

المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي
لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة

إعداد:

أ. روجي مروح عبدات
إدارة رعاية وتأهيل المعاقين

قام بتطبيق استبانة الدراسة على المكفوفين
زينب حسن الملا

2008م

تقديم

أجريت هذه الدراسة كإحدى مراحل مبادرة (مدرسة الجميع) لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المنبثقة عن استراتيجية الحكومة الاتحادية، وإيماناً من إدارة رعاية وتأهيل المعاقين، بأهمية البحث العلمي من أجل الإطلاع على واقع الخدمات المقدمة للمعاقين في الدولة وتطورها، وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات الاجتماعية والثقافية والنفسية.

وقد اعتمدت الدراسة على المكفوفين المدمجين كعينة للدراسة للتعرف على المشكلات التي واجهتهم خلال حياتهم الدراسية في مدارس التعليم العام، كونهم أصحاب القضية وبالتالي الأكثر قدرة على الحكم على عملية الدمج، حيث تعاون مع إدارة رعاية وتأهيل المعاقين في تطبيق استبانة الدراسة كل من مؤسسة تمكين، وجمعية الامارات لرعاية المكفوفين.

وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الهامة التي لا بد أن تؤخذ بالإعتبار خلال عملية الدمج، والتي من شأنها أن تفيد المسؤولين والمعلمين ومدرّاء المدارس عن المشكلات التي واجهت الطلاب المعاقين بصرياً خلال السنوات السابقة، والتي يواجهونها في الوقت الحالي أيضاً، وبناء على هذه النتائج؛ وضعت إدارة رعاية وتأهيل المعاقين مجموعة من التوصيات على أمل أن تساهم في التغلب على هذه المشكلات.

ولكي لا تقف هذه الدراسة عند حدود المادة النظرية، فإن وزارة الشؤون الاجتماعية تسعى بعد الخروج بهذه التوصيات إلى إعداد دليل عملي حول المواصفات الفنية اللازمة للمعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام، والتي تساعدهم أثناء سير العملية التعليمية التربوية وتسهم بشكل فعال في نجاح عملية الدمج.

في حين أننا نقترح إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال نظراً لأهميته، ولتتبع التطور الملحوظ لعملية الدمج عبر الزمن، خاصة أنه بالرغم من نتائج الدراسة التي أظهرت مجموعة من المشكلات التي تواجه المعاقين بصرياً، إلا أنها في ذات الوقت أظهرت تقلصاً في حجم هذه المشكلات بالمقارنة مع السنوات السابقة، وهو مؤشر إيجابي يستحق الإشارة إليه.

وفاء حمد بن سليمان

مدير إدارة رعاية وتأهيل المعاقين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المكفوفين وضعاف البصر سواء الخريجين منهم أو الذين لا يزالون على مقاعد الدراسة، تبعاً لمتغيرات الصف الدراسي، سنة التخرج، الجنس، الإمارة التي تم الدمج فيها، من أجل تقديم الحلول المقترحة للجهات المعنية للتغلب على هذه المشكلات.

وتمثلت مشكلة الدراسة في سعيها للإجابة عن سؤالها الرئيس التالي: " ما المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟"، وفحص الفرضيات الصفرية الأربعة، والتزمت الدراسة بحدودها الزمانية والمكانية والبشرية المتمثلة بتطبيقها خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2007/2008م على عينة عشوائية من الأشخاص المكفوفين وضعاف البصر الذين تم دمجهم في التعليم العام.

وتم بناء أداة الدراسة وتقنيها بالاعتماد على صدق المحكمين بعد عرضها على مجموعة من حملة الدكتوراة والمختصين بالمجال، وكذلك باستخدام معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية، وتم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة (كرونباخ ألفا) والذي بلغ (0.85).

وتمت الإجابة عن سؤال الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أولياء الأمور والمدرسين المهنيين، وفحص الفرضيات الصفرية باستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين Independent T test، واختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، حيث أظهرت النتائج أنه يوجد صعوبات تواجه المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعلم العام بمستوى مرتفع، وأن أعلى مستوى من هذه الصعوبات قد ظهرت في مجال المناهج التعليمية وأساليب التعليم المتبعة مع المعاقين بصرياً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام ترجع إلى متغيرات (الصف الدراسي والجنس والإمارة)، فيما تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائية تعود إلى متغير الوضع التعليمي الحالي للطالب (ملتحق حالياً، خريج).

وبناء على النتائج السابقة، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تكييف المناهج الدراسية وتعديلها بما يتناسب مع قدرات الأشخاص المعاقين بصرياً، واستخدام التقنيات والوسائل الحديثة المساعدة للمعاقين بصرياً على التعلم، والتنوع فيها، وتأهيل المعلمين القائمين على تعليم المعاقين بصرياً.

المقدمة:

لقد اهتمت دولة الامارات العربية المتحدة بتقديم مختلف الخدمات للأشخاص المعاقين، فضلاً عن افتتاح مراكز للأفراد المعاقين في جميع مدن الدولة ، فقد افتتحت وزارة التربية والتعليم الفصول الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس، واستحدثت أقساماً خاصة للتربية الخاصة تتولى الإشراف على إدارة المدارس والصفوف الخاصة. وقد تمت الاستفادة أيضاً من المنظمات العربية والدولية في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداد وتوفير الكوادر الفنية والادارية التي تتولى العمل في هذه الصفوف، والمشاركة في تقنين وتصميم اختبارات الذكاء للكشف عن قدرات هؤلاء الطلاب (سباتو، 1984).

ويعود تاريخ فصول المعوقين في المدارس العادية في الإمارات إلى العام الدراسي 1980/79، حيث قامت الإدارة العامة للخدمة الاجتماعية والتربوية في ذلك العام بإجراء حصر لحالات الإعاقة في مدارس الدولة، وبناء عليه تم إنشاء فصول التربية الخاصة، حيث انصب جهد هذه الفصول على حالات مشكلات النطق واللغة والطلاب المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم، وحالات ضعف السمع أو البصر (سباتو، 1984). ومنذ ذلك التاريخ، فقد نشطت فكرة دمج المعاقين في الإمارات العربية، وصدرت العديد من القرارات الوزارية بهذا الشأن.

ونظراً لاتساع تلك التجربة، استدعت الحاجة إلى تقديم ورش العمل والدورات التدريبية للمعلمين بهدف إعدادهم لتنفيذ فكرة الدمج، وتبع ذلك تقييم مستمر من قبل وزارة التربية والتعليم لعملية الدمج (شقيير، 2005). وقد أجرى الخطيب (1996) دراسة في كل من الإمارات والأردن، اشتملت على تحليل استجابات (110) معلماً و(20) مديراً من دولة الإمارات لمعرفة وجهة نظرهم حول تعليم الطلاب المعاقين في مدارس التعليم العادية، حيث تم اختيار المعلمين والمدراء عشوائياً من مدارس حكومية تمارس الدمج بشكل أو بآخر. وبينت نتائج الدراسة قناعة كل من المعلمين والمدراء في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الحركية بالدرجة الأولى في مدارس التعليم العادية ومن ثم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. وعلى النقيض من ذلك، فهم لا يميلون إلى تعليم ذوي الإعاقات العقلية والسمعية في مدارس التعليم العادية.

ويختلف مفهوم الدمج باختلاف الأفراد والمجتمعات، فمثلاً هناك بعض الدول التي تنظر للدمج على أنه "تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة في صفوف المدارس العادية مع الأطفال غير العاديين"، ويقوم على تعليمهم نفس المعلم الذي يقوم بتعليم هذا الصف. ويعتبر هذا النوع على أنه الشكل الأفضل والأمثل عند بعض الدول، بينما في دول ومجتمعات أخرى هناك برامج أخرى تتدرج تحت هذه التسمية، كفتح صفوف خاصة في المدارس العادية أو تطبيق نظام المجموعات

المنسحبة Withdrawal groups وتطبيق نظام غرفة المصادر Resource room إلى غير ذلك من البرامج (مسعود، 1984).

ويحدد خضر (1995) ثلاث أنواع رئيسية للدمج وهي:

الدمج الكامل: ويتم فيه دمج الطفل داخل الفصل الدراسي بالمدارس العادية مع زملائه العاديين مع مساعدة المعلم المتجول أو الزائر كما يطلق عليه المدرس المستشار. ويقوم هذا المعلم المستشار بتشخيص حالة الطالب والتعاون مع مدرس الفصل بوضع المنهاج الذي يتناسب وقدرات الطالب وطبيعة إعاقته.

الدمج الجزئي: ويقصد به تعليم الطالب المعوق في المدارس العادية مع الطلاب العاديين، مع تلقي بعض التدريبات المساعدة والمهارات الإضافية في غرفة المصادر والتي تعقد بالمدرسة لخدمة هؤلاء الطلاب.

دمج الوحدات المنفصلة: وهو دمج المعوق مع زملائه العاديين في المدارس العادية خلال حصص النشاط الرياضي أو الفني أو الموسيقي، وفي الطابور الصباحي والفسحة المدرسية دون الدمج في التعليم بحيث يكون للطلاب المعوقين فصلهم داخل جدران المدرسة العادية.

ويرى صادق (1998) أن عملية دمج الطفل تحتاج إلى تخطيط وتهيئة كل من المدرسة والفصل والمعلم والأخصائيين الذين يعملون مع الطفل لتعليمه وإعداده وإرشاده وأسرته. ولا بد كذلك من أن يكون البرنامج محققاً للشراكة بين كل عناصر العملية التعليمية أو التأهيلية، وأن يمتد التخطيط والتنفيذ إلى البيئة المحلية التي يأتي منها الطفل ويعود إليها بعد انتهائه من البرنامج.

ويرى (سيسالم، 2001) أن هناك مشكلات كثيرة تواجه دمج المكفوفين في المدارس، مما يتطلب تعديل البيئة الصفية وخاصة على المناهج التعليمية، لكي تتلائم مع المعاقين بصرياً واستخدام وسائل سمعية تعتمد على حاسة السمع بدل البصر (Ysseldyke, et al., 1990)، وكذلك من أهم احتياجات المعاقين بصرياً لمساعدتهم على عملية الدمج هي حاجتهم إلى التدريب على مهارات التنقل والحركة والقراءة والكتابة بطريقة بريل (Braille)، وكذلك الحاجة للتدريب على الحواس (السرطاوي وآخرون، 2000).

ونظراً لوجود مشكلات متوقعة تواجه المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام في دولة الإمارات، جاءت هذه الدراسة للكشف عن هذه المشكلات والتعرف عليها، من وجهة نظر المكفوفين وضعاف البصر، ومعرفة مدى علاقتها ببعض المتغيرات، كمحاولة لمساعدة الجهات المعنية للتغلب عليه ووضع الحلول المناسبة لها.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الفوائد العديدة التي يحققها الدمج في البيئة التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة (الشهري، 2005)، إلا أن هناك الكثير من المشكلات التي تواجه دمج المعاقين، نظراً لعدم التهيئة المناسبة للبيئة الصفية، أو عدم التحضير المناسب والتهيئة المناسبة لعملية الدمج، الأمر الذي يؤدي إلى فشل هذه العملية أو عدم تحقيقها الأهداف الكاملة التي وضعت من أجلها، لذلك جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مشكلات دمج الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام، وبذلك تم تحديد مشكلة الدراسة بسعيها للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

- 1- تعتبر هذه الدراسة من الناحية النظرية إضافة علمية جديدة في مجال الدمج التربوي للأشخاص ذوي الإعاقة عامة، وذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص، حيث تعتبر الدراسة الأولى في دولة الإمارات، والتي سعت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعاقين بصرياً في مدارس التعليم العام.
- 2- ومن الناحية التطبيقية يتوقع أن تساهم هذه الدراسة في تعريف المسؤولين وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية، والقائمين على دمج المكفوفين وضعاف البصر، بالمشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وبالتالي فإن التعرف على هذه المشكلات يفيد في وضع البرامج والتسهيلات التي من شأنها التغلب عليها.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

- 1- التعرف إلى المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام
- 2- التعرف على الفروق في المشكلات التي تواجه المعاقين بصرياً المدمجين تبعاً للصف الدراسي، وسنة التخرج، وجنس المعاق، والإمارة التي تم دمجها فيها.
- 3- تقديم مجموعة من الحلول المقترحة من قبل المعاقين بصرياً، للتغلب على المشكلات التي تواجه تشغيل المعاقين.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام، بين الملتحقين حالياً بمدارس التعليم العام والخريجين منها.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام، تعزى إلى الصف الدراسي (السادس فما دون، السابع إلى التاسع، العاشر إلى الثاني عشر).

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام، تعزى إلى سنة التخرج (1999 فما دون، 2000 إلى 2004، 2005 إلى 2008).

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام، تعزى إلى جنس المعاق.

الفرضية الصفرية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام، تعزى إلى الإمارة التي تم الدمج فيها.

حدود الدراسة:

لقد تم تحديد إطار هذه الدراسة بالعوامل التالية:

العامل الزمني: تم تطبيق أداة هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007/2008م.

العامل المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة.

العامل البشري: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من الأشخاص المعاقين بصرياً المدمجين حالياً في مدارس التعليم العام، والذين سبق أن تخرجوا من هذه المدارس.

مصطلحات الدراسة:

المعاقون بصريا Persons with Visual Impairment

وتشتمل هذه الفئة على المكفوفين وضعاف البصر، وفق التعريفات الآتية:

الكفيف blind وهو الشخص الذي تقل حدة إبصاره بأقوى العينين بعد التصحيح عن 6/60 متراً (20/200 قدم) أو يقل مجاله البصري عن زاوية مقدارها (20) درجة.

ضعاف البصر Low Vision Individuals وهم الذين يتمكنون بصريا من القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية أو بدونها (الموسى، 1413 هـ).

الدمج Inclusion

يستخدم مصطلح الدمج للإشارة إلى تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في الفصول الدراسية العادية إما بشكل كامل أو بشكل جزئي، وهدفه تحقيق مبدأ تساوي الفرص التربوية، وتشجيع المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة والمديرين وأولياء الأمور والطلاب على التعاون لتلبية الحاجات التعليمية الخاصة للطلاب المعوقين (المكتب التنفيذي ومكتب وزراء الشؤون الاجتماعية العرب، 2001).

طريقة برايل Braille System

هو نظام تواصل لمسي يتيح الفرصة للأفراد المكفوفين للقراءة والكتابة وفق نظام شيفرات لمسية نافرة على ورق مقوى. وقد طور هذا النظام الفرنسي لويس برايل (Louis Braille) في القرن التاسع عشر. وفي القراءة للمسية، يضع الفرد أصابعه فوق النقاط البارزة التي تمثل حرفاً فتدخل المعلومة الملموسة عبر المستقبلات الحسية في الجزء العلوي من الأصابع. والوحدة الإدراكية المتضمنة في قراءة برايل هي النقاط البارزة وتسمى الخاصة. وتتطلب القراءة للمسية تركيب الخصائص الفردية مع بعضها البعض لإعطاء الكلمة الكلية (المكتب التنفيذي ومجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب، 2001).

الأدب التربوي والدراسات السابقة:

أهمية دمج المكفوفين:

إن المتأمل في واقع الطالب الكفيف قبل وبعد التحاقه بالبرنامج ليرى البون شاسع والتغير واضح والاختلاف كبير، حيث نجد أن البرامج قد شكلت شخصية الطالب الكفيف بما يتناسب وطبيعة المجتمع الذي أصبح يتكيف معه بصورة مختلفة تمامًا عن وضعه قبل الدمج، حيث ينعكس الدمج على مجموعة من الجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية عند المعاق على النحو التالي:

أ- من الناحية التربوية:

أن وجود الطالب الكفيف مع زملائه العاديين ليحتم علينا أن نجعله يدرس نفس المنهج الذي يدرسه الطالب العادي وبالتالي فإن الطالب الكفيف لم يتخلف عن الركب بل إنه يسير في نفس الطريق الذي يسلكه الطالب العادي لأن المعلومة واحدة والمعلم واحد والمنهج واحد والمدرسة واحدة، وعلى ذلك فإن الطالب المدموج يعيش المنظومة التعليمية كالتابع العادي تمامًا دونما اختلاف.

ب- من الناحية الاجتماعية:

أن وجود الطالب الكفيف بالمعاهد وخاصة ممن هم بالإسكان الداخلي قد أوجد عزلة بين الطالب والمجتمع حيث أن التفاعل كان مقصوراً على النشاطات الكشفية أو الرياضية أو المشاركات في المناسبات فقط، وبالتالي فإن الكفيف كان يعيش جُل وقته مع أقرانه المكفوفين فحسب لكن البرامج قامت على إعادة تشكيل شخصية الطالب من جديد، لأن وجوده في الفصل العادي كون لديه الثقة بالنفس وكسر حواجز الرهاب الاجتماعي الذي كان يعيشه، ليخرج من فصله العادي للدخول في المجتمع المدرسي ثم الخروج إلى المجتمع الخارجي بكل ثقة.

ج- من الناحية النفسية

إن بُعد الطالب عن أهله ليولد الكثير من المشكلات النفسية لا سيما إذا كان سن الطالب صغيراً وفي المقابل علينا أن نتصور وضع الأسرة في حال غياب ابنها الكفيف عنها لمدة قد تمتد في أغلب الأحيان إلى الفصل الدراسي الكامل، لكن وجود هذه البرامج قد عالج تلك المشكلة فأتاح للطالب الكفيف أن يدرس بالقرب من أسرته حاله حال إخوته وهذا الأمر

لوحده كافٍ لنجاح تلك البرامج كما أن البرامج ساهمت في تحسين وضع الكفيف النفسي حيث أصبح يثق بذاته، جريء في إبداء أفكاره حريص في مشاركة زملائه العاديين في النشاطات والفعاليات المدرسية المختلفة وقد أكد لي الكثير من العاملين في برامج دمج المكفوفين أن تلك البرامج قد ساهمت في تحسين الوضع الصحي لدى الطالب الكفيف وكذلك الوضع السلوكي والانفعالي (الشهري، 2005).

المشكلات التي تواجه دمج المعاقين بصرياً:

هناك الكثير من المشكلات التي غالباً ما تصاحب عملية دمج المعاقين بصرياً. من المهم إدراك هذه المشكلات، وتفهم الأسباب التي تقف من ورائها، وذلك للعمل على تجاوز كل مشكلة، وحلها بالطريقة التي تناسبها وبما يتماشى مع مصالح الطفل، ويرى (سيسالم، 2001) أن من أكثر المشكلات انتشاراً:

- عدم قدرة بعض الأطفال المعاقين على الوصول إلى المدرسة بأنفسهم بسبب الإعاقة أو لبعد موقع المدرسة.
- رفض المدارس العادية قبول الأطفال المعاقين أو بعض أنواع الإعاقات خشية عدم القدرة على التعامل معهم، وتحمل مسؤوليتهم، أو بحجة إثارة الإزعاج للآخرين.
- عدم كفاية النصيحة أو المشورة المقدمة للأهل فيما يتعلق بعملية الدمج وما يرتبط بها. فالكثير من الأهالي لا يتلقون التوجيه اللازم لإيجاد مكان مناسب لأبنائهم.
- المعاملة غير المرضية للأطفال المعاقين في المدرسة العادية، كإهمالهم وتجاهلهم.
- عدم جاهزية النظام التعليمي العادي من حيث تصميم وتخطيط المدرسة والأدوات والوسائل الضرورية للمعاقين، وعدم وجود التسهيلات البنيوية اللازمة لهم داخل المدرسة.
- عدم توفر معرفة كافية لدى المدرسين حول كيفية التعامل والتكيف مع الأطفال المعاقين.
- إساءة بعض الأطفال العاديين السلوك نحو الأطفال المعاقين في المدرسة، مثل ضربهم أو الاستهزاء بهم.

التعديلات على البيئة المدرسية:

التعديلات على المنهاج:

يتطلب تعليم المعاقين بصرياً إجراء بعض التعديلات على المنهاج، وإن تعديل محتوى المنهج وطرق التدريس في أي فصل من فصول التربية العادية يمكن تحقيقه من خلال التفكير الخلاق والجهد الدؤوب، سواء كان التعديل بهدف تلبية الاحتياجات المختلفة المتعلقة باهتمامات المتعلم وميوله أو بما يعانيه من إعاقات (Giangreco, 1993). وقد تتناول هذه التعديلات المحتوى أو مستوى صعوبة المفاهيم المتضمنة في المنهاج والتي تمتد إلى منهجية التدريس كذلك. وهنا يكون مدى التغيير كبير جداً وغالباً ما يسبب ضياعاً للوقت مقارنة بالتغييرات التي تشمل طرق التدريس فقط. ويمكن استخدام هذه التعديلات لتحقيق كثير من الأهداف، فقد يستدعي الأمر تغيير لبعض المحتوى. وتحتّم هذه التعديلات إجراء المعلم لتعديلات إضافية في شكل الأنشطة، والجوانب المنطقية داخل الفصل الدراسي (Ysseldyke, et al., 1990).

لقد أشار المؤتمر العالمي حول تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة إلى أنه لا بد من تكييف ومرونة المنهاج المدرسي ليلائم ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك عبر ما يلي:

- موازنة المنهاج لاحتياجات الأطفال وليس العكس
 - توفير الدعم الإضافي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار المنهاج الدراسي العادي، وليس تطوير منهاج خاص بهم.
 - إعادة النظر في إجراءات تقييم هؤلاء الأطفال وجعل التقييم المستمر جزءاً أساسياً في العملية التعليمية.
 - توظيف التكنولوجيا لتيسير الإتصال والحركة والتعليم (الخطيب، 1998).
- ويرى الخطيب (1998) أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية يتطلب إجراء تغييرات جذرية في أدوار ومسؤوليات معلمي الفصول العادية. فهو يتضمن تكييف البيئة الصفية وتعديلها، وذلك لا يعني تخفيف المنهاج أو اختصاره بطريقة غير فاعلة، بل أنه يتطلب إجراء تعديلات على طرق التعليم المستخدمة. وقد بينت عدة دراسات أن معلمي الصفوف العادية يجرون بعض التعديلات المتخصصة، إلا أن هذه التعديلات لا تكفي بأي حال من الأحوال ما لم يكن هناك خطط مرسومة مسبقاً ودعم كاف لإجرائها. كذلك فإن الأدبيات التربوية توضح أن المعلمين في الصفوف العادية لا يقومون بإجراء تعديلات متخصصة بشكل تلقائي للإستجابة لطبيعية الصعوبات التي يواجهها الطالب.

التعديلات على المباني:

يتوقف نجاح عملية الدمج على الكثير من التعديلات البيئية التي يحتاج إليها الأشخاص المعاقين سواء كان ذلك على مباني المدرسة التي سيلتحقون بها، أو على المناهج التعليمية، وظروف الصف التدريسية ونظام الإمتحانات والوسائل التعليمية المستخدمة. ولا بد وأن تناسب هذه التعديلات جميع الإعاقات لكي يتمكن النظام المدرسي من استيعاب الطلاب على اختلاف قدراتهم. وقد خلصت دراسة (سعيد، 1996) إلى بأنه لا يمكن تحقيق شعار دمج الأشخاص المعوقين ومساواتهم الكاملة ما لم يتزامن هذا الشعار مع التخطيط العمراني الذي يعمل على توفير الخدمات اليومية والحياتية المختلفة للمعاقين، مما يساعد في تأهيلهم بشكل كبير. ويقدم السودان (1998) مجموعة من الإقتراحات لتعديل مبنى المدرسة بما يتناسب مع الاحتياجات الخاصة للطلاب. وهذه الاقتراحات هي :

- عمل ممرات ذات انحدار تدريجي.
- تثبيت درابزين على جانبي درجات السلم.
- إزالة العوائق الخطرة، لا سيما التي تعلو النصف الأعلى للجسم، والأعمدة التي تتوسط أو المنتصبة داخل المباني والقاعات.
- تغطية سطح الأرض بطريقة تمكن المعاق بصرياً من الحركة وذلك ، عبر نقاط الارتفاع الحسية أثناء تنقله في داخل وخارج الصف.
- اختيار المكان الذي تقل فيه نسبة الضوضاء أو تتعدى خاصة بالنسبة للطلاب الصم ومعوقي السمع.
- توسيع مساحة دورة المياه كي يتمكن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من إستخدامها بسهولة ويسر وضرورة تثبيت بعض المقابض في حوائط المراض ليتمكن الطالب من الحركة فيها بأمان.
- ولكي يتسنى للمعاقين ممارسة حياتهم اليومية والأكاديمية في المدرسة بشكل طبيعي، لا بد من إجراء بعض التعديلات على المرافق وتخطيط المدرسة عمرانياً بشكل يلائم احتياجاتهم. وبشكل عام لا بد عند التخطيط للمدرسة أو إجراء تعديلات عليها من مراعاة ما يلي:
- بناء المنحدرات الموازية للأدراج، وتزويد الممرات الرئيسية والجانبية بدرابزين.
- تخطيط ساحة الملعب بشكل خاص
- تخطيط الفصول بحيث يلائم تصميمها جميع الإعاقات والتجهيزات التي ستوضع بها (الأجهزة السمعية والبصرية، أجهزة خاصة بالحركة)

- بالإضافة إلى توافر الشروط الصحية في البناء المدرسي بشكل لا بد فيه من مراعاة البعد عن الأخطار، النوافذ المكشوفة، والشرفات المنخفضة الجدران، والأعمدة والأبواب الضيقة، وكل ما من شأنه عرقلة التلاميذ ذوي الإعاقات (سعيد، 1996).

ملاءمة غرفة الصف:

يشير صالح (2000) إلى أنه لا بد من وضع إضاءة تمكن المعلمين من الرؤية بوضوح وتمييز التفاصيل الدقيقة، وكذلك لتمكين ضعاف البصر والسمع من رؤية المعلم في غرفة الصف وتمييز حركة شفثيه، وتوفير الأجهزة السمعية والصوتية والمرئية الحديثة والملائمة، وينبغي على إدارة المدرسة أن تقوم بالتعديلات اللازمة في الصف والمدرسة لتلبية الحاجات الخاصة المرتبطة بمختلف الإعاقات مثل: إجراء بعض التعديلات على المباني ومراعاة الحاجات الخاصة للطلبة (الخطيب وآخرون، 2007). ومن ضمن الوسائل التعليمية التي لا بد من تعديلها لتناسب حاجات الطلاب؛ الأدوات الخاصة لتثبيت الأوراق، والعصا والنظارات وكتب برايل للمعوقين بصرياً (السويدان، 1998).

ويقترح النصاروي (1992) أن تكون غرفة الصف قريبة من المدخل قدر الإمكان لتمكين الطفل من الدخول والخروج بسهولة ويسر، وتخصيص مساحة حول الطفل في الصف للتمكن من الحركة بسهولة، وتصميم منضدة أكبر كي تتناسب مع حاجة الطفل من حيث الارتفاع والشكل، ومراعاة أن يكون مكان جلوس الطالب المعاق في الصف يتناسب مع حاجته، خاصة ضعاف البصر ليتمكنوا من رؤية السبورة بوضوح. فيما يؤكد الشخص (1987) على ضرورة مراعاة الفروق الفردية والاختلافات بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عند تصميم البرامج التربوية لهم، فلكل تلميذ قدراته العقلية، وإمكاناته الجسدية، وحاجاته النفسية والاجتماعية الفريدة التي تختلف عن غيره من الطلاب.

ويستطيع الطالب المعاق الالتحاق بالصف العادي مع تزويده بمساعدة خاصة في غرفة المصادر عند الحاجة. ويتم تقديم الدعم التربوي الخاص للطفل في هذه الغرفة وفقاً لجدول زمني منظم، حيث يدير غرفة المصادر معلم تربية خاصة لديه مؤهل علمي مناسب وخبرة كافية في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الجسمية (الخطيب وآخرون، 2007). وتعرف السويد (1998) غرف المصادر على أنها عبارة عن غرفة في المدرسة العادية، ذات اتساع يحقق سهولة التدريب والحركة، مزودة بأثاث ووسائل تعليمية تمكن من تحقيق الخدمات للطلاب بكفاية مطلوبة، ويمكن تقسيمها إلى أركان في إطار المواقف والخبرات التعليمية، ويقوم على تقديم الخدمات فيها معلم متخصص، ويتردد عليها الطالب الذي يعاني من صعوبات تعليمية معينة وذلك، حسب جدول معين خلال اليوم الدراسي للحصول على مساعدة خاصة في مادة معينة، أو التخلص من مشكلة

سلوكية أو نفسية، ويعود الطالب بعد ذلك إلى الفصل العادي ليستكمل دراسته مع أقرانه العاديين.

وبوجه عام، ينبغي تنظيم غرفة الصف بحيث تسمح للطلاب بالتنقل والجلوس وتأدية الواجبات الصفية بالحد الأدنى من الصعوبات والعوائق، وتوفير الأدوات اللازمة للإسعافات الأولية، وقد يكون هناك حاجة لتخصيص أماكن لتغيير الملابس وتلبية الاحتياجات الخاصة الأخرى (Umbriet, 1983). ولكي تسمح غرفة الصف بالحركة والتنقل بأمان وتخلو من العوائق والحواجز لا بد من مراعاة:

- (أ) أن يكون لغرفة الصف بابان بدلاً من باب واحد.
 - (ب) أن تكون السبورة منخفضة بما فيه الكفاية
 - (ت) أن تكون الأبواب من النوع الذي يفتح ويغلق ذاتياً
 - (ث) أن يكون للأبواب مقابض طويلة نسبياً
 - (ج) تغطية الأرض لمنع الانزلاق
 - (ح) توفير أماكن خاصة لخزن الممتلكات الشخصية
 - (خ) تزويد غرفة الصف بمقاعد وكراسي قابلة للتعديل وحاملات كتب متنقلة
- للقراءة (Haslam, & Vallettutti, 2004)

الدراسات السابقة:

قام (النصار، 2005) بدراسة حول أثر دمج المعوقين بصرياً في التعليم العام بالمفهوم الشامل للمنهج المدرسي، استعرض من خلالها الصعوبات التي تواجه دمج المعاقين بصرياً في المملكة العربية السعودية، وتبين أن من أهم هذه المشكلات هي الوسائل التعليمية والمقررات الدراسية و طرائق التدريس المستخدمة، إضافة إلى صعوبات تتعلق بالمعلمين وأخرى تتعلق بالتعلمين أنفسهم، وأساليب التقويم والبيئة المدرسية.

وقام جيرناسكي وبيزيبلسكي (Girynski, A., Przybylski, S. 1993) بدراسة حول دمج المعاقين بصرياً في المدارس، تبين من خلالها أن معظم الطلبة يعتقدون أن سبب ما يعانیه أقرانهم من صعوبة في التعلم يرجع إلى عدم القدرة على ذلك وذلك بنسبة وصلت إلى 45.3% حيث يرى 35.3% من تلك النسبة أن السبب في ذلك يرجع إلى التأخر العقلي ويعتقد 12.6% فقط من الطلبة المبحوثين أن سبب تأخر التعلم لدى أقرانهم هو ضعف البصر، حيث تلعب هذه الاتجاهات دوراً هاماً في مدى تعاونهم مع أقرانهم المدمجين، وكما تبين أن أكثر من ثلث المعلمين بقليل قد وافقوا على الدمج الكامل لضعاف البصر في المدارس العامة. ومن خلال

دراسة بيرلا وأودونيل (Perla and O'Donnell, 2001) حول اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين بصرياً وانطباعاتهم نحو عملية الدمج، وتبين أن المعلمين ذوي الخبرة المباشرة أو غير المباشرة بالمعاقين بصرياً هم أكثر تقبلاً ولديهم نظرة إيجابية نحو الدمج بالمقارنة مع عديمي الخبرة، ولكن تبقى الاتجاهات أكثر إيجابية نحو ضعاف البصر بشكل أكبر من المكفوفين.

وقد استخدم دراسة ديفيس وهوبود (Davis and Hopwood, 2002) الملاحظة والمقابلة مع أشخاص أساسيين قيموا المشاركة والتعليم لـ 23 شخص من ذوي الإعاقة البصرية في 17 مدرسة دمج أساسية في بريطانيا، تبين من خلالها مجموعة من التوصيات وجوب تقديم المساندة والدعم الكافي الإضافي، وأن الدمج في العملية التعليمية العامة يجب أن يأخذ مكانه، وضرورة الاتصال الجيد بين الأفراد في فريق التعليم.

فيما توصلت دراسة بونيكاب (Bonicap, 2000) غالباً ما يقوم المعلمون باستثناء الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية من أنشطة الرياضيات، بسبب حقيقة أن هؤلاء الطلاب لا يستطيعون رؤية العروض والشروحات البصرية، وفي المقابل هناك من المعلمين الذين لا يستثنون الطلاب المعاقين بصرياً ولكنهم لا يعملون شيئاً من أجل مساعدتهم على رؤية العرض البصري أو إيصال المعلومة. فهؤلاء المعلمون إما يكونوا شاعرين أنه لا يوجد طريقة لخدمة المعاقين بصرياً في الصف ومساعدتهم على رؤية المخطط أو الموضوع، أو أنه ليس لديهم الوقت أو المهارة لرسم الشكل.

وهدف دراسة كاتون وراكن (Caton & Rankin, 1980) إلى تحديد المشكلات العديدة التي تواجه 194 طفلاً من الذين يقرؤون طريقة برايل ويستخدمون برامج القراءة البصرية التقليدية عن طريق النسخ، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً تربوية ذات دلالة في العمر الزمني، سنوات المدرسة، والمستوى الدراسي للطفل الكفيف، الذي يستخدم مواد القراءة البصرية المصممة للقارئ المبصرين في مستويات علمية محددة.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً لكل من منهج الدراسة وعينتها، إضافة إلى وصف أدوات الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك الإجراءات التي اتبعتها الدراسة في التطبيق والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الميداني لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

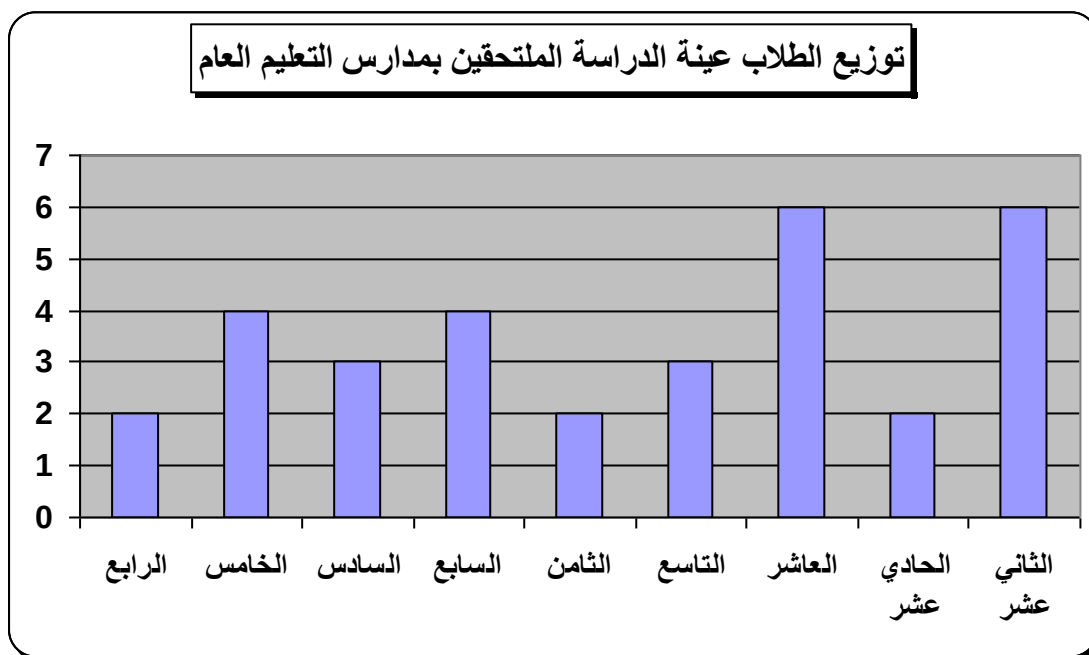
تم توزيع أداة الدراسة على عينة من الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام، والذين سبق أن تخرجوا من هذه المدارس، علماً أن أعداد المعاقين بصرياً الملتحقين في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2008/2007م بلغ (77) طالباً وطالبة استجاب منهم بعد توزيع الاستبانة عليهم (32) طالباً وطالبة أي ما نسبته (41.5%) منهم، واستجاب عدد (30) من الطلبة الخريجين من مدارس التعليم العام، وبذلك تتكون عينة الدراسة من (62) من ذوي الإعاقة البصرية، موزعين حسب متغيرات الدراسة من خلال الجداول (1، 2، 3) والرسوم البيانية (1، 2، 3) التالية:

الجدول (1)

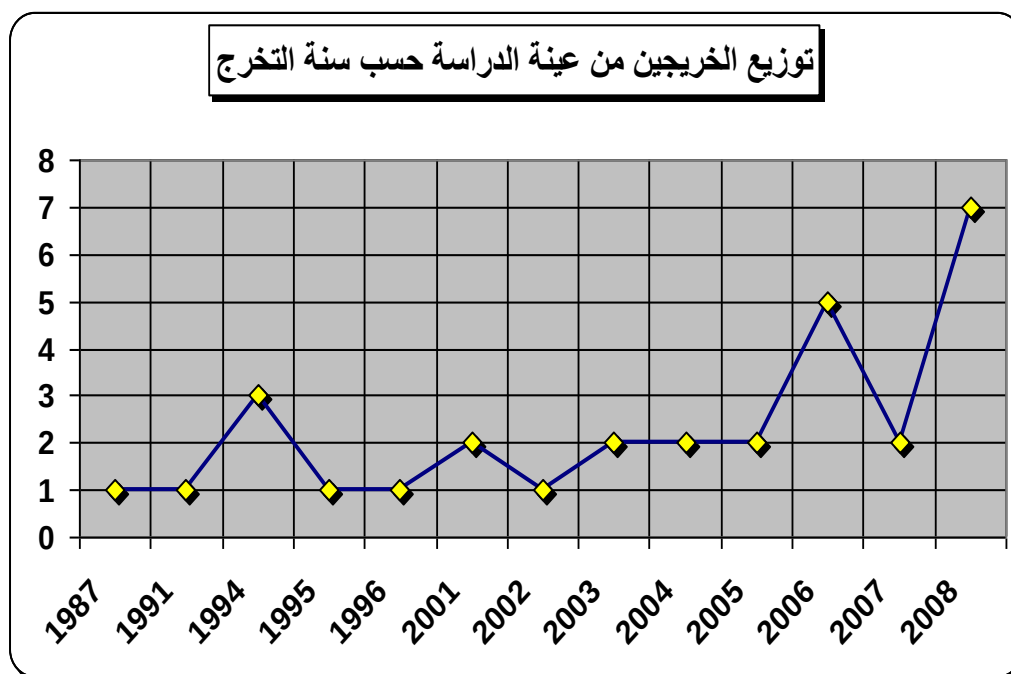
توزيع عينة الدراسة

خريج		ملتحق بالمدرسة	
العدد	سنة التخرج	العدد	الصف الدراسي
7	1999 فما دون	9	السادس فما دون
7	2000-2004	9	السابع - التاسع
16	2005-2008	14	العاشر - الثاني عشر
30	المجموع	32	المجموع

رسم بياني رقم (1)



رسم بياني رقم (2)



الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لجنس المعاق

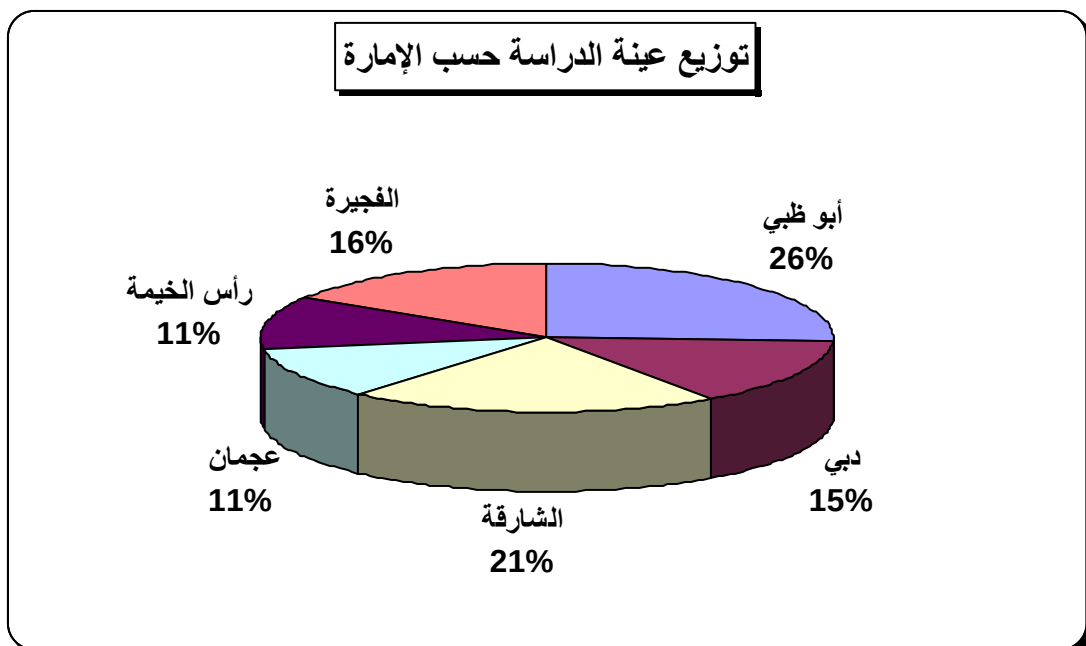
النسبة المئوية	العدد	جنس المعاق
46.8%	29	ذكور
53.2%	33	إناث
100%	62	المجموع

الجدول (3)

توزيع عينة الدراسة تبعاً للإمارة التي تم الدمج بها

النسبة المئوية	العدد	الإمارة التي تم الدمج بها
25.8%	16	أبو ظبي
14.5%	9	دبي
21%	13	الشارقة
11.3%	7	عجمان
11.3%	7	رأس الخيمة
16.1%	10	الفجيرة
100%	62	المجموع

رسم بياني رقم (3)



أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة من إعداد إدارة رعاية وتأهيل المعاقين في وزارة الشؤون الاجتماعية، موضح فيها هدف الدراسة وكيفية الإجابة عن الأسئلة، وتم بناء الاستبانة اعتماداً على الأدب التربوي المرتبط بالدمج التربوي للمعاقين عامة وذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص، وبالإستعانة بمجموعة من الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية من جمعية الإمارات لرعاية المكفوفين، ومؤسسة تمكين، إضافة إلى إجراء المقابلات مع بعض أولياء أمور المعاقين بصرياً ومعلميهم، حيث تم الحصول من خلالها على معلومات هامة أفادت في بناء أداة الدراسة.

وقد تكونت الاستبانة من جزأين هما:

الجزء الأول:

ويمثل رسالة موجهة إلى المستجيبين، تفيد بأهداف الدراسة وكيفية الاستجابة عليها، والمعلومات المطلوبة عن المستجيب والتي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة.

الجزء الثاني:

ويمثل (50) فقرة موزعة على ستة أنواع من المشكلات التي تواجه دمج الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية وهي على النحو التالي:

البعد الأول: مشكلات البيئة المدرسية، ويدور حول المرافق المدرسية والصفية ومدى تهيئتها لملاءمة المعاقين بصرياً، وتمثله الفقرات من (1-7)

البعد الثاني: مشكلات الطالب وولي الأمر، ويدور حول مدى متابعة ولي الأمر لإبنه، ومدى تكيف الطالب مع البيئة الدراسية، وتمثله الفقرات من (8-13)

البعد الثالث: مشكلات الهيئة التعليمية، ويدور حول اتجاهات المعلمين نحو الإعاقة البصرية ومدى توفر المعلم المساعد، وتوفر المهارات التدريسية عند المعلم والخاصة بتعليم المعاقين بصرياً والتعامل معهم، وتمثله الفقرات من (14-27)

البعد الرابع: مشكلات أساليب التقييم، ويدور حول أساليب التقييم المتبعة مع المعاقين بصرياً المدمجين، ومدى مراعاتها لقدراتهم، وتمثله الفقرات من (28-31)

البعد الخامس: مشكلات زملاء الدراسة، ويدور حول نظرة الطلاب الآخرين للمعاقين بصرياً، ومدى تعاونهم معهم، وتمثله الفقرات من (32-38)

البعد السادس: مشكلات المنهاج وأساليب التعليم ويدور حول المناهج الدراسية المتبعة في تعليم المعاقين بصرياً المدمجين ومدى ملاءمتها لهم، وأساليب التعليم المتبعة والتي تعتمد على الوسائل السمعية، ومدى توفر الإشراف والتعليم الفردي، وتمثله الفقرات من (39-50)

وقد تم صياغة جميع فقرات الدراسة صياغة سلبية تعبر عن وجود مشكلات في دمج المعاقين بصرياً في المدارس، وأعطيت الاستجابات تقديراً خماسياً متدرجاً (مقياس ليكرت الخماسي) لتحديد درجة التقدير العام لكل فقرة من فقرات الاستبانة على النحو التالي:

- (أوافق بشدة) ولها خمس درجات
 - (أوافق) ولها أربع درجات
 - (محايد) ولها ثلاث درجات
 - (أعارض) ولها درجتان
 - (أعارض بشدة) ولها درجة واحدة.
- واعتمدت الدراسة في تفسير المتوسطات الحسابية للمستجيبين على الدرجات التالية التي تبين مستوى ظهور المشكلات التي تواجه المعاقين بصرياً المدمجين:
- المتوسط الحسابي أقل من 2.49 (لا يوجد مشكلات تواجه المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام)
 - المتوسط الحسابي من 2.50-3.49 (توجد مشكلات بشكل بسيط)
 - المتوسط الحسابي من 3.50-4.49 (مشكلات بشكل متوسط)
 - المتوسط الحسابي من 4.50 فما فوق (مشكلات بشكل مرتفع).

صدق أداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من حملة الدكتوراة في مجال رعاية وتأهيل المعاقين أو المجالات التربوية والنفسية، والعاملين في مجال تأهيل الأشخاص المعاقين بصرياً وبعض أولياء الأمور من ذوي الكفاءة والخبرة الطويلة، وطلب إليهم الحكم على كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث صياغتها اللغوية، ومدى علاقتها مع الموضوع الذي صممت لقياسه والذي تنتمي إليه كل فقرة، وأعطى المحكمون ملاحظاتهم وتوصياتهم على الاستبانة وتم تعديلها بناءً على هذه الملاحظات حتى خرجت الأداة بصيغتها النهائية.

وقد تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المستجيبون في كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية، ويوضح الجدول رقم (4) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية:

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات أداة الدراسة

وبين الدرجة الكلية

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.56	32	**0.67	22	**0.42	12	**0.39	1
**0.58	33	**0.69	23	**0.48	13	**0.48	2
**0.55	34	**0.66	24	**0.48	14	**0.52	3
**0.64	35	**0.66	25	**0.31	15	**0.42	4
**0.69	36	**0.58	26	**0.23	16	**0.49	5
**0.57	37	**0.66	27	**0.52	17	**0.52	6
**0.63	38	**0.61	28	**0.66	18	**0.37	7
**0.61	39	**0.57	29	**0.63	19	**0.43	8
**0.64	40	**0.59	30	**0.51	20	**0.45	9
**0.66	41	**0.47	31	**0.68	21	**0.29	10
**0.52	45	**0.63	44	**0.52	43	**0.66	42
**0.66	49	**0.61	48	**0.37	47	**0.58	46
						**0.45	50

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الدراسة بحساب معامل الثبات عن طريق معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للفقرات كرونباخ ألفا للإستبانة ككل (0.85) وهي درجة عالية ومناسبة لأغراض البحث، وفيما يلي معامل ثبات الاتساق الداخلي، لكل مجال من مجالات أداة الدراسة:

الجدول رقم (5)

معامل الثبات للدرجة الكلية للإستبانة والمجالات الفرعية

المجال	درجة الثبات
مشكلات البيئة المدرسية	0.71
مشكلات الطالب وولي الأمر	0.73
مشكلات الهيئة التعليمية	0.83
مشكلات أساليب التقييم	0.65
مشكلات زملاء الدراسة	0.70
مشكلات المنهاج وأساليب التعليم	0.77
جميع فقرات الإستبانة	0.85

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، تمت المباشرة بالإجراءات اللازمة من أجل تطبيقها على عينة الدراسة وذلك على النحو التالي:

- توجيه كتاب رسمي إلى المسؤولين في وزارة التربية والتعليم من أجل التعاون في تطبيق أداة الدراسة.

- تم توزيع الاستبانات ميدانياً على الأشخاص المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام، مع توضيح أغراض الدراسة وسرية البيانات والاستعداد للإجابة عن أي استفسارات، وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة (100) استبانة.

- كانت استجابة المعاقين بصرياً تتم عبر الشخص المساعد الذين يقرأ للطالب الإستبانة ويطلب استجابته، سواء كان هذا المساعد من إدارة رعاية وتأهيل المعاقين أو معلماً في المدرسة الملحق بها الطالب المعاق بصرياً.

- بعد عملية جمع الاستبانات الموزعة وفرزها، تبين أن هناك (62) استبانة معبأة وصالحة للبحث، وقد تم الاعتماد عليها في استخراج نتائج الدراسة.

- بعد أن تم جمع أدوات الدراسة، تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب، ومن ثم عولجت إحصائياً.

المعالجات الإحصائية:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Packages for Social Sciences، حيث تم استخدام اختبار (ت) T Test، واختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: الإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي:

ما المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة، ومن أجل تحديد مستوى الصعوبات والمشكلات التي يواجهها المكفوفين تم الاعتماد على المعايير التالية:

- المتوسط الحسابي (2.49) فما دون يمثل مستوى مشكلات متدني
 - المتوسط الحسابي من (2.50 - 3.49) يمثل مستوى مشكلات متوسط
 - المتوسط الحسابي من (3.50) فما فوق يمثل مستوى مشكلات مرتفع
- والجداول رقم (6 ، 7) تبين نتائج المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة وأبعادها الفرعية:

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	مستوى المشكلات
1	المدرسة غير مهيأة لاستقبال الأشخاص المعاقين بصرياً	3.83	مرتفع
2	المرافق المدرسية غير مناسبة لذوي الإعاقة البصرية	3.91	مرتفع
3	عدد الطلاب الزملاء في الصف يعيق المعلم عن تقديم التعليم المناسب للمعاق بصرياً	3.88	مرتفع
4	نصاب الحصص المعطاة للمعلم يشكل عائقاً أمام تدريس المعاق بصرياً	3.51	مرتفع
5	مكان المدرسة بعيد عن سكن المعاق بصرياً	2.37	متدني
6	هناك مخاطر كثيرة على المعاق بصرياً في البيئة المدرسية	3.12	متوسط
7	هناك صعوبة في توفير المواصلات للوصول إلى المدرسة	2.35	متدني
8	ليس هناك متابعة كافية لي من قبل ولي أمري	2.56	متوسط
9	ولي أمري لا يعرف طريقة برايل	4.32	مرتفع
10	لم أكن مهياً بشكل كافٍ للدمج في المدرسة العادية	2.90	متوسط
11	لم أستطيع التأقلم مع البيئة المدرسية العامة	2.14	متدني
12	عند الدمج، كنت أفنقر إلى بعض الجوانب السلوكية والاجتماعية اللازمة	2.54	متوسط
13	ولي أمري غير داعم لعملية الدمج	2.25	متدني
14	هناك اتجاهات سلبية عن المعاق بصرياً من قبل الهيئة التعليمية	3.20	متوسط
15	يتعامل المعلم مع المعاق بصرياً من منطلق الشفقة والعطف	3.41	متوسط
16	لا يوجد معلم في المدرسة متخصص في طريقة برايل	4.64	مرتفع
17	لا يتواجد في المدرسة معلم مساعد للمعاقين بصرياً	4.37	مرتفع
18	يواجه المعلم المدرسي مشكلة في توصيل المعلومة للمعاقين بصرياً	3.48	متوسط
19	الشروحات اللفظية التي يقدمها المعلم غير كافية للمعاق بصرياً	3.79	مرتفع
20	يحتاج المعلم المدرسي إلى تدريب على آلية تحويل المناهج	4.45	مرتفع
21	يضطر المعاق بصرياً إلى اللجوء للمعلم الخاص، نظراً لعدم كفاية التعليم المقدم له في الصف الدراسي	3.56	مرتفع
22	يتم ترفيع الطالب المعاق بصرياً تلقائياً دون الإعتماد على قدراته	2.27	متدني
23	يعتبر المعلم غير مقتنع بدمج المعاقين بصرياً	3.51	مرتفع
24	لا يوجد تعاون كافي من الإدارة المدرسية لدمج المعاقين بصرياً	3.09	متوسط

مرتفع	4.24	المعلم المدرسي غير مهياً لتعليم المعاقين بصرياً	25
مرتفع	4.24	يفتقر المعلم المدرسي إلى تقنيات تعليم المعاقين بصرياً	26
مرتفع	4.59	المعلم المدرسي لا يعرف طريقة برايل	27
مرتفع	3.75	تعتمد المدارس بشكل أساسي على الامتحانات الشفوية للمعاقين بصرياً	28
مرتفع	3.56	الامتحانات التحريرية المقدمة للمعاقين بصرياً غير كافية لتقييم قدراتهم	29
مرتفع	3.58	الفترة الزمنية المعطاه للمعاق بصرياً أثناء الإمتحان غير كافية	30
مرتفع	3.40	لا يوجد معلم وسيط لمساعدة المعاق بصرياً أثناء الإمتحانات	31
متوسط	2.72	ينظر الطلاب زملاء إلى المعاقين بصرياً نظرة سلبية	32
متوسط	2.37	لا يتقبل طلاب المدرسة وجود معاقين بصرياً بينهم	33
متوسط	2.66	يتعرض المعاق بصرياً للتجاهل من قبل زملائه في المدرسة	34
متوسط	2.24	لا يتعاون زملاء الدراسة مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية	35
مرتفع	4.11	لا يمتلك زملاء الدراسة المعلومات الكافية عن المعاقين بصرياً	36
مرتفع	4.40	لا يوجد تهيئة لطلبة المدرسة قبل دمج المعاق بصرياً	37
متوسط	3.48	يتعامل الطلاب مع المعاق بصرياً بحماية زائدة	38
مرتفع	4.01	تعتمد الكثير من الشروحات في المنهاج على البصر	39
مرتفع	4.32	المنهاج المدرسي بحاجة إلى تعديل لملاءمة المعاقين بصرياً	40
مرتفع	4.06	لا يوجد وسائل تعليمية خاصة بالمعاقين بصرياً	41
مرتفع	4.14	لا يتم استخدام التقنيات الحديثة لمساعدة المعاقين بصرياً على التعلم	42
مرتفع	4.01	لا يتم تقديم أوراق عمل خاصة بالطلاب المعاقين بصرياً	43
مرتفع	4.29	يتأخر تسليم المناهج للطلاب المعاقين بصرياً	44
متوسط	3.38	هناك مشكلات فنية في طباعة مناهج المعاقين بصرياً	45
مرتفع	3.54	المناهج المدرسية مترجمة إلى طريقة برايل دون تعديل	46
مرتفع	3.74	طريقة عرض المادة التعليمية في المنهاج لا تناسب المعاقين بصرياً	47
مرتفع	4.32	لا يوجد تعليم فردي للمعاق بصرياً في المدرسة	48
مرتفع	4.00	لا يوجد تنوع في استخدام الأساليب التعليمية المناسبة للمعاق بصرياً	49
مرتفع	3.96	لا يوجد توجيه وإشراف متخصص لمتابعة تطبيق المنهاج الدراسي على المعاقين بصرياً	50

يلاحظ من الجدول السابق رقم (6) أن معظم نتائج الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تشير إلى وجود صعوبات تواجه المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام، وخاصة العبارات (9، 16، 17، 20، 27، 40، 48) التي ظهرت متوسطاتها الحسابية بشكل مرتفع، وهي التي ترتبط بعدم معرفة ولي الأمر أو المعلم بطريقة برايل أو عدم توفر هذا المعلم في المدرسة، وعدم ملائمة المنهاج للمعاقين بصرياً، إلا أن هناك بعض الفقرات التي أظهرت وجود صعوبات بمستوى منخفض والتي تمثلها الفقرات رقم (5، 7، 11، 13، 14، 22، 33، 35) وهي التي ترتبط بقدرة المعاق على التأقلم مع البيئة المدرسية، واتجاهات زملاء المحيطين به ومدى تعاونهم ودعم أسرته له.

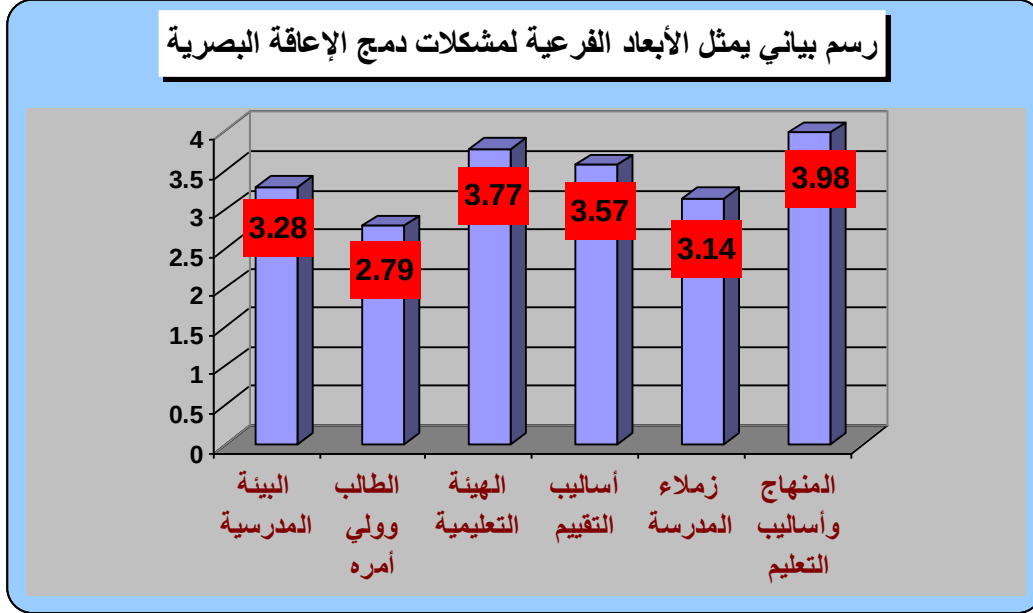
جدول (7)

المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية
للتعديلات التي تواجه دمج المكفوفين في المدارس

الترتيب	مستوى الصعوبات	المتوسط الحسابي	المجال
4	متوسط	3.28	مشكلات البيئة المدرسية
6	متوسط	2.79	مشكلات الطالب وولي أمره
2	مرتفع	3.77	مشكلات الهيئة التعليمية
3	مرتفع	3.57	أساليب التقييم
5	متوسط	3.14	مشكلات زملاء المدرسة
1	مرتفع	3.98	المنهاج وأساليب التعليم
	مرتفع	3.53	الدرجة الكلية

رسم بياني رقم (4)

المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية للصعوبات التي تواجه
دمج المكفوفين في مدارس التعليم العام



ويلاحظ من الجدول السابق (7) والرسم البياني (4) أن المناهج وأساليب التعليم تمثل أعلى الصعوبات التي تواجه المعاقين بصرياً المدمجين في مدارس التعليم العام حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.98)، تليها الصعوبات المرتبطة بأساليب التقييم والتي ظهرت بمستوى مرتفع أيضاً (3.57)، الأمر الذي يدل على عدم إجراء التعديلات الكافية على المناهج لتناسب الإعاقة البصرية، حيث بدأت عملية توزيع المناهج بطريقة برايل في على المعاقين بصرياً في دولة الإمارات في العام الدراسي 2001-2002. إضافة إلى عدم وجود بعض الشروحات التي تعتمد على البصر في هذه المناهج، وعدم قدرة المعلم على إيصال المعلومات في مناهج المواد العلمية كالفيزياء والرياضيات، فمنذ سنتين فقط بدأت طباعة أوراق عمل مادة الرياضيات. إضافة إلى عدم كفاية الأساليب المتبعة في الامتحانات لتلائم المعاقين بصرياً، واعتمادها على الأسئلة الشفوية التي تتطلب من الطالب الإجابة السريعة دون إتاحة المزيد من الوقت له في التفكير، وعدم طباعة هذه الأسئلة بطريقة برايل.

ويرجع السبب في ظهور المتوسط الحسابي لبعد (الطالب وولي أمره) بشكل متوسط، -وهو أدنى متوسط حسابي في هذه الأبعاد- إلى أن المعاقين لا يرون في أنفسهم أو في أولياء أمورهم عائقاً أمام تحصيلهم الدراسي ودمجهم في المدارس العامة بل يعززون الصعوبات التي يواجهونها إلى الآخرين من بيئة مدرسية ومعلمين وزملاء ومناهج، وهم يرون القدرة في أنفسهم على التعلم

ومواكبة زملائهم إذا ما أتيحت الظروف لهم وإذا ما تم تهيئة البيئة المدرسية بشكل مناسب لقدراتهم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (النصار، 2005) التي أجريت في المملكة العربية السعودية من حيث أن المقررات الدراسية و طرائق التدريس المستخدمة هي من أهم المشكلات التي واجهت المعاقين بصرياً المدمجين، ومع دراسة بونيكاب (Bonicap, 2000) في أن المناهج والوسائل التعليمية تعتمد على رؤية العروض والشروحات البصرية، مما يضطر المعلمين إلى استثناء المعاقين بصرياً منها. وكذلك اتفقت مع دراسة جيرناسكي وبيزيبلسكي (Girynski, A., Przybylski, S. 1993) من حيث اتجاهات زملاء الدراسة وقيامهم بدور معيق أمام عملية الدمج.

ثانياً: فحص فرضيات الدراسة:

الفرضية الصفريّة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام بين الملحقين حالياً بمدارس التعليم العام والخريجين منها.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حسب متغير الوضع التعليمي

مصدر الصعوبات	ملتحق حالياً (ن=32)	خريج (ن=30)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف			
الوضع التعليمي للكفيف	3.40	0.46	3.67	0.25	60	*0.007

* مستوى الدلالة (ألفا = 0.05)

يتضح من الجدول السابق (8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين، بين الملحقين حالياً بمدارس التعليم العام والخريجين منها على مدار السنوات السابقة، وتعزو الدراسة السبب في ذلك إلى أن أوضاع الدمج الحالية في مدارس التعليم العام والخدمات المقدمة للمعاقين بصرياً هي أفضل مما عليه خلال السنوات الماضية التي عاشها هؤلاء الخريجين، حيث لم تكن تتوفر المناهج متوفرة مطبوعة

بطريقة برايل، وقد تطورت مهارات المعلمين الفنية بعد تلقيهم الكثير من الدورات التدريبية، وتطور التقنيات المساعدة على عملية التعلم، وزيادة الوعي المجتمعي نحو قضية الإعاقة، حيث استفاد الطلبة المكفوفين الملتحقين حالياً من كل هذه المتغيرات الحديثة الأمر الذي قلل من مستوى الصعوبات التي يواجهونها.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام تعزى إلى الصف الدراسي (السادس فما دون، السابع إلى التاسع، العاشر إلى الثاني عشر).

ومن أجل فحص هذه الفرضية الصفرية تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالية رقم (9، 10).

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة

حسب متغير الصف التعليمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الصف الدراسي
0.24	3.40	السادس فما دون
0.34	3.52	السابع - التاسع
0.61	3.32	العاشر فما فوق

جدول رقم (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة

حسب متغير الصف التعليمي

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين	
0.613	0.497	0.109	2	0.218	بين المجموعات	المقياس الكلي
		0.219	29	6.363	داخل المجموعات	
			31	6.581	الكلي	

* مستوى الدلالة (ألفا = 0.05)

يظهر اختبار تحليل التباين الأحادي الموضح في جدول رقم (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام تعزى إلى الصفوف الدراسية، حيث ظهرت هذه المتوسطات بمستوى متوسط أو مرتفع، وقد يرجع الأمر في ذلك إلى وقوع المعاقين بصرياً المدمجين من مختلف المراحل الدراسية تحت نفس الظروف والمتغيرات من حيث البيئة المدرسية والوسائل التعليمية والتقنيات المستخدمة، وطريقة طباعة مناهج برايل، الأمر الذي يؤثر بشكل متوازي مع مختلف الصفوف التعليمية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كاون وراكن (1980) والتي بينت أن هناك فروقاً تربوية ذات دلالة في العمر الزمني، سنوات المدرسة، والمستوى الدراسي للطفل الكفيف، الذي يستخدم مواد القراءة البصرية المصممة للقارئ المبصرين في مستويات علمية محددة.

الفرضية الصفية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام تعزى إلى سنة التخرج (1999 فما دون، 2000 إلى 2004، 2005 إلى 2008).

ومن أجل فحص هذه الفرضية الصفية تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية رقم (11، 12):

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة

حسب متغير الصف التعليمي

سنة التخرج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1999 فما دون	3.86	0.22
2000 إلى 2004	3.66	0.18
2005 إلى 2008	3.59	0.26

يتضح من الجدول السابق رقم (11) أن المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه المعاقين بصرياً المدمجين، ترتفع مع التقدم في السنوات الدراسية وذلك بشكل تدريجي، الأمر الذي يدل على أن عملية الدمج أصبحت تأخذ منحاً علمياً في مدارس التعليم العام، ووجود

اهتمام وتطور في هذه العملية بما يتناسب مع تراكم الخبرات للهيئة التعليمية عاماً بعد آخر، إضافة إلى التسهيلات والخدمات التي أصبحت تقدم للمعاقين المدمجين في السنوات الأخيرة والتي ساهمت في التغلب على هذه الصعوبات.

ومن أجل التأكد من أن هذه الفروق بين المتوسطات هي ذات دلالة إحصائية أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، ونتائجه موضحة في الجدول التالي (12):

جدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة

حسب متغير الصف التعليمي

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين	
0.057	3.18	0.182	2	0.363	بين المجموعات	المقياس الكلي
		2.57	27	1.54	داخل المجموعات	
			29	1.90	الكلي	

* مستوى الدلالة (ألفا = 0.05)

يتضح من نتائج الجدول السابق (12) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، فعلى الرغم من التفاوت بين هذه المتوسطات إلا أنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه على الرغم من التقدم الذي شهده مجال الدمج التعليمي إلا أنه لم يصل إلى مستوى الحلول الجذرية لمشكلات الإعاقة البصرية، ولا تزال هناك صعوبات هامة وجوهرية تواجه هذه الفئة كتحوير المناهج والبيئة التعليمية وتدريب المعلمين المتمكنين من طريقة برايل والمرافقين للمعاقين بصرياً في المدارس.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام تعزى إلى جنس المعاق. ومن أجل فحص هذه الفرضية الصفرية تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة، واستخدام اختبار اختبار (ت) لعينتين مستقلتين T test لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (13):

جدول رقم (13)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة (ت)	إناث (ن=30)		ذكور (ن=32)		مصدر الصعوبات
			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.188	60	1.33	0.43	3.47	0.34	3.60	الجنس

* مستوى الدلالة (ألفا = 0.05)

ويتضح من لجدول السابق (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين تعزى إلى جنس المعاق، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المشكلات الأساسية التي يواجهها المعاقون بصرياً في المدارس كالمناهج والبيئة التعليمية والمعلمون، هي مشكلات متعلقة بالبيئة التعليمية وليست مرتبطة بالمعاق ذاته، وهو ما يتفق مع نتائج الجدول (7) التي أوضحت أن الصعوبات التي تواجه المعاقين بصرياً على بعد (الطالب وولي أمره) ظهرت كأدنى بعد.

الفرضية الصفريّة الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام تعزى إلى الإمارة التي تم الدمج فيها.

ومن أجل فحص هذه الفرضية الصفريّة تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية رقم (14، 15):

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة

حسب متغير الامارة التي تم الدمج فيها

الإمارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أبو ظبي	3.47	0.25
دبي	3.54	0.39
الشارقة	3.54	0.47
عجمان	3.56	0.36
رأس الخيمة	3.34	0.39
الفجيرة	3.72	0.49

يلاحظ من الجدول السابق (14) أن جميع المتوسطات الحسابية في جميع الإمارات التي تم بها الدمج ظهرت بشكل مرتفع، وأقل متوسط حسابي ظهر في إمارة رأس الخيمة (3.34) مما يدل على أن صعوبات الدمج في هذه الإمارة هي الأقل مع أنها ظهرت بشكل متوسط، ولفحص فيما إذا كانت هذه المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً أم لا، فقد تم، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، ونتائجه موضحة في الجدول التالي (15):

جدول رقم (15)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حسب متغير الإمارة التي تم الدمج فيها

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.675	5	0.135	0.846	0.523
داخل المجموعات	8.93	56	0.159		
الكلية	9.60	61			

* مستوى الدلالة (ألفا = 0.05)

يتضح من نتائج الجدول السابق (15) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الإمارة التي تمت فيها عملية الدمج، حيث كانت المتوسطات الحسابية متقاربة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى السياسة التربوية الموحدة في مدارس التعليم العام التي تتبعها وزارة التربية والتعليم، حيث تقدم الخدمات الخاصة بالمعاقين من خلال قسم التربية الخاصة في هذه الوزارة، والذي تقع على عاتقه متابعة الطلاب المدمجين وتوفير المناهج لهم وتدريب المعلمين في غرف المصادر والإشراف عليها في جميع الإمارات، إضافة إلى أن مختلف الإمارات قد خاضت تجربة الدمج في فترة زمنية متقاربة، الأمر يؤثر على تقارب الخبرات التربوية في مختلف الإمارات، ويوحد من الصعوبات التي واجهتها المناطق التعليمية أثناء عملية الدمج، ناهيك عن عدم وجود اختلافات جوهرية في البيئات الثقافية بين مختلف مناطق الإمارات العربية المتحدة، وبالتالي تشابه الصعوبات التي واجهها المعاقون بصرياً في مدارسها العامة.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها نوصي بما يلي:

- تكيف المناهج الدراسية وتعديلها بما يتناسب مع قدرات الأشخاص المعاقين بصرياً، بإشراف موجهين من وزارة التربية والتعليم، بما يساعد في تلقيهم المادة التعليمية واستيعابها.
- استخدام التقنيات والوسائل الحديثة المساعدة للمعاقين بصرياً على التعلم، والتنوع فيها.
- تأهيل المعلمين القائمين على تعليم المعاقين بصرياً، من حيث إتقان طريقة برايل، والقدرة على استخدام أساليب التعليم المناسبة، آليات التعامل مع المعاقين بصرياً.
- توفير المتابعة والإشراف المستمر والمتخصص من قبل وزارة التربية والتعليم، لمتابعة العملية التعليمية للمعاقين بصرياً.
- إعادة النظر في أساليب التقييم المتبعة مع المعاقين بصرياً، وطباعة الامتحانات بطريقة برايل.
- تدريب أولياء أمور المعاقين بصرياً على طريقة برايل الخاصة بالمكفوفين.
- التهيئة والإعداد الجيد للمعاق بصرياً قبل عملية الدمج، من حيث إكسابه أساسيات طريقة برايل وفن التوجه والحركة، والاستعداد النفسي لعملية الدمج.
- توعية طلبة مدارس التعليم العام بقضية الإعاقة، وأساليب التعامل مع المعاقين بصرياً، للمساعدة في تقبل المعاقين المدمجين.
- تقليل عدد طلاب الصف الدراسي الذي يتم فيه دمج الأشخاص المعاقين، لإتاحة المجال للمعلم بالاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة.
- توفير الحوافز والامتيازات لمعلمي الأشخاص ذوي الإعاقة والإدارات المدرسية التي تقوم على تعليم الأشخاص المعاقين.
- استكمال طباعة المناهج المدرسية بطريقة برايل وخاصة مناهج المواد العلمية كالرياضيات.

المراجع:

- خضر، عادل (1995). دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية، مجلة علم النفس، القاهرة، العدد (34).
- الخطيب، جمال (1998). مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تجارب دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، التطلعات والتحديات، جامعة الخليج العربي، 2-4 مارس.
- الخطيب، جمال (1996). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في الدول العربية. اليونسكو، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال؛ الصمادي، جميل؛ الروسان، فاروق؛ الحديدي، منى؛ يحيى، خولة؛ الناطور، ميادة؛ الزريقات، ابراهيم؛ العميرة، موسى؛ السرور، نادية (2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر، عمان.
- سباتو، محمد (1984). المساواة والمساهمة الشاملة للمعوقين، مجلة التربية، العدد (35)، ديسمبر.
- سعيد، جدولين (1996). دور التخطيط العمراني في تقديم الخدمات للمعاقين، مركز راشد لعلاج ورعاية الأطفال المعاقين بدبي.
- السويدان، حامد (1998). ركائز دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تجارب دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، التطلعات والتحديات، جامعة الخليج العربي، 2-4 مارس.
- سيسالم، كمال (2001)، الدمج في فصول ومدارس التعليم العالي، دار الكتاب الجامعي، العين
- السرطاوي، زيدان . العبد الجبار، عبد العزيز. الشخص، عبد العزيز (2000). الدمج الشامل لذوي الإحتياجات الخاصة. مفهومه وخلفيته النظرية. مكتبه دار الكتاب الجامعي، العين: الامارات.
- الشخص، عبد العزيز (1987). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي، رسالة الخليج العربي، العدد (21) السنة السابعة.
- شقير، زينب (2005). خدمات ذوي الإحتياجات الخاصة، الدمج الشامل، التدخل المبكر، التأهيل المتكامل، المجلد الثالث، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية.
- الشهري، سلمان (2005). برامج دمج المكفوفين الواقع والمأمول، ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، الرياض: المملكة العربية السعودية

- صادق، فاروق. (1998) من الدمج إلى التآلف إلى الاستيعاب الكامل تجارب وخبرات عالمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع، توصيات إلى الدول العربية. ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات، جامعة الخليج العربي، البحرين ،. 17-52.
- مسعود، وائل (1984). دمج الأطفال المعوقين في المدارس العامة في الأردن، من التقرير النهائي عن أعمال الحلقة الدراسية، واقع ومستقبل مؤسسات المعاقين في الأردن، بإشراف صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني ووزارة التنمية الاجتماعية، عمان، 2-5 نيسان.
- المكتب التنفيذي، مكتب وزراء الشؤون الاجتماعية العرب (2001). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، المنامة: البحرين.
- الموسى، ناصر (1413هـ). دمج الأطفال المعاقين بصريا في المدارس العادية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود ، الرياض.
- النصار، أنور (2005). أثر دمج المعوقين بصرياً في التعليم العام بالمفهوم الشامل للمنهج المدرسي، ندوة (التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية : مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية) ، 29-30 نوفمبر
- النصراري، مصطفى (1992). دمج المعوقين في المدارس العادية بين الشعارات والموضوعية العلمية، المجلة العربية للتربية، المجلد (12)، العدد الثاني، ديسمبر.
- Bonicap, Judith (2000). Visual aides in teaching blind students mathematics, Journal of the Tennessee Academy of Science, January.
 - [Caton, Hilda & Rankin, Earl \(1980\). Variability in age and experience among blind students using basal reading materials. Journal of Visual Impairment and Blindness, v74 n4 p147-49 Apr.](#)
 - Davis, Pauline; Hopwood, Vicky (2002). Including Children with a Visual Impairment in the Mainstream Primary School Classroom, Journal of Research in Special Educational Needs, v2 n3 p1-11 Nov.
 - Giangreco, M. (1993). Using creative problem- solving methods to include students with severe disabilities in general education classroom activities. Journal of Education and Psychological Consultant, 4, 113-135.
 - Girynski, A., Przybylski, S. (1993). Social integration of persons with visual impairment problems in schools. Warso

- Haslam R., & Vallettutti, P. (2004). **Medical problems in the classroom: The teacher's role in diagnosis and management.** University Park Press.
- Perla, Fabiana; O'Donnell, Betsy (2001). Reaching Out: Encouraging Family Involvement in Orientation and Mobility. RE:view, v34 n3 p103-10 Fall.
- Umbriet, J. (1983). **Physical disability and health conditions:** An introduction. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Ysseldyke, J., Thurlow, M., Wotruba, J., & Nania, P. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. **Teaching Exceptional Children**, Summer, 4-8.

الملاحق

أداة الدراسة



الإمارات العربية المتحدة
وزارة الشؤون الاجتماعية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم إدارة رعاية وتأهيل المعاقين بوزارة الشؤون الاجتماعية بدراسة حول "المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة"، بهدف الخروج بتوصيات للجهات المعنية من شأنها التغلب على هذه المشكلات، وضمان نجاح عملية الدمج. وتستهدف هذه الدراسة الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية سواء المدمجين في مدارس التعليم العام أو الذين أنهوا دراستهم منها، لذا نأمل منك الإجابة بموضوعية على جميع فقرات الاستبانة، علماً أن البيانات التي ستدلي بها ستكون محل اهتمامنا، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم تعاونكم واهتمامكم

إدارة رعاية وتأهيل المعاقين

نأمل وضع علامة (✓) في المكان المناسب، مع عدم ترك أي سؤال دون إجابة.

معلومات عن المستجيب:

- () طالب ملتحق بالمدرسة حالياً الصف الدراسي: ()
- () خريج من مدارس التعليم العام. سنة التخرج ()
- () ذكر () أنثى
- الإمارة التي تم دمجك بها ()

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
مشكلات البيئة المدرسية						
1	المدرسة غير مهيأة لاستقبال الأشخاص المعاقين بصرياً					
2	المرافق المدرسية غير مناسبة لذوي الإعاقة البصرية					
3	عدد الطلاب الزملاء في الصف يعيق المعلم عن تقديم التعليم المناسب للمعاق بصرياً					
4	نصاب الحصص المعطاة للمعلم يشكل عائقاً أمام تدريس المعاق بصرياً					
5	مكان المدرسة بعيد عن سكن المعاق بصرياً					
6	هناك مخاطر كثيرة على المعاق بصرياً في البيئة المدرسية					
7	هناك صعوبة في توفير المواصلات للوصول إلى المدرسة					
مشكلات الطالب وولي الأمر						
8	ليس هناك متابعة كافية لي من قبل ولي أمري					
9	ولي أمري لا يعرف طريقة برايل					
10	لم أكن مهياً بشكل كافٍ للدمج في المدرسة العادية					
11	لم أستطيع التأقلم مع البيئة المدرسية العامة					
العبارة						
م		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
12	عند الدمج، كنت أفقر إلى بعض الجوانب السلوكية والاجتماعية اللازمة					
13	ولي أمري غير داعم لعملية الدمج					

مشكلات الهيئة التعليمية					
14	هناك اتجاهات سلبية عن المعاق بصرياً من قبل الهيئة التعليمية				
15	يتعامل المعلم مع المعاق بصرياً من منطلق الشفقة والعطف				
16	لا يوجد معلم في المدرسة متخصص في طريقة برايل				
17	لا يتواجد في المدرسة معلم مساعد للمعاقين بصرياً				
18	يواجه المعلم المدرسي مشكلة في توصيل المعلومة للمعاقين بصرياً				
19	الشروحات اللفظية التي يقدمها المعلم غير كافية للمعاق بصرياً				
20	يحتاج المعلم المدرسي إلى تدريب على آلية تحويل المناهج				
21	يضطر المعاق بصرياً إلى اللجوء للمعلم الخاص، نظراً لعدم كفاية التعليم المقدم له في الصف الدراسي				
22	يتم ترفيع الطالب المعاق بصرياً تلقائياً دون الإعتماد على قدراته				
23	يعتبر المعلم غير مقتنع بدمج المعاقين بصرياً				
24	لا يوجد تعاون كافي من الإدارة المدرسية لدمج المعاقين بصرياً				
25	المعلم المدرسي غير مهياً لتعليم المعاقين بصرياً				
26	يفتقر المعلم المدرسي إلى تقنيات تعليم المعاقين بصرياً				
27	المعلم المدرسي لا يعرف طريقة برايل				
أساليب التقييم					
28	تعتمد المدارس بشكل أساسي على الامتحانات الشفوية للمعاقين بصرياً				
29	الامتحانات التحريرية المقدمة للمعاقين بصرياً غير كافية لتقييم قدراتهم				
30	الفترة الزمنية المعطاه للمعاق بصرياً أثناء الامتحان غير كافية				
31	لا يوجد معلم وسيط لمساعدة المعاق بصرياً أثناء الامتحانات				
مشكلات زملاء الدراسة					
32	ينظر الطلاب الزملاء إلى المعاقين بصرياً نظرة سلبية				
33	لا يتقبل طلاب المدرسة وجود معاقين بصرياً بينهم				

34	يتعرض المعاق بصرياً للتجاهل من قبل زملائه في المدرسة				
35	لا يتعاون زملاء الدراسة مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية				
36	لا يمتلك زملاء الدراسة المعلومات الكافية عن المعاقين بصرياً				
37	لا يوجد تهيئة لطلبة المدرسة قبل دمج المعاق بصرياً				
38	يتعامل الطلاب مع المعاق بصرياً بحماية زائدة				
المنهاج وأساليب التعليم					
39	تعتمد الكثير من الشروحات في المنهاج على البصر				
40	المنهاج المدرسي بحاجة إلى تعديل لملاءمة المعاقين بصرياً				
41	لا يوجد وسائل تعليمية خاصة بالمعاقين بصرياً				
42	لا يتم استخدام التقنيات الحديثة لمساعدة المعاقين بصرياً على التعلم				
43	لا يتم تقديم أوراق عمل خاصة بالطلاب المعاقين بصرياً				
م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة
44	يتأخر تسليم المناهج للطلاب المعاقين بصرياً				
45	هناك مشكلات فنية في طباعة مناهج المعاقين بصرياً				
46	المناهج المدرسية مترجمة إلى طريقة برايل دون تعديل				
47	طريقة عرض المادة التعليمية في المنهاج لا تناسب المعاقين بصرياً				
48	لا يوجد تعليم فردي للمعاق بصرياً في المدرسة				
49	لا يوجد تنوع في استخدام الأساليب التعليمية المناسبة للمعاق بصرياً				
50	لا يوجد توجيه وإشراف متخصص لمتابعة تطبيق المنهاج الدراسي على المعاقين بصرياً				

هذا العدد

تتوأت قضية الإعاقة مكانة هامة في استراتيجية وزارة الشؤون الاجتماعية المنبثقة عن استراتيجية الحكومة الاتحادية 2008 - 2010م، وكان من أبرز دلائل هذا الإهتمام؛ المبادرات التي أطلقتها إدارة رعاية وتأهيل المعاقين والتي تمحورت حول دمج الأشخاص ذوي الإعاقة وتشغيلهم وتأهيلهم بشكل عام. ولتنفيذ هذه المبادرات كان لا بد من توفير بيئة معلوماتية خصبة يتم الاستناد إليها فيما يوضع من أهداف، ولتساهم في التخطيط السليم للخدمات، وتقدير النتائج المتوقعة تحقيقها، لذلك؛ صدر العدد الأول من "سلسلة دراسات حول الإعاقة" ليكون بمثابة قاعدة معلوماتية هامة عن الإعاقة في المجتمع الإماراتي يستفيد منها الباحثون والمهتمون.