مجلة العلوم التربوية، المجلد 29، العدد (3)، ص ص 409 - 433، 2017م/ 1439هـ (ردمد:7677 -1658)

استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية

بشاير حمود عبد الله القحطاني[1]، وتركي عبدالله سليمان القريني[2]

وزارة التعليم

(قدم للنشر في 20/ 06/ 1438هـ؛ وقبل للنشر في 25/ 01/ 1439هـ)

دُعم هذا المشروع البحثي من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية، للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، في معاهد التربية الفكرية، وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية، من منظور المعلمات والإداريات في تلك المعاهد والبرامج بالمملكة العربية السعودية، وبلغ عدد عينة الدراسة المستجيبات للاستبانة في تلك المعاهد والبرامج التي تُقدِّم خدماتها للتلميذات التابعة لوزارة التعليم (204) من المعلمات والإداريات. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الخطط الانتقالية في تلك البرامج التربوية الفردية كان متوسطاً نسبياً؛ مما يشير إلى أنَّ ممارسة تقديم الخطط الانتقالية ضمن البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية مازال يشوبه شيء من القصور. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعود إلى اختلاف مدى حصول أفراد العينة على التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية، لصالح اللاتي حصلن على تدريب. ولم تُظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تبعاً للمتغيرات الآتية: طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: المعلمات، الإداريات، المرحلة الثانوية.

The Use of Transitional Plans in Individualized Educational Programs for Students with Intellectual Disability in the Kingdom of Saudi Arabia

Bashayer Hamoud ALqahtani[1], and Turki Abdullah S. Alquraini[2]

Ministry of Education

(Received 19/03/2017; accepted 15/10/2017)

Abstract: This study aimed to identify the level of using transitional plans in the individualized educational programs (IEPs) for the female students with intellectual disability in the intellectual educational institutes and their affiliated programs in public high schools from the perspective of the teachers and the administrators in the kingdom of Saudi Arabia. The number of participants that responded to the questionnaires in this study was (204) teachers and administrators. The results of the study showed that the use of transitional plans in the IEPs was relatively average, which indicates that the practice of providing transitional plans within the IEPs to those students still facing some shortages. The results also indicated that there were statistical significance differences among participants due to level of training related to utilization of transition plans in the IEPs. However, other variables including nature of work, years of experience, and scientific qualification had no statistical significance.

Key words: teachers, administrators, high schools.

---

(1) وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
الخبر، المملكة العربية السعودية، ص.ب (34234)، الرمز البريدي (3683).
البريد الإلكتروني: b.h.alsuhaimi@gmail.com

(2) أستاذ مشارك، بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(1) Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia
Khobar, Saudi Arabia, P.O. Box (34234) Postal Code (3683).
e-mail: b.h.alsuhaimi@gmail.com

(2) Associate professor, special education Department, College of education, King Saud university

المقدمة:

إيماناً بالدور الذي يُمكن أن ينعكسَ على جودة تقديم خدمات التربية الخاصة والمساندة لذوي الإعاقة في العقود الثلاثة الماضية؛ لتحسين جودة حياة هؤلاء الأفراد، وإكسابهم المهارات التي تدعم عملية انتقالهم إلى عالم الكبار، حدث تحولٌ جوهريٌ في تقديم تلك الخدمات، وتَطَلّب هذا الانتقال مستوىً ملائماً من المعرفة والخبرات، والمهارات، والتي عادةً ما يفتقر إليها التلاميذ ذوو الإعاقة، وبشكل خاص ذوو الإعاقة الفكرية (القريوتي، 2005).

وفي الدول المتقدمة مارست الأُسر على المؤسسات التي تقدم خدماتها لذوي الإعاقة الفكرية مجموعةً من الضغوط، أدَّت إلى إيجاد برامج تعمل على إعداد أبنائهم، وتهيئتهم للعيش بشكل مستقل، والحصول على مِهَنٍ تتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم بعد إنهائهم المرحلة الثانوية، التي تُعدُّ إحدى المنعطفات الرئيسة التي كوّنت إطاراً لنوعٍ جديدٍ من الخدمات الداعمة لانتقال هؤلاء التلاميذ لعالم الكبار، وهو ما يعرف بالخدمات الانتقالية (Tilleczek & Ferguson, 2007)، ولقد تعددت تعريفات الخدمات الانتقالية، فيرى بعضهم أنها: مجموعةٌ منسَّقةٌ من الأنشطة المصممة للتلاميذ، والموجهة نحو تحقيق نتائج العملية التي تعزز الانتقال من المدرسة إلى ما بعد المدرسة، بما في ذلك التعليم الجامعي، والتدريب المهني، والتوظيف المتكامل، والعمل، وتعليم الكبار، وخدمات الكبار، والعيش المستقل، والمشاركة المجتمعية، واكتساب مهارات الحياة اليومية، والتقييم المهني الوظيفي، ويجب أن تقوم على احتياجات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم (Halpern, 1993; Repetto & Correa, 1996). ويصفها ويهمير، ويب (Wehmeyer & Webb, 2012) بأنها: مجموعةٌ من البرامج التي تساهم في تهيئة التلاميذ؛ لمواجهة جميع المسؤوليات التي سوف تواجههم في طريقهم لمرحلة ما بعد التخرج من المرحلة الثانوية، التي تعد مرحلة مهمة من مراحل نضوجهم. ويعرفها القريني (1433هـ) بأنها: الأنشطة التي تسعى إلى إعداد التلاميذ ذوي الإعاقة وتهيئتهم؛ للانتقال من المرحلة الثانوية – كَبِيئةِ العمل والاستقلالية في الحياة اليومية – والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي كالجامعات والكليات. ويصورها قانون تربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة المطور الأمريكي (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004) (IDEIA) بأنها: الأنشطة التي صُمِّمت لتهيئة التلاميذ؛ للوصول إلى نتائج متوقعة منهم، وتعزيز انتقالهم من المرحلة المدرسية إلى مرحلة ما بعد المدرسة، ويتضمن ذلك الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، والحصول على المهن المناسبة، ومرحلة العيش باستقلالية، والاندماج المجتمعي.

وفي ضوء المفاهيم السابقة فإن الخدمات الانتقالية تلعبُ دوراً كبيراً في إكساب التلاميذ المهارات التي تمكنهم من مواجهة التحديات في مرحلة ما بعد المدرسة، سواءً في الإطار الاجتماعي أم في ميدان العمل (القريوتي، 2005). وتضمين تلك الخطة الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي، وتأخذ في الاعتبار اهتمامات التلاميذ، وميولهم، ورغباتهم، ونواحي القوة والضعف، وتعتمد على مشاركة العديد من المهنيين، والعديد من مقدمي الخدمات والتنسيق، ويقوم معدو الخطة بتحديد طبيعة هذه البرامج، وكيفية تقديمها، ومُدَّتِها، ومدى استفادة التلاميذ منها (Wehmeyer & Webb, 2012).

وقد لاقت الخدمات الانتقالية المقدمة لهذه الفئة دعماً من قبل التشريعات ذات العلاقة بتربية ذوي الإعاقة وتعليمهم؛ فقد نصّ القانون الأمريكي في تربية الأفراد ذوي الإعاقات المطور (IDEIA, 2004) على وجوب تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة في برامجهم التربوية الفردية، عند بلوغهم سِنَّ 16 أو أكثر.

وعلى الصعيد المحلي، فقد أكدت القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها، في وزارة التعليم، في المملكة العربية السعودية، بالقرار رقم (467) بتاريخ (1422هـ) - وأعيد تسميتها لتمثل حالياً الأدلة التنظيمية والإجرائية للتربية الخاصة عام (1436هـ)- على تقديم هذه الخدمات، من خلال البرنامج التربوي الفردي المُعَدّ لكلِّ تلميذ، من خلال تحديد طبيعة هذه الخدمات، وكيفية تقديمها، ومُدَّتِها، ومدى استفادة التلميذ منها كما حددتها تلك القواعد، وتتضمن البرامج الانتقالية عدة أنواع، أهمها: برامج تهيئة قبل وأثناء المراحل الدراسية الثلاث، وبرامج ما بعد المرحلة الثانوية، وبرامج العمل مع أقرانهم العاديين.

وفي ضوء ذلك، فإنّ فريق البرنامج التربوي الفردي لا بدَّ أن يأخذ بعين الاعتبار تضمين عناصر الخطة الانتقالية في هذا البرنامج من خلال وصفه لقدرات التلاميذ، وارتباطه بالاحتياجات الحالية والمستقبلية، والرغبات، والميول، والأهداف طويلة وقصيرة المدى، ومصادر الدعم، وأعضاء فريق الخطة الانتقالية (Lubbers, Repetto & McGorray, 2008).

ويرى جرجل، وديفيد، وجون، ويندي (Grigal, David, John & Wendy, 1997) أنَّ الخطط الانتقالية يجبُ أن تُوْضَعَ بِنَاءً على اهتمامات التلاميذ وتفضيلاتهم، وأن تُحَقّقُ نتائج ذات معنى في التعليم بعد المرحلة الثانوية، والعمل، والحياة المستقلة، وأنشطة وقت الفراغ؛ وأوضحوا بأنه لا بد من أن يحتوي البرنامج التربوي الفردي على الخدمات التي يحتاج إليها التلاميذ؛ لتحقيق الانتقال الناجح من المدرسة إلى حياة البلوغ، إذ تحتوي الخطط الانتقالية التي تكون ضمن البرامج التربوية الفردية على الأهداف والغايات للتلاميذ ذوي

الإعاقة الفكرية، وتُختارُ بِنَاءً على المستويات الحالية للأداء، والبيئات المستقبلية المتوقعة، ولا بد أن تكون الخطة الانتقالية الفردية متاحةً بحلول عُمر (16) عاماً، أو في عُمرٍ مُبَكّرٍ كلما اعتُبِرَ ذلك ضروريا، ويُعمَل على تحديثها بشكل سنوي. ووفقا لذلك فإنه يجب أن تُقَدّمَ لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخدماتُ الانتقالية ضمن برامجهم التربوية الفردية الخاصة.

وقد أُجريت العديد من الدراسات التي تفحص مدى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة، منها: الدراسة التي قدَّمَها جرجل وزملاؤه (Grigal et al., 1997)، التي هدفت إلى تحديد مدى تضمين العناصر الانتقالية، المتمثلة في تحديد قدرات التلاميذ، وإمكاناتهم ورغباتهم، وميولهم، والأهداف طويلة المدى، والتعديلات التي يحتاج إليها هؤلاء التلاميذ لتسهيل عملية انتقالهم، والجهات الحكومية والأهلية ذات العلاقة بالخطة الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي، وتضمنت الدراسة تحليلاً لمدى توفر تلك العناصر للخطة الانتقالية، في أربعة وتسعين برنامجاً تربوياً فردياً، لمجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، وصعوبات التعلم في المرحلة الثانوية. وخلصت الدراسة إلى أنَّ تلك البرامج افتقرت إلى العديد من العناصر الأساسية، التي تعكس أفضل الممارسات في تقديم الخطط الانتقالية، فلم تكن الأهداف طويلةُ وقصيرةُ المدى واضحةً، كما أن هناك ضعفاً في تحديد الجهات الحكومية والأهلية التي يُمكن أن تدعم انتقال هؤلاء التلاميذ، على الرغم من تقيد فريق الخطة الانتقالية لهؤلاء التلاميذ بالصيغة التشريعية لقانون تربية ذوي الإعاقة وتعليمهم (IDEA, 1990) لتقديم الخطط الانتقالية لهم في سن (16)، وتضمينها كجزء من برامجهم التربوية الفردية، وأوصت الدراسة بتكثيف التدريب للمعلمين وأعضاء فريق العمل قبل الالتحاق بالعمل، وأثناء العمل على الخطة الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي، وإشراك التلاميذ في التخطيط. وفي السياق نفسه، قام كلٌ من شيرين، روسلر، وسكرينر (Shearin, Roessler & Schriner, 1999) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم جودة الخطط الانتقالية، ومدى تضمينها العناصر الجوهرية للخطة الانتقالية، التي تتمركز حول تحديد مستوى الأداء الحالي للتلاميذ ذوي الإعاقة، والأهداف طويلة وقصيرة المدى، والنتائج المتوقع تحقيقها من هؤلاء التلاميذ في مجالات التعليم والعمل والحياة بشكل مستقل بعد المرحلة الثانوية. وشملت الدراسة تحليلاً لثمانية وستين برنامجاً تربوياً فردياً للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وصعوبات التعلم، في ولاية أركانسس. وخلصت الدراسة إلى أن الخطط الانتقالية في تلك البرامج غير واضحة، ولا تحتوي على أهداف تعليمية

ومهنية يُمكن أن تساعد هؤلاء التلاميذ على الانتقال إلى مؤسسات التعليم العالي، كالجامعات والكليات، أو الحصول على مِهَنٍ مناسبة. وأوصت الدراسة بحاجة فريق البرنامج التربوي الفردي إلى تدريب إضافي في تطوير خطط الانتقال، وتضمين الأهداف التي يمكن أن تدعم انتقال هؤلاء التلاميذ إلى عالم الكبار.

وقام إيفرسون، تشانغ، غيلوري (Everson, Zhang & Guillory, 2001) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على جودة الخطط الانتقالية الفردية لعينة مُمَثِّلةٍ للتلاميذ ذوي الإعاقة في ولاية لويزيانا؛ لتحديد نواحي القوة والضعف في عناصر الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية. وشملت الدراسة تحليلاً لثلاثمائةٍ وتسعٍ وعشرين خطَّةً من الخطط الانتقالية الفردية لمجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتوحد، والإعاقة البصرية، والصعوبات، البالغ عددهم خمسمائة تلميذٍ في المرحلة الثانوية، وأثبتت النتائج أن الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية تناولت أهداف التعليم ما بعد المرحلة الثانوية، والعمل المتكامل، والتدريب المهني، وافتقرت إلى أهم عناصر الخطط الانتقالية، وهي الأهداف التي لها علاقة في تحديد رغبات التلاميذ، وميولهم، وأُسَرِهِم، وأهدافهم المستقبلية في الخطة، وافتقرت الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية إلى الممارسات القيمة، وهي ممارسات غير تلك المطلوبة في قانون تربية ذوي الإعاقة وتعليمهم، التي تُحَسّن شمولية خطط الانتقال وجودتها، مثل: تناول الأهداف التي ترتبط بالعيش المستقل، ومهارات التدبير المنزلي، والنقل، والترفيه، والاستجمام، والمال، والصحة، والخدمات الطبية. وأوصت الدراسة بأهمية تحسين الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية، بتضمينها أهدافاً انتقالية، كالتعليم بعد المرحلة الثانوية، والتدريب المهني، والعيش المستقل، والخدمات الترفيهية، والمشاركة المجتمعية، والتخطيط المالي والصحي، وضرورة احتواء تلك الخطط على أهداف تقرير المصير، والتخطيط المتمركز حول الفرد، وأوصت – أيضاً – بأهمية اجتماع الفريق التربوي بالتلاميذ وأُسرهم، وإشراكهم في وضع أهداف الخطة الانتقالية، وأهمية إشراك الهيئات الخارجية، وتحديد أدوارهم في الخطة الانتقالية للتلاميذ.

وقدَّم بورس وزملاؤه (Powers et al., 2005) دراسةً هدفت إلى معرفة مدى جودة الخطط الانتقالية، وإلى أيِّ مدىً يتضمن البرنامج التربوي الفردي عناصر الخطة الانتقالية، وشملت الدراسة تحليلاً لثلاثمائة وتسعٍ وتسعين برنامجاً تربوياً فردياً للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، والتوحد، والتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وشملت منطقتين غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وخلصت الدراسة إلى أن أهداف الخطط الانتقالية في تلك البرامج غير

محـددة، وغـير واضـحة، كأهـداف التخطـيط المهنـي، ومهارات تقرير المصير؛ ويُعْزَى ذلك إلى قـصور معرفـة المعلمين، ومحدودية تدريبهم على تقديم الخطط الانتقالية لهؤلاء التلاميذ. وأوصت الدراسـة بتـدريب المعلمـين، والرفع من مستوى قدراتهم في تقديم الخطط الانتقاليـة، وتحسين المشاركة المجتمعيـة بـين المؤسـسات المجتمعيـة والفريق المدرسي، وأوصت بتحـسين الـبرامج التربويـة الفردية للتلاميذ، بتضمينها الأهداف الانتقالية، وتـوفير فرص العمل لهؤلاء التلاميـذ، وتـدريبهم عـلى أهـداف الخطة الانتقالية.

وعـلى المـستوى المحـلي، فقـد أجـرى القرينـي (1433هـ) دراسـةً هـدفت إلى معرفـة مـدى تقـديم الخـدمات الانتقاليـة في المؤسـسات التعليميـة للتلاميـذ ذوي الإعاقات المتعددة، وأهميتها مـن منظـور المعلمـين والإداريين فيها، بمدينة الرياض، وشملت عينة الدراسة (98) معلـماً وإداريـاً. وأوضـحت نتـائج الدراسـة أن الخـدمات الانتقاليـة في المجـالات الثلاثـة: (تقيـيم أداء التلاميـذ لتلقـي الخـدمات الانتقاليـة، وإعـداد الخطـة الانتقالية وتنفيـذها، وتقيـيم فاعليـة الخطـة الانتقاليـة) يشوبها كثير من القصور، وأعطت عينـة الدراسـة أهميـة عاليـة للخـدمات الانتقاليـة للتلاميـذ ذوي الإعاقـات المتعددة، في دعم انتقالهم من بيئة إلى أخـرى وتـسهيلها، وضرورة إشراك التلاميـذ وأسرهـم في عمليـة التقيـيم؛ لتحديد رغباتهم وميولهم في البرنامج الانتقـالي المناسـب لهم، وضرورة تقـديم الخطـط الانتقاليـة لأفـراد العينـة كجزء من البرنامج التربوي الفردي.

وأجرى الزهراني (1434هـ) دراسـة هـدفت إلى التعرف على واقـع تطبيـق الـبرامج الانتقاليـة للتلاميـذ الصم في المرحلة الثانويـة ومعوقاتهـا، مـن وجهـة نظـر المعلمين والمختـصين بمعاهـد الأمـل الثانويـة في مدينـة الرياض، وشملت عينة الدراسـة (75) معلـماً ومختـصاً. وأوضحت نتائج الدراسة أن جميع أفراد الدراسة متفقون على أن البرامج الانتقالية لا يكاد يكون لها أي تطبيـق في معاهد الأمل الثانويـة للتلاميـذ الـصم؛ نتيجـة ضـعف أدوات التقيـيم المـستخدمة لتقيـيم التلاميـذ الـصم، وضعف إعداد البرامج الانتقالية، وتقديمها وتقويمهـا، وخلصت الدراسة إلى أهمية إعادة النظـر في التـشريعات والقواعد التنظيميـة؛ لتتـضمن إطـاراً علميـاً وتنظيميـاً ملائماً، يتم من خلاله تقديمُ البرامج الانتقاليـة للتلاميـذ ذوي الإعاقـة بـما فـيهم التلاميـذ الـصم، وأوضـحت الدراسة أهمية التعـاون بـين المؤسـسات الخارجيـة ذات العلاقـة بالانتقـال ومعاهـد الأمـل؛ مـن أجـل تيـسير التخطيط للانتقال، وأشارت إلى أهمية التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين، وتيـسير مـشاركة التلاميـذ الـصم في الأنشطة اللاصفّية وتسهيلها. وأوصت بتعـديل خطـط بـرامج إعـداد المعلمـين في الجامعـات، وإعـداد بـرامج

تدريبية تهدف إلى إعداد المعلمين والمختصين الذين يعملون في المجال.

وأجرت سجاء (1436هـ) دراسةً سعت من خلالها إلى طرح تصور مقترح لتطبيق خدمات الانتقال للتلاميذ الصم وضعاف السمع، في معاهد التربية الخاصة وبرامجها في مدينة الرياض، في ضوء التشريعات الدولية المتعلقة بخدمات الانتقال، وهدفت إلى التعرف على المعايير المتوافرة في واقع خدمات الانتقال للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية في معاهد التربية الخاصة وبرامجها، من وجهة نظر المهنيين، ومدى إدراكهم لأهمية هذه الخدمات، واشتملت عينة الدراسة على جميع المهنيين العاملين في معاهد التربية الخاصة وبرامجها للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية، في مدينة الرياض، البالغ عددهم (341) فرداً. وأوضحت نتائج الدراسة أن جميع أفراد الدراسة متفقون على عدم توافر معايير خدمات الانتقال في واقع معاهد التربية الخاصة وبرامجها للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية، تمثلت في عدم اكتمال فريق العمل متعدد التخصصات في معاهد دمج التربية الخاصة وبرامجها للتلاميذ الصم وضعاف السمع، وضعف أدوات التقييم المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ، وانعدام أدوات التقييم الخاصة بكفاءة الانتقال، وضعف مهنية بعض العاملين مع التلاميذ الصم وضعاف السمع في عملية التقييم، ونقص ممارسات خدمات الانتقال من إعدادٍ وتنفيذٍ وتقييمٍ، وضعف تفعيل الأنشطة اللاصفّية؛ كعقد الشراكات المجتمعية، وتقديم الدورات التدريبية، والزيارات الميدانية، وكتابة السيرة الذاتية، وتعبئة النماذج، وضعف التنسيق بين المدارس ومراكز خدمات التلاميذ ذوي الإعاقة بالجامعات، وإغفال دور الأسرة والمؤسسات المجتمعية في التعاون مع المدرسة عند تقديم خدمات الانتقال لتدريب التلاميذ الصم وضعاف السمع وتأهيلهم، وأوضحت نتائج الدراسة إدراك المهنيين لأهمية خدمات الانتقال لهؤلاء التلاميذ، وأثرها في تسهيل عملية انتقالهم من مرحلة إلى أخرى.

يتضح من الدراسات السابقة أن تقديم الخطط الانتقالية كجزءٍ من البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة – وخصوصا التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية – مازال يشوبه القصور في تقديم هذه الخدمات، حتى في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى افتقار العديد من البرامج إلى العناصر الأساسية التي تعكس أفضل الممارسات في الخطط الانتقالية، من حيث عدم وضوح الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، وعدم احتواء تلك الخطط على أهداف مهنية تؤهلهم للحياة العملية، وعدم إشراك التلاميذ وأسرهم في تحديد رغباتهم

وميولهم نحو أهدافهم الانتقالية، والقصور في التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية، والقصور في تأهيل وتدريب المعلمين والإداريين على تقديم الخطط الانتقالية.

مشكلة الدراسة:

نظراً للمخاوف التي تراود التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية وأُسرهن حول مستقبلهن بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية، والالتحاق بعالم مختلف في طبيعته ومتطلباته؛ ظهرت الحاجة إلى تقديم الخدمات الانتقالية لهن، بما يسهم في معرفة إمكانات تلك التلميذات، وقدراتهن، ورغباتهن، وميولهن؛ ليسهل توجيههن للفرص المناسبة لهن، سواءً أكانت مهنية، أم أكاديمية، أم استقلالية، وإكسابهن المهارات اللازمة للنجاح في تلك الفرص، ضمن قالب الخطط الانتقالية بالبرامج التربوية الفردية (Almuaqel, 2006; Bell, 2011; Critchlow & Kilburn, 1998)، ووجود خطط انتقالية كجزء من تلك البرامج، وعلى وجه الخصوص في المرحلة الثانوية؛ مما يسهم في انتقالهن إلى عالم الكبار بطريقة ملائمة، ويُحَسِّن من الأداء المهني لهن، والاندماج الاجتماعي، والعيش بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية.

واستناداً إلى ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة الرئيسة في السؤالين الآتيين:

- ما مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية، للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية، في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والإداريات؟

- هل توجد فروق ذات دلالة بين استجابات المعلمات والإداريات في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية، حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعزى إلى المتغيرات الآتية: طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التدريب ذو العلاقة بالخطط الانتقالية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال ما أوضحتْه أدبياتُها بأن التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يواجهنَ تحدياتٍ كبيرةً في الاستعداد لحاجاتهن اليومية بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية، وعدم استعدادهن للعيش بمفردهن بعد انقضاء تلك المرحلة، ويواجهن مستويات عالية من عدم الاستقرار، إضافةً إلى ندرةٍ في الأدبيات التي ناقشت واقع استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على المستويين المحلي والعربي، وتُعَدُّ هذه الدراسة الأولى من نوعها - حسب علم الباحثَين - التي تناقش هذه القضية، مما يُعَدُّ إثراءً وإضافة علمية في مجال

البحث العلمي.

وتسهم هذه الدراسة في معرفة مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ ما يمكّن صناع القرار والمختصون في تلك المؤسسات التعليمية من معرفة واقع استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ ويدفعهم إلى تحسين الواقع في تقديمها، مما ينعكس إيجاباً على إكساب تلك التلميذات المعارف والمهارات، التي تضمن انتقالهن لمرحلة ما بعد الثانوية، وحصولهن على فرص وظيفية مناسبة، أو دراسية، أو العيش بشكل مستقل على أقل تقدير.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 – تحديد مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والإداريات فيها.

2 – معرفة الفروق ذات الدلالة بين استجابات المعلمات والإداريات في مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، بناءً على المتغيرات الآتية: طبيعة العمل، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتدريب ذو العلاقة بالخطط الانتقالية.

حدود الدراسة:

تنحصر حدود الدراسة الزمانية في العام الدراسي 1436-1437هـ، والحدود البشرية للمعلمات، والإداريات في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية للمرحلة الثانوية، في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

الخطط الانتقالية: تعرّف الخطط الانتقالية اصطلاحاً بـ: مجموعة من الأنشطة التي صممت لتهيئة التلميذ ذي الإعاقة، للوصول إلى نتائج متوقعة منه، وتعزيز انتقاله من المرحلة المدرسية إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وتتضمن الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، أو الحصول على المهن المناسبة، أو مرحلة العيش باستقلالية، والاندماج المجتمعي (IDEIA, 2004).

وتُعرّف إجرائياً بأنها: أحد عناصر البرنامج التربوي الفردي للتلميذة ذات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، والذي يحدد قدرات التلميذة وإمكاناتها ورغباتها وميولها حول أحد أنواع البرامج الانتقالية المناسبة لها، المهنية، والأكاديمية، والاستقلالية. كما تتضمن تلك الخطة الأهدافَ طويلة وقصيرة المدى المراد تحقيقها من التلميذة، والأنشطة الصفية واللاصفية التي

يُمكن أن تدعم تحقيق تلك الأهداف، والتعديلات والتكيفات التي تحتاجها، والجهات الحكومية والخاصة التي يمكن أن تُسهمَ في تحقيق أهداف خطتها الانتقالية، وتؤهلها لحياة ما بعد المدرسة.

البرامج التربوية الفردية: يُعرّفُ قانونُ تربية ذوي الإعاقة المطور وتعليمهم الأمريكي (IDEIA, 2004) البرامجَ التربوية الفردية اصطلاحاً بأنها: وثيقة مكتوبة قانونية، تصف الخدمات والدعم الذي ينبغي أن يُقدم للتلميذ، ويضعها فريق متخصص، وتوضح ما يلي: مستوى الأداء الأكاديمي والأداء الوظيفي الحالي للتلميذ، وبيان الأهداف السنوية التي يمكن قياسها، ووصف الخدمات التربوية الخاصة والمساندة، والمدى الذي يمكن أن يشارك به التلميذ في الفصل العادي، والتاريخ المتوقع لبدء الخدمات، والبرنامج الانتقالي المناسب للتلميذ بدءاً من سِنٍّ (16).

والتعريف الإجرائي لها هو: كونها برنامجاً يتضمن مجموعة من الأنشطة المصممة لتلبية احتياجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل فردي، ويحدد جميع الخدمات التربوية والمساندة التي تحتاجها كل تلميذة على حِدة، ويتضمن الخطة الانتقالية بجميع عناصرها، ويُعِدُّ هذا البرنامج ويُنَفّذُه فريق متعدد التخصصات.

الإعاقة الفكرية: يمكن وصف الإعاقة الفكرية بأنها انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي الوظيفي، والسلوك التكيفي، الذي يغطي مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية، والوظيفية، والمفاهيمية، ويظهر ذلك قبل سِن 18. (Robert et al., 2010).

التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية: هن اللاتي يظهر لديهن انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي الوظيفي، ومصحوب بقصور في السلوك التكيفي في المهارات الاجتماعية واليومية، مما يؤهلهن لتلقي خدمات التربية الخاصة والمساندة في مجال الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية للمرحلة الثانوية، أو المرحلة التأهيلية لما بعد المرحلة المتوسطة التابعة لوزارة التعليم.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، القائم على دراسة الظاهرة التربوية، المتمثلة في مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، في معاهد التربية الفكرية، وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية، في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والإداريات فيها، ووصفها كما هي في الواقع، والتعبير عنها كمّاً وكيفاً، واستقصاء مظاهرها وأنشطتها المختلفة؛ للوصول إلى الاستنتاجات التي تساهم في فهم الواقع وتطويره، من خلال تحليل تلك الظاهرة وتفسيرها، وبيان الوسائل

اللازمة لتطوير الواقع وتحسينه (العساف، 1430هـ).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَن مجتمع الدراسة من جميع الإناث المعلمات والإداريات في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية، في جميع إدارات التعليم بمناطق المملكة العربية السعودية، والبالغ عددها (45) إدارة تعليمية للعام 1436-1437هـ، وبلغ عددهن (417) معلمة وإدارية. (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 1436هـ).

قام الباحثان باستخدام العينة العشوائية في هذه الدراسة، وقد تم اختيار عينة ممثلة منهن بطريقة عشوائية وذلك بالتعاون مع إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج تربية فكرية، وتم توزيع الاستبيان الإلكتروني لمن تم اختيارهن، وقد استجابت (211) معلمة وإدارية، يمثلن الهيئة المدرسية من معلمات التربية الخاصة، والإداريات العاملات في تلك المعاهد والبرامج التي تقدم خدماتها للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وبعد فحص جميع الاستبانات ومراجعتها، أصبحت هناك (204) استبانات صالحة للتحليل الإحصائي، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لبعض المتغيرات.

الجدول رقم (1). توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات: طبيعة العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الورش العلمية والدورات التدريبية ذات العلاقة بالخطط الانتقالية.

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
طبيعة العمل	إدارية	43	21.1
	معلمة تربية خاصة	161	78.9
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	132	64.7
	بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة	18	8.8
	ماجستير	39	19.1
	أخرى (بكالوريوس علم نفس إكلينيكي، بكالوريوس خدمة اجتماعية)	15	7.4
سنوات الخبرة	من 1 إلى 5 سنوات	82	40.2
	أكثر من 5 إلى 10 سنوات	46	22.5
	من 11 إلى 15 سنة	41	20.1
	أكثر من 15 سنة	35	17.2
الورش العلمية والدورات التدريبية ذات العلاقة بالخطط الانتقالية	نعم	73	36
	لا	131	64.2
المجموع		204	100.0

أداة الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة، واعتمادها استقصاء آراء المعلمات والإداريات في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ فإن المنهج الوصفي هو الملائم في استقصاء آراء العينة، وبناءً على الإطار النظري (الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة)، قام الباحثان بتطوير تلك الأداة؛ لمعرفة الخدمات الانتقالية، والدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وبرامجها التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، إضافةً إلى القوانين الأمريكية ذات العلاقة بتربية الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة وتعليمهم، مثل: قانوني (IDEA, 1990, IDEIA, 2004). واستفاد الباحثان من المقاييس التي استُخدمت في دراسة (Shearin et al., 1999; Power et al., 2005, Bell, 2011)، وتكونت أداة الدراسة من قسمين، هما:

القسم الأول:

بيانات عامة عن عينة الدراسة، وتتضمن:

1 – طبيعة العمل، وتتمثل في كونهن: (معلمات التربية الخاصة، إداريات) في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية للمرحلة الثانوية.

2 – المؤهل العلمي، ويشمل: دبلوم، بكالوريوس تربية خاصة، بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة، ماجستير، أخرى.

3 – عدد سنوات الخبرة، وتتضمن: (خمس سنوات فأقل، أو ست سنوات إلى عشر سنوات، أو 11 سنة إلى 15 سنة، أو 16 سنة فأكثر).

4 – المقررات الدراسية والورش العملية والدورات التدريبية ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية، ويشمل: (نعم، لا).

القسم الثاني:

واشتمل على استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المؤسسات التعليمية على أربعة محاور، تمثلت في الآتي: مستوى الاحتياجات والرغبات للتلميذة والأسرة، ومستوى الأهداف والاستراتيجيات، ومستوى فريق العمل والجهات الداعمة، ومستوى تقويم الخطط الانتقالية؛ وذلك من وجهة نظر المعلمات والإداريات في تلك المؤسسات.

وقد أجيب عن جميع الأسئلة التي تضمنتها الأداة المكوّنة من (25) فقرة شملت جميع المحاور، واستُخدم فيها مقياس ليكرت الخماسي: (دائماً=5)، وتدرج على المقياس (4.21 – 5.00) مرتفع جداً، (غالباً=4)، وتدرج على المقياس (3.41 – 4.20) مرتفع، (أحياناً=3)، وتتدرج على المقياس من (2.61-3.40) متوسط، (نادراً=2)، وتتدرج على المقياس (1.81–2.60) ضعيفة، (أبداً=1)، وتتدرج على المقياس من (1.00–1.80) ضعيفة جداً.

صدق أداة الدراسة:

قام الباحثان بعرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، في قسم التربية الخاصة في كلٍّ من: جامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام، وجامعة القصيم، وجامعة المجمعة؛ لتحديد الصدق الظاهري، وتحديد مدى وضوح العبارات، وارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين بالموافقة على عبارات القسم الأول لتمثل 100٪، كما تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات القسم الثاني (1 - 25) ما بين 100٪ كحد أعلى، و80٪ كحد أدنى، بينما مثلت 20٪ رغبة المحكمين في تعديل بعض الفقرات وحذف أخرى، وتجزئة بعض الفقرات إلى أكثر من فقرة، وقد أخذ الباحثان بآراء المحكمين التي وردت حول الاستبانة، وتمَّ إعدادها في صورتها النهائية. وقام الباحثان بتطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية بلغت (41) فرداً؛ وذلك للتأكد من وضوح العبارات، كما ساعدت العينة الاستطلاعية على قياس صدق الاتساق الداخلي الذي يوضح مدى اتساق كل عبارة من العبارات بالدرجة الكلية، كما لم يتم إشراك العينة الاستطلاعية في العينة النهائية للدراسة؛ تَجَنُّباً لما يسمى بالتنبؤ المسبق لمحتوى الاستبيان(Crano & Brewer, 2002).

وساعدت العينة الاستطلاعية على قياس الاتساق الداخلي للاستبانة كدليل على صدق الأداة، والذي يوضِّح مدى اتساق كل عبارة من العبارات بالدرجة الكلية، وتم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس بنود المحور الأول: (مستوى الاحتياجات والرغبات للتلميذة والأسرة)، والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه. وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين 0.82 إلى 0.83، وجميعها دالة عند مستوى 0.01. بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط لبنود المحور الثاني: (الأهداف والاستراتيجيات) والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه ما بين 0.70 إلى 0.93، وجميعها دالة عند مستوى 0.01. أما قيم معاملات الارتباط لبنود المحور الثالث: (فريق العمل والجهات الداعمة)، والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه ما بين 0.90 إلى 0.94، وجميعها دالة عند مستوى 0.01. كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لبنود المحور الرابع: (تقويم الخطط الانتقالية)، والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه ما بين 0.84 إلى 0.93، وجميعها دالة عند مستوى 0.01. وأخيراً، تم حساب معامل ارتباط درجات الفقرات في كلا المحورين إلى الدرجة الكلية للمحور، فجاءت جميعها دالة عند مستوى 0.01، وهذا يشير إلى صدق بنود أداة الدراسة.

ثبات الأداة:

قام الباحثان بحساب ثبات أداة الدراسة

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وكان معامل الثبات للمحور الأول: (مستوى الاحتياجات والرغبات للتلميذة والأسرة) (0.85)، ومعامل الثبات للمحور الثاني: (الأهداف والاستراتيجيات) (0.94)، أما المحور الثالث: (فريق العمل والجهات الداعمة) فقد بلغ معامل ثباته (0.94)، وبلغ معامل الثبات للمحور الرابع: (تقويم الخطط الانتقالية) (0.96)، وبلغ معامل الثبات الكلي لاستبانة استخدام الخطط الانتقالية (0.97)، وهذا يدل على أن هذه الأداة تتمتع بمعامل ثبات عالٍ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن استعراض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها، في ضوء الإجابة عن أسئلتها، ونتائج الأدبيات السابقة في هذا المجال، على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية، للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية، في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والإداريات؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بتوزيع مستويات استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إلى أربعة مستويات، وتحليلها باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ويبين الجدول رقم (2) المستوى الأول الذي يرصد الاحتياجات والرغبات للتلميذة والأسرة، والمكوّن من خمس عبارات.

جدول رقم (2). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً، لإجابات عينة الدراسة حول مستوى الاحتياجات والرغبات للتلميذة والأسرة.

م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يتم وصف قدرات التلميذة ذات العلاقة بالخطة الانتقالية المناسبة لها في برنامجها التربوي الفردي.	ت	45	51	47	33	28	3.25	1.34	2
		٪	22.1	25.0	23.0	16.2	13.7			
2	يتم وصف احتياجات التلميذة ذات العلاقة بالخطة الانتقالية المناسبة لها في برنامجها التربوي الفردي.	ت	48	50	55	22	29	3.32	1.33	1
		٪	23.5	24.5	27.0	10.8	14.2			
3	يتم تحديد رغبات وميول التلميذة حول الخطة الانتقالية المناسبة لها بشكل واضح ومحدد في برنامجها التربوي الفردي.	ت	23	55	53	45	28	3.00	1.22	4
		٪	11.3	27.0	26.0	22.1	13.7			

تابع/ جدول رقم (2).

م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
4	يتم تحديد رغبات أسرة التلميذة حول الخطة الانتقالية المناسبة لابنتهم بشكل واضح ومحدد في برنامجها التربوي الفردي.	ت	26	30	65	40	43	2.78	1.29	5
		٪	12.7	14.7	31.9	19.6	21.1			
5	يتم تحديد النتائج المتوقعة من التلميذة في الخطة الانتقالية المناسبة لها بشكل واضح ومحدد في برنامجها التربوي الفردي.	ت	33	51	54	36	30	3.10	1.29	3
		٪	16.2	25.0	26.5	17.6	14.7			
المتوسط* العام								3,09		

يتضح من الجدول رقم (2) أن عبارة: «يتم وصف احتياجات التلميذة ذات العلاقة بالخطة الانتقالية المناسبة لها في برنامجها التربوي الفردي» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3,32)، وانحراف معياري (1,33). أما عبارة: «يتم وصف قدرات التلميذة ذات العلاقة بالخطة الانتقالية المناسبة لها في برنامجها التربوي الفردي» فقد جاءت في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3,25)، وانحراف معياري (1,34). وأخذت عبارة: «يتم تحديد النتائج المتوقعة من التلميذة في الخطة الانتقالية المناسبة لها بشكل واضح ومحدد في برنامجها التربوي الفردي» المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3,10)، وانحراف معياري (1,29). وجاءت في المرتبة الرابعة عبارة: «يتم تحديد رغبات وميول التلميذة حول الخطة الانتقالية المناسبة لها بشكل واضح ومحدد في برنامجها التربوي الفردي»، بمتوسط حسابي (3,00)، وانحراف معياري (1,22). وأما عبارة: «يتم تحديد رغبات أسرة التلميذة حول الخطة الانتقالية المناسبة لابنتهم بشكل واضح ومحدد في برنامجها التربوي الفردي» فقد نالت المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2,78)، وانحراف معياري (1,29). وكان المتوسط العام للمستوى الأول المتمثل في الاحتياجات والرغبات للتلميذة والأسرة (3,09).

جدول رقم (3). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً، لإجابات عينة الدراسة، حول مستوى الأهداف والاستراتيجيات.

م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تحتوي الخطط الانتقالية على أهداف تساعد التلميذات في الانتقال إلى التعليم الجامعي.	ت	14	31	39	46	74	2.34	1.29	9
		٪	6.9	15.2	19.1	22.5	36.3			

تابع/ جدول رقم (3).

م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	تحتوي الخطط الانتقالية على أهداف تساعد التلميذات في تأهيلهن المهني للعيش بشكل مستقل.	ت	40	54	53	24	33	3.22	1.33	3
		٪	19.6	26.5	26.0	11.8	16.2			
3	يتم وصف الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم تحقيق أهداف الخطة الانتقالية المحددة في البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.	ت	47	38	65	26	28	3.25	1.32	2
		٪	23.0	18.6	31.9	12.7	13.7			
4	يتم وصف الأنشطة الصفية التي تسهم في تحقيق أهداف الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي.	ت	39	58	55	21	31	3.26	1.30	1
		٪	19.1	28.4	27.0	10.3	15.2			
5	يتم وصف الأنشطة اللاصفية التي تسهم في تحقيق أهداف الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي.	ت	31	49	59	30	35	3.05	1.30	6
		٪	15.2	24.0	28.9	14.7	17.2			
6	يتم تحديد مهارات الإرادة الذاتية التي تدعم استقلالية التلميذة في الخطة الانتقالية ببرنامجها التربوي الفردي.	ت	28	56	60	26	34	3.09	1.27	5
		٪	13.7	27.5	29.4	12.7	16.7			
7	يتم وصف التعديلات والتكييفات التي تحتاجها التلميذة لتحقيق أهداف الخطة الانتقالية المحددة لها في برنامجها التربوي الفردي.	ت	35	49	62	24	34	3.13	1.30	4
		٪	17.2	24.0	30.4	11.8	16.7			
8	يتم إشراك الأسرة لتحقيق أهداف مراحل الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي.	ت	42	39	51	30	42	3.04	1.41	7
		٪	20.6	19.1	25.0	14.7	20.6			
9	يتم وصف دور الأسرة في تحقيق أهداف مراحل الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي.	ت	36	35	60	27	46	2.94	1.38	8
		٪	17.6	17.2	29.4	13.2	22.5			
المتوسط العام								3,03		

يتضح من الجدول رقم (3) أنَّ المستوى الثاني من مستويات استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، المتعلق بالأهداف والاستراتيجيات، المكون من (9) عبارات، توزعت على النحو الآتي: نالت عبارة: «يتم وصف الأنشطة الصفية التي تسهم في تحقيق أهداف الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي» المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3,26)، وانحراف معياري (1,30). وحازت عبارة: «وصف الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم تحقيق أهداف الخطة الانتقالية

المحددة في البرنامج التربوي الفردي للتلميذة» المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3,25)، وانحراف معياري (1,32). وجاءت عبارة: «تحتوي الخطط الانتقالية على أهداف تساعد التلميذات في تأهيلهن المهني للعيش بشكل مستقل» في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3,22)، وانحراف معياري (1,33)، وفي المرتبة الرابعة عبارة: «وصف التعديلات والتكييفات التي تحتاجها التلميذة لتحقيق أهداف الخطة الانتقالية المحددة لها في برنامجها التربوي الفردي»، بمتوسط حسابي (3,13)، وانحراف معياري (1,30). وحصلت عبارة: «يتم تحديد مهارات الإرادة الذاتية التي تدعم استقلالية التلميذة في الخطة الانتقالية ببرنامجها التربوي الفردي» على المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.09)، وانحراف معياري (1,27). وعبارة: «يتم وصف الأنشطة اللاصفية التي تسهم في تحقيق أهداف الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي» جاءت في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3,05)، وانحراف معياري (1,30). وحصلت عبارة: «يتم إشراك الأسرة لتحقيق أهداف مراحل الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي» على المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (3,04)، وانحراف معياري (1,41). وجاءت العبارة التي تتضمن: «وصف دور الأسرة في تحقيق أهداف مراحل الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي» في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (2,94)، وانحراف معياري (1,38). وجاءت العبارة: «تحتوي الخطط الانتقالية على أهداف تساعد التلميذات في الانتقال إلى التعليم الجامعي» في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (2,34)، وانحراف معياري (1,29). ويمثل المتوسط العام لمستوى الأهداف والاستراتيجيات (3,03).

جدول رقم (4). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً، لإجابات عينة الدراسة، حول مستوى فريق العمل والجهات الداعمة.

م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يتم تحديد أعضاء الفريق المشارك في الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي.	ت	61	46	39	28	29	3.40	1.41	1
		٪	30.0	22.7	19.2	13.8	14.3			
2	يتم تحديد مسؤوليات أعضاء الفريق المشارك في الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي.	ت	55	46	42	25	36	3.29	1.43	2
		٪	27.0	22.5	20.6	12.3	17.6			
3	يتم تحديد أسماء الجهات الخارجية ذات العلاقة بتحقيق أهداف الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي.	ت	29	38	47	41	49	2.79	1.37	3
		٪	14.2	18.6	23.0	20.1	24.0			

تابع/ جدول رقم (4).

م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
4	يتم تحديد أدوار الجهات الخارجية ذات العلاقة بتحقيق أهداف الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي.	ت	28	29	54	42	51	2.71	1.35	4
		٪	13.7	14.2	26.5	20.6	25.0			
المتوسط العام								3.04		

يتبين من الجدول رقم (4) المستوى الثالث من مستويات استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية المتعلق بمستوى فريق العمل والجهات الداعمة، والمكوّن من (4) عبارات، حصلت عبارة: «يتم تحديد أعضاء الفريق المشارك في الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي» على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3,40)، وانحراف معياري (1,41). وأما عبارة: «يتم تحديد مسؤوليات أعضاء الفريق المشارك في الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها» فقد جاءت في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3,29)، وانحراف معياري (1,43). ونالت العبارة: «يتم تحديد أسماء الجهات الخارجية ذات العلاقة بتحقيق أهداف الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي» المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2,79)، وانحراف معياري (1,37). وفي المرتبة الأخيرة عبارة: «يتم تحديد أدوار الجهات الخارجية ذات العلاقة بتحقيق أهداف الخطة الانتقالية للتلميذة في برنامجها التربوي الفردي»، بمتوسط حسابي (2,71)، وانحراف معياري (1,35). وبلغ المتوسط العام للمستوى الثالث المتمثل بفريق العمل والجهات الداعمة (3,04).

جدول رقم (5). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً، لإجابات عينة الدراسة، حول مستوى تقويم الخطط الانتقالية.

م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يتم تقويم مدى تحقيق التلميذة للأهداف العامة والخاصة ذات العلاقة بالخطة الانتقالية في برنامجها التربوي الفردي.	ت	54	53	42	21	34	3.35	1.40	2
		٪	26.5	26.0	20.6	10.3	16.7			
2	يتم تقويم مدى مشاركة التلميذة في تحقيق الأهداف المرسومة لها في خطتها الانتقالية بالبرنامج التربوي الفردي.	ت	38	55	52	23	36	3.18	1.35	4
		٪	18.6	27.0	25.5	11.3	17.6			

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
3	يتم تقويم مدى مشاركة أسرة التلميذة في تحقيق الأهداف المرسومة لها في خطتها الانتقالية بالبرنامج التربوي الفردي.	ت	27	51	43	37	46	2.88	1.36	6
		٪	13.2	25.0	21.1	18.1	22.5			
4	يتم تقويم مدى تحقيق التلميذة للنتائج المتوقعة منها بالخطة الانتقالية ببرنامجها التربوي الفردي.	ت	47	47	51	27	32	3.25	1.36	3
		٪	23.0	23.0	25.0	13.2	15.7			
5	يتم تقويم مدى التزام الجهات الخارجية ذات العلاقة بمسؤولياتها المحددة في الخطة الانتقالية للتلميذة.	ت	20	36	53	43	52	2.65	1.30	7
		٪	9.8	17.6	26.0	21.1	25.5			
6	يتم تقويم مدى فاعلية أعضاء فريق الخطة الانتقالية في أداء أدوارهم المحددة في الخطة الانتقالية للتلميذة.	ت	29	45	54	36	40	2.94	1.32	5
		٪	14.2	22.1	26.5	17.6	19.6			
7	تتم كتابة التوصيات التي تحدد الأهداف المحققة وغير المحققة للخطة الانتقالية للتلميذة في نهاية العام الدراسي.	ت	55	51	48	19	31	3.39	1.37	1
		٪	27.0	25.0	23.5	9.3	15.2			
المتوسط العام								3.09		

تناول الجدول رقم (5) المستوى الرابع من مستويات استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية المتعلق بتقويم الخطط الانتقالية، والمكون من (7) عبارات، نالت العبارة المرتبطة بـ «كتابة التوصيات التي تحدد الأهداف المحققة وغير المحققة للخطة الانتقالية للتلميذة في نهاية العام الدراسي» المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3,39)، وانحراف معياري (1,37). واحتلت عبارة: «يتم تقويم مدى تحقيق التلميذة للأهداف العامة والخاصة ذات العلاقة بالخطة الانتقالية في برنامجها التربوي الفردي» المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3,35)، وانحراف معياري (1,40). وأما عبارة: «يتم تقويم مدى تحقيق التلميذة للنتائج المتوقعة منها بالخطة الانتقالية ببرنامجها التربوي الفردي»، فقد حصلت على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3,25)، وانحراف معياري (1,36). وجاءت عبارة «يتم تقويم مدى مشاركة التلميذة في تحقيق الأهداف المرسومة لها في خطتها الانتقالية بالبرنامج التربوي الفردي» في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3,18)، وانحراف معياري (1,35). وحصلت عبارة: «يتم تقويم مدى فاعلية أعضاء فريق الخطة الانتقالية في أداء أدوارهم

المحددة في الخطة الانتقالية للتلميذة» على المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2,94)، وانحراف معياري (1,32). وفي المرتبة السادسة عبارة: «يتم تقويم مدى مشاركة أسرة التلميذة في تحقيق الأهداف المرسومة لها في خطتها الانتقالية بالبرنامج التربوي الفردي»، بمتوسط حسابي (2,88)، وانحراف معياري (1,36). ونالت العبارة: «يتم تقويم مدى التزام الجهات الخارجية ذات العلاقة بمسؤولياتها المحددة في الخطة الانتقالية للتلميذة» المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (2,65)، وانحراف معياري (1,30). ومَثَّلَ المتوسط العام للمستوى الرابع تقويم الخطط الانتقالية (3,09).

ويتبين من العرض السابق أن مستويات استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية ما بين (3,03 إلى 3.09). وكان المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية (3.06)، والانحراف المعياري (1.08)؛ مما يشير إلى أن مستوى استخدام الخطط الانتقالية في تلك البرامج التربوية الفردية كان متوسطاً نسبياً، ويرجع الباحثان ذلك إلى أن نسبةً من المعلمات والإداريات يمارسن تقديم الخطط الانتقالية ضمن البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ نتيجة لتلقي 36٪ منهن (انظر جدول رقم 1) لمقررات وبرامج وورش تدريبية عن البرامج الانتقالية سواء في برامج إعدادهن قبل الالتحاق بسوق العمل أم أثناء عملهن؛ مما انعكس على تطبيقها، ولكن بشكل مازال يشوبه شيء من القصور وهذا يتضح من مستوى الممارسة لبعض الأنشطة ذات العلاقة بتضمين الخطة الانتقالية بالبرامج التربوية الفردية لهؤلاء التلميذات. كما يرجع الباحثان هذا القصور النسبي إلى ضعف المتابعة من قبل الجهات الإشرافية في إدارات التربية الخاصة على تلك المعاهد والبرامج حول تضمين الخطط الانتقالية في تلك البرامج وفقاً لما تم إقراره بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الأدبيات التي ناقشت واقع استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية كدراسة جرجل وزملائه (Grigal et al., 1997)، ودراسة شيرين وزملائها (Shearin et al., 1999)، ودراسة إيفرسون وزملائه (Everson et al., 2001)، ودراسة بور وزملائه (Power et al., 2005)، وأظهرت تلك الدراسات أنه على الرغم من تقيد فريق الخطة الانتقالية في تقديم هذه الخطط للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتضمينها في برامجهم التربوية الفردية، إلا أن القصور في ممارسة تقديم تلك الخطط الانتقالية لا زال موجوداً؛ إذ تفتقر إلى أهم عناصر الخطط الانتقالية، كتحديد رغبات التلاميذ وميولهم، والأهداف التي

تـدعم انتقـال التلاميـذ إلى حيـاة الكبـار، كالأهـداف الاسـتقلالية والمهنيـة، وتقريـر المـصير، واحتـوت هـذه الخطط على الكثير من الأهداف غير المحددة والواضحة؛ ولعل ذلك عائدٌ إلى محدودية معرفة المعلمين، والقـصور في تدريبهم على تقديم الخطط الانتقالية.

الإجابة عن السؤال الثاني:

هـل توجـد فـروق ذات دلالـة بـين اسـتجابات المعلمات والإداريات في معاهد التربية الفكرية وبرامجهـا الملحقـة بالمـدارس العاديـة في المرحلـة الثانويـة، حـول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في الـبرامج التربويـة الفردية للتلميـذات ذوات الإعاقـة الفكريـة، تعـزى إلى المتغيرات الآتية: طبيعة العمـل، عـدد سـنوات الخـبرة، المؤهل العلمي، التدريب ذو العلاقة بالخطط الانتقالية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبـار (ت)؛ لدلالـة الفـروق في اسـتجابات عينـة الدراسة، حول مستوى اسـتخدام الخطـط الانتقاليـة في الـبرامج التربويـة الفرديـة للتلميـذات ذوات الإعاقـة الفكرية باختلاف طبيعة العمل، كما في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6). اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة، حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميـذات ذوات الإعاقة الفكرية باختلاف طبيعة العمل.

طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
إدارية	43	2.76	1.22	1.93	0.058	غير دالة
معلمة تربية خاصة	161	3.15	1.03			

ويتضح من الجـدول رقـم (6) أن قيمـة (ت) غـير دالة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مـستوى اسـتخدام الخطـط الانتقاليـة في الـبرامج التربويـة الفرديـة للتلميـذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعود إلى اختلاف طبيعة عمل أفراد العينة.

وتمّ اسـتخدام اختبـار تحليـل التبـاين الأحـادي لدلالـة الفـروق في اسـتجابات عينـة الدراسـة، حـول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في الـبرامج التربويـة الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة، كما في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7). اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في الـبرامج التربويـة الفرديـة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	5.24	3	1.75	1.50	0.215	غير دالة
داخل المجموعات	232.66	200	1.16			

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) غير دالة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعود إلى اختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

واستخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باختلاف المؤهل العلمي، كما في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8). اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة، حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باختلاف المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	7.47	3	2.49	2.16	0.094	غير دالة
داخل المجموعات	230.43	200	1.15			

ويتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (ف) غير دالة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعود إلى اختلاف المؤهلات العلمية لأفراد العينة.

وأخيراً تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة، حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باختلاف التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية، كما في الجدول رقم (9). ويتضح من الجدول أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعود إلى اختلاف مدى حصول أفراد العينة على التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية، وكانت تلك الفروق لصالح اللاتي حصلنَ على تدريب.

الجدول رقم (9). اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة، حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، باختلاف التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية.

الحصول على التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
نعم	73	3.31	1.02	2.43	0.016	دالة عند مستوى 0.05
لا	131	2.93	1.10			

يتبين من العرض السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات والإداريات، حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعزى إلى المتغيرات الآتية: طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعود إلى اختلاف مدى حصول أفراد العينة على التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية، لصالح اللاتي حصلن على تدريب؛ ويمكن تفسير ذلك بأن نسبة من هؤلاء المعلمات مارسن تقديم الخطط الانتقالية ضمن البرامج التربوية الفردية، عندما تلقين التدريب المناسب في إداراتهن التربوية، مما يشير إلى أن المعلمات على أتم الاستعداد في تقديم هذه الخطط الانتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي عندما يتلقين التدريب الملائم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Benitez, Morningstar & Frey, 2009)، بأن المعلمين الذين تلقوا التدريب في تقديم الخدمات الانتقالية يشعرون بأنهم يقدمونها لتلاميذهم بشكل جيد، وأظهرت الدراسة التفاوت في التدريب بين هؤلاء المعلمين على الخدمات الانتقالية.

الخاتمة والتوصيات:

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى استخدام الخطط الانتقالية في تلك البرامج التربوية الفردية كان متوسطاً نسبياً مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تمثلت في القصور بالمستوى الذي يرصد الاحتياجات والرغبات للتلميذة والأسرة كتحديد رغبات التلميذة والأسرة في وضع أهداف الخطة الانتقالية، والقصور في المستوى المتعلق بالأهداف والاستراتيجيات التي تساعد التلميذات في الانتقال كالتأهيل المهني والتأهيل الأكاديمي لِما بعد المدرسة، والقصور في إشراك فريق العمل والجهات الداعمة في تحقيق أهداف الخطة الانتقالية، والقصور في تقويم تلك الخطط. وبناء على ذلك يوصي الباحثان بتوصيات عديدة، يمكن أن تُسهم في تحسين مستوى استخدام الخطط الانتقالية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وهي الآتي:

1 – إجراء تقويم دوري لواقع استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية.

2 – البحث في العوائق التي تحد من استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامجها

الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية.

3 – تدريب المعلمات والإداريات وتقديم الورش التدريبية التي تساهم في تطوير مهاراتهن المعرفية والمهنية وتنميتها، في تقديم البرامج الانتقالية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

4 – تثقيف التلميذات وأُسرهن على أهمية إشراكهن في تحديد الأهداف الانتقالية الملائمة ووضعها لهن، وتوعيتهن بأهم الوكالات المسؤولة عن تقديم الخدمات الانتقالية لهن.

5 – إقامة ورش العمل؛ للبحث في كيفية تحسين استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة بالمدارس العادية في المرحلة الثانوية.

6 – إجراء دراسات مماثلة حول سبل تعزيز استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وعوائق استخدامها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

الزهراني، مرزوق (1434هـ). *واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

سجاء، تغريد (1436هـ). *تصور مقترح لتطبيق خدمات الانتقال للطلاب الصم وضعاف السمع بمعاهد التربية الخاصة وبرامجها بمدينة الرياض في ضوء التشريعات الدولية المتعلقة بخدمات الانتقال*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العساف، صالح (1430هـ). *دليل الباحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار العبيكان.

القريني، تركي (1433هـ). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية *للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها، مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (40)، 58 -85.

القريوتي، يوسف (2005، مايو). *خدمات الانتقال، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة: الواقع والمأمول*. عمان: الجامعة الأردنية.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1436هـ). *إدارة التقنيات والمعلومات*: قسم الإحصاء والبيانات. الرياض: إدارة التعليم.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1436هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الإصدار الأول، الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alquraini, T. (1433). The provision of transition services in educational institutions for students with multiple disabilities and their importance from the perspectives of the school team (in Arabic). *Journal of king Saud University- Education and Psychology*, (40), 58-85.

Bell, L. (2011). *A study of teachers' and administrators' perceptions of public school transition practices*. (Unpublished dissertations). Capella University: Minneapolis MN.

Benitez, D., Morningstar, M., & Frey, B. (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career development for exceptional individuals, 32*(1), 6-16.

Crano, W., & Brewer, M. (2002). *Principles and methods of social research* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Everson, J., Zhang, D., & Guillory, J. (2001). A statewide investigation of individualized transition plans in Louisiana. *Career Development for Exceptional Individuals, 24*(1), 37-49.

Grigal, M., Test, D., Beattie, J., & Wood, W. (1997). An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children, 63*(3), 357-372.

Halpern, A. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children, 59*(6), 486-498.

Kilburn, J., & Critchlow, J. (Eds.). (1998). *Best practices for coordinating transition services: Information for consumers, parents, teachers, and other service providers*. Sacramento: California School-to-Work Interagency Transition Partnership (SWITP). (ERIC Document Reproduction Service No. 460–466.

Lubbers, J., Repetto, J. B., & McGorray, S. (2008). Perception of transition barriers, practices, and solutions in Florida. *Remedial and Special Education, 29*(5), 280-292.

Powers, K., Gil-Kashiwabara, E., Geenen, S., Powers, L., Balandran, J., & Palmer, C. (2005). Mandates and effective transition planning practices reflected in IEPs. *Career Development for Exceptional Individuals, 28*(1), 47-59.

Repetto, J. B. & Correa, V. I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children, 62*(6), 551-563.

Robert L. Schalock, Sharon A. Borthwick-Duffy, Valerie J. Bradley, Wil H.E. Buntinx, David L. Coulter, Ellis M. (Pat) Craig, ; Sharon C. Gomez, Yves Lachapelle, Ruth Luckasson, Alya Reeve, Karrie A. Shogren, Martha E. Snell, Scott Spreat, Marc J. Tassé, James R. Thompson, Miguel A. Verdugo-Alonso, Michael L. Wehmeyer, & Mark H. Yeager. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*(11th ed.): American Association on Intellectual & Developmental Disabilities(AAIDD) Washington, DC.

Shearin, A., Roessler, R., & Schriner, K. (1999). Evaluating the transition component in IEPs of secondary students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly, 18*(2), 22-35.

Tilleczek, K. & Ferguson M. (January, 2007). *Fresh starts/false starts: A review of literature on the transition from elementary to secondary school*. Invited expert panelist and paper presentation for the Ontario Educational Research Symposium of the Ontario Ministry of Education. Toronto, Ontario.

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

❊ ❊ ❊