Doi:

https://orcid.org/0000-0003-0450-8939

تصورات أساتذة أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية حول فرص الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الالتحاق بالتعليم الجامعي: إطار مفاهيمي

د. نوف عبدالله النعيم[1]

كلية التربية – جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف تصورات أساتذة أقسام التربية الخاصة المتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية في الجامعات الحكومية السعودية حول فرص التحاق الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية ببرامج التعليم الجامعي، وأبرز سمات هذه البرامج، وفوائدها المتوقعة، وكيفية إعدادها، والمعوقات المحتمل مواجهتها. **المنهج:** انتهجت الدراسة منهجاً نوعياً بتصميم دراسة الحالة. جُمعت البيانات الأساسية من خلال إجراء 24 مقابلة شبه منظمة مع المشاركين، بواقع 20 رجلاً و4 سيدات، كما جُمعت بيانات إضافية من خلال تحليل مجموعة من الوثائق ذات العلاقة بأنظمة المملكة وسياستها التعليمية. **النتائج:** باستخدام تحليل البيانات الموضوعي أظهرت النتائج تأييد المشاركين استحداث برامج جامعية تتيح فرص استكمال التعليم الجامعي أمام الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما أشارت النتائج إلى مجموعة من الفوائد الشخصية والأسرية والمجتمعية، إلى جانب عدد من المعوقات الذاتية والاجتماعية والإدارية. أما أبرز سمات البرامج التي أسفرت عنها النتائج فتمثلت في: معايير القبول، وطبيعة البرامج، وأساليب التدريس والتقييم، والإشراف والمتابعة. **الخلاصة:** في ضوء هذه النتائج، تم بناء إطار مفاهيمي لاستحداث مثل هذه البرامج، كما قُدم عدد من التوصيات على ضوء أهداف رؤية المملكة 2030 حول تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من مختلف الفئات.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الإعاقة الفكرية، التعليم الجامعي، التمكين المجتمعي، إطار مفاهيمي.

---

1 أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة. **الاهتمامات البحثية:** التحديات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، التمكين المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة، التمكين الوظيفي للأشخاص ذوي الإعاقة. **الإيميل:** **nalnaim1@ksu.edu.sa**

- **سُلم البحث في 3/ 10/ 2021، أجيز للنشر في 30/ 5/ 2022.**

المقدمة

بدأت الاتجاهات نحو الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية بالتغير نحو الإيجابية مع ظهور الدعم القانوني والتشريعي لحقوق هـؤلاء الأفـراد في ستينيات القرن الماضي، فسارعت الدول إلى تشريع القوانين الداعمة وتقديم الخدمات المتنوعة (الكيلاني والروسان، 2009؛ عبيد، 2007). ويُعد حصول الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية على خدمات التعليم الشامل في جميع المراحل من أبرز المجالات الحقوقية التي دعمتها المنظمات الدولية بالتشريعات والقوانين (United Nations, 2006). وعلى الرغم من القيود الكبيرة التي ترافق هؤلاء الطلبة في مجال الأداء العقليّ والسلوك التكيفيّ (Francis et al., 2018). إلا أن المطالبة بإتاحة الفرص أمامهم للالتحاق بالتعليم الجامعي ازدادت في السنوات الأخيرة (Carter et el., 2018)؛ نتيجة للتغيّرات الفلسفية وما تلاها من تشريعات نقلتها من حيّز التنظير إلى حيّز التنفيذ (Kelley & Westling, 2013). وفي الواقع، تحتاج مؤسسات التعليم الجامعي إلى العديد من الإجـراءات لإعداد برامج جامعية شاملة تتضمن الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية (officeforstudents.org.uk (0fs), 2019)، ومن أهمها: تحديد مكونات البرامج، ووضع خريطة طريق للإجراءات والممارسات، والإلمام بالمرحلة التنموية الحالية، إلى جانب التعاون النشِط بين الجامعات، ودعم الممارسات الفعّالة، وتضمين الخطط الانتقالية في مستويات مبكرة من التعليم العام، بالإضافة إلى توافر الدعم والتمويل المادي (Beuhring & McEathron, 2011; Grigal et al., 2012; Mercier, 2017; Thoma et al., 2012).

وباستعراض عامٍّ للبرامج الجامعية الشاملة الحالية، نجدها لا تخرج عن أربعة أنواع هي: البرامج المنفصلة، والمختلطة، والشاملة، والنموذج الفردي الشامل، والتي تتباين فيما بينها بحسب اختلاف أهداف المؤسسة التعليمية، وسياستها، وإمكاناتها، في حين تشترك غالبيتها في عدد من معايير القبول كمستوى المهارات الأكاديمية والوظيفية والسلوكية لدى الطالب (McEathron et al., 2013; Thoma, 2013; Jester, 2016; Grigal & Hart, 2013). وقد قدّمت منظمة Think College (TC) بجامعة ماساتشوستس-بوسطن ثمانية معايير لجودة البرامج الجامعية الشاملة، هي: الوصول الأكاديمي، والتطوير الوظيفي، وعضوية الحرم الجامعي، وتقرير المصير، والتوافق مع أنظمة المؤسسة التعليمية، والتعاون، والاستدامة، والتقييّم المستمر (Lynch & Getzel, 2013). ومن

المنطقي أن يتطلب وصول هؤلاء الطلبة للبرامج الجامعية الشاملة مجموعة من وسائل الدعم: 1) الدعم الرسمي، ويتمثل في: الدعم المُتمركز حول الطالب، والدعم المؤسسي، ودعم أعضاء هيئة التدريس والموظفين والأقران. 2) الدعم غير الرسمي، ويتضمن: الدعم المبرمج، والدعم الطلابي، ودعم الوكالات، ودعم الأسر، ومصادر التمويل الإضافية (Carter at el., 2018; Lyman et al., 2017; McEathron et al., 2013).

ولا تزال البرامج الجامعية الشاملة تواجه العديد من المعوقات، فأغلب البرامج الحاليّة لا توفّر التضمين الأكاديمي الكافي للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية، ويعتمد تركيزها على تقديم المهارات الحياتية، والاستقلالية، والاجتماعية (Grigal & Hart, 2013; Lynch & Getzel, 2013). كما اعتُبرت توقعات أعضاء هيئة التدريس المنخفضة وأعباؤهم الإضافية، ومخاوف الأقران من تغيّر الأنظمة الجامعية عند تضمين الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية من أهم المعوّقات التي تواجه هذه البرامج. كما يُشكل انخفاض مستوى المشاركة الوالدية، ونقص التعاون بين الجهات ذات العلاقة، والقلق على سلامة الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية وأقرانهم معوقات إضافية. أما قضايا التمويل فتمثّل التحدي الأكبر، فقد يؤدي نقص التمويل إلى تقليص بعض البرامج وإغلاق بعضها الآخر (Haney & Fisher, 2017; Friedman, 2018; Plotner & Marshall, 2015; Thoma et al., 2012).

وعلى الرغم من التحديات المحتمل مواجهتها، إلا أن الفوائد المرجوة من وصول الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية إلى التعليم الجامعي تفوقها بشكل كبير (Grigal et al., 2012)؛ إذ تشير العديد من الدراسات إلى وجود نتائج إيجابية دالة على تحسّن المهارات المفاهيمية والأكاديمية والاجتماعية والشخصية، وتطور المهارات المهنية، وتعزيز التمكين المجتمعي (Berg et al., 2015; Beuhring & McEathron, 2011; Francis et al., 2018; Izzo & Shuman, 2013; Lynch & Getzel, 2013; Qian et al., 2018). مما يمكن أن يُسهم في زيادة الفرص الوظيفية، وارتفاع نسبة رضا أصحاب العمل، وتحقيق معيشة مستقلّة (Ross et al., 2013; Gasset & Herrero, 2016).

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية برعاية مواطنيها من ذوي الإعاقة منذ تأسيسها، فتكفل الدولة ضمن النظام الأساسي للحكم حق المواطن وأسرته في حالة الطوارئ، والمرض، والعجز، والشيخوخة (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2020). كما

حرصت المملكة على مواكبة التوجهات العالمية في تنمية المجالات الخدمية لأبنائها من ذوي الإعاقة في المجالات الصحية والتربوية والاجتماعية والتشريعية (المنصة الوطنية الموحدة، 2020).

ويهدف التوجه العام لسياسة المملكة إلى تقديم الخدمات التعليمية المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة بمختلف فئاتها، وتعتبر تعليم ذوي الإعاقة جزءاً لا يتجزأ من نظامها التعليمي (الموسى، 1421هـ). ولتفعيل هذا التوجه، تأسست الإدارة العامة للتربية الخاصة منذ عام 1962؛ لتقديم الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة (الموسى، 2008)، وصدر نظام رعاية المعاقين في عام 2000؛ لضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة على الخدمات التعليمية في جميع المراحل بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2000أ).

كما وقعت الهيئة السعودية لحقوق الإنسان في عام 2012 على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ للتأكيد على حماية حقهم في المشاركة المجتمعية بصورة فعّالة (United Nation Human Rights, 2020)، والتأكيد على أهمية دمج هؤلاء الأشخاص في مؤسسات التعليم الجامعي، وإلزامها بتوفير برامج مناسبة (هيئة حقوق الإنسان، 2020). كما افتتحت الأقسام المتخصصة من عام 1984 لتخريج المتخصصين في مجال التربية الخاصة ضمن مساراتٍ متنوعة (الخشرمي، 2003).

ويتصدر الاهتمام بتطوير المجال التعليمي مشاريع المملكة التنموية الحديثة، إذ تؤكد رؤية المملكة 2030 على الاهتمام بتعليم أبناء الوطن من ذوي الإعاقة وتوفير الخدمات التي تُسهم في تمكينهم (رؤية المملكة، 2020). ودعماً لهذا التوجه، صدرت موافقة مجلس الشورى في عام 2016 على نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يؤكد على توفير الإجراءات والتجهيزات الداعمة للتوسع الكمي والكيفي في مؤسسات التعليم العام والتعليم الجامعي لمختلف فئات الإعاقة (الوطن أون لاين، 2016).

كما تأسست هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2018 (صحيفة عكاظ، 2018)، ثم توالت المبادرات التطويرية، ومن أهمها: الخدمات التعليمية للأطفال المقيمين في مراكز الأورام والمستشفيات، وخدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر، ومراكز خدمات الدعم والمساندة، والشراكة الأسرية (وزارة التعليم، 2020). إلى جانب إصدار الأدلة الإرشادية للبيئة العمرانية ووسائل

النقل (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2010ب)، بالإضافة إلى الدور الريادي الذي تتبناه عدد من الجامعات العريقة في المملكة كجامعة الملك سعود نحو تمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الوصول للبيئة الجامعية وصولاً شاملاً (برنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود، 2017). وعلى الرغم من التمكين الذي يحظى به الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية في مراحل التعليم العام، إلا أن المملكة لا تزال بصدد وضع خططها الأولية في مجال التعليم الجامعي الشامل، حيث لا تتوافر فرص تعليمية جامعية لهؤلاء الطلبة حتى وقت إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

خلال العقدين الماضيين بدأت برامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية بالظهور تدريجيّاً بهدف تزويدهم بالمهارات الحياتية والاجتماعية، وإعدادهم للوظائف الضرورية للعيش بكرامة كأفرادٍ مستقلين (Plotner & Marshall, 2015). وقد أظهرت مجموعة من الدراسات أن الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقات الفكرية يحصلون على مجموعة من الفوائد المادية والشخصية، كما يرتفع دخل خريجي البكالوريوس بنحو 75%، مقارنةً بحاملي الشهادة الثانوية، إلى جانب ما يحصلون عليه من تحسّن الفرص الوظيفية، وتعزيز المشاركة الاجتماعية والعيش المستقلّ، إضافة إلى تحسّن الصحة العامة، وزيادة العمر، وارتفاع مستويات الرضا عن الذات (Baum et al., 2013; Thoma et al., 2012).

وفي الواقع، تواجه البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية العديد من المعوقات، فقد أشارت نتائج تقرير الدراسة الانتقالية الوطنية الطولية الأمريكية لعام 2009، إلى أن 90% من البالغين ذوي الإعاقات الفكرية لا يعملون، وبأن أقل من 15% منهم ينضمون للتعليم ما بعد الثانوي (Mercier, 2017). كما أظهرت نتائج عدد من الدراسات أن الكثير من الجامعات الأمريكية لا تزال تواجه تحديات في دمج هذه البرامج في كيانها التربوي (Plotner & Marshall, 2015). كما أشارت نتائج مؤتمر المعهد الوطني الأمريكي لأبحاث الإعاقة وإعادة التأهيل عام 2009 إلى أن هذا المجال يعاني ثغراتٍ معرفيةً كبيرة، وأوصت بالبحث كركيزة أساسية لتحديد أهمّ سمات البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية مع الأخذ بالاعتبار رؤى أصحاب المصلحة (Thoma et al., 2012).

وقد أسهمت مجموعة من العوامل في اختيار مجال التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في البيئة المحلية كمبحث علمي حديث يستحق الجهد والدراسة، ومن أبرز هذه العوامل نقص الدراسات التي تناولت هذا المجال ضمن المكتبة العالمية، وعدم توافرها ضمن المكتبة العربية والمحلية. إلى جانب خبرة الباحثة كأكاديمية متخصصة في مسار الإعاقة الفكرية، واطلاعها على مجموعة من التجارب العالمية الناجحة، هذا بالإضافة إلى المشاهدات الميدانية. فعلى الرغم مما تقدمه بعض الجامعات المحلية الرائدة من تسهيلات لوصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى التعليم الجامعي، والتساؤلات المُلِحّة التي تُطرح من قِبل الأسر حول مدى إمكانية التحاق أبنائهم بالتعليم الجامعي، إلا أن الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية لا يزالون خارج هذه المنظومة حتى وقت إجراء هذه الدراسة، علماً بأن عددهم بحسب إحصائية الإدارة العامة للتربية الخاصة للعام 1439/1440 قد بلغ 18.909 على مستوى المملكة، بواقع 11.166 طالباً، و7743 طالبة (وزارة التعليم، 1439/1440).

وتسعى الدراسة الحاليّة إلى تعرف وجهات نظر الأساتذة الجامعيين المتخصصين حول فرص استحداث برامج جامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية، وكيفية إعدادها، وفوائدها المرجوة، وسماتها المفترضة، والمعوقات المحتمل مواجهتها، من خلال رؤى متعمقة تُعنى ببناء إطار مفاهيمي يصف ملامح هذه البرامج بشكلٍ دقيقٍ، مما يتيح فرصة الاستحداث والتكرار كنموذج مرنٍ قابلٍ للتكييف والتعديل بحسب خصوصية المؤسسة التعليمية وإمكاناتها، ويتماشى مع الحركة التنموية في المجتمع السعودي وفق رؤية المملكة 2030.

أسئلة الدراسة

1 – ما فرص التحاق الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية بالتعليم الجامعي في الجامعات السعودية؟.

2 – ما الفوائد المرجوة من التحاقهم بالتعليم الجامعي؟.

3 – ما كيفية إعداد البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية؟.

4 – ما المعوقات التي يمكن مواجهتها؟.

5 – ما السمات والخصائص المفترض توافرها في هذه البرامج؟.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف تصورات أساتذة أقسام التربية الخاصة المتخصصين بمجال الإعاقة الفكرية في الجامعات الحكومية السعودية حول:

1 - فرص التحاق الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية بالتعليم الجامعي.

2 - الفوائد المرجوة من التحاقهم.

3 - كيفية إعداد البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية.

4 - المعوقات التي يمكن مواجهتها.

5 - السمات والخصائص المفترض توافرها في هذه البرامج.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تقديم معرفة أكثرَ شموليةً وفهم أكثر عمقاً لطبيعة البرامج الجامعية التي يُمكن تقديمها للطلبة ذوي الإعاقات الفكريةً في الجامعات السعودية. كما يؤمل أن تكون الدراسة إنجازاً علمياً ذا قيمة أدبية عالية في مجال التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية على المستويين المحلي والإقليمي في ظل ندرة الأدبيات حول الموضوعات المتعلّقة بهذا المجال.

الأهمية التطبيقية: تقديم إطار مفاهيمي مرن يتضمن معلوماتٍ ذات قيمة علمية وعملية، من خلال إجراء التحليل الموضوعي للبيانات والتحليل الوثائقي للوثائق ذات العلاقة، مما يمكن أن يُسهِم في تأمين مزيد من الرؤى الواقعية لاستحداث برامج جامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على الجامعات الحكومية السعودية التي تتضمن قسماً للتربية الخاصة يُقدم مساراً متخصصاً بالإعاقة الفكرية، ويتوافر فيها قبول للطلبة ذوي الإعاقة، ومركز لتقديم الدعم والخدمات المساندة.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الجامعي 1441/ 1442هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على تقديم إطارٍ مفاهيمي للبرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في مؤسسات التعليم الجامعي المحلية.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على استقصاء آراء أساتذة أقسام التربية الخاصة السعوديين المتخصّصين في مجال الإعاقة الفكرية في الجامعات الحكومية السعودية، ممن هم في مرتبة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ).

مصطلحات الدراسة

الطلبة ذوو الإعاقات الفكرية (Students with Intellectual Disabilities):

تُعرّف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)، هؤلاء الطلبة بأنهم: الطلبة الذين يعانون قصوراً في الأداء العقلي والسلوك التكيّفي، على النحو المتوافق مع الاختبارات والمقاييس والتعريفات المعتمدة للقدرات العقلية والمهارات التكيُّفية والمفاهيمية والاجتماعية والعملية (Cook et al., 2015, 44).

وفي هذه الدراسة يُعرَّف الطلبة ذوو الإعاقات الفكرية إجرائياً بأنهم: الطلبة الذين شُخصت حالتهم مُسبقاً بأنها إعاقةٌ فكرية، وأنهوا دراستهم النظامية المدرسية، وتخرَّجوا من المرحلة الثانوية بنجاح.

التعليم الجامعي (University Education):

يُعرَّف التعليم الجامعي بأنه: البرامج التعليمية التي يلتحق بها الطلبة بعد الدراسة الثانوية للحصول على درجة أو شهادة تقدّمها مؤسسة تعليمية معتمدة. وتنقسم هذه البرامج ضمن مجال التربية الخاصة إلى ثلاثة برامج رئيسة، وهي: البرامج الشاملة، والبرامج المختلطة، والبرامج المنفصلة (Jester, 2016, 5).

ويُعرَّف التعليم الجامعي في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: البرنامج التعليمي «دبلوم/ بكالوريوس» الذي تُقدمه الجامعات الحكومية السعودية، ويُمكّن للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية من الالتحاق به لاستكمال تعليمهم الجامعي.

الإطار المفاهيمي (Conceptual Framework):

يُعرَّف الإطار المفاهيمي بأنه: إطارٌ معياريٌّ يقدم وصفاً دقيقاً للمنطق الأساسي للبحث في ظل ظروف معينة، من خلال البيانات التي يتفاعل معها الباحث ويفسرها وصولاً للنتائج (Mertens & Mclaughlin, 2004, 38).

وتُعرِّفُ هذه الدراسةُ الإطارَ المفاهيمي إجرائياً بأنه: إطار مُقترَح يقدم تصوراً شاملاً لنقاط الارتكاز ومعايير الاستحداث اللازمة لتأسيس برنامجٍ جامعيٍّ للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية يُمكن تنفيذه في الجامعات السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة منهجية البحث النوعي Qualitative Research Method، وهو أحد أنواع منهجيات البحث العلمي الهادفة إلى تحليل وفهم بيانات معينة يقدمها أفراد أو مجموعات تعزى إلى مشكلة اجتماعية أو إنسانية، من خلال استقراء البيانات وتقديم التفسيرات (Creswell, 2014).

تصميم الدراسة: استخدمت هذه الدراسة تصميم دراسة الحالة Case Study Design، الذي يهتم بتقديم وصف متعمق وتحليل محدد حول حالة معينة، يمكن أن تكون شخصاً أو برنامجاً أو مجموعة أو مؤسسة أو مجتمعاً محدداً، تُشكل وحدة الدراسة (Merriam, 2009).

أدوات جمع البيانات: جُمعت بيانات هذه الدراسة من خلال أداتين هما: 1) المقابلات شبه المنظمة Interviews Semi-structured، 2) تحليل الوثائق Documentary Analysis.

إجراءات الدراسة: أجريت ضمن ثلاث مراحل هي: 1) إجراءات أولية، وتضمنت: الإجراءات النظامية والإدارية، والمسح الأولي لجمع البيانات. 2) إجراءات جمع البيانات، واشتملت على: تحديد آلية جمع البيانات، وتحديد مجتمع الدراسة، واختيار عينة الدراسة. 3) إجراءات التنفيذ، وتكونت من: المقابلات الاستطلاعية، والمقابلات شبه المنظمة، وتحليل البيانات ومناقشتها، واستخلاص النتائج والتوصيات.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من أساتذة أقسام التربية الخاصة السعوديين المتخصصين في مجال الإعاقة لفكرية ممن هم في مرتبة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ)، من الرجال والسيدات في الجامعات الحكومية السعودية التي تتضمن قسماً للتربية الخاصة يشمل مساراً للإعاقة الفكرية، ويتوافر فيها قبول للطلبة ذوي الإعاقة،

ومركز للخدمات المساندة والدعم. وقد بلغ العدد ضمن شروط التخصص والمرتبة الأكاديمية، وبحسب الاستجابات، 45 عضو هيئة تدريس، بواقع 35 رجلاً و10 سيدات، جدول 1.

جدول 1

مجتمع الدراسة بحسب استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية المشاركة في الدراسة

م	اسم الجامعة	العدد الكلي	عدد الأعضاء السعوديين		عدد الاستجابات	
			رجال	سيدات	رجال	سيدات
1	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	3	2	1	0	1
2	جامعة أم القرى	3	2	1	1	0
3	جامعة اللك سعود	18	13	5	7	2
4	جامعة الملك خالد	1	1	0	1	0
5	جامعة القصيم	2	2	0	1	0
6	جامعة طيبة	2	1	1	1	0
7	جامعة حائل	1	1	0	0	0
8	جامعة تبوك	2	0	2	0	1
9	جامعة الباحة	2	2	0	2	0
10	جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز	4	4	0	1	0
11	جامعة المجمعة (فرع كلية التربية بالمجمعة)	2	2	0	2	0
12	جامعة الحدود الشمالية (فرع كلية العلوم والآداب برفحاء)	1	1	0	1	0
13	جامعة الجوف	2	2	0	2	0
14	جامعة جدة	2	2	0	1	0
		45	35	10	20	4
	المجموع الكلي	**45**		**24**		

عينة الدراسة: استخدمت العينة الهادفة Sampling Purposive غير الاحتمالية Non-probability في اختيار العينة، وتم الحصول على 24 استجابة بالموافقة مثّلت عدد المشاركين، جدول 2.

جدول 2

بيانات عينة الدراسة من حيث المرتبة الأكاديمية والعدد والجنس.

المرتبة الأكاديمية	رجال	سيدات
أستاذ	3	1
أستاذ مشارك	3	0
أستاذ مساعد	14	3
المجموع	**20**	**4**

المقابلات الاستطلاعية: أجريت المقابلات الاستطلاعية Pilot interviews مع أول ثلاثة مشاركين استجابوا بالموافقة، وضُمنت بياناتها في بيانات الدراسة الأولية (Creswell, 2014; Merriam, 2009; Saunders et al., 2009).

المقابلات شبه المنظمة: أجريت 22 مقابلة من خلال الاتصال الهاتفي، ومقابلة عبر برنامج «زوم» Zoom، ومقابلة أخرى ببرنامج «فيس تايم» Face Time. وقد استغرقت المدة من بداية تحديد مواعيد المقابلات مع المشاركين وحتى الانتهاء من المقابلة الأخيرة 27 يوماً.

تحليل الوثائق: تم تحليل مجموعة من الوثائق الخاصة بأنظمة المملكة التعليمية كمصدر إضافي للبيانات، صُنفت إلى وثائق أولية وأخرى ثانوية، جدول 3.

جدول 3

ماهية الوثائق المستخدمة في الدراسة وتصنيفها .

نوع الوثيقة	ماهية الوثيقة	وصف الوثيقة
أولية	أنظمة عامة	نظام الحكم الأساسي.
		نظام رعاية المعوقين .
		نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
		هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة.
		هيئة تقويم التعليم والتدريب.
		وثيقة سياسة التعليم في المملكة.
	أنظمة وزارة التعليم	القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.
		الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.
ثانوية	رؤية المملكة 2030	
	تعاميم	تعميم المركز الوطني للقياس.
	برقيات	برقية نائب وزير التعليم.
	اجتماعات	الاجتماع التشاوري الأول لمسؤولي رعاية الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية.
	نماذج	شهادة الصف الثالث الثانوي.

تحليل البيانات: تبنت هذه الدراسة نموذج (Braun & Clarke, 2006) لإجراء التحليل الموضوعي للبيانات (Thematic Analysis (TA، ضمن ست مراحل، هي: 1) تعرف البيانات وألفتها. 2) توليد الرموز الأولية. 3) البحث عن الموضوعات. 4) مراجعة الموضوعات. 5) تحديد الموضوعات وتسميتها. 6) إنتاج التقرير النهائي (Braun & Clarke, 2006, 92). وقد استغرقت إجراءات تحليل البيانات ومناقشتها قرابة الستة أشهر.

معايير الجودة والاعتبارات الأخلاقية: حرصت هذه الدراسة على تحقيق معايير الجودة في البحث النوعي من خلال عدة إجراءات تدعم التحقق من مصداقية، وصلاحية، وموثوقية البيانات التي تم جمعها وتحليلها، وتقديم تفسيرات منطقية لها، واستخلاص نتائجها (Creswell, 2014; Saunders et al., 2009; Maxwell, 2005). كما راعت هذه

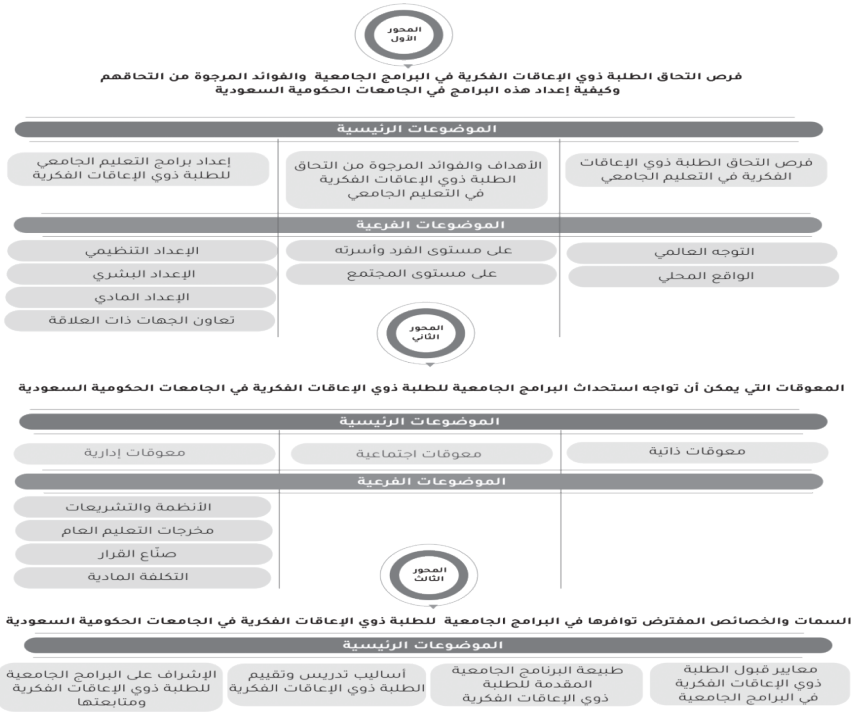
الدراسة أخلاقيات البحث العلمي، والاعتبارات الأخلاقية في الأبحاث النوعية كالحفاظ على سريّة بيانات المشاركين، واحترام خصوصيتهم، والحياديّة في تحليل البيانات وتفسيرها (Cooper & Schindler, 2008; Creswell, 2014; Patton, 2002).

نتائج الدراسة

أظهر التحليل الموضوعي لاستجابات المشاركين موضوعاتٍ أساسيةً وأخرى فرعية قُسمت ضمن ثلاثة محاور رئيسة، يجيب كل محور من هذه المحاور -تِباعاً- عن أسئلة الدراسة البحثية، شكل 1.

شكل 1

الموضوعات الأساسية والفرعية بحسب استجابات المشاركين



نتائج المحور الأول

فرص الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الالتحاق بالتعليم الجامعي، والفوائد المرجوة منها، وكيفية إعدادها.

أظهرت نتائج تحليل استجابات المشاركين عدم توافر برامج جامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات الحكومية السعودية حتى وقت إجراء هذه الدراسة، وأبدى جميع المشاركين تأييد استحداثها انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص التي يتمتع بها أقرانهم وتحقيقاً للعدالة والمساواة، وهو ما تؤكده المادة رقم 27 من الباب الخامس من النظام الأساسي في الحكم لعام 1412هـ، وفي المادة رقم (188) من وثيقة سياسة التعليم في المملكة لعام 1416هـ، وما يتماشى مع توجهات رؤية المملكة 2030 نحو التمكين المجتمعي.

وأشارت النتائج إلى مجموعة من الفوائد المتوقعة شملت: 1) المستوى الشخصي كتعزيز الثقة بالذات، وتنمية المهارات الاستقلالية والاجتماعية، وتقرير المصير، وتحسين الفرص الوظيفية، وتخفيف الضغوط النفسية والاقتصادية. 2) المستوى المجتمعي والمشاركة الفعّالة في دفع عجلة التنمية الوطنية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الكثير من الدراسات التي تؤكد على تعدد الفوائد العائدة على الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية من هذه البرامج، فقد أظهرت دراسة (Lynch & Getzel, 2013) النوعية – التي هدفت إلى تقييم برنامج (ACE-IT) للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في جامعة فرجينيا كومنولث (VCU) – نتائج مشجعة لتطور هؤلاء الطلبة في العديد من المجالات، كالنضج النفسي، والاستقلالية، والثقة بالذات، والإدارة الذاتية، إلى جانب تحسن مهارات الاتصال والاندماج المجتمعي، وتنمية المواطنة، بالإضافة إلى تحسن قدراتهم العقلية العامة، والمهارات الأكاديمية، ومهارات الحاسب الآلي، ومهارات العمل والتوظيف. كما تتفق مع نتائج دراسة (Izzo & Shuman, 2013) التي أجرياها لتعرُّف تجارب الطلبة العاديين ومواقفهم تجاه زملائهم من ذوي الإعاقات الفكرية، والتي أشارت إلى تحسن الأداء الأكاديمي ومهارات تقرير المصير والمشاركة الاجتماعية ومهارات المعيشة المستقلة لدى الطلبة الملتحقين ببرامج تعليمية شاملة.

كما أسفرت هذه النتائج عن أن إعداد هذه البرامج ليس بالأمر اليسير في ظل غياب تجارب سابقة، إذ أشار معظم المشاركين إلى أهمية الاستفادة من الخبرات العالمية وتكييفها بما يتناسب مع متطلبات البيئة المحلية، إلى جانب الاستفادة من تجربة جامعة الملك سعود في افتتاح برامج للطلبة الصم، كخبرة محليّة، يمكن أن تقدم خطوطاً ارتكازية عريضة لبرامج الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية.

ويرى المشاركون أنه من المفترض أن يشتمل الإعداد على: 1) الإعداد التنظيمي، ويتضمن تحديد: طبيعة البرامج وأهدافها، ومعايير القبول، ومستويات الدمج، ونوعية الخدمات المساندة ومستويات الدعم. 2) الإعداد البشري، ويشمل تهيئة البيئة البشرية من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والأقران والأسر. 3) الإعداد المادي، ويعني تهيئة البيئة المادية من حيث التجهيزات المعمارية والتقنية، والحماية من المخاطر، وخدمات النقل، ومصادر التمويل. 4) تعاون الجهات ذات العلاقة، ويتمثل في الجهود التعاونية بين الجهات المعنية كالوزارات والجامعات والهيئات، والجهات الداعمة كالأسر والجمعيات والمنظمات ووسائل الإعلام.

ويتفق هذا الرأي مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (McEathron et al., 2013) النوعية التي استهدفت تصنيف مجموعة متنوعة من برامج التربية الخاصة في مؤسسات التعليم الجامعي من وجود العديد من مجالات التغيير فيها، كإجراءات القبول والتسجيل، ومدى تقبُّل هؤلاء الطلبة من قِبل أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم، ومستوى الدمج في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، مستوى الدعم المادي الذي يعتبر عاملاً مهماً في استمراريتها وتطوير مخرجاتها. كما يتفق مع دراسة نوعية أجرتها (Thoma et al., 2012) لتعرّف وضع التعليم ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات الأمريكية.

فقد أظهرت النتائج أن المؤسسات التعليمية تضع معاييرها الخاصة لقبول الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية الأكثر تأهيلاً من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية، والذين يتمتعون بدعم أسريّ قويّ لتعزيز فرص نجاحهم، كما أن توافر التمويل الكافي عامل حاسم في نجاح هذه البرامج واستدامتها. كذلك يظهر اتفاق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Mercier, 2017) التي أشارت إلى أن مسؤولية تحقيق أهداف هذه البرامج يقع على عاتق جميع الأطراف المعنية والداعمة؛ بهدف توفير بيئة داعمة لتطوير هؤلاء

الطلبة وساعية إلى نجاحهم. وأظهرت (Carter at el., 2018) تعدد الجهات ذات العلاقة في إعداد هذه البرامج، مما يستدعي عملاً تعاونياً تُنظمُ من خلاله الجهودُ، وتُنسق الأدوارُ، وتُوزع المهمات، فتتحمل الجهات المعنية مسؤوليات مباشرة، وتسهم الجهات الداعمة في إنجاح هؤلاء الطلبة في برامج التعليم الجامعي الشامل.

نتائج المحور الثاني

المعوقات التي يمكن أن تواجه استحداث البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية.

أظهرت نتائج تحليل استجابات المشاركين التوافق التام حول وجود العديد من المعوقات المحتمل مواجهتها، وتتضمن: 1) معوقات ذاتية تتعلق بقدرات الطلبة وخصائصهم. 2) معوقات اجتماعية ترتبط بالاتجاهات الاجتماعية السلبية والتوقعات المنخفضة. 3) معوقات إدارية، تتضمن: عدم وجود أنظمة محددة تكفل حقوق هؤلاء الطلبة في استكمال تعليمهم الجامعي، وضعف مخرجات التعليم العام، وانخفاض مستوى التأهيل، ومدى إمكانية إقناع صنّاع القرار، والتكلفة المادية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مسحية أجراها (Plotner & Marshall, 2015) استهدفت تعرف المعوّقات التي تواجه تنفيذ هذه البرامج في الجامعات الأمريكية. إذ أظهرت النتائج أن أهم المعوقات تتركز حول التمويل، ونواحي الأمن والسلامة، والتوقعات المسبقة. كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Francis et al., 2018) التي كان من ضمن أهدافها تعرُّف أبرز المعوّقات التي تواجه برامج ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات تتمثل في نقص الموارد المادية، وانخفاض التوقّعات، وضعف الخطط الانتقالية في المدارس الثانوية، وضعف التعاون بين برامج التعليم العام وبرامج التعليم ما بعد المرحلة الثانوية.

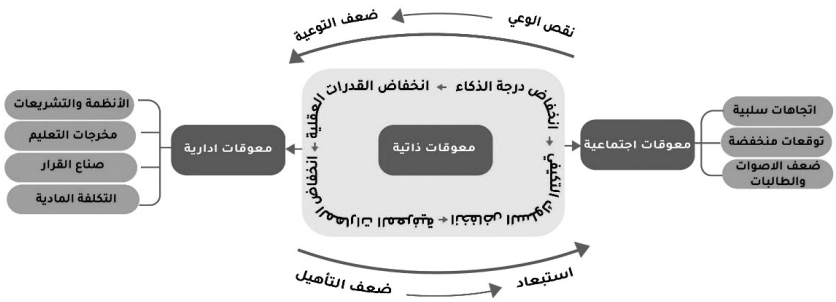
وأشارت استجابات المشاركين إلى وجود تفاوت بين أهمية هذه المعوقات وقوة تأثيرها، فقد احتلت المعوقات الذاتية عند بعض المشاركين المرتبة الأولى في الأهمية، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (Izzo & Shuman, 2013) التي أشارت إلى ضعف قدرة الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية على تحقيق جميع متطلّبات البرامج التي يلتحقون بها، ونتائج دراسة (Mercier, 2017) التي أظهرت ضعف قدرة هؤلاء الطلبة في المهارات الأكاديمية وأداء الاختبارات. في حين اعتبر بعضهم الآخر أن المعوقات الاجتماعية هي الأقوى تأثيراً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة

(Plotner & Marshall, 2015) التي أشارت إلى أن التوقّعات المنخفضة لمجتمع المؤسسة التعليمية من مديري برامج وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وأقران حول قدرات هؤلاء الطلبة تُعد من أكبر المعوّقات أمام تفعيل مثل هذه البرامج ونجاحها. أما المعوقات الإدارية فقد اعتبرها معظم المشاركين من المعوقات الأهم والأقوى تأثيراً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات، كدراسة (Haney & Fisher, 2017) التي أشارت ضمن نتائجها إلى أن مخاوف المسؤولين من حدوث تغيير في أنظمة المؤسسة الجامعية يمكن أن تؤثر على قرار تضمين مثل هذه البرامج، وأظهرت نتائج دراسة (Francis et al., 2018) أن نقص التمويل والموارد المادية يُعد من أهم معوقات تنفيذ هذه البرامج واستمراريتها.

وعلى الرغم من أن المملكة قد سنَّت أنظمةً خاصة تضمن حقوق مواطنيها من ذوي الإعاقة بمختلف أنواعها، لم يُستثن منها الإعاقة الفكرية، في المادة 27 من النظام الأساسي للحكم لعام 1412هـ، والمواد 188 و189، من وثيقة سياسة التعليم في المملكة لعام 1416هـ، والمادة 2 من نظام رعاية المعاقين لعام 1421هـ، ورؤية المملكة 2030 في فصلها الثاني، إلا أن الواقع يُظهر أن الخدمات التعليمية لهؤلاء الطلبة تنتهي بانتهاء مراحل التعليم العام، حيث لا تتوافر لهم فرص الوصول إلى البرامج الجامعية في الجامعات السعودية حتى وقت إجراء هذه الدراسة. وفي الواقع هناك تداخل كبير بين المعوقات التي أظهرتها النتائج الحالية، لا يتعلق بجانب الأهمية أو الأولوية فحسب، بل يتعلق بمدى تأثير كل عائق على حدوث المعوقات الأخرى، شكل 2.

شكل 2

المعوقات التي يمكن أن تواجه استحداث برامج جامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية



نتائج المحور الثالث

السمات والخصائص المفترض توافرها في البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية.

أظهرت النتائج إجماعاً تاماً بين المشاركين على أهمية توافر مجموعة من السمات والخصائص في البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية، تمثلت في:

1) تحديد معايير القبول، وتتضمن: تقييم قدرات الطلبة، وتحديد مدى جاهزية الجامعات، ومدى تعاون الجهات ذات العلاقة، وتحديد مدة البرنامج، وأعداد المقبولين، ونوع الشهادة المقدمة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Thoma et al., 2012) التي أظهرت وجود معايير تختص بتقييم المهارات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية، لتحديد مدى تأهل هؤلاء الطلبة. كما تتفق مع نتائج دراسة (McEathron et al., 2013) التي أشارت إلى أن تقييم المهارات الأكاديمية، والوظيفية، والسلوكية يعدُ من أبرز معايير القبول.

2) طبيعة البرامج المقدمة، من حيث مرونتها ومراعاتها لقدرات الطلبة وفروقهم الفردية وأهدافهم المستقبلية، وتركيزها على التدريب المنتهي بالتوظيف، والمهارات الوظيفية المطلوبة للعمل. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Beuhring & McEathron, 2011)، التي أظهرت أن حصول الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية على فرص أكبر للتوظيف يعتبر الدافع الأول لالتحاقهم بالتعليم الجامعي. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Berg et al., 2015) التي أشارت إلى أهمية دور البرامج الجامعية في تحسين الفرص الوظيفية أمام هؤلاء الطلبة. وفي الواقع، تؤيد هذه النتائج ما تدعمه المادة 2 من نظام رعاية المعاقين 1421هـ، التي ورد فيها التأكيد على تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في مختلف المراحل التعليمية بما يتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم، مع توفير التسهيلات الخاصة بإجراءات القبول والتسجيل، إلى جانب ما تنص عليه المادة 28 من الباب الخامس للنظام الأساسي للحكم 1412هـ، من تيسير مجالات العمل لكل قادر عليه، وسن الأنظمة التي تحمي العامل وصاحب العمل. كما تؤكد رؤية المملكة 2030 على وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى سوق العمل وتهيئة البيئة المناسبة لتمكينهم بما يشمل من

تجهيزات للمباني، والبنية التقنية والمعلوماتية، وتطوير الإحصائيات، والوعي المجتمعي والثقافي.

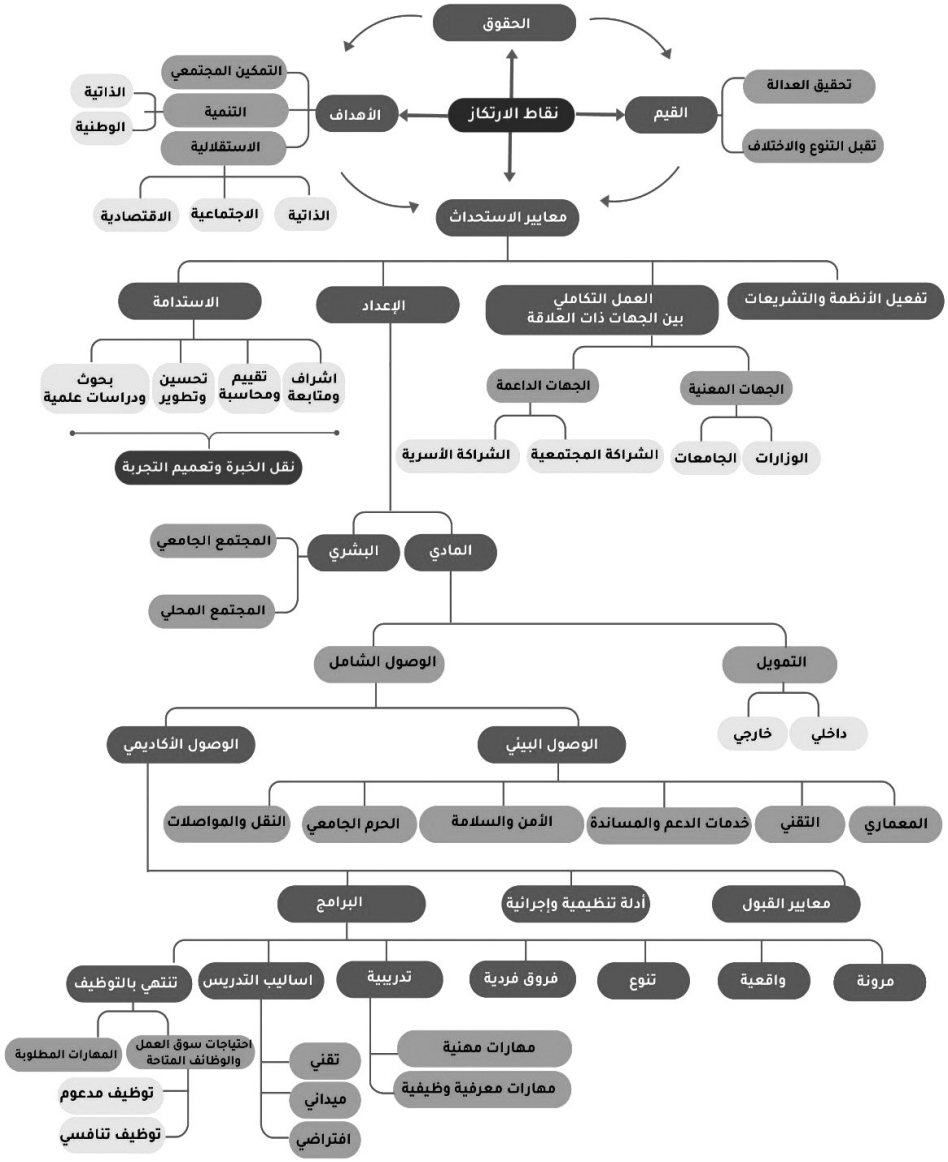
3) أساليب التدريس والتقييم التي تلبي احتياجات الطلبة وتراعي خصائصهم، كإستراتيجيات النمذجة الواقعية، والتعلم الافتراضي، والتدريس المعتمد على الممارسة الميدانية، والتدريس المعتمد على التقنية، إلى جانب إستراتيجيات التدريس التقليدية، كتجزئة المهارة، والتدرج في مستويات الصعوبة، والتدريس الحسي، وتعليم الأقران، بالإضافة إلى أساليب تعديل السلوك. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Mercier, 2017) التي أظهرت نتائجها أن الأقران يقدمون دعماً كبيراً لزملائهم من ذوي الإعاقات الفكرية في الأنشطة التعليمية وغير التعليمية.

4) الإشراف على البرامج ومتابعتها في مرحلتيّ الإعداد والتنفيذ، وتقييم المخرجات بشكل مستمر، إلى جانب استمرار الإشراف والمتابعة بعد التخرج وفي أثناء التوظيف والاستقرار في العمل. كما تتفق مع نتائج دراسة (Grigal & Hart, 2013) التي أظهرت أن متابعة البرامج في مختلف مراحلها تعدُ معياراً من معايير استدامتها. كما تتفق مع كل من نتائج دراسة (Jester, 2016) التي أشارت إلى أن هذه البرامج يجب أن تخضع لتقييم مستمر؛ بهدف التطوير والتحسين؛ ونتائج دراسة (Mercier, 2017) التي أكدت أن زيادة فاعلية هذه البرامج لا تتم إلا من خلال تقييمها وتطويرها بشكل مستمر.

وقد أسهم الاستقراء المرحلي لبيانات هذه الدراسة والنتائج التي توصلت إليها في بناء إطار مفاهيمي يرتكز على أسس علمية لاستحداث برامج جامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية، شكل 3.

شكل 3

إطار مفاهيمي لاستحداث برامج جامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية



توصيات الدراسة

1 - تفعيل أنظمة التعليم الجامعي الشامل بحسب ما تقتضيه متطلبات المرحلة التنموية.

2 - تكوين لجان استشارية تدرس فرص استحداث برامج جامعية شاملة في الجامعات السعودية.

3 - إعداد مشروع مقترح لبرنامج جامعي متكامل للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية وتقديمه للجهات المسؤولة.

4 - تعزيز فرص نجاح البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الجامعات السعودية من خلال تفعيل دور كل من كليات المجتمع، والشراكات الداخلية بين الأقسام الجامعية، والشراكات الخارجية مع جهات التدريب والتوظيف، وجهات الدعم والتمويل.

5 - تحقيق التعاون الفعّال بين مؤسسات التعليم العام والتعليم الجامعي في المملكة وتفعيل البرامج الانتقالية؛ لرفع مستوى تأهيل الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية وتحسين مخرجاتهم.

6 - إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية على البيئة السعودية في مجال التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية.

المقترحات البحثية

إجراء دراسات نوعية وأخرى كمية لتعرّف:

1 - فرص استحداث برامج جامعية للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية من وجهة نظر صنّاع القرار.

2 - تأثير الحصول على شهادة معتمدة في زيادة فرص توظيف الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية بحسب آراء أرباب العمل.

3 - مدى تأييد أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية انضمام أبنائهم وبناتهم للتعليم الجامعي.

4 - رغبة الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية بالالتحاق ببرامج التعليم الجامعي، وطبيعة البرامج المفضلة لديهم بحسب الميول والجنس.

5 - الفرص الوظيفية المتاحة أمام الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية، وطبيعتها، ومتطلباتها.

المراجع

الخشرمي، سحر أحمد. (2002). *تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: برامج التوحد أنموذجاً*. ورقة عمل مقدمة إلى الأسبوع الثقافي السعودي في الأردن، عمان، في الفترة من 26 حتى 31 ديسمبر 2002.

الكيلاني، عبد الله زيد، والروسان، فاروق فارع. (2009). *التقويم في التربية الخاصة*، (ط.2). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المنصة الوطنية الموحدة. (2020). *حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية*. استرجعت بتاريخ 22 أغسطس 2020، من https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

الموسى، ناصر. (1421/12/1). محليات. 20 % من طلاب المدارس الابتدائية في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة - قسم التربية الخاصة- أول قسم من نوعه على المستوى العربي. (10376). *صحيفة الجزيرة الإلكترونية*.
https://www.al-jazirah.com/2001/20010224/ln66.htm

الموسى، ناصر بن علي. (2008). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج*، (ط.1). دبيّ: دار القلم للنشر والتوزيع.

الوطن أون لاين. (2016/ 10/18). *الشورى يسقط توصية بدراسة هجرة السعوديين ويوافق على نظام تعليم المعاقين*. https://www.alwatan.com.sa/article/319291

برنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود. (2017). استرجعت بتاريخ 5 أغسطس 2020، من http://uap.ksu.edu.sa/ar

رؤية المملكة. (2020). *رؤية المملكة 2030*. استرجعت بتاريخ 2 يوليو 2020، من https://vision2030.gov.sa/ar/node/382

صحيفة عكاظ. (2018/2/13). *مجلس الوزراء: الموافقة على تنظيم رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة*. https://web.archive.org/web/20190205044310/https://www.okaz.com.sa/article/1614795?ts=1549288317

عبيد، ماجدة بهاء الدين. (2007). *تأهيل المعاقين*، (ط.2). عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (2000أ). *نظام رعاية المعوقين*. استرجعت بتاريخ 18 يونيو 2020، من https://www.kscdr.org.sa/ar/disability-code

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (2010ب). *الأدلة الإرشادية لمعايير ومتطلبات الوصول الشامل*. استرجعت بتاريخ يونيو 9، 2020، من https://kscdr.org.sa/ar/media/5019/uap-be-ar.pdf

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء بالمملكة العربية السعودية. (2020). *النظام الأساسي للحكم*. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1

هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية. (2020). *معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي*. استرجعت بتاريخ 11 يونيو 2020، من https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

هيئة حقوق الإنسان. (2020). *أبرز الجهود المتخذة لتعزيز وحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. استرجعت بتاريخ 31 مايو 2020، من https://www.hrc.gov.sa/ar-sa/humanrightsinsaudi/pages/disability.aspx

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (1416هـ). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة*. https://www.almuheet.net/wp-content/uploads.pdf

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (1422هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/fttffpo_ftodgnoni_topf8o_f_afon_ftoani_ftafi.pdf

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (1436هـ). *الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية* (الإصدار الثالث). https://edu.moe.gov.sa/Namas/Docum Procedural.pdf

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2020). *وكالة البرامج التعليمية: مبادرة تطوير التربية الخاصة*. استرجعت بتاريخ 14 أغسطس 2020، من

https://departments.moe.gov.sa/ParallelEducation/products/Pages.aspx

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للتربية الخاصة. (1440/1439هـ). *إحصائية الإدارة العامة للتربية الخاصة*. الرياض: شعبة نظم المعلومات والدعم الفني.

Al-Khashrami, S. A. (2002). *The development of special education in the Kingdom of Saudi Arabia: Autism programs as a model* (in Arabic). A working paper submitted to the Saudi Cultural Week in Jordan, Amman, from December 26 to 31 Dec. 2002.

Al-Kilani, A. Z. & Rousan, F. F. (2009). *Calendar in special education* (in Arabic) (2nd). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Mousa, N. (1/12/1421). Localities. 20% of primary school students are in need of special education services - Special Education Department – is the first department of its kind at the Arab level (in Arabic). (10376). *Al-Jazeera Electronic Newspaper*. https://www.al-jazirah.com/2001/20010224/ln66.htm

Al-Mousa, N. A. (2008). *The process of special education in the Kingdom of Saudi Arabia from isolation to integration* (in Arabic). Dubai: Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution.

Al-Wabli, A. M. (2014). *The journey of the special education department of at king Saud university during three decades* (in Arabic). College of education, special education department, king Saud university. https://education.ksu.edu.sa/sites/education.ksu.edu.sa/files/imce_images/msyr_ltrby_lkhs.pdf

Al-Watan Online. (18/10/2016). *Al-Shura council drops a recommendation to study the immigration of Saudis and approves the education system for the disabled* (in Arabic). www.alwatan.com.sa/article/319291

Baum, S., Ma, J., & Payea, K. (2013). *Trends in higher education series, education pays: The benefits of higher education for individuals*

and society. College Board. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572537.pdf

Berg, L. A., Jirikowic, T., Haerling, K., & MacDonald, G. (2015). Navigating the hidden curriculum of higher education for postsecondary students with intellectual disabilities. *American Journal of Occupational Therapy, 71*(3), 1-9.

Beuhring, T., & McEathron, M. A. (2011). Postsecondary education for students with *intellectual and developmental disabilities: A critical review of the state of knowledge and a taxonomy to guide future research*. Institute on Community Integration, University of Minnesota. Retrieved from https://experts.umn.edu/en/publications/postsecondary-education-for-students-with-intellectual-and-develo

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Bureau of Experts at the Council of Ministers in the Kingdom of Saudi Arabia. (2020). *Basic Law of Governance* (in Arabic).

https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1

Carter, E. W., Gustafson, J. R., Mackay, M. M., Martin, K. P., Parsley, M. V., Graves, J., & Cayton, J. (2018). Motivations and expectations of peer mentors within inclusive higher education programs for students with intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 42*(3).

Cook, A. L., Hayden, L. A., Wilczenski, F., & Poynton, T. A. (2015). Increasing access to postsecondary education for students with intellectual disabilities. *Journal of College Access, 1*(1), 42-55.

Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2008). *Business research methods (10th edition).* Boston, MA & Burr Ridge, IL: McGraw-Hill.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition). University of Nebraska, Lincoln: SAGE publications, Inc.

Education and Training Evaluation Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. (2020). *Quality standards and academic accreditation* (in Arabic). https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

Francis, G. L., Gordon, S., Kliethermes, A. J., Regester, A., Baldini, D., & Grant, A. (2018). Developing and implementing a postsecondary education program for young adults with intellectual and developmental disabilities: Processes and procedure. *Teacher Educators' Journal, 11*, 134-156.

Friedman, M. A. (2018). *Parental involvement during post-secondary transition for youth with developmental disabilities* [Doctoral Dissertation]. Retrieved from https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8TX4SXX

Gasset, D. L., & Herrero, P. R. (2016).Inclusion of people with intellectual disabilities in university. Results of the Promentor program (UAM-PRODIS, Spain). *Siglo Cero, 47*(4), 27-43.

Grigal, M., & Hart, D. (2013). postsecondary education for people with intellectual disability: current issues and critical challenges. *Inclusion, 1*(1), 50–63. DOI:10.1352/2326-6988-1.1.050

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012). A survey of postsecondary education programs for people with intellectual disabilities in the united states. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 223-233.

Haney, M. R., & Fisher, K. (2017). Student attitudes and perceptions about postsecondary education for people with intellectual disabilities (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability, 30*(1), 97-104.

Human Rights Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. (2020). *What are the main efforts undertaken to promote and protect the rights of persons with disabilities?* (in Arabic). https://www.hrc.gov.sa/ar-sa/humanrightsinsaudi/pages/disability.aspx

Izzo, M., & Shuman, A. (2013). Impact of inclusive college programs serving students with intellectual disabilities on disability studies interns and typically enrolled students. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*, 321–355.

Jester, L. (2016). *An exploration of postsecondary education programs for students with intellectual disabilities in public universities and colleges in Florida* [Doctoral Dissertation]. Retrieved from https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=6181&context=etd

Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2013). A focus on natural supports in postsecondary education for students with intellectual disabilities at Western Carolina University. *Journal of Vocational Rehabilitation, 38*(1), 67–76.

King Salman Center for Disability Research. (2020A). *Disability Code* (in Arabic). https://www.kscdr.org.sa/ar/disability-code

King Salman Center for Disability Research. (2020B). Universal access program. *Guidelines for universal access standards and requirements* (in Arabic). https://kscdr.org.sa/ar/media/5019/uap-be-ar.pdf

King Saud University (2017). *King Saud university universal access program* (in Arabic). http://uap.ksu.edu.sa/ar

Lyman, D., Faggella-Luby, M., Lombardi, A., & Gelbar, N. (2017). Passing college: A taxonomy for students with disabilities in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 30*(2), 111-122.

Lynch, K., & Getzel, E. (2013). Practice brief: Assessing impact of inclusive postsecondary education using the think college standards. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*(4), 385-395.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd edition). Thousand Oaks, CA : Sage.

McEathron, M. A., Beuhring, T., Maynard, A., & Mavis, A. (2013). Understanding the diversity: A taxonomy for postsecondary education programs and services for students with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*(4), 303-320.

Mercier, K. N. (2017). *Students with intellectual disabilities accessing postsecondary education settings: promoting education equity: Seeing students for their ability first and supporting their development as contributing members into a diverse society* [Doctoral Dissertation]. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/1058/10f5508192dcf8314e481e05738d468f85da.pdf

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research *a guide to design and implementation revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. CA: John Wiley & Sons, Inc.

Mertens, D. M., & Mclaughlin, J. A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Ministry of Education in Saudi Arabia. (1416 AH). *Education policy document in the Kingdom* (in Arabic). https://www.almuheet.net/wp-content/uploads.pdf

Ministry of Education in Saudi Arabia. (1422AH). *Organizational rules for special education institutes and programs* (in Arabic). http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/fttffpo_ftodgnoni_topf8o_f_afon_ftoani_ftafi.pdf

Ministry of Education in Saudi Arabia. (1436AH). *The regulatory guide for special education institutes and programs in the Kingdom of Saudi Arabia* (3rd Edition) (in Arabic).
https://edu.moe.gov.sa/Namas/Docum Procedural.pdf

Ministry of Education in Saudi Arabia, special education general administration. (1439/1440AH). *Statistics of the special education general administration* (in Arabic). Riyadh: information systems and technical support division.

Ministry of Education in Saudi Arabia. (2020). *Agency of educational programs: special education development initiative* (in Arabic).

https://departments.moe.gov.sa/ParallelEducation/products/Pages.aspx

Obaid, M. B. (2007). *Rehabilitation of the disabled* (2nd ed) (in Arabic). Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Office for students.org.uk (0fs) (2019). *Beyond the bare minimum: Are universities and colleges doing enough for disabled students*?. Retrieved from https://www.officeforstudents.org.uk/publications/

beyond-the-bare-minimum-are-universities-and-colleges-doing-enough-for-disabled-students/.

Okaz online. (13/2/2018). *Council of Ministers: Approval of regulating the care of persons with disabilities* (in Arabic). https://web.archive.org/web/20190205044310/https://www.okaz.com.sa/article/1614795?ts=1549288317

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Plotner, A.J., & Marshall, K.J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities, 53*(1), 58–69.

Qian, X., Clary, E., Johnson, D. R., & Echternacht, J. K. (2018). The use of a coaching model to support the academic success and social inclusion of students with intellectual disabilities in community and technical college settings. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 31*(3),193-208.

Ross, J., Marcell, J., Williams, P., & College, T. (2013). Postsecondary Education employment and independent living outcomes of persons with autism and intellectual disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*(4), 337 – 351.

Saudi Vision. (2020). *Vision 2030* (in Arabic).

https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5th ed.). England: Pearson Education Limited.

Thoma, C. (2013). Postsecondary education for students with intellectual disability (ID): Complex layers. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*, 287-311.

Thoma, C., Austin, K., Achola, E., Batalo, C.,Carlson, D., Boyd, K., … & Wolfe, D. (2012). The state of postsecondary education for persons with intellectual disabilities: what are the perceptions of key stakeholders?. *Creative Education, 3*, 1122-1129. Retrieved from http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.326168

Unified National Platform. (2020). Rights of people with disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/Rights Of People With Disabilities

United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. Retrieved from http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

United Nation Human Rights (2020). *Office of The High Commissioner, Committee on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/crpdindex.aspx

Perceptions of Special Education Department's Faculty Members at Saudi's Universities on Opportunities of Students with Intellectual Disabilities Enrollment in University Education: A Conceptual Framework

Dr. Nouf A. Al-Naim[1]
College of Education - King Saud University
K.S.A.

Abstract

Objectives: This study aimed at investigating the conceptions of faculty members of special education specializing in intellectual disabilities in Saudi governmental universities of the chances of students with intellectual disabilities to enroll in institutions of university education and the consequential benefits. **Method**: The study also aimed at recognizing of the preparation, obstacles and features of such programs. In this qualitative study, a case study methodology was used. Basic data was collected through 24 semi-structured interviews with the participants, 20 males and 4 females. **Result**: Additional data was collected by analyzing documents related to Saudi's educational systems. By using thematic analysis, the results showed the participants supported the development of those programs, stressing their benefits to the individual, the family and the community. The results pinpointed a number of obstacles that may be encountered such as personal, social and administrative obstacles. The results also showed that attributes required were admission requirements, nature of these programs, teaching and evaluation strategies, supervision and continuation. Depend on these results, a conceptual framework of such programs was created. **Conclusion**: Related recommendations were submitted on the light of Kingdom's vision 2030 to achieve the right of empowerment for all individuals with disabilities.

Key words: Special education, Intellectual disabilities, Higher Education community empowerment, Conceptual framework.

1 Assistant Professor of Special Education. **Research Interested**: Challenges facing people with disabilities and their families, Higher education for students with disabilities, Community empowerment for people with disabilities, Career empowerment for people with disabilities. **e-mail: nalnaim1@ksu.edu.sa**

- **Submitted 3/10/2021, Accepted 30/5/2022.**

للاستشهاد

النعيم، نوف. (2024). تصورات أساتذة أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية السعودية حول فرص الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في الالتحاق بالتعليم الجامعي: إطار مفاهيمي. *المجلة التربوية*، *38*(151)، 181 – 212.

http://

To Cite:

Al-Naim, N. (2024). Perceptions of Special Education Department's Faculty Members at Saudi's Universities on Opportunities of Students with Intellectual Disabilities Enrollment in University Education: A Conceptual Framework. *The Educational Journal*, *38*(151), 181 - 212.

http://