مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

نهيل صالح شلبي

أ.د. جمال محمد الخطيب*

تاريخ قبول البحث 2017/4/1

تاريخ استلام البحث 2017/2/25

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة بعد التحقق من دلالات صدقها، وثباتها على عينة مؤلفة من (132) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، واضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة في (25) مدرسة حكومية، وخاصة، ومركزاً للتربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق المعلمين لهذه الممارسات متوسط، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وفتة إعاقة الطالب، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد، وتدريب معلمي التربية الخاصة قبل، وأثناء الخدمة؛ لتعزيز جاهزيتهم لتنفيذ الممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المستندة للأدلة، الانتقال، التربية الخاصة، الأردن.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الاردنية

The Level of Special Education Teachers' Application of Evidence-Based Practices in Supporting the Transition of Students with Disabilities to Post-School Life in Jordan, in the Light of Some Variables

Abstract

The aim of this study was to determine the level of special education teachers' application of evidence-based practices in supporting the transition of students with disabilities to post-school life. A scale with satisfactory content validity and internal consistency was distributed to (132) teachers of students with intellectual disability, hearing impairment, visual impairment, autism spectrum disorder and learning disability who were selected from (25) public and private schools and special education centers in Amman, the capital of Jordan. The results showed that the level of special education teachers' application of evidence-based practices was moderate. The results also revealed no significant differences among teachers according to scientific degree, teaching experience or disability category. Based on these results, the study has recommended the need to focus on preparation and training of special education teachers before and during service to enhance their readiness for the implementation of evidence-based practices to support students having disabilities with transition to life after school.

Key Words: Evidence-based practices, transition, special education, Jordan.

المقدمة:

يختبر الأفراد ذوو الإعاقة عدة أشكال من الانتقال خلال حياتهم، ومن أبرزها انتقالهم إلى حياة ما بعد المدرسة، والالتحاق ببرامج العليم الجامعي، والعمل، والعيش المستقل، والاندماج في المجتمع (Wehmeyer & Webb, 2011).

ونوعية الحياة التي يعيشها الشباب ذوي الإعاقة في مرحلة ما بعد المدرسة هي قضية من أكثر القضايا إثارة للجدل في ميدان التربية الخاصة (Mazzotti, & Rowe, 2015)، فبالرغم من التقدم الهائل الذي أُحرز في هذا المجال، كالتزايد في عدد الأفراد ذوي الإعاقة الملتحقين بمؤسسات مرحلة ما بعد المدرسة، والتزايد في حجم فرص العمل والمشاركة المجتمعية المتاحة أمامهم، إلا أنهم ما زالوا أقل حظاً من أقرانهم العاديين في تحقيق النجاح في مرحلة ما بعد المدرسة، فلأسف يواجه الشباب ذوو الإعاقة دائماً مشكلات أكثر تعقيداً من تلك التي يواجهها أقرانهم العاديون عند انتقالهم إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وترتبط هذه المشكلات بشكل مباشر بقلة فرص التعليم الجامعي وفرص العمل والعيش المستقل المتاحة أمامهم (Wehman, 2013; Plotner, Trach, & Shogren, 2012; Mazzotti, & Rowe, 2015).

ويمكن القول إن هنالك العديد من التحديات الأكاديمية، والمهنية التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة عند الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وقد ترتبط هذه التحديات بالافتقار لبرامج الانتقال السلس وضعف قدرة المعلمين، والمهنيين على تخطيطها وتنفيذها (Plotner et al. 2016)، وبهذا الصدد، أشار كولر وجرين (Kohler, & Greene, 2004) إلى وجود فجوة بين مدى امتلاك العديد من المعلمين للكفايات المرتبطة بعملية الانتقال، وبين ممارساتهم العملية على أرض الواقع، فكما أشارت الدراسات فإن معلمي التربية الخاصة يواجهون صعوبات عدة تعيق تنفيذهم لممارسات انتقالية فعالة منها: عدم قدرتهم على نقل النظرية إلى التطبيق، وعدم إعدادهم الجيد لإدارة القضايا المتعلقة بالمنهاج وطرق التدريس، وللتصدي للصعوبات التي تواجههم عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة خاصةً في المراحل الثانوية، ناهيك عن التردد في طلب الاستشارة وطلب المعرفة، وقد يسهم ذلك وبشكل غير مقصود في عدم تحقيق الطلاب ذوي الإعاقة لنتائج إيجابية في مرحلة ما بعد المدرسة (Benitez, Morningstar, & Frey, 2009; Li, Bassett, & Hutchinson. 2009; Washburn-Moses, 2005; Whitaker, 2011)

لقد دفع هذا الواقع بالمجتمعات المعاصرة نحو بذل جهود كبيرة لتحسين نوعية الحياة التي يعيشها الشباب ذوو الإعاقة؛ وذلك تطبيقاً لمبادئ حقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص ومناهضة التمييز، ولهذا تسعى هذه المجتمعات إلى تحقيق ذلك بتقديم الخدمات الانتقالية المناسبة التي تكفل التحاق هؤلاء الشباب ببرامج التعليم الجامعي أو ببرامج التدريب المهني، من ثم حصولهم على عمل مناسب، وتحقيق الإستقلالية الإقتصادية والشخصية، ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية المختلفة أيضاً (Mazzotti, & Rowe, 2015).

وفي المملكة الأردنية الهاشمية ازداد الاهتمام في السنوات الماضية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد شمل هذا الاهتمام الجوانب التشريعية، والحقوقية، والخدمات، والبرامج المقدمة لهذه الفئة، فوفقاً لقانون رعاية المعوقين رقم (12) لعام 1993، فإن للأفراد ذوي الإعاقة الحق في التعليم والتدريب، والتأهيل المهني، والتشغيل، ويتمثل ذلك بتقديم الخدمات التربوية، والتأهيلية التي تلبي احتياجاتهم، وتتمى قدراتهم ومهاراتهم، وتساعدهم على الانخراط في المجتمع، وممارسة حياتهم كأفراد من أفراد المجتمع الأردني (قانون رعاية المعوقين رقم 12 لعام 1993)، كما نص قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (31) لعام 2007 على إلزام مؤسسات القطاع العام والخاص التي لا يقل عدد العاملين في أي منها عن 25 عاملاً ولا يزيد على 50 عاملاً بتشغيل عامل واحد من الأشخاص المعوقين، وإذا زاد عدد العاملين في أي منها على 50 عاملاً تخصص ما لا تقل نسبته عن 4% من عدد الوظائف فيها للأشخاص ذوي الإعاقة، شريطة أن تسمح طبيعة العمل في المؤسسة بذلك (قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 31 لعام 2007).

ولضمان نوعية الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية، وضع المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في عام 2009، معايير الاعتماد العام لبرامج وخدمات التربية الخاصة في الأردن بناءً على المعايير الدولية المعتمدة، ليندرج من ضمنها معيار الدمج والخدمات الانتقالية، والذي يتطلب وضع خطة انتقالية كجزء من البرنامج التربوي الفردي المقدم للطلاب ذوي الإعاقة، تحدد وتصف طبيعة الخدمات الانتقالية اللازمة، وطريقة تقديمها ومدتها، وتحدد مدى استفادة الطالب منها (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2009).

فالتخطيط للانتقال هو أكثر من مجرد وثيقة مكتوبة، فهو خطة فردية تتضمن جملة من الإجراءات والخدمات تكفل استعداد الطالب ذي الإعاقة للسير نحو تحقيق أهدافه في مرحلة ما بعد المدرسة (Test & Grossi, 2011)، كما أنها تضمن استمرارية تقديم الخدمات، والدعم وصولاً

للاندماج الكلي في المجتمع (Holtz et al., 2006)، وبالتالي فإن التخطيط للانتقال يتطلب وجود المعلمين والمهنيين الذين يمتلكون الكفايات اللازمة لتخطيط وتنفيذ البرامج الفعالة التي تلي الاحتياجات الانتقالية المتنوعة لأفراد ذوي الإعاقة (Mazzot, & Rowe, 2015).

وقد ظهرت العديد من المبادرات التي تهدف إلى دعم انتقال الأشخاص ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، وركزت هذه المبادرات في مضمونها على تحسين جودة برامج الانتقال من خلال توفير قاعدة بيانات تضم نماذج متنوعة لممارسات دعم البحث العلمي فاعليتها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة المهارات الانتقالية المناسبة بهدف تحسين أدائهم في مرحلة ما بعد المدرسة (Plotner et al., 2016; Mazzotti, Test, & Mustian, 2014; Shaw & Dukes, 2013). ومن أمثلة هذه النماذج، النموذج الذي صممه كولر (Kohler Taxonomy for Transition Programming) في عام 1996 للبرمجة الانتقالية إلى مرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة، والذي وظفت فيه الممارسات القائمة على الأدلة في تعليم هؤلاء الطلبة المهارات الانتقالية ضمن خمسة محاور هي: التخطيط المعتمد على الفرد، ومشاركة الأسرة، والعمل التعاوني، وبناء البرنامج الانتقالي، وتطور الطالب ذو الإعاقة (Morningstar, Mazzotti, 2014; Test, Cease-Cook, 2012)، وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذه الممارسات في تعليم الطلبة المهارات الانتقالية والذي أدى بدوره إلى زيادة نسبة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملحقين ببرامج التعليم في مرحلة ما بعد المدرسة، وزيادة فرص العمل المتاحة لهم، ودمجهم في مجتمعاتهم، وتمحورت الممارسات المستندة للأدلة في هذه الدراسات ضمن النقاط الخمس التالية:

- دراسة وتحليل بيئة المجتمع المحلي وموارده، وتوظيف التعليم المبني على المجتمع.
- استخدام التخطيط المعتمد على الفرد في تحديد اهتمامات، واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهـم
- العمل التعاوني الرسمي مع المؤسسات والأفراد خارج النظام المدرسي والتي من شأنها دعم الطالب.
- تدريس المهارات الأكاديمية، والمهارات الإجتماعية والمهارات المهنية لتقوية فرص التوظيف التنافسي أو التوظيف المدعوم.
- دمج التدريب المهني بالبرامج الإجتماعية والأكاديمية، بما يتناسب وعمر الطالب (Hart et al., 2004; Zafft, Hart, & Zimbrich, 2004).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة هو من أكثر الأوقات الحرجة في حياتهم (Wehman, 2013)؛ ذلك أن مخرجات التعليم الثانوي للطلاب ذوي الإعاقة محدودة مقارنة بمثيلتها لدى أقرانهم العاديين، ولتخطي صعوبات هذه المرحلة لديهم، ظهرت العديد من المبادرات التي أكدت على ضرورة توظيف الممارسات المستندة للأدلة التي تدعم انتقالهم إلى حياة ما بعد المدرسة (Plotner et al., 2016)، وبالتالي، فإن تطبيق المعلمين لهذا النوع من الممارسات والتي تلبى الحاجات الانتقالية إلى مرحلة ما بعد المدرسة للطلبة ذوي الإعاقة هو الخيار الأول لتحسين جودة البرامج الانتقالية المقدمة لهؤلاء الطلاب (Mustian, Mazzotti, & Test, 2013)، فقد يؤدي عدم تمكن المعلمين من تنفيذ هذه الممارسات على أرض الواقع إلى حرمان الطلبة ذوي الإعاقة من الحصول على فرص التعليم الجيد التي تعمل على إعدادهم إلى حياة ما بعد المدرسة (Plotner et al. 2016).

وعلى الرغم من تأكيد الأدب، والبحث العلمي المرتبط بالتربية الخاصة على ضرورة تنفيذ المعلمين للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة (Plotner et al. 2016; Mazzotti, Test, & Mustian, 2014; Shaw & Dukes, 2013)، فإن الدراسات التي أجريت للتعرف على واقع تنفيذ المعلمين لهذه الممارسات ما زالت قليلة ومحدودة خاصة في عالمنا العربي -حسب علم الباحثين، وبعد الرجوع إلى عدة قواعد بيانات أمثلة دار المنظومة وEBESCO-، مما لا يسعف صناع القرار، والمختصين ذوي العلاقة في مجال التربية الخاصة في تحديد مدى معرفة، وتطبيق معلمي التربية الخاصة لهذه الممارسات.

وبناءً على ذلك، وإيماناً بأهمية تنفيذ المعلمين للممارسات المستندة للأدلة في برامج انتقال الطلبة ذوي الإعاقة، فإن الدراسة تسعى إلى تقييم تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة لإعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، ولعل المشكلة تتضح من خلال السؤال الرئيسي التالي: ما مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن للممارسات المستندة للأدلة في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة؟

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيسي سؤالين هما:

1. ما مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة

ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة؟

2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة باختلاف الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي للمعلم، وفئة الإعاقة لدى الطالب؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة نحو تقييم مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، والتحقق من وجود فروق في مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وفئة الإعاقة مما سيحدث الباحثين في المستقبل على اختبار متغيرات أخرى ذات علاقة.

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

رصد الأدب النظري في ميدان التربية الخاصة بمعلومات عن الممارسات المستندة للأدلة والتي أثبتت فاعليتها في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم المهارات اللازمة لانتقالهم إلى مرحلة ما بعد المدرسة، كما وتكمن أهمية هذه الدراسة في إيضاح مدى توافق الممارسات التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة في الأردن مع الممارسات المستندة للأدلة.

الأهمية العملية:

توفير أدوات قياس يمكن استخدامها لغايات تقييم مستوى تطبيق المعلمين للممارسات المستندة للأدلة في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

تعريف مصطلحات الدراسة (نظرياً وإجرائياً):

الانتقال: هو الحركة، أو المرور، أو التغيير من برنامج تعليمي إلى آخر، أو من مرحلة تعليمية إلى أخرى، أو من موقف إلى آخر (Rous, Myers, & Stricklin, 2007)، والمقصود بالانتقال إجرائياً في هذه الدراسة: هو انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة بمجالاتها التالية: الالتحاق ببرامج التعليم الجامعي، أو التأهيل المهني، والعمل، والحياة المستقلة، والاندماج في المجتمع.

الممارسات المستندة للأدلة: هي الممارسات التعليمية التي بينت الأبحاث العلمية فاعليتها في تحسين نتائج الطلاب، كما أنها تخضع لمراجعة منهجية باستخدام مؤشرات الجودة (Mazzotti, Rowe & Test, 2013)، وفي هذه الدراسة فالممارسات التي أثبتت فاعليتها في دعم انتقال الطلاب ذوي الإعاقة تدرج ضمن المحاور التالية: التخطيط المعتمد على الفرد، ومشاركة الأسرة، والعمل التعاوني، بناء البرنامج الانتقالي، وتطور الطالب (المهارات الانتقالية التي يمتلكها).

معلو التربية الخاصة: هم المعلمون القائمون على تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والطلبة ذوي الإعاقة البصرية، والطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة، وفي مراكز التربية الخاصة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2017.

الطلبة ذوي الإعاقة: هم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والطلبة ذوي الإعاقة البصرية، والطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يبلغون من العمر 14 سنة فما فوق، والملتحقون بالمدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2017.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

1. مدى موضوعية أفراد الدراسة في الإجابة على فقرات أدوات الدراسة.
2. اقتصر تطبيق هذه الدراسة على خمس فئات من الإعاقة: الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم.
3. اقتصر تطبيق هذه الدراسة في محافظة العاصمة عمان.
4. اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المعلمين الذين يدرسون خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2017.
5. تحدد تعميم النتائج في ضوء أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية من صدق وثبات.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع معرفة وتطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة باهتمام متزايد في الدول الغربية، وبخاصة في العقود القليلة الماضية، وقد نوقش في الأدبيات الأجنبية نقاشاً مكثفاً ومن عدة جوانب، أما في الدول

العربية، فإن الاهتمام بهذا الموضوع لا يزال في بدايته، وقد ناقشته الأدبيات العربية نقاشاً محدوداً، وفيما يلي عرضٌ لعدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي.

أجرى كوموكس (Chomokos, 2005) دراسة سعى فيها إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقام فيها بسؤال 76 معلماً من معلمي هذه المدارس عن وجهة نظرهم في هذا الموضوع، وأشارت إحدى النتائج في هذه الدراسة إلى افتقار المعلمين إلى بعض المعارف، والمهارات ذات العلاقة بإعداد الخطط الانتقالية، وتنفيذها، والسبب في ذلك يعود إلى افتقار برامج إعداد هؤلاء المعلمين إلى مساقات دراسية تناقش الخدمات الانتقالية.

أظهرت نتائج المسح الذي أجراه كل من بيننيز، ومورنينغستار، وفراي (Benitez, Morningstar, & Frey. 2009) في الولايات المتحدة الأمريكية عن مدى وعي معلمي التربية الخاصة بمكونات الانتقال، والذي أجري على عينة مكونة من 557 من معلمي التربية الخاصة في المدارس المتوسطة والثانوية في 31 ولاية؛ أن معلمي التربية الخاصة يفتقرون إلى المعرفة والمهارات اللازمة الأمر الذي يعيق قدرتهم على تنفيذ ممارسات انتقالية فعّالة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة، تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة الأكثر، وتبعاً لمتغير فئة الإعاقة لصالح فئة الإعاقات المتعددة.

أما المسح الذي أجراه كل من لي وباسيت وهوتشينسون (Li, Bassett, & Hutchinson. 2009) في الولايات المتحدة الأمريكية على 343 معلماً من معلمي التربية الخاصة للمرحلة الثانوية؛ لتقييم فاعلية مشاركتهم في الانتقال، فقد أظهرت نتائج أن مشاركة المعلمين كانت فعّالة على صعيد تقييم، وتخطيط، وتدريس المهارات الانتقالية، بالمقابل كانت أقل فاعلية على صعيد التواصل مع الوكالات، وتسهيل التطوير المهني للطلبة ذوي الإعاقة.

ولنفس الغرض في استراليا، أجرى الباحثون بيمش وميدواس وديفيس (Beamish, Meadows, & Davies, 2012) دراسة على عينة مكونة من 104 معلم من معلمي التربية الخاصة، لغايات فحص مستوى تطبيق هؤلاء المعلمين لنموذج كولر للبرمجة الانتقالية (KTTP) في إعداد الطلبة للانتقال، وأشارت نتائج الدراسة إلى تطبيق المعلمين الفعال لممارسات الانتقال على صعيد مشاركة الأسرة، والتخطيط المعتمد على الفرد، وتطور الطالب، بالمقابل كان تطبيقهم لممارسات الانتقال أقل فاعلية على صعيد العمل التعاوني، وبناء البرنامج الانتقالي.

ولغايات تقييم مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وأهميتها من منظور العاملين فيها في مدينة الرياض في السعودية، أجرى القريني (2013) دراسة استطلع فيها وجهة نظر 98 عاملاً (معلمين، ومديرين)، وأظهرت نتائج الدراسة قصوراً واضحاً في تقديم الخدمات الانتقالية في ثلاثة مجالات رئيسية هي : تقييم مستوى المهارات الانتقالية لدى الطلبة ذوي الاعاقة، وإعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية، وتقييم مدى فاعلية الخطة، كما أشارت النتائج إلى تأكيد أفراد العينة على أهمية تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لاختلاف متغيرات طبيعة العمل، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتدريب ذو العلاقة بالخدمات الانتقالية.

وفيما يتعلق ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، فقد أجرى النهدي (Alnahdi, 2014) أيضاً دراسة شارك فيها ما مجموعه 350 معلم من معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض في السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم جاهزية المعلمين للمشاركة في تخطيط، وتقديم الخدمات الانتقالية، ولوحظ عدم وجود فروق حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى مورجان وآخرون (Morgan, Callow-Heusser, , Horrocks, Hoffmann, Kupferman, 2014) مسحاً في خمس ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية، لتقييم أهمية 67 من الكفايات الانتقالية التي تم تحديدها بعد إجراء مسح للأدب النظري في هذا المجال، وقد استخدموا في دراستهم المسح الإلكتروني لأراء 52 خبير من الخبراء، في ميدان التربية الخاصة و221 معلم من معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى تشابه آراء الخبراء وآراء المعلمين في تصنيفهم للكفايات حسب أهميتها، إذ صنف كلاهما تنفيذ الممارسات المستندة للأدلة في طرق التدريس في المرتبة الأولى.

وللتحقق من فاعلية نموذج كولر لبرامج الانتقال (KTTP) في إعداد الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة في الصين أجرى زو وديميسي وفورمن (Xu, Dempsey, Foreman, 2015) دراسة قابل فيها 14 مدرساً و 14 من آباء المراهقين المخطط لانتقالهم خلال 12 شهراً مقبلاً، كما تم مسح آراء 329 معلماً من معلمي التربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى مناسبة نموذج كولر لإعداد الطلبة للانتقال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أهمية الحاجة إلى إلقاء الضوء على مستوى معرفة، وتطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة ؛ نظراً لفعاليتها في تحسين مخرجات التعليم للطلبة ذوي الإعاقة، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات (Morgan at el., 2014; Xu, Dempsey, Foreman, 2015) وفيما يتعلق بمستوى معرفة، وتطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى افتقار معلمي التربية الخاصة إلى المعرفة، والمهارات اللازمة لدعم انتقال هؤلاء الطلبة إلى حياة ما بعد المدرسة (Khomokos, 2005; Benitez, Morningstar, & Frey. 2009)، ونجد أيضاً أن نتائج دراسات أخرى قد أشارت إلى أن تطبيق المعلمين لممارسات الانتقال كان فعالاً في بعض المجالات، وبالمقابل كان أقل فاعلية في مجالات أخرى (Li, Bassett, & Hutchinson 2009; Beamish, Meadows, & Davies, 2012).

وبالنسبة لتقدير معلمي التربية الخاصة لأهمية تقديم الخدمات الانتقالية، فقد أشارت نتائج دراسة القريني (2013) إلى تأكيد المعلمين لأهمية تقديم الخدمات الانتقالية، بالمقابل فقد أشار النهدي (Alnahdi, 2014) في دراسته إلى عدم جاهزية معلمي التربية الخاصة لتقديم خدمات التربية الخاصة.

وباستعراض ما وجد من دراسات عربية، نجد أنها لم تتناول تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلاب ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، وبذلك فإن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها، في كونها الدراسة الأولى في العالم العربي -على حد علم الباحثين- التي ستناقش هذه القضية ، فقد تعذر العثور على دراسات عربية ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية؛ وذلك بعد الرجوع إلى عدة قواعد بيانات أمثلة دار المنظومة وEBESCO.

وبشكل عام فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة آنفة الذكر من حيث الفهم المعمق لموضوع الممارسات المستندة للأدلة في دعم الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وكذلك الإطلاع على كيفية اختيار العينة وتطوير أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية، والخاصة، ومعلمي التربية الخاصة في مؤسسات، ومراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة، والذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، والطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يبلغون من العمر 14 سنة فما فوق، في العام الدراسي 2016 / 2017، والذين يقدر عددهم الاجمالي ب (4000) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على عينة تكونت من 132 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية، والخاصة، وفي مؤسسات، ومراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، والذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وبلغ عددهم (20) معلماً ومعلمة، والطلبة ذوي الإعاقة السمعية وبلغ عددهم (18) معلماً ومعلمة، والطلبة ذوي الإعاقة العقلية وبلغ عددهم (36) معلماً ومعلمة، والطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (30) معلماً ومعلمة، والطلبة ذوي صعوبات التعلم وبلغ عددهم (28) معلماً ومعلمة، وتم اختيار العينة بطريقة العينة المتيسرة ممن تيسر الوصول إليهم، وقد روعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وفئة إعاقة الطلبة الذين يدرسه).

أدوات الدراسة:

للتعرف على مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، قام الباحثان بتطوير مقياس تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، وفيما يلي عرض لخطوات إعداد المقياس:

1. تعريف الممارسات المستندة للأدلة اللازمة لإعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، تعريفاً إجرائياً قابلاً للقياس والملاحظة.
2. مسح ومراجعة الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية من أجل اشتقاق الفقرات المعبر عن الممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة

(Kohler, Greene, 2004; Morningstar & Mazzotti, 2014; Test, Cease-Cook 2012).

3. بناءً على التعريف الإجرائي المحدد للممارسات المستندة للأدلة، ومسح الأدب النظري، تم حصر الممارسات المستندة للأدلة اللازمة لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، وتمت صياغة 33 فقرة سلبية وإيجابية شكلت المقياس بصورته الأولى.

4. تم عرض المقياس بصورته الأولى على 12 محكماً من ذوي الاختصاص في ميدان التربية الخاصة والقياس النفسي، حيث أوصى المحكمون بإجراء التعديلات التالية:

أ. توضيح المقصود ببعض المصطلحات وتعريفها إجرائياً، مثل (التدريس المبني على المجتمع)

ب. فصل إحدى فقرات المقياس لتصبح فقرتين بدلاً من واحدة وهي (أشارك فريق العمل متعدد التخصصات في تقييم مستوى أداء الطالب ذي الإعاقة للمهارات اللازمة للمرحلة الإنتقالية وباستخدام أدوات التقييم المناسبة لخصائص الطالب).

- تعديل صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية.

- توحيد بعض المصطلحات التي ورد تكرها في المقياس بصياغة مختلفة، ولكنها تعبر عن الشيء ذاته. مثل (أولياء الأمور الطلبة ذوي الإعاقة، وأسر الطلبة ذوي الإعاقة)

ج. تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتضمن 34 فقرة يقابلها سلم تقديري مكون من أربع درجات هي: أطبقها دائماً، أطبقها غالباً، أطبقها أحياناً، لا أطبقها أبداً. وبعض هذه الفقرات إيجابية وبعضها سلبية موزعة عشوائياً في المقياس على النحو التالي:

1. الفقرات الإيجابية وعددها (26) فقرة.

2. الفقرات السلبية وعددها (7) فقرات، وهي الفقرات: 1، 2، 7، 8، 18، 19، 28.

وللتحقق من صدق المقياس تم استخراج دلالات صدق المحتوى، ودلالات صدق البناء على النحو التالي: اعتمدت الإجراءات المتبعة في تحكيم الأداة كدليل على صدق المحتوى، وذلك باعتماد آراء عشرة محكمين متخصصين في التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية في مدى ملاءمة الفقرة، ومدى ملاءمة صياغتها اللغوية، وقد جاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين العشرة لتمثل 80% بينما مثلت 20% رغبة المحكمين في تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعض

الفقرات، وتجزئة بعضها الآخر لأكثر من فقرة، وقد أخذ الباحثان بمعظم هذه الملاحظات، وتم التحقق أيضاً من دلالات صدق البناء للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات مع المقياس بين (0.80 - 0.29) وقد تم اعتماد معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباط الفقرة بالمقياس عن (0.20 - 0.20) (عودة، 2010)، وبذلك تم حذف ثلاث فقرات من فقرات المقياس هي: (14، 18، 29)، والتي قلَّ معامل ارتباطها عن هذا المعيار، ليصبح المقياس بذلك مكوناً من 31 فقرة بدلاً من 34 فقرة.

أما ثبات المقياس، فقد تم التحقق منه تم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.812)، و هي قيمة مناسبة وتدل على ثبات المقياس.

وبعد تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة، تم إعطاء درجة لكل فقرة، وذلك بترجمة سلم الإجابة للفقرات الإيجابية من سلم لفظي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء فئة الإجابة (أطبقتها دائماً) أربع درجات، وفئة (أطبقتها غالباً) ثلاث درجات، وفئة (أطبقتها أحياناً) درجتين، وفئة (لا أأطبقتها أبداً) درجة واحدة، وكان يتم عكس هذا السلم في حالة الفقرات السلبية. ثم استخرجت درجة كلية لكل مفحوص، عن طريق جمع الدرجات المتحققة على جميع فقرات المقياس، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على المقياس هي 124 درجة، وتعكس التطبيق الفعال بصورته القصوى، وأدنى درجة هي 31 درجة وتعكس التطبيق بصورته الدنيا.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والذي يقوم على أساس دراسة الظاهرة التربوية، ووصفها وصفاً دقيقاً كما هي موجودة في أرض الواقع، والتعبير عنها كميّاً وكيفياً، ويعد هذا المنهج مناسباً لأنه لا يقف عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة التربوية؛ من أجل استقصاء مظاهرها وتوضيحها، بل يعتمد كذلك إلى فهم الواقع القائم لتوجيه المستقبل باقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول بالظاهرة موضوع البحث إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- الخبرة التعليمية، ولها ثلاثة مستويات: أقل من سنتين، من سنتين إلى 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات.
- المؤهل الأكاديمي، وله ثلاثة مستويات: دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، شهادة دراسات عليا.
- فئة الإعاقة لدى الطالب، ولها خمسة مستويات: الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم.

المتغير التابع: تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة اللازمة لدعم انتقال الطالب.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل استجابات أفراد الدراسة تم استخدام برنامج (SPSS) المحوسب لفحص سؤالي الدراسة كالاتي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على كل فقرة وللمقياس ككل.
- وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات التي تحتوي على أكثر من مستويين (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وفئة الإعاقة).

النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، وكذلك دراسة الفروق في مستوى هذا التطبيق، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، وفئة الإعاقة لدى الطالب. وللإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، والجدول رقم (1) يبين هذه النتائج.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	20	ألجأ إلى استراتيجية التلقين، لأحث الطالب ذا الإعاقة على أداء مهارات انتقالية جديدة بشكل مناسب، مع إخفاء التعليمات المعطاة تدريجياً.	3.14	0.98	مرتفع
2	3	أشارك فريق العمل متعدد التخصصات في تقييم مستوى أداء الطالب ذي الإعاقة للمهارات اللازمة للمرحلة الانتقالية.	3.12	1.03	مرتفع
3	4	استخدام أدوات التقييم المناسبة لخصائص الطالب ذي الإعاقة، ولطبيعة إعاقته.	3.08	0.98	مرتفع
4	19	أحلل المهارات الانتقالية إلى مهام، تُمثل خطوات صغيرة ضرورية تساعد الطالب ذا الإعاقة في السير نحو أداء المهمة المطلوبة.	3.05	0.98	مرتفع
5	24	أتبع منهجية محددة ومناسبة لمتابعة مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف المنشودة، وللتحقق من مدى فاعلية البرنامج والخدمات الانتقالية المقدمة.	3.02	0.98	مرتفع
6	21	أوظف استراتيجية النمذجة في تعليم الطالب ذي الإعاقة أداء بعض المهارات الانتقالية الجديدة.	2.95	0.96	متوسط
7	12	أعلم وأدرب الطالب ذي الإعاقة على مهارات العيش المستقل (والتي تتضمن، مهارات الرعاية والإدارة الذاتية، والمهارات الاجتماعية)	2.92	1.06	متوسط
8	25	أختار الممارسة التعليمية التي تناسب طبيعة المهارة المنوي تعلمها، وخصائص الطالب ذي الإعاقة.	2.91	0.90	متوسط
9	31	أعزز توقعات الوالدين الإيجابية حول الأهداف التي يمكن أن يحققها أبنائهم ذوي الإعاقة في مرحلة ما بعد المدرسة.	2.89	0.99	متوسط
10	23	أستخدم تطبيقات الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة لتحسين مهارات الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي لهم.	2.75	0.94	متوسط
11	22	أستخدم استراتيجية لعب الدور في تعليم الطالب المهارات الاجتماعية.	2.64	0.73	متوسط
12	5	أوضح للطالب ذي الإعاقة وأسرته ماهية وأهمية التخطيط للانتقال.	2.59	0.67	متوسط

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد الثاني، العدد الثاني، 2017.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
13	6	أساعد الطالب ذا الإعاقة في تحديد اختياراته المستقبلية المرغوب فيها.	2.53	0.73	متوسط
14	10	أوضح في الخطة الانتقالية الفردية ماهية استراتيجيات التدريس التي تساعد الطالب ذا الإعاقة في تحقيق أهداف المرحلة الانتقالية.	2.51	0.72	متوسط
15	16	أدرب الطالب ذا الإعاقة على استراتيجيات التذكر المناسبة والتي تسهل تذكره لأكثر قدر ممكن من المعلومات.	2.48	0.82	متوسط
16	18	أوظف استراتيجيات تدريب الأقران في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة المهارات الانتقالية.	2.42	0.71	متوسط
17	9	أوضح في الخطة الانتقالية الفردية الخطوات الإجرائية المنوي تنفيذها من أجل تحقيق الأهداف الانتقالية المنشودة.	2.41	0.79	متوسط
18	11	أحدد في الخطة الانتقالية طبيعة الخدمات المجتمعية، ومصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية المتاحة والتي يحتاجها الطالب.	2.37	0.78	متوسط
19	15	أدرب الطالب ذا الإعاقة على مهارات المراقبة الذاتية ومهارات التنظيم الذاتي.	2.36	0.69	متوسط
20	30	أطور علاقات تعاونية واستشارية مع قطاعات المجتمع المحلي التي تقدم الخدمات للشباب.	2.33	0.77	متوسط
21	14	أعلم الطالب مهارات المشاركة المجتمعية (مثل مهارات ارتياد المطاعم، ومهارات التسوق والبقالة).	2.32	0.78	متوسط
22	31	أيسر تواصل أسر الطلاب ذوي الإعاقة مع الفريق متعدد التخصصات ومع القطاعات التي تقدم الخدمات للشباب ضمن نطاق المجتمع المحلي.	2.32	0.78	متوسط
23	29	أعاون مع فريق العمل متعدد التخصصات داخل المدرسة وخارجها في تحضير الطالب ذي الإعاقة للانتقال.	2.14	0.62	متوسط
24	13	أعلم الطالب ذا الإعاقة مهارات تقرير المصير (على سبيل المثال، مهارات اختيار وتحديد الأهداف، ومهارات صنع القرار، ومهارات حل المشكلات)	2.07	0.61	متوسط
25	27	أشارك في تنفيذ برامج توعوية لأسر الطلاب ذوي الإعاقة حول دعم انتقال أبنائهم إلى حياة ما بعد المدرسة.	2.04	0.62	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
26	17	أوفر خبرات في بيئات مصنعة مشابهة لبيئات المجتمع المحلي الطبيعية ليمارس فيها الطالب ذي الإعاقة المهارات الانتقالية.	1.92	0.78	منخفض
27	26	أطلع على كيفية تطبيق الممارسة التعليمية المستندة للأدلة المنوي استخدامها، ثم أنفذها في المواقف التعليمية مباشرة.	1.91	0.77	منخفض
28	8	أحدد عند صياغة الخطة الانتقالية الفردية أهدافاً واقعية أعطي فيها الأولوية للإمكانات المتاحة، ولرغبات أسرة الطالب ذي الإعاقة وقراراتها.	1.79	0.75	منخفض
29	7	أحرص على إطلاع الطالب ذي الإعاقة وأسرته على خطته الانتقالية الفردية بعد الانتهاء من صياغتها.	1.75	0.77	منخفض
30	2	أتولى مهمة إعداد الخطة الانتقالية الفردية كجزء من البرنامج التربوي الفردي للطالب ذي الإعاقة.	1.62	0.77	منخفض
31	1	أعقد جلسة التخطيط للانتقال مع فريق العمل لمرة واحدة، وذلك قبل البدء بتنفيذ البرنامج الانتقالي.	1.52	0.68	منخفض
		الكلي	2.45	0.373	متوسط

يبين الجدول رقم (1) أن مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.45) وانحراف معياري (0.0373)، وذلك وفقاً للمعيار الآتي: (1-1.99) منخفض، (2-2.99) متوسط، (3-4) مرتفع.

كما أن المتوسطات الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة تراوحت بين (1.52 - 3.14)، حيث حصلت الفقرة رقم (20) التي تنص على: "ألجأ إلى استراتيجية التلقين، لأحث الطالب ذا الإعاقة على أداء مهارات انتقالية جديدة بشكل مناسب، مع إخفاء التعليمات المعطاة تدريجياً، على أعلى متوسط حسابي قيمته (3.14) وانحراف معياري (0.98) وبمستوى مرتفع، في حين حصلت الفقرة (1) ونصها: " أعقد جلسة التخطيط للانتقال مع فريق العمل لمرة واحدة، وذلك قبل البدء بتنفيذ البرنامج الانتقالي"، على أقل متوسط حسابي قيمته (1.52) وانحراف معياري (0.68) وبمستوى منخفض.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $\alpha \leq$ في مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة باختلاف الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي للمعلم، وفئة الإعاقة لدى الطالب؟

للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بمتغيرات (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وفئة إعاقة الطالب) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة تبعاً لمتغيرات (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وفئة إعاقة الطالب) كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وفئة إعاقة الطالب

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات المتغير	المتغير
0.38	2.46	40	أقل من سنتين	الخبرة
0.38	2.41	42	2-5 سنوات	
0.36	2.47	50	أكثر من 5 سنوات	
0.37	2.45	132	المجموع	
0.42	2.47	26	دبلوم كلية مجتمع	المؤهل العلمي
0.36	2.43	85	بكالوريوس	
0.40	2.47	21	دراسات عليا	
0.37	2.45	132	المجموع	
0.27	2.49	18	إعاقة سمعية	فئة إعاقة الطالب
0.35	2.48	20	إعاقة بصرية	
0.48	2.37	36	إعاقة عقلية	
0.30	2.46	30	اضطراب طيف التوحد	
0.37	2.47	28	صعوبات تعلم	
0.37	2.45	132	المجموع	

يبين الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وفئة إعاقة الطالب، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي والجدول رقم (3) يبين هذه النتائج.

جدول (3) نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق لمستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، تبعاً لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، وفئة إعاقة الطالب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة	0.053	2.00	0.03	0.184	0.832
المؤهل العلمي	0.037	2.00	0.02	0.126	0.882
نوع الإعاقة	0.25	4.00	0.06	0.432	0.785
الخطأ	17.815	123.00	0.15		
المجموع	18.187	131			

يبين الجدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ونوع إعاقة الطالب، وذلك استناداً إلى قيم ف المحسوبة، وبمستوى دلالة أكثر من 0.05 لجميعها.

مناقشة النتائج:

بينت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلاب ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة متوسط، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تدعم الحاجة الماسة إلى تنفيذ برامج إعداد وتدريب المعلمين التي تعالج قضايا الانتقال، كما تدعم أهمية حرص السياسات الإدارية في المدارس والمراكز على دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة وأن تلتزم بمعايير الاعتماد التي وضعها المجلس الأعلى لشؤون الأفراد المعوقين التي أكدت على تقديم الخدمات الانتقالية، ناهيك عن أهمية سن قانون تشريعي يلزم بتطبيق برامج انتقالية ذات جودة عالية في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة؛ وذلك لغايات رفع مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة لهذه الممارسات.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة لي وباست وهوتشنسون (Li, Bassett, & Hutchinson, 2009) التي أشارت إلى أن تطبيق المعلمين لممارسات الانتقال كان فعالاً على صعيد تقييم، وتخطيط، وتدريس المهارات الانتقالية، بالمقابل كان أقل فاعلية على صعيد التواصل مع المؤسسات، وتسهيل التطوير المهني للطلبة ذوي الإعاقة، كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة بيمش وميدواس وديفيس (Beamish, Meadows, & Davies, 2012) والتي أشارت أيضاً إلى تطبيق المعلمين الفعال لممارسات الانتقال على صعيد مشاركة الأسرة، والتخطيط المعتمد على الفرد، وتطور الطالب، بالمقابل كان تطبيقهم لممارسات الانتقال أقل فاعلية على صعيد التعاون مع المؤسسات، وبناء البرنامج الانتقالي.

وبشكل عام اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى افتقار معلمي التربية الخاصة إلى المعرفة، والمهارات اللازمة لدعم انتقال هؤلاء الطلبة إلى حياة ما بعد المدرسة وعدم جاهزيتهم لتقديم الخدمات الانتقالية (Alnahdi, 2014; Khomokos, 2005; Benitez, Morningstar, & Frey, 2009)، ويفسر الباحثان هذا الاختلاف في النتائج بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة أنفة الذكر إلى احتمالية ما يلي: الاختلاف في طرق القياس المستخدمة من دراسة إلى أخرى، واختلاف حجم وخصائص العينة من دراسة إلى أخرى.

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسة الحالية المرتبطة بدراسة الفروق في مستوى تطبيق المعلمين للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة، تبعاً لمتغيرات المؤهل الأكاديمي، والخبرة التدريسية، وفئة الإعاقة لدى الطالب، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي ونوع إعاقة الطالب، ويمكن تفسير ذلك - وبغض النظر عن نوع المتغير - بأن معلمي التربية الخاصة يتبنون اتجاهات إيجابية نحو دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، ويدركون أهمية تقديم الخدمات الانتقالية لهم، وبهذا اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النهدي (Alnahdi, 2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى جاهزية معلمي التربية الخاصة لتقديم الخدمات الانتقالية، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما اتفقت مع نتائج دراسة القريني (2014) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في تقدير المعلمين لأهمية تقديم الخدمات الانتقالية، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بينيتز ومورننجستار وفراي (Benitez, Morningstar, & Frey. 2009) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة، تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة الأكثر، وتبعاً لمتغير فئة الإعاقة لصالح الإعاقات المتعددة، ويفسر الباحثان هذا الاختلاف بإحتمالية ما يلي: الاختلاف في طرق القياس المستخدمة من دراسة إلى أخرى، واختلاف حجم وخصائص العينة من دراسة إلى أخرى.

التوصيات:

1. ضرورة إعادة النظر في تحديد مفهوم الممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة بصورة أدق وأشمل في القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة في الأردن؛ لأن هذا سيساعد العاملين في هذا الميدان على فهم طبيعة هذه الممارسات، وكيفية تنفيذها، وكيفية التحقق من سلامة ذلك أيضاً.
2. تقديم التدريب للمعلمين العاملين حالياً في الميدان ضمن ورش عمل، أو دورات تدريبية تأخذ بعين الاعتبار ماهية الممارسات المستندة للأدلة وكيفية تطبيقها والتحقق من فاعليتها.
3. ضرورة الاهتمام بإدراج مساقات دراسية ضمن برامج التربية الخاصة في الجامعات الأردنية؛ لتعزيز معرفة خريجي التربية الخاصة بهذه الممارسات.
4. إجراء المزيد من البحوث العلمية التي تناقش هذه القضية، كالتعرف على العوائق التي تحول دون تطبيق معلمي التربية الخاصة الفعال لمثل هذه الممارسات في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة.

المراجع:

المراجع العربية:

- القريني، تركي عبدالله، (2013) مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وأهميتها من منظور العاملين فيها. رسالة التربية وعلم النفس. ع(40)، 58-85.

- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، (2009) معايير اعتماد برامج الأشخاص المعوقين في الأردن.
- عودة، أحمد، (2010) القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن، إريد، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- قانون رعاية المعوقين رقم 12 لعام (1993). المملكة الأردنية الهاشمية.
- قانون حقوق الأشخاص المعاقين رقم 31 لعام (2007). المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع الأجنبية:

- Alnahdi, G. (2014). Special Education Teacher Transition-Related Competencies and Preparation in Saudi Arabia. **International Journal of Special Education**, 29(2), 59- 67.
- Beamish, W., Meadows, D., & Davies, M. (2012). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. **The Journal of Special Education**, 45, 227-241.
- Benitez, D., Morningstar, M. E., & Frey, B. (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. **Career Development for Exceptional Individuals**, 32, 6-16.
- Chomokos, A. E. (2005). **A survey of the special education transition practices for secondary public schools in Arizona**. Unpublished dissertations, Capella University.
- Hart, D., Mele-McCarthy, J., Pasternack, R. H., Zimbrich, K., & Parker, D. R. (2004). Community college: A pathway to success for youth with learning, cognitive, and intellectual disabilities in secondary settings. **Education and Training in Developmental Disabilities**, 39, 54-66.
- Holtz, K. D., Owings, N. M., Ziegert, A. K., & Organization for Autism, R. (2006). **Life Journey through Autism: A Guide for Transition to Adulthood**. Organization for Autism Research.
- Kohler, P., Greene, G. (2004). Strategies for Integrating Transition-Related Competencies into Teacher Education. **Teacher Education and Special Education**. 27: 146-162.

- Li, J., Bassett, S. D., & Hutchinson, S. R. (2009). Secondary special educators' transition involvement. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, 34: 163-172.
- Mazzotti, V. L., & Rowe, D. A. (2015). Meeting the Transition Needs of Students with Disabilities in the 21st Century. **Teaching Exceptional Children**, 47(6), 298-300.
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. R., & Test, D. W. (2013). Navigating the Evidence-Based Practice Maze: Resources for Teachers of Secondary Students with Disabilities. **Intervention in School & Clinic**, 48(3), 159-166.
- Mazzotti, V. L., Test, D. W., & Mustian, A. L. (2014). Secondary Transition Evidence-Based Practices and Predictors: Implications for Policymakers. **Journal of Disability Policy Studies**, 25(1), 5-18.
- Morgan, Robert L., Callow-Heusser, Catherine A., Horrocks, Erin L., Hoffmann, Audrey N., Kupferman, Scott. (2014). Identifying Transition Teacher Competencies through Literature Review and Surveys of Experts and Practitioners. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, 37(3), 149-160.
- Morningstar, M. E., & Mazzotti, V. L. (2014). **Teacher Preparation to Deliver Evidence-Based Transition Planning and Services to Youth with Disabilities**. (Document No. IC-1). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Mustian, A., Mazzotti, V. L., & Test, D. W. (2013). Disseminating Evidence-Based Practices in Secondary Transition. **Journal of Positive Behavior Interventions**, 15(4), 197-204 8p.
- Plotner, A., Trach, J., & Shogren, K. (2012). Identifying a Transition Competency Domain Structure: Assisting Transition Planning Teams to Understand Roles and Responsibilities of Community Partners. **Rehabilitation Research, Policy & Education (Elliott & Fitzpatrick, Inc.)**, 26(2/3), 255-270 16p
- Plotner, A. J., Mazzotti, V. L., Rose, C. A., & Carlson-Britting, K. B. (2016). Factors Associated with Enhanced Knowledge and Use of Secondary Transition Evidence-Based Practices. **Teacher Education and Special Education**, 39(1), 28-46

- Rous, B., Myers, Ch. & Stricklin, S. (2007). Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and their Families. *Journal of Early Intervention*. 30(1), 1-18 18p.
- Shaw, S. F., & Dukes, L. I. (2013). Transition to Postsecondary Education: A Call for Evidence-Based Practice. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, 36(1), 51-57.
- Test, D. W., Grossi, T. (2011). Transition planning and evidence-based research. **Journal of Vocational Rehabilitation**, 35(3), 173-175 3p.
- Test, David, Cease-Cook, Jennifer, (2012). Evidence-Based Secondary Transition Practices for Rehabilitation Counselors. **Journal of Rehabilitation**, 78(2), 30-38.
- Washburn-Moses, L. (2005). Preparing special educators for secondary positions. *Action in Teacher Education*, 27(3), 26-39.
- Wehman, P. (2013). Transition from School to Work: Where Are We and Where Do We Need to Go?. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, 36(1), 58-66.
- Wehmeyer, M., & Webb, K. (2011). **Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities**. First published, Routledge, New York, Taylor & Francis
- Whitaker, S. (2001). Supporting Beginning Special Education Teachers. **Focus on Exceptional children**, 24(4), 1-17.
- Xu, Tianxi, Dempsey, Ian, Foreman, Phil. (2015). Validating Kohler's Taxonomy of Transition Programming for adolescents with intellectual disability in the Chinese context. **Research in Developmental Disabilities**, 48, 242-252.
- Zafft, C., Hart, D., & Zimbrich, K. (2004). College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. **Education and Training in Developmental Disabilities**, 39(1), 45-53.