

المجلد (٧)، العدد (٢٧)، الجزء الثاني، نوفمبر ٢٠١٨، ص ٣٥-٣٣

## معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات

إعداد

أ/ جميلة مشيب الراوي

أ/ سارة خالد الفوزان

محاضر في جامعة الملك خالد  
باحثة دكتوراة في جامعة الملك سعود

محاضر في جامعة الملك فيصل  
باحثة دكتوراة في جامعة الملك  
سعود

**DOI: 10.12816/0053308**

## معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات

إعداد

أ/ سارة خالد الفوزان (\*) &amp; أ/ جميلة مشيب الراوي (\*\*)

### ملخص

هدفت الدراسة الى الكشف عن معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير، وذلك من وجهة نظر (٤٣) معلمة من معلمات هذه الفئة، وللحصول على النتائج تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي وذلك بتطبيق استبيان معوقات البرامج الانتقالية المكون من خمس ابعاد و(٢٦) بنداً. وأظهرت النتائج أن ابرز المعوقات كانت التوقعات السلبية التي تحملها معلمات التربية الخاصة نحو تعاون الجهات ذات العلاقة سواء الحكومية أم الخاصة، وضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج اعدادهن بالجامعات في مجال تنفيذ الخطط الانتقالية المناسبة لهؤلاء الطالبات، اضافة لقلّة الدورات والورش التدريبية التي يتم تقديمها من قبل ادارات التعليم في مجال اعداد الخطط الانتقالية لهؤلاء الطالبات، وقلّة تقديم التسهيلات اللازمة لأعضاء الفريق المدرسي لتقديم الخدمات الانتقالية كتوفير المكان المناسب للاجتماعات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، بينما لا توجد فروق تبعاً لمتغير التدريب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

(\*) محاضر في جامعة الملك فيصل - باحثة دكتوراة في جامعة الملك سعود.

(\*\*) محاضر في جامعة الملك خالد - باحثة دكتوراة في جامعة الملك سعود.

## **Revealing the Hindrances of Transitional Programs of Female Students With Intellectual Disabilities in Aseer Region**

**Sarah khalid Alfozan & Jamelh Moshabab Asiri**

### **Abstract**

The study aimed at revealing the hindrances of transitional programs of female students with intellectual disabilities in Aseer Region in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of (43) female teachers of this category. The outcomes showed that the most prominent hindrances were the passive expectations of the special education female teachers towards the cooperation of relevant authorities whether private or governmental and the weakness of knowledge and skills received by the special education female teachers in the programs of their preparation in the universities in the field of executing the appropriate transitional plans for those female students, in addition to the rarity of courses and training workshops provided by the education departments in the field of preparing transitional plans for those female students. As well, the study outcomes referred to significant differences according to the variable of educational qualification and experiences years, while there are no differences according to the training variable on the hindrances on rendering transitional services of the female students with intellectual disabilities, and the study recommended the preparation of communication and cooperation program among the institutions of local community and educational institutions to prepare the female students with intellectual disabilities for life and qualifying the female teachers and training them to prepare and implement the transitional programs.

**Key words:** intellectual disability, transitional services, hindrances.

## مقدمة

يواجه البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية مستقبلاً مجهولاً بعد تركهم المدرسة، حيث لا تتوفر الخدمات والدعم المناسب لتلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم في هذه المرحلة كما هو الحال مع أقرانهم العاديين، وتؤكد المصري (٢٠١٧) بأن الخيارات المتاحة أمامهم محدودة جداً كصعوبة القبول في مؤسسات التعليم العالي، علاوة على الصعوبات التي تواجههم أثناء بحثهم عن عمل. كما يضع عدم وجود أنشطة نهائية مضمونة لتحل محل الحضور المدرسي متطلبات إضافية على الأسرة، وبالتالي تعتبر المرحلة الانتقالية للبالغين من ذوي الإعاقة الفكرية من المدارس إلى الدراسة عن الخدمات مرحلة مرهقة بشكل خاص للآباء والأمهات ولذوي الإعاقة أنفسهم (McConkey, Kelly, Craig, & Keogh, 2017).

وقد ظهرت في العقود الأخيرة دعوات لتقديم خدمات فعّالة تساهم بتحوّل إيجابي في حياة هؤلاء الأفراد وأهمها الخدمات الانتقالية؛ وذلك لإعدادهم للحياة بشكل مستقل، وهي تعتبر مجموعة من الأنشطة التي يتم توفيرها للبالغين من ذوي الإعاقة في مختلف المجالات، كالتعليم والتوظيف والحياة المستقلة والمشاركة المجتمعية.. وغيرها، بحيث يكون لكل هذه الخدمات مستويات من الدعم بناءً على اهتمامات الأفراد واحتياجاتهم وقدراتهم وتفضيلاتهم، وقد تكون هذه المسارات هي التعليم الأكاديمي / ما بعد الثانوي، والتدريب المهني والتقني، والإعداد المدعوم للشباب من ذوي الإعاقات. ومن المهم أيضاً أن يأخذ التخطيط الانتقالي في الاعتبار جميع المراحل، بدءاً ببرامج التدخل المبكر إلى خيارات ما بعد المدرسة (التعليم ما بعد الثانوي، العمل، والحياة المستقلة) (Almalki, 2017).

وخلال الثمانينيات من القرن الماضي، وثقت الدراسات النتائج المهنية الضعيفة التي حققها الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية، حيث قررت لجنة الحقوق المدنية الأمريكية (١٩٨٣) أن ما يصل إلى ٧٥٪ من البالغين ذوي الإعاقة الفكرية في جميع أنحاء الولايات المتحدة كانوا عاطلين عن العمل، وبسبب هذه النتائج المهنية المحبطة، بدأ صانعو السياسة في التسعينات إيلاء اهتمام أكبر لإعداد الطلاب ذوي الإعاقة مدى الحياة بعد المدرسة (Cimera, Burgess & Bedesem, 2014).

أما بالنسبة للمملكة العربية السعودية فلقد لعبت وزارة العمل والشؤون الاجتماعية دوراً هاماً في تقديم برامج التدريب الداعمة للأفراد ذوي الإعاقة اللذين تجاوزوا مرحلة الدراسة عن طريق إنشاء مراكز للتأهيل المهني، وكانت رؤية هذه المراكز تتمثل في تطوير قدرات الأفراد ذوي الإعاقات الجسدية أو الفكرية ودعم إنتاجيتهم لكي يندمجوا مع المجتمع بشكل أكبر، ولا يزال نطاق الإنتاجية محدود حيث يقتصر على المهام اليدوية أو الهويات والحرف مثل الطلاء وتجليد الكتب والحياكة والتطريز، علاوةً على أن الخدمات لاتزال موجهة بشكل أساسي نحو الذكور، حيث يقابل كل ثمانية ذكور في التدريب فتيات فقط (Alrusaiyes, 2014)، كما وقد نصت لوائح معاهد وبرامج التربية الخاصة على تحديد الطلاب ذوي الإعاقات وتقديم التعليم المناسب والمجاني الذي يشمل إعداد البرنامج التربوي الفردي (Individualized Education Program (IEP) والتدخل المبكر وخدمات الانتقال (Alquraini, 2011).

لذا نحن بحاجة للاستفادة من الممارسات الحديثة والناجحة، للعمل بها والاستفادة منها خاصةً مع متطلبات هذه المرحلة وبما تهدف له رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، فهناك الكثير من الجهود على المختصين القيام بها، والعديد من الأوضاع يجب دراستها وإعادة هيكلتها وتحديدًا في مجال الخدمات الانتقالية، لتحسين الخدمات الموجودة في المؤسسات التعليمية، ومتابعتها وتقييمها عبر متخصصين مؤهلين، مع تحديد المعوقات ونقاط الاحتياج، بما يحقق الكفاءة والفاعلية في الممارسات، ويرتقي بمستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين وصولاً إلى مستقبل زاهر وتنمية مستدامة ولضمان جودة الحياة لجميع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

#### مشكلة الدراسة:

يواجه الافراد ذوي الإعاقة الفكرية بعد الانتهاء من حياة المدرسة والانتقال إلى أنشطة الحياة العامة الكثير من التحديات. وعلى الرغم من تأكيد الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابع لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٧) على ان البرامج الانتقالية تدرج ضمن الخطة التربوية الفردية المعدة لكل طالب، بحيث يقوم معدو الخطة بتحديد طبيعة هذه البرامج وكيفية تقديمها ومدتها ومدى استفادة الفرد منها؛ إلا أن نتائج دراسة النهدي (Alnahdi 2016)

أشارت إلى أن الانتقال نحو خدمات العمل في المملكة العربية السعودية لا يزال في مراحله المبكرة بالرغم من وجود تلك اللوائح التي تؤكد على ضرورة توفير خدمات الانتقال كلما دعت الحاجة إليها. كما أكدت الدراسات بأن تقديم تلك الخدمات مازال ضعيفاً، حيث لا يكاد يكون لها أي تطبيق في معاهد وبرامج التربية الخاصة، علاوةً على أن المعلمين غير مستعدين مهنيًا لتقديم الخدمات الانتقالية، وهناك حاجة للمزيد من التطوير في بعض المجالات (القريني، ٢٠١٨؛ Alnahdi, 2013; Alrusaiyes, 2014).

لذا جاءت الفكرة من هذه الدراسة للكشف عن تلك المعوقات التي تعيق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من حقهم في تلقي الخدمات الانتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي والذي يساهم في ضمان جودة الحياة، وذلك من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في منطقة عسير، حيث تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

**ماهي معوقات تقديم البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير؟**

*أسئلة الدراسة:*

- ١- ماهي معوقات تقديم البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير؟
- ٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية؟

*اهداف الدراسة:*

- تسهم دراسة المعوقات في تخطيط وتنفيذ البرامج الانتقالية بشكل ناجح، وتقود إلى تطويرها وتدعيم برامجها في سبيل توفير أفضل الخدمات، وذلك من خلال:
- ١- تحديد معوقات تقديم البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير.
  - ٢- تحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية.

### أهمية الدراسة:

#### أ) الأهمية النظرية:

- تعد هذه الدراسة اضافة لإثراء المكتبة العربية والتي ما تزال تفتقر إلى كتب ومراجع ودراسات علمية باللغة العربية تتيح للمهتمين الحصول على معلومات شاملة عن الخدمات الانتقالية، مما قد يفضي إلى دراسات أخرى مماثلة.
- تزودنا هذه الدراسة ببعض المعلومات عن معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير.

#### ب) الأهمية التطبيقية:

- تساهم في رسم الخطط المستقبلية للبرامج الانتقالية، وبالتالي نجاحها وتطوير تقديمها.
- تساعد هذه الدراسة في وضع البرامج التدريبية الخاصة بتنمية الوعي لدى المعلمات بأهمية الخدمات الانتقالية وآثارها الإيجابية على الفرد والمجتمع.
- تساعد هذه الدراسة وزارة التعليم في تخطيط مناهج ذوي الإعاقة الفكرية، وتطبيق التشريعات الموجودة في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على أرض الواقع.

### حدود الدراسة:

- ١- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- ٢- الحدود المكانية: في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة عسير.
- ٣- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠ هـ).
- ٤- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على معرفة معوقات تطبيق برامج الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

### مصطلحات الدراسة:

#### الخدمات الانتقالية:

تهدف إلى العمل على اعداد الفرد ذي الإعاقة للانتقال من مرحلة أو من بيئة إلى أخرى (المراحل الدراسية الثلاث، ما بعد المرحلة الثانوية دراسياً أو مهنيًا، بيئات العمل العامة). وتدرج

البرامج الانتقالية ضمن الخطة التعليمية الفردية المعدة لكل طالب (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦، ٢٨).

**التعريف الاجرائي للخدمات الانتقالية:** تعرفها الباحثتان بأنها الأنشطة والبرامج التي تقدم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لتساعدهن للانتقال للحياة المهنية، او الجامعية، او الاجتماعية والاستقلال.

الإعاقة الفكرية:

تشير الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) بأنها ذلك القصور الواضح في الأداء الوظيفي الفكري، وكذلك السلوك التكيفي المتمثل في السلوكيات التكيفية المفاهيمية، الاجتماعية، والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل عمر الثامنة عشر (AAIDD, 2010, 5).  
**الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اجرائياً:** جميع الطالبات الملتحقات بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية في منطقة عسير للعام الدراسي 1439-1440هـ.

*الإطار النظري والدراسات السابقة:*

تتناول هذه الدراسة موضوع حديث نسبياً ظهر منذ قرابة الثلاثة عقود وهو الخدمات الانتقالية، والتي يتم تقديمها لدعم مرحلة هامة من مراحل الحياة لذوي الإعاقة الفكرية وهي مرحلة ما بعد المدرسة، نظراً للحاجة إلى زيادة التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم، وزيادة الاستقلالية. وفي ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها ومنهجها، تم استعراض الإطار النظري للخدمات الانتقالية في ثلاث محاور رئيسية تشمل: مفهوم وتاريخ الخدمات الانتقالية، أهمية وأهداف الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية.

أولاً: مفهوم وتاريخ الخدمات الانتقالية:

ظهر مصطلح الخدمات الانتقالية في الولايات المتحدة من خلال العديد من القوانين والتشريعات، كقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة المطور (IDEIA) (2004) وتشريع لا طفل يترك في الخلف (NCLP) (2002)، حيث يعتبر تأثيرهما على الانتقال واضح للتغييرات المتعلقة بالأحكام ذات



الصلة في المرحلة الانتقالية، والتركيز على "العملية الموجهة نحو النتائج" لهؤلاء التلاميذ، وذلك لتحسين إنجازهم الأكاديمي والوظيفي من أجل الانتقال من المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة. أما تاريخياً فقد كان لصدور قانون تعليم جميع الأطفال "المعوقين" الأمريكي Education for All Handicapped Children (EHA) دور في ضمان تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية ضمن إطار تشريعي، حيث ظهرت برامج الدراسة/ العمل في السبعينات لتؤكد على تقديم البرامج المهنية الموجهة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الثانوية واكسابهم المهارات المهنية والاستقلالية، وقد ركزت تلك البرامج على أهمية وجود تعاون وتنسيق بين معلمي التربية الخاصة وخصائيي التأهيل المهني وغيرهم لمساعدتهم على الاستقلالية والحصول على وظيفة.

وكان أول ظهور رسمي لخدمات الانتقال للتلاميذ ذوي الإعاقة في القانون المعدل (EHA, 1983) في البند (٦٢٦)، حيث تم عنونته باسم التعليم الثانوي وخدمات الانتقال للبالغين من ذوي الإعاقة والذي نص على: توفير الدعم المالي لمشاريع وخدمات الانتقال من المدرسة للحياة المهنية، العيش المستقل، الانتقال إلى مؤسسات التعليم العالي، وضرورة دعم برامج وخدمات التربية الخاصة لتحقيق عملية انتقال تدريجية ناجحة لهؤلاء التلاميذ (القريني، ٢٠١٨).

وقد جاء القانون الأمريكي في تربية الأفراد ذوي الإعاقة المطور (IDEIA (2004) مكملاً للنسخة السابقة (١٩٩٧) ومتضمناً بعض التغييرات في الأنظمة التشريعية الخاصة بالنص القانوني المتعلق بخدمات الانتقال، حيث تم استبدال لفظ التلميذ (١٩٩٧) بكلمة طفل، وعمل تعديل في البدء بتقديم خدمات الانتقال لعمر (١٤) عاماً إلى عمر (١٦)، ومن كونها عملية موجهة وفقاً للمخرجات لدعم الانتقال لأنشطة ما بعد المدرسة إلى عملية موجهة وفقاً للنتائج، وذلك بهدف تحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي وذلك بغية تسهيل الانتقال إلى أنشطة ما بعد المدرسة. كما تم إعادة صياغة القانون بكافة بنوده في عام (٢٠٠٦) (القريني، ٢٠١٨).

وفي عام (١٤٢٢) حددت وزارة التعليم في القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها بالقرار رقم (٤٦٧) على تقديم تلك الخدمات من خلال البرنامج التربوي الفردي، ومن أهمها برامج تهيئة قبل واثاء المراحل الدراسية الثلاث، وبرامج ما بعد المرحلة الثانوية وبرامج العمل مع اقرانهم العاديين، كما تمت إعادة صياغتها في عام (١٤٣٦) ضمن الدليل التنظيمي والاجرائي للتربية الخاصة.

عرف المالكي Almalki (2017.306) الخدمات الانتقالية بأنها "مجموعة منسقة من الأنشطة التي يتم توفيرها للشباب ذوي الإعاقة في مختلف المجالات، سواء كان التعليمية، الوظيفية، الحياة المستقلة والمشاركة المجتمعية، حيث يكون لكل هذه الخدمات مسارات متعددة وهي هي التعليم الأكاديمي / ما بعد الثانوي، والتدريب المهني والتقني، والتوظيف، والإعداد المدعوم للشباب من ذوي الإعاقات، إضافة لتقديم الدعم بناءً على اهتمامات الأفراد واحتياجاتهم وقدراتهم وتفضيلاتهم".

ومن المهم أن يأخذ التخطيط الانتقالي في الاعتبار جميع المراحل بدءاً ببرامج التدخل المبكر وانتهاءً بخيارات ما بعد المدرسة، حيث يعتبر التخطيط للمرحلة الانتقالية استراتيجية أساسية لمساعدة الشباب ذوي الإعاقات في الحصول على نتائج إيجابية خلال فترة حياتهم والانخراط بنجاح في المجتمع، ومن المهم اتباع عدة خطوات منظمة تتمثل في وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس، والمستوى الحالي من التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي، وذلك لتوفير أفضل الخيارات المناسبة الانتقال للشباب من ذوي الإعاقات.

**ولقد وضع القريني (٢٠١٨) التطور التاريخي والتشريعي للخدمات الانتقالية في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال أربع مراحل:**

١- الخدمات الانتقالية كانت تسمى خدمات الدراسة العمل تؤكد على تقديم الخدمات في المرحلة الثانوية، وارتبطت بقانون تعليم جميع الأطفال المعوقين Education for All Handicapped Children(EHA) عام (1975).

٢- تم توسيع مفهوم الخدمات الانتقالية وتبني مفهوم المسؤولية المشتركة بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي وذلك لتحقيق مخرجات أكثر فعالية (Johnson, 2012) وكان ذلك في ثمانينيات القرن الماضي.

٣- تحول التربويون الى الاهتمام بمخرجات الأداء الأكاديمي وذلك بعد ظهور حركة اصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٩٠)، حيث ظهر قانون (IDEA,1990) وفرض تضمين الخدمات الانتقالية كجزء من البرنامج التربوي الفردي.

٤- التشريعات المعدلة جاءت مكملة ومدعمة للتشريعات السابقة المرتبطة بخدمات الانتقال، حيث تم اعتماد عمر (١٦) عاماً بدلاً من (١٤) لتقديم البرامج الانتقالية الملائمة للطالب، مع ضبط جودة البرامج الانتقالية، كما تم التأكيد على أهمية الأسرة كمحور أساسي في التخطيط للبرامج.

أما في المملكة العربية السعودية فلم يصل مفهوم التربية الخاصة إلا في عام (١٩٥٨) عندما تعلم أحد المواطنين السعوديين المكفوفين بطريقة برايل، وخلال عامين بدأت وزارة التعليم في أول برنامج للتربية الخاصة عن طريق افتتاح معهد لتدريب الذكور من المكفوفين (Alrusaiyes, 2014). وفي عام (١٩٧٤) تم إنشاء مؤسسة للأفراد الذين يعانون من الإعاقة الفكرية، ومنذ ذلك الوقت ازداد عدد المؤسسات في المناطق والأقاليم الجغرافية الأخرى، كما ساهمت أيضاً بزيادة معدل تطور هذه المعاهد التي تخدم جمعيات الإعاقة المتخصصة في تنمية معارف الآباء والأمهات فيما يخص التربية الخاصة وفوائده (Alquraini, 2011).

ولعبت وزارة العمل والشئون الاجتماعية دوراً هاماً في برامج التدريب الداعمة للأفراد ذوي الإعاقات الذين تجاوزوا مرحلة الدراسة عن طريق إنشاء مراكز للتأهيل المهني، وكانت رؤية هذه المراكز تتمثل في تطوير قدرات الأفراد ذوي الإعاقات الجسدية أو الفكرية باعتبارهم جزء من المجتمع ودعم إنتاجيتهم لكي يندمجوا مع المجتمع بشكل أكبر (Alrusaiyes, 2014). ووفقاً للمديرية العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ارتفع عدد البرامج للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية من (٦٥٦) إلى (٧١٨) عام (٢٠٠٧)، مما يعني أن معدل هذه البرامج زاد ٩٪ في عام واحد فقط. وتم تنظيم (٢٤٧٧) حصة دراسية تخدم (١٣٠٤٩) طالباً من ذوي الإعاقات النمائية والفكرية في جميع أنحاء المملكة (Alnahdi, 2013). وعلى المستوى التشريعي فيوضح القريني (٢٠١٨، ٣٢) "لم يكن هناك تحديد واضح فيها حول البرامج والخدمات الانتقالية - حسب علم المؤلف - إلا التشريعات السعودية"، حيث أكد على حق الطلاب ذوي الإعاقة في تلقي الخدمات الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي.

ثانيا: أهمية وأهداف الخدمات الانتقالية:

لقد أكدت الدراسات في مرحلة الثمانينات النتائج المهنية الضعيفة التي حققها الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية، حيث قررت لجنة الحقوق المدنية الأمريكية (١٩٨٣) أن ٧٥٪ من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في جميع أنحاء الولايات المتحدة كانوا عاطلين عن العمل، كما وجد ويهمان وكريجل وسيفارث Wehman و Kregel و Seyfarth (١٩٨٥) أن هذا الرقم كان أقرب إلى ٩٠٪ للبالغين ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة، وبسبب هذه النتائج المهنية بدأ صانعو السياسة في التسعينات إيلاء اهتمام أكبر لإعداد الطلاب ذوي الإعاقة مدى الحياة بعد المدرسة، حيث تم تحديد خدمات الانتقال رسمياً في قانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقة المطور (IDEIA) وأكد على أن الأنشطة التي تدعم الانتقال من المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة تكون صريحة في البرامج التربوية الفردية (IEP) عند بلوغ الطالب السادس عشر من العمر. ومع ذلك، فمنذ التسعينات، لم تتحسن النتائج المهنية التي حققها الشباب ذوي الإعاقة الفكرية (Cimera, Burgess, & Bedesem, 2014).

وقد أشارت العديد من الدراسات بما في ذلك الدراسة الانتقالية الوطنية الطولية التي أجريت في الولايات المتحدة من الثمانينات والتسعينات، عن الحاجة إلى التركيز على نتائج ما بعد المدرسة الثانوية، كما أكد ويست West (١٩٩١) على ضرورة الانتقال في التربية الخاصة من التركيز على اتباع الإجراءات التعليمية الصحيحة إلى تشجيع النتائج الإيجابية والتي أصبحت هدفاً للخدمات الانتقالية والتي تضمنت الحياة المستقلة، والمشاركة المجتمعية النشطة والعمل/التوظيف (Alnahdi, 2013).

ويواجه الشباب ذوي الإعاقة الفكرية مستقبلاً مجهولاً بعد ترك المدرسة، وغالباً ما لا تتطابق متطلباتهم للدعم المستمر في هذه المرحلة بتوافر الخدمات والدعم لتلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم، حيث إن استمرارية التعليم أو الوصول إلى الدورات التدريبية أو فرص العمل لا تكون متاحة في الغالب بنفس القدر المتاح لأقرانهم العاديين، وبدلاً من ذلك، فإن الخيار الرئيسي المتاح أمامهم في بريطانيا وأيرلندا هو الالتحاق بمراكز الرعاية المتخصصة أو ورش العمل المحمية، وغالباً ما يفوق الطلب الأماكن المتاحة (Foley, Dyke, Girdler, Bourke, & Leonard, 2012).

كما يؤكد ويست وفولر West & Fuller (2006) إن عدم وجود أنشطة نهائية مضمونة لتحل محل الحضور المدرسي يضع متطلبات إضافية على الأسرة، وبالتالي يتم الاعتراف بالانتقال من المدارس إلى خدمات البالغين على أنه وقت مرهق للطلاب وكذلك للآباء والأمهات، إضافةً لكون توفير الخدمات التعليمية المدرسية يعتبر مصدرًا رئيسياً لدعم الأسرة، فإن ترك الأفراد للمدرسة يساهم في زيادة شعور الآباء بالضيق، نظرًا إلى الفراغ الذي يخلفه ذلك. ويصف بعض المؤلفين الإجهاد المرتبط بهذه الفترة الانتقالية بكونه مشابه للإجهاد أثناء تشخيص الطفل بالإعاقة لأول مرة. وغالباً ما يكون لدى الآباء توقعات سلبية لما قد تكون عليه حياة أطفالهم بعد تركهم المدرسة، وقد يضاعف هذا الفقد في الدعم افتقاد بعض الآباء لمساعدة الأخوة. كما تعتبر الاهتمامات الأساسية لأولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في مواجهة هذا الانتقال هي تحديد الخيارات السكنية وتهيئة فرص العمل المناسبة، إضافةً لتخطيط المنافذ الاجتماعية لطفلهم وإقامة علاقات مع وكالات الخدمة والدعم المتاحة (McKenzie, Ouellette-Kuntz, Blinkhorn, and Demor, 2017).

يؤكد القريوتي (٢٠٠٥) على عدد من الأهداف للخدمات الانتقالية، حيث أنها تساعد ذوي الإعاقة الفكرية في تحديد ميوله وتفضيلاته، كما تحقق استفادة ذوي الإعاقة الفكرية وأسرته من الخدمات المساندة والموجودة بالمجتمع المحلي، وتدعم الشراكة بينه وبين ومؤسسات المجتمع المحلي عبر توفير الفرص المتاحة في السوق المحلي وإشراكهم في عملية اعداد هؤلاء الشباب وزيادة استقلاليتهم، إضافة إلى أنها تتيح الفرصة لذوي الإعاقة الفكرية للتعرف على الفرص الممكنة للتعليم لمرحلة ما بعد المدرسة، مع تسليط الضوء على العقبات والتحديات المحتمل مواجهتها في مرحلة ما بعد المدرسة في عدد من المجالات.

ثالثاً: الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية:

تقدم الخدمات والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال خطط تهدف إلى مساعدة هؤلاء الطلاب للانتقال لحياة الكبار والمشاركة بفعالية في الحياة العامة والمهنية، وأشار (القريوني، ٢٠١٨) بأن خدمات الانتقال تقدم من خلال ما يعرف بالخطة الانتقالية والتي تمثل جزء

من رئيسياً من الخطة التربوية الفردية للطالب. وعادة ما يتم البدء بتنفيذها من عمر (١٦) عاماً. وتكمن أهمية التخطيط لعملية الانتقال الى أنها عملية متراكمة متتالية تحدث نتيجة النمو والتطور خلال سنوات الدراسة، وتتضمن اتخاذ قرارات مرتبطة بالعيش المستقل والوظيفة المناسبة، او اكمال التعليم. لذلك لا بد من اكساب الطالب عدد من المعارف والمهارات للوصول الى مصادر الدعم في المجتمع. ومن أهم تلك المهارات مهارات العناية بالذات والعناية بالمنزل والوصول الى أماكن المجتمع للتسوق او الترفيه، بالإضافة لمهارات إدارة الاموال والتعامل مع الفواتير والبنوك وغيرها من الامور ذات العلاقة (Wehman & Targett, 2012). كما أكد اللقاني (١٩٩٠) على أهمية تعميم تلك المهارات في المجتمع؛ لما لها من أثر في تنمية إستقلالية الأفراد ذوي الاعاقة الفكرية وتحقيق الاندماج داخل البيئة المحلية (العتيبي، ٢٠١٧).

وضعت Kohler (1996) نموذج توجه من خلاله المعلمين للتخطيط للبرامج الانتقالية يتكون من خمسة عناصر رئيسية لأي برنامج انتقالي، وذلك بعد مراجعة الأبحاث التي درست فعالية الممارسات التربوية في ذلك الوقت وهذه العناصر كالتالي:

- **التعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي:** مما يعني تحديد الأدوار وأساليب التواصل والدعم بين المؤسسات التربوية ووكالات المجتمع المحلي، مما يدعم خدمات الانتقال بطريقة واضحة وسلسة.
- **التخطيط المتمركز حول الفرد:** فيتم التركيز على عمليات التقييم الدقيق وتصميم البرامج التربوية على أساس قدرات واحتياجات الطالب، والتي تكون مبنية عادة على مهارات تقرير المصير.
- **تنمية الطالب:** حيث يتم التركيز على المهارات الحياتية، والمهارات الوظيفية، ومهارات العمل، سواء داخل المدرسة أو في المواقف الوظيفية الحقيقية.
- **مشاركة الأسرة:** ويتم من خلال إشراك أسرة الطالب في عملية تخطيط وتقديم الخدمات والبرامج الانتقالية.
- **هيكل البرنامج:** وتتضمن السياسات الداعمة لخدمات الانتقال، مع تنمية الكوادر البشرية والتي من شأنها ضمان الكفاءة والفعالية في تقديم الخدمات الانتقالية.

*الدراسات السابقة:*

تم مناقشة الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الأدبيات الأجنبية بشكل مكثف ومن عدة جوانب، علاوة على بعض الدراسات العربية والمحلية. لذا جاءت الفكرة لسد الفجوة وتحديد الصعوبات مما يسهّل عملية المعالجة وإيجاد الحلول.

أجرى ماكونكي وكيلي وكريج وكوج (McConkey, Kelly, Craig, & Keogh, 2017) دراسة طويلة في أيرلندا هدفت إلى متابعة الخدمات المقدمة للشباب بعد المدرسة، حددت دراسة الحالة الخدمات المقدمة بعد (5) و (10) سنوات من ترك الطلاب للمدرسة، وذلك باستخدام سجلات من قاعدة بيانات الإعاقة الفكرية الوطنية the National Intellectual Disability Database (NIDD)، حيث تمت متابعة (3206) من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين (14) إلى (21) سنة من عام (2004) إلى (2014)، وقد أظهرت النتائج أنه بعد (10) سنوات أكثر من 50% من المتسربين من المدرسة لم يعودوا متلقين للخدمات حيث كان معظمهم يعانون من إعاقات فكرية بسيطة، ومن بين أولئك الذين ما زالوا يشاركون في الخدمات، حضر معظمهم بعد (5) سنوات مراكز التدريب أو مراكز الرعاية ذات النسب الصغيرة في ورش العمل المحمية أو خطط التوظيف، وبحلول عام (2014)، انتقل معظم الطلاب الذين يغادرون مراكز التدريب إلى مراكز الرعاية، بما في ذلك ذوي الإعاقات البسيطة. وأظهرت النتائج كذلك بأن مراكز الرعاية تظل هي أكثر أشكال الخدمات اليومية شيوعاً والتي يتم تقديمها إلى خريجي المدارس في جمهورية أيرلندا.

كما هدفت دراسة المصري (2017) إلى الكشف عن واقع الخدمات الإنتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج، وتكون مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية التي تحتوي برنامج تربية خاصة للإعاقة الفكرية وعددها (7) مدارس، وكذلك المراكز الأهلية من معلمات وقائدات وأخصائيات إجتماعيات ونفسيات.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياسين، يقيس المقياس الأول مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، أما الأداة الثانية فهي أداة قياس مستوى المشكلات التي تعوق تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أصحاب العلاقة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الخدمات الإنتقالية المقدمة للطالبات ذوات

الإعاقة الفكرية بمحافظة الخرج كان متوسطاً، حيث جاء مجال المهارات الحياتية والاستقلالية بالرتبة الأولى، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة على مجال الاندماج والمشاركة المجتمعية.

كما هدفت دراسة سيميرا وبورجيس وبيديسيم (٢٠١٤) Cimera, Burgess & Bedesem الى معرفة أثر توفير الخدمات الانتقالية في عمر مبكر على النتائج المهنية التي حققها البالغون من ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة في الولايات الأمريكية المتحدة. حيث تمت مقارنة مجموعتين، احدهما تتكون من (٧٥٢٠) فرد من الولايات التي توفر خدمات انتقالية في البرنامج التربوي الفردي بعمر (١٤) سنة، وعينة أخرى (٧٥٢٠) فرد من الولايات التي توفر خدمات انتقالية بعمر (١٦) سنة، خلال أربعة سنوات (٢٠٠٦ - ٢٠٠٩)، حيث تمت مطابقة الأفراد من كلا المجموعتين على أساس سبعة متغيرات ديموغرافية، وهي: (العمر، والجنس، والعرق، ومستوى التعليم، وشدة الاعاقة، والإعاقات الأولية والثانوية)، وأشارت النتائج إلى توظيف الأفراد من الولايات التي توفر الخدمات الانتقالية بفترة مبكرة أكثر من أقرانهم في الولايات التي توفرها في فترة لاحقة، حيث بلغت نسبة العاملين من الولايات الأولى ٥٨.٨٪، بالمقارنة مع المجموعة الثانية للأفراد من الدول التي تمر بمرحلة انتقالية لاحقة والتي بلغت نسبة توظيفهم ٤٥.٦٪.

وأشارت دراسة ماكينزي واوتلت كونتز وبلينكورت وديمور McKenzie, Ouellette- Kuntz, Blinkhorn, and Demor (٢٠١٧) إلى متابعة أولياء الأمور الذين يبحثون عن خدمات تنموية لأبنائهم البالغين لمدة (٢٤) شهراً، عبر قياس إدراك الوالدين للضيق باستخدام مقياس The Brief Family Distress Scale و تم تقييم إدراكهم لمساعدات الدعامات الرسمية باستخدام مقياس دعم الأسرة The Family Support Scale، أفادت النتائج بارتفاع مستويات الضيق بشكل ملحوظ لدى الآباء والأمهات بعد انتقال أطفالهم خارج المدرسة، وتزداد لدى العاملين منهم وأولياء أمور ذوي التوحد، على الرغم من أن ذلك لا يرتبط بانخفاض في إدراك المساعدة التي يقدمها الدعم الرسمي.



أما دراسة روني Rooney (2016) والتي تهدف الى تحسين نتائج التعليم في مرحلة ما بعد المدرسة للبالغين من ذوي الإعاقة الفكرية، تناولت هذه الدراسة النوعية وجهة نظر أربعة من مقدمي خدمات الانتقال (المعلمين، منسق العمل، والاختصاصي الاجتماعي في المدرسة) من أجل تحديد العقبات التي تحول دون الانتقال للشباب ذوي الإعاقة الفكرية ومن الحصول على العمل واستكشاف سبل تحسين خدمات الانتقال لتعزيز النجاح في مرحلة ما بعد المدرسة، حيث كشف تحليل محتوى المقابلات مع المشاركين عددًا من العوامل الحاسمة التي تسهم في نجاح عملية الانتقال. على سبيل المثال، العمل - الخبرات ذات الصلة، وتقديم الخدمات التعاونية، والحواجز أمام النجاح (على سبيل المثال، توقعات غير واقعية، وعدم كفاية فرص العمل، وعدم وجود خيارات، وطرق تحسين الخدمات الانتقالية (أي بناء المزيد من الشراكات المجتمعية وتطوير المزيد من الخيارات وتغيير هيكل البرنامج الانتقالي). تؤكد نتائج هذه الدراسة على الحاجة إلى مواصلة استكشاف الطرق التي يمكن من خلالها إنشاء والحفاظ على مجموعة متنوعة من الشراكات المجتمعية من أجل إعداد الشباب ذوي الإعاقة الفكرية بشكل أفضل، بالإضافة إلى الحاجة إلى تقييم وتطوير الخيارات المصممة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. وتناقش الآثار المترتبة على ممارسة العمل الاجتماعي والسياسة والأبحاث.

كما هدفت دراسة القريني (٢٠١٣)، الى تحديد العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الاعاقات المتعددة في المملكة، وشملت عينة الدراسة (١٥٣) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن العوامل المؤثرة في تدني مستوى الخدمات الانتقالية لدى هؤلاء التلاميذ تمثلت في ضعف برامج التطوير المهني في مجال هذه الخدمات، وضعف التعاون بين الجهات المجتمعية في تقديم الخدمات الانتقالية، إضافةً لضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة في برامج اعدادهم في الجامعات السعودية وغيرها من العوامل.

في دراسة الرصيص Alrusaiyes (2014) والتي هدفت الى دراسة برنامج انتقالي في المملكة العربية السعودية للإناث من ذوات الإعاقات الفكرية. تم اختيار تصميم الدراسة النوعي باستخدام أساليب دراسة الظواهر وكان الهدف تحديد كيفية تطابق النتائج المتوقعة للبرنامج من

وجهة نظر المشرفات والطالبات والمعلمات والأمهات مع نتائج الانتقال القائمة على الأدلة، وتشير البيانات التي تم جمعها الباحثة من عدة أداة المقابلة والملاحظة ومراجعة الوثائق إلى بعض النجاحات التي حققها البرنامج وبعض المجالات التي تحتاج إلى التطوير، بما في ذلك التوظيف والتعليم ما بعد الثانوي والمعيشة المستقلة. كما قدم المشاركون وجهات نظرهم تجاه الحواجز التي منعت تحقيق هذه النتائج، وهي: فهم الإعاقات، وعدم التوجيه، وخط الاتصال، وإعداد المعلم.

أما دراسة عبيد (٢٠١٢) فقد هدفت إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-٢١) المتواجدين في مراكز ومدارس التربية الخاصة الحكومية والخاصة في الأردن ومعلميهم، وقد تم اختيار عينة عشوائية من أولياء الأمور البالغ عددهم (٩٩) ولي أمر، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمين وكان عددهم (١٠١) معلم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة حول واقع الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقات الفكرية، وقد أظهرت النتائج أن مجال المهارات الحياتية حصل على أعلى متوسط، وأن معاناة مراكز ومؤسسات التربية الخاصة من نقص الوعي المجتمعي بقضايا الإعاقات الفكرية كانت من أبرز معوقات تقديم الخدمات الانتقالية، وأظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى العلمي لأولياء الأمور وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الانتقالية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حسب متغيري المستوى العلمي وعدد سنوات الخبرة.

دراسة سالادينو ودوك (Saladino & Doueck 2009) وكانت تهدف إلى تقييم تأثير برنامج سكن الكلية على نقل (٦) شباب من ذوي الإعاقات الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف اجريت دراسة نوعية، حيث تم إجراء مقابلات قبل وبعد تقييم أثر البرنامج، وتم جمع المعطيات عبر أداة المقابلة الشبه منظمة من البالغين من ذوي الإعاقات الفكرية الذين شاركوا في برنامج سكني في الكلية والديهم أو أولياء أمورهم. ظهرت ثلاثة مواضيع عامة من البيانات: أفاد المشاركون بأن تجاربهم كانت (أ) نموذجية في التحولات المعيارية للحياة، (ب) نموذجية للنمو المرتبط بعمليات الانتقال الهامة في الحياة وتعلم مهارات جديدة، و(ج) خطوة واحدة إلى الأمام. تشير النتائج إلى أن

تجربة العيش بعيداً عن المنزل للمرة الأولى كانت مشابهة لبعض الطرق لطالب جامعي نموذجي. وأبلغ عن تحسن في المهارات الحياتية، بما في ذلك زيادة الوعي بالأهداف الشخصية، وتعزيز الأهداف المهنية، وزيادة النضج وكان المستجيبون راضين بشكل عام عن البرنامج.

في دراسة لين Lin (2008) والذي يهدف الى فحص الشروط والعوامل التي تؤثر على خدمات الانتقال للطلاب ذوو الإعاقات الفكرية في تايوان باستخدام جداول تقييم تخطيط الخدمة الانتقالية للطلاب ذوو الإعاقة الفكرية. كان هذه الدراسة وصفية مسحية بلغ عدد العينة فيها (٦٩٢) من طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية بتايوان. وأشارت النتائج إلى أن الحاجة إلى خدمات الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة الثانوية في المرتبة الأعلى، في حين أن التحولات المتعلقة بالخدمات الطبية في المرتبة الأدنى. ترتبط شدة الإعاقة الفكرية بالطلاب ومستوى الصف الدراسي بشكل كبير مع الحاجة إلى خدمات الانتقال. علاوة على ذلك، تلقى الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة والذين يعيشون في أسر ذات أوضاع اجتماعية اقتصادية أعلى خدمات انتقال أفضل. من خلال العرض السابق تلاحظ الباحثان ان الدراسات السابقة تنوعت أهدافها ومشكلاتها ما بين وصف للخدمات الانتقالية واستكشاف لأبعادها وملاحظة التوجهات والتوقعات للمعلمين والاباء والاختصاصيين.

١- تنوعت الدراسات السابقة ما بين الدراسات الكمية وهي دراسة عبيد (٢٠١٢) Lin(2008) McKenzie, Ouellette-Kuntz, Blinkhorn, and Demor Alnahdi(2013) (2017) والمصري (٢٠١٧) McConkey, Kelly, Craig, & Keogh (٢٠١٧)، أما النوعية وشملت دراسة Alrusaiyes (2014) Rooney (2016).

٢- كما تنوعت الأدوات المستخدمة ما بين المقاييس والمقابلات والاستبيان وفي بعض الدراسات تم استخدام المقابلات والملاحظات ومراجعة الوثائق.

٣- أن أغلب الدراسات اهتمت برأي المعلمين وتوقعاتهم تجاه الخدمات الانتقالية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مفهوم الخدمات الانتقالية، وفي معرفة أهم العوائق التي تحد من جدوى البرامج الانتقالية من وجهة نظر المعلمين.

## اجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يستند إلى وصف الظاهرة التربوية بكل أبعادها.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير والبالغ عددهم (١١٣) معلمة (إدارة التربية الخاصة بمنطقة عسير، ٢٠١٨).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير والبالغ عددهن (٤٣) معلمة ويمثلون أكثر من ٥٪ من مجتمع الدراسة الأصلي، وتم اختيارهن بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة بعد تحديد المدارس ومخاطبتها، ويوضح الجدول (١) وصفا للعينة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (١) يبين وصف العينة وفق متغيرات الدراسة (ن=٤٣)

| المتغيرات   | تصنيف المتغيرات                   | ن  | النسبة المئوية % |
|---|-----------------------------------|----|------------------|
| المؤهل العملي   | بكالوريوس تربية خاصة              | ١٤ | ٣٢.٦             |
|   | بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة | ١٤ | ٣٢.٦             |
|   | ماجستير في تخصصات أخرى            | ٤  | ٩.٣              |
|   | أخرى                              | ١١ | ٢٥.٦             |
| سنوات الخبرة  | ٥ سنوات فأقل                      | ١٢ | ٢٧.٩             |
|   | من ٦ إلى ١٠ سنوات                 | ١٨ | ٤١.٩             |
|   | من ١١ إلى ١٥ سنة                  | ٧  | ١٦.٣             |
|   | أكثر من ١٥ سنة                    | ٦  | ١٣.٩             |
| التدريب المقررات دراسية ذات علاقة بالخدمات الانتقالية | لا                                | ٣٦ | ٨٣.٧             |
|   | نعم                               | ٧  | ١٦.٣             |

## أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثتان على استبانة (القريني، ٢٠١٧)، والتي تكونت من خمسة أبعاد؛ البعد الأول: توقعات معلمات التربية الخاصة نحو الخدمات الانتقالية عدد بنوده (٥) بنود، البعد الثاني: كفايات معلمات التربية الخاصة في مجال الخدمات الانتقالية وعدد بنوده (٥) بنود، البعد الثالث: برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية وعدد بنوده (٥) بنود، البعد الرابع: عوامل ذات علاقة بتقديم الخدمات الانتقالية ضمن السياق المدرسي، وعدد بنوده (٧) بنود، البعد الخامس: عوامل ذات علاقة بتقديم الخدمات الانتقالية ضمن السياق الاجتماعي وعدد بنوده (٤) بنود، وبالتالي فإن عدد بنود الاستبانة (٢٦) بدأ، تتم الإجابة عليه من قبل المعلمات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، موافقة بشدة (٥ درجات)، وموافق (٤ درجات)، وغير متأكدة (٣ درجات)، وغير موافق (درجتان) وغير موافق بشدة (درجة)

التحقق من صدق وثبات الاستبانة:

## صدق الاتساق الداخلي:

ويتم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة للبند الذي تنتمي إليه، كما يبينها جدول (٢):

جدول (٢) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس

| عوامل ذات علاقة بتقديم الخدمات الانتقالية ضمن السياق الاجتماعي | عوامل ذات علاقة بتقديم الخدمات الانتقالية ضمن السياق المدرسي | برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية | كفايات معلمات التربية الخاصة في مجال الخدمات الانتقالية | توقعات معلمات التربية الخاصة نحو الخدمات الانتقالية |   |
|--|--|---|---|---|---|
| **٠.٥٥٣  | **٠.٥٤١  | **٠.٨٦٧   | **٠.٨٥٢   | **٠.٧٦٨   | ١ |
| **٠.٨١٥  | **٠.٥٨٠  | **٠.٩٢٨   | **٠.٨٩٦   | **٠.٧١٤   | ٢ |
| **٠.٨١٣  | **٠.٦٢٤  | **٠.٨٢٥   | **٠.٨٦٤   | **٠.٦٠٤   | ٣ |
| **٠.٨٢٧  | **٠.٧١٠  | **٠.٩٧٤   | **٠.٧٨٨   | **٠.٦٦٥   | ٤ |
|  | **٠.٦٥٤  | **٠.٩١٢   | **٠.٨٤٨   | **٠.٤٩٨   | ٥ |
|  | **٠.٥٩٧  |   |   |   | ٦ |
|  | **٠.٧٧٠  |   |   |   | ٧ |

\*\* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١

يلاحظ من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل درجة بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة عند ٠.٠٠١، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥٠-٠.٧٧) للبعد الأول، وتراوحت بين (٠.٧٩-٠.٩٠) للبعد الثاني، وتراوحت بين (٠.٨٣-٠.٩٧) للبعد الثالث، وتراوحت بين (٠.٥٤-٠.٧٧) للبعد الرابع، وأخيراً وتراوحت بين (٠.٥٥-٠.٨٣) للبعد الخامس؛ مما يدل على أن الاستبيان يتميز بالاتساق الداخلي وأن جميع بنوده تتماشى مع الهدف منه. وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد المكونة للاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان كما يبينها الجدول (٣):

## جدول (٣)

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد المكونة للاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان

| بعد تقديم خدمات البرنامج الاجتماعي | بعد تقديم خدمات البرنامج المدرسي | بعد برامج التطوير المهني | بعد الكفايات نحو التربية الخاصة | بعد التوقعات نحو الخدمات | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية |
|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| ٠.٦٤٢**                            | ٠.٧٨٧**                          | ٠.٥٧٣**                  | ٠.٥٢٣**                         | ٠.٣٩٩**                  |                                 |
| ٠.٠٠٠٠                             | ٠.٠٠٠٠                           | ٠.٠٠٠٠                   | ٠.٠٠٠٠                          | ٠.٠٠٠٨                   | الدالة                          |

\*\* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١

يلاحظ من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة عند ٠.٠٠١، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٠-٠.٧٩).

## ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ Alpha يبينها الجدول (٤)

جدول (٤) يبين معاملات الثبات وفق بطريقة ألفا كرونباخ

| الدرجة الكلية | بعد تقديم خدمات البرنامج الاجتماعي | بعد تقديم خدمات البرنامج المدرسي | بعد برامج التطوير المهني | بعد الكفايات نحو التربية الخاصة | بعد التوقعات نحو الخدمات | الفا كرونباخ |
|---------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------|
| ٠.٨           | ٠.٧                                | ٠.٨                              | ٠.٩                      | ٠.٩                             | ٠.٧                      |              |

نلاحظ من الجدول أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة مما يدل على ثبات الاستبيان.

### نتائج الدراسة:

#### السؤال الأول:

ماهي معوقات تقديم البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير؟ وللتحقق من هذا من صحة هذا السؤال تم عمل تحديد متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بند من بنود الاستبيان بالإضافة لمتوسط استجابتهن بشكل عام على الاستبيان ككل، وفق الخطوات التالية:

تم حساب الوزن النسبي لتحليل البيانات يتضح في الآتي:

طول الفئة = (الحد الأعلى لاختيارات الإجابة - الحد الأدنى لاختيارات الإجابة) / عدد الفئات

$$\text{فإن طول الفئة} = (1-0) / 5 = 0.2$$

وبالتالي يكون توزيع الوزن النسبي لعبارات المقياس كما يلي:

- ١- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من ٤.٦ إلى ٥] يكون مستوى العوائق مرتفعاً جداً ويوافق شكل الإجابة موافق بشدة.
- ٢- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من ٣.٧ إلى ٤.٥] يكون مستوى العوائق مرتفعاً ويوافق شكل الإجابة موافق.
- ٣- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من ٢.٨ إلى ٣.٦] يكون مستوى العوائق متوسطاً ويوافق شكل الإجابة غير متأكد.
- ٤- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من ١.٩ إلى ٢.٧] يكون مستوى العوائق منخفضاً ويوافق شكل الإجابة غير موافق.
- ٥- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من ١ إلى ١.٨] يكون مستوى العوائق منخفض جداً ويوافق شكل الإجابة غير موافق بشدة.

وقد تم بداية حساب المتوسط العام لاستجابات المعلمات على الاستبانة ككل وقد بلغ المتوسط (٣.٨) ويقع المتوسط ضمن المدى [من ٣.٧ إلى ٤.٥] يكون مستوى العوائق مرتفعاً ويوافق شكل الإجابة موافق. كما بلغت قيمة الانحراف المعياري (٠.٤) وبلغ الوزن النسبي للدرجة الكلية (٧٦.٣%).

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لكل بند من بنود الاستبانة موزعة على الأبعاد، كما تم حساب الوزن النسبي للاستجابات. كما يبينها جدول (٥)

## جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوصف

| مستوى العائق | الوزن النسبي | الانحراف المعياري | المتوسط | بعد التوقعات نحو الخدمات  |
|--------------|--------------|-------------------|---------|---|
| مرتفع        | ٧٦.٣         | ١.٠               | ٣.٨     | ٤- التوقعات السلبية التي تحملها معلمات التربية الخاصة نحو تعاون الجهات ذات العلاقة سواء الحكومية أم الخاصة                        |
| متوسط        | ٧٠.٢         | ١.١               | ٣.٥     | ٥- انخفاض توقعات معلمات التربية الخاصة نحو دعم ادارة المدرسة أو المعهد لتحقيق أهداف الخدمات الانتقالية المقدمة لهؤلاء الطالبات    |
| متوسط        | ٦٨.٨         | ٠.٩               | ٣.٤     | ٣- تدني توقعات معلمات التربية الخاصة نحو تعاون أسر الطالبات لتحقيق أهداف الخدمات الانتقالية لبناتهن.                              |
| متوسط        | ٦٥.١         | ١.١               | ٣.٣     | ١- التوقعات السلبية التي تحملها معلمات التربية الخاصة نحو أهمية الخدمات الانتقالية لدعم انتقال هؤلاء الطالبات من المرحلة الثانوية |
| متوسط        | ٥٨.٦         | ١.٠               | ٢.٩     | ٢- الاتجاهات السلبية لمعلمات التربية الخاصة نحو قدرة هؤلاء الطالبات لتحقيق أهداف الخدمات الانتقالية المقدمة لهن.                  |
| متوسط        | ٦٧.٨         | ٠.٧               | ٣.٣٩    | الدرجة الكلية للبعد   |



| مستوى العائق | الوزن النسبي | الانحراف المعياري | المتوسط | بعد الكفايات نحو التربية الخاصة  |
|--------------|--------------|-------------------|---------|--|
| متوسط        | ٧٠.٧         | ٠.٩               | ٣.٥     | ٤- ضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج اعدادهن بالجامعات في مجال تنفيذ الخطط الانتقالية المناسبة لهؤلاء الطالبات.                            |
| متوسط        | ٦٧.٩         | ١.١               | ٣.٤     | ٢- ضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج اعدادهن بالجامعات في مجال تحديد رغبات وميول هؤلاء الطالبات وأسرنهن نحو البرنامج الانتقالي المناسب لهن |
| متوسط        | ٦٧.٤         | ٠.٩               | ٣.٤     | ٥- ضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج اعدادهن بالجامعات في مجال تقويم فاعلية الخطط الانتقالية لهؤلاء الطالبات.                              |
| متوسط        | ٦٦.٩         | ١.١               | ٣.٣     | ١- ضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج إعدادهم بالجامعات في مجال تقييم أداء هؤلاء الطالبات لتلقي الخدمات الانتقالية                          |
| متوسط        | ٦٥.١         | ١.٠               | ٣.٣     | ٣- ضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج اعدادهن بالجامعات في مجال اعداد الخطط الانتقالية المناسبة لهؤلاء الطالبات                             |
| متوسط        | ٦٧.٦         | ٠.٩               | ٣.٤     | <b>الدرجة الكلية للبعد</b>   |
| مستوى العائق | الوزن النسبي | الانحراف المعياري | المتوسط | بعد برامج التطوير المهني   |
| مرتفع        | ٨٩.٣         | ٠.٧               | ٤.٥     | ٢- قلة الدورات والورش التدريبية التي يتم تقديمها من قبل ادارات التعليم في مجال اعداد الخطط الانتقالية لهؤلاء الطالبات  |

|              |              |                   |           |  |
|--------------|--------------|-------------------|-----------|--|
| مرتفع        | ٨٨.٤         | ٧.٠               | ٤.٤       | ٤- قلة الدورات والورش التدريبية التي يتم تقديمها من قبل ادارات التعليم في مجال تقويم فاعلية الخطط الانتقالية المقدمة لهؤلاء الطالبات |
| مرتفع        | ٨٨.٤         | ٠.٧               | ٤.٤       | ٣- قلة الدورات والورش التدريبية التي يتم تقديمها من قبل ادارات التعليم في مجال تنفيذ الخطط الانتقالية لهؤلاء الطالبات                |
| مرتفع        | ٨٨.٤         | ٠.٧               | ٤.٤       | ١- قلة الدورات والورش التدريبية التي يتم تقديمها من قبل ادارات التعليم في مجال تقييم أداء هؤلاء الطالبات لتلقي الخدمات الانتقالية    |
| مرتفع        | ٨٧.٤         | ٠.٨               | ٤.٤       | ٥- قلة البرامج التعريفية التي يتم تقديمها من قبل ادارات التعليم حول الخدمات الانتقالية وأهميتها لهؤلاء الطالبات                      |
| مرتفع        | ٨٨.٤         | ٠.٦               | ٤.٤       | الدرجة الكلية للبعد  |
| مستوى العائق | الوزن النسبي | الانحراف المعياري | المتوسط ط | بعد تقديم خدمات البرنامج المدرسي   |
| مرتفع        | ٨١.٧         | ٠.٩٩              | ٤.١       | ٢- قلة تقديم التسهيلات اللازمة لأعضاء الفريق المدرسي لتقديم الخدمات الانتقالية كتوفير المكان المناسب للاجتماعات                      |
| مرتفع        | ٨٠.٩         | ٠.٩٧              | ٤.٠       | ٣- قلة أعضاء الفريق المدرسي الذي يمكنهم أن يساهموا في تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطالبات بشكل فعال                             |
| مرتفع        | ٧٧.٢         | ١.٠               | ٣.٩       | ٦- ضعف الأنشطة والطرق التدريسية المستخدمة في دعم تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطالبات  |
| مرتفع        | ٧٦.٣         | ٠.٩٨              | ٣.٨       | ٧- ضعف العمل الجماعي بين اعضاء الفريق المدرسي في تقديم الخدمات الانتقالية  |
| مرتفع        | ٧٣.٠٢        | ٠.٩٧              | ٣.٧       | ٥- ضعف مشاركة الافراد ذوي العلاقة بمجال تقديم الخدمات الانتقالية سواء كن معلمات أو اخصائيات اخريات                                   |

|              |              |                   |         |   |
|--------------|--------------|-------------------|---------|---|
| متوسط        | ٧١.٢         | ٠.٩٨              | ٣.٦     | ٤- ضعف مشاركة الطالبة في اعداد وتنفيذ وتقييم الخدمات الانتقالية   |
| متوسط        | ٦٦.٩٨        | ١.٠٦              | ٣.٣     | ١- قلة الوقت المخصص الذي يمكن أن يساعد الفريق المدرسي في تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطالبات           |
| مرتفع        | ٧٥.٣٤        | ٠.٦               | ٣.٨     | الدرجة الكلية للبعد   |
| مستوى العائق | الوزن النسبي | الانحراف المعياري | المتوسط | بعد تقديم خدمات البرنامج الاجتماعي  |
| مرتفع        | ٨٦.٩٨        | ٠.٨               | ٤.٣     | ٣- ضعف الفرص التي توفرها مؤسسات المجتمع لتدريب وتنمية امكانيات هؤلاء الطالبات سواء المهنية أو الاجتماعية    |
| مرتفع        | ٨٦.٩٨        | ٠.٧               | ٤.٣     | ٢- ضعف تفاعل المؤسسات الحكومية والخاصة في دعم تحقيق أهداف الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطالبات                |
| مرتفع        | ٨٦.٠٤        | ٠.٩               | ٤.٣     | ٤- ضعف التعاون بين المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة والفريق المدرسي لتقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطالبات |
| مرتفع        | ٧٨.٦         | ٠.٩               | ٣.٩     | ١- ضعف مشاركة الاسرة في اعداد وتنفيذ وتقييم الخدمات الانتقالية  |
| مرتفع        | ٨٤.٦٤        | ٠.٦               | ٤.٢     | الدرجة الكلية للبعد   |

تم ترتيب بنود البعد الأول وهو " بعد التوقعات نحو الخدمات " تنازلياً وفق متوسطاتها، فوفقاً للجدول (٥) كان مستوى العوائق المتعلقة بالتوقعات نحو الخدمات بشكل عام وكما تعبر عنه متوسط الاستجابات على البعد ككل متوسطاً، حيث بلغ متوسط الاستجابات على هذا البعد ككل (٣.٤) والانحراف المعياري له (٠.٧)، وبلغ الوزن النسبي ٦٧.٨١٪؛ ويقع المتوسط ضمن المدى [٢.٨-٣.٦]. وتوافق شكل الاستجابة (غير متأكد). وضمن هذا البعد احتل البند (التوقعات السلبية التي تحملها معلمات التربية الخاصة نحو تعاون الجهات ذات العلاقة سواء الحكومية أم الخاصة)

المرتبة الأولى بين البنود التي تعبر عن العوائق المتعلقة بالتوقعات نحو الخدمات وبلغ المتوسط (٣.٨١) والوزن النسبي له ٧٦.٣٪؛ في حين احتل المرتبة الثانية البند (انخفاض توقعات معلمات التربية الخاصة نحو دعم ادارة المدرسة أو المعهد لتحقيق أهداف الخدمات الانتقالية المقدمة لهؤلاء الطالبات) بمتوسط استجابات (٣.٥) ووزن نسبي ٧٠.٢٪ وكان مستوى الأداء عليهما من قبل المعلمات متوسطاً.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rooney, 2016) والتي وضحت فيها العوامل المساهمة في الانتقال ومنها الخدمات التعاونية بين مؤسسات المجتمع المحلي، واتفقت كذلك مع دراسة (عبيد، ٢٠١٢) التي اشارت الى النقص في الوعي المجتمعي لدى مراكز ومؤسسات التربية الخاصة بقضايا الخدمات الانتقالية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Alrusaiyes, 2014) التي استنتجت وجود رضا مرتفع لدى المعلمات تجاه برامج الانتقال. كما أن نقص التعاون بين مؤسسات المجتمع كان له تأثير مباشر في عدم تحقيق اهداف البرنامج. وترى الباحثتان أن ذلك يعود الى عدم وجود سياسات تلزم مؤسسات المجتمع المحلي للتعاون مع المؤسسات التعليمية، حتى يتم ايجاد فرص عمل مناسبة، وفرص للترفيه والاستجمام، وفرص للتعليم العالي بعد المرحلة الثانوية. علاوة على نقص وعي إدارة المدرسة بأهمية توفير تلك الخدمات الداعمة لانتقال الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الى عالم الكبار.

وفي البعد الثاني وهو بعد الكفايات نحو التربية الخاصة كان مستوى العوائق المتعلقة به بشكل عام وكما تعبر عنه متوسط الاستجابات على البعد ككل متوسطاً، حيث بلغ متوسط الاستجابات على هذا البعد ككل (٣.٣٨) وبلغ الوزن النسبي ٦٧.٦٢٪، واحتل البند (ضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج اعدادهن بالجامعات في مجال تنفيذ الخطط الانتقالية المناسبة لهؤلاء الطالبات) المرتبة الأولى بين البنود المكونة لهذا البعد بمتوسط قدره (٣.٥٣) ووزن نسبي ٧٠.٧٪، في حين احتل البند (ضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج اعدادهن بالجامعات في مجال تحديد رغبات وميول هؤلاء الطالبات وأسرهن

نحو البرنامج الانتقالي المناسب لهن) المرتبة الثانية في هذا البعد وبلغ متوسط استجابات المعلمات (٣.٣٩) ووزن نسبي ٦٧.٩٪ وكان مستوى الأداء عليهما من قبل المعلمات متوسطاً. وتعزو الباحثتان ذلك الى انخفاض الاعداد المهني للمعلمات قبل الخدمة حيث أن ٢٥٪ من العينة لم يتلقوا مقررات تربية خاصة اثناء الاعداد الجامعي انظر الجدول (١). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (القريني، ٢٠١٧) التي اشارت الى ضعف كفايات المعلمين في مجال الخدمات الانتقالية نتيجة لضعف اعدادهم الجامعي وادراكهم لذلك. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عبيد، ٢٠١٢) التي اشارت الى ارتفاع مستوى تأهيل معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وفي البعد الثالث وهو بعد برامج التطوير المهني كان مستوى العوائق المتعلقة به بشكل عام مرتفعاً وكما تعبر عنه متوسط الاستجابات على البعد ككل، حيث بلغ متوسط الاستجابات على هذا البعد ككل (٠.٤) وهي تقع ضمن المدى [٣.٧-٤.٥] ويوافق شكل الإجابة موافق بشدة والانحراف المعياري (٠.٦) وبلغ الوزن النسبي ٨٨.٣٪؛ واحتل البند (قلة الدورات والورش التدريبية التي يتم تقديمها من قبل ادارات التعليم في مجال اعداد الخطط الانتقالية لهؤلاء الطالبات) المرتبة الأولى في ترتيب بنود هذا البعد بمتوسط قدره (٤.٤) ووزن نسبي ٨٩.٣٪، في حين احتل البند (قلة الدورات والورش التدريبية التي يتم تقديمها من قبل ادارات التعليم في مجال تقويم فاعلية الخطط الانتقالية المقدمة لهؤلاء الطالبات) المرتبة الثانية بمتوسط (٤.٤٢) ووزن نسبي ٨٨.٣٨٪ وكان مستواه مرتفعاً أيضاً.

واتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة القريني (٢٠١٣) والتي أظهرت قصوراً واضحاً في اعداد الخطة الانتقالية وتقييم فاعليتها، وتعزو الباحثتان ذلك الى عدم توجه إدارات التربية الخاصة لإقامة دورات تحاكي حاجة الميدان الحقيقية، وذلك لتطبيق الأبحاث والممارسات الخاصة وتلبي احتياجات المعلمات وتحديداً في إعداد وتقييم الخطط الانتقالية.

وفي البعد الرابع وهو بعد تقديم خدمات البرنامج المدرسي كان مستوى العوائق المتعلقة به مرتفعاً بشكل عام وكما تعبر عنه متوسط الاستجابات على البعد ككل، حيث بلغ متوسط الاستجابات على هذا البعد ككل (٣.٧) وهي تقع ضمن المدى [٣.٧-٤.٥] ويوافق شكل الإجابة موافق بشدة والانحراف المعياري (٠.٦) وبلغ الوزن النسبي ٧٥.٣٤٪؛ واحتل البند (قلة تقديم

التسهيلات اللازمة لأعضاء الفريق المدرسي لتقديم الخدمات الانتقالية كتوفير المكان المناسب للاجتماعات) المرتبة الأولى في ترتيب بنود هذا البعد بمتوسط قدره (٤.٠٩) ووزن نسبي ٨١.٨٦٪، وكان مستواه مرتفعاً، في حين احتل البند (قلة أعضاء الفريق المدرسي الذي يمكنهم أن يساهموا في تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطالبات بشكل فعال) المرتبة الثانية بمتوسط (٤.٠٤) ووزن نسبي ٨٠.٩٤٪ وكان مستواه مرتفعاً أيضاً.

وترى الباحثتان في ذلك انعكاساً لعدم تحقيق الدمج بصورته الحقيقية، فمع كونها مدارس عامة الا أن معلمات التربية الخاصة قد أظهروا الاحتياج إلى مكان مخصص للاجتماعات، وفي ذلك اشارة لمواجهتن شيء من العزل أو الإقصاء من خلال عدم إيجاد مكان يتحقق فيه العمل التعاوني من قبل الفريق الذي يجب أن يضم المعلم العام، الخاص، المدير. وغيرهم من العاملين، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية بما توصلت له دراسة روني (2016) Rooney ، التي اكدت على ضرورة تطوير البرامج الانتقالية مع توفير أعضاء الفريق متعدد التخصصات لدعم تقديم الخدمات المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية حسب احتياج كل حالة.

وفي البعد الخامس وهو بعد تقديم خدمات البرنامج الاجتماعي كان مستوى العوائق المتعلقة به مرتفعاً بشكل عام وكما تعبر عنه متوسط الاستجابات على البعد ككل، حيث بلغ متوسط الاستجابات على هذا البعد ككل (٤.٢) وهي تقع ضمن المدى [٣.٧-٤.٥] ويوافق شكل الإجابة موافق بشدة والانحراف المعياري (٠.٦) وبلغ الوزن النسبي ٨٤.٦٪؛ واحتل البند (ضعف الفرص التي توفرها مؤسسات المجتمع لتدريب وتنمية امكانيات هؤلاء الطالبات سواء المهنية أو الاجتماعية) المرتبة الأولى في ترتيب بنود هذا البعد بمتوسط قدره (٤.٣) ووزن نسبي ٨٦.٩٪، وكان مستواه مرتفعاً، في حين احتل البند (ضعف تفاعل المؤسسات الحكومية والخاصة في دعم تحقيق أهداف الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطالبات) المرتبة الثانية بمتوسط (٤.٣) ووزن نسبي ٨٦.٩٪ وكان مستواه مرتفعاً أيضاً.

وترى الباحثتان ارتباط ذلك بمدى فعالية تقديم الخدمات الانتقالية، سواء المهنية أو الاجتماعية.. وغيرها، حيث ان تقديم الخدمات الملائمة والمتخصصة من مرحلة مبكرة يساهم في بناء المجتمع واحساس الفرد بتحقيق الذات وما ينعكس عليه من شعور بالثقة والتعزيز مع التقليل

من البطالة، وهذا ما أشارت له دراسة سميرا وآخرون (Cimera, et al. (2014)، وأيضاً دراسة الرصيص (Alrusaiyes (2014) التي اكدت على أهمية توعية الأمهات والمعلمات والموظفين في وزارة التعليم بتوفير الخيارات التعليمية لمرحلة ما بعد الثانوي، علاوة على تحديد اتفاقيات بين الجهات المجتمعية ذات العلاقة لتوفير أماكن عمل مختلفة لتوفير التدريب لذوات الإعاقة الفكرية. كما تعزو الباحثتان انخفاض مستوى مشاركة الأسرة في عملية اعداد وتنفيذ وتقييم الخطط الانتقالية الى توقعاتهم السلبية لمستقبل بناتهن الطالبات نتيجة القصور الذي يواجهونه في توفير الخدمات المدرسية والخدمات المجتمعية من حيث التدريب الفعال وتوفير الفرص، وهذا ما اتفقت عليه دراسة ماكونكي وآخرون (McConkey, et al. (2017) التي اشارت الى ارتفاع مستويات الضيق لدى الاسر بعد انتقال ابناؤهم الى خارج المدرسة.

وتم ترتيب أبعاد استبيان معوقات تقديم البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير وفق متوسطات استجابات المعلمات على تلك الأبعاد كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعياري والوزن النسبي كما يبينها جدول (٦)

## جدول (٦)

يبين ترتيب أبعاد معوقات تقديم البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية

| مستوى العوائق | الوزن النسبي | الانحراف المعياري | المتوسط | البُعد                           |
|---------------|--------------|-------------------|---------|----------------------------------|
| مرتفع         | ٨٨.٤         | ٠.٦               | ٤.٤     | برامج التطوير المهني             |
| مرتفع         | ٨٤.٦         | ٠.٦               | ٤.٢     | تقديم الخدمات البرنامج الاجتماعي |
| مرتفع         | ٧٦.٣         | ٠.٤               | ٣.٨     | المجموع                          |
| مرتفع         | ٧٥.٣         | ٠.٦               | ٣.٨     | تقديم الخدمات البرنامج المدرسي   |
| متوسط         | ٦٧.٨         | ٠.٧               | ٣.٤     | توقعات نحو الخدمات الانتقالية    |
| متوسط         | ٦٧.٦         | ٠.٩               | ٣.٤     | كفايات نحو التربية الخاصة        |

يلاحظ من الجدول (٦) وعند ترتيب متوسط استجابات المعلمات على البعد ككل وعلى الاستبيان ككل احتل البعد (العائق المرتبط ببرامج التطوير المهني) المرتبة الأولى بين الأبعاد المكونة للاستبيان بمتوسط قدره (٤.٤١) ووزن نسبي ٨٨.٣٧٪ إذ أن المعلمات يعتقدن أن ضعف

برامج التطوير المهني لديهن شكل العائق الأكبر أمام تقديم البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، الأمر الذي جعل مستواه مرتفعاً، واحتل البعد (تقديم خدمات البرنامج الاجتماعي) المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٤.٢٣) ووزن نسبي ٨٤.٦٤٪ كان مستواه مرتفعاً أيضاً، وجاء بعده بعد (تقديم الخدمات البرنامج المدرسي) بمتوسط (٣.٧٦) ووزن نسبي ٧٥.٣٤٪ وكان مستواه مرتفعاً؛ يليه بعد (توقعات نحو الخدمات الانتقالية) بمتوسط (٣.٣٩) ووزن نسبي ٦٧.٨٪ وكان مستواه متوسطاً؛ وأخيراً احتل بعد (كفايات التربية الخاصة) بمتوسط (٣.٣٨) ووزن نسبي ٦٧.٦٢٪ وكان مستواه متوسطاً.

السؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملي Multivariate Manova لدراسة تأثير كل من المؤهل، سنوات الخبرة والتدريب على أبعاد استبيان معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالإضافة إلى الدرجة الكلية؛ كما تم حساب مربع إيتا (Partial Eta Squared) للتعرف على حجم التأثيرات أو نسبة التباين في درجات أبعاد الاستبيان المختلفة والدرجة الكلية التي تفسرها المتغيرات المستقلة للدراسة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ، ويوضح الجدول (٧) و (٨) هذه النتائج :

جدول (٧)

نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير المتغيرات المستقلة على أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له

| المتغير المستقل              | التأثير          | القيمة | ف     | درجات الحرية | خطأ درجات الحرية | الدلالة | مربع معامل إيتا |
|------------------------------|------------------|--------|-------|--------------|------------------|---------|-----------------|
| المؤهل العلمي الذي حصلت عليه | بيلاي Pillai     | ٠.٥    | ١.٣   | ١٥.٠         | ٩٩               | ٠.٢     | ٠.١             |
|                              | ويلكس Wilks      | ٠.٦    | ١.٢٨٩ | ١٥.٠         | ٨٥.٩             | ٠.٢     | ٠.٢             |
|                              | هوتلنج Hotelling | ٠.٧    | ١.٣١٥ | ١٥.٠         | ٨٩.٠             | ٠.٢     | ٠.٢             |
|                              | روي Roy          | ٠.٥    | ٣.٣٠٠ | ٥.٠          | ٣٣.٠             | ٠.٠     | ٠.٣             |



|       |      |      |      |     |     |                  |                                       |
|-------|------|------|------|-----|-----|------------------|---------------------------------------|
| ٠.٢١١ | ٠.٠٥ | ٩٩.٠ | ١٥.٠ | ١.٨ | ٠.٦ | بيلاى Pillai     | سنوات الخبرة في العمل                 |
| ٠.٢١٧ | ٠.٠٥ | ٨٥.٩ | ١٥.٠ | ١.٧ | ٠.٥ | ويلكس Wilks      |                                       |
| ٠.٢٢٤ | ٠.٠٦ | ٨٩.٠ | ١٥.٠ | ١.٧ | ٠.٩ | هوتلنج Hotelling |                                       |
| ٠.٣٤٦ | ٠.٠١ | ٣٣.٠ | ٥.٠  | ٣.٥ | ٠.٥ | روى Roy          |                                       |
| ٠.٠٩  | ٠.٧  | ٣١.٠ | ٥.٠  | ٠.٦ | ٠.١ | بيلاى Pillai     | هل حصلت على أي تدريب أو مقررات دراسية |
| ٠.٠٩  | ٠.٧  | ٣١.٠ | ٥.٠  | ٠.٦ | ٠.٩ | ويلكس Wilks      |                                       |
| ٠.٠٩  | ٠.٧  | ٣١.٠ | ٥.٠  | ٠.٦ | ٠.١ | هوتلنج Hotelling |                                       |
| ٠.٠٩  | ٠.٧  | ٣١.٠ | ٥.٠  | ٠.٦ | ٠.١ | روى Roy          |                                       |

### يلاحظ من الجدول (٧) ما يلي:

- بالنسبة لتأثير المؤهل العملي الذي حصلت عليه المعلمات فنلاحظ أن من الجدول الاختبارات الثلاثة (بيلاى Pillai، ويلكس Wilks، هوتلنج Hotelling) لم تكن دالة إحصائياً؛ فقط كان اختبار (روى Roy) دال إحصائياً؛ بمعنى أنه يوجد تأثير لمتغير المؤهل التعليمي للمعلمات عند روي فقط على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ حيث بلغت قيمة ف (٣.٣) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وهي أصغر من (٠.٠٥).
- بالنسبة لتأثير سنوات الخبرة الذي حصلت عليه المعلمات فنلاحظ أن من الجدول الاختبارات الثلاثة (بيلاى Pillai، ويلكس Wilks، هوتلنج Hotelling) لم تكن دالة إحصائياً؛ فقط كان اختبار (روى Roy) دال إحصائياً؛ بمعنى أنه يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة عند روي فقط على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ حيث بلغت قيمة ف (٣.٤٩٢) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وهي أصغر من (٠.٠٥).
- بالنسبة لتأثير التدريب الذي حصلت عليه المعلمات فنلاحظ أن من الجدول الاختبارات الأربعة (بيلاى Pillai، ويلكس Wilks، هوتلنج Hotelling، روي Roy) لم تكن دالة إحصائياً؛ بمعنى أنه لا يوجد تأثير لمتغير التدريب للمعلمات على معوقات تقديم الخدمات

الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٦٨) وهي أكبر من (٠.٠٥). ويبين الجدول (٨) نتائج تحليل التباين متعدد للمتغيرات التابعة:

## جدول (٨)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة والمستقلة  
 عند دراسة تأثير المتغيرات المستقلة، على أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له

| المتغير المستقل              | المتغيرات التابعة  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف     | الدلالة | مربع معامل إيتا |
|------------------------------|--|----------------|--------------|----------------|-------|---------|-----------------|
| المؤهل العملي الذي حصلت عليه | بعد توقعات نحو الخدمات الانتقالية                          | ٤٣,٥           | ٣            | ١٤,٥           | ١,٦   | ٠,١٠    | ٠,١٢            |
|                              | كفايات نحو التربية الخاصة                                  | ١٧٩,٣          | ٣            | ٥٩,٨           | ٤,٤   | ٠,٠١    | ٠,٢٧            |
|                              | برامج التطوير المهني                                       | ١٤,٨           | ٣            | ٤,٩            | ٠,٥   | ٠,٧١    | ٠,٠٣            |
|                              | تقديم الخدمات البرنامج المدرسي                             | ٨٠,٩           | ٣            | ٢٦,٩           | ١,٣   | ٠,٢٩    | ٠,٠٩            |
|                              | تقديم الخدمات البرنامج الاجتماعي                           | ١٧,٣           | ٣            | ٥,٨            | ٠,٩   | ٠,٤٢    | ٠,٠٧            |
|                              | المجموع  | ٩٣٤,٥          | ٣            | ٣١١,٥          | ٣,٤   | ٠,٠٢    | ٠,٢             |
| سنوات الخبرة في العمل        | بعد توقعات نحو الخدمات الانتقالية                          | ٧١,٩           | ٣            | ٢٣,٩           | ٢,٧   | ٠,٠٦    | ٠,١٩            |
|                              | كفايات نحو التربية الخاصة                                  | ١٤٥,٣          | ٣            | ٤٨,٤           | ٣,٦   | ٠,٠٢    | ٠,٢             |
|                              | برامج التطوير المهني                                       | ٤١,٩           | ٣            | ١٣,٩           | ١,٣   | ٠,٣     | ٠,٠٩            |
|                              | تقديم الخدمات البرنامج المدرسي                             | ٦٠,٣           | ٣            | ٢٠,١           | ٠,٩   | ٠,٤     | ٠,٠٨            |
|                              | تقديم الخدمات البرنامج الاجتماعي                           | ٢٨,١           | ٣            | ٩,٤            | ١,٥   | ٠,٢     | ٠,١١٧           |
|                              | المجموع  | ٧٥٣,٧          | ٣            | ٢٥١,٢          | ٢,٧   | ٠,٠٦    | ٠,١٩٠           |
| التدريب                      | بعد توقعات نحو الخدمات الانتقالية                          | ٢٦,٤           | ١            | ٢٦,٤           | ٢,٩   | ٠,٠٩    | ٠,٠٧٨           |
|                              | كفايات نحو التربية الخاصة                                  | ٠,٠٢           | ١            | ٠,٠٢           | ٠,٠   | ٠,٩٧    | ٠,٠٠٠           |
|                              | هل حصلت على أي تدريب أو مقررات دراسية برامج التطوير المهني | ١,٨            | ١            | ١,٨            | ٠,٢   | ٠,٧     | ٠,٠٠٥           |
|                              | تقديم الخدمات البرنامج المدرسي                             | ٠,٠٠٤          | ١            | ٠,٠٠٤          | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٨٩   | ٠,٠٠٠           |
|                              | تقديم الخدمات البرنامج الاجتماعي                           | ١,٢            | ١            | ١,٢            | ٠,٢   | ٠,٦٥٤   | ٠,٠٠٦           |
|                              | المجموع  | ٦,٩            | ١            | ٦,٩            | ٠,١   | ٠,٨     | ٠,٠٠٢           |

يلاحظ من الجدول (٨) ما يلي:

- بالنسبة لتأثير المتغير المستقل **المؤهل التعليمي** للمعلمات على أبعاد استبيان معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وكذلك الدرجة الكلية للاستبيان فقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير لمؤهل التعليمي على البعد (٢) إذ بلغت قيمة ف (٤.٤) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وكان هناك تأثير للمتغير المستقل على الدرجة الكلية للاستبيان وبلغت قيمة ف (٣.٤) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٢)، في حين لك يكن هناك تأثير للمؤهل التعليمي للمعلمات على بقية أبعاد الاستبيان. ولمعرفة اتجاه الفروق **Multiple Comparisons** تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) الذي أظهر أن الفروق كانت لصالح المعلمات اللواتي يحملن تخصص الماجستير في التربية الخاصة مقارنة مع اللواتي يحملن درجة البكالوريوس بالتربية الخاصة وكذلك من يحملن دبلوم تربية خاصة. ولك تكن هناك فروق بين من يحملن درجة البكالوريوس مع الدبلوم.
- بالنسبة لتأثير المتغير المستقل سنوات الخبرة للمعلمات على أبعاد استبيان معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وكذلك الدرجة الكلية للاستبيان فقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير لسنوات الخبرة على البعد (٢) فقط إذ بلغت قيمة ف (٣.٦) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٢)، في حين لك يكن هناك تأثير لسنوات الخبرة للمعلمات على بقية أبعاد الاستبيان أو الدرجة الكلية له. ولمعرفة اتجاه الفروق في هذا البعد تم استخدام اختبار شيفيه الذي أظهر أن الفروق كانت لصالح المعلمات اللواتي كانت سنوات الخبرة لديهن بين ١١-١٥ سنة مقارنة مع اللواتي لديهن سنوات خبرة من ٦-١٠ سنوات. ولم تكن هناك فروق بين بقية فئات سنوات الخبرة.
- بالنسبة لتأثير المتغير المستقل التدريب الذي حصلت عليه المعلمات على أبعاد استبيان معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وكذلك الدرجة الكلية للاستبيان فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير للمتغير على أبعاد الاستبيان وكذلك الدرجة الكلية له.

### التوصيات

- ١- زيادة آليات الدعم في الدليل التنظيمي والسياسات المرتبطة بالخدمات الانتقالية. مما ينعكس على زيادة الدعم من إدارات التعليم والمدارس لهذه البرامج.
- ٢- اعداد المعلمين المؤهلين وتدريبهم لإعداد وتنفيذ البرامج الانتقالية بما يتناسب مع أفضل الممارسات العالمية.
- ٣- التركيز على برامج الدمج في محاولة لزيادة الفرص أمام الطالبات ذوي الإعاقة للانتقاء بأقرانهن العاديات من خلال مختلف الأنشطة.
- ٤- زيادة الوعي لدى الاسر والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بمجالات الانتقال، من خلال معرفة الحقوق والمجالات المتاحة والجهات الداعمة.
- ٥- اعداد برامج تواصل وتعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية والتدريبية لتحقيق اهداف البرامج الانتقالية على المستوى الاستقلالي والمهني، والتعليمي، والترفيه، والاستجمام للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بما يتلاءم مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

## المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأمانة العامة للتربية الخاصة. (٢٠٠٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف. وزارة التربية والتعليم: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- عبيد، محمد زهران محمد. (٢٠١٢). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. عمان: رسالة ماجستير
- العتيبي، بندر والأحمري، رحمة. (٢٠١٧). فعالية استخدام إجراء المساعدة المتزايدة تدريجياً لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مصر، ٤(١٦)، ٤١-١.
- القريني، تركي. (٢٠١٨). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. الرياض: دار الزهراء.
- القريني، تركي. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية - الإمارات، ٤١(١)، ٣٨-١.
- القريني، تركي. (٢٠١٣). مدى تقديم خدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. رسالة التربية وعلم النفس - السعودية. ٤٠(٤٠)، ٨٥-٥٨.
- القيوتي، يوسف. (٢٠٠٥). خدمات الانتقال، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة: الواقع والمأمول. عمان: الجامعة الأردنية.
- المصري، أماني. (٢٠١٧). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. جامعة أسيوط، مجلد ٣٣ (١٠)، ١٣٣ - ١٧١
- وزارة التعليم. (٢٠١٥) الدليل التنظيمي والاجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (الاصدار الأول). الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- AAIDD. (2010). Intellectual Disability, Definition, Classification, and Systems of Supports (11th edition). *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington.
- Almalki, N. (2017). Perspectives of Saudi Special Education Teachers Towards Secondary and Post-Secondary Transition Services for Youth with Multiple Disabilities. *International Journal for Research in Education*, 41(1), 304-337.
- Alnahdi, G. (2013). Transition Services for Students with Mild Intellectual Disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 531-544. Retrieved from <https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1503664531?accountid=142908>
- Alrusaiyes, R. F. (2014). Perspectives toward transition Program for Females with Intellectual Disability in the kingdom of Saudi Arabia. *Published Doctor of Philosophy dissertation, University of Northern Colorado*.
- Cimera, R., Burgess, S., & Bedesem, P. (2014). Does Providing Transition Services by Age 14 Produce Better Vocational Outcomes for Students With Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1) 47 –54.
- Foley, K.-R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Young Adults with Intellectual Disability Transitioning from School to Post- school: A literature Review Framed Within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 34(20), 1747–1764.

- Johnson, D .(2012).Policy and Adolescent Transition Education. Wehmeyer M.,Webb K(Eds),*Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. (pp.11-31). New York.
- Kirkendall, A., Doueck, H. J., & Saladino, A. (2009). Transitional services for youth with developmental disabilities: *Living in college dorms. Research on Social Work Practice*, 19(4), 434-445. doi: 10.1177/1049731508318734
- Kohler, P. (1996) . Taxonomy for Transition Programming. Champaign: University of Illinois.
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-Focused Education: Foundation for the Future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Lin, H, C. (2008). Transition Services for High School Students with Intellectual Disabilities in Taiwan. *Journal on Developmental Disabilities*, 14 (1), 40-51.
- McConkey, R., Kelly, F., Craig, S., & Keogh, F. (2017). A longitudinal Study of post- School Provision for Irish School- leavers with Intellectual Disability. *British Journal of Learning Disabilities*. DOI: 10.1111/bld.12190
- McKenzie, M., Ouellette-Kuntz, H., Blinkhorn, A., and Demor, A. (2017). Out of School and Into Distress: Families of Young Adults with Intellectual and Developmental Disabilities in Transition. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 774–781
- Rooney, N. (2016). Transition-Age Youth with Intellectual Disabilities: Providers' Perspectives on Improving Postschool Outcomes. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: [https://sophia.stkate.edu/msw\\_papers/663](https://sophia.stkate.edu/msw_papers/663)



Tassé, M., Luckasson, R., Schalock, R. (2016). The Relation Between Intellectual Functioning and Adaptive Behavior in the Diagnosis of Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*; Washington 54 (6), 381-390,465,467

Wehman, P. Targett, P. (2012). IEP Development in Adolescent Transition Education. In Wehmeye, M., Webb, K (Eds), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*, 35-55.