دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في الجامعات السعودية من منظور بعض القيادات فيها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

إعداد

د. بندر بن عبدالعزيز الحصان
أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة المجمعة

الملخص

هدف البحث الحالي إلى معرفة اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد فيها، بالإضافة إلى دراسة أثر متغير الجنس ونوع الوظيفة القيادية وسنوات العمل في المنصب القيادي في هذه الاتجاهات. ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبّق استبيان الدراسة المكون من ٣١ فقرة من إعداد الباحث. بلغت العينة ٨٢ قائد (ذكور وإناث) من قادات الجامعات السعودية اختيروا عشوائيًا. استخدم الباحث تحليل البيانات الوصفية وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) واختبار ت، وتوصل البحث لعدة نتائج: يقع تقييم قيادات الجامعات في اتجاه موافق بدرجة عالية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq ٠.٠٥$) لمتغيرات الجنس ونوع الوظيفة القيادية وسنوات العمل في المنصب القيادي على اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. وقد نوقشت نتائج الدراسة وتوصياتها.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، اضطراب التوحد، الدمج الجامعي، قيادات الجامعات

The Integration of Students with Intellectual Disability and Autism in Saudi Arabian Universities from the Perspective of some University Leaders in the light of Some Variables

By

Dr. Bandar A. Alhossan

Associate Professor at Special Education Department at Majmaah University

Abstract

The study aimed to identify the leaders' perceptions toward integrating students with intellectual disability and autism, as well as to study the impact of variables such as gender, type of leadership position, and years of work in a leadership position, in their perceptions. To achieve these objectives, the researcher designed and conducted a questionnaire consisting of 31 items. The sample of the study was chosen randomly and consisted of 82 male and female leaders in Saudis' universities. Data were analyzed using descriptive statistics, comparing variances, and *t*-test that generated: leaders assessed their perceptions at a high positive level toward integrating students with intellectual disability and autism. There were no statistically significant differences ($0.05 \geq \alpha$) in the responses of the leaders' perceptions regarding the general average of the survey relevant to the gender, type of leadership position, and years of work in a leadership position. Implications and recommendations were also discussed.

Keywords: intellectual disability, autism, university inclusion, university leaders

مقدمة

يُعد توفير التعليم المناسب للطلاب ذوي الإعاقة عنصرًا رئيسيًا في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ويهدف التعليم المناسب فيها إلى تحسين رفاهية الطلاب ذوي الإعاقة من خلال التمكين التعليمي. والذي بدوره يُفضي إلى ضمان حصول الطلاب ذوي الإعاقة على تعليم جيد يؤدي إلى تحسن شامل في نوعية حياتهم. وفي هذا الصدد، أقر نظام التعليم السعودي بحقيقة أنه ينبغي تمكين جميع أفراده بغض النظر عن حالتهم الجسدية والنفسية والعقلية، ووضعت العديد من الأنظمة في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تهدف إلى تعزيز المساواة والعدالة في توفير التعليم، بحيث يستوعب التعليم الطلاب من جميع الأعمار ويرفض التمييز أثناء عملية القبول، ويتم ذلك على أساس مجاني وعادل (Almutairi et al., 2021).

ومن أبرز وأهم الاتجاهات الحديثة ذات الصلة بالتعليم في المملكة العربية السعودية هو توفير التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة. فقد خطت بعض البلدان المتقدمة تعليميًا خطوات متقدمة وكبيرة بتوفير الدمج في التعليم الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة، إلا أن بعض البلدان، بما فيها المملكة العربية السعودية، لم تتخذ بعد الإجراءات الكافية لتحقيق هذا الهدف. وعلى الرغم من تشجيع وزارة التعليم على قبول دمج الطلاب ذوي الإعاقة في جميع الجامعات، فإن حضور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد فيها لا يزال محدودًا. فتشير أحدث الإحصائيات إلى قبول ٥،٦٧٦ طالبًا من ذوي الإعاقة في ٢٦ جامعة حكومية سعودية. ومن هذا العدد، ١٪ فقط طلاب ذوي إعاقة فكرية و٣٪ ذوي توحد (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣). ولذلك فإن التركيز على التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في المملكة العربية السعودية له أهمية كبيرة.

مشكلة الدراسة

تُعد مرحلة التعليم العالي من أهم مراحل التعليم، فهي قمة السلم الدراسي وأعلاه، وهي التي تعمل على استكمال بناء شخصية المتعلمين وتعمل على تزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة لاندماجهم بالمجتمع كأشخاص لهم كيان اجتماعي واقتصادي وسياسي. وتقتضي العدالة التعليمية تقديم فرص تعليمية متساوية في مرحلة التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم الأسوياء؛ حتى يتم إعدادهم لسوق العمل والاندماج في المجتمع بشكل جيد (البريك، تحت النشر). وبالتالي لابد من تطوير التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة حتى يرقى لمستوى التعليم العالي للعاديين ويكون مماثلاً أو مقارباً لما هو موجود بالدول المتقدمة بالوقت الحالي.

لذلك، سعت الجهات المعنية في المملكة العربية السعودية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في جميع المراحل التعليمية، وشُرّعت القوانين واللوائح التي تضمن المساواة والإنصاف لهم في الحصول على الخدمات المختلفة. حيث كفل النظام في المملكة العربية السعودية حق الوقاية والرعاية والتأهيل وتوفير التعليم في كافة المراحل التعليمية. كما أولت وزارة التعليم اهتمامًا بتوفير البرامج والخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة لضمان انتقالهم بسلاسة من المرحلة الثانوية إلى المرحلة ما بعدها، سواء كانت جامعية أو تدريبية أو وظيفية (وزارة التعليم، ٢٠١٦). كما حثت وزارة التعليم بتسهيل قبول الطلاب ذوي الإعاقة إلى برامج التعليم العالي وزيادة فرص قبولهم من خلال تقديم خدمات متنوعة وإجراء التعديلات اللازمة والمناسبة في البيئة المادية لتسهيل دخولهم إلى جميع مباني الجامعات. وأوصت كذلك بإنشاء وحدات أو مراكز لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة في جميع الجامعات الحكومية لدعم نجاحهم (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣). ومن أحدث القرارات قرار مجلس شؤون الجامعات رقم (٤٥/١٩/٥) في اجتماعه التاسع عشر المعقود بتاريخ ١٤٤٥/٥/٢٢هـ الذي نص على الموافقة على مقترح إعفاء الأشخاص ذوي الإعاقة

من اختبارات القدرات والتحصيلي لمدة ثلاث سنوات على أن تقوم هيئة تقويم التعليم والتدريب بتصميم اختبارات القبول المناسبة لقبولهم في الجامعات، مع حث الجامعات على التوسع في قبول فئات الأشخاص ذوي الإعاقة المعفاة من اختبارات القدرات والتحصيلي تقديرًا لهذه الفئات، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بإتاحة الفرصة لهم في جميع التخصصات بما يعزز من تكافؤ الفرص بين المتقدمين للقبول. لذا؛ فإن الطلاب ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية حاليًا يستفيدون من فرص أفضل للاندماج في مجتمع شامل.

بالرغم من هذا الحراك إلا أن من أهم التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة افتقارهم إلى الدعم الإداري الكافي للعمل بفعالية مع هؤلاء الطلاب في القاعات الدراسية. فوفقًا لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في دراسة بوش (Bosch, 2015)، لم يقدم المسؤولون والإداريون الدعم الكافي للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة. كما أظهرت دراسات أخرى أن مخاوف أعضاء هيئة التدريس شملت: محدودية الدعم الإداري، وعدم كفاية المواد، وصعوبة حضور الدورات التدريبية والمؤتمرات المصممة لتحسين مهارات التدريس الشاملة في الفصول الدراسية (Kern, 2006; Worrell, 2008). فقد يؤدي هذا القصور في الدعم للمواقف غير الإيجابية تجاه تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في البيئة الجامعية. ومع ذلك، يمكن تغيير هذه الاتجاهات إذا تمكن الإداريين والمسؤولين من توفير البيئة اللازمة لتسهيل تعليم الطلاب ذوي الإعاقة. كما إن الوصول إلى المرافق المناسبة للفصول الدراسية الشاملة ساعد أعضاء هيئة التدريس على الشعور بالدعم من قبل المسؤولين والإداريين (Plotner & Marshall, 2015).

علاوة على ذلك، لا يحظى الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو التوحد بفرص تعليمية أو وظيفية جيدة بعد انتهاء المرحلة الثانوية مقارنة بأقرانهم العاديين (Aron

& Loprest, 2012; Papay & Bambara, 2011)، ويعانون من نسب عالية من البطالة، وغالبًا ما يعتمدون على الدعم الحكومي (Migliore & Butterworth, 2008). وتظهر هذه الفجوة جليًا في أحدث الإحصاءات التي تشير إلى أن نحو ٦٣٪ من الأفراد العاديين في سن العمل في المملكة العربية السعودية (٢٥-٥٤ سنة) يشغلون وظائف، فيما لا يتجاوز عدد الأشخاص ذوي الإعاقة الموظفين ١٨٪ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٢). فأثبتت الدراسات ارتباط فرص العمل للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بالوصول إلى التعليم العالي مع أقرانهم العاديين (Sannicandro et al., 2018; Smith et al., 2018). وعلى الرغم من تشجيع وزارة التعليم على قبول الطلاب ذوي الإعاقة في جميع الجامعات، فإن حضور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد فيها لا يزال محدودًا.

لذلك، أُجري مشروع بحثي وطني في جميع الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية لمعرفة رأي الإداريين وأعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعات العاديين حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. ولأن هناك اتجاهًا متزايدًا نحو مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في برامج التعليم العالي (Gilson et al., 2020)، فإن التعرف على آراء مختلف فئات المجتمع الجامعي السعودي أمر في غاية الأهمية. وتضمن هذا المشروع البحثي الوطني ثلاث دراسات. وهدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات ومواقف قيادات الجامعات من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية بناء على متغيرات: الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي.

البحوث التي تناولت اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية -حسب علم الباحث- نادرة. لذا، أجريت دراسة استقصائية وطنية لجميع الجامعات الحكومية السعودية لمعرفة رأي قيادات الجامعات السعودية من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في

برامجها المتنوعة. وستساهم نتائج هذه الدراسة في تقييم مدى استعداد بيئة الجامعات الحكومية في المملكة لدمج هؤلاء الطلاب. وسعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠٥$) في متوسط اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بسبب تأثير متغيرات: الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

٢. البحث عن العوامل التي تؤثر في اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

أهمية الدراسة

تتميز هذه الدراسة بأهميتها في سد النقص في البحوث التي تبحث في اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية. وتبرز أهميتها أيضًا في تناولها فئة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد اللتان تواجهان تحديات في متابعة التعليم العالي والاستفادة من الخبرات والممارسات المقدمة في برامجه. وتعدّ هذه الدراسة مرشدًا في فهم ومعرفة رأي أحد المكونات الرئيسية للجامعات نحو دمج وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. فمن خلال معرفة رأي قيادات الجامعات السعودية، يمكن معرفة مستوى اتجاهاتهم نحو دمج وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وإعداد

وتطوير الخطط المناسبة لهذه العملية. وهذا يجعل هذه الدراسة تتمتع بأهمية خاصة تظهر في تطبيقاتها، وفائدتها للباحثين والاختصاصيين، بالإضافة إلى إثرائها المكتبة العربية والتربية الخاصة بدراسةٍ تساند البحث في مجال الدمج الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

تتميز هذه الدراسة بأهميتها التطبيقية في تقديمها نتائج وتوصيات تساعد في معرفة واقع اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية، والتي قد تؤدي دورًا كبيرًا في نجاح هذه العملية؛ فرأي قيادات الجامعات السعودية يؤثر في مدى دعم واستفادة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد من التجارب والممارسات المقدمة في برامج التعليم العالي. ومن ناحية أخرى، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف جميع المجالات والسياقات المتعلقة باتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد؛ لتغطي جوانب متعددة يحتاج إليها قيادات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعات العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد للاستفادة القصوى من الدمج التعليمي في المرحلة الجامعية، وكذلك تشكل مرجعًا للمختصين لرسم خططهم في كيفية تحقيق عملية دمج ناجحة في التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة

مفهوم الاتجاهات: هي وجهة نظر الفرد تجاه موضوع ما (الروسان، ٢٠٠٩).

ويعرفها الباحث: إجابات قيادات الجامعات السعودية عن استبيان الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

مفهوم التعليم العالي: هو التعليم الذي يتاح للبالغين بعد إنهاء المرحلة الثانوية، ويشمل الكليات أو الجامعات ذات الأربع سنوات والكليات المجتمعية والبرامج التعليمية المتنوعة في المجتمع (Sannicandro et al., 2018).

ويعرفه الباحث: الجامعات الحكومية السعودية التي تحتوي على وحدات أو مراكز لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة.

الإعاقة الفكرية: نقص ملحوظ في القدرات الفكرية والسلوك التكيفي الذي يظهر في المهارات الحياتية والاجتماعية والعملية، وتحدث هذه الإعاقة قبل بلوغ سن ١٨ عامًا (American Association on Intellectual and Developmental Disability, 2010).

التوحد: عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وسلوكيات نمطية متكررة، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي (American Psychiatric Association, 2013).

الدمج: هو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة المؤهلين مع أقرانهم العاديين في البيئات الاجتماعية والتعليمية بشكل متزامن وفق خطة وبرنامج تعليمي يراعي حاجة كل طالب على حدة، مع توفير خدمات التربية الخاصة المناسبة (الموسى، ٢٠٠٨).

ويعرفه الباحث: دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة

١. الحدود المكانية: الجامعات الحكومية السعودية التي تضم وحدات أو مراكز لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة.

٢. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤/١٤٤٥هـ.

٣. الحدود الموضوعية: الوقوف على اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

٤. الحدود البشرية: تكونت العينة من قيادات الجامعات الحكومية السعودية التي تتضمن وحدات أو مراكز للطلاب ذوي الإعاقة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مما يميز دراسة اتجاهات قيادات الجامعات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد أن مواقفهم تنعكس على السياسات العامة التي تحدد حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد وفرصهم (Westling, 2013). فتشير الدراسات إلى أن التحدي الكبير الذي يواجه أعضاء هيئة التدريس في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة هو أنهم يفتقرون إلى الدعم الإداري الكافي للعمل بفعالية مع هؤلاء الطلاب في القاعات الدراسية (Bosch, 2015). كما يدرك أعضاء هيئة التدريس أن من أهم العناصر لتطوير جامعة شاملة هو وجود النظام الإداري، ودعم القيادات الإدارية في الجامعة، ومراكز ووحدات خدمات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة (Zhang et al., 2018). ويقترح ما (Ma, 2014) نظام دعم إداري شامل لضمان التعليم العالي الشامل، والذي يتضمن: أنظمة الدعم الإدارية لإدارة شؤون الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة، وإدارة التدريس، وإدارة البحوث، وأنظمة الانتقال الفعالة. من الطبيعي أن نجد أن أنظمة الدعم الإداري تمثل جزءًا كبيرًا من النظام الجامعي بأكمله. فقد أشار إكسو (Xu, 2008) إلى أن قيادات الجامعات يلعبون دورًا حيويًا ويقومون بالمهام الرئيسية. كما أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى أنظمة الدعم الإدارية على أنها صاحبة التأثير الأكبر في تطوير التعليم العالي الشامل. بالإضافة إلى ذلك، يرى أعضاء هيئة التدريس أهمية إنشاء مراكز ووحدات خدمات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات (Zhang et al., 2018).

تم تصميم مراكز ووحدات خدمات الطلاب ذوي الإعاقة للإشراف على الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات. ومع ذلك، فإن مسؤولية تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات يقع على مجتمع الحرم الجامعي بأكمله. يعد التزام دعم مراكز ووحدات خدمات الطلاب ذوي الإعاقة والشراكات مع أعضاء هيئة التدريس والقياديين والموظفين ضروريًا لتحسين إمكانية الوصول وتعزيز

روح شاملة في جميع أنحاء المؤسسة ككل لتسهيل المشاركة الكاملة للطلاب ذوي الإعاقة في تجربة التعليم العالي (Huger, 2011). من ضمن التسهيلات التي يمكن لقيادات الجامعات تقديمها للطلاب ذوي الإعاقة: توفير المساعدات الإضافية، وتقدم التعديلات والموائمة التعليمية اللازمة، السماح بالتسجيل المبكر، والتنازل عن بعض متطلبات القبول، والسماح بوقت إضافي لإكمال المشاريع أو الواجبات والمتطلبات الدراسية، وكذلك السماح للطلاب ذوي الإعاقة بتغيير واستبدال المقررات الدراسية بمقررات أخرى (Siegel, 2009). كما تؤثر قيادات الجامعات بشكل إيجابي على أعضاء هيئة التدريس من خلال استكشاف ودمج أفضل الممارسات التنظيمية التي من شأنها أن تساعد في تشجيع الأساليب الناجحة خلال فترة عمل أعضاء هيئة التدريس (Bandyopadhyay & Scott 2006)، كما لقيادات الجامعات الدور الكبير في تجهيز وإعداد وتطوير أعضاء هيئة التدريس وتزويدهم بالمعلومات الحيوية عن الإعاقة وطرق مساعدتهم والتعامل معها، مع تطويرهم وتزويدهم باستراتيجيات الدمج المتنوعة التي من شأنها تعالج المخاوف المتعلقة بالمواقف تجاه الطلاب ذوي الإعاقة (Worthy, 2013). كما لقيادات الجامعات دور بارز في توفير تطوير الموظفين فيما يتعلق بفهم السياسات والممارسات التي تنطبق على الطلاب ذوي الإعاقة في بيئات التعليم العالي، وتوفير التطوير لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز فهمهم في تقديم الموائمة والتعديلات الأكاديمية اللازمة للطلاب ذوي الإعاقة، وتوفير التدريب للإداريين وقيادات الجامعات لتعزيز الفهم المؤسسي لحقوق الطلاب ذوي الإعاقة وتحديد المسؤولية المتعلقة بالعمل معهم، وتوفير برامج تدريب الموظفين وأعضاء هيئة التدريس لإحالة الطلاب الذين قد يحتاجون إلى خدمات خاصة بالإعاقة (Alliston, 2010).

لذلك يجب أن يكون قيادات الجامعات على علم بالفوائد المحتملة التي تحدث بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب نتيجة لعملية الدمج التعليمي، وخاصة

فوائد زيادة الوعي بالإعاقة بين الطلاب وتحسين الممارسات التعليمية لجميع الطلاب. نتيجة لذلك، يمكن لقيادات الجامعات تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس على تحسين المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس لتصبح أكثر مناسبة للتعليم الشامل، والذي بدوره قد يعزز مهمة التنوع في الجامعة ككل (McCabe et al., 2022). على الرغم من أن من مهام قيادات وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي توفير الوصول للطلاب ذوي الإعاقة، فإنهم غالبًا ما يفتقرون إلى الفهم والمعرفة بهؤلاء الطلاب. ونتيجة لذلك، كان من الصعب تقديم الخدمات التعليمية والتعديلات والموائمة اللازمة التي تضمن للطلاب ذوي الإعاقة تكافؤ الفرص التعلمية داخل وخارج الفصول الدراسية الجامعية (Hoffman, 2013).

فأشارت الدراسات أن العديد من قيادات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس أبلغوا عن معرفة محدودة بقوانين الإعاقة، وقلة في التفاعل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وضعف في التفاعل مع خدمات الدعم الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في الحرم الجامعي، وقلة في معرفة طرق التدريس المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقة (Vogel et al., 2008; Vreeburg Izzo et al., 2008). وفي المقابل يتمتع قيادات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس الذين لديهم تجارب واسعة مع الطلاب ذوي الإعاقة بمواقف وسلوك أكثر إيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة (Murray et al., 2008). وعبر التاريخ، واجه الطلاب ذوي الإعاقة حواجز وعوائق داخل نظام التعليم العالي فيما يتعلق بمعرفة أعضاء هيئة التدريس واستعدادهم لتوفير التعديلات والخدمات الأكاديمية. على الرغم من أن قيادات وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي يتحملون مسؤولية توفير الموائمة والتعديلات الأكاديمية اللازمة، إلا أنهم يفتقرون غالبًا إلى معرفة وفهم الاحتياجات المعرفية والنفسية للطلاب ذوي الإعاقة (Basilice, 2015). وقد تم اعتبار هذا عائقًا رئيسيًا للطلاب ذوي الإعاقة لأنه أدى إلى اتجاهات الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس لم يكونوا مستعدين في توفير

التعديلات والموائمة الأكاديمية اللازمة لهم. وقد أدى ذلك إلى انخفاض فرص النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في برامج التعليم العالي (Foley, 2006; Hadley, 2006).

ومع ذلك، يقع على عاتق قيادات الجامعات المسؤولية النهائية عن اختيار الطريقة الأنسب لدمج الطلاب ذوي الإعاقة، وخلق بيئة تعليمية إيجابية. لذلك يحتاج القادة إلى مهارات قيادية عالية، وأن يكونوا مبدعين، ويجب عليهم تشجيع جميع أعضاء هيئة التدريس على الحفاظ على اتجاهات إيجابية تجاه عملية الدمج. ولذلك، فإن تحديد اتجاهات قيادات الجامعات ومسؤوليها نحو الدمج هو حجر الزاوية لنجاح دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد (LeMay, 2017). فمن خلال ما تم ذكره، تتضح أهمية معرفة اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية. لذلك، فإن دراسة هذه المجموعة قد تسهم في تعزيز رفاهية الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. ولكن، لا توجد، حسب علم الباحث، إلا دراسات قليلة جداً عن وجهة نظر قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات. وفيما يأتي بعض الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع، والتي تنقسم إلى محورين: دراسات تناولت اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات، ودراسات تناولت اتجاهات مختلف أشخاص المجتمع الجامعي نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات. من بين الدراسات التي تضمنت اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات، دراسة فريبورق أيزو وآخرون (Vreeburg Izzo et al., 2008) التي هدفت للتعرف على اتجاهات قيادات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الشامل. شملت عينة الدراسة ٩٨ قائدًا وعضوًا من أعضاء هيئة التدريس. أظهرت نتائج المسح أن العديد من القيادات وأعضاء هيئة التدريس لم يكونوا على دراية بكيفية استيعاب الطلاب ذوي

الإعاقة. وأرجعوا ذلك إلى افتقارهم إلى التدريب في مجال أصول التدريس أو التعرض للاستراتيجيات التي تساعد الطلاب ذوي الإعاقة.

وأجرى سانشيز وآخرون (Sánchez et al., 2018) دراسة هدفت إلى استطلاع رأي مجتمع الجامعة من طلاب عاديين وطلاب ذوي إعاقة وأعضاء هيئة تدريس وقيادات حول عملية الدمج. شارك في هذه الدراسة ٢٦٧١ شخصًا من كلية التربية في إحدى الجامعات الإسبانية. وأظهرت النتائج وجود توافق وتقبل بين أفراد المجتمع الجامعي تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بحسب نوع المشارك، فقد كان أعضاء هيئة التدريس أكثر تفاؤلًا وإيجابية من غيرهم.

وأجرت المطيري وآخرون (Almutairi et al., 2021) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والقياديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جامعة الملك سعود. وتم استخدام المنهج الوصفي واستبيانًا موجهًا إلى المشاركين. تمت مشاركة ١٧٢ أستاذًا جامعيًّا و٢٨ قياديًّا. وأظهرت النتائج تفاؤل وإيجابية المشاركين تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مع بعض التحفظات حول تأثير ذلك في جودة التعليم لبقية الطلاب، والتغيرات المطلوبة في البيئة الجامعية.

أما الدراسات التي تناولت اتجاهات مختلف أشخاص المجتمع الجامعي في دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات فتضمّنت دراسة قريفين وآخرون (Griffin et al., 2012) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلاب نحو دمج زملاؤهم ذوي الإعاقة الفكرية في المقررات الدراسية. ولتقييم هذه الاتجاهات، تم استخدم استبانة لقياس مواقف ٢٥٦ طالبًا جامعيًا من هذا الدمج. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب مؤيدين لهذا الدمج، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلاب في مواقفهم، فكانت الطالبات أكثر إيجابية وتقبلاً لزملائهم ذوي الإعاقة. كما ارتبطت

راحة التفاعل مع هؤلاء الزملاء بتصورات أعلى لقدراتهم وفوائد دمجهم، وباستعداد أكبر للتواصل معهم في الحرم الجامعي.

وهدفت دراسة آيزو وشومان (Izzo & Shuman, 2013) إلى معرفة مواقف طلاب الجامعات العاديين من زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين في البرامج الجامعية. واستخدم المنهج النوعي بإجراء المقابلات مع ثمانية طلاب تطوعوا للالتحاق بمقررات تدريبية للطلاب ذوي الإعاقة كمرشدين. وكشفت النتائج أن الطلاب العاديين الذين كان لديهم خبرة سابقة أو راحة في التعامل مع زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية يرون أنهم قادرون على المشاركة في أنشطة الجامعة المختلفة، سواء في الفصول أو في منظمات الحرم أو في المساكن الجامعية. كما بينت الدراسة أن المشاركة في هذه المقررات الدمجية تفيد طلاب الجامعات العاديين، وتزيد من قبولهم وتقديرهم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة ويسلينق وآخرون (Westling, 2013) إلى الكشف عن اتجاهات طلاب الجامعات الساكنين في الحرم الجامعي من برنامج دمج تعليمي لزملائهم ذوي الإعاقة الفكرية. وشارك في الدراسة ٥٧٢ طالبًا. وقد أظهرت النتائج إلى أن معظم المشاركين رأوا أن البرنامج مفيد للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب العاديين على السواء. وتحديدًا، أبدى معظم المشاركين موافقتهم على عبارتي "دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المقررات الدراسية بالكلية يفيد باقي طلاب الفصول" و"دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الحرم الجامعي يفيد باقي طلاب الجامعة". واستنتجت الدراسة أنّ زيادة التفاعل بين المجموعتين في البيئة الجامعية قد تساهم في تخفيض التحامل ويساعد على تقليل الوصم، وتحسين المواقف الإيجابية نحو التقبل والتنوع.

كما هدفت دراسة جيبونز وآخرون (Gibbons et al., 2015) إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي

التوحد في البرامج الجامعية. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وشملت عينتهم ١٥٢ عضو هيئة تدريس و٤٩٩ طالبًا. كشفت نتائج الدراسة توافر استعداد لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتفاعل والاندماج مع هذه الفئة من الطلاب، مع مخاوف بسيطة بخصوص تأثير دمجهم في المقررات الدراسية. وقد أبدى أعضاء هيئة التدريس قلقًا أكبر من الطلاب حول عملية الدمج.

هدفت دراسة زانق وآخرون (Zhang et al., 2018) إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بخصوص دمج الطلاب ذوي الإعاقة في البرامج الجامعية. حيث تم إجراء مسحًا شاملًا على مستوى الحرم الجامعي في إحدى الجامعات العامة في الصين، شارك ١٨٦٧ من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتقييم آرائهم ومواقفهم حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الحياة الجامعية. واستخدموا منهجًا مختلطًا يجمع بين التحليل الكمي والتحليل النوعي للاستجابات المفتوحة. وكشفت النتائج أن المشاركين يؤيدون حقوق الطلاب ذوي الإعاقة في الحصول على التعليم الجامعي، ولكنهم لا يؤمنون بفكرة دمجهم في الجامعات النظامية، ويرجع ذلك إلى عدم وجود حافز داخلي لديهم لتطبيق عملية الدمج في التعليم الجامعي من ناحية، ونقص المعرفة والمهارات والاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع احتياجات هؤلاء الطلاب من ناحية أخرى.

أما دراسة هارسون وآخرون (Harrison et al., 2019) فهدفت إلى الكشف عن تأثير دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم الجامعي في مواقف الطلاب العاديين. وقاسوا المواقف الصريحة والضمنية للطلاب في بداية ونهاية الفصل الدراسي، من بينهم ١٧ طالبًا تطوعوا للمشاركة في هذا البرنامج، و١٤ طالبًا لم يتطوعوا. أشارت النتائج إلى أن المتطوعين أظهروا ارتياحًا أكبر بالتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بعد تجربتهم. وأظهر المتطوعون أيضًا مستوى أعلى من المعرفة بكيفية التفاعل معهم مقارنة مع غير المتطوعين. وتدل هذه النتائج على أن

دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم الجامعي يؤثر إيجابًا في مواقفهم تجاههم.

وتهدف دراسة تسوهوسان وآخرون (Tsu-Hsuan et al., 2020) إلى تقييم مدى تطبيق الدمج التعليمي في إحدى الجامعات الخاصة الكبرى في فيتنام، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس من الدمج. شارك في الدراسة ١٣٦ أستاذًا جامعيًّا. وأشارت النتائج إلى وجود انفصال بين الرأي والفعل لدى المشاركين الذين أبدوا موافقة على الدمج التعليمي أكثر من تفعيله في ممارساتهم. وأظهرت النتائج نقصًا في الإلمام بالسياسات والقوانين المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وبخصوصيات طلابهم ذوي الإعاقة.

كما هدفت دراسة الحزنوي والعنزي (Alhaznawi & Alanazi, 2021) إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المملكة العربية السعودية من دمج الطلاب ذوي الإعاقات واسعة الانتشار. حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وحصلوا على ٢٤٧ استجابة من أعضاء هيئة التدريس. كشفت النتائج تأييد وترحيب أعضاء هيئة التدريس بالدمج. كما كشفت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين إيجابية اتجاهاتهم بحسب عدة متغيرات، منها: التسهيلات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة وذلك لصالح الجامعات التي تقدمها، وعمر الجامعة لصالح الجامعات غير الناشئة، والتدريب لصالح من تلقى تدريبًا في مجال الإعاقة، والرتبة الأكاديمية لصالح المحاضرين، والمنطقة الجامعية لصالح جامعات المنطقة الوسطى والشرقية.

تستكشف دراسة كاري وآخرون (Carey et al., 2022) اتجاهات أعضاء هيئة تدريس جامعة أمريكية عن تجربتهم في دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مقرراتهم، من خلال إجراء مقابلات نوعية مع ثمانية أساتذة جامعيين. كشفت النتائج الرئيسة ارتفاع مستوى التقبل والوعي بالإعاقة، وزيادة المشاركة والتفاعل، وتحسين مهارات التدريس. ولكن كانت هناك بعض المخاوف حول الوعي والخوف من ارتكاب

الأخطاء. ومن بين التوصيات التي قدمها المشاركون لزملائهم: التحضير الجيد من خلال استخدام طرائق تدريس فعالة، وإدارة الفصول الدراسية بشكل منظم، والتعرف على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية قبل دمجهم في مقرراتهم.

وهدفت دراسة الحصان (٢٠٢٣) إلى معرفة اتجاهات طلاب الجامعات نحو دمج زملاؤهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية. شملت الدراسة ٥٠٧ طلاب (ذكور وإناث) من طلاب الجامعات من مختلف المناطق. واستخدم الباحث المنهج الوصفي واستبيانًا يضم ٣٠ فقرة. أظهرت نتائج الدراسة تأييد وإيجابية المشاركين لفكرة الدمج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمتغيرات الجنس ونوع الكلية والموقع الجغرافي للجامعة والمرحلة الدراسية والمعدل الدراسي على اتجاهاتهم نحو دمج زملاؤهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

كما أجرى الحصان (Alhossan, in press) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الجامعات الحكومية السعودية من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. شملت الدراسة ١١٣٥ عضو هيئة تدريس من مختلف المناطق. وتم استخدام استبيانًا يضم ٣٩ فقرة. كشفت نتائج الدراسة تأييد وإيجابية المشاركين لفكرة الدمج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا تدريبًا في مجال الإعاقة والذين لم يتلقوه، فكان لأعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا التدريب مواقف أكثر إيجابية ورغبة في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

من خلال استعراض الأدب السابق، تهتم هذه الدراسة بمعرفة اتجاهات قيادات الجامعات السعودية في دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. وقد استفادت الدراسة من الأبحاث السابقة التي تناولت مواقف مختلف المشاركين في البيئة الجامعية، سواء كانوا قيادات مثل (Almutairi et al., 2021; Sánchez et al., 2018)، أو أعضاء هيئة التدريس مثل (Alhossan, in press; Carey

et al., 2022)، أو طلابًا مثل (Harrison et al., 2019; Zhang et al., 2018). وقد استخدمت هذه الدراسة الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وفقراتها وتحديد مشكلتها واختيار منهجيتها، وتتميز هذه الدراسة بأنها الأولى من نوعها –على حد علم الباحث– التي تشمل جامعات المملكة العربية السعودية برمتها، والتي تبحث في مواقف قادتها من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

المنهجية

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي في تحليل اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية. وقد استندت هذه الدراسة إلى الأسلوب الكمي لاستخلاص المعلومات والبيانات المتعلقة بمواقف واتجاهات هؤلاء القادة من هذا الدمج.

عينة الدراسة وإجراءاتها

للتعرف على اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد؛ طُبّقت أداة الدراسة على شكل استبيان إلكتروني وزِّع على قيادات الجامعات في ٢٦ جامعة حكومية سعودية –من بين ٢٩ جامعة– تضم وحدات أو مراكز لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣). صُنّفت الوظائف القيادية للمشاركين حسب المسميات الوظيفية القيادية في الجامعات السعودية (رئيس جامعة، ووكيل جامعة، وعميد، ووكيل عمادة، ورئيس قسم). وأرسلت رسائل دعوة للمشاركة في الاستبيان إلى القيادات الجامعية عبر نظام الاتصالات الإدارية للجامعات المستهدفة، وطُلب منهم إرسال رسالة المشاركة –التي تحتوي على رابط المشاركة للقيادات الجامعية– مع تأكيد المشاركة إلكترونيًّا. واشتمل الاستبيان على وصف للدراسة والوقت اللازم لإكمال الاستبيان، وإرسال رسائل تذكيرية بانتظام (مرة كل أسبوع لمدة أسبوعين) للتذكير بأهمية هذه الدراسة وأهمية

تذكير المشاركين، وإرسال رسالة تذكيرية لهم بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ استلام الاستبيان لضمان زيادة نسبة المشاركة. وقد بلغ عدد المشاركين ٨٢ قائدًا.

أداة الدراسة

تستند هذه الدراسة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوعها في بناء استبيان مبدئي يتألف من ٣٢ فقرة، لمعرفة اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية. ويشمل الاستبيان قسمين: تضمن القسم الأول معلومات المشاركين العامة (الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي)، وتضمن القسم الثاني فقرات تتعلق بالاتجاهات نحو الدمج (مثل: قبول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد لن يعرض الجامعة لضائقة مالية، لا يتطلب وجود الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد تغييرات كبيرة في اللوائح والقرارات التنظيمية للجامعة، إذا تم دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة فلن يشكل ذلك ضررًا على سمعة وشعبية الجامعة في المستقبل، المخرجات المرجوة من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة تستحق التكاليف والأعباء المالية والجهد المبذول جراء هذا الدمج، سيساهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في رفع سمعة الجامعة، سأكون على استعداد لتقديم كافة الدعم الإداري للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد). وتستخدم هذه الفقرات سلمًا تقديريًّا مكونًا من خمس درجات يتراوح بين غير موافق بشدة إلى موافق بشدة.

الصدق والثبات

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عُرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة الأكاديمية في التربية الخاصة، وبناء على ملاحظاتهم أُجريت بعض التعديلات ودمج بعض الفقرات. وبذلك أصبح الاستبيان بصورته النهائية يتألف من ٣١ فقرة. ولقياس ثبات أداة الدراسة، استخدمت طريقة

الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاستبيان الكلي بلغ ٠.٩، وهو معامل مرتفع يشير إلى ثبات الاستبيان عمومًا. واعتبرت هذه القيمة ملائمة وموثوقة لأغراض هذه الدراسة.

بعد الانتهاء من جمع الاستجابات صُدرت البيانات على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليلها إحصائيًّا، واستُخدمت طرائق إحصائية متنوعة لتحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة، أولًا: تحليل المعلومات الوصفية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات) لمعرفة اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. ثانيًا: تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)لفحص التباين الظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اتجاهات قيادات الجامعات نحو عملية الدمج حسب نوع الوظيفة القيادية وسنوات العمل في المنصب القيادي. ثالثًا: اختبار ت لمقارنة اتجاهات قيادات الجامعات حسب متغير الجنس.

تم الحصول على البيانات الفعلية من خلال تحويل البيانات إلى بيانات كمية وفق مقياس ليكرت الخماسي لتفسير مستوى إجابات قيادات الجامعات بالمعيار الإحصائي الموضح في الجدول رقم ١. ثم تم حساب متوسطات فقرات ومجموع الاستبيان، علمًا أن أعلى متوسط ممكن هو ٥، وهو يدل على أقصى مستوى من الموافقة على دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد وأدنى متوسط ممكن هو ١، وهو يدل على أدنى مستوى من الموافقة على الدمج.

الجدول رقم ١ المعيار الإحصائي

مستوى الاتجاهات	موافق بشدة (عالية جدًا)	موافق بدرجة عالية (عالية)	موافق (متوسطة)	غير موافق (منخفضة)	غير موافق بشدة (منخفضة جدًا)
المتوسط الحسابي	٤.٢١– ٥	٣.٤١– ٤.٢٠	٢.٦١– ٣.٤٠	١.٨١– ٢.٦٠	أقل من ١.٨٠

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات. عُرِضت النتائج وفق ما يأتي: (أ) البيانات الأولية (ب) اتجاهات ومواقف قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد (ج) العوامل المؤثرة في اتجاهات ومواقف قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

البيانات الأولية

شارك في هذه الدراسة ٨٢ قائدًا (ذكور وإناث) من قادات الجامعات السعودية، توزعوا حسب متغيرات: الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي. يُظهر الجدول رقم ٢ تفاصيل البيانات الأولية للمشاركين.

الجدول رقم ٢ البيانات الأولية للمشاركين

	النوع	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٦٧	٪٨١.٧
	أنثى	١٥	٪١٨.٣
مسمى الوظيفة القيادية	رئيس جامعة	٠	٠
	وكيل جامعة	١٠	٪١٢.٢
	عميد	١٤	٪١٧.١
	وكيل عمادة	٢٨	٪٣٤.١
	رئيس قسم	٣٠	٪٣٦.٦
سنوات العمل في المنصب القيادي	١-٤ سنوات	٣٦	٪٤٣.٩
	٥-٨ سنوات	٢٦	٪٣١.١
	٩-١٢ سنة	١٠	٪١٢.٢
	١٣ سنة فأكثر	١٠	٪١٢.٢

اتجاهات ومواقف قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول "ما اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية؟" جُمِعت البيانات حول اتجاهات ومواقف قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية بناءً على فقرات الاستبيان الواحد والثلاثين، واستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وأظهرت النتائج أن قيادات الجامعات يتجهون بشكل عام نحو الموافقة على دمج الطلاب ذوي الإعاقة وذوي التوحد في الجامعات بدرجة عالية (*س*= ٣.٤٨، *ع*= ٠.٥٦). ولإبراز أهم الفقرات التي تعكس اتجاهاتهم، رُتّبت ترتيبًا تنازليًّا حسب قيمة المتوسط الحسابي لكل فقرة من الأعلى إلى الأدنى. كما هو موضح في الجدول رقم ٣ أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات في معظم الفقرات بمتوسطات تقع بين عالية جدًّا (*س*= ٤.٣، *ع*= ٠.٩١) ومتوسطة (*س*= ٢.٦٨، *ع*= ١.٢) ما عدا ثلاث فقرات كانت بدرجة منخفضة (*س*= ٢.٥٢، *ع*= ١.٩؛ *س*= ٢.٣٤، *ع*= ١؛ *س*= ٢.١، *ع*= ٠.٨٧ على التوالي). من بين ٣١ فقرةً حصلت فقرة "سأكون على استعداد لتقديم كافة الدعم الإداري للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد"، وفقرة "ضرورة جعل جميع مباني الحرم الجامعي تسمح وتوفر الوصول الشامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد" على أعلى تقييم لاتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد (*س*= ٤.٣، *ع*= ٠.٩١؛ *س*= ٤.٢٩، *ع*= ٠.٩١، على التوالي). واحتلت الفقرة "أعتقد أنه يجب أن تتاح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد الفرص لتطوير تعليمهم في البرامج المختلفة في الجامعة" ثالث تقييم (*س*= ٤.١٣، *ع*= ٠.٨٧)، وحصلت الفقرة "أهمية تدريب الكوادر التعليمية في

الجامعة على العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد" على رابع تقييم (س= ٤.٠٨، ع= ٠.٨٣). وكانت الفقرة "لن يكون سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد مثالاً سيئًا للطلاب العاديين" والفقرة "سيساهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في رفع سمعة الجامعة" من الفقرات الأعلى تقييمًا، فقد احتلتا المركز الخامس والسادس على التوالي (س= ٤.٠٢، ع= ١.٠٩؛ س= ٣.٩٦، ع= ٠.٩٧).

كما أشارت البيانات إلى أن أقل الفقرات تقييمًا كانت الفقرة "لن يتطلب دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد إعادة تدريب مكثف لأعضاء هيئة التدريس" والفقرة "إذا تم تسجيل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة فلن يحتاجوا إلى وقت أطول من الطلاب العاديين للتخرج من هذه البرامج"، احتلتا المرتبة الواحد والثلاثين والمرتبة الثلاثين على التوالي (س= ٢.١١، ع= ٠.٨٧؛ س= ٢.٣٤، ع= ١.٠٣). كما أظهرت البيانات أن الفقرتين "لا يمكن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بشكل أفضل من خلال برامج خاصة منفصلة" و "لا تحتاج البنية التحتية في الجامعة إلى التغيير لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد" من الفقرات الأقل تقييمًا، فقد احتلتا المرتبة التاسعة والعشرين والثامنة والعشرين من بين فقرات الاستبيان على التوالي (س= ٢.٥٢، ع= ١.١٨؛ س= ٢.٨، ع= ١.٢٣).

الجدول رقم ٣ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبيان اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والتوحد

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣١	سأكون على استعداد لتقديم كافة الدعم الإداري للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد	٤.٣	٠.٩١	عالٍ جدًا
٢	١٩	ضرورة جعل جميع مباني الحرم الجامعي تسمح وتوفر الوصول الشامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي	٤.٢٩	٠.٩١	عالٍ جدًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		اضطراب التوحد			
٣	٢٨	أعتقد أنه يجب أن تتاح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد الفرص لتطوير تعليمهم في البرامج المختلفة في الجامعة	٤.١٣	٠.٨٧	عالٍ
٤	٣٠	أهمية تدريب الكوادر التعليمية في الجامعة على العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد	٤.٠٩	٠.٨٣	عالٍ
٥	٢٤	لن يكون سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد مثالاً سيئًا للطلاب العاديين	٤.٠٢	١.٠٩	عالٍ
٦	١٨	سيساهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في رفع سمعة الجامعة	٣.٩٦	٠.٩٧	عالٍ
٧	١١	توفير التعديل أو التسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد يضمن العدالة لهم.	٣.٨٩	١.٠٧	عالٍ
٨	٢٥	سأشعر بالرضا إذا تم دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة.	٣.٨٧	١.١٣	عالٍ
٩	٢٠	سيؤدي دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد إلى إيجاد بيئة تعليمية إيجابية لجميع الطلاب.	٣.٨٤	١.٠٧	عالٍ
١٠	١٢	السماح لتقديم التكييف والتسهيلات لاختبارات طلاب الجامعة ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، على سبيل المثال زيادة وقت الاختبار، منح جزء من الدرجة للسؤال ولو كانت الإجابة النهائية خاطئة، وغيره.	٣.٨٣	١.١٦	عالٍ
١٠	٢٣	قد يكون اتصال الطلاب العاديين بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد نافعًا.	٣.٨٣	٠.٩٩	عالٍ
١٠	٦	ضعف قدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد لن تؤثر في استفادتهم من الاندماج في الجامعة.	٣.٨٣	١.١٨	عالٍ
١٣	٨	إذا تم دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة فلن يشكل ذلك ضررًا على سمعة وشعبية الجامعة في المستقبل.	٣.٧٧	١.٢٥	عالٍ
١٤	١٥	المخرجات المرجوة من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة تستحق التكاليف والأعباء المالية والجهد المبذول جراء هذا الدمج.	٣.٧٤	١.٢٢	عالٍ

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٥	٢١	لدي توقعات عالية لنجاح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في برامج الجامعة المختلفة.	٣.٧٢	١.١	عالٍ
١٦	٢٦	يمكن للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد الاستفادة من برامج الجامعة المختلفة مثل الطلاب العاديين.	٣.٥٧	١.١١	عالٍ
١٧	١٤	دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة لن يزيد التكاليف والأعباء المالية على الجامعة.	٣.٣٨	١.١٢	متوسط
١٨	٢	قبول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد لن يعرض الجامعة لضائقة مالية.	٣.٣٥	١.٢٧	متوسط
١٩	١٦	أعتقد أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد سيكونون قادرين على إكمال معظم البرامج المتوفرة داخل الجامعة بنجاح.	٣.٣٤	١.٢	متوسط
٢٠	٣	لا يتطلب وجود الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد تغييرات كبيرة في نظام القبول والتسجيل.	٣.٢٦	١.١١	متوسط
٢١	١٣	تعديلات المقررات الدراسية والمناهج الدراسية التي يتم إجراؤها لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد لن يكون لها تأثير سلبي على بقية الطلاب العاديين في الجامعة.	٣.٢١	١.٣٩	متوسط
٢٢	١٠	الجامعة التي أعمل بها جاهزة حاليًا لدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وذلك لتركيزها على برامج تنموية مهمة في السنوات القادمة.	٣.٢	١.٢٩	متوسط
٢٣	٩	سيكون من الممكن على أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين في التربية الخاصة التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.	٣.١٦	١.١٦	متوسط
٢٣	٢٧	مستوى مناهج التعليم في البرامج الجامعية ليست متقدمة جدًا بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.	٣.١٦	١.١٦	متوسط
٢٥	٤	لا يتطلب وجود الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد تغييرات كبيرة في اللوائح والقرارات التنظيمية للجامعة.	٣.١١	١.٠٤	متوسطة
٢٦	١٧	بعد التخرج، من المحتمل أن يحصل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد على نفس مستوى الوظائف التي	٣.٠٩	١.١٧	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		يحصل عليها الطلاب العاديين.			
٢٧	٧	سيكون من الممكن على الإداريين غير المتخصصين في التربية الخاصة التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.	٣.٠٤	١.١٩	متوسط
٢٨	٥	لا تحتاج البنية التحتية في الجامعة إلى التغيير لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.	٢.٨	١.٢٣	متوسط
٢٩	٢٢	لا يمكن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بشكل أفضل من خلال برامج خاصة منفصلة.	٢.٥٢	١.١٩	منخفض
٣٠	١	إذا تم تسجيل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة فلن يحتاجوا إلى وقت أطول من الطلاب العاديين للتخرج من هذه البرامج.	٢.٣٤	١.٠٣	منخفض
٣١	٢٩	لن يتطلب دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد إعادة تدريب مكثف لأعضاء هيئة التدريس.	٢.١١	٠.٨٧	منخفض
		الدرجة الكلية	٣.٤٨	٠.٥٦	عالٍ

العوامل المؤثرة في اتجاهات ومواقف قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠٥$) في متوسط اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بسبب تأثير متغيرات: الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية لاتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد حسب متغيرات: الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي. لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). كما هو موضح في الجدول رقم ٤، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq ٠.٠٥$) لمتغير نوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب

القيادي – ف(٧٨،٣) = ٠.١٢٦، α =٠.٩٤٤؛ ف(٧٨،٣) = ٠.٣٧٨، α =٠.٧٦٩- على التوالي، على استبيان اتجاهات ومواقف قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد ككل، أي إنه لا يوجد تأثير لهذه المتغيرات في تقييمهم لاتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

الجدول رقم ٤ تحليل التباين الأحادي لأثر نوع الوظيفة القيادية وسنوات العمل في المنصب القيادي في اتجاهات القيادات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
نوع الوظيفة القيادية	٠.١٢٢	٣	٠.٤١	٠.١٢٦	٠.٩٤٤
سنوات العمل في المنصب القيادي	٠.٣٦١	٣	٠.١٢	٠.٣٧٨	٠.٧٦٩

كما استُخدم اختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين متغير الجنس وبين متوسط مجموع استبيان اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. أظهر هذا التحليل -كما هو موضح في الجدول رقم ٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيادات الذكور (س= ٣.٥، ع=٠.٥٢) والإناث (س= ٣.٣٨، ع=٠.٧٢)، ت(٨٠) = ٥.٥٣٦، α= ٠.٤٥٨ مما يشير إلى أن اتجاهات كلا جنسين القادة نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بالمثل.

الجدول رقم ٥ اختبار ت لأثر متغير نوع الجنس على اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد

ذكور (ن=٦٧)		إناث (ن=١٥)		قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٣.٥	٠.٥٢	٣.٣٨	٠.٧٢	٥.٥٣٦	٨٠	٠.٤٥٨

المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في ضوء متغيرات: الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي. في هذا القسم، تم مناقشة أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الدراسات السابقة، وقُدمت التوصيات المترتبة على هذه النتائج.

بالإشارة إلى حث الجامعات على التوسع في قبول فئات الأشخاص ذوي الإعاقة واتخاذ الإجراءات الكفيلة بإتاحة الفرصة لهم في جميع التخصصات بما يعزز من تكافؤ الفرص بين المتقدمين للقبول، ومع استمرار هذه الفرص في التوسع، تناولت هذه الدراسة اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وكانت نتائج الدراسة إيجابية ومحفزة. عمومًا، أشار قادة الجامعات المشاركين إلى اتجاهات إيجابية. فكشفت بيانات الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول: "ما اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية؟" أن تقييمهم لفقرات استبيان الاتجاهات البالغ عددها ٣١ فقرةً يقع في اتجاه موافق بدرجة عالية (س= ٣.٤٨، ع= ٠.٥٦) نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، ما يشير إلى تقبلهم واستعدادهم لدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. أظهرت هذه النتيجة اتجاهات إيجابية بدرجة عالية بين قادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وهذا يدل على أن أهم مكونات الجامعات الحكومية السعودية يرحبون بهؤلاء الطلاب. تتوافق هذه البيانات تمامًا مع دراسة الحصان (Alhossan, in press) ودراسة الحصان (٢٠٢٣) اللتان تشيران إلى إيجابية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب العاديين في الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، والترحيب العالي لدمجهم في

مقرراتهم الدراسية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدد من الدراسات التي كشفت اتجاهات قيادات الجامعات الإيجابية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في البيئة الجامعية (Almutairi et al., 2021; Sánchez et al., 2018). فمن خلال هذه المعطيات من أهم ثلاث مكونات رئيسية في الجامعات السعودية (القيادات، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب العاديين)، يمكن الاستنتاج أن البيئة الجامعية السعودية مستعدة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذي التوحد. كما أن هذا الازدياد في الاتجاهات الإيجابية نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد يُعد مؤشرًا إيجابيًا نحو نجاح عملية الدمج الجامعي لهؤلاء الطلاب.

وبشكل مفصل، من بين ٣١ فقرة، وتحديدًا الفقرات "سأكون على استعداد لتقديم كافة الدعم الإداري للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد"، "ضرورة جعل جميع مباني الحرم الجامعي تسمح وتوفر الوصول الشامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد"، "أعتقد أنه يجب أن تتاح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد الفرص لتطوير تعليمهم في البرامج المختلفة في الجامعة"، "أهمية تدريب الكوادر التعليمية في الجامعة على العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد"، "لن يكون سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد مثالاً سيئًا للطلاب العاديين"، "سيساهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في رفع سمعة الجامعة"، حصلت على أعلى تقييم (*س*= ٤.٣، ع= ٠.٩١؛ *س*= ٤.٢٩، ع= ٠.٩١؛ *س*= ٤.١٣، ع= ٠.٨٧؛ *س*= ٤.٠٨، ع= ٠.٨٣؛ *س*= ٤.٠٢، ع= ١.٠٩؛ *س*= ٣.٩٦، ع= ٠.٩٧، على التوالي). تُشير هذه البيانات إلى تأكيد قيادات الجامعات السعودية تقبلهم للدمج التعليمي الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وأنهم على استعداد تام لتقديم كافة أنواع الدعم الإداري لهم لتحقيق نجاح عملية الدمج الجامعي. كما يؤكد القادة إعطاء

الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد حقهم الكامل في التعليم الجامعي، وإتاحة الفرص التعليمية كافة مساواةً بغيرهم العاديين. وأكدوا أيضًا ضرورة إزالة جميع العوائق المادية وجعل مباني الجامعة المختلفة تتناسب مع سهولة انتقال واستخدام الموارد المتنوعة من قبل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. كما أكدوا على أهمية توفير التدريب المناسب لأعضاء هيئة التدريس لتسهيل العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة وورثي (Worthy, 2013) التي أكدت على أهمية دور القيادات الجامعية في إعداد وتطوير أعضاء هيئة التدريس وتزويدهم بالمعلومات والتدريب المناسب والمعلومات المهمة عن الإعاقة وطرق التعامل معها. كما أكدت النتائج أيضًا أن اتجاهات قيادات الجامعات السعودية عالية جدًا نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد وأنهم سيساهمون في رفعة الجامعة وسمعتها.

في المقابل، الفقرات "لن يتطلب دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد إعادة تدريب مكثف لأعضاء هيئة التدريس"، "إذا تم تسجيل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعة فلن يحتاجوا إلى وقت أطول من الطلاب العاديين للتخرج من هذه البرامج"، "لا يمكن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بشكل أفضل من خلال برامج خاصة منفصلة"، "لا تحتاج البنية التحتية في الجامعة إلى التغيير لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد"، كانت الأقل تقييمًا (*س*= ٢.١١، ع= ٠.٨٧؛ *س*= ٢.٣٤، ع= ١.٠٣؛ *س*= ٢.٥٢، ع= ١.١٨؛ *س*= ٢.٨، ع= ١.٢٣، على التوالي). تكشف هذه البيانات بعض المخاوف لدى قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. فلا يزال لديهم مخاوف وقلق بشأن مدى قدرة أعضاء هيئة التدريس للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، وأنهم بحاجة ماسة إلى تدريب مكثف لتسهيل عملهم مع هؤلاء الطلاب. كذلك أبدو بعض

المخاوف بحاجة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد لمدة أطول من الطلاب العاديين لإنهاء متطلبات التخرج من البرامج الجامعية المتاحة. ومع ذكر هذه المخاوف إلا أن قيادات الجامعات أكدوا على أنه لا يمكن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد بشكل أفضل من خلال برامج خاصة منفصلة وخاصة بهم، بل سيؤدي دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد إلى إيجاد بيئة تعليمية إيجابية لجميع الطلاب، وأنهم سيشعرون بالرضا التام إذا تم دمجهم في برامج الجامعة المختلفة. هذه النتيجة تختلف مع المخاوف التي أظهرها أعضاء هيئة التدريس في دراسة الحصان (Alhossan, in press) من دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، لأنه سيضيف عبئًا إضافيًّا على واجباتهم وجهودهم، وكذلك المخاوف التي أظهرها الطلاب العاديين في دراسة الحصان (٢٠٢٣) من دمج زملاؤهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وأنها قد تؤثر فيهم داخل القاعات الدراسية بسبب التعديلات التي قد تُجرى على المقررات والمناهج الدراسية لوجود الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وأبدو الطلاب مخاوف تجاه المشكلات السلوكية التي قد يُظهرها الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو التوحد، والارتباك داخل الفصل الدراسي الذي قد يحدثونه، ما دعا تفضيلهم إلى تقديم التعليم لهم في مقررات دراسية وقاعات خاصة بالتربية الخاصة فقط. كما أظهر قيادات الجامعات مخاوف تجاه احتياج البنية التحتية في الجامعة إلى التغيير لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. ويكمن تفسير هذه النتيجة أن الوضع الحالي للبنية التحية للجامعات تحتاج إلى مزيد من العمل لتهيئتها لتتناسب مع دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وإزالة جميع العوائق المادية وجعل مباني الجامعة المختلفة تتناسب مع سهولة انتقالهم فيها. وفي المقابل أظهر المشاركون حرصهم واستعدادهم على ضرورة جعل جميع مباني الحرم الجامعي تسمح وتوفر الوصول الشامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.

كشفت البيانات في ما يتعلق بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) في متوسط اتجاهات قيادات الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بسبب تأثير متغيرات: الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي؟" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند (α≤٠.٠٥) لأيٍ من متغيرات: الجنس، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي، على اتجاهات قيادات الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. تعكس هذه النتائج الانطباع الجيد أن معظم قيادات الجامعات لديهم اتجاهات إيجابية ومشجعة نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد على حدٍ سواء بمختلف جنسهم، ونوع الوظيفة القيادية، وسنوات العمل في المنصب القيادي. فتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه المطيري وآخرون (Almutairi et al., 2021) عن الاتجاهات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس وقادة جامعة الملك سعود نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بجامعتهم، ودراسة سانشيز وآخرون (Sánchez et al., 2018) التي توصلت إلى وجود تقبل جميع أفراد المجتمع الجامعي نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة. فاستنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية المحفزة وهذه الاتجاهات الإيجابية العالية من قبل قيادات الجامعات لدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية، يمكن أن نتنبأ بواقع ومستقبل قريب واعد للتعليم الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

التوصيات

تم استخلاص التوصيات التالية:

- أهمية العمل على تزويد جميع مستويات قيادات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والموظفين بفرص التطوير المهني التي تركز على دعم الطلاب ذوي الإعاقة. فيجب أن يوفر محتوى التدريب معرفة إضافية حول الإعاقات،

والتسهيلات والموائمة الأكاديمية، والتشريعات، والتعديلات، واستراتيجيات الدعم لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بشكل أفضل في التعليم الجامعي.

- أهمية إبراز الوعي بمهام مراكز ووحدات خدمات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات والدعم الذي تقدمه لأعضاء هيئة التدريس من خلال التعاون والتقييم والتدريب على التطوير المهني.
- أهمية دراسة الفجوة التشريعية بين أنظمة التعليم العام وأنظمة التعليم العالي، ووضع تدابير لانتقال أكثر سلاسة بين المرحلتين للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.
- أهمية العمل على تكثيف إقامة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتسهيل العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.
- أهمية العمل على إزالة العوائق المادية في البنية التحية للجامعات وتوفير الوصول الشامل لجميع المرافق الجامعية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.
- أهمية عمل قيادات الجامعات على توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب العاديين وتهيئتهم لعملية الدمج والتعاون مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.
- أهمية تقديم كامل الدعم الإداري والعمل على تطوير بيئة التعلم الجامعية وإصلاحها وإقرار التسهيلات والموائمة الأكاديمية، والتشريعات، والتعديلات، واستراتيجيات الدعم لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.
- أهمية إجراء مزيدٍ من الدراسات حول الدمج الجامعي للطلاب ذوي الإعاقات الأخرى.

المراجع

الروسان، فاروق. (٢٠٠٩). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة (ط٢). عمّان: دار الفكر والنشر والتوزيع.

الموسى، ناصر. (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دبي: دار القلم.

البريك، أروى. (تحت النشر). مستوى جودة الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*.

الحصان، بندر. (٢٠٢٣). اتجاهات طلاب الجامعات نحو دمج زملاؤهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد: شواهد من جامعات المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية بجامعة المجمعة*، ٣٣ (٢)، ١-٢٧.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢٢). *الإحصاءات السجليَّة لسوق العمل للربع الثالث للعام ٢٠٢٢م*. https://www.stats.gov.sa/en/814

وزارة التعليم. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/DocumentLibrary/Manualsandregulations/Pages/default.aspx

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٣). *دور وحدات ومراكز ذوي الإعاقة داخل الجامعات السعودية نحو تمكين الطلبة ذوي الإعاقة*. https://apd.gov.sa/en/research-center

Ma, Y. (2014). Research on the supporting system of inclusive higher education for people with disability in China. (Doctoral dissertation). Nanjing Normal University.

Alhaznawi, A., & Alanazi, A. (2021). Higher education faculty staff members' attitudes toward students' inclusion with high incidence disabilities in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, *11*, 51–61.

Alhossan, B. A. (in press). Faculty perceptions of integrating college students with intellectual disability and autism: Evidence from Saudi Arabian universities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*.

Almutairi, A., Kawai, N., & Alharbi, A. (2021). Faculty members' and administrators' attitudes on integrating students with intellectual disability into postsecondary education. *Exceptionality*, *29*, 29-40. https://doi:10.1080/09362835.2020.1727330

Alliston, J. (2010). Postsecondary education of students with disabilities: Review of faculty and of students with disabilities perceptions for training. (Doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi.

American Association on Intellectual and Developmental Disability. (2010). *Intellectual disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th edition ed.).

Aron, L., & Loprest, P. (2012). *Disability and the education system*. Future of Children, *22*,97–122. https://doi:10.1353/foc.2012.0007

Bandyopadhyay, J. K., & Scott, J. P. (2006). Developing a model disability resource information center for an institution of higher education in the United States. *International Journal of Management, 23*(4), 801-807.

Basilice, L. (2015). Faculty knowledge and attitudes regarding students with disabilities in higher education. (Doctoral dissertation). Dowling College, Oakdale, New York.

Bosch, M. E. (2015). Examining the attitudes of secondary general education and special education teachers toward inclusion of children with autism in general education classrooms (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (3719026)

Carey, G., Downey, A., & Kearney, K. (2022). Faculty perceptions regarding the inclusion of students with intellectual disability in university courses. *Inclusion*, *10*, 201–212. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1352/2326-6988-10.3.201

Foley, N. (2006). Preparing for college: Improving the odds for students with learning disabilities. *College Student Journal, 40(3),* 641-645.

Gibbons, M., Cihak, D., Mynatt, B., & Wilhoit, B. (2015). Faculty and student attitudes toward postsecondary education for students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *28*, 149–162.

Gilson, C., Gushanas, C., Li, Y., & Foster, K. (2020). Defining inclusion: Faculty and student attitudes regarding postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *58*, 65–81. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1352/1934-9556-58.1.65

Griffin, M., Summer, H., Mcmillan, D., Day, L., & Hodapp, M. (2012). Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *9*, 234–239. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/jppi.12008

Hadley, W. (2006). LD students access to higher education: Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education, 30(2),* 10-16.

Harrison, J., Bisson, B., & Laws, B. (2019). Impact of an inclusive postsecondary education program on implicit and explicit attitudes toward intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *57*, 323–336. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1352/1934-9556-57.4.323

Hoffman, J. (2013). Disability: Faculty knowledge, awareness, and perceptions. (Doctoral dissertation). California State University, Long Beach.

Huger, M. S. (2011). Fostering a disability-friendly institutional climate. *New Directions for Student Services, 2011,* 3-11. doi:10.1002/ss.390

Izzo, V., & Shuman, A. (2013). Impact of inclusive college programs serving students with intellectual disabilities on disability studies interns and typically enrolled students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *26*, 321–335.

Kern, E. (2006). Survey of teacher attitude regarding inclusive education within an urban school district (Doctoral dissertation). Retrieved from

https://pdfs.semanticscholar.org/0c25/0ada7d243d7d6398efda034163b3618f65a9.pdf

LeMay, H. (2017). Administrator and teacher attitudes toward inclusion. (Doctoral dissertation). East Tennessee State University.

McCabe, L., Hall, C., Carter, E., Lee, E., & Bethune-Dix, L. (2022). Faculty perspectives on the appeal and impact of including college students with intellectual disability. *Inclusion*, *10*, 71–86. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1352/2326-6988-10.1.71

Migliore, A., & Butterworth, J. (2008). Trends in outcomes of the vocational rehabilitation program for adults with developmental disabilities: 1995—2005. *Rehabilitation Counseling Bul letin*, *52*, 35–44. https://doi:10.1177/0034355208320075

Murray, C., Wren, C. T., & Keys, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: Correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, *31*(3), 95-113.

Papay, C., & Bambara, L. (2011). Postsecondary education for transition-age students with intellectual and other developmental disabilities: A national survey. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *46*, 78–93.

Plotner, A. J., & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: Facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *53*(1), 58–69. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1352/1934-9556-53.1.58

Sánchez, T., Fernández-Jiménez, C., & Cabezas, M. (2018). The attitudes of different partners involved in higher education towards students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65*, 442–458. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/1034912X.2017.1406066

Sannicandro, T., Parish, S., Fournier, S., Mitra, M., & Paiewonsky, M. (2018). Employment, income, and SSI effects of postsecondary education for people with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental*

Disabilities, *123*, 412–425. https://doi:10.1352/1944-7558-123.5.412

Siegel, L. M. (2009). *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed child* (6th ed.). Berkeley, CA: Nolo.

Smith, F., Grigal, M., & Shepard, J. (2018). *Impact of postsecondary education on employment outcomes of youth with intellectual disability served by vocational rehabilitation*. (Think College Fast Facts, Issue No. 18). Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston.

Tsu-Hsuan, H., Che-Nan K., Fried, H., Pei-Ju C., & Ying-Ting H. (2020). Exploring the practices of inclusive instruction and perceptions toward disability among Vietnamese university faculty members. *Journal of Rehabilitation*, *86*, 41–53.

Vogel, S. A., Holt, J. K., Sligar, S., & Leake, E. (2008). Assessment of campus climate to enhance student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 27*(1), 15-31.

Vreeburg Izzo, M., Murray, A., & Novak, J. (2008). The faculty perspective on universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 21(2),* 60-72.

Westling, L., Kelley, R., Cain, B., & Prohn, S. (2013). College students' attitudes about an inclusive postsecondary education program for individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. *48*, 306–319. http://www.jstor.org/stable/23880989

Worrell, J. L. (2008). How secondary schools can avoid the seven deadly school "sins" of inclusion. *American Secondary Education*, *36*, 43–56.

Worthy, K. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities at a southern HBCU. (Doctoral dissertation). Tennessee State University.

Xu, T. W. (2008). Orientation of university leaders' responsibilities. *Education Research,10*, 87-90.

Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L., & Li, J. (2018). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*, *8*, 104–115.