المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات في جامعة طيبة

عادل عابد الخالدي *

ملخص

هدفتْ الدراسةُ الحالية إلى التعرُّف إلى المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية مِن وجهة نظرهم، وعلاقتها بمتغيرات الجنس (ذكر / أنثى)، وشدة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر). وتكوَّنتْ عينة الدراسة مِن (49) طالباً وطالبة مِن فئة ذوي الإعاقة البصرية أُختيروا عشوائياً مِن (192) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية المقيدين في جامعة طيبة لعام 1440/1439هـ، وقد أُعتمد على المنهج الوصفي مِن خلال استبانة المشكلات التي تواجههم. وتكوَّنت الاستبانة مِن (48) عبارةً موزَّعةً على خمسة أبعاد، هي: (المشكلات الأكاديمية، والمشكلات الإدارية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات النفسية، ومشكلات الحركة والتنقل)، وتوصَّلت نتائج الدراسة: إلى أنَّ أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية هي مشكلات الحركة والتنقل، ثم المشكلات الإدارية، يليها المشكلات الأكاديمية، ثم المشكلات الاجتماعية، وفي المقابل لم تتوصَّل نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات نفسية بين أفراد العينة، وأشارتْ النتائجُ كذلك إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومشكلاتٍ يواجهونها أكثر من الإناث، ووجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في البعد الأكاديمي وبُعد الحركة والتنقل تُعزى لمتغير شدَّة الإعاقة البصرية لصالح المكفوفين، ومشكلاتٍ أكاديمية ومشكلات في الحركة والتنقل يواجهونها أكثر مِن ضعاف البصر.

الكلمات الدالة: المشكلات؛ الإعاقة البصرية؛ المرحلة الجامعية.

* كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.

تاريخ تقديم البحث: 2018/9/17م. تاريخ قبول البحث: 12/6 /2018م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

Problems Faced by Undergraduate Students with Visual Impairment and its Relation to Some Variables at Taibah University

Adel 'abid Al-Khaldi

Abstract

The aim of this study was to examine the problems faced by undergraduate students with visual impairment at Taibah University. The study focused on two main variables: gender (male/female) and severity of visual impairment (blind/ low vision). The sample of the study, 49 students (27 males and 22 females), was drawn from a population of 192 undergraduate students (107 males and 85 females) with visual impairment enrolled at Taibah University for the academic year 1439/1440 H. The data collection instruments consisted of 48 statements divided into five dimensions: academic, administrative, social, psychological, and physical mobility to examine participants' problems. The results of the analyzes showed that the problems affecting students with visual impairment are physical movement, administrative, academic and social problems, while no psychological problems were reported. The results also showed that there are statistically significant differences based on gender with males facing more problems than females. For the severity of visual impairment, there are significant differences in academic and physical mobility dimensions with blind students facing more academic and physical mobility problems than low vision students.

Keywords: problems, visual impairment, undergraduate level.

المقدمة:

يُعَدُّ وجود الإعاقة في المجتمعات الإنسانية أمراً مُسلماً به وليس خاصاً بفئة معينة من الناس دون غيرهم، فهو أمرٌ عاصرته البشرية منذ القدم، ولم يتوقف يوماً ما، ولكن اختلفتْ نظرة المجتمعات إلى الأشخاص ذوي الإعاقة عبر العصور تبعاً لمجموعةٍ مِن المتغيرات، فقد كان التخلُّص مِن الأفراد ذوي الإعاقة هو السائد في الحضارة الإغريقية والرومانية باعتبارهم أفراداً غير صالحين لخدمة المجتمع، وفي الفترة التي سادتْ فيها الدياناتُ السماوية كان الاتجاه المسيطر هو المعاملة الحسنة انطلاقاً مِن مبدأ الشفقة والرحمة والتعامل معهم بإنسانية. ومنذ أوائل القرن السادس عشر حتى القرن التاسع عشر الميلادي انتشر الاتجاه السلبي نحو ذوي الإعاقة من حيث المعاملة، واستمرَّ هذا الاتجاه حتى بزوغ حركات الإصلاح الغربية، كالثورة الفرنسية والثورة الأمريكية اللتين نادتا بحفظ حقوق ذوي الإعاقة مِن ناحية مساعدتهم وتوفير فرص التعليم لهم (Ali, Al Ride & Al Sheme, 2010).

وفي أحدث إحصائيةٍ عالمية يُلاحَظ إنَّ نحو (15 %) من سكان العالم يعانون من إعاقة، كما يُلاحظ إنَّ (253) مليون نسمة لديهم إعاقة بصرية، منهم (36) مليون نسمة يعانون من فقدان البصر كلياً، و (217) مليون نسمة يعانون مِن ضعف البصر، و(90 %) مِن نسبة ذوي الإعاقة البصرية يوجدون في دول العالم النامي (World Health Organization, 2018). أما في المملكة العربية السعودية فقد بيّن التقرير الإحصائي الأخير للمسح الديموغرافي إنَّ أكثر الإعاقات المنتشرة فيها هي الإعاقة البصرية؛ حيث بلغت نسبتها(46.2 %) من إجمالي السكان السعوديين من ذوي الإعاقة، وتتوزع نسبتها على النحو الآتي: (67.8 %) إعاقة بصرية جزئية، و(32.2 %) إعاقة بصرية كلية، كما بيَّن التقرير الإحصائي إنَّ عدد السكان المصابين بإعاقة بصرية في المملكة هم في المرحلة العمرية من سن (18 – 24) سنة؛ أي: ما يقرب من (32000) شخص، وهذه المرحلة العمرية توجد غالباً في مرحلة الدراسة الجامعية (General Authority of Statistics, 2017).

ويُعدُّ تعليم ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية مِن الموضوعات الحديثة التي حظيت باهتمامٍ عالمي من خلال تبني الأمم المتحدة مشروع إبرام اتفاقيات مع دول العالم في سبيل استيعابهم في الجامعات، وتقديم جميع التسهيلات لهم؛ ليحصلوا على مؤهلاتٍ تساعدهم على الانخراط في سوق

العمل، ولعلَّ من أبرز هذه الاتفاقيات اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي كانت المملكة العربية السعودية ضمن الدول الموقعة لها عام 2008م، والتي تنصُّ مادتها ذات الرقم (24) المتعلقة بالتعليم على أنْ: "تكفل الدول الأطراف إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي دون تمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين، وتحقيقاً لهذه الغاية تكفل الدول الأطراف توفير الترتيبات اللازمة للأشخاص ذوي الإعاقة" (United Nations, 2006: 29).

وتعدُّ المرحلة الجامعية عموماً مرحلة مفصلية وهامة في حياة الطالب الجامعي؛ وذلك لما لها مِن شأن في تكوين شخصيته العلمية التي تُعدُّ ركيزةً أساسية في إعداده للحياة الاجتماعية والعملية في المستقبل؛ أما الطالب المبصر فقد يعاني مِن مشكلاتٍ في المرحلة الانتقالية مِن بيئة المدرسة المصغرة من حيث المساحة، والطلاب، والمعلمون، والمناهج، والأنشطة التعليمية إلى بيئةٍ أكثر تعقيداً في الجامعة من حيث بُعدها عن مقر الإقامة، واتساع مساحتها، وتعدد بناياتها، وكثرة أعداد الطلاب فيها، واختلاف اتجاهات العاملين بها، وتنوّع مفردات مقرراتها الدراسية، واختلاف أنشطتها التعليمية، فإذا كانت هذه المشكلات تواجه الطلاب المبصرين، فإنها بلا شك ستكون أشدّ وطأة على الطلاب ذوي الإعاقة البصرية (Al Nassar, 2014).

وبالنظر إلى الجهود التي ركَّزت على التغلب على المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة في التعليم العالي نجد إنَّها قطعت شـــوطاً كبيراً في العالم المتقدِّم؛ حيث كان الهدف منها إشراك هذه الفئة في دفع عجلة الاقتصـــاد مِن خـــلال معالجة المشكلات التي تحول بينهم وبين اكتساب المهارات اللازمة التي تسهم في بناء اقتصادٍ تنافسيٍّ مستدام يستطيع الصـــمود في وجه التحديات، فيلاحظ على سبيل المثال: تشجيع إستراتيجية التعلـــيم الأوروبي (2020م) على زيادة فرصة استيعاب ذوي الإعاقة كافة، ومعالـــجة المشـكلات التي قد تواجههم في الجامعات؛ لغرض حصولهـــم على شـــهادات علمية تؤهلهم؛ ليكونوا إحدى ركائـــز الاقتصـــاد في الاتحـــاد الأوروبـــي (European Commission, 2013).

وفي المملكة العربية السعودية أكدت رؤية (2030م) للتنمية المستدامة على ضرورة تحويل ذوي الإعاقة مِن فئةٍ متلقية للمساعدة إلى فئة منتجة تؤدي دوراً محورياً في دفع عجلة الاقتصاد الوطني (Al Abid, 2017)، وهذا لا يتطلب التحاقهم بالمرحلة الجامعية فقط؛ بل بتقديم التسهيلات ورصد المشكلات التي تواجههم خلال هذه المرحلة ومحاولة معالجتها.

وتُعدُّ حاسة الإبصار من أهم الحواس في جسم الإنسان؛ إذ تدخل في (90 %) من عمليات التعلُّم التي تحدث في مراحل النمو المبكرة (Al Qidse & Hajjah, 2016)، والتي يصعب اكتسابها مِن خلال الحواس الأخرى، مثل: المعلومات المرتبطة بالألوان والأحجام، كما إنَّ حاسة الإبصار لها أهمية كبيرة في عملية التعلُّم داخل القاعات الدراسية، كالقيام بالأنشطة والأعمال الأكاديمية، بالإضافة إلى أنَّ أغلب عمليات التعلم تتطلب استخداماً منتظماً ومتكرراً لحاسة البصر، كما تتيح حاسة الإبصار للشخص فرصة التعلم العرضي الذي لا يتطلب مجهوداً كبيراً للحصول على المعلومة (Al Qidse & Hajjah, 2016). واستناداً على ذلك، فإننا نستطيع القول: إن الشخص الذي يفقد بصره كلياً أو جزئياً يفقدُ إحدى وسائل التواصل الرئيسة مع المحيط الخارجي، الأمر الذي يترتَّب عليه كثير من المشكلات الأكاديمية، والحركية، والاجتماعية، والنفسية، والإدارية.

وتختلف فرص تفاعل ذوي الإعاقة مع المواقف الحياتية والاجتماعية والدراسية مقارنةً مع الأفراد العاديين؛ إذ إنَّ ذوي الإعاقة البصرية يتعرضون لصعوبات ومشكلات في التفاعل مع محيطهم الخارجي؛ بسبب ما تتركه آثار الإعاقة عليهم، ومن هذه المشكلات: المشكلات الأكاديمية، كانخفاض القدرة التحصيلية لمهارتي القراءة والكتابة مقارنةً بأقرانهم المبصرين، ووجود أخطاء لغوية في القراءة الجهرية، وضعف الذاكرة البصرية لديهم (Al Qidse & Hajjah, 2016). ويعاني ذوي الإعاقة البصرية كذلك مِن مشكلاتٍ اجتماعية، كسوء التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة بهم، وقلة مقدرتهم على الاستمتاع بالأوقات الترويحية مقارنةً بأقرانهم المبصرين، وصعوبة تكوين صداقات مع المبصرين في المجتمع، كذلك يعانون من مشكلات نفسية، كالشعور الزائد بالنقص والرهبة والخوف، وعدم الاتزان الانفعالي الذي قد يولـد لديهم مخاوف وهمية لا وجود لها في الحقيقة على أرض الواقع (Obeed, 2011)، بالإضـــافة إلى معاناتهم من مشـــكلات الحركة والتنقل (Al Khaldi, 2017).

وقد ذكر عددٌ من المهتمين بقضايا دمج ذوي الإعاقة: بأنَّ أهم العوامل المساعدة على نجاح تعليم ذوي الإعاقة البصرية مع أقرانهم العاديين هو محاولة التعرف على المشكلات أو العوائق (Identifying barriers) التي تواجههم عند تعليمهم مع أقرانهم العاديين؛ بهدف الشروع في التغلب عليها في المقام الأول، الأمر الذي سوف ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي والنفسي (Sharma & Boyle, 2015) (Reiser, 2012)، وعند الحاجة إلى التعرُّف على المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية يجب عدم التركيز على وجهات نظر العاملين معهم نحو المشكلات

التي تواجههم؛ بل التركيز على وجهات نظر ذوي الإعاقة البصرية أنفسهم؛ نظراً لتجربتهم الشخصية مع هذه المشكلات (Kalu, 2011)، ومن هذا المنطلق ينبغي التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مِن وجهة نظرهم؛ لغرض معالجتها، والعمل على التقليل من حدتها؛ لتمكينهم من التكيف مع أنفسهم ومع البيئة الجامعية، والإسهام في إعدادهم أكاديمياً ومهنياً حتى يصبحوا أفراداً يتمتعون بفاعلية وإيجابية عالية في مجتمعهم.

وتُعرَّف الإعاقة البصرية (Visual Impairment) بأنَّها فقدان القدرة على معالجة الصور البصرية نتيجة تلف جزء أو أكثر من العين أو من الدماغ، وذلك بعد استيفاء جميع التدخلات الطبية اللازمة، كالعقاقير، والجراحة، واستعمال العدسات التصحيحية؛ أما تربوياً فتُعرَّف: بأنَّها فقدانٌ بصري يفرض تقديم خدمات تربوية خاصة داعمة لهؤلاء الأشخاص الذي يعانون منها (Al Khateeb, 2013: 177)؛ أما الزريقات (Al Zeregat, 2006: 99) فقد عرَّف الإعاقة البصرية: بأنَّها حالةٌ صحية لا يمكن فيها تصحيح درجة الإبصار إلى وضعها الطبيعي. وتنتج الإعاقة البصرية من شيئين: الأول: فقدان حدة الإبصار (Visual Acuity) التي تؤدي إلى عدم مقدرة العين على رؤية الأجسام بوضوح كالمعتاد، والثاني: ضيق المجال البصري (Visual Field) الذي يؤدي إلى عدم مقدرة الشخص على رؤية الأشياء المحيطة به بزاوية قدرها (180) درجة دون تحريك العين، أو الرأس؛ أي: إنَّ مجاله البصري يقل عن (20) درجة (Obeed, 2011). وتمَّ استعمال مصطلح الإعاقة البصرية في هذه الدراسة؛ للدلالة على القصور البصري المستمر حتى بعد اتخاذ الإجراءات التصحيحية، كالجراحة، واستخدام النظارات، الأمر الذي يقود إلى صعوبة إكمال المهمات اليومية لدى هؤلاء الأشخاص.

وقد صنَّف الزريقات (Al Zeregat, 2006: 100) الأشخاص المعاقين بصرياً إلى مجموعتين رئيسيتين:

1. **ضعيف البصر:** وهو الشخص الذي يستطيع استخدام الإبصار لأغراض التعلم، إلا أنَّ الإعاقة البصرية تؤثر على قدراته الوظيفية اليومية.
2. **الكفيف:** وهو الشخص الذي يستخدم اللمس والسمع للتعلم، ولا يوجد لديه استعمالٌ وظيفي للإبصار، الأمر الذي يترتَّب عليه قصور في ممارسة حياته اليومية الطبيعية.

ويرى النصار (Al Nassar, 2014: 9) إنَّ الإعاقة البصرية مصطلحٌ عام يشمل من الناحية التصنيفية فئتين، هما:

1. **ضعاف البصر:** وهم الأفراد الذين تتراوح حدة الإبصار لديهم ما بين (6 / 24 – 6 / 60) متراً في أقوى العينين بعدَ التصحيح.
2. **المكفوفون:** وهم الأفراد الذين تقل حدة الإبصار لديهم عن (6 / 60) متراً في أقوى العينين بعدَ التصحيح.

ويمتاز ضعاف البصر عن المكفوفين بقدرتهم على استخدام بقايا البصر لديهم في التعلم؛ حيث تصل نسبة البصر المتبقي لديهم إلى (25 %) مقارنةً بالمكفوفين الذين تصل نسبة الإبصار لديهم إلى (10 %)، وهذه النسبة ملائمة للتنقل والتعامل مع العالم المرئي، إلا إنَّها تظل عائقاً أمام ممارسة ضعاف البصر لحياتهم اليومية التي تتطلب مهارات، وحسن استخدام للطرق والوسائل والأدوات التقنية (Al Nassar, 2014: 9). وذكر الزريقات (Al Zeregat, 2006): إنَّ ضعاف البصر يستطيعون استخدام ما تبقَّى لهم من حاسة الإبصار في الأنشطة التعليمية، كالقراءة، بخلاف المكفوفين الذين ليس لديهم القدرة على استخدام إبصارهم وظيفياً؛ لذلك يتم تعليمهم من خلال حاسة اللمس والحواس الأخرى. ومن خلال ما تمَّ التطرق إليه في أصناف الإعاقة البصرية، يمكننا استنتاج: إن ضعاف البصر قد لا يعانون مِن مشكلات بنفس درجة مشكلات زملائهم المكفوفين؛ نظراً لوجود بقايا بصرية لديهم.

ولقد ذكر عددٌ من المختصين وجود عدة أسباب تؤدي إلى حدوث الإعاقة البصرية، فمثلاً: لخَّص الجوالدة (Al Jawaldah, 2012: 35) أسباب الإعاقة البصرية في النقاط الآتية:

1. **الأسباب الخلقية:** وهي الأسباب الناتجة عن تأثير العوامل الوراثية، أو العوامل التي تتعرض الأم لها أثناء فترة الحمل؛ فتؤثر على الجهاز البصري للجنين، كمرض تحلل الشبكية، والتشوهات الخلقية، والماء الأبيض الوراثي، والمُهاق، والحصبة الألمانية، والهربس، أو العوامل التي تتعرض لها الأم أثناء الولادة، كنقص الأكسجين للجنين.
2. **أمراض العين:** وأكثرها انتشاراً: التراخوما، والرمد الحبيبي، والماء الأبيض، وتعدُّ التراخوما أكثر الأمراض المعدية التي تصيب العين في الشرق الأوسط وإفريقيا؛ وذلك بسبب طبيعة المناخ الجافة التي تساعد على انتشار جرثومة هذا المرض، والتي تؤدي إلى التفاف جفن العين إلى الداخل؛ مما يسبب احتكاكاً في طبقة العين الداخلية، وتلفاً في قرنية العين.

3. **الإصابات التي تتعرض لها العين:** كالصدمات الشديدة في منطقة الرأس، والتي تؤدي عادةً إلى انفصال شبكية العين، أو تلف العصب البصري، أو إصابة العين بأجسام حادة، أو زيادة نسبة الأكسجين للأطفال الخُدج في الحضانات، الأمر الذي يؤدي إلى تلف الشبكية.
4. **الإهمال في علاج بعض المشكلات البصرية البسيطة:** وخصوصاً إهمال مشكلات قصر النظر، وطول النظر، والحول، والماء الأزرق الناتج عن زيادة ضغط العين، والذي يتلف العصب البصري مالم تتم معالجته مبكراً.

ويتَّضِحُ مِن أسباب الإعاقة البصرية الآنفة الذكر أنَّها تتمحور حول ثلاث مجموعات، هي: أسباب قبل الولادة، كالعوامل الوراثية أو العوامل التي تؤثر على الأم أثناء فترة الحمل، وأسباب أثناء الولادة، كنقص الأكسجين لدى الجنين، وأسباب بعد الولادة، كالحوادث، والأمراض، وإهمال بعض المشكلات البصرية البسيطة.

ويتركُ فقدان البصر الكلي أو الجزئي آثاراً على الجوانب النمائية للفرد، كالنمو النفسي، والاجتماعي، والحركي، والأكاديمي (Al Jawaldah, 2012) (Obeed, 2011)، إلا إنَّ هذه الآثار تختلف مِن فردٍ إلى آخر؛ إذ إنَّ ذوي الإعاقة البصرية يشكلون فئةً غير متجانسة في خصائصهم؛ فلكلٍ منهم خصائصه المميزة ومشكلاته المختلفة تبعاً لعدد من العوامل، منها: الجنس، وسبب العوق البصري، وتاريخ حدوثه. ومن هذا المنطلق يصعب الوصول إلى معايير ثابتة لخصائص ذوي الإعاقة البصرية، ولكن من خلال الدراسات التي أُجريت حول أهم الخصائص المشتركة بين ذوي الإعاقة البصرية (Al Qidse & Hajjah, 2016) يمكن تقديم نبذةٍ يسيرة عن أهم الخصائص المميزة لهم، وهي على النحو الآتي:

1. **الخصائص الاجتماعية:** تؤثر الإعاقة البصرية على النضج الاجتماعي للفرد، فالفرد المعاق بصرياً ليس بمقدوره استقبال الإيماءات غير اللفظية، كالبشاشة، والعبوس، والرضا، والغضب أو إرسالها، الأمر الذي يولد الاستجابات السلبية لذوي الإعاقة البصرية، كما إنَّ المهارات الاجتماعية لديهم تتأثَّر تأثُراً كبيراً بردود أفعال المبصرين نحوهم، وأنماط التفاعل معهم (Al Khateeb, 2013). وفي المقابل قد ينجح المعاق بصرياً في إقامة علاقات اجتماعية على المستوى الأسري والعملي، ولكن ذلك يعتمد على أدائه وكفاءته في مجال عمله، وفي حياته الاجتماعية اعتماداً أوسع (Obeed, 2011).

2. **الخصائص الحركية:** يترتب على الإعاقة البصرية آثار سلبية على الخصائص الحركية لذوي الإعاقة البصرية؛ إذ تؤدي إلى قصور في المهارات الحركية نتيجة نقص الخبرات البيئية، مثل: قلة الحركة، وقلة المعرفة بمكونات البيئة المحيطة، وقلة المعرفة بالعلاقات المكانية التي يتقنها المبصرون، وفقدان روح المغامرة، إضافةً إلى عدم وجود القدرة على المحاكاة والتقليد، كما تعدُّ الحماية الزائدة مِن الوالدين أثناء مرحلة الطفولة مِن أكبر المشكلات في اكتساب الخبرات الحركية؛ لذلك يُنصح أولياء أمور ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة المراهقة بتشجيع أبنائهم على مشاركة أقرانهم المبصرين في الأنشطة الحركية (Al Jawaldah, 2012).
3. **الخصائص النفسية:** يؤثر فقدان حاسة البصر على التوافق النفسي لذوي الإعاقة البصرية، فتغلب على شخصيتهم مشاعر الدونية، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالغربة وعدم الأمان، والإحساس بالفشل، والنزعة الاتكالية، كما يصبحون أكثر انطواءً واستخداماً للحيل الدفاعية عند تعاملهم مع مجتمع المبصرين، كالكبت، والتبرير، والانسحاب، وأكثر عرضة من المبصرين للاضطرابات النفسية، كالاكتئاب وما شابه ذلك، كما إنهم يعانون من التوتر الناجم مِن خوفهم الشديد من مراقبة الآخرين لسلوكهم، كذلك يعانون من القلق وخصوصاً مِن أنْ تواجه تصرفاتهم بالاستهجان من المبصرين، بالإضافة إلى أنَّهم يخشون الوحدة كونها تشعرهم بالفراغ الذي تملؤه الأوهام المخيفة التي تسبب لهم القلق وعدم الارتياح (Abbas, 2015)، كما إنَّ تقدير الذات لديهم يتأثر سلباً لديهم بما يواجهونه من تحديات وعوائق في العادة تكون من صنع المبصرين (Al Zeregat, 2006).
4. **الخصائص الأكاديمية:** لا يختلف المعاق بصرياً عن المبصر من ناحية القدرة على التعلم والتحصيل الأكاديمي إذا ما عُلِّم بإستراتيجيات تدريس فعالة ومناسبة لاحتياجاته التربوية، وعليه، فمن الممكن أنْ يحقِّقَ ذوو الإعاقة البصرية الذين لا يعانون من إعاقات مصاحبة مستويات تحصيلية مقاربة لمستويات أقرانهم المبصرين، ومع ذلك فإنَّ تأثير الإعاقة البصرية لا بدَّ أنْ يظهر على مستواهم الأكاديمي، وذلك من خلال حرمانهم من فرص التعلم العرضي الذي يتوفر لدى أقرانهم المبصرين من مشاهداتهم البصرية اليومية؛ حيث يعتمد ذوو الإعاقة البصرية على حواس أخرى، كالسمع، واللمس، والشم، والتذوق؛ لتطوير المفاهيم، وهذه الحواس في الواقع ليست بمستوى فاعلية اكتساب المعلومات بواسطة حاسة البصر، الأمر الذي ينعكس على خصائص ذوي الإعاقة البصرية الأكاديمية؛ إذ يكون معدل سرعة القراءة بطيئاً لديهم، مع وجود

أخطاء في القراءة الجهرية، وصعوبات في تحديد المعالم الشكلية للأشياء، مع كثرة التساؤلات؛ للتأكد مما يسمعون (Al Qidse & Hajjah, 2016).

ومن خلال خصائص ذوي الإعاقة البصرية الآنفة الذكر يتَّضح: إنَّهم يحتاجون إلى خبرات ووسائل وأجهزة خاصة بهدف اكتساب المعارف والمفاهيم، كما يجب مساعدتهم في استعمال حواس أخرى تعويضية لحاسة البصر؛ لاكتساب الخبرات التربوية والتعليمية، ولهذا الغرض لخَّص عباس (Abbas, 2015) الاحتياجات التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تعليم ذوي الإعاقة البصرية، وهي: إجراء تعديلات في محتويات المناهج الدراسية، وتوفير الأجهزة والأدوات السمعية واللمسية، وتوفير النماذج والمجسمات التي تمثِّل المفاهيم البصرية، والتعرض للخبرات المباشرة في البيئة، والاهتمام بالأنشطة البدنية والترويحية، والاهتمام بالأنشطة الاجتماعية، وألاّ يتجاوز عدد الطلاب في الصف المدرسي ثمانية طلاب؛ ليتمكن المدرس مِن التعامل معهم تعاملًا فردياً، ومراعاة الاشتراطات والمتطلبات التي تحقق الوصول الشامل لذوي الإعاقة البصرية في المباني والمنشآت التي تم الإشارة إليها في "كود البناء السعودي"، مثل: الحدّ من العوائق في الممرات، ووضع إشارات مرور صوتية؛ لمساعدتهم على عبور الشوارع، ووضع لوحات إرشادية على جدران الممرات مكتوبة بالخط البارز (برايل)، وكتابة أرقام الأدوار داخل المصاعد الكهربائية بطريقة برايل مع خاصية نطق أرقام الطوابق صوتياً، ووضع نتوءات إرشادية بارزة على أرضية الممرات (Saudi Building Code, 2018: 54).

وذكر الجوالدة (Al Jawaldah, 2012) إنَّ أبرز الحاجات التربوية لذوي الإعاقة البصرية هي إتقان مهارتي القراءة والكتابة بطريقة برايل، والتدريب على استعمال حاسة اللمس؛ من أجل معرفة الأشياء التي تُعرض لهم في البيئة، والتدريب على استعمال الحواس المختلفة؛ للتعرف على الجسم وعلاقته بالأشياء الأخرى في البيئة، والتدريب على التنقل من مكان إلى آخر بالمشي أو بمساعدة الأدوات التي تساعد على التنقل، كالعصا البيضاء.

أما فيما يتعلق بالمرحلة الجامعية فإنَّ هناك عدة متطلبات لذوي الإعاقة البصرية ينبغي توفرها، منها: ضمان سهولة التنقل بين مرافق الجامعة، وتوفر المواد المطبوعة بطريقة برايل أو المسجلة صوتياً، أو المكتوبة بالخط المكبر لضعاف البصر، وضرورة قراءة عضو هيئة التدريس ما يكتبه أو يقدمه على شرائح العرض، وأنْ تُقدَّم الاختبارات تقديماً ملائماً لوضعهم، كإعطائهم وقتاً كافياً، والسماح بدخول الكاتب المساعد معهم في قاعة الاختبار، وألاّ يستعمل عضو هيئة التدريس

كلمات لها علاقة بالإعاقة البصرية عند التخاطب معهم داخل المحاضرة، مثل: (انظر، لاحظ، راقب)، وأنْ يسمح لهم بتسجيل المحاضرات صوتياً، وأنْ يتجنب جرح مشاعرهم بالمبالغة في تقديم المساعدة أو التقصير بها؛ لأن الطالب المعاق بصرياً يفضل أن يُنظر في قدراته وإمكانياته أسوةً بأقرانه المبصرين وليس في إعاقته البصرية (Al Nassar, 2014). وبالنظر إلى جهود الجامعات السعودية في الالتزام بتوفير متطلبات ذوي الإعاقة البصرية، نلاحظ: إنَّ عدداً مِن الجامعات السعودية العريقة قطعت شوطاً كبيراً في هذا المجال، وعلى سبيل المثال: برنامج الوصول الشامل في جامعة الملك سعود الذي اهتم بمتطلبات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة دراستهم الجامعية من خلال توفير خرائط بارزة لمباني الكليات، وتوفير اللوحات المكتوبة بطريقة برايل في ممرات الجامعة، ووضع علامات إرشادية على أرضية الممرات المتمثلة في النتوءات البارزة، وتسهيل الوصول لمواقع الويب والخدمات الإلكترونية في الجامعة (King Saud University, 2017).

ومن خلال العرض السابق لخصائص ذوي الإعاقة البصرية وما يترتب عليها من احتياجات خاصة، تأتي هذه الدراسة؛ للوقوف على واقع ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية مِن خلال التعرُّف على أبرز المشكلات الاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية، والحركية، والإدارية التي تواجههم؛ لغرض تقديم التوصيات اللازمة للتغلب عليها.

ولمعرفة ما توصلت إليه الدراسات –على المستوى العربي والعالمي– التي تطرقت إلى المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية؛ تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، وفيما يلي عرضٌ لها من الأقدم إلى الأحدث:

قام مصطفى (Mostafa, 2001) بدراسة مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات: (المستوى الدراسي، والتخصص، وشدة الإعاقة، والجنس)، وتكوَّنت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة من المكفوفين وضعاف البصر، واستُخدمت استبانة مكونة مِن سبعة أبعاد: (المشكلات مع الأساتذة – المشكلات مع الطلاب– مشكلات التكيُّف مع الحياة الجامعية – مشكلات القراءة – مشكلات إجراء الامتحانات – مشكلات عمل المشاريع – مشكلات استخدام المكتبة الجامعية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود مشكلات تواجه ذوي الإعاقة البصرية بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات القراءة ومشكلات

إجراء الامتحانات تُعزى لمتغير شدة الإعاقة لصالح المكفوفين، بينما لم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير شدة الإعاقة في الأبعاد الأخرى للمشكلات، وكذلك لم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية تُعزى لمتغير:(الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي).

وقامت خوجة (Khojah, 2006) بدراسة الصعوبات البيئية والأكاديمية والنفسية التي تواجه الطالبات ذوات الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتضمنت الدراسة التحقُّق مِن وجود علاقة بين شدة الصعوبات والمعدلات الدراسية، وكذلك التحقق من وجود علاقة بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع والمنخفض بالصعوبات فيما يتعلق بمستوى معدلاتهن الدراسية، وتكوَّنتْ عينة الدراسة من (40) طالبة في كلية التربية تتراوح أعمارهن ما بين (19 – 25) سنة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة من خلال استبانة الصعوبات البيئية والأكاديمية والنفسية لذوات الإعاقة البصرية، وتوصلت النتائج إلى: وجود صعوبات بيئية وأكاديمية ونفسية تواجه ذوات الإعاقة البصرية في الجامعة، ووُجدت علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الصعوبات والمعدلات الدراسية للطالبات؛ أي: إنه كلما قلَّتْ معدلاتهن الدراسية زادت الصعوبات التي تواجهن، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود علاقة بين ذوات المستوى المرتفع والمنخفض بالصعوبات فيما يتعلق بمستوى معدلاتهن الدراسية.

واهتمَّتْ دراسة كوتسوكليز، وبابادوبلوس، وباباكونستانتنو، وكوستريفا (Koutsoklenis et al., 2009) بالتعرُّف على المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعات مدينة سالونيك (Salonik) باليونان، وتكوَّنتْ عينة الدراسة مِن (17) طالباً وطالبة مِن المكفوفين وضعاف البصر من ذوي الأعمار (20 – 38) سنة، واستُخدمت استبانة وُزعت على الطلاب، وتوصلت النتائج إلى: وجود شُحٍّ في المُعينات المساعدة، وعدم توفر بنية تحتية ملائمة لذوي الإعاقة البصرية، وقلة التدريب الكافي لأعضاء هيئة التدريس بخصوص طرق التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، وقصور اللوائح التنظيمية بالجامعات في مراعاة أوضاع ذوي الإعاقة البصرية، وشعور ذوي الإعاقة البصرية بالخوف وقلة الدافعية نحو التعلُّم.

وتطرَّقت دراسة العايد، وعبد الله، وعصفور، والثبيتي (Al Aied, et al., 2010) إلى المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ضمنهم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الطائف في ضوء متغيرات: (الجنس، والتخصص، وشدة الإعاقة، والمستوى الدراسي، ونوع الإعاقة)، وتكوَّنتْ عينة الدراسة من (17) طالباً وطالبة مِن ذوي الاحتياجات الخاصة في

ثلاث كليات: (التربية، والآداب، والعلوم الإدارية)، واستخدم الباحثون استبانة – من إعدادهم – مكونةً مِن ستة محاور؛ للتعرف على أبرز المشكلات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: إنَّ المشكلات الاقتصادية، والإدارية، والمواصلات هي أكثر المشكلات التي تواجه طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وإنَّ المشكلات النفسية هي أقل المشكلات، ونتج عن الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات: (التخصص، والمستوى الدراسي، وشدة الإعاقة، ونوع الإعاقة)، وفي المقابل كانت هناك فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووضحت الدراسة بأنَّهم يواجهون مشكلات أكثر من الإناث في الواقع الأكاديمي، وخصوصاً عند رؤية أعضاء هيئة التدريس والتعامل معهم مباشرةً بخلاف الإناث اللاتي لا يتعاملن مع عضو هيئة التدريس مباشرةً؛ مما يقلل الشعور لديهن بالمشكلة والنظرة السلبية من بعض أعضاء هيئة التدريس غير المدركين لوضع ذوي الإعاقة، الأمر الذي يجعلهن أقل حساسية مِن الذكور في هذا الجانب.

وهدفت دراسة ريهند وبيشوب (Rhind & Bishop, 2011) إلى اكتشاف العوامل المعيقة التي تؤثِّر على تعليم ذوي الإعاقة البصرية في جامعة برونيل (Brunel University) في المملكة المتحدة، واستخدم الباحثان المقابلات شبه المقننة (Semi-structure interviews) مع تسعة طلابٍ من ذوي الإعاقة البصرية، وتوصلت الدراسة إلى: وجود عددٍ مِن المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلاب، منها: الاتجاهات السلبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب المبصرين تجاه ذوي الإعاقة عموماً، وصعوبة الحركة والتنقل بين مرافق الجامعة؛ لقلة اللوحات الإرشادية المكتوبة بطريقة برايل، وعدم توفر المراجع الأساسية بطريقة برايل، وكذلك عدم توفر البرامج الناطقة في أجهزة الحاسوب الموجودة في المكتبة الجامعية.

وقامت حموش (Hamosh, 2012) بدراسة المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة تشرين بسوريا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب من ذوي الإعاقة البصرية في ضوء متغيرات: (الجنس، والتخصص، والعمر) عند حدوث الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة مِن (25) طالباً وطالبة مِن المكفوفين وضعاف البصر، وأعدَّت الباحثة لجمع البيانات مقياس مشكلات المعاقين بصرياً الذي يتكون مِن ثلاثة مقاييس: (مقياس المشكلات التي تواجه المكفوفين، ومقياس المشكلات التي تواجه ضعاف البصر، ومقياس المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)، وتوصلت الباحثة إلى: إنَّ الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون مشكلات بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في

المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لصالح المكفوفين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والتخصص، والعمر) عند حدوث الإعاقة.

وأجرى شيونج وآخرون (Cheong et al., 2012) دراسة حول المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مؤسسات التعليم العالي الحكومي بماليزيا، وتكونت عينة الدراسة مِن (24) فرداً مِن ذوي الإعاقة البصرية، واستُخدمت طريقة المقابلات لجمع البيانات، وخلُصت الدراسة إلى: وجود عددٍ مِن المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، منها: صعوبة تكوين علاقات اجتماعية مع المبصرين داخل الحرم الجامعي، وصعوبة الحركة والتنقل بين مرافق الجامعة؛ لقلة وجود علامات إرشادية مكتوبة بطريقة برايل، والشُّح في توفر الكتب المطبوعة بطريقة برايل والكتب الناطقة، وعدم توفر برامج ناطقة في أجهزة الحاسوب بالمكتبات الجامعية، وعدم تقبل العاملين في الجامعات مِن محاضرين وعاملين لفكرة التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي الحكومية.

وتناولت دراسة كيرتز وريد (Curtis & Reed, 2012) تجارب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم العالي الكندي، وتكوَّنت عينة الدراسة مِن (70) فرداً مِن ذوي الإعاقة البصرية وأعضاء هيئة التدريس مِن جامعات مختلفة في دولة كندا، واستُخدمت المقابلة؛ لجمع البيانات مِن أفراد الدراسة، وتوصلت النتائج إلى: وجود عددٍ مِن المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، منها: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس السلبية تجاههم، وعدم كفاية الوقت المُعطى مِن عضو هيئة التدريس؛ لإنهاء المشاريع البحثية، وصعوبة ممارسة الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعة، وقلة توفر البرامج الناطقة في أجهزة الحاسب الآلي في المكتبات الجامعية.

وقامت فاطمة، وأختر، ومالك، وسافدير، ونياب (Fatima et al., 2013) بدراسة المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الباكستانية، وتكوَّنت عينة الدراسة مِن (48) طالباً و(22) طالبة من ذوي الإعاقة البصرية، واستخدم الباحثون استبانةً؛ لجمع البيانات مِن الطلاب، وتوصلت النتائج إلى: إنَّ أكثر المشكلات التي تواجههم: هي صعوبة الحركة والتنقل بين المرافق الجامعية؛ لعدم وجود علامات إرشادية مُعَدّة إعداداً يلائم احتياجات ذوي الإعاقة البصرية، وقلة الكتب الدراسية المطبوعة بطريقة برايل، وعدم احتواء الحواسيب الموجودة في المكتبات الجامعية على البرامج الناطقة.

وهدفت دراسة الهابط (Al Habet, 2015) إلى التعرف على مشكلات دمج ذوات الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية في ضوء متغيرات: (التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وشدة الإعاقة)، وتكوَّنت عينة الدراسة مِن (19) طالبة مِن ذوات الإعاقة البصرية في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة استبانةً – من إعدادها –؛ للتعرف على المشكلات التي تواجه هؤلاء الطالبات في المرحلة الجامعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: إنَّ أكثر المشكلات التي تواجههن هي: (المشكلات الأكاديمية، والمشكلات الاجتماعية، والإدارية)، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المشكلات تُعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات التربوية، والمستوى الدراسي لصالح المستويات العليا، وشدة الإعاقة لصالح الكفيفات، والمعدل التراكمي لصالح المعدلات المرتفعة.

وقام كلٌّ مِن لورينس وسوارتز (Lourens & Swarts, 2016) بدراسة تجارب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم العالي بجنوب إفريقيا، واستخدم الباحثان المقابلات؛ لجمع البيانات مِن (15) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة جنوب إفريقيا (University of South Africa) في مدينة بريتوريا (Pretoria)، ونتج عن هذه الدراسة: معاناة ذوي الإعاقة البصرية في الحركة والتنقل بين مرافق الجامعة؛ وذلك بسبب عدم وجود نتوءات بارزة إرشادية على أرضية الممرات، ومعاناتهم من استغراقهم وقتاً طويلاً في القراءة بطريقة برايل، وعدم إعطائهم الوقت الكافي مِن الكادر التدريسي؛ لإنجاز المشاريع البحثية، ومعاناتهم كذلك مِن عدم تقبُّل زملائهم المبصرين لهم داخل الجامعة.

وركَّزت دراسة هيويت، ودوقلاس، وماكليندن، وكيل (Hewett et al., 2017) على تطوير بيئة التعليم الجامعي لذوي الإعاقة البصرية في التعليم العالي في المملكة المتحدة، وكان الهدف الأساسي مِن الدراسة تسليط الضوء على تجربة (23) فرداً مِن ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات البريطانية، واستخدم الباحثون المقابلات؛ لجمع البيانات مِن هؤلاء الأفراد، وخلُصت نتائج الدراسة إلى: وجود عدة مشكلات واجهت طلبة ذوي الإعاقة البصرية، منها: عدم كفاية الفترة الزمنية المُعطاة مِن أستاذ المقرر لإنهاء المشاريع البحثية؛ بسبب استغراق ذوي الإعاقة البصرية وقتاً أطول مقارنةً بأقرانهم المبصرين، وعدم إلمام أعضاء الكادر التدريسي في الجامعات بطرق تدريس ذوي الإعاقة البصرية داخل القاعات الدراسية.

وتناولت دراسة باتلر، وهولوي، وماريوت، وجونسي (Butler et al., 2017) الصعوبات المرتبطة بالرسومات البارزة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأسترالية، واستخدم الباحثون استبانةً إلكترونية (Online survey)؛ لجمع البيانات مِن (71) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، وقام الباحثون كذلك بعمل مقابلات شبه مقننة لـ (44) فرداً مِن طلاب ذوي الإعاقة البصرية، ومسؤولي مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات، ومصممي الرسومات البارزة في المقررات الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى: وجود عددٍ من المشكلات تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وهي: عدم إلمام الكادر التدريسي بطرق تدريس ذوي الإعاقة البصرية وخصوصاً شرح الرسومات البارزة لهم، وتأخر إصدار الرسومات البارزة من المصممين؛ وذلك بسبب استغراقها وقتاً طويلاً في الإعداد، وقلة وجود الطابعات التي تنتج الرسومات البارزة في الجامعات، وصعوبة تواصل الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مع الكادر التدريسي ومصممي الرسومات عند احتياجهم إلى رسومات بارزة في بعض المقررات الدراسية.

ويتَّضِحُ مِن الدراسات السابقة تركيز بعضها على أثر عددٍ مِن المتغيرات على مستوى المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية، مثل: دراسة مصطفى (Mostafa, 2001) التي سلَّطتْ الضوء على أثر متغير: (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، وشدة الإعاقة البصرية)، ودراسة العايد وآخرين (Al Aied et al., 2010) التي ركَّزتْ على دراسة أثر متغيرات: (الجنس، والتخصص، وشدة الإعاقة، والمستوى الدراسي، ونوع الإعاقة)، ودراسة حموش (Hamosh, 2012) التي تناولت أثر متغيرات:(الجنس، والتخصص، والعمر عند حدوث الإعاقة)، ودراسة الهابط (Al Habet, 2015) التي تعرَّفتْ إلى أثر متغيرات: (التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وشدة الإعاقة).

أما فيما يتعلق بمنهجية البحث، فنلاحظ تعدد مناهج البحث المستخدمة في الدراسات السابقة، فمنها ما اتبع المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستبانات، كدراسة: (Al Aied et al., 2010)؛ (Hamosh, 2012)؛ (Fatima et al., 2013)؛ (Al Habet, 2015)، ومنها ما اعتمد على المنهج الكيفي من خلال المقابلات، كدراسة: (Rhind & Bishop, 2011)؛ (Cheong et al., 2012)؛ (Curtis & Reed, 2012)؛ (Lourens & Swarts, 2016)؛ (Hewett et al., 2017)، ودراسة واحدة فقط اعتمد الباحثون فيها على منهجية البحث المختلط

(Mixed methods) من خلال استخدام الاستبانات الإلكترونية والمقابلات (Butler et al., 2017).

أما المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الواردة في الدراسات السابقة، فنلاحظ تمحورها حول خمسة أصناف: (أكاديمية – اجتماعية – نفسية – إدارية – حركة وتنقل)، فمثلاً: تكررت المشكلات الأكاديمية في جميع الدراسات السابقة، كـ: مشكلات القراءة, وإجراء الامتحانات (Mostafa, 2001)، والشُّح في توفر الأدوات المساعدة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية، كـ: البرامج الناطقة، والمراجع المطبوعة بطريقة برايل، وعدم كفاية الفترة الزمنية؛ لإنهاء المشاريع البحثية (Koutsoklenis et al., 2009)؛ (Rhind & Bishop, 2011)؛ (Cheong et al., 2012)؛ (Curtis & Reed, 2012)؛ (Fatima et al., 2013)؛ (Lourens & Swarts, 2016))، وعدم إلمام الكادر التدريسي بطرق تدريس ذوي الإعاقة البصرية (Butler et al., 2017)؛ (Hewett et al., 2017). أما المشكلات الاجتماعية فأُشيرَ إليها في ثلاث دراسات، مثل: صعوبة تكوين العلاقات مع المبصرين في دراسة (Cheong et al., 2012)؛ (Lourens & Swarts, 2016)، والاتجاهات السلبية لأعضاء هيئة التدريس في دراسة (Curtis & Reed, 2012). أما المشكلات النفسية والإدارية فأُشيرَ إليها في دراسات سابقة، مثل: دراسة الهابط (Al Habet, 2015) ودراسة آثاناسوس وآخرين (Koutsoklenis et al., 2009)، ودراسة خوجة (Khojah, 2006). وفيما يخصُّ مشكلات الحركة والتنقل فقد أُشيرَ إليها في صورة قلة العلامات الإرشادية، كلوحات برايل والنتوءات الأرضية البارزة (Rhind & Bishop, 2011)؛ (Cheong et al., 2012)؛ (Fatima et al., 2013)؛ (Lourens & Swarts, 2016). ولقد استفادت الدراسة الحالية مِن الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وذلك من خلال تغطية جميع محاور المشكلات الخمسة التي تطرقت إليها جميع الدراسات السابقة: (المشكلات الأكاديمية – المشكلات الإدارية – المشكلات الاجتماعية – المشكلات النفسية – مشكلات الحركة والتنقل).

هذا، ومن خلال المقارنة بين نتائج الدراسات السابقة نلاحظ تشابهها جميعاً في أنَّ أغلب المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية هي المشكلات الأكاديمية، وكذلك تشابهت نتائجُ بعض الدراسات السابقة التي ركَّزتْ على متغير شدة الإعاقة البصرية في أنَّ فئة المكفوفين تواجه مشكلات أكثر مِن فئة ضعاف البصر (Mostafa, 2001)؛ (Hamosh,

(Al Habet, 2015 ؛2012). واختلفت نتائجُ بعض الدراسات السابقة التي ركَّزت على دراسة أثر متغير الجنس على المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية، فمنها ما توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات التي تواجههم في المرحلة الجامعية (Hamosh, 2012 & Mostafa, 2001)، ومنها ما توصل إلى أنَّ هناك فروقاً بين الجنسين، وأنَّ الذكور من ذوي الإعاقة البصرية يواجهون مشكلات أكبر في المرحلة الجامعية مقارنةً بالإناث ذوات الإعاقة البصرية (Al Aied et al., 2010).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات الأجنبية الآنفة الذكر في كونها تركِّز على خمسة أنواع من المشكلات: (الأكاديمية – الإدارية– الاجتماعية – النفسية – الحركة والتنقل) التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية باستخدام المنهج الوصفي، بخلاف الدراسات الأجنبية التي ركَّزت كلّ دراسة منها على نوعين أو ثلاثة مِن المشكلات باستخدام المنهج النوعي، إضافة إلى ذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات العربية السابقة في تركيزها على مشكلات الحركة والتنقل التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية داخل الجامعة، والتي لم يُركَّز عليها في الدراسات العربية (Al Habet, 2015) (Hamosh, 2012) & (Mostafa, 2001).

مشكلة الدراسة:

تلعب الإعاقة البصرية دوراً كبيراً في حياة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؛ حيث إنَّها تؤثِّر سلباً على مراحل النمو المختلفة، كالنمو اللغوي، والنمو الاجتماعي، والنمو النفسي، والنمو المعرفي، وهذا التأثير يظهر على شكلِ مشكلاتٍ تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من البيئة المحيطة، وخصوصاً في المرحلة الجامعية (Al Qidse & Hajjah, 2016)؛ إذ أثبتتْ الدراسات التي طُبقت على ذوي الإعاقة البصرية مدى الأثر الذي تتركه الإعاقة البصرية عليهم، فمثلاً: توصَّلتْ دراسة محمد وعمر (Mohammed & Omar, 2011) إلى أنَّ الإعاقة البصرية تؤثر سلباً على الجانب الأكاديمي لذوي الإعاقة البصرية وخصوصاً في القراءة، وكذلك خلُصت دراسة ديف، وبيدل، وجوشي، وشاه، وسوبا (De er al., 2014) إلى أنَّ الإعاقة البصرية تؤثر سلبياً على الجانب النفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة البصرية، إضافة إلى ذلك توصلت دراسة كمار (Cmar, 2015) إلى أنَّ للإعاقة البصرية تأثيرٌ سلبي على جانب الحركة والتنقل لذوي الإعاقة البصرية.

وتختلف المرحلة الجامعية عن مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث إنَّ درجة اهتمام التعليم العام الثانوي بذوي الإعاقة البصرية المتمثل ببرامج دمج ذوي الإعاقة البصرية يكون أعلى منه في المرحلة الجامعية، وذلك بحكم متابعة إدارة العوق البصري بالوزارة واهتمامها بالظروف المحيطة بذوي الإعاقة البصرية في برامج الدمج في مدارس التعليم العام من خلال وضع آلية واضحة للتعامل معهم (Ministry of Education, 2015)؛ لذلك يواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية عند انتقالهم إلى المرحلة الجامعية صعوبات جمة، منها: صعوبة التنقل بين المباني الأمر الذي يؤدي إلى التأخر عن حضور المحاضرات، وعدم توفر المواد المطبوعة بالخط العادي بطريقة برايل، أو المسجلة صوتياً، أو بالخط المكبر، وعدم قراءة المحاضـــر لما هو مكتوب على الـــسبورة أو شرائح العرض، وعدم سماح عضو هيئة التدريس لذوي الإعاقة البصرية بتسجيل ما يدور في المحاضرة، وكذلك رفضه دخـــول القارئ المـــساعد في أوقـــات الاختبارات، وغيرهـــا من المشـــكلات (Al Nassar, 2014).

وقد لاحظ الباحث مِن خلال تدريسه لعددٍ مِن طلبة ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة البكالوريوس، وإشرافه على عددٍ منهم في مركز ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة طيبة وجود عددٍ مِن المظاهر المشيرة إلى وجود مشكلات لديهم، مثل: انخفاض مستواهم الدراسي مقارنةً بزملائهم المبصرين، وتكرار حالات الانسحاب مِن المقررات الدراسية، وكثرة تغيبهم عن المحاضرات الدراسية، الأمر الذي أدى إلى حرمانهم من دخول الاختبارات، بالإضافة إلى العزلة وعدم الاختلاط بزملائهم المبصرين، وكذلك تم تلمس وجود عدد مِن المشكلات التي تواجه طلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي عبر تطبيق (الواتس آب)، وذلك بعد مناقشتهم كمجموعة عن مستوى الخدمات المقدمة مِن الجامعة.

هذه المظاهر وغيرها شجَّعتْ على القيام بهذه الدراسة؛ لمحاولة التعرُّف على واقع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بجامعة طيبة تعرُّفاً علمياً، وما يتضمنه مِن مشكلات تؤثر على تعليمهم مع أقرانهم المبصرين، الأمر الذي قد يُسهم في تحديد معالم التغيير الواجب إجراؤها في الجامعة في الجوانب الآتية: (الأكاديمية، والإدارية، والاجتماعية، والنفســـية، والحركية)، وذلك اتفاقاً مع الالتزامات الدولية للمملـــكة العربية الســـعودية، كاتفاقية الأمـــم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations, 2006)، وتماشياً مع رؤية المملكة (2030م) للتنمية المستدامة المتمثلة في الاهتمام بذوي الإعاقة، ومنهم ذوي الإعاقة البصرية، وتحسين ظروفهم خلال دراستهم بالجامعة.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الرئيسة الآتية:

1. ما المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة تُعزى لمتغير شدة الإعاقة البصرية (كفيف / ضعيف بصر)؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الجانبين الآتيين:

1. **الجانب النظري:** تركِّزُ الدراسة الحالية على موضوعٍ مِن الموضوعات التي لم تحظَ بتركيز كافٍ مِن الباحثين في المملكة العربية السعودية، وهو التعرُّف على المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات مِن فئة ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية، وكذلك تسلطيها الضوء على فئة ذوي الإعاقة البصرية التي تُعدُّ من أكثر فئات ذوي الإعاقة الموجودة في الجامعات السعودية (General Authority of Statistics, 2017)، والتي تحتاج إلى تعليمٍ جامعي ذي جودة عالية، ولا يتم ذلك إلا مِن خلال الوقوف على واقعهم الحالي، والتعرُّف على أبرز المشكلات التي تواجههم، وتوفير إطاراً نظرياً حول الموضوع للمهتمين بهذا المجال.
2. **الجانب التطبيقي:** تساعد معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الدراسة الحالية على تقديم الحلول لصناع القرار في الجامعة، وذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة لهم، وتحسين مستوى الخدمات في المرحلة الجامعية مستقبلاً في الجوانب: (الأكاديمية، والإدارية، والاجتماعية، والنفسية، والحركية)، وتوفير أداة تقيس المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة البصرية تتمتع بدلالات صدقٍ وثبات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرُّف على المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة.
2. التعرُّف على أثر متغيرات: (الجنس – شدة الإعاقة البصرية) على المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة.

حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرتْ هذه الدراسة على معرفة مستوى المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة في الأبعاد الآتية: البعد الأكاديمي – البعد الإداري – البعد الاجتماعي – البعد النفسي – بُعد الحركة والتنقل.
2. **الحدود المكانية:** طُبقت أداة الدراسة الحالية في المقر الرئيسي لجامعة طيبة في المدينة المنورة في شطري الطلاب والطالبات.
3. **الحدود البشرية:** طُبقت أداة الدراسة على الدارسين مِن ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة.
4. **الحدود الزمنية:** طُبقت أداة الدراسة في العام الدراسي 1439 / 1440 هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. **المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (Problems facing students with visual impairment):** ويُقصد بها: العوامل الموجودة أو الغائبة في بيئة الشخص المعاق بصرياً، والتي تحدُّ مِن وظائفه وتسبِّب له الإعاقة، وتكون على شكل عقبات في البيئة، وقلة توفر المعينات المساعدة، واتجاهات المجتمع السلبية، وعدم وجود مميزات تكفل له العيش على قدم المساواة مع الآخرين (Halder et al., 2017)، وتُعرَّف إجرائياً: بأنَّها الدرجة التي يتحصَّل عليها طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية في البُعد الكلي لأداة الدراسة، والتي تشمل: (المشكلات الأكاديمية، والإدارية، والاجتماعية، والنفسية، والحركة والتنقل).

2. **الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (Students with visual impairment)**: ويُقصد بهم: فئةُ المكفوفين وفئة ضعاف البصر، ويُعرَّفُ الكفيف طبياً: بأنه "الشخص الذي لا تزيد حدة الإبصار لديه عن (20 /200) قدم بعد التصحيح"؛ أما تربوياً: "فهو الشخص الذي لا يستطيع القراءة أو الكتابة إلا بطريقة برايل". أما ضعيف البصر مِن وجهة النظر الطبية: "فهو من تتراوح حدة إبصاره بين (20 /70) إلى (200/20) قدم في أحسن العينين وبعد استخدام المعينات البصرية"؛ أما تربوياً: "فهو الشخص الذي لا يستطيع القراءة أو الكتابة إلا بعد استخدام المعينات البصرية الخاصة" (Khesefan et al., 2014: 32)؛ أما إجرائياً فيُقصد بهم: فئة المكفوفين الذين لا تزيد حدة الإبصار لديهم عن (200/20) قدم في أفضل العينين بعد التصحيح، وفئة ضعاف البصر الذين تتراوح حدة الإبصار لديهم ما بين (200/20–70/20) قدم في أفضل العينين بعد التصحيح، وقد تم تحديدهم مِن خلال بياناتهم الموجودة على النظام الإلكتروني لعمادة القبول والتسجيل بجامعة طيبة للعام الدراسي 1440/1439هـ والتي وُضِّح فيها شدة العوق البصري: (كفيف/ ضعيف بصر).
3. **المرحلة الجامعية (Undergraduate level)**: هي "برنامج متكامل مِن المقررات التي تُعدُّ الطالب خلال مدةٍ محدودة السنوات إعداداً معرفياً، ومهارياً، وشخصياً؛ لنيل الدرجة العلمية الجامعية في تخصصٍ محدد" (Taibah University, 2014: 6)، ويُقصد بها إجرائياً: مرحلة البكالوريوس في جامعة طيبة المقيد بها الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وفقاً لإحصائية عمادة القبول والتسجيل في جامعة طيبة للفصل الدراسي الأول من العام 1440/1439هـ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استُخدم المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، وهو منهجٌ يهدف من خلاله إلى التعرُّف على المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية بجامعة طيبة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوَّن مجتمع الدراسة مِن جميع طلاب ذوي الإعاقة البصرية (بنين – بنات) في جامعة طيبة، والذي بلغ عددهم (192) فرداً، منهم (107) طلاب، بنسبة (55.7 %)، و(85) طالبة، بنسبة (44.3 %) وفقاً للتقرير الإحصائي الصادر عن عمادة القبول والتسجيل بجامعة طيبة للفصل الأول مِن العام الدراسي 1440/1439هـ، وتكونت عينة الدراسة مِن (49) طالباً وطالبة؛ حيث تبلغ النسبة العامة (25.5 %) من مجتمع الدراسة الأصلي، واُختيروا

اختياراً عشوائياً منتظماً. ويوضِّح الجدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة: (الجنس، وشدة الإعاقة البصرية).

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	27	% 55.1
	إناث	22	% 44.9
شدة الإعاقة البصرية	كفيف (حدة الإبصار أقل من 200/20) قدم.	30	% 61.2
	ضعيف البصر (حدة الإبصار ما بين 70/20 – 200/20) قدم.	19	% 38.8

أداة الدراسة:

أُعدَّت الاستبانة مِن خلال مراجعة الأُطر النظرية للدراسة الحالية، والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة تناولاً عاماً في المرحلة الجامعية، وعلى ضوء ذلك قُنِّنت الأداة المستخدمة في دراسة العايد وآخرين (Al Aied et al, 2010) والتي هدفتْ إلى التعرُّف على المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف؛ لجعلها ملائمة للتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية، وذلك بتعديل فقرات الأداة بناءً على الخبرة الأكاديمية للباحث في الإعاقة البصرية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين، الجزء الأول: يتضمن معلومات أساسية تمثِّل متغيرات الدراسة: (الجنس، شدة الإعاقة البصرية)، والجزء الثاني: يحتوي على (48) عبارةً موزعة على خمسة أبعاد: وهي البعد الأكاديمي: ويشمل (12) فقرة، والبعد الإداري: ويشمل (8) فقرات، والبعد الاجتماعي: ويشمل (7) فقرات، والبعد النفسي: ويشمل (13) فقرة، وبُعد الحركة والتنقل: ويشمل (8) فقرات، ونُظِّمت الاستجابات على الفقرات وفقاً مقياس (ليكرت) الخماسي المتدرج على النحو الآتي: موافق بشدة ويُعطى الوزن (5)، موافق ويُعطى الوزن (4)، محايد ويُعطى الوزن (3)، غير موافق ويُعطى الوزن (2)، غير موافق بشدة ويُعطى الوزن (1)، ووُزِّعت على الطلبة ذوي

الإعاقة البصرية من خلال رابط إلكتروني على بريدهم الإلكتروني الجامعي؛ ليتمكنوا من الاستفادة مِن البرامج الناطقة الموجودة في حواسيبهم الشخصية أو أجهزة هواتفهم الذكية، وقد حُدِّد مستوى الموافقة بحساب مدى الدرجات، وهو يساوي (5 – 1 = 4)، وقُسِّم المدى على أكبر قيمة في الأداة؛ للحصول على طول الفترة على النحو الآتي: (4 ÷ 5 = 0,80)، ثم رُتِّبت الفئات (طول الفترة) على النحو الآتي: (5 – 4,20) موافق بشدة، (أقل من 4,20 – 3,40) موافـــق، (أقل من 3,40 – 2,60) محايد، (أقل من 2,60 – 1,80) غير موافق، (أقل من 1,80 – 1) غير موافق بشدة.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق مِن صدق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية طُبِّقت طريقتان؛ للتأكد من صدق الأداء، هما: الصدق الظاهري والاتساق الداخلي، ويتضح ذلك مما هو آت:

1. **الصدق الظاهري:** للتحقق مِن أنَّ أداة الدراسة صادقة في قياس ما صُممت من أجله؛ عُرضت بصورتها الأولية المكونة من خمسة محاور و(43) عبارة على (10) محكمين مِن المتخصصين وذوي الكفاءة في التربية الخاصة (مسار الإعاقة البصرية) في الجامعات السعودية، ومشرفين تربويين مِن ذوي الإعاقة البصرية في تخصص العوق البصري بوزارة التعليم؛ إذ طُلب منهم إبداء الرأي في الأداة بصورتها الأولية في أبعادها الخمسة، وإضافة أية مقترحات تساعد على تطويرها، وقد بلغتْ نسبة اتفاق السادة المحكمين على صدق العبارات أكثر من (87,8 %)، وحُذفت عبارتان تكررتا في أبعاد الأداة، وتم إعادة صياغة بعضها لغوياً، وأُضيفت سبع عبارات في البعد الأكاديمي؛ لتصبح الأداة مكونة مِن (48) عبارة.
2. **الاتساق الداخلي للأداة:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة المكونة من (48) عبارة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً مع مراعاة أنْ تكون ممثلة لمجتمع الدراسة بقدر الإمكان، وممثلة كذلك أيضاً لمتغيري الدراسة: (الجنس، وشدة الإعاقة البصرية)، وتكونت العينة الاستطلاعية مِن (27) فرداً مِن ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة، ويوضح جدول (2) الآتي توصيف العينة الاستطلاعية:

الجدول (2) توصيف العينة الاستطلاعية

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	15	% 55
	إناث	12	% 45
شدة الإعاقة البصرية	كفيف (حدة الإبصار أقل من 200/20) قدم.	17	% 63
	ضعيف البصر (حدة الإبصار ما بين 70/20 – 200/20) قدم.	10	% 37

وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلٍّ مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للأداة، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (3) ورقم (4):

الجدول (3) قيم معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية له

البعد الأكاديمي		البعد الإداري		البعد الاجتماعي		البعد النفسي		بعد الحركة والتنقل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0,56**	1	0,65**	1	0,59**	1	0,66**	1	0,65**
2	0,58**	2	0,59**	2	0,65**	2	0,68**	2	0,58**
3	062**	3	0,68**	3	0,58**	3	0,67**	3	0,65**
4	0,59**	4	0,75**	4	0,49**	4	0,59**	4	0,66**
5	0,63**	5	0,68**	5	056**	5	0,68**	5	0,69**
6	0,67**	6	0,57**	6	0,58**	6	0,56**	6	0,68**
7	0,74**	7	0,55**	7	0,66**	7	0,66**	7	0,59**

البعد الأكاديمي		البعد الإداري		البعد الاجتماعي		البعد النفسي		بعد الحركة والتنقل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
8	0,59**	8	0,66**	–	–	8	0,68**	8	0,65**
9	0,58**	–	–	–	–	9	0,68**	–	0-
10	0,68**	–	–	–	–	10	0,75**	–	–
11	0,55**	–	–	–	–	11	0,66**	–	–
12	0,66**	–	–	–	–	12	0,56**	–	–
–	–	–	–	–	–	13	0,65**	–	–

**** القيمة دالة عند 0,01 & * القيمة دالة عند 0,05**

يتَّضِحُ مِن الجدول (3) إنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (0,49 – 0,75)، وكلها قيم دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يعني إنَّ المفردات تقيس ما يقيسه البُعد، وهو مؤشِّرٌ على صدق الأداة.

الجدول (4) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للأداة

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد الأكاديمي	0,88	0,01
2	البعد الإداري	0,87	0,01
3	البعد الاجتماعي	0,90	0,01
4	البعد النفسي	0,90	0,01
5	بُعد الحركة والتنقل	0,89	0,01

يتَّضِحُ مِن الجدول (4) إنَّ قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للأداة تتراوح بين (0,87 – 0,90)، وكلها قيمٌ دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يعني إنَّ الأبعاد تقيس ما تقيسه الأداة، وهو مؤشِّرٌ على صدق الأداة.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتي: (ألفا – كرونباخ) والتجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية السابقة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس للأبعاد والدرجة الكلية، وصُحِّح معامل الثبات الناتج باستخدام معادلة سبيرمان براون، وجاءت النتائج كما في الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): قيم معاملات ثبات أداة الدراسة.

م	البعد	طريقة ألفا – كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
1	البعد الأكاديمي	0,86	0,89
2	البعد الإداري	0,91	0,92
3	البعد الاجتماعي	0,90	0,89
4	البعد النفسي	0,88	0,86
5	بعد الحركة والتنقل	0,86	0,88
الأداة كاملةً		0,96	0,94

يتَّضِحُ مِن الجدول (5) إنَّ قيم معاملات الثبات للأداة بطريقتي: (ألفا – كرونباخ) تراوحت للأبعاد بين (0,86 –0,91)، كما بلغت قيمة الثبات للأداة كاملةً (0,96)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للأداة بطريقة التجزئة النصفية للأبعاد بين (0,86 – 0,92)، كما بلغت قيمة ثبات الأداة كاملةً (0,94)، وهي قيمُ ثباتٍ عالية ومقبولة كما ذكر نوري (Nori, 2017).

الأساليب الإحصائية:

لغرض معالجة النتائج التي أسفرت عن تطبيق أداة الدراسة الحالية؛ أُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية.
2. الانحرافات المعيارية.
3. اختبار (ت) للمجموعة الواحدة (One-sample t-test).
4. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent-sample t-test).

نتائج الدراسة:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟" استُخدم اختبار (ت) للمجموعة الواحدة؛ للتعرُّف على الفروق بين المتوسطين: الفعلي – كما قيس بالأداة – والفرضي الذي يُعد نقطة قطعٍ يُقارن بها المتوسط الفعلي؛ للحكم على مستوى الخاصية، والذي يُحدَّد بنصف الدرجة على كلِّ بُعد وفقاً لما أشار إليه نوري (Nori, 2006). وجاءت النتائج كما في الجدول (6) على النحو الآتي:

الجدول (6) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين:

الفعلي والفرضي لدرجات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على أداة الدراسة

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأكاديمي	36	46,51	9,27	7,94	48	0,01
البعد الإداري	24	31,57	6,96	7,61	48	0,01
البعد الاجتماعي	21	23,94	7,42	2,77	48	0,01
البعد النفسي	39	33,61	13,24	2,85	48	0,01
بعد الحركة والتنقل	24	33,12	6,94	9,20	48	0,01
الدرجة الكلية	144	168,76	34,44	5,03	48	0,01

يتَّضِحُ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين: (الفعلي والفرضي) في البعد الأكاديمي في اتجاه المتوسط الفعلي، وهذا يدلُّ على أنَّ مستوى المشكلات في البُعد الأكاديمي أعلى مِن المتوسط. أما بخصوص البعد الإداري فقد وُجدت فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين: (الفعلي والفرضي) في اتجاه المتوسط الفعلي، وهذا يدلُّ على أنَّ مستوى المشكلات في البُعد الإداري أعلى مِن المتوسط. وبالنسبة للبعد الاجتماعي فقد وُجدت فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين: (الفعلي والفرضي) في اتجاه المتوسط الفعلي، وهذا يدلُّ على أنَّ مستوى المشكلات في البعد الاجتماعي أعلى من المتوسط، إضافةً إلى ذلك وُجدت فروق دالة إحصائياً في البعد النفسي بين المتوسطين: (الفعلي والفرضي) في اتجاه المتوسط الفرضي، وهذا يدلُّ على أنَّ مستوى المشكلات في البعد النفسي أقل من المتوسط. وفي بُعد الحركة والتنقل وُجدت فروق دالة إحصائياً بين

المتوسطين: (الفعلي والفرضي) في اتجاه المتوسط الفعلي، وهذا يدلُّ على أنَّ مستوى المشكلات بُعد الحركة والتنقل أعلى من المتوسط، وأخيراً بالنسبة للدرجة الكلية للمشكلات فقد وُجدت فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين: (الفعلي والفرضي) في اتجاه المتوسط الفعلي، وهذا يدلُّ على أنَّ مستوى المشكلات أعلى مِن المتوسط.

وفيما يلي عرضٌ للأبعاد مُرتبةً مِن المشكلات الأكثر إلى الأقل، بما في ذلك المشكلات الفرعية المرتبطة بكل بُعد:

1. بعد الحركة والتنقل:

الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بُبعد الحركة والتنقل

م	عبارات بُعد الحركة والتنقل	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
1	صعوبة الوصول إلى الأماكن التي أريدها في الجامعة بسبب وعورة الممرات.	3,86	1,34	7	موافق
2	صعوبة الوصول إلى مرافق الجامعة بسبب قلة وجود علامات إرشادية بارزة على أرضية الممرات.	4,26	1,18	3	موافق بشدة
3	انعدام وجود لوحات إرشادية في المرافق الجامعية مكتوبة بطريقة برايل.	4,47	1,01	2	موافق بشدة
4	انعدام وجود لوحات إرشادية ناطقة (صوتية) في المرافق الجامعية.	4,55	1,01	1	موافق بشدة
5	غياب المواصلات الترددية؛ للتنقل بين مرافق الجامعة.	4,08	1,33	6	موافق
6	يحتاج تنقل ذوي الإعاقة البصرية بين القاعات وقتاً طويلاً؛ نظراً لبعد المسافة بين الكليات.	4,21	1,17	4	موافق بشدة
7	تقصِّر الجامعة في توفير أدوات مساعدة على التنقل والحركة لذوي الإعاقة البصرية.	4,21	1,18	5	موافق بشدة
8	صعوبة تحديد مكان الصف في المسجد الجامعي.	3,57	1,32	8	موافق
البعد كاملاً		**4,15**	**0,32**	-	**موافق**

يوضِّح الجدول (7) إنَّ مشكلات الحركة والتنقل تصدرت المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بمتوسطٍ عام قدره (4,15)، وتراوحت متوسطات عبارات البعد التي تمثل مشكلات في الحركة والتنقل بين الموافقة والموافقة بشدة؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى عبارة "انعدام وجود لوحات إرشادية ناطقة (صوتية) في المرافق الجامعية" بمتوسطٍ قدره (4,55)، تليها عبارة "انعدام وجود لوحات إرشادية في المرافق الجامعية مكتوبة بطريقة برايل" بمتوسطٍ قدره (4,47)، ثم عبارة "صعوبة الوصول إلى مرافق الجامعة؛ بسبب قلة وجود علامات إرشادية بارزة على أرضية الممرات" بمتوسطٍ قدره (4,26)، ثم جاءت عبارة "يحتاج تنقل ذوي الإعاقة البصرية بين القاعات وقتاً طويلاً؛ نظراً لبعد المسافة بين الكليات" في المرتبة الرابعة بمتوسطٍ قدره (4,21)، وجاءت عبارة "صعوبة تحديد مكان الصف في المسجد الجامعي" في المرتبة الأخيرة بمتوسطٍ قدره (3,57).

2. البعد الإداري:

الجدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالبعد الإداري

م	عبارات البعد الإداري	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
1	قصور اللوائح التنظيمية في الجامعة في مراعاة أوضاع ذوي الإعاقة البصرية.	4,33	1,12	3	موافق بشدة
2	يتجنب الإداريون التعاون مع ذوي الإعاقة البصرية داخل الجامعة.	3,31	1,23	7	محايد
3	قلة الخدمات العامة المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في الجامعة.	4,29	1,16	4	موافق بشدة
4	افتقار الجامعة لوجود هيئة مفعلة؛ للإشراف على مشكلات ذوي الإعاقة البصرية.	4,35	1,20	2	موافق بشدة
5	يتجاهل المسؤولون في الجامعة عقد لقاءات؛ لمعرفة مشكلات ذوي الإعاقة البصرية.	4,41	1,10	1	موافق بشدة
6	صعوبة إجراءات التسجيل، كالحذف والإضافة لذوي الإعاقة البصرية.	3,49	1,33	6	موافق
7	يفتقد المجلس الاستشاري الطلابي في الجامعة لعضو يمثل ذوي الإعاقة البصرية.	4,17	1,25	5	موافق

م	عبارات البعد الإداري	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
8	صعوبة تصفح الموقع الإلكتروني للجامعة لذوي الإعاقة البصرية.	3,25	1,57	8	محايد
البعد كاملاً		**3,95**	**0,50**	-	**موافق**

يتَّضِحُ مِن الجدول (8) إنَّ المشكلات الإدارية احتلَّتْ المرتبة الثانية بمتوسطٍ عام قدره (3,95)، وتراوح مستوى الموافقة على العبارات الخاصة بالبعد الإداري بين موافق وموافق بشدة، وإنَّ أعلى العبارات الموافق عليها بشدة هي: "يتجاهل المسؤولون في الجامعة عقد لقاءات؛ لمعرفة مشكلات ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,41)، يليها عبارة " افتقار الجامعة لوجود هيئة مفعلة؛ للإشراف على مشكلات ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,35)، ثم عبارة "قصور اللوائح التنظيمية في الجامعة في مراعاة أوضاع ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,33)، ثم عبارة "قلة الخدمات العامة المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في الجامعة" بمتوسطٍ مقداره (4,29)، وأقل عبارة كانت "صعوبة تصفح الموقع الإلكتروني للجامعة لذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره(3,25).

3. البعد الأكاديمي:

الجدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالبعد الأكاديمي.

م	عبارات البعد الأكاديمي	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
1	يفتقد عضو هيئة التدريس المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الإعاقة البصرية.	3,72	1,23	9	موافق
2	يوجد نقص في الأدوات التي يحتاج إليها ذوو الإعاقة البصرية.	4,33	1,13	2	موافق بشدة
3	يوجد نقص في التقنيات التعليمية التي يحتاج إليها ذوو الإعاقة البصرية.	4,23	1,18	4	موافق بشدة
4	قلة المراجع الأساسية بطريقة تناسب احتياجات ذوي الإعاقة البصرية.	4,31	1,27	3	موافق بشدة

م	عبارات البعد الأكاديمي	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
5	قلة الموظفين المتخصصين داخل المكتبة لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية.	4,37	1,08	1	موافق بشدة
6	يمنع عضو هيئة التدريس التسجيل الصوتي للمحاضرات.	3,56	1,03	10	موافق
7	يتجاهل عضو هيئة التدريس قراءة المعلومات المكتوبة على السبورة أو ما تظهره شريحة العرض.	3,49	1,28	11	موافق
8	تفتقد الحواسيب الموجودة في المكتبة للبرامج الناطقة التي تخدم ذوي الإعاقة البصرية.	4,15	1,23	6	موافق
9	يمنع عضو هيئة التدريس دخول الكاتب المساعد لذوي الإعاقة البصرية في قاعة الاختبارات.	2,39	1,31	12	غير موافق
10	صعوبة توفر الكَتَبة المساعدين لذوي الإعاقة البصرية أثناء فترة الاختبارات.	3,78	1,48	8	موافق
11	تعذر إعداد الاختبارات إعداداً يناسب ذوي الإعاقة البصرية.	4,21	1,39	5	موافق بشدة
12	قصور الإرشاد الأكاديمي لذوي الإعاقة البصرية.	4,03	1,19	7	موافق
البعد كاملاً		**3,88**	**0,56**	-	**موافق**

يتَّضِحُ مِن الجدول (9) إنَّ المشكلات الأكاديمية أتت في المرتبة الثالثة, بمتوسطٍ عام قدره (3,88)، وتراوح مستوى الموافقة في أغلب العبارات بين الموافقة والموافقة بشدة، وإنَّ أعلى العبارات الموافق عليها بشدة هي: "قلة الموظفين المتخصصين داخل المكتبة لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,37)، تليها عبارة "يوجد نقص في الأدوات التي يحتاج إليها ذوو الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,33)، ثم عبارة "قلة المراجع الأساسية بطريقة تناسب احتياجات ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,31)، وبعدها عبارة "يوجد نقص في التقنيات التعليمية التي يحتاج إليها ذوو الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,23)، ويليها عبارة " تعذر إعداد الاختبارات إعداداً يناسب ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,21)، وأقل عبارة لم يوافق أفراد العينة عليها هي "يمنع

عضو هيئة التدريس دخول الكاتب المساعد لذوي الإعاقة البصرية في قاعة الاختبارات" بمتوسطٍ قدره (2,39).

4. البعد الاجتماعي:

الجدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالبعد الاجتماعي

م	عبارات البعد الاجتماعي	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
1	أجد صعوبة في التكيف مع الطلاب المبصرين.	2,52	1,33	6	غير موافق
2	أجد صعوبة في تكوين صداقات مع الطلاب المبصرين.	2,49	1,44	7	غير موافق
3	أجد صعوبة في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعة.	3,15	1,52	5	محايد
4	تقصر الجامعة في توعية المجتمع الطلابي باحتياجات ذوي الإعاقة البصرية.	4,17	1,22	1	موافق
5	تقصر الجامعة في عقد لقاءات تجمعني بزملائي المبصرين داخل الجامعة.	3,47	1,44	4	موافق
6	تفتقر الجامعة لنادٍ ثقافي اجتماعي يراعي حاجات ذوي الإعاقة البصرية.	4,13	1,21	2	موافق
7	تقصر الجامعة في تبني مبادرات مجتمعية تعمل على إبراز قدرات ذوي الإعاقة البصرية.	4,05	1,23	3	موافق
	البعد كاملاً	**3,42**	**0,73**	–	**موافق**

يتَّضِحُ مِن الجدول (10): مجيء المشكلات الاجتماعية في المرتبة الرابعة، بمتوسطٍ عام قدره (3,42)، وإنَّ أعلى العبارات في الترتيب هي: "تقصر الجامعة في توعية المجتمع الطلابي باحتياجات ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,17)، تليها عبارة "تفتقد الجامعة لنادٍ ثقافي اجتماعي يراعي حاجات ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسط قدره (4,13)، ثم عبارة "تقصر الجامعة في تبني مبادرات مجتمعية تعمل على إبراز قدرات ذوي الإعاقة البصرية" بمتوسطٍ قدره (4,05)، وفي

المقابل كانت أقل العبارات في الترتيب عبارة "أجد صعوبة في تكوين صداقات مع الطلاب المبصرين" بمتوسطٍ قدره (2,49).

5. البعد النفسي:

الجدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بالبعد النفسي.

م	عبارات البعد النفسي	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
1	أشعر بالعزلة في معظم الأوقات.	2,66	1,46	7	محايد
2	أميل للوحدة في مجتمع الجامعة.	2,39	1,45	9	غير موافق
3	دافعيتي للدراسة منخفضة بعد قبولي في الجامعة.	2,25	1,43	11	غير موافق
4	أشعر بقلق من الفشل في الدراسة.	2,80	1,43	3	محايد
5	أشعر بالتوتر عند اقتراب الاختبارات.	3,49	1,42	1	موافق
6	أتجنب التحدث مع زملائي المبصرين.	1,94	1,27	13	غير موافق
7	أغضب سريعاً عندما يعاملني الآخرون بسلبية.	3,19	1,50	2	محايد
8	أشعر إنَّ الطلاب المبصرين يراقبون سلوكي باستمرار.	2,68	1,32	6	محايد
9	أخجل في المواقف الحياتية داخل الجامعة.	2,70	1,52	5	محايد
10	أشعر بعدم انتمائي لمجتمع الطلاب المبصرين.	2,33	1,36	10	غير موافق
11	أشعر بالعجز؛ لعدم قدرتي على المشاركة في أنشطة الطلاب المبصرين.	2,76	1,41	4	محايد
12	أشعر بأنني شخص غير مرغوب فيه عندما أكون مع الطلاب المبصرين.	2,05	1,23	12	غير موافق
13	تنتابني مشاعر الدونية عندما أتنقل في مرافق الجامعة جراء نظرة الآخرين تجاهي.	2,43	1,43	8	غير موافق
	البعد كاملاً	2,59	0,43	-	غير موافق

يتَّضِحُ مِن الجدول (11) تذيّل المشكلات النفسية في نهاية الترتيب بمتوسطٍ عام قدره (2,59)، وأتت عبارة "أشعر بالتوتر عند اقتراب الاختبارات" في أول الترتيب بمتوسطٍ قدره (3,49)، بينما تراوحت متوسطات مستوى الموافقة في بقية العبارات الخاصة بالبعد النفسي بين الحياد وعدم

الموافقة؛ أما عبارة "أتجنب التحدث مع زملائي المبصرين" فقد جاءت في الترتيب الأخير بمتوسطٍ قدره (1,94).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصُّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؟" استُخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدول (12) على النحو الآتي:

الجدول (12): قيم (ت) ودلالتها على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى المشكلات التي يواجهونها.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
البعد الأكاديمي	ذكور	27	48,89	6,44	2,06	47	0,05
	إناث	22	43,59	11,35			
البعد الإداري	ذكور	27	33,67	4,42	2,45	47	0,05
	إناث	22	29,00	8,60			
البعد الاجتماعي	ذكور	27	25,33	6,45	1,48	47	0,15
	إناث	22	22,23	8,29			
البعد النفسي	ذكور	27	33,22	13,90	0,23	47	0,82
	إناث	22	34,09	12,68			
بعد الحركة والتنقل	ذكور	27	36,11	3,92	3,77	47	0,01
	إناث	22	29,45	8,09			
الدرجة الكلية	ذكور	27	177,22	26,33	1,96	47	0,05
	إناث	22	158,36	40,60			

يتَّضِحُ مِن الجدول السابق: إنَّ قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث دالة في الأبعاد الآتية: (البعد الأكاديمي، البعد الإداري، بعد الحركة والتنقل)، والدرجة الكلية في اتجاه الذكور، بينما كانت قيمة (ت) غير دالة في البعدين: (الاجتماعي، والنفسي).

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينصُّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة تُعزى لمتغير شدة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر)؟" استُخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في جدول (13) على النحو الآتي:

الجدول (13) قيم (ت) ودلالتها على الفروق في مستوى المشكلات التي يواجهونها وفقاً لشدة الإعاقة البصرية.

البعد	شدة الإعاقة البصرية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
البعد الأكاديمي	كفيف	30	48,93	5,66	2,41	47	0,05
	ضعيف بصر	19	42,68	12,34			
البعد الإداري	كفيف	30	32,97	3,57	1,81	47	0,18
	ضعيف بصر	19	29,37	10,10			
البعد الاجتماعي	كفيف	30	25,10	5,30	1,35	47	0,18
	ضعيف بصر	19	22,16	9,81			
البعد النفسي	كفيف	30	31,77	12,25	1,24	47	0,22
	ضعيف بصر	19	36,53	14,53			
بعد الحركة والتنقل	كفيف	30	34,76	4,52	2,17	47	0,05
	ضعيف بصر	19	30,53	9,17			
الدرجة الكلية	كفيف	30	173,50	22,07	1,22	47	0,22
	ضعيف بصر	19	161,27	47,77			

يتَّضِح مِن الجدول السابق: إنَّ قيمة (ت) للفروق في مستوى المشكلات تبعاً لشدة الإعاقة البصرية جاءت دالة في الأبعاد الآتية: (البعد الأكاديمي، وبعد الحركة والتنقل) في اتجاه المكفوفين، بينما كانت قيمة (ت) غير دالة في: (البعد الإداري، والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والدرجة الكلية للأداة).

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

بخصوص السؤال الأول الذي ينصُّ على: "**ما المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟**" أشارت النتائج إلى: إنَّ مستوى المشكلات كان أعلى مِن المتوسط في البُعد الكلي، وفي جميع الأبعاد: (الأكاديمية، والإدارية، والاجتماعية، والحركة والتنقل)، ماعدا البعد النفسي، فقد كان أقلَّ مِن المتوسط، وكان ترتيب المشكلات بحسب شدتها كالآتي: مشكلات الحركة والتنقل، ثم المشكلات الإدارية، يليها المشكلات الأكاديمية، ثم المشكلات الاجتماعية، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة دراسة مصطفى (Mostafa, 2001)، ودراسة حموش (Hamosh, 2012) اللتين أشارتا إلى أنَّ مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية كانت بدرجة متوسطة، في المقابل تتفق نتيجة الدراسة الحالية بشأن وجود مشكلات أكاديمية تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية مع جميع نتائج الدراسات السابقة الذكر، مثل: نتيجة دراسة مصطفى (Mostafa, 2001) التي توصلت إلى وجود مشكلات في أداء الامتحانات، وكذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية الخاصة بالشح في الأدوات والمستلزمات التعليمية، كالبرامج الناطقة والكتب المطبوعة بطريقة برايل مع نتائج عددٍ مِن الدراسات الأجنبية السابقة مع دراسة (Rhind & Bishop, 2011)؛ (Cheong et al., 2012)؛ (Curtis & Reed, 2012)؛ (Fatima et al., 2013)، وعدم إلمام الكادر التدريسي بطرق تدريس ذوي الإعاقة البصرية (Butler et al,, 2017)؛ (Hewett et al., 2017)، إضافة إلى ذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية الخاصة بوجود مشكلات إدارية مع دراسة آثاناسوس (Koutsoklenis et al., 2009) التي أشارت إلى عدم وجود لوائح تنظيمية تراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة بوجود مشكلات اجتماعية (Cheong et al., 2012)؛ (Lourens & Swarts, 2016)؛ أما بخصوص نتائج الدراسة الحالية التي تشير إلى قلة مستوى المشكلات النفسية التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية

في المرحلة الجامعية فتتفق مع نتيجة دراسة العايد وآخرين (Al Aied et al., 2010) التي توصلت إلى أنَّ أقل المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هي المشكلات النفسية، وبالنظر إلى نتائج بُعد الحركة والتنقل فنلاحظ توافق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات سابقة أشارت إلى وجود عوامل تعيق حركة ذوي الإعاقة البصرية، مثل: قلة العلامات الإرشادية المكتوبة بطريقة برايل، والنتوءات الإرشادية البارزة على أرضية الممرات (Rhind & Bishop, 2011)؛ (Cheong et al., 2012)؛ (Fatima et al., 2013)؛ (Lourens & Swarts, 2016).

وتُفسر نتيجة الدراسة الحالية بما سبق ذكره في دراسات سابقة بأنَّ للإعاقة البصرية تأثير على جوانب عدة لحياة ذوي الإعاقة البصرية، مثل: الجانب الأكاديمي (Mohammed & Omar, 2011)، والجانب الاجتماعي (Dev et al., 2014)، وجانب الحركة والتنقل (Cmar, 2015)، وكذلك يمكن أنْ تُفسَّر نتيجة وجود مشكلات كبيرة تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية بحَداثة تجربة جامعة طيبة في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؛ لأنها جامعة ناشئة أُسست عام 2003م، ولم تغطِّ جميع احتياجات ذوي الإعاقة البصرية تغطية كافية، بالإضافة إلى أنَّ بنيتها التحتية لم تكتمل اكتمالاً كلياً، وهذا يفسر وجود مشكلات كبيرة في جانب الحركة والتنقل؛ إذ إنَّ هؤلاء الطلاب –كما ذُكر سابقاً في الإطار النظري للدراسة– يحتاجون إلى عددٍ من المتطلبات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية (Al Jawaldah, 2012 & Abbas, 2015)، ويحتاجون إلى سهولة التنقل بين مرافق الجامعة، وتوفر المواد المطبوعة بطريقة برايل، أو المسجلة صوتياً، أو المكتوبة بالخط المكبر لضعاف البصر، وضرورة قراءة عضو هيئة التدريس ما يكتبه على السبورة، وأنْ تُقدم الاختبارات تقديماً يلائم وضعهم، كإعطائهم وقتاً كافياً (Al Nassar, 2014)، وبالإضافة إلى ذلك يرى الباحث أنَّ القصور في تطبيق "كود البناء السعودي" (Saudi Building Code, 2018) الخاص بضمان سهولة الوصول داخل المباني في الجامعة هو السبب الرئيسي في تصدر مشكلات الحركة والتنقل بوصفه أبرز المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك القصور مِن الجامعة في تبني مبادرات تضمن الوصول السهل لهؤلاء الطلبة داخل الحرم الجامعي، كمبادرة جامعة الملك سعود للوصول الشامل (King Saud University, 2017) التي ساهمت بشكل أو بآخر في بروز مشكلات الحركة والتنقل لدى هؤلاء الطلاب، كذلك يمكن أنْ يُفسر هذا المستوى المرتفع مِن المشكلات بغياب لجنة دائمة تُعنى بذوي الإعاقة في جامعة طيبة تستطيع مناقشة مشكلات

واحتياجات ذوي الإعاقة عامةً، وذوي الإعاقة البصرية خاصة بصفة دورية، وترفع توصياتها رفعاً مستمراً لإدارة الجامعة على غرار اللجنة الدائمة للجودة، واللجنة الدائمة للقبول والتسجيل، وغيرها مِن اللجان الدائمة في الجامعة، وأخيراً يمكن أنْ يُعزى وجود مشكلات تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية بالجامعة إلى عدم وجود موظفين متخصصين في التربية الخاصة في مركز الاحتياجات الخاصة بعمادة شؤون الطلاب بالجامعة، وإنَّ غالبية الموظفين في هذا المركز مكلفين مِن أقسام أكاديمية غير تربوية، ولا يحملون مؤهلات علمية في التربية الخاصة عموماً، وفي الإعاقة البصرية خصوصاً مما يمكنهم من معرفة خصائص ذوي الإعاقة البصرية التي سبق ذكرها في الأُطر النظرية للدراسة (الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والحركية)، وكذلك معرفة الأثر الذي تتركه الإعاقة البصرية على حياتهم في الجوانب (الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والحركية)، وهذا يبرر نتيجة الدراسة الحالية بوجود مشكلات تواجه طلبة البكالوريوس مِن ذوي الإعاقة البصرية بجامعة طيبة في الوقت الحالي.

أما السؤال الثاني الذي ينصُّ على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)؟**" فتوصلت النتائج في الدراسة الحالية: إلى أنَّ الذكور من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة يواجهون مشكلات أكثر من الإناث، وخصوصاً في الأبعاد: (الأكاديمية، والإدارية، والحركة والتنقل)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العايد وآخرين (Al Aied et al., 2010)، وتتعارض مع نتيجة دراسة مصطفى (Mostafa, 2001)، ودراسة حموش (Hamosh, 2012) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية على ضوء ما سبق التطرق إليه في الأُطر النظرية للدراسة الحالية بأنَّ فئة ذوي الإعاقة البصرية هي فئة غير متجانسة في مشكلاتها تبعاً لعددٍ من العوامل، منها: جنس المعاق بصرياً (Al Qidse & Hajjah, 2016)، إضافة إلى ذلك –ومن خلال خبرة الباحث التدريسية في الجامعة– فإنَّ أغلب المقررات الدراسية في شطر الطالبات يدرسها أعضاء ذكور من هيئة التدريس من خلال مبنى التلفزيون التعليمي؛ لذلك فإنَّ الطالبات لا يتعاملن مع عضو هيئة التدريس تعاملاً مباشراً بخلاف الطلاب الذين يتعاملون مع أعضاء هيئة

التدريس مباشرةً، الأمـــر الذي يقلل الشـــعور لدى الطالبات بالمشـــكلة، مما يجعلهن أقـــل حســـاسية من الذكـــور في هذا الجانب، وهذا التفسير يتفق مع التفسير الوارد في دراسة العايد وآخرين (Al Aied et al., 2010). ويُمكن تفسير مواجهة الطلاب مشكلات في الحركة والتنقل أكثر الطالبات بأنَّ ذوات الإعاقة البصرية يتلقين محاضراتهن الدراسية في مكان واحد (مبنى التلفزيون التعليمي) مع وجود نقل ترددي بين كلياتهن وهذا المبنى، بخلاف الطلاب الذين يجب عليهم التنقل بين مباني الكليات، الأمر الذي يشق عليهم؛ بسبب وعورة الممرات الناتجة عن عدم اكتمال البنية التحتية للجامعة عموماً، وشطر الطلاب خصوصاً؛ لذلك تُعدُّ هذه النتيجة منطقية بخصوص مواجهة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مشكلات أكثر من الطالبات ذوات الإعاقة البصرية.

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث الذي ينصُّ على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة تُعزى لمتغير شدة الإعاقة البصرية (كفيف / ضعيف بصر)؟**"، فقد أشارت النتائج: إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المشكلات الأكاديمية، ومشكلات الحركة والتنقل التي تواجه ذوي الإعاقـــة البصرية تُعزى لمتغير شدة الإعاقة البصرية لصـــالح المكفوفين، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة العايد وآخـــرين (Al Aied et al., 2010) التي أشـــارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير شـــدة الإعاقـــة، وفي المقابـــل تتفق نتيجة الدراســـة الحالـــية مع نتيجة دراسة مصطفى (Mostafa, 2001), ونتيجـــة دراســـة حمـــوش (Hamosh, 2012), ونتيجة دراسة الهابـــط (Al Habet, 2015) التي أشارت إلى أنَّ المكفوفين يواجهون مشكلات أكثر مِن أقرانهم ضعاف البصر على المستوى الأكاديمي.

وتُفسر النتيجة الحالية في وجود فروق بين المكفوفين وضعاف البصر بخصوص المشكلات الأكاديمية ومشكلات الحركة والتنقل لصالح المكفوفين، بأنَّ ضعاف البصر يستطيعون استخدام البقايا البصرية لديهم في الجانب الأكاديمي، فمثلاً: يستطيعون القراءة كأقرانهم العاديين بعد تكبير النص أو باستخدام معينات بصرية خاصة، بعكس المكفوفين الذين لا يوجد لديهم بقايا بصرية، ويعتمدون اعتماداً رئيسياً على حاسة اللمس في القراءة والكتابة بطريقة برايل، وقد تم الإشارة سابقاً في أدبيات الدراسة إلى أنَّ المكفوفين لا يوجد لديهم استخدام وظيفي لحاسة الإبصار بعكس ضعاف البصر مما يترتب عليه مواجهتهم لمشكلات على المستوى الأكاديمي أكثر من ضعاف

البصـــر (Al Zeregat, 2006)؛ أما بخصوص جانب الحركة والتنقل فإن بقايا حاسة البصر لدى الطلبة ضعيفي البصر تمكنهم من الانتقال من مكان لآخر إلى حدٍ ما، بخلاف المكفوفين الذين تتطلب حركتهم داخل ممرات الجامعة إلى نتوءات بارزة على أرضية تلك الممرات ولوحات إرشادية ناطقة (صوتية) أو مكتوبة بطريقة برايل، وقد تم التطرق سابقاً في أدبيات الدراسة إلى أنَّ ضعاف البصر يمتازون عن المكفوفين في جانب الحركة والتنقل من حيث نسبة البصر المتبقي لديهم؛ حيث تصل لدى ضعاف البصر إلى (25 %) بخلاف المكفوفين الذين لا تتجاوز هذه النسبة لديهم عن (10 %) وهذا الأمر يمكِّن ضعاف البصر مِن التنقل والحركة أفضل من المكفوفين؛ لذلك من المنطقي أنْ يواجه المكفوفون مشكلات في الحركة والتنقل أكثر من ضعاف البصر.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية تمَّ التوصل إلى صياغة التوصيات الآتية:

1. تفعيل كود البناء السعودي؛ لضمان سهولة الحركة والتنقل لذوي الإعاقة البصرية داخل المباني الجامعية، مثل: توفير لوحات إرشادية مكتوبة بطريقة برايل وناطقة، ونتوءات إرشادية بارزة على أرضية الممرات.
2. توفير المستلزمات التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة البصرية في الجامعة وخصوصاً في المكتبة الجامعية، كالبرامج الناطقة في الحواسيب، والكتب المطبوعة بطريقة برايل.
3. إعداد اختبارات تناسبُ احتياجات ذوي الإعاقة البصرية، مثل: طريقة برايل للمكفوفين، أو تكبير النصوص لضعاف البصر.
4. تدريب أعضاء هيئة التدريس على المهارات المتطلبة؛ للقيام بتعليم ذوي الإعاقة البصرية في الجامعة.
5. تشكيل لجنة على مستوى الجامعة؛ لتنفيذ توصيات الدراسة الحالية، والعمل على تحسين ظروف ذوي الإعاقة البصرية من طلاب وطالبات، والمتمثلة في الجوانب الأربعة: (الأكاديمية، والإدارية، والاجتماعية، والحركة والتنقل) التي عُدَّت مشكلات تواجههم في المرحلة الجامعية.
6. إجراء دراسات مستقبلية حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ للقيام بتعليم ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات.

References

Abbas, A. (2015). The Psychology of visually impaired child from educational point of view. Amman: Dar Al Eisar for Publication and Distribution.

Ali, W., Al Ride, H. & Al Sheme, R. (2010). Introduction in special education: the psychology of abnormal students. Riyadh: International Publishing House.

Al Abid, B. (2017). 2030 vision and the future of the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Al Janadria for Publishing and Distributing.

Al Aied, W., Abdullah, J., Asfor, Q. & Al Thobite, A. (2010). Problems affecting students with special needs at Taif University. Gulf Disability Society. Retrieved on 25/8/2018 from: http://gulfdisability.org/pdf/Gen_A2.pdf.

Al Habet, A. (2015). Problems facing the integration of female students with visual impairment in undergraduate level, and its relationship to some variables. Journal of Special Education and Rehabilitation, 6 (2), 139 – 167.

Al Jawaldah, F. (2012). Visual impairment. Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing and Distributing.

Al khateeb, J. (2013). Special education foundations. Dammam: Al Motanabi Library.

Al Khaldi, A. (2017). Evaluation of environmental facilities level provided to students with motor, hearing and visual disabilities enrolled in Jordanian universities according to the Jordanian construction code. Unpublished PhD thesis. College of Postgraduate studies, The World Islamic Sciences and Education University (Jordan).

Al Nassar, A. (2014). Life skills and visual impairment. Riyadh: Printing Style for Publishing and Distributing.

Al Qidse, D. & Hajjah, S. (2016). Visually impaired people: their education and learning. Amman: Dar Al Esar for Publication and Distribution.

Butler, M., Holloway, L., Marriott, K. & Goncu, C. (2017). Understanding the graphical challenges faced by vision-impaired students in Australian universities. Higher Education Research and Development, 36 (1), 59 – 72.

Cheong, S., Abduallah, H., Yusop, F., Muhamad, A., Tsuey, C. & Wei, C. (2012). Challenges among individuals with visual impairment in an institution of higher learning in Malaysia. European Journal of Special Needs Education, 21 (2), 99 – 107.

Cmar, J. (2015). Orientation and mobility skills and outcome expectations as predictors of employment for young adults with visual impairments. Journal of Visual Impairment and Blindness, 109 (2), 95 – 106.

Curtis, K. & Reed, M. (2012). Experiences of students with visual impairment in Canadian higher education. Journal of Visual Impairment & Blindness, 106 (7), 414 – 425.

Dev, M., Paudel, N., Joshi, N., Shah, D. & Subba, S. (2014). Psycho-social impact of visual impairment on health-related quality of life among nursing home residents. Health Science Research, 14, 323 – 345.

European Commission. (2013). European disability strategy 2010 – 2020. Brussels: European Commission.

Fatima, G., Akhter, M., Malik, M., Safder, M. & Nayab, D. (2013). Difficulties encountered by students with visual impairment in inclusive education at higher education level**.** Journal of Educational Research, 16 (1), 62 – 72.

General Authority of Statistics. (2017). The Saudi statistics of people with disabilities. Retrieved on 22/8/2018 from: https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/disability_survey_2017_ar.pdf

Halder, S., Assaf, L. & Keeffe, M. (2017). Disability and inclusion: current challenges. In S. Halder & L. Assaf (Eds). Inclusion, disability and culture: an ethnographic perspective traversing ability and challenges, (pp 1 – 11). Cham, Switzerland: Springer.

Hamosh, Z. (2012). Problems affecting students with visual impairment at Syrian universities from lectures and students with visual impairment point of views: Tishreen University as an example. Unpublished Master dissertation. College of Education, Damascus University.

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experience in the United Kingdom. European Journal of special needs education, 32 (1), 89 – 109.

Kalu, E. (2011). Educational and community issues affecting academic achievement of Massiai students with visual impairment: a qualitative case study in Kenya. Unpublished PhD thesis. Department of Professional Studies in Education, Indiana University of Pennsylvania.

Khesefan, S., Al Shehri, N. & Al Jadani, A. (2014). The comprehensive reference in the psychology of special needs students. Jeddah: Scientific Khwarazm.

Khojah, K. (2006). Difficulties faced undergraduate female students with visual impairment in Saudi community. Journal of Faculty of Education (Benha University), 16 (66), 130 – 184.

King Saud University. (2017). Students with disability services, policies and procedures at King Saudi University (2ed). Riyadh: King Fahad National Library.

Koutsoklenis, A., Papadopoulos, K., Papakonstantinou, D. & Koustriava, E. (2009, November). Students with visual impairment in higher education institutes. Paper presented at the 7th ICEVI European Conference on Psychology and Visual Impairment. Thessaloniki, Greece.

Lourens, H. & Swartz, L. (2016). Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education. Disabil Soc, 31 (2), 240 – 251.

Ministry of Education. (2015). The frame work of integrating visually impaired students' program in Saudi public education. Riyadh: Ministry of Education Printing.

Mohammed, Z. & Omar, R. (2011). Comparison of reading performance between visually impaired and normally sighted students in Malaysia. British Journal of Visual Impairment, 29 (3), 196 – 207.

Mostafa, E. (2001). Problems affecting blind students at Jordanian universities. Unpublished Master dissertation. College of Postgraduate studies, University of Jordan.

Nori, M. (2006). Statistic and measurement in social and behavioral sciences. Jeddah: Alshaqri Library.

Nori, M. (2017). Designing researches in social and behavioral sciences. Jeddah: Scientific Khwarazm.

Obeed, M. (2011). Visually impaired people. Amman: Dar Safa for Printing, Publishing and Distributing.

Reiser, R. (2012). Implementing inclusive education. London: Commonwealth Secretariat.

Rhind, D. & Bishop, D. (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK higher education institution. The British Journal of Visual Impairment, 29 (3), 177 – 195.

Saudi Building Code. (2018). Saudi building code – general (SBC 201 – CR): code requirements. Riyadh: Saudi Building Code National Committee.

Sharma, U. & Boyle, C. (2015). Inclusive education. Support for Learning, 30 (1), 2 – 3.

Taibah University. (2014). The regulations of studying and examinations. Al Medinah Almonawarah: Taibah University Printing.

United Nations. (2006). The convention on the rights of people with disabilities. Retrieved on 22/8/2018 from: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf

World H. (2018). *Disability & health*. Retrieved on 22/8/2018 from: http://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health