المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

من الصور النمطية إلى الحقوق
(دراسة استكشافية لوعي طلبة الجامعة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة واحتياجاتهم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات)

د. علوية عبدالله السقاف
أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: aaalsaggaf@kau.edu.sa

الملخص

تنبع أهمية هذه الدراسة من أن وعي طلبة الجامعة بالإعاقة، على المستويين المعرفي والحقوقي، يُعدّ مدخلًا مؤسسيًا للتدخل يسهم في تعزيز الإتاحة والتمكين، وتحسين جودة البيئة الجامعية للأشخاص ذوي الإعاقة. حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى وعي طلبة المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، والكشف عن الفروق في هذا الوعي تبعًا لمتغيرات: الكلية، المستوى الدراسي، الالتحاق بمقرر في الإعاقة، ووجود قريب/صديق من ذوي الإعاقة، إضافةً إلى استعراض مقترحات الطلبة لتحسين البيئة الجامعية والخدمات المساندة. اعتمدت علي المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة على عينة مكونة من (120) طالبة بجامعة الملك عبد العزيز مع التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الوعي الكلي (متوسط = 3.41، بانحراف معياري = 0.21)، مع تفوق وعي الخصائص (3.46) على وعي الحقوق (3.36). كما ظهرت فروق دالة إحصائيًا لصالح طالبات الكليات الإنسانية والصحية/الطبية مقارنةً بالتربوية، ولصالح المستويات الدراسية الأعلى، ولصالح من التحقوا بمقرر في الإعاقة، ومن لديهم قريب من ذوي الإعاقة. وفي ضوء ذلك توصي الدراسة بتعزيز الوعي الحقوقي بصورة مؤسسية، وإدراج متطلب جامعي إلزامي حول الإعاقة وحقوقها، والتدخل التوعوي المبكر، وتوسيع الخبرات التفاعلية المباشرة، إلى جانب تحسين الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة داخل الجامعات.

الكلمات المفتاحية: الوعي، النمطية، حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، طلبة الجامعة، الدمج الجامعي، الإتاحة وإمكانية الوصول.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

From Stereotypes to Rights
(An Exploratory Study of Undergraduate Students' Awareness of The Rights of Persons with Disabilities and Their Educational Needs Based on Certain Variables)

Dr. Alwiah Abdullah Alsaggaf
Assistant Professor in Special Education, College of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia
Email: aaalsaggaf@kau.edu.sa

ABSTRACT
The importance of this study stems from the fact that university students' disability awareness, at both the knowledge and rights-based levels, constitutes an institutional entry point for intervention that can enhance accessibility and empowerment and improve the quality of the university environment for persons with disabilities. Accordingly, this study aimed to determine the level of undergraduate students' awareness of the characteristics of persons with disabilities and their rights, and to examine differences in this awareness according to the following variables: college, academic level, enrollment in a disability-related course, and having a close relative/friend with a disability, in addition to reviewing students' suggestions for improving the university environment and support services. The study adopted a descriptive survey approach and administered a questionnaire to a sample of 120 female students at King Abdulaziz University, after establishing the instrument's validity and reliability. The findings indicated a high overall level of awareness (M = 3.41, SD = 0.21), with awareness of characteristics (M = 3.46) exceeding awareness of rights (M = 3.36). Statistically significant differences were found in favor of students in the humanities and health/medical colleges compared with education, in favor of higher academic levels, in favor of those who had taken a disability course, and in favor of those who had a close relative with a disability. The study recommends institutional strengthening of rights-based awareness, the inclusion of a mandatory university requirement on disability and disability rights, early awareness-raising interventions, the expansion of direct interactive experiences, and the improvement of services provided to persons with disabilities within universities.

Keywords: Awareness, Stereotypes**,** Disability Rights, University Students, Inclusive Higher Education, Accessibility.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

مقدمة الدراسة

في الإطار الوطني، تُعَدّ رؤية المملكة العربية السعودية 2030 منطلقًا رئيسًا لتعزيز مفهوم جودة الحياة، إذ تُدرج تحسين جودة الحياة لجميع السكان ضمن أهدافها الاستراتيجية، ويتجسّد ذلك عمليًا عبر برنامج جودة الحياة الذي يستهدف توفير بيئة مجتمعية وثقافية وتعليمية ثرية ومحفّزة وشاملة لكافة فئات المجتمع (رؤية المملكة، 2016). وفي هذا السياق، يوضح (Madhesh, 2023) أن الرؤية تُولي جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن بينهم طلبة المرحلة الجامعية، أهمية وطنية محورية، وأن الارتقاء بجودة حياتهم التعليمية يستلزم تبنّي حزمة متكاملة من التدخلات التعليمية والنفسية والاجتماعية. وبناءً على ذلك، فإن تنمية وعي طلبة الجامعة وتهيئتهم للتفاعل الإيجابي مع زملائهم من ذوي الإعاقة تُعد خطوة أساسية نحو تعليم عالٍ شامل يسهم في تحسين جودة حياة الطلبة ذوي الإعاقة، ويدعم تحقيق مستهدفات الرؤية المرتبطة بالتمكين وتكافؤ الفرص والمشاركة الفاعلة في التعليم والحياة العامة.

تنطلق هذه الدراسة من ملاحظة أساسية ذات آثار عميقة، مؤداها أن قدرًا مما يُتداوَل اجتماعيًا حول الإعاقة لا يصف واقع الأشخاص ذوي الإعاقة وصفًا موضوعيًا، بل يُعيد إنتاجه عبر صورٍ نمطية او أفكار خاطئة عن الأشخاص ذوي الإعاقة مثل الاعتمادية أو ضعف الكفاءة أو عبئًا، فتتحول هذه الصور من أفكار إلى توقعات معيارية تُؤثر في التفاعل اليومي، وفي فرص التعليم والعمل، وفيما يعتبره المجتمع ممكنًا لهم. ومن منظور علم النفس الاجتماعي، تُفهم الصور النمطية بوصفها تبسيطات معرفية تساعد الناس على التعامل مع تعقيد العالم الاجتماعي، لكنها تصبح مشكلة حين تُستخدم لتبرير التحيز وعدم المساواة أو لإضفاء منطق ظاهري على الإقصاء (Allport, 1954). ويوضح Link وPhelan أن الوصم يعمل كسلسلة متكاملة تبدأ بالتسمية والتنميط والفصل الرمزي، وتفضي إلى فقدان المكانة والتمييز ضمن علاقات قوة غير متكافئة (Link & Phelan, 2001).

ومع التطور التاريخي في تفسير منظور الاعاقة، يوضح الإطار البيولوجي-النفسي-الاجتماعي في التصنيف الدولي للأداء والعجز والصحة، إن النظر إلى الإعاقة باعتبارها تفاعلًا ديناميًا بين الحالة الصحية والسياق والبيئة وأنماط النشاط والمشاركة، لا وصفًا ثابتًا يستمر مع الشخص (World Health Organization (WHO), 2001)، وهو ما تعززه خلاصة التقرير العالمي عن الإعاقة حول اهمية إزالة الحواجز وتطوير الأنظمة لضمان المشاركة المتكافئة (WHO & World Bank, 2011). وتبلغ هذه التحولات ذروتها في المنظور الحقوقي الذي رسخته اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث تُعرّف الإعاقة ضمن إطار حقوق الإنسان وتُستبدل المصطلحات والمفاهيم السابقة بلغة الاستحقاق والتمكين، مع التأكيد على رفع الوعي ومكافحة الصور النمطية بوصفها شرطًا لحماية الحقوق عمليًا (United Nation, 2006).

اضافة الى ذلك، تشير بعض الدراسات أن التحسن القصير المدى في الاتجاهات بعد برامج التوعية بالإعاقة قد لا يستمر ما لم يُدعَّم بتصميم تعليمي مستدام وممارسة متكررة (Cecchetti et al., 2021)، وهو ما يجعل قياس الوعي ومحدداته داخل الجامعة خطوة علمية ضرورية للانتقال الواقعي من النمطية إلى الحقوق عبر سياسات وممارسات قابلة للتقويم والتحسين. من هنا تتضح أهمية الدراسة لأنها تتعامل مع الوعي بالإعاقة لدى طلاب الجامعات بوصفه نقطة تدخل مؤسسية مهمة فالجامعة تنمي المعرفة وتعزز المناخ الاجتماعي للطلبة، وتنمي مهارات المهنة وسوق العمل، لذا تصوراتهم عن الإتاحة والتمكين، وتسهيل التحديات عاملا هاما لتحسين جودة البيئة الجامعية والمهنية للأشخاص ذوي الاعاقة. ويتوافق هذا المعنى في السياق السعودي مع توجهات تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والعمل ضمن رؤية المملكة 2030 (Kingdom of Saudi Arabia, 2016).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

مشكلة الدراسة

تُشير الأدبيات العلمية أن الوعي بالإعاقة في التعليم العالي يُعد عاملًا حاسمًا في إنجاح سياسات الدمج وتمكين الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ لا يكفي وجود أنظمة وتشريعات تُقرّ بحقوقهم ما لم يصحبه وعي معرفي وحقوقي وسلوكي لدى مجتمع الجامعة، وبخاصة الطلبة. غير أن نتائج عدد من الدراسات السعودية والعربية والدولية تكشف استمرار جوانب من القصور في هذا الوعي، إلى جانب محدودية في نوعية البرامج التعليمية الموجهة له واستدامة أثرها. فعلى المستوى المحلي، توصّلت دراسة (Madhesh 2022) التي استهدفت 449 من خريجي الجامعات السعودية إلى أن هناك نقصًا ملحوظًا في الوعي بالإعاقة بمفهومه الواسع، وإلى أن خبرة الخريجين مع الإعاقة من خلال برامج الجامعة وخدماتها لم تكن كافية، الأمر الذي دفع الباحث إلى التوصية صراحةً بضرورة تعزيز الوعي بالإعاقة في التعليم الجامعي السعودي. كما أظهرت دراستان أُخريان (Alnahdi,2019; Alnahdi, 2020) أُجريتا على طلبة الجامعات في السعودية والبيئة العربية أن المعرفة المنظمة بالإعاقة وجودة الاحتكاك بالأشخاص ذوي الإعاقة معًا، وليس أيًّا منهما منفردًا، هما الأكثر ارتباطًا باتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة الفكرية، في حين لم يكن لتكرار الاحتكاك وحده أثرٌ يُذكر في تشكيل الاتجاهات. هذا يشير إلى أن ما يتلقاه الطلبة من معلومات، وطبيعة اللقاءات التي يخوضونها مع الأشخاص ذوي الإعاقة، يلعبان دورًا جوهريًّا في بناء وعيهم، وأن مجرد المخالطة غير الممنهجة قد لا يقود بالضرورة إلى وعي أكثر نضجًا.

ومن زاوية أخرى، ركزت دراسات سعودية نوعية على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم أنفسهم بوصفهم مستفيدين من منظومة الدعم الجامعي. فقد بيّنت دراسة (Abed & Shackelford, 2020) من خلال مقابلات شبه مقننة مع 22 طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلّم في جامعات سعودية، أن مؤسسات التعليم العالي تواجه تحديات حقيقية في توفير الدعم المناسب، وأن الطلبة ما زالوا يحتاجون إلى خدمات مسانِدة إضافية ليتمكّنوا من تحقيق فرص تعليمية مكافئة لأقرانهم. كما أظهرت دراسة (Binbakhit, 2020)، التي تناولت خدمات مراكز الدعم في جامعتين سعوديتين من خلال منهج نوعي، أن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يواجهون عقبات في الاستفادة من هذه الخدمات وفي التواصل الفعال مع العاملين فيها، وأوصت بتطوير الخدمات وزيادة الوعي بأدوارها. هذه النتائج، وإن كانت تُركّز على فئة محددة من الطلبة، تعكس ضمنيًا وجود فجوات على مستوى وعي مجتمع الجامعة (طلبة وأكاديميين وإداريين) بطبيعة الإعاقة، وحقوق أصحابها، وسبل دعمهم داخل الحرم الجامعي.

على الصعيد الدولي، تُظهر دراسات طولية على طلبة الطب والمهن الصحية أن التحسن في الاتجاهات والوعي الناجم عن برامج تعليمية قصيرة الأمد لا يُستَدام بالضرورة على المدى البعيد؛ فقد وجدت دراسة Cecchetti وآخرون (2021) أن التحسن في اتجاهات طلبة الطب وتعاطفهم مع الأشخاص ذوي الإعاقة بعد تدخل تعليمي لم يستمر عند القياس بعد سنة، بل إن بعض المؤشرات عادت للتراجع مقارنة بخط الأساس. وبالمثل، بينت دراسة Shields وآخرون (2021) على طلبة التخصصات الصحية أن الاتجاهات أصبحت أكثر إيجابية بعد برنامج تطوعي مجتمعي، لكنها شهدت تراجعًا طفيفًا عند المتابعة بعد عدة أسابيع، وإن بقيت أفضل من خط البداية. وتوحي هذه النتائج بأن الوعي والاتجاهات الإيجابية تجاه الإعاقة عرضة للتذبذب أو التراجع ما لم يُدعَّم هذا الوعي بتجارب تعليمية وتطبيقية مستمرة وممنهجة. من هنا تتبلور مشكلة الدراسة في أن مستوى الوعي بالإعاقة لدى الطلبة الجامعيين في السعودية، بمكوّناته المعرفية والحقوقية والموقفية والسلوكية، ما يزال غير واضح بصورة شاملة ومتكاملة، وأن ما توفر بعض الدراسات يشير بوجود قصور في هذا الوعي واستمراريته. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، والكشف عن الفروق في هذا الوعي تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية، واستجلاء مقترحات الطلاب لتحسين البيئة الجامعية والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم؟

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

ويتفرع عن السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة (محور الخصائص)؟
2. ما مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (محور الحقوق)؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات وعي الطلاب بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم تبعًا للمتغيرات التالية (الكلية - المستوى الدراسي - الالتحاق بمقرر في الإعاقة - وجود معاق قريب)؟
4. ما أبرز المقترحات التي يقدمها الطلاب لتحسين البيئة الجامعية والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة؟

فرضيات الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الجامعة على محور مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم وفقا لمتغيرات (الكلية، المستوى الدراسي، الالتحاق بمقرر في الإعاقة - وجود معاق قريب).

أهداف الدراسة

- قياس مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة (محور الخصائص).
- قياس مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (محور الحقوق).
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات وعي الطلاب بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة تبعًا لمتغيرات: الكلية، المستوى الدراسي، الالتحاق بمقرر في الإعاقة، وجود معاق قريب.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات وعي الطلاب بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تبعًا لمتغيرات: الكلية، المستوى الدراسي، الالتحاق بمقرر في الإعاقة، وجود معاق قريب.
- التعرّف إلى أبرز المقترحات التي يقدمها طلاب المرحلة الجامعية لتحسين البيئة الجامعية والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء النتائج المتحصل عليها.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة Disability: التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحة (ICF) لمنظمة الصحة العالمية، يعرّف الإعاقة بأنها "مصطلح شمولي يشمل العجز، والقيود في النشاط، والقيود في المشاركة، ويعبّر عن الجوانب السلبية للتفاعل بين الحالة الصحية للفرد والعوامل السياقية المحيطة به" (World Health Organization, 2001).

الأشخاص ذوو الإعاقة Persons with Disability: يُقصد به الطالب الجامعي الذي تنطبق عليه معايير الإعاقة كما حدّدها التصنيف الدولي للأداء الوظيفي واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ أي الطالب الذي لديه إعاقة بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّية طويلة الأمد، تؤدي، بالتفاعل مع الحواجز البيئية والتعليمية والاجتماعية داخل الجامعة، إلى قيود ملحوظة في مشاركته الكاملة والفعّالة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية مقارنة بزملائه (United Nation, 2006).

الوعي Awareness: يُعرَّف الوعي في هذا البحث من منظور تربوي–نفسي بأنه حالة أو قدرة معرفية انفعالية يكون فيها الفرد قادراً على إدراك الأحداث والأشياء والأنماط الحسية المرتبطة بموضوع معيّن (Gafoor, 2012). واجرائيا، يُقصد بمستوى الوعي في هذه الدراسة: مقدار المعرفة والفهم الصحيح والمنظم الذي يمتلكه طلاب المرحلة الجامعية حول خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، بما في ذلك القدرة على التمييز بين الأنماط الصحيحة والخاطئة من المعتقدات عنهم، كما ينعكس ذلك في استجاباتهم على أداة القياس المعتمدة.

النمطية (الصور النمطية) Stereotypes: عرّفها هاميلتون وترولير بأنها "بُنى معرفية تضمّ معارف المُدرك ومعتقداته وتوقعاته عن الجماعات الاجتماعية"(Hamilton & Trolier, 1986). وتشير النمطية في سياق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى التعميمات المبسَّطة حول قدراتهم وسماتهم وشخصياتهم وإمكاناتهم التعليمية. أما إجرائياً، يُقصد بمستوى النمطية لدى طلاب المرحلة الجامعية: درجة تبنّيهم لمثل هذه الصور العامة المسبقة عن الأشخاص ذوي الإعاقة، كما تظهر في إجاباتهم على الفقرات المتعلقة بالاتجاهات والتصورات في أداة القياس.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة Rights of Disability: إجرائياً، يُقصد في هذه الدراسة بمصطلح حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في البيئة الجامعية: مجموعة الحقوق الأكاديمية والاجتماعية والخدمية التي ينبغي أن تكفلها الأنظمة الجامعية السعودية للطلاب ذوي الإعاقة، مثل: الحق في قبول عادل، والحق في إتاحة المناهج والمقررات والامتحانات، والحق في بيئة مادية ورقمية ميسَّرة، والحق في الحصول على خدمات دعم أكاديمي ونفسي وتقني، والحق في المشاركة الكاملة في الأنشطة والهيئات الطلابية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تقتصر على قياس وعي طلاب الجامعة بخصائص الإعاقة وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (كما تعكسه محاور الاستبانة).
- الحدود البشرية: عينة من طالبات الجامعة (شطر الطالبات فقط)
- الحدود المكانية: (اقتصرت على جامعة الملك عبد العزيز).
- الحدود الزمنية: (2023- 2024).

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الإعاقة في التربية الخاصة

يُنظر إلى الإعاقة، في السياق التعليمي، بوصفها حالة من القصور أو الحدّ في القدرة على أداء مهام وأدوار تعليمية يتوقع عادة أن ينجزها أقران الطالب في ضوء فرص نمو وتعليم نمطيّة، بحيث يترتب على هذا القصور تأثير جوهري في التحصيل الأكاديمي أو السلوك التوافقي ويستدعي تقديم تعليم مصمَّم خصيصًا لتلبية احتياجات الفرد الفريدة (Heward, 2017). ويذهب كوفمان وزملاؤه إلى أن الإعاقة تمثّل فئة فرعية من العجز؛ فهي عدم قدرة على أداء ما يستطيع معظم الأفراد أداؤه في ظل ظروف تعليمية عادية، الأمر الذي يبرّر وجود نظام متخصّص للتربية الخاصة يوفّر تكييفات منهجية وتنظيمية وتعليمية لهذا الطالب (Kauffman, Hallahan, Pullen, & Badar, 2018). ويتوافق ذلك مع روح قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، الذي يعرّف الطفل ذي الإعاقة بأنه من يندرج ضمن فئات إعاقة محدّدة ويحتاج بسبب إعاقته إلى خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة حتى يستفيد من التعليم العام (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). ومن ثَمّ، لا يُعَدّ التشخيص الطبي وحده كافيًا لوصف الطالب بأنه ذو إعاقة تعليميًا ما لم يقترن بأثر تعليمي فعلي يفرض تعديلًا في طرق التدريس والبيئة التعليمية.

المفاهيم الخاطئة حول خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة واحتياجاتهم

على الرغم من هذا التطوّر المفاهيمي والحقوقي، تُظهر الأدبيات استمرار عدد من الأفكار النمطية الخاطئة حول خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، وهي أفكار ترتبط بسوء الفهم والوصم أكثر من ارتباطها بالدلائل العلمية.

1. حصر صورة الإعاقة في الكرسي المتحرك وبعض الصور الكلاسيكية تبيّن التقرير العالمي حول الإعاقة أن الأشخاص ذوي الإعاقة يشكّلون مجموعة شديدة التنوّع والاختلاف، في حين أن التصوّرات النمطية الشائعة تختزل الإعاقة في صورة مستخدم الكرسي المتحرك أو شخص كفيف أو أصم، متجاهلة طيفًا واسعًا من الإعاقات الحسية والمعرفية والنمائية وغير الظاهرة (World Health Organization & World Bank, 2011). هذا الاختزال يجعل الإعاقات غير المرئية مثل صعوبات التعلّم أو بعض الاضطرابات النفسية والعصبية أقل حضورًا في وعي الأقران، وقد يؤدي إلى التقليل من مشروعية احتياجاتهم التعليمية والتكيفية.

2. افتراض الاعتمادية وضعف الكفاءة و الطفولية توضح مراجعة منهجية وتحليل تلوي للانحياز الضمني أن الأشخاص ذوي الإعاقة يُستهدفون ضمنيًا بصور نمطية تصنّفهم على أنهم أقل كفاءة، وأقل دفئًا، وأقرب إلى الطفولية مقارنةً بغير ذوي الإعاقة، حتى عندما يعلن الأفراد مواقف إيجابية على المستوى الصريح (Antonopoulos, Sugden, & Saliba, 2023). وتؤكد دراسة عن تصورات طلاب الجامعة لزملائهم

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

ذوي الإعاقة أن بعض الطلاب ما زالوا ينظرون إلى هؤلاء الزملاء بوصفهم احتياجيين وغير أكفّاء عمومًا، على الرغم من وجود أمثلة واضحة لطلاب ذوي إعاقة يحققون أداءً أكاديميًا مرتفعًا عند توفير الترتيبات المناسبة (Akin & Huang, 2019). وتظهر هذه الصور في ممارسات يومية؛ كافتراض أن الطالب الذي يستخدم كرسيًا متحركًا لا يستطيع ممارسة الرياضة، مع أن كثيرًا منهم يشاركون في رياضات تنافسية ككرة السلة على الكراسي المتحركة، أو افتراض أن الطالبة التي لديها عسر حسابي غير قادرة على النجاح في الرياضيات، في حين أن المشكلة غالبًا في طريقة العرض والزمن المتاح أكثر من كونها عجزًا مطلقًا في القدرة (Akin & Huang, 2019).

3. ربط صعوبات التعلّم بالكسل أو انخفاض الذكاء أظهرت دراسة (Stone & May, 2010) أن طلاب الجامعة، سواء كانوا من ذوي صعوبات التعلّم أو من غيرهم، يتبنّون مجموعة من الصور النمطية السلبية تجاه الأشخاص ذوي صعوبات التعلّم، من أبرزها اعتبارهم أقل ذكاءً أو أقل جهدًا أو أنهم يستغلّون التسهيلات الأكاديمية. وقد صنّف الباحثان هذه الصور في فئات مثل: القدرة المنخفضة، واستغلال النظام، واعتبار الصعوبة عائقًا لا يمكن تجاوزه (May & Stone, 2010). هذا النمط من التمثّل يُضعف تقبّل الترتيبات التيسيرية (مثل الوقت الإضافي في الاختبار أو استخدام الوسائل المساندة)، ويحوّلها من حق تعويضي مشروع إلى موضع شك واتهام، بالرغم من أن هدفها هو إزالة عائق محدّد لا إعطاء أفضلية غير عادلة.

4. التشكيك في قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية على اتخاذ القرارات والتمتع بالحقوق تشير مراجعة Scior (2011) إلى أن الإعاقة الذهنية مقارنةً بأنواع أخرى من الإعاقات، غالبًا ما تُحاط بمستويات أعلى من الوصم الاجتماعي، وأن جزءًا من هذا الوصم ينبع من تصوّر شائع بأن الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية غير قادرين على اتخاذ قرارات ذات معنى أو تحمّل مسؤولية حياتهم. وتُظهر دراسة (Werner, 2015) أن هذه الصور النمطية تنعكس في تردد بعض أفراد المجتمع في الاعتراف بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية في مجالات مثل الزواج والإنجاب والمشاركة السياسية واتخاذ القرارات الطبية؛ إذ ارتبطت المواقف الوصمية بانخفاض الاستعداد لمنحهم هذه الحقوق مقارنةً بالأشخاص ذوي الإعاقات الجسدية (Werner, 2015). وعلى الرغم من أن كثيرًا من الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية يستطيعون اتخاذ قرارات مناسبة إذا قُدِّم لهم الدعم والمعلومات بطريقة ملائمة، فإن هذه الصور النمطية تُستخدم أحيانًا لتبرير استبعادهم من عمليات صنع القرار التي تخص حياتهم اليومية.

5. افتراض تجانس تام بين جميع الأشخاص ذوي الإعاقة يحذّر التقرير العالمي حول الإعاقة من التعميم المفرِط على الأشخاص ذوي الإعاقة بوصفهم فئة واحدة متجانسة، ويؤكد أن تجارب الإعاقة تختلف بشكل كبير تبعًا لنوع الحالة الصحية، والعوامل البيئية، والجندر، والعمر، والوضع الاجتماعي-الاقتصادي، وغيرها من العوامل المتداخلة (World Health Organization & World Bank, 2011). ومع ذلك، يميل بعض الخطاب الاجتماعي إلى التعامل مع جميع الأفراد ذوي التشخيص نفسه كما لو كانوا متشابهين تمامًا في القدرات والاهتمامات، كافتراض أن جميع الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحّد غير مهتمين بالتواصل الاجتماعي، أو أن جميع ذوي الإعاقة السمعية يستخدمون لغة الإشارة حصريًا، مع أن الدراسات تشير إلى طيف واسع من أنماط التواصل والقدرات والاختيارات الفردية داخل كل فئة تشخيصية .(Scior, 2011).

المنظور النمطي حول الإعاقة

يرتبط التفكير النمطي حول الإعاقة بجملة من التعميمات المعرفية والاجتماعية التي تُسقِط على الأشخاص ذوي الإعاقة صفاتٍ مُختزِلة مثل الاعتمادية، وانخفاض الكفاءة، وكونهم موضوعًا للشفقة أو عبئًا وهي صور لا تعمل بوصفها أفكارًا محايدة، بل تتحول إلى توقعات معيارية تؤثر في التفاعل اليومي، وفرص التعليم والعمل، وتمثيلات الإعلام والسياسات العامة (Goffman, 1963; Link & Phelan, 2001). كما

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

تُظهر نماذج محتوى الصورة النمطية أن الجماعات قد تُدرَك وفق بُعدين رئيسيين هما الدفء والكفاءة؛ وكثيرًا ما تُوضَع الإعاقة في خانة الدفء العالي/الكفاءة المنخفضة، بما يعزز أنماط الشفقة والحماية الأبوية بدل الاعتراف بالاستقلالية والحق في اتخاذ القرار (Fiske et al., 2002).

تاريخيًا، ساد لفترات طويلة المنظور الطبي/التأهيلي الذي يُعرّف الإعاقة أساسًا بوصفها خللًا فرديًا ينبغي علاجه أو تعويضه عبر التأهيل، وهو منظور أسهم في تكريس لغة القصور ومركزية الاختبارات والتشخيص، وفي بناء علاقة غير متكافئة بين المختص وموضوع التدخل (Oliver, 1990; Shakespeare, 2006). وفي هذا السياق، يصبح اختلاف الجسد أو الوظيفة مدخلًا لتقييم القيمة الاجتماعية والقدرة الإنتاجية؛ وهو ما يفتح الباب أمام وصمٍ يشتغل عبر آليات التسمية (labeling) والتنميط (stereotyping) والفصل الرمزي (separation) ثم فقدان المكانة والتمييز (status loss & discrimination) ضمن علاقات قوة غير متكافئة (Link & Phelan, 2001). وقد صاغ غوفمان مبكرًا مفهوم الوصم بوصفه هوية منقوصة اجتماعيًا تُعاد صياغتها عبر التفاعل، بحيث لا تكون المشكلة في السمة وحدها بقدر ما هي في المعاني الاجتماعية المنسوبة إليها (Goffman, 1963).

ابتداءً من سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين، بدأت تحولاتٌ نظرية وحركية أساسية مع تبلور نموذج الإعاقة الاجتماعي داخل دراسات الإعاقة وحركات الحقوق المدنية. جوهر هذا التحول هو الفصل التحليلي بين القصور/الخلل (impairment) بوصفه تنوعًا أو اختلافًا جسديًا/حسيًا/ذهنيًا، وبين الإعاقة (disability) بوصفها نتاجًا للحواجز البيئية والتنظيمية والاتصالية والاتجاهات الاجتماعية التي تعيق المشاركة (Oliver, 1990). بهذا المعنى، لم يعد السؤال: ما الذي ينقص الفرد؟ بل: ما الذي يجعل البيئة غير متاحة وغير عادلة؟ وهو ما دفع باتجاه تشريعات وممارسات مضادة للتمييز ومرتكزة على المساواة والاندماج (Barnes, 1991; Shapiro, 1993). وفي السياق الأميركي، مثّل صدور قانون الأميركيين ذوي الإعاقة خطوة مفصلية في تحويل التمييز إلى قضية حقوق قابلة للمساءلة القانونية [Americans with Disabilities Act (ADA), 1990].

المنظور الحقوقي حول الإعاقة

مع مطلع الألفية، برزت مقاربات أكثر تركيبًا عبر الإطار البيولوجي-النفسي-الاجتماعي، ولا سيما في التصنيف الدولي للأداء والعجز والصحة (ICF) الذي قدّم الإعاقة بوصفها حصيلة تفاعل دينامي بين الحالة الصحية وعوامل السياق (البيئة والعوامل الشخصية) وأنماط النشاط والمشاركة (World Health Organization, 2001). ويمكن فهم هذا التحول أيضًا بوصفه انتقالًا من لغة العجز الثابت إلى لغة الأداء/الوظيفة المتأثرة بالتصميم الحضري، وإتاحة الخدمات، والمعينات، ودعم التعلم، والعمل. وقد عزز التقرير العالمي عن الإعاقة هذا الاتجاه عبر تأكيده على أن تقليل الإقصاء لا يتحقق عبر التدخلات الطبية وحدها، بل عبر سياسات إتاحة وتضمين ورفع الحواجز وتطوير الأنظمة (World Health Organization & World Bank, 2011).

بلغ المنظور الحقوقي ذروته المؤسسية مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD) التي أعادت تعريف الإعاقة ضمن إطار حقوق الإنسان، مؤكدة مبادئ الكرامة، والاستقلالية، وعدم التمييز، والمشاركة الكاملة والفاعلة، وإمكانية الوصول (United Nation, 2006). وقد أسهم هذا في إعادة توجيه النقاش من تقديم الخدمات إلى ضمان الحقوق، أي من منطق المنح والإحسان إلى منطق الاستحقاق والمساءلة. وفي الموجة الأحدث من دراسات الإعاقة، ظهر مفهوم القدروية (Ableism) لتحليل الافتراضات الثقافية المعيارية التي تُمجّد نمطًا بعينه من الجسد/العقل/الإنتاجية، وتُقصي ما عداه بوصفه أقل أو غير طبيعي، حتى عندما لا يكون الإقصاء صريحًا (Campbell, 2009; Goodley, 2014). وبهذا يصبح تفكيك الصور النمطية مشروعًا معرفيًا ومؤسسيًا في آن: يتطلب مراجعة المناهج والخطاب العام، وصناعة بيئات جامعة، وتبني تصميم شامل، وتمكين المشاركة وصوت الأشخاص ذوي الإعاقة في صنع القرار (Goodley, 2014; Shakespeare, 2006).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

اليوم، تؤكد المرجعيات الدولية أن التعليم الشامل حق للأشخاص ذوي الإعاقة، وتُلزم الدول بتوفير نظام تعليم شامل وإزالة العوائق وتقديم الترتيبات التيسيرية المعقولة بما يضمن عدم التمييز وتكافؤ الفرص (United Nation, 2006). اضافة الى ذلك تأكيد اليونسكو أن الشمول والإنصاف يمثلان أساس جودة التعليم ضمن هدف التنمية المستدامة الرابع. وفي السياق الوطني، تنص رؤية المملكة 2030 على توفير فرص للجميع وتشير صراحةً إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على فرص التعليم والعمل بما يدعم استقلالهم واندماجهم (رؤية المملكة، ٢٠١٦). كما تُظهر وثائق ومنصات الجهات الوطنية المعنية (مثل هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة/الجهات التنظيمية) توجهًا لتعزيز الحقوق ومبادئ عدم التمييز وإتاحة الوصول والترتيبات التيسيرية، وتطوير الإطار التشريعي الداعم لذلك (هيئة الاشخاص ذوي الاعاقة، ٢٠٢٣).

أهمية وعي الطلبة بمفهوم الإعاقة

يعَدّ وعي طلاب الجامعة وتهيئتهم المسبقة لاستقبال زملائهم من ذوي الإعاقة عنصرًا أساسيًا في بناء بيئة جامعية شاملة؛ فمجرد توفير المنحدرات والمصاعد والتقنيات المساندة لا يكفي ما لم يصاحبه تغيّر في وعي وثقافة الطلبة. وتشير مراجعة واسعة للدراسات حول اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة إلى أن هذه الاتجاهات ترتبط مباشرةً بمستوى مشاركتهم الاجتماعية داخل الصف والجامعة؛ إذ خلصت مراجعة de Boer وزملائه (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012) إلى أن مواقف الأقران، على المستوى المعرفي الانفعالي والسلوكي، تؤثّر في درجة اندماج الطالب ذي الإعاقة في جماعة الرفاق، وأن المعرفة السابقة بالإعاقة، والخبرة المباشرة، والعمر، والجنس من العوامل المؤثرة في هذه المواقف.

ومن منظور حقوقي، يؤكد المادة رقم (4) الصادر عن اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على المادة (24) بشأن الحق في التعليم الشامل أن ضمان هذا الحق يتطلّب تحولًا في الثقافة والسياسة والممارسة داخل جميع البيئات التعليمية، مع التزام بإزالة الحواجز التي تعيق المشاركة، بما في ذلك الحواجز الناشئة عن الصور النمطية والتمييز، والتركيز على المشاركة الكاملة والفعّالة لجميع الطلاب (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

أما من منظور جودة الحياة، فتشير الأدبيات إلى أن جودة الحياة إطارٌ شامل يتضمن مجالات متعدّدة مثل: الرفاه الجسدي والانفعالي، والعلاقات الاجتماعية، والاندماج الاجتماعي، والحقوق، والاستقلالية، والعلاقات الإنسانية المتنوّعة، وأن هذه المجالات تتأثر بعوامل شخصية وبيئية متداخلة (Schalock et al., 2008)؛ كما نُوقش في Madhesh, 2023). وتُظهر دراسة حديثة في جامعة سعودية حول جودة الحياة لدى طلاب التعليم العالي من ذوي الإعاقة أن مستوى جودة حياتهم منخفض بشكل واضح، وأن من بين العوامل المؤثرة في ذلك عدم استعداد الجامعة بشكل كافٍ لاستيعاب احتياجاتهم وضعف وعي أعضاء هيئة التدريس والطلبة بخبراتهم وحقوقهم (Madhesh, 2023).

النظريات المفسرة للتفكير النمطي والوعي بالأشخاص ذوي الاعاقة

يمكن تفسير التفكير النمطي لفهم الإعاقة من عدة نظريات نفسية-اجتماعية ومعرفية؛ فمن منظور علم النفس الاجتماعي، تُعدّ الصور النمطية طريقة تبسيط معرفية قد تساعد على تنظيم الإدراك الاجتماعي، لكنها تصبح مُولِّدة للتحيز حين تُستخدم لتعميم أحكام القيمة وتبرير اللامساواة (Allport, 1954). ويُقدّم إطار الوصم تفسيرًا أكثر تركيبًا لكيف تتحول هذه الأفكار إلى واقع اجتماعي ملموس؛ إذ يوضح غوفمان أن الوصم يصنع هوية منقوصة اجتماعيًا عبر المعاني التي يلصقها المجتمع بالسمة، بما ينعكس على تعامل الآخرين وتوقعاتهم وفرص المشاركة (Goffman, 1963)، بينما يبلور Link وPhelan الوصم كسلسلة عمليات تبدأ بالتسمية والتنميط ثم الفصل الرمزي، وتُفضي إلى فقدان المكانة والتمييز ضمن علاقات قوة تُثبّت الإقصاء مؤسسيًا (Link & Phelan, 2001). في حين يرى النموذج الاجتماعي للإعاقة انعطافًا تحليليًا يجعل مركز المشكلة هو الحواجز البيئية والتنظيمية والاتصالية لا الفرد، ويحوّل سؤال الدراسة من ما الذي ينقص الشخص؟ إلى ما الذي يمنع المشاركة المتكافئة؟ (Oliver, 1990). ويتقاطع ذلك مع الإطار البيولوجي-النفسي-الاجتماعي في التصنيف الدولي للأداء والعجز والصحة (ICF) الذي يعرّف الإعاقة كنتيجة لتفاعل دينامي بين الحالة الصحية

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

وعوامل السياق وأنماط النشاط والمشاركة، ما يجعل الوعي المقاس لدى الطلاب ذا معنى مباشر لأنه مرتبط بإدراكهم للحواجز ولمنطق التيسيرات المعقولة (World Health Organization, 2001). كما تركز نظرية الاتصال بين الجماعات على تفسير كيف يمكن للخبرة المباشرة والتفاعل المنظم، عندما يكون ذا جودة، تخفيض التحيزات لإعادة تشكيل التصورات، وهو ما يدعم إدراج الاحتكاك والتجربة ضمن محددات الوعي في الدراسة (Pettigrew & Tropp, 2006؛ Allport, 1954). وأخيرًا، تقدم نظرية القدروية تفسيرًا نقديًا لبقاء بعض التحيزات حتى داخل البيئات التي تعلن الشمول؛ وبهذا المعنى، لا تُستخدم النظرية هنا كإطار معرفي، بل كأداة تأسيسية تُحدّد ما الذي ينبغي قياسه ولماذا، وتُفسر العلاقات بين مكونات الوعي ومؤشرات الدمج/التمييز، وتُوجّه توصيات قابلة للتطبيق داخل الجامعة بهدف الانتقال من تمثلات نمطية إلى ممارسة حقوقية شاملة قائمة على الإتاحة والمشاركة المتكافئة.

الدراسات السابقة

يُعَدّ وعي طلبة الجامعة بالإعاقة مفهوماً مركّباً يتجاوز المعرفة التعريفية (facts) إلى بنيةٍ ثلاثية الأبعاد: (1) المعرفة بطبيعة الإعاقة واحتياجاتها وطرق التواصل المناسبة، (2) الاتجاهات الوجدانية والاجتماعية (كالقبول/النفور/الشفقة/الإحراج)، و(3) الاستعداد السلوكي للمشاركة والتفاعل والدعم داخل الصف والحياة الجامعية. وتُظهر الدراسات السابقة أن تحسّن المعرفة لا يقود بالضرورة إلى تحسّنٍ مماثل في الاستعداد التشاركي أو خفض المسافة الاجتماعية وأن جودة الاحتكاك والتجارب اليومية والبنية المؤسسية الداعمة تؤدي دوراً حاسماً في تحويل المعرفة إلى ممارساتٍ داعمة. في سياق التوحّد مثلاً، قارنت دراسة White et al. (2019) مجموعتين من طلبة الجامعة يفصل بينهما خمس سنوات، وخلصت إلى أن الدفعة الأحدث امتلكت معرفة أعلى واتجاهات أكثر إيجابية نحو الطلبة على طيف التوحّد مقارنة بالدفعة الأقدم، لكن النتيجة الأهم أن المعرفة لم تكن متنبئاً دالاً بالاتجاهات؛ فحتى بعض الطلبة ذوي المعرفة الجيدة ظلّوا يبدون اتجاهات سلبية تجاه المشاركة الجامعية والأنشطة الصفّية مع طلبة التوحّد، بما يعني أن الوعي المعرفي قد ينمو أسرع من الوعي التفاعلي-الاجتماعي (White et al., 2019).

وبالنظر إلى الدراسات التي ركزت على فئات محددة من تصنيفات الإعاقة، في الإعاقة الحركية، تقدّم هذه الدراسة مثالاً على أن الوعي يتخذ شكل اتجاهات متعددة المكونات (معرفية/سلوكية/انفعالية) تُقاس بأدوات سيكومترية؛ إذ درست اتجاهات طلبة الكليات الطبية والصحية في بولندا نحو الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية، وأظهرت أن الإناث سجّلن مواقف أكثر إيجابية من الذكور في المجالين المعرفي والسلوكي، وهو ما يلمّح إلى أن الوعي ليس مستوى ثابتاً عند الطلبة بل يتفاوت باختلاف الخصائص الديموغرافية والتخصصات والخبرة السابقة (Radlińska et al., 2021). وعلى مستوى الإعاقة البصرية، تتضح فجوة الوعي المؤسسي عندما ننظر إلى خبرات الطلبة ذوي الإعاقة أنفسهم؛ فدراسة Zegeye (2022) (نوعية/ظاهراتية) حول الطالبات الكفيفات في التعليم العالي رصدت أن تجربتهن تتشكل عبر منظومات من المواقف الاجتماعية، وإتاحة الحرم الجامعي، وخدمات الدعم، وإتاحة المواد التعليمية والتقييم، بما يعكس استمرار حواجز اتجاهية وتنظيمية تحدّ من المشاركة المتكافئة، أي أن الوعي السائد في البيئة الجامعية قد يكون غير كافٍ أو غير مُترجم إلى دعمٍ فعّال (Zegeye, 2022). وفي الإعاقة السمعية، تُظهر دراسة Freeman (2018) أن اتجاهات السامعين نحو الصمم تظل ذات أثر اجتماعي مباشر: فطلبة الجامعة من ذوي السمع النموذجي كانوا أكثر ميلاً لتكوين انطباعات إيجابية عن أقران مزروعِي القوقعة كلما كانت اتجاهاتهم نحو الصم أكثر إيجابية، وأن أنماطاً من الأحكام السلبية ترتبط بجهلٍ بقدرات الأشخاص الصم؛ وهو ما قاد الدراسة للدعوة إلى تعليمٍ موجّه حول الصمم لتصحيح التصورات الخاطئة، أي أن فجوة الوعي ليست معلومة ناقصة فقط بل قد تكون تصوراً اجتماعياً ينتج عنه تمييز تفاعلي في الصداقة والانتماء (Freeman, 2018).

اما الإعاقة الفكرية/العقلية، فتبدو فجوة الوعي أكثر وضوحاً في مستويين: مستوى الفهم الاجتماعي المركّب، ومستوى الحقوق والقدرات بوصفها جزءاً من الصورة الذهنية. في دراسة Patel وRose (2014) (مجموعات تركيز لطلبة بريطانيين)، برز نقص المعرفة بوصفه ثيمة مركزية في إدراك الطلبة للإعاقة الفكرية، مع إشارة المشاركين إلى دور الإعلام كنافذة محتملة لرفع المعرفة؛ كما أشارت الدراسة إلى أن مقاييس الاتجاهات الكمية قد تعجز عن التقاط الطبيعة متعددة الأبعاد لاتجاهات الطلبة (Patel & Rose, 2014). ومن

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

ناحية أكثر قياساً، درست Phillips et al. (2019) الإدراك الاجتماعي لطلبة جامعيين أمريكيين تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وبيّنت أن الصورة العامة كانت إيجابية في معظم الأبعاد، لكن الحكم يصبح أكثر سلبية عندما يُتخيَّل مستوى أداء وظيفي أدنى، وأن مزيداً من المعرفة وكثرة/إيجابية التفاعل يرتبطان بإدراك اجتماعي أكثر إيجابية (Phillips et al., 2019). وتكشف هذه النتيجة عن نقطة منهجية بالغة الأهمية: ليس المطلوب تعميم موقف إيجابي فحسب، بل بناء وعي يميّز بين الإعاقة باعتبارها تبايناً إنسانياً وبين الافتراضات الأبوية/الشفقة أو خفض الكفاءة، لأن هذه الافتراضات تظهر عادةً عندما يُتصوَّر الشخص على أنه أقل استقلالاً أو أقل أداءً.

ومن منظور وعي الطلبة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة داخل الجامعة، إن الوعي الحقوقي لا ينفصل عن الاتجاهات، لكنه يضيف بعداً معيارياً: فهم عدم التمييز، وحق الوصول، وحق التسهيلات المعقولة، وواجبات المؤسسة الجامعية. تُظهر دراسة Bruder وMogro-Wilson (2010) حول مناخ الجامعة أن غالبية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس يصرّحون باتجاهات وتفاعلات إيجابية مع الطلبة ذوي الإعاقة، إلا أن هذه التفاعلات كثيراً ما تكون محدودة ومرتبكة، وأن قضايا الإعاقة لا تُطرح كثيراً في محتوى المقررات، وأن غالبية أعضاء هيئة التدريس لا يعلنون توافر التسهيلات/الترتيبات في الصف—وهي مؤشرات عملية على أن الحقوق (والآليات التي تُفعّلها) ليست جزءاً مستقراً من الثقافة التعليمية اليومية رغم وجود قبولٍ مُعلن (Bruder & Mogro-Wilson, 2010). ويعزّز هذا الاتجاه ما توصلت إليه دراسة Madhesh (2022) التي ركزت صراحة على قياس الوعي والمعرفة بحقوق الإعاقة والتعليم الدامج لدى خريجي الجامعات في السعودية، بما يشير إلى تنامي الاهتمام البحثي بالانتقال من اتجاهات عامة نحو الإعاقة إلى معرفة حقوقية وتشغيلية تُترجم إلى مواقف وسياسات وممارسات داخل مؤسسات التعليم العالي (Madhesh, 2022). وعليه، يمكن تلخيص مسار الوعي عبر السنوات الماضية في اتجاهين متلازمين: (أ) تحسن نسبي في المعرفة المعلنة وبعض مؤشرات القبول (كما في التوحّد عبر المقارنة بين دفعتين)، و(ب) استمرار فجوات مرتبطة بالاستعداد التفاعلي والافتراضات حول القدرة والاستقلال، وبضعف دمج الإعاقة وحقوقها في قلب المنهج الجامعي وآليات الصف (التسهيلات والإتاحة والإعلان عنها)، وهو ما يجعل الوعي الحقوقي جزءاً حساساً يحتاج إلى تدعيم مؤسسي (سياسات واضحة، تدريب، تصميم شامل للتعلم) وإلى خبرات تماس ذات جودة ومعنى، كي لا يبقى الوعي في حدود المعرفة العامة أو التعاطف، بل يتحول إلى ممارسة دامجة قائمة على الحقوق.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي الذي يبحث عن الحاضر ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيدا للإجابة عن أسئلة محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها وقت إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة (عباس وآخرون، 2014).

العينة

طبقت هذه الدراسة من خلال توزيع الاستبانة إلكترونيًا على عينة عشوائية بسيطة تشمل (120)من طالبات جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة. موضح أدناه معلومات العينة بشكل أكثر تفصيلا.

A. **المشاركات في البحث الاستطلاعي**: بلغ عدد المشاركات في البحث الاستطلاعي (25) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية، وتم استخدام تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث الحالية والمتمثلة في مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم.

B. **المشاركات في البحث الأساسي**: بلغ عدد المشاركات في البحث الأساسية (120) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية، والجدول والشكل التالي يوضح إجمالي عدد المشاركات في عينة البحث الأساسية وتوزيعهم حسب المتغيرات التصنيفية للدراسة وهي كالاتي.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات الديمغرافية (ن=120)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الكلية	العلوم التربوية	18	15.0
	العلوم الانسانية	54	45.0
	العلوم الصحية/الطبية	48	40.0
	المجموع	120	100%
المستوى الدراسي	المستوى الثاني	13	10.8
	المستوى الثالث	33	27.5
	المستوى الرابع فما فوق	74	61.7
	المجموع	120	100%
هل سبق لك دراسة مقرر في الاعاقة؟	نعم	40	33.3
	لا	80	66.7
	المجموع	120	100%
هل لديك قريب/صديق من ذوي الإعاقة؟	نعم	49	40.8
	لا	71	59.2
	المجموع	120	100%

يتضح من الجدول ما يأتي:

- **بالنسبة لمتغير الكلية**: أن ما نسبته (15.0%) من أفراد العينة من كلية العلوم التربوية، وأن ما نسبته (45.0%) من أفراد العينة من كلية العلوم الإنسانية، وما نسبته (40.0%) من أفراد العينة من كلية العلوم الصحية/ الطبية، وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة هن من كلية العلوم الانسانية.
- **بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي**: أن ما نسبته (10.8%) من أفراد العينة في المستوى الدراسي الثاني، وأن ما نسبته (27.5%) من أفراد العينة في المستوى الدراسي الثالث، وما نسبته (61.7%) من أفراد العينة في المستوى الدراسي الرابع فما فوق، وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة هم من المستوى الدراسي الرابع فما فوق.
- **بالنسبة لمتغير هل سبق لك دراسة مقرر في الاعاقة؟**: أن ما نسبته (33.3%) من أفراد العينة أجابوا بنعم، وأن ما نسبته (66.7%) من أفراد العينة أجابوا بلا، وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة هم من فئة اللاتي لم يسبق لهن دراسة مقرر في الاعاقة.
- **بالنسبة لمتغير هل لديك قريب/ صديق من ذوي الإعاقة؟**: أن ما نسبته (40.8%) من أفراد العينة أجابوا بنعم لديهن قريب ذوي اعاقة، وأن ما نسبته (59.2%) من أفراد العينة أجابوا بلا، وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة هم من فئة اللاتي ليس لديهن قريب معاق.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

أداة الدراسة

تم بناء وتصميم استبانة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم.

الخصائص السيكومترية للاستبانة

الهدف من الاستبانة: تقتضي طبيعة هذه الدراسة إعداد استبانة لتقييم مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، وكذلك لمعرفة مقترحاتهم لتحسين الخدمات والبيئة الجامعية المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة، ولإعداد هذه الاستبانة اعتمدت في بنائها الخطوات الآتية:

- الرجوع الى تعريفات خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم.
- الاسترشاد ببعض الدراسات في معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، ومقترحاتهم لتحسين الخدمات والبيئة الجامعية المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة مثل: (Madhesh, 2022; Alnahdi, 2019; Alqarni,2019; Scior,2011)
- تحديد محوري الاستبانة: المحور الأول :مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم؛ والمحور الثاني: المقترحات التي تُسهم في تحسين الخدمات والبيئة الجامعية المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة.
- في ضوء ما سبق تم صياغة (24) عبارة لقياس مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، ويلي كل عبارة خمس اختيارات هي (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، كما صاغت الباحثة (سؤال واحد فقط مفتوح الإجابة) لمعرفة مقترحات الطالبات التي يمكن ان تُسهم في تحسين الخدمات والبيئة الجامعية المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة.

أولا: صدق الأداة: تم حساب صدق الاستبانة بالطريقتين الآتيتين:

a) صدق المحكمين: تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق(المحكمين) من خلال عرض استبانة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة بقسم التربية الخاصة، وقد بلغ عددهم (5) محكمين، والجدول التالي (2) يوضح نسب اتفاق المحكمين على جوانب التحكيم.

جدول (2) نسب الاتفاق بين المحكمين على أداة الدراسة (ن = 5) محكمين

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين الموافقين	نسب الاتفاق
1	مدى دقة صياغة عبارات الاستبانة ووضوحها.	5	100%
2	مدى تمثيل كل فقرة للمحور الذي تقيسه.	4	80%
3	مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي وضعت لقياسه.	5	100%
4	مدى ملاءمة العبارات لمستوى طالبات الجامعة.	4	80%
	متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين.		90.0%

يتضح من الجدول (2) أن نسب اتفاق الحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (80.0%- 100%) وكان متوسط نسب الاتفاق (90 %) وهي نسب اتفاق عالية، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاستبانة لقياس ما تهدف إليه، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض العبارات وقد راعت الباحثة ذلك .

b) صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق الاستبانة باستخدام صدق المقارنة الطرفية: باستخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney U لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين من العينة الاستطلاعية في الدرجة الكلية لاستبانة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، كما هو موضح بالجدول التالي.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

جدول (3) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على المحور الأول لاستبانة

المتغير	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	قيمة الدلالة
الدرجة الكلية للمحور الأول	المرتفعون	7	11.00	77.00	.000	3.176-	.001
	المنخفضون	7	4.00	28.00			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الأول من الاستبانة، حيث بلغ (-3.176) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المنخفضين والمرتفعين في الدرجة الكلية للمحور الأول من الاستبانة لصالح المرتفعين، وهذا يدل على أن محور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم له قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين، مما يدعو إلى الثقة في صدق الاستبانة.

ثانيا: الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (25) طالبة بالجامعة. والجدول التالي وضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول (ن = 25) طالبة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	436,0 **	2	399,0 **	3	578,0 **
4	562,0 **	5	439,0 **	6	658,0 **
7	769,0 **	8	698,0 **	9	725,0 **
10	490,0 **	11	803,0 **	12	546,0 **
13	671,0 **	14	544,0 **	15	654,0 **
16	663,0 **	17	498,0 **	18	786,0 **
19	710,0 **	20	500,0 **	21	591,0 **
21	564,0 **	22	611,0 **	23	488,0 **

**: دالة عند مستوى (0,01)، *: دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.399- 0.803) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمحور الاول. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في استبانة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم.

ثالثا: ثبات الاداة:

تم حساب الثبات مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث يُعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات مقاييس التقرير الذاتي حيث يوجد مدى محدد من الدرجات المحتملة لكل مفردة أو عبارة (أبو علام، 2011)، في حين تم حساب ثبات المحور الثاني والخاص بالمقترحات التي تُسهم في تحسين الخدمات والبيئة الجامعية المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة من خلال طريقة اعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين، وجاءت النتائج كما بالجدول (4).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

جدول (4) معاملات الثبات لمحوري استبانة (ن=25) طالبة جامعية

محوري الاستبانة	طريقة حساب الثبات	عدد العبارات	معامل الثبات	مستوى الثبات
المحور الأول	معامل الفا كرونباخ	24	0.867	مرتفع
المحور الثاني	إعادة التطبيق	1	**0.**804	مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات محوري استبانة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم تراوح ما بين (0.804- 0.867)، ويشير تحليل الثبات إلى ارتفاع مستوى الثبات لمحوري استبانة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم.

وصف الاستبانة في صورتها النهائية: بعد أن تم حساب الصدق والثبات للاستبانة أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (25) عبارة تقيس محورين، المحور الأول وهو: مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، ويتضمن (24) سؤال، والمحور الثاني: محور المقترحات التي تُسهم في تحسين الخدمات والبيئة الجامعية المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة، ويتضمن سؤال واحد فقط مفتوح الاجابة.

تصحيح الاستبانة: تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (25) عبارة، وتصحح العبارات من (1 – 24) والخاصة بالمحور الأول: مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم، من خلال الاستجابة على مستويات خماسية (أوافق بشدة، اوافق، محايد، لا اوافق، لا اوافق بشدة)، وتعطى الدرجة (5) للإجابة بـ (أوافق بشدة)، والدرجة (4) للإجابة بـ (اوافق)، والدرجة (3) للإجابة بـ (محايد)، والدرجة (2) للإجابة بـ (لا اوافق)، والدرجة (1) للإجابة بـ (لا اوافق بشدة)، بينما يقيس السؤال رقم (25) المحور الثاني: مقترحات الطالبات التي تُسهم في تحسين الخدمات والبيئة الجامعية المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة، وتدل الدرجة المرتفعة على أن مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم مرتفع، بينما انخفاض الدرجة يشير إلى العكس.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق ادوات البحث وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية (Statistical Package for Social Sciences SPSS) الإصدار الخامس والعشرون. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لقياس الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول من الاستبانة وذلك للتحقق من (الاتساق الداخلي) للاستبانة.
2. معامل ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha لحساب ثبات محوري الاستبانة.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدامها لتحديد درجة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم.
4. التكرارات والنسب المئوية لمعرفة أكثر مقرحات الطالبات تكرارا.
5. اختبار كولمجروف سمير نوف Kolmogorov- Smirnova وذلك لاختبار الاعتدالية.
6. اختبار ليفين Levene Statistic لحساب التجانس.
7. اختبار كروسكال والس للمجموعات المستقلة لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من طالبات الجامعة وفقا لمتغيرات (الكلية، المستوى التعليمي).
8. اختبار مان ويتن -الفروق بين استجابات فئات العينة من طالبات الجامعة وفقا لمتغيرات (هل سبق لك دراسة مقرر في الاعاقة؟، هل لديك قريب/صديق من ذوي الاعاقة؟).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

وتتحدد درجة موافقة عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها (مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) من خلال العلاقة التالية: مستوى المعرفة = ن-1/ ن)جابر، وكاظم، 1996) حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (5) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى الموافقة لكل بند من بنود الاستبانة:

جدول (5) يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبانة

درجة الموافقة	المدى
ضعيفة جدا	من 1 وحتى (1 + 0.8) أي 1.8
ضعيفة	من 1.8 وحتى (1.8 + 0.8) أي 2.6
متوسطة	من 2.6 وحتى (2.6 + 0.8) أي 3.4
مرتفعة	من 3.4وحتى (3.4 + 0.8) أي 4.2
مرتفعة جدا	من 4.2 وحتى (4.2 + 0.8) أي5 تقريبًا

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

السؤال الرئيسي: ما مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال االرئيسي للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم والدرجة الكلية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام لمحور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم (ن= 120) طالبة

م	الأبعاد والدرجة الكلية للمحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة	3.46	.23	مرتفعة	1
2	وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	3.36	.25	متوسطة	2
	إجمالي المحور الأول	3.41	.21	مرتفعة	----

تشير نتائج جدول (6) إلى أن درجة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم بشكل إجمالي، جاءت بدرجة موافقة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي عام للمحور الأول للاستبانة ككل (3.41)، وانحراف معياري قدره (0.21). وأما على مستوى الأبعاد الفرعية فقد جاء بُعد وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (0.23)، بينما يأتي بُعد وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المرتبة الثانية والأخيرة بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (0.25).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

مناقشة نتائج السؤال الرئيسي هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة Madhesh (2022) على خريجي الجامعات، إذ ظهر أن الوعي العام بالإعاقة جاء أعلى من الوعي ببُعد الحقوق (متوسطات تقريبية 3.72 :للوعي بالإعاقة مقابل 3.22للوعي بالحقوق)، مع توصية مباشرة بزيادة البرامج/المقررات الجامعية ذات الصلة. ويمكن تفسير هذا التقارب بأن المعرفة الوصفية (تعريفات/أنواع/خصائص) أسهل اكتسابًا عبر الخبرات العامة والتعليم والإعلام، بينما يتطلب بُعد الحقوق معرفة أكثر تخصصًا بموضوعات مثل الترتيبات التيسيرية المعقولة وآليات الدعم المؤسسي وحدود المسؤوليات، وهي موضوعات غالبًا لا تُقدَّم بصورة منهجية لجميع الطلبة.

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة؟

للتعرف على مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة قامت الباحثة الحالية بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البعد الأول، وجاءت النتائج على النحو التالي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة (ن=120) طالبة

رقم العبارة	بُعد مستوى وعي الطلاب بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
1	الإعاقة أنواع متعددة (حركية، سمعية، بصرية، عقلية، اضطرابات نمائية، صعوبات تعلم وغيرها).	4.68	.467	1	مرتفعة جدا
2	جميع الأشخاص ذوي الإعاقة يمتلكون نفس القدرات ونفس الاحتياجات.	1.74	1.103	11	منخفضة جدا
3	قد يتمتع بعض الأشخاص ذوي الإعاقة بقدرات عالية في مجالات معينة مثل الذاكرة أو التحليل أو الفنون.	4.59	.704	2	مرتفعة جدا
4	لا تعني الإعاقة الحركية وجود إعاقة عقلية بالضرورة.	4.42	.984	6	مرتفعة جدا
5	جميع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية لا يرون أي شيء إطلاقًا	2.08	1.025	10	منخفضة
6	يمكن للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية التواصل بطرق مختلفة مثل لغة الإشارة وقراءة الشفاه والكتابة وأجهزة السمع.	4.45	.858	5	مرتفعة جدا
7	لأشخاص ذوو اضطراب طيف التوحد جميعهم متشابهون في السلوك والقدرات.	2.24	1.004	9	منخفضة
8	تختلف درجة الإعاقة من شخص لآخر حتى داخل النوع نفسه من الإعاقة.	4.29	.771	7	مرتفعة جدا
9	استخدام الكرسي المتحرك أو العصا البيضاء يعني أن الشخص عاجز عن أداء أي دور في المجتمع.	1.50	.721	12	منخفضة جدا
10	بعض الطلاب ذوي الإعاقة يستطيعون التعلم في الجامعة بنجاح إذا توفرت لهم التسهيلات المناسبة.	4.51	.709	4	مرتفعة جدا

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

رقم العبارة	بُعد مستوى وعي الطلاب بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
11	الإعاقة الذهنية تعني دائمًا عدم قدرة الشخص على اتخاذ أي قرار يخص حياته.	2.46	1.044	8	منخفضة
12	يحتاج الأشخاص ذوو الإعاقة غالبًا إلى تكييفات بيئية وتعليمية أكثر من حاجتهم إلى الشفقة أو العطف الزائد.	4.55	.576	3	مرتفعة جدا
المتوسط العام لبعد مستوى وعي الطلاب بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة		3.46	.23	----	مرتفعة

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (7) يتبين ما يلي:

تضمن البُعد الأول: مستوى معرفة طلاب الجامعة **بخصائص** الأشخاص ذوي الإعاقة على (12) فقرة تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (1.50 إلى 4.68)، وهذه المتوسطات تقع بالفئات الأولى والثانية والرابعة والخامسة من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (00.1 إلى 5.00)، وهي الفئات التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة جدا، ومنخفضة، ومرتفعة، ومرتفعة جدا، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة جاء بدرجة مرتفعة.
وفيما يلي أعلى فقرتين وأدنى فقرة جاءت بين الفقرات المُتعلِّقة بمستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك وفقًا لأعلى متوسطاً حسابياً وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

1. جاءت العبارة رقم (1)، وهي تنص على " الإعاقة أنواع متعددة (حركية، سمعية، بصرية، عقلية، اضطرابات نمائية، صعوبات تعلم وغيرها)." بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة، بمتوسط حسابي (4.68 من 5)، وانحراف معياري (0.467)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.
2. جاءت العبارة رقم (3)، وهي تنص على " قد يتمتع بعض الأشخاص ذوي الإعاقة بقدرات عالية في مجالات معينة مثل الذاكرة أو التحليل أو الفنون." بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة، بمتوسط حسابي (4.59 من 5)، وانحراف معياري (0.704)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.
3. جاءت العبارة رقم (9)، وهي تنص على " استخدام الكرسي المتحرك أو العصا البيضاء يعني أن الشخص عاجز عن أداء أي دور في المجتمع." بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة، بمتوسط حسابي (1.50 من 5)، وانحراف معياري (0.721)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الاولى من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة جدا.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة (3.46 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، مما يدل على أن مستوي وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة جاء بدرجة مرتفعة.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول يتسق هذا مع ما تدعمه برامج توعية الإعاقة في الأدبيات؛ إذ بينت دراسة Park (2018)أن برنامجًا تعليميًا توعويًا أسهم في خفض التحيزات ورفع الاتجاهات الإيجابية بعد التطبيق مقارنة بما قبل التطبيق. وبالمثل، تشير نتائج التعلم القائم على الخبرة/service learning) التفاعل المنظم) إلى تحسن الاتجاهات لدى من لم تكن لديهم خبرة سابقة بالتواصل، كما في دراسة Lawson وزملائه (2017) التي

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

أوضحت أن الطلبة دون خبرة سابقة تحسنت اتجاهاتهم بعد مقرر تضمن تواصلًا مباشرًا منظّمًا. وعليه، يمكن فهم ارتفاع وعي الخصائص في الدراسة الحالية بوصفه انعكاسًا لتراكم خبرات عامة (ومحتوى دراسي/مجتمعي)، إضافة إلى أن المعرفة الوصفية عادةً أكثر قابلية للانتقال عبر الشرح والتجارب المحدودة مقارنةً بالمعرفة الحقوقية.

نتائج السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؟

للتعرف على مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة قامت الباحثة الحالية بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البُعد الثاني، وجاءت النتائج على النحو التالي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (ن=120) طالبة

رقم العبارة	بُعد مستوى وعي الطلاب بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
13	من حق الأشخاص ذوي الإعاقة الالتحاق بجميع المراحل التعليمية في المدارس والجامعات العادية مع توفير التكييفات اللازمة.	4.47	.755	3	مرتفعة جدا
14	يحق للجامعة رفض قبول الطالب ذي الإعاقة لمجرد أن تجهيز المباني له مكلف.	1.90	1.130	9	منخفضة
15	من حق الطالب ذي الإعاقة استخدام الوسائل المساندة في المحاضرات والاختبارات (مثل قارئ الشاشة أو تكبير الخط أو تمديد زمن الاختبار عند الحاجة).	4.58	.693	2	مرتفعة جدا
16	لا يجوز التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة في التوظيف لمجرد وجود الإعاقة.	3.73	1.376	6	مرتفعة
17	الخدمات المساندة لذوي الإعاقة في الجامعة (مثل المرافق المساندة أو المترجم الإشاري) فضل من الجامعة وليست حقًا لهم.	1.86	1.129	10	منخفضة
18	من حق الأشخاص ذوي الإعاقة الحصول على بيئة جامعية ميسّرة (منحدرات، مصاعد، لوحات إرشادية، مواد تعليمية ملائمة...).	4.59	.641	1	مرتفعة جدا
19	يمكن حرمان الطالب ذي الإعاقة من المشاركة في الأنشطة الطلابية حفاظًا على سلامته دون سؤاله أو توفير بدائل آمنة.	1.95	1.151	8	منخفضة
20	من حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المشاركة في الأنشطة الطلابية والرياضية والثقافية أسوة بزملائهم.	4.45	.696	4	مرتفعة جدا
21	ليس من الضروري استشارة الشخص ذي الإعاقة في القرارات التي تخصه؛ يكفي رأي أسرته.	1.78	.899	11	منخفضة جدا
22	من حق الشخص ذي الإعاقة أن يُعامل باحترام وكرامة، وألا يتعرض للسخرية أو التنمر داخل الحرم الجامعي.	4.47	.755	3 م	مرتفعة جدا
23	تلتزم الدولة والمجتمع بتوفير خدمات صحية وإعادة تأهيل مناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة.	4.42	.940	5	مرتفعة جدا
24	لا يحق للطالبة أو الطالب ذي الإعاقة أن يُعامل بالمساواة في التقييم الأكاديمي مع زملائه.	2.15	1.130	7	منخفضة
	المتوسط العام لبعد مستوى وعي الطلاب بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	3.36	0.25	----	متوسطة

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول يتبين ما يلي:

تضمن البُعد الثاني: مستوى معرفة طلاب الجامعة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على (12) فقرة تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (1.78 إلى 4.59)، وهذه المتوسطات تقع بالفئات الاولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (00.1 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة جدا، ومنخفضة، ومتوسطة ومرتفعة، ومرتفعة جدا، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة جاء بدرجة متوسطة . وفيما يلي أعلى فقرتين وأدنى فقرة جاءت بين الفقرات المُتعلِّقة بمستوى معرفة طلاب الجامعة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك وفقًا لأعلى متوسطاً حسابياً وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

1. جاءت العبارة رقم (18)، وهي تنص على " من حق الأشخاص ذوي الإعاقة الحصول على بيئة جامعية ميسّرة (منحدرات، مصاعد، لوحات إرشادية، مواد تعليمية ملائمة...)." بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة طلاب الجامعة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بمتوسط حسابي (4.59 من 5)، وانحراف معياري (0.641)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.
2. جاءت العبارة رقم (15)، وهي تنص على " من حق الطالب ذي الإعاقة استخدام الوسائل المساندة في المحاضرات والاختبارات (مثل قارئ الشاشة أو تكبير الخط أو تمديد زمن الاختبار عند الحاجة)." بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة طلاب الجامعة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بمتوسط حسابي (4.58 من 5)، وانحراف معياري (0.693)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.
3. جاءت العبارة رقم (21)، وهي تنص على " ليس من الضروري استشارة الشخص ذي الإعاقة في القرارات التي تخصه؛ يكفي رأي أسرته." بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة طلاب الجامعة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بمتوسط حسابي (1.78 من 5)، وانحراف معياري (0.899)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الاولى من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة جدا.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد مستوى معرفة طلاب الجامعة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (3.36 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من الاستبانة المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، مما يدل على أن مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة جاء بدرجة متوسطة.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع Madhesh (2022) الذي وجد أن الوعي بالحقوق كان أدنى من الوعي العام بالإعاقة لدى خريجي الجامعات 3.22 للحقوق مقابل 3.72 للوعي العام. ولتفسير ذلك، تُشير بعض الدراسات في التعليم العالي إلى أن الحقوق في سياق الجامعة لا تُفهم فقط كمبادئ عامة؛ بل كمنظومة إجراءات وخدمات (مكاتب دعم، تسهيلات، توثيق، آليات طلب التيسيرات)، وهي منطقة معرفية قد تشهد فجوات حتى عند توفر اتجاهات إيجابية. فمثلًا، رصدت دراسة Sniatecki وزملائه (2015) وجود فجوات ومفاهيم خاطئة لدى أعضاء هيئة التدريس حول خدمات الإعاقة وتطبيق التيسيرات، رغم الإيجابية العامة.

نتائج السؤال الفرعي الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات وعي الطلاب بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم تبعًا للمتغيرات التالية (الكلية - المستوى الدراسي - الالتحاق بمقرر في الإعاقة - وجود معاق قريب)؟

وللإجابة عن هذا السؤال الفرعي الثالث، تم صياغة الفرض الآتي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الجامعة على محور مستوى وعي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم وفقا لمتغيرات (الكلية، المستوى الدراسي، الالتحاق بمقرر في الإعاقة - وجود معاق قريب).

وللتحقق من صحة الفرض السابق، تم التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير وفقا لمتغيرات (الكلية، المستوى الدراسي، الالتحاق بمقرر في الإعاقة - وجود معاق قريب).

أولا: الفروق بين استجابات الطالبات وفقا لمتغير الكلية

- يبين الجدول (9) نتائج استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية).

جدول (9) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير الكلية

فئات المتغير	الدرجة الكلية	اختبار Kolmogorov – Smirnov			الدلالة
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	
العلوم التربوية	الدرجة الكلية للمحور الأول	.222	18	.019	دالة
العلوم الانسانية		.209	54	.000	دالة
العلوم الصحية/ الطبية		.172	48	.001	دالة

يتضح من الجدول (9) عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمحور الأول في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتداليةKolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للمحور الأول، أقل من مستوى الدلالة (0.05) في فئات الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمحور الأول.

- ويبين الجدول (10) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية).

جدول (10) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير الكلية

المتغير المستقل	الدرجة الكلية للمحور الأول	Levene Statistic	مستوى الدلالة
الكلية	المحور الأول ككل	576. 2	.080 غير دال

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث وفقاً لكافة مستويات متغير الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية) في الدرجة الكلية للمحور الأول. وحيث إنّ متغير الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية) قد صنف استجابات عينة البحث لأكثر من فئة (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية)؛ وبناء على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وبالتالي فُقد شرط من شروط اختبار تحليل التباين الاحادي؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار كروسكال والس وذلك للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات العينة على محور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم حسب متغير الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية)، والجدول التالي يوضح ذلك.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

جدول (11) نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات العينة وفقا لمتغير الكلية (ن=120) طالبة

م	الابعاد	الكلية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
1	وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة	العلوم التربوية	18	41.61	6.683	2	.035
		العلوم الانسانية	54	62.39			
		العلوم الصحية/ الطبية	48	65.46			
2	وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	العلوم التربوية	18	22.94	25.320	2	.000
		العلوم الانسانية	54	68.69			
		العلوم الصحية/ الطبية	48	65.38			
	الدرجة الكلية للمحور الأول	العلوم التربوية	18	27.94	19.269	2	.000
		العلوم الانسانية	54	65.94			
		العلوم الصحية/ الطبية	48	66.58			

تشير نتائج جدول (11) إلى أن قيم (كاي تربيع) تراوحت من (6.683) إلى (25.320) وهي قيم دالة إحصائيا للبعدين والدرجة الكلية للمحور الأول، مما يشير إلى عدم تشابه استجابات العينة في الاستجابة على البعدين والدرجة الكلية للمحور الاول وفقا لاختلاف الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول درجة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم تُعزى لمتغير الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية).

- ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعا للكلية في محور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى للمقارنة بين كل مجموعتين على حدة في الدرجة الكلية للمحور الأول.

جدول (12) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات العينة وفقا لمتغير الكلية في الدرجة الكلية للمحور الأول

م	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
1	العلوم التربوية	18	18.94	341.00	170.000	4.223-	.000
	العلوم الانسانية	54	42.35	2287.00			
2	العلوم التربوية	18	18.50	333.00	162.000	3.943-	.000
	العلوم الصحية/ الطبية	48	39.13	1878.00			
3	العلوم الانسانية	54	51.09	2759.00	1274.000	-.150-	.880
	العلوم الصحية/ الطبية	48	51.96	2494.00			

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية (العلوم التربوية، العلوم الانسانية) حيث بلغت قيمة (Z)) 4.223- وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح كلية العلوم الانسانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية (العلوم التربوية، العلوم الصحية/ الطبية) حيث بلغت قيمة (Z)) 3.943- وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح كلية العلوم الصحية/ الطبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية (العلوم الانسانية، والعلوم الصحية/ الطبية) حيث بلغت قيمة (Z)) 0.150- وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث وفقا لمتغير الكلية اظهرت النتائج فروقًا دالة تبعًا للكلية: جاءت الفروق لصالح طالبات العلوم الإنسانية والعلوم الصحية/الطبية مقارنةً بالعلوم التربوية، مع عدم وجود فرق دال بين الإنسانية والصحية/الطبية. يتفق هذا مع بعض الدراسات التي تشير إلى أن التخصص/البرنامج قد يصنع فروقًا في المواقف والمعرفة المرتبطة بالإعاقة تبعًا لدرجة التعرض للمحتوى والخبرة الميدانية؛ فمثلًا أشار Tervoوزملاؤه (2004) إلى اختلاف الاتجاهات بين برامج تدريب المهن الصحية، مع تأكيد دور الخلفية التعليمية في تشكيل المواقف تجاه الإعاقة. كما أظهرت Au و Man (2006)أن عوامل مثل سنة الدراسة والمعرفة وجودة التواصل ترتبط بالفروق في الاتجاهات، وأن جودة التواصل عامل مؤثر. كما لوحظ في بعض الدراسات كانت بعض التخصصات الصحية (مثل التمريض) تُظهر اتجاهات أقل إيجابية نسبيًا، بينما في هذه الدراسة جاءت كليات الصحة ضمن الأعلى. ويمكن تفسير الاختلاف باختلاف سياق الجامعة وطبيعة المحتوى والخبرات المتاحة، وأيضًا باختلاف المتغير المقاس هنا (وعي بالخصائص/الحقوق) مقارنة بقياس الاتجاهات في بعض الدراسات.

ثانيا: الفروق بين استجابات الطالبات وفقا لمتغير للمستوى الدراسي

- يبين الجدول (13) نتائج استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع فما فوق).

جدول (13) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

فئات المتغير	الدرجة الكلية	اختبار Kolmogorov – Smirnov			الدلالة
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	
المستوى الثاني	الدرجة الكلية للمحور الأول	.349	13	.000	دالة
المستوى الثالث		.255	33	.000	دالة
المستوى الرابع فما فوق		.186	74	.000	دالة

يتضح من الجدول (13) عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمحور الأول في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتداليةKolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للمحور الأول، أقل من مستوى الدلالة (0.05) في فئات المستوى الدراسي (المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع فما فوق)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمحور الأول.

- ويبين الجدول (14) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير المستوى الدراسي (المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع فما فوق).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

جدول (14) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير المستوى الدراسي

المتغير المستقل	الدرجة الكلية للمحور الأول	Levene Statistic	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	المحور الأول ككل	1.240	.293 غير دال

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث وفقاً لكافة مستويات متغير المستوى الدراسي (المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع فما فوق) في الدرجة الكلية للمحور الأول. وحيث إنّ متغير المستوى الدراسي (المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع فما فوق) قد صنف استجابات عينة البحث لأكثر من فئة (المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع فما فوق) وبناء على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وبالتالي فُقد شرط من شروط اختبار تحليل التباين الاحادي؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار كروسكال والس وذلك للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات العينة على محور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم حسب متغير المستوى الدراسي (المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع فما فوق)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (15) نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات العينة وفقا لمتغير المستوى الدراسي (ن=120) طالبة

م	الابعاد	الكلية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
1	**وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة**	**المستوى الثاني**	13	90.12	13.400	2	.001
		المستوى الثالث	33	64.62			
		المستوى الرابع فما فوق	74	53.46			
2	**وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة**	**المستوى الثاني**	13	90.23	11.151	2	.004
		المستوى الثالث	33	54.03			
		المستوى الرابع فما فوق	74	58.16			
	الدرجة الكلية للمحور الأول	**المستوى الثاني**	13	93.65	13.818	2	.001
		المستوى الثالث	33	57.74			
		المستوى الرابع فما فوق	74	55.91			

تشير نتائج جدول (15) إلى أن قيم (كاي تربيع) تراوحت من (11.151) إلى (13.818) وهي قيم دالة إحصائيا للبعدين والدرجة الكلية للمحور الأول، مما يشير إلى عدم تشابه استجابات العينة في الاستجابة على البعدين والدرجة الكلية للمحور الاول وفقا لاختلاف الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية)، وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول درجة مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم تُعزى لمتغير الكلية (العلوم التربوية / العلوم الانسانية/ العلوم الصحية/ الطبية).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

- ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعا للمستوى الدراسي في محور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى للمقارنة بين كل مجموعتين على حدة في الدرجة الكلية للمحور الأول.

جدول (16) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات العينة وفقا لمتغير المستوى الدراسي في الدرجة الكلية للمحور الأول

م	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
1	المستوى الثاني	13	19.50	643.50	82.500	3.346-	.001
	المستوى الثالث	33	33.65	437.50			
2	المستوى الثاني	13	39.96	2957.00	182.000	3.611-	.000
	المستوى الرابع فما فوق	74	67.00	871.00			
3	المستوى الثالث	33	53.45	3955.00	1180.000	-.282-	.778
	المستوى الرابع فما فوق	74	55.24	1823.00			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي (المستوى الثاني، المستوى الثالث) حيث بلغت قيمة Z)) 3.346- وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح المستوى الثالث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي (المستوى الثاني، المستوى الرابع) حيث بلغت قيمة Z)) 3.611- وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح المستوى الرابع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي (المستوى الثالث، المستوى الرابع) حيث بلغت قيمة Z)) 0.282- وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث وفقا لمتغير المستوى الدراسي وضحت نتائج الدراسة بوجود فروق دالة بين المستوى الثاني وكلٍّ من الثالث والرابع فما فوق لصالح المستويات الأعلى، مع عدم وجود فرق بين الثالث والرابع فما فوق. تتسق هذه النتيجة مع فكرة الأثر التراكمي للخبرة الجامعية والتعرض للمواقف التعليمية؛ فدراسة Thompson وزملائه (2003) وجدت أن اتجاهات طلبة التمريض أصبحت أكثر إيجابية في السنة النهائية مقارنةً بالمراحل السابقة، وأرجعت ذلك إلى أثر التعليم والخبرة.

ثالثا: الفروق بين استجابات الطالبات وفقا لمتغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة

يبين الجدول (17) نتائج استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة (نعم، لا).

جدول (17) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة

فئات المتغير	الدرجة الكلية	اختبار Kolmogorov – Smirnov			الدلالة
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	
نعم	الدرجة الكلية للمحور الأول	.214	40	.000	دالة
لا		.200	80	.000	دالة

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

يتضح من الجدول (17) عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمحور الأول في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتداليةKolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للمحور الأول، أقل من مستوى الدلالة (0.05) في فئات الالتحاق بمقرر في الإعاقة (نعم، لا)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمحور الأول. ويبين الجدول (18) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة (نعم، لا).

جدول (18) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة

المتغير المستقل	الدرجة الكلية للمحور الأول	Levene Statistic	مستوى الدلالة
الالتحاق بمقرر في الإعاقة	المحور الأول ككل	2.646	.106 غير دال

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث وفقاً لكافة مستويات متغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة (نعم، لا) في الدرجة الكلية للمحور الأول. وحيث إنّ متغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة (نعم، لا) قد صنف استجابات عينة البحث لأكثر من فئة (نعم، لا) وبناء على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وبالتالي فُقد شرط من شروط اختبار ت؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني وذلك للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات العينة على محور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم حسب متغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة (نعم، لا)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (19) نتائج اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات الطالبات وفقا لمتغير الالتحاق بمقرر في الإعاقة (نعم، لا) (ن=12) طالبة

المتغير	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة
وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة	التحقن بمقرر في الاعاقة	40	64.94	5195.00	2.013-	.044
	لم يلتحقن بمقرر في الاعاقة	80	51.63	2065.00		
وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	التحقن بمقرر في الاعاقة	40	64.58	5166.00	1.970-	.050
	لم يلتحقن بمقرر في الاعاقة	80	52.35	2094.00		
الدرجة الكلية للمحور الاول	التحقن بمقرر في الاعاقة	40	65.29	5223.50	2.175-	.030
	لم يلتحقن بمقرر في الاعاقة	80	50.91	2036.50		

يتضح من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة (التحقن بمقرر في الاعاقة – لم يلتحقن بمقرر في الاعاقة) في بعدي (وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة، وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة) والدرجة الكلية للمحور الأول، حيث بلغت قيمة (Z) للأبعاد والدرجة الكلية على الترتيب (-2.013)، (-1.970)، (-2.175)، وهي قيم دالة إحصائيا لصالح التحقن بمقرر في الاعاقة.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث وفقا لمتغير دراسة مقرر في الإعاقة ظهرت فروق دالة لصالح من التحقن بمقرر في الإعاقة في الوعي بالخصائص والحقوق والدرجة الكلية (مثلًا Z = -2.175 ،: p = .030 للدرجة الكلية. وهذا يتسق مع بعض الدراسات التجريبية التي تؤكد أثر البرامج/المقررات التوعوية Park (2018) : أظهر فروقًا بعدية لصالح المجموعة التي تلقت برنامج توعية، مع انخفاض التحيز وزيادة الاتجاهات الإيجابية.

رابعا: الفروق بين استجابات الطالبات وفقا لمتغير وجود معاق قريب

يبين الجدول (20) نتائج استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير وجود معاق قريب (نعم، لا).

جدول (20) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمحور الأول وفقاً لمتغير وجود معاق قريب

فئات المتغير	الدرجة الكلية	اختبار Kolmogorov – Smirnov			
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة
نعم	الدرجة الكلية للمحور الأول	.242	49	.000	دالة
لا		.166	71	.000	دالة

يتضح من الجدول (20) عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمحور الأول في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتداليةKolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للمحور الأول، أقل من مستوى الدلالة (0.05) في فئات وجود معاق قريب (نعم، لا)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمحور الأول.

- ويبين الجدول (21) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير وجود معاق قريب (نعم، لا).

جدول (21) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير وجود معاق قريب

المتغير المستقل	الدرجة الكلية للمحور الأول	Levene Statistic	مستوى الدلالة
وجود معاق قريب	المحور الأول ككل	19.560	.000 دال

يتضح من الجدول السابق عدم تجانس درجات أفراد عينة البحث وفقاً لكافة مستويات متغير وجود معاق قريب (نعم، لا) في الدرجة الكلية للمحور الأول. وحيث إنّ متغير وجود معاق قريب (نعم، لا) قد صنف استجابات عينة البحث لأكثر من فئة (نعم، لا) وبناء على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وكذلك عدم التجانس، وبالتالي فُقد شرط من شروط اختبار ت؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني وذلك للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات العينة على محور مستوى معرفة طلاب الجامعة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم حسب متغير وجود معاق قريب (نعم، لا)، والجدول التالي يوضح ذلك.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

جدول (22) نتائج اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات الطالبات وفقا لمتغير وجود معاق قريب (نعم، لا) (ن=120) طالبة

المتغير	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة
وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة	لديهن معاق قريب	49	66.10	5847.00	1.979-	.05
	ليس لديهن معاق قريب	71	62.15	4413.00		
وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	لديهن معاق قريب	49	70.33	3446.00	2.592-	.010
	ليس لديهن معاق قريب	71	53.72	3814.00		
الدرجة الكلية للمحور الاول	لديهن معاق قريب	49	67.53	3162.00	1.990-	.04
	ليس لديهن معاق قريب	71	57.72	4098.00		

يتضح من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة (لديهن معاق قريب – ليس لديهن معاق قريب) في بعدي (وعي طلاب المرحلة الجامعية بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة، وعي طلاب المرحلة الجامعية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة) والدرجة الكلية للمحور الأول، حيث بلغت قيمة (Z) للأبعاد والدرجة الكلية على الترتيب (-1.979)، (-2.592)، (-1.990)، وهي قيم دالة إحصائيا لصالح من لديهن معاق قريب من الطالبات.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث وفقا لمتغير وجود قريب من ذوي الإعاقة أظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح من لديهن شخص قريب من ذوي الإعاقة في الوعي بالخصائص والحقوق والدرجة الكلية (مثلًا- Z = : 1.990، 04. = pللدرجة الكلية. ويتفق ذلك مع أدبيات فرضية التواصل والبحوث التطبيقية في سياق الجامعة؛ فـ Lawsonوزملاؤه (2017) وجدوا أن من لديهم تواصل سابق كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية في البداية. غير أن بعض الدراسات تُشير إلى أن جودة التواصل والمعرفة قد تكون أكثر حسمًا من مجرد وجود قرابة؛ إذ أوضحت دراسة Alnahdi (2020) أن المعرفة وجودة الاتصال كانتا متنبئين داليين بالاتجاهات، بينما لم يكن تكرار التواصل أو وجود أقارب من ذوي الإعاقة متنبئًا دالًا في نموذجهم. عليه، يمكن تفسير اختلاف الدراسة الحالية عن Alnahdi (2020) بأن القياس هنا يركز على الوعي بالخصائص والحقوق لا على الاتجاهات فقط، وأن القرب قد يعني في الواقع (ضمنيًا) توافر تواصل نوعي وخبرات تفاعلية تُغذي الوعي الحقوقي بشكل أكبر.

السؤال الفرعي الرابع: ما أبرز المقترحات التي يقدمها الطلاب لتحسين البيئة الجامعية والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات افراد العينة وتمثلت النتائج في الجدول التالي:

جدول (23) أبرز المقترحات التي يقدمها الطلاب لتحسين البيئة الجامعية والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة (ن=120) طالبة

المتغير	المقترحات	التكرار	النسبة المئوية (%)
أبرز المقترحات لتحسين البيئة الجامعية والخدمات المساندة للأشخاص	تهيئة القاعات والمرافق التعليمية (مقاعد/مساحات/إضاءة/صوتيات/مرافق)	**18**	%15.0
	تهيئة الوصول للمباني (مصاعد/منحدرات/ممرات واسعة)	**16**	%13.3
	لوحات إرشادية ميسّرة (برايل/خط كبير)	**14**	%11.6
	مسارات مخصصة/ملموسة لذوي الإعاقة البصرية	**12**	%10.0

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

ذوي الإعاقة	توفير فرص/تخصصات أكاديمية ومهنية للطلاب ذوي الإعاقة	**10**	%8.3
	دعم التواصل للطلاب الصم (مترجمو لغة الإشارة)	**8**	%6.6
	تخصيص مواقف سيارات قريبة وسهلة الوصول	**7**	%5.8
	دعم نفسي وإرشاد متخصص	**6**	%5.0
	أنشطة دامجة لتعزيز الاندماج	**5**	%4.2
	مراعاة عامة وتسهيل الإجراءات والخدمات	**4**	%3.3
	المجموع	**120**	**100%**

يوضح الجدول (23) أن ما نسبته (15.0%) من أفراد العينة اقترحن " تهيئة القاعات والمرافق التعليمية (مقاعد/مساحات/إضاءة/صوتيات/مرافق)" ، وما نسبته (13.3%) من أفراد اقترحن تهيئة الوصول للمباني (مصاعد/منحدرات/ممرات واسعة)، وما نسبته (11.6%) من أفراد اقترحن" لوحات إرشادية ميسّرة (برايل/خط كبير)، وما نسبته (10.0%) من أفراد العينة اقترحن " مسارات مخصصة/ملموسة لذوي الإعاقة البصرية، وما نسبته (8.3%) من أفراد العينة اقترحن " توفير فرص/تخصصات أكاديمية ومهنية للطلاب ذوي الإعاقة"، وما نسبته (6.6%) من أفراد العينة اقترحن " دعم التواصل للطلاب الصم (مترجمو لغة الإشارة)"، وما نسبته (5.8%) من أفراد العينة اقترحن تخصيص مواقف سيارات قريبة وسهلة الوصول " ، وما نسبته (5.0%) من أفراد العينة اقترحن " دعم نفسي وإرشاد متخصص"، وما نسبته (4.2%) من أفراد العينة اقترحن أنشطة دامجة لتعزيز الاندماج "، وما نسبته (3.3%) من أفراد العينة اقترحن " مراعاة عامة وتسهيل الإجراءات والخدمات".

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع أبرزت الطالبات مقترحات تركز على الإتاحة المادية/البيئية والخدمات الداعمة، وفي مقدمتها: تهيئة القاعات والمرافق التعليمية (15%) ، تهيئة الوصول للمباني (13%) ، ووضع لوحات إرشادية ميسّرة مثل برايل (11%) ، وتوفير المسارات اللمسية (10%) وغيرها من المقترحات تتفق مع بعض الدراسات في تجربة الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة: فـ Bruce (2021)يبين أن ترتيبات الدعم الفردية تتطلب إجراءات وتفاعلات متعددة وقد تُشعر الطلبة بعبء المطالبة بالحق، ما يجعل تحسين البنية النظامية ووضوح الإجراءات وتهيئة البيئة أمورًا مركزية في تقليل العبء وزيادة الدمج. كما تتفق مع مقترحات تقديم الإرشاد والتيسيرات مع دراسة Sniateckiوزملاؤه (2015) حول وجود فجوات معرفة مرتبطة بمكاتب خدمات الإعاقة والتيسيرات، وهو ما يجعل مقترحات مثل التدريب/التوعية المؤسسية وتوضيح الخدمات منطقية ومرتبطة بأدلة سابقة.

قيود الدراسة

- حدود بشرية ومكانية وزمنية تقلل من قابلية تعميم النتائج حيث اقتصرت الدراسة على طالبات الجامعة (شطر الطالبات فقط)، وعلى جامعة الملك عبد العزيز.
- محدودية موضوع الدراسة بما تعكسه محاور الأداة.
- طبيعة المنهج الوصفي المسحي حيث ان اعتماد المنهج الوصفي المسحي يقدّم صورة تشخيصية للحالة الراهنة، لكنه لا يسمح باستخلاص علاقات سببية مباشرة.
- عدم توازن التوزيع العددي داخل بعض الفئات حيث يوجد تفاوت عددي بين فئات الكليات (مثل انخفاض عدد طالبات العلوم التربوية مقارنة بالعلوم الإنسانية والصحية/الطبية)، ما قد يحدّ من قوة المقارنات داخل بعض الفئات ويؤثر في دقة تقدير الفروق.

الخلاصة

توضح النتائج على أن طالبات المرحلة الجامعية يتمتعن بمستوى وعي كلي مرتفع بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم (3.41)، مع تفوق نسبي لوعي الخصائص على وعي الحقوق. كما كشفت النتائج عن أثر

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

واضح للتخصص والمستوى الدراسي والتعرض المنهجي لمقرر في الإعاقة، إضافة إلى أثر القرب/التجربة الشخصية (وجود شخص قريب من ذوي الإعاقة) في رفع مستويات الوعي. وعلى المستوى التطبيقي، اتجهت المقترحات بقوة نحو تهيئة البيئة الجامعية ماديًا ومعلوماتيًا (الوصول للمباني، تهيئة القاعات، اللوحات الميسرة والمسارات اللمسية) بوصفها مدخلًا مباشرًا لتعزيز الإدماج وتقليل العوائق اليومية. ومن أهم ما توصلت اليه:

- الوعي الكلي بخصائص ذوي الإعاقة وحقوقهم :مرتفع .(3.41).
- الوعي بالخصائص أعلى من الوعي بالحقوق (3.46مقابل 3.36)
- توجد فروق دالة حسب الكلية لصالح الإنسانية والصحية/الطبية مقارنة بالتربوية .
- توجد فروق دالة حسب المستوى الدراسي لصالح المستويات الأعلى مقارنة بالمستوى الثاني .
- الالتحاق بمقرر في الإعاقة يرتبط بوعي أعلى بالخصائص والحقوق والدرجة الكلية .
- وجود شخص قريب من ذوي الإعاقة يرتبط بوعي أعلى .
- أهم المقترحات :تهيئة القاعات والمرافق، تيسير الوصول للمباني، الإرشاد الميسّر، والمسارات اللمسية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- تعزيز البعد الحقوقي بصورة منهجية ومؤسسية عن طريق توجيه البرامج التوعوية الجامعية نحو حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وآليات تفعيلها داخل الجامعة.
- تصميم رسائل توعوية قصيرة ومتتابعة (حملات داخل الحرم الجامعي، محتوى رقمي، أدلة إجرائية للطالب/الطالبة) تُحوّل المعرفة العامة إلى معرفة تطبيقية قابلة للاستخدام.
- إدراج مقرر/وحدة إلزامية أو متطلب جامعي حول الإعاقة وحقوقها من خلال تدريس مقرر جامعي أو وحدة إلزامية ضمن المتطلبات العامة تتناول المفاهيم الأساسية للإعاقة ومنظورها الحقوقي والتيسيرات التعليمية.
- توعية الكليات ذات الوعي الأقل ببرامج تدريبية مُركّزة (ورش/لقاءات/أنشطة) نحو الطلبة في مختلف الكليات وتخصصاتها.
- التدخل المبكر في المستويات الدراسية الأولى من خلال تقديم برامج توعوية مبكرة.
- زيادة الخبرات المباشرة والتعلم القائم على التفاعل من خلال ببناء خبرات جامعية منظمة تزيد فرص التفاعل الإيجابي غير الوصمي (مثل برامج الأقران، الأنشطة الدامجة، التطوع المنظم عبر وحدة دعم ذوي الإعاقة).
- تحسين البيئة الجامعية والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة وفقا للمقترحات المقدمة من عينة الدراسة.
- تكرار الدراسة على عينات أوسع ومتنوعة (جامعات متعددة/مناطق مختلفة) مع مقارنة بين البيئات الجامعية.
- قياس الأثر البعدي لبعض البرامج والمقررات التي تدعم ذوي الإعاقة من خلال اعتماد تصميمات شبه تجريبية/طولية لقياس أثرها وتحسينها وتطويرها.
- توسيع الأدوات لتضمين مكونات نوعية أعمق (مقابلات/مجموعات تركيز) لفهم أسباب فجوة الوعي الحقوقي والمعرفي للأشخاص ذوي الاعاقة.

المراجع

1. Abbas, M., Nofal, B., Al-Absi, M., & Abu Awwad, F. (2014). Madkhal ila manahij al-bahth fi al-tarbiyah wa ilm al-nafs [Introduction to research methods in education and psychology] (5th ed.). Dar Al-Maseera.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

2. Abed, M. G., & Shackelford, T. K. (2020). Educational support for Saudi students with learning disabilities in higher education. Learning Disabilities Research & Practice, 35(1), 36-44. https://doi.org/10.1111/ldrp.12214
3. Abu Allam, R. M. (2011). Manahij al-bahth fi al-ulum al-nafsiyyah wa al-tarbawiyyah [Research methods in psychological and educational sciences]. Dar Al-Nashr lil-Jamiat.
4. Akin, D., & Huang, L. M. (2019). Perceptions of college students with disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 32(1), 21-33.
5. Alahmari, K. A., Rengaramanujam, K., Reddy, R. S., Silvian Samuel, P., Ahmad, I., Kakaraparthi, V. N., & Tedla, J. S. (2021). Effect of disability-specific education on student attitudes toward people with disabilities. Health Education & Behavior, 48(4), 532-539. https://doi.org/10.1177/1090198121995774
6. Al-Hamad, N. F. A., Al-Shar'a, N. I., & Al-Hassan, A. H. (2017). The level of awareness to the rights of disabled persons among Irbid University College female students [in Arabic]. Mu'tah Lil-Buhooth wa-d-Dirasat: Series of Humanities and Social Sciences, 32(4), 183-210. https://doi.org/10.35682/0062-032-004-006
7. Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Addison-Wesley.
8. Alnahdi, G. H. (2019). The interaction between knowledge and quality of contact to predict Saudi university students' attitudes toward people with intellectual disability. International Journal of Developmental Disabilities, 67(3), 202-208. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1638582
9. Alnahdi, G. H., Elhadi, A., & Schwab, S. (2020). The positive impact of knowledge and quality of contact on university students' attitudes towards people with intellectual disability in the Arab world. Research in Developmental Disabilities, 106, 103765. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103765
10. Alqarni, T., Algethami, R., Alsolmi, A., & Adhabi, E. (2019). College students' knowledge and attitudes toward the inclusion of persons with disabilities in the university. Education, 9(1), 9-18. https://doi.org/10.5923/j.edu.20190901.02
11. Americans with Disabilities Act of 1990, 42 U.S.C. § 12101 et seq. (1990). https://www.ada.gov/law-and-regs/ada/
12. Antonopoulos, C. R., Sugden, N., & Saliba, A. (2023). Implicit bias toward people with disability: A systematic review and meta-analysis. Rehabilitation Psychology, 68(2), 121-134. https://doi.org/10.1037/rep0000493
13. Arabi, H., Adarmouch, L., & Ahmed Eladip, G. (2021). The assessment of student doctors' attitude towards disabled people after teaching them a module. Acta Bio Medica: Atenei Parmensis, 92(2), e2021059. https://doi.org/10.23750/abm.v92i2.9547
14. Au, K. W., & Man, D. W. K. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. International Journal of Rehabilitation Research, 29(2), 155-160. https://doi.org/10.1097/01.mrr.0000210048.09668.ab
15. Azizi, N. S. M., Mokhtar, M., Yusof, S. M., & Othman, A. (2018). Disability awareness among University of Malaya students. Journal of ICSAR, 2(2), 139-146.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

16. Barnes, C. (1991). Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation. C. Hurst & Co.
17. Barnes, C. (1992). Disabling imagery and the media: An exploration of the principles for media representations of disabled people. British Council of Organisations of Disabled People.
18. Bialka, C. S., Morro, D., Brown, K., & Hannah, G. (2017). Breaking barriers and building bridges: Understanding how a student organization attends to the social integration of college students with disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 30(2), 157-172.
19. Binbakhit, N. M. (2020). A qualitative study investigating post-secondary services for students with learning disabilities at universities in Saudi Arabia (Doctoral dissertation). Western Michigan University.
20. Bruce, C., & Aylward, M. L. (2021). Accommodating disability at university. Disability Studies Quarterly, 41(2). https://doi.org/10.18061/dsq.v41i2.6973
21. Bruder, M. B., & Mogro-Wilson, C. (2010). Student and faculty awareness and attitudes about students with disabilities. Review of Disability Studies: An International Journal, 6(2), 3-13.
22. Campbell, F. K. (2009). Contours of ableism: The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230245181
23. Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2021). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. Disability and Rehabilitation, 43(21), 2990-3002. https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575
24. Cecchetti, M., Last, J., Lynch, J., & Linehan, C. (2021). Evaluating the longitudinal impact of a disability education intervention on medical students' attitudes towards persons with a disability. Disability and Health Journal, 14(3), 101092. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101092
25. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (CRPD/C/GC/4). United Nations.
26. Davun, S., Kurnaz Ay, M., Karavus, M., Kilvan, F., Kuralay, İ., Akbağra, B., Akalın, O., & Hidiroğlu, S. (2021). Preclinical medical students' awareness about disabled friendly campus. Clinical and Experimental Health Sciences, 11(3), 598-603. https://doi.org/10.33808/clinexphealthsci.887180
27. de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. International Journal of Disability, Development and Education, 59(4), 379-392. https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944
28. Emerton, R. G., & Rothman, G. (1978). Attitudes towards deafness: Hearing students at a hearing and deaf college. American Annals of the Deaf, 123(5), 588-593.
29. Evans, W., Lisiecka, D., & Farrell, D. (2023). Exploring the impact educational interventions have on nursing and medical students' attitudes and empathy levels towards people with disability: A systematic review. Journal of Intellectual Disabilities. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17446295231155781

30. Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. Journal of Personality and Social Psychology, 82(6), 878-902. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878
31. Freeman, V. (2018). Attitudes toward deafness affect impressions of young adults with cochlear implants. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23(4), 360-368. https://doi.org/10.1093/deafed/eny026
32. Gafoor, K. A. (2012). Considerations in measurement of awareness. Paper presented at the National Seminar on Emerging Trends in Education, University of Calicut, Kerala, India.
33. Gewirth, A. (1986). Why rights are indispensable. Mind, 95(379), 329-344.
34. Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Prentice-Hall.
35. Goodley, D. (2014). Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203366974
36. Hamilton, D. L., & Trolier, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), Prejudice, discrimination, and racism (pp. 127-163). Academic Press.
37. Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). Disabilities inclusive education systems and policies guide for low- and middle-income countries. RTI Press.
38. Heward, W. L. (2017). Exceptional children: An introduction to special education (11th ed.). Pearson.
39. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
40. Jaber, A. H., & Kazem, A. K. (1996). Manahij al-bahth fi al-tarbiyah wa ilm al-nafs [Research methods in education and psychology]. Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
41. Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). Special education: What it is and why we need it (2nd ed.). Routledge.
42. Kingdom of Saudi Arabia. (2016). Saudi Vision 2030. https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf
43. Lawson, J. E., Cruz, R. A., & Knollman, G. A. (2017). Increasing positive attitudes toward individuals with disabilities through community service learning. Research in Developmental Disabilities, 69, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.013
44. Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. Annual Review of Sociology, 27, 363-385. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363
45. Ma, G. Y. K., & Mak, W. W. S. (2022). Meta-analysis of studies on the impact of mobility disability simulation programs on attitudes toward people with disabilities and environmental in/accessibility. PLOS ONE, 17(6), e0269357. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269357
46. Madhesh, A. (2022a). Awareness and knowledge of disability rights and inclusive education among university graduates in Saudi Arabia. Research in Developmental Disabilities, 122, 104163. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104163

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

47. Madhesh, A. (2022b). Awareness of disability among Saudi university graduates. Heliyon, 8(11), e11647. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11647
48. Madhesh, A. (2023). Quality of life of higher education students with disabilities at Shaqra University. Research in Developmental Disabilities, 138, 104520. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104520
49. May, A. L., & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 43(6), 483-499. https://doi.org/10.1177/0022219409355483
50. McKay, C., & Park, J. Y. (2019). The impact of Paralympic Skill Lab on college student cognitive attitudes toward inclusive lifetime sport and fitness. International Journal of Kinesiology in Higher Education, 3(3), 67-76. https://doi.org/10.1080/24711616.2018.1551732
51. Ministry of Education (Saudi Arabia). (n.d.). People with disabilities in university education. https://moe.gov.sa
52. Öksüz, C. E., Uzun, Ö. K., Kalkışım, Ş. N., & Zihni, N. B. (2023). Attitudes toward persons with disabilities and disability awareness of university students providing healthcare. Makara Journal of Health Research, 27(3), 177-185. https://doi.org/10.7454/msk.v27i3.1550
53. Oliver, M. (1990). Politics of disablement. Red Globe Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1
54. Park, Y. K., & Kim, J. H. (2018). The effect of disability awareness educational program of university students in the department of physical therapy on reducing prejudices against people with disabilities and increasing positive attitudes toward people with disabilities. Journal of Physical Therapy Science, 30(8), 1030-1033. https://doi.org/10.1589/jpts.30.1030
55. Patel, M., & Rose, J. (2014). Students' attitudes towards individuals with an intellectual disability. Journal of Intellectual Disabilities, 18(1), 90-103. https://doi.org/10.1177/1744629513511355
56. Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 90(5), 751-783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751
57. Phillips, B. A., Fortney, S., & Swafford, L. (2019). College students' social perceptions toward individuals with intellectual disability. Journal of Disability Policy Studies, 30(1), 3-10. https://doi.org/10.1177/1044207318788891
58. Radlińska, I., Kożybska, M., & Karakiewicz, B. (2021). Attitudes of Polish medical and health sciences students towards persons with physical disabilities using the MAS-PL scale. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(15), 7787. https://doi.org/10.3390/ijerph18157787
59. Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. Evaluation and Program Planning, 31(2), 181-190. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001

60. Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. Research in Developmental Disabilities, 32(6), 2164-2182. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.005
61. Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203640098
62. Shapiro, J. P. (1994). No pity: People with disabilities forging a new civil rights movement. Times Books.
63. Shields, N., Stukas, A. A., Buhlert-Smith, K., Prendergast, L. A., & Taylor, N. F. (2021). Changing student health professionals' attitudes toward disability: A longitudinal study. Physiotherapy Canada, 73(2), 180-187. https://doi.org/10.3138/ptc-2019-0069
64. Sniatecki, J. L., Perry, H. B., & Snell, L. H. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(3), 259-275.
65. Tervo, R. C., Palmer, G., & Redinius, P. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. Clinical Rehabilitation, 18(8), 908-915. https://doi.org/10.1191/0269215504cr820oa
66. Thompson, T. L. C., Emrich, K., & Moore, G. (2003). The effect of curriculum on the attitudes of nursing students toward disability. Rehabilitation Nursing, 28(1), 27-30. https://doi.org/10.1002/j.2048-7940.2003.tb01718.x
67. Turchetta, L. W., & Ryan, S. (2021). College students' knowledge of and openness to autism spectrum disorder. Developmental Disabilities Network Journal, 2(1), 86-100. https://doi.org/10.59620/2694-1104.1001
68. UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education.
69. UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education - All means all.
70. UNESCO Institute for Statistics. (2012). International standard classification of education: ISCED 2011.
71. United Nations. (2006a). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (A/RES/61/106). https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
72. United Nations. (2006b). Article 8: Awareness-raising. Retrieved December 12, 2006, from https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/article-8-awareness-raising
73. United Nations Office at Geneva. (2019). Disability-inclusive language guidelines.
74. University of New Hampshire. (n.d.). Misconceptions about disability. Accessible UNH. https://www.unh.edu/community-inclusion/accessible/disability-101/misconceptions-about-disability
75. Wenar, L. (2015). Rights. In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2015 ed.). Stanford University. https://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/rights/

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (62) أكتوبر 2024
Volume (62) October 2024
IJOHSS

76. Werner, S. (2015). Public stigma and the perception of rights: Differences between intellectual and physical disabilities. Research in Developmental Disabilities, 38, 262-271. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.030
77. White, D., Hillier, A., Frye, A., & Makrez, E. (2019). College students' knowledge and attitudes towards students on the autism spectrum. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(7), 2699-2705. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2818-1
78. World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health (ICF). World Health Organization.
79. World Health Organization, & World Bank. (2011). World report on disability. World Health Organization. https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability
80. Zegeye, T. G. (2022). The lived experiences of female students with blindness for higher education at Bahir Dar University. Scandinavian Journal of Disability Research, 24(1), 253-265. https://doi.org/10.16993/sjdr.892

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.62.2024.883