متطلبات توفير بيئة امتحانات مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة فى جامعة الزقازيق

" رؤية مقترحة في ضوء بعض التجارب والخبرات العالمية المعاصرة"

الدكتورة

إيمان إبراهيم السيد أحمد

مدرس التربية الخاصة– قسم الإعاقة السمعية

كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

الدكتورة/ رشا مصطفى السيد مصطفى

مدرس أصول التربية

كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية وضع رؤية مقترحة لتوفير بيئة امتحانات مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق في ضوء بعض التجارب والخبرات العالميَّة المعاصرة ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٥ طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق، بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد استبانة لأهم مُشكلات البيئة الامتحانيَّة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق من وجهة نظرهم، وتمَّ استطلاع رأي (٣٠) من الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة؛ وذلك للاستفادة من آرائهم في بناء الاستبانة المستخدمة في الدراسة؛ للتعرف على أهم المشكلات التي تواجههم أثناء الامتحانات. وتوصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: إنَّ الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات الامتحانيَّة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق جاءت بمستوى مرتفع، وقد احتل البُعد الأول الخاص بالمشكلات المتعلقة بالورقة الامتحانيَّة الترتيب الأول، في حين احتل البُعد (الثالث) الخاص باللجان الامتحانيَّة الترتيب الثاني، واحتل البُعد (الثاني) الخاص بتوقيت الامتحان وزمنه الترتيب الثالث، والبُعد (الرابع) الخاص بالمرافق ومترجم لغة الإشارة الترتيب الرابع، يليهم البُعد الخامس والسادس الخاصين بالوسائل التكنولوجيَّة والتكليفات الفصلية، كما لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة في الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات الامتحانيَّة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق ترجع إلى الجنس (ذكر/أنثى)، وأن نوع الإعاقة ونوع الكلية له تأثير دال عند مستوى ٠,٠١ ، وفي النهاية قدمت الدراسة الرؤية المقترحة التي سعت إليها.

الكلمات المفتاحية: الطلبة ذوو الإعاقة– البيئة الامتحانيَّة الملائمة- التجارب والخبرات العالميَّة المعاصرة

Requirements for providing an Appropriate examinations environment for Disabled Students in Zagazig University Suggested vision through contemporary international experiments and experiences.

Dr/Eman Ibrahim Ahmed El-Sayed Attia
Lecture of hearing impairment
Faculty of Disability Sciences
and Rehabilitation-
Zagazig University

Dr/Rasha Mustafa El-Sayed Mustafa
Lecturer of foundation Education
Faculty of Disability Sciences
and Rehabilitation-
Zagazig University

Abstract

The aim of the present study was to develop a proposed vision for providing an examination accommodation for students with disabilities at Zagazig University in the lights of some international experiences and trials. Our study used a descriptive-analytical method which is suitable to the study's nature. The study sample consisted of 175 students with disabilities from different specifications, at both undergraduate and postgraduate levels, at Zagazig University. Tools of the study was to prepare a questionnaire that investigate the most important problems of the examinations accommodations and environment in the point of view of students with disabilities. A survey was conducted through the help of 30 university's students with disabilities to get the benefits of their opinion to build up the questionnaire used in the study and to get to know more about the problems that face them through their examinations. The results led to the development of a proposed vision for providing a suitable exam environment for students with disabilities at Zagazig University. The first dimension (problems related to the exam paper), ranked first, while the third dimension (the exam environment), ranked second. The second dimension (the timing and duration of the exam), ranked third, and the fourth dimension (facilities and sign language interpreters), ranked fourth, followed by the fifth and sixth dimensions (technological tools and semester assignments). There were no statistically significant differences in the overall score of the examination problems questionnaire for students with disabilities at Zagazig University due to gender (male/female), while the type of disability and college had a significant effect at a level of 0.01. Finally, the study presented the proposed vision it sought to achieve.

***Keywords:** student with disabilities, suitable examination Environment, contemporary international experiments and experiences.

مقدمة

يُعد التعليم الجامعي مصنعًا لتخريج القيادات الفكريَّة والتقنيَّة التي يُناط بها مسئولية التخطيط والتنفيذ لتحقيق التقدم على كافة المستويات؛ لذا لم تُعد مهمة هذا النوع من التعليم قاصرة على تخريج كمّ كبير من الطلبة (العاديين – ذوي الإعاقة) من الجامعات؛ بل تعدت ذلك إلى الاهتمام الفعلي بتلبية احتياجاتهم وحلّ مشكلاتهم استعدادًا لمواجهة المجتمع الخارجي.

وقد أعطى التعليم الجامعي اهتمامًا واضحًا للطلبة ذوي الإعاقة في الفترات الأخيرة خاصة مع إيمان القيادة السياسيَّة بأهمية تعليمهم وإتاحة الفرصة لهم للالتحاق بالجامعات، وتقديم كافة التسهيلات لهم للدخول والاندماج في سوق العمل؛ وذلك إيمانًا من جميع أفراد المجتمع سواء كانوا مسئولين أو مواطنين بأنَّ الأشخاص ذوي الإعاقة لهم الحق في استكمال تعليمهم الجامعي؛ للحصول على وظائف تناسبهم والعيش باستقلالية؛ بما يؤدي لتحسين جودة حياتهم.

ولأن الطلبة ذوي الإعاقة جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي في الجامعات؛ لذا تسعى الجامعات إلى توفير جميع احتياجات هؤلاء الطلبة ومتطلباتهم وذلك من بداية التحاقهم وقبولهم في الجامعة حتَّى تخرجهم، فهي تقوم بإعدادهم أكاديميًّا وتجهيزهم لسوق العمل وتأهيلهم للوظائف التي تتناسب مع إمكاناتهم لتخفيف العبء على عاتق الدولة والمجتمع الذي يعيشون فيه على حدٍّ سواء؛ وبالتالي فإنَّ ذلك يحد من الآثار الاجتماعيَّة والنفسيَّة المترتبة على وجود الإعاقة لديهم ودفع عجلة التنمية للأمام لمسايرة ركب الحضارة والتقدم العلمي والتكنولوجي (عالية الرفاعي، ٢٠١٩، ١٦٨) [١]

وتهدف التربية الخاصة تنمية قدرات ذوي الإعاقة، واتخاذ التدابير اللازمة لحصول الأشخاص ذوي الإعاقة على تعليم دامج في الجامعات والمعاهد والمؤسسات التعليميَّة الحكوميَّة وغير الحكوميَّة؛ لذا تمَّ إقرار حقهم في التعليم، وخير دليل على ذلك ما كفله لهم قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠١٨م حيث تنصُّ المادة (٢١) على إلزام الوزارات المختصة بالتربية والتعليم الفني، والتعليم

(١) استخدمت الباحثتان أسلوب التوثيق (اسم الباحث، السنة، الصفحة أو الصفحات)

العالي، والبحث العلمي بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم وتوفير الترتيبات اللازمة لذلك (قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠١٨، ٢٣).

وقد أقرَّت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢١م) في المادة (٢٤) الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة بضرورة حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي والتدريب المهني وذلك على قدم المساواة مع الآخرين (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة،٢٠٢١م).

وعلى الرغم من أن القانون كفل للأشخاص ذوي الإعاقة حقهم في التعليم؛ إلا أنهم يعانون من مُشكلات عديدة تحتاج لحلول جذرية مباشرة؛ فلقد أكدت دراسة كلٌ من Heiman & precel (2003)، مبارك الذروة وآخرون (٢٠١٦)، خولة غنيم، وعمر عبيدات، وأحمد المكاحلة (٢٠١٦)، منال الديحاني (٢٠١٨)،

وعالية الرفاعي (٢٠١٩)، عمار عبدو وآخرون (٢٠٢٠)، سعيد المالكي (٢٠٢١) أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات يواجهون عدة مُشكلات تتنوع ما بين المشكلات الأكاديميَّة المتعلقة بالكتب ووضع المناهج والامتحانات وتعاملات أعضاء هيئة التدريس، والمشكلات الاجتماعيَّة، والصحيَّة، والاقتصاديَّة، والنفسيَّة، والإداريَّة، والمشكلات الخاصة بالحركة والتنقل.

ولكن من أهم المشكلات التي تستدعي البحث عن حلول جذرية لها، المشكلات المتعلقة بامتحانات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات، نظرًا لأنها من الأسباب الرئيسة لتسرب ذوي الإعاقة من التعليم وعدم استكمال مراحل تعليمهم؛ نظرًا لصعوبة الطريقة التي يتمّ تقديم الامتحانات بها، والمكان الذي يتمّ فيه أداء الامتحانات غير الكلية الأساسيَّة التي يدرس بها وما يترتب على صعوبة الانتقال من مكان لآخر لتأدية الامتحانات، وهذا ما أكدته دراسة عمار وآخرين (٢٠٢٠)، ودراسة سعيد المالكي (٢٠٢١).

ولقد أكَّد (إيهاب الببلاوي، ٢٠١٢، ٣٣) ضرورة وضع معايير لامتحانات الطلبة ذوي الإعاقة بالمؤسسات الحكومية؛ وذلك لتطوير العمليَّة التعليميَّة والتأكد من حسن سيرها، ومدى تحقيقها لأهدافها، والتأكد من سلامة الأساليب والإجراءات المتبعة في تخصيص النشاط الإنساني.

وأكَّد ذلك- أيضًا- قانون حقوق الأفراد ذوي الإعاقة في المادة (٢٢) بضرورة تشكيل لجنة تختص بوضع أساليب ومعايير الامتحانات في المؤسسات التعليميَّة الحكوميَّة وغير الحكوميَّة ومراجعتها كل عام (اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨، ٥٥).

ومن ثمَّ وتأسيسًا على ما سبق، وانطلاقًا من الوعي بواقع المشكلات التي يعيشها الطلبة ذوي الإعاقة، وتأكيدًا لما انتهت إليه نتائج الدراسات العلميَّة من ضرورة حلِّ المشكلات التعليميَّة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة، وخاصةً المتعلقة بجانب الامتحانات؛ تصبح الحاجة ماسة إلى وضع رؤية مقترحة لتوفير بيئة امتحانات مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق وذلك في ضوء الاستفادة من خبرات بعض الدول.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة الشديدة لتوفير بيئة امتحانات مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق؛ حيث يُعد هؤلاء الطلبة جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي في الجامعة؛ ومن ثمَّ يجب أن توفر الجامعة لهم جميع احتياجاتهم، وإعدادهم لسوق العمل ممَّا يخفف العبء على الدولة والمجتمع على حد سواء؛ وبالتالي يخفف من الآثار النفسيَّة والاجتماعيَّة المترتبة على الإعاقة ليكونوا مصدرًا فعالًا في دفع عجلة التنمية؛ وينعكس بالتالي بصورة إيجابية على المجتمع.

وقد توصَّلت العديد من الدراسات مثل دراسة أماني الزيات (٢٠١٨)، ودراسة عمار وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة سعيد المالكي (٢٠٢١) أن هناك العديد من المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة تتعلق بالبيئة الامتحانيَّة، كما أن الخدمات التعليميَّة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة دون المستوى المطلوب.

هذا وتؤكد دراسة أحمد فتحي (٢٠٢٠) أن المسئولين في الجامعات المصريَّة لا يهتمون بمناقشة مُشكلات الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى عدم وجود متخصصين في الجامعات يتعاونون معهم ويبحثون عن حلٍّ لمشاكلهم، على الرغم من الشكوى المتعددة من جانبهم بشأن هذه المشكلة؛ لأنها تؤثر عليهم وتجعلهم عرضة للاضطرابات النفسيَّة والسلوكيَّة، بل تؤثر على مستقبلهم وطموحهم العلمي والعملي.

ويستدعي ذلك ضرورة العمل الجاد والبحث عن أهم السُبل لضمان مناخ جيد يؤدي فيه الطلبة ذوي الإعاقة امتحاناتهم بسهولة ويُسر.

وانطلاقًا من المادة (٢٢) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠١٨) والتي تنصُّ على ضرورة وضع أساليب ومعايير لامتحانات الطلبة ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليميَّة الحكومية وغير الحكومية، ومراجعتها كل عام، بالإضافة إلى عدم اهتمام معظم الباحثين بدراسة كيفية حلِّ مُشكلات الطلبة ذوي الإعاقة وخاصة المتعلقة بالبيئة الامتحانيَّة، وتأتي الدراسة الحالية للتصدي لهذه القضايا.

وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما ملامح الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة لطبيعة الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما أهم المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي؟
٢- ما أهم التوجهات العالميَّة المعاصرة في التعليم الجامعي لذوي الإعاقة؟
٣- ما مُشكلات البيئة الامتحانيَّة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق من وجهة نظر عينة الدراسة؟ وهل تختلف باختلاف بعض المتغيرات (الجنس، نوع الكلية، نوع الإعاقة)؟
٤- ما الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق في ضوء بعض التجارب والخبرات العالميَّة المعاصرة؟

أهداف الدراسة

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

١ التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي.
٢- التعرف على أهم التجارب والخبرات العالميَّة المعاصرة في التعليم الجامعي لذوي الإعاقة.
٣- التعرف على أهم مُشكلات البيئة الامتحانيَّة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق من وجهة نظر عينة الدراسة ومدى اختلافها باختلاف بعض المتغيرات (الجنس، نوع الكلية، ونوع الإعاقة)
٤- تقديم رؤية مقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة.

أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع البيئة الامتحانيَّة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق؛ حيث يُقاس مدى تقدم المجتمعات والدول بمدى ما تقدمه من رعاية واهتمام لهذه الفئات، وحلٍّ مشكلاتهم وخاصة المشكلات التعليميَّة التي تواجههم، وذلك في إطار التوجه لدمج هذه الفئات في جميع مؤسسات المجتمع.
- التزايد المستمر لأعداد الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة؛ وعليه فالحاجة ضرورية لتلبية احتياجاتهم وحلٍّ جميع مشاكلهم؛ من أجل مسايرة العالم المتقدم في هذا المجال والتخطيط بشكل سليم لدمجهم في الجامعات.
- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تعليم وتقييم الطلبة من ذوي الإعاقة تمشيًا مع الاتجاهات الحديثة في التعليم.
- إنَّ رعاية الطلبة ذوي الإعاقة والاهتمام بهم وبكل أمور حياتهم ضرورة ملحة أكدت عليها القيم الإنسانية.
- إثراء معارف المسئولين بالجامعات المصريَّة من خلال توضيح مدى التقدم والاهتمام بالتعليم الجامعي لذوي الإعاقة بالدول المتقدمة وذلك بعرض أهم التجارب والخبرات العالميَّة المعاصرة في هذا الشأن.
- توجيه انتباه المسئولين بالجامعة إلى ضرورة حلٍّ مُشكلات الطلبة ذوي الإعاقة، وعقد العديد من الحلقات النقاشية للاستماع إلى الطلبة ذوي الإعاقة، وإتاحة الفرصة لهم لعرض مشكلاتهم بكل حرية؛ وبالتالي البحث عن حلول لها.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- **الطلبة ذوو الإعاقة (إجرائيًّا)**: يقصد بهم في هذه الدراسة الطلبة الملتحقين بكليات جامعة الزقازيق والمسجلين من خلال شئون التعليم والطلاب بكلياتهم ومركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة أن لديهم إعاقة، وتشمل: الإعاقة السمعيَّة والإعاقة البصريَّة، والإعاقة الحركيَّة والإعاقة العقليَّة، واضطراب التوحد وصعوبات التعلم، واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، والذين لديهم اضطرابات نفسيَّة وذوي الأمراض المزمنة كمرضى السكر والسرطان وأمراض الدم.

- **البيئة الامتحانيَّة**: كل ما يتعلق بالتقويم الأصيل من امتحانات وتقييمات فصلية وما يرتبط بها من حيث الورقة الامتحانيَّة، توقيت وزمن الامتحان، البيئة الامتحانيَّة، المُرَافِقْ، الوسائل التكنولوجيَّة، والتكليفات الفصلية.
- **المرحلة الجامعية**: هي تلك الفترة التي يقضيها الطالب في الكلية بجامعة الزقازيق لمدة ٤- ٦ سنوات.
- **التجارب والخبرات العالميَّة المعاصرة**: ويقصد بها في هذه الدراسة بعض الخبرات العالميَّة المعاصرة في مجال التعليم الجامعي لذوي الإعاقة، والتي تبنتها بعض الدول المتقدمة واستطاعت من خلالها تحقيق تقدم كبير في استيعاب تلك الفئات، وتقديم خدمات متميزة لهم خاصة الخدمات المتعلقة بتوفير بيئة امتحانات خاصة ملائمة للطلبة ذوي الإعاقة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة؛ حيث يسعى إلى الوصف الشامل للظاهرة موضوع الدراسة، وجمع المعلومات عن أهم المشكلات المتعلقة بالبيئة الامتحانيَّة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق بقصد التعرف على جوانبها المختلفة ووصفها وتحليلها وتفسير ما تمَّ التوصل إليه من نتائج؛ ومن ثمَّ وضع رؤية مقترحة لحل المشكلات المتعلقة ببيئة امتحانات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة في ضوء بعض التجارب والخبرات العالميَّة المعاصرة.

وأعدت الدراسة استطلاع رأي (كدراسة استكشافية) لعدد (٥٠) طالبًا من الطلبة ذوي الإعاقة على جوجل فورم؛ للتعرف على أهم المشكلات الخاصة بالبيئة الامتحانيَّة التي تواجه ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق، كما اعتمدت الدراسة على عمل مقابلات مفتوحة لعينة من الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة؛ للتعرف على أهم المشكلات الامتحانيَّة التي تواجههم أثناء العملية التعليميَّة.

مجتمع الدراسة:

يمكن عرض المجتمع الأصلي لعينة الدراسة في ضوء الحصر التقريبي لأعداد هذه الفئة بالجامعة ممن يدرسون بالكليات المختلفة وتصنيفهم كما في الجدول التالي:

جدول (١)

المجتمع الاصلي لعينة الدراسة

الكلية	سمعيَّة	بصريَّة	حركيَّة	عقليَّة	توحد	تقزم	متعدد الإعاقات	أخرى	المجموع
الحاسبات والمعلومات			٥			١			٦
التربية للطفولة المبكرة		١	٣	١		٢		١	٨
طب وجراحة الفم والأسنان	١								١
العلوم		٢	١						٣
علوم ذوي الإعاقة والتأهيل	٥	٧٢	١٠	٧	١		١	٥	١٠١
الآثار بصان الحجر			٣						٣
الهندسة	٢								٢
التربية النوعية	١٠٢		٢						١٠٤
الآداب	٤	٣١	٣١	٢٥	١	٣		٢٨	١٢٣
معهد الدراسات والبحوث الآسيوية		٣	٣				٢		٨
التربية		١٥							١٥
الطب البيطري			٢					١	٣
المجموع	١١٤	١٢٤	٦٠	٣٣	٢	٦	٣	٣٥	٣٧٧

حدود الدراسة

تحددت الدراسة الحالية بعددٍ من الحدود التي يمكن توضيحها كما يلي:

١ـ **الحدود الموضوعية**: وتتمثل في الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية وهو وضع رؤية مقترحة لتوفير بيئة امتحانات مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق في ضوء التوجهات العالميَّة المعاصرة، وقد تمَّ طرح الرؤية من خلال ستة أبعاد تعلقت بالورقة الامتحانيَّة، توقيت وزمن الامتحان، اللجان الامتحانيَّة، المُرَافِقْ، الوسائل التكنولوجيَّة، والتكليفات الفصلية؛ وهي الأبعاد التي تمَّ التوصل إليها من خلال الدراسة الاستكشافية، والمقابلات الشخصيَّة، والتجارب العالميَّة، والأدبيات في هذا المجال.

٢ـ **الحدود البشريَّة**: وتمثلت في الطلاب المعاقين الملتحقين بجامعة الزقازيق؛ من مختلف الفرق الدراسية ومن طلبة الدراسات العليا من مختلف كليات جامعة الزقازيق.

٣ـ **الحدود المكانية**: وتمثلت في مكان إجراء الدراسة، وتمَّ إجراء الدراسة على الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق من مختلف الكليات.

٤ـ **الحدود الزمانية**: وتمثل في زمن إجراء الدراسة وتمَّ إجراؤها في العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: الطلبة ذوو الإعاقة والمشكلات التي تواجههم بالتعليم الجامعي

يتناول هذا المحور الحديث عن مفهوم الطلبة ذوي الإعاقة، والتصنيفات المختلفة للإعاقة وأهم خصائصها، ثمَّ الحديث عن أهم الخدمات التعليميَّة التي تقدمها جامعة الزقازيق للطلبة ذوي الإعاقة، ثمَّ الاحتياجات التعليميَّة للطلبة ذوي الإعاقة وفقًا للدراسات المختلفة، ثمَّ الحديث عن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي.

أولًا: مفهوم ذوي الإعاقة

تعني الإعاقة بوجه عام عدم قدرة الفرد على اكتساب الطاقة الكاملة أو إنجاز المهام أو الوظائف التي تعتبر طبيعية لهذا الشخص؛ ممَّا يؤدي إلى انخفاض قدرته على أداء دوره الاجتماعي كنتيجة للضعف أو التدريب غير الملائم لهذا الدور (السيد علي، ٢٠٠٩، ٩).

وذوو الإعاقة هم الأفراد الذين يتطلبون رعاية تربويَّة وتعليميَّة خاصة بهم؛ نظرًا لما لهم من سمات وخصائص تختلف عن العاديين، وتصنف الإعاقات إلى: فئة ذوي الإعاقة السمعيَّة والبصريَّة، والعقليَّة والحركيَّة وذوي اضطراب التوحد والقزامة، وأمراض الدم والسرطان وذوي صعوبات التعلم.

وقد توصل الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء في دراسة مسحية حول هذه الفئة عام ٢٠١٦ إلى أن الحصر للأشخاص من ذوي الإعاقة اقتربت نسبته من ١١ ٪ من إجمالي عدد السكان (١٠,٧ ٪ على وجه التحديد) بحيث تنوعت هذه الإعاقات لديهم ما بين الإعاقات البدنيَّة والذهنيَّة والسمعيَّة والبصريَّة، ووفقًا لجهاز الإحصاء فقد تمَّ رصد الإعاقات وفقًا لتصنيف الأمم المتحدة للأشخاص المعاقين، حيث يشمل مصطلح «الأشخاص ذوو الإعاقة» وفقًا لهذا التصنيف على أربع فئات، فالأشخاص ذوو الإعاقة هم: «كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل جسمية أو

عقلية أو ذهنية أو حسية تمنعهم في ظل مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعَّالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين» (الأمم المتحدة، ٢٠١٧). وقد واكب ذلك اهتمام على المستوى المحلي من مؤسسات الدولة المختلفة انعكست في الاهتمام بقضايا الأشخاص ذوي الإعاقة بدءًا من الحقوق التي منحها لهم الدستور ثمَّ صدور قانون الإعاقة الجديد، إضافة إلى ما نشهده من جهود العديد من المؤسسات المجتمعية، لتوفير الحاجات الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع.

فذوو الإعاقة هم: أولئك الأفراد الذين يقعون في طرفي التوزيع الطبيعي بناءً على السمة النفسيَّة أو البدنيَّة أو الطبيَّة، وقد أطلق عليهم ذوو الاحتياجات الخاصة؛ نظرًا لأنَّ حاجاتهم النفسيَّة والتربويَّة والذهنيَّة تختلف عن حاجات الأفراد العاديين (عصام قمرة، ٢٠٠٨، ٥٣).

كما يمكن تعريف ذوي الإعاقة بأنهم: الفئات غير السوية جسميًّا، أو حسيًّا، أو عقليًّا، أو حركيًّا، أو اجتماعيًّا، أو عقليًّا يصفهم المجتمع بالشذوذ وغير الأسوياء لمعتقدات مختلفة، ويحتاجون إلى رعاية خاصة وبيئات علاجية وتعليمية مناسبة (زكي زيدان، ٢٠٠٩، ١١).

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأنّهمَ الأفراد الذين يفتقرون إلى حاجات مختلفة سواء كانت نفسيَّة، أو تعليميَّة، أو بدنيَّة، أو طبيَّة، أو ذهنيَّة، أو تربويَّة، وغيرها تختلف عن حاجات الأفراد العاديين.

ثانيًا: التصنيفات المختلفة للإعاقة وخصائص كل نوع

١ـ ذوو الإعاقة السمعيَّة:

يطلق عليهم الأفراد الذين لديهم قصور سمعي عام يغطي مدى واسع من درجات فقدان السمع يتراوح بين الصمم الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١، ٣١١).

ويعاني العديد من ذوي الإعاقة السمعيَّة من مُشكلات لغوية بدرجة متفاوتة كمشكلات صعوبة سماع الأصوات المنخفضة ومشكلات تناقص عدد المفردات اللغوية وصعوبات التعبير اللغوي؛ ممَّا سيؤثر بالسلب على مستواهم التحصيلي والدراسي (صباح غربي وعمار رواب، ٢٠٠٩، ١٥)؛ لذلك فهم بحاجة إلى إشباع حاجاتهم التعليميَّة وذلك بإتاحة الفرصة أمامهم للاستفادة من التعليم المتكافئ لمن هم في سنّ التعليم.

٢ـ ذوو الإعاقة البصريَّة:

من الناحية الإجرائية يصنف المعاقون بصريًّا إلى فئتين كما ترى (زينب شقير، ١٩٩٩، ٢٣٤- ٢٣٥):

- مكفوفون كليًّا: وهم الذين يمكنهم التعلم باستخدام الطرق الخاصة بهم فقط كطريقة برايل.
- مكفوفون جزئيًّا: وهم الذين يستطيعون قراءة بعض الحروف المكتوبة بخط كبير واضح.

وعرفت منظمة الصحة العالميَّة الإعاقة البصريَّة بأنها: حالة يؤدي فيها الشخص الوظيفة البصريَّة على مستوى محدود، وهي تختلف عن الإعاقة البصريَّة الشديدة حيث يجد الفرد فيها صعوبة بالغة في تأدية الوظائف البصريَّة الأساسيَّة (ماجدة عبيد، ٢٠٠٠، ١٣٨: ١٣٩).

وعرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦، ٦٦: ٦٧) الإعاقة البصريَّة بأنها: مصطلح يستخدم للإشارة إلى الفرد الذي يفتقر إلى حدة الإبصار التي تكفي لأداء أنشطة الحياة اليومية بطريقة عادية، ويعرف الكفيف قانونيًّا أو طبيًّا بأنه ذلك الفرد الذي تبلغ حدة إبصار أقوى عينية ٢٠/ ٢٠٠ قدم (٦ / ٦٠ متر) أو أقل بعد استخدام أقوى العدسات الممكنة أو من يضيق مجال الرؤية لديه بحيث لا يستطيع رؤية الأشعة الضوئية التي تقع خارج مخروط ضوئي زاوية رأسه ٢٠ درجة.

ورأى محمد الطالب (٢٠١٥، ٩٦) أن الطلبة ذوي الإعاقة البصريَّة هم: الأشخاص الذين يعانون من ضعف في حاسة البصر يحد من قدرتهم على استخدامها بفعالية؛ ممَّا يؤثر سلبًا في أدائهم ونموهم، ويكون هذا الضعف في أي من الوظائف الخمسة، وهي: البصر المركزي والبصر الثنائي، والتكيف البصري والبصر المحيطي، ورؤية الألوان.

٣ـ ذوو الإعاقات الفكرية والنمائية:

وتشمل العديد من الإعاقات كالإعاقات العقليَّة واضطراب التوحد وغيرها، وفيما يلي أهم هذه الإعاقات:

ذوو الإعاقة العقليَّة

عرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٩، ٢٨٨) الإعاقة العقليَّة بأنها: أداء ذهني عام أقل من المتوسط بدرجة دالَّة بحيث يظهر من خلال الفترة النمائية، كما يصاحبه في نفس الوقت قصور في السلوك التكيفي، وتشير التعريفات المستخدمة في الوقت الحاضر إلى اعتبار الفرد معوقًا عقليًّا إذا بلغت نسبة ذكائه ٧٠ درجة أو أقل أو إذا بدا قصوره واضحًا في التكيف أو القدرة الاجتماعيَّة، ويمكن تصنيفهم إلى ذوي الإعاقة العقليَّة البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، كما يمكن تصنيفهم من حيث القدرة على التعلم إلى قابلين للتعلم وقابلين للتدريب واعتماديين.

ويعاني الطلبة ذوو الإعاقة العقليَّة كما أوضحتها ولاء مصطفى (٢٠١٢، ٩٩) من عجز واضح في تحصيل المفاهيم الأساسيَّة كالحجم والوضع والترتيب والتسلسل، كذلك يبدو أن لديهم معدل نسيان مرتفع قد لا يساعدهم في الوصول إلى المستويات الأكاديميَّة المماثلة لأقرانهم، ومن أهم خصائصهم العقليَّة والمعرفيَّة الميل إلى تبسيط المعلومة وقصور في القدرة على التعميم وضعف الاحتفاظ بالمعلومة وضعف في القدرة على الانتباه، وتركيز الانتباه على جميع المثيرات دون اختيار المثير الأساسي أو الضروري، بالإضافة إلى ضعف القدرة على التجريد والتخيل.

ذوو اضطراب التوحد

عرف عادل محمد (٢٠١٤، ١١) الأشخاص ذوي اضطراب التوحد بأنهم: الأشخاص الذين لديهم اضطراب نمائي وعصبي معقد يتعرضون له قبل سنّ الثالثة من العمر ويلازمهم مدى حياتهم، ويمكن النظر إلى اضطراب التوحد بأنه: اضطراب عام أو منتشر يؤثر سلبًا على العديد من جوانب النمو، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية في الغالب تدفع الشخص إلى التقوقع حول ذاته.

ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه: اضطراب نمائي عام يحدث لدى الطفل فيؤثر على وظائف المخ ممَّا يؤثر على حياته وسلوكياته وعلى أدائه للمهام المختلفة مستقبلاً، فيحدث لديه قصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي وقصور في التكامل الحسي وقصور في مهام نظريَّة العقل وعدم إدراك الحالة العقليَّة للآخرين؛ ممَّا يؤثر سلبيًّا على سلوكه التكيفي وخاصة تفاعله الاجتماعي والأكاديمي.

ومن أكثر الخصائص التي تميز الشخص ذا اضطراب التوحد هي الاضطراب في النواحي المعرفيَّة؛ حيث أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن حوالي ٧٥٪ من ذوي اضطراب التوحد لديهم درجة ما من التخلف العقلي، وأن جزءًا منهم يتمتع بذكاء متوسط حيث إنَّ أغلب الأشخاص ذوي اضطراب التوحد تتراوح مستوياتهم المعرفيَّة ما بين ٢٥٪ يعانون من تخلف عقلي شديد، و٥٠ ٪ يعانون من تخلف عقلي متوسط و٢٥ ٪ معدل ذكائهم ٧٠ فأكثر ولكن الذين يتمتعون بهذه الدرجة من الذكاء يظهرون تشتتًا ملحوظًا في وظائفهم وخصائصهم المعرفيَّة وتكون درجة النمو اللغوي سواء لفظيًّا أو غير لفظي في أقل المستويات، أما الأطفال الأكثر تخلفًا فإنهم غير قابلين للاختبار بالمقاييس اللفظية، والأعلى منهم في القدرة اللفظية يكون أداؤهم أفضل على الامتحانات العينية وأسوأ الامتحانات التي تتطلب تعميمًا وتفكيرًا تجريديًّا وتتبعًا للأحداث والرموز؛ ومن ثمَّ ينجذب أغلبهم للامتحانات التي على شكل صور أكثر من الامتحانات اللفظية (عوض المعيدي، ٢٠١٤).

ذوو الإعاقة الحركية

تُعد الإعاقة الحركية مشكلة جسمية وصحية وتعتبر ضررًا ناتجًا عن إصابة أو قصور؛ حيث تمنع الإنسان كليًّا أو جزئيًّا من القيام بأعماله العادية والمناسبة لنفسه أو وضعيته بشتى مجالاتها الحياتية، وهي إعاقة جسدية تصيب الفرد سواء كانت ناتجة عن أسباب وراثية أو غيرها تؤثر في مجرى حياته، وتجعله غير قادر على المشاركة الفعَّالة في مختلف الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها فرد عادي في مثل سنه أو مستواه الثقافي، وتأخذ صورًا وأشكالا مختلفة على حسب الإصابة كالشلل، والوهن العضلي ...الخ (عصام الصفدي، ٢٠٠٧، ٨٩).

والمعاق حركيًّا هو كل فرد نقصت قدراته اللازمة للحصول على عمل يناسبه وهذا النقص نتيجة عاهة جسمية أو عقلية (إدريس لعروسي، ٢٠١٧، ٢١).

كما أشار خالد غاني، صالح عبد القادر (٢٠١٩، ٤٩) أن المعاق حركيًّا هو: الفرد الذي يُعاني من خلل ما في قدراته الحركية أو نشاطه الحركي بحيث يؤثر ذلك على مظاهر نموه العقلي والاجتماعي والانفعالي، ويستدعي الحاجة إلى التربية الخاصة.

وذوو الإعاقة الحركية لديهم عائق جسدي يمنعهم من القيام بوظائفهم الحركية بشكل طبيعي نتيجة مرض أو إصابة أدت إلى ضمور في العضلات، أو فقدان القدرة الحركية، أو الحسية أو كلاهما معًا، في الأطراف السفلى والعليا أحيانًا، أو إلى اختلال في التوازن الحركي أو بتر في الأطراف، ويحتاجون إلى برامج رعاية بيئيَّة ونفسيَّة واجتماعيَّة وتربويَّة ومهنيَّة لمساعدتهم في تحقيق أهدافهم الحياتية، والعيش بأكبر قدر من الاستقلالية (طارق موسى، ٢٠١٢، ٩٦).

ويعرف المعاق حركيًّا بأنه: الفرد الذي تعوق حركته ونشاطه الحيوي فقدان أو خلل أو عاهة، أو مرض أصاب عضلاته أو مفاصله، أو عظامه بطريقة تحد من وظيفتها الطبيعيَّة العادية (أبو النجا العمري، ٢٠٠٧، ١٢٢٨).

كما عرفته سوسن إبراهيم (٢٠٠٨، ٨٤٦) بأنه: الشخص الذي يتشكل لديه عائق يحرمه من القدرة على القيام بوظائفه الجسمية والحركية بشكل عادي؛ ممَّا يؤدي إلى عدم ذهابه للمدرسة أو الجامعة مثلًا، وأن هذا العائق لا يمكنه من التعلم إلى الحد الذي يستدعي توفير خدمات تربويَّة وطبيَّة ونفسيَّة.

وبصفة عامة الطالب المعاق حركيًّا هو الذي يُعاني من عجز في الجهاز العصبي أو العظمي أو العضلي؛ ممَّا يجعله عاجزًا عن القيام بوظائفه الحركية بشكل طبيعي.

ذوو اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

يعرفه (السيد أحمد وفائقة بدر، ١٩٩٩) في ضوء ما ورد بالدليل التصنيفي والإحصائي الرابع للأمراض والاضطرابات النفسيَّة والعقليَّة DSM-IV 1994، بأنه عدم قدرة الفرد على تركيز انتباهه والاحتفاظ به لفترة عند ممارسة النشاط، مع عدم الاستقرار والحركة الزائدة دون الهدوء أو الراحة؛ ممَّا يجعله مندفعًا يستجيب للأشياء دون تفكير مسبق، ويتضمن حسب (Kelly Henderson, 2003, 13) ثلاثة مكونات رئيسية، وهي: عجز الانتباه، والنشاط الحركي، والاندفاعية.

ويعرف اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد بأنه: عدم استطاعة الطفل تركيز انتباهه والاحتفاظ به فترة ممارسة الأنشطة مع عدم الاستقرار، والحركة الزائدة دون الهدوء أو الراحة؛ ممَّا يجعله مندفعًا يستجيب للأشياء دون تفكير مسبق (صافيناز أحمد، ٢٠٠٣، ٢٣).

وبأنه: نمط دائم العجز أو قصور أو صعوبة في الانتباه و/ أو فرط النشاط- الاندفاعية، يُوجد لدى بعض الأطفال، يكون أكثر تكرارًا، وتوترًا، وحدة، عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو (فتحي الزيات، ٢٠٠٦، ٤).

وهو اضطراب عصبي سلوكي نمائي يوصف بأنه: نقص دائم في الانتباه ونشاط حركي زائد، ويوصف على أنه اضطراب متعدد الأبعاد؛ حيث يظهر الأطفال المصابون بهذا الاضطراب درجات متفاوتة في الصعوبة. وحسب الجمعية الأمريكية للطب النفسي يوصف اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد بمجموعة من الصفات الأساسيَّة لاضطراب تشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد هي العرض المزمن في نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية؛ والتي تحدث بشكل أكثر من المعتاد في الشدة، وعدد المرات لحدوثه مقارنة بنفس الفئة العمرية في النمو (خالد الحمد، ٢٠٠٧، ٢).

وتظهر خصائص ذوي هذا الاضطراب في القصور الواضح في التحصيل الأكاديمي والافتقار للاتجاهات والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها الطلاب داخل فصول الدراسة، فهم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة، ويواجهون صعوبات في الرياضيات والحساب واضطرابات سمعيَّة وبصريَّة تفقدهم القدرة على التذكر أو الاحتفاظ في المعلومات العلميَّة، هذا إضافة إلى عدم استيعابهم وإدراكهم للمحتويات المعرفيَّة، والتركيز على تفاصيل الأشياء ممَّا يعمل على تدنٍّ واضح في تحصيلهم الأكاديمي بمستوى متدنٍّ عن أقرانهم (Demaray & Jenkins, 2011) الأمر الذي يحتم مراعاة هذه الخصائص حتَّى يتسنى لهم الحصول على تعليم متكافئ مقارنة بأقرانهم العاديين.

ذوو صعوبات التعلم:

هم أولئك الطلاب الذين لديهم مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة أو التفكير، أو القدرة الرياضية؛ أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتُعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مُشكلات في

السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. (هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٨، ٣٢١).

ذوو الأمراض المزمنة:

المرض المزمن هو نوع من أنواع الامراض يتميز بالاستمرارية حيث يُميز الأطباء بينه وبين المرض الحاد الذي يظهر فجأة ويشفى الإنسان منه سريعًا، أما المزمن فيمثل عددًا كبيرًا من الأمراض تختلف فيما بينها من حيث المنشأ والسبب والأعراض، العلاج والمآل، تنمو ببطء ويطول علاجها (رمضان زعطوط، ٢٠٠٥، ١٥)، بالإضافة إلى ذلك فهذا النوع من الأمراض هو منبع للموت وسبب في الإعاقة بشتى أنواعها والتي تهدد بصفة عامة صحة السكان وتزيد من مستوى التكلفة الطبية.

وعرفتهم الدراسة إجرائيًا بأنهم: الطلاب أصحاب أمراض القلب والسرطان وأمراض الدم والسكري، وأمراض الكبد والذين يحتم عليهم مرضهم عدم الجلوس لفترة طويلة أثناء تأدية الامتحانات ويحتاجون إلى العديد من التيسيرات في البيئة الامتحانيَّة حتَّى يؤدوا بكفاءة وفعالية.

٤ـ ذوو الاضطرابات النفسيَّة:

وعرفهم فرج عبد القادر (١٩٩٣، ٩٥) بأنهم: أولئك الطلاب الذين لديهم اضطرابات تتسم بشكل واضح بمظاهر اللاسواء؛ أي الاستجابة التي تتسم بدرجة من الإفراط في الطاقة المعبر عنها بشكل يزيد عما يحتاجه الموقف أو المثير، فإما أن تتسم بعدم التناسب بين المثير واستجابة الفرد، أو زيادة الطاقة الانفعاليَّة في الموقف بصورة تنحرف عن معدل الاستجابة السوية مثل حالات القلق والتوتر والاكتئاب، أو انخفاض ضعف الطاقة الانفعاليَّة في المواقف بصورة تنحرف عن معدل الاستجابة السوية، مثل عدم اليقظة الانفعاليَّة والتبلد الانفعالي وعدم الاكتراث ويرى أن الاضطرابات النفسيَّة تظهر بصورة واضحة في الأمراض والاضطرابات العصابية، كما تكون في بعض الحالات أحد مظاهر الاضطرابات العقليَّة العضويَّة والوظيفيَّة، كما تظهر في الاضطرابات السلوكيَّة.

وعرفهم حافظ بطرس (٢٠٠٨، ٩) بأنهم: أولئك الطلاب الذين لديهم خلل ملحوظ في السلوك والمشاعر تعطل قدراتهم على التعامل مع الآخرين ومواجهة متطلبات الحياة المختلفة.

وعرفها حسين عبد العظيم (٢٠١٠، ٢١١) بأنهم: الطلاب الذين لديهم اضطرابات وظيفية في الشخصيَّة تظهر في شكل أعراض نفسية وجسدية وتؤثر في سلوكياتهم؛ ممَّا يعيق التوافق النفسي لديهم، كما يعيقهم عن ممارسة مهامهم الحياتية بشكل طبيعي.

كما عرَّفها عماد عطية (٢٠١٣، ٣٢) بأنها: نمط سلوكي ينتج عن الشعور بالضيق أو العجز الذي يصيب الفرد، ولا يُعد جزءًا من النمو الطبيعي للمهارات العقليَّة، أو الاجتماعيَّة، أو الثقافيَّة.

وترى الباحثتان أن الاضطرابات النفسيَّة هي اضطرابات في شخصية الفرد نتيجة لانحراف رد الفعل الانفعالي للمثيرات الداخلية أو الخارجية عن المعدل الطبيعي؛ ممَّا يؤدي إلى قصور الاتزان الانفعالي الذي تكون فيه ردود الأفعال غير متناسبة مع مثيراتها.

وقد تتزايد هذه الاضطرابات إلى درجة تعوق النمو السوي للشخصية، أما الشخص الذي تقل لديه المعاناة من الاضطرابات النفسيَّة فيكون قادرًا على إحداث التوافق مع البيئة التي يعيش فيها، كما أنه يستطيع القيام بالأدوار التي يحقق بها ذاته وتُرضي مجتمعه أيضًا.

ثانيًا: الخدمات التعليميَّة التي تقدمها جامعة الزقازيق للطلبة ذوي الإعاقة

اهتمت جامعة الزقازيق في الآونة الأخيرة بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وتيسير كافة السُبل لتعليمهم، وأصبح في بعض كليات الجامعة فئات متعددة ومتنوعة من الطلبة ذوي الإعاقة، فوفقًا لآخر إحصائية تمَّ الحصول عليها من مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة (إحصائية بأعداد الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة الزقازيق، ٢٠٢٢) يدرس حاليًا (٣٧٧) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة بكليات الجامعة المختلفة، وهؤلاء الطلبة لديهم إعاقات مختلفة.

وتقدم جامعة الزقازيق خدمات تعليميَّة أساسية للطلبة ذوي الإعاقة من خلال نافذتين أساسيتين، هما:

١ـ **مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة** مذكرة تفاهم بين جامعة الزقازيق وهيئة الأوميديست (٢٠٢٢)

حيث تمَّ إنشاء مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق في عام ٢٠٢٢ وذلك كجزء من برنامج المنح الجامعية التابعة لمبادرة التعليم العالي بين الولايات المتحدة الأمريكية ومصر، وبتمويل من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ودعم من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ ويهدف المركز إلى ما يلي:

- دعم المشاركة الكاملة للطلاب ذوي الإعاقة في الحياة الجامعية.
- ضمان المساواة في الحصول على التعليم العالي طبقًا لقانون الإعاقة المصري.
- توفير التكنولوجيا المساعدة للطلبة ذوي الإعاقة وتدريب أساتذة الجامعات على النهج التربوي الشامل الدامج.
- حلّ مشاكل الطلاب ذوي الإعاقة من خلال إنشاء إدارة شكاوى للطلاب داخل مراكز الإعاقة، ومتابعة مشاكلهم وحلها.
- إجراء التعديلات اللازمة في البيئة التعليميَّة، بما يتيح للشخص ذوي الإعاقة القدرة على الحصول على قدر مناسب من النمو المعرفي والانخراط في السلك التعليمي النظامي.
- تعزيز الوعي بشأن حقوق الطلاب ذوي الإعاقة ودعم هؤلاء الطلاب لدخول ميادين دراسية جديدة لم تكن متاحة لهم من قبل.
- إنشاء قواعد بيانات لتتبع عدد الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة ونوع الإعاقة التي يعانون منها.
- تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة لشغل الوظائف من خلال توفير برامج تدريبية مطابقة لاحتياجات سوق العمل، ويتيح لهم المركز فرص التعليم والتدريب لتحسين فرصهم الوظيفية.

٢ـ **برنامج الوصول الشامل**: مبادرة الوصول التكاملي بجامعة الزقازيق (٢٠٢٢)

يمثل برنامج الوصول الشامل مشروعًا نوعيًا بالجامعة لتهيئة البيئة الداعمة لذوي الإعاقة، وتنطلق أهداف البرنامج ومسؤولياته ومهامه من خلال الالتزام بالمعايير الدولية في تذليل أي عوائق معماريَّة أو تقنيَّة أو تعليميَّة؛ لضمان المشاركة ودعم التحول نحو جامعة للجميع.

ويهدف برنامج الوصول الشامل ما يلي:

- توفير بيئة داعمة لمنسوبي جامعة الزقازيق من ذوي الإعاقة.
- نشر ثقافة التصميم الشامل.
- تطوير النظم والآليات والتقويم المستمر لبيئة الجامعة المعمارية والتقنية التعليميَّة لتناسب ذوي الإعاقة.
- التعرف على معوقات الوصول الشامل التي تواجه جهات الجامعة واقتراح الحلول لها.
- تقديم الاستشارات العلميَّة وإجراء الدراسات البحثيَّة.

مسؤوليات البرنامج:

- اقتراح السياسات والإجراءات التي تكفل النهوض بأعمال البرنامج وتوفير احتياجاته.
- التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة وإيجاد الطرق والوسائل لتذليلها (**والدراسة الحالية تمثل نموذجًا للكشف عن هذه التحديات ومحاولة تقديم الرؤى لحلها**).
- متابعة الخدمات الطلابية لذوي الإعاقة والعمل على الارتقاء بمستواها بما يتوافق مع المعايير العالميَّة.
- تقديم الاقتراحات والبدائل وتوفير الأجهزة والأدوات لتحقيق تكافؤ الفرص في التعلم.
- تكثيف الدورات التدريبية لمسئولي الخدمات الطلابية لذوي الإعاقة بالداخل والخارج.

ثالثًا: الاحتياجات التعليميَّة للطلبة ذوي الإعاقة

اتفقت معظم الدراسات السابقة كدراسة كلٍّ من: عادل الخالدي (٢٠٢٠)، سعيد المالكي (٢٠٢١)، على وجود ثلاثة عوامل رئيسة تضمن تقدم ونجاح الطلبة ذوي الإعاقة في حياتهم العلميَّة، وارتكزت هذه العوامل على ثلاثة جوانب يمكن توضيحها كما يلي:

١ـ الجانب التكنولوجي التقني

ويكمن الهدف الرئيسي لهذا الجانب في إزالة مجموعة الصعوبات والعوائق التي تقف حاجزًا أمام الطلبة ذوي الإعاقة عن استكمال مراحل تعليمهم بحيث يستطيع الطالب الحصول على المعلومات من خلال استخدام طرق أخرى متطورة معتمدة على السمع واللمس كبدائل فعَّالة، ويفيد الجانب التقني بطريقة كبيرة الطلاب ذوي الإعاقة البصريَّة؛ حيث إنها تساعدهم في تأدية مهامهم دون الحاجة إلى مساعدة الآخرين؛ ممَّا يؤثر بشكل إيجابي على الجانب النفسي ورفع مستوى الثقة بالنفس.

٢ـ جانب تهيئة البنية التحتية

ويعني توفير بيئة مستدامة وملائمة لجميع فئات المجتمع باختلاف أعمارهم واحتياجاتهم الخاصة، بحيث تكون هذه البيئة صالحة للاستخدام إلى أقصى حد ممكن من قبل الجميع، ويمثل الوصول الشامل إحدى الخدمات الضرورية لذوي الإعاقة، ويجب تطبيق معايير الوصول الشامل والتي منها وضع مسارات أرضية يمكن التعرف عليها بحاسة اللمس بالقدم، وعدم وضع عوائق حركية أو بصريَّة تمنع الحركة وتشكل خطرًا للمستخدم، واستخدام علامات ذات ألوان واضحة، وإضاءة قوية مناسبة للأشخاص الذين لديهم فقد بصر جزئي، بالإضافة لعمل رامبات في مباني الجامعة.

٣ـ الجانب التعليمي

وهو أهم الجوانب الرئيسة لجميع الطلاب ذوي الإعاقة، ويهدف لتقديم المحتوى التعليمي المناسب لطبيعة الأفراد ذوي الإعاقة مع تعديل وتكييف هذا المحتوى، وتقديم خدمات تعليميَّة تساعدهم على تحقيق أكبر قدر من الاستفادة والتقدم التعليمي بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم.

رابعًا: أهم المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي

إنَّ عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي نتج عنه العديد من الصعوبات والمشكلات؛ وقد يرجع ذلك لعدم وجود تخطيط مسبق لعملية الدمج؛ ممَّا أدى إلى التأثير السلبي على ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي.

لقد جاءت دراسة Smirnova & Romanov (2006) – Iarskaia لتحدد أهم المعوقات التي واجهت الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة في روسيا والتي قسمتها إلى: معوقات هيكلية تعوق عملية تسجيل ذوي الإعاقة بالجامعات، وندرة البرامج التعليميَّة المتكاملة بالمدارس الثانويَّة التي تؤهلهم للالتحاق بالجامعة، وعدم ملاءمة البيئة المادية للطلبة ذوي الإعاقة من مباني وتجهيزات وتخطيط للكافتيريات والمداخل والسلالم والأثاث، كما لا يُوجد أماكن للاسترخاء أو الكراسي بالممرات نظرًا لنقص التمويل الكامل، وصعوبة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود بيئة مُلائمة لأداء الامتحانات، وعدم التنوع في طريقة تقديم الامتحانات لكلِّ فئة على حدة.

كما ذكر Nandijui & et al. (2008) عدة معوقات تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي منها: المعوقات المالية واعتماد الطلبة ذوي الإعاقة على أسرهم في الإنفاق عليهم، والمعوقات الحسية التي تؤثر على تنقلهم وتواجدهم مع الآخرين من غير ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى معوقات خاصة بالتدريس وجودة التقييم والامتحانات بالجامعات، وضعف مستوى جودة الحياة لديهم؛ بسبب كثرة المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة في الجامعة.

ولقد توصَّلت دراسة فخري دويكات (٢٠١١) إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين قد واجهوا العديد من المشكلات في التعليم الجامعي منها: عدم القدرة على توظيف التكنولوجيا في الجانب التعليمي، ونقص الخبرات المؤهلة للتعامل مع تلك التكنولوجيا والتقنيات الحديثة (إن وجدت)، وضعف سُبل الإتاحة لتلبية احتياجاتهم، ونقص الخدمات الأكاديميَّة المقدمة لذوي الإعاقة، وتعقد الإجراءات الإداريَّة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، وعدم وجود معايير خاصة بالبيئة الامتحانيَّة لذوي الإعاقة، بالإضافة إلى عدم وجود معايير خاصة بذوي الإعاقة للقبول في الجامعات.

بالإضافة إلى دراسة Brandet (2011) والتي أكدت وجود العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي بدولة النرويج ومنها عدم استخدام ذوي الإعاقة للمنصات الإلكترونية، وعدم تكييف المواد الدراسية حسب ظروف واحتياجات كل إعاقة، وضعف نسبة استيعاب ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي؛ ممَّا يجعلهم غير سعداء في الدراسة، بالإضافة إلى عدم توافر نظام محدد لأداء الامتحانات، وعدم وجود مكان مخصص لأداء الامتحانات حيث توافر الهدوء

وتوافر التقنيات الحديثة المساعدة لأداء الامتحانات، بالإضافة إلى ضعف وعي العاملين بالبيئة التعليميَّة بالجامعات في كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.

وأيضًا دراسة Redpath & Keraney (2013) والتي توصَّلت إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة في أيرلندا الشمالية يواجهون العديد من المعوقات والصعوبات بالتعليم الجامعي، ومنها: معوقات خاصة بالبيئة المادية تعوق تحركهم بالتعليم الجامعي وتحد من حركتهم في الطرقات والقاعات والوصول للمكتبات، وصعوبة الحصول على المعلومات التي تخص الجامعة والدراسة، وكذلك معوقات مرتبطة بعملية الالتحاق بالتعليم الجامعي حيث وجود خيارات محدودة أمام ذوي الإعاقة مقارنة بزملائهم، كما لا تُوجد بيئة امتحانية مخصصة لأداء الامتحانات؛ ممَّا يؤثر بالسلب على تقديراتهم مقارنة بزملائهم، وضعف وعي أعضاء هيئة التدريس والموظفين بفهم احتياجات ذوي الإعاقة وضعف آليات التواصل معهم.

كما ذكرت دراسة أحمد الفواعير (٢٠١٤) أن الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة نزوي بسلطنة عمان يعانون من عدد كبير من المشكلات النفسيَّة والاجتماعيَّة والأكاديميَّة بدرجة كبيرة تؤثر عليهم بالسلب في حياتهم.

بالإضافة إلى دراسة عماد محمود (٢٠١٥) والتي أكدت أن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون عدة مُشكلات منها المشكلات الأسريَّة والاجتماعيَّة والصحيَّة والاقتصاديَّة، بالإضافة إلى مُشكلات تعليميَّة ونفسيَّة.

وأيضًا دراسة خديجة علي (٢٠١٧) التي أكدت وجود عدة مُشكلات تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات وخاصة جامعة سوهاج وأسيوط وجنوب الوادي؛ حيث يُوجد ضعف شديد في مدى توفير الجوانب الأكاديميَّة من حيث: ضعف المناهج والمقررات الدراسية المقدمة لذوي الإعاقة، وعملية التدريس، وطرق التدريس، وضعف توظيف التكنولوجيا في العملية التعليميَّة، وضعف مشاركتهم في الأنشطة التعليميَّة، بجانب عدم وجود مساعدات وتسهيلات لتقديم الامتحانات التي تناسب مع طبيعة ذوي الإعاقة ومع نوع اعاقتهم، وعدم أخذ رأي الطلبة في طريقة التقييم والاختبار، وعدم تقديم وقت إضافي في لجان الامتحانات، وقلة استخدام الحاسب الآلي في تأدية الاختبار؛ نظرًا لقلة المعامل والأجهزة، بالإضافة إلى ضعف الخدمات التعليميَّة المقدمة لذوي الإعاقة مثل نظام القبول والالتحاق بالتعليم الجامعي.

ودراسة منال الديحاني (٢٠١٨) والتي توصَّلت إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة في دولة الكويت يعانون من العديد من المشكلات النفسيَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة والإداريَّة، ومشكلات خاصة بسياسات القبول وسوق العمل، بالإضافة إلى العديد من المشكلات الأكاديميَّة والتي يمكن توضيحها كما يلي:

لا يراعي المنهج الدراسي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة.

أساليب التدريس المستخدمة لا تراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة؛ لأنها تقليدية.

صعوبة تدوين الطلبة ذوي الإعاقة الملاحظات من أعضاء هيئة التدريس أثناء المحاضرات.

لا يمتلك عضو هيئة التدريس المهارات والقدرات اللازمة للتعامل مع ذوي الإعاقة.

لا تتلاءم الامتحانات بما يتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة من حيث الكمّ والوقت والمضمون.

لا يُوجد وقت إضافي أثناء أداء الامتحانات عند الحاجة.

عدم توفير مساعد للطالب من ذوي الإعاقة عند أداء الامتحان.

عدم استخدام الحواسيب في أداء الامتحانات لعدم توافر المهارة لدى الطلبة ذوي الإعاقة؛ نظرًا لعدم تدريبهم على ذلك.

لا يُوجد مكان مناسب لأداء الامتحانات.

لا يُوجد أساليب تقييم تُلائم طبيعة واحتياجات كل إعاقة.

في حين أضافت دراسة عالية الرفاعي (٢٠١٩) عدة مُشكلات أكاديمية تواجه الطلبة ذوي الإعاقة، مثل: عدم انضباط الكُتَّاب في الحضور في الوقت المحدد للاختبار، وتقاضي الكُتَّاب لأجور مبالغ فيها مقابل تقديم خدمة الكتابة، وسوء اختيار مكان الاختبار؛ لأنهم لا يؤدونه داخل القاعات الدراسية كزملائهم وإنما في الممر الخارجي للقاعة؛ حتَّى لا يتمّ التشويش على الآخرين، بالإضافة إلى عقد الامتحانات في كليات أخرى غير الكلية الأساسيَّة التي يدرس فيها الطلبة ذوي الإعاقة؛ ممَّا يترتب عليه صعوبة الانتقال من كلية لأخرى.

وأكَّدت دراسة عادل الخالدي (٢٠٢٠) وجود مُشكلات تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الامتحانات، وهي: منع عضو هيئة التدريس دخول الكَاتب المساعد لذوي الإعاقة قاعة الامتحانات، وصعوبة توفير الكاتب المساعد أثناء فترة الامتحانات، وتجاهل عضو هيئة التدريس لوضع الورقة الامتحانيَّة بالطريقة التي تناسب طبيعة الطلبة ذوي الإعاقة.

وأضافت دراسة سعيد المالكي (٢٠٢١) ما يلي: صعوبة الامتحانات المقالية للطلبة ذوي الإعاقة، كما أن الطلبة ذوي الإعاقة يشتكون من ضيق وقت الامتحانات، وأن هذا الوقت غير مناسب لهم للإجابة عليه.

استنادًا لما تمَّ عرضه من معوقات ومشكلات واجهت الطلبة ذوي الإعاقة في أغلب الدول العربية والأجنبية، يمكن القول إنَّ هذه المعوقات والمشكلات تختلف من دولة لأخرى، وأن المعوقات والمشكلات التي واجهت الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي المصري متقاربة ومتشابهة مع المعوقات والمشكلات الموجودة بالدول الأخرى، وقد لاحظت ذلك الباحثتان باعتبارهما القائمتين على إدارة مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق، وأن هذا المركز هو المنوط بالتعامل مع أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة، وكذلك من خلال استطلاع رأي العديد من الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق عن أهم المشكلات التي تواجههم في الجامعة؛ وقد كانت المشكلات الخاصة بامتحانات الطلبة ذوي الإعاقة من أكثر المشكلات التي تعرض لها المركز في الفترة الأخيرة؛ ونظرًا لأنَّ العديد من الدراسات السابقة قد بحثت عن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي بصفة عامة، ووجود العديد من الدراسات التي اختصت بالبحث عن كافة المشكلات التعليميَّة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية للتفرد عن الدراسات السابقة في البحث عن أهم مشكلة تعليميَّة تواجه ذوي الإعاقة وهي مشكلة الامتحانات؛ ومن ثمَّ محاولة الدراسة وضع رؤية مقترحة لتوفير بيئة امتحانية مناسبة لهم، لتحقيق مبدأ المساواة بين الطلبة ذوي الإعاقة وغيرهم، وحتَّى يتمّ تعليمهم بشكل جيد يتقارب مع زملائهم العاديين ليشعروا أنهم كأقرانهم من العاديين وأنهم قادرون باختلاف، وليشعروا بذواتهم، وليساهموا مساهمة فعَّالة في بناء وتنمية المجتمع المصري.

المحور الثاني: التوجهات المعاصرة في التعليم الجامعي لذوي الإعاقة «نماذج لخبرات بعض الدول إقليميًّا وعالميًّا»

في هذا الجزء تمّ عرض أهم التوجهات المعاصرة في التعليم الجامعي لذوي الإعاقة من خلال عرض خبرات بعض الدول في التعليم الجامعي لذوي الإعاقة وعرض لأهم ملامحه، ثمَّ توضيح أهم ملامح التعليم الجامعي المقدم لذوي الإعاقة بتلك الدول بصفة عامة، وتجربة توفير التيسيرات المعقولة لأداء امتحانات الطلبة ذوي الإعاقة بصفة خاصة، وكيفية الاستفادة منها في مصر.

ولقد تمَّ اختيار تجارب كلٍّ من **جامعة إلينوي** بالولايات المتحدة الأمريكية؛ وذلك لأنَّ أعلى نسبة لالتحاق ذوي الإعاقة تُوجد في الولايات المتحدة الأمريكية، **وجامعة أيرلندا الشمالية**، بالإضافة إلى جامعة **سندرلاند بإنجلترا**، بالإضافة إلى **جامعة الملك سعود** بالمملكة العربية السعودية كإحدى التجارب العربية الرائدة في هذا المجال، ويتميز تعليم ذوي الإعاقة بتلك الدول بالاهتمام الشديد به، كما أنها وفرت بيئة امتحانية مُلائمة لذوي الإعاقة.

تجربة جامعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية Illinois university›s experiment

تُعد الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر دول العالم اهتمامًا بالتعليم الجامعي لذوي الإعاقة؛ حيث بذلت العديد من الجهود لتوفير العديد من الخدمات المساندة لذوي الإعاقة في جميع الجامعات وفي جميع الكليات التي يلتحق بها ذوو الإعاقة، ومنها جامعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي سافرت إليها الباحثتان لزيارة مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة إلينوي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، وزيارة المركز الخاص بأداء امتحانات الطلبة ذوي الإعاقة؛ للاستفادة الواقعية من هذه التجربة (والمذكورة في موقع المركز « Disability Resources and Educational Services (illinois.edu)») وتطبيقها في المجتمع المصري وخاصة في جامعة الزقازيق موطن عمل الباحثتين، وتتمثل أهم ملامح التعليم الجامعي لذوي الإعاقة في جامعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية فيما يلي:

- أصبحت برامج التعليم الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية بجامعاتها المختلفة إلزامية منذ عام ١٩٧٥ وأصدر الكونجرس الأمريكي قانونًا لتعليم

جميع الأطفال المعاقين، وتمَّ تعديل قانون المعاقين وذلك ردًّا على المعاملة التمييزية من قبل الوكالات التعليميَّة العامة، وتمَّ إعادة تسمية هذا القانون ليصبح قانون التعليم للأفراد المعاقين.

- ضرورة توفير البيئة الأقل تقييدًا لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة إلينوي؛ وتعني أن يتمَّ تعليم كل الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم إلى أقصى حد ممكن، وفي الوقت نفسه استمرار حصولهم على التعليم العام المجاني المناسب، والهدف من وجود البيئة الأقل تقييدًا هو منع عملية التمييز غير الضرورية للطلبة ذوي الإعاقة.
- تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين بجامعة إلينوي؛ لتعريفهم بكيفية التعامل مع المعاقين، وكيفية تقديم الخدمات الخاصة بهم خاصة فيما يخصُّ التعديلات التي تحدث للمناهج الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة، كما تقدم الجامعة لهم أدلة مفيدة لنشر السياسات والإجراءات وتقدمها على المواقع بشبكة الإنترنت حتَّى يسهل الوصول إليها.
- وجود مركز لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة تابع لجامعة إلينوي يقوم بتلبية الاحتياجات الأكاديميَّة والمجتمعية لهم، وتعزيز تكافؤ فرص الحصول على التعليم العالي لهم، وتقديم الخدمات التوجيهية والإرشادية والتأهيلية لهم ولأسرهم، ويلحق بهذا المركز مركز آخر منعزل لتأدية الامتحانات الخاصة بذوي الإعاقة، مقسم إلى العديد من الأركان، وبه كافة التيسيرات والتسهيلات لأداء الامتحانات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

- يقوم مركز DRES - وهو مركز الاختبارات بجامعة إلينوي – بالإشراف على امتحانات الطلبة ذوي الإعاقة وذلك بوضع الترتيبات التيسيرية للامتحانات بموافقة معلم المادة.
- توفير بيئة امتحانات هادئة قليلة التَّشتت للطلبة ذوي الإعاقة.
- استخدام أجهزة تكنولوجية مساعدة لأداء الاختبارات وذلك إذا رغب الطالب.
- يُوجد في مركز الاختبار دليل خاص بسلوك كل طالب ذي إعاقة، مدون به معايير النزاهة الأكاديميَّة التي سيتبعها الطالب في الامتحان، وإذا خرج عنها يتمّ إلغاء الامتحان فورًا.

- يقوم مركز الاختبارات بمراقبة الطلبة ذوي الإعاقة الذين يخضعون للامتحانات عبر الإنترنت عن بُعد بنفس الطريقة التي تتمّ بها مراقبة بقية الطلبة غير ذوي الإعاقة، باستخدام الترتيبات التيسيرية الأكاديميَّة المحددة في خطاب الترتيبات التيسيرية الخاص بهم.
- الطلبة الذين يحتاجون إلى بيئة قليلة المشتتات لإكمال الامتحانات، يسمح لهم المركز بأداء الامتحان في مكان هادئ في منزلهم لإكمال الامتحانات فيه مع مراقبة المركز لهم باستخدام الأجهزة التكنولوجيَّة التي تتيح لهم تتبع الطلبة ذوي الإعاقة عن بُعد، أو أن يستخدموا سدادات للأذن إن أمكن ويذهبوا لأداء الامتحان في مكان هادئ داخل الحرم الجامعي مع مراقبة المركز- أيضًا- لهم.
- إذا اختار الطالب الحضور متأخرًا إلى الاختبار، فسيُعتبر هذا الوقت ضائعًا، وسيكون لدى الطلبة خيار البدء قبل الموعد المجدول للاختبار بمدة تصل إلى ٣٠ دقيقة، ولكن لن يحصل الطالب على وقت إضافي بسبب بدء الاختبار مبكرًا، ويجب الحصول على موافقة المعلِّم، ومركز الاختبارات لإجراء أي تبديل أو تغيير في الأمور المذكورة.
- خلال فترة الامتحانات النهائية الصيفية فقط، يجب على الطلبة جدولة مواعيد امتحاناتهم النهائية بحيث تتناسب مع ساعات العمل بالفترات الصيفية.
- من حق الطلبة ذوي الإعاقة تغيير وتعديل جدول الامتحانات النهائية من خلال مركز الاختبارات الإلكترونية في قسم (My Access Center (MAC
- عندما يُعَدِّل الطلبة ذوو الإعاقة جداول امتحاناتهم، يلزم أن يوافق عليه المعلِّم ومركز الاختبارات مع شرح سبب تعديل الجدول على الفور.
- إذا وصل الطالب متأخرًا عن موعد الاختبار المقرر، فسيخسر الطالب الوقت الذي فاته، وسيحتاج الطالب إلى إكمال الاختبار بنهاية الوقت المحدد له.
- سيتم الإبلاغ عن الغش المشتبه به أو المؤكد على الفور إلى المعلِّم.
- إنَّ اكتشاف جهاز إلكتروني لم تتم الموافقة عليه من قبل المركز- كترتيبات تيسيرية - مع الطالب يُعتبر غشًا.
- سيتم إجراء عملية المراقبة من قبل موظفي مركز الاختبارات بشكل مباشر أو غير مباشر عبر نظام مراقبة بالكاميرا.
- تتوفر سماعات إلغاء الضوضاء وسدادات الأذن وسيتم توفيرها عند طلبها من موظفي مركز الاختبارات.

- يتوفر ورق للمسودات الجانبية أيضًا عند الطلب، ما لم يتم إعطاء تعليمات محددة من قبل المعلِّم بعدم توفير ذلك، مع تسليم جميع أوراق المسودات الجانبية مع الاختبار.
- إذا كان للطلبة ذوي الإعاقة حق الحصول على استراحات طعام، يجب على الطالب الإشارة إلى ذلك عند جدولة امتحاناتهم.
- عند إجراء الامتحانات النهائية، يمكن للطلبة ذوي الإعاقة أن يكونوا في مركز الاختبارات لمدة أربع ساعات ونصف إلى ست ساعات، وبذلك يسمح المركز بتناول الطلبة ذوي الإعاقة الطعام قبل الاختبار، وإحضار وجبات خفيفة لقضاء استراحة سريعة؛ حتَّى لا يؤثر ذلك على وقت الاختبار.
- لا يجوز أن تدخل المشروبات منطقة الاختبار إلا إذا كانت تحتوي على أغطية محكمة الغلق تمامًا، ولا يُسمح بالمشروبات بدون أغطية أو المشروبات التي تحتوي على ماصات أو فتحات.
- لن يُسمح باستخدام الهواتف المحمولة أو الأجهزة الإلكترونية المتصلة بعناصر أخرى كجهاز لضبط الوقت.
- تُوجد الساعات في كلِّ غرفة من منطقة الاختبار (وليس في المقصورات الفردية)
- يُسمح بالساعات، ومع ذلك، لا يُسمح بالساعات الذكية وسيُطلب من الطلبة ذوي الإعاقة إزالتها قبل الدخول إلى مناطق الاختبار.

تجربة إيرلندا الشمالية Northern Ireland›s experiment

قامت دولة إيرلندا الشمالية بالعديد من الجهود من أجل استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة وجذبهم للتعليم الجامعي، وتذليل كافة العقبات التي تواجههم؛ حتَّى يستمروا بالتعليم الجامعي، وفيما يلي أهم ملامح التعليم الجامعي لذوي الإعاقة في أيرلندا الشمالية كما ذكرها (Redpath et al., 2013)

لقد زادت أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم الجامعي في أيرلندا الشمالية في السنوات السبع الأخيرة؛ حيث وصلت نسبتهم إلى ٣,٥٪ من إجمالي طلاب التعليم الجامعي، وهناك العديد من الجهود المبذولة لاستيعاب عدد أكبر منهم في الجامعات.

اتخذت الدولة عدة تشريعات لحماية حقوق الطلبة ذوي الإعاقة؛ منها نشر قانون المساواة عام ٢٠١٠م، وتمَّ تطبيق قانون التمييز على أساس الإعاقة الذي وضعته المملكة المتحدة وطبق في أيرلندا عام ١٩٩٥م، وتمَّ العمل بقانون التمييز ضد المعاقين عام ٢٠٠٥ والمعدل أيضًا عام ٢٠٠٦ م؛ وذلك لحماية حقوق الطلبة ذوي الإعاقة وتعزيز التعليم العالي لذوي الإعاقة بأيرلندا الشمالية.

تمَّ تقديم العديد من المساعدات للطلبة ذوي الإعاقة في أيرلندا الشمالية فيما يخصّ العملية التدريسية؛ حيث تمَّ توفير نظام التسجيل الصوتي للمحاضرات مع تدوين الملاحظات لكي يرجع إليها الطلبة في المذاكرة ويُوجد موظف مسئول عن التسجيل الصوتي للمحاضرات التي يلقيها المحاضرون لسهولة رجوع الطلبة ذوي الإعاقة إليها، كما تمَّ توفير العديد من التطبيقات التكنولوجيَّة الحديثة ليستخدمها أعضاء هيئة التدريس في التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة؛ لمساعدتهم في المذاكرة في المنزل وضمان سهولة التواصل معهم في أي وقت وأي مكان.

تقوم الجامعة بتقديم الدعم المادي الملائم للطلبة ذوي الإعاقة من أجل شراء أجهزة كمبيوترات خاصة بكل طالب ذوي إعاقة في الجامعة؛ مع وجود فريق عمل لتدريب ذوي الإعاقة على كيفية استخدام هذه الأجهزة من أجل توظيفها في العملية التعليميَّة.

تمَّ تقديم العديد من الخدمات الصحية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة بأيرلندا الشمالية؛ عن طريق تخصيص صندوق يسمى صندوق الخدمة الصحية الوطنية لذوي الإعاقة؛ ومن خلال هذا الصندوق وبمساعدة فريق العمل المسؤول عن هذا الصندوق يتمّ تقديم الرعاية للطلبة ذوي الإعاقة في القاعات السكنية في الليل، مع بقاء ممرض أو طبيب في السكن الخاص بالطلبة ذوي الإعاقة تحسبًا لحدوث أي مشاكل صحية للطلبة بالسكن خاصة في الفترة المسائية؛ كحالات الصرع التي ممكن أن يتعرض لها أحد الطلبة ذوي الإعاقة؛ ممَّا يشعر الطلبة بالاطمئنان النفسي.

وفيما يخصُّ جانب الامتحانات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة فقد تمَّ على النحو التالي:

- تمَّ توفير كاتب لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة في أداء الامتحان ويتمّ دفع المقابل لهذا الكاتب من جانب الجامعة.
- تمَّ توفير غرفة منفصلة هادئة خاصة بامتحانات الطلبة ذوي الإعاقة على أن تكون في الدور الأرضي؛ لكي يصل إليها كل فئات ذوي الإعاقة بسهولة ويسر.
- يتلقى الطلبة ذوو الإعاقة وقتًا إضافيًا في الامتحانات.
- للطلبة ذوي الإعاقة بأيرلندا الشمالية الحق في اختيار نوع التقييم الذي يناسبهم وذلك للحصول على درجات عالية؛ فمثلًا ذوو الإعاقة البصريَّة يفضلون الامتحانات السمعيَّة والشفوية، في حين يفضل العديد من الطلبة ذوي الإعاقة الامتحانات المكتوبة.
- استخدام الحاسب الآلي في تأدية الاختبار لذوي الإعاقة وذلك حسب رغبة الطالب.
- يتمّ إعطاء النصائح للملاحظين والموظفين المراقبين على العملية الامتحانيَّة بالحفاظ على الهدوء باللجنة والسماح للطلبة ذوي الإعاقة بتناول المشروبات والذهاب لدورات المياه.
- استخدام الآلة الحاسبة الناطقة إذا احتاجها الطلبة ذوو الإعاقة.
- السماح بتكبير الورقة الاختبارية بما يسمح للطلبة ضعيفي البصر قراءتها بدون مرافق.
- توفير مقاعد مريحة قدر الإمكان مع السماح للطلبة ذوي الإعاقة باستخدام مقاعدهم المتحركة.

تجربة جامعة سندرلاند بإنجلترا (Sunderland university›s experiment (England)

قامت إنجلترا بالعديد من الجهود للبحث عن أهمية تحديد احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة المختلفة وتوفير الدعم المناسب لهم خلال عملية التقييم والاختبار، وكذلك توفير بيئة تعليميَّة تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة، حيث تمَّ التركيز في جامعة سندرلاند على الإجراءات والأدوات التي يمكن استخدامها لتقييم الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة، وتوفير التوجيه والدعم لهم خلال هذه العملية (Phipps & Soden ,2015)، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

- قامت جامعة سندرلاند بتقديم خدماتها وتيسيراتها الامتحانيَّة للطلاب ذوي الإعاقة العقليَّة والطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم (مثل عسر القراءة) وأي نوع من الإعاقات التي تحول دون ممارستهم للأعمال الامتحانيَّة مثل نظائرهم الطبيعيين؛ وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص مع إزالة العوائق باستخدام استراتيجيات وتقنيات تخفف من تأثير الإعاقة أو صعوبة التعلم المختلفة على عملية الامتحان، وتقدم تلك التيسيرات ليس فقط في فترة الامتحانات، بل طوال فترة دراستهم.
- تقع مسؤولية الاتصال بمركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة لطلب التيسيرات الامتحانيَّة على الطالب وذلك قبل فترة الامتحانات بمدة لا تقل عن (٤) أسابيع؛ للوقوف على الخدمات التي يحتاجونها أثناء فترة الامتحانات وذلك مثل خدمات مترجم لغة الإشارة للصم، أو من يحتاجون وقتًا إضافيًا أو إلى تقييم إضافي، وبعد النظر في هذه الخدمات يتمّ إبلاغ أعضاء هيئة التدريس ومسؤولي الامتحانات بالكلية الملتحق بها الطالب من خلال مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة.
- يتحمل منسقو امتحانات الكلية مسؤولية التأكد من توفير الخدمات التي تمَّ الحصول عليها من مركز خدمة الطلاب مباشرةً والتأكد من توفير التعديلات المتفق عليها لكلِّ طالب؛ ومن ثمَّ إبلاغ الطلاب بأنَّ التسهيلات الامتحانيَّة المطلوبة من طرفهم قد تمَّ توفيرها. وأيضًا إبلاغ المراقبين بالطلاب الذين يحق لهم التسهيلات الامتحانيَّة في تلك الامتحانات.
- أثناء فترة الامتحانات قد يستضيف فريق مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة الامتحانات عندما لا تتمكن الكلية من توفير التسهيلات اللازمة، ويتحمل منسقو امتحانات الكلية مسؤولية تزويد فريق مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة بأوراق الأسئلة والأوراق الإضافية قبل موعد الامتحان بمدة لا تقل عن يومين. ويقوم فريق المركز بتسليم أوراق الامتحان المكتملة إلى مكتب الكلية مرة واحدة في الأسبوع. ويتحمل موظفو إدارة الكلية مسؤولية توزيع أوراق الإجابة المكتملة على أعضاء هيئة التدريس.
- بالنسبة للتقييمات الفصلية والامتحانات العرضية والامتحانات المحددة مسبقًا والأسئلة ذات الاختيارات المتعددة والامتحانات التي تقام في منتصف

الفصل الدراسي يتمّ تنظيم التيسيرات المعقولة لتلك التقييمات من قبل المحاضر/الكلية المعنية.

- إذا تغير مستوى إعاقة الطالب أو الظروف المتعلقة بإعاقته أو صعوبات التعلم المحددة، يمكن مراجعة التيسيرات وتعديلها، ويمكن إجراء المراجعة بشكل عام قبل (٤) أسابيع من التقييم أو الامتحان. ويجب أن يتمَّ إحالة الطالب الذي يطلب مراجعة التيسيرات الامتحانيَّة من قبل موظفي الكلية إلى فريق مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة في المقام الأول؛ ومن ثمَّ يقوم فريق دعم الإعاقة بمراجعة التيسيرات المطلوبة وتعديلها مع الطالب وتوفير الترتيبات الإضافية أو البديلة لتسهيل العمليات الامتحانيَّة. وإذا كان الطالب يواجه صعوبة لا تسمح له بخوض الامتحانات أو صعوبات مع الطريقة القياسية للامتحان، فقد يتمّ النظر في توفير طرق بديلة للطرق التقليدية للامتحان.
- يتمّ النظر في استخدام أساليب التقييم البديلة عندما يكون للطالب صعوبة كبيرة في إجراء الامتحانات أو عندما يواجه صعوبات مع الطريقة التقليدية القياسية للامتحان، ويجب أن تتمَّ الموافقة على أساليب التقييم البديلة بشكل متفق عليه ومناسب مع فريق مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة وموظفي الكلية في سياق إعاقتهم أو حالتهم، أو إذا كانت هناك أسباب موثقة تتعلق بالإعاقة تشير إلى ضرورة النظر في أساليب التقييم البديلة، قد تشمل الخيارات البديلة للتقييم على سبيل المثال الامتحانات الشفوية، أو مقال، أو مهمة، أو ورقة امتحان بديلة.
- بالنسبة لطلاب السنة النهائية في الدرجة الجامعية أو تلك الامتحانات أو التقييمات التي تساهم في منح الطالب إجازة معينة بدون درجة، يجب استشارة الممتحن الخارجي المناسب قبل الاتفاق على استخدام أساليب التقييم البديلة أو ورقات الامتحان البديلة وتنفيذها. ويجب على الموظفين المشاركين في الموافقة على أساليب التقييم البديلة الاحتفاظ بسجلاتهم الخاصة بالنقاش والقرارات. ويجب الاحتفاظ بنسخ من القرارات في الملف المركزي للطالب، الذي يحتفظ به منسقو امتحانات الكلية. ويجب الإعلان عن القرارات المتخذة بالكتابة (عبر البريد الإلكتروني- أو يدويًا) إلى فريق مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة قبل الامتحان.

تجربة جامعة الملك سعود:

تُعد جامعة الملك سعود أول جامعة سعودية وعربية اهتمت بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة؛ حيث افتتحت الجامعة أول قسم تربية خاصة في العالم العربي سنة ١٤٠٤هـ - ١٩٨٣ م (عبد الله الوابلي، ٢٠١٤) هذا القسم يديره عدد كبير من حملة الشهادات العليا في تخصص التربية الخاصة حيث قاموا خلال الأربعين سنة الماضية بإعداد وتخريج عدد كبير من المتخصصين المؤهلين لتقديم خدمات تربويَّة وتعليميَّة للطلاب ذوي الإعاقة في هذا القسم باستحداث برامج في جامعة الملك سعود تساعد على قبول الطلاب ذوي الإعاقة والانضمام لصفوف الطلاب؛ من أجل إكمال تعليمهم الجامعي سواء كان مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا.

وفقًا لآخر إحصائية تمَّ نشرها، يدرس حاليًا ما يقارب ٤٠٠ طالب وطالبة من ذوي الإعاقة في جامعة الملك سعود لديهم إعاقات مختلفة كالتوحدً، اضطرابات سلوكيَّة وانفعاليَّة، صعوبات التعلم، إعاقة سمعيَّة، إعاقة بصريَّة، إعاقة حركيَّة (مركز الطلاب ذوي الإعاقة، ٢٠٢١). تعتبر جامعة الملك سعود أول جامعة سعودية تسمح للطلاب ذوي الإعاقة البصريَّة بالدارسة بها ويتمّ تقديم خدمات أساسية للطلاب ضعيفي البصر والمكفوفين من خلال نافذتين أساسيتين في جامعة الملك سعود: مركز الطلاب ذوي الإعاقة ٢٠٢١، وبرنامج الوصول الشامل ٢٠٢١)

مركز الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الملك سعود:

يعتمد المركز على رعاية الطلاب ذوي الإعاقة من خلال الإجراءات التنظيمية المعتمدة على السياسات التشريعية المنظمة التي أصدرتها وزارة التعليم والجامعة، وتتمثل حقوق الطالب في المركز في الحصول على كل التسهيلات الملائمة وفقًا لطبيعة إعاقته، والحصول على نفس فرصة التعلم المتاحة للطلاب من غير ذوي الإعاقة، والسرية الكاملة لكافة معلومات الطالب (مركز ذوي الإعاقة، ٢٠٢١)، بالإضافة إلى ذلك تتمثل مسؤولية المركز في:

- تقديم كافة التسهيلات الملائمة للطالب ذي الإعاقة بالتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لضمان أن يصل الطالب المعاق لجميع فرص التعليم المتاحة للطالب من غير ذوي الإعاقة.
- مساعدة الطالب ذي الإعاقة في الحصول على جميع الأجهزة المساعدة وفقًا لحاجة الطالب.

- إخطار أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بحقوق الطلاب ذوي الإعاقة وكيف يمكن تقديم المساعدة لهم بداية من التحاقهم بالجامعة مرورًا بدراستهم وامتحاناتهم الفصلية.
- العمل كوسيط لمواجهة أي صعوبات أو تحديات تواجه الطالب ذا الإعاقة.

برنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود:

- يهدف مركز الوصول الشامل رفع كفاءه الجامعة في تذليل جميع العوائق المعمارية والتقنية التي قد تواجه الطلاب ذوي الإعاقة وفقًا للمعايير الدولية من أجل ضمان بيئة جامعية مُلائمة للجميع، ويرتكز عمل برنامج الوصول الشامل على ثلاث وحدات أساسية: وحدة التهيئة الهندسية لمباني ومرافق الجامعة، وحدة التهيئة التقنية للبيئة الإلكترونية الجامعية بما تضمنه من امتحانات إلكترونية مُلائمة، ووحدة الخدمات التعليميَّة والأكاديميَّة (مركز الوصول الشامل، ٢٠٢١)، وقام المسؤولون في برنامج الوصول الشامل على تهيئة البنية التحتية للعديد من الكليات والمرافق الجامعية الأخرى في الجامعة بما يسهل الحركة والتنقل للطلاب ذوي الإعاقة البصريَّة، على سبيل المثال تمَّ وضع مسارات أرضية تحتوي على علامات بارزة بحيث يستطيع الطالب التنقل داخل الكلية وخارجها من خلال الإحساس بهذه العلامات خلال عملية المشي، أيضًا تمَّ وضع خرائط تفاعلية تحتوي على لغة برايل في المداخل الأساسيَّة للكليات بحيث يستطيع الطالب ضعيف البصر والكفيف من معرفة الخريطة الكاملة للمبنى قبل التوجه للمكان الذي يريد الوصول إليه، أخيرًا يعمل برنامج الوصول الشامل على تهيئة الموقع الرسمي للجامعة والمواقع الإلكترونية المرتبطة بالكليات بحيث يتمّ تهيئتها بشكل وطريقة تساعد الطلاب ذوي الإعاقة.

وفيما يخصُّ البيئة الامتحانيَّة بجامعة الملك سعود تسعى الجامعة لتوفير بيئة امتحانات آمنة وفقًا للقواعد والإجراءات التنظيمية للطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة، من خلال:

- توفير دليل إرشادي وأوراق مراجعة، وعينات من الاختبارات السابقة للتدريب عليها.
- توفير مكان هادئ أو تقليل المشتتات خلال الاختبار.

- جعل تعليمات الاختبار واضحة، وتكون هذه المعلومات بصفة مكتوبة وشفهية.
- الابتعاد عن نموذج التظليل في اختبار الاختيار من متعدد.
- أن يتناسب محتوى الاختبار وزمنه مع مستوى تركيز وانتباه الطالب واحتياجاته.

كان ذلك عرضًا لأهم التوجهات العالميَّة المعاصرة، وبعد فقد تمَّ عرض بعض الخبرات العالميَّة والإقليميَّة المعاصرة في التعليم الجامعي لذوي الإعاقة، ومن خلال عرض تلك التوجهات يمكن القول إنَّ الدول العربية لم تهتم - في حدود علم الباحثتَيْن- بتوفير بيئة امتحانات مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة مثلما فعلت الدول الأجنبية؛ ولذلك لم تتعرض الدراسة لتناول العديد من التجارب العربية، هذا وتمثل التجارب التي تمَّ عرضها موجهات للدراسة الحالية في سعيها لتقديم الرؤية المقترحة، وذلك دونما إغفال لطبيعة وإمكانات الجامعة محل الدراسة.

الدراسات السابقة:

عرضت الباحثتان في هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت موضوع الدراسة وذلك على النحو التالي:

أجرى Heiman & precel (2003) دراسة هدفت التعرف على أهم التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة بالجامعة وخاصة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة الذين يعانون من صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة الاستبيان، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصَّلت الدراسة لعدة نتائج منها: جميع الطلاب يعانون من صعوبات عديدة منها الصعوبات الأكاديميَّة وخاصة المتعلقة بالامتحانات؛ حيث رفض الطلاب ذوو الإعاقة الامتحانات الكتابية وفضلوا الامتحانات الشفوية بدلًا منها؛ لأنَّ الطريقة الكتابية لا تناسبهم، كما أن الامتحانات الكتابية تحتاج إلى تركيز أعلى؛ وبالتالي ينتابهم القلق والتوتر حين أداء الامتحانات، كما أنهم يشتكون من ضيق الوقت المخصص لأداء الامتحانات، بالإضافة إلى عدم استخدام استراتيجيات التدريس الملائمة لطبيعة الأشخاص ذوي الإعاقة.

كما أجرى كلٌّ من Supple & Abgenyega (2011) دراسة بحثت في واقع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة غير المواطنين في التعليم العالي في أستراليا؛ وذلك بسبب التوجه نحو التوسع في قبول الطلبة ذوي الإعاقة من أنحاء العالم، وشملت العينة على تسعة أفراد (٤) طلاب من ذوي الإعاقة، شملت على إعاقات جسدية وبصرية واضطرابات انفعالية حادة واضطراب نقص الانتباه، بالإضافة إلى (٤) من أعضاء هيئة التدريس وعضو من وحدة دعم ذوي الإعاقة، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة ودراسة الحالة؛ لجمع النتائج التي تمَّ تقسيمها إلى ثلاثة محاور:

- الممارسات التدريسية المرنة: ذكر أعضاء هيئة التدريس عددًا من الممارسات التي تتسم بالمرونة لمراعاة الفروق الفردية مثل تقديم تعليمات واضحة واستخدام أسلوب النمذجة في التدريس، وتسهيل كتابة المحاضرات وتكييف الواجبات وإعطاء وقت إضافي، بالإضافة إلى المرونة في تقديم الامتحانات.
- قصور الخلفية المعرفيَّة: كشفت النتائج عن قصور الخلفية المعرفيَّة لدى أعضاء هيئة التدريس وقلة الثقة بالنفس عند تدريس الطلاب ذوي الإعاقة؛ ممَّا شكل عائقًا أمام تلبية احتياجاتهم.
- القيم والاتجاهات: أظهر أعضاء هيئة التدريس توجهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة وتقدير لإصرارهم على إكمال التعليم الجامعي، إلا أن بعض الطلاب أشار إلى تجاهل بعض المدرسين لهم داخل قاعات الدراسة.

كما قامت Fatima et al. (2013) بدراسة هدفت التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصريَّة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في دولة باكستان، وتكونت عينة الدراسة من (٧) طلاب من المستمرين والخريجين المعاقين بصريًّا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبيان كأداة للدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات متعلقة بالتنقل والمواصلات وصعوبات خاصة بطبيعة الامتحانات غير الموائمة مع طبيعة الإعاقة، وصعوبات في استخدام تكنولوجيا المعلومات، وعدم توافر دعم من المتخصصين مثل الإرشاد النفسي، والمساعدين للكتابة وتوثيق المحاضرات.

وقام مبارك الذروة وآخرون (٢٠١٦) بدراسة للتعرف على آراء طلبة وطالبات كلية التربية الأساسيَّة في المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة بكلية التربية الأساسيَّة في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٧) طالبًا وطالبة من كلية

التربية الأساسيَّة للعام ٢٠١٤-٢٠١٥م، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت الاستبيان لاستطلاع رأي الطلبة نحو مُشكلات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات. وتوصَّلت الدراسة إلى أن الطلبة يعانون بدرجة كبيرة من المشكلات الأكاديميَّة والإداريَّة؛ وذلك لعدم تهيئة البيئة الجامعية للتعامل بصورة كافية مع الطلبة ذوي الإعاقة، وعدم تطوير أنظمة التقويم الخاصة بهم، ثمَّ المشكلات الخاصة بالمرافق الجامعية وأخيرًا المشكلات النفسيَّة، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة الأساليب التقويمية الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة بالمرحلة الجامعية.

وهدفت دراسة خولة غنيم وآخرين (٢٠١٦) إلى تقصي درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة بلقاء التطبيقية بدمشق وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبًا من ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين مع الطلبة العاديين في الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبيان المكون من ثلاثة جوانب ومنها الجانب الأكاديمي، والمادي، والنفس الاجتماعي. وتوصَّلت الدراسة لعدة نتائج منها أن ٨٢٪ من الصعوبات الأكاديميَّة والماديَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت دراسة زياد اللالا (٢٠١٦) لتهدف التعرف على المشكلات السلوكيَّة والانفعاليَّة والتعليميَّة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصريَّة في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) مشرفًا ومعلمًا موزعين على (٣٨) مشرفًا، (٥٢) معلمًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمَّ استخدام استبيان مكون من (٥٢) فقرة للكشف عن المشكلات السلوكيَّة والانفعاليَّة والتعليميَّة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصريَّة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التي واجهت الطلبة ذوي الإعاقة كانت مُشكلات تعليميَّة وانفعاليَّة وجاءت بدرجة متوسطة، أما المشكلات السلوكيَّة فجاءت بدرجة قليلة.

أما دراسة خديجة علي (٢٠١٧) فقد هدفت التعرف على واقع التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة، وأهم مشكلاته، والتعرف على أهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة لتعليمهم تعليم جامعي جيد، ثمَّ وضع سيناريوهات مقترحة لتطويره بالاستفادة من بعض الاتجاهات العالميَّة العاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الاستشرافي معتمدة على أسلوب السيناريو كأحد أساليب الدراسات المستقبلية، وتمَّ تطبيق الاستبيان على عدد كبير من الطلبة المعاقين الملتحقين

بجامعة سوهاج وأسيوط وجنوب الوادي في الفترة من ٢٠١٧/٣/١ حتَّى ٢٠١٧/٥/١٥، وتوصَّلت الدراسة لوجود ضعف شديد في مدى توافر الجوانب الأكاديميَّة والتعليميَّة المقدمة لذوي الإعاقة، وعدم وجود آلية محددة لأداء امتحانات الطلبة ذوي الإعاقة من حيث عدم وجود وقت إضافي للطلبة في لجان الامتحانات، وعدم وجود غرفة خاصة بامتحانات الطلبة ذوي الإعاقة، وعدم وجود لجان وغرف اختبار للطلبة ذوي الإعاقة بعيدًا عن الدخول والدور الأرضي، وعدم الاعتماد على الحاسب الآلي في تأدية الامتحانات لعدم وجود المعامل والأجهزة لمجهزة لأداء الامتحانات.

هدفت دراسة jansen et al. (2017) تحديد أهم المشكلات التعليميَّة التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة المصابين باضطراب التوحد في التعليم العالي في بلجيكا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمَّ عمل مقابلة شخصية مع (٤٣) طالبًا من ذوي الإعاقة المصابين باضطرابات التوحد، و(٣٠) مستشارًا للطلبة، و(٤٣) طالبًا لا يعانون من أي إعاقة. وتوصَّلت الدراسة إلى أن المشكلات التعليميَّة التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة هي: مشكلة التسرب من التعليم، وانخفاض تقديراتهم وانخفاض عدد النقاط، وعدم الاعتماد على طرق تدريس مُلائمة لطبيعة كل إعاقة، بالإضافة إلى أن الطريقة التي يتمّ تقديم الامتحانات غير مُلائمة لنوع الإعاقة وشدتها؛ وبالتالي يفتقدون التركيز أثناء أداء الامتحانات، بالإضافة لعدم وجود وقت إضافي للامتحانات، وعدم توفير بيئة هادئة لأداء الامتحانات، كما أن طريقة صياغة الأسئلة غير مفهومة؛ وبالتالي يفتقد الطلبة مسألة توفير فرص تعليميَّة متكافئة مناسبة لجميع أنواع الإعاقة وشدتها.

كما هدفت دراسة Majoko (2018) تقييم مدى رضا الطلبة ذوي الإعاقة عن المراحل التعليميَّة التي مروا بها في التعليم العالي في زيمبابوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طالبًا من ذوي الإعاقة، وتمَّ إجراء المقابلة الشخصيَّة معهم. وتوصَّلت الدراسة إلى عدم رضا الطلبة ذوي الإعاقة عن طريقة تقديم الامتحانات؛ حيث إنها غير مُلائمة لطبيعة كل إعاقة، وعدم مرونة الامتحانات، وعدم توفير وقت كاف لأداء الامتحانات، وأن الاعتماد- بصفة رئيسة- يتمّ على تقديم الامتحانات في شكل مكتوب، في حين أن ذوي الإعاقة يحتاجون إلى الطرق الشفهية في أداء الامتحانات خاصة فئة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أن الخط الذي يقدم به الامتحان صغير جدًا فيصعب على ذوي البقايا البصريَّة التعامل معه.

بالإضافة إلى دراسة أماني الزيات (٢٠١٨) والتي هدفت التعرف على المشكلات الأكاديميَّة التي تواجه الطلاب المعاقين في جامعة المنصورة، ومتطلبات مواجهتها وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة. وتوصَّلت الدراسة لعدة نتائج منها: إنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب جامعة المنصورة حسب نوع الإعاقة (حركيَّة – بصريَّة – سمعيَّة)؛ وهذا يشير إلى أن نوع الإعاقة لا يؤثر في استجابة طلاب جامعة المنصورة حول المشكلات الأكاديميَّة التي تواجههم أثناء دراستهم بالجامعة، وأكَّدت الدراسة أن الطلاب ذوي الإعاقة يعانون من عدم وضع الامتحانات بطريقة تلائم كل الإعاقات المختلفة؛ ممَّا يؤدي إلى نفورهم من فترة أداء الامتحانات؛ لأنها تمثل عبئًا شديدًا عليهم.

وكذلك دراسة منال الديحاني (٢٠١٨) حيث هدفت التعرف على واقع تعلم الطلاب ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسيَّة بدولة الكويت من خلال تقييم مستوى الخدمات التربويَّة، وخدمات الدعم المساندة المقدمة لهم واستيضاح أهم المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبًا وطالبة في كلية التربية الأساسيَّة، واستخدمت الدراسة استبيانًا مكونًا من (٨٤) فقرة. وتوصَّلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي يُعاني منها الطلبة ذوو الإعاقات، هي: المشكلات الأكاديميَّة المتعلقة بعدم متابعة الإدارات في الجامعة لكيفية إدارة امتحانات الطلبة ذوي الإعاقة، وعدم وضعها في بؤرة الاهتمام، وتوفير كافة الخدمات المساعدة لأدائها وفق طرق صحيحة مناسبة لطبيعة الأشخاص ذوي الإعاقة، بالإضافة لتعقد الإجراءات الإداريَّة في الجامعة بالنسبة لهم، ووجود مُشكلات في سياسات القبول ومشكلات متعلقة بالبيئة المادية الجامعية. وأوصت الدراسة بضرورة تشكيل لجنة متخصصة لمتابعة سير الامتحانات للطلبة ذوي الإعاقة وتوفير المساعدة المطلوبة لهم بالتعاون مع مساعدي العميد للشئون الطلابية.

كما ناقشت دراسة عالية الرفاعي (٢٠١٩) أهم مُشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة المسجلين في جامعة دمشق ٢٠١٥/٢٠١٦ واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبيان المكون من (٩١) فقرة تعرض المشكلات الإداريَّة والأكاديميَّة والاجتماعيَّة والنفسيَّة والاقتصاديَّة، ومشكلات البيئة الفيزيقية للطلاب ذوي الإعاقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الاقتصاديَّة التي يُعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة جاءت بالدرجة الأولى، ثمَّ المشكلات الأكاديميَّة المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس وطبيعة الامتحانات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المرتبة الثانية، ثمَّ المشكلات الخاصة بالإدارة والبيئة الفيزيقية والنفسية، ثمَّ المشكلات الاجتماعيَّة، وأوصت الدراسة بضرورة عمل لجنة خاصة بامتحانات ذوي الإعاقة للإشراف على اللجان الامتحانيَّة، وتأمين وجود مرافق للطلبة ذوي الإعاقة البصريَّة من بداية الامتحانات حتَّى لا يضيع زمن الامتحان في انتظار كاتب أو مساعد ليكتب للطلبة ذوي الإعاقة.

وأجرى عادل الخالدي (٢٠٢٠) دراسة هدفتْ التعرُّف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصريَّة في المرحلة الجامعية من وجهة نظرهم، وتكوَّنتْ عينة الدراسة من (٤٩) طالبًا وطالبة من فئة ذوي الإعاقة البصريَّة المقيدين في جامعة طيبة لعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبيان المكون من (٤٨) عبارةً موزَّعةً على خمسة أبعاد، هي: (المشكلات الأكاديميَّة، والمشكلات الإداريَّة، والمشكلات الاجتماعيَّة، والمشكلات النفسيَّة، ومشكلات الحركة والتنقل)، وأوضحت نتائج الدراسة: إلى أنَّ أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصريَّة هي مُشكلات الحركة والتنقل، ثمَّ المشكلات الإداريَّة، يليها المشكلات الأكاديميَّة، ثمَّ المشكلات الاجتماعيَّة، وكانت من أهم المشكلات الأكاديميَّة التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة مشكلة قراءة الاختبار وإجرائه وعدم توفير البيئة الملائمة لأدائه، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد امتحانات تناسب احتياجات ذوي الإعاقة مثل: استخدام طريقة برايل للمكفوفين، وتكبير النصوص لضعاف البصر.

كما قام عمار عبدو وآخرون (٢٠٢٠) بدراسة هدفت التعرف على المشكلات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي. وتوصَّلت إلى عدة نتائج، منها: إنَّ الإعاقة تجعل الفرد في حالة معنوية سيئة نتيجة لإحساسه بإعاقته دون مساعدة الآخرين، كما تؤثر الإعاقة على علاقات الأشخاص ذوي الإعاقة مع أسرهم ومع المدرسة والمجتمع ككل وتعوقه عن أداء أدواره في المجتمع،

وعدم انسجام الأشخاص ذوي الإعاقة في المجال التعليمي مع باقي زملائهم العاديين، بالإضافة إلى عدم توافر الخدمات التعليميَّة التي تلبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة.

وأيضًا دراسة أحمد فتحي (٢٠٢٠) والتي هدفت الوقوف على أهم التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة بجامعة الفيوم، وتكونت عينة الدراسة من ١٤٠ طالبًا وطالبة منهم (٧٧) طالبًا، (٦٣) طالبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت الاستبيان لجمع البيانات والمعلومات، وتوصَّلت الدراسة لعدة نتائج، منها: عدم توافر المتخصصين للتعامل مع ذوي الإعاقة، ووجود مُشكلات في المواصلات والتنقل والحركة، وتعقد النظم وقواعد الجامعة، وقصور البرامج التربويَّة والفرص التعليميَّة المحددة للطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة لوجود عدة مُشكلات اجتماعيَّة نتيجة عدم تكيف الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين ومع أعضاء هيئة التدريس، ومُشكلات خاصة بالأنشطة الترويحية وعدم قدرتهم على استغلال وقت فراغهم.

وقام سعيد المالكي (٢٠٢١) بدراسة للتعرف على أبرز التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصريَّة خلال دراستهم لمرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية، وتحديدًا الدارسين منهم بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (٣) مجموعات من الطلاب ذوي الإعاقة، احتوت كل مجموعة على ما يقارب الخمسة طلاب، وعمل مقابلات مع هذه المجموعات معتمدًا على المنهج النوعي. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة تحديات رئيسة تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصريَّة في مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود، وهي التحديات الأكاديميَّة مثل التحديات الخاصة بتوفير امتحانات مُلائمة لكلٍّ فئات الإعاقة في الجامعة، وخاصة ذوي الإعاقة البصريَّة، وعدم اختيار المكان المناسب لعقد الامتحانات واختيار كليات لأداء الامتحانات غير الكلية الأساسيَّة التي يدرس بها الطالب من ذوي الإعاقة؛ ممَّا يترتب عليه صعوبة الانتقال من مكان لآخر من أجل تأدية الامتحانات، ثمَّ تحديات البنية التحتية كعدم مُلاءمة المباني لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة، وأخيرًا التحديات الإداريَّة مثل عدم تعاون الموظفين والإداريين بالكليات وتيسير أمور الطلبة ذوي الإعاقة.

وجاءت دراسة آيات الشرمان (٢٠٢١) للتعرف على التسهيلات التي تقدمها الجامعات الأردنية للطلبة ذوي الإعاقة من فئة الصن والبكم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتمَّ بناء استبانة لجمع البيانات اشتملت على مجالين؛ الخدمات الأكاديميَّة المتاحة للطلبة الصم والبكم، والخدمات الإداريَّة المتاحة للطلبة الصم والبكم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالبًا وطالبةً من فئة الصم والبكم في الجامعات الأردنية، وبعد جمع البيانات تمَّ استخدام برنامج (SPSS) تحليل النتائج. أظهرت النتائج أنَّ تسهيلات الخدمات الأكاديميَّة التي تقدمها الجامعات الأردنية للطلبة الصم والبكم جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت تسهيلات الخدمات الإداريَّة التي تقدمها الجامعات الأردنية للطلبة الصم والبُكم بدرجة متوسطة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات الطلبة الصم والبكم حول التسهيلات الأكاديميَّة والإداريَّة التي تقدمها الجامعات الأردنية والتسهيلات ككل تُعزى لمتغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي. وأوصت الباحثة بضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بالاعتماد على طرق وأساليب تدريس تناسب متطلبات واحتياجات طلبة الصم والبُكم.

وأيضًا دراسة Kim & Crowley (2021) وهدفت معرفة تجارب الطلبة ذوي الإعاقة المصابين باضطراب التوحد تجاه الامتحانات التي تقدم لهم في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحد الأمريكية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينية الدراسة من (٢٧) طالبًا جامعيًّا من ذوي الإعاقة المصابين بالتوحد، وتمَّ إجراء مقابلة شخصية معهم، وأظهرت النتائج مدى رضا وإعجاب الطلبة ذوي الإعاقة بالطريقة التي تقدم الامتحانات بها في الجامعة؛ حيث الهدوء الشديد في قاعات الامتحانات، وأداء الاختبار بشكل فردي في هدوء شديد، ووجود وقت إضافي لأداء الاختبار، ووضع عدد أقل من الأسئلة في الورقة الاختبارية، واستخدام المعينات البصريَّة المكبرة، وكذلك توفير مركز خاص بأداء الامتحانات لهم يشعرهم بالأمان والراحة النفسيَّة بعيدًا عن قاعات الامتحانات التي يؤدي فيها الطلبة العاديون امتحاناتهم.

بالإضافة إلى دراسة Ryes & et al. (2022) التعرف على مدى رضا المتعلمين من ذوي الإعاقة على التعليم الإلكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبًا من ذوي الإعاقة الجسديَّة والحسيَّة والعقليَّة

وصعوبات التعلم، وتمَّ عمل مقابلة شخصية معهم، وتمَّ أخذ رأي أفراد عينة الدراسة في ستة موضوعات رئيسة، وهي: مرونة الامتحانات المقدمة لهم، وإمكانية الوصول، كيفية تصميم المناهج الدراسية، التفاعل عبر الإنترنت، التعاون عبر الإنترنت، وكذلك الرفاهية النفسيَّة والعاطفيَّة. وتوصَّلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني ذا جدوى كبير لهم؛ حيث إنه يساعدهم على المزج بين التعليم التقليدي والتعليم الذاتي، ويوفر بيئة تفاعلية قائمة على المتعة في التعلم لذوي الإعاقة، ويمتاز بالمرونة في المكان والزمان بالنسبة لذوي الإعاقة، كما أنه يُوفر المتعة في أداء الامتحانات؛ لأنَّ الطريقة الإلكترونية في أداء الامتحانات أكثر أمان وأكثر راحة بالنسبة لهم؛ نظرًا لزيادة وقت إضافي على أداء الامتحانات إذا احتاج الطالب، وعدالة التصحيح، واتسام اللجان بالهدوء؛ نظرًا لعدم وجود مرافقين للطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى التغلب على الاضطرابات النفسيَّة لذوي الإعاقة ومنها قلق الاختبار؛ بالتالي يتمّ تكييف الامتحانات مع نوع الإعاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة من حيث البلدان والجامعات التي تمّت فيها، وركزت بعضها على نوع واحد من الإعاقات، بينما تناولت أخرى أنواع متعددة، كما تنوعت من حيث عدد العينة في كلٍّ دراسة، وركزت بعض الدراسات على التحديات الأكاديميَّة، بينما تناولت الأخرى جوانب أخرى اجتماعيَّة أو اقتصاديَّة أو إداريَّة، وتوصَّلت الدراسات إلى العديد من التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة، واقترحت بعض الحلول، وقدمت مجموعة من التوصيات التي تمَّ الاستفادة منها في الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

يتكون هذا الجزء من مجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها، وإجراءات جمع البيانات، والأساليب الإحصائيَّة المستخدمة.

أولًا: اختيار عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الزقازيق من ذوي الإعاقة بكلياتها ومعاهدها المختلفة للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ م والبالغ عددهم ٣٧٧ طالبًا وطالبة، وتمَّ اختيار عينة الدراسة الاستكشافية بطريقة عشوائية؛ للمساهمة في التوصل لأبعاد أداة الدراسة، كما تمَّ اختيار ٣٠ طالبًا بطريقة عشوائية؛ لضبط أداة الدراسة من خلال تطبيقها عليهم وحساب الصدق والثبات، ثمَّ اختيار عينة

الدراسة الأساسيَّة بطريقة عشوائية وقد كانت الفرصة متساوية للجميع للمشاركة في هذه الدراسة، وذلك من خلال إرسال رابط أداة الدراسة (الاستبانة) لجميع الطلاب من ذوي الإعاقة بالجامعة عبر مجموعات الواتس آب الخاصة بهم (رابط الدراسة: https://forms.gle/gKytiiGbhUiz96T57) وذلك تحت إشراف مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق، وبلغت العينة (١٧٥) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقات المختلفة مقسمين إلى (٩٠) من الذكور و(٨٥) من الإناث موزعين على الكليات المختلفة، ويمكن عرض التوصيف العددي لعينة الدراسة الأساسيَّة كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

التوصيف العددي لعينة الدراسة

م	الكلية	نوع الإعاقة							Grand Total
		عقلية	سمعيَّة	حركيَّة	توحد	بصريَّة	إعاقات متعددة	أخرى	
١	علوم ذوي الإعاقة والتأهيل	٢	٣	١٢	١	١٤		٢٢	٥٤
٢	آداب	١٣	٤	١١	١	١٤	١	٦	٥٠
٣	تربية نوعية	١	٥٣	٣		١	١	٢	٦١
٤	طب بيطري			٢				١	٣
٥	العلوم							١	١
٦	التربية للطفولة المبكرة							١	١
٧	التربية					١			١
٨	طب وجراحة الفم والأسنان		١						١
٩	أخرى					٣			٣
	المجموع الكلي	١٦	٦١	٢٨	٢	٣٣	٢	٣٣	١٧٥

ثانيًا: أداة الدراسة:

استعانت الباحثتان بالمقابلة المفتوحة مع الطلبة ذوي الإعاقة بحكم عملهما في إدارة مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة والمنوط باستقبال كافة الشكاوى الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة. كما استخدمت الباحثتان الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة؛ وذلك لمناسبتها للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، واتُبِعَتْ الخطوات التالية:

الخطوة الأولى:

تحليل الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ لاستخلاص أهم المشكلات التعليميَّة الخاصة بذوي الإعاقة بالتعليم العالي بصفة عامة ومشكلات البيئة الامتحانيَّة بصفة خاصة، حيث إنَّ هذه المشكلات غير محددة بشكل دقيق، وبناءً على ذلك تمَّ التوصل لقائمة بأهم مُشكلات البيئة الامتحانيَّة بالتعليم الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة وتمَّ تصنيفها لستة أبعاد كالتالي:

البُعد الأول: مُشكلات متعلقة بالورقة الامتحانيَّة.

البُعد الثاني: مُشكلات متعلقة بتوقيت الامتحان وزمنه.

البُعد الثالث: مُشكلات متعلقة باللجان الامتحانيَّة

البُعد الرابع: مُشكلات متعلقة بالمُرافق ومترجم لغة الإشارة.

البُعد الخامس: مُشكلات متعلقة بالوسائل التكنولوجيَّة.

البُعد السادس: مُشكلات متعلقة بالتكليفات الفصلية.

الخطوة الثانية:

بناءً على نتائج تحكيم الخبراء حول هذه المشكلات المتعلقة بالبيئة الامتحانيَّة ومراجعة الإطار النظري للدراسة والتجارب العالميَّة المعاصرة في تعليم ذوي الإعاقة، تمَّ البدء في صياغة عبارات الاستبانة حسب محاورها السابقة؛ ومن ثمَّ صممت الاستبانة في صورتها الأوّليَّة واشتملت على جزأين. الأول: ويتكون من البيانات الأوّليَّة لعينة الدراسة وفقًا لمتغيرات النوع (ذكر – أنثى)، نوع الكلية، نوع الإعاقة (سمعيَّة بأنواعها – بصريَّة بأنواعها – حركية – عقلية- اضطراب توحد- صعوبات تعلم – اضطرابات نفسية- اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة- أمراض مزمنة - أخرى)، الثاني: واشتمل على مفردات الاستبانة التي بلغت (٥٠) مفردة مقسمة على ستة أبعاد: البُعد الأول: مُشكلات متعلقة بالورقة الامتحانيَّة (١٠) مفردات، البُعد الثاني: مُشكلات متعلقة بتوقيت الامتحان وزمنه (٨) مفردات، البُعد الثالث: مُشكلات متعلقة باللجان الامتحانيَّة (١١) مفردة، البُعد الرابع: مُشكلات متعلقة بالمرافق ومترجم لغة الإشارة (٩) مفردات، البُعد الخامس: مُشكلات متعلقة بالوسائل التكنولوجيَّة (٦) مفردات، البُعد السادس: مُشكلات متعلقة بالتكليفات الفصلية (٦) مفردات. وحدد مقياس ليكرت (Likert Scale) الثلاثي وفق التدرج الآتي: موافق بدرجة كبيرة وموافق بدرجة متوسطة وموافق بدرجة ضعيفة؛ لتحديد مستوى الإجابة عن مفردات الاستبانة.

ثالثًا: تقنين أداة الدراسة:

١ـ صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) وأنها تقيس ما أعدت لقياسه، تمَّ التحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكّمين)، والاتساق الداخلي (عزت، ٢٠١٦، ٥١٤) وذلك كما يلي:

ا ـ الصدق الظاهري:

عرضت أداة الدراسة في صورتها الأوّلية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة وأصول التربية والمناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (١٢) محكمًا؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مُلاءمة المفردات وسلامتها اللغوية، ومدى انتمائها لمحاور الاستبانة، ومدى شمولها، وبعد مراجعة آراء المحكّمين وملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة والتي أشار إليها السادة المحكمون.

ب ـ الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) لحساب درجة ارتباط كل مفردة من مفردات الاستبانة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد، ودرجة البُعد والدرجة الكلية للاستبانة

البُعد / المفردات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
الأولى	٠,٥٩٣	٠,٧٥٣	٠,٥٣٧	٠,٦٧٠	٠,٦٤٧	٠,٩١٥
الثانية	٠,٧٢٢	٠,٧٤٧	٠,٦١٥	٠,٧٥١	٠,٧٤٠	٠,٧٤٧
الثالثة	٠,٤٦١	٠,٦٩٨	٠,٧٧٦	٠,٩٢٢	٠,٦٣٢	٠,٦٣٤
الرابعة	٠,٥٦٤	٠,٦٧٢	٠,٧٤٢	٠,٨٦٩	٠,٦٦٦	٠,٧٧٥
الخامسة	٠,٦٨٠	٠,٧٢٥	٠,٧٤٨	٠,٨٩٩	٠,٨٣٩	٠,٧١٤
السادسة	٠,٦٣٣	٠,٧١٢	٠,٤٤٢	٠,٨٢٤	٠,٦٦٦	٠,٨٠٢
السابعة	٠,٥٠٣	٠,٨٠٣	٠,٥٤٣	٠,٤٩١	ـــــ	ـــــ
الثامنة	٠,٥٣٨	٠,٦٣٢	٠,٥٣٠	٠,٧٠٢	ـــــ	ـــــ
التاسعة	٠,٥٣٩	ـــــ	٠,٥٦٧	٠,٨١٢	ـــــ	ـــــ
العاشرة	٠,٧١٦	ـــــ	٠,٦١٧	ـــــ	ـــــ	ـــــ
الحادية عشرة	ـــــ	ـــــ	٠,٦٦٣	ـــــ	ـــــ	ـــــ
الاستبانة ككل	٠,٨٠٥	٠,٧٩٨	٠,٨٥٦	٠,٨٢٧	٠,٨٠٥	٠,٧٠٩

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والمجموع الكلي للمفردات في كلِّ بُعد دالَّة إحصائيًا، حيث بلغ أقل معامل ارتباط (٠.٤٤٢) للمفردة السادسة في البُعد الثالث، الخاصة باحتياج الفرد للجنة خاصة لتأدية الامتحان، كما بلغت أعلى قيمة لمعامل الارتباط (٠.٨٩٩) للمفردة الخامسة في البُعد الرابع، والخاصة بكتابة المرافق بطريقة خاطئة في الامتحان، كما يتضح أن معامل الارتباط لكلِّ بُعد مع الاستبانة ككل دال إحصائيًا، حيث بلغت أقل قيمة لمعامل الارتباط (٠.٧٠٩)، وهي خاصة بمعامل ارتباط درجات البُعد السادس الخاص بالمشكلات المتعلقة بالتكليفات الفصلية بالدرجة الكلية للاستبيان، وأعلى قيمة (٠.٨٥٦) وهي خاصة بمعامل ارتباط درجات البُعد الثالث المرتبط بالمشكلات المتعلقة باللجان الامتحانيَّة بالدرجة الكلية للاستبانة، وهذه القيم لمعامل الارتباط عالية؛ ممَّا يشير إلى ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما تشير إلى معاملات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها حال تطبيق أداة الدراسة.

٢ـ ثبات أداة الدراسة:

تمَّ حساب الثبات باستخدام معادلة **ألفا كرونباخ** باستخدام حزمة البرامج الإحصائيَّة SPSS، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

معامل ألفا كرونباخ لمفردات الاستبانة والاستبانة ككل

رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ
١	٠,٧٨٢	١١	٠,٦٩٣	٢١	٠,٥٣٣	٣١	٠,٦٩٣	٤١	٠,٧٦٦
٢	٠,٥٥٧	١٢	٠,٦٢٢	٢٢	٠,٤١٠	٣٢	٠,٦٧٧	٤٢	٠,٦٤٦
٣	٠,٤٩٠	١٣	٠,٦٩٠	٢٣	٠,٦٩٩	٣٣	٠,٦٤٩	٤٣	٠,٦٩٠
٤	٠,٧٨٢	١٤	٠,٦٧٢	٢٤	٠,٧٣٩	٣٤	٠,٥١٧	٤٤	٠,٨٠٠
٥	٠,٥٥٧	١٥	٠,٦٦٧	٢٥	٠,٦٦٢	٣٥	٠,٥١٦	٤٥	٠,٦٩٠
٦	٠,٧٦٦	١٦	٠,٦٢٣	٢٦	٠,٤٤٩	٣٦	٠,٧٤٣	٤٦	٠,٥٩٦
٧	٠,٧١٢	١٧	٠,٥١٢	٢٧	٠,٦٦٢	٣٧	٠,٥٨٢	٤٧	٠,٥٠٧
٨	٠,٦١٠	١٨	٠,٥٩٦	٢٨	٠,٥٢٩	٣٨	٠,٤٢٢	٤٨	٠,٧٥٧
٩	٠,٦٢٣	١٩	٠,٦٣٢	٢٩	٠,٥٢٩	٣٩	٠,٨٠٦	٤٩	٠,٧٦٦
١٠	٠,٧٥٧	٢٠	٠,٥٦٠	٣٠	٠,٢٠٦	٤٠	٠,٨٦٢	٥٠	٠,٤٩٣
معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل = ٠,٩٥٣									

من الجدول السابق يتضح ارتفاع معامل ألفا كرونباخ حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للمفردات بين (٠,٤١٠) للمفردة ٢٢، (٠,٨٦٢) للمفردة ٤٠، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (٠,٩٥٣)، وهو معامل كبير؛ وبالتالي يمكن القول بالتحقق من ثبات الاستبانة، وهكذا تكون الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق (ملحق١).

رابعًا: جمع بيانات الدراسة:

للبدء في إجراءات تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات، حصلت الباحثتان على الموافقات الرسمية لتطبيق أداة الدراسة من خلال مركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة وعمداء الكليات التي تمَّ التطبيق على طلابها من ذوي الإعاقة، واستخدمت الاستبانة الإلكترونية وتمَّ توزيعها على مجتمع الدراسة على شكل رابط إلكتروني، حتَّى يستطيع الجميع الدخول على رابط الاستبانة الإلكتروني والبدء في الإجابة عن جميع عبارتها، وبعد مُضي ستة أسابيع، قامت الباحثتان بتذكير عينة الدراسة وحثهم للمشاركة في الدراسة، واستمر الرابط الإلكتروني متاحًا لجمع البيانات لمدة ثمانية أسابيع.

خامسًا: تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة الدراسة:

بعد الحصول على الموافقات اللازمة، تمَّ تطبيق الاستبانة على العينة الأساسيَّة في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ م بطريقة إلكترونية، ثمَّ تجميع البيانات؛ تمهيدًا للمعالجة الإحصائيَّة.

سادسًا: أساليب المعالجة الإحصائيَّة:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تمَّ تفريغها في جدول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًّا من خلال برنامج الحزم الإحصائيَّة Statistical (SPSS) Package for Social Sciences.

وقد استخدمت الباحثتان مجموعة من الأساليب الإحصائيَّة التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، وحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحليل التباين.

سابعًا: تصحيح الاستبانة:

اُسْتُخْدِمَ مقياس ليكرت ثلاثي الأبعاد عند تصميم الاستبانة، حيث تأخذ الاستجابة أوافق بدرجة كبيرة الدرجة ٣، وأوافق بدرجة متوسطة الدرجة ٢، وأوافق بدرجة ضعيفة الدرجة ١، وتمَّ الاعتماد على المعادلة:

درجة التوفر = حيث تشير ن إلى عدد البدائل

والجدول التالي يُوضح درجة التوفر لدى عينة الدراسة لكلٍّ استجابة

جدول (٥)

درجة التوفر لدى عينة الدراسة لكل استجابة

درجة التوفر	الدرجة
ضعيفة	من ١ حتَّى ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٧ حتَّى ٢,٣٣
كبيرة	من ٢,٣٤ حتَّى ٣

وقد تمَّ اعتماد درجة التوفر المتوسطة والكبيرة واستبعاد درجة التوفر الضعيفة عند بناء الرؤية المقترحة

عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

تمت الإجابة عن السؤال الأول والثاني من أسئلة الدراسة من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة حيث تم عرض أهم المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي، كما تم عرض أهم التوجهات العالمية المعاصرة في التعليم الجامعي لذوي الإعاقة والاستفادة منها في بناء الرؤية المقترحة، أما بالنسبة للسؤالين الثالث والرابع ما مُشكلات البيئة الامتحانيَّة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق من وجهة نظر عينة الدراسة؟ وهل تختلف باختلاف بعض المتغيرات (الجنس، نوع الكلية، نوع الإعاقة)؟ وما الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق في ضوء بعض التجارب والخبرات العالميَّة المعاصرة؟

فقد تم الإجابة عنهما من خلال استعراض نتائج الدراسة الميدانية وفيما يلي عرض لأهم هذه النتائج:

أ: مشكلات البيئة الامتحانية

بعد جمع البيانات الخاصة بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS ويمكن عرض النتائج فيما يلي:

البُعد الأول: المشكلات المتعلقة بالورقة الامتحانيَّة

تمَّ معالجة البيانات الخاصة بهذا البُعد بعد جمعها من الاستبانة إحصائيًّا باستخدام برنامج SPSS.، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودلالة درجة التوفر لمفردات للبُعد الأول

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة
١	من الصعب قراءة ورقة الامتحان بالخط العادي.	٢,٠٨	٠,٨٥٨	الثامن	متوسطة
٢	أعاني من مشكلة في فهم الأسئلة المقالية.	٢ ,٠٥	٠,٧٦٢	العاشر	متوسطة
٣	أفضل الأسئلة الموضوعية عند تقييمي.	٢ ,١٧	٠,٧٣٣	السابع	متوسطة
٤	أجد صعوبة في الكتابة والتعبير المقالي بسبب ما أعاني من إعاقة.	٢ ,٢٧	٠,٨٣٦٢٤	الخامس	متوسطة
٥	يصيبني التوتر عندما أجد كمّ الأسئلة الموضوعية في الامتحان.	٢ ,٢١	٠,٧٣٥	السادس	متوسطة
٦	ورقة الامتحان بها كمّ كبير من الأسئلة وهذا يجعلني مشتتًا.	٢,٣٦	٠,٧٣٤	الثالث	كبيرة
٧	أفضل النسخة الإلكترونية من الامتحان بدلًا من النسخة الورقية.	٢,٢٨	٠,٧٩٠	الرابع	متوسطة
٨	أجد صعوبة في قراءة المصطلحات الإنجليزية بالامتحان.	٢,٤٤	٠,٦٩٧	الثاني	كبيرة
٩	أجد صعوبة في حلّ الأسئلة التي تحتوي على أشكال ورسومات.	٢ ,٠٧	٠,٨١٨	التاسع	متوسطة
١٠	أحتاج إلى تكبير ورقة الامتحان.	٢ ,٩٧	٠,٨١٠	الأول	كبيرة

من الجدول السابق (٦) يتضح أن جميع مفردات البُعد الأول المتعلق بمشكلات الورقة الامتحانيَّة حصلت على درجة توفر متوسطة إلى كبيرة، وجاءت المفردة رقم (١٠) والمتعلقة بتكبير ورقة الامتحان بدرجة توفر كبيرة وفي الترتيب الأول؛ وذلك بسبب طبيعة ورقة الامتحان الموضوعي وورقة الإجابة (البابل شيت) من حيث المساحة صغيرة، بالإضافة إلى عدد المعاقين ذوي الإعاقة البصريَّة (ضعاف البصر) والذين قاموا بالرد على الاستبانة ليس بقليل، وهذا ما اتفقت عليه دراسة majoko (2018)، ودراسة الخالدي (٢٠٢٠) بأنَّ جميع الطلبة ذوي الإعاقة يعانون من مُشكلات تتعلق بورقة الامتحان وحجمها، كما جاءت المفردة رقم (٨) والمتعلقة بالمصطلحات الإنجليزية بدرجة توفر كبيرة؛ وهذا يرجع إما إلى ضعف مستوى ذوي الإعاقة في اللغة الأجنبية وهذا ما اتفقت عليه دراسة رشا السيد (٢٠١٦)، أو عدم اختيار المرافق المناسب من حيث التأهيل، وقد جاءت المفردة رقم (٦) المتعلقة بكمّ الأسئلة الكبير في الورقة الامتحانيَّة برجة توفر كبيرة؛ حيث إنَّ الأسئلة الكثيرة تصيبهم بالتشتت وهذا يرجع إلى طبيعة الإعاقة وخصائص ذوي الإعاقة وقدرتهم على الانتباه والتركيز واتفق ذلك مع دراسة majoko (2018)؛ وبالتالي يجب مراعاة ذلك في بناء البيئة الامتحانيَّة الملائمة، وجاءت المفردة رقم (٢) والمتعلقة بفهم الأسئلة المقالية بدرجة توفر متوسطة وفي الترتيب العاشر والأخير؛ وبالتالي تعتبر هذه المفردات من الأمور التي يجب مراعاتها عند بناء الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة للطلاب ذوي الإعاقة على اختلاف نوع الإعاقة، ونوع الكلية.

البُعد الثاني: المشكلات المتعلقة بتوقيت الامتحان وزمنه

تضمن هذا البُعد (٨) مفردات خاصة بتوقيت الامتحان وزمنه؛ أي وقت إجراء الامتحان والزمن المخصص له باعتباره جزءًا مهمًّا في الرؤية المقترحة التي تسعى الدراسة لتقديمها

تمَّ جمع البيانات الخاصة بهذا البُعد من الاستبانة وجدولتها، ثمَّ معالجتها إحصائيًّا باستخدام برنامج SPSS.، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودلالة درجة التوفر لمفردات البُعد الثاني

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة
١	زمن الامتحان غير كافٍ للإجابة.	١,٨٥	٠,٧٦٣	السابع	متوسطة
٢	لا أستطيع الإجابة على جميع أسئلة الامتحان لضيق الوقت.	١ ,٨٧	٠,٧٥٥	السادس	متوسطة
٣	أحتاج إلى وقت إضافي للامتحان بسبب قراءة المرافق أولًا ثمَّ إجابتي عليه ومن ثمَّ كتابة المرافق لها.	٢,٠٥	٠,٨٠٩	الخامس	متوسطة
٤	أقرأ الامتحان بشكل بطيء.	٢,٢٢	٠,٧٧٩	الأول	متوسطة
٥	يصيبني التوتر بسبب عدد أوراق أسئلة الامتحان.	٢,١٣	٠,٧٩٩	الرابع	متوسطة
٦	أعاني من ضعف التركيز وهذا يأخذ من وقت الاختبار.	٢,١٨	٠,٧٥٦	الثاني	متوسطة
٧	توقيت الامتحان لا يناسبني؛ نظرًا لظروفي.	١,٨٠	٠,٧٩٠	الثامن	متوسطة
٨	عندما يكون الاختبار آخر اليوم أصاب بالقلق والتوتر بسبب الانتظار.	٢,١٧	٠,٧٨٨	الثالث	متوسطة

من الجدول السابق (٧) يتضح أن جميع مفردات البُعد الثاني المتعلق بتوقيت الامتحان وزمنه حصلت على درجة توفر متوسطة وهذا ما اتفقت عليه دراسة كلٍّ من خديجة علي (٢٠١٧)، وسعيد المالكي (٢٠٢١)، ومنال الديحاني (٢٠١٨)، و Jansen et al (2017)، ودراسة Heiman & parcel (2003) بوجود شكوى من الطلاب ذوي الإعاقة خاصة بتوقيت الامتحان وضيق وقته وعدم وجود وقت إضافي؛ وبالتالي تعتبر هذه المفردات من الأمور التي يجب مراعاتها عند بناء الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة للطلاب ذوي الإعاقة على اختلاف نوع الإعاقة، ونوع الكلية.

البُعد الثالث: مُشكلات متعلقة باللجان الامتحانيَّة

تضمن هذا البُعد (١١) مفردة خاصة باللجان الامتحانيَّة باعتبارها جزءًا مهمًّا وأساسيًّا في الرؤية المقترحة التي تسعى الدراسة لتقديمها، حيث تمَّ جمع البيانات الخاصة بهذا البُعد من الاستبانة وجدولتها، ثمَّ معالجتها إحصائيًّا باستخدام برنامج SPSS.، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٨)

المتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودلالة درجة التوفر لمفردات البُعد الثالث

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة
١	لا أستطيع صعود السلم للوصل للجنة الامتحان.	١,٧١	٠,٨٥٤	التاسع	متوسطة
٢	بيئة الامتحان تجعلني أكثر توترًا بسبب المشتتات من حولي.	٢ ,١١	٠,٧٨١	الثاني	متوسطة
٣	اللجان الامتحانيَّة لا تتسم بالهدوء.	١,٨٧	٠,٨١١	السابع	متوسطة
٤	اللجان الامتحانيَّة ليس بها إضاءة كافية.	١,٥٤	٠,٧٣٠	الحادي عشر	ضعيفة
٥	اللجان الامتحانيَّة لا يُوجد بها تهوية كافية.	١,٨٨	٠,٨٣٣	السادس	متوسطة
٦	أحتاج إلى لجنة خاصة بسبب إعاقتي.	٢,٠٩	٠,٨٧٦	الثالث	متوسطة
٧	أحتاج إلى دخول الحمام أثناء الامتحان.	٢ ,٠١	٠,٧٩٦	الرابع	متوسطة
٨	أحتاج أن أتناول بعض الطعام أو الحلوى أثناء الامتحان.	١,٥٦	٠,٧٣٧	العاشر	ضعيفة
٩	المراقبون في اللجان يزيدونني توترًا.	١,٩٥	٠,٨٠٥	الخامس	متوسطة
١٠	أشعر بعدم راحة في جلوسي أثناء الاختبار على كرسي ومنضدة الاختبار.	١,٧٥	٠,٧٩٤	الثامن	متوسطة
١١	أعاني من صعوبة في سماع المرافق جيدًا بسبب عدم الهدوء.	٢ ,٨٨	٠,٨١٣	الأول	كبيرة

من الجدول السابق (٨) يتضح أن جميع مفردات البُعد الثالث المتعلق بمشكلات اللجان الامتحانيَّة حصلت على درجة توفر متوسطة وكبيرة، حيث جاءت المفردة رقم ١١ الخاصة بصعوبة سماع المرافق بسبب عدم الهدوء بدرجة توفر كبيرة وبترتيب الأول لحاجة الطالب للهدوء أثناء فترة الامتحان، أما المفردة الرابعة الخاصة بالإضاءة الكافية في اللجان الامتحانيَّة حصلت على درجة توفر ضعيفة؛ وذلك بسبب أن نسبة كبيرة من ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق هم من ذوي الإعاقة البصريَّة والتي لا تمثل لديهم الإضاءة مشكلة، والمفردة الثامنة الخاصة بتناول الطعام أو الحلوى أثناء الامتحان والتي كانت موجهة لمرضى السكر والذين لا يمثلون عددًا كبيرًا من ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق، بالإضافة إلى أن عينة الدراسة من طلبة الجامعة وطلبة الدراسات العليا الذين يستطيعون التحكم في قدرتهم على عدم تناول الطعام أو الحلوى لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات وهي وقت الامتحان، وهذا ما اتفقت عليه دراسة كلٍّ من: خديجة علي (٢٠١٧)، وسعيد المالكي (٢٠٢١)،

و Jansen et al.(2017)، ودراسة Brandet (2011)، واختلفت هذه النتائج مع دراسة كلٍّ من Redpath et al. (2013)، ودراسة Kim & Crowley (2021) حيث كانت نتائج دراستهم إيجابية فيما يخصّ اللجان الامتحانيَّة وعدم وجود شكوى من الطلاب ذوي الإعاقة فيما يخصّ هدوء اللجان والراحة في جلوسهم بمقاعدهم أثناء فترة الامتحان؛ وبالتالي تعتبر هذه المفردات من الأمور التي يجب مراعاتها عند بناء الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة للطلاب ذوي الإعاقة على اختلاف نوع الإعاقة، ونوع الكلية.

البُعد الرابع: مُشكلات متعلقة بالمُرَافِقْ ومترجم لغة الإشارة

تضمن هذا البُعد (٩) مفردات خاصة بالمُرَافقْ أثناء تأدية الامتحان باعتباره جزءًا مهمًّا في الرؤية المقترحة لعينة كبيرة من ذوي الإعاقة وجانبًا مهمًّا في الرؤية التي تسعى الدراسة لتقديمها

تمَّ جمع البيانات الخاصة بهذا البُعد من الاستبانة وجدولتها، ثمَّ معالجتها إحصائيًّا باستخدام برنامج SPSS.، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

المتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودلالة درجة التوفر لمفردات البُعد الرابع

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة
١	أحتاج إلى مترجم لغة إشارة وقت الامتحان.	١,٧٧	٠,٩١٤	الثالث	متوسطة
٢	المرافق/ المترجم لا يستطيع قراءة/ ترجمة المصطلحات غير العربية (الإنجليزية مثلا).	١,٨٩	٠,٨٠٧	الثاني	متوسطة
٣	يُعاني المرافق من سوء الخط والتنسيق وهذا يؤثر بالسلب على درجاتي.	١,٧٥	٠,٨١١	الرابع	متوسطة
٤	يقرأ لي المرافق بطريقة خاطئة.	١,٥٤	٠,٧٥٧	الثامن	ضعيفة
٥	المرافق غير مؤهل بالقدر الكافي لكتابة ما أمليه عليه.	١,٥٨	٠,٧٦٩	السابع	ضعيفة
٦	يستغرق المرافق وقتًا كبيرًا في الكتابة	١,٦٠	٠,٧١١	السادس	ضعيفة
٧	أحتاج لمرافق / لمترجم في الامتحانات الإلكترونية.	٢,٠٧	٠,٨٦٨	الأول	متوسطة
٨	يُناقش المرافق /المترجم معي أحيانًا بعض الأمور الخاصة أثناء الامتحان.	١,٧٠	٠,٨١١	الخامس	متوسطة
٩	لا يلتزم المرافق بكتابة ما أقوله نصيًّا.	١,٤٨	٠,٧٢٧	التاسع	ضعيفة

من الجدول السابق (٩) يتضح أن جميع مفردات البُعد الرابع المتعلق بمشكلات المرافق/ المترجم حصلت على درجة توفر متوسطة ما عدا المفردات رقم (٤، ٥، ٦، ٩) والخاصة بقراءة المرافق بالطريقة الخاطئة وكونه غير مؤهل، واستغراقه لوقت كبير في الكتابة، بالإضافة إلى عدم التزامه بكتابة ما يملى عليه نصيًّا جاءت في الترتيب الأخير، وحصلت تلك المفردات على درجة توفر ضعيفة؛ وذلك بسبب أن نسبة كبيرة من ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق والذين قاموا بالرد على الاستبانة هم من ذوي الإعاقة السمعيَّة والبالغ عددهم (٦١) وهي تمثل نسبة كبيرة من عينة الدراسة الأصلية، وجميعهم من الطلاب الذين لا يحتاجون لمرافق داخل اللجان الامتحانيَّة، ولكن يحتاجون لمترجم لغة إشارة؛ لذلك حصلت هذه المفردات على درجة توفر ضعيفة، وهذا ما اتفقت عليه دراسة كلٍّ من: عالية الرفاعي (٢٠١٩) ومنال الديحاني (٢٠١٨)؛ وبالتالي تعتبر هذه المفردات من الأمور التي يجب مراعاتها عند بناء الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة للطلاب ذوي الإعاقة على اختلاف نوع الإعاقة، ونوع الكلية.

البُعد الخامس: مُشكلات متعلقة بالوسائل التكنولوجيَّة

تضمن هذا البُعد (٦) مفردات خاصة بالوسائل التكنولوجيَّة باعتباره جزءًا مهمًّا في الرؤية المقترحة التي تسعى الدراسة لتقديمها في العصر الحالي عصر الثورة الصناعية الرابعة؛ تمَّ جمع البيانات الخاصة بهذا البُعد من الاستبانة وجدولتها، ثمَّ معالجتها إحصائيًّا باستخدام برنامج SPSS.، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودلالة درجة التوفر لمفردات البُعد الخامس

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة
١	أفضل أن أؤدي الاختبار بطريقة إلكترونية.	٢,٢٤	٠,٨٢٢	الأول	متوسطة
٢	أحتاج إلى برامج التدقيق الإملائي عند الإجابة عن الاختبار الإلكتروني.	٢,١٩	٠,٨٣٢	الثاني	متوسطة
٣	أحتاج إلى تكبير الطباعة على شاشة الكمبيوتر.	٢,١٣	٠,٨٥٥	الثالث	متوسطة
٤	الملاحظ ليس لديه معرفة حاسوبية كافية.	١,٨٤	٠,٧٨١	السادس	متوسطة
٥	وجود آلة حاسبة ناطقة يفيدني كثيرًا.	١,٩٨	٠,٨٦٨	الخامس	متوسطة
٦	أفضل عرض الأسئلة على شاشة عرض بحيث يكون الخط واضحًا.	٢,٠٩	٠,٨٢٥	الرابع	متوسطة

من الجدول السابق (١٠) يتضح أن جميع مفردات البُعد الخامس المتعلق بالوسائل التكنولوجيَّة حصلت على درجة توفر متوسطة، وهذا ما اتفقت عليه دراسة Fatima et al. (2013)، وجاءت المفردة رقم (١) الخاصة بتأدية الاختبار بطريقة إلكترونية في الترتيب الأول، والمفردة رقم (٤) الخاصة بعدم معرفة الملاحظ للحاسوب في الترتيب السادس والأخير، واختلفت هذه النتائج مع دراسة كلٌّ من: Kim & Crowley (2021)، Redpath et al.(2013)، حيث كانت نتائج الطلاب ذوي الإعاقة إيجابية من حيث استخدامهم للتكنولوجيا والحاسب الآلي وتفضيلهم لتأدية الامتحانات بهذه الطريقة؛ وبالتالي تعتبر هذه المفردات من الأمور التي يجب مراعاتها عند بناء الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة للطلاب ذوي الإعاقة على اختلاف نوع الإعاقة، ونوع الكلية.

البُعد السادس: مُشكلات متعلقة بالتكليفات الفصلية

تضمن هذا البُعد (٦) مفردات خاصة بالتكليفات الفصلية باعتبارها جزءًا مهمًّا في التقويم الأصيل؛ وبالتالي في الرؤية المقترحة التي تسعى الدراسة لتقديمها.

وقد تمَّ جمع البيانات الخاصة بهذا البُعد من الاستبانة وجدولتها، ثمَّ معالجتها إحصائيًّا باستخدام برنامج SPSS.، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١١)

المتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودلالة درجة التوفر لمفردات البُعد السادس

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة
١	أجد صعوبة في البحث لعمل التكليفات بسبب عدم توافر المصادر المناسبة	٢,١٨	٠,٧٣٣	الثاني	متوسطة
٢	عمل التكليفات في شكل مجموعات لا يناسبني لصعوبة الالتقاء بالزملاء.	٢,٠١	٠,٨٠٣	الرابع	متوسطة
٣	أفضل عمل التكليفات بمفردي؛ لأني لا أجيد التعامل مع الآخرين.	١,٧٩	٠,٨٢٣	السادس	متوسطة
٤	الأساتذة يطلبون منَّا نفس تكليفات العاديين ولا يراعون ظروفنا.	٢,١٢	٠,٨٣٦	الثالث	متوسطة
٥	لا أجد من يساعدني في عمل التكليفات بالمنزل.	١,٩٥	٠,٨٤٠	الخامس	متوسطة
٦	أطالب بعمل مكان خاص في الكلية لإنجاز التكليفات به.	٢,٣٤	٠,٦٨٢	الأول	كبيرة

من الجدول السابق (١١) يتضح أن جميع مفردات البُعد السادس المتعلق بالتكليفات الفصلية حصلت على درجة توفر متوسطة ما عدا المفردة رقم (٦) والمتعلقة بعمل مكان خاص في الكلية لإنجاز التكليفات جاءت في الترتيب الأول وحصلت على درجة توفر كبيرة؛ وذلك نظرًا لظروف الإعاقة التي تحتم عليهم محدودية الحركة ومحدودية التنقل والحاجة إلى مساعد للتوجه والحركة سواء كان من ذوي الإعاقة البصريَّة أو الحركيَّة، وجاء ذلك متفقًا مع التوجهات المعاصرة والتي تمَّ الإشارة إليها في تجربة جامعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية، وجامعة سندرلاند بإنجلترا؛ وبالتالي تعتبر هذه المفردات من الأمور التي يجب مراعاتها عند بناء الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانية مُلائمة، وقد تمَّ ذلك بالفعل عند بناء الرؤية المقترحة.

ولترتيب المشكلات حسب أهميتها وفقًا لاستجابات الطلاب على الأبعاد المختلفة تمَّ حساب متوسط مجموع درجات الطلاب في كلِّ بُعد ودرجة التوفر، وترتيبها وجاءت النتائج كما بالجدول:

جدول (١٢)

المتوسط ودرجة التوفر وترتيب مجموع درجات الطلاب في الأبعاد المختلفة

البُعد	المتوسط	درجة التوفر	الترتيب
مُشكلات خاصة بالورقة الامتحانيَّة	٢,١٩	متوسطة	الأول
مُشكلات خاصة بتوقيت الامتحان وزمنه	٢,٠٤	متوسطة	الرابع
مُشكلات خاصة باللجان الامتحانيَّة	١,٨٥	متوسطة	الخامس
مُشكلات خاصة بالمرافق ومترجم لغة الإشارة	١,٦٩	متوسطة	السادس
مُشكلات خاصة بالوسائل التكنولوجيَّة	٢,٠٨	متوسطة	الثاني
مُشكلات خاصة بالتكليفات الفصلية	٢,٠٧	متوسطة	الثالث

من الجدول السابق (١٢) اتضح أن جميع المشكلات متوفرة بدرجة متوسطة وأن المشكلات الخاصة بالبُعد الأول المتعلق بالورقة الامتحانيَّة قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط ٢,١٩، في حين احتل البُعد الخامس المتعلق بالوسائل التكنولوجيَّة الترتيب الثاني بمتوسط درجات ٢,٠٨، واحتل البُعد السادس المتعلق بالتكليفات الفصلية الترتيب الثالث بمتوسط ٢.٠٧، بينما احتل البُعد الثاني المتعلق بتوقيت الامتحان وزمنه الترتيب الرابع وبمتوسط ٢,٠٤، وجاء البُعد الثالث الخاص باللجان الامتحانيَّة في الترتيب الخامس بمتوسط ١,٨٥، أما البُعد الرابع المتعلق بالمرافق

ومترجم لغة الإشارة فقد جاء في الترتيب السادس والأخير وبمتوسط ١,٦٩، وقد تمَّ مراعاة هذا الترتيب الخاص بالمشكلات في إعداد الرؤية المقترحة.

ولتجويد العمل وتحقيقه للشمولية المطلوبة قامت الباحثتان بدراسة ما إذا كان للجنس (ذكر/ أنثى)، أو لنوع الكلية (عملية/ نظريَّة/ عملية نظريَّة)، ونوع الإعاقة (سمعيَّة/ بصريَّة/ عقليَّة / حركيَّة /...إلخ) تأثير على استجابة الطلاب؛ لذلك قامتا بعمل تحليل تباين لمعرفة هل هناك فروق في استجابات الطلاب أم لا، في كلٍّ بُعد من أبعاد الاستبانة، وفي الاستبانة ككل.

ولمعرفة ما إذا كان هناك تأثير للجنس (ذكر - أنثى) في استجابات الطلاب تمَّ عمل تحليل تباين (ANOVA) باستخدام برنامج SPSS.، للأبعاد الستة للاستبانة، وجاءت النتائج كما بالجدول:

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الخاصة بالجنس (ذكور/ إناث) في الأبعاد الستة والاستبيان ككل

الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
البُعد الأول	بين المجموعات	٣,٣٩٥	١	٣,٣٩٥	.,٢٠٠	.,٦٥٥
	داخل المجموعات	٢٩٣٤,٣١٩	١٧٣			
	المجموع	٢٩٣٧,٧١٤	١٧٤	١٦ ,٩٦١		
البُعد الثاني	بين المجموعات	٠ ,٣٩٥	١	٠ ,٣٩٥	.,٠٢٠	.,٨٨٩
	داخل المجموعات	٣٤٧٧ ,٣١٩	١٧٣			
	المجموع	٣٤٧٧ ,٧١٤	١٧٤	٢٠ ,١٠٠		
البُعد الثالث	بين المجموعات	٣,٩٦٠	١	٣ ,٩٦٠	.,١٤٣	.,٧٠٦
	داخل المجموعات	٤٧٩٣ ,٧٧٧	١٧٣			
	المجموع	٤٧٩٧ ,٧٣٧	١٧٤	٢٧ ,٧١٠		
البُعد الرابع	بين المجموعات	٣ ,٢٥٣	١	٣ ,٢٥٣	.,١٢٥	.,٧٢٤
	داخل المجموعات	٤٥٠٥ ,٦٨٤	١٧٣			
	المجموع	٤٥٠٨ ,٩٣٧	١٧٤	٢٦ ,٠٤٤		
البُعد الخامس	بين المجموعات	١ ,٧٧٢	١	١ ,٧٧٢	.,١٤١	.,٧٠٨
	داخل المجموعات	٢١٧٩ ,٩٧٧	١٧٣			
	المجموع	٢١٨١ ,٧٤٩	١٧٤	١٢ ,٦٠١		
البُعد السادس	بين المجموعات	٤ ,٤٥٨	١	٤ ,٤٥٨	.,٤٧٠	.,٤٩٤
	داخل المجموعات	١٦٣٩ ,٩١٩	١٧٣			
	المجموع	١٦٤٤ ,٣٧٧	١٧٤	٤٧٩,٩		
المجموع	بين المجموعات	٣٠ ,٠٧٩	١	٣٠ ,٠٧٩	.,٠٧٧	.,٧٨٢
	داخل المجموعات	٦٧٩٥٩ ,٦٣٥	١٧٣			
	المجموع	٦٧٩٨٩ ,٧١٤	١٧٤	٣٩٢ ,٨٣٠		

من الجدول السابق (١٣) يتضح أن جميع قيم F غير دالَّة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ وذلك لجميع الأبعاد وهذا أمر منطقي وطبيعي فالكل يُعاني من الامتحانات بنفس الدرجة تقريبًا وليس للجنس تأثير في هذا الشأن، وذلك يحتم أن تكون الرؤية المقترحة شاملة متكاملة تراعي خصائص ومتطلبات كلا الجنسين.

ولمعرفة ما إذا كان هناك تأثير لنوع الكلية في استجابات الطلاب تمَّ عمل تحليل تباين(ANOVA) باستخدام برنامج SPSS.، للأبعاد الستة للاستبانة، وجاءت النتائج كما بالجدول:

جدول (١٤)

تحليل التباين الخاص بنوع الكلية لكلٍ بُعد من الأبعاد الستة والاستبانة ككل

الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
البُعد الأول	بين المجموعات	٢٩٩.٧٨٥	٣	٩٩.٩٢٨	٦.٤٧٨	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٦٣٧.٩٢٩	١٧١			
	المجموع	٢٩٣٧.٧١٤	١٧٤	١٥.٤٢٦		
البُعد الثاني	بين المجموعات	٣٩١.٢٤٦	٣	١٣٠.٤١٥	٧.٢٢٥	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٠٨٦.٤٦٨	١٧١	١٨.٠٥٠		
	المجموع	٣٤٧٧.٧١٤	١٧٤			
البُعد الثالث	بين المجموعات	٢٠٥.٦٨٣	٣	٥٦١,٦٨	٢.٥٥٣	.٠٥٧
	داخل المجموعات	٤٥٩٢.٠٥٤	١٧١			
	المجموع	٤٧٩٧.٧٣٧	١٧٤	٨٥٤,٢٦		
البُعد الرابع	بين المجموعات	٤١٢.٩٢١	٣	١٣٧.٦٤٠	٥.٧٤٦	.٠٠١
	داخل المجموعات	٤٠٩٦.٠١٧	١٧١	٢٣.٩٥٣		
	المجموع	٤٥٠٨.٩٣٧	١٧٤			
البُعد الخامس	بين المجموعات	١٩٤.٠٨٨	٣	٦٤.٦٩٦	٥.٥٦٦	.٠٠١
	داخل المجموعات	١٩٨٧.٦٦١	١٧١	١١.٦٢٤		
	المجموع	٢١٨١.٧٤٩	١٧٤			
البُعد السادس	بين المجموعات	١٠٣.١٥٩	٣	٣٤.٣٨٦	٣.٨١٥	.٠١١
	داخل المجموعات	١٥٤١.٢١٨	١٧١	٩.٠١٣		
	المجموع	١٦٤٤.٣٧٧	١٧٤			
المجموع	بين المجموعات	٧٢٥٣.٩٧٤	٣	٢٤١٧.٩٩١	٦.٨٠٨	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٠٧٣٥.٧٤٠	١٧١	٣٥٥.١٨٠		
	المجموع	٦٧٩٨٩.٧١٤	١٧٤			

يلاحظ من جدول (١٤) الخاص بتحليل التباين بين استجابات الطلاب في الكليات المختلفة، أن قيمة(F) غير دالَّة فقط في البُعد الثالث الخاص باللجان الامتحانيَّة حيث لا تختلف الكليات في جامعة الزقازيق من حيث الإمكانات والقدرة على تجهيز بيئة الامتحان وعمل اللجان الخاصة بالمعاقين، ونوع المراقبين في اللجان، وأماكن الامتحانات، وغيرها من مفردات هذا البُعد. أما بالنسبة لباقي الأبعاد الخاصة بالورقة الامتحانيَّة، وتوقيت الامتحان وزمنه، والمُرَافِق/ أو مترجم لغة الإشارة، والوسائل التكنولوجيَّة، والتكليفات الفصلية فالفروق دالَّة عند مستوى ٠.٠١، وهذا أمر طبيعي؛ لأنه يرجع إلى ظروف كل كلية، وطبيعة الدراسة بها، وإمكاناتها الماديَّة والبشريَّة، وقد روعي في الرؤية المقترحة الشمول بحيث يمكن تطبيقها في جميع الكليات على اختلافها.

ولمعرفة ما إذا كان هناك تأثير لنوع الإعاقة في الاستجابة عن مفردات الاستبانة تمَّ عمل تحليل تباين (ANOVA) باستخدام برنامج SPSS.، للأبعاد الستة للاستبانة، وجاءت النتائج كما بالجدول

جدول (١٥)

تحليل التباين الخاص بنوع الإعاقة لكلٍ بُعد من الأبعاد الستة والاستبانة ككل

الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
البُعد الأول	بين المجموعات	٣٨٦,٤٢٩	٦	٦٤,٤٠٥	٤ ,٢٤١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٥٥١,٢٨٦	١٦٨			
	المجموع	٢٩٣٧,٧١٤	١٧٤	١٥,١٨٦		
البُعد الثاني	بين المجموعات	٥٨٤,٩٤٥	٦	٩٧,٤٩١	٥ ,٦٦٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٨٩٢,٧٧٠	١٦٨			
	المجموع	٣٤٧٧,٧١٤	١٧٤	١٧,٢١٩		
البُعد الثالث	بين المجموعات	١٦١,٨١٨	٦	٢٦,٩٧٠	٤,٥٢٠	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٦٣٥,٩١٩	١٦٨			
	المجموع	٤٧٩٧ ,٧٣٧	١٧٤	٢٧,٥٩٥		
البُعد الرابع	بين المجموعات	٦٢٦,٦٧١	٦	١٠٤,٤٤٥	٤,٥٢٠	٠ ,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٨٨٢,٢٦٦	١٦٨			
	المجموع	٤٥٠٨,٩٣٧	١٧٤	٢٣,١٠٩		
البُعد الخامس	بين المجموعات	١٤٦,١٣١	٦	٢٤,٣٥٥١	٢,٠١٠	٠,٠٦٧
	داخل المجموعات	٠٣٥,٦١٧	١٦٨			
	المجموع	٢١٨١,٧٤٩	١٧٤	١٢,١١٧		
البُعد السادس	بين المجموعات	١٣٨,٥١٧	٦	٢٣,٠٨٦	٢,٥٧٦	٠,٠٢١
	داخل المجموعات	١٥٠٥,٨٦١	١٦٨			
	المجموع	١٦٤٤,٣٧٧	١٧٤	٨,٩٦٣		
المجموع	بين المجموعات	٨٣٢٤,٢٠٣	٦	١٣٨٧,٣٦٧	٣,٩٠٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٩٦٦٥,٥١٢	١٦٨			
	المجموع	٦٧٩٨٩,٧١٤	١٧٤	٣٥٥,١٥٢		

يلاحظ من جدول (١٥) الخاص بتحليل التباين بين استجابات الطلاب من ذوي الإعاقات المختلفة، أن قيمة(F) غير دالَّة فقط في البُعد الخامس الخاص بالوسائل التكنولوجيَّة؛ حيث لا تختلف الكليات في جامعة الزقازيق من حيث الإمكانات التكنولوجيَّة واستفادة الطلاب من ذوي الإعاقات المختلفة منها؛ حيث لا تزال البنية التكنولوجيَّة التحتية- وإن كان قد بدأ العمل بها- تحتاج إلى مجهودات كبيرة. أما بالنسبة لباقي الأبعاد الخاصة بالورقة الامتحانيَّة، وتوقيت الامتحان وزمنه، واللجان الامتحانيَّة، والمُرَافِق/ أو مترجم لغة الإشارة، والتكليفات الفصلية،

والاستبانة ككل فالفروق دالَّة عند مستوى ٠,٠١، وهذا أمر طبيعي؛ لأنه يرجع إلى نوع الإعاقة، وطبيعتها، ومدى استفادة المعاق من الوسائل التكنولوجيَّة المتاحة، وإيمان الإدارة بضرورة إدخال التكنولوجيا في التعليم بشكل قوي سواءً في التدريس أو التقويم خصوصًا لهذه الفئة من الطلاب، وقد روعي في الرؤية المقترحة ضرورة تزويد الكليات بالأجهزة التكنولوجيَّة الحديثة اللازمة لكلِّ نوع من أنواع الإعاقة، وتدريب أساتذة الجامعة على استخدامها في التدريس والتقويم، وكذلك المسئولين والطلاب بحيث يمكن تطبيقها في جميع الكليات على اختلافها.

ب: الرؤية المقترحة

بعد هذا العرض لنتائج الاستبانة، وما تمَّ الاستفادة منه من الدراسات السابقة، والتجارب العالميَّة في هذا الشأن، وفي ضوء إمكانات جامعة الزقازيق وطبيعة الدراسة بها؛ يمكن صياغة الرؤية المقترحة.

الرؤية المقترحة لتوفير بيئة امتحانات مُلائمة للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة الزقازيق

من خلال ما تمَّ التوصل إليه من نتائج وفي ضوء بعض الخبرات العربية والأجنبية (ملحق٢) يمكن صياغة الرؤية المقترحة كما يلي:

أولًا: المعايير الحاكمة

تكييف الامتحانات للطلبة ذوي الإعاقة:

- لا يعني تبسيط الأسئلة بما لا يحقق الهدف المرجو منها.
- لا يعني التغاضي عن تقييم أجزاء من المنهج الدراسي تمَّ تقييم الطلبة العاديين فيها.
- لا يعني إغفال قياس مهارات عملية لا بدَّ أن يمتلكها الخريج.
- لا يعني عدم تكافؤ الفرص أو عدم تحقيق عدالة التقييم والتحيز لصالح الطلبة ذوي الإعاقة مقابل زملائهم من الطلبة غير ذوي الإعاقة.
- لا يعني أن جميع الطلبة ذوي الإعاقة حتمًا سوف يحصلون على تلك الامتيازات؛ بل إنها مشروطة بأن يتقدم أي طالب لمركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة قبل بداية الامتحانات بأربعة أسابيع على الأقل للحصول على أي تيسيرات منها، ومسئولو المركز وحدهم من يقررون ذلك.

ثانيًا: المفاهيم والإرشادات العامة

هناك عددٌ من المفاهيم والإرشادات العامة التي يُهتدى بها عند تطبيق إجراءات استثنائية في امتحانات الطلبة ذوي الإعاقة والتي تتناسب مع كل إعاقة وشدتها، ومن بينها ما يلي:

طرق تقديم الاختبار:

يحتاج بعض الطلبة إلى بعض التكييفات لطريقة تقديم الاختبار بسبب نوع الإعاقة وشدتها، ومن بين تلك الإجراءات ما يلي:

١- يحق لعضو هيئة التدريس استبدال الامتحانات الفصلية التي تعطى للطلبة غير ذوي الإعاقة بنوع آخر من الامتحانات التي تناسب الطالب ذا الإعاقة (فمثلاً قد يستبدل الاختبار المقالي باختبار موضوعي مع مراعاة أن يكون في نفس المحتوى والقدر الذي تمَّ فيه اختبار زملائه).

٢- يُسمح لعضو هيئة التدريس بتكييف التكليفات المطلوبة من الطالب على مدار العام الدراسي وفقًا لنوع الإعاقة وشدتها (مثلاً: إذا كان مطلوب كتابة مقالة أو بحث بخط اليد تستبدل بنسخة إلكترونية أو ما يتعلق بالتكليفات العملية).

٣- الطلبة ذوو الإعاقة الذين لا تناسبهم الامتحانات الشفهية يمكن أن تستبدل بطرق أخرى يحددها عضو هيئة التدريس بناءً على طبيعة المقرر والمهام المطلوب تقييمها.

٤- تطبيق نظام الامتحانات الإلكترونية والتدريب عليها في بداية كل عام دراسي كلما أمكن ذلك (خاصة للمكفوفين للتغلب على المشكلات المرتبطة بالمرافق المبصر وتماشيًا مع التوجهات العالميَّة أو أية إعاقات أخرى تتطلب ذلك).

٥- تكييف الامتحانات لا يعني سهولة الأسئلة لدرجة لا تقيس المستوى الفعلي للطالب؛ ممَّا يفقدها قيمتها في قياس مدى استفادة الطالب من المعلومات التي قام بدراستها.

٦- الامتحانات الموضوعية ليست هي الطريقة الوحيدة لتقييم أداء جميع الطلبة ذوي الإعاقة، هناك إعاقات يستطيع الطالب الإجابة عن الأسئلة المقالية حتَّى وإن كان يحتاج لطرق بديلة، مثل: المرافق الكاتب، أو الكمبيوتر... وغيرها من التقنيات المساعدة.

٧- ضرورة ضمان تكافؤ الفرص في الامتحانات بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم غير ذوي الإعاقة؛ بما يخلق عدالة التقييم للحصول على معدلات حقيقة تعكس المستوى الفعلي للطلبة.

٨- الاستعانة بالمرشد الأكاديمي بمركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة لتوجيه أعضاء هيئة التدريس للطريقة التي تقدم بها الامتحانات لكلٍّ طالب، والوزن النسبي لكلٍّ تقييم (عملي/ شفهي/ كتابي/ بحوث) بحيث يكون متغيرًا من طالب لآخر وفقًا لنوع الإعاقة وشدتها، وفي نفس الوقت لا يهدر الأساس العام الذي تقوم عليه لتقييم الطالب.

٩- تستدعي بعض المقررات لبعض الشعب التعرف على قدرة الطلبة على التعبير الحر والتلقائي؛ ومن ثمَّ يجب التعرف على تلك القدرة لدى الطالب بإحدى الوسائل البديلة وليس التغاضي عنها.

الوقت الإضافي

هناك ثلاثة عوامل رئيسة تجعل بعض الطلبة ذوي الإعاقة في حاجة إلى وقت إضافي لإكمال الاختبار:

١- نوع الإعاقة وشدتها: فعلى سبيل المثال: قد يحتاج الطلبة الذين يعانون من الإعاقات الجسمية أو الحسية (الإعاقة البصريَّة أو السمعيَّة) أو صعوبات التعلم المحددة إلى وقت إضافي لصياغة إجابات امتحاناتهم وكتابتها و/ أو التحقق منها. وبالمثل، فإنَّ الطلبة الذين يعانون من ضعف التركيز بسبب الألم المزمن أو الحالات التي تؤدي إلى ظهور التعب المبكر، قد يحتاجون أيضًا إلى وقت إضافي لصياغة إجابات الاختبار وكتابتها ومراجعتها.

٢- قد يضع شكل التقييم البديل متطلبات إضافية على الطالب. فمثلًا: الطلبة ضعاف البصر الذين يستخدمون الورق المكبر يقرؤون بشكل أبطأ؛ لأنَّ عدد الكلمات التي يمكن قراءتها بالعين في الورقة أقل وعدد الصفحات أكثر. وإذا تمَّ استخدام استراتيجيات التقييم البديلة هذه بشكل فعَّال، فسيحتاج الطالب أيضًا إلى وقت إضافي للاختبار.

٣- قد تؤدي ظروف التقييم والاختبار إلى ظهور بعض الاضطرابات النفسيَّة لدى الطلبة ذوي الإعاقة ومن بينها قلق الاختبار؛ ومن ثمَّ قد يحتاجون إلى وقت إضافي في الامتحانات لتخفيف ضغط الوقت عليهم.

٤- الوقت الإضافي المسموح به للطلاب يحدده مركز خدمات الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة بناءً على العوامل السابقة.

اللجان الاختبارية

يحتاج بعض الطلبة إلى بعض التكييفات باللجان الاختبارية بسبب نوع الإعاقة وشدتها، ومن بين تلك الإجراءات ما يلي:

١- أن تتسم اللجنة بالهدوء الشديد لتجنب تشتت الطلبة وخاصة تلك الإعاقات التي تتأثر بالضوضاء (مثل: اضطراب التوحد، واضطراب الانتباه وفرط الحركة).

٢- أن تكون الإضاءة كافية وبعيدة عن السطوع الشديد لقراءة الورقة الاختبارية وخاصة تلك الإعاقات التي تتأثر بانخفاض وشدة الإضاءة (مثل: ضعاف البصر، واضطراب التوحد).

٣- قد يحتاج حالة بعض الطلبة ذوي الإعاقات إلى الاختبار في لجنة خاصة وذلك في حالة عدم القدرة على توفير لجان تتسم بالهدوء ومن بينهم الطلبة: المكفوفين، أو ذوي اضطراب التوحد (ممن يعانون من فرط الحساسية السمعيَّة أو البصريَّة أو الاثنين معًا)، أو ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، أو ضعاف السمع).

٤- إعطاء بعض النصائح للمراقبين والملاحظين في الحفاظ على الهدوء باللجنة، مع السماح للطلبة الذين حصلوا على تصريح من مركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة مسبقًا بما يلي: تناول الطعام أو المشروبات، أو الذهاب المتكرر إلى الحمام، أو استخدام أدوات لا يستخدمها زملاؤهم غير ذوي الإعاقة.

مترجمو لغة الإشارة

يحتاج الطلبة الصم بالجامعة الاستعانة داخل اللجان الاختبارية بمترجم لغة إشارة، غير أنه لا بدَّ أن تتوافر عددٌ من الشروط والضوابط التي يجب الالتزام بها في هذا الصدد، وهي:

١- يجب أن تتمَّ الموافقة على المترجم من قبل إدارة الكلية قبل الاختبار وأن يكون معتمدًا من قبل مركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة.

٢- أن يكون المترجم لديه خبرة سابقة بالمصطلحات والكلمات الواردة في المقررات التي سوف يتمّ الاختبار فيها؛ للتأكد من الترجمة الصحيحة لها.

٣- يجب على المترجم أن يُفسّر الكلام / الإشارة بدقة كما نقلها الطالب أو المختبر (في حالة الامتحانات الشفهية).
٤- لا ينبغي أن يُناقش المترجم أي أمور أثناء الاختبار مع الطالب أو المختبر إلا إذا كان ذلك يتعلق بتوضيح أسئلة / إجابات الاختبار (كأن يطلب الطالب من المترجم الفوري إعادة جملة).
٥- إعطاء المترجم نشرة إرشادية قبل الاختبار بالضوابط التي يجب الالتزام بها.
٦- يجب أن يكون هناك وقت كاف في بداية الاختبار للسماح للمترجم بالتعرف على الأسئلة حتَّى يكون مستعدًا لترجمة الأسئلة بشكل مناسب.

المرافق المبصر

قد يحتاج الطالب الكفيف إلى مرافق مبصر خلال فترة الامتحانات، ومن أهم الشروط ما يلي:

١- عدم قدرة الطالب على القراءة والكتابة بطريقة برايل (في حالة أنه مسموح باستخدام طريقة برايل في الامتحانات).
٢- يجب أن تتمَّ الموافقة على المترجم من قبل إدارة الكلية قبل الاختبار.
٣- صورة من المؤهل الدراسي للمرافق.
٤- صورة من بطاقة الرقم القومي للمرافق، مدون بها المؤهل الحاصل عليه.
٥- تخلي الكليات مسؤوليتها تمامًا عن توفير مرافق للطلبة، عند عدم إحضارهم مرافقًا معهم بالشروط المذكورة أعلاه.
٦- في حالة الامتحانات الإلكترونية لا يسمح فيها بمرافق.
٧- وهناك بعض التعليمات التي لا بدَّ أن تنفذ بدقة من قبل القارئ، أهمها ما يلي:
٨- يجب إعطاء القارئ والطالب نسخًا من هذه الإرشادات قبل الاختبار.
٩- يجب على القارئ أن يقرأ للطالب النصّ الدقيق لأسئلة الاختبار.
١٠- يجب على القارئ عدم الإدلاء بأي تعليق آخر أو استخدام أي نغمة تؤكد على أي جزء من أسئلة الاختبار، أو تقديم أي تفسير لأسئلة الاختبار.
١١- لا ينبغي للقارئ مناقشة أية أمور في أثناء الاختبار مع الطالب إلا إذا كانت تتعلق بإعادة قراءة سؤال الاختبار (إذا طلَب الطالب من القارئ إعادة سؤال الاختبار).
١٢- يجب منح الطالب وقتًا إضافيًا بسبب المتطلبات الإضافية (المهارات / المهام) التي ينطوي عليها استخدام هذه الطريقة.

الكاتب (الناسخ)

قد يكون هناك بعض الطلبة غير قادرين على الكتابة بسبب نوع إعاقتهم الحركية أو حالتهم الصحية، ومنهم على سبيل المثال: ذوي الشلل الدماغي، أو ذوي الإصابة الشديدة في الظهر، أو التهاب المفاصل، أو ذوي صعوبات تعلم الكتابة، أو ذوي اضطراب التوحد وغيرهم ممن تستدعي حالاتهم السماح لهم باصطحاب كاتب، ومن أهم الشروط الضابطة في هذا الشأن ما يلي:

١- يجب أن تتمَّ الموافقة على المترجم من قبل إدارة الكلية قبل الاختبار.
٢- صورة من المؤهل الدراسي للمرافق.
٣- صورة من بطاقة الرقم القومي للمرافق، مدون بها المؤهل الحاصل عليه.
٤- تخلي الكليات مسؤوليتها تمامًا عن توفير مرافق للطلبة، عند عدم إحضارهم مرافقًا معهم بالشروط المذكورة أعلاه.

وهناك بعض التعليمات التي لا بدَّ أن تنفذ بدقة من قبل الكاتب أهمها ما يلي:

١- يجب إعطاء الكاتب والطالب نسخًا من هذه الإرشادات قبل الاختبار.
٢- يجب أن يكتب الناسخ النصّ بالضبط كما ينقله الطالب شفهيًّا أو من خلال لغة الإشارة المفسرة أو عن طريق تهجئة الأصابع أو بأي وسيلة أخرى مناسبة.
٣- يجب ألا يكتب الكاتب نصًّا آخر، ولا يتعدى ما يذكره الطالب.
٤- لا ينبغي أن يُناقش الكاتب أية أمور في أثناء الاختبار مع الطالب إلا إذا كانت تتعلق بتواصل الطالب لإجابات الاختبار (أي يطلب الكاتب من الطالب إعادة جملة).
٥- يجب أن يُمنح الطالب وقتًا إضافيًّا بسبب المتطلبات الإضافية (المهارة / المهام) التي ينطوي عليها استخدام هذه الطريقة.

استخدام الكمبيوتر في الإجابة عن الاختبار

عند اعتماد الكمبيوتر كطريقة مسموح بها لأداء الامتحانات لبعض الحالات، ومن بينهم: المكفوفين أو ذوي الشلل الدماغي وغيرهم قد تحتاج أيضًا مُعدات الكمبيوتر المحددة التي يستخدمها الطالب بشكل عام خلال الفصل الدراسي إلى أن تكون متاحة للطالب لتسهيل إجابات الاختبار، وقد تشمل التركيبات الصوتية وبرامج التدقيق الإملائي / النحوي وتكبير الطباعة على الشاشة، ومن أهم الشروط الضابطة في هذا الشأن ما يلي:

١- أن تكون جهة إصدار التصريح للطلبة هو مركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة.
٢- يجب أن يكون لدى المشرف (المراقب/ الملاحظ) معرفة حاسوبية كافية؛ للتأكد من أن الطالب يستخدم فقط تلك المرافق المحددة في تعليمات المشرف.
٣- يجب أن يُمنح الطالب وقتًا إضافيًا بسبب المتطلبات الإضافية (المهارة / المهام) التي ينطوي عليها استخدام هذه الطريقة.
٤- يجب إتاحة وقت إضافي لطباعة إجابات الاختبار والتحقق من جودة النسخة المطبوعة. يجب تنفيذ هاتين المهمتين تحت الإشراف.

ثالثًا: التكييفات المحددة لكلِّ إعاقة

الطلبة ذوو الإعاقة البصريَّة:

تضم تلك الفئة كلًّا من الطلبة المكفوفين وضعاف البصر، ولكل منهما الإجراءات الخاصة به، وأهمها ما يلي:

الطلبة المكفوفون

١- زيادة الوقت المسموح فيه بالإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٣٠٪ من إجمالي الوقت المحدد.
٢- السماح لهم بالامتحانات الإلكترونية التي تعتمد على قراءة برامج تحويل النصّ إلى كلام مسموع عبر السماعات.
٣- يسمح باستخدام الآلات الحاسبة الناطقة إذا احتاج لذلك.
٤- أن تتسع المنضدة الخاصة بالامتحانات بوضع آلة بيركنز والأدوات المساعدة الأخرى.
٥- السماح باصطحاب مرافق (على أن تتوافر فيه القواعد التي يحددها مركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة).
٦- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان سماع القارئ بوضوح وعدم التَّشتت.

الطلبة ضعاف البصر

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد.
٢- تكبير الورقة الاختبارية بما يسمح للطالب بقراءتها بدون مرافق.
٣- وضع عدد أقل من الأسئلة في الورقة الاختبارية مع التباعد بين السطور.

٤- السماح باستخدام المعينات البصريَّة المكبرة.
٥- السماح بأن يقرأ له الملاحظ أو المراقب أسئلة الاختبار عندما يشعر بالتعب بسبب إجهاد العين.
٦- في حالة صعوبة التتبع من الاختبار إلى ورقة الإجابة يسمح له بأن يسجل الإجابات على ورقة الأسئلة، وقد يطلب من الملاحظ مساعدته في نقلها لورقة الإجابة.
٧- في حالة الرسوم والمخططات البيانية أو الخرائط وغيرها يسمح له بتسليط الضوء (قد يكون من التليفون المحمول) على الرسوم البيانية بأكملها لزيادة التباين من لون الصفحة أو يقوم الملاحظ أو المراقب إعطاؤه وصف شفهي للرسوم البيانية وما إلى ذلك.
٨- أن تكون الإضاءة كافية وبعيدة عن السطوع الشديد لقراءة الورقة الاختبارية.
٩- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت.
١٠- ومن التسهيلات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصريَّة أثناء الامتحانات العملية في المعامل:
١١- الاستعانة بمساعد يمكنه وصف العينات التي يتمّ رؤيتها من خلال المجهر شفهيًّا.
١٢- تكبير الشرائح أو الصور من خلال CCTV أو جهاز عرض أو مكبر.
١٣- المخططات اللمسية / الرسومات الخطية البارزة.
١٤- استخدم الكائنات الفعلية للتمثيل ثلاثي الأبعاد.
١٥- قراءة التوجيهات / الإجراءات للطالب.
١٦- استخدام التكنولوجيا المساعدة / المواد المكيفة.

الطلبة ذوو الإعاقة السمعيَّة:

تضم تلك الفئة كلًّا من الطلبة الصم وضعاف السمع، ولكل منهما الإجراءات الخاصة به، وأهمها ما يلي:

الطلبة الصم

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد.
٢- السماح بالاستعانة بمترجم الإشارة (على أن تتوافر فيه القواعد التي يحددها مركز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة).

٣- في حالة وجود عدد من الطلبة الصم في فرقة دراسية واحدة يمكن السماح بلجنة منفصلة لهم حتَّى يتاح لهم التعامل مع مترجم الإشارة دون تشتيت زملائهم السامعين.
٤- أن تكون الإضاءة كافية وبعيدة عن السطوع الشديد؛ لمتابعة مترجم الإشارة بسهولة.
٥- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت.

الطلبة ضعاف السمع

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد.
٢- أن تكون الإضاءة كافية وبعيدة عن السطوع الشديد.
٣- قد يسمح باستخدام مكبرات الصوت؛ لضمان سماعهم للتعليمات بوضوح.
٤- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت.

الطلبة ذوو الإعاقات الحركية

تضم تلك الفئة كلًّا من الطلبة ذوي الشلل الدماغي، والإصابات الدماغية، التصلب المتعدد، الحوادث... وغيرهم، ولكل منهما الإجراءات الخاصة به، وأهمها ما يلي:

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد.
٢- توفير مقاعد مريحة قدر الإمكان أو السماح لهم باستخدام مقاعدهم المتحركة.
٣- السماح للبعض استخدام الغرفة الصحية بالكلية للاستلقاء على السرير.
٤- بعض الطلبة غير قادرين على الجلوس لفترات طويلة؛ ومن ثمَّ يسمح لهم تغيير وضع الجلوس بالوقوف أو الحركة في المكان أو مدّ الأرجل.
٥- يسمح لبعضهم بالاستعانة بكاتب (ناسخ) في حالة عدم تمكنهم من استخدام أيديهم في الكتابة، أو عندما يؤثر التعب على القدرة على الكتابة.
٦- يسمح لبعضهم أن يقرأ لهم الملاحظ أو المراقب الامتحانات عندما يؤثر التعب على قدرتهم على القراءة.
٧- استخدام دورات المياه أثناء فترة الاختبار.
٨- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت.

الطلبة ذوو الإعاقات الفكرية والنمائية

تضم تلك الفئة كلًّا من الطلبة ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية، ومتلازمة داون... وغيرهم، ولكل منهما الإجراءات الخاصة به، وأهمها ما يلي:

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد.

٢- يسمح لبعضهم بالاستعانة بكاتب (ناسخ) في حالة عدم تمكنهم من استخدام أيديهم في الكتابة، أو عندما يؤثر التعب على قدرتهم على الكتابة، أو على جودة خطهم.

٣- يسمح لبعضهم أن يقرأ لهم الملاحظ أو المراقب الامتحانات عندما يؤثر التعب على قدرتهم على القراءة، أو في حالة عدم فهمهم لتعليمات الاختبار.

٤- استخدام غرفة منفصلة مع كاميرات مراقبة.

٥- السماح بتناول الأدوية إذا كان هناك حاجة لذلك

٦- استخدام دورات المياه خلال فترة الاختبار.

٧- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت وخاصة في حالة وجود مشاكل حسية.

الطلبة ذوو المشكلات التعليميَّة وصعوبات التعلم المحددة

تضم تلك الفئة كلًّا من الطلبة: بطيئي التعلم، والمتأخرين دراسيًّا، وذوي صعوبات التعلم المحددة (ويُعد مركز خدمات ذوي الإعاقة بالجامعة هو المسئول عن تشخيص تلك الحالات غير المشخصة من قبل)، ولكل منهم الإجراءات الخاصة به، وأهمها ما يلي:

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد

٢- يسمح لبعضهم الاستعانة بكاتب (ناسخ) في حالة عدم وضوح خطهم.

٣- يسمح لبعضهم أن يقرأ لهم الملاحظ أو المراقب الامتحانات لمن يعانون من صعوبات تعلم القراءة Dyslexia.

٤- استخدام الآلة الحاسبة في حالة صعوبات تعلم الحساب أو عسر الحساب dyscalculia.

٥- السماح باستخدام الكمبيوتر كمساعد في التدقيق الإملائي والنحوي لمن يعانون من صعوبات تعلم الكتابة أو عسر الكتابة Dysgraphia في حالة الامتحانات المقالية.
٦- توفير بدائل اختبارية متنوعة لتقييم الأداء العملي.
٧- صياغة أسئلة الاختبار بصورة واضحة ومنظمة.
٨- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت.

الطلبة ذوو الأمراض المزمنة:

قد يحتاج الطلبة المصابون بأمراض مزمنة، مثل: السكر، أو القلب، أو الكلي، أو ضغط الدم، أو الصرع... وغيرها من الأمراض الأخرى أو الطالبات الحوامل عددًا من الإجراءات، أهمها:

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد.
٢- السماح بتناول الطعام أثناء اللجنة (سكريات، أو مشروب، أو سندويتش صغير...).
٣- السماح للبعض استخدام الغرفة الصحية بالكلية للاستلقاء على السرير.
٤- يسمح لبعضهم بالاستعانة بكاتب (ناسخ) في حالة عدم تمكنهم من استخدام أيديهم في الكتابة، أو عندما يؤثر التعب على القدرة على الكتابة.
٥- السماح بتناول الأدوية إذا كانت هناك حاجة لذلك.
٦- استخدام دورات المياه خلال فترة الاختبار.
٧- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت.

الطلبة ذوو الاضطرابات النفسيَّة:

لقد ضمَّت جميع الجامعات العالميَّة والجمعيات العلميَّة المتخصصة في مجال الإعاقة والتربية الخاصة فئة الطلبة الذين يعانون من الاضطرابات النفسيَّة إلى الطلبة ذوي الإعاقة باعتبار أن لهم احتياجات تعليميَّة خاصة يفترض أن توفراها لهم المؤسسات التعليميَّة، إذ قد يحتاج الطلبة المصابون باضطرابات نفسية، مثل: الاكتئاب، أو الفصام، أو الهستيريا... وغيرها من الاضطرابات الأخرى (بعد الحصول على تقرير معتمد من لجنة طبية ثلاثية بالجامعة) عددًا من الإجراءات أهمها:

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد.
٢- السماح للبعض باستخدام الغرفة الصحية بالكلية للاستلقاء على السرير.
٣- السماح لبعض الحالات القيام بالاسترخاء العضلي أثناء الجلوس على الكرسي.
٤- يسمح لبعضهم بالاستعانة بكاتب (ناسخ) في حالة عدم تمكنهم من استخدام أيديهم في الكتابة، أو عندما يؤثر التعب على القدرة على الكتابة.
٥- السماح بتناول الأدوية إذا كان هناك حاجة لذلك.
٦- استخدام دورات المياه خلال فترة الاختبار.
٧- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت.

الطلبة ذوو اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

هم أحد الفئات التي تقع تحت مظلة التربية الخاصة وضمن ذوي الاحتياجات التربويَّة الخاصة، وعليه يسمح لهم بعددٍ من الإجراءات، أهمها:

١- السماح بزيادة وقت الإجابة عن الاختبار بما لا يزيد عن ٢٥٪ من إجمالي الوقت المحدد.
٢- السماح بتناول الأدوية إذا كان هناك حاجة لذلك.
٣- استخدام دورات المياه خلال فترة الاختبار.
٤- قد يسمح للطلاب بفترة راحة لا تتعدى خمسة دقائق كل ٣٠ دقيقة والتحرك في المكان.
٥- أن تتسم اللجنة بالهدوء؛ لضمان عدم التَّشتت.

المراجع

أبـو النجا محمد العمري (٢٠٠٧). حقوق الإنسـان وتحسين نوعية الحياة للمعاقين حركيًا: دراسة في منظمات رعاية المعاقين بمحافظة البحيرة. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، ٣ (٢٢)، ١٢٢٧- ١٣٠٠.

أحمـد محمد الفواعـير (٢٠١٤). المشكلات النفسيَّة والاجتماعيَّـة والأكاديميَّة التي يُعـاني منها الطـلاب ذوو الاحتياجات الخاصة في المرحلـة الجامعية، **دراسة مقدمة إلى الملتقى الرابـع عشر للجمعية الخليجية للإعاقة تحت شعار «الخدمات المقدمة للشاب من ذوي الإعاقة الواقع والطموح»**. دبي ١٤-١٧ أبريل، ١-٢٠.

أحمـد وجيـه فتحـي أحمد (٢٠٢٠). التحديـات التي تواجه الطـلاب الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات المصريَّة وتصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعيَّـة. **المجلـة العربية لعلـوم الإعاقـة والموهبة**، المؤسسـة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٤)، ١٨١ – ٢٣٦.

إدريـس لعروسـي (٢٠١٧). دور النشـاط الرياضـي البدني المكيـف في تحقيق التوافق النفسـي والاجتماعـي لـدى المعاقـين حركيًـا «دراسـة ميدانيـة لنـادي هـواه البيبـان لكـرة السلـة علـى الكراسـي المتحركـة بولايـة بوعريريـج». **رسالـة ماجستير**، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر.

الأمم المتحـدة (٢٠١٧). «**اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري**»، الأمم المتحدة. مأخوذ من موقع:
http://didh.gov.ma/sites/default/files/20`7-05/convoptprot-a.pdf

الأمم المتحـدة، حقـوق الإنسـان (٢٠٢١). مكتبـة المفوض السامـي، **اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة**، متاح على: www.ohchr.org

السيد علي سيد أحمد، وفائقة محمد بدر (١٩٩٩). **اضطراب الانتباه لدى الأطفال – أسبابه وتشخيصه وعلاجه**، ط١.، القاهرة، مكتبة النهضة المصريَّة.

السيـد فهمـي علـي (٢٠٠٩). **سيكولوجيـة ذوي الاحتياجـات الخاصـة رعايـة المتخلفين عقليًا وتأهيلهم**. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة.

أماني رضا عبد العزيز الزيات (٢٠١٨). المشكلات الأكاديميَّة التي تواجه الطلاب المعاقين في جامعة المنصورة ومتطلبات مواجهتها، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**. جامعة المنصورة، ٦(٤)،٥٧ – ٦٨.

آيات زكي الشرمان (٢٠٢١). التسهيلات الجامعية المتاحة للطلبة الصم والبكم في الجامعات الأردنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية**، ٣٥(٦)، ٩٢٧: ٩٥٦.

إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٢). **الإدارة والاشراف والتنظيم في التربية الخاصة، الرياض، دار الزهراء للنشر.**

جامعة الزقازيق (٢٠٢٢)، مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة، **إحصائية بأعداد الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة.**

جامعة الزقازيق، **مذكرة تفاهم بين جامعة الزقازيق وهيئة الأميديست**، مكتب أمريكا والشرق الأوسط (الأميديست) بتاريخ ٢٠٢٢/٦/٢٥.

جامعة الزقازيق، مبادرة الوصول الشامل التكاملي بجامعة الزقازيق، **مركز خدمة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة،٢٠٢٢.**

جامعة الملك سعود (٢٠٢١). **مركز الطلاب ذوي الإعاقة.** مأخوذ بتاريخ ٢٠٢٢/٩/٢٢ من https://sa.ksu.edu.sa/ar/node/947

جامعة الملك سعود (٢٠٢١). **برنامج الوصول الشامل** مأخوذ بتاريخ ٢٠٢٢/٩/٢٢ من http://uap.ksu.edu.sa/ar/values

حافظ بطرس (٢٠٠٨). **التكيف والصحة النفسيَّة للطفل**. القاهرة: دار المسيرة للنشر.

حسين طه عبد العظيم (٢٠١٠). **الصحة النفسيَّة ومشكلاتها لدى الأطفال**. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

خالد عبد العزيز الحمد (٢٠٠٣). استراتيجيات التدخل السلوكي للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد (ADHD). **مجلة أطفال الخليج**، مركز دراسات وبحوث المعوقين، ١٣٩٧- ١٤١٤.

خالد غاني، صالح عبد القادر (٢٠١٩). دور النشاط الرياضي المكيف في تنمية بعض السمات النفسيَّة لدى المعاقين حركيًّا، بحث وصفي أجرى على المعاقين حركيًّا الممارسين للنشاط الرياضي المكيف وغير الممارسين (٢٥- ٣٥) سنه بمركز وادي ارهيو بولاية غيليزان. **رسالة ماجستير**، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم، الجزائر.

خديجة عبد العزيز علي (٢٠١٧). سيناريوهات مقترحة لتطوير التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء التوجهات المعاصرة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ١٠ (٣٣)، ١-١٣٢.

خولة عبد الرحيم غنيم، عمر محمد عبيدات، أحمد عبد الحميد المكاحلة (٢٠١٦). درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة بلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٤ ١٤ (٢)، ١٣٩-١٦٣.

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة** (ترجمة عادل عبد الله محمد). عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).

رئاسة الجمهورية، جمهورية مصر العربية (٢٠١٨). **قرار رئيس مجلس الوزراء** رقم ٢٧٣٣ لسنة ٢٠١٨ بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، **الجريدة الرسمية**، ٦١(٥).

رشا إبراهيم علي السيد (٢٠١٦). فاعلية برنامج للأنشطة الحركية في تنمية بعض مفردات اللغة الإنجليزية للأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم. **مجلة كلية رياض الأطفال، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد**، (٨)، ١١- ٦٧.

رمضان زعطوط (٢٠٠٥). علاقة الاتجاه نحو السلوك الصحي ببعض المتغيرات النفسيَّة الاجتماعيَّة لدى المرضى المزمنين بورقلة، **مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس الاجتماعي**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

زكي حسين زيدان (٢٠٠٩). **الحماية الشرعية والقانونية لذوي الاحتياجات الخاصة «دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون الوضعي»**. جامعة طنطا، دار الكتاب القانوني.

زياد كامل اللالا (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصريَّة في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين في ضوء عدد المتغيرات. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، الكويت، مجلس النشر العلمي، ٤٢ (١٦٢)، ٢٣٥-٢٧٥.

زينب محمود شقير (١٩٩٩). **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين: الخصائص – صعوبات التعلم – التعليم – التأهيل – الدمج**. القاهرة: دار النهضة المصريَّة.

سعيد بن عالي المالكي (٢٠٢١). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصريَّة بجامعة الملك سعود، دراسة نوعية. **مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط**، ٣٧ (١٢)، ٣٤٨-٣٨١.

سوسن عبد الونيس إبراهيم (٢٠٠٨). دراسة لمشكلات أمهات التلاميذ المعاقين حركيًّا وتصور مقترح من منظور خدمة الفرد لمواجهتها. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعيَّة والعلوم الإنسانيَّة**، ٢٤ (٢)، ٨٣٩-٨٨٧.

صافيناز أحمد (٢٠٠٣). فاعلية الإرشاد الأسري في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى الأطفال المعاقين ذهنيًّا. **رسالة دكتوراه**، جامعة الخليج العربي.

صباح غربي، وعمار رواب (٢٠٠٩). دور الأسرة في دمج الطفل الأصم. **مداخلة في الملتقى الوطني حول نظرة المجتمع لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر يومي** ٧-٨ ديسمبر ٢٠٠٩، جماعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

طارق زكي موسى (٢٠١٢). دور جامعة تبوك في رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من الموهوبين وذوي الإعاقة الحركية مع برنامج مقترح للرعاية النفسيَّة والاجتماعيَّة، **مجلة الثقافة والتنمية**، السنة الثالثة عشر، ٥٩، ٨٨- ١٣٣.

عادل بن عايد الخالدي (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصريَّة وعلاقتها ببعض المتغيرات في جامعة طيبة، **مؤتة للبحوث والدراسات**. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، ٣٥ (٤)، ١١٩-١٦٤.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٤). **استراتيجيات التعليم والتأهيل وبرامج التدخل**، القاهرة، الدار المصريَّة اللبنانية.

عالية الرفاعي (٢٠١٩). مُشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية – جامعة دمشق، ١٧ (٢)، ١٦٧-٢٠٦

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦). **قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريَّة.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٩). **قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة** (إنجليزي-عربي)، ط٢. توزيع مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة.

عبد الله الوابلي (٢٠١٤). **مسيرة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود خلال ثلاثة عقود**. دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع، الرياض.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وترتيبهم**، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج** SPSS 18، دار الفكر العربي، القاهرة.

عصام توفيق قمرة (٢٠٠٨). **رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي بين العزل والدمج**. المكتب الجامعي الحديث. مصر.

عصام حمدي الصفدي (٢٠٠٧). **الإعاقة الحركية والشلل الدماغي**. دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.

عماد عبد اللطيف محمود (٢٠١٥). دور التربية تجاه تحقيق التربية الاجتماعيَّة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التوجهات العالميَّة المعاصرة. **المجلة التربويَّة**، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤٢، ٧٤١-٨١٥.

عماد محمد عطية (٢٠١٣). **علم النفس عبر الثقافات**. السعودية: مكتبة الرشد العالميَّة.

عمار سليم عبدو، هشام عادل هراطه، فاطمة الزهراء عدنان عبد الأمير (٢٠٢٠). أهم المشكلات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة والرؤية المستقبلية دراسته نظريَّة تحليليَّة. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، ٢٨ (١)، ٥٩-٧٦.

عوض بن محمد بن سعيد المعيدي (٢٠١٤). المؤشرات التشخيصية للذاكرة قصيرة المدى دراسة مقارنة بين أطفال التوحد والتخلف العقلي بمعهد التربية الفكرية بمحافظة جدة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية.

فتحي الزيات (٢٠٠٦). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، جامعة الملك سعود.

فخري مصطفى دويكات (٢٠١١). تطوير التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة في الدول المتأثرة بالنزاعات – فلسطين نموذجًا. **رسالة دكتوراه**. معهد الدراسات التربويَّة – جامعة القاهرة.

فرج عبد القادر (١٩٩٣). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. الكويت، دار سعاد الصباح.

ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

مبارك عبد الله الذروة، فوزي عبد اللطيف الدوخي، هيفاء علي اليوسف (٢٠١٦). آراء عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسيَّة نحو مُشكلات دمج زملائهم ذوي الإعاقة، **مجلة العلوم التربويَّة**، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٤ (٤)، ٢١٩-٢٥٧.

محمد عبد العزيز الطالب (٢٠١٥). الوحدة النفسيَّة لدى ذوي الإعاقة البصريَّة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١١، ٩٤- ١٣٥.

منال حميدي الديحاني (٢٠١٨). واقع تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت: كلية التربية الأساسيَّة أنموذجًا، كلية الدراسات العليا للتربية. **مجلة العلوم التربويَّة**، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٣ (٢٦)، ١٥٢-١٩٩.

ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٢). **المعاقون فكريًّا القابلين للتعليم**، الرياض، دار الزهراء.

Banu, J. (2013). Causes, consequences, and treatment of osteoporosis in men. *Drug design, development and therapy*, 849-860.

Demaray, M. K., & Jenkins, L. N. (2011). Relations among academic enablers and academic achievement in children with and without high levels of parent-rated symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. *Psychology in the Schools*, *48*(6), 573-586.

Disability Rights Commission. (2004). Examination & assessment procedures for disabled students and students with specific learning difficulties. Manchester, UK: Disability Rights Commission. Online source available at*: https://*

sj.sunderland.ac.uk/images/internal-websites/sls/disability/nerac/Examination--Assessment-Procedures-for-Disabled-Students--Students-with-SpLDs.pdf Disability Resources and Educational Services (illinois.edu)

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

Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of learning disabilities*, *36*(3), 248-258.

Iarskaia-Smirnova, E. R. & Romanov, P. V. (2006). *The problem of Acces to A Higher Education for Handicap people, Russisan Education and Socitey*, 48(8), 54-71.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: Which reasonable accommodations are effective?. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 71-88.

Kelly Henderson (2003), *Identifying and Treating Attention Deficit Hyperactivity Disorder, A Resource for School and Home. US department of Education.*

Kim, S. Y., & Crowley, S. (2021). Understanding perceptions and experiences of autistic undergraduate students toward disability support offices of their higher education institutions. *Research in Developmental Disabilities*, *113*, 103956.

Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, *5*(1), 1542761.

Nandjui, B. M., Alloh, D. A., Manou, B. K., Bombo, J., Twoolys, A., & Pillah, A. (2008, March). Quality of life assessment of handicapped students integrated into the ordinary higher education system. In *Annales de réadaptation et de médecine physique* (Vol. 51, No. 2, pp. 109-113). Elsevier Masson.

Phipps, L., & Soden, R. (2015). *Examination & Assessment Procedures for Disabled Students and Students with Specific Learning Difficulties: A Guide for Academic and Support Staff.* Routledge.

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, *38*(9), 1334-1350.

Reyes, J. I., Meneses, J., & Xavier, M. (2022). Suitability of Online Higher Education for Learners with Disabilities: The Students' Voices. *Journal of Special Education Technology*, 0(0).

Supple, B., & Abgenyega, J. (2011). Developing the Understanding and Practice of Inclusion in Higher Education for International Students with Disabilities/Additional Needs: A Whole Schooling Approach. *International Journal of whole schooling*, *7*(2), 92-108.

Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(2), 107-120.