

المجلد (١٦)، العدد (٥٨)، الجزء الأول، نوفمبر ٢٠٢٣، ص ١٢٧ – ١٦٩

درجة وعي معلمين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقها

إعداد

د/ جوخة سالم الكباني

مشرفة صعوبات التعلم

وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

درجة وعي معلمين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقها

د/ جوخة سالم الكلباني (*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي، والتعرف على المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية. ولتحقيق ذلك، تم توزيع استبانة على معلمي ومعلمات الدمج الفكري البالغ عددهم (١٢٩) معلم ومعلمة في مجال الدمج الفكري. وأظهرت النتائج أن درجة إلمام المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لعناصر خدمات الانتقال في الخطة التربوية، جاءت منخفضة، كما أظهرت النتائج أن إلى المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق الخدمات الانتقالية، جاءت عالية، وقد يعود ذلك إلى العديد من الأسباب ومنها: ضعف الفرص التي توفرها مؤسسات المجتمع لتدريب وتنمية امكانيات هؤلاء الطلبة سواء المهنية أو الاجتماعية. وتوصي الدراسة بتضمين الخدمات الانتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، الخدمات الانتقالية، البرنامج التربوي الفردي.

(*) مشرفة صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان.

The degree of Awareness of Teachers of Students with Intellectual Disabilities of Transitional Services, the Extent of their Inclusion in the Individual Educational Program, and the Obstacles to their Application □

Dr. Jokha Salim Alkalbani

Abstract

This study aimed to reveal the degree of awareness of teachers with students with intellectual disabilities of transitional services and the extent to which they are included in the individual educational program, and to identify the obstacles that challenge teachers with students with intellectual disabilities by applying transitional services. To achieve this, a questionnaire was distributed to (129) intellectual integration teachers, male and female, in the field of intellectual integration. The results showed that the degree of familiarity of teachers with students with intellectual disabilities with the elements of transition services in the educational plan was low, and the results also showed that the obstacles that challenge teachers with students with intellectual disabilities in applying transitional services were high. The study recommends including transitional services within the individual educational program.

Keywords: intellectual disability, Transitional services, individual educational program.

مقدمة:

زاد الاهتمام في السنوات القليلة الماضية بفئات التربية الخاصة ومنهم فئة ذوي الإعاقة الفكرية، وأصبح هناك توجه في إدخال الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي. وعادة ما يواجه الكثير من الطلاب بعض الصعوبات عند انتهائهم من المدرسة، وانتقالهم لما بعدها، وتكون أكثر حدة عند الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وترتبط ذلك ارتباطاً بشدة الإعاقة. ويواجه الأشخاص ذوي الإعاقة، مستقبلاً مجهولاً، وخاصة بعد تركهم للمقاعد الدراسية، حيث لا تتوفر لهم الخدمات المناسبة والدعم الذي يلبي احتياجاتهم وتطلعاتهم أسوة بالأشخاص العاديين. وتكون الخيارات المطروحة أمام الأشخاص ذوي الإعاقة محدودة جداً كصعوبة الحصول على قبول في مؤسسات التعليم العالي، كما إنهم يواجهون صعوبة في البحث عن العمل ولعدم توفر أنشطة نهائية مضمونة لتحل محل الحضور المدرسي الإلزامي. وبالتالي تعتبر المرحلة الانتقالية من المدارس إلى البحث عن الوظيفة، أو الحصول على قبول في مؤسسات التعليم العالي جعل تلك المرحلة مرهقة ومتعبة للعديد من أسر الأشخاص ذوي الإعاقة (الفوزان والراوي، ٢٠١٩).

وظهرت في العقود الأخيرة دعوات لتقديم خدمات فعالة ومناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة، تساعد على الحياة بشكل مستقل من خلال إعدادهم الإعداد الصحيح بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم. فقد ظهرت البرامج والخدمات الانتقالية كأحدى الممارسات التي تدعم وتحسن من جودة الحياة للأفراد ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى اكتسابهم المهارات التي تدعم انتقالهم إلى عالم مختلف عن عالمهم المدرسي (القريني، ٢٠١٨). فقد نص قانون تعليم ذوي الإعاقة ٢٠٠٤ **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)** على تقديم الخدمات الانتقالية من عمر ١٦ عامًا وإدراج الأنشطة التي تساعد الطلبة ذوي الإعاقة من الانتقال من المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة في البرنامج التربوي الفردي (IEP) (أبو نيان ٢٠١٤ **Special Education Public Policy. 2013**).

ويتم تقديم الخدمات التربوية، والخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة من خلال الخطة التربوية الفردية، حيث تتضمن تلك الخطة نقاط القوة والاحتياج للطالب في المرحلة الثانوية، ويتم تحديد، وتطوير الأهداف المراد تحقيقها خلال السنة الدراسية للطالب (المالكي، ٢٠٢١). وعلى

الرغم من ذلك إلا أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لم تتحسن نتائجهم المهنية، حيث أن ٢٦% من ذوي الإعاقة الفكرية كانوا يعملون بشكل تنافسي مقارنة بالطلبة العاديين الذين يمثلون حوالي ٨٠% (Cimera et al.,2014).

ويتم التخطيط للخدمات الانتقالية وتقديمها في مجالات مختلفة منها نشاطات الحياة اليومية، والخبرة المجتمعية، ونشاطات ما بعد المدرسة، والتقييم الوظيفي، مع التنويه هنا إلى أن ليس جميع الطلاب يحتاجون لهذه الخدمات (Almalky, 2018).

وقد ناقشت العديد من الدراسات التحديات التي تواجه المعلمين مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق الخدمات الانتقالية فقد أشارت دراسة اللقاني والدخيل (٢٠١٧) أكدت على وجود قصور في برامج وورش العمل التدريبية المرتبطة بالخدمات والبرامج الانتقالية قبل الالتحاق بسوق العمل، وضعف التعاون بين الجهات المجتمعية سواء كانت حكومية أو خاصة المرتبطة بالمشاركة في تقديم تلك الخدمات. كما أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة تضمين عناصر الانتقال في الخطة التربوية الفردية مثل التدريب على مهارات تقرير المصير، وتعاون الوكالات، ومشاركة الأسرة في الخطة الانتقالية (Kellums&Morningstar,2010).

لذا فنحن بحاجة للاستفادة من الممارسات الناجحة والحديثة، للعمل بها في مدراسنا لنستطيع من خلالها تحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠ والتي من خلالها يتحقق ضمان جودة الحياة للطلاب ذوي الإعاقة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية العديد من الصعوبات عند انتقالهم من المدرسة إلى ما بعدها، كإخفاض نسبة تدريبهم والتحاقهم بالعمل (Almalkye, 2018)، ففرص القبول المهني لهم، والمشاركة في الحياة المجتمعية ما زالت محدودة، كما أن الاتجاهات السلبية نحوهم تحد من اندماجهم في المجتمع، كما أن النقص الواضح لديهم في إعدادهم للحياة جاء نتيجة نقص المعلومات لديهم، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم تقبل المجتمع للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وإهمال الأسرة، أو لعدم التأهيل الكافي للمعلم فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية.

لذا شرعت العديد من القوانين والتشريعات، ففي عام ٢٠١٥ صدر قانون أي طالب ينجح (**Every Student Succeeds Act (ESSA)**)، حيث تضمن توصيتين مهمتين وهما فرض التعاون البيئي ما بين الوكالات والمؤسسات نحو مزيد من التركيز على خدمات الانتقال، ومزيد من التنظيم لهذه الخدمات، ليتم إيصالها مبكرًا للطلاب ذوي الإعاقة، وتوجيه المزيد من الاهتمام بضرورة تعاون الأسر كونها الأساس في تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية (الفوزان والراوي، ٢٠١٩). كما جاء قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة المطور **Individual with Disabilities Education Improvement Act of 2004** مكملًا للنسخة السابقة لعام (١٩٩٧)، ومتضمنًا بعض التغييرات في الأنظمة والتشريعات الخاصة والمتعلقة بالخدمات الانتقالية، بهدف تحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي بغية تسهيل الانتقال إلى الأنشطة ما بعد المدرسة، كما تم إعادة صياغة القانون عام (٢٠٠٦) بكافة بنوده مع إضافة تعديلات على البرنامج التربوي الفردي واعتماد عمر (١٦) سنة لتقديم الخدمات الانتقالية، وفق تقييم وتخطيط فردي لكل طالب، وفق اهتماماته، وقدراته، واحتياجاته) أبو نيان ٢٠١٤ **Special Education Public Policy. 2013**.

وخلال السنوات الأخيرة شهدت دول العالم تحرك حول التشجيع والتعاون بين مدراء التعليم الخاص، والتعليم العام حول تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدرسة، وإعداد الطلاب لما بعد المرحلة الدراسية (Weishaar & Borsa, 2001). بالإضافة إلى ذلك أكدت برامج التعليم الخاص، والتعليم العام، على أن هناك ضعف في إعداد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ويعود ذلك إلى ضعف تقديم الخدمات الانتقالية، وضعف الدعم الإداري المقدم لهم (Pierangelo & Giuliani, 2008).

وحرصت حكومة سلطنة عمان متمثلة في وزارة التنمية الاجتماعية بالاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة، فقد لعبت دورًا مهمًا في برامج التدريب الداعمة للأفراد ذوي الإعاقات، لتأهيل هؤلاء الأشخاص في مؤسسات التأهيل المختلفة، والتي تقدم خدمات التأهيل التي يحتاجها الأشخاص ذوي الإعاقة، ليصبحوا أشخاصًا يسهل دمجهم في المجتمع، ومن تلك المراكز مركز التقييم والتأهيل المهني، مراكز الوفاء الاجتماعي لتأهيل الأطفال المعاقين، ومركز الأمان للتأهيل.

وتمثلت رؤية هذه المراكز في تطوير قدرات الأفراد ذوي الإعاقات الجسدية، والفكرية ودعم إنتاجهم؛ لكي يندمجوا مع المجتمع بشكل أكبر. ولا يزال نطاق الانتاجية محدودًا، حيث تقتصر تلك الأعمال على الحرف اليدوية أو الهوايات كالرسم والخياطة، وعمل الفخاريات. وعلى الرغم من وجود تلك المراكز وتقديم خدماتها في المجتمعات إلا إنها لا تزال تلك الخدمات موجهة بشكل أساسي نحو الذكور حيث يقابل كل ثمانية ذكور فتيات فقط (Alrusaiyes.,2014).

وفي هذا السياق أوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بتقييم الاحتياجات الفردية للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، وأهمية التركيز على تنظيم دورات للعاملين من معلمين وأخصائيين، وإداريين المعلمين مع ذوي الإعاقة الفكرية؛ من أجل إكسابهم المهارات والمعارف الضرورية والاستراتيجيات الخاصة بالبرامج والخدمات الانتقالية (Bell, 2010). فالمعلمين في المؤسسات التعليمية يرون أن الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لها أهمية في التعرف على رغبات، واحتياجات، وإمكانيات الطلاب، وتسهيل انتقاله من بيئة إلى أخرى، وتعرف أسرهم بالخدمات والموارد المتاحة لهم في المجتمع، وتنشئ علاقة بينه وبين المؤسسات لإعداده للسوق العمل، وهذا ما أشارت إليه دراسة القريني (٢٠١٣) أن المعلمين بالمؤسسات التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية مدركين بأهمية الخدمات الانتقالية، على الرغم من عدم ممارستها لهم.

وتأسياً على ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، (اللقاني والدخيل، ٢٠١٩) (القريني، ٢٠١٣)؛ (الخطيب ووأخرون، ٢٠١٢) كدراسة كتسنيز، وزينق، وودروف، وديكسون (Zhang, (Katsiyannis,Woodruff & Dixon, 2005)، والتي أكدت على أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة غالباً ما يعانون من صعوبات في المدرسة ومنها إمكانية الوصول إلى مناهج التعليم العام، والبحث عن فرص العمل، وإمكانية الوصول إلى التعليم الجامعي، وفرص العيش المستقل، ودعم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال توفير خدمات الانتقال. جاءت فكرة الدراسة في البحث عن المعوقات في تطبيق الخدمات الانتقالية في معرفة مستوى معرفة المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالخدمات الانتقالية بسلطنة عمان.

أسئلة الدراسة:

- تمحور السؤال الرئيس حول درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقها:
- ما درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي؟
 - ما هي المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية؟

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة بصورة رئيسة إلى:
- الكشف عن درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي.
 - التعرف على المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تأتي هذه الدراسة لتساهم في الجانب العلمي بمعلومات ونتائج حول درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي، والتعرف على المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تحاول هذه الدراسة تنمية الوعي الكافي لدى المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية، في أهمية تطبيق الخدمات الانتقالية في الخطة الفردية. قد تسهم الدراسة الحالية، بما تقدمه من توصيات إلى إقناع أصحاب القرار في تأكيد ضرورة تفعيل الخدمات الانتقالية، وتقديم البرامج التدريب لجميع المعلمين أثناء الخدمة.

يمكن للنتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة أن تشجع الباحثين على إجراء مزيد من الدراسات في مجال الخدمات الانتقالية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على البرامج الملحقة بالمدارس في محافظة الظاهرة، والبريمي، وجنوب الشرقية، وشمال الباطنة المطبقة لبرنامج الدمج العقلي.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣م
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف درجة وحي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية، ومدى تضمين العناصر الأساسية في البرنامج التربوي الفردي، والكشف عن المعوقات التي تحد من عدم تطبيق الخطة الانتقالية.
- **الحدود البشرية:** شملت معلمي ومعلمات الدمج الفكري في محافظة الظاهرة، البريمي، جنوب الشرقية، وشمال الباطنة.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية:

الإعاقة الفكرية: تشير الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)** (2013) إلى أنها ذلك القص ور الواضح في الأداء الوظيفي الذهني، وكذلك السلوك التكيفي المتمثل في السلوكيات التكيفية المفاهيمية، الاجتماعية، والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل عمر الثامنة عشرة.

وتعرف الباحثة الإعاقة الفكرية إجرائيا:

وتعرف الباحثة الإعاقة الفكرية هي حالة توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، ويتميز بشكل خاص باختلال في المهارات، ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية، واللغوية الحركية، والاجتماعية، وتحدث الإعاقة مع اضطراب أ دون اضطراب نفسي أو جسمي آخر.

الخدمات الانتقالية:

عرفها (Almalki 2017) بأنها مجموعة من الأنشطة يتم توفيرها للشباب ذوي الإعاقة في مختلف المجالات، سواء كانت مجالات تعليمية، أو وظيفية، أو مجالات الحياة المستقلة، أو المشاركة المجتمعية؛ حيث يكون لكل هذه الخدمات مسارات متعددة، وهي التدريب المهني والتقني، والتوظيف، والتعليم الأكاديمي/ ما بعد الثانوي، والإعداد المدعوم للشباب من ذوي الإعاقة بالإضافة إلى تقديم الدعم بناء على اهتمامات الأفراد، وقدراتهم، وتفضيلاتهم، واحتياجاتهم.

وإجرائياً: تعرفها الباحثة بأنها تلك البرامج التي تتضمن خطط عملية وخدمات تقدم من قبل معلمي/معلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس، والمدرسة الفكرية، لإعدادهم كأفراد مستقلين قادرين على الالتحاق بالتعليم العالي وسوق العمل وتكوين الأسر وذلك من خلال التدريب المهني والتعليم والتدريب المستمر.

البرنامج التربوي الفردي:

عرفه المالكي (٢٠٢٠) بأنه وثيقة مكتوبة تصف احتياجات كل طالب في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وتحتوي على الخدمات التربوية الخاصة مثل وتعديلات وتغييرات على المنهج، أو الاستراتيجيات التدريسية، وكذلك يحتوي على الخدمات الانتقالية، والخدمات المساندة. وتعرفها الباحثة بأنها عبارة عن خطة مكتوبة من قبل الفريق الموجود في المدرسة الملحق بها الطالب، يبين فيها نقاط القوة ونقاط الاحتياج له، والذي يحتوي على الخطة التعليمية والتي تتضمن فيها الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة بناء على اهتماماته المختلفة.

المعوقات:

يعرفها الريس والزهراني (٢٠١٥): بأنها العوامل والظروف التي قد تعطل أو تحد من فاعلية البرامج الانتقالية، والتي يتم التعبير عنها من خلال الدرجة التي ترصد لكل استجابة. وتعرف الباحثة المعوقات إجرائياً بأنها العوامل والتي تحد من تطبيق البرامج والخدمات الانتقالية بالشكل المطلوب، ويتم التعبير عنها من خلال استجابات المعلمين مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الخدمات الانتقالية:

تعد فترة الانتقال **Transition** من الانتظام في المدرسة العامة الى ممارسة الأنشطة ما بعد المدرسة فترة صعبة وشاقة على معظم الطلاب ذوي الإعاقة. حيث يواجه الطلاب العديد من الخيارات والقرارات التي تخص المستقبل (بيندر، ٢٠١١). وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فإن عملية الانتقال تكون لديهم صعبة ويواجهون تحدياً كبيراً لهم بدون تخطيط مسبق ومبكر، ويواجه نسبة كبيرة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تحديات كبيرة، خاصة بعد توقف خدمات التربية الخاصة بمجرد تخرج الطالب من المدرسة الثانوية، وهذا ما يزيد من الضغوط على الأسر. وتتمثل التحديات التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، العمل وفق ظروف أو شروط تتطوي على التمييز والتفرقة، أو العمل في وظائف دون المستوى المناسب لهم أو انخفاض في الأجور التي يتقاضها الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية (Miller-Warren, 2015).

وعرف هلاهان وآخرون (٢٠٠٧) بأنه "تغير في حالة الفرد من التعرف بصفة أساسية على أنه طالب يفترض منه القيام بالأدوار المتوقعة من الراشدين في المجتمع، وتشمل مثل هذه الأدوار التشغيل، وتكوين الأسرة، والالتحاق بالتعليم بعد المرحلة الثانوية، والانغماس في المجتمع، وتكوين علاقات اجتماعية وشخصية مشبعة" (ص، ٢٦٦).

ولعبت الورقة التي نشرت في عام (١٩٦٩) من قبل العالم هل (Hill) البداية الأولى لعملية الانتقال للأشخاص ذوي الإعاقة، التي كان لها أثر في إلقاء الضوء على مفهوم البرامج الانتقالية وعملية الانتقال، حيث ركزت على عملية الانتقال من المدرسة للعمل. وفي عام (١٩٨٥) اقترح هالبرن (Halpern) أن يتم توسيع منظور الخدمات الانتقالية، لتشمل المجالات الاجتماعية، والعلاقات الشخصية، والمخرجات المرتبطة بالعيش في المجتمع، كما أضاف أربع مرتكزات مرتبطة بمنهج المرحلة الثانوية، والتي شملت على: المهارات المهنية، والمهارات الأكاديمية، ومهارات العيش المستقل، والمهارات الاجتماعية (القريني ٢٠١٧).

ولابد أن يبدأ التخطيط لهذا الانتقال في المرحلة الثانوية، وهذا ما نص عليه قانون تعليم ذوي الإعاقة المطور (٢٠٠٤) أن يبدأ التخطيط لعملية الانتقال عندما يصل الطالب لعمر ١٤ سنة، ويجب تقديم الخدمات الانتقالية عند عمر ١٦ سنة، وتضمن خطة الانتقال بشكل رسمي في البرنامج التربوي الفردي (IDEA,2004).

لكي تعد برامج انتقال ناجحة، فلا بد لها أن تشمل على العناصر التالية:

- برامج أكاديمية تعد للطلاب ذوي الإعاقة للأداء بشكل مستقل والدخول في مجال العمل، أو الدراسة.
- تحديد وظيفة المستقبل.
- التعليم المهني.
- تدريبات الدفاع الذاتي.
- التعاون المشترك بين المتخصصين، والوالدين، والقائمين على البرنامج (ميرسر & ميرسر ٢٠٠٨).

أن من الأهمية بمكان أن تشمل الخطة التربوية الفردية للمراهقين من ذوي الإعاقة، على خطة الخدمات

الانتقالية، وقد تشمل الخطة الانتقالية على توجيه مشترك للوظيفة المنشودة بحيث يتم اعداد الطلبة للانتقال الوظيفي من خلال المدارس المهنية، وذلك بمساعدتهم في التدريب لمرحلة ما بعد المدرسة الثانوية (كيرك، وجاليجهر، وكولمان، وأناستايو، ٢٠١٣).

أهمية البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة:

يذكر القريني (٢٠١٨) أن العديد من الأدبيات اشارت الى أن ذوي الاعاقة يواجهون صعوبات في التكيف وانجاز المهمات عند انتقالهم لبيئات جديدة (كمرحلة البلوغ أو بيئة العمل) لذا يرى المهتمون أن أهمية البرامج والخدمات الانتقالية تكمن في الامور التالية:

١- الأهمية ذات العلاقة بالطالب: حيث يعتبر إشراك الطالب في البرامج الانتقالية شاملة وداعمة أساسية في تحسين مخرجات انتقالهم المستقبلية، حيث تسهم في اكتشاف مجالات

متنوعة تسمح لهم بالانتقال الى عالم البالغين بسهولة وتساعد في التعرف على امكانياتهم واحتياجاتهم وتحدد ميولهم ورغباتهم (تحديد المصير) وكذلك تسهم في تحسن مفهوم الذات ونموهم الاجتماعي.

٢- **الاهمية ذات العلاقة بالأسرة:** تقلل مشاركة الأسرة في برامج الخدمات الانتقالية من الضغوط النفسية جراء خوفهم على مستقبل ابنائهم ويرفع كذلك من حس المسؤولية لتنمية مفاهيم تقرير المصير لابنهم والدفاع عنها، كذلك فهي ترفع مستوى الوعي لدى الاسر بالمصادر والخدمات ذات الصلة بانتقال ابنهم ببسر وسهولة.

٣- **الاهمية ذات العلاقة بالمؤسسات المجتمعية:** تساعد هذه الخدمات في انشاء علاقات جيدة مع المجتمعات العامة والخاصة، واشراك المؤسسات في اعدادهم وتهيئتهم للعمل من خلال التدريب يسهم في تحسين مستويات الخدمة وتطوير المعلمين بشكل يسهم في نجاح عملية الانتقال للطالب ذوي الاعاقة بنجاح.

ومما سبق نجد أن تقديم الخدمات الانتقالية سوف يسهم في زيادة أعداد الكوادر المؤهلة وذات الخبرة والذي بدوره سيسهم في تقليل نسبة اعتمادهم على الاخرين ويخرج اشخاص بالغين من ذوي الاعاقة قادرين على المساهمة بشكل فاعل في مجتمعهم.

مجالات الخدمات الانتقالية لذوي الاعاقة الفكرية:

أشار اللقاني ولدخيل (٢٠١٩) أن هناك عدد من المجالات للخدمات الانتقالية لذوي

الإعاقة الفكرية وهي:

أولاً: الخدمات الانتقالية المرتبطة بمجال التعليم لطلاب ذوي الاعاقة الفكرية:

وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي من الممكن أن يتم اكتسابها للطالب ذوي الإعاقة الفكرية من المناهج الدراسية، والتي تسعد الطلاب المعاقين فكرياً على اكتساب المهارات الحياتية اليومية والانخراط في المجتمع ومن الأمثلة عليها: مهارات التواصل والتعامل مع الآخرين، مهارات التكيف مع المجتمع المحيط، ومهارات حل المشكلات، وتعلم المهارات الذاتية وممارستها كمهارة تقرير المصير، ومهارة البحث عن قبول في جامعة ومهارة تحمل المسؤولية، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة إدارة الميزانية/ المال.

ثانياً: الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأسره:

وتتمثل الخدمات المساندة في الخدمات المقدمة للتلميذ وفق احتياجاته منها كالعلاج الطبيعي، والعلاج المهني، وعلاج النطق والتخاطب، والتقنيات المساندة لتحديد ما إذا كان هناك حاجة إلى خدمات ما بعد المدرسة الثانوية، ومن الخدمات ذات الصلة التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأسره ما يلي: المشاركة في إعادة تأهيل وإرشاد الطلاب المعاقين فكرياً، تعريف الأسر والطلاب على كيفية الحصول على خدمات متخصصة للإعداد للعمل أو الجامعة، تحديد الموارد المجتمعية الممكنة أو مصادر الدعم المتاحة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، زيارة المؤسسات العلاجية ما بعد المدرسة للعلاج الطبيعي أو النطق والتخاطب، المشاركة في الاجتماعي تدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام أجهزة الاتصال في البيئات المجتمعية، تحديد الموارد المجتمعية الممكنة وتحديد مصادر الدعم المتاح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ثالثاً: التجارب المجتمعية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

وتشتمل على مجموعة متنوعة من الأنشطة والخبرات التي تواجه الطلاب خارج المدرسة منها ما هو مرتبط على سبيل المثال، بالتدريب المهني، والقدرة على تحديد أماكن الوصول الحصول للخدمات الاجتماعية مثل: (العمل، التعليم، السكن، النقل، التدريب، الصحة، التأهيل، الترفيه، والتسوق)،. وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة روبرت وقيتس (Robert & Gattis, 2017) إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة يواجهون تحديات، وتجارب مجتمعية سلبية بشكل مستمر في حياتهم اليومية منها ما هو مرتبط بالفرص الوظيفية، وفرص التعليم الأساسي والعالي، بالفرص بوسائل النقل العام والخاص، وغالباً ما تكون هذه العوائق ذات طبيعة مادية من الممكن تعديلها لخلق بيئة داعمة للجميع بما فيهم ذوي الإعاقة (اللقاني والدخيل، ٢٠١٩).

رابعاً: تطوير المهارات المتصلة بالعمل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية طبقاً لحياة الكبار:

يتمثل هذا البعد بشكل رئيسي في التركيز على التخطيط للمهنة ومساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على تطوير السلوكيات المتصلة بالحفاظ على مهارات البحث عن الوظيفة، والمهارات التدريبية للعمل، وتلك الخدمات تشمل التدريب على المشاركة في العمل المجتمعي، أو التدريب

الداخلي، مع "وضع خطة فردية" للتوظيف، "خدمات إعادة التأهيل المهني"، التدريب على إجراء مقابلات مع مختلف المعلمين في الميدان المهني، التدريب على العمل على مهام بعض الوظائف في المدارس، التدريب على كيفية فتح حساب مصرفي، التدريب على التصويت الانتخابي، تعلم وممارسة المهارات اللازمة للحصول على خدمات البحث عن الوظائف، التدريب الحصول على معلومات حول إدارة الصحة الشخصية واللياقة البدنية، التدريب على استكشاف الخيارات السكنية.

خامساً: اكتساب مهارات الحياة اليومية، بما في ذلك التقييم المهني الوظيفي للطلاب ذوي الإعاقة

الفكرية:

والتي تتمثل في تعلم مهارات الحياة اليومية "إذا كان ذلك مناسباً" لدعم قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على القيام بالأنشطة التي تتعلق بالتقييم المهني الوظيفي من خلال تقييمات التقييم المستندة إلى المجتمعات المحلية في الإعدادات، حيث يتم تنفيذ المهارات الوظيفية أو الفعلية، وتشمل العملية بعض البيانات، والملاحظات التي يتم الحصول عليها من خلال التقييم الرسمي أو غير الرسمي. ومن الأمثلة على ذلك أخذ دورات في تنظيم الأسرة وتربية الطفل والاهتمام بالصحة، أخذ دروس في رعاية الأطفال، أخذ دروس في الطبخ، تعلم كيفية تشغيل غسالة/مجفف، تعلم كيفية استخدام بطاقة الصراف الآلي، التعرف على كيفية إعداد وجبة، تعلم مهارات الشراء من البقالة، التعلم المهارات النظافة الذاتية، الأنشطة والاستراتيجيات لاكتساب مهارات الحياة اليومية، كتعلم مهارات المعلومات الشخصية مثل (الاسم والعنوان، والجنس، ورقم الهاتف والخ...)، تعلم مهارات التعرف على أرقام الاتصال بالطوارئ، تعلم مهارات إدارة الجدول الزمني اليومي، والاستماع لتوقعات الطقس خطة اختيارات نزهات يومية/أسبوعية/الملابس، تعلم مهارات السلامة في مواقع مختلفة على سبيل المثال، المنزل، المطبخ، العمل، تعلم مهارات طلب المساعدة الطبية أو حالات الطوارئ، تعلم المهارات الأساسية كغسيل الملابس، تعلم المهارات الأساسية للإسعافات الأولية، استخدام الهاتف الخليوي للمساعدة، اختيار وارتداء الملابس المناسبة في الحجم واللون (O'Leary & Collision, 2002).

عناصر خدمات الانتقال، وأدوار المشاركين في التخطيط لخدمات الانتقال لمرحلة ما بعد المرحلة الدراسية:

تتضمن وثيقة تحسين تعليم الأشخاص المعاقين (IDEA,2004) متطلبات خاصة بالانتقال، وهي على النحو التالي:

- أهداف قياسية مناسبة لما بعد المرحلة الثانوية، تتماشى مع العمر، والتقييم المتعلق بالتدريب، والتعليم، والوظيفة، ومهارات الحياة اليومية، ما أمكن.
- الخدمات الانتقالية، والتي تتضمن المواد الدراسية المطلوبة لمساعدة الطالب للوصول إلى الأهداف لما بعد المرحلة الدراسية.
- البدء قبل سنة من سن بلوغه السن القانونية حسب قانون الولاية، ويحصل الطالب على وثيقة بحقوقه عند وصوله السن القانونية (Lerner & Kline,2006).

عناصر الانتقال: Transition component

أن العنصر الانتقالي يتم البرنامج التربوي الفردي، وهذا ما تم ذكره في المركز الوطني للتعليم الثانوي والانتقال **National Center on Secondary Education and Transition (NCSET)(2005)** فالخدمات الانتقالية تعتبر جزءاً من البرنامج التربوي الفردي الذي يركز على الإنجاز الأكاديمي والوظيفي للطالب، للاستعداد لحياة الراشدين (المالكي، ٢٠٢٠).

وينبغي أن يشتمل البرنامج التربوي الفردي المعد للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على عناصر الخدمات الانتقالية لإعداده للحياة بعد انتهائه من المرحلة الثانوية، ومن تلك العناصر ما يلي:

- **تحديد مستويات الأداء الحالي:** والذي يشير إلى تحديد الخدمات المرتبطة باحتياجات الطلاب المعاقين فكرياً لتقديم الخدمات الانتقالية، من خلال إجراء تقييم للأعمال الأعمال التي أنجزت مع الطالب وأسرته، بمعنى هل قدمت له خدمات سابقة؟
- **تحديد النتائج المتوقعة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لما بعد المدرسة** كشخص بالغ في المستقبل.
- **تحديد المعايير والأهداف المرتبطة بالمهارات الانتقالية لسنة كاملة، وتحديد كيفية تنفيذها.**

- تحديد الخدمات ذات الصلة التي سوف تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على تحقيق أهداف المرحلة الانتقالية.
- تحديد الأنشطة الانتقالية التي ستوفرها مؤسسات المجتمع للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتعين منسق لأنشطة الانتقالية الذي سيكون حلقة الوصل بين الطلاب ذوي الإعاقة ومؤسسات المجتمع لتحقيق تلك الأنشطة خلال سنة (اللقاني والدخيل، ٢٠١٩).
- تعيين شخص مسؤول: يجب أن يحدد في الخطة مؤسسة، أو شخص مسؤول، يكون مسؤول عن استمرار الانتقال والتحول بعد سنوات المرحلة الدراسية.
- المراجعة: يجب أن تراجع خطة الانتقال كلما احتاج الأمر إلى ذلك (Pioneer

(Central Schools

الأفراد المشاركون في تخطيط الانتقال:

- ولتخطيط الانتقال يشترك فيه مجموعة من الأفراد تكون لديهم أدوار أساسية وقد ذكرها (ميرسر وميرسر، ٢٠٠٨) الأشخاص ومنهم:
- معلمو التربية الخاصة: حيث يعمل معلمو التربية الخاصة كمديرين لخطة الانتقال، حيث يدرس معلمو التربية الخاصة الإستراتيجيات الأكاديمية المرتبطة بالوظيفة والبقاء فيها، ويدرس مهارات الدعم الذاتي للطلاب، كما يتعاونون مع فريق تخطيط الانتقال لتنسيق الخطة.
 - المرشدون: ويتمثل دور المرشدين على رفع مستوى الوعي المهني لديهم، وتقديم الاستشارات الفردية أو الجماعية للطلاب، وتزويدهم بمعلومات ومهارات البحث عن الوظيفة. لتتحدد من خلالها مهنة المستقبل.
 - الأخصائيون النفسيون بالمدرسة أو المقيمون المهنيون: وهم الأخصائيون القائمون على تقديم أي تقييم عام يتعلق بمهنة ما.
 - المعلمون المهنيون: وهم الذين يعدلون بعض إرشادات التعليم بشكل مناسب لاحتياجات الطلاب الفردية، ويوفرون تدريبات مهنية للطلاب داخل وخارج المدرسة، للحصول على معلومات بشأن الاحتياجات الوظيفية ومتطلباتها.

- **أصحاب العمل:** وهم الأشخاص الذين يقدمون المعلومات عن احتياجات ومتطلبات سوق العمل، ومؤهلات التي تحتاجها الوظائف، كذلك يوفرون مواقع تدريبية لتلك الوظائف من خلال المواقف، ويتيحون للطلاب وظائف دائمة ثم يقيمون الطلاب قبل التخرج وبعده كما في التعليم المهني.
- **الوالدان:** للوالدين دور في مساعدة أبناءهم المراهقين على تطوير أهداف وظيفية واقعية، كما يقدموا لأبنائهم الدعم والتعزيز ليسلكوا وظائف في المستقبل، ومساعدتهم على اكتشاف الخيارات حول وظيفة المستقبل التي سيسلكونها.
- **الطلاب:** يعمل الطلاب على اكتساب المهارات والإستراتيجيات المطلوبة لمرحلة ما بعد الدراسة، والمهارات المطلوبة ليكونوا ناجحين مهنيًا، ثم العمل تجاه تحقيق الاستقلال الذاتي.

البرنامج التربوي الفردي:

تتعدد الخيارات والقرارات التي تخص المستقبل للطلاب العاديين، أما بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة وخاصة الإعاقة الفكرية فإن هذه الخيارات تمثل تحديًا كبيرًا لهم بدون تخطيط مبكر ومسبق؛ حيث يواجه العديد من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تحديًا بعد توقف خدمات التربية الخاصة بمجرد تخرج الطالب من المدرسة الثانوية، وتتمثل تلك التحديات في البطالة، وانخفاض الأجور، أو قد تكون الوظائف غير مناسبة لهم بما يتناسب مع قدراتهم (Miller-Warren, 2015).

ولمواجهة تلك التحديات أقر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (٢٠٠٤) أن يبدأ التخطيط للانتقال لكل طالب عندما يصل لسن ١٤ سنة على أن يبدأ تقديم الخدمات الانتقالية عند عمر ١٦ سنة من خلال البرنامج التربوي الفردي للطلاب (IDEA, 2004).

وضمن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2004) عناصر خدمات الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي لإعداده بعد الحياة بعد التخرج من المدرسة بحيث تشتمل على:

- المخرجات العامة بعد المرحلة الثانوية، وفق نتائج القياس المناسبة لعمره، والمتعلقة بالتوظيف، والتدريب، ومهارات الحياة المستقلة، والتعلم.
- الأهداف السنوية لتحقيق الأهداف ما بعد المرحلة الثانوية والتي تتضمن المقررات الدراسية ذات العلاقة بالانتقال والتي يتم تقديمها من خلال خدمات الانتقال عند سن ١٦ سنة (المالكي، ٢٠٢٠).

ولنجاح الانتقال ينبغي أن يتضمن الفريق الذي يعد البرنامج التربوي الفردي الطالب؛ وذلك ليحدد الفريق أهداف ما بعد المرحلة الثانوية، بناء على قدرات الطالب تفضيلاته واهتماماته، وكذلك تحديد الخدمات والمقررات الدراسية اللازمة لتحقيق أهداف ما بعد الثانوية (Zhang, & Stecker, 2001). كما أن مشاركة الطالب في البرنامج التربوي الفردي له أهمية في مهارات تقرير المصير (Martin & Williams-Diehm, 2013) حيث يكون الطالب مسؤولاً عن حياته بعد الانتهاء من المرحلة الدراسية.

وينبغي أن تضمن مهارات تقرير المصير في البرنامج التربوي الفردي لأنها تزيد من احتمالية نجاح الطالب في الحياة بعد المرحلة الدراسية وتزيد جودة حياته (Denney & Daviso, 2012). كما أن مهارات تقرير المصير يساعد الطالب على تحديد جوانب القوة والتفضيلات والاهتمامات ذات العلاقة بالمهن والتوظيف والتعليم بعد المرحلة الدراسية، والخيارات التي يرغبها في العيش المستقل في المستقبل (Taylor et al., 2019).

وللأسرة دور مهم في البرنامج التربوي الفردي، وخاصة عند تقييم أو عند وضع خطط الانتقال، أو عند تنفيذ الخطة الانتقالية ومتابعته، لأنها تؤثر على التطوير النمو المهني للطالب وخاصة الطلاب ذوي الإعاقة (Lindstrom et al., 2007). بالإضافة للدور الأسرة ألزم القانون الأمريكي قانون تعليم ذوي الإعاقة الوكالات ذات العلاقة خارج المدرسة والتي يمكن أن تشارك في مسؤولية انتقال الطالب للحياة ما بعد المرحلة الدراسية، وتتمثل ذلك في التعاون مع الوكالات في تدريب الطلاب على بعض المهن والوظائف (Cease- Cook et al., 2015)، وعند وضع البرنامج التربوي الفردي يجب إشراك جميع الأعضاء الفريق لوضع الخطة الانتقالية لضمان انتقال مناسب للطالب (Trach, 2012).

وقد أشارت العديد من الدراسات أن نسبة التوظيف قد تطورت، كما زادت نسبة التحاق الطلاب لذوي الإعاقة بالتعليم ما بعد الثانوي، وخاصة للطلاب الذين كان لديهم خطة انتقالية وخدمات انتقال في المرحلة الثانوية (Test et al., 2009). وعلى الرغم من ذلك إلا إن بعض المعلمين وفريق البرنامج التربوي الفردي لوضع الخطة الانتقالية لم يستوفوا جميع المتطلبات الخطة الانتقالية كما نص عليها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Landmark & Zhang, 2012).

ويعد نموذج كولر (Kholer,1996) من النماذج العالمية المميزة الذي يوجه مقدمي الخدمات الانتقالية والمعلمين، لكيفية تقديم وتقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة، حيث تم تصميم هذا النموذج بعد أن قامت (كولر, ١٩٩٦) بمراجعة البحوث العلمية المتعلقة بالممارسات التربوية المحكمة علميا والتي ثبتت فعاليتها في برامج الانتقال مع الطلاب ذوي الإعاقة، حيث حددت خمسة عناصر رئيسية مؤسدة لأي برنامج انتقالي ناجح وهي: التخطيط المتمركز حول الطالب، وتطوير وتنمية مهارات الطالب، والتعاون بين الوكالات، إشراك الأسرة، وهيكل البرنامج. وعند وضع البرنامج التربوي الفردي لا بد من التخطيط على بعض المجالات التي تتاح للطلاب الانتقال فيها كالتدريب المهني، والتعليم ما بعد المرحلة الثانوية، والحياة المستقلة والتوظيف والمشاركة المجتمعية مع الأخذ بتفضيلات ورغبات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة، مع التركيز على أهمية خروج الطالب من المرحلة الثانوية ولديه المهارات والأدوات التي تمكنه من العيش باستقلالية (Flannery & Hellemn.2015). فتزويد الطالب بالمهارات والاحتياجات اللازمة لحصوله على وظيفة، قد تساعده في تحقيق طموحاته المستقبلية بعد المرحلة الثانوية (Rojewski et al., 2012). ويجب أن يشمل البرنامج التربوي الفردي على المشاركة المجتمعية، والتوظيف، التعليم بعد الثانوي، الإدارة المالية، المواصلات، والعلاقات الاجتماعية، التدريب المهني، والحياة اليومية (Clark & Patton, 1997). وتعتبر التدريب على مهارات الحياة اليومية من أهم عناصر الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الذين يحتاجون إلى التدريب على مهارات الحياة اليومية (Landmark, 2009).

الدراسات السابقة:

وتناولت عدد من الدراسات السابقة الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة فقد هدفت دراسة المالكي (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من جهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الاستبانة. وبلغت عينة الدراسة (٧٢) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يضمنون هذه العناصر

في البرنامج التربوي الفردي بدرجة متوسطة. كما توصلت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يدركون أهمية تضمين هذه العناصر في البرنامج التربوي الفردي بدرجة عالية. وأوضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية حول استجابات المعلمين والمعلمات حول محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية تبعاً لاختلاف الجنس، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول درجة تضمين عناصر الخدمات الانتقالية تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة كل من اللقاني والدخيل (٢٠١٩) إلى التعرف على معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٢٤) معلماً ومعلمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الثانوية في مدينتي المجمعة والزلفي، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت.

النتائج أن المعوقات المرتبطة بالطلبة جاءت أولاً بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٥ من ٥,٠)، بينما جاءت المعوقات المرتبطة بكفايات المعلم ثانياً بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٤ من ٥,٠)، وجاءت بعد ذلك المعوقات المرتبطة بالأسرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٥١ من ٥,٠)، وأخيراً، جاءت المعوقات المرتبطة بالمؤسسات المجتمعية بمتوسط حسابي قدره (٤,٠ من ٥,٠).

وقامت كل من الفوزان والراوي (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية نحو البرامج الانتقالية في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية، مع تحديد بعض المتغيرات التي تؤثر في تكوين تلك التصورات، وتحديد العوائق التي تمنع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من التعليم بعد الثانوي والالتحاق بالمهن. وقد أظهرت نتائج الدراسة العديد من المعوقات والتحديات التي تواجه النجاح في تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كالتدريب المهني، والتعليم، ومجال الاستقلالية.

كما هدفت دراسة روبرت وجيتس (٢٠١٧) **Robert & Gattis** في التعرف على إمكانية الوصول المادي لذوي الإعاقة الفكرية لوسائل النقل العام على الصعيد الوطني من خلال إقرار قانون الأمريكيين لذوي الإعاقة - (ADA) - الذي صدر في عام (١٩٩٠). استخدمت

الدراسة الاسلوب الوصفي. وتوصلت النتائج إلى وجود عوائق كبيرة أمام الأشخاص ذوي الإعاقات الذين يستخدمون وسائل النقل العام، وكذلك الخدمات التكميلية المساندة، فتمثل تلك العوائق في إنها عوائق طبيعية وسلوكية (كما ورد في اللقاني والدخيل، ٢٠١٩).

وقام كل من القحطاني والقريني (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى استخدام الخطة الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلبات ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامج الدمج الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية. واستخدم الباحثان الاسلوب الوصفي التحليلي الاستبانة كأداة. تكونت العينة من (٢٠٤) من المعلمات والاداريات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في تقديم الخطة الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي. كما كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعود إلى الاختلاف مدى حصول أفراد العينة على التدريب ذي العلاقة بالخطة الانتقالية.

وبحثت دراسة القريني (٢٠١٣) عن مدى أهمية تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، من جهة منظور المعلمين فيها. وشملت عينة الدراسة (١٥٣) معلمًا ومعلمة يعملون في المؤسسات التعليمية التي تقدم خدماتها لهؤلاء الطلاب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاستبانة. توصلت نتائج الدراسة أن العوامل التي تؤثر في مستوى تدني الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطلاب تتمثل في ضعف برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية، وضعف التعاون بين الجهات المجتمعية سواء كانت الحكومية أو الخاصة في المشاركة في تقديم تلك الخدمات، وضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة في برامج إعدادهم. ولم تسفر نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة احصائية بين تحديد العوامل المؤثرة على تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة وفقًا لاختلاف الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية.

واستهدفت دراسة زهران (٢٠١٢) الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأردن، وتكون مجتمع البحث من جميع أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقات

الفكرية والمعلمين المتواجدين في مراكز ومدارس التربية الخاصة الحكومية والخاصة في الأردن، كما أشارت إلى أن أكثر المشكلات التي تعوق تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية معاناة مراكز ومؤسسات التربية الخاصة من نقص الوعي المجتمعي بقضايا الإعاقات الفكرية.

ولزيادة فرص التوظيف لعينة تكونت من (٥٧) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية من ذوي الاضطرابات السلوكية، قامت كارتر وآخرون (Carter et al. 2011) بدراسة هدفت لمعرفة نجاح بعض الاستراتيجيات التي طبقت في البرنامج الصيفي، الذي طبق في ولاية ويسكونسن الأمريكية. وتوصلت نتائج الدراسة أن تضمين خبرة العمل في خطة الطالب لها نتائج إيجابية في نجاح الطالب بعد المرحلة الثانوية.

ومن جانب آخر استهدفت دراسة بيل (Bell (2010) واقع الخدمات الانتقالية في ولاية أليونور بالولايات المتحدة الأمريكية للطلاب ذوي الإعاقات المتعددة، وقد أكدت نتائج البحث وجود قصور في تقديم الخدمات الانتقالية بعد مرحلة المدرسة كما أكدت البحث على ضعف التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية، كما أشارت إلى ضعف مشاركة الأسرة في البرامج الانتقالية، وأوصت البحث بضرورة الاهتمام بتقييم الاحتياجات الفردية للطلاب، وأهمية التركيز على تنظيم دورات للعاملين (الإداريين، المعلمين الأخصائيين)، لاكتساب المعلومات والمعارف، بالخدمات الخاصة الانتقالية .

وراجعت تيسر وآخرون (Test et al (2009) عدد من الدراسات السابقة لمعرفة أفضل الممارسات التي تهيء الطلاب ذوي الإعاقة للحياة بعد الثانوية، وأظهرت عدد من الممارسات التي تهيء الطلاب ذوي الإعاقة ومنها: تدريس الطلاب ذوي الإعاقة مهارات الحياة اليومية، التعامل مع النقود، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، إدارة الذات، والمهارات ذات العلاقة بالعمل.

ولمعرفة كفاءة المعلمين حول فهم تطبيق متطلبات الانتقال عند تخطيط البرنامج التربوي الفردي قام ليندتر وآخرون (Lindstrom et al (2009) بدراسة لمعرفة تلك الكفاءة. وبلغ حجم العينة (٥٥٧) معلمًا ومعلمة للتربية الخاصة من (٣١) ولاية من الولايات الأمريكية، مستخدمًا المنهج الوصفي الاستبانة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم التزام المعلمين بعناصر الخطة الانتقالية ولا بجودة تلك العناصر.

وقام المعقل (2006) **Almuaqel** بدراسة هدفت لمعرفة واقع الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المعلمين والمرشدين وأسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الشمال الغربي من ولاية أوهايو الأمريكية، وقد توصل البحث إلى النتائج من أهمها: افتقار أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي إلى المعرفة بمصادر الدعم المتوفرة في المجتمع سواء الاجتماعي أو المهني أو التربوي المرتبطة بالخدمات الانتقالية للطلاب، كما أشارت إلى أهمية تدريب الفريق المشارك على المسؤوليات المطلوبة منهم في إعداد الخطة الانتقالية قبل البدء بتطبيقها للطلاب المعاقين ذهنياً. كما أشارت دراسة فينس (2005) **(Finns)** إلى تحديد واقع الخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقات المختلفة بولاية متشجن بالولايات المتحدة الأمريكية، وأكدت نتائج البحث على وجود جوانب قصور في تقديم الخدمات الانتقالية لهم، تتمثل في ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات لأبنائهم فيما يتصل بالتواصل مع مراكز التأهيل المهني لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكري البسيطة، وكذلك ضعف التعاون بين فريق العمل المدرسي والمؤسسات ذات الصلة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بناءً على ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن التأكيد على عدد من النقاط، وهي:
يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها قد تنوعت في العرض في أهدافها ما بين إلمام بالخطة الانتقالية وما بين المعوقات التي تحد من تطبيق الخطة الانتقالية، فدراسة المالكي (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما هدفت دراسة كل من اللقاني والدخيل (٢٠١٩) إلى التعرف على معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكري البسيطة في المرحلة الثانوية، كما هدفت دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) إلى التعرف على تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية نحو البرامج الانتقالية، هدفت دراسة روبرت وجيتس (٢٠١٧) **Robert & Gattis** في التعرف على إمكانية الوصول المادي لذوي الإعاقة الفكرية لوسائل النقل العام على الصعيد الوطني من خلال إقرار قانون الأمريكيين لذوي الإعاقة - (ADA) - الذي صدر في عام (١٩٩٠). كما قامت القحطاني والقريني (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوي استخدام الخطة الانتقالية في

البرنامج التربوي الفردي للطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامج الدمج الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية. وبحث دراسة القريني (٢٠١٣) عن مدى أهمية تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، من جهة منظور المعلمين فيها. واستهدفت دراسة زهران (٢٠١٢) الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وقامت كارتر وآخرون **Carter et al** (٢٠١١) بدراسة هدفت لمعرفة نجاح بعض الاستراتيجيات التي طبقت في البرنامج الصيفي. استهدفت دراسة بيل **Bell (2010)** واقع الخدمات الانتقالية في ولاية أليور بالولايات المتحدة الأمريكية للطلاب ذوي الإعاقات المتعددة، قام لابينتز وآخرون **Lbenitez et al . 2009** بدراسة لمعرفة كفاءة المعلمين حول فهم تطبيق متطلبات الانتقال عند تخطيط البرنامج التربوي الفردي. وقام المعقل **Almuaqel (2006)** بدراسة هدفت لمعرفة واقع الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المعلمين والمرشدين وأسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. أشارت دراسة فينس **(Finns, 2005)** إلى تحديد واقع الخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقات المختلفة. فتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف. كما تتفق الدراسة الحالية في المنهجية مع دراسة المالكي (٢٠٢٠)، كما تتفق مع دراسة كل من اللقاني والدخيل (٢٠١٩)، كما تتفق مع دراسة روبرت وجيتس **Robert & Gattis (2017)**. وتتفق مع دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧). ودراسة القريني (٢٠١٣) اتفقت معها في المنهجية. ودراسة زهران (٢٠١٢) اتفقت معها في المنهجية، ودراسة كارتر وآخرون **Carter et al . (2011)**. وتتفق مع دراسة بيل **(Bell (2010)**، ودراسة لابينتز وآخرون **(Lbenitez et al . 2009)** اتفقت معها في المنهجية. واتفقت دراسة المعقل **(Almuaqel (2006)** مع الدراسة في المنهجية، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) في المنهجية، ودراسة فينس **(Finns, 2005)**.

وتتفق الدراسة الحالية في العينة مع دراسة المالكي (٢٠٢٠)، كما تتفق مع دراسة كل من اللقاني والدخيل (٢٠١٩)، وتتفق مع دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) كما تتفق مع دراسة روبرت وجيتس **Robert & Gattis (2017)**. وتتفق مع دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧). ودراسة

القريني (٢٠١٣) اتفقت معها في المنهجية. وتتفق مع دراسة بيل (Bell (2010)، ودراسة لييننز وآخرون (Lbenitez et al . (2009) اتفقت معها. واتفقت دراسة المعقل (Almuqel (2006) مع الدراسة في العينة، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة زهران (٢٠١٢) في العينة، كما تختلف أيضًا مع دراسة كارتر وآخرون (Carter et al (٢٠١١).

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة والواقع، كما توجد في الواقع، ويصفها وصفًا دقيقًا، وذلك من خلال التعبير الكمي الذي يعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار الظاهرة، أو التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها (عباس وآخرون، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من: جميع معلمي ومعلمات الدمج العقلي في محافظة الظاهرة، والبريمي، وجنوب الشرقية، والبالغ عددهن (١٢٩) معلم ومعلمة لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الدمج الفكري بطريقة عشوائية والتي من خلالها تم الحصول على إجابة (١٢٩) معلم ومعلمة في مجال الدمج الفكري، وتم استخدام (٣٠) إجابة من إجابات معلمي ومعلمات الدمج الفكري معلمة كعينة استطلاعية لغايات حساب دلالات الثبات والصدق الإحصائي لأداة الدراسة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية، تبعاً لمتغيرات: تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة كمعلم.

جدول (١)

متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٧٣	%٦٥,٥
	أنثى	٥٧	%٤٤,١
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٢٧	%٩٨,٤
	ماجستير	٢	%١,٥
الخبرة	خمس سنوات أو أقل	٣٧	%٢٨,٦
	عشر سنوات أو أقل	٨٨	%٦٨,٢
	أكثر من عشر سنوات	٤	%٣,١
المجموع		١٢٩	%١٠٠

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

أداة الدراسة:

بناء على الغرض من الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها تم بناء الاستبانة بعد مراجعة ما كتب عن البرامج الانتقالية في أدبيات التربية الخاصة، والاطلاع على بعض الدراسات حول درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي، والدراسات التي تناولت معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية ومن تلك الدراسات دراسة المالكي (٢٠٢٠)، ودراسة كل من اللقاني والدخيل (٢٠١٩)، ودراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧)، ودراسة القريني (٢٠١٣)، ودراسة ليينتز وآخرون (2009) . Lbenitez et al. وتكونت الأداة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع المعلومات والبيانات المراد جمعها من عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي، أما الجزء الثاني فيحتوي على البيانات الأولية الخاصة بعينة الدراسة والمتمثلة في (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). أما الجزء الثالث تكون من بعدين وهما: البعد الأول تناول محور درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات

الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي، والبعد الثاني تناول المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية. واشتملت الأداة في صورتها النهائية على (٢٨) فقرة وصيغت فقرات الاستبانة وفق درجات أوافق بشدة أوافق غير متأكد غير موافق غير موافق بشدة. وأعطيت لها القيم على التوالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وتم تحديد طول الفئة من مقياس ليكرت كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢)

فئات مقياس استجابات مفردات الدراسة

مقياس الاستجابات					
فئات المقياس	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
الدرجات	١-١,٨٠	١,٨١-٢,٦٠	٢,٦١-٣,٤٠	٣,٤١-٤,٢٠	٤,٢١-٥

خامساً: صدق أداة الدراسة:

صدق الأداة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه، ويقصد به أيضًا بأنه "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (العساف، ٢٠١٢، ٣١٠). وقد تأكدت الباحثتان من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

أ) الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، عُرضت على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في قسم التربية الخاصة في عدد من الجامعات كجامعة الجوف وجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز؛ للاسترشاد بأرائهم. وطلب من المحكمين إبداء رأيهم حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وأخذت الباحثة بملاحظات المحكمين، واعتمدت أي عبارة توافق عليها المحكمون بنسبة (٨٠٪) فأكثر.

ب) الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي): Internal consistency Validity

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي طُبِّقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، واستخدم لذلك برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الصدق البنائي لأداة البحث.

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الثاني				البعد الأول			
٩	**٠,٩٤	١	**٠,٨٩	٩	**٠,٩٣	١	**٠,٩١
١٠	**٠,٨٨	٢	**٠,٩٠	١٠	**٠,٩٢	٢	**٠,٩٠
١١	**٠,٩٤	٣	**٠,٩٢	١١	**٠,٩٣	٣	**٠,٩٠
١٢	**٠,٩٢	٤	**٠,٩٦	١٢	**٠,٩٣	٤	**٠,٩٢
١٣	**٠,٩٢	٥	**٠,٩٥	١٣	**٠,٨٧	٥	**٠,٩٢
		٦	**٠,٩٥	١٤	**٠,٨٥	٦	**٠,٩٣
		٧	**٠,٩١	١٥	**٠,٨٨	٧	**٠,٩٠
		٨	**٠,٨١			٨	**٠,٩١

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الصدق البنائي لأداة البحث دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وتشير هذه القيم الى امكانية الاعتماد على جميع العبارات التي تتضمنها أداة البحث دون حذف أي منها.

سادساً: ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) من المعلمات. ويوضح جدول (٤) معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول (٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي.	١٥	٩٨.
المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية.	١٣	٠,٩٧
الثبات الكلي للاستبانة	٢٨	٠,٩٩

يوضح جدول (٤) معاملات ثبات أداة الدراسة حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمحور درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي، (٩٨.) أما ثبات المحور المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية فقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٧) وهي نسبة عالية تدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الحالية. وقد بلغ الثبات الكلي للاستبانة ٠,٩٩ وهي نسبة عالية. وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية أداة البحث للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تم القيام بما يلي:

- إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها في سلطنة عمان.
- أخذ الموافقات الإدارية من الجهات ذات العلاقة.
- القيام بتطبيق الأداة على عينة الدراسة.

تمّ جمع البيانات وتفرغها في جداول خاصة بذلك، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب،

ومعالجتها إحصائياً باستخدام "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).

تمّ استخراج النتائج، وعرضها، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

الأساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات لأداة الدراسة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والثاني تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد مدى إلمام المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لعناصر خدمات الانتقال في الخطة التربوية الفردية، والبعد الثاني المتمثل في المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق الخدمات الانتقالية.

اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة التي تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية) تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق بين استجابات أفراد العينة لمتغيري (المؤهل العلمي، والدورات التدريبية)؛ لأن المتغير مكون من فئتين فقط، كما استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي لبيان الفروق بين استجابات أفراد العينة لمتغير سنوات الخبرة؛ إذ إنه مكون من أربع فئات.

النتائج ومناقشتها وأهم التوصيات:

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها مع مناقشة النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي؟:

تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة، على أداة الدراسة، التي تقيس مدى إلمام المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لعناصر خدمات الانتقال في الخطة التربوية الفردية، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦)

استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي.

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة	المحور الأول
٦	منخفضة جدا	٠,٤٢	١,٧٧	يحتوي البرنامج على المهارات المهنية ذات الصلة بمتطلبات سوق العمل وفق اهتمامات وميول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي.
٦	منخفضة	٠,٣٥	١,٨٦	يشمل البرنامج التربوي الفردي على أهداف التعليم ما بعد الثانوي (كالدورات التدريبية، والدبلوم... الخ).	
٨	منخفضة	٠,٣٩	١,٨٢	يتضمن البرنامج التربوي الفردي أهداف للعيش باستقلالية.	
٧	منخفضة	٠,٣٦	١,٨٥	يتيح البرنامج التربوي الفردي خيارات في التدريب المهني بعد التخرج.	
١	منخفضة	٠,٣٠	١,٩٥	تشارك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي لعملية التخطيط الانتقالي لابنها ذوي الإعاقة الفكرية.	
٤	منخفضة	٠,٣١	١,٨٩	يحتوي البرنامج التربوي الفردي على أهداف للتدريب والتوظيف المدمج مع العاديين (في أماكن العمل الطبيعية وليست المعزولة).	
٩	منخفضة جدا	٠,٣٥	١,٨٠	يعرف الطالب بمراكز تقديم الخدمة لذوي الإعاقة الفكرية في مدينته.	
٢	منخفضة	٠,٢٤	١,٩٤	يدير الطالب على توفير الاحتياجات المنزلية بنفسه من خلال البرنامج التربوي الفردي.	
١	منخفضة	٠,٣٠	١,٩٥	يعلم الطالب على كيفية تنظيم الحياة اليومية من خلال البرنامج التربوي الفردي.	
٣	منخفضة	٠,٢٦	١,٩٣	يتضمن البرنامج التربوي الفردي على أهداف لمشاركة الطالب المجتمعية (كالمشاركات الاجتماعية، والمشاركة في النادي الرياضي... الخ).	
١٠	منخفضة جدا	٠,٤٢	١,٧٧	يدير الطالب على استخدام المواصلات (كطلب سيارة الأجرة).	
١١	منخفضة جدا	٠,٣٩	١,٦١	يحتوي البرنامج التربوي الفردي على مهارات تقرير المصير والدفاع عن الذات.	
٥	منخفضة	٠,٣٤	١,٨٧	يتضمن البرنامج التربوي الفردي على أنشطة ترفيهية.	
٧	منخفضة جدا	٠,٤٢	١,٧٩	يحتوي البرنامج التربوي الفردي تطوير العلاقات الاجتماعية للطلاب.	
٢	منخفضة	٠,٢٤	١,٩٤	يتضمن البرنامج التربوي الفردي على التكنولوجيا لمساعدة الطالب على الانتقال الناجح.	
			١,٨٥	المتوسط العام	

يشير الجدول (٦) إلى درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي جاءت ضمن الدرجة المنخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل (١,٨٥) وبانحراف معياري (٠,٣٤). حيث جاءت العبارة رقم (٥) تشارك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي لعملية التخطيط الانتقالي لابنها ذوي الإعاقة الفكرية، في أعلى مستوى في درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي. وأقل متوسط للعبارة (١٢) يحتوي البرنامج التربوي الفردي على مهارات تقرير المصير والدفاع عن الذات. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى درجة وعي المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التربوي الفردي، جاءت ضمن الدرجة المنخفضة، إلى قلة المختصين في برنامج الدمج الفكري، وعدم وجود تخصص تربوية خاصة في مؤسسات التعليم العالي؛ باستثناء جامعة نزوى يوجد فيها تخصص تربوية خاصة ويعني بفئة صعوبات التعلم، كما أن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين، والمعلمات من المعهد التخصصي تكون عامة في البرنامج، وليست تخصصية، كما أن بعض المعلمين مع فئة الدمج الفكري تخصصاتهم تربوية وتم تعيينهم كمعلمين للدمج الفكري. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) حيث جاءت نتيجة متفقه بأن هناك ضعف في الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات، كما تتفق مع دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) التي توصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في تقديم الخطة الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي. كما تتفق مع دراسة القريني (٢٠١٣) حيث توصلت نتائج الدراسة أن العوامل التي تؤثر في مستوى تدني الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطلاب تتمثل في ضعف برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية، وضعف التعاون بين الجهات المجتمعية سواء كانت الحكومية أو الخاصة في المشاركة في تقديم تلك الخدمات، وضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة في برامج إعدادهم. كما تتفق مع دراسة زهران (٢٠١٢) حيث أشارت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي تعوق تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية معاناة مراكز ومؤسسات التربية الخاصة من نقص الوعي المجتمعي

بقضايا الإعاقات الفكرية . كما تتفق مع دراسة (بيل 2010) Bell حيث أكدت نتائج البحث وجود قصور في تقديم الخدمات الانتقالية بعد مرحلة المدرسة كما أكدت البحث على ضعف التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية، كما أشارت إلى ضعف مشاركة الأسرة في البرامج الانتقالية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ليندتر وآخرون (Lindstrom et al 2009) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم التزام المعلمين بعناصر الخطة الانتقالية ولا بجودة تلك العناصر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المعقل (Almuaqel 2006) التي توصلت إلى أن هناك ضعف وافتقار أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي إلى المعرفة بمصادر الدعم المتوفرة في المجتمع سواء الاجتماعي أو المهني أو التربوي المرتبطة بالخدمات الانتقالية للطلاب. وتتفق مع دراسة فينس (Finns, 2005) حيث أكدت نتائج البحث على وجود جوانب قصور في تقديم الخدمات الانتقالية لهم، تتمثل في ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات لأبنائهم فيما يتصل بالتواصل مع مراكز التأهيل المهني لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك ضعف التعاون بين فريق العمل المدرسي والمؤسسات ذات الصلة. وتختلف هذه الدراسة عن نتائج دراسة المالكي (٢٠٢٠)، حيث كشفت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات يضمنون هذه العناصر في البرنامج التربوي الفردي بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يدركون أهمية تضمين هذه العناصر في البرنامج التربوي الفردي بدرجة عالية. وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة تيمست وآخرون (Test et al 2009) حيث أظهرت نتائج الدراسة عدد من الممارسات التي تهيئ الطلاب ذوي الإعاقة ومنها: تدريس الطلاب ذوي الإعاقة مهارات الحياة اليومية، التعامل مع النقود، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، إدارة الذات، والمهارات ذات العلاقة بالعمل.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما هي المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق الخدمات الانتقالية؟ للإجابة عن هذا السؤال: تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة، على أداة الدراسة، التي تقيس المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق الخدمات الانتقالية، وكانت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧)

استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات ما هي العوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية.

المحور الثاني				المحور الثاني
المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية.				م
الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات
٥	عالية	٠,٧٧	٤,١٥	ضعف التواصل مع المراكز التأهيلية لتوفير التدريب لذوي الإعاقة الفكرية.
٣	عالية جداً	٠,٧٦	٤,٢٢	قلة البرامج التعريفية التي يتم تقديمها من قبل وزارة التربية والتعليم حول الخدمات الانتقالية وأهميتها لهؤلاء الطلاب.
٤	عالية جداً	٠,٨٥	٤,٢١	ضعف التعاون بين المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة والفريق المدرسي لتقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطلاب.
١	عالية جداً	٠,٨٥	٤,٢٤	ضعف الفرص التي توفرها مؤسسات المجتمع لتدريب وتنمية امكانيات هؤلاء الطلبة سواء المهنية أو الاجتماعية.
٢	عالية جداً	٠,٧٥	٤,٢٣	ضعف مشاركة الأسرة في إعداد الخدمات الانتقالية وتنفيذها وتقويمها لأبنائهم..
٤	عالية جداً	٠,٨٨	٤,٢١	ضعف المعارف والمهارات التي يتلقاها معلمو التربية الخاصة في برامج إعدادهم بالجامعات في مجال تقويم فاعلية الخطة الانتقالية
٨	عالية	٠,٧٧	٤,٠٦	ضعف مشاركة الأفراد ذوي العلاقة بمجال تقديم الخدمات الانتقالية سواء كانوا معلمين أو اخصائيين
٢	عالية جداً	٠,٨٢	٤,٢٣	ضعف مشاركة التلميذ في إعداد الخدمات الانتقالية
٦	عالية	٠,٨٣	٤,١٣	تفتقر الخطة الانتقالية على برامج تساعد على الانتقال إلى مرحلة التعليم الجامعي
١١	عالية	٠,٨٣	٣,٨٨	قلة المعلومات عن الخطة الانتقالية المنفذة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية
٧	عالية	٠,٩١	٤,٠٧	ضعف المعرفة بالمسؤوليات المطلوب تنفيذها بالخطة الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية.
٩	عالية	٠,٨٢	٤,٠١	قلة تطبيق الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم تحقيق أهداف الخطة الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية.
١٠	عالية	٠,٩٦	٣,٩٠	قلة المعرفة بالأنشطة اللاصفية التي تحقق أهداف الخطة الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية.
				المتوسط العام
		٠,٨٣	٤,١٢	

يشير الجدول (٧) إلى المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية، جاءت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل (٤,١٢) وبانحراف معياري (٠,٤٣). حيث جاءت العبارة رقم (٤) ضعف الفرص التي توفرها مؤسسات المجتمع لتدريب وتنمية امكانيات هؤلاء الطلبة سواء المهنية أو الاجتماعية، في أعلى مستوى في المعوقات التي تحد المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق الخدمات الانتقالية. وأقل متوسط جاءت للعبارة (١٠) قلة المعلومات عن الخطة الانتقالية المنفذة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وتعزو الباحثة، السبب في ذلك إلى ضعف برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية، وضعف التعاون بين الجهات المجتمعية سواء كانت الحكومية أو الخاصة في المشاركة في تقديم تلك الخدمات، وضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة في برامج إعدادهم، افتقار أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي إلى المعرفة بمصادر الدعم المتوفرة في المجتمع سواء الاجتماعي أو المهني أو التربوي المرتبطة بالخدمات الانتقالية للطلاب، وضعف التعاون المؤسسي بين المؤسسات الحكومية ومؤسسات القطاع الخاص. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من اللقاني والدخيل (٢٠١٩)، حيث أظهرت النتائج أن هناك مرتبطة بالطلبة أنفسهم، وبكفايات المعلم، والأسرة، والمؤسسات المجتمعية. كما تتفق مع دراسة القريني (٢٠١٣) حيث توصلت نتائج الدراسة أن هناك ضعف في التعاون بين الجهات المجتمعية سواء كانت الحكومية أو الخاصة في المشاركة في تقديم تلك الخدمات، وضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة في برامج إعدادهم. كما تتفق مع دراسة زهران (٢٠١٢) حيث أشارت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي تعوق تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية معاناة مراكز ومؤسسات التربية الخاصة من نقص الوعي المجتمعي بقضايا الإعاقات الفكرية. كما تتفق مع دراسة بيل (Bell 2010) حيث أكدت نتائج البحث وجود قصور في تقديم الخدمات الانتقالية بعد مرحلة المدرسة كما أكدت البحث على ضعف التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية، كما أشارت إلى ضعف مشاركة الأسرة في البرامج الانتقالية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المعقل (Almuaqel 2006) التي توصلت إلى أن هناك ضعف وافتقار أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي إلى المعرفة بمصادر

الدعم المتوفرة في المجتمع سواء الاجتماعي أو المهني أو التربوي المرتبطة بالخدمات الانتقالية للطلاب. وتتفق مع دراسة فينس (Finns, 2005) حيث أكدت نتائج البحث على وجود جوانب قصور في تقديم الخدمات الانتقالية لهم، تتمثل في ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات لأبنائهم فيما يتصل بالتواصل مع مراكز التأهيل المهني لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وكذلك ضعف التعاون بين فريق العمل المدرسي والمؤسسات ذات الصلة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة بعض التوصيات التي تساهم في إمام المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لعناصر خدمات الانتقال في الخطة التربوية الفردية والمعوقات التي تحد من تفعيل الخدمات الانتقالية، والتي يأمل أن يكون لها مردود إيجابي في تطوير برامج الدمج العقلي وهي:

- أن يكون هناك تعاون بين أصحاب القرار في التعليم وبين الشركات ومؤسسات المجتمع وأصحاب الأعمال لتسهيل تدريب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ليتمكن المعلمين والمعلمات من تضمين تلك العناصر في الخطة التربوية الفردية.
- أن تقوم وزارة التعليم ممثلة في المديرية العامة للتربية الخاصة بالاستفادة من خبرات الدول المتقدمة وتجاربها في تطبيق الخدمات الانتقالية.
- ضرورة تضمين التوجهات الحديثة في البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي الإعاقة بما فيها الخدمات الانتقالية.
- على أصحاب القرار في التربية والتعليم والمتمثلة في المديرية العامة للتربية الخاصة والتعلم المستمر بتضمين الخدمات الانتقالية في الخطة التربوية الفردية.
- تدريب المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات في وزارة التربية والتعليم على الخدمات الانتقالية.
- التأكيد على ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بتزويد المعلمين في برامج الدمج العقلي بكل ما هو جديد في الميدان.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- بيندر، ويليام. (٢٠١١). صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس (الطبعة الأولى). (ترجمة: عبد الرحمن سليمان والس يد التهامي ومحمود الطنطاوي) القاهرة: عالم الكتب. (الكتاب الأصلي منشور عام ٢٠٠٨).
- الخطيب، عاكف عبدالله؛ بني عبدالرحمن، مجدولين سلطان؛ الزعبي، سهيل محمود. (٢٠١٢). تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة العقلية وفقا للمعايير العالمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ١(٣)، ٥١-٧١.
- الرئيس، طارق؛ الزهراني، مرزوق (٢٠١٥). اتجاهات المعلمين والمختصين نحو تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية، ومعوقات التطبيق في معاهد الأمل بمدينة الرياض. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس. ٢ (٢)، ٢٣٠-٢٤٧.
- زهران، محمود. (٢٠١٢). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة البسيطة. [رسالة ماجستير] غير منشورة الجامعة الأردنية .
- القريني، تركي عبدالله. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للبحوث التربوية. ٤١ (١)، ١-٣٩.
- القريني، تركي عبدالله . (٢٠١٣ م). مدى تقديم خدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور المعلمين فيها. رسالة التربية وعلم النفس السعودية. (٤٠)، ٨-٥٨.
- اللقاني، جيهان؛ الدخيل، علي. (٢٠١٩). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ١١ (١)، ٤٢-١.

كيرك، صموئيل؛ وجالهير، جيمس؛ وكولمان، ماري روث؛ و أناس تو، نك. (٢٠١٣). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة(الطبعة الأولى). (ترجمة: أ أماني محمود). عمان: دار الفكر العربي. (الكتاب الأصلي منشور عام ٢٠١٢).

المالكي، حسين علي.(٢٠٢٠). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة. العدد(١٣)، ١١٥-١٤٠.

ميرسر، سيس يل؛ وميرسر، آن. (٢٠٠٨). تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم(الطبعة الأولى). (ترجمة: ابراهيم زريقات ورضا الجمال). عمان: دار الفكر. (الكتاب الأصلي منشور عام ٢٠٠٥).

وزارة التنمية الاجتماعية (٢٠٢٢). رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة.

<https://www.mosd.gov.om/index.php/ar/2018-02-12-10-12-31/19-2013-12-29-04-20-17>

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٢٣). المديرية العامة للتربية الخاصة والتعلم المستمر، قسم التربية الخاصة، إحصائية المعلمين والمعلمات المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وزارة التربية والتعليم.

هلاهان، دانييل؛ وكوفمان، جيمس؛ ولويد، جون؛ وويس، مارجريت؛ ومارتنيز، اليزابيث. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي(الطبعة الأولى). (ترجمة: عادل محمد). عمان: دار الفكر. الكتاب الأصلي منشور عام ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبية:

Abu-Amerrh, O. (2013). The Level of Counselor Self-Efficacy Among Samples Students At Hashemite University. European Journal of Business and social Science, 2, (3), P: 92-101. doi:10.5539/ass.v17n11p28.

Almalky, H. A. (2018). Investigating components, benefits, and barriers of implementing community-based vocational instruction for students with intellectual disability in Saudi Arabia. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 53(4), 415-427. <https://www.jstor.org/stable/26563483>.

- 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. Available at:
<https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol41/iss1/10>.
- Alrusaiyes, R. F. (2014). Perspectives toward transition program for females with intellectual disability in the Kingdom of Saudi Arabia. University of Northern Colorado.
<https://www.proquest.com/openview/48391de6e8b97c26b05ddbb65ab19a94/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>.
- Almuqel, I. A. (2006). Perceptions of parents, special education teachers, and rehabilitation counselors of the individualized transitional plan (ITP) for students with cognitive delay. University of Idaho.
<https://www.proquest.com/openview/74886e7d990b64aa4d3cfc632ba0af42/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2013). definition of intellectual disability. Retrieved from http://www.aaid.org/content_100.cfm.
- Bell, L. H.A. (2010). Study of teachers' and administration perceptions of public school transition practices. Unpublished dissertation: Capella University.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Ditchman, N., & Owens, L. (2011). A pilot study connecting youth with emotional or behavioral difficulties to summer work experiences. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(2), 95-106.
<https://doi.org/10.1177/0885728810395745>.

- Cease-Cook, J., Fowler, C., & Test, D. W. (2015). Strategies for creating work-based learning experiences in schools for secondary students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 47(6), 352-358. <https://doi.org/10.1177/0040059915580033>.
- Cimera, R. E., Burgess, S., & Bedesem, P. L. (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. <https://doi.org/10.1177/1540796914534633>.
- Clark, G., & Patton, J. (1997). *Transition planning inventory*. Austin, TX: PRO-ED.
- Denney, S. C., & Daviso, A. W. (2012). Self-determination: A critical component of education. *American Secondary Education*, 43-51. <https://www.jstor.org/stable/43694129>.
- Eisenberg, Y., Hofstra, A., Berquist, S., Gould, R., & Jones, R. (2022). Barrier-removal plans and pedestrian infrastructure equity for people with disabilities. *Transportation research part D: transport and environment*, 109, 103356. <https://doi.org/10.1016/j.trd.2022.103356>.
- Finn, J. E. (2005). *The Effects of the Michigan Transition Outcomes Project*. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1030/>.
- Flannery, K. B., & Hellemn, L. A. (2015). Building strategically aligned individualized education programs for transition. *The Journal of Special Education*, 49(2), 67-76. <https://doi.org/10.1177/0022466914521771>
- Halpern, A. S. (1985). Transition: A look at the foundations. *Exceptional children*, 51(6), 479-486. <https://doi.org/10.1177/001440298505100604>.

- Hill, J. M. M. (1969). The Transition from School to Work; A Study of the Child's Changing Perception of Work from the Age of Seven. <https://eric.ed.gov/?id=ED054376>.
- .IDEA (2004). Transition services for education, work, independent living. Retrieved from: <https://www.wrightslaw.com/idea/art/defs.transition.htm>.
- Kellums, R., & Morningstar, M. (2010). Tips for transition Teaching Exceptional Children, 43(2), 60-68. <https://doi.org/10.1177/004005991004300206>.
- Kohler, P. (1996). A taxonomy for transition programming: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs. Champaign-Urbana: Transition Research, Institute University of Illinois.
- Landmark, L. J., & Zhang, D. (2013). Compliance and practices in transition planning: A review of individualized education program documents. Remedial and Special Education, 34(2), 113-125. <https://doi.org/10.1177/0741932511431831>.
- Landmark, L. (2009). Compliance and best practices in transition planning: Effects of disability and ethnicity (Doctoral dissertation). Texas A & M University
- Lerner, J. W., & Kline, W. F. (2006). Learning Disabilities and Related Disorders. Characteristics and Teaching Strategies. Poston, USA: Houghton Mifflin.
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to employment: Role of the family in career development. Exceptional children, 73(3), 348-366. <https://doi.org/10.1177/001440290707300305>.

- Martin, J. E., & Williams-Diehm, K. (2013). Student engagement and leadership of the transition planning process. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 43-50. <https://doi.org/10.1177/2165143413476545>
- Miller-Warren, V. (2015). Examining the Quality of Secondary Transition Plans against Research-Based Criteria in Preparing Students with Disabilities for Postsecondary Success. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(1), n1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127761.pdf>.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2008). Transition services in special education: A practical approach. *Recording for the Blind and Dyslexic*.
- Taylor, W. D., Cobigo, V., & Ouellette-Kuntz, H. (2019). A family systems perspective on supporting self-determination in young adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(5), 1116-1128. <https://doi.org/10.1111/jar.12601>.
- Trach, J. S. (2012). Degree of collaboration for successful transition outcomes. *Journal of Rehabilitation*, 78(2), 39. <https://www.proquest.com/openview/570d6da9559b076e21f7b01e90a90c42/1?pq-origsite=gscholar&cbl=37110>.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181. <https://doi.org/10.1177/0885728809346960>

- Rojewski, J. W., Lee, I. H., Gregg, N., & Gemici, S. (2012). Development patterns of occupational aspirations in adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 78(2), 157-179. <https://doi.org/10.1177/001440291207800202>
- Weishaar, M. K., & Borsa, J. C. (2001). *Inclusive educational administration: A cas study approach*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Zhang, D., & Stecker, P. M. (2001). Student involvement in transition planning: Are we there yet?. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 293-303. <https://www.jstor.org/stable/23879982>.