كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

واقع التنسيق بين مُعلّمي ومشرفي التربية الفكريّة في تقديم الخدمات الانتقالية في مدينة الرياض

إعـــــداد

الأستاذة/ نورة شجاع مبارك الدوسري

باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

إيميل: INOURA.DOSS@HOTMAIL.COM

الدكتور/ حسين بن علي المالكي

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

إيميل: H.ALMALKY@PSAU.EDU.SA

﴿ المجلد الثامن والثلاثون– العدد الثالث– مارس ٢٠٢٢م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التنسيق ومعوقاته بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وذلك باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وبلغت عينة الدراسة (٩٧) مُعلِّماً ومُعلِّمة، و (١٥) من مشرفي ومشرفات التربية الفكرية للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنسيق بين معلمي التربية الفكرية ومشرفيها في تقديم الخدمات الانتقالية جاء بمتوسط حسابي عالٍ إذ جاء المتوسط العام للمحور من وجهة نظر المعلمين (٣,٧٨) ومن وجهة نظر المشرفين (٤,٠٧). كما كشفت نتائج الدراسة عن أبرز معوقات التنسيق بين معلمي التربية الفكرية ومشرفيها في تقديم الخدمات الانتقالية تمثلت في: التركيز على الأهداف الأكاديمية أكثر من الانتقالية عند مراجعة الخطط التربوية الفردية، وعدم قدرة المعلم على متابعة تنفيذ الخطط الانتقالية خارج المدرسة لارتباطه بمهام داخل المدرسة، وعدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات لتنفيذ الخطط الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. كما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية، التنسيق، معلمي التربية الفكرية، مشرفي التربية الفكرية.

Abstract

This study aims to examine the reality and obstacles of coordination between teachers and supervisors from their perspective to provision the transition services for students with intellectual disabilities in Riyadh. To achieve this objective, the researcher implemented a descriptive method and utilized the survey as a tool to collect data. The sample of the study consisted of 97 middle and secondary school teachers, as well as 15 supervisors. The study found that the level of coordination between teachers and supervisors is high with an average mean of 3.78 from teachers' perspectives, and 4.07 from supervisors' perspectives. The results revealed that most of obstacles to coordination between teachers and supervisors are (a) focus on academic goals more than transition goals in the IEPs, (b) the teachers are unable to follow goals outside of school because they are busy with teaching, and (c) there are no teams working to achieve IEPs objective. Finally, the study found there were no statistically significant differences between the sample responses in the variables (academic degree, school level, and gender).

Keywords: transition services, coordination, intellectual disability's teachers, intellectual disability's supervisors, student with intellectual disability.

المقدمة

لقد كفل نظام رعاية المعوقين الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم م/٣٧ وتاريخ ١٤٢١/١٢/١٩هـ حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيزها؛ الأمر الذي ساعدَ الجهات المختصّة على تقديم الخدمات لذوي الإعاقة في جميع المجالات للإسهام في تنمية قدراتهم واندماجِهم بشكلٍ طبيعيٍّ في مختلفِ نواحي الحياة العامة، وتقليل الآثار السلبية للإعاقة، ومن هذه المجالات: 1. مجال التعليم الأساسي كافتتاح معاهد التربية الفكريّة، وقبول الطلاب من الأشخاص ذوي الإعاقة في فصول خاصّة ملحقة بمدرسة عادية في جميع مراحل التعليم الأساسي. 2. مجال العمل: ويشملُ التوظيفَ في الأعمال التي تناسب قدرات المعوق ومؤهلاته لإعطائه الفرصة في كشف قدراته الذاتية، ولتمكينه من الحصول على دخل كباقي أفراد المجتمع، والسعي إلى رفع مستوى أدائه أثناء العمل عن طريق التدريب (هيئة حقوق الإنسان، د.ت.).

كما أكّدت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصّة (٢٠٠٠) والدليل التنظيمي للتربية الخاصّة (٢٠١٥) في المملكة العربية السعودية على حقَّ الطلاب ذوي الإعاقة في تلقي الخدمات الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي المُعد لكل تلميذ. ويرى العاملون في المؤسّسات التعليميَّة أن للخدمات الانتقاليَّة أهمية في التعرُّف على إمكانات الطالب ورغباته واحتياجاته، وتسهيل انتقاله من بيئة إلى أخرى، وتعريف الطلاب وأسرهم بالمصادر والخدمات المتاحة في المجتمع، وإنشاء علاقة بينهم وبين المؤسسات في إعدادهم لسوق العمل (القريني، ٢٠١٣).

ويلعب المعلمين دوراً هاماً وجوهرياً خاصة حين تكون تصوراتهم ايجابية نحو أهمية هذه الخدمات، إذ أكدت دراسة المالكي (٢٠٢٠) على إدراك معلمي التربية الفكرية ومعلماتها في المرحلتين المتوسّطة والثانوية أهميةَ إدراج عناصر الخدمات الانتقاليّة في الخطة التربوية الفردية لطلابهم، إلا أن مستوى تطبيقِ تلك العناصر كان أقل في الواقع من إدراكهم أهميتها. كما توجد بعض العقبات التعليمية والحواجز الإدارية التي تحول دون استفادة الطلاب المعاقين في المدارس الثانوية والأسر من خدمات الانتقال (Johnson et al, 2002).

ومن الملاحظ وجود قصور في استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربويّة الفرديّة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وقد يكون ذلك القصور النسبي يرجع إلى ضعف متابعة الجهات الإشرافية في إدارات التربية الخاصة على تلك المعاهد والبرامج حول تضمين الخطط الانتقاليَّة في تلك البرامج (القحطاني والقريني، ٢٠١٧) وفقًا لما أُقرّ في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؛ إذ يهدف الدليل الإجرائي إلى سهولة الإشراف ومتابعة تنفيذ الإجراءات والتعليم (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

مُشكلة الدراسة

تتمثّل مشكلة الدراسة في الأساليب الإشرافية غير المرنة من قبل إدارة التربية الخاصة؛ وضعف متابعتها تضمين الخطط الانتقالية بالمنهج الدراسي (اللقاني والدخيل، ٢٠١٩)، واهتمام المشرفين التربويين بالنواحي الإدارية على حساب النواحي الفنية (العبد الجبار والطيار، ٢٠١٦). والضغط في التركيز الجانب الأكاديمي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة (Almalky,2018) مما يشكل صعوبة على المعلمين والمعلمات في تعديل الأهداف بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب الفردية. وبناءً على ذلك، يركّز المعلِّمون على الجانب الأكاديمي دون تضمين أهداف انتقاليّة تعدّ الطلاب لمرحلة ما بعد الثانوي من عيش مستقل، والتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، والعمل والمشاركة في المجتمع.

وأشارت دراسة المالكي (Almalky, 2018) إلى وجود عوائقَ لتنفيذ الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية، ومن أبرز هذه العوائق "نقص الدعم الإداري" إذ بلغ متوسط العبارة (٥.٧). ونظرًا لعدم تناول البحوثِ السابقة في مجال الخدمات الانتقاليّة هذا الجانب من المشكلة؛ سعت الدراسة لمعرفة واقع التنسيق بين مُعلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى التنسيق بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية؟
٢. ما معوّقات التنسيق بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات المعلّمين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية)؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات المشرفين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. معرفة مستوى التنسيق بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية.
٢. معرفة معوّقات التنسيق بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية.
٣. معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات المعلّمين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية).
٤. معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات المشرفين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة في:

١. ندرة الأبحاث التي تناولت الخدمات الانتقالية من جانب التنسيق بين المشرفين والمعلمين (حسب علم الباحثَين)؛ لذا يعد هذا البحث إثراء علميًّا في مجال البحث العلمي لتقديم هذه الخدمات.
٢. لفت انتباه صنّاع القرار في إدارات التربية الخاصة إلى تعديل أساليب تقييم ومتابعة المشرفين للمعلمين.

الأهمية التطبيقية

١. إعادة صياغة وزارة التعليم لدليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية بما يخدم الطالب ذا الإعاقة الفكرية، ويسهم في إعداده لمرحلة ما بعد الثانوي.
٢. إعادة النظر في صياغة الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لمفهوم الخدمات الانتقالية وآلية تقديمها، بحيث تكون أكثر وضوحًا وتعميمها على إدارات التربية الخاصة.
٣. التدريب على تصميم الخطة الانتقالية سواء في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، أو عقد دورات تدريبية للمُعلمين والمعلمات بعد التعيين.
٤. تضمين التدريب على المهارات الإدارية كالتنسيق والتعاون في فترة التطبيق الميداني في برامج اعداد المعلم.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: ركزت هذه الدراسة على واقع التنسيق ومعوقاته بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي.

الحدود المكانية: طُبِقت هذه الدراسة في جميع مدارس الدمج التي تشمل برامج تربية فكرية للمرحلة المتوسطة والثانوية (بنين وبنات) في مدينة الرياض.

الحدود الزمنية: طُبِقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢ هجري.

الحدود البشرية: شَملتْ الدراسة مجتمع الدراسة كاملاً من معلمي ومعلمات التربية الفكرية (المرحلة المتوسطة والثانوية)، وجميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات المكلفين من قبل إدارة التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة

التنسيق

يعدّ التنسيق إحدى الوظائف الإدارية المهمة، وقد أشار قاموس كامبردج الدولي إلى المعنى اللغوي لمفهوم التنسيق كما جاء في دراسة بيومي (٢٠٠٥) إلى أنه: "العملية التي تجعل الأشياء تعمل معًا بطريقة فعالة"، وتعني أيضًا "قوة العلاقة بين أفراد الجماعة بحيث يمتلك أحد الأفراد الطاقة والقدرة لدفع الآخرين للعمل معًا". ويشير القانون نفسه إلى أن عملية عدم التنسيق تعني "عدم معرفة أحد أفراد العلاقة بماذا يفعل الآخر"(ص.١٧٠).

وعرّف الباحثَين التنسيق إجرائيًا: بأنه فهم كل من المشرفين والمعلمين للأدوار المطلوبة منهم وعلاقتها ببعض وتقديم الدعم والمساعدة للمعلم من قبل المشرف بحكم المعرفة والخبرة التي يمتلكها المشرف، ومعرفة الهدف المشترك وتوجيه العملية التعليمية في ضوء هذا الهدف.

الخدمات الانتقالية (services Transition)

عرفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) كما أشار المالكي (٢٠٢٠) في دراسته إلى أنها مجموعة من الأنشطة المنسقة للطالب من ذوي الإعاقة، والتي: (أ) تُصَّمم بحيث توجّه نحو نتائج معينة، والتي تركز على تطوير الجانب الأكاديمي والتحصيل الوظيفي للطالب من ذوي الإعاقة لتسهيل انتقاله من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة. (ب) تكون بناء على احتياجات الطالب وجوانب القوة لديه وتفضيلاته واهتماماته. وإذا كان مناسبًا للتلميذ يضاف اكتساب مهارات الحياة اليومية وتقديم التقييم المهني الوظيفي والخدمات الانتقالية للطالب من ذوي الإعاقة.

وعرّف الباحثين الخدمات الانتقالية إجرائيًا: بأنها مجموعة متنوّعة من البرامج والأنشطة (أكاديمية، مهنية، استقلالية، اجتماعية)، تقدم للطالب من ذوي الإعاقة الفكرية ليصبح مستقلاً بذاته سواء مادياً من خلال العمل أو العيش المستقل من خلال السكن والتنقل وتسهيل انتقاله إلى حياة البالغين.

الإطار النظري

مجالات الخدمات الانتقالية

أ. **مجال التوظيف بعد الثانوي.** ويرى هودجز ولوكين (Luken & Hodges, 2000) أنه عادةً ما يتم إقصاء ذوي الإعاقة الفكرية من المشاركة المجتمعية بما في ذلك العمل، وذلك نتيجة ضعف الاهتمام بتطوير المهارات الوظيفية والكفاءة الاجتماعية. وتتنوع نماذج التوظيف لذوي الإعاقة بين ما يلي: (أ) ورش عمل محمية وفيها يعمل الأفراد ذوو الإعاقة ويتلقون الخدمات في بيئة معزولة، وعادة تكون أجورهم منخفضة مقارنة بنماذج التوظيف الأخرى (Almalky,2020). (ب) التوظيف التنافسي وعرَّفه قانون الابتكار والفرص في القوى العاملة Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA) على أنه: التفرغ التام للوظيفة، أو العمل الحر وبأجر على الأقل مساوٍ لمتوسط الأجور، ويتفاعل فيه الموظف مع زملائه العاديين، كما يوفر فرصاً للتقدم في الوظيفة والحصول على ترقيات. (ج) التوظيف المدعوم ويتميز هذا النوع من الخيارات بتقديم الدعم من خلال الإشراف الفردي على ذوي الإعاقة (Migliore et al, 2007). ويشتمل العمل المدعوم على وظيفة تنافسية يحصل فيها الفرد على الحد الأدنى من الأجور أو أكثر مع وجود مدرب على الوظيفة، على الرغم من أن الهدف عمل الفرد باستقلالية إلا أن الدعم المستمر قد يكون ضرورياً مع بعض الحالات الشديدة (WIOA, 2014). (د) التوظيف المخصص وفي هذا النوع من التوظيف تتم مطابقة احتياجات الموظف من ذوي الإعاقة مع احتياجات صاحب العمل، ويوفر هذا النوع الدعم لذوي الإعاقة للنجاح في وظائفهم (Inge, 2008).

ب. **مجال التعليم ما بعد الثانوي.** ويأخذ الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي العديد من الأشكال ومنها الالتحاق بالكلية لأربع سنوات ويستهدف الطلاب الذين يخططون إلى إكمال البكالوريوس، ويتطلب القبول التخرج من المدرسة الثانوية بنجاح، واجتياز اختبار القدرات، وغيرها من المتطلبات. بعض الجامعات تتيح القبول للطلاب ذوي الإعاقة مع إعطائهم دروس تقوية لتطوير المهارات الأكاديمية والدراسية. ويركز الالتحاق بالكلية لمدة سنتين على الطلاب

الذين يهدفون إلى الالتحاق بدبلوم مهني، عادة ما تكون شروط القبول أقل صعوبة من الكليات ذات الأربع سنوات. معظم هذه الكليات لديها قبول مفتوح، وتمكن الطلاب الذين يحتاجون إلى إعداد أكاديمي من أخذ دورات تطويرية. أمّا كليات التقنية أو المهنية يتم التركيز فيها على التدريب في مجال تقني واحد أو أكثر كالحِرَف، والتجارة، والتمريض، ومعالجة البيانات، التجميل، ميكانيكا سيارات. وقد يتم تقديم بعض البرامج للتلاميذ بالتزامن مع الدراسة في المرحلة الثانوية (Morgan & Riesen, 2016).

ويتمثل التدريب الصناعي في التدريب داخل المصانع أو المؤسسات لأوقات محدودة، وتسمح للمتدرب بتجربة العمل في البيئة الواقعية. التدريب الصناعي يتضمن التعلم أثناء العمل تحت إشراف خبير، يناسب الطلاب الذين على يقين باختياراتهم المهنية التي تناسب قدراتهم وميولهم واهتماماتهم الشخصية، ويلبي التدريب الصناعي احتياجات سوق العمل ويزود الطلاب بالشهادات المطلوبة للحصول على الوظيفة مثل: النِجّارة، والسباكة (Kochhar–Bryant et al., 2009; Morgan & Riesen, 2016).

بينما في كلية المجتمع يتم تقديم الدورات من خلال المؤسسات التعليمية، أو المنظمات التطوعية عادة تكون مخصصة للأفراد من عمر ١٦ سنة فما فوق. وتتمثل في دورات تعليم الكبار إذ تعدّ الأنسب للأفراد الذين ليس لديهم شهادة المدرسة الثانوية تتنوع الدورات التدريبية ما بين مهنية، وترفيهية، وأكاديمية مكثفة (Morgan & Riesen, 2016).

ج. مجال العيش المستقل. حدد آرنيت (Arnett, 2006) بأن الوصول إلى مرحلة العيش المستقل تكون ما بين عمر ١٨ إلى ٢٩ سنة في المجتمعات الغربية حيث يستكشف الأفراد في هذه المرحلة أدوار متنوعة كالعمل والعلاقات والعيش باستقلالية، ويركزون في هذه المرحلة على استكشاف ذواتهم، وينتقلون من مرحلة المراهقة إلى مرحلة البلوغ. إلا إن معظم الأفراد ذوي الإعاقات النمائية بما فيهم ذوو الإعاقة الفكرية لا يزال العيش المستقل خياراً غير متاح بالنسبة إليهم (Cimera et al, 2014). ففي إحصائية في عام ٢٠١١ في الولايات المتحدة أشارت إلى أن ٥٧.٦٪ من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يعيشون ويتلقون الدعم في بيت الأسرة، في حين أن ١١.٤٪ فقط منهم يقيمون في سكن مستقل، وخيارات العيش الأخرى كالسكن الجماعي نسبة ٢٦.٥٪ ومراكز الإقامة الدائمة ٤.٢٪ (Larson,et al,2013) (Stancliffe et al,2011). ويتضمن العيش المستقل في مرحلة الشباب مجموعة متنوعة من المهارات، وتشمل: 1. التنقل. 2. الرعاية الذاتية. 3. التدبير المنزلي. 4. المهارات الاجتماعية. 5. مهارات السلامة (Morgan & Riesen, 2016).

أهمية التنسيق

أشارت كوتشار-براينت (Bryant-Kochhar, 2008) إلى أبرز أسباب تزايد الاهتمام بالتعاون وتنسيق الخدمات، ومنها: (أ) تعقد نظام الخدمة لذا يحتاج الطلاب ذوي الإعاقة إلى مجموعة متنوعة من الخدمات ومن مؤسسات مختلفة وغالباً ما تكون هنالك فجوة في نظام الخدمة وعدم وجود مؤسسة أو نظام موحد يحدد جميع الخدمات التي يحتاجها الطلاب وأسرهم وطريقة وصولهم إليها. (ب) التعاون يحسن ظروف التعلم إذ تتفوق الفرق التعاونية بالعديد من المزايا على الأفراد الذين يعملون بعزلة، والفرق أفضل في حل المشكلات، ولديها مستوى التزام أعلى، وتمتلك الفرق عدداً أكبر مما يساعد على تنفيذ الخطط والأفكار. (ج) ظهور تشريعات تعزز التعاون بين التعليم العام والتعليم الخاص قد أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات IDEA على ضرورة تنسيق الخدمات ذات العلاقة بالأهداف المكتوبة في الخطة التربوية الفردية، وتشمل الخدمات ذات العلاقة الخدمات التعليمية الداعمة والخدمات المساندة، وقد عزز قانون عدم إهمال أي طفل No child left Bhind (NCLB) أحكاماً متعلقة بتنسيق النظام بما في ذلك التنسيق بين المدارس والمجتمع، وتنسيق الخدمات التعليمية مع الخدمات التي تقدمها الصحة، وإعادة التأهيل والخدمات الاجتماعية. (د) التوسع في دور الأسرة إذ أن لمشاركة الوالدين أهمية في تخطيط الانتقال في البرنامج التربوي الفردي بذات القدر من أهمية مشاركة الطلاب (Wilt & Morningstar, 2018).

معوقات التنسيق

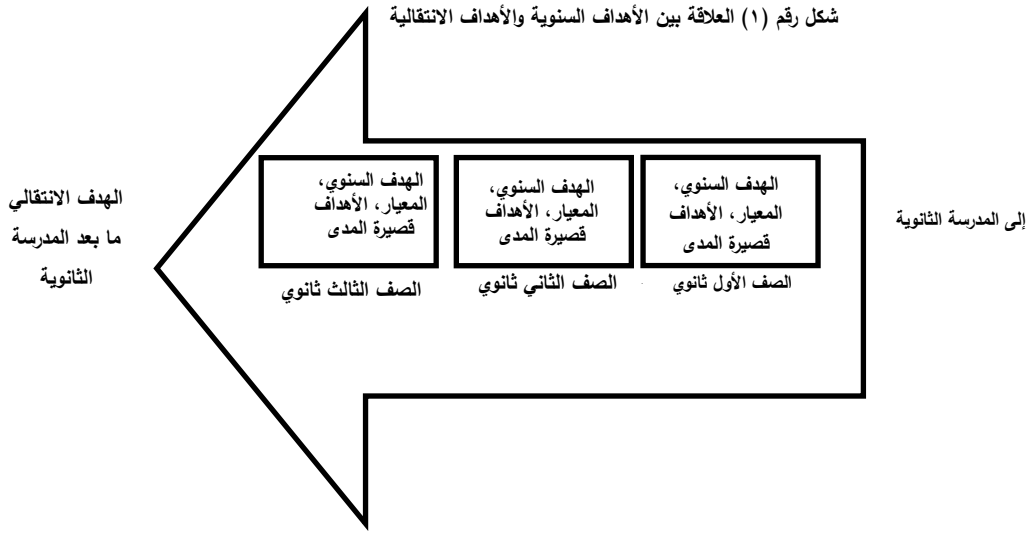
يواجه بعض المهنيين مخاوف من التعاون متعدد التخصصات، إذ يجدون أن التفاعل مع الآخرين وتطوير العلاقات مع المهنيين من مختلف التخصصات وتوجهات فلسفية وخلفيات مختلفة أمر صعب ومقلق (t et alHurlbur, 2014). وقدَّم مورغان وريسن (Morgan & Riessen , 2014) أربعة تفسيرات محتملة لشعور المهنيين بعدم الارتياح والقلق من التعاون متعدد التخصصات: أولاً: قد يشعر المعلمون أنهم مسؤولون بشكل فردي عن انتقال الشباب؛ بالتالي يخشون أن التعاون يكشف نقاط ضعفهم وأوجه القصور في تخطيط الانتقال. ثانياً: يمكن أن تؤدي الاختلافات بين المهنيين في الفلسفات وطريقة التنظيم إلى تردد المهنيين في تطوير العلاقات مع الآخرين أو في تفويض المسؤوليات إليهم. ثالثاً: التحيز ضد التخصصات الأخرى، أو لصالح مهنة الفرد يمكن أن يعوق التعاون. رابعاً: خبرة المعلمين المحدودة في التعاون، غالباً ما يتم تكليف المعلم بتطوير العلاقات مع أخصائي التأهيل المهني، وأصحاب العمل، وممثلي الكلية، والأخصائي الاجتماعي، ومع ذلك فإن تنسيق النشاط المهني مهارة جديدة نسبياً على المعلمين، ولا يتلقى المعلمون تدريباً كافياً في تعزيز مهارات التعاون في برامج إعداد المعلم. (Benit ez , 2003) (Blalock et al , 2009)

قامت كوتشار–براينت (Bryant–Kochhar, 2008) بتقسيم معوقات التنسيق إلى ثلاثة أقسام: 1. معوقات معرفية: كنقص الخبرة والمعرفة لدى الفرد والتي تمنعه من التفاعل مع الآخرين، وتفاوت مستويات المعرفة والمهارات بين المهنيين. 2. معوقات المواقف والاتجاهات: الحواجز المتعلقة بالمعتقدات والآراء كمخاوف العاملين من التعامل مع الطلاب وأسرهم. 3. المعوقات النظامية والإدارية: كالاختلاف في طريقة التنظيم وإدارة العلاقات وكيفية قيادتها والتي قد تجعل التعاون بين الأفراد صعباً دون تدخل مسؤول أو قائد آخر.

العلاقة بين هدف ما بعد المدرسة الثانوية والأهداف السنوية

في الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة يجب أن يشتمل الهدف الانتقالي على أهداف سنوية؛ لذلك يكتب الهدف الانتقالي أولاً وبناءً عليه تكتب الأهداف السنوية؛ وعليه فأن الأهداف السنوية في الخطة التربوية الفردية تكتب كل عام في المرحلة الثانوية (انظر شكل رقم ١)، بينما الهدف الانتقالي يكون لعدة سنوات وقد يصل إلى سنتين أو أكثر بعد المرحلة الثانوية، وتساعد هذه الطريقة في التخطيط للمرحلة الانتقالية على أن تكون الأهداف السنوية ذات علاقة بالأهداف الانتقالية، وتحقيق الطلاب للأهداف السنوية يساعدهم على التقدم لتحقيق الهدف الانتقالي (Bryant & Greene–Kochhar, 2009).

شكل رقم (١) العلاقة بين الأهداف السنوية والأهداف الانتقالية



إن الموازنة بين الأهداف الانتقالية والمقررات الدراسية تشكل أحد التحديات في تخطيط الانتقال إذ تتمثل الصعوبة في تحديد المهارات الأكاديمية اللازمة والمناسبة للالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي أو في الحصول على وظيفة، ويتطلب ذلك مراجعة دقيقة للأهداف الانتقالية من

خلال تقييم شامل لاحتياجات الطلاب الأكاديمية وتفضيلاهم المهنية، بعد ذلك القيام بتخطيط متمركز حول الطالب أو القيام باجتماع مع الفريق الانتقالي للنظر في رؤية الطلاب المستقبلية والأخذ بمقترحات الوالدين والأسرة وعندها يستطيع الفريق تحديد المسار، ويجب على الفريق النظر للمهارات الأكاديمية على أنها تؤدي دوراً حاسماً في استقلالية الطلاب، كما أن المهارات الوظيفية لا تقل أهمية فهي ضرورية للتلاميذ في التكيف مع البيئات الجديدة . ,Wehmeyer) 2002) (Morgan & Riesen, 2016).

كما يجب أن تصف الخطة الانتقالية خدمات الانتقال التي سيتم تنفيذها لتطوير المهارات الاستقلالية، والأكاديمية، والوظيفية والتي ستمكن الطالب من تحقيق الأهداف السنوية، عادة ترتبط خدمات الانتقال بنقاط القوة والاحتياج المحددة في بيان مستوى الأداء الحالي، ويتم تصميمها لمساعدة الطالب على إحراز التقدم نحو الأهداف السنوية ويعتمد تحديد هذه الخدمات على الظروف الفردية وتختلف من شخص إلى آخر، وإذا كشفت نتائج التقييم وجود تباين بين مستوى أداء الطالب الحالي ومعايير الأداء المطلوبة سواء في الوظيفة أو التعليم ما بعد الثانوي أو العيش المستقل، فإن وظيفة خدمات الانتقال معالجة هذه الفجوة (Mazzotti et, 2009)

الدراسات السابقة

نظراً لتناول الدراسة الحالية موضوعين منفصلين في سياقٍ واحد، وهما: (أ) الخدمات الانتقالية، و (ب) الإشراف التربوي؛ قام الباحثان باستعراض الدراسات السابقة التي تناولت الخدمات الانتقالية والدراسات التي تناولت الإشراف التربوي في التربية الخاصة. ولأن موضوع الخدمات الانتقالية في الدراسة احتوى على بُعدين، وهما: (أ) مستوى التنسيق بين المعلمين والمشرفين في تقديم الخدمات الانتقالية، و (ب) معوقات التنسيق بينهم في تقديم هذه الخدمات؛ لذا تم استعراض الدراسات التي تناولت واقع تقديم الخدمات الانتقالية، والدراسات التي تناولت معوقات تقديم هذه الخدمات. ولعلَّ الاستعراض التالي للدراسات السابقات سيسهم في الكشف عن موقع الدراسة الحالية منها، والفجوة البحثية في الدراسات السابقة.

قدَّم بورس وآخرون (wers et al, 2005) دراسةً هدفت إلى معرفة مدى جودة الخطط الانتقالية، وإلى أيِّ مدًى يتضمن البرنامج التربوي الفردي عناصر الخطة الانتقالية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة تحليل (٣٩٩) برنامجًا تربويًا فرديًا للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وصعوبات التعلُّم والتوحد، والطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية،

وشملت منطقتين في غرب الولايات المتحدة الأمريكية. خلصت الدراسة إلى أن أهداف الخطط الانتقالية في تلك البرامج غير محددة، وغير واضحة، كأهداف التخطيط المهني، ومهارات تقرير المصير؛ ويُعْزَى ذلك إلى قصور معرفة المعلمين، ومحدودية تدريبهم على تقديم الخطط الانتقالية لهؤلاء الطلاب.

وأجرى لوبيرز وآخرون (bbers et al, 2008) دراسة سعت إلى فحص العوامل التي تؤثر في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات في المراحل المتوسطة والثانوية، في ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت الدراسة على (٢٠٠٠) معلم ومعلمة و (٧٠) أخصائي انتقال. خلصت الدراسة إلى أن أكثر تلك العوائق تتمثل في ضعف التدريب الذي يتلقاه معلمو التربية الخاصة والمختصون الآخرون في مجال الخدمات الانتقالية، سواء في برامج إعدادهم في مؤسسات التعليم العالي، أو تلقيهم دورات تدريبية أثناء الخدمة، وضعف مشاركة الأفراد ذوي العلاقة بمجال تقديم الخدمات الانتقالية، سواء أكان الوالدين، أم الطالب ذي الإعاقة، أم المعلمين، إضافة إلى ضعف العمل الجماعي بين أعضاء الفريق المدرسي في تقديم الخطة الانتقالية.

وفي دراسة أخرى أجراها بارك (Park, 2008) بهدف تحديد التحديات التي تواجه تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال مقابلة ستة معلمين ومعرفة آرائهم حول تلك التحديات. خلصت الدراسة إلى أن هناك تحديات تواجه تقديم تلك الخدمات، وتتمثل في: ضعف مشاركة الأسرة والطالب في الخطة الانتقالية، وضعف تفاعل المؤسسات الحكومية والخاصة في دعم تقديم تلك الخدمات الانتقالية، وضعف الاتفاق بين أعضاء الفريق المدرسي على الدور الخاص بكل عضو في تقديم الخطة الانتقالية.

أجرى النهدي دراسة (Alnahdi, 2012) بهدف التعرف على مواقف وتصورات المعلمين نحو الخدمات الانتقالية من المدرسة الثانوية إلى العمل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي اشتملت عينة الدراسة على (٣٦٩) مُعلِّماً ومُعلِّمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو خدمات الانتقال كانت إيجابية، إلا أن المعلمين شعروا أنهم غير مستعدين لتقديم خدمات الانتقال، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية.

استهدفت دراسة ميلر–وارن (Warren–Miller, 2015) في الولايات المتحدة فحص خطط الانتقال لمجموعة من الطلاب الذين تخرجوا من المرحلة الثانوية، ولفحص الخطط تم

استخدام المنهج المختلط النوعي والكمي، وذلك من خلال تقييم جودة الخطط وتحليل محتواها وفقاً لمحك خارجي لأفضل ممارسات الانتقال والمأخوذة من مؤشرات المركز الوطني للمساعدة الفنية للانتقال في المرحلة الثانوية (NSTTAC, 2008)، ولوائح قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004)، ودليل جنسون للوالدين والأسرة للتعليم والتخطيط للمرحلة الانتقالية (Johnson2003). واشتملت العينة على ٣٩ طالباً وطالبة من الذين تخرجوا عام ٢٠١١، وكشفت نتائج الدراسة أن ١٢ خطة من ٣٩ خطة كانت متوسطة استناداً إلى المقياس الذي تم بناؤه لتقييم الخطط وأن السبعة والعشرين خطة المتبقية كانت ضعيفة مما يشير إلى أن خطط الانتقال فشلت في إعداد الطالب للنجاح في مرحلة ما بعد الثانوي.

أجرى العبد الجبار والطيار (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات الإشراف التربوي التي تواجه المشرفين التربويين على برامج صعوبات التعلم وبرامج التربية الفكرية في مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٧١) مشرفاً تربوياً (٣٧) منهم من مشرفي صعوبات التعلم، و (٣٤) من مشرفي التربية الفكرية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن من أبرز المعوقات التربوية هو عدم تقبل بعض معلمي التربية الخاصة لزيارة المشرف التربوي، وعدم وضوح مفهوم الإشراف التربوي الحديث لمعلمي التربية الخاصة، ومن أبرز المعوقات المرتبطة بالمشرف التربوي هو اهتمام بعض المشرفين بالنواحي الإدارية على حساب النواحي الفنية، وعدم قدرة بعض المشرفين التربويين على إعداد البرامج التدريبية وتنفيذها.

هدفت دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) 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 في المملكة العربية السعودية، وبلغ عدد عينة الدراسة المستجيبات للاستبانة في تلك المعاهد والبرامج (٢٠٤) من المعلمات والإداريات. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الخطط الانتقالية في تلك البرامج التربوية الفردية كانت متوسطة نسبيًّا؛ مما يشير إلى أنها ما زالت دون المستوى المطلوب، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى اختلاف مدى حصول العينة على التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية لصالح اللاتي حصلن على تدريب على مقررات وبرامج وورش تدريبية عن البرامج الانتقالية.

وفي دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات، واستُخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة معوقات البرامج الانتقالية المكون من خمسة

أبعاد (٢٦) بندًا، وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات كانت ضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها معلمات التربية الخاصة في برامج إعدادهن في الجامعات في مجال تنفيذ الخطط الانتقالية، وقلة الدورات والورش التدريبية التي تقدّمها إدارات التعليم في مجال إعداد الخطط الانتقالية، وقلة تقديم التسهيلات اللازمة لأعضاء الفريق المدرسي لتقديم الخدمات الانتقالية كتوفير المكان المناسب للاجتماعات.

وهدفت دراسة التراب (٢٠١٩) إلى التعرّف على دور الإشراف التربوي في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) معلمين ومعلمات. باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة لقياس دور الإشراف التربوي في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت. وأشارت نتائج الدراسة ضمن مجال التأهيل المهني لمعلمي التربية الخاصة إلى أنه "لا يستخدم المشرف التربوي أساليب إشرافيه متنوعة حسب المتطلبات المهنية للمعلمين" فجاءت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢.٩٠)، وجاءت عبارة "لا يعقد المشرف التربوي دورات تدريبية لسد حاجات المعلمين في مجال التربية الخاصة" في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢.٩٤).

وأجرى اللقاني والدخيل (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرّف على معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٢٤) معلمًا ومعلمة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية في مدينتي المجمعة والزلفي، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن المعوقات المرتبطة بالمؤسسات المجتمعية جاءت بمتوسط حسابي قدره (٤.٠ من ٥.٠) وتضمنت هذه المعوقات ضعف المتابعة من الجهات الإشرافية في إدارة التربية الخاصة حول تضمين الخطط الانتقالية بالمنهج الدراسي لذوي الإعاقة العقلية، فجاءت بمتوسط حسابي (٤.٠٤ من ٥.٠).

وأجرى القريني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) مشرفاً تربوياً في مجال التربية الخاصة الذين يعملون في إدارات التعليم التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتم بناء محاور الاستبانة استناداً إلى معايير مجلس الأطفال غير العاديين. وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك مشرفي التربية الخاصة للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين مرتبة كالآتي: 1. الكفايات القيادية. 2.المهنية والبحثية. 3. التقييم. 4. العمل الجماعي. 5. البرامج والخدمات والمخرجات.

وكان الهدف من دراسة المالكي (٢٠٢٠) التعرف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي، وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدارسة (٧٢) معلّما ومعلمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية. توصّلت الدراسة إلى أن معلمي ومعلمات التربية الفكرية يضمنون هذه العناصر في البرنامج التربوي الفردي بدرجة متوسطة، وكشفت نتائج الدراسة إدراك المعلمين والمعلمات أهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية المحددة لهم في الاستبانة بدرجة عالية جداً.

ويمكن تلخيص أبرز نتائج الدراسات السابقة في (أ) وجود ضعف في المتابعة الإشرافية من قبل إدارة التربية الخاصة حول تضمين الخطط الانتقالية. (ب) ضعف تدريب المعلمين على اعداد الخطط الانتقالية سواء في برامج اعداد المعلم في الجامعات السعودية، أو أثناء الخدمة. (ج) اهتمام بعض المشرفين التربويين في برامج التربية الخاصة بالنواحي الإدارية على حساب النواحي الفنية. (د) ضعف التواصل والعمل الجماعي بين أعضاء البرنامج التربوي الفردي في تقديم الخطط الانتقالية، وضعف الاتفاق بينهم على الدور الخاص بكل عضو في تقديم الخطة الانتقالية. (هـ) قلة تقديم التسهيلات اللازمة لأعضاء البرنامج التربوي لتقديم الخدمات الانتقالية كتوفير المكان المناسب للاجتماعات. (و) وجود ضعف في الخطط الانتقالية، مثل أنها تحمل أهداف غير واضحة وغير محددة أو أنها مازالت دون المستوى المطلوب إذ فشلت هذه الخطط في إعداد الطلاب للنجاح في مرحلة ما بعد الثانوي.

ويتضح من خلال عرض نتائج هذه الدراسات الحاجة إلى إجراء دراسات تتناول مستوى التنسيق ومعوقاته بين مشرفي التربية الفكرية ومعلميها في تقديم الخدمات الانتقالية إذ أشارت النتائج إلى وجود ضعف في المتابعة الإشرافية للخطط الانتقالية، وضعف في تدريب المعلمين على اعداد هذه الخطط، وتوجد بعض الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي في التربية الخاصة إلا أنها جاءت عامة وليست في مجال تقديم الخدمات الانتقالية كما في الدراسة الحالية.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ بناءً على أهداف الدراسة وأسئلتها لمعرفة واقع التنسيق بين معلمي التربية الفكرية والمشرفين التربويين في تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي. وعرَّف كريسويل (Creswell, 2007) المنهج الوصفي بأنه منهج يسهم في فحص الظاهرة ووصفها كما هي كماً وكيفاً، بتجميع البيانات حولها، وإتاحته

الاستقصاء لأبعادها، مما يسهم في الوصول إلى استنتاجات لتحديد الظاهرة، وفهم الأساليب التي يمكن أن تطور واقعها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية للمرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس الدمج في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (١٧٨) مُعلمًا ومُعلّمة، وجميع مشرفي ومشرفات التربية الفكرية في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (١٨) مشرفًا ومشرفة، فيما بلغ عدد المستجيبين (٩٧) مُعلماً ومُعلّمة و (١٥) مشرف ومشرفة.

خصائص أفراد مجتمع الدراسة

جدول (١) توزيع المعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	نوع المتغير	التكرار
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	٦٣
	تخصصات أخرى	١٨
	ماجستير تربية خاصة– دكتوراه تربية خاصة	١٦
الجنس	ذكر	٢٤
	أنثى	٧٣
المرحلة الدراسية	متوسطة	٦٨
	ثانوية	٢٩
الإجمالي		٩٧

جدول (٢) توزيع المشرفين وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	٦
	ماجستير تربية خاصة– دكتوراه تربية خاصة	٩
الجنس	ذكر	٨
	أنثى	٧
المرحلة الدراسية	متوسطة	٨
	ثانوية	٧
الإجمالي		١٥

أداة الدراسة وإجراءاتها

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تصميم الأداة من قبل الباحثين، وهي عبارة عن استبانتين الأولى تستهدف المعلم والأخرى تستهدف المشرف نظراً لاختلاف الأدوار فيما بينهم، كما اختلفت المحاور في محتوى بعض العبارات وعددها لاختلاف أدوار المعلمين والمشرفين. وتكونت أداة الدراسة من بعدين، **البعد الأول:** مستوى التنسيق بين معلمي التربية الفكرية والمشرفين التربويين في تقديم الخدمات الانتقالية، **والبعد الثاني:** معوقات التنسيق بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية.

أولاً، صدق الأداة

الصدق الظاهري للأداة. تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين للتأكُّد من أن الفقرات تقيس ما يراد قياسه، وتم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم وتوجيهاتهم.

صدق الاتساق الداخلي للأداة. تم التأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة؛ باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson's correlation)، وذلك لقياس العلاقة بين كل فقرة ودرجة المحور، ثم قياس كل محور وعلاقته بالأداة كاملة. وأظهرت معاملات ارتباط العبارات ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لمحاور الاستبانة.

ثبات الأداة. قام الباحثان باستخراج معامل ثبات الأداة ألفاكرونباخ لمحاور الاستبانة، دون استخراج الثبات الكلي لها، لأن محاور الاستبانة مستقلة عن بعضها ولا تمثل قياس سمة واحدة. اتضح من معامل ثبات الأداة أن محاور الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات ممتازة تقع في الفترة من (٠.٩٠-١) كما صنفها تابير (Taber, 2016)، مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً، الأساليب الإحصائية

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لحساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية لمعرفة التكرارات والنسب المئوية لعدد أفراد مجتمع الدراسة من مُعلّمين ومشرفين، والتكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة، والمتوسط الحسابي لمعرفة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة، والانحراف المعياري ليوضح التشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة،

واختبار تحليل التباين الأحادي (Way ANOVA –One) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، واختبار ت للعينتين المستقلة (test–Independent Samples T) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، المرحلة الدراسية)، واختبار مان ويتني لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المشرفين وفقاً للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية)، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson's correlation) لقياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's alpha) لقياس ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة

أولاً، نتائج السؤال الأول: ما مستوى التنسيق بين معلمي ومشرفي التربية الفكرية في تقديم الخدمات الانتقالية؟

للإجابة على السؤال الأول تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب أولويات عبارات المحور الأول؛ لدقتها في تحديد فترات استجابة أفراد العينة، وتحديد المستوى العام للموافقة على كل عبارة، ومتوسط الموافقة العام على المحور كاملاً ويمكن عرض مستوى التنسيق كالتالي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا من وجهة نظر المعلمين

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	أتعاون مع المشرف التربوي على تعديل الأهداف المقررة في المنهج حين لا تتناسب مع احتياجات التلاميذ الفردية	٣.٩٥	١.١٩	موافق	١
٦	يوضح لي المشرف التربوي الإجراءات الغير واضحة في مجال الخدمات الانتقالية	٣.٨٥	١.١٥	موافق	٢
٨	أعمل مع المشرف التربوي على حل المشكلات ذات العلاقة بالتخطيط للخطط الانتقالية	٣.٨٤	١.٢٠	موافق	٣
٥	يوجهني المشرف التربوي إلى الاطلاع على دليل المعلم المرجعي قبل التخطيط للانتقال	٣.٨٠	١.٢١	موافق	٤
٩	أعمل مع المشرف لإقناع إدارة المدرسة لتدريب التلاميذ في مؤسسات مهنية خارج المدرسة	٣.٨٠	١.٢٦	موافق	٥
٣	أعمل بالتعاون مع المشرف التربوي على وضع أهداف مرتبطة	٣.٧٥	١.٢١	موافق	٦

	بالعيش المستقل في خطط التلاميذ الفردية				
١	أعمل بالتعاون مع المشرف التربوي على وضع أهداف مهنية في خطط التلاميذ الفردية	٣.٧٤	١.١٩	موافق	٧
٧	يعقد المشرف التربوي لقاءات تدريبية لتطوير مهارات المعلمين في مجال الخدمات الانتقالية	٣.٧٤	١.٢١	موافق	٨
٢	أعمل بالتعاون مع المشرف التربوي على وضع أهداف مرتبطة بالتعليم بعد الثانوي في خطط التلاميذ الفردية	٣.٥٩	١.٢٦	موافق	٩
المتوسط العام للمحور		٣.٧٨	١.٢١	موافق	

يتضح من الجدول أن العبارة (أتعاون مع المشرف التربوي على تعديل الأهداف المقررة في المنهج حين لا تتناسب مع احتياجات التلاميذ الفردية) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات المعلمين، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٣.٩٥)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق). ومن جهة أخرى حصلت العبارة (أعمل بالتعاون مع المشرف التربوي على وضع أهداف مرتبطة بالتعليم بعد الثانوي في خطط التلاميذ الفردية) على الترتيب التاسع من بين العبارات حسب استجابات المعلمين، حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين (٣.٥٩)، وفسَّر الباحثان ذلك بأنه لا يوجد تعليم جامعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية واقتصار التعليم ما بعد الثانوي على التدريب المهني، وقد يرجع ذلك إلى التوقعات المتدنية تجاه ذوي الإعاقة الفكرية إذ أشار (Newman, 2005) إلى أن ٦٢% – ٧٠% من الطلاب ذوي الإعاقات النمائية بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية لم يكن من المتوقع أن يلتحقوا بالتعليم ما بعد الثانوي.

كما يتضح من الجدول أن مستوى التنسيق بين معلمي التربية الفكرية ومشرفيها في تقديم الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كان ضمن المستوى (موافق) والذي بلغ متوسطه العام (٣.٧٨). ويتضح من عبارات المحور وجود تخطيط للانتقال مما يتفق مع دراسة بورس وآخرون (Powers et al., 2005) ودراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) ودراسة المالكي (٢٠٢٠).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا من وجهة نظر المشرفين

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	أوضح للمعلم الإجراءات غير الواضحة في مجال الخدمات الانتقالية	٤.٤٠	١.١٢	موافق بشدة	١
١	أوجه المعلم إلى الاطلاع على دليل المعلم المرجعي قبل التخطيط للانتقال	٤.٢٧	١.٠٣	موافق بشدة	٢

٣	أعقد لقاءات تدريبية لتطوير مهارات المعلمين في مجال الخدمات الانتقالية	٤.١٣	١.١٩	موافق	٣
٤	أسعى بالتعاون مع المعلم لإقناع إدارة المدرسة لتدريب التلاميذ في مؤسسات مهنية خارج المدرسة	٣.٨٧	١.٣٦	موافق	٤
٥	يعرف المعلم دوري كمشرف في مساعدته لتحقيق أهداف الانتقالية	٣.٨٧	١.٢٥	موافق	٥
٦	يعرف المعلم دوري كمشرف في مساعدته على التغلب على المشكلات التي تواجهه أثناء التخطيط للانتقال	٣.٨٧	١.٢٥	موافق	5
المتوسط العام للمحور		٤.٠٧	١.٢٠	موافق	

يتضح من الجدول (٤) بأن العبارة (أوضح للمعلم الإجراءات غير الواضحة في مجال الخدمات الانتقالية) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات المشرفين، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٤.٤٠)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق بشدة). ومن جهة أخرى حصلت العبارة (يعرف المعلم دوري كمشرف في مساعدته على التغلب على المشكلات التي تواجهه أثناء التخطيط للانتقال) على الترتيب الخامس من بين العبارات حسب استجابات المشرفين، حيث بلغ متوسط استجابات المشرفين (٣.٨٧)، والذي يقع ضمن التدريج (موافق). كما يتضح من الجدول أن مستوى التنسيق بين معلمي التربية الفكرية ومشرفيها في تقديم الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المشرفين بشكل عام كان ضمن المستوى (موافق) والذي بلغ متوسطه العام (٤.٠٧)، مما يتفق مع ما جاء في دراسة القريني (٢٠١٩) في استجابات المشرفين على محور كفايات البرامج والخدمات، ومحور العمل الجماعي، ومحور الكفايات المهنية والبحثية إذ تحتوي المحاور على عبارات ذات علاقة بالتنسيق والتعاون وجاءت بمتوسط حسابي مرتفع.

جاءت عبارة (أعقد لقاءات تدريبية لتطوير مهارات المعلمين في مجال الخدمات الانتقالية) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مرتفع، وتتفق هذه العبارة مع ما جاء في دراسة القريني (٢٠١٩) إذ جاءت عبارة (إعداد وتطبيق المشرف الأنشطة والبرامج التي تعمل على تحسين الممارسات، والمخرجات التعليمية بواسطة التطوير المهني للعاملين مع التلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم) بمتوسط حسابي مرتفع، وتختلف مع دراسة التراب (٢٠١٩) حيث جاءت عبارة (لا يعقد المشرف التربوي دورات تدريبية لسد حاجات المعلمين في مجال التربية الخاصة) في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي متوسط، وتختلف مع دراسة بورس وزملائه (Powers et al., 2005) التي أشارت نتائجها إلى محدودية تدريب المعلمين على تخطيط الانتقال للتلاميذ ذوي الإعاقة، ودراسة (Lubbers et al., 2008) التي أشارت إلى ضعف التدريب الذي يتلقاه المعلمون أثناء الخدمة لإعداد خطط الانتقال للتلاميذ، ودراسة الفوزان والراوي (٢٠١٨) التي تشير إلى قلة الورش التدريبية التي تعقدها إدارات التعليم لتطوير المعلمات في مجال إعداد الخطط وتنفيذها.

وتختلف مع دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) والتي أشارت إلى أن ٦٤٪ من المعلمات والإداريات لم يتلقين تدريباً ذا علاقة بالخطط الانتقالية. وفسَّر الباحثان الاختلاف بأن أحدث هذه الدراسات قبل عامين، مما يعني تزايد الاهتمام بتطوير المعلمين في مجال التخطيط الانتقالي في السنتين الأخيرة، ومما يؤكد ذلك أنه في عام ٢٠١٩ عقدت الإدارة العامة للتربية الخاصة (بنين وبنات) عدداً من الدورات التدريبية تزامناً مع بدء العام الدراسي والتي استهدفت مشرفي ومشرفات التربية الخاصة وذلك لتجويد الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة وفق أفضل الممارسات العالمية (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

ثانياً، نتائج السؤال الثاني ما معوقات التنسيق بين معلمي التربية الفكرية ومشرفيها في تقديم الخدمات الانتقالية؟

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية في ترتيب أولويات عبارات المحور الثاني؛ لدقتها في تحديد فترات استجابة أفراد العينة، وتحديد المستوى العام للموافقة على كل عبارة، ومتوسط الموافقة العام على المحور كاملاً، ويمكن عرض معوقات التنسيق كالتالي:

أ. من وجهة نظر المعلمين

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا من وجهة نظر المعلمين

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	التركيز على الأهداف الأكاديمية أكثر من الانتقالية عند مراجعة الخطط التربوية الفردية	٤.١٢	١.١٥	موافق	١
١١	عدم قدرة المعلم على متابعة تنفيذ الخطط الانتقالية خارج المدرسة لارتباطه بمهام داخل المدرسة	٤.٠٠	١.١٨	موافق	٢
١٢	عدم وجود توجيهات صريحة من قبل إدارة التعليم للمشرفين حول متابعة تقديم الخدمات الانتقالية	٣.٩٤	١.١٨	موافق	٣
٥	عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات لتنفيذ الخطط الفردية للتلاميذ	٣.٩٣	١.١٧	موافق	٤
٦	ضعف التعاون بين أعضاء فريق العمل في تنفيذ الخطط الفردية	٣.٩٠	١.١٢	موافق	٥
٣	تحديات الموازنة بين المناهج الدراسية الأكاديمية والأهداف الانتقالية (توظيف/تعليم جامعي/عيش مستقل) تحد من التنسيق بين المعلم والمشرف	٣.٨٨	٠.٩٩	موافق	٦
٢	ضعف الدعم الإداري من قبل إدارة التعليم الذي يسهم في تنسيق العمل بين معلمي التربية الفكرية والمشرفين	٣.٧٠	١.٢٤	موافق	٧

٩	قلة عدد المشرفين مقارنة بأعداد المعلمين	٣.٦٤	١.٢٣	موافق	٨
٤	قلة خبرة المشرفين في مجال تقديم الخدمات الانتقالية	٣.٦٣	١.٢٤	موافق	٩
١	ضعف الدعم الإداري المدرسي الذي يسهم في تنسيق العمل بين معلمي التربية الفكرية والمشرفين	٣.٦٠	١.١٩	موافق	١٠
١٠	اتجاهات المشرفين السلبية نحو فائدة الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	٣.١٦	١.٣٠	محايد	١١
٨	عدد زيارات المشرف التربوي غير كافية للتنسيق حول خطط التلاميذ	٣.١٢	١.٣٦	محايد	١٢
المتوسط العام للمحور		٣.٧٢	١.٢٠	موافق	

يبين الجدول (٥) أن العبارة (التركيز على الأهداف الأكاديمية أكثر من الانتقالية عند مراجعة الخطط التربوية الفردية) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات المعلمين، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٤.١٢)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق). ومن جهة أخرى حصلت العبارة (عدد زيارات المشرف التربوي غير كافية للتنسيق حول خطط التلاميذ) على الترتيب الثاني عشر من بين العبارات حسب استجابات المعلمين، حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين (٣.١٢)، والذي يقع ضمن التدريج (محايد).

كما يتضح من الجدول أن معوقات التنسيق بين معلمي التربية الفكرية ومشرفيها في تقديم الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كانت ضمن المستوى (موافق) والذي بلغ متوسطه العام (٣.٧٢)، وفسَّر الباحثين ارتفاع المتوسط العام للمعوقات على الرغم من ارتفاع مستوى التنسيق بين المعلمين والمشرفين إلى أنه قد لا ترجع المعوقات إلى التعامل بين المشرف والمعلم بل ترجع إلى عوامل أخرى كعبارة (عدم قدرة المعلم على متابعة تنفيذ الخطط الانتقالية خارج المدرسة لارتباطه بمهام داخل المدرسة) وعبارة (عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات لتنفيذ الخطط الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية).

وجاءت عبارة (عدم قدرة المعلم على متابعة تنفيذ الخطط الانتقالية خارج المدرسة لارتباطه بمهام داخل المدرسة) بمتوسط حسابي عالٍ وفي الترتيب الثاني من وجهة نظر المعلمين مما يتفق مع دراسة المالكي (٢٠٢٠) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يقومون بتنفيذ الأنشطة التي تكون داخل المدرسة، وأشارت دراسة النهدي (Alnahdi, 2012) إلى أن المعلمين يرون أهمية تعريض الطلاب إلى تجارب عمل وتدريب مهني أثناء المدرسة الثانوية في إكسابهم خبرات عملية وزيادة فرصتهم للعثور على وظيفة بعد التخرج من المدرسة الثانوية، إلا

أنهم شعروا أنهم غير مستعدين لتقديم خدمات الانتقال. مما يبرز أهمية وجود منسق انتقال يمكنه التواصل والتعاون بفاعلية مع المؤسسات خارج المدرسة.

اتفقت العبارة الثالثة من وجهة نظر المعلمين (عدم وجود توجيهات صريحة من قبل إدارة التعليم للمشرفين حول متابعة تقديم الخدمات الانتقالية) مع دراسة اللقاني والدخيل، (٢٠١٩) في (ضعف المتابعة من الجهات الإشرافية في إدارة التربية الخاصة حول تضمين الخطط الانتقالية بالمنهج الدراسي لذوي الإعاقة العقلية).

ب. من وجهة نظر المشرفين

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا من وجهة نظر المشرفين

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	التركيز على الأهداف الأكاديمية أكثر من الانتقالية عند مراجعة الخطط التربوية الفردية	٤.٤٠	٠.٥١	موافق بشدة	١
٥	عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات لتنفيذ الخطط الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	٤.٣٣	٠.٩٠	موافق بشدة	٢
٣	تحديات الموازنة بين المناهج الدراسية الأكاديمية والأهداف الانتقالية (توظيف/تعليم جامعي/عيش مستقل) تحد من التنسيق بين المعلم والمشرف	٤.٢٧	٠.٥٩	موافق بشدة	٣
٦	ضعف التعاون بين أعضاء فريق العمل في تنفيذ الخطط الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	٤.٢٠	٠.٩٤	موافق	٤
٢	ضعف الدعم الإداري من قبل إدارة التعليم الذي يسهم في تنسيق العمل بين معلمي التربية الفكرية والمشرفين	٣.٩٣	٠.٩٦	موافق	٥
١٢	عدم قدرة المعلم على متابعة تنفيذ الخطط الانتقالية خارج المدرسة لارتباطه بمهام داخل المدرسة	٣.٩٣	١.١٦	موافق	٦
٤	قلة خبرة المعلمين في مجال تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	٣.٧٣	١.٠٣	موافق	٧
١	ضعف الدعم الإداري المدرسي الذي يسهم في تنسيق العمل بين معلمي التربية الفكرية والمشرفين	٣.٦٧	١.١٨	موافق	٨
١٠	يعتقد المعلمين أن دوري يقتصر على تقييم أداؤهم الوظيفي	٣.٦٧	٠.٩٨	موافق	٩

١٣	عدم وجود توجيهات صريحة من قبل إدارة التعليم للمشرفين حول متابعة تقديم الخدمات الانتقالية	٣.٦٧	١.١٨	موافق	١٠
٩	قلة عدد المشرفين مقارنة بأعداد المعلمين	٣.٤٧	١.٠٦	موافق	١١
١١	اتجاهات المعلمين السلبية نحو فائدة الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	٣.٤٠	١.٢٤	موافق	١٢
٨	عدد زيارات المشرف التربوي غير كافية للتنسيق حول خطط التلاميذ	٣.٣٣	١.٢٩	محايد	١٣
المتوسط العام للمحور		٣.٨٦	٠.٩٩	موافق	

يبين الجدول (٦) أن العبارة (التركيز على الأهداف الأكاديمية أكثر من الانتقالية عند مراجعة الخطط التربوية الفردية) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات المشرفين، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٤.٤٠)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق بشدة). ومن جهة أخرى حصلت العبارة (عدد زيارات المشرف التربوي غير كافية للتنسيق حول خطط التلاميذ) على الترتيب الثالث عشر من بين العبارات حسب استجابات المشرفين، حيث بلغ متوسط استجابات المشرفين (٣.٣٣)، والذي يقع ضمن التدريج (محايد).

كما يتضح من الجدول أن معوقات التنسيق بين معلمي التربية الفكرية ومشرفيها في تقديم الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المشرفين بشكل عام كان ضمن المستوى (موافق) والذي بلغ متوسطه العام (٣.٨٦) وفسَّر الباحثان ارتفاع المتوسط العام لمحور المعوقات على الرغم من ارتفاع مستوى التنسيق بين المشرفين والمعلمين إلى أنه حتى حين يتعاون المعلم مع المشرف لتعديل الأهداف فإن المناهج وتركيزها على الجانب الأكاديمي وتعديلها يحتاج إلى وقت وجهد من المعلم مما يجعل تقديم الخدمات دون المأمول كما جاء في المتوسط العام للمحور مما يتفق مع ما جاء في دراسة بورس وآخرون (Powers et al., 2005) ودراسة ميلر–وارن (Miller–Warren, 2015) ودراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) ودراسة المالكي (٢٠٢٠) حيث اتفقت تلك الدراسات على أنه بالرغم من احتواء الخطط على أهداف انتقالية إلا أنها غير واضحة وغير محددة، أو أن هذه الأهداف لم يتم بناؤها على تقييمات واضحة ومحددة.

كما اتفقت عبارة (ضعف التعاون بين أعضاء فريق العمل في تنفيذ الخطط الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية) مع دراسة لوبيرز وآخرون (Lubbers et al., 2008) ودراسة بارك (Park, 2008) ودراسة الفوزان والراوي (٢٠١٨)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القريني (٢٠١٩) والتي جاء بها متوسط محور العمل الجماعي مرتفع إذ تضمن المحور عبارة (توظيف أساليب العمل الجماعي لإشراك أعضاء الفريق وجميع الأفراد ذوي العلاقة في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم التربوي)، وفسَّر الباحثان هذا الاختلاف بأن هذه الدراسة تم بناء محاورها على معايير مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة، والذي يختلف في طبيعة الإشراف التربوي، حيث لا يوجد مشرف تربوي زائر، ويقوم بمهام المشرف التربوي مدير المدرسة كمشرف

تربوي مقيم بالتالي يكون من ضمن أعضاء الفريق بعكس المشرف التربوي الزائر، والذي يقوم بمراجعة الخطط ومتابعتها فقط.

اتفقت عبارة (يعتقد المعلمين أن دوري يقتصر على تقييم أداؤهم الوظيفي) مع دراسة العبد الجبار والطيار (٢٠١٦) في (عدم وضوح مفهوم الإشراف التربوي الحديث لمعلمي التربية الخاصة)، مما يؤكد على أن المعلمين لا زالوا يرون دور المشرف التربوي بالطريقة التقليدية السلبية كمنتقد ومصحح للأخطاء، بدلاً من أن يكون مشاركاً في العملية التربوية.

ثالثاً، نتائج السؤال الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات المعلّمين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية)؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي

جدول (٧) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين في المحور الأول والثاني وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الأول	بين المجموعات	٦.٨٤٥	٢	٣.٤٢٣	٣.٤٤٩	٠.١٣٦
	داخل المجموعات	٩٣.٢٧٤	٩٤	٠.٩٩٢		
	المجموع	١٠٠.١١٩	٩٦	–		
الثاني	بين المجموعات	٦.٦٤٤	٢	٣.٣٢٢	٥.٢٥٣	٠.١٠٧
	داخل المجموعات	٥٩.٤٤٦	٩٤	٠.٦٣٢		
	المجموع	٦٦.٠٨٩	٩٦	–		

أشارت النتيجة كما هو موضح في الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين استجابات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفق متغير الجنس، ومتغير المرحلة الدراسية.

جدول (٨) اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات المعلمين في المحور الأول والثاني وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الأول	ذكر	٢٤	٣.٩٣	٠.٨٨	٠.٧٨٠	٩٥	٠.٤٣٨
	أنثى	٧٣	٣.٧٤	١.٠٦			
الثاني	ذكر	٢٤	٣.٩٧	٠.٧١	١.٧٤٧	٩٥	٠.٠٨٤
	أنثى	٧٣	٣.٦٣	٠.٨٥			

جدول (٩): اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات المعلمين في المحور الأول والثاني وفق متغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الأول	متوسطة	٦٨	٣.٨٢	١.٠٥	٠.٥٠٠	٩٥	٠.٦١٨
	ثانوية	٢٩	٣.٧٠	٠.٩٦			
الثاني	متوسطة	٦٨	٣.٧٠	٠.٨٩	٠.٢٩٠	٩٥	٠.٧٧٣

	ثانوية	٢٩	٣.٧٦	٠.٦٨			

وأشارت النتيجة كما هو موضح في الجدول (٨) والجدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين استجابات المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة الدراسية.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المالكي (٢٠٢٠) والنهدي (Alnahdi, 2012) والقحطاني والقريني (٢٠١٧) والتراب (٢٠١٩)، وتختلف مع دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٨) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح اللاتي يحملن تخصص الماجستير في التربية الخاصة مقارنة مع اللاتي يحملن درجة البكالوريوس.

لاحظ الباحثان اتفاق جميع الدراسات المحلية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وفسرا ذلك بأن المناهج التعليمية السعودية موحدة للذكور والإناث، وأن برامج إعداد المعلمين متماثلة. واتفقت جميع الدراسات على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الدليل المرجعي لمعلمي التربية الفكرية لكلتا المرحلتين يحتوي على الأهداف ذاتها في التربية المهنية، كما أن برامج إعداد المعلم في السعودية تعد طلابها للتعليم في جميع المراحل الدراسية، ويمكن نقل معلم في المرحلة الابتدائية للتدريس في المرحلة المتوسطة أو الثانوية في عام واحد مما يتفق مع ما جاء في دراسة (Alnahdi, 2012).

رابعاً، نتائج السؤال الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات المشرفين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية)؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة، بسبب صغر حجم العينة، لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات المشرفين في محاور الاستبانة تعزى لمتغيرات الدراسة

جدول (١٠): اختبار مان ويتني لاستجابات المشرفين في المحور الأول والثاني وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	عدد العينة	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	القيمة الاحتمالية
الأول	بكالوريوس	٦	٨.٦٧	٥٢.٠٠	٢٣.٠٠	٠.٦٨٩
	ماجستير ودكتوراه	٩	٧.٥٦	٦٨.٠٠		
الثاني	بكالوريوس	٦	٨.٨٣	٥٣.٠٠	٢٢.٠٠	٠.٦٠٧
	ماجستير ودكتوراه	٩	٧.٤٤	٦٧.٠٠		

جدول (١١): اختبار مان ويتني لاستجابات المشرفين في المحور الأول والثاني وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	عدد العينة	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	القيمة الاحتمالية
الأول	ذكر	٨	٥.٩٤	٤٧.٥٠	١١.٥	٠.٠٦٤
	أنثى	٧	١٠.٣٦	٧٢.٥٠		
الثاني	ذكر	٨	٦.٨١	٥٤.٥٠	١٨.٥	٠.٢٨١
	أنثى	٧	٩.٣٦	٦٥.٥٠		

جدول (١٢): اختبار مان ويتني لاستجابات المشرفين في المحور الأول والثاني وفق متغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	عدد العينة	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	القيمة الاحتمالية
الأول	متوسطة	٨	٧.٤٤	٥٩.٥٠	٢٣.٥	٠.٦١٣
	ثانوية	٧	٨.٦٤	٦٠.٥٠		
الثاني	متوسطة	٨	٨.٥٦	٦٨.٥٠	٢٣.٥	٠.٦١٣
	ثانوية	٧	٧.٣٦	٥١.٥٠		

يتضح من الجداول (١٠)، (١١)، (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين استجابات المشرفين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، الجنس، المرحلة الدراسية مما يتفق مع دراسة القريني (٢٠١٩) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات المشرفين حول مدى امتلاكهم للكفايات المهنية باختلاف المؤهل الدراسي، وفسَّر الباحثَين اتفاق المشرفين مع المعلمين في عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين استجاباتهم تعزى لمتغيرات الدراسة بأن الأسباب ذاتها التي تنطبق على المعلمين انطبقت على المشرفين أيضاً، وأن المشرف التربوي هو بالأساس معلم متخصص في مجال التربية الخاصة.

توصيات الدراسة

١. تعيين مُنسق انتقال يمكنه التواصل والتعاون مع المؤسسات الخارجية، والقيام بالمهام التي يتم تنفيذها خارج المدرسة.
٢. تفعيل اجتماعات فريق الخطة التربوية الفردية، وتوزيع المهام والتأكيد على أهمية دورهم في تخطيط البرامج وتنفيذها.
٣. أن تُبنى الأهداف التدريسية والانتقالية في ضوء احتياجات الطلاب الفردية وقدراتهم ورغباتهم، لا أن تكون جاهزة ويتم تعديلها فيما بعد لتتناسب مع الطلاب وقدراتهم.
٤. أن تكون لبرامج إعداد المعلم في السعودية مسارات حسب المرحلة الدراسية، بحيث يتخرج المعلم وهو مؤهل للتعامل مع الطلاب حسب مرحلتهم الدراسية واحتياجاتهم وخصائص نموهم.
٥. إعادة صياغة الدليل المرجعي للمرحلة المتوسطة والثانوية، بحيث يكون التركيز في المرحلة المتوسطة على التقييم وتحديد الأهداف التي تساعد على الاستكشاف الوظيفي للطلاب وتحديد ميولهم، وتركيز المرحلة الثانوية على التخطيط بناءً على نتائج التقييم لتحقيق رغبات الطلاب، وتقديم الأنشطة التي تعدهم لمرحلة ما بعد الثانوي.
٦. قيام إدارة التعليم بإعطاء توجيهات صريحة لمتابعة الخطط الانتقالية وتنفيذها، مصحوبة بدورات تدريبية تطويرية للمعلمين مما يسهم في تنفيذها.
٧. تفعيل دور المشرف التربوي المقيم كمنسق انتقال في ظل عدم وجود منسق انتقال في الوقت الراهن، بحيث يقوم بالتنسيق مع أعضاء البرنامج التربوي الفردي ومع مؤسسات المجتمع.

المقترحات البحثية

١. إجراء دراسة تتناول واقع تفعيل اجتماعات فريق الخطة التربوية الفردية في التنسيق وتوزيع الأدوار فيما بينهم لتخطيط البرامج وتنفيذها.
٢. إجراء دراسات تجريبية لممارسات فعّالة في التعاون والتنسيق بين معلمي التربية الخاصة وأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي.
٣. إجراء دراسة نوعية لفحص الدورات التدريبية التي تقدم لتطوير المعلم في مجال الخدمات الانتقالية ومدى جودتها وفاعليتها.

المراجع العربية

بيومي، محمد غازي. (٢٠٠٥). التنسيق بين أدوار المشرف التربوي ومدير المدرسة الابتدائية كمشرف مقيم في مملكة البحرين دراسة تقويمية. *رابطة التربية الحديثة*،٢٢ (٦٩)، ١٦١-٢٣١.

التراب، منصور بدران. (٢٠١٩). دور الإشراف التربوي في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد والطيار، إبراهيم بن عبد الوهاب. (٢٠١٦). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون على برامج صعوبات التعلم والتربية الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١٠)، ٢٨٧-٣٢٠.

الفوزان، سارة، والراوي، جميلة. (٢٠١٨). معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *٧* (٢٣)، ٣٥-٧٣.

القحطاني، بشاير، والقريني، تركي. (٢٠١٧). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *29*(٣)، ٤٠٩-٤٣٣.

القريني، تركي عبد الله. (٢٠١٣). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعدد، وأهميتها من منظور العاملين *فيها. رسالة التربية وعلم النفس، 40*، ٥٨-٨٥.

القريني، تركي عبد الله. (٢٠١٨). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء. الرياض.

القريني، تركي عبد الله. (٢٠١٩). مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي. *المجلة التربوية، ٣٣* (١٣٠)، ١٧٩-٢٢٢.

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

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

مجلس الأطفال غير العاديين. (٢٠١٢). *ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة*. (علي هوساوي، مترجم). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٩).

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، (٢٠٠٠). نظام رعاية المعوقين. تم استرجاعه في شهر يوليو ٥، ٢٠٢٠ من الرابط

https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/
١/٩٦٢a٢f٧٠٠a٩a-١f٦a-fd٤١-٧٠٥٩-٨d٨٧٢٩٥٠

هيئة حقوق الإنسان. (د.ت.). ما أبرز الجهود المتخذة لتعزيز وحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؟. استرجعت في٢ يوليو ٢٠٢٠ من https://www.hrc.gov.sa/ar-sa/HumanRightsInSaudi/Pages/disability.aspx

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الرياض: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

المراجع الأجنبية

Almalky, H. A. (2018). Investigating components, benefits, and barriers of implementing community-based vocational instruction for students with intellectual disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 53*(4), 415-427.

Almalky, H. A. (2020). Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities: a literature review. *Children and Youth Services Review*, *109*, 104656.

Alnahdi, G. H. (2012). *Teachers' attitudes and perceptions toward transition services from school to work for students with mild intellectual disabilities in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, Ohio University).

Arnett, J. (2006). Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001.

Benitez, D. T., Morningstar, M. E., & Frey, B. B. (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of

their transition competencies. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 6–16.

Blalock, G., Kochhar-Bryant, C. A., Test, D. W., Kohler, P., White, W., Lehmann, J., et al. (2003). The need for comprehensive personnel preparation in transition and career development: A position paper of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 26*, 207–226.

Cimera, R. E., Burgess, S., & Bedesem, P. L. (2014). Does providing transition services by age 14 produce better vocational outcomes for students with intellectual disability? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39*(1), 47-54 http://doi.org/10.1177/1540796914534633.

Hurlburt, M., Aarons, G. A., Fettes, D., Willging, C., Gunderson, L., &Chaffin, M. J. (2014). Interagency collaborative team model for capacity building to scale-up evidence-based practice. *Children and Youth Services Review*, *39*, 160–168.

Inge, K. (2008). Customized employment. *Journal of Vocational rehabilitation*, *28*(3).

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S. C. § 1401 (2004).

Johnson, D. R., Stodden, R. A., Emanuel, E. J., Luecking, R., & Mack, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services: What research tells us. *Exceptional children*, *68*(4), 519-531.

Kochhar-Bryant, C. A. (2008). *Collaboration and system coordination for students with special needs: From early childhood to the postsecondary years*. Prentice Hall.

Kochhar-Bryant, C. A., & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process*. Merrill/Pearson.

Kochhar-Bryant, C., Bassett, D. S., & Webb, K. W. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Larson, S. A., Salmi, P., Smith, D., Anderson, L., & Hewitt, A. S. (2013). Residential services for persons with intellectual or developmental disabilities: Status and trends through 2011. Minneapolis, MN: *University of*

Minnesota, Research and Training Center on Community Living, Institute on Community Integration.

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

Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kelley, K. R., Test, D. W., Fowler, C. H., Kohler, P. D., et al. (2009). Linking transition assessment and post-secondary goals: Key elements in the secondary transition planning process. *Teaching Exceptional Children, 42*(2), 44-51.

Migliore, A., Mank, D., Grossi, T., & Rogan, P. (2007). Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *26*(1), 5-19.

Miller-Warren, V. (2015). Examining the quality of secondary transition plans against research-based criteria in preparing students with disabilities for postsecondary success. *Journal of Special Education Apprenticeship*, *4*(1), 1-14.

Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. Guilford Publications.

Morningstar, M. E., Lombardi, A., & Test, D. (2018). Including college and career readiness within a multitiered systems of support framework. *AERA Open*, *4*(1), 1-11.

Newman, L. (2005). Family involvement in the educational development of youth with disabilities: A special topic report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *Menlo Park, CA: SRI International.*

No Child Left Behind Act of 2002, 107th Congress (2001-2002).

Park, Y. (2008*).* Transition Services for High School Students with Disabilities Perspectives of Special Education Teachers. *Exceptionality Education Canada*, *18*(3) 95-111.

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

Stancliffe, R. J., Lakin, K., C., Larson, S., Engler, J., Taub, S., & Fortune, J. (2011). Choice of living arrangements. *Journal of Intellectual Disability Research, 55(8), 746-762.*

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.

Wehmeyer, M. L. (2002). The confluence of person-centered planning and self-determination. In S. Holburn & P. Vietze (Eds.), *Person-centered planning: Research, practice, and future directions* (pp. 51–69). Baltimore: Brookes.

Workforce Innovation and Opportunity Act, H.R. 803, 113 Cong. (2014). World Health Organization. (1997). WHOQOL: Measuring the quality of life. Retrieved from *www.who.int/mental_health/media/68.pdf*.