

Teachers' Knowledge and Provision of Transition Services for Students with Disabilities in Special Education Centers in Riyadh City

Nouf Abdulrhman AL-otibi<sup>1</sup>, Hussain Ali Almalky<sup>2</sup>  
<sup>1,2</sup>Department of Special Education, College of Education,  
Prince Sattam bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi  
Arabia

مدى معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة وتقديمها لهم في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض  
نوف عبدالرحمن العتيبي<sup>1</sup>، حسين علي المالكي<sup>2</sup>  
<sup>1,2</sup>قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية



DOI  
<https://doi.org/10.37575/h/edu/22002>

RECEIVED

الاستلام  
2023/11/02

Edit

التعديل  
2023/12/02

ACCEPTED

القبول  
2024/01/09

NO. OF PAGES

عدد الصفحات  
25

YEAR

سنة العدد  
2024

VOLUME

رقم المجلد  
3

ISSUE

رقم العدد  
12

Abstract:

This study aimed to verify teachers' knowledge of transition services in special education centers for individuals with disabilities and identify the degree of implementation of such services by teachers. The researchers used a descriptive approach and conducted a survey to reach the study's objectives. The study sample comprised 72 teachers. Findings indicated that teachers had a high knowledge level of transition services in special education centers for individuals with disabilities and that teachers' degree of implementation of such services was high. The study revealed statistically significant differences between male and female participants' average responses on the abovementioned themes. However, the experience level, training courses, and educational qualifications had no statistically significant impact on the answers. The study recommended increasing teachers' knowledge of transition services by providing more training courses and workshops and working to develop transition services provided to students with disabilities in special education centers by implementing the best evidence-based transition practices.

**Keywords:** Transition Services, Special Education Centers, Individuals with Disabilities, Teachers of Students with Disabilities.

الأكاديمية، والبرامج المهنية، والاستقلالية؛ لمساعدتهم على تنمية قدراتهم، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم على التكيف مع متطلبات الحياة (وزارة التعليم، د.ت). وقد

المخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، والتعرف على درجة تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي وأداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (72) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية جاء بدرجة عالية من المعرفة، وجاءت درجة تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية بمستوى مرتفع. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محوري الدراسة باختلاف متغير الجنس لصالح أفراد الدراسة الذكور، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمؤهل التعليمي. وأوصت الدراسة بزيادة معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية من خلال تقديم مزيد من الدورات وورش العمل، والسعي إلى تطوير خدمات الانتقال المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية من خلال تطبيق أفضل ممارسات الانتقال المبنية على الأدلة.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية، مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة، الأفراد ذوو الإعاقة، معلمو الأفراد ذوي الإعاقة.

المقدمة

تقدم خدمات التربية الخاصة لذوي الإعاقة مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة، مثل: البرامج

لانتقالهم إلى حياة الكبار. ويسهم ذلك في الحاجة إلى تخطيط أكثر لمستقبل الطلاب ذوي الإعاقة، وهو ما يعرف بـ"الخطة الانتقالية" (Almalky, 2015)؛ إذ تُضمّن هذه الخطة الانتقالية بالبرنامج التربوي الفردي مع الاهتمام بميول الطلاب ورغباتهم ونقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، لذا تقوم على مشاركة كثير من مقدمي الخدمة والمهنيين -بالتنسيق بينهم- ومعدّي البرامج الذين يحددون طبيعة البرامج ومدتها وكيفية تقديمها ودرجة استفادة الطلاب منها (Wehmeyer & Webb, 2012).

وقد زاد دعم التشريعات الخاصة للخدمات الانتقالية المقدمة إلى ذوي الإعاقة من خلال إعدادهم ودعمهم، فقد أشار القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEIA, 2004) إلى أهمية تقديم الخدمات الانتقالية إلى الأفراد ذوي الإعاقة في البرامج التربوية الفردية عند وصولهم إلى سن السادسة عشرة. أما على المستوى المحلي، فقد نصت القواعد التنظيمية الخاصة بمعاهد التربية الخاصة ومراكزها بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية -في قرارها رقم (٤٦٧) الذي صدر في ١٤٢٢هـ، والأدلة التنظيمية والإجرائية للتربية الخاصة في عام ١٤٣٦هـ- على تقديم البرامج والخدمات الانتقالية. (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

ومن الأماكن التربوية التي تُقدّم فيها خدمات التربية الخاصة، معاهد التربية الخاصة وبرامجها ومدارس الإدماج ومراكز الرعاية النهارية. ويُعدّ المعلمون والمعلمات في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة أهم الفئات المستهدفة لزيادة وعيها بأهمية هذه الخدمات؛ وذلك لأخذ عناصر الخدمات الانتقالية في البرامج بعين الاعتبار من خلال وصف قدرات الطلاب وارتباطهم بالاحتياجات الخاصة بهم في الوقت الحالي أو في المستقبل، ومراعاة ميولهم ورغباتهم والأهداف

زاد الاهتمام بجودة الخدمات المقدمة إلى طلاب التربية الخاصة في السنوات الماضية؛ نتيجة زيادة البحث العلمي واهتمام المتخصصين بها؛ لتحسين جودة حياة ذوي الإعاقة، والعمل على إكسابهم المهارات؛ لدعم عملية انتقالهم إلى عالم الكبار، التي تحتاج إلى كثير من الخدمات والخبرات والمعرفة، التي عادة ما يواجه ذوو الإعاقة نقصاً فيها (المصري، ٢٠١٧).

وتبرز أهمية البرامج الانتقالية في أنها تساعد على تطوير مهارات الحياة اليومية للطلاب ذوي الإعاقة، مثل: مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والتخطيط والتنظيم؛ مما يساعدهم على التأقلم مع المجتمع والعيش مستقلين. وتعدّ البرامج الانتقالية أيضاً فرصة لتعزيز الثقة بالنفس والتحفيز لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وذلك من خلال توفير بيئة داعمة ومحفزة لهم. وهذا يساعدهم على تحقيق أهدافهم وتحقيق النجاح في حياتهم المهنية والشخصية. ولذلك، على المجتمعات والحكومات دعم البرامج الانتقالية وتوفير الموارد اللازمة لتطويرها وتعزيزها؛ لضمان تحسين جودة حياة الطلاب ذوي الإعاقة وتحقيق المساواة والاندماج الاجتماعي. ويجب أن يكون هذا الدعم مستمراً وشاملاً لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه البرامج (American Speech Language Hearing Association, 2011). وذكر المالكي (٢٠٢٠) أن البرامج والخدمات الانتقالية تعين الطلاب ذوي الإعاقة، وتساعدتهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، سواء أكان في إكمال تعليمهم أم كان في التدريب المهني والحصول على عمل، وتهدف البرامج والخدمات الانتقالية إلى تحسين مخرجات ما بعد التخرج.

والانتقال الناجح والسلس إلى مرحلة ما بعد المدرسة يحتاج إلى تخطيط وتوفير الخدمات الانتقالية التي تسهّل سير عملية الانتقال، وتقديم التسهيلات

يشير إلى وجود ضعف في البرامج الانتقالية المتاحة لذوي الإعاقة، وأنها دون المستوى المأمول ولا تخدم الأهداف التي تُصمَّم لأجلها (القريني، ٢٠١٣). كما جاءت نتائج دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) داعمة لمشكلة الدراسة الحالية، فقد أشارت إلى أن هناك قصوراً في ممارسة تقديم الخدمات الانتقالية ضمن برامج التربية المخصصة للأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية.

وبالنظر إلى أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في توفير الخدمات الانتقالية ودعمها؛ تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في استكشاف معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها في مراكز الرعاية النهارية.

#### أسئلة الدراسة

ستجيب الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية؟
- ما درجة تطبيق المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم بالخدمات الانتقالية وتطبيقها على الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة (سواء من ناحية: الجنس، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي)؟

#### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

- التحقق من معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية.

قصيرة المدى وطويلة المدى إلى جانب تحديد مصادر الدعم، وأعضاء فريق الخدمة الانتقالية (المالكي، ٢٠٢٠). وبما أن وعي المعلمين-العاملين مع هؤلاء الطلبة- مهم في تقديم الخدمات، فإنه من المهم التحقق من مدى معرفتهم بالخدمات الانتقالية ودرجة تطبيقها؛ لذلك جاءت هذه الدراسة.

#### مشكلة الدراسة

يحتاج الأفراد ذوو الإعاقة إلى اهتمام المختصين ورعايتهم من أجل إدماجهم في مجتمعاتهم بالشكل المأمول والصحيح، وإعدادهم على الصعيد التعليمي والمهني. وقد أكدت دراسة المصري (2017) أنه لا بد من أن يتوفر للأفراد ذوي الإعاقة خدمات انتقالية، يُخطَّط لها بشكل صحيح وواقعي على أن تُضمَّن أهدافها وأنشطتها في المناهج الدراسية بما يتفق مع تحقيق الدمج المجتمعي لذوي الإعاقة.

ونظراً إلى الصعوبات التي يواجهها الأفراد ذوو الإعاقة عند انتقالهم من المدرسة إلى عالم الكبار، ولتدني مستوى التحاقهم بالتدريب والعمل؛ ألزمت القوانين والأنظمة في كثير من الدول بعض الجهات بتدريب هذه الفئة وتأهيلها، وتقديم الخدمات الانتقالية لهم، وفق تقييم وتخطيط فردي لكل طالب؛ لتناسب مع حاجاتهم الانتقالية، ولزيادة نجاح العملية الانتقالية، وخدمتهم بشكل أفضل (Almalky, 2018).

وعلى الرغم من إقرار الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بوجود البرامج الانتقالية، وأنها حق لكل فرد من ذوي الإعاقة في المجتمع، وتلقيها ضمن برامج تربوية فردية، ووضع الدليل التنظيمي والإجرائي اعتبارات أساسية لها، وأخذها أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي بعين الاعتبار، كطبيعة هذه الخدمات، وكيف تقدم، ومدتها (وزارة التعليم، ٢٠١٥)، فإن التطبيق على أرض الواقع

على مستوى الخدمات المقدمة إلى ذوي الإعاقة، واكتسابهم المهارات والمعارف.

- يأمل البحث الحالي استفادة مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة منه من خلال الاطلاع على نتائج البحث، والعمل على زيادة تدريب المعلمين وتنمية مهاراتهم فيما يتعلق بتقديم الخدمات الانتقالية، وتقديم ما يحتاجون إليه من دورات تدريبية وورش عمل؛ لتطوير الكفاءات اللازمة للوصول إلى الجودة المطلوبة في تقديم تلك الخدمات.

### مصطلحات الدراسة

#### الخدمات الانتقالية:

عرّف القانون الأمريكي المعروف بقانون تعليم

الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) الخدمات الانتقالية بأنها: مجموعة من الأنشطة المنسقة التي تهدف إلى التعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة، والتي تركز على تحسين التحصيل الأكاديمي والوظيفي؛ لتسهيل انتقاله من مرحلة المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، بما فيها من تعليم مهني وتعليم جامعي والتعليم المستمر للكبار والعمل والعيش المستقل والمشاركة الاجتماعية؛ إذ تستند هذه الأنشطة إلى حاجات الفرد ذي الإعاقة الفردية، مع مراعاة نقاط القوة فيه، وورغباته وميوله (IDEA, 2004).

ويمكن تعريف الخدمات الانتقالية إجرائياً في البحث الحالي بأنها: عدد من البرامج الاستقلالية والأكاديمية والمهنية التي تُقدّم في مراكز الرعاية النهارية إلى ذوي الإعاقة؛ إذ تُعدّ وتُقدّم بوصفها جزءاً من الخطط التربوية الفردية التي يُقدّمها معلم التربية الخاصة في المركز، وتُحدّد بناءً على قدرات ذوي

- التعرف على درجة تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية.

- التعرف على الفروق بين استجابات المعلمين من ناحية معرفتهم بالخدمات الانتقالية وتطبيقها على لطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة (سواء من ناحية: الجنس، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي).

### أهمية الدراسة

#### أولاً- الأهمية النظرية:

تسعى هذه الدراسة لـ:

- إثراء أدبيات البحث العلمي ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية.

- تقصي وجهة نظر المعلمين في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، نحو الخدمات الانتقالية لتحديد درجة تقديمهم هذه الخدمات فعلياً إلى الأفراد، وبحث أهميتها من وجهة نظرهم، والعمل على زيادة وعي المعلمين في تلك المراكز بأهمية تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة، وأثرها الإيجابي على الطلبة في مراحل لاحقة.

- تشجيع العاملين في مجال التربية الخاصة على دراسة واقع الخدمات الانتقالية في مراكز الرعاية النهارية؛ من أجل تطوير الخدمات الانتقالية التي تُقدّم إلى ذوي الإعاقة (ذلك لأهمية هذه الفئة).

#### ثانياً- الأهمية التطبيقية:

تسعى هذه الدراسة لـ:

- مساعدة صناع القرار على تحسين الواقع، واتخاذ القرارات التي تنعكس بصورة إيجابية

ويمكن تعريف الأشخاص ذوي الإعاقة إجرائياً بأنهم: الأشخاص الذين يلتحقون بمراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية بناء على تشخيص الجهات المختصة لهم للحصول على البرامج والخدمات المناسبة لهم.

**معلمو الأفراد ذوي الإعاقة:**

يعرف الباحثان معلمي الأفراد ذوي الإعاقة في هذه الدراسة بأنهم: المعلمون والمعلمات الحاصلون على درجة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة، ويعملون مع الطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية؛ لتعليمهم وتدريبهم وتأهيلهم لمتطلبات الحياة.

**حدود الدراسة**

حدّدت الدراسة الحالية فيما يأتي:

- الحدود الموضوعية: ركزت هذه الدراسة على مدى معرفة المعلمين والخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية وتطبيقها عليهم.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي ومعلمات مراكز الرعاية النهارية التي تخدم الأفراد من ذوي الإعاقة من عمر ١٤ فما فوق.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

#### الإطار النظري والدراسات السابقة

##### مفهوم الأفراد ذوي الإعاقة:

قدم المختصون في مجال الطب وعلم الاجتماع تعريفات متعددة حول الأفراد ذوي الإعاقة، وحددوا متى يمكن أن يطلق على شخص ما بأنه من ذوي الإعاقة، وانفقوا على أن ذوي الإعاقة هم الأفراد

الإعاقة ورغباتهم وميولهم وتطلعاتهم، وتهدف إلى تسهيل انتقالهم إلى العمل أو إلى الحياة الاجتماعية.

**مراكز الرعاية النهارية:**

تعرف مراكز الرعاية النهارية بأنها المراكز التي تهتم بتقديم مجموعة متنوعة من البرامج التي تخص ذوي الإعاقة خلال ساعات النهار، وتختلف البرامج المقدمة على حسب احتياجات الفرد، وتشمل الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والإرشادية وغيرها؛ مما يزيد وعي الأسرة وفق أعلى المعايير وبناء على استراتيجيات مدروسة ومصممة لتناسب مع احتياجات الفرد، كما أنها تقدم مجموعة من البرامج العلاجية والوظيفية والتدريبية على مجموعة مختارة من المهارات التي يحتاج إليها الفرد من ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى برامج التأهيل الأسري؛ لتساعد أفراد العائلة على زيادة القدرة على التعامل معهم (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠٢١).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: الأماكن التي تقدّم فيها البرامج والخدمات لذوي الإعاقة، التي تشمل عدداً من الأنشطة التي تُصمّم لتلبية حاجات ذوي الإعاقة بصورة فردية، وتقدم الخدمات التربوية كافة والمساعدة التي يحتاجون إليها (كل حاجة على حدة)، ويعمل فيها فريق متعدد التخصصات لإعداد هذه الخدمات وتنفيذها ومتابعتها وتقييمها.

##### الأفراد ذوو الإعاقة:

يعرف الفرد ذو الإعاقة بأنه: "كل شخص لديه إعاقة تؤدي إلى قصور كلي أو جزئي في قدراته الجسمية أو العقلية أو الحسية أو الحركية أو النفسية، أو إمكانية تلبية متطلباته العادية في ظروف أمثاله من غير ذوي الإعاقة" (هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة، ب.ت).

مهارات مختلفة عديدة؛ ما قد يجعل الحصول على عمل أو الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي أمرًا صعبًا، وإن الأفراد ذوي الإعاقة قليلًا ما يستفيدون من خدمات التعليم ما بعد المدرسة، ونسبة البطالة لديهم عالية جدًا، ونظرًا إلى التحديات والصعوبات التي يتعرضون لها وعوامل أخرى فإن مستوى الخبرات المتاحة وتوزيعها للأفراد ذوي الإعاقة عمومًا أقل من تلك المتاحة للأفراد العاديين.

### مفهوم الخدمات الانتقالية:

تعدّ الخدمات الانتقالية إحدى أهم الآليات التي تعبر عن فلسفة ومفهوم الخدمات ذات العلاقة بالتربية الخاصة ومفهومها، وهو من المصطلحات المرتبطة مع غيرها من المفاهيم: كالخدمات الداعمة والخدمات المشتركة والخدمات المساعدة أو المساندة، وهي تعبر عن مجموعة الأنشطة والعمليات والطرائق المنسقة والمستندة إلى أساس تقويم سابق، التي تسعى لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على الانتقال من المرحلة الدراسية الحالية إلى المرحلة التي تليها والتي قد تشمل التعليم ما بعد المرحلة الثانوية أو التدريب المهني أو مهارات التوظيف المدمج والمستمر. (المالكي، ٢٠٢٠). وعرفت القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الخدمات الانتقالية (٢٠٠١) بأنها مجموعة من الأنشطة التي صُممت وأعدت من أجل التركيز على تهيئة الطلاب من فئة ذوي الإعاقة؛ لتسهيل عملية انتقالهم من بيئة المدرسة إلى مجالات الحياة العامة؛ ليكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم بشكل أكبر في تدبير شؤون حياتهم المختلفة.

تكمن ضرورة توفير الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة وأهميتها في كونها تركز على عملية تطوير الإمكانيات المتنوعة لذوي الإعاقة في مختلف المهارات

الذين يعانون ضعفًا أو عجزًا في قدراتهم، سواء العقلية أو الحركية أو الجسدية أو الحسية؛ مما يؤدي إلى صعوبات في عملية نموهم في مجالات الحركة واللغة والنمو الاجتماعي. وعرفت منظمة الصحة العالمية الإعاقة بأنها "حالة من القصور أو الخلل في القدرات الجسدية أو الذهنية ترجع إلى عوامل وراثية أو بيئية تعيق الفرد عن تعلم بعض الأنشطة التي يمارسها الفرد السليم المشابه له في السن" (ص ٨). وتتعدد فئات الإعاقات كما صنفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠١٥) لتشمل الإعاقة الفكرية، الإعاقة الجسمية، التوحد، الإعاقات المتعددة، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، فرط الحركة وتشتت الانتباه، اضطرابات اللغة والكلام، والاضطرابات السلوكية والانفعالية.

ويترتب على هذه الإعاقة -التي قد تكون دائمة أو مؤقتة- حاجة أصحابها إلى نوع من الاهتمام والتأهيل والرعاية وتقديم مجموعة متنوعة من الخدمات الداعمة لهم؛ لتحقيق المساواة بقدر الإمكان مع غيرهم ومساعدتهم على الاعتماد على أنفسهم؛ إذ تختلف القدرات في مجالات المعرفة والمجالات الجسدية والحسية واللغوية والسلوكية والتعليمية وغيرها؛ لذا هناك حاجة كبيرة إلى وجود خدمات خاصة بهم (الخطيب والحديدي، ٢٠١٧). لا شك في أنه مع تطورات الحياة واحتياجاتها فإن هناك حاجة ملحة إلى وجود خدمات انتقالية وخدمات دعم؛ لمساعدة الأفراد ذوي الإعاقة في مختلف مناحي الحياة، وهم يحتاجون إلى تلك الخدمات والدعم؛ لتذليل الصعوبات والتحديات التي تنتظرهم بعد الانتقال إلى حياة الكبار. وأشار المالكي (Almalky, 2020) إلى أنه من الملاحظ أن هناك كثيرًا من الأفراد ذوي الإعاقة، وبسبب عدم تقديم الخدمات الكافية لهم في المرحلة الثانوية ينتقلون وهم ما زالوا بحاجة إلى

**المجال الأكاديمي: يعدّ المجال الأكاديمي أحد**

أهم المجالات التي تُطوّر فيها البرامج والخدمات الانتقالية، والمراد بذلك العمل على تقديم خدمات التعليم المميزة للطلاب من ذوي الإعاقة في جميع المراحل التعليمية (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، ومن ثم المساعدة على تسهيل التحاقهم بهذه المراحل التعليمية والمؤسسات التابعة لها، وحماية حقوقهم فيها، مع القيام بعملية التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، د.ت). ومن الأمور التي تدرج تحت هذا المجال هو نظام التعليم في سن الرشد، وتأكيد أهمية بدء التخطيط للمرحلة الانتقالية والخدمات التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة في وقت مبكر في أثناء المرحلة الثانوية بحيث تكون هذه الخدمات متوفرة ومجانية ويسهل وصول الطلاب وذويهم إليها (IZZO & Lamb, 2003).

**المجال الاستقلالي: يعدّ المجال الاستقلالي**

مهمًا جدًا في البرامج الانتقالية، واهتم به كثير من الباحثين، فقد ركز هندي وبسكول على أهمية انتقال الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية للعيش المستقل، وتوفير الخيارات أمامهم ليقرروا إن كانوا يفضلون العيش مع آبائهم أو بعيدًا مستقلين عن منزل العائلة (Hendey & Pascall, 2001). ويشمل استقلالهم في أنشطة الترفيه والتسلية والمشاركة في أنشطة المجتمع المختلفة، والعلاقات الاجتماعية والزواج والأبوة والأمومة عند مرحلة البلوغ (الرامانة وزملاؤه، ٢٠١٨).

مما سبق يتضح أهمية الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في تطوير مهاراتهم في مجالات الحياة المختلفة واعدادهم للانتقال والاندماج في

(العقلية، الحركية، الذاتية، الاجتماعية)، كما أن هذه الخدمات مهمة لكونها تساعد في اكتساب المعرفة والمعلومات والقدرة على الاندماج في المجتمع، وتعزيز المهارات الاجتماعية من أجل تحسين قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية قوية ومستمرة (المالكي، ٢٠٢٢). كما أن الخدمات الانتقالية تعدّ مهمة؛ لكونها تساعد ذوي الإعاقة على الاستعداد للعمل في مجموعة من المهن المتوافقة مع قدراتهم وإمكاناتهم لتعزيز اندماجهم في المجتمع؛ ليشعروا بأهمية دورهم ومكانتهم ومن ثم تحقيق الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي عن أسرهم (عامر، 2015).

**مجالات البرامج والخدمات الانتقالية:**

هناك مجالات أساسية يفترض التركيز عليها عند تقديم الخدمات الانتقالية في أي برنامج مخصص لتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى أدوار الكبار وحياتهم، ومن تلك المجالات:

**المجال المهني: يعدّ المجال المهني أهم مجال**

تدور عليه عملية تخطيط الخدمات الانتقالية، فهي تساعد الطلاب في نموهم وتطويرهم على المستوى الشخصي؛ ومن ثم زيادة قدرتهم على الاكتفاء والاستقلال المالي (بروسناهان وآخرون، ٢٠٢٣). والجدير بالذكر أن مشاركة الفرد في المجال المهني يولد لديه الإحساس بالفخر والإنجاز، وأنه عضو منتج في المجتمع، وله الاحترام من أفراد المجتمع؛ لكونه أحد الأعضاء المساهمين في التنمية المجتمعية، كذلك من خلال اندماجهم مع زملاء عمل يساعدهم على اكتساب مجموعة من المهارات الاجتماعية والمهنية الجيدة التي تساعد على إقامة علاقات خارج العمل، وتمنحهم الإحساس بالانتماء مع أفراد المجتمع (Palmer et al., 2001).

الباحث الاستبانة بوصفها أداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلمًا ومديرًا ومنسقًا للخدمات الانتقالية في المدارس الحكومية. وقد أظهرت هذه الدراسة وجود قصور في تقديم تلك الخدمات يتلخص في عدم إشراك الطفل وأسرته في تحديد رغباته وميوله حول المرحلة الانتقالية بعد المرحلة المدرسية، بالإضافة إلى أن الفريق المدرسي لم يستخدم أدوات مقننة عند تقييمه هؤلاء التلاميذ بوصفها قوائم التقدير الذاتي المتعلقة بالتخطيط الانتقالي، وأظهرت هذه الدراسة أيضًا قصورًا في التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة، وكشفت وجود قصور في انخراط الأسرة ومشاركتها في دعم البرامج الانتقالية لأطفالهم، كما توصلت أيضًا إلى إدراك العينة أهمية الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ على الرغم من حاجتهم إلى تلقي برامج تدريبية ذات علاقة بهذه الخدمات. وأوصت هذه الدراسة بأهمية التركيز على الطفل بصفته محورًا رئيسًا عند تقييم حاجاته وميوله ورغباته في المرحلة الانتقالية، وأهمية تدريب العاملين (المعلمين، الإداريين، المختصين الآخرين)؛ لاكتساب المعارف والمهارات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية، وأوصت بتفعيل الدور بين الفريق والمؤسسات ذات العلاقة بتدريب التلميذ وتأهيله في المرحلة الانتقالية.

وكان غرض الدراسة التي أجراها بيبر وماكماستر (Peper & McMaster, 2012) هو قياس دقة معرفة معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الثانوية ببرامج الانتقال المقدمة في مدارسهم؛ إذ استخدم الباحثان المنهج المسحي والاستبانة بوصفها أداة للدراسة، فقد تكونت من ثلاثة أقسام لجمع البيانات، بلغ عدد من أجاب عنها كاملةً ٢٥ معلمًا من بين ٤٠ معلم تربية خاصة من ثلاث مدارس ثانوية في ضواحي إقليم الغرب الأوسط. وكشفت النتائج أن

المجتمع، ولنجاح ذلك كان من الضروري التحقق من مدى معرفة المعلمين للخدمات الانتقالية ومدى تقديمهم لها بالشكل الصحيح لطلابهم من ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية. ونظرًا لدور المعلمين المهم في تنمية مهارات طلابهم من ذوي الإعاقة ولا سيما في مرحلة الانتقال، ولعدم تطرق الدراسات السابقة للخدمات الانتقالية في مراكز الرعاية النهارية من حيث معرفة المعلمين بها وتقديمها-على حد علم الباحثين- جاءت هذه الدراسة لتغطي هذه الفجوة البحثية. كما تهدف الدراسة للتعرف على أي فروق بين استجابات عينة الدراسة سواء من ناحية الجنس، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي.

#### الدراسات السابقة

أجرى المعقل (Al-muaqel, 2006) دراسة سعت لكشف واقع الخدمات الانتقالية. واستخدم الباحث المنهج المسحي والاستبانة بوصفها أداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) معلمًا ومرشدًا وأسرة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الشمال الغربي من ولاية أيداهو الأمريكية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنه يجب بدء تقديم الخدمات الانتقالية قبل سن السادسة عشرة إلى هؤلاء التلاميذ، وهي السن في القانون الأمريكي (IDEA) لتقديم الخدمات الانتقالية إلى التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة. وأظهرت الدراسة افتقار أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي إلى معرفة مصادر الدعم المتوفرة في المجتمع، سواء المهني أم الاجتماعي أم التربوي، ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية للتلميذ.

هدفت دراسة بيل (Bell, 2010) إلى كشف واقع الخدمات الانتقالية وأهميتها للتلاميذ ذوي الإعاقة المختلفة في ولاية أليوني في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدم



وقائدة ومتخصصة اجتماعية ومتخصصة نفسية في المراكز الأهلية والمدارس الحكومية. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: جاء مستوى الخدمات الانتقالية التي تقدّم إلى طالبات الإعاقة الفكرية بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (٣,٣٠)، فقد جاء مجال الاستقلالية والمهارات الحياتية في المركز الأول بمتوسط حسابي (٣,٦١)، وجاء مجال الإرشاد المهني والتوجيه في المركز الأخير بمتوسط حسابي (٢,٥٢)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الإرشاد المهني والتوجيه في مقياس الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة تعود إلى نوع المؤسسة لصالح المؤسسات الأهلية وفي متغير عدد سنوات الخبرة.

وأجرى المالكي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال استخدام الاستبانة بوصفها أداة لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) معلماً ومعلمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الفكرية ومعلماتها يُضمّنون هذه العناصر في البرنامج التربوي الفردي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٠٧)، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً إدراك المعلمين أهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية المحددة لهم في الاستبيان بدرجة عالية جداً وبمتوسط حسابي (٤,٤٢)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية تبعاً لاختلاف الجنس، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول درجة تضمين عناصر الخدمات الانتقالية، تعود إلى

المعلمين المشاركين كانوا دقيقين في معرفتهم بـ ١٥ سؤالاً من أصل ٢٥ (٦٠٪)، ودقيقين إلى حد ما في معرفتهم بنحو ٤ أسئلة من بين ٢٥ سؤالاً (١٦٪)، وكانت معرفتهم غير دقيقة إلى حد ما في ٦ أسئلة من أصل ٢٥ سؤالاً (٢٤٪). ولم يعثر على فرق ذي دلالة إحصائية في دقة المعرفة بين المعلمين المشاركين الذين يحملون رخصة إعاقة نمائية وأولئك الذين لديهم رخص في مجالات أخرى، أو بين المعلمين المشاركين مع سنوات متفاوتة من الخبرة. وأخيراً، ناقشت الدراسة الآثار المترتبة على البحث والممارسة التي تركز على تحسين معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية.

وهدف دراسة القريني (٢٠١٣) إلى معرفة درجة تقديم الخدمات الانتقالية بالمؤسسات التعليمية لذوي الإعاقة المتعددة من وجهة نظر العاملين فيها. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبيان. وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) من المعلمين والإداريين. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود قصور كبير في تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقات المتعددة في مجال تقييم الأداء لتلقي الخدمات وإعداد الخطط الانتقالية وتنفيذها وتقييم فاعلية الخطط الانتقالية. وأشارت عينة الدراسة إلى أهمية الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة المتعددة في تسهيل انتقالهم إلى بيئات أخرى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الخدمات الانتقالية بين عينة الدراسة وفقاً لمتغير طبيعة العمل والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

أجرت المصري (٢٠١٧) دراسة لكشف واقع الخدمات الانتقالية التي تُقدّم إلى طالبات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدّ الاستبيان بوصفه أداة لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) معلمة

وتعدّ الدراسة الحالية الدراسة الوحيدة -على حسب علم الباحثين- التي أُجريت في مراكز الرعاية النهارية للتحقق من معرفة معلمين ومعلمات المراكز وتطبيقهم الخدمات الانتقالية.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها المنهجية:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، والتعبير عنها كمياً عن طريق جمع بيانات الظاهرة -أو المشكلة- ومعلوماتها، ثم تصنيفها وتحليلها (صفوت، ٢٠١٠).

### مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع المعلمين والمعلمات والبالغ عددهم (182)، الذين يعملون مع الطلبة والطالبات من عمر ١٤ سنة فأكثر من الملحقين بمراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة في مدينة الرياض، ولعدم وجود إحصائية دقيقة عن أعداد العاملين في مراكز الرعاية النهارية، فقد حُصر عدد أفراد مجتمع الدراسة عن طريق الاتصال أو زيارة تلك المراكز من خلال الاستعانة بدليل مراكز الرعاية النهارية (جمعية لأجلهم لخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة، د.ت.). وقد أُرسِلت أداة الدراسة لـ (182) معلماً ومعلمة في مراكز الرعاية النهارية، وبلغ إجمالي المستجيبين (72) معلماً ومعلمة موزعة على النحو الآتي: (30) معلماً، (42) معلمة. جدول رقم (١) يعرض خصائص أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)

اختلاف عدد سنوات الخبرة، ولم تكشف نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقية المتغيرات: المؤهل الدراسي ونظام المؤسسة التعليمي.

وأجرى آل ناصر والمالكي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى معرفة واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جازان. واختار الباحثان المنهج الوصفي لجمع بيانات الدراسة وتحليلها واعتماد الاستبيان أداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) معلماً ومعلمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وجاءت نتائج الدراسة تُبين ارتفاع مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في ثلاثة محاور رئيسية: تقييم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتلقي الخدمات الانتقالية، إعداد الخدمات الانتقالية وتنفيذها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، تقييم فاعلية الخدمات الانتقالية، كما لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بين المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والجنس.

وتختلف الدراسات السابقة -التي اطلع عليها والتي تناولت موضوع الدراسة من جهات نظر مختلفة وباستخدام متغيرات أخرى- عن الدراسة الحالية. ولكن، على الرغم من ذلك فهي مفيدة من ناحية المعلومات والمحاو والتوصيات التي دُرست وقُدِّمت. والملاحظ أن أغلب هذه الدراسات تناولت عينة معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس العادية، في حين تركزت الدراسة الحالية على العاملين (المعلمين والمعلمات) في مراكز الرعاية النهارية. وهي تتشابه مع أغلبها في استخدام الاستبيان بوصفه أداة أساسية لجمع البيانات.

## جدول (١) خصائص عينة الدراسة

النسبة المئوية	التكرار	المتغير	م
41.7	30	ذكر	الجنس
58.3	42	أنثى	
72.2	52	بكالوريوس تربية خاصة	المؤهل العلمي
8.3	6	دبلوم تربية خاصة	
19.4	14	أخرى	
36.1	26	أقل من سنتين	عدد سنوات الخبرة
43.1	31	من سنتين إلى خمس سنوات	
13.9	10	من ست إلى عشر سنوات	
6.9	5	إحدى عشرة سنة وما فوق	
88.9	64	نعم	حضور الدورات التدريبية
11.1	8	لا	

## أداة الدراسة

صورتها النهائية من قسمين: القسم الأول تناول المعلومات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وهي: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، والقسم الثاني احتوى على ٣٠ عبارة مقسمة على بعدين: البعد الأول يتناول معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية ويتكون من ١٣ عبارة، البعد الثاني يتناول تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية ويتكون من ١٧ عبارة. جدول رقم (٢) يوضح حدود مقياس ليكرت الخماسي للاستبانة

بناء على طبيعة بيانات الدراسة والمنهجية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن التساؤلات، اعتمد الباحثان على أداة الاستبانة في جمع بياناتها، وقد بُنيت أداة الدراسة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي ناقشت موضوع الدراسة، ومنها: المالكي (٢٠٢٠)، القحطاني والقريني (٢٠١٧)، اللقاني والدخيل (٢٠١٩)، القريني (٢٠١٣)، النهدي (Alnahdi, 2014). قد تكونت أداة الدراسة في

## جدول (٢) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

قيمة المتوسط الحسابي	معيار الاستجابة	البُعد
من 1 إلى أقل من 1.80	لا أوافق بشدة	المعرفة
من 1.80 إلى أقل من 2.60	لا أوافق	
من 2.60 إلى أقل من 3.40	محايد	
من 3.40 إلى أقل من 4.20	أوافق	

من 4.20 إلى 5	أوافق بشدة	
من 1 إلى أقل من 1.80	يطبق قليلاً جداً	التطبيق
من 1.80 إلى أقل من 2.60	يطبق قليلاً	
من 2.60 إلى أقل من 3.40	يطبق بشكل متوسط	
من 3.40 إلى أقل من 4.20	يطبق كثيراً	
من 4.20 إلى 5	يطبق كثيراً جداً	

## صدق أداة الدراسة

## الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين)

بعد انتهاء الباحثين من بناء أداة الدراسة، أرسلت إلى ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في الجامعات السعودية للتحقق من مدى صدق العبارات ودقتها ووضوحها وانتمائها إلى المحاور، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبيان، وبناء على الاقتراحات التي أبداها المحكمون أخذ بآرائهم، وأعيدت صياغة بعض العبارات، وأجريت التعديلات المطلوبة،

وحُذفت بعض العبارات، وأصبحت الاستبانة تتكون من (٣٠) عبارة بصورتها النهائية.

## صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طبقها الباحثان ميدانياً. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عبارات الأداة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في مقياس واقع تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة. جدول رقم (٣) يوضح معاملات ارتباط عبارات الاستبيان.

## الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط العبارات بالصورة الكلية للاستبانة

م	معرفة المعلمين في مراكز الرعاية النهارية لذوي م الإعاقة بالخدمات الانتقالية.	م	مدى تطبيق المعلمين في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة الخدمات والبرامج الانتقالية.
	معامل الارتباط		معامل الارتباط
1	.638**	1	.820**
2	.622**	2	.823**
3	.675**	3	.866**
4	.680**	4	.849**
5	.679**	5	.852**
6	.797**	6	.869**
7	.751**	7	.917**
8	.746**	8	.841**
9	.792**	9	.886**
10	.842**	10	.897**
11	.784**	11	.860**
12	.510**	12	.848**
13	.773**	13	.803**
		14	.867**
		15	.881**
		16	.803**
		17	.793**

\*\* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) .. \* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

ثبات أداة الدراسة تم اختبار ثبات أداة الدراسة (Alpha). يوضح الجدول رقم (٤) معاملات ثبات أداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (٤) معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات	البعد
.920	13	معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
.976	17	مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
.969	30	الأداة ككل

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب عبارات بُعد مدى معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول رقم (٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيم معامل الثبات للبعدين كانت (0.92) و (0.98). كما يتضح أن معامل ثبات الأداة ككل بلغ (0.97). وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

السؤال الأول: ما مدى معرفة المعلمين بالخدمات

الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية

النهارية؟

جدول رقم (٥)، استجابات أفراد العينة حول مدى معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	المستوى
2	لدي المعرفة أن البرامج الانتقالية تكون وفق حاجات جميع الطلبة من ذوي الإعاقة واهتماماتهم وإمكاناتهم.	4.36	.76	1	مرتفع
4	لدي المعرفة أن البرامج الانتقالية تتدرج ضمن الخطة التربوية الفردية المعدة للطلبة ذوي الإعاقة.	4.28	.91	2	مرتفع
1	ملمة بمجالات البرامج الانتقالية (أكاديمي - مهني - استقلالي).	4.24	.85	3	مرتفع
3	لدي المعرفة أن البرامج الانتقالية يُخطط لها مبكراً.	4.17	.98	4	مرتفع

5	لدي المعرفة بتحديد رغبات الطلبة من ذوي الإعاقة وميولهم وأسرهـم نحو الخطة الانتقالية المناسبة لهم.	4.15	1.00	5	مرتفع
11	لدي المعرفة حول ممن يتكون فريق البرنامج الانتقالي.	3.88	1.14	6	مرتفع
6	لدي معرفة كافية بكيفية إعداد خطة انتقالية للطلبة من ذوي الإعاقة.	3.86	1.13	7	مرتفع
12	سبق لي الاطلاع على الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.	3.79	1.13	8	مرتفع
9	كانت البرامج الانتقالية أحد محاور التركيز في مقرر واحد أو أكثر، من المقررات التي درستها في الجامعة.	3.72	1.29	9	مرتفع
13	دُرِبْتُ على كيفية كتابة الخطط الانتقالية اللازمة للطلبة من ذوي الإعاقة.	3.69	1.32	10	مرتفع
10	زودتني المقررات التي تلقيتها في الجامعة بالمعرفة الكافية لتقديم الخدمات الانتقالية.	3.51	1.43	11	مرتفع
7	حضرت برامج تدريبية مهنية متقدمة وحديثة ذات علاقة بالبرامج الانتقالية.	3.49	1.31	12	مرتفع
8	أتابع البرامج والمقالات والدراسات العلمية ذات العلاقة بالبرامج الانتقالية لزيادة مهاراتي المهنية.	3.46	1.31	13	مرتفع
	المتوسط العام للبعد	3.89	.81		مرتفع

بتقديم معلومات حديثة وجيدة حول الخدمات الانتقالية من مقررات أو برامج ماجستير، وهي إشارة على جودة البرامج التعليمية المقدمة. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة نوت وأسيلين (Knott & Asselin, 1999) التي توصلت إلى أن المعلمين يعون ويعرفون القضايا المتعلقة بالخدمات الانتقالية ومشكلاتها ولديهم المعرفة الكافية بمتطلبات الأهلية للخدمات الانتقالية والأدوار المختلفة التي تتخلها وأهمية تقديم هذه الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة، كما اتفقت مع دراسة المالكي (٢٠٢٠) التي تؤكد إدراك المعلمين ووعيهم بأهمية هذه الخدمات وتضمن عناصر الخدمات الانتقالية بالبرنامج التربوي الفردي.

وقد تبين من عرض النتائج أن أعلى المتوسطات التي أشارت إلى موافقة أفراد الدراسة على مستوى معرفة المعلمين في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة بالخدمات الانتقالية تمثلت في عبارة: "لدي المعرفة أن البرامج الانتقالية تكون وفق حاجات جميع الطلبة من ذوي الإعاقة واهتماماتهم وإمكاناتهم"،

يتضح من الجدول السابق أن بُعد معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية جاء بمستوى مرتفع، فقد بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارة المحور (3.89) بانحراف معياري قدره (0.81).

### مناقشة نتائج السؤال الأول

يتضح من العرض السابق أن نتائج السؤال الأول تكشف تجانساً في متوسط استجابات أفراد الدراسة على مستوى معرفة المعلمين بالخدمات

الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارة المحور ما بين (4.36 - 3.46) من أصل (5) درجات؛ مما يشير إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية جاء بدرجة عالية من المعرفة؛ مما يدل على مستوى حرصهم العالي واهتمامهم بالتعرف على البرامج والخدمات الانتقالية والجهات التي تقدمها، كما هي دلالة على اهتمام الكادر التعليمي في الجامعة

العبارات عدم كفاية المقررات الجامعية والدورات التدريبية الخاصة بالبرامج الانتقالية. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة القريني (٢٠١٧) التي توصلت إلى ضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية التي تقدم إلى معلمي التربية الخاصة في برامج إعدادهم في الجامعات السعودية. وأكد بيل (Bell, 2010) أهمية تدريب المعلمين لاكتساب المعارف والمهارات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية.

### نتائج السؤال الثاني

السؤال الثاني: ما درجة تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب عبارات بُعد درجة تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول رقم (٦).

ويتضح من هذه النتيجة أنّ المعلمين مدركون أهمية مراعاة الفروق الفردية للطلاب ذوي الإعاقة واختيار البرامج والخدمات الانتقالية التي تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم. وجاءت عبارة "لدي المعرفة أن البرامج الانتقالية تدرج ضمن الخطة التربوية الفردية المعدة للطلبة من ذوي الإعاقة" في المرتبة الثانية، ويتضح من هذه النتيجة أن المعلمين على اطلاع بواقع الخدمات الانتقالية على أرض الواقع، كونهم الأفراد الذين يقدمون هذه البرامج.

وفيما يتعلق بأدنى المتوسطات في محور مدى معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، نجد العبارات: "زودتني المقررات التي تلقيتها في الجامعة بالمعرفة الكافية لتقديم الخدمات الانتقالية، و"حضرت برامج تدريبية مهنية متقدمة وحديثة ذات علاقة بالبرامج الانتقالية"، و"أتابع البرامج والمقالات والدراسات العلمية ذات العلاقة بالبرامج الانتقالية لزيادة مهاراتي المهنية" في الرتب الثلاث (١١ - ١٢ - ١٣). ويتضح من هذه

جدول رقم (٦)، استجابات أفراد العينة حول بُعد درجة تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
6	إعداد خطة انتقالية لكل طالب/ة من ذوي الإعاقة تساعد على نجاح الخدمات الانتقالية.	3.56	1.33	1	مرتفع
9	أقيم احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة لتقديم البرنامج الانتقالي المناسب لهم من خلال تطبيق الاختبارات غير الرسمية (مقابلة الطفل أو أسرته).	3.56	1.33	2	مرتفع
16	أشجع الطلبة ذوي الإعاقة على اكتشاف الاهتمامات المهنية للتدريب عليها.	3.56	1.23	3	مرتفع
3	أصِف احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة وقدراتهم ورغباتهم وميولهم والنتائج المتوقعة منهم بشكل واضح ومحدد في الخطة الانتقالية.	3.53	1.30	4	مرتفع
7	يُقيم فريق متعدد التخصصات حاجة الطلبة من ذوي الإعاقة إلى البرنامج الانتقالي المناسب لهم.	3.51	1.34	5	مرتفع
4	إشراك الأسرة في عملية تقييم الأبناء من ذوي الإعاقة من حيث تحديد ميولهم ورغباتهم.	3.49	1.26	6	مرتفع

13	تحتوي الخطط الانتقالية المعدة للطلبة من ذوي الإعاقة على أهداف تساعدهم على العيش مستقلين.	3.47	1.22	7	مرتفع
11	يشارك فريق متعدد التخصصات في تنفيذ الخدمات الانتقالية وتقديمها للطلبة من ذوي الإعاقة.	3.46	1.31	8	مرتفع
1	أطبق البرامج الانتقالية وفق أهداف تساعد على تأهيل الطلبة من ذوي الإعاقة أكاديمياً أو مهنيًا أو للعيش مستقلين.	3.44	1.23	9	مرتفع
10	يُحدّد الأفراد المشاركون في البرنامج الانتقالي مسؤولياتهم عند إعداد الخطة الانتقالية. تحتوي الخطط الانتقالية المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة على مهارات تقرير المصير	3.44	1.32	10	مرتفع
15	مثل: (تدريب الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم - تدريب الطلبة على التنظيم الذاتي وإدارة الذات - تدريب الطلبة على كيفية المطالبة بحقوقهم).	3.43	1.21	11	مرتفع
2	يُقدّم البرنامج الانتقالي عند مرحلة البلوغ للطلبة ذوي الإعاقة.	3.36	1.26	12	متوسط
5	إشراك الأسرة في تطبيق البرامج والخدمات الانتقالية وتقديمها للطلبة من ذوي الإعاقة.	3.35	1.31	13	متوسط
8	أقيّم احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة لتقديم البرنامج الانتقالي المناسب لهم من خلال تطبيق الاختبارات الرسمية (الكفايات المهنية، التحصيلية، قوائم تقدير الذات).	3.35	1.45	14	متوسط
14	تحتوي الخطط الانتقالية المعدة للطلبة من ذوي الإعاقة على أهداف تساعدهم على الحصول على وظيفة.	3.32	1.24	15	متوسط
12	يشارك جميع الأفراد المحددين في العملية الانتقالية -بمن فيهم الطالب وأسرته- في تقديم الخطة الانتقالية وتنفيذها.	3.29	1.26	16	متوسط
17	أتواصل مع مراكز التدريب المهني لتوفير التدريب اللازم للطلبة من ذوي الإعاقة.	3.10	1.32	17	متوسط
	المتوسط العام للبعد	3.42	1.10		مرتفع

(3.56- 3.10) من أصل (5) درجات، ما يشير إلى أن مستوى تطبيق المعلمين والخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية جاء بدرجة مرتفعة، وبلغ متوسطه (3.42)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة آل ناصر والمالكي (٢٠٢١) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة القريني (٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود قصور كبير في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة تمثل في تقييم أداء الطلاب لتلقي الخدمات وإعداد الخطط الانتقالية وتنفيذها وتقييم فاعليتها. كما اختلفت النتيجة مع دراسة المصري (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن

يتضح من الجدول السابق أن بُعد درجة تطبيق المعلمين والخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية جاء بمستوى مرتفع، فقد بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارة المحور (3.42) بانحراف معياري قدره (1.10).

### مناقشة نتائج السؤال الثاني

يتضح من العرض السابق أن نتائج السؤال الثاني تكشف تفاوتاً في متوسط استجابات أفراد الدراسة على مستوى تطبيق المعلمين والخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارة المحور ما بين



التوظيف والتدريب. واتفقت هذه العبارات مع دراسة القريني (٢٠١٧) بأن من العوامل التي تؤثر في مستوى تدني الخدمات الانتقالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة هو ضعف برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية، وضعف التعاون بين الجهات المجتمعية في المشاركة في تقديم البرامج والخدمات الانتقالية. كما اتفقت مع نتيجة دراسة بيل (Bell, 2010) بوجود قصور في تقديم البرامج والخدمات الانتقالية، يتلخص في عدم إشراك الطلاب وأسره في تحديد رغباتهم وميولهم حول المرحلة الانتقالية بعد المرحلة المدرسية، بالإضافة إلى وجود قصور في التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة. واتفقت العبارات مع نتيجة دراسة تشانغ وزملائه (Zhang, et.al., 2005) بأن عددًا كبيرًا من المدارس لم تقدم تنمية مهارات التوظيف الكافية والتقييم الوظيفي للطلاب ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، كانت مشاركة الوكالة في التخطيط الانتقالي غير وافية.

### نتائج السؤال الثالث

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين المعلمين في معرفتهم بالخدمات الانتقالية وتطبيقها على الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة (سواء من ناحية: الجنس، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي)؟

#### أولاً- الجنس

أجرى الباحثان اختبار (ت) للعينات المستقلة

لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى

الدلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة

حول واقع تطبيق المعلمين والمعلمات الخدمات

الانتقالية في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة وفق

مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة جاء بدرجة متوسطة.

وقد تبين من عرض النتائج أن أعلى المتوسطات التي أشارت إلى موافقة أفراد الدراسة على مستوى درجة تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية تمثلت في عبارة: "إعداد خطة انتقالية لكل طالب/ة من ذوي الإعاقة تساعد على نجاح الخدمات الانتقالية" ويفسر الباحثان هذه النتيجة بمدى اهتمام المعلمين وحرصهم على وضع خطط انتقالية تراعى فيها الفروق الفردية بين الطلاب ومقدرتهم على وضع الأهداف الطويلة والقصيرة المدى. وجاءت عبارة "أقيم احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة لتقديم البرنامج الانتقالي المناسب لهم من خلال تطبيق الاختبارات غير الرسمية (مقابلة الطفل أو أسرته)" في المرتبة الثانية، ويفسر الباحثان هذه العبارة بأن المعلمين يتقنون أدوارهم ومدى كفاءتهم. وفيما يتعلق بأدنى المتوسطات في محور درجة تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، نجد عبارات: "تحتوي الخطط الانتقالية المعدة للطلبة من ذوي الإعاقة على أهداف تساعدهم على الحصول على وظيفة"، و"يشارك جميع الأفراد المحددين في العملية الانتقالية -بمن فيهم الطالب وأسرته- في تقديم الخطة الانتقالية وتنفيذها"، و"أتواصل مع مراكز التدريب المهني لتوفير التدريب اللازم للطلبة من ذوي الإعاقة" في الرتب الثلاث (١٥ - ١٦ - ١٧)، ويتضح من هذه العبارات ضعف التشارك المجتمعي بخصوص العملية الانتقالية المعدة للطلاب ذوي الإعاقة، وضعف مشاركة الطالب وأسرته يقلل من فرص تطوير الخطط المعدة لذوي الإعاقة بعد تخرجهم من الناحية الوظيفية، فلا يقدمون ما يجعل التغذية الراجعة شيئاً مفيداً يعول عليه بخصوص

متغير الجنس، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول رقم (٧).  
جدول رقم (٧)، نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	البعد
.007	2.772	.56	4.17	30	ذكر	معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية لذوي
		.91	3.69	42	أنثى	الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
.008	2.729	.76	3.80	30	ذكر	مدى تطبيق المعلمين بالخدمات الانتقالية
		1.23	3.16	42	أنثى	لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
.003	3.042	.59	3.96	30	ذكر	الأداة ككل
		.99	3.39	42	أنثى	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تعزى إلى متغير الجنس بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعلمين والمعلمات بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، وذلك في "الأداة ككل"، وفي محور "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، ومحور "مدى تطبيق المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي على التوالي (0.003, 0.007, 0.008) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة

جدول رقم (٨)، نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( $ANOVA$ ) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

جدول رقم (٨)، نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( $ANOVA$ ) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)، نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( $ANOVA$ ) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المحور
		1.457	2	2.914	بين المجموعات	
.108	2.295	.635	69	43.804	داخل	معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية
					المجموعات	لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
			71	46.718	الكلي	

2.842	2	5.684	بين المجموعات	مدى تطبيق المعلمين الخدمات
.094	2.449	1.160	داخل المجموعات	الانتقالية لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
		71	الكلية	
1.890	2	3.781	بين المجموعات	
.092	2.475	.764	داخل المجموعات	الأداة ككل
		71	الكلية	

في اختبار (ف) تساوي على التوالي (0.092, 0.094, 0.108) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

### ثالثاً - الدورات التدريبية

أجرى الباحثان اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة وفق متغير الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما هو مبين في

جدول رقم (٩)

تضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة، وذلك في "الأداة ككل"، وفي محور "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، ومحور "مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة

جدول رقم (٩)، نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الدورات التدريبية	البُعد
.255	-1.148	.83	3.85	64	نعم	معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
		.57	4.20	8	لا	
.326	-.990	1.11	3.38	64	نعم	مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
		.95	3.79	8	لا	
.256	-1.146	.91	3.58	64	نعم	الأداة ككل
		.68	3.97	8	لا	

(ت) تساوي على التوالي (0.256, 0.255, 0.326) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

#### رابعاً- المؤهل التعليمي

أجرى الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية في مراكز الرعاية النهارية لذوي الإعاقة وفق متغير المؤهل التعليمي، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)، نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق

#### متغير المؤهل التعليمي

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المحور
		.341	3	1.023	بين المجموعات	معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
.679	.507	.672	68	45.695	داخل المجموعات الكلي	
		.543	3	1.630	بين المجموعات	مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية
.726	.439	1.237	68	84.121	داخل المجموعات الكلي	
		.402	3	1.205	بين المجموعات	الأداة ككل
.688	.494	.813	68	55.275	داخل المجموعات الكلي	
			71	56.479	الكلي	

الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، إذ إن قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ف) تساوي على التوالي (0.688, 0.679, 0.726) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

#### مناقشة نتائج السؤال الثالث

يتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي)، فيما توجد فروق ذات

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تعزى إلى متغير الدورات التدريبية بين متوسطات

استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، وذلك في "الأداة ككل"، وفي محور "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، ومحور "مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة في اختبار

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، وذلك في "الأداة ككل"، وفي محور "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، ومحور "مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي

حول محوري الدراسة: "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، و"مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية" باختلاف متغير حضور الدورات التدريبية، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.255, 0.326) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القريني (٢٠١٧) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية إلى الطلاب ذوي الإعاقة وفقاً لحضور دورات تدريبية، والتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية. واختلفت النتيجة مع دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧)، فقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى اختلاف حصول العينة على التدريب وعلى تطبيق البرامج والخدمات الانتقالية لصالح الحاصلين على التدريب.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محوري الدراسة: "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، و"مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية" باختلاف متغير المؤهل التعليمي، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.679, 0.726)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القريني (٢٠١٣) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة وفق متغير المؤهل التعليمي لتقديم الخدمات الانتقالية بالمؤسسات التعليمية إلى ذوي الإعاقة. وتتفق كذلك مع دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير المؤهل التعليمي في تطبيق البرامج والخدمات الانتقالية. وتختلف النتيجة مع دراسة الفوزان

دلالة إحصائية في متغير (الجنس) لكلا المحورين: محور "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية" ومحور "مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية".

وأوضحت نتيجة السؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين

متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محوري الدراسة: "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، و"مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية" باختلاف متغير الجنس (ذكور - إناث) لصالح أفراد الدراسة الذكور. وقد تعزى هذه الفروق لصالح الذكور؛ لقدرتهم على تطبيق بعض ممارسات الانتقال خارج المراكز، مثل تدريب الطلاب في بيئات العمل المختلفة وزيارة بيئات المجتمع المختلفة، على عكس المعلمات اللاتي قد لا تتيسر لهن تلك الزيارات، أو تدريب الطالبات في مكان العمل؛ سواء لصعوبة توفر المواصلات أو ما قد يصاحبه من عدم موافقة بعض الأسر وخوفهم على سلامة الطالبات. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المالكي (٢٠٢٠) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين باختلاف متغير الجنس حول محور أهمية عناصر الخدمات الانتقالية. وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة آل ناصر والمالكي (٢٠٢١)؛ إذ لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة بين المعلمين وفق متغير الجنس في مدارس الدمج.

كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة

- جاء مستوى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية بدرجة مرتفعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير الجنس لصالح المعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير حضور الدورات التدريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير المؤهل التعليمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

#### التوصيات:

- بناء على نتائج الدراسات يوصي الباحثان بالتركيز على التوصيات الآتية:
- نظراً لاهتمام المعلمين وحرصهم على معرفة الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، فمن الضروري تضمين أفضل الممارسات المبنية على الأدلة ضمن ما يقدم للمعلمين والمعلمات سواء في أثناء إعدادهم في الجامعات والكليات أو أثناء الخدمة، من خلال تقديم الدورات والورش التدريبية حول ذلك.
- العمل على إيجاد دليل يوضح آلية تقديم الخدمات الانتقالية وخطواتها؛ ليتمكن المعلمون من تطبيقها، بما يتناسب مع مستوى المهارات والخبرات التي يمتلكونها؛ بهدف تقديم خدمات انتقالية فعالة ومناسبة.

والراوي (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفق متغير المؤهل التعليمي لمواجهة المعوقات عند تطبيق البرامج والخدمات الانتقالية.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محوري الدراسة: "معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية"، و"مدى تطبيق المعلمين الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية" باختلاف متغير سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة، (0.108, 0.094)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة آل ناصر والمالكي (٢٠٢١)؛ إذ لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة بين المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة. وتختلف مع دراسة المالكي (٢٠٢٠) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين باختلاف سنوات الخبرة حول درجة تضمين عناصر الخدمات الانتقالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة المصري (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع تطبيق الخدمات الانتقالية على الطلاب ذوي الإعاقة وفق متغير سنوات الخبرة.

#### خلاصة النتائج:

- جاء مستوى معرفة المعلمين بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية بدرجة عالية من المعرفة.

[%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%87%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%AC%D9%85%D9%8A%D8%B9-%D9%85%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9/-](#)

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (٢٠١٧). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان، دار الفكر. الرمانة، عبد اللطيف وعبيد، محمد، والسبايلة، عبيد. (٢٠١٨). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، ٣٢ (٨)، ١٦٠٥ - ١٦٢٩.

صفوت، إبراهيم عبد الحميد. (٢٠١٠). البحث العلمي مفهومه - أدواته - تصميمه. الرياض. الرياض، دار الزهراء للنشر.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، دار الجوهرة للنشر.

الفوزان، سارة خالد والراوي، جميلة مشبب (٢٠١٨). معوقات البرامج الانتقالية للطلبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٧ (٢٧)، ٣٤ - ٧٣.

القحطاني، بشاير حمود والقريني، تركي عبد الله (٢٠١٧). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، ٢٩ (٣)، ٤٠٩ - ٤٣٣.

- أن يحرص المعلمون والمعلمات أثناء تقديم الخدمات الانتقالية على إشراك الأشخاص الذين يمكن أن يكون لهم دور محوري في هذه العملية، مثل: الوالدين، وأصحاب الأعمال، وممثلي بعض المؤسسات المجتمعية التي يمكن أن تقدم خدمة للطالب، سواء في هذه المرحلة أو بعدها.

- كما توصي الدراسة الباحثين بدراسات مماثلة باستخدام منهجيات مختلفة، مثل: البحث النوعي، وذلك باستخدام أدوات مختلفة لجمع المعلومات مثل المقابلات وغيرها؛ ليتسنى التقصي بشكل أعمق عن مدى معرفة المعلمين بتلك الخدمات، وطرق تقديمها للطلاب ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية.

## المراجع

### أولاً- المراجع العربية:

بروسناهان، لين، ستودن، روبرت، و زوكر، ستانلي (محررون). (٢٠٢٣). الانتقال إلى مرحلة الرشد: النجاح في التعليم والعمل والمجتمع. (حسين المالكي، مترجم). الرياض: دار الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٨).

آل ناصر، معتز، والمالكي، سعيد. (٢٠٢١). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم في مدينة جازان. مجلة مركز بابل للدراسات الإسلامية. ١١ (٣)، ٢٢١ - ٢٤٨.

جمعية لأجلهم لخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة. (د. ت.) دليل مراكز الرعاية النهارية في جميع مناطق المملكة. مسترجع من

<https://www.liajlehum.org.sa/pages/%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%83%D8%B2-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D8%A9->

وزارة التعليم. (٢٠٠١). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم. الرياض، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها في المملكة العربية السعودية (الإصدار الأول). الرياض: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠٢١).

تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة. مسترجع بتاريخ

٢٦ يناير ٢٠٢٣ من:

<https://hrsd.gov.sa/ar/services/768476>

#### ثانياً- المراجع الأجنبية:

Al-muaqel, I. A. (2006). Perceptions of parents, special education teachers, and rehabilitation Individualized Transitional Plan (ITP) for students with cognitive delay (Unpublished Dissertations), University of Idaho.

Almalky, H. A. (2015). Secondary Special Educators' Perceptions of Community-Based Vocational Instruction for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison.

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.

Almalky, H. A. (2020). Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities: a literature review.

القريني، تركي عبد الله (٢٠١٣). مدى تقييم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٤٠)، ٥٨-٨٥.

القريني، تركي عبد الله سليمان. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية إلى التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤١(١)، ٣٨-١٠.

اللقاني، جيهان، والدخيل، علي. (٢٠١٩). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١١(١)، ١-٤٢.

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

المالكي، حسين علي. (٢٠٢٢). تعزيز مهارات تقرير المصير لدعم الانتقال الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة العلوم التربوية*، ٨(١)، ٤٥١ - ٤٨٤.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (د. ت). نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية. مسترجع من:

<https://www.kscdr.org.sa/ar/disability-code>

المصري، أماني عزت (٢٠١٧). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة إلى الطالبات ذوات الإعاقات الفكرية في محافظة الخرج، *مجلة كلية التربية*، ٣٣(١٠)، ١٣٢ - ١٧١.



- Peper, C., & McMaster, K. (2012). Transition Knowledge of High School Special Education Teachers in a Midwestern School District. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 99-123.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (2012). An introduction to adolescent transition education. In M. L. Wehmeyer, & K. W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 3–10). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203837320.ch1> [Crossref], [Google Scholar]
- Zhang, D., Ivester, J., & Katsiyannis, A. (2005). Teachers' View of Transition Services: Results from a Statewide Survey in South Carolina. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(4), 360–367.
- Children and Youth Services Review*, 109, 104656.
- Alnahdi, G. (2014). Special education teacher transition-related competencies and preparation in Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, 29(2), 59-67.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). Retrieved from <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>.
- American Speech Language Hearing Association. (2011). *Planning the Transition from School to Adult Life: Considerations for Students with Disabilities*. Retrieved from: [www.ash.org/pdf/asah](http://www.ash.org/pdf/asah).
- Bell, L. H.A. (2010). Study of teachers' and administration perceptions of public-school transition practices (Unpublished dissertations). Capella University.
- Hendey, N. & Pascall, G. (2001). *Disability and Transition to Adulthood. Achieving independent living*. <http://eprints.nottingham.ac.uk/845/1/Hendey>.
- Izzo, M. V., & Lamb, P. (2003). Developing self-determination through career development activities: Implications for vocational rehabilitation counselors. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19(2), 71-78.
- Knott, L., & Asselin, S. B. (1999). Transition competencies: Perception of secondary special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 22, 55–65.
- Palmer, Barbara, Robinson, Cordelia & Steinbrecher, Scott (2001). *Family - Directed Transition Planning Guide*, Colorado State Dept. of Education, Denver Div. of Special Education Services, Colorado Univ., Health Sciences Center, Denver, USA.