المجلد (٩), العدد (٣١), الجزء الأول, يوليو ٢٠١٩, ص ص ٧٥ – ١١٢

تصورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

أ/ بسمة بنت ناصر العلي
معلمة إعاقة فكرية
وزارة التعليم – مدينة الأحساء

د/ ريم بنت فهد الرصيص
أستاذ مشارك في قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0053582

تصورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية

إعـداد
أ/ بسمه بنت ناصر العلي (*) & د/ ريـم بنت فهد الرصيص (**)

ملخـــــص

هدفت الدراســـة الحالية إلى التعرف على تصـــورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكريـة، بالإضـــافة إلى الكشـــف عن ما إذا كان هناك فروق في اسـتجابات افراد العينة تُعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، التخصـص، الاتصـال السـابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. ولتحقيق أهداف الدراســة اســتخدمت الباحثتان المنهج الوصــفي المســحي باسـتخدام اسـتبانة كأداة لجمع بيانات الدراسـة. تكونت عينة الدراسـة من (٣٥١) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية بإحدى الجامعات السـعودية الحكومية بالمنطقة الوسـطى. أظهرت نتائج الدراسـة ارتفاع تصــورات أفراد العينة تجاه التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، كما توصــلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في التصورات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة في الاسـتجابات تبعاً لمتغير التخصـص. كما توصـلت الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالة في الاســتجابات تُعزى لمتغير الاتصــال الســابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لصــالح التواصل الشخصي في الحياة العامة.

الكلمـــــات المفتـــــاحيـــــة: الاتجاهات، التصورات، الإعاقة الفكرية، التعليم ما بعد الثانوي، كلية التربية.

(*) معلمة إعاقة فكرية - وزارة التعليم – مدينة الأحساء.
(**) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

Post-secondary Education for Individuals with Intellectual Disabilities: College of Education Students' Perceptions

By
Miss. Basmah Nasser AL Ali & Dr. Reem Fahad Al Rusaiyes

Abstract

This study aimed to identify perceptions of Education college students toward postsecondary education for individuals with intellectual disabilities. In addition, detect the differences in the participants' responds attributed to (sex, major, and previous interaction with individuals with intellectual disabilities).The sample consisted of 351students (male and female) from an educational college at a Saudi university in the central region The researcher followed the descriptive survey design. The results showed that the participants had high positive perceptions towards postsecondary education for individuals with intellectual disabilities. In addition, the study found that there were statistically significant effect in the mean of the sample responses related to the sex and previous interaction with individual with intellectual disabilities. The results indicated that females showed higher perceptions than males. In addition, participants who had personal interaction in daily life showed higher perceptions than those who studied with individual with intellectual disabilities. On the other hand, there were no statistically significant in the mean of the participants" responses related to the study major.

Keywords: Attitude, Perceptions, Intellectual Disability, Post-secondary Education, College of Education.

مقـــدمـــــة الـــــدراســـــة:

يعد التعليم بعد المرحلة الثانوية أحد الأدوار المتوقعة من الأفراد الراشـــدين(Jones et al, 2016 & Anthony & Kathleen, 2014) وقد ازدادت نســـبة الأفراد ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم بعد المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك كنتيجة للتعديلات التي طرأت على القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقات، مثل الفصل ٥٠٤ من قانون التأهيل المهني عام ١٩٧٣ و قـانون الأمريكيين ذوي الإعـاقـة عـام ١٩٩٠ (ADA) و قـانون فرص التعليم العـالي (HEOA) في عام (٢٠٠٨) والتي تُلزم مؤســســات التعليم العالي بدعم وتســهيل نجاح الطلبة ذوي الإعاقة من خلال تقديم التعديلات والتســـهيلات التي يحتاجونها(Haney & Fisher, 2017; Anthony & Kathleen, 2014; Abu - Hamour, 2013 & Grigal, Hart, & Weir, 2013). وتعد الإعاقة الفكرية أحد فئات الإعاقة التي أخذت نصـــيبها من فرص التعليم بعد الثانوي أسوة ببقية فئات الإعاقة. وتبرز أهمية التعليم ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في أنه ساهم في تحقيق نتائج إيجابية لهم شـملت: زيادة التقبل الاجتماعي، والاندماج مع الأقران العاديين من نفس المرحلة العمرية، وزيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات، كما ارتبط بشـكل إيجابي بزيادة فرص حصـولهم على وظائف جيدة، وتطور مهاراتهم الأكاديمية والمهنية (Gibbons,Cihak, Mynatt, Wilhoit, 2015 ؛ Westling, Kelley, Cain & Prohn, 2013).

لقد اهتمت المملكة العربية الســـعودية بتوفير فرص التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقات أســـوةً بأقرانهم العاديين، وقد تُوِّج ذلك الاهتمام من خلال صـــدور وإقرار نظام رعاية المعوقين عام ١٤٢١هـ، والذي يعتبر من أهم التحولات في تمكين الأفراد ذوي الإعاقة من الالتحاق بالتعليم العالي حسـب ما تسـمح به قدراتهم وإمكاناتهم، فقد تضـمن النظام في مادته الثانية ما يلي: "تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل وتقدم هذه الخدمات لهذه الفئة عن طريق الجهات المختصـة في المجالات الآتية: المجالات التعليمية والتربوية، وتشمل تقديم الخدمات في المجالات التعليمية والتربوية في جميع المراحل (ما قبل المدرســة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناســـب مع قدرات المعوقين واحتياجاتهم، وتســـهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال" (نظام رعاية المعوقين،١٤٢١، ص.٢١). أدى

ذلك الى قبول بعض فئات الإعاقة في العديد من الجامعات السعودية مثل: الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، صعوبات التعلم، الإعاقات الجسمية والحركية (الهابط،٢٠١٥ ؛ جامعة الملك سعود،٢٠١٣،محمد،٢٠١٣، العمري والشهراني،٢٠١٢ والخشرمي،٢٠١١).

مشكلة الدراسة:

أشارت الدراسات إلى أن التحاق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالتعليم بعد الثانوي يمنحهم فرص أعلى في الحصول على وظيفة ،العيش باستقلالية، والاندماج في المجتمع(Westling et al, 2013 & Hart, Grigal, & Weir, 2010). وقد خطت المجتمعات العالمية المتقدمة خطوات كبيرة في مجال تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تنوعت خيارات التعليم بعد الثانوي لهم. محلياً وعلى الرغم من التطور الكبير الذي تشهده خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مازال الميدان يعاني من ضعف في إعداد الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لممارسة أدوار الراشدين. يتضح ذلك في القصور الواضح بالتخطيط للمرحلة الانتقالية بالإضافة الى اقتصار خيارات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بعد الثانوية على بيئات العمل فقط (الدوسري،٢٠١٦).

تعتبر الاتجاهات والتصورات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وقدراتهم وإمكاناتهم من العوامل والتي تشكل تحدي كبير أمام نجاح تجربة دمجهم في برامج التعليم ما بعد الثانوي، سواءً من جانب الأساتذة القائمين بتدريسهم أو الأقران (Haney & Fisher,2017 & Abu-Hamour,2013). تؤثر هذه الاتجاهات على التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (Abreu et al.,2016). ولذلك فإن تقييم الاتجاهات والتصورات حول إدراج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم ما بعد الثانوي هو خطوة أولى مفيدة لتهيئة مناخ ملائم لتطوير هذه البرامج بشكل ناجح (Jones et al.,2016 & Westling et al,2013). من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على تصورات طلبة كلية التربية بأحد الجامعات الحكومية في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم مابعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما هي تصورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في تصـورات طلبة كلية التربية نحو التعليم مابعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى للمتغيرات التالية: الجنس، التخصـص، الاتصـال السـابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأبعاده الثلاثة: (التواصل الشخصي في الحياة العامة/ الدراسة في فصل دراسي مع طالب ذي إعاقة فكرية/ الدراسة في مدرسة مع طالب ذي إعاقة فكرية).

أهـــــداف الـــدراســـة:

تهدف هذه الدراسـة إلى التعرف على تصـورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك التعرف على مدى الاختلاف بين أفراد العينة حول تصـوراتهم تجاه التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للمتغيرات التالية: الجنس، التخصـص، الاتصـال السابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأبعاده الثلاثة: (التواصل الشخصي في الحياة العامة/ الدراسة في فصل دراسي مع طالب ذي إعاقة فكرية/ الدراسة في مدرسة مع طالب ذي إعاقة فكرية).

أهميـــــــة الـــدراســـة:

أولاً: الأهميـة النظريـة:

نظراً لندرة الدراسـات في العالم العربي التي تناولت التعليم بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (حسـب علم الباحثتان). كما تحاول هذه الدراسـة القاء الضـوء على أحد حقوق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضـــافة إلى تقديم إطار نظري عن موضـــوع التعليم بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانياً: الأهميـة التطبيقيـة:

تسعى هذه الدراسة إلى توجيه اهتمام صناع القرار وتوجيه نظر أفراد العينة نحو حق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في الحصـول على فرصـة التعليم ما بعد الثانوي مما سيحسن من جودة الحياة لهم. كما تقدم مجموعة من الآليات المقترحة لتيســـير ودعم التحاق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالتعليم ما بعد الثانوي.

حـــــــدود الـــدراســـة:

الحدود الموضـوعية: اقتصـرت الدراسـة الحالية على معرفة تصـورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على كلية التربية بإحدى الجامعات السعودية الحكومية في المنطقة الوسطى.

الحدود البشرية: تمثلت في جميع طلبة كلية التربية (ذكور وإناث).

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ).

مصطلحات الدراسة:

١- طلبة كلية التربية:

إجرائياً: هم الطلاب الدارسون في كلية التربية في مرحلة البكالوريوس بمختلف التخصصات (الدراسات الإسلامية، الدراسات القرآنية، المناهج وطرق التدريس، علم النفس، التربية الفنية، التربية الخاصة والطفولة المبكرة) في جميع المستويات الدراسية للعام الجامعي ١٤٣٩هـ-١٤٤٠هـ.

٢- التعليم ما بعد الثانوي:

يُقصد به المؤسسات التعليمية التي يلتحق بها الطلاب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية، وتتضمن هذه المؤسسات: الجامعات، الكليات، المعاهد، الأكاديميات، مجمع الكليات التقنية (العبادي والطائي، ٢٠١١).

إجرائياً: هي المؤسسة التعليمية التي تمنح شهادة للطلبة بعد المرحلة الثانوية (دبلوم، بكالوريوس، شهادة تدريب) سواءً كانت حكومية أو غيرها.

٣- الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية:

هم الأفراد الذين يتصفون بقصور شديد في كلا الوظائف العقلية والسلوك التكيفي والتي تشمل العديد من الأنشطة الاجتماعية اليومية والمهارات العملية، ويبدأ هذا العجز في الظهور قبل سن ١٨سنة (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010).

إجرائياً: هم الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية خريجي البرامج التربوية التأهيلية ما بعد المتوسطة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بنين وبنات.

الإطـــــار النظـــــري والـــــدراســـــات الســـــابقـــــة

تستعرض الدراسة خمسة محاور هامة في الإطار النظري على النحو التالي:

أولاً: التعليم ما بعد الثانوي لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية

يعتبر التعليم ما بعد الثانوي والتعليم العالي، أو التعليم من المســتوى الثالث، مصــطلحات متعددة تشـــير لنفس المعنى. ويعرّف بأنه "التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصـول على الشـهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسـة في هذه المؤسـسـات من سـنتين إلى أربع ســـنوات، وهو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي" (الموســـوعة العربية العالمية في نمور، ٢٠١٦). لقد أصـبح الاهتمام بالتعليم ما بعد الثانوي في جميع الدول أمراً ضـرورياً لتلبية متطلبات العصـر الحديث. ولإيمان الدول بقدرات الأفراد جميعاً على حد سـواء جاء الاهتمام بتنميتهم وتأمين فرص التعليم ما بعد الثانوي للجميع بما فيهم الأفراد ذوي الإعاقات (معاجيني؛ الثبيتي؛ الخريجي؛ القدومي وهويدي، ٢٠٠٩). وفي هذا الصـدد اهتمت المملكة العربية السـعودية بتوفير فرص التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقات أسوةً بأقرانهم العاديين، وقد تُوِّج ذلك الاهتمام من خلال صدور وإقرار نظام رعاية المعوقين عام ١٤٢١هـــ، والذي يعتبر من أهم التحولات في تمكين الأفراد ذوي الإعاقة من الالتحاق بالتعليم العالي (الشويعر، ٢٠١٥).

وتطبيقاً لهذا النظام ســـعت معظم الجامعات الســـعودية إلى تحقيق جهود كبيرة في مجال التعليم العالي للأفراد ذوي الإعاقة، ومن بين تلك الجهود ما قامت به جامعة الملك ســـعود، حيث تتيح الفرصـة لقبول فئات متعددة من ذوي الإعاقة مثل: ذوي صـعوبات التعلم، فرط الحركة وتشتت الانتباه، الإعاقات البدنية والصـحية، الإعاقة البصـرية، الاضـطرابات النفسـية، الإعاقة السـمعية واضـطرابات التواصـل (جامعة الملك سـعود، ٢٠١٣). كما حققت جامعة الإمام محمد بن سـعود الإسلامية نجاحاً ملحوظاً في تعليم المكفوفين بجميع تخصصاتها، وتم تخريج عدد كبير منهم عملوا في القضـــاء والتدريس وأثبتوا تفوقهم علمياً ووظيفياً، وتقوم جامعة الملك فيصـــل بالأحســـاء بإتاحة فرص القبول للأفراد ذوي الإعاقات مثل ذوي الإعاقة الســـمعية والبصـــرية والحركية، في بعض الكليات المهيأة لقبولهم مثل : كلية الدراســـات التطبيقية والآداب والتربية (الهابط، ٢٠١٥ والعمري

والشهراني،٢٠١٢). قبول الجامعات للأفراد ذوي الإعاقات صاحبه تقديم الخدمات المساندة، مثل: مترجمي لغة الإشارة، الإرشاد الأكاديمي والبيئي، والمعدات والمعينات التقنية بأشكالها وأنواعها المختلفة، كما تُقدم الجامعات تسهيلات خاصة تسعى إلى تذليل الصعوبات التي قد تواجه هؤلاء الأفراد مثل: المنح الدراسية، المساعدات المالية، مساكن ملائمة للمقيمين بسكن الجامعة، تسهيلات أثناء التسجيل والمرونة في اختبارات القبول أو الاختبارات التحصيلية، معامل ومختبرات خاصة والمنحدرات أمام المباني والمواقف الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقات (الوابلي، ٢٠١٧ و معاجيني وآخرون، ٢٠٠٩).

ثانياً: الخلفية التاريخية والقانونية لبرامج التعليم ما بعد الثانوي لذوي الإعاقة الفكرية

يُقصد ببرامج التعليم ما بعد الثانوي Postsecondary Education Programs (PSE) التحاق الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمؤسسة تعليم عالي أو تعليم مهني للبالغين، مدة الدراسة بها سنتين أو أربع سنوات. و قد ازدادت أهمية وصول الأفراد ذوي الإعاقة وخاصة ذوي الإعاقة الفكرية للتعليم ما بعد الثانوي في العقود الأخيرة، خاصة مع إدراك المجتمع الدولي أهمية المزايا الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن إكمال التعليم، وأثره في الحصول على وظيفة والمشاركة بشكل كامل في المجتمع، كما يتضح ذلك من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقات(O'Connor, Kubiak , Espiner & O'Brien, 2012). كما أن هذا الازدياد في فرص التحاق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بمؤسسات التعليم ما بعد الثانوي يرجع إلى تطور التشريعات والقوانين مثل: قانون تحسين التعليم للأفراد ذوي الإعاقات عام (2004) (IDEA)، والذي ضمّن البرامج والخطط الانتقالية كعنصر مهم في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات وإعدادهم للانتقال لحياة ما بعد المدرسة سواءً من ناحية التعليم ما بعد الثانوي، أو التوظيف، أو الإعداد للحياة المستقلة. كما طالب قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات عام (1990) (ADA)، بتوفير بيئة ملائمة لضمان المساواة في التعليم وبيئات العمل ، وطالب مؤسسات التعليم العالي بتقديم التكييفات اللازمة للأفراد ذوي الإعاقات (Gibbons et al.,2015). بالإضافة إلى الفصل 504 من قانون التأهيل المهني لعام (1973) والذي يحمي الطلبة ذوي الإعاقة من التمييز في الالتحاق بالتعليم الجامعي والمشاركة فيه (Abu-Hamour, 2013).

أخيراً والأكثر حداثة، قانون فرصـــة التعليم العالي عام (2008) (HEOA) والذي سـمح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ليتم قبولهم في الكليات وبرامج التعليم ما بعد الثانوي بدون شـــهادة الثانوية العامة، وقد تضمن عدد من الشروط المهمة التي حسنت من فرص وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى برامج التعليم ما بعد الثانوي، والتي تضـــمنت تلقي هؤلاء الطلاب المؤهلين منح فيدرالية، ومنح فرص التعليم التكميلية، وتمويل العمل، الدراسة (Griffin, Mcmillan, & Hodapp, 2012).

ثالثاً: التعليم ما بعد الثانوي لذوي الإعاقة الفكرية

ظهرت العديد من النماذج لتقديم التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل هذه النماذج في:

أ) **النموذج المنفصـل بشـكل جوهري:** ويتواجد الطلاب في هذا النموذج في الحرم الجامعي، ولكنهم يتلقون خدمات التعليم ما بعد الثانوي في صـفوف مخصـصـة للطلاب ذوي الإعاقة فقط، وبالتالي لا يستطيع الطلاب ذوي الإعاقة حضور صفوف الكلية التقليدية.

ب) **النموذج المختلط/ الهجين:** هو برنامج يشـــارك فيه الطلاب في الأنشـــطة الاجتماعية والصـــفوف الدراســـية مع الطلاب من غير إعاقات (للمراجعة أو للحصـــول على درجات دراسية)، ويشاركون كذلك في صفوف مع طلاب آخرين لديهم إعاقات مثل: (صفوف حول المعيشة المستقلة، الاستعداد المهني ومهارات الدراسة) بالتزامن مع مقررات الكلية العادية.

ج) **نموذج الدعم الفردي:** هو برنامج يتلقى فيه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية خدمات فردية مثل: تدريب تعليمي، معلم خصـوصـي، تكنولوجيا، مرشـدين من زملائهم الطلاب، دعم طبيعي، من أجل دخول مقررات الكليـة، وبرامج الاعتمـاد أو برامج الشـــهـادات، من أجل مراجعتهـا أو للحصـول على رصـيد نقاط دراسية (Grigal et al , 2013). وبالرغم من الاختلافات العديدة بين هذه النماذج الثلاثة، يوجد تشـــابهات جوهرية بينهم تتمثل في: الأهداف العامة التي تركز غالباً على المجالات التالية (المجال الأكاديمي، وموارد المجتمع، المهن/ التوظيف، والمجال الترفيهي، والمعيشة المستقلة). إضافة إلى النتائج المقترحة التي سيحققها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية نتيجة مشـــاركتهم في الدراســـة في الكلية مثل (الوظيفة المربحة، المعيشـــة المســـتقلة، والمعرفة الواسعة) أسوةً بأقرانهم العاديين (Anthony & Kathleen, 2014).

رابعاً: فوائد مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ببرامج التعليم ما بعد الثانوي

إن التحاق الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ببرامج التعليم ما بعد الثانوي يزيد من فرص وصول هؤلاء الطلاب إلى مسار الحياة الطبيعية التي يسعى إليها جميع الأفراد الذين لا يعانون من إعاقات، كما أن ضم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في النسيج الاجتماعي والترفيهي والأكاديمي للتعليم ما بعد الثانوي يوفر لهم وسيلة للدمج الثقافي في عالم الكبار(Wintel,2014 ; Izzo & Shuman,2013 & Griffin et al ,2012 ; O'Connor et al.,2012). كما أنها مفيدة في زيادة احترام الذات وتجربة التفاعل مع أقران من نفس المرحلة العمرية ، وتحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويخلق توقعات عالية لكل الطلاب في الجامعة (Mock & love,2012 & Casale & Kamens,2006). وقد وثّقت الكثير من البحوث والدراسات نتائج إيجابية عن استفادة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من المشاركة في صفوف الجامعات، فقد قام هاميل في وينتل (Hamill at Wintel, 2014) بدراسة حالة شابة لديها متلازمة داون وتحضر مقررين أكاديميين للتعليم العالي في إحدى الجامعات الأمريكية، وبالرغم من قلة عدد المقررات التي تحضرها الطالبة إلا أن النتائج أوضحت أن التجربة كانت مفيدة في التنمية الشخصية والمهنية للطالبة. كما وثّق جونز وآخرون (Jones et al., 2016) في دراستهم مزيد من الفوائد لإتاحة مثل هذه الفرصة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية داخل مقررات الجامعة والتي منها: تطور المهارات المعرفية الأكاديمية، المشاركة وتبادل الأفكار مع الطلاب العاديين أثناء العمل في المجموعات الصفية، اكتساب الثقة بالنفس، والتصور الإيجابي للذات، تحسين الوضع الاجتماعي. وفي ذات السياق وجد زافت، هارت وزيمبرخ (Zafft, Hart, & Zimbrich, 2004) أن مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم ما بعد الثانوي ارتبطت بشكل إيجابي بزيادة التنافسية على العمل، والحصول على وظائف، وتقليل الحاجة إلى الدعم والمساعدة في العمل.

النتائج الإيجابية لتجربة الدمج في الجامعات والكليات لا تقتصر فقط على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بل أيضاً تتعداها إلى الطلاب من غير إعاقات والأساتذة الذين يقومون بتدريسهم (Westling et al, 2013 & May, 2012). ففي الدراسة السابقة لجونز وآخرون (Jones et al., 2016)، أشار أعضاء هيئة التدريس أن التجربة أضافت للطلاب بدون إعاقات منظور جديد

نحو الإعاقة وقدرات الأشــخاص وحفزتهم لبذل المزيد من الجهد في الأداء الأكاديمي، أما بالنســبة للأساتذة والأعضاء فتمثلت الآثار في زيادة الشعور الإيجابي للذات، وزيادة نموهم وتطورهم المهني من خلال محاولاتهم لتحسين أساليبهم في التدريس لملاقاة القدرات المتنوعة للطلاب في صفوفهم.

خامساً: العوامل المؤثرة على نجاح برامج التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية

وجدت الدراسـات والبحوث زيادة في أعداد الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتعليم ما بعد الثانوي، إلا أن ما زال هناك فروق في معدل تقدمهم ، ووقت إكمالهم للبرنامج عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين ، وقد ناقشــت العديد من الدراســات العوامل المختلفة المؤثرة على التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. بشـــكل عام هناك اتفاق على العوامل أو الصـــعوبات المؤثرة على نجاح فرص التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، بعض هذه العوامل تتعلق بالفرد ذي الإعاقة الفكرية وبعضها يتعلق بالخدمات والتدريب. ومن ضمن هذه العوامل الحاجة إلى الدعم المادي والذي لا يقتصر على تكلفة الدراســة في مؤســســات التعليم ما بعد الثانوي ، ولكن أيضــاً الخدمات التربوية الخاصــة والخدمات المساندة، والتسهيلات المعمارية والتقنيات المساعدة، بالإضافة إلى الكوادر البشرية المساندة، ومراكز دروس التقوية تتطلب جميعها اعتمادات مالية باهظة حتى يمكن مواجهة جميع الاحتياجات الفردية لكل الطلاب ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية (Anthony & Kathleen, 2014). كما أن القوانين الفيدرالية تُطالب معاهد ومؤسسات التعليم ما بعد الثانوي بتقديم البيئة الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لدعم حاجاتهم الأكاديمية؛ وذلك يقتضي توفير مراكز لخدمات الدعم في هذه المؤسسات والتي تعمل على تقييم احتياجات الطلاب بالنسـبة للخدمات الأكاديمية الخاصــة، وتحديد أماكن ومواقع الخدمات داخل الجامعة وخارجها، كما أن دور هذه المراكز يشـــمل تقديم الدعم والإرشـــاد الأكاديمي بالإضافة إلى الدعم والإرشاد النفسي والاجتماعي. إن مراكز خدمات الدعم لا يقتصر دورها على تقديم الدعم والمسـاندة للطلاب ذوي الإعاقة ولكن أيضـاً يمتد لتقديم الدعم والمسـاندة لأعضـاء هيئة التدريس في كل ما من شأنه أن يدعم نجاح الطالب ذي الإعاقة داخل المقررات الدراسية (Abreu, Hillier, Frye & goldtien, 2016).

يلعب مســـتوى النمو الأكاديمي وما يمتلكه الطالب ذي الإعاقة الفكرية من مهارات معرفية وأكاديمية عامل مهم في نجاح الطالب ومدى تمكنه من أداء المتطلبات الأكاديمية لمرحلة التعليم

ما بعد الثانوي الأمر الذي يستلزم قيام العاملين في المرحلة الثانوية بتقييم الاستعداد الأكاديمي لدى الطالب، وتدريبه على بعض المهارات المعرفية التي سيحتاجها في الدراسة الجامعية مثل مهارات التذكر والتلخيص والمهارات القرائية والكتابية(Wintel, 2014). إلى جانب المهارات الأكاديمية يستلزم تدريب الفرد وتزويده بالعديد من المهارات التي تدعم توافقه النفسي والاجتماعي خلال مرحلة التعليم مابعد الثانوي مثل مهارات المناصرة الذاتية self-advocacy والتي تساعده في التعبير عن احتياجاته الشخصية والمطالبة بخدمات الدعم لتحقيق هذه الاحتياجات، وقد أوضحت البحوث أن استخدام هذه المهارة من قبل الطلبة ذوي الإعاقة يرتبط بشكل طردي مع الأداء الأكاديمي المرتفع والتكيف الناجح مع مجتمع الكلية(Cano, Vaccaro & Newman, 2015).أيضاً من المهم وجود برامج تهيئة للانتقال من مسار التعليم الثانوي إلى مسار التعليم في الجامعات والكليات له دور كبير في دعم نجاح الطالب ذي الإعاقة الفكرية وتكيفه مع متطلبات هذه المرحلة التعليمية الجديدة والتي تختلف اختلافًا كبيراً عن المراحل التعليمية السابقة (Wintel,2014).

يعتبر أعضاء هيئة التدريس عنصر مهم خلال عملية التحاق الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالتعليم ما بعد الثانوي حيث يقع على عاتقهم مسئولية التدريس والتدريب لهؤلاء الطلاب؛ لذلك ينبغي توفير الدعم الكافي والتطوير المهني لهؤلاء الأعضاء ويكون هذا الدعم بشكل مستمر قبل الفصل الدراسي وخلاله، وينبغي إمدادهم بمعلومات كافية حول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في صفوفهم فيما يتعلق بنقاط القوة والاحتياجات وأسلوب التعلم المناسب لهؤلاء الطلاب. كذلك يستلزم تدريب الأساتذة على استخدام التصميم الشامل للتعلم (UDL) من خلال ورش عمل مكثفة وتوفير المصادر على شبكة الانترنت (Gibbons et al., 2015). وقد أوضحت البحوث أن التدريب المتعلق بمبادئ التصميم الشامل للتعلم يحسن من اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الطلبة ذوي الإعاقة، كما أنه طوّر من قدراتهم في استخدام استراتيجيات ناجحة لاستيعاب الاحتياجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقات (Jones et al., 2016).

من أكثر العوامل والتي تشكل تحدي كبير أمام نجاح تجربة دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم ما بعد الثانوي قضية الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة وقدراتهم وإمكاناتهم، سواءً من جانب الأساتذة القائمين بتدريسهم أو الأقران (Haney & Fisher, 2017

Abu-Hamour,2013 &). مثل هذه الاتجاهات سيكون لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن وجود الاتجاهات السلبية لدى أعضاء هيئة التدريس قد يمنع الطلاب ذوي الإعاقة من استخدام مهارات المناصرة الذاتية وطلب خدمات الدعم الخاصة التي يستحقونها(Abreu et al., 2016). ولذلك فإن تقييم الاتجاهات والتصورات حول إدراج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم ما بعد الثانوي هو خطوة أولى مفيدة لتهيئة مناخ ملائم لتطوير هذه البرامج بشكل ناجح (Jones et al., 2016 & Westling et al, 2013). وقد أشار الباحثون إلى أن هناك تفاوت في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والعاملين والأقران نحو الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي سواءً من ناحية أحقيتهم في الالتحاق بهذه المرحلة التعليمية أو من ناحية التقبل والتفاعل معهم وتأثيرهم على الصفوف الدراسية. وفي هذا الصدد أجرى جيبونز وآخرون (Gibbons et al.,2015) دراسة استهدفت التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب في إحدى الجامعات الأمريكية نحو التعليم ما بعد الثانوي لذوي الإعاقة الفكرية والتوحد، حيث شملت عينتها (١٥٢) طالب، و (٤٩٩) عضو هيئة تدريس، نتائجها سلطت الضوء على استعداد وترحيب باحتواء هذه البرامج من قبل الأعضاء والطلاب، ولكن هناك مخاوف بخصوص الأثر على الصفوف الدراسية، كما أن أعضاء هيئة التدريس أظهروا مزيداً من عدم التأكد بخصوص ضم هذه الفئة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والتوحد أكثر من الطلاب المشاركين في الدراسة. مثل هذه النتيجة تتشابه مع دراسة أخرى قام بها هاني وفيشر (Haney & Fisher, 2017) والتي بحثت في اتجاهات وتصورات الطلاب في كلية الفنون الليبرالية حول إنشاء برنامج للتعليم ما بعد الثانوي للشباب ذوي الإعاقة الفكرية، وقد بلغ عدد الطلاب المشاركين في الاستبيان (١٣٣) طالب، ذكروا اتجاهات إيجابية بشكل كبير نحو الفكرة، وأفاد معظمهم بأنهم سيهتمون بالعمل كمرشدين، وأوضحوا أن برنامج التعليم ما بعد الثانوي سيوفر فرصاً للنمو وزيادة التنوع في الحرم الجامعي، وبالإضافة إلى ذلك لوحظت المخاوف بشأن تغيير أنشطة الفصول الدراسية والتقليل من قيمة الكلية. ومن ناحية أخرى استهدفت بعض الدراسات تقييم المواقف والتصورات اتجاه تضمين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية فعلياً في مرحلة التعليم مابعد الثانوي، مثل دراسة غريفين وآخرون (Griffin et al.,2012) والتي أجرى من خلالها الباحثون

اســـتطلاع على(٢٥٦) طالب جامعي في جامعة فاندربيلت، ومواقفهم تجاه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتضمينهم في صفوف الكلية وشملت الدراسة الطلاب الذين سبق لهم أخذ صفوف دراسية مع طلاب ذوي إعاقة فكرية والذين لم يسبق لهم. بصفة عامة، ذكر طلاب الكلية مواقف إيجابية، كما وجد الباحثون أن الطالبات والطلاب ذوي مستويات الراحة المرتفعة رأوا أن قدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعة أكثر، واعتقدوا أن تضمينهم سيؤدي لإضافة مزايا للتعلم، وكانوا أكثر رغبة في التفاعل معهم في الحرم الجامعي. اســـتنتج الباحثون أن هذه النتائج تقدم أدلة على القبول الاجتماعي لبرامج التعليم ما بعد الثانوي الشـــامل بين عموم طلاب الجامعة، وجدوى هذه البرامج كخيار انتقال شامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

أشـــارت البحوث والأدبيات إلى عدد من الممارســـات الفعالة التي تســـهم في نجاح برامج التعليم ما بعد الثانوي الشـــاملة حيث ســـيكون لها تأثير إيجابي على التطور المعرفي والتطلعات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن فوائدها ستشمل الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب بدون إعاقات (Jones et al., 2016 & Wistling et al, 2013) تتمثل في:

أ) بيئة الحرم الجامعي الداعمة والمتبنية لثقافة التنوع وبث هذه الثقافة بين أوساط الطلاب والعاملين.

ب) العمل التعاوني والنشط داخل وخارج الصفوف الدراسية، ومدى مشاركة الطالب في نشاط المجموعات مع الطلاب الآخرين.

ج) التخطيط المتمركز على الفرد.

د) المتابعة المســـتمرة من قبل الفريق المســـئول عن الطالب ذي الإعاقة الفكرية والذي قد يتضـــمن الطالب وعضـــو هيئة التدريس ومقدم الدعم وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالبرنامج التعليمي للطالب.

هـ) توفير مدى واســـع من خيارات الدعم للطلاب ذوي الإعاقة تتضـــمن المدربين الأكاديميين، الموجهين الاجتماعيين، المساعدين المقيمين، ودعم الزملاء، سواءً بشكل رسمي أو غير رسمي، مع التأكيد على أهمية الدعم الفردي لضمان نجاح الطالب.

و) التعليم في البيئات الطبيعية.

ز) التوقعات الأكاديمية العالية من الطلاب.

ح) استخدام التكنولوجيا الإلكترونية من قبيل البريد الالكتروني، و"Black Board".وأخيراً لابد من تقييم مثل هذه البرامج للتحقق من مدى كفاءتها وللوقوف على التحديات والصـــعوبات التي قد تعترضـها لوضـع الحلول الملائمة لها (Jones et al.,2016;Hendrickson et al.,2015 ;Wintel,2014 & O'Connor et al.,2012)

إجـــراءات الـــدراســـة

منهـج الـدراسـة:

اتبعت الباحثتان في هذه الدراسـة المنهج الوصـفي المسـحي، من خلال اسـتطلاع آراء طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، كون هذا المنهج هو الأنســـب لتحقيق هدف الدراســة. ويعرّف المنهج الوصــفي المســحي بأنه: "المنهج الذي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، بهدف التعرف على تلك الظاهرة وتحديد الوضــع الحالي لها، والوقوف على جوانب القوة والضــعف فيها، من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه" (مقدّم، ٢٠١٥).

مجتمـع الـدراسـة:

بناءً على هدف الدراســـة فإن مجتمع الدراســـة يتكون من جميع طلبة البكالوريوس في التخصـصـات المختلفة في كلية التربية بإحدى الجامعات السـعودية الحكومية، والتي تقبل الطلاب ذوي الإعاقات (ذوي صــعوبات التعلم، فرط الحركة وتشــتت الانتباه، الإعاقات البدنية والصــحية، الإعاقة البصـرية، الاضـطرابات النفسـية، الإعاقة السـمعية واضـطرابات التواصـل)، والبالغ عددهم (٢٩٩١) منهم (١٣١٣ طالب) و (١٦٧٨ طالبة) خلال الفصـل الدراسـي الأول ١٤٣٩-١٤٤٠ هـ (شؤون الدراسات العليا والبحث العلمي، ٢٠١٨).

عينــة الــدراســة:

تم ارســال الاســتبانة إلى طلبة كلية التربية من خلال البريد الالكتروني، وقد وصــل عدد الاستجابات (٣٥١)استجابة. وتعتبر العينة ممثلة لمجتمع الدراسـة اعتماداً على جدول (Krejcie & Daryle, 1970) في (مقدّم ،٢٠١٥). وقد شكّلت الإناث النسبة الأكبر من أفراد العينة حيث

بلغت نسبتهن ٦٩.٥٪. وبالنسبة لمتغير التخصص تراوحت النسب بين (٢٢.٨٪ -٥.٧٪)، وقد كانت النسبة الأكبر من أفراد العينة (٢٢.٨٪) في تخصص المناهج وطرق التدريس، بينما أحتل تخصص الدراسات الإسلامية النسبة الأقل (٥.٧٪) وباقي التخصصات تراوحت بينهما. أما ما يتعلق بمتغير الاتصال السابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، يتضح أن غالبية أفراد العينة (٦٣.٨ %) لم يسبق لهم أي تواصل شخصي مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. وكذلك الحال فيما يتعلق بالدراسة في فصل دراسي مع طالب ذي إعاقة فكرية نلحظ أن العدد الأكبر من أفراد العينة لم يسبق لهم ذلك (٧٧.٢ %)، وأيضاً بالنسبة للدراسة في مدرسة مع طالب ذي إعاقة فكرية، نجد أن النسبة الأكبر ممن لم يسبق لهم ذلك (٦٤.٧٪).

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثتان على استبانة من اعداد (Gibbons et al , 2015)، قامت الباحثتان بترجمة وتعديل الاستبانة بما يتناسب مع أهداف الدراسة وذلك بعد أخذ اذن المؤلفين. تكوّنت الأداة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. احتوى الجزء الاول على مقدمة اشتملت على تعريف بالمصطلحات الواردة في الاستبانة، أما الجزء الثاني فتكون من أسئلة عن معلومات ديموغرافية لأفراد العينة (الجنس/التخصص/المستوى الدراسي/ وجود إعاقة/نوع الإعاقة/الاتصال الشخصي السابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية/الدراسة في مدرسة مع شخص ذي إعاقة فكرية/الدراسة في فصل دراسي مع شخص ذي إعاقة فكرية). تكون الجزء الأخير من الاستبانة من (٢٥) عبارة وقد استخدم مقياس ليكرت الثلاثي (موافق، محايد، غير موافق) للإجابة عليها، وتم تحديد درجة الاستجابة بحيث تعطى الدرجة(٣) للاستجابة موافق، والدرجة (٢) للاستجابة محايد، والدرجة (١) للاستجابة غير موافق مع الأخذ بعين الاعتبار عكس الدرجات في حال العبارات السالبة (١، ٢، ٣). وتم تحديد درجة مستوى التصور بناء على ما يلي:

- من ٢.٣٤ إلى ٣ تمثل مستوى تصور عالي.
- من ١.٦٧ إلى ٢.٣٣ تمثل مستوى تصور متوسط.
- من ١ إلى ١.٦٦ تمثل مستوى تصور متدني.

احتوت الاســـتبانة في نهايتها على ســـؤال مفتوح اختياري لســـؤال أفراد العينة عن أي ملاحظات بشأن تضمين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بالطريقتين التاليتين:

١- **الصدق الظاهري:** تم التحقق من ذلك من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين والبالغ عددهم (١٣) عضو من أعضاء هيئة التدريس في المجالات العلمية ذات العلاقة بمجال الدراســـة: (مجال التربية الخاصـــة، مجال علم النفس، مجال المناهج وطرق التدريس، مجال علم الاجتماع، مجال أصـــول التربية والســـياســـات التربوية)، وذلك للتأكد من مدى وضـــوح العبارات ومدى ملاءمتها لهدف الدراســـة. ومن ثم أخذت الباحثة بجميع الملاحظات المقدمة من المحكمين التي تمثلت في الحذف والتعديل، وكذلك ملاحظاتهم فيما يتعلق بالصياغة والوضوح والملاءمة.

٢- **صدق المفهوم:** تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالبة بمرحلة البكالوريوس في كلية التربية (خارج عينة الدراســـة النهائية)، وذلك لحســـاب معامل ارتباط بيرســـون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للأداة. جاءت جميع العبارات مرتبطة ارتباطا موجبا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ما عدا العبارة رقم (١٤) حيث كان الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية دال عند مســـتوى دلالة (٠.٠٥). مما يدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق (جدول١).

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة (ن=٢٠)

العبـــارة	معـــامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الـدلالـة	العبـــارة	معـــامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الـدلالـة
١	**٠.٣٩٧	٠.٠١	١٣	**٠.٣٣٤	٠.٠١
٢	**٠.٤٧٠	٠.٠١	١٤	*٠.١٢٧	٠.٠٥
٣	**٠.٦٩١	٠.٠١	١٥	**٠.٥٩٧	٠.٠١
٤	**٠.٣١٨	٠.٠١	١٦	**٠.٣٨٢	٠.٠١
٥	**٠.٦٥٦	٠.٠١	١٧	**٠.٥٦٤	٠.٠١
٦	**٠.٥٩٥	٠.٠١	١٨	**٠.٤٩١	٠.٠١
٧	**٠.٢٤٣	٠.٠١	١٩	**٠.٥٢٥	٠.٠١
٨	**٠.٢٨٩	٠.٠١	٢٠	**٠.٤٣٣	٠.٠١
٩	**٠.٥١٢	٠.٠١	٢١	**٠.٣٠٠	٠.٠١
١٠	**٠.٤٧٣	٠.٠١	٢٢	**٠.٣٦٥	٠.٠١
١١	**٠.٤٤٠	٠.٠١	٢٣	**٠.٤٢٧	٠.٠١

١٢	**٠.٥٩٧	٠.٠١	٢٤	**٠.٥٧٣	٠.٠١
			٢٥	**٠.٦٣٨	٠.٠١

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات الاستبانة بحساب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغت قيمته (٠.٧٩٢)، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الحصول على موافقة لجنة اخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود (التي تنتمي لها الباحثتان)، تم التواصل مع الإدارات المعنية لإرسال الاستبانة إلكترونياً لأفراد العينة، من خلال البريد الالكتروني الجامعي. وتم إتاحة رابط الاستبانة الإلكتروني لمدة أسبوعين لاستقبال الاستجابات. ومن ثم تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS)، ثم تم استخراج النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **الاجابة على سؤال الدراسة الأول:** تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد العينة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(٢).

جدول (٢) استجابات أفراد عينة الدراسة حول تصوراتهم نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
			موافق	محايد	غير موافق				
١	للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية الحق في مواصلة تعليمهم بعد المرحلة الثانوية من خلال برنامج تعليمي يمنحهم شهادة.	ك	٣١٢	٣٣	٦	٢.٨٧	٠.٣٨٢	٢	عالي
		%	٨٨.٩	٩.٤	١.٧				
٢	ينبغي السماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أن يعيشوا مناخ طبيعي في التعليم ما بعد المرحلة الثانوية.	ك	٢٩٩	٤٠	١٢	٢.٨٢	٠.٤٦٧	٣	عالي
		%	٨٥.٢	١١.٤	٣.٤				
٣		ك	١٩٧	١١٣	٤١	٢.٤٤	٠.٦٩٤	١٤	عالي

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسب	الاستجابات موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
	دمـج الأفـراد ذوي الإعـاقـة الفكريـة مع الطلبـة العـاديين في التعليم ما بعد الثانوي سـيمنحهم الفرصـة لزيادة استقلاليتهم.	%	٥٦.١	٣٢.٢	١١.٧				
٤	ينبغي السماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بإكمال تعليمهم ما بعد الثانوي في جامعات أو كليات أو معاهد خاصة بهم.	ك	٢٤٤	٧٨	٢٩	٢.٦١	٠.٦٣٥	١١	عالي
		%	٩٦.٥	٢٢.٢	٨.٣				
٥	دراسة الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي مع أقرانهم العاديين سيحفزهم على تطوير قدراتهم المعرفية والأكاديمية.	ك	٢٣٤	٨٧	٣٠	٢.٥٨	٠.٦٤٤	١٢	عالي
		%	٦٦.٧	٢٤.٨	٨.٥				
٦	دمـج الأفـراد ذوو الإعـاقـة الفكريـة سـيعزز من قيمة المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية في توفير مجتمع تعليمي شامل متنوع القدرات.	ك	٢٦٧	٧١	١٣	٢.٧٢	٠.٥٢٤	٧	عالي
		%	٧٦.١	٢٠.٢	٣.٧				
٧	الأفراد ذوو الإعـاقـة الفكريـة ينبغي أن يقتصر تعليمهم ما بعد الثـانوي على برامج محـددة في الكليـات الإنسانية أو الدبلومات المهنية.	ك	٧٣	١٠٢	١٧٦	١.٧١	٠.٧٩١	٢٤	متوسط
		%	٢٠.٨	٢٩.١	٥٠.١				

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
			موافق	محايد	غير موافق				
٨	ينبغي السماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالمشاركة والاستخدام والاستفادة من أنشطة المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية مثل المكتبة ومراكز الترفيه.	ك	٣٣٠	١٦	٥	٢.٩٣	٠.٣١٢	١	عالي
		%	٩٤.٠	٤.٦	١.٤				
٩	الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية غير قادرين على الاستفادة من فكرة دمجهم مع اقرانهم العاديين في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي بسبب انخفاض قدراتهم العقلية.	ك	٦٦	١٣٤	١٥١	٢.٢٤	٠.٧٤٩	١٧	متوسط*
		%	١٨.٨	٣٨.٢	٤٣.٠				
١٠	دمج الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية في القاعات الدراسية سيسهم في تعليم الطلبة العاديين سبل التواصل والتفاعل مع الطلبة ذوي الإعاقات.	ك	٢٥٩	٧٥	١٧	٢.٦٩	٠.٥٥٨	٩	عالي
		%	٧٣.٨	٢١.٤	٤.٨				
١١	ينبغي السماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأن يصبحوا أعضاء في الأندية الطلابية في المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية.	ك	٢٧٢	٦٨	١١	٢.٧٤	٠.٥٠٤	٦	عالي
		%	٧٧.٥	١٩.٤	٣.١				
١٢	التحاق الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية	ك	٢٧٧	٥٩	١٥	٢.٧٥	٠.٥٢٤	٥	عالي
		%	٧٨.٩	١٦.٨	٤.٣				

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسب	الاستجابات موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
	بمؤسسات التعليم ما بعد الثانوي مع أقرانهم العاديين سيمكنهم من اكتساب المهارات الاجتماعية والحياتية المناسبة لأعمارهم الزمنية.								
١٣	في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي ينبغي عدم السماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالتفاعل إلا مع أقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقات.	ك	٢٧	٥٩	٢٦٥	٢.٦٨	٠.٦١١	١٠	عالي*
		%	٧.٧	١٦.٨	٧٥.٥				
١٤	وجود الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في القاعات الدراسية مع الطلبة العاديين سيتطلب مزيداً من الانتباه والتركيز من قبل الأساتذة.	ك	٢٥٦	٧٦	١٩	١.٣٢	٠.٥٧٣	٢٥	متدني*
		%	٧٢.٩	٢١.٧	٥.٤				
١٥	ينبغي على المسؤولين في المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية عدم وضع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية مع الطلبة العاديين في نفس القاعات الدراسية.	ك	٨٢	١٢٨	١٤١	٢.١٧	٠.٧٨٢	٢٠	متوسط*
		%	٢٣.٤	٣٦.٥	٤٠.٢				
١٦	التعديلات التي يتم إجراؤها على البيئة المكانية (الصفوف الدراسية) من أجل الأفراد ذوي الإعاقة	ك	١٦٧	١٢٥	٥٩	٢.٣١	٠.٧٤٢	١٥	متوسط
		%	٤٧.٦	٣٥.٦	٦.٨				

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
			موافق	محايد	غير موافق				
	الفكرية لن يكون لها أي تأثير على الطلبة العاديين.								
١٧	دمـج الأفـراد ذوي الإعـاقـة الفكريـة مع الطلبـة العـاديين في القاعات الدراســية سـيؤثر سـلباً على تـركـيـز الـطـلـبـة العاديين.	ك	٧٢	١٣٤	١٤٥	٢.٢١	٠.٧٥٩	١٨	متوسط*
		%	٢٠.٥	٣٨.٢	٤١.٣				
١٨	التعـديلات التي يتم إجراؤهـا على البيئـة المكانية (الصـفوف الدراسـية) من أجل الأفراد ذوي الإعـاقـة الفكرية سـيكون لها تـأثير إيجـابي على الطلبة العاديين.	ك	١٣٤	١٧٥	٤٢	٢.٢٦	٠.٦٥٩	١٦	متوسط
		%	٣٨.٢	٤٩.٩	١٢.٠				
١٩	وجـود الأفـراد ذوي الإعـاقـة الفكريـة في نـفـس الـقـاعـات الدراسـية مع الطلبة العاديين سـيسـبب شـعور عدم الارتياح لدى الطلبة العاديين.	ك	٧٠	١٤٧	١٣٤	٢.١٨	٠.٧٤١	١٩	متوسط*
		%	١٩.٩	٤١.٩	٣٨.٢				
٢٠	التعـديلات التي يتم إجراؤها على المناهج الدراسـية من أجل الأفراد ذوي الإعـاقـة الفكرية سـيكون لها تـأثير ايجـابي على الطلبة العاديين.	ك	١٢٧	١٤٩	٧٥	٢.١٥	٠.٧٤٥	٢١	متوسط
		%	٣٦.٢	٤٢.٥	٢١.٤				
٢١	قـبـول الأفـراد ذوي الإعـاقـة الفكريـة في مؤسـسـات التعليم ما بعـد الثـانوي مثـل:	ك	٢٤	٣٢	٢٩٥	٢.٧٧	٠.٥٦٠	٤	عالي*
		%	٦.٨	٩.١	٨٤.٠				

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
			موافق	محايد	غير موافق				
	الجامعات والكليات، سيؤثر سلباً على سمعة هذه المؤسسات في المستقبل.								
٢٢	الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يفضلون الحديث والتفاعل مع الطلبة الآخرين ذوي الإعاقات بدلاً من الطلبة العاديين.	ك	٧٦	١٩٥	٨٠	١.٩٩	٠.٦٦٧	٢٢	متوسط
		%	٢١.٧	٥٥.٦	٢٢.٨				
٢٣	التعديلات التي يتم إجراؤها على المناهج الدراسية من أجل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لن يكون لها أي تأثير على الطلبة العاديين.	ك	٩٤	١٥٠	١٠٧	١.٩٦	٠.٧٥٦	٢٣	متوسط
		%	٢٦.٨	٤٢.٧	٣٠.٥				
٢٤	دمج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية مع الطلبة العاديين سيكسبهم الثقة بالنفس واحترام الذات.	ك	٢٦٢	٧١	١٨	٢.٧٠	٠.٥٦١	٨	عالي
		%	٧٤.٦	٢٠.٢	٥.١				
٢٥	دمج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في القاعات الدراسية لا يقلل من جودة الصفوف الدراسية بالنسبة للطلبة العاديين.	ك	٢٠٣	١١٧	٣١	٢.٤٩	٠.٦٥٤	١٣	عالي
		%	٥٧.٨	٣٣.٣	٨.٨				
	كلـــــي	ك	٤٤٢٤	٢٤٣٤	١٩١٧	٢.٣٩	٠.٢١٠		عالي
		%	٥٠.٤٢	٢٧.٧٤	٢١.٨٥				

*** عبارات سالبة.**

يتضـح من الجدول رقم (٢) أن التصـورات كانت إيجابية لطلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية حيث تراوحت المتوســطات الحســابية بين (٢.٨٧ إلى ١.٧١)، والتي تقابل التصــور العالي والمتوســط. وبالنظر إلى العبارات نجد أن العبارة رقم (٨) حصلت على أكبر نسبة موافقة (٩٤٪) من أفراد العينة "ينبغي السماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالمشاركة في أنشطة المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية مثل المكتبة ومراكز الترفيه". كما كانت أكبر نسبة من الاستجابات بدرجة (موافق) على العبارات التالية: "للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية الحق في مواصــلة تعليمهم بعد المرحلة الثانوية من خلال برنامج تعليمي يمنحهم شــهادة" بنســبة موافقة (٨٨.٩٪)، والعبارة "ينبغي السماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أن يعيشوا مناخ طبيعي في التعليم ما بعد المرحلة الثانوية" بنسبة موافقة (٨٥.٢٪)، تشير هذه الاستجابات إلى قناعة أفراد العينة بحق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي.

كما يفسر هذه التصورات الإيجابية عدم موافقتهم على بعض العبارات التي تعكس تصورات سلبية تجاه الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وحقهم في التعليم ما بعد الثانوي، (٤٣٪) من أفراد العينة لم يوافقوا على العبارة رقم (٩) "الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية غير قادرين على الاستفادة من فكرة دمجهم مع أقرانهم العاديين في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي بسبب انخفاض قدراتهم العقلية"، مما يوضح تزايد الوعي بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وقدراتهم بدلاً من التركيز على إعاقتهم ومواطن الضــعف، وكما أشار جونز وآخرون (Jones et al., 2016)، هذا الوعي بقدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سوف يتطور بالتأكيد مع تحقيق فكرة الدمج الشامل وسوف يؤدي إلى مكاسب اجتماعية وشخصية لكلا الطرفين حيث ســيطور الطلاب العاديين اتجاهات الإيثار والعمل بجدية أكبر على التكليفات عندما يرون الجهود المبذولة من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية رغم إعاقتهم، كما سيكتسب الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية المعارف والمهارات في بيئة تشــبه الفريق من خلال التفاعلات مع أقرانهم. ونلحظ على هذه العبارة أنه على الرغم من العدد المقبول من أفراد العينة الذين لم يوافقوا عليها، إلا أن هناك حوالي نسـبة (٣٨.٢٪) لديهم تصــور محايد اتجاهها، وقد يرجع هذا إلى عدم وجود المعرفة لدى بعض أفراد العينة بقدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالإضــافة إلى القصــور المعرفي حول

تنوع برامج التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق هذه النتيجة المحايدة مع ما أشار إليه جونز وآخرون (Jones et al., 2016) بالرغم من اختلاف العينة حيث كانت تستهدف أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، فقد أوضحت نتائجها أن بعض المشاركين في الدراسة شككوا في مسألة الدمج للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعات والكليات وفسروا ذلك بأن قدرات هؤلاء الأفراد لن تتيح لهم التعاطي مع المتطلبات الأكاديمية التي تفرضـــها طبيعة هذه المرحلة التعليمية العليا، ولكن على الجانب الآخر أشار بعض أفراد عينة هذه الدراسة من أعضاء هيئة التدريس أنهم سيسعون إلى اتخاذ التدابير اللازمة لمعالجة مثل هذه التحديات من خلال توفر المعلومات السابقة لديهم عن الطالب ذي الإعاقة الفكرية واحتياجاته وتفضيلاته، وتوفر الدعم المستمر من قبل مراكز خدمات الدعم والمرشدين لهذا الطالب.

كما تضـمنت تصـورات أفراد العينة الإيجابية عدم الموافقة أيضـاً على العبارة رقم (٢١)" قبول الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسـســات التعليم ما بعد الثانوي مثل: الجامعات والكليات، سيؤثر سلباً على سمعة هذه المؤسسات في المستقبل" حيث بلغت نسبة عدم موافقة أفراد العينة (٨٤٪)، الأمر الذي يوضح وعي أفراد العينة بقيمة هذا الدمج في رفع مكانة المؤسسات التعليمية التي ستطبقه لأنها ستحقق بذلك نوع من العدالة الاجتماعية في إتاحة فرص متساوية لجميع الأفراد بغض النظر عن قدراتهم للحصول على التعليم، مما سينعكس إيجابياً على تعديل الاتجاهات نحو الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه جيبونز وآخرون (Gibbons et al., 2015) من أن طلاب الكلية كانوا إيجابيين حول فكرة برنامج التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية كما سلطت نتائجهم الضوء على استعداد وترحيب من قبل الطلبة باحتواء هذه البرامج. بالإضـــافة إلى ذلك نتائج هذه الدراســـة تدعم بحوث ســـابقة حول معتقدات ومواقف طلاب الجامعة نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (Wistling et al., 2013 & Griffin et al., 2012)، حيث أظهر الطلاب مواقف إيجابية نحو فكرة دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في كلياتهم وأوضحوا تأييدهم القوي لهذه الفكرة. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه هاني وفيشر (Haney & Fisher, 2017)، من

أن أكثر المخاوف التي أبلغ عنها طلبة الكلية أن وجود الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية سيؤدي إلى التقليل من قيمة الكلية والتأثير سلباً على سمعتها، ولكنهم في ذات الوقت أفادوا بأنه ينبغي على الكلية أن تقدم برنامج للتعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من منطلق أن الجميع يستحق نفس الفرص في مواصلة التعليم.

حققت بعض الاستجابات التي تقيس إدراك أفراد العينة للفوائد المرجوة من دمج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم ما بعد الثانوي نسب عالية من الاتفاق، سواءً كانت هذه الفوائد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مثل العبارة رقم (١٢) "التحاق الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية بمؤسسات التعليم ما بعد الثانوي مع أقرانهم العاديين سيمكنهم من اكتساب المهارات الاجتماعية والحياتية المناسبة لأعمارهم" والتي حصلت على نسبة اتفاق (٧٨.٩٪)، والعبارة رقم (٢٤) "دمج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سيكسبهم الثقة بالنفس واحترام الذات" بنسبة موافقة (٧٤.٦٪)، أو الفوائد بالنسبة للمؤسسة التعليمية مثل العبارة رقم (٦) "دمج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سيعزز من قيمة المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية في توفير مجتمع تعليمي شامل متنوع القدرات" والتي حصلت على نسبة موافقة (٧٦.١٪)، وهذه التصورات الإيجابية المتعلقة بالفوائد المتوقعة من فكرة التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تتشابه مع ما توصل إليه جونز وآخرون (Jones et al.,2016)، بأن أعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعات ذكروا أن تجربة دمج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية فعلياً في هذه المؤسسات التعليمية حققت مكاسب أكاديمية وشخصية واجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية فضلاً عن مكاسبها للطلبة العاديين والأعضاء أنفسهم، كما أن تجربة الدمج الشامل ساهمت في إظهار المساواة داخل الحرم الجامعي، وزيادة الوعي بقدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه هاني وفيشر (Haney & Fisher, 2017)، من أن أكثر الفوائد التي عبر عنها طلبة الكلية حول وجود برنامج التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية زيادة الوعي بقدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وزيادة التنوع داخل الحرم الجامعي. كما يتضح أن النتائج تجاوزت إيجابية استجابات أفراد العينة نحو التحاق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لتشمل أيضاً مشاركتهم في الأندية الطلابية حيث حصلت العبارة رقم

(١١) "ينبغي السـماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأن يصـبحوا أعضـاء في الأندية الطلابية في المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية" على موافقة بنسبة (٧٧.٥ %) والتي تعكس الاتجاه الإيجابي نحو ضرورة مشاركة الأفراد ذوي الإعاقة في الأنشطة المختلفة بالجامعة، وربما تشير موافقة أفراد العينة على هذه العبارة إلى إدراكهم لدور هذه الأندية في إتاحة الفرصـــة لهم للتعرف والتعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بشـكل مباشـر الأمر الذي سـيسـاعد في تنمية العلاقات بينهم وزيادة الراحة والتقبل لبعضهم (Izzo & Shuman, 2013). ويؤكد هذا الاتجاه الإيجابي أيضاً أن العبارة رقم (١٣)" في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي ينبغي عدم السماح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالتفاعل إلا مع أقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقات" لم يوافق عليها أفراد العينة بنســبة كبيرة بلغت (٧٥.٥٪) ويمكن تفسير ذلك بوجود رغبة كبيرة واستعداد لدى هؤلاء الطلاب للتواصل والتفاعل مع الأفراد ذوي الإعاقات، مثل هذه الرغبة ينبغي اسـتغلالها وتوجيهها في الطريق الصـحيح من خلال تشـجيعهم على دعم أقرانهم ذوي الإعاقة وتقديم المسـاعدة لهم من خلال العمل كمرشـدين لهم، الأمر الذي سيساعد على زيادة إحساسهم بقيمة الذات (Jones et al.,2016).

وهذا الاتجاه يدعم حقيقة أن الدمج الشـامل ينبغي أن يشـمل التضـمين والتمكين، بحيث لا يقتصر على إلحاق الفرد ذي الإعاقة بالمؤسسة التعليمية بل ينبغي تمكينه من المشاركة والاستفادة من جميع الأنشطة والخدمات داخل هذه المؤسسات والتي تُتاح للطلبة العاديين (محمد،٢٠١٣).

على الرغم من الاتجاهات الإيجابية لأفراد العينة نحو توفير فرص التعليم مابعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، والتأثير الإيجابي لهذا التضـمين ، إلا أن هناك نسـبة عالية من الحياد الذي أظهره أفراد العينة تجاه نوعية البرامج التعليمية والتخصـصـات التي ينبغي إتاحتها للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، ويتضح ذلك في العبارات رقم (٧) و (١٥) " الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية ينبغي أن يقتصر تعليمهم ما بعد الثانوي على برامج محددة في الكليات الإنســانية أو الدبلومات المهنية " و"ينبغي على المســؤولين في المؤسـسـات التعليمية ما بعد الثانوية عدم وضـع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية مع الطلبة العاديين في نفس القاعات الدراسـية" حيث حصـلتا على نسـبة كبيرة من عدم الموافقة بلغت (٥٠.١٪) و(٤٠.٢٪) ولكنهما في الوقت ذاته حصـلتا على نسـبة مرتفعة من المحايدة بلغت (٢٩.١٪) و (٣٦.٥٪)، مما يعكس تفاوت اتجاهات أفراد العينة حول قضـية تحديد تخصـصـات معينة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم ما بعد

الثانوي وهو أمر فيه خلاف بالنسبة لجميع الإعاقات في البرامج الجامعية. كما يمكن تفسير ذلك أنه ناتج عن عدم الوعي لدى أفراد العينة حول تنوع البرامج التعليمية التي يمكن تقديمها للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية والتي قد تتراوح بين برامج مصممة خصيصاً لحاجات الأفراد ذوي الإعاقة، ويكون الدمج مع الطلبة العاديين في الأنشـــطة المختلفة داخل الحرم الجامعي، وبين برامج تتضــمن نوعين من المقررات بعضــها خاصــة بالأفراد ذوي الإعاقات وتتعلق بمهارات الحياة المســتقلة، ومقررات شاملة مع الطلبة العاديين، النوع الثالث يتلقى فيه الطالب ذي الإعاقة الفكرية خدمات دعم فردية كالمرشـدين من الزملاء داخل المقررات الجامعية الشـاملة مع الطلبة العاديين (Grigal et al., 2012). نظرة الحياد أيضــاً شـملت تصـورات أفراد العينة حول تأثير وجود الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية على الطلبة العاديين، أو ســـير الدروس داخل القاعات الدراســـية، حيث كانت نســـبة إجابات أفراد العينة المحايدة (٤٩.٩٪ – ٤١.٩٪ – ٤٢.٥٪ – ٥٥.٦٪ – ٤٢.٧٪) بالتوالي على عبارة رقم (١٨)"التعديلات التي يتم إجراؤها على البيئة المكانية (الصفوف الدراسية) من أجل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سيكون لها تأثير إيجابي على الطلبة العاديين" ورقم (١٩) "وجود الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في نفس القاعات الدراسية مع الطلبة العاديين سيسبب شعور عدم الارتياح لدى الطلبة العاديين" ورقم (٢٠) "التعديلات التي يتم إجراؤها على المناهج الدراسية من أجل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سيكون لها تأثير إيجابي على الطلبة العاديين" ورقم (٢٢) "الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية يفضــلون الحديث والتفاعل مع الطلبة الآخرين ذوي الإعاقات بدلاً من الطلبة العاديين" ورقم (٢٣) "التعديلات التي يتم إجراؤها على المناهج الدراســـية من أجل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لن يكون لها أي تأثير على الطلبة العاديين"، وقد يرجع ذلك إلى بعض الأنماط الســـلبية التي يمتلكونها حول الإعاقة الفكرية أكثر من التجربة الفعلية، بالإضــافة إلى قلة فرص التفاعل والتواصــل في المجتمع بشكل عام أو عدم تجربة وجود شخص ذي إعاقة فكرية في فصـولهم الدراسية خلال مراحل التعليم الأســاســي، حيث أن برامج الدمج الحالية في مراحل التعليم الابتدائي – المتوســط والثانوي، تعتبر قليلة كما أن معظمها بالنسـبة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية عبارة عن فصـول خاصـة داخل مدارس التعليم العام، ولا يتم خلالها تمكين الأفراد ذوي الإعاقة من المشـــاركة في الأنشـــطة والاســـتفادة من الخدمات المتوفرة في المدرسـة أسـوةً بأقرانهم العاديين. كما قد يرجع ذلك إلى ضـعف المعرفة لدى أفراد العينة حول التكييفات والتعديلات التي قد يقوم بها أعضــاء هيئة التدريس من أجل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. أيضــاً

قد يرجع هذا التردد إلى عدم إدراك البعض من أفراد العينة بالفوائد التي تعود على جميع الطلبة نتيجةً لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في هذه المرحلة التعليمية، ولذلك تظهر البحوث والدراسات أنه بعد تنفيذ برامج التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في المؤسسات التعليمية يصبح الطلاب أقل تردداً وأقل نمطية سلبية حول إدراج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الدراسية (Griffin et al.,2012 & May,2012).

بالنسبة للعبارة رقم (١٤) وهي العبارة الوحيدة التي حصلت على مستوى تصور متدني "وجود الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في القاعات الدراســـية مع الطلبة العاديين ســـيتطلب مزيداً من الانتباه والتركيز من قبل الأساتذة" والتي تشير إلى اتفاق عينة الدراسة حول تأثير وجود الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الدراسية مع الطلبة العاديين بأنه سيتسبب في تعطيل روتين الصف، حيث قد يستغرقون مدة أطول من وقت الأستاذ أكثر مما قد يستغرقه الطلبة العاديون، وهذا يتفق مع ما أشار إليه هاني وفيشر؛ جيبونز وآخرون؛ غريفين وآخرون (Haney & Fisher, 2017; Gibbons et al., 2015 & Griffin et al, 2012)، من أن أكثر المخاوف من فكرة دمج ذوي الإعاقة الفكرية في الكلية التي أبلغ عنها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المشاركين في دراساتهم، هي الاضطرابات في وتيرة الصفوف الدراسية وأن الأساتذة قد يوجهون مزيداً من الانتباه للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأوضحوا أنه يمكن معالجة هذه المخاوف من خلال إتاحة الفرصة للمشاركة في نشاطات مختلفة ومشـــاريع مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية داخل الحرم الجامعي، بالإضـــافة إلى أنه ينبغي على المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية تطوير مجموعة واسعة من طرق التدريس وأساليب التقييم لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة والذي يمكن تحقيقه من خلال التصميم الشامل للتعلم(UDL).

- **الإجابة على سؤال الدراسة الثاني:**

١- الفروق باختلاف متغير الجنس: للتعرف على الفروق في اســـتجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس؛ استخدمت الباحثتان اختبار "ت"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(٣):

جدول (٣) الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس باستخدام اختبار (ت) **(Independent Sample T-test)**

البعـــــــــد	الـــذكـــور (ن=٩٥)	الإنـــــاث (ن=٢٢٥)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	

	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري			الدلالة الإحصائية
تصـــورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعـد الثـانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية	٥٨.٧٣	٧.٥٩	٦١.١٥	٥.٨٤	٣.٠٩٣	٠.٠٠١	دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، في تصـــورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وقد يرجع ذلك كما أشارت الزين (Alzain,2014) إلى أن الأنثى بطبيعتها لديها عاطفة الحب والعطف غالباً أقوى من الرجل، كما أنها أكثر إحســاســاً بالآخرين مما يجعلها أكثر إيجابية في اتجاهاتها نحو الأفراد ذوي الإعاقة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه ويستلنق وآخرون؛ غريفين وآخرون؛ هافنر وآخرون (Westling et al, 2013; Griffin et al, 2012 & Hafner et al, 2011)، من أن الإناث لديهن تصـــورات أكثر إيجابية نحو قدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ووجود مزايا أكبر مرتبطة بتضـــمينهم في برامج التعليم ما بعد الثانوي. كما تتفق أيضاً مع دراسة القريوتي والشكيلي(٢٠١٥) والتي بحثت في اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة عموماً، في حين تختلف نتيجة هذه الدراسـة مع دراسـة المصـبحيين (٢٠١٥) التي بحثت اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الأفراد المعاقين، ودراسة عبدالله والدويري (٢٠١٣) التي اسـتكشـفت اتجاهات طلبة جامعة إربد الأهلية نحو الأفراد المعاقين، حيث أرجعوا عدم وجود فروق إلى أن الجنسـين يتشـاركان نفس المسـتوى من الوعي والرحمة نحو ذوي الإعاقة وواجبهم اتجاههم.

وبالرغم من هذا الاختلاف لصـــالح الإناث إلا أن الاســتجابات على بعض العبارات جاءت متساوية فيما يتعلق: بأحقيتهم في الحصول على فرصة التعليم ما بعد الثانوي أسوة بأقرانهم العاديين، والذي سـيطور من قدراتهم المعرفية والاجتماعية والنفسـية، وضـرورة السـماح لهم بالتفاعل مع الطلبة العاديين، كما أن وجودهم سيسـهم في تعزيز فكرة التنوع داخل المؤسسـات التعليمية وهذه الفكرة تدعم

فكرة أن التعليم يكون فقير عندما يحدث بين مجموعات متجانسة لأشخاص متشابهين في التفكير، وبالتالي فالعكس صحيح سيكون التعليم قوي عندما يحدث بين مجموعات غير متجانسة في قدراتهم وتفكيرهم (Jones et al.,2016). بالإضافة إلى الاتفاق حول ضرورة تمكينهم من المشاركة في الأندية الطلابية، والاستفادة من كافة الخدمات المتاحة في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي. بشكل عام قد يرجع هذا التفاوت في الاستجابات إلى ذاتية إدراك كل من الذكر والأنثى نحو دمج الأفراد ذي الإعاقة الفكرية في التعليم ما بعد الثانوي، كما أن وسائل الإعلام المرئية والمسموعة تلعب دوراً في صياغة وتشكيل ذاتية الإدراك فيما يتعلق بالفرد ذي الإعاقة بصفة عامة (محمد،٢٠١٣). بالإضافة إلى ذلك التفاوت في الاتجاهات قد يرجع إلى طبيعة الخبرات التي تعرض لها هؤلاء الطلبة والتي قد تكون ساهمت في تكوين استجابات إيجابية أو سلبية أو محايدة تجاه تضمين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم ما بعد الثانوي (جابر،٢٠١٥).

٢- الفروق باختلاف متغير التخصص: للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص؛ استخدمت الباحثتان اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٤) الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص باستخدام اختبار تحليل التباين **(One Way ANOVA)**

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تصورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية	بين المجموعات	٣٣٣.٠٨٩	٦	٥٥.٥١٥	١.٣٢٥	٠.٢٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣١١٥.٣٩٨	٣١٣	٤١.٩٠٢			
	الكلي	١٣٤٤٨.٤٨٨	٣١٩				

يتضـــح من خلال الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية تُعزى لمتغير التخصص بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تصوراتهم نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، حيث بلغت قيمة (ف) ١.٣٢٥ بمستوى دلالة (٠.٢٤٦) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبذلك تكون غير دالة إحصائياً. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها قد ترجع لتقارب البيئات الاجتماعية بين الطلبة في الجامعة، حيث أن الدراســـة اقتصـــرت على طلبة كلية التربية، والتي توفر مقررات مشتركة واختيارية يستطيع الطلبة من خلالها التعرف على الأفراد ذوي الإعاقات وســـبل التعامل معهم. كما قد يرجع ذلك لزيادة وعي المجتمع بالأفراد ذوي الإعاقة خلال السنوات الأخيرة من خلال وسائل الإعلام وغيرها (المعايطة،٢٠١٠). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القريوتي والشكيلي(٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية في اتجاهاتهم نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة في الجامعة. وفي المقابل تختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٣) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة كلية التربية نحو دمج الصـــم في التعليم العالي وفقاً لمتغير التخصـــص الدراســـي وذلك لصـــالح طلاب تخصص التربية الخاصة، وأرجع تلك الفروق في الاتجاهات إلى طبيعة المعارف التي يمتلكها طلبة التربية الخاصـــة من خلال تلقيهم لعدد كبير من المقررات ذات العلاقة بالأفراد ذوي الإعاقة وفئاتهم وخصـــائصـــهم وإمكاناتهم، بالإضـــافة إلى الخبرات العملية التي تعرضـــوا لها خلال مرحلة التدريب الميداني. كما قد يكون لطبيعة أهداف تلك الدراســـة تأثير على وجود هذه الاختلافات، حيث تناولت موضوع دمج فئة إعاقة مختلفة في خصائصها وسماتها وهي الصم.

٣- الفروق باختلاف متغير الاتصال السابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية: للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الاتصال السابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأبعاده الثلاثة؛ استخدمت الباحثتان اختبار تحليل التباين المتعدد، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥) الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاتصال السابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأبعاده الثلاثة باستخدام تحليل التباين المتعدد (**MANOVA**)

قيمة ولكس لامبدا = ٠,٧٠٦ قيمة "ف" المحسوبة = ١,٢٥٩ مستوى الدلالة = ٠,٠٥							
المصدر	البـــــــــــــعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة

المعدلات التراكمية	التواصـل الشـخصـي في الحياة العامة مع شـخص ذي اعاقة فكرية	١١.٢٠٥	٣١	٠.٣٦١	١.٦٥١	٠.٠١٨	دالة إحصائياً
	الدراسـة في فصـل دراسـي مع طالب ذي إعاقة فكرية	٥.٤٧	٣١	٠.١٧٦	١	٠.٤٧١	غير دالة
	الدراسـة في مدرسـة مع طالب ذي إعاقة فكرية	٧.٣٩٢	٣١	٠.٢٣٨	١.٠٤٥	٠.٤٠٦	غير دالة
الخطأ	التواصـل الشـخصـي في الحياة العامة مع شـخص ذي اعاقة فكرية	٦٩.٨٤٤	٣١٩	٠.٢١٩			
	الدراسـة في فصـل دراسـي مع طالب ذي إعاقة فكرية	٥٦.٢٩٧	٣١٩	٠.١٧٦			
	الدراسـة في مدرسـة مع طالب ذي إعاقة فكرية	٧٢.٨٠٢	٣١٩	٠.٢٢٨			
التباين الكلي	التواصـل الشـخصـي في الحياة العامة مع شـخص ذي اعاقة فكرية	٧٣٢	٣٥١				
	الدراسـة في فصـل دراسـي مع طالب ذي إعاقة فكرية	١١٦٤	٣٥١				
	الدراسـة في مدرسـة مع طالب ذي إعاقة فكرية	١٠٣٢	٣٥١				

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في تصورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للبعد الأول في متغير الاتصـال السابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية: التواصـل بشكل شـخصـي في الحياة العامة مع شـخص لديه إعاقة فكرية. وقد يفسـر ذلك بأن الاتجاهات تتكون نحو الموضـوعات المختلفة إذا كانت لدى الفرد معلومات كافية أو خبرات سابقة عنها، ولهذا يكون للتجارب الشخصية التي يمر بها الأفراد في المواقف الاجتمـاعيـة المختلفـة دوراً هـامـاً في تكوين الاتجـاهـات الاجتمـاعيـة لـديهم (المعايطة،٢٠١٠). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه هاني وفيشر ؛ ويستلينق وآخرون ؛ غريفين

وآخرون (Haney & Fisher, 2017; Westling et al.,2013 & Griffin et al,2012)، من أن المعرفة السابقة بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ترتبط بالاتجاهات والمواقف الإيجابية نحوهم. كما تتفق مع دراسة الهابط (٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن هناك فروق في اتجاهات طالبات قسم التربية الخاصة نحو الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لوجود صلة قرابة بذوي الإعاقة الفكرية.

في حين أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل، في تصورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للبعدين الثاني والثالث في متغير الاتصال السابق بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية: الدراسة في فصل دراسي مع طالب ذي إعاقة فكرية/ الدراسة في مدرسة مع طالب ذي إعاقة فكرية. وقد يرجع ذلك إلى أن برامج الدمج للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية قليلة جداً كما أن أغلبها عبارة عن فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، وتكون دمج مكاني فقط، بدون أن يكون هناك تفاعل وتواصل مباشر بالطلبة العاديين في الأنشطة المختلفة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسات (Haney & Fisher, 2017 & Westling et al.,2013) واللتان أوضحتا أن التجارب الشاملة المبكرة أثناء المدرسة الابتدائية والثانوية تؤثر بشكل إيجابي في المواقف اللاحقة بشأن إدراج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم ما بعد الثانوي. وعلى الرغم من اختلاف هاتين الدراستين حيث تناولت دراسة هاني وفيشر تصورات طلبة الكلية حول إنشاء برنامج للتعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، في حين تناولت دراسة ويستلنق وآخرون اتجاهات الطلاب نحو الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم ما بعد الثانوي القائمة فعلياً في هذه الكلية. إلا أنه في كلتا الدراستين كانت نسبة المشاركين الذين سبق لهم تجربة التعليم الشامل مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية كبيرة حيث بلغت في دراسة هاني وفيشر (٦١.٧٪) من مجموع طلبة الكلية، وفي دراسة ويستلنق وآخرون بلغت (٦٨.٩٪) من مجموع طلبة الكلية، مثل هذه الخبرات

الســابقة كان لها تأثير فارق إيجابي على تصــوراتهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو برامج التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

تــوصيــات الـــدراســـة

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثتان عدد من التوصيات، هي:

١- التوعية ببرامج التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها داخل مؤسـسـات التعليم العالي بين أوساط الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين.

٢- طرح مقررات تتعلق بـذوي الإعـاقـة لجميع طلبـة الجـامعـة، من أجـل تطوير اتجـاهـاتهم وتوعيتهم بالفروق الفردية والاختلافات والتنوع واحترام ذلك.

٣- تفعيل دور الإعلام في تحسين المواقف والاتجاهات نحو قدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وحقوقهم في الحصول على فرص التعليم ما بعد الثانوي.

٤- التوسـع في برامج الدمج الشـامل للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في مراحل التعليم الأسـاسـي لإتاحة فرص الاحتكاك والتواصل المباشر بينهم وبين الطلبة العاديين.

٥- تطوير مجموعة واسـعة من طرق التدريس وأسـاليب التقييم داخل مؤسـسـات التعليم العالي لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة.

قـــائمـــة المـــراجـــع

أولاً: المراجـع العـربيـة

١- جامعة الملك ســعود (٢٠١٣). *القواعد الإجراءات التنظيمية لخدمات الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود*. برنامج الوصول الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، الرياض.

٢- الدوسري، مبارك سعد الوزرة (٢٠١٦). عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة إلى العمل. *العلوم التربوية، مصر*. ٢٤(٣)، ٢١١-١٤٣.

٣- شؤون الدراسات العليا (٢٠١٨). *إحصائية بأعداد الطلبة حسب المستويات – الفصل الأول ٣٩/٤٠*. جامعة الملك سعود، الرياض.

٤- الشويعر، خولة بنت محمد(٢٠١٥). خدمات المعلومات المتاحة لذوي الاحتياجات الخاصة في المكتبات الجامعية بالمملكة العربية السعودية: مكتبة الأمير سلمان المركزية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض أنموذجاً.*مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية*،٢١(١)،١٤٠-١٩٢.

٥- العبادي، هاشم فوزي؛ الطائي، يوسف حجيم (٢٠١١). *التعليم الجامعي من منظور إداري (قراءات وبحوث)*. الأردن،عمان: دار اليزوري.

٦- عبدالله ، أيمن يحيى ؛ الدويري ، فكري (٢٠١٣). اتجاهات طلبة جامعة إربد الأهلية نحو الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وأثر برنامج تدريبي مبني على التربية الإسلامية في تنميتها. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، ١٦(٢)، ١٠٧-١٤٧.

٧- العمري، عبدالرحمن عبدالله عبدالرحمن ؛ الشهراني،عائض سعد مبارك (٢٠١٢). الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية لواقع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *مجلة دراسات في الخدمة الإنسانية والعلوم الاجتماعية، مصر*، ٣٣(٣)، ١٠٠١-١١٠٨.

٨- القريوتي، إبراهيم أمين؛ الشكيلي، جوخه (٢٠١٥). اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية*،٩(٢)، ٢٦٢-٢٧٤.

٩- محمد، سعيد عبد الرحمن (٢٠١٣). اتجاهات طلاب كلية التربية نحو دمج أقرانهم الصم في التعليم العالي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر*،١(١)، ٢٥٢-٣١٠.

١٠- المصبحيين، منيرة محيل (٢٠١٥). اتجاه طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الأفراد المعاقين. *مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال*، ٧(٢٣)، ٣٩٥-٤٢٥.

١١- معاجيني، أســـامة ؛ الثبيتي، عوض؛ الخريجي، فاطمة؛ القدومي، محمد؛ هويدي، محمد (٢٠٠٩) *واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة في جامعات ومؤســـسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليج العربية*، الأمانة العامة ، مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

١٢- المعايطة، خليل (٢٠١٠). *علم النفس الاجتماعي*. الأردن، عمّان : دار الفكر.

١٣- مقدم، عبد الحفيظ ســـعيد (٢٠١٥) *مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية*. الرياض: دار النشر الدولي.

١٤- الموســى، ناصــر بن علي؛ الســوطلوي،زيدان أحمد؛ العبد الجبار، عبدالعزيز بن محمد؛ البتال،زيد بن محمد؛ الحســين، عبدالله بن ســعد (٢٠٠٦). *الدراســة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية الســـعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصـــة في مدارس التعليم العام*. وزارة التربية والتعليم.

١٥- نظام رعاية المعوقين (١٤٢١). مركز الملك ســلمان لأبحاث الإعاقة. تم الاســترجاع من http://www.kscdr.org.sa/ar/disability-code

١٦- نمور، نوال (٢٠١٢). *كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم االقتصادية وعلوم التسيير*. رسالة ماجستير. جامعة منتوري قسنطينة.١-٢١١.

١٧- الهابط، عبير فوزي يوسف (٢٠١٥). مشكلات دمج الطالبات ذوات الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصـــة والتأهيل، مؤســـســـة التربية الخاصة والتأهيل، مصر*، ٢(٦)، ١١٦-١٦٧.

١٨- الوابلي، عبد الله بن محمد (٢٠١٧). طبيعة التســـهيلات والخدمات المســـاندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصـة. *مجلة التربية الخاصـة والتأهيل، مؤسـسـة التربية الخاصـة والتأهيل، مصر*، ٥(٢٠)، ١-٥٥.

ثانياً: المراجع الأجنبيـة

1- Abreu, M., Hillier, A., Frye, A.,& Goldstein, J. (2016) Student Experiences Utilizing Disability Support Services in a University Setting. *College Student Journal*, 50(3), 323-328.
2- Abu-Hamour, Bashir.(2013).Faculty Attitudes toward Students with Disabilities in a Public University in Jordan. *International Education Studies* , 6 (12), 74-81.
3- Alzain, Deba.(2014).Al-Aqsa University Students' Acceptance of Incorporating Students of Special Needs in University learning in Relation to Some Variables. International Journal of Learning Management Systems, 2(2),161-184.
4- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.(2010). Retrieved from https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.WkFRCN8jRPY
5- Anthony, J. P., & Kathleen, J. M. (2014) .Navigating University Policies to Support Postsecondary Education Programs for Students With Intellectual Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies* , 25(1) 48 –58.
6- Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B.(2015). College Student Narratives about Learning and Using Self-Advocacy Skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2),213-277.
7- Casale-Giannola, D., & Kamens, M. W. (2006). Inclusion at a university: Experiences of a young woman with Down syndrome .*Mental Retardation*, 44, 344–352.
8- Gibbons, M. M., Cihak, D. F., Mynatt, B., & Wilhoit, B. E. (2015). Faculty and Student Attitudes toward Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities and Autism. *Journal Of Postsecondary Education And Disability*, 28(2), 149-162.
9- Griffin, M., Summer, A., McMillan, E., Day, T., & Hodapp, R. (2012). Attitudes towards including students with intellectual disabilities at

college. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9, 234-239.

10- Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012). A survey of postsecondary education program for people with intellectual disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9, 223–233.

11- Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2013). Postsecondary education for people with intellectual disability: Current issues and critical challenges. *Inclusion*, 1, 50–63.

12- Hafner, D., Moffat, C., & Kisa, N. (2011). Cutting-edge: Integrating students with intellectual and developmental disabilities into a 4-year liberal arts college. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34, 18–30.

13- 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.

14- Hendrickson,J.M.,Therrien,Weeden,D.,Pascarella,E.,&Hosp,J.L. (2015). Engagement among Students with Intellectual Disabilities and First Year Students:A Comparision. *Jornal Of Student Affairs Research And Practice*,52(2),204-219.

15- Izzo, M. V., & 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, 321-335.

16- Jones, Melissa M., Harrison, Beth, Harp, Bev, Sheppard-Jones, Kathy, Inclusion.(2016). Teaching College Students With Intellectual Disability: What Faculty Members Say About the Experience. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*,4(2),89-108.

17- Kubiak, J.(2015). How students with intellectual disabilities experience learning in one Irish university.*Irish Educational Studies*, 34(2), 125-143.
18- May, C. (2012). An investigation of attitude change in inclusive college classes including young adults with an intellectual disability, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 240-246.
19- Migliore, A., Butterworth, J., & Hart, D. (2009). Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disability. *Think College! Fast Facts*, 1. Retrived from : http://www.think college.net/ publications.
20- Mock, M., & Love, K. (2012). One state's initiative to increase access to higher education for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 289-297.
21- O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., & O'Brien, P.(2012). Lecturer responses to the inclusion of students with intellectual disabilities auditing undergraduate classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247-256.
22- Papay, C. K., & Bambara, L. M. (2011). Postsecondary education for transition-age students with intellectual and other developmental disabilities: A national survey. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 78–73.
23- Westling, D. L., Kelley, K. R., Cain, B., & Prohn, S. (2013). College students' attitudes about an inclusive postsecondary education program for individuals with an intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*,48(3), 306-319.
24- Zafft, C., Hart, D., & Zimbrich, K. (2004). College career connection: A study of youth with intellectual disability and the impact of postsecondary education. *Edeucation and Training in Developmental Disabilities*, 39, 45-53.