المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

خدمات تهيئة الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لمرحلة ما بعد المدرسة

محمد سعد الشعيل
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف، السعودية

Services to Prepare Students with Intellectual and Developmental Disabilities for the Transition from School to Adult Life

Mohammed S. Alshuayl
Special Education Department, College of Education, Taif University, Taif, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/230003	09/02/2023	25/05/2023	25/05/2023	01/09/2023

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
7772	8	2023	24	2

الملخص

تعد المرحلة الانتقالية لما بعد المدرسة من أهم المرحل المفصلية في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية. بسبب ذلك، هناك عمل بحثي قائم على إيجاد الممارسات التعليمية المبنية على الأبحاث في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية. في حين أن هناك عددًا قليلًا من الأبحاث التي تناولت الخدمات الانتقالية -بصفة عامة- في المملكة العربية السعودية؛ ما أدى إلى عدم وجود ممارسات تعليمية فعّالة في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية. هذه الدراسة تُسلط الضوء على الواقع الحالي للخدمات والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في المملكة العربية السعودية، وتُبين مدى توافق الممارسات الحالية لتقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية مع منظومة كوهلر 1996. أُجريت مقابلة مع ثمانية معلمين لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، وتفيد النتائج بوجود تدنٍ في مستوى تقديم الخدمات الانتقالية، وضعف في تأهيل المعلمين في تقديم الخدمات الانتقالية، وفشل في التعاون بين الأسرة والمدرسة، وقابلية تطبيق منظومة كوهلر 1996 في تقديم الخدمات الانتقالية. واختتم الباحث بذكر حدود الدراسة وطرح مجموعة من التوصيات للأشخاص وللجهات ذات العلاقة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية.

ABSTRACT

Transitioning to adult life is considered one of the most critical phases in the lives of individuals with intellectual and developmental disabilities (IDD). While studies have been published pertaining to the provision of transition services for students with IDD in some developed countries, such as the United States of America, little research has been carried out in this area in Saudi Arabia. This research gap is consistent with the lack of evidence-based services in Saudi Arabia to assist students with IDD in preparing for and transitioning to adult life. This study describes the provision of services supporting the transition for secondary students with IDD in Saudi Arabia, using the Taxonomy for Transition Programming developed by Kohler (1996) as a framework. Semi-structured interviews are conducted with eight special education teachers working with students with IDD. The results reveal four main findings: (a) the lack of transition services, (b) insufficient teacher preparation in transition services, (c) poor family-school relationships, and (d) teacher willingness to use the Taxonomy for transition programming with students. The study concludes with a discussion of the research limitations and recommendations.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Intellectual disability, autism, transition services, transition programs, Kohler taxonomy, Saudi Arabia
الإعاقة الفكرية، التوحد، الخدمات الانتقالية، البرامج الانتقالية، منظومة كوهلر، المملكة العربية السعودية

CITATION
الإحالة
Alshuayl, M.S. (2023). Khadamat tahyiat altulaab dhawi al'iieaqat alfikriat walnimayiyat limarhalat ma baed almadrasa 'Services to prepare students with intellectual and developmental disabilities for the transition from school to adult life'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **24**(2), 79–86. DOI: 10.37575/h/edu/230003 [in Arabic]
الشعيل، محمد سعد. (2023). خدمات تهيئة الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لمرحلة ما بعد المدرسة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **24**(2)، 79-86.

1. المقدمة

توجد تحديات تواجه الطلاب العاديين بعد إنهاء المرحلة الثانوية والانتقال لما بعدها من استقلال في الحياة أو إكمال التعليم أو الحصول على وظيفة، وتتزايد هذه التحديات بدرجة أكبر عند الطلاب ذوي الإعاقة -خصوصًا- الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية. ويوجد بين الأبحاث اتفاق بأن مرحلة انتقال الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية من المدرسة إلى ما بعدها من مجالات الحياة المتاحة، مثل: (الوظيفة، والدراسات الجامعية، والزواج، وغيرها) محفوفة بمخاطر عالية تؤدي إلى عدم نجاحها، مقارنة بالإعاقات الأخرى (Lipscomb *et al.*, 2018)، فقد أشار عدد من الدراسات أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية لم يحققوا المخرجات المنشودة من الخدمات والبرامج الانتقالية، أسوة بأقرانهم العاديين (Wehman *et al.*, 2014)، واستمر عدد كبير من هؤلاء الطلاب بالعيش والاعتماد على والديهم بعد إنهاء المرحلة الثانوية (Ross *et al.*, 2013)، مع وجود ضعف في إنشاء صداقات مع الأقران العاديين ونقص شديد في فرص التوظيف (Lufting and Murthert, 2005).

وعلى الرغم من أهمية تقديم الخدمات الانتقالية المبنية على الأدلة البحثية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية فإن نفس مستوى الاهتمام بهذه الخدمات والبرامج الانتقالية لا يرقى للمستوى المأمول، وينمو ببطء في المملكة العربية السعودية (Alnahdi, 2016). علمًا بأن المؤسسات الحكومة في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالإعاقة مُلزمة بتوفير جميع الخدمات المناسبة للجوانب التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية والتأهيلية للطلاب ذوي الإعاقة، وذلك بحسب قانون الإعاقة السعودي (The Disability Code, 2000). وتؤكد أهمية تقديم الخدمات المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (2001) المقررة من الإدارة العامة للتربية الخاصة (حاليًا).

وبسبب أهمية تقديم الخدمات الانتقالية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، أصبح المعلمون مطالبين بشكل متزايد بتحقيق أهداف مرتبطة بجودة الممارسات التعليمية المستخدمة لتطوير المهارات المتعلقة بجميع جوانب المرحلة الانتقالية لما بعد المدرسة (Otis-Wilborn *et al.*, 2000)، وهذه الممارسات لا بد من ثباتِ فاعليتها في مجال الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية عن طريق الأبحاث العلمية، أو تحكيم الخبراء، وغيرهما من الوسائل العلمية المعتدَّة للتحقق من الأثر الإيجابي لهذه الممارسات التعليمية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية. وتعتبر الخدمات الانتقالية إحدى ركائز القانون الأمريكي The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)، حيث يصف الخدمات الانتقالية بأنها مجموعة منظمة من الخدمات والأنشطة التي تُقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، وتكون مصممة لتحسين التحصيل الأكاديمي

Corresponding Author: Mohammed S. Alshuayl 00966503201040, m.alsheil@tu.edu.sa المؤلف المراسل: محمد سعد الشعيل

والوظيفي لهم، وتعمل هذه الخدمات والأنشطة على تسهيل التحوّل من المدرسة إلى المجتمع للأشخاص ذوي الإعاقة بما في ذلك استمرار التعليم (مثل التعليم الجامعي) والتأهيل المهني والوظيفة والحياة المستقلة والمشاركة المجتمعية.

يهدف هذا البحث إلى إطلاع القارئ على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالخدمات والبرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، واستعراض أهمية منظومة كوهلر (1996) في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في المملكة العربية السعودية؛ وذلك من خلال تسليط الضوء على أهم الممارسات المدرجة تحت منظومة كوهلر (1996)، وعرض ومناقشة وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تجاه الخدمات الانتقالية المُقدمة حاليًا، واستعراض وجهة نظرهم أيضًا بشأن منظومة كوهلر (1996). ويلي ذلك ذكر حدود البحث متبعةً بالتوصيات والخاتمة.

2. الدراسات السابقة

حينما ينهي الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية أو النمائية المرحلة الثانوية، ركزت الأبحاث على أربعة مجالات مهمة، هي: التعليم الجامعي، والوظيفة، والحياة المستقلة (Simonsen and Neubert, 2012)، أضاف Shogren *et al.* (2015) لهذه المجالات الثلاثة جانب جودة الحياة، وهذه الأربعة مجلات المذكورة آنفًا تُعد جوانب أساسية في حياة كل فرد من ذوي الإعاقة -بالأخص- الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية للأسباب التي ستُذكر في الأجزاء التالية:

2.1. التعليم الجامعي:

يُعد التعليم الجامعي من أهم الوسائل التي تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية على استعمال وتطوير كامل قدراتهم الشخصية في جميع المناحي، مثل الجوانب التعليمية والاجتماعية والوظيفية، بل إن التعليم العالي يساعد على زيادة فرص المشاركة والانخراط في المجتمع لهؤلاء الطلاب أسوة بأقرانهم العاديين (Gibbons *et al.*, 2015).

وخلال العقدين الماضيين، اختلفت مواقف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات تجاه تدريس الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية والجسدية وصعوبات التعلم في الجامعات؛ فئة كانت مواقفهم إيجابية نحو تقديم الخدمات والدعم المناسبين لهم (McKeon *et al.*, 2013)، وفئة لا تقدم الدعم المناسب ولا ترغب في تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب، بسبب عدم وجود المعرفة والوعي بأهمية التعليم الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة (Kurth and Mellard, 2006)، فالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الطلاب الذين يواجهون تحديات كبيرة في إكمال تعليمهم بعد المرحلة الثانوية مقارنةً بجميع فئات الإعاقة (Newman *et al.*, 2011). علمًا بأن الأبحاث أثبتت وجود علاقة طردية بين إكمال التعليم الجامعي والحصول على وظيفة بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية (Smith *et al.*, 2018)، فكلما زادت فرص التحاق الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية بالتعليم العالي زادت فرص الحصول على الوظائف. وعدم توفير فرص التعليم الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية قد يؤثر سلبيًا في مستقبلهم، وذلك بحرمانهم من حق تجربة الحياة الجامعية أُسوةً بأقرانهم العاديين، وكذلك بتقليل فرص التوظيف بسبب عدم الكفاءة ونقص التدريب اللازم.

2.2. الوظيفة:

تُعد الوظيفة من أهم المقومات التي يسعى لها الأفراد في المجتمع، ومن ضمنهم الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية والنمائية (Steere *et al.*, 2007)، إذ إن التوظيف يساعد ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية على زيادة فرص الاكتفاء المالي والاستقلال في الحياة والمشاركة المجتمعية (Steere *et al.* 2007; Test *et al.*, 2006). مع ذلك، لا يزال طلاب ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبات في الحصول على وظيفة بعد التخرج من المرحلة الثانوية (Newman *et al.* 2011)، خصوصًا الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة، إضافة إلى ذلك، يُعد الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية أقل الطلاب -من بين جميع الإعاقات- الذين لا يحصلون على تدريب وظيفي يساعد على الحصول على وظيفة بعد التخرج من المرحلة الثانوية (Lipscomb *et al.*, 2017).

وقد حددت مجموعة من الدراساتِ العقبات التي تمنع تدريب وتوظيف الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، كنقص البرامج الانتقالية والتدريب (Miglior *et al.*, 2007) أو نقص فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي (Grigal *et al.*, 2011) أو نقص المعلومات المتعلقة بالخدمات الانتقالية (Folk at al., 2012)، لذا من المهم العمل على إزالة العقبات والحواجز التي تمنع من تقديم الخدمات وتوفير البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية.

2.3. الحياة المستقلة:

الحياة المستقلة أحد حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي لا تعني فقط أن يعيش هؤلاء الأشخاص بمفردهم، بل تعني أيضًا اختيارهم الأشخاص الذين سيعيشون معهم (Inclusion International, 2012). وقد أثبتت الدراسات بأن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية يعانون نقصَ الخدمات والمهارات ذات العلاقة بالحياة المستقلة (Fisher *et al.*, 2021). إضافة إلى ذلك، يعتقد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأن جميع القرارات ذات العلاقة بالحياة المستقلة في تحدٍّ كبير لهم، ويحتاجون إلى دعم وتدريب متواصلين لاتخاذ القرار المناسب لهم (Rubio-Jimenez and Kershner, 2021). لأن الحياة بعد إنهاء المرحلة الثانوية ترتكز كثيرًا على الاعتماد على الذات، فمن المهم وضع الصعوبات التي قد تمنع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية من ممارسات مهارات الحياة المستقلة في الحسبان، وذلك بتقديم الوسائل التعليمية وتوفير الدعم اللازم الذي من شأنه أن يعمل على تطوير هذه المهارات.

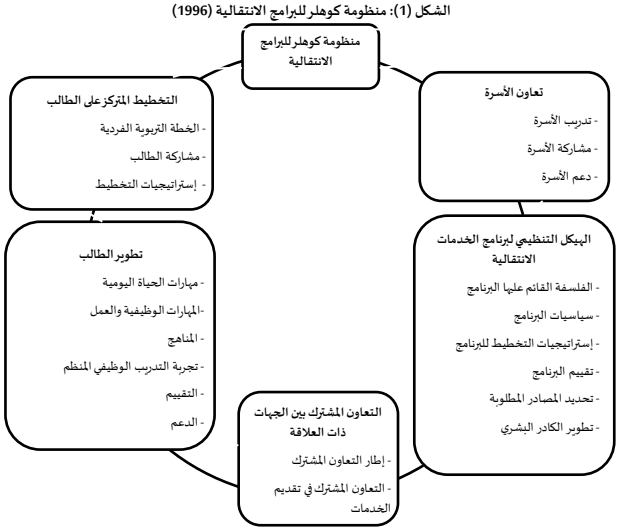
2.4. جودة الحياة:

جودة الحياة عبارة عن مصطلح واسع يشمل الجودة في جميع جوانب الحياة، مثل: (الجانب العاطفي، والتعليمي، والوظيفي، والاجتماعي، والصحي، وغيره)، ومن الصعب إيجاد تعريف شامل ومحدد لجودة الحياة. وقد قسّم Schalock and Kieth (1993) جودة الحياة للأفراد ذوي الإعاقة إلى ثلاثة نطاقات، هي: الاستقلالية وتشمل (تطوير الفرد، تقرير المصير)، والمشاركة الاجتماعية وتشمل (تبادل العلاقات، الدمج الاجتماعي، الحقوق)، الصحة العامة أو الاستقرار وتشمل (الصحة النفسية، الصحة الجسدية، الاستقرار المالي والوظيفي).

من الملاحظ وجود نقص حاد في الدراسات العلمية التي قارنت جودة الحياة بين الطلاب العاديين وطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية (Biggs and Carter, 2016)، وأثبتت الدراسات تدني مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم العاديين (Biggs and Carter)، ولُوحظ مستوى التدني نفسه في الجودة لدى الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بأقرانهم العاديين (Biggs and Carter; Kuhlthau *et al.*, 2013;).

من أكثر الممارسات التعليمية التي أثبتت فاعليتها في تقديم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية هي الممارسات المدرجة تحت منظومة كوهلر (1996) للبرامج الانتقالية (Beamish *et al.*, 2012)؛ إذ إن منظومة كوهلر (1996) تُعد المنظومة الوحيدة المبنية على الأدلة البحثية في مجال الخدمات والبرامج الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة -ومن ضمنهم الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية.(Test *et al.*, 2006). ونتيجة لذلك، اعتُمِد على منظومة كوهلر (1996) في الولايات المتحدة الأمريكية بصفتها أداة أساسية في تقديم الخدمات الانتقالية، إضافة إلى تقييم قدرات وكفاءة طلاب الجامعة المتدربين في مجال الخدمات الانتقالية، سواء كانت هذه الخدمات متعلقة بالجانب الوظيفي أو التعليم الجامعي أو غيره (Wandry *et al.*, 2008). تحتوي هذه المنظومة على خمسة أبعاد، هي: التخطيط المتمركز على الطالب، وتطوير الطالب، والتعاون المشترك بين الجهات ذات العلاقة، والهيكل التنظيمي لبرنامج الخدمات الانتقالية، وتعاون الأسرة. انظر إلى الشكل (1) لمعرفة تفاصيل أكثر عن منظومة كوهلر (1996).

الشكل (1): منظومة كوهلر للبرامج الانتقالية (1996)



وتسعى هذه الدراسة إلى وصف الممارسات الحالية التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة لتقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في المملكة العربية السعودية، وأسئلة البحث هي:

- ما الممارسات الحالية المستخدمة في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية؟
- إلى أي مدى تتوافق الممارسات الحالية لتقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية مع منظومة كوهلر (1996) للخدمات الانتقالية؟
- إلى أي مدى يرى معلمو الإعاقة الفكرية والنمائية فاعلية تطبيق منظومة كوهلر (1996) في تقديم الخدمات الانتقالية لهم؟

3. المنهجية البحثية

صُممت وطُبّقت المنهجية البحثية النوعية لهذه الدراسة بواسطة الباحث؛ إذ إن البيانات جُمعت عن طريق مقابلات شبه ممنهجة. ويعود سبب استخدام المقابلات شبه الممنهجة إلى وجود نقص حاد في عدد الدراسات المستخدمة لمنهج البحث النوعي والمنشورة في مجال التربية الخاصة والمركزة على بيئة المملكة العربية السعودية (Alqahtani *et al.*, 2021)، بالإضافة إلى أن المنهج النوعي يساعد على فهم أعمق في دراسة ظاهرة محددة.

قبل البدء في التواصل مع العينة المشاركة في البحث، حصل الباحث على الموافقة لتطبيق هذه الدراسة من قِبل لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الطائف ومن إدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة. وتكونت عينة الدراسة من ثمانية معلمين في مجال التربية الخاصة، وقد أُختيروا بالطريقة الغرضية من خلال التوصية من متخصص في التربية أو مشرف في التربية الخاصة يعمل في إدارة التعليم في المدينة نفسها التي يُدرّس بها المعلمون الثمانية. تُعد العينة المكونة من ثمانية مشاركين -علميًا- كافية لإجراء الأبحاث النوعية ومن ضمنها المقابلات، فقد اقترحت الأبحاث بأن العدد المناسب لتطبيق دراسة نوعية يكون ما بين 5 — 50 مشاركًا (Dworkin, 2012).

أُختِير المعلمون الثمانية من مدارس مختلفة في إحدى مدن منطقة مكة المكرمة، وكانت معايير المشاركة في هذه الدراسة ما يلي: (1) معلم تربية خاصة، (2) المؤهل العلمي لا يقل عن بكالوريوس في التربية الخاصة، (3) يقدم خدماته التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في المرحلة الثانوية. علمًا بأن الأبحاث أوصت بأن تُقدم الخدمات الانتقالية عندما يصل عمر ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية إلى 16 سنة -وقد تُقدم في عمر أصغر- متى ما وجد فريق الخطة التربوية الفردية الحاجة إلى ذلك.

وقد تواصل الباحث مع المتخصص في التربية الخاصة وطلب منه اختيار مجموعة معلمين تنطبق عليهم معايير هذه الدراسة، وتواصل معهم لمعرفة مدى رغبتهم في المشاركة في هذه الدراسة. بعد تواصل المتخصص مع المعلمين وأخذ الموافقة المبدئية للمشاركة، أرسل أرقام التواصل الخاصة بهم للباحث لإتمام المقابلة.

يعمل جميع المشاركين في مدارس التعلم العام والملحق بها فصل خاص لذوي الإعاقة .الجدول رقم (1) أدناه يوضّح تفاصيل أكثر عن المعلمين المشاركين من حيث (التخصصات التعليمية، وآخر المؤهلات التعليمية، وغيرها)، علمًا بأن الأسماء المستخدمة للمشاركين غير حقيقية حفاظًا على الخصوصية.

الجدول (1): أسماء المعلمين المشاركين في الدراسة

المعلم	المؤهل التعليمي	مرحلة التدريس	مكان العمل
خالد	بكالوريوس في التربية الخاصة	ثانوي/ توحد	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
صالح	بكالوريوس في التربية الخاصة	ثانوي/ إعاقة فكرية	معهد تربية فكرية
عبد العزيز	بكالوريوس في التربية الخاصة	ثانوي/ توحد	معهد تربية فكرية-تعليم عام
هشام	ماجستير في التربية الخاصة	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
احمد	بكالوريوس في التربية الخاصة	ثانوي/ توحد	معهد تربية فكرية
تركي	بكالوريوس في التربية الخاصة	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
ناصر	بكالوريوس في التربية الخاصة	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
سامر	بكالوريوس في التربية الخاصة	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام

كما أشرنا سلفًا، جُمعت البيانات عن طريق مقابلات شبه ممنهجة عن طريق الاتصال بغرض الحصول على تفاصيل أكثر ومعلومات مختلفة عن الخدمات الانتقالية التي يقدمها المعلمون المشاركون لطلابهم ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، ومعرفة مدى فاعلية منظومة كوهلر (1996) في تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء الطلاب في المملكة العربية السعودية. واعتمدت صياغة أسئلة المقابلات على العناصر الأساسية المكونة للجوانب الخمسة لمنظومة كوهلر (1996). واستغرقت المقابلات ما بين 45-80 دقيقة للحصول على تفاصيل ومعلومات أكثر، وقد كُتبت الإجابات بالكامل خلال الاستماع للمعلمين.

وللتأكد من صحة المعلومات التي دونها الباحث، استخدم طريقة " Member Checking"، وتعني فحص المشارك للمعلومات المدونة والتعديل عليها إن لزم الأمر (بالإضافة أو الحذف)، وبعد تأكيدها تُعتمَد المعلومات كنسخة نهائية، ومن ثَمَّ تُستخدم هذه المعلومات في التحليل. كما أُرسلت المعلومات التي ذكرها لكل مشارك مدونة في ملف (Word)، وطُلب منه إما الموافقة على ما كتب وإما التعديل. تجاوب جميع المعلمين معه، أربعة منهم أضافوا معلومات قليلة جدًّا (مثل تعديل فقرة أو وصف معين)، وأربعة أبدوا موافقتهم على كامل المعلومات.

لتحليل البيانات تحليلًا شاملًا ومنظمًا، اعتمد الباحث على خمس خطوات بالتسلسل: (1) قراءة بيانات كل مقابلة أكثر من مرة لاستيعاب كل ما ذكره المشارك بشكل صحيح، (2) تحديد الأكواد المهمة والمتكررة من قبل المشاركين، (3) مراجعة الجمل التي بها الأكواد، (4) وضع الجمل والأكواد في قوالب خمسة، وهذه القوالب مستعارة من الجوانب الخمسة لمنظومة كوهلر (1996) المذكورة في الشكل رقم (1) في الأعلى، (5) مراجعة القوالب والتأكد من انتماء كل جملة للقالب الصحيح، (6) عرض القوالب النهائية بتفاصيلها على باحث خارجي-غير مشارك في البحث لكن لديه المعرفة الكافية بالخدمات الانتقالية والبحث النوعي- للتأكد من مطابقة الجمل والأكواد للقوالب. انظر إلى الشكل (2) للاطلاع على خطوات التحليل. الخطوة رقم 6 في تحليل البيانات تسمى (Intercoder Agreement) واختصارها (ICA)، وهي إستراتيجية لتقليل درجة تحيز الباحث في جمع البيانات، وتهدف إلى التأكد من البيانات والربط الصحيح بين القوالب والأكواد التي أُدرجت فيها. وقد عُرِض 37.5٪ من البيانات والقوالب والأكواد على الباحث الخارجي، وكانت نسبة التطابق (ICA) 98٪، وتُعد هذه النسبة التي حصل عليها الباحث عاليةً، لأن الحد الأدنى من (ICA) هو 80٪ بعد مراجعة ما لا يقل عن 25٪ من البيانات المجموعة (Miles and Huberman, 1994).

الشكل (2) يوضح خطوات تحليل البيانات

4. النتائج

4.1. التخطيط المتمركز على الطالب:

يوجد إجماع من كل المعلمين المشاركين بأن الخطة التربوية الفردية للطالب لا تبنى على فريق عمل، وإنما يُعدّها فقط المعلم. كما يوجد اتفاق بين المعلمين بأنه ما من هدف خاص للخدمات الانتقالية في الخطة التربوية الفردية. إضافة إلى ذلك، فإن غالبية المعلمين (7 من 8) ذكروا أن الطالب لا يشارك بصياغة الأهداف في الخطة التربوية الفردية، في حين ذكر أحد المعلمين أنه من الصعب مشاركة الطالب في الخطة التربوية الفردية، ولكني أتيح للطالب التعبير عن اهتماماته لأخذها في الحسبان، مثل سؤال الطالب: "هل تفضل البيع في المقصف أو اللعب بالكورة؟".

أما ما يتعلق بإستراتيجيات التخطيط المستخدمة مع الطالب، فإن إجابات المعلمين تبين وجود معاناة تواجههم في بداية الفصل الأكاديمي، وهي أن بعض ملفات الطلاب تكون ناقصة المعلومات (مثل: درجة الذكاء أو التقييمات السابقة أو درجة الإعاقة)، ويترتب على ذلك قيام المعلم بتقييمات جديدة لتحديد جوانب القوة والاحتياج لكل طالب. إضافة إلى وجود تباين في طرائق تقييم قدرات الطالب؛ إذ إن ثلاثة معلمين ذكروا أن التقييم يعتمد على الملاحظة فقط، ومعلم ذكر أنه يعتمد على الاختبارات في بداية الفصل، وتبدأ هذه الاختبارات بالتدرّج، فمثلًا: "جعل الطالب يكتب اسمه فإن لم يستطع، طلبت منه كتابة شيء من الحروف الهجائية". وثلاثة معلمين آخرين يعتمدون في تقييم قدرات الطالب على المقابلة مع ولي الأمر ودراسة الحالة ومراجعة التقييمات السابقة -إن وجدت- وإرسال استبانة للمنزل وجعل ولي الأمر يساهم في تقييم قدرات الطالب خارج أسوار المدرسة. وذكر المعلم الأخير أن كثيرًا من الأحيان لا يُكمل ولي الأمر الاستبانة، وهذا يجعل الاعتماد الكامل في التقييم على المعلم.

4.2. تطوير الطالب:

يوجد تباين واضح بين إجابات معلمي طلاب اضطراب طيف التوحد ومعلمي طلاب ذوي الإعاقة الفكرية من حيث المناهج. إذ يسود بين معلمي طلاب اضطراب طيف التوحد إجماع بأنه لا توجد مناهج مقررة لطلابهم، إذ يوائم كل معلم بين مناهج التعليم العام ومناهج الإعاقة الفكرية لكي يبني منهجًا مناسبًا لقدرات كل طالب. ويكون التركيز في مناهج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على المهارات الحياتية والمهارات الأكاديمية فقط. أما مناهج طلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فإجابات معلمي الإعاقة الفكرية تدل على وجود مناهج مقررة من وزارة التعليم مثل المهارات الحياتية والتربية المهنية والرياضيات، وجميع المهارات تدرس للطالب على أنها مهارات تعليمية بعيدًا عن التدريب المهني.

ويوجد اتفاق بين كل المعلمين بأنه لا يُقدم لطلابهم سواء من ذوي اضطراب طيف التوحد أو الإعاقة الفكرية مهارات وظيفية تساعدهم على الحياة بعد التخرج من مرحلة الثانوية. وذكر المعلمون أسبابًا مختلفة لعدم التركيز على المهارات الوظيفية، منها: المهارات الوظيفية المذكورة في مناهج التربية المهنية للإعاقة الفكرية غير مرتبطة بالواقع، فيصعب تعليمها للطلاب. وكثير من المؤسسات التجارية لا تثق بقدرات طلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو التوحد في التوظيف، كما أنه لا يوجد تعاون بين وزارة التعليم ومعهد التدريب، فضلًا عن أن معهد وبرامج التدريب التقني ليس له دور في تطوير مهارات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، وعدم تدريب المعلمين على توفير الخدمات الانتقالية توفيرًا صحيحًا، وغيرها.

يوجد إجماع بين معلمي الإعاقة الفكرية ومعلمي اضطراب طيف التوحد بما يخص جانب التقييم والدعم، فهناك ثلاثة طرائق للتقييم يستخدمها المعلمون، هي: الاختبارات، والتغذية الراجعة، وإرسال أوراق عمل للمنزل. أما بالنسبة إلى الدعم المتوفر أو المطلوب، فجميعهم اتفق على وجود الدعم المعنوي فقط من إدارة المدرسة، لكنّ هناك نقصًا شديدًا في الأجهزة والأدوات التي تساهم في تطوير مهارات الطالب من جميع النواحي الأكاديمية والحياتية والاجتماعية والوظيفية وغيرها.

وبما أن غالبية المعلمين المشاركين في هذه الدراسة يقدمون خدمات التربية الخاصة في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام، كان هناك تعليقات بشأن الدمج المطبق مع طلابهم في المدرسة؛ إذ إن جميعهم على اتفاق بأن الإدماج غير مطبق واقعيًا في حصص التربية البدنية والتربية الفنية والفسحة، وأن المجال الوحيد الذي يكون فيه الدمج مع طلاب التعليم العام هو وقت الطابور الصباحي. علاوة على ذلك، هناك رفض تام من معلمي التربية الفنية والبدنية في إشراك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد مع طلابهم العاديين، وذلك بحجة عدم القدرة على التعامل مع الطلاب من ذوي الإعاقة. وأضاف أحد المعلمين أن هناك توجهًا من إدارة المدرسة بتغيير موعد الفسحة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد، بحيث لا تتزامن مع وقت الفسحة للطلاب العاديين، ويكون هناك عزل في أوقات الفسحة بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة، بحجة أن سلوكيات طلاب ذوي الإعاقة يصعب التحكم بها.

4.3. التعاون المشترك بين الجهات ذات العلاقة:

كما أشرنا سابقًا، لا يوجد تعاون مشترك بين المدرسة والجهات ذات العلاقة في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو ذوي اضطراب طيف التوحد؛ ما يزيد معاناة أسرة الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية. وقد ذكر أحد المعلمين أنه تأتيه استفسارات كثيرة من أولياء الأمور بشأن عدم توفر الخدمات لأبنائهم بعد التخرج وكيف يتعاملون مع القلق الموجود لديهم بشأن مستقبل أبنائهم. وأكمل قائلًا: "لا توجد مؤسسة مهنية أو عمل يستقبل الطالب المتخرج من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، ولا يوجد أي تعاون بين وزارة التعليم ومعهد التدريب، بحيث يُحوَّل الطالب لهذه المعاهد ويُدرَّب على مهارة وظيفية تساعده على إيجاد عمل والاستقلال المعيشي". إضافة إلى عدم وجود تعاون خارجي بما يخدم تطوير مهارات الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، يعاني معلمو الإعاقة الفكرية والنمائية ضعفَ التعاون داخل المدارس المُلحق بها فصول خاصة، فهناك اتفاق بين المعلمين بأنه لا يوجد تعاون داخل المدرسة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام (مثل معلم التربية الفنية ومعلم التربية البدنية). إضافة إلى ذلك، ذكر أربعة معلمين بأنه قد يتجاوز الأمر في عدم وجود تعاون من قبل إدارة المدرسة لتطوير مهارات الطالب من ذوي الإعاقة وإدماجهم مع أقرانهم العاديين والاستفادة من الخدمات التعليمية المتوفرة لطلاب التعليم العام. في حين ذكر المعلمون أن التعاون الوحيد الموجود في المدرسة هو التعاون بين معلمي التربية الخاصة. أما إجابات معلمي معهد التربية الفكرية، فقد كانت إيجابية بما يتعلق بالتعاون بين معلمي المعهد بعضهم ببعض وبينهم وبين الإدارة، ولكن التعاون بين المعهد والجهات ذات العلاقة يكون فقط في تشخيص الطلاب وتحديد أماكن تقديم الخدمات لهم، وذلك بسبب الإمكانيات العالية في جانب التشخيص في المعهد. أما عدا ذلك، فالتعاون أقل من المأمول، ويعتمد على الجهود الشخصية للمعلمين.

4.4. الهيكل التنظيمي لبرنامج الخدمات الانتقالية:

هناك اتفاق بين كل المعلمين بأنه لا توجد برامج خاصة لتقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو ذوي اضطراب طيف التوحد، سواء داخل المدرسة أو خارجها، مع اتفاقهم جميعًا بأهمية هذه البرامج الانتقالية وأثرها في حياة الطالب من ذوي الإعاقة وفي أسرته. فلذلك، كان هناك إجماع من كل المعلمين المشاركين في هذه الدراسة بأن تُوفَّر برامج منظمة داخل المدرسة وخارجها تهتم بالخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية. إضافة إلى ذلك، كان هناك مطالبة من جميع المعلمين بأن تتوفر لهم دورات تدريبية وورش عمل تهدف إلى شرح الخدمات الانتقالية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، وتزودهم بأهم إستراتيجيات التعليم المستندة إلى الأبحاث في توفير الخدمات الانتقالية. بجانب الدورات التدريبية وورش العمل.

ذكر أحد المعلمين أنه من "المهم وجود قوانين وتشريعات خاصة بتقديم وتنظيم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة". وأضاف معلم آخر: "نحتاج إلى نظام متابعة لأداء المعلمين بما يخص تقديم الخدمات

الانتقالية؛ ما يجعل المعلم يحرص كثيرًا على تقديم الخدمات الانتقالية". وأكمل قائلًا: "... إذا أردت تقديم الخدمات الانتقالية تقديمًا صحيحًا ونجاح البرامج الانتقالية، فمن المهم تثقيف وتوعية إدارات المدارس بأهمية وجود الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، والمساهمة في إدماجهم مع أقرانهم، وتطوير مهاراتهم".

4.5. تعاون الأسرة:

إجابات المعلمين المشاركين في هذه الدراسة تدل على عدم وجود تعاون منظم بين الأسرة والمعلمين بما يتعلق بتعليم الابن أو الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، فقد أشار الجميع إلى أن هناك "صعوبة" في التعاون مع أولياء الأمور لعدة أسباب منها: عدم فهم وإدراك طبيعة الإعاقة لدى ابنهم، أو البعض لا يزال في مرحلة الصدمة ولم يتقبل إصابة ابنهم بالإعاقة، أو إهمال أوراق العمل أو مذكرة الواجبات التي تُرسل مع ابنهم للمنزل، أو ضعف الحالة الاقتصادية أو المستوى التعليمي للأسرة. وأضاف معلم قائلًا: "... من الملاحظ أن المستوى الاقتصادي والتعليمي يلعب دورًا كبيرًا في تعاون الأسرة مع المعلم، فكلما كان المستوى الاقتصادي التعليمي للأسرة عاليًا كان هناك اهتمام أكثر في تطوير مهارات الابن أو الطالب في المدرسة وفي المنزل".

وبسبب تدني مستوى التعاون بين أسرة الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، أدى ذلك إلى عدم مشاركة الأسرة -خصوصًا الوالدين- في الخطة التربوية الفردية؛ إذ إن جميع المعلمين ذكروا أن ولي الأمر لا يشارك في صياغة الأهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية، ولا يساهم في تحديد قدرات الطالب. وأضاف أحد المعلمين: "أنا أرسل الخطة التربوية الفردية مع الطالب للمنزل وأطلب من ولي الأمر الاطلاع وإبداء الرأي بخصوص الأهداف المختارة لابنهم، ولكن في الغالب لا يكون هناك مدخلات من ولي الأمر، وفي النهاية أعتمد كل ما أراه مناسبًا لقدرات الطالب".

أما فيما يتعلق بالدعم المطلوب للأسرة، فكان هناك اتفاق من جميع المعلمين بأن الأسرة تحتاج إلى توعية وتثقيف بما يخص الإعاقة وكيفية التعامل مع الابن من ذوي الإعاقة. إضافة إلى ذلك، ذكر ثلاثة معلمين بأنه من المهم على ولي الأمر تفهم أهمية دوره في تعليم وتطوير مهارات ابنهم من ذوي الإعاقة، فلذلك هناك حاجة إلى دورات تدريبية لولي الأمر تركز على أهمية مساهمة ولي الأمر في العملية التعليمية.

إضافة إلى التوعية والتثقيف للأسرة، فقد كانت إجابات كل المعلمين تدل على أهمية تدريب ولي الأمر بأهمية الخطة التربوية الفردية وأهمية مشاركته فيها وألا يكون العبء كاملًا والاعتماد على المعلم، "فالطالب يقضي معظم وقته في المنزل، والعملية التعليمية عملية تكاملية بين المنزل والمدرسة"، كما ذكر أحد المعلمين. إضافة إلى أن "عدم متابعة الطالب في المنزل يؤدي إلى نسيان أو إضعاف المهارات التي تعلمها في المدرسة"، كما ذكر معلم آخر.

5. المناقشة

تعطي المعلومات المستمدة من المقابلات -شبه المنظمة- لمعلمي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد المشاركين في هذه الدراسة تصوّرًا مبدئيًا بشأن الخدمات والبرامج الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى أنها توضّح الواقع الحالي للخدمات والبرامج الانتقالية لذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، وتبيّن مدى توافق الخدمات والبرامج الانتقالية المطبقة فعليًّا مع الجوانب الخمسة لمنظومة كوهلر 1996. وقد شارك في هذه المقابلات ثمانية معلمين في التربية الخاصة: (خمسة من معلمي الإعاقة الفكرية وثلاثة من معلمي اضطراب طيف التوحد). بصفة عامة، هناك أربع نتائج رئيسة مستقاة من إجابات المعلمين المشاركين في هذه الدراسة، هي كالآتي: تدني مستوى الخدمات الانتقالية، ضعف تأهيل المعلمين على كيفية تقديم الخدمات الانتقالية، فشل التعاون بين الأسرة والمدرسة، قابلية تطبيق منظومة كوهلر للخدمات الانتقالية 1996.

5.1. تدني مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد:

بعد تحليل إجابات كل المعلمين المشاركين في هذه الدراسة، كان هناك اتفاق من الجميع -باستثناء معلم إعاقة فكرية واحد- بالتركيز على المهارات الأكاديمية وعدم تقديم خدمات انتقالية لتطوير جوانب مهمة مثل مهارات وظيفية أو مهارات الحياة المستقلة، ونتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (Alnahdi, 2013) من حيث عدم توفر الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. قد يعود نقص الخدمات الانتقالية لعدة أسباب، أهمها أولًا: عدم صياغة أهداف للخدمات الانتقالية في الخطة التربوية الفردية. جميع المعلمين المشاركين في هذه الدراسة ذكروا عدم وجود أهداف للخدمات الانتقالية في الخطط التربوية الفردية، لذلك لا غرابة بألّا يُلتفَت لتقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد.

إضافة إلى ذلك، فإن عدم وجود أهداف للخدمات الانتقالية في الخطة التربوية الفردية للطالب يسهم في عدم البحث في معرفة وتطوير إستراتيجيات التدريس المناسبة في تقديم الخدمات الانتقالية، وهذا يؤثر سلبيًّا في مخرجات الطالب التعليمية. كما أكدت ذلك دراسات متعددة مثل (Cook and Cameron, 2010; Ruble *et al.*, 2011)، إذ وجدوا أن هناك علاقة طردية بين اجتهاد المعلمين في توفير إستراتيجيات التعليم المناسبة وتحسين المخرجات السلوكية للطلاب ذوي الإعاقة. لذلك، من المهم أن يبذل معلم الإعاقة الفكرية ومعلم اضطراب طيف التوحد الجهد الكافي في تعلّم إستراتيجيات التعليم الحديثة والمثبتة فعاليتها في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد.

ثانيًا، عدم وجود تعاون فعّال بين معلم التربية الخاصة (سواء كان إعاقة فكرية أو اضطراب طيف التوحد) ومعلم التعليم العام. جميع المعلمين في برامج الدمج والمشاركين في هذه الدراسة على اتفاق كامل بأنه لا يوجد تعاون مع معلمي التعليم العام، بل ذكر ثلاثة من المعلمين المشاركين أن بعض معلمي الحصص الدراسية المقرر فيها دمج طلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين- كالتربية البدنية والتربية الفنية- يرفضون إدماج طلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد خلال هذه الحصص بحجة إصدار هؤلاء الطلاب سلوكيات سلبية، وهذا الرفض للإدماج قد يحرم الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد إقامةَ علاقات صداقة جديدة مع الأقران العاديين، ومشاركة الفرص التعليمية (Carter *et al.*, 2015). إضافة إلى أن عدم توفير فرص لإدماج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد مع أقرانهم العاديين قد يقلل من التواصل وتبادل الاستشارات بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة (Hogan *et al.*, 2013). وقد أثبتت الدراسات أن فشل التعاون بين معلم التربية الخاصة وأعضاء الخطة التربوية الفردية وإدارة المدرسة والجهات الخارجية ذات العلاقة بتقديم خدمات التربية الخاصة يؤثر سلبيًّا في مخرجات الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية بعد إنهاء المرحلة الثانوية في الجانب الوظيفي أو التعليم الجامعي أو الحياة المستقلة (Newman *et al.*, 2011). فالتعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة وأعضاء الخطة التربية الفردية يساهم بمشاركة الخبرات والمهارات والتدريب، وهذا ينعكس إيجابيًّا على المخرجات التعليمية للطالب من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد.

5.2. ضعف تأهيل المعلمين على كيفية تقديم الخدمات الانتقالية:

تدريب معلمي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد على الإستراتيجيات المناسبة والمبنية على الأبحاث في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب يعد أمرًا مهمًّا وضروريًّا؛ فقد كان هناك اتفاق من جميع المعلمين المشاركين في هذه الدراسة بحاجتهم إلى تطوير معلوماتهم بما يتعلق بالخدمات الانتقالية والطرائق المناسبة لتدريسها لطلابهم. هذه النتيجة البحثية تتوافق مع نتائج أبحاث سابقة مثل (Alnahdi, 2013) إذ إن Alnahdi وجد في نتائج الاستبانات المرسلة لـ (369) معلمًا ومعلمة في التربية الخاصة أن هناك اتفاقًا من الجميع على ضعف التدريب في تقديم الخدمات الانتقالية.

وبسبب ذلك، أكد (Benitez *et al.*, 2009) أن عدم تدريب معلمي التربية

الخاصة على الاستخدام الفعّال لإستراتيجيات الخدمات الانتقالية سيمنعهم من تقديم الخدمات الانتقالية داخل الفصول الدراسية مع الطلاب من ذوي الإعاقة، وهذا الأمر لا يساعد في جعل الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد قادرًا على الحصول على وظيفة أو إكمال دراسة أو الحياة المستقلة بعد إنهاء المرحلة الثانوية.

لذلك، من المهم توفير المصادر التعليمية المناسبة لمعلمي الإعاقة الفكرية ومعلمي اضطراب طيف التوحد لتدريس الخدمات الانتقالية لطلابهم، وتوفير المصادر التعليمية يشمل جوانب متعددة كتوفير طرائق التدريس، والمعارف والمهارات اللازمة من خلال التدريب، والوقت المتاح لتطبيق المعارف والمهارات مع الطلاب، والتدريب يكون عن طريق حضور مواد دراسية أو ورش عمل أو ندوات ذات علاقة بالخدمات الانتقالية، وذلك بهدف توسيع المعارف والاطلاع على ما هو جديد وفعّال في تقديم الخدمات الانتقالية ومعرفة طرائق تقديم الخدمات الانتقالية تقديمًا مناسبًا.

5.3. فشل التعاون بين الأسرة والمدرسة:

من الملاحظ في نتائج هذه الدراسة هو عدم وجود تواصل فعّال بين الأسرة والمدرسة بما يخدم تطوير مهارات الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، فهناك إجماع من كل المعلمين المشاركين في هذه الدراسة على صعوبة التعاون مع ولي الأمر، وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية دور ولي الأمر في التخطيط وإجراءات الخدمات الانتقالية مثل (Beamish *et al.*, 2012; Wilt and Morningstar, 2018). ويُستدل من إجابات هؤلاء المعلمين بأن أهمية بناء علاقة إيجابية مع ولي أمر الطالب من ذوي الإعاقة غير حاضرة لديهم، علمًا بأن هناك دراسات أثبتت أهمية دور المعلم في بناء تلك العلاقة من أجل مصلحة الطالب التعليمية. وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة (Tran, 2014)، إذ أكد وجود ضعف بين المعلمين على تصور أهمية المشاركة الفعالة لولي الأمر في تعليم الطالب ومدى تأثيره الايجابي في نجاحه في المدرسة. فلذلك، المعلم هو المسؤول الأساسي في إقناع ولي الأمر ومساعدته في أن يكون له مساهمة فعّالة في المراحل التعليمية للطالب لما في ذلك من أثر إيجابي في مخرجات الطالب التعليمي. فعلى كل معلم أن يبادر ويسعى لبناء علاقة تفاعلية إيجابية مع الأسرة لكي يُفعّل دور الأسرة في تطوير مهارات الطالب سواء كان ذلك داخل المدرسة كحضور اجتماعات الخطة التربوية الفردية أو خارج المدرسة كإكمال أوراق العمل وإبداء الملاحظات في مذكرة الواجبات.

5.4. قابلية تطبيق منظومة كوهلر للخدمات الانتقالية 1996:

هناك اتفاق بالإجماع من جميع المعلمين المشاركين في هذه الدراسة على أهمية تقديم الخدمات الانتقالية وعلى قابلية تطبيق منظومة كوهلر 1996 في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. ولكي تُطبّق هذه المنظومة بفاعلية لا بد من مراعاة عدة عوامل مهمة من وجهة نظر المعلمين المشاركين في هذه الدراسة، هي كالآتي: تجهيز المصادر اللازمة لتقديم الخدمات الانتقالية، والتعاون الفعّال بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، والتعاون الفعّال بين معلم التربية الخاصة وإدارة المدرسة، والتعاون الفعّال بين الأسرة والمدرسة، والتعاون الفعّال بين المدرسة والجهات ذات العلاقة بتقديم الخدمات الانتقالية، وتوفير التدريب اللازم لمعلمي التربية الخاصة بما يتعلق بتقديم الخدمات الانتقالية.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع نتائج دراسة Beamish *et al.* (2012)، إذ إنهم أجروا دراسة وصفية باستخدام الاستبانة على 104 مشاركين ما بين (معلم، وإداري، واختصاصي، وموظف متخصص في الخدمات الانتقالية) في أستراليا بهدف معرفة فاعلية تطبيق منظومة كوهلر 1996، ومن ضمن نتائج هذه الدراسة هو اتفاق كل المشاركين بأهمية منظومة كوهلر وقابلية تطبيقها مع الطلاب من الإعاقات المختلفة.

ومع عرض ما سبق من قصور في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في المملكة العربية السعودية، فقد أصبح واضحًا أن الممارسات المستخدمة في تقديم هذه الخدمات لا تتوافق مع الجوانب الخمسة لمنظومة كوهلر (1996)، وهي: التخطيط المتمركز على الطالب، وتطوير الطالب، والتعاون المشترك بين الجهات ذات العلاقة بتقديم الخدمات الانتقالية، والهيكل التنظيمي للبرامج الانتقالية، وتعاون الأسرة. وليس بمستغرب أن يُنهي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية مرحلة الثانوية ويستقر بهم الحال من غير وظيفة أو تعليم جامعي، ويكونوا معتمدين بالكامل على أُسَرِهم أو المؤسسات الحكومية التي توفر الرعاية والخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة. علمًا بأنه في السنوات الأخيرة تزايدت المطالبات بتوفير فرص إدماج التوظيف والتعليم الجامعي للأشخاص ذوي الإعاقات -ومن ضمنهم الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية- مع أقرانهم العاديين، بدلًا من توفيرها لهم في معزل عن أقرانهم العاديين وعن الانخراط في المجتمع.

6. حدود البحث

تُعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي ركزت على مدى توافق الممارسات الحالية لتقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية مع منظومة كوهلر (1996) في المملكة العربية السعودية، ومع ذلك هناك بعض الحدود لهذه الدراسة ينبغي الإشارة إليها.

أولًا: عينة هذه الدراسة كانت فقط معلمي إعاقة فكرية واضطراب طيف التوحد، ولم تشمل غيرهم ممن لهم دور في تقديم الخدمات الانتقالية، مثل (مديري المدارس، أولياء أمور، طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، مشرفي التربية الخاصة، معلمي التعليم العام، موظفي الخدمات الانتقالية في وزارة التعليم، وغيرهم)، ولم تتضمن عينة هذه الدراسة منسوبات قطاع تعليم البنات مثل المعلمات وغيرهم.

ثانيًا، بالرغم من الإشارة إلى أن العينة المكونة من ثمانية مشاركين -علميًّا- كافية لإجراء المقابلات، فإن نتائج هذه الدراسة يجب أن تؤخذ بتمهُّل عند تعميمها. ثالثًا، نطاق هذه الدراسة محدد في مدن مختلفة تابعة لمنطقة إدارية واحدة، ولم تشمل هذه الدراسة كل مناطق المملكة العربية السعودية الثلاثة عشر. بسبب ذلك، سيكون هناك صعوبة في تعميم نتائج هذه الدراسة على كل معلمي الإعاقة الفكرية والتوحد في المملكة العربية السعودية. وأخيرًا، تم تسليط الضوء على الجوانب الخمسة بصفة عامة لمنظومة كوهلر 1996 في هذه الدراسة، ولم تناقش مناقشةً أعمق جميع الممارسات التي تندرج تحت كل جانب من هذه الجوانب الخمسة.

7. التوصيات

يواجه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد تحديات كبيرة تمنعهم من الاستفادة من الخدمات والبرامج الانتقالية المتاحة. لذا حاول الباحث في هذه الدراسة تسليط الضوء على واقع الخدمات والبرامج الانتقالية في المملكة العربية السعودية، وإيجاد إطار تنظيمي لبناء البرامج الانتقالية وتقديم الخدمات الانتقالية لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من استخدام كامل قدراتهم وتطوير مهاراتهم لتحسين جودة حياتهم بعد إنهاء المرحلة الثانوية، وذلك من جوانب متعددة كالحصول على وظيفة أو إكمال التعليم الجامعي، وغيرها من الجوانب المهمة التي تجعل الإنسان يقلل من الاعتماد على الأسرة أو المؤسسات الحكومية لتوفير حياة مستقلة وكريمة. واللاحق لهذا عدد من التوصيات البحثية والتطبيقية في بناء البرامج الانتقالية وتقديم الخدمات الانتقالية في المملكة العربية السعودية، وهي على عدة مستويات مختلفة.

أولًا: على مستوى الباحثين، هذه الدراسة تساهم في محاولات تغطية الفجوة البحثية الكبيرة في مجال الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، فقد أثبتت الدراسة التحليلية الشاملة لـ Alqahtani *et al.* (2021) لمعرفة الواقع الفعلي للأبحاث التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية في الفترة ما بين 1984- 2016، أن هناك نقصًا شديدًا في أبحاث الخدمات الانتقالية في التربية الخاصة؛ إذ إن عدد الدراسات العلمية المحكمة في الخدمات الانتقالية كانت ثماني دراسات فقط. لذلك، من المهم جدًّا تعويض هذا النقص الحاد في الأبحاث من خلال زيادة الأبحاث في مجال الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، والتركيز على منظومة كوهلر 1996 بصفتها نموذجًا مقترحًا في بناء

البرامج الانتقالية وتقديم الخدمات الانتقالية، والأخذ بوجهة نظر مختلفة بجانب معلمي الإعاقة الفكرية ومعلمي اضطراب طيف التوحد مثل: (أولياء الأمور، طلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد وغيرهم، كما أشرنا إليهم سلفًا في حدود الدراسة).

ثانيًا: على مستوى وزارة التعليم، سلطت هذه الدراسة الضوء على إطار نظري منظم في بناء البرامج الانتقالية وتقديم الخدمات الانتقالية التابع لكوهلر 1996. لذا من المهم تصميم برامج الخدمات الانتقالية لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد وتعميمها ومتابعتها على جميع إدارات التعليم في مناطق المملكة العربية السعودية، وتطبيقها في جميع المدارس والمعاهد التي يدرس بها هؤلاء الطلاب. إضافة إلى إصدار دليل مفصّل عن الجوانب الخمسة لمنظومة كوهلر 1996، وإتاحة هذا الدليل في موقع الوزارة لجميع المهتمين بمجال التربية الخاصة.

ثالثًا: على مستوى إدارات التعليم ومعاهد التربية الفكرية والمدارس التي يلتحق بها طلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، هناك حاجة ماسة إلى توفير المصادر الضرورية للخدمات الانتقالية لمعلمي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، كالدورات التدريبية عن الخدمات الانتقالية وطرائق تدريسها والمعارف والمهارات اللازمة المتعلقة بها، وتقديم التعاون اللازم مع هؤلاء المعلمين لكي تُقدَّم الخدمات الانتقالية لطلابهم.

رابعًا: على مستوى معلمي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، لا بد أن يكون من أركان الخطة التربوية الفردية أهداف محددة للمرحلة الانتقالية، ويتم العمل على تطويرها جنبًا إلى جنب مع الأهداف الأكاديمية وأهداف المهارات الحياتية المقررة على الطالب، ويتم تقييم مستوى إنجاز الطالب للأهداف الانتقالية دوريًا. إضافة إلى ذلك، يجب أن يكون للمعلم دور في تقديم المعلومات والتوجهات اللازمة لأولياء الأمور وأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد ومساعدتهم في الحصول على الخدمات داخل المدرسة وخارجها.

8. الخاتمة

تعطي نتائج هذه الدراسة إشارة عاجلة إلى الجهات ذات العلاقة في تقديم خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية للتدخل في بناء البرامج الانتقالية وتحسين الخدمات المقدمة حاليًا، إن وجدت. يستطيع معلم الإعاقة الفكرية ومعلم اضطراب طيف التوحد أن يقدما الخدمات الانتقالية الفعّالة لطلابهم بشرط توسيع مداركهم بأهمية الخدمات الانتقالية، وتدريبهم على إستراتيجيات الخدمات الانتقالية المُثبتة علميًّا، وتوفير المصادر المناسبة لهم، وتمكينهم من الأدوار المناسبة في بناء البرامج الانتقالية المبنية على الجوانب الخمسة لكوهلر 1996. ينبغي لكل معلم لذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد أن يراعي جميع الجوانب الخمسة في منظومة كوهلر 1996، ابتداءً بالجانب الأول وهو التخطيط المتمركز على الطالب ويشمل الخطة التربوية الفردية والتخطيط الصحيح لها، وإشراك الطالب فيها. الجانب الثاني هو تطوير الطالب، ويشتمل على تطوير المهارات الحياتية والوظيفية وتصميم المناهج المناسبة وتوفير الدعم والتقييم المناسب. والجانب الثالث هو التعاون المشترك بين الجهات ذات العلاقة بتقديم الخدمات الانتقالية. والجانب الرابع هو الهيكل التنظيمي للبرامج الانتقالية، ويشمل وضوح فلسفة البرنامج وتحديد المصادر وتدريب الكادر البشري وتقييم هذه البرامج، والجانب الخامس هو تعاون الأسرة، ويشمل مشاركتهم في العملية التعليمية وتوفير الدعم والتدريب اللازم من أجل أن يكون لهم دور فعّال ونشط في تعليم وتطوير مهارات ابنهم أو ابنتهم.

نبذة عن المؤلف

محمد سعد الشعيل

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف، السعودية، 00966503201040، m.alsheil@tu.edu.sa

د. الشعيل، سعودي، أستاذ التربية الخاصة المساعد، حاصل على الدكتوراه من جامعة نورث كارولينا (UNCG)، يعمل حالياً كباحث زائر بجامعة (UNCG). قدم عدد من البرامج التدريبة لجهات حكومية وخاصة. اهتماماته البحثية في الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، والتعليم الشامل، وتقرير المصير، وجودة الحياة. شارك في كتابة مشروع بحثي حائز على دعم من الحكومة الفيدرالية الأمريكية وقدره 375000$. نُشرت أعماله في عدة مواقع ومجلات دولية محكمة.

المراجع

Alnahdi, G. (2013). Transition services for students with mild intellectual disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, **48**(4), 531–44.

Alnahdi, G. (2016). Best practices in the transition to work services for students with intellectual disability: Perspectives by gender from Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, **31**(3), n/a.

Alqahtani, R.F., Alshuayl, M. and Ryndak, D.L. (2021). Special Education in Saudi Arabia: A Descriptive Analysis of 32 Years of Research. *Journal of International Special Needs Education*, **24**(2), 76–85.

Beamish, W., Meadows, D. and Davies, M. (2012). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. *The Journal of Special Education*, **45**(4), 227–41.

Benitez, D.T., Morningstar, M.E. and Frey, B.B (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career Development for Exceptional Individuals*, **32**(1), 6–16.

Biggs, E. and Carter, E. (2016). Quality of life for transition-age youth with autism or intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **46**(1), 190–204.

Carter, E.W., Moss, C.K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M.E., Lyons, G., Huber, H.B. and Vincent, L.B. (2015). Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children*, **48**(1), 9–18.

Cook, B.G. and Cameron, D.L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, **31**(2), 67–76.

Dworkin, S.L. (2012). Sample size policy for qualitative studies using in-depth interviews. *Archives of Sexual Behavior*, **41**(6), 1319–20. DOI.10.1007/s10508-012-0016-6

Fisher, K.R., Purcal, C., Jones, A., Lutz, D., Robinson, S. and Kayess, R. (2021). What place is there for shared housing with individualized disability support? *Disability and rehabilitation*, **43**(1), 60–8.

Folk, E.D., Yamamoto, K.K. and Stodden, R.A. (2012). Implementing inclusion and collaborative teaming in a model program of postsecondary education for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, **9**(4), 257–69.

Inclusion International (2012). *Inclusive communities = Stronger Communities: Global Report on Article 19: The right to live and be included in the community*. Available at: https://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2013/07/Global-Report-Living- Colour-dr2-2.pdf (accessed on 01/03/2023).

Gibbons, M.M., Cihak, D.F., Mynatt, B. and Wilhoit, B.E. (2015). Faculty and student attitudes toward postsecondary education for students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, **28**(2), 149–62.

Grigal, M., Hart, D. and Migliore, A., (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, **34**(1), 4– 17.

Halpern, A.S. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, **59**(6), 486–98.

Hogan, K.A., Lohmann, M. and Champion, R. (2013). Effective Inclusion Strategies for Professionals Working with Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, **n/a**(n/a), 27 - 41.

Holmberg, U. (2009). Investigative interviewing as a therapeutic jurisprudential approach. In: T. Williamson, B. Milne, and S.P. Savage (Eds.) *International Developments in Investigative Interviewing*. Willan.

Kuhlthau, K., Kovacs, E., Hall, T.A., Clemmons, T., Orlich, F., Delahaye, J. and Sikora, D. (2013). Health-related quality of life for children with ASD: Associations with behavioral characteristics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, **7**(9), 1035–42.

Kurth, N. and Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in Postsecondary education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, **19**(1), 71–84.

Lipscomb, S., Haimson, J., Liu, A.Y., Burghardt, J., Johnson, D.R. and Thurlow, M.

Wilt, C.L. and Morningstar, M.E. (2018). Parent engagement in the transition from school to adult life through culturally sustaining practices: A scoping review. *Intellectual and Developmental Disabilities*, **56**(5), 307–20.

L. (2017). *Preparing for life after high school: The characteristics and experiences of youth in special* education. *Findings from the National Longitudinal Transition Study 2012.* Available at: https://ies.ed.gov/ncee/ (accessed on 10/02/2023).

Lipscomb, S., Lacoe, J., Liu, A.Y. and Haimson, J. (2018). *Preparing for life after high school: The characteristics and experiences of youth in special education. A Summary of Key Findings from the National Longitudinal Transition Study 2012*. Available at: https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20184011/ (accessed on 15/02/2023).

Luftig, R.L. and Muthert, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in Developmental Disabilities,* **26**(4), 317–25.

McKeon, B., Alpern, C.S. and Zager, D. (2013). Promoting academic engagement for college students with autism spectrum disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability,* **26**(4), 353–66.

Migliore, A., Mank, D., Grossi, T. and 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.

Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book.* 2nd edition. London, New Delhi: Sage.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., (with Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S. and Schwarting, M. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2).* SRI International. Available at: https://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113005/pdf/20113005.pdf (accessed on 02/03/2023).

Otis-Wilborn, A., Winn, J., Ford, A. and Keyes, M. (2000). Standards, benchmarks, and indicators: Designing a framework for professional development of preservice and practicing teachers. *Teaching Exceptional Children*, **32**(5), 20–8.

Ross, J., Marcell, J., Williams, P., and Carlson, D., (2013). Postsecondary education employment and independent living outcomes of persons with autism and intellectual disability. *Journal of Post- Secondary Education and Disability,* **26**(n/a), 337–51.

Ruble, L.A., Usher, E.L. and McGrew, J.H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **26**(2), 67–74.

Rubio-Jimenez, A.L. and Kershner, R. (2021). Transition to independent living: Signs of self-determination in the discussions of Mexican students with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, **49**(3), 352–64.

Schalock, R.L. and Keith, K.D. (1993). *Quality of life questionnaire*. IDS.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenbark, G.G. and Little, T.D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, **48**(4), 256–67.

Simonsen, M.L. and Neubert, D.A. (2012). Transitioning youth with intellectual and other developmental disabilities: Predicting community employment outcomes. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, **36**(3), 188 –98.

Smith, F., Grigal, M. and Shepard, J. (2018). *Impact of post-secondary education on employment outcomes of youth with intellectual disability served by vocational rehabilitation* (Think College Fast Facts, Issue No. 18). Boston: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.

Steere, D.E., Rose, E. and Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up: Transition for adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Test, D.W., Aspel, N.P. and Everson, J.M. (2006). Best practices and future issues in transition. In: *Transition methods for youth with disabilities.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Tran, Y. (2014). Addressing reciprocity between families and schools: Why these bridges are instrumental for students' academic success. *Improving Schools*, **17**(1), 18–29.

Wandry, D.L., Webb, K.W., Williams, J.M., Bassett, D.S., Asselin, S.B. and Hutchinson, S.R. (2008). Teacher candidates' perceptions of barriers to effective transition programming. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,* **31**(1), 14–25. DOI:10.1177/0885728808315391

Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N. and Kang, H., (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. *Intellectual and Developmental Disabilities,* **52**(4), 296 –310.