إتجاهات المعلمين والمختصين نحو تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية، ومعوقات التطبيق في معاهد الأمل بمدينة الرياض

طارق بن صالح الريس* ومرزوق الزهراني
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

استُلم بتاريخ: ٢٠١٣/٦/١ عُدل بتاريخ: ٢٠١٤/٤/٣٦ قُبل بتاريخ: ٢٠١٤/٥/٢٥

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية، ومعوقات التطبيق من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من محورين، المحور الأول: واقع تطبيق البرامج الانتقالية؛ المحور الثاني: معوقات تطبيق البرامج الانتقالية. وتكونت عينة الدراسة من ٦٢ من المختصين والمعلمين الذين يعملون بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم بمدينة الرياض، .وكان من أهم نتائج الدراسة أن جميع عينة الدراسة متفقون على ضعف تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم، وأن هناك العديد من المعوقات التي أثرت -سلباً - على تطبيق البرامج الانتقالية، ومن تلك المعوقات: معوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذوات الصلة بالمعلمين، ومعوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذوات الصلة بالطلبة الصم، ومعوقات تطبيق البرامج الانتقالية الفنية والإدارية، ومعوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذوات الصلة بالمؤسسات والشركات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استبانة "واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم، ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض" وفقا لمتغيرات : المؤهل، وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل، والتخصص، والجنس، ومستوى القراءة والاطلاع.

كلمات مفتاحية: اتجاهات المعلمين، البرامج الانتقالية، الطلبة الصم، معاهد الأمل بمدينة الرياض.

Teachers and Specialists Attitudes toward Implementing Transitional Programs for Deaf Students, and the Difficulties They Face in the Implementation in Al-Amal Institutes in Riyadh

Tareq S. Al-Rayes * & Marzooq Al-Zahrani
King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

This study aimed at studying the actual status of implementing transitional programs for deaf students at the secondary level in Al-Amal Institutes in Riyadh, the most important results of the study were: All the study sample agreed on the weak application of transitional programs in Al-Amal secondary institutes for deaf students. There were many obstacles that impacted negatively on the application of transitional programs, such as difficulties applying transitional programs relevant to teachers; difficulties applying transitional programs relevant to deaf students; difficulties applying technical and administrative transitional programs and difficulties of applying transitional programs relevant to establishments and companies and finally there was no statistically significant differences (p. 0.05) in the awareness of the actual status of the application of transitional program and the difficulties that face it from the point of view of teachers and specialists in Al-Amal Institutes for deaf students in Riyadh, due to qualification, years of experience, nature of work, specialty, gender, reading level and general knowledge.

Keywords: Teachers' attitudes, transitional programs, deaf students, Al-Amal Institutes in Riyadh.

*alrayes11@hotmail.com

لقي مجال رعاية الأفراد ذوى الإعاقة، وتأهيلهم اهتماماً بالغاً خلال العقود الثلاثة الماضية، وذلك يعود إلى الشعور المتنامي، في المجتمعات المختلفة بحقوق الأفراد ذوى الإعاقة في الحياة، وكذلك في الحصول على تربية فعالة، ومناسبة، بناءً على ما لديهم من قدرات وإمكانات.

ويعد الاهتمام بالأفراد ذوى الإعاقة، ومحاولة مساعدتهم في نيل مرادهم، والتغلب على القصور الذي اعتراهم مطلباً شرعياً، وإنسانياً يجب أن يسعى الجميع لتحقيقه، وقد ازدادت الحاجة مع تقادم الأيام إلى تقديم خدمات لهم تتناسب مع متطلبات العصر الذي يعيشون فيه، لذلك بدأ المختصون، منذ ما يزيد عن خمسين عاماً، في إعداد وتأهيل الأفراد ذوى الإعاقة وفق عمل مؤسسي منظم، من أجل القيام بعمليات انتقال ناجحة إلى مرحلة ما بعد المدرسة. وقد تميزت فترة الستينيات ببرامج ودراسات تعاونية فيما بين المدارس، وبعض المؤسسات ذوات العلاقة، حيث أطلق على تلك البرامج مسمى "برامج العمل/ الدراسة، وأكدت تلك البرامج على أهمية إكساب الطلبة الذين لديهم إعاقات، بما فيهم الطلبة الصم، المهارات المهنية والاستقلالية، والتي تؤدي إلى تهيئتهم للانتقال إلى الحياة الوظيفية بكل سهولة (Wehmeyer & Webb, 2012).

وفي ضوء تعرض الأفراد الصم على مر التاريخ إلى شيء من التجاهل، مقارنة بأقرانهم من الأفراد السامعين في كثير من الأمور (Nationaol Organization on Disability, 2007; Powers, Hefansen, Green, Powers, & Kashiwabara, 2008) اتجهت كثير من المجتمعات إلى سن القوانين والتشريعات التي تكفل للصم كامل الحقوق والمطالب، أسوة بأقرانهم السامعين، بعد أن وفرت لهم البرامج والخدمات التي تدعم جوانب القصور لديهم، من أجل إكسابهم المهارات والخبرات الأكاديمية والاجتماعية التي تجعل منهم أفراداً مستقلين ومساهمين بكل فعالية في تطور مجتمعاتهم ورقيها (Allen,1992).

وقد أبرزت القوانين والتشريعات المختلفة أهمية البرامج الانتقالية، ودورها في تسهيل انتقال الطلبة الصم من المرحلة الثانوية إلى التعليم الجامعي، أو المهني، أو الوظيفي، بكل سلاسة. ومن هذه القوانين : قانون تعليم الأطفال الذين لديهم إعاقات، الصادر سنة ١٩٧٥م، المعروف باسم The Education of the Handicapped Act (EHA)، من خلال التعديل الذي أدخل عليه سنة ١٩٨٣م، والذي تناول أهمية البرامج الانتقالية في مرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة البالغين، وكذا المرحلة الثانوية للطلبة الصم، ثم تلا ذلك قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقة الصادر سنة ١٩٩٠م Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). وبعد سبع سنوات، وبموجب قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقة (IDEA) لعام١٩٩٧م، أصبحت البرامج الانتقالية تقدم للطلبة، عند بلوغهم سن الرابعة عشرة، فأكثر (Frank, 2003).

وقد خرج قانون (IDEA) في صياغة جديدة بعد تعديله وتطويره، وتغيير مسماه، إلى قانون تحسين تعليم الأفراد ذوى الإعاقة، سنة ٢٠٠٤م Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA)؛ حيث ركز هذا القانون على أهمية البرامج الانتقالية، وضرورة تفعيلها داخل المدارس، بما يتلاءم واحتياجات الطلبة الصم؛ على أن تقدم للذين بلغوا سن السادسة عشرة من العمر (Bear, 2008).

و لقد تعددت التعريفات التي تناولت البرامج الانتقالية بشكل كبير، ويعود ذلك التعدد إلى أهمية الدور الذي تقوم به تجاه إعداد الطلبة الذين لديهم إعاقات بشكل عام، و الطلبة الصم بشكل خاص في عملية الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة بكل يسر وسهولة، وقد عرفتها منظمة معلمي التربية الخاصة (National Association of Special Education Teacher, 2007) على أنها: مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى تزويد الطلبة الذين لديهم إعاقات بالمهارات العملية، والخبرات، والمعرفة التي تساعدهم في الانتقال السلس من المرحلة الثانوية لمرحلة ما بعد المدرسة. فيما عرفها بيل (Bell, 2010)على أنها: خدمات منسقة، تهدف إلى إعداد الطلبة من أجل النجاح في مراحل ما بعد المدرسة، والتي تشمل التعليم ما بعد الثانوي، أو الوظيفة، أو التدريب المهني، أو الاستقلال المعيشي.

ويعرفها ثوماس وديكس (Thomas & Dykes, 2011) على أنها: مجموعة من الأنشطة المنسقة للطالب الذي لديه إعاقة، والتي تم تصميمها في عملية موجهة نحو تحقيق نتائج من شأنها تعزيز الانتقال من المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

وتبرز أهمية البرامج الانتقالية من خلال الدور الذي تؤديه، في اكتشاف وتخطيط مجموعة متعددة من المجالات التي تساعد الطلبة الصم على بناء جسر عملي، يقوم بربط مرحلة المدرسة بما يليها من مراحل، حيث تسهم في ارتفاع مستوى الوعي لدى الطلبة في اختيار ما يجب عليهم تحقيقه، وتعلم المهارات التي ينبغي عليهم امتلاكها للنجاح (American Speech Language Hearing Association, 2011). وتمكين الطلبة الصم وأسرهم من الوصول والاستفادة من الخدمات المساندة

المتاحة في المجتمع، وإنشاء علاقة بين الطلبة الصم ومجتمع الإنتاج وسوق العمل، وتزويد الطلبة الصم بفرص التعليم بعد الثانوي، والتي تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، وتتيح فرص المشاركة للمؤسسات ذوات العلاقة، في تدريب وإعداد الطلبة لمرحلة ما بعد المدرسة (القريوتي، ٢٠٠٥)، وزيادة معدل الوعي لدى الطلبة الصم، بالصعوبات، والتحديات التي من الممكن أن تواجههم في مرحلة ما بعد المدرسة، سواء كانت تلك التحديات اجتماعية، أو أكاديمية، أو وظيفية (Luckner,2002). ويؤكد ذلك نتائج دراسة رايت (Wright, 2011) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين نجاح البرامج الانتقالية التي تعد الطلبة الصم لمرحلة ما بعد المدرسة، وبين إدراك المعلمين لثقافة الطلبة الصم.

وفيما يتعلق بمكونات البرامج الانتقالية ومعايير تطبيقها، يؤكد الباحثان على أن انتقال الطلبة من المرحلة الثانوية، إلى مرحلة ما بعد المدرسة، يكون أسهل إذا ما تم التنسيق بين المدرسة ومؤسسات تقديم الخدمات للبالغين. ونقلا عن مارسر ومارسر (Mercer & Mercer, 2005) فقد أشار روجيوسكي إلى أن أهم مكونات البرامج الانتقالية تتمثل في التخطيط الفردي، والتقييم المهني المنظم لاكتساب الوظيفة والاستشارة المهنية، ومهارات التدريب الخاصة بها، ووسائل العلاج الأكاديمية، والاستشارة الوظيفية، والأكاديمية، ووسائل التدخل، وتدريبات الدفاع الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والدعم الاجتماعي، وتحديد وتنسيق أنظمة الدعم، كأصحاب العمل، المعلمين، المهنيين، ووسائل التأهيل المهني، وجود منهج منظم للبحث عن وظيفة، يتم من خلاله تدريب الطالب على كتابة نموذج للسيرة الذاتية، وإيجاد فرص وظيفية، كنموذج طلب الوظيفة، والتدريب على إعداد المقابلات الشخصية ذات الصلة بوظيفة ما، وأخيراً وضع خطة تقييم؛ لملاحظة التأثير طويل المدى، وقصير المدى للبرنامج.

كما أورد كل من وهيمير وويب (Wehmeyer & Webb, 2012) مجموعة من المعايير التي يفترض أخذها بعين الاعتبار، عند تصميم البرامج الانتقالية. ومن تلك المعايير ما يلي: أن يتم إعداد البرامج الانتقالية وتقديمها للطلبة الصم في وقت مبكر، وأن يكون التخطيط شاملا، وأن تمثل عملية التخطيط ميول واهتمامات الطالب الأصم، وأن يتم النظر إلى عملية التخطيط الخاصة بالانتقال؛ باعتبارها نشاطا متعلقا ببناء القدرات لدى الطالب الأصم، وكذلك إشراك الطالب الأصم وأسرته في عملية التخطيط للانتقال.

وتجدر الإشارة إلى أن المهام والأدوار التي يقوم بها الأفراد المشاركون في فريق البرامج الانتقالية تختلف من عضو إلى آخر، كل حسب موقعه و تخصصه، وقد أورد اليكنسوواياز (Elkins & Wise, 2012) قائمة بأعضاء الفريق الانتقالي، الذين يعملون على إعداد الطالب الأصم للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، ومن أبرزهم: الطلبة، والوالدان، ومنسقو الانتقال، ومعلمو التربية الخاصة، ومعلمو التعليم العام، والمختصون، ومرشدو إعادة التأهيل الوظيفي، والمختصون النفسيون، وأصحاب العمل، ومقدمو الخدمات وأعضاء المجتمع الآخرين.

ويرى الباحثان أنه على الرغم من أن عملية الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ هي فترة ظهور الفرص والتوقعات الإيجابية للشباب، إلا أن هذه الفترة تعد من أشد الفترات حرجا وصعوبة، بالنسبة للأفراد الذين لديهم إعاقات بشكل عام، والصم بشكل خاص، وقد أوردت الأدبيات والدراسات الأجنبية، التي تناولت البرامج الانتقالية مجموعة من تلك التحديات والصعوبات التي تواجه تلك البرامج : والتي تمثلت في وجود مجموعة من العوائق التي تحول دون نجاح الانتقال، ويأتي في مقدمة تلك المعوقات؛ قلة مشاركة الطلبة الصم في الأنشطة اللاصفية (كتابة السيرة الذاتية، والطريقة الصحيحة للاستفادة من المترجمين)، وعدم معرفة بعض العاملين باحتياجات الطلبة الصم، وكذلك عدم منح الطلبة الصم الفرصة للمشاركة في القضايا المجتمعية، بالإضافة إلى عدم إلمام الطلبة الصم بكيفية استخدام التكنولوجيا (Garay, 2000)، ووجود قصور في مشاركة أسر الطلبة في اجتماعات البرامج الانتقالية المصممة لأبنائهم، كما أن هناك قصورا في عملية التعاون بين المدرسة والمؤسسات ذات العلاقة (Finn, 2005)،ووجود قصور في تقييم احتياجات الطالب، وقدراته، ورغباته، وأهدافه (Chomokos, 2005)، ووجود تدنٍ في فهم المعلمين الذين يعملون بتلك المدارس للبرامج الانتقالية (Lubbers, Reppetto, & Mcgorray, 2008)، وافتقار الطلبة الصم لمهارات الدفاع الشخصية (Tropea, 2010)، ووجود قصور واضح في عمل البرامج الانتقالية، من حيث ضعف أدوات التقييم المستخدمة من قبل فريق البرامج الانتقالية لتقييم الطلبة، وكذلك إهمال الفريق لاهتمامات الطالب ورغباته وأهدافه لما بعد المدرسة. وكذلك وجود ضعف واضح في التعاون القائم ما بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة وكذلك قصور دور الأسرة في دعم البرامج الانتقالية للطلبة (Bell, 2010)، بالإضافة إلى أن التقييمات المهنية ذات الأساليب المتعددة الاستخدامات تركز على المصالح والاستعدادات

والإجازات المهنية للطلبة بدلا من قيمة العمل ومعرفة كيفية القيام به، وأن الخدمات المهنية تقدم في وقت متأخر من المرحلة الثانوية (Herbret, Trusty & Lorenz) ., 2010

أما على مستوى المملكة العربية السعودية، فقد تضمن الباب الخامس في مادته الرابعة عشرة من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وخلال استعراض أهداف تربية وتعليم الطلبة الصم وتأهيلهم تم التأكيد على أن عملية تعليم الطلبة الصم وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة، يجب أن تكون متوافقة مع قدراتهم وإمكاناتهم، وذلك وفقا لخطط مدروسة؛ مما سيؤدي إلى إعدادهم للحياة العامة بشكل إيجابي، وكذا التعايش مع المجتمع بفعالية. كما أشير في المادة الخامسة عشرة من نفس الباب، إلى أن البرنامج الانتقالي يجب أن يضم إلى البرنامج التربوي الفردي للطالب الأصم، ويجب أن يكون هناك وضوح تام لطبيعة ذلك البرنامج، وللطريقة التي يقدم بها، وكذلك المدة التي يستغرقها، ومدى الفائدة المرجوة منه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١).

وفي ضوء هذه الأهمية العلمية، والقانونية، والخدمية للبرامج الانتقالية للطلبة الصم التي تمارس في المجتمعات المتقدمة، فقد استشعر الباحثان مدى الحاجة إلى تطبيق مثل هذه البرامج في معاهد الأمل للطلبة الصم، وتفعيل ما هو قائم منها. وبناء عليه ستكون البرامج الانتقالية المبحث الرئيس لمشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أشارت رمبات (Rumbaut, 2004) إلى أن واحدا من أصل خمسة أفراد بعمر ١٨-٣٤سنة، لا ينهي المرحلة الثانوية، بسبب عدم تلقيه خدمات دعم مناسبة. علاوة على ذلك فإن هناك ومنذ السبعينات من القرن الماضي تزايدا ملحوظا في أعداد الأفراد الذين يعيشون في منازل آبائهم؛ حيث يصلون إلى ما نسبته ٥٠٪، بسبب عدم إعدادهم لمرحلة ما بعد المدرسة الثانوية (Schoeni, & Ross, 2004). وقد أوضحت بعض الدراسات في نتائجها، إلى وجود قصور كبير وواضح في عمل البرامج الانتقالية، من حيث ضعف أدوات التقييم المستخدمة من قبل فريق البرامج الانتقالية، وكذا إهمال فريق البرامج الانتقالية لاهتمامات الطفل ورغباته (Bell, 2010; Long & Harvey, 1990).

ونتيجة لذلك يفشل العديد من الطلبة الصم في القيام بانتقال ناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة في ضوء عدم تطبيق البرامج الانتقالية بنجاح، حيث أن البرامج الانتقالية قد اكتسبت أهمية كبيرة في مساعدة الطالب الأصم على الانتقال إلى حياة ما بعد المدرسة وفق آلية تجعل من ذلك الانتقال انتقالا يتصف بالسلاسة والنجاح (Kathleen & John, 2007).

وقد أكدت نتائج دراسة رايت (Wright, 2011) وجود علاقة ارتباطية بين نجاح البرامج الانتقالية التي تعد الطلبة الصم لمرحلة ما بعد المدرسة، وبين إدراك المعلمين لثقافة الطلبة الصم، كما توصلت -أيضاً- إلى وجود أثر إيجابي للدور الذي تقوم به المؤسسات ذات العلاقة بالانتقال، في نجاح الطلبة في الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

أما في المجتمعات العربية فإن الريس (٢٠٠٨) يؤكد على أن الطلبة الصم يفتقرون إلى الكثير من البرامج، والتي من شأنها دعم جوانب القصور لديهم، ومن ثم تسهيل انتقالهم إلى حياة ما بعد المدرسة.

ومن هذا المنطلق برزت مشكلة الدراسة لدى الباحثان وهي التي يمكن صوغها في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية، ومعوقات التطبيق من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض؟. وفي إطار السؤال الرئيس، تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية للصم من وجهة نظر المعلمين، والمختصين الذين يعملون معهم؟
٢. ما معوقات تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية للصم من وجهة نظر المعلمين، والمختصين الذين يعملون معهم؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المعلمين والمختصين، الذين يعملون مع الطلبة الصم على محور "واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم بمدينة الرياض" من استبانة "واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين"، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وطبيعة العمل، والجنس ، والتخصص، ومستوى القراءة والاطلاع؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المعلمين

والمختصين، الذين يعملون مع الطلبة الصم على محور "معوقات تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم بمدينة الرياض" من استبانة "واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين"، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وطبيعة العمل، والجنس، والتخصص، ومستوى القراءة والاطلاع؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، والمختصين الذين يعملون معهم.
٢. التعرف على معوقات تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، والمختصين الذين يعملون معهم وما إذا كان إدراك هذه المعوقات تتأثر بمجموعة من العوامل الديمغرافية.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في:

١. تأصيل إطار نظري عن البرامج الانتقالية، من حيث مفهومها، وخلفيتها التاريخية، وأهميتها وأهدافها، ومكوناتها، ومعايير تطبيقها، والأعضاء المشاركين في إعدادها وتنفيذها، ومراحل إعدادها، والتحديات والصعوبات التي تواجه تطبيقها.
٢. ندرة البحوث والدراسات التي تناولت البرامج الانتقالية للطلبة الصم في العالم العربي بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص.

وتتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

١. الكشف عن واقع البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للطلبة ومعوقات تطبيقها.
٢. اقتراح الحلول المناسبة؛ للتغلب على ما يعوق تطبيق البرامج الانتقالية؛ حتى يتسنى لصناع القرار في مجال التربية الخاصة والعاملين في تلك المعاهد تفعيل دور البرامج الانتقالية؛ لتسهم بدورها في تهيئة الطلبة الصم وإعدادهم للانتقال بشكل ميسر، وسلس، من المدرسة الثانوية إلى حياة ما بعد المدرسة.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

واقع: يمكن تعريف الواقع-إجرائيا- من خلال الدرجة التي ترصد لكل استجابة على المحور الأول من أداة الدراسة (الواقع).

المعوقات: ويمكن تعريف المعوقات -إجرائيا- بأنها العوامل أو الظروف التي قد تعطل أو تحد من فاعلية البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلاب والطالبات الصم، وسيتم التعبير عنها من خلال الدرجة التي ترصد لكل استجابة على المحور الثاني من أداة الدراسة (المعوقات).

البرامج الانتقالية: من الناحية الإجرائية هي الدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمختصون بمعاهد الأمل على استبانة واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين، والمعلمين بمدينة الرياض (٣٩ عبارة).

الصم: هم الطلبة الذين يعانون من فقد سمعي، أكثر من(٧٠) ديسبل بعد استخدام المعين السمعي؛ مما يحول دون اعتمادهم على حاسة السمع في فهم الكلام (Moores, 2006).

ويعرف الصم إجرائيا بأنهم الطلبة الذين يتلقون تعليمهم بمعاهد الأمل الثانوية للصم بمدينة الرياض.

المختصون: الأشخاص الذين يقدمون خدمات مختلفة للطلاب، والطالبات الصم وهم: المرشد الطلابي، المختص النفسي، مدرب النطق والكلام، مشرف غرفة المصادر.

حدود الدراسة

يمكن تحديد الدراسة بالمحددات التالية:

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معاهد الأمل الثانوية للطلاب، والطالبات الصم بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: تشمل الحدود البشرية ٦٢ من المعلمين، والمختصين الذين يعملون بمعاهد الأمل الثانوية للطلاب والطالبات الصم بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

الطريقة والإجراءات

المجتمع والعينة

يضم مجتمع الدراسة جميع معلمي الصم، والمختصين النفسيين، ومرشدي الطلبة، ومختصي تدريبات النطق والكلام، ومشرفي غرف المصادر ذكورا وإناثا في معاهد الأمل الثانوية للصم بمدينة الرياض، وقد أرسلت أداة

جدول ١

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة وفقا لمتغيراتها

المتغير		التكرارات	%
المعهد	شرق الرياض بنين	٢٢	٣٥,٥
	شرق الرياض بنات	٢٠	٣٢,٢٥
	غرب الرياض بنات	٢٠	٣٢,٢٥
الجنس	ذكر	٢٢	٣٥,٥
	أنثى	٤٠	٦٤,٥
التخصص	تربوي	٤٩	٧٩
	غير تربوي	١٣	٢١
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة-بكالوريوس عام+دبلوم تربية خاصة	٢٧	٣٧,٥
	بكالوريوس عام	٢٢	٣٥,٥
	ماجستير	٦	٩,٧
	أخرى(غير محدد)	٧	١١,٣
طبيعة العمل	معلم	٥١	٨٢,٣
	مرشد طلابي	٣	٤,٨
	مختص نفسي	٣	٤,٨
	مختص تدريبات نطق	٢	٣,٣
	مشرف غرفة مصادر	٣	٤,٨
سنوات الخبرة	من خمس سنين فأقل	–	–
	من ٦ – ١٠ سنين	٨	١٢,٩
	من ١١ – ١٥ سنة	١٤	٢٢,٦
	أكثر من ١٥ سنة	٤٠	٦٤,٥
القراءة والاطلاع	نعم	٣٧	٥٩,٧
	لا	٢٥	٤٠,٣

الدراسة إلى كامل أفراد مجتمع الدراسة والذي بلغ مجموعه ٧٢ معلما ومختصا، استجاب منهم ٦٢ معلما ومختصا، أي ما يعادل ٩٠ ٪ من أفراد مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، قام الباحثان بإعداد استبانة الدراسة "واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين، والمعلمين بمدينة الرياض" بهدف استقصاء آراء أفراد الدراسة حول واقع البرامج الانتقالية التي تقدم للطلبة الصم ومعوقاتها. ولإعداد الاستبانة قام الباحثان بالخطوات التالية:

١. الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة وكذلك أدواتها مثل دراسة بيل(Bell, 2010).

٢. الاستفادة من القوانين الأمريكية التي تناولت البرامج الانتقالية مثل قانون تحسين تعليم الأفراد ذوى الإعاقة والصادر سنة ٢٠٠٤م (Individuals with Disabilities Education Improvement Act) وهدفت إلى استقصاء آراء أفراد الدراسة حول واقع ومعوقات البرامج الانتقالية.

٣. إعداد الصورة الأولية للاستبانة والتي تتكون من جزأين، تضمن الجزء الأول معلومات عامة عن أفراد الدراسة من حيث (الجنس، التخصص ، المؤهل العلمي، طبيعة العمل، الخبرة العملية، القراءة والاطلاع ذات الصلة بالبرامج الانتقالية).

فيما تكون الجزء الثاني من محورين تمت صياغتهما في ٤١ عبارة، وبيان ذلك كما يلي :

المحور الأول: واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم بمدينة الرياض. وقد احتوى هذا المحور على ٢٢ عبارة تم توزيعها على الأبعاد التالية: تقييم قدرات الطلبة الصم واحتياجاتهم للانتقال، وإعداد البرامج الانتقالية للطلبة الصم، و تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم، وتقوم

البرامج الانتقالية التي تم تقديمها للطلبة الصم.

المحور الثاني: معوقات تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم بمدينة الرياض. وقد احتوى هذا المحور على ١٩ عبارة تم توزيعها على الأبعاد التالية: معوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذات الصلة بالمعلمين، و معوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذات الصلة بالطلبة الصم، ومعوقات تطبيق البرامج الانتقالية الفنية والإدارية، ومعوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذات الصلة بالمؤسسات والشركات.

ولتحديد مستوى الإجابة على بنود الأبعاد داخل محاور الاستبانة، طلب الباحثان من أفراد العينة، الإجابة من خلال مقياس مكون من ٥ اختيارات عن كل عبارة بوضع علامة √ أمام واحدة من الاختيارات التالية : أوافق بشدة ٥، أوافق ٤، غير متأكد ٣، لا أوافق ٢، لا أوافق بشدة١.

صدق وثبات الأداة

أ: الصدق الظاهري للأداة Trustees Validity:

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية قام الباحثان بعرضها على ١٥ من السادة المتخصصين في مجال التربية الخاصة، منهم ٩ من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود، و٦ من مشرفي ومعلمي الصم بإدارة التربية الخاصة بمدينة الرياض، للتأكد من دقة الأداة وسلامة عباراتها، ووضوح محاورها وبنودها، ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه. وقد استجاب الباحثان لملاحظات المحكمين حيث قام بإجراء بعض التصويبات اللغوية في ضوء الآراء الواردة من المحكمين.

ب : صدق الاتساق الداخلي للأداة:

قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من المعلمين والمختصين الذين يعملون مع الطلبة الصم بمعهدي الأمل الثانوي للصم (ذكور ،إناث) بمحافظة جدة. وقد بلغ عدد أفراد العينة (ن=٤٠) معلما ومختصا، وبعد جمع الاستبانات قام الباحثان بتحليل البيانات، وذلك عن طريق استخدام معامل الارتباط لبيرسون لإيجاد العلاقة بين الفقرة، والبعد الذي تنتمي إليه لكل محور على حدة، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

١. أن معاملات ارتباط عبارات أبعاد المحور الأول بالدرجة الكلية للبعد جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٥١٩.- و٠,٩٧٧، وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١، وهي معاملات ثبات مناسبة، ويعتمد عليها لإجراء الدراسة.

٢. أن معاملات ارتباط عبارات أبعاد المحور الثاني بالدرجة الكلية للبعد جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤١٤ و٠,٩٤٨ وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ وهي معاملات ثبات مناسبة، ويعتمد عليها لإجراء الدراسة، باستثناء العبارة رقم ١١ من البعد الثالث، والعبارة رقم ١٩من البعد الرابع، وذلك لإظهارهما ارتباطا ضعيفا، وبذلك أصبح هذا المحور ١٧ عبارة .

٣. أن معاملات الثبات لأبعاد محوري أداة الدراسة انحصرت بين ٠,٦١٦، و٠,٩٦٢، وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١، وتعتبر معاملات ثبات جيدة وتكفي لأغراض الدراسة الحالية.

٤. أن معاملات الثبات للأداة ككل باستخدام قيمة ألفا Alpha انحصرت بين ٠,٨٦، و٠,٩٢، وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١، وتعتبر معاملات ثبات جيدة وتكفي لأغراض الدراسة الحالية.

تحليل البيانات

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها، استخدم الباحثان طرق تحليل البيانات التالية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي (One way anova).

النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم ومعوقاتها. لذا سيقوم الباحثان بعرض نتائج الدراسة، ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وخبرتهما في التخصص. ولتسهيل تفسير نتائج الدراسة، استخدم الباحثان مقياسا مكون من ٥ استجابات من أجل تحديد مستوى الاستجابة على بنود محاور الأداة، حيث تم وزن تلك الاستجابات بالشكل التالي: أوافق بشدة (٤,٢١-٥)، أوافق (٣,٤١ -٤,٢٠) غير متأكد (٢,٦١-٣,٤٠) ، لا أوافق (١,٨١-٢,٦٠)، لا أوافق بشدة (١-١,٨٠). كما تم تصنيف تلك الاستجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى من خلال

المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة.

السؤال الأول ينص على: "ما واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية للصم من وجهة نظر المعلمين والمختصين الذين يعملون معهم ؟ "

وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحثان بإيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات أبعاد المحور الأول، وجاءت النتائج كما يعرضها جدول ٢.

جدول ٢

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات أبعاد المحور الأول لأداة الدراسة (ن=٦٢)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
البعد الأول (تقييم قدرات الطلبة الصم واحتياجاتهم للانتقال)				
١	تسند عملية التقييم في صورها المختلفة لفريق متعدد التخصصات.	٢,٤٦	١,١٧	٣
٢	يتم تقييم قدرات الطالب الأصم بمعرفة مستوى القدرة الاستعدادية لديه.	٢,٣٧	١,١٦	٥
٣	لتقييم قدرات الطالب الأصم الأكاديمية يتم استخدام أدوات التقييم الرسمية مثل اختبارات الاستعداد.	٢,٣٩	١,٠٤	٤
٤	تستخدم أدوات التقييم الرسمية كالملاحظة المباشرة ، المقابلة لتقييم النمو الاجتماعي للطالب الأصم من أجل تحديد مستوى مهاراته الاجتماعية.	٢,٤٨	١,١١	٢
٥	للكشف عن احتياجات الطالب الأصم وتحديد ميوله المهنية يتم استخدام أدوات التقييم الرسمية وغير الرسمية.	٢,١١	١,٠٥	٢٢
٦	يتم تقييم عملية التواصل عند الطالب الأصم عن طريق أدوات تقييم غير الرسمية كالمقابلة لمعرفة مستوى مهاراته اللغوية الحالية.	٢,٣٤	١,٠٨	٩
البعد الثاني (إعداد البرامج الانتقالية للطلبة الصم)				
٧	يعد البرنامج الانتقالي للاحتياجات الأكاديمية للطالب الأصم بناء على مستوى الأداء الحالي.	٢,٣٥	٠,٩٤٣	٦
٨	يعد البرنامج الانتقالي للاحتياجات المهنية للطالب الأصم بناء على ميوله ورغباته.	٢,٢٣	٠,٩٥٥	١٨
٩	يعد البرنامج الانتقالي للاحتياجات الاجتماعية للطالب الأصم وفقا لمستوى مهاراته الاجتماعية الحالي.	٢,١٩	١,٠٢	٢٠
١٠	يصمم البرنامج الانتقالي للاحتياجات التواصلية للطالب الأصم بناء على مستوى مهاراته اللغوية الحالي.	٢,١٣	١,٠٣	٢١
١١	يعد البرنامج الانتقالي في ضوء الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى المتعلقة باحتياجات الطالب الأصم.	٢,٣٤	١,١٤	١٠
١٢	يعد البرنامج الانتقالي بشكل يضمن توافر آلية التعاون بين المؤسسات ذات العلاقة والمؤسسة التعليمية (معهد الأمل الثانوي للطلبة الصم) التي يطبق فيها البرنامج الانتقالي.	٢,٢١	١,١٦	١٩
البعد الثالث (تطبيق البرامج الانتقالية التي تم إعدادها للطلبة الصم)				
١٣	يدرب الطالب الأصم على الاستفادة من الخدمات المساندة والمتاحة في المجتمع المحلي في ضوء البرنامج الانتقالي.	٢,٢٦	١,١١	١٦

جدول ٢

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات أبعاد المحور الأول لأداة الدراسة (ن=٦٢)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٤	يدرب الطالب الأصم على ممارسة الأنشطة المتصلة بمرحلة الانتقال على مستويات متعددة بهدف تعزيز جوانب القوة ومعرفة وتلبية الاحتياجات لديه.	٢,٢٤	١,٠٩	١٧
١٥	تزود أسر الطالب الأصم بمعلومات عن الخدمات المجتمعية ذات الصلة بالبرنامج الانتقالي.	٢,٢٩	١,٢٠	١٣
١٦	يدرب الطالب الأصم على اكتساب المهارات التي تؤهله للحصول على الوظيفة التي تناسب مؤهلاته وقدراته.	٢,٣٤	١,٢٩	١١
١٧	ينظم زيارات ميدانية للطالب الأصم بشكل دوري إلى المؤسسات الوظيفية والتعليمية والمهنية المختلفة بهدف الاحتكاك وزيادة الخبرة.	٢,٦٣	١,٣٧	١
البعد الرابع (تقويم البرامج الانتقالية التي تم تقديمها للطلبة الصم)				
٨	تقاس فاعلية البرنامج الانتقالي في تزويد الطالب الأصم بالخبرات التعليمية ذات الصلة بمرحلة ما بعد المدرسة.	٢,٢٧	١,٢٠	١٤
١٩	تقييم فاعلية البرنامج الانتقالي في إكساب الطالب الأصم الخبرات المهنية في بيئة العمل.	٢,٢٧	١,١٤	١٥
٢٠	تقييم فاعلية البرنامج الانتقالي في مساعدة الطالب الأصم على تحقيق الأهداف بعيدة المدى.	٢,٣٥	١,١٨	٧
٢١	تقييم فاعلية البرنامج الانتقالي في مساعدة الطالب الأصم على تحقيق الأهداف قصيرة المدى.	٢,٣٥	١,٢٤	٨
٢٢	يقيم دور المؤسسات ذات العلاقة في مساعدة الطالب الأصم على تطوير قدراته وتحقيق أهدافه في ضوء البرنامج الانتقالي.	٢,٣٤	١,١٥	١٢

في ضوء مستوى الاستجابة على بنود المحور الأول بأبعاده الأربعة، يوضح جدول ٢ أن متوسطات استجابات عينة الدراسة على العبارات تراوح ما بين ٢,٦٣-٢,١١ فعلى سبيل المثال قد حصلت العبارة رقم ١٧ "ينظم زيارات ميدانية للطالب الأصم بشكل دوري إلى المؤسسات الوظيفية والتعليمية والمهنية المختلفة بهدف الاحتكاك وزيادة الخبرة" (البعد الثالث) على أعلى متوسط (٢,٦٣) في هذا المحور ، في حين حصلت العبارة رقم ٥ " للكشف عن احتياجات الطالب الأصم وتحديد ميوله المهنية يتم استخدام أدوات التقييم الرسمية، وغير الرسمية (البعد الأول) على أقل متوسط(٢,١١) في هذا المحور، وهى استجابات تقع ضمن الوزن النسبي لاستجابة لا أوافق (١,٨١-٢,٦٠)، بشكل يؤكد عدم تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل للصم بالمرحلة الثانوية في كل عبارات أبعاد المحور الأول.

السؤال الثاني ينص على: " ما معوقات تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمختصين الذين يعملون معهم ؟"

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بإيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المحور الثاني، وجاءت النتائج كما يعرضها جدول ٣.

على ضوء مستوى الاستجابة على بنود المحور الأول بأبعاده الأربعة، يعرض جدول ٣ أن متوسط استجابات عينة الدراسة على العبارات تراوح ما بين ٤,٤٤- ٣,٣٩ فعلى سبيل المثال قد حصلت العبارة رقم ١٧" عدم قيام المؤسسات الحكومية والأهلية بالمشاركة في دعم الطالب الأصم من أجل المحافظة على عمله في ضوء البرنامج الانتقالي. "(البعد الرابع) على أعلى متوسط (٤,٤٤) في هذا المحور، في حين حصلت العبارة رقم ٨ " عدم قدرة الطالب الأصم على الاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة (البعد الثاني)على أقل متوسط (٣,٣٩) في هذا المحور وهي استجابات تقع ضمن الوزن النسبي لاستجابة أوافق بشدة (٤,٢١-٥، أوافق (٣,٤١-٤,٢٠)، بشكل يؤكد وجود معوقات تعوق تطبيق البرامج

الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية في كل عبارات أبعاد المحور الثاني.

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المعلمين والمختصين، الذين يعملون مع الطلبة الصم على محور "واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم بمدينة الرياض" من استبانة "واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين"، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وطبيعة العمل، والجنس ، والتخصص، ومستوى القراءة والاطلاع؟.وللإجابةعن هذا السؤال، قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، للكشف عن الفروق بين أفراد الدراسة، وفقا لمتغير الخبرة ، طبيعة العمل، المؤهل، كما قام الباحثان- أيضاً- باستخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس، التخصص، مستوى القراءة والاطلاع، وكانت النتائج على نحو ما يوضح جدول ٤.

يتضح من جدول ٤ مايلي:

جدول ٣

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات أبعاد المحور الثاني لأداة الدراسة (ن=٦٢)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
البعد الأول (معوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذات الصلة بالمعلم)				
١	تركيز اهتمام المعلمين على تدريس الجانب النظري للطالب الأصم دون ربطه بالواقع العملي في ضوء البرنامج الانتقالي	٣,٤٩	١,١٩	١٤
٢	ضعف خبرة المعلمين فيما يتصل بكيفية التعامل مع الطالب الأصم في ضوء البرنامج الانتقالي	٣,٥٤	١,١٧	١٣
٣	انخفاض درجة وعي بعض المعلمين بأهمية البرنامج الانتقالي للطالب الأصم	٣,٤٨	١,٢٠	١٥
٤	عدم تطويع التقنية الحديثة في العملية التربوية بما يخدم أهداف البرنامج الانتقالي للطالب الأصم	٣,٧٥	١,١١	١١
٥	عدم اهتمام المعلمين بتوظيف الأنشطة اللاصفية بما يخدم أهداف البرنامج الانتقالي	٣,٤٣	١,٢٠	١٦
البعد الثاني (معوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذات الصلة بالطالب الأصم)				
٦	عدم قدرة الطالب الأصم على التعبير عن احتياجاته واهتماماته المرتبطة بالبرنامج الانتقالي.	٤,٠٧	٠,٨٩	٩
٧	عدم قدرة الطالب الأصم على التكيف مع نوع العمل الذي يوجه إلى ممارسته من خلال البرنامج الانتقالي.	٣,٨٤	١,٠١	١٠
٨	عدم قدرة الطالب الأصم على الاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة.	٣,٣٩	١,١٨	١٧
٩	ضعف مهارات التواصل لدى الطالب الأصم وفق محددات البرنامج الانتقالي.	٣,٧٥	٠,٩٩	
البعد الثالث(معوقات تطبيق البرامج الانتقالية الفنية والإدارية)				
١٠	لا تساعد المناهج التعليمية الحالية الطالب الأصم على تحقيق أهدافه الانتقالية.	٤,٢٤	٠,٧٦	٥
١١	عدم تفعيل دور برامج التدريب الوظيفي الصيفية المدمجة مع السامعين والتي تزود الطالب الأصم بالخبرات الوظيفية اللازمة للانتقال.	٤,٢٩	٠,٧٣	٣
١٢	غياب المعلومات المهنية والوظيفية التي توضح الأدوار الوظيفية ، والقضايا الواقعية والمعلومات بشأن عالم العمل والوظيفة.	٤,١٩	٠,٧٦	٧
١٣	عدم دمج مقررات التعليم الأكاديمي مع التعليم المهني.	٤,٢١	٠,٨٧	٦
١٤	عدم توجيه أسرة الطالب الأصم إلى الموارد التي يمكن استخدامها للحصول على الدعم.	٤,٠٨	٠,٨٤	٨
البعد الرابع (معوقات تطبيق البرامج الانتقالية المرتبطة بالمؤسسات والشركات الحكومية والأهلية)				
١٥	عدم مساهمة المؤسسات الحكومية والأهلية ذات العلاقة في إعداد الطالب لسوق العمل في ظل معايير البرنامج الانتقالي.	٤,٢٧	٠,٧١	٤
١٦	ضعف مشاركة الجهات ذات العلاقة في اجتماعات البرنامج الانتقالي.	٤,٣٩	٠,٦٨	٢
١٧	عدم قيام المؤسسات الحكومية والأهلية بالمشاركة في دعم الطالب الأصم من أجل المحافظة على عمله في ضوء البرنامج الانتقالي.	٤,٤٤	٠,٦٦	١

١. أن قيمة (ف) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم، وفقاً لمتغير الخبرة.

٢. أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم وفقا لمتغير طبيعة العمل.

٣. أن قيمة (ف) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

يتضح من جدول ٥ ما يلي:

١. أن قيمة (ت) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم وفقا لمتغير الجنس.

٢. أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم وفقا لمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي).

٣. أن قيمة (ت) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم وفقا لمتغير مستوى القراءة والاطلاع.

السؤال الرابع ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المعلمين والمختصين، الذين يعملون مع الطلبة الصم على محور "معوقات تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم بمدينة الرياض "من استبانة " واقع تطبيق البرامج الانتقالية بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم ومعوقاتها من وجهة نظر المختصين"، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وطبيعة العمل، والجنس، والتخصص، ومستوى القراءة والاطلاع؟".

جدول ٤

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإدراك واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم (البعد الأول) وفقا لمتغير سنوات الخبرة، طبيعة العمل، والمؤهل

متغيرات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)*
سنوات الخبرة	داخلي	٠,٨٥٩	٢	٠.٤٣٠	٠,٥٣١
	بيني	٤٧,٧٨٩	٥٩	٠,٨١٠	
طبيعة العمل	داخلي	٢,٠٧٨	٤	٠,٥١٩	٠,٦٣٦
	بيني	٤٦,٥٧١	٥٧	٠,٨١٧	
المؤهل العلمي	داخلي	٢,٠٨٥	٤	٠,٥٢١	٠,٦٣٨
	بيني	٤٦,٥٦٤	٥٧	٠,٨١٧	

* كل قيم ف غير دالة إحصائياً

جدول ٥

نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات إدراك واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم (البعد الأول) وفقا لمتغيرات الجنس، التخصص، ومستوى القراءة والاطلاع

المتغير	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)*
الجنس	ذكر	٢٢	٢,٣٣	٠,٩١	٠,١٠٣
	أنثى	٤٠	٢,٣٠	٠,٨٩	
التخصص	تربوي	٤٩	٢,٢٨	٠,٨٥	٠,٥٢٨
	غير تربوي	١٣	٢,٤٣	١,٠٦	
مستوى القراءة والاطلاع	نعم	٣٧	٢,٢٧	٠,٨٧٥	٠,٤١٦
	لا	٢٥	٢,٣٧	٠,٩٣٣	

* كل قيم ت غير دالة إحصائياً

جدول ٦

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات عينة الدراسة في إدراكهم لمعوقات تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم (البعد الثاني) وفقا لمتغيرات طبيعة العمل، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

متغيرات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)*
طبيعة العمل	داخلي	١.٢٥٣	٤	٠.٣١٣	٠٩٤٢
	بيني	١٨,٩٦٦	٥٧	٠,٣٣٣	
سنوات الخبرة	داخلي	٠,٠٢٧	٢	٠.٠١٤	٠,٠٤٠
	بيني	٢٠,١٩٢	٥٩	٠,٣٤٢	
المؤهل العلمي	داخلي	١,٢١٧	٤	٠,٣٠٤	٠,٩١٣
	بيني	١٩,٠٠٢	٥٧	٠,٣٣٣	

* كل قيم ف غير دالة إحصائياً

وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفقا لمتغير المؤهل ،سنوات الخبرة، طبيعة العمل ، كما قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين أفراد الدراسة، وفقا لمتغير الجنس، التخصص، مستوى القراءة والكتابة، من أجل التعرف على دور المعوقات التي تناولتها الدراسة الحالية في إعاقة تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم التي شملتها الدراسة، وكانت النتائج كما يوضح جدول ٦.

يتضح من جدول ٦ ما يلي:

١. أن قيمة (ف) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم لمعوقات تطبيق البرامج الانتقالية في المرحلة الثانوية وفقا لمتغير المؤهل.

٢. أن قيمة (ف) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم لمعوقات تطبيق البرامج الانتقالية في المرحلة الثانوية وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

٣. أن قيمة (ف) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات أفراد الدراسة في إدراكهم لمعوقات تطبيق البرامج الانتقالية في المرحلة الثانوية وفقا لمتغير طبيعة العمل.

٤. أوضح اختبار (ت) أن أيا من متغيرات الجنس ومستوى القراءة والاطلاع لم يكن ذا أثر دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين أفراد الدراسة في إدراكهم لمعوقات تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل الثانوية للصم بالمرحلة الثانوية.

المناقشة

توصلت الدراسة الحالية إلى العديد من النتائج أهمها : ضعف تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل للصم بالمرحلة الثانوية، وجود معوقات تعيق تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين أفراد الدراسة في إدراكهم لواقع تطبيق البرامج الانتقالية ومعيقاتها من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض وفقا لمتغيرات: المؤهل وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل، والتخصص والجنس ومستوى القراءة والاطلاع. ويمكن مناقشة ذلك فيما يلي:

توضح نتائج جدول ٢ أن متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة على عبارات أبعاد المحور الأول تراوح ما بين 2,63 و٢,١١ . وهي استجابات تقع ضمن الوزن النسبي لاستجابة لا أوافق (١,٨١-٢,٦٠)، بشكل يؤكد ضعف تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل للصم بالمرحلة الثانوية في كل عبارات أبعاد المحور الأول.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن عملية تطبيق البرامج الانتقالية وما يرتبط بها من تقييم قدرات الطلبة الصم واحتياجاتهم للانتقال وإعداد البرامج الانتقالية للطلبة الصم ، و تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم، وتقويم البرامج الانتقالية التي تم تقديمها للطلبة الصم لا تقدم في معاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم التي شملتها الدراسة . ولا تنال تطبيق البرامج الانتقالية الاهتمام الكافي من الجهات ذات العلاقة بتربية

وتعليم الصم، وتزويد وتدريب المعلمين والمختصين عليها وإشراك الطلاب وأولياء الأمور في هذه البرامج، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيل (Bell, 2010) التي توصلت في نتائجها إلى ضعف أدوات التقييم المستخدمة لتقييم الطلبة وكذلك إهمال الفريق الانتقالي لاهتمامات ورغبات وأهداف الطلبة لمرحلة ما بعد المدرسة، و دراسة بيسترو (Piastro, 2000) والتي كشفت عن القصور في إعداد البرامج الانتقالية حيث يظهر لك القصور من خلال ضعف مشاركة الطلبة والمعلمين الفاعلة في اجتماعات التخطيط، كما يتضح أيضا من خلال ضعف التعاون بين أولياء الأمور والمتخصصين من أجل تسهيل مشاركة الطلبة الفعالة في عمليات التخطيط للانتقال، وتأكيد دراسة كوم يكس (Chomokos, 2005) على ضرورة تقييم احتياجات واهتمامات وقدرات الطالب من خلال استخدام أدوات تقييم شاملة، كما أشارت إلى ضرورة إجراء عمليات التقييم بواسطة فريق متعدد التخصصات. كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بيل (Bell, 2010) التي أوضحت تجاهل الفريق الانتقالي لاهتمامات الطالب ورغباته وأهدافه لما بعد المدرسة في مرحلة أعداد البرنامج. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما توصلت إليه دراسة فن (Finn, 2005) من أن هناك قصور في مشاركة اسر الطلبة في تخطيط البرامج الانتقالية المصممة لأبنائهم، وهناك قصور أيضا في العلاقة التعاونية بين المدرسة والمؤسسات ذات العلاقة مما يحد من مشاركة هذه المؤسسات في اجتماعات التخطيط للبرامج الانتقالية. وأيضا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيل (Bell, 2010) التي أشارت إلى أن هناك ضعفا في تقديم البرامج الانتقالية، ويتضح ذلك الضعف من خلال قصور دور المؤسسات المجتمعية في القيام بدورها في تدريب الطلبة وتأهيلهم، وكذلك قصور دور الأسرة في دعم البرنامج الانتقالي المعد لابنهم. وتتماشى هذه النتيجة أيضا مع ما ورد في دراسة لوبيرز ، وآخرون (Lubbers et al., 2008) من أن هناك قصورا في مشاركة الطلاب والجهات ذات العلاقة في اجتماعات فريق البرنامج الانتقالي.

توضح نتائج جدول ٣ أن متوسط استجابات عينة الدراسة على عبارات أبعاد المحور الثاني تراوح ما بين ٤,٤٤- ٣,٣٩ وهى استجابات تقع ضمن الوزن النسبي لاستجابة أوافق بشدة (٤,٢١-٥)، أوافق (٣,٤١ -٤,٢٠)، بشكل يؤكد وجود معوقات تعوق تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية في كل عبارات أبعاد المحور الثاني.

ويرجع الباحثان ما توصلت إليه الدراسة من نتائج إلى عدم التزام المؤسسات التعليمية التي تعنى بتربية وتعليم الصم بتنفيذ ما يصدر عن الجهات العليا من أنظمة وقوانين ذات العلاقة بتربية وتعليم الصم، ومن ذلك ما صدر عن الإدارة العامة للتربية الخاصة عام ٢٠٠١م تحت مسمى القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، والتي اعتبرت البرامج الانتقالية حق من حقوق الطلبة الصم، وشددت على ضرورة التزام المؤسسات التعليمية بإعدادها، وتقديمها، لهم كل حسب قدراته واهتماماته ورغباته وكذلك أهدافه المستقبلية بشكل أدى إلى قصور الدور الذي تقوم به المؤسسات التعليمية التي تعنى بتربية وتعليم الصم حيال تشكيل الفرق متعددة التخصصات المؤهلة للقيام بتقييم احتياجات الطلبة الصم واهتماماتهم المبنية على ما يملكونه من قدرات من أجل إعداد البرامج الانتقالية التي تسهم في مساعدتهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة بكل يسر وسهولة. وبالتالي ضعف خبرات المعلمين والمختصين وأولياء الأمور الذين يفترض أن يكونوا على دراية كاملة بكيفية وضع الخطط التي تتلاءم مع قدرات الطلبة الصم واهتماماتهم، والتي تدعم عملية انتقالهم إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

توضح نتائج جدول ٣ أن متوسط استجابات عينة الدراسة على عبارات أبعاد المحور الثاني تراوح ما بين ٤,٤٤- ٣,٣٩ وهى استجابات تقع ضمن الوزن النسبي لاستجابة أوافق بشدة (٤,٢١-٥)، أوافق (٣,٤١ -٤,٢٠)، بشكل يؤكد وجود معوقات تعيق تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية في كل عبارات أبعاد المحور الثاني.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن معوقات تطبيق البرامج الانتقالية موجودة في معهد الأمل للصم عينة الدراسة سواء المعوقات ذات الصلة بالمعلمين، أو ذات الصلة بالطلبة الصم، أو المعوقات المرتبطة بتطبيق البرامج الانتقالية الفنية والإدارية، وكذلك معوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذات الصلة بالمؤسسات والشركات. وهذا يؤكد أن المعلمين والطلاب و المؤسسات التعليمية شركاء في معوقات تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل للصم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة تربويا (Tropea,2010) التي توصلت إلى أن المعلم يشكل أحد التحديات التي تعيق نجاح البرامج الانتقالية،

من خلال عدم تعاونه مع الطالب فيما يسهل عليه الاستفادة من البرنامج. كما تتفق هذه النتيجة أيضا مع ما توصلت إليه دراسة جيري (Garay, 2000) التي اعتبرت ضعف معرفة المعلمين باحتياجات الطلبة الصم، من اشد العوائق التي تحد من نجاح البرامج الانتقالية. وتتشابه هذه النتيجة أيضا مع ما ورد في نتائج الدراسة التي قام بها كل من لوبيرز، وريبتو، ومكجوريا (Lubbers,et al, 2008) والتي أشارت إلى أن هناك تدنيا في فهم المعلمين للبرامج الانتقالية ، مما أدى إلى قصور أدائهم في التعامل مع تلك البرامج.

ويرى الباحثان أنه يمكن تفسير المعوقات المرتبطة بالمعلم، إلى ضعف المعلومات والمعارف التي يحملها بعض المعلمين والمعلمات اتجاه البرامج الانتقالية، ومن المحتمل أن يكون السبب في ذلك عدم إعدادهم الإعداد الأمثل من قبل الجامعات، التي تلقوا تعليمهم الجامعي داخل أروقتها، في الكيفية المثلى التي يتم بموجبها إعداد وتطبيق هذه البرامج على أرض الواقع، حيث أن نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات الذين يعملون بمعاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم لم يتلقوا تعليمهم في أقسام التربية الخاصة. وتشاطر وزارة التربية والتعليم المسؤولية في هذا الجانب، حيث يعتقد الباحثان أنها لم تعمل على تأهيل معلميها أثناء الخدمة، وذلك من خلال إشراكهم بالدورات وورش العمل التي تتناول مثل هذه البرامج، حتى يتسنى للمعلمين والمختصين إدراك أهميتها ومتطلباتها وكيفية إعدادها وتطبيقها.

وفيما يتعلق بالمعوقات ذات العلاقة بالطلبة الصم، يرى الباحثان أن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أن الطالب الأصم يعتبر من أهم الأسباب التي تؤدي إلى إعاقة تطبيق البرامج الانتقالية. وتفسير ذلك من وجهة نظر الباحثان يعود إلى ضعف إعداد الطالب الأصم في المراحل الدراسية التي تسبق المرحلة الثانوية الإعداد الذي يتناسب مع متطلبات هذه المرحلة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة جيري (Garay, 2000) التي أشارت إلى أن عدم معرفة الطلبة الصم بكيفية استخدام التكنولوجيا، وعدم مشاركتهم في الأنشطة اللاصفية، وعدم معرفة الطريقة الصحيحة للاستفادة من المترجمين، بالإضافة إلى عدم منحهم الفرصة للمشاركة في القضايا المجتمعية أسبابا رئيسة في فشل البرامج الانتقالية. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما جاء في دراسة تروبيا (Tropea, 2010) التي أوضحت أن ضعف التكيف الاجتماعي وكذلك ضعف المشاركة في الأنشطة المجتمعية، والتفاعل بين الطلبة الصم والسامعين، بالإضافة إلى افتقار الطلبة الصم إلى مهارات الدفاع الذاتي، تشكل عقبة كبرى في طريق نجاح البرامج الانتقالية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة فرانك (Frank, 2003) التي توصلت إلى أن فاعلية الطالب الذاتية تلعب دورا مهما في قدرته على تحقيق الانتقال الناجح. أيضا تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الدراسة التي قامت بها ريفلدت (Rehfeldt, 2006) والتي أوضحت أن هناك قصورا في تواصل الطلبة الصم مع هيئات ومؤسسات الدعم لمرحلة ما بعد المدرسة. ويمكن إعادة ذلك القصور إلى ضعف عملية التنسيق مع تلك الهيئات والمؤسسات من قبل المؤسسات التعليمية (المعاهد).

وفيما يتعلق بأن المعوقات الفنية والإدارية تشكل عائقا حقيقيا في طريق تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في معاهد الأمل الثانوية للطلبة الصم التي شملتها الدراسة. ويعود ذلك كما يرى الباحثان إلى قصور الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية التي تعنى بتربية وتعليم الصم، في تقديم المناهج التعليمية التي تتواكب واحتياجات الطلبة الصم الأكاديمية والمهنية، وكذلك قصور دورها في التنسيق مع بعض الجهات التي تشرف على بعض البرامج الوظيفية الصيفية لتمكين الطلبة الصم من الانخراط في بعض الوظائف الصيفية المؤقتة، من أجل إكسابهم بعض الخبرات الوظيفية، التي يستطيعون من خلالها الوصول إلى مرحلة الوعي بمتطلبات الوظائف الرسمية، كما أن التحاقهم بتلك الوظائف الصيفية يسهم في تعديل التصورات السلبية التي يحملها المجتمع، بما في ذلك أصحاب العمل، عن قدرات الصم لوظيفية، مما يفتح لهم آفاق وظيفة متعددة حال تخرجهم من المدرسة.

ويرى الباحثان أن المؤسسات التعليمية لها دور في تطبيق البرامج الانتقالية، حيث أكدت دراسة رايت (Wright, 2011) إلى الدور الايجابي للمؤسسات ذات العلاقة بالانتقال، وبين نجاح الطلبة في الانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة في حالة قيامها بدورها على أكمل وجه. وبالرغم من ذلك أوضحت نتائج الدراسة أن المؤسسات التعليمية أحد معوقات تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل للصم، وبالتالي فشل الطلبة الصم في عمليات التخطيط

للانتقال، وهذا يتفق مع نتائج دراسة فرانك (Frank, 2003)والتي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين قصور مشاركة المؤسسات ذات العلاقة بالبرامج الانتقالية وبين فشل الطلبة في مرحلة ما بعد المدرسة. ويعتقد الباحثان أن عدم وجود قوانين تلزم هذه المؤسسات والهيئات على القيام بدورها في إعداد وتأهيل الطلبة بشكل عام والصم بشكل خاص للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، لكونها جهات ذات علاقة بالانتقال، جعلها تتقاعس عن القيام بواجباتها ذات الصلة بعملية الانتقال. كما أن لسلبية الدور الذي تنتهجه بعض المؤسسات التعليمية نحو عملية التنسيق مع المؤسسات الحكومية والأهلية ذات العلاقة بالانتقال، دور في عزوف تلك المؤسسات عن المشاركة في عمليات التخطيط للانتقال. لذلك يفترض على جميع المؤسسات التعليمية التي تعنى بتربية وتعليم الطلبة الصم، القيام بمخاطبة المسئولين في جميع المؤسسات الحكومية والأهلية ذات العلاقة بالانتقال، ودعوتهم للمشاركة في الاجتماعات، التي يتم من خلالها مناقشة الخطط الانتقالية، التي تعد الطلبة الصم للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

توضح نتائج الجدولين ٤ و ٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين وجهات نظر المعلمين والمختصين، الذين يعملون مع الطلبة الصم في إدراك واقع تطبيق البرامج الانتقالية في المرحلة الثانوية تبعا لمتغير المؤهل وسنوات الخبرة، طبيعة العمل، و التخصص والجنس ومستوى القراءة والاطلاع.

يرى الباحثان أن هذه النتيجة تؤكد مدى الحاجة إلى إعادة النظر في واقع تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل للصم من حيث تقييم قدرات الطلبة الصم واحتياجاتهم للانتقال، وإعداد البرامج الانتقالية وتطبيقها للطلبة الصم ، وتقويم البرامج الانتقالية التي تم تقديمها للطلبة الصم ،وتدريب المعلمين على هذه الاعتبارات بغض النظر عن المتغيرات ذات العلاقة بالمعلم :مستوى الخبرة، المؤهل، الجنس، التخصص. والعمل على تشكيل فرق عمل متعددة التخصصات داخل المؤسسات التعليمية لضمان نجاح تطبيق البرامج الانتقالية التي أقرتها القواعد التنظيمية للتربية الخاصة (٢٠٠١). ويؤكد ذلك نتائج دراسة (Bell, 2010) التي أوضحت وجود قصور واضح في عمل البرامج الانتقالية من حيث: ضعف أدوات التقييم المستخدمة من قبل فريق البرامج الانتقالية لتقييم الطلبة، وكذلك إهمال الفريق لاهتمامات الطالب ورغباته وأهدافه لما بعد المدرسة ،بل وأوصت كذلك بضرورة الاعتماد على اهتمامات الطالب ورغباته وأهدافه المبنية على قدراته حين إعداد البرامج الانتقالية ، وتأكيد دراسة (Tropea, 2010) من خلال توصياتها على ضرورة تدريب المعلمين والطلبة على الكيفية التي تحدث بها المشاركة الفاعلة في البرامج الانتقالية، وضرورة مشاركة الطلبة في وضع خطط الانتقال. ويتفق ذلك مع ما أوصت به دراسة تشوموكس (Chomokos, 2005) بضرورة تقييم الطالب من خلال استخدام أدوات تقييم شاملة، وأن يتولى ذلك فريق متعدد التخصصات. كما أوصت هذه الدراسة بتقديم دورات تدريبية لجميع العاملين في تلك البرامج من أجل إعدادهم الإعداد الأمثل لتقييم وتخطيط البرامج الانتقالية .

توضح نتائج جدول ٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين وجهات نظر المعلمين، والمختصين الذين يعملون مع الطلبة الصم في إدراك معوقات تطبيق البرامج الانتقالية في المرحلة الثانوية تبعا لمتغير المؤهل وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل، التخصص والجنس ومستوى القراءة والاطلاع.

يرى الباحثان أن هذه النتيجة تؤكد أن معوقات تطبيق البرامج الانتقالية في معاهد الأمل للصم متعددة من حيث المعوقات ذات العلاقة بالمعلمين والذين هم في حاجة إلى إعادة تأهيل وتدريب أثناء الخدمة بل والعمل على إعادة النظر في برامج التربية الخاصة التي تخرج معلمي الصم في المملكة العربية السعودية، ذات الصلة بالطلبة الصم ، حيث أكدت دراسة لفت وهف (Luft & Huff, 2011) أن الطلبة الصم يعانون من قصور في كفاءة الانتقال الرئيسية، وأن الخدمات المهنية تقدم للصم في وقت متأخر من المرحلة الثانوية (Herbret, etal., 2010). وتؤكد دراسة جاري (Garay, 2000) على وجود مجموعة من العوائق تحول دون نجاح الانتقال، ويأتي في مقدمة تلك المعوقات قلة مشاركة الطلبة الصم في الأنشطة اللاصفية (كتابة السيرة الذاتية والطريقة الصحيحة للاستفادة من المترجمين)، وعدم معرفة بعض العاملين باحتياجات الطلبة الصم وكذلك عدم منح الطلبة الصم الفرصة للمشاركة في القضايا المجتمعية، بالإضافة إلى عدم إلمام الطلبة الصم بكيفية استخدام التكنولوجيا. لذلك أكدت دراسة (Tropea, 2010) من خلال توصياتها أهمية التعاون بين معلمي الطلبة الصم ومعلمي الطلبة

السامعين ، وزيادة التعاون بين أولياء الأمور والمتخصصين لتيسير وتسهيل مشاركة الطلبة الفاعلة في عمليات التخطيط للانتقال، بالإضافة إلى ضرورة توضيح دور المعلمين في تيسير وتسهيل مشاركة الطلبة الفاعلة في عملية الانتقال.

وفيما يتعلق بمعوقات تطبيق البرامج الانتقالية الفنية والإدارية ، ومعوقات تطبيق البرامج الانتقالية ذات الصلة بالمؤسسات والشركات ، يرى الباحثان أنه يمكن التغلب على هذه المعوقات من خلال تبصيرها بأهمية البرامج الانتقالية للطلبة الصم في ضوء التوجهات العالمية والمحلية بحق الصم في التعليم العالي والتحاق الطلبة الصم ببرنامج السنة التأهيلية للصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود خلال العام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣ ، حيث توصلت دراسة رايت (Wright, 2011) إلى وجود أثر إيجابي للدور الذي تقوم به المؤسسات ذات العلاقة بالانتقال في نجاح الطلبة في الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة. لذلك أوصت دراسة (Bell, 2010) بضرورة تفعيل دور المؤسسات المجتمعية للقيام بدورها مع المدرسة في تدريب الطلبة الذين لديهم إعاقات بما فيهم الصم وتأهيلهم وضرورة تدريب العاملين بالمدرسة لإكسابهم المهارات اللازمة لتفعيل دور تلك البرامج.

التوصيات

بناء على محتويات هذه الدراسة وما حملته من مضامين، فإن الباحثان يوصي بما يلي:

- إعادة النظر في التشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم الطلبة اللذين لديهم إعاقات بشكل عام والصم بشكل خاص، كالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، التابعة لوزارة التربية والتعليم، لتتضمن إطارا علميا وتنظيميا ملائما، يتم من خلاله تقديم البرامج الانتقالية للطلبة الذين لديهم إعاقات بما فيهم الطلبة الصم، بحيث يتضمن ذلك الإطار تحديد المعايير الواجب توفرها في مختص البرامج الانتقالية .
- تحسين التعاون على جميع المستويات بين معاهد الأمل للطلبة الصم، وجميع الجهات الأخرى ذات العلاقة بالانتقال، من أجل تيسير وتسهيل عمليات التخطيط للانتقال.
- زيادة التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين، من أجل تيسير وتسهيل مشاركة الطلبة الصم الفاعلة في الأنشطة اللاصفية.
- تعديل خطط وبرامج إعداد معلمي الصم في الجامعات، بحيث تحتوي على مواد متخصصة في تدريس البرامج الانتقالية.
- العمل على إعداد برامج تدريبية، تهدف إلى إعداد المعلمين والمختصين الذين يعملون في الميدان، وكذلك الطلبة، وأولياء الأمور، وممثلي الجهات ذات العلاقة بالانتقال، على الكيفية التي تحدث بها المشاركة الفاعلة في عمليات تخطيط وتطبيق البرامج الانتقالية.

المراجع

الريس، طارق (٢٠٠٨). تأهيل الطلاب الصم وضعاف السمع للتعليم العالي: لماذا؟ وكيف؟ **مجلة العلوم التربوية** (جامعة القاهرة). ص١١٢٧-١١٣٧.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبدالرحمن، عبدالحق، كايد (٢٠٠٧). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**. عمان: دار الفكر.

القريوتي، يوسف (٢٠٠٥). الخدمات الانتقالية: **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي**، الواقع والمأمول، الأردن، عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١). **القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة، المملكة العربية السعودية**، الإدارة العامة للتربية الخاصة .http//www.se.gov.sa

Allen, T. (1992). Subgroup differences in educational placement for deaf and hard of hearing students. *American Annals of Deaf, 137* (5), 381-388.

American Speech Language Hearing Association. (2011). *Planning the transition disabilities*. Retrieved April, 11, 2012 from http://www.ash.org/pdf/asah transition/pdf.

Bear, R. (2008). Transition Planning. In R.W Flexer, R.m. Bear, P. Luft & T. J. Simmons (Eds.) *Transition planning for secondary students with disabilities* (3rd ed. 317-339). Upper Saddle Rivew, NJ: Pearson.

Bell, L. (2010). *A study of teachers and administrators, perceptions of public school transition practices*. Ph. D. Dissertation, Capella University, 1-102.

Bowe, F. (2003). Transition for deaf and hard–of–hearing students: A blue print for change. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8* (4), 485-493.

Chomokos, A. (2005). A survey of the special education practices for secondary public in Arizona. Ph.D. Dissertation, School of education, Capella University, Arizona.

Elkins, L., & Wise, R. (2012). *Effective methods of transition assessment and planning. transition conference*, Center on Disability and Development,Texas, Retrieved from http://search.incredibar.com/search.php

Finn, J. (2005). *The effects of the Michigan transition outcomes project*, Ph. D. Dissertation, Collage of Graduate Studies, Westren Michigan University, Kalamazoo, Michigan.

Frank, G. (2003). Transition for deaf and hard -of- hearing Students: A blue-print forChange. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*, 485-493

Garay, S. (2000). *Transition Process For Adolescents: A Study of Beneficial Approaches for Successful Transition Planning,* (Ph.D. Disertation, Graduate School of the University of Kansas, Lawernes, Kansas.

Herbert, J., Trusty, J., & Lorenz, D. (2010). Career assessment practices for high school students with disabilities and perceived value reported by transition personnel. *Journal of Rehabilitation, 76*, 4, 18-26.

Kathleen, M., & John, S. (2007). InteragencyCollaboration: The Importance of Rehabilitation Professionals' Involvement in Transition. *Journal of Rehabilitation, 73*, 36-44.

Long, G., & Harvey, M. (1990). *Facilitating the transition of deaf adolescents to adulthood: focus on families*. Arkansas Rehabilitation Center, Arkansas.

Lubbers, H., Repetto, B., & McGorray, P. (2008). Perceptions of transition barriers, practices, and solution in Florida. *Remedial and Special Education*, Retrieved from:http://rse.sagepub.com/content/29/5/280

Luckner, G. (2002). *Facilitating the Transition of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing*. Austin, Texas: Pro-ed.

Luft, P., & Huff, K. (2011). How prepared are transition–Age deaf and hard of hearing students for adult living? Results of the transition competence Battery. *American Annals of the deaf, 155*, 5, 569-579.

Mercer, C., & Mercer, A. (2005). Teaching Students with Learning Problems (7thed) Person, Upper Saddle River, New Jersey.

Moores, D. (2006). Education the deaf: Psychology, principles, and practice. Boston: Houghton Mifflin Company

National Association of special Education Teachers. (2007). *Transition services*. Retrieved June,12,2011 from //http w.w.w,naset.org/transitions services 12.0 Html.

National Organization on Disability. (2007). *The state of the union for people with disabilities*. Retrieved: July 29, 2011 from Http://www.nod . org / index.cfm?

Piastro, D. (2000). P*articipation of special education program*. Masters thesis, California state university, long Beach ,California.

Powers, R., Hegansen, J., Geenen, S., Powers, L., & Kashiwabara, E. (2008). Gender matters in transition, to adulthood: a survey study of adolescents with disabilities and their families. *Psychology in the School, 45*(40), 349-364.

Rehfeldt, J. (2006). *An investigation into the effects of using the transition planning inventory on iep goal development and locus of control*. Ph.D. dissertation,

Graduate School of University of Kansas, Kansas.

Rumbaut, R. (2004). *Young adults in the United States: A profile*. (MacArthur Foundation Research Network on Transition adulthood and public policy, Research Network Working paper, (4). University of Pennsylvania, department of sociology.

Schoeni, R., & Ross, K. (2004). *Family support during the transition to adulthood*. (MacArthur Foundation Research Network on Transition adulthood and public policy, policy Brief Issue (12). University of Pennsylvania, department of sociology. Retrieved fromhttp:// www.transad.pop.upenn.edu

Thomas, S & Dykes, F (2011). Promoting successful transition: What can we learn from RTI to enhance outcomes for all students? *Preventing School Failure, 55* (1), 1-9.

Tropea, L. (2010). *Meeting the challenge of deaf and hard of hearing students transitioning to secondary school: Parent and student perspectives*. Master of Edition, College of Education Lakellead University.

Wehmeyer, M., & Webb, K. (2012). *Handbook of adolescent transition: education for youth with disabilities.* New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Wright, M. (2011). *A study of the relationship between the interagency collaboration of school counselors transition planning and the transition outcomes of hard-of-hearing adolescents*. Ph.D. Dissertation, College of Education, Capella University.