مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م١ع١ ص ص: ١٦٥- ١٩٨ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Edu.1-1.7

الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين

أ. ضُحى خالد السلمي
باحثة ماجستير- تربية خاصة- جامعة الملك عبدالعزيز
dmohammedalsolami@stu.kau.edu.sa

د. ليلى مبارك الشريف
أستاذ صعوبات التعلُّم المساعد بجامعة الملك عبدالعزيز
lalsharef@kau.edu.sa

مستخلص هدفت الدِّراسَة إلى معرفة الخدمات المقدَّمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم، الملتحقين بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين، وتنحصر تلك الخدمات في الخدمات الإداريَّة، الأكاديميَّة، النفسيَّة، والاجتماعيَّة، اتبعت الدِّراسَة المنهج النوعي، واستُخدِمت أداة المقابلة لجمع البيانات، وبلغ عدد المشاركين في الدِّراسَة (أربعة) من أعضاء هيئة التدريس، و(ثلاثة) مختصِّين بمراكز ذوي الإعاقة بالجامعات السعودية، أظهرت النتائج اتفاق وجهات نظر المشاركين بأن الخدمات الإداريَّة والأكاديميَّة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعودية محدودة، وغير مقدَّمة مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى في المرحلة الجامعية. كما اتفق جميع المشاركين بعدم وجود تخطيط جيد مسبق لتقديم هاتين الخدمتين(الإداريَّة والأكاديميَّة). كما أظهرت النتائج العديد من التحديات وهي: التحديات المتعلقة بتقديم الخدمات، والتحديات المتعلقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وأخيرًا التحديات المتعلقة بمراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة. وقد أسفرت عن هذه النتائج عدد من التوصيات التي لخصتها الباحثتان فيما يلي: أهمية التعاون بين أقسام التربية الخاصة ومراكز ذوي الإعاقة التابعة بالجامعات السعوديَّة، زيادة أعداد المتخصصين في مجال(التربية الخاصة) العاملين في مراكز ذوي الإعاقة التابعة بالجامعات السعوديَّة، تفعيل دور الشراكة المجتمعية بين الجامعات السعودية والقطاعات الخاصة التي تعنى بتدريب وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الخدمات، الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، الجامعات السعوديَّة، أعضاء هيئة التدريس، المختصِّين.

المقدمة

يعتبر التعليم من ركائز البناء البشريّ؛ فهو يُسهم في التقدُّم والإبداع، ولا يقتصر التعليم على حدٍّ مُعيَّن أو فئة مُعيَّنة؛ فلذلك يحرص الطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم على مواكبة الآخرين في التحصيل العلميّ، ونَيل الفرص التعليميَّة، وجني النتائج المرجوَّة لتحقيق أهدافهم(الراشد، ٢٠١٧).

وفي ضوء ذلك، على الرغم من الزيادة في نسبة الطلبة ذوي الإعاقة المسجلين في الجامعات كما بينتها هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة(٢٠٢٠) عن إحصائية حديثة أوضحت عن وجود الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعوديَّة، وأوضحت بأن أعدادهم في ٢٧ جامعة حكومية سعودية وجود(٣,٩٥٦) من طلبة ذوي الإعاقة، ويغلب الطلاب الذكور بنسبة ٥٢,١% مقارنةً بالطالبات الإناث ٤٧,٩% . ومن هنا يتضح تزايد العمل على تفعيل قبولهم في الجامعات السعودية بالمملكة العربية السعوديَّة، والتي أصبحت تستوعب عددًا كبيرًا منهم؛ لإيمانها الشديد بإنتاجهم ودورهم الفعَّال في المجتمع(الشويعر، ٢٠١٥).

وأشارت الدِّراسَات التي ألقت الضوء حول موضوع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم الملتحقين بالجامعات، إلى تنامي شيوع الظاهرة، إذ بلغت النسبة بالمرحلة الجامعيَّة ١٤% في جامعة المنصورة، حسب دراسة شرف الدين(٢٠٠٣)، وقد فاقت نسبة الفئات الخاصة الأخرى، أما بالمملكة العربيَّة السعوديَّة فقد ذكر الحارثي(٢٠٠٩) أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الجامعيَّة، وصلت إلى ٣% لدى مجموعة من الطلبة بجامعة الطائف.

ومع تنامي شيوع الظاهرة تؤكد العديد من الدول في تشريعاتها تقديمَ الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم باعتبارها من المحاور الأساسية ودورها في مساندة العملية التعليمية(حنفي والعايدي، ٢٠١٦). وفي هذا الصدد، تولي المملكة العربية السعوديَّة أهميَّة كبرى لهم، وأصدرت العديدَ من التشريعات المتعلِّقة بهم وما يوضِّح حقوقهم(الفطيماني، ٢٠١٧).

إذ نصَّت المادة الثانية من نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعوديَّة على " تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحِل(ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع قُدُرات المُعوقين واحتياجاتِهم، وتسهيل التِحاقِهم بها، مع التقويم المُستمر للمناهِج والخدمات المُقدمة في هذا المجال"(نظام رعاية المعوقين،٢٠٠٠، ٢١).

ويعدُّ التكيُّف مع البيئة الجامعيَّة وإتمامها، من أكثر التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم، إذ أشارت دراسة .Dupaul et al (2017) دوبول وآخرين إلى أن ٤١٪ فقط من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، يحصلون على شهادة جامعيَّة، مقارنةً بالطلبة من غير ذوي صعوبات التعلُّم؛ وقد يعود ذلك إلى عدَّة أسباب،

منها: تدنِّي مستوى تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم، وعدم معرفة أعضاء هيئة التدريس بخصائصهم؛ مما يؤدِّي إلى عدم التعامل معهم بما يتناسب مع صعوباتهم(الرفاعي، ٢٠١٩). والجدير بالذكر، أنه عند تتبُّع تاريخ صعوبات التعلُّم عبر المراحل التاريخيَّة المختلفة، والتعرُّف على خصائصهم، والصعوبات التي تواجههم أثناء العمليَّة التعليميَّة؛ ندرك مدى الحاجة إلى تقديم الخدمات لهم(البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩). كما أن الخدمات المتعلِّقة بذوي صعوبات التعلُّم في الجامعات السعوديَّة، تعدُّ من الخدمات الرائدة والفريدة؛ لكونها تُشعر القائمين عليها بالمسؤوليَّة نحوها، وأهميَّة تقديمها لهم، والذين هم بحاجة إليها، وتعد من العناصر المهمَّة لأيَّة جامعة يلتحق بها الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم، ولا يمكن الاستغناء عنها، حتى تساعدهم لاجتياز المرحلة الجامعيَّة بنجاح(الخشرمي، ٢٠٠٨؛ الصمادي، ٢٠٢٠).

مشكلة البحث

نبعت مشكلة الدِّراسَة من الزيادة السنويَّة، في عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في مرحلة التعليم الجامعي(السعيد، ٢٠١٨)، وفي هذا الإطار أشار الحارثي(٢٠١٦) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلُّم، تظهر واضحةً في المرحلة الجامعيَّة، وتمثِّل نسبة عالية؛ ممَّا يُوجِب الاهتمام بها على المستويين البحثي والتطبيقي.

ويُعد الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم، الملتحقون بالجامعات، من أكثر الفئات الجديرة بالاهتمام والدِّراسَة من قبل المختصِّين في حقل التربية الخاصَّة في الوطن العربي عامةً، وفي المملكة العربيَّة السعوديَّة –خاصَّة–؛ وذلك نظرًا لزيادة أعدادهم في التعليم الجامعي(المنقري، ٢٠١٩). والطلبة ذوو صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعيَّة، يُشكِّلون مجموعات متنوِّعة من الأفراد تختلف احتياجاتهم حسب اختلاف صعوباتهم، ويترتَّب على ذلك اختلاف الدعم التعليمي المُقدَّم لهم، حسب مهامِّهم الأكاديميَّة ومستوى تعليمهم(Abed&Shackelford,2020). كما أظهرت بعض الدراسات التربوية أن تسليط الضوء على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية يُعد أحد الموضوعات المهمَّة التي لم تنل قدرًا كافيًا من الدِّراسَة، إذ يوجد عزوف من الباحثين وعدد محدود من الدِّراسات في البيئة العربية في هذا الموضوع، وفي مجال الخدمات التي تقدَّم لهم، وعلى الرغم من توافر الدِّراسَات التي تناولت الخدمات فهي ركَّزت على المرحلة قبل الجامعية؛ نظراً لأن مجال البحث في هذا الجانب يعد من المجالات الحديثة(الحميضي، ٢٠١٩؛ الراشد، ٢٠١٧؛ السعيد، ٢٠١٨؛ عواد ومحمد، ٢٠١٣).

وممَّا تجدُر الإشارة إليه، أن الخدمات التي تُقدَّم للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، تقتصر على مرحلة التعليم العامِّ، وتتَّصف بعدم الاستمراريَّة في المراحل المتقدِّمة، تحديدًا في المرحلة الجامعيَّة(الذويبي، ٢٠٠٩). كما ذكر المنقري(٢٠١٩) أن طلبة صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعيَّة، بحاجة إلى الاهتمام، من خلال تقديم البرامج

والدورات التدريبيَّة للطلبة أنفسهم، ولأعضاء هيئة التدريس، لمعرفة كيفيَّة التعامل معهم بما يتلاءم مع احتياجاتهم وخصائصهم.

وعلى الرغم من وجود الخدمات لذوي الإعاقة في الجامعات السعوديَّة، فإنها ما تزال بحاجة إلى إعادة تقويم، وإلى معرفة مدى جودتها في خدمة أفراد هذه الفئة، بما فيهم ذوي صعوبات التعلُّم(المحمدي والدعيجي، ٢٠١٦). ومن المنطلق السابق، تُعد تجربة الجامعات السعوديَّة في تقديم خدماتها ماتزال محدودة جدًا، وتقتصر على فئات محدَّدة، مثل الإعاقة البصرية، والإعاقة الحركية، في حين أن هناك عددًا من طلبة الجامعات من ذوي صعوبات التعلُّم لم يُكتشَفوا، ولم يُشخَّصوا التشخيص الصحيح؛ من ثم لا تُقدم لهم الخدمات التي تتناسب مع احتياجاتهم؛ وقد يؤدي ذلك إلى إخفاقهم، ومن ثم التسرب من المرحلة الجامعية(الوابلي،٢٠١٧).

ومن هنا انبثقت مشكلة الدِّراسَة الحالية، من رؤية الباحثتين في الحاجة إلى التعرف على الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة. ويمكن الوقوف على مشكلة الدِّراسَة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

– ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين نحو الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة؟

أهداف البحث

التَّعرف إلى وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين نحو الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة.

أهميَّة البحث

تأتي أهميَّة الدِّراسَة الحالية من أهمية موضوعها في التَّعرف على الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين. فتأتي الأهمية من جانبين، نظرية وتطبيقية، كالآتي:

– الأهميَّة النظريَّة:

١. تناولت الدِّراسَة الحاليَّة موضوعًا يتعلَّق برعاية الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعيَّة، ويتماشى مع الاتجاهات العالميَّة، لتقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة، بما فيهم طلبة صعوبات التعلُّم في جميع المراحل الدراسيَّة.

٢. ساعدت الدِّراسَة في فتح المجال أمام الدِّراسَات المستقبليَّة، في تناول الموضوع الحالي من عدَّة جوانب مختلفة.

٣. أسهمت هذه الدِّراسَة في إثراء المكتبة العربيَّة عامَّةً، والمكتبات التربويَّة خاصَّةً، ومراكز البحوث في المملكة العربيَّة السعوديَّة، فيما يخصُّ خدمات الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الجامعيَّة.

- الأهميَّة التطبيقيَّة:

١. أسهمت الدِّراسَة الحالية في التوجيه لإعداد ورش العمل، والدورات التوعوية لأعضاء هيئة التدريس والمختصِّين بالجامعات السعوديَّة حول الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وكيفية التَّعامل معهم في تقديم الخدمات في المرحلة الجامعيَّة.

٢. قدَّمت الدِّراسة الحالية تقريرًا عن الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُم بالجامعات السعوديَّة؛ مما يكون له الأثر في سنِّ التشريعات اللازمة من قبل صناع القرار، والمسؤولين بالجامعات السعودية حول آلية تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة.

حدود البحث

١. **الحدود الموضوعيَّة:** الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين.

~~٢.~~ **الحدود البشريَّة:** اقتصرت تطبيق هذه الدِّراسَة على أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين في مراكز الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعوديَّة.

٣. **الحدود المكانيَّة:** أُجريت هذه الدِّراسَة بالجامعات السعوديَّة، ومنها: (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى).

٤. **الحدود الزمانيَّة:** طُبِّقت في عام ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م.

مصطلحات البحث

تناولت الدِّراسَة المصطلحات التَّالية:

١-الخدمات Services

عرَّفها كامل(٢٠١٤) بأنها: الخدمات التي تكون منظَّمة ومحدَّدة، وتسهم في مساعدة ذوي الإعاقة؛ للتغلُّب على مشكلاتهم.

وتُعرَّف الخدمات إجرائيًّا في الدِّراسَة الحاليَّة بأنها: مجموعة من الخدمات التي تقدِّمها الجامعات السعوديَّة، للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم؛ وذلك حتى يتمكَّنوا من التكيُّف مع المرحلة الجامعيَّة، ولمساعدتهم في مسيرتهم الجامعيَّة، وتذليل العقبات التي تواجههم، وتوفير بيئة جامعية تلائم ظروفهم، وتساعدهم على تحقيق النجاح.

٢- الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم Students with learning disabilities:

هم الطلبة الذين التحقوا بالجامعة، والذين لديهم تباين واضح بين مستوى قُدراتهم، ومستوى تحصيلهم الأكاديمي، في مقرَّر أو أكثر من مقرَّرات الجامعة، حسب ما يراه عضو هيئة التدريس، مما يتطلَّب خدمتهم"(الذويبي، ٢٠٠٩، ٩).

ويُعرَّفون إجرائيًّا في الدِّراسَة الحاليَّة بأنهم: الطلبة الملتحقون بالجامعات السعوديَّة، ويمثِّلون مجموعة غير متجانسة، ويتَّصفون بالذكاء المتوسِّط، أو فوق المتوسِّط، ويختلف تحصيلهم الأكاديميُّ عن المتوقَّع منهم، ولا تعود هذه الصعوبات إلى وجود إعاقات، أو حرمان بيئيٍّ أو تعليميٍّ، مما يتطلَّب خدمتهم، ومساعدتهم بالشكل المناسب، وذلك بحسب قدراتهم.

٣-أعضاء هيئة التدريس Faculty members:

هم الأساتذة باختلاف رتبهم الأكاديمية في الجامعات(المنقري، ٢٠١٩).

ويُعرَّفون إجرائيًّا في الدِّراسَة الحاليَّة بأنهم: هم الأساتذة المتخصِّصين في صعوبات التعلُّم ويزاولون مهنة التدريس الجامعي باختلاف رتبهم الأكاديميَّة في الجامعات السعوديَّة.

٤-المختصِّين Specialists:

هم مجموعة من الأفراد العاملين في الجامعات، وتتباين أدوارهم ومسؤولياتهم، كما يتمثَّل عملهم في تقديم النصائح والمعلومات عن البرامج والخدمات المقدَّمة التي يُزوَّد بها الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم(جرار، ٢٠٠٨).

ويُعرَّفون إجرائيًّا في الدِّراسَة الحاليَّة بأنهم: الأفراد العاملون في مراكز الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعوديَّة الذين لهم علاقة بتقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم طلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

الإطار النظري

الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعيَّة

تعد المرحلة الجامعيَّة مرحلة مهمَّة في السُّلَّم التعليمي العامِّ، ولا تقلُّ أهميتها عن المراحل التعليميَّة الأخرى التي سبقتها؛ وذلك لأنها الحلقة التي تحقِّق للطلبة الاستقلال الوظيفي وتؤمِّنه لهم، بالإضافة إلى كونها حقًّا مشروعًا للطلبة ذوي الإعاقة؛ خصوصًا إذا كان هؤلاء الطلبة قادرين على خوض هذه التجربة(الخشرمي، ٢٠١١). والانتقال إلى المرحلة الجامعيَّة يمثِّل واحدًا من أهم التغييرات، وأكثرها تأثيرًا في حياة الطلبة، وخاصة من ذوي صعوبات التعلُّم؛ ولعل تلك الأهمية ترجع إلى اختلاف هذه المرحلة الجديدة في متطلباتها عن المراحل السابقة، فلكلِّ مرحلةٍ متطلبات خاصة بها؛ مما يجعل الدراسة الجامعيَّة أمرًا مختلفًا عن الدراسة في المراحل السابقة، وهي بكلِّ مرحلة شاقة قياسًا بما سبقها من مراحل؛ إذ نلاحظ أن العديد من الطلبة يجدون صعوبةً بالغة في التعامل

مع طبيعة الدراسة في هذه المرحلة الجديدة، ومن سوء التكيف مع متطلباتها، بل إنَّ بعضهم يبدؤون مسيرتهم الجامعية بعد انتهائهم من المرحلة الثانويَّة دون إدراك لما سيواجهونه من صعوبة، ودون أي فهم حول طبيعة مرحلة الدراسة الجامعيَّة، التي تعتمد في المقام الأول على جهود الطلبة أنفسهم، وبحثهم الذاتي عن المعرفة، والاعتماد على أنفسهم بقدر إمكاناتهم العلميَّة، وهذا بخلاف ما كانوا عليه في المراحل الدراسيَّة السابقة(Jacques Abel, 2020؛ الحارثي، ٢٠١٦).

دور الخدمات في دعم طلبة صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعيَّة

يمثل الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم فئات متباينة، تُعبِّر عن درجات مختلفة من الحدة؛ وذلك لكونها "إعاقة خفيَّة"، وتستمر مع هؤلاء الأفراد طيلة حياتهم التعليميَّة والعمليَّة، كما تظهر في صورٍ متفاوتة ومختلفة في كلِّ مرحلة عمريَّة عن الأخرى، وتؤثِّر في رغبتهم في إكمال دراستهم الجامعية بنجاح؛ ولذلك، فإن العقبات التي تواجههم تكون غالبًا غير ملحوظة، أو كثيرًا ما يسيئون فهمها وإدراكها(عيسى، ٢٠١٩؛ محمد وعواد، ٢٠١٣؛ McGregor et al، ٢٠١٦).

وقد لوحظ أن أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم تتزايد مطردًا في كلِّ عام، ولعلَّ هناك أسبابًا إيجابيَّة لهذه الزيادة، تتجلَّى أهمُّها في الانتباه إلى أهميَّة تقديم الخدمات اللازمة إليهم(روشتين وجونسون٢٠١٤/ ٢٠١٨). وقد أكدت الدراسات هذه الزيادة المستمرة في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بين طلبة الجامعات، وهذا ما أشارت إليه دراسات كلٍّ من الحارثي(٢٠٠٩)، ودراسة شرف الدين(٢٠٠٣)، إلى ازدياد في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم الملتحقين بالجامعات.

ويعد من أكثر التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم مشكلة الصعوبة في التكيُّف مع البيئة الجامعيَّة، والقدرة على إتمام هذه المرحلة الجامعيَّة، واجتيازها بنجاح، فقد أشارت دراسة ماكجريجور وآخرين McGregor etal (2016) ودراسة دوبول وآخرين (٢٠١٧) DuPaul et al إلى أن ٤١٪ فقط من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يجتازون المرحلة الجامعيَّة، ويحصلون على الشهادة الجامعيَّة، وذلك مقارنةً بالطلبة من غير ذوي صعوبات التعلُّم، كما أن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى وقتٍ أطول في المرحلة الجامعيَّة، ويضطرون لإعادة الكثير من السنوات الدراسيَّة قبل الحصول على الشهادة الجامعيَّة؛ مما يجعلهم متأخرين دراسيًّا عن غيرهم من الطلبة الآخرين من غير ذوي الإعاقة.

وفي هذا الصَّدد، أشار ريهور(٢٠١٨) Rehor إلى أن ٢٦ % في المتوسِّط من طلبة صعوبات التعلُّم في السنة الأولى، قد لا يعودون إلى الجامعات في السنة الثانية؛ وقد يعود ذلك الإخفاق إلى أسباب عدَّة، منها: التدني الواضح في مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنةً بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وكذلك عدم إلمام بعض أعضاء

هيئة التدريس في الجامعات بخصائصهم وإمكاناتهم الخاصة، وذلك بلا شكٍّ يؤدي إلى عدم التعامل معهم بالشكل الذي يتناسب مع صعوبات التعلُّم التي يعانون منها(الرفاعي، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما سبق عرضُه، تبرز أهميَّة الخدمات التي تُقدَّم للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، في كونها تعمل على تسهيل تكيفهم مع المرحلة الجامعيَّة، ودعمهم أكاديميًا ونفسيًّا واجتماعيًّا، ودعم العمليَّة التعليميَّة، والعمل على مساعدتهم بشتَّى السُّبل في التحسين من تحصيلهم العلمي، والرفع من مستوى أدائهم الأكاديمي؛ من أجلِ تحقيق الأهداف المأمولة، وذلك من خلال توفير الظروف الملائمة للتحصيل الجيّد، وتهيئة الجوِّ المناسب لعمليات التعليم والتعلُّم، كما أنَّ لهذه الخدمات أثرًا مهمًا في صقل شخصيَّة هؤلاء الطلبة؛ بهدف تحقيق النموِّ المتكامل لديهم، وغرس رغبتهم في النجاح، وتوفير ما يحتاجون إليه من عوامل مساعدة، وتحقيق مبدأ المساواة، وترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص التعليميَّة، كما تعين الخدمات على تجاوز العقبات التي تحرمهم من الحصول على الدرجة العلميَّة المطلوبة في الجامعة، وتساعدهم على تأهيلهم والتكيُّف مع طبيعة صعوبتهم، وذلك بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، وتعزِّز اعتمادهم على أنفسهم، ويكون ذلك من خلال دعم القدرات الخاصة، مع ضرورة العمل على نموِّها وتطويرها، كما أنها تعمل بشدة على تنمية تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وتأكيد قدرتهم على تحمُّل المسؤوليَّة بنجاح (بوبشيت والحمادي، ٢٠١٠؛ أبو سعدة وآخرون، ٢٠١٩ ؛ الحارثي، ٢٠١٦).

أبرز أدوار مراكز ذوي الإعاقة بالجامعات السعوديَّة

تشير المقبل(٢٠٢١) في دراستها بأنَّ الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لا يفصحون عن صعوباتهم، وذلك باعتقادهم بأنَّ مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة مخصصٌ للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والحركية، وليس للطلبة ذوي الإعاقة الخفيَّة.

ومن هنا، يعمل مركز ذوي الإعاقة على مساعدة جميع طلبة ذوي الإعاقة، ومن ضمنهم الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وهو من الجهات المسؤولة داخل الحرم الجامعي، وذلك في تحقيق أهداف الجامعة وتنفيذ سياستها، وما تضمَّنته من القواعد المنظمة ونظام رعاية ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية عن طريق التقديم للطلبة المقبولين في الجامعة، والذين تتوفَّر لديهم وثائق للإعاقة التي تستوفي شروط ومعايير الجامعة –تضمن الخصوصية والسرية– من خلال تقديم خدمات وعمل شراكة مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمختصِّين، وأيضًا يعمل على التَّواصل مع أعضاء هيئة التدريس والعمل على تزويدهم بالوثائق التي تخص الطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم طلبة صعوبات التعلُّم، والعمل على توضيح خصائصهم، وكذلك تدريبهم في كيفية التَّعامل معهم؛ وذلك من أجلِ ضمان الوصول لبرامج وخدمات وأنشطة الجامعة ومساعدة الطلبة لتلبية متطلبات البرامج(جامعة الملك سعود،٢٠١٨).

وعلى وجه الخصوص، يعمل مركز ذوي الإعاقة بمهام، ويقع على عاتقه المسؤوليات التالية اتجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم:

استقبال طلبات الطلبة، والعمل على تقديم الخدمات والتسهيلات، وتقديم المعلومات والبيانات عن اللوائح والإجراءات للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وعن البيئة الجامعية، وأيضًا العمل على تقييم الأهلية في توفير جميع الشروط في الوثائق التي قُدِّمت من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم؛ وذلك لاستحقاقه للحصول على الخدمات لهم، والتَّعرف على تأثير الإعاقة على عملية التعلم، وعن طريقها تُحدَّد الخدمات التي تساعدهم في الحدِّ من تأثيرها على الأداء والتعلم وتوفير التكنولوجيا التي تساعدهم في العملية التعليمية، والحدِّ من تأثيرها على الأداء وعملية التعلم، ويتم عم طريق المركز النقاش والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين في الجامعة، وذلك من أجلِ تقديم يد العون وتقديم الاستشارات والخدمات والدعم لهم، ورفع درجة الوعي في الحرم الجامعي عن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وما يتعلَّق عن احتياجاتهم وقدراتهم(جامعة الملك سعود،٢٠١٨).

الدِّراسات السَّابقة

انطلاقًا من الأهميَّة القصوى لما تمثِّله مراجعة الدِّراسات السابقة وبوصفها إحدى أوليات البحث، جاء هذا الجزء مستعرضًا ما وقفت عليه الباحثتان من دِّراسات سَّابقة اقتربت من تناول موضوع الخدمات المقدَّمة في المرحلة الجامعية، وقد جرى ترتيب جميع الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث، والتَّعليق عليها من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدِّراسَة الحالية:

أجرى العدرة(٢٠١٦) دراسةً هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية، والبحث في احتياجاتهم ومطالبهم داخل الحرم الجامعي، وذلك من وجهة نظرهم، وتمثَّلت عينة الدِّراسَة من ٨١ من طلبة ذوي الإعاقة، ولتحقيق هدف الدِّراسَة استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج المسح الاجتماعي، وكان من أبرز نتائجها أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة يواجهون العديد من الصعوبات الإداريَّة في إجراءات التسجيل والمتمثِّلة في: قلة الإرشاد الأكاديمي وعدم ملائمة الإجراءات، وصعوبات أكاديميَّة متمثلة في: المنافسة مع الطلبة العاديين، وأداء الامتحانات، وعدم استيعاب المادة التعليمية وعدم تكييفها، وصعوبات اجتماعيَّة متمثلة في: عدم مراعاة أعضاء هيئة التدريس لظروفهم، والنظرة السلبيَّة من المجتمع الجامعي لهم، وصعوبة إيجاد العلاقات معهم.

بينما سلَّطت دراسة عقيل والبكري(٢٠١٨) الضوء نحو التَّعرف إلى تجربة الدِّراسَة للطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة وإدراكهن لخدمات مركز ذوي الإعاقة بالجامعة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من ١٢ طالبة من ذوات الإعاقة؛ ولتحقيق هدف الدِّراسَة استخدم الباحثان أداةَ المقابلة لجمع البيانات وفق

المنهج النوعي، وكانت أبرز النتائج أن الطالبات بحاجةٍ إلى تكييف الخدمات الأكاديميَّة لهن باستمرار حتى تتناسب مع طبيعة الإعاقة، كما أنه يتم قبولهن في تخصصات محدَّدة، تتناسب مع إمكانياتهن، وتختلف التخصصات المسموحة بالتحاقهن بها وذلك حسب اختلاف الخدمات المتوفرة في الجامعة، كما أشارت النتائج بأن أعضاء هيئة التدريس بحاجةٍ إلى تدريب وتهيئة وتأهيل أفضل، وبرامج تدريبية نحو كيفية التَّعامل مع الطالبات ذوات الإعاقة فيما يخص الخدمات الأكاديميَّة ، التي تتناسب مع الطالبات ذوات الإعاقة.

وقام ليبكا وليرنر وخوري(٢٠١٩) Lipka, Lerner, and Khoury بدِّراسَة هدفت إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس حول التشريعات المتعلِّقة بمعاملة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الجامعة تكونت عينة الدراسة من ٥٣ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس واستخدمت أداة الاستبانة وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائج الدِّراسَة هي عدم معرفة أعضاء هيئة التدريس لخدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأنهم ليسوا على اتصال مع المختصِّين الذين يقدمون الخدمات التي تخص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وأن أعضاء هيئة التدريس على درايةٍ بالخدمات المقدَّمة في الجامعة، ولكن ليس جميع أعضاء هيئة التدريس على دراية باللوائح والتشريعات التي تخص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

بينما هدفت دِّراسَة ميليرو وموورينا وبيريرا(٢٠٢٠) Moriña, Melero & Perera إلى التعرف على تجارب أعضاء هيئة التدريس في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة والصعوبات التي تواجههم، وتكونت عينة الدِّراسَة من ٢٠ عضوَ هيئة تدريس يقومون بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة، ولتحقيق الهدف استُخدمت أداة المقابلة لجمع البيانات وفق المنهج النوعي، وكان من أبرز نتائجها عدم معرفة أعضاء هيئة التدريس باللوائح المتاحة التي تخصُّ الطلبة ذوي الإعاقة والكيفية بالتعامل معهم، وأن الخبرة والتدريب غير كافية لهم، وتعد أحد العوائق الرئيسة.

وفي السياق ذاته، هدفت دِّراسَة الحميدة(٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع تقديم الخدمات(الإداريَّة والأكاديميَّة) من وجهة نظر الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، وتكونت عينة الدِّراسَة من ٧٠ من طلبة ذوي الإعاقة، ولتحقيق الهدف استُخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائجها هي أن الخدمات الأكاديميَّة تتوفر في كلية دون أخرى، وعدم استخدام أساليب تدريسية تلائم قدراتهم، كذلك عدم وجود توعية في مساعدة أعضاء هيئة التدريس للتعامل المناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى عدم تكييف التوصيفات والمقررات الدراسية لقدرات وإمكانيات الطلبة، كما أوضحت النتائج عدم معرفة أعضاء هيئة التدريس بقدرات واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة أثناء تأدية الاختبارات من حيث الوقت وطريقة تقديمها، وكما أشارت النتائج إلى أن الخدمات الإداريَّة يوجد بها قلة في الوعي بالأنظمة والقوانين المتعلِّقة بهم، ولا تتوفر تسهيلات في

عملية تسجيل المقررات الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى ذلك عدم توفُّر تسهيلات في عملية قبولهم في التخصُّصات المتنوعة المتوفِّرة بالجامعة.

منهجيَّة البحث وإجراءاته

منهج البحث

من أجلِ تحقيق هدف الدِّراسَة استُخدِم المنهج النوعي، وهو المنهج الذي يعتمد فيه الباحث على آراء المشاركين، وتوجه الأسئلة، وتجمع عن طريقها البيانات، ومن ثم تُحلَّل؛ ليستمد منه الباحث الإجابة عن أسئلة الدراسة(أبو علام،٢٠٢١). وقد اختير هذا المنهج تحديدًا؛ لكونه يتفق مع هدف الدِّراسَة الرئيس المتمثِّل في التَّعرف على الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين.

المشاركون

لتحقيق هدف الدِّراسَة، اختيرت عينة مكونة من(أربعة) من أعضاء هيئة التدريس في(جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، جامعة أم القرى)، و(ثلاثة) مختصِّين من هذه الجامعات. واختير المشاركون في البحث قصديًّا، وكان الاختيار وفقًا لأداة المقابلة: (وجود خبرة كافية في الميدان، وأيضًا التنوع في المشاركين، وقد ظهر هذا التنوع في: الجنس ما بين(ذكور وإناث)، إضافة إلى ما سبق اختلاف المهنة ما بين(عضو هيئة تدريس، مختص في مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة)، أيضًا التنوع في عدد سنوات الخبرة من خمس سنوات وأكثر).

وبعد ذلك تم التواصل مع أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين في صعوبات التعلُّم، ومختصي المراكز عن طريق البريد الإلكتروني وتطبيق (WhatsApp) وإخبارهم بالرغبة بإجراء المقابلة وقد أبدى(سبعة) منهم الرغبة في المشاركة، وكان هذا العدد مناسبًا وكافيًا لتحقيق هدف الدِّراسَة. وقد أشار سامرائي وقنديلجي(٢٠٠٩) أن حجم العينة في الأدوات النوعية صغيرة عند مقارنتها بالأدوات الكمية.

أداة البحث(المقابلة):

- الهدف من الأداة

استخدمت الباحثتان أداة المقابلة لجمع البيانات المتعلِّقة بموضوع الدِّراسَة؛ وذلك بسبب ملاءمتها لهدف الدِّراسَة، وتساؤلاتها ومنهجيتها، ومجتمعها، وتُعرف بأنها: حوار بين الباحث والشخص المشارك في الدراسة؛ بغية الحصول على المعلومات التي يحتاجها الباحث، للوصول إليها بضوء أهداف بحثه(المحمودي، ٢٠١٩). وفي هذا البحث وُظِّفت المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات.

إضافةً إلى أن المقابلة تعد وسيلة مهمة لجمع البيانات؛ لأنه من خلالها يستطيع الباحث التوصُّل إلى حقائق لا يمكن الوصول إليها بالأدوات الأخرى(العبد الكريم، ٢٠٢٠).

- وصف الأداة

تتكوَّن أداة الدِّراسَة في صورتها النهائية من(سبعة) أسئلة مفتوحة؛ من أجلِ الوصول إلى أكبر قدر من الإجابات، وإعطاء حرية كبيرة للمستجيبين في إعطاء الإجابات.

- مراحل تصميم أداة المقابلة

أعدَّت الباحثتان أداةَ الدِّراسَة في صورتها الأولية والنهائية في عدَّة خطوات، وفيما يلي تفصيل لذلك:

- إعداد الأداة في صورتها الأوليَّة

١. الاطِّلاع على المراجع العلمية فيما يتعلَّق بكيفية بناء وتصميم المقابلة، والأسس العلميَّة الواجب مراعاتها في ذلك.

٢. الاطِّلاع على بعض الدِّراسات السابقة التي استطاعت الباحثتان التَّوصل إليها والمرتبطة بموضوع الدِّراسَة الحالي، وفي ضوء ما سبق صيغت الأسئلة لتتناسب مع الدِّراسَة الحالية.

٣. كتابة مسودة الأداة وإخراجها في صورتها الأوليَّة، ومن ثم إرسالها إلى نخبةٍ من المحكمين المتخصِّصين في التربية الخاصَّة؛ للتحقق من صدق الأداة، والبالغ عددهم محكِّمان.

- إخراج الأداة في صورتها النهائيَّة

أجرت الباحثتان بعض التَّعديلات على أداة الدِّراسَة الأولية، وذلك بناءً على الملاحظات التي تم الحصول عليها من المحكِّمين؛ للوصول إلى الإخراج النِّهائي للأداة، وأُعيد صياغة بعض الأسئلة مع الاحتفاظ بالهدف المراد القياس منه.

موثوقية النتائج

اتَّبعت الباحثتان أكثر من طريقة:

- **أولاً:** تسجيل المقابلات صوتيًّا باستخدام تطبيق المذكرات الصوتية على جهاز iPhone، وأيضًا عن طريق تطبيق الواتس آب (WhatsApp)؛ للعودة لها في أي وقت أثناء تحليل البيانات.
- **ثانيًا:** مراجعة المشاركين: وتعني إعادة بيانات المشاركين بمراجعة البيانات بعد تفريغها كتابيًّا، والتأكد من دقتها وعدم وجود أي تفسيرات وتأويلات من قبل الباحثتين(الحسيني، ٢٠٢٠). وهنا أرسلت الباحثتان المقابلات مكتوبةً بعد تفريغها، وطلبت منهم قراءتها والتأكد منهم أنها تمثِّل وجهة نظرهم وإعطائهم كامل الحرية في الحذف

والتعديل والإضافة، ولم يقم أحد المشاركين بإجراء التَّغييرات على إجاباتهم، وعبَّروا عن رضاهم حول دقة البيانات المكتوبة.

- **ثالثًا:** التأكيد على المشاركين الإجابة عن الأسئلة بكل أريحية، وأنَّ جميع البيانات سرية، ولن تستخدم إلَّا لأغراض البحث العلمي(العبد الكريم، ٢٠٢٠).

- إجراءات تطبيق أداة(المقابلة):

القيام بمخاطبة الجامعة بشكل رسمي؛ للحصول على خطاب تسهيل مهمة لتطبيق الأداة على المشاركين، ومن ثم القيام بالتواصل معهم وإخبارهم بالرغبة بمقابلتهم، وبأنَّ المعلومات سيتم التعامل معها بسرية تامة، ولن يتم الإفصاح عن البيانات الخاصة بالمشاركين بما في ذلك أسماؤهم وأماكن عملهم(وأي معلومات أخرى تساعد في الكشف عن هويتهم)، كما يحق للمشارك طلب وقت للاستراحة أثناء المقابلة، أو طلب تأجيل الإجابة عن بعض الأسئلة لوقت آخر، وأيضًا التوضيح للمشاركين أن البيانات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، كما سيتم إتلاف جميع التسجيلات حال الانتهاء من البحث، وتم الحصول على الموافقة، وتحديد مواعيد المقابلات، والوسيلة المناسبة لهم بناء على رغبة المشاركين.

وقد جُمِعت البيانات الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٣هـ /٢٠٢٢م واستغرقت عملية جمع البيانات شهرًا أثناء إجراء المقابلة، رُحِّب بالمشاركين أولاً، ثم عُرِض نموذج الموافقة بالمشاركة، مع ترك حرية الاختيار بالمشاركة في البحث دون الضغط على المشاركين لتوقيع نموذج الموافقة، كما تم الاستئذان من المشاركين قبل البدء بتسجيل المقابلات صوتيًّا باستخدام تطبيق المذكرات الصوتية على جهازiPhone، واستخدمت الباحثتان الرموز بدلاً من الأسماء حفاظًا على سرية وهوية بيانات المشاركين. ويوضح الجدول: (١) التسلسل الزمني لعملية جمع البيانات لأداة المقابلة.

جدول ١. التسلسل الزمني لعملية جمع البيانات لأداة المقابلة

م	يوم/ تاريخ المقابلة	نوع المقابلة	وقت المقابلة	زمن المقابلة
١	الأربعاء ١٠ نوفمبر	مقابلة عن طريق الواتس آب	٦:٤٥ مساءً	١٥ دقيقة
٢	الأربعاء ١٠ نوفمبر	مقابلة افتراضية ZOOM	٧:٣٠ مساءً	٣٥ دقيقة
٣	الخميس١١ نوفمبر	مقابلة مباشرة فردية	١٢:٣٠ مساءً	١٣:٤١ دقيقة
٤	السبت٢٠ نوفمبر	مقابلة افتراضية ZOOM	٣:٣٠ مساءً	١٠:٣٠ دقائق

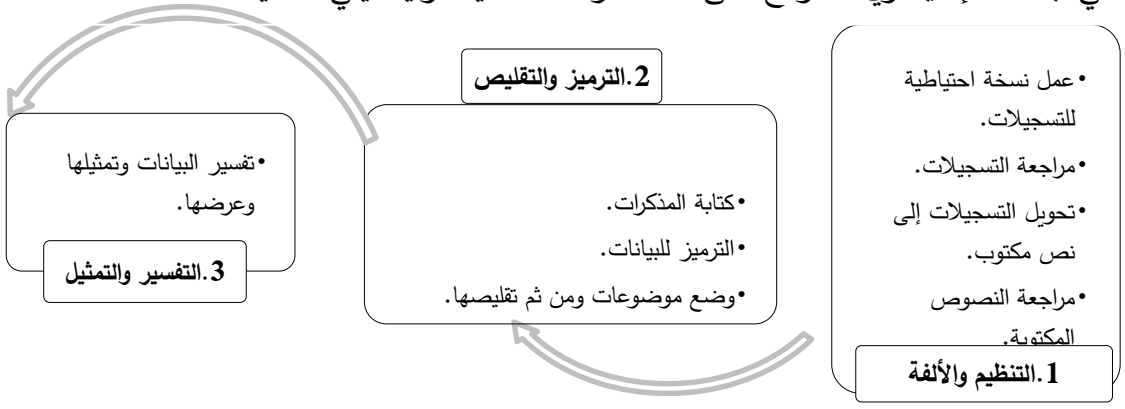
٥	الثلاثاء ٢٣ نوفمبر	مقابلة عن طريق الواتس آب	٤:٢٥ مساءً	١٥ دقيقة
٦	الأحد ٢٨ نوفمبر	مقابلة عن طريق الواتس آب	١٠:٢٤ مساءً	١٢ دقيقة
٧	السبت ٢٧ نوفمبر	مقابلة عن طريق الواتس آب	٦:٠٠مساءً	١٥ دقيقة

فُرِّغت المقابلات جميعها كتابيًّا فور الانتهاء منها على جهاز الحاسب الآلي في مستند وورد، والعمل على تحليلها يدويًّا، والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدِّراسَات السابقة، وأخيرًا وضع عدد من التوصيات والمقترحات لدِّراسَات مستقبليَّة.

- تحليل الأداة النوعية(المقابلة):

حُلِّلت البيانات النوعية يدويًّا، وذلك من خلال استخدام طريقتين، **الأولى:** تحليل سطر بسطر، وذلك من خلال تحليل المقابلات، كلٌّ على حدة، وترميزها بشكل كامل، واستُخدمت هذه الطريقة أثناء عملية جمع البيانات. **والثانية:** مقارنة الحالة بالحالة، وذلك من خلال تحليل المقابلات ومقارنتها بالسؤال، وقد طُبِّقت هذه الطريقة بعد الانتهاء من جمع البيانات(الشهري،٢٠٢٠).

وبعد الانتهاء من جميع المقابلات وتفريغها، قرأت الباحثتان المقابلات أكثر من مرة؛ استعدادًا لتحليل بياناتها، واتبعتا نموذج Ary etal (2010)؛ لتحليل البيانات بأسلوب منظم وسهل؛ ولكونه يتسم بالشمول ومناسبته للبيانات التي جُمعت، إذ يحتوي النموذج على ثلاث مراحل أساسية، وفيما يلي تفصيل لذلك:



شكل ١. نموذج Ary et al (2010) لتحليل البيانات النوعية

أولاً: التنظيم والألفة: في هذه المرحلة نظمَّت الباحثتان البيانات النوعية التي جُمِعت من المشاركين بحيث يكون كل مشارك على حدة، ومن ثم طُبِعت، وقُرئت عدة مرات حتى يتم إعدادها للمرحلة الثانية.

- **عمل نسخة احتياطية للتسجيلات:** عملت الباحثتان نسخة احتياطية للتسجيلات؛ لتجنب المخاطر التي قد تواجه الباحثتين من حيث تلف التسجيلات أو فقدانها.

- **مراجعة التسجيلات:** في هذه الخطوة رُوجع تسجيل كل مشارك على حدة؛ لغرض تحويله لنصٍّ مكتوب.
- **تحويل التسجيلات إلى نصٍّ مكتوب:** فرَّغت الباحثتان جميع التسجيلات الصوتية كتابيًّا فور الانتهاء منها على جهاز الحاسب الآلي في مستند وورد.
- **مراجعة النصوص المكتوبة:** قامت الباحثتان بمراجعة النصوص المكتوبة؛ ومقارنتها بالتسجيل الصوتي تفاديًا للوقوع في الأخطاء.

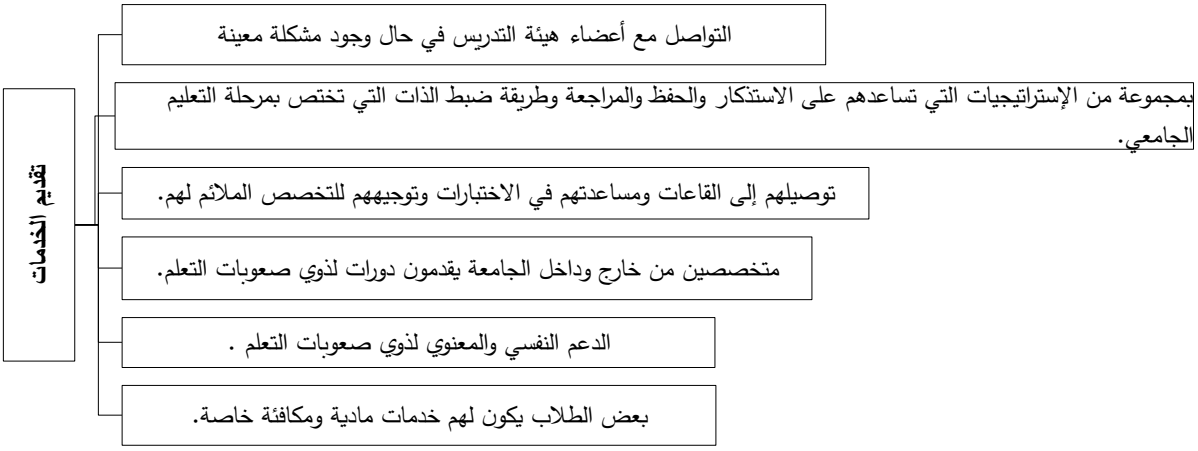
ثانيًا: الترميز والتقليص: في هذه المرحلة عملت الباحثتان على ترميز البيانات التي قامت بتنظيمها في المرحلة الأولى، ومن ثم تقلصيها حتى تُفهَم المشكلة المدروسة فهمًا أعمق.

- **كتابة المذكرات:** كتبت الباحثتان المذكرات فور ورودها في ذهنهما؛ حتى يسهل التفكير في تحليل النتائج، وربطها بالإطار النظري والدِّراسات السابقة. إذ أشار Charmaz (2014) شارماز بأن المذكرات بمنزلةِ حديث مع النفس حول البيانات التي جُمعت، وكأنها رسائل إلى صديق مقرب ليس بها سرد أكاديمي مكلف.
- **الترميز للبيانات:** وهنا عملت الباحثتان بترميز البيانات على النحو التالي(الترميز المفتوح، الترميز المحوري، الترميز الانتقائي)، وفيما يلي مثال يوضِّح مراحل الترميز المفتوح، والترميز المحوري، والترميز الانتقائي.
- **الترميز المفتوح**

جدول ٢. مثال الترميز المفتوح

اقتباس من مقابلة المشاركة(٢)	الترميز المفتوح سطر بسطر
• "تقدم الخدمات مثل قراءة وإضافة وقت إضافي وخدمات خاصة بصعوبات التعلم، نستدعي مختصين من خارج وداخل الجامعة يقدمون دورات عن إستراتيجيات التعلم وعمل خرائط تعليمية للمادة؛ لأن المنهج الجامعي يختلف عن مراحل التعليم العام ودورات في تطوير الذات والثقة والاعتزاز بنفسها.."	• إضافة وقت أثناء الاختبارات. • تقديم دورات حول إستراتيجيات التعلم. • عمل خرائط تعليمية للمنهج. • تقديم دورات حول تطوير الذات. • تقديم دورات حول الثقة والاعتزاز بالنفس.

- **الترميز المحوري**

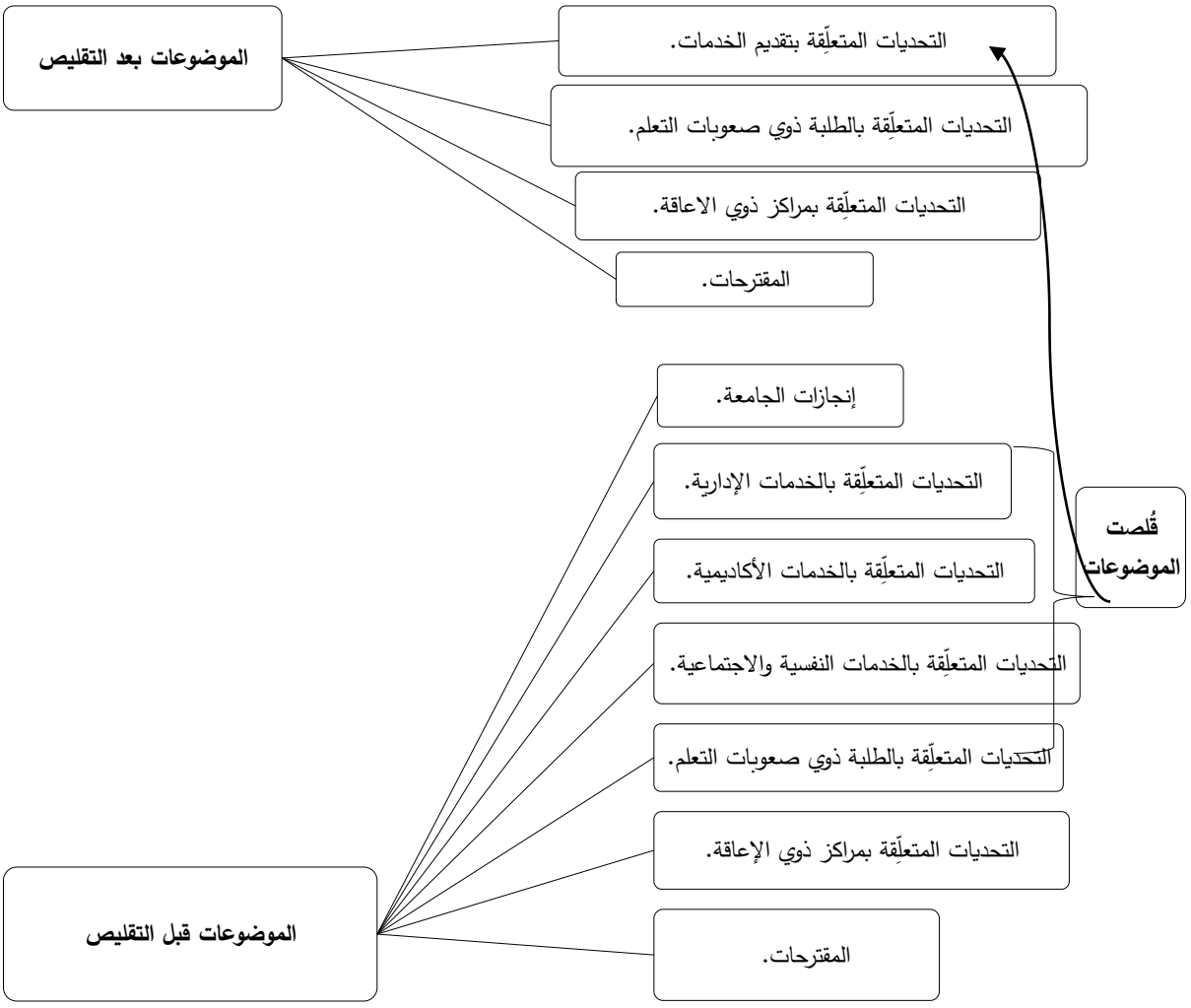


شكل ٢. مثال الترميز المحوري

- **الترميز الانتقائي**

شكل ٣. مثال الترميز الانتقائي

- **وضع موضوعات ومن ثم تقليصها:** بعد الانتهاء من عملية الترميز وضعت الباحثة عدة موضوعات، وعملت على ربطها بعملية الترميز كما هي موضحة في الشكل رقم(٤).



شكل ٤. مثال الموضوعات وتقليصها

ثالثًا: التَّفسير والتمثيل: في المرحلة الأخيرة فسِّرت الباحثتان البيانات لغاية فهم المشكلة المدروسة.

– **الاعتبارات الأخلاقية:** إن عدم الالتزام بأخلاقيات البحث ينتج عنه تأثيرات سلبية، ومن هنا حرصت الباحثتان على مراعاة الاعتبارات الأخلاقية، من خلال الحصول على موافقة المشاركين في البحث شفهيًّا وخطيًّا، وعدم إجبار أي مشترك على المشاركة، وأوضحت الباحثتان الهدف من الدِّراسَة والإجابة عن جميع استفساراتهم، كما تمت المحافظة على سرية المعلومات وخصوصيتها وتوضيح ذلك للمشاركين واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، مع التقدير والتعاون مع رأي كل مشترك يريد الانسحاب وعدم الاستمرار في الدِّراسَة في أي وقت وبدون ذكر أي مبررات، وسحب أي بيانات كانت قد جمعت خلال مدة جمع البيانات، وإتلاف بيانات المشتركين

حين الانتهاء من الدِّراسَة، كما قدَّرت الباحثتان حق المشتركين في الاطلاع على نتائج الدِّراسَة بعد الانتهاء منها.

نتائج البحث

يتضمن الجزء التالي عرضًا تفصيليًّا للنتائج التي توصلت إليها الباحثتان من خلال الإجابة عن سؤال الدِّراسَة الحالي، والذي ينصُّ على:

ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين نحو الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال جمعت البيانات عن طريق أداة المقابلة من أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين، وكانت مصدرًا غنيًا ساعدت في الخروج بنتائج واقعية.

ويوضح الجدول رقم: (٣) ترميز المشاركين في أداة المقابلة.

جدول ٣. ترميز المشاركين

م	الرمز	الجنس
١	م١ج١	ذكر(ص)
٢	م٢ج١	أنثى(ص)
٣	م١ج١	أنثى(ع)
٤	م٢ج٣	ذكر(ع)
٥	م٣ج٢	أنثى(ع)
٦	م٣ج٣	أنثى(ص)
٧	م٤ج٢	أنثى(ص)

م: مشارك/ة **ص:** مختص **ع:** عضو هيئة تدريس **ج:** الجامعة

الرقم: (١) جامعة الملك عبد العزيز الجامعة الرقم: (٢) جامعة الملك سعود، الجامعة رقم: (٣) جامعة أم القرى.

إذ اتَّضح فيما يتعلَّق بوجهات نظر المشاركين في المقابلة الإجماع بأنَّ الخدمات الإداريَّة والأكاديميَّة المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة تعد محدودة وغير مقدَّمة، مقارنةً بفئات التربية الخاصة الأخرى في المرحلة الجامعية.

كما اتَّضح –أيضًا– من السؤال الحالي أن أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين يشعرون بالإحباط نحو الخدمتين (الإداريَّة والأكاديميَّة)، وبالاتفاق بعدم وجود تخطيط جيِّد مسبق لتقديم هذه الخدمتين.

وفي هذا الصدد أشار(م١،ج١) إلى ذلك بقوله: "*طموحنا كبير في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لكن تعتبر الخدمات المقدمة محدودة لهم* ".

وتؤيد المشاركة(م٢،ج١) بقولها: " *ونحن في قصور في الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم*".

وتؤكد ذلك(م٣،ج١) إذ قالت: " *أكثر فئة يتم خدمتها الإعاقة البصرية بسبب التعريف عن أنفسهم، كما أن عدد سنوات الخدمة اللي خدم فيها المركز كانت لفئة الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية*".

وتضيف على ذلك(م٥،ج٢): " *الخدمات في الجامعة تعتبر متميزة عن باقي الجامعات. وبينت ذلك قائلة: ولكن كل عمل مميز لابد أن يواجه العديد من الثغرات؛ مما يحفز للتطوير ونحن نسعى في إيجاد الثغرات عن طريق التقويم المستمر والأخذ بالآراء من المستفيدين من أجل التطوير*".

أما فيما يتعلَّق نحو وجهة نظر المشاركة(م٣،ج١) فهي ترى بأنَّ الخدمات غير متوفرة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، إذ قالت: " *وجهة نظري نحو الخدمات ليست متوفرة؛ بسبب عدم توفر هيكلة واضحة في طريقة تقديم الخدمات بشكل عام للأشخاص ذوي الإعاقة وصعوبات التعلُّم ويفترض أن يكون لدي آليات في كيفية التسجي* .

أما فيما يتعلَّق بالخدمات النفسية/ الاجتماعية اتَّضح لدى الباحثتين أنَّ وجهات نظر المشاركين اتَّسمت بالرضا نحو تقديم هذه الخدمة، كما أن مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة المسؤول عن تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم طلبة صعوبات التعلُّم يسعى جاهدًا لتقديمها بدرجة كبيرة.

وفي هذا الصدد أشارت المشاركة(م٢،ج١) " *نقوم بعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم إلى أستاذة متخصصة في الجامعة سواءً أخصائية نفسية في مركز الإرشاد أو أخصائية صعوبات التعلُّم في التربية الخاصة لعمل اختبارات، كما نقوم بإرسالهم إلى مركز الإرشاد النفسي، حتى يتم عمل اختبار بينيه للذكاء، ومن هنا يتم عمل تقرير أن الطالبة لديها صعوبات تعلُّم* " .

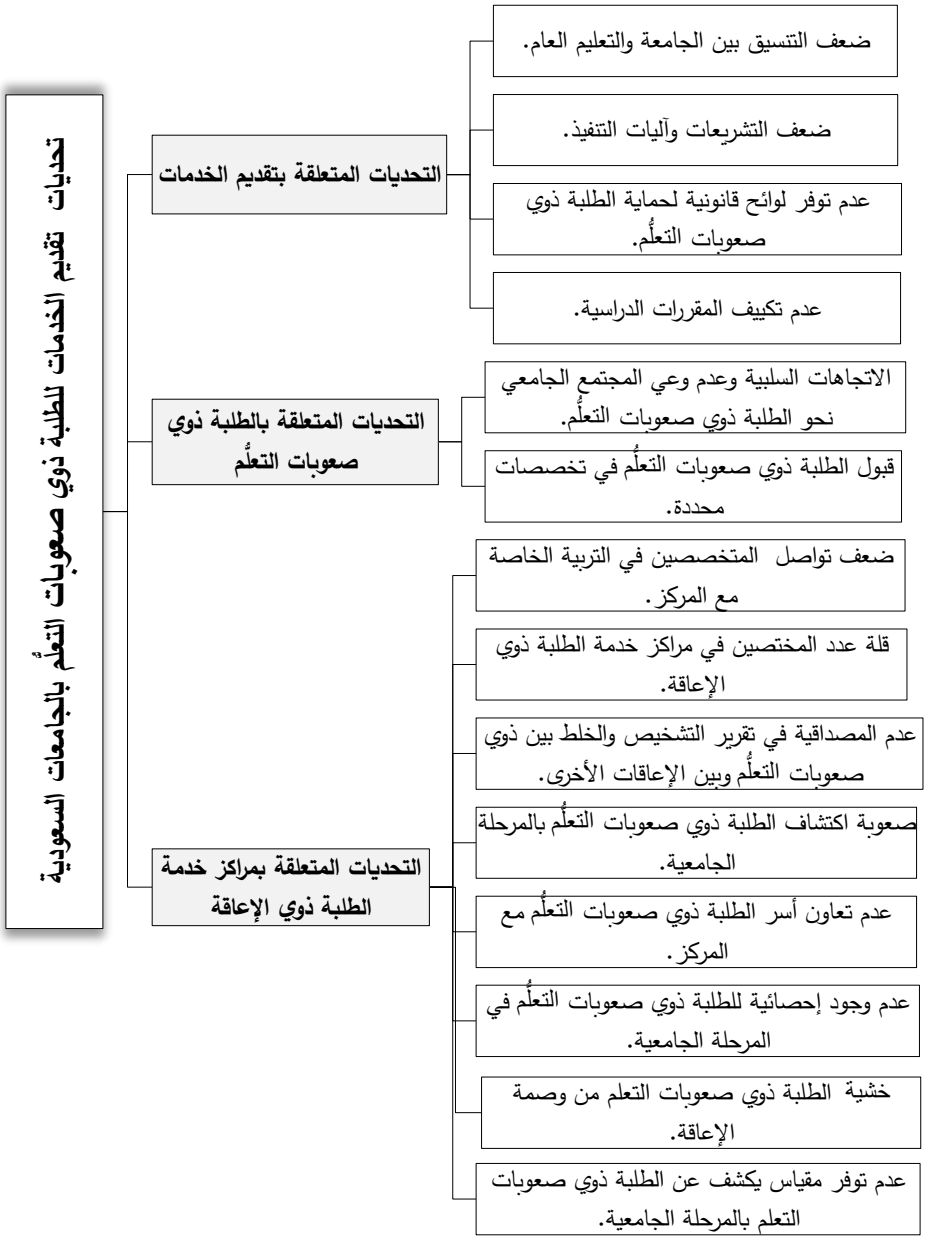
وتؤكد مرة أخرى في سياق حديثها " *نحن نقدم الخدمات النفسية والاجتماعية خاصة صعوبات التعلُّم عن طريق دعوة مختصين من خارج وداخل الجامعة لتقديم دورات في تطوير الذات والثقة والاعتزاز بأنفسهن*".

وتشير(م٣،ج١)" *يتلقون خدمات في مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل التي تنمي قدراتهم*" .

وتضيف على ذلك(م٥،ج٢) " *بالنسبة للخدمات التي يقدمها مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة يقدم مجموعة من الخدمات الخاصة بالطالب/ة وخدمات خاصة بأعضاء هيئة التدريس. فيما يخص الطلبة يقدم لهم مجموعة من خدمات الدعم النفسي والاجتماعي التي تساعدهم على ضبط الذات بمرحلة التعليم الجامعي*".

وقد أظهرت تحليل نتائج السؤال الحالي العديد من التحديات نحو الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم تفرعت منها عدد من المواضيع الفرعية.

وتتلخَّص بثلاثة محاور وهي: التحديات المتعلِّقة بتقديم الخدمات، والتحديات المتعلِّقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، والتحديات المتعلِّقة بمراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعوديَّة. ويمكن توضيح التَّحديات في الشكل رقم(٥) وفيما يلي تفصيل لذلك.



شكل٥. تحديات تقديم الخدمات لذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعودية

الموضوع الأوَّل: التَّحديات المتعلِّقة بتقديم الخدمات:

قُسِّم الموضوع الأول والمتعلِّق بتقديم الخدمات إلى أربعة موضوعات فرعية، وفيما يلي تفصيلٌ لذلك.

- **ضعف التَّنسيق بين الجامعة والتعليم العام:**

كشفت نتائج الدِّراسَة اتفاق معظم المشاركين في المقابلة حول وجود ضعف في التنسيق بين وزارة التعليم والجامعات السعودية، حتى يسهل على طلبة ذوي صعوبات التعلُّم انتقالهم إلى المرحلة الجامعية، ولا يقلِّل من فرص انضمامهم إلى الجامعة، ويُسهم نحو تقليل الصعوبات التي تواجههم في المرحلة الجديدة في حين وجود التخطيط المسبق.

إذ أشارت(م٣، ج١) بقولها: "*لا توجد أيقونة خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم عند مرحلة التسجيل كباقي الإعاقات*".

وتضيف على ذلك(م٥،ج٢) "*لا يوجد أي امتداد لبيانات الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في حساباتهم في نور في مراحل التعليم العام إلى حساباتهم الجامعية عند التسجيل في المرحلة الجامعية، وبالتالي لا يوجد خلفية أن الطلبة كانوا سابقًا منضمين لبرنامج صعوبات التعلُّم*".

- **ضعف التشريعات وآليات التنفيذ:**

أكَّدت الغالبية العظمى من المشاركين وجود ضعف في التشريعات وآليات التنفيذ الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في مرحلة انتقالهم إلى الجامعة، ممَّا يعيق تقديم الخدمات الملائمة لهم.

وفي هذا الصدد ذكر(م١،ج١): "*قمنا بالتواصل مع وزارة التعليم العام قبل انضمام الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم إلى الجامعة؛* للتعرف *على الآليات التي تختص بهم*".

وأكَّدت ذلك(م٢،ج١) في سياق حديثها "*لا بد أن يكون للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم آلية واضحة داخل الجامعة للتعرف على كيفية التعامل معهم وفي ضوئها تقدم لهم الخدمات* ".

- **عدم توفر لوائح قانونية لحماية الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الجامعة:**

إضافة إلى ما سبق، سلطت المشاركة(م٣،ج١) الضوء على اللوائح القانونية لحماية الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم داخل الجامعة، وأشارت بقولها: "*لا يوجد لوائح قانونية تخص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم حتى تحميهم داخل الجامعة*".

وتؤكد ذلك المشاركة(م٥،ج٢) بقولها: "*عدم وجود الأدلة واللوائح التي تضمن حقوق الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية*".

- **عدم تكييف المقررات الدراسية:**

كما ترى المشاركة(م٢،ج١) أن من ضمن التحديات عدم تكييف المقررات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية بما يتناسب مع خصائصهم:

وذكرت في ذلك *" لا يوجد تكييف للمقررات الأكاديمية للطلبة صعوبات التعلُّم بالمرحلة الجامعية حتى تتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم"*.

الموضوع الثَّاني: التَّحديات المتعلِّقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم:

قُسِّم الموضوع الثَّاني والمتعلِّق بالتَّحديات المتعلِّقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى موضوعين، وفيما يلي تفصيلٌ لذلك.

- **عدم وعي المجتمع الجامعي والاتِّجاهات السلبية نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم:**

كشفت نتائج الدِّراسَة اتفاق جميع المشاركين أن من ضمن التَّحديات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم قلة وعي المجتمع الجامعي نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وبخصائصهم، وبكيفية التَّعامل معهم نحو تقديم الخدمات الأكاديمية؛ إما بضعف التَّدريب الكافي حول كيفية تقديمها، أو عدم التَّعرف على خصائصهم.

كما أن الاتجاهات نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم ماتزال سلبية؛ وقد يرجع ذلك لعدم المعرفة حول كيفية التعامل معهم، وأيضًا تكرار تجارب الفشل.

وهنا أوضح(م٢،ج١) قائلاً: *"عدم وعي الأساتذة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وبكيفية التعامل معهم"*.

ويشير (م٤،ج٣) إلى *" عدم الوعي بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم والصدود نحوهم"*.

وتؤكد ذلك(م٣،ج١) بقولها: *"عدم وجود برنامج تثقيفي وتوعوي في الجامعة عن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم"*.

- **قبول الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في تخصصات محدَّدة:**

إضافة إلى ما سبق، تسلِّط المشاركة(م٥،ج٢) الضوء على قضية قبول الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في تخصُّصات معيَّنة، وعدم الاستفادة من قدراتهم ونقاط القوة لديهم في المرحلة الجامعية، ويقدِّم المثال التالي اقتباسًا *لقولها: " التخصصات المتاحة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم محددة وهم فئة متنوعة، ومن الجيد توجيههم لميولهم ورغباتهم؛ حتى يمروا بخبرات نجاح، ومن هنا نستفيد من نقاط قوتهم أكثر من نقاط ضعفهم"*.

الموضوع الثَّالث: التَّحديات المتعلِّقة بمراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعودية:

قُسِّم الموضوع الثَّالث والمتعلِّق بمراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة إلى ثمانية موضوعات فرعية، وفيما يلي تفصيلٌ لذلك.

- **ضعف تواصل المتخصِّصين في التربية الخاصة مع مركز ذوي الإعاقة:**

كشفت نتائج الدِّراسَة اتفاق جميع المختصين في مراكز ذوي الإعاقة بضعف تواصل أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين في التربية الخاصة، وبضعف تعاونهم مع مركز خدمة ذوي الإعاقة للمساعدة في تقديم الخدمات لذوي الإعاقة بما فيهم صعوبات التعلُّم، والاستفادة من خبراتهم في المركز.

إذ يذكر(م١،ج١) "*لدينا نقص بعدد المتخصصين في التربية الخاصة للعمل بشكل مباشر مع الطلبة*". وتؤكد ذلك(م٥، ج٢): "*عدم وجود متخصصين متواجدين في مراكز ذوي الإعاقة من قبل أعضاء هيئة التدريس ويمارسون الخدمات والدعم الأكاديمي للطلبة*".

- **قلة عدد المختصِّين في مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة:**

كما كشفت البيانات اتفاق جميع المختصِّين المشاركين بنقص أعدادهم في مراكز خدمة ذوي الإعاقة حتى يتم تقديم الخدمات لجميع الطلبة.

إذ أشار(م١، ج١) إلى "*يوجد نقص بعدد المختصين في المركز، ونرحب بأي مختص بتقديم أي خدمة ونستقبل أي زائر متخصص*".

- **عدم المصداقية في تقرير التشخيص والخلط بين ذوي صعوبات التعلُّم وبين الإعاقات الأخرى:**

ومن التحديات التي أشار إليها –أيضًا– المشاركون؛ عدم المصداقية في التقرير، والخلط بين الإعاقات الأخرى؛ بسبب أن القاسم المشترك بين طلبة ذوي الإعاقة هو انخفاض القدرات في عملية التشخيص.

إذ أشار(م٢،ج١) إلى أن "*التقرير الذي يحضر من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لا يوجد به مصداقية*". وتتفق على ذلك(م٣،ج١) بقولها: "*يوجد خلط في التقرير ما بين صعوبات التعلُّم والإعاقة الفكرية وطيف التوحد*".

- **صعوبة اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الجامعية:**

أجمع المشاركون في البحث بأنَّ طلبة ذوي صعوبات التعلُّم يصعب الكشف عنهم؛ بسبب أنَّ الإعاقة خفيَّة وغير ظاهرة، مما يسبب صعوبة اكتشافهم لتقديم الخدمات المناسبة لهم.

إذ أشار (م١، ج١) إلى "*عدم ظهور هذه* الإعاقة *بشكل دقيق ويصعب التعرف عليهم بالمرحلة الجامعية* " وتوضِّح(م٢، ج١) بقولها: "*نواجه صعوبة في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم*".

وتؤيد(م٣، ج١) بقولها: "*عدم القدرة على التعرف الطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم؛ بسبب عدم تعريفهم عن أنفسهم*".

ويؤكد ذلك(م٤، ج٣) في سياق حديثه بأنَّ "الطلبة ذوي *صعوبات التعلُّم موجودون في الجامعات وقد يكونوا على استحياء*".

- **عدم تعاون أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم مع مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة:**

كما اتفق جميع المشاركين بعدم تعاون أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم مع المراكز؛ وقد يرجع ذلك لعدة أسباب، وهي: التوقعات المتدنية اتجاههم، وقلة الوعي بالخدمات المتاحة في الجامعة، وأيضًا اعتقاد الأسر بأن أبناءهم لا توجد لديهم مشكلات في مرحلة وصولهم للجامعة.

وبيَّن ذلك(م٢، ج١) قائلاً: "*أسر الطلبة ذوي الإعاقة غير متعاونة مع المركز*". وأكَّدت ذلك(م٥، ج٢) قائلة: "*يواجه فريق العمل في المركز تحديًا مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم* بعدم التواصل معهم".

- **عدم وجود إحصائية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الجامعية:**

إضافةً إلى ما سبق، يعتقد –أيضًا– المشاركون بأن عدم وجود إحصائية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية؛ أدَّت إلى عدم وجود آلية في المرحلة الجامعية؛ الأمر الذي ترتَّب عليه عدم القدرة على اكتشافهم.

إذ أوضح(م١،ج١): "*قمنا بالتواصل مع وزارة التعليم قبل قبول الطلبة* ذوي *صعوبات التعلُّم في الجامعة لمعرفة الإحصائيات ولمعرفة الآليات التي تخصهم*".

وتتفق(م٥،ج٢) على أنَّ "*المشكلة في صعوبات التعلُّم تحديدًا في المرحلة الجامعية هي في حالة قبولهم في الجامعة لا يكون لدى* الجامعة *أي خبر أو معلومة، حتى لو كانت ضئيلة عن مستوى الطلبة الأكاديمي، وبالتالي يكون حالهم نفس زملائهم من غير ذوي الإعاقة في المرحلة*".

- **خشية الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من وصمة الإعاقة:**

أكَّد الغالبية العظمى من المشاركين في المقابلة خوفَ الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من الإفصاح عن إعاقتهم، وتأثير ذلك نحو ممارسة الحياة، إضافةً إلى ذلك، الخوف من الوصمة في وثيقة الجامعة بعد التخرج، وأنها قد تحد من الخيارات المستقبلية، مما يؤدي إلى عدم رغبة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الإفصاح، وتلقي الخدمات وشعورهم بالخجل.

ويقدِّم المثال التالي اقتباسًا لقول المشاركة: (م٢، ج١): " خوف الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من ممارسة الحياة بعدم الإفصاح عن أنفسهم".

- **عدم توفر مقياس خاص بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الجامعية:**

كما اتَّفق جميع المشاركين بعدم توفر اختبارات تكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، والتي عن طريقها يُحدِّد مستوى الأداء، والتَّعرف على نقاط القوة والضعف لديهم.

إذ أشارت(م٢، ج ١) إلى أنه "*لا يوجد مقياس خاص فيهم بالمرحلة الجامعية*". وتضيف (م٦،ج٣) إلى "*ضرورة استحداث وحدة* قياس *وتشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم*".

وتؤكد ذلك المشاركة(م٥، ج ٢) بـ" *عدم وجود اختبارات مسحية على مستوى الجامعة من قبل المركز لاكتشاف الحالات فور دخولهم للجامعة*".

مناقشة النتائج:

يتناول ها الجزء عرضًا لمناقشة نتائج الدِّراسَة، وذلك على النحو التالي:

ينصُّ السؤال في الدِّراسَة الحالية على" **ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين نحو الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة؟"**

أظهرت نتائج السؤال الحالي اتفاق وجهات نظر المشاركين بأنَّ الخدمات الإداريَّة والأكاديميَّة المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة محدودة وغير مقدَّمة، مقارنةً بفئات التربية الخاصة الأخرى في المرحلة الجامعية. كما اتفق جميع المشاركين بعدم وجود تخطيط جيِّد مسبق لتقديم هذه الخدمتين(الإداريَّة والأكاديميَّة). أما فيما يتعلَّق بالخدمات النفسيَّة/ الاجتماعيَّة اتَّضح لدى الباحثتين أنَّ وجهات نظر المشاركين اتَّسمت بالرضا نحو تقديم هذه الخدمة، كما أن مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة المسؤول عن تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم طلبة صعوبات التعلُّم يسعى جاهدًا لتقديمها بدرجة كبيرة.

كما أظهرت نتائج السؤال العديد من التَّحديات نحو الخدمات المقدَّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة.

وهي **ضعف التنسيق بين التعليم العام والجامعات؛** وتعزو الباحثتان ذلك إلى عدم تحقيق التواصل بين المدارس والجامعات السعوديَّة، مما يؤدي ذلك إلى عدم ضمان حق الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم نحو انتقالهم للمرحلة الجامعية؛ وقد يرجع ذلك –أيضًا– إلى غياب المسؤولية المجتمعية تجاه طلبة ذوي صعوبات التعلُّم قبل التخرج من المرحلة الثانوية، وقد يرجع ذلك –أيضًا– عدم تكوين هيئة تُعنى بشؤون الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وانتقالهم للمرحلة الجامعية، وتكون منسقة بين وزارة التعليم والجامعات السعوديَّة. وهذا ما أوصت إليه دراسة الديحاني(٢٠١٨) بعمل تنسيق مع وزارة التعليم لالتحاق طلبة ذوي الإعاقة بالمرحلة الجامعية عن طريق الخدمات الانتقالية، وذلك لتيسير انضمامهم للجامعات.

كما تبيَّن وجود **ضعف في التشريعات وآليات التنفيذ، وعدم توفُّر لوائح قانونية لحماية الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم داخل الجامعة؛** وتفسر الباحثتان ذلك إلى بأن عدم وجود التشريعات أدى إلى اختلاف المخرجات مما أدى إلى ظهور الاجتهادات الشخصية الفردية واعتمادها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميليرو ومورينا وبيريرا(٢٠٢٠) Moriña, Melero & Perera والتي تشير نتائجها إلى في عدم معرفة أعضاء هيئة التدريس باللوائح المتاحة التي تخصُّ الطلبة ذوي الإعاقة.

كما أظهرت النتائج –أيضًا– **مشكلة عدم تكييف المقررات الدراسية؛** وتعزو الباحثتان ذلك إلى عدم الاستجابة للاحتياجات الفردية لكل طالب/ة على حدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من عقيل والبكري(٢٠١٨) التي أكَّدت أنَّ الخدمات الأكاديميَّة كان لها النصيب الأكبر للطالبات ذوات الإعاقة البصرية مقارنةً بالطالبات ذوات صعوبات التعلُّم اللاتي حصلن على خدمات متواضعة، وأوصت الدراسة بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس نحو تقديم الخدمات الأكاديمية عن طريق إصدار الرخصة المهنية. ودراسة الحميدة(٢٠٢٠) التي كشفت نتائجها عن عدم استخدام أساليب تدريسية تلائم قدرات الطلبة ذوي الإعاقة، كذلك عدم وجود توعية في مساعدة أعضاء هيئة التدريس للتعامل المناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى عدم تكييف التوصيفات والمقررات الدراسية لقدرات وإمكانيات الطلبة. ودراسة العدرة(٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها عدم قدرة طلبة ذوي الإعاقة نحو أداء الامتحانات، وعدم قدرتهم نحو استيعاب المادة التعليمية وعدم تكييفها.

كما أشارت نتائج الدِّراسَة إلى وجود **الاتجاهات السلبيَّة نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم؛** وتعزو الباحثتان ذلك إلى أنَّ الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم تتكرر لديهم خبرات الفشل، ومن ثم يلقون قبولاً أقل من قبل أعضاء هيئة التدريس. وأوضحت ذلك السبيعي(٢٠١٨) في دراستها بأن العامل الرئيس الذي يعزِّز نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية بصفة خاصة هو التواصل القوي المستمر مع أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، فكلما كان لدى أعضاء هيئة التدريس المعرفة الكافية عنهم، تمكَّن الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم من تحقيق أهدافهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف الاتجاهات نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم باختلاف كليات الجامعة، إذ كانت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى أكثر إيجابية مقارنةً بباقي كليات الجامعة التي كانت عكس ذلك؛ لقابليتهم في إحداث موائمة في أساليب التدريس والامتحانات، ومعرفتهم بالموضوعات المتعلِّقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

أما من حيث **عدم وعي المجتمع الجامعي بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم؛** فتعزو الباحثتان ذلك إلى عدم عقد البرامج التثقيفية دوريًّا عن فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وعن كيفية اكتشافهم والتعامل معهم؛ وقد يرجع ذلك

أيضًا إلى عدم الوعي نحو الخصائص التي تميِّز الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم عن غيرهم، وهذا يشير إلى أن ثقافة المجتمع الجامعي منخفضة، وبحاجة إلى زيادة الوعي اتجاه ذوي صعوبات التعلُّم. وأوضح ذلك ميليرو وموريرا وبيريرا(٢٠٢٠) Moriña, Melero & Perera في دراسته التي توصلت نتائجها إلى أنَّ عدم معرفة أعضاء هيئة التدريس نحو كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة ، وأن الخبرة والتدريب غير كافية لهم. وكما ذكر المنقري(٢٠١٩) أنَّ طلبة صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعيَّة، بحاجة إلى الاهتمام، من خلال تقديم البرامج والدورات التدريبيَّة للطلبة أنفسهم، ولأعضاء هيئة التدريس، لمعرفة كيفيَّة التعامل معهم بما يتلاءم مع احتياجاتهم وخصائصهم. وما أوضحته دراسة العدرة(٢٠١٦)، من أنَّ الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون صعوبات اجتماعية متمثِّلة في: عدم مراعاة أعضاء هيئة التدريس لظروفهم، والنظرة السلبيَّة من المجتمع الجامعي لهم، وصعوبة إيجاد العلاقات معهم.

وفي السياق ذاته، أظهرت النتائج **قبول الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في تخصصات محدَّدة**؛ وتعزو الباحثتان ذلك إلى سبب حصول طلبة ذوي صعوبات التعلُم على معدل منخفض، ومن ثَمَّ يتم قبولهم في تخصصات محدَّدة، مما ينتج عن ذلك الاعتقاد بأنهم غير قادرين على تحقيق النجاح في التخصصات الأخرى مقارنةً بزملائهم. وهذا ما أشارت إليه دراسة الحميدة(٢٠٢٠) بعدم توفر تسهيلات في عملية قبولهم في التخصصات المتنوعة المتوفرة بالجامعة. ودراسة العقيل والبكري(٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها بقبول الطالبات ذوات الإعاقة في تخصصات محدَّدة تتناسب مع إمكانياتهن.

كما أشارت نتائج الدِّراسَة إلى **ضعف تواصل المتخصِّصين في التربية الخاصة مع مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة**؛ وتعزو الباحثتان ذلك إلى ضعف تدريب المختصِّين في مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالبرامج التدريبية المقدَّمة لهم من قبل المتخصِّصين في التربية الخاصة. وهذا ما أشارت إليه دراسة ليبكا وليرنر وخوري (٢٠١٩) Lipka, Lerner, and Khoury بأن أعضاء هيئة التدريس ليسوا على اتصال مع المختصِّين الذين يقدِّمون الخدمات التي تخص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم

ومن التَّحديات التي ظهرت –أيضًا– **عدم المصداقية في تقرير التشخيص والخلط بين ذوي صعوبات التعلُّم وبين الإعاقات الأخرى**؛ وتعزو الباحثتان ذلك إلى عدم كفاءة القائمين بعملية التشخيص وضعف تعاون فريق العمل، وقد يرجع ذلك –أيضًا– إلى استخدام مقاييس غير ملائمة لحالة الطالب/ة. ومما يجدر الإشارة إليه أن التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم ليس بالأمر السهل، وغالباً ما يتم الخلط بينهم وبين الفئات الأخرى؛ مثل فئة بطء التعلم أو التأخر الدراسي، نظراً لعدم دقة وسائل التشخيص المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية(محمد، عواد،٢٠١٣).

وجاءت النتائج –أيضًا– **صعوبة اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الجامعية؛** وتعزو الباحثتان ذلك إلى طبيعة صعوبات التعلُّم كونها إعاقة غير ظاهرة ومتعدِّدة الأنواع، وهي تتفاوت في الحدة ويصعب ملاحظة خصائصها.

كما أظهرت النتائج **عدم توفُّر مقياس يكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الجامعية،** وأشارت دراسة إبراهيم والحارثي(٢٠١٥) إلى ذلك التي كشفت نتائجها عن وجود صعوبة في التَّعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية، وذلك لعدم توفُّر أدوات تشخيصية، مما قد يؤدي إلى وجود أعداد كبيرة لم يتم اكتشافها بعد.

وأيضًا من التَّحديات **عدم تعاون أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم مع مع مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة؛** وتعزو الباحثتان ذلك إلى انخفاض توقعات الأسر نحو أبنائهم من ذوي صعوبات التعلُّم، كما تفسِّرها الباحثتان من زاوية أخرى بعدم رغبة الأسرة في العمل مع مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة، كفريق واحد لتلبية الاحتياجات الفردية لأبنائهم بما يضمن تقديم الخدمات لهم بمستوى عالٍ. وكما تفسِّرها الباحثتان من زاوية أخرى باعتقاد أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بأن أبناءهم لا يواجهون صعوبات ومشكلات في مرحلة وصولهم للجامعة، وهنا يتَّضح أنَّ الجامعة والأسرة لهما أدوار مهمة في تقديم الخدمات ولا تتم الاستفادة من الخدمات إلا عند تضافر الجهود.

وأظهرت النتائج –أيضًا– **خشية الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من الإفصاح عن إعاقتهم؛** وتعزو الباحثتان ذلك إلى خوف الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من النظرة السلبية من المجتمع الجامعي اتجاههم، بالإضافة إلى ذلك اعتقادهم أن الإفصاح عن ذواتهم ينتج عنها آثار سلبية يترتب ذلك عند مرحلة التخرج ووصمها في الشهادة الجامعية. وتشير إلى ذلك المقبل(٢٠٢١) في دراستها بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لا يفصحون عن صعوباتهم، وذلك لاعتقادهم بأن مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة مخصصٌ للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والحركية وليست للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

خلاصة البحث

في ضوء ماكشفت عنه نتائج الدِّراسَة الحالية حول وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والمختصِّين نحو الخدمات التي تقدَّم للطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم بالجامعات السعوديَّة من قصور في تقديم الخدمتين(الإداريَّة والأكاديميَّة)، اتضح لدى الباحثتين أن وجهات نظر المشاركين فيما يتعلَّق بالخدمات النفسيَّة/ الاجتماعيَّة اتَّسمت بالرضا نحو تقديم هذه الخدمة، ويأتي ذلك بسبب توفير خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي من قبل مراكز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعوديَّة بشكل عام، أما فيما يتعلق بذوي صعوبات التعلُّم

فمازالت هذه الخدمات تحتاج إلى مزيد من التطوير وخصوصًا فيما يتعلق بتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية، توعية المجتمع الجامعي حول خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وغيرها من الخدمات، وقد أدى اختلاف وجهات النظر إلى ظهور العديد من التحديات التي تم استعراضها في هذه الدِّراسَة والتي نبعت من مشكلات واقعية من الميدان التربوي، وبناء عليه تم اتخاذ مجموعة من التوصيات المستنبطة من هذه التحديات. لهذا جاءت نتائج الدِّراسَة الحالية حتى تؤكد واقع تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية بالجامعات السعوديَّة، وضرورة توفر البرامج والخدمات بما يتلاءم مع احتياجاتهم وخصائصهم؛ حتى تعمل على تسهيل تكيفهم مع المرحلة الجامعيَّة.

التَّوصيات

١. التَّعاون بين أقسام التربية الخاصة ومراكز الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعوديَّة لإجراء برامج توعوية موجهة لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية تقديم الخدمات الأكاديميَّة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

٢. زيادة عدد المختصِّين (في التربية الخاصة) في مراكز الطلبة ذوي الإعاقة التابعة للجامعات السعوديَّة لتقديم الخدمات الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

٣. تخصيص جزء من أنصبة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالتربية الخاصة للعمل في مراكز الطلبة ذوي الإعاقة؛ للاستفادة من خبراتهم وتدريب العاملين في المركز تحت إشراف ذوي الاختصاص.

٤. تكييف المقررات والتوصيفات الدراسية، وذلك بما يتوافق مع طبيعة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

٥. عقد دورات تثقيفية دوريًّا؛ للتعرف على خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية وكيفية التعامل معهم.

٦. تشكيل لجنة لدراسة قبول الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التخصصات التي تتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم.

٧. توفير مقاييس مقننة؛ لاكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية.

٨. تفعيل دور الشراكات المجتمعية بين الجامعات السعوديَّة والقطاعات الخاصة التي تعنى بتدريب وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة في شتى المجالات.

٩. تدريب أعضاء هيئة التدريس لتقديم الخدمات الأكاديميَّة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

١٠. إجراء العديد من الدراسات النوعية لدراسة قضايا ومشكلات الأفراد ذوي الإعاقة.

المراجع

أبو سعدة، وضيئة محمد؛ حسين، علي حسن؛ توفيق، صلاح الدين محمد.(٢٠١٩). تطوير الخدمات المقدمة لدعم ومساندة الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الكويت في ضوء تجارب بعض الدول العربية والعالمية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٢٠(١)،٣٠٦-٢٨٩.

أبو علام، رجاء.(٢٠٢١). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. دار المسيرة للطباعة والنشر.

بوبشيت، الجوهرة إبراهيم محمد؛ والحمادي، فايزة بنت صالح.(٢٠١٠). الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب: واقعها ومستواها كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، ٣(١١)،٢٨٦-٢٦٣.

البطاينة، أسامة؛ الرشدان، مالك؛ السبايلة، عبيد؛ الخطاطبة، عبد المجيد.(٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جامعة الملك سعود.(2018). *القواعد والإجراءات التنظيمية لخدمات الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود*. (ط.٢)، برنامج الوصول الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة.

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

جونسون، سكوت؛ روثستين، لورا.(٢٠١٨). قانون التربية الخاصة(أحمد التميمي). *دار جامعة الملك سعود للنشر*.(العمل الأصلي نشر في ٢٠١٤).

الحميدة، سلمان عبدالعزيز؛ هوساوي، علي محمد.(٢٠٢٠). واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٤)١٣ ،٢٧٨-٢٣٣.

الحارثي، صبحي.(٢٠٠٩). مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية: دراسة شبه تجريبية على عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الحارثي، صبحي.(٢٠١٦). *صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية*. مكتبة المتنبي.

الحسيني، عبدالناصر.(٢٠٢٠). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

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

حنفي، علي عبد الرب النبي؛ العايدي، غادة عبد العزيز. (٢٠١٦). الخدمات المساندة المقدمة للطلاب الصم وضعاف السمع ودورها في جودة الحياة الأكاديمية في برامج التعليم العالي بمدينة الرياض. مجلة *التربية الخاصة والتأهيل*، ١٣(٤)، ١-٤١.

الخشرمي، سحر أحمد.(٢٠٠٨، يوليو ١٦-١٧). خدمات التأهيل التربوي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود[عرض ورقة]. المؤتمر الدولي السادس – تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل: جامعة القاهرة – معهد الدراسات التربوية.

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

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

الذويبي، منير.(٢٠٠٩)." الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض" [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

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

الرفاعي، عالية.(٢٠١٩). مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. ١٧(٢)،١٦٧-٢٠٥.

السبيعي، سلمى صالح.(٢٠١٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*. ١٩(١)،٤٥٧-٤٧٦.

السعيد، سماح عبد الرحمن.(٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في إدارة الذات لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم بالجامعة. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*.١٧٨(٢)، ٦٣١-٦٩١.

شرف الدين، نبيل.(٢٠٠٣). فعاليات فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*.٤١(١٣)،٣٠٧-٤١٥.

الشويعر، خولة محمد.(٢٠١٥). خدمات المعلومات المتاحة لذوي الاحتياجات الخاصة في المكتبات الجامعية بالمملكة العربية السعودية: مكتبة الأمير سلمان المركزية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض أنموذجًا. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية* .١(٢١)،١٤٠-١٩٢.

الصمادي، أسامة يوسف.(٢٠٢٠). التعديلات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات من قبل أعضاء هيئة التدريس: دراسة تحليلية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. ٣(٤٠)٥١-٣٥.

العبدالكريم، راشد.(٢٠٢٠). *البحث النوعي في التربية*، ط٣. مكتبة الرشد ناشرون.

العدرة، إبراهيم أحمد. (٢٠١٦). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية: دراسة ميدانية. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٣، ٢٠٣٢-٢٠١٣.

عواد، أحمد حمد، محمد، عادل عبد الله. (٢٠١٣). مدخل إلى صعوبات التعلم النظرية- التشخيص- أساليب التدخل. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

عيسى، يسري أحمد.(٢٠١٩). *صعوبات التعلم لدى الكبار*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

عقيل، عمر علوان، البكري، سيرين طلال. (٢٠١٨). تجربة الدراسة للطالبات المعاقات في الجامعات السعودية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، ٥٧، ٥٢-٧٥*.

قنديلجي، عامر، السامرائي، إيمان.(٢٠٠٩). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

كامل، راضي عدلي.(٢٠١٤). ضمان جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية: (دراسة ميدانية بمحافظة أسوان). *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*. ٩٧(٢٥)،١-٣٩.

المحمدي، عفاف سالم، الدعيجي، شذى عبدالكريم.(٢٠١٦). اتجاهات الموظفات نحو جودة الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢(٣)،١٧٧-٢١٨.

المحمودي، محمد سرحان.(٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي*، ط٣. دار الكتب.

المنقري، إبراهيم محمد.(٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

المقبل، غادة عبدالعزيز.(٢٠٢١). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل،١٢(٤٠)، ٢٩-٤٢*.

نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية.(١٤٢١). *مركز الملك سلمان لابحاث الإعاقة*، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الوابلي، عبد الله محمد.(٢٠١٧). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(٢٠)،١-٥٣.

وكالة الانباء السعودية.(٢٠٢٠، ١٦ديسمبر). *واقع الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية*. https://www.spa.gov.sa/viewstory.php?lang=ar&newsid=2169804

Ary, L. C. Jacobs, C. Sorensen, & A. Razavieh, (2010). Introduction to research in education (8th ed.): Cengage Learning.

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

Charmaz, K.(2014). Constructing grounded theory(2nd ed). Thousand oaks, CA; sage.

DuPaul, G. J., Pinho, T. D., Pollack, B. L., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2017). First-year college students with ADHD and/or LD: Differences in engagement, positive core self-evaluation, school preparation, and college expectations. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 238–251.

Gulnaz, Zahid. Aamna, Saleem Khan, & Zehra, Keshf. (2018). SERVICES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AT HIGHER EDUCATION OF PAKISTAN. *European Journal of Education Studies*, 5 (5), 260-27.

Jacques, J.G. and Abel, N.R. (2020). Using the Stepped Care Model to Empower University Students with Learning Disabilities. *Journal of College Counseling*, 23: 85-96.

Anabel Moriña , Víctor H. Perera and Noelia Melero.(2020). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*. 47 ,6-23.

Rehor, Breanna, "Understanding the Transition to College for Students with Learning Disabilities" .(2018). Masters Theses. https://thekeep.eiu.edu/theses/3414

The services provided for students with learning disability in saudi universities from the perspective of faculty members and specialists

Duha Khaled Alsulami
Layla Mubarak Alsharif
King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

Abstract. the current study aimed to determine the services provided to students with learning disabilities enrolled in Saudi universities from the perspective of faculty members and specialists, limited to administrative, academic, psychological, and social services. The study followed the qualitative approach, interview was used to collect data, and the study participants were (four) faculty members, and (three) specialists in centers for individuals with disabilities in Saudi universities, the results showed that all participants in the interview agreed that administrative and academic services provided to students with learning disabilities in Saudi universities were limited and not provided compared to other special education ccategories in University stage and confirmed the lack of good planning in advance to provide these administrative and academic services. The results also showed that many challenges: Challenges related to providing services, challenges related to students with learning disabilities, and finally challenges related to service centers for students with disabilities. The researcher through her results provided a set of recommendations as follows: The cooperation between special education departments and centers for individuals with disabilities affiliated with Saudi universities, an increase in the number of specialists in the field of (special education) who work in centers for individuals with disabilities affiliated with Saudi universities, and prompt the role of community partnerships between Saudi universities and private sectors that interested in training and rehabilitating individuals with disabilities
Keywords: Services, students with learning disabilities, Saudi universities, faculty members, specialists.