

معيقات مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض

Obstacles to The Participation of Families of Students with Intellectual Disabilities in Transitional Programs in The City Of Riyadh

د. خالد ناصر العاصم

أستاذ التربية الخاصة المشارك - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

Dr. Khalid Nasser Alasim

Special Education Department ,

Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

ماجدة حمد المورقي

ماجستير تربية خاصة - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

Majedah Hammad Almorgi

Master of Special Education,

Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

<https://doi.org/10.56760/QOFI8700>

Abstract

The current study aimed to identify the obstacles facing families of students with intellectual disabilities in participating in transitional programs from the point of view of their parents in the city of Riyadh, and to reveal the differences in parents' perspectives on the obstacles they face in participating in transitional programs according to their child's gender, and the degree of his disability. Additionally, this study identified how to enable the activation of the role of families in participating in the transitional programs for their children, students with intellectual disabilities. To achieve the objectives of the study, the researchers followed the mixed method (interpretive sequential design), and used the questionnaire and interview to collect data. Six semi-structured interviews with families of students with intellectual disabilities was conducted. The quantitative results showed that the challenges related to the student ranked first according to the parents' responses, followed by the obstacles related to the student's family, and finally, the obstacles related to the student's school. The results also showed that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) or less between parents' perspectives on the obstacles they face in participating in transitional programs due to the gender variable of students with disabilities. The qualitative results also found that the lack of cooperation by the competent authorities in providing transitional programs is one of the most important challenges facing families' participation in such programs, and there are some families who do not have sufficient knowledge of the importance of transitional programs for their children with intellectual disabilities, as well as they do not have

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المعوقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمورهم في مدينة الرياض، وكشف الفروق في آراء أولياء الأمور حول التحديات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية وفقاً لنوع جنس الطالب ذي الإعاقة ودرجة إعاقته، وكذلك التعرف على كيفية تمكين تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ولتحقيق أهداف الدراسة وأغراضها، اتبع الباحثان المنهج المختلط (التصميم التتابعي التفسيري)، واستخدمت الاستبانة والمقابلة لأدوات الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٦٣) من أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، وطلب منهم الإجابة عن مقياس الاستبانة الذي أعده الباحثان، ومن ثم أجرى الباحثان المقابلات شبه المنظمة مع (٦) من أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتوصلت النتائج الكمية إلى أن محور المعوقات المتعلقة بالطلاب حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، وتليها المعوقات المتعلقة بأسرة الطالب، وأخيراً، المعوقات المتعلقة بمدرسة الطالب كذلك أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء الأمور حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير جنس الطالب ذي الإعاقة. كما توصلت النتائج النوعية إلى أن نقص وانعدام تعاون الجهات المختصة في تقديم البرامج الانتقالية يعدّ من أهم المعوقات التي تواجه مشاركة الأسر في مثل هذه البرامج، كما أن

awareness about the important of their participation in such programs. The researcher recommended the importance of strengthening the partnership between the Ministry of Education and the Ministry of Higher Education and unifying their efforts to contribute to the development of transitional programs. Activating the role of the family and cooperating with them in preparing and implementing transitional programs for their children with intellectual disabilities. The necessity of educating parents of students with intellectual disabilities about the importance of transitional programs and their usefulness for their children, and increasing their keenness on continuous follow-up.

Keywords:

intellectual disability, transitional programs, parents, challenges, participation.

هناك بعض الأسر ليست لديهم المعرفة الكافية بأهمية البرامج الانتقالية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك ليس لديهم وعي بمدى أهمية مشاركتهم في مثل هذه البرامج. وأوصى الباحثان بضرورة العمل على تفعيل البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية وإصدار الأنظمة الملزمة بذلك. بالإضافة إلى تفعيل دور الأسرة والتعاون معهم في إعداد البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية وتنفيذها. وضرورة توعية أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية البرامج الانتقالية ومدى فائدتها لأبنائهم وزيادة حرصهم على المتابعة المستمرة.

الكلمات المفتاحية:

الإعاقة الفكرية، البرامج الانتقالية، أسر الطلاب، المعوقات، المشاركة.

المقدمة:

تعدّ الإعاقة بجميع صورها واحدة من أهم القضايا الاجتماعية ذات الأبعاد التربوية والاقتصادية التي أصبحت محط اهتمام المجتمعات المختلفة وعنايتها. فالإعاقة لا تشكل عبئاً على الفرد من ذوي الإعاقة وأسرته فحسب، بل إن آثارها تمتد لتطال قطاعاً كبيراً من المجتمع (القريوتي وزملاؤه، ٢٠١٣). وتعد فئة الإعاقة الفكرية خاصة من أشد اضطرابات الطفولة خطورة؛ إذ يمكن النظر إليها على أنها تؤثر في الطفل ذي الإعاقة في العديد من الجوانب الاجتماعية والنفسية والحياتية، كما يترتب عليها العديد من المشكلات في جوانب النمو الأخرى. كما تؤثر الإعاقة في اكتساب المهارات المختلفة للفرد ذي الإعاقة، التي تعدّ ضرورية ليتمكن الفرد من العيش والتعايش مع الآخرين، والتكيف مع البيئة المحيطة، بالإضافة إلى ما تركه الإعاقة من تأثير نفسي سلبي على الوالدين وكل

من له علاقة بالطفل (أحمد، ٢٠١٤). ومن ثم يواجه الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية الكثير من المعوقات والتحديات من أهمها الاستعداد للحياة بعد المدرسة، إذ إن فرص القبول المهني لهم والمشاركة في الحياة المجتمعية لا تظل محدودة، كما أن الاتجاهات السلبية نحوهم تزيد بسبب عدم اندماجهم في المجتمع ونقص المعلومات الواضح لديهم في الإعداد للحياة ما بعد المدرسة الذي قد يكون نتيجة إهمال الأسرة أو عدم تقبّل المجتمع، أو لعدم التأهيل الكافي للمعلم فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية (اللقاني والدخيل، ٢٠١٩).

ومن المؤكد أن هؤلاء الأفراد متطلبتهم وحاجاتهم الخاصة التي قد تشكل مواجهتها عبئاً إضافياً على اقتصاد الدولة إذا لم تتم رعايتهم وتأهيلهم بما يضمن الاستفادة منهم بشكل فعال. ومن هذا المنطلق سارعت المملكة العربية السعودية في العقد الأول من القرن الحالي إلى إصدار التشريعات والقواعد المنظمة لبرامج

وحاجاتهم، وتسهل انتقلهم من بيئة إلى أخرى، وتعريفهم وأسرهم بالمصادر والخدمات المتاحة في المجتمع، بالإضافة إلى الدور الأساسي الذي تشكله في الأسرة، كونها البيئة الأولى للطفل في دعم أبنائهم ذوي الإعاقة، وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في المجتمع والانتقال بشكل سهل من المدرسة إلى ممارسة الحياة اليومية مع جميع أفراد المجتمع والاندماج معهم.

ولضمان نجاح البرامج الانتقالية ينبغي إشراك الأسرة في جميع مراحل تقديم خدمات البرامج الانتقالية سواء في مرحلة تحديد الرغبات والميول والحاجات أم في تحديد البرنامج الانتقالي المناسب للطالب أم من خلال مشاركتهم في تحقيق أهداف هذا البرنامج (القريني، ٢٠١٨). وقد أكد حنفي (٢٠١٤) أن مشاركة الوالدين في برامج أطفالهم من ذوي الإعاقة من الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، وذلك بما تتضمنه المشاركة من أن الوالدين هما المعلم الأول للطفل والأكثر معرفة وخبرة بتربية طفلهم، وإشراكهما والتعاون معهما يضيفي على البرامج التربوية صفة الفعالية. إذ لا يمكن أن يستمر النجاح للطالب من ذوي الإعاقة إلا بتعاون الأسرة والمدرسة بشكل مستمر عبر عملية المشاركة الثابتة والمتناسكة.

وقد أشار الشمري (٢٠٠٠) إلى معوقات مشاركة الآباء في برامج أبنائهم من ذوي الإعاقة تتضمن معوقات البعد الأسري، كون الأسرة تنقصها خبرات المشاركة، بما فيها المعلومات الكافية حول أهمية المشاركة، كما أنه قد يكون لثقافتها المطلقة بنظام تقديم الخدمات والمهنيين القائمين على تلك الخدمات دور في ذلك. وأشار إلى أن بعض الأسر تعتقد أن مسؤوليتها تقف عند حد إلحاق طفلها بأحد البرامج أو المعاهد التي تقدم له الخدمات التربوية. أما من ناحية

ومؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، التي أولت اهتماماً خاصاً بالخدمات والبرامج الانتقالية التي ينبغي تقديمها لذوي الإعاقة في جميع المراحل بشكل عام ولذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية بشكل خاص) الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢هـ)

كما تمثل قضية التعليم بوجه عام، وتعليم ذوي الإعاقة بوجه خاص تحدياً للدول والمجتمعات كونها قضية يمكن أن تحول دون تقدمها، باعتبارهم عنصر لا يستهان به في أي مجتمع، مما قد يشكل فاقداً تعليمياً وهدرًا اقتصادياً، نتيجة ضالة الخدمات التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة والتي تعود لأسباب عديدة. (مصطفى، ٢٠١٩: ٢) الأمر الذي دعا إلى أهمية دراسة المعوقات التي تحد من إعداد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة لما بعدها من حياة تستلزم الاستقلالية، والحصول على العمل، والقدرة على تكوين الأسرة.

وبناءً على ما سبق ظهر مفهوم البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة، إذ تركز هذه البرامج على تقديم الخدمات لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي والوظيفي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتسهيل انتقلهم من المدرسة الثانوية إلى المراحل الأخرى، بما في ذلك التعليم الجامعي، والتعليم المهني، وتوفير فرص العمل المتكافئ، واستمرار تعليمهم مثل الكبار، للحصول على خدمات الكبار، وتدريبهم على العيش المستقل، والمشاركة في المجتمعات المحلية. وترتكز البرامج الانتقالية على الحاجات الفردية لذوي الإعاقة الفكرية. وقد أشار القريني (٢٠١٣) إلى أن العاملين في المؤسسات التعليمية يرون أن للخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أهمية في التعرف على إمكانات الطلاب ورغباتهم

جزءًا تلاشى، مما أتاح الفرصة إلى التخلص من جزء غير بسيط من الفجوة التي تركتها الإعاقة والتي تفصل بين الطلاب ذوي الإعاقة والطلبة الأسوياء، فبالتالي تعمل البرامج الانتقالية على دعم ذوي الإعاقة واكسابهم المهارات الأكاديمية والمهنية والاستقلالية التي تمكنهم من الاندماج الفعال في المجتمع، وتساعدهم على الانتقال من المدرسة إلى الحياة العامة والمشاركة في أنشطة المجتمع بحيث تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم (القريني، ٢٠١٨). وفي هذا الإطار أشارت دراسة القريني (٢٠١٣) ضمن توصياتها إلى محدودية الدراسات العلمية التي تناولت الخدمات الانتقالية على مستوى الدول العربية وبخاصة المملكة العربية السعودية، وأوصى البحث بأهمية إجراء دراسة تناقش العوائق التي تحول دون ممارسة هذه الخدمات مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وعليه أكدت مجموعة من الدراسات أن مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة في البرامج الانتقالية تعد من أهم أسباب نجاح هذه البرامج، إلا أن هناك غيابًا واضحًا لدور الأسرة في عملية التخطيط للانتقال والمشاركة في الخدمات الانتقالية (Pandey and Agarwal, 2013). وأشارت دراسة زهران (٢٠١٢) إلى أن أكثر التحديات التي تحد من تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية هو نقص تعاون الأسر ومعاونة مراكز ومؤسسات التربية الخاصة من نقص الوعي المجتمعي بقضايا الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. كما أكدت دراسة بيل (Bell, 2010) ضعف التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية في الخدمات الانتقالية وضعف مشاركة الأسرة في البرامج الانتقالية. كما أكدت دراسة المصري (٢٠١٧) ضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي

المعوقات المتعلقة بالبعد المهني، خاصة فيما يتعلق بتركيز المهنيين على الفرد ذي الإعاقة، وعدم الاهتمام بأسرته، فإن ذلك قد يعكس تفرد المهنيين باتخاذ القرارات ذات العلاقة بالفرد ذي الإعاقة دون الرجوع إلى أسرته، وهذا شيء متوقع في ظل غياب المشاركة الفعالة للأسرة ومناقشة المهنيين في الأمور المتعلقة بطفلهم وإبداء رؤيتهم حولها.

وأشارت دراسات عدة إلى أن درجة الإعاقة ومدى مشاركة الطالب ذي الإعاقة واستفادته السابقة من البرامج الانتقالية، تعد من أهم المعوقات التي تحول بين الطالب ومشاركته في البرامج الانتقالية (العجمي والبتال، ٢٠١٦؛ القحطاني والقريني، ٢٠١٧).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية. لذا، هناك حاجة كبيرة إلى دراسة تلك المعوقات التي تحول دون مشاركة تلك الأسر الفاعلة في برامج أطفالهم ذوي الإعاقة. ويمكن تصنيف هذه المعوقات إلى: معوقات متعلقة بالأسرة ومرتبطة بالطالب، ومعوقات أخرى مرتبطة بالمدرسة. ولهذا تأتي أهمية الدراسة الحالية التي تهدف إلى بحث أهم المعوقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة بالبرامج الانتقالية في مدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لأهمية البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة فيما تشكله من معين يساعدهم على الاندماج في العملية التربوية - وإن لم تكن هي المعين الوحيد في هذا المجال - إلا أنها بالتأكيد قد جعلت نسبة كبيرة من معاناة هذه الفئة

أهمية الدراسة:

يمكن النظر إلى أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية (النظرية)، والعملية (التطبيقية) على النحو الآتي:

الأهمية (النظرية)

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي يبحث في التحديات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من المشاركة بالبرامج الانتقالية في مدينة الرياض، مما يعني ضرورة الاهتمام بالتخطيط الجيد لبرامج رعاية ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تلفت الدراسة انتباه مؤسسات المجتمع المدني المهمة بشئون الأسرة بشكل عام، وأسر ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، كما أن الدراسة تسهم في إثراء الأدبيات العلمية في موضوع المعوقات التي تواجه تطبيق البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية، وتفتح باب للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال البرامج الانتقالية والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهمية (التطبيقية)

١. قد تساعد نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية وخطط تنموية تساهم في دعم أولياء الأمور على الارتقاء بمستوى البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية.
٢. توجيه مجهودات المسؤولين في التعليم حول تصميم برامج ترتقي بالخدمات الانتقالية الموجهة إلى ذوي الإعاقة الفكرية وللأسرة دور فاعل فيها.
٣. قد تسهم الدراسة في مساعدة المختصين لرسم الخطط المستقبلية للبرامج الانتقالية والمساهمة في تقويمها ونجاحها في المستقبل.

الإعاقة ومدى مشاركة أولياء الأمور فيها. ومن ثم تلخص مشكلة الدراسة في محاولة بحث المعوقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

١. ما المعوقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمورهم؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أولياء الأمور حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير: جنس الطالب ذي الإعاقة، درجة إعاقة الطالب؟
٣. كيف يمكن تفعيل دور الأسر في المشاركة بالبرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

- وبناءً على ما تقدم هدفت الدراسة الحالية إلى:
١. التعرف إلى معوقات مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض من وجهة نظر أولياء أمورهم في مدينة الرياض.
 ٢. كشف الفروق في آراء أولياء الأمور حول معوقات مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض وفقاً لنوع جنس الطالب ذي الإعاقة ودرجة إعاقة.
 ٣. التوصل إلى سبل تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٤. تقدم الدراسة دليل مرجعي يعمل على رفع مستوى الوعي والمعرفة بين أفراد المجتمع والأسرة حول التحديات المتعلقة بمشاركة الاسرة في البرامج الانتقالية.

مصطلحات الدراسة

المعوقات: يعرف الباحثان التحديات بأنها الصعوبات التي تواجه أولياء أمور وأسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض.

المشاركة: عرفها الدوسري والحنو (٢٠١٨) بأنها مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية وتدريبهم على المهارات والخبرات المقدمة إليهم ضمن برامج التربية الخاصة.

وتعرف إجرائيًا: بأنها عملية تفاعلية بين أسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية والمدرسة لتنفيذ البرامج الانتقالية والقدرة على المناقشة والحوار مع المختصين في تحديد ميول الطالب ورغباته واهتماماته لما بعد المرحلة الثانوية.

البرامج الانتقالية: عرفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004 Individuals With Disabilities Education Act) بأنها مجموعة من الأنشطة المنسقة للطلاب من ذوي الإعاقة،

التي تصمم نحو نتائج معينة، تركز على تطوير الجانب الأكاديمي والتحصيل الوظيفي للطلاب ذوي الإعاقة لتسهيل انتقاله من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، بما فيها: التعليم ما بعد الثانوي، التدريب المهني، التوظيف المدمج مع الأفراد من غير ذوي الإعاقة، المشاركة المجتمعية، الحياة المستقلة. وتقدم هذه الخدمات بناء على حاجات الطالب وجوانب قوته وتفضيلاته واهتماماته، ويتضمن ذلك: التدريس، الخدمات المساندة، الخبرة المجتمعية، النمو المهني/ الوظيفي، اكتساب

مهارات الحياة اليومية، التقييم المهني الوظيفي. وتعرف إجرائيًا: بأنها الأنشطة التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية لتساعدتهم على الانتقال إلى الحياة الجامعية أو المهنية أو الاجتماعية والاستقلال.

الإعاقة الفكرية: تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010

الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتصف بقصور واضح في الأداء الوظيفي الفكري والسلوك التكيفي، التي تنعكس على العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. وتظهر هذه الإعاقة قبل سن ٢٢.

ويعرف الباحثان ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيًا بأنهم: الطلاب الملحقون والطلاب المتحقات بمدارس وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم، الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٧٠) درجة على "مقياس وكسلر" للذكاء، كما يعانون قصورًا واضحًا في السلوك التكيفي والتفاعل الاجتماعي ويظهر قبل سن ٢٢ عامًا.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: تركز الدراسة الحالية على تحديد المعوقات المرتبطة بـ(أسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية، الطالب، المدرسة) في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظرهم.
- الحد البشري: تكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
- الحد المكاني: أجريت الدراسة في فصول وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

• الحد الزمني: أُجريت الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة التي سعت لكشف المعوقات التي تواجه الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، استخدم الباحثان المنهج المختلط (Mixed Methods) الذي يقصد به استخدام الباحث أساليب البحث الكمي وأساليب البحث النوعي معًا في دراسة واحدة لفهم مشكلة البحث (كريسويل، ٢٠١٨)؛ ما يعطي فهمًا أشمل وأوسع للمشكلة، وبما يضمن درجة صدق أعلى للنتائج.

تصميم الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في تصميم المنهج التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Mixed Methods) لأنه المنهج المناسب الذي يحقق أهداف الدراسة، إذ إنه يُبنى على جمع البيانات الكمية أولاً، ثم تحليلها، ثم تُبنى عليها المرحلة النوعية بغرض التوسع في مشكلة الدراسة، ويعد هذا التصميم تفسيريًا من حيث أن البيانات الكمية تفسر من خلال البيانات النوعية، ويعد تتابعيًا لأن مرحلة جمع البيانات الكمية يتبعها مرحلة جمع البيانات النوعية (كريسويل، ٢٠١٨).

مجتمع الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فإن المجتمع المستهدف تكون من جميع أولياء أمور الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وبعد البحث لا توجد بيانات دقيقة حول أعداد أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ولكن ما توصل إليه الباحثان هو عدد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

في المدارس الثانوية في مدينة الرياض، وبناءً عليه تم حساب عدد أولياء الأمور تقديرًا وفقًا لعدد الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض والبالغ عددهم (٩٣٤). (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

الجدول ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة

نوع القطاع	بنون	بنات	جملة
حكومي	509	407	916
أهلي	8	10	18
الإجمالي	517	417	934

عينة الدراسة:

نظرًا لكبر حجم المجتمع، تم استخدام العينة العشوائية البسيطة المثلثة للمجتمع الأصلي، ولحساب حجم العينة الملائم للدراسة، اختير أسلوب اختيار حجم العينة المبني على قوة الاختبار الإحصائي، ولأن الدراسة تتضمن إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA)، فإن الباحثان قاما بحساب حجم العينة الملائم للدراسة باستخدام برنامج G-Power 3.1 بدلالة نوع اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وحجم التأثير ($f = 0.5$) ومستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) وقوة الاختبار ($1 - \beta = 0.95$) وعدد المجموعات (٣)، وتم حساب الحد الأدنى لعدد العينة الملائم لطبيعة الدراسة بناءً على المعطيات السابقة، الذي بلغ (٦٣) مفردة (القحطاني، ٢٠١٥).

خصائص عينة الدراسة:

استُخرجت التكرارات والنسب المئوية للبيانات الديمغرافية لأفراد العينة (المستجيب، والمؤهل العلمي لولي الأمر، وجنس الطالب ذي الإعاقة، وشدة إعاقة الطالب، وهل لدى الطالب إعاقة إضافية بالإضافة إلى الإعاقة الفكرية؟، والمرحلة الدراسية للطالب، وهل سبق لك المشاركة في

برنامج انتقالي لطفل آخر)، ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

نوع المعلومات الديمغرافية		مستويات المتغير		التكرار	النسبة المئوية
المستجيب		الأب		36	27.3%
		الأم		32	24.2%
		آخرون		64	48.5%
المؤهل العلمي لولي الأمر		متوسط فما دون		21	15.9%
		ثانوي		42	31.8%
		بكالوريوس		44	33.3%
		دراسات عليا		25	18.9%
جنس الطالب ذي الاعاقة		ذكر		51	38.6%
		أنثى		81	61.4%
شدة إعاقة الطالب		بسيطة		35	26.5%
		متوسطة		69	52.3%
		شديدة		28	21.2%
هل لدى الطالب إعاقة بالإضافة إلى الإعاقة الفكرية؟		نعم	إعاقة حركية	4	3.04%
			إعاقة سمعية	1	0.76%
				لا	127
المرحلة الدراسية للطالب		الأول المتوسط		38	28.8%
		الثاني المتوسط		55	41.7%
		الثالث المتوسط		39	29.5%
هل سبق لك المشاركة ببرنامج انتقالي لطفل آخر؟		نعم		38	28.8%
		لا		94	71.2%
الإجمالي				132	100%

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

المرتبطة بالطالب ذي الإعاقة الفكرية، والتحديات المرتبطة بأسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية، والتحديات المرتبطة بمدرسة الطالب ذي الإعاقة الفكرية. ويُقابل كل فقرة من فقرات هذه المحاور ووفقاً لمقياس ليكرت الخماسي قائمة تحمل العبارات الآتية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ويبين الجدول (٣) عدد العبارات التابعة لكل محور من محاور الاستبانة في صورتها النهائية.

تعددت أدوات الدراسة ما بين أدوات كمية ونوعية تبعاً لاعتماد الدراسة على التصميم المختلط القائم على المنهج الكمي ابتداءً، ثم استخدام المنهج النوعي، ومنه قُسمت الأدوات إلى قسمين: أداة كمية (الاستبانة)، وأداة نوعية (المقابلة) كما يأتي:

أولاً- المرحلة الكمية:

استُخدمت أداة الاستبانة في هذه المرحلة، إذ تكونت في صورتها النهائية من (٢٦) عبارة توزعت على ثلاثة محاور رئيسة، هي: التحديات

الجدول ٣. يوضح توزيع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها النهائية

عدد العبارات	المحور
٨ عبارات	المعوقات المرتبطة بالطالب ذي الإعاقة الفكرية.
١١ عبارة	المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.
٧ عبارات	المعوقات المرتبطة بمدرسة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.
٢٦ عبارة	الإجمالي

فترات مقياس تدريج الاستبانة:

إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الفترات في جميع محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول (٤).

حُدّد طول الفترات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى ($4=5-1$) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي ($0,8 = 5 \div 4$)، ومحور ذلك أضيفت هذه القيمة

الجدول ٤. توزيع البدائل وفق المقياس المستخدم في الاستبانة

المقياس اللفظي	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
المقياس الكمي	١	٢	٣	٤	٥
مدى المتوسطات	أقل من ١,٨	من ١,٨ - أقل من ٢,٦	من ٢,٦ - أقل من ٣,٤	من ٣,٤ - أقل من ٤,٢	أكثر من ٤,٢

١. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصوغ فقراتها.

٢. استشارة الباحثان عددًا من أساتذة الجامعات والمشرّفين في تحديد أقسام الاستبانة.

٣. تحديد الفقرات التي تندرج تحت كل قسم من الأقسام.

٤. صُمّمت الاستبانة في صورتها الأولية.

٥. عُرضت الاستبانة على (٤) محكمين متخصصين.

٦. في ضوء آراء المحكمين عدّلت بعض فقرات

الاستبانة من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، على سبيل المثال قرر المحكمين تقليل عدد الفقرات من (٣٠ إلى ٢٦) فقرة، كما تم تعديل صياغة جمل بعض الفقرات مثل جملة الفقرة رقم (١ و ٦ و ٢٥)، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية.

يتبين من الجدول رقم (٤) فترات درجة الموافقة على عبارات الاستبانة، والمتمثلة في المعوقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة بالبرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمورهم، ومن هذه الفترات يمكن تحديد فئة الموافقة على المعوقات من قيم المتوسطات، فعلى سبيل المثال: عندما تقع قيمة المتوسط بين (١,٨) و (٢,٦) فإن درجة موافقة أولياء الأمور على المعوقات الواردة في الاستبانة ستكون (لا أوافق).

خطوات بناء الاستبانة:

أعد الباحثان أداة الدراسة للتعرف على "المعوقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية: المنهجية المختلطة"، واتبع الباحثان الخطوات الآتية لبناء الاستبانة:

صدق أداة الدراسة:

وضعت لقياسه.

* الصدق الظاهري للاستبانة

* الصدق البنائي للاستبانة (صدق الاتساق الداخلي):

باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية التي جُمعت من خلال الاستبانة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور التي تنتمي إليها، للتأكد من الصدق البنائي للاستبانة، ويوضح الجدول (٥) نتائج معاملات ارتباط عبارات بالمحاور التابعة لها.

عُرضت أداة البحث في صورتها الأولية على المحكمين وعددهم (٤) ممن حصلوا على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة. وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المناسبة، إذ قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الباحثان في إثراء الأداة وتحسينها؛ ما ساعد على إخراجها بصورة ملائمة، وبذلك تبين أن الأداة تقيس ما

الجدول ٥. معاملات ارتباط عبارات بمحاور الاستبانة

معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة
0.464**	19	0.683**	10	0.456**	1
0.651**	20	0.603**	11	0.799**	2
0.707**	21	0.624**	12	0.765**	3
0.766**	22	0.716**	13	0.708**	4
0.802**	23	0.795**	14	0.785**	5
0.792**	24	0.698**	15	0.769**	6
0.664**	25	0.616**	16	0.802**	7
0.484**	26	0.604**	17	0.664**	8
--	--	0.655**	18	0.651**	9

** ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تقيس ما وضعت لأجله. وللتأكد من ارتباط المحاور بالمتوسط العام للاستبانة؛ تم حساب معاملات ارتباط متوسطات استجابات العينة على المحاور بالمتوسط العام للاستبانة، ويبين الجدول (٦) معاملات ارتباط المحاور بالاستبانة ككل.

يبين الجدول (٥) أن معاملات ارتباط عبارات بالمحاور التابعة لها، ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما يدل على صدق داخلي عالٍ لمحاور الاستبانة، فالعبارات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات المحاور تعدّ عبارات صادقة

الجدول ٦. معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالمتوسط العام

م	المحور	معامل الارتباط بالاستبانة
1	المعوقات المرتبطة بالطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.893**
2	المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.740**
3	المعوقات المرتبطة بمدرسة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.871**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

معاملات الارتباط العالية دليل على الصدق الداخلي العالي لمحتوى الاستبانة، ويستتج من ذلك بأن محاور الاستبانة تقيس ما تقيسه

يتبين من الجدول (٦) أن معاملات ارتباط المحاور بالمتوسط العام للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو أقل منه، وتعد

الاستبانة بشكل كلي وهي قيمة مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

ثبات الاستبانة:

بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٢٧) فردًا، أُدخلت البيانات مبدئيًا بهدف

التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، فاستُخرجت معامل ثبات الأداة ألفا كرونباك (Cronbach's alpha) لمحاور الاستبانة كل على حدة، ثم حساب الثبات الكلي للاستبانة، وبين الجدول (٧) معاملات ثبات محاور الاستبانة، وثباتها الكلي.

الجدول ٧. معامل الثبات ألفا كرونباك لمحاور الاستبانة والثبات الكلي

م	المحور	طريقة معامل ألفا كرونباك
1	المعوقات المرتبطة بالطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.85
2	المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.85
3	المعوقات المرتبطة بمدرسة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.81
	الثبات الكلي للاستبانة	0,84

بالنظر إلى معاملات الثبات ألفا كرونباك في الجدول (٧)، يتضح بأن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة تتراوح بين القيمة (٠,٨١) إلى (٠,٨٥) وتقع في نطاق معاملات الثبات الجيدة من (٠,٨٠) إلى (٠,٩٠) التي حددها (Taber, 2016)، ما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة. عمومًا، يبين الجدول أن ثبات الاستبانة الكلي (٠,٨٤)، ويعني ذلك إمكانية الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (٨٤٪) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرة أخرى لهذه الاستبانة، ويعني ذلك بشكل ضمني أن العبارات واضحة وصرحية وتحمل أفكارًا دقيقة لا يختلف رأي المستجيب فيها مع اختلاف الزمن.

خطوات جمع البيانات:

استغرقت مدة جمع البيانات شهرًا وأُسبوعين بحيث بدأت بمخاطبة إدارة التعليم في مدينة الرياض، وقد تم التجاوب مع الباحثان بالتواصل مباشرة عبر البريد الإلكتروني مع جميع مكاتب الإشراف في مدينة الرياض مثل مكتب التعليم بالبديعة ومكتب التعليم بالنهضة ومكتب التعليم بالدرعية والوسط والغرب والجنوب. كما تواصل

الباحثان هاتفياً مع هذه المكاتب، وقد زوّد مشرفو التربية الخاصة في هذه الإدارات الباحثان بأسماء جميع المدارس الثانوية الملحق بها ببرامج تربية خاصة وأسماء المعاهد الفكرية الثانوية، ومن ثم التواصل هاتفياً مع مديري المدارس وإرسال الاستبانة إليهم. كما أنه تم الاستفادة من قنوات التواصل الاجتماعي: واتساب (WhatsApp) وتويتر (Twitter) وتلجرام (Telegram) للحصول على أكبر عدد ممكن من الاستجابات.

ثانيًا - المرحلة النوعية:

أُجريت هذه المرحلة في الدراسة بهدف معرفة كيف يمكن تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال أداة المقابلة.

اختيار العينة:

اختيرت العينة باستخدام تقنية اختيار العينة القصدية، وتلاها اختيار عينة ذات تباين عالٍ، بين أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وجّهت تقنية اختيار العينة القصدية الباحثان إلى إيجاد ٦ من أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، آباء

وأمهات وآخرين ذوي مستويات تعليم مختلفة. المرحلة النوعية.
يبين الجدول (٨) خصائص العينة المشاركة في خصائص العينة:

الجدول ٨. خصائص العينة المشاركة في المرحلة النوعية

المشارك	المؤهل العلمي لولي الأمر	جنس الطالب ذي الإعاقة	شدة إعاقة الطالب	المرحلة الدراسية للطالب	رقم المشارك
الأب	متوسط فما دون	ذكر	شديدة	الأول الثانوي	1
الأم	دراسات عليا	ذكر	متوسطة	الثالث الثانوي	2
الأم	بكالوريوس	أنثى	بسيطة	الثالث الثانوي	3
الأب	بكالوريوس	ذكر	بسيطة	الأول الثانوي	4
الأب	ثانوي	ذكر	بسيطة	الثالث الثانوي	5
الأب	بكالوريوس	ذكر	متوسطة	الثاني الثانوي	6

جمع البيانات:

كل مقابلة مدة ما بين (٢٥ إلى ٣٠) دقيقة، ودون مضمون كل مقابلة، ثم صُنِّفت البيانات مع استبعاد هوية الأشخاص من البيانات لاستعراض وجهات النظر، وُجِّعت البيانات عبر المقابلات الفردية، ومن ثم فُرِغت يدوياً. ويوضح الجدول (٩) دليل المقابلة التي اعتمده الباحثان بعد اكتمال تحليل البيانات الكمية.

أجرى الباحثان ٦ مقابلات شخصية شبه منظمة تتضمن أسئلة مفتوحة ونقاشات مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أجل معرفة كيف يمكن تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. أجريت جميع المقابلات عبر الهاتف، واستمرت

الجدول ٩. دليل المقابلة

الموضوع	الأسئلة المتوقعة
تفعيل دور الأسر في بناء البرامج الانتقالية وتنفيذها.	- كيف يمكن تفعيل دور مشاركتكم في البرامج الانتقالية؟ - كيف يمكن أن تساهم المدرسة في تنفيذ البرامج الانتقالية بمشاركة الأسرة؟
توعية الأسر بأهمية البرامج الانتقالية.	- ما أسباب ضعف مشاركة الأسر في تقديم البرامج الانتقالية لأبنائهم؟ - ما الصعوبات التي تحول دون مشاركة الأسر في البرامج الانتقالية؟

تحليل البيانات:

ثبات المقابلة:

يعني هنا أنه في حال أعيدت الدراسة فستعطي النتائج نفسها أو قريبة منها. لذا، اتبع الباحثان أسلوب الوصف لجميع ما تم من إجراءات ليسهل معرفة كيف تمت عملية جمع البيانات وتحليلها والتوصل إلى هذه النتائج (عبد الكريم، ٢٠١٢).
الصدق الداخلي للمقابلة:

حُلِّلت البيانات التي حُصل عليها من المقابلات باستخدام الترميز الحر، ثم جُمِّعت الموضوعات (كريسويل، ٢٠١٨). كما استُخدم الترميز اليدوي لتنظيمها، وبعد تحليل البيانات ظهر موضوعان رئيسان هما: (١) تفعيل دور الأسر في بناء البرامج الانتقالية وتنفيذها، (٢) توعية الأسر بأهمية البرامج الانتقالية.

تمت مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة

وكتابة أسئلة المقابلة بناء على الأطر النظرية

ونتائج الدراسة الكمية، ثم أرسلت خمس

مقابلات بعد تفريغها كاملة إلى الأفراد الذين

تمت مقابلتهم، وطلب منهم قراءتها والتعليق

عليها وإعطاء انطباعاتهم، كما أتيحت لهم الفرصة

بإضافة أي نص أو تعديله أو مسحه بالمقابلة التي

أجريت معهم. لم يغير أي من المشاركين شيئاً في

المقابلات بل عبروا عن دقة البيانات ورضاهم

عنها.

الصدق الخارجي للمقابلة:

استخدم الباحثان أسلوب التثليث الذي يعتمد

جمع المعلومات من أكثر من مصدر، واختيرت

عينة يحمل أفرادها وجهات نظر مختلفة (Shen-

2004, ton)، وهم أسر الطلاب ذوي الإعاقة

الفكرية، وأرسلت البيانات والتحليل إلى أحد

الأساتذة الخبراء في الدراسات النوعية للاستشارة

حول الإجراءات المتبعة (كريسويل، ٢٠١٨).

نتائج الدراسة:

أولاً- نتائج البيانات الكمية:

إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على: "ما

التحديات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة

الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة

نظر أولياء أمورهم؟" وللإجابة عن السؤال الأول

لِلدراسة، استُخدمت المتوسطات والانحرافات

المعيارية لترتيب أولويات عبارات محاور الدراسة

المتضمنة في المعينات التي تواجه أسر الطلاب ذوي

الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية

(معينات متعلقة بالطلاب نفسه، معينات متعلقة

بأسرة الطالب، معينات متعلقة بمدرسة الطالب)،

لدقة المتوسطات والانحرافات المعيارية في تحديد

فترات استجابة أولياء الأمور، بغرض تحديد

مستوى الموافقة لكل عبارة، ومتوسط الموافقة

العام لكل محور من محاور المعينات كالآتي:

المحور الأول معينات متعلقة بالطلاب نفسه:

الجدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات المحور الأول

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
2	يواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن.	3.50	1.12	أوافق	1
1	تتوافق أهداف الخطة الانتقالية مع قدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.49	1.15	أوافق	2
8	عدم رغبة أصحاب العمل في توظيف ذوي الإعاقة الفكرية.	3.49	1.29	أوافق	3
7	ضعف مهارات التواصل لدى ذوي الإعاقة الفكرية تؤثر في تطبيق خططهم الانتقالية.	3.47	1.32	أوافق	4
6	يواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في التعبير عن ميولهم واهتماماتهم الوظيفية.	3.44	1.27	أوافق	5
5	تؤثر شدة الإعاقة الفكرية في مشاركة الأسرة في الخطة الانتقالية لأبنائهم.	3.43	1.29	أوافق	6

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
3	نقص المعارف المرتبطة بالخطط الانتقالية لدى ذوي الإعاقة الفكرية يؤثر في مشاركة أسرهم في الخطط الانتقالية.	3.30	1.36	محايد	7
4	صعوبة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل.	3.14	1.41	محايد	8
	المتوسط العام للموافقة على المحور	3.41	0.84	أوافق	

يتبين من الجدول (١٠) أن عبارة "يواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن" حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجاباتهم لها (٣, ٥٠)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (أوافق) وتعد صعوبة تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن نتيجة طبيعية للإعاقة، ومن جهة أخرى حصلت عبارة "صعوبة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل" على الترتيب الثامن من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، وقد يعزى ذلك لوعي الأهل بضعف قدرات الأبناء من ذوي الإعاقة الفكرية مما جعلهم يوافقون على العبارة التي تنص على "صعوبة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات اللازمة للانخراط

في سوق العمل" فهم فعلياً يجدون صعوبة في اكتساب المهارة التي تؤهلهم لسوق العمل وذلك بسبب الإعاقة الفكرية لديهم، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (٣, ١٤)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد). كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة أولياء الأمور على المعوقات المتعلقة بالطالب نفسه التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية كانت بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، وبلغ متوسطها العام (٣, ٤١).

المحور الثاني - معوقات متعلقة بأسرة الطالب:

يبين الجدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني.

الجدول ١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات المحور الثاني

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
12	ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية لأبنائهم.	3.58	1.17	أوافق	1
13	عدم معرفة أسرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات المتاحة لأبنائهم في المجتمع التي تسهل انتقالهم بعد المرحلة الثانوية.	3.55	1.28	أوافق	2
14	تعاني أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية نقصاً في المعلومات المرتبطة بتأهيل أبنائهم.	3.48	1.25	أوافق	3
11	تشارك أسرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التخطيط للخدمات الانتقالية.	3.43	1.27	أوافق	4

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
15	تعاني أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية نقصاً في المعلومات المرتبطة بتوظيف أبنائهم.	3.43	1.29	أوافق	5
10	نقص الوعي لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية البرامج الانتقالية لأبنائهم.	3.42	1.24	أوافق	6
16	يوجد قصور لدى أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التواصل مع مراكز التدريب المهني.	3.42	1.33	أوافق	7
17	تشارك أسرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في تحديد حاجات أبنائهم وفقاً لقدراتهم بشكل واضح في الخطة الانتقالية.	3.35	1.22	محايد	8
18	تشارك أسرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في تحديد حاجات أبنائهم وفقاً لميولهم بشكل واضح في الخطة الانتقالية.	3.35	1.24	محايد	9
9	تشارك الأسرة في عملية تحديد رغبات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وميولهم وفقاً لبرنامج الخدمات الانتقالية.	3.30	1.20	محايد	10
19	هناك اتجاهات سلبية لدى أسر ذوي الإعاقة تجاه توظيف أبنائهم.	3.14	1.30	محايد	11
المتوسط العام للموافقة على المحور		3.41	0.66	أوافق	

أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية كانت بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، وبلغ متوسطها العام (٤١, ٣).

المحور الثالث - معوقات متعلقة بمدرسة الطالب:

يبين الجدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث.

يتبين من الجدول (١١) أن عبارة "ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية لأبنائهم" حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، إذ بلغ متوسط استجاباتهم لها (٥٨, ٣)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (أوافق). وقد يعزى هذا إلى عدم معرفة الأسر أو ضعف قدراتهم في التعامل مع الإعاقة الفكرية التي يعاني منها الأبناء ومن جهة أخرى حصلت عبارة "هناك اتجاهات سلبية لدى أسر ذوي الإعاقة تجاه توظيف أبنائهم" على الترتيب الحادي عشر من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (١٤, ٣)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد)، وربما يعود ذلك إلى كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة أولياء الأمور على المعوقات المتعلقة بأسرة الطالب التي تواجه

الجدول ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات المحور الثالث

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
24	قصور الإمكانيات المادية المتوافرة في المدرسة لتدريب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.55	1.24	أوافق	1
22	تعاني المدرسة نقصاً في الوعي المجتمعي بقضايا الإعاقة الفكرية.	3.50	1.21	أوافق	2
23	لا توفر المدرسة برامج تدريبية للخطط الانتقالية للأسر.	3.49	1.13	أوافق	3
25	عدم تفاعل أولياء الأمور مع نتائج الخطط الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.46	1.15	أوافق	4
26	تعاني المدرسة نقصاً في الكادر الإداري المؤهل للخدمات الانتقالية.	3.34	1.29	محايد	5
21	تهتم المدرسة بمناقشة الخطط الانتقالية مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.33	1.18	محايد	6
20	تعقد المدرسة اجتماعات دورية (مراسلات، لقاءات، اتصالات) مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.17	1.21	محايد	7
المتوسط العام للموافقة على المحور		3.41	0.62	أوافق	

أن هناك ضعف في التواصل بين المدارس الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة الفكرية وبين أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة أولياء الأمور على المعوقات المتعلقة بمدرسة الطالب التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية كانت بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، بلغ متوسطها العام (٣, ٤١).

ويمكن ترتيب محاور المعوقات وفق مستوى الموافقة عليها، وإيجاد مستوى الموافقة الكلية باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية. ويوضح الجدول (١٣) ترتيب المحاور.

يتبين من الجدول (١٢) أن عبارة "قصور الإمكانيات المادية المتوافرة في المدرسة لتدريب ذوي الإعاقة الفكرية" حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجاباتهم لها (٣, ٥٥)، وهذا يعني ضرورة تجهيز مدارس ذوي الإعاقة الفكرية بالمعدات والأدوات اللازمة التي تعين على تعليم وتدريب الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية ويقع ضمن مستوى الموافقة (أوافق). ومن جهة أخرى حصلت عبارة "تعقد المدرسة اجتماعات دورية (مراسلات، لقاءات، اتصالات) مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" على الترتيب السابع من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (٣, ١٧)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد) وهذا يعني

الجدول ١٣. المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب محاور المعوقات ترتيباً تنازلياً

رقم المحور	المحور	المتوسط العام	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
الأول	المعوقات المرتبطة بالطالب.	3.41	0.85	أوافق	3
الثاني	المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب.	3.41	0.66	أوافق	2
الثالث	المعوقات المرتبطة بمدرسة الطالب.	3.41	0.62	أوافق	1
	المتوسط العام للموافقة الكلية	3.41	0.55	أوافق	

ذوي الإعاقة وأسرهم يواجهون صعوبة عند الوصول إلى الخدمات الانتقالية الضرورية. تتوافق العبارة كذلك مع دراسة المطيري (Almutairi, 2016)، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك حواجز تحول دون حصول الوالدين على خدمات الانتقال، بما في ذلك عدم وجود معلومات عن الخدمات الانتقالية، وعدم وجود الوقت والطاقة اللازمة لمتابعة المعلومات والخدمات التي يحتاجون إليها، كذلك نقص الدعم المالي وغيرها من الموارد والبرامج التي تناسب الفقراء وذوي الدخل المحدود.

إذ يرى الباحثان من خلال نتائج هذه العبارة أن هناك إجماعاً كاملاً على وجود صعوبة لدى ذوي الإعاقة الفكرية في تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن، حيث إن هذه الصعوبة تساهم في شعور الأسرة بالإحباط والشك في قدرة الطالب ذوي الإعاقة الفكرية في النجاح بالبرامج الانتقالية، وهو ما يتطلب من الجهات المسؤولة أن تبذل ما في وسعها لتوفير الوسائل اللازمة التي تساعد في تذكر هذه المهمة على الطلبة الذي يعانون مثل هذه الإعاقة. ويتفق الباحثان مع ما أظهره أولياء الأمور حول التأثير الذي تسببه المعوقات التي تواجه الطالب نفسه في هذا المجال وضرورة التقليل منها والتغلب عليها. هذا وتتوافق نتائج المتوسط العام للمحور مع ما جاء في دراسة (اللقاني والدخيل، ٢٠١٩) التي تشير إلى أن معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب

يتبين من الجدول (١٣) أن مستوى الموافقة على المعوقات في المحاور الثلاثة، وفي الموافقة على المعوقات ككل متساوية، فقد بلغ متوسط الموافقة على كل محور والصورة الكلية (٤١، ٣)، وبمستوى موافقة (أوافق)، ما يجعل الأخذ بالانحراف المعياري في عين الاعتبار مطلباً، إذ يشير الانحراف المعياري المنخفض إلى قلة تشتت البيانات، ومنه فإن المحور الثالث المتمثل في المعوقات المرتبطة بمدرسة الطالب كان أكثر المحاور مستوى موافقة، فيما كان المحور الأول المتمثل في المعوقات المرتبطة بالطالب أقل المحاور مستوى موافقة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تمثل السؤال الأول في إظهار عدد من المعوقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية (معوقات متعلقة بالطالب نفسه، معوقات متعلقة بأسرة الطالب، معوقات متعلقة بمدرسة الطالب). لقد جاء المتوسط العام في ما يتعلق بمحور المعوقات التي ترتبط بالطالب نفسه العبارة كما يأتي: حصلت عبارة "يواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن" على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجاباتهم لهذه العبارة (٥٠، ٣)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (أوافق). وهو ما يتوافق مع دراسة جونسون وزملائه (Johnson et al., 2002) التي تؤكد نتائجها أن العديد من الطلاب

ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية المرتبطة بالطلاب جاءت أولاً، ثم جاءت المعوقات المرتبطة بكفايات المعلم ثانياً، وتليها المعوقات المرتبطة بالأسرة، وأخيراً، جاءت المعوقات المرتبطة بالمؤسسات المجتمعية.

ومن جهة أخرى حصلت عبارة "صعوبة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية للمهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل" على الترتيب الثامن من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (١٤، ٣)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد). كما جاء مستوى موافقة أولياء الأمور على المعوقات المتعلقة بالطلاب نفسه التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، وبلغ متوسطها العام (٤١، ٣). وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) التي تشير إلى ضعف خدمات المجتمع المحلي ذات العلاقة بالتوظيف، إضافة إلى الاتجاهات السلبية من المؤسسات والوكالات والأسرة نحو قدرات الطالبات على العمل والإنتاج، والمشكلات الاقتصادية.

أما فيما يتعلق بمحور المعوقات المتعلقة بأسرة الطالب، فقد جاء المتوسط العام للإجابة عن عبارة "ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية لأبنائهم" في الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجاباتهم لها (٥٨، ٣).

يتوافق ذلك مع نتائج دراسة فينس (Finns, 2005) التي أكدت وجود جوانب قصور في تقديم الخدمات الانتقالية لهم، تتمثل في ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات لأبنائهم في ما يتصل بالتواصل مع مراكز التأهيل المهني للطلاب

ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. كما تتوافق هذه العبارة مع نتائج دراسة (حمادة ٢٠٢٠) التي توضح أن معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية التي تتعلق بالمجتمع تأتي أولاً، ثم المعوقات الأسرية، ثم المعوقات النفسية والانفعالية، ثم المعوقات المدرسية، وأخيراً معوقات التدريب المهني. يتوافق ذلك مع ما يراه الباحثان في أن للأسرة دوراً كبيراً وفعالاً في تسهيل المهمة على الطالب، إذ إن مشاركة الأسرة وتعاونها يمكنها الطالب من المشاركة في البرامج الانتقالية المناسبة له ومن ثم نجاح عملية الانتقال، كما تساعد الأسرة بدورها في تذليل الإعاقة لدى ابنهم من خلال المساهمة في إدماجه مع المجتمع وإكسابه الثقة اللازمة لأداء مهامه اليومية.

في عبارة "هناك اتجاهات سلبية لدى أسر ذوي الإعاقة تجاه توظيف أبنائهم" فقد جاء المتوسط العام لها في الترتيب الحادي عشر من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (١٤، ٣)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد). وهو بحسب الباحثان يعدّ أمراً غير مقبول ولا بد من التغلب عليه وتصحيحه، بل وتحويل هذه الاتجاهات إلى أخرى إيجابية تساهم في رفع معنويات الطلاب ذوي الإعاقة ومن ثم منحهم الفرص المناسبة في ممارسة الوظائف الموكلة إليهم دون أي تردد أو خوف. تأتي هذه العبارة موافقة لنتائج دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود الاتجاهات السلبية من المؤسسات والوكالات والأسرة نحو قدرات الطالبات على العمل والإنتاج، والمشكلات الاقتصادية.

في نتائج هذا المحور، جاء مستوى موافقة أولياء الأمور على المعوقات المتعلقة بأسرة الطالب التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في

حصلت عبارة "تعتقد المدرسة اجتماعات دورية (مراسلات، لقاءات، اتصالات) مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" على الترتيب السابع من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (١٧, ٣)، وهو ما يشير إلى أهمية دور الأسرة مع المدرسة في هذا الجانب. تتعارض هذه العبارة مع نتائج دراسة فينس (Finns, 2005) التي أشارت إلى ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات لأبنائهم فيما يتصل بالتواصل مع مراكز التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وكذلك ضعف التعاون بين فريق العمل المدرسي والمؤسسات ذات الصلة.

إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في آراء أولياء الأمور حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير: جنس الطالب ذي الإعاقة، ودرجة إعاقة الطالب؟" وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة استخدم اختبار ت للعينات المستقلة (Indepen-dent Samples T-Test) بالإضافة إلى اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way AVOVA) لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات أولياء الأمور، تعزى إلى متغيرات الدراسة حسب الآتي:

١. الفروق بين استجابات أولياء الأمور وفق متغير جنس الطالب ذي الإعاقة:

يبين الجدول (١٤) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين آراء أولياء الأمور حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير جنس الطالب

المشاركة في البرامج الانتقالية بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، وبلغ متوسطها العام (٣, ٤١). وهذا ما يفسره الباحثان فيما تحمله التحديات المتعلقة بالأسرة من أهمية بالغة تحول دون حصول الطلاب ذوي الإعاقة على الخدمات الانتقالية اللازمة. ومن هنا يرى الباحثان أنه لا بد من تحديد هذه المعوقات الأسرية وحصرها وتوفير برامج التوعية للأسرة للتغلب عليها من أجل الوصول إلى مستوى عالٍ ومميز من الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

جاء متوسط استجابات أولياء الأمور في محور التحديات المتعلقة بمدرسة الطالب لعبارة "قصور الإمكانيات المادية المتوافرة في المدرسة لتدريب ذوي الإعاقة الفكرية" بنسبة (٣, ٥٥)، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (الفوزان والراوي، ٢٠١٩) التي تشير إلى ضعف خدمات المجتمع المحلي ذات العلاقة بالتوظيف، وكذلك تتوافق مع دراسة (Johnson et al., 2002) التي أكدت نتائجها أن العديد من الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم يواجهون صعوبة عند الوصول إلى الخدمات الانتقالية الضرورية، كما أشارت النتائج إلى استكشاف بعض العقبات التعليمية والحواجز الإدارية التي تحول دون حصول الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الثانوية والأسر من الاستفادة من خدمات الانتقال الفعال. ومن هنا فإن الباحثان ينتقدان هذه العبارة وتساهم من خلال دراستهم في عملية إيجاد السبل لتوفير جميع الإمكانيات المادية اللازمة التي يجب على المدرسة زيادة توفيرها لتقديم تدريب مُثمر للطلاب ذوي الإعاقة. إذ يرى الباحثان أنه يجب تعيين مشرف له دور الرقابة في كل مدرسة، بحيث يتأكد من توافر جميع الإمكانيات المادية اللازمة للتدريب والإبلاغ عن أي حالة قصور قد يجدها.

ذي الإعاقة (ذكر، أنثى).

الجدول ١٤. اختبارات للعينات المستقلة لاستجابات أولياء الأمور وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	جنس الطالب	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
المعوقات المرتبطة بالطالب	ذكر	51	3.43	0.86	0.261	130	0.397
	أنثى	81	3.39	0.84			
المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب	ذكر	51	3.46	0.68	0.784	130	0.217
	أنثى	81	3.37	0.64			
المعوقات المرتبطة بمدرسة الطالب	ذكر	51	3.44	0.61	0.448	130	0.327
	أنثى	81	3.39	0.63			
المعوقات ككل	ذكر	51	3.45	0.54	0.657	130	0.256
	أنثى	81	3.38	0.55			

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) الأحادي، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات أولياء الأمور حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير جنس الطالب ذي الإعاقة. درجة إعاقة الطالب (بسيطة، متوسطة، شديدة).

٢. الفروق بين استجابات أولياء الأمور وفق

متغير درجة إعاقة الطالب:

الجدول ١٥. اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أولياء الأمور وفق متغير درجة إعاقة الطالب

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
المعوقات المرتبطة بالطالب	بين المجموعات	1.904	2	0.952	1.344	0.264
	داخل المجموعات	91.355	129	0.708		
	المجموع	93.259	131	-		
المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب	بين المجموعات	4.549	2	2.274	5.647	0.004*
	داخل المجموعات	51.955	129	0.403		
	المجموع	56.504	131	-		
المعوقات المرتبطة بمدرسة الطالب	بين المجموعات	1.200	2	0.600	1.550	0.216
	داخل المجموعات	49.917	129	0.387		
	المجموع	51.117	131	-		

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
المعوقات ككل	بين المجموعات	2.326	2	1.163	4.051	0.020*
	داخل المجموعات	37.038	129	0.287		
	المجموع	39.365	131	-		

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء الأمور حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير درجة الإعاقة في محور المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب، والمعوقات التي تواجه الأسر ككل. ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار المقارنة البعدية شيفيه لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعات، ويبين الجدول (١٦) اختبار المقارنات البعدية شيفيه لاستجابات أولياء الأمور وفق متغير الدورات التدريبية في مجال الابتكار.

الجدول ١٦. اختبار المقارنات البعدية شيفيه لاستجابات أولياء الأمور وفق متغير درجة الإعاقة

المحور	المقارنة	المجموعة الأولى	متوسطها	المجموعة الثانية	متوسطها	فرق المتوسطين
المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب	الأولى	بسيطة	3.27	متوسطة	3.33	0.06
	الثانية	بسيطة	3.27	شديدة	3.76	0.49*
	الثالثة	متوسطة	3.33	شديدة	3.76	0.43*
المعوقات ككل	الأولى	بسيطة	3.34	متوسطة	3.34	0.00
	الثانية	بسيطة	3.34	شديدة	3.66	0.32*
	الثالثة	متوسطة	3.34	شديدة	3.66	0.32*

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه

يتضح من الجدول (١٦) أن اتجاه الفروق في متوسط مستوى الموافقة على المعوقات الواردة في محور المعوقات المتعلقة بأسرة الطالب، والمعوقات ككل نحو المتوسطات الأعلى، والمتمثلة في متوسط موافقة أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة، فهم أكثر أولياء الأمور موافقة على المعوقات الواردة في المحور الثاني والتحديات الكلية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء

الأمر حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير جنس الطالب ذي الإعاقة. تتعارض هذه النتيجة مع دراسة (المصري، ٢٠١٧) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة على مجال الاندماج والمشاركة الاجتماعية، كذلك مع دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) التي أظهرت خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف مدى

البرامج الانتقالية بخدماتها كافة وتسهيل انتقلهم من المرحلة الثانوية، ومن ثم ضمان العيش المستقل والاندماج في المجتمع والمساهمة في تطوره.

ثانياً: نتائج البيانات النوعية:

إجابة السؤال الثالث الذي ينص على: كيف يمكن تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟

بينت نتائج الكمية أن معوقات كثيرة تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم، ولهذا أجرى الباحثان المقابلات الشخصية مع الأسر لمعرفة كيفية تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وبعد جمع البيانات وتحليلها، ظهر الموضوعان الآتيان:

أولاً- تفعيل دور الأسر في بناء البرامج الانتقالية وتنفيذها

عند سؤال المشاركين عن المعوقات التي تواجه مشاركة الأسرة في البرامج الانتقالية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية كان إجماع المشاركين على أن نقص التعاون وانعدامه من الجهات المختصة كالمدارس ومراكز الرعاية والمراكز المهنية والمؤسسات التعليمية الأخرى في تقديم البرامج الانتقالية يعدّ أهم المعوقات التي تواجه مشاركة الأسر في مثل هذه البرامج، فقد ذكر المشاركون رقم ٥: (لا يُحدّد دور الجهات ذات العلاقة بتحقيق أهداف الخطط الانتقالية، ولا دوري بوصفي ولي أمر، فكيف ينجح البرنامج الانتقالي ما لم يكن هناك تعاون). كما أضاف (يجب أن يكون هناك نظام يلزم الجهات ذات العلاقة بالتعاون مع أولياء

حصول أفراد العينة على التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية، لصالح اللاقي حصلن على تدريب. وهذا - حسب ما يرى الباحثان - يؤكد أن عامل الجنس ليس معياراً يمكن أن يدرج ضمن تلك العوامل التي لها علاقة بالمعوقات التي تواجه أولياء الأمور في المشاركة في البرامج الانتقالية.

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء الأمور حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير درجة الإعاقة في محوري التحديات المرتبطة بالطلاب، والتحديات المرتبطة بمدرسة الطالب. وهو وفق الباحثان لا يؤثر في علاقته بالتحديات، من الممكن أن يتفاوت الطلاب في درجات الإعاقة ولكن يواجه أولياء أمورهم نفس المعوقات في المشاركة في البرامج الانتقالية باختلاف درجات الإعاقة لديهم. يتعارض ذلك مع دراسة (المصري، ٢٠١٧) ودراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء الأمور حول المعوقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير درجة الإعاقة في محور المعوقات المرتبطة بأسرة الطالب. وهذا يتوافق مع دراسة جونسون وزملائه (Johnson et al., 2002) التي أكدت أن العديد من الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم يواجهون صعوبة عند الوصول إلى الخدمات الانتقالية الضرورية. كما يرى الباحثان أن أسرة الطالب هي من أكثر العوامل التي لها تأثير واضح وجلي ولا بد أن تحصل على الدعم المتواصل لتحقيق الهدف من البرامج الانتقالية المقدمة لأبنائهم والتغلب على المعوقات الواردة حتى الوصول إلى طلاب مستفيدين من

أبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فقد ذكر المشاركون رقم ٣: (من خلال تجربتي الخاصة، فإن معلمات ابنتي يرون أن الأمهات لا يفقهن شيئاً، خاصة الأميات منهن، ولا فائدة من مشاركتهن). كما أشار إلى أن (الأم هي من أهم الأشخاص في حياة الفرد ذي الإعاقة، فهي الأجدد بمشاركتها في عملية التخطيط للبرنامج، كما أنها على دراية تامة بابنها وكيفية التعامل معه والاستفادة من نقاط قوته). وأضاف أيضاً: (في إحدى المرات حين رأيت الخطة الانتقالية الخاصة بابنتي شعرت بأنها لا تناسبها فأخبرت المعلمة بذلك، فجاءتني بقولها: ما تخصصك الجامعي؟! وماذا تعرفين عن تخصص التربية الخاصة). واتفق معه المشاركون رقم ٢ حيث قال: (لا يجعلونني أشرك ثم يضعون اللوم علي في حال عدم تقدم مستوى ابني). ثم وأضاف: (يتخذ بعض المختصين قرارات تخص ابني دون الرجوع إلي، وفي حال تم الرجوع إلي فإن مشاركتي تنحصر في إبداء رأيي بالبرنامج الانتقالي الخاص بابني في مجلس الآباء). كما اتفق معه المشاركون رقم ٤ حيث قال: (أرغب في الإفصاح عما يرغب فيه ابني وعما لا يرغب فيه). في حين أكد المشاركون رقم ٦ ذلك بقوله: (إن الثقة المتبادلة بين أولياء الأمور والمختصين يساعد في نجاح الخطة الانتقالية الخاصة بالطالب، فحين يكون لدى المختص خبرة كافية عن المجال والإعاقة، فإن لدى الأسرة معلومات مهمة يحتاج إليها المختص لبناء الخطة وتنفيذها).

ويمكن تفسير ذلك أن ضعف إشراك أولياء الأمور في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية يعود إلى اختلاف ثقافات أولياء الأمور ومستوياتهم التعليمية وصعوبة التنسيق معهم لإعداد اللقاءات والندوات الخاصة بالبرامج الانتقالية، كما أن عملية إعداد البرامج الانتقالية

الأمور وإشراكهم في خطط أبنائهم، ويجب معاينة كل من يعمل خلاف ذلك). وذكر كذلك (لو تم التعاون بشكل صحيح من المدرسة وأولياء الأمور لقفزنا بأبنائنا ذوي الإعاقة وتعدينا بذلك الدول الغربية). وأضاف المشاركون رقم ١ (أتمنى أن تتفاعل المدرسة معي). في حين ذكر المشاركون رقم ٢ (إن تعاون المدرسة والأسرة هو أساس تثبيت المعلومات والمواقف لديهم، فتعميم المهارات التي درّبت عليها في المدرسة خارج أماكن التدريب لا يكون بمعزل عن الأسرة).

ومن خلال إجابات المشاركين فقد أجمعوا على نقص التعاون والتنسيق مع أولياء الأمور في إعداد البرامج الانتقالية وتنفيذها. يمكن تفسير ذلك أن نقص المعرفة بالجهات المختصة والقائمة على البرامج الانتقالية، وأهمية الاتصال والتواصل الفعال والتعاون مع الأسرة وأثره في نجاح البرامج الانتقالية، كذلك ضيق الوقت ونقص الخبرة لدى المعلمين والمشاركين في هذه البرامج من الأسباب المؤدية إلى ضعف التعاون.

كما أجمع (٣, ٨٣٪) من المشاركين أن المدرسة -البيئة الحاضنة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية- تفتقر إلى أساليب التفاعل مع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة الهادفة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم، كما شدد أولياء الأمور على ضرورة إشراكهم ومشاركتهم في البرامج الانتقالية قبل تنفيذها وفي أثناء تطبيقها، إذ يجب أن تكون العملية تشاركية تبادلية بين الأسرة والمدرسة في جميع المراحل الخاصة بالبرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، كما بين أولياء الأمور المشاركون أنهم يمتلكون القدرة على المشاركة البناءة والهادفة في البرامج الانتقالية، وكذلك تنفيذ التوصيات الخاصة بأبنائهم، وأنه سيكون لهذه المشاركة الأثر الإيجابي والملموس في

ومتى ولماذا). في حين أشار المشاركون رقم ٤ (نحن -أولياء الأمور- لا نعلم عن البرامج الانتقالية وعن أهميتها، فنحن غير متخصصين بالمجال، فأرى أن عقد المختصين اجتماعات بالمجال سيساهم في معرفتنا بمثل تلك البرامج وأهميتها وأهمية مشاركتنا فيها).

ويمكن تفسير ذلك أن اختلاف الثقافات والمستويات التعليمية وقلة التوعية من الجهات المختصة لأسر ذوي الإعاقة هو السبب الأساسي في عدم معرفة الأسر أهمية البرامج الانتقالية، والذي بدوره سيؤثر في نجاح هذه البرامج ويقلل الاستفادة منها، كما أن الخطط الخاصة بالبرامج الانتقالية تفتقر في خطواتها وبندوها إلى هذا المحور وهو توعية الأسرة وإدخالها في عملية التنفيذ وحتى الإعداد، لذا لن يتم الحصول على الفائدة المتوقعة من هذه البرامج كون أن الأسرة هي البيت الأول للطالب.

كما أشار المشاركون إلى المعوقات التي تقف أمامهم وتحول بينهم وبين الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالبرامج الانتقالية والمتمثلة في قلة المعرفة عن الجهات المسؤولة وأماكن الدعم المساهمة في إنجاح البرامج الانتقالية، فذكر المشاركون رقم ٥: (ما الجهات المسؤولة؟ وكيف يمكنني الوصول إليها لدعم ابني في بحثه عن عمل؟ ولماذا لا يتم إرشادنا منذ البداية؟). كما اتفق معه المشاركون رقم ١ حيث قال: (إن الكثير من الأسر لا يعلمون عن أماكن الدعم التي تساهم في نجاح هذه البرامج، فيجب توعية الآباء عن هذه الأماكن وكيفية الوصول إليها وكيفية المطالبة بحقوقهم). كما أضاف: (إن إقامة دورات للأسر عن أهمية مشاركتهم والتشجيع عليها يساعد بشكل كبير في تنفيذ البرامج الانتقالية بمشاركة الأسرة). واتفق معهم كذلك المشاركون رقم ٦ حيث قال: (إن أفضل

وتنفيذها بحاجة إلى متخصصين وأصحاب معرفة وخبرة في هذا المجال. لذا؛ فإن إشراك أولياء الأمور بشكل مباشر قد يعيق عملية الإعداد والتنفيذ، وهذا لا يمنع أن يتم عمل تغذية راجعة وقبول الانتقادات والملاحظات البناءة من أولياء الأمور في ما يخص البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقات الفكرية.

وبين بعض المشاركين ضرورة تطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التي أكدت إشراك الأسرة في إعداد البرامج وملاحظة سير عمل الطالب ذي الإعاقة في البرنامج والتقييم النهائي له. حيث ذكر المشاركون رقم ٢: (إن تفعيل القواعد التنظيمية والتأكد من تطبيقه سيلزم المدارس ومنسوبيها إشراك الأسرة بالبرنامج الانتقالي الخاص بالفرد ذي الإعاقة).

فإن أولياء الأمور يتبعون مشاعرهم تجاه أبنائهم ويفكرون من خلال العاطفة التي تسيطر عليهم والنتيجة من حبههم لأبنائهم وحرصهم على تحسينهم وتطورهم، كذلك المفاهيم الخاطئة لديهم بمعنى إشراكهم ومشاركتهم وعدم معرفتهم بحدود هذه المشاركة ونطاقها.

ثانياً- توعية الأسر بأهمية البرامج الانتقالية:

بعد سؤال أولياء الأمور حول البرامج الانتقالية ومدى وعيهم ومعرفتهم بها وبأهميتها وأثرها في أبنائهم ذوي الإعاقات الفكرية تبين أن هناك بعض الأسر ليس لديهم معرفة وإدراك بأهمية البرامج الانتقالية لأبنائهم ذوي الإعاقات الفكرية، وليس لديهم وعي بمدى أهمية المشاركة في مثل هذه البرامج وما تركه من أثر وفائدة في أبنائهم، حيث ذكر المشاركون رقم ١: (إنها تطبق في مدرسة ابني، لكنني لم أعلم أنها مهمة إلى هذه الدرجة). كما أضاف (أرغب في المشاركة لكنني أجهل كيف

شأنه أن يساهم في توفير خدمات الانتقال المناسبة، وتحقيق الهدف النهائي الذي تسعى إليه البرامج الانتقالية، ألا وهو مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الإعداد للمستقبل، وتحقيق الاستقلالية التامة، والاندماج الاجتماعي بأقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. فمن دون هذا الاهتمام من المحتمل أن يكون لتطبيق الإصلاح في النظام التعليمي أثر سلبي في الانتقال الناجح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما سبق يوصي الباحثان بما يأتي:
• دعم مبادرات تحديد الطلبة ذوي الإعاقة وسياسة ضمان حقهم في رحلة التعلم الشامل في التعليم العام، تمشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- الاهتمام في إعداد وتطوير برامج تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي تدعم تنمية وتطوير خدمات ذوي الإعاقة، والعمل على تحسين تكافؤ فرص حصول الطلاب ذوي الإعاقة على التعليم، وتمكين اندماجهم في سوق العمل، وتعزيز التأثيرات الإيجابية فيهم من خلال التجارب والخبرات التعليمية المبتكرة، الملبيه لاحتياجاتهم، والمقدمة من قبل معلمين مهنيين؛ لتحقيق مخرجات نوعية مميزة من خلال هذه البرامج والمبادرات.
- ضرورة العمل على تفعيل البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية وإصدار الأنظمة الملزمة بذلك.
- تبني النماذج العالمية المستخدمة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عامة، وذوي الإعاقة الفكرية خاصة، وتكييفها

الطرائق التي يمكن أن تساهم في إشراك الأسرة هي عقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور عن البرامج الانتقالية وأهميتها وأهمية مشاركة الأسرة فيها، ومكافأة المشاركين والمتعاونين منهم).

ويمكن تفسير ذلك أن قلة الخبرة والمعرفة لدى أولياء الأمور يؤثر سلباً في معرفتهم وحصولهم على المعلومات الخاصة بالبرامج الانتقالية الموجهة إلى أبنائهم ذوي الإعاقات الفكرية. لذا؛ يقع على عاتق الجهات المختصة والقائمة على هذه البرامج توعية الأسر وإرشادهم وإعداد دليل توضيحي وإرشادي لهم يساعد على المشاركة والبحث والمعرفة حول هذه البرامج.

خاتمة الدراسة:

يعدّ موضوع البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الموضوعات التي حظيت -وما زالت تحظى- باهتمام كبير في المجتمعات المتقدمة، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية التي بذلت كثيراً من الجهود العلمية، وأصدرت القوانين والتشريعات الملزمة بضرورة تقديم مثل هذه الخدمات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بمن فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لما أثبتته من فاعلية في التصدي للمعيقات التي يواجهها هؤلاء الطلاب، والوصول بهم إلى انتقال سلس وناجح (IDEA, 2004).

وقد تقود هذه المعطيات إلى ضرورة تفعيل دور الأسرة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وتدفع التربويين والمتخصصين في هذا المجال وأصحاب القرار التربوي في المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بالبرامج الانتقالية، وضرورة تفعيلها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال تبني النماذج العالمية، والعمل بكل ما من

بما يتناسب مع واقع تقديم الخدمات التربوية والتدريبية في المملكة العربية السعودية.

أولاً- المراجع العربية:

١. الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢ هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.
٢. أحمد، عبير. (٢٠١٤). البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية. الرياض: مكتبة الرشد.
٣. حمادة، عمر السيد. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٩)، ١٥٥-١٧٨.
٤. حنفي، علي. (٢٠١٤). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة دليل المعلمين والوالدين. الرياض: دار الزهراء.
٥. الدوسري، نايف؛ والحنو، إبراهيم. (٢٠١٨). واقع مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٥، ١٣٧-١٧٦.
٦. زهران، محمد. (٢٠١٢). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.
٧. الشمري، طارش. (٢٠٠٠). معوقات مشاركة الأسر في تقديم الخدمات التربوية لأطفالهم المعاقين. مركز البحوث التربوية.
٨. تأكيد أهمية البرامج الانتقالية وضرورة تضمينها في البرامج التربوية الفردية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وفق الحاجات الفردية الخاصة بكل طالب.
٩. عقد المتخصصين الندوات والمؤتمرات التي تضم المعلمين وأسر ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأصحاب الأعمال ومسؤولي المؤسسات ذات العلاقة لتعريفهم بخدمات الانتقال ومميزاتها وآلية تطبيقها.
١٠. تقديم برامج تدريبية وورش عمل مستمرة لجميع المشاركين في التخطيط للبرامج الانتقالية، لتدريبهم على إعداد الخطط والبرامج الانتقالية وتنفيذها، وفق متطلبات هذه البرامج وحاجات الطلاب وأهدافهم الخاصة.
١١. تفعيل دور الأسرة والتعاون معهم في إعداد البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية وتنفيذها.
١٢. ضرورة توعية أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية البرامج الانتقالية ومدى فائدتها لأبنائهم وزيادة حرصهم على المتابعة المستمرة.
١٣. وضع الخطط اللازمة والشاملة التي تضمن المشاركة المتبادلة بين أولياء الأمور والمدرسة في تنفيذ البرامج الانتقالية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٩. العبد الكريم، راشد حسين. (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. الرياض: جامعة الملك سعود.
١٠. العجمي، ناصر؛ والبтал، الجوهرة. (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه توظيف ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. مجلة جامعة القدس المفتوحة، (١٤)٤، ٢٣٧-٢٧٠.
١١. الفوزان، سارة؛ والراوي، جميلة. (٢٠١٩). البرامج الانتقالية المقدمة للطلّابات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٦)، ٤٣-٥١.
١٢. القحطاني، بشاير؛ والقريني، تركي. (٢٠١٧). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٢٩(٣)، ٤٠٩-٤٣٣.
١٣. القحطاني، سعد بن سعيد. (٢٠١٥). الإحصاء التطبيقي باستخدام برنامج SPSS. معهد الإدارة العامة.
١٤. القريني، تركي. (٢٠١٣). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. مجلة التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود، ٤٠(١)، ٥٨-٨٥.
١٥. القريني، تركي. (٢٠١٨). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. الرياض: دار الزهراء.
١٦. القريوتي، يوسف؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل. (٢٠١٣). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
١٧. كريسويل، ي. (٢٠١٨). تصميم البحوث. (ترجمة عبد المحسن القحطاني). الكويت: دار المسيلة.
١٨. اللقاني، جيهان؛ والدخيل، علي. (٢٠١٩). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١(١).
١٩. المصري، أماني. (٢٠١٧). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلّابات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٣(١٠)، ١٣٣-١٧١.
٢٠. مصطفى، محمد عبد القادر عبد الرحمن. (٢٠١٩). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة القابلة للتعليم من وجهة نظر معلمهم في فلسطين. رسالة ماجستير، جامعة النجاح.
٢١. وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠١). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية: الإدارة العامة للتربية الخاصة. مسترجع من (www.se.gov.sa).
٢٢. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢٢). الإدارة العامة بمنطقة الرياض: إدارة التخطيط والمعلومات. الرياض: إدارة التعليم.

ترجمة المراجع العربية

1. General Secretariat for Special Education (1422 AH). Regulatory rules for educational institutes and programs own(in Arabic). Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education.

- (2012). Qualitative research in education,(in Arabic). Riyadh: King Saud University.
9. Al-Ajmi, Nasser; And al- pattal, al- Joharah. (2016). Difficulties facing the employment of people with intellectual disabilities from the viewpoint of workers in intellectual education institutes and programs in Riyadh. Journal of Al-Quds Open University, ,(in Arabic) 4(14), 237-270.
10. Al-Fouzan, Sarah; And ar-Rawi, Jami-lah. (2019). Transitional programs offered to students with intellectual disabilities from the point of view of female teachers in the central region. The International Specialized Educational Journal, ,(in Arabic) 8(6), 43-51.
11. Al-Qahtani, Bashayer; and Al-Quraini, Turki. (2017). The use of transitional plans in individual educational programs for students with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences, ,(in Arabic) 29(3), 409-433.
12. Al-Qahtani, Saad bin Said. (2015). Applied Statistics using SPSS. Institute of Public Administration.
13. Al-Quraini, Turki. (2013). The extent to which transitional services are provided in educational institutions for students with multiple disabilities and their importance from the perspective of their employees. Journal of Education and Psychology at King Saud University ,(in Arabic) 40(1), 58-85.
2. Ahmad, Abeer.(2014). Educational programs for people with mental disabilities.(in Arabic).Ar-Reyadh:ar-Roshd library.
3. Hamada, Omar El-Sayed. (2020). Obstacles to the implementation of transitional services for students with special needs from teachers' point of view, and proposed solutions to overcome them. Egyptian Journal of Psychological Studies,(in Arabic) 30(109), 155-178.
4. Hanafi, Ali. (2014). Working with Families with Special Needs: A guide for teachers and parents,(in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahraa.
5. Al-Dosari, Nayef; And tenderness, Ibrahim. (2018). The reality of parents' participation in the individual educational program for pupils with intellectual disabilities in Riyadh. Arab Journal of Disability Science and Giftedness,(in Arabic), 5, 137-176.
6. Zahran, Muhammad. (2012). Evaluation of transitional services for pupils with mild mental disabilities in Jordan. (A master research,(in Arabic), Department of Special Education, College of Graduate Studies, University of Jordan: Amman.
7. Al-Shammari, Tarish. (2000). Obstacles to families 'participation in providing educational services for their disabled children. ,(in Arabic) Educational Research Center.
8. Al-Abd Al-Karim, Rashid Hussain.

- ministration of Special Education. Retrieved from (www.se.gov.sa).
20. Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2022). General Administration in Riyadh Region: Planning and Information Department. Riyadh: Department of Education.
- ثانيًا- المراجع الأجنبية:
21. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Intellectual Disability, Definition, Classification, and Systems of Supports (11th edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington.
22. Almutairi, Reem. (2016). Parent perceptions of transition services effectiveness for students with intellectual disabilities. International interdisciplinary journal of education, 5(6), 247-255.
23. Bell, A. (2010). Study of teachers and administration perceptions of public-school transition practices. (Unpublished Thesis). Capella University, Minneapolis.
24. Finns, E. (2005). The effects of the Michigan transition outcomes project (Unpublished dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo.
25. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
26. Individual with Disabilities Education Improvement Act of (2004). H.R.1350, 108th Cong.
27. Johnson, R., (2002). Current challenges
14. Al-Quraini, Turki. (2018). Transitional programs and services for students with disabilities in the light of international practices,(in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahraa.
15. Al-Qaryouti, Youssef; Al-Sartawy, Abdel-Aziz;And Samadi, Jamil. (2013). Introduction to special education,(in Arabic). Dubai: Dar Al Qalam.
16. Cresswell, Y. (2018). Research design. (Translated by Abdul Mohsen Al- Qahtani). Kuwait: Dar Al-Masila. Laqani, Jehan; And the intruder, Ali. (2019). Obstacles to implementing transitional services for students with mild mental disabilities at the secondary stage. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, ,(in Arabic) 11 (1).
17. Almasri, Amani. (2017). The reality of transitional services provided to female students with intellectual disabilities in Al-Kharj Governorate. Journal of the College of Education in Assiut,(in Arabic), 33 (10), 133-171.
18. Mostafa, Mohamed Abdel-Qader Abdel-Rahman (2019). The reality of the use of educational technology in teaching people with mild intellectual disabilities that can be learned from the point of view of their teachers in Palestine. Master's thesis,(in Arabic), An-Najah University.
19. The Ministry of Education. (2001). Regulatory rules for special education institutes and programs. Kingdom of Saudi Arabia: ,(in Arabic) General Ad-

- barāmij At-tarbiah Alfikriah bi-madinat AR-Riyādh. Majalat Jāmi'at Alquds Almaftūḥah, 4(14), 237-270.
35. Al-Fawzān, Sarah; War-rāwī, Jamīlah. (2019). Albarāmij Al'intiḡāliyah Almuqadimah liṭ-ṭālibāt dhawāt Al'i'āqah Alfikriah min Wijhat Naẓar Almu'alimāt bi-lminṭaqah Alwustā. Almajalah At-tarbawiah Ad-duwaliah Almutakhaṣṣah, 8(6), 43-51.
36. Al-laqqānī, Jehān; Wad-dakhīl, 'Alī. (2019). Mu'awiqāt Taṭbīq Alkhadamāt Al'intiḡāliyah lit-talāmīdh dhawī Al'i'āqah Al'aqliyah Albasīṭah bil-marḡalah Ath-thānawiah. Majalat jāmi'at um Alqurā lil'ulūm At-tarbawiah Wan-nafsiah,, 11 (1.)
37. Almiṣrī, Amānī. (2017). Waqī'e Alkhadamāt Al'intiḡāliyah Almuqadimah liṭ-ṭālibāt dhawāt Al'i'āqah Alfikriah fī Muḡāfazat Alkharja. Majalat kuliyyat At-tarbiah bi-Assiūt, 33 (10), 133-171.
38. Al-Qaḡṭānī, Bashāyer; Wa Al-Qurainī, Turkī. (2017). Istikhdām Alkhuṭaṭ Al'intiḡāliyah fī Albarāmij At-tarbawiah Alfardiah lit-tilmidhāt dhawāt Al'i'āqah Alfikriah fī Almam-lakah Al'arabiah Alsa'ūdiah. Majalat Al'ulūm At-tarbawiah, 29(3), 409-433.
39. Al-Qaḡṭānī, S'ad bin Sa'īd. (2015). Al'iḡṣā' At-taṭbiqī bi-Istikhdām Barnāmaj SPSS. M'ahad Al'idārah Al'āmah.
40. Al-Qaryōūtī, Yōssef; Al-Sarṭāwy, 'Abdel-Azīz; Wa AṢ-Ṣamādī, Jamīl. (2013). Almadkhal 'Ilā At-tarbiah es facing secondary education and transition services: What research tells us. Exceptional Children, 68(4), 519-531.
28. Pandey, S., & Agarwal, S. (2013). Transition to adulthood for youth with disability: Issues for the disabled child and family. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 17(3), 41-45.
29. Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. Education for information, 22(2), 63-75.
30. Taber, Keith S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. Research in Science Education 48(6), 1273-1296.
- Almarāji'e**
31. AD-Dosarī, Nāyef; Wal-Ḥunū, Ibraḡīm. (2018). Waqī'e Mushārakat Awliā' Al'umūr fī Albarnāmaj At-tarbawī Alfardī lit-talāmīdh Dhawī Al'i'āqah Alfikriah bi-minṭaqat AR-Riyādh. Almajalah Al'arabiah li'ulūm Al'i'āqah Wal-Mawhibah, 5, 137-176.
32. Aḡmed, 'Abeer. (2014). Albarāmij At-tarbawiah li-dhawī Al'i'āqah Al'aqliyah. Ar-riyād: Maktabat Ar-rushd.
33. Al-'Abd Al-Karīm, Rashid Ḥussain. (2012). Albaḡth An-naw'ī fī At-tarbiah. AR-Riyādh: Jāmi'at Almalik sa'ūd.
34. Al-'Ajmi, Nāṣer; Wa Alpattāl, Aljawhahah. (2016). AṢ-Ṣu'ūbāt Allatī Tuwājih Tawzīf dhawī Al'i'āqah Alfikriah min Wijhat Naẓar Al'āmilīn fī ma'āhid Wa

- home/bjot
- Alkhāṣ-ṣah. Dubai: Dār Al Qalam.
51. Haugann, E. (2009). Visually Impaired Students in Higher Education in Norway, Journal of visual Impairment and Blindness, 81 (10), 482
52. Norway, Journal of visual Impairment and Blindness, 81 (10), 482
53. Ḥamāda, 'Omar El-Sayed. (2020). Mu'awiqāt Taṭbīq Alkhadamāt Al'intiḡāliyah liṭ-ṭulāb dhawī Al'iḡtiājāt Alkhāṣ-ṣah Min Wijhat Naẓar Almu'alimīn Walḡulūl Almuqtaraḡah lit-tagħalub 'layha. Almajalah almiṣriyah lid-dirāsāt An-nafsiyah, 30(109), 155-178.
54. Ḥanafī, 'Alī. (2014). Al'amal m'a 'Uṣr dhawī Al'iḡtiājāt Alkhāṣah Dalīl Almu'alimīn Wal-Walidayn. AR-Riyādh: Dār Al-Zahrā'.
55. Wazārat At-tarbiyah Wat-t'alīm. (2001). Alqawa'id At-tanzīmiyah li-m'āhid Wa barāmij At-tarbiyah Alkhāṣ-ṣah. Al-mamlakah Al'arabiyah As-s'audiyah: Al'idārah Al'āmmah lit-tarbiyah Alkhāṣ-ṣah. Mustarja'e min www.se.gov.sa
56. Wazārat Wat-t'alīm Bil-mamlakah Al'arabiyah As-s'audiyah. (2022). Al'idārah Al'āmmah bi-Minṭaqat Ar-riyādh: Idārat At-takḡīṭ Wal-m'alūmāt. Ar-riyādh: Idārat At-t'alīm.
57. Zahrān, Muḡammad. (2012). Taḡīm Alkhadamāt Al'intiḡāliyah lil'ashkhās At-talāmīdh dhawī Al'i'āḡah Al'aqliyah Albasiṭah fī Al'urdun. (Risālat Mājistīr ḡhayr Manshūrah). Qism At-tarbiyah Alkhāṣ-ṣah, kuliyyat Ad-dirāsāt Al'ulya, Aljāmi'ah Al'urduniyah: 'Ammān.
41. Al-Quraīnī, Turkī. (2013). Madā Taḡdīm Alkhadamāt Al'intiḡāliyah fī Almu'asasāt At-t'alīmiyah lit-talāmīdh dhawī Al'i'āḡāt Almuta'adidah Wa Ahamiyatiha min Manẓūr Al'āmilīn fīhā. Majalat At-tarbiyah wa 'Ilm An-nafs bi-jāmi'at Almalik sa'ūd, 40(1), 58-85.
42. Al-Quraīnī, Turkī. (2018). Albarāmij Wal-khadamāt Al'intiḡāliyah lit-talāmīdh dhawī Al'i'āḡah fī Daw' Al-mumārasāt Al'alamiyah. AR-Riyādh: Dār Al-Zahrā'.
43. ASh-Shammarī, Tārish. (2000). Mu'awiqāt Musharakat Al'usr fī Taḡdīm Alkhadamāt At-tarbawiyah li'aṭṭfalihim Almu'āḡīn. Markaz Albuhūth At-tarbawiyah.
44. Cresswell, Y. (2018). Taṣmīm albuḡūth. (Tarjamat: 'Abdul Moḡsen Al-Qaḡṭānī). Kuwait: Dār Al-Masila.
45. Ekin, c. & Cagiltay, k. & Karasu, n. (2018). Effectiveness of smart toy applications in teaching children with intellectual disability. Journal of Systems Architecture, 89 (2018) 41–48 journal homepage:
46. www.elsevier.com/locate/sysarc.
47. Golisz, K. & Waldman-Levi, a. & Pswierat, r. & Toglija, j. (2018). Adults with intellectual disabilities: Case studies using everyday technology to support daily living skills. British Journal of Occupational Therapy 1-11. journals.sagepub.com/