HNSJ Humanities & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة (التصنيف: NSP)
معامل التأثير للعام 2022 = 4.91

عنوان البحث

مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطط الانتقالية

شروق بنت بندر العتيبي[1]

[1] جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.

بريد الكتروني: Shroogbanadr@gmail.com

HNSJ, 2022, 3(11); https://doi.org/10.53796/hnsj3111

تاريخ النشر: 2022/11/01م تاريخ القبول: 2022/10/04م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي من خلال استخدام أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة لمعرفة مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية، حيث تضمنت عينة الدراسة 104 من الطالبات ذوات الإعاقة في المرحلة الثانوية وأولياء أمورهن في مدينة الرياض، كما تم استخدام تحليلات إحصائية مختلفة في هذه الدراسة، منها التحليل الوصفي والتحليل العاملي التوكيدي وألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية جاءت مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: خدمات الانتقال ـ الخطة الانتقالية ـ مشاركة الطالبات ـ مشاركة أولياء الأمور.

RESEARCH TITLE

PARENTS AND STUDENTS WITH DISABILITIES INVOLVEMENT IN TRANSITION PLANNING

Shroog Bandar ALotibi[1]

[1] Prince Sattam bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia
Email: Shroogbanadr@gmail.com

HNSJ, 2022, 3(11); https://doi.org/10.53796/hnsj3111

Published at 01/11/2022 **Accepted at 04/10/2021**

Abstract

This study aims to level of involvement in transition planning for students with disabilities and their parents. To achieve the objectives of the study, The researcher adopted the quantitative method, and a questionnaire was used as a research tool. The sample contains 104 female students in high schools and one of their parents in RIYADH. Different statistical analyses used in this study such as: Cronbach's alpha, descriptive analysis, Confirmatory Factor Analysis, The results of this study a high level of participation of students with disabilities and parents in the transition plan.

Key Words: Transition service, Transition plan, Student involvement, Parental involvement.

المقدمة

لقد شهدت ميادين التربية الخاصة اليوم تطورًا في الاهتمام بفئات ذوي الإعاقة من حيث تقديم خدمات تربوية وصحية واجتماعية وتأهيلية ومسانِدة ووظيفية (الذبياني، 2019)، حيث أصبح من مطالب التطور المدني تقديم تلك الخدمات وتيسيرها في صالحهم، وهذا ما أكدّته رؤية المملكة العربية السعودية (2030) من تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع.

ومن الملاحظ بأن الأفراد ذوو الإعاقة يمرون بشكل عام بمراحل مفصلية في حياتهم تتسم هذه المراحل بخصائص ومتطلبات تختلف عن غيرها من المراحل، تتطلب منهم الانتقال من مرحلة إلى أخرى بدرجة ملائمة من المهارات والخبرات وكذلك الحاجة إلى خدمات وبرامج منظمة تساعدهم على العبور والاستقلال (Alnahdi, 2013؛ القريوتي، 2005)، لذلك ظهرت في السنوات الماضية اشتراطات وتشريعات عالمية مثل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act IDEA, 1990) الذي نصّ على ضرورة مشاركة الطالب وأسرته ضمن فريق التخطيط الانتقالي وأثناء تصميم وتحديد الأهداف في اجتماعات الخطة الانتقالية التي تساعده على الانتقال لما بعد المرحلة الثانوية سواء كانت أهداف تعليمية أو استقلالية أو مهنية ويتم تضمينها وتقديمها ضمن قالب الخطة التربوية الفردية بعمر لا يتجاوز السادسة عشر.

وعلى المستوى المحلي أشارت وزارة التعليم في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2015) بضرورة تقديم الخطة الانتقالية عبر المراحل الدراسية الثلاث، وما بعد المرحلة الثانوية دراسيًا أو مهنيًا وإدراجها ضمن الخطة التعليمية الفردية لكل طالب، وهذا ما أشار له ويمان وهندريكس (Wehman & Hendricks,2009) بأن الانتقال الناجح للطلاب ذوي الإعاقة يتشكل في إكمال التعليم للمرحلة الثانوية أو الحصول على عمل أو الالتحاق بالتعليم الجامعي أو العيش باستقلالية.

ولتفعيل مشاركة الطلاب بشكل أكثر دقة في التخطيط للانتقال ينبغي تحديد نقاط القوة واحتياجاتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم المرتبطة بالعمل أو التعليم بعد الثانوي أو العيش باستقلالية (Van Laarhoven et al,2016)، وكذلك تعتبر مشاركة الطالب في التخطيط الانتقالي فرصة لتعزيز مهارات تقرير المصير، لأنها تقوم على التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم وتقييم أنفسهم ومعرفة احتياجاتهم وتبادل هذه المعلومات مع أولياء الأمور والمعلمين (Collier et al.,2016)، كما تعتبر مشاركة الأسرة مهمة في نجاح تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وانتقالهم إلى الحياة بعد الثانوية، كون هؤلاء الأفراد يواجهون صعوبة في إكمال التعليم الثانوي وأقل فرصة للتوظيف مقارنة بأقرانهم (Hirano et al.,2018) ، حيث يُسهم تعاون الأسرة مع المدرسة أثناء التخطيط والتقييم في وضع الأهداف المناسبة للطالب التي تسهم في نجاح انتقاله (المالكي، 2020)، ويعتبر الغرض الرئيسي من عملية التخطيط التي تركز على الوالدين هو أن يفهم أولياء الأمور رغبات وأهداف ابنهم واحتياجاته وأن يقوموا بوضع أهداف قصيرة وطويلة المدى لتحقيق هذه الخطط (Lightfoot & DeZelar,2020).

مشكلة الدراسة

تُعد مشاركة الطالب وأسرته في التخطيط للمرحلة الانتقالية من أفضل خمسة ممارسات لنجاح انتقالهم بعد المرحلة الثانوية (Kohler,1996)، حيث تعتبر مشاركة الطالب فرصة لتعزيز تقرير المصير والتعبير عن رغباته

وقدراته وامكانياته (Collier et al.,2016)، وأيضًا تُعزز مشاركة الأسرة الطالب على اتخاذ أفضل القرارات لنجاح انتقال (Rowe&Test,2010) وكذلك في تلقي والاستفادة من الخدمات التعليمية والوظيفية (Francis et al.,2019)، وعلى الرغم من تلك الأهمية إلا أنه ما تُقدمة المؤسسات التعليمية لا يرقى للمستوى المأمول من الانتقال لما بعد المرحلة الثانوية وبالتالي نتج عن هذه المشكلة ضعف في تقديم الخدمات الانتقالية المهنية نتيجة عدم إشراك الطالبات وأولياء أمورهن في الخطط الانتقالية (السرطاوي والحميضي، 2018)، وسنحاول في هذه الدراسة معرفة مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية.

أسئلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية في المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية في المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

نظرًا لقلة الدراسات العربية عامة والسعودية خاصة –على حد علم الباحثة– من خلال ما اطُّلع عليه في الأبحاث العربية والمحلية في مواضيع الخطة الانتقالية والمشاركة فيها جاءت هذه الدراسة كي تُسهم في سد الفجوة فيما يتعلق بالأبحاث التربوية المتعلقة في الخطط الانتقالية لذوي الإعاقة ومشاركة أولياء الأمور.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** طُبقت هذه الدراسة على الطالبات الصم وضعيفات السمع والطالبات المكفوفات وضعيفات البصر والطالبات ذوات الإعاقة الحركية والجسمية في المرحلة الثانوية وأولياء أمورهن في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدراسة وجُمعت البيانات في الفصل الدراسي الثاني للعام 1442هـ.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الحدود المكانية على معاهد وبرامج النور للمكفوفات وضعيفات البصر للمرحلة الثانوية ومعاهد وبرامج الأمل للصم وضعيفات السمع للمرحلة الثانوية ومدارس المرحلة الثانوية الملحق بها الطالبات ذوات الإعاقة الحركية والجسمية في مدينة الرياض.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة في معرفة مستوى المشاركة لدى الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطط الانتقالية.

مصطلحات الدراسة

الأفراد ذوي الإعاقة: كل شخص مصاب بقصور كلي أو جزئي بشكل مستقر في قدراته الجسمية أو الحسية أو الحركية أو التعليمية أو النفسية، إلى المدى الذي يقلل من إمكانية تلبية متطلباته العادية في ظروف أمثاله من غير المعاقين (نظام رعاية المعاقين، 2000).

الخطة الانتقالية: مجموعة من الأنشطة التي صممت لتهيئة التلميذ ذي الإعاقة للوصول إلى نتائج متوقعه منه

تعزز انتقاله من المرحلة المدرسية إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وتتضمن الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أو الحصول على مهنة مناسبة أو مرحلة العيش باستقلالية (IDEA,2004).

الإطار النظري والدراسات السابقة

يهدف التعليم للمرحلة الثانوية إلى الإعداد الجيد للطالب لما بعد المرحلة الثانوية من تعليم جامعي أو الحصول على وظيفة مناسبة لقدرات الطالب وإمكانياته أو العيش باستقلالية (Wehman et al.,2014)، ويشكل هذا الهدف تحديًا كبيرًا للطلاب ذوي الإعاقة، لذلك وُجدت ما تُسمى بالخدمات الانتقالية والتخطيط الانتقالي لمساعدة الطالب في الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة (Bouck&Joshi,2016)، وهذا ما أشار اليه محليًا الدليل الإجرائي للتربية الخاصة (2015) في المملكة العربية السعودية في تضمين البرامج الانتقالية في الخطة التربوية الفردية عبر المراحل الدراسية الثلاث، وكذلك عالميًا تُشير الخدمات الانتقالية في الخطة التربوية الفردية لدى القانون الأمريكي الذي ينص على تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA,2004) إلى أهمية مشاركة الطالب في التخطيط الانتقالي، حيث يشير النص إلى ابتداء دعوة الطالب للمشاركة في الخطة الانتقالية من عمر الـ16 لوضع أهداف لما بعد المرحلة الثانوية منها (العيش باستقلالية والعمل والتعليم ما بعد الثانوي والمشاركة المجتمعية).

كما تشير نتائج الأبحاث إلى أن التخطيط الناجح والفعّال الذي يحققه الأفراد ذوو الإعاقة بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية يكون قائمًا على مشاركتهم في التخطيط في اجتماعات الخطة الانتقالية (Kohler et al,2016)، لذلك تعتبر مشاركة الطالب النشطة في التخطيط والتقييم للمرحلة الانتقالية أمرًا بالغ الأهمية كونه يساعد على وضع خطة انتقالية شاملة ونشطة (Rehfeldt et al.,2012)، إذا أن تعليم الطلاب وتعزيز إشراكهم في التخطيط الانتقالي يُعتبر فرصة في تحقيق أهداف ما بعد المرحلة الثانوية، حيث وجد أن أولئك الذين لديهم خطط انتقالية كانوا أكثر حظًا لتلقي الدعم الجامعي أو الدعم التقني والمهني (Newman & Madaus,2015)، وتزيد مشاركة الطلاب في التخطيط الانتقالي من احتمالية التحاقهم بالتعليم الجامعي حيث وُجد أن معدلات الالتحاق بالكلية تزيد عند الطلاب الذين وضعوا أهداف تعليم جامعي حيث أنهم كانوا يشاركون بشكل منتظم وفعّال في اجتماعات التخطيط الانتقالي (Wei et al., 2016).

حيث بيّن كلٌّ من واقنر وآخرون (Wagner et al.,2012) أن الطلاب الذين تقدم مدارسهم تعليمًا يركز على تزويدهم بالمعارف والمهارات المتنوعة واللازمة للمشاركة بفعالية في تخطيطهم للمرحلة الانتقالية كان احتمال وضعهم اهتماماتهم ورغباتهم في الخطة الانتقالية أكبر، وكانوا أكثر نشاطًا في الحضور للتخطيط للمرحلة الانتقالية، حيث تعتبر دروس التخطيط الانتقالي الموجهة للطلاب فرصة للزيادة من معرفة الطلاب وتزويدهم بالمعلومات التي يحتاجون إلى فهمها ومشاركتها حول أنفسهم أثناء مناقشة التخطيط للانتقال في اجتماعات الخطة الانتقالية، مما يزيد من مهارات تقرير المصير للطلاب فيما يتعلق بالمشاركة في مناقشات الانتقال لاجتماعات التخطيط الانتقالي، ويمكنهم من التحدث عن إعاقتهم وعن توجهاتهم للعمل بعد التعليم والتعليم الجامعي والأهداف المعيشية المستقلة (Leggett & Bates,1996; Woods et al.,2010)، وكذلك يُظهر الطلاب الذين لديهم مهارات أعلى في الثقة بالذات والدفاع عن النفس مشاركات أعلى أثناء التخطيط الانتقالي

مقارنة بأقرانهم ممن هم بمستويات أقل منهم (Griffin et al.,2014).

وكذلك يعتبر تُعزيز مشاركة الوالدين على اتخاذ الخيارات المناسبة لهم أمرًا مهمًا لنجاح التخطيط للانتقال من أجل الشباب ذوي الإعاقة (Rowe&Test,2010)، كما يُعتبر دعم الآباء للأبناء ذوي الإعاقة وتوقعاتهم الإيجابية والمرتفعة أمرًا مهمًا في نجاحهم بعد المرحلة الثانوية (Doren et al.,2012)، حيث أشار مورنينغستار وآخرون (Morningstar et al.,2010) أنه كلما كان الطلاب أكثر تصوراً لمشاركة أسرهم في عملية الانتقال، وكلما تلقوا تعليمات حول كيفية المشاركة في عملية التخطيط للمرحلة الانتقالية، كلما كانت مشاركتهم أكبر في عملية التخطيط للمرحلة الانتقالية، لذلك فأن المشاركة الأسرية مهمة بصفة خاصة لنجاح الشباب ذوي الإعاقة بعد التعليم، كونهم يعانون عادة من فرص أقل للتعليم والعمل بعد ترك المدرسة الثانوية مقارنة بأقرانهم في نفس السن الذين لا يعانون من إعاقة (Arimura&Corter,2010)، حيث وجد كارتر وآخرون (Carter et al .,2012)أن طلاب المدارس الثانوية من ذوي الإعاقات الشديدة الذين يتوقع آباؤهم الحصول على عمل ما بعد المدرسة لديهم فرصة للحصول على عمل تسوي ثلاثة أضعاف احتمال حصول أقرانهم الذين لم يكن آبائهم يحملون مثل هذه التوقعات، كما تظهر مشاركة الوالدين بصفتها مؤشرًا هامًا للالتحاق ببرامج التعليم ما بعد الثانوي بما في ذلك الكليات لمدة سنتين أو أربع سنوات وبرامج التعليم المهني والتقني (Wagner et al.,2014) وكما أشار لو وبيو في دراستهم (Lo & Bui,2020) إلى أنه عندما تشارك الأسرة والشباب ذوو الإعاقة بنشاط وفاعلية في عملية التخطيط للمرحلة الانتقالية، فمن المرجح أن يخوض الشباب ذوو الإعاقة حياة ناجحة، ويتضح مما سبق أهمية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في الخطة الانتقالية في كتابة أهدافهم بناء على رغباتهم وميولهم وتفضيلاتهم لتحقيق الأهداف الانتقالية لما بعد المرحلة الثانوية، وكذلك تبرز أهمية مشاركة الأسرة في التطور الإيجابي لمشاركة الطالب ومساعدته في اجتماعات الخطة الانتقالية ولنجاح انتقالهم إلى ما بعد المدرسة.

الدراسات السابقة

وأشارت دراسة ستراندوف وكومينغ (Strnadov & Cumming,2014) إلى أهمية الانتقال الجيد للطلاب ذوي الإعاقة النمائية (Developmental Disabilities) في أستراليا، حيث هدفت إلى معرفة آراء المعلمين بشأن ممارسات الطلاب ذوي الإعاقة للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية، حيث تم توزيع الاستبانة على 75 معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج إلى انخفاض مشاركة الطلاب في التخطيط الانتقالي كون المدارس تفتقد الممارسات المبنية على الأدلة مثل التركيز على الطالب والتعاون مع الأسرة.

وهدفت دراسة كاوثون وكاميرون (Cawthon & Caemmerer,2014) إلى معرفة وجهات نظر الوالدين حول نتائج الانتقال بعد المرحلة الثانوية لأبنائهم الصم وضعاف السمع، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة البالغة 65 من آباء الطلاب، وأشارت أبرز النتائج إلى ارتفاع تقييم الآباء لمشاركتهم الإيجابية في التخطيط للانتقال ورضاهم عن مشاركتهم الفعالة في الاجتماعات.

وهدفت دراسة كيربي وآخرون (Kirb et al.,2020) إلى معرفة الاستعداد للانتقال للشباب من ذوي اضطراب التوحد في المدارس الثانوية من وجهة نظر أولياء الأمور، حيث تم توزيع الاستبانة الالكترونية على

269 من آباء الطلاب التوحديين، وأشارت أبرز نتائجها إلى حاجتها لزيادة مشاركة الوالدين في التخطيط والإعداد للمرحلة الانتقالية في المدارس، وكذلك حرصهم على تعليم أبنائهم على مهارات العيش اليومية والمهارات الاستقلالية ومهارات التوظيف كون هذه المهارات الحياتية التي تُثير قلق أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم.

وهدفت دراسة تشاندرو وآخرون (Chandroo et al.,2020) إلى تحديد مدى مشاركة الطلاب المصابين بالتوحد في عملية التخطيط الانتقالي وتجاربهم في التخطيط للانتقال في المدرسة، وأجريت المقابلات مع العينة البالغة 18 طالباً مصاباً بالتوحد في المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى أن تحديد الأهداف المتعلقة بالخطة الانتقالية لم تكن وفق احتياجاتهم ورغباتهم وضعف مشاركتهم في الاجتماعات للخطط الانتقالية وكذلك الحاجة إلى الخبرة العملية للانتقال مثل الدورات التعليمية أو التأهيلية.

وأوضحت دراسة المالكي وآخرون (Almalki et al.,2021) تحديات مشاركة الوالدين في التخطيط الانتقالي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من منظور معلمي التربية الخاصة، حيث تم توزيع الاستبانة على 91 معلماً ومعلمة تربية خاصة في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وأشارت أبرز نتائجها إلى عدم مشاركة الوالدين بشكل كافٍ بسبب ضيق الوقت ونقص المعرفة حول التخطيط للانتقال وعدم اهتمام المعلمين والمعلمات في التواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في التخطيط الانتقالي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح مما سبق عرضه من دراسات حول المشاركة في الخطة الانتقالية إلى انخفاض مشاركة الطلاب وأولياء الأمور في التخطيط الانتقالي على الرغم من أهمية المشاركة لتمكين الطلاب من الانتقال إلى مرحلة ما بعد الثانوية، سوى دراسة (Cawthon& Caemmerer,2014) التي أشارت إلى ارتفاع مشاركة أولياء الأمور في الخطة الانتقالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

نظراً لطبيعة الأهداف الموضوعة لهذا البحث، اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الذي يصف الواقع (Descriptive)، وعن طريق هذا المنهج تم التعرف على مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية، ويهدف المنهج الوصفي إلى الإجابة على الأسئلة والفروض المتعلقة بموضوع الدراسة باستخدام أدوات قياس مختلفة (النوح، 2004).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طالبات معاهد وبرامج النور للمكفوفات وضعيفات البصر في المرحلة الثانوية وطالبات معاهد وبرامج الأمل للصم وضعيفات السمع في المرحلة الثانوية ومدارس المرحلة الثانوية الملحق بها الطالبات ذوات الإعاقة الحركية والجسمية في مدينة الرياض والبالغ عددهن ما يقارب (122) طالبة وأولياء أمورهن.

أداة الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة وبناء على المعلومات المراد جمعها والإمكانيات المادية المتاحة، توصلت الباحثة إلى ملاءمة استخدام (الاستبانة) لطبيعة هذه الدراسة، ولذلك استخدمت الباحثة استبانة مستخدمة مسبقاً من قبل

المالكي وآخرون (Almalki et al .,2021) لمعرفة مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء الأمور في الخطة الانتقالية وكذلك معرفة العوامل التي تحد من مشاركة ولي الأمر في الخطة الانتقالية، حيث تتكون من بُعدين، البُعد الأول (بُعد المشاركة في مرحلة التقويم وجمع المعلومات) متضمنة أربع فقرات، والبُعد الثاني (بُعد المشاركة في التقويم والمتابعة) متضمنة أربع فقرات، حيث تم التعديل على صيغة فقرات مستوى المشاركة لتتناسب مع قدرات الطالبات ذوات الإعاقة، كما تتكون استبانة التحديات التي تؤثر في مستوى مشاركة ولي الأمر في الخطة الانتقالية من بعُدين أيضًا، البُعد الأول (التحديات ذات العلاقة بالمدرسة) متضمنة أربع فقرات، والبُعد الثاني (التحديات ذات العلاقة بولي الأمر) متضمنة كذلك أربع فقرات، وتم توزيع الاستبانة الكترونيًا على أفراد العينة بسبب تحويل الدراسة عن بُعد أثر جائحة كورونا 19.

وطُلِب من أفراد مجتمع الدراسة الإجابة على كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى 5−1 = 4، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0,80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية ، وهكذا أصبح طول الخلايا في معايير الحكم

معايير الحكم على درجات مقياس ليكرت الخماسي:

منخفض جدًا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدًا
1.80−1	2.60−1.81	3.40−2.61	4.20−3.41	5−4.21

صدق أداة الدراسة:

أي التأكد من أنها أصبحت أداة مناسبة للدراسة، كما يقصد بصدق الاستبانة (Validity) ويعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت من أجل قياسه (العساف، 2012)، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال أسلوب التحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية وهي كالتالي:

- **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:** هي طريقة إحصائية تُمكن الباحث من تحديد عدد العوامل مسبقاً ووضع فرضيات تتعلق بنمط قيم التشبع للمتغيرات، وعادة تُستخدم للحد من خطأ القياس من خلال عدد من المؤشرات (مؤشرات جودة المطابقة) وكذلك إتاحة الفرصة لتحديد واختبار صحة وصدق نماذج معينة للقياس يتم بناؤها في ضوء أسس سابقة متفق عليها، حيث تتمثل الإجراءات المتبعة في أسلوب التحليل العاملي التوكيدي في تحديد النموذج المقترح مسبقًا في ضوء أطر نظرية (الحواري، 2017)، والسبب في استخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA هو أننا نريد أن نثبت صحة الإطار النظري الذي انطلقنا منه والمتمثل في مقياس مستوى المشاركة لبُعدين (بُعد التقييم وجمع البيانات، بُعد التقويم والمتابعة) وكذلك مقياس تحديات مشاركة ولي الأمر في بُعديّ (بُعد التحديات ذات العلاقة بالمدرسة، بُعد التحديات ذات العلاقة بولي الأمر).

لذلك عند استخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA، يتم الحكم على صحة النموذج العاملي المفترض

عن طريق مؤشرات المطابقة التي تدل إلى أي حد يمثل نموذج البيانات التي انطلقنا منها، ومن أهم مؤشرات المطابقة التي استعملناها للحكم على جودة المطابقة (صحة النموذج) ما يلي:

- مربع كاي X^2.
- مؤشر حسن المطابقة Goodness Of Fit Index (GFI)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error Of Approximation (RMSEA).
- مؤشر المطابقة المتزايدة Incremental Fit Indices (IFI)، ومؤشر توكر لويس Tucker–Lewis Index (TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI).

لذلك فأن القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة لجميع المؤشرات السابقة هي الواحد الصحيح، وعادة لا تقبل القيمة الأقل من 90.< ، باستثناء مؤشر RMSEA حيث تشير القيمة الأقل من 0.05 إلى حسن المطابقة والقيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة لها هي الصفر (المهدي، 2007).

الجدول (1) مؤشرات جودة المطابقة في التحليل العاملي التوكيدي CFA

المقياس	X^2	CFI	GFI	TLI	IFI	RMSEA
استبيان مشاركة ولي الأمر	*22.29	0.98	0.95	0.96	0.96	0.09
استبيان مشاركة الطالبة	*22.85	0.99	0.95	0.98	0.97	0.07

يتضح من الجدول (1) لمؤشرات جودة المطابقة للمقياس في كل من الأبعاد في النموذج أنه يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات، وهو ما دعم الصدق البنائي لهذا المقياس في نسخته الحالية على عينة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

يُعرف الثبات بأنه إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها (القحطاني وآخرون، 2004) وللتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وللتحقق في هذه الدراسة من الثبات لمفردات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للعينة حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (2):

الجدول (2) ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعد	عدد البنود	العينة
بعد المشاركة في التقييم وجمع البيانات (للطالبة)	4	0.87
بعد المشاركة في التقويم والمتابعة (للطالبة)	4	0.87
المشاركة بشكل عام (للطالبة)	8	0.91
بعد المشاركة في التقييم وجمع البيانات (ولي الأمر)	4	0.82
بعد المشاركة في التقويم والمتابعة (ولي الأمر)	4	0.88
المشاركة بشكل عام (ولي الأمر)	8	0.91

اتضح من الجدول (2) أن معامل ارتباط كل بند في العينة مع الدرجة الكلية لأبعاد المقياس كانت ما بين 0.65 إلى 0.91 مما يشير إلى تناسق داخلي ممتاز بين فقرات الاستبانة (Taber, 2018) ، حيث يشير ذلك إلى وجود صدق اتساق داخلي في بيانات المقياس الذي تتعلق ببنود كل بعد وارتباطها بالأبعاد ككل داخل المقياس.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج (Amos)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. الإحصاء الوصفي المتمثل في التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للتعرف على الخصائص الوظيفية، واستجابات أفراد مجتمع الدراسة.
2. معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات أداة الدراسة.
3. التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) لتحديد واختبار صحة وصدق نماذج معينة للقياس يتم بناؤها في ضوء أسس سابقة متفق عليها، حيث تتمثل الإجراءات المتبعة في أسلوب التحليل العاملي التوكيدي في تحديد النموذج المقترح مسبقًا في ضوء أطر نظرية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتيجة سؤال الدراسة: ما مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية في المرحلة الثانوية؟

للتعرف على مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطة الانتقالية في المرحلة الثانوية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس مستوى المشاركة في الخطة الانتقالية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3) و (4):

الجدول (3) استجابات أفراد عينة الطالبات على مقياس مستوى المشاركة في الحطة الانتقالية

البعد	م	العبارة	ك	درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			%	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات	1	تشاركين في تحديد احتياجاتك أثناء إعداد الخطة الانتقالية	ك	38	44	16	4	2	4.07	0.92
			%	%36.5	%42.3	%15.4	%3.8	%1.9		
	2	تشاركين في تحديد قدراتك أثناء إعداد الخطة الانتقالية	ك	40	42	16	4	2	4.09	0.92
			%	%38.5	%40.4	%15.4	%3.8	%1.9		
	3	تُحدد أهدافك بناء على رغباتك وميولك عند إعداد الخطة الانتقالية	ك	49	42	9	2	2	4.28	0.85
			%	%47.1	%40.4	%8.7	%1.9	%1.9		

	4	تشاركين في وضع الأهداف التي تساعدك على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة	ك	44	47	4	5	4	4.17	0.98
			%	%42.3	%45.2	%3.8	%4.8	%3.8		
المتوسط العام لبعد المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات									4.15	0.91
المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة	1	تعملين على تحقيق الأهداف الموضوعة لكِ في الخطة الانتقالية	ك	43	46	8	3	4	4.16	0.96
			%	%41.3	%44.2	%7.7	%2.9	%3.8		
	2	تراجعين مستوى تقدمك في تحقيق أهدافك أثناء اجتماع الخطة الانتقالية	ك	41	38	20	1	4	4.06	0.98
			%	%39.4	%36.5	%19.2	%1	%3.8		
	3	تشاركين في تقويم الخطة الانتقالية نهاية كل عام	ك	26	41	15	16	6	3.62	1.18
			%	%25	%39.4	%14.4	15.4 %	%5.8		
	4	تشاركين في كتابة التوصيات في الخطة الانتقالية في نهاية العام	ك	22	44	16	16	6	3.57	1.15
			%	%21.2	%42.3	%15.4	15.4 %	%5.8		
المتوسط العام لبعد المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة									3.85	1.08
المتوسط العـــام									4	0.99

ملاحظة. ك= التكرارات، %= النسب المئوية.

يظهر الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسبة المئوية لتقديرات عينة الطالبات ذوات الإعاقة على مقياس المشاركة في الخطة الانتقالية في كل فقرة من فقرات البُعدين، البُعد الأول (بُعد التقييم وجمع البيانات) والبُعد الثاني (بُعد التقويم والمتابعة).

حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لبُعد (المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات) ما بين 4.07 – 4.28 بالمقارنة مع المتوسط العام البالغ 4.15، فقد جاءت الفقرة التي تنص على (تُحدد أهدافك بناء على رغباتك وميولك عند إعداد الخطة الانتقالية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.28 وبانحراف معياري بلغ 0.85، فيما حصلت العبارة التي تنص على (تشاركين في تحديد احتياجاتك أثناء إعداد الخطة الانتقالية) على المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي 4.07 وبانحراف معياري بلغ 0.92 ، وبلغ المتوسط الحسابي العام لبعد المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات البالغ 4.15 والانحراف المعياري العام البالغ 0.91 .

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لبُعد (المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة) ما بين 3.57 – 4.16 بالمقارنة مع المتوسط العام البالغ 3.85، فقد جاءت الفقرة التي تنص على (تعملين على تحقيق الأهداف الموضوعة لكِ في الخطة الانتقالية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.16 وبانحراف معياري 0.96، في حين جاءت الفقرة التي تنص على (تشاركين في كتابة التوصيات في الخطة الانتقالية في نهاية العام) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي 3.57 وانحراف معياري بلغ 1.15 ، وبلغ المتوسط الحسابي العام لبعد المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة البالغ 3.85 وانحراف معياري 1.08 .

في حين أشار الجدول السابق إلى أن مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة في الخطة الانتقالية جاء

بشكل (مرتفع) وبمتوسط حسابي بلغ (4) وانحراف معياري بلغ (0.99).

الجدول (4) استجابات أفراد عينة أولياء الأمور على مقياس مستوى المشاركة في الخطة الانتقالية

البعد	م	العبارة	ك	درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			%	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات	1	يتم تقييم احتياجات الطالبة في الخطة الانتقالية بمشاركة ولي الأمر	ك	42	41	8	10	3	4.04	1.06
			%	%40.4	%39.4	%7.7	%9.6	%2.9		
	2	يتم تحديد قدرات الطالبة في الخطة الانتقالية بمشاركة ولي الأمر	ك	40	38	8	13	5	3.91	1.18
			%	%38.5	%36.5	%7.7	%12.5	%4.8		
	3	يؤخذ برغبات وميول ولي أمر الطالبة عند اعداد الخطة الانتقالية	ك	37	40	13	11	3	3.93	1.08
			%	%35.6	%38.5	%12.5	%10.6	%2.9		
	4	يشارك ولي الأمر في وضع أهداف تساعد الطالبة على الانتقال في مرحلة ما بعد المدرسة	ك	37	45	11	9	2	4.01	0.99
			%	%35.6	%43.3	%10.6	%8.7	%1.9		
المتوسط العام لبعد المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات									3.97	0.88
المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة	1	يشارك ولي أمر الطالبة في تحقيق الأهداف المرسومة في الخطة الانتقالية	ك	33	49	8	13	1	3.96	0.99
			%	%31.7	%47.1	%7.7	%12.5	%1		
	2	يتابع ولي الأمر مستوى تقدم الطالبة في الخطة الانتقالية	ك	37	40	13	11	3	3.93	1.08
			%	%35.6	%38.5	%12.5	%10.6	%2.9		
	3	يشارك ولي أمر الطالبة في تقويم الخطة الانتقالية نهاية كل عام	ك	32	45	15	11	1	3.92	0.98
			%	%30.8	%43.3	%14.4	10.6	%1		
	4	يشارك ولي أمر الطالبة في كتابة التوصيات التي تحدد الأهداف المنجزة وغير المنجزة في الخطة الانتقالية في نهاية العام	ك	30	33	19	19	3	3.65	1.16
			%	%28.8	%31.7	%18.3	%18.3	%2.9		
المتوسط العام لبعد المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة									3.91	1.86
المتوسط العـــام									3.92	1.74

ملاحظة. ك= التكرارات، %= النسب المئوية.

يظهر الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسبة المئوية لتقديرات عينة أولياء الأمور على مقياس المشاركة في الخطة الانتقالية في كل فقرة من فقرات البُعدين، البعد الأول (بُعد التقييم وجمع البيانات) والبُعد الثاني (بُعد التقويم والمتابعة).

حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لبُعد (المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات) ما بين 3.91– 4.04 بالمقارنة مع المتوسط العام البالغ 3.97، فقد جاءت الفقرة التي تنص على (يتم تقييم احتياجات الطالبة في الخطة الانتقالية بمشاركة ولي الأمر) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.04 وبانحراف معياري بلغ 1.06، فيما حصلت العبارة التي تنص على (يتم تحديد قدرات الطالبة في الخطة الانتقالية بمشاركة ولي الأمر) على المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي 3.91 وبانحراف معياري بلغ 1.18 ، وبلغ المتوسط الحسابي العام لبعد المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات البالغ 3.97 والانحراف المعياري العام البالغ 0.88 .

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لبُعد (المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة) ما بين 3.65 – 3.96 بالمقارنة مع المتوسط العام البالغ 3.91، فقد جاءت الفقرة التي تنص على (يشارك ولي أمر الطالبة في تحقيق الأهداف المرسومة في الخطة الانتقالية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.96 وبانحراف معياري 0.99، في حين جاءت الفقرة التي تنص على (يشارك ولي أمر الطالبة في كتابة التوصيات التي تحدد الأهداف المنجزة وغير المنجزة في الخطة الانتقالية في نهاية العام) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي 3.65 وانحراف معياري بلغ 1.16 ، وبلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة البالغ 3.91 وانحراف معياري 1.86 .

في حين أشار الجدول السابق إلى أن مستوى مشاركة أولياء الأمور في الخطة الانتقالية جاء بشكل (مرتفع) وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري بلغ (1.74).

أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك ارتفاعاً في مستوى مشاركة الطالبات في الخطة الانتقالية، ويعتبر هذا مؤشر جيد في ارتفاع مستوى المشاركة لدى الطالبات حيث تختلف هذه النتيجة مع دراسات أشارت إلى انخفاض مشاركة الطلاب في الخطة الانتقالية كدراسة غريفين وآخرون (Griffin et al.,2014) ودراسة ستراندوف وكومينغ (Stranadov & Cumming,2014) التي أشارت إلى انخفاض مشاركة الطلاب في التخطيط للمرحلة الانتقالية، وقد يُعزى هذا الاختلاف في مستوى المشاركة للدراسة الحالية مع الدراسات السابقة إلى نوع الإعاقة ذلك أن عينة الدراسة في الدراسات السابقة كانت على طلاب التوحد وذوي الإعاقات النمائية (Developmental Disabilities) الذين يعانون غالبًا من ضعف في المهارات الاجتماعية والتواصل مع أعضاء الخطة الانتقالية عكس الدراسة الحالية التي كانت عينتها الكفيفات وضعيفات البصر والصم وضعيفات السمع وذوات الإعاقة الحركية والجسمية.

بُعد المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا البُعد، أن إجابات أفراد عينة الطالبات ذوات الإعاقة جاءت مرتفعة بشكل عام، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات ذوات الإعاقة في المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوى عالٍ من القدرة على تحديد احتياجاتهن وأهدافهن أثناء التخطيط عند إعداد الخطة الانتقالية وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تمتع الطالبات بمستوى عالٍ من تقرير المصير، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة فان لارهوفن ميرز وآخرون (Van Laarhoven–Myers et al.,2016) التي أشارت إلى أن ارتفاع تقرير المصير يُساعد الطلاب بالقدرة على تحديد الاحتياجات والأهداف وتحديد تفضيلاتهم والمشاركة بشكل فعّال في اجتماعات الخطة الانتقالية.

بُعد المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة

أظهرت النتائج المتعلقة في هذا البُعد، أن إجابات أفراد عينة الطالبات ذوات الإعاقة جاءت متوسطة بشكل عام، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات ذوات الإعاقة في المرحلة الثانوية يعملن على متابعة تحقيق أهدافهن بأنفسهن أثناء التخطيط عند إعداد الخطة الانتقالية وكذلك تقويم الخطط الانتقالية ومراجعتها وقد يُعزى ذلك إلى رغبة الطالبات الفعلية في الانتقال لما بعد المرحلة الثانوية واهتمامهن بتحقيق أهدافهن والعمل على تطويرها في اجتماعات الخطة الانتقالية، حيث تتفق هذه النتيجة مع ما أوصى به وي وآخرون (Wei et al.,2016) في أن إشراك الطلاب في التخطيط الانتقالي يساعدهم في القدرة على العمل على تحقيق أهدافهم المكتوبة والعمل على تحقيقها.

كما أظهرت نتائج هذا السؤال أن إجابات أفراد عينة أولياء الأمور جاءت مرتفعة بشكل عام، وقد يُعزى تفسير هذا الارتفاع في المشاركة في الخطة الانتقالية إلى حرص أولياء الأمور على استفادة الطالبات من الخطة الانتقالية وحصولهن على أفضل الفرص بعد المرحلة الثانوية واهتمامهم بمستقبل الطالبات، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة كاوثون وكاميرون(Cawthon & Caemmerer,2014) التي أشارت في نتائجها إلى ارتفاع تقييم الآباء لمشاركتهم الإيجابية في التخطيط للانتقال ورضاهم عن مشاركتهم الفعالة في الاجتماعات، وكذلك تتفق مع مقترحات أولياء الأمور في دراسة (الشملاني، 2017) التي أشارت إلى رغبة وضرورة إشراك أولياء الأمور في تصميم وتنفيذ الخطة الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلم.

بُعد المشاركة في مرحلة التقييم وجمع البيانات

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا البُعد، أن إجابات أفراد عينة أولياء الأمور جاءت مرتفعة بشكل عام ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أولياء الأمور على مستوى عالٍ من المشاركة أثناء التخطيط في تحديد الأهداف والقدرات للطالبات في الخطة الانتقالية لما يرونه من مصلحة من مشاركتهم في التخطيط الانتقالي للطالبات ذوات الإعاقة وحرصهم على تحضير الطالبة للمرحلة الانتقالية ومتابعة أهدافهم المأمولة لتحقيقها بعد انتقالهم من المرحلة الثانوية، وكذلك مساهمتهم في تعزيز تقرير المصير أثناء اختيار الأهداف المناسبة لقدرات الطالبات وهذا ما أكدته كولر وآخرون (Kohler et al.,2016) بأن مشاركة الأسرة الفعالة أثناء التخطيط الانتقالي تسهم في زيادة تقرير المصير لدى أبنائها.

بُعد المشاركة في مرحلة التقويم والمتابعة

أظهرت النتائج المتعلقة في هذا البُعد، أن إجابات أفراد عينة أولياء الأمور كانت مرتفعة بشكل عام، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أولياء الأمور يتمتعون بمستوى مرتفع من التقويم ومتابعة تحقيق أهداف الطالبات بأنفسهم أثناء التخطيط عند إعداد الخطة الانتقالية، حيث أن المشاركة الوالدية الفعالة تعمل على مساعدة وتوجيه أبنائهم ذوي الإعاقة في تحقيق أهدافهم ومعرفة الدعم والخدمات اللازمة لتحقيق أهدافهم المأمولة بعد المدرسة الثانوية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أُشير في دراسة هيرنو ورو (Hirano & Rowe,2016) بأن مشاركة الوالدين تساعد الأبناء في متابعة وتحقيق أهدافهم للمرحلة الانتقالية.

الخاتمة

من مُنطلق الاهتمام بذوي الإعاقة وتقديم الخدمات الاجتماعية والتربوية والتأهيلية لهم وتمكينهم من الاستقلالية والتعليم لما بعد المرحلة الثانوية، وضمان مشاركتهم في صنع القرار وضمان مشاركة أسرهم بتعزيز اشراكهم في التخطيط الانتقالي، جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة وأولياء أمورهن في الخطط الانتقالية ، ولفت نظر المسؤولين وأصحاب القرار حولها وتقديم الحلول المقترحة للعمل على تطويرها لضمان انتقال الطالبات إلى ما بعد المرحلة الثانوية بطريقة مُيسره وسلسه، وذلك في ضوء ما توصلت اليه نتائج الدراسة بعدد من التوصيات:

- العمل من قبل المدارس على التوعية بأهمية ومفهوم الخطة الانتقالية وأهميتها لكافة أعضاء الفريق والعاملين وكذلك أولياء الأمور، مما قد يساعد في تغيير الاتجاهات نحو الخطط الانتقالية وزيادة فرص المشاركة من قبل أولياء الأمور.
- ضرورة إشراك أولياء الأمور في الاجتماعات مع الطلاب ذوي الإعاقة لضمان رفع مستوى مشاركتهم في الخطة الانتقالية.
- ضرورة اطلاع وزارة التعليم على أهمية تقرير المصير للطالبات ذوات الإعاقة ومن ثم إدراجها في المناهج الدراسية وذلك لأهميتها في رفع مستوى مشاركتهم في الخطة الانتقالية.
- إجراء دراسات مماثلة حول مستوى مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في الخطة الانتقالية من وجهة نظرهم، حيث انحصرت هذه الدراسة على جنس الإناث من ذوات الإعاقة في المدارس الثانوية.

المراجع

المراجع العربية

- الحواري، أروى (2017). التحقق من افتراضيات أحادية البعد باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي مقابل التحليل العامل التوكيدي: *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*. 31 *(8)* 1423-1448.
- الذبياني، أروى (2019). الخدمات الانتقالية للأشخاص الصم: دراسة تحليلية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. 9، (31)* ، 26- 48.
- السرطاوي، زيدان ؛ الحميضي، باسمة (2018). الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج المرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* .6 *(25)* .1-46.
- العساف، صالح (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.
- القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدي العمر، بدران (2004). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- القريوتي، يوسف (2005). *خدمات الانتقال*. مؤتمر التَّربية الخاصَّة العربي: *الواقع والمأمول*. عمان. الجامعة الأردنية.

- المالكي، حسين (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية . *المجلة السعودية للتربية الخاصة . 13*، 115-140.
- المهدي، ياسر (2007). منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية: *مجلة التربية والتنمية.40*، 9-41.
- وزارة التعليم (2015). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية: البرنامج الوطني لتطوير المدارس.

المراجع الاجنبية

Almalki, S., Alqabbani, A., & Alnahdi, G. (2021). Challenges to parental involvement in transition planning for children with intellectual disabilities: The perspective of special education teachers in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities,* 111, 103872. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103872

Alnahdi, G. (2013). Transition Services for Students with Mild Intellectual Disability in Saudi Arabia. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48(4), 531–544. http://www.jstor.org/stable/24232510

Arimura, T., & Corter, C. (2010). School-based integrated early childhood programs: impact on the well-being of children and parents. *Interaction*, *20*(1), 23–32.

Bouck, E. C., & Joshi, G. S. (2016). Transition and Students With Mild Intellectual Disability: Findings From the National Longitudinal Transition Study-2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,* 39(3), 154–163. https://doi.org/10.1177/2165143414551408

Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of Postschool Employment Outcomes for Young Adults With Severe Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies,* 23(1), 50–63. https://doi.org/10.1177/1044207311414680

Chandroo, R., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2020). Is it really student-focused planning? Perspectives of students with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 107, 103783. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103783

Collier, M. L., Griffin, M. M., & Wei, Y. (2016). Facilitating Student Involvement in Transition Assessment: A Pilot Study of the Student Transition Questionnaire. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(3), 175–184. https://doi.org/10.1177/2165143414556746

Doren, B., Gau, J. M., & Lindstrom, L. E. (2012). The Relationship between Parent Expectations and Postschool Outcomes of Adolescents with Disabilities. Exceptional Children, 79(1), 7–23. https://doi.org/10.1177/001440291207900101

Francis, G. L., Regester, A., & Reed, A. S. (2019). Barriers and Supports to Parent Involvement and Collaboration During Transition to Adulthood. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,* 42(4), 235–245. https://doi.org/10.1177/2165143418813912

Griffin, M. M., Taylor, J. L., Urbano, R. C., & Hodapp, R. M. (2014). Involvement in Transition Planning Meetings Among High School Students With Autism Spectrum Disorders. *The Journal of Special Education*, 47(4), 256–264. https://doi.org/10.1177/0022466913475668

Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorders: Review and Recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 77–88. https://doi.org/10.1177/1088357608329827

Hirano, K. A., Rowe, D., Lindstrom, L., & Chan, P. (2018). Systemic barriers to family involvement in transition planning for youth with disabilities: A qualitative metasynthesis. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3440-3456. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1189-

Kirby, A. V., Feldman, K. J. C., Hoffman, J. M., Diener, M. L., & Himle, M. B. (2020). Transition preparation activities and expectations for the transition to adulthood among parents of autistic youth. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 101640. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101640

Kohler, P. (1996). Taxonomy for transition programming: Linking research and practice.

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

Leggett, N. M., & Bates, P. (1996). Recommendations for Enabling and Enhancing Self-Determination During the Transition Planning Process. *Focus on Autism*

and Other Developmental Disabilities, 11(4), 251–253. https://doi.org/10.1177/108835769601100407

Lightfoot, E., & DeZelar, S. (2020). Parent centered planning: A new model for working with parents with intellectual and developmental disabilities. *Children and Youth Services Review,* 114, 105047. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105047

Lo, L., & Bui, O. (2020). Transition Planning: Voices of Chinese and Vietnamese Parents of Youth With Autism and Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,* 43(2), 89–100. https://doi.org/10.1177/2165143419899938

Morningstar, M. E., Frey, B. B., Noonan, P. M., Ng, J., Clavenna-Deane, B., Graves, P., Kellems, R., McCall, Z., Pearson, M., Bjorkman Wade, D., & Williams-Diehm, K. (2010). A Preliminary Investigation of the Relationship of Transition Preparation and Self-Determination for Students With Disabilities in Postsecondary Educational Settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 80–94. https://doi.org/10.1177/0885728809356568

Newman, L. A., & Madaus, J. W. (2015). An Analysis of Factors Related to Receipt of Accommodations and Services by Postsecondary Students With Disabilities. *Remedial and Special Education,* 36(4), 208–219. https://doi.org/10.1177/0741932515572912

Rehfeldt, J. D., Clark, G. M., & Lee, S. W. (2012). The Effects of Using the Transition Planning Inventory and a Structured IEP Process as a Transition Planning Intervention on IEP Meeting Outcomes. *Review of Educational Research*, 33(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Rowe, D. A., & Test, D. W. (2010). The Effects of Computer-Based Instruction on the Transition Planning Process Knowledge of Parents of Students with Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3–4), 102–115. https://doi.org/10.2511/rpsd.35.3-4.102

Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2014). The importance of quality transition processes for students with disabilities across settings: Learning from the current situation in New South Wales. *Australian Journal of Education*, 58(3), 318–336. https://doi.org/10.1177/0004944114543603

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

U.S. Department of Education . (2004). IDEA regulations: Secondary transition. Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/topic-areas/

Van Laarhoven-Myers, T. E., Van Laarhoven, T. R., Smith, T. J., Johnson, H., & Olson, J. (2016). Promoting Self-Determination and Transition Planning Using Technology: Student and Parent Perspectives. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,* 39(2), 99–110. https://doi.org/10.1177/2165143414552518

Wagner, M. M., Newman, L. A., & Javitz, H. S. (2014). The Influence of Family Socioeconomic Status on the Post–High School Outcomes of Youth With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(1), 5–17. https://doi.org/10.1177/2165143414523980

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A National Picture of Parent and Youth Participation in IEP and Transition Planning Meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 140–155. https://doi.org/10.1177/1044207311425384

Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorder: What We Know and What We Need to Know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30–40. https://doi.org/10.1177/1044207313518071

Wei, X., Wagner, M., Hudson, L., Yu, J. W., & Javitz, H. (2016). The Effect of Transition Planning Participation and Goal-Setting on College Enrollment Among Youth With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 37(1), 3–14. https://doi.org/10.1177/0741932515581495

Woods, L. L., Sylvester, L., & Martin, J. E. (2010). Student-Directed Transition Planning: Increasing Student Knowledge and Self-Efficacy in the Transition Planning Process. *Career Development for Exceptional Individuals,* 33(2), 106–114. https://doi.org/10.1177/0885728810368056