المجلد (١٥)، العدد (٥٤)، الجزء الأول، مايو ٢٠٢٣، ص ص ١١٣ – ١٥٥

معوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كما يراها الأكاديميون في جامعة القصيم

إعداد

ا.د/ عبد الله بن علي الربيعان

أستاذ التربية الخاصة- قسم التربية الخاصة

كلية التربية

جامعة القصيم

الجوهره بنت حمد التويجري

باحثة ماجستير- قسم التربية الخاصة

كلية التربية

جامعة القصيم

معوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كما يراها الأكاديميون في جامعة القصيم

أ.د/ عبد الله بن على الربيعان & الجوهرة بنت حمد التويجري

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز معوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كما يراها الأكاديميون في جامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) أكاديمي وأكاديمية من مختلف الكليات على اختلاف النوع، والجنسية، والرتبة الوظيفية، والتخصص. حيث تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الباحثان على الاستبانة كأداة لقياس متغيرات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أنَّ تقديرات عينة الدراسة لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية جاءت بشكلٍ عامٍ بدرجة تحقق متوسطة قريبة من الدرجة المرتفعة، وجاءت المُعَوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة في المرتبة الأولى بدرجة تحقق مرتفعة، بينما جاءت المُعَوِّقَات المرتبطة بموقف الأكادِّيميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرتبة الأخيرة بدرجة تحقق متوسطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها تُعزى لمتغيّر النوع وذلك لصالح الإناث، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية للأبعاد التالية: (البُعْد الأول: المُعَوِّقَات المرتبطة بموقف الأكادِّيميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، البُعْد الثالث: المُعَوِّقَات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها، البُعْد الرابع: المُعَوِّقَات الإدارية، البُعْد الخامس: المُعَوِّقَات الاجتماعية الثقافية) والدرجة الكلية للمعوقات تُعزى لمتغيّري (الجنسية، الرتبة الوظيفية)، أما من ناحية متغير التخصص فكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية المرتبطة بموقف الأكادِّيميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم وذلك لصالح ذوي تخصص العلوم النظرية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات التربوية، ذوي صعوبات التعلم، المرحلة الجامعية.

The Obstacles Against the Availability of Educational Services for Students with Learning Disabilities at The University Stage, as Seen by Academics in Qassim University

Prof. Abdullah Al-Rubaian & Al-Jawhara Al-Tuwaijri

Abstract

The current study aimed at recognizing the most prominent obstacles against the availability of educational services for students with learning disabilities at the university stage, as seen by academics in Qassim University. The sample of the study consisted of (354) male and female academics from different colleges, with different gender, nationality, job rank, and specialization who were randomly chosen. To achieve the aims of the study, the researcher adopted the descriptive survey approach and used the questionnaire as a tool for measuring the variables of the study. The researcher concluded the following results: The estimations of the study sample individuals of the obstacles against the availability of educational services for students with learning disabilities at the university stage were generally at a moderate (near-high) degree. The obstacles related to the educational process were at first rank with a high degree of confirmation, whereas the obstacles related to the academics' stance towards teaching students with learning disabilities were at the last rank with a moderate degree of confirmation. The findings revealed the existence of statistically significant differences in obstacles against the availability of educational services for students with learning disabilities at university stage related to the university policy and systems that are attributed to gender variable, in favor of females. The findings of the study also indicated the existence of statistically significant differences in obstacles against the availability of educational services for students with learning disabilities at university stage related to the following dimensions: (First dimension: obstacles related to the academics' stance towards teaching students with learning disabilities, third dimension: obstacles related to the university policy and systems, fourth dimension: administrative obstacles, and fifth dimension: cultural social obstacles) and the total score that are attributed to the (nationality and job rank) variables. Concerning the specialization variable, there were statistically significant differences in obstacles against the availability of educational services for students with learning disabilities at university stage related to academic's stance towards teaching students with learning disabilities, in favor of those who are specialized in theoretical subjects.

Key Words: Educational services – students with learning disabilities – university stage

مقدمة الدراسة:

تعدُّ المرحلة الجامعية مرحلة متقدمة ومكملة لمراحل التعليم العام، ولا تقل أهميتها عن مراحل التعليم التي تسبقها، خاصة بالنسبة لأولئك الطلبة الذين يمتلكون قدرات تؤهلهم للالتحاق بالمرحلة الجامعية، التي تعد مرحلة مهمة ومصيرية للاستقلال المهني مستقبلاً، وتمكن الطلبة من اكتساب المعارف والخبرات والمهارات التي تساعدهم على الاستقلالية في جميع جوانب الحياة (الخشرمي، ٢٠١١). وإثر ذلك، سعت جامعة الأمير سلطان في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض إلى تأسيس أول برنامج للدعم الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم عام (٢٠٠٩م)، ويهدف البرنامج إلى تقديم مختلف الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويعدُّ هذا البرنامج الأول من نوعه في الشرق الأوسط (الذويبي، ٢٠٠٩)، بالإضافة إلى ذلك، فقد قطعت جامعة الملك سعود شوطاً كبيراً في مجال خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام؛ حيث سنَّت نظام الوصول الشامل في عام (١٤٢٩هـ)، حيث يتم تقديم كل الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم صعوبات التعلم (القواعد والإجراءات التنظيمية لخدمات الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود، ٢٠١٨).

وبالرغم من مشروعية هذا الحق يبدو أنه لا يزال قيد الدراسة لدى معظم الجامعات أو الجهات المسؤولة عن التعليم العالي في وطننا العربي (الخشرمي، ٢٠١١)، على الرغم من تنامي نسب انتشار صعوبات التعلم بين طلبة الجامعة في شتى الدول مع سَنِّ القوانين والتشريعات، الأمر الذي يبرز لنا الحاجة الملحة إلى ضرورة تهيئة البيئة الجامعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تبنِّي سياسات داعمة تتعلق بتقديم الخدمات التربوية والمساندة التي يحتاجون إليها (الراشد، ٢٠١٧). فالمتتبع لمجال الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية يلحظ افتقار ميدان صعوبات التعلم للدراسات والأبحاث التي تتناول هذه الخدمات، وبيان مدى أهميتها ومعوّقات توافرها في جامعاتنا العربية والمحلية؛ ومن هذا المنطلق وتماشياً مع ما أقرته المواثيق والتشريعات الدولية والمحلية في هذا المجال جاءت هذه الدراسة؛ محاولةً للتعرف على معوّقات توافر الخدمات التربوية لطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.

مشكلـــة الـــدراســـة:

يعتبـر موضـوع الخـدمات التربويـة والمسـاندة للطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم فـي المرحلـة الجامعية من أقل الموضوعات تناولاً في عالمنا العربي، سواءً من الناحية النظرية أو العملية، فعلى مستوى الدراسات والأبحاث العلمية قلما نجد الدراسات التي تتناول هذا الموضوع، وعلى مستوى الممارسات العملية قلما نجد مركزاً متخصصاً في الجامعات العربية يدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (جرار، ٢٠٠٨)، وهذا ما توصلت له دراسة الحموز (Al Hmouz, 2014 إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لم يتم التطرق لهم في الجامعات الحكومية الأردنية.

وعلـى الصـعيد المحلـي وتحديـداً فـي الجامعـات السـعودية تعـد تجربـة إيجـاد بـرامج لـذوي الاحتياجات الخاصة محدودة جداً وموجهة نحو فئات محددة ومعينة كالإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الحركية فقط، أما بالنسبة لباقي الإعاقات الخفية كصعوبات التعلم وغيرها فهي لم تكتشف بعد (الوابلي، ٢٠٠١). ومن خلال اهتمام الباحثان في هذا المجال وسؤال المختصين والمسؤولين والبحث المتواصل فقد تبين أن الخدمات التربوية والمساندة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تكاد تكون مفقودة في معظم الجامعات السعودية، وهذا ما أكدته دراسة الحميضي (٢٠١٩)؛ الـذويبي (٢٠٠٩)؛ الراشـد (٢٠١٧)؛ الـوابلي (٢٠٠١)؛ معـاجيني وآخـرون (٢٠٠٩)؛ عابد وشكالفورد (Abed & Shackelford, 2020).

وتأسيساً على ما تقدم، وانطلاقاً من رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة والتي تنص على " ضرورة تقديم الخدمات التعليمية والتربوية لجميع الطلاب والطالبات من الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المراحل بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، وتسهيل الخدمات المقدمَة لهم مع التحسين المستمر لها"، يرى الباحثان أن هناك حاجة ماسة للقيام بهذه الدراسة، والتي تسعى إلى التعرف على أبرز معوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كما يراها الأكاديميون في جامعة القصيم، خاصةً وأن الدراسات في هذا المجال على الصعيد العربي والمحلي نادرة على حد علم الباحثان وهو ما دفع الباحثان لدراسة تلك المعوقات وتحديدها.

أسئلة الدراسة:

بناءً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

- ماهي أبرز معوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كما يراها الأكاديميون في جامعة القصيم؟
- هل تختلف استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تبعاً لاختلاف متغير النوع (ذكور، إناث)؟
- هل تختلف استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تبعاً لاختلاف متغير الجنسية (سعودي، غير سعودي)؟
- هل تختلف استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تبعاً لاختلاف متغير الرتبة الوظيفية (مدرس، معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)؟
- هل تختلف استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تبعاً لاختلاف متغير التخصص (علوم نظرية- علمية وتطبيقية- علوم صحية)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على أبرز معوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كما يراها الأكاديميون في جامعة القصيم.
- التعرف على تأثير اختلاف متغير النوع (ذكور، إناث) على استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.
- التعرف على تأثير اختلاف متغير الجنسية (سعودي، غير سعودي) على استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.

- التعرف على تأثير اختلاف متغير الرتبة الوظيفية (مدرس، معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) على استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.
- التعرف على تأثير اختلاف متغير التخصص (علوم نظرية- علمية وتطبيقية- علوم صحية) على استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تقديم مادة علمية تتعلق بالخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وأهميتها.
- تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات -على حد علم الباحثان- في المملكة العربية السعودية التي تتناول معوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.
- ندرة الدراسات التي تناولت الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية في وطننا العربي مما يجعل هذه الدراسة إضافة علمية لها قيمتها في ميدان صعوبات التعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين ومتخذي القرار في جامعة القصيم بالوقوف على معوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتذليل العقبات والتي قد يتم التوصل لها من خلال هذه الدراسة وإعداد خطط فعلية للتغلب عليها.
- قد تساعد هذه الدراسة المسؤولين ومتخذي القرار في جامعة القصيم على إنشاء مركز للتربية الخاصة في كافة كليات الجامعة ويخدم كافة الفئات بما فيها صعوبات التعلم.
- قد تساعد هذه الدراسة الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالالتحاق في الجامعة والاستفادة من كافة الخدمات التربوية والمساندة وتحقيق النجاح المستمر.
- قد تساهم هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد الأكاديميين وتوجيه الاهتمام نحوهم من خلال تقديم الدورات والبرامج التدريبية في مجال صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات التربوية (Educational Services):

يعرّفها الذويبي (٢٠٠٩) بأنها: خدمات تقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، بحيث تزودهم بالاستراتيجيات، والطرق، والوسائل التي تساعدهم على تحسين مستواهم الأكاديمي في الجامعة مثل: تزويد الطلاب بمساعد في الاختبارات، وتدريبهم على تدوين الملاحظات، وتدريبهم على الحصول على الأفكار الرئيسية للمحاضرة، وتزويدهم بالوقت الكافي في فترة الاختبار، والعمل على إعادة صياغة الأسئلة التي تكون غامضة (ص.١٠).

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** معوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كما يراها الأكاديميون في جامعة القصيم.
- **الحدود البشرية:** جميع الأكاديميين الذكور والإناث البالغ عددهم (٣٧٥٦) في جامعة القصيم.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على جميع الكليات التابعة لجامعة القصيم.
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

الاحتياجات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية:

تعد المرحلة الجامعية مرحلة مختلفة تماماً عن المراحل التي تسبقها بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويكمن جوهر الاختلاف في أن يعتمد الطلبة على أنفسهم في الوصول إلى حاجاتهم الأكاديمية، وتحمل المسؤولية الكاملة من جميع النواحي، وتتمثل احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إدراك طبيعة الصعوبة التعليمية بالتواصل والتشاور مع أعضاء المركز الذي سيتم تقديم الخدمات التربوية من خلاله، وتحديد نواحي القوة والضعف والاحتياجات التربوية بغرض اختيار التخصص والكلية الملائمة، كما يجب أيضاً معرفة أفضل الطرق والاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي تسهم في زيادة الفاعلية للتعلم لديهم، واتخاذ القرارات اللازمة.

كما يجب الدفاع عن الحقوق المتعلقة بصعوبات التعلم، وتوعية الأكاديميين بطرق التعامل معهم واختيار طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة، والتخطيط والإعداد السابق والمنظم، وزيادة الإنتاجية من خلال إدارة الوقت، كما يلزم الاستفادة من جميع التسهيلات والمصادر المتاحة في الكلية، والتي تسهم في تسهيل العملية التعليمية على الطلبة. بالإضافة إلى التواصل باستمرار مع أعضاء مركز ذوي الإعاقة حول الاحتياجات والتطورات التي تطرأ، وبناء علاقة يسودها الاحترام والثقة والتعاون (أبو نيان، الخشرمي، اليعيش، ٢٠٠٨).

الخدمات الواجب توافرها للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية:

وفقاً للدليل الإجرائي التنظيمي لخدمات الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود (٢٠١٨)، فإن الخدمات الواجب توافرها في الجامعات ما يلي:

١-الخدمات التربوية:

ويقصد بها مساندة الأكاديمين وتعريفهم بطبيعة صعوبات التعلم، وخصائصهم، واحتياجاتهم، وتزويدهم بمادة علمية تحتوي على تعريفات لصعوبات التعلم، والاستراتيجيات والطرق التدريسية الملائمة. بالإضافة إلى تقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي وذلك بمساعدة الطلبة في اختيار التخصص والمقررات الدراسية الملائمة، وتحديد المرشد الأكاديمي الجيد. وتسعى خدمات التدريب على المهارات إلى رفع كفاءة وفاعلية تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتدريبهم على المهارات اللازمة للعملية التعليمية؛ كالمهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب)، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، ومهارات تنظيم وإدارة الوقت، ومهارات الدراسة، ومهارات تدوين الملاحظات، والإدارة الذاتية، واستراتيجيات التعلم. وفيما يتعلق بخدمات الدعم الأكاديمي فهي تتضمن: التدريس عن طريق الأقران، وتدوين الملاحظات نيابةً عن الطالب، وتوفير مساعدين (كُتّاب وقراء)، والتنويع في الطرق والاستراتيجيات التدريسية، وتوفير نسخة مسجلة للمناهج الدراسية. بالإضافة إلى تسهيل إجراءات تقييم أداء الطلبة؛ ليتمكنوا من رفع تحصيلهم العلمي بما يلائم احتياجاتهم وقدراتهم، وتتمثل فيما يلي: زيادة الوقت لأداء المهام والواجبات، وزيادة الوقت في أثناء الاختبارات، وإيجاد بدائل متنوعة لتقييم الأداء؛ فلا يتم الاعتماد على الاختبارات فقط، وصياغة أسئلة الاختبارات صياغة واضحة وسهلة.

٢- الخدمات المساندة:

تتمثل في الإرشاد النفسي وذلك بمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التغلب على الآثار السلبية الناجمة عن وجود صعوبة تعلم لديه وتطوير شخصيته ومساعدته على اكتشاف ذاته وقدراته، وبناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم. كما يمكن تقديم خدمات الإرشاد المهني والتي يتم من خلالها مساعدتهم على اكتشاف قدراتهم المهنية، وتوعيتهم بالمهن الملائمة لخصائصهم واحتياجاتهم. أما بالنسبة لخدمات الإرشاد الاجتماعي فيتم فيها تطوير مهاراتهم الاجتماعية، وحل المشكلات التي تواجههم داخل الجامعة أو خارجها. بالإضافة إلى الخدمات الصحية حيث يتم تقييم مدى حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تعاطي العقاقير التي تساعدهم على رفع مستوى الانتباه، ومتابعة تأثيرها الصحي، والنفسي، والأكاديمي عليهم. كما يتم تقديم الخدمات المتعلقة بالتقنية المساعدة وذلك بتدريبهم على الكيفية الصحيحة لاستخدام البرامج والأجهزة والوسائل التقنية التي تمكنهم من إتمام أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وفاعلية عالية.

معوقات توافر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية:

هناك العديد من المعوقات التي تحد مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة عن تقديم خدماته، والتي تنحصر في نقص الكفاءات المدربة، وعدم وجود كادر إداري واختصاصيين مؤهلين للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومتابعتهم، وضعف التنسيق بين العمادات. كذلك من ضمن المعوقات عدم تفهم الهيئة الإدارية والتدريسية لطبيعة واحتياجات هذه الفئة، وصعوبة التواصل مع منسق التربية الخاصة، وتعدد فئات الإعاقة بالجامعة. بالإضافة إلى المعوقات التي تتعلق بالمركز وتشمل نقص الميزانية، وعدم وجود مكان محدد للمركز لتقديم الخدمات التي يحتاجها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الدويش، ٢٠١١).

كما يواجه الطلبةَ ذوي صعوبات التعلم معوقاتٌ أخرى، تتمثل في وجود مشكلات في التعامل مع الأكاديميين بسبب اللغة أو عدم رغبتهم في التعاون معهم. وكذلك عدم وجود موجهين أو اختصاصيين لحل المشكلات الأكاديمية، أو النفسية، أو الاجتماعية التي يعانون منها (العمران، الوابلي، ٢٠١٨). وفي ضوء ذلك فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية لا

يحصلون على الدعم الأكاديمي الكافي، ولا يحصلون على تغذية راجعة عن عملهم وطرق تحسينه. وبالنسبة للأكاديميين فلم يتم تزويدهم ببرامج التطوير المهني التي تساعدهم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع ضعف التواصل بينهم وبين الأكاديميين الآخرين لوصف الحالات الموجودة وكيفية التعامل معها كما يلزم (Hariri, 2020).

نماذج من الجامعات التي تقدم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

جامعة دنفر:

يوفر برنامج التعلم الفعال في جامعة دنفر في كولورادو بالولايات المتحدة الدعم الفردي لجميع الطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم صعوبات التعلم، من خلال تقديم خدمات مختلفة أبرزها: خدمات الإرشاد الأكاديمي الأسبوعية الفردية، ودروس خاصة بالمواد الدراسية، وخدمات الدعم والتدريب على مهارات التنظيم وإدارة الوقت، والمهارات الاجتماعية، والتعلم بمساعدة وتوجيه الأقران. ويقدم البرنامج رحلة في عطلة نهاية الأسبوع تطمح إلى التأهيل المتقدِّم للطلبة الملتحقين ببرنامج التعلم الفعال وتمكينهم عبر الانتقال إلى المرحلة الجامعية (University,2020 Learning Effectiveness Program At Denver).

جامعة الأمير سلطان:

تعد مبادرة جامعة الأمير سلطان في المملكة العربية السعودية بالرياض الأولى من نوعها في الشرق الأوسط في هذا المجال، فقد قامت الجامعة بتأسيس برنامج الدعم الأكاديمي بالتعاون مع مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، وكلية لاند مارك في الولايات المتحدة في عام (٢٠٠٩) ويطمح البرنامج إلى تقديم مختلف الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها: التشخيص الفردي، والتدريس الفردي، وإقامة ورش عمل لتعريف وتوعية الأكاديميين بصعوبات التعلم، وتدريب الطلبة على إدارة الوقت، وتنظيم الأفكار، وتدريبهم على الاستخدام الصحيح للتقنية المساعدة، مثل: برنامج تنظيم الأفكار، برنامج قارئ الشاشة، برنامج القلم الذكي (الذويبي، ٢٠٠٩).

جامعة الملك سعود:

تعدُّ جامعة الملك سعود من الجامعات الرائدة في مجال تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بالرياض. ويتم تقديم الخدمات التالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم: استقبال الطلبة وتقديم الخدمات الملائمة لهم، وتعديل الجدول الدراسي بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة وقدراتهم، والتواصل مع الأكاديميين في بداية كل فصل دراسي لتوضيح الآلية التي سيتم –بناءً عليها– التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة، ومساعدة الطلبة في توظيف المهارات الأخرى، وتوعية المجتمع بصعوبات التعلم وتمثيلها في الأنشطة المختلفة داخل الحرم الجامعي أو خارجه، والمتابعة الدورية وإجراء التحسينات الضرورية (وحدة صعوبات التعلم بجامعة الملك سعود، ٢٠١٥).

جامعة الملك عبد العزيز:

تعد فئة صعوبات التعلم من الفئات التي دخلت في دائرة الاهتمام لدى جامعة الملك عبد العزيز في عملية الدمج، حيث يتم تقديم مختلف الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم عبر مركز ذوي الإعاقة في الجامعة، بالإضافة إلى ذلك يوجد وحدة فرعية تابعة للمركز معنية فقط بالطلبة ذوي الإعاقة في السنة التحضيرية (وحدة ذوي الإعاقة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٢٠).

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

يضم مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية بالرياض وحدة صعوبات التعلم، والتي تقدم العديد من البرامج والدورات التدريبية والأنشطة المنهجية واللامنهجية والاستشارات. كما يقوم المركز بإعداد قائمة أسماء الطلبة الراغبين في أداء الاختبارات في لجان خاصة بذوي الإعاقة، وتوفير كاتبين مساعدين، وتهيئة قاعة الاختبار بما يتلاءم مع طبيعة الإعاقة، وتوفير كاتبين باللغة العربية والإنجليزية، وزيادة وقت أداء الاختبار، وتنويه الأكاديميين بعدم احتساب درجات على الإملاء والخط (مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٩هـ).

ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسة الوابلي (٢٠٠١)؛ التي سعت إلى التعرف على طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي للطلبة ذوي الإعاقة (الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الحركية، وصعوبات التعلم، والتفوق والموهبة) كما يراها أكاديميو التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتمثلت عينتها في (٦٠) أكاديميًا من الذكور والإناث من (٥) جامعات عربية مختلفة، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات، وأكدت نتائج الدراسة على الضرورة الماسة لوجود سياسة تعمل على تهيئة البيئة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة من خلال توفير الخدمات المساندة والبرامج الخاصة لتلبية احتياجاتهم، واحتلت برامج واستراتيجيات التعلم الموجهة لصعوبات التعلم في المرتبة الأخيرة في أكثر البرامج الإرشادية التي يجب توفيرها، وذكر الباحث أن من الأسباب المحتملة لذلك عدم وضوح الرؤية العلمية لدى بعض الأكاديميين تجاه صعوبات التعلم، أو بسبب التباين في بعض المتغيرات كالرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة.

وفي دراسة معاجيني وآخرين (٢٠٠٩) التي كان الهدف منها التعرف على واقع الطلبة ذوي الإعاقة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية من حيث أعداد المقبولين منهم حاليًا، والنظم واللوائح والتشريعات المنظمة لقبولهم ورعايتهم، والخدمات المقدمة لهم والخطط المستقبلية للتوسع في زيادة أعداد المقبولين منهم وسبل تحسين الخدمات المقدمة لهم، واقتصرت عينة الدراسة على المسؤولين في الجامعات والكليات بالدول الأعضاء وهم بشكل عام عمداء القبول والتسجيل أو شؤون الطلاب أو من يقوم بالنيابة عنهم، حيث بلغ مجموع عدد الاستبانات الواردة بحسب الدولة (٣٧) استبانة، وأسفرت النتائج عن أن أعداد الطلبة ذوي الإعاقة والمقبولين فعليًا كانت ضئيلة جدًا، حيث بلغت نسبة الطلبة المتفوقين دراسيًا والموهوبين حوالي ٧٠% بالنسبة لباقي الفئات، وتركزت نسبة الطلبة ذوي الإعاقة في فئات محددة دون غيرها كذوي الموهبة والتفوق، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الحركية، بالإضافة إلى ذلك فقد أقرت (٢٩) جامعة من أصل (٣٧) أنهم بحاجة إلى تطوير اللوائح والانظمة والقوانين المتعلقة بتقديم الخدمات للفئات كافة بما فيها صعوبات التعلم أو إيجادها إن لم تكن موجودة في الأصل.

كما قام الذويبي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى معرفة وعي أعضاء هيئة التدريس بصعوبات التعلم لدى طلاب جامعة الملك سعود ومدى حاجة الطلاب إلى برامج مساندة، وطبيعة البيئة المناسبة التي تتطلبها البرامج المساندة لذوي صعوبات التعلم في الجامعة، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٨٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس الذكور، واستخدم الباحث أداة الاستبانة، وأسفرت النتائج عن الاحتياج الكبير إلى البرامج والخدمات المساندة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى ذلك توصلت النتائج إلى أن من أبرز متطلبات البيئة الجامعية التي يحتاج إليها الطلبة ذوو صعوبات التعلم تتمثل في: إقامة علاقة ودية معهم، وتوفير المستلزمات والتجهيزات اللازمة لتقديم الخدمات التربوية والمساندة، وخلو البيئة التعليمية من المشتتات، ووضع الطلبة في مجموعات تعاونية.

وأجرت الحموز Al Hmouz (2014) دراسة كان الهدف منها معرفة واقع تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في إحدى الجامعات الحكومية في الأردن، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٢) طالباً من ذوي الإعاقة، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة في جمع البيانات، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة الخفية (صعوبات التعلم- اضطرابات السلوك- اضطرابات التواصل- التوحد) لم يتم التطرق إليهم في الجامعة ولم يتم ضمهم ضمن الفئات المستهدفة من قِبل مركز ذوي الإعاقة.

كما تناولت دراسة الديحاني (٢٠١٨) واقع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من خلال تقييم مستوى الخدمات التربوية وخدمات الدعم المساندة المقدمة إليهم، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٢) طالباً وطالبة من الإعاقات التالية: (الإعاقة الحركية، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم، والأمراض المزمنة)، وقامت الباحثة بإعداد أداة الاستبانة ومن ثم تحليل ومراجعة اللائحة الأساسية لنظام الدراسة بكليات التعليم التطبيقي للتعرف على أوجه القوة والقصور في اللوائح، وتوصلت الدراسة إلى خلو اللائحة الأساسية لنظام الدراسة بكليات التعليم التطبيقي من مواد خاصة بمراعاة الطلبة ذوي الإعاقة.

وسعت دراسة الوابلي والعمران (٢٠١٨) إلى معرفة طبيعة الخدمات المساندة والتسهيلات المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة في جامعة الملك سعود، والوقوف على طبيعة المشكلات التي تعوقهن عن الاستفادة من هذه الخدمات والتسهيلات، وتمثلت عينة الدراسة النهائية في (٤٧) طالبة

من ذوات الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الحركية، وصعوبات التعلم، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى رضا الطالبات عن الخدمات المساندة والتسهيلات المقدمة المتمثلة في الخدمات الإرشادية، والخدمات الأكاديمية، والخدمات النفسية، والخدمات الاجتماعية، وأوضحت الطالبات أنهن قليلاً ما يواجهن معوقات ومشكلات تتعلق بالخدمات المساندة والتسهيلات المقدمة لهن في الجامعة.

وهدفت دراسة الحميضي (٢٠١٩) إلى التعرف على الخدمات والبرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، ومحاولة الكشف عن أبرز التحديات والعقبات التي يواجهونها، والتعرف على خصائصهم واحتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث بطريقة نظرية، وكان من أبرز ما توصلت إليه هذه المراجعة هو وجود فجوة ما بين السياسات المرسومة والممارسات الفعلية في الجامعات، وكثيراً ما يعاني هؤلاء الطلبة من العديد من المشكلات الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، بالإضافة إلى حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى توفير مرشد أكاديمي يقوم بمتابعتهم وإرشادهم بحرص وعناية في أثناء دراستهم في المرحلة الجامعية، وضرورة إدخال تعديلات في طرق التدريس والتقييم المتبعة، واستخدام التقنية المساعدة من أجل تسهيل عملية التعليم.

وهدفت دراسة حريري Hariri (2020) إلى اكتشاف أنواع الدعم المختلفة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية للطلبة الذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم، بالإضافة الى معرفة التحديات التي يواجهونها الطلبة والأكاديميين في توفير الدعم اللازم لهم. استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) أكاديميًّا وأكاديمية في جامعة حكومية وجامعة خاصة في جدة و (٢٥) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية لا يحصلون على الدعم الأكاديمي الكافي، ولا يحصلون على تغذية راجعة عن عملهم وطرق تحسينه. وبالنسبة للأكاديميين فلم يتم تزويدهم ببرامج التطوير المهني التي تساعدهم على التعامل مع هؤلاء الطلبة، وضعف التواصل بينهم وبين الأكاديميين الآخرين لوصف الحالات الموجودة وكيفية التعامل معها كما يلزم.

وقيمت دراسة عابد، وشاكلفورد Abed & Shackelford (2020) متطلبات خدمات الدعم التعليمي والقدرة على تحمل التكاليف لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا من ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تمثلت عينة الدراسة في (٢٢) طالباً، (١٦) منهم في مرحلة البكالوريوس و (٦) في مرحلة الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز في جدة، الذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم، واستخدم الباحثان أسلوب المقابلات شبه المنظمة في جمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن هناك حاجة ماسة إلى الدعم التعليمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وهذا الدعم يتم تجاهله أو إهماله بشكل شائع على الرغم من القوانين التي تُلزم بضرورة توفير الخدمات المساندة المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية والدول الأخرى، بالإضافة إلى ذلك هناك حاجة واضحة لتحسين الوعي بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين باحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، سواء في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استندت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، الذي يُعد الأنسب لمثل أغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تألَّف المجتمع الأصليُّ الذي اشتُقَّت منه عينة الدراسة مِن جميع الأكاديميين الذكور والإناث في مختلف الكليات التابعة لجامعة القصيم على اختلاف النوع، والجنسية، والرتبة الوظيفية، والتخصص. والبالغ عددهم (٣٧٥٦) أكاديمي وأكاديمية وفقًا لإحصائيات جامعة القصيم لعام ١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م.

عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** تكوّنت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) فردًا من الأكاديميين في جامعة القصيم غير مشمولين بعينة الدراسة الأساسية تمَّ اختيارهم اختيارًا عشوائيًا بسيطًا وطبقت عليهم الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

- **العينة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الإساسية من (٣٤٩) فردًا من الأكاديميين الذكور والإناث في جامعة القصيم، تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وتم تطبيق الاستبانة إلكترونياً في العام الدراسي ١٤٤٣هـ/ ١٤٤٤هـ.

الوصف الإحصائي لمفردات عينة الدراسة: صنف الباحثان مفردات عينة الدراسة من حيث: (النوع، الجنسية، الرتبة الوظيفية، التخصص، تلقي برامج تطوير مهني تتعلق بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة بالتفصيل على النحو التالي:

جـــــــدول (١)

توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق متغيراتهم الديموغرافية

المتغـــــيرات	التصنيـــــف	التكرار	النسبة	المجموع
النوع	ذكر	٢٣٩	٦٧,٥٪	٣٥٤
	أنثى	١١٥	٣٢,٥٪	
الجنسية	سعودي	١٧٣	٤٨,٩٪	٣٥٤
	غير سعودي	١٨١	٥١,١٪	
الرتبة الوظيفية	مدرس	٣	٠,٨٪	٣٥٤
	معيد	٧	٢٪	
	محاضر	٥٢	١٤,٧٪	
	أستاذ مساعد	١٤٩	٤٢,١٪	
	أستاذ مشارك	٩٢	٢٦٪	
	أستاذ	٥١	١٤,٤٪	
التخصص	علوم شرعية أو إنسانية أو إدارية	٢٣٤	٦٦,١٪	٣٥٤
	علمية وتطبيقية	٩٦	٢٧,١٪	
	علوم صحية	٢٤	٦,٨٪	
تلقي برامج تطوير مهني تتعلق بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم	تلقيت	٤٣	١٢,١٪	٣٥٤
	لم أتلق	٣١١	٨٧,٩٪	

يَتبيَّن من المؤشرات الإحصائية للتكرارات والنسب المئوية للجدول رقم (١) أنَّ (٦٧,٥%) من العينة المدروسة من الذكور و(٣٢,٥%) منها من الإناث، وأنَّ (٥١,١%) من عينة الدراسة

من غير السعوديين مقابل (٤٨,٩%) من السعوديين، وتُشير بيانات الجدول أيضًا إلى أنَّ النسبة الأكبر من عينة الدراسة كانت لذوي الرتبة الوظيفية أستاذ مساعد بنسبة تمثيل بلغت (٤٢,١%)، وأنَّ غالبية مفردات عينة الدراسة كانوا من ذوي التخصص علوم شرعية أو إنسانية أو إدارية بنسبة (٦٦,١%)، وأخيرًا وجد أنَّ غالبية عينة الدراسة لم يتلقوا برامج تطوير مهني تتعلق بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بنسبة تمثيل بلغت (٨٧,٩%) من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

بعد أن تمَّ الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، والأدوات التي استخدمت في هذه الدراسات تمَّ بناء الاستبانة بصورتها النهائية الحالية، حيث تكونت من خمسة أبعاد تضمنت في صورتها النهائية على (٤١) فقرة، صيغت كلها بالشكل المغلق وذلك وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي وهي على النحو الآتي: البعد الأول: المعوقات المرتبطة بموقف الأكاديميين من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والذي تكون من (٨) فقرات، البعد الثاني: المعوقات المرتبطة بالعملية التعليمية، والذي تكون من (٧) فقرات، البعد الثالث: المعوقات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها، وتكون هذا البعد من (١٣) فقرة، البعد الرابع: المعوقات الإدارية، والذي تكون من (٨) فقرات، البعد الخامس: المعوقات الاجتماعية والثقافية والذي تكون من (٥) فقرات.

صدق وثبات أداة الدراسة:

- **الصدق الظاهري:** حُكِّمت الاستبانة من مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وخارجها بلغ عددهم (١٠) محكِّمين للتحقق من مدى مناسبة كل فقرة لقياس ما وضعت لأجله.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تمَّ تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وغير مشمولين بعينتها الأساسية، وذلك بغرض الإفادة من بيانات هذا التطبيق في استخلاص معايير صدق الاتساق الداخلي، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للجزء الذي تتبعه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، والجدول التالي توضّح نتائج التحليل:

جـــــدول (٢)

معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد الاستبانة (ن=٣٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
البُعد الأول: المعوّقات المرتبطة بموقف الأكاديميين من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم					
١	٠,١٧٨	٤	**٠,٨٣٩	٧	**٠,٧٤٩
٢	**٠,٧١٦	٥	**٠,٨٥٢	٨	**٠,٧٥١
٣	**٠,٥٦٨	٦	**٠,٧٨٧	٩	**٠,٧٧٦
البُعْد الثاني: المعوّقات المرتبطة بالعمليّة التعليميّة					
١	**٠,٥٩٩	٤	**٠,٧٩٢	٧	**٠,٧٣٤
٢	**٠,٧٣٢	٥	**٠,٧١٦		
٣	**٠,٨٠٧	٦	**٠,٨٢٤		
البُعد الثالث: المعوقات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها					
١	**٠,٧٠٣	٦	**٠,٥٧٧	١١	٠,٢٣٣
٢	**٠,٧٥٣	٧	**٠,٨٢٥	١٢	**٠,٧٣٠
٣	**٠,٨١٠	٨	**٠,٧٥٩	١٣	**٠,٧٠٢
٤	**٠,٧٦٣	٩	**٠,٧١٩	١٤	**٠,٥٨٨
٥	**٠,٦٣٨	١٠	**٠,٨٠١		
البُعد الرابع: المعوقات الإدارية					
١	**٠,٦٤٩	٤	**٠,٨٧١	٧	**٠,٦٩٧
٢	**٠,٨٢١	٥	**٠,٨٥٢	٨	**٠,٦٩٧
٣	**٠,٧٨٢	٦	**٠,٧٤٥		
البُعد الخامس: المعوقات الاجتماعية الثقافية					
١	٠,١٣٩	٣	**٠,٦٣٢	٥	**٠,٧٩٠
٢	**٠,٧٧٨	٤	**٠,٧٢٨	٦	**٠,٧٣٣
** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١					

يتضح من الجدول (٢) أنَّ جميع الفقرات المكونة للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للأبعاد التي تمَّ تصنيفها إليها ارتباطًا ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠١) مما يبيّن صدق فقرات الاستبانة، عدا الفقرة رقم (١) بالبُعْد الأول، والفقرة رقم (١١) بالبُعْد الثالث، والفقرة رقم (١) بالبُعْد الخامس فقد أظهرت النتائج عدم دلالتها، إذ بلغ معامل ارتباطها بالبُعْد الذي يحتويها (٠,١٧٨) و(٠,٢٣٣) و(٠,١٣٩) بمستويات دلالة (٠,٣٤٦) و(٠,٢١٦) و(٠,٤٦٣) على التوالي مما يعنى أنها غير دالة إحصائيًا، والتي حذفت عند التطبيق النهائي للاستبانة لعدم الدلالة. فأصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانة (٤١) فقرة.

ثبـات أداة الـدراســـة:

استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ وذلك لوجود خمسة احتمالات للدرجة وفق الاستجابة على فقرات أبعاد الاستبانة، والجدول رقم (٣-٤) يوضّح معاملات الثبات لأداة الدراسة:

جـــدول (٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة (ن=٣٠)

ترتيب البعد	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
البعد الأول	المعوقات المرتبطة بموقف الأكاديميين من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٨	٠,٩٠
البعد الثاني	المعوقات المرتبطة بالعملية التعليمية	٧	٠,٨٦
البعد الثالث	المعوقات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها	١٣	٠,٩٢
البعد الرابع	المعوقات الإدارية	٨	٠,٩٠
البعد الخامس	المعوقات الاجتماعية الثقافية	٥	٠,٨٢
الثبات العام للاستبانة		٤١	٠,٩٣

أشارت نتائج الجدول (٣) إلى أنَّ معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة كانت مناسبةً، حيث كان أعلاها للبُعْد الثالث حيث بلغ (٠,٩٢)، في حين كان أدناها للبُعْد الخامس الذي بلغ (٠,٨٢)، بينما بلغ معامل الثبات على الدرجة الكليَّة للاستبانة (٠,٩٣)، ويمكن الاستنتاج بأنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وتصلح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

أولًا: عرض النتائج المتعلِّقة بالسؤال الأول: ما هي أبرز معوقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كما يراها الأكاديميون في جامعة القصيم؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة بشكلٍ مجملٍ، كما تمَّ ترتيب الأبعاد وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جـــدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعوقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
المعوقات المرتبطة بالعمليّة التعليميّة	٣,٦١	٠,٦٨٧	مرتفعة	١
المعوقات الاجتماعية الثقافية	٣,٤٧	٠,٧٣٩	مرتفعة	٢
المعوقات الإدارية	٣,٤٢	٠,٧٣٧	مرتفعة	٣
المعوقات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها	٣,٣٠	٠,٦٤١	متوسطة	٤
المعوقات المرتبطة بموقف الأكاديميين من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٢٥	٠,٦٣٥	متوسطة	٥
الدرجة الكلية لمعوقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية	المتوسط الحسابي العام= ٣,٣٩ الانحراف المعياري=٠,٥٠٦			
	التقدير العام لدرجة التحقق (متوسطة)			

تُظهر نتائج الجدول رقم (٤) أنَّ تقديرات عينة الدراسة جاءت إجمالاً بدرجة تحقق متوسطة قريبة من الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة (٣,٢٥- ٣,٦١)، حيث كان أعلاها للبُعْد الثاني: بمتوسط حسابي قدره (٣,٦١) بدرجة تحقق مرتفعة، بينما كان أدناها للبُعْد الأول: بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٥)، بدرجة تحقق متوسطة، أما المتوسط الحسابي العام لأبعاد فبلغ (٣,٣٩ من ٥,٠٠). ويعزو الباحثان استجابة عينة الدراسة لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية بدرجة تحقق متوسطة قريبة من الدرجة المرتفعة إلى عدم وضوح الرؤية لدى الأكاديميين لماهية صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم، بالإضافة إلى ارتفاع عدد الأكاديميين الذين لم يتلقوا برامج تطوير مهني تتعلق بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث قدرت نسبتهم (٨٧,٩%) من عينة الدراسة الكلية، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة حريري Hariri (2020) حيث أفاد معظم الأكاديميين على أنه لم يتم تزويدهم ببرامج تطوير مهني تساعدهم على التعرف والتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأيضاً دراسة عابد، وشاكلفورد Abed & Shackelford (2020) التي توصلت إلى أن هناك حاجة ماسة لتحسين الوعي لدى الأكاديميين باحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وجاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة الوابلي (٢٠٠١)، والتي أكدت على الضرورة الماسة لوجود سياسة تعمل على تهيئة البيئة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة من خلال توفير الخدمات المساندة والبرامج الخاصة لتلبية احتياجاتهم، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الذويبي (٢٠٠٩)، والتي أسفرت عن الاحتياج الكبير للبرامج والخدمات المساندة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الدراسة التفصيليَّة لاستجابات عينة الدراسة للمؤشرات الفرعيَّة لكلِّ بُعْد:

البعد الأول: المُعَوِّقَات المرتبطة بموقف الأكاديميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم:

للتعرُّف على أبرز المُعَوِّقَات المرتبطة بموقف الأكادِيميّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، حُسِبت تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البُعْد الأول، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جـــدول (٥)

نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة التحقق والترتيب) لفقرات البُعد الأول: المُعوِّقات المرتبطة بموقف الأكاديميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقـــــرات	الاستجـــــابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٨	١	أفرّق بين صعوبات التَّعلّم والإعاقات الأخرى كالإعاقة السمعية، والإعاقة البصـرية، والإعاقـة العقليـة، والتوحُّد.	٨٠	٢٢,٦	١٨٩	٥٣,٤	٤٥	١٢,٧	٣٧	١٠,٥	٣	٠,٨	٣,٨٦	٠,٩١٢	مرتفعة
٥	٢	أمتلـك المعرفـة الكافيـة لتحديـد ذوي صعوبات التَّعلُّم.	٣١	٨,٨	١٧٠	٤٨	٧٢	٢٠,٣	٧١	٢٠,١	١٠	٢,٨	٣,٣٩	٠,٩٩٤	متوسطة
٦	٣	أمتلـك المعرفـة الكافيـة بالصـعوبات والتحـديات الناتجـة مـن صـعوبات التَّعلُّم.	٣٢	٩	١٥٦	٤٤,١	٨٠	٢٢,٦	٧٩	٢٢,٣	٧	٢	٣,٣٦	٠,٩٨٩	متوسطة
٣	٤	أمتلـك المعرفـة الكافيـة بالجوانـب الأكاديميـة الـتي تظهـر مـن خلالهـا السمات التي تشير إلى صعوبات التَّعلُّم.	٣١	٨,٨	١٤٥	٤١	٩٧	٢٧,٤	٦٤	١٨,١	١٧	٤,٨	٣,٣١	١,٠٢	متوسطة
٤	٥	أمتلـك المعرفـة الكافيـة بالجوانـب النمائيـة والـتي تتعلـق بالانتبـاه، والإدراك، والذاكرة، واللغة لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم.	٢٦	٧,٣	١٢٨	٣٦,٢	٨٧	٢٤,٦	٩٩	٢٨	١٤	٤	٣,١٥	١,٠٤	متوسطة
٢	٦	تدريس ذوي صعوبات التَّعلّم قد يزيد العـبء ممـا يحـول دون فاعليـة في تحقيق الأهداف التربويَّة.	٣٢	٩	٩٩	٢٨	٩٢	٢٦	١١٤	٣٢,٢	١٧	٤,٨	٣,٠٤	١,٠٧	متوسطة
٧	٧	أمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي صعوبات التَّعلُّم.	٢٠	٥,٦	٩٦	٢٧,١	١١١	٣١,٤	١١٠	٣١,١	١٧	٤,٨	٢,٩٨	١,٠٠	متوسطة
١	٨	ذوي صعوبات التَّعلّم غير قادرين على تحقيق مستويات تحصيل مرتفعة أو مقبولة.	٢٢	٦,٢	٩٩	٢٨	٦٥	١٨,٤	١٤٧	٤١,٥	٢١	٥,٦	٢,٨٧	١,٠٨	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣,٢٥ الانحراف المعياري=٠,٦٣٥															
التَّقدير العام لدرجة التحقق (متوسطة)															

من خلال تحليل نتائج الجدول (٥) يتضح ما يلي: أنَّ تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الأول جاءت بصورة مجملة بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٥ من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٣٥). وجاءت تقديرات عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على الفقرة رقم (٨)،

بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، في حين جاءت تقديراتهم بدرجة متوسطة على الفقرات أرقام (٥، ٦، ٣، ٤، ٢، ٧، ١)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٨٧ إلى ٣,٣٩). وجاءت أعلى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (٨) في الترتيب الأول بدرجة تحقق مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، يليها الفقرة رقم (٥) في الترتيب الثاني بدرجة تحقق متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، ومن ثم الفقرة رقم (٦) في الترتيب الثالث بدرجة تحقق متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٣٦)، وجاءت أدنى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (٢) في الترتيب السادس بدرجة تحقق متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٠٤)، يليها الفقرة رقم (٧) في الترتيب السابع بدرجة تحقق متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وأخيرا جاءت الفقرة رقم (١) في الترتيب الثامن بدرجة تحقق متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٨٧).

ويفسر الباحثان استطاعت عينة الدراسة في التفريق بشكل مرتفع بين صعوبات التَّعَلُّم والإعاقات الأخرى كالإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقة العقلية، والتوحد إلى الخبرة المسبقة لدى معظم الأكاديميين في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كضعاف السمع، والبصر، وذوي الإعاقة الحركية، الذين من أبرز سمات إعاقتهم أنها ظاهرة ويمكن تحديدها وتمييزها من الوهلة الأولى. بالإضافة إلى المعرفة العامة عن طريق القراءة الذاتية أو الاحتكاك بالفئات الأخرى في المجتمع المحيط بالأكاديميين خارج الجامعة، كما أنه من المتعارف عليه لدى الغالبية أن ذوي اضطراب التوحد، والإعاقة العقلية لا يمكن أن يلتحقوا بالتعليم الجامعي. وبالنسبة لبقية فقرات البعد الأول والتي جاءت بدرجة تحقق متوسطة فيعزو الباحثان هذا التدني إلى عدم تلقي معظم الأكاديميين لبرامج تطوير مهني تتعلق بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث كان عدد الذين لم يتلقوا هذه البرامج (٣١١) أكاديمي وأكاديمية من أصل (٣٥٤)، بالإضافة إلى عدم امتلاكهم للمهارات اللازمة للتعامل مع صعوبات التعلم. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة حريري Hariri (2020)، ودراسة عابد، وشاكلفورد Abed & Shackelford (2020) والتي أكدت جميعها على ضرورة إيجاد برامج تطوير مهني للأكاديميين فيما يتعلق بهذا الجانب.

البعد الثاني: المُعَوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة:

للتعرُّف على أبرز المُعَوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة، حُسِبت تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البُعْد الثاني، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جـــــدول (٦)

نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة التحقق والترتيب) لفقرات البُعْد الثاني: المُعَوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقـــــــرات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق	لا أوافق بشدة			
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٣	١	القاعة الدراسية غير مهيَّأة بوسائل تعليمية تلائم طبيعة ذوي صعوبات التَّعلُّم.	٨٧	٢٤,٦	١٦٤	٤٦,٣	٦٧	١٨,٩	٣١	٨,٨	٥	١,٤	٣,٨٤	٠,٩٤٣	مرتفعة
٤	٢	لا تتوفر تقنية مساعدة وأجهزة حاسوبية داخل القاعة الدراسيَّة.	٨٨	٢٤,٩	١٤٧	٤١,٥	٥٥	١٥,٥	٥٦	١٥,٨	٨	٢,٣	٣,٧١	١,٠٨	مرتفعة
٥	٣	يصعب توفير قارء وكاتب داخل القاعة الدراسية لمساعدة ذوي صعوبات التَّعلُّم.	٧٥	٢١,٢	١٤٧	٤١,٥	٧٣	٢٠,٦	٥٤	١٥,٣	٥	١,٤	٣,٦٦	١,٠٢	مرتفعة
٦	٤	يُعَدُّ أسلوب التقييم المتَّبع في الجامعة غير ملائم لطبيعة ذوي صعوبات التَّعلُّم.	٦٦	١٨,٦	١٤٠	٣٩,٥	١٠٨	٣٠,٥	٣٨	١٠,٧	٢	٠,٦	٣,٦٥	٠,٩٢٣	مرتفعة
٢	٥	تُعَدّ طريقة التدريس في المرحلة الجامعية (المحاضرة) غير ملائمة لطبيعة ذوي صعوبات التَّعلُّم.	٦٠	١٦,٩	١٦٠	٤٥,٢	٨١	٢٢,٩	٥١	١٤,٤	٢	٠,٦	٣,٦٣	٠,٩٤٦	مرتفعة
٧	٦	تُعَدّ البرامج الأكاديمية المتاحة في الكليات غير ملائمة لطبيعة ذوي صعوبات التَّعلُّم.	٤٩	١٣,٨	١٢٩	٣٦,٤	١١٤	٣٢,٢	٥٩	١٦,٧	٣	٠,٨	٣,٤٦	٠,٩٥٥	مرتفعة
١	٧	يُعَدّ المنهج الدراسي في المرحلة الجامعية متقدماً وصعباً بالنسبة لذوي صعوبات التَّعلُّم.	٤٥	١٢,٧	١١٧	٣٣,١	١٠٠	٢٨,٢	٩٠	٢٥,٤	٢	٠,٦	٣,٣٢	١,٠١	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣,٦١ الانحراف المعياري=٠,٦٨٧															
التَّقدير العام لدرجة التحقق (مرتفعة)															

من خلال تحليل نتائج الجدول (٦) يتضح ما يلي: أنَّ تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الثاني جاءت بصورة مجملة بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦١) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٨٧). وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثاني ما بين (٣,٣٢– ٣,٨٤) درجة، إذ جاءت تقديرات عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على الفقرات أرقام (٣، ٤، ٥، ٦، ٢، ٧)، بمتوسطات

حسابية تراوحت بين (٣,٤٦ إلى ٣,٨٤)، في حين جاءت تقديراتهم بدرجة متوسطة على الفقرة رقم (١)، بمتوسط (٣,٣٢). وجاءت أعلى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (٣) في الترتيب الأول بدرجة تحقق مرتفعة بمتوسط (٣,٨٤)، يليها الفقرة رقم (٤) في الترتيب الثاني بدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط (٣,٧١) ،ومن ثم جاءت الفقرة رقم (٥) في الترتيب الثالث بدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط (٣,٦٦)، وجاءت أدنى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (٢) في الترتيب الخامس بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط (٣,٦٣)، تليها الفقرة رقم (٧) في الترتيب السادس بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط (٣,٤٦)، وأخيراً جاءت الفقرة رقم (١) في الترتيب السابع بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسط (٣,٣٢).

ويفسر الباحثان ارتفاع درجة تحقق المُعَوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة بأنه يدل على استعداد الأكاديميين لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك تحقيقاً لمبدأ المساواة بإن التعليم حق وواجب لجميع أفراد المجتمع بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى معرفتهم المسبقة بطبيعة الخدمات التربوية التي يحتاجونها داخل القاعة الدراسية وخارجها. ويعزو الباحثان معرفة الأكاديميين بطبيعة الخدمات التربوية واستعدادهم لتدريسهم بالرغم من عدم تلقي معظمهم لبرامج تدريبية؛ إلى تدرسيهم المسبق للفئات الأخرى كضعاف السمع، والبصر، وذوي الإعاقة الحركية. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة الحميضي (٢٠١٩) والتي أكدت على ضرورة تعديل المناهج وطرق التدريس، واستخدام التقنيات المساعدة. وجاءت دراسة الديحاني (٢٠١٨) مؤكدةً خلو اللائحة الأساسية لنظام الدراسة في الكليات من برامج ومواد خاصة تراعي ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم صعوبات التعلم. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الوابلي والعمران (٢٠١٨) ، والتي أكدت على رضا الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن خدمات الدعم والتسهيلات المقدمة لهم داخل القاعة الدراسية وخارجها والتي كانت سبباً لنجاحهم على المستوى الأكاديمي والشخصي. ويرى الباحثان سبب الاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية ودراسة الوابلي والعمران (٢٠١٨)؛ أنها لم تطبق على عينة من الأكاديميين والطلبة، وإنما اقتصرت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم فقط.

البعد الثالث: المُعَوِّقَات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها:

للتعرُّف على أبرز المُعَوِّقَات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها، حُسِبت تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البُعْد الثالث ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جـــدول (٧)

نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة التحقق والترتيب) لفقرات البُعْد الثالث: المعوِّقات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١١	١	نقص التجهيزات والإمكانات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.	٤٤	١٢,٤	١٦٥	٤٦,٦	١١٤	٣٢,٢	٢٧	٧,٦	٤	١,١	٣,٦١	٠,٨٤١	مرتفعة
٥	٢	لا توجد برامج لتهيئة ذوي صعوبات التعلم قبل الالتحاق بالمرحلة الجامعية.	٦١	١٧,٢	١١٧	٣٣,١	١٣٧	٣٨,٧	٣٥	٩,٩	٤	١,١	٣,٥٥	٠,٩٢٧	مرتفعة
١٣	٣	الاهتمام بفئات التربية الخاصة الأخرى التي تندرج ضمن الإعاقات الحسية كالإعاقة السمعية، والبصرية، والحركية أكثر من فئات الإعاقات الأخرى كصعوبات التعلم.	٣٥	٩,٩	١٣٥	٣٨,١	١٥٨	٤٤,٦	٢٤	٦,٨	٢	٠,٦	٣,٥٠	٠,٧٨٧	مرتفعة
١٢	٤	المكتبة المركزية غير مهيأة بما يلائم طبيعة ذوي صعوبات التعلم، كتوفير الكتب والمراجع بخط كبير، وتوفير الكتب المسجلة والمصورة.	٤٣	١٢,١	١٠٢	٢٨,٨	١٥٦	٤٤,١	٤٧	١٣,٣	٦	١,٧	٣,٣٦	٠,٩١٩	متوسطة
٩	٥	ضعف مشاركة الجامعة في مؤتمرات وندوات تتعلق بالخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.	٤٠	١١,٣	٩٢	٢٦	١٧٧	٥٠	٣٩	١١	٦	١,٧	٣,٣٤	٠,٨٨٠	متوسطة
٤	٦	لا تراعي معايير القبول وإجراءاته طبيعة ذوي صعوبات التعلم.	٤٤	١٢,٤	٩٤	٢٦,٦	١٥٥	٤٣,٨	٤٩	١٣,٨	١٢	٣,٤	٣,٣١	٠,٩٧٢	متوسطة
١٠	٧	قلة الوعي في الجامعة بأهمية تقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.	٣٤	٩,٦	١١٣	٣١,٩	١٣٤	٣٧,٩	٦٢	١٧,٥	١١	٣,١	٣,٢٧	٠,٩٦٤	متوسطة
٦	٨	لا يتم إعطاء الطالب ذوو صعوبات التعلم الحرية في اختيار التخصص الذي يرغب فيه.	٤٢	١١,٩	٨١	٢٢,٩	١٦٩	٤٧,٧	٥٤	١٥,٣	٨	٢,٣	٣,٢٦	٠,٩٣٦	متوسطة
٣	٩	لا توجد سياسة تعمل على تهيئة البيئة الجامعية لتلائم ذوي صعوبات التعلم.	٣٨	١٠,٧	٩٣	٢٦,٣	١٤٨	٤١,٨	٦٥	١٨,٤	١٠	٢,٨	٣,٢٤	٠,٩٦٧	متوسطة
٢	١٠	لا توجد لوائح وقواعد تنظيمية خاصة بتقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.	٣٦	١٠,٢	٩٦	٢٧,١	١٤٥	٤١	٦٨	١٩,٢	٩	٢,٥	٣,٢٣	٠,٩٥٩	متوسطة
٨	١١	لا يوجد مركز مخصص يتم من خلاله تقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.	٢٤	٦,٨	٧٠	١٩,٨	٢٠٠	٥٦,٥	٥٤	١٥,٣	٦	١,٧	٣,١٥	٠,٨١٨	متوسطة
٧	١٢	لا تحتذي الجامعة بالتجارب المحلية والعالمية الرائدة في تقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.	٢٨	٧,٩	٧٣	٢٠,٦	١٨٥	٥٢,٣	٥٦	١٥,٨	١٢	٣,٤	٣,١٤	٠,٨٩٤	متوسطة
١	١٣	لا تتعاون الجامعة مع الهيئات والجهات الخارجية الخبيرة في تقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.	٢٤	٦,٨	٤٨	١٣,٦	١٩٩	٥٦,٢	٦٦	١٨,٦	١٧	٤,٨	٢,٩٩	٠,٨٨٧	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣,٣٠ الانحراف المعياري=٠,٦٤٠															
التقدير العام لدرجة التحقق (متوسطة)															

من خلال تحليل نتائج الجدول (٧) يتضح ما يلي: أنَّ تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الثالث قد جاءت بصورة مجملة بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٣٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٤٠).

وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثالث ما بين (٢,٩٩– ٣,٦١) درجة، إذ جاءت تقديرات عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على الفقرات أرقام (١١، ٥، ١٣)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٥٠ إلى ٣,٦١)، في حين جاءت تقديراتهم بدرجة متوسطة على الفقرات أرقام (١٢، ٩، ٤، ١٠، ٦، ٣، ٢، ٨، ٧، ١)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٩٩ إلى ٣,٣٦). وجاءت أعلى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (١١) في الترتيب الأول بدرجة تحقق مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٦١)، يليها الفقرة رقم (٥) في الترتيب الثاني بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٥٥)، يليها الفقرة رقم (١٣) في الترتيب الثالث بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٥٠)، وجاءت أدنى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (٨) في الترتيب الحادي عشر بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,١٥) ، تليها الفقرة رقم (٧) في الترتيب الثاني عشر بدرجة تحقق متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وأخيراً جاءت الفقرة رقم (١) في الترتيب الثالث عشر بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٩٩).

ويعزو الباحثان استجابة عينة الدراسة للبعد الثالث بدرجة تحقق متوسطة إلى أن الأنظمة والقوانين التي تتعلق بتقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم خارج نطاق صلاحية الأكاديميين، أو بسبب عدم إلمامهم بسياسية الجامعة وأنظمتها ومستجداتها. ويرى الباحثان حصول الفقرة رقم (١١) على الترتيب الأول مؤشراً على حرص الأكاديميين وتأكيدهم على ضرورة توفير الإمكانات والتجهيزات اللازمة لتقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أكدته دراسة الذويبي (٢٠٠٩) أن من أبرز المتطلبات التي يحتاجها الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي توفير المستلزمات والتجهيزات اللازمة لتقديم الخدمات التربوية على أكمل وجه. ويعلل الباحثان حصول الفقرتين رقم (٧) و (١) على أدنى تقدير لمفردات عينة الدراسة بسبب أن التجارب المحلية والعالمية الناجحة في مجال تقديم الخدمات لذوي صعوبات التعلم من الممكن أن تكون خارجة عن دائرة اهتمام الأكاديميين ونطاق تخصصاتهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة معاجيني (٢٠٠٩) حيث أقرت (٢٩) جامعة من أصل (٣٧) بحاجتهم إلى تطوير اللوائح والأنظمة والقوانين المتعلقة بتقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وإيجادها إن لم تكن موجودة بالأصل. ودراسة الحميضي (٢٠١٩) والتي أكدت على وجود فجوة ما بين السياسات المرسومة والممارسات الفعلية. ودراسة عابد، وشاكلفورد Abed & Shackelford (2020) التي أسفرت عن أنه بالرغم من القوانين التي تفرض وتلزم بضرورة توفير الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية إلا أنه يتم تجاهلها وإهمالها بشكل شائع.

البعد الرابع: المُعَوِّقَات الإدارية:

للتعرُّف على أبرز المُعَوِّقَات الإدارية، حُسِبت تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البُعْد الرابع ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول (٨)

نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري درجة التحقق والترتيب) لفقرات البُعْد الرابع: المُعَوِّقَات الإدارية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١	١	لا يوجد كادر إداري مدرب ومؤهل في مجال تقديم الخدمات لذوي صعوبات التعلم.	٤٣	١٢,١	١٦٩	٤٧,٧	١٠٦	٢٩,٩	٣٤	٩,٦	٢	٠,٦	٣,٦١	٠,٨٤١	مرتفعة
٦	٢	تحد زيادة العبء الإداري من التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.	٤٠	١١,٣	١٦٠	٤٥,٢	٩٩	٢٨	٥٢	١٤,٧	٣	٠,٨	٣,٥١	٠,٩٠٧	مرتفعة
٢	٣	لا يوجد كادر تربوي مدرب للعمل على إعداد البرامج والمواد التربوية لذوي صعوبات التعلم.	٤٠	١١,٣	١٥٣	٤٣,٢	١١٤	٣٢,٢	٤١	١١,٦	٦	١,٧	٣,٥٠	٠,٩٠١	مرتفعة
٧	٤	يؤدي ضعف الوعي لدى الكادر الإداري بصعوبات التعلم إلى عدم تعاونهم معهم داخل الكلية.	٤٦	١٣	١٤٢	٤٠,١	١١١	٣١,٤	٥٢	١٤,٧	٣	٠,٨	٣,٥٠	٠,٩٢٦	مرتفعة
٣	٥	لا توجد جهة مسؤولة تقوم على مساعدة ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات والقضايا التي يواجهونها في البيئة الجامعية.	٣٨	١٠,٧	١١٦	٣٢,٨	١٣٩	٣٩,٣	٥٣	١٥	٨	٢,٣	٣,٣٥	٠,٩٣٧	متوسطة
٤	٦	ضعف التنسيق والتواصل والتعاون بين إدارة الكليات والعمادات ذات الصلة.	٤٥	١٢,٧	٩٧	٢٧,٤	١٤٥	٤١	٥٩	١٦,٧	٨	٢,٣	٣,٣٢	٠,٩٧١	متوسطة
٥	٧	تفتقد إدارة الكليات المرونة والإرادة لمواكبة متطلبات تقديم الخدمات لذوي صعوبات التعلم.	٣٨	١٠,٧	١١٠	٣١,١	١٣٣	٣٧,٦	٦٥	١٨,٤	٨	٢,٣	٣,٣٠	٠,٩٦٤	متوسطة
٨	٨	عدم اقتناع الكادر الإداري بقدرة وكفاءة ذوي صعوبات التعلم.	٣٣	٩,٣	٩٩	٢٨	١٥٤	٤٣,٥	٥٧	١٦,١	١١	٣,١	٣,٢٤	٠,٩٣٩	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣,٤٢ الانحراف المعياري=٠,٧٣٧															
التقدير العام لدرجة التحقق (مرتفعة)															

من خلال تحليل نتائج الجدول (٨) يتضح ما يلي: أنَّ تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الرابع جاءت بصورة مجملة بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٤٢) بانحراف معياري مقداره (٠,٧٣٧). وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الرابع ما بين (٣,٢٤– ٣,٦١) درجة، إذ جاءت تقديرات عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على الفقرات أرقام (١، ٦، ٢، ٧)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٥٠ إلى ٣,٦١)، في حين جاءت تقديراتهم بدرجة متوسطة على الفقرات أرقام (٣، ٤، ٥، ٨)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٢٤ إلى ٣,٣٥). وجاءت أعلى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (١) في الترتيب الأول بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٦١)، تليها الفقرة رقم (٦) في الترتيب الثاني بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٥١)، وجاءت الفقرة رقم (٢) في الترتيب الثالث بدرجة تحقق مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٥٠)، وجاءت أدنى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (٤) في الترتيب السادس بدرجة تحقق متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٣٢)، وجاءت الفقرة رقم (٥) في الترتيب السابع بدرجة تحقق متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، وأخيراً جاءت الفقرة رقم (٨) في الترتيب الثامن بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٢٤).

ويرى الباحثان أن ذلك دلالة على نقص الكفاءات المدربة في الجانب الإداري، مما يعيق تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم على أكمل وجه، بالإضافة لذلك فإن الأكاديميين على احتكاك مباشر ومستمر مع الكادر الإداري لذا هم على معرفة بالأعباء الإدارية التي يواجهونها، وعدم تفرغهم التام الذي يحد من قدرتهم على تلقي برامج تثقيفية وتوعوية فيما يتعلق بصعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم. ويبرر الباحثان نتيجة الفقرة رقم (٨) والتي جاءت بالترتيب الأخير كأعلى فقرة لم يتم تأييدها من قبل عينة الدراسة؛ بأنه لا يمكن الجزم بإن كافة الكادر الإداري غير مقتنع بقدرة وكفاءة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأكاديميين. واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة عابد، وشاكلفورد Abed & Shackelford (2020) والتي أكدت على أن هناك حاجة ماسة لتحسين الوعي لدى الإداريين باحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

البعد الخامس: المُعَوِّقَات الاجتماعية الثقافية

للتعرُّف على أبرز المُعَوِّقَات الاجتماعية الثقافية، حُسِبت تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البُعْد الخامس، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جـــــدول (٩)

نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة التحقق والترتيب) لفقرات البُعْد الخامس: المُعَوِّقَات الاجتماعية الثقافية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقـــــرات	الاستجـــــابـــــات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٤	١	ضعف دور وسائل الإعلام في تشجيع التعليم الجامعي لذوي صعوبات التَّعَلُّم.	٤٩	١٣,٨	١٦١	٤٥,٥	١٠٥	٢٩,٧	٣٥	٩,٩	٤	١,١	٣,٦١	٠,٨٨٤	مرتفعة
٣	٢	ضعف التنسيق مع الجهات الإعلامية لنشر الوعي داخل الجامعة وخارجها بماهية ذوي صعوبات التَّعَلُّم وحقوقهم.	٤٥	١٢,٧	١٤٢	٤٠,١	١٢٧	٣٥,٩	٣٦	١٠,٢	٤	١,١	٣,٥٣	٠,٨٨١	مرتفعة
٥	٣	ضعف إحساس المجتمع بالمسؤولية تجاه فئة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.	٥٠	١٤,١	١٤٤	٢٧,٧	٩٨	٢٧,٧	٥١	١٤,٤	١١	٣,١	٣,٤٨	١,٠٠	مرتفعة
٢	٤	ضيق الوقت في الجامعة لتنفيذ الخِدْمَات التربويَّة وممارسة الأنشطة الخاصة بذوي صعوبات التَّعَلُّم.	٣٥	٩,٩	١٣٨	٣٩	١١١	٣١,٤	٦٦	١٨,٦	٤	١,١	٣,٣٨	٠,٩٣٦	متوسطة
١	٥	لا تراعي الأنشطة الاجتماعيَّة والثقافيَّة المقامة في أروقة الجامعة طبيعة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.	٣٠	٨,٥	١٤٤	٤٠,٧	١١٤	٣٢,٢	٦٠	١٦,٩	٦	١,٧	٣,٣٧	٠,٩٢٠	متوسطة
المتوسط الحسابي العام= ٣,٤٧ الانحراف المعياري=٠,٧٣٩															
التَّقدير العام لدرجة التحقق (مرتفعة)															

من خلال تحليل نتائج الجدول (٩) يتضح ما يلي: أنَّ تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الخامس جاءت بصورة مجملة بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٤٧) بانحراف معياري مقداره (٠,٧٣٩). وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الخامس ما بين (٣,٣٧–٣,٦١) درجة، إذ جاءت تقديرات عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على الفقرات أرقام (٤، ٣، ٥)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٤٨ إلى ٣,٦١)، في حين جاءت تقديراتهم بدرجة متوسطة

على الفقرتين أرقام (١، ٢)، بمتوسط حسابي (٣,٣٧) و (٣,٣٨) على التوالي، وجاءت أعلى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (٤) في الترتيب الأول بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٦١)، تليها الفقرة رقم (٣) في الترتيب الثاني بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٥٣)، تليها الفقرة رقم (٥) في الترتيب الثالث بدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٤٨)، وجاءت أدنى فقرتين طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي: جاءت الفقرة رقم (٢) في الترتيب الرابع بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٣٨)، تليها الفقرة رقم (١) في الترتيب الخامس بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٣٧).

ويفسر الباحثان ارتفاع تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الخامس إلى إدراك الأكاديميين للدور الكبير الذي تلعبه وسائل الإعلام المسموعة، والمرئية، والمكتوبة، في التأثير على المجتمع وزيادة وعيهم فيما يتعلق بحق ذوي صعوبات التعلم في الالتحاق بالتعليم الجامعي، وتوفير كافة ما يترتب عليه التحاقهم بهذه المرحلة؛ الأمر الذي يعزز الإحساس بالمسؤولية المجتمعية اتجاههم. ويعزو الباحثان تدني تقديرات مفردات عينة الدراسة للفقرة رقم (٢) و (١) إلى غموض الأنشطة الاجتماعية والثقافية من حيث طبيعتها، ونوعها، ومدتها بالنسبة للأكاديميين. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الديحاني (٢٠١٨) حيث احتلت الخدمات في المجال الاجتماعي مستوى متوسط. واختلفت مع دراسة الوابلي والعمران (٢٠١٨) التي توصلت إلى رضا الطالبات عن الخدمات الاجتماعية المقدمة لهن. ويرى الباحثان أن سبب الاختلاف هو أن جامعة الملك سعود قطعت شوطاً طويلاً فيما يتعلق بتقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، وقامت بإعداد دليل الإجراءات التنظيمية لخدمات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة والذي يتضمن السياسات والإجراءات العامة لتقديم كافة الخدمات للطلبة وفقاً لإعاقاتهم المختلفة.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني للدراسة:

هل تختلف استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تبعًا لمتغيّر النوع (ذكور، إناث)

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent -sample T test)، كما هو مبيَّن في الجدول (١٠):

جـــــدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر النوع

المتغيرات التابعة (أبعاد الاستبانة)	المتغير المستقل (النوع)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (Sig)الدلالة	دلالة الفرق
المعوّقات المرتبطة بموقف الأكاديميّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التّعلُم	ذكر	٢٣٩	٣,٢٦	٠,٦٢٢	٠,٤٥٦	٠,٦٤٩	غير دال إحصائيًا عند≥٠,٠٥
	أنثى	١١٥	٣,٢٢	٠,٦٦١			
المعوّقات المرتبطة بالعمليّة التعليميَّة	ذكر	٢٣٩	٣,٥٨	٠,٦٦٤	١,١١٣	٠,٢٦٦	غير دال إحصائيًا عند≥٠,٠٥
	أنثى	١١٥	٣,٦٧	٠,٧٣٠			
المعوّقات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها	ذكر	٢٣٩	٣,٢٥	٠,٦١١	٢,٢٢٠	٠,٠٢٨	دال إحصائيًا عند ≥٠,٠٥
	أنثى	١١٥	٣,٤١	٠,٦٨٩			
المُعوِّقات الإدارية	ذكر	٢٣٩	٣,٤٠	٠,٧٠٤	٠,٤٦٨	٠,٦٤٠	غير دال إحصائيًا عند≥٠,٠٥
	أنثى	١١٥	٣,٤٤	٠,٨٠٥			
المُعوِّقات الاجتماعية الثقافية	ذكر	٢٣٩	٣,٤٦	٠,٧٤٧	٠,٦٣٨	٠,٥٢٤	غير دال إحصائيًا عند≥٠,٠٥
	أنثى	١١٥	٣,٥١	٠,٧٢٣			
الدرجة الكلية لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية	ذكر	٢٣٩	٣,٣٦	٠,٤٨٥	١,٢٧١	٠,٢٠٤	غير دال إحصائيًا عند≥٠,٠٥
	أنثى	١١٥	٣,٤٤	٠,٥٤٧			

من النتائج الموضحة في الجدول (١٠) تبيَّن ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الثالث تُعزى لمتغيِّر النوع، وأنَّ الفروق جاءت لصالح مفردات عينة الدراسة الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للبُعْد الأول، والبُعْد الثاني، والبُعْد الرابع، والبُعْد الخامس، والدرجة الكلية للمعوقات يحدثها متغيِّر النوع.

توصلت نتيجة السؤال الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الثالث لصالح الإناث؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى اختلاف الطبيعة بين الذكور والاناث، فالإناث أكثر تعاطف مع الآخرين لإن النصف الأيمن من الدماغ لديهن يمنحهن مشاعر الرحمة والعطف ويساعدهن على الفهم الجيد لمشاعر الآخرين (Connell, Gunzelmann, 2021)؛ مما يجعلهن على اطلاع ومعرفة بالأنظمة والقوانين التي تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الديحاني (٢٠١٨) في وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد

سياسات القبول وذلك لصالح الطالبات الإناث. كما اتفقت في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في البعد الإداري، والاكاديمي، واختلفت دراسة الديحاني(٢٠١٨) عن الدراسة الحالية في وجود فروق دالة إحصائيًا في البعد الاجتماعي الثقافي لصالح الإناث. كما اختلفت في كون عينتها شملت الطلبة ذوي الإعاقة، أما الدراسة الحالية فكانت عينتها من الأكاديميين فقط.

ثالثًا: عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث للدراسة:

هل تختلف استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تبعًا لمتغيّر الجنسية (سعودي، غير سعودي)؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent -sample T test)، كما هو مبيَّن في الجدول (١١):

جـــــدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر الجنسية

المتغيِّرات التابعة (أبعاد الاستبانة)	المتغيِّر المستقل (الجنسية)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
المُعَوِّقَات المرتبطة بموقف الأكاديميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم	سعودي	١٧٣	٣,١٠	٠,٥٧٧	٤,٢٦٠	٠,٠٠٠	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
	غير سعودي	١٨١	٣,٣٨	٠,٦٥٨			
المُعَوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة	سعودي	١٧٣	٣,٦٧	٠,٦٨٣	١,٦٥٣	٠,٠٩٩	غير دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
	غير سعودي	١٨١	٣,٥٥	٠,٦٨٧			
المُعَوِّقَات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها	سعودي	١٧٣	٣,٥٠	٠,٦٢١	٥,٨٩٩	٠,٠٠٠	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
	غير سعودي	١٨١	٣,١٢	٠,٦٠٣			
المُعَوِّقَات الإدارية	سعودي	١٧٣	٣,٥٩	٠,٦٥٧	٤,٣٤٠	٠,٠٠٠	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
	غير سعودي	١٨١	٣,٢٥	٠,٧٧٤			
المُعَوِّقَات الاجتماعية الثقافية	سعودي	١٧٣	٣,٦١	٠,٦٦٣	٣,٥٥٣	٠,٠٠٠	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
	غير سعودي	١٨١	٣,٣٤	٠,٧٨٣			
الدرجة الكلية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية	سعودي	١٧٣	٣,٤٨	٠,٤٦٣	٣,٥٠١	٠,٠٠١	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
	غير سعودي	١٨١	٣,٣٠	٠,٥٣٠			

من النتائج الموضحة في الجدول (١١) تبيَّن ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للبُعْد الأول، والبُعْد الثالث، والبُعْد الرابع، والبُعْد الخامس، والدرجة الكلية للمعوقات تُعزى لمتغيِّر الجنسية، وأنَّ الفروق جاءت لصالح مفردات عينة الدراسة غير السعوديين فيما يتعلق بالبعد الأول، في حين جاءت الفروق لصالح مفردات عينة الدراسة السعوديين فيما يتعلق بالبُعْد الثالث، والبعد الرابع، البُعْد الخامس، والدرجة الكلية للمعوقات.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة يحدثها متغيِّر الجنسية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة على أنها دلالة على اهتمام واستعداد الأكاديميين غير السعوديين لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتبني توجهات إيجابية نحوهم، وقد يكون هذا الاهتمام ناجم عن التقدم الذي شهدوه في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال التوسع بتقديم الخدمات التربوية والمساندة عبر برامج صعوبات التعلم في مراحل التعليم العام، والمراكز، والجامعات وذلك تحقيقاً لرؤية المملكة (٢٠٣٠). كما ويرى الباحثان أن هناك أثراً للدورات التدريبية التي تلقوها والتي تتعلق بتلقي برامج تطوير مهني تتعلق بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفيما يتعلق بالأبعاد التالية: (البُعْد الثالث، البُعْد الرابع، البُعْد الخامس) جاءت الفروق لصالح مفردات عينة الدراسة السعوديين، ويرى الباحثان أن هذا دلالة على اهتمام الأكاديميين السعوديين بالإلمام بالأنظمة الجامعية وما يتعلق بها. كما انهم حريصون على إقامة علاقات مع الإداريين بسبب احتكاكهم اليومي بهم مما يجعلهم على معرفة بطبيعة عملهم وما يواجهونه من أعباء ومهام، كذلك فإن الأكاديميين السعوديين قد نشأوا في المجتمع السعودي لذا فهم لديهم خلفية مسبقة ومتكاملة عن ثقافة هذا المجتمع.

رابعًا: عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع للدراسة:

هل تختلف استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تبعًا لمتغيِّر الرتبة الوظيفية (مدرس، معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (١٢):

جـــــدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوَقات توفرِ الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر الرتبة الوظيفية

المتغيرات التابعة (أبعاد الاستبانة)	المتغير المستقل (الرتبة الوظيفية)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المُعوِّقَات المرتبطة بموقف الأكاديميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم	مدرس	٣	٣,٦٧	٠,٩٢١
	معيد	٧	٢,٨٩	٠,٥٧٩
	محاضر	٥٢	٣,٠٤	٠,٦٩٩
	أستاذ مساعد	١٤٩	٣,٢٩	٠,٦٣٣
	أستاذ مشارك	٩٢	٣,٢٣	٠,٦١٤
	أستاذ	٥١	٣,٣٧	٠,٥٥٣
المُعوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة	مدرس	٣	٣,٩٠	٠,٨٦١
	معيد	٧	٣,٩٨	٠,٧٠٧
	محاضر	٥٢	٣,٦٧	٠,٦٧٣
	أستاذ مساعد	١٤٩	٣,٦٠	٠,٧٢٠
	أستاذ مشارك	٩٢	٣,٥٣	٠,٦٢١
	أستاذ	٥١	٣,٦٤	٠,٧٠٦
المُعوِّقَات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها	مدرس	٣	٤,٠٢	٠,٤٢٤
	معيد	٧	٤,١٢	٠,٤٨٤
	محاضر	٥٢	٣,٥١	٠,٥٦٢
	أستاذ مساعد	١٤٩	٣,٢٣	٠,٦٢٨
	أستاذ مشارك	٩٢	٣,٢٢	٠,٦٥٢
	أستاذ	٥١	٣,٣٢	٠,٦٣٤
المُعوِّقَات الإدارية	مدرس	٣	٣,٧٩	٠,٤٧٣
	معيد	٧	٣,٨٩	٠,٨٨٥
	محاضر	٥٢	٣,٦٥	٠,٥٨٤
	أستاذ مساعد	١٤٩	٣,٣٢	٠,٧٧١
	أستاذ مشارك	٩٢	٣,٣٨	٠,٧٥٤
	أستاذ	٥١	٣,٤٢	٠,٦٨٢
المُعوِّقَات الاجتماعية الثقافية	مدرس	٣	٣,٨٠	١,٢٠
	معيد	٧	٤,٢٣	٠,٦٢٦
	محاضر	٥٢	٣,٦٣	٠,٦٥٨
	أستاذ مساعد	١٤٩	٣,٣٨	٠,٧١٤
	أستاذ مشارك	٩٢	٣,٤٥	٠,٨٤٠
	أستاذ	٥١	٣,٥٠	٠,٦١٢
الدرجة الكلية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية	مدرس	٣	٣,٨٦	٠,٦٩٠
	معيد	٧	٣,٨٢	٠,٣٧١
	محاضر	٥٢	٣,٤٩	٠,٤٥٦
	أستاذ مساعد	١٤٩	٣,٣٤	٠,٥٢٤
	أستاذ مشارك	٩٢	٣,٣٣	٠,٤٩٥
	أستاذ	٥١	٣,٤٣	٠,٤٨٨

يلاحظ من خلال نتائج الجدول (١٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر الرتبة الوظيفية؛ ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (١٣)

جـــــدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر الرتبة الوظيفية

مصدر التباين	الأبعـــــاد	المجمـوعـــــات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
الرتبة الوظيفية	المَعوِّقَات المرتبطة بموقف الأكـاديميينَ مـن تـدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم	بين المجموعات	٤,٦٥٣	٥	٠,٩٣١	٢,٣٥٥	٠,٠٤٠	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٣٧,٥١٤	٣٤٨	٠,٣٩٥			
		المجموع	١٤٢,١٦٧	٣٥٣				
	المُعوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة	بين المجموعات	٢,١٣١	٥	٠,٤٢٦	٠,٩٠٢	٠,٤٨٠	غير دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٦٤,٣٩٠	٣٤٨	٠,٤٧٢			
		المجموع	١٦٦,٥٢١	٣٥٣				
	المُعوِّقَات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها	بين المجموعات	٩,٩١٧	٥	١,٩٨٣	٥,١١٥	٠,٠٠٠	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٣٤,٩٣٩	٣٤٨	٠,٣٨٨			
		المجموع	١٤٤,٨٥٦	٣٥٣				
	المُعوِّقَات الإدارية	بين المجموعات	٦,٢٦٦	٥	١,٢٥٣	٢,٣٥٠	٠,٠٤١	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٨٥,٥٦٢	٣٤٨	٠,٥٣٣			
		المجموع	١٩١,٨٢٨	٣٥٣				
	المُعوِّقَات الاجتماعية الثقافية	بين المجموعات	٦,٨٧١	٥	١,٣٧٤	٢,٥٧٥	٠,٠٢٦	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٨٥,٧٣٠	٣٤٨	٠,٥٣٤			
		المجموع	١٩٢,٦٠١	٣٥٣				
	الدرجة الكلية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية	بين المجموعات	٣,١٩٨	٥	٠,٦٤٠	٢,٥٤٨	٠,٠٢٨	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	٨٧,٣٤٩	٣٤٨	٠,٢٥١			
		المجموع	٩٠,٥٤٨	٣٥٣				

من النتائج الموضحة في الجدول (١٣) تبيَّن ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للبُعْد الأول، والبُعْد الثالث، والبُعْد الرابع، والبُعْد الخامس، والدرجة الكلية للمعوقات تُعزى لمتغيِّر الرتبة الوظيفية. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الثاني يحدثها متغيِّر الرتبة الوظيفية. ويعلل الباحثان هذه النتيجة إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة، واختلاف الخبرات والمواقف التعليمية التي يتعرض لها الأكاديميين نتيجة لاختلاف رتبهم الوظيفية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الذويبي (٢٠٠٩)؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الدراسة الحالية أخذت جميع الرتب الوظيفية في عين الاعتبار بما فيها المعيد، والمدرس، والمحاضر، على عكس دراسة الذويبي(٢٠٠٩) التي طبقت دراستها على الرتب الوظيفية التالية: (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ)، بالإضافة إلى اختلاف ما تقيسه أبعاد الاستبانة بين الدراسة الحالية ودراسة الذويبي(٢٠٠٩). واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الذويبي (٢٠٠٩)

في عدم وجود أثر لاختلاف الرتب الوظيفية لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية المرتبطة بالعملية التعليمية. ولتحديد موضع الاختلاف بين كلِّ فئتين من فئات متغيِّر الرتبة الوظيفية، تمَّ استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كاختبار للمقارنات البُعْدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جـــــــــــدول (١٤)

اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للفروق بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر الرتبة الوظيفية

المتغيِّرات التابعة (أبعاد الاستبانة)	المتغيِّر المستقل (الرتبة الوظيفية)	الرتبة الوظيفية						الفرق لصالح
		مدرس	معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	
المُعَوِّقَات المرتبطة بموقف الأكاديميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم	مدرس	–						
	معيد		–					
	محاضر			–				
	أستاذ مساعد			*٠,٢٤٦	–			أستاذ مساعد
	أستاذ مشارك					–		
	أستاذ			*٠,٣٢٩			–	أستاذ
المُعَوِّقَات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها	مدرس	–			*٠,٧٩٥	*٠,٨٠٨		مدرس
	معيد		–	*٠,٦١٢	*٠,٨٩٠	*٠,٩٠٣	*٠,٨٠١	معيد
	محاضر			–	*٠,٢٧٨	*٠,٢٩١		محاضر
	أستاذ مساعد				–			
	أستاذ مشارك					–		
	أستاذ						–	
المُعَوِّقَات الإدارية	مدرس	–						
	معيد		–		*٠,٥٦٩			معيد
	محاضر			–	*٠,٣٢٨	*٠,٢٦٨		محاضر
	أستاذ مساعد				–			
	أستاذ مشارك					–		
	أستاذ						–	
المُعَوِّقَات الاجتماعية الثقافية	مدرس	–						
	معيد		–	*٠,٥٩٨	*٠,٨٤٣	*٠,٧٨١	٠,٧٢٣	معيد
	محاضر			–	*٠,٢٤٥			محاضر
	أستاذ مساعد				–			
	أستاذ مشارك					–		
	أستاذ						–	
الدرجة الكلية لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية	مدرس	–						
	معيد		–		*٠,٤٨٣	*٠,٤٩٢	*٠,٣٩٨	معيد
	محاضر			–				
	أستاذ مساعد				–			
	أستاذ مشارك					–		
	أستاذ						–	

من النتائج الموضحة في الجدول (١٤) تبيَّن ما يلي: أنَّ أعلى تقديرات لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية كانت لذوي الرتب العلمية معيد، ويعزو الباحثان ذلك إلى حداثة مجال صعوبات التعلم، فالمعيدين هم حديثي تخرج لذا من الممكن أنهم قد تلقوا برامج توعوية أو دورات في الجامعات التي تخرجوا منها.

خامسًا: عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس للدراسة ومناقشته:

هل تختلف استجابات الأكاديميين في جامعة القصيم لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تبعًا لمتغيِّر التخصص (نظرية- علمية وتطبيقية- صحية)؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (١٥):

جـــــدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر التخصص

المتغيِّرات التابعة (أبعاد الاستبانة)	المتغيِّر المستقل (التخصص)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المُعوِّقَات المرتبطة بموقف الأكاديميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم	علوم نظرية	٢٣٤	٣,٣١	٠,٦٣١
	علمية وتطبيقية	٩٦	٣,١٢	٠,٦١٧
	علوم صحية	٢٤	٣,١١	٠,٦٧٦
المُعوِّقَات المرتبطة بالعمليَّة التعليميَّة	علوم نظرية	٢٣٤	٣,٦٥	٠,٦٨٩
	علمية وتطبيقية	٩٦	٣,٥٤	٠,٦٦٦
	علوم صحية	٢٤	٣,٤٥	٠,٧٢٥
المُعوِّقَات المرتبطة بسياسة الجامعة وأنظمتها	علوم نظرية	٢٣٤	٣,٣١	٠,٦٧١
	علمية وتطبيقية	٩٦	٣,٢٨	٠,٥٧٥
	علوم صحية	٢٤	٣,٢٩	٠,٦٠٧
المُعوِّقَات الإدارية	علوم نظرية	٢٣٤	٣,٤١	٠,٧٢٢
	علمية وتطبيقية	٩٦	٣,٤٢	٠,٧٨٢
	علوم صحية	٢٤	٣,٤٦	٠,٧٢٧
المُعوِّقَات الاجتماعية الثقافية	علوم نظرية	٢٣٤	٣,٤٩	٠,٧٢٢
	علمية وتطبيقية	٩٦	٣,٤٠	٠,٧٩٨
	علوم صحية	٢٤	٣,٥٨	٠,٦٥١
الدرجة الكلية لمعوّقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية	علوم نظرية	٢٣٤	٣,٤١	٠,٥٠٩
	علمية وتطبيقية	٩٦	٣,٣٤	٠,٥١١
	علوم صحية	٢٤	٣,٣٥	٠,٤٦١

يلاحظ من خلال نتائج الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر التخصص؛ ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (١٦):

جـــــدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وفْقَ متغيِّر التخصص

مصدر التباين	الأبعـــــاد	المجمـــوعـــات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
التخصص	المُعَوِّقَـــات المرتبطـــة بموقف الأكاديميِّينَ من تـــدريس الطلبـــة ذوي صعوبات التَّعَلُّم	بين المجموعات	٢,٨٠٤	٢	١,٤٠٢	٣,٥٣١	٠,٠٣٠	دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٣٩,٣٦٣	٣٥١	٠,٣٩٧			
		المجموع	١٤٢,١٦٧	٣٥٣				
	المُعَوِّقَـــات المرتبطـــة بالعمليَّة التعليميَّة	بين المجموعات	١,٦١٩	٢	٠,٨٠٩	١,٧٢٣	٠,١٨٠	غير دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٦٤,٩٠٢	٣٥١	٠,٤٧٠			
		المجموع	١٦٦,٥٢١	٣٥٣				
	المُعَوِّقَـــات المرتبطـــة بسياســـة الجامعـــة وأنظمتها	بين المجموعات	٠,٠٧٣	٢	٠,٠٣٧	٠,٠٨٩	٠,٩١٥	غير دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٤٤,٧٨٣	٣٥١	٠,٤١٢			
		المجموع	١٤٤,٨٥٦	٣٥٣				
	المُعَوِّقَات الإدارية	بين المجموعات	٠,٠٤٨	٢	٠,٠٢٤	٠,٠٤٤	٠,٩٥٧	غير دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٩١,٧٨٠	٣٥١	٠,٥٤٦			
		المجموع	١٩١,٨٢٨	٣٥٣				
	المُعَوِّقَـات الاجتماعيـة الثقافية	بين المجموعات	٠,٨٧٧	٢	٠,٤٣٨	٠,٨٠٣	٠,٤٤٩	غير دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٩١,٧٢٥	٣٥١	٠,٥٤٦			
		المجموع	١٩٢,٦٠١	٣٥٣				
	الدرجة الكلية لمعوَقات توفر الخدمات التربوية للطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم في المرحلـة الجامعية	بين المجموعات	٠,٤٢٩	٢	٠,٢١٤	٠,٨٣٥	٠,٤٣٥	غير دال إحصائيًا عند ≤٠,٠٥
		داخل المجموعات	٩٠,١١٩	٣٥١	٠,٢٥٧			
		المجموع	٩٠,٥٤٨	٣٥٣				

من النتائج الموضحة في الجدول (١٦) تبيَّن ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للبعد الأول تُعزى لمتغيِّر التخصص. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للبُعْد الثاني، والبُعْد الثالث، والبُعْد الرابع، والبُعْد الخامس والدرجة الكلية للمعوقات يحدثها متغيِّر التخصص، ولتحديد موضع الاختلاف بين كلِّ فئتين من فئات متغيِّر التخصص، تمَّ استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كاختبار للمقارنات البُعْدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جـــــدول (١٧)

اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للفروق بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدراسة للمُعَوِّقَات المرتبطة بموقف الأكاديميِّينَ من تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم وفْقَ متغيِّر التخصص

المتغيِّـر التـــابـــع	المتغيِّر المستقل (التخصص)	التخصـــــص			الفرق لصالح
		علوم نظرية	علمية وتطبيقية	علوم صحية	
المُعَوِّقَات المرتبطة بموقف الأكاديميِّينَ من تـدريس الطلبـة ذوي صـعوبات التَّعَلُّم	علوم نظرية	-	٠,١٨٦*		علوم نظرية
	علمية وتطبيقية		-		
	علوم صحية			-	

يتَّضح من خلال نتائج الجدول رقم (١٧) أنَّ أعلى تقديرات للبعد الأول كانت تقديرات عينة الدراسة من ذوي التخصص العلوم النظرية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن صعوبات التعلم من التخصصات النظرية فمن المحتمل أن يكون ذوي الاختصاص أكثر معرفة ودراية بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من التخصصات الأخرى. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الذويبي (٢٠٠٩) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مفردات عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعود لاختلاف التخصص. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الذويبي (٢٠٠٩) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مفردات عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعود لاختلاف التخصص.

توصيات الدراسة:

- ايجاد وحدات ومراكز لتقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الكليات، وتفعيل دورها.
- إعداد دورات تدريبية خاصة وأنشطة تهدف إلى تهيئة الأكاديميين للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.
- تأمين الظروف المكانية وتوفير كافة المستلزمات والتجهيزات المادية.
- تضمين مادة المدخل إلى صعوبات التعلم في جميع البرامج الأكاديمية في الجامعة.
- تطبيق النتائج الجيدة التي تسفر عنها البحوث التربوية في الجوانب المتعلقة بذوي صعوبات التَّعَلُّم.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- دراسة حول سبل التغلب على المعوقات التي تحد من توفر الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية في جامعة القصيم.
- دراسة مقارنة للمشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أكثر من جامعة سعودية.

المراجع:

أبو نيان، إبراهيم؛ الخشرمي، سحر؛ اليعيش، سامية. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية*. سلسلة التوعية بالاحتياجات الخاصة، مركز ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الملك سعود.

جرار، عبد الرحمن محمود. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم: قضايا حديثة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

جامعة الملك سعود. (٢٠١٨). *القواعد والإجراءات التنظيمية لخدمات الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود*.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٤٣٩هـ). *مركز ذوي الاحتياجات الخاصة يقدم خدمات عالية المستوى لخدمة الطالبات طوال العام ويضاعفها فترة الاختبارات*. مسترجع بتاريخ ٢٤ ديسمبر ٢٠٢٠، من https://imamu.edu.sa/news/Pages/news-14-8-1439-5.aspx

الحميضي، باسمة. (٢٠١٩). الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: الواقع والمأمول. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٩ (٣١)، ٤٨-٧٤.

الخشرمي، سحر. (٢٠١١). تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود*، ٢٣(١)،٩٩-١٣٤.

الدويش، عبد العزيز. (٢٠١١). واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين والطلاب. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٩).

الديحاني، منال. (٢٠١٨). واقع تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت: كلية التربية الأساسية أنموذجاً. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٦(٣)، ١٥٢-١٩٩.

الذويبي، منير. (٢٠٠٩). *الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض* [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود]. قاعدة بيانات جامعة الملك عبد العزيز.

الراشد، غادة. (٢٠١٧). الخدمات التربوية والمساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (٣)، ١٦٥-١٩٦.

عمادة شؤون الطلاب. (٢٠٢٠). *وحدة ذوي الإعاقة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز*. مسترجع بتاريخ ٢٣ ديسمبر ٢٠٢٠، من https://studentaffairs.kau.edu.sa/Pages-275552.aspx

معاجيني، أسامة؛ الثبيتي، عوض؛ الخريجي، فاطمة؛ القدومي، محمد؛ هويدي؛ محمد. (٢٠٠٩). *واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليج العربية*. دراسة استطلاعية. مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة.

مركز الطالبات ذوات الإعاقة. (٢٠١٥). *وحدة صعوبات التعلم وضعف الانتباه*. جامعة الملك سعود. مسترجع بتاريخ ٢٣ ديسمبر ٢٠٢٠، من https://womencampus.ksu.edu.sa/ar/node/1109

الوابلي، عبد الله محمد. (٢٠٠١). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي توفرها في مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. بحث منشور، *مجلة جامعة الملك سعود*، ١-٥٥.

الوابلي، عبد الله محمد؛ العمران، ندى محمد. (٢٠١٨). طبيعة الخدمات المساندة والتسهيلات المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك سعود ومعوقاتها من وجهة نظرهن. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٢)، ١-٢٦.

Abed, M., & Shackelford, T. (2020). Educational Support for Saudi Students with Learning Disabilities in Higher Education. *Learning Disabilities Research& Practice*, 35(1), 36- 44.

Al Hmouz, H. (2014). Students with disabilities experiences in a public university in Jordan. *International Journal of Special Education*, 29 (1),1- 8.

Connell, D., Gunzelmann, B. (2021). *The New Gap – Why Are So Many Boys Floundering While So Many Girls Are Soaring?* -. Retrieved October 11 2022, from https://web.archive.org/web/20110503030327/http://teacher.scholastic.com:80/products/instructor/Mar04_gendergap.htm

Denver University. (2020). *Learning Effectiveness Program*. Retrieved December 28, 2020, from https://www.du.edu/studentlife/learningeffectiveness/index.html

Hariri, R. (2020). The Challenge of Being a Higher Education Student with Learning Disability: Examining Available and Needed Support. *Journal of Special Education*, 39(1), 504- 533.