DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

وجهات نظر المعلمين حول برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (دراسة نوعية)

د .علوية عبدالله السقاف
استاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: aaalsaggaf@kau.edu.sa

عهود عطية الزهراني
باحثة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية
البريد الالكترون: ohud93@gmail.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية حول واقع برامج الإعداد الجامعي الموجهة لهم، والتحديات التي تواجه تنفيذها، والمقترحات التطويرية الممكنة في ضوء التوجه الوطني نحو التعليم الجامعي الشامل. استخدمت الدراسة المقابلات الفردية شبه المنظمة مع عينة قصدية مكوّنة من أربع معلمات تربية خاصة يعملن في برامج التربية الفكرية بالمرحلة الثانوية في مدينة جدة، وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي لاستخراج الموضوعات الرئيسة والفرعية. أظهرت النتائج أن المعلمات يعرّفن برامج الإعداد الجامعي بوصفها مسارًا انتقاليًا ممهِّدًا للاندماج الأكاديمي والمهني، لكن خبرتهن العملية تشير إلى غياب برامج مؤسسية منظَّمة والاكتفاء باجتهادات فردية محدودة. كما كشفت النتائج عن مجموعة من التحديات الراهنة والمستقبلية، من أبرزها: نقص الكوادر المتخصصة، وضعف الوعي المجتمعي بقدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وارتفاع التكاليف المحتملة للبرامج، إضافة إلى القلق من محدودية فرص التوظيف بعد التخرج والحاجة إلى دمجٍ فعّال للتكنولوجيا في جميع مراحل الإعداد. في المقابل، طرحت المشاركات عدة مقترحات تطويرية، من بينها ضرورة بناء برامج مرنة ومتجددة ترتبط بالخطط التربوية الفردية والخطط الانتقالية، وتعزيز الشراكات بين المدارس والجامعات وسوق العمل، وتوفير تدريب مهني مستمر للكادر التعليمي. وتوصي الدراسة بتبنّي إطار وطني منظَّم لبرامج الإعداد الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية يمتد من المرحلة الثانوية حتى الجامعة، وبإجراء دراسات كمية وطولية أوسع تشمل أصوات الطلاب وأسرهم وأعضاء هيئة التدريس لدعم تعميم النتائج وتطوير السياسات.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، الإعداد الجامعي، الخدمات الانتقالية، التعليم العالي الشامل، معلم التربية الخاصة، المرحلة الثانوية لذوي الإعاقة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

Teachers' Perceptions About University Preparation Programs for Students with Intellectual Disabilities (A Qualitative Study)

Dr. Alwiah Abdullah Alsaggaf
Assistant Professor in Special Education, College of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia
Email: aalsaggaf@kau.edu.sa

Ohood Attia Alzaharni
Master's Researcher in Special Education, College of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia
Email: ohud93@gmail.com

ABSTRACT

This qualitative study explored secondary special education teachers' perceptions of university preparation programs for students with intellectual disabilities, the challenges that hinder their implementation, and suggested avenues for improvement within the Saudi context of inclusive higher education. Semi-structured interviews were conducted with a purposive sample of four female teachers working in secondary intellectual disability programs in Jeddah, and the data were analyzed using thematic analysis to identify major themes and sub-themes. Findings indicated that teachers conceptualize university preparation as a transitional pathway that equips students academically, socially, personally, and vocationally for participation in university life and the labour market. However, their practical experience revealed an absence of structured institutional programs and reliance on limited individual initiatives. The results also highlighted several current and future challenges, including shortages of specialized multidisciplinary staff, low societal awareness of the capabilities of students with intellectual disabilities, potential financial barriers to accessing programs, concerns about employment opportunities after graduation, and the need for effective integration of educational technologies.

The study recommends adopting a national framework for university preparation programs for students with intellectual disabilities extending from secondary school into higher education, and conducting broader quantitative and longitudinal research that incorporates the perspectives of students, families, and university stakeholders to inform policy and practice.

Keywords: Intellectual Disability, University Preparation, Transition Services, Inclusive Higher Education, Special Education Teacher, Secondary Grade for Students with Disabilities.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

مقدمة الدراسة

يعد التعليم الجامعي قوةً محورية في تطوير المجتمعات وتعزيز تقدمها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، لما يوفره من توسيع آفاق الطلبة وتحسين فرص توظيفهم وتنمية قدراتهم الشخصية والمهنية. وفي هذا السياق يشهد ميدان التربية الخاصة توجهًا متناميًا نحو توفير فرص التعليم الجامعي لذوي الإعاقة والتحول إلى التعليم الجامعي الشامل، بوصفه خطوة أساسية لتحسين جودة حياتهم وتحقيق الاكتفاء الذاتي والاندماج الاجتماعي لهم (Singal et al., 2015). وتماشيًا مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية (2030) الرامية إلى الارتقاء بمستوى تعليم ذوي الإعاقة، تتجه الجامعات السعودية إلى تبني نموذج التعليم الشامل وإتاحة الفرص لهم للالتحاق بالتعليم العالي (وزارة التعليم، 2022). ويتجلى ذلك في توفير تسهيلات تعليمية متنوعة، وبرامج متخصصة، ولجان داعمة تسعى لبناء بيئة تعليمية شاملة وتأهيل الكوادر البشرية للتعامل مع ذوي الإعاقة وفق أحدث التوجهات العلمية، بما يعزز نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي (وزارة التعليم، 2022).

وتكتسب هذه الجهود أهمية خاصة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية محل هذه الدراسة، إذ أظهرت نتائج Migliore et al., 2009 أن حصولهم على تعليم جامعي يرتبط بفرص عمل أكبر ومستويات دخل أعلى مقارنة بأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالتعليم الجامعي. ومن ثم تبرز ضرورة توفير برامج إعداد جامعي ممنهجة لذوي الإعاقة الفكرية، تبدأ من المرحلة الثانوية وتستمر خلال سنوات الدراسة الجامعية لتيسير انتقالهم الناجح إلى بيئة التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل. وقد أكدت دراسة دياز-خيمينيز (Díaz-Jiménez., et al 2021) الأثر الجذري الإيجابي الذي تُحدثه برامج الإعداد الجامعي في حياة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، داعية إلى دعم هذه البرامج وترسيخها في هياكل الجامعات. كما أشارت دراسات (Björnsdóttir & Stefánsdóttir, 2016; Brewer& Movahedazarhouligh,2021) إلى وجود تصورات إيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم نحو الالتحاق بالجامعة وقناعتهم بدورها في تحسين مستقبلهم. وبالمثل، بينت دراسات (Jones et al, 2021,2016; Taylor et al) اتجاهات إيجابية لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس نحو تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات التعليم العالي.

ويُعَدّ توافق هذه الاتجاهات الإيجابية لدى كل من الطلبة وأطراف العملية التعليمية عاملًا داعمًا لتوسيع نطاق مبادرات التعليم الجامعي الشامل لذوي الإعاقة الفكرية وتعزيز فرص نجاحها واستمراريتها. ومع ذلك، تُظهر مراجعة الأدبيات نقصًا في الدراسات التي تتناول بصورة معمقة واقع برامج الإعداد الجامعي المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، خاصة من منظور المعلمين وأعضاء هيئة التدريس. كما أن مدى اتساق هذه البرامج مع متطلبات التعليم الشامل، ومع الأهداف الإستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية (2030)، لا يزال بحاجة إلى مزيد من التحليل والتقويم.

ومن هنا تبرز أهمية فحص واقع برامج الإعداد الجامعي الموجهة لذوي الإعاقة الفكرية بوصفها خططًا تدريبية مستمرة تمتد عبر مراحل التعليم العام والعالي. ويقتضي ذلك الوقوف على خبرات المعلمين واستجلاء وجهات نظرهم حول تصميم هذه البرامج وتنفيذها ومواطن القوة والقصور فيها. بما يسهم في تطوير برامج إعداد جامعي أكثر كفاءة وملاءمة، وتحسين جودة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في المجتمع في ضوء التوجهات الوطنية المعاصرة.

مشكلة الدراسة

تشير التقارير العالمية إلى ازدياد ملحوظ في التحاق الأشخاص ذوي الإعاقة بالتعليم العالي، مع تضاعف نسبة الحاصلين على درجة البكالوريوس بين عامي 2008 و2021 وفق تقرير مركز أبحاث التأهيل والتدريب لعام 2023 في الولايات المتحدة. ويرتبط هذا الارتفاع بتطبيق قانون فرص التعليم العالي Higher Education Opportunity Act (HEOA) لعام 2008، الذي ألزم مؤسسات التعليم العالي بإنشاء برامج

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

انتقالية شاملة تدعم الطلبة ذوي الإعاقة، ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية، للانتقال إلى التعليم ما بعد الثانوي (Berg et al.,2017).

على السياق السعودي، أظهرت إحصاءات الهيئة العامة للإحصاء (2017) ارتفاع عدد الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة إلى 1,445,723 شخصاً، أي ما يقارب 7.1% من السكان، منهم 3956 طالباً وطالبة ملتحقين بـ 27 جامعة حكومية. كما بينت تقارير هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (2020) أن ذوي الإعاقات البصرية والحركية هم الفئة الأكثر التحاقاً بالجامعات مقارنة بفئات الإعاقة الأخرى.

ورغم هذا التوسع الكمي، لا تزال نسب قبول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعات السعودية غير واضحة، بما يعكس قصوراً في إعدادهم الجامعي والتخطيط للمرحلة الانتقالية ما بعد الثانوية. وقد أشارت دراسات سابقة إلى أن ضعف التخطيط للانتقال يسهم في انخفاض فرص اندماج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وقبولهم واستمرارهم في التعليم الجامعي (Almalky, 2018؛ اللقائي والدخيل، 2019).

وتُعَد عملية الإعداد والتدريب للمرحلة الجامعية خطةً مستمرة تبدأ من مرحلتي المتوسطة والثانوية على يد المعلمين وتمتد خلال المرحلة الجامعية على يد أعضاء هيئة التدريس. كما ترتبط هذه العملية بالخطط التربوية الفردية والخطط الانتقالية، ما يستدعي البدء المبكر في التخطيط للانتقال إلى الجامعة والاستمرار فيه لتحقيق نتائج انتقالية فاعلة (Izzo & Lamb, 2003).

وعلى الرغم من أهمية هذه البرامج في دعم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، تشير الأدبيات إلى ندرة الدراسات التي تكشف واقع برامج الإعداد الجامعي الموجهة لهم في السياق السعودي. من هنا تسعى هذه الدراسة إلى سد الفجوة البحثية من خلال فحص الواقع الحالي لبرامج الإعداد الجامعي التي تبدأ من المرحلة الثانوية وتستمر خلال المرحلة الجامعية. ويتم ذلك عبر تحليل وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية وأعضاء هيئة التدريس في المرحلة الجامعية بوصفهم المعنيين مباشرة بعملية الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في استكشاف واقع هذه البرامج وتحدياتها ومقترحات تطويرها من منظور المعلمين.

أسئلة الدراسة

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها، تتمحور أسئلة البحث حول ما يلي:

1. ما هي وجهات نظر المعلمين حول واقع برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟
2. ما هي تحديات تطبيق برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟
3. ما هي المقترحات التطويرية والتحسينية لبرامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على واقع برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف على تحديات تطبيق برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين
3. التعرف على المقترحات التطويرية والتحسينية لبرامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من طبيعة موضوعها المرتبط بتمكين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من الالتحاق بالتعليم الجامعي، ومن السياق العالمي والوطني الذي يشهد توسعًا في فرص التعليم العالي لذوي الإعاقة مع ندرة في الدراسات التي تكشف واقع برامج الإعداد الجامعي لهم في المملكة العربية السعودية.

تتضح أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية كما يلي:

الأهمية النظرية:

1. تُسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية في مجال التربية الخاصة والتعليم الجامعي الشامل، من خلال تناولها موضوع برامج الإعداد الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية بوصفها عملية انتقالية مستمرة تبدأ من المرحلة الثانوية وتستمر في الجامعة.
2. تركز الدراسة على وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية كفاعل رئيسي في تصميم وتنفيذ برامج الإعداد، وهو ما يضيف بعدًا معرفيًا مهمًا يربط بين تعليم ما قبل الجامعة واعدادهم المستقبلي في إطار واحد متكامل.
3. تزود الدراسة الباحثين والمختصين بنتائج عن واقع الخطط الانتقالية وبرامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهمية التطبيقية:

1. تزوّد الدراسة صُنّاع القرار في وزارة التعليم والجامعات وهيئات رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بصورة تشخيصية عن واقع برامج الإعداد الجامعي الحالية، ونقاط القوة والقصور فيها، بما يدعم اتخاذ قرارات مبنية على بيانات.
2. تساعد النتائج المتوقعة في تطوير أو إعادة تصميم برامج الإعداد الجامعي والبرامج الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية، بما يضمن اتساقها مع متطلبات التعليم الجامعي الشامل ومع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في تمكين ذوي الإعاقة.

3. تعود نتائج الدراسة بالنفع المباشر على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم؛ إذ تسهم في تحسين جودة الخدمات والبرامج المقدمة لهم، وتعزيز فرص التحاقهم واستمرارهم في التعليم الجامعي، بما ينعكس إيجابًا على جودة حياتهم وفرص اندماجهم المهني والاجتماعي.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة الفكرية Intellectual Disability:

عرفت الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellection and Developmental Disabilities الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتصف بقيود كبيرة في الأداء الفكري الذي يشير إلى القدرة العقلية العامة وعجز في السلوك التكيفي المتمثل في العديد من المهارات المفاهيمية والاجتماعية و اليومية والعملية التي تظهر قبل سن 22 عاما (2021,AAIDD).

اجرائيًا: هم الطلبة في المرحلة الثانوية المشخصين بالإعاقة الفكرية ولديهم خطط تربوية فردية وخطط انتقالية لمرحلة ما بعد الثانوية.

التعليم الجامعي Higher Education:

التعليم الجامعي نوع من التعليم يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها ويتم تقديمه في الجامعات، وهي مؤسسات علمية مستقلة تتمتع بهيكل تنظيمي وأنظمة وتقاليد جامعية محددة وقد يكون حكومي او غير حكومي تتراوح المدة الدراسية فيها من أربعة إلى ستة سنوات تقريبا (الصغير، 2005، ص.21).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

اجرائيًا: مرحلة متقدمة من التعليم تلي المرحلة الثانوية العامة تُقدم فرص تعليمية لذوي الإعاقة الفكرية لتطوير قدراتهم الأكاديمية والمهنية.

برامج الإعداد الجامعي University Preparation Programs:

برامج تقوم بإعداد الطلاب للدراسة الجامعية المستقبلية، بينما هم لا يزالون في المرحلة الثانوية تُمكنهم من تطوير المهارات المهمة واللازمة لتحقيق النجاح في المرحلة الجامعية وتُسهل تكيفهم في هذه المرحلة (2019,Goodwin University).

اجرائيًا: بأنها برامج وخدمات تدريبية وفق خطط منظمة، تقدم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ابتداء من المرحلة الثانوية بهدف اعدادهم للمرحلة الجامعية وتستمر أثناء دراستهم الجامعية لضمان استمرار تهيئة الطالب.

معلمي التربية الخاصة Special Education Teachers:

"معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة" (وزارة التعليم،2016، ص.7).

اجرائيًا: معلم تربية خاصة قام بتدريس خطط انتقالية لطلاب ذوي إعاقة فكرية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: واقع برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم جمع بيانات الدراسة في عام 2025 م.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ذوي الإعاقة فكرية في المرحلة الثانوية في مدارس الدمج (ذكور- إناث).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أهمية الخدمات الانتقالية

من الضروري استعراض نبذة عن أهمية الخدمات الانتقالية حيث انها جزء رئيسي من عملية الإعداد والتدريب لطلبة ذوي الإعاقة خلال المرحلة الثانوية وقبل التحاقهم بالجامعة. بداية، شهدت الخدمات الانتقالية على مر العقود الماضية تطور تاريخي وتشريعي، في مطلع التسعينات جاءت حركة إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، ونالت الخدمات الانتقالية نصيبها من الإصلاح، فتم فرض قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة عام (1990) والذي أكد على أهمية الخدمات الانتقالية والبدء فيها بعمر 16 عامًا وأكثر، وفي عام (1997) تم وصف مفهوم هذه الخدمات بشكل أوضح واعتماد عمر 14 عامًا للبدء في تقديمها، واخيراً في عام (2004) فرض قانون IDEA المطور والذي جاء مكملاً ومؤيدا لما نص عليه قانون 1997 مع إجراء تعديلات طفيفة عليه والعودة إلى عمر 16 عامًا مع إمكانية البدء في تقديمها مسبقاً (Project IDEAL, 2013).

أما على صعيد التشريع السعودي فقد قامت وزارة التعليم آنذاك عام (1422 /2001) بتحديد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بموجب القرار رقم (1674)، وقد أشارت هذه القواعد إلى ضرورة تحديد طبيعة الخدمات الانتقالية وطرق تقديمها، ومدتها، وكذلك مدى استفادة الطلاب منها، كما أنها أشارت إلى أنواع البرامج الانتقالية الممكن تقديمها للطلاب ذوي الإعاقة (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، 1422). وفي عام (1436 -2015) تم إعادة صياغة هذه القواعد من قبل وزارة التعليم لتمثل ما يُسمى بالدليل التنظيمي والاجرائي للتربية الخاصة، وجاء الدليل ليؤكد على حق ذوي الإعاقة في تلقي الخدمات الانتقالية المناسبة، بهدف إعدادهم للانتقال من مرحلة إلى أخرى (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

أكد القريني (2018) إلى أن اشتراك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في البرامج والخدمات الانتقالية يعد داعمًا رئيسيًا لهم في تحسين مخرجات انتقالهم إلى ما بعد المرحلة الثانوية، حسب قدرات كل طالب واحتياجاته وميوله، سواء كان انتقالهم من المرحلة الثانوية إلى التعليم العالي، أو التعليم المهني، أو العملي، أو تحقيقهم للاستقلالية و المشاركة المجتمعية، كما تساهم الخدمات الانتقالية في تعريف الطالب ذي الإعاقة الفكرية بالفرص الوظيفية المتاحة له للعمل فيها، والفرص التعليمية الممكنة في التعليم العالي، إضافة إلى أن تقديم هذه الخدمات يسهل عملية دمجهم الاجتماعي وتفاعلهم مع المجتمع وتقبلهم الأدوار المتوقعة منهم كأفراد بالغين ومؤهلين (القريني، 2018).

مفهوم الخدمات الانتقالية

تعددت مفاهيم وتعريفات الخدمات الانتقالية، نظراً لأهميتها لذوي الإعاقة، ولعل من أبرزها ما أشار إليه قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA Individuals with Disabilities Education Act, 2004) والذي عرفها بأنها مجموعة الأنشطة المنسقة والتي تُقدم للطلاب ذوي الإعاقة، بحيث تُصمم ضمن إطار موجه نحو تطوير الجانب الأكاديمي والمهني لذوي الإعاقة؛ مما يسهل عملية انتقالهم من المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، بما في ذلك التعليم العالي، والتعليم المهني، والتوظيف المتكامل، والتعليم المستمر وتعليم الكبار، وكذلك الاستقلالية والمشاركة المجتمعية، ويعتمد تقديم الخدمات الانتقالية على الاحتياجات الفردية للطالب مع مراعاة نقاط القوة لديه واهتماماته وميوله.

اما (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436) في المملكة العربية السعودية فقد عرفها بأنها خطة تعمل على إعداد الطالب ذي الإعاقة للانتقال من مرحلة أو من بيئة إلى أخرى، سواء بين المراحل الدراسية الثلاث أو ما بعد المرحلة الثانوية اكاديميًا أو مهنيًا أو بيئات العمل العامة، وتُدرج ضمن الخطة التعليمية الفردية الخاصة بكل طالب، بحيث يقوم معدو الخطة بتحديد طبيعة هذه الخدمات وطريقة تقديمها ومدتها ومدى استفادة الطلاب منها.

نماذج الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية

تركز نماذج الخدمات الانتقالية على التخطيط المتمركز حول الطالب ذي الإعاقة الفكرية، وتقييم احتياجاته الفردية وتحقيق أهدافه المستقبلية، مع استمرار توجيهه وإرشاده، ومن هذه النماذج:

مشروع باحث (Project Search): والذي يهدف إلى تطوير مهارات التوظيف لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، من خلال توفير تجربة عمل واقعية مقترنة بالتدريب الميداني في أماكن مختلفة، ينجم عن ذلك مساحة للتجربة والتعلم قبل التخرج من المرحلة الثانوية، مما قد يخلق فرص عمل مجزية وغير تقليدية لذوي الإعاقة الفكرية (Project Search, 2018).

برنامج الالتحاق المزدوج للانتقال (Dual Enrollment Transition Program): يقدم هذا النوع من الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية فرصة ذهبية، تمكنهم من الالتحاق بالجامعات والتعرف على بيئتها أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية، كما تمكنهم من حضور الدورات الجامعية وورش العمل بهدف إثرائها على المستوى التعليمي والشخصي، وتهيئتهم للانتقال إلى التعليم العالي بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية (Think College, 2024).

نموذج خدمات الانتقال المدمج (Transition Services Integration Model): يهدف هذا النموذج إلى تسهيل عمليات التوظيف الفردي المستقبلي بعد التخرج للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والعمل على اكسابهم مهارات توظيف وعمل تنافسية، من خلال توقيع الشراكات بين المدارس الثانوية وأماكن العمل (القريني، 2018).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

برامج التعليم ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الجامعية

ينتهي تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمجرد انتهائهم المرحلة الثانوية وتوقف الخطة التعليمية الفردية (IEP) وانتقالهم للمرحلة الجامعية، في حين لا تزال عملية الإعداد الجامعي مستمرة إلى أن ينهي هؤلاء الطلبة دراستهم الجامعية، من خلال الخدمات التي تقدمها برامج التعليم ما بعد الثانوي (Utah State Board Education, 2022). حيث شهدت برامج التعليم ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية Post-Secondary Education (PSE) تنوعًا وتطوراً ملحوظًا، حيث أدى سن التشريعات والقوانين قانون IDEA وقانون فرص التعليم العالي HEBA عام 2008 إلى خلق مسارات جديدة؛ تهدف إلى ضمان حق التعليم الجامعي للجميع، حيث عملت مؤسسات التعليم العالي من كليات وجامعات على تصميم البرامج للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية والتي من شأنها توفير فرص تعليمية مناسبة لهم بعد المرحلة الثانوية (Claytor et al, 2018).

مفهوم برامج التعليم ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

يشير مفهوم برامج التعليم ما بعد الثانوي إلى البرامج التعليمية التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالكليات والجامعات، وتتيح لهم فرصة المشاركة في الحياة الجامعية مع أقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقة وغيرهم من الطلبة من غير ذوي الإعاقة، وتمكينهم من الحصول على الدعم الأكاديمي والوظيفي، كما تسعى لتحقيق أكبر قدر من الاستقلالية لهم، ويتلقى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالبرنامج الدعم والتدريب العملي داخل الفصول الدراسية وخارجها أيضًا (Stinnett, C.V et al, 2023) .

أهمية برامج التعليم ما بعد الثانوي للطلبة الإعاقة الفكرية في المرحلة الجامعية

لا تقتصر أهمية برامج التعليم ما بعد الثانوي على مجرد اتاحة وصول الطالب ذي الإعاقة الفكرية إليها على الرغم من أهمية ذلك، إلا أنها تتجاوز هذا، حيث تسعى برامج التعليم ما بعد الثانوي (PSE) لذوي الإعاقة الفكرية إلى تحقيق نتائج عظيمة بمنحها الفرصة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتجربة التعليم الجامعي ، واستخدام الحرم الجامعي كمنصة لتعليمهم وتسليحهم بالمهارات اللازمة لوصولهم إلى التعليم والمعرفة المطلوبة كأي شخص بالغ، كما تعمل برامج التعليم ما بعد الثانوي لذوي الإعاقة الفكرية في الكليات والجامعات على تكوين تجربة جامعية واسعة مليئة بأكبر قدر من الخبرات الممكنة والمتنوعة، حيث أن بعضها اكاديمي وبعضها اجتماعي والبعض الآخر منها وظيفي، جميعها خبرات فريدة تعكس احتياجات الطالب وأهدافه الشخصية (Grigal & Hart, 2010). وعلى إثر هذه الأهمية شهدت برامج التعليم ما بعد الثانوي مؤخراً تنوعًا ونمواً في إعدادها، حيث أشار مركز التنسيق الوطني Think College, 2023)) المختص بتطوير وتحسين خيارات التعليم ما بعد الثانوي لذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى وجود ما يقارب 232 برنامج تعليم ما بعد الثانوي في الولايات المتحدة.

نماذج برامج التعليم ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الجامعية

تصنف نماذج برامج التعليم ما بعد الثانوي إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

النموذج المنفصل: وفيه يشارك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الفصول الدراسية مع أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية، ويركز هذا النموذج على المهارات الحياتية والتدريب المهني، كما قد يتاح للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المشاركة في الأنشطة الاجتماعية العامة في الحرم الجامعي.

النموذج الشامل: وهو نقيض النموذج السابق، كونه يمثل بيئة دامجة، حيث يتم تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى جانب الطلبة من غير ذوي الإعاقة في جميع المقررات الدراسية الجامعية، ويتلقى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية خدمات فردية مثل الدروس الخصوصية، والدعم التكنولوجي والتدريب المستمر، ويقدم الدعم الإضافي الفردي بالاعتماد على أهداف كل طالب، كما يركز هذا النموذج على زيادة مهارات الطلبة الأكاديمية الأساسية في الرياضيات والقراءة والكتابة وغيرها.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

النموذج المختلط: والذي يقع بين النموذجين السابقين، حيث يشارك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الفصول الاكاديمية مع أقرانهم من ذوي الإعاقة، وكذلك يشاركون احياناً الفصول مع الطلبة من غير ذوي الإعاقة. (Alqazlan, 2019).

أمثلة على هذه نماذج برامج التعليم ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

Succeed Program

هو برنامج تعليمي ما بعد الثانوي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يتم تقديمه من قبل Howard Center بالتعاون مع الكليات، ويتضمن أربع مجالات رئيسية وهي التعليم، والحياة في الحرم الجامعي، والتطوير الوظيفي، وسكن الطلاب، حيث يشارك الطلاب في تجربة جامعية تُعدهم لمستقبل من النجاح والإبداع والمساهمة الفعالة في مجتمعهم (Howard Center, 2023).

Think College Vermont

وهو برنامج أكاديمي واجتماعي ومهني مبتكر وشامل، يقدم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الذين يرغبون بالالتحاق بجامعة فيرمونت، ويتضمن التخطيط المرتكز على الطالب، والإرشاد الأكاديمي، وتوجيه الأقران للحصول على الشهادة الجامعية (Think College, 2024).

النظريات المفسرة لخبرات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية حول برامج الإعداد الجامعي

تستند هذه الدراسة إلى عدد من الأطر والنظريات التربوية التي تساعد على فهم وتفسير وجهات نظر معلمي الإعاقة الفكرية تجاه برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ذلك أن مواقف المعلمين وقناعاتهم تجاه هذه البرامج لا تتشكل في فراغ، بل تتأثر تصوراتهم عن الإعاقة، والبيئات التعليمية والتنظيمية التي يعملون فيها، وبمدى شعورهم بالقدرة والكفاءة على تنفيذ متطلبات الإعداد الجامعي والانتقال إلى التعليم العالي. وفيما يأتي عرض لأهم النظريات المفسِّرة لوجهات نظر المعلمين في هذا المجال، مع توضيح مضمون كل نظرية وأهميتها وصلتها بموضوع الدراسة:

اولا: نظرية السلوك المخطَّط (Ajzen Theory of Planned Behavior)

تفترض نظرية السلوك المخطَّط أن السلوك الإنساني المتعمد يتحدد أساسًا من خلال:

(1) الاتجاهات (Attitudes): تقييم الفرد الإيجابي أو السلبي للسلوك.
(2) المعايير الذاتية (Subjective Norms): إدراك الفرد لتوقعات الآخرين المهمين (الزملاء، الإدارة، الأسرة).
(3) الإدراك الضمني للسيطرة السلوكية (Perceived Behavioral Control): شعور الفرد بقدرته على أداء السلوك في ضوء ما لديه من مهارات وموارد. وتؤثر هذه المكونات الثلاثة في النية السلوكية، التي تُعَد أقوى متنبئ بأداء السلوك الفعلي (Ajzen, 1991).

أهمية النظرية وصلة ارتباطها بالموضوع:

1. تفسر هذه النظرية كيف تتشكل نية معلمي الإعاقة الفكرية للمشاركة الفاعلة في برامج الإعداد الجامعي وتنفيذها؛ فكلما كانت اتجاهاتهم نحو هذه البرامج إيجابية، زادت احتمالات دعمهم لها وتطبيقهم لمكوناتها.
2. توضح دور المعايير الذاتية في سياق الدراسة، مثل توقعات قادة المدارس، وسياسات وزارة التعليم، ورسائل الجامعات، في دفع المعلمين لتبني أو رفض ممارسات معينة في الإعداد الجامعي (Ajzen, 1991).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

ثانيا: نظرية التعلم الاجتماعي / الكفاءة الذاتية (Bandura Social Cognitive Theory)

ترتكز نظرية التعلم الاجتماعي على فكرة التفاعل المتبادل بين الشخص (المعارف، المعتقدات، المشاعر)، والسلوك، والبيئة. وتُعَد الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) ، أي شعور الفرد بقدرته على أداء سلوك معين بنجاح، من أهم مفاهيم هذه النظرية (Bandura, 1997).

أهمية النظرية وصلة ارتباطها بالموضوع:

3. تساعد النظرية في تفسير كيف يؤثر مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي الإعاقة الفكرية في وجهات نظرهم تجاه برامج الإعداد الجامعي؛ فالمعلم الذي يشعر بامتلاكه المهارات اللازمة لتوجيه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعليم الجامعي يكون أكثر ميلًا لتبني هذه البرامج ودعمها.
4. تفسر الدور الذي تلعبه الخبرات السابقة، والدعم الاقران، والتدريب المستمر، في تشكيل مواقف المعلمين؛ إذ تعزز هذه العوامل الكفاءة الذاتية، ومن ثم الاتجاهات الإيجابية نحو البرامج.
5. توضح أن بعض المعلمين قد يعبرون عن تحفظات أو مواقف سلبية تجاه برامج الإعداد الجامعي لا لرفضهم المبدئي للفكرة، بل لشعورهم بعدم الجاهزية أو نقص التأهيل للتعامل مع متطلبات الإعداد الجامعي والانتقال إلى التعليم العالي.
6. ترتبط النظرية مباشرة بمحور الدراسة المتعلق ببرامج التنمية المهنية؛ إذ تشير إلى أن تحسين كفاءة المعلمين الذاتية عبر التدريب والدعم المؤسسي يمكن أن ينعكس إيجابًا على وجهات نظرهم وممارساتهم في مجال الإعداد الجامعي.
7. تُبرز أهمية الإدراك الضمني للسيطرة، إذ قد ينظر المعلم إلى برامج الإعداد الجامعي بوصفها مهمة ومفيدة، لكنه يعبّر عن وجهة نظر متحفظة بسبب افتقاره للتدريب الكافي، أو ضيق الوقت، أو نقص الموارد، أو غياب التنسيق مع الجامعات.
8. بناء على هذه النظرية، يمكن تفسير تباين وجهات نظر المعلمين بوصفه انعكاسًا لتفاوت في اتجاهاتهم، وفي إدراكهم للدعم المؤسسي والمهني المتاح لهم لتنفيذ تلك البرامج.

الدراسات السابقة

شملت المكتبة العربية والعالمية عددا كبيرا من الأدبيات التي تناولت موضوع الخطط الانتقالية والاعداد الجامعي من عوامل مختلفة ومنهجيات متنوعة والمستفيدين منها، ومن خلال إجراء الدراسة والاطلاع على الأدب النظري في المجال موضح في الجدول أدناه امثلة لبعض الدراسات ذات الصلة ثم يليه استعراض وصفا تحليليا.

N	المضمون	الباحث	العينة	النتائج	الدولة
1	متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وبرنامجهم الجامعي المقترح	العتيبي وعليوات (2023)	9 أعضاء هيئة تدريس (مقابلات نوعية في جامعتي الملك عبد العزيز والملك سعود)	ثلاثة متطلبات رئيسية: تهيئة أعضاء هيئة التدريس، تخطيط واضح لطبيعة المرحلة الجامعية، وتحقيق تكامل داخلي وخارجي في الجامعة	السعودية
2	اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها ببعض المتغيرات	ALMUTAI I (2023)	300 عضو هيئة تدريس في 4 جامعات	اتجاهات أقل سلبية عمومًا؛ بعض أبعاد الاتجاه مرتبطة بالجنس والرتبة ونوع الكلية؛ توصية بمزيد من التدريب ومراكز دعم جامعية	السعودية
3	خبرات أعضاء هيئة	Watts et al.	6 أعضاء هيئة	صعوبات في تعديل المقررات وضيق	الولايات

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

	التدريس في تدريس طلاب ذوي إعاقة فكرية بالجامعة	(2023)	تدريس	الوقت واستخدام التكنولوجيا؛ تأكيد على أهمية التدريب والمرونة في الاستراتيجيات	المتحدة
4	فوائد وتحديات دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المقررات الجامعية	Carey et al. (2022)	8 أعضاء هيئة تدريس	فوائد: زيادة الوعي بالإعاقة والمشاركة وتحسين التدريس؛ تحديات: نقص الوعي والقلق؛ توصية بإعداد معلمي المستقبل وتنظيم إدارة الصف	الولايات المتحدة
5	مواقف أعضاء هيئة التدريس تجاه تدريس طلاب ذوي إعاقة فكرية في مقررات شاملة	Taylor et al. (2021)	10 أعضاء هيئة تدريس في 7 جامعات	نظرة إيجابية لدمج الطلبة تعود بالفائدة على الجميع؛ تحديات في التسجيل والقبول؛ تأكيد على الإعداد المسبق والدعم المستمر	الولايات المتحدة
6	آراء أعضاء هيئة التدريس حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم العالي العام	Fisher (2008)	246 عضو هيئة تدريس	71.2٪ اتجاهات إيجابية نحو الدمج؛ لا فروق واضحة بين الجامعات التي لديها برامج خاصة تلك التي لا تملك برامج	الولايات المتحدة

تنوعت الأدبيات النظرية والدراسات السابقة حول أهمية الإعداد الجامعي ما بين مرحلتي الثانوية والجامعية. حيث أظهرت الدراسات التي ركزت على المرحلة الثانوية (الحربي وطلافحة، 2023؛ Abu-Alghayth et al., 2023؛ الكلباني، 2023؛ المالكي، 2020؛ اللقاني والدخيل، 2019؛ الشمراني والغامدي، 2024؛ الفوزان والراوي، 2018) أن مستوى توافر الخدمات الانتقالية المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يتراوح غالبًا بين المنخفض والمتوسط، في حين يُقَيِّم المعلمون أهمية هذه الخدمات بدرجات مرتفعة. كما اتفقت هذه الدراسات على وجود معوقات متكررة، من أبرزها: محدودية وعي المعلمين بمكوّنات الخدمات الانتقالية، ضعف تضمينها في الخطط التربوية الفردية، نقص التدريب والورش المتخصصة، التوقعات السلبية نحو قدرات الطالبات/الطلبة، إضافة إلى معوقات مرتبطة بأسر الطلبة، وبضعف الفرص المجتمعية للتدريب والعمل المستقبلي.

أما الدراسات التي تناولت برامج التعليم الجامعي ودمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات التعليم العالي (العتيبي وعليوات، 2023؛ ALMUTAIRI, 2023؛ Watts et al., 2023؛ Carey et al., 2022؛ Taylor et al., 2021؛ Fisher, 2008) أكدت في مجملها وجود اتجاهات إيجابية نسبيًا لدى أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وإدراكهم للفوائد الأكاديمية والاجتماعية التي تعود على الطلبة ذوي الإعاقة وغيرهم، وكذلك على أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. وفي المقابل، كشفت هذه الدراسات عن حزمة من التحديات البنيوية، مثل: صعوبة تعديل المقررات، ضيق الوقت للتخطيط، نقص التدريب على استراتيجيات التدريس الشامل والتكنولوجيا المساندة، غموض إجراءات القبول والتسجيل، والحاجة إلى دعم مؤسسي ومراكز مساندة واضحة للأشخاص ذوي الإعاقة.

كما تُظهِر الدراسات الواردة في الجدول، بوصفها عيّنة مركّزة من الأدبيات المرتبطة مباشرة بالتعليم العالي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، صورةً متكاملة نسبيًا عن واقع هذا المجال من منظور أعضاء هيئة التدريس، مع اختلاف في السياقات والمنهجيات البحثية. ففي السياق السعودي، تكشف دراسة العتيبي وعليوات (2023) عن بُعدٍ بنيوي/برنامجي واضح، إذ لا تتوقف عند قياس اتجاهات عامة، بل تنتقل إلى تحديد متطلبات ملموسة لنجاح التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية، تتمثل في تهيئة أعضاء هيئة التدريس، ووضوح طبيعة البرنامج الجامعي من حيث الدرجة ومتطلبات القبول والتخصصات وطبيعة التدريس، إضافة إلى ضرورة تحقيق تكامل داخلي بين العمادات والكليات، وتكامل خارجي مع الجهات ذات العلاقة، بما يعكس فهمًا للتعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية كمنظومة مترابطة لا كإجراء إداري أو تربوي منفصل.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

أمّا دراسة ALMUTAIRI (2023) تركز على المستوى النفسي-الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس؛ إذ تُظهر أن الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعات السعودية أقل سلبية مما كان يُفترض تقليديًا، لكنها مرتبطة بعدة متغيرات مثل الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وهو ما يعني أن البيئة الجامعية ليست كتلة واحدة متجانسة من حيث الاستعداد لتقبّل هذه الفئة، وأن بعض المواقع الأكاديمية قد تكون أكثر تقبّلًا أو أكثر توترًا في التعامل معها من غيرها، بما يبرّر توصيات الدراسة بزيادة التدريب وتوفير مراكز دعم متخصّصة داخل الجامعات.

ومن خلال الربط بين هذه الدراسات يمكن استخلاص عدد من السمات المشتركة التي تُثري الإطار النظري للدراسة الحالية. أولًا، يظهر أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم العالي تميل إجمالًا إلى الإيجابية أو على الأقل ليست سلبية كما كان يُتصوَّر، سواء في السياق السعودي أو الغربي، غير أن هذه الإيجابية المُعلَنة تصطدم في التطبيق العملي بحزمة من التحديات تتعلق بالتخطيط للمقررات، وتعديل المحتوى، وضبط الوقت، واللوائح المؤسسية، ونقص التدريب المتخصص، وهي عناصر تعيد طرح مسألة الإعداد الجامعي على مستوى البرنامج والهيئة التدريسية معًا. ثانيًا، تجمع معظم الدراسات على أن نجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعة لا يتحقق بمجرد فتح باب القبول أو رفع الشعارات الداعمة، بل يتطلب بنية متكاملة من المتطلبات البنيوية (كما في العتيبي وعليوات)، والدعم المؤسسي (مراكز دعم، أنظمة قبول مرنة)، والتأهيل المهني المتواصل لأعضاء هيئة التدريس (كما في توصيات ALMUTAIRI وWatts وCarey وTaylor)، فضلًا عن ثقافة جامعية تعترف بأن تنوّع القدرات جزء من طبيعة المجتمع الجامعي لا استثناء عليه.

من خلال ما سبق، معظم الدراسات السابقة تُظهر أن هناك إدراكًا متناميًا أهمية الإعداد الجامعي والخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية، يقابله قصورٌ في التطبيق الفعلي والتخطيط المنظم، وغياب نسبي لرؤية تكاملية تربط بين ما يجري في المرحلة الثانوية وما يحتاجه الطالب في الجامعة. وهنا تبرز أهمية الدراسة الحالية في محاولة الربط بين هذين المستويين (الثانوي/الجامعي) من خلال تحليل وجهات نظر كل من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس حول برامج الإعداد الجامعي.

وعلى مستوى الفجوات البحثية، يمكن ملاحظة أن هذه الدراسات ، على أهميتها ، تظل مركزة على التعليم العالي من داخل الجامعة نفسها، أي من زاوية أعضاء هيئة التدريس والبرامج الجامعية القائمة، دون أن تمتد في الغالب إلى المرحلة الثانوية وما يسبقها، مع أن الإعداد الجامعي بالمعنى الواسع يبدأ كما تشير مشكلة الدراسة الحالية من المراحل المتوسطة والثانوية ويستمر في الجامعة بوصفه خطة انتقالية متواصلة. هذا يعني أن الأدبيات الحالية تقدّم صورة قوية عن ما يجري في الجامعة، لكنها أقل تفصيلًا فيما يتعلق بالحلقة التي تربط بين ما يقوم به معلمو المرحلة الثانوية وما يحتاج إليه عضو هيئة التدريس الجامعي ليتلقّف الطالب ذي الإعاقة الفكرية في بيئة تعليمية مهيأة. وهنا تحديدًا تبرز مساهمة الدراسة الحالية التي لا تكتفي بتوصيف واقع التعليم الجامعي أو الخدمات الانتقالية بمعزل عن بعضها، بل تسعى لقراءة برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بوصفها مسارًا ممتدًا يبدأ من المدرسة وينتهي في الجامعة، من خلال استعراض وجهات نظر المعلمين في المرحلة الثانوية وأعضاء هيئة التدريس الجامعيين معًا، في محاولة لردم الفجوة بين الحلقات المختلفة في سلسلة الإعداد والانتقال.

منهج الدراسة وإجراءاتها

انطلاقًا من طبيعة الدراسة فقد تم استخدام المنهج النوعي الذي يهتم باستكشاف وتفسير الظواهر المراد دراستها والتعمق في فهمها في سياقها الطبيعي، كما أوضح (الفقيه،2017) أن المنهج النوعي يركز على فهم وتفسير المشاعر والمواقف والمعتقدات والقيم والخبرات المتعلقة بالمشكلة المدروسة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

العينة

تكونت العينة من ست مشاركات رئيسية أربع معلمات واثنان من أعضاء هيئة التدريس ولكن لأغراض هذه الدراسة سيتم الاكتفاء بعرض عينة المعلمات لذوي الاعاقة الفكرية، كما هو موضح في (الجدول 1)، وتم اختيارهم وفقا لاستراتيجية كرة الثلج، ويعتبر هذا العدد كافيًا لتحقيق أهداف الدراسة، حيث أشارت أبو علام (2021) إلى أن بعض البحوث النوعية تميزها القلة في أعداد المشاركين؛ وذلك عائد إلى البيانات المكثفة التي تم الحصول عليها. واعتمد اختيارهم وفق معايير محددة كما موضح في الجدول رقم (1) وفيه توزيع العينة حسب المتغيرات الديموغرافية.

رقم المشارك	المؤهل	المرحلة	جهة العمل	سنوات الخبرة
م1	بكالوريوس	ثانوي تأهيلي	معهد	10 سنوات
م2	بكالوريوس	ثانوي تأهيلي	مدرسة	11 سنة
م3	بكالوريوس	ثانوي تأهيلي	مدرسة	13 سنة
م4	بكالوريوس	ثانوي تأهيلي	معهد	9 سنوات

معايير الاختيار:

a. أن تكون المشاركة من معلمي التربية الخاصة
b. أن يكون هناك سبق لك العمل في خطط انتقالية
c. أن تكون معلم في المرحلة الثانوية
d. أن يكون تشخيص الطلاب القائم على تدريسهم من ذوي الإعاقة الفكرية
e. أن تكون في منطقة مكة المكرمة

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة المقابلات فردية شبه منظمة لملائمتها لاستكشاف الخبرات و استعراض وجهات نظر الأفراد وتوضيح تجاربهم وأفكارهم ومشاعرهم تجاه المشكلة المدروسة (الثوابيه، 2019) وتم استخدام دليل للمقابلة التي شملت ثلاث محاور رئيسية منبثقة من أسئلة الدراسة والتي تضمنت عشرة أسئلة مفتوحة مع أسئلة متابعة (Probes) عند الحاجة.

إجراءات التنفيذ

1. تم تحليل الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، مما ساهم في بناء إطار نظري متكامل ساعد في تحديد منهجية البحث وأداة جمع البيانات.
2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها؛ حيث شمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الاميرة نورة) ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية ضمن جدة). تم اختيار عينة قصدية من المجتمع تتناسب مع أهداف الدراسة، وصولًا إلى مرحلة تشبع البيانات.
3. تم تصميم أسئلة المقابلة وفقًا لأهداف البحث، مع تحكيمها من قبل محكمين مختصين في مجال التربية الخاصة لضمان شموليتها وملاءمتها.
4. بعد الحصول على موافقة المشاركين، تم إجراء المقابلات وتسجيلها، ثم تفريغها وتحليلها
5. تم تحليل المقابلات النوعية من خلال التحليل الموضوعي من خلال ترميز البيانات وتصنيفها.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

6. تم الالتزام بمبادئ وأخلاقيات البحث العلمي، من خلال الحفاظ على سرية بيانات المشاركين، استخدام رموز بديلة لأسمائهم، وإتلاف التسجيلات بعد الانتهاء من الدراسة.

الاعتبارات الأخلاقية

تم الاخذ بعين الاعتبار الحصول على الموافقات اللازمة مثل إعداد نموذج تسهيل مهمة وأخذ موافقة المشاركين سواء الشفهية والخطية وتزويدهم بنموذج الموافقة على الدراسة. بالإضافة، تم إعطائهم معلومات كافية عن الدراسة واغراضها ومعلومات الباحثين، وتعريفهم بمسوغات إشراكهم في الدراسة واتخاذ التدابير اللازمة للمحافظة على سرية معلوماتهم الشخصية حيث تم إخفاء جميع الأسماء واستبدالها برموز، وابلاغهم بتسجيل المقابلات مع التأكيد على سرية المعلومات التي سيقدمونها. كما تم التنويه بأن المقابلات المُسجلة سيتم إتلافها لاحقًا بعد إتمام الدراسة. وأخيرا، إعطاء الحرية الكاملة للمشاركين في اختيار موعد المقابلة المناسب لهم، والانسحاب في أي وقت خلال المقابلة، دون تحملهم لأي مسؤولية. وبعد تفريغ المقابلات كتابيًا، أُعطي المشاركون نسخة للاطلاع عليها، والتأكد من صحة البيانات ودقتها.

ضمان المصداقية والجودة

لضمان صدق البيانات ومصداقيتها، تم أولًا مراجعة جميع النصوص بعد تفريغها من التسجيلات الصوتية، ثم عرضها على المشاركين مرة أخرى ليتأكدوا من دقة ما نُسب إليهم من إجابات، وهو ما يُعرَف بالتحقق من المشاركين (member checking). إضافة إلى ذلك، تم الاستعانة بمراجعة الأقران؛ حيث اطّلع اثنان من المتخصصين في مجال التربية الخاصة على خطوات التحليل النوعي، وتحققوا من مدى اتساق الأفكار الرئيسة والفرعية مع أسئلة الدراسة واستجابات المشاركين، وكذلك من تسلسل هذه الأفكار وترابطها.

تحليل البيانات

في هذه الدراسة تم استخدام أسلوب التحليل الموضوعي Thematic Analysis، الذي يتطلب مراحل متسلسلة الخطوات بدأت بتفريغ المقابلات النصية بعد الاستماع للتسجيلات الصوتية وتحويلها إلى مستندات نصية على برنامج Microsoft Word. ثم تنظيم البيانات في فئات، حيث تم وضع بيانات كل مشارك في ملف خاص وترميز أسمائهم برموز رقمية لضمان السرية. بعد ذلك، تم استخدام الترميز المفتوح Open Coding، حيث تم ترميز النصوص سطرًا سطرًا وتحديد الموضوعات العامة. ثم بعد ذلك الانتقال إلى الترميز المحوري Axial Coding، حيث أُعيد تصنيف البيانات في فئات أكثر عمومية وشمولية. وأخيرًا، تم استخدام الترميز الانتقائي Selective Coding، الذي يهدف إلى دمج الفئات ذات الصلة تحت موضوع واحد أساسي (العبد الكريم، 2020). وانتهى ذلك بمراجعة النتائج وتحليلها بدقة، مع تقديم أمثلة من العبارات المأخوذة من المقابلات لإثبات صحة التحليل و شفافيته، مما يُقنع القارئ بموثوقية التحليل وسلامته.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

يهدف هذا القسم إلى عرض نتائج التحليل النوعي لمقابلات المعلمات حول مفهوم الإعداد الجامعي وتحدياته. تم استخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لاستخراج الـ Themes الرئيسة والـ Sub-themes. كما أُدرجت جداول توضح تكرار الكلمات والأفكار المتكررة لكل (م١، م٢، م٣، م٤) ودعمها بالاقتباسات المباشرة من المشاركات لتوضيح الأنماط وتعزيز الموثوقية لكل Theme.
أظهرت نتائج تحليل بيانات مقابلات المشاركين عن أربع موضوعات رئيسية وهي كالتالي: أولا: الخلفية المعرفية والتجريبية للمشاركات حول برامج الإعداد الجامعي، ثانيا: تحديات الوضع الراهن، ثالثا: التحديات

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

المستقبلية، ورابعا: المقترحات التطويرية لبرامج الإعداد الجامعي. كما شملت المواضيع الفرعية ١٢ موضوعا فرعيا كما هو موضح في جدول (٢) الذي يلخص توزيع نتائج الدراسة وفقا لأسئلة الدراسة.

جدول رقم (2)
توزيع النتائج النوعية وفقا لأسئلة الدراسة

سؤال الدراسة	Major themes	Sub-themes
ما هي وجهات نظر المعلمين حول واقع برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟	اولا: الخلفية المعرفية والتجريبية للمشاركات حول برامج الإعداد الجامعي	1) التصورات الأولية حول مفهوم برامج الإعداد الجامعي 2) المعرفة بالمفاهيم والمصطلحات المرتبطة 3) المرحلة الأنسب لتقديم الإعداد 4) مدى المشاركة العملية
ما هي تحديات تطبيق برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟	ثانيا: تحديات الوضع الراهن	5) نقص الكوادر المتخصصة 6) ضعف الوعي المجتمعي 7) ارتفاع التكاليف المادية
	ثالثا: التحديات المستقبلية	8) توظيف ذوي الإعاقة 9) دمج ومواكبة التكنولوجيا
ما هي المقترحات التطويرية والتحسينية لبرامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟	رابعا: المقترحات التطويرية لبرامج الإعداد الجامعي	10) الإجراءات التطويرية المقترحة لبرامج الإعداد الجامعي 11) الدعم الإضافي المرغوب للكادر التعليمي 12) النماذج المحلية والعالمية

السؤال الأول: ما هي وجهات نظر المعلمين حول واقع برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟

أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية للمعلمات بعض الجوانب المتشابهة والمختلفة في خبراتهم الشخصية حول برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. تلخصت نتائج التحليل للإجابة على السؤال الأول في فكرة واحدة أساسية بعنوان (الخلفية المعرفية والتجريبية للمشاركات حول برامج الإعداد الجامعي)، وتضمنت أربعة أفكار فرعية: (التصورات الأولية حول مفهوم برامج الإعداد الجامعي، المعرفة بالمفاهيم والمصطلحات المرتبطة، المرحلة الأنسب لتقديم الإعداد الجامعي ، مدى المشاركة العملية) .

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

الفكرة الأولى: الخلفية المعرفية والتجريبية للمشاركات حول برامج الإعداد الجامعي

تناول هذه الفكرة ما تمتلكه المعلمات من معرفة سابقة وخبرات عملية حول برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وتساعد في فهم كيف تشكّلت تصوراتهن الحالية عن طبيعة هذه البرامج ودورها في مسار الطالب.

التصورات الأولية حول مفهوم برامج الإعداد الجامعي تعرّف هذه الفكرة كيف ترى المعلمات برامج الإعداد الجامعي من منظورهن الشخصي. وتبرز فهمهن لها كمرحلة انتقالية تمهّد لتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للالتحاق بالجامعة والحياة المهنية لاحقًا.

جدول رقم (3)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
التصورات الأولية حول مفهوم برامج الإعداد الجامعي	مرحلة انتقالية، تهيئة للجامعة، جوانب شخصية واجتماعية وأكاديمية، إعداد لسوق العمل، تعزيز المهارات الأساسي	4	م1، م2، م3، م4

أظهرت إجابات المعلمات عند سؤالهم عن تعريفهم الشخصي لبرامج الإعداد الجامعي تفاوتًا بسيطًا في الصياغة، إلا أنها عكست تصورًا مشتركًا تقريبًا حول المفهوم، مما يشير إلى أن لديهن فهمًا عامًا جيدًا لطبيعة هذه البرامج، حيث وصفها بأنها مرحلة انتقالية تمهيدية تهدف إلى تهيئة الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، لانضمامهم في البيئة الجامعية، من خلال عدة جوانب ومنها كما ذكرت م1 و م4 الجانب (الشخصي والاجتماعي والأكاديمي) لإلحاقهم فيما بعد في سوق العمل. كما وضحت م (3) بأن ذلك يتم من خلال " تعزيز مهاراتهم أو تعليمهم أشياء أساسية". حيث تظهر النتائج أن المعلمات يعرّفن برامج الإعداد الجامعي بوصفها مرحلة انتقالية تمهيدية تُعنى بتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أكاديميًّا واجتماعيًّا وشخصيًّا ومهنيًّا، رغم محدودية خبرتهن المباشرة بهذه البرامج. هذا التصور يتوافق مع ما تذكره الأدبيات عن برامج التعليم ما بعد الثانوي باعتبارها مسارات انتقالية منظمة تستهدف الاستقلالية والاندماج في سوق العمل (Berg et al., 2017; Izzo & Lamb, 2003; Migliore et al., 2009). كما يتفق هذا الفهم مع توجه الدراسات التي أكدت أهمية التعليم الجامعي في تحسين فرص العمل والدخل لذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي يعكس وعيًا أوليًّا لدى المعلمات بأهداف هذه البرامج وإن لم يصاحبه بعدُ تطبيق منظّم في الميدان (Migliore et al., 2009; Singal et al., 2015).

المعرفة بالمصطلحات والمفاهيم المرتبطة ببرامج الإعداد الجامعي تستعرض هذه الفكرة المصطلحات التي تستخدمها المعلمات لوصف البرامج المشابهة للإعداد الجامعي، مثل التعليم الشامل والتأهيل الجامعي والدمج المجتمعي. وتوضح مدى وضوح هذه المفاهيم لديهن وفرق المسمى عن التطبيق الفعلي.

جدول رقم (4)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
المعرفة بالمفاهيم والمصطلحات المرتبطة	التعليم الشامل، الدمج المجتمعي، التأهيل الجامعي، الدمج الجامعي، البرنامج التأهيلي، الفرق بين المسمى والتطبيق	3	م1، م2، م3

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

وضحت إجابات المعلمات عن وجود تنوع في المصطلحات والمفاهيم المستخدمة والتي قد تشير إلى برامج مشابهة أو قريبة من مفهوم الإعداد الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية، كمصطلح التعليم الشامل ومصطلح الدمج المجتمعي وهو ما اشارت اليه م3.بينما ذكرت م2 مصطلح التأهيل الجامعي ومصطلح الدمج الجامعي وشرحتها بقولها" مثلًا التأهيل الجامعي ، أنه نعد الطلبة ونهيهم للحياة الجامعية، كمان برامج الدمج الجامعي تهدف لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في البيئة الجامعية" في حين قدمت م1 نظرة تحليلية للمسميات المختلفة من قبل وزارة التعليم بقولها" المرحلة الثانوية تسمى مرحلة ثانوية في التعليم العام، أما لدينا في التربية الفكرية يسمى برنامج تأهيلي" كما أشارت إلى الفرق بين المسمى وبين الواقع " نأخذ من هذا البرنامج فقط المسمى للأسف" معللة ذلك بأنه لا يوجد تطبيق فعلي للتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية. كما توضح النتائج عن تنوع في المصطلحات المستخدمة من قِبل المعلمات (التعليم الشامل، الدمج المجتمعي، التأهيل الجامعي، الدمج الجامعي، البرنامج التأهيلي)، مع شعور بوجود فجوة بين المسمى والتطبيق الفعلي. هذا التشتت المفاهيمي يقارب ما أظهرته الدراسات الكمية حول الخدمات الانتقالية من تضمين جزئي أو غير منتظم لعناصر الانتقال في الممارسات التربوية، بالرغم من الاعتراف بأهميتها (Abu-Alghayth et al., 2023; المالكي، 2020؛ الكلباني، 2023). ويمكن تفسيره في ضوء منظور النظم الإيكولوجية؛ إذ يعكس غياب إطار مؤسسي واضح يربط بين هذه المصطلحات في السياسات والممارسات، مما يربك الفهم لدى المعلمين ويحد من تفعيل هذه البرامج على نحو متسق (Bronfenbrenner, 1979).

الآراء حول المرحلة التعليمية الأنسب لتقديم الإعداد الجامعي تركّز هذه الفكرة على آراء المعلمات بشأن المرحلة التعليمية الأنسب لبدء الإعداد الجامعي، بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية التأهيلية. كما تبيّن كيف يرتبط توقيت الإعداد بالفروق الفردية بين الطلبة وبالخطط الانتقالية.

جدول رقم (5)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
المرحلة الأنسب لتقديم الإعداد الجامعي	بدء الإعداد في المرحلة التأهيلية الثانوية، أو من الصف الثالث المتوسط، الارتباط بالخطط الانتقالية، مراعاة الفروق الفردية	4	م1، م2، م3، م4

تباينت آراء المعلمات الأربع حول المرحلة التعليمية الأنسب لتقديم الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حيث رأت م3 أن الإعداد الجامعي يجب أن يبدأ بعد اتمام المرحلة التأهيلية الثانوية مباشرة، في حين أشارت م2 إلى المرحلة التأهيلية من الأول ثانوي إلى الثالث ثانوي هي الأنسب للبدء بتقديم الإعداد الجامعي من خلال الخطط الانتقالية المتضمنة في الدليل الإجرائي والتنظيمي والتي تعد حق من حقوق الطالب على الرغم من عدم تطبيقها، حيث أضافت: " للأسف، هذه الخطط ليست موجودة في كل المدارس، فهي تطبق في أماكن، بينما لا تطبق في أماكن أخرى". وأضافت م4 ان بداية كل مرحلة تعتمد بشكل مباشر على القدرات الفردية للطالب نظرا لاختلاف المهارات المكتسبة من طالب لآخر وسرعة الاستجابة والتدريب لكل حالة. وعلى النقيض منهما رأت م1 البدء بمرحلة ابكر من ذلك قائلة: " المرحلة المناسبة لإعدادهم لابد أن تبدأ من المرحلة المتوسطة، مثلاً من الصف الثالث المتوسط" وأوضحت أن ذلك يتم من خلال ادراج الأجزاء النظرية استعداداً للمرحلة التالية، من اجل تهيئة الطلاب بأنه سيكون هناك جانب تأهيلي للمرحلة الجامعية، فعندما يتم البدء في التدريس التأهيلي (المرحلة الثانوية)، يكون الطالب قد بدأت خطة الإعداد للجامعة له من الصف الأول الثانوي.

تبيّن النتائج تباينًا بين المعلمات في تحديد المرحلة الأنسب لبدء الإعداد الجامعي؛ بين من ترى البدء من الصف الثالث المتوسط ومن تُفضّل المرحلة الثانوية التأهيلية، مع التأكيد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية وربط الإعداد بالخطط الانتقالية. هذا التباين لا يتعارض مع ما أوصت به الأدبيات التي شدّدت على أهمية البدء المبكر في التخطيط الانتقالي من المرحلة المتوسطة واستمراره في الثانوية وما بعدها (Izzo & Lamb, 2003;

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

Almalky, 2018)، كما يتسق مع الدراسات السعودية التي حصرت معظم ممارسات الخدمات الانتقالية في المرحلة الثانوية مع تفاوت واضح في التطبيق بين المدارس (الحربي وطلافحة، 2023؛ اللقاني والدخيل، 2019). الجديد في نتائجك هو إبراز حساسية المعلمات للقدرات الفردية، ما يشير إلى توجه نحو تخصيص مسار الإعداد، وهو بُعد لم يكن بارزًا بشكل صريح في معظم الدراسات الكمية السابقة.

الخبرات العملية والتفاعل المهني مع برامج الإعداد الجامعي تتناول هذه الفكرة خبرة المعلمات المباشرة أو غير المباشرة في تطبيق برامج إعداد جامعي. وتظهر الفجوة بين غياب البرامج المنظمة وبين المبادرات الفردية والاجتهادات المهنية التي تحاول سد هذا النقص.

جدول رقم (6)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
مدى المشاركة العملية / الخبرات المهنية مع برامج الإعداد الجامعي	عدم وجود مشاركة مباشرة في برامج إعداد جامعي، غياب برامج منظمة، مبادرات فردية (مثل التدريب في بيئة العمل)، اجتهاد شخصي من المعلمات	4	م1، م2، م3، م4

بينت نتائج التحليل النوعي لإجابات المعلمات على هذا السؤال انهن لم يسبق لهن المشاركة المباشرة في برامج إعداد جامعي لذوي الإعاقة الفكرية أو حتى التواصل مع أحد المختصين في هذا المجال باستثناء محاولات محدودة ذات طابع مهني أو تدريبي. عللت م2 ذلك بأنه "لا يوجد تركيز كافٍ على برامج إعداد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للجامعة، فهناك نقص في المملكة بشكل عام، حتى أنه لا يوجد جمعيات كثيرة تدعم هذا الشيء" مبينتًا انها أطلقت مبادرة تحت مسمى التدريب في بيئة العمل والتي ترتبط فكرتها بالمهنة، من خلال تدريب الطالبة في الثلاث سنوات التأهيلية على مهنة معينة، مثلاً "السكرتارية" من أجل تمكينها مهنياً. وهذا يوضح أنه وبالرغم من القصور الفعلي في التجربة إلا أن الاجتهادات الشخصية من قبل المعلمات واضحة نوعًا ما وهو ايضًا ما أكدته م1 بقولها "ترى اجتهاد شخصي من المعلمات".
تشير النتائج إلى غياب شبه كامل للمشاركة المباشرة للمعلمات في برامج إعداد جامعي منظمة، مقابل وجود مبادرات فردية مثل التدريب في بيئة العمل، ما يعكس فجوة بين القناعة بأهمية الإعداد الجامعي وبين توفر برامج رسمية. هذا يتوافق مع ما خلصت إليه دراسات الخدمات الانتقالية من أن تضمين عناصر الانتقال في الخطط التربوية الفردية لا يتجاوز غالبًا المستوى المتوسط، وأن المعلمين يعملون في كثير من الأحيان وفق اجتهادات شخصية لتعويض نقص البرامج المؤسسية (المالكي، 2020؛ الكلباني، 2023؛ الحربي وطلافحة، 2023؛ الشمراني والغامدي، 2024). ويمكن تفسير هذا النمط في ضوء نظرية الكفاءة الذاتية؛ إذ يسعى بعض المعلمين إلى تطوير ممارسات بديلة حين يشعرون بمسؤولية مرتفعة تجاه الطلبة، رغم محدودية الدعم المؤسسي (Bandura, 1997).

السؤال الثاني : ما هي تحديات تطبيق برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

وقد أشارت نتائج التحليل النوعي لإجابات المعلمات إلى عدد من التحديات الراهنة التي تعيق التنفيذ. تلخصت نتائج الإجابة على السؤال الثاني في فكرتين رئيسية وهما: الفكرة الثانية تحديات الوضع الراهن والتي تضمنت ثلاث أفكار فرعية (نقص الكوادر المتخصصة، ضعف الوعي المجتمعي، ارتفاع التكاليف المادية). أما الفكرة الثالثة هي التحديات المستقبلية وتضمنت ثلاث أفكار فرعية (نقص الكوادر المتخصصة، ضعف الوعي المجتمعي، ارتفاع التكاليف المادية).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

الفكرة الثانية: تحديات الوضع الراهن

تركّز هذه الفكرة على الصعوبات التي تواجه تطبيق برامج الإعداد الجامعي في الواقع المدرسي والمجتمعي حاليًا. كما توضّح كيف يمكن لهذه التحديات أن تعيق جودة التنفيذ واستمرارية البرامج.

نقص الكوادر المتخصصة تسلّط هذه الفكرة الضوء على أثر غياب الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأخصائيي السلوك، وضعف تأهيل الكادر التعليمي، على جودة برامج الإعداد الجامعي. وتوضح حاجة هذه البرامج إلى فريق عمل متكامل ومؤهّل.

جدول رقم (7)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
نقص الكوادر المتخصصة	غياب الأخصائي النفسي والاجتماعي، غياب أخصائيي التدريبات السلوكية، نقص كفاءة الكادر التعليمي، الحاجة إلى تهيئة وتدريب المعلمين	4	م1، م2، م3، م4

برزت مشكلة نقص الكوادر المتخصصة والمدربة كأحد التحديات التي تحول دون تنفيذ ونجاح برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وأجمعت المعلمات بأن غياب الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين أو أخصائيين التدريبات السلوكية، إضافة إلى نقص الكفاءة لدى الهيئة التعليمية، ينعكس سلبًا على جودة هذه البرامج وخدماتها المقدمة، فذكرت م1" إذا ما قدرنا نوفر كوادر هذا يكون أحد التحديات والعوائق" في حين اكدت م4 و م 2"لابد أن يكون هناك تهيئة للكادر التدريسي ويكون هناك برامج توعية لهم مثلاً". حيث يبرز نقص الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأخصائيي السلوك، إلى جانب الحاجة إلى تهيئة الكادر التعليمي، كأحد أبرز معوّقات تطبيق برامج الإعداد الجامعي. هذا النمط من التحديات موثَّق بقوة في الأدبيات؛ إذ أظهرت عدة دراسات أن كفايات المعلمين وضعف التدريب من أهم العوائق أمام الخدمات الانتقالية في المرحلة الثانوية (اللّقاني والدخيل، 2019؛ الفوزان والراوي، 2018؛ الشمراني والغامدي، 2024)، كما أشارت دراسات التعليم الجامعي إلى أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون صعوبة في تعديل المقررات وضبط الوقت واستخدام التكنولوجيا في غياب تدريب منهجي ودعم متخصص (Watts et al., 2023; Carey et al., 2022; Taylor et al., 2021). بذلك تؤكد نتائجك أن النقص في الكوادر ليس مشكلة مدرسية فقط، بل هو نمط ممتد عبر مراحل الانتقال إلى التعليم العالي.

ضعف الوعي المجتمعي تتناول هذه الفكرة أثر ضعف وعي المجتمع بالإعاقة الفكرية وقدرات الطلبة على تقبّل فكرة دمجهم الجامعي. كما تشير إلى أن محدودية هذا الوعي تقلل من دعم المجتمع والجهات المختلفة لهذه البرامج.

جدول رقم (8)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
ضعف الوعي المجتمعي	ضعف وعي المجتمع بالإعاقة الفكرية، ضعف تقدير قدرات الطلبة، عدم تقبّل دمجهم الجامعي، قلة دعم المجتمع والقطاعات الأخرى	4	م1، م2، م3، م4

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

أوضحت المعلمات بأن ضعف الوعي العام للمجتمع بالإعاقة الفكرية وبقدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، يحد من تقبل فكرة دمجهم في الجامعات، وبالتالي يضعف فرص إعداد تلك البرامج وتحسين جودتها. ويقلل من دعم المجتمع والقطاعات الأخرى لها. فأشارت م3" لو جينا الان نسوي برنامج إعداد جامعي، يواجهنا تحدي في وعي المجتمع لهذه الفكرة" وأضافت م1 "مهما صنعنًا من برامج، لسى فيه عدم وعي". حيث توضح النتائج أن ضعف وعي المجتمع بقدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يحد من تقبّل فكرة دمجهم الجامعي ويدعم استمرار الصورة النمطية عن محدودية إمكانياتهم. هذا يتفق مع النموذج الاجتماعي للإعاقة الذي يربط الإعاقة بالعوائق المجتمعية والثقافية أكثر من ارتباطها بالعجز الفردي (Oliver, 1990)، كما ينسجم مع نتائج دراسات أظهرت أثر التوقعات السلبية للمعلمين والأسر على فاعلية الخدمات الانتقالية وبرامج الإعداد (الفوزان والراوي، 2018؛ Almalky, 2018). في المقابل، تكشف دراسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عن اتجاهات أقل سلبية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (ALMUTAIRI, 2023; Fisher, 2008)، ما يوحي بأن الوعي قد يكون أعلى داخل بعض البيئات الأكاديمية مقارنة بالمجتمع العام، وهو ما يُبرز أهمية الحملات التوعوية المجتمعية الموازية لتطوير البرامج الجامعية ذاتها.

ارتفاع التكاليف المادية تركّز هذه الفكرة على العبء المالي الذي قد تفرضه برامج الإعداد الجامعي عندما تكون برسوم مرتفعة. وتبيّن كيف يمكن أن يحرم ذلك الأسر محدودة الدخل من الاستفادة، ويحد من وصول الطلبة إلى هذه الفرص.

جدول رقم (9)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
ارتفاع التكاليف المادية	رسوم مرتفعة لبرامج الإعداد الجامعي، صعوبة استفادة الأسر ذات الدخل المحدود، القيود المالية تحد من الاستفادة من البرامج	4	م1، م2، م3، م4

أشارت المعلمات بأن التكاليف المادية لبرامج الإعداد الجامعي التي تتطلب رسوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تمثل تحديًا كبيرًا، خاصة أمام الأسر محدودة الدخل، وارتفاع الرسوم يحد من استفادة أبنائهم الطلبة وأكدت م2 ذلك بقولها:" من ضمن التحديات أنها تكون برسوم، فصعب جدًا". حيث تضع النتائج البعد المالي كأحد التحديات الرئيسة أمام استفادة الأسر، خاصة محدودة الدخل، من برامج الإعداد الجامعي حين تكون برسوم مرتفعة. ورغم أن العديد من الدراسات المحلية ركّزت على معوقات تتصل بالكوادر أو الخطط أو الأسرة، فإن البعد الاقتصادي لم يُتناول صراحةً في معظمها (الحربي وطلافحة، 2023؛ المالكي، 2020؛ الكلباني، 2023)، بينما أشارت أدبيات البرامج الانتقالية في السياق الدولي إلى أن التوسع في البرامج المدعومة حكوميًّا كان عاملًا حاسمًا في زيادة التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم ما بعد الثانوي (Berg et al., 2017). بذلك تضيف نتائجك بعدًا جديدًا مهمًّا للنقاش في السياق السعودي، يتمثل في ضرورة النظر إلى عدالة الوصول financial equity بوصفها جزءًا من تصميم برامج الإعداد الجامعي لا مجرد متغير خارجي.

الفكرة الثالثة: التحديات المستقبلية

تتناول هذه الفكرة ما تتوقعه المعلمات من تحديات مستقبلية قد تطرأ مع تطور البرامج وتوسعها. وتهدف إلى استشراف العقبات المحتملة التي ينبغي الاستعداد لها منذ الآن.. قد تواجه برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، تحديات مستقبلية حديثة مرتبطة بالعديد من الجوانب. وأشارت نتائج تحليل إجابات المعلمات إلى تحديين مستقبليين:

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

توظيف ذوي الإعاقة تتناول هذه الفكرة حاجة برامج الإعداد الجامعي إلى دمج التكنولوجيا والأدوات الرقمية بشكل فعّال. وتوضح أن غياب هذا الدمج أو ضعف تدريب الكوادر عليه قد يقلل من فاعلية البرامج ويجعلها أقل ملاءمة لمتطلبات العصر.

جدول رقم (10)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
توظيف ذوي الإعاقة	تساؤلات حول فرص التوظيف بعد التخرج، تقبّل أصحاب العمل، استمرار النظرة السلبية لقدرات ذوي الإعاقة الفكرية، تهديد استدامة البرامج	4	م1، م2، م3، م4

طرحن المعلمات تساؤلات حول وضع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بعد تخرجهم مستقبلًا من برامج الإعداد الجامعي، خصوصًا فيما يتعلق بفرص التوظيف، ومدى تقبل أصحاب العمل وثقتهم بقدرات ذوي الإعاقة الفكرية ومخرجات برامج إعدادهم الجامعية، فأشرن إلى تحدي مستقبلي وارد، قد يهدد استدامة برامج الإعداد الجامعي، ويقلل من فرصة استفادة الطلبة الخريجين منها. فأوضحت م1 هذا التحدي بقولها:" التحدي الأكبر الذي سيواجه هذا البرنامج هو أصحاب العمل، دائما أصحاب العمل لديهم نظرة سلبية عن ذوي الإعاقة الفكرية، للأسف، إلا ما ندر، نحن لا نعمم".

تعكس تساؤلات المعلمات حول فرص توظيف الخريجين ذوي الإعاقة الفكرية بعد إتمام برامج الإعداد الجامعي قلقًا مشروعًا حول جدوى هذه البرامج واستدامتها. هذا القلق يتقاطع مع ما أشارت إليه دراسات سابقة حول العلاقة الوثيقة بين جودة التخطيط الانتقالي وفرص الاندماج المهني لاحقًا (Almalky, 2018؛ اللقاني والدخيل، 2019؛ Izzo & Lamb, 2003)، ومع أدلة دولية على أن التعليم الجامعي يرتبط بفرص عمل أفضل ودخل أعلى لذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بمن لم يلتحقوا به (Migliore et al., 2009; Singal et al., 2015). غير أن نتائجك تذكّر بأن هذا الارتباط يظل مشروطًا باستجابة سوق العمل وقبول أصحاب العمل، ما يعني أن برامج الإعداد الجامعي لا بد أن تُصمَّم في إطار شراكة حقيقية مع القطاعين العام والخاص، لا داخل الجامعة بمعزل عن البيئة المهنية.

دمج ومواكبة التكنولوجيا تتناول هذه الفكرة حاجة برامج الإعداد الجامعي إلى دمج التكنولوجيا والأدوات الرقمية بشكل فعّال. وتوضح أن غياب هذا الدمج أو ضعف تدريب الكوادر عليه قد يقلل من فاعلية البرامج ويجعلها أقل ملاءمة لمتطلبات العصر.

جدول رقم (11)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
دمج ومواكبة التكنولوجيا	مرونة البرامج وتحديثها المستمر، توظيف مختصين في وزارة التعليم للتخطيط والمراجعة، ربط البرنامج بسوق العمل، تعزيز الشراكات مع الجهات الخارجية	4	م1، م2، م3، م4

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

برزت التكنولوجيا ومواكبتها كأحد التحديات المستقبلية لبرامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، حيث اشاروا المعلمات م1 ، م2, م3, م4 (أن عدم دمج التكنولوجيا والأدوات التقنية الحديثة في البرامج، يقلل من فاعليتها، ويحد من استفادة الطلاب منها). ونظرًا للتطور التكنولوجي السريع؛ أشرن المعلمات إلى أهمية تدريب الكادر التعليمي والاختصاصيين على التكنولوجيا، ومواكبة تطوراتها ودمجها في جميع مراحل الإعداد الجامعي، مما يزيد من كفاءة البرنامج واستدامته. فذكرت م2"ضروري دمج التكنولوجيا بشكل فعال، بيزيد البرنامج فعالية، وتدريب فريق الإعداد الجامعي من معلمين واخصائيين عليها".

تظهر النتائج أن المعلمات ينظرن إلى دمج التكنولوجيا في برامج الإعداد الجامعي كضرورة مستقبلية، لكنهن في الوقت نفسه يرين أن غياب التدريب الكافي قد يحوّل التقنية إلى عائق بدلًا من أن تكون عامل تمكين. هذا الطرح يتطابق تقريبًا مع ما توصلت إليه دراسة Watts وزملاؤه (2023)؛ إذ أشار أعضاء هيئة التدريس إلى أن التكنولوجيا التعليمية تشكل تحديًا حقيقيًا عند غياب التدريب المناسب، وأكدوا أهمية بناء مهارات تقنية لكل من الأساتذة والطلبة. كما ينسجم ذلك مع الدعوات العالمية لتضمين التكنولوجيا المساندة في برامج التعليم الشامل، بوصفها أداة رئيسة لتمكين ذوي الإعاقة من الوصول للمحتوى والمشاركة الفاعلة (UNESCO, 1994). وعليه تُبرز نتائجك أن أي تصور مستقبلي لبرامج الإعداد الجامعي في السياق السعودي لا يمكن أن يتجاهل بناء البنية التحتية التقنية وتطوير الكفايات الرقمية للكادر التعليمي.

السؤال الثالث: ما هي المقترحات التطويرية والتحسينية لبرامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية للمعلمات بعض الجوانب المتشابهة والمختلفة في مناقشة المقترحات التي تساعد تطوير برامج الاعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. . تلخصت نتائج التحليل للإجابة على السؤال الثالث في فكرة واحدة أساسية بعنوان (المقترحات التطويرية لبرامج الإعداد الجامعي)، وتضمنت ثلاث أفكار فرعية: (الإجراءات التطويرية المقترحة لبرامج الإعداد الجامعي، الدعم الإضافي المرغوب للكادر التعليمي، النماذج المحلية والعالمية).

الفكرة الرابعة: المقترحات التطويرية لبرامج الإعداد الجامعي

تجمع هذه الفكرة ما طرحته المعلمات من رؤى وحلول لتحسين برامج الإعداد الجامعي ورفع جودتها. وتركّز على الإجراءات العملية والدعم المطلوب لضمان استدامة هذه البرامج وفاعليتها.

الإجراءات التطويرية المقترحة لبرامج الإعداد الجامعي جمعت هذه الفكرة المقترحات المتعلقة بطبيعة البرنامج نفسه، مثل مرونته، وتحديث محتواه بشكل مستمر، وتوظيف مختصين لتخطيطه ومراجعته. كما تشدد على أهمية ربط البرنامج بسوق العمل وتعزيز الشراكات مع الجهات ذات العلاقة.

جدول رقم (12)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
الإجراءات التطويرية المقترحة لبرامج الإعداد الجامعي	مرونة البرامج وتحديثها المستمر، توظيف مختصين في وزارة التعليم للتخطيط والمراجعة، ربط البرنامج بسوق العمل، تعزيز الشراكات مع الجهات الخارجية	4	م1، م2، م3، م4

تساعد المقترحات التطويرية والتحسينية في رفع جودة برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وضمان استمراريتها وفعاليتها. حيث أشارت نتائج التحليل النوعي لإجابات المعلمات إلى بعض المقترحات اولهًا

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

أن تكون برامج الإعداد الجامعي مرنة، في حالة تطور مستمر، ولا تظل حبيسة دائرة مغلقة تفتقر إلى التحسين والإضافة. ووضحت م1 و م4 بأن ذلك يتم من خلال وزارة التعليم حيث يجب أن تعمل الوزارة على توظيف مختصين يعملون على التخطيط لهذه البرامج ومراجعة دورية لمحتواها، وتحديثها، إضافة إلى الاستفادة من الأخطاء السابقة لتحسين الأداء، بما يضمن مواكبة التطورات واحتياجات سوق العمل. وفيما يتعلق بجانب العلاقات اقترحت المعلمات تعزيز التعاون والشراكة مع الجهات الخارجية والمنظمات والمؤسسات ومراكز التأهيل أو الكليات التقنية وغيرها؛ مما يساهم في ربط مخرجات البرنامج بمتطلبات سوق العمل فذكرت م2:" تعزيز الشراكات وننسق مع جهات معينة مثل الجامعات أو الكليات التقنية". كما أكدت م4 على ضرورة تعزيز التدريب للكادر الأكاديمي والاختصاصيين بشكل متواصل، خصوصًا في الجوانب التقنية والأساليب التربوية إضافة إلى طرق التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية. فأشارت م3" زيادة تدريب الكادر الأكاديمي والأخصائيين، والمعلمين، تدريبهم من جميع النواحي قصدي تدريب تقني وغيره".

تتفق المقترحات التي طرحتها المعلمات من حيث مرونة البرامج، وتحديث محتواها، وتوظيف مختصين للتخطيط والمراجعة، وربطها بسوق العمل والشراكات الخارجية مع المتطلبات التي حددتها دراسات سابقة لبرامج التعليم الجامعي الموجهة لذوي الإعاقة الفكرية. فقد أكدت دراسة العتيبي وعليوات (2023) ضرورة تهيئة أعضاء هيئة التدريس، والتخطيط الواضح لطبيعة المرحلة الجامعية، وتحقيق التكامل الداخلي والخارجي بين الجامعة والجهات ذات العلاقة، في حين ركزت دراسات أخرى على أهمية التقييم المستمر للبرامج لضمان استدامتها (العتيبي وعليوات، 2023؛ Watts et al., 2023). كما تتلاقى دعوة المعلمات لتعزيز الشراكات مع ما أوصت به دراسات الخدمات الانتقالية بضرورة إشراك المؤسسات المجتمعية وأصحاب العمل في التخطيط لبرامج ما بعد الثانوي (اللِّقاني والدخيل، 2019).

الدعم الإضافي المرغوب للكادر التعليمي تركّز هذه الفكرة على أشكال الدعم الذي تحتاجه المعلمات، مثل إشراكهن في إعداد المناهج والاطلاع المسبق عليها، وتوفير دورات تدريبية وورش عمل. وتؤكد أن تمكين الكادر التعليمي شرط أساسي لنجاح أي برنامج إعداد جامعي.

جدول رقم (13)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
الدعم الإضافي المرغوب للكادر التعليمي	إشراك المعلم في إعداد المناهج والاطلاع المسبق عليها، التدريب المستمر، الدورات وورش العمل، توفير دعم فني وتقني لتخفيف الأعباء	4	م1، م2، م3، م4

يُعد الدعم للكادر التعليمي عنصرًا اساسيًا في برامج الإعداد الجامعي؛ كونه يسهم في تمكين المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من أداء ادوارهم بجودة وكفاءة أعلى، وتطوير مهاراتهم بما يتناسب مع احتياجاتهم. وقد أظهرت نتائج التحليل النوعي لإجابات المعلمات بعض من أشكال الدعم الإضافي المرغوب من قبلهن، فبرزت حاجتهن الاطلاع المسبق على المناهج والمشاركة في إعدادها؛ كون المعلم هو الأقرب لفهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نتيجة تفاعله المباشر معهم، إضافة إلى أن المعلم هو المسؤول عن شرح الدروس وإيصال المفاهيم للطلبة، مما يجعله الأقدر على تحديد المنهج المناسب وأساليب تقديمها. فذكرت م3 "ضروري يكون المعلم من ضمن فريق إعداد المناهج" وأكدت ذلك بقولها:" كذلك الاطلاع المسبق على المناهج لإعدادها وتكييفها" كما تكررت الإشارة من المعلمات على حاجتهم للتدريب والتطوير المهني، وضرورة توفير دورات تدريبية وورش عمل متخصصة، لصقل وتطوير مهارات المعلمين بما يتوافق مع متطلبات مرحلة الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. حيث ذكرت م2" تقديم دورات تطوير المعلمين عن كيفية إعداد الطلبة للمرحلة الجامعية،

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

ومعرفته بالمتطلبات الجامعية المطلوبة من الطالب، وكيفية تجهيز الطلبة للبيئة الجامعية". اخيرًا عبرت المعلمات عن حاجتهن لتوفير دعم فني وتقني لهن من قبل مختصين، فذكرت م3 بأن هذا الدعم من شأنه تحسين جودة برنامج الإعداد الجامعي والعملية التعليمية وتخفيف الأعباء عن المعلم.

تُظهر النتائج حاجة المعلمات إلى إشراكهن في إعداد المناهج، والاطلاع المسبق عليها، وتوفير فرص تدريب مهني مستمر، ودعم فني وتقني، وهو ما يعكس إدراكهن لدور الكادر التعليمي في نجاح برامج الإعداد الجامعي. هذه المطالب تتوافق مع الدراسات التي كشفت عن انخفاض مستوى إلمام المعلمين بخدمات الانتقال وحاجتهم إلى تدريب وورش عمل متخصصة (الكِلباني، 2023؛ المالكي، 2020؛ أبو الغيث وآخرون، 2023)، ومع دراسات التعليم العالي التي أوصت بتعزيز تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات التعليم الشامل والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (ALMUTAIRI, 2023; Carey et al., 2022; Taylor et al ,.. 2021). ويمكن قراءة ذلك في ضوء نظرية السلوك المخطَّط؛ إذ تُعد الكفاءة المدركة والدعم المؤسسي عوامل أساسية في تشكيل نية المعلمين للمشاركة الفاعلة في هذه البرامج (Ajzen, 1991).

النماذج المحلية والعالمية تستعرض هذه الفكرة نماذج ناجحة لبرامج الإعداد الجامعي محليًا وعربيًا وعالميًا يمكن الاستفادة منها. وتهدف إلى إبراز أهمية التعلم من التجارب القائمة لتطوير برامج أكثر ملاءمة في السياق السعودي.

جدول رقم (14)
توزيع الأفكار وفقا للتكرارات والاستجابات

Sub-theme	الكلمات/الأفكار المتكررة	عدد التكرارات	المشاركين
النماذج المحلية والعالمية	نماذج محلية (جمعية الأشخاص الاستثنائيين جامعة عنيزة)، نماذج عربية (مريم وجيه، محمد الحسيني)، نماذج عالمية في الولايات المتحدة	3	م2، م3، م4

تُعد النماذج والبرامج الناجحة سواء المحلية أو العالمية مرجعًا هامًا، يستفاد منه في تطوير برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وسد ثغراته. بالاطلاع على هذه البرامج يمكن أولي الاختصاص من التعرف على استراتيجيات وأساليب متنوعة أُثبتت جدواها التطبيقية في أماكن أخرى. وقد أوضحت نتائج التحليل النوعي لإجابات المعلمات عن اطلاعهم على بعض النماذج. فذكرت م2 أحد هذه النماذج المحلية في السعودية قائلة:" نعم، فيه جمعية أهلية تدعى جمعية الأشخاص الاستثنائيين، أعدت برنامجاً لإعداد الطلبة للمرحلة الجامعية بالشراكة مع جامعة عنيزة، وتم تخريج طالب من تخصص الموارد البشرية من فئة متلازمة الداون". وعربياً في مصر، ذكرت م3 نموذجين قائلة: "مريم وجيه وهي أول طالبة مصرية تلتحق بكلية الفنون الجميلة لديها متلازمة الداون، حيث انطلقت موهبتها من مسابقة موهوب مصر وأثبتت جدارتها وسط زملائها في الجامعة". واسترسلت بذكرها نموذج آخر لشاب مصري يدعى (محمد الحسيني) من ذوي متلازمة داون، يعد الان بطل سباحة عالمي". أما عالميا، أشارت م4 الى وجود برامج عالمية الإعداد الجامعي متوفرة في الولايات المتحدة حيث وضحت "قرات في احدى المواقع عن نجاح طالب من ذوي الإعاقة الفكرية في دراسته الجامعية وعرض تجربة نجاحه من قبل المدرسة والجمعية المتخصصة في تأهيل طلاب ذوي الاعاقة وكان ذلك قبل ثلاث اعوام تقريبا".

أخيرًا، يعكس استشهاد المعلمات بنماذج محلية (جمعية الأشخاص الاستثنائيين-جامعة عنيزة) وعربية (مريم وجيه، محمد الحسيني) وعالمية لبرامج إعداد جامعي ناجحة، وعيًا بأهمية الاستفادة من الخبرات القائمة في تصميم برامج جديدة. هذا التوجه ينسجم مع ما عرضته الأدبيات عن توسع البرامج الانتقالية والتأهيلية في الولايات المتحدة وأثرها في رفع نسب الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي (Berg et al., 2017; Fisher,

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

2008)، كما يمكن تفسيره في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي؛ إذ تشكل النماذج الناجحة خبرات غير مباشرة (vicarious experiences) تعزز توقعات النجاح لدى المعلمين وتزيد من تقبلهم لفكرة الإعداد الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية (Bandura, 1986). وبهذا تُسهم نتائج الدراسة في ربط التحليل النظري بالخبرة العملية، وتفتح المجال أمام تطوير برامج تستند إلى شواهد واقعية داخل السياق السعودي وخارجه.

قيود الدراسة

رغم ما تقدمه الدراسة من إسهام نوعي في فهم واقع برامج الإعداد الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية من منظور معلمات المرحلة الثانوية، فإن لها عددًا من القيود التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج؛ هذه القيود لا تُضعف قيمة الدراسة، لكنها تشير إلى أن النتائج تعكس "لقطة نوعية معمقة" لواقع محدد وزمن محدد، وتتطلب دراسات لاحقة مكملة لتوسيع زوايا النظر ومصادر البيانات.

1. حجم العينة وطبيعتها: اقتصرت الدراسة على عينة صغيرة قصدية من أربع معلمات فقط، ما يحد من إمكانية تعميم النتائج إحصائيًا على جميع معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية في المملكة، وإن كانت النتائج تقدّم مؤشرات نوعية عميقة يمكن البناء عليها.
2. تجانس العينة من حيث الدور التعليمي: جميع المشاركات معلمات في التعليم العام (برامج التربية الفكرية في المرحلة المتوسطة/الثانوية)، دون إشراك معلمين في مسارات أخرى (مثل مراكز التأهيل المهني أو التعليم الأهلي)، مما يحد من تنوع وجهات النظر حول الإعداد الجامعي.
3. الاقتصار على منظور طرف واحد: ركزت الدراسة على صوت المعلمات في المرحلة الثانوية، ولم تشمل في هذه المرحلة من البحث وجهات نظر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم، أو أسرهم، أو أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، على الرغم من أن هؤلاء يمثلون أطرافًا أساسية في منظومة الإعداد الجامعي.
4. الاعتماد على المقابلات الذاتية: استخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة بوصفها أداة رئيسة لجمع البيانات، ما يجعل النتائج عرضة لتحيزات الاستجابة الاجتماعية أو انتقائية الذاكرة، على الرغم من محاولات تعزيز المصداقية من خلال التحقق من المشاركين (member checking) ومراجعة الأقران.
5. الطبيعة السياقية للنتائج: تنتمي النتائج إلى سياق تعليمي واجتماعي وثقافي محدد (المملكة العربية السعودية)، وتستند إلى سياسات وأنظمة وخدمات انتقالية خاصة بهذا السياق؛ لذا ينبغي التعامل معها بوصفها وصفًا معمقًا للسياق المحلي، لا نموذجًا جاهزًا للتعميم على دول أو نظم تعليمية أخرى دون تكييف.

الخلاصة

تناولت هذه الدراسة النوعية مفهوم برامج الإعداد الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية، من خلال مقابلات فردية كشفت عن صورة متداخلة لخبراتهن المهنية ووعيهن بالتحديات الراهنة والمستقبلية وفرص التطوير. تُظهر الثيمات الرئيسة الأربع: الخلفية المعرفية والتجريبية، تحديات الوضع الراهن، التحديات المستقبلية، والمقترحات التطويرية أن المعلمات ينظرن إلى الإعداد الجامعي بوصفه مسارًا انتقاليًا ممتدًا، أكثر من كونه برنامجًا جزئيًا أو نشاطًا محدودًا في الزمن. ففي جانب الخلفية المعرفية، عكست إجابات المعلمات فهمًا مشتركًا نسبيًا لبرامج الإعداد الجامعي بوصفها مرحلة انتقالية تهدف إلى تهيئة الطلبة أكاديميًا واجتماعيًا وشخصيًا ومهنيًا للاندماج في البيئة الجامعية وسوق العمل؛ وهو تصور يتقاطع مع ما تذكره الأدبيات حول دور التعليم الجامعي في تحسين فرص العمل والاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية (Migliore et al., 2009؛ Berg et al., 2017). في المقابل، برز تشتت في استخدام المصطلحات (التعليم الشامل، الدمج المجتمعي، التأهيل الجامعي، الدمج الجامعي، البرنامج التأهيلي) مع شعور واضح بوجود فجوة بين المسمّى والتطبيق، ما يعكس غياب إطار مفاهيمي مؤسسي واضح لبرامج الإعداد الجامعي، ويتوافق مع نتائج دراسات الخدمات الانتقالية التي أشارت إلى تضمين جزئي وغير منظم لعناصر الانتقال في الممارسات التربوية رغم الاعتراف بأهميتها (المالكي، 2020؛ أبو الغيث وآخرون، 2023). أما فيما يتعلق بالزمن والمرحلة الأنسب لبدء الإعداد الجامعي، فقد تباينت آراء المعلمات بين من ترى البدء من الصف الثالث المتوسط

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

ومن تربطه بالمرحلة الثانوية التأهيلية عبر الخطط الانتقالية، مع اتفاقهن على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. يعكس هذا التباين وعيًا بأن الإعداد الجامعي ينبغي أن يُفهم كعملية متدرجة تبدأ مبكرًا وتستمر عبر المراحل، وهو ما ينسجم مع ما أكدت عليه الدراسات التي دعت إلى التخطيط المبكر للانتقال من المرحلة الثانوية إلى التعليم العالي (Izzo & Lamb, 2003؛ Almalky, 2018؛ اللقاني والدخيل، 2019). غير أن نتائج الدراسة تكشف في الوقت ذاته عن فجوة ملموسة بين هذا الوعي النظري والواقع العملي؛ إذ أجمعت المعلمات على غياب مشاركتهن في برامج إعداد جامعي منظَّمة، واقتصار الممارسات على مبادرات فردية مثل التدريب في بيئة العمل، بما يؤكد أن الإعداد الجامعي ما زال قائمًا في كثير من الأحيان على اجتهادات شخصية لا على برامج مؤسسية واضحة المعالم.

وعند الانتقال إلى التحديات الراهنة، برزت ثلاثة محاور متكررة: نقص الكوادر المتخصصة (الأخصائي النفسي والاجتماعي والسلوكي) وضعف تأهيل الكادر التعليمي، ضعف الوعي المجتمعي بقدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وما يمكن أن يحققوه في الجامعة، وارتفاع التكاليف المادية للبرامج المحتملة بما يحد من استفادة الأسر محدودة الدخل. وتتقاطع هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات الخدمات الانتقالية من معوقات تتعلق بكفايات المعلم، ودور الأسرة، وضعف المؤسسات المجتمعية، والتوقعات السلبية نحو إمكانات الطلبة (الفوزان والراوي، 2018؛ الشمراني والغامدي، 2024؛ الكلباني، 2023). كما تنسجم مع ما أظهرته دراسات التعليم الجامعي من أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون صعوبات في تعديل المقررات و ضيق الوقت ونقص التدريب، على الرغم من وجود اتجاهات أقل سلبية نحو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (ALMUTAIRI, 2023؛ Watts et al., 2023؛ Carey et al., 2022؛ Taylor et al., 2021؛ Fisher, 2008)، بما يعني أن التحديات البنيوية في المدرسة والجامعة تتغذى من المنظومة نفسها التي تحكم مسار الانتقال إلى التعليم العالي. أما التحديات المستقبلية، فقد تجلّت في محورين رئيسين: القلق حول فرص توظيف الخريجين ذوي الإعاقة الفكرية ومدى تقبّل أصحاب العمل لهم، والتساؤل حول قدرة برامج الإعداد الجامعي على مواكبة التطور السريع في التكنولوجيا التعليمية. يتوافق المحور الأول مع ما تشير إليه مشكلة الدراسة من أن ضعف التخطيط للمرحلة الانتقالية ما بعد الثانوية يسهم في تعثر الاندماج الجامعي والمهني (Almalky, 2018؛ اللقاني والدخيل، 2019)، كما يذكّر بأن الزيادة العالمية في برامج الانتقال والتعليم ما بعد الثانوي لذوي الإعاقة الفكرية ارتبطت بتحسن فرص التعليم والعمل، ولكن ضمن أطر تشريعية وبرامجية واضحة (Berg et al., 2017؛ مركز أبحاث التأهيل والتدريب، 2023). أما المحور الثاني فيلتقي مع ما أوضحته الدراسات الدولية من أن التكنولوجيا تمثل عامل تمكين إذا أُحسن استخدامها، وعائقًا إذا غاب التدريب عليها (Watts et al., 2023)، وهو ما التقطته المعلمات بوضوح حين ربطن فاعلية البرامج بمواكبة الأدوات الرقمية وتدريب الكوادر على استثمارها.

وفي ضوء هذه الصورة المركّبة، جاءت المقترحات التطويرية التي طرحتها المعلمات لتؤكد الحاجة إلى انتقال برامج الإعداد الجامعي من مستوى الاجتهاد الفردي إلى مستوى الإطار الوطني المنظّم. فقد شددن على أهمية أن تكون البرامج مرنة ومتجددة، تُخطَّط وتُراجَع دوريًا من قبل مختصين على مستوى وزارة التعليم، وأن تُربط بصورة مباشرة بسوق العمل من خلال شراكات مع الجامعات والكليات التقنية ومراكز التأهيل والجهات التوظيفية، وهو ما ينسجم مع ما أوصت به الدراسات حول متطلبات التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية من تهيئة لأعضاء هيئة التدريس، وتخطيط واضح لطبيعة المرحلة الجامعية، وتكامل داخلي وخارجي بين الجامعة والجهات ذات العلاقة (العتيبي وعليوات، 2023؛ ALMUTAIRI, 2023؛ Carey et al., 2022). كما أكدت النتائج حاجة الكادر التعليمي إلى إشراك فعلي في إعداد المناهج، وتوفير تدريب مهني مستمر، ودعم فني وتقني، والاستفادة من النماذج المحلية والعالمية الناجحة، الأمر الذي يجعل هذه الدراسة تسهم في ربط واقع المدارس الثانوية بأدبيات التعليم الجامعي الشامل، وتقدّم إطارًا أوليًا يمكن البناء عليه في تطوير برامج إعداد جامعي أكثر شمولًا وعدالة وكفاءة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

التوصيات

توصيات عملية لصنّاع القرار والمؤسسات التعليمية

1. تبني إطار وطني لبرامج الإعداد الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية: توصي الدراسة بوضع إطار تنظيمي واضح لبرامج الإعداد الجامعي يبدأ من المرحلة المتوسطة/الثانوية، ويرتبط بالخطط التربوية الفردية والخطط الانتقالية، ويستمر في المرحلة الجامعية، مع تحديد أهداف، ومكوّنات، وأدوار واضحة لكل من المدرسة والجامعة والجهات المجتمعية.
2. تعزيز الكوادر المتخصصة والعمل بفرق متعددة التخصصات: توصي النتائج بضرورة توفير أخصائيين نفسيين واجتماعيين وسلوكيين، إلى جانب معلمي التربية الخاصة، في المدارس التي تُقدَّم فيها برامج الإعداد الجامعي، والعمل بمنهج الفريق المتعدد التخصصات في التخطيط والتنفيذ والمتابعة، بما يرفع من جودة الخدمات المقدمة للطلبة.
3. بناء برامج تدريب مهني مستمر للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس: توصي الدراسة بتصميم برامج تطوير مهني متخصصة في الإعداد الجامعي والخدمات الانتقالية، تستهدف معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية وأعضاء هيئة التدريس الجامعيين، وتركّز على: استراتيجيات التعليم الشامل، التخطيط الانتقالي، دمج التكنولوجيا، والتعامل التربوي مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
4. تعزيز الشراكات بين المدارس والجامعات وسوق العمل: تقترح النتائج إقامة شراكات منسّقة بين مدارس التربية الفكرية والجامعات والكليات التقنية ومراكز التأهيل والقطاعين العام والخاص، لتوفير تجارب مبكرة للطلبة (زيارات، برامج صيفية، تدريب في بيئة العمل، مقاعد دراسية تجريبية) بما يسهّل انتقالهم الفعلي إلى التعليم العالي والعمل.
5. دمج التكنولوجيا والتقنيات المساندة في جميع مراحل الإعداد: توصي النتائج بأهمية إدماج التكنولوجيا بما فيها التقنيات المساندة والأدوات الرقمية ومنصات التعلم في تصميم وتنفيذ برامج الإعداد الجامعي منذ المراحل الأولى، مع توفير تدريب منظم للمعلمين والطلبة على استخدامها؛ حتى تصبح عامل تمكين لا مصدر عبء.
6.

توصيات للدراسات المستقبلية

1. توسيع العينة وتنوعها: توصي الدراسة بإجراء بحوث نوعية وكمية لاحقة على عينات أكبر وأكثر تنوعًا.
2. إشراك أصحاب المصلحة الآخرين: تقترح الدراسات المستقبلية تضمين وجهات نظر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم، وأسرهم، وأعضاء هيئة التدريس الجامعيين، وصنّاع القرار في وزارة التعليم، وأرباب العمل، لتحليل الإعداد الجامعي من منظور منظومي متعدد الأطراف.
3. دراسات تقييمية لبرامج قائمة: توصي الدراسة بإجراء بحوث تقييمية على النماذج المحلية القائمة (مثل الشراكات بين الجمعيات الأهلية والجامعات، أو البرامج المؤهلة في الكليات التقنية)، لقياس أثرها على معدلات الالتحاق بالتعليم الجامعي، والاستمرار فيه، وفرص التوظيف بعد التخرج، واستخلاص عناصر القوة والقصور فيها.
4. تصميم دراسات طولية: تقترح الدراسة تنفيذ بحوث طولية تتبع مسار الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عبر الزمن؛ من المرحلة المتوسطة أو الثانوية مرورًا ببرنامج الإعداد الجامعي، ثم الالتحاق بالتعليم العالي وسوق العمل، لفهم أثر الإعداد المبكر على النتائج الفعلية في الحياة الجمعية والوظيفية.
5. البحوث التجريبية وشبه التجريبية: توصي الدراسة بتصميم تجارب أو دراسات شبه تجريبية لاختبار فاعلية نماذج محددة لبرامج الإعداد الجامعي (مثل برنامج يعتمد التدريب في بيئة العمل، أو برنامج معزز بالتقنية)، وقياس أثرها على جوانب مثل الاستقلالية، الكفاءة الذاتية، الاستعداد الجامعي، والرغبات المهنية لدى الطلبة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

المراجع

1. أبو علام، رجاء محمود. (2021). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط (الطبعة الثالثة). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2. الحربي، خالد فرج وطلافحه، عبد المجيد حسن. (2023). مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في مدينة مكة المكرمة. مجلة التربية الخاصة, 12(42) , 1-40.
3. الشمراني، عماد علي، والغامدي، مازن عبد الرحمن. (2024). التحديات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية عند تقديم الخدمات الانتقالية بمدينة جدة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، 23(23)، 36-79.
4. الصغير، أحمد حسين. (2005). التعليم الجامعي في الوطن العربي: تحديّات الواقع ورؤى المستقبل. عالم الكتب.
5. العبد الكريم، راشد بن حسين. (2020). البحث النوعي في التربية (الطبعة الثالثة). الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات والنشر العلمي.
6. العتيبي، رنا محمد وعليوات، شادن خليل حسين. (2023). تصورات أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. المجلة السعودية للتربية الخاصة. 1(28): 141 - 176.
7. العمراني، عبد الغني محمد إسماعيل. (2013). أساسيات البحث التربوي. دار الكتاب الجامعي.
8. الفـوزان، خالد إبراهيم والـراوي، جميلة مشبب. (2018). معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 7(27)، 35-73.
9. الفقيه، أحمد حسن أحمد. (2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2(3)، 354-368.
10. الفوزان، سارة خالد إبراهيم والراوي، جميلة مشبب. (2019). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 8(6):43 - 51.
11. القريني، تركي بن عبدالله. (2018). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. دار الزهراء.
12. القريوتي، يوسف. (2005). خدمات الانتقال] ورقة عمل [. مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية/ عمان.
13. الكلباني، جـوخـة سـالـم. (2023). درجة وعي معلمين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات الانتقالية ومدى تضمينها في البرنامج التـربـوي الفـردي ومعـوقـات تطبيقهـا. مجلة التربية والتأهيل. 1(51): 127-169.
14. اللقاني، جيهان فريد صابر والدخيل، على ابن فهد. (2019). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 11(1):1 - 42.
15. المالكي، حسين علي. (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. جامعة الملك سعود. المجلة السعودية للتربية الخاصة. 1(13): 115 - 140.
16. الهيئة العامة للإحصاء. (2018). نتائج مسح ذوي الإعاقة لعام 2017. الرياض: الهيئة العامة للإحصاء.
17. جامعة الملك سعود، الدليل الموجز في البحث النوعي. (2018)
18. عدنان، عوض. (1992). مناهج البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

19. كريسويل، جون، وكريسويل، جيه. (2022). تصميم البحث المنهج الكيفي والكمي والمختلط (الوهيد، محمد والوهيبي، منى، والعتيبي، بدرية، مُترجم). منشورات مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في 2018).
20. كوربن، جولييت، وشتراوس، أنسيلم. (2019). تصميم البحث النوعي: دراسة معمقة في خمسة أساليب (أحمد محمود الثوابيه، مترجم). عمّان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2016).
21. مجلس التعليم العالي، اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات. (1417) .
22. محمد، دّر. (2017). أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (9)، 309-325.
23. هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2020). التقرير السنوي لهيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2020. الرياض: هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة.
24. وزارة التعليم. (1422). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.
25. وزارة التعليم. (1436). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.
26. وزارة التعليم. (2016). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. .
27. وزارة التعليم. (2022). ذوو الإعاقة في التعليم الجامعي.
28. Abu-Alghayth, K., Alshahrani, B., & Catania, N. (2023). Teaching Practices to Support the Transition of Students with Intellectual Disabilities to Adulthood. European Journal of Educational Research, 12(3).
29. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 179–211.
30. AL Malky, H. A. (2018). Investigating components, benefits, and barriers of implementing community-based vocational instruction for students with intellectual disability in Saudi Arabia. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 53(4), 415-427.
31. ALMUTAIRI, H. (2023). Faculty attitudes toward teaching students with mild intellectual disabilities in higher education. Revista Brasileira de Educação Especial, 29, e0042.
32. Alqazlan, S., Alallawi, B., & Totsika, V. (2019). Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic review of stakeholders' experiences. Educational Research Review, 28, 100295
33. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (12th ed.). AAIDD.
34. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
35. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W. H. Freeman.
36. Berg, L. A. Jirikowic, T. Haerling, K., & MacDonald, G. (2017). Navigating the hidden curriculum of higher education for postsecondary students with intellectual disabilities. The American Journal of Occupational Therapy, 71(3),1-9.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

37. Brewer, R. & Movahedazarhouligh, S. (2021). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: Perceptions of stakeholders in a first-year experience. International Journal of Inclusive Education, 25(9), 993-1009.
38. Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
39. Carey, G. C. Downey, A. R. & Kearney, K. B. (2022). Faculty Perceptions Regarding the Inclusion of Students with Intellectual Disability in University Courses. Inclusion, 10(3), 201-212.
40. Cook, A., Claytor, D., & Scott, C. (2018). Inclusive postsecondary education programs for students with intellectual disabilities: A study of parental perceptions. Lipscomb University.
41. Díaz-Jiménez, R. M. Terron-Caro, T. & Yerga-Míguez, M. D. (2021). University Education for People with Intellectual Disabilities. Evaluation of a Training Experience in Spain. Disabilities, 1(4), 388-405.
42. Fisher, A. (2008). Faculty Perceptions of Students with Intellectual Disabilities in Public Post Secondary Education. Online Submission.
43. Goodwin University. (2019). What is a college preparatory program? Goodwin University.
44. Grigal, M., & Hart, D. (2010). Think College: Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. Baltimore, MD: Brookes.
45. Higher Education Opportunity Act, Pub. L. No. 110-315, 122 Stat. 3078 (2008).
46. Howard Center. (2023). Education [Program description for the Succeed Program]. Howard Center.
47. Individuals with disabilities education act (IDEA). (2017). Sec. 300.43 Transition services.
48. Izzo, M. V. & Lamb, P. (2003). Developing self-determination through career development activities: Implications for vocational rehabilitation counselors. Journal of Vocational Rehabilitation, 19(2), 71-78.
49. Jones, M. Harrison, B. Harp, B. & Sheppard-Jones, K. (2016). Teaching college students with intellectual disability: What faculty members say about the experience. Inclusion .108-89 ,(2)4 ,
50. Migliore, A. Butterworth, J. & Hart, D. (2009). Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disabilities. Think College! Fast Facts, 1(1). .
51. Oliver, M. (1990). The politics of disablement: A sociological approach. Basingstoke, UK: Macmillan Education.
52. Project IDEAL. (2013). Special Education Public Policy.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.127.2025.1586
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
Volume (127) December 2025
العدد (127) ديسمبر 2025

53. Project SEARCH. (2018). Transition to Work.
54. Rehabilitation Research and Training Center on Disability Statistics and Demographics. (2023). Annual report on people with disabilities in America: 2023. Durham, NH: University of New Hampshire, Institute on Disability.
55. Singal, N., Mahama Salifu, E., Iddrisu, K., Casely-Hayford, L., & Lundebye, H. (2015). The impact of education in shaping lives: Reflections of young people with disabilities in Ghana. International Journal of Inclusive Education, 19(9), 908–925.
56. Stefánsdóttir, G. V. & Björnsdóttir, K. (2016). 'I am a college student' postsecondary education for students with intellectual disabilities. Scandinavian journal of disability research, 18(4), 328-342.
57. Summers, K. (2018). A qualitative study on perceptions of parents and their young adults with disabilities regarding postsecondary education. Utah State University.
58. Stinnett, C.V., Lazo, R., & Pound, S. (2023). "Think Higher. Think College." A Resource Guide for Inclusive Postsecondary Education for Students with Intellectual Disability. Institute for Community Inclusion University of Massachusetts Boston
59. Taylor, A., Domin, D., Papay, C., & Grigal, M. (2021). "More dynamic, more engaged": Faculty perspectives on instructing students with intellectual disability in inclusive courses. Journal of Inclusive Postsecondary Education, 3(1).
60. Think College. (2023). College Search [Database of postsecondary education programs for students with intellectual disability]. Boston, MA: Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston.
61. Think College National Coordinating Center. (2023). Annual report of the Cohort 3 TPSID model demonstration projects (Year 2, 2021–2022). Think College Reports, Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston.
62. University of North Texas (2024). UNT Elevar.
63. Utah State Board Education. (2022). Preparing for Postsecondary Education & Employment: Individual Education Plan (IEP) vs 504 Plan
64. Watts, G. W., López, E. J., & Davis, M. T. (2023). "The change was as big as night and day": Experiences of professors teaching students with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disabilities .17446295221148791 ,