



معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض

مريم بنت ناصر بن حمدان الباتل**

Mriam22@hotmail.com

سارة بنت منصور بن صالح العجائي*

S.ALAJAJI@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، وتحديد طرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (226) معلماً ومعلمة، بواقع (87) معلماً و(139) معلمة، من معلمي الصم وضعاف السمع في معاهد الأمل ومدارس الدمج بمختلف المراحل التعليمية، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. واستخدمت الباحثتان استبانة من إعدادهما، تكونت من (34) عبارة موزعة على محورين رئيسيين. وأظهرت النتائج اتفاق المشاركين على توفر معوقات تقديم الخدمات الانتقالية بدرجة عالية جداً، بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، ومن أبرزها كثافة الأعباء الإدارية والتدريسية، وقلة البرامج التدريبية المتخصصة، وعدم وجود مؤسسات مجتمعية داعمة للطلاب بعد التخرج، ونقص الكوادر المتخصصة. كما اتفق المشاركون بدرجة عالية جداً على طرق التغلب على المعوقات، بمتوسط (4.54)، أهمها تصميم برامج انتقالية مرنة تراعي احتياجات الطلاب، وتوفير الكوادر المساندة، وبناء شراكات مع أصحاب العمل ومراكز التدريب، وتخصيص ميزانيات كافية لتنفيذ البرامج الانتقالية. ولم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى للنوع، أو سنوات الخبرة، أو المرحلة الدراسية أو البرامج التدريبية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية – الطلاب الصم - الطلاب ضعاف السمع – معوقات.

* أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
* طالبة الماجستير في التربية الخاصة، مسار إعاقة سمعية، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العجائي، سارة بنت منصور بن صالح؛ الباتل، مريم بنت ناصر بن حمدان. (2026). معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم في منطقة الرياض، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 8(3)، 529-581.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Barriers to Providing Transition Services and Ways to Overcome them for Deaf and Hard-of-Hearing Students from the Perspective of their Teachers in Riyadh Region

Sarah Mansour Saleh Alajaji*

Mariam Naser Hamdan Albatel**

S.ALAJAJI@qu.edu.sa

Mriam22@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to identify barriers to providing transition services for deaf and hard-of-hearing students and to examine ways for overcoming these barriers from the perspective of their teachers in the Riyadh Region. A descriptive-analytical approach was employed. The sample comprised 226 teachers of deaf and hard-of-hearing students, including 87 male and 139 female teachers, from Al-Amal Institutes and inclusive schools across different educational stages. Participants were randomly selected from the study population. Data were collected using a researcher-developed 34-item questionnaire comprising two main dimensions. The findings indicated a very high level of agreement regarding barriers to providing transition services, with a mean score of 4.22. The most prominent barriers included heavy administrative and teaching workloads, limited specialized training programs, the lack of community-based institutions to support students after graduation, and a shortage of specialized personnel. Participants also reported a very high level of agreement regarding strategies for addressing these barriers, with a mean score of 4.54. Key strategies included developing flexible transition programs responsive to students' needs, providing support personnel, establishing partnerships with employers and training centers, and allocating adequate budgets for implementing transition programs. No statistically significant differences were found attributable to gender, years of experience, educational stage, or training programs.

Keywords: Transition services; deaf students; hard-of-hearing students; barriers.

* Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

** Master's Student in Special Education, Hearing Impairment Track, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia

Cite this article as: Alajaji, Sarah Mansour Saleh. & Albatel, Mariam Naser Hamdan. (2026). Barriers to Providing Transition Services and Ways to Overcome them for Deaf and Hard-of-Hearing Students from the Perspective of their Teachers in Riyadh Region, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(3) 529-581

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة الدراسة:

يُعد الأشخاص ذوو الإعاقة جزءاً لا يتجزأ من المجتمع، وطاقة كبيرة يجب الاستفادة منها، ودعمها وتمكينها؛ وذلك لكي يكونوا فعالين في المجتمع، مهما كان نوع إعاقاتهم، أو درجتها، فكل فئة لديها ما يمكن الاستفادة منه من موطن قوة (آل سعود، 1445). ومن منطلق أن لهم الحق في المشاركة، والمساواة مع غيرهم من الأفراد، فقد أكدت العديد من التشريعات الدولية المعنية بالأفراد ذوي الإعاقة على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية، والاهتمام المناسبة لهم؛ بالإضافة إلى العمل على دمجهم تربوياً، واجتماعياً، وإزالة كافة العقبات التي تواجههم (وزارة التعليم، 2020)، وفي المملكة العربية السعودية صدر نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بموجب مرسوم ملكي بتاريخ 27 أغسطس 2023، ليحل محل نظام رعاية المعوقين، ويهدف هذا النظام إلى حماية وتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وضمان حصولهم على الخدمات دون تمييز، وتمكينهم من المشاركة في إدارة قضاياهم، وإدماج متطلباتهم في التشريعات، والسياسات، والاستراتيجيات، والخطط، والبرامج، ويقر بأهلية من بلغ سن الرشد منهم لمباشرة التصرفات النظامية، ما لم تحول إعاقته دون ذلك (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023)، وقد أكدت رؤية السعودية (2030) على حقهم في التعليم الذي يضمن استقلالهم، واندماجهم، وإمدادهم بكل التسهيلات، والأدوات التي تمكنهم من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتساعدهم على تحقيق النجاح (وزارة التعليم، 2020). ومن الفئات التي تدخل في نطاق الإعاقة فئة ذوي الإعاقة السمعية (الصم، وضعاف السمع). وتختلف تأثيرات الإعاقة السمعية على الأفراد فهم فئة ليست متجانسة لهم الخصائص نفسها، والصفات، والقدرات، وبينهم فروق فردية كبيرة، ومتنوعة وعميقة (عبد السلام، 2023)، وتعد معرفة الخصائص العامة لهم من الأمور التي يجب الوقوف عليها؛ فخصائصهم تتأثر بدرجة الإعاقة، والسن الذي حدثت فيه؛ إذ يختلف من فقد السمع بعد اكتساب اللغة عنمن فقدته قبل تعلمها، كما تختلف خصائص من لديهم فقدان سمعي بسيط عن أولئك الذين يعانون من فقدان سمعي شديد (أخضر، 2018). وتؤثر الإعاقة السمعية في طريقة اكتسابهم للمعارف، والخبرات، والطريقة التي يتعلمون بها، وطريقة تواصلهم مع الآخرين (عبيد وآخرون، 2018).

وتعد حاسة السمع من أهم الحواس التي يدرك بها الفرد العالم، والبيئة من حوله، ويلعب السمع دوراً أساسياً في مراحل النمو المختلفة؛ وبالتالي فأى خلل فيها سيؤدي إلى صعوبات، ومشاكل كثيرة (الزهراني والشهراني، 2025)؛ فآثارها لا تقتصر على فقدان حاسة السمع فحسب، بل تنعكس آثارها على مختلف المظاهر السلوكية العامة للفرد كالمظاهر الاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية، والشخصية (عبد السلام، 2023)، ويواجه ذوي الإعاقة السمعية العديد من العقبات أثناء عملية التعلم بسبب إعاقته (محمود، 2023)، بالرغم من أن قدراتهم العقلية مساوية لأقرانهم السامعين (عطا، ٢٠٢٠)، كما يواجه



تعليمهم مجموعة من التحديات متمثلة في الاختلافات المتنوعة، والفروق الفردية بين المتعلمين، مما يتطلب وجود تدخلات، وإجراءات تهدف لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة للتغلب على هذه التحديات (السالم، 2022). وفي ضوء هذه التحديات، تبرز الحاجة إلى توفير الخدمات التي تسهم في تهيئة الصم وضعاف السمع، وتمكنهم من الانتقال بصورة أكثر فاعلية بين المراحل التعليمية والحياتية. وتأتي الخدمات الانتقالية (Transition Services) في مقدمة هذه الخدمات؛ لما لها من دور في تسهيل انتقالهم إلى الحياة بدرجة عالية من الاستقلالية، أو من مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك من خلال إكسابهم المهارات التي تمكنهم من الانخراط في الحياة، وأداء أنشطتهم اليومية بسهولة، والكشف عن مواهبهم وميولهم المهنية (Borders et al., 2020). كما تهدف هذه الخدمات إلى إعداد الطلبة لاكتساب المهارات اللازمة للحياة والعمل، بما يدعم انتقالهم الناجح إلى مرحلة الرشد ويعزز مشاركتهم الفاعلة في المجتمع (Pamane, 2018؛ Bakken, 2020). ويتطلب تحقيق فاعلية هذه الخدمات وجود تخطيط منظم ومبكر يربط الطلبة لمرحلة ما بعد المدرسة، إذ يؤكد Patton & Kim (2016) أن التخطيط المنهجي للخدمات الانتقالية يسهم في تعزيز فرص تحقيق نتائج إيجابية للطلبة ذوي الإعاقة. كما يرتبط نجاح هذه الخدمات بامتلاك المعلمين للكفايات اللازمة للتخطيط والتنفيذ، إذ أشارت دراسة Karal & Wolfe (2020) إلى أهمية تنمية معارف معلمي ذوي الإعاقة ومهاراتهم في إعداد الأهداف الانتقالية؛ لتحسين جودة الخطط الانتقالية المقدمة للطلاب. وعلى الرغم من أهمية هذه الخدمات، فقد أشارت الدراسات إلى وجود معوقات قد تحد من فاعلية تطبيقها، مما يؤكد الحاجة إلى التعرف على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، والعمل على تطوير الممارسات الداعمة لانتقالهم الناجح بين المراحل التعليمية والحياتية، ولا سيما إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

مشكلة الدراسة:

تشير منظمة الصحة العالمية (2021) إلى أنه من المتوقع أن: يزداد انتشار الإعاقة السمعية بشكل كبير، وبحلول عام (2050) سيعاني نحو 2.5 مليار شخص من درجة معينة من فقدان السمع حول العالم، كما يشير تقرير الإعاقة 2022م الصادر عن الهيئة العامة للإحصاء إلى أن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية يبلغ 84,025 نسمة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، د.ت.). وتُعد الإعاقة السمعية من أصعب الإعاقات التي تعيق تحقيق الاندماج المهني، والاجتماعي لدى الصم، وضعاف السمع في المجتمع بشكل كبير، ويتميز الصم، وضعاف السمع بخصائص لغوية، ونفسية، واجتماعية، ومعرفية، وأكاديمية تميزهم عن غيرهم من الأشخاص، ويختلف تأثير الإعاقة السمعية تبعاً لاستجابة الأفراد المحيطين بالشخص ذي الإعاقة، وكيفية تقبله (دحدوح وبوضرة، 2021).



نظراً لما سبق، تبرز الحاجة إلى أهمية اكسابهم المعارف، والمهارات التي تمكنهم من تحقيق التقدم الأكاديمي، والمهني، والتقني، والاجتماعي، الذي نص عليه قانون حقوق ذوي الاعاقة بالملكة العربية السعودية (المنصة الوطنية الموحدة، د.ت.)، وكذلك تقديم برامج تعليمية، وتدريبية متخصصة تلبي احتياجاتهم التعليمية، والتعلمية المتفاوتة بينهم، بهدف الوصول بهم إلى المستوى المطلوب من النجاح التعليمي، والتوافق النفسي، والتكيف الاجتماعي؛ مساواة بأقرانهم من السامعين (الحلوان، 2024)، وذلك لتمكينهم من العيش بأكبر درجة ممكنة من الاستقلالية، وتحقيق درجة ملائمة من الاندماج الاجتماعي (الهودلي وعمران، 2021).

ومن البديهي أن غياب تلك البرامج يحرمهم من الفرص المتساوية، ويؤدي إلى تفاقم المشكلات الاجتماعية، والنفسية التي قد يواجهونها نتيجة شعورهم بالعزلة، وعدم القدرة على الاستقلال، ومن المرجح أن العديد من الأشخاص ذوي الإعاقة - بدون تلك البرامج - إما لا يكملوا تعليمهم الجامعي، أو يجدوا أنفسهم في وضع يعتمدون فيه على رعاية أسرهم نتيجة عدم تمكنهم من الحصول على فرص عمل تناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم (المالكي، 2025).

وتعد الخدمات الانتقالية من أهم الخدمات التي تقدم للصم، وضعاف السمع بهدف مساعدتهم على الانتقال، والاستقلالية بفعالية ونجاح؛ كما تساعدهم على التغلب على العقبات التي قد تفرضها الإعاقة، التي تؤثر على النواحي الاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية وغيرها (Shanikat, 2017)، بالإضافة إلى إسهامها في زيادة معدلات إتمامهم الدراسة، وضمان الوصول والمشاركة الكاملة في التدريب المهني، والتوظيف (Campos, 2018).

بناءً على ما سبق، يتضح أنَّ الخدمات الانتقالية تعد أحد الممارسات المهمة التي يمكن أن تتبناها المؤسسات التعليمية في العديد من دول العالم؛ لمعالجة المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة في الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وتعديل مسارهم التعليمي، وتوفير فرص التوجيه بما يتناسب مع قدراتهم، وتساعد على تحسين أداء الطلبة في حياتهم العلمية، والعملية بما يجعلهم يندمجون في مجتمعهم أثناء الدراسة، وبعد تخرجهم من المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتفعيل البرامج الانتقالية في التعليم الخاص، فلا تزال هناك معوقات تحد من تطبيق هذه البرامج بفاعلية للطلبة الصم، وضعاف السمع، وتعد عملية انتقالهم من مرحلة إلى أخرى، أو إلى العمل عملية معقدة، وتحتوي مجموعة كبيرة من الممارسات، ومن النقاط الحرجة في حياتهم (Alnahdi, 2016)، وقد أكدت العديد من الدراسات، ومنها دراسة الرئيس والزهراني (2015)، و (Adkins, 2020)، والربيعان والطويرقي (2023)، و (Harris, 2024) أن هناك العديد من المعوقات التي أثرت سلباً على تطبيق البرامج الانتقالية.



وقد تمثلت أبرز المعوقات - كما بينها دراسة (Adkins 2020) - في العزلة عن السامعين، ونقص الدعم المؤسسي، وتمثلت المعوقات - في دراسة الربيعان والطورقي (2023) - في المعوقات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية والجهات المجتمعية ذات العلاقة، يليها معوقات مرتبطة بالأسرة، ثم معوقات مرتبطة بالطلاب الصم وضعاف السمع، وأخيراً جاءت المعوقات المرتبطة بمعلمي الصم، وضعاف السمع، وحددت دراسة (Harris 2024) مجموعة من التحديات مثل نقص الموارد، وضعف التنسيق المؤسسي، وقلة التدريب المتخصص.

ونظراً لأهمية المرحلة الانتقالية في حياة الطلبة الصم، وضعاف السمع، ودورها المحوري في تمكينهم من الاندماج في المجتمع، ومواصلة تعليمهم، أو التحاقهم بسوق العمل، ومن خلال ما لاحظته الباحثة الأولى - من واقع خبرتها كمشرفة تربوية في هذا المجال - من تحديات تواجه تقديم هذه الخدمات، فذلك مما يدعو إلى دراسة هذه المعوقات، والوقوف عليها، وتقديم طرق للتغلب عليها؛ لضمان حصول الأفراد ذوي الإعاقة على الدعم اللازم لتحقيق أقصى قدر من الاستقلالية، والاندماج في المجتمع، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

(1) ما معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض؟

(2) ما طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض؟

(3) هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض وفقاً لمتغير (النوع، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للمعلمين، المرحلة الدراسية)؟
أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على:

(1) معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض.

(2) طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض.

(3) الفروق حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً للمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية).



أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

(1) الاسهام في إثراء المجال البحثي في مجال ذوي الإعاقة عامة، والصم، وضعاف السمع بصفة خاصة، فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية، ومعوقات تطبيقها، التي أصبحت تمثل إحدى القضايا التي تحظى باهتمام عربي، وعالمي كبير في الآونة الأخيرة.

(2) تعد الدراسة من الدراسات المحلية القليلة - بحسب علم الباحثين - التي تناولت معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع بشكل تطبيقي موجة للبيئة السعودية، وخاصة في منطقة الرياض.

(3) تنبع أهمية الدراسة من أهمية فئة الصم، وضعاف السمع في المجتمع، واحتياجاتهم للخدمات الانتقالية، وقد تسهم الدراسة في تحديد معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية لهم؛ مما يساعدهم على إيجاد طرق للتغلب عليها.

الأهمية التطبيقية:

(1) الاستفادة من نتائج الدراسة لاتخاذ قرارات تسهم في تحسين الخدمات الانتقالية وتطويرها، ومعرفة معوقات تقديمها، وطرق التغلب عليها من قبل المسؤولين في أقسام ذوي الإعاقة في وزارة التعليم، والإدارات التابعة لها، بصفتهم صناع القرار في الميدان التربوي.

(2) الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية موجهة للمعلمين لتحسين كفاءتهم في هذا المجال.

(3) رفد المكتبة السعودية بأداة سيكومترية تساعد في قياس معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وطرق التغلب عليها.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات الانتقالية (Transitional Services):

هي: العمل على إعداد الطالب ذي الإعاقة السمعية للانتقال من مرحلة، أو من بيئة إلى أخرى (المراحل الدراسية الثلاث، ما بعد المرحلة الثانوية دراسياً، أو مهنيّاً، بيئات العمل العامة) وتدرج البرامج الانتقالية ضمن الخطة التعليمية الفردية المعدة لكل طالب، ويحدد معدو الخطة طبيعة هذه البرامج، وكيفية تقديمها، ومدتها، ومدى استفادة الفرد منها (وزارة التعليم، 2020ب، ص122).

وتعرفها الباحثتان بأنها: مجموعة الأنشطة والبرامج التي تقدم للصم، وضعاف السمع بهدف تزويدهم بالخبرات، والمهارات اللازمة (الاستقلالية، الأكاديمية، المهنية) التي تساعدهم على الانتقال من مرحلة إلى أخرى، أو من المدرسة إلى العمل.



الصم (Deaf):

هم: "من يعانون من فقدان سمعي شديد يمنعهم من الاستفادة من الأصوات الكلامية حتى باستخدام المعينات السمعية" (البوسيفي، 2025، ص208).

وتعرف الباحثتان الصم بأنهم: الطلاب الذين فقدوا حاسة السمع بشكل يجعلهم يعتمدون على لغة الإشارة وسيلة أساسية في التواصل مع بعضهم بعضاً، ومع من حولهم في المجتمع. **ضعاف السمع (Hard of Hearing):**

هم: "من لديهم فقدان سمعي بدرجة يمكن تعويضها باستخدام المعينات السمعية أو وسائل التواصل الداعمة" (البوسيفي، ٢٠٢٥، ص ٢٠٨).

وتعرف الباحثتان ضعاف السمع بأنهم: الطلاب الذين يواجهون صعوبة في فهم الكلام، ويستخدمون المعينات السمعية في التواصل فيما بينهم، أو مع من حولهم في المجتمع. **معوقات (Obstacles):**

عرف اليوسف (2019) - كما ورد في آل عثمان والريبعة (2023) - المعوقات بأنها: "مشكلات تحول دون تحقيق الهدف، أو تؤثر في جودته" (ص 539).

وتعرف الباحثتان المعوقات بأنها: كل ما يواجهه معلمي الطلبة الصم، وضعاف السمع من صعوبات، أو تحديات أثناء تقديم الخدمات الانتقالية؛ مما يؤثر سلباً في جودتها، أو يمنع تقديمها. **حدود الدراسة:**

تتمثل حدود الدراسة في الجوانب الآتية:

- حدود موضوعية: معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية وطرق التغلب عليها من وجهة نظر المعلمين.
- حدود بشرية: طبقت الدراسة على معلمي الصم وضعاف السمع.
- حدود زمانية: طبقت الدراسة خلال العام الدراسي 1447هـ.
- حدود مكانية: طبقت الدراسة على معاهد الأمل، ومدارس الدمج لجميع المراحل في منطقة الرياض.

خلفية نظرية:

أولاً: مفهوم الإعاقة السمعية:

تعرف الإعاقة السمعية بأنها: "مشكلات تحول دون قيام جهاز السمع بوظائفه، فتقلل من قدرة سمع الأصوات بدرجاتٍ تتراوح في شدتها من البسيطة، والمتوسطة التي تسبب ضعف السمع إلى الدرجات الشديدة التي تنتج الصمم" (البوسعيدية وآخرون، ٢٠٢٦، ص113)، كما تُعرفها مجاهد (2020) بأنها: "ضعف سمع ينتج عنه عدم حصول الشخص الاصم على المعلومات اللغوية من خلال حاسة السمع، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، ويتراوح مدى هذا الحرمان في شدته من فقدان السمع الخفيف إلى



فقدان السمع الشديد" (ص178). وأشار المطيري والعنزي (2024) إلى أنها: "الحالة التي يعاني فيها الفرد من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية ونفسية تحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية وقد يكون هذا القصور جزئياً أو كلياً" (ص208).

خصائص ذوي الإعاقة السمعية:

لا تقف آثار الإعاقة السمعية عند الأذنين فقط، بل تتعداها إلى شخصية الفرد من مختلف جوانبها، وأحياناً تكون الآثار غير المباشرة للتدخل الفيزيولوجي أشد خطراً، خاصة إذا كان نقص السمع عميقاً، أو كلياً، وحدث منذ الولادة، أو السنوات الأولى من عمر الطفل؛ فكلما زادت شدة الإعاقة أثر ذلك على مستوى اكتساب اللغة، مما يؤثر على التواصل، ويؤدي - بالتالي - إلى الانعزال الاجتماعي، وسوء تقدير الذات، كما يؤدي إلى مشاكل في التعليم، والتأهيل والعمل (حمود، 2023)، وتختلف قدرات الأشخاص الذين يعانون من إعاقة سمعية عن غيرهم من السامعين، ويرجع سبب ذلك إلى تأثير فقدان حاسة السمع على حياتهم الفردية، وقدراتهم الشخصية (عبد الوافي، 2022).

الخصائص اللغوية. تُخلف الإعاقة السمعية أثراً بالغاً في جل مجالات النمو، وخاصة ما تعلق باللغة، وما يصاحبه من تحصيل دراسي، ونمو انفعالي، ولما كان لشدة الإعاقة السمعية، و مكانها بل ووقت حدوثها (قبل اكتساب اللغة، أو بعدها) تأثير على التوافق العام للأصم، فمن المتوقع أن يكون التأثير على الخصائص النمائية بالغاً مع أخذ جميع المتغيرات بعين الاعتبار (تاريخ الإصابة، المكان، شدة فقد السمع، العامل الوراثي والبيئي، وجود فرد أصم في العائلة) (عبد الوافي، 2019/2023)؛ فالإعاقة السمعية تؤثر بشكل واضح على النمو اللغوي، فكلما ازدادت درجة الإعاقة السمعية للفرد ازدادت المشكلات اللغوية التي يتعرض لها، ولذلك يعاني الأصم، وضعيف السمع من تأخر واضح في النمو اللغوي (كوافحة وعبد العزيز، 2010).

الخصائص العقلية. تجدر الإشارة إلى أن مستوى ذكاء الصم، وضعاف السمع كمجموعة لا تختلف عن ذكاء أقرانهم السامعين، على الرغم من تدني أداء الصم، وضعاف السمع على اختبارات الذكاء، فإن ذلك لا يعني أنهم أقل ذكاءً من أقرانهم، بل يرجع السبب في ذلك إلى تشبع تلك الاختبارات من الناحية اللفظية (يونس، 2024).

الخصائص الأكاديمية والتحصيلية. إن تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل الأكاديمي يعتمد على عوامل عديدة، من أهمها: درجة فقدان السمع، ونوعه، والعمر عند الإصابة بالفقدان السمعي، ووجود إعاقات مصاحبة، ونوع التعليم المدرسي المقدم، بالإضافة إلى مدى الدعم المتوفر في كل من المنزل والمدرسة، كما أن انخفاض مستوى التحصيل يعود أساساً إلى وجود مشكلة لغوية، ويعتمد على قدرة التواصل مع



الأشخاص الآخرين، والإصابة بالإعاقة السمعية تؤثر سلباً في المهارات اللغوية واللفظية، ويظهر جلياً في مهارات القراءة والكتابة واللغة المنطوقة (وزارة التعليم، 2020، ص 26).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية: إن وجود الإعاقة السمعية يؤثر سلباً على جوانب النمو المختلفة للفرد؛ مما يخلق عائقاً في تكيفه مع بيئته، فالأصم وضعيف السمع يعاني من مشكلات نفسية، واجتماعية، وسلوكية (دحدوح وبوضرسة، 2021)، وغالباً ما ينتاب ذا الإعاقة السمعية شعور بعدم الأمن، والارتياح، ويعيش في عزلة تامة عن المجتمع؛ إذ لا يشعر فيه بمتعة الحياة، وكل هذه العوامل تؤثر على انفعالاته، وتوافقه، وتقديره لذاته؛ مما قد يؤدي إلى إحساس بالنقص، والدونية (جلجل وآخرون، 2021).

طرق التواصل مع الصم:

تتعدد طرق التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية، ومن أهم هذه الطرق ما يأتي:

1- طريقة الاتصال اليدوية: وتهدف إلى إكسابهم المهارات التواصلية عن طريق الإبصار من خلال لغة الإشارة، وهجاء الاصابع وتنقسم إلى:

- إشارات وصفية تساعد على توضيح صفات الشيء.

- إشارات غير وصفية، وهي: عبارة عن إشارات لها دلالة خاصة عند الصم (مجاهد، 2020).

2- طريقة قراءة الشفاه: وهي تنمية مهارة قراءة الشفاه، وفهم الرموز البصرية لحركة الشفاه أثناء الكلام، وتنقسم إلى:

أ- الطريقة التحليلية: وتعتمد على التركيز على حركات شفاه المتكلم.

ب- الطريقة التركيبية: وتعتمد على التركيز على معنى الكلام أكثر من التركيز على حركة الشفاه (عبد

العزیز، 2021)

3- طريقة الاتصال الكلية: وهي تجمع بين الأسلوب السمعي والشفهي واليدوي (مجاهد، 2020).

تعليم الصم وضعاف السمع:

بدأ تعليم الصم بمحاولات فردية قام بها بعض الأفراد خلال الفترة من القرن الخامس عشر حتى القرن الثامن عشر، كان من آثارها المهمة توجيه الاهتمام نحو إنشاء أول مدرسة لتعليم الأطفال الصم في باريس عام (١٧٥٥)، ويرجع الفضل في إنشائها إلى (شارل ميشيل دي لبيه) Charles Michel de L الذي عاش في الفترة ما بين ١٧٨٩ - ١٧١٢، وكانت هذه المدرسة تضم أولاد الفقراء، والأغنياء، بعكس ما كان متبعاً قبل ذلك؛ إذ كان تعليم الأطفال الصم مقتصرًا على طبقتي الأغنياء، والتبلاء. وانتقل مجال الاهتمام بهؤلاء الأطفال من فرنسا إلى ألمانيا؛ إذ أسس (صمويل هاينيك Samuel Heinick) أول مدرسة لتعليم الصم في هامبورج انتقلت - فيما بعد - إلى لينز، وقد كان أول من يعتقد أن الطفل الأصم يستطيع (قراءة الشفاه)، كما أن في استطاعته تعلم الكلام، ولذلك يعده الكثيرون أنه (أبو الطريقة الشفوية Oral Method) في



تعليم الصم، أما في إنجلترا، فقد أنشأ (توماس بريدوود Thomas Braidwood) في أدنبرة مدرسة للصم، وبعد ذلك أنشأ مدرسة أخرى في لندن، وقد كان يستعمل في تعليم الصم الطريقة الشفوية (عبد العزيز، 2021).

وفي السنوات الأخيرة حاز تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة بما فيهم الصم، وضعاف السمع اهتماماً كبيراً من كافة المجتمعات الأجنبية، والعربية اعترافاً بحقهم في الحياة بشكل طبيعي، ومساو للسامعين، ومشاركتهم في بناء مجتمعاتهم في ضوء قدراتهم، واستعداداتهم الخاصة (علي، ٢٠١٣)، فأصدرت هيئة الأمم المتحدة، ومنظماتها الإعلانات، والمواثيق العالمية، وأقامت العديد من المؤتمرات التي تؤكد هذا الاهتمام بهم، وبتقديم البرامج التعليمية التي تتناسب مع احتياجاتهم، وأكدت القوانين، والتشريعات على حقوقهم في التعليم، والتعلم ومواصلة تعليمهم العالي، وضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة لهم (عقل، ٢٠١٦).

وعلى الجانب المحلي أولتهم المملكة العربية السعودية أهمية كبيرة، وقدمت العديد من الخدمات، والمبادرات التي تخدمهم إيماناً منها بأهمية تساوي الفرص التعليمية، ونظراً لما يواجهون من تحديات متمثلة في الاختلافات المتنوعة، والفروق الفردية بين المتعلمين؛ مما يتطلب وجود تدخلات، وإجراءات تهدف لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة لهم (السالم، 2022)، فوفرت لهم المعاهد المتخصصة للحالات التي تحتاج إلى اهتمام ورعاية خاصة، وفرص التعليم المدمج مع الأطفال السامعين ليتاح للجميع تقبل الاختلاف في القدرات بينهم (المنصة الوطنية الموحدة، د.ت.)، وعلاوة على ذلك، فقد طورت المناهج، وأساليب التعليم لتتناسب مع متطلباتهم، مما ساعد على تحسين جودة التعليم، وتوفير بيئة ملائمة (البلاوي وأحمد، 2014)، وهذا بدوره أسهم في رفع معدل التحاقهم بالتعليم الجامعي بشكل ملحوظ (القحطاني ومطر، 2025).

ثانياً: الخدمات الانتقالية:

ركزت التشريعات الأمريكية منذ منتصف السبعينات على تقديم الخدمات الانتقالية، وقد شهدت هذه الخدمات تطوراً تدريجياً عبر مراحل متعددة، وركز التطور التاريخي، والتشريعي على دعم الطلبة ذوي الإعاقة؛ الأمر الذي أسهم في تحسين جودة الخدمات الانتقالية، وتيسير انتقالهم إلى البيئات المهنية، أو التعليمية، أو الاستقلالية، كما صاحب هذا التطور تعديل تدريجي في تعريف هذه الخدمات وآليات النظر إلى مكوناتها، بما يتوافق مع احتياجات ذوي الإعاقة، ومما تجدر الإشارة إليه أن أول ظهور رسمي لخدمات الانتقال للتلاميذ ذوي الإعاقة كان في عام 1983 (القريني، 2022).

كما أكدت التشريعات في المملكة العربية السعودية على حق الطلبة ذوي الإعاقة في تلقي الخدمات الانتقالية؛ إذ حددت وزارة التعليم (1422هـ) القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، التي ركزت على تقديم الخدمات الانتقالية من خلال البرنامج التربوي الفردي، وفي عام (2015م) أعادت وزارة التعليم صياغة هذه القواعد تحت مسمى الدليل التنظيمي، والإجرائي للتربية الخاصة، مؤكدةً تضمين الخدمات



الانتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي، ومشاركة أعضاء فريق البرنامج في إعداد الخطة الانتقالية، بهدف تسهيل انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المراحل التعليمية اللاحقة، أو إلى الحياة العملية، والاجتماعية (الهودلي وعمران، 2021). وتعد الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية من أبرز الدول التي اهتمت بالخدمات الانتقالية، وضمنتها في التشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة (القريني، 2022).

مفهوم الخدمات الانتقالية:

يشير مفهوم الخدمات الانتقالية إلى الأنشطة، والبرامج التي يمكن أن تدعم، وتسهل انتقال التلميذ الذي لديه إعاقة من بيئة إلى أخرى، كانتقال التلميذ من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية، أو المهنية، أو العملية، أو الاستقلالية، أو المشاركة الاجتماعية (القريني، 2018)، ويعرفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بأنها: "مجموعة متسقة من الخدمات، والأنشطة التي يتم تقديمها للطلبة ذوي الإعاقة، والتي يتم تصميمها لتحقيق الأهداف المرجو منها، حيث تهدف إلى تحسين المستوى الأكاديمي والوظيفي للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك لتسهيل عملية انتقالهم من المدرسة إلى الحياة العملية ومشاركة المجتمع" (IDEA، 2017). كما عرف (Taylor et al. (2017 البرامج الانتقالية بأنها: المرحلة التي ينتقل فيها الأشخاص المراهقون ذوو الإعاقات من التعليم الثانوي إلى مرحلة البلوغ؛ التي يواجهون فيها مسؤوليات متعددة من تغيير الأدوار كالاستقلالية، والانتقال للتعليم ما بعد الثانوي، أو التدريب، وتنمية العلاقات الاجتماعية، واختيار المهنة، والاندماج في المجتمع وإدارة الشؤون المالية والرعاية الصحية. (p....).

أهمية الخدمات الانتقالية:

للخدمات الانتقالية أهمية كبيرة في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المجالات الأكاديمية، والوظيفية؛ إذ تساعدهم في اتخاذ القرارات الخاصة بهم وفي تحديد مصيرهم، وتسهم في تحديد أولوياتهم من ناحية الاستفادة من الخدمات الانتقالية المقدمة لهم، بالإضافة إلى أنها توفر الفرص لإعدادهم للعمل، والمشاركة في المجتمع، والإسهام في تطويره (الشمرى والدوسري، 2021)، وتكمن ضرورة تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة، وأهميتها في كونها تركز على عملية تطوير الإمكانيات المتنوعة لهم في مختلف المهارات العقلية، والحركية، والذاتية، والاجتماعية (المالكي، 2022). مما يعزز استقلاليتهم، ويسهم في تحفيزهم على المشاركة الفاعلة في المجتمع، كما أن هذه البرامج تسهم في تقليل الأعباء النفسية، والمالية على الأسرة وتفتح أمامهم آفاقاً جديدة من الفرص، والاندماج الاجتماعي (المالكي، 2025).



مبررات تقديم الخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة:

يقاس تقدم الدول بعدد من العوامل الرئيسة من ضمنها: مدى حرص الدولة على تقديم الدعم، والمساعدة لجميع الأفراد التابعين لها، والحرص على توفير كافة الخدمات الأساسية، والضرورية ليعيشوا حياة ملائمة، وإنسانية. ولا يخفى على أحد حاجة الأفراد من ذوي الإعاقة للدعم، والمساعدة المتخصصة، والمدرسة بعناية لتناسب احتياجاتهم، وتعينهم على التأقلم مع متطلبات مجتمعاتهم، والتعايش فيها؛ ليتمكنوا من تقديم خدماتهم فيما بعد لمجتمعهم، والبيئة المحيطة، وحتى لا يصبحوا عبئاً فيما بعد على هذا المجتمع (الزهراني والعامري، 2025). ولابد أن يتم تقديم تلك الخدمات لهم في مرحلة مبكرة حتى تحقق أهدافها بشكل صحيح، وتحصل الاستفادة الكاملة منها (آل سعود، 1445).

ومع تزايد الاهتمام العالمي والعربي بالأشخاص الصم وحقوقهم، أصبحت قضية استقلالهم تشغل الحيز الأكبر من هذا الاهتمام، إذ يعد احتياج الأشخاص الصم، وضعاف السمع إلى خدمات وبرامج متخصصة لمساندتهم في العبور إلى عالم الاستقلالية، وضرورة لضمان النجاح في حياتهم (القحطاني، 2024)، ويعد تقديم هذه الخدمات أحد المؤشرات الأساسية لنجاح الأنظمة التعليمية، وتهيئتهم للانتقال بطريقة سليمة وإيجابية (القريني، 2022).

دراسات سابقة:

هدفت دراسة (Shanikat 2017) إلى تحديد المهارات الانتقالية اللازمة لضعاف السمع للانتقال من المدرسة إلى الجامعة في الأردن، وكذلك معرفة تأثير المتغيرات مثل: النوع، والتخصص، وسنوات الالتحاق، والمهارات غير الانتقالية اللازمة للانتقال من المدرسة إلى الجامعة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من جامعات حكومية، وأهلية في الأردن في محافظة عمان والبلقاء، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن: المهارات الأكاديمية جاءت في المرتبة الأولى بأعلى معدل (3.22)، تليها مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية بمعدل (2.85)، وبلغ متوسط الدرجات الكلية (2.98). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية منسوبة للنوع في بعد مهارات التواصل، كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائية بسبب نوع متغير الكلية وكان الاختلاف لصالح الكليات الإنسانية في جميع الأبعاد، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية على سنوات متغير الالتحاق بالجامعة في جميع الأبعاد وعلى الدرجة الإجمالية.

وسعت دراسة (Adkins 2020) إلى استكشاف تجارب الانتقال لدى الطلاب الصم وضعاف السمع عند انتقالهم إلى التعليم ما بعد الثانوي، مع التركيز على الصعوبات والتحديات التي تواجههم، بالإضافة إلى تحديد الاستراتيجيات التي دعمت نجاحهم، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً في المرحلة الجامعية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وأستخدمت الاستبانة أداة لها، وأظهرت نتائجها أن من



أبرز المعوقات: العزلة عن السامعين ونقص الدعم المؤسسي، كما أظهرت النتائج أن الدعم الأسري والمجتمعي كان عاملاً مساعداً في التغلب على العقبات، وأوصت الدراسة بأهمية تحسين خدمات الانتقال، وزيادة وعي مؤسسات التعليم العالي بثقافة الصم واحتياجاتهم الخاصة.، وهدفت دراسة محمود (2020) إلى تحديد معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المعلمين للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة العقلية والحلول المقترحة للتغلب عليها، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) معلماً، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام استبانة لتحديد المعوقات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة من الصم، وذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في المرحلة الإعدادية، وكيفية مواجهة تلك المعوقات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج إذ جاءت المعوقات التي تتعلق بالمجتمع الخارجي من أولى المعوقات التي تعوق تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمهم ثم المعوقات الأسرية، ثم المعوقات النفسية، والانفعالية وجاءت هذه المعوقات بمستوى دلالة مرتفع ثم المعوقات المدرسية بينما جاءت معوقات التدريب المهني في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٤٥) وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (٣،٥١)، كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية حول معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمهم تعزى إلى متغير الخبرة والبرامج التدريبية التي تم حضورها، كما هدفت دراسة حنفي وحميد (2021) إلى تسليط الضوء على الخدمات الانتقالية وأهميتها وكيفية التخطيط لها والكشف عن المعوقات التي تواجه تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب الصم، من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، وجاءت أهم توصياتها العمل على تصميم خطط دراسية للطلاب الصم وضعاف السمع تسهل انتقالهم لإكمال التعليم، أو سوق العمل بعد المرحلة الثانوية، وتوفير برامج إرشادية للمعلمين، وأسر الطلاب الصم، وضعاف السمع لمناقشة مشاكل طلابهم، والأطفال الراشدين من الصم، وضعاف السمع، ووضع خطة علاجية للتغلب عليها، والاستفادة من برنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم، وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، ونقل خبراته إلى الجامعات السعودية والعربية، وسعت دراسة Yukins et al. (2021) إلى استكشاف خبرات انتقال الطلاب الصم خلال عامهم الأول في الجامعة. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي لجمع البيانات وتكونت العينة من (10) طلاب صم. وأظهرت نتائجها أن المشاركين واجهوا تحديات تحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤولية خلال انتقالهم إلى الحياة الجامعية، كما توجد علاقة عكسية بين عدد الطلاب الملتحقين بالجامعات وعدد الخريجين، إذ إن نسبةً عاليةً من الطلاب الصم يلتحقون بمؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، إلا أن نسبةً أقل بكثير منهم تتخرج من الجامعات.

وكشفت دراسة الحجي وعبدالعزيز (2023) عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلّابات الصم من وجهة نظر منسوبات معهد الأمل بمدينة جدة، واستخدم في الدراسة المنهج النوعي لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة الدراسة من (10) من منسوبات معهد الأمل، وتوصلت نتائجها إلى مجموعة من المعوقات تتمثل أبرزها في: المقررات الدراسية، ضعف الجانب اللغوي، ومحدودية الفرص في المرحلة الجامعية، قلة المبادرات، وضعف التواصل بلغة الإشارة، في حين كانت أبرز التحسينات متمثلة في تعزيز الجانب المهاري، وتحسين طرق التدريس، وتدعيم المقررات الدراسية، وكذلك تفعيل دورات تدريبية، واستشعار نعم الله عز وجل، واستضافة نماذج ناجحة من فئة الصم. أما دراسة الربيعان والطويريقي (2023) فقد هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلّاب الصم، وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (96) معلماً ومعلمة، واستعملت الباحثة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: تقديم الخدمات الانتقالية للطلّاب الصم وضعاف السمع كان بدرجة مرتفعة؛ إذ جاءت الخدمات الانتقالية الاستقلالية في المرتبة الأولى، تليها الخدمات الانتقالية الأكاديمية، وتأتي الخدمات الانتقالية المهنية في المرتبة الأخيرة، كما توصلت النتائج إلى أن هناك معوقات تعوق تقديم الخدمات الانتقالية بدرجة مرتفعة؛ وأبرز تلك المعوقات تلك المرتبطة بالمؤسسة التعليمية، والجهات المجتمعية ذات العلاقة، يليها معوقات مرتبطة بالأسرة، ثم معوقات مرتبطة بالطلّاب الصم وضعاف السمع، وأخيراً جاءت المعوقات المرتبطة بمعلمي الصم وضعاف السمع.

ودراسة شرداقة (2023) التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلّبة الصم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة. وتكونت عينة الدراسة من (70) من معلمي الطّلبة الصم في مدينة مكة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصمم استبانة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لواقع تطبيق الخدمات الانتقالية للصم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة، وجاء بعد الخدمات الثقافية والمعرفية في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، يليه بعد الخدمات النفسية، والاجتماعية في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، يليه بعد خدمات التأهيل المهني في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، يليه بعد خدمات الاندماج، والمشاركة المجتمعية بالمرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة، وجاء بعد خدمات المهارات الحياتية، والأسرية بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.

ودراسة القحطاني (2024) التي هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلّاب والطلّابات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود، وتكونت العينة من (77) طالباً و طالبةً من الصم، وضعاف السمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجاً لدراسته، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى الآتي: أن استجابة أفراد عينة الدراسة حول بعد المهارات



الاستقلالية جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وجاءت استجابة أفراد الدراسة على بعد خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت استجابة أفراد الدراسة على بعد خدمات الدعم الأكاديمي بدرجة موافقة كبيرة، وجاءت استجابة عينة الدراسة على بعد خدمات الدعم النفسي بدرجة موافقة كبيرة، أيضاً جاءت استجابة عينة الدراسة على بعد خدمات الاندماج، والمشاركة في المجتمع بدرجة موافقة كبيرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير النوع، والعمر، بينما توجد فروق دالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة وفقاً لمتغير درجة الفقد السمعي (صم -ضعاف سمع) وذلك لصالح الصم.

هدفت دراسة (Kell et al. (2024 إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بخبرات الانتقال لدى الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة وكندا. وكشفت النتائج عن وجود معوقات تؤثر في نجاح الانتقال، ومن أبرزها ضعف التنسيق بين الجهات ذات العلاقة، ونقص الخدمات الداعمة، وصعوبات التواصل، وضعف التخطيط. وأوصت الدراسة بتعزيز التعاون بين المؤسسات وتطوير الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع خلال مراحل الانتقال المختلفة. وهدفت دراسة (Alsalamah&Alsalamah (2025 إلى التعرف على التعليم ما بعد الثانوي للطلاب الصم وضعاف السمع: دراسة شاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (102) من الدراسات تم نشرها خلال الفترة من (1988-2023)، واستخدمت بطاقة تحليل محتوى لمعرفة الموضوعات التي تناولتها الدراسات، منها الخدمات الانتقالية، وأظهرت الدراسة أن الدراسات تناولت العديد من الموضوعات أبرزها إعداد الصم وضعاف السمع لسوق العمل، والخدمات الداعمة للصم وضعاف السمع، والمعارف والمهارات المقدمة للصم وضعاف السمع فيما بعد التعليم الثانوي، في حين أشارت الدراسة إلى محدودية البحوث والدراسات خلال تلك الفترة المتعلقة بالانتقال بعد المرحلة الثانوية، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول برامج وخدمات الانتقال للصم وضعاف السمع.

كما كشفت دراسة مباركي والزهراني (2025) عن واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم بمحافظه جدة، والتعرف على الفروق في تلك المؤشرات تبعاً لمتغيرات الدراسة: النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومكان العمل، واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي واستخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (116) معلماً ومعلمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية التابعين للإدارة العامة للتعليم بمحافظه جدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن: واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية جاء بمستوى متوسط بشكل عام، وكذلك الأمر بالنسبة لأبعاد الاستبانة الأربعة التي جاءت بمستوى متوسط؛ إذ احتل بُعد الخدمات الانتقالية الأكاديمية المرتبة الأولى، يليه بُعد الكفايات في مجال الخدمات الانتقالية، ثم بُعد الخدمات الانتقالية



المهنية، في حين احتل بُعد الخدمات الانتقالية الاستقلالية المرتبة الأخيرة بين أبعاد الاستبانة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للاستبانة وفقًا لمتغيرات النوع، وعدد سنوات الخبرة، ومكان العمل، وبناءً عليه، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز توحيد السياسات والإجراءات الانتقالية في جميع المؤسسات التعليمية لضمان استمرارية تقديم خدمات ذات جودة عالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتطوير برامج تدريبية مخصصة تستهدف رفع كفاءة معلمي ذوي الإعاقة السمعية، خاصةً في مجال الخدمات الانتقالية الأكاديمية والمهنية.

كما هدفت دراسة العرادي والخمرة (2025) إلى إعداد أنموذج مقترح للخدمات الانتقالية في ضوء النماذج العالمية ودرجة انطباقه على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أنموذج للخدمات الانتقالية من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وتحليل بعض النماذج العالمية للخدمات الانتقالية بحيث تم إعداد استبانة للخدمات الانتقالية نسخة مقدم الخدمة، وتم تطبيق الدراسة على عينة من (71) من المعلمين والمعلمات، وقد أشارت النتائج إلى مستوى متوسط من الخدمات الانتقالية في الدرجة الكلية، والأبعاد من وجهة نظر المعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق الخدمات الانتقالية في الإعاقة السمعية وفقًا لمتغير النوع مقدم الخدمة لصالح الذكور، كما توصلت النتائج إلى أن المعلمين لا يختلفون - تبعاً لسنوات الخدمة والمستوى التعليمي - في تقديم الخدمات الانتقالية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف:

اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في الهدف كدراسة (2017) Shanikat التي هدفت إلى تحديد المهارات الانتقالية اللازمة لضعاف السمع للانتقال من المدرسة إلى الجامعة، ودراسة (2021) Yukins et al. التي هدفت إلى استكشاف خبرات انتقال الطلاب الصم خلال عامهم الأول في الجامعة، ودراسة (2024) Kell et al. التي هدفت إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بخبرات الانتقال لدى الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة وكندا. ودراسة (2025) Alsalamah&Alsalamah التي هدفت إلى تحليل الدراسات المنشورة حول التعليم ما بعد الثانوي للطلاب الصم وضعاف السمع، وشملت (102) من الدراسات المنشورة خلال الفترة (1988-2023)، ودراسة العرادي والخمرة (2025) التي هدفت إلى إعداد أنموذج مقترح للخدمات الانتقالية في ضوء النماذج العالمية ودرجة انطباقه على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

واتفقت مع دراسات (حنفي وحמיד، 2021؛ الربيعان والطويرقي، 2023؛ محمود، 2020؛ Adkins

2020) في تحديد معوقات تقديم الخدمات الانتقالية.



واتفقت بعض الدراسات فيما بينها في التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب، كدراسة الحجي وعبد العزيز (2023)، ودراسة الربيعان والطويرقي (2023)، ودراسة شرداقة (2023) ودراسة القحطاني (2024)، ودراسة مباركي والزهراني (2025)
من حيث العينة:

اختلفت الدراسة مع بعض الدراسات كدراسة (القحطاني، 2024؛ Adkins, 2020؛ Shanikat, 2017؛ Yukins et al., 2021) التي تستهدف الطلاب، ودراسة تستهدف منسوبات معهد الأمل كدراسة الحجي وعبد العزيز (2023)، ودراسة تستهدف مقدمي الخدمات كدراسة (Harris, 2024).
اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تستهدف المعلمين كدراسة ودراسة محمود (2020)، الربيعان والطويرقي (2023)، ودراسة شرداقة (2023)، ودراسة مباركي والزهراني (2025)، ودراسة العرادي والخمرة (2025).
من حيث الأداة:

اتفقت أغلب الدراسات في استخدام الاستبانة لجمع البيانات كدراسة (الربيعان والطويرقي، 2023؛ شرداقة، 2023؛ العرادي والخمرة، 2025؛ القحطاني، 2024؛ مباركي والزهراني، 2025؛ محمود، 2020؛ Adkins, 2020؛ Shanikat, 2017).
واختلفت مع دراسة (الحجي وعبد العزيز، 2023؛ Harris, 2024) التي جمعت بين الاستبانة والمقابلات.
من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات كدراسة (شرداقة، 2023؛ العرادي والخمرة، 2025؛ القحطاني، 2024؛ محمود، 2020؛ Adkins, 2020؛ Shanikat, 2017) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

واختلفت مع بعض الدراسات كدراسة (الربيعان والطويرقي، 2023؛ مباركي والزهراني، 2025) التي اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، كما اختلفت مع دراسة (الحجي وعبد العزيز، 2023؛ Yukins et al., 2021) التي اعتمدت على المنهج النوعي، ودراسة (Harris, 2024) التي اعتمدت على المنهج المختلط.
أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الهدف من حيث معرفة معوقات الخدمات الانتقالية وطرق التغلب عليها، كما تشابهت مع بعض الدراسات في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وفي استخدام الاستبانة أداة للدراسة.



أوجه التميز والاختلاف عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة على مستوى منطقة الرياض - بحسب علم الباحثين- التي تسعى إلى الكشف عن معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، وإيجاد الحلول للتغلب عليها، وكذلك الكشف عن الفروق حول مستوى هذه المعوقات، والتي تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء مشكلة الدراسة، وفي اختيار المنهج المناسب للدراسة، وكذلك تحديد العينة، والأداة المستخدمة، كما تمت الاستفادة من الاستبانة المستخدمة في الدراسات السابقة عند إعداد الاستبانة، وكذلك الاستفادة منها في الأدب النظري، والاطلاع على المزيد من المراجع والدراسات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لكونه المنهج الذي يتناسب مع تحقيق أهداف الدراسة، وتعرفه داوود (2024) بأنه: الأسلوب، أو الطريقة، أو المنهج الذي يعتمد عليه الباحث العلمي في دراسته العلمية لمشكلة، أو ظاهرة البحث، وذلك من خلال وصفه الدقيق، والعلمي المفصل لهذه المشكلة، أو الظاهرة، ثم قيامه بدراسة، وتحليل ما وصل إليه من معلومات وصولاً إلى حلول، وتفسيرات منطقية مثبته بالبراهين والأدلة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي، ومعلمات الصم، وضعاف السمع في معاهد الأمل، ومدارس الدمج لجميع المراحل في منطقة الرياض، البالغ عددهم (966) معلماً ومعلمة، منهم (550) معلماً و(416) معلمة، وذلك بحسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، التي حصلت عليها الباحثان من قسم ذوي الإعاقة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من بين مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانة الصالحة للتحليل الإحصائي (226) استبانة، والتي تشكل عينة الدراسة الأساسية المكونة من (87) معلماً، و(139) معلمة.

خصائص أفراد الدراسة

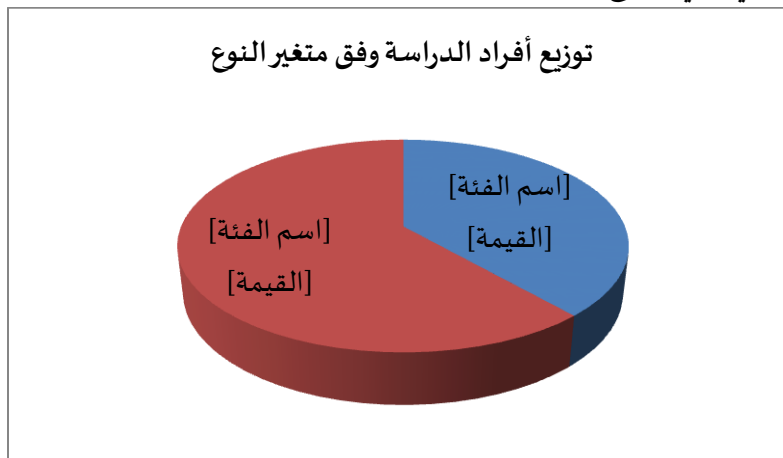
حُدّد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد الدراسة، ويشمل: (النوع - سنوات الخبرة - المرحلة الدراسية - البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية)؛ إذ صُنّف النوع إلى فئتين (ذكر، أنثى)، وتم تحديد سنوات الخبرة في ثلاث فئات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، كما حُددت المرحلة الدراسية في ثلاث مراحل هي: (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، أما البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية فقد قسمت إلى فئتين (تم الالتحاق ، لم يتم الالتحاق) وتشير هذه المتغيرات إلى مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، كما أنها تعكس الخلفية العلمية لأفرادها، وتساعد في بناء التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

(1) النوع:

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	87	38.50%
أنثى	139	61.50%
المجموع	226	100%

يتضح من الجدول السابق ارتفاع نسبة المشاركات في الدراسة من المعلمات إذ شكل النوع "أنثى" تكرار قدره (139) ونسبة (61.50%)، في حين شكل المعلمون "ذكر" نسبة (38.50%) بتكرار (87). والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير النوع



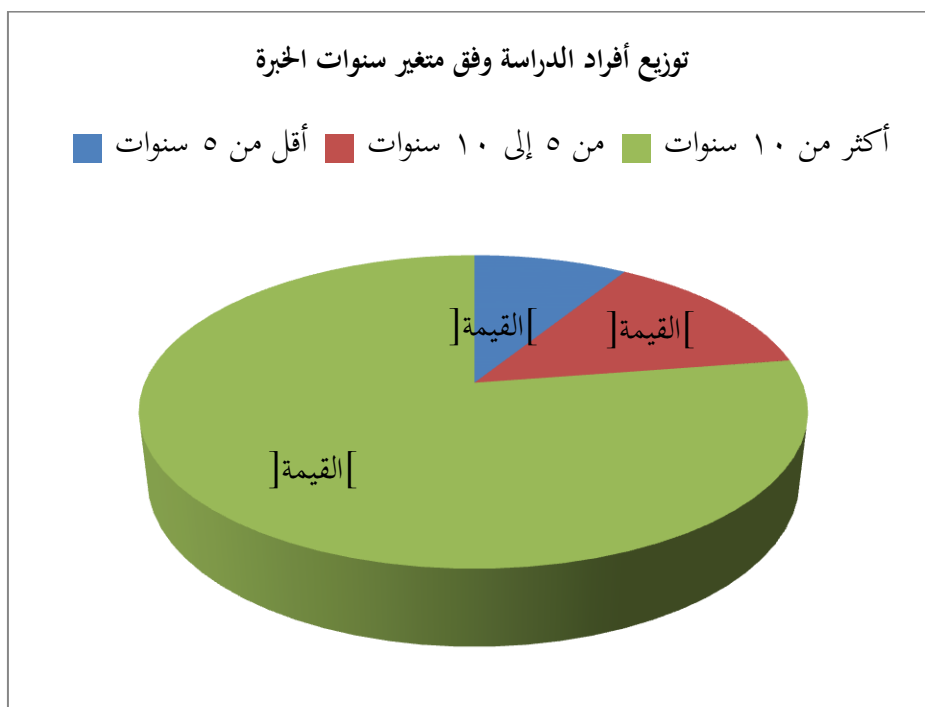
(2) سنوات الخبرة:

جدول (2)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	20	8.85%
من 5 إلى 10 سنوات	31	13.72%
أكثر من 10 سنوات	175	77.43%
المجموع	226	100%

يتضح من الجدول السابق أن غالبية المشاركين في الدراسة من المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة "أكثر من 10 سنوات" بتكرار قدره (175) وبنسبة (77.43%)، وفي المرتبة الثانية المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة "من 5 إلى 10 سنوات" بتكرار قدره (31) وبنسبة (13.72%)، وأخيراً المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة "أقل من 5 سنوات" بتكرار قدره (20) وبنسبة (8.85%). والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (2) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

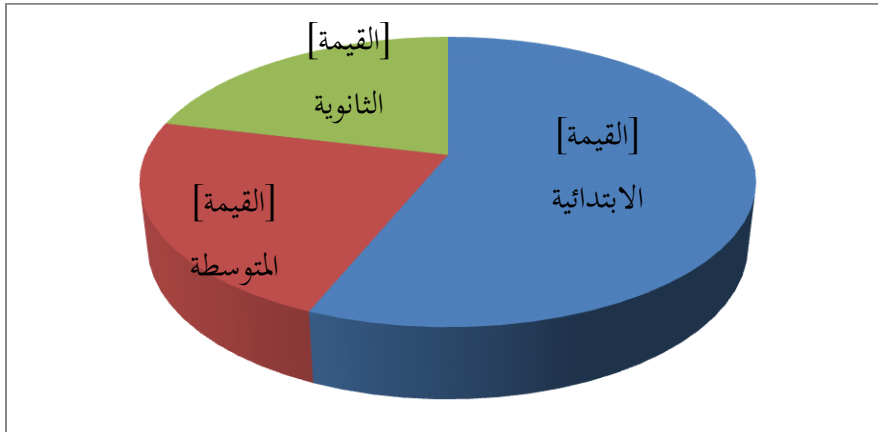
(3) المرحلة الدراسية:

جدول (3)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
الابتدائية	127	%56.19
المتوسطة	51	%22.57
الثانوية	48	%21.24
المجموع	226	%100

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف المشاركين في الدراسة من المعلمين ينتمون إلى المرحلة " الابتدائية " بتكرار قدره (127) وبنسبة (%56.19)، وفي المرتبة الثانية المعلمين الذين ينتمون إلى المرحلة " المتوسطة " بتكرار قدره (51) وبنسبة (%22.57)، وأخيراً المعلمين الذين ينتمون إلى المرحلة " الثانوية " بتكرار قدره (48) وبنسبة (%21.24). والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (3) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

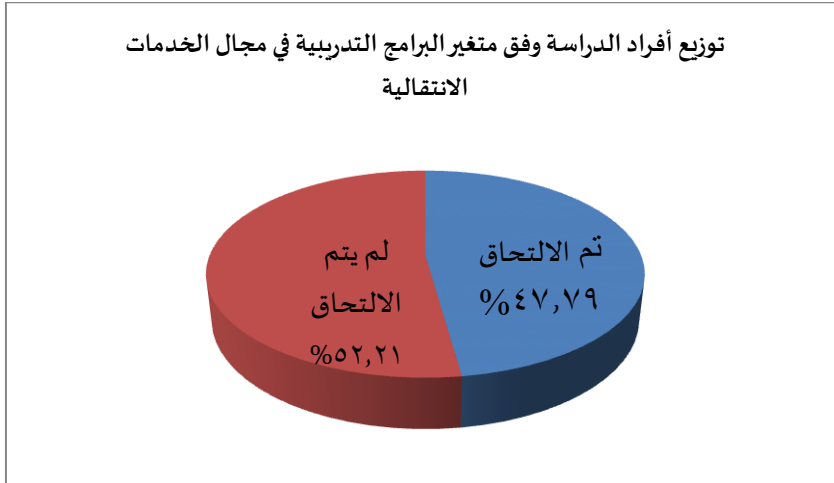
(4) البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية:

جدول (4)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية

البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية	التكرار	النسبة
تم الالتحاق	108	%47.79
لم يتم الالتحاق	118	%52.21
المجموع	226	%100

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف المشاركين في الدراسة من المعلمين " لم يتم الالتحاق " بالبرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية بتكرار قدره (118) وبنسبة (52.21%)، في حين من " تم الالتحاق " من المعلمين بالبرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية تكرارهم قدره (108) وبنسبة (47.79%). والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (4) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة أداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وذلك للإجابة عن أسئلتها. وتم اختيار الاستبانة لأنها الأداة الأنسب لطبيعة هذه الدراسة؛ لما تتميز به من قدرة على جمع بيانات كمية من عدد كبير من المشاركين في وقت قصير، كما أنها تُسهل عملية تصنيف البيانات، وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

وقد تم بناء الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية وفق مجموعة من الخطوات المنهجية، وهي:

- الخطوة الأولى (تحديد الهدف من الاستبانة): تمثل الهدف من الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية في معرفة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم، وضعاف السمع، وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض.

- الخطوة الثانية (إعداد الاستبانة في صورتها الأولية): تم بناء الاستبانة بعد مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة، وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (46) عبارة موزعة على محورين رئيسيين؛ بحيث اشتمل كل محور على (23) عبارة.



-الخطوة الثالثة (تحكيم الاستبانة): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (9) محكمين، وذلك بهدف تقويمها، وتحكيمها علمياً، وقد طُلب من السادة المحكمين تقديم آرائهم، وملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية لعبارات الاستبانة، ومدى وضوحها ودقتها، بالإضافة إلى مدى ملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، كما طُلب منهم اقتراح أي تعديلات، أو إضافات يرونها ضرورية لتعزيز الأداة وتحقيقها لهدف الدراسة؛ ضماناً لجودة البناء وصحة المحتوى قبل تطبيقها على عينة الدراسة.

- الخطوة الرابعة (إجراء التعديلات بعد التحكيم وإعداد الاستبانة في صورتها النهائية):

بناءً على الملاحظات والاقتراحات التي قدّمها المحكمون، عُدّلت بعض عبارات الاستبانة ودمج بعضها وحذف بعضها من أجل التوصل إلى صورتها النهائية ويوضح (ملحق رقم 4) التعديلات التي أسفر عنها تحكيم الاستبانة، كما يوضح (ملحق رقم 5) الاستبانة بصورتها النهائية، والجدولان (4-5) يوضحان عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (5)

محاور الاستبانة وعباراتها

م	المحور	عدد العبارات
1	المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع	17
2	المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	17
المجموع		34

- الخطوة الخامسة (تحديد مفتاح تصحيح أداة الدراسة ومعياري الحكم): اعتمدت الباحثتان في تصحيح أداة الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي، إذ طُلب من أفراد عينة الدراسة تحديد درجة تقديرهم لكل عبارة من عبارات الاستبانة وفقاً لخمسة بدائل هي: (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة)، ومن ثم عُبر عن هذا المقياس كمياً بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقاً للآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي حسب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5 - 1 = 4)، ثم قُسم على أكبر قيمة في المقياس ($4 \div 5 = 0.80$)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6)

تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة		درجة توفر المعوقات
		من	إلى	
1	غير موافق بشدة	1.00	1.80	منخفضة جداً
2	غير موافق	1.81	2.60	منخفضة
3	محايد	2.61	3.40	متوسطة
4	موافق	3.41	4.20	عالية
5	موافق بشدة	4.21	5.00	عالية جداً

واستخدم طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة بعد معالجتها إحصائياً.

الخصائص السكومترية للأداة:

أولاً: صدق الاستبانة (أداة الدراسة):

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التحقق من صدقها من خلال:

ـ صدق المحتوى (صدق المحكمين):

للتحقق من الصدق المحتوى (صدق المحكمين) للاستبانة، عُرضت الاستبانة بصورها الأولية، على (9) من المحكمين* المختصين وذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، وقد طلب منهم تقييم جودة الاستبانة من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه، وبعد أخذ الآراء والاطلاع على الملاحظات وُضع محك التعديل بناء عليه؛ إذ عُدلت الملاحظات التي اتفق عليها أكثر من 80% من المحكمين، وأُجريت التعديلات اللازمة من تعديل، أو حذف بعض العبارات، أو دمج بعضها، وبذلك أصبح عدد العبارات (34) عبارة بعد أن كانت (46) عبارة؛ ومن ثم خرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

ـ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من صدق المحكمين لأداة الدراسة وبعد عملية التصميم النهائي لها استخدمت الباحثان معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، من خلال التطبيق على عينة الدراسة، والجدول (7) يوضح ذلك.



جدول (7)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمئة إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع					
1	**0.538	2	**0.607	3	**0.675
4	**0.644	5	**0.569	6	**0.548
7	**0.656	8	**0.630	9	**0.691
10	**0.708	11	**0.739	12	**0.689
13	**0.699	14	**0.677	15	**0.634
16	**0.653	17	**0.736		
المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية					
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.689	2	**0.620	3	**0.754
4	**0.786	5	**0.711	6	**0.680
7	**0.873	8	**0.847	9	**0.824
10	**0.800	11	**0.837	12	**0.836
13	**0.832	14	**0.852	15	**0.694
16	**0.814	17	**0.757		

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) فأقل، وهذا يؤكد أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق يمكن التعويل عليها في قياس ما أعدت من أجله.

جدول (8)

معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع	17	0.759
2	المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	17	0.852

يتضح من الجدول (8) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) فأقل، وهذا يؤكد أن جميع محاور وعبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق يمكن التعويل عليها في قياس ما أُعدت من أجله.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

لحساب قيم معامل ثبات الأداة قامت الباحثتان بحساب قيم معامل الثبات بطريقة التناسق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وبين جدول رقم (9) معامل ثبات أبعاد الاستبانة كما يأتي:

جدول (9)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع	17	0.912
2	المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	17	0.958
	مجموع العبارات	34	0.955

يتضح من الجدول السابق أن نتائج حساب معامل ثبات الاستبانة الكلي جاء مرتفعاً (0.955) مما يشير إلى ثبات نتائج الاستبانة عند إعادة تطبيقها مرة أخرى، وبذلك تكون الباحثتان قد تأكدتا من صدق أداة الدراسة وثباتها مما يجعلهما على ثقة بصحة الاستبانة، وصلاحيتهما لتحليل النتائج، والإجابة عن تساؤلات الدراسة.



إجراءات تطبيق الدراسة:

أُجريت الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

- (1) إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية وتحويلها إلى رابط إلكتروني.
 - (2) الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي على تطبيق أداة الدراسة.
 - (4) التواصل مع إدارة التعليم بمنطقة الرياض لتعميم الاستبانة على معاهد الأمل، ومدارس الدمج في جميع المراحل التعليمية.
 - (5) توزيع الاستبانة إلكترونياً.
 - (6) متابعة استجابات عينة الدراسة، والتواصل مع المشرفين، والمشرفات في محافظات منطقة الرياض، إذ تم إرسال الاستبانة لهم ثم تم التذكير بها بعد أسبوع، ونظراً لضعف الاستجابة من الفئة المستهدفة، تم التواصل مع مديري، ومديرات معاهد الأمل، ومدارس الدمج لنشر الاستبانة بين المعلمين، والمعلمات، وتم إعادة التواصل بعد أسبوع، كما تم التواصل مع بعض المعلمين، والمعلمات، وحثهم على نشر الاستبانة بين الزملاء، والزميلات المستهدفين بالدراسة، بالإضافة إلى نشرها في مواقع التواصل الاجتماعي.
 - (7) جمع الاستبانات البالغ عددها (226) استبانة .
 - (8) استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات واستخلاص نتائج الدراسة
 - (9) مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، وصياغة التوصيات والمقترحات.
- ### أساليب المعالجة الإحصائية:
- لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جمعت، فقد أستخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي رمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك وفقاً للمقاييس الإحصائية الآتية:
1. التكرارات، والنسب المئوية التي تتضمنها أداة الدراسة.
 2. معامل ارتباط بيرسون
 3. معامل ألفا كرونباخ.
 4. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean".
 5. المتوسط الحسابي "Mean".
 6. الانحراف المعياري "Standard Deviation".
 7. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Independent Sample T-test".
 8. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).



عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على: " ما معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض؟"

لتحديد معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول في أداة الدراسة، والجدول (10) يوضح نتائج هذا المحور:

جدول (10)

استجابات أفراد الدراسة على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
			%	1	2	3	4	5			
17	1	قلة وعي المعلمين بمفهوم الخدمات الانتقالية.	ت	4	23	43	94	62	3.83	1.003	عالية
			%	1.8	10.2	19	41.6	27.4			
1	2	كثافة الأعباء الإدارية والتدريسية على المعلم تحد من مشاركته في الخدمات الانتقالية.	ت	2	2	21	82	119	4.39	0.765	عالية جداً
			%	0.9	0.9	9.3	36.3	52.7			
8	3	غياب التدريب للمعلمين في مجال الخدمات الانتقالية.	ت	0	9	23	96	98	4.25	0.796	عالية جداً
			%	0	4	10.2	42.5	43.4			
4	4	نقص الكوادر المتخصصة (مثل: مرشدين، مختصين اجتماعيين، مختصي نطق وتخطيب) يعوق تقديم الخدمات الانتقالية.	ت	2	9	19	83	113	4.31	0.855	عالية جداً
			%	0.9	4	8.4	36.7	50			
11	5	عدم منح حوافز للمعلمين المشاركين	ت	4	10	34	60	118	4.23	0.980	عالية جداً
			%	1.8	4.4	15	26.5	52.2			



الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
				1	2	3	4	5			
		في البرامج الانتقالية يقلل من حماسهم.									
16	6	تفاوتت قدرات الطلاب	ت	3	21	31	104	67	3.93	0.961	عالية
		واحتياجاتهم الفردية يشكل عائقاً عند تقديم الخدمات الانتقالية.	%	1.3	9.3	13.7	46	29.6			
15	7	عدم وجود تقييم شامل لاحتياجات الطلاب قبل وضع خطة الانتقال.	ت	2	10	32	95	87	4.13	0.878	عالية
			%	0.9	4.4	14.2	42	38.5			
7	8	قلة الزيارات الميدانية أو الأنشطة العملية التي تدعم مفهوم الخدمات الانتقالية.	ت	0	6	24	100	96	4.27	0.754	عالية جداً
			%	0	2.7	10.6	44.2	42.5			
12	9	ضعف مشاركة أولياء الأمر في البرامج الانتقالية.	ت	2	4	34	86	100	4.23	0.833	عالية جداً
			%	0.9	1.8	15	38.1	44.2			
9	10	صعوبة التواصل مع جهات العمل/الجامعات/المر اكز التدريبية.	ت	0	4	35	91	96	4.23	0.773	عالية جداً
			%	0	1.8	15.5	40.3	42.5			
2	11	قلة وجود البرامج التدريبية المتخصصة حول الخدمات الانتقالية.	ت	1	4	20	88	113	4.36	0.755	عالية جداً
			%	0.4	1.8	8.8	38.9	50			
3	12	عدم وجود مراكز مجتمعية أو مؤسسات داعمة للطلاب بعد التخرج.	ت	1	2	25	87	111	4.35	0.747	عالية جداً
			%	0.4	0.9	11.1	38.5	49.1			

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
				1	2	3	4	5			
6	13	ضعف الموارد المالية المخصصة لتقديم الخدمات الانتقالية يعوق تنفيذها.	ت	0	6	28	85	107	0.786	4.30	عالية جداً
			%	0	2.7	12.4	37.6	47.3			
14	14	عدم وضوح الأنظمة والتشريعات الخاصة بالخدمات الانتقالية.	ت	2	3	33	98	90	0.800	4.20	عالية
			%	0.9	1.3	14.6	43.4	39.8			
10	15	محدودية الوقت المخصص للأنشطة الانتقالية في الجدول الدراسي.	ت	1	3	35	90	97	0.790	4.23	عالية جداً
			%	0.4	1.3	15.5	39.8	42.9			
13	16	قلة توفر وسائل تعليمية وتقنيات مساعدة تدعم الخدمات الانتقالية.	ت	0	8	29	93	96	0.804	4.23	عالية جداً
			%	0	3.5	12.8	41.2	42.5			
5	17	ضعف التنسيق بين الإدارات التعليمية والمدارس في متابعة الخدمات الانتقالية.	ت	0	7	17	101	101	0.743	4.31	عالية جداً
			%	0	3.1	7.5	44.7	44.7			
		المتوسط العام									
									0.534	4.22	عالية جداً

يتضح من الجدول (10) أن موافقة أفراد الدراسة جاءت عالية جداً بدرجة موافقة (موافق بشدة) على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، وبمتوسط حسابي بلغ (4.22 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة.

كما يتضح من النتائج في الجدول (10) أن أبرز معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم: (2، 11، 12) التي رتبت تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، وذلك على النحو الآتي:

جاءت العبارة (2) "كثافة الأعباء الإدارية، والتدريسية على المعلم تحد من مشاركته في الخدمات الانتقالية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.39 من 5.00)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين يقضون وقتاً في إعداد الخطط الفردية لكل طالب، والمشاركة مع الفريق متعدد التخصصات في المدرسة، أو المعهد والتواصل مع أولياء الأمور، وكتابة التقارير، ورصد الدرجات، وحضور الاجتماعات الإدارية، كما يتطلب تدريس الصم وقتاً أطول في تكييف المناهج، وتحويلها إلى لغة إشارة، أو وسائل بصرية، كما يبذل المعلم جهداً أكبر في توضيح المفاهيم المجردة، ويستخدم أساليب تقويم متنوعة تناسب مع قدرات الطلبة، كما أن كثافة النصاب التدريسي تجعل من الصعب على المعلم تنسيق هذه اللقاءات مع المختصين لدعم الخدمات الانتقالية، مما يؤدي إلى ضعف جودة الخطة الانتقالية الفردية، واقتصارها على الجوانب الأكاديمية فقط، جاءت العبارة (11) "قلة وجود البرامج التدريبية المتخصصة حول الخدمات الانتقالية" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.36 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن هذا العبء التدريسي لا يترك للمعلم وقتاً للتواصل مع جهات التوظيف، أو مراكز التأهيل المهني، وهي ركيزة أساسية في الخدمات الانتقالية، هذه المسؤوليات تؤدي إلى عزلة مهنية؛ إذ ينكفئ المعلم على الفصل الدراسي بدلاً من الانفتاح على المجتمع المحلي لتوفير فرص تدريبية لطلابه، كما يعاني المعلمون من نقص التدريب حول كيفية تطبيق "الخدمات الانتقالية" في ضوء التوجهات الحديثة. وجاءت العبارة (12) "عدم وجود مراكز مجتمعية، أو مؤسسات داعمة للطلاب بعد التخرج" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.35 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن غياب، أو محدودية المراكز المجتمعية المتخصصة في دعم الصم بعد التخرج يعد عائقاً جوهرياً يعمق أزمة "الخدمات الانتقالية"، إذ تنتهي جهود المعلم، والبرامج المدرسية بمجرد تخرج الطلبة؛ إذ يواجه الخريجون "فجوة خدمية" لعدم وجود جهات تتابع تدريبهم المهني، أو توظيفهم، هذا الغياب يجعل الخطط الانتقالية التي يضعها المعلم مجرد "إجراء ورقي" ينتهي بنهاية العام الدراسي، كما يتضح من النتائج في الجدول (5-1) أن أقل معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من حيث موافقة أفراد الدراسة تتمثل في العبارات (7، 6، 1) التي رتبت تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، وذلك على النحو الآتي:

جاءت العبارة (7) "عدم وجود تقييم شامل لاحتياجات الطلاب قبل وضع خطة الانتقال." في المرتبة الخامسة عشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.13 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأنه بدون تقييم شامل لاحتياجات الطلاب، تُصاغ الخطط الانتقالية بشكل روتيني، وموحد للجميع، متجاهلةً التفاوت في درجة فقدان السمع، والقدرات اللغوية (لغة إشارة، أو لغة منطوقة)، والمهارات الاجتماعية، وهذا يؤدي إلى وضع أهداف غير واقعية، أو قد لا



تناسب مع شغف الطالب، وقدراته المهنية الفعلية، فالتقييم الشامل يجب أن يشمل "تقييم البيئة" التي سينتقل إليها الطالب (سواء جامعة، أم مقر عمل)؛ إلا أن ضعف التنسيق المؤسسي يجعل المعلم يضع خطة دون معرفة حقيقية بالعقبات الميدانية التي ستواجه الطالب بعد التخرج، وجاءت العبارة (6) " تفاوت قدرات الطلاب واحتياجاتهم الفردية يشكل عائقاً عند تقديم الخدمات الانتقالية. " في المرتبة السادسة عشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.93 من 5.00)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تفاوت القدرات الفردية بين الطلاب الصم، وضعاف السمع يعد معوقاً محورياً يصعب من تقديم "خدمات انتقالية" موحدة؛ إذ يتطلب من كل طالب مساراً مخصصاً بناءً على خصائصه الفريدة. وتباين الاحتياجات الانتقالية بين الأصم كلياً (الذي يعتمد على لغة الإشارة) وضعيف السمع (الذي قد يستخدم المعينات السمعية، أو القوقعة)، إذ يحتاج الأول إلى خدمات ترجمة إشارة مكثفة في بيئة العمل، أو الجامعة، بينما يحتاج الثاني إلى أنظمة "FM" وتعديلات بيئية لتقليل الضوضاء، وهو ما يجعل تصميم برنامج انتقالي جماعي أمراً غير فعال، وعدم مراعاة هذا التفاوت يؤدي إلى وضع الطلاب في مسارات مهنية لا تتناسب مع قدراتهم الحقيقية في التواصل مع "مجتمع السامعين".

وجاءت العبارة (1) " قلة وعي المعلمين بمفهوم الخدمات الانتقالية " في المرتبة السابعة عشرة والأخيرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.83 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن مفهوم الخدمات الانتقالية لازال حديثاً نسبياً في الميدان التربوي السعودي، كما يواجه المعلمون نقصاً حاداً في الدورات التدريبية المتخصصة وورش العمل التي تمكنهم من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في هذا المجال، وبسبب نقص الوعي، يميل المعلمون إلى التركيز التقليدي على التحصيل الأكاديمي داخل الفصل، مع إغفال المهارات الوظيفية، والعيش المستقل، والمشاركة المجتمعية التي تشكل جوهر العملية الانتقالية.

وبشكل عام فإن نجاح الطالب الأصم في الانتقال إلى المجتمع مرهون بتقليص الأنصبة التدريسية لمعلميه، وتفريغهم لمهام "التنسيق المجتمعي" لضمان وصول الطلاب إلى حقوقهم في التعليم العالي، والتوظيف، كما أن ضغط العمل، يقلل حماس المعلم للمشاركة في برامج التطوير المهني التي تمكنه من مساعدة الطلاب في الانتقال للحياة المستقلة، كما أن الإدارات المدرسية لا توفر "تفريغاً جزئياً" للمعلم للقيام بأدوار المنسق الانتقالي؛ مما يجعل المهام الانتقالية تُعامل كعمل تطوعي وليس كمتطلب وظيفي أساسي.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الربيعان والطويرقي (2023) التي أكدت على اتفاق معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع على وجود معوقات تحد من تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع بدرجة

مرتفعة تتطلب التدخل للتغلب عليها. ودراسة محمود (2020) التي أكدت على اتفاق المعلمين على معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة مرتفعة عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على: "ما طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض؟" لتحديد طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول في أداة الدراسة؛ والجدول (11) يوضح نتائج هذا المحور:

جدول (11)

استجابات أفراد الدراسة على طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف

السمع

الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
				1	2	3	4	5			
14	1	تكثيف برامج التدريب والتأهيل للمعلمين حول آليات الخدمات الانتقالية.	ت	4	23	43	94	62	0.662	4.50	عالية جداً
			%	1.8	10.2	19	41.6	27.4			
8	2	تقليل الأعباء الإدارية على المعلمين لإتاحة وقت أكبر للمشاركة في البرامج الانتقالية.	ت	2	2	21	82	119	0.633	4.54	عالية جداً
			%	0.9	0.9	9.3	36.3	52.7			
16	3	عقد ورش عمل مستمرة للمعلمين لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة.	ت	0	9	23	96	98	0.627	4.48	عالية جداً
			%	0	4	10.2	42.5	43.4			
2	4	تزويد المدارس بكوادر مساندة (مرشدين، مختصين اجتماعيين، مختصي نطق وتخاطب).	ت	2	9	19	83	113	0.617	4.61	عالية جداً
			%	0.9	4	8.4	36.7	50			
5	5	تدريب الكوادر على لغة الإشارة ووسائل التواصل مع الصم وضعاف السمع.	ت	4	10	34	60	118	0.652	4.57	عالية جداً
			%	1.8	4.4	15	26.5	52.2			



الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات	المتوسط	الانحراف	درجة
9	6	منح حوافز أو مكافآت للمعلمين المتميزين في تطبيق الخدمات الانتقالية.	ت %	3 1.3	21 9.3	31 13.7	104 46
							67 29.6
1	7	تصميم برامج انتقالية مرنة تراعي تفاوت قدرات واحتياجات الطلاب.	ت %	2 0.9	10 4.4	32 14.2	95 42
							87 38.5
11	8	إجراء تقييم دوري شامل لاحتياجات الطلاب وتحديث خطط الانتقال وفقاً له.	ت %	0 0	6 2.7	24 10.6	100 44.2
							96 42.5
13	9	إدخال أنشطة ميدانية وزيارات مهنية ضمن البرامج الانتقالية.	ت %	2 0.9	4 1.8	34 15	86 38.1
							100 44.2
15	10	تنظيم ورش عمل ولقاءات توعوية لأولياء الأمور لتعزيز مشاركتهم الفاعلة.	ت %	0 0	4 1.8	35 15.5	91 40.3
							96 42.5
3	11	بناء شراكات مع أصحاب العمل ومراكز التدريب لتفعيل البرامج التدريبية لدعم الانتقال.	ت %	1 0.4	4 1.8	20 8.8	88 38.9
							113 50
7	12	تنفيذ حملات إعلامية توعوية لتعزيز توظيف ذوي الإعاقة.	ت %	1 0.4	2 0.9	25 11.1	87 38.5
							111 49.1
4	13	تخصيص ميزانيات كافية لتنفيذ البرامج الانتقالية وتوفير الموارد اللازمة.	ت %	0 0	6 2.7	28 12.4	85 37.6
							107 47.3
10	14	الالتزام بتطبيق التشريعات والأنظمة التي تدعم تقديم الخدمات الانتقالية.	ت %	2 0.9	3 1.3	33 14.6	98 43.4
							90 39.8
17	15	إدراج الأنشطة الانتقالية	ت	1	3	35	90
							97



الرتبة	م	العبارات	ت	مستوى المعوقات					المتوسط	الانحراف	درجة
		ضمن الجدول الدراسي بشكل منظم ومستمر.	%	42.9	39.8	15.5	1.3	0.4	4.56	0.603	عالية جداً
6	16	توفير وسائل تعليمية وتقنيات مساعدة حديثة لدعم الخدمات الانتقالية.	ت	96	93	29	8	0	4.56	0.603	عالية جداً
			%	42.5	41.2	12.8	3.5	0	4.52	0.641	عالية جداً
12	17	إنشاء وحدة متخصصة في كل إدارة تعليمية لمتابعة وتنسيق الخدمات الانتقالية.	ت	101	101	17	7	0	4.52	0.641	عالية جداً
			%	44.7	44.7	7.5	3.1	0	4.54	0.489	عالية جداً
		المتوسط العام							4.54	0.489	عالية جداً

يتضح من الجدول (11) أن موافقة أفراد الدراسة جاءت عالية جداً بدرجة موافقة (موافق بشدة) على طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع، وبمتوسط حسابي بلغ (4.54 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة، ويتضح من النتائج في الجدول (11) أن أبرز طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات (7، 4، 11) التي رتبت تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها على النحو الآتي:

جاءت العبارة (7) "تصميم برامج انتقالية مرنة تراعي تفاوت قدرات واحتياجات الطلاب" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.62 من 5.00)، و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرونة في تصميم البرامج الانتقالية تُعد ضرورة قصوى؛ إذ إن النموذج الموحد لم يعد فعالاً في تلبية تطلعات الطلاب الصم وضعاف السمع، ويجب أن توفر البرامج مسارات متنوعة تناسب مستويات الطلاب المختلفة (مسارات أكاديمية - مهنية - استقلالية)، وبدلاً من التقييم لمرة واحدة، تعتمد البرامج المرنة على التقييم القائم على الأداء؛ فإذا تطورت قدرات الطالب السمعية، أو التقنية خلال البرنامج، يتم تعديل أهدافه الانتقالية فوراً لرفع سقف التوقعات المهنية له، وجاءت العبارة (4) "تزويد المدارس بكوادر مساندة (مرشدين، مختصين اجتماعيين، مختصي نطق وتغاطب)." في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.61 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن خطوة تزويد المدارس بكوادر مساندة متخصصة، ومفرغة يعد الركيزة الأساسية لنجاح الخدمات الانتقالية، وتحولها من "أعباء إدارية على المعلم" إلى "منظومة عمل متكاملة". ويبرز دور

هذه الكوادر في معالجة المعوقات التي سبق ذكرها فبدلاً من قيام معلم الصم وضعاف السمع بكل المهام، يتم توزيع الأدوار لضمان جودة الخطة الانتقالية؛ إذ تستطيع الكوادر المساعدة القيام بزيارات ميدانية للمصانع والشركات والجامعات لتهيئة البيئة المكانية قبل وصول الطالب، وهو دور "تنظيمي" حيوي لا يملك المعلم وقتاً للقيام به.

جاءت العبارة (11) وهي: "بناء شراكات مع أصحاب العمل ومراكز التدريب لتفعيل البرامج التدريبية لدعم الانتقال" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.60 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن الشراكات الاستراتيجية بين القطاع التعليمي وجهات التوظيف تُعد "الجسر" الذي يضمن انتقال الطالب الأصم من مقعد الدراسة إلى الاستقلال المالي والمهني. فبدون هذه الشراكات، تظل الخدمات الانتقالية مجرد تدريب نظري يفتقر إلى التطبيق الواقعي، وأن بناء هذه الشراكات يساهم في تحويل المدرسة من بيئة معزولة إلى مركز تأهيل مجتمعي، وبدلاً من تخرج الطالب ليبدأ البحث عن مراكز تدريب، يخرج الطالب وهو يمتلك "عقد عمل" أو "شهادة تدريب معتمدة" من جهة توظيف حقيقية، مما يقضي على فجوة ما بعد التخرج.

كما يتضح من النتائج في الجدول (11) أن أقل طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من حيث موافقة أفراد الدراسة تتمثل في العبارات (10، 3، 15) التي رتبت تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالآتي:

جاءت العبارة (10) "تنظيم ورش عمل ولقاءات توعوية لأولياء الأمور لتعزيز مشاركتهم الفاعلة" في المرتبة الخامسة عشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.50 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن مشاركة الأسرة تُعد "حجر الزاوية" في نجاح أي خطة انتقال، فلم يعد دور ولي الأمر مجرد مستلم للمعلومات، بل شريكاً أساسياً في اتخاذ القرار، وتنظيم ورش العمل، واللقاءات التوعوية يساهم في حل العديد من المعوقات المذكورة سابقاً، كما أن كثير من أهالي الصم يميلون نحو "الحماية الزائدة"، أو لديهم توقعات منخفضة بقدرات أبنائهم المهنية، لذا تساهم الورش في عرض نماذج نجاح واقعية للصم وضعاف سمع في سوق العمل السعودي، مما يحفز الأسر على دعم استقلالية أبنائهم بدلاً من الاعتمادية.

وجاءت العبارة (3) "عقد ورش عمل مستمرة للمعلمين لتبادل الخبرات، والتجارب الناجحة" في المرتبة السادسة عشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.48 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن المجتمعات المهنية للتعلّم المتمثلة في ورش العمل المستمرة، تُعد الأداة الأقوى في كسر عزلة المعلم، وعلاج مشكلة "قلة الوعي" بالخدمات الانتقالية، كما أن تبادل الخبرات ليس مجرد تدريب، بل هو نقل للمعرفة الميدانية التي لا توفرها الكتب النظرية، وكثافة الأعباء قد



تصيب المعلم بالإحباط، وورش العمل التي تتيح "تبادل التجارب" تعمل كدعم نفسي، ومهني؛ إذ يشعر المعلم أنه جزء من منظومة أكبر، مما يحفز على الابتكار في حل مشكلات طلابه الانتقالية.

كما جاءت العبارة (15) "إدراج الأنشطة الانتقالية ضمن الجدول الدراسي بشكل منظم ومستمر" في المرتبة السابعة عشرة والأخيرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.47 من 5.00)، وتفسر هذه النتيجة بأن خطوة مؤسسة الأنشطة الانتقالية عبر إدراجها رسمياً في الجدول الدراسي تُعد الحل الجذري لمواجهة عائق "كثافة الأعباء" وضمان عدم تهميش مهارات الحياة المستقبلية لصالح المواد الأكاديمية التقليدية، بدلاً من التعامل مع الأنشطة الانتقالية (مثل التدريب المهني، مهارات التسوق، أو إدارة المال) كأنشطة "إضافية" تُنفذ في وقت الفراغ، تصير لها حصص معتمدة لا يجوز للمعلم، أو الإدارة التنازل عنها.

وبشكل عام فإن البرامج الانتقالية المرنة هي التي تحول "الإعاقة السمعية" من عائق إلى مجرد "اختلاف تواصل"، من خلال مواءمة بيئة التعلم، والعمل مع إمكانيات الطالب، وليس إجبار الطالب على التكيف مع نظام جامد لا يلبي احتياجاته، وتسهم اللقاءات الدورية بين المعلمين في الوصول إلى "لغة مشتركة" ونماذج موحدة للتقييم الشامل، والخطط الانتقالية الفردية، مما يضمن جودة الخدمة المقدمة للطالب بغض النظر عن مدرسته، أو منطقته، ويُقترح تخصيص ما لا يقل عن 20% من الجدول الدراسي في المرحلة الثانوية لبرامج الانتقال، مع إمكانية تحويل الساعات الدراسية في الفصل الأخير إلى "ساعات تدريب ميداني كاملة" خارج أسوار المدرسة، لضمان ممارسة الطلاب المهارات في بيئات حقيقية تحت إشراف تربوي منظم.

تتفق هذه النتائج مع دراسة (Adkins, 2020) التي أظهرت نتائجها أن الدعم الأسري والمجتمعي كان عاملاً مساعداً في التغلب على العقبات، ودراسة الحجي وعبدالعزيز (2023) التي أكدت على ضرورة تفعيل دورات تدريبية، واستضافة نماذج ناجحة من فئة الصم، ودراسة الربيعان والطويرقي (2023) التي أكدت على ضرورة تشجيع المؤسسات المجتمعية على المشاركة في عملية التخطيط للانتقال، وضرورة إشراك الطلبة الصم وضعاف السمع، وأسرههم في التخطيط للانتقال، كما اتفقت مع دراسة مباركي والزهراني (2025) التي أكدت على ضرورة تعزيز توحيد السياسات، والإجراءات الانتقالية في جميع المؤسسات التعليمية لضمان استمرارية تقديم خدمات ذات جودة عالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتطوير برامج تدريبية مخصصة تستهدف رفع كفاءة معلمي ذوي الإعاقة السمعية، خاصة في مجال الخدمات الانتقالية الأكاديمية والمهنية؛ مما يعزز طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع المقترحة في الدراسة الحالية.



عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم في منطقة الرياض وفقاً لمتغير (النوع، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية)؟" للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متغيرين للتعرف على الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير النوع، و متغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لاختلاف متغيري عدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية. والجداول الآتية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: متغير النوع:

جدول (12)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير النوع

المحور/البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	ذكر	87	4.26	0.542	0.851	0.396	غير دالة
	أنثى	139	4.20	0.530			
طرق التغلب على المعوقات	ذكر	87	4.54	0.515	0.119	0.905	غير دالة
	أنثى	139	4.54	0.474			

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (ت) في المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.851) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، ومن خلال مقارنة المتوسط الحسابي للمعلمين (4.26) وهو متقارب مع المتوسط الحسابي للمعلمات (4.20)، لذا فالفرق في تحديد معوقات تقديم الخدمات الانتقالية التي تعزى لمتغير النوع غير دالة إحصائياً (0.396). كما أن قيمة (ت) في المجال الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.119) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، إذ إن المتوسط الحسابي للمعلمين (4.54)، متساو مع المتوسط الحسابي للمعلمات (4.54)، لذا فالفرق في استجابات عينة الدراسة على محور طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير النوع غير دالة إحصائياً (0.905).

وتفسر الباحثان هذه النتيجة التي تشير إلى وجود نوع من "التوافق المهني" بين المعلمين، والمعلمات في منطقة الرياض حول التحديات التي تواجه الخدمات الانتقالية، وذلك لتوحيد الإجراءات بين البنين،

والبنات وخضوع المعلمين، والمعلومات للأنظمة نفسها، واللوائح الصادرة من وزارة التعليم، ويواجهون كثافة الأعباء الإدارية ذاتها، والتدريسية المقررة عليهم في معاهد وبرامج الأمل للصم، والدمج التعليمي، كما أن المعوقات مثل: "نقص الكوادر المساندة" أو "غياب الأدلة الاسترشادية" هي تحديات هيكلية عامة لا تختلف باختلاف نوع المعلم، أو نوع المدرسة، كما أن التحديات التي يواجهها الطلبة الصم (سواء بنين، أم بنات) في سوق العمل السعودي، أو في مراكز التدريب بعد التخرج متشابهة إلى حد كبير، مثل قلة الوعي المجتمعي، أو فجوة التوظيف، وبالتالي يرى المعلمون من كلا الجنسين أن هذه العوامل تشكل عائقاً مشتركاً أمام نجاح خطط الانتقال، كما يتلقى المعلمون والمعلمات - في الغالب - برامج الإعداد الجامعي نفسها، في تخصص التربية الخاصة، ويعانون من نقص التدريب المتخصص نفسه في الخدمات الانتقالية، هذا القصور المعرفي المشترك يوحد وجهات نظرهم حول صعوبة تطبيق هذه الخدمات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الربيعان والطويرقي (2023)، ودراسة مباركي والزهراني (2025)، اللتين أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات معلمي الصم، وضعاف السمع وفقاً لمتغير النوع. وتختلف مع دراسة العرادي والخمرة (2025) التي توصلت إلى وجود فروق وفقاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

ثانياً: عدد سنوات الخبرة:

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير عدد

سنوات الخبرة

المحور/البعد	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة دلالة	معنى الدلالة
معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	بين المجموعات	0.68	2	0.034	0.117	0.889	غير دالة
	داخل المجموعات	64.186	223	0.288			
	المجموع	64.254	225				
طرق التغلب على المعوقات	بين المجموعات	0.208	2	0.104	0.431	0.650	غير دالة
	داخل المجموعات	53.675	223	0.241			
	المجموع	53.882	225				

يتضح من الجدول (13) أن قيمة (ف) في المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.117) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما أن قيمة (ف) في

المجال الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.431) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة حول طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة الإحصائية بأن المعوقات التي تحول دون تقديم الخدمات الانتقالية في منطقة الرياض هي "عوائق موضوعية، ومؤسسية" تتجاوز مهارات المعلم الفردية، أو طول خبرته في الميدان، فالمعوقات الأساسية مثل: كثافة النصاب التدريسي، وتراكم المهام الإدارية، ونقص الكوادر المساندة، هي تحديات تنظيمية يواجهها جميع المعلمين بمجرد دخولهم المدرسة، والخبرة الطويلة للمعلم لا تمنحه "صلاحية" تقليص حصصه، أو توفير مختصي نطق، وتخطب، لذا يظل العائق قائماً بالدرجة نفسها لدى الجميع، وبما أن البرامج الانتقالية الممنهجة تعد توجهاً حديثاً نسبياً في التعليم، فإن المعلم "الخبير" والمعلم "الجديد" قد يتساويان في نقص التدريب المتخصص على أدوات التقييم الانتقالي الحديثة؛ فالمعلم الجديد لم يدرسها بعمق في الجامعة، والمعلم القديم لم يتلق فيها دورات تطويرية كافية، مما يجعلهما يشعران بمستوى التحدي نفسه، كما يلتزم جميع المعلمين في منطقة الرياض بالمقررات الدراسية نفسها، وأدوات التقييم المعتمدة؛ فإذا كانت هذه الأدوات تفتقر إلى الجوانب الانتقالية أو المهنية، فإن المعلم الخبير سيواجه الصعوبة نفسها التي يواجهها المبتدئ في محاولة تكييف المنهج لخدمة الأهداف الانتقالية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الربيعان والطويرقي (2023)، ودراسة العرادي والخمرة (2025)، ودراسة مباركي والزهراني (2025)، ودراسة محمود (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات معلمي الصم وضعاف السمع وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ثالثاً: المرحلة الدراسية:

جدول (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة

الدراسية

المحور/البعد	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة دلالة	معنى الدلالة
معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	بين المجموعات	0.064	2	0.032	0.112	0.894	غير دالة
	داخل المجموعات	64.189	223	0.288			
	المجموع	64.254	225				
طرق التغلب على	بين المجموعات	0.053	2	0.026	0.110	0.896	غير دالة



المحور/البعد	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة دلالة	معنى الدلالة
المعوقات	داخل المجموعات	53.829	223	0.241			
	المجموع	53.882	225				

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة (ف) في المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.112) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية؛ كما أن قيمة (ف) في المجال الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.110) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة حول معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة الإحصائية بأن معوقات الخدمات الانتقالية في منطقة الرياض تتسم بصفة" العمومية، والثبات "عبر مختلف المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فالخدمات الانتقالية غير محصورة في المرحلة الثانوية فقط، بل تبدأ من مراحل مبكرة. وبما أن جميع المعلمين بمختلف مراحلهم يلمسون غياب المنهجية المتصلة التي تربط بين هذه المراحل، فإنهم يتفقون على أن هذا الانقطاع يمثل معوقاً جوهرياً للوصول إلى انتقال ناجح، كما يخضع المعلمون في المراحل الثلاث للهيكلة الإداري نفسه، ونظام الأنصبة التدريسية في برامج الدمج، والمعاهد، فالمعلم في المرحلة الابتدائية يواجه "ضيق الوقت" بسبب كثافة حصص التأسيس اللغوي، ويواجهه أيضاً المعلم في المرحلة الثانوية بسبب ضغط المنهج الأكاديمي؛ مما يجعل "كثافة الأعباء" معوقاً مشتركاً يتجاوز المرحلة الدراسية، وتعاني مدارس الصم وضعاف السمع (بمختلف مراحلها) من نقص مشابه في "مختص الانتقال" أو "المرشدين المهنيين"، هذا النقص يجعل المعلم في كل مرحلة يشعر بأنه "وحيد" في مواجهة متطلبات تأهيل الطالب للمرحلة التالية، مما يوحد تقييمهم لهذا العائق، كما يواجه معلم المرحلة الابتدائية تحدياً في إقناع الأسر ببدء المهارات الاستقلالية مبكراً، ويواجه معلم المرحلة الثانوية تحدياً في إقناعهم بفرص العمل المتاحة، هذا "الضعف في الوعي الأسري" هو تحدٍ ممتد يشعر به جميع المعلمين طوال رحلة الطالب الدراسية، مما يفسر تقارب استجاباتهم حول المعوقات المرتبطة بالأسرة، والمجتمع، وفي ضوء ما تم تحديده من معوقات اتفق عليها المعلمون، والمعلمات في جميع المراحل الدراسية فمن الطبيعي اتفاهم على الاستراتيجيات الموجهة للتغلب على هذه المعوقات لتحسين الخدمات الانتقالية في مدارس، ومعاهد الصم، وضعاف السمع.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الربيعان والطويرقي (2023) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات معلمي الصم، وضعاف السمع وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

رابعاً: البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية:

جدول (15)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير البرامج التدريبية في

مجال الخدمات الانتقالية

المحور/البعد	التدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مُسْتَوَى الدلالة	التعليق
معوقات تقديم الخدمات الانتقالية	تم الالتحاق	108	4.19	0.553	0.831	0.407	غير دالة
	لم يتم الالتحاق	118	4.25	0.517			
طرق التغلب على المعوقات	تم الالتحاق	108	4.55	0.506	0.445	0.565	غير دالة
	لم يتم الالتحاق	118	4.53	0.475			

يتضح من الجدول (15) أن قيمة (ت) في المحور الأول: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.831) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)؛ ومن خلال مقارنة المتوسط الحسابي للذين تم حصولهم على البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية (4.19) وهو متقارب مع المتوسط الحسابي للذين لم يحصلوا على البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية (4.25)، لذا فالفرق في تحديد معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية غير دالة إحصائياً (0.407). كما أن قيمة (ت) في المحور الثاني: طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية (0.445) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، ومن خلال مقارنة المتوسط الحسابي للذين تم حصولهم على البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية (4.55) وهو متقارب مع المتوسط الحسابي للذين لم يحصلوا على البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية (4.53)، لذا فالفرق في تحديد طرق التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية وفقاً لمتغير البرامج التدريبية في مجال الخدمات الانتقالية غير دالة إحصائياً (0.565).

وتفسر الباحثان هذه النتائج بأن تلقي المعلمين لبرامج تدريبية في الخدمات الانتقالية لم يحدث فرقاً جوهرياً في إدراكهم لحجم المعوقات في منطقة الرياض، كذلك يمكن تفسير غياب الفروق بين المعلمين "المتدربين" و"غير المتدربين" من خلال الطبيعة النظرية للبرامج التدريبية؛ إذ إن معظم البرامج التدريبية المتاحة قد تركز على الجوانب المعرفية، والنظرية لمفهوم الخدمات الانتقالية، دون تقديم حلول عملية



للمشكلات الميدانية (مثل كيفية التنسيق مع القطاع الخاص، أو توفير الوقت في ظل الجدول المزدحم)، لذا يظل المعلم المتدرب يشعر بالعوائق الواقعية نفسها التي يشعر بها زميله غير المتدرب، لأن التدريب لم يغير "البيئة المدرسية" الصعبة، بالإضافة إلى اصطدام التدريب بالواقع التنظيمي فقد يحصل المعلم على أفضل التدريبات حول كيفية بناء خطة انتقال، لكنه عند العودة إلى المدرسة يصطدم بـ "كثافة الأعباء الإدارية" وغياب الكوادر المساندة. هذه العوائق "الهيكليّة" أقوى من أثر التدريب، مما يجعل المتدربين وغير المتدربين يتفقون على أن النظام المدرسي الحالي يعوق تطبيق ما تعلموه. وتتعلق الكثير من المعوقات بجهات خارجية، مثل ضعف تعاون أصحاب العمل، أو نقص الوعي الأسري، هذه العوامل لا تتأثر بحصول المعلم على دورة تدريبية من عدمه؛ فالمعلم المتدرب يدرك صعوبة التعامل مع هذه الجهات بالقدر نفسه الذي يدركه المعلم غير المتدرب، بل قد يكون المتدرب أكثر إدراكاً لحجم الفجوة بين "ما يجب أن يكون" و"ما هو كائن". كما أن البرامج التدريبية غالباً ما تكون عامة لذوي الإعاقة، ولا تراعي الخصوصية التواصلية، والثقافية للصم، وضعاف السمع في المجتمع السعودي، هذا يجعل المعلمين يشعرون بأن التدريب لم يضيف لهم الأدوات النوعية التي يحتاجونها لمواجهة معوقات هذه الفئة تحديداً.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محمود (2020) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين حول معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها تعزى لمتغير التدريب.

توصيات الدراسة:

- 1) خفض عدد الحصص الأسبوعية للمعلمين المكلفين بتقديم الخدمات الانتقالية، ومنحهم ساعات "تنسيق مكثي" للتواصل مع الجهات الخارجية.
- 2) بناء "شراكات إلزامية" بين وزارة التعليم ووزارة الموارد البشرية والقطاع الخاص لإنشاء مكاتب انتقال في كل منطقة تعليمية، تعمل كحلقة وصل تضمن استمرار دعم الطالب من الفصل الدراسي إلى مقر العمل.
- 3) تبني نموذج "التعليم والتدريب المتمايز" في الخدمات الانتقالية، بحيث لا تُبنى الخطط بناءً على الفئة (صم/ضعاف سمع) بل بناءً على "سجل القياس والتشخيص" لكل طالب الذي يشمل قدراته السمعية، اللغوية، الميول المهنية، والبيئة الأسرية.
- 4) تكثيف برامج التنمية المهنية ودمج "مختص انتقال" ضمن الهيكل المدرسي لسد الفجوة المعرفية لدى المعلمين، وضمان مستقبل مهني أفضل للطلاب الصم وضعاف السمع.
- 5) تعيين كادر متخصص في كل مدرسة، أو إدارة تعليم تكون مهمته الأساسية بناء الشراكات مع أصحاب العمل، وتسهيل انتقال الطلاب، بدلاً من إلقاء العبء كاملاً على المعلم.



(6) إدراج حصص "المهارات الانتقالية" رسمياً ضمن الجدول الدراسي، بحيث لا تُعامل كمنشط

إضافي، بل كجزء أصيل من اليوم الدراسي.

مقترحات الدراسة:

(1) دراسة بعنوان تقييم فاعلية البرامج الانتقالية في ضوء "رؤية 2030": دراسة تحليلية تقارن بين مخرجات التعليم المهني للصم، وبين متطلبات سوق العمل السعودي الجديد (مثل الوظائف الرقمية، والذكاء الاصطناعي).

(2) تحليل محتوى الخطط التربوية الفردية: (IEP) دراسة مسحية للكشف عن مدى تضمين الأهداف الانتقالية، ومستوى جودتها في الخطط الدراسية للمرحلة الثانوية ببرامج الأمل.

(3) دراسة تتبعية للخريجين الصم: تتبع مسارات خريجي برامج الأمل في الرياض لمدة 5 سنوات بعد التخرج لرصد المعوقات الفعلية التي واجهتهم في التوظيف، أو التعليم العالي.

(4) اتجاهات أصحاب العمل نحو توظيف الصم وضعاف السمع: دراسة ميدانية لاستطلاع مخاوف وتطلعات أرباب العمل في المملكة العربية السعودية وسبل تحفيزهم لتهيئة البيئة المكانية.

(5) مستوى الوعي بالحقوق الانتقالية لدى أسر الصم: دراسة تبحث في أثر الوعي الأسري بالتشريعات الحديثة على جودة التخطيط لمستقبل ابنائهم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

أخضر، أروى علي. (2018). تعليم الأصم وفق رؤية ثلاثية الأبعاد: تصور مقترح في إعداد المعلم المأمول في تعليم الصم وضعاف السمع. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(24)، 229-266.

آل سعود، تهاني. (1445). البرامج والخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. دار تشكيل للنشر والتوزيع.

آل عثمان، نورة بنت عبد الله، والريبعة، عبد المجيد. (2023). معوقات تقديم خدمات التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في برامج الدمج للمرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 111(4)، 533-569.

الببلاوي إيهاب، وأحمد ياسر. (2014). التقنيات المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة. دار الزهراء.

البوسعيدية، هدى بنت ناصر بن علي بن عبد الله، الصوافية، جوخة بنت محمد بن سليم بن مسعود، والسنان، محمد بن خليفة. (2026). الدمج بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة الأسوياء وأثره في تطوير اللغة الشفهية في حصة

اللغة العربية للصف الخامس. دراسات في التعليم الجامعي، 137، 71-100.

البوسيفي، عبدالسلام سالم مسعود. (2025). دراسة لواقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة لدى تلاميذ الصف التاسع والدبلوم الفني المتوسط بمركز الأمل للصم وضعاف السمع بالزاوية. مجلة تبيان للعلوم التربوية

والاجتماعية، 5(1)، 201-238.



- جلجل، نصرة محمد عبد الحميد، والمعناوي، وليد محمد محمد، والنجار، علاء الدين السعيد عبد الجواد. (2021). علاقة السلوك الاجتماعي بالاستعداد للتعليم لذوي الإعاقة السمعية. *مجلة كلية التربية، (101)*، 407-430.
- الحجي، خلود، وعبد العزيز، عمر فواز. (2023). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للصم من وجهة نظر منسوبات معهد الأمل بمدينة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 16*، (57)، 81-125.
- الحلوان، معاذ. (2024). وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود تجاه الأساليب التعليمية الملائمة للطلبة الصم وضعاف السمع، *المجلة التربوية، 129* (2)، 32-352.
- حمود، رفيقة. (2023). رعاية وتربية ذوي الاحتياجات الخاصة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حنفي، علي عبد رب النبي محمد، وحמיד، سميرة بنت سعد ناصر (2021). البرامج الانتقالية وتطبيقاتها في مجال تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة: الصم وضعاف السمع نموذجاً. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، 5*، 28-65.
- داود، تمارا نجى. (2024). مقدمة في أساليب ومناهج البحث العلمي. دار اليازوري العلمية.
- دحدوح، ليليا، وبوضرسة، زهير. (2021). الخدمات المقدمة لفئة الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة سوسولوجيا، 5* (2)، 184-2001.
- الربيعان، عبد الله علي عبد الله، والطويرقي، دالية عطية عطا الله. (2023). تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلمهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 16* (57)، 1-52.
- الريس، طارق، الزهراني، مرزوق. (2015). اتجاهات المعلمين والمختصين نحو تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومعوقات التطبيق في معاهد الأمل بمدينة الرياض. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 9* (2)، 230-247.
- الزهراني، أحمد بن عبد الله، والعامري، فيصل بن يحيى. (2025). مدى تطبيق معلمي الإعاقة السمعية للخطة التربوية الفردية الصم وضعاف السمع بمدينة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 18* (67)، الجزء (1)، 68-99.
- الزهراني، فهد عوضة، والشمراني، محمد بن مبارك بن مشيط. (2025). الاحتياجات التدريبية والمهارية اللازمة لمعلمي الصم وضعاف السمع لرفع الكفايات التعليمية لديهم في المرحلة المتوسطة والثانوية في المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية، 36* (141)، ص 502-554.
- السالم، ماجد بن عبد الرحمن. (2022). تقييم البرامج التربوية الفردية وتحليل مستوى التحديات التي تواجه المعلمين في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع. *مجلة كلية التربية، 46* (2)، ص 407-440.
- شردافة، ماهر. (2023). واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة الصم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية، 1* (1)، 215-238.
- الشمري، شيخة بنت نايف، والدوسري، سعد المبارك. (2021). واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية، 36* (10)، 676-708.
- عادل السيد محمد. (2018). *فاعلية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات الطلاب المعاقين سمعياً بمقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوه* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بنها.
- عبد السلام، مصطفى. (2023). *الإعاقة السمعية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.



- عبد العزيز، مصطفى فهمي. (2021). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. وكالة الصحافة العربية.
- عبد الوافي، هشام. (2022). الإعاقة السمعية وخصائص المعاقين سمعياً. تحرير لبنى زعرور وصليحة سرين، الملتقي الوطني حول ذوي الإعاقة بين التشريع الإسلامي وعلم النفس. ألقا للوثائق للنشر والتوزيع.
- عبد الوافي، هشام. (2023). الصم والبكم تعلموا وتعاملوا: دراسات ميدانية ومقالات أخرى (ترجمة وسيلة بوزيت، ليندة بن بيسي، صباح قدوري، شنة هناء، مريم قاسمي، لبنى غربي. مراجعة وتنقيح سمراء خبشاش. المراجعة اللغوية عبد السالم عزيزي). ترجمة ونشر المركز الوطني للوثائق التربوية، (العمل الأصلي باللغة الإنجليزية نشر سنة 2019).
- عبيد، محمد عبد الوهاب محمد، مصطفى، بشرى عبد الباقي أبو زيد، متولي، علاء الدين سعد، وسرايا، العرادي، زهراء، والخمرة، حاتم أنس حسن. (2025). أنموذج مقترح للخدمات الانتقالية في ضوء النماذج العالمية ودرجة انطباقه على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت. *المجلة التربوية الأردنية*، 10 (2)، 549-524.
- عطا، حسنين علي يونس. (2020). معايير البيئة التعليمية الجاذبة وواقعها ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية الخاصة*، 9 (30)، 42-101. <https://doi.org/10.21608/MTKH.2020.170190>
- عقل، سمير محمد. (2016). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*. دار المسيرة.
- علي، ميرفت. (2013). *التوجهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع*. دار الفكر.
- القحطاني، بدر بن ناصر. (2024). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6 (3)، 183-228.
- القحطاني، عبد العزيز بن عبد الله منصور، ومطر، عبد الفتاح رجب علي محمد. (2025). جودة البيئة التعليمية الجامعية كما يدركها الطلبة الصم وضعاف السمع بالجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 7 (14)، 151-177.
- القريني، تركي بن عبد الله. (2022). *الانتقال الناجح لما بعد الثانوية العامة للتلاميذ ذوي الإعاقة*. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- القريني، تركي عبد الله. (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر. (2010). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المالكي، حسين علي. (2022). تعزيز مهارات تقرير المصير لدعم الانتقال الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة العلوم التربوية*، 8 (1)، 449-484.
- المالكي، سعيد بن عالي. (2025). تحليل واقع وتحديات الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس السعودية نحو نموذج تطوري مقترح. *مجلة كلية التربية*، 36 (142)، 317-357.
- مباركي، خالد، والزهرا، تركي. (٢٠٢٥). واقع الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم بمحافظة جدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 34 (1)، 195-237.



- مجاهد، فائزة أحمد الحسيني. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة: نظرة مستقبلية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(1)، 175-193.
- محمود، عمر السيد حمادة. (2020). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(109)، 155-178.
- محمود، عمر السيد حمادة. (2023). استخدام معلمي الصم تقنية الانفوجرافيك في تدريس مقررات المرحلة الابتدائية: تصور مقترح. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 16(85)، 62-95.
- المطيري، ذيب تريحيب الجبرين، والعنزي، نوف عايد هديرس. (2024). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين في مدينة حائل. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(1)، 202-243.
- المنصة الوطنية الموحدة. (د.ت.). *حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. المنصة الوطنية الموحدة*
- الهودلي، خلود محمود محمد، وعمران، محمد. (2021). التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله البيرة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 37(2)، 467-494.
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (د.ت.). *الإحصائيات. هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة*
- وزارة التعليم. (2020أ). *دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وزارة التعليم. (2020ب). *دليل معلم الإعاقة السمعية*. مكتبة الملك فهد الوطنية. *دليل معلم ذوي الإعاقة السمعية*
- يونس، إيناس. (2024). فاعلية برنامج تدريبي لحل المشكلات العميقة والمتعددة لطلاب الصم وضعاف السمع وفق مبادئ التصميم الشامل للتعليم (UDL). *المجلة العلمية بحوث في العلوم والفنون النوعية*، 21(12)، 1-50.

Arabic References

- Akhḍar, Arwā 'Alī. (2018). Ta'lim al-aṣam wifq ru'yah thulāthiyat al-ab'ād: Taṣawwur muqtarah fi i'dād al-mu'allim al-ma'mūl fi ta'lim al-ṣumm wa-ḍi'af al-sam'. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta'hil*, 6(24), 229–266.
- Āl Sa'ūd, Tahānī. (1445). *Al-Barāmij wa-al-khidmāt al-intiqāliyah lil-ashkhāṣ dhawī al-i'āqah fi ḍaw' ru'yat al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah 2030*. Dār Tashkīl lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Āl 'Uthmān, Nūrah bint 'Abd Allāh, & al-Rab'ah, 'Abd al-Majīd. (2023). Mu'awwiqāt taqdim khidmāt al-ta'hil al-mihani lil-ṭullāb dhawī al-i'āqah al-fikriyah fi barāmij al-damj lil-marḥalatayn al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah. *Majallat Kuliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Kafr al-Shaykh*, 111(4), 533–569.
- Al-Biblāwī, Ihāb, & Aḥmad, Yāsir. (2014). *Al-Tiqniyāt al-musā'idah li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah*. Dār al-Zahrā'.
- Al-Būsā'idīyah, Hudā bint Nāṣir bin 'Alī, Al-Ṣawwāfiyah, Jūkhah bint Muḥammad bin 'Alīm, & Al-Sinānī, Muḥammad bin Khalīfah. (2026). Al-Damj bayna al-ṭalabah dhawī al-i'āqah al-sam'iyah wa-al-ṭalabah al-aswiya' wa-atharuhu fi taṭwīr al-lughah al-shafahiyyah fi ḥiṣṣat al-lughah al-'Arabīyah lil-ṣaff al-khāmis. *Dirāsāt fi al-Ta'lim al-Jāmi'i*, 137, 71–100.



- Al-Būsifī, 'Abd al-Salām Sālim Mas'ūd. (2025). Dirāsah li-wāqī' istikhdām al-tiqniyāt al-ta'limiyah al-ḥadithah ladā talāmīdh al-ṣaff al-tāsī' wa-al-diblūm al-fannī al-mutawassiṭ bi-Markaz al-Amal lil-Ṣumm wa-Dī'āf al-Sam' bi-al-Zāwiyah. *Majallat Tibyān lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Ijtīmā'iyah*, 5(1), 201–238.
- Juljul, Naṣrah Muḥammad 'Abd al-Ḥamīd, Al-Ma'nāwī, Walīd Muḥammad Muḥammad, & Al-Najjār, 'Alā' al-Dīn al-Sa'id 'Abd al-Jawād. (2021). 'Alāqat al-sulūk al-ijtimā'ī bi-al-isti'dād lil-ta'allum li-dhawī al-i'āqah al-sam'iyah. *Majallat Kulfiyat al-Tarbiyah*, (101), 407–430.
- Al-Ḥajjī, Khulūd, & 'Abd al-'Azīz, 'Omar Fawwāz. (2023). Wāqī' al-khidmāt al-intiqāliyah al-muqaddamah lil-ṣumm min wajhat naẓar mansūbāt Ma'had al-Amal bi-Madīnat Jiddah. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta'hīl*, 16(57), 81–125.
- Al-Ḥulwān, Mu'adh. (2024). Wajhāt naẓar a'dā' hay'at al-tadrīs fi Jāmi'at al-Malik Sa'ūd tijāh al-asālīb al-ta'limiyah al-mulā'imah lil-ṭalabah al-ṣumm wa-dī'āf al-sam'. *Al-Majallat al-Tarbawīyah*, 129(2), 32–352.
- Ḥammūd, Rafīqah. (2023). *Ri'āyat wa-tarbiyat dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah*. Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyah.
- Ḥanafī, 'Alī 'Abd Rabb al-Nabī Muḥammad, & Ḥamīd, Samīrah bint Sa'd Nāṣir. (2021). Al-Barāmij al-intiqāliyah wa-taṭbīqātuḥā fi majāl ta'hīl al-ashkhāṣ dhawī al-i'āqah: Al-Ṣumm wa-dī'āf al-sam' namūdhan. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-Naw'iyah*, 5, 28–65.
- Dāwūd, Tamārā Najā. (2024). *Muqaddimah fi asālīb wa-manāhij al-baḥth al-'ilmī*. Dār al-Yazūrī al-'Ilmiyah.
- Daḥdūh, Liliyā, & Būḍirṣah, Zuhayr. (2021). Al-Khidmāt al-muqaddamah li-fi'at al-ashkhāṣ dhawī al-i'āqah al-sam'iyah. *Majallat Sūsiyūlūjiyā*, 5(2), 184–201.
- Al-Rab'rān, 'Abd Allāh 'Alī 'Abd Allāh, & Al-Ṭuwayriqī, Dāliyah 'Aṭīyah 'Aṭā Allāh. (2023). Taqdim al-khidmāt al-intiqāliyah lil-ṭalabah al-ṣumm wa-dī'āf al-sam' min wajhat naẓar mu'allimihim. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta'hīl*, 16(57), 1–52.
- Al-Rayyis, Ṭāriq, & Al-Zahrānī, Marzūq. (2015). Ittijāhāt al-mu'allimīn wa-al-mukhtaṣṣīn naḥwa taṭbīq al-barāmij al-intiqāliyah lil-ṭalabah al-ṣumm fi al-marḥalah al-thānawīyah wa-mu'awwiqāt al-taṭbīq fi Ma'ahid al-Amal bi-Madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah*, 9(2), 230–247.
- Al-Zahrānī, Aḥmad bin 'Abd Allāh, & Al-'Āmirī, Fayṣal bin Yaḥyā. (2025). Madā taṭbīq mu'allimī al-i'āqah al-sam'iyah lil-khiṭṭah al-tarbawīyah al-fardiyyah lil-ṣumm wa-dī'āf al-sam' bi-Madīnat Jiddah. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta'hīl*, 18(67), 68–99.
- Al-Zahrānī, Fahd 'Awaḍah, & Al-Shamrānī, Muḥammad bin Mubārak bin Mushayṭ. (2025). Al-Iḥtiyājāt al-tadribīyah wa-al-mahārīyah al-lāzimah li-mu'allimī al-ṣumm wa-dī'āf al-sam' li-ra'f al-kifāyāt al-



- ta'limiyah ladayhim fi al-marḥalah al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah fi al-Madīnah al-Munawwarah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 36(141), 502–554.
- Al-Salim, Mājid bin 'Abd al-Raḥmān. (2022). Taqyīm al-barāmij al-tarbawīyah al-fardiyyah wa-tahlil mustawā al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu al-mu'allimīn fi ma'ahid wa-barāmij al-ṣumm wa-ḍī'af al-sam'. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams*, 46(2), 407–440.
- Shardāqah, Māhir. (2023). Wāqī' taṭbiq al-khidmāt al-intiqāliyyah lil-ṭalabah al-ṣumm bi-al-marḥalah al-thānawīyah min wajhat naẓar al-mu'allimīn bi-Madīnat Makkah al-Mukarramah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 1(1), 215–238.
- Al-Shammari, Shaykhah bint Nā'if, & Al-Dawsarī, Sa'd al-Mubārak. (2021). Wāqī' al-khidmāt al-musānidah fi al-barāmij al-intiqāliyyah lil-ṭullāb dhawī al-i'āqah al-fikrīyah bi-ma'ahid wa-barāmij al-tarbiyah al-fikrīyah bi-Madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Būr Sa'īd*, 36(10), 676–708.
- Al-Sayyid, 'Adil Muḥammad. (2018). *Fā'ilīyat al-wāqī' al-mu'azzaz fi tanmiyat ba'd mahārāt al-ṭullāb al-mu'āqin sam'īyan bi-muqarrar al-ḥāsib al-ālī bi-al-marḥalah al-i'dādiyyah wa-ittijāhātihim naḥwahu* [Unpublished master's thesis]. Jāmi'at Banhā.
- 'Abd al-Salām, Muṣṭafā. (2023). *Al-i'āqah al-sam'īyah*. Dār al-Yazūrī al-'Ilmiyyah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Abd al-'Azīz, Muṣṭafā Fahmī. (2021). *Sikūlūjiyyat al-aṭfāl ghayr al-'ādīyīn*. Wakālat al-Ṣaḥāfah al-'Arabīyah.
- 'Abd al-Wāfi, Hishām. (2022). Al-i'āqah al-sam'īyah wa-khaṣā'is al-mu'āqin sam'īyan. In L. Za'rūr & Ş. Sarīn (Eds.), *Al-Multaqā al-Waṭanī ḥawla dhawī al-i'āqah bayna al-tashrī' al-Islāmī wa-'ilm al-nafs*. Alfā lil-Wathā'iq lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Abd al-Wāfi, Hishām. (2023). *Al-Ṣumm wa-al-bukm ta'alluman wa-ta'āmulan: Dirāsāt meydāniyyah wa-maqālāt ukhrā* (W. Būzayt, L. Bin Basī, Ş. Qaddūrī, Sh. Hanā', M. Qasīmī, & L. Gharbī, Trans.; S. Khabshāsh, Ed.; 'A. 'Azīzī, Ling. Rev.). Al-Markaz al-Waṭanī lil-Wathā'iq al-Tarbawīyah. (Original work published 2019).
- 'Ubayd, Muḥammad 'Abd al-Waḥḥab Muḥammad, Muṣṭafā, Bushrā 'Abd al-Baqī Abū Zayd, Mutawallī, 'Alā' al-Dīn Sa'd, & Sarāyā, 'Adil 'Abd al-Fattāh. (2020). Al-Barāmij al-ta'limiyah al-tifā'uliyah lil-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍī'af al-sam': Taṣmīmuhā wa-taṭbiqātuhā al-tarbawīyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 28(2), 115–148.
- Al-'Arādī, Zahra', & Al-Khamrah, Ḥatīm Anas Ḥasan. (2025). Unmūdḥaj muqtaraḥ lil-khidmāt al-intiqāliyyah fi ḍaw' al-namādhij al-'ālamīyah wa-darajat inṭibāqihī 'alā al-ṭalabah dhawī al-i'āqah al-sam'īyah min wajhat naẓar al-mu'allimīn bi-Dawlat al-Kuwayt. *Al-Majallat al-Tarbawīyah al-Urdunīyah*, 10(2), 524–549.



- ‘Aṭā, Ḥasanayn ‘Alī Yūnus. (2020). Ma‘āyir al-bī‘ah al-ta‘līmīyah al-jādhībah wa-wāqī‘uhā bi-barāmīj al-damīj lil-ṣumm wa-ḍī‘āf al-sam’ bi-Madinat al-Ṭā‘īf min wajhat naẓar al-mu‘allīmīn. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah*, 9(30), 42–101. <https://doi.org/10.21608/MTKH.2020.170190>
- ‘Aql, Samīr Muḥammad. (2016). *Al-Tadrīs li-dhawī al-i‘āqah al-sam‘īyah*. Dār al-Masīrah.
- ‘Alī, Mīrfat. (2013). *Al-Tawajjuhāt al-mu‘āṣirah fī ta‘līm al-ṣumm wa-ḍī‘āf al-sam’*. Dār al-Fikr.
- Al-Qaḥṭānī, Badr bin Nāṣir. (2024). Wāqī‘ al-khidmāt al-intiqālīyah al-muqaddamah lil-ṭullāb wa-al-ṭalībāt al-ṣumm wa-ḍī‘āf al-sam’ min wajhat naẓarihim bi-Jāmī‘at al-Malik Sa‘ūd. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Nafsīyah wa-al-Tarbawīyah*, 6(3), 183–228.
- Al-Qaḥṭānī, ‘Abd al-‘Azīz bin ‘Abd Allāh Maṣṣūr, & Maṭar, ‘Abd al-Fattāḥ Rajab ‘Alī Muḥammad. (2025). Jawdat al-bī‘ah al-ta‘līmīyah al-jāmī‘īyah kamā yudrikuhā al-ṭalabah al-ṣumm wa-ḍī‘āf al-sam’ bi-al-jāmī‘āt al-Sa‘ūdīyah fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat ‘Ulūm Dhawī al-Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah*, 7(14), 151–177.
- Al-Quraynī, Turkī bin ‘Abd Allāh. (2018). *Al-Barāmīj wa-al-khidmāt al-intiqālīyah lil-talāmīdh dhawī al-i‘āqah fī ḍaw’ al-mumārāsāt al-‘ālamīyah*. Dār al-Zahrā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Al-Quraynī, Turkī bin ‘Abd Allāh. (2022). *Al-Intiqāl al-nājiḥ li-mā ba‘da al-thānawīyah al-‘āmmah lil-talāmīdh dhawī al-i‘āqah*. Dār Jāmī‘at al-Malik Sa‘ūd lil-Nashr.
- Kawāfīḥah, Taysir, & ‘Abd al-‘Azīz, ‘Omar. (2010). *Muqaddimah fī al-tarbiyah al-khāṣṣah*. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Al-Mālikī, Ḥusayn ‘Alī. (2022). Ta‘zīz mahārāt taqrīr al-maṣīr li-da‘m al-intiqāl al-nājiḥ li-marḥalat mā ba‘da al-madrasah lil-ṭullāb dhawī al-i‘āqah al-fikrīyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 8(1), 449–484.
- Al-Mālikī, Sa‘īd bin ‘Alī. (2025). Taḥlīl wāqī‘ wa-taḥaddiyāt al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ṭullāb dhawī al-i‘āqah fī al-madāris al-Sa‘ūdīyah naḥwa namūdhaj taṭwīrī muqtarah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 36(142), 317–357.
- Mubārakī, Khālīd, & Al-Zahrānī, Turkī. (2025). Wāqī‘ al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ṭalabah dhawī al-i‘āqah al-sam‘īyah min wajhat naẓar mu‘allīmīhim bi-Muḥāfaẓat Jiddah. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-Naw‘īyah*, 34(1), 195–237.
- Mujāhid, Fā‘izah Aḥmad al-Ḥusaynī. (2020). Taṭbīqāt al-dhakā’ al-iṣṭinā‘ī wa-tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah: Naẓrah mustaqbaliyah. *Al-Majallat al-Dawliyah lil-Buḥūth fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 3(1), 175–193.
- Maḥmūd, ‘Omar al-Sayyid Ḥamādah. (2020). Mu‘awwiqāt taṭbīq al-khidmāt al-intiqālīyah lil-ṭullāb dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah min wajhat naẓar al-mu‘allīmīn wa-al-ḥulūl al-muqtarahah lil-taghallub ‘alayhā. *Al-Majallat al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-Nafsīyah*, 30(109), 155–178.



- Maḥmūd, 'Omar al-Sayyid Ḥamādah. (2023). Istikhdām mu'allimī al-ṣumm tiqnīyat al-infūjrāfik fī tadris muqarrarāt al-marḥalah al-ibtidā'iyah: Taṣawwur muqtaraḥ. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta'hl*, 16(85), 62–95.
- Al-Muṭayrī, Dhīb Tarīḥīb al-Jabrīn, & Al-'Anazī, Nūf 'Āyid Hadīras. (2024). Al-Taḥaddiyāt allatī tuwājihu al-ṭullāb dhawī al-i'āqah al-sam'iyah fī barāmij al-damj min wajhat naẓar al-mu'allimīn fī Madīnat Ḥā'il. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Nafsīyah wa-al-Tarbawīyah*, 6(1), 202–243.
- Al-Munaṣṣah al-Waṭanīyah al-Muwaḥḥadah. (n.d.). *Ḥuqūq al-ashkhāṣ dhawī al-i'āqah*. Al-Munaṣṣah al-Waṭanīyah al-Muwaḥḥadah.
- Al-Hūdālī, Khulūd Maḥmūd Muḥammad, & 'Imrān, Muḥammad. (2021). Al-Taḥaddiyāt allatī yuwājihuḥā al-mu'allimūn fī damj dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah wa-subul al-taghallub 'alayhā fī madāris Muḥāfaẓat Rām Allāh wa-al-Bīrah. *Al-Majallat al-'Arabīyah lil-Nashr al-'Ilmī*, 37(2), 467–494.
- Hay'at Ri'āyat al-Ashkhāṣ Dhawī al-i'āqah. (n.d.). *Al-Iḥṣā'iyāt*. Hay'at Ri'āyat al-Ashkhāṣ Dhawī al-i'āqah.
- Wizārat al-Ta'lim. (2020a). *Dalīl mu'allim ṣu'ūbāt al-ta'allum lil-khidmāt al-intiqāliyah*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.
- Wizārat al-Ta'lim. (2020b). *Dalīl mu'allim dhawī al-i'āqah al-sam'iyah*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.
- Yūnus, Īnās. (2024). Fā'ilīyat barnāmāj tadribī li-hall al-mushkilāt al-'amīqah wa-muta'addidat al-ab'ād li-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' wifq mabādī' al-taṣmīm al-shāmil lil-ta'allum (UDL). *Al-Majallat al-'Ilmīyah Buḥūth fī al-'Ulūm wa-al-Funūn al-Naw'iyah*, 21(12), 1–50.

ثانياً: المراجع باللغة الانكليزية

- Adkins, C. S. (2020). The transition experiences of deaf and hard of hearing students into postsecondary education [Doctoral dissertation, Murray State University]. Murray State's Digital Commons. <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/182/>
- Alsalamah, A. A., & Alsalamah, A. A. (2025). Postsecondary education for deaf and hard-of-hearing students: A scoping review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 31(1), 144–160. <https://doi.org/10.1093/jdsade/enaf053>
- Alnahdi, G. H. (2016). Best practices in the transition to work services for students with intellectual disability: Perspectives by gender from Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, 31(3), 1–21.
- Bakken, J. P. (2020). *Special education transition services for students with disabilities: An introduction*. In J. P. Bakken (Ed.), *Special education transition services for students with disabilities* (Vol. 35, pp. 1–13). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0270-40132020000035003>
- Borders, C. M., Daczewitz, M., & Probst, K. M. (2020). *Special education transition services for students who are deaf/hard of hearing*. In D. Plotner & K. Trach (Eds.), *Special Education Transition Services for Students with Disabilities* (Vol. 35, pp. 69–82). Emerald Publishing Limited <https://doi.org/10.1108/S0270-401320190000035011>



- Campos, C. I. (2018). Integrating person centered transition planning with the self-determination model to develop a curriculum manual for school counselors to address the gap in transition planning services for students with disabilities in a rural South Texas school district [Doctoral dissertation, Mississippi College]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED590154>
- Harris, C. (2024). Disability service professionals' attitudes and experiences with postsecondary transition skills programming: A mixed methods study [Doctoral dissertation, Florida Southern College]. ProQuest Dissertations & Theses Global. ProQuest Dissertations <https://www.proquest.com/dissertations-theses/disability-service-professionals-attitudes/docview/3153458752/se-2>
- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2020). In-service training for special education teachers working with students having developmental disabilities to develop effective transition goals. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 133–140. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1518809>
- Individuals with disabilities education act (idea). (2017). Sec. 300.43 Transition services. Sec. 300.43 Transition services – Individuals with Disabilities Education Act.
- Kell, A., Corbett, C., Kazemi, D., Fitzmaurice, S., & Dawson, R. (2024). Transition experiences for individuals who are culturally Deaf, deaf, or hard of hearing in the United States and Canada: A scoping review. *Health Care Transitions*, 2, 100059. <https://doi.org/10.1016/j.hctj.2024.100059>
- Pamanee, K. (2018). A guideline of transition service for individuals with disabilities in Thailand [Doctoral dissertation, California State University, Los Angeles]. ProQuest Dissertations & Theses Global. UMI No. 10844997.
- Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 9–26. <https://doi.org/10.21814/rpe.8713>
- Shanikat, F. A. (2017). Transitional skills needed for the hearing impaired students for the transition from school to university in Jordan. *International Journal of Education*, 9(1), 111–123. <https://doi.org/10.5296/ije.v9i1.11026>
- Taylor, D. A., Broyhill, B. S., Burris, A. M., & Wilcox, M. A. (2017). A Strategic Approach for Developing an Advanced Practice Workforce: From Postgraduate Transition-to-Practice Fellowship Programs and Beyond. *Nursing Administration Quarterly*, 41(1), 11-19.
- World Health Organization. (2021). World report on hearing. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>
- Yuknis, C., Tibbitt, J., & Zimmerman, H. (2021). Acquiring adulthood: Transition experiences of first-year deaf college students. *Future Review: International Journal of Transition, College, and Career Success*, 4(1)

