هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة
Authority of People with Disablity

# واقع مناسبة التخصصات الجامعية لميول واتجاهات الطلبة من ذوي الإعاقة والتحديات التي تواجههم

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة | 2022

# جدول المحتويات


- نظرة عامة ..... 1
- المقدمة..... 2
- تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات ..... 3
- أسئلة الدراسة ..... 7
- أهداف الدراسة ..... 7
- أهمية الدراسة ..... 8
- منهجية الدراسة وإجراءاتها ..... 8
- عينة الدراسة ..... 8
- أداة الدراسة ..... 8
- خطوات إعداد الاستبانة ..... 9
- صدق الاستبانة ..... 15
  - صدق المحكمين ..... 15
  - صدق الاتساق الداخلي ..... 16
- ثبات أداة الدراسة ..... 20
- النتائج ..... 21
  - خصائص أفراد العينة ..... 21
  - مناقشة نتائج الدراسة ..... 39
- التوصيات ..... 45
- المراجع ..... 46

## نظرة عامة

ويواجه الطلبة ذوو الإعاقة مجموعة من التحديات التي تُصعِّب من استمراريتهم في الجامعة، نتيجة لبذلهم جهود ضعف اقرانهم الآخرون من غير ذوي الإعاقة، لأن عليهم أولاً السيطرة والتحكم بالإعاقة، بالإضافة إلى التركيز على دراستهم الجامعية. وقد أشار الطلبة ذوو الإعاقة في العديد من الدراسات إلى أنه في بعض الحالات يكون عضو هيئة التدريس إما لديه اتجاهات سلبية نحو الإعاقة أو أنه غير مكترث لعمل التعديلات المناسبة. ربما يكون ذلك نتيجة إلى أن هؤلاء الخبراء الجامعيين لا يشعرون ان لديهم التدريب المناسب والمعلومات الكافية للاستجابة والتعامل مع الاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة. علاوة على ذلك، غالبية الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي يتخرجون في مدة زمنية أطول من أقرانهم الآخرين، نتيجة للصعوبات التي يواجهونها ولتنقلهم بين الجامعات والكليات والتخصصات المختلفة.

# المقدمة

يشكل الأشخاص ذوو الإعاقة شريحة مهمة في أي مجتمع من المجتمعات. حيث يحظى هؤلاء الأشخاص بدعم من الحكومات في الدول المتقدمة، من اجل توفير كافة السبل لتحقيق مطالبهم ومساواتهم في الحقوق والواجبات بغيرهم من أفراد المجتمع. ويشمل الأشخاص ذوو الإعاقة العديد من الفئات والتي منها: ذوو الإعاقة الفكرية، وذوو صعوبات التعلم، والصم وضعاف السمع، والمكفوفون وضعاف البصر، وذوو اضطراب طيف التوحد، وذوو الإعاقة الجسمية (القريوتي والسرطاوي والصمادي، 2013). وقد أشارت اليونسيف (2012) إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة يشكلون نسبة ذات دلالة إحصائية في المدرسة، ويواجه هؤلاء الأشخاص العزلة المجتمعية في العديد من أوجه الحياة المختلفة. إلا أن الدمج في التعليم يساعد في جعل هؤلاء الأشخاص هم مركز الاهتمام في التعليم بحيث يقدم لهم التعليم بطريقة تناسب قدراتهم وتضمن نجاحهم. ويجب أن يوجه التعليم ذو الجودة العالية لكل المتعلمين من أجل تفيل العنصرية ، والسعي نحو تشكيل مجتمع متقبل، ومن ثم تغيير نظرة المجتمع. وقد أقرت جميع المنظمات المناهضة لحقوق الإنسان بهذا الحق في التعليم لذوي الإعاقة لمن هم في سن المدرسة. إلا أن الإطار النظري عموما أشار إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة يشكلون عينة ناقصة التمثيل في التعليم العالي مقارنة بعينة هؤلاء الأشخاص في التعليم حتى المرحلة الثانوية .(Macleod & Cebula, 2009) ويمكن تعريف ذوي الإعاقة بأنهم الأشخاص الذين لديهم إعاقة جسمية أو عقلية على أن تكون ثابتة مدى الحياة، بحيث تؤثر سلبا في قدرات الفرد لعمل الأنشطة اليومية المعتاد (Lerner & Johns, 2009).

وأوضح كوزينز وزملاءه (Couzens et al, 2015) أنه مازال الأشخاص ذوو الإعاقة لا يشكلون عينة ممثلة لمجتمعهم حاليا، إلا أن هناك زيادة في أعداد قبول هؤلاء الأشخاص في التعليم العالي وخاصة الأشخاص ذوي الإعاقات غير المرئية كصعوبات التعلم واضطراب طيف التوحد واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. كما أن هناك العديد من القطاعات في المجتمع تطلب من الجامعات منح فرصة الوصول للطلبة ذوي الإعاقة والذين مازالوا غير ممثلين لمجموعاتهم، ويكون ذلك من خلال الثقافة التي تدعو إلى الدمج من خلال مجموعة من الاتجاهات والقيم التي تحترم الأشخاص بشكل فردي ؛لأنهم يأتون من ثقافات متنوعة ولديهم احتياجات تعليمية مختلفة، وعليه فهؤلاء الأشخاص يقيمون اتجاهاتهم التعليمية والممارسات التربوية بإيجابية عندما يكون هناك تعديل مناسب لهم في البيئة. وقد أرجع النجاح الجامعي إلى عدة عناصر متعلقة بالدمج المجتمعي والتعليمي والأسري، كما أن دعم الأسرة والأصدقاء وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة يسهل تجربة الأشخاص ذوي الإعاقة الأكاديمية بالجامعة (Collins et al., 2018).

ويواجه الطلبة ذوو الإعاقة مجموعة من التحديات التي تُصعِّب من استمراريتهم في الجامعة، نتيجة لبذلهم جهود ضعف اقرانهم الآخرون من غير ذوي الإعاقة، لأن عليهم السيطرة والتحكم بإعاقتهم بالإضافة إلى دراستهم الجامعية. وقد أشار الطلبة ذوو الإعاقة إلى أنه في بعض الحالات يكون عضو هيئة التدريس إما لديه اتجاهات سلبية نحو الإعاقة أو أنه غير مكترث لعمل التعديلات المناسبة. ربما يكون ذلك نتيجة إلى أن هؤلاء الخبراء الجامعيين لا يشعرون ان لديهم التدريب المناسب والمعلومات الكافية للاستجابة والتعامل مع الاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة (Zhang et al., 2018). وقد أوضح كالي وزملاءه (Gale et al, 2017) أن هناك ثلاثة أبعاد لممارسة الدمج في الجامعات وهي: الاعتقاد والتصميم والعمل. وذلك باعتقاد أن جميع الطلبة يعطون قيمة للبيئة التعليمية، لذلك على أعضاء هيئة التدريس تقييم الفروق بين الطلبة والطريقة التي يمكن أن تكون مناسبة لهم قبل اتخاذ طريقة متجانسة للجميع. والعضو الذي يؤمن بممارسة الدمج يوصف بانه ذا حساسية للاختلافات وقادر على التعامل مع الصعوبات التي تقف عقبة في طريق الطلبة. لذلك فهؤلاء الخبراء يمارسون استراتيجيات منهجية مختلفة عندما يدركون أن الطرق المعتادة التي يستخدمونها لا تناسب جميع الطلبة.

## تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات

يواجه ذوو الإعاقة العديد من الصعوبات ومن أهمهاالحاجة إلى اعطائهم فرص التمكين من الدراسة في الجامعات والحصول على فرص متساوية في التعليم؛ وذلك لأنهم غالبا ما يعكسون تجربتهم في التعليم العالي وخاصة ما يتعلق بتمكينهم من التعليم الجامعي والذي لا يحصلون عليه غالبا. وعلى الرغم من أن الأشخاص ذوي الإعاقة يحملون مؤهلات مشابهه للطلبة الآخرين إلا أنهم يميلون لمواجهة العديد من الصعوبات التعليمية ويحصلون على نتائج ضعيفة في تصنيف الدرجات النهائية (Riddell et al., 2002). ويواجه ذوو الإعاقة صعوبات في عملية التعليم وخاصة في المحاضرات والاستماع لها وكتابتها، المواد الموجودة داخل الحرم الجامعي، المواد التي خارج الحرم الجامعي واستخدام التكنولوجيا. كما أنهم يواجهون صعوبات في عملية التقييم للمقررات من حيث أعمال المقرر، والاختبارات والإلقاء الشفهي (Fuller et al.,2004).

وقد توصلت دراسة إلى أن هناك الكثير من العمل الذي يجب القيام به لتسوية خبرات التعليم العالي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، وقد حددت خمس قضايا رئيسة يجب معالجتها من أجل تمكين هؤلاء الأشخاص من الوصول المستحق للتعليم العالي. والقضايا الخمس هي: الحصول على دعم قبل

البدء في المواد الدراسية، التزام المؤسسات الجامعية بتسهيل مناهج خالية من العوائق، تقديم الإرشاد للطلبة ذوي الإعاقة، والالتزام المؤسسي لتطوير خدمات الدعم، وأخيرا تضمين تخطيط التنمية الشخصية لهؤلاء الطلبة (Vickerman & Blundell., 2010). ويمكن أن يكون ذلك عن طريق تنمية تقرير المصير لديهم، حيث إن الدرجة العالية من تقرير المصير توصف سلوك تقرير المصير، وتجعل للفرد القدرة على الحصول على نتائج إيجابية ناجحة بخلاف من تكون مهارات تقرير المصير منخفضة لديه(Jameson, 2007).

كما أكد اوراي (Wray, 2013) أنه بالمقارنة بين خبرات الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة وبمقارنة تقرير خبرات المتعلمين الذين تمكنوا من الدراسة في الجامعة مع الذين قرروا عدم الخوض في نفس الطريق، أظهر الطلبة ذوو الإعاقة في هذه الدراسة صعوبات كثيرة وبشكل دال إحصائيا في تطورهم الجامعي عن الطلبة من غير ذوي الإعاقة. والمجموعتان من الطلبة من ذوي الإعاقة وغيرهم حصلوا على عدد من العوامل التمكينية التي ساعدت على تقدمهم التعليمي. كما أن نتائج الطلبة الذين قرروا عدم دخول الجامعة عززت هذه التأكيدات والعوامل، وأن تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة في دعم المتعلمين ذوي الإعاقة سيساعدهم على التقدم نحو التعليم الجامعي. إلا أن دراسة أخرى أشارت إلى أربعة موضوعات رئيسة متعلقة بالحواجز والإحباطات التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة يوميا، و هي: تصورات أعضاء هيئة التدريس نحوهم، ومدى ملاءمة المرشدين، وضغوط الكلية، وأخيرا جودة خدمات الدعم المقدمة لهم (Hong, 2015).

ورغم هذه التحديات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أن هناك ارتفاعاً في أعدادهم في التعليم العالي نتيجة للدعم الذي يتلقونه من التشريعات والمنظمات المناصرة من أجل تمكينهم من تحقيق النجاح. إلا أن غالبية ذوي الإعاقة يتخرجون في مدة زمنية أطول من أقرانهم الآخرين، نتيجة للصعوبات التي يواجهونها ولتنقلهم بين الجامعات والكليات والتخصصات المختلفة. وقد أشارت الدراسة إلى أن تخصصات طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة مختلفة، وقد شملت تخصصاتهم العديد من فروع العلم الإنسانية والعلمية. وكانت أغلبية طلبة عينة الدراسة يدرسون في كلية الآداب والكليات الإنسانية، ثم كلية إدارة الأعمال، ثم كلية العلوم الاجتماعية والسلوكية، ثم كلية التربية. والعدد القليل من الطلبة متخصصون في الزارعة والهندسة وعلوم الحياة والحاسوب والرياضيات (Greenbaum et al.,1995). وقد أكد هوك وزملاءه (Houck et al., 1992) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات أجمعت على الموافقة على عبارة "أن وجود الإعاقة يقلل فرص الاختيار للتخصصات الأكاديمية". وقد سعت دراسة إلى معرفة مدى انتشار الأخصائيين النفسيين والمتدربين

في علم النفس من الأشخاص ذوي الإعاقة. ومن خلال البيانات الحكومية المتوفرة، اتضح أن الأشخاص ذوي الإعاقة لم يشملوا في التقييم في نسبة الانتشار من ضمن المجموعات المختلفة في علم النفس. وتعدّ هذه الفئة غير ممثلة في مجال علم النفس، وكذلك بالنسبة للتعليم العالي والمهن التي تحتاج لخبرات ومهارات. و أن الافتقار إلى وجود المهنيين ذوي الإعاقة والمتدربين في علم النفس أمر مقلق، كما أنهم يمثلون إحدى الفئات الأكثر تهميشا في هذا المجال (Andrews & Lund, 2015).

كما توصلت دراسة زهانق وزملاءه (Zhang, 2018) فيما يخص الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات، إلى أن العديد من أساتذة الجامعات (25.9%) يرون بأن تقوم الجامعات بإنشاء تخصصات محددة، بحيث تكون المناهج ومصادر التعلم متاحة للطلبة الذين لديهم إعاقة معينة، وتصبح هذه التخصصات متاحة لجميع الطلبة. هناك (17.3%) أستاذ يفضلون التعليم عن بعد لهؤلاء الفئة، وأن (16.8%) أفاد فيما يتعلق بقبول الجامعات بأن يقتصر قبول ذوي الإعاقة على تخصصات معينة. إلا أن (14.2%) من الأساتذة يؤيدون أن تفتح جميع التخصصات الأكاديمية في الجامعات للطلبة ذوي الإعاقة. كما أن (13.2%) اقترح فتح كليات خاصة بذوي الإعاقة، و (8.1%) اقترحوا أن الجامعات تنشئ تخصصات حصرية لذوي الإعاقة و (4.6%) ليس لديهم أي فكرة عن هذا الموضوع. رغم كل الصعوبات التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقة للحصول على قبول في الجامعات والصعوبات التي تواجههم في الجامعة إلا أن (88%) يرغبون في إكمال دراستهم الجامعية للحصول على عمل أفضل أو رغبة في تحقيق توقعات أسرهم أو للتعلم أكثر في موضوع ما. وقد كان قبول (20%) منهم في كلية الآداب والإنسانية، و (18%) في كلية إدارة الأعمال، و (18%) في كلية العلوم الاجتماعية والسلوكية، وأما البقية الأقل فقد وزعوا في الكليات الأخرى وبنسب ضعيفة (Greenbaum et al.,1995).

وفي دراسة لمعرفة الطلبة الذين من المحتمل أنهم خاضوا تجربة الدراسة في التعليم العالي، كانت عينة الطلبة ذوي الإعاقة مأخوذة من تخصصات معينة يتواجد بها هؤلاء الطلبة وهي: التصميم والإعلام، التعليم، البيئة، وأخيرا الرياضة. وقد أشار الطلبة إلى وجود مشكلات في استخدام المعلومات والدخول عليها، وهي من الأمور المهمة في تعليمهم (Fuller et al., 2004). وهناك خمس تحديات تجعل الأشخاص ذوي الإعاقة لا يبحثون عن الخدمات والتسهيلات الخاصة بهم وهي: مشكلات الهوية، الرغبة في الامتناع عن الاستجابات الاجتماعية السلبية، المعلومات غير الكافية، البحث عن جودة الخدمات واستخدامها، وأخيرا التجارب السلبية مع أعضاء هيئة التدريس ( Marshak et al., 2010). وبشكل عام فإن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس إيجابية نحو ذوي الإعاقة، ولكن غالبا ما يحملون اتجاهات سلبية نحو الأشخاص الذين لديهم إعاقة فكرية أكثر من الذين لديهم إعاقات جسمية (Sniatecki et al., 2015).

وقد منحت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الطلبة ذوي الإعاقة الفرصة للقبول في التعليم بالجامعات السعودية من خلال البرامج والتسهيلات المقدمة من الجامعات لهذه الفئة من المجتمع. وفي الجامعات يدرس الطلبة ذوو الإعاقة السنة التحضيرية. كما أن بعض الجامعات شكلت لجاناً متخصصة متعلقة بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، وتشمل اللجنة العلمية، ولجنة المقررات ولجنة خدمات الدعم. وتعمل هذه اللجان على تصنيف الطلبة في الجامعات، وتعمل البرامج على التدريب والتأهيل للأشخاص ذوي الإعاقة والعاملين معهم. كما تساعد هذه البرامج على زيادة الوعي بهذه الفئة وأفضل طرق التعامل معهم اجتماعيا سعيا لدمجهم في المجتمع وتوفير ما يجعلهم أكثر استقلالية في حياتهم (Ministry Of Education, 2022). وأشار عبيد وشيكلفورد (Abed & Shackelford, 2020) إلى عدد من الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية وهي: مشكلات في معرفة المعلومات التي يحتاجونها من أجل توفير الدعم التعليمي، كما أن هناك مشكلات في الحصول على الموافقة لخدمات ذوي الإعاقة من أجل إكمال المواد الدراسية واستيفاء معايير البرنامج. كما أن هؤلاء الأشخاص يواجهون مشكلات في الدعم التعليمي ومن أهم تلك المشكلات قلة معرفة أعضاء هيئة التدريس بذوي الإعاقة، عدم توفر غرف خاصة لأداء الاختبارات، وعدم وجود جلسات لمراجعة الدروس. ومشكلات في الدعم للقبول بالجامعة ومن أهم تلك المشكلات: عدم توفر الدعم المالي بسبب الإعاقة، وعدم التنازل عن متطلبات الرياضيات واللغة الإنجليزية (اختبار القدرات) أثناء القبول.

وتوصلت دراسة بن بخيت (Binbakhit, 2020) إلى عدد من الصعوبات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية، وهي صعوبات ما قبل الجامعة، وصعوبات أكاديمية، وصعوبات اجتماعية وعاطفية. على الرغم من أن هؤلاء الأشخاص يتلقون الكثير من أوجه الدعم سواء على المستوى الأكاديمي والاجتماعي ودعم للمهارات للتغلب على هذه الصعوبات. وقد قدمت مجموعة من الاقتراحات من الأشخاص ذوي الإعاقة لتحسين خدمات الدعم بالجامعات منها: تحسين الوعي، استحداث نظام التوثيق عبر الإنترنت، العمل كفريق وتقديم خدمات التشخيص، توفير جلسات الدعم وورش العمل والتدريب المهني لهم. وهناك بعض التحديات والصعوبات التي تواجه ذوي الإعاقة في الجامعات منها: قلة توفر الدعم الأكاديمي المطلوب، عدم تلقي تغذية راجعة حول أعمالهم وكيفية تحسينها، كما أن أعضاء هيئة التدريس لا يزودون ببرامج تطورهم مهنيا في كيفية التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، أضف إلى ذلك ضعف التواصل بين الأعضاء لعرض ومناقشة الحالات الموجودة وكيفية التعامل معها (Hariri, 2020).

ووجدت دراسة بن صديق (Bin Sideeq, 2013) في عينتها والتي شملت جميع الطالبات في مرحلة البكالوريوس، أن تخصص الأشخاص ذوي الإعاقة كان في التخصصات التالية: الآداب، القانون، الاقتصاد وإدارة الأعمال، العلوم، التصميم والفن. وقد هدفت الدراسة لتقييم خدمات الدعم المقدمة لطلبة الجامعة من ذوي الإعاقة ومعرفة الصعوبات التي تواجههم. وتقابل هؤلاء الأشخاص تحديات في عمليات توفير التسهيلات الأكاديمية والاجتماعية والتي بدورها تكون مختلفة حسب نوع الإعاقة. مما يؤكد على أهمية اقتراح استراتيجية لتطوير خدمات الدعم لذوي الإعاقة المقدمة من الوحدات والمؤسسات في الجامعات.

ومن خلال السرد السابق للأطر النظرية العالمية والسعودية فيما يتعلق بذوي الإعاقة في الجامعات، تبرز وتتضح مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما واقع مناسبة التخصصات الجامعية لميول واتجاهات الطلبة من ذوي الإعاقة و التحديات التي تواجههم؟ وتنبثق أسئلة الدراسة الفرعية من السؤال الرئيس.

## أسئلة الدراسة

1. ما الميول الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية؟

2-ما مدى ملاءمة التخصصات الجامعية لميول الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية؟

3-ما التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم في المرحلة الثانوية والجامعية؟

4-ما التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في الدراسة المرحلة الجامعية؟

## أهداف الدراسة

1- التعرف على الميول الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية.

2-اكتشاف مدى ملاءمة التخصصات الجامعية لميول الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية.

3-معرفة التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم في المرحلة الثانوية والجامعية.

4- معرفة التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم في المرحلة الجامعية.

## أهمية الدراسة

1-ستوفر نتائج الدراسة معلومات عن ميول ذوي الإعاقة، مما سيزود المختصين بشؤون ذوي الإعاقة بميول هذه الفئة الدراسية في الجامعة.

2-ستسهم نتائج الدراسة في تشجيع المسؤولين على السماح لذوي الإعاقة بالتسجيل في التخصصات التي يفضلونها مع توفير التسهيلات اللازمة لذلك.

3-ستوصي نتائج الدراسة في وضع حلول للمعوقات التي تواجه ذوي الإعاقة في الجامعات.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يعدُّ الأسلوب الأنسب للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية. حيث يقوم هذا المنهج على دراسة ظاهرة ما في الواقع، ومن ثم وصفها وصفا دقيقا وبشكل منظم، وذلك من خلال جمع المعلومات وتفسيرها (أبوعلام، 2014).

## مجتمع الدراسة

من الصعب تحديد عدد الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية لعدد من الأسباب ومنها: قلة وجود أدوات التشخيص، العديد من الأكاديميين والباحثين يعارضون قبول هؤلاء الأشخاص، بعض الطلبة لم يكتشفوا إعاقتهم، أو أنهم لا يدركون أن لديهم إعاقة (الحارثي، 2013). وعلية فإن مجتمع الدراسة للاستبانة الأولى كان للطلاب ذوي الإعاقة من جميع فئات التربية الخاصة من الجنسين في المرحلة الثانوية والخريجين حديثا، أما الاستبانة الثانية فكانت تشمل طلاب المرحلة الجامعية (جامعات، معاهد مهنية، كلية تقنية وغيرها) في المملكة العربية السعودية.

## عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 398 طالب في المرحلتين الثانوية والجامعية حيث بلغ عدد الطلاب في المرحلة الجامعية 209، بينما الطلاب في المرحلة الثانوية 189.

## أداة الدراسة

ولجمع بيانات الدِّراسة، أُعدّتْ ستبانتين مرتبطتين بتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها.

## خطوات إعداد الاستبانة

1- تم الاطلاع على الأطر النظرية والدارسات السابقة والأدوات المتوفرة في الميدان وذات العلاقة بموضوع الدراسة.

2- تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية حيث احتوت على أربعة محاور: الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة ممثله في (15) عبارة، المحور الثاني: ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة ومكون من (16) عبارة، المحور الثالث: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية، ويشمل (25) عبارة.

تم عرض المقياس على نخبة من الأساتذة في كلية التربية، وكان عددهم (10) محكمين من ثلاث جامعات سعودية مختلفة لتحديد مدى ملاءمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه ومدى وضوح صياغة العبارات. وقد تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة وحذف العبارات التي لم يصل الاتفاق عليها بنسبة 80% بين المحكمين وإضافة محور للمحاور الثلاثة في الصورة الأولية للاستبانة، وتم تعديل كيفية استجابة أفراد العينة على الاستبانة. وبعد الأخذ بآراء المحكمين أصبحت الاستبانة تحتوي على أربعة محاور وهي: المحور الأول: الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة، المحور الثاني: ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة، المحور الثالث: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم، المحور الرابع: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية. المحاور الأربعة كانت للمستجيبين من ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية.

واستجابات افراد العينة وفق تدرج خماسي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد تم تعديل صياغة العبارات التالية:

جدول. 1 العبارات قبل وبعد التعديل

| | العبارة في الصورة الأولية | العبارة بعد التعديل |
|---|---|---|
| المحور الأول | | |
| 1 | أحبذ مهنة التدريس للمعلومات التي تلقيتها | أرغب في أن اتخصص في التدريس |
| 2 | أميل لدراسة الروايات والقصائد الأدبية | أميل لتعلم الروايات والقصائد الأدبية |
| 3 | أرغب في دراسة التخصصات التي تؤهلني للعمل في الشركات كإدارة الأعمال والمحاسبة | أرغب في دراسة التخصصات المتعلقة بإدارة الأعمال والمحاسبة |
| 4 | أتمتع بقدرات رياضية تؤهلني للإبداع في دراسة التربية البدنية | أرغب في دراسة التربية البدنية |
| 5 | أتمتع بالجرأة ولذلك أرغب في دراسة الطيران | أرغب في دراسة الطيران |
| 6 | لدي قدرة عالية على تعلم اللغات لذا أرغب في أن اتخصص في اللغات والترجمة | أرغب في دراسة تخصص اللغات والترجمة |
| 7 | أتمتع بقدرات رياضية تؤهلني للإبداع في دراسة التربية البدنية | أرغب في دراسة القانون |
| 8 | أتمتع بالجرأة ولذلك أرغب في دراسة الطيران | أرغب في دراسة الهندسة |
| المحور الثاني | | |
| 9 | ساعدتني مدرستي الثانوية على اختيار تخصص يناسب قدراتي | ساعدتني مدرستي الثانوية على اختيار تخصص يناسب ميولي |
| 10 | تخصصي يوافق مهنتي المستقبلية | تخصصي يناسب مهنتي التي أرغب فيها في المستقبل |
| 11 | أرغب في تغيير تخصصي | تخصصي الحالي ليس رغبتي الأولى عند التقديم للجامعة |
| المحور الثالث في الصورة الأولية تم تقسيمه إلى محورين:<br>المحور الثالث في الاستبانة بعد تعديل المحكمين | | |
| 12 | أرغب في الحصول على فرص متكافئة وليست خاصة عند الالتحاق بالتعليم الجامعي | هناك انعدام في توفير فرص متكافئة وليست خاصة لاختيار التخصص لذوي الإعاقة عند الالتحاق بالجامعة |
| 13 | تحدد الإجراءات التي تمكن ذوي الإعاقة من الحصول على الإجراءات التيسيرية | هناك نقص في توفير الإجراءات التيسيرية في التخصص المناسب لميولي |
| 14 | تخصصي مختلف عن ميولي | هناك انعدام في توفير الجامعة لتخصصات تناسب ميول ذوي الإعاقة |
| 15 | التخصصات المطروحة بالجامعة لذوي الإعاقة لا تخدم سوق العمل | هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن التخصصات الجامعية لذوي الإعاقة |
| المحور الرابع | | |
| 16 | تتوفر في الجامعة وسائل للانتقال داخل وخارج الجامعة | هناك نقص في توفير وسائل مواصلات داخل وخارج الجامعة |
| 17 | توفر مكتبات الجامعة الكتب الدراسية بطريقة تخدم | هناك ندرة في توفر الكتب الدراسية بطريقة تخدم ذوي |

| | | |
|---|---|---|
| | ذوي الإعاقة | الإعاقة بمكتبات الجامعة |
| 18 | تتوفر في الجامعة الأدوات والمعينات المساعدة لذوي الإعاقة | هناك قلة في توفر الأدوات والمعينات المساعدة لذوي الإعاقة بالجامعة |
| 19 | هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن خدمات الدعم التي قد تكون متوفرة في مؤسسات التعليم العالي | هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن خدمات الدعم التي قد توجد في مؤسسات التعليم العالي |
| 20 | تطبق الجامعة معايير الوصول إلى المعلومات والتعلم عبر الإنترنت لذوي الإعاقة من خلال برامج تكبير الشاشة او كتابة المعلومات على التسجيلات الصوتية | هناك انعدام في تطبيق الجامعة لمعايير الوصول إلى المعلومات والتعلم عبر الإنترنت لذوي الإعاقة من خلال برامج تكبير الشاشة او كتابة المعلومات على التسجيلات الصوتية |
| 21 | يعمل عضو هيئة التدريس على تكييف المهام الدراسية لكي تتناسب معي (على سبيل المثال تقليل عدد المهمات المطلوبة مقارنة بالطلاب العاديين) | هناك صعوبة لدى أعضاء هيئة التدريس في تكييف المهام الدراسية لكي تتناسب مع ذوي الإعاقة (على سبيل المثال تقليل عدد المهمات المطلوبة أو إعطائي وقتاً إضافياً لتسليم الاختبار) |
| 22 | توفر الجامعة شخصاً مساعداً لدعمي على النجاح في المرحلة الجامعية (شخص مساعد لقراءة كتاب، أو مدقق لغوي قبل تسليم الواجب) | هناك صعوبة في توفير شخص مساعد من الجامعة يدعم نجاحي (شخص مساعد لقراءة كتاب، أو مدقق لغوي قبل تسليم الواجب أو مترجم لغة إشارة) |

وقد تم حذف العبارات التالية:

جدول. 2 العبارات المحذوفة

| المحور الأول |
| --- |
| أميل لدراسة التاريخ والجغرافيا. واستبدلت بعبارة أرغب في دراسة تخصص الفندقة والسياحة . |
| **المحور الثاني** |
| • تلقيت الدعم من أسرتي لاختيار تخصصي<br>• تقدم وحدة ذوي الإعاقة بالجامعة دعما لاختيار التخصص المناسب<br>• تخصصي مختلف عن ميولي) نقلت للمحور الثالث) وغيرت صياغتها<br>• استطاعت المواد الدراسية في المرحلة الثانوية أن تكون معينا لي على اختيار تخصصي<br>• التخصصات المطروحة بالجامعة لذوي الإعاقة لا تخدم سوق العمل) نقلت للمحور الثالث) وغيرت صياغتها<br>• اخترت تخصصي وفقا لرغبة والدي<br>• من الصعب اختيار التخصص المناسب لميولي نظرا لسياسات الجامعة في تعليم ذوي الإعاقة<br>• لا يمكنني تغيير تخصصي الحالي<br>• درست أو أدرس السنة التحضيرية قبل اختياري للتخصص الذي أرغب فيه |
| **المحور الثالث** |
| • يحتاج أعضاء هيئة التدريس للتدريب على كيفية التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة<br>• تتوفر في الجامعة الأدوات والمعينات المساعدة لذوي الإعاقة<br>• يكيف أعضاء هيئة التدريس أسئلة الاختبار ووقته بما يتناسب مع الأشخاص ذوي الإعاقة<br>• تقدم الخدمات لذوي الإعاقة بشكل رسمي ودائم<br>• توجد معايير قبول واضحة لذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي<br>• قلة الوعي الاجتماعي بقدرات ذوي الإعاقة<br>• أفصح عن إعاقتي من أجل تلقي الدعم المناسب<br>• توجد خطط سنوية بمؤسسات التعليم العالي لزيادة نسبة ذوي الإعاقة<br>• تقدم الجامعة التوجيهات والإرشادات لطلبتها وأعضاء هيئة التدريس عن ذوي الإعاقة<br>• يمكن للطلاب ذوي الإعاقة القبول والدراسة في الجامعة<br>• أعتقد أن هناك عدداً كبيراً من الأشخاص ذوي الإعاقة يدرسون في الجامعات في جميع مناطق المملكة العربية السعودية<br>• يعمل عضو هيئة التدريس على تكييف المناهج الدراسية لكي تتناسب معي<br>• يعطيني عضو هيئة التدريس وقتاً إضافياً لإنهاء المهمات التعليمية والاختبارات<br>• يتغاضى عضو هيئة التدريس عن بعض الأخطاء البسيطة التي أقع فيها مثل (أخطاء إملائية بسيطة، الكتابة في الاختبار بخط غير واضح) |

احتوت عبارات الاستبانة في صورتها الأولية على (56) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وبعد الأخذ بآراء المحكمين من حيث التعديل والحذف والإضافة، أصبح عدد عبارات الاستبانة (25) عبارة موزعة على ثلاثة محاور لعينة طلبة المرحلة الثانوية، بحيث أن البعد الرابع حذفت عباراته من الاستبانة الخاصة بالثانوي في صورتها النهائية والمقدمة للمستجيبين.

- تم وضع البيانات الأولية في النموذج الذي سيقدم لعينتي الدراسة، وهذه المعلومات حول: الجنس، المنطقة الجغرافية للجامعة أو الكلية، الجامعة، العمر، السنة الدراسية، نوع الإعاقة، التخصص الحالي للمستجيب.
- تم وضع العبارات في النموذج الذي سيقدم للمستجيبين بشكل عشوائي من المحاور المتعلقة بكل عينة. وفي الاستبانة الخاصة بالمرحلة الثانوية والتي عدد عباراتها (25) عبارة و(36) عبارة للمستجيبين في الجامعة (انظر الملاحق).
- مفتاح التصحيح خماسي وكالتالي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. بحيث موافق بشدة يحصل على (5 درجات) وموافق (4 درجات) ومحايد (3 درجات) وغير موافق (درجتين) وغير موافق بشدة (درجة واحدة). كان على المشاركين بالدراسة اختيار خيار واحد من الخيارات الخمسة التالية: موافق بشدة إذا كانت العبارة تنطبق قطعا على المشارك، موافق إذا كانت العبارة غالبا تنطبق على المشارك، محايد إذا كان المشارك لا يعلم هل تنطبق عليه العبارة أم لا، غير موافق إذا كانت العبارة لا تنطبق على المشارك، غير موافق بشدة إذا كانت العبارة لا تنطبق على المشارك مطلقا.

في الاستبانة المقدمة لطلبة الثانوية، شملت على أربعة محاور هي:

- المحور الأول: الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة، وشملت العبارات رقم (1-4-8-11-12-13-14-15-17-18-19-21-22-24-25).
- المحور الثاني: ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة، وشملت العبارات رقم (5-9-20).

- المحور الثالث: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم، وشملت العبارات رقم (2-7-10-16-23).
- المحور الرابع: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية، وشملت العبارات رقم (3-6).

في الاستبانة المقدمة لطلبة الجامعة شملت أربعة محاور مع عباراتها كالتالي:

- المحور الأول: الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة، وشملت العبارات رقم (1-4-8-11-12-13-14-15-17-18-19-21-22-24-25).
- المحور الثاني: ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة، وشملت العبارات رقم (5-9-20-28-33-35).
- المحور الثالث: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم، وشملت العبارات رقم (2-7-10-16-23-26-30).
- المحور الرابع: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية، وشملت العبارات رقم (3-6-27-29-31-32-34-36).

بعد التحكيم تم استخراج الصورة النهائية للاستبانة. بعد ذلك تم تدقيق الاستبانة لغوياً، ومن ثم ترجمة الاستبانة بلغة الإشارة، وتجهيزها ورقيا وإلكترونيا للفئتين المستهدفتين في الدراسة. بعد ذلك تم إرسال الاستبانة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية والجامعات في مختلف مناطق المملكة. وقد تم التواصل هاتفيا أو عن طريق الإيميل مع إدارات التعليم والجامعات للإجابة عن استفساراتهم وتعبئة وإنهاء كافة الإجراءات الإدارية (من تختيم لاستبانات وإرفاق الميثاق الأخلاقي)، من أجل تعميم الدراسة على العينة المستهدفة.

## صدق الاستبانة

- **صدق المحكمين**

عرضت الإستبانة على مجموعة من الأساتذة في كليات التربية بجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة تبوك. وبعد التعديلات المدخلة من قبل المحكمين من حيث الصياغة أو حذف بعض العبارات، اشتملت الصورة النهائية للاستبانة على (36) عبارة موزعة على أربعة ابعاد للمستجيبين الجامعيين، و(25) عبارة للمستجيبين في المرحلة الثانوية. وهذه العبارات هي محل اهتمام الدراسة الحالية والتي ستجيب عن أسئلة الدراسة.

من أجل التأكد من صدق وثبات الاستبيانين، قاما الباحثان بتوحيد عبارات المحور الأول والثاني والثالث في الاستبانتين. حيث حذفت بعض العبارات من المحاور كالتالي: المحور الثاني وقد حذفت منه العبارات التالية ( 28-33-35)، المحور الثالث وقد حذفت منه العبارات التالية (26-30)، المحور الرابع وقد حذفت منه العبارات التالية (3-6) من عينة الثانوية واقتصر هذا المحور على الجامعيين فقط . وبذلك تم تحليل المحاور في الدراسة كالتالي:

المحور الأول: الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة للمرحتين الثانوية والجامعية ، وشمل (15) عبارة وهي:(1-4-8-11-12-13-14-15-17-18-19-21-22-24-25).

المحور الثاني: ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة للمرحتين الثانوية والجامعية، وشمل (3) عبارات وهي: (5-9-20).

المحور الثالث: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم للمرحتين الثانوية والجامعية، وشمل (5) عبارات وهي: (2-7-10-16-23).

المحور الرابع: التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية (فقط لعينة الجامعيين)، وشمل (8) عبارات وهي: (3-6-27-29-31-32-34-36).

كذلك تم تصحيح العبارات على الاستبيانين كالتالي: العبارات تصحح (5) لموافق بشدة إلى (1) غير موافق بشدة. حيث إن عبارات المحور الأول والثاني للمرحتين الثانوية والجامعية تصحح بشكل إيجابي موافق بشدة (5) وغير موافق بشدة (1)، ماعدا (عبارة رقم 9) تصحح بشكل عكسي.

عبارات المحور الثالث للمرحلتين الثانوية والجامعية وعبارات المحور الرابع للجامعيين، تشمل على التحديات لذلك موافق بشده تعني أن هناك فعلا معوقات كبيرة وتأخذ درجة (5) وغير موافق بشدة تعني لا توجد معوقات فتأخذ رقم (1).

كذلك اجريت دراسة استطلاعية مع عينة مكونة من 30 طالب من ذوي الإعاقة من مجتمع الدراسة بهدف اختبار الخصائص السيكوماترية. وقد تم استبعاد العينة الاستطلاعية من العينة النهاية.

- **صدق الاتساق الداخلي**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، ذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إلية الفقرة.

ويتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الارتباط بين عبارات محور الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة دالة إحصائياً، وذات ارتباط ايجابي عند مستوى (0.01) فأقل، وهذا يؤكد صلاحية العبارات للقياس.

جدول. 3 قيم معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق محتوى عبارات محور الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| 1 | 0.685** | 0.000 |
| 4 | 0.497** | 0.005 |
| 8 | 0.775** | 0.000 |
| 11 | 0.807** | 0.000 |
| 12 | 0.500** | 0.005 |
| 13 | 0.841** | 0.000 |
| 14 | 0.817** | 0.000 |
| 15 | 0.731** | 0.000 |
| 17 | 0.589** | 0.001 |
| 18 | 0.509** | 0.004 |
| 19 | 0.746** | 0.000 |
| 21 | 0.699** | 0.000 |
| 22 | 0.890** | 0.000 |
| 24 | 0.872** | 0.000 |
| 25 | 0.808** | 0.000 |

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

ويوضح الجدول (4) أن قيم معامل الارتباط بين عبارات محور ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة دالة إحصائياً، وذات ارتباط ايجابي عند مستوى (0.01) فأقل، وهذا يؤكد صلاحية العبارات للقياس.

جدول. 4 ملاءمة التخصصات الجامعية لميول ذوي الإعاقة قيم معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق محتوى عبارات محور الإعاقة

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| 5 | 0.914** | 0.000 |
| 9 | 0.895** | 0.000 |
| 20 | 0.844** | 0.000 |

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

كما يوضح الجدول (5) أن قيم معامل الارتباط بين عبارات محور التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم دالة إحصائياً، وذات ارتباط إيجابي عند مستوى (0.01) فأقل، وهذا يؤكد صلاحية العبارات للقياس.

جدول. 5 قيم معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق محتوى عبارات محور التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| 2 | 0.744** | 0.000 |
| 7 | 0.718** | 0.000 |
| 10 | 0.862** | 0.000 |
| 16 | 0.789** | 0.000 |
| 23 | 0.677** | 0.000 |

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

وجاءت قيم معامل الارتباط بين عبارات محور التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية دالة إحصائياً كما يوضح جدول (6)، وذات ارتباط إيجابي عند مستوى (0.01) فأقل، وهذا يؤكد صلاحية العبارات للقياس.

جدول. 6 قيم معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق محتوى عبارات محور التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية وفقاً لميولهم

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| 3 | 0.804 | 0.000 |
| 6 | 0.461 | 0.010 |
| 27 | 0.769 | 0.000 |
| 29 | 0.481 | 0.007 |
| 31 | 0.699 | 0.000 |
| 32 | 0.613 | 0.000 |
| 34 | 0.734 | 0.000 |
| 36 | 0.861 | 0.000 |

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

## ثبات أداة الـدراســة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحثان ( Cronbach's Alpha) و معادلة ألفا ، للتأكد من ثبات أداة الدراسة. ويتضح من الجدول رقم (7) أن معاملات الثبات للمحاور بلغت (0.811 – 0.934) وهي معاملات ثبات مرتفعة، وأن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (0.948)، وتبين أن جميع القيم تجاوزت (0.70)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والثقة ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول. 7 معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (ن=30)

| محــاور الاستبانة | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة | 15 | 0.934 |
| ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة | 3 | 0.855 |
| التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم | 5 | 0.811 |
| الثبات العام | 23 | 0.948 |
| التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية | 8 | 0.836 |

# النتـــائـــج

## • خصائص أفراد العينة

### - عينة الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلتين الثانوية والجامعية

**الجنس.** يتضح من الجدول رقم (8) أن (207) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 52٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث وهن الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (191) منهم يمثلون ما نسبته 48٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور.

جدول. 8 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

| الجنس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | 191 | 48.0 |
| أنثى | 207 | 52.0 |
| المجموع | 398 | ٪100 |

**المنطقة الجغرافية.** يتضح من الجدول رقم (9) أن (146) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 36.7٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الوسطى، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (74) منهم يمثلون ما نسبته 18.6٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الغربية، في حين أن (67) منهم يمثلون ما نسبته 16.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الجنوبية، مقابل (58) منهم يمثلون ما نسبته 14.6٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الشرقية، و(53) منهم يمثلون ما نسبته 13.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الشمالية.

جدول. 9 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية.

| المنطقة الجغرافية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| المنطقة الوسطى | 146 | 36.7 |
| المنطقة الغربية | 74 | 18.6 |
| المنطقة الشرقية | 58 | 14.6 |
| المنطقة الجنوبية | 67 | 16.8 |
| المنطقة الشمالية | 53 | 13.3 |
| المجموع | 398 | ٪100 |

**نوع الإعاقة.** يتضح من الجدول رقم (10)، أن: (80) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 20.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الصم وضعاف السمع وهم غالبية أفراد عينة الدراسة، كما أن (73) منهم يمثلون ما نسبته 18.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مكفوفون وضعاف بصر، وأن (63) منهم يمثلون ما نسبته 15.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم إعاقة حركية، بينما (43) منهم يمثلون ما نسبته 10.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، في حين أن (37) منهم يمثلون ما نسبته 9.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم إعاقة فكرية، مقابل (22) منهم يمثلون ما نسبته 5.5٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم إعاقة صحية (الصرع، القلب.... الخ)، و(19) منهم يمثلون ما نسبته 4.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم اضطرابات تواصل (نطق وتخاطب)، و(15) منهم يمثلون ما نسبته 3.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم توحد، و(12) منهم يمثلون ما نسبته 3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم تعدد عوق، و(9) منهم يمثلون ما نسبته 2.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وبقية العينة (25) طالب لديهم إعاقات مختلفة ولم تتعد الواحد بالمئة لكل نوع من أنواع الإعاقة.

جدول. 10 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

| نوع الإعاقة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| صعوبات تعلم | 43 | 10.8 |
| الصم وضعاف السمع | 80 | 20.1 |
| توحد | 15 | 3.8 |
| إعاقة فكرية | 37 | 9.3 |
| المكفوفون وضعاف البصر | 73 | 18.3 |
| إعاقة حركية | 63 | 15.8 |
| اضطرابات سلوكية وانفعالية | 9 | 2.3 |
| اضطرابات تواصل (نطق وتخاطب( | 19 | 4.8 |
| إعاقة صحية (الصرع، القلب.... الخ( | 22 | 5.5 |
| تعدد عوق | 12 | 3.0 |
| ضعف في السمع فقط | 1 | 0.3 |
| إعاقة حركية مفاجئة نتيجة توتر او تعب | 1 | 0.3 |
| إعاقة حسية مزدوجة | 1 | 0.3 |
| كفيف وقصر قامة ومشاكل بالمشي بسبب ضعف العظام | 1 | 0.3 |
| عيب خلقي بنصف يد يسرى واليمنى كاملة | 1 | 0.3 |
| صعوبة المشي وضعف في اعصاب | 1 | 0.3 |
| ضعف شقي أيسر و استسقاء بالدماغ | 1 | 0.3 |
| ربو مزمن | 1 | 0.3 |

| نوع الإعاقة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| استسقاء في الراس | 1 | 0.3 |
| التصلب اللويحي | 2 | 0.5 |
| الكلى | 2 | 0.5 |
| مشى غير طبيعى | 1 | 0.3 |
| تشتت انتباه وفرط حركة | 2 | 0.5 |
| مرض مزمن | 1 | 0.3 |
| ورم في الرأس ينتج عنه ضعف في الذاكرة قصيرة المدى و عدم القدرة على التركيز بالاضافة إلى ضعف البصر | 1 | 0.3 |
| كف بصري | 1 | 0.3 |
| سرطان | 1 | 0.3 |
| تشوة خلقي باليد اليمنى | 1 | 0.3 |
| Cerebral Palsy | 1 | 0.3 |
| أنيميا منجلية | 1 | 0.3 |
| إصابة بالقدم | 1 | 0.3 |
| جهاز شنط استسقاء بالراس وضعف بأعصاب الأطراف | 1 | 0.3 |
| المجموع | 398 | ٪100 |

- **عينة الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية**

**الجنس.** يتضح من الجدول رقم (11)،: أن (116) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 55.5٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث وهن الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (93) منهم يمثلون ما نسبته 44.5٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور.

جدول. 11 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

| الجنس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | 93 | 44.5 |
| أنثى | 116 | 55.5 |
| المجموع | 209 | ٪100 |

**المنطقة الجغرافية.** يتضح من الجدول رقم (12)، والشكل رقم (5) أن: (81) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 38.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الوسطى وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (41) منهم يمثلون ما نسبته 19.6٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الجنوبية، في حين أن (37) منهم يمثلون ما نسبته 17.7٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الغربية، مقابل (29) منهم يمثلون ما نسبته 13.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الشمالية، و(21) منهم يمثلون ما نسبته 10٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمنطقة الشرقية.

جدول. 12 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية

| المنطقة الجغرافية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| المنطقة الوسطى | 81 | 38.8 |
| المنطقة الغربية | 37 | 17.7 |
| المنطقة الشرقية | 21 | 10.0 |
| المنطقة الجنوبية | 41 | 19.6 |
| المنطقة الشمالية | 29 | 13.9 |
| المجموع | 209 | ٪100 |

**نوع الإعاقة.** يتضح من الجدول رقم (13)، أن: (51) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 24.4٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم إعاقة حركية وهم غالبية أفراد عينة الدراسة، كما أن (46) منهم يمثلون ما نسبته 22٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الصم وضعاف السمع، وأن (44) منهم يمثلون ما نسبته 21.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مكفوفون وضعاف بصر، بينما (11) منهم يمثلون ما نسبته 5.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم إعاقة صحيه (الصرع، القلب.... الخ)، في حين أن (9) منهم يمثلون ما نسبته 4.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم ، مقابل (7) منهم يمثلون ما نسبته 3.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم إعاقة فكرية ، و(6) منهم يمثلون ما نسبته 2.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم اضطرابات تواصل (نطق وتخاطب)، و(6) منهم يمثلون ما نسبته 2.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم تعدد عوق ، و(4) منهم يمثلون ما نسبته 1.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم توحد، وبقية العينة (25) طالب لديهم إعاقات مختلفة ولم تتعد الواحد بالمئة لكل نوع من أنواع الإعاقة.

جدول. 13 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

| نوع الإعاقة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| صعوبات تعلم | 9 | 4.3 |
| الصم وضعاف السمع | 46 | 22.0 |
| توحد | 4 | 1.9 |
| إعاقة فكرية | 7 | 3.3 |
| المكفوفون وضعاف البصر | 44 | 21.1 |
| إعاقة حركية | 51 | 24.4 |
| اضطرابات سلوكية وانفعالية | 1 | 0.5 |
| اضطرابات تواصل (نطق وتخاطب) | 6 | 2.9 |
| إعاقة صحية (الصرع، القلب.... الخ) | 11 | 5.3 |
| تعدد عوق | 6 | 2.9 |
| إعاقة حركية مفاجئة نتيجة توتر او تعب | 1 | 0.5 |
| إعاقة حسية مزدوجة | 1 | 0.5 |
| كفيف وقصر قامة ومشاكل بالمشي بسبب ضعف العظام | 1 | 0.5 |
| عيب خلقي بنص يد يسرى واليمنى كاملة | 1 | 0.5 |
| صعوبة المشي وضعف في أعصاب | 1 | 0.5 |
| ضعف شقي أيسر و استسقاء بالدماغ | 1 | 0.5 |
| ربو مزمن | 1 | 0.5 |
| استسقاء في الراس | 1 | 0.5 |
| التصلب اللويحي | 2 | 1.0 |
| الكلى | 2 | 1.0 |
| مشى غير طبيعى | 1 | 0.5 |
| تشتت انتباه وفرط حركة | 2 | 1.0 |
| مرض مزمن | 1 | 0.5 |
| ورم في الرأس ينتج عنه ضعف في الذاكرة قصيرة المدى و عدم القدرة على التركيز بالإضافة الى ضعف البصر | 1 | 0.5 |

| نوع الإعاقة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| كف بصري | 1 | 0.5 |
| سرطان | 1 | 0.5 |
| تشوه خلقي باليد اليمنى | 1 | 0.5 |
| Cerebral Palsy | 1 | 0.5 |
| أنيميا منجلية | 1 | 0.5 |
| إصابة بالقدم | 1 | 0.5 |
| جهاز شنط استسقاء بالراس وضعف بأعصاب الأطراف | 1 | 0.5 |
| المجموع | 209 | ٪100 |

**الجامعة.** يتضح من الجدول رقم (14)، أن: (35) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 16.7٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ونفس النسبة بجامعة الإمام محمد بن سعود وهم الفئة الأكثر من أفراد العينة، في حين أن (28) منهم يمثلون ما نسبته 13.4٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة الملك عبدالعزيز، بينما (23) منهم يمثلون ما نسبته 11٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة الملك خالد، كما أن (20) منهم يمثلون ما نسبته 9.6٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة تبوك، مقابل (17) منهم يمثلون ما نسبته 8.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة الملك سعود، و(11) منهم يمثلون ما نسبته 5.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة الملك فهد، و(7) منهم يمثلون ما نسبته 3.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة الطائف، و(6) منهم يمثلون ما نسبته 2.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة بيشة، و(4) منهم يمثلون ما نسبته 1.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بجامعة الملك فيصل وجدة وطيبة لكل جامعة، وبقية العينة (15) توزعت على بقية الجامعات محل الدرسة بنسبة لم تتعد الواحد بالمئة.

جدول. 14 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة

| الجامعة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| الجامعة السعودية الإلكترونية | 2 | 1.0 |
| الجامعة العربية المفتوحة | 1 | 0.5 |
| المعاهد المهنية | 1 | 0.5 |
| جامعة أم القرى | 1 | 0.5 |
| جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز | 1 | 0.5 |
| جامعة الأميرة نورة بن عبد الرحمن | 35 | 16.7 |
| جامعة الأميره نورة بنت الرحمن | 1 | 0.5 |
| جامعة الإمام محمد بن سعود | 35 | 16.7 |
| جامعة الطائف | 7 | 3.3 |
| جامعة الملك خالد | 23 | 11.0 |
| جامعة الملك سعود | 17 | 8.1 |
| جامعة الملك عبد العزيز | 28 | 13.4 |
| جامعة الملك فهد | 11 | 5.3 |
| جامعة الملك فيصل | 4 | 1.9 |
| جامعة بيشة | 6 | 2.9 |
| جامعة تبوك | 20 | 9.6 |
| جامعة جازان | 2 | 1.0 |
| جامعة جدة | 4 | 1.9 |
| جامعة حفر الباطن | 1 | 0.5 |
| جامعة شقراء | 2 | 1.0 |
| جامعة طيبة | 4 | 1.9 |
| جامعة نجران | 2 | 1.0 |
| كلية التربية والآداب | 1 | 0.5 |
| المجموع | 209 | ٪100 |

التخصص. يتضح من الجدول رقم (15)، أن: (157) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 75.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم الحالي نظري وهم الفئة الأكثر من أفراد العينة، في حين أن (42) منهم يمثلون ما نسبته 20.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم الحالي علمي، بينما (8) منهم يمثلون ما نسبته 3.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصاتهم مهنية، وأن (2) منهم يمثلون ما نسبته 1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصاتهما طبية.

جدول 15. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الحالي

| التخصص الحالي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| التخصصات النظرية (التربية، اللغة العربية، الدراسات الإسلامية، العلوم الاجتماعية) | 157 | 75.1 |
| التخصصات العلمية (الفيزياء، الأحياء، الرياضيات، الكيمياء) | 42 | 20.1 |
| التخصصات الطبية (الطب، التمريض، الصيدلة، المختبرات) | 2 | 1.0 |
| التخصصات المهنية (الكهرباء، النجارة، الحدادة، ميكانيكا السيارات)( | 8 | 3.8 |
| المجموع | 209 | ٪100 |

## نتائج السؤال الأول: ما الميول الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية؟

وللتعرف على الميول الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول. 16 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن محور الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الاتجاه العام | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أحب أن أدرس العلوم الشرعية | 3.39 | 1.473 | 67.9 | محايد | 1 |
| 4 | أميل لتخصص الحاسب الآلي | 3.16 | 1.426 | 63.2 | محايد | 4 |
| 8 | أرغب في دراسة الطيران | 2.49 | 1.431 | 49.8 | غير موافق | 14 |
| 11 | أرغب في دراسة الهندسة | 2.67 | 1.430 | 53.4 | محايد | 10 |
| 12 | أرغب في أن اتخصص في التدريس | 3.16 | 1.473 | 63.2 | محايد | 3 |
| 13 | أرغب في دراسة تخصص اللغات والترجمة | 2.66 | 1.417 | 53.3 | محايد | 11 |
| 14 | أفضل أن أدرس تخصصا يؤهلني للعمل في العسكرية | 2.56 | 1.434 | 51.1 | غير موافق | 13 |
| 15 | تستهويني التخصصات المعتمدة على التجارب المعملية كالمختبرات والفيزياء والكمياء | 2.68 | 1.407 | 53.7 | محايد | 9 |
| 17 | أميل لتعلم الروايات والقصائد الأدبية | 2.72 | 1.382 | 54.4 | محايد | 8 |
| 18 | أرغب في دراسة التخصصات المتعلقة بإدارة الأعمال والمحاسبة | 3.17 | 1.523 | 63.3 | محايد | 2 |
| 19 | أرغب في دراسة القانون | 2.99 | 1.465 | 59.9 | محايد | 5 |
| 21 | أميل للتخصصات المهنية ذات الطابع العملي كالنجارة والحدادة والسباكة والكهرباء | 2.45 | 1.389 | 48.9 | غير موافق | 15 |
| 22 | أرغب في دراسة التربية البدنية | 2.80 | 1.529 | 56 | محايد | 7 |
| 24 | أفضل دراسة التخصصات الطبية كالطب والتمريض | 2.63 | 1.506 | 52.7 | محايد | 12 |
| 25 | أرغب في دراسة تخصص الفندقة والسياحة | 2.81 | 1.477 | 56.2 | محايد | 6 |
| الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة | | 2.82 | 0.956 | 56.5 | محايد | |

يتضح من الجدول رقم (16) أن أفراد عينة الدراسة حياديون حول الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية فقد بلغ المتوسط العام للمحور (2.82) وبنسبة استجابة قدرها (56.5%)، وجاءت اثنتا عشرة عبارة في فئة (محايد) بينما جاءت ثلاث عبارات في فئة (غير موافق)، ما يعني وجود تقارب في موافقة أفراد عينة الدراسة على الميول الدراسية الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية.

وأظهرت النتائج أن اثنتي عشرة عبارة جاءت في فئة الموافقة المتوسطة (محايد):

في المرتبة الأولى جاءت العبارة رقم (1): " أحب أن أدرس العلوم الشرعية. وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (18): " أرغب في دراسة التخصصات المتعلقة بإدارة الأعمال والمحاسبة". وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم (4): " أميل لتخصص الحاسب الآلي" بمتوسط حسابي. وفي المرتبة الرابعة جاءت العبارة رقم (12): "أرغب في أن اتخصص في التدريس" بمتوسط حسابي . وفي المرتبة الخامسة جاءت العبارة رقم (19): "أرغب في دراسة القانون" بمتوسط حسابي . وفي المرتبة السادسة جاءت العبارة رقم (25): "أرغب في دراسة تخصص الفندقة والسياحة" بمتوسط حسابي . وفي المرتبة السابعة جاءت العبارة رقم (22): "أرغب في دراسة التربية البدنية" بمتوسط حسابي. وفي المرتبة الثامنة جاءت العبارة رقم (17): "أميل لتعلم الروايات والقصائد الأدبية" بمتوسط حسابي . وفي المرتبة التاسعة جاءت العبارة رقم (15): "تستهويني التخصصات المعتمدة على التجارب المعملية كالمختبرات والفيزياء والكمياء" . وفي المرتبة العاشرة جاءت العبارة رقم (11): "أرغب في دراسة الهندسة" بمتوسط حسابي. وفي المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة رقم (13): "أرغب في دراسة تخصص اللغات والترجمة" بمتوسط حسابي. وفي المرتبة الثانية عشرة جاءت العبارة رقم (24): "أفضل دراسة التخصصات الطبية كالطب والتمريض".

بينما أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة غير موافقين على ثلاث عبارات وهي:

في المرتبة الثالثة عشرة جاءت العبارة رقم (14): "أفضل أن أدرس تخصصا يؤهلني للعمل في العسكرية" . وفي المرتبة الرابعة عشرة جاءت العبارة رقم (8): "أرغب في دراسة الطيران" . وفي المرتبة الخامسة عشرة جاءت العبارة رقم (21): " أميل للتخصصات المهنية ذات الطابع العملي كالنجارة والحدادة والسباكة والكهرباء".

**نتائج السؤال الثاني: ما مدى ملاءمة التخصصات الجامعية لميول الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية؟**

ولإلقاء الضوء على ما مدى ملاءمة التخصصات الجامعية لميول الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول. 17 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الاتجاه العام | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | تخصصي يناسب مهنتي التي أرغب فيها في المستقبل | 3.59 | 1.396 | 71.9 | موافق | 1 |
| 9 | يقتصر قبول ذوي الإعاقة على التخصصات النظرية دون التطبيقية | 2.55 | 1.307 | 50.9 | غير موافق | 3 |
| 20 | ساعدتني مرحلة الثانوية على تحديد التخصص الذي يناسب ميولي | 2.99 | 1.467 | 59.8 | محايد | 2 |
| ملاءمة التخصصات الجامعية الحالية لميول ذوي الإعاقة | | 3.04 | 0.875 | 60.9 | محايد | |

يتضح من الجدول رقم (16) أن أفراد عينة الدراسة حياديون حول ملاءمة التخصصات الجامعية لميول الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية فقد بلغ المتوسط العام للمحور (3.04) وبنسبة استجابة قدرها (60.9%)، وكانت عبارة واحدة في فئة (موافق) وجاءت عبارة أخرى في فئة (محايد) والعبارة الثالثة في فئة (غير موافق)، ما يعني وجود تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على ملاءمة التخصصات الجامعية لميول الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية.

**نتائج السؤال الثالث: ما التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم في المرحلة الثانوية والجامعية؟**

وللوقوف على التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم في المرحلة الثانوية والجامعية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول. 18 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الاتجاه العام | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | يجبر ذوو الإعاقة على اختيار تخصصات معينة بالجامعة | 3.32 | 1.424 | 66.4 | محايد | 4 |
| 7 | توجهات أسرتي يعوق من تحقيق رغباتي الدراسية | 2.19 | 1.327 | 43.8 | غير موافق | 5 |
| 10 | هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن التخصصات الجامعية لذوي الإعاقة | 3.86 | 1.188 | 77.2 | موافق | 1 |
| 16 | هناك عجز في توفير الجامعة لتخصصات تناسب ميول ذوي الإعاقة | 3.61 | 1.274 | 72.3 | موافق | 3 |
| 23 | هناك عجز في توفير فرص متكافئة وليست خاصة لاختيار التخصص لذوي الإعاقة عندما أريد الالتحاق بالجامعة | 3.71 | 1.255 | 74.3 | موافق | 2 |
| المعوقات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم | | 3.34 | 0.796 | 66.8 | محايد | |

يتضح من الجدول رقم (18) أن أفراد عينة الدراسة حياديون حول التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم في المرحلة الثانوية والجامعية بدرجة متوسطة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (3.34) وبنسبة استجابة قدرها (66.8%)، وجاءت ثلاث عبارات في فئة الموافقة (معوقات كبيرة) بينما جاءت عبارة في فئة (محايد) معوقات متوسطة، وعبارة أخرى في فئة (غير موافق)، ما يعني وجود تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم في المرحلة الثانوية والجامعية.

وبينت النتائج أن العبارات التي تمت الموافقة عليهما من قبل أفراد عينة الدراسة (تشكل معوقات بدرجة كبيرة)

جاءت العبارة رقم (10): " هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن التخصصات الجامعية في المرتبة الأولى. وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (23): " هناك عجز في توفير فرص متكافئة وليست خاصة لذوي الإعاقة عندما اريد الالتحاق بالجامعة)" بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.255). وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم (16): " هناك عجز في توفير الجامعة لتخصصات تناسب ميول ذوي الإعاقة "

بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.274).

وأظهرت النتائج أن عبارة جاءت في فئة (محايد) وهي بالمرتبة الرابعة " يجبر ذوي الإعاقة على اختيار تخصصات معينة بالجامعة " بمتوسط حسابي (3.32)، وانحراف معياري (1.424)، في حين كانت هناك عدم موافقة على عبارة واحدة وهي بالمرتبة الخامسة " توجهات اسرتي يعوق من تحقيق رغباتي الدراسية " بمتوسط (2.19)، وانحراف معياري1.327.

**نتائج السؤال الرابع: ما التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية في المرحلة الجامعية؟**

وللوقوف على التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية في المرحلة الجامعية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول. 19 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن محور التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الاتجاه العام | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | هناك نقص في المهارات الحاسوبية واستخدام التكنولوجيا المساعدة لدى ذوي الإعاقة | 3.44 | 1.314 | 68.7 | موافق | 6 |
| 6 | هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن خدمات الدعم التي قد توجد في مؤسسات التعليم العالي | 3.63 | 1.141 | 72.5 | موافق | 2 |
| 27 | هناك قلة في توفر الأدوات والمعينات المساعدة لذوي الإعاقة بالجامعة | 3.56 | 1.263 | 71.1 | موافق | 3 |
| 29 | هناك نقص في توفير وسائل المواصلات داخل وخارج الجامعة | 3.47 | 1.338 | 69.5 | موافق | 5 |
| 31 | هناك ندرة في توفر الكتب الدراسية بطريقة تخدم ذوي الإعاقة بمكتبات الجامعة | 3.53 | 1.152 | 70.6 | موافق | 4 |
| 32 | هناك صعوبة لدى أعضاء هيئة التدريس في تكييف المهام الدراسية لكي تتناسب مع ذوي الإعاقة (على سبيل المثال تقليل عدد المهمات المطلوبة أو إعطائي وقتا إضافيا لتسليم الاختبار( | 3.73 | 1.315 | 74.5 | موافق | 1 |
| 34 | هناك عجز في تطبيق الجامعة لمعايير الوصول إلى المعلومات والتعلم عبر الإنترنت لذوي الإعاقة من خلال برامج تكبير الشاشة أو كتابة المعلومات على التسجيلات الصوتية | 3.31 | 1.298 | 66.1 | محايد | 8 |
| 36 | هناك صعوبة في توفير شخص مساعد من الجامعة يدعم نجاحي (شخص مساعد لقراءة كتاب، أو مدقق لغوي قبل تسليم الواجب أو مترجم لغة إشارة) | 3.32 | 1.361 | 66.3 | محايد | 7 |
| التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية | | 3.50 | 0.871 | 69.9 | موافق | |

يتضح من الجدول رقم (19) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على وجود التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية في المرحلة الجامعية بدرجة كبيرة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (3.50) وبنسبة استجابة قدرها (69.9%)، وجاءت ست عبارات في فئة الموافقة (معوقات كبيرة) بينما جاءت عبارتان في فئة (محايد) معوقات متوسطة، ما يعني وجود تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية في المرحلة الجامعية.

وبينت النتائج أن العبارات التي تمت الموافقة عليهما من قبل أفراد عينة الدراسة (تشكل معوقات بدرجة كبيرة) هي

في المرتبة الأولى جاءت العبارة رقم (32): " هناك صعوبة لدى أعضاء هيئة التدريس في تكييف المهام الدراسية لكي تتناسب مع ذوي الإعاقة (على سبيل المثال تقليل عدد المهمات المطلوبة أو إعطائي وقتا إضافيا لتسليم الاختبار)" بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري 1.315). وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (6): " هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن خدمات الدعم التي قد توجد في مؤسسات التعليم العالي " بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري 1.141. وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم (27): " هناك قلة في توفر الأدوات والمعينات المساعدة لذوي الإعاقة بالجامعة " بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري 1.263. وفي المرتبة الرابعة جاءت العبارة رقم (31): " هناك ندرة في توفر الكتب الدراسية بطريقة تخدم ذوي الإعاقة بمكتبات الجامعة " بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري 1.152. وفي المرتبة الخامسة جاءت العبارة رقم (29): " هناك نقص في توفير وسائل المواصلات داخل وخارج الجامعة " بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري 1.338. وفي المرتبة السادسة جاءت العبارة رقم (3): " هناك نقص في المهارات الحاسوبية واستخدام التكنولوجيا المساعدة لدى ذوي الإعاقة " بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري 1.314.

وأظهرت النتائج أن عبارتين جاءت في فئة (محايد) وهما بالمرتبة السابعة جاءت العبارة رقم (36): " هناك صعوبة في توفير شخص مساعد من الجامعة يدعم نجاحي (شخص مساعد لقراءة كتاب، أو مدقق لغوي قبل تسليم الواجب أو مترجم لغة اشارة)" بمتوسط حسابي (3.32)، وانحراف معياري 1.361.

- **مناقشة نتائج الدراسة**

- **مناقشة السؤال الأول**

أظهرت نتائج الدراسة في السؤال الأول على عدم وجود انحياز واضح في تخصص معين حيث إن رغبات وميول الطلاب ذوي الإعاقة متنوعة وغير منحازة لتخصص معين و جاءت بدرجة متوسطة (محايد) من قبل أفراد عينة المرحلتين الثانوية والجامعية حيث جاءت التخصصات وفق الترتيب التالي: العلوم الشرعية، إدارة الأعمال والمحاسبة، التدريس، الحاسب الآلي، القانون، الفندقة والسياحة، التربية البدنية، الروايات والقصائد الأدبية، المختبرات والفيزياء والكيمياء، الهندسة، اللغات والترجمة، التخصصات الطبية الطب والتمريض؛ لذا يوصي الباحثين المؤسسات التعليمية على إتاحة الفرصة للطلبة ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم المناسبة لميولهم ورغباتهم في أي تخصص من التخصصات الجامعية. كل طالب من الطلاب ذوي الإعاقة فريد واستثنائي من ناحية رغباته وميوله؛ لذا يجب على المؤسسات التربوية تقديم الدعم الكافي لهم. فيما جاءت التخصصات المتعلقة بالعمل العسكري والتخصصات المهنية النجارة والحدادة والسباكة بدرجة منخفضة (غير موافق) من قبل أفراد عينة المرحلتين الثانوية والجامعية. وأخيرا جاءت فقرة الميول الدراسية لذوي الإعاقة بدرجة متوسطة (محايد).

وبالرغم من وجود درجة الحياد في تخصصات الطب والصيدلة بالنسبة لتوجهات أفراد العينة إلا أن نسبة المتخصصين في هذا المجال من أفراد العينة في المرحلة الجامعية يشكلون نسبة ١٪ حسب سؤال تخصص الحالي في الاستبانة. أيضا جاءت نسبة المتخصصين في التخصصات العلمية فيزياء، أحياء، كيمياء ٢٠٪ فيما جاءت نسبة ميول ذوي الإعاقة للتخصصات العلمية كيمياء، فيزياء ٥٣٪ مما يظهر وجود تباين في نسبة

اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة للتخصصات العلمية والطبية ونسبة ذوي الإعاقة الفعلية في هذه التخصصات.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة جرينباوم وزملاءه ( Greenbaum et al., 1995)حيث إن غالبية طلبة عينة الدراسة كانوا يدرسون في كلية الآداب والكليات الإنسانية، ثم كلية إدارة الأعمال، ثم كلية العلوم الاجتماعية والسلوكية، ثم كلية التربية. والعدد القليل من الطلبة متخصصون في الزراعة والهندسة، وعلوم الحياة ،والحاسوب والرياضيات. وكذلك هذه الدراسة كانت نسبة الطلاب الذين يدرسون في الكليات الإنسانية والنظرية ٧٥٪ وكانت الميول للتخصصات التربوية والشرعية وإدارة الأعمال الأولى بارتفاع بسيط مقارنة بالتخصصات الأخرى. وكذلك دراسة بن صديق ( Bin Siddiq, 2013) أظهرت نتائج متشابه مع هذه الدراسة حيث وجدت الدراسة أن تخصصات الأشخاص ذوي الإعاقة كان في التخصصات التالية: الآداب، القانون، الاقتصاد وإدارة الأعمال، العلوم، التصميم والفن. وكما أظهرت دراسة زهانق وزملاءه ( Zhang, 2018) نتائج متشابة قليلا مع هذه الدراسة فقد كان قبول الطلاب ذوي الإعاقة (20%) منهم في كلية الآداب والإنسانية، و (18%) في كلية إدارة الأعمال، و (18%) في كلية العلوم الاجتماعية والسلوكية، وأما البقية فقد كانوا في تخصصات أخرى بنسب قليلة.

- **مناقشة السؤال الثاني**

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التخصص الحالي للطلبة ذوي الإعاقة للمرحلتين الثانوية والجامعية مناسب مع المهنة المستقبلية حيث جاءت العبارة بدرجة مرتفعة (موافق). فيما جاءت الفقرة المتعلقة بمدى مساعدة المرحلة الثانوية لتحديد التخصص المناسب لميول الطلبة ذوي الإعاقة بدرجة متوسطة (محايد) وجاءت ايضا فقرة ملائمة التخصصات الجامعية الحالية لميول الطلاب بدرجة متوسطة (محايد). أخيرا أتت عبارة يقتصر قبول ذوي الإعاقة على التخصصات النظرية دون التطبيقية بدرجة منخفضة غير موافق.

وجاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة عما ذكره إيكيس وأوتشوا ( Eckes & Ochoa,2005) حيث أكد الباحثان على أن الطلاب ذوي الإعاقة يتخرجون من المرحلة الثانوية مع وجود قصور في مهارات المناصرة الذاتية مما يجعلهم غير قادرين على إكمال الدراسة في برامج التعليم العالي. أيضا أكدت دراسة ماداوس (Madaus, 2005). على وجود صعوبة لدى الطلبة من ذوي الإعاقة للانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية. في المقابل أظهرت هذه الدراسة أن الطلاب ذوي الاعاقة لديهم اتجاهات إيجابية حول ملاءمة تخصصهم الحالي مع المهنة المستقبلية. في حين أتت نتائج دراسة قام بها هيتشنق ةزملاءه (Hitchings et al., 2001) أن الإعاقة تؤثر في الأفراد من ذوي صعوبات التعلم في مهارات الاستكشاف والتخطيط للمهن المستقبلية وكذلك أكد الباحث على ضرورة توفير تدريب ذوي صعوبات التعلم لتطوير مهارات مناصرة الذات والاكتشاف الوظيفي خلال السنتين الأولى من التعليم العالي. كذلك تعد عملية اتخاذ القرار الوظيفي عملية معقدة تتأثر بالجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والجانب العائلي ومهارات مناصرة الذات، والمستوى التعليمي وحالة الإعاقة (Enright et., 1996). ولهذا تعود صعوبات اتخاذ القرار الوظيفي لدى ذوي الإعاقة أو القصور في بناء الميول الوظيفي لدى الأفراد ذوي الإعاقة لعدة أسباب منها. آولا: القصور في الأنشطة الاستكشافية خلال فترة الطفولة والمراهقة والبلوغ المبكر (Szymanski, 1996). ثانيا: أغلب الوقت الذي يقضيه الفرد من ذوي الإعاقة خلال المرحلة الثانوية يكون على المواد الأكاديمية بدلا من التركيز بعض الوقت على المهارات الوظيفية ومهارات الاكتشاف الوظيفي أو الأنشطة الإعدادية الوظيفية (Adelman & Vogel, 1993). اخيرا: أولياء الأمور قد يكون لديهم حماية زائدة لأطفالهم من ذوي الإعاقة مما يقلل محاولة أبنائهم لتطوير مهارات الاكتشاف الوظيفي (skinner & schnecke, 1992).

- **مناقشة السؤال الثالث**

لقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة لاختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم جاءت بدرجة متوسطة (محايد) من قبل أفراد عينة المرحلتين الثانوية والجامعية. وقد كانت هناك ثلاثة تحديات بدرجة كبيرة تواجه أفراد عينة الدراسة عند اختيار تخصصاتهم الجامعية وفقاً لميولهم. وهذه التحديات على التوالي هي: هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن التخصصات الجامعية لذوي الإعاقة، ثم هناك عجز في توفير فرص متكافئة وليست خاصة لاختيار التخصص لذوي الإعاقة عند الالتحاق بالجامعة، ثم هناك عجز في توفير الجامعة للتخصصات تناسب ميول ذوي الإعاقة. وقد كانت التحديات الثلاثة متوافقة مع التحديات في دراسات أخرى ( Houck et al.,1992) حيث أشارت إلى أن وجود الإعاقة يقلل الفرصة للحصول على معلومات عن التخصصات التي تناسب ميول الطلبة. ودراسة ريدل وزملاءه (Riddell et al., 2002 ) والتي أشارت إلى عجز الجامعات عن توفير فرص متساوية للطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم.

كما وقد جاء احد التحديات بدرجة متوسطة وهو يجبر ذوو (الإعاقة على اختيار تخصصات معينة بالجامعة)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زهانق وزملاءه ( Zhang, 2018) ، والتي أشار فيها بعض أعضاء هيئة التدريس على ضرورة وضع تخصصات محددة لذوي الإعاقة في الجامعة، بل إن البعض اقترح تخصيص كليات محددة لهم. أما التحدي الذي جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بدرجة منخفضة فهو: توجهات أسرتي تعوق من تحقيق رغباتي الدراسية. وهذا أمر متوقع وذلك لما للأسرة من دور في تنشئة الأطفال فهي المؤسسة الاجتماعية الأولى في حياة الطفل، والتي تقوم بتلبية احتياجات أبنائها وغرس القيم، كما وتقوم بتقديم الدعم بكافة أنواعه من أجل تحسين جوانب النقص لديهم (الجزازي،2011). وقد أشارت دراسة القحطاني (2019) إلى وجود موافقة من قبل طلاب الجامعة على دور القيم الأسرية في تشكيل الهدف من الحياة، والأمل، والتوافق وتشكيل المسؤولية.

- **مناقشة السؤال الرابع**

لقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم الجامعية كانت بدرجة كبيرة (موافق) من قبل الطلبة الجامعيين. وقد كانت هناك ستة تحديات صنفت على أنها تحديات بدرجة كبيرة وهي على التوالي: هناك صعوبة لدى أعضاء هيئة التدريس في تكييف المهام الدراسية لكي تتناسب مع ذوي الإعاقة (على سبيل المثال تقليل عدد المهمات المطلوبة أو إعطائي وقتا إضافيا لتسليم الاختبار)، هناك قلة في المعلومات المتوفرة عن خدمات الدعم التي قد توجد في مؤسسات التعليم العالي، ثم هناك قلة في توفر الأدوات والمعينات المساعدة لذوي الإعاقة بالجامعة، فهناك ندرة في توفر الكتب الدراسية بطريقة تخدم ذوي الإعاقة بمكتبات الجامعة، ثم هناك نقص في توفير وسائل المواصلات داخل وخارج الجامعة، وأخيرا هناك نقص في المهارات الحاسوبية واستخدام التكنولوجيا المساعدة لدى ذوي الإعاقة. وقد توافقت التحديات الستة مع بعض الدراسات حيث أشارت دراسة ( Hariri, 2020) إلى نقص توفر الدعم الأكاديمي، حيث لا يتلقى هؤلاء الطلبة التغذية الراجعة لأعمالهم، كما أن أعضاء هيئة التدريس ينقصهم التأهيل المهني في كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة، أضف إلى ذلك قلة التواصل بين أعضاء هيئة التدريس فيما يخص الطلبة ذوي الإعاقة وكيفية التعامل معهم.

وقد توصلت دراسة عابد وشاكلفورد (Abed & Shackelford, 2020) إلى التحديات المتعلقة بالدعم التعليمي الذي يواجه ذوي الإعاقة من قلة معرفة أعضاء هيئة التدريس بطريقة التعامل مع هذه الفئة، بالإضافة إلى تحديات الحصول على خدمات الدعم لذوي الإعاقة من أجل إكمال البرنامج بنجاح. كما أن ذوي الإعاقة يواجهون صعوبات في استخدام التكنولوجيا المساعدة في عملية تعليمهم، والتي من شأنها مساعدتهم على التعلم وإكمال المتطلبات الدراسية .(Fuller et al., 2004)

وأشارت دراسة علي والعجمي (2021) إلى أن المكتبات الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي لا تتمتع بمميزات تساعد ذوي الإعاقة على سهولة الاستخدام والتنقل

داخلها. كما أنه لا يوجد بالمكتبات متخصصون يستطيعون التعامل مع ذوي الإعاقة. كما أضافت دراسة محمد والشامي(2014) أن أكثر التحديات التي يواجهها طلاب الجامعة هي مواقف السيارات والمواصلات. وكان متوسط الوقت الضائع نتيجة التحديات 13،65 ساعة أسبوعيا. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك التحديات المعمارية والسلوكية، ومحاورها، وإدارة الوقت ومراحلها.

كما توجد عبارتان صنفتا على أنها من التحديات ، ولكن بدرجة متوسطة (محايد)، وهاتان العبارتان هما :

هناك صعوبة في توفير شخص مساعد من الجامعة يدعم نجاحي (شخص مساعد لقراءة كتاب، أو مدقق لغوي قبل تسليم الواجب أو مترجم لغة إشارة)، وهناك نقص في تطبيق الجامعة لمعايير الوصول إلى المعلومات والتعلم عبر الإنترنت لذوي الإعاقة من خلال برامج تكبير الشاشة أو كتابة المعلومات على التسجيلات الصوتية. وقد أشارت دراسة فيكريمان وبوندل (Vickerman & Blundell, 2010) إلى أنه يتعين على الجامعات توفير وتطوير خدمات الدعم بأشكالها المختلفة قبل أن يبدأ الطالب ذو الإعاقة في دراسة المواد، كما يتعين على الجامعة العمل على تسهيل المناهج الدراسية وجعلها خالية من العوائق.

وكما يواجه ذوو الإعاقة العديد من الإحباطات و التحديات بالجامعة متعلقة بالمرشدين الأكاديميين لهم، وضغوط ومتطلبات الكلية في ظل نقص جودة خدمات الدعم المقدمة لهم (Hong, 2015). وتختلف خدمات الدعم حسب نوع الإعاقة، حيث يحتاج ذوو الإعاقة الجسمية إلى مساحات واسعة لتحريك كراسيهم المتحركة، وأماكن مخصصة لهم للجلوس، بالإضافة إلى لوحة مفاتيح وفارة خاصة للحاسب الآلي والعديد من التقنيات المساعدة مثل تقنية إدخال الكلام. اما ذوو الإعاقة البصرية فيحتاجون الى حاسوب يغير المكتوب إلى لغة برايل، كما يحتاجون إلى طباعة بخط كبير ونصوص إلكترونية أو مسموعة. أما ذوو الإعاقة السمعية فيحتاجون إلى تضخيم الصوت عند استخدام الهاتف وغيره من الأجهزة المعتمدة على الأصوات وكما يحتاجون إلى مترجم

لغة إشارة. كما يحتاج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة او القراءة إلى المزيد من الوقت لإنجاز المهام الأكاديمية. لذلك فيحتاج ذوو صعوبات الكتابة إلى كتاب مسجل أو برنامج لإدخال الكلام في الحاسوب أو برنامج لتكبير الشاشة ( Sheryl & Cory, 2008). وقد توصل أبو راسين ومعشي وحنتول وأبوالفتوح (2017) إلى وجود احتياجات ملحة لدى ذوي الإعاقة. كما أن هناك قصورا لديهم ولدى أولياء امورهم بمدى توافر الاحتياجات التربوية والصحية والاجتماعية الداعمة لهم. وقد تفاوت أفراد العينة من ذوي الإعاقة في تقييمهم لواقع تقديم الخدمات الأكاديمية المساندة في الجامعة. وقد وافقوا بدرجة متوسطة على أن المقررات الجامعية والاختبارات غير مناسبة لقدراتهم، مع ضعف الإرشاد الطلابي النفسي بحقوق ذوي الإعاقة في التواصل الفعال مع الأساتذة والزملاء (الحميدة وهوساوي،2020).

## التوصيات

-توفير معلومات شاملة حول التخصصات الموجودة بالجامعات.

-توفير فرص متكافئة لذوي الإعاقة كأقرانهم العاديين في القبول في التخصص المناسب لميولهم مع توفير كافة سبل الدعم.

-تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات عن ذوي الإعاقة وكيفية التعامل معهم.

-تدريب ذوي الإعاقة على استخدام التكنولوجيا من أجل مخرجات تعليمية أفضل.

-تعريف ذوي الإعاقة بخدمات الدعم المتوفرة بالجامعة عند قبولهم بالجامعة.

-توفير خدمات الدعم المساندة لذوي الإعاقة حال قبولهم في الجامعة.

- تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات عن تكييف المناهج والبيئة للفئات التي تحتاج إلى تكييف.

-وضع خطة طويلة المدى لزيادة أعداد الطلبة الجامعيين في مؤسسات التعليم العالي.

-زيادة نسبة قبول ذوي الإعاقة في التخصصات الطبية والعلمية.

## المراجع العربية


- أبو راسين، محمد ومعشي، محمد وحنتول، أحمد وابوالفتوح، محمد (2017) تقييم احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء امورهم والقائمين على رعايتهم .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 87، .317-345
- أبو علام، رجاء (2014). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات: القاهرة، مصر
- الجزازي، جلال (2011). *ارشاد ذوي الحاجات الخاصة واسرهم* .دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان، الأردن
- الحارثي، صبحي (2013). *صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية*. مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحميدة، سلمان وهوساوي، على (2020) واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،4 (*13)، 233-278.
- علي، مها والعجمي، محمد (2021) خدمات المكتبة الأكاديمية لذوي الإعاقة الحركية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، (7) 37، 21-60
- القحطاني، فهد (2019) دور القيم الأسرية في تشكيل معنى الحياة لدى الطالب الجامعي. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط(10)35، 61-96
- القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (2013). *المدخل الى التربية الخاصة* .دار القلم للنشر والتوزيع: دبي، الإمارات العربية المتحدة .
- محمد، سمحاء والشامي، منال (2014) إدراك ذوي الاحتياجات الحركية من ذوي طلاب الجامعة للمعوقات المعمارية والسلوكية التي يواجهونها وعلاقتها بإدارة الوقت. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 35، .1-43

## References


- Abed, Mohaned & Shackelford, Todd. (2020). Educational Support for Saudi Students with Learning Disabilities in Higher Education. *Learning Disabilities Research & Practice. 5(*1), 36–44.
- Adelman, P. B., & Vogel, S. A. (1993). Issues in the employment of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 16*(3), 219-232.
- Acleod, G., & Cebula, K. R. (2009). Experiences of disabled students in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*, 457–472.
- Andrews, E. E., & Lund, E. M. (2015). Disability in psychology training: Where are we? *Training and Education in Professional Psychology, 9*(3), 210–216.
- Binbakhit, N (2020) *A Qualitative Study Investigating Post-Secondary Services for Students with Learning Disabilities at Saudi University*. Doctoral Thesis of Education Special Education and Literacy Studies, Western Michigan University.
- Bin Sideeq, L (2013). A Proposed Strategy for Development of Supporting Services for Female Students with Special needs at King Abdul Aziz University. *Research Journal of International Studies*, 26, 167-206.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2018). 'Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, *44(*4),1–13.

- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., & Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*, 24–41.
- Deborah, Jameson (2007) Self-Determination and Success Outcomes of Two-Year College Students with Disabilities*, Journal of College Reading, and Learning*, 37(2), 26-46
- Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education,* 6-20.
- Enright, M. S., Conyers, L. M., & Szymanski, E. M. (1996). Career and career-related educational concerns of college students with disabilities. *Journal of Counseling & Development, 75(*2), 103-114.
- Fuller, M., Bradley, A & Healey, M (2004) Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468.
- Fuller, M., Healey,M., Bradley, A., & Hall, T(2004) Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education, 29(*3), 303-318.
- Hitchings, W. E., Luzzo, D. A., Ristow, R., Horvath, M., Retish, P., & Tanners, A. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities: In their own words. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(1), 8-17.

- Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, *68*(3), 345–356.
- Greenbaum B, Graham S, and Scales W (1995). Adults with Learning Disabilities: Educational and Social Experiences during College. *Exceptional Children*. *61*(5),460-471
- Hariri, R (2020). The Challenge of Being a Higher Education Student with Learning Disability: Examining Available and Needed Support. *Educational Journal*, *187* (3) 504-533
- Hong, B (2015). Qualitative Analysis of the barriers College Students with Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Students development*. *56* (3), 209-226.
- Houck CK, Asselin SB, Troutman GC, Arrington JM (1992). Students with Learning Disabilities in the University Environment: A Study of Faculty and Student Perceptions. *Journal of Learning Disabilities*, *25*(10), 678-684.
- Lerner, J and Johns, B (2009). *Learning difficulties and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Marshak, L., Wieren,M., Ferrell, D., Swiss, L., Dugan, C (2010). Barriers to Use of Accommodations Exploring Barriers to College Student Use of Disability Services and Accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22 (3), 151-165.

- Madaus, J.W. (2005). Navigating the college transition maze: A guide for students with learning disabilities. Teaching Exceptional Children, 37(3), 32-37.
- Ministry of Education (2022). People with Disabilities in University Education. Retrieved January 13, 2022, from Learning Disabilities Research & Practice, 35(1), 36–44CDOI: 10.1111/ldrp.12214
- Riddell, S., Wilson, A. & Tinklin, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts, Widening Participation and Lifelong Learning, 4, 12–26.
- Szymanski, E. M., Enright, M. S., Hershenson, D. B., & Ettinger, J. M. (2003). Career development theories, constructs, and research: Implications for people with disabilities.
- Skinner, M. E., & Schenck, S. J. (1992). Counseling the college-bound student with a learning disability. *The School Counselor, 39(*5), 369-376.
- Sheryl, E and Cory, R (2008). *Universal Design in higher education: from principals to practice*. Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Sniatecki, J., Perry, H., and Snell, L (2015). Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *28*(3), 259-275
- UNICE (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Retrieved January 28, 2022, from
- https://sites.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf

- Vickerman, P and Blundell, M (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society, 25 (*1), 21–32
- Wray, M (2013) Comparing disabled students' entry to higher education with their non-disabled peers – barriers and enablers to success. *Widening Participation and Lifelong Learning, 14* (3).
- Zhang, Y., Rosen,S., Cheng,L.,and Li, J (2018) Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think? *Higher Education Studies; 8 (*4), 104-115.


## شكرٌ وعرفانٌ

تشكرُ هيئةُ رعايةِ الأشخاصِ ذوي الإعاقةِ الباحثيَن الدكتورة افراح باقازي والدكتور سلمان المغيري لإنجازِ هذه الدِّراسةِ.