المجلـد (١٧)، العـدد (٦٢)، الجـزء الأول، يـوليـو ٢٠٢٤، ص ص ٧١ – ١٠٤

خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في التعليم الجامعي: مراجعة منهجية

إعداد

آلاء برهان خوجه
باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

شروق سليمان الرميخان
باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في التعليم الجامعي: مراجعة منهجية

آلاء خوجه(*) & شروق الرميخان(**)

ملخص

تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى تحليل الأدبيات التي تناولت خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في التعليم الجامعي. وقد تم البحث في الدراسات المتاحة في قواعد البيانات الأجنبية، وهي: (Web of science, ResearchGate, ProQuest, Eric) بالإضافة إلى قواعد البيانات العربية التابعة للمكتبة الرقمية السعودية (دار المنظومة). وقد تم تحديد مجموعة من معايير الشمول والاستبعاد لتحديد الدراسات. وبناءً على ذلك، ضُمِّنت ثمان دراسات ذات جودة عالية، أشارت في نتائجها إلى عشرة أشكال لخدمات الدعم التي يمكن أن تقدم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية، وهي: الدعم الأكاديمي، والاجتماعي، ودعم مراكز دعم الإعاقة، والدعم الإداري، والمالي، والنفسي، وكذلك الدعم من خلال تقديم خدمات الانتقال، والدعم القانوني، والبحثي، وأخيرًا الدعم السكني. كما أُستعرِضت أبرز القيود التي واجهت الباحثتين، والتي من أهمها: استبعاد الكثير من الدراسات العربية؛ حيث تضمنت غالبيتها إعاقات حسية، بالإضافة إلى قلة المشاركين من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفرط الحركة وتشتت الانتباه في الدراسات المضمنة. وعليه، قدمت الباحثتان بعض المقترحات البحثية كإجراء المزيد من الدراسات العربية التي تركز على الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في الجامعة بالإضافة إلى أشكال الدعم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفرط الحركة وتشتت الانتباه. ووفقًا لنتائج هذه المراجعة، تم تقديم توصيات عملية لتعزيز وتطوير خدمات الدعم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: خدمات الدعم، التعليم الجامعي، الإعاقات النمائية، الدعم الأكاديمي.

(*) باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(**) باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

Support Services Provided to Students with Developmental Disabilities at University Education: A Systematic Review

Ala'a Khojah(*) & Shroug Alrumikhan (* *)

Abstract

This systematic review undertakes an analysis of the existing literature concerning support services extended to students with developmental disabilities in university education. Therefore, researchers searched across databases, including Web of Science, ResearchGate, ProQuest, Eric, and Arabic databases affiliated with the Saudi Digital Library (Dar Al-Mandhumah), was conducted. The inclusion and exclusion criteria were rigorously applied. Accordingly, eight high-quality studies were included. The findings revealed ten forms of support services for university students with developmental disabilities. These included academic and social support, assistance from university disability support centres, administrative, financial, and psychological aid, as well as support through transition services, legal assistance, research and residential support. A critical examination of the research highlighted certain limitations, including the exclusion of numerous Arab studies, primarily focusing on sensory disabilities. Moreover, there was a dearth of participation from students with intellectual disabilities, hyperactivity and attention deficit disorder in the included studies. Consequently, the researchers put forth imperative research proposals, advocating for the implementation of more Arab studies concentrating on university students with developmental disabilities and emphasis on investigating support services for students with intellectual disabilities and hyperactivity and attention deficit disorder. Based on the findings of this review, practical recommendations were provided to enhance the support services for students with developmental disabilities in higher education.

Keywords: Support Services, University education, Developmental disabilities, and Academic support

(*) PhD researcher in the Department of Special Education, King Saud University.
(**) PhD researcher in the Department of Special Education, King Saud University.

مقدمة:

يُعدُّ التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات من القضايا التي شكَّلت –ولازالت– جدلًا كبيرًا في المجتمعات التربوية والبحثية (Grigal et al., 2021)؛ حيث أُعتبِر وصول الطلبة ذوي الإعاقات إلى التعليم الجامعي قضية مجتمعية ترتبط بشكلٍ أساسي بالعوائق الاجتماعية، أو النفسية، أو المكانية، أو الاقتصادية التي تواجههم سواءً في القبول أو استكمال الدراسة الجامعية (Spirina et al., 2020). وبالاستناد إلى مبدأ تكافؤ الفرص الذي نادت به العديد من القوانين والتشريعات العالمية كقانون إعادة التأهيل Rehabilitation Act (1973) وتحديدًا القسم ٤٠٥ منه (U.S. Department of Education, 2021)، وكذلك الأنظمة واللوائح المحلية كالمادة الثامنة من نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٣)؛ يُعد التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات حق يَتبع تعليمهم في المراحل الدراسية الأساسية ويكفل حصولهم على فرص التعليم الجامعي المناسبة، كغيرهم من الطلبة (Biggeri et al., 2020; Lane et al., 2017; Yssel, 2016). لذا، تزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات على الصعيد العالمي (Ahmed et al., 2023; Cifuentes-Faura & Faura-Martíne, 2022)؛ تماشيًا مع التطورات المتلاحقة في الاهتمام بتعليمهم وتمكينهم والاستفادة من قدراتِهم وتوظيفها بما يتناسب مع احتياجاتهم وظروف إعاقاتهم، ويقدِّم الفائدة لهم ولمجتمعاتهم –قدر الإمكان– (الهذلي، ٢٠٢٢). ويُعتبر التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات قضيةً حديثة في معظم الدول (الوابلي، ٢٠١٧)؛ إلا أن العديد من الدول العالمية والعربية قدمت فرصًا لقبولهم وإنشاء مراكز الدعم والمساندة لهم في الجامعات (الخشرمي، ٢٠١٥).

وبالرغم من ذلك، هناك فجوة كبيرة بين ما تنادي به القوانين والتشريعات والأنظمة وبين نسب قبول الطلبة ذوي الإعاقات في التعليم الجامعي (Newman et al., 2011; Toutian, 2019)؛ فلا يزال قبول الطلبة ذوي الإعاقات بشكلٍ عام (Cifuentes-Faura & Faura-Martíne, 2022)، والإعاقات النمائية بشكلٍ خاص محدود عالميًا، مقارنةً بالمراحل الدراسية الأساسية السابقة للتعليم الجامعي (Fernández-Batanero et al., 2022; Grigal et al., 2021). ويُعرَف الطلبة ذوو الإعاقات النمائية بأنهم الطلبة الذين يُظهِرون قصورًا ناتجًا عن ضعفٍ جسدي، أو تعليمي، أو سلوكي، أو لُغوي يبدأ خلال مرحلة النمو، ويؤثِّر سلبًا على الأداء اليومي، ويستمر

مدى الحياة (Centers for Disease Control and Prevention, 2018)، كما أنهم يُعدون من بين الفئات الأكثر تهميشاً في المجتمعات الجامعية (Kubiak et al., 2021)، وغالبًا ما تكون التسهيلات التقليدية المُقدّمة لهم غير كافية للوصول بهم إلى النجاح الأكاديمي ولتزويدهم بالخبرات التعليمية المناسبة (Longtin, 2014). وأما على المستوى المحلي، فغالبًا ما يتم قبول الطلبة ذوي الإعاقات الحسية (السمعية أو البصرية) والحركية في البرامج المحلية المتوفرة في الجامعات السعودية (العاصم، ٢٠٢٢). وفي المقابل، يُشكِّل قبول الطلبة ذوي الإعاقات النمائية النسبة الأقل من الطلبة ذوي الإعاقات الأخرى المقبولين في الجامعات السعودية؛ إذ يمثلون ٣% فقط، وذلك ربما يعود إلى التخوف من صعوبة توفير فرص التعليم المناسبة لإعاقاتهم وتقديم خدمات الدعم الملائمة لهم (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٢).

ولأن نجاح التعليم الجامعي للطبة ذوي الإعاقات النمائية وكذلك مدى استجابتهم للتعليم يرتبط بتقديم العديد من خدمات الدعم Support Services المتعلقة بنوع وشدة الإعاقة (Cifuentes-Faura & Faura-Martíne, 2022; Grigal et al., 2021; Los Santos et al., 2019; Newman et al., 2021)، بالإضافة إلى دور خدمات الدعم في التخفيف من تأثيرات الإعاقة في هذه المرحلة؛ فإن ذلك يستدعي توفير الخدمات التي تُبنى وتُحدَّد على أساس الاحتياجات الفعلية لكلٍ منهم (Fernández-Batanero et al., 2022)، مع أهمية أن تُقدَّم بصورةٍ تكاملية طوال فترة تعليمهم، منذ القبول وحتى التخرج من الجامعة (Ahmed et al., 2023)، سواءً داخل الجامعات أو حتى عند تلقي التعليم عن بعد (Reyes et al., 2023). ومن أبرز خدمات الدعم التي يحتاجها الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في الجامعات: إمكانية الوصول (Longtin, 2014)، والدعم الأكاديمي (Spirina et al., 2020; Rowe, 2022)، والدعم الاجتماعي وتلقي الاستشارات الشخصية (Button et al., 2019; Longtin, 2014)، بالإضافة إلى الدعم الإداري وإنشاء مراكز الدعم (Madaus, 2020; Walker, 2016)، وكذلك الدعم بتوعية المجتمع الجامعي؛ سواءً موظفي مراكز الدعم، أو أعضاء هيئة التدريس، أو الأقران (de la Torre et al., 2023)، فضلًا عن تقديم الدعم من خلال الأقران غير ذوي الإعاقات (Button et al., 2019)، وكذلك تدريب الطلبة على مهارات الاستقلال، والإفصاح عن الإعاقة، والدفاع عن الذات (Longtin, 2014).

وعلى الرغم من أهمية ذلك، لا تزال قضية التحاق الطلبة ذوي الإعاقات في الجامعات من القضايا التي لم تُبحَث وتُناقَش بشكلٍ كافي في المملكة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٢)، كما أن الكثير من الجامعات التي توفر البرامج لهم، تُعد غير مهيئة لتقديم خدمات الدعم المناسبة التي تساعدهم في الاستمرار في التعليم (Kubiak et al., 2021)؛ فهناك بعض جوانب القصور سواءً في توفير خدمات الدعم أو جودة الخدمات المقدَّمة (Abed & Shackford, 2022)، حيث غالبًا ما تشكِّل حواجزًا أمام تقدمهم (Hong, 2015; Scheef et al., 2022)، كما أن طبيعة إعاقاتهم قد تجعلهم يترددون في طلب الدعم (Yssel et al., 2016)؛ مما قد يُشكِّل تحدياتٍ نفسية وأكاديمية (Abed & Shackford, 2022)، ويؤثر بطبيعة الحال على ثقتهم وشعورهم بالأمان والقبول (Hanakova et al., 2022)، وأيضًا ينعكس سلبًا على نجاحهم الأكاديمي في التعليم الجامعي (Hong, 2015). بالإضافة إلى ذلك، إن غياب تقديم الخدمات المناسبة لنوع وشدة الإعاقة قد يجعل البعض منهم يفضلون اختيار التعليم عن بُعد (Dyer, 2018; Francis et al., 2019)؛ حيث أن الكثير من الطلبة ذوي الإعاقات النمائية لا يستكملون الدراسة الجامعية بعد التحاقهم (Kubiak et al., 2021). وبناءً على ما سبق، لا يقل تقديم خدمات الدعم أهميةً عن قبول أو التحاق الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في الجامعات، وفي هذا الصدد، أوصت دراسة Hong (2015) إلى أهمية التركيز على توفير خدمات الدعم وتحسين جودتها.

وتُعد المراجعات المنهجية التي تناولت التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات قليلة نسبيًا، وخاصةً التي استهدفت الطلبة ذوي الإعاقات النمائية، حيث تناولت المراجعات المنهجية السابقة التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات؛ من خلال تسليط الضوء على التحديات التي يوجهها الطلبة ذوي الإعاقات بشكلٍ عام في التعليم الجامعي (العتيبي وآخرون، ٢٠٢٣؛ Pérez-Esteban et al., 2023)، بالإضافة إلى عوامل النجاح الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقات في المرحلة الجامعية Moriña & Biagiotti, 2022)، كذلك وصول الطلبة ذوي الإعاقات ومشاركتهم في التعليم الجامعي (Fernández Batanero et al., 2022)؛ إلا أنها لم تتناول خدمات الدعم في المرحلة الجامعية

ولم تستهدف الطلبة ذوي الإعاقات النمائية بشكلٍ خاص. ومن جانبٍ مختلف، شملت مراجعة Moriña (2022) بعضًا من أشكال الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات الخفية في المرحلة الجامعية؛ لكنها لم تُحدد أنواع الإعاقات. وبالإضافة إلى ذلك، لم تشمل غالبية المراجعات السابقة (Pérez-Esteban et al., 2023; Fernández-Batanero et al., 2022 Moriña & Biagiotti, 2022) الدراسات المنشورة باللغة العربية ولم تُراجِع جودة الدراسات المضمنة. كما سلطت المراجعة المنهجية العربية التي نُشرِت حول التعليم الجامعي –حتى الآن– الضوء حول التحديات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقات في المرحلة الجامعية (العتيبي وآخرون، ٢٠٢٣)، دون تضمين الطلبة ذوي الإعاقات النمائية أو خدمات الدعم المقدمة إليهم في هذه المرحلة.

وبناءً على ما سبق، تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى تحليل الأدبيات التي تناولت خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية والتعرف على أشكال الدعم التي يمكن أن تُقدَّم لهم في التعليم الجامعي. حيث يمكن أن يساعد إجراء هذه المراجعة المنهجية في إثراء المحتوى العربي وسد الفجوة البحثية، بالإضافة إلى أن تحديد أشكال الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية –والذي لم يسبق التطرُّق إليه في المراجعات المنهجية السابقة–؛ قد يساهم في تحسين خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية؛ من خلال تقديم المقترحات المبنية على واقع الخدمات التي شملتها الدراسات السابقة ذات الجودة العالية والإجراءات الدقيقة التي تم تضمينها في هذه المراجعة.

منهجية الدراسة:

إجراءات الدراسة:

تتبع الدراسة إجراءات المراجعة المنهجية Systematic Review، حيث تتضمن هذه المراجعة البحث بصورةٍ منهجية حول خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية؛ عبر خطواتٍ محددة وتفصيلية تبدأ بالبحث عن الدراسات المتاحة في قواعد البيانات، وهي:(Web of science, ResearchGate, ProQuest, Eric) بالإضافة إلى قواعد البيانات العربية التابعة للمكتبة الرقمية السعودية (دار المنظومة)، وذلك بتحديد واستخدام سلاسل بحثية تتضمن الكلمات المفتاحية الآتية باللغتين العربية والإنجليزية: التعليم الجامعي University

Education، والتعليم العالي Higher Education، والطلبة ذوي الإعاقات Student with Disabilities، والإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities، وصعوبات التعلم Learning Disabilities، واضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder، وفرط الحركة وتشتت الانتباه Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder، وخدمات الدعم Support Services، والدعم الأكاديمي Academic Support. بالإضافة إلى البحث في قوائم المراجع في المراجعات المنهجية السابقة.

وبناءً على ذلك، تم البحث عن الدراسات في أكتوبر ٢٠٢٣؛ وذلك من خلال البحث في قواعد البيانات المحددة وتحديد الفترة الزمنية للدراسات ٢٠١١-٢٠٢٣. حيث نتج عن البحث الأولي للدراسات ١٠٩١ دراسة، منها ٨٩٦ دراسة أجنبية (٣٨٥ ProQuest، و94 في ResearchGate، و٣٣٧ في Eric، و١٢٥ في Web of Science)، و١٩٥ دراسة عربية ضمن قاعدة بيانات دار المنظومة. وبعد عملية المسح ومراجعة عناوين الدراسات، تقلَّص عدد الدراسات إلى ٢٦٣ دراسة، منها ١٩٦ دراسة أجنبية (١٢ في ProQuest، و٤٩ في ResearchGate، و٨٨ في Eric، و٥٢ في Web of science)، و٦٧ دراسة عربية ضمن قاعدة بيانات دار المنظومة. أما بعد حصر عناوين الدراسات، استبعدت الباحثتان ثلاث دراسات تعذّر الوصول إليها بعد المحاولة عن طريق البحث في حسابات الباحثين الشخصية في المواقع أو التواصل معهم عن طريق البريد الإلكتروني؛ ونتج عن ذلك ٢٥٥ دراسة، منها ١٩٠ أجنبية و٦٥ عربية.

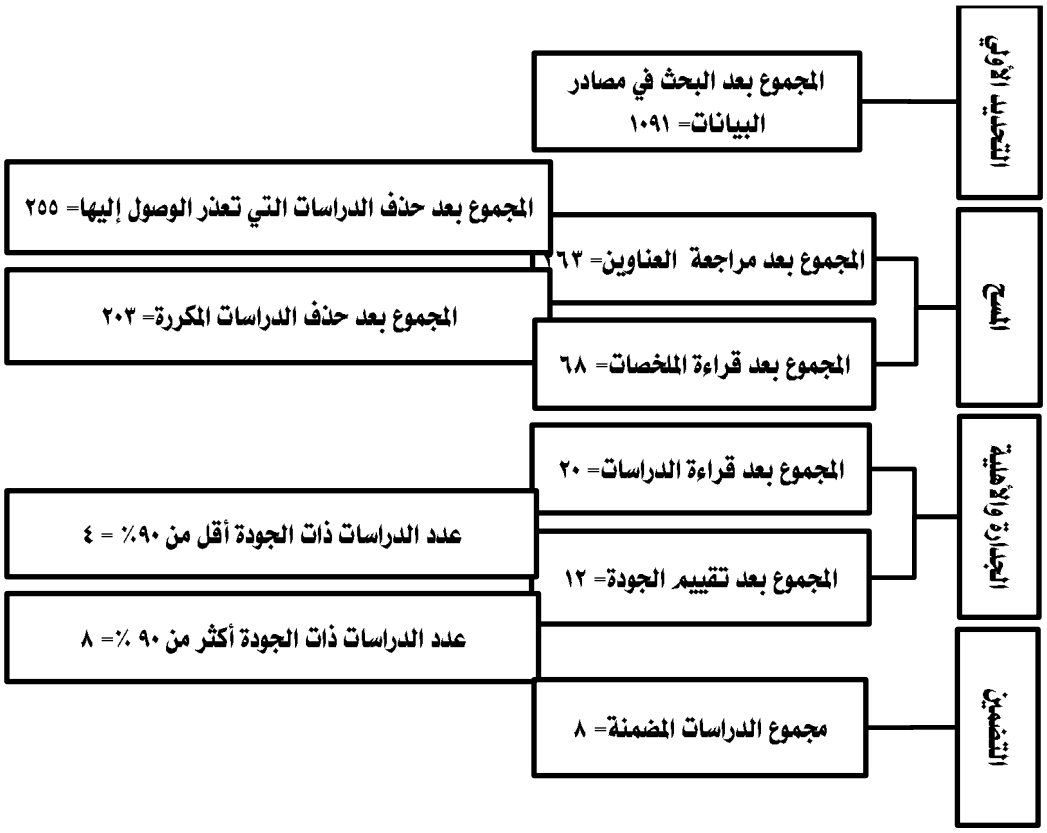
ولتجنب التكرار؛ استبعدت الباحثتان الدراسات المكررة من خلال عناوينها، وعليه أصبح عدد الدراسات ٢٠٣. واستكمالًا لمرحلة المسح، قرأت الباحثتان ملخصات الدراسات وتم استبعاد الدراسات ذات المنهجيات أو الإعاقات غير المشمولة في المراجعة، وكذلك المقالات النظرية أو الرسائل الجامعية؛ ونتج عن ذلك ٨٦ دراسة، منها ٤٧ أجنبية و٢١ عربية. ولتحديد الجدارة والأهلية للدراسات؛ قرأت الباحثتان الدراسات كاملةً وتم تقييمها بناءً على معايير الشمول والاستبعاد المحددة. وبعد استبعاد الدراسات التي تتضمن إعاقات غير النمائية أو كانت الإعاقات النمائية أقل من ٥٠٪ من نسبة عدد المشاركين في الدراسة أو الدراسات ذات المنهجيات المختلطة؛ أصبح عدد الدراسات ٢٠ دراسة، منها ١٦ أجنبية و٤ عربية. وللوقوف على جودة المراجعة المنهجية وزيادة

الموثوقية في نتائجها؛ قامت الباحثتان بتقييم جودة الدراسات باستخدام مؤشرات الجودة الخاصة بالدراسات النوعية والدراسات المسحية؛ ونتج عن ذلك تضمين ثمان دراسات انطبقت عليها معايير الشمول والجودة المحددة لتحليلها في هذه المراجعة.

معايير الشمول والاستبعاد:

تتضمن معايير الشمول أن تكون الدراسات كمية مسحية أو نوعية، وأن تشمل الدراسات المنشورة باللغتين العربية والإنجليزية، وأن تكون منشورة في مجالات محكمة، وأن تركز على خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية، كذلك أن تكون الفئة المستهدفة أو المشاركين على الأقل ٥٠٪ من الطلبة ذوي الإعاقات النمائية قبل التخرج من الجامعة أو أعضاء هيئة التدريس الذين سبق لهم تدريس الطلبة ذوي الإعاقات النمائية أو تقديم الخدمات لهم؛ لضمان إمكانية تعميم النتائج وتمثليها للطلبة ذوي الإعاقات النمائية. بالإضافة إلى ذلك، تضمنت معايير الشمول أن تكون الدراسات منشورة خلال يناير للعام ٢٠١١ وحتى أكتوبر للعام ٢٠٢٣؛ وذلك بسبب حداثة موضوع تدريس الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في الجامعات والبرامج الداعمة لها والتغييرات أو التطورات المتعاقبة في الفترة الأخيرة.

وأما فيما يتعلق بمعايير الاستبعاد، فقد أُستبعدت الدراسات التي تشتمل على طلبة من غير ذوي الإعاقات النمائية أو إعاقات أخرى غير النمائية، مثل: الحسية والحركية، أو أعضاء هيئة التدريس الذين لم يسبق لهم تدريس الطلبة ذوي الإعاقات النمائية، والدراسات التي كان عدد الطلبة ذوي الإعاقات النمائية المشاركين فيها أقل من ٥٠٪ من إجمالي عدد المشاركين، بالإضافة إلى استبعاد الدراسات المنشورة في المؤتمرات أو الرسائل الجامعية أو المراجعات المنهجية أو المقالات النظرية، وكذلك الدراسات المنشورة بلغاتٍ أخرى غير العربية والإنجليزية، بالإضافة إلى ذلك، أُستبعدت الدراسات التي استخدمت منهجيات بحثية غير المسحية أو النوعية، وكذلك المنشورة قبل عام ٢٠١١. ويوضح الشكل رقم ١ مخطط تدفق المراجعة المنهجية بدءًا بمرحلة التحديد الأولي للدراسات، ومرورًا بالمسح، وتحديد الجدارة أو الأهلية، وانتهاءً بالتضمين.



شكـــل (١)

مخطـط تدفـق المـراجعـة المنهجيـة

ترميز الدراسات:

حددت إحدى الباحثتين برتوكولًا للترميز لاستخدامه في الحصول على أبرز المعلومات المستخلصة من الدراسات المضمنة في هذه المراجعة لتحديد الأنماط والتناقضات في النتائج المتعلقة بالدراسات المضمنة، وتلخيصها بشكلٍ يُسهل عملية تحليلها(Talbott et al., 2018)؛ من خلال التركيز على العناصر التي يمكن أن تفيد في الإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها المحددة (Cumming et al., 2023). وعليه، تضمنت عملية الترميز أبرز العناصر في الدراسات المضمنة، وتتمثل في: المؤلفين، وسنة النشر، والمنهجية المستخدمة، والمشاركين (نوع الإعاقة وعدد المشاركين)، بالإضافة إلى ترميز النسب الكلية لجودة الدراسات، وكذلك أبرز النتائج المتعلقة بالثمان دراسات المضمنة (Talbott et al., 2018)، وهي موضحة في الجدول(١).

تقييم جودة الدراسات:

قيمت الباحثتان جودة الدراسات التي انطبقت عليها معايير الشمول المحددة كجزء أساسي من إجراءات هذه المراجعة (Cumming et al., 2023)، حيث استخدمت مؤشرات الجودة للدراسات النوعية والتابعة لمجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC) والمحددة من قِبل Brantlinger et al. (2005) وهي ١٢ مؤشر يوضحها الجدول ٢، وكذلك أبرز المؤشرات المتعلقة بالدراسات الكمية (Jalongo & Saracho, 2016)، حيث اختارت الباحثتان المؤشرات المتعلقة بالصدق الداخلي والخارجي لتقييم جودة الدراسات الكمية المسحية، وتضمنت ١٤ مؤشر يوضحها الجدول ٣. وفي هذه المراجعة، تم تحديد معيار الجودة لتضمين الدراسات ذات الجودة العالية بحيث تستوفي ٩٠٪ أو أعلى من معايير الجودة المختارة؛ وذلك لضمان الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموثوقية. وقد مرّت عملية تقييم جودة الدراسات بثلاثة مراحل، وهي: أولًا، ترجمة المؤشرات وتحديدها في جداول، والاتفاق على كيفية الحكم على توفر كل مؤشر، حيث تُعطى درجتين عند توفر المؤشر بشكلٍ كلي، ودرجة عند توفر المؤشر بشكلٍ جزئي، وصفر في حال عدم توفر المؤشر. وأما في الدراسات النوعية، ففي حال عدم انطباق المؤشر؛ يعطى المؤشر NA ولا يتم حسابه ضمن النسبة الكلية للمؤشرات عند حساب نسبة جودة الدراسة؛ نظرًا لاختلاف أنواع أدوات جمع البيانات النوعية المستخدمة. ثانيًا، قُيمت الدراسات باستخدام المؤشرات المحددة من قِبل الباحثتين بشكلٍ مستقل وحُسبت نسب الجودة لكل دراسة باستخدام المعادلة التالية: مجموع مؤشرات الجودة المتوفرة ÷ مجموع مؤشرات الجودة الكلي × ١٠٠.

وأما في الخطوة الثالثة، فتمت الاستعانة بباحثة حاصلة على درجة الماجستير في التربية الخاصة ومدربة على استخدام مؤشرات الجودة ولها خبرة سابقة في حساب نسب الاتفاق؛ وذلك لتحديد متوسط جودة الدراسات بين الباحثتين وتحديد الدراسات التي يقع متوسط جودتها ضمن ٩٠٪ أو أعلى باستخدام المعادلة التالية: مجموع مؤشرات الجودة المتوفرة للباحثة ١ + مجموع مؤشرات الجودة المتوفرة للباحثة ٢ ÷ المجموع الكلي للمؤشرات × ١٠٠. ثم بعد ذلك حساب نسب الاتفاق بين الباحثتين في الدراسات المضمنة باستخدام المعادلة التالية: مجموع الاتفاق الكلي ÷ (مجموع الاتفاق الكلي + مجموع الاتفاق الجزئي + مجموع الاختلاف) × ١٠٠ (الوافي والحسيني،

٢٠٢١). وأما لحساب نسبة الاتفاق الكلي بين الباحثتين؛ فاستُخدِمت المعادلة التالية: مجموع نسب الاتفاق لكل دراسة ÷ المجموع الكلي × ١٠٠. وتفاصيل جودة الدراسات ونسب الاتفاق الخاصة بكل دراسة موضحة في الجدولين ٢ و٣.

الموثوقية بين الباحثتين:

بعد تحديد خطوات إجراء المراجعة المنهجية والاتفاق عليها من قِبل الباحثتين وكذلك الاتفاق على معايير الشمول والاستبعاد، بدأت إحدى الباحثتين بشكلٍ مستقل بالبحث في قواعد البيانات باستخدام السلاسل والكلمات المفتاحية المتفق عليها والمحددة مسبقًا. وللتحقق من موثوقية التحديد الأولي للدراسات، قامت الباحثة الأخرى بإعادة البحث الأولي بشكل مستقل، وتوصلت إلى نفس النتائج تمامًا. وعليه، اتفقت الباحثتان بنسبة ١٠٠٪ في عملية البحث والوصول إلى الدراسات. وبعد قراءة الملخصات والدراسات، قامت الباحثتان بترميز الدراسات بشكل مستقل باستخدام الأرقام التسلسلية، حيث حُفِظت الدراسات في ملفات وأعطيت كل دراسة رقم خاص بها. وللوقوف على جودة الدراسات، حددت الباحثتان بالاتفاق تضمين الدراسات ذات الجودة التي لا تقل عن ٩٠٪، ثم قامت الباحثتان بشكل مستقل بتقييم جودة الدراسات التي انطبقت عليها معايير الشمول المحددة، وذلك في ملفات مستقلة خاصة بكل باحثة، ثم حُسبت النسب المتوسطة لجودة الدراسات وكذلك نسب الاتفاق بين الباحثتين في تقييم جودة الدراسات؛ من قِبل باحثة مدربة ولها خبرة في تقييم الجودة وحساب نسب الاتفاق، وكانت نسبة الاتفاق الكلية في تقييم جودة الدراسات المضمنة بين الباحثتين ٩٥٪، وتم حل الخلاف بالتشاور والاتفاق بين الباحثتين. وبناءً على ذلك، تم تضمين ثمان دراسات انطبقت عليها معايير الشمول وكذلك معايير الجودة المحددة. بالإضافة إلى ذلك، قامت إحدى الباحثتين بترميز الدراسات المضمنة في جدول، وقامت الأخرى بإعادة الإجراء لنسبة ٥٠٪ من الدراسات للتأكد من الموثوقية (Cumming et al., 2023)، وبلغت نسبة الاتفاق في الترميز ١٠٠٪.

النتائج:

للتعرف على أبرز أشكال خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية؛ تمت مراجعة ثمان دراسات انطبقت عليها معايير الشمول المحددة في هذه الدراسة

وكذلك ٩٠٪ من معايير الجودة كحد أدنى وفقًا لكل منهجية. ويتضح من خلال الجدول ١ بأن ٧٥٪ من الدراسات المضمنة قد نُشرت ما قبل ٢٠١٥ (ع=٦) (الرصيص، ٢٠٢١؛ Abed & Shackelford, 2020; Almutirie et al., 2020; Kim & Crowley, 2021; MacCullagh et al., 2017; O'Shea & Meyer, 2016)، و٢٥٪ منها (ع=٢) نُشرت قبل ٢٠١٥ (Hees et al., 2014; Mytkowicz et al., 2012). وبناءً على ذلك، يقدم هذا القسم من المراجعة وصفًا للنتائج تبعًا للعناصر المحددة؛ من خلال توضيح الإحصاء الوصفي (النسب المئوية والتكرارات) الخاصة بمنهجيات الدراسات، وخصائص المشاركين، وجودة الدراسات، بالإضافة إلى أبرز النتائج الخاصة بالدراسات المضمنة. ويوضح الجدول ١ تلخيصًا لأبرز النتائج المستخلصة من هذه المراجعة.

منهجيات الدراسات المضمنة:

استخدمت الدراسات المضمَّنة (ع=٨) المنهجية المسحية والنوعية، وكان غالبيتها من المنهجية النوعية على اختلاف التصاميم النوعية المستخدمة؛ حيث أن ٨٨٪ من الدراسات المضمنة نوعية (ع=٧) (Abed & Shackelford, 2020; Almutirie et al., 2020; Hees et al., 2014; Kim & Crowley, 2021; MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016). وأما الدراسات التي استخدمت المنهجية الكمية المسحية، فقد شكلت نسبة ١٣% تمثلت في دراسة واحدة (ع=١) (الرصيص، ٢٠٢١).

خصائص المشاركين:

نظرًا لاختلاف المنهجيات المحددة ضمن الدراسات في هذه المراجعة المنهجية ولأن غالبية الدراسات ذات المنهجية النوعية؛ فقد تم وصف بيانات المشاركين ذات الصلة بنوع المشاركين ونوع الإعاقة، حيث يختلف نوع المشاركين في الدراسات بحسب التصميم النوعي المحدد (أشخاص أو وثائق). وعليه، اشتملت الدراسات المضمنة (ع=٨) على ٣٣٩ مشارك، ٦٣٪ منها أعضاء هيئة تدريس (ع=٢١٣) سبق لهم تدريس الطلبة ذوي الإعاقات النمائية أو تقديم خدمات الدعم لهم في الجامعات (الرصيص، ٢٠٢١). بالإضافة إلى ٣٢٪ من الطلبة ذوي الإعاقات النمائية، ذكور وإناث (ع=١١٠) (Abed & Shackelford, 2020; Hees et al., 2014; Kim &

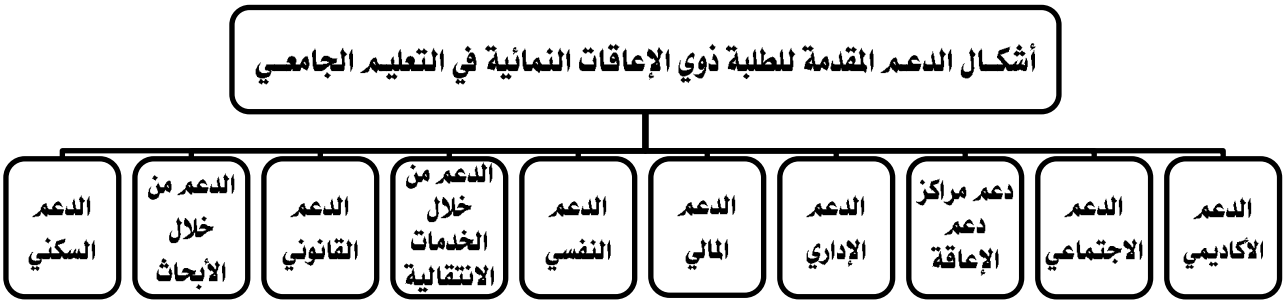
Crowley,2021; MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016). بالإضافة إلى ذلك، تمثل ٥٪ من المشاركين (Almutirie et al., 2020) في تحليل الوثائق والدراسات (ع=١٦).

وأما فيما يتعلق بنوع الإعاقة، فتضمنت الدراسات ١٨٢ مشاركاً لفئة صعوبات التعلم واضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية وفرط الحركة وتشتت الانتباه. حيث بلغت نسبة الدراسات المضمِّنة لفئة صعوبات التعلم ٤٧٪ (ع=٨٧) (الرصيص، ٢٠٢١؛ Abed & Shackelford, 2020; O'Shea & Meyer, 2016; MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012). و٣١٪ منها لفئة اضطراب طيف التوحد (ع=٥٧) (الرصيص، ٢٠٢١؛ Hees et al., 2014; Kim & Crowley, 2021; O'Shea & Meyer, 2016). و٩٪ منها لفئة الإعاقة الفكرية (ع=١٧) (Almutirie et al., 2020). و٨٪ منها لفئة فرط الحركة وتشتت الانتباه (ع=١٦) (الرصيص، ٢٠٢١؛ O'Shea & Meyer, 2016). بينما ١٪ منها اضطرابات نفسية (ع=٢) ('OShea & Meyer, 2016).

جودة الدراسات المضمنة:

خضعت الدراسات المضمنة إلى تقييم الجودة وفقًا لمؤشرات الجودة الخاصة بكل منهجية، على أن تتوافر ٩٠٪ من المعايير لكل دراسة كحد أدنى، واستوفت ٧٥٪ من الدراسات النوعية (ع=٦) أكثر من ٩٠٪ وهي موضحة في الجدول ٢. كما استوفت ٢٩٪ (ع=٢) ٩٥٪ من المعايير (Kim & Crowley, 2021; O'Shea & Meyer, 2016) ودراسة واحدة ١٤٪ (ع=١) استوفت ٩٧٪ من المعايير (Almutirie et al., 2020)، بالإضافة إلى دراسة واحدة ١٤٪ (ع=١) انطبق عليها ٩٨٪ من المعايير (Kim & Crowley, 2021). وكذلك دراسة واحدة ١٤٪ (ع=١) استوفت ٩٣٪ من المعايير (Abed & Shackelford, 2020)، كما انطبق على ٢٩٪ من الدراسات النوعية (ع=٢) ٩٠٪ من المعايير (MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012). وأما دراسة الرصيص (٢٠٢١) (ع=١)، فاستوفت ٩٣٪ من معايير الجودة للدراسات المسحية، وهي موضحة في الجدول (٣).

نتائج الدراسات المضمنة:



شكـــــل (٢)

خدمات الدعم التي شملتها الدراسات المضمنة

بحثت ٧٥٪ من الدراسات في هذه المراجعة المنهجية في سرد تجارب الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في أشكال الدعم المقدمة لهم (ع=٦) (Abed & Shackelford, 2020; Hees et al., 2014; Kim & Crowley, 2021; MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016). بينما بحثت دراسة واحدة ١٢٪ في مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بأشكال الدعم المناسبة للطلبة ذوي الإعاقات (ع=١) (الرصيص، ٢٠٢١). وكذلك دراسة واحدة ١٢٪ حُلِّل من خلالها محتوى مجموعة من الدراسات المتمثلة في أشكال الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (ع=١) (Almutirie et al., 2020). ومن خلال نتائج الدراسات المضمنة، تم تحديد أبرز أشكال الدعم التي يمكن أن تقدم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية وعرضها ملخصةً في الشكل رقم ٢، وفيما يلي وصفٌ لذلك.

اتفقت جميع الدراسات المضمنة (ع=٨) على تقديم الدعم الأكاديمي، والذي من أشكاله: دعم أعضاء هيئة التدريس، والتكييفات والتعديلات، والدعم أثناء الاختبارات، وكذلك السماح للطلبة بتسجيل المحاضرات وتدوينها، وتوفير البيئات البديلة في الاختبارات، وسهولة الوصول إلى أعضاء هيئة التدريس والتواصل معهم. وأما ٦٢٪ من الدراسات، فقد أشارت إلى الدعم الاجتماعي، والذي يمكن أن يتمثل في: دعم الأقران، وتوفير فرص التواصل مع الزملاء الآخرين من ذوي الإعاقات، وتوعية وتثقيف الأشخاص في البيئة الجامعية المحيطة بالطلبة، ووعيهم ونظرتهم للإعاقة (ع=٥) (Almutirie et al., 2020; Hees et al., 2014; MacCullagh et al., 2017;

(Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016. بالإضافة إلى ذلك، خلصت ٥٠٪ من الدراسات إلى دعم مراكز خدمات الإعاقة في الجامعات، والمتمثلة في: سهولة الوصول وتوفير الاحتياجات الفردية وتوعية وتدريب موظفي خدمات الدعم على التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقات وتلبية احتياجاتهم (ع=٤) (الرصيص، ٢٠٢١؛ Kim & Crowley, 2021; Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016).

وفي المقابل، اتفقت ٣٧٪ من الدراسات على الدعم الإداري، كدعم الأقسام العلمية، وتقديم الدورات التطويرية بحسب الحاجة، وتوضيح إجراءات القبول والتسجيل وتسهيلها (ع=٣) (الرصيص، ٢٠٢١؛ Abed & Shackelford, 2020; Hees et al., 2014). كما اتفقت 25% من الدراسات على الدعم المالي، كدعم البرامج المساعدة على نجاح الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في الجامعات (ع=٢) (Abed & Shackelford, 2020; Almutirie et al., 2020). في حين أشارت ٢٥٪ من الدراسات إلى الدعم النفسي، كزيادة الثقة بالنفس، وتقبل الإعاقة والنظرة الإيجابية نحوها، ومعالجة القلق والتوتر والضغوط النفسية (ع=٢) (Hees et al., 2014; O'Shea & Meyer, 2016). أما الدعم من خلال الخدمات الانتقالية، فقد أُشير إليه في ٢٥٪ من الدراسات (ع=٢)(Hees et al., 2014; O'Shea & Meyer, 2016). ودراسة واحدة ١٢٪ تطرقت إلى أهمية الدعم القانوني والمتمثل في دعم القوانين والتشريعات في دمج الطلبة ذوي الإعاقات في الجامعات، وكذلك الدعم من خلال الأبحاث وتكريس الجهود لتطوير الأبحاث والممارسات في التعليم الجامعي بما يدعم تعليم الطلبة ذوي الإعاقات (ع=١) (Almutairi et al., 2020). وأخيرًا، ذكرت دراسة واحدة ١٢٪ أهمية تقديم الدعم السكني من خلال توفير السكن المناسب لاحتياجات الطلبة (ع=١) (Kim & Crowley, 2021).

مناقشة النتائج:

تمثّل الغرض من إجراء المراجعة المنهجية الحالية في تحليل الدراسات السابقة التي تناولت خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في التعليم الجامعي. ولتحقيق هذا الغرض، تضمنت هذه المراجعة المنهجية تحليل ثمان دراسات ذات المنهجية النوعية والمسحية، والتي

اشتملت على الطلبة ذوي الإعاقات النمائية (صعوبات التعلم، واضطراب طيف التوحد، والإعاقة الفكرية، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه) في المرحلة الجامعية. كما أُختيرت الدراسات بناءً على معايير الشمول المحددة وتقييمها وفقًا لمؤشرات الجودة الخاصة بكل منهجية. وكانت غالبية الدراسات المضمنة في هذه المراجعة ذات المنهجية النوعية (Abed & Shackelford, 2020; Almutirie et al., 2020; Hees et al., 2014; Kim & Crowley, 2021; MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016)؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المنهجية النوعية تُعد ضمن منهجيات البحث في التربية الخاصة المحددة من قِبل مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) (Odom et al., 2005)، والتي يمكن من خلالها اكتشاف التجارب الواقعية للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة وسماع أصواتهم والالتفات إلى آرائِهم من خلال إجراء الدراسات النوعية ذات الجودة العالية؛ حيث حُدِّدت مؤشرات جودة خاصة بالمنهجية النوعية لأبحاث التربية الخاصة (Odom et al., 2005)، بالإضافة إلى أنه يمكن تكييف أدوات البحث النوعي للتناسب مع طبيعة المشاركين وإعاقاتهم وخصائصهم (Alnaim, 2018). وفي المقابل، تم تضمين دراسة واحدة فقط من الدراسات المسحية (الرصيص، ٢٠٢١)؛ ومن المنطقي تفسير ذلك بأعداد المشاركين في الدراسة، حيث شملت الدراسة ٢١٣ من أعضاء هيئة التدريس الذين سبق لهم تقديم خدمات الدعم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية، ومن الصعب إجراء مقابلات نوعية مع هذا العدد الكبير من المشاركين.

كما تم وصف المشاركين في الدراسات المضمنة تبعًا لنوع المشارك (العينة)؛ حيث تضمنت غالبية الدراسات مشاركين من الطلبة ذوي الإعاقات النمائية (Abed & Shackelford, 2020; Hees et al., 2014; Kim & Crowley, 2021; MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016)؛ ويمكن أن يُعزى ذلك بطبيعة الحال إلى استخدام هذه الدراسات للمنهجية النوعية وإجراء مقابلات مع الطلبة ذوي الإعاقات أنفسهم. ومن جانبٍ آخر، تم وصف المشاركين تبعًا لنوع الإعاقة، وتبين أن غالبية الدراسات تضمنت فئة صعوبات التعلم (الرصيص، ٢٠٢١؛ Abed & Shackelford, 2020; O'Shea & Meyer, 2016; MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012)؛ وذلك ربما

يرتبط بكثرة انتشار صعوبات التعلم مقارنةً بالإعاقات الأخرى؛ حيث يشكلون أكثر فئات الإعاقة انتشارًا بين الإعاقات المصنفة ضمن قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقات (IDEIA) (National Centre for Education Statistics [NCES], 2021)، الأمر الذي يمكن أن يفسر وجود الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غالبية الدراسات المضمنة.

وكانت فئة اضطراب طيف التوحد ثاني الفئات الأكثر شيوعًا في الدراسات المضمنة (الرصيص، ٢٠٢١؛ Hees et al., 2014; Kim & Crowley, 2021; O'Shea & Meyer, 2016)؛ ويمكن تفسير ذلك بتزايد أعداد الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد المقبولين في الجامعات في السنوات الأخيرة، وذلك يتفق مع دراسة Rowe (2022). وأما فئة الإعاقة الفكرية (Almutirie et al., 2020) وفرط الحركة وتشتت الانتباه (الرصيص، ٢٠٢١؛ O'Shea & Meyer, 2016)، فقد شكلوا النسب الأقل؛ وذلك يمكن أن يعود إلى طبيعة البرامج المتاحة أو المتوفرة في الجامعات، والتي تعتمد بشكلٍ أساسي على البرامج والمقررات الأكاديمية، مما قد يجعلها لا تتوافق مع طبيعة الإعاقة الفكرية، فضلًا عن المتطلبات التربوية التي يجب توفيرها لضمان تقديم الخدمات الملائمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية عند قبولهم في الجامعات. وفيما يتعلق باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فيمكن أن يرتبط قلة تواجدهم في الدراسات المضمنة بمحدودية الأبحاث حول الفئة في هذه المرحلة؛ والذي قد ينتج عن عدم إفصاح الكثير منهم عن إعاقاتهم في المرحلة الجامعية؛ مما يعني عدم إمكانية وصول الباحثين إلى بعضًا منهم عند إجراء الدراسات نظرًا لعدم إفصاحهم عن إعاقاتهم، وذلك يتفق مع دراسة Costello and Stone (2012).

وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة المضمنة، ظهرت أشكال خدمات الدعم التي يمكن أن تقدم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية في عشرة أشكال، وكان أكثرها شيوعًا الدعم الأكاديمي؛ حيث اتفقت جميع الدراسات على أهميته، ويليه الدعم الاجتماعي الذي اتفقت عليه غالبية الدراسات (Almutirie et al., 2020; Hees et al., 2014; MacCullagh et al., 2017; Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016)؛ ويمكن تفسير ذلك باحتياجات الطلبة ذوي الإعاقات النمائية المرتبطة بطبيعة إعاقاتهم؛ حيث أشار de la Torre et al. (2023) إلى أن الطلبة ذوي الإعاقات النمائية يحتاجون إلى خدمات الدعم الأكاديمي

والاجتماعي نظرًا لكونهم يواجهون العديد من المشكلات أو التحديات الأكاديمية والاجتماعية في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، والتي عادةً ما ترتبط بتأثير الإعاقة على أدائهم، وذلك ما أكدته أيضًا دراسة Hees et al. (2014)، حيث أشارت إلى حاجة الطلبة إلى خدمات الدعم الأكاديمية كالتسهيلات والتعديلات في المحاضرات أو الاختبارات، وكذلك حاجتهم إلى الدعم الاجتماعي نتيجةً لضعف المهارات الاجتماعية لدى الكثير منهم.

وفي المقابل، أشارت دراسات (الرصيص، ٢٠٢١؛ Kim & Crowley, 2021; Mytkowicz et al., 2012; O'Shea & Meyer, 2016) إلى أهمية توفير الدعم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية من خلال مراكز خدمات دعم الإعاقة في الجامعات؛ وذلك ربما يعود إلى أدوار ومسؤوليات مراكز الدعم الجوهرية في تسهيل المرحلة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات، على سبيل المثال، تساعد مراكز دعم الإعاقة في توفير خدمات الدعم الفردية بناءً على احتياجات كل طالب وكذلك في التنسيق والتواصل بين موظفي خدمات الدعم وأعضاء هيئة التدريس لتقديم الخدمات الملائمة لطبيعة الإعاقة لكل طالب (Madaus, 2020; Walker, 2016)، فضلًا عن أهمية مراكز الدعم في تقديم خدمات التقييم والتشخيص (Abed & Shackelford, 2020)، والتي تنعكس بصورةٍ مباشرة على إمكانية حصول الطلبة ذوي الإعاقات النمائية على خدمات الدعم المناسبة (O'Shea & Meyer, 2016)، وكذلك تقديم الاستشارات الشخصية (Longtin, 2014). مع أهمية توعية موظفي خدمات الدعم وتدريبهم على القيام بأدوارهم بالشكل المطلوب (de la Torre et al., 2023).

ومن جانبٍ آخر، أشارت بعض الدراسات في نتائجها إلى خدمات الدعم الإداري (الرصيص، ٢٠٢١؛ Abed & Shackelford, 2020; Hees et al., 2014)؛ ويمكن أن يُفسّر ذلك بأهمية الدعم الإداري وأدوار الإدارة في تسهيل حصول الطلبة ذوي الإعاقات على الخدمات وتوعيتهم وتعريفهم بها، منذ مرحلة التسجيل وحتى التخرج (Walker, 2016)، بالإضافة إلى دوره في تحسين إمكانية الوصول (Zielińska, 2022). أما الدعم المالي، فقد أُشير إليه من خلال (Abed & Shackelford, 2020; Almutirie et al., 2020)؛ ويمكن تفسير ذلك ربما بارتباط

الدعم المالي لدى الطلبة بالمكافآت المالية أو الإعانات، وهي غالباً ما تكون متوافرة لهم. وبالرغم من أهمية الدعم النفسي وحاجة الطلبة ذوي الإعاقات النمائية إليه؛ إلا أنه أُشير إليه في نتائج دراستين فقط (Hees et al., 2014; O'Shea & Meyer, 2016)؛ وقد يتعلق ذلك بتركيز الجامعات على تقديم الدعم من خلال الخدمات الأكاديمية بشكلٍ أكبر (Kim & Crowley, 2021)، الأمر الذي يتفق أيضًا مع ما أشار إليه de la Torre et al. (2023) بأن طبيعة الإعاقات النمائية قد تتطلب توفير خدمات أكاديمية واجتماعية بصورةٍ أساسية؛ مما قد يفسر قلة شيوع أو تكرار الدعم النفسي في الدراسات المضمنة بالإضافة إلى أنه قد يعتبر مكملاً للخدمات الأخرى، وذلك يختلف مع ما جاءت به دراسة Hanakova et al. (2022) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي الإعاقات النمائية قد يواجهون العديد من المشكلات النفسية كعدم شعورهم بالأمان والقبول، مما يؤكِّد أهمية تقديم الدعم النفسي، وخاصةً في فترة الاختبارات (Kim & Crowley, 2021).

وتأكيدًا على أهمية المهارات الانتقالية في هذه المرحلة، أشارت دراستين مضمنتين (Hees et al., 2014; O'Shea & Meyer, 2016) إلى الدعم من خلال توفير الخدمات الانتقالية للطلبة في المرحلة الجامعية؛ وذلك يتفق مع ما ذكره Longtin (2014) بأهمية تقديم الدعم للطلبة بتدريبهم على مهارات الاستقلال، والإفصاح عن الإعاقة، والدفاع عن الذات. فضلًا عن ذلك، أشارت نتائج دراسة Almutairi et al. (2020) إلى الدعم القانوني؛ ويمكن أن يرتبط ذلك بكون الدراسة اهتمت بتحليل الوثائق والدراسات لتقديم الدروس المستفادة من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم ما بعد الثانوي؛ حيث أصدِرت أبرز القوانين والتشريعات العالمية المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة، على سبيل المثال، قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقات وقانون إعادة التأهيل؛ لذا، يمكن ربط إشارة الدراسة إلى أهمية الدعم القانوني دون غيرها من الدراسات المضمنة بالهدف الأساسي من إجرائها. في حين أشارت دراسة (Kim & Crowley, 2021) إلى أهمية توفير الدعم السكني للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية، مع أهمية تكييف الخدمات الملائمة، كتوفير سكن فردي مستقل وتعاون الإدارة السكنية؛ حيث يساعد توفير السكن المناسب في استقرار الطلبة واستقلاليتهم وشعورهم بالأمان.

وبشكلٍ عام، تُظهِر نتائج المراجعة المنهجية الحالية أهمية تقديم خدمات الدعم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية، مع أهمية النظر في احتياجات كل طالب ونوعية الخدمات التي يحتاجها؛ حيث تُحدّد الخدمات الأكثر أهمية بالنسبة للطالب تبعًا لاحتياجاته الفردية. كما تبين بأن الطلبة ذوي الإعاقات النمائية غالبًا ما يحتاجون إلى خدمات الدعم الأكاديمي والاجتماعي بصورةٍ أساسية في هذه المرحلة؛ تبعًا لتأثيرات الإعاقة على احتياجاتهم. بالإضافة إلى ذلك، اختلفت بعض الدراسات في نوعية خدمات الدعم التي يمكن أن تقدم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية؛ ويمكن أن يعود ذلك الاختلاف إلى نوعية الأهداف التي ركزت عليها كل دراسة، وكذلك طبيعة الخدمات المقدمة والمرتبطة بالحدود المكانية أو الزمانية للدراسة، بالإضافة إلى التباين في الإعاقات التي شملتها كل دراسة. وبالرغم من ذلك، تجدر الإشارة إلى أن ترتيب شيوع الخدمات في هذه الدراسة يعكس عدد الدراسات التي تطرقت إلى تلك الخدمات وتكرار شيوعها في الدراسات؛ لكنه قد لا يُعبّر –بالضرورة– عن ترتيب أكثر الخدمات أو أقلها أهمية للطلبة ذوي الإعاقات النمائية. وبناءً على ذلك، يمكن تحديد أكثر الخدمات أولوية تبعًا لاحتياجات كل طالب، وذلك ما أكدت عليه دراسة Fernández-Batanero et al. (2022).

القيود والمقترحات البحثية:

أظهرت المراجعة المنهجية الحالية نتائجًا إيجابية في تكوين قاعدة لأشكال الدعم التي يحتاج إليها الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية؛ إلا أنه هناك بعض القيود التي واجهت الباحثتين والتي قد تحد من إمكانية تعميم نتائج المراجعة الحالية. فقد ضُمِّنت دراسة واحدة فقط باللغة العربية في هذه المراجعة؛ وذلك قد يعود إلى استبعاد الكثير من الدراسات العربية التي استهدفت الطلبة ذوي الإعاقات الحسية أو الحركية، حيث أن غالبيتها تضمنت إعاقات حسية، كذلك إلى استبعاد بعض الدراسات العربية بعد مراجعة جودة الدراسات. بالإضافة إلى ذلك، شكلت فئتا الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفرط الحركة وتشتت الانتباه نسبة قليلة من المشاركين في الدراسات المضمنة؛ نظراً لندرة الدراسات المنشورة والتي بحثت في الدعم الجامعي لهاتين الفئتين.

كما اقتصرت عينات المشاركين في الدراسات المضمنة في هذه المراجعة المنهجية على الطلبة ذوي الإعاقات النمائية الذين خضعوا لتجربة الدراسة الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس الذين سبق لهم تدريس أو تقديم خدمات الدعم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية؛ مما أدى إلى استبعاد الكثير من الدراسات التي هدفت إلى استطلاع آراءهم بشكلٍ عام دون الخضوع إلى تجربة الدراسة أو التدريس الجامعي. بالإضافة إلى ذلك، فمن أبرز القيود في هذه المراجعة المنهجية اشتمالها على الدراسات المنشورة في المجلات العلمية المحكمة واستبعاد رسائل الماجستير والدكتوراة وملخصات المؤتمرات العلمية، بالإضافة إلى استبعاد ثلاث دراسات تعذّر الوصول الكامل إليها بعد محاولة الباحثتان.

ومن جانبِ الأبحاث المستقبلية، نقترح إجراء المزيد من الدراسات العربية التي تركز على الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى أشكال الدعم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث كانت أقل الفئات التي تناولتها الدراسات المضمنة في هذه المراجعة. كذلك إجراء دراسات تجريبية لأشكال الدعم الملائمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية؛ وذلك من خلال قياس عوامل النجاح على الطلبة قبل وبعد تقديم أشكال الدعم الأكاديمي وغير الأكاديمي لهم، بالإضافة إلى إجراء دراسات تجريبية للطلبة ذوي الإعاقات النمائية بشكل فردي –أي كل فئة بشكل مستقل–؛ لكون فئات الإعاقات غير متجانسة. بالإضافة إلى إجراء دراسات نوعية على جامعات عربية حول متطلبات نجاح التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات النمائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والجهات ذات العلاقة. كما نقترح إجراء دراسات تجريبية مبنية على تصورات لمقترحات بحثية عالمية حول تطوير مراكز خدمات دعم الطلبة ذوي الإعاقات في الجامعات.

الآثار المترتبة على البحث والممارسات المستقبلية:

يتضح من خلال البحث في الدراسات السابقة بأن الطلبة ذوي الإعاقات النمائية من بين الفئات الأكثر تهميشاً داخل في المجتمعات الجامعية (Kubiak et al., 2021)؛ لذلك، يمكن أن تفيد نتائج هذه المراجعة في دعم العملية التعليمية الجامعية للطلبة ذوي الإعاقات النمائية؛ من خلال

تحديد خدمات الدعم المناسبة، سواءً كانت أكاديمية، أو إدارية، أو قانونية، أو مالية أو غيرها من الخدمات التي بدورها تُسهم في التخطيط الجيد لنجاح التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات النمائية. ومن الممكن أن تكون هذه المراجعة إضافة تفيد في تحديد خدمات الدعم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية، بالإضافة إلى تقديم التسهيلات للجامعات التي توفر البرامج لهم. ومع ذلك، نوصي بضرورة دراسة الفجوات التشريعية المتعقلة بإلزامية التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات وتفعيلها وتفصيل إجراءاتها من الجهات ذات العلاقة. وكذلك بإنشاء جهة تُدار من قِبل وزارة التعليم تؤسس للإجراءات التنظيمية الخاصة بقبول وتدريس الطلبة ذوي الإعاقات في الجامعات ويكون من ضمن مهامها إنشاء أدلة لآلية القبول وكيفية تقديم الدعم لكل فئة. وبأن تكون مراكز خدمات الطلبة ذوي الإعاقات التابعة للجامعات مؤسسة على معايير عالمية وذات كادر احترافي يؤهلها لتكون مرجعاً لأعضاء هيئة التدريس في تقديم الدعم وللطلبة أنفسهم في تلقي الدعم الكافي والملائم. وأخيراً، من المهم تقييم الخدمات بشكل دوري؛ لذلك نوصي بتحديد مؤشرات أو معايير أداء سواء للطلبة أو أعضاء هيئة التدريس أو الإداريين، وتقييمها لتحسين العملية التعليمية وتطويرها بما يوائم تطورات العصر والتوجهات الحديثة للتدريس الجامعي، وقد يكون من المفيد هُنا إنشاء شراكات مع جامعات عالمية لها السبق في تدريس الطلبة ذوي الإعاقات لتحديد تلك المؤشرات.

الخـــاتمـــــة:

يرتبط نجاح التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقات النمائية بكيفية تقديم خدمات الدعم الملائمة لهم (Los Santos et al., 2019). وعلى الرغم من ازدياد أعداد الطلبة ذوي الإعاقات الملتحقين بالجامعات؛ إلا أن معدلات تخرجهم تتراجع باستمرار عن أقرانهم من غير ذوي الإعاقات؛ نتيجةً لعدم تكامل الخدمات المقدمة لهم (Francis et al., 2019). لذا، قدمت هذه المراجعة تحليل للأدبيات التي تناولت خدمات الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في

التعليم الجامعي، وخلصت نتائجها إلى عشرة أشكال لخدمات الدعم التي يمكن أن تقدم للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية، وهي:

أ) الدعم الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في الجامعات، كدعم أعضاء هيئة التدريس، والدعم خلال الاختبارات، وكذلك السماح بتسجيل المحاضرات وتدوينها، وتوفير البيئات البديلة في الاختبارات.

ب) الدعم الاجتماعي، كدعم الأقران، وتوفير فرص التواصل مع الزملاء الآخرين ذوي الإعاقات، وتوعية وتثقيف الأشخاص في البيئة المحيطة بالطلبة.

ج) دعم مراكز خدمات الإعاقة في الجامعات، لسهولة الوصول وتوفير الاحتياجات الفردية.

د) الدعم الإداري، كدعم الأقسام العلمية، وتقديم الدورات التطويرية، وتوضيح إجراءات القبول والتسجيل وتسهيلها.

هـ) الدعم المالي، كدعم البرامج المساعدة على نجاح الطلبة ذوي الإعاقات النمائية في الجامعات.

و) الدعم النفسي، كزيادة الثقة بالنفس، وتقبل الإعاقة، ومعالجة القلق والتوتر.

ز) الدعم من خلال الخدمات الانتقالية.

ح) الدعم القانوني والمتمثل في دعم القوانين والتشريعات في دمج الطلبة ذوي الإعاقات في الجامعات.

ط) الدعم من خلال الأبحاث وتكثيف الجهود لتطوير الأبحاث والممارسات في التعليم الجامعي.

ي) الدعم السكني وتوفير السكن. وعليه، يمكن أن تفيد نتائج هذه المراجعة المنهجية في إثراء المحتوى العربي وسد الفجوة البحثية، بالإضافة إلى أن تحديد أشكال الدعم المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات النمائية في المرحلة الجامعية قد يساعد في توفيرها وتطويرها.

جـــــدول(١)

ملخـــص الـــدراســـــات

رقم الدراسة	المؤلفين وسنة النشر	المنهجيــة	المشــاركـــين	متوسط نسبة جودة الدراسة	أبرز النتائج (الخدمات)
١	Abed and Shackelford (2020)	النوعي الظاهراتي	٢٢ طالب وطالبة من ذوي صعوبات تعلم	٩٣٪	الدعم الأكاديمي، والإداري، والمالي.
٢	Almutirie et al. (2020)	النوعي دراسة حالة	١٦ دراسة	٩٧٪	الدعم القانوني، والمالي، والاجتماعي، والأكاديمي، والدعم من خلال الأبحاث.
٣	الرصيص (٢٠٢١)	الوصفي المسحي	٢١٣ من أعضاء هيئة التدريس، ١٥٦ لديهم خبرة تدريسية لذوي الإعاقة	٩٣٪	الدعم الأكاديمي، والإداري، ودعم مراكز الدعم الجامعية.
٤	Hees et al. (2014)	النوعي النظرية المجذرة	٢٣ طالب وطالبة من ذوي اضطراب طيف التوحد	٩٨٪	الدعم الأكاديمي (خدمات الانتقال)، والنفسي، والاجتماعي، والإداري.
٥	Kim and Crowley (2021)	النوعي	٢٧ طالب من ذوي اضطراب طيف توحد	٩٥٪	الدعم الأكاديمي، والدعم غير الأكاديمي (الوصول إلى البيئة والدعم الاجتماعي والسكني)
٦	MacCullagh et al. (2017)	النوعي الظاهراتي	١٣ طالب من ذوي عسر القراءة	٩٠٪	الدعم الأكاديمي، والاجتماعي، والدعم المجتمعي.
٧	Mytkowicz et al. (2012)	النوعي	١٤ طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم	٩٠٪	الدعم الأكاديمي الذي يقدمه موظفو مراكز الدعم من خلال الانفتاح والاحترام وعمق العلاقة مع الأعضاء (الإرشاد وتطوير مهارات ما وراء المعرفة)، والدعم الاجتماعي (فرص التفاعل مع الأقران).
٨	O'Shea and Meyer (2016)	نوعي	١١ طالب وطالبة صعوبات التعلم، واضطرابات نفسية، وفرط حركة، وبطيء تعلم، إعاقة فكرية، ومتلازمة أسبرجر.	٩٥٪	دعم مراكز خدمات الإعاقة، ودعم أعضاء هيئة التدريس ومعرفتهم بالخدمات، ومعرفة الطلبة المسبقة بخدمات الدعم المتوفرة، وكذلك تلقي الدعم الاجتماعي.

ملاحظة: تم ترقيم الدراسات لاستخدامها في جداول تقييم جودة الدراسات.

جدول(٢)

تقييم جودة الدراسات النوعية

مؤشرات الجودة للدراسات النوعية	رقم الدراسة						
	١	٢	٤	٥	٦	٧	٨
تم توضيح التصميم النوعي المختار بشكل واضح مع تبرير اختياره ومناسبته مع أهداف الدراسة، وأسئلتها، والمشاركين فيها.							
تم توفير معلومات كافية ودقيقة حول مصداقية الدراسة وثقتها، مع توضيح إجراءات التعدد (التثليث) إن وجدت.							
تم اختيار المشاركين بطريقة هادفة مع تبرير اختيار الطريقة ووصف المشاركين.							
إذا كانت المقابلة هي طريقة جمع البيانات، فيتم وصف الأداة مع تبرير اختيارها، ووضع أسئلة/محاور مناسبة لأهداف الدراسة، وواضحة الصياغة، وغير موجهة لإجابة معينة.							
إذا كانت الملاحظة هي طريقة جمع البيانات، فيتم اختيار الحيز المكاني، والظروف البيئية، والوقت الكافي، والأشخاص المناسبين للقيام بالملاحظة.							
إذا كان تحليل الوثائق هو طريقة جمع البيانات، فيتم العثور على وثائق ذات قيمة ومعنى (نصوص، ونماذج، وصور)، وأن تكون من مصادر موثوقة مع إثبات مدى أهميتها للدراسة، والاستشهاد بها بشكل كاف.							
تم استخدام آليات التسجيل المناسبة وتوضيح طريقة تدوين المقابلات أو الملاحظات.							
تم فرز النتائج وعرضها وترميزها بطريقة منهجية ومنظمة.							
تم مناقشة النتائج وتفسيرها بطريقة علمية، وموضوعية، مع الاستشهاد بالدراسات ذات الصلة.							
تم استخدام التدابير السليمة لضمان سرية البيانات.							
تم توفير مبررات كافية لما تم أو لم يتم تضمينه في جزء النتائج مع توضيح قيود البحث.							
تم تمثيل وإثبات استنتاجات المشاركين من خلال الاقتباسات الكافية، أو الملاحظات الميدانية، أو البراهين حول البحث في الوثائق							
المجموع للباحثة (١)	١٩	١٥	٢٠	١٩	١٨	١٨	١٩
النسبة المئوية لجودة الدراسة للباحثة (١)	٪٩٥	٪٩٤	٪١٠٠	٪٩٥	٪٩٠	٪٩٠	٪٩٥
المجموع للباحثة (٢)	١٨	١٦	١٩	١٩	١٨	١٨	١٩
النسبة المئوية لجودة الدراسة للباحثة (٢)	٪٩٠	٪١٠٠	٪٩٥	٪٩٥	٪٩٠	٪٩٠	٪٩٥
متوسط نسبة جودة الدراسات	٪٩٣	٪٩٧	٪٩٨	٪٩٥	٪٩٠	٪٩٠	٪٩٥
نسبة الاتفاق لكل دراسة	٪٨٦	٪٩٦	٪٩٦	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠

ملاحظة: تم ترقيم الدراسات في جدول (١)؛ وتم تقويمها باستخدام المقياس التالي:(٠) = لم يتم العثور على المؤشر، (١) = تم العثور على المؤشر بدرجة محدودة، (٢) = تم العثور على المعيار بوضوح.

جـــدول (٣)

تقييـــم جـــودة الـــدراســـات المسحيـــة

مـؤشـرات الجـودة للـدراسـات المسحيـــة	رقم الدراسة ٣
تم توضيح المنهجية بشكل واضح مع تبرير اختيارها ومناسبتها مع أهداف الدراسة، وأسئلتها، والمشاركين فيها.	
تم تحديد طريقة اختيار المشاركين ووصف خصائصهم وفقًا لمتغيرات الدراسة بشكل واضح.	
تم اختيار عدد المشاركين بطريقة تمثل المجتمع الكلي وتسمح بتعميم النتائج على المجتمع.	
تم تحديد أدوات الدراسة ووصفها وتبرير اختيارها.	
تم تقديم معلومات كافية وتفصيلية حول إجراءات إعداد الأدوات أو طريقة الحصول عليها.	
تم وصف الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للأدوات بشكل واضح.	
تتصف الأدوات بخصائص عالية من الصدق والثبات.	
تم فرز النتائج وعرضها بطريقة منهجية ومنظمة.	
تم وصف طريقة تحليل البيانات بشكل واضح.	
تم اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.	
تم وصف النتائج الخاصة بأسئلة البحث بشكل واضح ومفصل وفي جداول أو أشكال منظمة. تمت مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة بشكل واضح. تم توضيح قيود أو محددات الدراسة. تم تقديم توصيات للأبحاث المستقبلية في ضوء نتائج الدراسة.	
المجموع للباحثة(١)	٢٦
النسبة المئوية لجودة الدراسة للباحثة (١)	٩٣٪
المجموع للباحثة (٢)	٢٦
النسبة المئوية لجودة الدراسة للباحثة (٢)	٩٣٪
متوسط نسبة جودة الدراسات	٩٣٪
نسبة الاتفاق لكل دراسة	١٠٠٪

ملاحظة: تم ترقيم الدراسات في جدول (١)؛ وتم تقويمها باستخدام المقياس التالي(٠)= لم يتم العثور على المؤشر، (١)= تم العثور على المؤشر بدرجة محدودة، (٢) = تم العثور على المعيار بوضوح.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الخشرمي، س. (٢٠١٥). *خدمات الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي*. دار كتاب للنشر والتوزيع.

الرصيص، ر. (٢٠٢١). معرفة أعضاء هيئة التدريس بالخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة واتجاهاتهم نحو تقديم التكييفات الأكاديمية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*،٤٥ (٢)،٢٢٨-٢٥٨.

العاصم، خ. (٢٠٢٢). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القصيم، ١٥* (٢)، ٤٠٦-٤٣١. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/2484

العتيبي، ع.، عمران، ن؛ والحميدي، منى. (٢٠٢٣). التحديات التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة في المرحلة الجامعية: مراجعة منهجية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٩٠*، ١١٨٠-١٢٠٧.

الهذلي، ر. (٢٠٢٢). تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي. في عبد الناصر الحسيني، وآلاء خوجه، وخلود الفارسي، وسمية فلاته، وأسيل الشنقيطي، ونورة الزهراني، وروزان العمري (محررين)، *توجهات حديثة، وموضوعات ساخنة، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر). https://www.gestermh.com/download

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٢٣). *نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٢). *دور وحدات ومراكز ذوي الإعاقة داخل الجامعات السعودية نحو تمكين الطلبة ذوي الإعاقة*. https://apd.gov.sa/research-center

الوابلي، ع. (٢٠١٧). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٥*(٢٠)، ١ - ٥٥.

الوافي، أ؛ والحسيني، ع. (٢٠٢١). *أثر استخدام طريقة اللفظ المنغم في تحسين نطق الأصوات لدى أطفال من زارعي القوقعة في برنامج للتدخل المبكر بمدينة مكة المكرمة*. دراسة غير منشورة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abed, M., & Shackeford, T. (2020). Educational support for Saudi students with learning disabilities in higher education. *Learning Disabilities Research & Practice, 35*(1), 36–44. ResearchGate.

Adela, H., Bianka, H., Tereza, H., Kristyna, K., Katerina, K., Milon, P., Veronika, R., Kristina, S., Gabriela, S., Eva, U., & Veronika,V. (2022). Safety from the Perspective of university students with disabilities. *ICERI2022 Proceedings*. https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0631

Ahmed, A., Alanazi, A., Abdelmaguid, S., Almishaal, A., Hassan, N., Alghatani, D., Kamel, M., Atteya, M., Obeidat,T., & Villacorte, M. (2023). Types and sources of social support accessible to university students with disabilities in Saudi Arabia during the COVID-19 pandemic. *Healthcare (Switzerland), 11*(4). https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/healthcare11040464.

Almutairi, A., Kawai, N., & Alharbi, A. (2020). lessons offered by the United States' experience in integrating students with intellectual disability into postsecondary education. *Faculty of Education Journal Alexandria University, 30*(1), 357-384. 10.21608/JEALEX.2020.152468

Alnaim, M. (2018). Qualitative research and special education. *Education Quarterly Reviews,1*(2), 301-308. https://doi.org/10.31014/aior.1993.01.01.31

Biggeri, M., Di Masi, D., & Bellacicco, R. (2019). Disability and higher education: Assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education, 45*(8), 1-16. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, *71*(2), 195-207. http://dx.doi.org/10.1177/001440290507100205

Button, A. L., Iwachiw, J., & Atlas, J. G. (2019). An academic consultation model for college students with disabilities (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *32*(2), 189-198.

Centers for Disease Control and Prevention. (2018). *Facts about developmental disabilities.* https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/facts.html#ref

Cifuentes-Faura, J., & Faura-Martínez, U. (2022). Mapping of technological and support resources for the inclusion of students with disabilities in higher education institutions. *International Journal of Disability, Development and Education.* https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/1034912X.2022.2095358

Costello, C.A., & Stone, S.L. (2012). Positive psychology and self-efficacy: Potential benefits for college students with attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*, 119-129.

Cumming, M., Bettini., & Chow, J. (2023). High-Quality systematic literature reviews in special education: Promoting coherence, contextualization, generativity, and transparency. *Exceptional Children*, *89*(4), 412-431. https://doi.org/10.1177/00144029221146576

de la Torre, R., Calleja, G., & Erro-Garcés, A. (2023). Pushing limits in higher education: inclusion services' perspectives on supporting students with learning disabilities in Spanish universities. *Journal of Higher Education Policy and Management, 45*(4), 423-441. https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2190951.

Dyer, R. (2018). Teaching students with disabilities at the college level. *Journal of Instructional Research, 7*, 75–79.

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 11918. https://doi.org/10.3390/ijerph191911918.

Francis, L., Duke, M., Fujita, M., & Sutton, C. (2019). " It's a constant fight:" Experiences of college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 32*(3), 247-262.

Grabowska, B. (2020). Social and pedagogical support of students with disabilities in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*, (5), 62-71. https://doi.org/0.28925/2518-7635.2020.5.6

Grigal, M., Dukes, L., & Walker, Z. (2021). Advancing access to higher education for students with intellectual disability in the United States. *Disabilities, 1*(4), 438-449. https://doi.org/10.3390/disabilities1040030

Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of autism and developmental disorders, 45,* 1673-1688 .https://doi.org/10.1177/1053451207042005020 1.

Hong, B. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development, 56*(3), *209–226.* https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032.

Ianes, D., Cappello, S., & Demo, H. (2017). Teacher and student voices: a comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 301-313. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223402

Jalongo, M., & Saracho, O. (2016). *Writing for publication, Transitions and tools that support scholars' success.* springer publication. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31650-5

Kim,Y., & Crowley, S. (2021). Understanding perceptions and experiences of autistic undergraduate students toward disability support offices of their higher education institutions. *Research in Developmental Disabilities, 113,* 103956. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103956.

Kubiak, J., Aston, D., Devitt, M., & Ringwood, B. (2021). University students with intellectual disabilities: Empowerment through voice. *Education Sciences, 11*(10), 571. https://doi.org/10.3390/educsci11100571.

Longtin, E. (2014). Using the college infrastructure to support students on the autism spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 27*(1), 63-72.

Los Santos, D., Bain, S., Kupczynski, L., & Mundy, M. A. (2019). Determining academic success in students with disabilities in higher education. *International Journal of Higher Education, 8*(2), 16-38. https://doi.org/10.1007/BF00992234

*MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia, 23*(1), 3-23. https://doi.org/10.1002/dys.1544.

Madaus, J., Gelbar, N., Dukes III, L. L., Faggella-Luby, M., Mills, D., & Taconet, A. (2020). Using the APP tool to promote student self-determination skills in higher education (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *33*(3), 265-273.

Moriña, A. (2022). When what is unseen does not exist: disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 1-19. https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038.

Moriña, A., & Biagiotti, G. (2022) Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(5), 729-746. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007

Mytkowicz, P., & Goss, D. (2012). Students' perceptions of a postsecondary LD/ADHD support program. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*(4), 345-361.

National Centre for Education Statistics (NCES). (2021). *Students with disabilities.* https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg.

Newman, A., Madaus, W., Lalor, R., & Javitz, S. (2021). Effect of accessing supports on higher education persistence of students with disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education, 14*(3), 353–363. https://doi.org/10.1037/dhe0000170

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 Years after high school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2). NCSER 2011-3005. *National Center for Special Education Research*. https://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=NCSER20113005

Odom, L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, H., Thompson, B., Harris, R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*(2), 137–148. https://doi.org/10.1177/001440290507100201

O'Shea, A., & Meyer, H. (2016). A Qualitative investigation of the motivation of college students with nonvisible disabilities to utilize disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *29*(1), 5-23.

Pérez-Esteban, D., Carrión-Martínez, J., & Ortiz Jiménez, L. (2023). Systematic review on new challenges of university education today: Innovation in the educational response and teaching perspective on students with disabilities. *Social Sciences*, *12*(4), 245. https://doi.org/10.3390/socsci12040245.

Reyes, I., Meneses, J., & Xavier, M. (2023). Suitability of online higher education for learners with disabilities: The students' voices. *Journal of Special Education Technology*, *38*(3), 370-383. https://doi.org/10.1177/01626434221131772

Rowe, L. (2022). Mentoring university students with ASD on campus: A supplemental program model. *Journal of College Reading and Learning, 52*(2), 97-112–112. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/10790195.2022.2033647.

Rowe, T., Charles, T., & DuBose, H. (2020). Supporting students with ASD on campus: What students may need to be successful (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *33*(1), 97-101.

Scheef, A., Hollingshead, A., & Barrio, B. (2020). Supporting students with intellectual and developmental disability in postsecondary education. *Journal of College Student Development*, *61*(4), 528-531. https://doi.org/10.1353/csd.2020.0044.

Spirina, T., Grabowska, B. J., & Liakh, T. (2020). Social and pedagogical support of students with disabilities in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*, 62–71. https://doi.org/10.28925/2518-7635.2020.5.6

Talbott, E., Maggin, M., Van Acker, Y., & Kumm, S. (2018). Quality indicators for reviews of research in special education. *Exceptionality, 26*(4), 245-265. http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2017.1283625

Toutain, C. (2019). Barriers to accommodations for students with disabilities in higher education: A literature review. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 32*(3), 297-310.

U.S. Department of Education. (2021). *Auxiliary aids and services for postsecondary Students with Disabilities*. Retrieved in 4 OCT, 2023 from: https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/auxaids.html

Walker, L. (2016). Impact of academic support centers on students with disabilities in postsecondary institutions. *Learning Assistance Review, 21*(1), 81-92.

Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J. (2016). A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(3), 384-394 . https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232

Zielińska, M. (2022). The policy of supporting students with disabilities at higher education institutions in Poland—The example of the university of Wrocław university and Wrocław University of technology. *Polish Political Science Review, 10*(1), 97-113. https://doi.org/10.2478/ppsr-2022-0006