

التسويق الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي

لدى الطلبة ذوي الإعاقة في بعض الجامعات اليمنية

- د. صادق عبده المخلافي*
د. عبده سعيد الصنعاني**
د. أمين أحمد الزقار***

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستويات التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي، ودراسة العلاقة بينهما، ومعرفة الفروق فيما لدى طلبة الجامعة من ذوي الإعاقات: (البصرية، والسمعية، والحركية). وتكونت عينة الدراسة من (203) أفراد، يتوزعون بواقع (85) طالبًا من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، و(64) طالبًا من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية، و(54) طالبًا من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة الحركية. واستعملت الدراسة مقياسي التسويق الأكاديمي، والمناخ الجامعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويق الأكاديمي متوسط لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية، ومنخفض لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقات: الحركية، والبصرية. كما أظهرت الدراسة أن المناخ الجامعي مرتفع لدى ذوي الإعاقة السمعية، ومتوسط لدى ذوي الإعاقة الحركية، وسلبى لدى ذوي الإعاقة البصرية، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي لدى عينة الدراسة لكل فئة من فئات ذوي الإعاقة كل على حدة، وأظهرت

* أستاذ التربية الخاصة المشارك - قسم التربية الخاصة- كلية التربية - جامعة تعز - الجمهورية اليمنية.

** أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم التربية الخاصة- كلية التربية - جامعة تعز- الجمهورية اليمنية.

*** أستاذ التربية الخاصة المساعد- وعميد كلية التربية الخاصة بجامعة أزال للتنمية البشرية - الجمهورية اليمنية.

النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية كانوا أكثر تسويقاً من ذوي الإعاقات السمعية والحركية، في حين لم توجد فروق بين ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية، علاوة على ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن المناخ الجامعي كان إيجابياً كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة السمعية مقارنة بذوي الإعاقات البصرية والحركية، كما أن المناخ الجامعي كان إيجابياً كما يدركه ذوو الإعاقة الحركية مقارنة بذوي الإعاقة البصرية.

الكلمات المفتاحية: التسويق الأكاديمي، المناخ الجامعي، طلبة الجامعة ذوو الإعاقة.

Academic Procrastination and Its Relationship to University Climate among University Students with Disability in Yemen

Authors

Dr. SadekAbdo Al- Mekhlafi

Dr. AbdoSaeed Al- Sana'ani

Dr. Amin Ahmed Al- Zaqar

Abstract:

The present study aimed at investigating the levels of academic procrastination (AP) and university climate (UC), and identifying the relationship between AP and UC among university students with disability (USWD). It, also, aimed at investigating the differences in each of AP and UC among USWD with respect to type of disability (visual impairment VI, hearing impairment HI and motor disability MD). The study sample consisted of 203 USWD distributed into 85 students with VI, 64 students with HI and 54 students with MD. The data was collected using the academic procrastination scale and the university climate scale. The results of the study revealed that the level of AP is average among students with HI and low among students with both MD and VI,

whereas, the UC is high among students with HI, average among students with MD and negative among students with VI. The results, also, showed that there is no relationship between AP and UC among the study sample as a whole and among each of the disability categories separately. Moreover, the results indicated that the level of AP was more in students with VI than students with HI, while there were no statistically significant differences between students with HI and students with MD. The results, also, indicated that the UC - as perceived by students – was more positive among students with HI when compare to students with MD and VI, and among students with MD when compare to students with VI.

Keywords: Academic Procrastination, University Climate, University Students with Disability.

مقدمة:

نال التسويف الأكاديمي اهتمام الباحثين، من حيث السعي إلى تحديد مفهومه، ومعرفة أسبابه، وانتشاره، وأنماطه، والمعايير التي ينبغي توافرها للحكم على أنه تسويف أكاديمي، وما ينجم عنه من نتائج سلبية على الأداء الأكاديمي، وزيادة التوتر الانفعالي لدى المسوفين؛ لتأجيل تأدية المهام.

ورغم هذا الاهتمام بدراسة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة العاديين في المستويات العلمية كافة، كونه ظاهرة منتشرة لدى طلبة الجامعة العاديين (جودة، 2011؛ عبدالحافظ، 2011؛ عبدالله، 2018)، إلا أنه محدود لدى ذوي الإعاقة الذين يعانون من عدم الشعور بالأمن، ونقص الثقة بالنفس، ومن السلبية والاعتمادية على الآخرين، وتدني مستوى دافعيتهم (الخطيب والحديدي، 2009؛ والقريطي، 2014؛ وحاج موسى، 2016)

التي تُعدّ أيضاً من أسباب التسويف الأكاديمي، فضلاً عن الخوف من الفشل، والإدارة السيئة للوقت، وتدني تقدير الذات والثقة بالنفس، وضعف القدرة في التركيز على المهام، ووضع أهداف غير واقعية، والفشل في التنظيم الذاتي للتعلم، وغيرها من الأسباب (Ferrari& Tice, 2000؛ الخصوصي، 2013؛ Akdemir, 2019)، إذ توصلت الدراسات ذات العلاقة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة يؤجلون أداء المهام الأكاديمية عن الوقت المحدد لإنجازها بقصد ودون حاجة إلى التأجيل، رغم قدرتهم على القيام بها، فقد عملت دراسة (جابر وآخرون، 2013) على خفض التسويف الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة السمعية، واتضح تباين مستوى التسويف الأكاديمي بحسب نوع الإعاقة، والجنس، والمنطقة (ريف- حضر)، (Ghaletaki, 2014, Yadav& Kumar, 2018).

وبما أن ثمة عوامل تؤدي إلى التسويف الأكاديمي تتعلق بالفرد (ذاتية)، فمما لا شك فيه أن هناك عوامل تتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد (موضوعية) قد تسهم في التسويف الأكاديمي، ومنها المناخ الجامعي في حال ما إذا كان غير مناسب من حيث طرائق القبول، والبنى التحتية، والمناهج، وطرائق التدريس، والخدمات المساندة (التكنولوجيا، والدعم النفسي، والأنشطة الاجتماعية، والرياضية، والترفيهية)، والعلاقات التي تسود العملية التعليمية (الطالب المعاق والإدارة، الطالب المعاق والزملاء، والطالب المعاق والأساتذة).

وفي هذا الصدد فقد أشار الأدب النظري والدراسات السابقة إلى أن الجامعات ما تزال غير مجهزة لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة (Wilson et al., 2000)، وعدم ملاءمة المباني والمرافق وكذا التجهيزات في معظم المباني (Ansa& Bamfo-Agyei, 2014)، وطرائق التدريس، وعدم معرفة كثير من المحاضرين بالاحتياجات الخاصة لذوي الإعاقة (Ahmad, 2018)، والتحيز ضدهم والتنمر عليهم (Harbour& Greenberg, 2017, Weiner et al., 2013).

وبناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تكمن في الآتي:

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة مما لاحظته الباحثون خلال عملهم في الجامعة (أعضاء هيئة تدريس)، من تأخير في أداء المهمات البحثية وطلب تأجيل الاختبارات الشهرية، والغياب عن المحاضرات، فضلاً عما انتهت إليه عدد من الدراسات السابقة من أن التسويق شائع جداً بين طلبة الجامعة عمومًا (Ylänne et al., 2015, 48)، وإذا كان التسويق (المماطلة - التلكؤ) من الأمور الشائعة لدى الطلبة العاديين، فإنه أكثر قوة لدى المعاقين سمعيًا (جابر وآخرون، 2014، 4)، واستمراره يعد مشكلة لها آثارها السلبية عند ذوي الإعاقة، وربما يعود ذلك إلى: عوامل ذاتية تتمثل فيما تفرضه الإعاقة من صعوبات وضعف الدافعية الذاتية والكفاية الذاتية، والخوف من الفشل، وعوامل موضوعية منها المناخ الجامعي بما يمثله من مقررات وصعوبة مهام، وطرائق تدريس، وأساليب تقويم، وعلاقة أعضاء هيئة التدريس بالطلبة ذوي الإعاقة، وعلاقة الزملاء العاديين بذوي الإعاقة، والمباني المناسبة، والأدوات والتقنيات المساندة، وغيرها من الخدمات الداعمة.

لذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على العلاقة بين التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي، على اعتبار أن المناخ الجامعي قد يمثل تعزيزًا في حال كان إيجابيًا، ومحبطًا في حال ما إذا كان مناهجًا سلبيًا؛ فيزيد من التسويق الأكاديمي ويفاقمه.

وعليه فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما علاقة التسويق الأكاديمي بالمناخ الجامعي لدى عينة من طلبة الجامعة ذوي

الإعاقة (بصريًا، وسمعيًا، وحركيًا)؟ ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مستوى سلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة (البصرية، والسمعية، والحركية)؟
2. ما مستوى المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة (البصرية، والسمعية، والحركية)؟
3. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين سلوك التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير نوع الإعاقة (بصرية، سمعية، حركية)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الجامعي كما يدركها طلبة الجامعة ذوو الإعاقة تعزى إلى متغير نوع الإعاقة (بصرية، سمعية، حركية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

1. مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.
2. مستوى المناخ الجامعي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.
3. التسويق الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.
4. الفروق في التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لنوع الإعاقة.
5. الفروق في المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة وفقاً لنوع الإعاقة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوعها المتمثل بالتسويق الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى عينة من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، وميدانه الجامعات الحكومية والخاصة في صنعاء - اليمن، ثم ما قد تضيفه من نتائج، مما ينطوي على أهمية نظرية وتطبيقية.

فمن الناحية النظرية تتجسد أهمية الدراسة في:

أهمية موضوع التسويق الأكاديمي، وما يترتب عليه من آثار سلبية في العملية التعليمية وشخصيات الطلبة ذوي الإعاقة، وعلاقة ذلك بالمناخ الجامعي في البيئة اليمنية التي تشهد حرجاً انعكس أثرها على الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس وجوانب المناخ الأكاديمي كافة، وحدثة تناول مفهومي التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي في مجال ذوي الحاجات الخاصة، فضلاً عن لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية إيجاد مناخ جامعي إيجابي يساعد الطلبة ذوي الإعاقة على تخطي التسويق الأكاديمي وآثاره السلبية.

أما من الناحية التطبيقية فتتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في بناء البرامج التي من شأنها تحسين المناخ الجامعي، ومساعدة ذوي الإعاقة في خفض التسويق الأكاديمي في حال انخفاض مستوى المناخ الجامعي وارتفاع مستوى التسويق، ومما يزيد من أهمية الدراسة إجراؤها في البيئة اليمنية، وخصوصاً على طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، ثم التوصيات التي سوف تقدم في ضوء ما ستسفر عنه نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التسويق الأكاديمي:

يعرف التسويق الأكاديمي في هذه الدراسة بأنه سلوك إرادي (طوعي) يقوم فيه الطالب ذو الإعاقة بتأجيل المهام الأكاديمية عن الوقت المحدد لإنجازها بقصد ودون حاجة إلى التأجيل، رغم قدرته على القيام بها ومعرفته بأن تأجيلها سيؤثر سلبًا على إنجازه الأكاديمي، وشعوره بالألم النفسي: (توتر وشعور بالذنب)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها ذوو الإعاقة على مقياس التسويق الأكاديمي.

المناخ الجامعي:

يقصد به في هذه الدراسة الوسط الذي يعيشه الطالب ذو الإعاقة في المحيط الجامعي المتمثل في المقررات الدراسية التي يتلقاها، وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وعلاقاته بأساتذته، وعلاقاته بزملائه وبالإداريين، والخدمات التي يوفرها الجو الجامعي العام من أنشطة علمية وأدبية ورياضية وفنية وترفيهية، تؤثر بصورة عامة في شخصية المعاق، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوو الإعاقة على مقياس المناخ الجامعي.

ذوو الإعاقة:

يُعرّف ذوو الإعاقة نظريًا، في هذه الدراسة، بأنهم الأشخاص غير القادرين على المشاركة باقتدار في أنشطة تعد عادية لمن هم في سنهم وجنسهم، بسبب انحراف بصري أو سمعي، أو حركي يمنع أو يضعف أداءهم الطبيعي أو تقبلهم من الآخرين. ويقصد بهم إجرائيًا، في هذه الدراسة، الطلبة ذوو الإعاقة (البصرية، والسمعية، والحركية) الملتحقين بالجامعات الحكومية والخاصة في برامج البكالوريوس والليسانس، في أمانة العاصمة (صنعاء) - اليمن.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على ما يأتي:

- الحدود الموضوعية: قياس العلاقة بين متغيري التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي.
- الحدود البشرية: طلبة الجامعة ذوو الإعاقة (البصرية، والسمعية، والحركية).
- الحدود المكانية: الجامعات الحكومية والخاصة في أمانة العاصمة (صنعاء)- اليمن.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2019-2020م.

خلفية نظرية ودراسات سابقة:

تعد الإعاقات الحسية، كلية كانت أم جزئية، من الإعاقات التي تؤدي إلى حرمان الفرد من أهم منافذ المعرفة عبر حاستي السمع والبصر، قال تعالى: «مَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُوا يُبْصِرُونَ» (هود: 20)، ويترتب على كل من الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية مجموعة من الآثار المرتبطة بشخصية الفرد ذي الإعاقة، من أهمها: عدم الشعور بالأمن، ونقص الثقة في النفس، مما يقود بدوره إلى الانطواء والعزلة النفسية والاجتماعية. (حاج موسى، 2016، 121).

فيتأثر أداء ذوي الإعاقة السمعية بشكل سلبي في الأداء الأكاديمي، والقراءة والعلوم والحساب، نتيجة تأخر نموهم اللغوي وتواضع مقدراتهم اللغوية، فضلا عن تدني مستوى دافعيتهم وعدم ملاءمة طرائق التدريس المتبعة لوضعهم (القريطي، 2014، 66)، وانخفاض تقدير الذات لديهم (جابر وآخرون، 2013، 2).

وتؤثر الإعاقة البصرية في الأداء الأكاديمي، وفي بعض مظاهر النمو الاجتماعي والانفعالي لديهم، فاتجاهات الآباء والرفاق والمعلمين والأخريين لها تأثيرات مهمة على مفهوم

الفرد ذي الإعاقة لذاته وثقته بنفسه، ومن ثم في قدرته على تطوير أنماط سلوكية واجتماعية مناسبة، فقد تتطور لديه أنماط من الاعتمادية والسلبية وهو ما يعرف بالعجز المتعلم (الخطيب والحديدي، 2009، 181-182).

أما الإعاقة الحركية، فيرى الخطيب والحديدي (في القريطي، 2013، 250-251)، أنها تؤثر سلبًا في الأداء الأكاديمي لدى الفرد بصورة واضحة وتفرض قيودًا على مشاركته في النشاطات المدرسية الروتينية.

مما تقدم يمكن القول إن تدني مستوى الدافعية قد يتضاعف لدى ذوي الإعاقة السمعية، وهذا التدني قد يقود إلى التسويف الأكاديمي الذي بدوره يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، وهذا ما أكدته نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على العاديين (أحمد، 2008؛ والنواب ومحمد، 2014؛ والسلمي، 2015)، في حين لم تتم دراسة طرائق التدريس ومدى تأثيرها من عدمه في التسويف الأكاديمي، وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة باعتباره أحد جزئيات المناخ الجامعي.

كما أن الإعاقة البصرية تؤثر في مفهوم المعاق بصريًا لذاته وفي ثقته بنفسه، وعجزه المتعلم، فقد وجدت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين هذه المتغيرات والتسويف الأكاديمي (Akdemir, 2019; Ferrari & Tice, 2000؛ الخصوصي، 2013).

وعموماً فإن الإعاقة، وشخصية المعاق، وكذا البيئة التي يعيش في وسطها، ومنها المناخ الجامعي غير الإيجابي، قد تؤدي إلى التسويف الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة سواء أكانت سمعية أم بصرية أم حركية.

إن الفكرة الكامنة وراء التسويف عمومًا كما يرى Knaus (في Özer&Sackes, 2010، 513) هي في عبارة: "لاحقًا هو أفضل"، وهذا وهم مشترك وراء "التوقعات غدًا"، ومع ذلك

عندما يأتي غد، فإن عقبات التسويف تظهر، فيعذرون أنفسهم من خلال الوعد بأن "سأفعل ذلك غدًا"، ومن ثم يعد التسويف "متلازمة الغد".

لقد عُرف التسويف بأنه مفارقة النية - السلوك، إذ يكون تأجيل مهمة ما تسويّفًا فقط عندما تصاحبه نية حقيقية لاستكمال تلك المهمة. وكلما زادت المسافة بين النية والسلوك زادت شدة (حدة) التسويف (Lay, 1994)، فالتسويف كما ورد في الأدبيات هو تأخير غير عقلاني ضمن الاختيار العقلاني، وليس سمة شخصية غير عقلانية؛ إنه سلوك منطقي، رغم أنه غير فعال، مدفوع بمقارنة منطقية للتكاليف والفوائد المتصورة (Joubert, 2015, 1).

ويعد مفهوم التسويف الأكاديمي من المفاهيم التي لم يتفق عليها الباحثون، إذ تفتقر تعريفاته الأكاديمية إلى الدقة في الغالب، إذ يقترح Klingsieck التمييز بوضوح بين التسويف الأكاديمي والتأخير الإستراتيجي، ويرى Klingsieck أن ما يميز بينهما هو طبيعة التأخير نفسه، فالتأخير في التسويف غير ضروري، وغير منطقي، وضار، وفي التأخير الإستراتيجي، يكون الطالب واثقًا من أن العواقب الإيجابية ستفوق في النهاية الإمكانيات السلبية، في حين أن التسويف الأكاديمي ينطوي على عواقب سلبية، وترافقها ذاتية الانزعاج أو عواقب سلبية أخرى (في Ylänne et al., 2015, 48).

وبالنظر إلى عدم وجود تعريف مقبول عالميًا للتسويف الأكاديمي في الأدب البحثي، فإن (Schraw et al., 2007, 13) يرى أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل أو تأخير متعمد لعمل يجب أن يُنجز، وهذا التعريف قريب جدًا من تعريفات مجموعة متنوعة من القواميس التي تمت العودة إليها.

ويرى Fee and Tangney (في Vargas, 2017, 104) أن التسويف الأكاديمي ظاهرة متعددة الجوانب تنطوي على مكون عاطفي: (تفضيل العمل تحت الضغط)، ومعرفي: (قرار التسويف)، ومكون سلوكي: (اختتام المهام قبل الموعد النهائي).

ويرى Ackerman and Gross (في Jiao et al., 2011, 120) أن التسويف الأكاديمي شكل خاص من التسويف يحدث في الإعدادات الأكاديمية، وينطوي على معرفة الفرد باحتياجه إلى القيام بمهمة أكاديمية أو القيام بنشاط أكاديمي، مثل كتابة ورقة، والاستذكار للاختبارات، والانتهاؤ من مشروع بحثي، أو القيام بمهام القراءة الأسبوعية، ولكن لسبب أو لآخر، لا يحفز نفسه على القيام بذلك ضمن الإطار الزمني المتوقع، أما Akça, 2012, (290) فيصف التسويف الأكاديمي بأنه ميل سلوكي نحو التأخير في أداء المهمة التي قرر الفرد القيام بها من قبل، ولديه القدرة على القيام بهذه المهمة؛ لكنه يؤجل هذه المهمة دون سبب وجيه.

كما عرّف التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل طوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم إدراك الفرد بأن عدم إنجازه لتلك المهمات سوف يؤثر عليه سلبًا (Senecal et al., 1995).

ويُعرفه (أحمد، 2008، 6) إجرائيًا بأنه إرجاء أو تأجيل مهمة بدون مبرر، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة إلى الطالب، ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منه، أو أن هذه المهمة تكون مصحوبة بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمي.

وفي هذا الصدد أكد معظم الباحثين على ثلاثة معايير أساسية للتسويف الأكاديمي، هي: البطء، وعدم الحاجة، والنتائج العكسية كما أشار إليها Schouwenburg (في Tice

(Baumeister, 1997)، وهناك مشكلة واحدة مع هذه المعايير هي صعوبة التوثيق الموضوعي لدرجة عدم الحاجة، وعكسية النتائج، وقد ركزت معظم الدراسات على مكون البطء من خلال قياس ما إذا كان العمل الأكاديمي قد اكتمل قبل الموعد النهائي أو لا، ولا نعلم شيئاً عن أي دراسات بخصوص عدم الحاجة النسبية للتسويق الأكاديمي، وبالمقابل، يجرى عادة تقييم عكسية النتائج من خلال مقارنة درجات أو مقاييس النتائج الأكاديمية بين تسويق عال ومنخفض، كما يقدره المبحوث نفسه (في الاستبيانات)، على الرغم من أن بعض الدراسات قد أشارت إلى فروق بين هذه المجموعات، أما (Schraw et al., 2007, 13) فإنه من الصعب تفسير النتائج؛ لأن الأفراد يتم اختيارهم ذاتياً بدلاً من تعيينهم بشكل عشوائي في المجموعات ذات التسويق الأكاديمي العالي والمنخفض.

وبصورة أوضح فإن معايير التسويق الأكاديمي تتمثل في أن يكون للتسويق الأكاديمي نتائج سلبية، وأن لا يكون للتسويق الأكاديمي حاجة، أي ليس هناك هدف للتسويق الأكاديمي، وأن يترتب على التسويق الأكاديمي عدم إنجاز المهمات وعدم اتخاذ القرارات في الوقت المناسب، ويمكن إضافة استمرارية سلوك التسويق الأكاديمي، والنية (القصدية) على أن لا يكون تأخير إكمال مهمة ما عن قصد من أجل إكمال مهمة أو مهام أكثر أهمية.

ويعود التسويق الأكاديمي إلى انخفاض مستوى الشعور بالمسؤولية، والإدارة السيئة للوقت، والخوف من الفشل، وضعف القدرة في التركيز على المهام، والكمالية، ووضع أهداف غير واقعية (Akdemir, 2019, 13 -14)، فضلاً عن أن الكفاءة والتنظيم الذاتيين يُظهران علاقات عكسية قوية مع التسويق الأكاديمي، لكن آخرين يؤكدون أن التسويق يعكس تاريخاً من التعزيز السلبي لدى الأفراد؛ أي إن التسويق يصبح عادة مُعززة عن طريق القيام بأنشطة قصيرة الأجل ومرضية في أثناء تأجيل المهام التي تعد غير سارة، وما يزال بعضهم يفترض أن التسويق سببه تخفيف القلق بشكل مؤقت (Argas, 2017, 104;

1, 2014, Hen & Goroshit)، ويرتبط التسويف الأكاديمي بتدني أو انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي، وكذلك تدني احترام الذات (Klassen et al., 2008, 920 – 921).

وتم حصر أسباب التسويف الأكاديمي بأسباب شخصية: (الخوف من الفشل، والكمالية والاندفاعية، والفوبيا، ونقص الضمير، والتمرد)، وأسباب مرتبطة بالمهمة: (كره المهمة، وضغوط الوقت، وسوء إدارة الوقت)، وأسباب مرتبطة بالإدراكات والانطباعات الذاتية للأفراد: (انخفاض في كل من: تقدير الذات، ومفهوم الذات، والفعالية الذاتية)، وأسباب أخرى متمثلة في انخفاض الدافعية الذاتية/ والخارجية، والإهمال والكسل، والفشل في التنظيم الذاتي للتعلم، واضطراب الانتباه وفرط النشاط، وانخفاض الثقة بالنفس، ونقص الوعي بالذات (الخصوصي، 2013، 72-77)، والاستعمال المفرط للإنترنت (الزبيدي وصالح، 2015، 109)، وضغوط الحياة (عبود، 2016، 654)، ويرجعه (نظمي والقريشي، 2017، 158) إلى التوقعات السلبية نحو الذات والبيئة.

والجدير بالذكر أن التسويف الأكاديمي ينجم عنه عدد من الآثار السلبية، إذ يرى Howell & Watson (في Mohammed et al., 2013, 4) أن التسويف الأكاديمي يعد عقبة أمام النجاح الأكاديمي؛ لأنه يقلل من جودة التعلم وكميته مع زيادة شدة التوتر، والنتائج السلبية في حياة الطلبة.

ويرى Patrzek et al. (في Zacks & Hen, 2018, 118) أن المسوف أكاديمياً قد يؤثر على زملائه في الوسط الأكاديمي وعلى أساتذته، وفي بعض الأحيان على المنظمة إذا كان المسوف يشارك في المهام الأكاديمية.

ويؤكد كل من Wesley and Beck, Koons, & Milgrim (في Özer et al., 2013, 875) أن ثمة أدلة على أن التسويف الأكاديمي يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، وانخفاض

الدرجات، والانسحاب، ويدعم ذلك (Vargas, 2017, 104-105)، إذ ذكر أن هناك دراسات عدة توصلت إلى أن التسويق الأكاديمي ينتج عنه مستويات عالية من التوتر، وانخفاض في جودة الأداء، ودرجات أكاديمية منخفضة، في حين يرى (Chu & Choi, 2005, 246) أن للتسويق جانبًا إيجابيًا في حالة التآني لمعرفة مزيد من المعلومات التي تساعد في فهم الحوادث أو الخيارات، ومن ثم يكون في التآني السلامة، وله عواقب إيجابية، فيصبح التأجيل في اتخاذ القرارات أمرًا جيدًا، وهذا ما أشار إليه Klingsieck, 2013 بالتأخير الإستراتيجي، وفي هذا الصدد يؤكد (Schraw et al., 2007, 23) أن التسويق الأكاديمي يؤدي إلى نتائج إيجابية في بعض الحالات مثل تخفيف القلق، أو درجات أفضل، ولكن بخصوص معظم الطلبة، فهو يؤدي إلى نتائج سلبية.

ومما سبق، يلاحظ أن الإعاقة تؤثر في ثقة الفرد المعاق بذاته، ومفهومه لذاته، وتدني مستوى دافعيته، التي قد ترتبط بالتسويق الأكاديمي، فضلًا عن بعض العوامل أو المتغيرات المتعلقة بشخصية الفرد وإدراكاته، أو بالمهمة، وبما أن هناك عوامل داخلية تؤدي إلى التسويق الأكاديمي لدى العاديين، فإن هناك عوامل خارجية (البيئة الطبيعية والاجتماعية) قد تؤدي إلى التسويق الأكاديمي لدى الفرد خاصة ذا الإعاقة، ومنها المناخ الجامعي، الذي يتجسد في البنية التحتية (المرافق) والمناهج، وطرائق التعليم والتعلم، وأساليب الإدارة وطريقة القبول، والعلاقات التي تسود العملية التعليمية، والخدمات الداعمة، ليس في مجال التعليم الأكاديمي فقط، ولكن في الجوانب العاطفية والاجتماعية للتعليم الفردي التي تتطلب أيضًا دعمًا في التعليم الجامعي.

وفي هذا الصدد لا يوجد تعريف موحد لـ"مناخ الحرم الجامعي"، مما يزيد من تعقيد تحديد المصطلحات المتداخلة في أدبيات التعليم العالي، ومع ذلك فقد يوصف مناخ الحرم الجامعي تقريبًا بأنه "المواقف والسلوكيات الحالية ومعايير أعضاء هيئة التدريس والموظفين

والمسؤولين والطلبة بشأن مستوى احترام الاحتياجات الفردية والقدرات والإمكانات (Harbour & Greenberg, 2017, 4).

وثمة من يرى أن المناخ الجامعي هو مجموعة الظروف والعوامل الاجتماعية والبيئية التي تحيط بعملية التعلم داخل الجامعة، بكل ما تشمله من علاقات اجتماعية وبيئية وإدارية من المتوقع أن تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر في نوعية المناخ السائد في الجامعة (أبو مصطفى، 2016، 15).

كما عرف الزوبعي والسامرائي (في أبو سمرة، والطيطي، 2008، 118) المناخ الجامعي بأنه الجو العام الذي يحيط بالطلبة، وما له من علاقة بالتأثير في شخصياتهم، ويتمثل في: المناهج، وأساليب التدريس، والإدارة، والعلاقات بين الطلبة والمدرسين وبين الطلبة أنفسهم، والمرافق والخدمات والأبنية، ومجموع النشاطات العلمية والأدبية والفنية والرياضية والترفيهية التي يوفرها الجو الجامعي العام.

لذا فإن للمناخ الجامعي أهمية في تشكيل شخصيات الطلبة، ونموهم السوي المتكامل، وإشباع احتياجاتهم، وتحديد مشكلاتهم والعمل على حلها، وتحقيق النجاح الأكاديمي، والتوافق النفسي (طيفور، 2018، 20)، إذ تم الاستنتاج من الدراسات السابقة أن المناخ المدرسي الإيجابي يعد عنصراً أساسياً للمدرسة الناجحة (Rulinda et al., 2013, 84).

فالبينة الجامعية من أهم المؤثرات في سلوك الطلبة وإنجازهم واتجاهاتهم نحو الدراسة، فالطالب الذي يجد بالمحيط الجامعي ما يساعده على النمو السوي والشعور بالأمن والتقدير؛ يكون متوافقاً نفسياً واجتماعياً ولديه الدافع للإنجاز، أما إذا كانت البيئة الجامعية فقيرة ومليئة بالإحباط والتهديدات، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث اضطرابات سلوكية تتمثل في الرفض والتعصب والعنف، ما يؤدي إلى نشوء اتجاهات سلبية تجاه

الدراسة (موسى وحمد، 2015، 5)، أي إن المناخ الجامعي قد يكون إيجابيًا، وقد يكون مناخًا سلبيًا له تأثيراته على الطلبة، خاصة ذوي الإعاقة، ومن ثم يصبح المناخ الجامعي إعاقة إضافية.

وعلى الرغم من ازدياد أعداد الطلبة ذوي الإعاقة المسجلين في الجامعات والكليات، إلا أن معظم الجامعات ليست مجهزة لتلبية الاحتياجات الفريدة والمتنوعة لهؤلاء الطلبة، حتى في الجامعات التي لديها سجل قوي من تطوير وتنفيذ أنشطة تقديم الخدمات النموذجية لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، فمن المشكوك فيه ما إذا كانت هذه الأنشطة لديها قد أثرت في مناخ الحرم الجامعي (Wilson et al., 2000, 37)، وإذا كان المناخ الجامعي بالنسبة إلى ذوي الإعاقة يتوقف على مدى تلبية الجامعات لحاجاتهم الفريدة من مبان ملائمة، وخدمات مساندة، وتعديلات منهجية، وطرائق تدريس مناسبة، وتسهيلات إدارية، فإن الأبرز في هذا المناخ هو نوع إدراكهم له، ومدى شعورهم بالترحيب والقبول بهم وبأنهم غير مهمشين.

ويسعى الباحثون الذين يدرسون مناخ الحرم الجامعي إلى معرفة ما إذا كان الطلبة يرون أنفسهم محترمين ومرحبًا بهم، ويعاملون بشكل عادل، إذ يتشكل تصور الطلبة لمناخ الحرم الجامعي من مزيج من تجاربهم داخل القاعات الدراسية وخارجها، بما في ذلك تفاعلاتهم مع أعضاء هيئة التدريس وموظفي الجامعة وغيرها، فالانطباع الإيجابي عن مناخ الحرم الجامعي يمكن أن يؤدي إلى التزام أكبر من جانب الطلبة بمؤسساتهم ودوراتهم الدراسية، والالتزام الأكبر، بدوره، يؤدي إلى نجاح أكاديمي أكبر للطلبة ذوي الإعاقة، ومع ذلك فقد يشمل الحرم الجامعي تحديات إضافية، وغالبًا ما يحتاج الطلبة ذوو الإعاقة إلى شكل من أشكال المساعدة الشخصية (Zehner, 2018, 125)، إذ يورد (Louari, 2012, 699) أن ذوي الإعاقة قد يواجهون سلسلة من العقبات أهمها تحييز الطلبة العاديين ضدهم، إذ يظهر الطلبة العاديون في الغالب رفضًا لأقرانهم ذوي الإعاقة، وبسبب الرفض

تظهر المشكلات السلوكية والعاطفية، الأمر الذي يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي والتوافق مع بيئتهم، وعلى العكس من ذلك، فإن القبول والصدقات مع الأقران تؤثر بشكل إيجابي في سلوك ذوي الإعاقة، ولا تسهم فقط في الاندماج الناجح فقط ولكن أيضاً في تحسين نموهم الاجتماعي والعاطفي.

يؤكد ذلك ما توصل إليه بعض الدراسات السابقة من أن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون تحيزاً وتمييزاً ضمنياً وصريحاً جراء إعاقتهم، فقد شعر الطلبة ذوو الإعاقة باستمرار براحة أقل من الطلبة العاديين داخل الحرم الجامعي، إذ ذكروا أنهم تعرضوا للإقصاء والتخويف والهجوم والتعليقات اللفظية المسيئة (Harbour&Greenberg, 2017, 6).

كما يواجه الطلبة ذوو الإعاقة تحديات -خاصة في التعليم العالي- ليس فقط في الوصول إلى المباني، ولكن أيضاً فيما يتعلق بالقضايا المتعلقة بالسكن وتكييف المناهج وطرائق التدريس والتعلم والتقييم، إذ تشير نتائج البحوث التي قام بها Hayward (في 1-2, 2018, Ahmad) على التعلم الشامل والتدريس إلى أن كثيراً من المحاضرين في الجامعات لديهم وعي محدود بخلفيات التأهيل المتنوعة وعدم معرفة الاحتياجات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة.

وفي بحث أُجري في جامعة Cape Coast في غانا أظهرت نتائجه أن المباني التي شُيّدت في الحرم الجامعي ليست ملائمة تماماً لذوي الإعاقة، وأن المرافق مثل المداخل الرئيسية لقاعة المحاضرات، وقاعة المحاضرات، ومنحدرات السلالم لم تكن متاحة بسهولة للأشخاص ذوي الإعاقة، وكذا التجهيزات، مثل العلامات الاتجاهية، والتحذيرات الموجودة بالأقدام، ونصوص طريقة برايل، والمقاعد، كما أن مساحة كراسي المقعدين غير كافية أو غير موجودة فعلياً في معظم المباني (Ansa&Bamfo-Agyei, 2014, 726).

كما توصلت دراسة (Kaur, 2016, 126) -التي أجريت على العاديين- إلى أن غالبية الطلبة غير راضين عن نظام الدعم المقدم لهم في مؤسسات التعليم العالي، إذ طالب الطلبة بمراجعة منتظمة للمناهج الدراسية وفقا للاحتياجات المتغيرة للمجتمع، كما فضلوا المعرفة بالمهارات، وإضافة كتب إلى المكتبة، وبنظام دعم جيد للطلبة ذوي الإعاقة.

دراسات سابقة:

هناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي، ولكن الأدبيات تشير إلى ندرتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة، ومنها دراسة (جابر وآخرين، 2013) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعياً وفقاً لدرجة الإعاقة، والمرحلة التعليمية (إعدادية- ثانوية)، في جمهورية مصر العربية، واستعملت الدراسة المنهج السببي المقارن، وتكونت العينة من (140) طالباً وطالبة، ممن تراوحت أعمارهم بين (13-17 سنة)، وتم استعمال مقياس التلكؤ الأكاديمي، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعياً تعزى إلى متغير الجنس (ذكور- إناث)، ومتغير درجة الإعاقة (صم- ضعاف سمع)، ومتغير المستوى التعليمي (إعدادي- ثانوي).

كما أجرى أيضاً (جابر وآخرون، 2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من المراهقين المعاقين سمعياً، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة، من مدارس الأمل للصم بالقاهرة، تراوحت أعمارهم بين (13-17 سنة)، بمتوسط عمري (15.43 سنة)، واستعملت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي، وبرنامجاً سلوكياً معرفياً لخفض التلكؤ الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعياً.

في حين قام (Ghaletaki, 2014) بدراسة هدفت إلى بحث ومقارنة التسويف لدى الطلبة المعاقين حركياً، والصم والمكفوفين. واستعملت الدراسة المنهج السببي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة الحركية، والصم والمكفوفين، ممن تراوحت أعمارهم بين 10-15 سنة، في مدينة أصفهان، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، ولجمع البيانات استعملت الدراسة استبانة التسويف، وتمت الاجابة عن الاستبانة من قبل أمهاتهم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات التسويف: الواجبات، والامتحانات، لدى الثلاث المجموعات (المعاقين حركياً، والصم، والمكفوفين)، فكان التسويف أعلى لدى مجموعة المعاقين حركياً، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التسويف بالكتابة بين المجموعات.

وأجرى (Yadav& Kumar, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقات البصرية، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالباً يدرسون في المدارس الخاصة بالمكفوفين، تم جمع البيانات عن طريق الزيارات الشخصية للمدارس، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم استعمال مقياس التسويف الأكاديمي، الذي أعده (Kalia&Yadav)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي لدى المعاقين بصرياً وفقاً لمتغير النوع: الذكور والإناث، ووفقاً لمتغير المنطقة: الريفين والحضرين، كما وجدت الدراسة أن نمط التسويف الأكاديمي لدى الطلبة المعاقين بصرياً يتشابه تقريباً مع نمط التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الآخرين.

وبخصوص الدراسات التي تناولت تصورات المعاقين للمناخ الجامعي/ الدراسي، فقد أجرى (Weiner et al., 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر الطلبة الصم وضعاف السمع في مدارس الإقامة الكاملة، والمدارس النهارية، فيما يتعلق بسلوك التنمر

والمناخ المدرسي، وتمت مقارنة وجهات نظرهم مع وجهات النظر الموجودة في قاعدة البيانات الوطنية للطلبة العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (812) من الصم، وضعاف السمع، تم اختيارهم من (11) مدرسة أمريكية، وتم استعمال استبانة سلوك التنمر، وأظهرت النتائج وجود مشكلات التنمر في برامج مدارس الصم. كما وجد أن الطلبة الصم وضعاف السمع يعانون من سلوك التنمر بمعدل 2-3 مرات أعلى من تلك التي وجدت لدى الطلبة العاديين، وأفاد الطلبة الصم وضعاف السمع أن العاملين في المدرسة تدخلوا بشكل أقل في حالات حدوث سلوك التنمر على الطلبة الصم وضعاف السمع مقارنة بما ورد في عينة العاديين.

وأجرى (Ansa&Bamfo-Agyei, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى كفاية المرافق للمعاقين في تصميم مباني الجامعات الحكومية، وأجريت الدراسة على ثلاثة مبان في جامعة كيب كوست في غانا، واستعمل في ذلك مراجعة الأدب للتصميم الشامل في المباني العامة -التشريعات- عقود البناء القانونية الدولية، والمقابلات والملاحظة الشخصية والمسح، وأظهرت النتائج أن المباني التي شُيّدت في الحرم الجامعي ليست ملائمة تمامًا للإعاقة، وأن المرافق مثل المداخل الرئيسية لقاعة المحاضرات، وقاعة المحاضرات، ومنحدرات السلالم لم تكن متاحة بسهولة للأشخاص ذوي الإعاقة، وكذا التجهيزات، مثل العلامات الاتجاهية، والتحذيرات الموجودة بالأقدام، ونصوص طريقة برايل، والمقاعد، كما أن مساحة كراسي المقعدين غير كافية أو غير موجودة فعليًا في معظم المباني.

أما (Schade&Larwin, 2015) فقد قاما بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان للإعاقة البصرية تأثير في تصورات الطلبة للمناخ الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من عينة وطنية كبيرة من طلبة المدارس الثانوية، وتم دراسة تصورات الطلبة الذين يعانون من إعاقة بصرية مقارنة بالطلبة العاديين. وتم دراسة ثلاثة عوامل: مستوى السعادة، وتصور المناخ المدرسي الإيجابي، وتأثير المدرسة السلبي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين المعاقين بصريًا والعاديين في مستوى السعادة، وتصور المناخ المدرسي الإيجابي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بينهم على عامل تأثير المدرسة السلبي، كما وجد ارتباط دال بين متغير الجنس، وعامل تأثير المدرسة السلبي.

وأجرى (Corkin et al., 2014) دراسة تناولت متغيري: التسويف الأكاديمي والمناخ الجامعي، وهدفت إلى معرفة أثر مناخ الحجرات الدراسية في الجامعة في التسويف الأكاديمي، نظرًا إلى انتشار التسويف الأكاديمي في البيئة الجامعية، فقد ركزت البحوث على تحديد سمات الشخصية التي قد تؤثر في التسويف، ولكن لم يتم تخصيص كثير من الجهد لدراسة العوامل السياقية التي قد تثير سلوك التسويف الأكاديمي؛ لذلك، فقد تم في هذه الدراسة استعمال تحليل المسار لتحديد التأثيرات المشتركة للسمات المتعددة لمناخ الحجرات الدراسية الجامعية في التسويف بشكل مباشر وغير مباشر من خلال المعتقدات التحفيزية، وتكونت عينة الدراسة من (248) طالبًا مسجلين في دورات الرياضيات الجامعية، ومن بين أبعاد مناخ الحجرات الدراسية الجامعية التي تم بحثها، أشارت النتائج إلى أن الاهتمام الموقعي بالدورات كان مؤشرًا سلبيًا مباشرًا للتسويف الأكاديمي، وأن الكفاءة الذاتية تتوسط في تأثير تنظيم المعلم في التسويف ومساندته، بينما توسطت قيمة المهمة في تأثير تنظيم المعلم ومساندته والفائدة الموقعية للدورة في التسويف.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة محدودية الدراسات التي أجريت على التسويف الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة، ورغم محدوديتها فإن ذوي الإعاقة: سمعيًا وبصريًا وحركيًا، يعانون من التسويف الأكاديمي، وإن تباين مستوى التسويف الأكاديمي، وهي قليلة كذلك بخصوص المناخ الجامعي لذوي الإعاقة، إذ توصلت إحدى الدراسات إلى أن المباني

التي شيدت في الحرم الجامعي ليست ملائمة تمامًا للإعاقة، وأن المناخ المدرسي تسوده علاقة التنمر بين الزملاء، وأن العاملين تدخلوا بشكل أقل في حالات حدوث سلوك التنمر على ذوي الإعاقة السمعية، في حين لم يوجد اختلاف بين العاديين وذوي الإعاقة البصرية في مستوى السعادة، وتصورهم للمناخ المدرسي الإيجابي، عدا الاختلاف بينهم على عامل تأثير المدرسة السلبي.

أما العلاقة بين المتغيرين فقد وُجِدَتْ دراسة واحدة على أحد مكونات المناخ الجامعي، وهو مناخ الحجرات الدراسية في الجامعة وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي، وتوصلت إلى أن الاهتمام الموقعي بالدورات كان مؤشرًا سلبيًا مباشرًا للتسويق الأكاديمي، وأن الكفاءة الذاتية تتوسط في تأثير تنظيم المعلم ومساندته في التسويق، بينما توسطت قيمة المهمة في تأثير تنظيم المعلم ومساندته والفائدة الموقعية للدورة في التسويق الأكاديمي.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها:

استعملت هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على رصد واقع مشكلة الدراسة المتجسد في التعرف إلى التسويق الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من طلبة الجامعات ذوي الإعاقات جميعا (السمعية، والبصرية، والحركية) في الأمانة - صنعاء، الملتحقين بالجامعات الحكومية والخاصة، البالغ عددهم (473) فردًا، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة بحسب فئات ذوي الإعاقة

م	فئات ذوي الإعاقة	العدد	النسبة
1	فئات ذوي الإعاقة البصرية	111	%23.47
2	فئات ذوي الإعاقة السمعية	246	%52.01
3	فئات ذوي الإعاقة الحركية	116	%24.52
-	الإجمالي	473	%100

يتضح من الجدول (1) أن إجمالي مجتمع الدراسة بلغ (473) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة، يتوزعون بواقع (111) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، و(246) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، و(116) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة الحركية.

عينة الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء قوامها (203) من الطلبة، ممن تتراوح أعمارهم بين (19 إلى 45 عامًا) بمتوسط عمري قدره (25.67)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة لكل فئة على حدة من مجتمع الدراسة، والجدول (2)، يبين توزيع عينة الدراسة بحسب فئات الإعاقة، والنوع، ونوع الجامعة.

جدول (2) توزيع عينة الدراسة بحسب المتغيرات

الإجمالي العام	النوع		نوع الجامعة	نوع الإعاقة
	إناث	ذكور		
85	23	56	حكومية	ذوو الإعاقة البصرية
	2	4	خاصة	
64	36	28	خاصة	ذوو الإعاقة السمعية
54	16	26	حكومية	ذوو الإعاقة الحركية
	0	12	خاصة	
203	77	126	الإجمالي العام	

يتضح من الجدول (2) أن عينة الدراسة تكونت من (203) من طلبة الجامعات ذوي الإعاقة، فبلغت عينة ذوي الإعاقة البصرية (85) طالبًا وطالبة، يتوزعون بواقع (60) ذكرًا، و(25) أنثى، وبلغت عينة ذوي الإعاقة السمعية (64) طالبًا وطالبة، يتوزعون بواقع (28) ذكرًا، و(36) أنثى، وجميعهم من الجامعات الخاصة، في حين بلغت عينة ذوي الإعاقة الحركية (54) طالبًا وطالبة، يتوزعون بواقع (38) ذكرًا، و(16) أنثى.

أداتا الدراسة:

الأداة الأولى: مقياس التسويف الأكاديمي للمعاقين

يهدف هذا المقياس إلى قياس سلوك التسويف لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، وقام الباحثون ببناء مقياس يقيس سلوك التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على عدد من مقاييس التسويف الأكاديمي، ومن أبرزها: مقياس سلوكيات التسويف الأكاديمي، إعداد Çakici (في Babadogan, 2010, 3268)، ومقياس التسويف الدراسي لطلبة الجامعة، إعداد Henri Schouwenburg (في عبدالحافظ، 2011)، ومقياس سلوك المماثلة لطلبة الإعدادية (جودة، 2011)، ومقياس التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة (أبو غزال، 2012)، ومقياس التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة، إعداد أبو إزريق وجرادات (في عبود، 2016، 661)، ومقياس سلوك المماثلة لطلبة الجامعة (نظمي والقريشي، 2017)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي لطلبة الجامعة (عبدالله، 2018)، وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تم بناء مقياس يقيس سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة؛ بحيث تتناسب وتتلاءم فقراته مع طبيعة عينة الدراسة الحالية وخصائصها، وتكوّن المقياس في صورته الأولية من (25) فقرة جميعها تقيس عاملاً واحداً، هو سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

الخصائص السيكومترية لمقياس سلوك التسويف الأكاديمي:

صدق مقياس سلوك التسويف الأكاديمي:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولى صدق المحكمين (الصدق الظاهري) والثانية صدق البناء الداخلي، وفيما يأتي تفصيل ذلك.

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

تم عرض المقياس على (7) محكمين⁽¹⁾ من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والتربية الخاصة لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، والحكم على مدى ملاءمة الفقرات لمقياس سلوك التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وتم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين (85%) للإبقاء على الفقرات أو حذفها، وبعد تحليل آراء وملاحظات المحكمين، تم الإبقاء على (22) فقرة، كما تم حذف (3) فقرات، إذ اتفق المحكمون على غالبية الفقرات بنسبة (100%)، وتم الأخذ بملاحظاتهم فيما يتعلق بتعديل صياغة بعض فقرات المقياس.

- صدق البناء الداخلي

تم تطبيق مقياس سلوك التسويف الأكاديمي على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، ولحساب البناء الداخلي للمقياس تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وبذلك تراوحت معاملات الارتباط بين (0.35 - 0.68) للفقرات التي تم الإبقاء عليها ذوات الأرقام من (1-20)، وجميع معاملات ارتباطها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، في حين أن الفقرتين (21، و22) كانت قيم معاملات ارتباطهما ضعيفة، وليست دالة إحصائيًا؛

(1) يتوجه الباحثون بجزيل الشكر والامتنان للسادة المحكمين وهم: أ.د. نبيل سفيان، أ.د. أنيسة دوكم، أ.د. صادق الشميري، د. محمد حاتم، د. عدنان القاضي، د. افتخار الشميري، د. جمهور الحميدي.

لذلك تم حذفهما، ويمكن الثقة في أن المقياس يقيس ما وضع من أجل قياسه وهو سلوك التسويق الأكاديمي لطلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

ثبات مقياس سلوك التسويق الأكاديمي:

تم حساب ثبات مقياس سلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة بطريقتين، هما: طريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ، فبلغ ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون (0.84)، وبلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.86)، وهي معاملات ثبات جيدة؛ لذلك يمكن الثقة في النتائج التي يتم التوصل إليها باستعمال هذا المقياس.

الصورة النهائية لمقياس سلوك التسويق الأكاديمي:

بعد إجراء الخطوات السابقة تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس سلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، إذ تكونت من (20) فقرة، جميعها تقيس عاملاً واحداً وهو سلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة. طريقة تطبيق المقياس وتقدير الدرجة:

تم إعداد تعليمات المقياس، إذ يوجد لكل فقرة خمسة اختيارات للإجابة، هي: (ينطبق دائماً - ينطبق غالباً - ينطبق أحياناً - ينطبق نادراً - لا ينطبق) وتعطى لها الدرجات الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، ويقوم طلبة الجامعة ذوو الإعاقة بالإجابة عن المقياس بوضع علامة (√) في المربع تحت الخيار الذي ينطبق، وكلما كانت الدرجة مرتفعة فإن ذلك يعني ارتفاع سلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، والعكس صحيح، وفيما يتعلق بطريقة التطبيق بخصوص ذوي الإعاقة البصرية فقد تمت بشكل فردي، إذ كان يجلس أحد الباحثين أو المعلم إلى جوار الطالب ويقراً عليه فقرات المقياس ومن ثم

يؤشر على الإجابة التي اختارها، وبخصوص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تم التطبيق بحضور مترجم لغة الإشارة للإجابة عن تساؤلاتهم وترجمة فقرات المقياس إشاريًا لهم لإدراك معنى الفقرات بشكل أفضل.

الأداة الثانية: مقياس المناخ الجامعي (إعداد الباحثين)

يهدف هذا المقياس إلى قياس المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة، وقبل إعداد هذا المقياس تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي تهتم بقياس المناخ الجامعي، أبرزها: مقاييس المناخ الجامعي لكل من (أبو سمرة والطيطي، 2008؛ والعمري وخصاونة وأبو تينة، 2009؛ وغريب والعضايلة، 2010؛ وأبو مصطفى، 2016؛ وطيفور، 2018)، ومقياس المناخ الدراسي لـ(جبر، 2012)، واستبانة المناخ الاجتماعي لـ(نواس، 2002)، ونتيجة لصعوبة الحصول على مقياس يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة وعينتها تم بناء مقياس للمناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة، وتكون من (52) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: المناخ الأكاديمي، والمناخ الاجتماعي، والمناخ الخدمي، والمناخ الإداري.

الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ الجامعي:

صدق مقياس المناخ الجامعي:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولى صدق المحكمين (الصدق الظاهري)، والثانية صدق البناء الداخلي، وفيما يأتي تفصيل ذلك.

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

تم عرض المقياس على (7) محكمين⁽²⁾ من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والتربية الخاصة؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، والحكم على مدى ملاءمة الفقرات لقياس

(2) يتوجه الباحثون بجزيل الشكر والامتنان للسادة المحكمين وهم: أ.د. نبيل سفيان، أ.د. أنيسة دوكم، أ.د. صادق الشميري، د. محمد حاتم، د. عدنان القاضي، د. افتخار الشميري، د. جمهور الحميدي.

المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة، وتم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين (85%) للإبقاء على الفقرات أو حذفها، وبعد تحليل آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم حذف (7) فقرات، وإضافة (3) فقرات، إذ اتفق المحكمون على غالبية الفقرات بنسبة (100%)، وتم الأخذ بملاحظاتهم فيما يتعلق بتعديل صياغة بعض فقرات المقياس، ونقل بعض العبارات من مجال إلى آخر، ومن ثم أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (48) فقرة، موزعة على أربعة مجالات.

- صدق البناء الداخلي

تم تطبيق مقياس المناخ الجامعي على عينة أولية مكونة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، ولحساب صدق البناء الداخلي للمقياس تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات ودرجات المجالات التي تنتمي إليها، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال المناخ الأكاديمي ومجموع المجال (0.57 - 0.85)، وبينها وبين الدرجة الكلية (0.47 - 0.83)، وبخصوص مجال المناخ الاجتماعي (0.32 - 0.79) مع مجموع المجال، و(0.31 - 0.76) مع الدرجة الكلية للمقياس، أما مجال المناخ الخدمي فكان (0.43 - 0.85) مع مجموع المجال، و(0.34 - 0.68) مع الدرجة الكلية للمقياس، ومجال المناخ الإداري (0.48 - 0.79) مع مجموع المجال، و(0.35 - 0.77)، مع الدرجة الكلية، وهذا بخصوص الفقرات التي تم الإبقاء عليها، أما الفقرات التي تم حذفها وكانت معاملات ارتباطها ضعيفة ولم ترتبط بدلالة إحصائية بمجموع المجال الذي تنتمي إليه أو بالدرجة الكلية للمقياس أو بهما معًا فقد تم حذفها، وهي الفقرة (16) في مجال المناخ الأكاديمي، والفقرتان (23) و(25) في مجال المناخ الاجتماعي، والفقرات (28)، و(34)، و(35) في مجال المناخ الخدمي، والفقرات (41)، و(45)، و(46) في مجال المناخ الإداري، وبذلك يمكن أن يعد المقياس بعد حذف

هذه الفقرات صالحًا لقياس ما وضع من أجل قياسه، وهو المناخ الجامعي كما يدركه
طلبة الجامعة ذوو الإعاقة.

ثبات مقياس المناخ الجامعي:

تم حساب ثبات مقياس المناخ الجامعي بطريقتين، هما: التجزئة النصفية، وألفا
كرونباخ، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3) معاملات ثبات مقياس المناخ الجامعي لذوي الإعاقة

م	المجالات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط بين النصفين	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سييرمان براون
1	المناخ الأكاديمي	0.81	0.90
2	المناخ الاجتماعي	0.65	0.78
3	المناخ الخدمي	0.67	0.81
4	المناخ الإداري	0.73	0.84
	الدرجة الكلية	0.78	0.88

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ثبات مقياس المناخ الجامعي بطريقة التجزئة
النصفية تراوحت بين (0.78) و(0.90) للمجالات، وبلغ ثبات التجزئة النصفية للدرجة
الكلية (0.88)، وهي معاملات ثبات جيدة، أما ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، فقد
تراوحت معاملات الثبات بين (0.81)، و(0.93) للمجالات، وبلغ الثبات الكلي للمقياس
بطريقة ألفا كرونباخ (0.96)، وهي معاملات ثبات جيدة، ومن ثم يمكن الثقة فيما يتوصل
إليه المقياس من نتائج.

الصورة النهائية لمقياس المناخ الجامعي:

بعد إجراء الخطوات السابقة تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس المناخ الجامعي، ويتكون من (39) فقرة، موزعة على (4) مجالات، والجدول (4) يوضح توزيع العبارات على المجالات، وعدد العبارات في كل مجال، وأعلى وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في المجالات أو في المقياس عمومًا.

جدول (4) توزيع عبارات مقياس المناخ الجامعي "الصورة النهائية" على مجالات المقياس

م	المجالات	أرقام العبارات	عدد العبارات	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
1	المناخ الأكاديمي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15	15	15	75
2	المناخ الاجتماعي	16، 17، 18، 19، 20، 21، 22 ³ ، 23، 24	9	9	45
3	المناخ الخدمي	25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32	8	8	40
4	المناخ الإداري	33، 34، 35، 36، 37، 38، 39	7	7	35
	الإجمالي		39	39	195

طريقة تطبيق المقياس وتقدير الدرجة:

تم إعداد تعليمات المقياس، إذ يوجد لكل فقرة خمسة اختيارات للإجابة، هي: (ينطبق دائمًا - ينطبق غالبًا - ينطبق أحيانًا - ينطبق نادرًا - لا ينطبق) وتعطى لها الدرجات الآتية: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لل فقرات الإيجابية، وعكس ذلك لل فقرات السلبية، ويقوم طلبة الجامعة ذوو الإعاقة بالإجابة عن المقياس بوضع علامة (√) في المربع تحت

³ الفقرات التي بين قوسين في الجدول أعلاه، هي فقرات سلبية ويتم تصحيحها عكس الفقرات الإيجابية.

الخيار الذي ينطبق، وكلما كانت الدرجة مرتفعة فإن ذلك يعني أن المناخ الجامعي إيجابي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، والعكس صحيح، وفيما يخص طريقة التطبيق مع الطلبة ذوي الإعاقات السمعية والبصرية فقد تم تطبيق الطريقة نفسها التي تم توضيحها سابقاً في مقياس التسويق الأكاديمي.

الأساليب الإحصائية: تم استعمال الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب البناء الداخلي لأدوات الدراسة ولحساب العلاقة بين التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي.
- معادلة سيرمان براون التصحيحية ومعامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداتي الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مستوى التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي.
- تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين ذوي الإعاقة في التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

ينص هذا السؤال على: ما مستوى سلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة (البصرية، والسمعية، والحركية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس سلوك التسويق الأكاديمي، وللدرجة الكلية للمقياس لكل فئة من

فئات ذوي الإعاقة، وتم الحكم على مستوى سلوك التسويف الأكاديمي عن طريق مدى المتوسط الحسابي، فالمتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (1- 1.80) تسويف ضعيف جداً، ومن (1.81 – 2.60) تسويف ضعيف، ومن (2.61 – 3.40) تسويف متوسط، ومن (3.41 – 4.20) تسويف مرتفع، ومن (4.21- 5) تسويف مرتفع جداً، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) يبين مستوى سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة (بصرياً، وسمعيًا، وحركيًا)

رقم الفقرة	نص الفقرة	ذوو الإعاقة البصرية			ذوو الإعاقة السمعية			ذوو الإعاقة الحركية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويف
1	أبدأ بالمذاكرة ثم أتوقف مباشرة قبل أن أفهم أي موضوع.	3.19	1.05	متوسط	2.94	1.47	متوسط	2.78	1.33	متوسط
2	أسلم واجباتي (التكليفات) في اللحظات الأخيرة.	3.16	0.95	متوسط	3.09	1.47	متوسط	2.93	1.10	متوسط
3	أتشغل بأمور أخرى غير مهمة عندما يقترب موعد الاختبارات.	2.94	1.15	متوسط	2.20	1.09	ضعيف	2.67	1.35	متوسط
4	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.	3.06	1.15	متوسط	2.77	1.48	متوسط	2.37	1.14	ضعيف
5	أقرر إنجاز مهماتي الدراسية في أوقات محددة، ثم لا أنفذها بحسب الوقت المحدد.	3.42	0.78	متوسط	2.58	1.38	ضعيف	2.89	1.08	متوسط
6	أؤجل إنجاز مهماتي الدراسية بدون داع (مبرر) حتى لو كانت مهمة.	2.93	1.18	متوسط	2.16	1.26	ضعيف	2.19	1.10	ضعيف
7	المذاكرة السريعة قبل الاختبار هي طريقي المفضلة للإجابة عن الاختبارات.	3.20	1.26	متوسط	2.13	1.19	ضعيف	2.78	1.44	متوسط

رقم الفقرة	نص الفقرة	ذوو الإعاقة البصرية			ذوو الإعاقة السمعية			ذوو الإعاقة الحركية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويق
8	أصل قاعة المحاضرة متأخرا رغم قدرتي على الوصول مبكرا .	2.87	1.11	متوسط	2.02	1.29	ضعيف	1.96	1.18	ضعيف
9	أنوي المذاكرة من بداية الفصل، ولا أذاكر إلا قبل الاختبارات.	3.58	0.89	مرتفع	2.31	1.26	ضعيف	2.74	1.08	متوسط
10	أتوقف عن المذاكرة قبل إكمالها لأمارس أنشطة ممتعة.	3.35	0.97	متوسط	2.56	1.14	ضعيف	2.67	1.13	متوسط
11	أتأخر في إنجاز واجباتي الدراسية.	3.07	1.10	متوسط	1.98	1.00	ضعيف	2.22	1.18	ضعيف
12	أؤجل مذاكرة محاضراتي عن أوقاتها المحددة.	3.46	0.95	مرتفع	2.25	1.22	ضعيف	2.85	1.16	متوسط
13	كمية الواجبات وتراكمها تجعلني أتأخر عن أدائها.	3.62	0.91	مرتفع	2.52	1.28	ضعيف	3.04	1.18	متوسط
14	أطلب من الآخرين إنجاز واجباتي الأكاديمية رغم قدرتي على إنجازها بوقتها.	3.07	1.27	متوسط	2.08	1.25	ضعيف	1.89	1.36	ضعيف
15	أعتبر الواجبات الدراسية شيئاً مزعجاً.	3.09	1.22	متوسط	2.06	1.01	ضعيف	2.26	1.15	ضعيف
16	أنجز واجباتي إذا وجدت أحداً يضغط عليّ كي أنجزها.	3.21	1.02	متوسط	2.80	1.17	متوسط	2.78	1.30	متوسط
17	تشدد انتباهي أشياء أخرى أثناء المذاكرة مما يجعلني أؤجلها.	3.36	0.87	متوسط	2.52	1.13	ضعيف	2.85	1.05	متوسط
18	أطالب بتأجيل اختبارات أعمال الفصل باستمرار.	3.18	1.19	متوسط	2.05	1.13	ضعيف	2.04	1.21	ضعيف
19	أؤجل واجباتي الأكاديمية إلى اليوم التالي ثم اليوم الذي يليه وهكذا.	3.19	1.05	متوسط	2.14	1.18	ضعيف	2.33	1.32	ضعيف

رقم الفقرة	نص الفقرة	ذوو الإعاقة البصرية			ذوو الإعاقة السمعية			ذوو الإعاقة الحركية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسويق
20	أعمل على تأجيل المهام الأكاديمية الصعبة.	2.89	1.18	متوسط	2.33	1.22	ضعيف	2.67	1.23	متوسط
-	المستوى الكلي للتسويق الأكاديمي	3.19	0.33	متوسط	2.37	0.58	ضعيف	2.54	0.80	ضعيف

يتضح من الجدول (5) أن متوسط الدرجة الكلية لسلوك التسويق الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة البصرية بلغ (3.19)، بانحراف معياري قدره (0.33) وهو مستوى متوسط للتسويق الأكاديمي، أما متوسط الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة السمعية فقد بلغ (2.37)، بانحراف معياري قدره (0.58) وهو مستوى ضعيف للتسويق الأكاديمي، في حين جاء المتوسط الحسابي للتسويق الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة الحركية (2.54) بانحراف معياري قدره (0.80)، ويقع ضمن المستوى الضعيف للتسويق، رغم أنه يكاد يقترب من المستوى المتوسط، وبهذا يمكن استنتاج أن مستوى التسويق الأكاديمي متوسط لدى ذوي الإعاقة البصرية، وضعيف لدى ذوي الإعاقين السمعية والحركية.

وبخصوص فقرات سلوك التسويق الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة البصرية، فقد حصلت ثلاث فقرات على مستوى مرتفع من مستوى التسويق الأكاديمي، وهذه الفقرات مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية من الأعلى إلى الأدنى وهي ذات الأرقام (13- 9- 12)، فأعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (13) إذ بلغ (3.62)، وتنص هذه الفقرة على: "كمية الواجبات وتراكمها تجعلني أتأخر عن أداؤها"، أما بقية فقرات التسويق كما أجب عنها ذوو الإعاقة البصرية فحصلت على مستوى متوسط كما بينها الجدول السابق.

وفيما يتعلق بفقرات سلوك التسويف الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة السمعية، حصلت أربع فقرات على مستوى متوسط، وهذه الفقرات مرتبة حسب متوسطاتها من الأعلى إلى الأدنى، وهي ذات الأرقام (2- 1- 4-16)، وحصلت الفقرات الأخرى على مستوى ضعيف كما يبينها الجدول السابق.

وحصلت (12) فقرة من فقرات سلوك التسويف الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة الحركية، على مستوى متوسط، وأرقام هذه الفقرات مرتبة حسب متوسطاتها من الأعلى إلى الأدنى، وهي الفقرات ذات الأرقام (13- 2- 5- 17- 12- 1- 16- 7- 9- 10- 20- 3)، وحصلت الفقرات الأخرى على مستوى ضعيف لمستوى التسويف الأكاديمي.

يتضح من العرض السابق أن مستوى التسويف الأكاديمي ترتب من الأعلى إلى الأدنى لدى ذوي الإعاقة كما يأتي: إذ جاء في المرتبة الأولى ذوو الإعاقة البصرية بمستوى متوسط للتسويف الأكاديمي، وبمتوسط حسابي قدره (3.19)، وفي المرتبة الثانية ذوو الإعاقة الحركية بمستوى ضعيف للتسويف الأكاديمي، وبمتوسط حسابي قدره (2.54)، وهو قريب من المستوى المتوسط للتسويف الأكاديمي، وجاء في المرتبة الثالثة (الأخيرة) ذوو الإعاقة السمعية وبمستوى ضعيف للتسويف الأكاديمي، بمتوسط حسابي (2.37)، وقد يرجع حصول ذوي الإعاقة البصرية على المرتبة الأولى للتسويف الأكاديمي مقارنة بذوي الإعاقات الأخرى، إلى طبيعة الإعاقة البصرية أولاً وما تفرضه من قيود على ذوي الإعاقة البصرية تحد من قدرتهم الأكاديمية، فهم يواجهون صعوبات جمة بخصوص مهامهم الأكاديمية نتيجة فقدان البصر، فيحتاجون إلى تحويل المواد الدراسية إلى طريقة برايل، أو إلى كتب ناطقة ليتمكنوا من الاطلاع عليها واستذكارها، وهم أيضاً بحاجة إلى دليل بصري يأخذهم ذهاباً وإياباً إلى الجامعة، وإلى أماكن مختلفة؛ لذلك فهم بحاجة إلى الاعتماد على الآخرين في كثير من أمور حياتهم، كما قد يُعزى حصول ذوي الإعاقة البصرية على المرتبة الأولى في

التسويق الأكاديمي مقارنة بذوي الإعاقة الحركية والسمعية إلى طبيعة التخصصات الدراسية الملتحقين بها، فذوو الإعاقة البصرية يلتحقون فقط بالتخصصات الإنسانية التي تتطلب غالبًا الفهم والحفظ، مثل تخصص الدراسات العربية، والدراسات الإسلامية، وعلوم القرآن، والشريعة والقانون، والتاريخ، وهذه التخصصات بطبيعتها في أثناء مذاكرتها تتطلب بذل جهد عقلي كبير في الفهم والحفظ، مما قد يصيب ذوي الإعاقة البصرية بالملل من المذاكرة وأداء المهام الأكاديمية فيسبب لديهم التسويق الأكاديمي، عكس ما هو موجود مثلاً لدى ذوي الإعاقة السمعية، إذ إن جميع الطلبة ذوي الإعاقات السمعية لا يلتحقون بالتخصصات الإنسانية التي تتطلب الفهم والحفظ، فجميع عينه هذه الدراسة من ذوي الإعاقة السمعية ملتحقون في برنامج البكالوريوس بتخصص الحاسوب، ومن ثم فإن طبيعة هذا التخصص يجعل ذوي الإعاقة السمعية منهمكين في أداء مهامهم الأكاديمية والدراسية بشغف دون ملل، خاصة أن معظم موادهم ومحاضراتهم عملية، ويتم التطبيق دومًا على أجهزة الحاسوب، وهذا ما جعل التسويق الأكاديمي يحتل المرتبة الأخيرة لديهم، أما بخصوص ذوي الإعاقة الحركية فمستوى التسويق الأكاديمي احتل لديهم المرتبة الثانية بمستوى ضعيف، ويقعون في ذلك بين ذوي الإعاقة البصرية والسمعية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة التخصصات التي يلتحقون بها، فبما أن ذوي الإعاقة البصرية يلتحقون بالتخصصات الإنسانية فقط، وذوي الإعاقة السمعية يلتحقون بالتخصصات التطبيقية فقط، فإن ذوي الإعاقة الحركية يلتحقون بالتخصصات الإنسانية أو التطبيقية بحسب ميولهم واهتماماتهم، كما أن غالبيتهم يتمكنون من الالتحاق بأي تخصص يريدونه بشرط انطباق شروط الالتحاق عليهم؛ لهذا جاء التسويق الأكاديمي لديهم منخفضًا وبمرتبة تتوسط ذوي الإعاقة البصرية والسمعية؛ ولذلك لم تتفق نتيجة هذا التساؤل مع نتيجة دراسة (Ghaletaki, 2014) التي توصلت إلى أن ذوي الإعاقة الحركية أكثر تسويقًا من ذوي الإعاقات السمعية والبصرية.

السؤال الثاني:

ينص هذا السؤال على: ما مستوى المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة (بصريًا، وسمعيًا، وحركيًا)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس المناخ الجامعي، وللدرجة الكلية، لكل فئة من فئات ذوي الإعاقة، وتم الحكم على مستوى المناخ الجامعي عن طريق مدى المتوسط الحسابي، فالمتوسط الحسابي الذي يبدأ من (1-1.80) مناخ ضعيف جدًا، ومن (1.81 – 2.60) مناخ ضعيف، ومن (2.61 – 3.40) مناخ متوسط، ومن (3.41 – 4.20) مناخ مرتفع، ومن (4.21-5) مناخ مرتفع جدًا، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) مستوى المناخ الجامعي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة (بصريًا، وسمعيًا، وحركيًا)

م	مجالات المناخ الجامعي	ذوو الإعاقة البصرية			ذوو الإعاقة السمعية			ذوو الإعاقة الحركية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التسوية
1	المناخ الأكاديمي	2.18*	0.34	ضعيف	3.67	0.87	مرتفع	3.05	0.65	متوسط
2	المناخ الاجتماعي	2.72	0.38	متوسط	3.64	0.84	مرتفع	3.25	0.65	متوسط
3	المناخ الخدمي	1.14	0.29	ضعيف جدًا	3.26	0.46	متوسط	2.31	0.68	ضعيف
4	المناخ الإداري	1.83	0.34	ضعيف جدا	3.46	0.75	مرتفع	2.75	0.38	متوسط
-	الدرجة الكلية	2.03	0.19	ضعيف	3.54	0.62	مرتفع	2.89	0.49	متوسط

* تم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة بسبب عدم تساوي عدد الفقرات في كل مجال.

يتضح من الجدول (6) أن متوسط الدرجة الكلية لمقياس المناخ الجامعي قد جاء بمستوى مرتفع لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية، بمتوسط حسابي قدره (3.54)، وانحراف معياري قدره (0.62)، تلاه في ذلك بمستوى متوسط في المناخ الجامعي الطلبة ذوو الإعاقة الحركية بمتوسط حسابي قدره (2.89)، وانحراف معياري قدره (0.49)، وأخيراً جاء ذوو الإعاقة البصرية بمستوى ضعيف في المناخ الجامعي، بمتوسط حسابي قدره (2.03)، وانحراف معياري قدره (0.19)، وهذا يعني أن المناخ الجامعي مرتفع كما يدركه ذوو الإعاقة السمعية، ومتوسط كما يدركه ذوو الإعاقة الحركية، وضعيف كما يدركه ذوو الإعاقة البصرية.

وبخصوص مجالات مقياس المناخ الجامعي، يتضح أن مجالات المقياس ترتبت من الأعلى إلى الأدنى كما يدركها طلبة الجامعة ذوو الإعاقة البصرية كما يأتي: المناخ الاجتماعي (مستوى متوسط)، والمناخ الأكاديمي (مستوى ضعيف)، والمناخ الإداري (مستوى ضعيف جداً)، والمناخ الخدمي (مستوى ضعيف جداً)، بمتوسطات حسابية قدرها (2.72)، و(2.18)، و(1.83)، و(1.14) على التوالي.

أما ما يتعلق بمجالات مقياس المناخ الجامعي لدى ذوي الإعاقة السمعية، فقد ترتبت من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي: المناخ الأكاديمي (مستوى مرتفع)، والمناخ الاجتماعي (مستوى مرتفع)، والمناخ الإداري (مستوى مرتفع)، والمناخ الخدمي (مستوى متوسط)، بمتوسطات الحسابية قدرها (3.67)، و(3.64)، و(3.46)، و(3.26) على التوالي.

وبخصوص مجالات المناخ الجامعي لدى ذوي الإعاقة الحركية فقد جاءت رتب ومستويات المناخ الجامعي لديهم مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي: المناخ الاجتماعي (مستوى متوسط)، والمناخ الأكاديمي (مستوى متوسط)، والمناخ الإداري (مستوى متوسط)، والمناخ الخدمي (مستوى ضعيف)، وقد جاءت متوسطات هذه المجالات (3.25)، و(3.05)، و(2.75)، و(2.31) على الترتيب.

يتضح من العرض السابق أن مستوى الدرجة الكلية للمناخ الجامعي رُتب من الأعلى إلى الأدنى كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة، كالآتي: جاء في المرتبة الأولى ذوو الإعاقة السمعية بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي قدره (3.54)، وفي المرتبة الثانية ذوو الإعاقة الحركية بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي قدره (2.89)، وجاء في المرتبة الثالثة (الأخيرة) ذوو الإعاقة البصرية وبمستوى ضعيف (سليبي)، بمتوسط حسابي قدره (2.03)، وقد يرجع حصول ذوي الإعاقة السمعية على المرتبة الأولى في إدراكهم المرتفع (الإيجابي) للمناخ الجامعي مقارنة بذوي الإعاقات الأخرى، إلى نوع الجامعات الملتحقين بها، فذوو الإعاقة السمعية جميعهم ملتحقون بجامعات خاصة، أما ما يتعلق بمجالات المناخ المتعددة، فمن الملاحظ أن الجامعات الخاصة كونها جامعات استثمارية فإن المناخ الجامعي فيها أفضل من الجامعات الحكومية، خاصة في ظل معاناة الجامعات الحكومية في الجمهورية اليمنية في هذه السنوات نتيجة شحة الإمكانيات بسبب الحرب الدائرة في البلد، فحتما ستتأثر الأبعاد المختلفة للمناخ الجامعي: أكاديميًا، واجتماعيًا وخدميًا وإداريًا، وهذا ما يفسر إدراك ذوي الإعاقة الحركية للمناخ الجامعي بشكل متوسط، وذوي الإعاقة البصرية بمستوى ضعيف (سليبي)؛ لأن غالبية عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الحركية والبصرية ملتحقون بجامعات حكومية وليست خاصة.

السؤال الثالث:

وينص هذا السؤال على: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التسويق الأكاديمي والمناخ الجامعي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرين، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) معاملات ارتباط بيرسون بين المناخ الجامعي والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة

الدرجة الكلية للمناخ الجامعي	المناخ الإداري	المناخ الخدمي	المناخ الاجتماعي	المناخ الأكاديمي	فئات الطلبة ذوي الإعاقة
0.06 -	0.03 -	0.11	0.04 -	0.10 -	ذوو الإعاقة البصرية
0.18 -	*0.26 -	0.22	0.13 -	0.21 -	ذوو الإعاقة السمعية
0.04 -	0.16 -	0.08	0.26 -	0.09	ذوو الإعاقة الحركية

يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

- 1- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المناخ الجامعي وسلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، إذ بلغت معاملات ارتباط بيرسون بين سلوك التسويق الأكاديمي لديهم، وبين كلٍ من مجال المناخ الأكاديمي (-0.10)، والمناخ الاجتماعي (-0.04)، والمناخ الخدمي (0.11)، والمناخ الإداري (-0.03)، والدرجة الكلية للمناخ الجامعي (-0.06).
- 2- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المناخ الجامعي وسلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية، في مجالات: المناخ الأكاديمي (-0.21)، والمناخ الاجتماعي (-0.13)، والمناخ الخدمي (0.22)، والدرجة الكلية للمناخ الجامعي (-0.18)، ووجدت علاقة سالبة ضعيفة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مجال المناخ الإداري وسلوك التسويق الأكاديمي، إذ بلغ معامل الارتباط (-0.26).

3- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الجامعي وسلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة الحركية، في مجالات: المناخ الأكاديمي (0.09)، والمناخ الاجتماعي (-0.26)، والمناخ الخدمي (0.08)، والمناخ الإداري (-0.16)، والدرجة الكلية للمناخ الجامعي (-0.04).

يتضح من العرض السابق أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التسويق الأكاديمي من جهة، والمجالات والدرجة الكلية للمناخ الجامعي من جهة أخرى لدى ذوي الإعاقة (البصرية، والسمعية، والحركية)، ما عدا وجود علاقة ارتباطية سالبة وضعيفة بين مجال المناخ الإداري والتسويق الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة السمعية، وقد يرجع عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الجامعي كما يدركه ذوو الإعاقة والتسويق الأكاديمي لديهم، إلى أن التسويق الأكاديمي قد يرتبط بعوامل أخرى مثل العوامل الشخصية أو التنظيم الذاتي أو غير ذلك من العوامل الذاتية لدى ذوي الإعاقة.

السؤال الرابع:

وينص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير نوع الإعاقة (بصرية، سمعية، حركية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في التسويق الأكاديمي وفقاً لمتغير نوع الإعاقة، والجدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتسويق الأكاديمي لفئات ذوي الإعاقة.

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	فئة ذوي الإعاقة	المتغير
0.33	3.19	85	ذوو الإعاقة البصرية	التسويق الأكاديمي
0.58	2.37	64	ذوو الإعاقة السمعية	
0.80	2.54	54	ذوو الإعاقة الحركية	

يتضح من الجدول (8) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات التسويق الأكاديمي لدى فئات ذوي الإعاقة، ولتحقق مما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أولاً، تم حساب قيمة (f). والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة (بصرية، وسمعية، وحركية)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة
التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	28.00	2	14.00	43.50	0.00
	داخل المجموعات	64.38	200	0.32		
	الكلية	92.38	202			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (f) بلغت (43.50) وأن مستوى الدلالة (0.00)، وهو أقل من مستوى المعنوية (0.01) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تعزى إلى نوع الإعاقة (بصرية،

سمعية، حركية)، وبما أن إحصاء ليفين (Levene Statistic) كشف عن عدم وجود تجانس بين المجموعات، إذ بلغت قيمة إحصاء ليفين (20.82) وهي دالة عند مستوى (0.01)؛ فقد تم استعمال اختبار (Dunnett C) لمعرفة اتجاه الفروق؛ لأنه من اختبارات المقارنات البعدية التي لا تشترط تجانس التباين بين المجموعات، والجدول (10) يبين نتائج إحصاء (Dunnett C).

جدول (10) نتائج اختبار (Dunnett C) لتحديد اتجاه الفروق في التسوية

الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

المتغير	نوع الإعاقة (I)	نوع الإعاقة (II)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري
التسوية الأكاديمي	فئات ذوي الإعاقة البصرية	فئات ذوي الإعاقة السمعية	*0.82	0.09
	فئات ذوي الإعاقة البصرية	فئات ذوي الإعاقة الحركية	* 0.65	0.11
	فئات ذوي الإعاقة السمعية	فئات ذوي الإعاقة الحركية	0.17	0.13

(* تعني أن متوسط الفرق دال عند مستوى (0.05))

يتضح من الجدول (10) ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التسوية الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة البصرية قدره (3.19)، ومتوسط ذوي الإعاقة السمعية (2.37)، إذ بلغ متوسط الفرق بينهم (0.82)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبما أن متوسط التسوية الأكاديمي أعلى لدى ذوي الإعاقة البصرية، فهذا يعني أنهم أكثر تسويةً من ذوي الإعاقة السمعية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التسويف الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة البصرية (3.19)، ومتوسط ذوي الإعاقة الحركية (2.54)، إذ بلغ متوسط الفرق بينهم (0.65)، وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وبما أن متوسط التسويف الأكاديمي أعلى لدى ذوي الإعاقة البصرية، فهذا يعني أنهم أكثر تسويماً من ذوي الإعاقة الحركية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي بين ذوي الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقة الحركية، إذ بلغ متوسط الفرق بينهم (0.17) وهو غير دال إحصائيًا عند مستوى (0.05).

تأتي نتيجة السؤال الرابع لتؤكد نتيجة السؤال الأول، إذ تبين وجود فروق في التسويف الأكاديمي بين ذوي الإعاقة البصرية من جهة، وذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية من جهة أخرى، أي أن ذوي الإعاقة البصرية أكثر تسويماً من ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية، كما تبين عدم وجود فروق في التسويف الأكاديمي بين ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية، وبما أن ذوي الإعاقة البصرية أكثر تسويماً من ذوي الإعاقين السمعية والحركية، فإن ذلك قد يعود إلى العوامل الذاتية والشخصية للمكفوفين، وتدني قدرتهم على متابعة كل ما يستجد من محاضرات علمية، وتراكم المحاضرات عليهم نتيجة فقدان حاسة البصر، مما يجعلهم يتأخرون في متابعة دروسهم، ومحاضراتهم، ومن ثم التسويف في إنجازها، خاصة أنهم يتأخرون في تحويل المواد العلمية المطبوعة ورقياً إلى مادة علمية مطبوعة بلغة برايل؛ ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ghaletaki, 2014) التي توصلت إلى أن ذوي الإعاقة الحركية أكثر تسويماً من ذوي الإعاقين السمعية والبصرية.

السؤال الخامس:

ينص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير نوع الإعاقة (بصرية، سمعية، حركية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة وفقاً لمتغير نوع إعاقته، والجدول (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناخ الجامعي لفئات ذوي الإعاقة.

جدول (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المناخ الجامعي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة.

المتغير	فئة ذوي الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناخ الأكاديمي	ذوو الإعاقة البصرية	85	2.18	0.34
	ذوو الإعاقة السمعية	64	3.67	0.87
	ذوو الإعاقة الحركية	54	3.05	0.65
المناخ الاجتماعي	ذوو الإعاقة البصرية	85	2.72	0.38
	ذوو الإعاقة السمعية	64	3.64	0.84
	ذوو الإعاقة الحركية	54	3.25	0.65
المناخ الخدمي	ذوو الإعاقة البصرية	85	1.14	0.29
	ذوو الإعاقة السمعية	64	3.26	0.46
	ذوو الإعاقة الحركية	54	2.31	0.68
المناخ الإداري	ذوو الإعاقة البصرية	85	1.83	0.34
	ذوو الإعاقة السمعية	64	3.46	0.75
	ذوو الإعاقة الحركية	54	2.75	0.38
الدرجة الكلية	ذوو الإعاقة البصرية	85	2.03	0.19
	ذوو الإعاقة السمعية	64	3.54	0.62
	ذوو الإعاقة الحركية	54	2.89	0.49

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسطات المجالات والدرجة الكلية للمناخ الجامعي لدى فئات ذوي الإعاقة، وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم حساب قيمة (f). والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة وفقًا لمتغير نوع الإعاقة (بصرية، سمعية، حركية)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المناخ الأكاديمي	بين المجموعات	82.47	2	41.23	103.97	0.00
	داخل المجموعات	79.31	200	0.40		
	الكلية	161.78	202			
المناخ الاجتماعي	بين المجموعات	31.00	2	15.50	39.20	0.00
	داخل المجموعات	79.08	200	0.40		
	الكلية	110.08	202			
المناخ الخدمي	بين المجموعات	165.95	2	82.97	371.49	0.00
	داخل المجموعات	44.67	200	0.22		
	الكلية	210.62	202			
المناخ الإداري	بين المجموعات	98.83	2	49.41	187.82	0.00
	داخل المجموعات	52.62	200	0.26		
	الكلية	151.45	202			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	84.70	2	42.35	211.92	0.00
	داخل المجموعات	39.97	200	0.20		
	الكلية	124.67	202			

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة، إذ بلغت القيم الفائية لمجالات المناخ الجامعي: (103.97) للمناخ الأكاديمي، و(39.20) للمناخ الاجتماعي، و(371.49) للمناخ الخدمي،

و(187.82)، للمناخ الإداري، و(211.92) للدرجة الكلية، وكان مستوى الدلالة لجميع هذه القيم (0.00) وهو أقل من مستوى المعنوية (0.01)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة، وبما أن إحصاء ليفين (Levene Statistic) كشف عن عدم وجود تجانس بين المجموعات في المجالات والدرجة الكلية للمقياس تم استعمال إحصاء (Dunnett C) لإجراء المقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق لأنه من الاختبارات التي لا تشترط تساوي التباين بين المجموعات، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13) نتائج اختبار (Dunnett C) لتحديد اتجاه الفروق في المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة ذوو الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

المتغير	فئة ذوي الإعاقة (I)	فئة ذوي الإعاقة (II)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري
المناخ الأكاديمي	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة السمعية	*1.48	0.11
	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.87	0.10
	ذوو الإعاقة السمعية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.61	0.14
المناخ الاجتماعي	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة السمعية	*0.91	0.11
	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.52	0.10
	ذوو الإعاقة السمعية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.39	0.14
المناخ الخدمي	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة السمعية	*2.12	0.07
	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة الحركية	*1.16	0.10
	ذوو الإعاقة السمعية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.95	0.11
المناخ الإداري	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة السمعية	*1.63	0.10
	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.92	0.06
	ذوو الإعاقة السمعية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.70	0.11
الدرجة الكلية	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة السمعية	*1.51	0.08
	ذوو الإعاقة البصرية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.86	0.07
	ذوو الإعاقة السمعية	ذوو الإعاقة الحركية	*0.65	0.10

يتضح من الجدول (13) ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المناخ الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة البصرية (2.18)، ومتوسط ذوي الإعاقة السمعية (3.67)، في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية، وأيضا وجدت فروق بين ذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة الحركية قدرها (3.05) في اتجاه ذوي الإعاقة الحركية، كما وجدت فروق بين ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية في المناخ الأكاديمي، وتأتي هذه النتيجة لتؤكد نتائج السؤال الثاني التي أظهرت أن أعلى مستوى للمناخ الجامعي كان لدى ذوي الإعاقة السمعية، كما كان لدى ذوي الإعاقة الحركية أفضل منه عند ذوي الإعاقة البصرية، وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الإعاقة السمعية يدرسون في بيئة أكاديمية خاصة، وبشكل مستقل عن الطلبة العاديين، فهيات لهم الجامعات الخاصة بيئة أكاديمية تتناسب وقدراتهم، وطبيعة إعاقاتهم، أما ما يخص ذوي الإعاقة الحركية وذوي الإعاقة البصرية فقد تبين أن ذوي الإعاقة البصرية كانوا أكثر سلبية في إدراكهم للمناخ الأكاديمي، وهذا قد يعود إلى أن ذوي الإعاقة البصرية أكثر معاناة من غيرهم فيما يتعلق بالمناخ الأكاديمي، فهم لا يحصلون على المقررات الدراسية إلا في وقت متأخر بعد حصول أقرانهم العاديين عليها؛ لأنهم يحتاجون إلى تحويلها إلى لغة برايل، فقد يحتاج الطالب ذو الإعاقة البصرية إلى مرور وقت زمني يظل ينتظر دوره في طباعة الملزمة بلغة برايل في الجهات المخصصة لذلك خارج الجامعة، كما أنهم يجدون صعوبة في التكيف في الدراسة مع الطلبة العاديين، خاصة أنه لا توجد تهيئة لدمجهم مع الطلبة العاديين في نفس القاعة الدراسية، ولم يتم تأهيل أساتذة الجامعات من خلال دورات تدريبية لطرق التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية والوسائل التعليمية

المناسبة، كما قد لا يجد الكفيف من يقوم بتسجيل المادة العلمية على أشرطة صوتية في الوقت المناسب، وقد لا يتم تكييف المناهج في الجامعات الحكومية لتتناسب مع ظروف إعاقتهم، كل هذه العوامل مجتمعة وغيرها من العوامل، ربما قد جعلت الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ينظرون إلى المناخ الأكاديمي بسلبية أكثر من أقرانهم ذوي الإعاقة الحركية والسمعية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المناخ الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة البصرية (2.72)، ومتوسط ذوي الإعاقة السمعية (3.64)، في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية، وأيضا وجدت فروق بين ذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة الحركية قدرها (3.25) في اتجاه ذوي الإعاقة الحركية، كما وجدت فروق بين ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية في المناخ الاجتماعي، وبما أن المناخ الاجتماعي أفضل لدى ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم ذوي الإعاقات الحركية والبصرية، فقد يعود ذلك إلى أن ذوي الإعاقة السمعية يدرسون في قاعات دراسية خاصة بهم فقط، ومن ثم يجدون من يتفاعلون معهم بلغة الإشارة، سواء كانوا من زملاء ذوي الإعاقة أم من المعلمين أم من مترجمي لغة الإشارة، فالطلبة المعاقون سمعياً يجدون من البيئة الجامعية بيئة اجتماعية مناسبة؛ لأنهم يلتقون بأكثر عدد من ذوي الإعاقة السمعية ويمتلكون وسيلة التواصل معهم، بعكس ذوي الإعاقة الحركية والبصرية، إذ تبين أن ذوي الإعاقة البصرية يدركون المناخ الاجتماعي بصورة أكثر سلبية من أقرانهم ذوي الإعاقات الأخرى، وقد يعود ذلك إلى نظرات أو كلمات الشفقة التي يتلقونها من أقرانهم المدمجين معهم في القاعات الدراسية نفسها، وعدم تهيئة أساتذة الجامعات وزملائهم لتقبلهم، ومن ثم خلق مناخ اجتماعي ملائم للجميع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المناخ الخدمي لدى ذوي الإعاقة البصرية (1.14)، ومتوسط ذوي الإعاقة السمعية (3.26)، في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية، وأيضًا وجدت فروق بين ذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة الحركية قدرها (2.31) في اتجاه ذوي الإعاقة الحركية، كما وجدت فروق بين ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية لصالح ذوي الإعاقة السمعية في المناخ الخدمي، وبما أن المناخ الخدمي كان أفضل لدى ذوي الإعاقة السمعية، وسلبياً لدى ذوي الإعاقة البصرية، فإن ذلك قد يعود فيما يخص ذوي الإعاقة السمعية إلى أنهم يدرسون في جامعات خاصة؛ لذلك تسعى الجامعات الخاصة، باعتبارها ربحية وتنافسية، إلى تقديم أفضل الخدمات الخاصة بذوي الإعاقة والتنسيق مع بعض مزودي الخدمات في الجهات الخارجية للحصول على الخدمات اللازمة، والمطلوبة، أما الجامعات الحكومية الملتحق بها غالبية ذوي الإعاقة الحركية والبصرية، فتتقصها الإمكانيات الخدمية، فهي تفتقر لأبسط مقومات دمج ذوي الإعاقة في الدراسة فيها؛ لأنها صُممت أساساً للعاديين، وهذا ما أكدته دراسة (Ansah&Bamfo-Agyei, 2014) التي توصلت إلى أن المباني التي شيدت في حرم الجامعات الحكومية ليست ملائمة تماماً لذوي الإعاقة، وأن المرافق مثل المداخل الرئيسة لقاعة المحاضرات، وقاعة المحاضرات، ومنحدرات السلالم لم تكن متاحة بسهولة للأشخاص ذوي الإعاقة، وكذا التجهيزات، مثل العلامات الاتجاهية، والتحذيرات الموجودة بالأقدام، ونصوص طريقة برايل، والمقاعد، وأن مساحة كراسي المقعدين، غير كافية أو غير موجودة فعلياً في معظم المباني، وهذا كله ينطبق على المناخ الخدمي في الجامعات الحكومية اليمينية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المناخ الإداري لدى ذوي الإعاقة البصرية (1.83)، ومتوسط ذوي الإعاقة السمعية (3.46)، في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية، وأيضاً وجدت فروق بين ذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة الحركية قدرها (2.75) في اتجاه ذوي الإعاقة الحركية، كما وجدت فروق بين ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية في المناخ الإداري، وما انطبق على المجالات السابقة ينطبق على هذا المجال، إذ كان إدراك طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية للمناخ الإداري أكثر إيجابية من بقية أقرانهم ذوي الإعاقة؛ لأن المناخ الإداري لديهم أفضل؛ بحكم التحاقهم بجامعات خاصة، فالموظفون في الجامعات الخاصة ربما قد يكونون أكثر انضباطاً في التزامهم بالتواجد طول فترة الدوام في مكاتبتهم، كما أنهم قد يسهلون إجراءات المعاملات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بسهولة ويسر، مقارنة بموظفي الجامعات الحكومية التي التحق بها غالبية ذوي الإعاقات الحركية والبصرية، مما جعلهم يدركون أن المناخ الإداري في جامعاتهم أكثر سلبية، إذ ربما لا توجد تسهيلات خاصة لذوي الإعاقات الحركية والبصرية في الجامعات الحكومية بشكل يرضيهم بالخدمات الإدارية المقدمة لهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة الكلية للمناخ الجامعي كما يدركه ذوو الإعاقة البصرية (2.03)، ومتوسط ذوي الإعاقة السمعية (3.54)، في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية، وأيضاً وجدت فروق بين ذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة الحركية قدرها (2.89) في اتجاه ذوي الإعاقة الحركية، كما وجدت فروق بين ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الحركية في اتجاه ذوي الإعاقة السمعية في الدرجة الكلية للمناخ الجامعي.

التوصيات:

في ضوء ما تم مراجعته من أدب نظري ودراسات سابقة وما توصلت إليه نتائج الدراسة، تم وضع التوصيات الآتية:

- 1- على الجهات المعنية توفير المناخ الجامعي الإداري والخدمي المناسب للطلبة ذوي الإعاقة، خاصة في الجامعات الحكومية.
- 2- توعية طلبة الجامعات العاديين وأعضاء هيئة التدريس من خلال البرامج التوعوية لتهيئتهم لتقبل الطلبة ذوي الإعاقة ومساعدتهم أكاديمياً وتوفير مناخ اجتماعي مناسب لهم.
- 3- التنسيق مع الجهات المعنية لتقديم الخدمات الخاصة بذوي الإعاقة بما يكفل لهم بيئة تعليمية محفزة.
- 4- إقامة ندوات توعوية وإعداد برشورات إرشادية تساعد بعض الطلبة ذوي الإعاقة - خاصة ذوي الإعاقة البصرية- على إكسابهم بعض إستراتيجيات المذاكرة وتنظيم الوقت للتقليل من التسويف الأكاديمي.

المقترحات:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة، تم وضع المقترحات الآتية:
- 1- دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومتغيرات أخرى كالتنظيم الذاتي، والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.
 - 2- دراسة الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في ضوء متغيرات (التخصص، المستوى التعليمي، درجة الإعاقة، الجنس).
 - 3- دراسة المناخ الجامعي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في ضوء متغيرات (التخصص، المستوى التعليمي، درجة الإعاقة، الجنس).

4- فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

5- إجراء دراسة مقارنة للتسويف الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين.

6- إجراء دراسة مقارنة للمناخ الجامعي كما يدركه ذوو الإعاقة وأقرانهم العاديون.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

1- أبو سمرة، محمود أحمد، والطيطي، محمد عبدالإله (2008): المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبتها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، 13، 115-153.

2- أبو غزال، معاوية (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 8(2)، 131-149.

3- أبو مصطفى، مريم عادل محمد (2016): المناخ الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طالبات جامعة الأزهر الإسلامية، دراسة مقارنة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

4- أحمد، عطية عطية محمد سيد (2008): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وعدم الرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. متاح على موقع: www.gulfkids.com. بتاريخ: 18/1/2020.

5- جابر، جابر عبدالحميد ورضوان، سهاد محمد إبراهيم ومبروك، أسماء توفيق (2013): دراسة الفروق في مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعياً تبعاً لمتغيرات (الجنس- درجة الإعاقة- المرحلة التعليمية). العلوم التربوية، (3)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

- 6- جابر، جابر عبدالحميد ورضوان، سهاد محمد إبراهيم ومبروك، أسماء توفيق (2014): فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلکؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيًا: العلوم التربوية، (2)، الجزء (2)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- 7- جبر، حسين عبيد (2012): المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل. مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، العراق، 2(2)، 184-211.
- 8- جودة، سعيد عزيز (2011): أثر برنامج إرشادي في خفض سلوك المماطلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 14 (3)، 325-355.
- 9- حاج موسى، إخلص محمد (2016): أثر الإعاقة والإعاقة البصرية على شخصية المعاق (دراسة حالة المعاقين المسجلين باتحاد الصم واتحاد المكفوفين بود مدني للفترة مارس- ديسمبر 2012). مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2(1)، 118-137.
- 10- الخصوصي، أيمن منير حسن علي (2013): أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلکؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة الأزهر، مصر.
- 11- الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبي (2009): المدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر، عمان، الأردن.
- 12- الزبيدي، عبدالعظيم حمزة وصالح، علي عبدالرحيم (2015): تأثير استعمال شبكة المعلومات في التسويق الدراسي لدى طلبة كلية الآداب. دراسات تربوية، (29)، 93-112.
- 13- السلمي، طارق عبد العالي (2015): مستوى التسويق الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، السعودية، 16 (2)، 639-664.
- 14- طيفور، هيفاء علي (2018): المناخ الجامعي السائد ومعوقاته من وجهة نظر طالبات كلية البنات فرع موفق في جامعة حائل. المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة، 8 (6)، 37-18.

- 15- عبدالحافظ، أشرف عبدالسميع جلال (2011): فاعلية العلاج بالواقع في خفض حدة سلوك التسويف الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس- مصر.
- 16- عبدالله، مالك فضيل (2018): الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة واسط، العراق، 1 (30)، 736-794.
- 17- عبود، محمد (2016): العلاقة بين ضغوط الحياة، والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، فلسطين، 30 (3)، 641-662.
- 18- العمري، أيمن محمد وخصاونة، سامر عبدالكريم وأبو تينه، عبدالله محمد (2009): مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي الأكاديمي والتطبيقي المهني في الجامعات الأردنية: دراسة مقارنة. مجلة جامعة دمشق، سوريا، 25 (4+3)، 495-529.
- 19- غرب، أيمن عواد والعضايلة، عدنان (2010): المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية. الثقافة والتنمية، الأردن، (37)، 38-77.
- 20- القريطي، عبدالمطلب أمين (2013): إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرههم. عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 21- القريطي، عبدالمطلب أمين (2014): ذوو الإعاقة السمعية: تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم وتأهيلهم. عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 22- موسى، منتصر كمال الدين محمد وحمد، عبدالله حسين عبدالله (2015): المناخ الجامعي لدى طلاب المرحلة الجامعية بولاية النيل الأبيض وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة مقارنة). المجلة العلمية لكلية الدراسات العليا جامعة النيلين، السودان، (8)، 1-19.
- 23- نظمي، فارس كمال عمر والقريشي، على تركي نافل (2017): تطوير أنموذج تنبؤي بسلوك المماثلة وفقاً لفاعلية الذات وقلق المستقبل. مجلة الفتح، 13 (69)، 147-206.
- 24- النواب، ناجي محمود ومحمد، إياد هاشم (2014): عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. رئاسة جامعة ديالى، العراق.

- 25- نواس، سامي محمود (2002): المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية- غزة، كلية التربية، فلسطين.
- 26- Ahmad, W. (2018). Higher Education for Persons with Disabilities in India: Challenges and Concerns. **Journal of Disability Management and Rehabilitation**. 2(1), 1- 4 .
- 27- Akça, F. (2012). An Investigation into the Self-handicapping Behaviors of Undergraduates in Terms of Academic Procrastination, the Locus of Control and Academic Success. **Journal of Education and Learning**. 1(2), 288- 297.
- 28- Akdemir, Ö. A.(2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context, **World Journal of Education**, 9(2), 13- 21.
- 29- Ansah, S. K. & Bamfo-Agyei, E. (2014). Adequacy of disabled facilities in university buildings: The case of University of Cape Coast – Ghana. **International Journal of Development and Sustainability**. 3(4), 726-736.
- 30- Babadogan, C.(2010), The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. **Procedia Social and Behavioral Sciences** (2), p.p., 3263–3269.
- 31- Chu, A. H. C. & Choi, J. N.(2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. **The Journal of Social Psychology**, 145(3), 245–264.
- 32- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A. and Wiesner, M.(2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination, **Learning and Individual Differences**, 32, 294–303.

- 33- Ferrari, J. R. & Tice, D. M. (2000) Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. **Journal of Research in Personality** 34, 73–83.
- 34- Ghaletaki, N. M., Ghamarani, A. & Barmak, M. A.(2014). Comparison of procrastination students physical-motor handicapped, deaf and blind considering their gender roles. **Journal of Exceptional Education** 1393, 3(125), 22-30. Available at <http://exceptionaleducation.ir/article-1-119-en.html>
- 35- Harbour, W. S. & Greenberg, D.(2017). Campus Climate and Students with Disabilities. **NCCSD Research Brief**. 1(2), 1-27.
- 36- Hen, M. & Goroshit, M.(2014).Academic Self-Efficacy, Emotional Intelligence, GPA and Academic Procrastination in Higher Education. **Eurasian Journal of Social Sciences**, 2(1), 1-10.
- 37- Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T. & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, 11(1), 119 – 138.
- 38- Joubert, C. P.(2015). The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa. **M.A., UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA**.
- 39- Kaur, S. (2016). Student Support Services in Higher Education: A Student Perspective. **The International Journal of Indian Psychology**. 3(9). 126- 132.
- 40- Klassen, R. M. & Krawchuk, L. L., & Rajani, S.(2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**. 33, 915–931.

- 41- Lay, C. H. (1994). Trait Procrastination and Affective Experiences: Describing Past Study Behavior and Its Relation to Agitation and Dejection. **Motivation and Emotion**, 18(3), 269 - 284.
- 42- Louari, M.(2012). Can typical students define the word “disability”? A pilot study about their knowledge or misconceptions. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 93, 699 – 703.
- 43- Mohammed, A. A., Sherit, A. M. A., Eissa, M. A. & Mostafa, A. A.(2013). Academic procrastination among college students with learning disabilities: The role of positive and negative self-oriented perfectionism in terms of gender, specialty and grade. **International Journal of Psycho-Educational Sciences**, 2(1),3-14.
- 44- Özer, B. U, Saçkes, M. & Tuckman, B. W.(2013). Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample.
- 45- Özer, B. U.& Saçkes, M.(2010). Effects of Academic procrastination on College Students’ Life Satisfaction. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 12, 512–519.
- 46- Rulinda , E., Role, E. & Makewa, N.(2013). Factor-Based Student Rating in Academic Performance in Southern Province of Rwanda. **Mevlana International Journal of Education (MIJE)**, 3(1); 82-92.
- 47- Schade, B. & Larwin, K. H.(2015). The Impact of Visual Impairment on Perceived School Climate. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**. 4(3), 101-105.
- 48- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99 (1): 12-5.
- 49- Senecal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academicprocrastination. **The Journal of Social Psychology**. 135(5), 607- 619.

- 50- Tice, D. M. & Baumeister, R. F.(1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health, The Costs and Benefits of Dawdling. **Psychological science**. 8(6), 454- 458.
- 51- Vargas, M. P.(2017). Academic Procrastination: The Case of Mexican Researchers in Psychology. *American Journal of Education and Learning*. 2(2), 103-120.
- 52- Weiner, M. T., Day, S. J. & Galvan, D.(2013). Deaf and Hard of Hearing Students' Perspectives on Bullying and School Climate. **American Annals of the Deaf**, 158(3), 334- 343.
- 53- Wilson, K., Getzel E. & Brown T.(2000). Enhancing the post- secondary campus climate for students with disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**. 14, 37–50.
- 54- Yadav, M. K. & Kumar, P.(2018), Academic Procrastination in Students with Visual Disabilities. **Journal of Disability Management and Rehabilitation**, 4(1), 34-38.
- 55- Yläne , S A , Saariaho-Räsänen , E J , Inkinen , M S , Haarala-Muhonen , A E &Hailikari , T K (2015) .Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: An interview study. **Frontline Learning Research**,3(2). 47-62.
- 56- Zacks, S. & Hen, M.(2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. **Journal of Prevention & Intervention in the Community**. 46(2), 117-130.
- 57- Zehner, A. L.(2018). Campus Climate for Students with Disabilities, Chapter (6) at Soria, K. M.(ed.), Evaluating Campus Climate at US Research Universities,https://doi.org/10.1007/978-3-319-94836-2_6.

