

دمج المكفوفين في المدارس الثانوية العادية بدولة الكويت دراسة استطلاعية لآراء بعض حالات المكفوفين في الدمج بالمدارس الثانوية العادية

د. غازي عنيزان الرشيدى - بدور إبراهيم المعيل

قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت.

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المكفوفين الذين التحقوا بالمدارس العادية نحو عملية الاندماج، كما تهدف كذلك إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المكفوفين الذين لم يلتحقوا بالمدارس العادية نحو عملية الاندماج، فضلاً عن التعرف على واقع المكفوفين في دولة الكويت بعد تخرجهم من مدارس النور.

لبلوغ هذه الأهداف تمت مقابلة ١١ طالباً وطالبة، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن نصف المكفوفين من البنين والبنات الذين أنهوا المرحلة المتوسطة في مدارس النور يفضلون الالتحاق بثانوية الرجاء الخاصة بالمعوقين حركياً. ويرى غالبية المكفوفون أنهم حققوا فوائد اجتماعية وشخصية من وراء التحاقهم بالثانوية العامة. كما يعاني الطلبة المكفوفين الذين دخلوا الثانوية العادية من صعوبات دراسية، في حين ركز أولئك الذين لم يندمجوا في الثانوية العادية على مشاكل نفسية واجتماعية أكثر منها دراسية يعتقدون أنها ستواجههم إذا اندمجوا.

وأظهرت الدراسة كذلك أن المكفوفين يرون أن الثقة بالنفس وقوة الشخصية هما الأساس الذي يمكن للمكفوف من الاندماج بالمدارس العادية. كما أظهرت أن كلاً من الأهل والهيئة التدريسية يلعبون دوراً إيجابياً في حث المكفوف على إكمال دراسته في المدارس العامة.

Mainstreaming in G.S. schools as seen by blind students in Kuwait

Dr. Ghazi A. AL-Rasheedi

Bedour I. Al-Ma'ili

Abstract

The study aims at exploring the attitudes of the visually handicapped students toward mainstreaming into public schools. Eleven blind students were interviewed.

Results indicate that half of the visually handicapped students who finished the intermediate stage chose to join AL RAJA secondary school (special school). Those who joined the public schools believe that they have gained many personal and social benefits from that experience. However, they complain from some learning problems. On the other hand those who didn't join the public schools think that they face social and psychological problems.

The two characteristics that help visually handicapped students to join the public schools is self-confidence and strong personality.

دمج المكفوفين في المدارس الثانوية العادية بدولة الكويت دراسة استطلاعية لآراء بعض حالات المكفوفين في الدمج بالمدراس الثانوية العادية

مقدمة :

يتّبع في رعاية المكفوفين أسلوبان: أحدهما أسلوب عزل المكفوفين في مدارس خاصة بهم، والثاني أسلوب دمج المكفوفين في المدارس العامة. ويقوم الأسلوب الأول على إنشاء مدارس لتعليم المكفوفين في جميع مراحل التعليم تسمى مدارس النور تقبل المكفوفين وتوفر لهم الرعاية بطرق خاصة من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية، حيث يتعلم الكفيف في فصول صغيرة الحجم، ويتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل ويقوم بأنشطة صفية ولا صفية تناسب قدراته واستعداداته وظروفه.

ويهدف أسلوب عزل المكفوفين إلى حماية الكفيف من خبرات الإحباط التي قد يتعرض لها في التعامل مع الطلبة المبصرين في المدارس العادية، وإلى توفير المناهج وطرق التدريس المناسبة للكفيف، التي لا تستطيع المدارس العادية توفيرها له، ولا يزال أسلوب عزل المكفوفين في مدارس خاصة بهم هو الأسلوب الأساسي في بعض الدول حتى الآن وخاصة في منطقة الشرق الأوسط، ومنها الدول العربية التي بها مدارس للمكفوفين (AL-Ghanim, 1989).

لكنه بعد إجراء العديد من الدراسات على أسلوب عزل المكفوفين، تبين أن هذا الأسلوب ينطوي على مجموعة من السلبيات الاجتماعية والدراسية والنفسية والاقتصادية. فمن الناحية الاجتماعية عزل الكفيف يجرمه من التفاعل

مع أقرانه العاديين المبصرين ويحرمه من اكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعية في مراحل الدراسة مما يجعله في الرشد غير قادر على التوافق مع المجتمع، وعلى ممارسة الحياة الطبيعية مع العاديين. أما من الناحية الدراسية فإن تجميع المكفوفين من جميع المناطق السكنية في مدرسة خاصة بهم يجعل الكثير منهم يتحملون مشقة الانتقال من وإلى المدرسة يومياً؛ خاصة إذا كانوا من مناطق نائية عن المدرسة. يضاف إلى هذا أن برامج الدراسة في مدارس المكفوفين لا تكون متنوعة؛ حيث تقتصر الدراسة فيها على مناهج الدراسات الأدبية. وبالتالي يحرم الكفيف من برامج التعليم المتنوعة التي توفرها المدارس العادية للمبصرين في دراسة المجالات الأدبية والعلمية، مما يتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع أفراد المجتمع (كمال، ١٩٩٥). أما السلبيات النفسية فتتمثل في أن عزل الكفيف عن أقرانه المبصرين وحرمانه من خبرات التفاعل الاجتماعي مع الناس في مواقف اجتماعية طبيعية يجعله ضعيف الشخصية، قليل الثقة بنفسه وبقدراته وبالناس. وهذه كلها خبرات سيئة، تنمي عنده مفهوم الذات السيئ وتجعله غير قادر على التوافق مع نفسه ومع المجتمع وعرضه للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية. أما السلبيات الاقتصادية فتكمن في أن تعليم الكفيف في مدارس خاصة يكلف الكثير من المال مقارنة بتكاليف تعليمه في المدارس العادية مع المبصرين (الموسى، ١٩٩٢).

وقد أدت سلبيات عزل المكفوفين إلى تحول التربية الخاصة الحديثة عن هذا الأسلوب إلى أسلوب دمجهم مع أقرانهم العاديين إما دمجاً كلياً في الفصول العادية مع المبصرين أو دمجاً جزئياً في فصول خاصة بالمكفوفين في المدارس العادية (Odom and McEvoy, 1988)، (الصمادي وآخرون، ١٩٨٨).

وأثبت أسلوب دمج المعاقين عموماً والمكفوفين خصوصاً كفاءة كبيرة في تعليمهم وفي تنمية شخصياتهم وفي إكسابهم المهارات والخبرات التي تساعدهم على ممارسة الحياة الطبيعية في الرشد. فقد أشارت دراسات عديدة إلى إيجابيات كثيرة لدمج المعاقين في المدارس العادية منها زيادة تقبل المعاق في المجتمع وزيادة

شعوره بالانتماء وإسهاماته في التنمية الاجتماعية والاقتصادية وحمايته من الحرمان ومن وصمة العار التي تلحق به وبأسرته عندما يلحق بمدارس المعاقين (كمال، ١٩٩٥)، (Friedman, 1989).

وعندما نتناول أسلوب دمج المكفوفين وضعاف البصر في المدارس العادية نجد أنه لم يكن أسلوباً مستحدثاً بل أسلوب قديم، أخذت به كثير من المجتمعات ومنها المجتمعات الإسلامية التي شجعت المكفوفين على الالتحاق بالمدارس العادية، وقد توسعت كثير من الدول في القرن العشرين في برامج دمج المكفوفين في مدارس التعليم العام والجامعات، وأعطت الكفيف الحق في أن يعيش الحياة الطبيعية وقدمت له التسهيلات التي تمكنه من ممارسة هذه الحياة في جميع مراحل التعليم وفي العمل والزواج وتكوين أسرة وتربية الأبناء وغيرها من المسؤوليات التي تجعله يمارس حياته كأقرانه من المبصرين (Lewis and Doorlag, 1995).

ونعرض فيما يلي لنماذج من جهود بعض الدول المتقدمة في دمج المكفوفين في المدارس العادية. ونبدأ بالولايات المتحدة الأمريكية وكندا حيث أشارت إحصائيات سنة ١٩٨٨ إلى أن ٤٤٤٢١ مكفوفاً يدرسون بالتعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية، ٨١٪ منهم يدرسون في المدارس العادية. وفي كندا أربعة آلاف مكفوف في سن أقل من ١٧ سنة، ٨٠٪ منهم يدرسون في المدارس العادية (Orlansky, 1989). وفي الدول الأوروبية أشارت إحصائيات التعليم في العام الدراسي ١٩٨٣/٨٢ (Schindele, 1986) إلى أن نسبة كبيرة منهم يدرسون بالمدارس العادية، والجدول رقم (١) يبين إحصائيات تعليم المكفوفين في بعض هذه الدول.

وإجمالاً يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة المكفوفين في الدول المتقدمة يدرسون في مدارس عادية، حيث يبدو أن ٤ من كل ٥ مكفوفين يدخلون المدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، بينما ٧٠٪ منهم يدرسون في المدارس العامة في الدول الأوروبية، مما يعطي مؤشراً إلى الدرجة التي وصلت إليها قضية دمج المكفوفين هناك.

جدول رقم (١)

عدد ونسبة المكفوفين الذين يتلقون مساعدة خاصة في المدارس الابتدائية والمتوسطة في بعض الدول الأوروبية في عام ١٩٨٢/١٩٨٣

الدولة	العدد الكلي للطلبة المكفوفين	يتعلمون بطريقة برايل			يتعلمون بطريقة الأحرف الكبيرة		
		في مدرسة خاصة	في مدرسة عامة	الإجمالي	في مدرسة خاصة	في مدرسة عامة	الإجمالي
الدانمرك	٧٥٢	٤٢ (٪٣٥)	٧٨ (٪٦٥)	١٢٠	٣٢ (٪٥)	٦٠٠ (٪٩٥)	٦٣٢
فنلندا	٣٠٧	٥٢ (٪٦٨)	٢٥ (٪٣٢)	٧٧	٢٥ (٪١١)	٢٠٥ (٪٨٩)	٢٣٠
هولندا	١١٤٥	٢٢٠ (٪٥٩)	١٦٠ (٪٤١)	٣٨٠	٤٢٥ (٪٥٦)	٣٤٠ (٪٤٤)	٧٦٥
ايرلندا	٣٦٣	٥٧ (٪٧٤)	٢٠ (٪٢٦)	٧٧	٨٧ (٪٣٠)	١٩٩ (٪٧٠)	٢٨٦
لوكسمبورغ	٥٢	٦ (٪١٠٠)	٠ (٪٠)	٦	١٢ (٪٢٦)	٣٤ (٪٧٤)	٤٦
السويد	١١٣٨	٢٢ (٪٢٥)	٦٧ (٪٧٥)	٨٩	٠ (٪٠)	١٠٤٩ (٪١٠٠)	١٠٤٩
سويسرا	٢٧٨	٧٧ (٪٨٥)	١٤ (٪١٥)	٩١	١٢٨ (٪٦٨)	٥٩ (٪٣٢)	١٨٧
الإجمالي	٤٠٣٥	٤٧٦ (٪٥٧)	٣٦٤ (٪٤٣)	٨٤٠	٧٠٩ (٪٢٢)	٢٤٨٦ (٪٧٨)	٣١٩٥

(المصدر : Schindele, 1986).

رعاية المكفوفين بدولة الكويت:

بدأت رعاية المكفوفين في الكويت منذ وقت طويل بأسلوب الدمج مع العاديين حيث كان الطالب الكفيف يدرس جنباً إلى جنب مع زميله المبصر. وفي بداية الستينات أنشأت الدولة مدارس النور أو معاهد النور بمجمع معاهد التربية بهدف تعليم المكفوفين في الروضة والابتدائي والمتوسطة وفق طرق تعليم خاصة بالمكفوفين، فإذا أتم الطالب المرحلة المتوسطة بنجاح ورغب في الدراسة بالمرحلة الثانوية فعليه أن يختار بين الالتحاق بإحدى المدارس الثانوية بالمنطقة التي يسكن

بها ويدرس في الفصول العادية مع المبصرين أو الالتحاق بمدارس الرجاء بمجمع التربية الخاصة حيث يدرس مع المعاقين حركياً المناهج الدراسية العادية التي يدرسها المبصرون في المرحلة الثانوية.

وهذا يعني أن الكويت تتبع ثلاثة أساليب في تعليم المكفوفين: أسلوب الفصل في مدارس النور وهي مدارس نهائية للمكفوفين الصغار في الروضة والابتدائي والمتوسط، وأسلوب الدمج مع العاديين المبصرين في مدارس التعليم العام وأسلوب الدمج مع المعاقين حركياً في مدارس الرجاء وذلك للمكفوفين الذين يرغبون في دراسة المرحلة الثانوية. أما في مرحلة الجامعة فيدرس المكفوفون بكليات الجامعة مع الطلبة المبصرين ويحصلون على الليسانس أو البكالوريوس، وقد يواصل البعض منهم دراساته العليا في الكويت أو خارجها ويحصلون على الماجستير والدكتوراه.

ويعيننا في هذا البحث المكفوفين الذين يدرسون بالمرحلة الثانوية سواء في المدارس الثانوية العادية أو في مدارس الرجاء حيث رجع الباحثان إلى إحصائيات وزارة التربية في الفترة من العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ حتى العام الدراسي ٩٧/١٩٩٨ فوجدوا أنه قد تخرج من المرحلة المتوسطة في مدارس النور للبنات ٢٠ طالبة (١٥ كويتية و ٥ غير كويتيات) وفي مدارس النور للبنين ١١ طالباً (٨ طلاب كويتيين و ٣ طلاب غير كويتيين). خلال سبع سنوات دراسية، وتتبع الباحثان هؤلاء الطلبة (٣١ طالب و طالبة) الذين تخرجوا من المرحلة المتوسطة من مدارس النور لمعرفة توجهاتهم في الدراسة بالمرحلة الثانوية والجدول رقم (٢) يوضح توزيعهم بعد تخرجهم من مدارس النور.

جدول رقم (٢)

واقع المكفوفين بعد تخرجهم من مدارس النور من العام الدراسي

٩٢/٩١ إلى ٩٨/٩٧

بنات	بنين	واقع المكفوفين بعد تخرجهم من مدارس النور
٩	٥	الالتحاق بمدارس الرجاء للإعاقة الحركية
٦	٣	الالتحاق بالثانوية العامة
٢	٢	لم يكمل دراسته الثانوية
٣	١	لا نعرف أين ذهب
٢٠	١١	الإجمالي

يتبين من الجدول أعلاه أن حوالي نصف المكفوفين من البنين والبنات فضلوا الذهاب إلى ثانوية الرجاء أي الدمج مع المعاقين حركياً. ثم تأتي بعدهم المجموعة التي فضلت الالتحاق بالثانوية العامة ٩ طلبة، والباقي من الطلبة إما أنهم لم يكملوا دراستهم، أو تعذر على الباحثين الاهتمام إلى حالهم بعد تخرجهم من مدارس النور. ومن دراسة حالة المكفوفين الذين التحقوا بالثانوي تبين أن من بين المكفوفين البنين الذين التحقوا بالثانوية العامة طالباً التحق بالمعهد الديني، وآخر - غير كويتي - التحق بـثانوية خاصة. ومن بين المكفوفات الست اللواتي التحقن بالثانوية العامة رجع ثلاث منهن إلى ثانوية الرجاء في الصف الرابع الثانوي، أي إنهن قضين ثلاث سنوات في الثانوية العامة، ثم فضلن دراسة الصف الرابع الثانوي في ثانوية الرجاء.

ويبين الجدول رقم (٣) توزيع المكفوفين الذين التحقوا بالثانوي في المدارس العادية أو مدارس الرجاء وفق سنة الالتحاق:

جدول رقم (٣)

توزيع المكفوفين على المدارس وفق سنة الالتحاق

العام الدراسي	المدرسة المحول لها المكفوفين		المدرسة المحول لها المكفوفات	
	ثانوية الرجاء	ثانوية عامة	ثانوية الرجاء	ثانوية عامة
٩٢/٩١	-	-	٤	-
٩٣/٩٢	-	-	-	٢
٩٤/٩٣	-	١	-	١
٩٥/٩٤	-	٣	-	٣
٩٦/٩٥	-	-	٢	-
٩٧/٩٦	٢	-	٢	-
٩٨/٩٧	٣	-	١	-

ونلاحظ في هذا الجدول أن جميع من تخرجوا من مدارس النور من البنين والبنات منذ العام الدراسي ٩٦/٩٥ التحقوا بـ ثانوية الرجاء للإعاقات الحركية، أما قبل هذا العام فقد التحقوا بالثانوية العامة باستثناء دفعة ٩٢/٩١ من البنات اللاتي التحقن بـ ثانوية الرجاء. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن مدير إدارة التربية الخاصة في ذلك الوقت كان قد منع منذ عام ٩٣/٩٢ المكفوفين من دخول ثانوية الرجاء استناداً إلى قناعته بأهمية دمج المكفوفين مع المبصرين في الثانوية العامة، ولكن بعد تركه منصبه جرى السماح للمكفوفين بالتوجه إلى ثانوية الرجاء إن أرادوا، وهذا ما جعلهم منذ ٩٦/٩٥ يتوجهون إلى ثانوية الرجاء. وهذا ما جاء في إجابات أولئك الذين دخلوا الثانوية العامة، إذ قال أربعة منهم أن سبب توجيههم للثانوية العامة كان بسبب القرار الإلزامي الذي صدر بوجوب انضمامهم إلى التعليم العام.

مشكلة الدراسة :

يتضح من هذه المقدمة أن أسلوب دمج المكفوفين في مدارس التعليم العام هو الأسلوب الذي يؤيده خبراء التربية الخاصة الحديثة ويدعون إلى تعميمه في جميع المجتمعات لإيجابياته الاجتماعية والنفسية والتربوية والاقتصادية، وقد أخذت به دول كثيرة ومنها الكويت. لكن من الملاحظ فيما عرضه الباحثان من إحصائيات أن نسبة كبيرة من المكفوفين في الولايات المتحدة وكندا ومعظم الدول الأوروبية يدرسون بالمدارس العادية مع المبصرين، وإن كانت نسبة المكفوفين في الكويت الذين يدرسون مع المبصرين متواضعة بالرغم مما توفره وزارة التربية من تسهيلات للمكفوفين للالتحاق بالمدارس العادية مع المبصرين.

وقد أثارَت هذه الملاحظة عدة تساؤلات عن أسباب عزوف كثير من المكفوفين في الكويت عن الالتحاق بالمدارس الثانوية العادية. هل هذه الأسباب في الكفيف نفسه أم في ظروف المدارس العادية؟ ما الأسباب التي جعلت الكثيرين يفضلون الالتحاق بمدارس الرجاء والدمج مع المعاقين حركياً؟ وما الصعوبات التي واجهت المكفوفين الذين اختاروا الالتحاق بالمدارس الثانوية العادية وغير ذلك من الأسئلة. من هنا عقد الباحثان العزم على القيام بهذه الدراسة الميدانية على المكفوفين الذين التحقوا بالثانوي في مدارس الرجاء وفي مدارس الثانوي العادية.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- ١ - التعرف على اتجاهات المكفوفين بالمدارس العادية نحو عملية الاندماج.
- ٢ - التعرف على اتجاهات المكفوفين بمدارس النور نحو عملية الاندماج.
- ٣ - التعرف على واقع المكفوفين في دولة الكويت بعد تخرجهم من مدارس النور للمكفوفين.

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من :

١ - تركيز الاتجاهات الحديثة في التربية على موضوع كفاءة المدرسة School effectiveness من خلال التعرف على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة نفسها (Mortimore et al., 1988)، لذا فإن التعرف على آراء المكفوفين حول عملية اندماجهم في المدارس العادية قد يعطي إضاءة للباحثين حول تعامل هذه المدارس مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتسهيلات المقدمة لهم.

٢ - تركيز الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة على دمج المعوقين عموماً في المدارس العادية ووضعهم في بيئة طبيعية ونبد سياسة العزل (الصمادي وآخرون، ١٩٨٨)، لذا تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على بعض أبعاد المكفوفين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات التي أجريت في موضوع دمج المعوقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية رأينا أن تقسم الدراسات السابقة إلى قسمين :



* الدراسات المتعلقة بدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية :

في هذا الجزء نستعرض نتائج الدراسات المتعلقة بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، وفي الجزء الذي يليه سنركز على تلك الدراسات التي تنى فقط بدمج التلاميذ المعوقين بصرياً في المدارس العامة، وهو ما تتعلق به هذه الدراسة.

وجد (Berryman and Berryman, 1981) أن حوالي ٨٧٪ من بين ٢٥٤٩ مدرساً يؤيدون دمج الطلاب ذوي الإعاقة الخفيفة جسدياً وحسياً أو الذي يحتاج فقط إلى مساعدة خفيفة من المدرس، بينما ٣١,٢٪ يؤيدون دمج الإعاقات الأكثر خطورة سواء جسدية أو عقلية أو نفسية.

وقام (Leinhardt and Pallay, 1982) باستعراض الدراسات التي تمت في موضوع التحصيل الدراسي للمعوقين وتوصلوا إلى جملة من النتائج من ضمنها أن القضية ليست قضية المكان الذي يتعلم فيه المعوقون بل إن المسألة التي يجب أن يركز عليها التربويون هي ممارسات التدريس الفعال effective practices. وأوضحت الدراسة أن الأطفال المعوقين يمكن أن يحققوا نجاحاً في تحصيلهم الدراسي في الفصول العادية إذا كان عدد التلاميذ قليلاً في الفصل small class size وتوفر للكيف التدريس الفردي One-to-one instruction.

وفي دراسة (Horne, 1983) يرى ٩٦,٤٪ من المدرسين أن اتصال وتفاعل الطفل ذي الاحتياجات الخاصة لا يحدث ضرراً للأطفال الآخرين في الفصل. كما أجرى (Schneider and Byrne, 1984) دراسة على ١٢٩ طفلاً تم تحويلهم من مدارس خاصة بالفئات الخاصة إلى فصول عادية ووزع استبيان على مدرسيهم للتعرف على: (١) مدى رضاهم عن التطور الأكاديمي للطفل، (٢) مدى رضاهم عن تصرفات الطفل في الفصل، (٣) مدى رضاهم عن تفاعل الطفل مع أقرانه، (٤) هل يرون أن وضعه في الفصول العادية كان قراراً حكيماً. وجاءت نتائج البحث كالتالي:

١ - ٦٧,٢٪ راضون جداً أو راضون عن تطور الطفل أكاديمياً.

٢ - ٨٨,٥٪ راضون جداً أو راضون عن تصرفاته.

٣ - ٨٥,٢٪ راضون جداً أو راضون عن تفاعله مع الأقران.

٤ - ٨١,٤٪ يرون أن وضعه في المدارس العادية كان قراراً حكيماً.

وفي دراسة عن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضة، وجد (Lindsay and Desforjes, 1986) أن من بين ٢٩ عائلة أجريت عليها الدراسة

كانت هناك عائلة واحدة فقط لم تكن راضية عن الدمج وقامت بإخراج طفلها من الروضة، أما ٢٣ عائلة فكانوا راضين تماماً عن الوضع في مقابل ٥ عائلات كانوا متوسطي الرضا. وأخبر أولياء الأمور أنه لا توجد مشاكل في الاتصال مع الهيئة التدريسية، بل إنهم موضع ترحيب عند زيارتهم للمدرسة. وفي دراسة (Ward and Centre, 1987) وجد الباحثان أن ٧٤,٩٪ من بين ٢٢١٩ مدرساً يؤيدون دمج الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة في المدارس العادية.

وفي دراسة (Hellier, 1988) قام بها في مقاطعة Tayside region في اسكتلندا أخذت آراء ١٩ تربوياً حول دمج وتكامل التلاميذ المعوقين في المدارس العامة. وأظهرت نتائج الاستبيان ردوداً إيجابية جداً من الغالبية العظمى من أفراد الهيئة، بل وجد أن هؤلاء التربويين لا يفضلون فقط دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، بل ذكروا بالإضافة إلى ذلك أنه كان لتعاملهم مع هؤلاء التلاميذ آثار إيجابية على تطورهم المهني كمدرسين من حيث تحسن فهمهم لحاجات الطفل المعوق.

وأجرى (Winfield et al., 1989) دراستهم التي هدفت إلى التعرف على رأي المعوقين في كيف، وأين، وماذا، ومتى، ومع من يحتاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يندمجوا اجتماعياً، حيث توصلوا إلى أن الموقع الذي يوضع به الطفل المعوق له أثر على نجاح الدمج، فإذا وضع الطفل في منطقة فيها أطفال عاديون كان هذا الطفل أكثر سعادة وأكثر ثقة منه فيما لو كان مع أقرانه من المعاقين. كما لاحظوا أن الأطفال المعوقين الأصغر سناً والذين كانوا في فصول عادية من بداية دخولهم المدارس كانوا أكثر ثقة بأنفسهم اجتماعياً، لذا فعملية الدمج لا ترجع فائدتها فقط إلى الأثر الأكاديمي فقط، بل يتعداه كذلك إلى الاتجاهات الإيجابية التي يكتسبها الطفل المعوق مثل زيادة ثقته بنفسه، وزيادة سعادته وانفتاحه الاجتماعي على الآخرين.

وفي ورقة قدمت لندوة «تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات» (١٩٨٨)

استعرض أحمد عبدالله كثيراً من الدراسات التي عملت في موضوع الدمج وتوصل إلى نتيجة مؤداها: «إن نتائج الدراسات التي أجريت حول فعالية وجدوى الدمج أو توحيد المسار التعليمي هي نتائج غير متسقة الاتجاه، وهذا الأمر يستدعي توخي الحذر عند تفسير نتائج هذه الدراسات» (ص ٨٨).

واستعرضت (Wood, 1989) البحوث التي عملت في الولايات المتحدة الأمريكية حول موضوع الدمج ورأت أن هناك تغيراً عاماً في النظرة لموضوع الدمج من السلب إلى الإيجاب. فقد وجدت أن الدراسات التي عملت في السبعينيات كانت تميل إلى اعتبار أن دمج المعوقين مع المبصرين في المدارس العامة يمثل مشكلة، حيث رأى المدرسون والنظار آنذاك أن هذا الدمج يعتبر مضیعة للوقت وأن المدرسين لا يمتلكون الخبرة، والإمكانات غير متوافرة لهذا الأمر. ولكن الدراسات التي أتت بعد ذلك أفادت أن اتجاهات المدرسين نحو هذه المسألة بدأت تصبح أكثر إيجابية، وهذا التغير كان أسرع بين مدرسي المرحلة الابتدائية عنه في المرحلة المتوسطة، مع استمرار وجود قلق تجاه هذا الموضوع بين أوساط المدرسين والنظار. وتشير (Wood) إلى أن هذا التغير في الاتجاهات نحو الإيجابية يعود سببه إلى اكتشاف المدرسين حقيقة مؤداها أنه مع وجود مشاكل وعقبات في طريق دمج المعوقين مع المبصرين إلا أن الأطفال المعوقين لا يختلفون اختلافاً كبيراً بحيث يتطلب طرقاً مختلفة تماماً في التدريس، لذا فتعامل المدرسين مع المعوقين جعلهم أكثر واقعية في اتجاهاتهم. ويؤكد ما قالته الدراسات التي تم استعراضها سابقاً والتي تغطي فترة الثمانينيات.

وفي حقبة التسعينيات ظهرت أيضاً الكثير من الدراسات في هذا الموضوع منها: قام (Clough and Lindsay, 1991) بدراسة ضمت ٦٥٤ فرداً ما بين مدرس وإداري سئلوا عن رأيهم في الطريقة المناسبة لمساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأعطى أفراد العينة خمسة خيارات هي:

- ١ - نقل الأطفال المعوقين من الفصول العادية.
- ٢ - تزويد هؤلاء التلاميذ ببرامج فردية لهم.

- ٣ - مساعدتهم داخل الفصول.
 - ٤ - إعطاء المدرس الذي يقوم بتدريسهم دورات أثناء الخدمة حول كيفية التعامل معهم.
 - ٥ - تدريسهم في فصول قليلة العدد حتى يمكن للمدرس أن يتأقلم مع الوضع.
- ووضع أفراد العينة الخيار الذي يقول «مساعدتهم داخل الفصل» في أعلى الأولويات مما يدل على أن اتجاهات المدرسين والنظار تميل إلى دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

وفي دراسة (Diebold and Von Eschenbach 1991) على ٢٥ مدرساً أشار ٦٠٪ منهم إلى أن دمج الطلبة المعوقين في الفصل العادي يمكن أن يكون مفيداً للطلاب العادي. ومن دراسة (York et al., 1992) على دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة المتوسطة (7-9 grades) middle schools تبين أن الاندماج كان إيجابياً بالنسبة للمدرسين والتلاميذ غير المعوقين وأن جميع المدرسين ومعظم الطلبة اقترحوا أن تستمر عملية الاندماج (ص ٢٥٥).

وفي دراسة شاملة قام (Scruggs and Mastropieri, 1996) بجمع ٢٨ دراسة من الدراسات المتعلقة بوجهات نظر المدرسين في موضوع دمج المعاقين في المدارس العامة أجريت ما بين عامي ١٩٥٨-١٩٩٥، واحتوت هذه الدراسات مجتمعة على عينة مكونة من ١٠٥٦٠ مدرساً من أمريكا - استراليا - كندا، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة الجمعية ما يلي:

- ١ - هل يؤيد المدرسون دمج المعاقين في الفصول العادية؟ من بين ثمانى دراسات تم استعراضها وجد أن ٤٨٠١ من بين ٧٣٨٥ مدرساً أي ما نسبته ٦٥٪ يؤيدون الدمج وإن كانت الموافقة تعتمد على درجة كثافة الفصول وحدة الدمج ودرجة الإعاقة.
- ٢ - هل يرغب المدرس في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة؟ أفاد ١١٧٠ مدرساً من بين ٢١٩٣ (أي ما نسبته ٥٣,٤٪) عن رغبتهم في تدريس هذه النوعية من الطلبة.

- ٣ - هل يستفيد الطلاب من الدمج؟ من بين ١٥ دراسة تم استعراضها وجد أن ١٨٢٠ من بين ٣٣٤٨ مدرساً (أي ما نسبته ٥٤,٤٪) يرون أن الطلاب المعوقين وغير المعوقين يمكنهم الاستفادة من الدمج.
- ٤ - هل المدرس في المدارس العادية يملك الوقت الكافي للتعامل مع الفصل الذي يحتوي على تلاميذ معوقين؟ معظم المدرسين أكدوا أنهم لا يملكون الوقت الكافي للتركيز على التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة باستثناء ٢٧,٧٪.

وقد ذكر الباحثان أن من التطبيقات الأساسية في هذه الدراسة الجمعية هو أن النتائج المتواترة التي ظهرت في الدراسات التي تم حصرها تؤكد على أن المدرسين يحتاجون إلى مساندة في تدريسهم للفصل الذي يحتوي على طلاب ذوي إعاقة، وهذه المساندة تتعلق بالوقت والتدريب والمصادر وحجم الفصل.

وأخيراً في «دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية». في دولة الكويت عام ١٩٩٩ توصل محمد عبدالغفور إلى مجموعة من النتائج منها:

- ١ - أن هناك رفضاً لدمج الأطفال غير العاديين بشكل عام من قبل أفراد العينة.
- ٢ - المعاقون ليسوا على درجة واحدة من الرفض أو القبول لاندماجهم في المدرسة العامة وإنما يعتمد ذلك على نوع الإعاقة، فالإعاقة الحركية والبصرية نالت درجة من القبول تفوق الإعاقات السمعية والعقلية.
- ٣ - أكدت النتائج المستقاة من آراء المدرسين والإداريين أن المدرسة الابتدائية العامة في الكويت ليست مهيأة لاستقبال الأطفال غير العاديين إلا بعد إجراء نوع من التعديل والتغيير والإضافة عليها وأن هناك عوائق تحول دون تحقيق اندماج ناجح للطفل المعوق. هذه العوائق هي: الخدمات الطبية - المنهج ومرونته - المعلم وإعداده - الوسائل التعليمية.

إن نتائج دراسة محمد عبدالغفور تخالف نتائج كثير من الدراسات التي تم ذكرها سابقاً والتي تكاد تجمع على وجود شبه اتفاق بين المدرسين على الموافقة وقبول

دمج المعوقين في التعليم العام. كما أن دراسة محمد عبدالغفور التي جاء فيها أن الإعاقة الحركية والبصرية نالت درجة من القبول أكثر من الإعاقات الأخرى تحالف دراسة (Bowman, 1989) وهي الدراسة التي قامت بها اليونسكو للتعرف على واقع تدريب مدرس الفئات الخاصة وكذلك التعرف على اتجاهات المدرسين حول الدمج، وشاركت فيها ١٤ دولة هي: مصر، الأردن، كولومبيا، المكسيك، فنزويلا، بوتسوانا، السنغال، زامبيا، استراليا، تايلاند، تشيكوسلوفاكيا، إيطاليا، النرويج والبرتغال، وحوث عينة من ١٠٠٠ مدرس، مائة من كل دولة. هذه الدراسة توصلت إلى أن ربع المدرسين فقط يرون أن الأطفال من ذوي الإعاقات الحسية (العمى، الصم) يمكن أن يدرسوا في المدارس العادية.

وفي محاولة للتوفيق بين النتائج المتعارضة في الدراسات التي مضت ومن بينها دراسة Bowman من جهة والدراسة التي قام بها محمد عبدالغفور في الكويت من جهة أخرى، يمكن أن يرجع السبب في اختلاف توجهات المدرسين نحو الدمج إلى الاختلاف في مستوى خدمات الدعم المتوافرة للمعاقين الذين ينضمون إلى المدارس العامة، وأيضاً إلى خدمات الدعم المتوافرة للمدرسين وعملية إعدادهم وتدريبهم، فميل أكثر الدراسات التي درست اتجاهات المدرسين إلى الموافقة على عملية الدمج قد يرجع إلى أن هذه الدراسات قد أجريت في الدول الغربية وأمريكا، وهي دول تتمتع فيها عملية دمج المعاق بخدمات كثيرة مساندة للمدرس العادي في عمله، من وجود خطة للاستشارات، إلى برنامج للمدرس المتجول، إلى غرفة للمصادر وغيرها، بينما لا وجود لهذه التسهيلات في التعليم العام في الكويت، وهذا ما قد يؤدي إلى نوع من التخوف ورفض هذه الفكرة بين أوساط المدرسين في الكويت.

التعليق على الدراسات المتعلقة بدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية:

مما سبق من الدراسات التي تم ذكرها يمكن أن نخرج بالاستنتاجات التالية:

- ١ - كثرة الدراسات التي تناولت دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً في المدارس العادية.
- ٢ - تركيز الكثير من هذه الدراسات على معرفة اتجاهات المدرسين حول عملية الاندماج، بينما تقل تلك الدراسات التي تهتم بمعرفة اتجاهات أولياء الأمور حول هذه المسألة، أما التعرف على وجهة نظر التلاميذ أنفسهم فهي لا تكاد تذكر.
- ٣ - معظم الدراسات التي تناولت قضية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية التي اعتمد أكثرها على اتجاهات المدرسين في هذا الشأن تميل إلى الموافقة وقبول فكرة الاندماج، بل إن الدمج تخطى كونه فكرة إلى واقع معاش وأدى احتكاك المعاقين في المدارس العامة بالآخرين إلى زيادة قبول هذا المفهوم.

* الدراسات المتعلقة بدمج التلاميذ المعاقين بصرياً في المدارس العادية :

استعرضنا في القسم الأول من الدراسات السابقة تلك التي تتحدث عن دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً في التعليم العام، وتشمل هذه الفئة التلاميذ من المعاقين حسيّاً كالعمي والصم والمعاقين حركياً والإعاقات العقلية والنفسية، وحيث إن الدراسة الحالية تهتم بالتحديد بدمج المعاقين بصرياً في التعليم العام لذا سيركز هذا القسم على استعراض نتائج الدراسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة البصرية في التعليم العام.

في دراسة ميدانية حول «اتجاهات المعلم نحو تعليم الطفل الكفيف»، وزع لطفي بركات (١٩٨٧) استبياناً على مجموعتين من المدرسين ضمت المجموعة الأولى ٨٣ مدرساً من مدرسي مدارس المكفوفين، والمجموعة الثانية ٧٠ مدرساً من مدرسي المدارس العادية. وسألت المجموعتين «عن رأيهم إن كان الأطفال المكفوفون يجب أن ينظموا في مدارس منفصلة». وقد وافق على صيغة السؤال ٢٣,٧٪ من المجموعة الأولى و ٧٠٪ من المجموعة الثانية. وخلص الباحث إلى القول:

«وهذا يعني أن نسبة عالية من مدرسي الأطفال العاديين يعتقدون أن الأطفال المكفوفين يجب أن ينضموا إلى مدارس منفصلة، وهذا بدوره يؤدي بنا إلى النتيجة القائلة بأنه إذا أردنا للبرامج المتكاملة للمكفوفين في المدارس العادية أن تحقق أي قدر من النجاح فعلينا أن نضع في الاعتبار اتجاهات المدرسين في المدارس العادية نحو هذه الفكرة» (ص ٣٠٩-٣١٠).

وهدف دراسة (Holthuis, 1983) إلى التعرف على نظام دعم الفئات الخاصة في البلاد الأوروبية التالية: الدنمرك، فنلندا، إيرلندا، لوكسمبورغ، السويد وسويسرا، ووجدت الدراسة أن نسبة المكفوفين الذين يتلقون دعماً خاصاً في المدارس العادية تصل إلى ٣٢٪ من العميان، ٧٥٪ من شديدي ضعف البصر.

ويشير (Schindele, 1986) في دراسته عن الخدمات التربوية الخاصة المقدمة للمعوقين بصرياً في المدارس العادية في ألمانيا إلى أنه: «على الرغم من أن السياسيين وإدارات المدارس والمتخصصين في الجامعات كانوا ينكرون إلى وقت قصير أن دعم المكفوفين يمكن أن يتطور في ألمانيا، إلا أنه مع ذلك فإن برامج الدمج لهؤلاء الأطفال قد بدأت من عام ١٩٧٢ ولا تزال تتوسع كل عام» (ص ٥٠-٥١). ويضيف أن التجربة المتاحة تظهر أن التعليم في المدارس العادية ممكن بالنسبة لعدد كبير من الطلبة المكفوفين. وأن وضع أولئك الذين هم حالياً يدرسون في المدارس العادية يمكن أن يتطور بواسطة الخدمات الخاصة المساندة. ويقول: «إنه بمقابل كثير من التنبؤات السلبية فإن الاندماج التربوي للمكفوفين يحظى بقبول بين المدارس العادية والمدرسين وأولياء الأمور. وإن اتجاهات المدرس العادي والمبصرين من الطلبة تجاه المكفوف ومشاركته في الفصل آخذة في التطور من خلال مشاركته في الفصل» (ص ٥٢).

وقام (Friedman, 1989) بتقييم رضا الوالدين عن اندماج أطفالهم المكفوفين في الحضانة playgroup فوجد أن جميع أولياء الأمور يرون أن الدمج في

مرحلة الحضانة مكن الأطفال المكفوفين من تعلم اللعب والمهارات الاجتماعية وهياهم لمتطلبات الحياة الحقيقية. وذكروا أيضاً أن هذه الخبرة مكنت المبصرين من الأطفال وأولياء أمورهم من تعلم وتقبل الأفراد المكفوفين.

وفي دراسة (Erwin, 1991) استعرض فيها الباحث الدراسات التي تمت في موضوع دمج المعوقين بصرياً في المدارس العادية مند الصغر يقول: «إن الإعاقة يجب ألا تكون المعيار الذي على أساسه يتم استبعاد الفرد من الأنشطة والفعاليات التي لو لم تكن هذه الإعاقة موجودة لما تم استبعاده من أجلها، إن الفرصة بأن يكون ضمن الأقران هو حق أساسي يجب أن يقدم لجميع الأفراد ابتداء من الروضة» (ص ٢٥٣).

*** التعليق على الدراسات المتعلقة بدمج التلاميذ المعوقين بصرياً في المدارس العادية:**

مما سبق ذكره من الدراسات يمكن لنا أن نستنتج ما يلي:

- ١ - قلة تلك الدراسات التي تركز فقط على دمج ذوي الإعاقة البصرية في التعليم العام. ويرى (Erwin, 1991) «أن من ضمن الأسباب في قلة المعلومات والدراسات التجريبية عن الفوائد التعليمية والاجتماعية في دمج المكفوفين في التعليم العام وعن العقبات التي تواجه هذا الدمج يمكن أن يرجع إلى قلة انتشار العمي بين صغار الأطفال» (ص ٢٥٣-٢٥٤).
- ٢ - أن الدراسات التجريبية في معظمها عند تناولها لموضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام تدخل كل معوق ضمن هذا الموضوع مما يعني أن قضية الدمج في الدول الغربية قد تجاوزت مسألة دمج ذوي الإعاقات الحسية كالمكفوفين والصم في التعليم العام إلى دمج ذوي الإعاقات العقلية والنفسية كذلك.
- ٣ - بالرغم من أن الدراسات المتضمنة دمج المعوقين إجمالاً في المدارس العادية التي تم استعراضها سابقاً قد أكدت على أهمية وفائدة الدمج إلا أن الدراسات التي تم استعراضها هنا قد زادت من تأكيد أهمية دمج المعوقين بصرياً بالذات في المحيط الذي يعيشون فيه.

الدراسة الميدانية

أسئلة البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- س١ - ما الفوائد التي يجنيها المكفوف من وراء التحاقه بالمدارس العامة في المرحلة الثانوية؟
- س٢ - ما الصعوبات التي تواجه المكفوف عند التحاقه بالثانوية العامة؟
- س٣ - ما الشروط والصفات الواجب توافرها في الطالب المكفوف الراغب بالالتحاق بالمدارس العامة؟
- س٤ - ما دور كل من البيت والمدرسة في تسهيل عملية الاندماج؟
- س٥ - ما رأي الطالب المكفوف بالزامية دمجهم مع المبصرين في المدارس العامة؟ وفي أي مرحلة يمكن أن يتم ذلك؟
- س٦ - ما الأفكار والمقترحات التي يراها المكفوف مناسبة ومعيّنة له في عملية الاندماج في المدارس العامة؟

حدود الدراسة :

- الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على آراء الطلبة المكفوفين في موضوع دمجهم مع المبصرين، لذا فهي :
- ١ - تركز على الطلبة المكفوفين فقط ولا تتعدى إلى الطلبة الآخرين من ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - ٢ - تركز على سياسة الدمج في الفترة الزمنية من العام الدراسي ٩١/٩٢ إلى نهاية العام الدراسي ٩٧/٩٨ فقط.
 - ٣ - تركز على آراء الطلبة المكفوفين في دولة الكويت فقط ولا تتعداها إلى بقية الدول الأخرى.

أداة البحث :

تم استخدام المقابلة كأداة لجمع المعلومات. وهناك العديد من المزايا في استخدام المقابلة في البحث التربوي. ففي هذه الأداة يمكن للباحث أن يسأل المجيب أن يوضح أو يشرح إجابته أكثر، فالمقابلة تمكن الباحث من أن يتعمق ويدقق في بعض الإجابات التي يمكن أن تزوده بقدر أكبر من المعلومات المتعمقة (AL-Rasheed, 1997).

في الدراسة الحالية تم اختيار أسلوب المقابلة نصف المقتنة semi-structured interview، وباستخدام هذا النوع من المقابلة في هذه الدراسة أمكن إعطاء الطالب المكفوف الفرصة للتعبير عن إجابته بنفسه من دون السماح له بالذهاب بعيداً عن حدود السؤال المطروح. إن السبب في استخدام هذا النوع من المقابلة كان أولاً أنه يتيح الحصول على معلومات أكثر عمقاً من الطالب المكفوف وثانياً أن هذا النوع من المقابلة كان أسهل في وضع الـ code والتحليل analysis من unstructured interview حيث إن المجيب في هذا النوع من المقابلة يسترشد في إجابته بالإطار العام للسؤال المطروح.

بعد تحديد أهداف البحث جرى ترجمة هذه الأهداف إلى أسئلة مقابلة وأعطيت هذه الأسئلة إلى اثنين من المحكمين من أساتذة قسم أصول التربية لأخذ آرائهم في صدق الأسئلة، وملاحظاتهم حول صياغة هذه الأسئلة، بعد ذلك تمت عملية المقابلة. وحرص الباحثان على توفير جو مريح بالنسبة للطلبة المكفوفين، وعلى إقامة علاقة جيدة معهم أثناء إجراء المقابلات. فجودة المعلومات يعتمد على جودة العلاقة التي تبنى مع الذين تتم مقابلتهم (Measor, 1985). لذلك جرت معظم هذه المقابلات في مقر الجمعية الكويتية للمكفوفين، وبعضها جرى في مكتب أحد الباحثين في الجامعة. ومقابلة واحدة جرت في مدرسة النور للمكفوفين. وعقدت ثلاث مقابلات فردية one-to-one basis وبقية المقابلات كانت على شكل مقابلات المجموعة group interviews، حيث تمت مقابلة مجموعة من المكفوفات دفعة واحدة على حدة ومجموعة أخرى من المكفوفين تمت

مقابلتهم مجتمعين أيضاً. ومن إيجابيات مقابلات المجموعة أن المجيبين يمكنهم أن يناقشوا إجاباتهم بعضهم مع بعض وبهذه الطريقة يمكن استنباط عدد كبير من الإجابات بهذا النوع من المقابلات وهذا ما حدث فعلاً في هذه الدراسة. كما تم تسجيل المقابلات عن طريق مسجل وذلك بعد استئذان المستجيبين، إضافة إلى ما قام الباحثان بتدوينه أثناء المقابلة.

عينة الدراسة:

تم تحديد مجتمع الدراسة في ٣١ طالباً وطالبة تخرجوا في مدارس النور المتوسطة للمكفوفين في الفترة من ٩٢/٩١ إلى ٩٨/٩٧، واستطاع الباحثان الحصول على معلومات عن ٢٣ طالباً وطالبة منهم، ثم قاما بمقابلة ١١ طالباً ثمانية منهم من الإناث و٣ من الذكور.

إجراءات جمع البيانات وتبويبها:

بما أن هذه الدراسة قد استخدمت الطريقة النوعية في جمع المعلومات Qualitative technique، استخدم في تحليل المقابلة أسلوب تحليل المحتوى Content analysis حيث جرى التحليل على النحو الآتي:

- ١ - تم عزل المعلومات والإجابات التي لها علاقة بأسئلة البحث عن غيرها، والتي ربما أدلى بها المستجيبون دون أن يكون لها صلة بموضوع البحث، عن طريق قراءة كل مقابلة على حدة ووضع علامات على الفقرات المتعلقة بالموضوع.
- ٢ - ثم كان قص الفقرات المتعلقة بكل سؤال وجمعها بعضها مع بعض في ورقة منفصلة.
- ٣ - بعد ذلك جرى تحليل كل سؤال على حدة.

كما تجدر الإشارة إلى أنه عند عرض نتائج التحليل قام الباحثان بدمج تحليل المعلومات مع المناقشة سوياً. حيث إن إجابة كل سؤال من أسئلة البحث ستحتوي على تحليل النتائج ومناقشتها، لذا لن يكون هناك قسم لعرض

المعلومات وقسم لمناقشتها، والسبب في ذلك هو قناعة مؤداها إن ذلك يجعل القارئ مركزاً الانتباه على السؤال الذي يقرأه، حيث يجد في التحليل كل ما يتعلق في هذا السؤال من نتائج ونقاش لهذه النتائج ومقارنة لها مع غيرها من الدراسات في مكان واحد مما يسهل من عملية الاستفادة التي يجنيها القارئ.

عرض ومناقشة النتائج

السؤال الأول: ما الفوائد التي تحس/تحسين أنك جنيتهما من وراء التحاقك بالمدارس العامة في المرحلة الثانوية؟

تم توجيه هذا السؤال للمكفوفين الذين دخلوا الثانوية العامة، هذا وقد تعددت إجابات المكفوفين الخمسة الذين انضموا إلى المدارس العامة حول هذا السؤال، والجدول رقم (٤) يوضح هذه الإجابات.

جدول رقم (٤)
إجابات المكفوفين عن السؤال الأول

السؤال	الإجابة	التكرار
ما الفوائد التي تحس/تحسين أنك جنيتهما من وراء التحاقك بالمدارس العامة في المرحلة الثانوية	الخروج إلى مجتمع أكبر من مجتمع المكفوفين	٤
	الجرأة	٢
	إثبات النفس	٢
	تكوين علاقات أكبر	٢
	الاعتماد على النفس والعيش بشكل مستقل	٢
	المستوى التحصيلي في الثانوية العامة أفضل	١

يتبين من الجدول رقم (٤) أن الفوائد الاجتماعية والشخصية التي يرى المكفوفون أنهم جنوها من وراء التحاقهم بالثانوية العامة كانت هي الغالبة في إجاباتهم بينما كانت الفائدة المتعلقة بالتحصيل الدراسي هي الأقل بينها. وسنقوم بشرح كل فائدة من الفوائد الواردة بالتفصيل.

أولاً - الخروج إلى مجتمع أكبر من مجتمع المكفوفين:

قال بهذه الفائدة أربعة مكفوفين من أصل خمسة حيث تقول إحدى المكفوفات (عذاري): «إن من الفوائد التي جنيتهما من المدارس العامة هي أننا نخرج لمجتمع أكبر من المعاهد (تقصد مدرسة المكفوفين)، فكما تعلم أن المكان محفوظ (أي معروف) وصغير وكلنا يعرف بعضنا بعضاً، ونحن نستطيع السير وحدنا بدون مرافق ولا شيء يمنعنا من ذلك، ونعرف جميع الأماكن بدون مساعدة، ولكن تحويلنا للمدارس العامة، على الرغم من أننا لم نكن نستطيع السير وحدنا بدون مرافق كان أفضل لوجود أناس أكثر ومجتمع أكبر».

وتذكر إحدى المكفوفات (غزوة) كلاماً مشابهاً بقولها: «إن من فوائد الدمج ذلك الانفتاح الكبير على العالم، فالمعاهد الخاصة عالم خاص وضيق ومحدود».

من الواضح أن الرغبة في الخروج من المجتمع الضيق الذي يعيش فيه المكفوف - حيث لا يوجد في مدرسة النور إلا عدد محدود من الطلاب - هو من أهم الأسباب التي دفعت المكفوفين إلى الالتحاق بالمدارس العامة، فكما جاء في إحصائية أسماء المدارس ومواقعها الصادرة عن وزارة التربية للعام الدراسي ٩٨/٩٩ يبلغ إجمالي عدد طلاب مدرسة النور بنين والتي تضم المرحلة الابتدائية والمتوسطة ٣٩ طالباً ويبلغ عدد طالبات مدرسة النور بنات ٤٢ طالبة فقط.

لذا فما قالته كل من عذاري وغزوة حول فائدة الخروج إلى مجتمع أكبر هو في محله، لأننا إذا نظرنا مثلاً إلى عدد الطالبات في مدرسة النور فسنجد أنهن ٤٢ طالبة، وأن نصف هذا العدد هن من طالبات المرحلة الابتدائية والنصف الآخر من المرحلة المتوسطة، أي إن الطالبات في كل مرحلة دراسية على اختلاف السنوات الدراسية هن قرابة العشرين طالبة فقط، وهذا - لا شك - عدد قليل مقارنة بالأعداد الكبيرة من الطالبات اللاتي يمكن للمكفوفين والمكفوفات أن يحتكوا بهم في المرحلة الثانوية.

حول هذه النقطة كذلك ذكرت طالبة كفيفة أخرى (مشاعل): إن من محاسن الخروج إلى مجتمع أكبر هو: «إنني لو درست جميع المراحل في إطار المعاهد الخاصة، فسوف يكون من الصعب علي أن أتأقلم مع الوضع في الجامعة، خصوصاً وأن الجامعة مجتمع أكبر بكثير من مجتمع الثانوية».

ثانياً - المرأة:

قالت بهذه الفائدة اثنتان من المكفوفات الخمس حيث قالت عذاري: «لقد استفدت فوائد كثيرة من دخولي للمدارس العامة؛ منها الجراة والمطالبة بحقي لأن الجميع لا يعرفون طريقي» وتقول مشاعل: «أنا خجولة بطبعي، ولكنني في الثانوية العامة بدأت أتأقلم مع الوضع، واكتسبت الجراة من مساعدة الطالبات وتقبلهن لي، وكذلك المعلمات اللاتي يبدن اهتماماً كبيراً بي ويبادرن إلى مساعدتي».

وهذا يتفق مع ما قال به (Scholl, 1986) حيث يقول: «عن طريق تقديم حوافز وتغذية راجعة مستمرة فإن مجموعات الطلبة تلعب دوراً مهماً في تطوير مفهوم الذات عند المكفوف، إن المعلومات الإيجابية والسلبية التي يتلقاها المكفوف هي ضرورية من أجل تهيئة البيئة الضرورية المحفزة التي يمكن أن تجعل الطفل يكوّن ويشكّل صورة معتبرة وواقعية عن العالم الذي يعيش فيه».

لا شك في أن إقبال المكفوف على الدراسة في الثانوية العامة والاختلاط بالمبصرين بعد مرور ثماني سنوات من الدراسة المنفصلة في مدارس النور (٤ سنوات ابتدائي - ٤ سنوات متوسط) يتطلب جراً كبيرة لعدد من الأسباب؛ منها أن عدد الطلاب في البيئة التي سيحتك فيها المكفوف تختلف عن تلك التي تعود أن يعيش فيها، فعدد الطلبة الذين سيتعامل معهم هذا المكفوف سيكون أكبر بعشرين ضعف من العدد الذي تعود أن يتعامل معه (٤٠ طالباً في مدرسة النور مقابل ٨٠٠ طالب في الثانوية العامة) كما أن التحصيل الدراسي والدراسة في الثانوية العامة أصعب منها في مدرسة الرجاء التي يدرس بها المكفوف كما

سنذكر ذلك لاحقاً. بالإضافة إلى أن الكتابة في مدراس الرجاء كانت تتم باستخدام الآلة الطباعة بطريقة (برايل) بينما في الثانوية العامة كانت تتطلب تسجيلاً لما يقوله المعلم ومتابعة دقيقة كما سنرى ذلك لاحقاً أيضاً.

ثالثاً - إثبات النفس:

بهذه الصيغة عبر اثنان من المكفوفين عن الفائدة التي يرون أنهما جنيهاها من وراء التحاقهما بالثانوية العامة.

تقول (خلود) عن هذه النقطة: «أثبت للمجتمع من خلال دخولي الثانوية العامة أن الكفيف يتساوى مع السوي، فقد أثبت وجودي هناك، فأنا عندما أتفوق في مدرسة النور وعدد الطلاب في الفصل أربعة مكفوفين، فهذا لا يعد بنظري تفوقاً، ولكن عندما أتفوق على الطلاب المبصرين في الثانوية العامة، فهذا الأمر يختلف، ولقد حصلت على نسبة ٨٨,٨٪ في الثانوية العامة القسم الأدبي وكنت من الخمسين الأوائل في الكويت... لقد أثبت أن أهم شيء هو العقل بغض النظر عن نوع الإعاقة». إن هذه النقطة من النقاط الهامة التي تبين أن الإعاقة بشكل عام والإعاقة البصرية على وجه الخصوص لا تعني عجز المعوق عن الإنجاز، وإنما عندما تتوافر لديه العزيمة والإصرار فإنه يستطيع تحقيق الكثير، فاثنتان من بين المكفوفات الخمس اللواتي تمت مقابلتهن كانتا من المتفوقات على مستوى دولة الكويت في الثانوية العامة غزوة ٨٩,٤٪ وخلود ٨٨,٨٪.

رابعاً - تكوين علاقات أكبر:

قالت بهذه الفائدة اثنتان من اللواتي دخلن الثانوية العامة وهما خلود وغزوة وخالفتهما في هذه النقطة عذاري؛ فخلود تقول: «كوّنت علاقات أكثر في المدرسة العامة، من كوني في دائرة مغلقة في مدرسة خاصة وكل الذين حولي معوّقون». وتختلف معها عذاري حول هذه النقطة فتقول: «كانت هناك مشكلة في إقامة علاقات مع الطالبات، فلا أعلم كيف كن ينظرن إليّ، فلقد كانت الطالبات يقدمن لي خدماتهن وينتهي الموضوع ولا يتكلمن معي، فدائماً كنت

وحيدة، فمثلاً كنا جالسات في نفس المكان والجميع كان يتحدث فعندما أشاركهن لا يعرني أي انتباه، بل يكملن حديثهن غير مباليات برأيي، وبعد مرور سنتين أو ثلاث في الثانوية العامة تعرفت على إحدى البنات وبدأت أحس بطعم الصداقة، ولكنني انتقلت بعدها مباشرة إلى مدرسة الرجاء، وللأسف فإن هذه الطالبة لا تتصل بي على الرغم من أنني أعطيتها رقمي أكثر من مرة، وطلبت منها الاتصال، لذا كانت عندي مشكلة مع الصداقات، فنحن مثلاً في المعاهد الخاصة يمكن أن يكن العامل الذي ساعدنا على وجود صداقات كثيرة هو صغر المجتمع الذي نحن فيه وتقارب الأعمار».

قد يبدو من الوهلة الأولى أن هناك تناقضاً وتعارضاً بين رأيي اللتين قالتا بأن تكوين علاقات أكبر كان من فوائد الاندماج في الثانوية العامة وبين رأيي عذاري التي أوضحت أنها واجهت مشكلة في تكوين صداقات.

ولكن يمكن محاولة التقريب بين هذين الرأيين من ناحيتين؛ من الناحية الأولى أنهن جميعهن متفقات على أن اندماجهن مع المبصرات أعطاهن فرصة لتكوين علاقات أكبر بدليل أن عذاري نفسها رأت في (الخروج إلى مجتمع أكبر من مجتمع المكفوفين) إحدى فوائد الاندماج مع المبصرات كما أسلفنا بذلك. ولكن أن تكوين علاقات شيء وتكوين صداقات شيء آخر، فالعلاقة قد تكون مجرد تعارف بين اثنين، بينما الصداقة تتعدى ذلك إلى أن تكون علاقة من نوع خاص؛ فيها ودّ متبادل بين طرفين ومشاركة في الميول والاهتمامات وحتى المشاكل، وأعتقد أن هذا هو ما افتقدته عذاري في الثانوية العامة، وليس العلاقات العادية، لذا فإن خلاصة القول أن جميع من دخلوا الثانوية العامة من المكفوفين متفقون حول هذه الفائدة وهي (تكوين علاقات أكبر) وإن كان بينهم اختلاف في درجة هذه العلاقات. ومن الناحية الثانية أعتقد أن «مسئولية القبول الاجتماعي تعود على المكفوفين أنفسهم وليس على زملائهم المبصرين» (Bishop, 1986) فيمكن أن يرجع سبب ضعف عذاري في تكوين العلاقات إلى إحجامها عن المبادرة لفعل ذلك.

خامساً - الاعتماد على النفس والعيش بشكل مستقل :

تقول عذارى عن هذه الفائدة: «عند انتقالنا إلى المدارس العامة تعودنا على كيفية العيش بشكل مستقل، والاعتماد على النفس، وبخاصة أن الدراسة ليست متفقة، لأن كتبنا مختلفة، ولذلك نضطر إلى عمل الكتب بأنفسنا أي طباعتها بطريقة (برايل)، وفي الحقيقة كانت هذه العملية تأخذ منا وقتاً كبيراً، وكنا نسجل المحاضرة على أشرطة كاسيت ثم نقلها إلى طريقة (برايل)».

إن الفوائد رقم ٣-٤-٥ التي ذكرها المكفوفون تتفق مع ما جاء في دراسة (York et al., 1992) التي وجدوا فيها «أنه بوجود المعوقين - وفيهم مكفوفون - في بيئة طبيعية مثل الفصل في المدارس العادية - فإن كثيراً من التلاميذ من ذوي الإعاقة كانوا على الأقل قد تعلموا صفات اجتماعية مناسبة أكثر واكتسبوا خصائص شخصية. هذه التسهيلات والمكتسبات يمكن أن تسهل التفاعل مع أقرانهم» (ص ٢٥٦).

سادساً - المستوى التحصيلي في الثانوية العامة أفضل :

هذه الفائدة قالت بها طالبة واحدة هي غزوة حيث تقول :

«في المدارس الخاصة لم يكن هناك شرح، بينما في المدارس العامة كان الشرح أكثر، فلقد تعلمت القواعد في الثانوية العامة، وكنا نذهب للمكتبة العامة، ونعمل تقارير إذا فأنا أحسّ بأن الثانوية العامة أفضل من ناحية التحصيل الدراسي وخاصة في مادتي اللغة العربية والإنجليزية». ومع أهمية هذه النقطة من الناحية الدراسية فإننا لا نجد إلا واحدة قالت بهذه الفائدة، فهل يرجع السبب إلى اختلاف البقية مع غزوة حول أفضلية الثانوية من ناحية التحصيل الدراسي؟ أحد المعلمين في مدرسة النور يعتقد «أن المعلمين في الثانوية العامة يعملون على إنجاح المكفوف لأنهم لا يريدون تدريسه والتعب معه، كما أن المكفوفين لا يدرسون في الثانوية العامة إلا أربع مواد هي (اللغة العربية - الاجتماعيات - التربية الإسلامية - اللغة الإنجليزية)».

نعتقد أنه لا يوجد تناقض بين ما تقوله غزوة من أن التحصيل الدراسي أفضل في الثانوية العامة منه في ثانوية الرجاء، وبين ما قاله الأستاذ، فالطالبة غزوة تتحدث عن زيادة فهمها للمواد وكثافة الشرح في الثانوية العامة، وهذا ما جعلها من المتفوقات في الثانوية العامة ٨٩,٤٪، بينما يتحدث الأستاذ عن تعمد بعض المعلمين إنجاح المكفوفين. فقد يقوم المعلم بإنجاح الطالب المكفوف، ولكنه لا يستطيع منحه التفوق، كما أنه قد يقوم بإنجاح الطالب المكفوف في المراحل التي تسبق الصف الرابع الثانوي، لكنه لا يستطيع عمل ذلك في امتحانات الثانوية العامة، لأنها امتحانات موحدة، من جهة أخرى فإننا لا نظن أن ذكر هذه الفائدة من قبل طالبة واحدة فقط يعني أن البقية لا يقرونها، وهي أن الثانوية العامة أفضل من ناحية التحصيل الدراسي من ثانوية الرجاء، بل قد يرجع السبب في ذلك إلى أن البقية لا يعتبرون هذه الخصلة فائدة من وجهة نظرهم، لأن أفضلية الثانوية العامة على ثانوية الرجاء من ناحية التحصيل الدراسي حمل المكفوفين عبئاً كبيراً في المذاكرة والاستماع وما إلى ذلك، مما قد لا يعتبرونه بالتالي فائدة من هذا الباب. وهذه النتيجة تتشابه نوعاً ما مع ما توصلت له دراسة (Hudson et al., 1979) الذي يرى فيه ثلثا العينة من المدرسين أن الفصل العادي أفضل أكاديمياً للمعوقين من الفصل الخاص.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي واجهتك (أو قد تواجهك) حين التحقت بالثانوية العامة؟

طُرح هذا السؤال على جميع المكفوفين الذين التحقوا بالثانوية العامة والذين لم يلتحقوا بها. أما بالنسبة لطرح هذا السؤال على المكفوفين الذين التحقوا بالثانوية العامة فهو من أجل التعرف على حقيقة ما واجهوه من صعوبات بعد اندماجهم مع المبصرين. أما السبب في طرح نفس السؤال على الذين لم يلتحقوا بالثانوية العامة فيرجع إلى أمرين:

الأول: التعرف على الصعوبات التي يتوقع المكفوفون أنها ستواجههم فيما لو دخلوا الثانوية العامة، مما جعلهم لا يتوجهون إلى الدراسة فيها بعد ما أنهوا المرحلة المتوسطة في مدارس النور.

الثاني: مقارنة ما واجهه المكفوفون الذين التحقوا بالثانوية العامة بما كان يتوقعه المكفوفون الذين لم يلتحقوا بالدراسة في الثانوية العامة من صعوبات، وذلك للتعرف فيما إن كانت تخوفاتهم في محلها أم لا.

جدول رقم (٥)

يوضح إجابات المكفوفين على هذا السؤال

السؤال	الإجابة		المكفوفون الذين التحقوا بالثانوية العامة	المكفوفون الذين لم يلتحقوا بالثانوية العامة
	التركرار	التركرار	التركرار	التركرار
ما الصعوبات التي واجهتك أو التي تتوقع أن تواجهك لو التحقت بالثانوية العامة؟	١	عدم توافر الكتب المطبوعة بطريقة (برايل)	٤	١
	٢	عجز الإجابة والمعلم عن تفهم حال المكفوف	٣	٢
	٣	صعوبة التكيف مع الوضع الجديد	١	٣
	٤	كثافة الفصل	-	٢
	٥	اختلاف أسلوب وطريقة التدريس	-	٢
	٦	سخرية الطلبة أو شفقتهم على المكفوف	-	٢
	٧	شغف الطلبة	-	١
	٨	المبنى المدرسي	-	١

فيما يلي تفصيل لكل واحدة من هذه الصعوبات:

١ - عدم توافر الكتب الدراسية بطريقة (برايل):

تعد هذه من أهم الصعوبات التي تواجه المكفوفين حيث قال بها أربع من الذين دخلوا الثانوية العامة، ولم يذكرها إلا واحد من الذين لم يدخلوا.

تقول خلود: «لم تكن هناك كتب ومناهج على طريقة برايل فكنت أسجل المناهج على كاسيت، ومن ثم أقوم بنسخها على طريقة (برايل) حيث كانت تأخذ مني من ٥-١٠ ساعات يومياً». وتقول مشاعل: «المشكلة كانت تكمن في توفير الكتب أو المناهج» تقصد توافرها بطريقة (برايل). من جهة أخرى تقول غزوة: «إن فقدان كتب ومناهج مطبوعة بطريقة (برايل) كان يضطرنى إلى أن أجلس في البيت في وقت العطلة (الخميس) من الصباح إلى المساء وأنا أستمع إلى الكاسيت وأطبع المنهج بطريقتنا... لقد بدأت الوزارة الآن توفر لنا الكتب بطريقة (برايل) ولكن إذا ما أقرت الوزارة منهجاً جديداً فإننا نحتاج إلى سنة أو سنتين حتى تصدر طبعة من هذا المنهج الجديد بطريقة (برايل)».

٢ - عجز الإدارة والمعلم عن تفهم حال المكفوف:

نالت هذه النقطة على موافقة قرابة نصف العينة التي تمت مقابلتها، حيث قال بها ثلاث من الذين دخلوا الثانوية العامة واثنان من الذين لم يفعلوا، فمن خلال المقابلات التي أجريت وجدنا أن هذه الصعوبة تنتج عن ثلاثة أمور:

أ) رفض الحالة:

فخلود تقول مثلاً: «بعد نهاية رابعة متوسط، نزل قرار يجبر المكفوفين على الالتحاق بالثانوية العامة، وعندما ذهبت إلى الثانوية القريبة من بيتنا لكي أسجل فيها رفضت الإدارة تسجيلي وقلن لي إنهن لا يعرفن كيفية التعامل معي، وحاولت أن أسجل في الثانوية العامة في الفترة المسائية ولكن تم رفض طلبي كذلك. فاضطرت إلى أن أدخل ثانوية خاصة بعد توقيع وتدخل من وزير التربية شخصياً، وبعد ذلك بعام حولت إلى الثانوية العامة، ولكن الناظرة رفضت ذلك مرة أخرى، فكلمت المنطقة التعليمية التي تدخلت بدورها وأقنعت الناظرة بقبولي».

ب) منع المكفوف من استخدام الطابعة لتسجيل الدرس مباشرة:

اشتكى المكفوفون من عجزهم عن عدم السماح لهم بتدوين وتسجيل ما يقوله المعلم بواسطة الطابعة الخاصة بهم والتي تكتب بطريقة (برايل). تلخص

عذارى من اللواتي دخلن الثانوية العامة هذه الصعوبة بقولها: «واجهتني صعوبة مع المعلمات حيث كن غير متفهمات لوضعي وخصوصاً مدرسة اللغة العربية، فهذه المادة تحتاج إلى الكتابة في الفصل أكثر، وكانت المعلمة ترفض أن أستخدم الطابعة للتسجيل. وزاد من الصعوبة أن طالبة مكفوفة سابقة كانت تختار طريقة خاطئة في تسجيل المحاضرة، فكانت لا تكتب شيئاً في الحصة، وإنما تأخذ الدفتر من إحدى الزميلات وتجعل والدتها تقرأ لها في البيت وتسجله على شريط كاسيت. وأنا كنت رافضة لهذا الوضع الخاطئ، لأنني لو اتبعته لن أستطيع أن أنهي من دراسة هذه المادة، بالإضافة إلى أنني سوف أفقد التركيز في الحصة. ولنفرض أن البنت - التي أريد أخذ دفتريها - لديها امتحان أو أن الامتحان كان يوم سبت وهذا مما يعيق استعاري الدفتر، فعرضت على المعلمة رأياً مفاده أن أجلب الآلة الطابعة معي في الفصل لأكتب معها فبادرت بالرفض مستندة إلى عدم قدرتي على ذلك فقلت لها: لنجرب وإذا باءت المحاولة بالفشل فأنا مستعدة لعمل أي شيء تريته مناسباً. فوافقت وبعد ذلك والحمد لله استطعت أن أكتب بالآلة الكاتبة مع المعلمة بالفصل وحلت هذه المشكلة».

كذلك يرى محمد من الذين لم يدخلوا الثانوية العامة «إننا في الثانوية العامة لا نستطيع أن نحضر طابعة (برايل) معنا إلى الفصل لأن صوتها مزعج وسيزعج ويؤذي الطلبة».

ج) عجز بعض المعلمين عن فهم حال المكفوف:

من مظاهر ذلك ما قالته مشاعل: «كنت أعاني قليلاً من مدرسة اللغة الإنجليزية حيث كانت غير متفهمة لحالي قليلاً، فلم تكن تضع في اعتبارها اختلاف القدرات، فكانت تطلب أن نبدأ بالكتابة معاً وننتهي من الكتابة معاً (يعني في الامتحان)».

ومظهر آخر لعدم التفهم تعبر عنه غزوة: «في حصة اللغة العربية قالت لي المعلمة عليك أن تسجلي ما أقوله عن السبورة فلن أملك، ولكن زميلاتي كن يساعدنني وبعد أن حصلت على درجات مرتفعة في المادة بدأت المعلمة تغير رأيها بي».

ويمكن أن يرجع سبب عدم تفهم بعض المعلمين لوضع المكفوف وعدم إعطائه الاهتمام الذي يحتاجه إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلمة الثانوية من كثرة النصاب المدرسي وكثرة عدد الطالبات في الفصل وهذا يتوافق مع دراسة (Scruggs and Mastropieri, 1996) التي جاء فيها أن قرابة ثلاثة أرباع المدرسين يرون أنهم لا يملكون الوقت الكافي للتركيز على التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة. وأن المدرسين يحتاجون إلى مساندة في تدريسهم للفصل الذي يحتوي على طلاب ذوي إعاقة.

٣ - صعوبة التكيف مع الوضع الجديد:

يرى ثلاثة من المكفوفين الذين لم يدخلوا الثانوية العامة أن التكيف مع الوضع الجديد يعد أحد التحديات التي تواجههم لو أنهم توجهوا إلى الثانوية العامة، بينما يرى ذلك واحد فقط من الذين دخلوها فعلاً.

أما الذين لم يدخلوا الثانوية العامة فتقول فاطمة: «أعتقد أن الصعوبة التي ستواجهني يمكن أن تكون في التكيف أو التأقلم مع المكان أو الطالبات».

ويؤكد ذلك محمد بقوله: «الطالب المكفوف سيكون من الصعوبة عليه الاندماج في التعليم العام بعد مرور ثماني سنوات قضاها في مدرسة النور. لقد تعودت على المكفوفين، وتعودت على أصدقائي وعلى أساتذتي وعلى مدرّستي الصغيرة. ثم تطلب مني فجأة أن أذهب إلى التعليم العام، إن هذا سيشكل صدمة بالنسبة لي، أنا تعودت يا دكتور على هذا الوضع وصعب عليّ أن أغير حياتي».

وتقول عذاري وهي التي دخلت الثانوية العامة: «أول يوم من التحاقني في الثانوية كان يوماً صعباً جداً، أحسست بالوحدة وأن المكان كبير ولم أستطع التكيف معه وكنت خائفة كلياً من الوضع».

٤ - كثافة الفصل:

قالت بهذه الصعوبة اثنتان من المكفوفات اللواتي لم يدخلن الثانوية العامة، فتقول عواطف وهي طالبة ماجستير في كلية التربية حالياً: «إن السبب الرئيس

الذي جعلني أرفض الالتحاق بالمدارس العامة هو أنني كنت متخوفة من الأعداد الرهيبة من الطلبة في فصول المدارس العامة، فأنا أعلم أن الفصل الواحد يحتوي تقريباً على ٤٠ طالباً، فماذا باستطاعتي أن أفعل وسط هذا العدد من الطالبات، ومن سيعطيني المجال للحديث، ومن سيساعدني إن احتجت للمساعدة، ففي مدارس الرجاء يحتوي الفصل الواحد على (٤-٥) طالبات وهناك متابعة مباشرة من المعلمة وبشكل مستمر ومركز وحتى في أوقات الفراغ هناك متابعة لنا، أما المعلمة في المدارس العامة فلا تستطيع الإشراف علينا لكثرة الأعمال اليومية المنوطة بها كالإشراف الإداري أو إشراف الجناح فلن يتوافر لها الوقت الكافي أو التفرغ كما هو الحال مع مدرسات ثانوية الرجاء».

صفاء تقول: «عندما التحقت بالجامعة شعرت بصعوبة في البداية وشعرت بالرهبة لأنني لم أعتد على أن أختلط بعدد كبير من الطالبات والطلبة وهذا الازدحام، وانتابني شعور بأنه كان من المفروض أن ألتحق بالثانوية العامة، ولكن كان لدي سببي الذي دعاني للالتحاق بمدرسة الرجاء، فهناك يزداد الاهتمام بنا عن غيرها من المدارس وتزداد فيها المراقبة لظروفي الخاصة، ولكن لا أنكر أنه كان من المفروض أن ألتحق بثانوية عامة لكي أتأقلم مع الوضع والازدحام، فمثلاً الفصل الواحد بالمدارس العامة يحتوي على ٣٠ طالبة أو أكثر، أما مدرسة الرجاء فيختلف الوضع، فبالفصل الواحد (٣-٥) طالبات، لذا فضلت أن ألتحق بمدرسة الرجاء لأنهم يهتمون بي ويعرفون كيف يتعاملون مع الحالات المشابهة، حتى التدريس بالرجاء أفضل، فكثافة الفصل في المدارس العامة لن تسمح للمعلمة بأن توفق بين التركيز والاهتمام بي».

ما جاء هنا يتفق مع ما توصل إليه (Scruggs and Mastropieri, 1996) من أن المدرسين يحتاجون إلى مساندة في تدريسهم للفصل الذي يحتوي على طلاب ذوي إعاقة، ومن التسهيلات التي ذكروها كان وجوب تقليل حجم الفصل إلى أقل من ٢٠ طالباً إذا تم دمج طالب ذي إعاقة.

٥ - اختلاف أسلوب وطريقة التدريس:

قال بهذه الصعوبة اثنتان من المكفوفات اللواتي لم يدخلن الثانوية العامة بينما لم يقل بذلك غيرهما من اللواتي دخلنها.

تقول صفاء: «لو التحقت بالثانوية العامة لكان من الممكن أن تختلف بالنسبة لي طريقة التدريس، ولما وجد معي بداخل المدرسة أحد لمساعدتي أو مرافقتي».

وتقول مكية: «إنني متخوفة من الدراسة بالثانوية العامة لاختلاف الأسلوب والطريقة، وليس بسبب الخوف من مخالطة الآخرين». ولا تميل إلى ما ذهب إليه كل من صفاء ومكية فطرق وأساليب تدريس المكفوفين لن تختلف عن طريقة غيرهم من المبصرين. والذي يرجح ما نذهب إليه هو أنه لا يوجد أحد من المكفوفين الذين التحقوا بالمدارس العامة قد اشتكى من هذه الصعوبة، هذا بالإضافة إلى أن (Wood, 1989) وجدت في دراستها أن التغير في اتجاهات المدرسين نحو الإيجابية في تقبل دمج المعوق يعود إلى اكتشافهم أن الأطفال المعوقين لا يختلفون كثيراً عن غيرهم، بحيث يتطلب ذلك طرقاً مختلفة تماماً في التدريس.

٦ - السخرية أو الشفقة على المكفوف:

هذا التخوف أو الصعوبة من دخول الثانوية العامة بسبب السخرية التي يمكن أن يتعرض لها المكفوف أو بسبب نظرة الشفقة التي يحاط بها قال به اثنان من المكفوفين الذين لم يلتحقوا بالثانوية العامة بينما لم يقل به أحد من الذين التحقوا بالثانوية العامة.

محمد يقول حول هذه النقطة: «لقد قال لي أحد زملائي: إنه سقط من الدرج عندما كان في الثانوية العامة، فهذا بالنسبة لي موقف رهيب، أن تسقط أمام الطلبة وأمام المعلمين، فأنا كثيراً ما واجهت من ينظر لي نظرة عطف، فمثلاً امرأة وضعت يدها على كتفي وقالت: لا تخف أنا مثل أختك، فأنا متأكد لو كنت مبصراً لما قالت لي ذلك، فأنا لا أحب أن ينظر لي أحد نظرة عطف».

عواطف تحدثت حول هذه النقطة بقولها: «إن السبب الذي جعلني ألتحق بمدرسة الرجاء ولا ألتحق بالثانوية العامة مع أنه في كلتا المدرستين يوجد مبصرون (مدرسة الرجاء مبصرون يعانون من إعاقات حركية) هو أن الطالبة في مدرسة الرجاء لن تَعِيبَ عليك أو تُعَيِّرَكَ بما أنت فيه أو تدفعك وتبعدك عنها، لأن كلتينا تعاني من إعاقة، فإذا كانت تقول لي: «يا العمياء» سأرد عليها بقولي: «أنت يا العرجاء» وهذه حقيقة وواقع».

٧ - شعب الطلبة:

طالب واحد فقط من الذين لم يلتحقوا بالثانوية العامة رأى أن هذه الصعوبة تقف حاجزاً أمامه من الانضمام إلى المدارس العامة.

يقول فايز: «عند نهاية الصف الرابع المتوسط من مدرسة النور، نصحننا كثير من المعلمين بالذهاب إلى الثانوية العامة بقولهم أننا تعرفنا فيها على أناس كثيرين منهم من أصبح وزيراً أو مستولاً. لكن الشباب الذين هم في عمري نصحنوني بالذهاب إلى الرجاء لأن المجتمع الحالي ليس مجتمع الستينيات أو السبعينيات، فالمجتمع الحالي متغير، والشباب عندنا في المنطقة التي أنا فيها شباب متهور».

٨ - المبنى المدرسي:

وكذلك طالب واحد من الذين لم يلتحقوا بالثانوية العامة رأى أن المبنى المدرسي يمكن أن يشكل له صعوبة فيما لو دخل الثانوية العامة.

محمد يقول: «المبنى أحد أسباب ذهابي للرجاء لصعوبة التنقل في المبنى المدرسي في الثانوية العامة، فالمبنى هناك كبير، فمثلاً نادي المعوقين الذي أذهب إليه هو في حجم المدارس العادية وواجهت صعوبات كبيرة جداً في التنقل فيه مع أنه أساساً مبنى مخصص لمعوقين مثلي، فما بالك في المدارس العادية التي هي أكبر من النادي، كما أن مبنى الثانوية مكون من دورين، وقد يكون فصلي في الدور الثاني، فيصعب عليّ التنقل فيه، أما مبنى الرجاء فهو مكون من دور واحد فقط».

بعد استعراض الصعوبات التي واجهت المكفوفين الذين التحقوا بالثانوية العامة وبعد أخذ رأي أولئك الذين لم يلتحقوا بها، يمكن أن نستنتج بعض الأمور:

١ - أن هناك اختلافاً واضحاً في أقوال المكفوفين حول نوعية الصعوبات التي يرونها، فما يعانيه المكفوفون الذين درسوا في المدارس الثانوية يختلف عما يتوقع الذين لم يدخلوا الثانوية العامة إنهم سيواجهونه. فالصعوبات التي يراها من دخلوا الثانوية العامة تتركز حول صعوبات دراسية بحتة، مثل افتقاد كتب دراسية بطريقة (برايل) وعجز المعلم عن فهم حال المكفوف. بينما ذهب أولئك الذين لم يدخلوا الثانوية العامة إلى التركيز على صعوبات نفسية واجتماعية أكثر منها دراسية قد تواجههم مثل صعوبة التكيف مع الوضع الجديد، اختلاف أسلوب وطريقة التدريس، سخرية الطلبة أو شفقتهم على المكفوف وأخيراً شغب الطلبة.

٢ - من بين الثمانية صعوبات التي يرى المكفوفون أنها معوقات في طريق اندماجهم في الثانوية العامة - توجد خمس قال بها المكفوفون الذين لم يدخلوا الثانوية العامة ولم يتم ذكرها من قبل أولئك الذين دخلوا الثانوية بالفعل، فإما أن تكون هذه الصعوبات الخمس لم تواجه أولئك الذين دخلوا الثانوية العامة، وإما أن تكون صعوبات ظنية لا واقع لها في حال اندماج المكفوف مع المبصرين في الثانوية العامة.

السؤال الثالث: ما الشروط والصفات التي ترى أنها يجب أن تتوفر في الطالب المكفوف الذي يرغب بالالتحاق بالمدارس العامة؟

بما أن المكفوف إذا انتقل من المدارس الخاصة التي يكون قد قضى فيها المرحلتين الابتدائية والمتوسطة إلى المدارس الثانوية العامة، فإنه بالتالي يكون قد انتقل إلى بيئة تختلف اختلافاً كبيراً عن التي تعود عليها، لذا كان الهدف من هذا السؤال هو تعرف الصفات والشروط التي من المفترض توافرها بالطالب المكفوف الراغب في الالتحاق بالمدارس العامة.

جدول رقم (٦)
يوضح إجابات المكفوفين عن هذا السؤال

السؤال	الإجابة	المكفوفون الذين التحقوا بالثانوية العامة	المكفوفون الذين لم يلتحقوا بالثانوية العامة
التركرار	التركرار	التركرار	التركرار
١	الثقة بالنفس	٣	٤
٢	الإرادة وقوة الشخصية	٢	٣
٣	ألا يكون انطوائياً	١	٣
٤	أن يكون طموحاً	١	١
٥	أن تكون لديه رغبة	١	-
٦	قوة الذاكرة	-	١

١ - الثقة بالنفس :

قال بهذه الصفة أكبر عدد من المكفوفين سواء من الذين دخلوا الثانوية العامة أو الذين لم يدخلوها.

أما الذين دخلوا الثانوية العامة فتقول مشاعل : «الثقة بالنفس مهمة . في بداية دخولي الثانوية العامة كان الأمر صعباً في التأقلم، ولكن بعد ذلك بدأت بالمشاركة في النشاط الإذاعي ومسابقات حفظ القرآن وكنت أحصل على مراتب عالية، وبعد كل هذه الإنجازات أحسست حقيقة بأنني أثبت وجودي في المدرسة، وكانت جميع المعلمات يفخرن بي فلا أشعر أن هناك فرقاً بيني وبين زميلاتي الأخريات، فالإنسان وحده يستطيع إظهار مكانته للناس، وأنه ليس من المستحيل أن يقوم بعمل أي شيء».

وتقول عذاري: «الثقة من أهم الصفات الواجب توافرها بالمكفوف الراغب بالانضمام للثانوية العامة، فليس كل ما أسمعه أفسره بشكل خاطئ، فقد كانت معي بنت كفيفة وكانت تقول إن المعلمات لسن جيدات معها، فحتى لو كن فعلاً كذلك، فعليّ أن أثبت وجودي لهن فلتحسن نظرة المعلمات لي، ولا أرى أن ذلك يمكن أن يتحقق إلا إذا قمت بمجهود ما كالمشاركة والدراسة».

عواطف من اللواتي لم يدخلن الثانوية العامة ترى أن هذه الصفة مهمة حيث تقول: «يجب أن تتوافر بالنفس لأنه - أي المكفوف - سيواجه العديد من المشكلات، من بينها الكلام والأقاويل والمضايقات، فهو ينتقل الآن إلى مجتمع جديد عليه، فيجب ألا يهتم بهذه الأشياء، ومثال على ذلك أنا شخصياً، فقد وجه لي العديد من الدكاترة بالجامعة بعضاً من الكلمات الجارحة، مثل إنني لن أصلح للتدريس أو الدراسة بالجامعة، ولكنني رفضت قولهم وقررت أن ألتحق بالجامعة، وأيضاً هناك من قال لي بأنني سأظل ١٠ سنوات أدرس بالجامعة ولن أستطيع التخرج في هذه الكلية. وبصراحة فقد تحدت ذلك الدكتور وتخرجت في الجامعة بثلاث سنوات ونصف، وبعد أن تخرجت عدت إلى الدكتور السابق لأقول له ذلك وأخبره بأنني أكمل الآن الماجستير، فصمت ولم يتكلم، لأن ما فعله ليس بمقياس، فليس من الجائز أن تحكم على الطالب من نظرتك الأولى له وتصدر الحكم فيه».

٢ - الإرادة وقوة الشخصية:

تأتي هذه الصفة في المرتبة الثانية بعد الثقة بالنفس وقد قال بها خمسة من المكفوفين؛ اثنان من الذين دخلوا الثانوية العامة، وثلاثة من الذين لم يدخلوها.

تقول عذاري حول هذه المسألة: «أنا أعرف طالبة انتقلت إلى المدارس العامة، ولكنها كانت تستغل ظروفها بأنها مكفوفة، بحيث يساعدها الجميع، دون أن تبذل أي مجهود، حتى في حصولها على الدرجات، وهذا لا يجوز والعكس هو الصحيح فإذا كانت ظروفها كذلك وجب عليّ أن أظهر بأن هذه الظروف لا تهمني ولا أضعها حجة، وللأسف هذه النماذج تعود علينا

بالضرر، فمثلاً عندما التحقت بالمدرسة العامة كان لدى المعلمات فكرة غير جيدة عني، ولم يعرني أي انتباه أو اهتمام، ولكن بعد أن رأين درجات الفصل الأول وكانت مرتفعة، تغيرت نظرتهم لي واهتموا بي».

ترى عواطف حول أهمية هذه الصفة أن الإرادة وقوة الشخصية لازمة ليس فقط بالثانوية بل وحتى بالجامعة، وتقول: «عند بداية تقديمي للجامعة في أثناء المقابلة الشخصية عمل أحد الدكاترة على محاولة رفضي وقد أصررت على أن أكمل دراستي في الجامعة، فقد كان معدي يسمح بذلك وهو ٨٩٪ فتحدثتهم، وإنني أعتقد أن أهم شيء هو التحدي، وقد ذكروا لي أيضاً في المقابلة أنني لن أستطيع اجتياز مادتي الحاسوب ووسائل الاتصال، وعلى الرغم من ذلك فقد اجتزت مادة الحاسوب بامتياز».

٣ - ألا يكون انطوائياً:

تأتي هذه الصفة في المرتبة الثالثة من حيث عدد من قالوا بها حيث يرى أربعة مكفوفين أنها من الصفات الواجب توافرها فيمن يريد الاندماج بالثانوية العامة، ومن بين هؤلاء الأربعة ثلاثة لم يدخلوا الثانوية العامة.

تقول صفاء: «يجب على المكفوف الذي يريد الالتحاق بالمدارس العامة أن يكون اجتماعياً لكي يستطيع التكيف مع باقي الطلبة».

فايز يقول كلاماً مشابهاً لما تقوله صفاء بقوله: «أن يتعرف على طلبة في الثانوية العامة لكي يساعده إذا ما احتاج إلى مساعدة».

٤ - أن يكون طموحاً:

قال بهذه الصفة اثنان من المكفوفين؛ أحدهما من الذين دخلوا الثانوية العامة والآخر لم يدخلها.

غزوة تقول: «أن يكون عنده طموح حتى يتحمل كل الصعوبات التي يواجهها... إن حبه للعلم يجعله يستمر في الدراسة».

فاطمة تؤكد على هذه الصفة «يجب أن يكون لديه أمل وهدف واضح لكي يتغلب على جميع الصعوبات».

٥ - أن تكون لديه رغبة:

خلود هي الوحيدة التي ركزت كثيراً على هذه الصفة بقولها: «يجب أن تكون لدى الطالب المكفوف الراغب في التحول إلى الثانوية العامة رغبة في ذلك، فكثير من زملائي وزميلاتي المكفوفين الذين لم يذهبوا إلى الثانوية العامة كان ذلك بسبب عدم تولد رغبة لديهم تحفزهم على هذا الاندماج».

وما يعزز الكلام الذي تقوله خلود هو أن عذاري كانت تقول: «لم أكن في البداية مقتنعة بفكرة الالتحاق بالمدارس العامة». وتكرر هذا مع عواطف التي كانت تقول: «أجبروني على الذهاب إلى ثانوية عامة، وكانت الأخصائية الاجتماعية تطلب مني المحاولة وتعرض عليّ مساعدتها لإقناعي بالالتحاق، ولم أكن موافقة على ذلك، فتوقفت عن الدراسة لمدة شهر كامل وهم يحاولون إقناعي بذلك، ولكن دون جدوى».

٦ - قوة الذاكرة:

قال بها طالب واحد فقط من الذين لم يدخلوا الثانوية وهو فايز الذي يؤكد على أن المكفوف يجب أن تكون لديه قوة ذاكرة حتى يستطيع عند رجوعه إلى البيت أن يكتب ما سمعه بطريقة (برايل). وقد خالفه محمد حيث قال: «إن قوة الذاكرة لا تعد من الصفات التي يستطيع أن يتحكم بها المكفوف، فقوة الذاكرة هي قدرة يتميز بها بعضهم دون الآخر، كما أن الذاكرة مهما بلغت قوتها فإنها لا تستطيع تذكر كل ما يقال في الفصل، لذا فالمكفوف يستطيع الاستعاضة عنها بمسجل».

مما سبق من الصفات التي تم ذكرها نلاحظ أن هناك صفتين فقط قد اشترك المكفوفون الذين دخلوا الثانوية العامة والذين لم يدخلوها في الإشارة إليهما، ألا وهما الثقة بالنفس، والإرادة وقوة الشخصية. وبالنظر لما يلاقيه

المكفوف من بيئة قد لا يكون ألفها بعد سنوات من عزله في مدارس النور فإن الثقة بالنفس تصبح أمراً لازماً له لكي يتمكن من التكيف مع هذه البيئة أولاً ولكي يثبت للآخرين قدرته على الاستمرار في الدراسة، بل والتفوق فيها كما حصل لبعض أولئك المكفوفين. نعتقد أن غياب أو ضعف هذه الصفة عند بعض المكفوفين جعلتهم يحجمون عن الاندماج في المدارس العامة. وعندما أجبروا في بداية التسعينيات على الذهاب إلى الثانوية العامة أو عدم إكمال الدراسة فضل بعضهم الخيار الثاني. ونعتقد أن هذا لا يرجع إلى عدم وجود قدرة عند المكفوفين على إكمال دراستهم مع المبصرين بدليل تفوق بعضهم في المدارس العامة، ولكن يرجع ذلك إلى ضعف عامل الثقة بالنفس، والعكس صحيح؛ عندما توافر هذا الجانب في بعضهم، وجدنا أنهم قد أصروا على دخول الثانوية العامة مع ما واجهوه من صعوبات في القبول إلى أن تحقق لهم ذلك، وبعد ذلك أثبتوا قدرتهم وجدارتهم كما حدث لخلود التي حصلت على نسبة ٨٨,٨٪ في الثانوية العامة وغزوة التي حصلت على نسبة ٨٩,٤٪.

أما الإرادة وقوة الشخصية فهي أيضاً من الصفات اللازمة لكل طالب لكي يستطيع إكمال دراسته، وهي في حالة المكفوفين أشد لزوماً ووجوباً. لأن الطالب المكفوف قد تكون لديه ثقة بنفسه وبقدراته ولكن لا يملك الإرادة التي تعمل على تحويل هذه الثقة إلى واقع ملموس يتجسد في مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه في المدرسة والتي قد تكون صعوبات نفسية كنظرة الآخرين له - وإن كانت هذه ليست ملموسة - أو صعوبات دراسية كاضطرار المكفوف إلى الجلوس أمام الآلة الكاتبة ساعات طويلة محوّلاً ما سجّله في المسجل إلى شيء مكتوب كما ذكرت ذلك غزوة: «كنت أجلس في البيت في وقت العطلة (الخميس) من الصباح إلى المساء وأنا أستمع إلى الكاسيت وأطبع المنهج بطريقة برايل».

أما الصفة الثالثة التي قال بها المكفوفون وهي ألا يكون انطوائياً؛ فالملحوظ أن هذه الصفة قد ركّز عليها أولئك الذين لم يدخلوا الثانوية العامة بينما لم يتم ذكرها إلا من قبل واحد من أولئك الذين انضموا للثانوية العامة.

ونعتقد أن سبب عدم التركيز عليها من قبل من دخلوا الثانوية العامة لا يرجع إلى عدم وجاهة وأهمية هذه الصفة بل يمكن أن يرجع ذلك إلى اعتقادهم أنه من الطبيعي توافر هذه الصفة بالمكفوف، والدليل على ذلك أنهم ذكروا أن من الفوائد التي جنوها من وراء التحاقهم بالمدارس العامة (الخروج إلى مجتمع أكبر من مجتمع المكفوفين) كما ورد ذلك في السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ولكن السبب الذي جعل أولئك الذين لم يدخلوا الثانوية العامة يشيرون إلى هذه الصفة يرجع - في ظننا - إلى تخوفهم من عدم إمكانية اندماجهم في مجتمع المبصرين، ومن عدم استطاعتهم تكوين علاقات، وهذا الذي جعلهم يشيرون إلى هذه النقطة في إجاباتهم على السؤال الثالث من أسئلة البحث والمتعلق بالصعوبات التي قد يواجهونها في حالة اندماجهم عندما ذكروا (صعوبة التكيف مع الوضع الجديد)، ولكن الواقع الذي عاشه أولئك الذين اندمجوا في الثانوية العامة يؤكد أن توافر هذه الصفة في المكفوف قد لا تكون ذات مشكلة كبيرة.

أما الصفات الباقية التي ذكرها المكفوفون وهي أن يكون لديه طموح ورغبة وقوة الذاكرة فهي صفات لم يتم الاتفاق عليها من قبل المكفوفين.

السؤال الرابع: ما دور كل من البيت والمدرسة في عملية إكمالك لدراستك سواء في الثانوية العامة أو المرحلة الجامعية؟

طرح هذا السؤال على المكفوفين من المجموعتين للتعرف على الدور الذي قام به كل من البيت والمدرسة في دعم مسيرة المكفوف التعليمية. فمن المعلوم أن الخلفية الاجتماعية للتلميذ لها تأثير واضح في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ عن طريق متابعتهم ومساعدتهم في الدراسة كما جاء ذلك في كثير من الدراسات، كما أن للمدرسة كذلك دوراً واضحاً في تعزيز وزيادة كل من التحصيل الدراسي واتجاهات التلاميذ نحو المدرسة (Mortimore, 1988). لهذا جاء هذا السؤال للتعرف على تأثير ودور كل من البيت والمدرسة في هذا المجال. وحيث إن هناك مجموعة من المكفوفين دخلت الثانوية العامة فقد تم سؤالهم عن دور البيت والمدرسة في تسهيل عملية الاندماج وعن دورهما في دعمهم دراسياً.

أما المجموعة التي لم تدخل الثانوية العامة فهي تضم ثلاثاً من المكفوفات اللواتي دخلن الجامعة وإحداهن تكمل الماجستير حالياً كما تضم أخريات في طريقهن للتخرج في الثانوية، لذا تم سؤال هذه المجموعة نفس السؤال الذي سئل للمجموعة الأخرى، وهو حول دور الأهل والهيئة التدريسية بالجامعة في تسهيل عملية اندماجهن في الجامعة أو في تشجيعهن لإكمال دراستهن ودخول الجامعة في المستقبل.

أولاً - رأي المجموعة التي دخلت الثانوية العامة:

جدول رقم (٧)

يوضح إجابات هذه المجموعة على السؤال المطروح

السؤال	الإجابة	التكرار
ما دور كل من البيت والمدرسة في عملية إكمالك لدراستك في الثانوية العامة؟	١ الوالدان كان لهما دور إيجابي	٤
	٢ المعلمات كن متعاونات	٤
	٣ الإدارة متعاونة	٣
	٤ الأخصائية لها دور	٢

١ - دور الأهل:

أجاب بذلك أربعة من الخمسة الذين التحقوا بالثانوية العامة وهذا يعطي انطباعاً جيداً عن الدور الذي قام به الوالدان أو أحدهما في دعم ابنهم/ ابنتهم المكفوف دراسياً.

ومن أمثلة الدور الذي قام به أولياء الأمور ما قالته غزوة: «عند انضمامي للثانوية العامة وجدت معارضة من بعض الأقارب، ولكن أمي كانت تقف معي وكانت في أيام الامتحانات تنهض منذ الفجر وتوقظني لكي أكمل المذاكرة».

ومن مظاهر الاهتمام الذي كان يقوم به الأهل وما تحكيه عذاري: «كان الأهل يهتمون بي، فكانت أختي تذهب إلى المدرسة إذا رأت تهاوناً من المعلمات

معني وتكلمهن عني شارحة لهن وضعي وظروفي الخاصة، وكانت تقول لهن أنني مثابرة على دروسي، ولكن صعوبة التأقلم هو الذي يعيقني قليلاً، وأيضاً في المنزل كانوا يناقشونني فقط ولا يحبطونني، فمثلاً في بداية دخولي الجامعة كنت أقول لأمي: إنني خائفة، فكانت تقول: «الخائف يقعد في البيت» وأيضاً كانوا يريدون مني الحصول على درجات عالية، فكانوا يكررون على مسامعي «الذي لا يحصل في أول كورس على تقدير A مصيره البيت».

خلود تقول أيضاً عن والديها: «كان همهم الأول والأخير أن أكمل دراستي».

٢ - دور المعلم:

إن العدد الذي قال بالدور الإيجابي لأولياء الأمور في دعمهم، هو نفسه الذي أكد على الدور الإيجابي الذي قامت به المعلمات. فدور المعلمات في دعم المكفوف في الثانوية العامة كان يتفاوت ما بين التشجيع كما قالت بذلك عذاري، وبين الحب والاحترام كما جاء على لسان خلود، أو الاهتمام الزائد كما تقول مشاعل حيث أكدت أن: «المعلمات كن كثيرات الاهتمام بي مما جعلني أعجز عن التعبير عن شكرهن فقد كن يتمنين أن يرينني بالجامعة وكن دائماً يقلن لي: «شدي حيلك نبي نشوفك مدرّسة». أما غزوة فتصف علاقتها بمدرباتها والدعم الذي وجدته منهن بقولها: «إن التعامل بيننا كان كأنه تعامل ما بين أم وابنتها».

٣ - دور الناظر:

ثلاث من المكفوفات أثنين على الدور الذي قامت به الإدارة لتشجيعهن وتسهيل دراستهن في الثانوية العامة فمشاعل تقول: «الناظرة كانت تساعدني كثيراً وتسأل عني دائماً، وفي بعض الأحيان تأتي إلى الفصل لتراني وتكرمني أيضاً». عذاري ترى أنه: «كان هناك اهتمام من الإدارة عموماً في أن تكون فصولنا في الطابق السفلي، وذلك لتسهيل عملية حمل الآلة الطابعة، بالإضافة إلى مساعدتنا عند دخول المدرسة، فنحن ندخل دون مرافق، فتتكفل الإدارة في إيصالنا إلى الفصل أولاً، وبعد ذلك تدخل بعدنا بقية الطالبات».

غزوة تشني كثيراً على ناظرة المدرسة فتقول: «إن الناظرة السابقة للمدرسة قد ساعدتني كثيراً في كثير من الأمور التي كنت أحتاجها، أما الناظرة الحالية فقد بلغ من حبها لي أنها طبعت لي بنفسها شهادة تخرجي في الثانوية العامة دليلاً على فرحها وسعادتها بتخرجي».

إلا أن طالبة واحدة من المكفوفات خالفتهم هذا الرأي فخلود لم تشن على الناظرة بل إنها ذكرت أن الناظرة كانت قد رفضت قبولها في مدرستها بحجة أن الصف الذي ستنضم إليه هو في الدور العلوي، وهي لا تستطيع تحمل مسؤولية وعبء توصيل الطالبة المكفوفة.

أما الطالب الخامس وهو عايض فلم يكن يرى لإدارة الثانوية التي درس فيها أي دور مميز في هذا المجال.

٤ - دور الأخصائي:

اثنتان من المكفوفات رأتا أن الأخصائية الاجتماعية التي من المفترض أن يكون دورها هو متابعة مشاكل الطلبة وخصوصاً أصحاب الإعاقات، لم يكن لهذه الأخصائية أي دور. أما الأخريان فتقول مشاعل: «كانت هناك متابعة من الأخصائية لي فكانت تسألني دائماً إن كنت بحاجة إلى شيء ما».

أما غزوة فتقول: «عملت الأخصائية معي لقاء عند بداية الدراسة وكانت دائماً تسألني إن كنت أحتاج شيئاً، لكنني كنت نادراً ما أذهب إليها، وهذا ما كان يزعجها، ولكنني أخبرتها أنه لا يوجد ما يستدعي ذلك».

مما سبق نلاحظ أن المكفوفين قد أوضحوا أن الأهل كان لهم دور إيجابي في مساعدتهم على إكمال دراستهم وعلى اندماجهم مع المبصرين، كما أثني المكفوفون كذلك على تعامل وتعاون المعلمات، أما الإدارة المدرسية ممثلة بالناظر فقد كان هناك كذلك استحسان لما قامت به، وإن كان هذا الاستحسان أقل قليلاً مما لقيه الوالدان والمعلمون أما الأخصائية الاجتماعية فقد اختلف الرأي حول دورها، فمنهم من لم ير لها دوراً واضحاً ومنهم من رأى العكس. والذي

يظهر أن بعض الأخصائيات كن يحاولن القيام بعمل شيء تجاه المكفوف ولكن عدم تجاوب المكفوف أو عدم حاجته لهذه المساعدة كان يحول دون عمل ذلك. بينما اقتصر دور البعض الآخر على مجرد السؤال العابر للمكفوف وعن حاله.

والذي نعتقده أن للأخصائي الاجتماعي دوراً كبيراً يجب أن يقوم به في تسهيل عملية اندماج المكفوف مع الحياة المدرسية العادية وسواء كان اللوم في تقصير بعضهم في القيام بهذا الدور نابعاً منهم أو من عدم تجاوب المكفوف معهم فإن ذلك لا يلغي هذا الدور حيث إن «التجربة المتاحة تظهر أن التعليم في المدارس العادية ممكن بالنسبة لعدد كبير من الطلبة المكفوفين. وأن وضع أولئك الذين هم حالياً يدرسون في المدارس العادية يمكن أن يتطور بواسطة الخدمات الخاصة المساندة» (Schindele, 1982: 52)، ومن هذه الخدمات الخاصة الاستشارات النفسية والاجتماعية المقدمة لهؤلاء التلاميذ.

ثانياً - رأي المجموعة التي لم تدخل الثانوية العامة :

جدول رقم (٨)

يوضح إجابات هذه المجموعة على السؤال المطروح

السؤال	الإجابة	التكرار
ما دور كل من البيت والمدرسة في عملية إكمالك لدراستك؟	١ الوالدان كان لهما دور إيجابي	٤
	٢ المعلمات كن متعاونات	٤
	٣ الإدارة متعاونة	٣

يلاحظ من الجدول السابق أن إجابات هذه المجموعة تكاد تكون متطابقة مع المجموعة الأولى:

١ - دور الوالدين :

هناك من ألح على وجه العموم أن الأهل كانوا يشجعونه على إكمال الدراسة مثل فاطمة وصفاء وهناك من قال إن الأهل كانت عندهم رغبة في

رؤيتها مدرّسة بعد التخرج مثل مكية ومنهم من ركز أكثر على هذه النقطة فتقول عواطف: «كان الدور الأول للأهل فيما وصلت إليه (هي حالياً تدرس ماجستير في التربية) فلهم فضل كبير في ذلك، فكانوا يساعدونني ويقرؤون لي في أي وقت أشاء وكانوا يشجعونني ويعرضون عليّ خدماتهم دائماً وقد كان والداي متحمسين جداً لالتحاقى بالجامعة على الرغم من أنهما لم يكونا متعلمين».

٢ - دور المعلم والإدارة المدرسية:

عواطف تقول: «كنت ألقى التشجيع من المعلمات والحرص على المحافظة على مستواي الدراسي المرتفع، وعندما دخلت الجامعة وجدت أيضاً تشجيعاً من بعض الدكاترة حيث كان أحدهم يستضيفني كثيراً لكي أعرض أحد الدروس النموذجية في محاضراته».

إلا أنها ترى أن هناك بعض الاستثناءات في مدرس الجامعة فتقول: «هناك بعض الدكاترة على عكس ذلك، ففي إحدى المرات طلب منا أحدهم أن نختبر ونمتحن بعد ثلاثة أيام من استلامنا لمذكرته، والتي تحتوي على مائة صفحة، فذهبت إليه ليعطينا فرصة أكبر، وخصوصاً أنني سأعيد طباعتها بطريقة (برايل)، ولكنني استغربت عندما تبين لي أن الدكتور لا يعرف ما أعني بطريقة (برايل)، وعندما شرحت له بالتفصيل ما أعنيه سمح لي بأن أختبر بعد فترة أطول، أي عند الانتهاء من الطباعة... فالمفروض أن يكون هناك توعية أكبر حول هذا الموضوع؟؟؟».

خلاصة القول حول دور كل من الأهل والمدرسة أو الهيئة التدريسية في الجامعة في تشجيع الطالب المكفوف على إكمال دراسته أننا نلاحظ أن هناك توافقاً بين معظم المكفوفين على أن الأهل والمعلمين والإدارة المدرسية قد قاموا بدور إيجابي في هذا المجال ويمكن رؤية آثار هذا التشجيع على النتائج الجيدة التي حصل عليها المكفوفون ممن تمت مقابلتهم، وهذا يمكن أن يؤكد نتائج الدراسات التي تم استعراضها مقدماً حول الأثر الإيجابي للأهل في زيادة التحصيل الدراسي للأبناء.

السؤال الخامس: ما رأيك بإلزامية دمج المكفوف مع المبصرين في المدارس العامة؟ وإن كنت ترى ذلك ففي أي مرحلة يمكن أن يتم ذلك؟

يرى معظم المكفوفين الذين تمت مقابلتهم أن اندماجهم مع المبصرين في المدارس العامة مهم، ويعود بالفائدة عليهم وإن اختلفوا في تفاصيل هذا الموضوع.

جدول رقم (٩)

يوضح الإجابات على هذا السؤال مقسمة ما بين أولئك الذين دخلوا الثانوية العامة والذين لم يدخلوها

السؤال	الإجابة	المكفوفون الذين لم يلتحقوا بالثانوية العامة	المكفوفون الذين التحقوا بالثانوية العامة
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار
١	الدمج مهم ويعود بالفائدة على المكفوف	٥	٤
٢	لا يرغب في الدمج	-	٢
٣	الدمج يبدأ من المرحلة الابتدائية	-	١
٤	الدمج يبدأ من المرحلة المتوسطة	-	٢
٥	الدمج يبدأ من المرحلة الثانوية	٥	١

١ - الدمج مهم ويعود بالفائدة على المكفوف:

يتضح أن تسعة مكفوفين من أحد عشر يرون أن الدمج مهم ويمكن أن يستفيد منه المكفوف. فجميع من دخلوا الثانوية العامة يرون أهمية فائدة الدمج بينما أكثر من نصف من لم يدخلوا الثانوية يرون ذلك.

ومع أن الأغلبية ترى أهمية الدمج إلا أنهم لا يرون أن يتم ذلك بشكل إلزامي حيث تقول عذاري: «لا أعتقد أن فكرة الإلزامية جيدة، فهناك بعض

الطلبة مقتنعون بأنهم لا يستطيعون الاندماج في المدارس العامة، وبذلك تصبح عملية اندماجهم أمراً مستحيلاً». بينما لا يرغب ولا يرى اثنان من المكفوفين أن هناك فائدة من وراء الاندماج.

٢ - المرحلة التي يتم فيها الدمج:

المكفوفون الذين دخلوا الثانوية العامة يرون أن المرحلة الثانوية هي أنسب مرحلة يندمج فيها المكفوف في المدارس العامة، والذين لم يدخلوا الثانوية العامة منقسمون حول هذه النقطة، فاثنتان منهم من يريان أن المرحلة المتوسطة يمكن أن تتم فيها عملية الاندماج، وهناك واحد فقط يرى إمكانية الاندماج من بداية المرحلة الابتدائية. فاطمة ترى بهذا الرأي حيث تقول: «أرى أن الدمج يمكن أن يتم في جميع المراحل. إذا كانت هناك مدرسات مسؤولات عن عملية التعلم بطريقة (برايل) فلا أعتقد أنه ستكون هناك مشكلة في عملية اندماج المكفوف من المرحلة الابتدائية».

صفاء وعواطف تريان إمكانية اندماج المكفوف من المرحلة المتوسطة.

فتقول صفاء: «اقتراحي هو أن يتأسس الطالب في المرحلة الابتدائية في مدرسة النور ليتعلم طريقة (برايل) وبعد ذلك أي بالمرحلة المتوسطة يذهب إلى مدرسة عامة».

عواطف تتحدث بشيء من التفصيل «أوافق على الاندماج ولكن بمرحلة معينة وليست المرحلة الابتدائية، فالطالب الكفيف وطريقة تعليمه للكتابة بطريقة (برايل) تحتاج إلى صبر كبير من المعلم، فأنا أتحدث عن ذلك من خلال تجربة، فلقد درست مدة سنتين في المرحلة الابتدائية في مدرسة الرجاء (للإعاقة الحركية) وكانت العملية متعبة جداً، والمعلم العادي في المدارس العادية لديه ما يقارب ١١ حصة دراسية فلا يستطيع عمل ذلك، والطالب الكفيف في المرحلة الابتدائية يحتاج إلى أن يقوم المعلم بإرشاده خطوة تلو الأخرى، وأن يقوم المعلم بإرشاده إلى الأماكن سواء للجلوس أو الكتابة بطريقة (برايل)، والوقت لا يتسع ليقوم

المعلم بذلك، فالحصة الدراسية عبارة عن ٤٠ دقيقة وهذه العمليات أي تعلم طريقة (برايل) تحتاج إلى ساعتين على الأقل لكي توصل ما تريده إلى الطالب المكفوف... ولا تستطيع أن تجعل له حصصاً خاصة يتعلم فيها طريقة (برايل) فأنت لا تستطيع أن تحرم الطالب من الحصة التي تعود عليه بالمتعة والراحة كحصى الألعاب والرسم، فذلك سيشعره بالفرق بينه وبين زملائه العاديين، لذا أعتقد أنه يجب وضعه مع فئة أو بيئة تتناسب معه ومع قدراته، بحيث يتعلم بشكل أفضل، ويستطيع الالتحاق بعد هذه المرحلة بالمدارس العامة، والمرحلة المناسبة لاندماج المكفوف يمكن أن تكون من الصف الثالث أو الرابع المتوسط ففي هذه المرحلة حتى الطفل العادي يستطيع أن يساعد الطفل الكفيف وأن يعرف كيف يمسك به ويتعامل معه وألا يشعره بالشفقة وإنما يشعره بأنه زميل له في الفصل، أما أن تقوم بترك الموضوع (تقصد الدمج) والانتظار حتى يصل الطالب إلى المرحلة الجامعية ليخوض تجربة الدمج فهذا أمر صعب قليلاً.

من يرون أن المرحلة الثانوية هي الأنسب لاندماج المكفوف مع المبصرين هم أولئك الذين سبق ودخلوا الثانوية العامة.

غزوة تريد الاندماج من الثانوية العامة حتى يتمكن المكفوف من استخدام آلة الطباعة ويحيدوها لأنها ترى أن المكفوف يحتاج إلى ثماني سنوات لكي يتمكن من إجادتها.

مشاعل تعطي سبباً آخر للاندماج من المرحلة الثانوية: «أعتقد أن أفضل مرحلة للدمج هي المرحلة الثانوية لتأهيلهم للجامعة، وليست الابتدائية أو المتوسطة، لأن المرحلة الابتدائية بالنسبة للأطفال المبصرين تعتبر مرحلة جديدة وصعبة، فماذا لو كانوا مكفوفين، فهم يحتاجون إلى متابعة أكثر، ومن الممكن أن يجرح أحد الأطفال لآخر وهذا بالإضافة إلى أن تعلم الكتابة بطريقة (برايل) ستكون صعبة بعض الشيء، وكما أنهم لا يستطيعون حمل الآلة الطباعة إلى البيت أو المدرسة».

خلود تقول: «إن كانت عملية الدمج تتم في الغرب من الابتدائي فنحن لسنا في الدول الغربية، فهنا الأطفال سوف يطالعونا وينظرون إلينا بعطف».

أخيرا عذاري ترى: أنه حتى لو ندمج من المرحلة الابتدائية وتكون هناك حصص متخصصة لطريقة (برايل) فلا أعتقد أن هذه الحصص كافية وهذا الشيء استمدته من الواقع».

خلاصة ما جاء في الإجابة عن هذا السؤال أن معظم المكفوفين يرون أن المكان الطبيعي لهم هو بين الطلبة المبصرين، لذا يرون أهمية وفائدة الدمج وإن كانوا لا يرون بالزاميته كما أسلفنا، وإن تم إلزامهم فهناك مرحلة معينة يفضلون أن يتم الالتحاق بها. هذا مع أن نصفهم لم يذهب للثانوية العامة، وربما يعود هذا لصعوبات كنا قد تكلمنا عنها في السؤال الثالث من هذه الدراسة.

ونعتقد أن ما قالته عواطف من تفضيلها اندماج المكفوفين من الصف الثالث أو الرابع المتوسط هو من أفضل الحلول والمقترحات لهذه المسألة لعدة اعتبارات:

أولاً: هناك شبه اتفاق بين المكفوفين على عدم إمكانية الاندماج من المرحلة الابتدائية بالنظر إلى حاجته لتعلم الطباعة بطريقة (برايل) من ناحية، ولعدم أهلية الأطفال في المدارس العامة لتقبل المكفوف، ومراعاة لشعوره ونفسيته من ناحية أخرى.

ثانياً: إنه في منتصف المرحلة المتوسطة يكون المكفوف قد أتقن طريقة (برايل) من ناحيته، ويكون التلاميذ في المدارس العادية في هذا السن قد وصلوا إلى مرحلة قد يستطيعون فيها التعامل مع المكفوف بطريقة جيدة يراعون فيها شعوره ويقدمون له المساعدة متى احتاجها.

السؤال السادس: ما الأفكار والمقترحات التي تراها مناسبة ومعينة في عملية اندماجك في المدارس العامة؟

تركزت إجابات المكفوفين عن هذا السؤال على ثلاثة مقترحات رئيسة، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

جدول رقم (١٠)
تكرارات مقترحات معينات الدمج

السؤال	الإجابة	المكفوفون الذين التحقوا بالثانوية العامة	المكفوفون الذين لم يلتحقوا بالثانوية العامة
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار
١	توفير المراجع والكتب المطبوعة بطريقة برايل	٢	٥
٢	توعية المعلم بوضع المكفوف	١	١
٣	توعية المكفوف بفائدة الاندماج	٢	-
٤	توفير المواصلات	-	١
٥	مناسبة المبنى المدرسي	-	١

المقترح الأول - توفير المراجع والكتب المكتوبة بطريقة (برايل):

قال بهذا المقترح أغلب من تمت مقابلتهم، حيث يرون أن هذا المقترح سيسهل كثيراً من عملية اندماجهم في المدارس العامة. تقول فاطمة عن هذا المقترح: «من الاحتياجات التي يجب توافرها في المدارس العامة لتكون مناسبة للمكفوفين هو توافر الكتب المطبوعة بطريقة (برايل). من الممكن أن تكون المدارس العامة أفضل في جوها للطالب المكفوف لأنها توفر له جو الاختلاط والتعرف على الآخرين، ولكن أعود وأقول: إن توفير الكتب هو أمر في غاية الأهمية، فأنا أعتقد أنها أصعب مشكلة».

وجدير بالذكر أن وزارة التربية قد بدأت بتوفير المناهج المطبوعة بطريقة (برايل) للمكفوفين إلا أن الشكوى أحياناً تتركز كما تقول مكية: «المراجع المطبوعة بطريقة (برايل) أرجو أن تتوافر وبشكل سريع، لأنها موجودة ولكن لا يمكننا أن نحصل عليها إلا بعد أن ننتهي من عدة دروس».

إن هذا المقترح يؤكد حاجة المكفوفين إلى المراجع المطبوعة بطريقة (برايل)

بدليل أنهم عندما تم سؤالهم عن الصعوبات التي تواجههم أو واجهتهم عند التحاقهم بالثانوية العامة ذكروا أن أول هذه الصعوبات هو عدم توافر كتب دراسية مطبوعة بطريقة برايل .

المقترح الثاني - توعية المعلم بوضع المكفوف:

جاء هذا المقترح كذلك كإحدى الصعوبات التي يواجهها المكفوفون في المدارس العامة حيث قال خمسة منهم: إن عدم تفهم المعلم لوضع المكفوف يشكل مشكلة بالنسبة لهم، وقد جاء ذلك في السؤال المتعلق بالصعوبات والتي تم ذكره آنفاً. وإن كان العدد الذي قال به قليلاً (اثنين فقط)، إلا أنه يمكن أن يعطي مؤشراً على أهمية التركيز على هذا الجانب في المدارس التي يوجد فيها طلاب ذوو إعاقات خاصة. فالمكفوف يجب أن يعامل كأنه إنسان طبيعي لا أن يعامل بطريقة مختلفة من قبل المعلم. تقول غزوة: «من المفترض ألا يميز المكفوف عن غيره لأن بعض المكفوفين لا يجب أن يميز. مدرسة التاريخ قالت لي يوماً عندما استأذنتها في أن أتغيب عن حصتها لانشغالي بتقديم امتحان آخر قالت (أنت مرفوع عنك القلم)». أي أن لا عتب عليك أي أنك معذورة فيما تقومين به وهذا ما ضايقها.

عواطف ترى: «أن يكون المعلم متهيئاً لتقبل مثل هذه الحالات من الإعاقة، فمن الممكن أن يجد المعلم الطالب المكفوف تائهاً في الساحة فيجب أن يكون مستعداً لمساعدته، لذا لا بد أن يولي اهتماماً خاصاً، وأن يركز على إيصال المعلومة بصبر إليه».

المقترح الثالث - توعية المكفوف بفائدة الاندماج:

قالت بهذا الاقتراح اثنتان من اللواتي دخلن الثانوية العامة، حيث ترى خلود أن «توعية الطلبة المكفوفين بإيجابيات الالتحاق بالمدارس العامة وأنها أفضل لهم في تسهيل اندماجهم أمر مهم، لأن صعوبة اندماجهم ناتجة عن عدم وعي الكثير منهم لهذه النقطة».

غزوة تقول: «قبل دخول الثانوية العامة كنت أتساءل أيقبلونني في المجتمع أم لا؟ فمدرسات مدارس النور كن يشجعنا ويأخذنا إلى مدرسة عامة لما كنا في الصف الرابع المتوسط. لذا لا بد أن تكون هناك رحلات إلى المدارس العامة لجلوس الطلبة مع المعلمات والتعرف على العالم الذي سنذهب إليه».

لذا فإن توعية المكفوف مهمة، خصوصاً وأن من الصعوبات التي يرى بعض المكفوفين أنها تواجههم عند دخولهم الثانوية العامة هي صعوبة التكيف مع الوضع الجديد كما جاء ذلك في سؤال سابق، لذا فإن التوعية بفائدة الاندماج يمكن أن يسهل من عملية تكيف المكفوف مع المبصرين. وإزالة التخوف المبني على اعتقادات خاطئة لما سيواجهونه في المدارس العامة، وهذا يوافق ما وضحه (Bishop, 1986) في دراسته حيث وجد أن «٧٠٪ من عينته يرون أن مسؤولية القبول الاجتماعي تعود على المكفوفين أنفسهم وليس على رفقاءهم المبصرين».

المقترح الرابع - توفير مواصلات:

لم تقل به إلا طالبة مكفوفة واحدة وهي عواطف وإن لم يؤيدها أحد آخر على هذا المقترح، ربما بالنظر لتوفر وسائل المواصلات، حيث يوجد لكل طالبة من يوصلها من وإلى المدرسة - إما والدها أو أحد أقربائها أو السائق الخاص بهم.

المقترح الخامس - مناسبة المبنى المدرسي:

كذلك قالت به الطالبة عواطف فقط حيث ترى أن «المبنى المدرسي يجب أن يكون مناسباً لهم وذلك بالألا تكون هنا العديد من المرتفعات أو الأعمدة، أي أن تتوافر بعض الشروط للمبنى، والتي تناسب طبيعة واحتياجات الطالب المكفوف». ونعتقد أن المقترح هذا لا يحظى بكثير تأييد من قبل المكفوفين، وذلك لأنه لم يعدوه من الصعوبات؛ كما جاء في السؤال الثالث الذي تم ذكره سابقاً إلى طالب واحد فقط.

خلاصة النتائج:

- تبين من هذه الدراسة عددٌ من النتائج أهمها ما يلي:
- ١ - نصف المكفوفين من البنين والبنات الذين أنهوا المرحلة المتوسطة في مدارس النور فضلوا الذهاب إلى ثانوية الرجاء الخاصة بالمعاقين حركياً، والنصف الآخر إما التحقوا بالثانوية العامة وإما لم يكملوا دراستهم.
 - ٢ - الفوائد الاجتماعية والشخصية التي يرى المكفوفون أنهم جنوها من وراء التحاقهم بالثانوية العامة كانت هي الغالبة في إجابات المكفوفين.
 - ٣ - ظهر في الدراسة اختلاف واضح بين هؤلاء الذين درسوا في المدارس العامة، وأولئك الذين لم يدخلوها، حول ماهية الصعوبات التي يمكن أن يواجهوها في حالة الدمج. فالذين دخلوا الثانوية العامة وجربوا الدمج يشكون أكثر من صعوبات دراسية، بينما الذين لم يندمجوا ركزوا على إمكانية تعرضهم لصعوبات نفسية واجتماعية أكثر منها دراسية.
 - ٤ - من بين الصفات التي يرى المكفوفون وجوب توافرها في من يرغب في الاندماج بالمدارس العامة، ظهرت صفتان كانتا أكثر تردداً وتكراراً هما الثقة بالنفس، والإرادة وقوة الشخصية.
 - ٥ - أظهرت الدراسة أن كلاً من الأهل والهيئة التدريسية يلعبون دوراً إيجابياً في حث المكفوف على إكمال دراسته في المدارس العامة.
 - ٦ - يرى معظم المكفوفين الذين تمت مقابلتهم أن اندماجهم مع المبصرين في المدارس العامة مهم، ومفيد بالنسبة لهم وإن اختلفوا في المرحلة التي يجب أن يتم فيها الدمج.

التوصيات:

- في نهاية هذا البحث يوصي الباحثان بما يلي:
- ١ - أن تتخذ وزارة التربية قراراً واضحاً بشأن دمج المكفوفين في المدارس العادية. فسياسة دمج المكفوفين مع المبصرين في التعليم العام من المفترض أن يتم إقرارها من قبل الوزارة بحيث تعمم على جميع هؤلاء التلاميذ.

- ٢ - أن تبدأ مرحلة دمج المكفوفين في المدارس العادية منذ بداية المرحلة المتوسطة حتى يتسنى للمكفوف أن يتعلم الكتابة بطريقة (برايل) في المرحلة الابتدائية في مدرسة النور. كما أن التلاميذ المبصرين في المرحلة المتوسطة أكثر إدراكاً لظروف المكفوف وأكثر تفهماً له ولذا فهم على الأرجح أكثر حرصاً على مراعاة شعوره من التلاميذ في المرحلة الابتدائية الذين هم في مرحلة طفولة.
- ٣ - يوصي الباحثان بتحديد مدرسة معينة في كل منطقة تعليمية تتم فيها سياسة الدمج. بحيث تكون إدارة هذه المدرسة مع الهيئة التدريسية على دراية بظروف هؤلاء المكفوفين. ويمكن أن تزود هذه المدرسة بالإمكانات والتسهيلات المطلوبة لتسهيل عملية دمج المكفوفين فيها.
- ٤ - عمل دورات توعية للمدرسين القائمين على تدريس هذه الفئة من التلاميذ تتضمن أفضل الطرق للتعامل معهم، وطرق التدريس المناسبة لهم، وشرح لنفسيات هؤلاء التلاميذ واحتياجاتهم.
- ٥ - تخصيص أخصائي اجتماعي متخصص لهؤلاء في المدارس التي يتم فيها الدمج. من شأن هذا الإجراء أن يعطي لهؤلاء التلاميذ اهتماماً أكبر، ويساعد أيضاً على زيادة التواصل ما بين المدرسة وأولياء أمور هؤلاء المكفوفين.
- ٦ - تهيئة التلاميذ المكفوفين نفسياً منذ المرحلة الابتدائية - التي سيقضونها في مدرسة النور - إلى أنهم سيتوجهون بعد ذلك إلى المدارس العامة. هذه التهيئة ضرورية لضمان الانتقال السلس للمكفوف من مدرسة النور إلى المدرسة العادية. وتتضمن هذه التهيئة عمل دورات تدريبية لأولياء أمور هؤلاء التلاميذ في كيفية التعامل معهم وفي كيفية إقناعهم بأهمية الدمج.

مراجع البحث

المراجع العربية

- بركات، لطفي (١٩٧٨). الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الصمادي، جميل والقارح عضون وإبراهيم، هالة وملحس، هناء وصالح، يوسف (١٩٨٨). التربية الخاصة في الأردن: تجارب دمج المعوقين وعلاقتها بتأهيل المعلمين. التربية الجديدة، ١٥ (٤٣)، ٥٣-٧١.
- عبدالغفور، محمد (١٩٩٩). دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الخامس عشر، السنة الثامنة، ص ١٦١-١٩٣.
- عبدالله، أحمد (١٩٨٨). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين: بعض المفاهيم والاعتبارات وغيض من حكم الدراسات. ورقة مقدمة في ندوة «تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات»، البحرين.
- كمال، عادل (١٩٩٥). دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية. علم النفس، ٩ (٣٤)، ٩٨-١٠٩.
- موسى، ناصر (١٩٩٢). دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية: طبيعته، برامج، ومبرراته. الرياض: جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية

- Al-Rasheedi, G. (1997). Evaluating The effectiveness of primary teachers in Kuwait. Ph. D Thesis.
- AL-Ghanim, A. M. (1989). Blindness and Educational Services for Blind Persons in the Middle East Region. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 13-16.
- Bender, W. N., Vail, C. O. and Scott, K. (1995). Teachers' attitudes to increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 28, 87-94.
- Berryman, J. D. and Berryman, C. R. (1981). Use of the "Attitudes Toward Mainstreaming Scale" with rural Georgia teachers. (Eric Document Reproduction Service No. ED 201420).
- Bishop, V. E. (1986). Identifying the components of success in mainstreaming. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 80, 939-946.
- Bowman, I. (1989). Teacher training and the integration of handicapped pupils: A UNESCO study. In N. Jones (ed.), **Special Educational Needs Review, Volume 1**. London: The Falmer Press.
- Clough, P. and Lindsay, G. (1991). Integration and the support service. Windsor: NFER-NELSON.
- Davies, L. (1997). Interviews and the study of school management: An International perspective In M. Crossley and G. Vulliamy (eds.), **Qualitative Educational Research in Developing Countries**. 133-159. London: Garland Publishing, Inc.
- Diebold, M. H., and Von Eschenbach, J. F. (1991). Teacher educator predictions of regular class teacher perceptions of mainstreaming. **Teacher Education and Special Education**, 14, 221-227.
- Erwin, E. J. (1991). Guide-lines for integrating young children with visual impairments in general education settings. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 85, 253-260.

- Friedman, C. T. (1989). Integrating infants. **Exceptional Parent**, 19, 52-57.
- Hellier, C. (1988). "Integration - a need for positive experience", **Educational Psychology in Practice**, 4, 75-9.
- Holthuis, A. O. (1983). Die situation integrierter Beschulung sehgeschädigter in Europa. In R. Schindele. (1986). Special Educational Support for Visually Handicapped Students in Regular Schools: **European Journal of Special Needs Education**, 1, 39-56.
- Horne, M. D. (1983). Attitudes of elementary classroom teachers toward mainstreaming. **The Exceptional Child**, 30, 93-97.
- Hudson, F., Graham, S., and Warner, M. (1979). Mainstreaming: An examination of the attitudes and needs of regular classroom teachers. **Learning Disability Quarterly**, 2, 58-62.
- Leinhardt, G. and Pally, A. (1982). Restrictive Educational settings: Exile or Haven? **Review of Educational Research**, 52(4), 557-578.
- Lewis, R. and Doorlag, D. (1995). **Teaching special students in the mainstream**. New Jersey: Prentice Hall.
- Lindsay, G. (1989). Evaluating integration. **Educational Psychology in Practice**. 7-16.
- Lindsay, G. and Desforjes, M. (1986). Integrated nurseries for children with special educational needs. **British Journal of Special Education**, 13 (2), 63-66.
- Measor, L. (1985). Interviewing: A strategy in Qualitative research. In R. G. Burgess (ed.), **Strategies of educational research: Qualitative methods** pp 55-78. Lewes: The Falmer press.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988). **School matters: The junior years**. Wells: Open Books.
- Odom, S. L. & McEvoy, M. A. (1988). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom & M. B.

- Karnes (Eds.), **Early intervention for infants and children with handicaps**. pp. 241-267. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Orlansky, M. D. (1989). Education of blind and visually impaired children of North America and the Caribbean. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, pp. 16-18.
 - Schindele, R. A. (1986). Special educational support for visually handicapped students in regular school: An analysis of its development and present state in the Federal Republic of Germany. **European Journal of Special Needs Education**, vol. 1, pp. 39-56.
 - Schneider, B. H. and Byrne, B. M. (1984). Predictors of successful transition from self-contained special education to regular class settings. **Psychology in the School**, 21, 375-380.
 - Scholl, G. T. (1986). Growth and Development. In G. T. Scholl (Ed.), **Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice**, pp. 65-81. New York: American Foundation for the Blind.
 - Scruggs, T. and Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. **Exceptional Children**, 63(1), 59-74.
 - Ward, J. and Center, Y. (1987). Attitudes to integration of disabled children into regular classes: A factor analysis of functional characteristics, **British Journal of Educational Psychology**, 57, 221-4.
 - Winfield, T., Shouksmith, P., Myers, P., Dibble, J., Gray, J. and Hill, J. (1989). Social integration. In G. H. Bell and B. Colbeck (Eds.), **Experiencing Integration the Sunnyside Action Inquiry Project**, pp. 66-77. London: The Falmer Press.
 - Wood, J. M. (1989). **Mainstreaming: A Practical Approach for Teachers**. Columbus, OH: Merrill.
 - York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C. and Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. **Exceptional Children**, 58, 244-258.