اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات

إعداد
د/ سلمى بنت صالح سليمان السبيعي
أستاذ الإرشاد النفسي المساعد
قسم علم النفس – جامعة أم القرى

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف البناء العاملي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدامه في قياس اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغيرات النوع، والدرجة العلمية والكلية. وذلك لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس قوامها ١٢٩ عضوا وعضوة بجامعة أم القرى، موزعة على كليات التربية، والعلوم، والطب، واللغة العربية. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨ مفردة موزعة على أربعة أبعاد (مواءمة التدريس، مواءمة الامتحانات، المعرفة عن صعوبات التعلم، توقعات الأداء).

وتمثلت أهم نتائج الدراسة في:

- تضمن البناء العاملي للمقياس أربعة عوامل (مواءمة التدريس، مواءمة الامتحانات، المعرفة عن صعوبات التعلم، توقعات الأداء)، كما اتصف المقياس باتساق داخلي مقبول.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعة في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- ليس للرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) تأثير دال إحصائياً على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- اختلفت الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف كليات الجامعة، حيث كانت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية أكثر إيجابية مقارنة بباقي كليات الجامعة.

The Attitudes of the Faculty Members at Umm Al- Qura University Towards the Students with Learning Disabilities in the Light of Some Variables

By: Dr.Salam Elsubaie
Umm Al-Qura University

Abstract:

The current study aimed to explore the factorial construction of the attitudes scale and use it to measure the attitudes of the faculty towards students with learning disabilities. Also, to find out if there are significance differences in the attitudes of the faculty members towards students with learning disabilities due to gender, class, and college variables. The study sample consisted of 129 male and female members of Umm Al-Qura University distributed in the faculties of education, science, medicine and Arabic language. The attitudes scale in its final form consisted of 28 items divided into four dimensions (adapting teaching, adapting tests, the knowledge about learning disabilities, performance expectations).

The results of the study were: first, the factorial construction of the attitudes scale included four factors (adapting teaching, adapting tests, the knowledge about learning disabilities, performance expectations) and it also has an acceptable internal consistency , second there were no

statistically significant differences between male and female faculty members at the university in their attitudes toward the students with learning disabilities, third the academic rank (professor, associate professor, assistant professor) does not have a statistically significant effect on the attitudes of university faculty members toward the students with learning disabilities fourth, The attitudes towards students with learning disabilities differed according to the university faculties where the Education Faculty members were more positive than the others.

مقدمة وإطار نظري:

تولي معظم الدول المتقدمة قضية تعليم الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي اهتماماً بالغاً وتعتبره من أهم مؤشرات الجودة، فقد نصت التشريعات الفيدرالية (المادة ٥٠٤ من قانون إعادة تأهيل المعاقين لسنة ١٩٧٣ Rehabilitation Act of 1973) على ضرورة إحداث مواءمة أكاديمية للطلاب المعاقين وتوفير فرص تعليم عادلة لهم، ذلك أن حرمان الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة من حقهم في التعليم الجامعي يجعلهم عاجزين عن المشاركة الفاعلة في المجتمع وتحسين نوعية حياتهم.

إن صعوبات التعلم إعاقة خفية لم تحظ بالاهتمام الكافي في مؤسسات التعليم العالي، ولا يزال الطلاب ذوي صعوبات التعلم ممثلين في الجامعة بأعداد قليلة، فقد كشفت دراسة طولية أجراها واجنر، نيومان، كامتو، جارزا، ليفين (Wagner, Newman, Cameto, Garza & Levine, 2005) أن١٠% فقط من إجمالي الطلاب ذوي صعوبات التعلم مسجلين بالجامعات، رغم أن نسبة تتراوح بين ٦ – ٨ % من طلاب المدارس يتلقون خدمات صعوبات التعلم (U.S. Department of Education, 2003)

ولقد أشارت بعض التقديرات الحديثة نسبياً (e.g. Murray, Goldstein, Nourse & Edgar, 2000; U.S. Department of Health and Human Services, 2003; U.S. Department of Labor, 2007) إلى أن أقل من (٠,٠١%) من طلاب الجامعة قد قرروا أن لديهم صعوبات تعلم، وعلى النقيض من ذلك قرر (٢,٥%) أنهم يعانون من الاكتئاب والاضطرابات النفسية الأخرى، (٢,٣%) لديهم إعاقات بالعظام (orthopedic)، (١,٦%) يعانون إعاقات صحية، (١,٤%) مصابون باضطراب نقص الانتباه، رغم أن هذه الإعاقات تحدث بنسب أقل لدى أطفال المدارس الابتدائية والثانوية.

إضافة إلى ذلك فإن مواظبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الدراسة في الجامعة تبدو منخفضة مقارنة بالطلاب الآخرين بنسبة تتراوح بين ٤٠ – ٦٠%.

إن ثمة عوامل عديدة تسهم في نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجامعة (Gregg, 2007; Litner, Mann-Feder & Guerard, 2005) وتتضمن هذه العوامل: المهارات الفردية، المعرفية الأكاديمية (Harztzell & Compton, 1984; Murray & Wren, 2003)، عادات الاستذكار والدافعية (Murray & Wren, 2003)، الخبرات التربوية السابقة (Halpern, Yovanoff, Doren & Benz, 1995; Wagner, Newman & Cameto, 2004) الدعم الأسري والتوقعات الوالدية (Wagner et al., 2005) ، المصادر المالية (Wagner, Newman, Cameto, Garza & Levine, 2005) والدعم الجامعي (Allsopp, Minskoff, & Bolt, 2005; Finn, 1998; Trammell, 2003)

وتعد الدراسة الحالية محاولة فريدة لكسب المزيد من الفهم لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، انطلاقا من أن أعضاء هيئة التدريس أهم العوامل

المؤثرة في السياق الجامعي والمحور الرئيس للعملية التعليمية، كما أنهم من أهم مصادر الثروة ودعائم القوة سواء في الجامعة أم المجتمع.

إن عضو هيئة التدريس بالجامعة قناة أساسية يمكن أن يصل الطلاب من خلالها إلى المعرفة، والجامعة بدورها مسئولة بصورة مباشرة عن تحديد كفاءة الطلاب في اكتساب المعرفة (Harrison, 2003; Scott & Gregg, 2000) ، ويؤيد ذلك عبارة شهيرة ذكرها والكر (Walker,1980:54) منذ أكثر من ٢٥ عاماً " إن خدمات الدعم تجعل من الممكن بالنسبة للطلاب المعاقين دخول أنظمة التعليم الجامعي جسدياً ولكن يستطيع عضو هيئة التدريس بالجامعة تيسير المعرفة وطرق التعلم للطلاب". ويعني بذلك أن عضو هيئة التدريس بالجامعة يخلق سياقاً لتلقي خدمات التعليم، يطور أنظمة لدعم اكتساب المعرفة، وأنظمة أخرى لقياس فهم الطلاب لهذه المعرفة.

ونظراً لتزايد عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالجامعة (Mull, Sitlington & Alper, 2001) من المتوقع أن يواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تحديات عظيمة لزيادة فهمهم وتقييم اتجاهاتهم نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أجل تطوير استراتيجيات فعالة للعمل مع هذه الفئة من فئات ذوي الحاجات الخاصة.

ولا شك أن تطوير فهم أعمق لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُعد موضوعاً بالغ الأهمية لأن معرفة طبيعة هذه الاتجاهات يُعد مفيداً لإعداد برامج هادفة لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل سياق وأنظمة الجامعة.

إن البحوث والدراسات العلمية التي أُجريت في الثمانينات والتسعينات (e.g. Houck, Asselin, Troutman & Arrington, 1992; Matthews, Anderson & Skolnick, 1987; Minner & Prater, 1984) ساعدت على جذب انتباه الباحثين لموضوع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فقد أوضحت نتائج معظم هذه الدراسات أن الهيئة التدريسية بالجامعة لديها توقعات متدنية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلاب العاديين. كما اتضح أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لديهم استعداد لإحداث مواءمات أكاديمية بسيطة للطلاب ذوي صعوبات التعلم (مثل تسجيل المحاضرات على جهاز صوتي، تخصيص وقت إضافي للطلاب أثناء أداء الامتحانات...)، ولكنهم أقل استعداداً لإحداث مواءمات أكاديمية رئيسة (مثل تقليص مقرر دراسي أو إجراء تغييرات جوهرية على المقرر...) (Matthews, Anderson & Skolnick,1987; Nelson, Dodd & Smith, 1990; Vogel, Leyser, Wyland & Brülle, 1999)

في هذا السياق قام فيرون، هول، كوستلو (Farone, Hall & Costello 1998) بمقابلة ٣٢ طالباً من الطلاب المعاقين في إحدى الجامعات وقد كشفت الاستجابات عن أن الطلاب أفراد العينة قد أدركوا أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ينقصهم معلومات عن الموضوعات المرتبطة بالإعاقة، لديهم اتجاهات سلبية نحو الطلاب المعاقين، كما أنهم لا يستجيبون لمتطلبات المواءمة.

إن ثمة فروقاً محتملة في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تستند إلى خصائص الهيئة التدريسية، فقد اتضح من مراجعة التراث النفسي أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتأثر بالكلية والقسم والرتبة العلمية، فقد وجد نلسن، دود، سميث (Nelson, Dodd & Smith, 1990) أن أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية كانوا أكثر استعداداً لإحداث مواءمات أكاديمية في الامتحانات والواجبات للطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بكليات الآداب والعلوم وإدارة الأعمال.

وتوصل فوجل، ليزر، وايلاند، برول (Vogel, Leyser, Wyland & Brülle, 1999) إلي وجود فروق طفيفة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من النوعين في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما وجد أن الهيئة التدريسية داخل بعض الأقسام أكثر استعدادا لإحداث

مواءمات في التدريس والامتحانات مقارنة بأقسام أخرى. وعلى النقيض من ذلك لم يجد بورك، ستراهورن، سلفر (Bourke, Strehorn & Silver, 2000) فروقاً في اتجاهات الهيئة التدريسية نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى للقسم الأكاديمي.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى قد يؤثر الدعم المؤسسي الجامعي على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فقد أشار بورك، ستراهورن، سلفر (Bourke, Strehorn & Silver, 2000) إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتلقون دعماً في مؤسساتهم أكثر استعداداً لإحداث مواءمات أكاديمية لطلابهم ذوي صعوبات التعلم، واتساقاً مع هذه النتيجة لاحظ بجاج، شو، ماجواير (Bigaj, Shaw & McGuire 1999) أن التدريب المرتبط بصعوبات التعلم قبل أو أثناء الخدمة يُعد منبئاً قوياً باستعداد عضو هيئة التدريس بالجامعة لتزويد الطلاب مواءمات أكاديمية مناسبة (في التدريس والامتحانات).

وعلى أية حال فإن هناك حاجة ماسة إلى فهم أعمق لاتجاهات معلمي الجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وخاصة أن أغلب الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع قد أجُريت منذ أكثر من حقبة ماضية، كما أن هذه الدراسات أجريت في بيئات غير عربية.

هذا ولا توجد أداة ملائمة لقياس اتجاهات معلمي الجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية مما يجعل الحاجة إلى تطوير أداة جديدة في هذا المجال ضرورة مُلحة.

كما اتضح من مراجعة الأدبيات أن ثمة حاجة ضرورية إلى الكشف عن أثر العوامل الفردية كالنوع والرتبة العلمية، والمؤسسية كالقسم العلمي على الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وعليه تحاول الباحثة من خلال الدراسة الحالية التحقق من تأثير هذه المتغيرات على اتجاهات عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

إن عدد الطلاب ذوي الحاجات الخاصة المسجلين بمؤسسات التعليم العالي في تزايد ملحوظ (Scott, McGuire & Shaw, 2003). ولا شك أن هذه الزيادة تتطلب إحداث مواءمات أكاديمية للطلاب المعاقين للوصول إلى فرص تعليمية عادلة، فقد أكد المجلس القومي للإعاقة (National Council on Disability, 1989:1) على أن التعليم الجيد هو تذكرة للنجاح في المجتمع، كما يُعد منبئاً بالنجاح في الحياة المستقبلية في مجالات الوظيفة، والدخل، والاستقلالية.

إن العامل الرئيس في الجامعة الذي يعزز النجاح الدراسي للطلاب المعاقين بصفة عامة والطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة هو التواصل القوي المستمر، فكلما كان لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة معرفة كافية عن صعوبات التعلم كلما تمكن الطلاب ذوو صعوبات التعلم من تحقيق استعداداتهم التربوية وأهدافهم في الحياة.

وعلى الرغم من القوانين والتشريعات التي تكفل للطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من المعاقين الحق في التعليم الجامعي، لا يزال هناك معوقات مستمرة عديدة في البيئة الجامعية، ويُعد نقص المعرفة، وكذلك الأفكار الخاطئة المرتبطة بصعوبات التعلم أهم هذه المعوقات لأنها تؤثر على المناخ الجامعي وخبرات جميع الطلاب (e.g. Dowrick, Anderson, Heyer & Acosta, 2005)

ويدعم ذلك ما ذكره بعض الباحثين (e.g. Dowrick, Anderson, Heyer & Acosta, 2005; Hartman-Hall & Haaga, 2002; Parker, Embry, Scott & McGuire, 2003) من أن طلاب الجامعة ذوي الحاجات الخاصة قد عبروا عن أن اتجاهات الهيئة التدريسية نحوهم وتفهمهم للإعاقة له تأثير مباشر على الدافعية والمثابرة.

وجدير بالذكر أن بعض الدراسات السابقة (e.g. Reed, Lund-Lucas & O'Rourke, 2003) قد توصلت إلى نتائج متعارضة فيما يتعلق باتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو

الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما اتضح أن ثمة علاقة تربط الاتجاهات بمتغيرات النوع والرتبة العلمية والكلية (Murray, Wren, Keys, 2008; Skinner, 2007).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام على المستوى العالمي بمحاولة فهم اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، لا تزال الدراسات السابقة تعاني من نقص وجود أداة مناسبة للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم وخاصة في البيئة العربية.

وفي هذا السياق يذكر لومباردي (Lombardi, 2010) أن معظم الباحثين لم يستخدموا مقاييس ثابتة وصادقة عند قياس الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث ركزت معظم التحليلات الإحصائية على نتائج على مستوى المفردة دون البحث عن المكونات الكامنة الثابتة لمقاييس الاتجاهات مما يبرر الحاجة إلى بناء مقياس ثابت وصادق لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاه نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاه نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الرتبة العلمية؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاه نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الكلية؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢- الكشف عن الفروق بين أعضاء وعضوات جامعة أم القرى في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣- التعرف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الرتبة العلمية.

٥- التعرف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الكلية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها الأكاديمية من تناولها لموضوع " اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم " والذي يُعد – في حدود علم الباحثة – أحد الموضوعات التي لاقت اهتماماً ضئيل نسبياً في أدبيات البحوث الأجنبية، بينما لم يلق هذا الموضوع أي قدر من الاهتمام في أدبيات البحوث العربية.

وترجع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة إلى أن التعرف على طبيعة الاتجاهات النفسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الكشف عن المتغيرات المؤثرة على هذه الاتجاهات يُعد ذا أهمية تربوية، خاصة وأن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يمكن تعديلها وتغييرها من خلال البرامج التدريبية الملائمة مما يفيد في تلافى السلبيات القائمة، والعمل على تعديل مسار الجامعة نحو الأفضل.

كما ترجع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة إلى إعداد أداة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتحقق من صدقها في البيئة السعودية مما

يتيح للباحثين والتربويين أداة تساعد على فهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتيسر التواصل معهم في المواقف التعليمية.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

صعوبات التعلم:

يعني مصطلح صعوبات التعلم وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة (الشفوية) ويظهر الاضطراب في شكل قصور في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة. ولا يشمل التعريف مشكلات التعلم الناتجة عن: الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الظروف الثقافية أو البيئية المعوقة للتعلم (فوقيه راضي، ٢٠١٠: ١٤٩).

الاتجاه:

ويقصد به " نسق، أو تنظيم لمشاعر الفرد، ومعارفه، وسلوكه أو استعداده للقيام بأفعال معينة، ويتمثل في درجات القبول أو الرفض نحو الموضوع أو القضية موضع الاهتمام " (عبد اللطيف محمد خليفة، ١٩٩٨: ١٧).

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

تُعرف الباحثة اتجاه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنه " نسق معرفي وجداني سلوكي يشتمل على معارف ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة واستعدادهم للقيام بمواءمات في التدريس والامتحانات وتوفير وسائل الدعم والمساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم ".

يشتمل مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية أربعة عوامل تم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي للمقياس وهي:

١- مواءمة التدريس:

هي ميسرات يستحقها الطلاب ذوو صعوبات التعلم – تُعطى من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة – وتشمل تسهيلات ترتبط بتدريس المادة التعليمية وتنظيم سير الدروس سواء في طريقة عرض المادة (كأن يتم تقديم المادة من خلال العروض التعليمية وتسجيل المحاضرات على جهاز صوتي...) أو في مضمون أو محتوى المادة (كتقليص مقرر دراسي أو تلخيص المحاضرات واقتصارها على الأمور المهمة...)، وتهدف هذه المواءمة إلى منع حدوث أخطاء في التعلم ناتجة عن الإعاقة (صعوبات التعلم).

٢- مواءمة الامتحانات:

هي ميسرات يستحقها الطلاب ذوو صعوبات التعلم – تُعطى من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة – وتشمل تغيرات في طريقة التقويم المعتادة وطريقة تنظيم الامتحان (توزيع درجات الامتحان بطريقة تناسب الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إعطاء وقت إضافي للطلاب أثناء الامتحانات، استخدام أجهزة مساعدة أثناء أداء الامتحانات كالآلة الحاسبة والكمبيوتر المحمول ...)، وتهدف هذه المواءمة إلى منع حدوث أخطاء في التعلم ناتجة عن الإعاقة (صعوبات التعلم).

٣- المعرفة عن صعوبات التعلم:

يُقصد بها مجموعة المفاهيم والمعلومات حول صعوبات التعلم، والقوانين التي تكفل حقوق الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التعليم الجامعي، وكذلك المعرفة المرتبطة بخصائص هؤلاء الطلاب وحاجاتهم النفسية والتربوية.

٤- توقعات الأداء:

تعني توقعات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فيما يتعلق بقدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على إتمام دراستهم الجامعية وتحقيق النجاح على المستوى الجامعي.

أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى:

كل من حصل علي درجة الدكتوراه ويقوم بالتدريس بجامعة أم القرى ويعمل على إحدى الرتب العلمية التالية: أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) عضوا وعضوة بكليات جامعة أم القرى: التربية، اللغة العربية، العلوم، الطب، تم اختيارها عشوائيا. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات النوع والرتبة العلمية والكلية.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات النوع والرتبة العلمية والكلية

الكلية	ذكور			إناث			المجموع
	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	
التربية	٥	٢	١٤	١	١	١٢	٣٥
اللغة العربية	٢	٢	١١	١	١	١٣	٣٠
العلوم	١	١	١٥	١	٣	١٢	٣٣
الطب	٢	٢	١٣	٤	٢	٨	٣١
المجموع	١٠	٧	٥٣	٧	٧	٤٥	١٢٩

ثانياً: أداة الدراسة:

مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

وصف المقياس:

أعدت الباحثة هذا المقياس للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتكون المقياس من (٢٨) مفردة تندرج تحت أربعة عوامل تعبر عن مدركات ومعتقدات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي: مواءمة التدريس، مواءمة الامتحانات، المعرفة عن صعوبات التعلم، توقعات الأداء.

ويقوم المفحوص بتحديد درجة موافقته أو عدم موافقته على المفردة علي مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وتتراوح الدرجة علي كل مفردة من (١) أقصي درجات المعارضة والرفض إلي الدرجة (٥) أقصي درجات الموافقة، ويتم جمع الدرجات الفرعية في درجة كلية تعبر عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وحيث أن عدد عبارات المقياس (٢٨) عبارة تكون الدرجة العظمى على المقياس (١٤٠) درجة وتكون الدرجة الصغرى (٢٨) درجة.

وقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية في تصميم المقياس وتقنينه:

١- الاطلاع على التراث النفسي وما توافر من بحوث ودراسات سابقة (e.g. Bourke, Strehorn & Silver, 2000; Houck, Asselin, Troutman & Arrington, 1992; Nelson, Dodd & Smith 1990) حول معارف ومعتقدات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذات العلاقة بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢- مراجعة بعض الأدوات البحثية التي صممت لقياس مدركات واتجاهات الهيئة التدريسية بالجامعة نحو الطلاب المعوقين بصفة عامة (e.g. Lombardi, 2010) والطلاب ذوي صعوبات

التعلم بصفة خاصة (e.g. Houck, Asselin, Troutman & Arrington, 1992; Murray, Wren & Keys, 2008; Vogel, Holt, Sligar & Leake, 2008)

٣- التعريف الإجرائي الذي وضعته الباحثة للاتجاهات والذي ينص على" نسق معرفي وجداني سلوكي يشتمل على معارف ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة واستعدادهم للقيام بمواءمات في التدريس والامتحانات وتوفير وسائل الدعم والمساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم".

٤- صياغة عدد من المفردات التي تعبر عن معرفة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالقوانين التي ترتبط بعدم التمييز في مؤسسات التعليم العالي، مدركاته للطلاب ذوي صعوبات التعلم، تفهمه واستعداده لإحداث مواءمة مناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مجالات: التدريس والامتحانات وموضوعات أخرى...

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة للحكم على مدى صدق المفردات لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغت نسب الاتفاق على مفردات المقياس ١٠٠%.

صدق البناء العاملي للمقياس:

استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي، وهذا الإجراء هو أحد مؤشرات صدق البناء (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، آمال صادق، ١٩٩٣)، وقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات، ثم حللت عاملياً بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج (Hoteling) واتباع معيار جتمان لتحديد عدد العوامل، حيث يُعد العامل جوهرياً إذا كان جذره الكامن > ١,٠ (صفوت فرج، ١٩٩١)، كما أن محك جوهرية تشبع المفردات بالعوامل > ٠,٣٥، ومحك جوهرية العامل هو احتوائه علي ثلاثة مفردات علي الأقل، حيث إنها تُعد بمثابة معيار له استقرار وقابل للتكرار (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٤)، وعلي ذلك تم استخراج أربعة عوامل ويبين جدول (٢) تشبعات المفردات علي الأربعة عوامل المكونة للمقياس والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل.

جدول (٢) تشبعات المفردات علي العوامل الأربعة المكونة لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم ونسبة التباين لكل عامل

م	العوامل				م	العوامل			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	٠,٤٥٧				١٥			٠,٤٨٢	
٢		٠,٥٧٤			١٦				٠,٧٧٦
٣			٠,٥٥٤		١٧	٠,٦٧٩			
٤				٠,٥٨٩	١٨		٠,٨٦٤		
٥	٠,٥٥٥				١٩			٠,٦٥٣	
٦		٠,٥١١			٢٠	٠,٥٧٧			
٧			٠,٥١٨		٢١		٠,٨٨٤		
٨				٠,٧٥٥	٢٢			٠,٨٣٢	
٩	٠,٦٢٢				٢٣	٠,٧٧٢			
١٠		٠,٦٤٦			٢٤		٠,٦١٩		
١١			٠,٤٧٥		٢٥			٠,٦٨٩	
١٢				٠,٥٣٥	٢٦	٠,٧٢٩			
١٣	٠,٦٣٨				٢٧		٠,٩٠٥		

١٤		٠,٧٠٣			٢٨		٠,٥٧٣		
الجذر الكامن				٦,٢٨٨	٤,٨٣٩	٤,١٤١	٣,٢٥١		
نسبة التباين				٢٢,٤٥ %٩	١٧,٢٨ %٣	١٤,٧٨ %٨	١١,٦١ %٢		

يتضح من جدول (٢) أن عدد العوامل المستخلصة من مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم أربعة عوامل، هذا وقد تم رصد تشبعات كل عامل من العوامل الأربعة المستخلصة من الاختبار علي حدة في جدول مستقل وذلك علي النحو التالي:

جدول (٣) تشبعات مفردات العامل الأول لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم (مواءمة التدريس).

رقم المفردة	نص المفردة	التشبع
١	من الصعب مواءمة التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب قيود الوقت ومتطلبات العمل.	٠,٤٥٧
٥	ليس لديّ معرفة كافية عن كيفية إحداث مواءمة تدريسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٠,٥٥٥
٩	لا أمانع في تقليص مقرر دراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٠,٦٢٢
١٣	أرغب في تزويد الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالعروض التعليمية التي أستعين بها لشرح المحاضرة.	٠,٦٣٨
١٧	لديَّ الاستعداد لتزويد الطلاب ذوي صعوبات التعلم بتلخيص للمحاضرات.	٠,٦٧٩
٢٠	أميل إلى إعطاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وقتاً إضافياً لإكمال الواجبات المطلوبة.	٠,٥٧٧
٢٣	لا أمانع في قيام الطلاب ذوي صعوبات التعلم بتسجيل المحاضرات على جهاز صوتي.	٠,٧٧٢
٢٦	إحداث مواءمة تدريسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم يُعد غير عادل للطلاب العاديين.	٠,٧٢٩

جدول (٤) تشبعات مفردات العامل الثاني لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم (مواءمة الامتحانات)

رقم المفردة	نص المفردة	التشبع
٢	من الصعب مواءمة الامتحانات للطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب قيود الوقت ومتطلبات العمل.	٠,٥٧٤
٦	ليس لديّ معرفة كافية عن كيفية مواءمة الامتحانات للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٠,٥١١
١٠	أميل إلى إعطاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وقتاً إضافياً (غير الساعات المكتبية) لمساعدتهم في الاستعداد للاختبارات.	٠,٦٤٦
١٤	لا أمانع في قضاء وقت إضافي (غير الساعات المكتبية) لمراجعة مقرر دراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٠,٧٠٣
١٨	لديّ الاستعداد لتصحيح امتحانات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على منحنى مختلف. (توزيع الدرجات بطريقة تناسب الطلاب ذوي صعوبات التعلم كزيادة الدرجات للأسئلة السهلة)	٠,٨٦٤
٢١	لا أمانع في استخدام الطلاب ذوي صعوبات التعلم للأجهزة التكنولوجية	٠,٨٨٤

	(الكمبيوتر المحمول، الآلة الحاسبة، مصحح الهجاء ...) أثناء أداء الامتحانات.	
٢٤	أميل إلى إعطاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وقتاً إضافياً أثناء أداء الامتحانات.	٠,٦١٩
٢٧	مواءمة الامتحانات للطلاب ذوي صعوبات التعلم يُعد غير عادل للطلاب العاديين.	٠,٩٠٥

جدول (٥) تشبعات مفردات العامل الثالث لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم (المعرفة عن صعوبات التعلم)

رقم المفردة	نص المفردة	التشبع
٣	لديّ معرفة كافية عن صعوبات التعلم.	٠,٥٥٤
٧	عندي دراية بالقوانين التي تكفل للطلاب ذوي صعوبات التعلم الحق في التعليم الجامعي (مثل المادة ٥٠٤ من قانون إعادة تأهيل المعاقين لسنة ١٩٧٣).	٠,٥١٨
١١	ليس عندي معرفة كافية عن برامج صعوبات التعلم.	٠,٤٧٥
١٥	يتصف الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالذكاء كباقي طلاب الجامعة.	٠,٤٨٢
١٩	الطلاب ذوو صعوبات التعلم لهم نفس الحقوق في التعليم الجامعي كباقي الطلاب.	٠,٦٥٣
٢٢	إن تطوير برامج لذوي صعوبات التعلم على المستوى الجامعي سوف ينتج عنه مشكلات كثيرة.	٠,٨٣٢
٢٥	تطوير برامج صعوبات التعلم بالجامعة واجب إنساني.	٠,٦٨٩
٢٨	الطلاب ذوو صعوبات التعلم بحاجة إلى مساعدة تربوية ونفسية ذات طابع خاص.	٠,٥٧٣

جدول (٦) تشبعات مفردات العامل الرابع لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم (توقعات الأداء)

رقم المفردة	نص المفردة	التشبع
٤	الطلاب ذوو صعوبات التعلم يمكنهم النجاح على المستوى الجامعي.	٠,٥٨٩
٨	قد يمتلك الطلاب ذوو صعوبات التعلم مواهب خاصة.	٠,٧٥٥
١٢	ينبغي أن يتوقف تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند نهاية المرحلة الثانوية.	٠,٥٣٥
١٦	يمتلك الطلاب ذوو صعوبات التعلم القدرة على إكمال دراستهم بالجامعة.	٠,٧٧٦

الاتساق الداخلي للمقياس:

كما تم تقدير الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لدي عينة تكونت من (١٢٩) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، ويُعد هذا مؤشراً لتجانس البنود وصدقها (عبد اللطيف محمد خليفة، ١٩٩٨: ٢١)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٩٤١- ٠,٥٣٦، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach ?s Alpha) وكانت العينة (١٢٩) عضوا وعضوة بجامعة أم القرى ويوضح ذلك جدول (٧).

جدول (٧) معاملات ثبات ألفا لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المقاييس	مواءمة التدريس	مواءمة الامتحانات	المعرفة عن صعوبات التعلم	توقعات الأداء	الدرجة الكلية
معامل ألفا	٠,٧٣٥	٠,٧٢٨	٠,٧١٩	٠,٦٩١	٠,٧٢٦

يتضح من جدول (٢) أن العوامل المكونة لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وينص على:

"ما مستوى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟"

استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات. ويوضح جدول (٨) هذه النتائج.

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم (ن= ١٢٩)

المقاييس	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية
مواءمة التدريس	٢٣,٨٦٨	٧,٧٠٧	٤٠
مواءمة الامتحانات	٢٥,٩٦٩	٦,٢٠٢	٤٠
المعرفة عن صعوبات التعلم	٣٠,٨٩٩	٦,٦٩٠	٤٠
توقعات الأداء	٨,٦٣٥	٣,٥٣١	٢٠
الدرجة الكلية	٨٩,٣٧٢	١٦,٩٧٤	١٤٠

يتضح من جدول (٨) أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتصف بالسلبية كما يتضح من انخفاض قيمة المتوسط، وذلك فيما يتعلق بجميع العوامل المكونة للمقياس: مواءمة التدريس، مواءمة الامتحانات، المعرفة عن صعوبات التعلم، توقعات الأداء وكذلك المقياس ككل.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وينص على:

"هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاه نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع؟"

استخدمت الباحثة اختبار (ت)، ويوضح جدول (٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الأعضاء ومتوسطات درجات العضوات بجامعة أم القرى في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الأعضاء ومتوسطات درجات العضوات بجامعة أم القرى في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم

العينة / المقاييس	الأعضاء (ن=٧٠)		العضوات (ن= ٥٩)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مواءمة التدريس	٢٧,٢٥٧	٦,٥٢٠	٢٧,٦٧٨	٦,٥٥٨	٠,٣٦٤	غير دالة
مواءمة الامتحانات	٢٧,٨٢٨	٦,١٢٦	٢٨,٣٥٥	٥,٧٧٣	٠,٥٠٠	غير دالة
المعرفة عن صعوبات التعلم	٢٩,١١٤	٥,٢٥٤	٢٩,٨٨١	٥,٣٠٤	٠,٨٢٢	غير دالة
توقعات الأداء	١٣,٣٨٥	٥,١١٦	١٣,٦١٠	٤,٨٩٩	٠,٢٥٣	غير دالة
الدرجة الكلية	٩٧,٥٨٥	١٧,٤٦٥	٩٩,٥٢٥	١٨,٠٦١	٠,٦١٩	غير دالة

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاهات نحو طلابهم ذوي صعوبات التعلم ككل أو أي من أبعاده.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وينص على:

"هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاه نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الرتبة العلمية؟"

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين من الدرجة الأولى " كروسكال – واليس Kruskal Wallis "، ويوضح جدول (١٠) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٠) نتائج اختبار كروسكال-واليس لتأثير الرتبة العلمية علي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المقاييس	الرتبة العلمية	ن	متوسط الرتب	قيم كا^{2}	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مواءمة التدريس	أستاذ أستاذ مشارك أستاذ مساعد العينة الكلية	١٧ ١٤ ٩٨ ١٢٩	٥٩,١٨ ٥٣,٨٢ ٦٧,٦١	٢,١٧٠	٢	غير دالة
مواءمة الامتحانات	أستاذ أستاذ مشارك أستاذ مساعد العينة الكلية	١٧ ١٤ ٩٨ ١٢٩	٥٩,٤١ ٥٦,٨٦ ٦٧,١٣	١,٣٨٦	٢	غير دالة
المعرفة عن صعوبات التعلم	أستاذ أستاذ مشارك أستاذ مساعد العينة الكلية	١٧ ١٤ ٩٨ ١٢٩	٦٢,٩١ ٦٨,٦١ ٦٤,٨٥	٠,١٨٨	٢	غير دالة
توقعات الأداء	أستاذ أستاذ مشارك أستاذ مساعد العينة الكلية	١٧ ١٤ ٩٨ ١٢٩	٦١,٢٦ ٧٤,١٤ ٦٤,٣٤	١,٠٦٨	٢	غير دالة
الدرجة الكلية	أستاذ أستاذ مشارك أستاذ مساعد العينة الكلية	١٧ ١٤ ٩٨ ١٢٩	٥٨,١٢ ٥٦,٣٩ ٦٧,٤٢	١,٧٤٦	٢	غير دالة

يتضح من جدول (١٠) أن الرتبة العلمية ليس لها تأثير دال إحصائياً على اتجاهات معلمي الجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو أي من أبعاده.

للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وينص على:

"هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في الاتجاه نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الكلية؟"

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي، ويوضح جدول (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول (١١) قيم (ف) ودلالتها الإحصائية لدرجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى على مقياس الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعاً للكلية

المقاييس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
مواءمة التدريس	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٠٠٤,٥٢٩ ٦٦٠٠,٢٣٠ ٧٦٠٤,٧٦٠	٣ ١٢٥ ١٢٨	٣٣٤,٨٤٣ ٥٢,٨٠٢	٦,٣٤٢	٠,٠١
مواءمة الامتحانات	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٦٢,٣٧٥ ٣٩٦١,٥٠١ ٤٩٢٣,٨٧٦	٣ ١٢٥ ١٢٨	٣٢٠,٧٩٢ ٣١,٦٩٢	١٠,١٢٢	٠,٠١
المعرفة عن صعوبات التعلم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١١٦٧,٩١٤ ٤٥٦١,٧٧٦ ٥٧٢٩,٦٩٠	٣ ١٢٥ ١٢٨	٣٨٩,٣٠٥ ٣٦,٤٩٤	١٠,٦٦٨	٠,٠١
توقعات الأداء	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٧٧,٤٠٣ ١٣١٨,٤٧٣ ١٥٩٥,٨٧٦	٣ ١٢٥ ١٢٨	٩٢,٤٦٨ ١٠,٥٤٨	٨,٧٦٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٢٥١٢,٢٣٩ ٢٤٣٦٩,٩٠١ ٣٦٨٨٢,١٤٠	٣ ١٢٥ ١٢٨	٤١٧٠,٧٤٦ ١٩٤,٩٥٩	٢١,٣٩٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن للكلية أثراً ذا دلالة إحصائية على درجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى على مقياس الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ولتحديد لأي الكليات تعزى الفروق، تمت المقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة أم القرى على مقياس الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢) متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى على مقياس الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعاً للكلية

المقاييس / الكليات	مواءمة التدريس		مواءمة الامتحانات		المعرفة عن صعوبات التعلم		توقعات الأداء		الدرجة الكلية	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التربية (ن = ٣٥)	٢٨,٣٤٢	٧,٨٥٨	٣٠,٣٧١	٣,٢٣٦	٣٥,٦٨٥	٣,١٧٨	١١,٠٢٨	٤,٤٢٩	١٠٥,٤٢٨	١١,٤٦٩
اللغة العربية (٣٠)	٢٢,٥٠٠	٧,٢٩٥	٢٥,١٦٦	٦,١٣١	٢٩,٨٣٣	٦,١٨٧	٧,٦٠٠	٢,٥٨١	٨٥,١٠٠	١٣,٧٧٧
العلوم (٣٣)	٢٢,٨١٨	٦,٨٥٧	٢٤,٠٣٠	٦,٤٠٠	٢٧,٩٦٩	٧,١٨٢	٧,٦٦٦	٢,٧١١	٨٢,٤٨٤	١٦,١٤٦
الطب (٣١)	٢١,٢٥٨	٦,٩٥٦	٢٣,٨٣٨	٦,٣٣٥	٢٩,٦٤٥	٦,٩٦٩	٧,٩٦٧	٢,٧٢٦	٨٢,٧٠٩	١٤,٢٠١

ويوضح جدول (١٢) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى على مقياس الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعاً للكلية.

جدول (١٢) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لفروق متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى على مقياس الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعاً للكلية

مجموعات المقارنة	مواءمة التدريس	مواءمة الامتحانات	المعرفة عن صعوبات التعلم	توقعات الأداء	الدرجة الكلية
التربية / اللغة العربية	**٥,٨٤٢	**٥,٢٠٤	**٥,٨٥٢	**٣,٤٢٨	**٢٠,٣٢٨
التربية/العلوم	**٥,٥٢٤	**٦,٣٤١	**٧,٧١٦	**٣,٣٦١	**٢٢,٩٤٣
التربية/الطب	**٧,٠٨٤	**٦,٥٣٢	**٦,٠٤٠	**٣,٠٦٠	**٢٢,٧١٨
اللغة العربية /العلوم	٠,٣١٨	١,١٣٦	١,٨٦٣	٠,٠٦٦	٢,٦١٥
اللغة العربية /الطب	١,٢٤١	١,٣٢٨	٠,١٨٨	٠,٣٦٧	٢,٣٩٠
العلوم /الطب	١,٥٦٠	٠,١٩١	١,٦٧٥	٠,٣٠١	٠,٢٢٤

** **فروق المتوسطات دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدولين (١١)، (١٢) أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية اتجاهاتهم أكثر إيجابية مقارنة بأعضاء هيئة التدريس بكليات اللغة العربية والعلوم والطب.

مناقشة النتائج:

استهدفت الدراسة الحالية استكشاف البناء العاملي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وقد اتضح من النتائج أن البناء العاملي للمقياس يتضمن أربعة عوامل (مواءمة التدريس، مواءمة الامتحانات، المعرفة عن صعوبات التعلم، توقعات الأداء) تتفق إلي حد كبير مع المكونات التي أُسست عليها الأدوات البحثية لقياس مدركات واتجاهات الهيئة التدريسية بالجامعة نحو الطلاب المعوقين بصفة عامة (e.g. Lombardi, 2010) والطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة (e.g. Murray, Wren & Keys, 2008; Vogel, Holt, Sligar & Leake, 2008).

كما اتضح من النتائج أن المقياس يتصف باتساق داخلي مقبول حيث تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا للعوامل المكونة للمقياس بين ٠,٦٩١ – ٠,٧٣٥، إضافة إلي ذلك برهنت النتائج علي صدق مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال عرض المقياس على محكمين متخصصين في مجال التربية الخاصة حيث بلغت نسب الاتفاق على مفردات المقياس ١٠٠%. كما تم التحقق من تجانس وصدق مفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٥٣٦ - ٠,٩٤١، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

بناء علي ما سبق تبرهن النتائج علي أن مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة الحالية أداة تقرير ذاتي صادقة وصالحة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ومن ناحية أخري أشارت نتائج الدراسة الحالية إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعة في الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتبدو هذه النتيجة متعارضة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة (e.g. Murray, Wren &Keys, 2008; Skinner, 2007) من أن أعضاء الهيئة التدريسية من الإناث أكثر استعداداً

لتحقيق متطلبات المواءمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأعضاء الهيئة التدريسية من الذكور.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلي أن الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) ليس لها تأثير دال إحصائياً على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتبدو هذه النتيجة متفقة مع نتائج معظم الدراسات السابقة (Rao, 2004)، بينما تبدو هذه النتيجة متعارضة مع نتائج دراسة سابقة واحدة أجراها فونوش، سشواب (Fonosch & Schwab, 1981) والتي توصلت إلى أن الرتبة العلمية عامل دال في استعداد الهيئة التدريسية لإحداث مواءمات أكاديمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد اختلفت باختلاف كليات الجامعة، وتبدو هذه النتيجة متسقة مع نتائج معظم الدراسات السابقة (e.g. Murray, Wren & Keys, 2008; Rao, 2004; Skinner, 2007) فقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية مقارنة بباقي كليات الجامعة، فهم أكثر استعداداً لإحداث مواءمات في التدريس والامتحانات، أوسع معرفة فيما يتعلق بالموضوعات المرتبطة بصعوبات التعلم، كما أن توقعاتهم فيما يتعلق بأداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر إيجابية.

توصيات الدراسة:

- علي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تشير إلي أن مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتمتع بمعاملات صدق وثبات مقبولة لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، توصي الباحثة بضرورة استخدام هذا المقياس في البحوث المستقبلية التي تجري على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكذلك في مجال إعداد البرامج التدريبية لهم.
- علي ضوء ما توصل إليه ا الحالي أيضاً من نتائج تشير إلي أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتصف بالسلبية توصي الباحثة بعقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن كيفية تعديل التعلم الذي يُقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وكيفية خلق بيئات تعلم ملائمة لهؤلاء الطلاب.
- ضرورة أن تقدم كليات جامعة أم القرى ضمن برامجها مقرراً دراسياً عن صعوبات التعلم لتوفير خلفية معرفية مناسبة عن هذه الفئة من فئات ذوي الحاجات الخاصة وكيفية التعامل معها.
- يجب أن تقدم وسائل الإعلام المختلفة برامج إرشاد وتوعية عن صعوبات التعلم.
- كما توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات عن الاتجاهات النفسية لطلاب الجامعة العاديين نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

(١) أحمد عبد الخالق (١٩٩٤): الأبعاد الأساسية للشخصية (ط. ٦). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
(٢) صفوت فرج (١٩٩١): التحليل العاملي في العلوم السلوكية (ط. ٢). القاهرة: دار الفكر العربي.
(٣) عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٨): دراسات في علم النفس الاجتماعي. المجلد الأول، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
(٤) فوقيه راضي (٢٠١٠): قاموس المصطلحات النفسية والتربوية لذوي الحاجات الخاصة. المدينة المنورة: دار الزمان.
(٥) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، آمال صادق (١٩٩٣): التقويم النفسي (ط. ٤). القاهرة: الأنجلو المصرية.

(6) Allsopp, D. H.; Minskoff, E. H. & Bolt, L. (2005). Individualized course-specific strategy instruction for college students with learning disabilities and ADHD: Lessons learned from a model demonstration project. Learning Disabilities Research & Practice, 20, 103-118.
(7) Bigaj, S. J.; Shaw, S. F. & McGuire, J. M. (1999). Community technical college faculty willingness to use and self-reported use of accommodation strategies for students with learning disabilities. The Journal for Vocational Special Needs Education, 21, 3-14.
(8) Bourke, A. B. ; Strehorn, K. C & Silver, P. (2000). Faculty members' provision of instructional accommodations to students with LD. Journal of Learning Disabilities, 33, 26-32.
(9) Dowrick, P. W.; Anderson, 1.; Heyer, K. & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation, 22, 41-47.
(10) Farone, M. C; Hall, E. W. & Costello, J. J. (1998). Postsecondary disability issues: An inclusive identification strategy. Journal of Postsecondary Education and Disability, 13, 35-45.
(11) Finn, L. L. (1998). Students' perceptions of beneficial LD accommodations and services at the postsecondary level. Journal of Postsecondary Education and Disability, 13, 46-67.
(12) Fonosch, G. G. & Schwab, L. O. (1981). Attitudes of selected university faculty members toward disabled students. Journal and College Student Personnel, 22, 229-235.
(13) Gregg, N. (2007). Underserved and unprepared: Postsecondary learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 22, 219-228.
(14) Halpern, A. S.; Yovanoff, P. ; Doren, B. & Benz, M. (1995) .Predicting participation in postsecondary education for school leavers with disabilities. Exceptional Children, 62, 151-164.
(15) Harrison, S. (2003). Creating a successful learning environment for postsecondary students with learning disabilities: Policy and practice. Journal of College Reading and Learning. 33, 131-145.
(16) Hartman-Hall, H. M. & Haaga, D. A. (2002). College students' willingness to seek help for their learning disability. Learning Disability Quarterly, 25, 263-274.
(17) Hartzell, H. & Compton, C. (1984). Learning disability: A ten-year follow-up. Pediatrics, 74, 1058-1064.
(18) Horn, L. & Nevill, S. (2006). Profile of undergraduates in U.S. postsecondary education institutions: 2003-2004; With a special analysis of community college students (NCES2006-184). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
(19) Houck, C. K.; Asselin, S. B.; Troutman, G. C. & Arrington, J. M. (1992). Students with learning disabilities in the university environment: A study of faculty and student perceptions. Journal of Learning Disabilities, 25, 678-684.

(20) Litner, B.; Mann-Feder, V. & Guerard, G. (2005). Narratives of success: Learning disabled students in university. Exceptional Education Canada, 15, 9-23.

(21) Lombardi, A. (2010). Measuring faculty attitudes and perceptions toward disability at a four year university: A validity Study. A Dissertation Presented to the Department of Special Education and Clinical Sciences and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Available at https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/10576/Lombardi_Allison_phd2010win.pdf?sequence=1

(22) Matthews, P. R.; Anderson, D. W. & Skolnick, B. D. (1987). Faculty attitude toward accommodations for college students with learning disabilities. Learning Disabilities Focus, 3, 46-52.

(23) Minner, S. & Prater, G. (1984). College teachers' expectations of LD students. Academic Therapy, 225-229.

(24) Mull, C.; Sitlington, P. L. & Alper, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. Exceptional Children, 97-118.

(25) Murray, C.; Goldstein, D. E.; Nourse, S. & Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 15, 119-127.

(26) Murray, C. & Wren, C. (2003). Cognitive, academic, and attitudinal predictors of the grade point averages of college students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 36,407-415.

(27) Murray, C.; Wren, C. & Keys, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: Correlates and group differences. Learning Disability Quarterly, 31, 1-19.

(28) National Council on Disability (2003). Rehabilitating Section 504. Washington, D.C.: National Council on Disability.

(29) Nelson, J. R.; DoddJ. M. & Smith, D.J. (1990). Faculty willingness to accommodate students with learning disabilities: A comparison of academic divisions. Journal of Learning Disabilities, 23, 185-189.

(30) Parker, D. R.; Embry, P. R.; Scott, S. S. & McGuire, J. M. (2003). Disability service providers I perceptions about implementing Universal Design for Instruction (UDI) on college campuses (Universal Design for Instruction Project Technical Report No. 03). Retrieved from University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability. Available at http://www.facultyware.uconn.edu/TechnicaIReports.cfin

(31) Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with learning disabilities in higher education: A literature review. College Student Journal, 38(2), 191-198.

(32) Reed, M. J.; Lund-Lucas, E. & O'Rourke, K. (2003). Standards of practice in postsecondary special needs programming: Student and administrator opinion. The Canadian Journal of Higher Education, 2, 27-56.
(33) Rehabilitation Act of 1973, P. L. No. 93-112, 29 U.S.C. 794, Section 504.
(34) Scott, S. S. & Gregg, N. (2000). Meeting the evolving education needs of faculty in providing access for college students with LD. Journal of Learning Disabilities, 33, 158-167.
(35) Scott, S. S.; McGuire, J. M. & Shaw, S. F. (2003). Universal design of instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. Remedial and Special Education, 24(6),369-379.
(36) Skinner, M. E. (2007). Faculty willingness to provide accommodations and course alternatives to postsecondary students with learning disabilities. International Journal of Special Education, 22(2), 32-45.
(37) Trammell, J. K. (2003). The impact of academic accommodations on final grades in a postsecondary setting. Journal of College Reading and Learning, 34(1), 76-89.
(38) United States Department of Education. (2003). Twenty-fifth annual report to congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC: Author.
(39) U.S. Department of Health and Human Services. (2003). Trends in the well-being of America's children and youth. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
(40) U.S. Department of Labor. (2007). College enrollment and work activity of 2006 high school graduates (USDL 07-0604). Retrieved March 12, 2008, http://www.bls.gov/news.release/hsgec.nrO.htm
(41) Vogel, S. A.; Leyser, Y.; Wyland, S. & Brülle, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitudes and practices. Learning Disabilities Research & Practice, 14, 173-186.
(42) 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, 21(1), 15-31.
(43) Wagner, M.; Newman, L. & Cameto, R. (2004). Changes over time in the secondary school experiences of students with disabilities. A report of findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2).
(44) Wagner, M.; Newman, L.; Cameto, R.; Garza, N. & Levine, P. (2005). After high school: A first look at the post school experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Stiidy-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International.
(45) Walker, M. (1980). The role of faculty in working with handicapped students. In H. Sprandel & M. Schmidt (Eds.), Serving handicapped students (pp. 53-62). San Francisco: Jossey-Bass.