها نحو الطالب، وهذا النظام يجعل الطلاب مشاركين سلبيين في تعليمهم، بدلا من تمكينهم من قيادة تعليمهم.

وأوضح ويمير وفيلد (Wehmeyer, & Field, 2007) أن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة أن يوجهوا تعليمهم بشكل ذاتي لوضع الأهداف، ولحل المشكلات أو الدفاع عن أنفسهم، غالبا ما لا يصلح لنماذج التدريس التقليدية، وفي هذا الإطار يتم إعداد وحدة التعلم القائمة على تقرير المصير، والخاصة بالتعليم، لتتناول هذه المسألة، حيث يقوم الطلاب باختيار هدفهم التعليمي الخاص بهم، وبعد ذلك يقومون بوضع خطة لتحقيق هذا الهدف، واتخاذ الإجراءات، ويحددون ما إذا كانت الخطة تعمل، وما هي التعديلات التي يحتاجون القيام بها.

وبالرغم من أهمية تعليم الطلاب ذوي الإعاقة توجيه تعلمهم بشكل ذاتي، إلا أن المعلم يجب أن يكون حاضرا ليقدم الدعم للطلاب داخل الفصول الدراسية، ومن أمثلة هذا الدعم جعل الطلاب قادرين على تحديد اهتماماتهم، وقدراتهم، وجوانب قوتهم، ومساعدة الطلاب في جمع المعلومات حول الفرص المتاحة لهم، وتعليم الطلاب كيفية إعداد خطة عمل لتحقيق أهدافهم، وتقييم المشكلات التي يمكن أن تظهر، وإنشاء الخيارات لحل هذه المشكلات (Wehmeyer, & Field, 2007).

و هناك عدد من الاستراتيجيات والمناهج الدراسية المتاحة التي يستطيع الأسر والمعلمون استخدامها لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة كي يصبح لديهم مهارات تقرير المصير بشكل أكبر، ولتطبيق هذه المهارات في التخطيط للانتقال، وفي عملية البرنامج التربوي الفردي (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998). واختيار استراتيجية محددة يجب أن يعتمد على قدرة الطالب على نقل اهتماماته وحاجاته عبر عملية تقييم الانتقال، ومن هذه الاستراتيجيات والمناهج: (١) منهج تقرير المصير القائم على صانع الاختيار الذي أعده مارتن وآخرون(Martin, Marshall, Maxson, Jerman, Hughes, Miller, & McGill, 1997)، والذي

يعرف -بشكل رسمي- بالبرنامج التربوي الفردي الموجه ذاتياً Self-Directed IEP، وأنشطة التقييم التي يمكن استخدامها بالتزامن مع منهج صانع الاختيار تشمل الآتي: (أ) الملاحظة المباشرة للطلاب أثناء مقابلة البرنامج التربوي الفردي؛ (ب) التقارير الذاتية للطلاب فيما يتعلق بأداء البرنامج التربوي الفردي؛ (ج) الملاحظة المباشرة لمبادأة الطلاب لأهداف وغايات البرنامج التربوي الفردي؛ (د) التقارير الذاتية لأهداف وغايات البرنامج التربوي الفردي التي ابتدأها الطلاب؛ (٢) استراتيجية FUTURE، من إعداد بيجن (Begun, 1995)، وهي اختصار للآتي: "F" تعني "قم بإيجاد الحقائق find facts حول الذات"، وهذه الخطوة الأولى تجاه تقرير المصير تتضمن كل أنشطة تقييم الانتقال التي يلتزم بها الطالب وفريق البرنامج التربوي الفردي، و"U" تعني "فهم الذات understanding self"، وتشتمل هذه الخطوة على تفسير نتائج الانتقال من الناحية الشخصي، والنتائج القائمة على القدرة سوف تساعد في تنمية تقدير الذات عن طريق تعلم تقييم المجموعة الفريدة من خبرات، وقدرات، وإنجازات الفرد، و"T" تعني "التفكير حول thinks about ما هو مطلوب في مستقبل الفرد"، وهذه الخطوة تشير إلى تحليل مطالب الأوضاع المرغوبة فيما بعد المرحلة الثانوية، وهذا يشتمل -أيضا- على الوظائف الأساسية للوظيفة، أو متطلبات دخول المستوى لبرنامج التدريب، و"U" تعني "استخدام المعلومات using information"؛ (٣) منهج Next S.T.E.P، من إعداد هالبرن وآخرين (Halpern, Herr, Doren, & Wolf, 2000)، وهو مجموعة من الدروس التي تساعد الطلاب على التخطيط للمستقبل، وهو يستخدم نهجا يساعد الطلاب على تحمل مسئولية إعداد خطة للانتقال لمغادرة المدرسة، والبدء في العيش ككبار في المجتمع، وأهداف هذا المنهج هي مساعدة الطلاب على أن يصبحوا متحمسين للمشاركة في التخطيط للانتقال، والمشاركة في تقييم الذات المفيد والهادف، وتحديد واختيار أهداف وأنشطة الانتقال المرغوبة والممكنة على المستوى الشخصي؛ ومراقبة تنفيذ خططهم الانتقالية لعمل التعديلات اللازمة، وتحمل المسئولية من أجل إجراء مقابلة التخطيط للانتقال الخاصة بهم؛ (٤) استراتيجية المناصرة الذاتية والتي تعرف بـ(I-PLAN Strategy) لفان روزين وآخرين (Van Reusen, Bos, Schumaker, & Deshler, 1994)، وهي إجراء من مكون سبع خطوات صممت لتعزيز التخطيط والتواصل الفعال للطلاب خلال مقابلات البرنامج التربوي الفردي، وعلى نحو البرنامج التربوي الفردي الموجه ذاتيا، فإن نهج استراتيجية مناصرة الذات يجب تعليمها للطلاب ذوي الإعاقة قبل ابتداء مقابلة البرنامج التربوي الفردي؛ (٥) ومنهج خطوات تقرير المصير إعداد هوفمان وفيلد (Hoffman, & Field, 2005)، حيث تم إعداد هذا المنهج للطلاب في برامج المدرسة المتوسطة والثانوية، وهدفه مساعدة المراهقين ذوي الإعاقة كي يصبحوا أكثر تقريرا لمصيرهم الذاتي، وتكون هناك خطط دروس مفصلة لكل فصل دراسي، ويمكن أن تستخدم خطوات تقرير المصير في التعليم العام أو في فصول التربية الخاصة، وعن طريق مرشدي إعادة التأهيل، ومجموعات دعم الأسرة.

وهناك عدد من الأدوات المستخدمة لتقييم مهارات تقرير المصير لدى الشباب ذوي الإعاقة. ومن تلك الأدوات: (١) مقياس تقرير المصير لولمان وآخرين (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994)، ويتألف هذا المقياس من ثلاثة أبعاد، هي: تحقيق الذات، وتقرير المصير، والاستقلالية؛ (٢) مقياس تقرير المصير لويمير (Wehmeyer, 2000)، وتتمثل أبعاد هذا المقياس في: الاستقلالية، وتنظيم الذات، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات؛ (٣) مقياس القيام بالعمل وتقييم تقرير المصير صانع الاختيار لمارتن وآخرين (Martin et al., 1997)، ويشمل الاختبار القبلي والبعدي الذي يحدد مستوى تقرير المصير لدى الطالب، قبل وبعد المشاركة في منهج صانع الاختيار؛ (٤) مقياس مهارات الانتقال الخاص بمنهج Next S.T.E.P لهالبرن وآخرين (Halpern et al., 2000)، ويستخدم لتقييم نقاط قوة وضعف الطلاب في أربعة مجالات، هي الحياة الشخصية، والوظائف، والتعليم والتدريب، والحياة

المستقلة؛ (٥) بطارية تقييم تقرير المصير لهوفمان وآخرين (Hoffman, Field, & Sawilowsky, 2004)، والتي تم تصميمها لقياس العوامل المعرفية، والانفعالية، والسلوكية ذات العلاقة بتقرير المصير؛ (٦) استبيان مهارات تقرير المصير ومناصرة الذات لميلر وآخرين (Miller et al., 2007)، ويتألف هذا الاستبيان من: نموذج الطالب، ونموذج الوالدين، ونموذج المعلم، ومقابلة الطالب والمعلم، وبطارية الأداء، وصفحة ملخص النقاط؛ (٧) مقياس التخطيط للمستقبل لميلر وآخرين (Miller et al., 2007)، ويفحص هذا المقياس خيارات ما بعد المرحلة الثانوية، مثل التعليم، بما في ذلك كليات الأربع سنوات، والجامعات، وكليات المجتمع، والكليات الفنية، كما يتناول المقياس العمل فيما بعد المدرسة، والحياة المستقلة، والترفيه والتسلية، والنقل، والجانب المالي، والخيارات المتعلقة بالصحة.

ثانياً: التخطيط للانتقال:

عرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, 2004) خدمات الانتقال بأنها: مجموعة منسقة من الأنشطة المعدة للطفل الذي يعاني من الإعاقة، والتي: (أ) صممت كي تكون في إطار عملية موجهة نحو تحقيق النتائج، حيث تركز على تحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي للطفل ذي الإعاقة لتسهيل تحرك الطفل من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، والتي تشمل التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية، والتعليم الوظيفي، والعمل المتكامل (بما في ذلك العمل القائم على الدعم)، والتعليم المستمر وتعليم الكبار، وخدمات الكبار، والحياة المستقلة والمشاركة المجتمعية؛ (ب) تعتمد على حاجات الطفل الفردية، مع الأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة لدى الطفل، وتفضيلاته، واهتماماته؛ (ج) تشمل التعليم، والخدمات ذات الصلة، والخبرات المجتمعية، والإعداد للعمل، وأهداف حياة الكبار فيما بعد المدرسة، وإذا لزم الأمر، اكتساب مهارات الحياة اليومية، والتقييم المهني الوظيفي.

ويتطلب (IDEA, 2004) أن تركز الخدمات الانتقالية والتخطيط للانتقال على الجوانب الأكاديمية والنتائج التي تدعم الطلاب ذوي الإعاقة لانتقالهم من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، وأن يكون الطالب هو محور التركيز بأسلوب يضع احتياجات الطالب، وقدراته، وتفضيلاته، واهتماماته في الاعتبار عند إنشاء البرنامج الانتقالي، وأن يكون شاملاً بما فيه الكفاية ليشمل أهداف حياة الكبار في مرحلة ما بعد المدرسة (Holtz, Owings, & Ziegert, 2006).

كما عرف بريدجس (Bridges, 1980) الانتقال بأنه العملية الطبيعية التي تمثل الارتباك وإعادة التوجيه الذي يمثل نقاط التحول الخاصة بالنمو.

وعرف ويل (Will, 1984) الانتقال من المدرسة إلى الحياة العملية بأنه عملية موجهة نحو تحقيق النتائج، تشمل مجموعة واسعة من الخبرات التي تؤدي إلى العمل والتوظيف. والانتقال هو الفترة التي تشمل المدرسة الثانوية، وجهة التخرج، وخدمات الكبار، وخدمات التعليم الإضافية فيما بعد المرحلة الثانوية، والسنوات الأولى من العمل. والانتقال هو جسر بين الأمن والخدمات التي تقدمها المدرسة، وبين فرص ومخاطر حياة الكبار. ويتطلب أي جسر فاصلاً صُلبا وأساسا متينا وآمنا على حد سواء. والانتقال من المدرسة إلى العمل وحياة الكبار يتطلب الإعداد التام في المدرسة الثانوية، والدعم الكافي عند نقطة الخروج من المدرسة، والفرص والخدمات الآمنة، إذا لزم الأمر، في أوضاع الكبار.

وقام برولين وشاتزمان (Brolin, 1982) بالبناء على، وتوسيع تعريف ويل (Will, 1984) للانتقال، وعكسا صورة الانتقالات في العديد من أدوار العمل، والحاجة للخدمات الإضافية التي تشمل النمو الوظيفي، حيث رأوا أن الانتقالات تحدث على مدى حياة الفرد، وتشمل كلاً من العمل المدفوع الأجر، وأدوار العمل الخاصة بالطالب، وربات البيوت، وأعضاء الأسرة، والمتطوعين، والمتقاعدين، وكذلك الأنشطة الإنتاجية الترفيهية، والمهنية، وأنشطة الترفيه. والكبار الذين يمرون بمراحل الانتقال، خاصة ذوي الإعاقة، يصبحون -أحيانا- مُشوَّشين، ويحتاجون مساعدة خاصة لمساعدتهم على حل مشكلاتهم، واتخاذ قرارات حكيمة. ومفهوم الانتقال من المدرسة

للعمل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم النمو المهني الذي أُصِّل له نظرياً، وتم تنفيذه في العديد من أوضاع التعليم، وأوضاع المؤسسات للعديد من السنوات.

وعرف ميرسر وآخرون (Mercer, Nichols, & Doyle, 1989) الإنتقال بأنه نقاط التحول، أو النقطة المرجعية التي يتخذ فيها مسار حياة الشخص اتجاهاً جديداً يتطلب التكيف أو التغيير.

كما عرف هالبيرن (Halpern, 1994) الانتقال بأنه التغير في الحالة من التصرف –في المقام الأول– كطالب إلى تولي أدوار الكبار الناشئة في المجتمع. وتشمل هذه الأدوار العمل، والمشاركة في التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية، والحفاظ على المنزل، والمشاركة –بشكل مناسب– في المجتمع، وخبرة العلاقات الشخصية والاجتماعية المُرضية. وهذه العملية لتعزيز الانتقال تشمل المشاركة في، وتنسيق البرامج المدرسية، ومؤسسات خدمات الكبار، وأوجه الدعم الطبيعي داخل المجتمع. وينبغي وضع الأسس للانتقال خلال سنوات المدرسة الابتدائية والمتوسطة، والتي تُوَجَّه عن طريق المفهوم الواسع للنمو المهني. والتخطيط للانتقال ينبغي أن يبدأ في موعد لا يتجاوز ١٤ عاما، وينبغي تشجيع الطلاب إلى أقصى حد من قدراتهم لتولي أكبر قدر ممكن من المسئولية عن هذا التخطيط.

ويرى دوكيت وبيري (Dockett, & Perry, 2001) أن الانتقال هو الوقت المناسب عندما يبدأ الأطفال في تنمية المفاهيم الإيجابية للمدرسة، فالطريقة التي يدار بها الانتقال إلى المدرسة يمكن أن تمهد الطريق إلى نجاح الأطفال في المدرسة، ونجاحهم كذلك في إنتقالاتهم المستقبلية. وهذه النتائج توضح أن الانتقال المدعوم جيدا، والمخطط له، والمنجز يمكن من الحفاظ على المكاسب التي تتحقق خلال برامج التعليم المبكر في مرحلة الطفولة، ومساعدة الأطفال على التكيف من الناحية الاجتماعية والأكاديمية للتوقعات الجديدة وثقافة المدرسة.

وركز روس وهالوم (Rous, & Hallum, 2006) على مرحلة الانتقال الأساسية إلى المدرسة، حيث أكدا على أن الانتقال الفعال إلى المدرسة يسهم في التأثير –بشكل إيجابي– في النمو الاجتماعي، والانفعالي، والأكاديمي للفرد.

وعرف ويمان (Wehman, 2006) الانتقال بأنه تغيرات الحياة، والتعديلات، والخبرات التراكمية التي تحدث في حياة الشباب عندما ينتقلون من البيئة المدرسية إلى بيئات الحياة المستقلة، والعمل المستقل.

ويمكن تحديد مفهوم شامل للانتقال بأنه: عملية منهجية فردية تشمل مجموعة منسقة من الأنشطة. وتعتمد عملية التخطيط للانتقال على مشاركة والتنسيق بين العديد من المختصين والعديد من مقدمي الخدمات. كما أن الانتقال عملية مستمرة عبر المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية. وتعني كلمة "منسقة Coordinated" نهجاً نظامياً منهجياً للتخطيط للانتقال والخدمات. ويجب أن تكون كل أنشطة الانتقال المتنوعة متممة مكملة، وأن تكون منسقة مع بعضها البعض. وتوجد علاقة بين كل مكونات البرنامج التربوي الفردي للانتقال والأنشطة التي تشمل خدمات الانتقال، والترابط بين المؤسسات المختلفة المشتركة في تقديم خدمات الانتقال (مثل: مؤسسات إعادة التأهيل المهني، والصحة النفسية).

وبدأ الحوار حول الانتقال باعتباره خدمة من خدمات البرنامج التربوي الفردي عام ١٩٨٤، عندما اقترحت مادلين ويل Madeline Will، باسم مكتب خدمات التربية الخاصة وإعادة التأهيل بالولايات المتحدة الأمريكية، كون الانتقال أصبح له الأولوية في ممارسات التربية الخاصة. وأصبح إعداد الطلاب من أجل العمل يحظى بالتركيز الأساسي في سياسات وممارسات التربية الخاصة. وقامت ويل بإعداد مشروع لمبادرة الانتقال عام ١٩٨٤، الأمر الذي ساهم في تخصيص تمويل فيدرالي لإعداد نماذج الانتقال (Lehman,Clark,Bullis, Rinkin, & Castellanos, 2002)، والتي كانت بمثابة إطار عمل للخدمات الانتقالية. ونتج عن هذا المشروع عام ١٩٨٥ نموذجان

للانتقال: نموذج الجسور لويل، ونموذج التوافق المجتمعي المتشعب لأندرو هالبرنAndrew Halpern (Rusch, Repp, & Singh, 1992).

ويربط نموذج الجسور Bridges Model لويل بين الطلاب في النظام التعليمي والنتائج المخطط لها للعمل بعد الدراسة (Zhang, Ivester, Chen, & Katsiyannis, 2005). ويُشار إلى نموذج الجسور بـ"نموذج من نظام إلى نظام system-to-system model" (شكل١)، لأنه يسعى إلى ربط الخدمات القائمة في المدرسة بخدمات الكبار والنتائج المقصودة بالعمل. كما أن هذا النموذج يقترح -أيضا- شرحا لما يجب أن يحدث في الممارسة عندما ينتقل الطلاب من الخدمات المدرسية إلى مؤسسات خدمات الكبار. وأحد النتائج المهمة لهذا النموذج هو التوصية بأن الخدمات الانتقالية المدرسية يجب أن تمليها حاجات الطلاب ذوي الإعاقة، وفقا لمتطلبات تلك الإعاقات. وتضمن نموذج تقديم خدمات الانتقال لويل ثلاثة مستويات أو وسائل مختلفة لعبور الجسور من المدرسة إلى الرشد، وهي: (أ) عدم وجود خدمات خاصة؛ (ب) خدمات محدودة الوقت؛ (ج) خدمات مستمرة. وكل من هذه الجسور يركز على ما قد يحتاجه الفرد ذو الإعاقة كي يحصل على العمل المرغوب بالنسبة له.

وكما يتضح في شكل (١) فإن نموذج الجسور يتناول ثلاثة مستويات توضح مدة وتكرار الخدمات الانتقالية الأكثر تكثيفا المتاحة للطلاب ذوي الإعاقة. وكلما زادت احتياجات الإعاقة لدى الطلاب كلما تلقى هؤلاء الطلاب خدمات انتقالية مدرسية مكثفة ومستمرة بشكل أكبر(Kohler, 1996). وعادة، فإن خدمات التربية الخاصة في إطار البرامج الانتقالية يتم تقديمها عن طريق نماذج الإعاقة-العجز disability-deficit models، أي أن التركيز يكون على الاحتياجات الفئوية بناءً على تسمية الإعاقة.

وقد تعرض نموذج الجسور (شكل ١) للنقد من جانب العديد من الباحثين بسبب تركيزه الكلي على العمل، ونقص الانتباه إلى الإجراءات والنتائج التي تحدث أثناء انتقال الأفراد من نظام إلى نظام آخر، كما أن نموذج الجسور يغفل العديد من العوامل، مثل عملية الانتقال، وسياق تنفيذ البرنامج (Zhang et al. 2005).

المدرسة الثانوية	الطالب ليس في حاجة إلى خدمات انتقالية خاصة	العمل (النتيجة النهائية)
	الطالب في حاجة إلى خدمات انتقالية في فترة زمنية محددة	
	الطالب في حاجة إلى الخدمات الانتقالية المستمرة	

شكل (١) نموذج الجسور لويل (Will, 1984)

وبالرغم من تركيز تعريف ويل على واحدة من أكثر النتائج أهمية بالنسبة للكبار، وهي الاستقلالية والاكتفاء الذاتي عن طريق العمل، إلا أن البعض يعتبر تركيزه الوحيد على العمل والتوظيف ضيقا جدا.

وجاء نموذج التوافق المجتمعي المتشعب كرد فعل على أوجه القصور الخاصة بنموذج الجسور، وبعد أن أكد العديد من البحوث عدم اهتمام هذا النموذج بالتوافق المجتمعي للشباب ذوي الإعاقة، وقد قام هالبرن (Halpern, 1985) بإعداد نموذج التوافق المجتمعي، حيث أتاح منظورا أوسع للانتقال، كي يشمل الانتقالُ عنصر المشاركة المجتمعية. ونموذج هالبرن، والذي يركز على التوافق/الاندماج المجتمعي الناجح (بدلا من مجرد العمل)، يتميز بثلاثة مكونات مترابطة: (أ) العمل؛ (ب) المعيشة السكنية؛ (ج) العلاقات الاجتماعية وبين الشخصية (Lehman et al., 2002). ومن ثَمَّ يركز نموذج هالبرن على التوافق المجتمعي كهدف أولي للخدمات الانتقالية المدرسية.

ويشمل جوهر نموذج التوافق المجتمعي الأنشطة التي تعد مهمة لجميع الأفراد، مثل العمل، ووجود العلاقات، والشبكات الاجتماعية. ومع ذلك، فإنه خلافا لنموذج ويل يؤكد نموذج هالبرن أن كل نشاط له نفس القدر من الأهمية بالنسبة للفرد، وأن غياب أي مجال يؤثر في نتائج المجالات الأخرى. على سبيل المثال فإن نقص العمل يؤدي إلى قلة الشبكات الاجتماعية وبين الشخصية، وقلة فرص العيش المستقل. ومن ثَمَّ فإن التأثيرات المركبة للعمل، والبيئات السكنية، والشبكات الاجتماعية/البينشخصية تعد حاسمة في تحديد مدى كون الفرد مشاركا

وعنصراً فعالاً في المجتمع. ويتضح من شكل (٢) أنه على غرار نموذج الجسور فإن نموذج التوافق المجتمعي للانتقال يقترح خدماتٍ فئوية مدرسيةٍ، وثلاثة مستويات من المدة الزمنية والتكرار بالنسبة للخدمات الأقل تكثيفاً، فالأكثر تكثيفاً التي تتاح للطلاب ذوي الإعاقة وفقاً لشدة الإعاقة. وهذا النموذج هو الذي يؤثر في تحديد أنواع الخدمات الانتقالية الموجودة في برامج التربية الخاصة الحالية في معظم الأحيان (Repetto, 2003).

المدرسة الثانوية		
الخدمات الانتقالية الخاصة المستمرة	الخدمات الانتقالية الخاصة المحدودة	الخدمات الانتقالية الشاملة
التوافق المجتمعي (النتيجة النهائية)		
الشبكات الاجتماعية وبين الشخصية	العمل	المعيشة السكنية

شكل (٢) نموذج التوافق المجتمعي (Halpern, 1985)

ومن ثَمَّ فقد وَسَّعَ هالبرن (Halpern, 1985)، الرائد في مجال الانتقال، نموذج ويل للانتقال كي يشمل التوافق المجتمعي كنتيجة مرغوبة بالنسبة للكبار. وطبقاً لنموذجه للانتقال، فإن الفرد ذا الإعاقة يجب أن يحقق التوافق المجتمعي عبر تحقيق النجاح في البيئة السكنية، والعلاقات الاجتماعية وبين الشخصية، وكذلك العمل. وبذلك، فإنه وفقاً لنموذج هالبرن للانتقال، يشمل التوافق المجتمعي –كنتيجة أساسية عند الكبر– نهجاً أكثر شمولية للانتقال.

وقد ساعد نموذج هالبرن للانتقال في توسيع تركيز مديري وممارسي برامج الانتقال على مجموعة أوسع من نتائج الطلاب المرغوبة، وبعد ذلك تم تبني هذا النموذج الأكثر شمولية من جانب المنظمة المهنية التخصصية "مجلس الأطفال غير العاديين"(Council for Exceptional Children, 2014)، و"قسم التطوير المهني والانتقال" (Division of Career Development and Transition, DCDT, 2000) بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٤.

وهناك مجموعة من المبادرات والدراسات الأمريكية التي ساهمت في تأسيس مفهوم التخطيط والإعداد للانتقال، ومنها: (١) مبادرة تغيير نظم الانتقال الممولة فيدرالياً، وكان هدف هذه المبادرة هو التأثير في النتائج الإيجابية لإحداث تغيير إيجابي في الظروف الاجتماعية للشباب ذوي الإعاقة، وذلك باستخدام ثلاث استراتيجيات لإصلاح البرامج الرئيسة، وهي: مواقع البيان العملي، والتدريب متعدد التخصصات، وتتبع الطالب على المدى الطويل؛ (٢) الدراسة الوطنية التعليمية الطولية لعام ١٩٨٨، وأوضحت التحليلات الإحصائية لبيانات هذه الدراسة أن نصف الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة خلال الفترة الزمنية من ١٩٨٨–١٩٩٤تم استبعادهم من الدراسة، ومع ذلك، فقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن ١١٪ من الشباب الذين تم إجراء الدراسة المسحية عليهم خلال العام الدراسي ١٩٨٨–١٩٨٩ أفادوا بأنهم معاقون، كما خلصت النتائج إلى أنه حتى عند إكمال الطلاب ذوي الإعاقة المدرسة الثانوية والانتقال إلى مؤسسات ما بعد التعليم الثانوي، فإنهم يميلون إلى أن يكونوا غير مستعدين بشكل كافٍ –أكاديمياً– لاستكمال مستويات التعليم ما بعد الثانوي (Horn, Berktold, & Bobbitt, 1999)؛ (٣) الدراسة الوطنية الطولية للانتقال عام ١٩٨٠، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة –إحصائياً– بين الطلاب ذوي الإعاقة فيما يتعلق بنتائج ما بعد المرحلة الثانوية في التعليم والعمل، وفقاً للمتغيرات المستقلة، مثل الجنس، ونوع الإعاقة، حيث وجد أن الذكور ذوي صعوبات التعلم، أو ذوي بعض أنواع الإعاقات الأخرى (وهي: الإعاقة في الكلام، أو الإعاقة البصرية، أو الإعاقة السمعية، أو الإعاقة العظمية) من المحتمل، بشكل أكبر من الذكور ذوي الإعاقات الأخرى، أن ينتقلوا إلى الجامعة كطلاب بدوام كامل، كما أوضحت نتائج هذه الدراسة التناقض بين الشباب ذوي الإعاقة مقارنة بأقرانهم غير المعاقين في الالتحاق بالجامعة، حيث كان معدل التحاق الشباب ذوي الإعاقة بالجامعة

منخفضاً بشكل واضح، و أنه مع مرور الوقت فإن الشباب ذوي الإعاقة ذات معدلات الحدوث المرتفع لديهم مستويات منخفضة من التحصيل التعليمي، والعمل المستقبلي؛ والأجور التنافسية، والتي يؤثر فيها المعدلات المنخفضة من الالتحاق بالتعليم فيما بعد المرحلة الثانوية. وعلاوة على ذلك، فإن فحص البيانات المستقاة من الدراستين السابقتين يوضح العلاقة بين العوامل الاجتماعية (مثل: دخل الأسرة، والحالة الأسرية، وعدد الأبناء، والسلالة، والعرق) وبين تحديد الانتقالات إلى التعليم ما بعد الثانوي؛ (٤) الدراسة الوطنية الطولية الثانية للانتقال عام ٢٠٠١، والتي أوضحت نتائجها الآتي: ربع الشباب ذوي الإعاقة الذين تم إجراء الدراسات المسحية عليهم التحقوا بالتعليم فيما بعد المرحلة الثانوية بعد ترك المدرسة الثانوية، واتضح أن الأكثر أهمية من نوع الإعاقة هو مجموعة المهارات الوظيفية الفعلية التي يظهرها الشباب ذوو الإعاقة – الشباب الذين يواجهون الصعوبات في المهارات الوظيفية (مثل: المرونة، والتخطيط، والتنظيم، والانتباه، وأنظمة الذاكرة، وأنظمة التنظيم الذاتي) يواجهون خطرا كبيرا يتمثل في الانتقالات غير الناجحة للتعليم فيما بعد المرحلة الثانوية – كل من المهارات الوظيفية العالية والفئة الأولية للإعاقة تعد منبئات قوية بالمشاركة والانخراط في تعليم ما بعد المرحلة الثانوية – الخصائص الديموجرافية (مثل: العمر، والجنس، ودخل الأسرة، والعرق والسلالة) ليست مؤشرات دالة على الالتحاق والانخراط بالتعليم فيما بعد المرحلة الثانوية – الشباب الذين أظهروا مجموعة مهارات تقرير المصير (مثل: اتخاذ القرارات، ومناصرة الذات، ووضع الأهداف، وإدارة الوقت) بالإضافة إلى أهداف التخطيط للانتقال الفعال من المحتمل -بشكل كبير- أن يشاركوا في التعليم ما بعد الثانوي؛ ومع ذلك، فإن أقل من ٧٧٪ من الشباب الذين شملهم الاستطلاع، والذين لديهم أهداف التخطيط للانتقال للتعليم فيما بعد المرحلة الثانوية التحقوا بالفعل بمؤسسات التعليم العالي ذات الأربع سنوات، وذات السنتين – بالرغم من أن الشباب ذوي الإعاقة يميلون إلى الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي ذات السنتين، وذات المعدلات العالية من الالتحاق، إلا أن الاختلافات في معدلات الالتحاق كانت أكثر وضوحاً في مؤسسات التعليم العالي ذات الأربع سنوات، والتي يكون بها الشباب غير ذوي الإعاقة أكثر من المعاقين أربع مرات ونصف (Ingels, Glennie, Lauff, & Wirt 2012) – أكثر من نصف الشباب ذوي الإعاقة الذين تلقوا خدمات التربية الخاصة عندما كانوا بالمدرسة الثانوية لا يعتبرون أنفسهم معاقين بمجرد أن ينتقلوا إلى الأوضاع التعليمية فيما بعد المرحلة الثانوية – المعدلات المنخفضة من التكييفات وأوجه الدعم أكثر شيوعاً في مؤسسات التعليم العالي، حيث أوضحت البيانات أن الشباب وأعضاء الأسرة قد لا يفهمون نتائج الكشف عن الذات Self-Disclosure في علاقته بالمساعدة وأوجه الدعم تجاه إكمال التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية – الإناث ذوات الإعاقة من المحتمل، بشكل أكبر من نظرائهن من الذكور، أن يشتركوا في مؤسسات التعليم العالي ذات العامين أو الأربعة أعوام.

وأتت العديد من القوانين والتشريعات الأمريكية مؤسسة للبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة، ويمكن تحديد أبرز تلك القوانين والتشريعات في الآتي: قانون إعادة التأهيل لعام ١٩٧٣ Rehabilitation Act of 1973، وقسم ٥٠٤ Section 504 من قانون إعادة التأهيل، وتعديلات قانون إعادة التأهيل لعام ١٩٩٨، وقانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين عام ١٩٧٥ Education for All Handicapped Children Act (EHA) of 1975، وقانون التعليم المهني لكارل دي. بيركنز لسنة ١٩٨٤ وتعديلاته Carl D. Perkins Vocational Education Act of 1984 and Amendments، وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام ١٩٩٠، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام ١٩٩٠ وتعديلات اللاحقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 1990 and Subsequent Amendments، وقانون إتاحة الفرص من المدرسة إلى العمل لعام ١٩٩٤، وتعديلات قانون التعليم العالي لعام ١٩٩٨، وقانون استثمار قوة العمل لعام ١٩٩٨ Workforce Investment Act of 1998 (WIA)، والمبادرة الجديدة للحرية New Freedom Initiative عام ٢٠٠١، وقانون الحد من العجز لعام ٢٠٠٥(DRA) Deficit Reduction Act of 2005 (Moon, Simonsen, & Neubert, 2011).

ومن النظريات المفسرة لعملية انتقال الطلاب ذوي الإعاقة نظرية تينتو للرحيل الفردي Tinto's theory of individual departure, 1987-1993، والتي تركز على انتقال الطلاب من المدرسة الثانوية إلى الجامعة، وأوضحت أن طلاب الجامعة يخضعون لثلاث مراحل من الانتقال، مما يجعلهم يتوافقون لحياة الجامعة، ويستوعبونها، وهذه المراحل الثلاث هي: الانفصال، والانتقال، والاندماج، فدرجة نجاح الإنتقال ترتبط -بشكل مباشر- بقدرة الطالب على مغادرة مجتمعه الأول، والاندماج أكاديميا واجتماعيا في مجتمع الجامعة، وخلال هذه الفترة الانتقالية يغادر الطلاب أسرهم ومدارسهم الثانوية، ويبدءون في تحقيق الانتقال إلى الهوية الجديدة كطالب جامعي. والانضمام لنظام محدد لا يعني -في حد ذاته- الاندماج في الآخر، حيث يحدث غياب الاندماج الذي ينشأ من العزلة وعدم وجود تناسب مؤسسي عندما لا يتوافق الطلاب مع واحد على الأقل من المجتمعات داخل مجتمع الجامعة، ومن المهم للطلاب أن يصبحوا مندمجين في المجتمعات الاجتماعية والأكاديمية بالجامعة، وأوضح تينتو أن الطلاب المعاقين معرضون -بشكل كبير- إلى أن يعانوا صعوبة أثناء مرحلة الانتقال (McKay, & Estrella, 2008).

وتركز نظرية الانتقال لسكلوسبرج (Schlossberg, 1995) على ثلاثة مكونات أساسية، هي: الاقتراب من الانتقال، والذي يشمل تحديد الانتقال، وعملية الانتقال، وحصر موارد المواجهة، وتحمل المسئولية، وتعزيز الموارد، ووفقا لهذه النظرية فإنه داخل سياق نوع الانتقال يجب على الفرد أن يحدد إذا ما كان الانتقال متوقعا، ويحدث كما هو متوقع، أو غير متوقع، أو ليس مقررا عدم الحدث، أو هو حدث متوقع ولكن فشل في أن يحدث (Evans, Fomey, & Guido-DiBrito, 1998). وهذه النظرية لها أربعة جوانب أساسية، هي: عامل الموقف، وهو تفسير الشخص للخبرات التي تحدث، وكيف تؤثر في عملية الانتقال الخاصة به؛ عامل الذات: وهو العوامل الشخصية والنفسية، وهذا العامل يرتبط بتقرير المصير والمناصرة الذاتية؛ عامل الدعم: الأسرة، والمجتمع، وأوجه الدعم الاجتماعي التي يتم تنميتها خلال العملية الانتقالية؛ عامل الاستراتيجيات: ويرتبط بقدرة الشخص على التعامل مع عملية الانتقال. وأكدت هذه النظرية على ضرورة محو أوجه الدعم، والبيئات، والأشخاص المألوفين بعد الانتقال. وكثيرا ما يتم تطبيق نظرية سكلوسبرج على طلاب الجامعة كوسيلة لتوفير فهم لتحديات الانتقال التي يواجهها هؤلاء الطلاب. كما أن هذه النظرية تقدم نظرة ثاقبة للعوامل ذات العلاقة بالانتقال، والفرد، والبيئة، والتي من المحتمل أن تحدد درجة تأثير الانتقال عند نقطة محددة من الزمن.

وقد اقترح سارجنت وسكلوسبرج (Sargent, & Schlossberg, 1988) ثلاث حقائق أساسية عن الانتقال لدى الراشدين، هي: أولا: إن سلوك الراشد لا يتم تحديده من خلال العمر الزمني، ولكن من خلال الانتقالات التي يخبرها الراشدون في حياتهم؛ ثانيا: بسبب حاجتهم إلى الانتماء، والسيطرة، والإتقان، والتجديد، والاهتمام، فإن الراشدين مدفوعون -بشكل مستمر- بالتعلم والتغيير؛ ثالثا: إن استعداد الراشدين للتغير يعتمد على الموقف، وأوجه الدعم المتاحة لهم، وذاتهم، والاستراتيجيات المتاحة لهم

وتشير نظرية سكلوسبرج إلى مجالين أساسيين يجب أن يوضعا في الاعتبار عند تناول موضوع الانتقال، أو التعرض للمرور بالانتقال، وهذان المجالان هما: (١) السياق Context: ويتألف السياق من علاقة الفرد بالانتقال، وبالوضع الذي يحدث فيه الانتقال، وعند النظر للطلاب ذوي الإعاقة، فإن السياق يتألف من العلاقة بين الطالب وعملية التحول لكونه طالبا جامعيا، وسياق وضع التعليم ما بعد الثانوي نفسه، فالطلاب ينتقلون من نظام منظم بدرجة عالية إلى وضع الجامعة الذي يتلقى فيه الطلاب اتصالا أقل مع معلميهم، ويحتاجون إلى وضع خطط طويلة المدى لإنجاز المهام، وأن يصبحوا أكثر استقلالية في تعلمهم، ويصبح السياق عاملا أساسيا في عملية التخطيط للانتقال، ويوضع سياق التغيير في الاعتبار، مما يسمح للطلاب بالفرصة لاستكشاف آرائهم حول الأدوار الجديدة التي سوف يتحملون مسئوليتها؛ (٢) التأثير Impact: ويشير التأثير إلى درجة تأثير الانتقال في حياة الفرد. وفي حالة الطلاب ذوي الإعاقة، فإننا لا

يجب أن نضع في الاعتبار فقط المسائل النمطية التي تؤثر في الطلاب عند دخولهم الجامعة، ولكن -أيضا- تأثير فقدان أوجه الدعم، والدور الجديد الذي يلعبونه في مدافعتهم عن احتياجاتهم.

وحدد سكلوسبرج وآخرون (Schlossberg et al., 1995) أربعة متغيرات تؤثر في قدرة الفرد على التعامل مع المراحل الانتقالية، وهذه المتغيرات هي: (١) الموقف Situation: يتألف متغير الموقف من ثمانية عوامل، هي المسبب: ما الذي يدفع الانتقال؟، والتوقيت: كيف يرتبط الانتقال بالساعة الاجتماعية للفرد؟، والتحكم: ما جوانب الانتقال التي يستطيع الفرد التحكم بها؟، وتغيير الدور: هل يتضمن الانتقال تغيير الدور؟، والمدة: هل يعتبر الانتقال سابقاً لأوانه، أو مؤقتاً؟، والخبرة السابقة مع موقف مماثل: كيف حقق الطالب انتقالات مشابهة؟، والضغوط المتزامنة: ما مدى شدة الضغوط التي تواجه الفرد؟، والتقييم: هل يرى الفرد الموقف إيجابيا، أم سلبياً، أم معتدلاً؟؛ (٢) الذات Self: تتألف الذات من الخصائص الشخصية والديموجرافية، والموارد النفسية، وتتألف الخصائص الشخصية والديموجرافية من الحالة الاقتصادية الاجتماعية، والجنس، والعمر الزمني، والحالة الصحية، والعرق، وهذه العوامل تؤثر في كيفية رؤية الفرد للحياة، وتشمل الموارد النفسية نمو الأنا لدى الفرد، والتوقعات (فعالية الذات، والتفاؤل)، والالتزام، والقيم، والموارد النفسية هي الخصائص الشخصية التي يستفيد منها الأشخاص لمساعدتهم على الصمود أمام التهديدات، وفحص هذه العوامل يسهم في تحديد الضغوط النفسية التي يخبرها الطلاب فيما يتعلق بالانتقال، والموارد المتاحة لهم لمساعدتهم على التعامل مع التغيير؛ (٣) الدعم Support: يتألف الدعم من نوع الدعم المتاح، ووظيفة أو دور الدعم، وقياس الدعم، وعادة ما تتألف أنواع الدعم من العلاقات الحميمية، والتماسك الأسري، وشبكات الأصدقاء، والمؤسسات، والمجتمعات، ويعد التأثير، والتأكيد، والمساعدات، والتغذية الراجعة هي الوظائف الأولية للدعم، ويجب أن يتم قياس الدعم عن طريق تحديد أوجه الدعم الثابتة عبر الوقت، وأوجه الدعم التي تعتمد على الدور، وأوجه الدعم التي تتغير عبر الوقت، وهذا المتغير يسمح للطلاب بتحديد شبكات الدعم الأكاديمي والشخصي الخاصة بهم؛ (٤) الاستراتيجيات: تتألف الاستراتيجيات، أو استجابات المواجهة، من الاستجابات التي تعدل الموقف، والاستجابات التي تتحكم في المعنى من وراء المشكلة، والاستجابات التي تساعد على إدارة الضغوط، وإدارة نتائج الموقف، وفي الاستراتيجيات توجد أساليب المواجهة التي تتألف من: البحث عن المعلومات، والعمل المباشر، وتثبيط العمل، والسلوكيات النفسية الداخلية، وتتألف المواجهة من الجهود الملموسة للتعامل مع الضغوط الحياتية التي يواجهها الأشخاص في أدوارهم المختلفة.

وهناك عدد من الأبعاد المهمة التي يجب التأكيد عليها عند إعداد الطلاب ذوي الإعاقة للانتقال، وهذه الأبعاد هي: (١) خطة الانتقال: الانتقال ليس عملية عشوائية، وإنما هو عملية يجب التخطيط لها بدقة بالغة منذ دخول الطالب ذي الإعاقة المرحلة الثانوية، كما أن معدي الخطط الانتقالية يجب أن يكونوا على وعي بالكثير من خصائص، وجانب حياة الطلاب المعاقين، والظروف المجتمعية المحيطة بهم، وكذلك القوانين والتشريعات التي تؤثر في عملية الانتقال (Roberts, 2010)؛ (٢) الحياة المستقلة: يشمل الانتقال أهداف الحياة المستقلة، ومهارات إدارة الحياة الشخصية، والعلاقات الناضجة مع الأصدقاء والأسرة (Woods, Sylvester & Martin, 2010)؛ (٣) الممارسات القائمة على الأدلة: ومن أفضل الممارسات: ممارسات خدمة مؤسسة الانتقال، والتغييرات البرامجية في التعليم الخاص بالانتقال،وممارسات التخطيط للانتقال(Landmark, Ju, & Zhang, 2010)، وقد حدد لاندمارك وآخرون (Landmark et al., 2010) مجموعة من أفضل الممارسات في الانتقال على النحو الآتي: خبرة العمل، والإعداد للتوظيف، والوصول إلى التعليم العام، والمشاركة الأسرية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الحياة اليومية، وتقرير المصير، والتعاون مع المجموعة التالية من مقدمي الخدمات، والوصول إلى منهج التعليم العام؛ (٤) مجالات تنمية مهارات الانتقال: وهذه المجالات هي: التعليم، والخدمات ذات العلاقة، والخبرات المجتمعية، والعمل المتكامل، والحياة الأخرى فيما بعد المدرسة، والتقييم الوظيفي المهني، واكتساب مهارات الحياة اليومية، ومهارات الدفاع عن الذات، والمشاركة الموجهة ذاتياً في البرنامج التربوي الفردي(Test et al., 2009) .

وفي هذا السياق حدد كوهلر (Kohler, 1996) خمس ممارسات أساسية للانتقال الخاص بالطلاب ذوي الإعاقة، سواءٌ إلى العمل، أو إلى التعليم ما بعد الثانوي، وذلك على النحو الآتي:

١. ممارسات التخطيط المتمركز على الطالب Student-focused planning practices: التخطيط المتمركز على الطالب هو التخطيط للانتقال الذي يستخدم معلومات التقييم الخاصة بالطالب من أجل تنمية مهارات تقرير المصير لديه، وكذلك الاستفادة من هذه المعلومات في إعداد البرامج التربوية الفردية، بناءً على رؤية الطلاب، واهتماماتهم، وأهدافهم فيما بعد المدرسة. وهذا يستلزم تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب لمساعدتهم على تحديد اهتماماتهم، وتفضيلاتهم، وأهدافهم.

٢. ممارسات تنمية الطالب Student development practices: وتؤكد هذه الممارسات على تنمية المهارات الحياتية، ومهارات العمل، والمهارات الوظيفية لدى الطلاب عن طريق خبرات التعلم القائمة على المدرسة، والقائمة على العمل، وتوفير الفرص للطلاب لتنمية وتطبيق مهارات تقرير المصير، وكذلك المهارات والسلوكيات الأكاديمية، والاجتماعية، والوظيفية الأخرى. وهذا يشمل تحديد التكييفات اللازمة، وكذلك توفير الفرص التعليمية القائمة على الدمج.

٣. ممارسات التخطيط المتمركز على الطالب Student-focused planning practices: التخطيط المتمركز على الطالب هو التخطيط للانتقال الذي يستخدم معلومات التقييم الخاصة بالطالب من أجل تنمية مهارات تقرير المصير لديه، وكذلك الاستفادة من هذه المعلومات في إعداد البرامج التربوية الفردية، بناءً على رؤية الطلاب، واهتماماتهم، وأهدافهم فيما بعد المدرسة. وهذا يستلزم تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب لمساعدتهم على تحديد اهتماماتهم، وتفضيلاتهم، وأهدافهم.

٤. ممارسات تنمية الطالب Student development practices: وتؤكد هذه الممارسات على تنمية المهارات الحياتية، ومهارات العمل، والمهارات الوظيفية لدى الطلاب عن طريق خبرات التعلم القائمة على المدرسة، والقائمة على العمل، وتوفير الفرص للطلاب لتنمية وتطبيق مهارات تقرير المصير، وكذلك المهارات والسلوكيات الأكاديمية، والاجتماعية، والوظيفية الأخرى. وهذا يشمل تحديد التكييفات اللازمة، وكذلك توفير الفرص التعليمية القائمة على الدمج.

٥. ممارسات التعاون بين المؤسسات Interagency collaboration practices: تسهم هذه الممارسات في تيسير مشاركة الشركات، والمنظمات، والمؤسسات المجتمعية في جميع الجوانب التعليمية التي تركز على الانتقال، مع تحديد الأدوار، والمسئوليات، واستراتيجيات التواصل بوضوح ، وغيرها من الإجراءات التعاونية التي تعزز تطوير البرنامج والمناهج الدراسية.

٦. ممارسات المشاركة الأسرية Family involvement Practices: تهدف هذه الممارسات إلى تعزيز العلاقات الشخصية، بدلاً من البيروقراطية، مع الأسرة، للتشجيع على مشاركتها الفعالة في أنشطة الانتقال، والتخطيط للانتقال. والتدريب المتمركز على الأسرة، وأنشطة تمكين الأسرة يزيد قدرة أعضاء الأسرة على العمل مع المعلمين، ومقدمي الخدمات الآخرين بشكل فعال.

دراسات سابقة

هدفت دراسة (Clark, Mack, & Pennington, 1994) تقييم حاجات الانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة بالمرحلة الثانوية وآبائهم ومعلميهم. تكونت عينة الدراسة من ٤٥ طالباً من الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة بالمرحلة الثانوية، ووالديهم (عددهم ٣٨)، ومعلميهم (عددهم ٧). شملت أدوات الدراسة مقياس الرضا عن الحياة لكانتريل (Cantril, 19965)، ومقياس

الرضا عن الأداء ليريكزا وآخرين (Yerxa, Burnett-Beaulieu, Stocking, & Azen, 1988)، وقائمة الاهتمامات لماتسوتسويو (Matsutsuyu, 1969). أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب ووالديهم يميلون إلى إدراك أن الحاجة الأكثر أهمية هي النمو والكفاءة الاجتماعية والمهنية، كما أوضح أولياء الأمور أنهم في حاجة إلى البرامج، خاصة في مجالات وضع الأهداف لأطفالهم واستخدام الموارد المجتمعية، وأوضح المعلمون أن عدد مجالات مهارات الحياة المستقلة لا يتم تغطيتها بشكل كافٍ في المناهج الدراسية الموجودة.

وهدفت دراسة (Gallivan-Fenlon, 1994) اكتشاف كيف يتم المرور بخبرة وفهم الانتقال من المدرسة إلى حياة الكبار لدى الطلاب ذوي الإعاقة، والأسر، ومقدمي الخدمات. تم استخدام الطرق النوعية لمدة ١٦ شهرا لجمع وتحليل البيانات حول عملية الانتقال الخاصة بهؤلاء الطلاب، ومن هذه الطرق الملاحظة، والمقابلة. تألفت عينة الدراسة من ١١ طالبا من الطلاب ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٢١ عاما، يعانون من الإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، والإعاقات المرتبطة باللغة والكلام، ومتلازمة داون، والإعاقات المرتبطة بالتواصل. أوضحت نتائج الدراسة وجود توقعات مستقبلية مختلفة للطلاب ذوي الإعاقة، وتنفيذ غير متناسق لمناهج التربية الخاصة، ونقص الممارسات التعليمية القائمة على الدمج، ونقص المعرفة المتعلقة بالانتقال، والتخطيط المتسرع، وسيء التنسيق للانتقال، ووجود وجهات نظر مقيدة حول فرص العمل والحياة المجتمعية للكبار ذوي الإعاقة، والمستويات المنخفضة من المشاركة الأسرية، ونتائج البطالة والوحدة لمعظم الطلاب ذوي الإعاقة، والفوائد الواضحة للعمل والدمج المجتمعي القائم على الدعم.

وتناولت دراسة (Getzel, & deFur, 1997) تحليل خطط الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة من ٢٤ مدرسة بولاية فيرجينيا. تألفت عينة الدراسة من ٨٤ من الطلاب ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤-٢١ عاما. تم جمع البيانات من خلال استخدام نموذج معلومات التخطيط للانتقال في البرنامج التربوي الفردي، والذي تم إعداده عن طريق فريق معلمي التربية الخاصة، والمختصين في التأهيل المهني، والوالدين، وطلاب التربية الخاصة. وقد تم بناء هذا النموذج بناء على نماذج مشابهة أعدها باتس (Bates, 1990). أوضحت نتائج الدراسة أنه بالنسبة لغالبية الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة كانت هناك حاجة للمشاركة الفعالة في التخطيط لمستقبلهم، وزيادة الفرص للحصول على العمل قبل مغادرة المدرسة، والحصول على معدل من الخدمات لتوفير الدعم المستمر على المدى الطويل في المجتمع.

وهدفت دراسة (Wehmeyer, & Schwartz, 1998) بفحص أهداف الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة العقلية لتحديد إلى أية درجة تم تعليمهم المهارات ذات العلاقة بتقرير المصير. تألفت عينة الدراسة من ١٣٦ طالبا من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، أو الإعاقات النمائية الأخرى. وهؤلاء الطلاب تمت خدمتهم في برامج التربية الخاصة، وبلغ متوسط أعمارهم ١٧.١٣ عاما، ومتوسط درجاتهم ٦٨.٦٢ على اختبار الذكاء. شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لويمير وكيلشنر (Wehmeyer, & Kelchner, 1995). أوضحت نتائج الدراسة أن هناك تأكيدا محدودا في أهداف الانتقال على تقرير المصير، حيث تأكد أن هناك حاجة ملحة لتوفير التعليم النظامي للعناصر المكونة لتقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

وركزت دراسة (McGlashing-Johnson, Agran, Sitlington, Cavin, & Wehmeyer, 2003) على استيضاح تأثيرات نموذج تعليمي خاص بتعليم مهارات تقرير المصير على مهارات العمل المختارة من جانب الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة. تألفت عينة الدراسة من ٤ من الطلاب ذوي الإعاقة بالمرحلة الثانوية (٢ ذكور، و ٢ إناث)، حيث تم تشخيص اثنين منهم على أنهم ذوو إعاقة عقلية مع احتياجات دعم واسعة النطاق، وتم تشخيص الاثنين الآخرين على أنهم ذوو إعاقة عقلية مع احتياجات دعم واسعة النطاق إلى شاملة. تعلم هؤلاء الطلاب وضع أهدافهم الخاصة، وإعداد خطة العمل، وتنفيذ الخطة، وضبط أهدافهم وخططهم حسب الحاجة. أوضحت نتائج الدراسة أن النموذج التعليمي الخاص بتعليم تقرير المصير ساعد في تحقيق ٣ من

الطلاب الأربعة أهدافهم المختارة ذاتياً، بينما لم يحقق طالب واحد محك الإتقان. وهذه النتائج توفر دعما لتعليم تقرير المصير للشباب ذوي الإعاقة في عمر الانتقال.

وهدفت دراسة (Unruh, & Bullis, 2005) تقييم الحاجات لتحديد أوجه الدعم والعوائق التي تسهل انتقال ذوي الإعاقة إلى المجتمع. تألفت عينة الدراسة من ١٢٧ من أصحاب المصلحة اشتركوا في خمسة منتديات إقليمية. شملت أدوات الدراسة فنية المجموعة الاسمية لديلبك وآخرين(Delbecq, Van de Ven, & Gustafson, 1975) لتحديد المعوقات وأوجه الدعم المحددة عبر مجموعات أصحاب المصلحة، وهذه العملية تستوعب جميع وجهات النظر المتعددة عبر مجموعات أصحاب المصلحة على نحو منصف، وتوفر طريقة منهجية وفعالة من حيث الوقت لتحديد أولويات البيانات التي تم جمعها، كما تم إجراء مقابلات نوعية متعمقة مع ٣٣ من أصحاب المصلحة. أوضحت نتائج الدراسة أن خدمات الانتقال للشباب ذوي الإعاقة تحتاج إلى التركيز على مساعدة الشباب ذوي الإعاقة على تنمية مهارات تقرير المصير، ورعاية الشبكات الاجتماعية الإيجابية عند تقديم الخدمات التقليدية ذات العلاقة بالانتقال (مثل: العمل، والتعليم، ودعم الحياة المستقلة).

وتناولت دراسة (Carter, Lane, Pierson, & Glaeser, 2006) فحص تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطراب الانفعالي وصعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، والوالدين، والطلاب أنفسهم. تكونت عينة الدراسة من ٨٥ من طلاب المرحلة الثانوية (٣٩ لديهم اضطراب انفعالي، و٤٦ لديهم صعوبات التعلم)، تتراوح أعمارهم بين ١٤.١ – ١٩.٢ عاماً، بمتوسط عمري قدره ١٦.٢ عاما، معظمهم من الذكور (بنسبة ٦٤.٧٪). شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لوولمان وآخرين (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994)، أوضحت نتائج الدراسة أن الفروق في تقرير المصير ترتبط بكل من مجموعة الإعاقة والمستجيبين. كما وجد أن الطلاب ذوي الاضطراب الانفعالي يحصلون على معدلات منخفضة من تقرير المصير مقارنة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم، مع الاختلافات الأكثر وضوحا من وجهة نظر المعلمين، كما حدد الطلاب ذوو الاضطراب الانفعالي فرصا نادرة في المدرسة والمنزل من أجل الانشغال في سلوكيات تقرير المصير، بينما اختلف المعلمون والوالدان في تقييماتهم لتلك الفرص في كل وضع.

وركزت دراسة (Trainor, 2007) على فحص تصورات الإناث المراهقات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلق بتقرير المصير خلال عملية الانتقال، وذلك باستخدام بيانات المقابلات النوعية، وتحليل تلك المقابلات. تكونت عينة البحث من ٧ إناث مراهقات، تتراوح أعمارهن بين ١٦–١٨ عاما، تلقين خدمات كطالبات ذوات صعوبات تعلم، ولديهن طموحات للعمل في مهن معينة، مثل التصوير، والغناء، والرسوم المتحركة، والتمريض، والمحاماة. وتم الاعتماد على تفسير وانعكاس الباحث باعتبار أن له أهمية قصوى في البحث النوعي، بحيث يكون من الضروري أن يتضمن تفسير النتائج مراعاة وضع الباحث في جميع أنشطة البحث. وانطلق هذا البحث من العديد من البحوث التي وثقت نتائج متباينة بين الرجال والنساء ذوي/ذوات الإعاقات في العديد من مجالات الانتقال، بما في ذلك التوظيف، والتعليم ما بعد الثانوي، والوالدية. وبالمثل فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم احتياجات انتقال ذات خصوصية فيما بعد المرحلة الثانوية. وتعزيز تقرير المصير والمشاركة الفعالة في الانتقال يوصى به -عمليا- بغض النظر عن الجنس، ونوع الإعاقة. ونظرا لأن الجنس وحالة الإعاقة تؤثر على مسارات الشباب، فإن مساعدة الشابات ذوات صعوبات التعلم على تلبية متطلبات مرحلة البلوغ، بما في ذلك الاستجابة لفرص تقرير المصير، يعد قضية بارزة. أوضحت نتائج البحث أن الإناث المراهقات أدركن أنهن لديهن القدرة على تقرير مصيرهن بأنفسهن خلال المراحل الانتقالية، إلا أنهن يفتقدن للعديد من المهارات الأساسية اللازمة لتقرير المصير.

وهدفت دراسة (Cortijo-Doval, 2008) فهم الدور الذي يلعبه تقرير المصير في انتقال الطلاب ذوي الإعاقة من المدرسة إلى العمل. وتوفر هذه الدراسة رؤية لتأثيرات القيم الثقافية،

والخبرات في الدور الذي يلعبه تقرير المصير في عملية التخطيط للانتقال بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة. تألفت عينة الدراسة من ٦ من الطلاب ذوي الإعاقة (الإعاقات النمائية، وصعوباتٍ التعلم) الذين هم في مرحلة الانتقال إلى حياة الكبار، والذين تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٣ عاما، ممن هم في المدرسة الثانوية، أو غادروا النظام المدرسي في السنوات الأخيرة. تم استخدام طريقة البحث النوعي، والذي يشمل نهجا نظاميا، يكون تركيز جمع البيانات فيه أكثر على الظواهر التي تحدث بشكل طبيعي، والذي يكون فيه جمع البيانات في شكل كلمات بدلا من الأرقام. شملت أدوات الدراسة بروتوكول المقابلة، ومقياس تقرير المصير لويمير (Wehmeyer, 1995). أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الإعاقة الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس تقرير المصير لديهم مخرجات انتقال أفضل، فهم لديهم القدرة على التعبير بوضوح عن خططهم المستقبلية، وقادرون على توصيل هذه الخطط للآخرين، كما أنهم قادرون على وضع وتحقيقٍ الأهداف. كما أوضحت النتائج أن الطلاب ذوي مهارات تقرير المصير المنخفضة أظهروا -أيضا- سلوك تقرير المصير، فكل منهم لديه أهداف مستقبلية بالرغم من أن والدي هؤلاء الطلاب ليس لديهم فكرة واضحة عن كيف يمكن لهؤلاء الطلاب أن يحققوا هذه الأهداف، كما أنهم لا ينشغلون في نفس نوع السلوكيات التي تدعم نموا زائدا لمهارات تقرير المصير. على سبيل المثال، فإنه بالرغم من نمذجة استراتيجيات وضع وتحقيق الأهداف، فإن هؤلاء الوالدين لديهم شك حول مستقبل أبنائهم، والخدمات التي يمكن أن تكون متاحة لهم.

وهدفت دراسة (Hogansen, Powers, Geenen, Gil-Kashiwabara, & Powers, 2008) بفحص تأثير النوع على أهداف وخبرات الانتقال لدى الطالبات ذوات الإعاقات. تألفت عينة الدراسة من ١٤٦ من الإناث ذوات الإعاقات (٦٧ طالبة ذوات صعوبات التعلم، والإعاقات السلوكية والانفعالية، والإعاقات العقلية والنمائية، والإعاقات الحسية والجسمية)، ووالدي الشابات ذوات الإعاقات (٣٤ من الوالدين)، والمختصين الذين يعملون معهم (٤٥ مختصا). أوضحت نتائج الدراسة أن الطالبات ذوات الإعاقات لديهن خبرات فريدة ترتبط بالآتي: (أ) نوع أهداف الانتقال التي تم تحديدها لهن؛ (ب) العوامل التي تشكل أهداف الانتقال هذه، مثل الإدراك الذاتي، والموجهين، والأقران، والأسرة، والتعرض للفرص؛ (ج) مصادر الدعم، وعوائق الانتقال إلى الرشد، مثل معلمي وبرامج التربية الخاصة؛ (د) القضايا السياقية، مثل التنوع اللغوي والثقافي.

وهدفت دراسة (Carter, Lane, Pierson, & Stang, 2008) فحص جهود مجموعة من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تعزيز تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة في فصول المدرسة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ٣٤٠ معلما من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة (٢٥٥ من معلمي التعليم العام، و٥٥ من معلمي التربية الخاصة) معظمهم من الإناث، بنسبة ٥٧.٢٪، ويبلغ متوسط خبرتهم في الميدان ١٢.٨ عاما. شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لويمير وآخرين (Wehmeyer et al., 2000) وقد أولى هؤلاء المعلمون أهمية كبيرة لتوفير تعليم المهارات ذات العلاقة بتقرير المصير، كما أوضحوا أنهم يتناولون هذه المهارات بوتيرة عالية أو متوسطة في فصولهم الدراسية. أوضحت نتائج الدراسة أنه بالرغم من أن الفرص المتاحة للطلاب ذوي الإعاقة لتعلم المهارات التي تعزز تقرير المصير تأكد أنها موجودة في المنهج الدراسي، إلا أن هناك بعض الاختلافات بين المعلمين ومجالات المناهج. كما أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة يضعون أهمية كبيرة على تعزيز عناصر تقرير المصير في فصولهم الدراسية، خاصة مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإدارة الذات، ووضع الأهداف. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من أن معدلات معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بأهمية إدراج تقرير المصير في المناهج الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة أعلى من معدلات معلمي التعليم العام، إلا أن المجموعتين من المعلمين أكدوا على أهمية المجالات الثلاثة لتقرير المصير، وهي حل المشكلات، وإدارة الذات، واتخاذ القرارات. كما وجدت بعض الفروق بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في مجالات المناصرة الذاتية والوعي الذاتي. وبالرغم من أن هذه العناصر لتقرير المصير كانت بارزة إلى حد ما في الأدب التربوي الخاص بالتربية الخاصة، إلا أنها قد تكون أقل قيمة في إطار فصول التعليم العام، حيث أوضح أقل من نصف معلمي التعليم العام أن المناصرة الذاتية والوعي الذاتي لهما أهمية عالية في فصولهم الدراسية.

وتناولت دراسة (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008) فحص تأثير تعزيز تقرير المصير كإستراتيجية تعليمية للتحقق من: (أ) العلاقة بين تقرير المصير والوصول إلى منهج التعليم العام؛ (٢) تأثير تعزيز تقرير المصير كزيادة في المنهج الدراسي على الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب المعاقين في المدرسة الثانوية. طبقت هذه الدراسة تصميم المجموعة الضابطة ذات المحاولة العشوائية، والتي تم فيها إجراء ملاحظات الفصول الدراسية لتحديد وصول الطلاب لمنهج التعليم العام قبل وبعد تطبيق النموذج التعليمي لتمكين الطلاب من تعلم التنظيم الذاتي. تكونت عينة الدراسة من ٤٥ طالبا من الطلاب ذوي الإعاقة بالمدرسة الثانوية، تلقوا تعليما في بعض الجوانب الأساسية، مثل اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم في فصول التعليم العام. تكونت أدوات الدراسة من مقياس تقرير المصير لويمير وكيلشنر (Wehmeyer, & Kelchner, 1995)، ومقياس تقرير المصير لوولمان وآخرين (Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug, & Stolarski, 1994). أوضحت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لتعزيز تقرير المصير على الوصول لمنهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك تأثير إيجابي لتعزيز تقرير المصير على درجة الاحتياج لتكييفات المنهج الدراسي وأوجه الدعم الأخرى لمزيد من الوصول وتقدم الطالب.

وهدفت دراسة (Lee, Wehmeyer, Palmer, Williams-Diehm, Davis, & Stock, 2011) التحقق من تأثير تعليم التخطيط للانتقال الموجه نحو الطالب (ما سيكون عليه المستقبل على أي حال؟ المنهج الدراسي) مع برنامج دعم القراءة القائم على الكمبيوتر على تقرير المصير، وفعالية الذات، وتوقع النتائج، ومعرفة التخطيط للانتقال للطلاب ذوي الإعاقة. استخدمت هذه الدراسة تصميم القياس القبلي والبعدي. تكونت عينة الدراسة من ١٦٨ طالبا من الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة المتوسطة، تم توزيعهم على عينتين، إحداهما تجريبية (٨٦ طالبا)، والأخرى ضابطة (٨٢ طالبا). وتمثل التدخل في عملية التخطيط للانتقال الموجهة نحو الطالب، والتي تؤكد على تفضيلات، واحتياجات، واهتمامات الطلاب المتعلقة بانتقالهم من التعليم الثانوي إلى حياة البالغين. شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لويمير وكيلشنر (Wehmeyer, & Kelchner, 1995)، ومقياس تقرير المصير لوولمان وآخرين (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994). تألفت الطريقة من ٦ أقسام و ٣٦ جلسة تقدم للطلاب مفهوم الانتقال والتخطيط للانتقال، وتمكنهم من التعلم الموجه ذاتيا ذي الصلة بالآتي: (أ) وجود الوعي الذاتي والوعي بالإعاقة؛ (ب) اتخاذ القرار حول النتائج ذات العلاقة بالانتقال؛ (ج) تحديد وتأمين الموارد المجتمعية لدعم الخدمات الانتقالية؛ (د) كتابة وتقييم الأهداف والغايات؛ (ه) التواصل – بفعالية– في المجموعات الصغيرة؛ (و) تنمية المهارات كي يصبح عضوا فعالا، أو قائدا، أو مناصرا للذات في الفريق. أوضحت نتائج الدراسة تحسن كل من تقرير المصير، وفعالية الذات، وتوقع نتائج التخطيط التعليمي من خلال برنامج دعم القراءة القائم على الكمبيوتر.

وهدفت دراسة (Pierson, Carter, Lane, & Glaeser, 2008) فحص دور المهارات الاجتماعية والسلوكيات المشكلة في تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية وصعوبات التعلم. تألفت عينة الدراسة من ٩٠ طالبا من الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية (٤٣ طالبا) وصعوبات التعلم (٤٧ طالبا) بالمرحلة الثانوية، حيث تتراوح أعمارهم بين ١٤–١٩ عاما، بمتوسط عمري قدره ١٦ عاما، معظمهم من الذكور (بنسبة ٦٦.٧٪). شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لوولمان وآخرين (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994)، ومقياس المهارات الاجتماعية لجريشام وإليوت (Gresham, & Elliott, 1990)، والذي يتألف من ثلاثة مقاييس فرعية، هي: المهارات الاجتماعية، والسلوكيات المشكلة، والكفاءة الأكاديمية. أوضحت نتائج الدراسة أن المهارات الاجتماعية تعد منبئا دالا بقدرة الطلاب على تقرير المصير، لكنها لا ترتبط بفرص تقرير المصير في المدرسة، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين التخطيط للانتقال وتقرير المصير.

وهدفت دراسة (Powers, Geenen, & Powers, 2009) استكشاف نقاط التشابه والاختلاف في توقعات الانتقال لدى الوالدين والشباب. تألفت عينة الدراسة من ٢٧٠ من أولياء الأمور، و٢٤٢ من أبنائهم الطلاب والشباب ذوي الإعاقة (صعوبات التعلم، الإعاقة الصحية، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الحركية، الإعاقة المعرفية)، حيث تم سؤالهم عن أهمية تحقيق أهداف الكبار اللاحقة، ووجود أنماط محددة من التدريب والمهارات ذات العلاقة بالانتقال، والعوائق المحتملة للانتقال. أوضحت نتائج الدراسة أن أولياء الأمور يميلون إلى تقييم دور المعلم بشكل أكبر، بينما أظهر الشباب مستويات عالية من تقدير الذات، وعقبات شديدة للانتقال، واهتماما أكبر بافتراض أدوار الرعاية في مستقبلهم. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود اتفاق بين أولياء الأمور والطلاب حول الأهداف التي يشعرون أنها أكثر أهمية للانتقال، وهي: الانتهاء من المدرسة الثانوية، ووجود تأمين صحي، والحصول على طبيب جيد.

وهدفت دراسة (Eddy, 2010) تحديد كيفية تعلم طلاب الجامعة ذوي الإعاقة مهارات تقرير المصير، وما إذا كانوا ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يمارسون سلوكيات تقرير المصير في الجامعة، وما إذا كانت هناك علاقة بين مشاركة الطلاب في التخطيط للانتقال/البرنامج التربوي الفريد في المدرسة الثانوية وتقريرهم الذاتي المتعلق بأن لديهم مهارات تقرير المصير في أوضاع ما بعد المرحلة الثانوية. تألفت عينة الدراسة من ١٤٥ طالبا من طلاب الجامعة ذوي الإعاقة (صعوبات التعلم، واضطراب نقص الانتباه، واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، والإعاقة البصرية، والصم وضعاف السمع، والإعاقات العظمية، والإعاقات النمائية، والإعاقات النفسية) الذين بلغت أعمارهم ١٨ عاما على الأقل. أوضحت نتائج الدراسة أن المشاركة في التخطيط للانتقال/البرنامج التربوي الفردي يشمل علاقة إيجابية بتقرير المصير المدرك لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة. وهذا يعني أن الطلاب أوضحوا أن المشاركة في التخطيط للانتقال/البرنامج التربوي الفردي ساعدتهم على في أن يكون لديهم سلوكيات تقرير المصير في الجامعة. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك حاجة مستمرة لتشجيع الطلاب على المشاركة في التخطيط للانتقال/البرنامج التربوي الفردي الخاص بهم.

وهدفت دراسة (Morningstar, Frey, Noonan, Clavenna-Deane, Graves, Kellems, McCall, Pearson, et al., 2010) فحص العلاقة بين التخطيط للانتقال (القائم على المدرسة والأسرة) في المدرسة الثانوية وتقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة فيما بعد المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ٧٦ مشاركا من المعاقين (صعوبات التعلم، الإعاقات الانفعالية، الإعاقات البدنية، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية) من ثماني كليات ذات أربع سنوات بعدة مناطق بالولايات المتحدة، تراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٩ عاما، بمتوسط عمري قدره ٢٢ عاما، حيث قاموا بالاستجابة على استبيان مكون من جزأين على الإنترنت. يقيس الجزء الأول من الاستبيان ثلاثة متغيرات تابعة: التمكين النفسي، والأمل، ومركز الضبط. ويقيس الجزء الثاني من الاستبيان المتغير المستقل، وهو جودة التخطيط للانتقال في المدرسة الثانوية. وشملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لويمير وكيلشنر (Wehmeyer, & Kelchner, 1995)، ومقياس كيفية الشعور تجاه الذات لريفلدت (Rehfeldt, 2006)، ومقياس سمة الأمل للكبار لسنيدر وآخرين (Snyder et al., 1991). أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقات دالة بين تقرير المصير والتخطيط للانتقال في المدرسة الثانوية بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة (Woods, Sylvester, & Martin, 2010) بفحص فعالية حقيبة تعليمية للتخطيط للانتقال لحياة الكبار بعنوان: "التخطيط للانتقال الموجه نحو الطالب". ودروس التخطيط للانتقال الموجه نحو الطالب تعلم مصطلحات ومفاهيم الانتقال لتوفير الوسائل لزيادة مهارات تقرير المصير ومشاركة الطلاب في مناقشات مقابلة البرنامج التربوي الفردي للانتقال. تألفت عينة التدخل من ١٩ طالبا، ١٢ من الذكور، و ٧ من الإناث، بينما تألفت العينة الضابطة من ١٠ من الذكور، و ٦ من الإناث. شملت أدوات الدراسة اختبار المعرفة الأولية بالانتقال، واختبار المعرفة البديلة بالانتقال، وكلاهما من إعداد الباحثين، ومقياس فعالية الذات لباندورا

(Bandura, 1997). أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تلقوا التعليم الخاص بالتخطيط للانتقال الموجه نحو الطالب اكتسبوا خبرة معرفية مهمة، وزادت لديهم فعالية الذات المدركة في ٧ من ١٠ من مؤشرات عملية التخطيط للانتقال.

وهدفت دراسة (Carter, Trainor, Owens, Sweden, & Sun, 2010) فحص آفاق تقرير المصير لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة. تكونت عينة الدراسة من ١٩٦ من الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وصعوبات التعلم، والإعاقات المعرفية المتوسطة والخفيفة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤.٥ – ٢٠.٥ عاما، بمتوسط عمري قدره ١٧.٣ عاما، معظمهم من الذكور (بنسبة ٦٤.٨٪). شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لوولمان وآخرين (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994)، ومقياس المهارات الاجتماعية لجريشام وإليوت (Gresham, & Elliott, 1990). أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم قدرات على الانشغال في سلوكيات تقرير المصير، ولكن بشكل أقل كثيرا من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأعلى من الطلاب ذوي الإعاقة المعرفية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن معدلات المهارات الاجتماعية والسلوكيات المشكلة تعد منبئات دالة بقدرة الطلاب على تقرير المصير، لكنها لا ترتبط بفرص تقرير المصير التي أوضح المعلمون أنهم يتم إمدادهم بها في المدرسة. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يقيمون بشكل عام قدرة الطلاب على تقرير المصير أقل من الطلاب، لكن أعلى من الوالدين.

وهدفت دراسة (Hagner, Kurtz, Cloutier, Arakelian, Brucker, & May, 2012) تطبيق تدخل مكون من ثلاثة عناصر على مجموعة من الطلاب ذوي اضطراب التوحد خلال انتقالهم من المدرسة الثانوية إلى حياة الكبار. تكونت عينة الدراسة من ٤٧ من الطلاب ذوي اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم بين ١٦-١٩ عاما، تم توزيعهم على مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لويمير وكلشنر (Wehmeyer, & Kelchner, 1995)، ومقياس اتخاذ القرار المهني لزيرلينسكي وشاندلر (Czerlinsky, & Chandler, 1992). تلقى الطلاب في المجموعة التجريبية تدخلاً للتخطيط للانتقال يتألف من: جلسات التدريب الجماعي للأسر على عملية الانتقال، ومقابلات التخطيط المتمركزة على الشخص، والمساعدة التتبعية على الاستكشاف المهني وتطبيق الخطة. تم جمع البيانات قبل وبعد التطبيق لقياس توقعات الطلاب والأسر، وتقرير المصير، والقدرة على اتخاذ القرار المهني. أوضحت نتائج الدراسة فعالية التدخل المستخدم القائم على التخطيط للانتقال في تنمية تقرير المصير والقدرة على اتخاذ القرار المهني لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد.

وهدفت دراسة (Beamish, Meadows, & Davies, 2012) الكشف عن ممارسة المعلمين في برامج الانتقال بكوينزلاند بأستراليا، والخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة العقلية والتوحد. واستندت هذه الدراسة إلى تصنيف البرمجة الانتقالية الذي أعده كوهلر لقياس الممارسة في المدارس الحكومية وغير الحكومية عبر كوينزلاند بأستراليا. وتم استخدام مسح على مستوى الولاية لجمع البيانات من المعلمين وغيرهم من الموظفين ذوي الخبرة، والذين بلغ عددهم ١٠٤. وطلب من المشاركين: توضيح مستوى موافقتهم حول الممارسات التي تعد مؤشرات لجودة البرنامج؛ توضيح الاستخدام الحالي لهذه الممارسة في البرامج المدرسية. شملت أدوات الدراسة استبيانا مكونا من ٤٦ ممارسة يستخدمها المعلمون في البرامج الانتقالية الفعالة. أوضحت نتائج الدراسة أن ممارسات الانتقال في مجالات العلاقات بين المدرسة والأسرة، ونمو الطلاب، والتخطيط المتمركز على الطالب تم تأييدها بقوة، وطبقت بشكل متكرر، بينما تمت الإشارة إلى المستويات المنخفضة من التأييد والتنفيذ لممارسات الانتقال في مجالات التعاون بين المؤسسات وبنية البرنامج.

وهدفت دراسة (Simonsen, & Neubert, 2012) فحص نتائج العمل والتوظيف المجتمعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة بعد عام ونصف من تخرجهم من المدرسة العامة. تكونت

عينة الدراسة من ٣٣٨ طالباً من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، والإعاقات النمائية الأخرى. أوضحت نتائج الدراسة أن معظم هؤلاء الطلاب (٥٧.١٪) يعملون في أنشطة خاضعة للحماية والرعاية، وأن (١٤.٢٪) التحقوا بالعمل المتكامل، بينما (٢٨.٧٪) شاركوا في نماذج أخرى من العمل المجتمعي، وأوضحت النتائج أن المجال يجب أن يعيد فحص جوانب التخطيط للانتقال، بما في ذلك المشاركة الأسرية، وبرامج خبرة العمل.

وهدفت دراسة (Carter, Lane, Cooney, Weir, Moss, & Machalicek, 2013) فحص تقرير المصير لدى الشباب ذوي الإعاقة العقلية والتوحد في عمر الانتقال من وجهة نظر والديهم. تكونت عينة الدراسة من ٦٨ من والدي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية واضطرابات طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم بين ١٩-٢١ عاما. شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لوولمان وآخرين (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994). أوضحت نتائج الدراسة أن والدي هؤلاء الطلاب وضعوا قيمة عالية على أهمية المهارات (مثل: مهارات صنع الاختيارات، ومهارات صنع القرارات، ومهارات تحديد الأهداف، ومهارات حل المشكلات، ومهارات مناصرة الذات والقيادة، والوعي الذاتي، ومعرفة الذات، وإدارة الذات، والتنظيم الذاتي) المرتبطة بتعزيز تقرير المصير. ومع ذلك أوضح الوالدان أن أبناءهم غالباً ما لا يمارسون هذه المهارات بشكل جيد. كما أوضحت النتائج وجود فروق كبيرة بين درجات الوالدين الخاصة بأهمية كل مهارة من مهارات تقرير المصير، وأداء أبنائهم لكل مهارة من تلك المهارات. وأشارت النتائج إلى أن الوالدين الذين وصفوا إعاقات أبنائهم على أنها أقل حدة أوضحوا أن أبناءهم لديهم مستويات أداء مرتفعة على مقياس تقرير المصير.

وهدفت دراسة (Chen, 2013) التحقق من العوامل التي تجعل أو تدفع طلاب الجامعة ذوي الإعاقات إلى تحديد حاجات الانتقال مقارنة بما طلبوه في الأصل. تكونت عينة الدراسة من ٧٢ طالبا من الطلاب الذين سوف يتخرجون من الكلية في غضون عام، كما تم تطبيق الاستبيان على هؤلاء الطلاب بعد عام آخر. وقد تبع تطبيق الاستبيان مقابلة ١١ طالبا صنعوا ١٠ تغييرات في الحاجة للانتقال في التطبيق الثاني للاستبانة. شملت أدوات الدراسة استبيان حاجات الانتقال لطلاب الجامعة، إعداد الباحث، والذي تكوَّن من ٥٠ حاجة من حاجات الانتقال تم تصنيفها في خمسة مجالات فرعية، هي: (١) المجال الطبي، مثل وسائل نقل العلاج الطبي، والمساعدة في العلاج الطبي؛ (٢) مجال الرفاهية، وتوفير مختلف معلومات الرفاهية، ودعم الأجهزة المساعدة، والرفاهية المعيشية للأفراد ذوي الإعاقة؛ (٣) مجال المعيشة، مثل الإرشاد النفسي، والترتيبات من أجل الاتصال بمجموعات الإعاقات ذات الصلة؛ (٤) مجال العمل والتوظيف، مثل ورش العمل من أجل المقابلة الوظيفية، والتدريب من أجل مهارات التواصل في العمل، والاستشارة الخاصة بالأداء الوظيفي؛ (٥) مجال التعلم، مثل معلومات التعليم المستمر، ودعم التعلم المجتمعي. أوضحت نتائج الدراسة أن طلب احتياجات الانتقال المختلفة، أو إخفاء احتياجات الانتقال يتم تحديدها عن طريق العوامل الطبيعية، والعوامل الخارجية، والعوامل الشخصية، والعوامل البيئية.

وهدف دراسة (Strnadova, & Cumming, 2014) فحص الوضع الحالي لعملية الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة النمائية في نيو ساوث ويلز بأستراليا. شملت عينة البحث معلمين من ٧٥ مدرسة تم سؤالهم عن الممارسات الحالية للطلاب ذوي الإعاقة النمائية الذين ينتقلون من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، ومن المدرسة الثانوية إلى حياة ما بعد المدرسة. وتم تحليل استجابات المعلمين على أسئلة الاستبيان ذات النهايات المفتوحة باستخدام التحليل الاستقرائي للمحتوى، حيث قام الباحث في هذا البحث بإعداد وإجراء دراسة استقصائية تتألف من ثمانية أسئلة تتعلق بالجانب الديموجرافي، وخمسة أسئلة ذات نهايات مفتوحة سعت للحصول على معلومات لمعالجة أسئلة البحث. أربعة من هذه الأسئلة الخمسة هدفت إلى جمع خبرات المعلمين المتعلقة بتسهيل الانتقالات الناجحة من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، ومن المدرسة الثانوية إلى حياة ما بعد المدرسة. وركز السؤال الخامس على التعاون بين المدارس والوالدين لتسهيل الانتقالات من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، ومن المدرسة الثانوية إلى حياة ما بعد المدرسة. أوضحت نتائج التحليل أنه بالرغم من أن العديد من المدارس كان لديها عمليات انتقالية قائمة، مثل الزيارات المدرسية، وبرامج التوجيه، إلا أنه كان هناك فقدان

للعديد من الممارسات الأساسية القائمة على الأدلة. كما اتضحت بعض الموضوعات الرئيسة، والتي شملت ممارسات الانتقال الخاصة بكل مدرسة في كل مستوى، وأهمية التعاون بين المدرسة والبيت. وبشكل عام أوضحت النتائج أن هناك حاجة للتخطيط المتمركز حول الطالب، وعملية الدعم، والتي يتم توجيهها من خلال الممارسات القائمة على الأدلة.

وهدفت دراسة (Carter, Brock, & Trainor, 2014) فحص تقييمات الوالدين والمعلمين لنقاط القوة والاحتياجات ذات العلاقة بالانتقال. تكونت عينة الدراسة من والدي ومعلمي ١٣٤ من الشباب ذوي الإعاقة العقلية والنمائية الشديدة بالمدرسة الثانوية، والذين تم تأهيلهم للتقييم البديل للولاية، حيث طلب منهم الاستجابة على مقياس التخطيط للانتقال على نطاق واسع. وكان اختيار الطلاب الذين تم التركيز عليهم من ٢٦ مدرسة، حيث تلقوا خدمات التربية الخاصة تحت فئة الإعاقة الأولية للإعاقة العقلية أو التوحد، والتحقوا بالمدرسة الثانوية، واشتركوا في دراسة واسعة ممولة فيدراليا ركزت على تعزيز العمل للمراهقين ذوي الإعاقة. شملت أدوات الدراسة مقياس التخطيط للانتقال لكلارك وباتون (Clark, & Patton, 2006)، والذي يتألف من ٤٦ مفردة تستخدم للحصول على المعلومات حول معرفة، وسلوك، ومهارات الطلاب ذات العلاقة بالانتقال من وجهة نظر المعلمين وأعضاء الأسرة، والطلاب أنفسهم. ويتكون هذا المقياس من تسعة مجالات، هي: العمل، والتدريب والتعليم الإضافي، والحياة اليومية، والأنشطة الترفيهية، والمشاركة المجتمعية، والصحة، وتقرير المصير، والتواصل، والعلاقات بين الشخصية. أوضحت نتائج الدراسة أن وجهات نظر الوالدين والمعلمين المتعلقة بنقاط القوة والاحتياجات المتعلقة بالانتقال للطلاب المحددين غالبا ما تكون متباعدة في الجوانب الأساسية. كما أن الطلاب ذوي الإعاقة كان لديهم معدل من نقاط القوة ذات العلاقة بالانتقال عبر مجالات الانتقال التسعة. وبالرغم من أن عددا من الحاجات المتعلقة بالانتقال تم تحديدها بواسطة المعلمين، فإن مظاهر الانتقال الخاصة بكل طالب في هذه العينة كانت غير متجانسة بشكل كبير.

وهدفت دراسة (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark, & Little, 2015) إجراء تحليل تتبعي للطلاب ذوي الإعاقة الذين اشتركوا في دراسات استخدمت تصاميم المجموعة العشوائية والمجموعة الضابطة، والتي تم تصميمها لفحص فعالية تدخلات تقرير المصير في المدرسة الثانوية لفحص العلاقة بين وضع تقرير المصير والنتائج في مرحلة الرشد بعد عام أو عامين بعد الانتهاء من المدرسة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ٧٧٩ طالبا من الطلاب ذوي الإعاقة من خمسة ولايات أمريكية. شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لويمير وكيلشنر (Wehmeyer, & Kelchner, 1995). أوضحت نتائج الدراسة أن حالة تقرير المصير بعد الخروج من المدرسة الثانوية تتنبأ بنتائج إيجابية في المجالات الخاصة بالحصول على العمل والوصول المجتمعي بعد عام من الانتهاء من المدرسة الثانوية، وأن التعرض لتدخلات تقرير المصير في المدرسة الثانوية يؤدي إلى المزيد من الاستقرار في النتائج المتعلقة بالطلاب مع مرور الوقت. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع توصل إليه ويمير وشوارتز (Wehmeyer, & Schwartz, 1997)، وويمير وبالمر (Wehmeyer, & Palmer, 2003) من أن الطلاب ذوي الإعاقة ذوي المستويات العالية من تقرير المصير يحتمل -بشكل كبير- أن يحصلوا على وظيفة، وعلى مزايا العمل بعد عام من مغادرة المدرسة، وأن يعيشوا بشكل مستقل بعد ثلاثة أعوام من مغادرة المدرسة الثانوية، وهو ما أكدته دراسة بورز وآخرين (Powers, Geenen, Powers, Pommier-Satya, Turner, Dalton, & Swank, 2012) في وجود علاقة بين تقرير المصير والحياة المستقلة لدى الطلاب ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة (McCall, 2015) توثيق خبرات أربعة من طلاب الجامعة الناجحين ذوي إعاقات متنوعة (صعوبات التعلم، وكف البصر، والإعاقة السمعية، واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة). والطلاب الأربعة المشاركون في هذه الدراسة شاركوا في دراسة استقصائية

سابقة شملت العديد من الولايات الأمريكية، وفحصت العلاقة بين الإعداد للمدرسة الثانوية ومستويات تقرير المصير لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة. أوضحت نتائج الدراسة من خلال التحليل المستمد من المقابلات أن هناك معدلا من أوجه الدعم غير الرسمية للانتقال، والتي يستخدمها هؤلاء الطلاب في انتقالاتهم، وهي المناصرة الذاتية، والدعم الأسري، وبرنامج المدرسة الثانوية القائم على الدمج)، بينما وصف واحد فقط من المشاركين أوجه دعم الانتقال الشاملة والمنسقة.

وركزت دراسة (Seong, Wehmeyer, Palmer, & Little, 2015) على فحص تأثير أحد البرامج المستخدمة على نطاق واسع لتعزيز مشاركة الطالب، والبرنامج التربوي الفردي الموجه ذاتيا، على تقرير المصير وتمكين الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة. تألفت عينة الدراسة من ٣٣٨ من الطلاب ذوي الإعاقة (الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والإعاقة الصحية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، والتوحد)، تتراوح أعمارهم بين ١٤.٣ - ٢١.٨ عاما، تلقى ١٤٣ منهم التعليم باستخدام البرنامج التربوي الفردي الموجه ذاتيا، بينما ١٩٥ منهم في المجموعة الضابطة لم يتلقوا أي تدخل لتعزيز تقرير المصير. شملت أدوات الدراسة مقياس تقرير المصير لويمير وكلشنر (Wehmeyer, & Kelchner, 1995)، ومقياس تمكين الانتقال لبورز وآخرين (Powers et al., 2001). أوضحت نتائج الدراسة أن التعليم باستخدام البرنامج التربوي الفردي الموجه ذاتيا يؤثر تأثيرا شديدا على مستوى تقرير المصير لدى الطلاب، كما أوضحت النتائج وجود فروق إيجابية في معرفة الانتقال لدى عينة الدراسة التجريبية.

وهدفت دراسة (Mazzotti, & Plotner, 2016) التحقق من العوامل ذات العلاقة بمقدم خدمات الانتقال وتنفيذ الخدمات الانتقالية التي تؤثر في استخدام مقدمي خدمات الانتقال للبرامج التربوية الفردية للانتقال في المرحلة الثانوية. تم توزيع استطلاع على شبكة الإنترنت على مقدمي خدمات الانتقال عبر خمس ولايات. تكونت عينة الدراسة من ٥٩٢ من مقدمي خدمات الانتقال من وكالات التعليم المحلية/على مستوى الولاية (عددهم ٥٠٣)، وموظفي خدمات إعادة التأهيل المهني على مستوى الولاية (عددهم ٥٨)، ومقدمي خدمات الانتقال الآخرين، مثل معاهد التعليم العالي، والصحة النفسية، والرعاية على المدى الطويل (عددهم ٣١). شملت أدوات الدراسة استبيان خدمات الانتقال، إعداد الباحثين. أوضحت نتائج الدراسة أن مقدمي خدمات الانتقال لديهم تدريب، وإعداد، ووصول محدود ذو علاقة بالبرامج التربوية الفردية الخاصة بالإنتقال في المرحلة الثانوية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن معظم مقدمي خدمات الانتقال دائما، وأحيانا، وغالبا ما يستخدمون البرامج التربوية الفردية عبر فئات المهارات ذات العلاقة بالانتقال.

وهدفت دراسة (Laarhoven-Myres, Laarhoven, Smith, Johnson, & Olson, 2016) قياس رضا الوالدين والطلاب عن مشروع متعدد الوسائط للشباب للتعبير عن النتائج التي تم تحديدها من أجل التمكين بشكل فردي، وهو مشروع يستغرق ثلاث سنوات يهدف إلى دعم الطلاب ذوي الإعاقة النمائية والعقلية عبر استخدام الوسائط المتعددة كي يشاركوا بآرائهم في التخطيط للانتقال ومقابلات البرنامج التربوي الفردي الخاصة بهم. كما أن الهدف الشامل لها المشروع هو إعداد نموذج لإعداد الشباب ذوي الإعاقة النمائية والعقلية الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤-٢١ عاما للانخراط في أنشطة تقرير المصير، وأن يكون لديهم مهارات القيادة اللازمة كي يصبحوا مدافعين عن أنفسهم. وكي يصبح الطالب مشاركا فعالا في عملية التخطيط للانتقال والانخراط في أنشطة تقرير المصير فإنه يجب أن يعبر عن الخيارات المتاحة لمستقبله عبر العديد من مجالات الحياة، مثل العمل، والترتيبات المعيشية، والتعليم والتدريب، وغيرها من خلال إكمال العديد من التقييمات ذات العلاقة بكب مجال من مجالات الحياة، أو من خلال الانخراط في أنشطة ذات علاقة بالمجال. وتضمن المشروع جهدا تعاونيا من جانب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومعلمي ما قبل الخدمة، والمعلمين في الخدمة، وموظفي الخدمات ذوي العلاقة، والذين يقدمون البرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة النمائية بالشراكة مع الدوائر التعليمية. حضر موظفو المدرسة خمس ورش عمل لمدة نصف يوم، كما اشترك معلمو ما قبل الخدمة في دورة لتعلم كيفية استخدام موارد المشروع، مثل مجموعات الموارد، وإجراء التقييمات

مع المناهج المنشورة أو المجانية، وإجراء الخيارات والتقييمات المفضلة، واستخدام التكنولوجيا، مثل البوربوينت، وتحرير الفيديو، والموسيقى، والسرد). تألفت عينة الدراسة من ١٠٠ من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية والنمائية. شملت أدوات الدراسة مقياس التخطيط للانتقال لكلارك وباتون (Clark, & Patton, 2006). أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب راضون عن المشروع، وأن والديهم راضون بشكل كبير عن نتائج إدارة البرنامج التربوي الفردي، كما أوضحت نتائج الدراسة دور المشروع في تعزيز تقرير المصير، والإعداد الفعال للانتقال بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية والنمائية.

وقامت دراسة (Newman, Madaus, & Javitz, 2016) بتحديد تأثير تلقي التعليم الخاص بالتخطيط للانتقال، ووجود خطة انتقالية حددت التكييفات اللازمة فيما بعد المرحلة الثانوية على تلقي الخدمات الخاصة بالإعاقة، وأوجه الدعم المتاحة بشكل عام فيما بعد المرحلة الثانوية من جانب الطلاب ذوي الإعاقة. وقد اعتمدت نتائج هذه الدراسة على التحليل الثانوي للبيانات من الدراسة القومية الطولية الثانية للانتقال التي تم إجراؤها بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تألفت عينة هذه الدراسة من أحد عشر ألف طالب (١١٠٠٠)، وشملت الطلاب من كل فئات الإعاقة الاثنتي عشرة المعترف بها فيدراليا. أوضحت نتائج الدراسة أن كلا المتغيرين (تلقي التعليم الخاص بالتخطيط للانتقال ووجود خطة انتقالية) زادا -بشكل كبير- احتمالات تلقي الطلاب ذوي الإعاقة أوجه الدعم الخاصة بالإعاقة، والمتاحة بشكل عام في المعاهد ذات السنتين. وبالإضافة على ذلك فإن الطلاب ذوي الخطط الانتقالية التي تحدد التكييفات يحتمل بشكل كبير أن يتلقوا أوجه الدعم ذات الصلة بالإعاقة في مدارس التعليم المهني والتقني، وأن طلاب التعليم المهني والتقني الذين تلقوا تعليم التخطيط للانتقال في المدرسة الثانوية يحتمل – بشكل كبير- أن يتلقوا أوجه الدعم المتاحة بشكل عام. وتدعم هذه النتائج العلاقة بين خبرات التخطيط للانتقال وتلقي أوجه الدعم الخاصة بالإعاقة، وأوجه الدعم المتاحة بشكل عام في مدارس ما بعد المرحلة الثانوية.

وقامت دراسة (Cheng, & Sin, 2018) باستكشاف العلاقة بين تقرير المصير والتكامل بين الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية. تم تقديم مقياس تقرير المصير ومقياس التكامل المؤسسي إلى ٣٠٠ من الطلاب الصم وضعاف السمع، و٢٥٠ طالبًا من السامعين. أظهرت النتائج أن أولئك الذين لديهم مستويات أعلى من تقرير المصير يميلون إلى أن يكونوا أكثر تكاملا، بينما أولئك الذين لديهم مستويات أقل سجلوا درجات أقل على مقياس التكامل المؤسسي.

وهدفت دراسة (Chao, Chou, & Cheng, 2019) استخدام بيانات الدراسة الطولية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (SNELS) للتحقق من درجة تقرير المصير والنتائج الانتقالية ذات الصلة للطلاب ذوي الإعاقات بعد التخرج من المدرسة الثانوية، وفحص ما إذا كان تقرير المصير لدى لطلاب يمكن أن يتنبأ بنتائج الانتقال الخاصة بهم. تألفت عينة الدراسة من 630 من الشباب الذين تم تحديدهم على أنهم يعانون من الإعاقة فكرية، وصعوبات في التعلم، والاضطراب الانفعالي، واضطراب التوحد، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية. أظهرت النتائج أن درجة تقرير المصير للشباب الذين يعانون من الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، والاضطراب الانفعالي، واضطراب التوحد كانت أقل -بشكل ملحوظ- من تلك الخاصة بمجموعة المقارنة المكونة من الشباب الذين يعانون من إعاقات بصرية، وإعاقة سمعية، وإعاقة صحية. وبعد التخرج من المدرسة الثانوية، حقق ما يقرب من ٧٠٪ من هؤلاء الشباب انتقالات ناجحة، حيث التحق ٤٠٪ منهم بالجامعة، و٣٠٪ بسوق العمل، واتضح أن نتائج انتقال ٧٥.٩٪ من هؤلاء الشباب من الممكن التنبؤ بها بناءً على درجة تقرير المصير لديهم. وأشارت النتائج إلى أنه بالرغم من أن عينة هذه الدراسة قادرة على التخرج من المدرسة الثانوية والاستمرار في الالتحاق بالكلية أو القوى العاملة، فقد تظل مهارات تقرير المصير لديهم غير كافية، وبالتالي تؤثر على أدائهم بعد المرحلة الثانوية.

وبعد استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن مهارات تقرير المصير تؤثر -بشكل كبير- في نجاح التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص، ومن ثم تؤثر في اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو التخطيط للانتقال، كما اتضح أن التخطيط للانتقال من المتغيرات الأكثر أهمية التي تسهم في التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة، ومنهم ذوو الإعاقة السمعية، خاصة فيما بعد المرحلة الثانوية.

فروض البحث

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير تعزى لمتغيرات النوع، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال تعزى لمتغيرات النوع، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، الذي يصف الظاهرة المدروسة وصفاً كمياً وكيفياً، من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة، من أجل تفسيرها تفسيرا كافيا، والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه، والظاهرة محل الدراسة الحالية هي دراسة مهارات تقرير المصير وعلاقتها بالاتجاه نحو التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وهو ما يجعل منهج البحث الحالي منهجا ملائما لطبيعة الدراسة بمتغيراتها الحالية.

ثانياً: عينة البحث:

تألفت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي البحث من ٤٠ طالبًا وطالبةً من ذوي الإعاقة السمعية، وتألفت عينة البحث الأساسية من ١٠٠ طالب وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية ببرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود (٦٩ طالبا، و٣١ طالبة). ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات (نوع الجنس- شدة الإعاقة - العمر الزمني)، وقد روعي عند اختيار العينة أن تكون متجانسة، من حيث المستوى العقلي، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، والعمر الزمني.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الأساسية وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	التقسيم	العدد
نوع الجنس	ذكور	٦٩
	إناث	٣١
شدة الإعاقة	صم	٣٣
	ضعاف سمع	٦٧
العمر الزمني	أقل من ١٩ عاما	٦٢
	أكثر من ١٩ عاما	٣٨

ثالثاً: أدوات البحث:

قام الباحث بتصميم أداتين تخدمان أهدف البحث الحالي، وهما:

١- مقياس مهارات تقرير المصير، إعداد/ الباحث.
٢- مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال، إعداد/ الباحث.

وفيما يلي عرض لهاتين الأداتين لبيان الهدف منهما، ووصفهما، وإجراءات تقنينهما:

١- مقياس مهارات تقرير المصير، إعداد الباحث:

اتبع الباحث الخطوات الآتية لإعداد الصورة الأولية للمقياس:

أ) تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تقييم مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

ب) تحديد مصادر إعداد المقياس: راجع الباحث الإطار النظري، والدراسات السابقة، والتعريفات الخاصة بتقرير المصير، وأبعاده، واستعرض بعض المقاييس السابقة التي تضمنت بنودا أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بتقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وذلك للاستفادة منها في إعداد الصورة الأولية للمقياس، مثل مقياس تقرير المصير لويمير وكريشنر (Wehmeyer, & Kelchner, 1995)، ومقياس تقرير المصير لويمير (Wehmeyer, 1995)، ومقياس تقرير المصير لوولمان وآخرين(Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994).

وقام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح، للاستفادة منها في تحديد أبعاد تقرير المصير، وذلك على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة، كما استعان الباحث بآراء بعض المختصين في ميدان الإعاقة. وتضمنت الدراسة الاستطلاعية السؤالين الآتيين:

ما معنى تقرير المصير من وجهة نظرك؟ وما أهم جوانبه؟ (سؤال الطلاب).

ما أهم أبعاد تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة؟ (سؤال المختصين).

وكان أهم ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية أن أبعاد تقرير المصير تتمثل في الاستقلالية، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات، والمناصرة الذاتية.

وبناء على ما تقدم تجمع لدى الباحث مجموعة من المفردات التي بلغت (٦٥) مفردة، صاغها الباحث تحت أربعة أبعاد تمثل الصورة المبدئية لمقياس مهارات تقرير المصير، وذلك على النحو الآتي: الاستقلالية، ويتضمن ١٨ مفردة؛ التمكين النفسي، ويتضمن ١٥ مفردة؛ تحقيق الذات، ويتضمن ١٤ مفردة؛ المناصرة الذاتية، ويتضمن ١٨ مفردة.

عُرضت الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على المقياس من حيث وضوح المفردات، وسلامة صياغتها، وتحديد مدى انتماء كل مفردة إلى البعد الخاص بها، وتعديل أية مفردات تحتاج إلى تعديل، وإضافة أية مفردات مقترحة. وتم الإبقاء على المفردات التي حازت على ٩٠٪ -على الأقل- من إجماع المحكمين، ومن ثم قام الباحث بحذفٍ ٤ مفردات (عبارة من كل بعد) لم تحظ بهذا الإجماع، ليصبح عدد مفردات المقياس ٦١ مفردة.

وحدد الباحث نظام الاستجابة على مفردات المقياس، وكذلك مفتاح التصحيح، على النحو الآتي: كل مفردة تمثل رأياً له خمسة بدائل اختيارية للإستجابة، حيث تأخذ الاستجابة "دائما" ٥ درجات، والاستجابة "غالبا" ٤ درجات، والاستجابة "أحيانا" ٣ درجات، والاستجابة "نادراً" ٢ درجتين، والاستجابة "مطلقا" ١ درجة واحدة.

ومن ثَمَّ تكون الدرجة العظمى في البعد الأول (٨٥)، والبعد الثاني (٧٠)، والبعد الثالث (٦٥)، والبعد الرابع (٨٥). وتكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (٣٠٥)، أي أن الدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح ما بين (٦١) و (٣٠٥) درجات.

قام الباحث بصياغة تعليمات تطبيق المقياس، حيث يطلب فيها من الطالب اختيار استجابة واحدة من الاستجابات الخمس لكل مفردة من مفردات المقياس، وعليه أن يضع علامة (√) تحت الاستجابة التي يشعر بأنها تنطبق عليه، وألا يضع أكثر من علامة تحت استجابات المفردة الواحدة.

ج) التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفق الخطوات الآتية:

أولاً: التحقق من صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب:

- **المقارنة الطرفية:**

قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية، وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، بمعنى ما إذا كان المقياس يميز تمييزًا فارقا بين المستويين الميزانيين: القوي والضعيف، أي قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها، واعتمد الباحث في ذلك على عينة التقنين البالغة (٤٠) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، حيث بلغت قيمة "ت" التجريبية (٤.٦٥٩)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١).

- **صدق الاتساق الداخلي للمقياس:**

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

١- حساب صدق مفردات المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٢) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس مهارات تقرير المصير والدرجة الكلية للمقياس نفسه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

الاستقلالية		المناصرة الذاتية		التمكين النفسي		تحقيق الذات	
المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر
١	٠,٦٢**	١	٠,٦١**	١	٠,٥٠**	١	٠,٤٩**
٢	٠,٥٣**	٢	٠,٥٥**	٢	٠,٥٩**	٢	٠,٥١**
٣	٠,٥٥**	٣	٠,٥٢**	٣	٠,٦١**	٣	٠,٤٣**
٤	٠,٥١**	٤	٠,٤١**	٤	٠,٥٠**	٤	٠,٥٥**
٥	٠,٤٩**	٥	٠,٦٦**	٥	٠,٥٠**	٥	٠,٦٠**
٦	٠,٥٨**	٦	٠,٤٩**	٦	٠,٥٢**	٦	٠,٤٩**
٧	٠,٦١**	٧	٠,٥١**	٧	٠,٦٠**	٧	٠,٥١**
٨	٠,٥٥**	٨	٠,٥٥**	٨	٠,٤٩**	٨	٠,٦٣**
٩	٠,٥٨**	٩	٠,٥٣**	٩	٠,٥٠**	٩	٠,٦١**
١٠	٠,٤٨**	١٠	٠,٦٢**	١٠	٠,٥١**	١٠	٠,٥٠**
١١	٠,٥٢**	١١	٠,٤٩**	١١	٠,٥٣**	١١	٠,٥٥**
١٢	٠,٥٤**	١٢	٠,٥٥**	١٢	٠,٥٥**	١٢	٠,٥٣**
١٣	٠,٦١**	١٣	٠,٥١**	١٣	٠,٥٢**	١٣	٠,٥٠**
١٤	٠,٥٦**	١٤	٠,٥٠**	١٤	٠,٦١**		
١٥	٠,٦٢**	١٥	٠,٥٢**				
١٦	٠,٥٠**	١٦	٠,٦١**				
١٧	٠,٥١**	١٧	٠,٤٩**				

** مستوى الدلالة ٠,٠١ (ر) معامل الارتباط

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس مهارات تقرير المصير والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠١,، مما يدل على صدق مفردات المقياس.

٢- حساب صدق أبعاد المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٣) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الاستقلالية	٥٩,٠❖❖
المناصرة الذاتية	٥٣,٠❖❖
التمكين النفسي	٥٦,٠❖❖
تحقيق الذات	٥٤,٠❖❖

❖❖ مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠١,، مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

ثانيًا: التحقق من ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب:

- **إعادة تطبيق المقياس:**

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي البحث، وأعيد تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وكان معامل ثبات المقياس (٨٣٦.)، وهو معامل ثبات دال إحصائيًا عند مستوى (٠١.).

- **التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باتباع الخطوات الآتية:

- تطبيق المقياس على عينة التقنين وتصحيحه.
- تجزئة المقياس إلى قسمين، القسم الأول العبارات التي تحمل التسلسل الرقمي الفردي، والقسم الثاني العبارات التي تحمل التسلسل الرقمي الزوجي، وذلك لكل مفحوص على حدة.
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في قسمي المقياس، فوجد أن معامل الارتباط هو (٧٨,)، وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠١,).

وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات المقياس (٨٧٦,)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (٠١,)، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعامل ثبات مناسب.

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

يوضح جدول (٤) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٤) معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن=٤٠)

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
الاستقلالية	٠,٧٦**
المناصرة الذاتية	٠,٦٩**
التمكين النفسي	٠,٨١**
تحقيق الذات	٠,٧٠**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٦**

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات مرتفعةً، وهذا يدل على تمتع مقياس مهارات تقرير المصير بدرجة عالية من الثبات.

٢- مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال، إعداد/ الباحث:

اتبع الباحث الخطوات الآتية لإعداد الصورة الأولية للمقياس:

أ) تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تقييم اتجاهات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية نحو التخطيط للانتقال.

ب) تحديد مصادر إعداد المقياس: راجع الباحث الإطار النظري، والدراسات السابقة، والتعريفات الخاصة بالتخطيط للانتقال، وأبعاده، واستعراض بعض المقاييس السابقة التي تضمنت بنودا أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بالتخطيط لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة، وذلك للاستفادة منها في إعداد الصورة الأولية للمقياس، ومنها مقياس التخطيط للانتقال لكلارك وباتون (Clark, & Patton, 2006).

وقام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح، للاستفادة منها في تحديد أبعاد الاتجاه نحو التخطيط للانتقال، وذلك على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة، كما استعان الباحث بآراء بعض المختصين في ميدان الإعاقة. وتضمنت الدراسة الاستطلاعية السؤال الآتي:

ما أهم العوامل التي تؤثر في اتجاهك نحو الانتقال؟ (سؤال الطلاب).

ما أهم العوامل المؤثرة في اتجاه الطلاب ذوي الإعاقة نحو الانتقال؟ (سؤال المختصين).

وكان أهم ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية أن عناصر التخطيط للانتقال تتمثل في مشاركة الأسرة ومشاركة الطالب في التخطيط للانتقال، والمنهج الدراسي المناسب، والدمج والوصول إلى المنهج العام، والتعاون بين المؤسسات المجتمعية.

وبناء على ما تقدم تجمع لدى الباحث مجموعة من المفردات التي بلغت (٤٧) مفردة، صاغها الباحث تحت سبعة أبعاد تمثل الصورة المبدئية لمقياس التخطيط للانتقال، وذلك على النحو الآتي: التخطيط للانتقال، ويتضمن ٧ مفردات؛ مشاركة الأسرة، ويتضمن ٧ مفردات؛ مشاركة الطالب، ويتضمن ٧ مفردات؛ المنهج والتعليم، ويتضمن ٦ مفردات؛ الدمج في المدرسة والوصول إلى المنهج العام، ويتضمن ٦ مفردات؛ التعاون بين الوكالات وخدمة المجتمع، ويتضمن ٧ مفردات؛ تقييم الانتقال، ويتضمن ٧ مفردات.

قام الباحث بعرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على المقياس من حيث وضوح المفردات، وسلامة صياغتها، وتحديد مدى انتماء كل مفردة إلى البعد الخاص بها، وتعديل أية مفردات تحتاج إلى تعديل، وإضافة أية مفردات مقترحة. وتم الإبقاء على المفردات التي حازت على٩٠٪ -على الأقل- من إجماع المحكمين، ومن ثم قام الباحث بحذف ٧ مفردات (عبارة من كل بعد) لم تحظ بهذا الإجماع، ليصبح عدد مفردات المقياس ٤٠ مفردة.

قام الباحث بعد ذلك بتحديد نظام الاستجابة على مفردات المقياس، وكذلك مفتاح التصحيح، على النحو الآتي: كل مفردة تمثل رأيا له خمسة بدائل اختيارية للاستجابة، حيث تأخذ الاستجابة "أوافق بدرجة كبيرة جداً" ٥ درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة كبيرة" ٤ درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة متوسطة" ٣ درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة منخفضة" ٢ درجتين، والاستجابة "لا أوافق" ١ درجة واحدة.

ومن ثم تكون الدرجة العظمى في البعد الأول (٣٠)، والبعد الثاني (٣٠)، والبعد الثالث (٣٠)، والبعد الرابع (٢٥)، والبعد الخامس (٢٥)، والبعد السادس (٣٠)، والبعد السابع (٣٠)، وتكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (٢٠٠)، أي أن الدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح ما بين ٤٠، و ٢٠٠ درجة.

ثم قام الباحث بصياغة تعليمات تطبيق المقياس، حيث يطلب فيها من الطالب اختيار استجابة واحدة من الاستجابات الخمس لكل مفردة من مفردات المقياس، وعليه أن يضع علامة (√) تحت الاستجابة التي يشعر بأنها تنطبق عليه، وألا يضع أكثر من علامة تحت استجابات المفردة الواحدة.

ج) التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفق الخطوات الآتية:

أولاً: التحقق من صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب:

- **المقارنة الطرفية:**

قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية، وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، واعتمد الباحث في ذلك على عينة التقنين البالغة (٤٠) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، حيث بلغت قيمة "ت" التجريبية (٥.٣١٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١).

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

١- حساب صدق مفردات المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٥) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال والدرجة الكلية للمقياس نفسه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

التخطيط للانتقال		مشاركة الأسرة		مشاركة الطالب		المنهج والتعليم		الدمج والوصول		التعاون		تقييم الانتقال	
المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر
١	٠٠,٥٧	١	٠٠,٥٥	١	٠٠,٥٣	١	٠٠,٥١	١	٠٠,٤٨	١	٠٠,٥٤	١	٠٠,٥٥
٢	٠٠,٤٢	٢	٠٠,٥٢	٢	٠٠,٤٢	٢	٠٠,٤٢	٢	٠٠,٥٣	٢	٠٠,٤٢	٢	٠٠,٤٠
٣	٠٠,٦٠	٣	٠٠,٤٣	٣	٠٠,٥١	٣	٠٠,٥١	٣	٠٠,٥٠	٣	٠٠,٥٢	٣	٠٠,٥٠
٤	٠٠,٥٨	٤	٠٠,٤٢	٤	٠٠,٦٠	٤	٠٠,٥٣	٤	٠٠,٤١	٤	٠٠,٤١	٤	٠٠,٦١
٥	٠٠,٤١	٥	٠٠,٦١	٥	٠٠,٦١	٥	٠٠,٤٨	٥	٠٠,٥٩	٥	٠٠,٦١	٥	٠٠,٥٥
٦	٠٠,٥٠	٦	٠٠,٤٧	٦	٠٠,٤٠					٦	٠٠,٥٨	٦	٠٠,٤٦

◆◆ مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠١,، مما يدل على صدق مفردات المقياس.

٢- حساب صدق أبعاد المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٦) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
التخطيط للانتقال	٠,٥٣**
مشاركة الأسرة	٠,٥١**
مشاركة الطالب	٠,٥٥**
المنهج والتعليم	٠,٤٩**
الدمج والوصول	٠,٥٥**
التعاون	٠,٥٦**
تقييم الانتقال	٠,٥٠**

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التخطيط للانتقال والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠١,، مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

ثانيًا: التحقق من ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب:

- **إعادة تطبيق المقياس:**

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي البحث، وأعيد تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وكان معامل ثبات المقياس (٧٩٨.)، وهو معامل ثبات دال إحصائيًّا عند مستوى (٠١.).

- **التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في قسمي المقياس، فوجد أن معامل الارتباط هو (٨١,)، وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠١,).

وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات المقياس (٨٩٥,)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (٠١,)، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعامل ثبات مناسب.

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

يوضح جدول (٧) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٧) معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال وأبعاده الفرعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن=٤٠)

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
التخطيط للانتقال	٠,٦٨**
مشاركة الأسرة	٠,٧٧**
مشاركة الطالب	٠,٨٣**
المنهج والتعليم	٠,٧٦**
الدمج والوصول	٠,٨٦**
التعاون	٠,٦٣**
تقييم الانتقال	٠,٧٩**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧١**

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات مرتفعةً، وهذا يدل على تمتع مقياس التخطيط للانتقال بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج الدراسة:

نص الفرض الأول على أنه: **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير، ودرجاتهم على مقياس التخطيط للانتقال، ومستوى الدلالة.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير، ودرجاتهم على مقياس التخطيط للانتقال (ن=١٠٠)

أبعاد المقياس	الاستقلالية	المناصرة الذاتية	التمكين النفسي	تحقيق الذات
التخطيط للانتقال	٠,٤٣٢**	٠,٣٥٢**	٠,٥١٢**	٠,٣٦٦**
مشاركة الأسرة	٠,٣٢٢**	٠,٤١٠**	٠,٤٠١**	٠,٣٩٧**
مشاركة الطالب	٠,٣٩٥**	٠,٥٠١**	٠,٣٩٠**	٠,٤٨٥**
المنهج والتعليم	٠,٥١٢**	٠,٣٨٩**	٠,٣٠٨**	٠,٤١٩**
الدمج والوصول	٠,٤١٧**	٠,٦١٠**	٠,٤٦٥**	٠,٣٣٣**
التعاون	٠,٣٩٦**	٠,٤٤٨**	٠,٤١٢**	٠,٣٢٠**
تقييم الانتقال	٠,٢٩٩**	٠,٤٩٥**	٠,٣٧٤**	٠,٤٧٣**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٤٩٢**	٠,٤١٦**	٠,٣٩٨**	٠,١٧٥**

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو

التخطيط للانتقال، أي أنه كلما زادت مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كلما زادت اتجاهاتهم الإيجابية نحو التخطيط للانتقال.

ونص الفرض الثاني على أنه: **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير تعزى لمتغيرات نوع الجنس، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتوضح جداول (٩، و١٠، و١١) دلالات الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير، وفقا لمتغيرات نوع الجنس، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقاً لمتغير نوع الجنس (ذكور – إناث)

أبعاد المقياس	الذكور (ن=٦٩)		الإناث (ن=٣١)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستقلالية	٦٨.٣٢١	٥.٣٤٥	٧٣.٥٨١	٥.٠٤٨	٢.٦٣	٠١.
المناصرة الذاتية	٥٥.٦٢٨	٤.٣٢١	٦١.٩٥٣	٤.٩٨٢	٢.٨٦	
التمكين النفسي	٥١.٨١٤	٤.٢٦٥	٥٨.٤٠٢	٥.٩٥٨	٢.٠١	
تحقيق الذات	٧١.٣٢٦	٤.٢٣٥	٧٥.٣٦٩	٤.٢١٢	٢.٣٠	
الدرجة الكلية	٢٥٥.٣١٢	٧.٣٢٥	٢٨١.٩٠٥	٦.٣٢١	٣.٠٩	

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير نوع الجنس في اتجاه الطالبات ذوات الإعاقة السمعية، أي أن الطالبات ذوات الإعاقة السمعية لديهن مهارات تقرير المصير بشكل أكبر من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقاً لمتغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)

أبعاد المقياس	الصم (ن=٣٣)		ضعاف السمع (ن=٦٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستقلالية	٦٧.٢٢١	٤.٩١٢	٦٨.٩١٥	٤.٣٥٢	٠.١٣٨	غير دال
المناصرة الذاتية	٦١.٠١٢	٥.٢٣٢	٦٠.٦٣٢	٥.١١١	٠.٣٦٥	
التمكين النفسي	٥٣.٤١٢	٥.٣٦٩	٥٢.٥.٢	٤.١٢٣	٠.٥٢٣	
تحقيق الذات	٧٣.٥٢١	٤.٥٦٩	٧٤.٠٠١	٤.٩٦٥	٠.٣٥٨	
الدرجة الكلية	٢٦٥.٧١٩	٦.٢٣٥	٢٦٦.٣٠١	٥.٥٩٨	٠.٨٩٤	

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع).

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقا لمتغير العمر الزمني (أقل من ١٩ عاماً – أكبر من ١٩ عاماً)

أبعاد المقياس	أقل من ١٩ عاما (ن=٦٢)		أكثر من ١٩ عاما (ن=٣٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستقلالية	٦٧.٥١٢	٥.٢٠١	٧٤.٨٠٢	٥.٠٢١	٢.٢١	٠١.
المناصرة الذاتية	٥٧.٢١٥	٥.٦٣٥	٦٢.٨١٣	٤.٩٥٨	٢.٣٣	
التمكين النفسي	٥٢.١٩٨	٤.٣٢١	٥٧.٩٨٥	٤.٥٦٢	٢.٨٩	
تحقيق الذات	٧١.٦٥٢	٥.١٨٥	٧٦.٢٣٠	٥.٠٢٣	٢.٦٥	
الدرجة الكلية	٢٦٧.٠٨٩	٦.٨٥٣	٢٧٩.٦٢٥	٧.٥٢٠	٣.٦٩	

يتضح من جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير العمر الزمني في اتجاه الطلاب ذوي العمر الزمني (أكثر من ١٩ عاما)، أي أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الأكبر سنًّا لديهم مهارات تقرير المصير بشكل أكبر من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الأصغر سنًّا.

ونص الفرض الثالث على أنه: **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال تعزى لمتغيرات نوع الجنس، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتوضح جداول (١٢، و١٣، و١٤) دلالات الفروق بين متوسطات درجاتٍ أفراد عينة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال، وفقا لمتغيرات نوع الجنس، وشدة الإعاقة، والعمر الزمني.

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال وفقا لمتغير نوع الجنس (ذكور – إناث)

أبعاد المقياس	الذكور (ن=٦٩)		الإناث (ن=٣١)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التخطيط للانتقال	٢٣.٢٣٥	٥.٣٢١	٢٣.٠١١	٥.٣٦٩	٠.٣٢٥	غير دالة
مشاركة الأسرة	٢٤.٣٢٥	٤.٢٥٦	٢٥.١٨١	٤.٢٩٨	٠.٨٥٦	
مشاركة الطالب	٢٣.٩٨٧	٤.٣٢٥	٢٣.٩٥٢	٤.١٥٤	٠.٢٤٧	
المنهج والتعليم	٢٠.٣٢١	٥.٣٢٦	٢٠.٧٨٤	٤.٩٥٨	٠.٨٥٤	
الدمج والوصول	١٩.٦٥٨	٥.٣٦٩	١٩.٧٨٤	٣.٩٩٦	٠.٣٦٥	
التعاون	٢٣.٣٢٥	٥.٣٢٦	٢٤.٨٥٢	٥.٢٠٩	٠.٢٥٧	
تقييم الانتقال	٢٢.٧٥٣	٤.٣٢٥	٢٣.١١٠	٤.٣٢٦	٠.٢٦٨	
الدرجة الكلية	١٥٧.٨١٥	٧.٣٢٦	١٥٦.٩٨٢	٧.٠٠١	٠.٣٦٨	

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير نوع الجنس (ذكور – إناث).

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال وفقا لمتغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)

أبعاد المقياس	صم (ن=٣٣)		ضعاف سمع (ن=٦٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التخطيط للانتقال	٢٤.٢١٣	٤.٢٦٥	٢٤.٥٠٥	٤.١٤٧	٠.٢٣٢	غير دالة
مشاركة الأسرة	٢٥.٦٥٣	٣.٩٨٥	٢٤.٩٩٨	٤.١٢١	٠.٢١٨	
مشاركة الطالب	٢٣.٣٤٢	٥.٧١٤	٢٣.١٠١	٤.٩٨٥	٠.٢٩٨	
المنهج والتعليم	٢١.٢٠٨	٥.١٢١	٢٠.٥٢٠	٤.٢٣٠	٠.٥٢١	
الدمج والوصول	٢٠.١١١	٤.٥١٤	١٩.٠٢٣	٤.٨٥٢	٠.٦٥٨	
التعاون	٢٢.١٥٤	٤.٧٥٦	٢٢.٩٨٨	٥.١٣٢	٠.٦٢١	
تقييم الانتقال	٢٣.٥٠٤	٥.٥٥٣	٢٢.٨٧٥	٥.٢٣٢	٠.٥٦٢	
الدرجة الكلية	١٥٨.١٣٤	٧.٣٢٦	١٥٧.٣٤٥	٧.٠٠١	٠.٧٨٤	

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع).

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال وفقا لمتغير العمر الزمني (أقل من ١٩ عاما - أكبر من ١٩ عاما)

أبعاد المقياس	أقل من ١٩ عاما (ن=٦٢)		أكبر من ١٩ عاما (ن=٣٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التخطيط للانتقال	٢١.٢٥٨	٥.٣٦٥	٢٥.١٠١	٥.٠٠٨	٢.٦٥	٠١.
مشاركة الأسرة	٢١.٨٥٢	٤.٦٥٨	٢٤.١٣٢	٥.٦٥٤	٢.٩٥	
مشاركة الطالب	٢١.١٢٥	٥.٩٥٨	٢٤.٥١٤	٥.٢٠١	٢.١٢	
المنهج والتعليم	١٨.١٠١	٥.٦٥٢	٢١.٥٦٢	٤.٩٨٥	٢.٥٤	
الدمج والوصول	١٨.١١٠	٤.٢٥٤	٢٠.٥٢٤	٤.٢٠١	٢.٣٢	
التعاون	٢٠.٥٦٤	٥.٢٠١	٢٤.٨٦٥	٥.٩٥٨	٢.٦٥	
تقييم الانتقال	٢٠.٩٢٧	٥.٩٨٧	٢٤.٩٨٣	٥.٦٥٢	٢.٣٧	
الدرجة الكلية	١٤١.١٣٤	٧.١٠٨	١٦٤.٥٠٨	٦.٦٢٥	٣.١٧	

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير العمر الزمني في اتجاه الطلاب ذوي العمر الزمني (أكثر من ١٩ عاما)، أي أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الأكبر سنًّا لديهم اتجاه إيجابي نحو التخطيط للانتقال بشكل أكبر من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الأصغر سنًّا.

ثانيًا: تفسير النتائج

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال، أي أنه كلما زادت مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كلما زادت اتجاهاتهم الإيجابية نحو التخطيط للانتقال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت العلاقة الإيجابية بين مهارات تقرير المصير والاتجاه الإيجابي نحو التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة، ومنها دراسات كل من: (Clark, Mack, & Pennington, 1994; McGlashing-Johnson, Agran, Sitlington, Cavin, & Wehmeyer, 2003; Unruh, & Bullis, 2005; Carter, Lane, Pierson, & Glaeser, 2006; Trainor, 2007; Cortijo-Doval, 2008; Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008; Chao, Chou, & Cheng, 2019). ومما يؤكد هذه العلاقة أنه بالرغم من أن الانتقالات إلى المراحل التعليمية أو إلى التوظيف يعد من الأمور الصعبة بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة إلا أنه توجد استراتيجيات تحسن النتائج، ومنها مهارات تقرير المصير. ويعد تقرير المصير من الأمور الجوهرية بالنسبة للشباب في مراحل الانتقال، فهي تؤثر في قدرتهم على اتخاذ قرارات جيدة، والتغلب على العقبات والدفاع عن أنفسهم، مما يؤدي -في نهاية المطاف- إلى نجاحهم في المدرسة، ونتائجهم الإيجابية في حياة الكبار (Pierson, Carter, Lane & Glaser, 2008). وطبقا لما يراه ووكر وآخرون (Walker, Calkins, and Wehmeyer, 2011) فإن تقرير المصير يؤدي إلى تحسين جودة الحياة، ويشمل ذلك: الوصول إلى الموارد وأوجه الدعم المجتمعي، وتحسن القدرة على إدارة الذات والاستقلالية، والمشاركة في المجتمع، وتقبل المجتمع، والرفاهية الانفعالية/المادية/البدنية، واتساع نطاق الأنشطة اليومية وتنوعها.

وسلوك تقرير المصير يجعل الطلاب ذوي الإعاقة قادرين على أن يصبحوا "العامل المسبب الرئيس" كما وصفه ويمير وآخرون (Wehmeyer, Gragoudas, and Shogren, 2006)، حيث ذكروا أن العامل السببي يعني "الشخص الذي يجعل الأشياء تحدث، أو يتسبب في حدوثها في حياته". وهذا العامل يُمكنهم من ممارسة السيطرة على المتغيرات في حياتهم، والتي يمكن أن تؤدي إلى النجاح أو الفشل في انتقالهم إلى سن الرشد، وعبر جميع مراحل حياتهم.

وتعد العلاقة بين التمكين وتقرير المصير والاتجاه نحو الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة مفيدا عندما تتلاءم الخدمات المخصصة مع اهتمامات

الطالب المحددة والنتائج المرغوبة. وعند الحديث عن النتائج الإيجابية للانتقال للطلاب الذين يخرجون من الخدمات المدرسية، حدد ويمير وجراجوداس (Wehmeyer, and Gragoudas, 2004) التمكين وتقرير المصير كخصائص أساسية متكاملة لعملية البرنامج التربوي الفردي. والاتجاه الحديث في ميدان التربية الخاصة هو تعليم تقرير المصير كمهارة محددة، وفي الواقع فإنه تم تطوير مواد وأدلة المنهج الدراسي كأدوات تعليمية في هذا المجال كي يستخدمها جميع الطلاب ذوو الإعاقة. وشرحت ويلسون (Wilson, 1998) الرابطة بين تقرير المصير والاختيارات والضبط، حيث إن مفهوم الضبط يوسع مبدأ تقرير المصير كي يركز على مدى كون الأفراد مستقلين، ومكتفين ذاتيا، وقادرين على تحقيق الوصول إلى الموارد الضرورية للتصرف بحرية بناءً على اختياراتهم وقراراتهم.

ويعتبر تقرير المصير مصطلحاً مرتبطاً بالقيادة، حيث إن تقرير المصير يرتبط بقدرة الفرد على اتخاذ القرارات المتعلقة بكثير من جوانب حياته بشكل مستقل، ويُنظر إلى أن الطلابٍ ذوي الإعاقة غير القادرين على تحديد الأهداف والغايات المتعلقة بالمستقبل يواجهون قصوراً شديداً في مهارات تقرير المصير، مما يجعل هؤلاء الطلاب غير قادرين على تحقيق نتائج الانتقال الإيجابية، مثل معظم الطلاب غير المعاقين، كتأمين العمل التنافسي من أجل الحياة بشكل مستقل، وتقديم إسهامات إيجابية في المجتمع الذي يعيشون فيه (Wehmeyer, & Field, 2007). ومن ثم فإن قيادة الطالب ذي الإعاقة لبرنامجه الانتقالي، فيما يتعلق بتحديد الأهداف والغايات المستقبلية التي يرنو إلى تحقيقها، يعد مرتبطاً بتنمية وتعزيز مهارات تقرير المصير لديه، والتي تساعده على اتخاذ القرارات المتعلقة بتلك الأهداف والغايات، وبذلك فإن وجود مهارات تقرير المصير لدى الطالب ذي الإعاقة تدعم قيادته لكثير من جوانب البرنامج الانتقالي عند الاجتماع مع فريق التخطيط.

وتقرير المصير ومناصرة الذات عناصر أساسية في التخطيط للانتقال في تشريعات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات. والعديد من النماذج التي تركز على تقرير المصير تم بحثها بالتزامن مع استراتيجيات التخطيط الوظيفي. وركز العديد من الباحثين على فوائد تقرير المصير، ومناصرة الذات، والتخطيط المتمركز حول الشخص (Wehman, 1996)، ولكن جيتزل وديفور (Getzel, & deFur, 1997) أشاروا إلى الرابطة القوية بين هذه الاستراتيجيات، وقد دعم بحثهم تشكيل شبكة دعم للحفاظ على النجاح المستمر في حياة الكبار، وبدون شبكة الدعم هذه، فإن العديد من الطلاب ذوي الإعاقة لن يكونوا قادرين على الحصول أو المحافظة على خططهم المستقبلية المرغوبة. والعديد من المدارس تتضمن هذا التدريب بالإضافة إلى التدريب الاجتماعي في مناهجها للأطفال في الأعمال الصغيرة، وينشأ تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الطفولة المبكرة وحتى مرحلة الرشد، وتعد مفاهيم تقرير المصير والاستقلالية مفاتيح لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة.

وقد وجد ويلز وآخرون (Wells et al., 2003) أن فئة الإعاقة هي المحدد الأقوى لنتائج تعليم ما بعد المرحلة الثانوية، ولحسن الحظ، فإن الشباب الذين تم تحديدهم على أنهم ذوو إعاقات ذات معدل حدوث مرتفع (أي: صعوبات التعلم، وإعاقات اللغة والكلام، والإعاقة السمعية) حققوا -بشكل كبير- انتقالات ناجحة إلى التعليم ما بعد الثانوي، وتوصل بلاكوربي ووانجر (Blackorby, & Wanger, 1996) إلى أن كلًا من الذكور والإناث ذوي الإعاقة الحركية والحسية من المجتمل -بشكل كبير- أن يشاركوا في بعض أنواع برامج التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية، وتقريبا ١٤٪ من الشباب ذوي الإعاقة التحقوا بمؤسسات التعليم العالي بعد عامين من إتمام مرحلة التعليم الثانوي مقارنة بـ ٥٣٪ من أقرانهم غير ذوي الإعاقة، وتسهم فترة الكمون بين إتمام المدرسة الثانوية والالتحاق بالجامعة في المعدل غير المتكافئ من الالتحاق بالجامعة بالنسبة للشباب ذوي الإعاقة ذات معدل الحدوث المرتفع مقارنة بأقرانهم غير ذوي الإعاقة.

وتتضح أهمية مهارات تقرير المصير في دعم البرنامج الانتقالي للطالب ذي الإعاقة، خاصةً وأن الهدف الأساسي للبرنامج الانتقالي هو إعداد هؤلاء الطلاب للحياة فيما بعد المرحلة

الثانوية، وما يتعلق بذلك من قرارات يجب أن يتخذها الطالب ذو الإعاقة، وهي قرارات ترتبط بأهدافه، وتفضيلاته، وقدراته، واهتماماته. وتنمية مهارات تقرير المصير هي عملية تبدأ في الطفولة، وتستمر عبر جميع مراحل حياة الفرد. ومن الأمور الجوهرية أن يكون لدى الطلاب الفرص لوضع الأهداف، وتقييم الخيارات، وصنع الاختيارات، ومن ثم العمل لتحقيق الأهداف في المدرسة. ويحتاج الطلاب مهارات تقرير المصير كي يشتركوا -بفعالية- في برامجهم الانتقالية، ويوجهوا البرامج التربوية الفردية الخاصة بهم. ومن ثَمَّ فإن هؤلاء الطلاب يجب أن يحددوا، إلى أقصى قدر من طاقاتهم، أهدافهم فيما بعد المدرسة، ويعملون مع فريق البرنامج التربوي الفردي لإعداد الخطط لتحقيق أهدافهم. وقد لوحظت علاقة إيجابية بين اشتراك الطلاب في التخطيط للانتقال الخاص بهم، وفعاليتهم في إعداد برنامجهم التربوي الفردي، وبناء مهارات تقرير المصير، ونمو مشاعر التمكين الشخصي لديهم، كما وجدت علاقات إيجابية بين أوجه الدعم من جانب الأسرة لاتخاذ القرارات وخبرات التخطيط للانتقال الإيجابية فيما بعد المرحلة الثانوية (Morningstar et al., 2010).

ويعد تقرير المصير من المهارات الأساسية التي يجب أن تتوافر لدى الطلاب ذوي الإعاقة، خاصة في المراحل الانتقالية إلى التعليم، أو العمل ما بعد الثانوي. وإذا كانت البرامج الانتقالية تؤثر فيها القرارات التي يتخذها الطلاب ذوو الإعاقة فيما يتعلق بحياتهم بعد المدرسة الثانوية، فإن دعم مهارة تقرير المصير تعد من الأولويات التي تسهم في مساعدة هؤلاء الطلاب على اتخاذ قراراتهم بسهولة، وبشكل موضوعي، ومن ثَمَّ يركز مفهوم تقرير المصير -بشكل أساسي- على قدرة الفرد على التصرف بشكل مستقل، وقدرته على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته وفقاً لرؤيته، وذلك بناءً على ما يتوافر لديه من معرفة، ومهارات، واعتقادات تدعم قدرته في تلك الجوانب. وأكد ويمير وبولدنج (Wehmeyer, & Bolding, 2001) أن تقرير المصير يظهر خلال الحياة الممتدة للأطفال والمراهقين، أثناء تعلمهم للمهارات، وتنمية الاتجاهات، كي يصبحوا عوامل مسببة للأحداث في حياتهم الخاصة، وأن هناك ثلاثة عوامل أساسية تؤثر على ظهور تقرير المصير، وهذه العوامل هي: القدرات الفردية، والفرص التي تتأثر بالبيئة والخبرات، وأوجه الدعم والتكييفات في البيئة.

وأوضح ليوكينج وتيلسون (Luecking, and Tilson, 2003) أن الممارسات الفضلى والأكثر فعالية للانتقال من المدرسة إلى العمل بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة ينبغي أن تشمل الآتي: الخطط الانتقالية المكتوبة ذات الأهداف الواضحة وذات الصلة التي تعد الأساس لتعليم الطالب، والمشاركة الوالدية أو الأسرية في عملية التخطيط للانتقال، والتقييم المهني والاستكشاف الوظيفي ذا الصلة، والتدريب على المهارات الاجتماعية والمهنية المحددة والقائمة على العمل، والتعاون المشترك مع المؤسسات، خاصة بين المدارس ومؤسسات خدمات ما بعد المرحلة الثانوية، وخبرات العمل مدفوع الأجر خلال المدرسة الثانوية، والخبرات المجتمعية والتعليمية القائمة على الدمج والتكامل، ومع ذلك، فإن هناك ثلاثة عوامل جوهرية للانتقال الناجح للطلاب ذوي الإعاقة لمؤسسات التعليم ما بعد الثانوي تم تحديدها في الأدب التربوي، وهذه العوامل هي: تقرير المصير، والمشاركة الوالدية، والتوقعات العالية للمعلمين، ودرجة مشاركة الطالب في إجراءات البرنامج التربوي الفردي تدل على مدى نجاح الفرد في ممارسة مهارات تقرير المصير، ومساهمته في إعداد البرنامج التربوي الفردي. ومكون تقرير المصير يدور حول فكرة أن الأفراد ذوي الإعاقة لهم الحق في أن يصبحوا شركاء فعالين في عمليات اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم.

وقد حدد ميلر وآخرون (Miller et al., 2007) ثماني بيئات مستقبلية سوف يحتاج الطالب فيها إلى إظهار سلوك تقرير المصير، وتشمل تلك البيئات: الترفيه والتسلية، والمشاركة المجتمعية، والترتيبات المعيشية، والتنقل والنقل، والرعاية الصحية، وأوجه الدعم من المؤسسات، ومهارات الحياة اليومية، والإدارة المالية، وتصميم نهج التقييم على أساس رؤية الطالب يعد بمثابة حجر الزاوية لتمكين الطالب، وتقرير المصير، ويجب أن تُقدَم الفرصة للطلاب لاتخاذ الخيارات في المدرسة، وخارج إطار المدرسة، ويمكن أن تقدم الأسر المساعدة لوضع الأهداف المستقبلية.

وتقرير المصير عنصر أساسي من عناصر عملية الانتقال حيث يتيح للطلاب أن يكونوا قادرين على صنع الاختيارات بخصوص المستقبل. والطلاب ذوو تقرير المصير قادرون على وضع قدراتهم ومبادئهم موضع التنفيذ، والتي من شأنها أن تسمح لهم بصياغة وتحقيق الأهداف في نهاية المطاف، وبناء الإصلاحات السلوكية، وحل المشكلات من خلال صنع القرارات بشكل مستمر في حياتهم ، ويعتبر تقرير المصير عاملا أساسيا في قيادة الطلاب ذوي الإعاقة إلى النتائج الإيجابية(Benitez, Lattimore, & Wehmeyer, 2005)، ومهارات تقرير المصير المكتسبة في المدرسة الثانوية تعد أساسية في تحديد النجاح في الجامعة، وتحقيق الحياة المستقلة للطلاب ذوي الإعاقة (Mazzotti, Test, Wood, & Richter, 2010).

ويعد تعزيز وتحسين مهارات تقرير المصير لدى الشباب ذوي الإعاقة أفضل الممارسات في مجال الخدمات الانتقالية منذ زمن طويل، ففي عام ١٩٩٨ أشار قسم النمو المهني والانتقال بمجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة Council for Exceptional Children أن مهارات تقرير المصير تعد مهمة لجعل الطلاب قادرين على أن يصبحوا أكثر نجاحا في التعليم والانتقال لحياة الكبار وأحد الأسباب الأخرى لتعزيز مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة هو أن هؤلاء الشباب يتم إيواؤهم وحمايتهم من قبل أسرهم ومدارسهم، ومن ثَمَّ فإنهم لم يتم إعدادهم – بشكل جيد– للرشد، وتكون لديهم استنتاجات خاطئة حول مطالب المجتمع ومكان العمل (Wehmeyer, & Fields, 2007).

وكي يشعر الشباب ذوو الإعاقة بكونهم المسبب الأساسي لكثير من الأمور في حياتهم، فإنهم يحتاجون إلى إظهار مهارات تقرير المصير، وقد قام ويمير (Wehmeyer, 1996) بوضع قائمة من مهارات تقرير المصير التي تدعم الشباب ذوي الإعاقة الذين هم في عمر الانتقال في سبيل تحقيق ذلك، بما في ذلك صنع الاختيارات، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، ووضع الأهداف، ومهارات السلامة، والمخاطرة، والملاحظة الذاتية، والتقييم، ومهارات التعزيز. وعلاوة على ذلك، تعد مهارات المناصرة الذاتية، ومهارات القيادة مكونات رئيسة لسلوك تقرير المصير. وهذه المهارات تدعم شعور واعتقاد هؤلاء الشباب بأنهم يمارسون السيطرة على كثير من أمور حياتهم، وأن البيئة الخارجية المحيطة بهم، بمتغيراتها المختلفة، ليست المسبب الأساسي –دائما– لكثير مما يحدث لهم. ومع وجود مهارات تقرير المصير لدى الشباب ذوي الإعاقة، فإنه من الممكن وصفهم بأن لديهم مركز ضبط داخلي، أي يعتقدون أن لديهم القدرة على أن يمارسوا الضبط على حياتهم وتصرفاتهم، ولديهم شعور بالوعي بالذات ومعرفة الذات، كما أنهم يظهرون فهما واضحا لنقاط قوتهم، وأسلوبهم الفريد في التعلم. وبهذه المعلومات يستطيع الشباب مناصرة أنفسهم، على عكس الأشخاص ذوي مركز الضبط الخارجي الذين يرون أن الآخرين هم من يتحكمون في حياتهم وتصرفاتهم.

ومهارات تقرير المصير من الممكن أن تساعد الطلاب في الحصول على تحكم أكثر في تعلمهم، وكذلك في حياتهم (Carter et al., 2010)، وسيطرة الفرد على تعليمه تتضمن تأثيرا إيجابيا على رفاهية وتمكين الفرد، وتوضح الأدلة أن الأشخاص ذوي الإعاقة يتعاملون مع ظروفهم بشكل أفضل عندما يشعرون أنهم يتحكمون بشكل أكبر في حياتهم، كما أن هذا التحكم يحد من كمية الضغوط التي يشعر بها الفرد عند التعامل مع قضايا تخص حالته (Frith, 2004)، وبالرغم من ذلك أوضحت دراسة ويمير وشوارتز (Wehmeyer, & Schwartz, 1998) أن ٣١٪ من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة أكدوا أنهم لا يدمجون أية أهداف تتعلق بتقرير المصير في البرامج التربوية الفردية للطلاب، وأن ٤١٪ من هؤلاء المعلمين أكدوا أنهم ليس لديهم المعرفة الكافية أو التدريب الكافي لتعليم تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة.

وتعد المناصرة الذاتية Self-advocacy مكوناً أساسياً من مكونات تقرير المصير. وتعلم المناصرة الذاتية الأشخاص ذوي الإعاقة كيف يدافعون عن أنفسهم، وكيف يتعلمون الحديث

عما يعتقدون فيه. كما أنها تعلمهم كيفية اتخاذ القرارات والاختيارات التي تؤثر في حياتهم، بحيث يستطيعون أن يكونوا أكثر استقلالية، وتعرفهم -كذلك- بحقوقهم، ويحتاج الطلاب ذوو الإعاقة أن يخبروا المواقف التي يحظون فيها بالفرصة للمناصرة الذاتية. وأحد هذه المواضع هو مقابلة التخطيط التربوي الفردي. والطلاب ذوو الإعاقة يجب أن يتم تدريبهم كي يكونوا مشاركين فعالين في مقابلات الخطة التربوية الفردية الخاصة بهم. ومن خلال التعبير عن أهدافهم المستقبلية، ومن خلال إتاحة المقترحات حول كيفية تحقيق هذه الأهداف، فإن الطلاب ذوي الإعاقة يصبحون قادرين على إظهار مهارات الدفاع عن الذات. وخلال مقابلات التخطيط التربوي الفردي يجب أن يبدأ الطلاب المقابلة عن طريق تقديم أنفسهم لكل فرد في المقابلة، واستعراض الأهداف والتقارير الماضية حول التقدم، والتي تم إجراؤها لكل طالب منهم، وأن يخبروا كل فرد عن أهدافهم الانتقالية، والخطوات التي تحتاج اتخاذها لتحقيق هذه الأهداف، كما أن الطلاب يوضحوا الدعم الذي يريدونه لتحقيق أهدافهم، ويمكن القول أن تقرير المصير أعم وأشمل من المناصرة الذاتية، كما أنه بدون المناصرة الذاتية لا يكتمل مفهوم تقرير المصير، وعليه فإن تعلم الطلاب ذوي الإعاقة لمهارات المناصرة الذاتية يعد أساسا لتنمية مهارات تقرير المصير لديهم.

والطلاب ذوو الإعاقة يجب أن يكونوا معدين كي يصبحوا أعضاء ممَكَّنين –بشكل كامل- في فريق البرنامج التربوي الفردي، وأن تقدم المشاركات بناءً على المعلومات التي يتم الحصول عليها عن طريق إجراءات تقييم الانتقال، والطلاب الذين لديهم تقرير المصير قادرون على وضع الأهداف، وإعادة تقييم تقدمهم بالنسبة لأهدافهم، وخلال الاستراتيجيات المتعلمة، يكون الطلاب قادرين على تقييم أخطائهم، وبناء خطة تحسين للنجاح، والطلاب الذين لديهم تقرير المصير يكون لديهم الدافع لمعرفة ماذا يريدون أن يحققوا، ويعتقدون أن لديهم الأدوات لتحقيق الأهداف، وأن يعرفوا الطرق اللازمة لتحقيق النجاح (Angell et al., 2010).

والطلاب ذوو تقرير المصير يميلون إلى مغادرة المدرسة الثانوية ولديهم القدرة على تحقيق نتائج الكبار اللازمة للنجاح في التعليم العالي، ومهارات تقرير المصير التي يكتسبها الطلاب تسمح لهم بالمشاركة الفعالة في عملية التخطيط الوظيفي، والتخطيط للجامعة، ويتم تدريس تلك المحاولات في محاولة لمساعدة الطالب في تحديد أهداف واقعية بناء على الإعاقة، وتقييم الذات الخاص بالتقدم في إكمال تلك الأهداف (Carter, Brock, & Trainor, 2014).

وأشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير نوع الجنس في اتجاه الطالبات ذوات الإعاقة السمعية، ومتغير العمر الزمني في اتجاه الطلاب ذوي العمر الزمني (أكثر من ١٩ عاما)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير شدة الإعاقة (صم - ضعاف سمع). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسة الأمريكية الوطنية الطولية للانتقال-٢ National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2)، من حيث إن الطالبات ذوات الإعاقة من المحتمل بشكل أكبر من نظرائهن من الذكور أن يشتركوا في مؤسسات التعليم العالي ذات السنتين، أو الأربع سنوات نتيجة مهارات تقرير المصير لديهن، كما أكدت نتائج هذه الدراسة أن الشباب الذين أظهروا مجموعة مهارات تقرير المصير (مثل: اتخاذ القرارات، ومناصرة الذات، ووضع الأهداف، وإدارة الوقت) بالإضافة إلى أهداف التخطيط للانتقال الفعال يشاركون -بشكل كبير- في التعليم ما بعد الثانوي(Wagner, Marder, Blackorby, Cameto, Newman, Levine, et al., 2003).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار التركيز الأكبر للطالبات ذوات الإعاقة السمعية على الكفاح من أجل الاستقلالية، واتخاذ القرارات التي تسهم في انتقالهن بشكل ناجح إلى مراحل الحياة التالية التي تعقب مرحلة التعليم الثانوي، فتأثير الإعاقة السمعية على الطالبات يكون بشكل أكبر من تأثيره على الطلاب، خاصة مع الرغبة القوية لديهن في الشعور بقدرتهن على اتخاذ القرارات التي تكفل لهن الظهور بمظهر القادرات على الاستقلال الذاتي في بعض أمور

حياتهن، خاصة التحاقهن بالتعليم أو العمل فيما بعد المرحلة الثانوية، كما أن ممارستهن لأنشطة المناصرة الذاتية تشعرهن بقدرتهن على الدفاع عن حقوقهن، واختيار ما يناسبهن فيما يتعلق بتعليمهن أو عملهن، وتعد مهارة المناصرة الذاتية لديهن متغيراً أساسياً يشعرهن بقيمة ذاتهن، ويرفع تقديرهن لذاتهن، وينمي لديهن المفاهيم الإيجابية عن ذواتهن، مما يسهم في دعم التمكين النفسي لديهن، وحرصهن الشديد على الإصرار على الاختيار الأمثل في مراحل الانتقال إلى التعليم أو العمل، وظهر في هذا السياق مفهوم مراكز الحياة المستقلة، وهي مؤسسات قائمة على المجتمع من أجل الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقوم هذه المراكز بالتدريب على مهارات مناصرة الذات، والمساعدة المنزلية، والتدريب والتوجيه المهني، والدفاع عن الاستحقاقات، والتدريب على النقل، والتدريب من مرشدي الأقران، ومصادر التوجيه من أجل التعلم بعد المدرسة الثانوية، والتدريب من أجل تمكين الشباب، وتعزيز تقرير المصير (Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, & Agran, 2003). ومراكز الحياة المستقلة مع خدمات الدعم تساعد الشباب في تنمية الوعي الذاتي، وتقدير الذات والقيادة، ومهارات تمكين الذات، وفي نهاية المطاف تؤدي هذه المهارات إلى الإنجاز طويل المدى وتعزيز جودة الحياة (Giordano & D 'Alonzo, 1994).

ويحرص الطلاب ذوو الإعاقة السمعية الأكبر سنًّا على التخطيط -بشكل واضح- لانتقالاتهم إلى التعليم أو العمل فيما بعد المرحلة الثانوية، وقد أوضحت بعض الدراسات أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الأكبر سنًّا لديهم مهارات تقرير المصير بدرجة أكبر من أقرانهم الأصغر سنًّا، وهذا يرتبط باتجاههم الإيجابي نحو التخطيط لعملية الانتقال الخاصة بهم فيما بعد المرحلة الثانوية، ومنها دراسات كل من (Cheng, & Sin, 2018; Garberoglio et al., 2014; Hintermair, 2008; Coyle 2012). وتقرير المصير سلوك مُتَعَلَّم يحتاج إلى أن يتم تعليمه وتسهيله وتشجيعه، وأشار ويمير وآخرون (Wehmeyer, Palmer, Soukup, Garner, and Lawrence, 2007) أن التنظيم الذاتي ، والوعي الذاتي، ومعرفة الذات هي العناصر الرئيسة المؤثرة في عملية تعلم تقرير المصير، وهي منبئات بمعرفة ومهارات التخطيط للانتقال، كما وُجِدَ أن الهوية الثقافية، والعوامل البيئية بين الطلاب ذوي الإعاقة ذوي التنوع الثقافي واللغوي تؤثر في تقرير المصير ونتائج استراتيجية الانتقال (Trainor, 2005).

والطلاب ذوو الإعاقة السمعية، سوا كانوا صم أو ضعاف سمع، حريصون على أن تكون لديهم مهارات تقرير المصير، التي تكفل لهم الاستقلالية، والمناصرة الذاتية، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات، والتي هي الأبعاد الأساسية لتقرير المصير، ويعد التمكين وتقرير المصير، في علاقتهما بالطلاب ذوي الإعاقة وعملية الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردية مفيدا عندما تتلاءم الخدمات المخصصة مع اهتمامات الطالب المحددة والنتائج المرغوبة، وعند الحديث عن النتائج الإيجابية للانتقال للطلاب الذين يخرجون من الخدمات المدرسية، حدد ويمير وجراجوداس (Wehmeyer, and Gragoudas, 2004) التمكين وتقرير المصير كخصائص من الممارسة المتكاملة لعملية البرنامج التربوي الفردي. ودرجة مشاركة الطالب ذي الإعاقة في إجراءات البرنامج التربوي الفردي تدل على مدى نجاحه في ممارسة مهارات تقرير المصير، ومساهمته في إعداد البرنامج التربوي الفردي، مما يساعده على أن يصبح شريكا فعالا في عمليات اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم.

وركز العديد من الباحثين على فوائد تقرير المصير ومناصرة الذات، والتخطيط المتمركز حول الشخص، وأشار جيتزل وديفور (Getzel, & deFur, 1997) إلى الرابطة القوية بين هذه الاستراتيجيات، وقد دعم بحثهم تشكيل شبكة دعم للحفاظ على النجاح المستمر في حياة الكبار، وبدون شبكة الدعم هذه، فإن العديد من الطلاب ذوي الإعاقة لن يكونوا قادرين على الحصول أو المحافظة على خططهم المستقبلية المرغوبة، وتمكين الطلاب ذوي الإعاقة ينشأ من الطفولة المبكرة وحتى مرحلة الرشد، وتعد مفاهيم تقرير المصير والاستقلالية مفاتيح لتمكين

الطلاب والأسر والمجتمعات (Szymanski, 1994). ويلعب تقرير المصير دوراً رئيساً في زيادة إحساس الطلاب ذوي الإعاقة بالاكتفاء الذاتي، وتحقيق الاستقلال الشخصي، والعمل المرغوب، والقبول والاندماج في مجتمعاتهم، حيث إن الطلاب ذوي الإعاقة في مجموعة تقرير المصير العالي يحصلون على درجات عالية في العديد من مناحي الحياة، والتي شملت العمل، والاستحقاقات المالية، والعيش بشكل مستقل، مما يسهم في نجاح عملية انتقالهم (Wehmeyer & Palmer, 2003). ويرتبط مفهوم مناصرة الذات بتقرير المصير، ولكنه يوسع المفهوم ليشمل مناصرة حقوق الفرد وحقوق الأفراد الآخرين ذوي الإعاقة (Westling & Fox, 2000). وقبل أن يصبح الأفراد لديهم تقرير مصير، ويدافعوا عن أنفسهم، ويصنعوا اختيارات ناجحة في حياتهم، فمن المهم أن يفهموا كيفية رؤية أنفسهم. وتلعب بعض المتغيرات، مثل تقدير الذات، ومركز الضبط، ودافعية الإنجاز، دورا مهما بالنسبة للمعلمين لفهم كيفية مساعدة الطلاب على تنمية حل المشكلات، ومهارات التفكير العليا الضرورية من أجل الحياة (Tyler & Vasu, 1995).

وأشارت نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير نوع الجنس (ذكور – إناث)، وعلى مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الاتجاه نحو التخطيط للانتقال (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير العمر الزمني في اتجاه الطلاب ذوي العمر الزمني (أكثر من ١٩ عاما). وتتفق نتائج هذه الدراسات مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت الاتجاه الإيجابي للطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص نحو التخطيط للانتقال، وأهمية الإعداد للمراحل الانتقالية بعد المرحلة الثانوية، وأن التخطيط للانتقال من المتغيرات الأكثر أهمية التي تسهم في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة في تلك المراحل. ومن هذه الدراسات دراسات كل من (Hogansen, Powers, Geenen, Gil-Kashiwabara, & Powers, 2008; Carter, Lane, Pierson, & Stang, 2008; Lee, Wehmeyer, Palmer, Williams-Diehm, Davis, & Stock, 2008; Powers, Geenen, & Powers, 2009; Seong, Wehmeyer, Palmer, & Little, 2015; Newman, Madaus, & Javitz, 2016; Mazzotti, & Plotner, 2016).

ويمكن تفسير هذه النتائج في إطار أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية يدركون أن التخطيط للانتقال من الأسس التي يجب أن تتناولها برامجهم التعليمية من أجل إعدادهم الإعداد الأمثل للانتقال والتوافق مع المراحل الحياتية التالية للمرحلة الثانوية، سواء أكان ذلك يتعلق باستكمال التعليم أو الالتحاق بالعمل، ومن ثم أكدت هذه النتائج أهمية التخطيط للانتقال من وجهة نظر هؤلاء الطلاب، وتأكيدهم على أهمية مشاركة الأسرة في عملية التخطيط للانتقال، وأن تتناول المناهج التعليمية المعدة لهم ما يدعم عملية الانتقال والتخطيط لها، وخاصة في أوضاع الدمج، كما أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الأكبر سنًّا لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو التخطيط للانتقال أكثر من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الأصغر سنًّا، وذلك نتيجة إدراكهم لأهمية الإعداد للانتقال إلى المراحل الحياتية اللاحقة التي تشغل بالهم، من أجل دعم استقلاليتهم، وشعورهم بكونهم كبارا وأعضاء فعالين في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتقوم برامج المدرسة الثانوية بدور أساسي في إعداد الطلاب ذوي الإعاقة للانتقال، مع الهدف النهائي المتمثل في الانتقال إلى التوافق المجتمعي الناجح من خلال التركيز على نتائج الانتقال الإيجابي في جميع المكونات الثلاثة للبيئة السكنية، والعمل، والشبكات الاجتماعية وبين الشخصية، والعديد من المراهقين ذوي الإعاقة يظهرون المشكلات السلوكية التي تتعارض مع الأداء الوظيفي الأكثر استقلالية للكبار، وهذه المشكلات يجب التعامل معها قبل أن يُطالب المراهقون بأدوار الكبار، ومن هذه المشكلات الإعداد طويل الأجل للانتقال (Halpern, 1985).

ويستطيع منسقو الانتقال والمختصون في الانتقال إمداد الطلاب ذوي الإعاقة، الذين تكون أهدافهم هي الحصول على التعليم الجامعي، بالخدمات الانتقالية الشاملة التي تتمركز حول الطالب، وتشمل هذه الخدمات إشراكٍ الطلاب والأسر في كل جانب من جوانب برنامجهم، وجوانب إعدادهم، كما أن لهم -أيضا- دورا فعالا في دمج الخدمات ذات الصلة، وتنفيذ التعاون مع مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية (Paiewonsky, & Ostergard, 2010)، ومن ثَمَّ فإن الخدمات الانتقالية التي تشمل التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية والعمل مدفوع الأجر، والتدريب الحياتي المستقل أو المدعوم، يجب أن يتم تنميتها وإتاحتها لضمان أن يكون لدى الطلاب ذوي الإعاقة المهارات والخبرات كي يكونوا مستعدين -بشكل كافٍ- من أجل الحياة.

بحوث مقترحة

١- مهارات تقرير المصير لدى الطلاب من ذوي الإعاقات: دراسة مقارنة.
٢- اتجاهات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة السمعية نحو التخطيط للانتقال في ضوء بعض المتغيرات.
٣- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.
٤- دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو الكشف عن الذات ومهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.
٥- أسس التخطيط لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

□

المراجع

1- Alkahtani, B. (2016). Transition services from school to work for students who are deaf or hard of hearing in Saudi Arabia: teachers' perceptions. PHD, Ball State University.

2- Angell, M., Stoner, J., & Fulk, B. (2010). Advice from adults with physical disabilities on fostering self-determination during the school years. Teaching Exceptional Children, 42(3), 64–75.

3- Ankeny, E. M., & Lehmann, J. P. (2010). The transition lynchpin: The voices of individuals with disabilities who attended a community college transition program. Community College Journal of Research and Practice, 34, 477-496.

4- Ankeny, E. M., & Lehmann, J. P. (2011). Journey toward self-determination: Voices of students with disabilities who participated in a secondary transition program on a community college campus. Remedial and Special Education, 32(4), 279-289.

5- Beamish, W., Meadows, D., & Davies, M. (2012). Benchmarking teacher practice in queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. The Journal of Special Education, 45(4), 227–241.

6- Begun, W. H. (1995). The FUTURE strategy. In W. H. Begun, L. Minor, B. Silvers, & P. Witcher (Eds.), The TRANS-PLAN curriculum (pp. 52–53). Desoto, KS: Desoto School District.

7- Benitez, D. T., Lattimore, J., & Wehmeyer, M. L. (2005). Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model. Behavioral Disorders, 30(4), 431–447.

8- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. Exceptional Children, 62, 399-413.

9- Bridges, W. (1980). Transitions: Making sense of life's changes. Reading, MA: Perseus Books.

10- Brolin, D.E. (1982). Vocational preparation of persons with handicaps. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

11- Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. American Journal on Mental Retardation, 110 (5), 366-377.

12-Carter, E., Lane, K., Pierson, M., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. Exceptional Children, 72 (3), 333–346.

13-Carter, E., Lane, K., Pierson, M., & Stang, K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: views of high school general and special educators. Exceptional Children, 75 (1), 55-70.

14-Carter, E., Brock, M., & Trainor, A. (2014). Transition assessment and planning for youth With severe intellectual and developmental disabilities. The Journal of Special Education, 47 (4), 245–255.

15-Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C., & Machalicek, W. (2013). Self-determination among transition-age youth with autism or intellectual disability: Parent perspectives. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 38 (3), 129–138.

16-Carter, E., Trainor, A., Owens, L., Sweden, B, & Sun, Y. (2010). Self-determination prospects of youth with high-incidence disabilities divergent perspectives and related factors. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18 (2), 67-81.

17-Chao, C., Chou, Y., & Cheng, S. (2019). Self-determination and transition outcomes of youth with disabilities: Findings from the special needs education longitudinal study. Advances in Neurodevelopmental Disorders 3, 129–137.

18-Chen, L. (2013). Transition needs identification of college students with disabilities in Taiwan. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36 (2) 105–113.

19-Cheng, S., & Sin, K. (2018). Self-Determination and integration among deaf or hard of hearing and hearing university students. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 30, 819–833.

20-Cho, E., & Seo, H. (2019). Self-Determination Studies for Elementary Students with and Without Disabilities in Korea. Advances in Neurodevelopmental Disorders, 3, 161–172.

21-Clark, G.M., & McDonnell, J. (1994). The role of local transition councils in rural communities. Rural Special Education Quarterly, 73 (1), 3-8.

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

23-Cortijo-Doval, E. (2008). Self-Determination for students with disabilities from a Hispanic background in transition from school to work. PHD, Virginia Commonwealth University.

24-Council for Exceptional Children. (2014). CEC standards for evidence-based practices in special education. Arlington, VA: Author.

25-Coyle, J. L. (2012). Identifying in-school predictors of postsecondary success for students with hearing impairments. PHD, Western Michigan University.

26-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Berlin: Springer Science & Business Media.

27-Division for Career Development and Transition (2000). Transition specialist competencies: Fact sheet. Reston, VA: Council for Exceptional Children Division on Career Development and Transition. Retrieved September 16, 2011, http://www.dcdt.org/wp-content/uploads/2011/09/DCDT_Fact_Sheet_Compenten...

28-Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. Early Childhood Research and Practice, 3 (2), 1-23.

29-Eddy, S. (2010). A survey study of college students with disabilities and their involvement in the IEP/Transition Planning process. PHD, University of North Carolina.

30-Evans, N. J., Fomey, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). Student development in college. Josey Bass: San Francisco.

31-Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. Career Development for Exceptional Individuals, 17, 159-169.

32-Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition, Council for Exceptional Children. Career Development for Exceptional Individuals, 21 (2), 113–128.

33-Field, S., Sarver, M., & Shaw, S. (2003). Self-determination: a key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. Remedial and Special Education. 24 (6), 339 -349.

34-Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. Journal of Child Psychology Psychiatry. 45 (4), 672-686.

35-Gallivan-Fenlon, A. (1994). Their Senior Year": Family and Service Provider Perspectives on the Transition From School to Adult Life for Young Adults With Disabilities. Journal of the Association of the Severely Handicapped, 19 (1), 11-23.

36-Garberoglio, C., Schoffstall, S., Cawthon, S., Bond, M., & Ge, J. (2014). The role of self-beliefs in predicting postschool outcomes for deaf young adults. Developmental Physiological Disabilities, 26, 667–688.

37-Getzel, E. E., & deFur, S. (1997). Transition planning for students with significant disabilities: Implications for student-centered planning. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12, 39-48.

38-Giordano, G., & D 'Alonzo, B. J. (1994). The link between transition and independent living. American Rehabilitation, 20, 2-7.

39-Hagiwara, M., Shogren, K., & Rifenbark, G. (2020). Exploring the impact of environmental factors on scores on the self-determination Inventory: Adult report. Advances in Neurodevelopmental Disorders, 4, 400–412.

40-Hagner, D., Kurtz, A., Cloutier, H., Arakelian, C., Brucker, D., & May, J. (2012). Outcomes of a family-centered transition process for students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27 (1), 42–50.

41-Halpern, A. (1994). Quality of life for students with disabilities in transition from school to adulthood. Social Indicators Research, 33, 193-236.

42-Halpern, A. S. (1985). Transition: A look at the Foundations. Exceptional Children, 51 (6), 479-486.

43-Halpern, A. S., Herr, C. M., Doren, B., & Wolf, N. H. (2000). Next S.T.E.P.: Student transition and educational planning (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

44-Hintermair, M. (2008). Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people–a resourceoriented approach to identity work. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13 (2), 278–300.

45-Hoffman, A., & Field, S. (2005). Steps to self-determination: A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

46-Hoffman, A., Field, S., Sawilowsky, S. (2004). Self-determination assessment battery and user's guide (3rd ed.). Detroit, MI: Wayne State University Center for Self-Determination and Transition.

47-Hogansin, A., Powers, K., Geenen, S., Gil-Kashiwabara, E., & Powers, L. (2008). Transition goals and experiences of females with disabilities: Youth, parents, and professionals. Exceptional Children, 74 (2), 215-234.

48-Holtz, K., Owings, N., & Ziegert, A. (2006). Life journey through autism: a guide for transition to adulthood. Retrieved on December 16, 2010 from https://eric.ed.gov/?id=ED508625

49-Horn, L., Berktold, J., & Bobbitt, L. (1999). Students with disabilities in postsecondary education: A profile of preparation, participation, and outcomes. U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES 1999-187).

50-Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 34 CFR § 300.347 (1999).

51-Individuals with Disabilities Education Act of 1990, Pub. L. No. 101-476, 104 Stat. 1142 (1990).

52-Individuals with Disabilities Education Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq.

53-Ingels, S. J., Glennie, E., Lauff, E., & Wirt, J. G. (2012). Trends among young adults over three decades, 1974-2006. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES2012-345).

54-Janus, M. (2004). Voices from the field—Transition to school practices: The need for evidence. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. D. Peters (Eds.), (pp. 1–4). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

55-Kohler, P. (1996). A taxonomy for transition programming: Linking research and practice. Champaign: Transition Research Institute, University of Illinois.

56-Laarhoven-Myres, T., Laarhoven, T., Smith, T., Johnson, H., & Olson, J. (2016). Promoting self-determination and transition planning using technology: Student and parent perspectives. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39 (2) 99–110.

57-Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. Career Development for Exceptional Individuals, 33 (3), 165-176.

58-Lee, S., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J., & Little, T. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. The Journal of Special Education, 42 (2), 91-107.

59-Lee, Y., Wehmeyer, M., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Davis, D., & Stock, S. (2011). The effect of student-directed transition planning with a computer-based reading support program on the self-determination of students with disabilities. The Journal of Special Education, 45 (2), 104–117.

60-Lehman, C. M., Clark, H. B., Bullis, M., Rinkin, J., & Castellanos, L. A. (2002). Transition from school to adult life: Empowering youth through community ownership and accountability. Journal of Child and Family Studies, 11, 127-141.

61-Luecking, R., & Tilson, G. Best & effective practices in school to work transition for youth with disabilities. Retrieved September 12,, 2003, from http://www.doe.state.de.us/exceptional_child/tqmpublications.htm.

62-Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1994). Choice maker self-determination transition curriculum matrix. Colorado Springs: University of Colorado at Colorado Springs, Center for Educational Research.

63-Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L., Jerman, P., Hughes, W., Miller, T., & McGill, T. (1997). ChoiceMaker instructional series. Longmont, CO: Sopris West.

64-Mazzotti, V. L., Test, D. W., Wood, C. L., & Richter, S. (2010). Effects of computer assisted instruction on students' knowledge of post-school options. Career Development for Exceptional Individuals, 33, 25-40.

65-Mazzotti, V., & Plotner, A. (2016). Implementing secondary transition evidence-based practices: A multi-state survey of transition service providers. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39 (1), 12–22.

66-McCall, Z. (2015). The transition experiences, activities, and supports of four college students with disabilities. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38 (3), 162–172.

67-McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., & Cavin, M. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe cognitive disabilities using the self-determined learning model of instruction. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 28 (4), 194–204.

68-McKay, V. C., & Estrella, J. (2008). First-generation student success: The role of faculty interaction in service learning courses. Communication Education, 57, 356-372.

69-Mercer, R. T., Nichols, E. G., & Doyle, G. C. (1989). Transitions in a woman's life: Major life events in developmental context. New York: Springer Publishing.

70-Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild to moderate disabilities. Boston: Allyn & Bacon.

71-Mithaug, D. E. (1993). To choose or not to choose. Paper presented at the First Annual Kansas Systems Change Statewide Conference, Salina.

72-Moon, S., Simonsen, M. L., & Neubert, D. (2011). Perceptions of supported employment providers: What students with developmental disabilities, families, and educators need to know for transition planning. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities 46 (1), 94-105.

73-Morningstar, M. E., Frey, B. B, Noonan, P. M., Ng, J., Clavenna-Deane, B., Graves, P., Kellems, R., McCall, Z., Pearson, M., Wade, D. B., & Williams-Diehm, K. (2010). A preliminary investigation of the relationships of transition preparation and self-determination for students with disabilities in postsecondary educational settings. Career Development for Exceptional Individuals, 33 (2), 80-94.

74-Newman, L., Madaus, J., & Javitz, H. (2016). Effect of transition planning on postsecondary support receipt by students with disabilities. Exceptional Children, 82 (4), 497–514.

75-Paiewonsky, M., & Ostergard, J. R. (2010). Local school system perspectives. In M. Grigal & D. Hart (Eds.). Think College: Postsecondary education options for students with intellectual disabilities (pp. 87-160). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

76-Pierson, M. R., Carter, E. W., Lane, K. L., & Glaeser, B. C. (2008). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with high-incidence disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 31 (2), 115–125.

77-Powers, K., Geenen, S., & Powers, L. (2009). Similarities and differences in the transition expectations of youth and parents. Career Development for Exceptional Individuals, 32 (3), 132-144.

78-Powers, L. E., Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L., & Swank, P. (2012). My life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. Children and Youth Services Review, 34, 2179–2187.

79-Repetto, J. B. (2003). Transition to living. Exceptionality, 11, 77-87.

80-Roberts, K. (2010). Topic areas to consider when planning transition from high school to Postsecondary education for students with autism spectrum disorders. Focus on autism and other spectrum disorders, 25 (3),158-162.

81-Rous, B., & Hallum, R. (2006). Tools for transition in early childhood. London: Paul Brookes.

82-Rusch, F. R., Repp, A. C., & Singh, N. N. (1992). Transition from school to adult life: Models, linkages, and policy. Sycamore, IL: Sycamore.

83-Sargent, A. G., & Schlossberg, N. K. (1988). Managing adult transitions. Training and Development Journal, 42 (12), 58-61.

84-Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). Counseling adults in transition: Linking practice with theory (2nd ed.). New York: Springer Publishing Company.

85-Seong, Y., Wehmeyer, M., Palmer, S., & Little, T. (2015). Effects of the self-directed individualized education program on self-determination and transition of adolescents with disabilities. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38 (3), 132–141.

86-Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Rifenbark, G., & Little, T. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. The Journal of Special Education, 48(4), 256–267.

87-Simonsen, M., & Neubert, D (2012). Transitioning youth with intellectual and other developmental disabilities: Predicting community employment outcomes. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36 (3), 188–198.

88-Stang, K., Carter, E., Lane, K., & Pierson, M. (2008). Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle schools. The Journal of Special Education, 43, 94-106.

89-Strnadova, I., & Cumming, T. (2014). The importance of quality transition processes for students with disabilities across settings: Learning from the current situation in New South Wales. Australian Journal of Education, 58 (3), 318–336.

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

91-Thoma, C., Nathanson, R., Baker, S., & Tamura, R. (2002).Self-determination: what do special educators know and where do they learn it? Remedial and Special Education, 23 (40), 242-247.

92-Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. The Journal of Learning Disabilities, 38 (3), 233-249.

93-Trainor, A. (2007). Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination and postsecondary transition planning. Learning Disability Quarterly, 30, 31-45.

94-Tyler, D.K., & Vasu, E.S. (1995). Locus of control, self-esteem, achievement motivation and problem solving ability; LOGO writer and simulations in the fifth grade classroom. Journal of Research on Computing in Education, 28 (1), 98-121.

95-Unruh, D., & Bullis, M. (2005). Facility-to-community transition needs for adjudicated youth with disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 28 (2), 67–79.

96-Van Reusen, A. K., Bos, C. S., Schumaker, J. B., & Deschler, D. D. (1994). The self advocacy strategy. Lawrence, KS: Edge Enterprises.

97- Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, P., et al. (2003). The achievements of youth with disabilities during secondary school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International.

98- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). Changes over time in the early post school outcomes of youth with disabilities: A report of findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2). Meno Park, CA: SRI International.

99- Walker, H., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., Jesien, G. S., et al. (2011). A social-ecological approach to promote self-determination. Exceptionality: A Special Education Journal, 19(1), 6-18.

100- Wehman, P. (2006). Transition: The bridge from youth to adulthood. In: Wehman, P., editor. Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities. 4thed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

101- Wehmeyer M. L., Field S. L. (2007). Student-directed learning and peer-mediated instructional strategies. In: Wehmeyer ML, Field SL, authors. Self-determination instructional and assessment strategies. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

102- Wehmeyer, M. D. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities (pp. 15–34). Baltimore: Paul H. Brooks.

103- Wehmeyer, M. L. (2000). The Arc's self-determination scale: Procedural guidelines (Revised). Silver Spring, MD: The Arc of the United States.

104- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. Journal of Intellectual Disability Research, 45 (5), 371-383.

105- Wehmeyer, M. L., & Gragoudas, S. (2004). Centers for independent living and transition-age youth: Empowerment and self-determination. Journal of Vocational Rehabilitation, 20(1), 53-58.

106- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. Education and Training in Developmental Disabilities, 38 (2), 131-144.

107- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation. Career Development for Exceptional Individuals, 21, 75–86.

108- Wehmeyer, M. L., & Ward, M. J. (1995). The spirit of the IDEA mandate: Student involvement in transition planning. Journal of Vocational Special Needs Education, 17 (3), 108-111.

109- Wehmeyer, M. L, Agran, M., & Hughes, C. (1998). Teaching self determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

110- Wehmeyer, M. L., Garner, N., Yeager, D., Lawrence, M., & Davis, A. K. (2006). Infusing self-determination into 18-21 services for students with intellectual or developmental disabilities: A multi-stage, multiple component model. Education and Training in Developmental Disabilities, 41, 3-13.

111- Wehmeyer, M. L., Lattin, D., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle-school students with mental retardation: An observational study. Remedial and Special Education, 24, 262-272.

112- Wehmeyer, M., & Field, S. (2007). Self-determination: instructional and assessment strategies. Thousand Oaks, CA: Corwin.

113- Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with disabilities with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. Education and Training in Developmental Disabilities. 38, 131-144.

114- 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, 245-255.

115- Wehmeyer, M., & Trainor, A. (2012). Encyclopedia of Diversity in Education. Thousand Oaks, SAGE Publications, Inc.

116- Wehmeyer, M., Gragoudas, S., & Shogren, K. (2006). Self-determination, student involvement, and leadership involvement. In P. Wehman, Life beyond the classroom (pp. 535-575). Baltimore: Paul H. Brookes.

117- Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Self-determination and student transition planning knowledge and skills: predicting involvement. Exceptionality: Special Education Journal,15 (1), 31-44.

118- Wehmeyer, R., &Ward, E. (1995). The spirit of the IDEA mandate: Student involvement in transition planning. Journal of the Association for Vocation Special Needs Education, 12, 108–111.

119- Wells, T., Sandefur, G. D., & Hogan, D.P. (2003). What happened after the high school years among young persons with disabilities. Social Forces, 82 (2), 803-832.

120- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). Teaching students with severe disabilities. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

121- Will, M.C. (1984). OSERS program for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education.

122- Wilson, K. E. (1998). Centers for Independent Living in support of transition. Focus On Autism and Other Developmental Disabilities, 13, 246-252.

123- Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E., & Stolarski, V. S. (1994). AIR self-determination scale and user guide. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

124- Woods, L. L., Sylvester, L., & Martin, J. E. (2010). Student-directed transition planning: Increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process. Career Development for Exceptional Individuals, 33 (2), 106-114.

125- Zhang, D., Ivester, J., Chen, L., & Katsiyannis, A. (2005). Perspectives on transition practices. Career Development for Exceptional Individuals, 28, 15-25.