التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم

Challenges facing deaf and hard of hearing students at Umm Al-Qura University from their point of view

إعداد

روان رداد مردد الهذلي

Rawan Raddad Alnajibi Alhothali

كلية التربية - جامعة جدة - المملكة العربية السعودية

د. مازن عبد الرحمن الغامدي

Mazen Abdulrahman Alghamdi

أستاذ بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2023.306810

استلام البحث : ١٨ / ٤ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ٣٠ / ٤ / ٢٠٢٣

الهذلي ، روان رداد مردد و الغامدي، مازن عبد الرحمن (٢٠٢٣). التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٧) يوليو، ٥١ – ٩٨.

http://jasht.journals.ekb.eg

التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم، في جميع فروعها (الجموم، الليث، القنفذة، أضم). ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم استبانة تكونت من (٤٣) فقرة موزعة على (٥) أبعاد رئيسة هي: (التحديات الأكاديمية، والتحديات الإدارية، والتحديات المادية، والتحديات الاجتماعية، والتحديات النفسية)، أجاب عليها الطلبة الصم وضعاف السمع والذي بلغ عددهم (٣٣) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج أكثر التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: (التحديات الاجتماعية، التحديات الأكاديمية، التحديات الإدارية، التحديات النفسية، التحديات المادية). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير درجة الفقد السمعي، ومتغير التخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الصم وضعاف السمع، التحديات، الجامعة، التعليم العالي.

Abstract:

This study aimed to identify the challenges facing deaf and hard of hearing students at Umm Al-Qura University from their point of view, in all its branches (Al-Jumum, Al-Laith, Al-Qunfudhah, Adham). To achieve the objectives of this study, a questionnaire was designed consisting of (43) items distributed over (5) main areas: (academic challenges, administrative challenges, materialistic challenges, social challenges, and psychological challenges), which was answered by deaf and hard of hearing students, they were (33) male and female students. The results showed the most challenges faced by deaf and hard of hearing students, arranged in descending order as follows: (social challenges, academic challenges, administrative challenges, psychological challenges, then materialistic challenges). The results also indicated that there were no statistically significant differences due to the gender variable, the degree of hearing loss variable, and the academic specialization variable.

Keywords: Deaf and hard of hearing, Challenges, University, Higher Education.

مقدمة الدراسة

مع بداية عصر التنمية البشرية الشاملة والتطور في مجالات المعرفة الإنسانية، يؤكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ضرورة تحقيق حركة التعليم الديمقراطي والمساواة في الفرص التعليمية لجميع فئات المجتمع، والسعي نحو تقديم التعليم المستمر للجميع. وتماشياً مع ما تم ذكره، فقد حظي التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة بالعناية والاهتمام الكبير والتجديد في مفهومه، وأنماطه، والمستفيدين منه في ظل القرن الحادي والعشرين. حيث يُعد التعليم من أساسيات التنمية الذاتية وبناء الفرد في كافة المجالات، ودليلاً على تقدُّم الأُمم وتطوُّرها وإهماله ينعكس سلباً عليها، الأمر الذي يجعل الدول تتفاخر بعدد الطلبة الحاصلين على مستويات عُليا في التعليم من أبنائها في شتَّى التخصصات؛ من أجل تنشئة جيل قادر على تحقيق الإنجازات في المستقبل، واستلام الأدوار القيادية، والمهنية، والتخصُّصية للمجتمعات (الشمسان، ٢٠١٣).

ومن الجدير بالذكر أن المملكة العربية السعودية تُعدّ من الدول الرائدة - عربياً- في مجال التربية الخاصة، واستطاعت تطبيق التوجهات التربوية الحديثة في فترة وجيزة، والتي منها فتح أبواب التعليم العالي لذوي الإعاقة، والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة لهم (الهذلي،٢٠٢٢). ومن فئات التربية الخاصة التي حظيت باهتمام في هذا الجانب فئة الصم وضعاف السمع، حيث كانت البداية بموافقة المقام السامي الكريم رقم (٧/ ب/ ٩١٧٣) وتاريخ (١٤ / ٥ / ١٤٢٢ هـ) القاضي بتمكين الطلبة الصم وضعاف السمع من مواصلة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وفقاً لاستعدادهم وميولهم وقدراتهم (التركي، ٢٠٠٥).

وبناءً على ذلك ظهرت تجارب لبرامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع في بعض جامعات المملكة العربية السعودية، إلّا أن هناك الكثير من التحديات والصعوبات التي واجهتهم، وحالت دون استفادتهم الكاملة من برامج التعليم العالي واستمرار نجاحها، حيث كشفت دراسة الشمسان (٢٠١٣) عن نقص في الأجهزة والأدوات المساعدة؛ مما ترتب عليه عدد من المشكلات الأكاديمية حالت دون استمرار برنامج تعليم الطالبات الصم في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. كما أشارت دراسة الريس والخريجي (٢٠١٠) إلى أنّ الطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة الرياض يواجهون عقبات في الحصول على الدرجة الجامعية؛ وذلك لوجود صعوبات متعددة، من أهمها الصعوبات الإدارية، التي تمثلت في عدم ترتيب الجهاز الإداري داخل المؤسسة التعليمية على العمل مع الطلبة الصم وضعاف السمع، إضافةً إلى صعوبات مرتبطة بمترجم لغة الإشارة. وفي ذات السياق كانت البداية الفعلية لجامعة أم القرى في عام ١٤٢٥-١٤٢٦هـ، حيث تم قبول الطالبات الصم وضعيفات

السمع في كلية التربية للبنات، ولكن في المقابل واجهنّ الكثير من التحديات التي من شأنها أثّرت -سلباً- على العملية التربوية والتعليمية برمتها وانتهى هذا البرنامج بعدم تنفيذه بالشكل المطلوب (الأحمد، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة

يُعد التعليم العالي من أبرز الحقوق الأساسية التي يجب ضمان توفيرها للجميع ولاسيما الطلبة الصم وضعاف السمع، بل يفوق في أهميته الخدمات الأخرى المقدمة لهم؛ لأنه يمكّنهم من الخبرات والمعارف التي ستنعكس إيجاباً على الجوانب الأخرى من حياتهم، ويمكّنهم من الاستقلال الوظيفي مستقبلاً، إضافةً إلى كونه حق مشروع لهم، ورغم مشروعيته إلّا أنه لا يزال تحت الدراسة لدى بعض الجامعات أو بعض الجهات المسؤولة عن التعليم العالي في الدول العربية. وقد أشار الخطيب (٢٠١١) إلى أنّ من أهم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حقهم في المشاركة التامة والمتساوية في كل جوانب الحياة، فكرامة الفرد وقيمته لا تُقاس بمدى فاعليته الشخصية وقدرته على المنافسة، بل كمواطن له حقوق أساسية ومن أهمها الحصول على تعليم ملائم وفعّال في بيئة تعليمية أقل تقييداً وأكثر دعماً.

وعلى الرغم من الاهتمام الواضح بالتعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع محلياً ودولياً، إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أظهرت المعوقات التي تواجههم وتحد من مواصلة تعليمهم العالي كدراسة Boutin (٢٠٠٨) التي كشفت أن هناك ما يصل إلى ٧٥ % من الطلبة الصم وضعاف السمع يفشلون في إكمال الدراسة الجامعية، وذلك بسبب العديد من الصعوبات ومنها: صعوبات نفسية؛ نتيجةً للفصل بين الطلبة الصم وضعاف السمع والطلبة السامعين، وصعوبات أخرى في الحصول على المساعدات المناسبة سواء كانت في صورة أجهزة تقنية، أو تدريبات، أو استشارات من متخصصين في التعامل مع الصم وضعاف السمع. بالإضافة إلى دراستي برايان وتشنغ وسين Brayan (2018) ، Cheng& Sin (2018) التي أشارت أن غالبية الطلبة الصم وضعاف السمع يعانون من أزمة التسرب الجامعي؛ وذلك بسبب نقص الدعم وضعف الخدمات المساندة المقدمة لهم، وهذا يتطلب الاهتمام بهم وبكل ما يساهم في جودة حياتهم الجامعية، كتقديم كافة الخدمات المساندة؛ لضمان استمرارهم ونجاحهم الأكاديمي.

أما محلياً فعلى الرغم من وجود تجارب في برامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، وما يتميزون به من قدرات واستعدادات تؤهلهم للالتحاق ببرامج التعليم العالي، إلا أن هناك أيضاً معوقات وتحديات تواجه سير العملية التعليمية، وقد أكد على ذلك توقف جامعة الملك عبد العزيز في عام ١٤٣٨هـ عن قبول الطالبات الصم وضعاف السمع بعد انتهائهن من السنة التحضيرية وتحويلهن للانتساب (الجعيد، ٢٠١٦). ويضاف إلى ما سبق أيضاً

قرار التوقف عن قبول الطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة أم القرى في عام ١٤٢٧هـ بسبب؛ كثافة المقررات الدراسية، وعدم معرفة عضوات هيئة التدريس بخصائص الصم وضعاف السمع وطرق التعامل معهن، وعدم توفر مترجمات لغة الإشارة (الخزامى، ٢٠٠٨). ومن هذا المنطلق انبثقت مشكلة هذه الدراسة وجاءت لرصد التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم، كما تأمل الباحثة أن تُسهم من خلال هذه الدراسة إلى إضافة قيمة علمية في مجال أبحاث التربية الخاصة، مُحققةً من خلالها مرجعاً ثرياً للباحثين والممارسين في الميدان التربوي.

أسئلة الدراسة

١. ما التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم؟
٢. هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس (طالب، طالبة)؟
٣. هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الفقد السمعي (شديدة جداً، شديدة، متوسطة، بسيطة)؟
٤. هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات الإنسانية، التخصصات العلمية)؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم.
٢. التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم تبعاً لاختلاف الجنس.
٣. التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم تبعاً لاختلاف درجة الفقد السمعي.
٤. التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم تبعاً لاختلاف التخصص الأكاديمي.

أهمية الدراسة

تتواكب هذه الدراسة مع الاهتمام الحالي بالتعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع، لفتح مجالات مختلفة لتعليمهم كما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لمساعدة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في المجتمع والمناداة بحقوقهم وتذليل الصعوبات التي تعترضهم. وتكمن أهمية هذه الدراسة في قلة الدراسات التي تتمحور حول التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في

منطقة مكة المكرمة بشكل خاص، وعلى مستوى المملكة العربية السعودية بشكل عام. مما يجعل هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بأبرز التحديات والعقبات التي تشكل خطراً في مواصلة الطلبة الصم وضعاف السمع التعليم الجامعي بنجاح.

من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة تشخيصاً متواضعاً لمواطن الضعف في التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى، ومن المأمول أيضاً أن تُسهم في تقديم حلول لهذه المشكلات، وتطوير لمستوى الخدمات المقدمة لهذه الفئة من الجامعة، كما توجه أنظار المسؤولين وأصحاب القرار إلى تذليل العقبات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في الجامعات السعودية. وفي واقع الأمر فإن دور التعليم العالي هو إعداد الطالب الإعداد السليم ليكون مواطناً صالحاً خادم لوطنه بالشكل الأمثل، وهذا لا يقتصر على فئة دون غيرها فمن الممكن أن يُسهم الطلبة الصم وضعاف السمع في تحقيق هذا الدور إذا قُدمت لهم جميع الخدمات والتسهيلات.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة وبقية فروعها في (الجموم، الليث، القنفذة، أضم).

الحدود الزمانية: جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

أولاً، التحديات Challenges. عرّفها لارسين Larsen (2001) بأنها ذلك الوضع الذي يشكل وجوده أو عدم وجوده تهديد أو ضعف، أو تشويه كلي أو جزئي، سواء كان ذلك بطريقة دائمة أو مؤقتة؛ بسبب وجود وضع آخر يُطلب منه الثبات والقوة والاستمرارية. وتعرفها الباحثة -إجرائياً- بأنها ما يواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم الجامعي من معوقات أكاديمية، أو اجتماعية، أو سلوكية، مما تشكل تهديداً أو خطراً يحول دون استمرارهم ونجاحهم في برامج التعليم العالي، ويمكن قياس هذه التحديات من خلال الاستبانة المعدة لجمع البيانات في الدراسة الحالية.

ثانياً، الصم The Deaf. عرّفهم موريس Moores (٢٠٠٨) بأنهم الأشخاص الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم من ٧٠ ديسيبل أو أكثر مما يعيق فهم الكلام من خلال حاسة السمع سواء باستخدام السماعة الطبية أو بدونها. وتعرفهم الباحثة -إجرائياً- بأنهم: هم الأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي شديد إلى شديد جداً مما يحول دون

استفادتهم من حاسة السمع والمعينات السمعية في عملية تعلم اللغة والكلام، ويعتمدون في عملية التواصل على أساليب خاصة مثل: لغة الإشارة، قراءة الشفاه، التواصل الكلي.

ثالثاً، ضعاف السمع Hard of Hearing. عرّفهم موريس Moores (٢٠٠٨) بأنهم الأفراد الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم من ٣٥ إلى ٦٥ ديسيبل مما يمكنه اكتساب اللغة والكلام إذا توفرت المعينات السمعية لديه. وتعرفهم الباحثة -إجرائياً- بأنهم: هم الأفراد الذين يتراوح لديهم الفقدان السمعي من بسيط إلى متوسط وقد يستفيدون من المعينات السمعية في سماع وتعلم اللغة والكلام.

أدبيات الدراسة

الإعاقة السمعية

تمثل حاسة السمع دور جليل وأساسي في نمو الإنسان؛ حيث إنها مصدر هام لتعلم الفرد اللغة والتواصل، كما أنها تُعتبر وسيلة هامة في التفاعل الاجتماعي ونمو الإنسان بصورة طبيعية، وبفقدان الفرد لحاسة السمع جزئياً أو كلياً سيكون بمعزل عن الآخرين وسيؤثر ذلك بشكل ملحوظ في تطور اللغة والكلام، فاللغة هي مفتاح التواصل بين الشعوب ونقل الثقافات والحضارات جيلاً بعد جيل.

أولاً، مفهوم الإعاقة السمعية. عرّف الزريقات (٢٠١٣) الإعاقة السمعية على أنها " أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي التي تُصنف ضمن بسيط، متوسط، شديد، شديد جداً" (ص.١٠٨). كما يتضمن مفهوم الإعاقة السمعية على مصطلحين رئيسيين من الضروري أن نميّز بينهما وهما:

١- الصم The Deaf

٢- ضعاف السمع Hard of Hearing

ولقد تم تعريف مصطلحي الصم وضعاف السمع بالعديد من التعريفات المختلفة، والتي تختلف باختلاف وجهات النظر التي تتناولها، حيث يُعرّف الصم من الناحية التربوية بأنهم الأفراد الذين ليس لديهم القدرة على السمع أو فهم لغة الحديث، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (زيتون، ٢٠٠٣). كما عرّفهم كلاً من هالاهان وكوفمان (٢٠٠٨) على أنهم الأشخاص الذين لا يستطيعون الاستفادة من حاسة السمع في تعلم اللغة والكلام، ويعتمدون على أساليب خاصة في التواصل كلغة الإشارة، وقراءة الشفاه سواء باستخدام السماعة الطبية أو بدونها. كما تُعرّف محمد علي (٢٠١٣) الصم من الناحية الطبية -والتي تتعلق بالتلف السمعي لسبب عضوي أو ولادي أو مكتسب- على أنهم الأفراد الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم بدءاً من ٧٠ ديسيبل فأكثر، مما يعيق فهم الكلام سواء باستخدام السماعة الطبية أو بدونها وذلك لأسباب وراثية جينية، أو مكتسبة بيئية.

وفي المقابل يُعرّف سميث Smith (٢٠٠٧) ضعاف السمع من الناحية التربوية على أنهم الأشخاص الذين يتمتعون ببقايا سمعية، تمكنهم من فهم اللغة والكلام

والتواصل بواسطة السماعات الطبية. أما من الناحية الطبية فيعرّفون بأنهم الأفراد الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم ما بين ٣٥-٦٥ ديسيبل، مما يصعب عليهم فهم الكلام ولكن ليس إلى الحد الذي يضطره لاستخدام المعين السمعي، فهو مازال يستطيع سماع الكلام عن طريق الأذن ولكن بصعوبة Bolt & (Ysseldyke,2008).

وفي ضوء التعريفات السابقة يتضح لدينا أن مصطلح الإعاقة السمعية يتضمن فئتين أساسيتين وهما: (أ) الصم الذين يعانون من فقدان سمعي شديد إلى شديد جداً وعلى أثره فقدوا القدرة على السمع والكلام، و(ب) ضعاف السمع الذين يعانون من فقدان سمعي متوسط إلى بسيط وعلى أثره فقدوا جزء من القدرة على السمع والكلام.

ثانياً، خصائص الطلبة الصم وضعاف السمع. على الرغم من وجود العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت جوانب النمو العقلي واللغوي والنفسي للصم وضعاف السمع إلاّ أن نتائج هذه البحوث كانت مختلفة وغير حاسمة؛ ويعود السبب في ذلك لاختلاف الطرق في تناول هذه الدراسات وطبيعة الإعاقة السمعية والتعقيدات المتعلقة بتقييم نمو الفرد. كما أن الخصائص السلوكية للصم وضعاف السمع تختلف من فرد لآخر باختلاف درجة الفقدان السمعي، ونوع الإعاقة السمعية، والسن الذي حدثت فيه الإعاقة، والبقايا السمعية، وكذلك باختلاف الخدمات والرعاية الطبية والتربوية والأسرية التي قُدمت لهم. فالإعاقة السمعية ليست بالضرورة أن تكون لها التأثير ذاته على جميع الأفراد الصم وضعاف السمع، حيث إنهم لا يمثلون كيان واحد متشابه فيما بينهم، بل لكل شخص منهم خصائص فريدة ومتفاوتة يختلفون بها عن غيرهم (الخطيب،٢٠٠٢).

وفيما يلي توضيحاً لأهم خصائص الصم وضعاف السمع والتي اشتملت على:

١. الخصائص العقلية والمعرفية. تفاوتت الآراء حول مدى تأثير الإعاقة السمعية على القدرات العقلية، فهناك من يرى أن القدرات العقلية تتأثر سلباً بالإعاقة السمعية، بينما يؤكد آخرون بعدم وجود علاقة واضحة بين الفقدان السمعي والقدرات العقلية، فقد أظهرت نتائج دراسة تيمز وآخرون Tymms & other (٢٠٠٣)، ودراسة ماكين وانتيا McCain and Amtia (2005)، ودراسة ميلر وفرينش Maller and French (٢٠٠٤) بعدم وجود علاقة بين الذكاء والإعاقة السمعية، إلّا أن الطلبة الصم وضعاف السمع قد يتأخرون عن أقرانهم السامعين ما يقارب عامين أو ثلاثة؛ ويُعزى ذلك لنقص خبراتهم اللغوية لا إلى قدراتهم العقلية، حيث إن معظم اختبارات الذكاء -بوضعها الحالي- تعتمد أساساً على الخبرات اللغوية واللفظية، وبالتالي لا تستطيع إظهار درجة الذكاء الحقيقية لديهم. كما تبين أن قوة الذاكرة تتأثر بالإعاقة السمعية حيث إن الذاكرة قصيرة

المدى تعمل بشكل سطحي، كما حقق الطلبة الصم وضعاف السمع نتائج أفضل في تذكر الكلمات التي لها نظير في لغة الإشارة بعكس الكلمات التي ليست لها مدلول إشاري (Stinson & Elliot, 2008). وفيما يخص الانتباه الذي يلعب الدور الأساسي في النمو المعرفي لدى الفرد نجد أنه يعتمد على الإدراك البصري لدى الصم وضعاف السمع، كما أن قدرته على التخيل تعتمد أيضاً على الخبرات البصرية السابقة والملموسة، فقد أكدت دراسة حسن محمد (٢٠٠٤) على أهمية استخدام المثيرات البصرية والصور والأشكال المختلفة في تعليم الصم وضعاف السمع لأنها تساعد في جذب انتباه الطلبة وتسهّل عملية الإدراك.

٢. الخصائص اللغوية. تعد اللغة الوسيلة الوحيدة للتواصل والتخاطب بين البشر،وأداة للتفكير والفهم، ولا يمكن أن نغفل عن الدور الرئيس الذي تلعبه حاسة السمع في اكتساب وتعلّم اللغة في السنوات المبكرة، فالطفل يتعلم الكلام من خلال سماع الأصوات وتقليد ما يسمع. كما نجد أن النمو اللغوي هو أكثر الجوانب تأثراً بالإعاقة السمعية، فقد أشار هالاهان، كوفمان وبولين Hallahan, Kauffman, and Pullen (٢٠١٤) لوجود آثار سلبية للإعاقة السمعية على النمو اللغوي وبالأخص لدى الأفراد الصم.

٣. الخصائص الأكاديمية والتحصيلية. أوضحت دراسة لاكنر Luckner (٢٠٠٦) أن على الرغم من أن ذكاء الصم وضعاف السمع لا يُعد منخفضاً وقد يتساوى أحياناً مع السامعين إلا أنهم يظهرون قدراً من التأخر الدراسي قد يتراوح ما بين ثلاث إلى خمس أعوام عن أقرانهم السامعين. وبما أن التحصيل الأكاديمي مرتبط بشكل مباشر بالنمو اللغوي -وكما ذكرنا آنفاً أن النمو اللغوي هو الأكثر تأثراً بالإعاقة السمعية- فمن البديهي أن تتأثر الجوانب التحصيلية - سلباً- وتنخفض مقارنة بأقرانهم السامعين، خصوصاً في مجالات القراءة، والكتابة، والحساب، والعلوم (القمش،٢٠١١). وفي ضوء الدراسة التي أجرتها جامعة جالوديت بهدف تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي للصم وضعاف السمع كما أشار الخطيب والحديدي (٢٠٠٥) فقد أظهرت النتائج أن مستوى القراءة لدى ٥٠% ممن هم في سن العشرين كان بمستوى الصف الرابع الابتدائي، وفيما يخص الرياضيات فإن ١٠% منهم كانوا بمستوى الصف الثامن الابتدائي، و١٠% كانوا بمستوى أقرانهم السامعين، والبقية ما بين مستوى الصف الرابع والثامن الابتدائي. كما ذكرت السبيعي (٢٠١٢) أن ضعف مستوى التحصيل الأكاديمي للصم وضعاف السمع قد يعود إلى استخدام أساليب واستراتيجيات تعليمية غير مناسبة لطبيعة وخصائص الإعاقة السمعية. وإلى حد كبير، نجد أن مستوى التحصيل الأكاديمي للصم وضعاف السمع يعتمد على عوامل عدة ومنها: درجة ونوع الإعاقة السمعية، والعمر عند الإصابة، وطرق التدريس المتبعة، ومدى توفّر الدعم

اللازم من قبل الأسرة والمدرسة (Marschark, Shaver, Nagle, & Newman, 2015).

٤. الخصائص النفسية والاجتماعية. لا تقتصر المشكلات التي يعاني منها الصم وضعاف السمع على المشكلات الأكاديمية فقط، وإنما تشمل أيضاً: الضعف في النمو الاجتماعي و النفسي وكذلك الانفعالي، وهذا أمر بديهي ومتوقع؛ فحاسة السمع ترتبط ارتباط وثيق بقدرة الفرد على اكتساب اللغة ونموها، وفقده لها يؤدي إلى حرمانه من اكتساب اللغة وبالتالي لا يتمكن من إقامة علاقات اجتماعية طبيعية مع الآخرين، ولا إلى النضج الاجتماعي المناسب لعمره الزمني، فليس من الغريب أن يرى الباحثين والمختصين اختلاف خصائص ذوي الإعاقة السمعية النفسية والاجتماعية عن خصائص السامعين. ومن أبرز هذه الخصائص كما ذكرت الدوسري (٢٠١٩) الخجل، والانسحاب الاجتماعي، ويتصفون كثيراً بتجاهل مشاعر الآخرين وإساءة فهم تصرفاتهم، والتمركز حول الذات، والانطواء؛ ويُعزى السبب في ذلك لعدم التواصل الفعّال بينهم وبين أفراد عائلتهم.

التعليم العالي

يعد التعليم العالي دعامة أساسية لتقدم المجتمعات والنهوض بها، ومرحلة هامة في التطور المعرفي للإنسان والذي هو أساس العملية التعليمية، كما انه يُسهم في تحسين نوعية وجودة الحياة والتغلب على التحديات الاجتماعية والاقتصادية الكبرى، ولا يخفى عن أحد الدور الجليل الذي تقوم به الجامعات في البحوث العلمية والتطبيقية والتي بدونها يصعب إنتاج أي تطورات معرفية أو اجتماعية أو اقتصادية حقيقية.

كما يُنظر إلى الأشخاص ذوي الإعاقة على أنهم شركاء في التنمية، ولهم الحق في التعليم مثل الأشخاص العاديين على حد سواء، وهذا ما أكده حنفي (٢٠١٢) إلى أنّ الاتجاه الحديث في تربية وتعليم ذوي الإعاقة -وعلى وجه الخصوص الصم وضعاف السمع- يوافق على أن قدرات وإمكانيات هؤلاء الأشخاص لا تقل عن تلك الخاصة بالطلبة السامعين، وذلك بشرط أن يتم توفير البيئة التي تساعد في تحقيق الأهداف المتوقعة من تربية وتعليم الصم وضعاف السمع.

واستناداً لرؤية ٢٠٣٠ ولتحقيق أهداف التنمية المستدامة وضمان عدم إهمال أي فرد، يجب أن يكون التعليم في متناول الجميع، وخاصة الأشخاص ذوي الإعاقة والذين يشكّلون نسبة ٧,١% من إجمالي سكان المملكة وذلك بحسب هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية (٢٠٢١)، ومن هذا المبدأ يجب مشاركة ذوي الإعاقة ومنظماتهم مشاركة فاعلة في هذه التنمية؛ حيث إنهم جزء فعّال ومستفيد في جميع مراحل عملية التنمية.

أولاً. مفهوم التعليم العالي (Higher Education).

يقصد بالتعليم العالي بأنه التعليم الذي يتم إجراؤه في الجامعات أو الكليات أو المعاهد والذي يلي مرحلة التعليم الثانوي، ومدة الدراسة في هذه المؤسسات تتراوح ما بين سنتين إلى أربع سنوات، وهو المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم النظامي (الخضير، ١٩٩٩). بينما عرفه حنفي (٢٠١٢) بأنه جميع المؤسسات التعليمية التي يلتحق بها الطلبة الصم وضعاف السمع بعد الحصول على الشهادة الثانوية سواءً كانت حكومية أو غير حكومية؛ للحصول على درجة البكالوريوس أو الدبلوم في التخصص الذي تحدده المؤسسة بناءً على ما يتوافر من إمكانات تساعد في نجاح هؤلاء الطلبة ومن معايير محددة للقبول بتلك المؤسسات بما يتناسب مع قدرات وإمكانات الطلبة الصم وضعاف السمع.

ثانياً. نشأة وتطور التعليم العالي للصم وضعاف السمع.

- التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع بالولايات المتحدة الأمريكية.

تأتي الولايات المتحدة الامريكية في صدارة الدول العالمية في اهتمامها بالتعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع، وتعود البداية الرسمية إلى عام ١٨١٧م، عندما تم إنشاء أول معهد للصم في أمريكا حيث يسمى الآن المدرسة الأمريكية للصم، والذي قام بتأسيسه كلاً من لورنت كليرك -معلم أصم من معهد باريس للصم- وتوماس جالوديت. وفي عام ١٨٦٤م وقّع الرئيس الأمريكي أبراهام لينكولن قانوناً لإنشاء الكلية الوطنية للصم وضعاف السمع في واشنطن العاصمة؛ وذلك نتيجةً لجهود رجل الأعمال أموس كاندل وأدوارد جالوديت (الريس،٢٠٠٨). وفي عام ١٩٥٤م، تم تغيير الاسم إلى كلية جالوديت تقديراً لجهود المؤسس جالوديت في النهوض بتعلم الصم وضعاف السمع، ثم قرر الكونجرس الأمريكي في عام ١٩٨٦م بتحويل الكلية إلى جامعة والتي أصبحت فيما بعد الجامعة الوحيدة على مستوى العالم التي تقوم بتدريس التخصصات الأدبية والعلمية للطلبة الصم وضعاف السمع، إلى جانب تقديمها لبرامج الماجستير والدكتوراه (Moores,2008).

- التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع في الدول الأوروبية.

يؤكد نظام المملكة المتحدة على أهمية عمل جميع الجامعات من أجل المساواة في التعليم العالي لجميع الطلبة، سواء كان لديهم معايير قبول عامة أو خاصة بها، فلابد من الالتزام بالقبول العادل لجميع الطلبة بمن فيهم الطلبة ذوي الإعاقة، ومن هذا المبدأ، ساهم نظام المساواة المنشور في عام ٢٠١٠ م الذي يعمل على تحقيق تكافؤ الفرص والحقوق للأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المواقع وتوفر جميع الخدمات لتحقيق ذلك، ومن هنا التزمت الجامعات البريطانية بتقديم تقارير عن عدد الطلبة ذوي الإعاقة، وطبيعة إعاقتهم؛ لتحديد مقدار الدعم المالي المقدم للجامعة، وتكييف البيئات التعليمية والمناهج والتقييم بطريقة تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (الخشرمي،٢٠١٥).

وفي نفس الصدد ، قدّمت جامعة نوتنجهام University Of Nottingham والتي تُعد من أقدم الجامعات البريطانية وأكثرها تميزاً؛ نظراً لتنوع الخدمات التي تقدمها للطلبة ذوي الإعاقة بمن فيهم الصم وضعاف السمع، فأنشأت مركز دعم مؤهل بفريق متخصص ومحترف للتعامل معهم، وفريق آخر يقدم التوجيه والإرشاد للطلبة وجميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكل ما يتعلق بالإعاقة في كل كلية، كما ينسّق المركز مع الجهات الأخرى لتقديم عدد من الخدمات، بما في ذلك : تهيئة مباني ومرافق الجامعة بما يتناسب مع احتياجاتهم، وتزويدهم بالتكنولوجيا المساعدة، وتوفير الكتبة والمساعدين لذوي الإعاقة البصرية ومترجمي لغة الإشارة للصم وضعاف السمع، هذا إلى جانب وجود مركز لقياس وتقييم ذوي الإعاقات الحسية والعقلية، والمشكلات الصحية، ومن لديهم صعوبات تعلم في القراءة والكتابة، وهذا المركز من أبرز ما تقدمه الجامعة لمنسوبيها؛ للارتقاء بكفاءتها والمعتمد من جهات خاصة بالجودة (المقبل،٢٠١١).

وإضافة إلى ما سبق، جامعة نيوكاسل University Of Newcastle التي انشأت برنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع في عام ١٩٣٧م، والذي بلغ عددهم حوالي (١٠٠١٣) طالب وطالبة ملتحقين ببرامج البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، ويتم قبولهم في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية، والبعض من الكليات الطبية، ومن أبرز الخدمات التي تقدمها الجامعة: وجود مكتبة ضخمة توفر بها قواعد بيانات والمئات من أجهزة الكمبيوتر المتصلة بالأنترنت في قاعات المحاضرات وخدمات السكن الجامعي والرعاية الصحية والتوجيه والإرشاد والرياضة والترفيه والنشاط الثقافي، إلى جانب تقديمها للدورات وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس التي تساعد في تطويرهم المهني وتعزز مهاراتهم في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع. ومن أهم الكليات الرائدة: كلية اكستر رويال للصم، وهي كلية مستقلة للصم تركّز على تحسين ورفع مستوى التواصل مع الصم لدمجهم في المجتمع وتعالج بشكل فردي احتياجاتهم وتوجههم إلى مواقع تدريب مختلفة تلبي احتياجاتهم (الرويتع، ٢٠٢١).

- التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع في الدول العربية.

أما عربياً، على سبيل المثال لا الحصر فالجامعة الإسلامية تعد هي المبادرة الأولى وذلك بين الجامعات الفلسطينية في تقديم فرص للتعليم العالي للصم وضعاف السمع، وذلك ضمن مشروع "تحسين وصول الطلبة الصم وضعاف السمع للتعليم العالي في قطاع غزة" وذلك بهدف تحقيق دمجهم في الحياة الأكاديمية، حيث تم في عام ٢٠١٥ م افتتاح برنامج الدبلوم المهني للطلبة الصم وضعاف السمع على مدار ثلاث فصول دراسية وذلك في تخصصي: دبلوم تكنولوجيا الإبداع، ودبلوم صيانة الحاسوب والأجهزة الذكية. وتم اختيار هذه التخصصات بناءً على احتياجات الطلبة

الصم وضعاف السمع من قِبل خبراء في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية إضافةً إلى الطلبة أنفسهم وأولياء أمورهم، كما تعمل الجامعة الإسلامية على تطوير رؤية لمستقبل الطلبة الصم وضعاف السمع في برامج البكالوريوس (الهمص ودغمش، ٢٠١٨).

- وسائل التواصل للصم من خلال توفير أشكال من المساعدة بما في ذلك تأمين مترجمي لغة الإشارة (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، ٢٠٠٧).

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، يعد القانون الاتحادي التاسع والعشرين في عام ٢٠٠٦م هو أول قانون يكفل حقوق ذوي الإعاقة وذلك بحسب البوابة الرسمية لحكومة دولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٢٢)، والذي نصّت المادة (١٢) فيه على التالي: تكفل الدولة لصاحب الاحتياجات الخاصة فرصاً متكافئة في التعليم في كافة المؤسسات التربوية والتعليمية، والتدريب المهني، وتعليم الكبار والتعليم المستمر، سواء ضمن الصفوف النظامية، أو الصفوف الخاصة مع توفير المنهج الدراسي بلغة الإشارة، أو طريقة برايل، أو بأي وسائل أخرى حسب الاقتضاء، ومن هنا استقبلت جامعة الشارقة ذوي الإعاقة في برامج البكالوريوس وبرامج الدراسات العليا، حيث يعتمد القبول فيها على اجتياز اختبارات اللغة الإنجليزية لإثبات الكفاءة، ومن ضمن التخصصات المتاحة للطلبة الصم وضعاف السمع هي: علم الاجتماع، والهندسة المعمارية، والتصميم الجرافيكي (جامعة الشارقة، د. ت.). كما أعلنت جامعة العين في عام ٢٠١٦م بقبول ٣٠ طالباً من الصم وضعاف السمع في تخصص التربية الخاصة ووضعهم في قاعة دراسية واحدة مع توفير مترجم لغة إشارة (محمد، ٢٠١٦).

- التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية.

أما في المملكة العربية السعودية فكانت البداية في عام ١٩٩٤م عندما اقترح صاحب السمو الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز إنشاء كلية مخصصة للصم وضعاف السمع، وفي عام ٢٠٠١م تم إنشاء لجنة لدراسة اقتراح سموه دراسة شاملة من قِبل خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز -رحمه الله – ثم أوصت اللجنة بمنح الصم وضعاف السمع الفرصة لإكمال تعليمهم العالي تحديداً في الكليات التقنية وذلك تبعاً لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم (الريس،٢٠٠٨).

وفي مطلع عام ٢٠٠٤م، كانت البداية الفعلية لالتحاق الطلبة الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، حين تم التحاق الطالبات الصم بالرياض في تخصصي التربية الفنية والاقتصاد المنزلي، ثم تبعهم برامج التعليم العالي للطالبات الصم في كلية التربية بجامعة أم القرى، وفي عام ٢٠٠٥م انضم الطلبة الصم وضعاف السمع لكلية الاتصالات والمعلومات بالرياض، والكلية التقنية في مدينتي حائل والقصيم، وبرنامج التعليم العالي في الجامعة المفتوحة (المخضب، ٢٠١٧).

جامعة الملك سعود بالرياض

وانطلاقاً مما سلف، قدمت جامعة الملك سعود مساهمة كبيرة في تقديم جميع الخدمات الأكاديمية للطلبة الصم وضعاف السمع بعد الموافقة على أهليتهم لمواصلة تعليمهم الجامعي ودمجهم مع أقرانهم السامعين، ومهّدت لهم الطريق لتخطي التحديات الأكاديمية التي قد يتعرضون لها، فضلاً عن زيادة فرصهم في التواصل مع أقرانهم السامعين. وبناءً عليه، تم في عام ٢٠١٢/٢٠١١م البدء في قبولهم في برنامج السنة التأهيلية بالجامعة كبرنامج انتقالي لتقوية الجوانب اللغوية لديهم وتهيئتهم للانتقال من بيئة التعليم الثانوي إلى بيئة التعليم العالي، وذلك من خلال اختبار القبول في اللغة العربية وإجراء مقابلة شخصية من قِبل لجان متخصصة في تعليم الصم وضعاف السمع، ثم يتم ترشيح المقبولين بناءً على بعض المعايير والشروط التي تحددها اللجنة العلمية للبرنامج (الريس، ٢٠١٤).

الكلية التقنية الرقمية للبنات بالرياض

افتتحت الكلية الرقمية الدبلوم الصباحي المجاني في قسم التقنية الخاصة للطالبات الصم وضعاف السمع بتخصص" التطبيقات المكتبية وصيانة الحاسب للصم" وبدأ التقديم عليه في عام ٢٠٢٠م، ويتضمن البرنامج موضوعات مهمة تتعلق بكيفية اكتساب المهارات الأساسية والضرورية للتخصص بطريقة ميسّرة؛ لتتمكن الطالبات من الاستفادة منها في حياتهم العملية بعد التخرج. وأشارت الكلية على أنها في أتم الاستعداد لاستقبال الطالبات من خلال توفير مترجمات لغة إشارة متميزات للتواصل معهن بيسر وسهولة (الزهراني، ٢٠٢٠).

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

تصدّرت جامعة الملك عبد العزيز في قبول الطلبة ذوي الإعاقة حيث تعد من أكثر الجامعات الحكومية قبولاً لهم، حيث بلغ عدد الطلبة فيها (١٠٦٧) من فئة (أ) ذوي الإعاقة البصرية، (ب) ذوي الإعاقة السمعية، (ج) ذوي الإعاقة الحركية، (د) صعوبات التعلم، وذلك بحسب هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢١)، وعلى وجه الخصوص بلغ عدد الطلبة الصم وضعاف السمع (١٣٠) في كلٍ من الكليات الآتية: الآداب والعلوم الإنسانية، والاتصال والاعلام، والاقتصاد والإدارة، والحاسب، والحقوق، والسياحة، والاقتصاد المنزلي، وتصاميم البيئة، والسنة التحضيرية. ويقدم مركز الأشخاص ذوي الإعاقة الذي افتتح في عام ٢٠١٥م خدماته قبل الدراسة ما بعد المرحلة الثانوية وأثناء الدراسة وبعد الدراسة من خلال العمل على خطط واستراتيجيات تمكنهم من العمل، إلى جانب العديد من الخدمات التي تساعد وتمكّن الطلبة من الاعتماد على أنفسهم، ومشاركتهم في أنشطة الجامعة والأنشطة الرياضية والدوريات والبطولات على مستوى المملكة العربية السعودية. (أبو أحمد والمطيري، ٢٠٢١).

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

وكما ذكرت الباحثة آنفاً عن بدء قبول الطلبة الصم وضعاف السمع في برامج جامعة أم القرى في عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م والذي انتهى بالتوقف في عام ٢٠٠٦م ، أما في الوقت الراهن عادت لتفتح أبوابها لثلاث فئات من ذوي الإعاقة وهم: (أ) ذوي الإعاقة البصرية، (ب) الصم وضعاف السمع، (ج) ذوي الإعاقة الحركية، ويُعنى بهم مركز غالي لرعاية الطلبة ذوي الإعاقة بشطري الطلاب والطالبات حيث يساهم في تهيئة البيئة الجامعية الملائمة لظروفهم وتقديم العديد من الخدمات التي تمكنهم من استكمال تعليمهم بيسر وسهولة، ومن ذلك: (أ)استقبال طلباتهم، (ب)متابعة أمورهم الأكاديمية والإدارية وعمل الإجراءات اللازمة لذلك، (ج)التنسيق مع إدارات وعمادات الجامعة لمعرفة احتياجاتهم وتوفيرها لهم، (د)طلب إصدار تصاريح دخول المرافقين والمترجمين معهم، (ه)طباعة المذكرات الدراسية بطريقة برايل، (و)متابعتهم في فترة الاختبارات ومتابعة صرف بدلات الإعاقة لهم مع وحدة المكافآت، (ز)تقديم خدمة "تسهيل" التي تهدف إلى توضيح آليات القبول والتخصصات لخريجي الثانوية العامة من الطلبة ذوي الإعاقة (اتصال شخصي،نوفمبر٩، ٢٠٢١).

دور الخدمات المساندة في ضمان مواصلة الصم وضعاف السمع للتعليم العالي

تمثل الخدمات المساندة محورا أساسياً بل وحتى ضرورياً لفعالية العملية التعليمية، حيث تُقدم هذه الخدمات حسب احتياجات كل فرد في برامج الإعاقة وتُعتبر من الأولويات التي يجب على اللوائح والقوانين التربوية التأكيد عليها، وذلك مثل القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لعام 2002م والتي نصّت على مجال الخدمات المساندة (القريني، 2007). كما يرى حنفي (2018) أن الهدف الأساسي من تقديم الخدمات المساندة هو تحسين النتائج الفردية من حيث الاستقلالية والعلاقات والمساهمة والمشاركة في الحياة اليومية والمجتمع المحلي والتوافق العام وقد عَّرف الخدمات المساندة في (٢٠٠٧) بأنها:

فقد أسرد القانون العام لتربية الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEA) لعام ١٩٩٧م عدداً من المجالات المختلفة للخدمات المساندة التي يمكن أن تلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، إلا أن بعض هذه الخدمات لا تتناسب مع طبيعة وخصائص الطلبة الصم وضعاف السمع فقد لخّص كُلاً من الحنفي والعايدي (2016) هذه الخدمات على أهم الخدمات التي تسهم في تلبية احتياجات الطلبة الصم وضعاف السمع على وجه الخصوص، وفيما يلي عرض لهذه الخدمات.

١-الخدمات السمعية Audiology Services. يُعتبر تقديم الخدمات السمعية من أهم الخدمات المساندة للطلبة الصم وضعاف السمع، وذكر بوركوين Bourquin (٢٠٢١) أن أهم الخدمات السمعية هي التعرف على الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، ومدى طبيعة الإعاقة السمعية، بما في ذلك الإحالة إلى خبراء في مجال

التأهيل السمعي، وتقديم أنشطة التأهيل المناسبة كتأهيل اللغة، والتدريب السمعي والإرشاد والتوجيه، وتحديد احتياجات الفرد للمعينات السمعية الفردية والجماعية، وتقييم المعينات السمعية. كما يُعتبر أخصائيو السمع من بين أولئك الذين يلعبون دوراً مهماً في تطوير مهارات الاستماع والكلام للطلبة الصم وضعاف السمع (Marschark et al, 2011)، حيث إن المادة (٦٤) في دليل القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٢) تحدد مهام أخصائي السمع على النحو التالي: (أ) قياس وتشخيص سمع الطلبة المحولين إليه، (ب) تحديد المعين السمعي المناسب للطالب حسب درجة الفقدان السمعي، (ج) ضبط سماعات الأذن حسب القدرة السمعية لكل طالب، (د) التأكد من فعالية المعين السمعي وإجراء الصيانة الأولية له، (ه) كتابة تقرير عن حالة سمع الطالب في نهاية كل فصل دراسي، (و) المشاركة في الدراسات والأبحاث والمؤتمرات والندوات والدورات في مجال اختصاصه. لذا ترى الباحثة الأهمية البالغة للخدمات السمعية في جميع المراحل الدراسية ولاسيما في مرحلة التعليم العالي؛ وذلك لتنمية المهارات اللغوية للطلبة الصم وضعاف السمع، والاستفادة القصوى من البقايا السمعية المتوفرة لديهم؛ كونهم في مرحلة تتطلب منهم أساساً الاستقلال في التعلّم.

٢- الخدمات النفسية Psychological Services. تتميز الخدمات النفسية بمهام أساسية على أثرها تتحدد طبيعة الخدمات التي يحتاجها الفرد، وفي ضوء ذلك تحدد أيضاً القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في المادة (٤٩) إلى المهام التي يقوم بها الأخصائي النفسي، وهي: (أ) قياس وتشخيص الطلبة المتقدمين إليه، باستخدام أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية. (ب) كتابة التقارير النفسية والتي تتضمن نتائج القياس والتوصيات والمقترحات. (ج) متابعة الحالات النفسية للطلبة، ومساعدتهم لاجتياز العقبات التي يواجهونها. (د) تقديم التوصيات والمشورة للمعلمين والمهتمين داخل المؤسسة التعليمية. وفي السياق ذاته، ذكر كلاً من حنفي والعايدي (٢٠١٦) أن فاعلية الخدمات النفسية المقدمة للطلبة الصم وضعاف السمع تظهر في الاستفادة القصوى من البرامج التعليمية والتربوية المقدمة لهم، بالإضافة إلى مساهمتها في التعرف على المشكلات الأكاديمية والمعرفية التي قد تؤثر في استفادتهم من هذه البرامج.

٣-الخدمات التعليمية والتقنيات المساعدة Educational Services & Assistive Technology. يعرّف داونينج Downing (٢٠٠٤) التقنيات المساعدة بأنها أي خدمة تستخدم لزيادة أو تحسين القدرات الوظيفية للأشخاص ذوي الإعاقة، ويمكن أن تُستخدم للعناية الذاتية، ومعالجة المعلومات الحسية، والتواصل والحركة، كما يجب أن يحدد فريق البرنامج التربوي الفردي التقنيات المساعدة اللازمة للطالب وإدراجها ضمن الخطة الخاصة به. وتتعدد التقنيات المساعدة المتوفرة والتي يُقدّر عددها بأكثر

من ٢٦ ألف تقنية وجهاز، حيث تتفق هذه التقنيات بأشكالها المختلفة في الهدف الرئيس منها وهي تمكين ذوي الإعاقة من الاعتماد على النفس وممارسة حياتهم اليومية باستقلالية (subihi,2013). كما تتفوق التقنيات المساعدة لفئة الإعاقة البصرية على باقي التقنيات المتوفرة لأي فئة أخرى وأكثرها انتشاراً، وذلك بحسب تقرير الاتحاد الأوروبي (European Parliament,2018).

٤-الخدمات الاجتماعية Social Services. قد لا تختلف المساهمات من الخدمات الاجتماعية في المحتوى عن الخدمات المساندة الأخرى، ولكن نهج المساهمة يختلف في كيفية معالجتها لقضايا ذوي الإعاقة، لذلك ينصب التركيز على الجوانب الاجتماعية وعلاقة تأثيرها على بيئة الفرد التعليمية والاجتماعية. فالخدمة الاجتماعية هي مجموعة من المساعي المهنية التي يقوم الأخصائيون الاجتماعيون بإعداد الطلاب لها، وذلك من أجل تحقيق أهداف التعليم الحديث، بمعنى؛ تنمية شخصياتهم والاستفادة من الفرص والخبرات إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم المختلفة واستعداداتهم؛ لكي تنمو شخصية الطالب بشكل متكامل وذلك عن طريق إشباع حاجاتهم الجسمية والعقلية والعاطفية، وتشجيع العلاقات الاجتماعية الشخصية للفرد مع البيئة والمجتمع (Ayres et al ,2013).

٥-الخدمات الإرشادية Counseling Services. فسّر هيوارد Heward (٢٠٠٦) الخدمات الإرشادية بأنها: تقديم خدمات التوجيه والإرشاد والتدريب للأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم، حيث تُعتبر خدمات مساندة في غاية الأهمية لأنها تقوم بمساعدة الآباء في تنشيط أدوارهم في حياة أبنائهم. وأشار سوفادي Suvedi (٢٠١٥) أن الإرشاد عنصر هام في نظام الخدمات المساندة، ومن أهم القضايا التي يتعامل معها المرشدون تلك المتعلقة بشعور الطلبة بالكفاءة ومفهوم الذات.

٦-الخدمات الترفيهية والثقافية Recreation Services. تعد الأنشطة اللاصفية من أفضل الأساليب التربوية الحديثة والتي لا تقل أهمية عن المقررات الدراسية في العملية التربوية، والهدف الجوهري منها هي تلبية حاجات الطلبة والتي لا يتم إشباعها بالمقررات الدراسية، والكشف عن ميولهم وتنمية مهاراتهم وتفجير قدراتهم. كما أجمع التربويون على أهميتها في دعم العملية التعليمية إذا خُصص لها الوقت الكافي والإمكانات لتحقيق أهدافها التربوية والعلمية والثقافية والاجتماعية (Kamarudin & Djafri,2022). ويعرّف المعيلي (2019) الأنشطة اللاصفية بأنها هي: البرامج المتنوعة والتي تعدها المؤسسة التعليمية للطلبة وذلك تحت إشراف مختصين، ويتم ممارستها داخل أو خارج المؤسسة التعليمية، وهذه البرامج تتلاءم مع ميولهم وقدراتهم واهتماماتهم وتلبي احتياجاتهم، كما انها ترتبط بالمنهاج وتعمل على تحقيق النمو الشامل لدى الطلبة معرفياً ووجدانياً ومهارياً. كما ترى الباحثة الآثار الإيجابية للأنشطة اللاصفية بشكل عام وعلى سلوكيات ذوي الإعاقة بشكل خاص،

حيث إنها تُسهم في تعديل السلوكيات الغير مرغوبة لديهم، وفرصة حقيقية لإشباع حاجاتهم.

استراتيجيات انتقال الصم وضعاف السمع من المدرسة إلى الجامعة

تؤكد دراسة كلاً من سكينر ولوندستروم Skinner and Lindstrom (٢٠٠٣) على عدة استراتيجيات للمعلمين تتعلق بتحسين انتقال الطلبة الصم وضعاف السمع من المدرسة إلى الجامعة، ومن هذه الاستراتيجيات: (أ) تثقيف الطلبة الصم وضعاف السمع حول إعاقتهم وفهم طبيعتها، وانهم بحاجة إلى معرفة نقاط قوتهم وضعفهم الأكاديمية، واستراتيجيات وأساليب الحياة، والوسائل التي تعزز من تعليمهم. (ب) تعليمهم مهارات إدارة الذات، ومهارات التواصل الاجتماعي. (ج) تعليمهم وتثقيفهم حول القوانين ومدى مناسبتها لاحتياجاتهم المستقبلية. (د) مساعدتهم في اختيار الأقسام والكليات التي يلتحقون بها، واطلاعهم على مهام الكليات ومناهجها. (ه) تدريب الطلبة الصم وضعاف السمع وعائلاتهم على مجموعة من النشاطات التي تساعدهم في نجاح الانتقال للحياة الجامعية. (و) تعليمهم كيفية تنظيم حياتهم وتعلمهم، من خلال الشبكات الاجتماعية والتعليمية التي تدعمهم وتساعدهم.

المهارات المطلوب توفرها لدى الطلبة الصم وضعاف السمع

ذكر حنفي (٢٠٢٠) أن الطلبة الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى التدريب على مهارات محددة لمرحلة ما بعد الثانوية، ويعتمد ذلك على ما تم تدريبهم عليه في المدرسة، حيث يتم تدريبهم على المهارات التالية:

١- المهارات الأكاديمية. الإعداد الأكاديمي الجيد والمناسب لإعاقتهم يعلّمهم المهارات الأكاديمية اللازمة التي تساعدهم في صقل شخصياتهم وبنائها، وتنمية علاقاتهم الاجتماعية وهي مهارات يحتاجون إليها لمرحلة ما بعد الثانوية.

٢- مهارات تقرير المصير. من المهارات التي يجب أن تتوفر في الطلبة الصم وضعاف السمع؛ وذلك من أجل مساعدتهم على الانتقال الناجح من المرحلة الثانوية إلى التعليم أو العمل. فإن دعم مهارة تقرير المصير تساهم في مساعدة الطلبة على اتخاذ قراراتهم بسهولة وبشكل مستقل، وذلك بناءً على معرفتهم بنقاط القوة والضعف لديهم، وفهم حقوقهم القانونية، وما يتوفر لديه من معرفة ومهارات تدعم قدرته على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته.

٣- المهارات الشخصية والاجتماعية. نظراً لإن الصم وضعاف السمع لا يمتلكون المهارات الاجتماعية بشكل طبيعي، فهم بحاجة إلى تطوير أساليب للتفاعل مع العالم الخارجي، تتضمن هذه الأساليب معرفة التفاعل مع الآخرين والتعامل مع المجتمع من خلال أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي، وإظهار الحالات الانفعالية المناسبة للموقف، ومعرفة أساليب الإدارة الشخصية الذاتية.

ومن جهة أخرى، تلعب المواقف الإيجابية تجاه الصم وضعاف السمع من أفراد مجتمع الجامعة دوراً مهم في مواجهة التحديات والمعوقات، وتقديم وتحسين الخدمات والبرامج المقدمة لهم، فضلاً عن التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة الصم وضعاف السمع (الحمد والعتوم، ٢٠١٦). واتفقت معها دراسة ألبرتين وزملائه Albertini et al.(٢٠١٢) التي أظهرت أن دافعية الطلبة الصم وضعاف السمع ورغبتهم في التعلم من العوامل الأساسية في نجاحهم الأكاديمي وقد تكون من أهم العوامل، ومن الأسباب الرئيسية لتجاوز الصعوبات والعقبات؛ لذا من الضروري إعداد الطلبة الصم وضعاف السمع قبل دخول الجامعات أو الكليات وتزويدهم بالثقة والمهارات الاجتماعية اللازمة التي قد تساعدهم على التكيّف والنجاح فيها. وبالمقابل أكدت دراسة كاوثون وزملائه. Cawthon et al (٢٠١٤) على ضرورة الجاهزية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي والتي بدورها تساعد أيضاً في نجاح الطلبة الصم وضعاف السمع وارتفاع معدلاتهم الأكاديمية.

ومن العرض السابق، يتضح أنه من الضروري التخطيط المسبق، وإرساء الأسس والقوانين العلمية، والاستفادة من الأبحاث والدراسات التي تبرز التحديات والصعوبات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم العالي، فضلاً عن تهيئة البيئة الجامعية بمن فيها الطلبة الصم وضعاف السمع، والسامعين، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والعاملين، والتهيئة التقنية للقاعات والحرم الجامعي والتقنيات التعليمية؛ وذلك لتحقيق النجاح الأكاديمي ومن ثم تحقيق الاستقرار الوظيفي مستقبلاً.

الدراسات السابقة

أجرى الجاسر (٢٠١٩) دراسة وصفية، هدفت إلى التعرف على المشكلات التأهيلية، والأكاديمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإدارية، والنفسية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٤٥) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع. وكانت من أبرز المشكلات قلة الأجهزة المساعدة والمراجع الأساسية التي يحتاجها الطلبة الصم وضعاف السمع، وجمود الأنظمة الخاصة بهم، وضعف مهارات وتعاون أعضاء هيئة التدريس والإداريين في التعامل معهم، بالإضافة إلى قلة الخدمات المتوفرة لهم في الجامعة.

كما أجرى كلا من العنزي وتركستاني (2019) دراسة نوعية، هدفت إلى التعرف على أبرز معوقات دمج الطالبات الصم وضعيفات السمع في الجامعات السعودية من منظور أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الكشف عن التحديات التي واجهتهن في مجال الخدمات المساندة. واستخدمت الباحثتين أداة المقابلة، وبلغت عينة الدراسة (١٠) أعضاء من هيئة التدريس و(٤) طالبات من الصم وضعاف السمع. وكان من أبرز نتائجها أنه من أهم المعوقات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس ومن

في حكمهن، هو عدم إعداد وتأهيل الطالبات الصم وضعيفات السمع للتعليم العالي، وعدم التوافق بين قدراتهن ومهارتهن وبين التخصصات المتاحة لهن. واتفقت جميع الطالبات الصم وضعيفات السمع على أن عدم استخدام عضو هيئة التدريس للتقنيات التعليمية وصعوبة محتوى المقررات الدراسية تعتبر من أبرز المشكلات التعليمية التي واجهت الطالبات في مسيرتهن التعليمية.

وجاءت دراسة السلامة Alsalamah (٢٠٢٠) والتي راجعت المقالات المنشورة بينن عامي ١٩٨٩ و٢٠١٩م حول استخدام خدمات تحويل الكلام المسموع إلى نص مكتوب؛ للتحقق من مدى فعالية خدمات الترجمة في دعم العملية التعليمية للطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم العالي، وقد تم اختيار سبع دراسات، وأظهرت النتائج فيها أن معظم الطلبة الصم وضعاف السمع قد استفادوا بالفعل من خدمات الترجمة، كما تحسّن مستوى أداء الطلبة في الاختبارات البعدية والتي من شأنها أن تقيس مدى استيعابهم وفهمهم لمحتوى المحاضرات.

وأجرى غنيم وآخرون (٢٠٢٢) دراسة وصفية بعنوان درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن، واستخدم الباحثين الاستبانة لعينة مكونة من (٤٨) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والحركية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجة الصعوبات تعزى لمتغير الجنس، والمستوى التعليمي، والتخصص. وعلى العكس من ذلك، ظهرت فروق بين متوسط درجة الصعوبات في المجال الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي، لصالح الإعاقة السمعية، وفي المجال المادي ظهرت الفروقات لصالح الإعاقة البصرية.

التعليق على الدراسات السابقة

وبناءً على ما سبق، فإن الدراسات السابقة قد اتفقت جزئياً مع الدراسة الحالية في موضوعها الرئيس المتمثل في التحديات والعقبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة على وجه العموم في مرحلة التعليم العالي كدراسة الجاسر (٢٠١٩)، والعنزي وتركستاني (٢٠١٩) في هدفها الثاني، والغنيم وآخرون (٢٠٢٢)، واختلفت أيضاً مع دراسة العنزي وتركستاني (٢٠١٩) في هدفها الأول المتمثل في معوقات دمج الطلبة وضعاف السمع في الجامعات السعودية. ومن جانب آخر، اتفقت دراسة غنيم وآخرون (٢٠٢٢) على عدم وجود اختلاف في درجة الصعوبات التي يواجهها ذوي الإعاقة تعود لاختلاف الجنس أو التخصص، كما اتفقت نتائج دراسة كلاً من العنزي وتركستاني (٢٠١٩) على أن من أبرز المعوقات هي عدم إلمام أعضاء هيئة التدريس بأساليب التدريس الملائمة لذوي الإعاقة، وأن مستوى المرونة النفسية لذوي الإعاقة السمعية قد جاء بدرجة متوسطة، واتفقت هذه

النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غنيم وآخرون (٢٠٢٢) التي أشارت فيها أن المعوقات النفسية جاءت لصالح الإعاقة السمعية.

واختلفت الدراسة الحالية في عينتها مع دراسة العنزي وتركستاني (٢٠١٩) التي استهدفت أعضاء هيئة التدريس على الرغم من اتفاقهما في الموضوع الرئيس مع الدراسة الحالية، بينما تشابهت العينة في الدراسة الحالية مع بقية الدراسات.

وعليه، تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة في كونها تناولت التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى، إذ أن مكة المكرمة بيئة لم تُدرس مسبقاً، وتحديداً باستقصاء آراء الطلبة الصم وضعاف السمع أنفسهم ذكوراً وإناثاً، لتظهر الدراسة الحالية بأنها تغطي فجوة بحثية لم يسبق دراستها، إذ تحاول الباحثة إثراء الأدب البحثي السابق بمعارف علمية جديدة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى حسب إحصائية مركز غالي لذوي الإعاقة بجامعة أم القرى، والبالغ عددهم (٣٣) طالباً وطالبة، وذلك خلال فترة إجراءات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م.

عينة الدراسة

نظراً لصغر حجم المجتمع، فقد استخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل، وتطبيق أداة الدراسة على المجتمع كاملاً، والمتمثل في (٣٣) من الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة أم القرى في مدينة مكة وباقي فروعها في (الجموم، الليث، القنفذة، أضم)، وذلك بواقع (١١) طالباً و(٢٢) طالبة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وطبيعة البيانات المراد جمعها، والمنهج المُتبع؛ استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات كونها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية. والتي تعرف بأنها: أداة من أدوات البحث العلمي، وتساعد الباحث على جمع المعلومات الدقيقة حول موضوع الدراسة، من خلال طرح العديد من الأسئلة على عينة الدراسة، للحصول على آرائهم وتطلعاتهم ومن ثم تحقيق أهداف الدراسة (حمادي، ٢٠١٥).

أولاً، وصف الأداة. بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء.

وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدقها وثباتها:

- القسم الأول، يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- القسم الثاني، يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي:(الجنس - درجة الفقدان السمعي - التخصص الأكاديمي).
- القسم الثالث، يتكون هذا القسم من (٤٣) عبارة، توزعت على (٥) أبعاد رئيسة هي: التحديات الأكاديمية، والتحديات الإدارية، والتحديات المادية، والتحديات الاجتماعية، والتحديات النفسية. ويبين الجدول (١) عدد العبارات التابعة لكل بُعد من أبعاد الاستبانة في صورتها النهائية.

جدول (١): يوضح توزيع العبارات على أبعاد الاستبانة في صورتها النهائية

البُعد	عدد العبارات
التحديات الأكاديمية	١٥ عبارة
التحديات الإدارية	١٢ عبارة
التحديات المادية	٣ عبارات
التحديات الاجتماعية	٥ عبارات
التحديات النفسية	٨ عبارات
الإجمالي	٤٣ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق بشدة – أوافق – لا أوافق – لا أوافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للآتي: أوافق بشدة (٤) درجات، أوافق (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجتين، لا أوافق بشدة (١) درجة واحدة.

أما بالنسبة لتحديد طول الفترات في مقياس ليكرت الرباعي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٤ - ١ = ٣)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي (٣÷٤ = ٠,٧٥)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الفترات في جميع أبعاد الاستبانة كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢): توزيع البدائل وفق المقياس المستخدم في الاستبانة

المقياس اللفظي للموافقة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
المقياس الكمي	٤	٣	٢	١
مدى المتوسطات	من ٣,٢٥ فأكثر	من (٢,٥- أقل من ٣,٢٥)	من (١,٧٥- أقل من ٢,٥)	أقل من ١,٧٥

يتبين من الجدول (٢) فترات درجة الموافقة على عبارات الاستبانة، والمتمثلة في درجة الموافقة على التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة أم القرى، ومن هذه الفترات يمكن تحديد فترة الموافقة من قيم المتوسطات، فعلى سبيل المثال: عندما تقع قيمة المتوسط بين (١,٧٥) و (٢,٥) فإن درجة الموافقة على التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع ستكون (لا أوافق).

صدق أداة الدراسة

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الأداة على النحو الآتي:

أولا: الصدق الظاهري للأداة Face Validity (صدق المحكِّمين). للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على (٦) من المحكمين ذوي الاختصاص بمجال التربية الخاصة والإعاقة السمعية؛ بهدف تحكيمها -ملحق رقم (٣) يوضح ذلك-، وطلبت الباحثة منهم تقييم جودة الاستبانة من حيث: قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة، ومن ثم طُبّقت على مجتمع الدراسة .

ثانياً، صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي). للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع بالتعليم العالي، ووفقاً للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم							
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٩٣	١٢	**٠,٧٢٧	٢٣	**٠,٧٢٦	٣٤	**٠,٧١٤
٢	**٠,٦٠٦	١٣	**٠,٤٧٣	٢٤	**٠,٦٢٨	٣٥	**٠,٦٧٨
٣	**٠,٥١٣	١٤	**٠,٤٦٨	٢٥	**٠,٨٣٣	٣٦	**٠,٦٨٣

٤	**٠,٤٩٩	١٥	**٠,٧١٣	٢٦	**٠,٦٣١	٣٧	**٠,٥٩٢
٥	**٠,٥٨٨	١٦	**٠,٦٣٧	٢٧	**٠,٧٤١	٣٨	**٠,٨٢٨
٦	**٠,٦٧٢	١٧	**٠,٥٧٨	٢٨	**٠,٦٨٠	٣٩	**٠,٤٨٣
٧	**٠,٦٨٦	١٨	**٠,٧٣٢	٢٩	**٠,٨٤٠	٤٠	**٠,٦١١
٨	**٠,٦٨٧	١٩	**٠,٦٥٦	٣٠	**٠,٧٤٨	٤١	**٠,٦٧٦
٩	**٠,٦٠٢	٢٠	**٠,٦٧٥	٣١	**٠,٨١٣	٤٢	**٠,٧٢٧
١٠	**٠,٧٣٤	٢١	**٠,٨٣٨	٣٢	**٠,٥٧٤	٤٣	**٠,٥٠٧
١١	**٠,٧٩٧	٢٢	**٠,٧٦٥	٣٣	**٠,٧٥٨	--	--

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٣) أن معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التابعة لها، ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لأبعاد الاستبانة، فالعبارات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات البُعد، تعد عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله. وللتأكد من ارتباط الأبعاد بالمتوسط العام للاستبانة، تم حساب معاملات ارتباط متوسطات استجابات العينة على الأبعاد، بالمتوسط العام للاستبانة، ويبين الجدول (٣-٧) معاملات ارتباط الأبعاد بالاستبانة ككل.

جدول (٤): معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة بالمتوسط العام لها

م	البُعد	معامل الارتباط بالاستبانة
١	التحديات الأكاديمية	**٠,٩٠٢
٢	التحديات الإدارية	**٠,٩١١
٣	التحديات المادية	**٠,٧٤٠
٤	التحديات الاجتماعية	**٠,٦٩٣
٥	التحديات النفسية	**٠,٦٣٩

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٤) بأن معاملات ارتباط الأبعاد بالمتوسط العام للاستبانة، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو أقل منه، وتعد معاملات الارتباط العالية دليل على الصدق الداخلي العالي لمحتوى الاستبانة، ويستنتج من ذلك بأن أبعاد الاستبانة تقيس ما تقيسه الاستبانة بشكل كلي.

ثبات أداة الدراسة

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha لمحاور الاستبانة كل على حده، ثم حساب الثبات الكلي للاستبانة، بالإضافة إلى معامل الثبات بالتجزئة النصفية، ويوضح الجدول (٥) معاملات ثبات أبعاد الاستبانة، وثباتها الكلي.

جدول (٥): معاملات ثبات أبعاد الاستبانة والثبات الكلي

م	البُعد	طريقة معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
١	التحديات الأكاديمية	٠,٨٨	٠,٨٥
٢	التحديات الإدارية	٠,٩٠	٠,٨٦
٣	التحديات المادية	٠,٨٢	٠,٨٠
٤	التحديات الاجتماعية	٠,٨٦	٠,٨٢
٥	التحديات النفسية	٠,٨٧	٠,٨٦
الثبات الكلي للاستبانة		٠,٩٤	٠,٨٥

بالنظر إلى معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك وطريقة التجزئة النصفية في الجدول (٥) يتضح بأن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة تتراوح بين القيمة (٠,٨٠) إلى (٠,٩٤) في كلتا الطريقتين، وتقع في نطاق معاملات الثبات الجيدة (٠,٨٠-١) التي حددها (Taber, 2016)، مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة. وبشكل عام يبين الجدول بأن ثبات الاستبانة الكلي (٠,٩٤)، ويعني ذلك إمكانية الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (٩٤%) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرة أخرى لهذه الاستبانة، ويعني ذلك بشكل ضمني أن العبارات واضحة وصريحة وتحمل أفكار دقيقة لا يختلف فهم المستجيب لها مع اختلاف الزمن.

نتائج الدراسة

النتائج الخاصة بالتساؤل الأول

" ما التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم؟ " لتحديد التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب أولويات عبارات أبعاد الدراسة، والمتمثلة في التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم؛ لدقة المتوسطات والانحرافات المعيارية في تحديد فترات استجابة الطلاب والطالبات، بغرض تحديد درجة الموافقة على كل عبارة، ومتوسط الموافقة العام على الأبعاد كالتالي:

البُعد الأول: التحديات الأكاديمية:

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الأول.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الأول

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	يحرص عضو هيئة التدريس على إعطائي فرصة المشاركة أثناء المحاضرة	٣,٣٣	٠,٦٩	أوافق بشدة	١

٥	يقوم عضو هيئة التدريس بتوضيح النقاط غير الواضحة أثناء أو بعد المحاضرة	٣,٢١	٠,٧٤	أوافق	٢
١	الخطة والمقررات الدراسية تتناسب مع قدراتي واحتياجاتي	٣,١٨	٠,٦٤	أوافق	٣
١٣	الاختبارات تتناسب مع مستواي الدراسي من حيث الكلمات ومعانيها	٣,٠٠	٠,٧٩	أوافق	٤
٩	توفر الجامعة نظام الكتروني يسمح للطلبة الصم وضعاف السمع بالتفاعل المباشر والمستمر والاطلاع على النتائج	٢,٩٤	٠,٩٧	أوافق	٥
١٤	الزمن المخصص للاختبارات يتناسب مع احتياجاتي	٢,٨٨	٠,٩٣	أوافق	٦
٣	يحرص عضو هيئة التدريس على التواصل معي والتعرف على الصعوبات التي تواجهني في التعلم	٢,٨٥	١,٠٠	أوافق	٧
٤	عضو هيئة التدريس قادر على إيصال المعلومات الأكاديمية لي	٢,٧٦	١,٠٠	أوافق	٨
١٥	الارشاد الأكاديمي يلبي احتياجاتي	٢,٧٦	١,٠٦	أوافق	٩
٨	يستعين عضو هيئة التدريس بالوسائل السمعية المساعدة في تدريس ضعاف السمع	٢,٧٠	١,٠٢	أوافق	١٠
١١	توفر الجامعة المقررات الدراسية في صورة الكترونية لتستجيب لاحتياجات الطلبة الصم وضعاف السمع	٢,٦٤	١,٠٨	أوافق	١١
٧	يستعين عضو هيئة التدريس بالوسائل البصرية ولغة الإشارة في تدريس الصم	٢,٥٥	١,٠٦	أوافق	١٢
٦	يزود عضو هيئة التدريس المنصة الالكترونية بدروس إضافية تكميلية للطلبة الصم وضعاف السمع	٢,٥٢	١,٠٣	أوافق	١٣
١٠	يستعين عضو هيئة التدريس في تدريس الصم وضعاف السمع بالهواتف الذكية وتطبيقاتها المصممة خصيصاً لهم "هاتف ذكي ولوح الكتروني (تابلت)"	٢,٤٥	١,٠٣	لا أوافق	١٤
١٢	توفر الجامعة أجهزة تكبير الصوت (FM) داخل القاعات الدراسية	٢,٣٩	١,١٤	لا أوافق	١٥
	المتوسط العام لدرجة الموافقة على البُعد	٢,٨١	٠,٦٠	أوافق	

يتبين من الجدول (٦) بأن العبارة (يحرص عضو هيئة التدريس على إعطائي فرصة المشاركة أثناء المحاضرة) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٣,٣٣)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (أوافق بشدة). ومن جهة أخرى حصلت

العبارة (توفر الجامعة أجهزة تكبير الصوت (FM) داخل القاعات الدراسية) على الترتيب الخامس عشر من بين العبارات حسب استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٢,٣٩)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (لا أوافق). كما يتضح من الجدول بأن درجة الموافقة على التحديات الأكاديمية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم كانت بشكل عام ضمن درجة الموافقة (أوافق) والذي بلغ متوسطها العام (٢,٨١).

البُعد الثاني: التحديات الإدارية:

يبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الثاني.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الثاني

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	توفر الجامعة فرص قبول ذات تسهيلات خاصة في قبول الطلبة الصم وضعاف السمع	٣,٠٦	١,٠٠	أوافق	١
٩	عدد الطلبة في القاعة يتناسب مع احتياجاتي	٣,٠٠	٠,٨٧	أوافق	٢
١١	يتوفر نادي للطلبة الصم وضعاف السمع بالجامعة يقدم أنشطة ثقافية	٢,٩٤	٠,٨٣	أوافق	٣
٢	يتاح لي اختيار التخصص الذي أريده	٢,٩٤	٠,٩٧	أوافق	٤
٤	إجراءات التسجيل والحذف والإضافة مرنة وسهلة	٢,٨٢	١,٠٤	أوافق	٥
٧	يتوفر لجان متخصصة في حل المشكلات الأكاديمية التي تواجهني	٢,٧٩	٠,٩٣	أوافق	٦
١٢	توفر الجامعة خدمات ترفيهية للطلبة الصم وضعاف السمع	٢,٧٩	١,١١	أوافق	٧
٦	يتوفر لجان متخصصة في حل مشكلات القبول والتسجيل التي تواجهني	٢,٧٦	٠,٨٧	أوافق	٨
٥	يتعاون الإداريين مع الطلبة الصم وضعاف السمع في تعديل جدول المحاضرات	٢,٧٣	١,٠١	أوافق	٩
٣	توفر لي الجامعة سنة تأهيلية قبل التحاقي بالتخصص	٢,٧٠	١,٠٧	أوافق	١٠
١٠	يوجد موظفين متخصصين داخل المكتبة لمساعدتي	٢,٥٢	١,٠٣	أوافق	١١
٨	توفر لي الجامعة مترجم لغة إشارة بشكل مجاني	٢,٥٢	١,٢٥	أوافق	١٢
	المتوسط العام لدرجة الموافقة على البُعد	٢,٨٠	٠,٧٠	أوافق	

يتبين من الجدول (٧) بأن العبارة (توفر الجامعة فرص قبول ذات تسهيلات خاصة في قبول الطلبة الصم وضعاف السمع) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٣,٠٦)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (أوافق). ومن جهة أخرى حصلت العبارة (توفر لي الجامعة مترجم لغة إشارة بشكل مجاني) على الترتيب الثاني عشر من بين

العبارات حسب استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٢,٥٢)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (أوافق). كما يتضح من الجدول بأن درجة الموافقة على التحديات الإدارية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم كانت بشكل عام ضمن درجة الموافقة (أوافق) والذي بلغ متوسطها العام (٢,٨٠).

البُعد الثالث: التحديات المادية:

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الثالث.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الثالث

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	المكافأة المالية التي تقدمها الجامعة لي، تكفي احتياجاتي ومتطلباتي	٢,٩١	٠,٩٥	أوافق	١
٢	توفر لي الجامعة وسائل مواصلات مجانية	٢,٥٥	١,٠٣	أوافق	٢
٣	أحصل على إعفاء من دفع رسوم الخدمات الطلابية والمشتريات داخل الحرم الجامعي كالمكتبات والكافتيريا	٢,٢٤	١,٠٣	لا أوافق	٣
	المتوسط العام لدرجة الموافقة على البُعد	٢,٥٧	٠,٧٦	أوافق	

يتبين من الجدول (٨) بأن العبارة (المكافأة المالية التي تقدمها الجامعة لي، تكفي احتياجاتي ومتطلباتي) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٢,٩١)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (أوافق). ومن جهة أخرى حصلت العبارة (أحصل على إعفاء من دفع رسوم الخدمات الطلابية والمشتريات داخل الحرم الجامعي كالمكتبات والكافتيريا) على الترتيب الثالث من بين العبارات حسب استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٢,٢٤)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (لا أوافق). كما يتضح من الجدول بأن درجة الموافقة على التحديات المادية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم كانت بشكل عام ضمن درجة الموافقة (أوافق) والذي بلغ متوسطها العام (٢,٥٧).

البُعد الرابع: التحديات الاجتماعية:

يبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الرابع.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الرابع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	أستطيع التعامل مع الطلبة السامعين بسهولة	٣,٠٦	٠,٧٩	أوافق	١
١	أستطيع الحصول على صداقات داخل الجامعة مع الطلبة السامعين	٣,٠٦	٠,٨٦	أوافق	٢
٥	توفر الجامعة نشاطات ولقاءات للطلبة الصم وضعاف السمع مع السامعين	٢,٩١	٠,٩١	أوافق	٣
٣	أستطيع المشاركة في الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعة	٢,٧٠	٠,٨٥	أوافق	٤
٤	تقوم الجامعة بتوعية الطلبة السامعين بحاجات الطلبة الصم وضعاف السمع كالتوعية بلغة الإشارة الوصفية	٢,٦١	١,٠٠	أوافق	٥
	المتوسط العام لدرجة الموافقة على البُعد	٢,٨٧	٠,٦٣	أوافق	

يتبين من الجدول (٩) بأن العبارة (أستطيع التعامل مع الطلبة السامعين بسهولة) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٣,٠٦)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (أوافق). ومن جهة أخرى حصلت العبارة (تقوم الجامعة بتوعية الطلبة السامعين بحاجات الطلبة الصم وضعاف السمع كالتوعية بلغة الإشارة الوصفية) على الترتيب الخامس من بين العبارات حسب استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٢,٦١)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (أوافق). كما يتضح من الجدول بأن درجة الموافقة على التحديات الاجتماعية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم كانت بشكل عام ضمن درجة الموافقة (أوافق) والذي بلغ متوسطها العام (٢,٨٧).

البُعد الخامس: التحديات النفسية:

يبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الخامس.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات البُعد الخامس

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٨	أشعر بالقلق تجاه مستقبلي الوظيفي	٢,٨٥	١,١٥	أوافق	١
١	أشعر بالعزلة والوحدة في معظم الأوقات	٢,٨٢	١,٠١	أوافق	٢
٦	أشعر بالعجز لعدم قدرتي على المشاركة بأنشطة الطلبة السامعين	٢,٦٤	٠,٩٦	أوافق	٣

٣	أشعر بالتوتر والخوف عند قرب الاختبارات لعدم وجود مشرف أكاديمي يتقن لغة الإشارة الوصفية	٢,٦٤	٠,٩٩	أوافق	٤
٢	أشعر بالقلق من الفشل في الدراسة باستمرار	٢,٦١	٠,٩٠	أوافق	٥
٥	أغضب بشكل سريع عندما أشعر بالسلبية من الآخرين	٢,٥٨	١,٠٩	أوافق	٦
٧	أشعر بأني شخص غير مرغوب فيه عندما أكون مع الطلبة السامعين	٢,٤٨	١,٠٦	لا أوافق	٧
٤	أتجنب التحدث أمام الآخرين	٢,٢٤	٠,٩٤	لا أوافق	٨
	المتوسط العام لدرجة الموافقة على البُعد	٢,٦١	٠,٦٣	أوافق	

يتبين من الجدول (١٠) بأن العبارة (أشعر بالقلق تجاه مستقبلي الوظيفي) حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذه العبارة (٢,٨٥)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (أوافق بشدة). ومن جهة أخرى حصلت العبارة (أتجنب التحدث أمام الآخرين) على الترتيب الثامن من بين العبارات حسب استجابات الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٢,٢٤)، والذي يقع ضمن درجة الموافقة (لا أوافق). كما يتضح من الجدول بأن درجة الموافقة على التحديات النفسية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم كانت بشكل عام ضمن درجة الموافقة (أوافق) والذي بلغ متوسطها العام (٢,٦١).

ويوضح الجدول (١١) ترتيب الأبعاد.

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب أبعاد التحديات التي تواجه الطلاب والطالبات ترتيباً تنازلياً

رقم البُعد	البُعد	المتوسط العام	الانحراف المعياري	درجة الموافقة العامة	الترتيب
الرابع	التحديات الاجتماعية	٢,٨٧	٠,٦٣	أوافق	١
الأول	التحديات الأكاديمية	٢,٨١	٠,٦٠	أوافق	٢
الثاني	التحديات الإدارية	٢,٨٠	٠,٧٠	أوافق	٣
الخامس	التحديات النفسية	٢,٦١	٠,٦٣	أوافق	٤
الثالث	التحديات المادية	٢,٥٧	٠,٧٦	أوافق	٥
	المتوسط العام لدرجة الموافقة الكلية	٢,٧٦	٠,٥٥	أوافق	

يتبين من الجدول (١١) بأن بُعد التحديات الاجتماعية كان من أكثر أبعاد التحديات درجة موافقة، بينما كان بُعد التحديات المادية الأقل موافقة بينها. كما يتضح من الجدول بأن متوسط الموافقة على التحديات ككل كان (٢,٧٦) ضمن فئة درجة الموافقة (أوافق).

النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:

"هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس (طالب، طالبة)؟"

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات الطلبة تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه، ويبين الجدول (١٢) اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات الطلبة وفق متغير الجنس.

جدول (١٢) اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات الطلبة وفق متغير الجنس

البُعد	الجنس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
التحديات الأكاديمية	طلاب	١١	٢,٩٣	٠,٣٨	٠,٨٣٠	٣١	٠,٤١٣
	طالبات	٢٢	٢,٧٥	٠,٦٨			
التحديات الإدارية	طلاب	١١	٢,٩٨	٠,٥١	١,٠٤٧	٣١	٠,٣٠٣
	طالبات	٢٢	٢,٧٠	٠,٧٨			
التحديات المادية	طلاب	١١	٢,٦٧	٠,٦٥	٠,٥٣٦	٣١	٠,٥٩٦
	طالبات	٢٢	٢,٥٢	٠,٨٢			
التحديات الاجتماعية	طلاب	١١	٢,٩٣	٠,٣٨	٠,٣٨٨	٣١	٠,٧٠١
	طالبات	٢٢	٢,٨٤	٠,٧٢			
التحديات النفسية	طلاب	١١	٢,٧٤	٠,٤٧	٠,٨٥٥	٣١	٠,٣٩٩
	طالبات	٢٢	٢,٥٤	٠,٧٠			
التحديات ككل	طلاب	١١	٢,٨٩	٠,٣١	٠,٩٨٨	٣١	٠,٣٣١
	طالبات	٢٢	٢,٦٩	٠,٦٣			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه بين استجابات الطلبة الصم وضعاف السمع في درجة موافقتهم على التحديات التي تواجههم في جامعة أم القرى باختلاف جنسهم، حيث كانت القيم الاحتمالية لتساوي متوسطات استجاباتهم أعلى من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين درجات موافقتهم.

النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث:

"هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الفقد السمعي (بسيطة، متوسطة، شديدة، شديدة جداً)؟" ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات الطلبة تعزى لمتغير درجة الفقد السمعي (بسيطة، متوسطة، شديدة، شديدة جداً) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه، ويبين الجدول (٤-٨) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة وفق متغير درجة الفقد السمعي.

جدول (١٣) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة وفق متغير درجة الفقد السمعي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
التحديات الأكاديمية	بين المجموعات	٠,٥٦٨	٣	٠,١٨٩	٠,٥٠٥	٠,٦٨٢
	داخل المجموعات	١٠,٨٦٢	٢٩	٠,٣٧٥		
	المجموع	١١,٤٣٠	٣٢	-		
التحديات الإدارية	بين المجموعات	٠,٣٢٠	٣	٠,١٠٧	٠,١٩٩	٠,٨٩٦
	داخل المجموعات	١٥,٥٥٠	٢٩	٠,٥٣٦		
	المجموع	١٥,٨٧٠	٣٢	-		
التحديات المادية	بين المجموعات	٠,٦١٢	٣	٠,٢٠٤	٠,٣٣٠	٠,٨٠٤
	داخل المجموعات	١٧,٩٢١	٢٩	٠,٦١٨		
	المجموع	١٨,٥٣٣	٣٢	-		
التحديات الاجتماعية	بين المجموعات	٠,٣٤٦	٣	٠,١١٥	٠,٢٧٤	٠,٨٤٣
	داخل المجموعات	١٢,١٨٨	٢٩	٠,٤٢٠		
	المجموع	١٢,٥٣٣	٣٢	-		
التحديات النفسية	بين المجموعات	١,٣٣٨	٣	٠,٤٤٦	١,١٣٠	٠,٣٥٣
	داخل المجموعات	١١,٤٤٠	٢٩	٠,٣٩٤		
	المجموع	١٢,٧٧٨	٣٢	-		
التحديات ككل	بين المجموعات	٠,٣٦٣	٣	٠,١٢١	٠,٣٨٢	٠,٧٦٧
	داخل المجموعات	٩,٢٠٢	٢٩	٠,٣١٧		
	المجموع	٩,٥٦٥	٣٢	-		

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه بين استجابات الطلبة الصم وضعاف السمع في درجة موافقتهم على التحديات التي تواجههم في جامعة أم القرى باختلاف درجة الفقد السمعي لديهم، حيث كانت القيم الاحتمالية لتساوي متوسطات استجاباتهم أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين درجات موافقتهم.

النتائج الخاصة بالتساؤل الرابع:

"هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات الإنسانية، التخصصات العلمية)؟"

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثة بإجراء اختبار ت للعينات المستقلة لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات الطلاب والطالبات تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات الإنسانية، التخصصات العلمية) عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq ٠,٠٥$) أو أقل منه، ويبين الجدول (١٥) اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

جدول (١٦) اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي

البُعد	التخصصات الأكاديمية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
التحديات الأكاديمية	الإنسانية	٢٢	٢,٨٥	٠,٦٢	٠,٤٨٢	٣١	٠,٦٣٣
	العلمية	١١	٢,٧٤	٠,٥٧			
التحديات الإدارية	الإنسانية	٢٢	٢,٨٧	٠,٧٠	٠,٨٦٥	٣١	٠,٣٩٤
	العلمية	١١	٢,٦٤	٠,٧٢			
التحديات المادية	الإنسانية	٢٢	٢,٥٨	٠,٨٢	٠,١٠٧	٣١	٠,٩١٦
	العلمية	١١	٢,٥٥	٠,٦٧			
التحديات الاجتماعية	الإنسانية	٢٢	٢,٩٦	٠,٥٥	١,٢٧١	٣١	٠,٢١٣
	العلمية	١١	٢,٦٧	٠,٧٤			
التحديات النفسية	الإنسانية	٢٢	٢,٥٦	٠,٧٠	٠,٦٢٥	٣١	٠,٥٣٦
	العلمية	١١	٢,٧١	٠,٤٨			
التحديات ككل	الإنسانية	٢٢	٢,٧٩	٠,٥٨	٠,٥٣٩	٣١	٠,٥٩٤
	العلمية	١١	٢,٦٨	٠,٤٩			

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) أو أقل منه بين استجابات الطلبة الصم وضعاف السمع في درجة موافقتهم على التحديات التي تواجههم في جامعة أم القرى باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، حيث كانت القيم الاحتمالية لتساوي متوسطات استجاباتهم أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين درجات موافقتهم.

مناقشة نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم، وفيما يلي مناقشة النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

مناقشة نتائج التساؤل الأول

أشارت النتائج الخاصة بالتساؤل الأول، والذي نص على " ما التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم؟" أن من أكثر الأبعاد التي تشكل تحدي لديهم هو البُعد الرابع (التحديات الاجتماعية)، ويليه البُعد الأول (التحديات الأكاديمية)، ثم البُعد الثاني والذي يتمثل في (التحديات الإدارية)، ويليه البُعد الخامس (التحديات النفسية)، ومن أقل الأبعاد التي تمثل تحدي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع هو البُعد الثالث (التحديات المادية).

وبشيء من التفصيل، سيتم مناقشة نتائج أبعاد الدراسة الحالية مرتبة تنازلياً حسب النتائج التي تم التوصل إليها، وتتمثل في الآتي:

أولاً، بعد التحديات الاجتماعية. جاء هذا البعد في المرتبة الأولى من بين التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى، وترى الباحثة أن هذه النتيجة واقعية؛ إذ إنّ اللغة هي الوسيلة الأولى للتواصل والاندماج مع الحياة الاجتماعية المحيطة، والإعاقة السمعية -كما ذكرنا آنفاً- تؤثر بشكل مباشر وواضح على النمو اللغوي للصم وضعاف السمع مما يجعلهم متأخرين في اللغة والكلام، وهذا التأخر يؤثر بدرجة كبيرة على تفاعلهم مع أقرانهم السامعين ويضع حواجز كبيرة أمامهم في قدرتهم على إنشاء علاقات اجتماعية والحفاظ عليها، ومن ثم يظهر لديهم الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية. وفي المقابل، لا ننسى أن النتائج مبنية على آرائهم الشخصية في تقويم تجربتهم. واتفقت هذه النتيجة مع ما نتج عن دراسة موتانجا ووالكرMutanga & Walker (٢٠١٧)، وكيغاتو Kigotho (٢٠١٦)، التي أشارت فيها ان اندماج الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام والصم وضعاف السمع على وجه الخصوص في المجتمع الجامعي يُعد محدود ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية ضعيفة؛ مما يؤدي إلى الوحدة والعزلة. كما أثبتت دراسة غنيم وآخرون (٢٠٢٢)، أن التحديات الاجتماعية جاءت لصالح ذوي الإعاقة السمعية.

ثانياً، بعد التحديات الأكاديمية. تصدّر هذا البعد في المرتبة الثانية من بين التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية؛ لإن الطلبة الصم وضعاف السمع يواجهون صعوبة في استيعاب المواد العلمية، وذلك لطبيعة إعاقتهم التي تؤثر على استيعابهم للغة المنطوقة والمكتوبة، ومن ثم تكون استفادتهم من المحاضرات قليلة لاعتمادهم على لغة الإشارة، وعلى الجانب الآخر يوجد قصور في الجهود المبذولة لتوفير الخدمات والمتطلبات الأكاديمية بما يلبي حاجاتهم ويتلاءم مع خصائصهم ويساعدهم في مسيرتهم الأكاديمية، بالإضافة إلى ضعف التخطيط لإيجاد برامج وخطط دراسية تناسب إمكاناتهم. ويتضح من نتائج الجدول (٤-١) أن العبارة "يحرص عضو هيئة التدريس على إعطائي فرصة المشاركة أثناء المحاضرة" ضمن درجة الموافقة (أوافق بشدة)، تليها عبارة "يقوم عضو هيئة التدريس بتوضيح النقاط غير الواضحة أثناء أو بعد المحاضرة"، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه قد يكون معظم أعضاء هيئة التدريس على علم بالحقوق والواجبات التي ينبغي توفيرها للطلبة الصم وضعاف السمع. وفي المقابل، جاءت عبارة " يستعين عضو هيئة التدريس في تدريس الصم وضعاف السمع بالهواتف الذكية وتطبيقاتها المصممة خصيصاً لهم"، تليها عبارة "توفر الجامعة أجهزة تكبير الصوت (FM) داخل القاعات الدراسية" في المراتب الأخيرة ضمن درجة الموافقة (لا أوافق)، وقد يعود السبب من وجهة نظر الباحثة

إلى عدم معرفة وإلمام أعضاء هيئة التدريس بهذه التطبيقات والبرامج وكيفية توظيفها في العملية التعليمية وحداثتها، واعتمادهم على طرق التدريس التقليدية، بالإضافة إلى أن الأجهزة قد تكون ذات تكلفة عالية إذا ما وُفرت في جميع قاعات الجامعة، مما أدى إلى انعدام وجودها وتوفرها بالرغم من أهميتها. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتيجة دراسة العنزي وتركستاني (٢٠١٩)، وكيغاتو Kigotho (٢٠١٦)، وموتانجا ووالكر Mutanga & Walker (٢٠١٧)، التي أظهرت عدم رضى الطلبة الصم وضعاف السمع عن طرق التدريس التقليدية التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعدم توظيف التقنية في تعليمهم، الأمر الذي أدى إلى ظهور المشكلات الأكاديمية. بينما أكدت دراسة السلامة Alsalamah (٢٠٢٠)، أن التقنية في العملية التعليمية مع الطلبة الصم وضعاف السمع أدت إلى ارتفاع أداءهم في الاختبارات التي تقيس فهمهم للمحتوى المتعلق بالمحاضرات.

ثالثاً، بعد التحديات الإدارية. جاء هذا البعد في المرتبة الثالثة من بين التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى، ويتضح من الجدول (٤-٢) أن عبارة " توفر الجامعة فرص قبول ذات تسهيلات خاصة في قبول الطلبة الصم وضعاف السمع" جاءت في المرتبة الأولى ضمن درجة الموافقة (أوافق)، وقد يعود ذلك إلى وجود بعض المرونة في إجراءات القبول وعدم تبني الجامعة نفس شروط قبول الطلبة السامعين وتطبيقها على الطلبة الصم وضعاف السمع. إذ لا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيندال Kendall,L (٢٠١٦) في شمال إنجلترا التي أظهرت أن من أبرز الصعوبات الإدارية هي عدم معرفة الموظفين بإعاقات الطلبة وطبيعة إعاقتهم، وعدم رغبتهم في إجراء تعديلات خاصة بهم. كما جاءت عبارة "يتاح لي اختيار التخصص الذي أريده" في المرتبة الرابعة، حيث أن محدودية التخصصات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مصدر اختلاف بين الطلبة ورغباتهم وبين المختصين، بينما ترى الباحثة أن طبيعة العلوم والتخصصات تختلف متطلباتها فيما بينها، على سبيل المثال تختلف متطلبات تخصص الفيزياء عن متطلبات تخصص الشريعة، وبعضها يناسب طبيعة وقدرات الصم وضعاف السمع وبعضها غير مناسب لهم، كما أن الجامعة مرتبطة بسوق العمل واحتياجاته فالبعض يشترط السلامة الصحية والبدنية للمتقدم وبالتالي تضع الجامعة هذا الشرط للقبول في هذا التخصص، وبالرغم من ذلك لا تُعفى الجامعات من القصور الواضح في التوسع في قبول الطلبة الصم وضعاف السمع وإتاحة المزيد من التخصصات المناسبة مع قدراتهم من جهة ومواكبة متطلبات سوق العمل من جهة أخرى. وعلى الجانب الآخر حصلت العبارة "توفّر لي الجامعة مترجم لغة إشارة بشكل مجاني" على الترتيب الأخير ضمن درجة الموافقة (أوافق)، وقد يكون السبب خلف ذلك أن البحث عن مترجمي لغة الإشارة وتأمينهم، ودفع مستحقاتهم المادية يقع على عاتق الطلبة أنفسهم، ولكن لا يفوتنا أن ننوه على أن التأهيل الشامل يمنح الطلبة ذوي الإعاقة "بدل إعاقة" بالإضافة إلى

مكافأة الجامعة (بدر المحمادي، اتصال شخصي، يناير ٢، ٢٠٢٣)، الأمر الذي قد تراه الجامعة من منظورها السبب خلف عدم تأمين مترجمي لغة الإشارة.

رابعاً، بعد التحديات النفسية. جاء هذا البعد في المرتبة الرابعة من بين التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى، ويتضح من الجدول (٤-٥) أن عبارة " أشعر بالقلق تجاه مستقبلي الوظيفي" جاءت في المرتبة الأولى ضمن درجة الموافقة (أوافق بشدة) وهذه نتيجة منطقية؛ إذ إنّ المستقبل المهني والوظيفي المجهول يُشكّل هاجساً للطلبة الصم وضعاف السمع، خاصة عند التزام المؤسسات الحكومية وغير الحكومية بشرط اللياقة الصحية عند ترشيحهم للوظيفة؛ ونتيجة لذلك ظهرت لديهم الضغوط النفسية المتمثلة في المخاوف والقلق تجاه المستقبل والتخطيط له بدرجة مرتفعة، وعدم وضوح الرؤية لديهم فيما سيفعلونه بعد مرحلة التعليم العالي. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره سعيد عبد العزيز (٢٠٢٠) على أن الطلبة الصم وضعاف السمع بالجامعة يعانون من قلق المستقبل وعدم القدرة على التخطيط له ومواجهته، مما ينتج عنه عدم الشعور بالتوافق النفسي واختلال الثقة بالنفس، بالإضافة إلى الفشل في تحقيق الذات. وأخيراً، جاءت العبارتين "أشعر بأني شخص غير مرغوب فيه عندما أكون مع الطلبة السامعين" و "أتجنب التحدث أمام الآخرين" في المراتب الأخيرة ضمن درجة الموافقة (لا أوافق)؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى وعي الطلبة السامعين بشكل خاص ومجتمع الجامعة بشكل عام بطبيعة الإعاقة ومدى كفاءة الطلبة الصم وضعاف السمع، كما يعكس أيضاً صورة إيجابية لتغيّر نظرة المجتمع التي طرأت عليه آنفاً عما كان عليه سابقاً.

خامساً، بعد التحديات المادية. جاء هذا البعد في المرتبة الخامسة والأخيرة ضمن درجة الموافقة (أوافق). ومن الجدير بالذكر أن الطلبة الجامعيين بشكل عام مُلزمين بأعباء مادية لا يمكن تجنبها، ولاسيما الطلبة الصم وضعاف السمع الذين تفوق متطلباتهم المادية الطلبة السامعين، وذلك لتكاليف صيانة المعينات السمعية، وأجور المتخصصين في المتابعة الطبية، وأجور مترجمي لغة الإشارة. وعلى الرغم من ذلك ظهر هذا البعد كأقل الابعاد التي تمثل التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى؛ وتعزو الباحثة السبب خلف ذلك لارتفاع المستوى الاقتصادي في المملكة العربية السعودية، وعلى أثره يتم توفير الدعم المادي الذي يسد احتياجاتهم في المرحلة الجامعية، وكما ذكرنا آنفا بأنه يتم صرف بدل إعاقة لهم بالإضافة للمخصصات المالية من قِبل الجامعة.

مناقشة نتائج التساؤل الثاني

نص السؤال الثاني في الدراسة الحالية على: "هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس (طالب، طالبة)؟" وأوضحت النتائج في الجدول (٤-٧) عدم وجود

فروق بين استجابات العينة فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة). وعليه، تستطيع الباحثة تفسير هذه النتيجة وتأويلها إلى أنّ الطلبة الذكور والإناث ملتحقين بنفس المؤسسة التعليمية، مما يعني أنهم يواجهون مواقف مماثلة ويتلقون برامج وخدمات ومرافق تعليمية مماثلة من إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والمترجمين؛ لذلك كلا الجنسين يتساويا في التحديات التي تواجههم باعتبارهم فئة واحدة في الجامعة ذاتها. وتتفق هذه النتيجة مع ما نتج عن دراسة العدرة (٢٠١٦)، واليازوري (٢٠١٧)، وغنيم وآخرون (٢٠٢٢).

مناقشة نتائج التساؤل الثالث

نص السؤال الثالث في الدراسة الحالية على: "هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الفقد السمعي (بسيطة، متوسطة، شديدة، شديدة جداً)؟" وأوضحت النتائج في الجدول (٤-٨) عدم وجود فروق بين استجابات العينة فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير درجة الفقد السمعي (بسيطة، متوسطة، شديدة، شديدة جداً). جاءت هذه النتيجة بشكل مختلف قليلاً عما يشير إليه الأدب النظري فيما يخص شدة الإعاقة السمعية ومدى الصعوبات المترتبة عليها، حيث إن الأصل في ذلك كلما اشتدت الإعاقة زادت الآثار المترتبة عليها وكانت المشكلات أشد وأكثر. وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ العدد الأكبر من العينة الذين طُبقت عليهم الأداة من ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة الذين بلغ عددهم (١٩) من أصل (٣٣). وتتفق هذه النتيجة مع ما نتج عن دراسة اليازوري (٢٠١٧) في هذا الجانب.

مناقشة نتائج التساؤل الرابع

نص السؤال الرابع في الدراسة الحالية على: "هل تختلف التحديات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات الإنسانية، التخصصات العلمية)؟" وأوضحت النتائج في الجدول (٤-٩) عدم وجود فروق بين استجابات العينة فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات الإنسانية، التخصصات العلمية). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الدراسة طُبقت على مؤسسة تعليمية واحدة، فالخدمات المقدمة لهم لا تختلف من تخصص لآخر، وبالتالي يُعتبر الطلبة في الكليات العلمية والإنسانية متقاربين في مواجهة الصعوبات بشكل عام. ليس هذا فقط بل غالبية التخصصات المتاحة للطلبة الصم وضعاف السمع محددة ومناسبة تبعاً لدرجة إعاقتهم كما تراها الجامعة، فالتخصصات الإنسانية هي أكثر التخصصات المتاحة لهم كما أظهرت النتائج [عدد الطلبة في التخصصات الإنسانية (٢٢)، عدد

الطلبة في التخصصات العلمية (١١)]؛ وبالتالي لا تظهر فيها التحديات والمشكلات بشكل كبير مقارنة بالتخصصات العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما نتج عن دراسة العدرة (٢٠١٦)، واليازوري (٢٠١٧)، وغنيم وآخرون (٢٠٢٢).

توصيات الدراسة

وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها، تُوصي الباحثة بالآتي:

١- توطيد الشراكة بين التعليم العالي والتعليم العام لبناء جسور من التواصل وذلك لتسهيل برامج الانتقال من المرحلة الثانوية للمرحلة الجامعية لضمان انخراط الطلبة في التعليم العالي بطريقة صحيحة.

٢- اعتماد خطة دراسية متكاملة لبرنامج السنة التأهيلية للطلبة الصم وضعاف السمع؛ لتقوية الجوانب اللغوية لديهم قبل التحاقهم ببرامج التعليم العالي.

٣- التوسع في قبول الطلبة الصم وضعاف السمع في التخصصات العلمية والإنسانية، بدلاً من حصرهم على تخصصات معينة يتم تحديدها لهم.

٤- ضرورة تأمين مترجمي لغة الإشارة بشكل مجاني، وعدم إسناد هذه المهمة للطلبة الصم وضعاف السمع.

٥- تجهيز القاعات الدراسية بالوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة للصم، وسماعات FM لضعاف السمع وجميع التجهيزات التي تسهّل العملية التعليمية، مما يعطي مؤشراً على جاهزية واستعداد الجامعات والكليات لاستقبال الطلبة الصم وضعاف السمع.

٦- توعية أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الجامعة بطبيعة وثقافة الصم، وكيفية التواصل، ونبذة عن حقوقهم مما يُعطي الصم وضعاف السمع الانطباع بأن حقوقهم مضمونة.

٧- تنظيم ورش عمل مع أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس الطلبة الصم وضعاف السمع، لمناقشة التكيّفات التي يحتاجها الطلبة الصم وضعاف السمع في البرامج الأكاديمية، وذلك من خلال تقديم المعلومات بطريقة بصرية أكثر، بدون التقليل من قدرات الطلبة أو إلغاء أي محتوى علمي.

٨- عمل نشاطات ولقاءات مشتركة بين الطلبة الصم وضعاف السمع والطلبة السامعين للمساهمة في إيجاد نوع من التكييف مع بعضهم البعض، وللتغلب على الشعور بالعزلة والوحدة عن مجتمع الجامعة.

٩- تكريم وإبراز النماذج الناجحة والمتميزة أكاديمياً من الطلبة الصم وضعاف السمع كقدوة وتشجيع لمجتمع الصم.

١٠- إنشاء وحدة متخصصة بالإرشاد المهني لخريجي الجامعة، تعمل على تسويق الطلبة الصم وضعاف السمع لسوق العمل بما يتناسب مع درجة إعاقتهم.

المراجع العربية

أبو أحمد، هدى؛ والمطيري، عبد الله. (٢٠٢١، ابريل ٢٥). جهود جامعة الملك عبد العزيز لتمكين الصم في التعليم العالي ونشر ثقافة الصم. في صاحبة السمو تهاني آل سعود (الرئيس)، *مبادرة اسمعني*. جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

الأحمد، محمد بن فهد. (٢٠١٧، مارس١٠). تجارب التعليم العالي للصم بين النجاح والفشل. صحيفة الجزيرة. https://www.al-jazirah.com/index.htm

إسماعيل، هبة الله (٢٠١١، فبراير ٢٣). تخصص علوم لغات الصم والبكم في جامعة هامبورغ. صحيفة DW. استرجعت من https://www.dw.com.

الأمم المتحدة (٢٠٠٦): اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٢/٥/٢٤ م على الرابط
https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf

البوابة الرسمية لحكومة دولة الإمارات العربية المتحدة. (٢٠٢٢). حماية حقوق أصحاب الهمم (الأشخاص ذوي الإعاقة). https://u.ae/#/

التركي، يوسف. (٢٠٠٥). تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع. مكتبة الملك فهد الوطنية.

جامعة الشارقة. (د.ت.). مركز الموارد لذوي الإعاقة. استرجعت في سبتمبر ٢١، ٢٠٢٢، من https://www.sharjah.ac.ae/ar/Pages/default.aspx

الجامعة الإسلامية بغزة. (د.ت.). تاريخ الدخول 2022/٥/٢٢

الجاسر، أشواق (٢٠١٩). المشكلات التأهيلية التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. مجلة الخدمة الاجتماعية، ٦١ (٥)، ١٣٥-١٧٨.

الجعيد، منال. (٢٠١٦، نوفمبر ٢٥). ٣عقبات تمنع انتظام الطالبات الصم بجامعة المؤسس. صحيفة الوطن اون لاين. https://www.alwatan.com.sa/

حسن ، مديحة محمد (٢٠٠٤): تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصم- العاديين). القاهرة: عالم الكتب.

حمادي، منال (٢٠١٥). مناهج وأساليب البحث العلمي. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

الحمد، علي؛ العتوم، نعيم (٢٠١٦). الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: دار المسيرة.

حنفي، علي عبد النبي (٢٠١٢). الإعاقة السمعية: بحوث ودراسات. ط٢، الرياض: دار الزهراء.

حنفي، علي عبد النبي (٢٠١٨). التعليم العالي لذوي الإعاقة، المتطلبات، ودور الخدمات المساندة: ذوو الإعاقة السمعية نموذجاً. مجلة كلية التربية، ٣٣ (عدد خاص)، ٢٤٠-٢٥٨. مسترجع من https://muja.journals.ekb.eg

حنفي، علي عبد النبي (٢٠٢٠). التحديات واستراتيجيات الانتقال من المدرسة إلى العمل. مجلة البحوث التربوية والنوعية، ١(١) ٢٥-٥٥.

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

الخزامى، أسماء (٢٠٠٨). صعوبات وتحديات -حلول ومقترحات من واقع رؤية تطبيقية لتجربة التحاق الطالبات الصم بكلية مكة المكرمة. ورقة مقدمة إلى الندوة العالمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخشرمي، سحر (٢٠١٥). خدمات الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي. الإمارات العربية المتحدة: دار كتّاب للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (٢٠٠٢): مقدمة في الإعاقة السمعية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٥): المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (٢٠١١). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر.

الخضير، خضير (١٩٩٩): التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الطموح والإنجاز. مكتبة العبيكان.

الدوسري، الجوهرة (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الفتيات الصم بالمدارس الابتدائية في تعديل اتجاهاتهن نحو الدمج مع العاديين. دراسات في التعليم الجامعي، (٢٤)، (٧-١١٣). استرجعت من

https://cute.as/kfxj.

رؤية المملكة العربية السعودية، (٢٠١٦). برنامج جودة الحياة ٢٠٣٠. مسترجع من

https://www.vision2030.gov.sa/

الرويتع، تهاني (٢٠٢١). الخدمات المساندة اللازمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢ (٤٠) ٤٩-٧٣.

الريس، طارق (٢٠٠٨، يوليو ١٦-١٧). تأهيل الطلاب الصم وضعاف السمع للتعليم العالي: لماذا؟ وكيف؟ [عرض ورقة] . المؤتمر الدولي السادس. تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

الريس، طارق (٢٠١٤). فعالية برنامج السنة التأهيلية في تنمية القدرات اللغوية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية،١٠٠(٢)، ١-٢٥.

الريس، طارق؛ والخرجي، منال (٢٠١٠). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض. بحث مقبول للنشر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.http://edu.asu.edu.eg/

الزريقات، إبراهيم (٢٠١٣): الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزهراني، مزون. (٢٠٢٠، نوفمبر ١٧). الكلية الرقمية بالرياض تفتتح قسم التقنية الخاصة للصم. صحيفة الرأي. https://alraynews.net/

زيتون، كمال. (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. عالم الكتب.

السبيعي، مها سالم (٢٠١٢): مشكلات تدريس اللغة العربية في معاهد وبرامج الأمل المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سعيد عبد العزيز، أحمد. (٢٠٢٠). التوجه المدرك نحو الحياة وعلاقته بقلق المستقبل والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب الصم بالجامعة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤ (١٣)، ٦٣- ٨٨. Doi: 10.21608/jasht.2020.118454

الشرمان، آيات (٢٠٢١). التسهيلات الجامعية المتاحة للطلبة الصم والبكم في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٣٥ (٦)، ٩٥٦-٩٢٧.

الشمسان، عهود. (٢٠١٣). مشكلات برنامج تعليم الطالبات الصم في كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن [رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية] .

الصفدي، عصام حمدي (٢٠١٣): *الإعاقة السمعية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

صمادي، أحمد؛ ومرعى، نوال (٢٠١٢). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنلوجيا. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، ١٤ (٢)، ٦٦-١٠٣.

العايد، واصف محمد؛ عبد الله، جابر محمد؛ عصفور، قيس نعيم؛ الثبيتي، عوض عواض (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ* -ت٣٠٩-٠٤٧/٣٢٢٣٢٩١ العدد الأول.

https://www.kfsedu.xyz/

عبيد، ماجدة بهاء الدين (٢٠٠٩): السامعون بأعينهم، الإعاقة السمعية. عمان: دارة صفاء.

العدرة، إبراهيم (٢٠١٦). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٣* (٥)، ٢١٣-٢٣٢.

علي، ولاء ربيع، والريدي، هويده حنفي، والشيمي، رضوى عاطف (٢٠١٠): *مقدمة إلى التربية الخاصة، سيكولوجية غير العاديين*. الرياض: دار النشر الدولي.

العنزي، وفاء؛ مريم، تركستاني (٢٠١٩). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ١٠* (٨)، ٢٢-٤١.

عيسى، أحمد نبوي، وعبد الأحمد، فراس أحمد (٢٠١٧). *النمو اللغوي للمعاقين سمعيًا*. جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

غنيم، خولة عبد الرحيم؛ المكاحلة، أحمد عبد الحميد؛ وعبيدات، عمر محمد (٢٠٢٢). درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤* (٢)، ١٣٩-١٦٣.

القريني، تركي (٢٠٠٧). *مدى توافر الخدمات المساندة وفاعليتها في دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

القريوتي، يوسف، الصمادي، جميل، والسرطاوي، عبد العزيز (٢٠٠١). *المدخل إلى التربة الخاصة*. دبي: دار القلم.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١١): *الإعاقات المتعددة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المالكي، يوسف خضران (٢٠١٨). اتجاهات الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود نحو التعليم الجامعي، *جمعية الثقافة من أجل التنمية، ٦* (٢١)، ٨٧-٤٣.

محمد، داوود. (٢٠١٦، مايو ١٧). جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا تخصص صفاً مجانياً لفئة الصم والبكم. *صحيفة البيان*. استرجعت من

https://www.albayan.ae/across-the-uae/education/2016-05-17-1.2641649
محمد علي، ميرفت محمود (٢٠١٣): *التوجهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع*، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
المحمودي، محمد (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي* (ط.٣). صنعاء: مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع.
المخضب، ندى بنت عبد الرحمن (٢٠١٧). جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢١)،٨٧-٤٣. رقم التعريف: 10.21608/SERO.2017.91737
المعيلي، فهد علي (٢٠١٩). فاعلية برنامج الأنشطة اللاصفية في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلد (٩) العدد (٣١) مجلة التربية الخاصة والتأهيل (يوليو)
المقبل، تركي (٢٠١١). السنة التحضيرية للطلاب والطالبات الصم: أهميتها ومتطلبات نجاحها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
نيسان، خالدة (٢٠٠٩): *الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
هالاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم* (عادل عبد الله محمد، مترجم). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع (العمل الأصلي نشر في).
الهذلي، روان. (٢٠٢٢). تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي. في الحسيني، عبد الناصر؛ خوجه، آلاء؛ الفارسي، خلود؛ فلاته، سمية؛ الشنقيطي، أسيل؛ الزهراني، نورة؛ العمري، روزان (محررين)، توجهات حديثة وموضوعات ساخنة وقضايا معاصرة في التربية الخاصة (ص ص.٢٣٦-٢٥١). مكتبة الملك فهد الوطنية.
الهمص، عبد الفتاح، ودغمش، هالة (٢٠١٨). المعوقات التي تواجه الطلبة الصم في توظيف التعلم الالكتروني وسبل التغلب عليها- الجامعة الإسلامية نموذجاً. مجلة الجامعة الإسلامية، ٢٦(٤)،٢٩٥-٣٢٦. DOI: 10.12816/0049716
هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢١). *إحصائيات الإعاقة*. https://apd.gov.sa/
الوابلي، عبد الله (٢٠١٧). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة

كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(٢٠ الجزء الأول)، ١-٥٥. رقم التعريف: 10.21608/SERO.2017.91737

وزارة التعليم. (٢٠٠٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: وزارة التعليم.

اليازوري، محمد (٢٠١٧). تقييم برنامج التعليم الجامعي المقدم للطلاب الصم من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الأزهر*، *١٩* (٢)، ٦٣-٨٠.

المراجع الأجنبية

Albertini, J. A., Kelly, R. R., & Matchett, M. K. (2012). Personal factors that influence deaf college students' academic success. *Journal of deaf studies and deaf education*, *17*(1), 85-101.

Alsalamah, A. (2020). Using Captioning Services with Deaf and Hard of Hearing Students in Higher Education. *American Annals of the Deaf*, *165*(1), 114-127.

Armstrong, D. F. (2014). The history of Gallaudet University: 150 years of a deaf American institution. Gallaudet University Press.

Ayres, K. M., Mechling, L., & Sansosti, F. J. (2013). The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: Considerations for the future of school psychology. *Psychology in the Schools*, *50*(3), 259-271.

Bolt, S. E., & Ysseldyke, J. (2008). Accommodating students with disabilities in large-scale testing: A comparison of differential item functioning (DIF) identified across disability types. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26*(2), 121-138.

Bourquin, E. (2021). Providing support services for a deaf-blind student in a mainstream university environment.

Boutin, D. L. (2008). Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments. *Journal of Rehabilitation*, *74*(1), 25.

Cawthon, S. W., Schoffstalll, S. J., & Garberoglio, C. L. (2014). How ready are postsecondary institutions for students who are d/Deaf or hard-of-hearing?. *Education Policy Analysis Archives*, *22*, 13-13.

Cheng, S., & Sin, K. F. (2018). Conceptions of learning and quality of university life among deaf, hard of hearing, and hearing university students. *International Journal of Inclusive Education*, *22* (12), 1333-1344.

Downing, J.A. (2004). Related services for students with disabilities: introduction to the special issue. Intervention in school and clinic, 39, 195-208.

European Parliament (2018). Assistive technologies for people with disabilities. January 2018.

Hallahan, D. & Kauffman, J. & Pullen, P. (2014). Exceptional Learners an Introduction to Special Education (12 ed). Pearson Education Limited.

Heward, W. L., & Wood, C. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education* (p. 672). Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.

Howell, J. J., & Luckner, J. L. (2003). Helping one deaf student develop content literacy skills: An action research report. *Communication Disorders Quarterly*, *25*(1), 23-27.

IDEA'97 Final Regulation (1997). Amendments to the Individuals with Disabilities Education Act of 1997,34 CFR Part 300.24(b)6, Assistance to states for the Education of children with Disabilities. Retrieved May3,2005 from http:// WWW.ideapractices.org/ law/ regulations/regs/subpartA.php.

Katongo, E.M., and Ndhlovu, D.; (2015). The Role of music in Speech Intelligibility Learners with Post Lingual Hearing Impairment in Selected Units in Lusaka region District. Universal Journal of Educational Research, 3(5), 328-335. Retrieved from https://cutt.us/zqV7I

Kamarudin, K., & Djafri, N. (2022). Implementation of Education Policy on Extracurricular Activities in Vocational Schools, Gorontalo City. British Journal of Teacher Education and Pedagogy, 1(2), 01-07

Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, *3*(1), 1256142.

Kigotho, L.W (2016) Barriers faced by students with hearing impairment in inclusive learning environment, a case of the university of Nairobi [master degree] Retrieved from https://profiles.uonbi.ac.ke/lynette

Larsen, R. (2001). Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion: A New Challenge to Higher Education: Application of the New Information and Communication Technologies in Lifelong Learning: Workshop Report. *European Education*, *33*(4), 28-40.

Luckner, J. L. (2006). Evidence-based practices with students who are

deaf. *Communication Disorders Quarterly*, *28*(1), 49-5

Maller, S. J., & French, B. F. (2004). Universal Nonverbal Intelligence Test factor invariance across deaf and standardization samples. *Educational and Psychological* Measurement, 64(4), 647-660.

Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M., & Newman, L. A. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors. *Exceptional children*, *81*(3), 350-369. Retrieved from https://cute.as/x0high

Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: Teaching to their cognitive strengths and needs. European Journal of Special Needs Education, 26(1), 3-16

McCain, K. G., & Antia, S. D. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly*, *27*(1), 20-32.

Moore's, D. F. (2008): *Educating the Deaf. Psychology, Principles, and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Mutanga, O., & Walker, M. (2017). Exploraton of the academic lives of students with disabilites at South African universites: Lecturers' perspectves. African Journal of Disability, 6(0), 1-9. http://www.scielo.org.za/

Rachel. (2008). Phonological awareness and decoding in deaf/hard-of-hearing students who use Visual Phonics. *Journal of deaf studies and deaf education*, *13*(3), 405-416.

Rubalcaba, J. C. (2018). *Examining Faculty Perceptions on Providing Instructional Services to Deaf and Hard of Hearing Students* (Doctoral dissertation, California State University, Fresno). California State University, Fresno, USA.

Skinner, M. E., & Lindstrom, B. D. (2003). Bridging the gap between high school and college: Strategies for the successful transition of students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *47*(3), 132-137.

Smith, D. D. (2007): *Introduction to special Education*, Sixth Edition. Boston. London.

Stinson, M.S., Elliot L. B. & Kelly, R. R. (2008): Deaf and Hard of Hearing Student Memo- ry of Lectures with Spech - to - text and Interpreting Note Taking Services. The Journal of Spe- cial Education PP (*1-13*)

Subihi, A. S. (2013). Saudi Special Education Student Teachers' Knowledge of Augmentative and Alternative

Communication (AAC). *International Journal of Special Education, 28*(3), 93-103.

Suvedi, M., Ghimire, R. P., Millenbah, K. F., & Shrestha, K. (2015). Undergraduate students' perceptions of academic advising. *NACTA Journal*, *59*(3), 227-233.

Taber, Keith S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273-1296.

Tymms, P., Brien, D., Merrell, C., Collins, J., & Jones, P. (2003). Young deaf children and the prediction of reading and mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, *1*(2), 197-212.

Watson, D. (2021). The Role of the Social Worker in Services to Deaf Persons.