واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن في مدينتي جدة والرياض

إعـــــداد

أ/ صالحة محمد سعيد العلي الزهراني

معلمة تربية خاصة، صعوبات تعلم بتعليم جدة

د/ هوازن أحمد العسيري

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى

واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن في مدينتي جدة والرياض

أ/ صالحة محمد سعيد العلي الزهراني و د/ هوازن أحمد العسيري *

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية، من وجهة نظر معلماتهن بمدينتي جدة والرياض بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج النوعي، من خلال دراسة الظواهر (Phenomenological) بوصفها منهجية بحثية لهذه الدراسة. وقد شاركت في الدراسة (٩) معلمات صعوبات تعلم: أُخترن بشكل قصدي من مجتمع الدراسة. وتم استخدام المقابلات أداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الخدمات الانتقالية في جميع جوانبها: الأكاديمي، والاستقلالي، والمهنية بالمرحلة الثانوية، التي تُقدّم للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم ضعيفة، وبأنه لا يوجد تعاون بين المؤسسات المجتمعية والفريق المدرسي والأسرة مع المدرسة في تطبيق الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية.

واقترحت المُشارِكات بعض الحلول لتحسين الخدمات الانتقالية من واقع تجربتهن شملت مقترحات للدعم الاسرة والمعلم والفريق المدرسي والادارة المدرسية والمجتمع ، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين التعاون علي جميع المستويات بين مؤسسات المجتمع ومدارس الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، والعمل على تطوير برامج وخدمات الانتقال المطبّقة مع ذوات صعوبات التَّعلُّم، بحيث تكون ملائمة لحاجات وقدرات الطالبات وخصائصهم، وإعداد المعلمات المؤهلات وتدريبهن على تخطيط البرامج الانتقالية وتنفيذها للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وزيادة وعي الأسر والطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بخدمات الانتقال، من خلال معرفة الحقوق والمجالات المتاحة والجهات الداعمة.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم ،المرحلة الثانوية.

---

* أ/ **صالحة محمد سعيد العلي الزهراني:** معلمة تربية خاصة، صعوبات تعلم بتعليم جدة.

د/ هوازن أحمد العسيري: أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى.

The Reality of Transition Services Implementation for Students with Learning Disabilities in Secondary Schools from Teachers' Perspectives In the cities of Jeddah and Riyadh

Abstract

This study aimed to identify the reality of applying transitional services for students who have learning disabilities in high school from teachers' point of view in Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, the researcher used the qualitative research design using a phenomenological approach to get rich information serving the purpose of the study. The study sample included nine learning disabilities teachers, who were selected purposefully. The data collection tool was an interview. The finding showed that the reality of providing transition services in all its aspects including the academic, the independent, and the professional in high school, which is presented to female students who have learning difficulties was provided at a weak level, and there was no cooperation with the school at the community institutions, nor the school team or the family in term of implementing the transitional services for students with learning difficulties in high school. The study recommended the importance of improving cooperation in every aspect between community institutions and schools with students with learning disabilities and working on developing the transferring and services programs applied to those with learning disabilities. In order to be more appropriate for their needs, abilities, and characteristics. Also, prepare and train qualified teachers to plan and implement the transitional programs for female students with learning disabilities, and raise the families' awareness of students with learning disabilities about the transition services, by knowing the rights, the ways which are available, and the supporting institutions.

Keywords: Transition services, students with Learning Disabilities, High school.

المقدمة:

يمر الفرد على مدى حياته بمراحل مفصلية، تتفرد كل منها بخصائص ومتطلّبات تتميّز عن غيرها من المراحل، ويتطلّب الانتقال من مرحلة إلى أخرى درجة ملائمة من النمو والمهارات والخبرات. وعلى الرغم من أن هذا الانتقال من مرحلة إلى أخرى يعدّ نتيجة طبيعية لعملية النمو والتنشئة الاجتماعية؛ لكن فى معظم الأحيان يُشكّل تحديًّا يصعب على الطفل أو الشاب مواجهته. وعلى سبيل المثال، فإن انتظام الطفل فى المدرسة للمرة الأولى، أو تخرّجه منها، أو التحاقه بالتعليم الفنى، أو التحاقه بسوق العمل؛ كلها محطات مهمة فى حياته، وتُشكّل بداية كل مرحلة منها تهديدًا لبنائه الجسمى والنفسى والاجتماعى؛ لما تمثّله من تحدٍّ مباشر لقدراته وخبراته ومستوى المهارات التى يتقنها (الذبيانى، ٢٠١٩، ص.٤).

وانتقال الطلبة من مرحلة لأخرى – وخصوصًا من المرحلة الثانوية إلى ما بعدها– تُمثّل مرحلة عصبية لأي فرد، خاصة ذوي الإعاقة؛ لما يصاحب ذلك من تغيرات نفسية وفسيولوجية وعاطفية، والشعور بعدم الاستقلالية، وتشكيل الهوية، واختيار الأنماط الحياتية، حيث تفرض أمامهم تحديات كبرى، وهم بهذه المرحلة أشد ما يكونون إلى الدعم والمساندة من المدرسة والأسرة؛ لمساعدتهم على فهم ذواتهم، وتحديد ميولهم ورغباتهم، ومعرفتهم لجوانب القوة والضعف لديهم (وليد، ٢٠١٢). ويحتاج انتقال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من مرحلة لمرحلة إلى بناء خطة انتقالية مُحكمة وبرامج فعّالة، وتزويدهم بكل ما يلزم، وفق ترتيب محكم لإرشادهم؛ لشقّ طريقهم من المرحلة الثانوية إلى التعليم ما بعد الثانوي أو الحياة العملية (البتال، ٢٠١٢).

وتُشكّل الحياة التى يعيشها الشباب ذوي,الإعاقة فى مرحلة ما بعد المدرسة قضية من أكثر القضايا إثارةً للجدل فى ميدان التربية الخاصة، وبالرغم من التقدم الهائل الذي أُحرز فى هذا المجال، لكنهم ما زالوا أقل حظًّا من أقرانهم العاديين فى تحقيق النجاح بمرحلة ما بعد المدرسة. وللأسف يواجه الشباب ذوو الإعاقة دائمًا مشكلات أكثر تعقيدًا من تلك التى يواجهها أقرانهم العاديون عند انتقالهم إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وترتبط هذه المشكلات بشكل مباشر بقلة فرص التعليم الجامعى وفرص العمل، والعيش المستقل المتاح أمامهم (Wehman, 2013). ويمكن القول: إن هناك العديد من التحديات الأكاديمية والمهنية التى يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة عند الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وقد ترتبط هذه التحديات بالافتقار لبرامج الانتقال السلس، وضعف قدرة المعلمين والمهنيين على تخطيطها وتنفيذها (Plotner, 2016).

وتمثّل خدمات الانتقال مجموعة من الأنشطة المتكاملة المكيفة، الهادفة لتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة لتحقيق النتاجات المتوقّعة منهم فى مرحلة الرشد، كالالتحاق بالتعليم العالى، أو التدريب المهنى، أو العمل، أو العيش المستقل، وتحديد الأهداف المتعلّقة بمرحلة الرشد. وتتحدد هذه الخدمات بناءً على حاجات الطلبة واهتماماتهم فى جميع مجالات حياتهم المختلفة، كالعمل، والترفيه والتسلية، واستكمال تعليمهم العالي، وإيجاد مكان سكن، والاندماج في المجتمع (الزبون، ٢٠١٣).

وتعدّ فئة الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم واحدة من فئات التربية الخاصة، التى تحتاج إلى المساعدة والبرامج التى تساعد على انتقالهم إلى مرحلة ما بعد المدرسة، كما أن صعوبات التَّعلُّم التى يعانى منها التلميذ فى المرحلة الابتدائية، لن تنتهى بنموه ودخوله المرحلة المتوسطة، أو الثانوية، أو حتى انخراطه فى العمل؛ بل هى إعاقة مزمنة ستلازمه طوال حياته، وغالبًا ما تشتد أزمة هذه الفئة خلال مرحلة المراهقة، وهى المتزامنة مع المرحلتين المتوسطة والثانوية من التعليم، حيث يصعب على الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم خلالها التكيّف والقيام بمتطلّباتها الأكاديمية والاجتماعية على الوجه الصحيح، وتظهر عليهم سمات من قبيل: عدم الثقة بالنفس، ونقص الانتباه. ولعل أحد أسباب تسرّبهم من المدرسة: عدم قدرتهم على الوفاء بمتطلّبات هذه المرحلة (السرطاوي والحميضى، ٢٠١٨، ص.٤). ونظرًا لتأثير المرحلة الثانوية على الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، وامتداد هذا التأثير إلى البيئة الجديدة التى ينتقلون إليها؛ فإن أهمية تقديم الخدمات الانتقالية، وتنسيقها ضمن أهداف واضحة، وذات أبعاد وخطوات محددة؛ تُسهم فى تحقيق عملية انتقال ناجحة تتوافق مع أهداف الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم ورغباتهم (السرطاوي والحميضى، ٢٠١٨، ص.٤). ومع زيادة أعداد الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم الذين وضعوا أهدافًا للالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، ومراكز التدريب المهنى؛ فيجب أن يكون انتقال الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم فى المدارس الثانوية إلى مرحلة ما بعد الثانوية محط اهتمام كل المهتمين بتعليم هؤلاء الطلاب فى المدارس الثانوية ومؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية على حد سواء. ونجاح الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم فى مؤسسات مرحلة ما بعد الثانوية غالبًا ما يتوقّف على خدمات الانتقال التي يتلقونها، والمهارات التي تطورت ونمت في خبرتهم بالتعليم الثانوي (Plotner, 2016).

مشكلة البحث:

تُظهر عملية الانتقال من مرحلة دراسية إلى المرحلة التي تليها، أو الإنتقال من إحدى البيئات المدرسية إلى أخرى؛ الكثير من التحديات التي تواجه جميع التلاميذ على حد سواء

(وزارة التعليم،١٤٤١هـ). فالانتقال من أسوار المدرسة إلى ما بعدها للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ يُمثّل مشكلة كبيرة لهم، ولا سيما ذوي صعوبات التَّعلُّم، فالمشكلة أكبر وقد يصعب تجاوزها (الهديب وآخرون،٢٠١٦). والتلاميذ ذوو صعوبات التَّعلُّم – وخصوصًا في المراحل العليا التي تلي المرحلة الابتدائية– يستمر احتياجهم للخدمات الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والتكيفات المتنوّعة والخدمات الانتقالية، ووجود القصور في تلبية هذه الاحتياجات؛ سيجعل التلاميذ يحتاجون إلى فرص تطوير مهاراتهم وقدراتهم، كما أنها ستعيق عملية التَّعلُّم لديهم؛ وتزداد الصعوبات والتحديات (الحساني،٢٠١٥).

وعلى الرغم من أن تلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم يرغبون في الالتحاق بالجامعة؛ لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة وتحديات فى اختيار التخصص؛ بسبب الصعوبات التى يعانونها (السرطاوي والحميضى، ٢٠١٨). وعلى الرغم من إقرار تلك التشريعات والتى تؤكد أهمية تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة؛ أظهرت نتائج الدراسات أن هناك تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام (القريني، ٢٠١٣)؛ ومن هنا جاء الاهتمام في الدراسة الحالية بواقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم. وفي ضوء ندرة الأدبيات المحلية لدراسات ناقشت واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم؛ جاءت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، التي يمكن تحديد مشكلتها في السؤال التالي: **ما واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم؟**

أهداف البحث:

تسعى الدراسة الحالية الى التَّعرُّف على واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن.

أهمية البحث:

– الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في تحقيق خطة التنمية المستدامة بضمان التَّعلُّم الجيد والمُنصف والشامل للجميع. وتعزيز فرص التَّعلُّم مدى الحياة للجميع. وتّعرّف واقع الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن. وتأتي أهميتها كذلك من ندرة إجراء مثل هذه الدراسة – حسب علم الباحثتان– في تفسير واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن. **كما** تُسهم هذه الدراسة – بما تُقدّمه من توصيات– في إبراز أهمية تطبيق الخدمات الانتقالية في عملية انتقال الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية بشكل جيد. وتساعد نتائج هذه

الدراسة أصحاب القرار والمسؤولين والمعلمين في مجال التربية الخاصة بصفة عامة، ومجال صعوبات التَّعلُّم بصفة خاصة، والتعليم في المملكة العربية السعودية على تَّعرُّف أهمية توفير البرامج الانتقالية في المرحلة الثانوية. وتُسهم نتائج الدراسة الحالية كذلك في إفادة القائمين على برامج تعليم ذوي صعوبات التَّعلُّم بإلقاء الضوء على أهمية توفير الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية؛ كونها مرحلة إعداد لما بعدها.

محددات البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن.
- **الحدود الزمانية:** طُبّق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١-١٤٤٢هـ.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معلمات صعوبات التَّعلُّم في مدينتي جدة والرياض.
- **الحدود البشرية:** شملت هذه الدراسة معلمات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية بمدينتي جدة والرياض، اللاتي لديهن خبرة عامين وأكثر في تدريس ذوي صعوبات التَّعلُّم.

مصطلحات البحث:

-الخدمات الانتقالية:

حسب دليل معلم صعوبات التَّعلُّم للخدمات الانتقالية، التابع لوزارة التعليم (٢٠٢٠)، فإنها: "مجموعة من الأنشطة تتسم بالنسق نفسه، وتهدف إلى التعامل مع الأفراد من ذوي الإعاقة، حيث ترتكز هذه الأنشطة على تحسين التحصيل الوظيفي والأكاديمي للفرد ذي الإعاقة؛ لتيسير عملية انتقاله من المدرسة لمرحلة ما بعد المدرسة، ويتضمّن ذلك: تعليم جامعي، وتعليم مهني، وتعليم البالغين، والتعليم المستمر، والتعليم المدمج، والمشاركة المجتمعية وخدمات البالغين، والحياة المستقلة" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

وتُعرّفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: مجموعة من البرامج (استقلالية، وأكاديمية، ومهنية) تُعدّ ضمن الخطة التربوية الفردية منذ سن (١٦) بواسطة معلمة صعوبات التَّعلُّم، وتُدوّن بناء على احتياجات الطالبة ورغباتها، وقدراتها، وتطلعات أسرتها؛ بهدف تسهيل عملية الانتقال من المرحلة الثانوية إلى البيئة الجامعية، أو الحياة الاجتماعية، أو العمل؛ لضمان الالتزام بالدور الجديد الذي ستنتقل له.

ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية:

هم فئة من الطالبات في المرحلة الثانوية يعانون من مشكلات أكاديمية، وعاطفية، واجتماعية، مع قصور واضح في مهارات تحديد المصير، والمهارات الشخصية، وتؤثر في تكيّفهم الاجتماعي (السرطاوي والحميضي، ٢٠١٨).

ويعرّفون إجرائيًّا بهذه الدراسة بأنهم: الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية في مدينتي جدة والرياض، والمُدرجين ضمن برنامج صعوبات التَّعلُّم، ويتلقون الخدمات الانتقالية.

الإطار النظري:

– تطور الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة:

التطور الذي شهده ميدان التربية الخاصة في الدول المتقدّمة في أواخر القرن العشرين، في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية، ودول شرق آسيا، والدول العربية، المتمثّل في صدور القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، التي تنظّم الخدمات والبرامج التربوية المقدّمة إليهم، وتحدّد الكوادر المؤهلة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وظهور أدوات القياس والتشخيص لكل فئة من فئات التربية الخاصة؛ كان له الأثر الكبير في نمو ميدان التربية الخاصة وتقدّمه.

ومع صدور قانون التعليم لجميع التلاميذ المعاقين بالولايات المتحدة Handicapped Act (P.L.,p.94 – 142)، ليصبح قانونًا أو مرسومًا لجميع التلاميذ المعاقين، ويلزم الدولة بتعليم مجاني ومناسب لكل المعاقين؛ ومن هنا كان إلزاميًّا على المؤسسات التعليمية تقديم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة عبر تصميم برنامج تربوي فردي (individualized education program) لكل تلميذ؛ لمناسبة هذا الأسلوب لتلبية الاحتياجات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، ومن الصعوبة أن نتعامل معهم بوصفهم وحدة واحدة، فهناك عدم تجانس في الاحتياجات؛ حتى بين أفراد الفئة الواحدة، فهم مختلفون في القدرات والميول، ولا يتعلّمون بالسرعة نفسها، وغير قادرين على التَّعلُّم من تلقاء أنفسهم (أبو نيان، ٢٠١٨).

أما على المستوى المحلي، فقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا لفئات الأفراد ذوي الإعاقة، فوُضعت القوانين والتشريعات منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ومن هذه التشريعات: صدور القرار رقم (٧١٥)، بتاريخ ١٣٩٤/٥/١٣هـ، الذي تضمّن إنشاء مراكز متخصّصة لرعاية فئات ذوي الإعاقة. كما صدر القرار رقم (٢٧/١٦٧٤)، بتاريخ ١٤٢٢/٤/٥هـ، الذي حمل الموافقة على تطبيق القواعد التنظيمية في معاهد التربية الخاصة وبرامجها، والعمل بها مع بداية العام الدراسي (١٤٢٢– ١٤٢٣هـ) (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

وكذلك صدور الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الجديد لعام (١٤٣٧هـ) (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ). وساعد تطبيق القواعد التنظيمية في معاهد التربية وبرامجها، والدليل التنظيمي على تنظيم العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الخدمات المقدّمة لذوي الإعاقة (القاضي، ٢٠١٩). وفي عام (٢٠٢٠) أصدرت وزارة التعليم دليل الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التَّعلُّم.

مفهوم الخدمات الانتقالية:

يُقصد بمفهوم الخدمات الانتقالية – وفق قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA)– أنه: مجموعة من الأنشطة للطلبة ذوي الإعاقة، صُمّمت من أجل تحسين تحصيلهم الأكاديمي والوظيفي؛ بما يعزّز من سهولة انتقالهم من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، وفيما بعد التعليم الجامعي، والتدريب المهني، والمشاركة الاجتماعية، والعيش المستقل، حيث ترتكز الأنشطة على حاجات الأطفال الفردية، مع مراعاة اهتماماتهم ونقاط القوة لديهم وتفضيلاتهم فيما بعد المدرسة، التي تشتمل على التعليم والخدمات المساندة، ومهارات الحياة اليومية والتقييم المهني والوظيفي (Mazzotti, & Rowe, 2015) .

وقد عُدّل هذا المفهوم ووُسّع، ليصبح مفهوم البرامج والخدمات الانتقالية، وهو: "عملية تخطيط ممتدة لدعم حياة البالغين من ذوي الإعاقة، وتتضمّن مُخرجات مرتبطة بالتوظيف (employment)، والعيش المستقل (independent living)، والترفيه والتسلية (recreation)، بأن هذه البرامج والخدمات ينبغي أن تبدأ في بداية المرحلة الثانوية، وأن تشمل: التلاميذ، وأسرهم، ومؤسسات ووكالات المجتمع المحلي ذات العلاقة بالمدرسة، وأرباب العمل، وغيرهم من المؤسسات والجهات ذات العلاقة" (القريني، ٢٠١٧).

أهداف الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة:

تهدف برامج الانتقال إلى تحقيق مساعدة الطالب على تّعرّف احتياجاته واهتماماته، وتحديد خياراته وأولوياته، وإعداد الطالب وأسرته؛ للوصول إلى الاستفادة من الخدمات المساندة والمتاحة في المجتمع المحلى، وإنشاء علاقة بين الطالب ومجتمع الإنتاج والأعمال؛ لمعرفة الفرص المتاحة في سوق العمل، وإتاحة الفرص لذوي الإعاقة؛ للتّعرّف على فرص التعليم ما بعد المدرسي، وإشراك أطراف أخرى في مؤسسات المجتمع بشكل منظم في عملية إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعريف مختلف المؤسسات بمسؤولياتها، وتوعية ذوي الاحتياجات الخاصة حول ما يمكن أن يواجهوه من تحديات في مرحلة ما بعد المدرسة، سواء في الإطار الاجتماعي، أو ميدان العمل، أو ميدان الحياة العامة، وتفاعله مع المجتمع (أعبيد، ٢٠١٢).

وقد حدد ليرنر وجوهنز (٢٠١٤) أربعة جوانب تُمثّل أهدافًا مهمة لخدمات الانتقال لطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، وهي:

١-**التنافس الوظيفي:** يحتاج الطالب خلال المرحلة الثانوية إلى مساعدته على تحديد اهتماماته ورغباته الوظيفية؛ وبالتالي تحديد المُتطلّبات الأساسية اللازمة للانخراط في هذه المهنة، ولعل هذه المهمة تسند إلى معلم التربية المهنية، الذي يشارك مع الأسرة في إعداد الطالب لسوق العمل.

٢-**التدريب المهني:** وذلك لمساعدة الطالب على الالتحاق بالمهنة بعد التخرّج من المرحلة الثانوية إذا رغب في ذلك.

٣-**الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي (الجامعي):** لأن انتقال الطالب من جو المدرسة الثانوية إلى الجامعة ومتطلّباتها يحتاج إلى تخطيط مسبق وبعناية، مع دعم الطالب وتحفيزه لمواصلة التعليم، واختيار التخصص بناء على قدراته ورغبته.

٤-**العمل المدعوم:** وفي هذا الجانب يسعى فريق الخطة الانتقالية إلى تكوين علاقات جيدة مع أرباب العمل، وتشجيعهم على توظيف هؤلاء الطلاب (ص.٤٥).

مراحل تقديم الخدمات الانتقالية:

يشير أعبيد (٢٠١٢) إلى أنه يجب التخطيط للخدمات الانتقالية، التي عادة تبدأ في سن (١٦) عامًا، والغرض من التخطيط للانتقال تزويد الأشخاص ذوي الإعاقة بإمكانية الحصول على خدمات التنسيق والأنشطة المصمّمة؛ لمساعدتهم على الانتقال إلى التعليم، والتدريب، والعمل والمهنة، والعيش المستقل، وجوانب أخرى من حياة الكبار.

ويجب أن يشتمل فريق التخطيط للانتقال على: الآباء والأمهات، والمرشدين في المدرسة الثانوية، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، وغيرهم من مقدمي الخدمات. فالتخطيط للانتقال أكثر من مجرد وثيقة مكتوبة، فهو خطة فردية تتضمّن جملة من الإجراءات والخدمات ؛تكفل استعداد الطالب ذي الإعاقة للسير نحو تحقيق أهدافه في مرحلة ما بعد المدرسة، كما أنها تضمن استمرارية تقديم الخدمات والدعم، وصولًا إلى الاندماج الكلي في المجتمع (Test & Grossi, 2011). ويتطلّب التخطيط للانتقال وجود المعلمين والمهنيين الذين يمتلكون الكفايات اللازمة لتخطيط وتنفيذ البرامج الفعّالة التي تلبي الاحتياجات الانتقالية المتنوّعة لذوي الإعاقة (Mazzotti, & Rowe, 2015).

وقد أكدّت العديد من الدراسات أن التخطيط الانتقالي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في نتائج مرحلة ما بعد المدرسة، وأن الأسر التي تشارك بإيجابية في التخطيط الانتقالي؛ تُعبّر عن قدر أكبر من الرضا تجاه نتائج العملية الانتقالية لأطفالهم. وتركّز أفضل الممارسات في

التخطيط الانتقالي على مشاركة الطُّلاب والأسرة في التخطيط الانتقالي، مع تطوير خطة انتقالية فردية تركّز على تنمية مهارات الطُّلاب المتعلّقة بالنتائج المرجوة في الحياة، والتنسيق مع وكالات خدمات البالغين (Shogren & Plotner, 2012).

ويتطلّب التخطيط للانتقال كمية مناسبة من البيانات والمعلومات حول الطالب (رغباته، وطموحاته، وقدراته)، وتطلّعات أسرته، وبيئته الحالية والجديدة (بيئة عمل، أو بيئة تعلّم). ويرتكز هذا النوع من التخطيط على نقاط القوة لدى الطالب؛ بوصفه المدخل الذي من خلاله سيتقدّم للأفضل.

وقد ذكر الزهراني (٢٠١٢) أهم مراحل الخدمات الانتقالية، وهي:

المرحلة الأولى- تقييم قدرات التلميذ واحتياجاته:

يذكر سيتلنتون وآخرين Sitlinglon et al. (2010) أن التقييم بغرض التخطيط للانتقال هو: مجموعة من العمليات المنظّمة والمستمرة؛ بهدف الحصول على البيانات المتعلّقة باحتياجات الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة، واهتماماته، ورغباته، وكل ما له علاقة بمتطلّبات العمل والحياة المستقلة اجتماعيًّا وشخصيًّا في الوقت الحاضر، أو في المستقبل (كما ورد في: الريس والزهراني، ٢٠١٤).

وتهدف إجراءات التقييم إلى: الكشف والتّعرّف على قدرات الفرد وإمكاناته من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى ميوله واستعداداته المهنية؛ لمساعدته على اختيار الوظيفة، أو التخصص الجامعي المناسب وفقًا لنتائج التقييم، كما يهدف إلى تحديد المسار المناسب للتدريب، والتنبؤ بالمستقبل، وقد يلجأ أخصائي التقييم إلى الاستفادة من الدراسات التقييمية السابقة، وعينات عمل التلميذ؛ للكشف عن بعض الجوانب التي قد تثري معلوماته. وأشار مسعود (٢٠١١) إلى أهمية استخدام المواقف في التقييم – سواء كانت حقيقية أو مصطنعة- بهدف التَّعرُّف على بعض جوانب سلوك الطالب، وتفهّم الجوانب المناسبة وغير المناسبة له في التوظيف، وما الحاجات التي على الطالب اكتسابها للنجاح المهني (مسعود، ٢٠١١).

المرحلة الثانية- تخطيط وتقديم الخدمات الانتقالية:

وفي هذه المرحلة يقوم الفريق المدرسي بإعداد الخطة الانتقالية، التي يجب أن تحدد بوضوح احتياجات التلميذ وتنفيذها، وتحديد قدراته وميوله، وتشمل: الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى ذات العلاقة باحتياجات التلميذ، والقابلة للتحقق لمرحلة ما بعد المدرسة، والخدمات المساندة اعتمادًا على نتائج التقييم التي جُمعت في المرحلة الأولى. وبصورة أدق،

فإن الخطة الانتقالية يجب أن تحتوي الجوانب على المراد تحقيقها للتلميذ، كالالتحاق بمهنة معينة، والحياة بطريقة مستقلة، والتدريب، أو التعليم العالي الذي يريده التلميذ وأسرته، كما يجب أن تتضمّن الخطة مدى مشاركة المؤسسات ذات العلاقة بالأسرة والمجتمع (القريني، ٢٠١٣).

ويذكر كونلن (٢٠١٤) أن الوقت المناسب للبدء في إجراءات الانتقال، يكون في السنوات الأولى من المرحلة الثانوية؛ لكي يكون هناك وقت كافٍ لعمليات التخطيط. وقد تختلف إجراءات الانتقال بناءً على الجهة التعليمية، ووسائل الدعم المقدمة، ويعود ذلك إلى عدم وجود إطار مرجعي واضح ترجع إليه المؤسسات والمدارس المعنية بعمليات التخطيط؛ للانتقال لذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التَّعلُّم بالذات (Conlon, 2014).

المرحلة الثالثة– تقييم فاعلية الخدمات الانتقالية:

تهدف هذه المرحلة إلى تحديد مدى فاعلية الخطة الانتقالية المقدّمة للتلميذ في اكتساب المهارات اللازمة؛ للانتقال من العالم المدرسي إلى عالم البالغين، ومدى تحقيق الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، التي صيغت بناء على احتياجات التلميذ، ورغباته، وميوله بالتعاون مع أسرته (Conlon, 2014).

وتوجد طريقة واحدة لتقييم فاعلية الخدمات الانتقالية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي إلقاء نظرة على النتائج التي حقّقها الطالب في مجال الانتقال، والتّعرّف على مدى نجاح وتأثير الأنشطة والإجراءات التي قُدّمت للطالب في اكتسابه للمهارات المطلوبة؛ لمساعدته على الانتقال السلس إلى المرحلة اللاحقة. ويمكن لفريق الانتقال أن يطرح التساؤلات التالية في هذه المرحلة، وهي:

١–إلى أي مدى وصل الطالب في الأهداف السنوية والفصلية التي صيغة لأجل الانتقال؟

٢–هل حقّق الطالب النتائج المرجوة فيما يتعلّق بمجالات الانتقال (أكاديمية، أو مهنية، أو استقلالية)، كل مجال على حدة؟

٣–إلى أي درجة كانت الأنشطة التدريسية مناسبة لاحتياجات الطالب، وقدراته، ورغباته؟

٤–هل أدّى كل عضو من أعضاء فريق الانتقال دوره بشكل صحيح؟

٥–هل حُدّدت مصادر الدعم وسبل التواصل التي يستخدمها الطالب بعد انتقاله من المدرسة؟

٦–ما مستوى مشاركة الطالب وأسرته في رسم الخدمات الانتقالية وبنائها وتنفيذها؟

٧–هل كان هناك تعاون مثمر بين المدرسة وأعضاء فريق الانتقال والمؤسسات المعنية بتقديم الخدمات ومجالات الدعم؟

وتعتمد درجة نجاح الخدمات الانتقالية على نوعية الإجابات عن هذه الأسئلة، فمن خلالها سيتم التَّعرُّف على أوجه القوة والضعف في الخدمات، وسُبل تعديلها، وهل سيحقّق الطالب النجاح والانتقال السلس للمرحلة القادمة، أم سيواجه عقبات وتحديات في المجالات التي أخفق فيها خلال أنشطة الانتقال (السرطاوي والحميضي، ٢٠١٨، ص.١٣).

ويتضمّن التخطيط أخذ رغبات الطلاب وميولهم، وجوانب القوة لديهم بعين الحسبان. ويتطلّب التخطيط للخدمات الانتقالية التفاعل بين المعلمين والطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وأولياء أمورهم، ويتضمّن ذلك تدريبهم على التَّعرُّف على حقوقهم واحتياجاتهم والمطالبة بتلبيتها، وكيفية تحديد الأهداف المستقبلية والسعي لتحقيقها (أبو نيان، ١٤٤١هـ).

وبناءً على ما عُرض، تظهر أهمية التخطيط للخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية، فهو يكسب الطلاب الكثير من الخبرات التي يحتاجها ما بعد المرحلة الثانوية، مثل: خبرات العمل، وتقرير المصير، وتعلم المهنة التي تناسبه، وبناء علاقات مجتمعية تساعده على التأقلم والحياة الكريمة.

الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية:

تعدّ صعوبات التَّعلُّم من المشكلات التي تظل مع الفرد طوال الحياة، وتحتاج إلى تفهّم ومساعدة خلال سنوات الدراسة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية وحتى الجامعة وما بعدها. وقد تؤدي هذه الصعوبات إلى الإعاقة في الحياة، ولها تأثير مهم، ليس فقط في الفصل الدراسي، والتحصيل الأكاديمي، ولكن أيضًا تؤثر في أنشطتهم اليومية، وقدراتهم على عمل الصداقات؛ لذلك يحتاج هؤلاء الأفراد من المهتمين إلى تنظيم برامج دراسية تعليمية مكثّفة ومستمرة، ومقدّمة على أيدي أخصائيين مؤهلين (عبد الحميد وصابر، ٢٠١٣).

وتُشكّل المرحلة الثانوية فترة صعبة على وجه العموم، وتزداد تلك الصعوبة مع وجود صعوبات تعلّم، فبجانب مواجهة المشكلات الأكاديمية يعيش طلاب المرحلة الثانوية صراعًا في مواجهة المشكلات الاجتماعية والنفسية والعاطفية؛ مما يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، ويوجب تلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب، بالإضافة إلى الاحتياجات الأكاديمية، ويتطلّب هذا توسيع نطاق الخدمات، حيث لم تعد المهارات الأكاديمية الأساسية هي محور التدخل؛ بل لا بد من تدريب الطلاب على الكثير من الاستراتيجيات والمهارات التي تعينهم على النجاح في هذه المراحل وما بعدها أكاديميًّا، وفي حياتهم اليومية والمهنية.

ويلزم في هذه المرحلة تقديم الخدمات الأخرى ذات العلاقة، مثل: الإرشاد النفسي والخدمات الاجتماعية، والتقنية المساعدة. فالطلاب في سن المراهقة أكثر حاجة من ذي قبل

إلى الخدمات النفسية؛ نظرًا لتعرّضهم للضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، وربما الخوف من الفشل. كما أنهم في حاجة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية، والتواصل الاجتماعي. وأكّد الباحثون أهمية برامج التَّعرُّف والتدخّل المبكرين للاهتمام بصحة التلاميذ النفسية المتعلّقة بالقلق والاكتئاب؛ تفاديًا للأضرار التي قد تنجم عن عدم الاهتمام بهذه الجوانب من حياة التلاميذ (أبو نيان، ١٤٤١هـ).

ولا تقتصر الخدمات التربوية لذوي صعوبات التَّعلُّم على المرحلة الابتدائية فقط، وإنما هي عملية مستمرة يحتاجها الطالب في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية أيضًا؛ بل قد لا يحصل اكتشاف صعوبة التَّعلُّم إلا بعد دخول الطالب للمرحلة الثانوية (Cortiella, 2011).

وذكر ليرنر وجوهنز، (٢٠١٤) أن الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية يحتاجون إلى توجيه في الجوانب الآتية: العلاقات والمهارات الاجتماعية، والإرشاد المهني، وتطوير مفهوم الذات، والثقة بالنفس، والتغلب على الاتكالية، ومهارات الحياة، والتدريب المهني، وإيجاد العمل، والمحافظة عليه، والقراءة والتهجئة، وإدارة الشؤون المالية الذاتية، ومهارات التنظيم.

وقد خُصّت مراحل التعليم بعد الابتدائي بخدمات تربية خاصة تتلاءم وطبيعة المرحلتين المتوسطة والمرحلة الثانوية؛ إذ تمثّل هذه المراحل فترة صعبة على وجه العموم بالنسبة للطلاب، وتزداد تلك الصعوبة مع وجود صعوبات تعلّم تفرض على الفرد مشكلات اجتماعية ونفسية وعاطفية، بالإضافة إلى المشكلات الأكاديمية؛ مما يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي. ويقتضي هذا الواقع تلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب؛ مما يتطلّب توسيع نطاق الخدمات. ولم تعد المهارات الأكاديمية الأساسية هي محور التدخل؛ بل لا بد من تدريب الطلاب على الكثير من الاستراتيجيات والمهارات التي تعينهم على النجاح في هذه المراحل وما بعدها أكاديميًّا وفي حياتهم اليومية والمهنية (أبو نيان، ١٤٤١هـ).

ومما سبق، يمكن ملاحظة التدرّج والتطور الذي تقدّمه برامج التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة على وجه العموم، ولطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم على وجه الخصوص من برامج تهتم بالجوانب الأكاديمية، إلى تقديم برامج وخدمات لمواجهة الحياة بعد المدرسة.

الخدمات الأكاديمية ودور المؤسسات التعليمية لذوي صعوبات التَّعلُّم:

هي خدمات وأنشطة تُوفّر للطالب في حال رغب إكمال تعليمه الجامعي، وكانت قدراته تسمح بذلك، يزوّد خلالها الطالب بالخبرات من أجل الاستمرار في التعليم، وتقديم الخدمات والدعم المناسبين، ولكي يستطيع الطالب اختيار البرنامج الملائم مع ميوله وقدراته، فيجب اطلاعه على معلومات الالتحاق بالبرنامج المطلوب، مثل: (مُتطلَّبات القبول، والموقع،

وخدمات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وخدمات الاستشارة الموجودة في الجامعة) (الريس والزهراني، ٢٠١٤).

ويشمل هذا المجال نظام التعليم لسنّ الرشد، حيث ركّز على أهمية بدء التخطيط للمرحلة الانتقالية والخدمات التي تقدّم لها في وقت مبكر بالمدرسة الثانوية، حيث يجب أن توفر هذه الخدمات، وتكون مجانية وسهلة المنال، كما ركّز على أهمية تركيز المعنيين بالانتقال على الخطة الانتقالية؛ وذلك لتحقيق نتائج انتقالية جيدة (أعبيد، ٢٠١٢).

ويتلقى التلاميذ ذوو صعوبات التَّعلُّم برامج التربية الخاصة بالمدارس العادية؛ إذ يتم تعليمهم في الفصل العادي، بالإضافة إلى خدمات برنامج صعوبات التَّعلُّم الذي يقدم في غرف المصادر، وتُقدم فيها الخدمات التعليمية المتخصصة بشكل فردي أو جماعي بما يتناسب مع خصائص التلاميذ، والخدمات المساندة واحتياجاتهم وقدراتهم، وتتيح لهم هذه الخدمات أن يتعلموا المعلومات والمهارات الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين في الفصل العادي (العبد اللطيف، ٢٠١٥).

وعمل معلمي صعوبات التَّعلُّم يكون بغرف المصادر، ويعتمد على ما يُعرف بالخطة التربوية الفردية، التي تُعد وثيقة رسمية ومكتوبة بشكل يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم، بإشراف فريق الخطة التربوية الفردية (الشدادي والسمبري، ٢٠١٣).

وتُشكّل الخطة التربوية الفردية حجر الزاوية في بناء مناهج التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم وتدريسها؛ إذ تُعبر هذه الخطة عن المنهج التربوي الفردي لكل تلميذ (خصاونة وآخرين، ٢٠١٦).

ومما سبق؛ يتبيّن الاهتمام المبكر بتلقي التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم الخدمات الأكاديمية في تعليمهم ورعايتهم بالمدارس الابتدائية بشكل فردي وجماعي وفق قدراتهم وإمكاناتهم.

الخدمات الانتقالية المهنية:

تعدّ الخدمات الانتقالية المهنية المجال الرئيس في التخطيط للانتقال، فهي تساعد الطالب على النمو الشخصي، وزيادة الاكتفاء الذاتي من الناحية المالية؛ وبالتالي تحقيق الاستقلالية، وحين يشارك الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة في مهنة ما؛ فإن ذلك يولّد لديه الإحساس بالفخر والإنجاز، وأنه عضو منتج، وله الاحترام من المجتمع؛ لكونه أحد الأعضاء المساهمين في التنمية المجتمعية، ومن خلال انخراطهم مع زملاء العمل بالتأكيد؛ سيكتسبون مهارات

اجتماعية ومهنية جيدة تساعدهم على إقامة علاقات خارج العمل، وتمنحهم الإحساس بالانتماء (Bouknight & Karen, 2010).

البرامج الانتقالية الاستقلالية:

تُمثّل الخدمات الانتقالية الاستقلالية إحدى أهم المجالات التي لا بد من أخذها بعين الحسبان عند انتقال الأشخاص المعاقين إلى مرحلة حياتية أو أكاديمية أو مهنية، حيث يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة في المرحلة الانتقالية العديد من الضغوطات والتحديات الاجتماعية، المتمثّلة في: افتقارهم للمهارات الاجتماعية اللازمة لبناء علاقات مرضية وقوية، وعدم الانسجام مع الآخرين وتبادل الأحاديث معهم؛ مما يؤدي إلى انعزالهم، وتتمثّل الخدمات في هذا الجانب في: مساعدتهم على التواصل مع الآخرين والاندماج في المجتمع، حيث يساعدهم ذلك على تحديد هويتهم (أعبيد، ٢٠١٢، ص.٢٥).

ويشير السرطاوي والحميضي (٢٠١٨) إلى إن ذوي الاحتياجات الخاصة يسجّلون مستويات عالية من العزلة الاجتماعية، وأن أكثر المهارات التي يحتاجها ذوو صعوبات التَّعلُّم للعيش باستقلالية هي: مهارات (العلاقات الشخصية، وتنمية الثقة بالنفس، وموازنة الصرف والادخار والتنظيم)، وهم غالبًا يتعرّضون لمشكلات ولا يعرفون السبب، ويسعى هذا النوع من البرامج إلى تعليم مهارات خاصة تجّهز الطلاب ليكونوا فاعلين في المجتمع والتكيّف معه، مثل: (التسوّق، وقضاء وقت الفراغ والترفيه، واتخاذ القرار، وحلّ المشكلات الاجتماعية، والدفاع عن الذات، ومهارات خاصة بالتعاملات المهمة كالتعاملات البنكية، ومهارات الحياة الزوجية).

عوامل تحقيق عملية الانتقال الناجح لذوي صعوبات التَّعلُّم:

يعدّ التخطيط من عوامل نجاح الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويبدأ قبل مغادرة المدرسة وتخصيص العديد من الخدمات لدعم أسرهم طوال فترة الانتقال؛ حيث إن الخدمات المُقدّمة لأسر الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة لا يتم توفيرها، خاصة ما يتعلّق بتوفير المعلومات عن الخيارات المستقبلية لابنهم المعاق، وما يتعلّق بالعمل والتعليم. وكذا الافتقار إلى المساعدة في أوقات الفراغ والأنشطة الاجتماعية، والافتقار إلى الدعم في تنمية مهارات الحياة الاستقلالية؛ مما قد يؤثر سلبًا في خدمات الانتقال التي تقدّم للأشخاص ذوى الإعاقة دون مراعاة أسرهم (Clark et al., 2011).

ونوّه القريني (٢٠١٧) إلى أن هذه البرامج والخدمات ينبغي أن تبدأ في بداية المرحلة الثانوية، وأن تشمل: التلاميذ وأسرهم، ومؤسسات ووكالات المجتمع المحلي ذات العلاقة بالمدرسة، وأرباب العمل، وغيرهم من المؤسسات والجهات ذات العلاقة. وأشار Hannah,

(2016) إلى أن الحواجز أمام الانتقال الفعّال لذوي الاحتياجات الخاصة؛ تتمثّل في: نقص الموارد المجتمعية، والكفاءة الذاتية للطالب، والمنطقة التعليمية. كما قدّم Kohler (2016) لضمان نجاح الخدمات الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة نموذجًا حدّد فيه بعض الكفايات اللازمة لتقديم خدمات الانتقال؛ لمساعدة الطلاب على النجاح ما بعد المدرسة الثانوية، وزيادة معدّلات التخرّج، وتقليل معدّلات التسرّب. ويفترض النموذج أن هناك خمس تصنيفات من البرامج الانتقالية، وهي: التخطيط المتمركز حول الطالب، والتعاون بين المؤسسات، ونمو الطالب، ومشاركة الأسرة، وبناء البرنامج.

وذكر حمادة (٢٠٢٠) أن الخدمات الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج إلى مُتطلَّبات تتمثّل في: تحسين وتطوير الخدمات الهادفة لمساعدتهم على الانتقال من المدرسة إلى العمل بكفاءة أكبر، والعيش حياة أكثر استقلالية في مجتمعاتهم، وتعديل اتجاهات أفراد المجتمع، وتوفير الخدمات والفرص للأفراد المعاقين؛ للمشاركة التامة في الأنشطة والخدمات التربوية والمهنية والحياتية المتاحة للأفراد العاديين. ويضيف أن تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى أن يكون لدى المعلمين استعداد مهني لتقديم الخدمات الانتقالية.

كما أشار الحساني (٢٠١٥) إلى أنه عند تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، فيجب ضرورة إشراك الطالب وأسرته. ويمثّل المعلم حجر الزاوية في تقديم الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التَّعلُّم، وقد حدّد أبونيان (١٤٤١) دوره في الخدمات الانتقالية في عدد من النقاط، وهي: تزويد فريق البرامج التربوية الفردية بالمعلومات عن رغبات الطالب وميولهم التي يعرفها عنهم، وتزويد فريق البرامج بجوانب القوة لدى الطالب التي يلاحظها عليهم، والمشاركة في تنفيذ برامج الخدمات الانتقالية من تدريس وتدريب وتوعية.

ومن خلال السرد السابق لعوامل نجاح الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التَّعلُّم؛ تخلص الباحثتان إلى أنه لضمان نجاح الخدمات الانتقالية؛ فلا بد من تضافر جهود الأسرة، وتفعيل الشركات المجتمعية، من مؤسسات خدمية، وجهات التوظيف، كما أن المؤسسة التعليمية الممثّلة في المدرسة تؤدي دورًا فاعلًا في نجاح عمليات انتقال الطلاب، ويُشكّل المعلم مصدرًا مهمًّا في نجاح عملية الانتقال، بما يقدّمه من خدمات تدريسية، ومراقبة كل ما يظهر على سلوك الطلاب.

الدراسات السابقة:

دراسة شفلوت (٢٠١٩) تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية، وهدفت إلى التَّعرُّف على واقع الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، ومدى تلبية الخدمات الانتقالية لحاجات الطلاب، والتحقّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والمعلمين حول الخدمات الانتقالية. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠) معلمين، و(١١٧) من الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصّلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها: أن أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم يرون أن جميع الخدمات الانتقالية للطلاب تقدّم إليهم بدرجة متوسطة بشكل عام، كما بيّن أفراد مجتمع الدراسة من الطلاب والمعلمين أن الخدمات الانتقالية الاستقلالية للطلاب تُقدّم إليهم بدرجة ضعيفة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والمعلمين حول الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) إلى التَّعرُّف على تصوّرات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية نحو البرامج الانتقالية في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية، مع تحديد بعض المتغيّرات التي تؤثر في تكوين تلك التصورات، وتحديد العوائق التي تمنع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من التعليم بعد الثانوي والالتحاق بالمهن. وفي ضوء طبيعة الدراسة، استخدمت الباحثتان المنهج النوعي، الذي يستند تطبيقه على نطاق صغير؛ حيث يقوم بالتحقيق في تصورات عينة مختارة ذاتيًّا، ولا يمكن تعميم هذه النتائج. كما اُستخدمت دراسة التجربة الشخصية للأفراد أو الظاهراتية (Phenomenological)، التي تسعى إلى الانخراط بعمق مع تجربة المشاركين لظاهرة معينة، كما أنها تفرض الأفراد كخبراء في تجربتهم الخاصة؛ وبالتالي فهي منهجية مناسبة لهذه الدراسة. وقد شارك في الدراسة أربع معلمات للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية داخل المنطقة الوسطى، اُختيرن بشكل قصدي من مجتمع الدراسة، وتناسب هذه العينة هدف البحث وتصميمه. وقد أظهرت نتائج الدراسة العديد من المعوّقات والتحدّيات التي تواجه النجاح في تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. واقترحت المشارِكات بعض الحلول لتحسين الخدمات الانتقالية من واقع تجربتهن، وشملت: المجال المهني، والتعليم بعد الثانوي، ومجال الاستقلال والترفيه. وأوصت الدراسة بضرورة تقييم خيارات التعليم ما بعد الثانوي لذوات الإعاقة الفكرية والعمل على تطويرها، مع إعداد برامج تواصل وتعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية والتدريبية؛ لتحقيق أهداف البرامج الانتقالية على المستوى: الاستقلالي والمهني،

والتعليمي، والترفيه، والاستجمام للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ بما يتلاءم مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). إضافة إلى التدريب الفعّال للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لمساعدتهن على مواجهة البطالة، والانتقال بنجاح إلى العمل والعيش المستقل، وإعداد المعلمين المؤهلين وتدريبهم لإعداد البرامج الانتقالية وتنفيذها بما يتناسب مع أفضل الممارسات العالمية. علاوة على التركيز على برامج الدمج؛ في محاولة لزيادة الفرص أمام الطالبات ذوي الإعاقة؛ للالتقاء بأقرانهن العاديات من خلال مختلف الأنشطة، وزيادة الوعي لدى الأسر والطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمجالات الانتقال؛ من خلال معرفة الحقوق والمجالات المتاحة والجهات الداعمة. وأخيرًا قيام صانعي القرار بوضع أنظمة وسياسات تدعم هذه الفئة وتُسهم في تحسين جودة حياتهن.

وتناولت دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨) التَّعرُّف على الخدمات الانتقالية المُقدّمة للطالبات ذوات صعوبات في برامج المرحلة الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض، من وجهة نظر طالبات صعوبات التَّعلُّم ومعلماتهن، من حيث: أنواعها وأهميتها. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأعدّت الباحثة استبانة اشتملت على ثلاثة محاور: المحور الأول: الخدمات الانتقالية المهنية، والمحور الثاني: الخدمات الانتقالية الأكاديمية، والمحور الثالث: الخدمات الانتقالية الاستقلالية (شخصية اجتماعية). وأُرسلت الاستبانة إلى جميع الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم ومعلماتهن في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، بلغ عددهن (١٢٣)، منهن (٢٧) معلمة، و(٩٦) طالبة، واستجاب منهن (١٠١)، وهن (٢٢) معلمة، و(٩٧) طالبة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في توفير الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في برامج المرحلة الثانوية، من وجهة نظر أفراد العينة. وقد جاء ترتيبها بناء على توافرها إلى: (خدمات انتقالية استقلالية، وخدمات انتقالية أكاديمية، وخدمات انتقالية مهنية). على الرغم من وجود وعي واتجاه إيجابي لدى أفراد العينة نحو الخدمات الانتقالية أكّدته نتائج هذه الدراسة. وقد اتفق أفراد العينة على أن أكثر أنواع الخدمات الانتقالية أهمية هي: الخدمات الاستقلالية في الصف الأول الثانوي، تليها الخدمات الأكاديمية في الصف الأول الثانوي أيضًا، وأخيرًا الخدمات المهنية في الصف الثالث الثانوي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم ومعلماتهن على أداة الدراسة بناء على متغيّر العمل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين وجهات نظر معلمات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية على أداة الدراسة بناءً على متغيرات الدراسة: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية.

وأوصت الباحثة بتأهيل معلمات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وتوعيتهن بمفهوم الخدمات الانتقالية **أما الشملاني (٢٠١٧)** فأعدّ دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على درجة توافر الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظر أولياء الأمور، والتَّعرُّف على معوقات توفير هذه الخدمات، والحلول المقترحة لتوفيرها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبّقت الدراسة على عينة عشوائية من جميع أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التَّعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية الملتحقين بالمؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، وبلغ عدد العينة (٣٣٩) مفردة من مفردات مجتمع الدراسة، واعتمدت الباحثة على الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة عن الدراسة.

وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن درجة توافر الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية جاءت بدرجة مرتفعة، وأهمها: توفّر المدرسة برامج تدريب للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلم على اكتساب المهارات الأكاديمية والنمائية التي تؤهلهن للانتقال من مرحلة إلى أخرى، وجاءت معوقات توافر الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدرجة مرتفعة، وأهمها: تركيز اهتمام المعلمين على جانب التدريس النظري دون ربطه بالواقع العملي في ضوء الخدمات الانتقالية، وكان من أهم المقترحات لتوافر الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية: إعداد التّلميذات ذوات صعوبات التَّعلم على الاستفادة من الخدمات المتاحة لهن في المجتمع، وإشراك أولياء الأمور في تصميم وتنفيذ الخطة الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلم، بمشاركة جميع الأفراد المحددين في الخطة الانتقالية.

وأجرى المالكي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية للمرحلة الثانوية وما بعدها للشباب من ذوي الإعاقات المتعددة في المملكة العربية السعودية، ومعرفة كيفية تقديم هذه الخدمات الانتقالية لهذه الفئة من المجتمع؛ لمساعدتهم على العيش بشكل مستقل في جميع مراحل حياتهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٦) معلمي تربية خاصة، من الذين يتعاملون مع الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة. وأظهرت النتائج أن جميع أبعاد هذه الدراسة تشير إلى مستوى من التوافق، الذي يتراوح من (اتفاق إلى اتفاق إلى حد ما) في تقديم الخدمات الانتقالية للشباب من ذوي الإعاقات المتعددة؛

وهو ما يعني أن المعدّل الكلي لكافة الأبعاد يتراوح من (٣,٤٠ إلى ٣,٦٤). كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية في وجهات نظر المعلمين عن الخدمات الانتقالية للمرحلة الثانوية وما بعدها بشأن أربع متغيرات: الجنس، والمؤسسات التعليمية، والمنطقة التعليمية، والخبرة في مجال التربية الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالات إحصائية في وجهات نظر المعلمين عن الخدمات الانتقالية للمرحلة الثانوية وما بعدها وعلى وجه التحديد في (بُعد الأنشطة المجتمعية)، وفقًا لمتغيّر المؤهل التعليمي. وقُدّمت توصيات من أجل التطوير والآثار المستقبلية لهذه الدراسة.

وسعت دراسة شلبي (٢٠١٧) إلى تحديد مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة إلى لأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّقت أداة الدراسة بعد التحقّق من دلالات صدقها وثباتها على عينة مؤلفة من (٢٣١) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، واضطراب طيف التوحد وصعوبات التَّعلُّم، أُختيروا بطريقة العينة المتيسرة في (٢٥) مدرسة حكومية، وخاصة، ومركزًا للتربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق المعلمين لهذه الممارسات كان متوسطًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمُتغيّرات: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وفئة إعاقة الطالب، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وفي إثنائها؛ لتعزيز جاهزيتهم لتنفيذ الممارسات المستندة إلى الأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة.

وتناولت دراسة الحراصية (٢٠١٦) معرفة مستوى تطبيق الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة (السمعية– العقلية) من وجهة نظر المعلمين في البيئة العمانية، والتّعرّف على إدراكهم لأهمية خدمات الانتقال لهؤلاء الطلبة، ومعرفة الفروق بين المعلمين في الخدمات الانتقالية من حيث (مستوى التطبيق– الأهمية)، وفق المتغيّرات الآتية: (النوع – المؤهل– سنوات الخبرة– الإعاقة التي يدرسها المعلم– مستوى الطلاب التي يدرسها المعلم). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بأداة استبانة – من إعداد (الزهراني، ١٤٣٦هـ) – على عينة مكوّنة من (٧٦) معلمًا ومعلمة لذوي الإعاقة بالمدارس التخصصية (الأمل للصم– التربية الفكرية)، وببرنامج الدمج (السمعي– العقلي) في المحافظات التعليمية، وتم التأكد من ثبات المقياس حيث بلغ (.٩٤).

وتوصّلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق خدمات الانتقال في البيئة العمانية كان عاليًا؛ لأن المستوى المتحقّق أعلى من المستوى النظري (٣)، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تطبيق خدمات الانتقال وفق متغيّر سنوات الخبرة؛ لصالح سنوات الخبرة من (١١– ١٥)، ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا وفق متغيرات: (النوع– المؤهل– مستوى الطلاب الذي يدرسهم المعلم– نوع الإعاقة التي يدرسها المعلم)، كما أن مستوى إدراك المعلمين لأهمية خدمات الانتقال كان عاليًا؛ حيث إن المستوى المتحقّق أعلى من المستوى النظري (٣)، وتوجد فروق دالة إحصائيًّا بين المعلمين في إدراكهم لأهمية خدمات الانتقال وفق متغيّر سنوات الخبرة؛ لصالح سنوات الخبرة (١١ – ١٥) سنة، ومتغيّر المؤهل؛ لصالح الدراسات العليا. ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا وفق متغيّرات: (النوع– نوع الإعاقة التي يدرسها المعلم– مستوى الطلاب الذي يدرسهم المعلم).

وأجرى جور جاليس (2015) Georgallis دراسة هدفت إلى مدى إدراك الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم لفاعلية الخدمات الانتقالية المُقدّمة إليهم في المرحلة الثانوية، ومدى استعدادهم للمرحلة الجامعية، كما بحثت عن دور هؤلاء الطلاب في تطوير خدماتهم الانتقالية. واستند الإطار المفاهيمي للدراسة إلى نظرية روجرز (Rogers) للتعلم، التي تفيد أن التَّعلُّم لا يتضمّن فقط النمو المعرفي؛ بل الجانب الوجداني متمثّلًا في المشاعر والعواطف؛ لذلك أجرى الباحث مقابلات مع تسعة طلاب من ذوي صعوبات التَّعلُّم، ممن عليهن عام جامعي على الأقل. وقد كشفت النتائج عن أن أغلبية الطلاب لا يعتقدون أن الخطط والخدمات الانتقالية التي قُدّمت إليهم كانت كفيلة بإعدادهم للمرحلة الجامعية، وأن دور الطلاب كان ضئيلًا سواء في الاجتماعات التي كانت تُعقد بخصوص برامج التَّعلُّم الفردية، أو المشاركة في تطوير البرامج الانتقالية التى تقدّم إليهم.

وأجرى **أعبيد (٢٠١٢) دراسة بعنوان: تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين**، التي هدفت إلى معرفة واقع الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية في الأردن، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية، الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥– ٢٥) سنة، المتواجدين في مراكز ومدارس التربية الخاصة الحكومية والخاصة بالأردن ومعلميهم. وقد أُختيرت عينة عشوائية من أولياء الأمور بلغ عددهم (٩٩) ولي أمر، منهم (٦٠) أمًّا و(٣٩) أبًّا، واختيرت عينة عشوائية من المعلمين وكان عددهم (١٠١) من المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة صُمّمت استبانة حول واقع الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقات العقلية، وتُحقّق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال المهارات الحياتية حصل على أعلى

متوسط، وحصل مجال الخدمات النفسية والانفعالية على أدنى متوسط من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور على المجالات الفرعية للخدمات الانتقالية المُقدّمة لذوي الإعاقة العقلية. وكان المتوسط الحسابي لتقديرات أولياء الأمور لمجال المهارات الحياتية (٣.٢٢)، بينما كان في مجال الخدمات النفسية والانفعالية (٢.٦٩)، في حين كان المتوسط الحسابي للمعلمين لمجال المهارات الحياتية (٣.٣٦)، وفي مجال الخدمات النفسية والانفعالية (٢.٩٧). وتراوحت المتوسطات الحسابية للمشكلات التي تعوق تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر (أولياء الأمور والمعلمين) بين (٣.٢١ – ٣.٤٦).

وكان أعلاها فقرة: "تعاني مراكز ومؤسسات التربية الخاصة من نقص الوعي المجتمعي بقضايا الإعاقات العقلية"، وأقلها فقرة: "تواجه مراكز ومؤسسات التربية الخاصة نقصًا في أعداد المؤهلين للعمل مع ذوي الإعاقات العقلية". وإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مجال التدريب المهني، ومجال الخدمات النفسية والانفعالية، ومجال الاندماج والمشاركة، ومجال الخدمات الثقافية والمعرفية؛ لصالح الأمهات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المهارات الحياتية والأسرية حسب متغيّر صلة القرابة لأولياء الأمور. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، في مستوى الخدمات الانتقالية والمُقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية بمؤسسات التربية الخاصة حسب متغيّر المستوى العلمي لأولياء الأمور. وأوضحت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، في مستوى الخدمات الانتقالية المُقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية بمؤسسات ومراكز التربية الخاصة، من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، حسب متغيري: المستوى العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

جاءت **دراسة شابلن(2011) Chaplin** ، التي استخدمت المقابلات المتعمّقة مع (٧) طلاب متخرّجين من مدرسة الإنجاز – وهي مدرسة خاصة بالطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في منطقة جنوب غرب أمريكا– لجمع معلومات وروايات شخصية عن خبرات هؤلاء الطلاب في الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الكلية. وقد استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي الوصفي للظاهرة، واعتمدت في ذلك على أسلوب المقابلات المتعمّقة مع أفراد العينة، التي تكوّنت من (٧) طلاب: (٥) مسجلين في الكلية، و(٢) تركا الكلية في الفترة الزمنية ما بين (٢٠٠٦ و٢٠٠٩ م). وأسهمت نتائج الدراسة الحالية في زيادة وعمق فهم خبرات الطلاب والعوامل التي تساعدهم على نجاح الانتقال إلى الكلية أو الجامعة. كما شارك في الدراسة (٤) من أولياء الأمور، و(٤) من أعضاء الهيئة التعليمية في المدرسة الثانوية؛ للتّعرّف على آرائهم حول خبرة

الطلاب في عملية الانتقال. وتوصّلت الدراسة إلى أن الانتقال خبرة عاطفية مختلطة، وأهمية استغلال الطلاب لعوامل النجاح، والحاجة إلى تعزيز دعم انتقال الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، ونجاح الانتقال إلى الكلية؛ يسهّل على الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم فهم ومعرفة أسباب وعوامل النجاح في الكلية، وتقديم برنامج الانتقال لفترة قصيرة مفيد جدًّا في إعداد الطلاب للمرحلة الجامعية، وأن دافعية الطلاب وشغفهم بالتحصيل الأكاديمي؛ يساعدهم على النجاح في الكلية، ويساعد الدعم الاجتماعي من الأسرة والأصدقاء على بناء الثقة بالنفس لدى الطلاب، ويساعدهم على المرونة في أوقات الشدة داخل الكلية، كما أن الوعي الذاتي لدى الطلاب بالتخلّص من القلق؛ يعزّز فرص نجاحهم وتأقلمهم مع بيئة الكلية.

هدفت دراسة جونسون Johnson (2010) إلى التَّعرُّف على تصوّرات أولياء أمور الطلاب عن خدمات الانتقال في المدرسة الثانوية، وتحديد ما إذا كان هناك علاقة بين تصورات أولياء الأمور وفاعلية هذه الخدمات، وتصوّراتهم عن فاعلية العمل والتوظيف للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بعد التخرّج من المدرسة الثانوية. وقد تكوّنت عينة الدراسة العشوائية من (٩٩) من أولياء الأمور في منطقة جنوب أريزونا بأمريكا. واستخدمت الدراسة الاستطلاعية استبانة لمعرفة تصورات أولياء الأمور عن خدمات الانتقال في المدارس الثانوية (PPSTSQ)؛ لقياس الفعالية الإدراكية لخدمات الانتقال بالمدارس الثانوية – من إعداد الباحث– وتكوّنت من سبعة أجزاء: خمسة منها تتعلق بالعناصر الأساسية لانتقال الطلاب ذوي الصعوبات.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين المستويات العالية لخدمات الانتقال في المدارس، وزيادة تصورات أولياء الأمور عن فاعلية الطلاب ورضاهم عن هذه الخدمات. وتلخّصت نتائج الدراسة في أن أولياء الأمور يرون أن خدمات الانتقال تتوقف بعد تخرج أبنائهم من المدارس الثانوية، كما ذكروا ضعف مستويات تقدّم خدمات الانتقال وتطورها من المدرسة الثانوية، إلى الهيئات والمؤسسات التي تقدم الخدمات للكبار، وضعف معدلات العمل والتوظيف لدى الطلاب ذوي الصعوبات، واستبعادهم من العمل والتوظيف. وأن هناك حاجة ماسة إلى تحسين خدمات الانتقال للطلاب ذوي الصعوبات، ومن ثمّ تحسين نتائج هذه الفئة بعد المدرسة الثانوية. وأن خدمات أنشطة الاتصال أقوى مؤشر على فاعلية الطالب المهنية، كما أن هناك علاقة بين تصورات أولياء الأمور عن فاعلية هذه الخدمات، وتصوّراتهم عن فاعلية العمل والتوظيف للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بعد التخرّج من المدرسة الثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتخذت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وغلب عليها استخدام أداة الاستبانة ودراسة الحالة، مع ندرة وجود دراسات تطبيقية في هذا المجال. ولم يحظَ مجال صعوبات التَّعلُّم بدراسات عربية سابقة فيما يخصّ الخدمات الانتقالية إلا في الآونة الأخيرة، وكانت أغلب الدراسات – خاصة العربية منها– موجهة لذوي الإعاقة، وقليل منها موجّه لذوي صعوبات التَّعلُّم. كذلك خالفت هذه الدراسة غالبية الدراسات في المنهج الوصفي والأداة الاستبانة كما هو في اغلب الدراسات السابقة المذكورة كدراسة السرطاوي والحميضي(٢٠١٨) ودراسة اعبيد(٢٠١٢). وتميّزت الدراسة الحالية باستخدام المنهج النوعي، واستخدام المقابلة أداة للتفسير العميق عن واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم. وحرصت الباحثتان على الأخذ بوجهة نظر المعلمين؛ لأنهم الركيزة الأولى للتنفيذ خدمات الانتقال. وتعدّ الدراسة الحالية إضافة في مجال البحوث والدراسات بالمملكة العربية السعودية. وتحقيقًا لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، المؤكدة تعليم ذوي الإعاقة؛ بما يضمن استقلالهم واندماجهم وتحقيق النجاح، وجعلهم أفرادًا صالحين لخدمة أنفسهم ووطنهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية؛ فإنها استخدمت المنهج النوعي؛ سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة، التي تتمثّل في: التَّعرُّف على واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن، ومعرفة الخدمات الانتقالية الأكثر احتياجًا لذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية، والكشف عن مُعوِّقات تطبيق الخدمات الانتقالية المتعلّقة بالمجتمع والأسرة ومعلمة صعوبات التَّعلُّم. وعمدت الباحثتان إلى استخدام المنهج النوعي للتفسير وتحليل واقع التطبيق، والأخذ بوجهة نظر معلمات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية بمدينتي جدة والرياض.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية بمدينتي جدة والرياض، وقد وقع الاختيار على هاتين المدينتين كون جدة المدينة الوحيدة في منطقة مكة المكرمة الملحق في بعض مدارسها بالمرحلة الثانوية برامج صعوبات التَّعلُّم. والرياض المدينة الأولى في إلحاق برامج صعوبات التَّعلُّم بمدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية.

المشاركون في البحث:

اتبعت الباحثتان استراتيجية العينة القصدية، التي تعني أن" الباحث يختار المشاركين في بحثه بطريقة مقصودة بناء على تصوّره وتقديره". وقد أسهم المشاركون في تحقيق أهداف البحث والإجابة عن الأسئلة (Ary et al., 2010). واعتمدت الباحثتان في تحديد عدد أفراد العينة بناء على وقت الوصول إلى التشبّع في موضوع الدراسة، وقد كان عدد المشارِكات لهذه الدراسة (٩) مشارِكات من المعلمات المتخصّصات في مجال تدريس ذوي صعوبات التَّعلُّم، يعملن في المدارس الثانوية، وقد تتفاوت خبراتهن، ويتناسب هذا العدد مع ما ذكره كرسويل (١٩٩٨)، بأن تكون المقابلات في الدراسة الظاهرتية (٦) على الأقل، ويبيّن الجدول التالي وصفًا تفصيليًّا للمشارِكات في هذه الدراسة:

جدول (١) وصف لخصائص المشاركات في الدراسة.

عينة الدراسة	الخبرة	المؤهل	نوع التعليم	التخصص الدقيق	المدينة
ع	١١سنة	دبلوم عالِ	حكومى	صعوبات تعلم	جدة
ش	٤ سنوات	ماجستير	خاص	صعوبات التَّعلّم	جدة
ب	٩سنوات	بكالوريوس	حكومى	صعوبات التَّعلّم	جدة
ر.د	١٤	ماجستير	حكومى	صعوبات تعلم	الرياض
ر.ق	١٤سنة	بكالوريوس	حكومى	تربية خاصة	جدة
ن	١٠سنوات	ماجستير	حكومى	صعوبات التَّعلّم	الرياض
ج	٩سنوات	بكالوريوس	حكومى	صعوبات تعلم	الرياض
س	١٠	بكالوريوس	حكومى	صعوبات تعلم	الرياض
هـ	١١سنة	ماجستير	حكومى	صعوبات التَّعلّم	الرياض

ملحوظة: المعلومات الأولية للمشاركات في الدراسة في أثناء تطبيق أداة الدراسة (المقابلة).

وقد حرصت الباحثتان على أن تتوافر بهن المعايير الآتية:

معايير عينة الدراسة:

حرصت الباحثتان على توافر عدد من المعايير بعينة الدراسة، حيث تضمّنت:

١- أن تكون إحدى معلمات صعوبات التعلّم في مدينتي جدة والرياض.

٢- حاصلة على الماجستير، أو البكالوريوس، أو الدبلوم العالي في التربية الخاصة، في مسار صعوبات التعلم.

٣- لديها الخبرة في تدريس ذوي صعوبات التعلم بما لا يقلّ عن عامين.

٤- أن تكون المعلمة على معرفة بالخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التعلم.

أداة جمع البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، أُعتمد على المقابلة أداة لجمع البيانات، (المقابلات الفردية)؛ لاستقصاء وجهات نظر معلمات صعوبات التعلّم عن واقع تطبيق

الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في مدينة جدة والرياض. وتعدّ المقابلة أداة مهمة للحصول على المعلومات من مصادرها البشرية، وهي بوصفها أداة تمكّن الباحث من الحصول على معلومات مهمة تفوق في أهميتها ما يمكن أن يحصل عليه بواسطة استخدام أدوات أخرى) عبيدات وآخرون، ٢٠١٣).

وقد حُكّمت أداة المقابلة بالرجوع إلى أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية الخاصة، وكانوا على خبرة عالية في الأبحاث النوعية، وقد عُدّلت المقابلات وفقًا لملاحظاتهن إلى أن وصلت إلى الصورة النهائية. كما تم اجراء مقابلات تجريبية لضمان جودة أداة البحث. وحرصت الباحثتان على الأخذ بعين الحسبان أخلاقيات تنفيذ البحث، التي من أهمها: إعطاء المشاركين رموزًا ترمز إليهن، والمحافظة على سرية البيانات التي تُقدّمها المشاركات في البحث (Lewis,2003).

وتضمنت المقابلات قسمين، حيث تضمن القسم الأول بيانات أولية للمشاركين في الدراسة(الاسم، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة)

والقسم الثاني تناول مجموعة من الأسئلة مفتوحة الإجابة وعددها ١٠ اسئلة، استغرقت من ٤٥ إلى ٦٠ دقيقة للإجابة عنها.

إجراءات تطبيق الأداء:

بعد أن تم حديد المُشارِكات في الدراسة وتحديد الموعد المناسب لإجراء المقابلة.تم عمل المقابلات المباشرة، بالاتصال هاتفيًّا مع بعض المعلمات، وعبر تطبيق (الزوم) مع بعضهن الآخر. تمت اخذ الموافقات من المشارِكات لتسجيل المقابلات. وبعد ذلك تم تفريغ استجابات المعلمات على أسئلة المقابلة، وبالاستفادة من بعض المراجع (العبد الكريم،٢٠١٢؛ غباري وأبو شندي٢٠١٥).

تحليل البيانات:

لتحليل البيانات النوعية كما ذكر الفقيه (٢٠١٧) هناك عدة نماذج، ومنها نموذج Ary et al، الذي يعدُّ مناسبًا لتحليل البيانات في البحوث التربوية؛ لأنه يحتوي على مراحل وخطوات محددة وواضحة ويتسم بالشمول؛ وبناءً على ذلك اتبعت الباحثتان في تحليل البيانات هذه الآلية، وفيما يلي توضيح لهذه المراحل:

المرحلة الأولى- التنظيم والأُلفة: وتهدف هذه المرحلة إلى تنظيُم البيانات التى جُمعت من المشارِكات، من خلال قراءتها، وتنظيمها، وتجهيزها للمرحلة الثانية، وهي مرحلة (الترميز والتقليص)، وتتألف هذه المرحلة من الخطوات الآتية: بعد جمع البيانات من المشاركين عن

طريق المقابلات عبر برنامج الزوم والمكالمات الهاتفية؛ أُجريت نسخة احتياطية سُجلت فيها المقابلة؛ لتجنّب المخاطر المختلفة التي قد تتلفها.

المرحلة الثانية– الترميز والتقليص: وهي تصميم تحليل البيانات النوعية؛ حيث بدأت بترميز البيانات التي نُظّمت في المرحلة السابقة بناء على الأبحاث السابقة، ثم تقليصها؛ لغاية الفهم المعمّق للمضامين المختلفة في موضوع الدراسة، ثم كتابة المفكرة، والملاحظات التحليلية المنفصلة عن البيانات التي جُمعت؛ والغاية منها أنها تُساعده على التفكير نظريًّا في نتائج البحث، والربط بعد ذلك بين النتائج والإطار المفاهيمي الذي تبناه. وبعد ذلك رُمّزت البيانات بقراءة محتوى البيانات سطرًا بسطر، ثم تقسيم البيانات إلى أجزاء من المعلومات، وبعد ذلك تُوضع تسميات مميزة لتلك الأجزاء من المعلومات، وأخيرًا، تُربط تلك الأجزاء بالرموز. والرموز يُقصد بها الأجزاء أو العناصر الرئيسة في البيانات، التي يُمكن تقييمها بطريقة ذات معنى فيما يتصل بمشكلة الدراسة.

وبعد الانتهاء من ترميز جميع البيانات، تم البحث عن موضوعات مرشحة، التي يمكن أن تجمع بين الرموز المتشابهة، التي تُوصّل إليها في الخطوة السابقة، وتُشكّل هذه الموضوعات أفكارًا محورية ورئيسة من البيانات، ثم نُقّحت الموضوعات التي رُشّحت في المرحلة السابقة، وحُدّدت الموضوعات النهائية التي سيتُم في ضوئها تفسير المشكلة المدروسة.

المرحلة الثالثة: التفسير والتمثيل، حيث فُسّرت البيانات من أجل فهم الأبعاد المختلفة للمشكلة المدُروسة، وقد بدأت الباحثتان في تفسير البيانات، وذلك بالبحث عن أوجه التشابه والاختلاف، والعلاقات والارتباطات بين وجهات نظر المشارِكات فيما يتصل بالمشكلة المدُروسة، وربط هذا التفسير بالرموز والموضوعات التي حّددت موضوع الدراسة.

المصداقية والاعتمادية:

أولاً– المصداقية:

يعدُّ الصدق – وكما تسميه الأبحاث النوعية بالمصداقية– من الأمور الواجبة في هيكلة البحث العلمي، فهو يقيس ما وُضع من أجله، ويسعى الباحث إلى أن تتطابق النتائج في دراسته مع الواقع. (العبد الكريم، ٢٠١١)؛ لذا كان من الواجب تفسير البيانات بصدق وموثوقية، وذلك كما أشار مارشال وروسمان (٢٠١٤) إلى أن الباحث يكون هو الأداة في البحث النوعي، ولا يستطيع الباحث أن يصف نفسه صادقًا وموثوقًا؛ وعليه أن يميّز الصفات التي تجعله صادقً وموثوقًا؛ حتى يكون جديرًا بالثقة.

ولتحقيق الصدق في هذه الدراسة أُستخدام إجراء التحقّق من الأعضاء؛ لضمان صحة البيانات وتفسيرها وموثوقيتها، وقد تحقّق ذلك من خلال تبادل البيانات وتفسيرات الباحثتان مع المشارِكات في البحث. وكذلك كانت المشارِكات يعطين الفرصة لاستعراض المسوّدة التقريبية لنصوص المقابلات، واستعراض المواضيع الرئيسة؛ لضمان دقة النتائج.

وللتحقّق كذلك من صحة البحث ومصداقيته، اتبعت الباحثتان طريقة التّعرُّف المبكر على ثقافة المشارِكات، من خلال: البيانات الأولية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي لهن. وحرصت الباحثتان على الأمانة مع المشارِكات في الدراسة، من خلال تشجيعهن على أن يكنّ صريحات فيما يقلن، عبر إخبارهن بسرية المعلومات، وأنها فقط تُستخدم لأغراض البحث، وسيتم إتلاف جميع التسجيلات بعد الانتهاء من الدراسة، وكذلك تحليل حالات الأمثلة السالبة التي تُخالف النسق العام في بيانات الدراسة.

ثانيًا- الاعتمادية:

للتحقّق من الثبات، وكما يُسمّى في الأبحاث النوعية بالاعتمادية، ويُقصد به أنه إذا أُعيد تطبيق الاختبار في الظروف نفسها؛ فإنه سيُعطي نتائج مشابهة. وفي البحث النوعي، فإن الحقيقة الاجتماعية تكون بإعادة بنائها باستمرار وبشكل متجدد (العبد الكريم، ٢٠١١). وقد سعت الباحثتان إلى تسجيل جميع المقابلات، واستخدام برنامج الترميز (NVivo)، وأُستبعدت وجهات النظر الشخصية للباحثة؛ ومن ثم تحقّقت الباحثتان من عدم وجود أي أخطاء في كتابة المقابلات وتفريغها، والتحقّق من النصوص المكتوبة ومطابقتها مع البيانات المُسجّلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تُوصّل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، مع تفسير النتائج؛ حيث سعت الدراسة إلى استقصاء واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن في جدة والرياض، وذلك في عدد من الموضوعات الرئيسة التي تمثّلت في: واقع تطبيق الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية، والخدمات الانتقالية الأكثر احتياجًا لذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية، ومعوّقات تطبيق الخدمات الانتقالية لذوات صعوبات التعلّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن.

إجابة السؤال الأول: ما واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم؟

تبلور واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم في موضوعات فرعية، تمثّلت في الخدمات: المهنية، والأكاديمية، والاستقلالية.

أولاً– الخدمات المهنية:

أظهرت معظم آراء المُشارِكَات عند سؤالهن عن واقع تطبيق الخدمات الانتقالية المهنية من خلال جوانبها: (التوجيه والإرشاد المهني – التدريب المهني بالمدرسة، وفي أثناء العمل – التجارب العملية بأجر أو غير أجر)؛ أن واقع تطبيقها ضعيف جدًّا، وأن المُشارِكَات أشرن إلى أن ما يُقدّم من خدمات الانتقال المهنية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في هذه الجوانب؛ يغلب عليه الاجتهاد من المعلمات، وفيما يلي عرض لآراء المُشارِكَات حول واقع الخدمات المهنية المتمثّل في:

أ– جانب التوجيه والإرشاد المهني:

أظهرت إجابات المُشارِكَات أن خدمات التوجيه والإرشاد المهني ضعيفة جدًّا بمدارسهن. فقد ذكرت المشاركة (ج) أنه ليس هناك أي خدمات توجيه وإرشاد مهني، وقالت: "المدرسة لا تقدّم خدمات التوجيه والإرشاد المهني للطالبات". كما أشارت المشاركة (ب) بقولها: "أنه ليس هناك أي خدمات توجيه وإرشاد مهني تقدّم للطالبات".

وقد خالفت المشاركة (ش) في رأيها ذلك وقالت: "إن مدرستها تقدّم خدمات التوجيه والإرشاد المهني للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، من خلال مختصات في المدرسة مسؤولات عن التوجيه والإرشاد المهني، وأن المعلمة والمرشدة ليست لهما علاقة بذلك". وتعزي الباحثتان مخالفة المشاركة (ش) إلى أنها تعمل بالتعليم الخاص، الذي تقدّم مدارسه هذه الخدمات.

وترى الباحثتان أن التوجيه والإرشاد المهني يعدُّ جانبًا مهمًّا من الخدمات الانتقالية المهنية التي تهيئ الطالبات لاختيار المهنة التي تتناسب مع قدراتهن وميولهن، وقد أكّد ذلك ليرنر (٢٠١٤) بقوله: "إن الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية يحتاجون إلى توجيه في جوانب متعددة، ومن ضمنها: التوجيه والإرشاد المهني، والتدريب المهني، وإيجاد العمل، والمحافظة عليه".

ب– التدريب المهني بالمدرسة وفي أثناء العمل:

من خلال آراء المُشارِكَات؛ يتضح أن خدمات التدريب المهني بالمدرسة، وفي أثناء العمل – بوصفها إحدى جوانب الخدمات المهنية– لا تُقدّم للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمدارس، ولا خارج المدرسة؛ ويضعف هذا الخدمات الانتقالية المهنية المُقدّمة للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

وتؤكد الباحثتان أهمية التدريب المهني بالمدرسة وخارجها للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وأن وجود ورش للتدريب المهني للطالبات في المهن التي تتناسب مع قدراتهن وميولهن أمر ضروري لذوي صعوبات التَّعلُّم، فهو يساعدهن على العمل، وللمرحلة ما بعد الثانوي إذا لم تواصل الطالبة تعليمها الجامعي، وهذا ما أكّدته دراسة أعبيد (٢٠١٢)؛ حيث إن التدريب المهني يجعل ذوي الإعاقة قادرين على مواجهة تحديات مرحلة ما بعد المدرسة، سواء في الإطار الاجتماعي، أو ميدان العمل، أو ميدان الحياة العامة، وتفاعلهم مع المجتمع.

ج- التجارب العملية بأجر أو غير أجر:

عبرت (٨) من المُشارِكَات بأن خدمات التجارب العملية بأجر أو غير أجر غير موجودة بمدارسهن، وأنها لا تقدّم ضمن الخدمات الانتقالية المهنية للطالبات. وأشارت المُشارِكَة (ب): لا غير متوفر. كما أكدت المُشارِكَة (ع) أنه لا توجد مثل هذه البرامج، وقالت: "إن المدرسة لها توجه أكاديمي بحت، وليس لها توجّه مهني". وقد ذكرت المُشارِكَة (ن): أنا لا أقدّم للطالبات أي خدمات مهنية، ولا تطوير مهني، ولا أي شيء من هذا المجال، وأن مجال تخصصي هو المجال الأكاديمي". وخالفت المُشارِكَة (ش) بقولها: "إن المدرسة تدربهن على التجارب العملية والعمل بأجر قبل إتمامهن المرحلة الثانوية، وطالبات صعوبات التَّعلُّم يشاركن حسب قدراتهن". ويُعزى الاختلاف كونها في مدرسة خاصة، والمدرسة من خططها دعم الانتقال الجيد لجميع طالبات المدرسة بما يتناسب مع قدراتهن وميولهن.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨) في ضعف توفير الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وأن الاهتمام بالخدمات المهنية جاء في المرتبة الثالثة، بالنسبة للخدمات الانتقالية. وهذا ما أشارت إليه دراسة القريني (٢٠١٧) بضعف الخدمات الانتقالية المهنية وضعف تطويرها.

وتؤكد الباحثتان ومن واقع المقابلات التي أجرتها؛ أن خدمات الانتقال المهنية غير مخطط لها، كما أنها لا تدعم الانتقال الناجح للطالبات، وأن هذه الخدمات ينقصها الكثير في الجانب التدريبي العملي للطالبات، وأن تطبيق هذه الخدمات اجتهادات فردية من جانب المعلمات.

وترى الباحثتان أن الخدمات الانتقالية المهنية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية، تعمل على أن تنمي عند الطالبات الاستعداد المهني، وزيادة الوعي بالتعلم الفني المهني لما بعد المرحلة الثانوية، فالخدمات المهنية تساعد الطالبة على اختيار المهنة التي

تناسبها، وتعمل على تطويرها من خلال التدريب داخل المدرسة، أو صقلها بالدراسة لما بعد المرحلة الثانوية، وهذا غير متوافر بالمرحلة الثانوية للطالبات.

ثانياً– الخدمات الانتقالية الأكاديمية:

لقد أظهرت معظم آراء المشاركات عند سؤالهم عن واقع تطبيق الخدمات الانتقالية الأكاديمية من خلال جوانبها (تعريف الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالفرص المتاحة لهم بعد المرحلة الثانوية –تقديم أنشطة تدريسية تتناسب وقدراتهم واستعداداتهم – تزويد الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمعلومات عن متطلبات الالتحاق بالتعليم الجامعي) بأن واقع تطبيقها ضعيف جداً، وأن بعض جوانب الخدمات الانتقالية الأكاديمية يطبق في بعض المدارس، وإن تطبيقها ضعيف، وأن المشاركات أشرن إلى أن ما يقدم من خدمات الانتقال الأكاديمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في هذه الجوانب، يغلب عليه، جانب التدريس للمواد. وترى الباحثتان أن واقع تطبيق الخدمات الانتقالية من حيث تعريف الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالفرص المتاحة لهم ضعيف وان وجد فهو غير مخطط له ولا يدعم الانتقال الجيد.

لقد أكدت الدراسات أن الخدمات الانتقالية هي تلك الأنشطة التي ترمي إلى تزويد التلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة، وأسرهم بالمهارات العملية، والخبرات، والمعرفة التي تساعدهم في الانتقال لما بعد المرحلة المدرسية، حتى يصبحوا أفراداً بالغين قادرين على الحياة باستقلالية (الزبون، ٢٠١٣).

وتؤكد الباحثتان ضرورة تعريف الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالفرص المتاحة لهم بعد المرحلة الثانوية وتدوينها في خطة الانتقال لدعم الانتقال الجيد للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

كما عبرت (٩) من المشاركات بأن المدرسة تقدم أنشطة تدريسية تتناسب مع احتياجات وقدرات ذوي صعوبات التعلم. لقد أشار مسعود (٢٠١١) إن الخدمات الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة يتم تحديدها وفق احتياجات التلميذ ورغباته وميوله، الأهداف الانتقالية المناسبة له.

أظهرت إجابات (٨) من المشاركات بأن المدرسة تزود الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمعلومات عن متطلبات الالتحاق بالتعليم الجامعي. وفي الوقت ذاته أشارت المشاركة (ر. د) إلى أن المدرسة لا تزود الطالبة بمتطلبات الالتحاق بالتعليم الجامعي. واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار اليه الريس، والزهراني، (٢٠١٤) إن الخدمات الأكاديمية هي أنشطة تُوفر للطالب في حال رغب إكمال تعليمه الجامعي، وكانت قدراته تسمح بذلك، يزود خلالها الطالب بالخبرات من أجل الاستمرار في التعليم، وتقديم الخدمات والدعم المناسبين، ولكي يستطيع الطالب

اختيار البرنامج الملائم مع ميوله وقدراته، يجب اطلاعه على معلومات الالتحاق بالبرنامج المطلوب مثل (متطلبات القبول، الموقع، خدمات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، خدمات الاستشارة الموجودة في الجامعة) (الريس، والزهراني، ٢٠١٤).

كما اتفقت إجابات المشاركات مع دراسة السرطاوي، والحميضي (٢٠١٨) في وجود ضعف في توفير الخدمات الانتقالية للطالبات ذوي صعوبات التعلم، وإن الخدمات الأكاديمية جاءت في المرتبة الثانية من اهتمام الطالبات.

وتؤكد الباحثتان أن الخدمات الانتقالية الأكاديمية التي تقدم للطالبات ذوات صعوبات التعلم لا تدعم انتقال الطالبات لمرحلة ما بعد الثانوي، فالخدمات التي تقدم تتمثل في خدمات تدريسية في المواد الأكاديمية و مساعدة الطالبات في انجاز الواجبات الأكاديمية، وتسهيلات في الاختبارات، ومعالجة حالات التعثر في بعض المواد، وأن هذه الخدمات مع قلتها فهي غير موحدة بالمدارس، فتختلف من مدرسة لأخرى، فما يتوفر في مدرسة من خدمات يختلف عن المدرسة الأخرى، وما يقدم من خدمات أكاديمية في المدارس الحكومية يختلف عن المدارس الخاصة.

ثالثاً- الخدمات الانتقالية الاستقلالية:

لقد أظهرت معظم آراء المشاركات عند سؤالهم عن واقع تطبيق الخدمات الانتقالية الاستقلالية من خلال جوانبها (الخدمات الشخصية – والخدمات الاجتماعية) بأن واقع تطبيقها ضعيف، مع وجودها في بعض المدارس، وأن المشاركات أشرن إلى أن ما يقدم من خدمات الانتقال الاستقلالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في هذه الجوانب، لا يحقق لهن الانتقال لمرحلة ما بعد الثانوي، وفيما يلي عرضاً لآراء المشاركات، حول واقع الخدمات الاستقلالية المتمثل في:

أولاً- الخدمات الاستقلالية الشخصية: وتتمثل هذه الخدمات في:

أ/ تنمية مهارات العلاقات الشخصية لذوي صعوبات التعلم:

أكدت (٦) من المشاركات بأن خدمات تنمية مهارات العلاقات الشخصية لذوي صعوبات التعلم، موجودة بمدارسهن. حيث اشارت (ر.د): " نعم نحاول مع الطالبة أن تكون اجتماعية بقدر كبير، وأن يكون لها علاقات بمعلمتها، وزميلاتها ومع المرشدة ". كما أشارت المشاركة (ن) عند سؤالها، "لا المدرسة لا تقوم بذلك، ولكن معلمة صعوبات التعلم بجهود ذاتية تحاول مع الطالبات أن ينشئن صدقات، وتجعلهم يتعارفون على بعض" كما أشارت المشاركة (هـ) إلى "عدم توفر مهارات العلاقات الشخصية لذوي صعوبات التعلم بالمدرسة".

وتخالف ما أشار له السرطاوي، والحميضي (٢٠١٨) إن ذوي الاحتياجات الخاصة يسجلون مستويات عالية من العزلة الاجتماعية، وإن أكثر المهارات التي يحتاجها ذوي صعوبات التعلم للعيش باستقلالية هي مهارات (العلاقات الشخصية، تنمية الثقة بالنفس، موازنة الصرف والادخار والتنظيم)، (السرطاوي، والحميضي، ٢٠١٨).

وتوضح هذه النتيجة أن تقديم خدمات تنمية مهارات العلاقات الشخصية لذوي صعوبات التعلم، تقوم به معلمة صعوبات التعلم بشكل غير مخطط له كخدمة انتقالية، وأنها كخدمة يجب توفرها لذوي صعوبات التعلم لدعم الانتقال الجيد. وترى الباحثتان أن تنمية مهارات العلاقات الشخصية لذوي صعوبات التعلم لها أهميتها، في مساعدتهم على التعبير عن احتياجاتهم، والتعامل مع المجتمع.

ب/ تنمية الثقة بالنفس:

فقد عبرت (٧) من المشاركات بأن خدمات تنمية الثقة بالنفس لذوي صعوبات التعلم مقدمة في المدارس، فقد أشارت المشاركة (ج) "نعم تقدم خدمات تنمية الثقة بالنفس من خلال اشراكها في الإذاعة المدرسية، والمشاركة في الأنشطة المدرسية". كما أشارت المشاركة (ش) "نعم يتم تقديم الخدمات لهم ويتم ذلك منذ بداية العام وكل صباح بالطابور المدرسي، ويتم التحدث عن موضوع الثقة بالنفس، واستخدام اللوحات الارشادية". كما ذكرت المشاركة (ع) "نعم موجودة، ونحاول اشراك الطالبات في الأنشطة بشكل جماعي مع الطالبات، ونشكرهم على مشاركتهم". وتوافق هذه الآراء مع ما ذكره ليرنر وجوهنز، (٢٠١٤) إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية يحتاجون إلى توجيه في الجوانب التالية: العلاقات والمهارات الاجتماعية، والإرشاد المهني، تطوير مفهوم الذات، و الثقة بالنفس .

ولكن خالفت المشاركة (ب) فقالت "لا توجد خدمات تنمية الثقة بالنفس وهي غير متوفرة بالمدرسة". وتظهر هذه النتيجة وجود خدمة تنمية الثقة بالنفس لذوي صعوبات التعلم، ولكن تقدم لهم من قبل معلمة صعوبات التعلم، وهذا يؤكد عدم التخطيط لها واستهدافها كخدمة يحتاجها ذوي صعوبات التعلم. وتؤكد الباحثتان على أهمية تنمية الثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم، إذ أن هذا الجانب يحقق لهم الاستقلالية الشخصية، مما يقلل من اتكاليتهم، ويجعلهم قادرين على القيام بالأعمال المدرسية، والحياتية بفاعلية.

ج/ تدريب الطالبات في كيفية عمل موازنات الصرف والادخار:

عبرت (٤) من المشاركات بأن خدمات تدريب الطالبات في كيفية عمل موازنات الصرف والادخار لذوي صعوبات التعلم، غير موجودة بمدارسهن. فقد أشارت المشاركة (هـ) " لا تقدم المدرسة خدمات تدريب الطالبات في كيفية عمل موازنات الصرف والادخار و للأسف غير

مطبقة أي خدمات في هذا المجال". كما ذكرت المشاركة (ر.ق) "إن تدريب الطالبات في كيفية عمل موازنات الصرف والادخار للأسف غير متوفرة لأن عدد الطالبات كبير". كما أشارت المشاركة (ب) "المدرسة لا تدرب الطالبات على عمل موازنات الصرف والادخار، واكساب هذه المهارات يحتاج أخصائية اجتماعية".

وخالفتهم المشاركة (ر. د) بإجابتها "نعم تدرب المدرسة الطالبات على موازنات الصرف والادخار، وأضافت "معلمات صعوبات التعلم يقوموا بتنميتهم في كيفية الصرف والادخار، ونعمل لهم مشروع التاجرة". وتوضح هذه النتيجة عدم تدريب الطالبات على عمل موازنات الصرف والادخار لذوي صعوبات التعلم. وأن ما هو موجود في المشاركات المخالفة غير مخطط له كما أشارت إليه الابحاث. وافق احتياج طالبات ذوي صعوبات التعلم لما اشارة إلية دراسة ليرنر وجوهنز، (٢٠١٤) إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية يحتاجون إلى توجيه في الجوانب إدارة الشؤون المالية الذاتية، ومهارات التنظيم. وتوكد الباحثتان ضرورة إكساب ذوي صعوبات التعلم وتدريبهم على موازنات الصرف والادخار، حتى يحققوا الاستقلالية في الجوانب الشخصية.

د/ اكساب مهارات الحياة الزوجية:

أكدت (٥) من المشاركات بأن اكساب مهارات الحياة الزوجية لذوي صعوبات التعلم، غير مفعله بمدارسهن. فقد أشارت المشاركة (ر. د) أن "عمل المدرسة على اكساب مهارات الحياة الزوجية غير متوفرة أبدا". كما ذكرت المشاركة (هـ) "إن المدرسة لا تدرب للطالبات على مهارات الحياة الزوجية". كما أشارت المشاركة (ب) إن اكساب الطالبات مهارات الحياة الزوجية، غير متوفرة بالمدرسة". ووافق احتياج ذوي صعوبات التعلم لا كساب مهارات الحياة الزوجية ما أشارت إليه دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨) إن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مهارات خاصة بالتعاملات المهمة كالتعاملات البنكية، ومهارات الحياة الزوجية. وتظهر هذه النتيجة عدم وجود تدريب الطالبات على مهارات الحياة الزوجية لذوي صعوبات التعلم. وتؤكد الباحثتان إن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مهارات الحياة، ومهارات الحياة الزوجية، وبناء الأسرة، حتى يحققوا اندماجاً كاملاً مع المجتمع، وتحمل المسئولية.

ثانيًا- الخدمات الاستقلالية الاجتماعية: وتتمثل هذه الخدمات في:

أ/ حل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم في حياتهم اليومية:

أظهرت إجابات المشاركات عند سؤالهن عن هل تعمل المدرسة على اكساب الطالبات مهارات حل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم في حياتهم اليومية كما هي بواقع مدارسهن،

فقد عبرت (٩) من المشاركات وكانت اجاباتهن بأن خدمات تدريب الطالبات على حل المشكلات الاجتماعية، موجودة بمدارسهن. فقد". كما ذكرت المشاركة (ر.ق) "إن تدريب الطالبات على مهارات حل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم يومياً متوفرة، وتقوم المرشدة الطلابية بذلك، وتقدم الخدمة للجميع، فهي ليست لذوي صعوبات التعلم فقط". وأشارت المشاركة (ن) "أن المدرسة تدرب الطالبات على مهارات حل المشكلات التي تواجههم، وأضافت أن هذا دور المرشدة". كما ذكرت المشاركة (ج) "إن تدريب الطالبات على مهارات حل المشكلات، موجود بالمدرسة إذا عرضت الطالبة مشكلتها أو ذهبت للمرشدة تساعدها في حل مشكلتها". و أشارت المشاركة (ب) قالت: " لا تدريب الطالبة على حل المشكلة ولكن إذا صرحت الطالبة للمرشدة بأن لها مشكلة فالمرشدة تساعدها".

وترى الباحثتان إن مهارات حل المشكلات الاجتماعية، من المهارات المهمة لذوي صعوبات التعلم، إلا إن المدرسة تقدم هذه المهارات للطالبات عندما يتعرضن لمشكلات، أو عندما يطلبن المساعدة. وليس مخطط لها كخدمات لدعم انتقالهم بشكل جيد.

ووافق احتياج ذوي صعوبات التعلم لمهارات حل المشكلات الاجتماعية دراسة اعبيد(٢٠١٢) والتي أوضح فيها أن الخدمات الانتقالية الاستقلالية تمثل إحدى أهم المجالات التي لابد من أخذها بعين الاعتبار عند انتقال الأشخاص المعاقين إلى مرحلة حياتية أو أكاديمية أو مهنية، حيث يواجه الأشخاص ذوي الإعاقة في المرحلة الانتقالية العديد من الضغوطات والتحديات الاجتماعية، المتمثلة في: افتقارهم للمهارات الاجتماعية اللازمة لبناء علاقات مرضية وقوية، وعدم الانسجام مع الآخرين وتبادل الأحاديث معهم، مما يؤدي على انعزالهم، وتتمثل الخدمات في هذا الجانب في مساعدتهم على التواصل مع الآخرين والاندماج في المجتمع، حيث يساعدهم ذلك في تحديد هويتهم" (اعبيد، ٢٠١٢، ص٢٥).

ووافقت كذلك دراسة السرطاوي والحميضي (٢٠١٨) إلى أن ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى تعلم مهارات خاصة تجهز الطلاب ليكونوا فاعلين في المجتمع والتكيف معه، مثل (التسوق، قضاء وقت الفراغ والترفيه، اتخاذ القرار، حل المشكلات الاجتماعية، الدفاع عن الذات، مهارات خاصة بالتعاملات المهمة كالتعاملات البنكية، ومهارات الحياة الزوجية.

كما تؤكد الباحثتان ومن خلال خبرتها إن مهارات حل المشكلات، تتفاوت في درجة وجودها من مدرسة لمدرسة، وأن كثير من المدارس لا تعمل على تدريب ذوي صعوبات التعلم عليها، وإنها تقدم لهم عند تعرضهم لمشكلات.

ب/ بناء علاقات ملائمة مع أقرانهم وتقبل الاختلاف:

ظهرت إجابات المشاركات عند سؤالهن عن هل تعمل المدرسة على بناء علاقات ملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم مع أقرانهم وتقبل الاختلاف، فقد جاءت اجاباتهن كما هي بواقع مدارسهن، فقد عبرت المشاركات بأن بناء علاقات ملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم مع أقرانهم وتقبل الاختلاف، موجودة بمدارسهن. فقد ذكرت المشاركة (ج) "نعم تحرص المدرسة على بناء علاقات ملائمة للطالبات ومع أقرانهم وتقبل الاختلاف بينهم. وتعمل محاضرات عن كيفية التعامل مع طالبات صعوبات التعلم في بداية كل عام دراسي". كما ذكرت المشاركة (ن) إن المدرسة تساعد الطالبات على بناء علاقات ملائمة مع أقرانهم وتقبل الاختلاف، أول ما تلتحق الطالبة في الصف الأول ثانوي". وأشارت المشاركة (ر. د) " نعم تعمل المدرسة في بناء علاقات ملائمة مع أقرانهم وتقبل الاختلاف وهذه أهم نقطة نوجه طالبات المدرسة من بداية العام ونحثهم على أن زميلاتهن محتاجين تعاون، والحمد لله تتغير سلوكيات كثير من الطالبات".

ويخالف ذلك دراسة اعبيد أن الأشخاص ذوي الإعاقة في المرحلة الانتقالية يواجهون العديد من الضغوطات والتحديات الاجتماعية، المتمثلة في: افتقارهم للمهارات الاجتماعية اللازمة لبناء علاقات مرضية وقوية، وعدم الانسجام مع الآخرين وتبادل الأحاديث معهم، مما يؤدي على انعزالهم، وتتمثل الخدمات في هذا الجانب في مساعدتهم على التواصل مع الآخرين والاندماج في المجتمع، حيث يساعدهم ذلك في تحديد هويتهم (اعبيد، ٢٠١٢، ص٢٥).

وترى الباحثتان من واقع خبرتها في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، إن بناء علاقات ملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم مع أقرانهم وتقبل الاختلاف بالمدرسة، يساعد الطالبات على استقرارهن، وعدم تسربهن من المدرسة.

وقد خالفت المشاركة (ب) وقالت إن المدرسة لا تعمل على بناء علاقات ملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم مع أقرانهم وتقبل الاختلاف ويوافق هذا الرأي دراسة اعبيد(٢٠١٢) في افتقار ذوي الاعاقة للمهارات الاجتماعية اللازمة للبناء علاقات مرضية وعدم الانسجام مع الاخرين.

وتؤكد الباحثتان على أن تقديم الخدمات الاستقلالية في مجال بناء علاقات ملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم مع أقرانهم وتقبل الاختلاف، يختلف من مدرسة لأخرى.

ج/ الاندماج والمشاركة في المجتمع:

أظهرت إجابات المشاركات بمساعدة الطالبات على الااندماج والمشاركة في المجتمع، فقد ذكرت المشاركة (ش) "نعم تعمل المدرسة على ادماج ومشاركة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الاحتفالات والمناسبات، وإتاحة الفرصة للطالبات في المشاركات الخارجية". كما ذكرت المشاركة (ج) "إن المدرسة تساعد الطالبات على الاندماج والمشاركة في المجتمع، وتحرص المدرسة دائماً أن يكون لهم دور في البرامج المدرسية أو خارج المدرسة". وأشارت المشاركة (ر. د)"نعم تعمل المدرسة كثيراً على ادماج ومشاركة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجتمع وتقدم الأنشطة والرحلات للجامعات، مثل جامعة الاميرة نورة، وتقدم المدرسة للطالبات المكافآت ".وتتفق هذه الآراء مع ما أوصت به دراسة الفوزان، والراوي (٢٠١٩) ضرورة التركيز على برامج الدمج في محاولة لزيادة الفرص أمام الطالبات ذوي الإعاقة للالتقاء بأقرانهن العاديات من خلال مختلف الأنشطة.

كما خالفت المشاركة (هـ) المشاركات عند سؤالها عن هل تعمل المدرسة على دمج ومشاركة الطالبات ذوات في المجتمع، قالت: " لا تعمل المدرسة على دمج ومشاركة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجتمع ولا تقدم المدرسة لهم خدمات في هذا المجال". وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شفلوت (٢٠١٩) أن الخدمات الانتقالية الاستقلالية للطلاب تقدم لهم بدرجة ضعيفة.

وتؤكد الباحثتان أنه ومن خلال آراء المشاركات في المقابلات أن معظمهن اتفقن على أن الخدمات الاستقلالية والتي عبرن عنها بـ(تنمية مهارات العلاقات الشخصية، وتنمية الثقة بالنفس، وموازنات الصرف والادخار، ومهارات الحياة الزوجية، ومشكلات الحياة اليومية، وبناء علاقات ملائمة مع أقرانهم، الاندماج والمشاركة مع المجتمع) المتوفرة لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، مع وجودها إلا أنها خدمات غير مخطط لها، وأنها لا تدعم الانتقال الناجح للطالبات، وأن هذه الخدمات ينقصها الكثير في الجانب الاستقلالي، فهي لا تعرف الطالبات بالحياة الزوجية، وتكوين أسرة وأن تطبيق هذه الخدمات هو اجتهادات فردية من المعلمات، ومعظم هذه الخدمات تتمثل في محاولات دمج الطالبات مع أقرانهن، وتنمية ثقتهن بأنفسهن، وبعض المجهودات التي تبذل من جانب المرشدات، أما في الجوانب الاستقلالية المستقبلية للطالبات، تكاد تنعدم، فلا يتوفر للطالبات الوعي بالحياة الزوجية، أو إدراك حسن التصرف في الحياة ما بعد المرحلة الثانوية.

كذلك أظهرت استجابات المعلمات بأنه لا يوجد تعاون بين المؤسسات المجتمعية والفريق المدرسي مع المدرسة في تطبيق وتنفيذ الخدمات الانتقالية، وإن التعاون الموجود فهو غير

رسمي، ولا يدعم تطبيق الخدمات الانتقالية للطالبات. وقد وافقت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الهديب في أن هناك حاجة إلى التدريب في مجال التعاون بين مؤسسات المجتمع المدني بنسبة (٩١.٩%) للعمل في تقديم الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التعلم. كما تؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة جونسون (٢٠١١) إلى أن ضعف مستويات تقدم وتطور خدمات الانتقال من المدرسة الثانوية من أسبابه ضعف تعاون الهيئات والمؤسسات التي تقدم الخدمات.

كما وافقت ما أكدته دراسة القريني (٢٠١٧) أن العوامل التي تؤثر في مستوى تدني الخدمات الانتقالية، ضعف التعاون بين الجهات المجتمعية، سواء أكانت الحكومية منها أم الخاصة في تقديم تلك الخدمات، كما أكد القريني، على أن الخدمات الانتقالية يجب أن تشمل التلاميذ وأسرهم، ومؤسسات ووكالات المجتمع المحلي ذات العلاقة بالمدرسة، وأرباب العمل وغيرهم من المؤسسات والجهات ذات العلاقة.

لقد اختلفت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه المشاركة (ع) فقد ذكرت أنه "يوجد تعاون، حيث تدعو بعض الجامعات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ليتعرفن على الجامعة، ومثال لذلك فقد قامت جامعة الملك عبد العزيز بدعوة الطالبات لزيارتها والتعرف عليها، ووجدوا ترحيب من عميد الجامعة" كما أكدت (ش) على وجود التواصل بين المدرسة والجامعة لتقديم خدمات للطالبات. كما ذكرت المشاركة (س) "لدينا شراكة مجتمعية مع بعض الجامعات والنوادي، فالجامعات تعمل محاضرات للطالبات، والنوادي تقدم للطالبات المشاركة الرياضية، ويكون ذلك بموافقة الأهل والمشرفة التربوية". واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المالكي (٢٠١٧) والتي أظهرت فروقاً في بعد الأنشطة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين.

وتؤكد الباحثتان على أن الخدمات الانتقالية تحتاج إلى تضافر جهود الجهات الرسمية الحكومية، والجهات المجتمعية، والمؤسسات المحلية ذات العلاقة. وتفسر الباحثتان إن من أسباب ضعف الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، انعدام وضعف التعاون بين المؤسسات المجتمعية مع المدرسة في تطبيق وتنفيذ الخدمات الانتقالية. وتؤكد الباحثتان على ضرورة تضافر جهود مؤسسات المجتمع المدني، والفريق المدرسي لتقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم، حتى ينلن حقهن، ويستفيد المجتمع منهن في كافة مناحي الحياة.

المقترحات لتطوير الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم:

أظهرت نتائج الدراسة مقترحات تضمنت حلولا لتطوير الخدمات الانتقالية.

لقد أظهرت آراء المشاركات في هذه الدراسة، عند سؤالهن عن ماهي مقترحاتهن لتطوير الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم توافقاً كبيراً في المقترحات، حيث تمثلت في أن **هناك** ضرورة إعداد معلمة صعوبات التعلم لتقديم الخدمات الانتقالية وإقامة الورش التدريبية في تطبيق الخدمات الانتقالية بما يضمن الانتقال الجيد للطالبات ذوات صعوبات التعلم. كذلك **أهمية** دعم وتعاون المؤسسات المجتمعة لتطبيق الخدمات الانتقالية حيث المجتمع هو الحاضن للمدرسة والطالب والأسرة، ومن المهم وجود التعاون والتنسيق بين المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية. كما يجب على إدارة التعليم القيام بتقديم الدورات التدريبية ومتابعة الخدمات الانتقالية بالمدارس وتطبيقها بشكل فعال بما يضمن انتقال ذوات صعوبات التعلم الانتقال الجيد.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

توصي الباحثتان بأهمية إجراء دراسة عن مدى إدراك أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأهمية الخدمات الانتقالية المقدمة لأبنائهم من وجهة نظرهم. كذلك إجراء دراسة مقارنة بين مدارس البنين والبنات في تطبيق الخدمات الانتقالية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. ودراسة مماثلة لمعرفة مدى إلمام معلمات صعوبات التعلم بواجباتهن تجاه الخدمات الانتقالية، والأدوار التي ينبغي أن يقمن بها.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

أعبيد، محمد زهران محمد. (٢٠١٢). *تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (١٤٤١هـ). *صعوبات التَّعلُّم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. الرياض.

البتال، زيد محمد. (٢٠١٢). *الاعتبارات الأكاديمية للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في برامج ما بعد المرحلة الثانوية*. *رسالة الجامعة*، (١٠٨٩)،٤١.

البتال، زيد محمد. (٢٠١٤). خدمات الانتقال للأشخاص المعاقين. *مجلة المال*. استرجعت من الموقع: http://www.almanalmagazine.com

الحساني، سامر عبد الحميد. (٢٠١٥) الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة جدة. *مجلة كلية التربية*،٣٤ (١٦٤)، ٦٨٧-٧١١.

الحراصية، رقية بنت حمود. (٢٠١٦/٤/١٠-١٢). *الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في البيئة العمانية* [بحث مقدم]. الملتقى السادس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، مدينة عنيزة- منطقة القصيم- المملكة العربية السعودية.

حمادة، عمر السيد. (٢٠٢٠). مُعوِّقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ٣٠ (١٠٩).

خصاونة، محمد أحمد، الخوالدة، محمد عبد ربه، عصفور، قيس نعيم، والهرش، جهاد محمد (٢٠١٦). *دراسة الحالة في مجال صعوبات التَّعلُّم*.

الذبياني، أروى بنت محمد. (٢٠١٩). الخدمات الانتقالية للأشخاص الصم: دراسة تحليلية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٩ (٣١)، ٤٨-٢٦.

الريس، طارق، ومرزوق، الزهراني. (٢٠١٤). اتجاهات المعلمين والمختصين نحو تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومُعوِّقات التطبيق في البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومُعوِّقات التطبيق في معاهد الأمل بمدينة الرياض. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ٩ (٢).

الزبون، إيمان. (٢٠١٣). *التوجيهات الحديثة في التربية الخاصة – قضايا ومشكلات*. دار الفكر.

الزهراني، مرزوق علي. (٢٠١٢). *واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومُعوّقاتها من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الشدادي، محمد، طليحان، والسميري، ياسر عابد.(٢٠١٣).*صعوبات التَّعلُّم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس*. دار الناشر الدولي.

السرطاوي، زيدان أحمد، والحميضي، باسمة محمد. (٢٠١٨). الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في برامج المرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٥).

شفلوت، نايف بن ذيب. (٢٠١٩). *تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٣٢)، ١٣٢– ١٨٥.

الشملاني، مشاعل بنت عابر بن فرحان. (٢٠١٧م). *الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر أولياء الأمور*[رسالة ماجستير غير منشورة]. كليات الشرق العربي.

شلبي، نهيل صالح، والخطيب، جمال محمد. (٢٠١٧). مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية*. ٢ (٢)، ١٥–٢٧.

عبد الحميد، منال، وصابر، منى. (٢٠١٣). *صعوبات التَّعلُّم*. دار المتنبي.

العبد الكريم، راشد بن حسين. (٢٠٢٠). *البحث النوعي في التربية*. (ط.٣). مكتبة الرشد.

العبد اللطيف، سليمان عبد العزيز.(٢٠١٥). *المرشد لمعلمي صعوبات التَّعلُّم*. (ط.٤). وزارة التربية والتعليم، الرياض.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٣م) .*البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر للطباعة والنشر.

غباري، ثائر، أبو شندي، يوسف، وأبو شعيرة، خالد. (٢٠١١). *البحث النوعي في التربية وعلم النفس*. مكتبة المجتمع العربي.

الفقيه، أحمد حسن أحمد. (٢٠١٧). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٣)، ٣٥٤ –٣٦٨.

الفوزان، سارة خالد. (٢٠١٩). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٨(٦)، ٣٧–٤٣.

القاضي، نفلاء بنت علي.(٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التَّعلُّم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٧).

القريني، تركي عبد الله سليمان. (٢٠١٣). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيه. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٤٠)، ٥٨–٨٥.

القريني، تركي عبد الله سليمان. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، جامعة الإمارات، ٤١ (١).

كيرك، س. وكالفنت، ج. (٢٠١٢). *صعوبات التَّعلُّم الأكاديمية والنمائية*. (زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، مترجم). دار الميسرة. نشر العمل الأصلي عام 1984.

مسعود، وائل محمد. (٢٠١١). *مقدمة في تأهيل المعوقين، دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.*

النعيمي، محمد عبد العال، البياتي، عبد الجبار توفيق، وخليفة، غازي جمال. (٢٠١٥). *طرق ومناهج البحث العلمي*. (ط.٢). الوراق للنشر والتوزيع.

الهديب، منيرة سليمان عبد العزيز، اليماني، سعيد أحمد، والتازي، نادية. (٢٠١٦). *تقييم الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الثانوية السعودية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخليج العربي]. دار المنظومة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التَّعلُّم للخدمات الانتقالية*.

وليد، أماني محمود، (٢٠١٢). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة*. دار الفكر.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

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.

Ary, L., Jacobs, C. S. , & Razavieh. (2010). *Introduction to research in education*. (8th ed.), Cengage Learning.

Chaplin, E. K.(2011). *The Experience of Students With Learning Disabilities Transitioning to postsecondary Education*.[Ph. D. Dissertation. Ontario Institute for studies in Education]. University of Toronto.

Cheong, L. S.& Yahya, S. Z.(1013). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study. *Journal of Education and Learning,2*(1), 104-117.

Conlon, L. (2014). *Transition planning for young people with learning disabilities in Great Britain.*

Creswell, j., w. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA; Sage Publications.

D. Ary, L. C. Jacobs, C. Sorensen, & A. Razavieh. (2010). *Intoroduction to research in education*. (8th ed), Cengage Learning.

Hannah, N. Maina .(2016). *Challenges facing transition of learners with intellectual disability from special schools to work in Nakuru county, Kenya*. [Unpublished master of education dissertation] .Kenyatta University.

Lewis. (2003). *Design issues. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.),* Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers. London: SAGE Publications

Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. Available at www.transitionta.org.

Marshall, C. M., & Rossman, G. (2014). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.

Mazzotti, V. L., Rowe, D. R., & Test, D. W. (2015) **.** Navigating the Evidence-Based Practice Maze: Resources for Teachers of Secondary Students with Disabilities. *Intervention in School & Clinic*, *48*(3), 159-166.

National Center for Learning Disabilities. (2017). *Transitioning to Life After High School*. Retrieved from:https://www.ncld.org/research/state-of-learning- disabilities/transitioning-to-life-after-high-school.

Plotner, A. J., Mazzotti, V. L., Rose, C. A., & Carlson-Britting, K. B. (2016). Factors Associated with Enhanced Knowledge and Use of Secondary Transition Evidence-Based Practices. *Teacher Education and Special Education, 39*(1), 28-46.

Plotner, A., Trach, J., & Shogren, K. (2012). Identifying a Transition Competency Domain Structure: Assisting Transition Planning Teams to Understand Roles and Responsibilities of Community Partners. Rehabilitation Research. *Policy & Education (Elliott & Fitzpatrick, Inc.), 26*(2/3), 255-270.

Roberts, L., A., Bouknight, T. M., & Karen, O., C. (2010). *The school counselor's role on behalf of college bound special education students*. https://www.naset.org/transervices4.0.html.

Test, D., W. & Grossi, T. (2011). Transition planning and evidence-based research. *Journal of Vocational Rehabilitation, 35*(3), 173-175.

Wehman, P. (2013). Transition from School to Work: Where Are We and Where Do We Need to Go? *Career Development and transition for Exceptional Individuals, 36*(1), 58-66.

Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (Eds.). (2012). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities.* Routledge.