المجلد (٥)، العدد (٢٠)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠١٧، ص ص ١ – ٥٣

طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة

إعداد

أ.د/ عبدالله بن محمد الوابلي

أستاذ التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0040289

طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة (*)

إعداد

أ.د/ عبدالله بن محمد الوابلي (**)

ملخص الدراسة

لقد أرسى الأكاديميون المتخصصون في مجال التربية الخاصة من خلال نتائج الدراسة الحالية القواعد والأسس التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الحكومي أو الأهلي أن تتبناها في تعليم وتأهيل الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة؛ لهذا جاءت نتائج الدراسة الحالية لتؤكد أهمية وضرورة وجود سياسة تعمل على تهيئة بيئة التعليم العالي لأفراد هذه الفئة، وذلك بتوفير التسهيلات والخدمات المساندة، بالإضافة إلى البرامج الخاصة حتى يكون بمقدورهم التكيف مع متطلبات مختلف مؤسسات التعليم العالي، ومن ثم تحقيق الأهداف التنموية المرجوة من وراء تأهيلهم، وهكذا وفي ضوء التوجه العام لدى الأكاديميين الذي كشفت عنه نتائج الدراسة والذي يساند نوعاً معيناً من التسهيلات والخدمات والبرامج الخاصة.

(*) "لقد سبق أن تم نشر هذا البحث في كتاب ندوة التعليم العالي الأهلي بكلية التربية-جامعة الملك سعود خلال الفترة الموافق ١٢-١٣ فبراير ٢٠٠١م ،ونظرا لكثرة الطلب عليه ونفاذ نسخة المؤتمر قررت نشره في مجلة علمية بعد تنقيحه وأضافة بعض الأدبيات الحديثه في مجال البحث"

(**) أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

The nature of the facilities, support services and special programs that should be provided by higher education institutions to special education students from the perspective of the faculty members

Abdullah M. Alwabli(*)

Abstract

The academicians specialized in the field of special education have established the rules and foundations that should be adopted by institutions of higher education in the education and rehabilitation of students with special educational needs. The results of this study confirm the importance and necessity of a policy to create a higher education environment by providing facilities and support services, in addition to special programs so that they can adapt to the requirements of different institutions of higher education, and thus achieve the developmental goals of their rehabilitation, and so on .In the light of the trends of the faculty members has revealed the results of the current study, which supports a certain type of facilities, services and special programs.

(*) Professor, Department of special education College of Education, king Saud University, Riyadh.

المقدمة

لقد عاشت الفئات الطلابية من فئات التربية الخاصة، التي تمثل حالياً نحو ١٢% من المجتمع المدرسي، تجربة مريرة على مر العصور والقرون الماضية، إلا أن تلك التجربة الطويلة وما تحمله من مضامين، ومبادئ واتجاهات متباينة خلقت جواً مناسباً لعدد كثير من دعاة الإصلاح والمؤازرين لحقوق أفراد تلك الفئة لتأكيد أهمية تقديم الرعاية المناسبة لهم وفي صور مختلفة، وهكذا نجد أن فئات التربية الخاصة من الطلاب في عدد من الدول المتقدمة، كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وكذلك بعض دول غرب أوربا، تنعم بخدمات متميزة لم يسبق لها مثيل في جميع مجالات التربية الخاصة. إن ذلك التحول والتميز في طبيعة الخدمات المقدمة لأفراد تلك الفئة يعود الفضل فيه إلى الجهود العلمية، والبحثية المتواصلة وإقرار التشريعات والقوانين، بالإضافة إلى جهود المخلصين من المهتمين بهذا المجال تجاه تنمية وتطوير الخدمات التربوية الخاصة وما يصاحبها من خدمات مساندة.

لقد لعبت جميع العوامل السابقة دوراً رئيساً في تغيير الوضع الذي كانت عليه أنماط الخدمة، وقد تكون تلك القوانين والتشريعات المبنية على أطر علمية السبب الرئيس في ذلك التحول؛ لذا لم تعد خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة قاصرة على طلاب مراحل التعليم دون الجامعي، بل تجاوز الأمر ذلك حتى أصبحت الخدمة المطلوبة والضرورية ملازمة لهم أيضاً في مراحل التعليم الجامعي بمستوياتها المختلفة، حيث بلغت نسبة هؤلاء الطلاب في التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية (١١%) (Gonzalez & Elliott, 2016). وهكذا استمرت تلك الدول في دعم خدمات التربية الخاصة لمواصلة دورها ومسؤولياتها الجديدة تجاه تعزيز الاحتياجات الأكاديمية والعلمية لدى بعض الطلاب من فئات التربية الخاصة في مسيرتهم الجامعية وفقاً لما تقتضيه المصلحة العامة المتمثلة في التنمية البشرية وما تفرضه أيضاً طبيعة حقوق الإنسان في حق التعليم والتأهيل وبدون حدود خصوصاً من المقتدرين منهم.

إن التعليم الجامعي، بصرف النظر عن القطاع الذي ينتمي إليه، يسعى إلى إعداد الإنسان الذي هو محور العملية من حيث تأهيله وتزويده بالمهارات الضرورية ليتفاعل مع أهداف التنمية والعمل على تحقيقها (القرني، ١٩٩٠)، وطالما أن التعليم العالي الأهلي يمثل أحد القطاعات المهمة في المملكة العربية السعودية، وهو جزء من تلك العملية التنموية، فإنه ينبغي أن يساهم

ويشارك جنباً إلى جنب مع الجامعات الحكومية التربوية الخاصة، علماً أنه لا زال في بداياته الأولى. إن الإعلان عن عملية المشاركة في إتاحة الفرصة للفئات الخاصة للالتحاق بالتعليم الجامعي الأهلي لا تكفي، بل يجب أن تكون عملية المشاركة مدروسة ومبنية على أسس واعتبارات تختلف تماماً عن الاعتبارات الموجهة في الأصل للفئات العادية.

الإطـــــار المنهجـــــي

مشكلـــة الـــدراســـة

في العقدين الأخيرين من القرن الماضي وبالتحديد مع إعلان الأمم المتحدة عام ١٩٨٠ عاماً للمعوقين، بدأت مؤسسات الرعاية التربوية والطبية والتأهيلية بالمملكة العربية السعودية تفكر جدياً في بناء برامج ذات طابع خدماتي متميز وفق أسس علمية حديثة تلبي معه كل الاحتياجات التي تفرضها طبيعة العجز أو تظهرها طبيعة القدرة سواء كانت موهبة أو تفوق، كما أن لوجود قسم أكاديمي متخصص في مجال التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الدور الريادي في ذلك التوجه الذي بدوره زاد من حجم وتنوع البرامج كما زاد من أعداد المستفيدين منها.

إن النمو المطرد في أعداد ونوعية البرامج وكذلك إعداد المتخصصين يدفعنا إلى التمعن وبصورة جدية في مصير ومستقبل إعداد الخريجين من ثانويات بعض برامج التربية الخاصة – كالمعوقين سمعياً وبصرياً وبدنياً أو من الثانوية العامة التي تحتضن أيضاً طلاباً لديهم احتياجات تربوية خاصة ومؤهلين للالتحاق بالتعليم الجامعي – كصعوبات التعلم، والتفوق والموهبة، والتي قد تفوق في إعدادها تلك الإعاقات الحسية (السمعية، والبصرية).

إن تجربة الجامعات السعودية في هذا المجال لا زالت محدودة جداً، وقد لا تذكر في معظم الجامعات إلا في جامعة واحدة أو اثنتين فقط ومع فئة واحدة أو فئتين، كالإعاقة البصرية والبدنية، أو ربما تتواجد بين عدد من طلاب الجامعة – كحالات صعوبات التعلم، واضطراب التواصل والتفوق والموهبة، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية وما يندرج تحتها من إعاقات أخرى؛ كالإعاقات النفسية، أو تشتت الانتباه وفرط الحركة. غير أن بعضا من هذه الإعاقات لم تكتشف؛ لذلك لا تجد الرعاية المناسبة مما يسبب إخفاقها ومن ثم التسرب من مسيرة التعليم الجامعي، علاوة على ذلك فإن احتمالية بلوغ الأعداد المحدودة – والمتمثلة في الفئات آنفة الذكر– إلى أهدافها المتمثلة في

الحصول على الدرجة الجامعية ربما يكون احتمالاً ضعيفاً في ظل غياب العوامل البيئية المناسبة – كالتسهيلات، والخدمات والبرامج الخاصة – التي قد تساعدهم على بلوغ ذلك الهدف النهائي.

وتأسيساً على ما تقدم، تتضح الحاجة الماسة إلى ترتيبات معينة – كالتسهيلات، والخدمات، والبرامج الخاصة – تختلف في طبيعتها عن تلك الترتيبات الموجهة أصلاً للطلاب العاديين والتي ينبغي أن تتبناها مؤسسات التعليم العالي الأهلي حتى يمكنها احتضان المؤهلين من طلاب فئات التربية الخاصة لمواصلة تعليمهم الجامعي بشكل ناجح.

أهـــــداف الـدراســـــة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على طبيعة التسهيلات، التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي توفيرها لطلاب الفئات الخاصة من وجهة نظر الأكاديميين في مجال التربية الخاصة.
- التعرف على طبيعة الخدمات الخاصة التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي توفيرها لطلاب الفئات الخاصة من وجهة نظر أكاديميي التربية الخاصة.
- التعرف على طبيعة البرامج الخاصة التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي توفيرها لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة.

تســـاؤلات الـــدراســـــة

في إطار الهدف العام، ستحاول الدراسة الحالية أن تجيب على التساؤلات التالية:

- ما طبيعة التسهيلات الخاصة التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي تيسيرها لطلاب الفئات الخاصة من وجهة نظر أكاديميي التربية الخاصة؟
- ما طبيعة الخدمات المساندة التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي توفيرها لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة؟
- هل هناك حاجة لقيام مؤسسات التعليم العالي الأهلي لتبني برامج خاصة تفي باحتياجات طلاب هذه الفئة من وجهة نظر أكاديميي التربية الخاصة؟

أهميـــــة الـــدراســـــــة

تعتبر مسألة التحاق الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي من القضايا التي لم تبحث أو تناقش (في حدود علم الباحث) على مستوى الأبحاث العلمية المنشورة في المجلات أو الدوريات العلمية، أو حتى على مستوى أبحاث ورسائل الدراسات العليا في عالمنا العربي، علما بأنها تشغل بال الكثير من أولياء الأمور وكذلك بال الأكاديميين المهتمين بهذا الموضوع. ومن هنا تبرز أهمية الحاجة إلى الدراسة الحالية التي يأمل الباحث أن تفتح آفاقاً جديدة أمام الكثير من المهتمين هنا بشكل كامل، ودفعها إلى الأمام لتكمل غيرها من المسائل ولتشكل في مجملها حلولاً دائمة لمسائل تعليم طلاب التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العالي. كذلك وفي ضوء التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها مجتمعاتنا العربية، بما فيها مجتمعنا السعودي، تتجه تلك المجتمعات إلى تعزيز خططها التنموية بكوادر وطنية – بصرف النظر عن قدراتها – مدربة ومؤهلة تأهيلاً يستجيب والمعطيات الحالية للعصر، وهذا التأهيل والتدريب في مجالات النشاط الإنساني المختلفة عادة يقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي ، وبالتحديد في المجالات الصحية والتقنية والاقتصادية، والذي تفرضه طبيعة مرحلة التحول الاقتصادي، في حين تفرض مرحلة التحول الاجتماعي وجوب مشاركة الجميع وبدون تمييز بين قدرات أفراد المجتمع في تلك التنمية، هذا الأمر يؤكد أهمية الدراسة والحاجة إليها. كما تكمن أهميتها في نتائجها التي يؤمل أن تسهم بشكل أو بآخر في وضع الثوابت والأسس لمسيرة التعليم العالي لطلاب التربية الخاصة ليس في مسار التعليم العالي الأهلي فحسب، بل أيضاً في مسار التعليم العالي الحكومي وغيره من مسارات التعليم ما بعد الثانوي Post-secondary التي غالباً ما يطغى عليها الطابع التقني.

مصطلحـــــات الـــدراســـــــة

طلاب التربية الخاصة

يقصد بهم الدراسة الحالية تلك الحالات الطلابية التي تتمتع بقدرات واستعدادات تؤهلها للالتحاق بالتعليم الجامعي، إذا ما توافرت وهيئت لها أسباب النجاح. وتلك الفئات الطلابية تمثل طلاب الإعاقة السمعية، والبصرية، والبدنية، وصعوبات التعلم، بالإضافة إلى فئة الطلاب المتفوقين والموهوبين.

أكاديميو التربية الخاصة

يقصد بهم أولئك الذين يحملون درجة الدكتوراه أو الماجستير في مجالات التربية الخاصة المختلفة، كالإعاقات الفكرية والنمائية، والإعاقات السمعية، والبصرية، والبدنية، وصعوبات التعلم، والتفوق والموهبة، بالإضافة إلى الاضطرابات السلوكية واضطرابات التواصل، والإعاقات الاخرى.

التسهيلات الخاصة

هي عبارة عن إجراءات مبنية على اعتبارات خاصة تسعى إلى تذليل العقبات أمام الفئات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي بهدف استثمار كل الإمكانات المادية وغير المادية، حتى تصبح في متناول الجميع، ويسهل الوصول إليها للاستفادة منها في دعم الاحتياجات التربوية والفردية، كالمنح الدراسية والمساعدات المالية، والإرشادية، والمرونة في اختبارات القبول أو الاختبارات التحصيلية... إلخ.

الخدمات المساندة

هي خدمات خاصة مساندة للاحتياجات الفردية لطلاب التربية الخاصة تمكنهم من التفاعل مع الأنشطة الأكاديمية طوال مسيرتهم الجامعية ؛ كمترجمي لغة الإشارة، والإرشاد الأكاديمي، والكتب الناطقة، والكاتب والقارئ، والمعدات والمعينات التقنية بأشكالها وأنواعها المختلفة.

البرامج الخاصة

هي تلك الفعاليات التدريسية والتعليمية التي تعمل على تزويد طلاب التربية الخاصة بالمهارات التعويضية كبديل لتلك القدرات القاصرة أو العاجزة، أو بالمعلومات والتوجيهات الإرشادية تجاه طبيعة البرامج الأكاديمية بالجامعة، سواء تم ذلك قبل فترة الالتحاق أو بعدها، أو تزويدهم بمهارات الاستذكار Study skills المناسبة والاستراتيجيات التي قد ترشدهم إلى اتباع الطريقة العملية في عملية التحصيل الأكاديمي. إن تلك الفعاليات مجتمعة تمثل عدة برامج خاصة تسعى جميعها إلى مساندة طلاب الفئات الخاصة في اكتساب المعلومات والمهارات الأكاديمية المتخصصة كل حسب مجال التخصص الذي يرغبه.

أدبيـــــات الـــدراســـــة

الخلفية التاريخية والقانونية لطبيعة برامج التعليم العالي لذوي الفئات الخاصة

يعتبر دور مؤسسات التعليم العالي في تأهيل وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة حديث العهد في ضوء منظومته الجديدة المتمثلة في دمج هؤلاء الطلاب ضمن مسيرة التعليم الجامعي مع الطلاب العاديين، لكن تاريخيا نجد أن أول مؤسسة جامعية في العالم عملت على تقديم خدماتها للطلاب المعوقين سمعياً كانت كلية جاليدت Gallaudet في عام ١٨٦٤م، أي قبل قرن ونصف من الزمان في الولايات المتحدة الأمريكية، هذه الكلية تحولت مؤخراً إلى جامعة مفتوحة أمام الطلاب المعوقين سمعياً، وكذلك الطلاب العاديين حيث يتلقون تأهيلاً في عدد من التخصصات الأدبية والعلمية وعلى مستوى الدراسات الجامعية العليا أيضا (Gallaudet University College, 1995) علاوة على ذلك يوجد أكثر من مائة وسبعة وثلاثين برنامجاً وكلية ضمن عدد من مؤسسات التعليم العالي المنتشرة في أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية التي تقدم خدماتها التعليمية والتأهيلية لجميع الطلاب المعوقين جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين، وقد تأسست معظم تلك البرامج في أوائل الستينيات بينما تبدو صفة الدعم لتلك البرامج تتراوح ما بين دعم حكومي ودعم ذاتي (خاص)، ولكن القليل جداً منها يتجه نحو تقديم خدمة من أجل الربح المالي (Rawlings, Karchmet, DeCaro, and Allen, 1995)، في حين يوجد في كندا نفس الرقم السابق تقريباً بالنسبة لعدد البرامج والكليات التي بدورها تقدم خدمات أكاديمية وتقنية إلى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وبالتحديد إلى الطلاب المعوقين سمعياً، وبصرياً، وحركياً وصحياً بالإضافة إلى صعوبات التعلم، وقد تأسست معظم تلك البرامج في أواخر الثمانينيات (National Educational Association of Disabled Student, 1995).

أما بالنسبة لغرب أوروبا نجد أن التوجه العام لدى الجامعات والكليات في تلك البلدان يكمن في توفير التسهيلات والخدمات المساندة التي تدعم طبيعة احتياجات طلاب التربية الخاصة من إرشاد، وتقنيات، ومواصلات، ومراكز تعليمية خاصة، بالإضافة إلى المعونات المالية التي تعينهم على مواجهة تكاليف الحياة الجامعية، غير أن ذلك يتم ضمن حياة جامعية عادية جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين ووفق اعتبارات وشروط خاصة بهم، إلا أن خدمات التعليم الجامعي في تلك البلدان لا زالت محصورة في الفئات التقليدية من الإعاقة، كالإعاقة السمعية والبصرية والحركية

دون غيرها، ولقد أشار عدد من دراسات [German National Association for Student Affairs, 1994 (DSW)] إلى أن الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في ألمانيا الاتحادية ينقسمون إلى قسمين؛ طلبة معوقين يمثلون (٣%) كالمعاقين بصرياً وحركياً، وطلاب يعانون من أمراض مزمنة وهم يمثلون الغالبية (١٠%) من الحالات المرضية والجلدية المزمنة والتنفسية والأمراض العضوية، بالإضافة إلى الاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية.

كذلك أوضح ومبي (Wempe, 1994) أن جامعة هامبرج (University of Hamburg) من الجامعات الألمانية الرائدة في مجال خدمات المعوقين خصوصاً في مجال الإعاقة السمعية، حيث يوجد مركز للغة الإشارة الألمانية وآخر للتواصل مع الصم، وهذان المركزان تأسسا في عام ١٩٨٧م. أما بالنسبة لخدمات التعليم الجامعي في المملكة المتحدة، فقد ورد في أحد منشورات المعهد الملكي للصم (The Royal National Institute for Deaf People, 1994)، أن هناك مائة واثني عشر (١١٢) برنامجاً ضمن عدد من الكليات الجامعية المنتشرة في مقاطعات بريطانيا مثل إنجلترا وويلز وسكوتلند بالإضافة إلى إيرلندا الشمالية، وتلك البرامج تقدم خدماتها لمحتاجيها من المعوقين سمعياً في المجالات الأكاديمية والمهنية مصحوبة بخدمات مساندة مثل دروس خاصة في لغة الإشارة، وأساليب التواصل والمهارات التقنية والإدارة العامة والمحاسبة، بالإضافة إلى دروس مكثفة خاصة في الرياضيات والعلوم والحاسب... إلخ، كما يوجد ضمن بعض البرامج خدمات خاصة للإعاقات الأخرى التي تقدم لها الدعم المطلوب الذي يتناسب واحتياجاتها الخاصة، وتعتبر كلية ديربي Derby College for Deaf People رائدة في مجال تعليم الصم والتي تأسست في أوائل الستينيات.

إن البرامج والخدمات الجامعية لطلاب التربية الخاصة في أمريكا الشمالية أو أوروبا الغربية لم تكن لتصل إلى المستوى الذي وصلت إليه، لولا إقرار عدد من التشريعات والقوانين المختلفة والتي تكفل حق الطالب الموهوب والمتفوق وكذلك الطالب المعوق المؤهل لمواصلة تعليمه الجامعي و العالي وفق اعتبارات وشروط ملائمة لقدراته وإمكانياته. لقد أصدرت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية قانونين بخصوص طلاب التربية الخاصة الذين يتمتعون بمؤهلات وإمكانيات تسمح لهم بمواصلة الدراسة في الجامعة، حيث يضمن القانونان – قانون التأهيل (فصل ٥٠٤) الصادر في عام ١٩٧٣م، وقانون الأمريكان ذوي الإعاقات ADA الصادر في عام ١٩٩٠م –

حق حماية طلاب التربية الخاصة من التمييز في الاختبارات أو القبول أو المعاملة بعد القبول في التعليم ما بعد الثانوي (Bardwllini, Hartman, 1982; ost-secondary programs Milani, 1996) كما أصدرت الحكومة الكندية قانونين، أولهما قانون أونتاريو (Ontario, Bill (82) في عام ١٩٧٤م وقانون الدستور الفصل (١٥) الصادر عام ١٩٨٢م اللذان ينصان على عدد من الحقوق التي ينبغي أن تضمنها مؤسسات التعليم العالي لطلاب التربية الخاصة (Wilchesky, 1986). أما حكومة ألمانيا الاتحادية فقد أصدرت قانوناً يسمى قانون نظام التعليم العالي رقم (٢) فصل (٥) الذي حدد مسؤوليات الجامعات والكليات في إعطاء الأهمية أو الاعتبار القانوني Due Consideration للاحتياجات الخاصة للطلاب المعوقين (DSW, 1994).

وأخيراً أوضح ستوي (Stowe, 1983) في دراسته لعدد من الجامعات والكليات في أمريكا وبلدان شرق أوروبا – بولندا، بلغاريا، هنغاريا، الاتحاد السوفيتي – وكذلك إسبانيا إحدى دول غرب أوروبا بالإضافة إلى إحدى الجزر الكاريبي، حيث هدف من دراستها إلى معرفة دور مؤسسات التعليم العالي في تلك البلدان تجاه تقديم الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة المؤهلين للدراسة في الجامعة، أوضح أنه في ظل غياب التشريعات والأنظمة المعنية برعاية المعوقين على مستوى مؤسسات التعليم العالي في تلك البلدان، ما عدا الولايات المتحدة الأمريكية التي تحتضن فئات قليلة جداً من الطلاب المعوقين بصرياً وسمعياً وبدنياً، فإن الخدمات الخاصة المساندة بمفهومها الحديث تعتبر معدومة تماماً، وما يقدم للطلاب في تلك البلدان يعتمد على الجهود الفردية أو جهود الأصدقاء والزملاء، والسبب الرئيس وراء تلك المشكلات يعود إلى غياب الترتيبات الإدارية والمالية الخاصة باحتياجات طلاب التربية الخاصة في مجال التعليم العالي.

احتياجات ومشكلات طلاب التربية الخاصة في مجال التعليم العالي

إن عدم التجانس في الاحتياجات بين طلاب الجامعة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يتطلب ترتيبات إدارية ومالية تختلف في طبيعتها وحجمها عن تلك الترتيبات الموجهة في الأصل لاحتياجات الطلاب العاديين، غير أن هذا لا يعني تماماً عدم الاستفادة منها في مساندة احتياجات طلاب التربية الخاصة في بعض الجوانب، لكن الاعتماد كلية على تلك الترتيبات ربما يؤدي إلى عجزها في مواجهة الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الطلاب وربما ينجم عن ذلك العديد من المشكلات التي قد تتحول بدورها إلى عقبات؛ لذلك شرعت عدد من الدول، كما لاحظنا سابقاً، في

وضع التشريعات والنظم التي في إطارها تم بناء أنظمة إدارية ومالية مناسبة لاحتواء عدد من المشكلات والقضايا قبل أن تتحول إلى عقبات تحول دون انسجام هؤلاء الطلاب مع بيئة التعليم العالي، وفي ضوء تلك التنظيمات فحصت عدد من الدراسات نظم بعض الجامعات والكليات وذلك لمعرفة مدى توافر الخدمات المناسبة لاحتياجات طلاب التربية الخاصة، ففي دراسة قام بها ستلول (Stilwell, 1981)، سعت إلى تقييم دور سبع وخمسين كلية عامة وخاصة في ولاية كنتاكي Kentucky بالولايات المتحدة الأمريكية في تلبية الاحتياجات الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة والمتعلقة بسياسات القبول، وإجراءات التوجيه والإرشاد والمعوقات الاجتماعية وكذلك المعمارية، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن ٨٧% من الكليات قامت بقبول جميع المتقدمين لها بصرف النظر عن إعاقاتهم المختلفة، بينما لا يوجد في ٥٠% من الكليات سياسة مكتوبة فيما يتعلق بهؤلاء الطلاب ، كما أن معظم المؤسسات تستخدم سياسات مرنة في القبول، كما توفر معظم الكليات أنواعاً من البرامج والخدمات الإنسانية الموجهة لاحتياجات الطلاب المعوقين، كذلك هناك إحدى عشرة كلية لا تتوافر فيها مثل تلك الترتيبات الخاصة بالمعوقين، وهناك أيضاً بعض المعوقات المعمارية التي تواجه الطلبة ذوي الكراسي المتحركة، بينما تبنت ٧٦% من الكليات مواقف خاصة للمعوقين، كما وفرت ١٦ كلية ممرات منحدرة ramps للمعوقين في جميع المباني. وهذا ما أكدته ايضا نتيجة دراسة أونيل وزميلتها (O'Neill, Markward, & French, 2012) على ثلاثة جامعات عامة والتي أوضحت أن النجاح والتخرج لدى ذوي الإعاقات يرتبط بمستوى الخدمة المطلوبة.

وفي دراسات أخرى أجريت على العديد من الطلاب ذوي الإعاقات في النرويج وامريكا، أظهرت نتائجها أن هناك العديد من الاحتياجات والمشكلات التي ينبغي للجامعات والكليات مواجهتها، وهي الحاجة إلى خدمات إرشادية أكثر فاعلية، كذلك التهيئة للانتقال من الثانوية إلى الجامعة، وأيضاً الحاجة إل فترة تهيئة وإعداد خاص بالإضافة إلى أهمية الاعتبارات الخاصة، خلال مدة الامتحان، كما أن هناك حاجة إلى توفير الكوادر والوسائل المساعدة مثل القراء، وكتب برايل، والكتب الناطقة (Haugann, 1987 & D'Alessio and Banerjee, 2016).

من جهة ثانية، هناك دراسات وتقارير عملت على تقييم احتياجات الطلاب المعوقين في مجال التعليم العالي من خلال معرفة توجهاتهم وإمكاناتهم والمشكلات التي يعانون منها، ففي تقرير صادر عن ولاية كاليفورنيا (California) (١٩٧٧م) مستخدماً إحصائيات الطلاب المقيدين في

كليات المجتمع في الولاية لعام ١٩٧٦/٧٥م والتي تحتضن ١,٣٠,٠٠٠ طالب وطالبة يمثلون نحو ١١% من بين الطلاب المقيدين في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائج التحليل حسب المتغيرات المتعددة التي تضمنها القرير أن نحو ٩% من الطلاب لديهم إعاقات بدنية، وأن الأكثرية منهم يتجهون نحو التعليم المهني Vocational education، وفي دراسة مسحية أجرى لورنس (Lawrence, 1981) مسحاً لخمسة آلاف (٥٠٠٠) طالب جامعي مستجد Freshmen يعانون من إعاقات مختلفة وذلك باستخدام نموذج معلومات يقوم الطالب بتعبئته، حيث أظهرت نتائج المسح أن الطلاب المعوقين يبدون طموحات عالية جداً للالتحاق بمسيرة التعليم العالي وبالتحديد في المجالات الأكاديمية التقليدية كالعلوم، والرياضيات، واللغات، كما يميل الأكثرية منهم إلى التسجيل في الكليات التي تصل فترة الدراسة فيها إلى سنتين، كما وجدوا أن الطلاب المعوقين مقارنة مع غيرهم من الطلاب الآخرين يعانون من بعض المعوقات البسيطة فيما يتعلق بالاستعداد التعليمي الأكاديمي مما يستوجب مزيداً من الخدمات المساندة وكذلك البرامج العلمية الخاصة.

وعلى الرغم من أن أرقام الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في ازدياد مستمر للالتحاق بالكليات والجامعات، والذي يعزى في المقام الأول إلى إقرار التشريعات المناسبة التي بدورها ساعدت على تطور الخدمات المقدمة لأفراد تلك الفئة، إلا أن العديد من القضايا والمشكلات لا زالت تحتاج إلى حلول سريعة كالمعوقات المعمارية، واتجاهات العاملين في الجامعات (Lyman, Beecher, Griner, Brooks, Call, & Jackson, 2016)، وكذلك التسهيلات accommodation المطلوبة والمناسبة لاحتياجات جميع الطلاب سواء في مجال إجراءات التدريس أو إجراءات التقويم (Wilchesky, 1986)؛ لذلك أصبح هناك توجه لدى الكثير من الجامعات الأمريكية والكندية والأوربية لإصدار كتيبات Booklet أو أدلة Directories يتم من خلالها تقديم وتوضيح الكثير من المعلومات المتعلقة بتلك التسهيلات المالية ومصادرها وأيضاً مراكز التعلم أو مراكز دروس التقوية Tutorial Center، كذلك طبيعة السياسات المتبعة في الكليات والجامعات والتي على ضوئها يمكن للطلاب المعوقين تحديد توجهاتهم المهنية وفقاً لإمكاناتهم وما يناسبها من معايير وشروط محددة وواضحة

(Smith, 1980; Bardellin & Harman, 1982; Jarrow, 1986; Kalivoda, 1989; Katz & Burrus, 1989)

وفي هذا الجزء الأخير من أدبيات الدراسة يحاول الباحث الحالي أن يتقصى تلك القضايا المهمة التي تتصل مباشرة بالاحتياجات الضرورية والتي ينظر إليها الطلاب ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة على أنه تتوقف عليها مسيرتهم الجامعية الناجحة من حيث توافرها وفاعليتها، لهذا ستعطى القضايا المهمة التالية أولوية البحث والمناقشة على غيرها؛ وذلك لأهميتها القصوى لدعم احتياجات هؤلاء الطلاب في مجال التعليم العالي:

الحـــاجـــة إلـــى الدعـــم المـــالـــي

لقد أكدت معظم التشريعات الصادر بخصوص حق الطالب المعوق في التعليم الجامعي لدى الدول المتقدمة مجانية التعليم الجامعي العام وكذلك الخاص، ولكن المعضلة الرئيسة تكمن في أن الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة، والتسهيلات المعمارية، والتقنيات المساعدة ، بالإضافة إلى الكوادر البشرية المساندة وبرامج التعليم ، أو مراكز دروس التقوية تتطلب جميعاً اعتمادات مالية باهظة حتى يمكن مواجهة جميع الاحتياجات الفردية لكل الطلاب المعوقين والمؤهلين للدراسة بالجامعة (Stowe, 1983 & Chambers, Bolton, and Sukhai, 2013)، لذلك حددت عدد من الدول ضمن تنظيماتها التشريعية والقانونية عدة مصادر تسهم في تمويل البند الخاص بالاعتمادات المالية الموجهة لخدمة برامج خدمات طلاب التربية الخاصة في الجامعات والكليات أو برامج ما بعد الثانوية، وقد أشار كل من بار دليني وهارتمان (Bardellini & Hartman, 1982) في حالة الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن هناك عدة مصادر يمكن لمؤسسات التعليم العالي الاستفادة منها في دعم برامجها وخدماتها لطلاب أفراد هذه الفئة حيث يوجد أكثر من خمسمائة (٥٠٠) مؤسسة، وشركة، ومنظمة أو رابطة ، علاوة على مؤسسات حكومية تمنح أموالاً أو خدمات بشرية أو تسهيلات مكانية أو أشياء عينية، كذلك يوجد برامج للمساعدات المالية لطلاب التربية الخاصة تتمثل في المنح والقروض بالإضافة إل الدعم المالي لتشغيل هؤلاء الطلاب حتى يمكن لهم الوفاء بالمستلزمات والمتطلبات الشخصية والتعليمية أثناء الدراسة الجامعية.

الحاجـــة إلـــى المرونـــة في إجـــراء القبـــول

لاشك في أن الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المؤهلين للدراسة في التعليم الجامعي قد يواجهون مشكلات مختلفة في القبول؛ وذلك نتيجة لتبني مكاتب القبول نفس الإجراءات والشروط التي على أساسها يقبل الطلاب العاديون، إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون هناك تنازل من قبل الجامعات عن معاييرها وشروطها، بل يجب الاحتفاظ بمستواها دون تغيير، لكن الواقع يتطلب أن يكون هناك مرونة في إجراءات القبول وخاصة تلك الإجراءات التي تعتمد اختبار القبول كوسيلة لإقرار القبول أو عدمه (Milani, 1996)، كذلك أشار كل من ستريكار وزميله (Strichar & Mangrum II, 1987) إلى أن هناك ثلاثة سياسات متبعة في عملية قبول طلاب صعوبات التعليم؛ أولها القبول المفتوح open admission والذي يطلب فيه شهادة الثانوية فقط أو ما يعادلها، ثانيها القبول العادي regular admission والذي يطلب فيه بالإضافة إلى شهادة الثانوية أو ما يعادلها تقديم معدل معين من درجات التخرج وكذلك درجات على اختبارات مقننة كاختبارات الاستعداد المدرسي (SAT)، وثالثها القبول الخاص Special admission الذي يتعامل مع الحالات بشكل فردي مستخدما معايير أكثر مرونة في القبول الخاص على بقية الأنواع، وذلك لما يريانه من فوائد قيمة تعود بالنفع على الطلب ذوي صعوبات التعلم في مسيرتهم الجامعية.

من جهة ثانية درس بنت (Bennet, 1994) أداء الأشخاص المعوقين بالنسبة لاختبارات القبول وغيرها من الاختبارات الأخرى ذات العلاقة، حيث وجد أن أداء المعوقين كمجموعة عامة على اختبارات الاستعداد المدرسي SAT، واختبار الكلية الأمريكية ACT أقل بشكل واضح من المعايير العامة، ولكن أداء الطلاب المعوقين كفئات مستقلة يختلف من فئة إلى أخرى، حيث اتضح أن أداء الطلاب المعوقين بدنيا وبصرياً على اختبارات القبول يمكن أن يكون مشابهاً إلى حد كبير لأداء الطلاب العاديين، في حين يأتي أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الثالثة بالنسبة لمجموعة التربية الخاصة، إلا أن أداءهم يظل أقل بصورة واضحة من المعايير العامة، بينما يعتبر أداء الطلاب المعوقين سمعياً من أقل فئات التربية الخاصة على اختبارات القبول، علاوة على ذلك قيّم كل من راجوستا و زميله (Ragosta & Kaplan, 1986) مرئيات مجموعة من الطلاب المعوقين سمعياً وبصرياً وبدنياً، وكذلك صعوبات التعلم حول تلك التسهيلات الخاصة Special accommodations – كالاعتبارات المتعلقة بفترة الاختبار والمدة الزمنية المطلوبة،

وكذلك المكان الذي يؤدي فيه الاختبار – المصاحبة لتقديم اختبارات القبول SAT و GRE مع تلك الفئات، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أنه على الرغم من أن هناك شكاوى بسيطة حول الاختبار نفسه والظروف المحيطة به، إلا أنه يوجد رضى ذو مستوى عالٍ بين المجموعات ككل تجاه التسهيلات الخاصة بجميع الاختبارات المستخدمة معهم.

الحاجة إلى برامج تهيئة للانتقال من مسار التعليم الثانوي إلى مسار التعليم الجامعي

لقد حظيت برامج التهيئة للانتقال من التعليم الثانوي إلى الحياة المهنية (Hasazi, Gordon, & Roe, 1985 and Halperni, 1985 & Wessel , Jones , Blanch ,& Markle ,2015) ، أو إلى التعليم ما بعد الثانوي بالنسبة لطلاب التربية الخاصة المؤهلين للدراسة في الجامعة (Rosenthal, 1989; Cortin, Rumril, & Serbren, 1993) باهتمام متزايد سواء على المستوى النظري أو الميداني، ويعود هذا الاهتمام لمدى الحاجة لتلك البرامج وما تحمله من منافع قد تصب نتائجها النهائية في دعم مسيرة حياة الأشخاص المعوقين في المجال المهني أو المجال الدراسي بعد الثانوية.

لقد طرح جارتن وآخرون (Gartin, et al., 1993) فكرة نموذج الانتقال إلى التعليم العالي Higher Transition Model كآلية قد تساعد وتساند خريجي الثانوية من طلاب التربية الخاصة، المؤهلين للدراسة في الجامعة، في مسيرتهم الجامعية المقبلة، ويتكون هذا النموذج من ثلاثة عناصر أساسية هي: (أ) التوافق النفسي الاجتماعي (ب) النمو الأكاديمي، (ج) والإرشاد والتوجيه حول مجتمع الكلية أو الجامعة، وحتى يحقق هذا النموذج أهدافه، فإنه ينبغي للعاملين مع الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من مدرسين ومرشدين استخدام عناصر نموذج الانتقال إلى التعليم العالي في تطوير مناهج التعليم الثانوي أو في إعداد محتوى خطط الانتقال إلى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي. إن العناصر الثلاثة التي يتألف منها النموذج لها أهدافها واستراتيجياتها التدريسية الخاصة بكل عنصر على حدة، فعلى سبيل المثال نجد أن هناك مهارات وأهدافا واستراتيجيات تخدم عملية التوافق النفسي الاجتماعي، حيث يدرب المعلم أو المرشد طالب الثانوي، الذي هو على أبواب التخرج، على العديد من المهارات المتصلة بهذا العنصر، كتزويده بمهارات المؤازرة الذاتية self-advocacy حتى يمكن أن يعبّر عن احتياجاته الشخصية، أو تزويده بمهارات السيطرة أو التحكم في الإحباط، أو تعويده على المشاركة في حل المشكلات

الاجتماعية... إلخ، أما العنصر الثاني المتعلق بالنمو الأكاديمي فله أيضاً أهدافه ومهاراته واستراتيجياته الخاصة به، فمثلاً ينبغي أن يقوم العاملون في الثانوية بتقييم الاستعداد الأكاديمي لدى الطالب ومعرفة مدى إمكانياته أو قدراته الأكاديمية في اكتساب المعرفة أو المعلومة الجامعية، كذلك تعليمه وكيف يمكن له أن يراقب أداءه في المرحلة التحضيرية في الجامعة، وكيف يمكن له أن يستعد لعملية اختبارات القبول، كذلك كيف يمكن له أن يستغل التسهيلات الخاصة بتلك الاختبارات أو غيرها من الاختبارات الأخرى، كما ينبغي له الاطلاع على طبيعة الاختبارات، وعلى التسهيلات العلمية والمكانية، والتقنية المتوافرة في الكليات وكيف يمكن له استخدامها... إلخ، أما العنصر الثالث المعني بالإرشاد والتوجيه المتعلق ببيئة مجتمع الجامعة أو الكلية، فهناك الكثير من المهارات والاستراتيجيات التي ينبغي للعاملين تزويد الطلاب بها، بل ينبغي عليهم ربط الطلاب مبكراً بحياة الجامعة من خلال زيارة المعارض العلمية فيها، والحفلات، والانشطة الرياضية أو الاجتماعية أو المسرحية، أو حضور برامج الإرشاد والتوجيه التي تجرى في الجامعة للطلاب الجدد، أو تزويدهم بكتيبات أو أدلة توضح سياسات القبول، والدراسة، وكذلك الخدمات الخاصة المتوافرة فيها... إلخ.

إن العمل بذلك النموذج أصبح أمراً ضرورياً وخصوصاً للطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة حتى يضمنوا حداً أدنى من النجاح لتلك الخبرات التعليمية الجديدة التي ستقدم لهم في مجال التعليم العالي – لذلك وصف مايكل (Micheal, 1989) برنامج كلية جورجيا الغربية المسمى ببرنامج الإثراء ما قبل الكلية Precollegaite Enrichment Program حيث يسعى البرنامج – كجزء من أهدافه – إلى تشجيع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وممن تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٢ سنة للاستمرار في تعليمهم بعد مرحلة الثانوية وذلك من خلال معايشتهم فعلياً لعدد من الدورات أو الدروس المقدمة لهم بالكلية، لذلك تبنى البرنامج عشرين طفلاً يشرف عليهم عشرون طالباً من طلاب الكلية المبدعين والذين يعملون معهم كمعلمين خاصين Mentors، كما أن البرنامج أتاح الفرصة لهم لزيارة الكلية شهرياً، بالإضافة إلى رحلات ميدانية لبرامج الثقافة في إطار منطقة أطلنطا، على أية حال، أظهرت نتائج التقييم أن البرنامج كان فعالاً ومفيداً لجميع الأطفال الذين التحقوا بالكلية لاحقاً.

عموماً، وفي ظل الحاجة إلى برامج التهيئة للانتقال إلى التعليم العالي، تلعب المطبوعات بأشكالها المختلفة دوراً مهماً في مواجهة تلك المسألة، لهذا نشر العديد من المقالات والدراسات (Monlouis, 1970; Berger, 1989; Weiss, 1994 & Walling, 1996) التي تهتم بمسألة التهيئة للانتقال إلى الجامعة؛ لكي تكون بين أيدي طلاب المرحلة الثانوية من طلاب التربية الخاصة المؤهلين للالتحاق بمسيرة التعليم الجامعي، وقد تشكل تلك المطبوعات في حد ذاتها معلومات مفيدة، وقد تهيء الطلاب معرفياً ومعنوياً للانتقال إلى عالم التعليم العالي، ولكن هذا لا يغني عن الحاجة إلى إقامة برامج موجهة لهذا الغرض.

الحاجة إلى التسهيلات الخاصة والخدمات المساندة

إن الغاية من وراء التسهيلات الخاصة التي ينبغي أن يحصل عليها طلاب الفئات الخاصة في مسار التعليم الجامعي، هي تذليل العقبات التي قد تقف حائلاً بينهم وبين احتياجاتهم الخاصة التي تفرضها طبيعة القدرات التي يتمتعون بها؛ لذا تعتبر التسهيلات الخاصة المقدمة لهؤلاء الطلاب مطلباً أساسياً لدعم مسيرتهم التعليمية الجامعية إذا ما أريد لها النجاح (McGrown & Gust, 1966; Marion & Iovacchini, 1983) وقد جاءت أهمية مثل تلك التسهيلات والخدمات المساندة في دراسة حاولت تقصي الخبرات التعليمية والاجتماعية لمجموعة من ذوي صعوبات التعلم تخرجوا من الجامعة، حيث أوضحت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من المشاركين في الدراسة قد تكيفوا مع مطالب ومصاعب الحياة الجامعية بفضل التسهيلات والخدمات الخاصة التي كانت تقدم لهم (Greenbaum Graham, & Scales, 1995 and Cole, & Cawthon, 2015).

وتتمثل أهم تلك التسهيلات الخاصة فيما يلي:

١- **تيسير البيئة المعمارية المناسبة ليكون الوصول إليها أمراً سهلاً:** إن الوصول إلى مواقع الدراسة أو البرامج بأشكالها المختلفة، من مكتبة، ومعامل، ومراكز تعلم، ينبغي أن تكون في متناول الجميع بدون استثناء، ولو ترتب على ذلك تعديل البيئة المعمارية بمظاهرها المختلفة كالسلالم، والمصاعد، والمنحدرات، والممرات والمواقف الخاصة بالسيارات والأبواب المتحركة التي تلائم إمكانات المعوقين بدنياً، أو استخدام حروف وأرقام برايل في

المصاعد والأماكن الرئيسة المهمة لتلبي احتياجات المعوقين بصرياً، والإرشادات والعلامات التي يمكن أن تخدم احتياجات المعوقين سمعياً أو ذوي صعوبات التعلم (Bardellini & Hartman, 1982; Stowe, 1983) وتلك التسهيلات المعمارية متى ما تم تكيفها مع إمكانات الطلاب المعوقين، فإن الكثير من المشكلات التوافقية سواء كانت ذاتية أو اجتماعية سيتم احتواؤها، بالإضافة إلى أن التعليم الجامعي بتلك الصورة يمكن أن يكون أكثر متعة وأقل صعوبة بالنسبة لهؤلاء الطلاب مما يمنع تسرب الإحباط إلى أنفسهم.

٢- **توفير المعينات المساعدة والخدمات المساندة Auxilliary aids:** لاشك في أن التسهيلات المعنية بتوفير الخدمات الخاصة التي تفرضها طبيعة الاحتياجات الفردية لطلاب التربية الخاصة تعد من المتطلبات الأساسية لعملية التكيف الأكاديمي لديهم في بيئة التعليم العالي، وبدون تلك التسهيلات الخاصة قد يكون من غير الممكن لبعضهم تحقيق الأهداف المنشودة من وراء تواجدهم في مؤسسات التعليم العالي، لذلك جاءت المعينات المساعدة Auxilliary aids والخدمات المساندة Supportive Services على قائمة روافد البرامج الخاصة التي تقدم خدماتها لهؤلاء الطلاب ، وتشتمل تلك المعينات والخدمات المساندة على "تقييم احتياجات الطلاب، كالإرشاد العام، والإرشاد الأكاديمي، والترجمة بلغة الإشارة للمعوقين سمعياً، والتدريب على تدوين الملاحظات في قاعة المحاضرات، والتدريب على التوجيه والحركة للمعوقين بصرياً، و النسخ بلغة برايل، ونسخ المطبوعات المكبرة لضعاف البصر، و خدمات القراءة والكتابة لطلاب ذوي صعوبات التعلم والمعوقين بصرياً، و خدمات الاختبارات، الكتب الناطقة، خدمات التنقل أو الوصول إلى الخدمات والمرافق العامة بكل يسر Accessibility، والأدوات التكيفية الخاصة بالمعوقين حركياً وبدنياً بالإضافة إلى وجود مُرافِق Attendant Care الذي يقوم على خدمة الطلاب المعوقين إعاقة حركية شديدة (Gallaudet University Cataloge, 1995; Milani, 1996).

وعلى الرغم من أن تلك المعينات والخدمات المساندة تعتبر باهظة الثمن ومكلفة جداً، إلا أن الحاجة إليها دفع بالكثير من مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة إلى الأخذ بالطرق المناسبة التي قد تساعد الطلاب على الاستفادة من تلك التسهيلات والوصول إليها أينما وجدت؛

إما عن طريق توفير تلك الخدمات بشكل دائم لكي يستفيد منها الجميع وفق ترتيبات زمنية معينة، أو عن طريق التنسيق بين جميع مؤسسات وكليات الجامعة التي ربما لديها خدماتها أو تسهيلاتها الخاصة بها والتي يمكن أن تتوافق مع احتياجات هؤلاء الطلاب، أو التنسيق مع مؤسسات البيئة الاجتماعية التي تخدمها الجامعة، أو إيجاد مكاتب تنسيقية ما بين الطلاب وفق مؤسسات القطاع الخاص لتقديم الخدمة المطلوبة وفق التسهيلات والمنح التي تقدمها الجامعة أو أي جهة خيرية أو الطلاب أنفسهم وبالتحديد المقتدرين ماليا (Milani, 1996).

٣- **توفير الخدمات الإرشادية بأنواعها المختلفة:** إن أسلوب الإرشاد في مؤسسات التعليم العالي كنظام يخدم الطلبة العاديين وغير العاديين يركز على مشكلات الطلاب الشخصية، والأكاديمية، والاجتماعية وكذلك المهنية (Hodgson, 1989)، كما أن جميع التسهيلات والخدمات والبرامج الخاصة الموجهة لخدمة طلاب التربية الخاصة تستوجب نوعاً من الإرشاد المكثف والدقيق الذي بكل تأكيد سوف يساعد الطالب على الاستفادة من جميع الإمكانيات المتيسرة له حتى يمكنه تحقيق أهداف البرنامج الذي التحق به، أو بلوغ الاحتياجات الخاصة به، لهذا أشارت إحدى الدراسات إلى أن عملية الإرشاد، وفقاً لآراء مجموعة من طلاب التربية الخاصة خريجي الجامعة، جاءت في المرتبة الثالثة بين الخدمات المساندة بالنسبة لأهميتها والحاجة إليها على الرغم من أن عدداً قليلاً من المشاركين في الدراسة (أربعة أشخاص) اعتبروها من الخدمات الأقل عوناً لهم أثناء دراستهم الجامعية (Greenbaum Graham & Scales, 1995)، وهكذا، تم تأكيد على أهمية الخدمات الإرشادية التي ينبغي أن تصاحب كل الخدمات والبرامج الخاصة الموجهة لطلاب هذه الفئة ضمن مؤسسات التعليم العالي (Steinmiller & Steinmille, 1991) بل يجب أن توجه تلك الخدمة حسب الحاجة إليها؛ لهذا ينبغي أن يعمل الجميع في كل الفعاليات التي تتطلب نوعاً من الإرشاد، بعبارة أخرى، أن لا تقتصر الخدمة الإرشادية على شخص واحد، بل على جهود فريق من مختلف التخصصات التي ينبغي أيضاً أن يتمتع بكل الكفايات المتصلة بعملية الإرشاد مهما كان نوعها، وتلك الكفايات لا يمكن اكتسابها إلا من خلال التدريب والممارسة العملية (Shaw & Kay, 1985).

وتأسيساً على ما تقدم، اتجهت الكثير من الجامعات والكليات إلى إقامة مراكز خدمة لطلاب التربية الخاصة، وضمن تلك المراكز يوجد قسم خاص بعملية الإرشاد تقدم خدماتها الإرشادية وفقاً للوظائف التالية:

أ) تقييم الاحتياجات بالنسبة للخدمات الخاصة.

ب) تحديد أماكن ومواقع الخدمات بداخل الجامعة وخارجها.

ج) إحالة الطلاب إلى المؤسسات التي تعنى بتقديم الخدمات الخاصة المناسبة لاحتياجاتهم.

د) تقديم الإرشاد النفسي والاجتماعي من خلال جلسات فردية أو جماعية.

هـ) تقديم خدمة الإرشاد الأكاديمي بالتنسيق مع الأشخاص المعنيين بأمر الطالب كالمشرف وغيره.

و) تقديم كل المعلومات المطلوبة مع تقديم الإرشاد المعلوماتي تجاه ذلك (Strichart & Mangrum II, 1987; Gallaudet University, Catalog, 1995)

٤- **توافر المرونة المطلوبة لأداء المهمات والاختبارات التحصيلية:** إن تأدية الطالب لأي وظيفة أو مهمة، وكذلك تأديته لأي اختبار تحصيلي، إنما يسعى من خلالها إلى التعلم؛ لذا ينبغي أن ننظر إلى الاختبارات والمهمات على أنهما وسيلتان من وسائل التعلم، وعلى هذا الاساس يجب توجيههما حسب الإمكانات والقدرة التي يتمتع بها كل طالب، وهذا التوجيه يتطلب شيئاً من المرونة من حيث طبيعة المهمة وحجمها، وكذلك المدة الزمنية المكلف بها الطالب (Spenceley & Wheeler,2016)، وهذا أيضاً ينسحب على عملية الاختبارات التحصيلية التي قد تأخذ أشكالاً Forms مختلفة، وهي اختبار شفهي، وعملي، وتحريري مثل إجابات قصيرة، وتماثل ومطابقة، واختيارات متعددة، وربما يكون الاختبار في المنزل وفق ترتيبات معينة يتم الاتفاق عليها، لهذا يرى (Strichart & Mangrum, 1987) أنهما يتطلعان إلى "أساتذة جامعة يتمتعون بواقعية مقبولة تجاه عملية تعلم الطلاب ذوي صعوبات تعلم، كما يجب أن يظهروا شيئاً من المرونة اللازمة فيما يتعلق بنماذج الاختبارات وكذلك الموعد النهائي لإنجاز المهمة" (ص ص ٢٥٢-٢٥٣).

الحاجة إلى برامج التعلم والاستراتيجيات الخاصة

إن الحاجة إلى برامج التعلم والاستراتيجيات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي الموجهة خصيصاً لمعالجة احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تعتبر من أولويات الأمور التي أولتها الكثير من مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة ، حيث أعطتها اهتماماً خاصا حتى يتمكن الطلاب من تخطي كل العقبات والمشكلات الأكاديمية التي قد تحرمهم من الحصول على الدرجة العلمية المطلوبة سواء من كلية أو جامعة (Lopez & Clyde, Snyder, 1983, and Welch, 1989) وقد تركز هذا الاهتمام حول طبيعة ومحتوى البرنامج بالإضافة إلى الاستراتيجيات التدريسية الخاصة، وبما أن طلاب صعوبات التعلم يشكلون غالبية هؤلاء الطلاب في مسار التعليم العالي، كما أن نسبة انتشارهم بالنسبة لأقرانهم العاديين من طلاب الكليات يتراوح بين أقل من ٣% وأكثر من ١٥% (Hallahan & Kauffman في Lopez & Clyde-Snyder, 1983) فإنهم حظو باهتمام أكثر من غيرهم من الفئات الخاصة وذلك من حيث تعدد البرامج وتنوعها، كما شدد المختصون على أهمية وجود مثل تلك البرامج الخاصة لأفراد تلك الفئة، وإلا سيكون وضعهم الدراسي محرجاً مع أنهم يتمتعون بقدرات عقلية عالية أو عادية، لهذا أشارت جير (Guyer, 1988) إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة (صعوبات تعلم)، ليس بإمكانهم مجاراة غيرهم أو إنهاء الدراسة الجامعية بنجاح، ما لم تقدم لهم المساعدة الأكاديمية الملائمة.

على أية حال، هناك العديد من برامج صعوبات التعلم المنتشرة في العديد من الكليات والجامعات وبالتحديد في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والتي تقدم مجموعة من الخدمات المختلفة لجميع طلابها، ويرى (Strichert & Mangrum II, 1987) أن نمط الخدمة المتبع في معالجة احتياجات طلاب صعوبات التعلم في معظم الجامعات يتمثل في المجموعات التالية:

١- **التقييم والتشخيص والتخطيط للبرامج:** من خلال هذه الخدمة يتم تقييم الطلاب وتشخيصهم خلال الفصل الأول، حيث توظف نتائج التقييم في عملية التخطيط للعلاج التربوي لدعم المهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، كذلك تقديم المساعدة في عدد من المقررات Course tutoring بالإضافة إلى التخطيط لعملية الإرشاد.

٢- **تقديم النصح المبني على الدراسة والاحتياج لاختيار البرامج أو المقررات الدراسية:** في هذا الجانب يعمل المشرف على تقديم النصح الهادف المبني على عدد من الاعتبارات وبالتحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب، حيث يعطي المقررات الدراسية التي تتطلب مستوى عالياً من المهارة تفوق إمكاناته، وفي نفس الوقت تخدم احتياجاته الدراسية والتخصصية بالإضافة إلى عبء المقررات الذي ينبغي أن لا يزيد عن حدود إمكاناته، كذلك اختيار المقررات التي تقدم من قبل أساتذة يأخذون بعين الاعتبار مشكلة صعوبات التعلم ويمكنهم التعامل معها وفق الاعتبارات والتسهيلات الخاصة التي ينبغي أن تقدم لهم سواء من حيث تسجيل المادة العلمية، أو إعطاء وقت إضافي أثناء الاختبارات... إلخ.

٣- **تقديم العون التدريسي:** من خلال هذه الخدمة، ينبغي أن تقدم لطلاب صعوبات التعلم الخدمة التدريسية المناسبة لإمكاناتهم، مثل استراتيجيات العلاج التربوي Remediation والتي تسعى عامة لمعالجة المهارات الأساسية في القراءة، والرياضيات، والكتابة، وكذلك تنمية مهارات الاستذكار Study skills لديهم بالإضافة إلى تدريبهم على استراتيجيات التعلم التعويضية، وكل هذه الخدمات تعمل على دعم إمكانات الطلاب لمواجهة كل المتطلبات المحتملة في جميع المقررات الدراسية، علاوة على ذلك هناك مقررات خاصة موجهة فقط لاحتياجات صعوبات التعلم، كما أن هناك دروس تقوية يتم من خلالها تعليم الطالب كيف يمكن له مواجهة الصعوبات في المقررات وطبيعة الاستراتيجيات المساعدة في اجتيازه لمتطلبات المقرر.

٤- **تقديم الخدمة الإرشادية في الجوانب الأكاديمية:** تسعى هذه الخدمة إلى تحقيق عدد من الأهداف الأساسية، من أهم تلك الأهداف العمل على تخفيض مستوى القلق لدى الطلاب تجاه مطالب الحياة الجامعية، كما تعزز عملية الإرشاد الثقة الذاتية لديهم وتعم التطبيع الاجتماعي وتعلمهم مهارات الحياة الضرورية، مثل كيف يمكن لهم أن يحددوا الأهداف ويعملوا على تحقيقها وكيف يمكن لهم إدارة الوقت وضبط كل الضغوط... إلخ، لذا فإن عملية الإرشاد في تلك البرامج قد تكون بصورة فردية أو جماعية أو على شكل جلسات غير رسمية Informal Session.

من جهة ثانية قدم لوبيز وأخرون (Lopez & Clyde-Snyder, 1983)، وصفاً لتجربة مشروع جامعة واشنطن المركزية التي بدأت فعالياتها في ١٩٨٠م بتقديم الدعم الأكاديمي لطلاب صعوبات التعلم، حيث بدأ البرنامج بتقديم الخدمة للـ ٤٠ طالباً الذين تلقوا خدمات مختلفة متنوعة ما بين الخدمة الإرشادية في الجوانب الأكاديمية إلى الخدمات المساندة كالكتب المسجلة على أشرطة والقراءة وغيرها، لقد حققت التجربة في مراحلها الأولى نجاحاً طيباً حيث حقق المشاركون في بداية المشروع معدلاً تراكمياً وصل ١٢,٢ من ٤ نقاط، ومع نهاية العام حققوا معدلاً تراكمياً يصل إلى ٢,٣٠ من ٤ نقاط، والفرق في المعدل التراكمي الأول والثاني يعتبر دالاً إحصائياً، مما يؤكد فاعلية تلك الخدمات التي قدمت لهؤلاء الطلاب، كذلك أوردت جير (Guyer, 1989) أن جامعة Marshal University تبنت برنامجاً خاصاً لطلاب صعوبات التعلم في عام ١٩٨١م ووضعت عليه مديراً عاماً مع تقديم الدعم المالي المستقل له، ويحتضن البرنامج ١٢٠ طالباً يعانون من صعوبات تعلم ويشرف عليهم ثلاثة وعشرون معيداً تحت إشراف المدير العام حيث يقدمون دروس تقويم في عدد من المقررات الدراسية بالإضافة إلى وجود خمسة عشر متخصصاً في مجال صعوبات التعلم حيث يدربون الطلاب على استراتيجيات تربوية لمعالجة مهارات القراءة، والتهجية، والكتابة، كذلك مساعدتهم في عدد من المهارات الأساسية خصوصاً تلك الحالات التي تعاني من صعوبات تعلم شديدة مثل تدوين الملاحظات في القاعة notetaking skill ومهارات الاستذكار Study skills، وأساليب مواجهة الاختبارات بالإضافة إلى تطوير وتحسين مهارات أخرى كعملية التنظيم، ومهارة التذكر... إلخ، لقد بينت الباحثة أن نتائج البرنامج حققت ٩٠% من النجاح بين الطلاب، والنجاح في مفهوم هذه الدراسة يعني إنهاء الطالب جميع متطلبات الفصل الدراسي بدون أن ينذر أو يخضع للمراقبة Probation.

وفي دراسة تجريبية قام بها كل من (Guyer & Sabatino, 1989)، على ثلاثين طالباً من الطلاب الذين يعانون من صعوبة القراءة Dyslexia، حيث تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى تتكون من عشرة طلاب ولا يوجد أي نوع من التدخل، والمجموعة الثانية مؤلفة من عشرة طلاب وقد تم تدريسهم القراءة باستخدام الطريقة الصوتية متعددة الحواس Multisensory phonetic approach، بينما المجموعة الثالثة والتي يمثلها أيضاً عشرة طلاب تعرضت لأسلوب الطريقة غير الصوتية nonphonetic في تدريس القراءة، وتلك الطريقة تتبنى

أسلوب الأنشطة الكتابية بهدف القراءة أولاً وفهم القراءة ثانياً، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تعرضوا للطريقة الصوتية متعددة الحواس أظهروا تطوراً وتقدماً واضحاً في موضوع القراءة أكثر من المجموعتين الأولى والثانية.

كذلك عملت العديد من الدراسات التحليلية (Sigel, 1986; Comphell, 1989; Adams & Crews, 1991) على استعراض الاستراتيجيات والفنيات التدريسية المناسبة لاحتياجات طلاب صعوبات التعلم في مسار التعليم الجامعي، حيث ترى تلك الدراسات أنه ينبغي على جميع هيئات التدريس من أساتذة أو مساعديهم أو معيدين العمل معاً كفريق منظم لضبط أدق الأمور وأكثرها تفصيلاً أثناء المحاضرات المقدمة لطلاب صعوبات التعلم، بحيث تكون جميع المحاضرات على مستوى من التنظيم والعرض الجيدين، ويفضل استخدام فنيات معينة تعين هؤلاء الطلاب على مجاراة زملائهم الطلاب الآخرين؛ لذ ينبغي أن تنظم المعلومة في خطوط رئيسة مفهومة ومختصرة، كما يجب أن يكون هناك مراجعة لمواضيع المقرر على شكل مجموعات صغيرة وتحت إشراف وتوجيه مساعد مدرس المقرر، أيضاً ينبغي أن لا تخلو المقررات من الرسومات البيانية أو الشكلية إذا كانت هناك حاجة لذلك، كذلك ينبغي على هيئة التدريس أن تأخذ بعين الاعتبار موقع الطالب وجلوسه في قاعة المحاضرات، حيث يفضل أن يكون وسط المقاعد.

وفيما يتعلق بالطلاب المتفوقين والموهوبين تبرز الحاجة أكثر إلى برامج خاصة – كالإثراء والإسراع – لتلبية احتياجاتهم في مؤسسات التعليم العالي، ويأتي ذلك الاهتمام من منظور أن الاحتياجات المطلوبة قد تختلف في نوعيتها ومستواها عن تلك الاحتياجات لدى الأقران من الطلاب العاديين (Gwany, 1989)، وقد يعود الاختلاف في هذا إلى ذلك التفوق الذي قد يظهره الطلاب المتفوقون والموهوبون في قدراتهم العامة أو الخاصة، مما يتطلب برامج معينة تلبي ذلك المستوى من الاحتياجات المتقدمة لديهم والتي على أثرها يمكن أن يحدث شيء من التوافق الأكاديمي.

إن السبيل إلى إيجاد ذلك التوافق الأكاديمي يتمثل في أن تتبنى الجامعات أو الكليات نظاماً أكاديمياً أو تعليمياً أكثر مرونة ربما يدفع بالطلاب المتفوقين إلى أن ينهلوا مما هو أثرى وأفضل من بين العلوم المقدمة (Gwany, 1989)، كذلك فإن للبرامج الخاصة – الإثراء والإسراع– الدور الكبير في ذلك التوافق الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب ، حيث إنها ترقى بمعطياتها

إلى متطلباتهم واحتياجاتهم في أدائهم الأكاديمي على غيرهم ممن يماثلونهم أو يكبرونهم سناً (Janos & Robinson, 1985)، كما أن أهمية التوافق الأكاديمي تكمن أيضاً في ذلك التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي وخصوصاً مع حالات الطلاب المستجدين Freshmen من المتفوقين والموهوبين في الجامعة الذين قد تجعلهم قدراتهم المتفوقة أو الخاصة في برامج متقدمة جداً مع زملاء ربما تكون أعمارهم أكبر مما يتطلب الوضع شيئاً من التوافق الشخصي والانفعالي وكذلك الاجتماعي (Cornell et al., 1991 a, 1991b; Stanley, 1991).

وهكذا أصبح ينظر إلى البرامج الخاصة بالطلاب المتفوقين والموهوبين بشيء من الاهتمام أو العناية الدقيقة والمبنية أيضاً على أسس علمية بدءاً من اختيار النموذج النفسي التربوي الملائم لعملية التعرف عليهم في الجامعة (Williams & Haynes, 1993)، ومروراً بمواجهة التحديات التي قد تعترض الوالدين والأساتذة كالأسئلة التي تتطلب إجابات علمية مقنعة، أو المشكلات التي قد يظهرها هؤلاء الطلاب كالتحصيل الدراسي المتدني (Willings, 1985)، وانتهاء بطبيعة البرامج وخصائصها وإداراتها وطبيعة الخدمات المناسبة لها (Piland, 1987)، إذن تبدو الحاجة ملحة وضرورية لوجود برامج خاصة ضمن برامج مؤسسات التعليم العالي إذا ما أريد لهؤلاء الأشخاص النجاح في حياتهم الدراسية والعملية وما هو أبعد من ذلك كرواد في المجالات المهنية المختلفة.

من ناحية أخرى، نجد أن الرعاية المطلوبة للطلاب المعوقين سمعياً وبصرياً وبدنياً في مؤسسات التعليم العالي لا تتجاوز في معظمها أكثر من تلك التسهيلات الخاصة والخدمات المساندة التي ينبغي أن تتوافر لدعم احتياجاتهم التعليمية، أو أنها تدور حول الاستراتيجيات التدريسية أو التقنيات المناسبة التي يمكن من خلالها الوصول أو الحصول على المعلومة المطلوبة في مجال تخصصاتهم العلمية، بعبارة أخرى، لا يتطلب رعاية الطلاب المعوقين سمعياً وبصرياً وبديناً في الجامعة وجود برامج أكاديمية خاصة على غرار تلك البرامج المقدمة لصعوبات التعلم، والتفوق والموهبة؛ لذا نجد أن القضايا التي تعالجها الأدبيات المتعلقة باحتياجات أفراد تلك الفئات قد انصب في معظمه على طبيعة الخدمات المساندة، وكذلك ما يلزمها من تقنيات حديثة قد تفيد هؤلاء الطلاب في بلوغ أهدافهم التعليمية في الجامعة، وهكذا استعرضت العديد من الدراسات أهمية استخدام التقنيات الحديثة كوسائل معينة وداعمة لاحتياجات الطلاب المعوقين بصرياً ومتطلباتهم

الدراسية بالجامعة كاستخدام آلة الفيرسابرايل Versabraille التي بدورها تخزن المعلومات المطلوبة ببرايل على أشرطة سمعية ويمكن استرجاعها آلياً من خلال عنوان أو رقم صفحة (Moor, 1985) واستخدام الحاسبات الصغيرة لمساعدة المعوقين بصرياً للاعتماد على أنفسهم في التنقل والوصول إلى كل المواقع والتسهيلات في الحرم الجامعي (St. Pe & Darby, 1987) كما استخدم الحاسب الآلي في تدريس الطلاب المعوقين بصرياً مفاهيم أساسية في الرياضيات المتقدمة نظراً لتلك الصعوبة التي يواجهونها عادة في مثل تلك المواضيع (Cahil, 1996)، كذلك استخدام الحاسب الآلي لزيادة سرعة القراءة ببرايل لديهم (Cates & Sowell, 1990) أما بالنسبة للاستراتيجيات التدريسية المناسبة، فقد وجد (Ghespuiere et al., 1990) أن أداء الطلاب المكفوفين يتساوى بشكل جيد في الأسلوبين اللمسي والسمعي، بينما يقل عند الطلاب المبصرين في الأسلوب السمعي، وفي دراسة أخرى، وجد (Pietsch, 1980) أن الأسلوب اللمسي السمعي معاً مكن مجموعة من الطلاب المكفوفين من فهم موضوع تشريح دماغ الإنسان.

إن الحاجة الرئيسة التي ترتكز عليها عملية تعليم الطلاب المعوقين سمعياً سواء في مراحل التعليم دون الجامعي أو الجامعي تتمثل في أساليب التواصل المناسبة، لذلك أعطيت تلك الحاجة الاهتمام اللازم والضروري من قبل الجامعات وذلك بإيجاد المترجمين في شتى أنواع أساليب التواصل المطلوبة التي قد يحتاجها كل طالب حسب ما لديه من قدرات تواصل شفهي، يدوي، تواصل كلي (Marchetti, Foster, longer, & Stinson, 2012)، إلا أن التقنيات الحديثة تظل أيضاً من المتطلبات الرئيسة لدعم احتياجات هؤلاء الطلاب، لهذا يرى هيلز (Hales, 1985) أن التعلم عن بعد Distance education أصبح يستهوي رغبات الطلاب المعوقين سمعياً نظراً لأنه يرتكز بشكل جوهري على الكلمة المكتوبة، والمعلومة البصرية المنقولة من خلال تقنيات التعليم الحديثة، كما أكد تشايلد (Child, 1989) هذا التوجه، عندما أشار إلى أن التعليم عن بعد قد يلبي احتياجات الطلاب المعوقين، بما فيهم الطلاب المعوقون سميعاً وبصرياً، وذكر أن التعليم عن بعد قد تبنته الجامعة المفتوحة في بريطانيا والتي تقدم المقررات الدراسية المطلوبة على شكل وسائط تعلم متعددة Multi-Media مستخدمة في ذلك الكتب المطبوعة، والمواد التعليمية المسموعة والمرئية، وبرامج الراديو، والتلفزيون، وبرامج الحاسبات ، بالإضافة إلى الدعم التدريسي الجامعي، وتلك الوسائط تسهم بشكل أو بآخر في دعم وتلبية احتياجات الطلاب المعوقين سمعياً

وبصرياً على مستوى التعليم العالي، أما حالات الإعاقة البدنية، وكما رأينا سابقاً في عدد من الدراسات، فلا تتطلب أكثر من تلك التسهيلات المعمارية سواء في مواقع المدرسة أو الطرق المؤدية إليها، بالإضافة إلى خدمة المرافق الشخصي مع بعض حالات الإعاقات الحركية الشديدة (Burwell, Wessel & Mulvihill, 2015).

إجـــــــراءات البحـــــث

عينـــــة الدراســـــة

لقد حدد الباحث خمسة أقسام علمية في مجال التربية الخاصة لدى عدد من جامعات البلدان العربية والتي تعتبر معروفة لديه وفي حدود علمه، لذلك وقع الاختيار على جميع العاملين بها كعينة للدراسة والذين بلغ عددهم ٦٠ أكاديمياً من الذكور والإناث (انظر الجدول رقم ١).

الجدول رقم (١). يبين البلدان والجامعات والأقسام التابعة لها وعدد الأكاديميين فيها

البلد	الجامعة	الكلية	القسم	عدد الأكاديميين	عدد المشاركين فيها
المملكـــة العربيـــة السعودية	جامعة الملك سعود	كلية التربية	التربية الخاصة	*٣٥	*٣٤
دول الإمـــــارات العربية المتحدة	جامعة الإمارات	كلية التربية	التربية الخاصة	٦	٦
دولة البحرين	جامعة الخليج العربي	كلية التربية	التربية الخاصة	٨	٨
المملكـــة الأردنيـــة الهاشمية	جامعة عمان	كلية التربية	الإرشاد والتربية الخاصة	٦	٥
	جامعة البلقاء	كلية الأميرة رحمة	التربية الخاصة	٥	٥
		المجموع		٦٠	٥٨

هذا الرقم يتضمن المتعاونين مع القسم في تغطية بعض المقررات حسب التخصص الذي يحملونه والذي بلغ عددهم ١٢ أكاديميا في مجالات مختلفة من مجالات التربية الخاصة.

تعتبر أقسام التربية الخاصة المختارة مستقلة في برامجها ومساراتها ذات المجالات المتعددة كالإعاقة السمعية، والبصرية، والإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية بالإضافة إلى التفوق والموهبة، كذلك يعمل بتلك الأقسام عدد من الذين يحملون درجة الدكتوراه والماجستير في مجالات التربية الخاصة المختلفة، كما هو مبين في الجدول رقم (٢ أ) والجدول رقم (٢ ب) كما شارك في هذه الدراسة من بين جميع الأكاديميين العاملين في تلك الأقسام المختارة ثمانية وخمسون أكاديميا يمثلون نحو ٩٧% من مجموع العينة (انظر الجدول رقم ١).

الجدول رقم (٢ أ). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجاتهم العلمية.

الدرجة العلمية		م	%	الدرجة العلمية	م	%	الدرجة العلمية	م	%
الدكتوراه	أستاذ	١١	١٩	الماجستير	١٤	٢٤,١	لم يحدد	٣	٥,٢
	مشارك	٩	١٥,٥						
	مساعد	٢١	٣٦,٢						
	المجموع	٤١	٧٠,٧	المجموع	١٤	٢٤,١	المجموع	٣	٥,٢
							المجموع الكلي	٥٨	١٠٠%

الجدول رقم (٢ ب). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لتخصصاتهم.

العدد والنسبة التخصص	إعاقة سمعية	تخلف عقلي	إعاقة بصرية	صعوبات تعلم	اضطرابات سلوكية	إعاقة بدنية	تفوق وموهبة	أخرى	لم يحدد	المجموع الكلي
العدد	٤	١٤	٨	١٠	٨	١	٧	٥	١	٥٨
النسبة %	٦,٩	٢٤,١	١٣,٨	١٧,٢	١٣,٨	١,٧	١٢,١	٨,٦	١,٧	١٠٠%

الجدول رقم (٢ ج). يبين الخبرة العملية لدى عينة الدراسة.

مدة الخبرة العملية العدد والنسبة	١ – ٥	٦ – ١٠	١٠ فأكثر	لم يحدد	المجموع الكلي

العدد	١٥	١٠	٣٢	١	٥٨
النسبة %	٢٥,٩	١٧,٢	٥٥,٢	١,٧	%١٠٠

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بمراجعة وفحص الدراسات ذات الصلة بموضوع التسهيلات والخدمات والبرامج الموجهة لطلاب التربية الخاصة في عدد من برامج التعليم العالي لدى الدول المتقدمة، وفي إطار ذلك تم بناء الأداة (انظر الملحق رقم ١) التي تكونت من ثلاثة محاور موزعة على النحو التالي:

- محور التسهيلات الخاصة ويتضمن أحد عشر بنداً.
- محور الخدمات الخاصة ويتضمن أربعة عشر بنداً.
- محور البرامج الخاصة ويتضمن أحد عشر بنداً.

وقد جاءت الإجابة عن بنود الأداة وفقاً للاختبارات التالية: غير موافق (درجة واحدة)، وغير متأكد (درجتين)، وموافق (ثلاث درجات).

صدق الأداة وثباتها

عرض الباحث الأداة على عشرة من المختصين في مجال التربية الخاصة، والتعليم العالي، والقياس النفسي، بالإضافة إلى الإرشاد لإعطاء حكمهم حول مدى مناسبة العبارات لمحاورها ووضوح صياغتها، وقد أبدى المحكمون اتفاقاً يساوي ٩٨% حول ملاءمة العبارات لمحاورها و٩٦% حول الوضوح، في حين أخذ بجميع الملاحظات والتعديلات والتي على ضوئها تم صياغة الأداة في صورتها النهائية.

كذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية لها وذلك على عينة الدراسة للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، حيث تراوحت القيم بين ٠,٤١ و ٠,٧٢ للمحور الأول، أما المحور الثاني فقد تراوحت قيم الارتباط فيه ما بين ٠,٤١ و ٠,٧٠، بينما تراوحت في المحور الثالث بين ٠,٣٢ و ٠,٧٠، بينما تراوحت في المحور الثالث بين ٠,٣٠ و ٠,٧٨، (وهذه القيم تدل إحصائياً على صدق الأداة التي تراوحت دلالاتها الإحصائية عند مستوى ٠,٠١ و ٠,٠٥ (انظر الجدول رقم ٣ أ).

الجدول رقم (٣أ). يبين معاملات ارتباط العبارات بالمحاور المنتمية إليها.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
١	٠,٢٨*	١٢	٠,٥٩	٢٦	٠,٤٦
٢	٠,٣٠*	١٣	٠,٤١	٢٧	٠,٥١
٣	٠,٥٦	١٤	٠,٤٨	٢٨	٠,٥٤
٤	٠,٧٢	١٥	٠,٦٤	٢٩	٠,٥٩
٥	٠,٥٣	١٦	٠,٥٤	٣٠	٠,٤٨
٦	٠,٥٧	١٧	٠,٧٠	٣١	٠,٣٢*
٧	٠,٤٦	١٨	٠,٥٣	٣٢	٠,٧٣
٨	٠,٥٥	١٩	٠,٦٨	٣٣	٠,٧٨
٩	٠,٣٩	٢٠	٠,٧٠	٣٤	٠,٦٩
١٠	٠,٤٣	٢١	٠,٦٥	٣٥	٠,٧٦
١١	٠,٤٠	٢٢	٠,٦٥	٣٦	٠,٥١
		٢٣	٠,٥٧		
		٢٤	٠,٧٠		
		٢٥	٠,٥٢		

بدون نجمة دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

الجدول رقم (٣ب). يبين معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور الأداة والدرجة الكلية.

	معامل ألفا كرونباخ
التسهيلات	٠,٦٧
الخدمات المساندة	٠,٨٤
البرامج الخاصة	٠,٨٠
الدرجة الكلية	٠,٩٠

كذلك أظهرت معاملات الثبات بطريقة معامل ألفاكرونباخ، كما هو مبين في جدول رقم (٣ب) أن الأداة تتمتع في صورتها الكلية بدرجة عالية من الثبات (٠,٩٠) بينما تراوحت معاملات الثبات الخاصة بمحاور الأداة الثلاثة بين ٠,٦٧ و ٠,٨٤ مما يشير إلى أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات.

المعالجة الإحصائية

لقد تمت معالجة بيانات الدراسة في مركز البحوث التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرار والنسب المئوية لتحديد خصائص العينة.

٢- النسب المئوية لتحديد درجة الاتفاق بين هيئة التحكيم على بنود الأداة في صورتها النهائية.

٣- المتوسطات والانحرافات المعيارية لحساب استجابات عينة الدراسة على بنود الأداة.

٤- معامل ارتباط بيرسون لقياس مستوى صدق الأداة.

٥- معامل ألفا كرونباخ لقياس مستوى ثبات الأداة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول

ما طبيعة التسهيلات الخاصة التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي تيسيرها لطلاب الفئات الخاصة من وجهة نظر أكاديميي التربية الخاصة؟

الجدول رقم (٤). يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد العينة على محاور التسهيلات الخاصة.

رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪	الرتبة
١	٣,٠٠	٠٠	١٠٠	الأولى
٩	٣,٠٠	٠٠	١٠٠	الأولى

١١	٣,٠٠	٠٠	١٠٠	الأولى
١٠	٢,٩٨	٠,١٣	٩٨,٣	الثانية
٢	٢,٩٨	٠,١٣	٩٨,٣	الثانية
٣	٢,٩١	٠,٣٤	٩٣	الثالثة
٨	٢,٧٩	٠,٥٥	٨٦,٢	الرابعة
٦	٢,٧٩	٠,٥٩	٨٨	الرابعة
٧	٢,٦٤	٠,٧٢	٧٧,٧	الخامسة
٤	٢,٦٤	٠,٧٣	٧٢,٤	السادسة
٥	٢,١٩	٠,٦٦	٥٦,٩	السابعة

يتضح من الجدول رقم (٤) والملحق رقم (١) أن هناك تفهماً بين الأكاديميين تجاه طبيعة التسهيلات التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي توفيرها لمختلف طلاب التربية الخاصة، إلا أن البنود (١، ٩، ١١) التي تمثل التسهيلات المكتبية والمعلوماتية والتسهيلات المعمارية، بالإضافة إلى المنح الدراسية، حظيت بموافقة ومصادقة مطلقة من قبل الأكاديميين في مجال التربية الخاصة؛ لذا احتلت البنود الثلاثة الرتبة الأولى معاً بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وبانحراف معياري (٠٠) وبنسبة (١٠٠%)، كذلك حظي البندان (١٠، ٢) بموافقة شبه جماعية من قبل الأكاديمين واحتلا الرتبة الثانية معاً بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وانحراف معياري (٠,١٣) وبنسبة (٩٨,٣%) وتأتي الموافقة على البندين (٢، ١٠) دعماً للبنود الثلاثة الأولى؛ لأنهما يعبران عن أهمية وضرورة وجود التسهيلات المعمارية والمالية لدعم استمرارية طلاب التربية الخاصة في مسيرة التعليم العالي، وفي الوقت نفسه دعماً لاحتياجاتهم الخاصة، أما البند رقم (٣) الذي يعبر عن تعدد وتنوع مصادر الدعم المالي لمساعدة طلاب التربية الخاصة على دفع الرسوم الدراسية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي فأنه يمثل أهم أوجه التسهيلات المالية؛ لذا حظي بتأييد الأكاديميين له مما جعله يحتل الرتبة الثاثة بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (٠,٣٤) وبنسبة (٩٣%). هذه المصادقة القوية من قبل الأكاديميين على طبيعة التسهيلات السابقة ما هي إلا امتداد لذلك الإحساس والتوجه الموجودين لدى المشرعين وصانعي القرار في عدد من جامعات الدول المتقدمة الذين أكدوا ضرورة

وجود مثل تلك التسهيلات في مؤسسات التعليم (Bardellini, & Hartman, 1982; Stowe, 1983).

إن مسألة المرونة في الاختبارات التحصيلية والواجبات الدراسية بالإضافة إلى إجراءات القبول وجدت اهتماماً لدى الأكاديميين لدرجة أن البندين (٨، ٦) المعنيين بهذه المسألة احتلا نفس الرتبة الرابعة معاً بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وبنسبة مئوية متقاربة جداً (٨٦,٢% و ٨٨%) على التوالي، في حين أن البند رقم (٧) الذي يعبر عن وجود تعامل مؤسسات التعليم العالي الأهلي بشكل فردي مع كل طالب على حدة في مسائل الاختبارات التحصيلية واختبارات القبول، لم يرق إلى مستوى الاهتمام بمسألة المرونة التي أكدها الأكاديميون، ولكن تظل الفردية كخاصية من خصائص الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة محل تقدير الأكاديميين، حيث احتلت الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٦٤) ونسبة مئوية (٧٨%.

على أية حال، هذا التوجه الذي أظهره الأكاديميون تجاه مرونة وفردية التسهيلات التي ينبغي تقديمها لعمليات القبول والاختبارات سبق وأن تم تأكيدها في عدد من الدراسات السابقة (Stilwell, 1981 & Strichar & Mangrum, 1983& Spenceley & Wheeler,2016) من جهة ثانية كما لاحظنا سلفاً، نجد أن البنود ذات الأرقام (١، ٢، ٣) حظيت بموافقة عالية من قبل الأكاديميين تجاه المنح والرسوم الدراسة، إلا أن البند رقم (٤) الذي يعبر عن تشغيل الطلاب في الجامعة كآلية لمواجهة بعض الالتزامات المالية كالرسوم الدراسية احتل الرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وبنسبة ٧٢% من موافقة الأكاديميين، وهذا يعني أن نحو ثلث أو أقل من ذلك (انظر ملحق رقم ١) لديهم شيء من التحفظ أو التردد ربما يعود إلى خشية بعض الأكاديميين من أن تشغيل طلاب التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العالي ربما لا يكون له ذلك المصدر القوي الذي يمكّن الطلاب من مواجهة الالتزامات المالية المترتبة عليهم مما قد يترتب عليه متاعب وضغوط قد تؤدي إلى عرقلة مسيرتهم الجامعية، وأخيراً يأتي البند رقم (٥) الذي يعبر عن معاملة طلاب التربية الخاصة بالطلاب العاديين فيما يتعلق بمعايير القبول، في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٩) وبنسبة ٥٧%، لكن هذه الموافقة تواجه إلى حد ما معارضة أو تحفظاً من مجموعة من الأكاديميين (انظر ملحق رقم ١) قد تصل نسبتها إلى ٤٣%. إن التفسير المحتمل لهذه المعارضة أو التحفظ يكمن في أنهم قد يرون وجوب وجود سياسة

خاصة أو مرنة تجاه معايير قبول هؤلاء طلاب في الجامعات الأهلية أو حتى الحكومية، وهذا التوجه المحتمل يعتبر قائماً لدى عدد من الجامعات التي أُستعِرضت ضمن أدبيات الدراسة (Strichar, et al., 1987; Milani, 1996).

السـؤال الثـاني

ما طبيعة الخدمات المساندة التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي توفيرها لطلاب التربية الخاصة كما يراها الأكاديميون؟

الجدول رقم (٥). يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لإجابات أفراد العينة على محور الخدمات المساندة.

رقم البند	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%	الرتبة
١٢	٣,٠٠	٠٠	١٠٠	الأولى
١٩	٣,٠٠	٠٠	١٠٠	الأولى
٢٠	٣,٠٠	٠٠	١٠٠	الأولى
٢٢	٢,٩٨	٠,١٣	٩٨,٢	الثانية
٢٣	٢,٩٨	٠,١٣	٩٨,٣	الثانية
١٣	٢,٩٦	٠,٢٦	٩٨,٢	الثالثة
١٤	٢,٩٥	٠,٢٩	٩٦,٦	الرابعة
٢١	٢,٩٥	٠,٢٩	٩٦,٦	الرابعة
٢٤	٢,٩٣	٠,٣٢	٩٤,٩	الخامسة
١٥	٢,٩٣	٠,٢٦	٩٣	الخامسة
١٦	٢,٩٠	٠,٤١	٩٣,٢	السادسة
٢٥	٢,٨١	٠,٤٨	٩١,٤	السابعة
١٧	٢,٧٥	٠,٦١	٨٤,٢	الثامنة
١٨	٢,٠٢	٠,٨٢	٣٥,١	التاسعة

كما هو مبين في الجدول رقم (٥) وبيانات الملحق رقم (١) يبدو أن موضوع الخدمات المساندة حظي باهتمام معظم الأكاديميين، حيث أظهرت الإحصائية إجماع الأكاديميين إجماعاً شبه مطلق على أهمية وضرورة توافر كل الفعاليات المتصلة بمفهوم الخدمات المساندة في مؤسسات التعليم العالي الأهلي وذلك من كوادر ومعينات وأنشطة مختلفة، لقد تراوح مستوى الموافقة بين ٨٤% و ١٠٠% وبمتوسط حسابي بين (٣,٠٠) أو (٢,٧٥)، إن هذه الموافقة من قبل الأكاديميين تعتبر تجسيداً لأهمية موضوع الخدمات المساندة الذي ينظر إليه من قبلهم على أنه توأم لموضوع التربية الخاصة مما يصعب الفصل بينهما.

وبشكل أكثر تفصيلاً، يوضح الجدول رقم (٥) أن البنود (١٢، ١٩، ٢٠) احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وبانحراف معياري (٠٠) وبنسبة ١٠٠%، وبالاطلاع على فحوى تلك البنود يأتي البند رقم (١٢) على قائمة بنود الرتبة الأولى؛ لأنه يمثل الركيزة الأساسية لوجود خدمات مساندة فعالة من خلال إنشاء مركز يفعل تلك الخدمات المطلوبة، كما أن البندين رقم (١٩، ٢٠) لا يقلان شأناً عن البند السابق؛ لأن موضوع الحاسب الآلي، وبالتحديد لطلاب فئات الإعاقة السمعية والبصرية، من المواضيع التقنية التي لا زال المختصون في مجال التربية الخاصة يولونها اهتماماً أكثر من غيرها كالاستراتيجيات غير التقنية، بل يعلقون عليها آمالاً كبيرة في تطوير الأداء المهاري بشكل أكثر دقة وسرعة لدى أفراد الفئتين سواء في مراحل التعليم التي تسبق مرحلة التعليم الجامعي أو التعليم الجامعي بحد ذاته، هذا التوجه سبق وأن أكده عدد من الباحثين من خلال أدبيات الدراسة من أمثال: Child, 1989; Castes; Sowell, 1990; Ghesquiere, et al., 1999) وعلى الرغم من أن بقية بنود الخدمات المساندة (٢٢، ٢٣، ١٤، ١٢، ٢٤، ١٥، ١٦، ٢٥، ١٧) تعبر عن احتياجات مختلفة لمختلف الفئات الخاصة في مجالات الخدمات المساندة إلا أنها تظل محل اهتمام جميع الذين يتخصصون في مجالات دقيقة مختلفة من مجالات التربية الخاصة (انظر إلى الجدول رقم ٣ب) ومع ذلك فإن هذا لم يمنعهم من تأكيد ضرورة وجود تلك الخدمات في مؤسسات التعليم العالي الأهلي. إن خدمة الإرشاد التي وردت في البند رقم (٢٣) تظل أهم أنواع الخدمات المساندة وخصوصاً إذا وجهت التوجيه المطلوب؛ لذا احتلت هذه الخدمة الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وبنسبة ٩٨,٣% وهذا يدل على إدراك جيد لطبيعة الإرشاد وقيمته العلمية في توجيه مسيرة طلاب التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العالي الأهلي، لقد

جاءت مصادقة على خدمة الإرشاد في مؤسسات التعليم العالي الأهلي متماشية مع الدراسات السابقة لكل من Steinmiller, et al., 1991; Greenhaum et al., 1995.

وأخيراً فإن الخدمة المساندة الواردة ضمن البند (١٨) والمتمثلة في أن تعمل مؤسسات التعليم العالي الأهلي على توفير قارئ وكاتب لطلاب صعوبات التعلم، حيث يتضح من البيانات الإحصائية في الملحق رقم (١) المتعلقة بهذا البند أن هناك خلافاً واضحاً بين الأكاديميين حول أهمية تلك الخدمة المساندة، وقد أظهرت البيانات أن نحو ١٨ شخصاً واضحاً بنسبة (٣١,٦%) و ١٩ شخصاً معارضون بنسبة (٣٣,٣%) في حين أن ٢٠ شخصاً موافقون بنسبة (٣٥,١%).

هذا التباين في الرأي بين المعارضين والمحايدين والموافقين حول أهمية تلك المساندة جعلها في الرتبة التاسعة والأخيرة (انظر الجدول رقم ٥) وبمتوسط حسابي (٢,٢٠) وانحراف معياري (٠,٨٣)، وعلى الرغم من أن هناك عشرة من الأكاديميين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم بنسبة ٧١,٢% (انظر جدول رقم ٢ب) إلا أن هذا العدد لا يكفي لمساندة الرأي العلمي السائد بين المختصين في مجال صعوبات التعلم في مؤسسات التعليم العالي الأهلي (Milani, 1996) لكن من المحتمل أن هناك عدم وضوح في الرؤية العلمية لمفهوم صعوبات التعلم وما يتبعه من استراتيجيات تعليمية لدى عدد من الأكاديميين وعلى وجه الخصوص المعارضين منهم الذين ينظرون إلى هذه الخدمة المساندة على أنها غير ضرورية، علماً بأن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم ويظهرون عجزاً واضحاً في القراءة والكتابة يحتاجون إلى هذا النوع من الخدمة المساندة حتى يمكنهم إيصال ما لديهم من معلومات وأفكار؛ لهذا تظل هذه الخدمة كوسيلة وليست غاية في ذاتها طالما أن الطلاب الذين يظهرون عجزاً في القراءة والكتابة ليس بمقدورهم أبداً مواجهة هذه المشكلة أو التخلص منها.

السـؤال الثـالث

هل هناك حاجة لقيام مؤسسات التعليم العالي الأهلي بتبني برامج خاصة تفي باحتياجات طلاب الفئات الخاصة من وجهة نظر أكاديميي التربية الخاصة؟

الجدول رقم (٦). يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد العينة على محور البرامج الخاصة.

رقم البند	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	٪	الرتبة

٢٥	٢,٨٨	٠,٣٨	٨٩,٧	السادسة
٢٦	٢,٨٨	٠,٤٢	٩١,٤	السادس
٢٧	٢,٩٠	٠,٤١	٩٣,٢	الخامسة
٢٨	٢,٩٣	٠,٢٩	٩٣	الثالثة
٢٩	٣,٠٠	٠٠	١٠٠	الأولى
٣٠	٢,٩١	٠,٣٩	٩٤,٩	الرابعة
٣١	٢,٩٥	٠٠	٩٦,٤	الثانية
٣٢	٢,٧٢	٠,٥٦	٧٧,٢	الثامنة
٣٣	٢,٨٤	٠,٤١	٨٦	السابعة
٣٤	٢,٩٣	٠,٢٦	٩٣	الثالثة
٣٦	٢,٨٤	٠,٤٥	٨٨	السابعة

إن إحساس الأكاديميين واتجاههم نحو مفهوم البرامج الخاصة حسب تعريف الدراسة الحالية له (ارجع إلى مصطلحات الدراسة) يؤكد ويدعم الحاجة إلى تلك البرامج الخاصة وما تنطوي عليه من فعاليات واستراتيجيات ومهارات تسعى جميعها إلى تعزيز الاحتياجات الأكاديمية لمختلف طلاب الفئات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي. لقد أظهرت البيانات الإحصائية الجدول رقم (٦) والملحق رقم (١) ما يؤكد هذا التوجه لدى جميع الأكاديميين في مجال التربية الخاصة، حيث تراوحت مستويات الموافقة على طبيعة البرامج الخاصة بين (٧٧,٢% و ١٠٠%) وبمتوسط حسابي تراوح بين (٢,٧٢ و ٣,٠٠).

لقد احتلت برامج الإرشاد الأكاديمي التي ينبغي أن تتوافر من قبل مؤسسات التعليم العالي الأهلي (بند رقم ٢٩) الرتبة الأولى بالنسبة لبقية البرامج الخاصة وذلك بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وبانحراف معياري (٠٠) وبنسبة (١٠٠%)، وتأتي هذه المصادقة المطلقة من قبل الأكاديميين على برامج الإرشاد المختلفة بما فيها الإرشاد الأكاديمي لتؤكد أهمية هذا الموضوع الذي يعتبر في نظرهم مفتاح النجاح لمختلف طلاب التربية الخاصة أثناء مسيرتهم الجامعية، خصوصاً عندما يتم ضمن خطة علمية مدروسة، وعلى الرغم من أن هناك اختلافاً بسيطاً في رؤيتهم تجاه الآلية التي

احتلت الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٩١) وبنسبة (٩٤,٩%) إلا أن مواقفهم في هذه الدراسة من برامج الإرشاد يتماشى إلى حد كبير مع ما أبدته جميع الدراسات حول أهمية موضوع الإرشاد ووظائفه المختلفة (Lopez, et al., 1983; and Strichard, et al., 1987; Gallaudet University Catalog, 1995).

أما فيما يتعلق بالبرامج التعليمية الخاصة، فقد حظيت البرامج والمناهج التعليمية الموجهة للطلاب المتفوقين والموهوبين التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي أن ترعاها (بند رقم ٣١) تأييداً قوياً من قبل الأكاديميين حيث احتل هذا الموضوع الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٩٥) وبنسبة (٩٦,٤%) في حين جاءت برامج واستراتيجيات التعلم الموجهة لطلاب صعوبات التعلم، كما وردت في البندين رقمي (٣٣) و (٣٢)، في الرتبتين السابعة والثامنة الأخيرتين، وعلى التوالي وبالتي لا تبدو في مستوى التوجه القوي الذي أظهره الأكاديميون تجاه برامج التفوق والموهبة، وقد يكون لهذا الحماس المتدني لدى الأكاديميين تجاه برامج صعوبات التعلم أسبابه المحتملة والتي ربما تتمثل في عدم وضوح الرؤية العلمية لدى بعض الأكاديميين تجاه هذه الفئة، كذلك قد يعود ذلك إلى التباين الواضح بين الأكاديميين في عدد من الخصائص الديموغرافية كالتخصص الدقيق، والرتبة العلمية بالإضافة إلى سنوات الخبرة التي ربما تلعب دوراً مؤثراً في تحديد اتجاهات الأكاديميين نحو احتياجات هذه الفئة في مجال التعليم العالي [انظر الجداول أرقام (٢أ، ب، ج)] كذلك يعتبر أمراً طبيعياً أن نرى مواقف الأكاديميين تجاه البرامج التعليمية لطلاب الإعاقات البصرية (بند رقم ٣٤) والبدنية (بند رقم ٣٥) والسمعية (بند رقم ٣٦) في مؤسسات التعليم العالي الأهلي لا تتغير عما هو مقدم تماماً للطلاب العاديين، إن الاختلاف الذي يظهره الأكاديميون ويحدده التخصص الدقيق (انظر الجدول رقم ٢ب) يكمن في طبيعة الاستراتيجيات التعليمية التي ينبغي أن تتبع لتنفيذ تلك البرامج وما يصاحبها من خدمات مساندة للطلاب المعوقين بصرياً وسمعياً أو تسهيلات خاصة للطلاب المعوقين بدنياً؛ لذلك جاءت تلك الآراء منسجمة إلى حد كبير مع ما تم استعراضه من دراسات سابقة.

ويتضح من الجدول رقم (٦) والملحق رقم (١) أن الأكاديميين يفضلون المطبوعات الجاهزة كآلية من برامج التهيئة (بند رقم ٢٨)، على وجود برامج تنسيق ما بين التعليم الثانوي لطلاب التربية الخاصة والجامعات (بند رقم ٢٨) وكذلك وجود برامج تهيئة تربط مباشرة ما بين برامج

التعليم الثانوي والجامعي (بند رقم ٢٦). لقد احتل البند رقم (٢٨) الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٩٣) في حين جاء البندان الآخران (٢٧، ٢٦) في الرتبتين الخامسة والسادسة على التوالي، وبصرف النظر عن اتجاهات الأكاديميين تجاه برامج التهيئة والانتقال إلا أن الدراسات أظهرت أهمية البرامج المباشرة لعملية التهيئة والانتقال بالنسبة لطلاب التربية الخاصة وأعطتها أيضاً أفضلية على المطبوعات الجاهزة (Michael, 1989; Rosenthal, 1989; & Gortin, et al., 1993 and Wessel , et al .2015).

لهذا يرى الباحث أن التفسير المحتمل لذلك الاتجاه القائم لدى الأكاديميين وتفضيلهم للمطبوعات الجاهزة على غيرها من البرامج يكمن في أن مؤسسات التعليم العالي في عالمنا العربي لا تمارس مثل تلك التجربة المهمة سواء مع الطلاب العاديين أو غيرهم؛ لذا ربما تكون رؤيتهم واتجاهاتهم تفضل المطبوعات على غيرها من الممارسات الأخرى؛ لأنهم اعتادوا عليها لعدم وجود رؤية واضحة أو مطبقة حول برامج التهيئة والانتقال ما بين التعليم الثانوي والجامعي.

الخـــاتمـــة والتـــوصيـــات

لقد أرسى الأكاديميون المتخصصون في مجال التربية الخاصة من خلال نتائج الدراسة الحالية القواعد والأسس التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الحكومي أو الأهلي أن تتبناها في تعليم وتأهيل الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة؛ لهذا جاءت نتائج الدراسة الحالية لتؤكد أهمية وضرورة وجود سياسة تعمل على تهيئة بيئة التعليم العالي لطلاب التربية الخاصة وذلك بتوفير التسهيلات والخدمات المساندة ، بالإضافة إلى البرامج الخاصة حتى يكون بمقدورهم التكيف مع متطلبات مختلف مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحقيق الأهداف التنموية المرجوة من وراء تأهيلهم، وهكذا وفي ضوء التوجه العام لدى الأكاديميين الذي كشفت عنه نتائج الدراسة والذي يساند نوعاً معيناً من التسهيلات والخدمات والبرامج الخاصة، يقترح الباحث التوصيات التالية:

١- دعوة وزارات التعليم العالي في البلدان العربية بصفة عامة، وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة، إلى إعادة النظر في بعض الأسس والقواعد التي تنظم شؤون الجامعات في القطاعين الحكومي والأهلي بهدف صياغة سياسة معينة تعمل على حماية الحقوق التعليمية لطلاب التربية الخاصة وذلك من خلال تهيئة مؤسسات التعليم العالي الأهلي أو

الحكومي وتجهيزها بالمستلزمات وتقديم التسهيلات والخدمات الخاصة حتى تكون في متناول مختلف طوائف الفئات الخاصة من الطلاب القادرين أكاديمياً.

٢- ضرورة أن تتبنى الجامعات أو الكليات مبدأ توفير أو تقديم الخدمات التعليمية المناسبة لمختلف طلاب الفئات الخاصة المؤهلين للدراسة في الجامعات.

٣- دعوة القطاع الخاص بقطاعاته المختلفة إلى دعم مؤسسات التعليم العالي الأهلي التي تتبنى سياسة التعليم العالي الخاص الموجهة لطلاب الفئات الخاصة.

٤- إجراء المزيد من الدراسات التي تعمل على تشخيص وتقويم واقع الخدمات المقدمة لطلاب الفئات الخاصة في مختلف الجامعات والكليات.

٥- إجراء المزيد من الدراسات المنفردة التي تعمل على تحديد احتياجات كل فئة على حدة سواء في مجال التسهيلات، أو الخدمات المساندة، أو البرامج التعليمية الخاصة، وذلك في مختلف الجامعات والكليات.

المـــــــراجـــــع

المراجع العربية

- القرني، علي سعد (١٩٩٠). "العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموية" مجلة جامعة الملك سعود، ٢٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٣٣-٥٤٤.

المراجع الأجنبية

- Adms, M. C. and Crews, W. B (1991) Teaching Strategies in Introductors for College Students with Learning Disabilities Teaching Sociology. V. 19, No. J. pp. 42 - 47.
- Bardellinin, S. C. and Hartman, R, C. (1982) Higher Education and the Handicapped. Resource Directory, 1982 - 83, Ed. 224201.
- Bennett, R E. (1984) The Test performance of Handicapped people. Studies of Admissions Testing and Handicapped People. No. 2.2. Ed. 251487 .
- Berger, S. L. (1'989) College Planning for Gifted Students. Ed. 301768.
- Burwell, N., Wessel, R., & Mulvihill, T. (2015). Attendant Care for College Students with Physical Disabilities Using Wheelchairs:

Transition Issues and Experiences. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(3), 293-307.

- Cahill, H. (1996) Blind and Partially Sighted Students Access to Mathematics and Computer Technology in Ireland & Belgium. Journal of Visual Impairment & Blindess. V. 90, No. 2, pp. 105 - 114.
- California Report (1977) California Community College Students: A Brief Profile of Those Enrolled. Particularly in Vocational Education. Ed , 144628.
- Campbell, J. (1989) Dyslexia and the Older College Student. Equity & Excellence. V.24. pp. 58·62.
- Cares, D. L. & Sowell, V. M. (1990) Using a Braille Tachistoscope to improve Braille Reading Speed . Journal of Visual Impairment & Blindness. V. 84, No. 10, pp. 556 - 559 .
- Chambers, T. Bolton, M., & Sukhai, M.(2013). Financial Barriers for Students with Non-apparent Disabilities within Canadian Postsecondary Education. Journal of Postsecondary Education and Disability, 26(1), 53 - 66 .
- Child, D. (1989) Access to Higher Education: Students with Disabilities at the Open University. Working Together. Ed. 326028.
- Cole, E. & Cawthon, S. (2015). Self-Disclosure Decisions of University Students with Learning Disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(2), 163 - 179 .
- Comell, D. G. Carolyn , M. C. & Layed, B. H. (1991) Personality Growth & Female Early College Entrants: A Controlled Perspective Study. Gifted Child Quarterly. V. 35, No. 3, Pp. 135 - 143 .
- Comell, D. G., Carolyn, M. C. & Layed, B. H. (1991) Socioemotional Adjustment of Adolescent Girls Enrolled in a Residential Acceleration Program . Gifted Child Quarterly. V. 35. No. 2. Pp. 58 - 66.
- D'Alessio, K., & Banerjee, M. (2016). Academic Advising as an Intervention for College Students with ADHD.) Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(2), 109-121.
- Fasweather, J. S. & Shaver, D. M. (1990) A Troubled Future? Participation in Post-secondary Education by Youth with Disabilities. Journal of Higher Education. V. 61, No. 3, pp. 332 - 348 .

- Gallaudet University (1995) Undergraduate Catalog. Washington. D. C.
- Gartin, B.; Rumrill. P. and Serebreni., R. (1996) The Higher Education Transition Model: Guidelines for Facilitating College Transition among College-Bound Student with Disabilities. Teaching Exceptional Children. V. 29, No. 1, pp. 30-33.
- German National Association for Students Affairs - D. S. W (1994) Disabled Studying: Study & Examination Regulations Focus.
- German National Association for Students Affairs - D. S. W (1994) Students with Disabilities in the Federal Republic Germany.
- Ghesquiere, Laurijssen, Ruihssenaars & Onghena (1999) The Significance of Auditory Study to University Students who Are Blind. Journal of Visual Impairment & Blindness. V. 93, No. 1, pp. 40 - 45.
- Gonzalez, C., & Elliott, M. (2016). Faculty Attitudes and Behaviors Towards Student Veterans. Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(1), 35-46.
- Greenbaum., B. Graham., S. & Scales., W. (l995) Adult with Learning Disabilities: Educational & Social Experiences During College. Exceptional Children. V. 61, No. 5, pp.460 - 471.
- Guyer, B. (988) Dyslexic Doctors: A Resource in Need of Discovery. Southern Medical Journal. V. 81, No. 9, Pp. 1151-1151.
- Guyer, B. (1981) Higher Education/or Learning Problems, Ed. 316108.
- Guyer, B. & Sabatino, D. (1989) The Effectiveness of a Multisensory Alphabetic
  Phonetic Approach with College Students Who Are Learning Disabled. Journal of Learning Disabilities. V. 22, No. 7, Pp. 430·434.
- Gwany, D. M. (1989) The Gifted Child in the Nigerian 6-3 3-4 System of Education Gifted Education International. V.6, No. 2, Pp. 117 - 122.
- Hales, G. (1985) Educational Technology in Distance Learning (for the Deaf) Ed. 30412.
- Halperni, A. S. (1985) A Look at the Foundations. Exceptional Children V. 51. No. 6, pp. 479 - 486.
- Hasazi, S. L. ,Gordon., L. & Roe., C. (1985) Factors Associated with the Employment Status of Handicapped Youth Exiting High School From 1979 - 1983 . Exceptional Children. V. 51, No. -pp. 455 - 469.

- Haugann, E. M. (1987) Visually Impaired Students in Higher Education in Norway. Journal of 'Visual Impairment & Blindness. V. 81, No. 10. pp. 482 - 484.
- Hodgson, T. (1989) Support Services for Adult Learners in Higher Education. Equity & Excellence. V, 24. No. 3, Pp. 20 - 24.
- Janos, P. M. & Robinson, N. A . (1985) The Performance of Students in a Program of Radical Acceleration at the University Level. Gifted Child Quarterly. V. 29, No. 4, pp. 175 -179.
- Jarrow, J. (1986) How to Choose a College: Guide/or the Student with a Disability. Ed. 268852.
- Kalivoda, K S. (1989) Students with Disabilities: A Guide for Faculty and Staff. Ed.328107.
- Katz, E. C. & Burnuss, J. C. (1989) Revised Colorado Guidelines for the Education Gifted & Talented Students. Ed. 330156.
- Lawrence, J. K. (1981) The Handicapped Student In America's Colleges: A Longitudinal Analysis. Parr 1 . Disabled 1978 College Freshmen. Ed, 215625.
- Lopez, M. & Clyde-Snyder, M. (1983) Higher Education for Learning Disabled Students. NASPA Journal. V. 20, No. 4, pp. 34 - 39.
- Lyman, M., Beecher, M., Griner, D., Brooks, M., Call, J., & Jackson, A. (2016). What Keeps Students with Disabilities from Using Accommodations in Postsecondary Education? A Qualitative Review. Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(2), 123-140 .
- Marchetti, C., Foster, S., Long, G. & Stinson, M. (2012). Crossing the Communication Barrier: Facilitating Communication in Mixed Groups of Deaf and Hearing Students .) Journal of Postsecondary Education and Disability, 25(1), 51 - 63 51.
- Marion, P. B. & Lovacchini, E. V. (19&3) Services for Handicapped Students in Higher Education: An Analysis of National. Journal of College Student Personnel. V. 24, No. 2, pp. 131-138.
- McGowan, J. F. & Gast., T. (1968) Preparing Higher Education Facilities for Handicapped Students, Ed. 043988.
- Michael, J. R. (1989) A Handbook for Developing a Precollege Program & Involving College Students in a Community Service Project & a Report of Precollegiate Enrichments Program. West Georgia College, Ed. 332646 .

- Milani, A. A. (1996) Disabled Students in Higher Education: Administrative and Judicial Enforcement of Disability Law. Journal of College and University Law. V. 22, No. 4, Pp. 989 - 1043 .
- Monlouis, W. D. (1970) Higher Education Opportunities for High-Risk Disadvantaged Students: A Revies of the Literature. Ed. 035787.
- Moore, M. W. (1985) Versabraille Application for Blind Secondary & College Students. DVH Quarterly. V. 29, No. 3, pp. 18 - 24.
- National Educational Association of Disabled Students (NEADS) (1995) Reflection & Actions for An Accessible Post-Secondary Environment . Carleton University, Ottawa, Canada.
- Neill, L. Markward, M & French, J. (2012) Predictors of Graduation Among College Students with Disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 25(1), 21 - 36 21.
- Pietsh, P. (1980) Three-Dimenslomal Models for Teaching Neuroanatomy to Blind Student. Journal of Visual Impairment and Blindnes. V. 47, No. 3, pp. 109-111.
- Piland, W. (1987) Serving Academically Gifted Students in Community Colleges. College Board Review. No. 143, pp. 20 - 23 .
- Ragosta, M. K. & Kaplan, B. A. (1986) A Survey of Handicapped Students Taking Special Test: Administration of the SAT and GRE. Report No. 5. Studies of Admission Testing Handicapped People. Ed, 275697.
- Rawlings, B. W., Karchmet, M. A., DeCaro, J. & Allen, T. (1995) College & Career Programs for Deaf Students . Ninth Edition. Published by Gallaudet University & National Technical Institute for the Deaf.
- Rosenthal, I. (1989) Model Transition Programs for Learning Disabled High School & College Students. Rehabilitation Counselling Bulletion. V.33, No. (1), pp.54-66.
- Siegel, G. (1986) Teaching English to the LD College Student: A Research Survey. Ed. 272899.
- Spenceley, L. & Wheeler, S. (2016). The Use of Extended Time by College Students with Disabilities.) Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(2), 141-150 141.
- Smith, L. M. (1980) The College Student with a Disability; Faculty Handbook. Ed.198766.

- St. Pe O. W. & Darby, C. W. (1987) Adaptive Uses of Miccrocomputers: A Case Study. Journal of Visual Impairment & Blindness. V. 81, No. 8, pp. 391 .
- Stanley, J. C. (1991) Critique of Socioemetional Adjustment of Adolescent Girls Enorlled in a Residential Acceleration Program. Gifted Child Quarterly, V. 35, No. 2, pp. 67 - 69.
- Steinmiller, R. & Steinmiller, G. (1991) Retention of At-Risk Student in Higher Education. Ed. 342527.
- Stilwell, W. E. (l981) Barriers in Higher Education/or Persons with Handicaps: A Continued Challenge. Ed. 200155.
- Stowe, L. P. (1983) Handicapped Student in Higher Education : A Global Perspective Ed. 232995.
- Strichar, S. S. & Mangrum, C. T. (1987) College Opportunities for the Learning Disabled in the United' States. European Journal of Special-Needs Education. V. 2, No. 4. pp. 247 - 258.
- The Royal National Institute for Deaf People (RNID)(l993) Further Education Support Services for Deaf Students.
- Weiss, K. E. (1994) Post-secondary Education Support Services: A Guide for Students with Disabilities. Ed. 379869.
- Welch, R. (1989) Administering Programs for Special Populations. Equity & Excellence V. 24, No. 3, pp. 72 -73.
- Wempe, S. P. (1994) Center for German Sign Language and the Communication of the Deaf. University of Hamburg.
- Wessel, R., Jones, D., Blanch, C.& Markle, L.(2015). Pre-enrollment Considerations of Undergraduate Wheelchair Users and their Post-enrollment Transitions. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(1), 57 - 71 57
- Wilchesky, M. (1986) Post-Secondary Programmes & Services for Exceptional Persons: North American. Ed. 294389.
- Williams, J. H. Haynes, N. M. (1993) A University Based Psychoeducational Model for Identifying Minority Gifted Students. Educational Harizons. V. 71, No. 4, pp. 201-216.
- Willings, D. (1985) The Gifted at University. Gifted Education International. V. 3, No. 1, pp. 24 - 31.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

الأخ الفاضل الأستاذ الدكتور/ حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد

أود إفادة الأخ الكريم أنه ستعقد ندوة حول مسألة التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية، وذلك بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وكان من بين محاور تلك الندوة المزمع عقدها في أوائل فبراير من العام القادم رؤية مستقبلية حول التعليم العالي الأهلي، وبما أن الفئات الخاصة المؤهلة بقطاعيه الأهلي والرسمي، فقد حان الوقت بالنسبة لنا كمختصين في مجال التربية الخاصة للتفاعل مع تلك القضية، وذلك من خلال تقديم الرؤية العلمية المناسبة التي يمكن أن تساهم في دعم حق الطلاب المؤهلين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي من خلال توفير جميع التسهيلات والخدمات والبرامج الخاصة لمؤازرة مسيرتهم الجامعية. من هنا جاءت فكرة الدراسة التي سوف تسعى إلى معرفة طبيعة التسهيلات والخدمات والبرامج الخاصة التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي توفيرها لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة في عالمنا العربي.

ولأهمية رأيكم في تلك المسألة أود أخي الكريم مشكوراً المشاركة في الإجابة على بنود محاور الدراسة التي عرفت تعريفاً إجرائياً قد تساعد على فهم جميع بنود الاستبانة حتى يمكنك إعطاء الإجابة الدقيقة والمناسبة.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم، وتقبلوا خالص تحياتي،،،

أخـــوك

د. عبدالله بن محمد الوابلي

قسم التربية الخاصة

تابع ملحق رقم (١)

معلومات أولية

التخصصات في مجال التربية الخاصة:

إعاقة سمعية □

تخلف عقلي □

اضطرابات تواصل □

إعاقة بصرية □

صعوبات تعلم □

اضطرابات سلوكية وانفعالية □

إعاقة بدنية وصحية □

تفوق وموهبة □

أخرى □

الدرجة العلمية:

أستاذ دكتور □

أستاذ مشارك □

أستاذ مساعد □

ماجستير □

تابع ملحق رقم (١)

م	محاور وفقرات الاستبانة	غير موافق		غير متأكد		موافق
		م	٪	م	٪	٪
	التسهيلات الخاصة:					
١	ينبغي أن تقوم مؤسسات التعليم العالي الأهلي بتقديم منح دراسية للمتميزين من طلاب الفئات الخاصة	–	–	–	–	١٠٠

٢	أن تعمل مؤسسات التعليم العالي الأهلي على تخفيض الرسوم الدراسية بالنسبة لطلاب الفئات الخاصة من ذوي الدخول المحدودة.	–	–	١	١,٧	٩٨,٣
٣	أن تسعى مؤسسات التعليم العالي الأهلي إلى إيجاد قنوات دعم متعددة المصادر (قطاع خاص، حكومي، خيري) لمساعدة طلاب الفئات الخاصة على دفع الرسوم الدراسية.	١	١,٨	٣	٥,٣	٩٣
٤	ينبغي أن تتيح مؤسسات التعليم العالي الأهلي فرص العمل لتشغيل طلاب الفئات الخاصة لمواجهة الالتزامات المالية المترتبة عليهم كالرسوم الدراسية.	٨	١٣,٨	٨	١٣,٨	٧٢,٤
٥	أن تكون معايير القبول في مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالنسبة لطلاب الفئات الخاصة مماثلة إلى حد كبير لمعايير قبول أقرانهم من الطلاب العاديين.	٢٢	٣٧,٩	٣	٥,٢	٥٦,٩
٦	أن تتسم إجراءات القبول في مؤسسات التعليم العالي الأهلي تجاه طلاب الفئات الخاصة (كالزيادة في وقت اختبار القبول أو إعادة الاختبار... إلخ).	٥	٨,٦	٢	٣,٢	٨٨
٧	ينبغي أن تتعامل مؤسسات التعليم العالي الأهلي مع كل طالب من طلاب الفئات الخاصة على حدة سواء في اختبارات القبول أو الاختبارات التحصيلية.	٨	١٣,٨	٥	٨,٦	٧٧,٦

تابع ملحق رقم (١)

م	محاور وفقرات الاستبانة	غير موافق		غير متأكد		موافق	
		م	٪	م	٪	م	٪
٨	أن يظهر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الأهلي مرونة تجاه عملية الاختبارات التحصيلية أو الواجبات الدراسية المعطاة لطلاب الفئات الخاصة بشرط أن لا يكون على حساب فاعلية العملية الأكاديمية	٤	٩,٦	٤	٦,٩	٥٠	٨٦,٢
٩	أن تعمد مؤسسات التعليم العالي الأهلي إلى تكييف البيئة المعمارية للحرم الجامعي لتتواءم مع احتياجات طلاب الفئات الخاصة (كالممرات المنحدرة، وترقيم المصاعد أو السلالم بلغة برايل، أو وضع الإشارات والعلامة... إلخ).	–	–	–	–	٥٨	١٠٠
١٠	أن قيام مؤسسات التعليم العالي الأهلي بتقديم التسهيلات المعمارية المناسبة سيذلل العقبات التي قد تحول دون استفادة طلاب الفئات الخاصة من الفعاليات المنهجية واللامنهجية.	–	–	١	١,٧	٥٧	٩٨,٣
١١	أن مؤسسات التعليم العالي الأهلي بتقديم التسهيلات الخاصة والمعنية بالمكتبة ومصادر المعلومات فيها لتلبية احتياجات طلاب الفئات الخاصة.	–	–	–	–	٥٨	١٠٠
	الخدمات المساندة						
١٢	أن تنشئ مؤسسات التعليم العالي الأهلي مراكز خاصة بالخدمات المساندة التي يحتاجها طلاب الفئات الخاصة.	–	–	–	–	٥٨	١٠٠
١٣	أن تقوم مؤسسات التعليم العالي الأهلي بتوفير	١	١,٨	–	–	٥٦	٩٨,٢

م	محاور وفقرات الاستبانة	غير موافق		غير متأكد		موافق	
		م	٪	م	٪	م	٪
	الخدمات المساندة الضرورية من كوادر بشرية أو تقنية لدعم الاحتياجات الأكاديمية لدى طلاب الفئات الخاصة.						
١٤	أن تنسق مؤسسات التعليم العالي الأهلي مع مؤسسات المجتمع المحلية للاستفادة مما لديها من خدمات مساندة قد تلبي احتياجات طلاب الفئات الخاصة.	١	١,٧	١	١,٧	٥٦	٩٦,٦
١٥	أن تعمل مؤسسات التعليم العالي الأهلي على تكييف الخدمات والمرافق العامة المتوافرة للاستفادة منها في دعم احتياجات طلاب الفئات الخاصة.	–	–	٤	٧	٥٣	٩٣
١٦	أن تعمل مؤسسات التعليم العالي الأهلي على توفير مترجمين للغة الإشارة بالنسبة للطلاب المعوقين سمعياً	٢	٣,٤	٢	٣,٤	٥٤	٩٢,٢
١٧	أن تعمل مؤسسات التعليم العالي الأهلي على توفير قارئ وكاتب للطلاب المعوقين بصرياً.	٥	٨,٨	٤	٧	٤٨	٨٤,٢
١٨	أن تعمل مؤسسات التعليم العالي الأهلي على توفير قارئ وكاتب لطلاب صعوبات التعلم.	١٩	٣٣,١٣	١٨	٣٣,١٦	٢٠	٣٥,١
١٩	أن تجهز مؤسسات التعليم العالي الأهلي معاملها بأجهزة الحاسوب المطوعة لصالح استخدام الطلاب المعوقين سميعاً.	–	–	–	–	٥٨	١٠٠
٢٠	أن تجهز مؤسسات التعليم العالي الأهلي معاملها بأجهزة الحاسوب المطوعة لصالح استخدام الطلاب المعوقين بصرياً عن طريق اللمس ببرايل.	–	–	–	–	٥٨	١٠٠
٢١	أن تعمل مؤسسات التعليم العالي الأهلي على	١	١,٧	١	١,٧	٥٦	٩٦,٦

م	محاور وفقرات الاستبانة	غير موافق		غير متأكد		موافق	
		م	٪	م	٪	م	٪
	توفير الكتب الناطقة لتلبية الاحتياجات الأكاديمية للطلاب المعوقين بصرياً وذوي صعوبات التعلم.						
٢٢	أن تجهز مؤسسات التعليم العالي الأهلي معاملها بشاشات تلفزيونية لتكبير المطبوعات للطلاب ضعاف البصر.	–	–	١	١,٨	٥٥	٩٨,٢
٢٣	ينبغي أن تعنى مؤسسات التعليم العالي الأهلي بخدمة الإرشاد في صورها المختلفة عناية فائقة قد تسهم في حل المشكلات التي تواجه طلاب الفئات الخاصة.	–	–	١	١,٧	٥٧	٩٨,٣
٢٤	أن توفر مؤسسات التعليم العالي الأهلي شاشات تلفزيونية خاصة لعرض أشرطة تحمل كتابات أو شروحات Captioned Film يستفيد منها الطلاب المعوقون سمعياً.	١	١,٧	٢	٣,٤	٥٥	٩٤,٩
٢٥	أن تدعم مؤسسات التعليم العالي الأهلي معنوياً ومادياً وجود مرافق شخصي Personal attendant يساعد الطلاب المعوقين إعاقة حركية في التنقل والحركة.	٢	٣,٤	٣	٥,٢	٥٣	٩١,٤
	البرامج الخاصة:						
٢٦	أن تتبنى مؤسسات التعليم العالي الأهلي برامج تهيئة تساعد على انتقال طلاب الفئات الخاصة من المرحلة الثانوية إلى الجامعة.	٢	٣,٤	٢	٣,٤	٥٤	٩٣,٢
٢٧	أن تسعى مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالتنسيق مع برامج طلاب الفئات الخاصة للمرحلة الثانوية إلى إعداد وتنفيذ خطة تهيئة لانتقال الطلاب إلى	٢	٣,٤	٢	٣,٤	٥٤	٩٣,٢

م	محاور وفقرات الاستبانة	غير موافق		غير متأكد		موافق	
		م	٪	م	٪	م	٪
	المرحلة الجامعية.						
٢٨	أن تقوم مؤسسات التعليم العالي الأهلي بإعداد المطبوعات الملازمة التي يجب أن تحتوي على المعلومات التي يمكن أن تجيب على تساؤلات طلاب الفئات الخاصة حول البرامج الجامعية كجزء من خطة برامج الانتقال.	–	–	٤	٧	٥٣	٩٣
٢٩	أن توفر مؤسسات التعليم العالي الأهلي برامج الإرشاد الأكاديمي لطلاب الفئات الخاصة.	–	–	–	–	٥٨	١٠٠
٣٠	أن عمل برامج الإرشاد الأكاديمي الموجهة خصيصاً لطلاب الفئات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي الأهلي ينبغي أن يكون ضمن جهود فريق عمل مشترك يمثل عدة جهات ذات علاقة بخدمة تلك الفئة.	٢	٣,٤	١	١,٧	٥٥	٩٤,٩
٣١	ينبغي وجود مناهج وبرامج تعليمية خاصة موجهة لتلبية احتياجات الطلاب المتفوقين والموهوبين – كالإثراء والإسراء ضمن برامج مؤسسات التعليم العالي الأهلي.	١	١,٨	١	١,٨	٥٥	٩٦,٤
٣٢	أن تقوم مؤسسات التعليم العالي الأهلي بتقديم برامج لتدريس طلاب صعوبات مهارات الاستذكار Study skills لمواجهة المشكلات التي يعانون منها.	٣	٥,٣	١٠	١٧,٥	٤٤	٧٧,٢
٣٣	أن تعمل مؤسسات التعليم العالي الأهلي على إيجاد برامج مساعدة أو تقوية Tutorial program موجهة لتلبية احتياجات طلاب	١	١,٨	٧	١٢,٣	٤٩	٨٦

م	محاور وفقرات الاستبانة	غير موافق		غير متأكد		موافق	
		م	٪	م	٪	م	٪
	صعوبات التعلم في تخصصاتهم الأكاديمية.						
٣٤	أن تتبنى مؤسسات التعليم العالي الأهلي نفس البرامج الأكاديمية المقدمة للطلاب العاديين مع الطلاب المعوقين بصرياً مع وجود التسهيلات الخاصة والخدمات المساندة المناسبة لهم.	–	–	٤	٧	٥٣	٩٣
٣٥	أن تتبنى مؤسسات التعليم العالي الأهلي نفس البرامج الأكاديمية المقدمة للطلاب العاديين مع الطلاب المعوقين بدنياً وحركياً مع توافر التسهيلات الخاصة والخدمات المساندة المناسبة لهم.	١	١,٧	٥	٨,٦	٥٢	٨٩,٧
٣٦	أن تتبنى مؤسسات التعليم العالي الأهلي البرامج المهنية المناسبة لاحتياجات الطلاب المعوقين سمعياً مع وجود التسهيلات والخدمات المساندة المناسبة لهم.	٢	٣,٤	٥	٨,٦	٥١	٨٨