

تصورات الطلاب المعاقين بصرياً حول آليات الاندماج الاجتماعي في المدارس الثانوية المُطبقة لنظام الدمج بمحافظة الفيوم

إعداد

د. ناصر شعبان علي طلبة

مدرس أصول التربية - كلية التربية - جامعة الفيوم

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن تصورات وخبرات الطلاب المعاقين بصرياً حول آليات الاندماج الاجتماعي في المدارس الثانوية المُطبقة لنظام الدمج بمحافظة الفيوم، واستخدمت الدراسة المنهج الظاهراتي/ الفينومينولوجي؛ لدراسة الخبرات المعيشة لهؤلاء الطلاب في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وبلغ حجم العينة ثمانية طلاب بالمرحلة الثانوية. تم تحليل بيانات المقابلات باستخدام التحليل الموضوعي Thematic Analysis، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أ) ضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب المعاقين بصرياً وباقي الطلاب في المجتمع المدرسي، ب) تعرض الطلاب المعاقين بصرياً لمشكلات اجتماعية، ونفسية، وتعليمية تعوق اندماجهم الاجتماعي في سياق المدارس الثانوية المُطبقة للدمج، ج) استخدام الطلاب لآليات واستراتيجيات مبتكرة للاندماج الاجتماعي في بيئة المدارس الثانوية بمحافظة الفيوم، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات لزيادة اندماج الطلاب ذوو الإعاقة البصرية في المدارس الثانوية المُطبقة للدمج بمحافظة الفيوم.

الكلمات الدالة (الطلاب المعاقين بصرياً، الاندماج الاجتماعي، المنهج الفينومينولوجي، الدمج التعليمي، المدارس الثانوية المُطبقة للدمج)

Perceptions of Visually-Impaired Students on Social Integration Strategies in Inclusive High Schools in Fayoum

Abstract

The study aims to identify the perceptions and experiences of visually-impaired students of social integration strategies in inclusive high schools in Fayoum Governorate. A phenomenological qualitative method was used to examine the lived experiences of these students throughout the academic year 2022-2023. Eight high school students were selected as a sample for the study. Interview data was analyzed using thematic analysis. The study concluded that: (a) Social interaction between the visually-impaired students and other students in the school community is significantly low. (b) The visually-impaired students confront social, psychological, and educational problems that hinder their social integration in these schools. (c) The students used innovative strategies for social integration in the inclusive high school environment in Fayoum Governorate. Finally, the study proposed suggestions to enhance the integration of visually-impaired students in inclusive high schools.

Keywords: (visually-impaired students – social integration – phenomenology– inclusive education – inclusive high schools).

مقدمة

يُقاس تقدم المجتمعات الإنسانية وتحضرها بما توفره من برامج لخدمة ورعاية مواطنيها وخاصة ذوي الإعاقة، فكلما توفرت برامج اجتماعية وتعليمية داعمة لاندماجهم داخل المجتمعات؛ ارتقت هذه الدول في سلم الحضارة والتقدم. وقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بتعليم ذوي الإعاقة البصرية ودمجهم اجتماعيًا وتعليميًا في بيئات المدارس العامة بمختلف الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، والمنطلق الأساسي لهذا التوجه هو تدعيم وتمكين هذه الفئة المهمشة، وتوفير فرص تعليمية لهم؛ تحقيقًا لمبادئ حقوق الإنسان الخاصة بالإنصاف، والمساواة، وتكافؤ الفرص، إضافة إلى رفض الممارسات التربوية التي سادت مؤسسات التربية الخاصة لفترات طويلة من الزمن، والتي اتصفت بتمييز سلبي، وعزلة إجبارية للطلاب المعاقين بصريًا في مؤسسات تربوية، بعيدًا عما يجري في المجتمع.

وجاء التوجه نحو الدمج نتيجة لمجموعة من العوامل الضاغطة التي سادت المجتمعات البشرية ربحًا من الزمن، ولعل أبرزها تزايد الاهتمام بتحقيق التنمية الشاملة، والتي يعد الإنسان دعائمها الأساسية باعتباره هدف التنمية ووسيلتها في الوقت ذاته، وهذا يتطلب تركيز الاهتمام على فئة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حتى يتمكنوا من أداء دورهم في عملية التنمية المنشودة (عبد الوهاب، ٢٠٠٧). إضافة إلى التغير الإيجابي في نظرة المجتمعات نحو الإعاقة والمعاقين؛ باعتبارهم قوى بشرية لديها قدرات خاصة تسهم في بناء المجتمعات التي يعيشون فيها، كما أن هناك اهتمامًا متزايدًا لدى الكثير من أولياء الأمور بأبنائهم ذوي الإعاقة وتشكيلهم لجماعات ضغط على واضعي السياسات التعليمية؛ من أجل توفير فرص تعليمية متكافئة لأبنائهم، هذا إلى جانب الكم الهائل من الدراسات العلمية والتقارير الدولية التي أكدت عدم فاعلية تعليم المعاقين في مدارس ومؤسسات معزولة عن التيار المجتمعي السائد في تعليم الأصحاء (عقيل، ٢٠٠٥، ص ٩٩؛ الأتري، ٢٠١٧، ص ٤٨٧).

ويعد المعاقون بصريًا - عالميًا - الفئة الأكثر حظًا ضمن فئات الإعاقة المختلفة في الحصول على فرص تعليمية في المدارس المطبقة للدمج التعليمي، وهذا يتطلب قيام المدارس العامة بتطوير برامجها، ومناهجها، وأساليبها التربوية؛ لتكون أكثر تنوعًا وشمولية بما يتيح للمكفوفين وضعاف البصر الفرصة للتعلم والتطور (الخطاب، ٢٠١٥، ص ٢٠١٦). وقد التحق الأطفال المعاقون بصريًا بالمدارس العامة بالدنمارك في أوائل الثمانينات من القرن الماضي، كما اتسمت الجهود التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ لضمان

تعليم جيدة لفئة المعاقين بصريًا بالتميز والريادة، حيث استوعبت المدارس العامة المكفوفين وضعاف البصر منذ وقت مبكر للغاية، فمن بين كل خمسة طلاب معاقين بصريًا، كان هناك أربعة طلاب منهم مدمجين في المدارس، كما وصلت نسبة تعليم المعاقين بصريًا في الدنمارك والسويد إلى أكثر من ٩٥% من الأطفال المكفوفين والمعاقين بصريًا في سن التعليم (سيسالم، ٢٠٠٧).

وعلى الرغم من التوجه العالمي نحو إدماج التلاميذ المعاقين بصريًا في المدارس العامة بمختلف المجتمعات والمبررات التعليمية والاجتماعية والإنسانية التي تدعم هذا النهج، إضافة إلى أن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ودمجهم في المدارس العامة يعد من القضايا المحورية التي تحظى باهتمام متواصل من قبل صانعي القرار بمختلف النظم التعليمية في الوطن العربي^(١) - فإن الواقع يُظهر عكس ذلك في المجتمعات العربية؛ حيث نجد إهمال هذه الفئة، وعدم مراعاة ظروفهم الخاصة، مع قلة توفير فرص تعليمية لهم؛ فلا تزال عملية الدمج التربوي للمعاقين بصريًا في هذه المجتمعات بطيئة ويشوبها الكثير من الصعوبات والمشكلات، كما أشار إليها العديد من الدراسات (الزراع، ٢٠١٤؛ عامر، ٢٠١٢؛ المالكي، ٢٠٢١؛ عقيل، ٢٠٠٥؛ أبو المواهب، ٢٠١٦؛ عتوم & حتاملة، ٢٠١٦؛ الأتري، ٢٠١٧).

وعلى المستوى المحلي حظى الأفراد ذوو الإعاقة بصورة عامة والمعاقين بصريًا بصورة خاصة باهتمام ودعم متزايد من قبل القيادة السياسية، تمخض عنه إصدار قانون الإعاقة الذي يكفل لهم حقوقًا متنوعة، ويدعم تمكينهم واندماجهم داخل المجتمع (رئاسة الجمهورية، قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨)، إضافة إلى إنشاء المجلس القومي للأشخاص أصحاب الهمم. كما حظى المعاقون بصريًا باهتمام واضح من جانب واضعي

^١ - وقعت غالبية الدول العربية في عام ٢٠٠٧م على بنود الاتفاقية الدولية لحقوق الأطفال ذوي الإعاقة الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة والتي نصت في المادة رقم (٢٤) من البند الثالث على مسؤولية كل دولة في تمكين هذه الفئة من خلال التعليم، وتيسير مشاركتهم الكاملة في المجتمع؛ من أجل حماية وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة على قدم المساواة مع الأطفال الآخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع مع اتخاذ التدابير المناسبة؛ لمساعدتهم على التعليم وسط الأطفال الطبيعيين؛ أي دمجهم في مدارس التعليم العام .

السياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية، من خلال دمجهم تعليمياً في المدارس العامة، وإعداد وتطوير البرامج والخدمات والكوادر المهنية العاملة في المدارس الدامجة، من أجل تقديم خدمة تربوية تناسب احتياجاتهم وقدراتهم؛ وذلك لتيسير إدماجهم مع أقرانهم العاديين في نفس البيئة التعليمية بالمدارس. وتعكس الأرقام والمؤشرات التعليمية هذا الاهتمام، حيث تزايدت أعداد الطلاب المعاقين بصرياً المدمجين بالمدارس الثانوية بصورة ملحوظة، فقد قفزت أعداد المدارس المطبقة لنظام الدمج في المرحلة الثانوية من (٢٦) مدرسة بواقع (٨٤) فصلاً (٥٤٥) طالباً في ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى (٣٤) مدرسة بواقع (١٠٥) فصول و(٩٣١) طالباً في عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤ (وزارة التربية والتعليم الفني، الكتاب الإحصائي السنوي، ٢٠٢٣).

المحور الأول: الإطار العام للدراسة

١- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

تسعى نظم التعليم الحديثة إلى توفير فرص تعليمية متساوية لكافة الأفراد الأصحاء وذوي الاحتياجات الخاصة في إطار التعليم الشامل (اليونسكو، ٢٠٢٠)، ويعد إدماج الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية أحد أبرز التوجهات المعاصرة التي تدعم المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية (الأثري، ٢٠١٦ ; Opie & Southcott, 2018)، لكنها في الوقت ذاته تمثل تحدياً مُشكلاً يواجه صناع السياسة التعليمية والقائمون على الشأن التعليمي، إذ يواجه الطلاب المعاقون بصرياً صعوبات في تكوين العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها؛ ومن ثم الاندماج في بيئة المدارس الثانوية المطبقة للدمج؛ إذ تشير الأبحاث والدراسات الحديثة إلى معاناة الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس العامة من العزلة والتهميش (نغوي & القريوتي، ٢٠٠٧)، ضعف التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم الأسوياء في فصول الدمج (عواد & الشوارب، ٢٠١٢)، عدم تقبلهم اجتماعياً من قبل زملائهم المبصرين (عتوم & حتاملة، ٢٠١٦)، سوء التكيف الاجتماعي والنفسي (الحطاب، ٢٠١٥)، تعرضهم للتنمر والسخرية (إسماعيل، ٢٠٢٢).

وبناءً على ما سبق نستنتج أن الطلاب المعاقين بصرياً يواجهون تحديات كبيرة في سبيل اندماجهم في الوسط الاجتماعي بالمدارس الثانوية؛ لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف تصورات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في بيئات الدمج بالمدارس الثانوية في مصر لآليات الاندماج الاجتماعي من واقع خبراتهم المعاشة؛ حيث إن هناك فجوة في الأدبيات المتعلقة بتحليل تصورات الطلاب وتجاربهم الشخصية في إطار المدارس الثانوية

وما يواجهونه من عقبات ومشكلات نحو الاندماج الاجتماعي الكامل، فالدراسة الحالية تحاول فهم وتحليل خبرات الطلاب المكفوفين وضعاف البصر الذين يتلقون خدمات تعليمية في بيئة دامية؛ لذا تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: ما تصورات وخبرات الطلاب المعاقين بصرياً لآليات الاندماج الاجتماعي بالمدارس الثانوية المطبقة للدمج بمحافظة الفيوم؟ ويتفرع من هذا التساؤل العديد من الأسئلة الفرعية منها:

- ١- ما الإطار المفهومي للاندماج الاجتماعي والدمج التعليمي للمعاقين بصرياً؟
- ٢- ما الخصائص التعليمية والاجتماعية لبيئة المدارس الثانوية المطبقة للدمج؟
- ٣- ما طبيعة المشكلات (اجتماعية- نفسية- تعليمية) التي تعيق اندماج الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية المطبقة للدمج؟
- ٤- ما آليات الاندماج الاجتماعي المستخدمة من قبل الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية الدامية بمحافظة الفيوم، وما كفاءتها في التغلب على المشكلات التي يواجهونها؟

٢- أهداف الدراسة

تهدف الدراسة تحليل الإطار المفهومي للاندماج الاجتماعي والدمج التعليمي للطلاب المعاقين بصرياً، وكذلك تحديد الخصائص التعليمية والاجتماعية لبيئة المدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج، هذا إضافة إلى رصد طبيعة المشكلات (اجتماعية- نفسية- تعليمية) التي تعوق اندماج الطلاب المعاقين بصرياً في السياق العام للمدارس الثانوية المطبقة للدمج، وأخيراً تحليل تصورات وخبرات الطلاب المكفوفين وضعاف البصر حول آليات الاندماج الاجتماعي بالمدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج بمحافظة الفيوم.

٣- أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من تطرقها لموضوع حيوي على الساحة التعليمية في مختلف المجتمعات والأنظمة التعليمية، وهو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الطلاب ذوو الإعاقة البصرية) بالمدارس الحكومية. وكذلك ما تمثله الدراسة الحالية من إضافة معرفة جديدة حول إحدى الفئات المهمشة في المجتمع المصري، وهم الطلاب المعاقون بصرياً، فمثل هذه المعرفة تقدم منحى إنسانياً عبر تسليط الضوء على تجارب هؤلاء الطلاب؛ من أجل مزيد من الفهم لظروفهم في إطار المدرسة الثانوية الدامية؛ وذلك لإعادة النظر في السياسات والإجراءات التعليمية في هذه المدارس لزيادة اندماجهم الاجتماعي والتعليمي في سياق البيئة

المدرسية. كما قد تفيد نتائج الدراسة في زيادة فهمنا للعوامل والقوي المساعدة أو المعيقة لدمج هؤلاء الطلاب في المدارس الثانوية؛ وبذلك فإن كل تلك العوامل وبدون ترتيب تجعل من الدراسة الحالية ذات أهمية لصناع القرار بوزارة التربية والتعليم المصرية.

٤- منهج الدراسة وحدودها

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الفينومينولوجي لدراسة تصورات الطلاب ذوو الإعاقة البصرية وخبراتهم حول آليات الاندماج الاجتماعي في المدرسة الثانوية المطبقة للدمج التعليمي وذلك من خلال استخدام المقابلة المتعمقة كأداة الدراسة الرئيسة، وتتمثل الحدود المكانية للدراسة في التطبيق علي المدارس الثانوية المطبقة للدمج بمحافظة الفيوم (ثانوي عام، ثانوي صناعي، ثانوي تجاري)، أما الحدود الموضوعية فتتمثل في دراسة خبرات الطلاب وتصوراتهم حول آليات الاندماج الاجتماعي في الوسط المدرسي بهذه المدارس، كما تتمثل الحدود الزمانية للدراسة في تطبيق المقابلات في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ .

٤- مصطلحات الدراسة

الإعاقة البصرية: حالة عجز أو ضعف في الجهاز البصري للفرد تعيق أو تغير أنماط النمو لديه (الحديدي ، ٢٠١٥، ص٤٢). والمعاق بصرياً هو الشخص الذي يعاني من مشكلات في الإبصار تمنعه من أداء وظائفه اليومية، حيث يشير التعريف الطبي للإعاقة البصرية والذي تأخذ به معظم السلطات التشريعية بأنه: الشخص الذي لا تزيد حدة الإبصار Visual Acuity عن ٢٠/٢٠٠ (٦/٦٠) قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية (WHO, 2023)، ويقصد بحدة الإبصار Visual Acuity قدرة العين على تمييز تفاصيل الأشياء. وقد ميز الباحثون بين كف البصر الكلي وضعاف البصر وهم الذين تتراوح حدة الإبصار لديهم بين ٦/١٨ و ٦٠/٣ في أحسن العينين.

الطلاب المعاقون بصرياً: هم الطلاب الذين فقدوا القدرة على الإبصار بشكل كلي أو جزئي، وتبلغ حدة البصر لديهم ٢٠/٢٠٠ أو أقل في أقوى العينين، وذلك بعد استخدام المعينات البصرية (منصور، ٢٠١٠، ص ٧٢). وتتبنى الدراسة مفهوماً إجرائياً للطلاب المعاقون بصرياً وهم طلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم خلل أو إعاقة في أحد العينين يعيق وظيفتها بالشكل الطبيعي ولا تزيد حدة إبصارهم عن ٦/٦٠ و ٢٠/٢٠٠، ومدمجين مع أقرانهم المبصرين في الفصل الدراسي، ويدرسون نفس المقررات والمناهج الدراسية.

الدمج التعليمي: يشير إلى تحقيق المساواة والمشاركة وإتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وإزالة أي مظهر من مظاهر التمييز ضدهم، وهو أسلوب تربوي يتم من خلاله إلحاق الطفل المعاق مع الطفل العادي في المدارس العادية التي يمارس - من خلالها - مختلف الأنشطة التربوية بما فيها الأنشطة الاجتماعية والتعليمية؛ وبذلك فهو يهدف إلى توفير الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بجانب أقرانهم الأسوياء، من خلال الانظمة التعليمية العامة (السياري، ٢٠٠٢، ص ٩).

وتتبنى الدراسة مفهوماً إجرائياً للدمج التعليمي هو أسلوب تربوي لدمج الطلاب المعاقون بصرياً في المرحلة الثانوية بالمدارس المطبقة للدمج مع توفير الخدمات التعليمية المساندة (تعديل طرق التدريس، المحتوى الدراسي، استخدام المعينات التعليمية والتكنولوجيا) لتدعيم تعليمهم بما يناسب قدراتهم.

الاندماج الاجتماعي: هو درجة مشاركة الأفراد في علاقات اجتماعية متنوعة تشمل الانخراط في الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية، والإحساس بالانتماء لمجتمع محدد (Uchino et al., 2018, p. 88). أو العملية التي تمكن الأفراد من الانصهار في الجماعة الاجتماعية (الأسرة، الجماعة، الوطن) أفقياً بتمثيل قيمها، وعاداتها، وأنماط معيشتها؛ ورأسياً باكتساب هوية تعزز انتسابهم وتوطد ولاءهم لها (مالكي، ٢٠١٣، ص ٦٦).

وتتبنى الدراسة مفهوماً إجرائياً للاندماج الاجتماعي هو: المشاركة الكاملة وغير المنقوصة والمستمرة للطلاب المعاقين بصرياً في مختلف الأنشطة المدرسية، والاهتمام بما يجري داخل المدرسة والدخول في علاقات اجتماعية مع مختلف مكونات المجتمع المدرسي من طلاب ومعلمين وإدارة المدرسة.

المحور الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يعرض الجزء الأول من الإطار النظري متغيرات الدراسة الرئيسة المتمثلة في: مفهوم الاندماج الاجتماعي، ومكوناته، وأبعاده، وأشكاله، وخصائصه، وأبرز النظريات المفسرة له، ثم مفهوم الدمج التعليمي، ومبرراته، ومتطلباته، وأشكاله، ومعوقات تطبيقه، كذلك تحديد الخصائص التعليمية والاجتماعية لبيئة المدارس الدامجة، وأبرز المشكلات التي يواجهها الطلاب المعاقون بصرياً في المدارس الثانوية المطبقة للدمج، هذا إضافة إلى واقع الدمج التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدارس العامة بمصر. أما الجزء الثاني فيعرض

الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وباستقراء الأدبيات البحثية والتي تتضمن الدراسات العربية والأجنبية التي ترتبط بمتغيرات الدراسة يمكننا تناول ما يلي:

أولاً: الاندماج الاجتماعي: مفهومه، أبعاده، خصائصه، وأبرز النظريات المفسره له. أ. مفهوم الاندماج الاجتماعي:

يعد الاندماج الاجتماعي من المفاهيم المُشكلة ذات الأبعاد المتعددة؛ وذلك بحكم استخداماته الواسعة عبر التخصصات الأكاديمية والأفرع العلمية، وما يزيد من غموض المصطلح هو انتماءه إلى لغة الخطاب السياسي، إضافة إلى اقترانه بالنقاشات المجتمعية والممارسات حول قضايا الجماعات الهامشية، والتعددية الثقافية والإثنية في المجتمعات المعاصرة. وعلى الرغم من استخدام المصطلح بطريقة مغايرة وأحياناً مؤدجلة في العلوم السياسية؛ فإن الاستخدام السيسولوجي هو الأساس والمظلة التي انطلقت منها التعريفات كافة (عبدالقادر & أحمد، ٢٠١٨؛ Schnapper, 2007).

والاندماج في اللغة مشتق من الفعل الثلاثي "دمج"، ودمج الأمر يدمج دمجاً أي اعتدل واستقام، والفعل المزيد هو "أدمج"، وتدمج القوم على فعل شئ أي تعاونوا عليه، وأدمج الأمر أي أحكمه، وأدمج الحبل أي أجاد فتله (أبن منظور، ١٩٩٩، ص ٤٠٠)، كما أشار القاموس المحيط أن دمج دمجاً أي دخل في الشيء واستحكم فيه (الفيروز آبادي، ٢٠٠٨، ص ٥٦١). أما المعنى الاصطلاحي فلا يختلف كثيراً عن المقصود اللغوي فالاندماج- في عمومه- يشير إلى فكرة الترابط بين أجزاء أو عناصر أو أحداث مجموع ما ينظر إليها من منظور نسقي، ويقوم هذا الترابط على التلاؤم بين هذه المكونات (بوخريص، ٢٠٢١، ص ٦). كما يشير الاندماج- في مضمونه- إلى العملية الاجتماعية التي يتم عن طريقها استيعاب الأفراد الذين يعانون العزلة أو الاغتراب الاجتماعي باتجاه العلاقات الاجتماعية النشطة مع أفراد المجتمع الذي يحيون فيه (Grunow et al., 2023, p.3).

وتتعدد تعريفات الاندماج الاجتماعي؛ فمنها من يحدده بالعملية التي يتكامل فيها أعضاء المجموعة الواحدة من حيث الوظائف التي يؤديونها لبعضهم البعض، فهناك تماثل واتساق في الفكر والعمل بين أعضاء الجماعة الواحدة (صالح، ٢٠١١، ص ٩٣)، فالاندماج يكون برغبة داخلية من المندمج؛ مما يسهل ويسرع من عملية انسجامة مع المجموعة فيعاضدها بكل ما يملك من جهد وقدرة؛ لأن اندماجه لا يكون إلا برغبة قوية داخلية منه. وتم

تعريفه بأنه: قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية مع من يعيشون معه، بعيداً عن العلاقات الاجتماعية التي تحمل الشك والريبة أو النقص والتعالي أو السيطرة أو العدوان (بوزيان، ٢٠١٨، ص١٧٨)، وقد عرفه إعلان كوبنهاجن بأنه: عملية تعزيز المجتمعات المستقرة والأمنة والتي تقوم على دعم حقوق الأفراد، ومحاربة التمييز وعدم التسامح، واحترام التنوع وتكافؤ الفرص، والتضامن بين الأفراد بما في ذلك الفئات المحرومة (Copenhagen Declaration Social Development, 1995)، وهنا يطغى التوصيف التتموي على تعريف الاندماج الاجتماعي ومحاولة الوصول بالمجتمع الإنساني لدرجة عالية من التكامل ومستوى متقدم من التنمية.

ويزخر التراث السوسيولوجي بتأصيل ودراسة مستفيضة للاندماج الاجتماعي، والذي يعد من القضايا المركزية في الفكر الاجتماعي، حيث يتم النظر إليه وفق منظورين اجتماعيين متباينين إلى درجة كبيرة؛ حيث يمثل المنظور الأول النظرية الاجتماعية العامة، وهي نموذج تجريدي يصف ويفسر العلاقات الاجتماعية والفعل الاجتماعي على المستوى الكلي في المجتمع، حيث ترى أن المجتمع يحقق التكامل والاندماج عن طريق ميل النظام الاجتماعي إلى التوازن بطريقة نسقية بين أجزائه. أما المنظور الثاني فهو نظرية المجتمع الحديث والتي تنظر للمجتمع وعلاقاته الاجتماعية بأنه على درجة عالية من التعقيد، والتنوع، وعدم التجانس، مع شيوع قيم الحرية، واختلاف المصالح؛ وبالتالي يتحقق الاندماج الاجتماعي من خلال المؤسسات الاجتماعية، والتي تقوم بدورها بتحويل النزاعات والصراعات إلى حلول وسط وتنازلات من أجل تحقيق الاندماج (Schwinn, 2023 ; Grunow et al., 2023).

وتعكس كتابات رواد علم الاجتماع مثل: أميل دوركايم، وماكس فيبر، وتالكوت باسونز المرتبطة بتنظيم المجتمع، وأطر المشاركة الاجتماعية، وقضايا الهامشية والإقصاء وجهة النظر الأولى، فتناولهم للاندماج الاجتماعي يشكل الأساس الذي استندت إليه المحاولات النظرية والتطبيقية لتحليل المفهوم وتوظيفه في الدراسات المرتبطة بالجماعات والفاعلين الاجتماعيين. فقد طرح دوركايم (١٨٥٨-١٩١٧) في كتابيه "التقسيم الاجتماعي للعمل" و"الانتحار" عملية التضامن الاجتماعي Social Solidarity والتي تتمثل في شبكة الروابط الاجتماعية التي تجذب أفراد المجتمع بعضهم إلى البعض؛ باعتبارها ركناً أساسياً في تحقيق الاندماج الاجتماعي (Follert, 2019). فمن خلال دراساته وأطروحاته للتمييز بين

النظاميين التقليدي والحديث وظف دوركايم مصطلحات، مثل: التضامن الآلي والذي تتميز به الجماعة المحلية أو المجتمع التقليدي في صورته الأولية البسيطة والذي يقوم على قاعدة التشابه في الأدوار والوظائف، ومصطلح التضامن العضوي والذي يختص بالمجتمع في صورته المعقدة والمركبة، والذي يظهر فيه الأفراد بصفة مستقلة يؤدون وظائف متخصصة متميزة، لكنها في الوقت نفسه متكاملة (عبدالقادر & أحمد، ٢٠١٨، ص 36 ; Schwinn, 2023).

وبناء على هذا التقسيم للمجتمعات، فإن أشكال الاندماج الاجتماعي وفق رؤية دوركايم تختلف باختلاف النظم وبنيتها من حيث البساطة أو التعقيد؛ ولهذا فهناك شكلان رئيسان للاندماج الاجتماعي في المجتمعات وهما: الاندماج الآلي "اندماج الأفراد في المؤسسات الأولية بشكل آلي بناء على رابطة الدم والقرابة مثل الأسرة" والاندماج العضوي "اندماج الفرد في المؤسسات الاجتماعية في المجتمع الحديث وفقا للوظائف التي يؤديها" (جيدنز، ٢٠٠٥). وبعيداً عن هذا التقسيم يؤكد دوركايم ضرورة أن يمتلك أعضاء الجماعة وعياً مشتركاً، ولديهم قاسم من المعتقدات والسلوكيات، ويتفاعلون بكثافة مع بعضهم البعض، ولديهم رغبة حقيقة في تحقيق أهداف مشتركة؛ حتى ينتهي لنا أن نصف الجماعة بأنها مندمجة. ولذلك فالاندماج الاجتماعي يقوم على استبطان القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع وتبنيها، والشعور بالانتماء للجماعة، وحسب التصور الدوركايي، إذا اعتبرنا المجتمع نسقا كلياً، فإن ذلك سيعود بنا إلى آليات اندماج الأجزاء في النسق الكلي، وهذا ما يؤمنه التقسيم الاجتماعي العضوي للعمل؛ مما يسمح للعناصر المختلفة الإسهام في السير المنسجم للمجتمع (Schwinn, 2023). وبهذا فقد اعتمد دوركايم على بعدين أو عاملين في تحديد الاندماج الاجتماعي وهما: (١) جملة وكثافة التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد، (٢) تقبل الأفراد وتبنيهم للقيم الجماعية في الجماعة أو المجتمع.

علي الجانب الآخر أشار ماكس فيبر (١٨٦٤-١٩٢٠) إلى عملية التنشئة الاجتماعية باعتبارها أساس الاندماج في المجتمع، حيث لا يمكن عزلها أو فصلها عن باقي أشكال النشاط الإنساني، وبخاصة أنماط التوجيه السلوكي. وفي هذا الصدد نجده يقارن بين شكلين للتوجيه السلوكي من طرف الفرد تجاه الغير (الطرف الآخر)، يطلق على الأول منهما اسم الفعل أو النشاط العشائري/المحلي، أو مسار الدخول إلى العشيرة أو الجماعة، والتي يصفها بالتنشئة الاجتماعية العشائرية أو المحلية التقليدية (فهي تركز على العادات واستعاب

القيم المشتركة؛ وبالتالي تحتاج إلى جماعة انتماء أولية "العشيرة"، أما الثاني فيطلق عليه اسم الفعل أو النشاط المجتمعي التعاقدية/ الحديث، أو مسار الدخول إلى المجتمع، والمعروفة بالتنشئة الاجتماعية المجتمعية الحديثة (تقوم على أسس وقواعد عقلانية محضة وقوامها تحقيق المصلحة المشتركة بين الأفراد) (راينو، ٢٠٠٩، ص ١٨٩). ونستنتج من ذلك وجود علاقة عضوية بين الاندماج الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية والأخيرة تعد عملية تعليمية مهمة تسهم في تشرب الطفل قيم، ومعايير، ومبادئ السلوك، والاتجاهات السائدة في المجتمع والتي تساعد الفرد على أداء أدواره الاجتماعية، وتعينه على التوافق الاجتماعي مع محيطه؛ وبالتالي فالخلل في نمط التنشئة الاجتماعية يتبعه صعوبات في اندماج الفرد في المجتمع.

أما تالكوت بارسونز (١٩٠٢-١٩٧٩) مؤسس النظرية العامة للفعل، فيرى الاندماج الاجتماعي من وظائف النظام الاجتماعي (النسق الكلي) والذي يعمل على تأمين الترابط بين مختلف أجزاء النظام (الأنساق الفرعية)، فالمجتمع المندمج- وفق بارسونز- يتميز بغياب الضغوط أو الصراع، لأن الغاية النهائية للاندماج الاجتماعي هو التناغم والتكامل بين مجموع الأنساق المختلفة التي تُشكل النظام أو بمعنى آخر ضرورة وجود تفاعل متبادل ومنسجم بين مختلف عناصر النظام الاجتماعي. ولهذا فالاندماج الاجتماعي هو مفهوم ينشئه كل مجتمع وكل جماعة بهدف انتقال الأفراد والجماعات من حالة المواجهة والصراع إلى حالة العيش معاً (الزعبي، ٢٠١٣، ص ٢٠). كما يشير الاندماج الاجتماعي إلى مجموعة من التدابير التي يتبناها المجتمع والجماعة لقبول عضو جديد في صفوفه وتسهيل عملية القبول؛ وعليه فالاندماج يجب أن يكون شاملاً متكاملًا، ولا يمكن أن ينجح في مستوى معين، ويفشل في مستوى آخر (غزواني، ٢٠١٣، ف ٦).

أما المنظور الثاني أو نظرية المجتمع الحديث فيمثلها علماء الاجتماع المعاصرون مثل يورجن هابرماس، أولريش بيك، ونيكولاس لومان والذين يرون أن المجتمع الحديث لا يعتمد في تشكيله على إجماع شامل يتعلق بالقيم، ووجهة النظر الدينية، والقناعات السياسية؛ بل على النقيض يسمح بوجود الاختلاف والذي من وجهة نظرهم أمراً مرغوباً وأحد مصادر الابتكار والتفرد في المجتمع. والاندماج الاجتماعي وفق رؤية علماء نظرية المجتمع الحديث لا يعتمد على التفكير الجماعي على مستوى المجتمع، بل يؤكد وجهة نظر كل فرد (الفردانية)، ولذا يعتمد المجتمع على وجهات نظر قد تكون متضاربة وهو ما أسماه الطبيعة المتناقضة للاندماج الاجتماعي في المجتمع الحديث. وعلى النقيض من أفكار النظرية

الاجتماعية العامة، يركز المجتمع المعاصر بشكل جوهري على بعض بواعث الفوضى، حيث إن تصورهم للاندماج الاجتماعي السليم يجب أن يأخذ في الاعتبار النظام المجتمعي الذي يستمد الاستقرار من خلال التحديات الدائمة لمكوناته، وهذا النمط من التكامل شرط مسبق لتكيف واندماج أعلى داخل الجماعة والمجتمع الإنساني (Grunow et al., 2023).

وفي تحليل علماء نظرية المجتمع الحديث للعلاقة الوثيقة بين التمايز والاندماج الاجتماعي، يرون أن الاندماج الاجتماعي يتضمن تقييدا بسيطا أو مشروطا لحرية الشخص داخل الجماعة، كذلك يصفون المجتمع الحديث بأنه مفرط في التكامل، فافتراض وجود مشكلة أو اختلال في أحد الأنساق سوف يؤثر بالتبعية على باقي أنساق ومكونات المجتمع هو افتراض غير سليم، فالجسم تختلف درجة حساسيته نحو الألم من عضو إلى آخر. ويضيف هابرماس أن الاغتراب قد يتم من قبل مؤسسات المجتمع والتي تغطي عليها عمليات التنشئة الاجتماعية المجردة (Schwinn, 2023).

وكان لهذه الإسهامات دور واضح في تطور التحليل السيسولوجي للاندماج الاجتماعي في مختلف البيئات وعلى المستويات الاجتماعية كافة ، فقد اعتبره ماليلير وآخرون من المفاهيم المركبة ذات الطبيعة المعقدة والتي تقوم أو ترتكز في المقام الأول على المشاركة والتفاعل المتبادل بين جميع الأطراف المتداخلة في عملية التفاعل (Marlier et al., 2007, p. 954)، كما أنه يرتبط بإرادة الشخص للانتساب والاندماج والتكيف مع الجماعة، وقدرة الجماعة على تقبل اختلاف الأشخاص وتمايزهم؛ وعليه فهو استعداد طوعي من الفرد، وتقبل من المجتمع للاختلاف كثقافة وممارسة يدعمها النظام الاجتماعي القائم (مالكي، ٢٠١٣). كما أن الاندماج مفهوم متعدد الأبعاد يمكن تحديده بدرجة مشاركة الأفراد في علاقات اجتماعية متنوعة تشمل الانخراط في الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية، والإحساس بالانتماء لمجتمع معين، وأداء أدواره المنوطة به (Uchino et al., 2018; Brissette et al., 2000)، وتشير نتائج الأبحاث الحديثة التي تناولت الاندماج الاجتماعي في المجتمعات من منظور علم الاجتماع والانثربولوجيا إلى أن اللغة، والعرق، والدين ليسوا فقط أساس الاندماج الاجتماعي؛ بل يتضمن أيضاً الدوافع المشتركة للأفراد، وعلاقات التعاون والتفاعل التي تقرب بين أفراد الجماعة الواحدة (Lareau & Horvat, 1999)، وعلى هذا فالاندماج يبني على أسس مدنية من خلال خلق شعور بالتضامن والتعايش في المجتمع، كما

يتمثل في تحقيق التكامل الذاتي من عواطف وجدانية، ومصالح مشتركة، ورغبات جماعية؛ مما يزيد الارتباط العضوي بين عناصر الجماعة ويقوي روابط الانتماء لديهم.

وعلى هذا، فالاندماج الاجتماعي عملية تفاعلية يقبل بمقتضاها الفرد قواعد ومعايير الجماعة مقابل أن توفر الجماعة القنوات والآليات لاشتراك الفرد في كل أنشطتها (الشرجي، ٢٠١٣، ص ٥٧٦)، وعليه فإنها عملية انصهار الفرد داخل الجماعة أو المجتمع بشكل أفقي عبر استلهم هوية عامة تعزز انتسابه للجماعة وتوطد ولاءه لها (مالكي، ٢٠١٣، ص ٦٧)؛ وبذلك فالاندماج الاجتماعي يعبر عن وجود طرفين يدخلان في علاقة مشتركة مع بعضهم البعض يؤدي كل منهما دورًا وبيدلاً جهودًا، من أجل تحقيق علاقة متكافئة وفق قدراته وإمكاناته مع الطرف الآخر (الزعيبي، ٢٠١٣).

ويرجع علماء الاجتماع اندماج الفرد إلى عاملين أساسيين: الأول هو **العامل الاجتماعي** ويتمثل في مختلف المؤسسات الاجتماعية التي تحظى باستقبال الفرد في المجتمع، كما تتحدد أيضًا في مختلف القوى الاجتماعية، كالقوى الاقتصادية، والسياسية، والدينية، والتعليمية، التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتهيئ الظروف المماثلة للاندماج الاجتماعي. هذا إلى جانب وجود تنظيمات اجتماعية متفاوتة تعمل على ضبط سلوكه، لذا يشعر الفرد في إطار هذا التنظيم بنوع من الضغط المجتمعي الذي يقوده إلى الاندماج مع صيرورة الحياة الاجتماعية، أو يجعله بعيدًا عنها يعيش عزلة سيكو-اجتماعية عن تشكيل علاقة اجتماعية إيجابية ونشطة.

أما الثاني فهو **العامل النفسي** ويرى اندماج الفرد في المجتمع يتحدد بطبيعة العلاقات الاجتماعية التي يشكلها مع بقية الأفراد سواء كانت هذه العلاقات وقتية أو طويلة مستمرة، حيث يرتبط هذا العامل أساسًا بالشخصية وتكيفها، فاعتبار أن الشخصية نتاج تفاعل العوامل الاجتماعية والثقافية مع العوامل الذاتية، فإن ذلك من شأنه أن يدفع الشخص إلى تبني قيما ومثلا اجتماعية؛ بناءً على قدرته على تمثّل أو رفض القيم السائدة (السلطاني، ٢٠١٩).

ب- مكونات الاندماج الاجتماعي ومستوياته:

تتنوع مكونات الاندماج الاجتماعي ومستوياته في الأدبيات السيسولوجية للدرجة التي تقضي إلى الحيرة والتشتت، فوفقًا للتعريفات السابقة تتعدد التصنيفات لمكونات الاندماج الاجتماعي فيشير فيرجسون إلى ثلاثة مكونات أو عمليات رئيسية هي (١) الاعتراف

بالمجموعات الاجتماعية، والثقافات، والهويات المتنوعة، ٢) تمثيل الصوت السياسي لمختلف الجماعات في دوائر صنع القرار، ٣) إعادة توزيع الموارد الاجتماعية والاقتصادية بين الأفراد والجماعات في المجتمع بالتساوي (Ferguson, 2008).

وهناك تصنيف آخر لمكونات الاندماج الاجتماعي تتمثل في أربعة مكونات رئيسة يشير المكون الأول إلى معتقدات ومعايير الجهات الفاعلة في المجتمع، حيث إن الاندماج الاجتماعي كإجماع عام يتضمن توجهات قيمية ومعارية لما هو مرغوب أو غير مرغوب فيه، ومستوى الاندماج يتحدد بعدد أفراد المجتمع الذين يشتركون في هذه التوجهات ويتبنون هذه المعايير. أما المكون الثاني فيتمثل في الثقة المتبادلة بين الفاعلين بعضهم البعض وبين المؤسسات الاجتماعية، فالثقة في المؤسسات والجهات الفاعلة كالأشخاص أو الجماعات أو المنظمات تفترض أن الآخرين يحترمون القواعد ويحافظون على الاتفاقات حتى ولو كانوا يتصرفون من أجل المصلحة الذاتية، ويتحدد مستوى الاندماج بعدد أفراد المجتمع الذين يتبنون هذا النهج من احترام اتفاقهم ودرجة ثقافتهم في الفاعلين الاجتماعيين سواء أفراد أو مؤسسات.

أما المكون الثالث فهو المطابقة أو الامتثال والذي يشير إلى جميع أنواع المعايير الرسمية وغير الرسمية والعادات لدى الجماعة، ويتم الامتثال بالقوة أو بالحوافز؛ وذلك للتوافق مع ما تتطلبه المعايير، والمستوى الأعلى من الامتثال أو المطابقة يرقى إلى الالتزام المجتمعي الذي يتجاوز المعيارية في المجتمع، ويتحدد مستوى الاندماج الاجتماعي بعدد أفراد المجتمع الذين يظهرون درجة التوافق مع المعايير القائمة، وينظر إلى الانحراف وتجاهل المعايير باعتباره أحد مظاهر التفكك. أما المكون الرابع فهو التعاون ويتراوح من التعاون القائم على المصلحة الذاتية إلى التعاون والتضامن المتبادل الإيثاري مع الآخرين الذين يحتاجون إلى المساعدة، ويعتمد مستوى الاندماج على عدد الروابط التعاونية واتساعها بين أفراد المجتمع وكثافة التعاون ونوعيته، حيث تشير الذاتية والعزلة إلى التفكك أما التعاون القسري وقمع الطرق الفردية فيشير إلى الإفراط في التكامل والاندماج (Stebauer, 2011).

أما عن مستويات الاندماج الاجتماعي فيمكن التمييز بين ثلاثة مستويات رئيسة: المستوى المعياري، المستوى البنوي، ومستوى الفعل الاجتماعي الفردي. ففي المستوى المعياري يقوم الاندماج الاجتماعي على إطار من المعايير والقيم الاجتماعية المشتركة التي توجه سلوكيات الأفراد وأفعالهم، فعملية الاندماج هي إذاً اجتماع الأفراد أو الجماعات وفق أساس توافقي حول هذه القيم والمعايير الملزمة، وهذا ما ينتج عنه مجتمع مستقر ومتوازن. أما

المستوى البنوي فهو وحدة نظام اجتماعي قائم على تحديد وضعية أو مختلف العناصر في هذا النظام وعلاقتها التبادلية، أما **مستوى الفعل الاجتماعي الفردي** فيكون التركيز فيه على جانب المشاركة في بنية النظام الاجتماعي، فدرجة الاندماج الاجتماعي تتحدد إذًا من خلال الوصول للمنافع الاجتماعية التي يعتبر العمل الأكثر أهمية من بينها، فالمشاركة كنشاط اجتماعي للفرد تمثل المستوى الثالث لعملية الاندماج، فمن خلال تفاعل أعضاء النظام ومشاركتهم يتحقق الاندماج الاجتماعي (بوخريص، ٢٠٢١، ص ١٠).

ج- أبعاد الاندماج الاجتماعي ومظاهره

يشير التراث السوسولوجي إلى تصنيفات متعددة للاندماج الاجتماعي، **فالتصنيف الأول** يقسم أبعاد الاندماج الاجتماعي إلى بعدين رئيسيين: الأول معياري قيمي، والثاني تفاعلي. يشير الاندماج المعياري القيمي إلى تبني الفرد لقيم ومعايير المجتمع أو الجماعة التي تمكنه من الاندماج والقبول بين أفرادها، فالقيم والمعايير لها وظيفة التوجيه لسلوك الأفراد، مع الأخذ بعين الاعتبار المكانة التي يحتلها الفرد داخل الجماعة وتفاعلاته أو الوسائل التي يتيأ بها من أجل المشاركة في مختلف النشاطات الاجتماعية، وفي هذا الإطار يبرز مفهوم **التنشئة الاجتماعية** ومفهوم **الرقابة الاجتماعية**.

أما الاندماج التفاعلي فيشير إلى جملة التفاعلات الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد وخاصة علاقات التعاون المتبادلة، فالاندماج الاجتماعي مرتبط بالعلاقات المحسوسة التي ينشأها الأفراد مع بعضهم البعض، وهذا يعني أن فهم مسألة الاندماج يمر عبر تسليط الضوء على شبكات العلاقات الاجتماعية التي ينتسب إليها الأفراد، وعلي صيغ مشاركتهم في هذه الشبكات. وهذا البعد يتضمن أو يعتبر مقياساً لجملة من المفاهيم كمفهوم الشبكة الاجتماعية، ومفهوم السند، والدعامة الاجتماعية أي شبكة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين الأفراد كنوعية العلاقات الأسرية، الأشخاص الذين يتلاقون بصفة متكررة وكل ما يشكل منبع أو مصدر للسند الاجتماعي، وذلك في إطار القيم والمعايير التي يسير وفقها الجماعة والمجتمع (علي & عبدالعزيز، ٢٠٢٠).

أما **التصنيف الثاني** فيقسم أبعاد الاندماج الاجتماعي في المجتمعات الانسانية إلى أربعة أبعاد رئيسية متضادة في كل بعد وتتمثل في: (١) الانتماء/العزلة وتشير إلى تقاسم القيم والشعور بالانتماء بين أفراد المجتمع أو المجموعة البشرية، (٢) الاستيعاب/الاستبعاد وهي قدرة

الأفراد على المشاركة في الشأن العام، ٣) القبول/الرفض ويتعلق بالتسامح تجاه التعددية والاختلافات، ٤) الشرعية/ اللامشرعية مدى تمثيل المؤسسات لجميع فئات الشعب وطوائفه المختلفة (Acket, 2011). أما التصنيف الثالث فيرى أن الاندماج كعملية في الحياة اليومية تشمل ثلاثة أبعاد: وهي البعد الاجتماعي الاقتصادي ويرتبط بإمكانية الأفراد في الوصول إلى الخدمات مثل: الإسكان، التعليم، التوظيف، أما البعد الثقافي فهو أكثر تعقيداً فيشمل ضمناً الاعتراف بالأقليات الإثنية والدينية في المجتمع، أما البعد السياسي فيتعلق بمنح الحقوق السياسية بما فيها التصويت، والترشيح، وشغل الوظائف العامة (Regout, 2023).

وعلى هذا فالاندماج الاجتماعي يتكون في أبعاده من مجموعة العلاقات أو الروابط الاجتماعية التي تربط الفرد بأعضاء آخرين من نفس الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها عن طريق علاقات تفاعلية مادية ورمزية وعاطفية، هذه العلاقات نسبية من حيث كثافتها وقوتها، كما أنها تربط الفرد بجماعات اجتماعية مختلفة (Charles, et al., 2009, p. 16-17).

أما عن مظاهر الاندماج الاجتماعي فتتمثل في مظاهر إيجابية، وسلبية تتجلى في سلوك المندمجين داخل الجماعات التي ينتمون إليها وداخل المجتمع الأكبر، فمن **المظاهر الإيجابية** ارتفاع المعنويات، حيث يشعر الأفراد في المجتمع بالاعتزاز بالنفس، والقوة، والتفاؤل؛ نتيجة إدراكهم لقيمة العمل وإحساسهم أن مجتمعهم يراهم ويحميهم من الأخطار التي من الممكن أن تعترضهم. كما يشعرون بالأمن والاستقرار؛ نتيجة لتلبية مطالبهم وإشباع رغباتهم، فيشعرون بالأمن المادي والنفسي والاجتماعي.

أما **المظاهر السلبية** فتتمثل في الشعور بعدم الاستقرار؛ حيث إن ضعف أو عدم اندماج الفرد مع مجتمعه سواء في عمله أو في علاقاته الاجتماعية يجعله يعيش في عدم استقرار دائم؛ مما ينعكس سلباً على حياته وحياة عائلته. كذلك قد تصيبه العديد من الأمراض كالقلق والأمراض النفسية، إضافة إلى الشعور بالملل وفقدان قيمة العمل الذي يقومون به؛ نتيجة عدم اندماجهم في المجتمع، فتتكون لديهم أمراض نفسية، وتدفعهم في بعض الأحيان إلى ارتكاب الجرائم، واستعمال العنف لحل مشاكلهم وتضعف معنوياتهم، فيصبحون عرضة للخطر (Falci & McNeely, 2009).

د. قياس الاندماج الاجتماعي في المجتمعات الانسانية

هناك العديد من الأطر المعرفية التي تم توظيفها من قبل علماء الاجتماع لقياس الاندماج الاجتماعي في المجتمعات المعاصرة والتي نتج عنها مجموعة من الآليات والمقاييس التي تم استخدامها لقياس درجة اندماج الأفراد والجماعات داخل المجتمع. ويتم قياس الاندماج الاجتماعي بطرق متعددة تتمثل في **القياس المرتبط بالأدوار**، والذي يركز على عدد العلاقات التي يشارك فيها الفرد، أما **القياس المرتبط بالمشاركة** فيركز على تكرار المشاركة في الأنشطة الاجتماعية من خلال قياس مدى مشاركة الأفراد في أنشطة محددة خلال فترة زمنية محددة. كما أن **قياس الاندماج المتصور** يتم من خلال الدراسات أو التقارير الذاتية لدرجة إحساس الفرد بالانتماء إلى مجتمعه، فالتقارير الذاتية تتضمن تصورات الأفراد لمستوى اندماجهم مثل تصورات القرابة في المجتمع، وتحديد الأدوار الاجتماعية المختلفة، ومقارنة هذه التصورات في مقابل الخصائص المقاسة للبيئة الاجتماعية للفرد (Lustad & Lefler, 2020, p. 2).

أما **القياسات المعقدة للاندماج** فتشمل الحالة الاجتماعية، والمشاركة والأدوار الاجتماعية، وأحد أهم المؤشرات لقياس الاندماج هو مقياس الشبكة الاجتماعية والذي ينظر في أربع خصائص اجتماعية هي الحالة الاجتماعية (الزواج)، والاتصال مع العائلة والأصدقاء، وعضوية المؤسسات الدينية، وعضوية الجماعات الاجتماعية، ويتم ترتيب هذه الفئات الأربع وفقاً لأهميتها؛ وذلك لتحديد اندماج الفرد في المجتمع. كما أن بعض المقاييس نظرت إلى الموارد الاجتماعية، ومؤشرات الصحة النفسية، والرفاه الاجتماعي كمؤشرات على درجة اندماج الفرد في المجتمع أو الجماعة الاجتماعية. وأخيراً **المقاييس المبنية على التكنولوجيا** والتي تقيس اندماج الأفراد بمشاركتهم في الجماعات والأحداث الاجتماعية من خلال أعداد المكالمات الهاتفية التي قاموا بها، الرسائل النصية التي استقبلوها أو قاموا بإرسالها للغير، أو التعليق على منشورات على شبكات التواصل الاجتماعي، والتواجد في أماكن متنوعة بناءً على بيانات جهاز تحديد الأماكن والمواقع GPS (Brissette et al., 2000).

وفي السياق التعليمي يمكن قياس اندماج الأفراد عبر مجموع العلاقات الاجتماعية التي ينخرط فيها الفرد أو الجماعة مع غيره من الأفراد أو الجماعات الطلابية في المدرسة، إضافة إلى كثافة التفاعلات الاجتماعية، وعمقها، وتنوعها مع المجتمع المدرسي (طلاب، إداريين، معلمين، أولياء أمور). كما أن الاشتراك في الفاعليات الاجتماعية، والمسابقات

الفنية، والأنشطة الطلابية الصفية واللاصفية تمثل مقياساً معبراً لدرجة اندماج الفرد في المجتمع المدرسي.

هـ. الاندماج الاجتماعي في المؤسسات التعليمية

يعد التعليم من الحقوق الأساسية التي نصت عليها القوانين والتشريعات الدولية والمحلية؛ كما يُعد من المتطلبات الضرورية للاندماج الاجتماعي في المجتمعات المعاصرة، فبغير إتاحة التعليم لكافة فئات المجتمع مع إزالة العقبات أمام المجموعات الضعيفة والمهمشة تتحقق المساواة التي تقود إلى تماسك المجتمع. ويتحقق الإنصاف والمساواة داخل المؤسسات التعليمية عبر استيعاب كافة الأطفال بغض النظر عن انتمائهم الدينية أو جذورهم العرقية، أو وضعهم الطبقي، أو حالتهم الجسمية من حيث السواء أو الإعاقة.

ويعد الوصول العادل لجميع الأطفال إلى نظم التعليم القائمة والاندماج داخل محيطها الاجتماعي ركيزة أساسية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، حيث تتطلب سياسات عدم التمييز توفير فرص تعليمية لهذه الفئة وعدم حرمانهم -بمن فيهم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة- من الوصول إلى نظم التعليم الموجودة، وعدم فصلهم عن أقرانهم تعليمياً أو اجتماعياً؛ غير أن مجرد الوصول المنصف إلى نظم التعليم القائمة لا ينبغي أن يُنظر إليه على أنه شمول يؤدي إلى اندماج حقيقي، فمجرد السماح للأطفال والشباب ذوي الإعاقة بالوصول إلى نظم التعليم القائمة يُعد إدماجاً، وقد يؤدي إلى العزلة، وليس إلى الشمول والاندماج الحقيقي داخل النظم المدرسية (UNESCO, 2017).

والاندماج الاجتماعي للطلاب في إطار الجماعة الطلابية (جماعة الأقران) داخل المدارس يساعد بشكل كبير في تشكيل هويتهم، وتوجيه سلوكهم، والأمثال للمعايير الخاصة بالجماعة الطلابية (أبوريه، ٢٠١٧، ص ٦٧٩). ويعد الشعور بالاندماج في المجتمع المدرسي، والانتماء للجماعة الطلابية أمراً مهماً لتطوير مفهوم الذات الإيجابي، وتعزيز الثقة بالنفس، وتطوير المهارات الاجتماعية للطلاب، وتحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي؛ ومع ذلك قد تكون ديناميكيات الصداقة صعبة بالنسبة للعديد من الفئات الطلابية كالمعاقين على سبيل المثال، فاندماجهم في المجتمع المدرسي قد يكون صعباً، إضافة إلى تعرضهم للمضايقة والتمتر؛ مما يؤدي إلى مزيد من التوتر والعزلة (Thomas et al. 2015).

وهناك مجموعة من الأسس أو المتطلبات لتحقيق الاندماج الاجتماعي في المؤسسات التعليمية تتمثل في حق الطلاب المعاقين في الشعور بالمساواة مع أقرانهم العاديين داخل المدارس العامة، إضافة إلى حقهم في الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية، والثقافية، والفنية، وحتى الرياضية وفق درجة إعاقاتهم، مع توفير المناخ الصحي والداعم لاشتراكهم في هذه الأنشطة. كذلك الحق في التنقل بحرية داخل المباني المدرسية وتوفير الأدوات التي تساعدهم على ذلك مثل: الإشارات، والمداخل الخاصة بالفصول، ويجب مراعاة ذلك عند تصميم المدارس الدامجة (صالح، ٢٠١١). كذلك تنقيح ثقافة المدرسة من العناصر الثقافية والقيم المتعارضة مع اندماج ذوي الإعاقة داخل البيئة المدرسية.

ثانياً: الدمج التعليمي للطلاب المعاقين بصرياً: مفهومه، ومبرراته، ومتطلباته، وأشكاله، ومعوقات تطبيقه.

أ. مفهوم الدمج التعليمي

يعد الدمج أحد المفاهيم التربوية الحديثة التي أضحت جزءاً من السياسات التعليمية في الكثير من أنظمة التعليم بالدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في سياق المدارس العامة يعكس التوجه الإنساني لهذه النظم التعليمية. ويرجع ظهور مفهوم الدمج التعليمي إلى ثمانينيات القرن الماضي كنتيجة لحركة الأبحاث الإمبريقية التي ركزت على المعاقين^(٢)، والتوجه الدولي للمساواة والمشاركة الكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة؛ لذا يعده البعض مفهوماً أخلاقياً بامتياز. ويقصد بالدمج التعليمي النهج الذي يسمح بتلقي الطالب المعاق نفس البرنامج التعليمي مع زميله العادي في نفس المكان، أو هو نظام يساعد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على الحياة والتعلم في فصول المدارس العادية والتي يجدون بها فرصاً متزايدة للاعتماد على أنفسهم على قدر طاقتهم وإمكاناتهم، وبذلك يعطى الطفل المعاق الفرصة للانخراط في الحياة الطبيعية، عن طريق إدخالهم في الفصول الدراسية بطريقة منظمة (يعقوب، ٢٠٠٣، ص ١٧)، ويقصد بالدمج- أيضاً- وضع

^٢ ركزت دراسات Loyd Dunn في سبعينيات القرن الماضي على أداء الطلاب المعاقين والذين حققوا تقدماً أكاديمياً في الفصول النظامية مع أقرانهم العاديين بدلاً من وضعهم في فصول التربية الخاصة.

جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة المجاورة لأماكن إقامتهم (Hallahan & Kauffman, 2006, p. 203).

ويعرف الدمج- أيضًا- بأنه: قضاء الطالب المعاق لبعض الوقت أو كل الوقت مع الطلاب العاديين مع توفير الخدمات التعليمية المساندة (مصطفي، ٢٠٠٨، ص ١٩٢)، أو هو التعليم الدامج الذي يحدث عندما يتعلم التلاميذ ذوو الإعاقة مع أقرانهم العاديين في نفس البيئة التعليمية (Bosselmann, 2019, p. 4). كما يعرفه البعض بأنه: إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في الصفوف العادية مع أقرانهم الأصحاء، وتزويدهم بتعليم خاص من خلال تعديل المحتوى العلمي، وأساليب التدريس ليتمكن الطلاب من الالتحاق ببرامج تعليمية تتناسب قدرات كل طالب (يحيى، ٢٠٠٥)، أو هو توفير فرص تعليمية مناسبة لجميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في أقل البيئات تقييداً، مع تقديم البرامج التعليمية الفردية بما يدعم فرص التواصل والتفاعل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الأسوياء في المدارس العامة (Johnson & Johnson, 2002, p.15). وقد اقترح مجموعة من الباحثين تعريفاً شاملاً للدمج التعليمي يصفوه بنظام دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمنياً، وتعليمياً، واجتماعياً حسب خطة، وبرامج، وطريقة تعليمية مستمرة تقرر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري، والتعليمي، والفني في التعلم العام والتعليم الخاص (السرطاوي وآخرون، 2001، ص ١٧٤).

وقد اكتسب مفهوم الدمج أهمية خاصة في الفترة الأخيرة؛ نظراً لاعتباره أداة لإصلاح التعليم، ودعم التنوع داخل المدارس، إضافة إلى دوره في تحويل المدارس إلى مراكز فعالة لتحقيق وتلبية احتياجات المجتمع، والقضاء على الإقصاء والاستبعاد لأي فئة من فئات الطلاب (UNESCO, 2009). ويرى الباحثون ضرورة تكييف المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والوصول المادي للخدمات المدرسية، وإتاحة دعم المعلمين؛ من أجل فاعلية ونجاح الدمج التعليمي بالمدارس العامة (الأتربي، ٢٠١٧).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الدمج التعليمي يعني- في جوهره- إلغاء عزلة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ودعم حقوقهم في الحصول على فرص تعليمية واندماج حقيقي في الحياة الطبيعية وسط أقرانهم في نفس العمر الزمني. فالدمج أسلوب مهم في إضفاء الإنسانية على المؤسسات التعليمية والتي لا تزال تصنف الطلاب بناءً على الخلفية

الطبية والاجتماعية بجانب القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي، كما هو مستقر لدى علماء الاجتماع التربوي مثل بيبور بورديو، وإيفان إيليتش.

ب- فلسفة الدمج للطلاب المعاقين بصرياً ومبرراتها التعليمية:

ترتكز فلسفة الدمج على حق كل طفل معاق في الحصول على فرصة تعليمية مساوية لما يحصل عليه الأصحاء، وبالتالي فهي تهدف إلى دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين وتقديم خدمات تعليمية وفقاً لاحتياجاتهم التربوية. والدمج في مضمونه وفلسفته يهدف إلى تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة قريبة من البيئة التعليمية للأطفال العاديين أو نفس البيئة التعليمية، حيث إن تعليم الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة في فصول خاصة بهم يحد من تطورهم الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي عند الاحتكاك بأقرانهم والمشاركة في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية بالمدارس.

كما تهدف فلسفة الدمج التعليمي إلى تحسين الصورة السلبية عن المعاق والتي التصقت بأذهان المجتمع لفترة طويلة من الزمن، ومساعدة المعاقين على التعبير عن مشاعرهم، والتفكير بطريقة إيجابية عن ذاتهم، وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مع زملائهم العاديين؛ وهي بذلك تسعى إلى تضيق الفجوة بين الطلاب المعاقين وغيرهم من فئات المجتمع على مختلف الأصعدة. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن العزل أو تقييد الطفل المعاق له نتائج سلبية على نموه بمختلف الجوانب النفسية، والاجتماعية، والتعليمية وحتى الحركية إذا شئنا الوصف الدقيق (الأتربي، ٢٠١٧، ص ٤٨٧). ولذا يأتي السعي نحو دمج هؤلاء الأطفال عبر توفير بدائل تربوية متعددة ومتباينة لفئات الإعاقة المختلفة اعتماداً على الحاجات الخاصة بكل فئة، فتحدد البيئة التعليمية المثلى، وتزويدها بالحاجات والمعينات التربوية يعتمد بشكل أساسي على الاحتياجات التعليمية للطفل المعاق.

وتقوم فلسفة الدمج التعليمي على المنحى الإنساني الذي ينظر بإيجابية إلى كل الأطفال من أجل إيصالهم لأقصى درجات النمو والتطور بما تسمح به قدراتهم، وعلى هذا فلن يكتب النجاح لسياسة الدمج ما لم يتم التخطيط لها بصورة جيدة، وتوفير العديد من المواصفات الإنشائية في المباني والحجرات الدراسية، وتطوير المناهج وتوفير تدريب للمعلمين عليها. وبهذا فأسلوب الدمج لا يعني أن يتم تعليم جميع الأطفال المعاقين في المدارس العادية بلا أي أسس أو معايير، ولكن تقوم فلسفة الدمج على افتراضات أساسية وهي تنوع الاحتياجات التربوية للأطفال المعاقين، ووجود بدائل تربوية تستطيع أن تلبي هذه الاحتياجات

لكل فئة على حدة، إضافة إلى ضرورة دمج كل طفل معاق حسب قدراته في البيئة التربوية الملائمة والأقل تقييداً (النصرالله & مرزوق، ٢٠١٦؛ مصطفى & عبد الحميد، ٢٠١٥).

وبهذا ففلسفة الدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة تتقاطع مع مفهوم التعليم الشامل أو المدرسة الشاملة والتي تنادي بها اليونسكو في الآونة الأخيرة، فنظام التعليم الشامل للجميع هو السبيل الوحيد لضمان تنفيذ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ٢٠١٥-٢٠٣٠ والمربط بتوفير تعليم ذي جودة للأطفال ذوي الإعاقة. ويتطلب التعليم الشامل للجميع إحداث تحول كامل في مجال التعليم، وهو أمر قد يصعب تحقيقه إذا اعتُبر التعليم الشامل مكملاً للأنظمة التعليمية القائمة حالياً وليس أساساً للتحول والإصلاح التعليمي. وعلى هذا فجوهر فلسفة الدمج التعليمي هو قبول التنوع، والسعى لتحقيق الإنصاف والعدالة، وتكافؤ الفرص التعليمية بين جموع الأطفال داخل النظام التعليمي (Cornelius & Balakrishnan, 2012)، كما تقوم على افتراضات أساسية مؤداها توفير خبرات التفاعل بين ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين؛ مما يؤدي إلى زيادة درجة التقبل الاجتماعي لهم من قبل الأقران والمجتمع المدرسي.

وعلى الرغم من وضوح فلسفة الدمج وأهدافها الرئيسية؛ فإن الأدبيات التربوية تشير إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدمج التعليمي للمعاقين تتمثل في: **الاتجاه الأول** والذي يعارض دمج المعاقين مع الطلاب الأصحاء، وحبّتهم الأساسية في ذلك أن تعليم المعاقين في مدارس خاصة بهم أكثر أماناً وفائدة لهم وفاعلية في تعليمهم، أما **الاتجاه الثاني** فيعزّد فكرة الدمج ويرى أهميتها وضرورتها في تعديل وتغيير الثقافة المحلية والاتجاهات نحو المعاقين، إضافة إلى إنهاء عزلة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويساعد في تنمية قدراتهم على كافة المستويات، ويزيد من دافعيتهم للتعلم. أما **الاتجاه الثالث** فينادي بضرورة وضع أسس ومعايير واضحة لسياسة الدمج في المدارس العامة تبني على الاعتدال في تطبيق أسلوب الدمج؛ حيث إن هناك فئات من الطلاب المعاقين من الصعب إدماجها مع الطلاب الأصحاء في مكان واحد (العجمي & مجاهد، ٢٠٠٢).

ج-أهداف الدمج التعليمي وأنواعه:

يهدف الدمج التعليمي بصورة أساسية إلى مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على خدمات تعليمية ذات جودة في سياق المدارس العامة مع أقرانهم الأصحاء، ولهذا فالدمج يسعى لتوفير بيئة تعليمية لهم؛ بعيداً عن العزلة، مع العمل على إزالة الفوارق أو

مراعاتها بين الطلاب المعاقين والعاديين. ويرى القريوتي وآخرون (٢٠٠١) أن الدمج التعليمي يهدف في المقام الأول تحقيق المساواة التامة بين المعاقين وزملائهم الأسوياء، وهذا يحتاج إلى تطوير اتجاهات إيجابية نحوهم، إضافة إلى العمل على إزالة جميع أوجه التمييز ضدهم (ص ١٧٢).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن أهداف الدمج التعليمي تتمثل في إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة المدرسية، والتفاعل مع الطلاب الآخرين، إضافة إلى التقليل من الفوارق التعليمية والاجتماعية بين الأطفال المعاقين وزملائهم العاديين، مع إعطاء الطفل المعاق فرصة أفضل لينمو اجتماعياً ونفسياً، كذلك مساعدة الطفل المعاق على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أقرانهم، هذا إلى جانب الاستفادة من خدمات المدارس العادية في المناطق المختلفة في تعليم المعاقين في المناطق النائية، كما يهدف الدمج- أيضاً- إلى إنهاء حالة العزلة لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التربية الخاصة، والعمل على فتح المجال لهم للاندماج الكامل في الحياة الطبيعية في المجتمع. وأخيراً يهدف الدمج التعليمي إلى تزويد الطلاب المعاقين بصرياً بالخبرات التعليمية، والاجتماعية، وتنمية الشعور بالانتماء، وكذلك دراسة المناهج الدراسية المطبقة على للطلاب العاديين في نفس الفئة العمرية (سيسالم، ٢٠٠٧، ص ٦٥ ; السعيد، ٢٠١١، ص ٢٨ ; إسماعيل، ٢٠٢٢; Ainscow et al. 2006).

أما عن أشكال الدمج وأنواعه فتشير الأدبيات البحثية إلى أن هناك عدة أنواع لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة من مختلف فئات الإعاقة وخاصة الإعاقة البصرية والتي تتمثل في (١) **الدمج الكلي** وفيه يتم وضع الطلاب ذوي الإعاقة جنباً إلى جنب مع الطلاب الأصحاء في الفصول الدراسية طيلة اليوم الدراسي، مع اتباع طرق تدريس مناسبة لحالاتهم، واستخدام غرفة مصادر التعلم لتدعيم قدراتهم التعليمية، ويتلقي معلم الفصل مساعدة وإرشادات من أخصائي التربية الخاصة؛ لتمكينه من مقابلة الاحتياجات التعليمية للطلاب المعاقين، ويؤتي هذا النظام ثماره مع الإعاقات البسيطة كالإعاقات السمعية، والبصرية، والجسمية (القيطي، ٢٠٠١). وبهذا فالدمج الكلي يدعم تكافؤ الفرص التعليمية، ويهدف إلى إشباع احتياجات الأطفال المعاقين التربوية في المدارس العامة (العطية، ٢٠١٢).

أما النمط الآخر وهو (٢) **الدمج الجزئي** وفيه يتم دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الأصحاء لبعض الوقت أو لجزء محدد من اليوم الدراسي، ويقضون باقي

اليوم في غرفة المصادر بالمدرسة أو الرعاية الجزئية أو في برامج خاصة معدة لهم (الحمد & العتوم، ٢٠١٦). ويرى بعض الباحثين أن هناك نمطا ثالثا للدمج يطلق عليه (٣) **الدمج المكاني** حيث يتم إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بفصول خاصة بهم مع أقرانهم المعاقين، ويحدد لهم منهج وطرائق تدريس خاصة تناسب قدراتهم، ويمارسون أنشطتهم الاجتماعية والصفية بعيدا عن الطلاب العاديين، وهذه الفصول يتم إلحاقها بالمدارس العادية؛ ولكنها تكون إلى حد بعيد منعزلة تعليميا واجتماعيا عن باقي فصول الطلاب العاديين (البدو، ٢٠٢٠).

د - متطلبات الدمج التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

هناك العديد من المتطلبات الواجب مراعاتها، والعمل على توفيرها حتى يؤتي الدمج التعليمي ثماره في المدارس العامة، فقد أكدت العديد من الدراسات وجود متطلبات أساسية لإنجاح سياسة الدمج منها تطوير البنية التحتية بالمدارس وتطويعها لخدمة الطلاب المدمجين من ذوي الإعاقة؛ حيث إن هناك ضرورة لتوافر غرف للمصادر بالمدرسة، وتصميم الفصول والقاعات الدراسية بالشكل الذي يساعد الطلاب المعاقين على التفاعل مع أقرانهم بسهولة ويسر (حنفي، ٢٠٠٨)، كذلك إعداد الكوادر البشرية من المعلمين المؤهلين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف الفئات وخاصة المعاقين بصريا، إضافة إلى ضرورة وجود كادر إداري متمرس على إدارة التنوع البشري في المؤسسات التعليمية (محمد، ٢٠٠٥؛ القريطي، ٢٠١٠)، كما أن هناك متطلبات ثقافية ترتبط بالأسرة والمجتمع الخارجي من حيث تقبل ودعم سياسة الدمج (الحديدي، ٢٠١٥)، وأخيرا متطلبات خاصة بالمناهج الدراسية، والمواد التعليمية من حيث مرونتها ومراعاتها للاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة (بغدادى & إبراهيم، ٢٠٢٠).

وقد حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم "اليونسكو" معايير ومتطلبات أساسية لدمج فعال ومثمر لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة بمختلف الدول والثقافات في أربعة أبعاد أو مجالات رئيسة تشمل كل عناصر المنظومة التعليمية التي تتضافر من أجل تقديم خدمة تربوية للطلاب ذوي الإعاقة وهي: (١) **المفاهيم** وتشمل المبادئ التي توجه السياسات والممارسات والخطط التربوية نحو الدمج، وتتضمن في ثناياها أن يتم تصميم المناهج الوطنية المستخدمة في مدارس التعليم العام لتكون قادرة على الاستجابة الفاعلة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وأن يستوعب جميع الأطراف

ذات العلاقة بالطلاب المعاقين نظام الدمج ويدعمون السياسة التربوية الهادفة إلى تعزيز مفاهيم الدمج في النظام التربوي، وأن تتوفر أنظمة متابعة قادرة على رصد مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، والتأكد من تطورهم التعليمي .

ويتمثل البعد الثاني في ٢) **السياسة التعليمية** وتتضمن التزام القيادة السياسية وصناع القرار التعليمي بتنفيذ الدمج التعليمي للطلاب المعاقين بالمدارس، من خلال انعكاس هذه الرغبة في قرارات السياسة التعليمية الوطنية، وتوفير الدعم الفني والإداري من قبل القادة التربويين في مختلف المستويات الإدارية، إضافة إلى محاربة التمييز الموجه نحو عملية الدمج. أما البعد الثالث ٣) فهو **الهياكل والأنظمة التربوية** وتشير إلى توفير ما يلزم من الأنظمة التي تحقق الدعم بصورة واضحة للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وتحقيق التعاون بين العاملين في المدارس الدامجة مع جميع الطلاب المعاقين وأسرهم من أجل تنسيق السياسات والممارسات التربوية القادرة على تفعيل وتسريع عملية الدمج، وأن يتم توفير الموارد البشرية والمالية وتوزيعها بشكلٍ عادل بين المدارس الدامجة.

وأخيراً البعد الرابع ٤) **الممارسات التربوية** حيث تعمل المدارس الدامجة على تطوير استراتيجيات تعزز من إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة للخدمات التربوية، وأن توفر المدارس الدامجة دعماً للطلاب الذين يعانون من انخفاض مستوى تحصيلهم، أو يتعرضون للتهميش أو الاستبعاد من الخدمات التربوية، وأن يحصل المعلمون والعاملون في المدارس الدامجة على التأهيل الكافي؛ ليكونوا قادرين على الاستجابة بشكلٍ فاعل للاحتياجات المختلفة للطلاب ذوي الإعاقة، وخاصة في برامج إعداد المعلمين، وتوفير الدعم الكافي للمعلمين والعاملين في المدرسة، من أجل الحصول على برامج تطوير مهني خاصة بممارسات الدمج (UNESCO, 2017).

هـ- معوقات الدمج التعليمي للطلاب المعاقين بصرياً:

رصدت العديد من الدراسات الأمبريقية في مجال التربية وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية العلاقة الإيجابية بين الدمج التعليمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتحسين المهارات التعليمية والتحصيل الأكاديمي (بلخيري، ٢٠١٨)، وكذلك تحسين المهارات الاجتماعية (عواد & الشوارب، ٢٠١٢؛ العتيبي & صادق، ٢٠١٤)، وإحداث تغير إيجابي في اتجاهات الطلاب المعاقين نحو أقرانهم الأصحاء والمجتمع المدرسي (القحطاني، ٢٠١٣)، زيادة التفاعل الاجتماعي ونمو العلاقات الشخصية بين الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب

العاديين (الأشقر، ٢٠٠٣)، تحسين مفهوم الذات (صيام، ٢٠١٦)، اكتساب المهارات من الأقران وتوظيفها في المشكلات التي يواجهونها (علي وآخرون، ٢٠٠٩).

لكن على الرغم من الإيجابيات التي رصدتها الدراسات فإن هناك مجموعة من السلبيات والتي تتمثل في ضعف تكيف الطلاب المعاقين مع البيئة المدرسية (الحطاب، ٢٠١٥; Harris & Lord, 2016)، شعورهم بالاغتراب النفسي (السعيدة، ٢٠١٨; Augestad, 2017)، الإحباط الذي يصيب الطلاب المعاقين؛ نتيجة عدم قدرتهم على مجارة الطلاب الأصحاء (الأطرش، ٢٠١٦)، والاتجاهات السلبية من المعلمين والطلاب العاديين نحو الطلاب المعاقين (Al ghazo & Naggar, 2004)،

وعلى الرغم من أهمية نظام الدمج التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين، فإن هذا النظام يواجه العديد من المعوقات في التطبيق، والتي تنوعت بين معوقات إدارية، ومعوقات مرتبطة بالمناهج والهيئة التدريسية، ومعوقات مجتمعية. ولا يزال الطلاب ذوو الإعاقة يواجهون العديد من المشكلات التي تقف حائلا دون دمجهم في المدارس العامة، وتجعلهم يشعرون بالإحباط، فمن أبرز المعوقات التي أشارت إليها الأدبيات البحثية المشكلات الإدارية بالمدارس الدامجة (عبيد، ٢٠١١؛ سليمان، ٢٠٠٩)، كثافة الفصول الدراسية (مراد، ٢٠٢٠)، نقص مهارات المعلمين وكفاياتهم (٢٠٠٣)، المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية وأساليب التدريس (الرفاعي، ٢٠١٩؛ أبو قمر & مصالحة، ٢٠٠٧)، التقبل الاجتماعي من الطلاب العاديين للطلاب ذوي الإعاقة في المجتمع المدرسي (عتوم & حتامله، ٢٠١٦)، ضعف الوعي المجتمعي وتدني ثقافة الآباء (أبو العلا، ٢٠٠٥؛ علي & عاشور، ٢٠١٤).

من خلال العرض السابق لمفهوم الاندماج الاجتماعي والدمج التعليمي يتضح أن هناك فرقا بين المفهومين، فالأول يشير إلى العملية النشطة التي يقوم بها الشخص المندمج بالسعي نحو الدخول في إطار الجماعة أي أن عملية الاندماج لم تكن بفعل خارجي، إنما هي حصيلة نشاط الفرد المندمج مع الجماعة مدفوعاً برغبة منه في أن يكون جزءاً من هذه الجماعة، أما الدمج أو الإدماج فيشير إلى أن الدمج وقع عليه فعل الفاعل أو تستطيع القول إنه سيق إليه سوا (بوزيان، ٢٠١٨). فالدمج بذلك هو قيام المؤسسة أو الجماعة بمحاولة إدراج أو دمج شخص محدد فيها عبر تسهيل وتوفير كل الأدوات التي تساعد على أن يكون عضواً في هذه الجماعة أو هذا المجتمع.

ولهذا فالاندماج فعل واع تحركه رغبة المندمج باتجاه الجماعة والتي يحاول امتثال قيمها ومعاييرها من أجل أن يصير جزءًا منها عليه التزامات وله حقوق ومكاسب؛ في حين أن الدمج يعبر عن فعل واع من المؤسسات أو الجماعات من أجل دمج عضو بطريقة قد لا تعكس رغبته في كثير من الأحيان ولكنها تعكس رغبة الجهة الداعمة للدمج والساعية إليه.

ثالثًا: الخصائص التعليمية والاجتماعية لبيئة المدارس المطبقة لنظام الدمج

يعد وجود بيئة مدرسية منفتحة، ومتقبلة للاختلاف وداعمة له أحد الركائز المهمة في مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على الاندماج في المدارس؛ فثقافة المدرسة بما تحمله من قيم، ومعايير، واتجاهات حول الطالب المعاق، ومدى قدرتها على احتوائه داخل السياق الثقافي والاجتماعي لمجتمعها أمر ضروري لإنجاح الدمج التعليمي بهذه المدارس. وتشير الدراسات والأدبيات البحثية إلى أن خصائص البيئة المدرسية تؤثر على مدى شعور الطلاب ضعاف البصر بأنهم مشمولون أو مستبعدون، فالعديد من العناصر المكونة للنظام المدرسي تؤثر على هذه العملية بما في ذلك القيادة المدرسية، والتعاون بين الموظفين الإداريين والطلاب المعاقين، والاستقلال المهني للمعلم وعلاقاته بالطلاب المعاقين بصريًا وذويهم، وخصائص البيئة التعليمية وتنظيم الفصل الدراسي (Ainscow et al., 2000; Hess & Reiter, 2010). فالمناخ المدرسي يتكون من شقين أساسيين هما: العلاقات الاجتماعية والمشاعر السائدة في المدرسة، والثانية هي المساعي التي يقوم بها العاملون لتطوير العلاقات الاجتماعية في المدرسة. فالمناخ المدرسي الإيجابي المتمركز على الثقة المتبادل بين أطراف المنظومة التعليمية له علاقة وثيقة بزيادة اندماج الطلاب المعاقين بصريًا في سياق المدرسة الثانوية.

والمدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج هي مدارس عامة كغيرها من المدارس الثانوية، تتبع ذات الأسلوب التعليمي ولديها نفس الهيكل الإداري بالمدارس العامة؛ لكن الاختلاف الجوهرى يكمن في وجود غرف مصادر للتعلم^(٣) وتنسيق دائم بين معلمي المواد

^٣ - غرف المصادر: هي غرف صغيرة في المدارس الدامجة تحتوي على جهاز كمبيوتر، وجهاز داتا شو، وشاشة عرض كبير يمكن توصيلها بالكمبيوتر وذلك لمساعدة الطلاب المعاقين على تعويض خبرات التعلم التي لا يستطيعون الإنخراط فيها نتيجة إعاقاتهم. ومن الجدير بالذكر أن غرف المصادر بمختلف المدارس

ومعلم التربية الخاصة بالمدرسة أو الإدارة التعليمية التابع لها المدرسة. كما أن المدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج تتبع ذات التقسيم الخاص باليوم الدراسي إلى مجموعة من الحصص، ويتم تقييم الطلاب بنفس الأدوات وأساليب القياس الموجودة بالمدارس الثانوية العامة؛ لكن الميزة لهذه المدارس هي وجود تنوع في طرائق التعليم وأساليبه كما حددها القانون رقم (٢٥٢) لدمج ذوي الإعاقة بالمدارس العامة في مصر (وزارة التربية والتعليم الفني، ٢٠١٧).

أما الخصائص الاجتماعية لبيئة المدارس الدامجة فهي كغيرها من المدارس العامة تتميز بمناخ اجتماعي قد يكون ضاغظاً في أحيان كثيرة، كما توجد صعوبات لبناء علاقات صداقة حقيقية بين مختلف مكونات المجتمع الطلابي من طلاب ذوي احتياجات خاصة، وطلاب عاديين، والمعلمين والإداريين. كما أن فرص التعاون الاجتماعي والتفاعل محدود في بيئة هذه المدارس كما أكدت الدراسات السابقة (آل عثمان & سالم، ٢٠١٧).

رابعاً- المشكلات التي تواجه الطلاب المعاقين بصرياً المدمجين في المدارس العامة

تكشف المراجعة النقدية للأدبيات البحثية تعرض الطلاب المعاقين بصرياً لجملة من المشكلات التي تعيق تكيفهم واندماجهم الاجتماعي في المجتمع المدرسي، حيث تنوعت المشكلات ما بين مشكلات تعليمية، وسلوكية، ونفسية، واجتماعية في بيئة المدارس العامة المطبقة لنظام الدمج التعليمي (القحطاني، ٢٠١٣ ؛ علي وآخرون، ٢٠١٦ ؛ السعيدة، ٢٠١٨ ؛ مصري & عوجة، ٢٠٢٠). فالمشكلات الاجتماعية التي تواجه المعاقين بصرياً في المدارس العامة تتمثل في شعورهم بنقص حاد في الدعم الاجتماعي؛ مقارنة بغيرهم من الطلاب العاديين؛ مما يؤثر سلباً على طريقة وأسلوب معاملة الآخرين لهم، كما يعاني الطلاب ذوو الإعاقة البصرية من مشاعر العزلة الاجتماعية، إضافة إلى أنهم معرضون لخطر الاستبعاد الاجتماعي بسبب إعاقته (Thurston & Thurston, 2013; Hess &)

الدامجة تتميز بالفقر الشديد في الأجهزة المساعدة للطلاب مثل برامج قراءة النصوص، وبرامج قراءة الشاشة، أجهزة تكبير الصور والمواد التعليمية وغيرها من الأدوات والبرامج التي تساعد المعاقين بصرياً على الدراسة وفهم المواد التعليمية واستذكارها.

(Reiter, 2010)، كما تمثل عقبات التواصل، وتكوين الصداقات أزمة حقيقية بالنسبة لهم وتمنع بالفعل استمرارهم وانتماءهم للمجموعة الطلابية بالمدرسة المطبقة لنظام الدمج. أما المشكلات النفسية والعاطفية التي تواجه الطلاب ضعاف البصر في المدارس العامة فتتمثل في شعورهم بالإغتراب داخل مدارس الدمج؛ وهذا انعكاس طبيعي لحالة العزلة التي يحيونها، وعدم الاهتمام والتقدير من أقرانهم المبصرين (Zuhda, & Shafrin, 2010; Schmidt, 2011)، وهذه المشكلة تواجه الطلاب المعاقين بصرياً في مختلف الأنظمة التعليمية وفي مختلف الثقافات كما في المنطقة العربية وآسيا وأوروبا (السعيدة، ٢٠١٨ ; Poonam & Sandeep, 2017). أما المشكلات السلوكية فتتمثل في السلوك العدواني والتتمتع تجاه المعاقين بصرياً في بيئة المدارس الدامجة، فالإيذاء الجسدي أو اللفظي من جانب الأقران أو الطلاب الآخرين أو المعلمين في المحيط المدرسي يعد سلوكاً شائعاً في هذه المدارس ويكون في العادة موجهاً نحو الطلاب ذوي الإعاقة بهدف إيذائهم، ويأخذ أشكالاً متعددة منها توجيه النقد والشتائم لهم، بل يصل أحياناً إلى الاعتداء البدني عليهم. كما أن المناخ المدرسي بما يضم من علاقات المتعلم (الطالب المعاق بصرياً) بالمعلم، وعلاقته بالطلاب المبصرية، وعلاقته بإدارة المدرسة يؤثر على اندماج الطلاب المعاقين بصرياً. فكلما كانت العلاقات بين الطالب والمعلم تتسم بالصداقة، والود، والعلاقة مع الزملاء والتي تسم بالألفة والتعاون؛ زاد حبه للمدرسة وتوجهه الإيجابي نحوها.

أما المشكلات التعليمية فتتمثل في التأخر الدراسي وهي مشكلة شائعة في الأداء الأكاديمي للطلاب المعاقين بصرياً والذي يكون عادة أقل من أقرانه في الفصل؛ وذلك كنتيجة حتمية لاضطرابات الحواس (حاسة البصر) مما يترتب عليه إصابته بالإحباط وشعوره بالفشل (العرايضة، ٢٠١٦)، كما يواجه صعوبات كبيرة في استخدام مصادر التعلم بالمدرسة وخاصة تلك المعتمدة على التكنولوجيا المتطورة (زغلول، ٢٠١٦؛ إبريغم، بوعيشة، ٢٠١٨)، إضافة إلى المشكلات المتعلقة بأسلوب التدريس وطريقة التقويم وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية. كل هذه المشكلات تؤثر بعمق على رغبة المعاقين بصرياً في الاندماج الاجتماعي والاستمرار في بيئة المدارس العامة.

خامساً: واقع دمج الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدارس العامة بمصر

بدأ الاهتمام بتعليم المعاقين بصرياً في مصر مبكراً؛ حيث تم إنشاء مدرسة لتعليم المكفوفين عام ١٨٧٤ في عهد الخديوي إسماعيل، ثم تم بعد ذلك إنشاء مدارس خاصة

بالطلاب المعاقين بصرياً على أيدي العديد من الناشطين المصريين والأجانب، حيث أنشأت الجمعية الإنجليزية لرعاية العميان مدرسة لتعليم المعاقين بصرياً المهن المختلفة، ثم بدأت وزارة المعارف بالاهتمام بإنشاء مدارس خاصة للمعاقين بصرياً منذ عام ١٩٣٥، كما أنشأت قسماً إضافياً لخريجات مدرسة المعلمات للتخصص في تربية المعاقين بصرياً، ثم توسعت بعد ذلك في إنشاء مدارس للمعاقين بصرياً في القاهرة وباقي محافظات الجمهورية، وفي عام ١٩٥٣ أنشأت مدرسة المركز النموذجي للمكفوفين بالزيتون وكانت أول مدرسة لها صفة رسمية ومناهج منظمة .

وقد تزايد الاهتمام بتعليم المعاقين في مصر كانعكاس للاهتمام العالمي وسن العديد من القوانين والتشريعات التي سعت لضمان حصول الأطفال المعاقين على حقوقهم، وقد انعكس هذا الاهتمام في حجم الخدمات المقدمة للمعاقين بصرياً خاصة إنشاء مدارس النور والأمل لهم والتي بلغ عددها (٢٠) مدرسة، والتي اهتمت بتأهيل التلاميذ ضعاف البصر والمكفوفين كلياً في جميع الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والطبية. ومع تزايد حركة الدمج التعليمي عالمياً، أخذت وزارة التربية والتعليم في تطبيق أسلوب الدمج للطلاب المعاقين بصرياً في المدارس العادية بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية (عبد الكريم، ١٩٣٨، أحمد، ١٩٨٠).

وبنظرة سريعة لواقع دمج المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية نجد أن أعداد الطلاب المكفوفين وضعاف البصر بمختلف المراحل التعليمية يبلغ (١١٩) مدرسة بواقع (٤٦١) فصلاً (٣٩٠٠) طالب (بنين ٢٢٠٤، بنات ١٦٩٦) ويبلغ عدد المعلمين المعيّنين لهم (١٢٢٢) معلماً. أما في المرحلة الثانوية فيبلغ عدد المدارس (٣٤) مدرسة بواقع (١٠٥) فصول وعدد طلاب وصل إلى (٩٣١) (بنين ٥٦٠، بنات ٣٧١)، ومعلمين معيّنين لهم (٣٢٢). أما في الفيوم فيصل عدد مدارس الدمج في المرحلة الثانوية العامة والفنية والصناعية (٥) بعدد فصول يصل إلى (٨) فصول، وإجمالي تلاميذ (٩) طلاب (وزارة التربية والتعليم ، الكتاب الإحصائي السنوي، ٢٠٢٣).

أ- إجراءات قبول الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية الدامجة في مصر

هناك مجموعة من الإجراءات التي يتوجب اتخاذها من جانب أسرة الطالب ضعيف البصر حتى يتثنى له الالتحاق بالمدارس الثانوية المطبقة للدمج، والتي حددها القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لعام ٢٠١٧ بشأن دمج الطلاب ضعاف البصر بالمدارس العامة في مصر؛ حيث

يشترط القرار إجراء اختبار ذكاء لجميع أنواع الإعاقات، بالإضافة إلى كشف للإبصار في إحدى المستشفيات الحكومية خاصة (مستشفيات الرمد)، وصورة للرقم القومي لولي الأمر وطلب ولي الأمر لإلحاق ابنه بالمدارس الثانوية الدامجة (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ٢٥٢، ٢٠١٧). ويلاحظ أن إجراءات القبول في مدارس الدمج بسيطة وفي متناول أولياء الأمور؛ حيث لا تتصف بالتعقيد. فالحصول على هذه الأوراق وإجراء هذه الاختبارات لن يستغرق وقتاً طويلاً.

ب- المناهج واستراتيجيات التقويم للطلاب المعاقين بصرياً في المدارس العامة

نصت المادة الخامسة من القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لعام ٢٠١٧ أن يتم تدريس المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب العاديون في المدارس العامة، مع توفير الخدمات المساندة والأنشطة العلاجية والإثرائية وتوفير غرف المصادر داخل المدارس بما يلبي احتياجات الطلاب التعليمية ويعزز تعليمهم وتقدمهم الدراسي في المدارس الدامجة. ويلاحظ في القرار الوزاري المؤطر لآليات العمل في مدارس الدمج عدم وجود أي إشارات لتعديل المناهج أو تطويرها لتناسب الطلاب ضعاف البصر أو حتى الطلاب ذوي الإعاقات الأخرى. وقد تضافر عدم إشارة القرار الوزاري لأي محاولات لتعديل أو تطوير المناهج لتناسب احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع البنية التحتية المنهكة، وعدم تدعيم غرفة المصادر بالمدارس بالأجهزة والوسائل التكنولوجية الداعمة لتعليم الطلاب المعاقين بصرياً.

كما حدد القرار الوزاري ضوابط عملية تقويم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم الطلاب المعاقين بصرياً، وذلك وفقاً لاحتياجات كل حالة على حدة، حيث يتم تحديد أسلوب تقويم الأداء الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة المدمجين حسب نوع الإعاقة ودرجتها ووفقاً لمواصفات الورقة الامتحانية وإمكانية إجراء التعديلات اللازمة طبقاً لاحتياجات كل طالب. وقد حدد القرار إجراءات موضوعية للطلاب ذوي الإعاقة وفقاً للنسب التالية الطالب الضعيف بصرياً ٢-٦٠% أسئلة موضوعية ، ٣-٤٠% أسئلة مقالية، وتكون الإجابة عن الأسئلة المقالية من نوع الإجابات القصيرة، ويسمح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من إحضار مرافق إذا اقتضت حالته ذلك على أن يكون ذلك بتقرير طبي معتمد من المستشفى الجامعي أو مستشفيات التأمين الصحي (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ٢٥٢، ٢٠١٧).

الجزء الثاني: الدراسات السابقة

يعد الغرض الرئيس من مراجعة الأدبيات البحثية هو استكشاف اندماج الطلاب المعاقين بصرياً في بيئة المدارس العامة، ومدى تقبل الطلاب والمجتمع المدرسي لهم، والذي يعد بدوره عاملاً حاسماً في نجاحهم واستمرارهم في بيئات الدمج بالمدارس. فمما لا شك فيه أن دراسة الخبرات المعاشة للطلاب المعاقين بصرياً في مدارس الدمج توضح لنا الكثير من الممارسات وما تعانيه هذه الفئة من صعوبات وتحديات في طريقها للاندماج الأكاديمي والاجتماعي من وجهة نظرهم ووفقاً لتصوراتهم.

ويزخر التراث التربوي بدراسات ثرية ترصد وتحلل تصورات الطلاب المعاقين بصرياً وتجاربهم في الاندماج الاجتماعي بالمدارس العامة المطبقة لنظام الدمج خاصة في إطار نظم التعليم الغربية (Huure & Aro, 2000; Kef & Dekovic, 2004 ; Opie, J. L., & Southcott, 2018; Thurston, 2014) ؛ لكن هناك ندرة في الدراسات التي تطرقت إلى تحليل خبرات الطلاب المعاقين بصرياً وتصوراتهم في المدارس الثانوية العامة الدامجة خاصة في السياق العربي (الحطاب، ٢٠١٥؛ الرشدي & المعيلي، ٢٠٠٣؛ عتوم & حتامله، ٢٠١٦). كما لم يتوصل الباحث حتى كتابة هذه السطور لأي دراسات حاولت استكشاف آليات الاندماج الاجتماعي المستخدمة من قبل الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية الدامجة.

وتشير الدراسات الحديثة في المجال الاجتماعي والتربوي إلى تأثير الإعاقة البصرية على السلوك الاجتماعي للطلاب، حيث تحد الإعاقة البصرية بشكل كبير من قدرة الطلاب المكفوفين وضعاف البصر على التواصل مع أقرانهم المبصرين، والتفاعل الاجتماعي في الفصل الدراسي وبيئة المدرسة؛ وبالتالي فإن تفاعلهم مع الوسط الاجتماعي المحيط بهم سيعرضهم إلى الكثير من المواقف المشككة التي تؤثر في تكيفهم واندماجهم الاجتماعي في بيئة المدارس المطبقة للدمج (إسماعيل، ٢٠٢٢؛ الرشدي & المعيلي، ٢٠٠٣؛ Opie & Southcott, 2018). وفي هذا الإطار أكدت دراسة (Parvin, 2015)، أن الإعاقة البصرية قد حالت بين الطلاب ضعاف البصر والمشاركة في معظم الأنشطة الصفية واللاصفية بمدرستين ثانويتين بجنوب إنجلترا والتي مثلتا عينة الدراسة. فقد منع ضعف البصر الطلاب من الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والبدنية ومن ثم أبعدهم عن الانخراط في علاقات اجتماعية مع أقرانهم المبصرين في المدرسة.

كما توصلت دراسة (Jessup, et al., 2018)، عبر تحليل خبرات الطلاب المعاقين بصريًا داخل وخارج المدرسة الثانوية باستخدام المنهج النوعي، وذلك لفحص خبراتهم وشعورهم بالعزلة أو الاندماج، ونوع الأنشطة التي يمارسونها في المدرسة والمنزل، أن المعاقين يقضون وقتًا أطول في عزلة بعيدًا عن أصدقائهم، حيث يفضلون قضاء وقت الفراغ والاسترخاء خارج المدرسة. كما قام الطلاب بتصنيف أوقات الفراغ والترفيه والتي وصفوها بالمتعة في أماكن خارجية أي خارج حدود المدرسة، هذا إضافة إلى شعور الطلاب بأنهم أقل قبولًا في المدرسة من قبل أقرانهم والمجتمع المدرسي. كما توصلت دراسة (Opie & Southcott, 2018) إلى أن الطلاب المعاقين بصريًا يشعرون بالاستبعاد وعدم الاندماج الاجتماعي بالمدارس الثانوية في استراليا، هذا إضافة إلى تعرضهم للتهم من قبل زملائهم في الفصل، وقد أشارت الدراسة إلى فشل المدرسة في تقديم تعليم دامج بالمعني الحقيقي لكلمة دمج. كما تناولت دراسة (Salleh, Zainal, 2010) السلوك الاجتماعي للطلاب المعاقين بصريًا في المدارس الثانوية الدامجة إلى أن أغلب الطلاب الذين شملتهم العينة كانوا غير نشطين اجتماعيًا ويتميزون بالسلبية نحو الانخراط في تفاعلات وعلاقات اجتماعية مع مكونات المجتمع المدرسي. كما قامت دراسة (Thurston, 2014) بتحليل الخبرات المعيشية لعشرة من الطلاب المعاقين بصريًا بمدارس ثانويتين ريفيتين تقعان في جنوب شرق ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المنهج النوعي لفهم تصورات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لبيئاتهم التعليمية عبر تطبيق المقابلات الفردية والجماعية، وإجراء الملاحظات؛ وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن بيئة الدمج تثيري الناحية التعليمية للطلاب المعاقين بصريًا، كما أن المعلمين كانت لهم أدوار فعالة في تسهيل دمج هؤلاء الطلاب تعليميًا واجتماعيًا في البيئة المدرسية.

وفي الجنوب العالمي امتدت حركة البحوث الخاصة بالطلاب المعاقين بصريًا لتشمل القارة السمراء، حيث أجرت (Knouwds, 2010) دراسة مهمة لبحث كيف تم إدماج الطلاب ذوي الإعاقات البصرية في مدرسة ثانوية في ناميبيا، وتحديد طبيعة الدعم الذي تلقونه، إضافة إلى وصف ثقافة وسياق مجتمع المدرسة. وقد تم استخدام المنهج الكيفي من خلال تطبيق المقابلات، والملاحظة بدون مشاركة من أجل الحصول على بيانات متعمقة وغنية، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقات البصرية مدمجون تعليميًا فعليًا، إلا أنهم غير مندمجين اجتماعيًا في المدارس، هذا إضافة إلى عدم تطبيق أساليب التعليم وطرائق

التدريس المناسبة لهم ولطبيعة إعاقتهم، كما أن البنية التحتية في الفصول والمباني المدرسية تعيق مشاركتهم في الأنشطة التعليمية والترفيهية؛ ومن ثم تعقيد اندماجهم. كما هدفت دراسة (Asamoah, et al., 2018) تحليل تصورات كل من الطلاب المبصرين، والطلاب المعاقين بصرياً، والمعلمين حول الدمج التعليمي في المدارس الثانوية بغانا، حيث تم استخدام المنهج الكيفي عبر تطبيق المقابلات على ٢٣ طالباً معاق بصرياً، 27 طالباً من العاديين، و١٩ معلماً في المدرسة الثانوية الدامجة. وقد كشفت النتائج أن غالبية الطلاب المعاقين بصرياً وبعض المعلمين يدعمون الدمج في حين أن الطلاب المبصرون لديهم اتجاه إيجابي نحو الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس، كما أن المعلمين يرون أن فكرة التعليم الدامج هي طريقة جيدة لضمان المساواة في الفرص التعليمية بين الطلاب.

أما في السياق العربي والمصري، فعلى الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت خبرات وتجارب الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج، فإن هناك دراسات رائدة مثل دراسة الرشيد والمعيلى (٢٠٠٣)، والتي هدفت التعرف إلى اتجاهات الطلاب المكفوفين وضعاف البصر في المدارس العادية بالكويت واتجاهات الطلاب غير المكفوفين نحو الدمج بالمدارس العادية، وواقع عملية الدمج بالمدارس العادية بالكويت. وقد استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوي عبر إجراء مقابلة لـ ١١ طالباً من الطلاب المكفوفين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن نصف الطلاب المكفوفين وضعاف البصر الذين أنهوا الدراسة في المرحلة المتوسطة في مدارس مخصصة للمكفوفين يرغبون في الالتحاق بالمدرسة الثانوية للمكفوفين، كما يعاني الطلاب - أيضاً - من صعوبات دراسية في نطاق المدرسة الثانوية، إضافة إلى أن غالبية المشاركين لم يندمجوا في بيئة المدارس الثانوية، وقد أظهرت الدراسة أن الأسرة والمعلمين يلعبون دوراً مهماً وإيجابياً في حث المكفوفين على الالتحاق بالمدرسة العادية وإكمال تعليمهم بها. وفي السياق ذاته هدفت دراسة (الحطاب، ٢٠١٥) تحري الفروق بين الطلاب المعاقين بصرياً المدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي؛ حيث بلغت حجم العينة (٥٠) طالباً وطالبة من المعاقين بصرياً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، (١) الطلاب المعاقون بصرياً المدمجون في المدارس العادية، (٢) الطلاب غير المدمجين في أكاديمية المكفوفين في عمان. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود

فروق دالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب المدمجين، وغير المدمجين حسب متغيرات الجنس، ودرجة الإعاقة، والصف.

كما أشارت دراسة (موسى & سليمان، 2010) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يفتقرون للمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من الاندماج مع المبصرين، وكذلك لديهم بعض حركات الوجه النمطية غير المناسبة، كما سعت دراسة (شنيكات، ٢٠١٤) إلى التعرف على مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة، وهي الجنس، والصف الدراسي، ومستوى الإعاقة، على مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للطلبة تعزى لمستوى الإعاقة، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري الجنس، والصف. كما هدفت دراسة (عواد & شربت، ٢٠٠٢) تعرف مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة مكونة من (٨٥) من الطلاب العاديين والمعوقين بصرياً، والتعرف على طبيعة الفروق في المهارات الاجتماعية فيما بينهم، وتم تطبيق مقياس المهارات على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المجموع الكلي للمهارات الاجتماعية ومكوناتها الفرعية التفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية وإدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم بين الذكور والإناث من الأطفال المعوقين بصرياً.

وبناءً على العرض السابق للأدبيات البحثية والدراسات السابقة، يتضح أن هناك تنوعاً في المناهج البحثية المستخدمة في هذه الدراسات ما بين المنهج الوصفي، والمسحي، والمناهج النوعية والتي يغلب استخدامها في الدراسات الأجنبية، كما تلقي غالبية الدراسات العربية الضوء على الظاهر بصورة إحصائية وصفية دون التطرق بشكل نقدي تحليلي لها والأساليب المتخذة من قبل الطلاب في مواجهة هذه المشكلات، في حين يغلب على الدراسات الأجنبية التحليل النقدي المبني على دراسة كيفية عبر أدوات بحثية مبتكرة تسعى إلى فهم الظاهرة من الداخل، ومحاولة تفسيرها في ضوء رؤى الطلاب وتجاربهم، هذا إضافة إلى أن معظم الدراسات العربية والأجنبية ركزت على الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية الدامجة؛ بينما أغفلت الطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية التجارية، والصناعية، والفنية وهو ما تركز عليه هذه الدراسة ضمن نطاقها البحثي. وأخيراً هناك حاجة ماسة لدراسة

آليات الاندماج الاجتماعي للطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الدامجة؛ مما يسهم بشكل فعال في تطوير المعرفة التربوية.

المحور الثالث: الإجراءات المنهجية وخصائص العينة

١- منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المدخل الكيفي كإطار عام للعمل الميداني، والمنهج النوعي ينطلق من الفلسفة البنائية الاجتماعية؛ والتي ترى أن المعرفة تبني اجتماعياً وتختلف من فرد إلى آخر، ويضم المنهج الكيفي عدة أنواع من الطرق والأساليب البحثية أبرزها الظاهرية Phenomenolog كما أشار كرسويل في كتابه تصميم البحوث الكيفية (Creswell, 2007). وتستخدم الدراسة الحالية المنهج الظاهراتي/الفينومينولوجي؛ من أجل رصد خبرات وتجارب الطلاب المعاقين بصرياً حول آليات التكيف والاندماج الاجتماعي بالمدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج بمحافظة الفيوم.

وتعد الفينومينولوجيا فلسفة ومنهجاً في آن واحد؛ لقدرتها على معالجة الكثير من القضايا المطروحة في الفكر المعاصر، حيث طور هوسرل وتلاميذه من بعده هيدغر وبونتي استخدامات وتطبيقات متنوعة للفينومينولوجيا اقتحمت ميادين الفكر الإنساني (سباع، ٢٠١٤)، ويستخدم المنهج الظاهراتي في العلوم الاجتماعية والتربوية على نطاق واسع لوصف خبرات الأفراد عن ظاهرة معينة يعيشونها. فالفينومينولوجيا شكل من أشكال البحث النوعي، يركز على دراسة التجارب التي يعيشها الفرد في العالم الطبيعي (Neubauer et al., 2019)، فهو بذلك مدخل بحثي يسعى إلى وصف واقع الظاهرة من خلال استكشافها من وجهة نظر من عايشوها وفي بيئتها الطبيعية. ويهدف المنهج الظاهراتي وصف معنى هذه الخبرات المعاشة، وكيف تم معاشتها؛ فهو بذلك أداة مهمة لدراسة الخبرة الشخصية والحصول على فهم لأفعال الأشخاص، ودوافعهم، وتصوراتهم وماذا تعني لهم هذه الخبرات؛ لذلك تتمثل مهمة الباحث في السؤال حول الخبرة وماذا تعني؟ وكيف تظهر هذه الخبرة الحية للمشاركين؟ وعادة ما تتضمن الخبرات المدروسة موضوعات متنوعة تشمل تصورات المشاركين وأفكارهم، ومشاعرهم، وتخييلاتهم حول موضوع الظاهرة محل الدراسة.

٢- مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج بمحافظة الفيوم، وهذه المدارس هي: مدرسة الثانوية بنات بإدارة غرب الفيوم

التعليمية، ومدرسة أبوكساه الثانوية المشتركة بإدارة أبشواي التعليمية، ومدرسة الشهيد أحمد عبد العاطي، ومدرسة سنهور الثانوية بإدارة سنورس التعليمية، ومدرسة أبوجندير بإدارة إطسا التعليمية، ومدرسة جمال عبدالناصر الثانوية العسكرية بإدارة شرق الفيوم. ومن الملاحظ أن هذه المدارس تقع في بيئات متباينة (حضرية /ريفية)؛ مما يعطي ثراءً للبيانات التي حصل عليها الباحث من المشاركين؛ نظرًا لارتباطها بالبيئة الثقافية والاجتماعية التي نشأ فيها الطلاب المعاقون بصريًا. ومن ضمن الأسباب التي دفعتني إلى اختيار مجتمع الدراسة هو سهولة إجراء المقابلات مع عينة الدراسة، حيث إن الباحث يعمل في جامعة الفيوم، وهو في الأساس يقيم بمدينة الفيوم؛ لذا فإن ذلك يسّر من مهمة الباحث في استخراج التصاريح والموافقات اللازمة لمقابلة عينة الدراسة. إضافة إلى أن الباحث ابن هذه البيئة فمن السهل عليه معرفة المفردات والمصطلحات اللغوية التي يستعملها هؤلاء الطلاب؛ مما سوف يعينه في تحليل وفهم خبراتهم وتجاربهم في إطار المدرسة الثانوية المطبقة لنظام الدمج. كما أن الدافع وراء اختيار المدارس الثانوية أنها المرحلة التي يعبر فيها الطالب عن مشاعره وتوجهاته بشكل سليم وواع، كما أن استخدام المدخل الفينمينولوجي يستلزم إدراكا ووعيًا من جانب المشاركين، وهذا يتوفر في طلاب المرحلة الثانوية. وكل تلك العوامل وبدون ترتيب كانت دافعًا لاختياري لعينة الدراسة، إضافة إلى الزيارات الاستطلاعية التي قمت بها والتي أبرزت أهمية الموضوع وإمكانية إجراء الدراسة الميدانية في هذا الوسط الاجتماعي بالمدارس الثانوية، وأنه من الصعوبة تنفيذ المقابلات في مكان آخر؛ نظرًا للقيود الاجتماعية من قبل الأهالي في التعامل مع أبنائهم المكفوفين وضعاف البصر.

واستخدم الباحث عينة قصدية من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج؛ حيث بلغ حجم العينة ثمانية طلاب بمختلف المدارس الثانوية بمحافظة الفيوم، مقسمين إلى أربعة طالبات إناث وأربعة طلاب ذكور من الملتحقين بهذه المدارس. ولمزيد من التوضيح لطبيعة عينة الدراسة يمكن الإشارة إلى بعض خصائص أفراد عينة الدراسة في ملحق رقم (١). وقد قام الباحث بمراعاة خصوصية المشاركين، فحاول قدر المستطاع العناية بحياتهم الخاصة، وعدم تعرضهم لأي مشكلات بسبب حديثهم مع الباحث خلال المقابلات، كذلك الحفاظ على سرية المعلومات التي تخص المفحوصين مثل مناقشة موضوعات لا يقبلها المجتمع المدرسي، أو العلاقات التصادية مع بعض المعلمين أو الطلاب الآخرين؛ لذا فلن يتم ذكر أسماء المشاركين في البحث أو فرقهم الدراسية، وهذه كانت

رغبة ملحة من المشاركين، وسوف نستعيز عن ذكر أسمائهم بإعطائهم رموزا حركية مثلا ط ١، ط ٢، حيث تشير ط ١ إلى الطالب الأول من أفراد العينة، وط ٢ الطالب الثاني وهكذا.

٣- أداة الدراسة

بعد استقرار الباحث على المدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج كمجال للدراسة، واختيار عينة الدراسة من الطلاب المكفوفين وضعاف البصر الملتحقين بها، بدأ التساؤل حول القضايا التي سوف تشكل محورًا لجمع البيانات من الميدان؟ ثم ما الأداة الأكثر مناسبة لهذه البيانات؟ فمن خلال الزيارات الاستطلاعية، بدأ للباحث بعض القضايا والموضوعات التي يمكن للحوار أن يتطرق إليها بيسر خاصة في بداية العمل الميداني. ونظرًا لطبيعة الموضوعات التي من المحتمل أن يتطرق إليها الحديث والتي قد تشمل تصورات الطلاب لذواتهم، وللمجموعات الطلابية الأخرى، وللمعلمين، والسلطة الإدارية في المدارس، فالحوار ملئ بالتشبيهات والنوعت والتي لا يصلح معها استمارات أو استبيانات ورقية؛ لذلك فقد استقر الباحث على استخدام المقابلة المفتوحة كأداة الدراسة الرئيسة لجمع البيانات من الميدان.

أ. المقابلة المتعمقة

تعد المقابلة إحدى الأدوات الرئيسة لجمع البيانات في البحوث الكيفية؛ نظرًا لقدرتها على الحصول على معلومات وبيانات لن نستطيع الحصول عليها بأي وسيلة أو أداة بحثية أخرى. فالمقابلة تأخذ شكل الحوار أو المحادثة الدائرة بين الباحث والمشاركين في الدراسة، ومن خلالها نستطيع فهم العالم الاجتماعي من وجهة نظرهم ونستكشف معني خبراتهم (كفال/خليفة، ٢٠٠٨/٢٠١٢، ص ١٦). ونظرًا لهذه المميزات ولطبيعة المناهج النوعية التي تطلب بيانات ثرية وعميقة تم استخدام المقابلة المتعمقة لتكون أداة البحث الرئيسة مع أفراد عينة الدراسة من الطلاب المعاقين بصريًا بالمدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج؛ فقد قام الباحث بوضع دليل المقابلة والذي تضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة لتغطي مجموعة واسعة من الموضوعات المرتبطة بخبرات الطلاب وتجاربهم والتي تشمل التفاعلات الاجتماعية بينهم وبين الطلاب المبصرين، والتفاعلات مع المعلمين وإدارة المدرسة، وكذلك بعض القضايا التي تتعلق بآليات الاندماج الاجتماعي في سياق المدرسة الثانوية. وقد روعي في أسئلة المقابلة أن تسهم في انتاج معرفة جديدة وتعمل علي تطوير التفاعل الجيد واستمرار الحوار أثناء المقابلة بين الباحث والمشاركين، لذا تنوعت الأسئلة ما بين أسئلة تمهيدية، وأسئلة للمتابعة، وأسئلة متعمقة لزيادة الفهم.

تم إجراء المقابلات وجها لوجه واستمرت من ثلاثين إلى خمسين دقيقة لكل مقابلة، وقد تم إجراء المقابلات في المدرسة، ولكن في أماكن متنوعة كفناء المدرسة والحديقة، من أجل إعطاء مزيد من الحرية للطلاب للتعبير عما يجيش في أنفسهم، وقد تم تسجيل المقابلات عبر جهاز التسجيل الصوتي وذلك من أجل تحليلها، وقد وافق الطلاب على ذلك^(٤). كما قام الباحث بأخذ العديد من الملاحظات في أثناء إجراء المقابلات على المشاركين، والتي تعلق برود أفعال المفحوصين، وتعبيرات وجوههم، وحركات أيديهم وغيرها من التعبيرات التي مثلت أهمية خاصة للباحث في عملية التحليل.

٤-تنظيم العمل الميداني وإجراء المقابلات

يعد الوصول إلى المشاركين "المبجوثين" خطوة مهمة لنجاح العمل الميداني لأي دراسة علمية، فعملية دخول الميدان عملية تفاوض مستمرة بين الباحث والأشخاص ذوي النفوذ بالمجتمع "حراس البوابة" أو Gate Kepeers، ليس فقط للدخول المادي إلى المكان فحسب، ولكن أيضاً للحصول على المعلومات من المشاركين في الدراسة (Fetterman, 2010; Hammersley & Atkinson, 2019). فعقب تحديد عينة الدراسة قام الباحث بالحصول على موافقة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، وكذلك الحصول على تصريح أممي من إدارة الأمن بوزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم بالفيوم، إضافة إلى الحصول على موافقات الإدارات التعليمية التي تقع المدارس عينة التطبيق في نطاقها، وأخيراً الحصول على موافقة المدرسة والمتمثلة في مدير المدرسة، وموافقة أولياء الأمور على إجراء المقابلات مع ذويهم المعاقين بصرياً الملحقين بهذه المدارس. وكل تلك الموافقات أتاحت بدورها للباحث حرية الوصول اللازمة إلى هذه المدارس والطلاب. ويضم ملحق (٣) التصاريح، والموافقات الأمنية اللازمة للتطبيق، إضافة إلى قيام الباحث بإعداد أدوات العمل الميداني من جهاز للتسجيل، ودفتر لأخذ الملاحظات، وكتابة تقارير العمل الميداني اليومي.

٤- تم شرح أهداف الداسة وموضوعها للمشاركين، كذلك تم اطلاعهم على الموافقات من وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى شرح كيفية معالجة البيانات واستخدامها في البحث؛ ولذلك أبدى الطلاب الموافقة على المشاركة وتسجيل المقابلات. هذه الإجراءات متبعة على نطاق واسع في البحوث النوعية لضمان حق المشاركين في معرفة ما يشاركون فيه والنتائج المترتبة على مشاركتهم.

أما ما يخص تنظيم العمل الميداني فإن دراسة خبرات وتجارب الطلاب المكفوفين وضعاف البصر في مدارس الدمج قد استغرقت ثمانية أشهر كان الباحث على صلة مباشرة بالطلاب، وإن تخلل تلك الفترة أوقات من الانقطاع نتيجة الإجازات الدراسية والامتحانات. كما استغرق الباحث أوقاتاً طويلة في كتابة الملاحظات، وتفرغ المقابلات والتي تعدي بعضها العشر صفحات بالبنط العادي، إضافة إلى تفسير النتائج والذي استغرق وقتاً وجهداً كبيراً؛ حيث تطلب بعض القراءات، وإعادة القراءة للمقابلات مرات عديدة؛ حتى يصل الباحث لفهم الخبرة الحية للمفحوصين، ويستطيع تأويل ما حصل عليه من بيانات للوصول إلى فهم صحيح لتصورات وخبرات الطلاب المكفوفين وضعاف البصر بالمدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج حول آليات الاندماج الاجتماعي بالمدرسة الثانوية.

٥- أساليب تحليل البيانات وتفسيرها

تعد عملية تحليل البيانات وتفسيرها من أهم مراحل العمل في البحوث الكيفية؛ نظراً لأن الباحث قام بجمع كميات كبيرة من البيانات من خلال المقابلات والتي تحتاج إلى تحليل دقيق ومجهود شاق من أجل إظهار محتواها في صورة نهائية يعبر عن الظاهرة موضوع الدراسة. ففي الدراسة الحالية بدأت عملية تحليل البيانات بعد تفرغ المقابلات المسجلة إلى بيانات مكتوبة عبر برنامج محرر النصوص (Word Processing)، ثم قام الباحث بقراءة البيانات بأكملها لفهمها، واستيعاب الأفكار العامة فيها. ثم قمت بإزالة البيانات غير المرتبطة والتي لا تجيب عن أسئلة الدراسة، ثم قمت بتجميع البيانات وتسميتها في نطاقات/موضوعات بعد إجراء عملية الترميز لها، والتي تتمثل في إعطاء عناوين قصيرة أو كلمات تصف أجزاء معينة من البيانات المتشابهة داخل المقابلة، ثم قمت بتنظيم وتجميع البيانات في مواضيع محددة تصف بدقة ويشكل شمولي الخبرات المعاشة للمفحوصين وتبرز آليات الاندماج الاجتماعي التي طورها الطلاب المعاقون بصرياً في المدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج في محافظة الفيوم. وقد أعتمدت علي تكثيف المعني وتفسيرها كما أشار ميرتون في دراساته علي الجموعات البشرية من أجل الوصول للمعني وفهم خبرات الطلاب وفقاً للمعني الفينومينولوجي.

ب. الصدق والثبات (الموثوقية)

تهدف الدراسات العلمية في مختلف الأفرع المعرفية والتخصصات العلمية إلى إنتاج معرفة علمية يمكن الاعتماد عليها، ويعطي المنهج الكمي والمنهج النوعي قضايا الصدق

والموثوقية اهتمامًا كبيرًا (Bogdan & Biklen, 2006; Cresswell, 2007). وخلافاً للمنهج الكمي الذي يستخدم الإحصاءات والارتباطات ونماذج العينات العشوائية؛ لتحقيق الصدق والثبات، فإن البحث النوعي يستخدم طرقاً بديلة مناسبة لتعقيد الظواهر الاجتماعية، من أجل تحقيق الموثوقية في الدراسات والبحوث الكيفية. وهناك طرق متنوعة للموثوقية تم الاعتماد عليها في الدراسة الحالية يأتي في مقدمتها خبرة الباحث، وتمكنه من أدواته البحثية، حيث تدرب الباحث على استخدام المناهج الكيفية طيلة مشواره الأكاديمي كباحث زائر بجامعة ولاية أبلاتش الأمريكية وأثناء دراسته للدكتوراه في دولة ألمانيا أو أثناء قيامه بالأبحاث والدراسات في مرحلة ما بعد الدكتوراه والتي يغلب عليها الطابع الكيفي.

كذلك للتأكد من صدق وثبات المقابلة تم إعادة نسخ المقابلات مرتين وحساب عدد الكلمات بين النصين لتحديد درجة التطابق بين النسختين، كما تم التأكد من وجود الأمور الفنية بالنص مثل الوقفات أثناء المقابلة، أماكن الصوت العالي للمفحوص، أماكن التأكيد علي الكلمات والضحك، والصوت المتوتر ومستوي القلق والأنكار. كما أن دقة وجودة عملية تحليل البيانات مهمة لتحقيق موثوقية للدراسة ((Hamersley & Atkinson, 2019)، حيث تؤثر جودة عملية ترميز البيانات على صدق الدراسة، ففي الدراسة الحالية أعطيت عملية الترميز الكثير من الجهد؛ لأنها القاعدة الأساسية لعملية تحليل البيانات، كما حصلت على ردود أفعال المشاركين، وهذا قد أعطى رؤى جديدة للبيانات من أجل تقديم ما يفكر به المشاركون أنفسهم، إضافة إلى إشراك أحد الزملاء في مراجعة النصوص المكتوبة من ترميز، وتكوين فئات البيانات، وعملية التحليل النهائي.

ج- الانعكاسية

يقصد بالانعكاسية مدى وعي الباحث بدوره أثناء عملية جمع البيانات، وتحليلها، وإضفاء المعنى عليها (Cresswell, 2007). فالباحث لديه اتجاه إيجابي وتعاطف كبير نحو هذه الفئة من الطلاب، ويقدر مجهودهم، ومثابرتهم للتعليم في إطار المدارس الحكومية بما تحمله من مناخ مدرسي ضاغط قد يكون طارداً ومنفراً في كثير من الأحيان؛ ولذا قد تتأثر عملية تفسير البيانات بهذا التعاطف والدعم من قبل الباحث، ولمعالجة هذا القصور فقد حاولت قدر الإمكان تحيية هذه المشاعر جانباً أثناء التفاعل معهم وأثناء جمع البيانات وتحليلها؛ من أجل إنتاج عمل أكاديمي يتميز بالنزاهة والحيصافة في عرض واقع اندماج الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الحكومية بمحافظة الفيوم.

المحور الرابع: نتائج الدراسة الميدانية

أظهرت الدراسة الميدانية وتحليل المقابلات خمسة موضوعات رئيسية شكلت خبرات الطلاب وتصوراتهم حول آليات الاندماج الاجتماعي التي طورها الطلاب المعاقون بصرياً؛ لمساعدتهم على التكيف والاندماج في المدرسة الثانوية الدامجة بمحافظة الفيوم. وتبرز هذه الموضوعات الخمسة التجارب المعاشة للطلاب وخبراتهم في الاندماج الاجتماعي في المدرسة الثانوية الحكومية المطبقة لنظام الدمج بمحافظة الفيوم، وقد تم عرض الموضوعات مع اقتباسات من أقول المشاركين في الدراسة، وهي كالتالي:

١- الآلية الأولى: التغافل/ تجاهل الإساءة

يتعرض الطلاب المعاقون بصرياً إلى سلسلة من المضايقات والإساءات من أقرانهم المبصرين داخل السياق الاجتماعي للمدرسة الثانوية، كما يتعرضون أيضاً للمضايقات من المعلمين والمعلمات ذوي الوعي المنخفض بالإعاقة أو بالخصائص النفسية والاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وهذا بدوره يسبب نوعاً من الألم النفسي للطلاب المعاقين بصرياً، ومن أمثلة ما يتعرض له الطلاب المعاقون بصرياً من أقرانهم المبصرين التعدي بالضرب أحياناً "الواد كان عايز يضربني ويتخانق معايا ط ١"، كما يتعرض الطلاب أيضاً للسباب ووصفهم بأقذع الألفاظ التي تشعرهم بالدونية مثل "بيقولي انت عيبط ومش عيبط، انت كشافات^٥ ومش كشافات وكذا ط ٣"، كما أن بعض الطلاب يقومون بحركات بأيديهم تحقر من الطلاب ضعاف البصر "حد يعمل حركة وشي يعمل عينه زي عيني وما شابه يقول كلام وهكذا ط ٩". فعادة ما يقوم المعاقون بصرياً بتكرار حركات بالوجه مثل رفع الحاجب أو إغلاق العين وفتحها بصورة سريعة، وهذا قد يرجع إلى طبيعة الإصابة ولكن الطلاب المبصرين يلاحظون هذه الحركات والتي قد تكون لا إرادية في أحيان كثيرة ويعلقون عليها مما قد يصيب المعاق بصرياً بالحر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Salleh & Zainal, 2010).

^٥- كلمة كشافات هي تعبير أو كناية عن عدم القدرة على الرؤية، وأنه يحتاج دائماً لما يسمى كشافات النور من أجل أن يري الأشياء التي تقع في محيط رؤيته، وهي كلمة دارجة في القاموس اليومي للعامة في تعاملتهم مع الأشخاص المكفوفين وضعاف البصر.

كما أن المعلمين في بعض الأحيان يقومون بسلوكيات أو يتلفظون بكلمات تؤثر على المعاقين بصرياً وتزيد من نفورهم في التواجد داخل السياق الاجتماعي في المدرسة "فيه مستر ضايقي قوي وقالني انت عميه. دي كانت بالنسبالي صعبة شوية، وروحت عيطت ط ٨". فهذه المضايقات تؤثر على اندماج الطلاب الاجتماعي داخل المدرسة، حيث يشعرون بأنهم غير مرغوب في المدارس أو أنهم أقل من أقرانهم الأسوياء؛ مما يدفعهم إلى الإنزواء بعيداً عن المجتمع المدرسي الطارد والمناخ الضاغط غير المرحب بهم في المدرسة.

ويحاول العديد من الطلاب المعاقين بصرياً تطوير آليات واستراتيجيات اجتماعية من شأنها مساعدتهم على الاستمرار في هذا المناخ المدرسي الطارد، وتساعدهم في الوقت ذاته على مواجهة هذه المواقف والخبرات الاجتماعية السلبية، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات تجاهل الإساءة الموجهة إليهم من قبل أقرانهم المبصرين والمعلمين في المدرسة، فهذه الاستراتيجية فعالة جداً في التعامل مع سوء سلوك الطلاب وتتمهم المتكرر على الطلاب ضعاف البصر بالمدرسة الدامجة. فعن طريق التعالي تارة والتجاهل تارة لأخرى يتمكن ضعاف البصر من العيش في بيئة اجتماعية قد تكون - في كثير من الأحيان - رافضة لعضويتهم بها. فيذكر أحد الطلاب وهو من بيئة ريفية وأبواه غير متعلمين مدى قدرته على مواجهة تلك المشكلات "... انا برضوا بكبر دماغي بعمل نفسي ان انا مختش بالي، مبدلوش انتباه بس الموقف بيزعلني اكيد مش هقول دي حاجة بتفرحني دا اكيد طبعاً بيزعلني ط ٩"، فالعمل على عدم إبداء أي اهتمام بهذه الكلمات الجارحة والتعالي عن الرد على هذه الإساءة هي وسائل قد تكون فعالة في مواجهة التهكم المتكرر عليهم بالمدرسة من جانب زملائهم المبصرين.

وتذكر طالبة بالمدرسة الثانوية للبنات أنه نظراً لكثرة المواقف التي تعرضت فيها للتهكم من جانب زميلاتها المبصرات أصبحت لديها مناعة نفسية من وجهة نظرها نحو هذه الكلمات المسيئة لها وفي قولها أنها اعتادت سماع مثل هذه الكلمات "... بس بقي اتعودت بقي كل لما بكبر بحس ان انا اتعودت بقي حتى بقي ان بقيت اتريق على نفسي من كتر ما خلاص، اللي هو بقي عادي انا نفسي مش شايفه انا حوله. فاتعودت انهم بيتريقوا عليا فانا نفسي بقي بقيت اتريق على نفسي ط ٨". فهذه قد تعد حيلة دفاعية يتبناها الطالب ضعيف البصر من أجل تقليل حدة تأثير الكلمات الجارحة عليه من قبل أقرانه في المدرسة، فالتعود على سماع أصبح من الممارسات اليومية في هذه المدارس، وأن محاولة إظهار عدم تأثرهم بهذه الكلمات، أو أنها لم تصيبهم بأي أذى أو تثبط من عزيمتهم في الاندماج مع الزمرة داخل المدرسة هي آلية مهمة

تساعدهم على الاندماج في هذه البيئة الطاردة، فهذه الآلية تساعدهم على تحمل أي أساءات أو على أقل تقدير تحمي ذواتهم من التأثير بهذه الكلمات والأوصاف السيئة. لكن هناك بعض الطلاب من ضعاف البصر يؤدي سماعهم لهذه الألفاظ والإساءات إلى إنزوائهم وعدم اندماجهم في الفصل الدراسي وفي المجتمع المدرسي، فإحدى الطالبات بالمدرسة الثانوية الصناعية أكدت أنها انعزلت عن أي مثيرات سيئة من جانب الطالبات في الفصل فتقول "باخذ جنب منها ومبتكلمش معاها، انا طبيعتي هادية وانا برضه مش اللي بيتدخل اوي معاها، فطبيعتي هادية ويتعامل بهدوء ط ٧". فهذه الاستراتيجية على الرغم من فاعليتها إلا أنها قد تسهم في ابتعاد الطلاب أكثر عن المجتمع المدرسي، والبعد عن التفاعل الاجتماعي، وهذا بدوره يضر باندماج هؤلاء الطلاب داخل السياق الثقافي والاجتماعي للمدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Opie & Southcott, 2018) والتي أكدت أن الطلاب المعاقين بصرياً يشعرون بالعزلة والوحدة؛ وبالتالي يعدون غير مندمجين اجتماعياً في المدرسة الثانوية.

في حين أن الطلاب المعاقين بصرياً قد تجاهلوا الإساءة وترفعوا عن الرد على هؤلاء المتنمرين، نجد طلاب آخرين قد طوروا استراتيجية مهمة، وهي عدم إثارة المشكلات مع باقي الطلاب، فمحاولة الظهور بمظهر الطالب الخلق المثالي الهادئ غير المثير للمتاب داخل الفصل من شأنه مساعدته على كسب ود باقي الزملاء المبصرين، فتذكر إحدى الطالبات والتي بالفعل تتميز بشخصية هادئة ومتزنة "انا كويسه ومحترمه ومبعلمش مشاكل مع حد ط ٦". وهناك من يتخذ مسامحة الطرف الآخر وعدم إبداء أي رد فعل تجاه هذه الإساءات، وهذه وسيلة أخرى من أجل عدم إثارة مشكلات مع باقي الطلاب والعمل على الاندماج أكثر في جو المدرسة، فتذكر إحدى الطالبات " يعني لو حصل حاجة بقوله الله يسامحك يعني لو حد من زملائي بيقولي في هزار يعني ط ٤".

وفقاً لاستجابات أفراد العينة، يتضح أن استراتيجية أو آلية التغافل وتجاهل الإساءة وسيلة فعالة في مواجهة التهكم والسخرية من جانب الطلاب المبصرين داخل المجتمع المدرسي، وهذه الاستراتيجية مهمة في مساعدة الطلاب المعاقين بصرياً في العيش في المجتمع المدرسي، ومحاولة الاندماج فيه، فالعمل وفق استراتيجية التجاهل/ التغالي يسهل من مهمة الطالب ضعيف البصر في الاستمرار في هذا المناخ الضاغط. ويتضح - أيضاً - أن الطلاب الذكور يبدوون مرونة أقل تجاه هذه الموافق والتي تتراوح الاستجابة ما بين التجاهل

الكلّي أو تكبير الدماغ، أما الطالبات فيبيدين مرونة أكبر وقدرة أعمق على التفاهم والاندماج داخل المدرسة الثانوية عبر تقبل الإساءة أو إبراز الخصائص الدينية التي تساعدهم على التعالي عن الإساءة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عواد & شريت، ٢٠٠٢)، والتي أكدت وجود فروق بين الطلاب المعاقين بصرياً الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح الإناث.

٢- الآلية الثانية: الثقة بالنفس وتقبل الذات والإعاقة

وهي إحدى الآليات التي يستخدمها الطلاب ضعاف البصر في مواجهة التحديات اليومية في المجتمع المدرسي؛ فتمتع الطلاب بالثقة بالنفس وتقبل الإعاقة من الوسائل الفعالة في دعم استمرارهم في المدرسة الثانوية الدامجة وعدم انزوائهم وابتعادهم عن المجتمع المدرسي. فعلى الرغم من السلوكيات المعادية لهم، والتي تشعرهم دائماً بالدونية من قبل الجماعة الطلابية، فقد عبر أحد الطلاب بالمدرسة الثانوية بقرية أبو جنشو عن دور المناخ المدرسي الملئ بالسلوكيات المعادية للطلاب المعاقين بصرياً فيذكر: "... وكنت بشوف ان فيه حد افضل مني، فعشان كدا مكنتش بترشح للامور دي. كنت بحس اني مش مؤهل جسمياً وكدا للحاجة دي، فيه واحد هتكون متوفره المتطلبات لراند الفصل افضل مني، عشان كدا مكنتش بترشح ط ٩". وتظهر هذه العبارة مدى الشعور بالعجز وعدم القدرة على إدارة الفصل في حالة الترشح للانتخابات الطلابية، وأن هناك طلاباً مبصرين ممن هم أفضل منه وأجدر من وجهة نظره ولديهم إمكانيات جسمية تساعدهم على أداء هذه المهام بكل سهولة وأريحية. فنقص أو ضعف الثقة بالنفس يسهم - بشكل كبير - في عدم اندماج الطلاب في الأنشطة المدرسية، أو الفاعليات الاجتماعية التي تقام في الفصل أو داخل المدرسة، ويردّ هذا الطالب أيضاً "... الجد جد برضه. صراحة برضوا مهمنا كان مش هبقي زي الشخص العادي الطبيعي، دي حقيقة ولازم اعترف بيها ط ٩". ففي خضم كلامه يشعر بأنه أقل من زملاء في الفصل، وأن لديهم خصائص تؤهلهم لهذه الفاعليات أفضل منه، فتلك المشاعر السلبية والتصورات الناقدة للذات وغير المتقبلة أو الراضية للإعاقة تضعف - في كثير من الأحيان - من رغبة المعاق بصرياً من المشاركة في أي فاعليات؛ مما يدفعه إلى البعد عن الانخراط في التشكيلات الاجتماعية أو التجمعات الطلابية في المدرسة.

وقد يشعر الطالب بعدم قدرته على الاشتراك في الأنشطة المدرسية بأنواعها المختلفة كالأنشطة الثقافية، والرياضية، والفنية، والاجتماعية، والتي تعد بصورة عامة من الوسائل التي

تدعم اندماج المعاقين في سياق المدرسة، كما ذكرت دراسات (Salleh & Zainal, 2018)، ولكن إذا اقترن الشعور بالقصور لدى المعاق بعدم رغبة الزملاء في الفصل في إشراك الطالب المعاق بصرياً في هذه الأنشطة يؤدي ذلك إلى ابتعاد المعاق واستبعاده عن باقي الطلاب، فتذكر إحدى الطالبات عن اشتراكها في الأنشطة المدرسية وكان ردها بالفعل غريباً حيث ذكرت "مبعرش أعمل حاجة ط ٦" كما أضافت طالبة أخرى "مبعرش أشارك ط ٥"، كما ذكرت طالبة أخرى "لا محدش قالي ط ٤". وتؤكد استجابات الطالبات عدم دعوتهم من قبل باقي زملائهم، بالإضافة إلى شعورهم بالعجز وعدم الكفاءة للقيام بهذه الأنشطة. فالطلاب المبصرون قد يمارسون سلوكاً استبعادياً تجاه الطلاب المعاقين بصرياً، خلال ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية خاصة الأنشطة التي تتطلب استخدام حاسة البصر بكثافة أو الأنشطة البدنية كلعب كرة القدم أو لعب كرة السلة أو غيرها من الألعاب والأنشطة التي يمارسها الطلاب في سياق المدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Jessup et al., 2018)، ويذكر أحد الطلاب بالصف الثالث الثانوي بمدرسة الشهيد أحمد عبد العاطي بإدارة سنورس التعليمية:

"لا للأسف مشتركش في اي أنشطة داخل المدرسة، أنا مليش في الأنشطة الاجتماعية اوي، أنا حاسس ان أنا لازم اهتم الفترة دي اوي بالمذاكرة اكتر، مكنتش باشتراك في اي أنشطة حتى حصة الألعاب كنت بفضل قاعد اتفرج مبرضاش اشارك في اي حاجة، يعني هما لما بيلعبوا كورة دي مش مناسبة ليا، أنا مش هبقي مناسب للعبة دي، مفرضيتش الصراحة اني اشارك فباخد جمب واتفرج عليهم بس ط ٢".

على النقيض فقد يحاول بعض الطلاب الاشتراك في هذه الأنشطة، من أجل الاندماج في المدرسة، فتذكر إحدى الطالبات بمدرسة أم المؤمنين الثانوية للبنات اشتراكها في بعض الأنشطة وهو ما عضد علاقاتها بزميلاتها في الفصل فتذكر: "كنت بشارك في سنة أولي، وسنة تانية مكنتش بشارك عشان مكناش بنيجي كتير كنت هخس مسرح وبعض كذا تراجع. الايام اللي كانوا عايزيني احي فيها كان صعب اني احي فيها عشان عندي درسين في اليوم وكذا.... هما نشاطين بس كورال ومسرح ومرسم في سنة أولي ط ٨" وقد أردفت هذه الطالبة بأن اشتراكها في الأنشطة قد ساعدها كثيراً في التعرف إلى زميلاتها بشكل عميق وقريب "اكيد طبعاً بتعرف على زميلي اكتر بيبقي فيه حاجات مشتركة بينا. يعني أنا فيه ناس كتير مكنتش بعرفها عرفتها من خلال الأنشطة دي. وهو فعلاً قلل توترتي من جو المدرسة وبدأت احس بالالفة والمحبة، كان في الأول بحس بالتوتر في بداية الكلام معي الزملاء لكن مع الوقت بدأت احس بالالفة والتعود على الناس ط ٨".

وعلى الرغم من تأكيد الطالبة أهمية المشاركة في الأنشطة المدرسية في مساعدتها في الاندماج داخل المجتمع المدرسي والانصهار داخل المجموعة الطلابية وإنشاء علاقات اجتماعية نشطة؛ فإن ممارسة هذه الأنشطة تأتي هامشية في المدارس الثانوية، والتي يكون التركيز فيها منصباً على التحصيل العلمي والتفوق الدراسي. كما أن الطلاب المعاقين بصرياً لم يشيروا إلى أي دور للإدارة المدرسية أو الأخصائي الاجتماعي في محاولة توفير بيئة نشطة لاندماجهم اجتماعياً في الأنشطة المدرسية، فلا توجد خطة واضحة أو ممارسات محددة من جانب المجتمع المدرسي نحو اندماج حقيقي لهؤلاء الطلاب في سياق المدرسة الثانوية المطبقة لنظام الدمج، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الرشيدي & المعيلي، ٢٠٠٣). كما ذكرت إحدى الطالبات في مدرسة ثانوية صناعية:

"لا نهائي، مبحش أدخل في أنشطة نهائي ... المشكلة أنني مبحش الدوشة، مبحش اشيل نفسي أي مسؤولية.... لا خالص، أنا مفكرتش خالص أدخل نفسي في الحاجات دي. كمان ممكن يكون عندي خوف أن انا أدخل في أي أنشطة وما أعملهاش بشكل كويس، بخاف أن ميكونش عندي الأماكن أني أعمل الحاجات دي ... ط ٧".

وعليه فإن تقبل المعاق بصرياً لإعاقته وشعوره بالثقة بالنفس يساعده على الاندماج بصورة أكبر في المجتمع المدرسي، ويأتي ذلك باحتوائه من قبل زملائه ومعلميه، إضافة إلى اشتراكه في الفاعليات المدرسية بما تضمنه من الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي تعزز نموه النفسي والاجتماعي وتساعد أن يكون له دور فعال في الوسط الاجتماعي، وهذا من شأنه أن يعمل على اندماجه بصورة أكبر في المجتمع المدرسي وينمي لديه الانتماء لهذا المجتمع.

٣- الآلية الثالثة: البحث عن اهتمامات مشتركة مع الزملاء

وهي آلية مهمة من آليات الطلاب المعاقين بصرياً للاندماج في المجتمع المدرسي، فالبحث عن اهتمامات مشتركة يساعد- في كثير من الأحيان- في جذب الطالب المعاق إلى الزمرة الطلابية في المدرسة الدامجة. فبناء علاقات اجتماعية مع باقي الزملاء يستلزم في المقام الأول البحث عن أرضية مشتركة بينهم، ومن ثم البناء عليها من أجل الوصول إلى صداقات دائمة واندماج حقيقي في المجتمع المدرسي. ومن أبرز وسائل البحث عن أشياء مشتركة مع زملاء المدرسة هو تجاذب أطراف الحديث معهم عما يقوم به الطلاب في المنزل بعد العودة من المدرسة، فتذكر طالبة: "عادي بنعد مع أصحابنا بنعد نسهر في البيت ط ٥" وتذكر طالبة أخرى "مبعلش حاجة بقعد مع زمالي ط ٦".

فالدخول في نقاشات حول هوايات الطلاب وما يمارسونه من عادات وما يقومون به من أنشطة بعد الرجوع من المدرسة يمثل أحد نقاط الالتقاء بين الطلاب المعاقين بصرياً وغيرهم من الطلاب المبصرين؛ مما يساعد في إيجاد حوار وارضية مشتركة بين الطلاب؛ وبالتالي يدعم العلاقات الاجتماعية بينهم. وفي سياق آخر يمثل الذهاب مع المدرسة إحدى الاستراتيجيات المهمة لإيجاد طريقة لزيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب المعاقين بصرياً وغيرهم من الطلاب المبصرين في المدرسة الثانوية الدامجة، فتذكر إحدى الطالبات: "ساعات وساعات، انهارده جيت لوحدي، انما اصحابي بيعدوا عليا وينيجي مع بعض ط ٧" فالذهاب والعودة مع الطلاب من وإلى المدرسة فرصة لتوثيق علاقات الطلاب وبناء اهتمامات مشتركة بينهم وخاصة في حالة ذهاب الطالب المعاق بصرياً مع زملائه من المبصرين، فأثناء السير من وإلى المدرسة يتجاذب الطلاب أطراف الحديث؛ مما يعزز التفاعل الاجتماعي بينهم.

كما أن الاهتمام بالمواد الدراسية ومحاولة استذكارها مع الزملاء يساعد - بشكل كبير - في توطيد العلاقات الاجتماعية بينهم، فما يعرف لدى علماء التربية بتعليم الأقران، وهو وسيلة مهمة بين الطلاب خاصة في المدارس الثانوية العامة، حيث تتركز اهتمامات الطلاب في المواد الدراسية وشرح عناصر الدروس؛ مما يعضد من فهم الطلاب لهذه المواد؛ وبالتالي يوطد - أيضاً - العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، فتذكر إحدى الطالبات:

"بعد اتكلم مع اصحابي ، لو فيه حاجة مش فاهماها بروح للمدرس، انا مبعرفش اقعد لوحدي مبحش الوحدة اصلا، هما نفسهم ببيجوا يقعدوا معايا ط ٨".

فالمذاكرة الجماعية وشرح الطلاب لبعض اجزاء المواد العلمية الصعبة لبعضهم البعض يساعد في تعزيز علاقاتهم الاجتماعي ويسمح بتكون شعور بالآلفة والمحبة بينهم، ويمحي أي آثار للشعور بالاختلاف بين الطلاب العاديين والمعاقين بصرياً فيما يخص الأداء الدراسي والتحصيل الأكاديمي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Thurston, 2014).

٤ - الآلية الرابعة: استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي في بناء علاقات اجتماعية بين الزملاء

يتيح استخدام التكنولوجيا فرص تعليمية واجتماعية هائلة للطلاب المعاقين بصرياً، فهي تتيح لهم تعويض ما يعانون به من ضعف الإبصار، فقد ذكر العديد من الطلاب أن استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب، والتابلات، والتليفون، والإنترنت يساعدهم - بشكل كبير - في فهم الدروس والتدريب على حل المشكلات وغيرها من المسائل التعليمية

التي قد يصعب عليهم استيعابها أثناء وجودهم في الفصل الدراسي. فيذكر أحد الطلاب بالصف الثالث الثانوي العام:

"الدروس ويعتمد كمان على النت واليوتيوب في الشرح ويعوض بيه اللي بيقتني في المدرسة. الكمبيوتر ببسهي الصراحة المذاكرة ممكن اكبر حاجة متكنش واضحة اصمح الدروس صوت فدا ببسهي عليا الموضوع. فانا بعتمد على الكمبيوتر والصوت لانه ببسهي عليا ط ٢".

فالاستخدام التعليمي لوسائل التكنولوجيا الحديث يدعم تعليم المعاقين ويعزز اندماجهم التعليمي في المدارس عبر توفير فرص بديلة ومكملة؛ لما لا يستطيعون فهمه أو رؤيته بشكل مباشر ودقيق، كما أن هناك برامج تكنولوجية تساعد المعاقين بصرياً على التعلم مثل برنامج قراءة الشاشة، وبرامج قراءة المحتوى الإلكتروني وغيرها من البرامج التي تعزز من قدرة المعاقين بصرياً على التعلم واستذكار المواد التعليمية في المدرسة الثانوية الدامجة. وعلى الرغم من الاستخدام التعليمي لوسائل التكنولوجيا الحديثة فإن الطلاب يستخدمونها في بناء علاقات اجتماعية وطيدة مع باقي زملائهم في المدرسة، فعن طريق إنشاء مجموعات واتسآب بين الزملاء في الفصل، أو الاشتراك في مجموعة خاصة على فيسبوك يساعد في تعميق العلاقات بين الطلاب فيذكر أحد الطلاب:

"أنا اصلا عرفت اصحابي من على النت عن طريق الكمبيوتر عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي، وعرفت ناس من مصر وواحد من السعودية ط ٢"

فالتطبيقات التكنولوجية الحديثة مثل السويشال ميديا تمثل نطاقاً أرحب للطلاب المعاقين بصرياً لإقامة علاقات اجتماعية وصداقة من الطلاب في المدرسة وأيضاً خارج حدود المدرسة، فهذه التفاعلات الاجتماعية الافتراضية لا تتطلب أن يتلقى المعاق بصرياً أي مثيرات بصرية قد تعوق التفاعل، ومن ثم فإن التفاعل عبر الوسائل التكنولوجية يكون أسهل لهم وأكثر إفادة في كثير من الأحيان. فالكثير من الطلاب المعاقين بصرياً يرون أن مجموعات واتسآب (جروبات الواتس) شيء مفيد وتساعد في التواصل مع الزملاء بكثافة؛ مما يدعم تطور العلاقات الاجتماعية بينهم وبين الطلاب المبصرين، في حين يرى بعض الطلاب، وخاصة في المدارس الثانوية الصناعية والتجارية، أنها غير ذات أهمية ويتم استخدامها بشكل سيء على حد وصفه ، فيذكر أحد الطلاب:

"فيه بس انا مبشتركش فيها لانها كلها قلة ادب عشان بيكون عاملينها ومدخلين بنات معاها. وانا مليش في السهاري دي، الواتس دا بس للظروف ابعت صوره ابعت حاجة، محدش حاسس ان عنده

ام او عنده اخت عشان يعمل الحاجات دي، بيعدوا يظبطوا مع بعض فدا قلة ادب، والله دا فيه بنات بتجيب سجاير وتفرقها على الصبيان. انا מבش السهاري دا ط ١"

وعليه فإن استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في بناء علاقات اجتماعية بين الطلاب المعاقين بصريًا وغيرهم من الطلاب العاديين يساعد- بشكل كبير- في زيادة التفاعلات الاجتماعية؛ وبالتالي يؤسس لعلاقات اجتماعية جديدة بينهم؛ مما يسهم في زيادة اندماج الطلاب ضعاف البصر في السياق الاجتماعي للمدارس الثانوية الدامجة بمحافظة الفيوم.

٥- الآلية الخامسة: شلة المدرسة أساس المساعدة والدمج

تعد الزمرة الاجتماعية اللبنة الأولى في البناء الاجتماعي للمجتمع المدرسي، فالعلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الطالب والمجموعة الطلابية؛ أي "جماعة الأقران" التي تتقبله ويتقبل قيمها، ومعاييرها هي أبقى أثرًا وتسهم في اكتساب الطالب السلوكيات المرغوبة، وتدافع عنه في وجه أي عدوان خارج هذه الزمرة. وتعرف الزمرة الاجتماعية في لغتنا الدارجة "بشلة المدرسة"، وهي الجماعة الاجتماعية الصغيرة التي ينتمي إليها الطالب، ويحاول الطلاب ذوو الإعاقة البصرية الانضمام إلى إحدى الزمر الموجودة بالمجتمع المدرسي عن طريق تبني قيمها، ومعاييرها، ويمتثل لأنماط السلوك المرغوب لديها، وهي تساعد الطالب على الانضمام بعمق في المجتمع المدرسي، فهي البوابة الرئيسة التي عن طريقها يستطيع الطالب المعاق بصريًا الولوج إلى المجتمع المدرسي بكافة مستوياته وتعقيده، كما أنها تمثل حائط الصد الأول والأساسي ضد أي تهديد خارجي للطالب.

فتذكر إحدى الطالبات /حب اكون مع الطلبة مش في مدرسة خاصة بيها، عشان احس اني زي زبيهم مش مختلفة عنهم ط ٤". فالرغبة حقيقية لدى الطالبة المعاقة بصريًا في الانتماء إلى الجماعة المدرسية وفي التواجد بين الطلاب؛ لأن ذلك يشعرها بأنها مثلهم ولا تختلف عنهم في شيء، كذلك فإن هذا الود والحب والألفة ضروري لها؛ لكي تحتفظ بمكانتها داخل المجموعة الطلابية. وتذكر طالبة أخرى /ايوه العلاقة كويسه وزملاتي البنات علاقتهم بي كويسه برضه لا خالص زملائي بيجبوني وميقولوش حاجة ترزعلي ط ٦" كما تذكر طالبة بإحدى المدارس التجارية "بقي مع اصحابي ويشوف اللي بيعملوه واعمل زيهم ط ٧"، وتذكر إحدى الطالبات تعدد الأصحاب وانتمائها إلى شلة مدرسية تساعدها في الأمور كافة فتذكر:

"ليا كتير، انا مصاحبة اللي موجودين، انا بنت خالتي معايا في كل حاجة عشان قدي كمان، فهي معايا من صغري في المدرسة. فاصحابي الانتيم مثلا بنت خالتي عشان تقري وعارفة ظروفي

كويس، وهي بتلاحظ لما ببقى مش فاهمة حاجة بتقول للمس تشرحالي ، انا برضو لو طلبت من حد مش بيقولي لا ط ٨

فالانتساب إلى شلة المدرسة من شأنه حل العديد من المشكلات التي يقابلها الطالب المعاق في المدرسة، سواء كانت مشكلات تعليمية، أو سلوكية، أو نفسية؛ فالمجموعة الصغيرة تمثل حلقة وصل بين الطالب المعاق والمجتمع المدرسي الأكبر، وهي أيضًا تمثل منطقة الحماية والأمان بالنسبة له، فكلما كانت علاقته بالزمرة الاجتماعية قوية ومنتمي لها كانت فرصته في الاستمرار في المدرسة والاندماج اجتماعيًا فيها كبيرة. ولكن على النقيض عندما يقل أو ينعدم وجود انتماء للطالب المعاق بصريًا للشلة المدرسية، فإن معاناته اليومية تزداد ويشعر بصعوبة الاندماج في المجتمع المدرسي، فيذكر أحد الطلاب:

"والله انا مليش ولا صاحب في المدرسة. اصحابي كلهم من اللي معايا في المنطقة ببيجوا معايا وببمشوا معايا برضوا من المدرسة. فيه اصحاب بس الفترة المسائية ونتقابل وانا داخل وهما خارجين وهكذا. انما علاقتي باصحابي في الفصل مش قد كدا اللي بيعاملني حلو بعامله حلو واللي بيعاملني وحش بعامله وحش ط ١".

كما يذكر طالب آخر صعوبة أو عدم وجود أصحاب له في المدرسة "صراحة هنا في المدرسة شبه مفيش . فليا صاحب او اتنين مش اكثر لان معظمهم هنا من ابو جندير، وانا من حته جنب ابو جندير من الحسانية فانا مش مختلط بحد كتير يعني ط ٩". وهذا يدل بشكل كبير على مشكلة في اندماج الطلاب المعاقين بصريًا، حيث إن عدم وجود أصحاب في المدرسة يقلل من درجة التفاعل الاجتماعي بين الطالب المعاق وغيره من الطلاب؛ ومن ثم يؤدي ذلك إلى ضعف المشاركة الاجتماعية؛ ومن ثم ضعف الاندماج الاجتماعي كما يشير إيميل دوركايم في نظريته عن المجتمع والاندماج والمشاركة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Jessup et al., 2018).

ويلاحظ أن الطلاب الذين أبدوا عدم وجود أصحاب لهم في المدرسة نتيجة عزوفهم عن اتخاذ أصحاب أو نتيجة قلة ذهابهم إلى المدرسة، أو نتيجة نتيجة تركيزهم على الدراسة كانوا الأكثر شعورًا برفض المجتمع المدرسي لهم. فهؤلاء الطلاب أظهروا درجة أكبر من الشعور بالضغط، والقلق، والارتباك من المدرسة، وأبدوا وجود مشكلات مع أطراف المجتمع المدرسي كافة. وهذا يعزى- في المقام الأول- إلى الزمرة الاجتماعية؛ فالانضمام لها كما أسلفنا شيء مهم يساعد في تدعيم علاقات الطلاب بغيرهم في المجتمع المدرسي بكافة أطرافه وفئاته، كما تساعد الزمرة الطالب المعاق بصريًا في الجوانب التعليمية عن طريق تبادل

الكتب، والكراسات لأستكمال ما لم يستطع كتابته أو متابعته في أثناء شرح الدرس داخل الفصل، وأحيانا يقوم الطلاب في الزمرة الاجتماعية بالشرح للطلاب المعاق ما لم يستطع استيعابه من المعلم في الفصل، فتذكر الطالبات:

- "ما أنا باخد كشكول زميلتي وأكتب منها ط ٦".
- "لا اصحابي بيقدروا حالتي، محدش من اصحابي او المدرسين بيعاملني معاملة وحشة، اصحابي بيعسدوني مثلا بيديوني الكشكول عشان انقل منه بدل ما انقل من على السبورة، برضه في الامتحانات بتاع نص السنة فيه حاجات واقفة قدامي مش عارفه اقراها فهما بيعسدوني اني اقراها ط ٤".

- "باخد الكشكول من صاحبتني وانقل ط ٥".
- "اكيد ببساعدوني، يعني مثلا لو فيه كتابة هما اللي يكتبولي، حاجة مسمعتهاش مشفتهاش والمس بتشرح بسرعة ومش فاضية تعيدهالي هما بيشرحوالي في كشكول ثاني ط ٨".
- "دي بصراحة كنت بواجه فيها مشكلة بالرغم من اننا كنت قدام، بس اللي بينكتب على السبورة ممكن كنت استلف الكشكول من حد زميلي واروح انقله في البيت، انا كنت بعمل كذا وكان فيه ناس ببساعدوني كثير من زملائي في الفصل، كل الاولاد كانوا ببساعدوني ط ٢".

كما يبرز التعاون - أيضا - أثناء حضور الدروس العملية، وحضور الورش اليدوية في المدارس الصناعية؛ حيث تساعد شلة المدرسة أعضائها من الطلاب المعاقين بصرياً في أداء مختلف المهام المطلوبة في الورش العملية، إضافة إلى إمدادهم بالأدوات، والخامات، وإدراجهم داخل المجموعات إذا تم تقسيم للطلاب إلى مجموعات عمل، وتذكر إحدى الطالبات في مدرسة ثانوية فنية:

"في الورش بنحتاج أي حاجة من بعض فينديها لبعض ففي تعاون أكثر بين الزملاء، فالتعاون في الورشة والفصل كويس يعني لو عايزين نرسم حاجة في الفصل فيناخد من بعض الأقلام الرصاص والمسطرة عادي ففي تعاون بس في الورش بيبقي أكثر عشان بنبقي قاعدين طول اليوم مع نفس المدرس ط ٧".

وعلى هذا فإن شلة المدرسة تمثل أساس الاندماج الاجتماعي للطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية، من خلال ما توفره من فرص للتفاعل الاجتماعي وما تعطيه للطلاب من اهتمام ورعاية؛ مما يساعدهم في تطوير هوية اجتماعية، واتجاهات ايجابية نحو المدرسة والطلاب والمعلمين والإدارة داخل المدرسة؛ مما يسهم في زيادة اندماجهم الاجتماعي في المدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج بمحافظة الفيوم

أما فيما يخص كفاءة الآليات المستخدمة من قبل الطلاب للاندماج الاجتماعي فيتضح تعدد الآليات التي يتخذها الطلاب ذوو الإعاقة البصرية من أجل التكيف والاندماج الاجتماعي بالمدارس الثانوية المطبقة للدمج بمحافظة الفيوم والتي تقع بين الاندماج السلبي والإيجابي، فآليات مثل التغافل/تجاهل الإساءة هي مهمة في خفض تأثير الطلاب بالانتماء الذي يواجهونه في المدرسة الثانوية؛ ولكنها سوف تترك أثراً نفسياً سلبياً على المدى الطويل في المراحل التالية من حياة المعاق بصرياً، ولهذا نعد هذه الآلية من أنماط الاندماج السلبي للطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية الدامجة، كما تمثل آلية الثقة بالنفس وتقبل الإعاقة من الآليات الضرورية للطلاب المعاقين بصرياً، فهي تتدرج تحت نمط الاندماج الإيجابي؛ حيث إن شعور الفرد بالثقة في نفسه وتقبل ذاته، وقدراته، وإعاقته - من شأنه أن يساعده في رحلته التعليمية وفي مواجهة التهكم والسخرية من أقرانه المبصرين. وبالمثل تعد آلية البحث عن اهتمامات مشتركة من آليات الاندماج الاجتماعي الإيجابي، حيث يسعى الطلاب المعاقون من خلالها إلى إيجاد نقطة التقاء مع الطلاب المبصرين وهي آلية مفيدة لاندماج الطلاب في المدرسة الثانوية الدامجة.

كما تعد آلية شلة المدرسة أساس المساعدة والدمج من الاستراتيجيات المهمة في حياة الطلاب المعاقين بصرياً لاندماج في المدرسة الثانوية، حيث تسهم في انخراط الطلاب في أهم الجماعات الأولية وهي "جماعة الأقران" مما يساعده في الولوج إلى التنظيم الاجتماعي في المدرسة، كما توفر هذه الجماعة المساعدة والحماية وتسهم في تشكيل هويتهم وزيادة اندماجهم في المدرسة الثانوية المطبقة للدمج بمحافظة الفيوم. كذلك تقع عليهم آلية استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي في بناء علاقات اجتماعية مع الطلاب المبصرين في نطاق الاندماج السلبي والإيجابي في ذات الوقت، حيث ترتبط بسعي الطلاب إلى تكوين علاقات مع أقرانهم المبصرين عبر الأدوات التكنولوجية والتي تزيد من تفاعلهم وتجنبهم الكثير من مشكلات التواصل اليومي، ولكنها في الوقت ذاته تحد من التفاعلات المباشرة بين الطلاب المعاقين بصرياً وأقرانهم المبصرين؛ ومن ثم تحد من فائدة الدمج التعليمي؛ لأن المهارات الاجتماعية يمكن تعلمها عن طريق الاحتكاك المباشر، وتقليد سلوكيات الغير وهو ما لا يتوفر عبر التواصل من خلال الوسائط التكنولوجية.

المحور الخامس: توصيات الدراسة

يعد الاندماج الاجتماعي للطلاب المعاقين بصرياً في المدارس الثانوية العامة المطبقة لنظام الدمج -عملية صعبة وسهلة في آن واحد، حيث يحتاج إنجازه إلى قناعة عالية ورغبة في التغيير، وتوافق مع الذات والنفس من قبل الشخص المندمج، إضافة إلى تضافر جميع مكونات المجتمع المدرسي. وقد يختلف الاندماج من شخص لآخر في ضوء ثقافة الأسرة التي نشأ فيها ومستواها الاجتماعي والاقتصادي، وطبيعة السياق الثقافي والمناخ السائد في المدرسة الدامجة. وبناءً على نتائج الدراسة نوصي بالآتي:

- ضرورة التخطيط المسبق لعمليات الدمج المستقبلية للطلاب المعاقين بصرياً من خلال التركيز على التوعية والتدريب لكافة مكونات المجتمع المدرسي (معلمين، إدارة مدرسية، إداريين).
- عقد دورات تدريبية من قبل المدرسة وبإشراف إدارة التربية الخاصة بالمديرية التعليمية لتنمية المهارات الاجتماعية وتقبل الذات للطلاب ذوو الإعاقة البصرية بالمدارس الثانوية المطبقة للدمج .
- إجراء تعديلات بنائية علي المباني المدرسية والفصول الدراسية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوو الإعاقة البصرية وبما يساعدهم علي التحرك بسهولة وأمان ويسهم في زيادة نشاطهم واشتراكهم في الأنشطة الصفية واللاصفية بالمدرسة.
- تعزيز التعاون بين المعلمين والإدارة المدرسية وأولياء أمور الطلاب ذوو الإعاقة البصرية من أجل مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجههم من أقرانهم المبصرين والعمل علي تجاوزها بدون أثار سلبية عليهم.
- ضرورة التخطيط لبيئة مدرسية غنية بالأنشطة الصفية واللاصفية وتتميز بالتفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلاب ذوو الإعاقة البصرية وأقرانهم المبصرين مما يسهم في زيادة اندماجهم في بيئة المدارس الثانوية المطبقة للدمج.
- توسيع رقعة الأنشطة والفاعليات المجتمعية وإشراك الطلاب ذوو الأعاقات البصرية بها بهدف جعلهم أكثر فاعلية وارتباطاً بالمجتمع الذي يعيشون فيه، وهذا من شأنه أيضاً توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية للطلاب مع أعضاء المجتمع الخارجي.
- عقد المدرسة لندوات تثقيفية لتغيير الاتجاهات السلبية لدي بعض المعلمين والطلاب حول الطلاب ذوو الإعاقة البصرية بالمدارس الثانوية مما يساعد في تهيئة الطلاب

العاديين لتقبل أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يزيد من درجة انسجامهم مع المجتمع المدرسي.

- التوسع في صيغة تعليم الأقران كاستراتيجية لها جوانب إيجابية علي تعليم الطلاب ذوو الإعاقة البصرية وعلي تطور إندماجهم الاجتماعي في المدارس الثانوية المطبقة لنظام الدمج.

المحور السادس: صعوبات الدراسة

من الصعوبات التي واجهها الباحث في الدراسة الحالية التحدث وإجراء مقابلات مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، فكف البصر الكلي والجزئي يضيفي قدرًا كبيرًا من الحساسية على المفحوص؛ مما يجعل إجراء محادثات عميقة يعبر بها عن مشاعره، وأحاسيسه الكامنة أو المكبوتة أمرًا معقدًا للغاية يحتاج إلى حنكة وذكاء اجتماعي من قبل المقابل. ولقد تغلب الباحث على هذه المشكلة عبر إضفاء جو من الود مع المفحوصين، وإشعارهم بأن الإعاقة شيء طبيعي وليست أمرًا يدعو إلى الإنزواء عن الجماعة المدرسية، كما تم استخدام المقابلات المفتوحة التي تأخذ شكل الحوار الدائري بين شخصين؛ وذلك لتجنب سرد مجموعة محددة من الأسئلة؛ مما قد يعيق التواصل الإنساني بين المفحوص والباحث إذا شعر بأنه موضع بحث أو سؤال.

كذلك من الصعوبات - أيضًا - إجراء مقابلات مع مجموعة من طالبات المدارس الثانوية الفنية واللاتي تميزن بضعف المستوى التعليمي، وعدم القدرة على التعبير بشكل مستفيض عن مشاعرهن والمواقف التي قابلنها بالمدرسة الثانوية الفنية. وقد حاول الباحث حل هذه المشكلة عبر تبسيط المفاهيم، وطرح أسئلة واضحة وغير معقدة؛ حتى يستوعبها بشكل كامل، كما عمد الباحث إلى تشجيع (جر) المبحوثين للحوار عبر إعطاء أمثلة توضيحية من الواقع المعاش للفتيات حتى يستطعن فهمه والتحدث عن خبراتهن ومشاعرهن بأريحية كاملة.

أولاً: المراجع العربية

- ابريعم، سامية & بوعيشه، آمال (٢٠١٩). تقنيات تكنولوجيا التعليم الحديثة لذوي الإعاقة البصرية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ع ٦، ص ص ٦٩-٨٨.
- أبن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٠). *لسان العرب*، دار احياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- أبو العلا، سهير عبد اللطيف (٢٠٠٥). متطلبات تحقيق إستراتيجية دمج التلاميذ المعوقين مع العاديين في مدارس التعليم العام. المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات ، مج ٢، ص ص ١٠١٣ - ١٠٤١
- أبو المواهب، مني محمد (٢٠١٦). معايير جودة برامج الدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة اسيوط*، مج ٣٢، ع ١، ص ص ٤١٤-٤٣٨.
- أبو ريه، مها (٢٠١٧). الاندماج الاجتماعي للمعاقين سمعياً والتتمة المستدامة، رؤية قطاع من طلبة الجامعات الخليجية الدمام وعجمان. *المجلة العلمية بكلية الآداب*، مج ٢، ع ٣١، ص ص ٦٧٨-٧٣١.
- أبو قمر، باسم محمد & مصالحة، عبد الهادي حمدان (٢٠٠٧). اتجاهات التلاميذ المعاقين بصرياً وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة دراسات انسانية)*، مج ١٥، ع ١، ص ص ٥٩٣-٦٢١.
- أحمد، سعد مرسي (١٩٨٠). تاريخ التربية والتعليم. دار عالم الكتب. متوفر علي : <https://www.noor-book.com/book/review/297638>
- اسماعيل، سحر ابراهيم (٢٠٢٢). التتمر خطر يهدد دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب مصر، مج ٦، ع ٢٢، ص ص ١٧٩-١٩٦.
- الانثري، هويدا محمد (٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون: دراسة حالة علي محافظة الغربية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي- جامعة عين شمس*، ع ٣٧، ص ص ٤٨٥-٥٨٧.
- الأشقر، مريم (2003) دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع .سلسلة إصدارات المركز الثقافي الاجتماعي :الجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، قسم البرامج والنشاطات، العدد (1)، دولة قطر.
- الاطرش، محمود حسني (٢٠١٦). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، مج ٣٦، ع ١، ص ص ١٧٣-١٨٦.

البدو، أمل (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، مج 2، ع 2، ص 270-290

الحديدي، مني (٢٠١٥). *مقدمة في الإعاقة البصرية*، ط٧، عمان، دار الفكر العربي.
الحطاب، لين حكم (٢٠١٥). التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج 11، ع ٣، ٣٠٣-٣١٧.

الحمد، علي خليل & العتوم، نعيم علي (٢٠١٦). الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

السعيدة، ناجي منور (٢٠١٨). الاغتراب النفسي لدى المعاقين بصرياً في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج ٢٦، ع ٦، ص ص ١٧١-١٩١.

السعيد، هلا (٢٠١١). *الدمج بين جدية التطبيق والواقع*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
السلطاني، سوسن كاظم (٢٠١٩). الاندماج الاجتماعي وعلاقته باستبصار الذات لدى الموظفين. *حوليات أداب عين شمس* ١47، (ب)، ١٣٧-١٥٦.

الشرجي، عادل (٢٠١٣). بناء الدولة الرعوية في اليمن، توحيد النخب وتفكيك الأمة، المؤتمر الثاني للعلوم الاجتماعية والانسانية المنعقد في الفترة من ٣٠-٣١ أزار. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر.

الصمادي، جميل & السرطاوي، عبدالعزيز & الحيلواني، ياسر & القريوتي، إبراهيم (2001). *تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية*. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١٣، مج ١، ع ١، ١٢٩-١٦٥.

الرشيدي، غازي عزيزان & المعيلي، بدور إبراهيم (٢٠٠٣). دمج المكفوفين في المدارس الثانوية العادية بدولة الكويت دراسة استطلاعية لآراء بعض حالات المكفوفين في الدمج بالمدارس الثانوية العادية. *المجلة التربوية*، مج ١٧، ع ٦٦، ص ص ٤٢-١٠٣.

الرفاعي، عالية (٢٠١٩). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلمهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، مج ١٦، ع ١٣، ص ص ١٢١-١٥٢.

الزراع، نايف بن عابد (2014). اتجاهات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السعوديين المقيمين في الأردن نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٣ (١٢)، ص ص ٦١-٨٣.

- الزعيبي، علي زيد (٢٠١٣). أزمة المشاركة والاندماج الاجتماعي في المجتمعات العربية. مجلة علوم الانسان والمجتمع، ع ٥٥، ص ص ٦٠-١٥.
- العبدالكريم، راشد بن حسين (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، الرياض.
- العجمي، محمد & مجاهد، محمد (٢٠٠٢). متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعاقين مع أقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي بمحافظة الدقهلية، المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية - جامعة المنيا.
- ال عثمان & سالم (٢٠١٧). المناخ المدرسي السائد في مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة المجمعة كما يدركه المعلمون. العلوم التربوية، ج ١، ع ١، ص ص ٢٢٢-٢٤٩.
- العرايضة، عماد صالح (٢٠١٦). المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصريا من وجهة نظر أولياء الأمور. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، مج ٤٣، ع ٤٣، ص ص ٢٠٣-٢٤٨.
- العتيبي، عباد بن عبيد & صادق، محمود محمد أحمد (٢٠١٤). أثر برنامج الدمج في التعليم العام علي تنمية المهارات الاجتماعية لدي الطلاب المكفوفين: دراسة من منظور الخدمة الاجتماعية في مدارس الدمج بمنطقة القصيم ومدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة القصيم.
- العطية، أسماء عبدالله (٢٠١٢). متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين من وجهة نظر معلمهم. مجلة الطفولة والتربية، ع ١٠، ص ص ١٩٣-٢٩٠.
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (٢٠٠٨). القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة.
- القحطاني، هنادي (٢٠١٣). فاعلية برامج الدمج في خفض بعض أنماط السلوك غير التكيفي لدي التلاميذ ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية. مجلة كلية التربية، ع ٣٣، ص ص ١٦٥-١٨٩.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. دار الفكر العربي، القاهرة.
- القريطي، عبدالمطلب أمين (٢٠١٠). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، دواعيه وفوائد واشكاله ومتطلباته، مؤتمر مستقبل إعداد المعلم العربي في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي، جامعة حلوان كلية التربية.
- القريوتي، يوسف & السرتاوي، عبدالعزيز & الصمادي، جميل (٢٠٠١). المدخل إلي التربية الخاصة. دار القلم للنشر، دبي.
- الكامل، محمد & العلقي، عصام (٢٠٢٠). التعليم والاندماج في المجتمع اليمني. مجلة رؤي في الاداب والعلوم الانسانية، مج ٢، ع ٣، ص ص ٢٧-٤٩.
- مالكي، امحمد (٢٠١٣). الاندماج الاجتماعي وبناء المواطنة في المغرب الكبير، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني للعلوم الاجتماعية والانسانية، الدوحة، قطر في الفترة من ٣٠-٣١ مارس ٢٠١٣.

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

المرياطي، سمية يعقوب (٢٠٠٣). المعوقات التي تواجه النشاط الرياضي الداخلي بالمرحلة الثانوية بنات بمملكة البحرين، رسالة ماجستير، قسم التربية الرياضية، كلية التربية، جامعة البحرين.

النصرالله، شريفه جاسم & مرزوق، فاروق جعفر (٢٠١٦). فلسفة دمج الفئات الخاصة في المدارس في ضوء خبرات بعض الدول. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، مج ٣، ع ٩، ص ص ١٦٧-١٨٧.

اليساري، سعودي ناصر (٢٠٠٢). إعداد المجتمع نفسياً وتهيئته لقبول ذوي الحاجات الخاصة، اللقاء الخامس لذوي الاحتياجات الخاصة، إدارة تعليم مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

بغادي، منار محمد اسماعيل & إبراهيم، أيمن عبد الفتاح محمد (٢٠٢٠). متطلبات الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة رؤية استشرافية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، الجزء الثاني، ص ص ٦٣-١٦٧.

بلخيري، محمد. (2018). تقدير الذات وعلاقته بالتوافق الدراسي عند الأطفال المعاقين بصرياً: دراسة مقارنة بين المدمجين وغير المدمجين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، مج 11، ع 155، 140 - 141.

بلقاسم سلاطينية & أسماء بن تركي (2012). تشكيل صور من الاستبعاد الاجتماعي (الفقر والبطالة في الجزائر). *مجلة العلوم الإنسانية: جامعة محمد خيضر بسكرة*، مج ١٢، ع ١، الجزائر، ١١-٢٦.

بوخريص، فوزي (٢٠٢١): الاندماج الاجتماعي والديمقراطية نحو مقارنة سوسيولوجية. مؤسسة دراسات وابحاث مؤمنون بلا حدود، ص ص ١-٢٢.

بوزيان، راضية (٢٠١٨). الاندماج الاجتماعي للشباب في المجتمع العربي: الآليات والمتطلبات. *مجلة انثربولوجيا*، مج ٤، ع ٧، ص ص ١٧٤-١٩١.

جمهورية مصر العربية، رئاسة الجمهورية (٢٠١٨). قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الجريدة الرسمية، ٧٤، مكرر ج، نشرت في ٢٠١٨/٢/١٩، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

جيدنز، أنتوني (٢٠٠٥). علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، ط ٤، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

حنفي، علي عبد رب النبي (٢٠٠٨). متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسامعين، دراسة ميدانية، الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم، مركز الملك فهد الثقافي، الرياض.

راينو، فليب (٢٠٠٩). ماكس فيبر ومفارقة العقل الحديث، ترجمة وتقديم محمد جديدي، منشورات الاختلاف.

زغلول، ايمان حسن حسن (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي قائم على مواصفات الإتاحة العالمية في تنمية بعض المهارات الحاسوبية لدى الطلاب المعاقين بصرياً والأسياء ومدى سهولة استخدام البرنامج. *المجلة العربية للمعلومات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، مج ٢٦، ع ٢، ص ص ١٥١-

- سباع، محمد (٢٠١٤). المنهج الفيونمينولوجي، المبادئ والتطبيقات. مجلة العلوم الانسانية، ع ٤٢، مج أ، ص ص ١٤٣-١٦٤.
- سليمان، حنان حسن (2009). أدوار ومشكلات إدارة مدارس التعليم الأساسي بمصر في تحقيق الدمج الشامل للمعاقين دراسة مستقبلية. المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج ١٢، ع ٢٥، ص ص ١٥-٨٧.
- سيسالم، كمال سالم (٢٠٠٧). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله، ط ٢، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- شنيكات، فريال (2014). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية،
- صالح، عماد فاروق محمد (٢٠١١). مؤشرات تمكين المعوقين من الاندماج الاجتماعي، المعهد الربيعي الدولي الثالث "آليات تمكين الكفاءات في ميدان العمل الاجتماعي والتنمية البشرية، نحو مقاربة ثقافية، كلية الآداب والعلوم الانسانية بفاس، ص ص ٨٥-١١٦.
- صيام، إسحق محمود يعقوب (٢٠١٦). مفهوم الذات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، مج ٣٢، ع ٢٤، ص ص ١١٤-١٥٩.
- عامر، محمود. (٢٠١٢). استراتيجيات عملية لتكثيف وتطويع المنهج وطرق التدريس في المدارس الدامجة، بحث مقدم إلي الملتقي الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، مسقط، عمان.
- عبدالرحمن، فتحية محمود & وراشد، أنور أحمد عيسي (٢٠١٥). علاقة دمج المكفوفين بالتوافق والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية. دراسة ميدانية بالمدارس الحكومية بدولة الامارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي)، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان، السودان.
- عبدالقادر، فوشان & أحمد، العلاوي (٢٠١٧). الإندماج الاجتماعي المفهوم والأبعاد والمؤشرات. مجلة الرصد العلمي، جامعة وهران، مج ٤، ع ١٤ ص ص ٢٩-٤٥.
- عبد الكريم، أحمد عزت (١٩٣٨). تاريخ التعليم في مصر. مكتبة النهضة المصرية، متوفر علي : https://archive.org/details/hamlaenglish_gmail_201806/mode/2up
- عبدالوهاب، محمد السيد (٢٠٠٧). الفروق بين المراهقين المكفوفين والمبصرين: دراسة مقارنة في سمات الشخصية. حوليات آداب عين شمس، مج ٣٥، ص ص ٤٠٣-٤٥١.
- عبيد، ماجدة (2011). المبصرون بأذانهم "المعاقون بصريًا دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- عتوم، نعيم علي & وحاتمله، حابس محمد (٢٠١٦). النقبل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج ٦، ع ١٩، ص ص ١٤٦-١٥٩.

- عقيل، أحمد محمد (٢٠٠٥). دمج المكفوفين في التعليم النظامي، وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والبحث التربوي، مج ٤٣، ع ٢، ص ص ٩٩-١٠١.
- علي، أحمد فتحي & عاشور، منال محمود (٢٠١٤). مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقليا القابلين للتعليم في المرحلة الابتدائية من وجهة مظر الأباء في مصر والسعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج ٥٠، ع ٥٠، ص ص ١١١-١٢٦.
- علي، انتصار علي حسن & عبد العزيز، مصطفى لطفي (٢٠٢٠). المعوقات الاجتماعية والثقافية لدمج التجمعات البدوية في المجتمع المحلي بمحافظة جنوب سيناء، مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي، ع ٤١، ٥٥٩-٥٥١
- علي، ريهام زهران & ابراهيم، مروة محمد (٢٠١٦). القيمة التنبؤية للاضرابات السلوكية الناتجة عن الاستبعاد الاجتماعي لبعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. دراسات تربوية واجتماعية، مج ٢٢، ع ٤، ص ص ١٠٢٣-١٠٦٤.
- عواد، أحمد & الشوارب، إياد (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة جامعة دمشق، مج ٢٨، ع ١، ص ص ١٨٣-٢١٦.
- عواد، أحمد & شربت، أشرف (٢٠٠٢). تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعوقين بصرياً. مجلة التربية المعاصرة، مج ٦١، ١٠٣-١٦٨.
- علي، عمر اسماعيل & العقابوي، احلام عبدالسميع & السنباطي، السيد مصطفى (٢٠٠٩). الدمج وعلاقته بالشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٤١، ج ١، ص ص ٥٢٧-٥٦٧.
- غزواني، أحمد (فبراير، ٢٠٢٣). الهجرة وقضايا الاندماج: الاتجاهات والنماذج الكبرى للاندماج - مقارنة سوسولوجية، مجلة معارف، تاريخ الدخول ٢٠٢٤/٢/١٢، متوفر علي الرابط : <https://maarifcenter.ma>
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥). المتطلبات الرئيسية للدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام كمحور اساسي في سياسات التنمية البشرية بقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة رؤية مستقبلية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ع ٤، ج ٢، ص ص ٢٥١-٢٧١.
- مراد، حسام إبراهيم (٢٠٢٠). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية رؤية مقترحة. مجلة كلية التربية- جامعة دمياط، ع ٧٣ " عدد خاص"، ص ص ٩-٣٢.
- مصري، ابراهيم سليمان & عجوة، محمد عبد الفتاح (٢٠٢٠). مستوي الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مدارس الخليل من وجهة نظر معلمهم. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج ٩، ع ١، ص ص ٤٧-٧٨.

مصطفى، ياسر محروس (٢٠٠٨). تقويم تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في النشاط الرياضي في بعض المدارس بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، جامعة حلوان*، ع ٥٥، ص ص ٣٧٥-٣٩٥.

منصور، عبد الصبور (٢٠١٠). *التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*. الرياض، دار الزهراء.
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" (٢٠٢٠). التقرير العالمي لرصد التعليم " التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء" <http://bit.ly/2020gemreport>

نادرة جميل حمد (٢٠١٥). أثر أسلوب إطفاء التحوير السلبي في خفض الاستبعاد الاجتماعي لدى الارامل. *مجلة الأستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية: العراق*، مج ٢، ع ٢١٢، ص ص ١١٥-١٦٠.
نغوي، هاني محمد سعيد & القريوتي، إبراهيم أمين (٢٠٠٧). مشكلات الطلبة المعاقين بصريا المدمجين في المدارس الاردنية وعلاقتها بشدة الإعاقة والجنس والمرحلة الدراسية، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.

وزارة التربية والتعليم الفني (٢٠٢٣). الكتاب الإحصائي السنوي، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

وزارة التربية والتعليم الفني (٢٠١٧). القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧ بشأن دمج ذوي الإعاقة البسيطة في مدارس التعليم العام.
يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٦). *البرامج التربوية التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Acket, S., & Borsenberger, M., & Dickes, P., & Sarracino, F. (2011). Measuring and validating social cohesion: a bottom-up approach. CEPS/INSTEAD working papers.
- Ainscow, M., & Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London.
- Al ghazo, M. & Naggat, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their Acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Ariel, A. (2002). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. New York: Merrill. An Imprint of Macmillan Publishing Company.
- Asamoah, E., & Ofori-Dua, K., & Cudjoe, E., & Abdullah, A., & Nyarko, J.A. (2018). Inclusive education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. *Original Research*, 1-11. DOI: 10.1177/2158244018807791journals.sagepub.com/home/sgo
- Augestad, L. B. (2017). Mental health among children and young adults with visual impairments: A systematic review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(5), 411-425.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative Research in Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn & Bacon.

- Bosselmann, T.H. (2019). The perceptions of students without disabilities at an inclusive secondary school. Doctoral dissertation, university of Georgia.
- Brisette I., & Cohen S., & Seeman T.E. (2000) Measuring social integration and social networks. In: Cohen S, Underwood LG, Gottlieb BH (eds) Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists. Oxford University Press, New York, pp 53–85. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0003>
- Charles, S.T., & Piazza, J., & Luong, G., & Almeida, D.M. (2009). Now you see it, now you don't: Age differences in affective reactivity to social tensions. *Psychology & Aging*; 24, 645–653.
- Copenhagen Declaration on Social Development. (1995). A/CONF.166/9 Chapter I, Annex I - UN Documents: Gathering a body of global agreements.
- Cornelius, D., & Balakrishnan, J. (2012). Inclusive education for students with intellectual disability. *REVIEWS*, 23(2), 81-93.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Fetterman, D.M. (2010). *Ethnography: Step-by step guide*. 3rd Edition, Sage, Los Angeles.
- Falci, C.D., & McNeely, C. (2009). Too many friends: Social integration, network cohesion and adolescent depressive symptoms. Sociology Department, Faculty Publications. 185. <https://digitalcommons.unl.edu/sociologyfacpub/185>.
- Grunow, D., & Sachweh, P., & Schimank, U. (2023). Social integration: Conceptual foundations and open questions. An introduction to this special issue. *Köln Z Soziol*, 75 (1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00896-1>
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography principles in practice*. 4th Edition, Routledge
- Harris, J., & Lord, C. (2016). Mental health of children with vision impairment at 11 years of age. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(7), 774–779.
- Hess, I., & Reiter, S. (2010). The quality of life of students with visual impairments in Israel– current situation and methodological issues. *Elementary Education Online*, 9(1), 1-10,
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2002). Promoting constructive student relationships through cooperative learning Minneapolis: National Support System Project.
- Knouwds, T.Z. (2010). Including learners with visual impairments in a Namibian mainstream secondary school. Doctoral dissertation,

- Lareau, A., & Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53.
- Lustad J. H., & Lefler, M. (2020). Social integration. In D. Gu, M. E. Dupre (eds.), *Encyclopedia of gerontology and population aging*, Springer Nature https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_646-2
- Marlier, E., & Atkinson, A.B., & Cantillon, B., & Nolan, B., (2007). The EU and social inclusion facing the challenges, Bristol, Policy papers, *British Journal of Social Work*, 37,5.
- Neubauer, B.E., & Witkop, C.T. & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspect Med Educ* 8, 90–97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Opie, J. L., & Southcott, J. (2018). Inclusion for a student with vision impairment: “They accept me, like, as in I am there, but they just won’t talk to me.”. *The Qualitative Report*, 23(8), 1889-1904. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3198>
- Parvin, S. (2015). Social inclusion of visually impaired students studying in a comprehensive secondary mainstream school in the south of England. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(2), 1-5.
- Poonam. P., & Sandeep. B. (2017). Alienation in students with visual impairment in special and inclusive schools: A study of haryana state. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 67 - 74.
- Salleh, M. N.& Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 859–863
- Schmidt, K.A. (2011). Alienation powerlessness and meaninglessness: A neothomistic approach. *The Journal for the Sociological Integration of Religion and Society*, 1(2)1-19.
- Schnapper, D. (2007). *Qu’est ce que l’intégration?* Paris, éd Gallimard.
- Schwinn, T., (2023). Social integration, levels and dimentions. *Koln Z sozial*, 75(1), 35-67.
- Stebauer, C. (2011). *Reziprozitat Einfuhrungng in sozial formen der gegenseitigkeit*. Wiesbaden, Springer.
- Thurston, A., & Thurston, M. (2013). A literature review of refractive error and its Potential Effect on reading attainment in the early years of school. *ptometry & Visual Performance*, 1(1), 25-31.
- Thurston, M. (2014) “They think they know what’s best for me”: An interpretative phenomenological analysis of the experience of inclusion and support in high school for vision impaired students with Albinism, *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 108-118, DOI: 10.1080/1034912X.2014.905054
- Thomas, H. J., Chan, G. C., Scott, J. G., Connor, J. P., Kelly, A. B., & Williams, J. (2015). Association of different forms of bullying victimisation with adolescents’ psychological distress and reduced emotional

- wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 50(4), 371–379. <https://doi.org/10.1177/0004867415600076>.
- Uchino B.N., & Trettevik R., & Kent de Grey R.G., & Cronan S., & Hogan J., & Baucom B.R.W. (2018). *Social support, social integration, and inflammatory cytokines: a metaanalysis*. *Health Psychol*
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Zuhda, H. & Shafrin, A. (2010). "Isolation willingness of disabled person to integrate with its community in the context of relationship after disabled due to Accidents", *Presidia Social*