المقدمة:

في السنوات الأخيرة، أصبح موضوع توسيع فرص الدخول للتعليم العالي من الموضوعات الملحّة التي تشغل باستمرار بال المسئولين في معظم دول العالم. ولذلك قامت كثير من المنظمات العلمية والمراكز البحثية بإعداد تقارير وصفية لفرص الدخول في التعليم العالي في بلدانها، وأوصت باتخاذ الإجراءات وسن التشريعات اللازمة لتحقيق هذه الغاية التوسعية، وتطبيق التقنيات والأنظمة التعليمية المتقدمة التي تساعد مؤسسات التعليم العالي على توسيع فرص دخول الأفراد إليها، مع الإحتفاظ بالجودة اللازمة لعملياتها ومخرجاتها. ومن أمثلتها التقرير الذي أعدته شبكة إيم هاير للبحوث والاستشارات (Aim Higher Research & Consulting Network 2013) في المملكة المتحدة الذي استندت في إعداده على استعراض الأدبيات المتعلقة بالموضوع، مبينة فيه إزدياد توسع الطلب على الدخول إلى مؤسسات التعليم العالي من كل الفئات، بما فيها الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة.

إن طلب الدخول إلى مؤسسات التعليم العالي لا يقتصر على الأشخاص العاديين؛ فهناك فئة تزداد رغبتها ويزداد إصرارها في الحصول على تعليم عالي مناسب يحقق لها تنمية مهاراتها وقدراتها وتهيئتها لسوق العمل، وهي فئة الطلبة الصم.

يُقدّر الاتحاد الدولي للصم عدد الأشخاص الذين يعانون الصمم في العالم بسبعين (٧٠) مليون شخص، ٨٠٪ منهم يعيشون في الدول النامية (World Federation Of the Deaf, 2015). بينما تُقدّر منظمة الصحة العالمية عدد الذين يعانون من فقد السمع (بنسبة ٤٠٪ فما فوق) بـ ٣٦٠ مليوناً، أي

نسبة ٥٪ من سكان العالم؛ منهم ٣٢٨ مليون شخص كبار، و ٣٢ مليون شخص أطفال (World Health Organization, 2015).

وعلى الرغم من وجود معظم الصم في الدول النامية، كما يشير إلى ذلك الإتحاد الدولي للصم، إلا أن الدول العربية لا تمتلك إحصاءات دقيقة، ولا حتى في بعض الأحيان تقديرية، لعدد الصم فيها. وفي المملكة العربية السعودية، هناك يُشير أمين عام صم الرياض إلى وجود أكثر من (٧٢٠) ألف أصم، أكثرهم من الذكور، ويتواجدون في منطقة الرياض التي تتصدر باقي المناطق في نسبة الصم، يليها المنطقة الشرقية ثم الجنوبية والغربية ثم الشمالية (صحيفة الشرق، ٢٠١٢).

وإذا كان توفير فرص أكبر لدخول الأفراد العاديين (الذين لا يعانون إعاقات) إلى مؤسسات العليم العالي يمثل تحدياً كبيراً لهذه المؤسسات، فإن هذا التحدي يزداد مع الطلبة ذوي الإعاقات والإحتياجات الخاصة. ويزداد الأمر تعقيداً مع الطلبة الصم الذين يتطلب دخولهم إلى التعليم العالي واندماجهم فيه متطلبات دقيقة، وأحياناً ذات طابع فردي.

تُشير عدد من الأدبيات الخاصة بتعليم الطلبة الصم في التعليم العالي، إلى أن أنظمة التعليم عن بعد بتقنياته الإلكترونية الحديثة المبنية على الإنترنت، يُمثل أحد المبشرات لمقابلة ازدياد الطلب على التعليم العالي الحديث لكل الطلبة بما فيهم الطلبة الصم. يقول هوبارد (Hubbard in Parton, 2005): إن الإستخدام الأمثل لأدوات التعليم عن بعد سيفيد الطلبة الصم، تماماً كما يستفيد منه الطلبة العاديون، وربما كانت استفادة الطلبة الصم منه أكبر.

إن من حق الصم مواصلة تعليمهم العالي، الذي يساعدهم على تطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم، ليصبحوا قادرين على نفع أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم. وهذا الحق الذي اعترفت به معظم دول العالم وسنت له كثير من الدول القوانين والأنظمة، يُوجب على مسئولي التعليم العالي توسيع فرص دخول الصم إلى مؤسساته، ونهيأة المناخ والبيئة التعليمية التي تُحقق تعليماً ذا جودة لهؤلاء الطلبة.

وحيث تُعد الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية أول مؤسسة تعليمية عن بعد في الوطن العربي توفر برنامجاً أكاديمياً خاصاً بالطلبة الصم، فإن هذا البحث يسلط الضوء على هذه التجربة، ويستقصي آراء الطلبة الصم أنفسهم في جودة الخدمات المقدمة لهم في ذلك البرنامج.

مشكلة الدراسة

يُمثل عدد المعاقين سمعياً جزءً مهماً من المجتمعات العالمية، يصل إلى ٥٪ من سكان العالم، حسب تقديرات منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2015). ولذلك أصدرت معظم دول العالم قوانين تكفل لهم الحصول على جميع الخدمات، وعلى رأسها التعليم. فمثلاً أصدرت الولايات المتحدة الأمريكية في فترة ٥ سنوات (من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٣م) عدة قوانين للمعاقين، ومنهم المعاقين سمعياً، كان أهمها قانون تعزيز وتسهيل التواصل وقانون المعاقين (Switzer, 2003; Olmstead Rights, 2015).

وتنفيذاً لمثل هذه القوانين، أنشأت هذه الدول مؤسسات تعليمية للطلبة الصم، وقامت بعضها الآخر بشمولية الطلبة الصم في مؤسساتها القائمة. فمثلاً أُنشيء في الولايات المتحدة الأمريكية أول جامعة خاصة بالصم هي جامعة غالوديت (Gallaudet University, 2015a) والمعهد الوطني التقني

للصم (The National Technical Institute for the Deaf, 2015a)) ومعهد الجنوب الغربي الجامعي للصم (The Southwest Collegiate Institute for the Deaf, 2015)، وفي بريطانيا كلية دونكاستر للصم (Doncaster College For The Deaf, 2015). وكذلك تم إنشاء مؤسسات شقيقة للمعهد الوطني للصم في كل من اليابان وتايلاند وموسكو والصين (The National Technical Institute for the Deaf, 2015a).

وفي المقابل، يشير واقع الدول العربية إلى نقص في الإهتمام بالطلبة الصم، وإلى وجود نقص في توسيع فرص الدخول لهم وشمولهم في مؤسسات التعليم العالي.

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في تسليط الضوء على تجربة الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عالٍ عن بعد، في توفير فرص تعليم جامعي خاص بالطلبة الصم، ودراسة درجة جودة الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة لضمان تعلّم فاعل وناجح لهم، كونها الجامعة الأولى التي إهتمت بالطلبة الصم ووفرت لهم برنامجاً أكاديمياً خاصاً بهم. ولعل وصف هذه التجربة من خلال هذه الدراسة، يُشجع المؤسسات الأخرى في توسيع فرص الدخول لهذه الفئة من الطلبة بشكل خاص، ولذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل عام.

أسئلة الدراسة

تُجيب الدراسة على سؤال رئيس هو: ما دور الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الصم؟ وللإجابة على هذا السؤال تقوم الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الفرعية الثلاثة التالية؟

١. ما التعليم الذي تقدمه الجامعة العربية المفتوحة للطلبة الصم، وما الأسلوب الذي تعتمده الجامعة في شمولية الطلبة الصم فيها؟

٢. ما درجة رضا الطلبة الصم عن الجودة المتحققة في الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة؟

٣. هل يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة رضا الطلبة الصم (ذكور/ إناث) حول جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة؟

أهمية الدراسة العلمية والعملية

لهذه الدراسة أهمية علمية وأخرى عملية تكمن فيما يلي:

علمياً، تُبرز الدراسة دور التعليم عن بعد وتقنياته الحديثة المبنية على الإنترنت في توسيع دائرة الدخول والشمولية للطلبة الصم في التعليم العالي. ومن خلال استعراضها لبعض الأدبيات المتعلقة بالتعليم عن بعد وتعليم الصم، فإن الدراسة تقدم معلومات مفيدة عن هذا المجال الذي يعاني من قلة المقالات العلمية المنشورة والأبحاث والدراسات على المستوى العالمي، وبشكل أكبر على مستوى الدول العربية وباللغة العربية. وهذا سيرفد المكتبة العربية التربوية بمعرفة تُظهر الدلائل على وجود نقص في المنشور عنها باللغة العربية.

وعملياً، تُقدم الدراسة وصفاً تطبيقياً لتجربة عملية لمؤسسة تعليم عالي عن بعد (الجامعة العربية المفتوحة) في تعليم الصم، وللخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة فيها. هذا الوصف التطبيقي ربما أفاد مؤسسات التعليم العالي الأخرى التي ترغب في فتح برامج أكاديمية للطلبة الصم. كما أن هذه الدراسة تُقدم أداةً استقصائيةً لتحديد درجة جودة الخدمات المقدمة للطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي. هذه الأداة تم تصميمها بناءً على معايير عالمية للخدمات التي يجب أن تُقدم للطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي. وهي أداة يُمكن تطبيقها في كل مؤسسة تخدم هذه الفئة من الطلبة، لتساعدها على

تحديد الجودة المتحققة في الخدمات التي تقدمها لهم. كما أن هذه الإداة، من جهة أخرى، تساعد الطلبة الصم أنفسهم على التعرف على بعض أهم الخدمات التي يجب أن تتوافر في البرامج التعليمية المخصصة لهم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة، بشكل عام، إلى الإسهام في فتح الآفاق لتوسيع الدخول إلى التعليم العالي للطلبة الصم في الوطن العربي، وفي شمولية برامج مؤسساته لهذه الفئة من الطلبة. ثم إلى تجويد الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة، من أجل مساعدتهم على التقدم في تعلُمهم، وتحقيق النجاح في دراساتهم في مؤسسات التعليم العالي. وهذا الهدف العام الذي تسهم الدراسة فيه، يُمكن تحقيقه من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١. وصف تجربة الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الطلبة الصم، وكيفية شمل الطلبة الصم فيها، والأساليب التدريسية والخدمات التي تقدمها الجامعة لهؤلاء الطلبة.

٢. إعداد أداة استقصائية لتحديد الجودة الحاصلة في الخدمات الأكاديمية والمساندة للطلبة الصم في البرامج الأكاديمية المقدمة لهم.

٣. تحديد الجودة المقدمة في الخدمات الأكاديمية والطلابية للطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة.

حدود الدراسة

يتمثل الحد الموضوعي للدراسة في البرامج الأكاديمية الخاصة بالطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة كونها مؤسسة تعليم عن بعد. ووصف هذه البرامج يشمل: نشأتها، وخطتها الأكاديمية، وعدد الطلبة المستفيدين منها، وأسلوب شمل الطلبة الصم فيها، وأساليب التدريس والتعلُم، وأساليب التقويم.

وتشمل الحدود الموضوعية أيضاً الجودة المقدمة في خدماتها لهؤلاء الطلبة في مجالات: توافر المعلومات، وأساليب التعليم والتعلُم وخدماتها، والدعم الطلابي، والقبول والتسجيل. وتقتصر الدراسة مكانياً على الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية في الرياض، التي تقدم برنامجاخاصا للطلبة الصم. أما زمانياً فإن الدراسة تصف دور الجامعة العربية المفتوحة في تعلّم الطلبة الصم، من خلال البرنامج الأكاديمي المقدم لهم منذ نشأة هذا البرامج عام ٢٠٠٥ وإلى الآن.

المصطلحات الإجرائية

الطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة: هم الطلبة الذين فقدوا القدرة على السمع تماماً، أو لديهم صعوبة كبيرة في السمع، وفقدوا القدرة على النطق؛ وبالتالي يستخدمون لغة الإشارة لغة أساس في تعلّمهم وتواصلهم. وهم في هذه الدراسة الطلبة الصم الذين يدرسون في الجامعة العربية المفتوحة في مدينة الرياض.

التعليم العالي عن بعد: مؤسسة تعليم عالي تُقدم برامجها باستخدام نمط التعليم عن بعد المعتمد على تقنيات المعلومات والتعلُم الإلكتروني عبر الإنترنت.

البرامج الأكاديمية للطلبة الصم: البرامج الأكاديمية التي تُقدم للطلبة الصم فقط (التي لا تدمجهم مع الطلبة العاديين) في مؤسسات التعليم العالي.

الخدمات الطلابية المقدمة للطلبة الصم: يُقصد بها الخدمات التي تقدمها المؤسسة التي تقوم بتعليم الصم، والتي تشمل: مجال توفير المعلومات، ومجال أساليب التعليم والتعلُم، ومجال الدعم الطلابي، ومجال القبول والتسجيل.

درجة جودة الخدمات الأكاديمية والمساندة للطلبة الصم: يُقصد بها درجة رضا الطلبة الصم عن توافر هذه الخدمات في الوقت والمكان المناسبين، وبالنوعية والجودة اللازمة التي تساعد الطلبة الصم في تحقيق تعلّم فعل وناجح.

منهج الدراسة وأدواتها ومجتمعها وعينتها

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلتها. وهو المنهج المناسب لوصف دور الجامعة العربية المفتوحة في تعليم الصم، ووصف درجة رضا الطلبة الصم عن جودة الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في الجامعة. ولتحقيق الدقة في هذا الوصف، تم تحليل الوثائق المتعلقة ببرنامج تعليم الصم في الجامعة، ومقابلة المسئولين عن البرنامج للحصول على معلومات لم تكن متوافرة في الوثائق المكتوبة.كما تم تصميم أداة استقصاء لتحديد درجة رضا الطلبة الصم عن جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة. يُمثل عدد الطلبة الصم الذين استفادوا من هذا البرنامج (١٦١ طالباً وطالبة) مجتمع الدراسة، وقد تم تطبيق أداة استقصاء درجة الرضا عن جودة الخدمات المقدمة في البرنامج على ٦٧ طالبا وطالبة (٢٣ إناث، ٤٤ ذكور)، الذي يُمثل عينة الدراسة. هذه العينة هي كل الطلبة الذين كانوا يدرسون بالجامعة العربية المفتوحة في برنامج الصم في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٤م. ولم يتم تطبيق البحث على كامل المجتمع لأن عددا منهم كان قد تخرج من البرنامج قبل تطبيق البحث.

استعراض الأدبيات والدراسات السابقة

يواجه الباحثون في مجال تعليم الصم في التعليم العالي قلة في الأدبيات التي تناقش جوانب هذا المجال. ونظرا لحداثة جانب التعليم عن بعد والتقنيات

الحديثة المعتمدة على الإنترنت في تعليم الصم في مؤسسات التعليم العالي، مقارنة مع غيره من الجوانب، فإن الأدبيات تكون أكثر قلة. فمنذ بداية الألفية الثانية (2000) والباحثون في هذا الجانب يعانون من قلة الأدبيات (Kim-Rupunow, Dowric, & Burk, 2001; Kinash, Crichton, & Kim-Rupnow, 2004; Heindel, 2014)، التي يكون معضمها، مع قلتها، عبارة عن أبحاث وصفية، تصف برامج تقدمها مؤسسات تعليمية، او أبحاث تتناول استطلاع للرأي. إن العدد المتزايد للصم في العالم، الذي يشكل ٥٪ - ٣٦٠ مليوناً - من سكان الكون، حسب تقديرات منضمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2015)، الذين يتشاركون مع اقرانهم العاديين في حق التعليم دون تفرقة، يتطلب من العلماء والباحثين تكثيف الجهود في التاليف والبحث من أجل بناء معالم واضحة لبيئات تعليم ناجحة في مؤسسات التعليم العالي للطلبة الصم بشكل خاص، وللطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام.

تعليم الصم في التعليم العالي: الشمولية اللازمة

ومما توافر للباحث من هذه الأدبيات التي تتناول تعليم الصم في التعليم العالي، هناك عدد من المواضيع التي يُمكن إبرازها بالإستفادة من هذه الأدبيات، أهمها: شمولية الطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي، والنمو الأكاديمي للطلبة الصم، ومهارات اللغة ولغة الاشارة ودورها في تعلّم الطلبة الصم في التعليم العالي.

ندرة الأبحاث والدراسات العلمية

تحت موضوع تعليم وشمولية الطلبة الصم في مؤسات التعليم العالي، تم إجراء بحث مكثف للدراسات والأبحاث العلمية في هذا المجال في محركات

البحث الإلكترونية وقواعد البيانات الإلكترونية (لم يشمل البحث المقالات العلمية)، ولم يتم الحصول إلا على ثلاثين بحثا ودراسة تناقش قضايا الطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم العالي. وللأسف لم يكن منها بحثا واحدا باللغة العربية، أو في البيئات العربية الجامعية.

استحوذت الولايات المتحدة الأمريكية على أغلب هذه الأبحاث والدراسات، مع وجود عدد بسيط من الأبحاث والدراست في في بريطانيا، وكوريا، واستراليا، وجنوب أفريقيا. وهذه الأبحاث مرتبة تاريخيا هي: دراسة ستينسون وزملاؤه في أمريكا التي تناقش تصورات الطلبة الجامعيين الصم عن التواصل في الصفوف المصممة للطلبة العاديين (Stinson, Liu, Saur, & Long, 1996)؛ ودراسة فوستر ولونق وسنيل التي ناقشت عمليات التعلم والتدريس للطلبة الصم في الجامعات العادية (Foster, Long, & Snell, 1999)؛ ودراسة تيلور وبالفيرمان التي تناقش سبل المساعدة المتبادلة والعلاقة بين الطلبة المعوقين وغير المعوقين في البرامج الأكاديمية (Taylor, & Palferman, 2000)؛ ودراسة ريتشاردسون التي تناولت تحصيل الطلبة الصم في الجامعة المفتوحة في بريطانيا (Richardson, 2001)؛ ودراسة ريتشاردسون وزملاؤه التي تناولت أساليب التعلم في التعليم العالي للصم (Richrdson, MacLeod-Galliner, McKee, & Long, 2000)؛ ودراسة ريتشاردسون ووودلي التي درست تصورات الطلبة الصم عن الجودة الأكاديمية في برامج التعليم عن بعد (Richardson, & Woodley. 2001)؛ ودراسة فريدبودي وبور التي اجرت مقابلات شخصية مع الطلبة الصم حول وصف تاريخ حياتهم كمتعلمين وكعاملين (Freedbody, & Power,2001)؛ ودراسة لانق

التي تناولت التوجهات البحثية المهمة في مجال تعليم الطلبة الصم في التعليم العالي (Lang, 2002) ؛ ودراسة كويكليك وكيلي التي اهتمت بالعلاقة بين درجة قدرة الطلبة الصم على القراءة واللغة ومعدلات انهائهم الدراسة (Cuculick, & Kelly, 2003) ؛ ودراسة تيدويل التي تناقش خصائص فقدان السمع المرتبط بالعمر، والآثار المترتبة على فقدانه لكبار أساتذة السمع في الجامعات والكليات الأمريكية (Tidwell, 2004)) ؛ ودراسة ريتشاردسون ولونق وفوستر التي تناولت المشاركة الأكاديمية للطلبة الصم في برامج التعليم عن بعد (Richrdson, Long, & Foster, 2004) ؛ ودراسة نابير وبريكر التي تناولت تصورات وتوقعات الطلبة الصم للترجمة والتفسير (Napier, & Braker, 2004) ؛ ودراسة شيلي والبرتيني التي تناقش عمليات تقييم مهارات الكتابة للطلبة الصم بأسلوب مباشر (Schley, & Albertini, 2005) ؛ ودراسة باراسينس وفيشر التي تناولت تصورات أساتذة متنوعين عن الأقليات العرقية للطلبة الصم الجامعيين والقدوة والتنوع (Parasnis, & Fischer, 2005) ؛ ودراسة كومساروف عن كيفية تقويم الخدمات المقدمة للطلبة الصم في الجامعات العادية (Komesaroff, 2005) ؛ ودراسة بنش وهايدي وبور التي ناقشت خبرات المهنة والعمل للطلبة الصم في الجامعات الاسترالية (Punch, Hyde, & Power, 2007) ؛ ودراسة ماريشارك وزملاؤه عن الدخول للتعليم الجامعي للطلبة الصم من خلال تفسير لغة الإشارة (Marschark, Sapere, Convertino, & Seewagen, 2005) ؛ ودراسة بوتشنر ووالتر التي ناقشت الحاجة إلى تقييم جاهزية الطلبة الصم لمواجهة متطلبات اللغة وثقافة الدراسة الجامعية ومتطلباتها في برامج التعليم العالي

(Bochner, & Walter, 2005)؛ ودراسة ماتيسون وزملاؤه التي تنالت الشراكة المجتمعية داخل الحرم الجامعي مع الأشخاص الذين يعانون من الصمم أو صعوبات السمع (Matteson, Kha, Hu, Saul, & Robins Sadler, 2008)؛ ودراسة لارتيز وزملاؤه التي تناولت تصورات الطلبة الصم عن التكنولوجيا المساعدة في الجامعات المخصصة للطلبة العاديين (Lartz, Stoner, & Stout, 2008) ؛ ودراسة هايدي وزملاؤه عن الخدمات التي يمتن لها الطلبة الصم في جامعة كوينزلاند (Hyde, Punch, Power, Hartley, Neale, & Brennan, 2009)؛ ودراسة كونفرتينو وزملاؤه التي درست التنبوء بالنجاح الأكاديمي للطلبة الصم والعوامل المؤدية لنجاهم في الجامعات (Convertino, Marschark, Sapere, Sarchet, & Zupan, 2009)؛ ودراسة كاوثون وزملاؤه عن تسهيل سبل الدخول للتعليم العلي للطلبة الصم والمعلومات التي تتوافر لهم في مؤسسات التعليم العالي في ولاية تكساس الأمريكية (Cawthon, Nichols, & Collier, 2009)؛ ودراسة بوتين وويلسون عن تحليل خدمات التأهيل المهني للطلبة الصم وضعاف السمع الذين تلقو تعلميا جامعيا (Boutin, & Wilson, 2009)؛ ودراسة ستوربيك ومارتين التي تناقش تعليم الصم ومجتمع الصم في جنوب أفريقيا (Storbeck, &Martin, 2010)؛ ودراسة شيرير وزملاؤه التي تحققت من خطر الإيذاء بين عينة من الطلبة المعوقيتن والصم في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية (Scherer, Snyder, & Fisher, 2010)؛ ودراسة ريتشاردسون وزملاؤه التي قارنت بين تجارب وخبرات الطلبة الصم في البرامج المخصصة للطلبة الصم وفي البرامج المختطلة، التي فيها طلبة صم وعاديين (Richrdson,

(Marschark, Sarchet, & Sapere, 2010؛ ودراسة بيرسون التي بحثت تعقديات التقاطع من خلال هويات الطلبة الصم في كوريا (Pearson, 2010)؛ ودراسة مارستشارك وزملاؤه التي تناولت أساليب التدريس للطلبة الصم في الصفوف المختلطة مع العاديين والصفوف المخصصة للطلبة الصم فقط (Marschark, Richardson, Sapere, & Sarchet, 2010)؛ ودراسة البرتيني وزملاؤه التي ناقشت العوامل الشخصية التي تؤثر على نجاح الطلبة الصم في برامج التعليم العالي (Albertini,Kelly, & Matchett, 2012).

شمولية الطلبة الصم في التعليم العالي

من الموضوعات المهمة التي يكثر الحديث عنها في المقالات العلمية شمولية الطلبة الصم في بيئات التعليم العالي (Powers, 1996; 2002; Antia, Stinson, & Gonder, 2002; Marschark et al. 2002; Foster et al., 2003; Giorcelli, 2004; Hyde, 2004; Komesaroff, 2005; Hung & Paul, 2006; Freire, 2007; Ainscow, 2008). يشير ليندساي (Lindsay, 2007) إلى أن التعليم الشمولي (أي الذي يشمل فئات الطلبة ذوي الإعاقات) من الأهداف التربوية والتعليمية الأساسية للأطفال والكبار ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنها تُشدد على أهمية المشاركة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمع وثقافة ومناهج مؤسسات التعليم.

إن هناك جدلا بين الباحثين حول كيفية شمل الطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي بشكل يوفر تعليما ذا جودة يحقق لهم النجاح. يرى البعض أن الأفضل هو دمجهم مع الطلبة العاديين بشرط تهيئة المناخ المناسب في البيئة الأكاديمية والحياة الدراسية كلها الذي يمكنهم من التفاعل مع الطلبة العاديين (Stinton & Antia, 1999; Cawthrn, 2001; Marschark et al., 2002).

ويرى البعض الآخر أن الشمولية الفعّالة لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال وضع الطلبة الصم في برامج مخصصة لهم فقط (Foster et al., 2003; Hyde, 2004) ؛ وبالتالي يمكن تلبية حاجات الطلبة الصم وتطوير قدراتهم في التواصل واللغة والتواصل الاجتماعي والهوية الثقافية (Hyde, 2004). إن الشمولية لا تعني فقط المكان، بل أيضا التوجه والاحترام العميق للاختلافات، والعزيمة لأداء المهمات التعليمية (Ainscow, 2008). ويذهب كوميساروف (Komesaroff, 2005) إلى أبعد من ذلك، حيث يرى أن كثيرا من المؤسسات التعليمية التي تقوم بشمل الطلبة الصم مع العاديين، بالرغم من توفيرها مترجمين ومصادر تعلّم خاصة بهم، تحرم الطلبة الصم من فرصتهم في تعليم جيد ؛ وبالتالي فان هؤلاء الطلبة لن يتوقفوا عن محاربة فكرة دمجهم في البيئات التعليمية التي صُممت بشكل مبدئي وأساسي للطلبة العاديين. ففي هذه البيئات، يتم استخدام أساليب تدريس ومحتويات تعليمية مطورة للطلبة العاديين. إن دمج الطلبة الصم مع العاديين لن يوفر مساواة في الأداء الأكاديمي مع الطلبة العاديين، ولن يوفر التركيز على تعليم الطلبة الصم، ولن يتم فيه النظر للغة المستخدمة في التدريس على أنها لغة ثانية للطلبة الصم. إن الطلبة الصم يحلمون بمؤسسة ثنائية اللغة، يتعلمون فيها بلغتهم من أساتذة صم ويتفاعلون مع طلبة عاديين يعرفون لغة الصم (Komesaroff, 2005).

وعند الحديث عن شمولية الطلبة الصم في التعليم العالي يبرز موضوع اللغة وهوية الطلبة الصم كعامل مهم يتم مناقشته من قبل الكتاب، وهو عامل صعب التحقيق، لكنه لازم وضروري. فمن الصعوبة تطوير مناهج

مبنية على لغة الإشارة، كما أن الطلبة الصم يواجهون صعوبة بالغة في بناء هويتهم الخاصة في قاعات دراسية يُشكل الطلبة العاديون الأغلبية فيها (Stinson & Lang, 1994; Corker, 1994)؛ وبالتالي، يُشكّل قلة وجود أساتذة متخصصين في لغة الإشارة يقومون باستخدامها في التدريس عائقا قويا في تعليم الطبة الصم، يضاف إليه مشكلة التفاعل مع الطلبة العاديين. إن من الأهمية بدرجة عالية، ليس المكان الذي يتم وضع الطلبة الصم فيه، ولكن في قدرة نُظم التعليم على إيجاد حلول تناسب مواصفات الطلبة الصم، وتساعدهم على تنمية تطورهم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي واللغوي (Antia, Stinson, & Gonder, 2002; Power, 2002; Giorcelli, 2004).

النمو الأكاديمي للطلبة الصم: مهارات القراءة والكتابة

تُعتبر مهارات القراءة والكتابة من المواضيع المهمة للنمو الأكاديمي للطلبة الصم في التعليم العالي، وهي أساس النمو الأكاديمي لهم. ولأهميتها، فإنها تُشكل تحديات تواجه هولاء الطلبة. فعند مقارنة مهارة الطلبة الصم في القراءة مع الطلبة العاديين، فإن الأبحاث تشير إلى استمرارية ضعف الطلبة الصم في القراءة (Bochner & Bochner, 2009; Wang, 2006; Moores, 1996; Paul, 1997; King & Quigley, 1985). ففي المتوسط، يتخلف نمو القراءة والكتابة لدى الطلبة الصم بمقدار سنتين عن الطلبة العاديين في المرحلة الابتدائية، وتؤدي إلى قلة في النمو اللغوي خلال أول ثمان سنوات في حياة الطالب الأصم (Lang & Steely, 2003). ومتوسط الطلبة الصم الذين يتخرجون من المرحلة الثانوية يتخرجون بمستوى الفصل الرابع الابتدائي إلى الصف السادس في القراءة؛ مما ينتج عنه تدني القدرة في فهم المعلومات (Chio, 2005; Covell, 2006). كما أن أكثر من ٣٠٪ من الطلبة الصم يُعانون

من أمية القراءة (Coval, 2006). ونتيجة لذلك، فإن الطلبة الصم سيواجهون مشكلة أكبر مع محتويات التعليم، لان المؤسسات التعليمية تعتمد في تعليمها على تعلم المحتويات من خلال القراءة. ولذلك تسعى بعض المؤسسات إلى توفير دعم طلابي يتضمن: حصص تهيأة، وإرشاد طلابي مكثف، وترجمة إلى لغة الإشارة، وتمديد وقت التدريس والتعلّم، وأخذ الملحوظات، وحصص تدريس خاصة، وتواصل مستمر، ودعم معلوماتي (Chio, 2005). إن الواقع يشير إلى قلة الدعم الموفر للطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي بعكس التعليم الأساسي، ويزداد الدعم قلة في بيئات التعليم عبر الإنترنت. وبسبب الطبيعة السمعية للقراءة، فانها ستظل مشكلة تواجه الطلبة الصم في التعليم (Casey, 2008).

والتحدي الثاني الذي يواجه الطلبة الصم هو مهارات الكتابة (Dorn & Soffos, 2001; Gunning, 2008; Giddens, 2009)، وعلى رأسها تهجئة الكلمات (Brokop & Persall, 2009). فالمعرفة بالمفردات اللغوية تساعد الطلبة على التعلم إذا كانت في عددها اللازم، إلا أن الواقع يشير إلى أن الطلبة العاديين لديهم استطاعة أكبر على تعلم مفردات جديدة أكثر، وقدرة على معالجة هذه المفردات بشكل أكبر من الطلبة الصم (Wauters, Marschuark, Sapere, & Convertino, 2008; Brokop & Persall, 2009).

وبناءً على الأبحاث الحديثة والفهم العميق التاريخي للتعليم ثنائي اللغة (اللغة المنطوقة ولغة الطلبة الصم)، يقترح كنورز ومارستشارك (Knoors & Marschark, 2012) إعادة تدقيق عمليات التخطيط للغة، وتدقيق الأنظمة الخاصة بها، للتأكد من أنها مناسبة للأعداد المتزايدة من الطلبة الصم.

إن اللغة الأصلية للطلبة الصم هي لغة الإشارة، أما لغة مجتمعهم فهي لغة ثانية بالنسبة لهم (Case, 2008) ؛ وبالتالي فإن هولاء الطلبة لديهم نقص في الفهم العميق للمفردات اللغوية بغض النظر عن المجهود الذي يبذلونه لفهم المفردات الأساسية (Brokop & Persall, 2009). ولهذا تُعتبر تنمية مهارات هولاء الطلبة في اللغة المنطوقة ومهارات القراءة والكتابة مهمات ذات تحدي لهم (Bochner & Bochner, 2009; Berent, 2009). يشير فابريتي وتوماسولو (Fabbretti & Tomasuolo, 2006) إلى أن الطلبة الصم، وخاصة الذين تعرضوا لفقد شديد للسمع في الأشهر الثلاثين الأولى من عمرهم، يواجهون عند تعلمهم للغة ومهارات الكتابة صعوبات تختلف من لغة إلى أخرى.

تطوير مهارات الكتابة للطلبة الصم من خلال التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت

يمكن أن توفر أدوات التعليم الإلكتروني في التعليم عن بعد إمكانات تساعد الطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي على تطوير مهاراتهم في الكتابة. فمن أهم إيجابيات أدوات التعليم الإلكتروني أنها توفر إمكانية التعلم وفقا لقدرة الطالب الأصم وسرعته. وقد قدم المهتمون في هذا المجال إرشادات مفيدة تساعد على تنمية قدرات الكتابة للطلبة الصم. من هذه الإرشادات: التركيز على إدارة الوقت والمساحة عند تطوير أنشطة التعلم للطلبة الصم (Keatin & Miru, 2003)، وإضافة شروحات إلى مقاطع الفديو والمحتويات الإلكترونية، وقيام الأستاذ بتوفير المشهد للطلاب الصم بوقت كاف من أجل أن يستطيع الطالب إجراء فك شفرة الرسالة التي يحملها المقطع (Tagarelli de Monte, 2010)، وتقديم متغيرات مختلفة من أجل تكوين الفهم للطلاب الصم (Lang & Steely, 2003).

نماذج لمؤسسات تعليم عالي خاصة بالصم

اهتم عدد من دول العالم المتطورة، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية ثم المملكة المتحدة البريطانية، بإنشاء مؤسسات تعليم عالي للصم، توفر برامج أكاديمة خاصة بهم فقط. ومن أهم هذه التجارب: جامعة غالوديت، والمعهد الوطني التقني للصم، ومعهد الجنوب الغربي الجامعي للصم في أمريكا، وكلية دونكاستر للصم في بريطانيا، والمؤسسات الشقيقة للمعهد الوطني التقني للصم في اليابان وتايلاند وروسيا والصين.

جامعة غالوديت في أمريكا (Gallaudet University)

تقع جامعة غالوديت في مدينة واشنطون دي سي بالولايات المتحدة الأمريكية. ووفقا لموقع الجامعة الإلكتروني (Gallaudet University, 2015a) كانت بداية إنشاء الجامعة سنة ١٨٥٦م عندما تبرع أموس كيندال (Amos Kindall) بقطعة أرض في منطقة شرق واشنطون لإنشاء مؤسسة تعليمية ومسكن لاثني عشر طالبا (١٢) أصما وستة (٦) طلبة مكفوفين. وفي السنة التالية (١٨٥٧م) استطاع أموس أن يُقنع الكونغرس الأمريكي بتبني المدرسة التي تم تسميتها: مؤسسة كلومبيا لتدريس الطلبة الصم والبكم والمكفوفين. ثم أصبح إدوارد غالوديت، وهو ابن توماس غالوديت – الذي أنشأ أول مدرسة للصم في أمريكا، المشرف العام على المؤسسة. وفي عام ١٨٦٤م منح الكونغرس الصلاحية لمؤسسة كلومبيا بتوفير درجات جامعية، ووقع الرئيس الأمريكي إبراهام لينكولن (Abraham Lincoln) على مشروع قانون يُجيز للمؤسسة منح شهادات على المستوى الجامعي، وتم تعيين إدوارد غالوديت رئيسا للمؤسسة، بما فيها الكلية التي تم تسميتها "الكلية الوطنية للصم والبكم"، والتي ألتحق بها في ذلك العام ٨ طلاب، وتم تخريج أول ٣ طلاب

من الكلية عام ١٨٦٩م. وفي عام ١٨٩٤م تم تحويل مسمى الكلية إلى كلية غالوديت على اسم مؤسس أول مدرسة للصم. وفي عام ١٩٥٤م كامل المؤسسة أصبحت تُعرف باسم كلية غالوديت. وفي عام ١٩٨٦م تم منح الكلية وضع جامعة، متحولة إلى مؤسسة جامعية متكاملة للطلبة الصم.

حاليا يلتحق بالجامعة أكثر من ١٠٠٠٠ طالب من جميع أنحاء العالم، يدرسون في أكثر من ٤٠ برنامج على مستوى الشهادة الجامعية في الفنون والعلوم، وبرامج أخرى على مستوى الماجستير والدكتوراه في تخصصات مختلفة بما فيها مجال خدمات الطلبة الصم. وقد حصلت الجامعة على الاعتماد من هيئة اعتماد التعليم العالي في الولايات الوسطى للتعليم العالي؛ كما يتبعها مؤسستان لتعليم الصم: أحدهما للمستوى الإبتدائي، والأخرى للمستوى المتوسط والثانوي (Gallaudet University, 2015b).

توفر الجامعة حاليا برامج للدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في المجالات التالية (Gallaudet University, 2015c):

- قسم لغة الإشارة ودراسات الصم (ماجستير في لغة الإشارة، وماجستير وشهادة عليا في دراسات الصم).
- قسم الإرشاد (ماجستير في الإرشاد العيادي العقلي والصحي، والإرشاد المدرسي).
- قسم التربية (دكتوراه في تعليم الطلبة الصم، وماجستير التربية في تعليم الصم، وماجستير الفنون في إعداد المعلمين الصم – في مراحله ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي، وماجستير في تعليم الصم).
- قسم الشؤون الحكومية والشؤون العامة (ماجستير في الإدارة العامة).

- قسم علوم السمع والنطق والتحدث (دكتوراه في علوم السمع والنطق والتحدث، ودكتوراه في السمعيات، وماجستر العلوم في تقويم النطق واللغة، وماجستير العلوم في علوم السمع والنطق والتحدث).
- قسم التاريخ والفلسفة وعلم الاجتماع (شهادة عليا في تاريخ الصم).
- قسم الترجمة (ماجستير في الترجمة، ودكتوراه في الترجمة).
- قسم اللغات (دكتوراه في اللغويات، وماجستير في اللغويات).
- قسم علم النفس (دكتوراه في علم النفس العيادي، وماجستير في علم النفس المدرسي).
- قسم الخدمة الاجتماعية (ماجستير في الخدمة الاجتماعية).

كما تقدم الجامعة ٤٠ برنامجا أكاديما على المستوى الجامعي في كليتين: كلية الفنون والعلوم، وكلية التربية والأعمال والخدمات الإنسانية (Gallaudet University, 2015d). تضم كلية الفنون والعلوم (٨) أقسام علمية هي: قسم الفنون والاتصال والمسرح، وقسم دراسات الصم، وقسم اللغة الإنجليزية، وقسم التاريخ والفلسفة والدين والاجتماع، وقسم اللغويات، وقسم علم النفس، وقسم العلوم والتكنولوجيا والرياضيات، وقسم لغات وثقافة العالم (Gallaudet University, 2015d). وتضم كلية التربية والأعمال والخدمات الإنسانية أيضا ٨ أقسام علمية، هي: قسم الأعمال، وقسم الإرشاد، وقسم التربية، وقسم الشؤون الحكومية والعامة، وقسم علوم السمع والنطق واللغة، وقسم الترجمة، وقسم التربية البدنية والترفيه، وقسم الخدمة الاجتماعية (Gallaudet University, 2015d).

برامج التعليم عبر الإنترنت في جامعة غالوديت

تُقدم جامعة غالوديت برامج عبر الإنترنت للطلبة البالغين من العمر ٢٤ عاما فما فوق، الذين لا يستطيعون الحضور إلى حرم الجامعة والتسجيل فيها لكل الوقت، وللطلبة الذين يبحثون عن برامج ذات طابع فردي (Gallaudet University, 2015e). وحسب نظام الجامعة يستطيع الطالب الحصول على ساعات دراسية معتمدة للمقررات الدراسية المتوفرة في الجامعة من خلال واحد أو مزيج من طرق التوصيل: الحضور المباشر في مقررات الجامعة في الحرم الجامعي، أو التسجيل في مقررات عبر الإنترنت تملكها الجامعة ويتم تدرسيها من قبل أعضاء هيئة تدرسيها، أو التسجيل في مقررات عبر الإنترنت التي يوفرها اتحاد الكليات والجامعات المستقلة عبر الإنترنت (Online Consortium of Independent Colleges and Universities -OCICU)، التي تعتبر الجامعة عضوا فيه، أو عن طريق المزج والتنوع بين الحضور والتعلم عبر الإنترنت. كما تسمح الجامعة لغير الطلبة بالتسجيل في هذه المقررات واحتسابها من ضمن الساعات المعتمدة عند رغبتهم الحصول على درجة علمية. وللحصول على شهادة البرامج المنفذة عبر الإنترنت، تشترط الجامعة أن يُكمل الطالب ٣٠ ساعة دراسية معتمدة على الأقل من المقررات المملوكة للجامعة التي تدرس من خلال أعضاء هيئتها التدريسية، أو المقررات التي تعرضها الكليات والجامعات الأعضاء في الاتحاد المستقل عبر الإنترنت.

تشير الجامعة إلى أن معضم المقررات الدراسية التي توفرها – وحتى تلك التي تُدرّس في الحرم الجامعي - تتضمن جزءً من التفاعل عبر الإنترنت؛ حيث يقوم معضم الأساتذة بدمج التدريس الحضوري مع وضع مواد وتجارب التعلّم عبر موقع الجامعة، إضافة إلى المقررات التي توفرها الجامعة عبر

الإنترنت بالكامل في برامجها للمرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا(Gallaudet University, 2015f). وتوفر الجامعة خدمات إلكترونية متعددة وبرمجيات وأنضمة تعلم إلكترونية في مقر حرمها الجامعي الرئيس في واشنطون، وفي مراكزها الخمسة الأخرى الواقعة في الباسيفيك وشرق وغرب ووسط وجنوب وشرق أوسط الولايات المتحدة الأمريكية (Gallaudet University, 2015f).

المعهد الوطني التقني للصم في أمريكا والمؤسسات الشقيقة له في العالم

يُوفر موقع المعهد الوطني التقني للصم (The National Technical Institute for the Deaf) في الولايات المتحدة الأمريكية معلومات جيدة عن تاريخه، وأسلوب تدريس الطلبة الصم فيه، والبرامج التي يوفرها لهم (The National Technical Institute for the Deaf, 2015a). يُعتبر المعهد الوطني التقني للصم واحدا من تسعة كليات تابعة لمعهد روشستر التقني (Rochester Institute of Technology)، الذي أُنشئ عام ١٨٢٩م في الولايات المتحدة الأمريكية. انضم المعهد الوطني التقني للصم لمعهد روشستر ليكون الكلية التاسعة فيه عام ١٩٦٨م، من أجل توفير برامج تعلمية تقنية مهنية للطلبة الصم لمساعدتهم على الحياة والعمل (The National Technical Institute for the Deaf, 2015b). وكان فكرة إنشاء المعهد عن طريق اثنن من الأساتذة، أحدهما اصم والآخر ضعيف السمع؛ وقد بدأ المعهد بتجربة التعلّم للصم مع ٧٠ طالبا أصما عام ١٩٦٨م. وفي السنة التي تليها (١٩٦٩م) وفّر المعهد برامج مهنية في أربعة مجالات تتضمن: التصميم المعماري، والتصميم الميكانيكي، وتشغيل الأدوات الميكانيكية، والأعمال المكتبية، ثم

ارتفع عدد البرامج من ٤ إلى ٣١ برنامجا عام ١٩٧٠واستمرت في الازدياد من ذلك الحين.

وفي عام ١٩٩٠ انضم أول طالب أصم للمعهد من خارج أمريكا. وفي عام ١٩٩٢م انضمت كلية تسوكوبا في اليابان (Tsukuba College in Japan) لتصبح الشقيقه الأولى للمعهد الوطني التقني للصم، ثم انضمت جامعة ماهيدول في تايلاند (Ratchasuda College of Mahidol University in Thailand) لتصبح الشقيقة الثانية للمعهد عام ١٩٩٣م ، يليها في عام ١٩٩٤ انضم معهد إن سي باومان في جامعة موسكو الحكومية بروسيا (N.C. Bauman Institute at Moscow State Technical University in Russia) لتصبح الشقيقة الثالثة للمعهد، وفي عام ١٩٩٨م انضمت كلية تايجان للصم في الصين Tianjin College for the Deaf in China لتكون الشقيقة الرابعة للمعهد.

وفي عام ١٩٩٥م حصل المعهد على الترخيص لأول برنامج في ماجستير العلوم في التعليم الثانوي للطلبة الصم والذين يعانون من صعوبات السمع من ولاية نيويورك؛ وبدأ المعهد باستخدام تقنيات الإنترنت للتعليم عن بعد في عام ١٩٩٩م. وفي عام ٢٠٠١م شارك المعهد في إنشاء الشبكة الدولية للتعليم ما بعد الثانوي الساعية إلى تطوير تعليم عالي التقنية وفرص وظيفية للطلبة الصم في ١٠ دول. وفي ٢٠٠٢م وفر المعهد نظام إدارة المعلومات فيه.

ووفقا للتقرير الصادر من المعهد لعام ٢٠١٤م، هناك ١٣٨٧ طالبا مسجلا (٢٣٪ منهم إناث و ٤٧٪ ذكور و ٣,١٪ من خارج أمركا من ١٦ دولة، و٣٤,٣٪ من الطلبة هم من الأقليات في أمريكا، و٤٤٪ منهم مسجلين

في مرحلة الماجستير)، يدرسون في أكثر من ٢٠٠ برنامجا (منها ١٨ برنامجا معتمدا) في مرحلتي البكالوريوس والماجستير في مجالات: العلوم التطبيقية، والتكنولوجيا، والأعمال، وعلوم الحاسب والمعومات، والهندسة، وعلوم وفنون التخّيل، والعلوم والفنون اللبرالية.

معهد الجنوب الغربي الجامعي للصم في أمريكا

أُنشئ معهد الجنوب الغربي الجامعي للصم The Southwest Collegiate Institute for the Deaf (SWCID), عام ١٩٨٠م في أمريكا ضمن كلية هاورد (Howrd Collge)، لتوفير تعليم عالي وتدريب وظيفي للطلبة الصم؛ وهو يركز على الطلبة الصم غير الجاهزين للدخول في جامعة غالوديت أو المعهد التقني الوطني للصم. ووفقا لموقعه الإلكتروني، يوفر المعهد درجات جامعية وبرامج تمنح شهادات للطلبة الصم، تستخدم في المقام الأول لغة الإشارة الأمريكية في التواصل والتدريس (The Southwest Collegiate Institute for the Deaf, 2015)

كلية دونكاستر للصم في بريطانيا

وفقا لموقع كلية دونكاستر للصم في بريطانيا (Doncaster College for the Deaf, 2015)، فإن لديها خبرة ١٨٠ عاما في تعليم وتدريب الطلبة الصم الذين لديهم حاجات ومتطلبات خاصة في الاتصال. إلا أنها بدأت ككلية عام ١٩٧٠م، وحصلت على وضعية كلية عام ١٩٨٠. توفر الكلية مقررات دراسية للطلبة الصم في ثلاثة مسارت:

١. مسار الحياة: الذي يوفر برامج تعلُم فردية للطلبة الذين يحتاجون دعما إضافيا لتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية في مجال مهني من

اختيارهم، من أجل مساعدتهم في تطوير مهاراتهم التي تمكنهم من أن يصبحو مواطنين مشاركين في مجتمعهم.

٢. مسار العمل: الذي يوفر للطلبة الصم بيئة تعلّم صناعية مكثفة (مُركّزة) لتمكينهم من تحقيق موهلات تؤهلهم للدراسة الجامعية المتقدمة وللعمل. يتضمن هذا المسار مقررات دراسية في: التغذية والضيافة، والتربية الصحية والدراسات الاجتماعية، وتجميل وتصفيف الشعر، والبستنه (رعاية الحدائق)، ووسائل الإعلام وتكنولوجيا المكاتب، والتصميم بمساعدة الحاسوب، وإدارة الأعمال، وهندسة / صيانة مكائن السيارات، ومهارات الحياة ولغة الإشارة، ودراسات الرياضة والترفيه والتسلية، والصفقات التجارية، والتصوير.

٣. مسار المعيشة: الذي حصل قريبا على درجة التميز من قبل منظمة الافوستيد (OFSTED) (Doncaster College for the Deaf, 2015)

التعليم عن بعد وتعليم الصم: الدراسات السابقة

مع انتشار التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، اهتمت المؤسسات التي توفر تعليما للصم بتوظيف أدواته التكنولوجيه في تدريسهم وتعلّمهم. ومنذ أكثر من عقدين من الزمن اهتم الباحثون والكتاب بدراسة أثر وفائدة التعليم عن بعد في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع. يلخص هوبارد (Hubbard, in Parton, 2005) فائدة التعليم عن بعد للطلبة الصم بأنه عن طريق الاستخدام الأمثل لأدوات التعليم عن بعد، فإن الطلبة الصم سيستفيدون من هذا التعليم بقدر ما يستفيد منه الطلبة العاديون، إن لم يكن أكثر.

وعلى الرغم من الوعود التي يمكن أن يقدمها التعليم عن بعد، وخاصة باستخدام الأدوات التكنولوجية المبنية على الإنترنت، إلا أن الباحثين

يواجهون محدودية في أدبيات تعليم الصم في التعليم العالي في كل جوانبه، وبشكل أخص في مجال الدراسات والأبحاث العلمية التي تتناول عنصري التعليم عن بعد وتعليم الصم (Heindel, 2014). وحتى معظم الأدبيات المتوفرة هي عبارة عن أبحاث وصفية، تصف برامج تقدمها مؤسسات تعليمية، أو أبحاث تتناول استطلاعات للآراء. فمثلا، أجرى كيناش وكريشتون وكيم (Kinash, Crichton, & Kim-Rupnow, 2004) بحثا مكثفا للدراسات والأبحاث التي تتناول الطلبة الصم والتعليم عن بعد في الفترة ٢٠٠٠ -٢٠٠٣ ولم يجدوا سوى ٤٣ ورقة منشورة، ٥١٪ منها أوراقاً تقدم إرشادات حول مواضيع محددة مثل: أدوات التواصل، والدخول، وتصميم التدريس، والأنظمة واللوائح؛ و٣٠٪ منها عبارة عن أوراق تصف منتجات أو برامج تعليمية؛ و١٠٪ فقط (أي ٥ مقالات) منها يمكن إعتبارها أبحاثا علمية.

يُلاحظ على الدراسات القديمة (بداية الألفية الثالثة، مع بدأ انتشار استخدام الإنترنت في التعليم) أنها ركزت على فوائد التعليم عن بعد للطلبة الصم. ففي عام ٢٠٠١ قام كيم ربناو ودوريك وبورك (Kim-Rupunow, Dowric, & Burk, 2001) باستعراض الأدبيات من أجل الإجابة عن سؤال مهم: هل تزايد برامج التعليم عن بعد واستخدام تقنية المعلومات المتقدمة ينتج عنه وصولا أوسعا وأفضلا للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي، ويؤدي إلى نتائج تعلّم أفضل لهم. وقد توصلوا إلى أن نتائج الأبحاث تُشير إلى أن التعليم عن بعد قد زاد من إمكانية الوصول للتعليم العالي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بغض النظر عن نوع الإعاقة، وأن الأبحاث تُشير إلى أهمية وضرورة الدعم المناسب، مثل: التدريب على استخدام التقنية،

والدعم الفني لكل الطلبة. وشبيهة بهذه النتيجة، يشير نويل وديبنهام (Newll & Debenham, 2005) إلى أن التعليم عن بعد يُمكن أن يكون الأداة العملية الوحيدة التي توفر الوصول للتعليم العالي للطلبة ذوي الإعاقات الكبيرة. وتوصلت دراسة وانق (Wang, 2006) إلى أن الطلبة ذوي الإعاقات السمعية يتعلمون أكثر باستخدام أدوات الإنترنت بسبب ما تحدثه من رفع لدافعيتهم؛ ونتيجة لذلك ارتفعت رغبتهم للعمل الجماعي في بيئات التعليم الإلكتروني.

وفي دراسة هدفت إلى استعراض الأدبيات المتعلقة بالتعليم عن بعد وتعليم الصم، جمعت بارتون، وهي متخصصة في الحاسوب التعليمي واستخدام التقنية في تعليم الصم، (Parton, 2005) عددا من المشاريع التعليمية، والمقالات والأبحاث العلمية، بغرض تحليلها والخروج بأهم النتائج المتعلقة بها. من هذه الأبحاث التي تم الحصول عليها دراسات إلس ورث (Ellsworth, 2001)، وفريد (Freed, 2001)، وجوهاس (Juhas, 2001) ، وليهمان وكونسيكاو (Lehman & Conceicao, 2001)، ومانقان (Mangan, 2001)، وبارمان وستكتون (Barman & Stockton, 2002) ولايتفووت (Lightfoot,2002) (2002 وروبنسون وإدالا (Robinson, & Aidala, 2002) ولونق ومالوري وديفس (Long, Mallory, & Davis, 2003).

خلصت دراسة بارتون (Parton, 2005) إلى وجود ثلاث فئات في مجال تعليم الصم يمكن أن تسفيد من التعليم عن بعد: الطلبة الصم، والمعلمين، والمترجمين؛ وإلى أن أكثر الأدوات فائدة في التعليم عن بعد للطلبة الصم هي: تقنية المؤتمرات المرئية (Video Conferencing)، والتعلم المبني على

الإنترنت. تُشير الدراسة إلى أن المؤتمرات المرئية توفر للطلبة إمكانية التعرف على الأشياء الحقيقية من خلال الرحلات الافتراضية، إضافة إلى توفير الفرصة للمتعلمين الصم للعمل التعاوني باستخدام لغة الاشارة والتحاور النصي وتوفير إمكانية رؤية لغة الجسد. هذه التقنية توفر أيضا للطلبة الصم امكانية التواصل مع الصم الكبار موفرة سبيلا للاستفادة من خبراتهم. كما تشير الدراسة إلى أن تقنية الإنترنت تكتسب شهرة متزايدة في تعليم الصم، وأنه بسبب تعود الطلبة عليها فإن هذا يجعلها مريحة الاستخدام بالنسبة لهم. فكثير من المؤسسات المعنية بتعليم الطلبة الصم صممت مقررات دراسية نفذتها من خلال الإنترنت بعدة طرق منها: تسجيل محاضرات بلغة الاشارة، ودمج الترجمة النصية للغة المنطوقة، وتوفير مترجم مباشر لترجمة المحاضرة، إضافة إلى استخدام النقاش النصي. وتشير استقصاءات الطلبة الذين استخدمو هذه التقنية إلى ارتياحهم لها، وإلى أنها وفرت لهم المرونة ليتعلموا وفقا لسرعتهم وقدراتهم. وبعض الطلبة أفاد بأن الإنترنت مكنتهم من القراءة واستعراض مواد التعلّم ومعالجتها قبل اللقاء الصفي عبر الإنترنت، ومكنتهم من الحصول على مساعدة خاصة (تدريس خصوصي) مباشر من الأساتذة، وهي خدمة قدّرها الطلبة الصم كثيرا، أكثر من الطبة العاديين. بعض الجامعات تستخدم في مقرراتها عبر الإنترنت أدوات تقوم بتدريب الطلبة عليها، مثل: أنظمة إدارة التعلم، والكاميرات الرقمية، والماسحات الضوئية، والمؤتمرات المرئية، وأدوات النقاش والتواصل، والاختبارات الإلكترونية، وأدوات تطوير مواقع وصفحات الإنترنت، وأدوات تبادل الأبحاث؛ مما جعل الطلبة يشعرون بأنهم أصبحو متعلميين ذاتيين، وعلى

ارتفاع دافعيتهم بسبب استخدام التكنولوجيا. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة تعرض الفئتين الأخريتين: الأساتذة والمترجمين، إلى جرعات تدريبية قبل وأثناء الخدمة لضمان نجاحهم في تعليم الطلبة الصم عبر أدوات التعليم عن بعد، وإلى أهمية تبادل الخبرات والمعلومات بين معلمي الصم عبر الإنترنت للاستفادة من تجارب بعضهم ولتطوير أدائهم في مجال تعليم الصم باستخدام نظم التعليم عن بعد. ويؤكد أهمية التدريب أيضا عدد من نتائج الدراسات الأحدث مثل دراسة إبرامي وزملاؤه (Abrami et al in Heindel, 2014)، ودراسة بلانتي وزملائه (Planty et al., in Heindel, 2014) اللتان شددت نتائجهما على ضرورة التدريب بسبب تزايد أعداد الطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك دراسة ميلتي وماير (Millette & Mayer, 2010) التي تؤكد على ضرورة وجود برامج تدريبية خاصة لمعلمي الصم في برامج التعليم عن بعد، ودراسة سميث والمان (Smith & Allman, 2010)، ودراسة هيندل (Heindel, 2014) التي أكدت على ضرورة تدريب الأساتذة على كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات، وعلى ضرورة أن يعمل الأساتذة مع مكتب خدمات الطلبة ذوى الإعاقة لايجاد الطرق الكفيلة بالعمل التعاوني، بدلا من العمل المنفصل، وبشكل استباقي وليس كردات أفعال.

كما توصلت دراسة بارتون (Parton, 2005) إلى وجود كثير من الأدوات والاستراتيجيات المفيدة التي يمكن استخدامها في التعليم عن بعد، ليس فقط من قبل الطلبة بل أيضا من قبل الأساتذة والمترجمين (Parton, 2005). وفي هذا الاتجاه تؤكد نتائج دراسة جوهنسون (Johnson, 2001) إلى أن التعليم

عن بعد الفعال للطلبة الصم يتطلب توجهاً جديداً نحو التعلم والتدريس، وأساليب ونهج جديدة لإعداد مواد التدريس.

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت تحديد درجة الرضا عن جودة برامج التعليم عن بعد للطلبة الصم عن طريق استقصاء الطلبة أنفسهم، ودراسات أخرى تسير في نفس الاتجاه ولكن بتركيز أكبر حول تحديد العوائق التي تواجه هذه البرامج، وتحديد الدعم الذي يساعدها على تجويد أدائها. فقد أظهرت نتائج دراسة مقارنة (Richrdson & Woodely, 2001) بين وجهة نظر الطلبة الصم والطلبة العاديين حول الجودة الأكاديمية لبرامج التعليم عن بعد، أُجريت في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة، وكانت الأداة الأساسية المستخدمة فيها البث التلفزيوني، أن كلتي المجموعتين اعتبرتا برامج التعليم عن بعد عال الجودة. وخلصت هذه الدراسة إلى أن محصلة مشاريع برامج التعليم عن بعد للطلبة الصم سوف تؤثر على المؤسسات وطنيا، وعلى المستوى العالمي، وأنه عندما يتم تنفيذ هذه البرامج بشكل سليم فإن الطلبة الصم سيتفيدون منها بشكل كبير. وتوصلت دراسة أخرى في بريطانيا أيضا إلى وجود عوائق مُحددة في تعليم الصم في التعليم العالي، وإلى ضرورة توفير أربعة أنواع من الدعم الرئيس لضمان جودة تجربة التعليم عن بعد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم الصم، ووجود وفرة ومرونة في عمليات التدريس والتعلم، وتنويع أساليب التقويم وتطويعها وفق الحاجة، وتوفير المعلومات اللازمة والمناسبة للطلبة والمعلمين، وأهمية وجود عاملين في برامج التعليم عن بعد يمتلكون النظرة الايجابية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وقادرين على العمل الفعّال معهم (Fuller et al., 2004). واستنتجت

دراسة ريتشاردسون (Richardson, 2009) إلى أن معظم الطلبة الصم في برامج التعليم العالي في بريطانيا الذين تم استقصاءهم في الدراسة حصلوا على الدرجة العلمية، وهذا مؤشر على وجود مستوى عال من التحصيل، على الرغم من أن الطلبة الصم قيّموا هذه البرامج على أنها ضعيفة.

وهناك عدد من الدراسات التي أهتمت بمقارنة درجة رضا الطلبة العاديين والصم حول برامج التعليم عن بعد. أثبتت كل هذه الدراسات التي تم عملها في أوقات متفرقة إلى عدم وجود فوارق دالة في رضا الطلبة الصم والعاديين حول برامج التعليم عن بعد (Thurmond, 2002; Skylar et al., 2005; Abdous & Yen, 2010; Kim, Lee, & Shellenger, 2012)، مع وجود إشارات من الطلبة الصم إلى تدني التفاعل بين الطلبة والمعلمين وبين الطلبة أنفسهم في هذه البرامج (Kim, Lee, & Shellenger, 2012).

وأوصت دراسة هيندل (Heindel, 2014) بضرورة إجراء أبحاث مستقبلية تركز على أن يكون الطلبة ذوي الإعاقات أكثر وضوحا وتعبيرا عن حاجاتهم الفردية وبعباراتهم الخاصة، من أجل تمهيد الطريق لتطوير الجودة في برامج التعليم الإلكتروني عن بعد. فالطلبة الصم كما تُشير نتائج كثير من الدراسات، مثل دراسة أويومي (Oyewumi, 2008)، ودراسة وانق (Wang, 2006) يميلون إلى أن يكونو متعلمين بصريين، وهذه صعبة جدا في بيئة تعليمية يكون الاعتماد الأكبر فيها على التدريس باستخدام الشرح من قبل الأستاذ. ويرى وانق أن الطلبة الصم بحاجة إلى مدخلات بصرية لتساعدهم على معالجة المعلومات وترميزها (Wang, 2006).

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤال رئيس هو: "ما دور الجامعة العربية المفتوحة كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الصم؟، وثلاثة أسئلة فرعية. وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة للإجابة على أسئلتها، مسبوقة بوصف مختصر للإجراءات والأدوات البحثية التي اعتمدتها لجمع المعلومات وتحليلها.

نتائج السؤال الأول

كانت الغاية من السؤال الأول: "ما التعليم الذي تقدمه الجامعة العربية المفتوحة للطلبة الصم، وما الأسلوب الذي تعتمده الجامعة في شمولية الطلبة الصم فيها؟" وصف البرنامج التعليمي المقدم للطلبة الصم في الجامعة، وصفاً يشمل: نشأة هذا البرنامج، وخطته الأكاديمية، وعدد المستفيدين منه، وأسلوب شمل الطلبة الصم فيه، والتطويرات الحاصلة عليه. ولتحقيق هذه الغاية والإجابة عن هذا السؤال البحثي تم جمع نوعين من المعلومات: معلومات موثقة في مستندات الجامعة عن نشأة برنامج تعليم الصم فيها، وعدد الطلبة المستفيدين وجنسهم، والخطة الأكاديمية للبرنامج، والمستندات المتعلقة بتطويره. وحيث لم تف هذه المعلومات المكتوبة بالإجابة عن السؤال البحثي، تم جمع معلومات شفهية من خلال مقابلة المسؤولين عن البرنامج وعددهم (٧ وهم كامل الجهاز الذي قام بتطوير البرنامج والاشراف عليه)، أُستخدمت فيها الدراسة أسئلة مفتوحة عن الجوانب التي لم تغطها المعلومات الموثقة، وتم تدوينها وتحليلها يدويا للخروج منها بمعلومات تفيد في الاجابة عن سؤال الدراسة. وقد نتج عن تحليل هذه المعلومات الموثقة والشفهية النتائج التي يمكن سردها وفق العناوين التالية:

نوع التعليم المقدم للطلبة الصم ونشأته

تماشياً مع رسالة الجامعة العربية المفتوحة، (التي أُنشئت عام ٢٠٠٢م) والهدف الأساسي من مبادرة إنشائها في تقديم تعليم على درجة عالية من المرونة في الزمان والمكان، من أجل توفير الفرص للراغبين في التعليم العالي مواصلة تعليمهم، ومساعدة الفئات الأقل حظاً في البلدان العربية كالفقراء والنساء وذوي الإحتياجات الخاصة من مواصلة تعليمهم العالي (برنامج الخليج العربي للتنمية - أجفند، ٢٠١٥)، أنشأت الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية برنامجا على المستوى الجامعي للطلبة الصم بإسم: "التعليم الإبتدائي للصم" في عام ٢٠٠٥م، ومقره في مدينة الرياض.

ووفقاً للوثائق الخاصة بالبرنامج، التي تم الحصول عليها من الجامعة، فقد رأى القائمون على فرع الجامعة في المملكة العربية السعودية، أن الجامعة منذ إنشائها وهي تحاول التركيز على الطلبة الذين حُرموا من إكمال دراستهم الجامعية، وأن فئة الصم إحدى شرائح المجتمع الذين يواجهون حرماناً كبيراً على المستوى المحلي والعربي. وبالتالي، التفتت الجامعة لهذه الفئة، وبدأت في توفير برنامج خاص بهم يؤهلهم للتخصص في التعليم الإبتدائي. وقد كان إنشاء هذا البرنامج الأكاديمي للطلبة الصم مبنياً على عدد من الإعتبارات أهمها:

١. البدء في توفير برنامج أكاديمي مخصص للطلبة الصم ليكون أول إنجاز في مؤسسات التعليم العالي يخدم هذه الفئة من الطلبة في العالم العربي.

٢. المساهمة في تلبية الاحتياجات المتوقعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ووزارات التعليم العربية، من خلال عمل خريجي البرنامج

كمساعدي معلمين في معاهد وبرامج العوق السمعي في المرحلة الإبتدائية، إضافة إلى تلبية الطلب الإجتماعي للطلبة الصم أنفسهم.

٣. الاستفادة من بيئة الجامعة التقنية وأساليب التعليم فيها المعتمدة على التقنيات الحديثة، ومن ثم تهيئة الطلبة الصم على العمل على هذه التقنية من أجل استخدامها في حياتهم العملية.

٤. ضرورة توفير الخدمات المساندة التي تحقق تعلُم الطلبة الصم، وعلى رأسها مترجمين إلى لغة الإشارة أثناء تدريس المقررات الدراسية.

اسم البرنامج والشريحة الطلابية المستهدفة ومكان تدريسه

أطلقت الجامعة العربية المفتوحة على هذا البرنامج إسم: "برنامج بكالوريوس التعليم الابتدائي للصم". وهو برنامج يمنح الطالب بعد الإنتهاء منه شهادة الدرجة الجامعية في التربية (بكالوريوس التربية) في تخصص التعليم الابتدائي. وتم تحديد الشريحة المستهدفة للبرنامج بالأشخاص الذين أكملوا المرحلة الثانوية، وحصلوا على شهادتها في معاهد وبرامج العوق السمعي أو ما يعادلها بنجاح. وقد اقتصر تدريس البرنامج على المقر الرئيس لفرع الجامعة في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض دون المراكز الإقليمية الأخرى التابعة له في جدة والدمام والمدينة المنورة والأحساء وحائل.

أهداف البرنامج:

نصت الجامعة على وجود هدفين للبرنامج هما:

١. بشكل عام، توفير الإعداد الأكاديمي والتربوي والمهني لتأهيل الدارسين في هذا البرنامج للعمل كمساعدي معلمين في معاهد وبرامج العوق السمعي.

٢. وبشكل خاص، يهدف البرنامج إلى إعداد مساعد معلم في المرحلة الابتدائية في معاهد وبرامج الصم، يستطيع مساعدة معلم المادة في إعداد الدروس والتخطيط لها وإنتاج الوسائل التعليمية وإيصال المعلومة للطالب بشكل صحيح من خلال لغة الإشارة، والمساهمة في علاج المشكلات السلوكية والاجتماعية، والمشاركة في النشاطات المنهجية واللامنهجية المتعلقة بالطالب المعاق سمعياً. وإلى إعداد الخريج إعداداً أكاديمياً ومهنياً يمكنه من القيام بواجباته التربوية والتعليمية في هذه المرحلة.

الخطة الدراسية للبرنامج

تشمل الدراسة في هذا البرنامج أربع سنوات ونصف (١٠ فصول دراسية) بما فيها التدريب الميداني. في كل مستوى يدرس الطالب عدداً محدداً من الساعات والمقررات الدراسية. الجدول رقم (١) يوضح الساعات والمقررات الدراسية في كل فصل دراسي.

جدول رقم (١): مستويات برنامج بكالوريوس التعليم الإبتدائي للصم وساعاته الدراسية

المستوى	المقررات الدراسية	عدد الساعات
١	– الدورة المكثفة المبتدئة في اللغة العربية (1) - ٩ ساعات – لغة الإشارة العربية الموحدة (1) - ٣ ساعات	١٢
٢	– الدورة المكثفة المتقدمة في اللغة العربية (2) - ٩	١٢

المستوى	المقررات الدراسية	عدد الساعات
	ساعات – لغة الإشارة العربية الموحدة (2) - ٣ ساعات	
٣	– مهارات الحاسب والإنترنت - ٣ ساعات – مهارات التعليم الذاتي - ٣ ساعات – الحضارة العربية الإسلامية - ٣ ساعات – علم نفس النمو (الطفولة) - ٣ ساعات – مهارات الاتصال باللغة العربية (1) - ٣ ساعات	١٥
٤	– التدريس بمساعدة الحاسب - ٣ ساعات – مهارات الاتصال باللغة العربية (2) - ٣ ساعات – مدخل إلى التربية - ٣ ساعات – التعليم الابتدائي - ٣ ساعات – العلوم البيئية والصحية - ٤ ساعات	١٦
٥	– النظام الإداري والتعليمي في المملكة- ٣ ساعات – مهارات لغوية (1) - ٣ ساعات – علم نفس التعلُّم والتعليم - ٣ ساعات – إدارة الصف وبيئة التعلُّم - ٣ ساعات – تطبيقات الحاسب (1) - ٣ ساعات	١٥

المستوى	المقررات الدراسية	عدد الساعات
٦	– المناهج وطرق التدريس العامة - ٣ ساعات – تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - ٣ ساعات – صعوبات التعلُّم - ٣ ساعات – مهارات لغوية (2) - ٣ ساعات – زيارات وأنشطة ميدانية (1) - ٢ ساعتان	١٤
٧	– التربية الإسلامية لمعلمي المرحلة الابتدائية - ٤ ساعات – تطبقات الحاسب (2) - ٣ ساعات – اللغة العربية لمعلمي المرحلة الابتدائية - ٤ ساعات – مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي - ٣ ساعات – زيارات وأنشطة ميدانية (2) - ٢ ساعتان	١٦
٨	– قضايا ومشكلات التنمية في الوطن العربي - ٣ ساعات – طرق تدريس التربية الإسلامية لمعلمي المرحلة الابتدائية - ٤ ساعات – طرق تدريس اللغة العربية لمعلمي المرحلة - ٤ ساعات	١٦

المستوى	المقررات الدراسية	عدد الساعات
	– مهارات لغوية (3) - ٣ ساعات – زيارات وأنشطة ميدانية (3) - ٢ ساعات	
٩	– قضايا ومشكلات عالمية معاصرة - ٣ ساعات – بحث في تحسين الأداء - ٣ ساعات – التربية العملية (عملي) - ٦ ساعات	١٢
مجموع الساعات		١٢٨

يتضح من الجدول رقم (١) أنه تم استحداث مقررات جديدة في هذا البرنامج تهيء الطالب المعاق سمعيا من الاستفادة من استخدام التكنولوجيا الحديثة وتقنية المعلومات والاتصالات في عمله بالمدرسة الابتدائية.

أساليب التعليم والتدريس وشمولية الطلبة الصم في البرنامج والخدمات المقدمة لهم

اعتمدت الجامعة العربية المفتوحة أسلوب الشمولية الكاملة للطلبة الصم فيها، عن طريق تخصيص كامل البرنامج للطلبة الصم فقط، دون دمجهم مع غيرهم من الطلبة. واعتمدت في البرنامج أسلوب التدريس التقليدي القائم على الحضور الكامل، واستخدام التقنية في التدريس والواجبات الدراسية. من هذه التقنيات المستخدمة بشكل كبير: الحاسب الآلي، والتلفزيون المرئي، وأجهزة العرض الإلكترونية.

ولضمان وصول التدريس للطلبة الصم وإيصال المعلومات إلى الطالب بشكل صحيح، وفرت الجامعة مترجمين للغة الإشارة يقومون بترجمة لغة التدريس إلى لغة الإشارة. ولتعزيز تعلّم الطلبة الصم وتسهيله، وفرت الجامعة عددا من الخدمات المساندة، منها:

- إعداد إرشادات للتواصل مع الطلبة الصم في الجامعة وخارجها.

- عقد دورة تدريبية للغة الإشارة للطلبة الصم، ودورة تدريبية أخرى في أبجديات الحاسب الآلي.

- إعداد خطة تدريب ميداني (تدريب عملي في مدارس التعليم العام الأساسي في الرياض ضمن الخطة الأكاديمية للبرنامج).

- إعداد دورة متقدمة في تطبيقات الحاسب الآلي بالتعاون مع شركة مايكروسوفت.

- إعداد دليل لبرنامج التربية في التعليم الابتدائي للصم.

- المشاركة في معرض وزارة التعليم العالي من قسم الصم.

- استحداث مقررات جديدة تهيئ الطالب لاستخدام التكنولوجيا الحديثة وتقنية المعلومات.

- التنسيق لعقد شراكة بين الجامعة العربية المفتوحة والجمعية السعودية للإعاقة السمعية لتقديم منح دراسية للطلاب الصم.

- التواصل مع بعض الهيئات الخيرية، ومنها مؤسسة الأميرة الجوهرة بنت فهد لكفالة بعض الطلبة الصم ودفع مصاريف دراستهم.

عدد المستفيدين من البرنامج

عند افتتاح البرنامج في الفصل الأول من العام الأكاديمي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، كان عدد الطلبة المسجلين فيه بالدفعة الأولى ٤٢ طالباً وطالبة (٢٥ طالباً و ١٧ طالبة). وقد استفاد من هذا البرنامج طلبة صم من ٨ جنسيات هي: المملكة العربية السعودية، وفلسطين، والسودان، والأردن، واليمن، ومصر، ولبنان، والصومال. وبعد افتتاح البرنامج، تخرج منه ١٣١

طالباً وطالبة (٨٧ طالباً و ٤٤ طالبة)، ويتوقع تخرج ٣٠ طالباً وطالبة (١٤ طالباً و ١٦ طالبة) في السنة الدراسية ٢٠١٥/٢٠١٦م. وقد بدأ البرنامج بتخريج أول دفعة من الطلبة الصم في العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م. الجدول رقم (٢) يبين أعداد الخريجين من البرنامج موزعين على سنة التخرج والجنس.

الجدول رقم (٢): أعداد الطلبة الخريجين والمتوقع تخرجهم

العام الميلادي	ذكور	إناث
٢٠١٠/٢٠١١	٣٤	٧
٢٠١١ -٢٠١٢	٢٤	١٩
٢٠١٢ -٢٠١٣	١٦	١٠
٢٠١٣ -٢٠١٤	٧	٧
٢٠١٤ -٢٠١٥	٦	١
المجموع	**٨٧**	**٤٤**
أعداد الطلبة المتوقع تخرجهم		
٢٠١٥/٢٠١٦	١٤	١٦

والجدول رقم (٣) يوضح جنسيات المستفيدين من البرنامج.

جدول رقم (٣) جنسيات الطلبة المستفيدين من برنامج الصم في الجامعة العربية المفتوحة

الجنسية	العدد		المجموع
	ذكور	إناث	
سعودية	٦٧	٤٤	١١١
فلسطينية	١٠	٧	١٧
سودانية	١١	٣	١٤
يمنية	٥	١	٦
مصرية	٣	٢	٥
أردنية	٤	٢	٦
صومالية	-	١	١
لبناني	١		١
المجموع	١٠١	٦٠	١٦١

التحديات والمشكلات التي واجهت البرنامج

وفقاً للمقابلات الشخصية مع المسؤولين المباشرين عن البرنامج في الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية (٧ مسئولين)، واجه البرنامج عدداً من التحديات والمشكلات سيتم تجاوزها في البرنامج الجديد المطور. أهم هذه التحديات والمشكلات ما يلي:

١. أن البرنامج في صيغته الأولى (قبل التطوير) هو برنامج مُعد أساساً للطلبة العاديين في تخصص التعليم الإبتدائي، مع إضافة بعض المقررات الدراسية للطلبة الصم.

٢. تدني توافر مترجمي إشارة متخصصين. فقد واجه المسئولون عن البرنامج ندرة هؤلاء المترجمين؛ مما اضطرهم إلى الإستعانة بالمترجمين المتوافرين، وهم مجرد هواة لا يستطيعون ترجمة المصطلحات والجمل، وإنما يقومون – حسب قدراتهم – بترجمة هذه المصطلحات والجمل إلى كلمات. وبالتالي لا يتم نقل المعاني الكاملة للطلبة الصم، مما يؤثر على الفهم الكامل للمحتويات التعليمية، وبالتالي على تعلّمهم وتحصيلهم الدراسي.

٣. عدم وجود قاموس لغة إشارة عربي موحد. فلغة الإشارة المتوافرة حالياً هي لغة عامية تم اكتسابها بالممارسة، وليست لغة علمية. ونتيجة لذلك فهي ترجمة غير كافية في نقل المعلومات للطلبة الصم وضعاف السمع. كما أن القواميس المتاحة حالياً في العالم العربي هي عبارة عن مجموعة من الكلمات لا تفي بالحاجة التعليمية في برامج أكاديمية. فالطالب الأصم من خلال الترجمة الحالية، لا يستطيع فهم المترادفات والروابط والضمائر، وبالتالي فإن الترجمة عبارة عن رسائل برقية (عبارة عن كلمات). وبالتالي هناك حاجة إلى إعداد قاموس لغة إشاري عربي موحد.

٤. توقف الدعم المادي من قبل بعض الداعمين.

٥. عدم وجود متابعة من قِبل الفرع للطلبة الخريجين باستثناء بعض التواصل المتعلق بالتخطيط للتوظيف. وعدم وجود أي برامج لدى الجامعة للتواصل مع الطلبة الصم الخريجين.

تقويم البرنامج ومراجعته وتطويره

نتيجة للتحديات السابقة التي واجهها البرنامج، قامت الجامعة في عام ٢٠١٣م بإجراء مراجعة دقيقة له بغرض تطويره تطويراً شاملاً، إستناداً على التجربة السابقة التي أبرزت كثيراً من التحديات والملحوظات على البرنامج، والتي كان على رأسها لغة الإشارة العربية الموحدة وخطة البرنامج السابقة. تشير وثائق الجامعة المتعلقة بتطوير برنامج الصم إلى أن الجامعة العربية المفتوحة بتوفيرها برنامج البكاريوس للصم الذي بدأ عام ٢٠٠٥م قد انفردت بين الجامعات العربية بتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع من الجنسين، كأول جامعة عربية تتيح لهذه الفئة من الصم الحصول على درجة البكالريوس على المستويين المحلي والعربي. وبما أن الجامعة قد قدمت هذا البرنامج دون سابق خبرة محلية أو عربية يُمكن أن تهتدي بها، ووسط غياب الخبرة النوعية والكوادر والكفاءات المدربة، فقد كان من الضروري تقويم هذه التجربة والتوقف أمام نتائجها من أجل تطويرها وتحقيق أهدافها واستمرارها. ومن أجل الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تعليم الصم، تم الاطلاع على بعض التجارب العالمية التي تُقدم برامج تعليم عالي للطلبة الصم وضعاف السمع اشتملت على سبع تجارب هي: جامعة بوسطن (Boston University) وجامعة لامار (Lamar University) وجامعة كنت الحكومية (Kent State University) وجامعة كاليفورنيا الحكومية (California State University Northridge) والمعهد التقني الوطني للصم (National Technical Institute for the Deaf) ومعهد كلية الغرب الجنوبي للصم (Southwest College Institute for the Deaf) في الولايات المتحدة الأمريكية، وجامعة بريستول (Barstool University) في المملكة المتحدة.

وقد قام مطوروا البرنامج باستعراض هذه التجارب العالمية والاستفادة منها في وضع الخطة الدراسية للبرنامج الجديد. كم تمت الاستفادة من معلمي الصم الذين تكونت لهم خبرات عملية لأكثر من عقدين من الزمن، من ضمنهم المعلمين الذين أسهمو في تدريس البرنامج في نسخته الأولى، وعدداً من الطلبة الصم من خريجي البرنامج.

وكان أبرز معالم التطوير للبرنامج: إعداد رؤية ورسالة للبرنامج، وإعادة صياغة أهدافه، وشروط القبول فيه، وخطتة الدراسية، وذلك كما يلي:

إسم البرنامج: تمت تسمية البرنامج: "برنامج بكالوريوس تربية الصم وضعاف السمع".

رؤية البرنامج: "تحقيق مبدأ التعليم المفتوح للطلبة الصم وضعاف السمع الذي يحقق اندماجهم مع أقرانهم السامعين، وبما يتيح لهم التحصيل الأكاديمي الجامعي وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم، من خلال الوسائل البصرية والتقنيات الحديثة، التي تساعد في تهيئة الطلبة الصم وضعاف السمع أكاديمياً ليصبحو قادرين في الإسهام في بناء المجتمع المعرفي".

رسالة البرنامج: "جعل حياة الطلبة الصم أكثر سعادة وتكيفاً، وأكثر مهنية ووظيفية وأكثر قدرة على التفاعل الطبيعي مع متطلبات الحياة. ويُعد البرنامج رسالة إنسانية واجتماعية واقتصادية تفتح آفاق الأمل أمام هؤلاء الطلبة بحيث يشعرون أنهم مواطنون قادرون على الإنجاز والمشاركة بكل فاعلية في حدود قدراتهم وميولهم ومجالات العمل المناسبة لهم. والعمل على تحقيق الأهداف التي يتبناها البرنامج من خلال توفير الكوادر والإمكانات والظروف التي تعمل على تحقيق النجاح لهذا البرنامج".

أهداف البرنامج: يسعى برنامج الصم إلى تحقيق الأهداف التالية :

١. توفير الإعداد الأكاديمي والتربوي والمهني لتأهيل الدارسين والدارسات في هذا البرنامج للعمل وفق قدراتهم وإمكاناتهم، وبما يحقق لهم مكانتهم الاجتماعية في محيطهم الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويكفل لهم التوافق النفسي والتربوي.

٢. التركيز على الطلبة الصم الذين حُرموا من إكمال دراساتهم الجامعية لظروف خاصة بهم، نظراً إلى أنهم لم ينالوا الاهتمام اللازم من كافة البرامج الجامعية على مستوى العالم العربي.

٣. إعداد الطلبة الصم من الجنسين، ليكونوا فاعلين في مجتمعهم، وبما يحقق مكانتهم الاجتماعية للمساهمة في خدمة أنفسهم ووطنهم وأسرهم.

٤. توظيف التقنية الحديثة لتحسين بيئة التعلّم الجامعي، المتواكبة مع التعليم الجامعي الطبيعي، والمتوافقة مع التوجهات العلمية والعالمية الحديثة في تعليم الصم وضعاف السمع.

شروط القبول في البرنامج : يشترط للقبول في البرنامج ما يلي :

١. أن يكون الطالب حاصلاً على شهادة الثانوية من أحد معاهد الأمل أو برامج العوق السمعي الملحقة بالمدارس العادية .

٢. أن يكون الطالب من ذوي الإعاقة السمعية (صمم كلي أو جزئي).

٣. أن يخلو الطالب من أيّ إعاقة أخرى مصاحبة للصمم.

خطة البرنامج الدراسية:

وضعت الجامعة مرحلتين للبرنامج الجديد هما: مرحلة السنة التحضيرية، ومرحلة الدراسة الجامعية المتمثلة في بكالوريوس تربية الصم وضعاف السمع.

أولاً) السنة التحضيرية: تقوم السنة التحضيرية في البرنامج على سد الفجوة بين التعليم الثانوي ومتطلبات التعليم الجامعي؛ بحيث تقوم على تقوية قدرات الطالب الأصم وتغيير مفاهيمه واستعداداته ليكون أكثر مرونة واستجابة للعمل الجامعي. في هذه السنة يتعرض الطالب إلى دراسة مهارية مكثفة ذات طابع تدريبي.

يتكون محتوى التعليم في السنة التحضيرية من أربع مهارات. أولها مهارات اللغة العربية التي يُعتنى فيها بشكل خاص بالمهارات الكتابية والتواصلية بلغة الإشارة؛ إستجابة للخصائص العضوية والنفسية التي تتسم بها هذه الفئة من الدارسين؛ فلديهم استعداداً كبيراً لاكتساب المهارات الكتابية والتواصلية، وقدرة ورغبة في تنميتها وتطويرها، يعضد ذلك سلامة حواسهم البصرية، وتمتعهم بدافعية قوية تحفزهم على اكتساب هذا النوع من المهارات. هولاء الطلبة يتخذون من الكتابة أهم وسائلهم الإتصالية باقرانهم العاديين الذين لا يتقنون لغة الإشارة، وبها يتحقق تواصلهم اللغوي وتفاعلهم مع المجتمع. النوع الثاني من المهارات هو مهارات لغة الإشارة، التي تقوم على إكساب الطالب الأصم أو ضعيف السمع المهارات المتقدمة في لغة الإشارة العربية الموحدة، وقواعدها وأقسامها وأساسيات تطبيقها؛ ويتدرب فيها الطالب على عدة موضوعات تمكنه من تطوير مهاراته في إتقان لغة الإشارة على مستوى التدريب المكثف للمفردات والتراكيب، والتعبير المتقدم وزيادة حصيلته اللغوية الإشارية. والنوع الثالث من المهارات هو مهارة الحاسب الآلي، التي تعمل على إكساب الطالب المهارات الأساسية في الحاسب الآلي، ومنها: مهارات الحاسب الأساسية، ومهارات تطبيقات الحاسب،

ومهارات استخدام البريد الإلكتروني والإنترنت. والنوع الرابع من المهارات هو مهارات الحياة، التي تهدف إلى تمكين الدارس من تطبيق المفاهيم والنظريات في مجال الاتصال الإنساني، وإكسابه المهارات الأساسية في مجال التواصل والتفاعل مع الآخرين في محيطه الإجتماعي، وتعزيز دوره في حياته اليومية والعملية، وفي مختلف المواقف الحياتية، وتوظيف التقنيات والأساليب التي تعتمد على التدريب والتقويم المتنوع والفعّال. ومن المهارات التي يتضمنها هذا النوع: مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير، ومهارات التواصل الرمزي والتواصل الإجتماعي.

يعتمد التعليم في السنة التحضيرية على نظام الوحدات الدراسية المرنة، التي يتم تقديمها من خلال دورات مكثفة، ويُستخدم فيها التقنيات التدريسية المعتمدة على التعليم البصري (Visual Learning)، ويُركّز فيها على الجوانب العملية التطبيقية المعتمدة على الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.

أما التقويم في السنة التحضيرية فيعتمد بناؤه على تعدد الأساليب، والتقويم المستمر الذي يفحص إتقان الطالب للمهارات المطلوبة وفقاً للأهداف المحددة في الوحدات الدراسية. ويعتمد التقويم أيضاً على: تفريد التقويم والتدريب، ومبدأ التغذية الراجعة المعتمدة على إعادة التدريب، والأساليب المتنوعة التي تتناسب مع الأهداف التعليمية.

ثانياً) الخطة الدراسية لبرنامج بكالوريوس تربية الصم وضعاف السمع:

يلتحق الطلبة الصم ببرنامج البكالوريوس بعد اجتيازهم السنة التحضيرية بنجاح، وينخرطون في برنامج دراسي مكون من ثمانية فصول دراسية بمجموع (١٢٦) وحدة دراسية.

تقوم الخطة الدراسية على مدة محددة للحصول على البكالوريوس في تربية الصم وضعاف السمع، وهي أربع سنوات موزعة على ثمانية فصول دراسية، ولكل فصل دراسي أربعة أشهر موزعة على ستة عشر أسبوعاً دراسياً، وإجمالي مائة وست وعشرين ساعة دراسية (١٢٦). ويبلغ عدد المقررات الدراسية في جميع الفصول اثنين وأربعين مقرراً دراسياً (٤٢) تتراوح وحداتها التدريسية بين وحدتين وثلاث وحدات، إضافة لمقرر التدريب الميداني وعدد وحداته اثنتا عشرة وحدة أسبوعياً. وقد تم الاهتمام في البرنامج باختيار هذه المقررات على فلسفة الاحتياجات الفعلية للطالب الأصم للتفاعل مع الحياة الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية والنفسية، بحيث يكون أكثر مهنية وتفاعلاً في المجتمع.

وأهم ملامح هذه الخطة مايلي:

١. التركيز على دراسة القاموس الإشاري العربي الموحد، باعتباره الأساس اللغوي للتعلّم الأكاديمي.

٢. إعطاء اهتمام كبير لأساليب التواصل الكتابي وتنمية لغة الصم المكتوبة، باعتبارها اللغة البصرية المشتركة بين الصم وغير الصم، والتي تمثل التطور الهام في تعليم الصم كما حدث في لغة برايل لغير المبصرين.

٣. الإهتمام بتعليم الصم لبعض مهارات التعلّم الذاتي والمهارات العملية والفنية والمهنية، والتدريب على إعداد المشروعات والتخطيط لها.

٤. التركيز على العلوم النفسية والتربوية لدراسة المشكلات النفسية التي يعاني منها الصم عبر مراحل العمر المختلفة.

٥. تقديم مجموعة من العلوم المعتمدة عالمياً في دراسات الصم، مثل: مقرر علم السمع، ومقرر الخدمات المجتمعية للصم، ومقرر قضايا واتجاهات

في مجتمع الصم، ومقرر مسرحية الصم، ومقرر مهارات التواصل الكتابي، ومقرر تطور الكتابة والقراءة لدى الصم.

٦. يعتبر مقرر التدريب الميداني مقررا غير نمطي، باعتباره مقررا يجمع بين التعرف والتعامل مع المؤسسات المجتمعية والاقتصادية والتعليمية، والتدريب على عمل المشروعات النوعية للتفاعل مع متطلبات الحياة العملية.

وقد وضعت الجهود التطويرية للبرنامج، خطة دراسية للبرنامج، يوضحها الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤): خطة برنامج بكالوريوس تربية الصم وضعاف السمع الجديد في الجامعة العربية المفتوحة

المستوى	المقرر الدراسي	الرمز	عدد الساعات
الأول	١. مهارات التواصل الكتابي للصم (١)	Deaf 101	٣
	٢. التربية الإسلامية للصم.	Deaf 102	٣
	٣. القاموس الإشاري العربي (١)	Deaf 103	٢
	٤. مهارات التعلم الذاتي (١)	Deaf 104	٢
	٥. تاريخ تعليم الصم	Deaf 105	٢
	٦. توظيف التقنية في تعليم الصم	Deaf 106	٣
الثاني	١. مهارات التواصل الكتابي للصم (٢)	Deaf 110	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (١)	Deaf 111	٢
		Deaf 112	٣

المستوى	المقرر الدراسي	الرمز	عدد الساعات
	٣. مهارات الإتصال باللغة الإنجليزية (١)	Deaf 113	٣
	٤. الصحة والغذاء	Deaf 114	٣
	٥. تطوير القراءة والكتابة لدى الصم	Deaf 115	٢
	٦. مهارات التعلم الذاتي (٢)		
الثالث	١. مهارات التواصل الكتابي للصم (٣)	Deaf 201	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٣)	Deaf 202	٢
	٣. مهارات الإتصال باللغة الإنجليزية (٢)	Deaf 203	٣
	٤. علم السمع	Deaf 204	٣
	٥. التربية الوطنية (١)	Deaf 205	٣
	٦. التربية الفنية للصم	Deaf 206	٢
الرابع	١. الاجتماعيات لمعلمي الصم	Deaf 210	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٤)	Deaf 211	٢
	٣. علم نفس الطفولة والمراهقة	Deaf 212	٣
	٤. مقدمة في تأهيل الصم	Deaf 213	٣
	٥. النمو اللغوي للصم	Deaf 214	٣
	٦. مدخل إلى علم التفسير	Deaf 215	٣

المستوى	المقرر الدراسي	الرمز	عدد الساعات
الخامس	١. علم نفس التعليم والتعلم	Deaf 301	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٥)	Deaf 302	٢
	٣. ترجمة المصطلحات والنصوص	Deaf 303	٣
	٤. تكنولوجيا التعليم والاتصال	Deaf 304	٣
	٥. إدارة الصف وبيئة التعلم	Deaf 305	٣
	٦. الخدمات المجتمعية للصم	Deaf 306	٢
السادس	١. التوجيه والارشاد النفسي للصم	Deaf 310	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٦)	Deaf 311	٢
	٣. استراتيجيات تعليم الصم	Deaf 312	٣
	٤. بناء وتعديل السلوك	Deaf 313	٣
	٥. الرياضيات لمعلمي الصم	Deaf 314	٢
	٦. بناء وتصميم البرنامج التربوي الفردي	Deaf 315	٢
السابع	١. قضايا واتجاهات في مجتمع الصم	Deaf 401	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٧)	Deaf 402	٢
	٣. التمكين الأسري	Deaf 403	٣
	٤. التربية الوطنية (٢)	Deaf 404	٣
	٥. مسرحة الصم	Deaf 405	٣

المستوى	المقرر الدراسي	الرمز	عدد الساعات
	٦. إدارة المشروعات الخاصة	Deaf 406	٣
الثامن	مشروع التخرج (تدريب ميداني)	Deaf 410	١٢

وتم وضع توصيف دقيق لكل مقرر في الخطة الجديدة، وتحديد الخدمات المساندة التي تساعد الطالب الأصم وضعيف السمع على النجاح في البرنامج هي:

١. الخدمات الإرشادية: تقديم الإرشاد الأكاديمي للطالب الأصم أو ضعيف السمع، والذي يساعدهم على الإنتظام في مشوارهم الدراسي، ومساعدته على تقديم الإستشارات التعليمية التقنية.

٢. الخدمات التربوية: تهيئة الخدمات الأكاديمية والتربوية التي يحتاجها الطالب الأصم أو ضعيف السمع لفهم المحاضرات وتنمية وتطوير المهارات التدريبية أثناء دراسته، وتهيئة الوسائل التعليمية والتقنيات التعليمية البصرية التي تساعد على إيصال المعلومة للطالب بشكل صحيح، وتوفير مترجمين أكفاء للغة الإشارة.

٣. إنشاء نادي للصم وضعاف السمع: تتضمن فكرة إنشائه توفير مناخ أكاديمي تربوي ثقافي اجتماعي رياضي يضمن المشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية المتعلقة بالطالب، ويحقق التوافق للطالب في جميع النواحي.

٤. إنشاء لجنة استشارية: تضم في عضويتها بعض الطلبة الصم، ومنسق البرنامج، ورئيس نادي الصم، وتكون تحت إشراف مباشر من المشرف العام

على البرامج التربوية، وتتحدد وظيفتها بمعالجة المشكلات التربوية والتعليمية والاجتماعية وغيرها من المشكلات التي تواجه الطلبة الصم في البرنامج.

إجابة السؤال الثاني والثالث

نص السؤال الثاني للبحث على: "ما درجة رضا الطلبة الصم عن الجودة المتحققة في الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة"، ونص السؤال الثالث على " هل يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة رضا الطلبة الصم (ذكور/ إناث) حول جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة؟". وللإجابة على هذين السؤالين، تم إجراء عدة خطوات بحثية. أولها، إعداد أداة استقصاء (استبانة) لتحديد درجة رضا الطلبة الصم عن الجودة المتحققة في الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في البرنامج والجامعة. وقد تم الاستفادة في إعداد هذه الأداة على دليل الطلبة الصم الذي يحتوي على معايير ومؤشرات تعليمية وأخرى تتعلق بالخدمات المساندة التي يجب أن تقدم للطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي. هذا الدليل إسمه: Deaf Students in Higher Education- how inclusive Are you? Giving Deaf and Hard Of Hearing Students a Start Head: A Self-Assessment Tool" وهو دليل يُستخدم في الجامعات البريطانية، وقد تم ترجمته من قبل كرسي اليونيسكو للجودة في التعليم العالي (الزكري، والدوسري، ٢٠١٤). جدول رقم (٥) يوضح بنود هذه الأداة. ثانياً، تم تحكيم الأداة من قبل ١٠ محكمين متخصصين في تعليم الصم، واللغة العربية، والتربية، والقياس والتقويم، ومعايير الجودة. كما تم تجريب الأداة على ١٠ طلبة صم للتأكد من صلاحيتها لهذه الفئة من الطلبة. وقد صُممت الأداة في جدول مكون من خانتين: الأولى تحوي عبارت تعكس معايير الخدمات التي

يجب أن تُوفّر في مؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج لتعليم الصم، والخانة الثانية تعكس درجة رضا الطالب الأصم عن توافر هذه المعايير، والتي كانت في أربع درجات: كبرة، ومتوسطة، وقليلة، ومنعدمة. جدول رقم (٥) يوضح بنود الاستبانة وتفاصيلها. احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على ٣٥ مفردة، وتمت الاستفادة من مترجمي لغة الاشارة لمساعدة الطلبة الصم المشاركين في تعبئة الاستبانة على فهم بنودها وتعبئتها. اشترك في الاستجابة للاستبانة ٦٧ طالبا وطالبة (٢٣ إناث، ٤٤ ذكور).

نتيجة الاستجابة على الاستبيان، وبالتالي نتيجة الإجابة على السؤال البحثي الثاني يبينه الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٥): درجة رضا الطلبة الصم عن توافر وجودة الخدمات الأكاديمية والمساندة

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
١. توافر معلومات كافية للتواصل مع الجامعة (مثل أرقام الهواتف والفاكس والبريد الإلكتروني).	٪٧٢	٪٥٣	٪٢٨	٪٢٩	٪٠	٪١٢	٪٠	٪٦
٢. وجود معلومات تُشير إلى توافر دعم خاص بالطلبة الصم.	٪٢٨	٪٤٠	٪٢٢	٪٢٩	٪٠	٪١٩	٪٥٠	٪١٢
٣. توافر معلومات كافية عن الجامعة (مثل رسالتها وأهدافها واعتمادها...الخ).	٪٨٩	٪٣٥	٪١١	٪٤٧	٪٠	٪١٢	٪٠	٪٦
٤. توافر معلومات	٪٥٦	٪٤٧	٪٣٣	٪٤١	٪١١	٪٦	٪٠	٪٦

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
كافية عن البرنامج الدراسي (مثل أهداف البرنامج والوظائف التي يعد لها).								
٥. وجود معلومات كافية عن أساليب التقويم والاختبارات.	٪٩٤	٪٥٩	٪٠	٪٢٩	٪٠	٪١٢	٪٦	٪٠
٦. توافر المعلومات اللازمة عن مصادر التعلم (مثل المكتبة، المكتبة الإلكترونية، الوسائل المرئية).	٪٧٨	٪١٨	٪١٧	٪٢٤	٪٥	٪٣٤	٪٠	٪٢٤
٧. وجود قائمة بالطلبة الصم تتضمن معلومات للتواصل بينهم.	٪٧٦	٪٦٤	٪١٨	٪١٢	٪٦	٪١٢	٪٠	٪١٢
٨. توافر المعلومات	٪٦١	٪٢٨	٪٦	٪٢٤	٪١١	٪٢٤	٪٢٢	٪٢٤

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
الكافية عن الخدمات الطلابية (مثل الدعم والنشاطات والمرافق الطلابية...).								
٩. توافر المعلومات عن الأشخاص المخصصين للتعامل مع الطلبة الصم.	٪٩٤	٪٧٦	٪٦	٪١٨	٪٠	٪٦	٪٠	٪٠
١٠. وجود معلومات كافية عن أنظمة التظلم والشكاوى.	٪٧٨	٪٤٠	٪١١	٪٢٩	٪١١	٪١٢	٪٠	٪١٩
١١. توافر المعلومات الكافية عن تقنية المعلومات المستخدمة في التعلُّم.	٪٨٣	٪٣٥	٪١١	٪٣٥	٪٦	٪١٨	٪٠	٪١٢
١٢. توافر المعلومات بأشكال متعددة (مطبوعة،	٪٧٨	٪٤٧	٪١٧	٪٢٩	٪٠	٪١٨	٪٥	٪٦

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
والإلكترونية، ومرئية).								
١٣. الاستجابة لاستفسارات الطلبة الصم بالسرعة المناسبة.	٪٢٧	٪٤٠	٪٥١	٪٣٦	٪١١	٪١٢	٪١١	٪١٢
١٤. قدرة العاملين في القبول والتسجيل على التعامل مع الطلبة الصم.	٪٩٥	٪٦٤	٪٥	٪١٢	٪٠	٪٠	٪٠	٪٢٤
١٥. توافر المساعدات اللازمة للطلبة الصم أثناء عمليات القبول والتسجيل.	٪٨٩	٪٥٣	٪١١	٪٣٥	٪٠	٪٦	٪٠	٪٦
١٦. وجود إرشاد أكاديمي مستمر للطلبة الصم (مثل أثناء التسجيل وأثناء	٪٧٨	٪٤٧	٪٢٢	٪٤١	٪٠	٪٦	٪٠	٪٦

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
الدراسة...الخ).								
١٧. توفير الاحتياجات الخاصة بالطلبة الصم التي تكفل اندماجهم في عمليات التعلُّم.	٨٤٪	٤٧٪	١١٪	٢٩٪	٥٪	١٨٪	٠٪	٦٪
١٨. وجود تهيئة مناسبة للطلبة الصم (مثل يوم مفتوح للتعريف بالجامعة والخدمات الطلابية...).	٣٥٪	٣٥٪	٣٥٪	٣٥٪	٦٪	٦٪	٢٤٪	٢٤٪
١٩. تصميم المقررات الدراسية بطريقة تلبي الاحتياجات الخاصة للطلبة الصم.	٥٪	٢٩٪	٢٧٪	٢٩٪	٠٪	٦٪	٦٨٪	٢٤٪
٢٠. خلو النشاطات التعليمية من أشياء لا	١١٪	١٨٪	٢١٪	١٨٪	٠٪	٣٥٪	٦٨٪	٢٩٪

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
ييستطيع الطلبة الصم عملها.								
٢١. يدعم الأساتذة الاحتياجات التعليمية للطلبة الصم (مثل احتياجات عمل الواجبات والأبحاث).	٪١٠٠	٪٥٩	٪٠	٪٩	٪٠	٪٦	٪٠	٪٦
٢٢. توافر معلومات كافية عن المقررات الدراسية ومتطلباتها.	٪٨٣	٪٥٩	٪١٧	٪٩	٪٠	٪١٢	٪٠	٪٠
٢٣. يوفر الأساتذة الفرص الكافية للطلبة الصم للمناقشة وطرح الأسئلة.	٪٩٥	٪٧٦	٪٥	٪١٨	٪٠	٪٦	٪٠	٪٠
٢٤. تتوافر لغة الإشارة أثناء عمليات التدريس.	٪٩٠	٪٨٢	٪٥	٪١٢	٪٠	٪٦	٪٥	٪٠
٢٥. استخدام أساليب	٪٨٣	٪٥٣	٪١٧	٪٤١	٪٠	٪٦	٪٠	٪٠

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
تدريسية متنوعة تلبي الاحتياجات الفردية لكل طالب.								
٢٦. استخدام تقنيات إلكترونية تعزز عمليات التعلُّم.	٨٩٪	٤١٪	١١٪	٤٧٪	٠٪	١٢٪	٠٪	٠٪
٢٧. توافر الأدوات المناسبة للطلبة الصم أثناء عملية التقويم والامتحانات.	٩٥٪	٥٦٪	٠٪	١٩٪	٠٪	٢٥٪	٥٪	٠٪
٢٨. وجود الدعم المناسب للتواصل (أجهزة، لغة إشارة...) في الأماكن المهمة (جلسات الإرشاد، النشاطات الطلابية، الخدمات الطلابية...).	٢٧٪	٣٥٪	٥٪	٢٩٪	٠٪	١٨٪	٦٨٪	١٨٪

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٢٩. سهولة الوصول للمرافق والخدمات داخل الجامعة.	٦١٪	٥٢٪	١٧٪	١٢٪	٢٢٪	١٨٪	٠٪	١٨٪
٣٠. توفير التدريب اللازم على تقنية المعلومات والأدوات الإلكترونية.	٤٠٪	٢٩٪	٥٪	٣٥٪	٠٪	٢٤٪	٥٥٪	١٢٪
٣١. وجود إجراءات تظلم وشكاوى سرية وآمنة.	٩٠٪	١٨٪	٥٪	٥٨٪	٠٪	١٨٪	٥٪	٦٪
٣٢. توافر نماذج مختلفة للتظلم والشكاوى سهلة الاستخدام (مطبوعة وإلكترونية).	٦١٪	١٨٪	٣٩٪	٥٢٪	٠٪	١٨٪	٠٪	١٢٪
٣٣. وجود إجراءات مستمرة للتأكُّد من صلاحية الادوات	٤٦٪	٢٩٪	٥٪	٤٧٪	٢٧٪	٦٪	٢٢٪	١٨٪

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
والتقنيات الخاصة بالطلبة الصم.								
٣٤. استقصاء آراء الطلبة الصم في الخدمات والدعم المقدم لهم.	٤١٪	٤٧٪	٢٩٪	٢٤٪	٠٪	١٨٪	٣٠٪	١٢٪
٣٥. تطوير الخدمات والدعم المقدم للطلبة الصم وفقاً لنتائج استقصاء آراء الطلبة.	٥٥٪	٤١٪	٢٧٪	٢٩٪	٠٪	١٨٪	١٨٪	١٢٪

جدول رقم (٦): مقارنة بين درجات رضا الطلبة الصم عن مجالات الاستقصاء بين الذكور والإناث

المجال	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
توافر المعلومات	٧٤٪	٤٥٪	١٥٪	٢٩٪	٤٪	١٥٪	٧٪	١١٪
عمليات القبول والتسجيل	٦٨٪	٤٨٪	٢٢٪	٣١٪	٤٪	٨٪	٦٪	١٣٪

المجال	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
أساليب وخدمات التعلم والتعليم	٪٧٣	٪٥٦	٪١١	٪٢٤	٪٠	٪١٣	٪١٦	٪٧
الدعم الطلابي	٪٥٣	٪٣٤	٪١٧	٪٣٦	٪٥	٪١٧	٪٢٥	٪١٣

يتضح من الجدولين (٥) و (٦) أن درجة رضا الطلبة الذكور عن كل المجالات (توافر المعلومات، وعمليات القبول والتسجيل، وأساليب التعلم والتعليم وخدماتها، والدعم الطلابي) كانت أكبر من درجة رضا الطلبة الإناث. وعند أخذ متوسط درجات رضا الطلبة الذكور والإناث عن المجالات الأربعة يتضح أن درجات رضا الطلبة (ذكوراً وإناثاً) كانت أكبر في مجال أساليب وخدمات التعلّم والتدريس (متوسط رضا كبير ٦٤٪ ومتوسط رضا متوسط ١٧.٥٪)، بينما حصل على متوسط رضا قليلة ٦.٥٪ ومنعدمة ١١.٥٪. يليها مجال توافر المعلومات الذي حصل على متوسط رضا كبير بنسبة ٥٩.٥٪ ومتوسط رضا متوسطة بسنة ٢٢٪، بينما حصل على متوسط رضا قليل بنسبة ٩.٥٪ ومنعدمة بنسبة ٩٪. والمجال الذي حصل على الدرجة الثالثة من الرضا هو عمليات القبول والتسجيل الذي حصل على متوسط رضا عال بنسبة ٥٨٪ ومتوسط رضا متوسط بنسبة ٢٦.٥٪، بينما حصل على متوسط رضا قليل نسبة ٦٪ ومتوسط رضا منعدم بنسبة ٩.٥٪. وأقل المجالات التي حصلت على درجة رضا هو الدعم الطلابي الذي حصل على درجة رضا

عالى بنسبة ٤٣,٥٪ ومتوسط درجة رضا متوسطة بنسبة ٢٦,٥٪، بينما حصل على درجة رضا قليلة ١١٪ ومتوسط درجة رضا منعدمة بنسبة ١٩٪.

ولاختبار الفرق بين رضا الطلبة الذكور ورضا الطالبات الاناث عن جودة الخدمات المقدمة لهم في البرنامج، تم استخدام اختبار ت (T-Test) لمتوسطات عينتين بمستوى معنوية ٠,٠٥ ، وذلك لقبول أحد الفرضين التاليين:

- الفرض العدم: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة رضا الذكور عن درجة رضا الإناث.
- الفرض البديل: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة رضا الذكور عن درجة رضا الإناث.

الجدول رقم (٧) يبين نتائج اختبار ت

الجدول رقم (٧): بيانات استخراج نتائج اختبار ت (T-Test) وقراءتها

المجال	الوسط الحسابي		التباين		الانحراف المعياري		النتائج	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	قيمة Z	القراءة
توافر المعلومات	٩,١	٨,٣	٢,٨٩	٤,٧	١,٧	٢,١٧	١,٥٣٨	قبول فرض العدم
عمليات القبول والتسجيل	٩,١	٨,٣	٢,٣٣	٣,٧٩	١,٥٣	١,٩	١,٢٥	قبول فرض

							العدم
أساليب وخدمات التعلم والتعليم	٨,٨١	٨,٦٩	٥,٠٤	٣,٢٣	٢,٢٥	١,٨	٠,٢٤	قبول فرض العدم
الدعم الطلابي	٧,٩٥	٧,٨٢	٦,٤٩	٤,٤٣	٢,٥٤٨	٢,١٠٥	٠,٢٢	قبول فرض العدم

بعد تطبيق الإختبار على العينتين في المجالات الأربع موضوع الاستقصاء وقع (Z)المحسوبة في منطقة القبول لكافة المجالات بمسافات متفاوتة. وبالتالي نقبل فرض العدم "بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات رضا الذكور والإناث بمستوى معنوية ٠,٠٥"، ونرفض الفرض البديل "بوجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات رضا الذكور عن الإناث بمستوى معنوية ٠,٠٥".

إن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات رضا الطلبة الذكور والإناث عن جودة الخدمات المقدمة لهم والعمليات التعليمية، لا يعني إنعدام الفرق. فالفرق موجود وهو لصالح الطلبة الذكور في كل المجالات، إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائياً.

مناقشة النتائج وتفسيرها

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والمعلومات النوعية والكمية التي تم جمعها وتحليلها للإجابة على أسئلتها، تبرز عدة قضايا يمكن مناقشتها في الموضوعات التالية:

وفقاً لبرنامج الخليج العربي للتنمية – أجفند (٢٠١٥) الذي أنشأ الجامعة العربية المفتوحة، بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس البرنامج، فقد كان الهدف الأساسي من مبادرة إنشائها عام ٢٠٠٢م تقديم تعليم مرن زمانياً ومكانياً، من أجل توفير فرص التعليم العالي للراغبين في مواصلة تعليمهم، ومساعدة الفئات الأقل حظاً في البلدان العربية كالفقراء والنساء وذوي الإحتياجات الخاصة من مواصلة تعليمهم العالي.

وباستعراض برنامج البكالوريوس في التعليم الابتدائي للصم وضعاف السمع الذي بدأته الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٥م في الرياض، فإنه يمكن القول أنه من أكثر البرامج المقدمة في الجامعة التي تحقق رسالتها المنصوص عليها في وثائقها ومستنداتها. فقد استطاع البرنامج منذ إنشائه، تقديم تعليم جامعي لـ ١٦١ طالباً وطالبة يعانون من الصم الكامل أو من ضعف شديد في السمع.

لقد نجت الجامعة في توسيع فرص الدخول للتعليم العالي لفئة الصم، وهي من الفئات الأقل حظاً في الوطن العربي. وبحسب المعطيات والمعلومات المتوافرة لدينا، فإن الجامعة هي الأولى في الوطن العربي التي قدمت برنامجاً خاصاً بالصم، ليس فقط بين قريناتها من الجامعات المفتوحة ومؤسسات التعليم عن بعد، بل وعلى مستوى الجامعات الإعتيادية (العامة والخاصة).

لقد بدأت الجامعة العربية المفتوحة تجربتها في تعليم الصم مع ٤٢ طالباً وطالبة. وهي في هذا تشبه تجارب الجامعات العالمية التي تخدم هذه الفئة من الطلبة؛ فمعضمها بدأ مع أعداد قليلة من الطلبة. فمثلا جامعة غالوديت (Galludet university, 2015a) الخاصة بالصم التي أُنشئت عام ١٨٥٦م،

بدأت تجربتها مع ١٢ طالباً أصماً فقط، و٦ طلبة مكفوفين. كما بدأ المعهد الوطني التقني للصم الذي أنشئ عام ١٩٦٨م مع ٧٠ طالباً أصماً، وكان أول طالب من الجنسية غير الأمريكية ينظم إليه عام ١٩٩٠م (The National Technecal Institute For the Deaf, 2015a).

ومنذ بداية برنامجها للصم، فتحت الجامعة العربية المفتوحة باب القبول للطلبة الصم من كل الجنسيات. ولذا فإن هناك تنوعاً في جنسيات الطلبة الصم الذين انظمو للبرنامج؛ حيث تكونت جنسياتهم من ٨ دول هي: المملكة العربية السعودية، وفلسطين، والسودان، واليمن، ومصر، والأردن، والصومال، ولبنان.

نوع الشمولية للطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة

بإنشاء برنامج أكاديمي للطلبة الصم تكون الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية قد لبت النداءات المتتابعة عالمياً من قبل الباحثين والعلماء والمختصين والتربويين من جهة، وحققت رغبة فئة الصم وضعاف السمع ورغبة عوائلهم من جهة أخرى. فهناك الكثير من الكتاب الذين شددوا على ضرورة وأهمية شمولية الطلبة الصم في بيئات التعليم العالي، وعلى أهمية مشاركة الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في ثقافة ومجتمع ومناهج التعليم العالي (Powers, 1996; 2002; Antia, Stinson, & Gonder, 2002; Marschark et al. 2002; Foster et al., 2003; Giorcelli, 2004; Hyde, 2004; Komesaroff, 2005; Hung & Paul, 2006; Freire, 2007; Lindsay, 2007Ainscow, 2008).

لقد خصصت الجامعة برنامجاً للطلبة الصم فقط لا يدخله غيرهم. وهي بهذا تتماشى مع المختصين الذين يرون أن الشمولية الفعّالة للطلبة الصم في

مؤسسات التعليم العالي لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال وضع هؤلاء الطلبة في برامج مخصصة لهم (Faster, et,al, Komesaroff, 2005; Hyde, 2004 2008). وعلى عكس هؤلاء، يرى البعض الآخر أن من الأفضل دمج الطلبة الصم مع الطلبة العاديين، ولكن بشرط تهيئة المناخ المناسب وأدوات التواصل وعمليات الترجمة إلى لغة الإشارة في الحياة الدراسية وفي جميع مناحي المؤسسة التعليمية (Stinton, Antia, cawthrn, 2001; Marschark, et, al , 2002).

إن توفير المناخ المناسب والأدوات ومصادر التعلم المناسبة في جميع أجزاء المؤسسة العليمية التي تناسب الطلبة الصم يُعتبر تحد كبير، خاصة وأن الجامعة ليست مخصصة بأكملها للطلبة الصم. وبالتالي فإن توجه الجامعة العربية المفتوحة بتخصيص برنامج أكاديمي خاص بالطلبة الصم يصب في مصلحة تعلمهم. ويساعد الجامعة على تخطي التحديات الخاصة بالمتطلبات التعليمية لهؤلاء الطلبة في جميع مناحي الجامعة، وهذا أمر يبدو أنه من الصعوبة تلبيته وتوفيره سيما مع حداثة تجربة الجامعة في تعليم الصم.

عمليات التقويم والتطوير لبرنامج الصم ومتطلبات النجاح

واجه برنامج الصم في الجامعة العربية المفتوحة تحديات ومشكلات كان على رأسها: تدني توافر مترجمي إشارة مختصين، وعدم وجود قاموس لغة إشارة عربي موحد، وتشابه خطة البرنامج مع خطة نفس البرنامج للمبصرين. وهذه التحديات جعلت القائمين على الجامعة يجرون عليه عمليات مكثفة لتقويمه ومن ثم تطويره للخروج ببرنامج جديد. وقد استفاد مقوموا البرنامج ومطوروه من عدة تجارب عالمية تقدم برامج للصم في أمريكا وبريطانيا،

وخرجت ببرنامج جديد وخطة دراسية جديده ومتطلبات يجب توفيرها، أهمها توفير قاموس الإشارة العربي الموحد.

هذا التوجه التطويري يتماشى مع عوامل نجاح التجارب العالمية كجامعة غالوديت والمعهد الوطني التقني ومعهد الجنوب الغربي الجامعي للصم وكلية دونكاستر للصم، التي تركز كلها على وجود قاموس لغة إشارى معتمد، وعلى وجود معلمين أكفاء مدربين على التعامل مع الطلبة الصم وعلى دراية ومهارة عالية بتدريس الطلبة الصم، وعلى وجود مترجمين إلى لغة الإشارة. فالطلبة الصم ليست لغتهم الأم (لغة التدريس) وانما لغتهم الأم هي لغة الإشارة (Casey, 2008). فكما يشير كوركر Croker, 1994) فإن قلة وجود أساتذة مختصين في لغة الإشارة يقومون باستخدامها في التدريس يشكل عائقاً قوياً في تعليم الطلبة الصم.

وحتى تنجح الجامعة في تعليم الصم ويحقق البرنامج أهدافه؛ فإن عليها أيضاً التنبه إلى العوامل الرئيسية للنجاح التي ذكرها المختصون في هذا المجال. وعلى رأسها: الإعداد المسبق قبل دخول البرنامج، وخاصة في مهارات اللغة والكتابة والقراءة. فكما تشير الأبحاث إلى أن أكثر من ٣٠٪ من الطلبة الصم يعانون من أمية القراءة، وإلى وجود ضعف لديهم في القراءة (Quigley, 1985; Chio, 2005; Cocal, 2006; casey, 2008; Bachner& Bachner, 2009). كما تشير الأبحاث أيضاً إلى وجود مشكلة أخرى تشكل تحد للطلبة الصم وهي تدني مهاراتهم في الكتابة (Dorn & Soffos, 2001; Gunning, 2008; Wauters, Marschuark, Sapere, & Convertino, 2008; Giddens, 2009; Brokop & Persall, 2009; Brokop & Persall, 2009)

الفروق في درجة رضا الطلبة الصم حول جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة

تشير البيانات الكمية المحللة أن درجة رضا الطلبة (ذكورا وإناثا) عن الخدمات المقدمة في البرنامج المقدم لهم من الجامعة العربية المفتوحة كانت في حدود المتوسطة، وخاصة في ٣ من المجالات مرتبة حسب أعلى النسب:

- أساليب وخدمات التعلّم والتدريس التي حصلت على متوسط رضا كبير ٦٤٪ ومتوسط رضا متوسط ١٧,٥٪
- توافر المعلومات الذي حصل على متوسط رضا كبير بنسبة ٥٩,٥٪ ومتوسط رضا متوسطة بسنة ٢٢٪
- عمليات القبول والتسجيل الذي حصل على متوسط رضا عال بنسبة ٥٨٪ ومتوسط رضا متوسط بنسبة ٢٦,٥٪

إلا أن هناك نسبة من الطلبة أفصحوا عن قلة رضاهم عن توافر وجودة هذه المجالات أيضا، وبعضهم رأى أنها لم تكن متوافرة على الإطلاق، أي منعدمة. فمجال أساليب وخدمات التعلّم والتدريس حصل على متوسط رضا قليلة بنسبة ٦,٥٪ ومنعدمة بنسبة ١١,٥٪. ومجال توافر المعلومات حصل على متوسط رضا قليل بنسبة ٩,٥٪ ومنعدمة بنسبة ٩٪. وحصل مجال عمليات القبول والتسجيل على متوسط رضا قليل نسبة ٦٪ ومتوسط رضا منعدم بنسبة ٩,٥٪.

وعلى الرغم من حصول مجال الدعم الطلابي على أقل النسب في درجة الرضا؛ فقد حصل على نسبة رضا قليلة ١١٪ ومتوسط درجة رضا منعدمة بنسبة ١٩٪؛ إلا أنه حصل على متوسط نسبة رضا مرتفعة ٤٣,٥٪ ومتوسط درجة رضا متوسطة بنسبة ٢٦,٥٪.

إن حصول كل المجالات على بعض النسب المتدنية والمنعدمة في الرضا يعني أن الجامعة إما أنها لم تبذل الجهود في الإعلان عن هذه الخدمات للطلبة الصم، أو أنها لم تضعها في أماكنها المناسبة التي يسهل الوصول إليها من قبل كل الطلبة الصم.

أيضا بينت النتائج أن نسبة رضا الطلبة الذكر عن الخدمات كانت أثر من نسبة رضا الطلبة الإناث، على الرغم من عدم وجود فوارق دالة إحصائا. وفي هذا إشارة إلى أن التركيز في الخدمات كان موجها لموقع الطلبة الذكور. وهذا أمر شائع في جميع مؤسسات التعليم العالي في المملكة؛ إذ نجد أن مقر الطالبات يكون أقل من حيث توفير الامكانات المادية والبشرية.

يبدو أن درجة رضا الطلبة الصم عن الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة، وهي مؤسسة تعليم عن بعد تستخدم أدوات وتقنيات المعلومات الحديثة وتوظف أساليب التعليم الإلكتروني، تتوافق مع الوعود التي ذكرها المختصون والباحثون عن التعليم عن بعد في تعيلم الطلبة الصم. فمثلا يذكر هوبارد (Hubard, in Parton, 2005) بإن فائدة الطلبة الصم من استخدام أدوات التعليم عن بعد ستكون كبيرة مثلما هي مع الطلبة العاديين، وفي بعض الأحيان أكثر. كما لخصت دراسة كيم ربناو ودوريك وبورك (Kim-Rupunow, Dowric, & Burk, 2001) نتاج عدد من الأبحاث التي توصلت إلى أن التعليم عن بعد قد زاد من إمكانية الوصول إلى التعليم العالي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم الصم. كما توصلت دراسة نويل وديبنهام (Newl & Debenham, 2005) أن التعليم عن بعد يوفر الوصول للتعليم العالي لذوي الإعقات الكبيرة، ودراسة وانق (Wang, 2006) التي

توصلت إلى أن الطلبة ذوي الإعاقات السمعية يتعلمون أكثر باستخدام أدوات الإنترنت بسبب ما تحدثه من رفع لدافعيتهم.

كما أن النتائج الكمية حول درجة رضا الطلبة الصم عن جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة تتماشى مع نتائج استطلاع الأراء في كثير من الدول حول جودة برامج التعليم عن بعد المخصصة للصم؛ فقد اثبتت كلها (التي تم الحصول عليها) أن الطلبة الصم عبروا عن جودة هذه البرامج والخدمات المقدمة فيها (Richrdson & Woodely, 2001; Thurmond, 2002; Fuller, et. al., 2004; Skylar, et.al., 2005; Richardson, 2009; Abdous & Yen 2010; Kim, Lee, & Shellenger, 2012)

التوصيات

بناءً على النتائج الكيفية والكمية التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- التوسع في البرامج الجامعية للطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة وفي غيرها من الجامعات الحكومية والأهلية في جميع البلدان العربية، ؛ ففي هذا خدمة لهذه الفئة التي يتركّز وجودها في البلدان النامية، كما أشار إلى ذلك الاتحاد الدولي للصم؛ حيث يذكر أن ٨٠٪ من الصم في العالم يعيشون في الدول النامية (World Federation of the Deaf, 2015).

- عمل شراكة أكاديمية مع المؤسسات الناجحة في العالم التي لها خبرة طويلة في تعليم الصم، مع انتقاء البرامج ذات التأهيل المهني التي تعمل على تهيأة الطلبة الصم لسوق العمل. من أهم هذه المؤسسات جامعة غالوديت (Gallaudet University) الأمريكية التي بدأت عملها مع تعليم الصم سنة

١٨٥٦م، وهي مؤسسة خاصة بالصم فقط وتقدم ٤٠ برنامجا على المستوى الجامعي وبرامج أخرى على مستوى الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، وعدد من المقررات الدراسية عبر الإنترنت. وكذلك المعهد الوطني التقني للصم (The National Technical Institute for the Deaf) الأمريكي الذي بدأ عمله سنة ١٩٦٨ وله شراكة مع ٤ مؤسسات شقيقة في تايلاند وروسيا واليابان والصين، وهو يقدم حاليا ٢٠٠ برنامجا في كثير من المجالات الحيوية. وكذلك معهد الجنوب الغربي للصم في أمريكا (The Southwest Collegiate Institute for the Deaf) الذي تأسس عام ١٩٨٠م، وكلية دونكاستر البريطانية (Doncaster College for the Deaf) التي تأسست عام ١٩٧٠م.

- استخدام أداة استقصاء آراء الطلبة الصم حول توافر وجودة الخدمات المقدمة لهم بشكل دوري (كل فصل دراسي) واجراء التعديلات وتحسين الخدمات بناءً على نتائج الاستقصاء بشكل مستمر.

- توفير قاموس اشاري عربي موحد، وتدريب مترجمين إلى لغة الإشارة، وتوفيرهم بالأعداد الكافية

- تكثيف الدراسات والأبحاث حول كل جوانب تعليم الصم، وسبل توسيع فرص الدخول لهم إلى مؤسسات التعليم العالي، وكيفية تحقيق تعلم وتدريس نوعي لهم، وتوفير كل الخدمات التي تتناسب مع مواصافاتهم واحتياجاتهم الخاصة. فلقد أثبت الواقع انعدام الدراسات المتعلقة بالصم في التعليم العالي في الدول العربية.

* * *

المراجع

أولا: المراجع العربية

صحيفة الشرق. (٢٠١٢). مجتمع: أمين عام «صم الرياض» لـ الشرق: ٧٢٠ ألف أصم يعانون من ضعف الخدمات.. ومشروع بـ ٣٠ مليوناً يحتاج الدعم.]انترنت تنزيل نوفمبر ٢٠١٥[. (متوافر على: http://www.alsharq.net.sa/2013/02/03/704069

برنامج الخليج العربي للتنمية – أجفند. (٢٠١٥). **الجامعة العربية المفتوحة**.]إنترنت تحميل ديسمبر ٢٠١٥ [. (متوافر على: http://agfund.org

الزكري، محمد؛ والدوسري، وضحة. (٢٠١٤). **الطلبة الصم في التعليم العالي: الشموليى اللآزمة. منح الطلبة الصم وذوي صعوبات التعليم انطلاقة فعالة في التعليم العالي – أداة تقييم ذاتي**. (مترجم). كرسي اليونسكو للجودة في التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعودالإسلامية.

ثانيا المراجع الإنجليزية

Aimhigher Research & Consultancy Network. (2013). Literature Review of Research into Wining Participation to Higher Education. [online]. (Available at: to,HE/Literature%20review%20of%20research%20into%20WP%20to%20HE.pdf.(

Ainscow, M. (2008).Understanding the development of inclusive schools (2nd ed.). London: Falmer Press.

Albertini, J., Kelly, R., & Matchett, M. (2012, Winter). Personal factors that influence deaf college students' academic success. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17 (1), 85-101.

Antia, S., Stinson, M., & Gonder, M. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7 (3), 214-229.

Barman, C., & Stockton, J. (2002). An Evaluation of the SOAR-High project: A web-based science program for Deaf students. American Annals of the Deaf, 147 (3), 5-10.

Berent, G. (2009). The interlanguage development of deaf and hearing learners of L2 English: Parallelism via minimalism. In: Ritchie W. & Bhatia T. (Eds). The New Handbook of Second Language Acquisition. Bingley, UK: Emerald Group Publishing; 2009. pp. 523-543.

Bochner, J., & Bochner, A. (2009). A limitation on reading as a source of linguistic input: Evidence from deaf learners. Reading in a Foreign Language 21 (2), 143-158.

Bochner, J., & Walter, G. (2005, Summer). Evaluating deaf students' readiness to meet the English language and literacy demands of postsecondary educational programs. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (3), 232-243.

Boutin, D., & Wilson, K. (2009). An analysis of vocational rehabilitation services for consumers with hearing impairments who received college or university training. Rehabilitation Counseling Bulletin, 52 (3), 156-166.

Brokop, F., & Persall, B. (2009).Writing Strategies for learners Who are Deaf. NorQuest College, Edmonton.

Casey, D. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 52 (2), 45−51.

Cawthon, S., Nichols, S., & Collier, M. (2009). Facilitating access: What information do Texas postsecondary institutions provide on accommodations and

services for students who are deaf or hard of hearing? American Annals of the Deaf, 153 (5), 450-460.

Cawthorn, S. (2001).Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6, 212-225.

Choi, S. (2005). The development of reading teaching model for the students of hearing loss. Journal of Speech &Hearing Disorders, 14 (2), 1-20.

Convertino, C., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14 (3), 324-343.

Corker, M. (1994). Integration and deaf people: The policy and power of enabling environments. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French y M. Oliver (Eds.).Disabling Barriers: Enabling Environments. London: Sage Publications.

Covell, J. (2006). The Learning Styles of Deaf and Non-deaf Pre-service Teachers in Deaf Education. Dissertation ,Lamar University, Beaumont. ProQuest Dissertations & Theses database (UMI No. 3260507.(

Cuculick, J., & Kelly, R. (2003). Relating deaf students' reading and language scores at college entry to their degree completion rates. American Annals of the Deaf, 148 (4), 279-286.

Doncaster College for the Deaf. (2015). Courses. The Southwest Collegiate Institute for the Deaf. [online retrieved September, 2015]. (Available at http://www.deaf-trust.co.uk/college/courses/.(

Dorn, L. & Soffos, C. (2001). Scaffolding young writers: A writers' workshop approach. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Ellsworth, M. (2001). Strategies for assessing the impact of technology in the online and distance learning teaching/learning process. Paper presented at the Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium, Rochester, NY.

Fabbretti, D., & Tomasuolo E. (2006). Scrittura e sordità. Roma: CarocciEditoreS.p.A.

Foster, S. et al. (2003). Cross-cultural definitions of inclusion for deaf students: A comparative analysis. Deafness and Education International, 5 (1), 1-19.

Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4, 225-235.

Freed, G. (2001) Accessible online and educational media: Research, development, and standards. Paper presented at the Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium, Rochester, NY.

Freedbody, P., & Power, D. (2001). Interviewing Deaf adults in postsecondary educational settings: Stories, cultures, and life histories. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6(2), 130-142.

Freire, S. (2007).Creating inclusive learning environments: Difficulties and opportunities within the new political ethos. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27, 1-5.

Fuller , M., Healey, M., Bradley, A. & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. Studies in Higher Education, 29 (3), 303-318.

Fuller, m. ; Georgeson, J. ; Healey, m. ; Hurst, A. ; Riddell, s. ; Roberts, H. ; & Weedon, E. (2008). Enhancing The Quality and Outcomes of Disabled Student's Learning in Higher Education. London: Roahedge.

Gallaudet University. (2015a). Gallaudet University: History. [online, retrieved September, 2015]. (Available at: https://www.gallaudet.edu/history.html.(

Gallaudet University. (2015b). Gallaudet University: Fast Facts 2015. [online, retrieved September, 2015]. (Available at: https://www.gallaudet.edu/about-gallaudet/fast-facts.html.(

Gallaudet University. (2015c). Gallaudet University: Graduate Programs. [online, retrieved September, 2015]. (Available at: https://www.gallaudet.edu/academics-and-research/graduate-programs.html.(

Gallaudet University. (2015d). Gallaudet University: Colleges and Schools. [online retrieved September, 2015]. (Available at: http://www.gallaudet.edu/academic-catalog/undergraduate-education/colleges-and-schools.html.(

Gallaudet University. (2015e). Gallaudet University: Online Degree Completion Program. [online retrieved September, 2015]. (Available at: http://www.gallaudet.edu/academic-catalog/undergraduate-education/depts-majors-minors/online-degree-completion-program.html.(

Gallaudet University. (2015f). Gallaudet University: Regional Centers. [online retrieved September, 2015]. (Available at http://www.gallaudet.edu/outreach-programs/regional-centers.html.(

Giddens, E. (2009). Teaching written language to students who are deaf or hard of hearing. Independent Studies and Capstones, Paper 186. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine.

Giorcelli, L.R. (2004). Making inclusion work. In D. Power y G. Leigh (Eds.). Educating Deaf Students. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Gunning, T.G. (2008). Creating Literacy Instruction for all Students. Boston: Pearson Education, Inc.

Heindel, A. (2014). A Phenomenological Study of the Experiences of Higher Education students with Disabilities. Graduate Thesis end Dissertations, University of South Florida. [Online retrieved December, 2015]. (available at: htpp://scholarcommons.usf.edu/etd/5037 .(

Howard, J. Boetthcer, L. Justice, K. Schenk, P. L. Rogers, & G. A. Berg (Eds.), Encyclopedia of distance learning (Vol. 2, pp. 591-598). Hershey, PA: Idea Group.

Hung, H., & Paul, P. (2006). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. Deafness and Education International,8 (2), 62-74.

Hyde, M. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. Deafness and Education International,6 (2), 82-99.

Hyde, M., Punch, R., Power, D., Hartley, J., Neale, J., & Brennan, L. (2009). The experiences of deaf and hard of hearing students at a Queensland University: 1985-2005. Higher Education Research & Development, 28 (1), 85-98.

Johnson, L. (2001). Using technology to deliver a distance education program to interpreters working in K-12 settings: A model of collaboration between the Deaf community, state education agencies, and a post-secondary institution. Paper presented at the Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium, Rochester, NY.

Juhas, S. (2001). Going the distance to meet the New York state social studies standards. Paper presented at the Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium, Rochester, NY.

Keatin, E. &Miru, G. (2003). American Sign Language in virtual space: Interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. Language in Society,32 (5), 693-714.

Kim, D., Lee, H. & Skellenger, A. (2012). Comparison of levels of satisfaction with distance education and on-campus programs. Journal of Visual Impairment and Blindness, 106 (5), 275-286.

Kim-Rupnow, W., Dowrick, P., & Burke, L. (2001). Implication for improving access and outcomes for individuals with disabilities in postsecondary distance education. The American Journal of Distance Education, 15 (1), 25-40.

Kinash, S., Crichton, S., & Kim-Rupnow, W. (2004). A review of 2000-2003 literature at the intersection of online learning and disability. American Journal of Distance Education, 18 (1), 5-19.

King, C., & Quigley, S. (1985). Reading and Deafness. Austin, TX: Pro-Ed.

Knoors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. Journal of Deaf Studies and Def Education, 17 (3) 291-305.

Komesaroff, L. (2005). Category politics: Deaf students' inclusion in the 'hearing university. International Journal of Inclusive Education, 9 (4), 389-403.

Lang, H. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7 (4), 267-280.

Lang, H., & Steely, D. (2003) Web-based science instruction for deaf students: What research says to the teacher. American Journal of Distance Education, 31 (4-5), 277-298.

Lartz, M., Stoner, J., & Stout, L. (2008). Perspectives of assistive technology from Deaf students at a hearing university. Assistive Technology Outcomes and Benefits, 5 (1), 72-91.

Lehman, R., & Conceicao, S. (2001). Involving the deaf community in distance learning using blended technologies and learning objects. Teaching with Technology Today, 8 (3.(

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education. Educational Psychology, 77 (1) 1-24.

Long, G., Mallory, J., & Davis, S. (2003). Deaf and hard of hearing students' satisfaction with on-line learning. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education, New Mexico.

Marschark, M., Lang, H., &Albertini, J. (2002). Educating Deaf Students: From Research to Practice. New York, NY: Oxford University Press.

Marschark, M., Richardson, J., Sapere, P., & Sarchet, T. (2010, Fall). Approaches to teaching in mainstream and separate postsecondary classrooms. American Annals of the Deaf, 155 (4), 481-487.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (1), 38-50.

Matteson, J., Kha, C., Hu, D., Saul, L., & Robins Sadler, G. (2008). Campus community partnerships with people who are deaf or hard-of-hearing. Assistive Technology Outcomes and Benefits, 5 (1), 29-44.

Moores, D. (1996). Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices. Boston: Haughton Mifflin.

Napier, J., & Barker, R. (2004). Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9 (2), 228-238.

Newell, C. & Debenham, M. (2005). Disability, Chronic, Illness and Distance Education. In C.

Olmstead Rights. (2015). The Americans with Disabilities Act of 1990 – ADA. [online retrieved December, 2015]. (Available at: http://www.olmsteadrights.org/about-olmstead/item.6460-The_Americans_with_Disabilities_Act_of_1990_ADA.(

Parasnis, I., & Fischer, S. (2005). Perceptions of diverse educators regarding ethnic-minority deaf college students, role models, and diversity. American Annals of the Deaf, 150 (4), 343-349.

Parton, B. (2005). Distance education brings Deaf Students, instructors, and interpreters closer together: A Review of prevailing practices, projects, and perceptions. International Journal of Instructional Technology & Distance Education, 2 (1) [online retrieved Aug, 2015]. (Available at: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article07.htm.(

Paul, P. (1997). Reading for students with hearing impairments: Research review and implications, Volta Review, 99, 73-87.

Pearson, H. (2010). Complicating intersectionality through the identities of a hard of hearing Korean adoptee: An autoethnography. In L. D. Patton, R. A. Shahjahan; & N. Osei-Kofi (Eds.). Emergent Approaches to Diversity and Social Justice in Higher Education [Feature Issue]. Equity & Excellence in Education, 43(3), 341-356.

Powers, S. (1996). Inclusion is an attitude not a place: Part I. Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf, 20 (2), 35-41.

Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. Journal of Deaf Studies and Deaf Education,7 (3), 230-243.

Punch, R., Hyde, M., & Power, D. (2007). Career and workplace experiences of Australian university graduates who are deaf or hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12 (4), 504-517.

Richardson, J. (2001). The representation and attainment of students with a hearing loss at the Open University. Studies in Higher Education, 26 (3.(

Richardson, J. (2009) The academic attainment of students with disabilities in UK higher education. Studies in Higher Education, 34 (2), 123-137.

Richardson, J., & Woodley, A. (2001). Perceptions of academic quality among students with a hearing loss in distance education. Journal of Educational Psychology, 93(3), 563-570.

Richardson, J., Long, G., & Foster, S. (2004). Academic engagement in students with a hearing loss in distance education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9 (1), 68-85.

Richardson, J., MacLeod-Gallinger, J., McKee, B., & Long, G. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5 (2) 156-173.

Richardson, J., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15 (4), 358-382.

Robinson, V., & Aidala, C. (2002). Distance learning pilot: Physics and mathematics NTID/RSD. Paper presented at the Deaf Education and Emerging Video Technologies in Video 2002 Conference, Washington D.C.

Scherer, H., Snyder, J., & Fisher, B. (2010, November 17). Victimization risk among a national sample of disabled and deaf college students. Paper presented at the ASC Annual Meeting, San Francisco, California. Retrieved from: http://www.allacademic.com/meta/p431569_index.html.

Schley, S., & Albertini, J. (2005, Winter). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a direct assessment of writing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (1), 96-105.

Smith, C.,& Allman, T. (2010).Meeting the challenges of deaf education teacher preparation: Innovative practices in online learning. Journal of Online Learning and Teaching, 6 (2.(

Stinson, M., Liu, Y., Saur, R., & Long, G. (1996). Deaf college students' perceptions of communication in mainstream classes. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1 (1), 40-51.

Stinson, M.,& Lang, H. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation? American Annals of the Deaf, 139, 156-159

Stinton, M. & Antia, S. (1999).Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education,4 (3), 163-175.

Storbeck, C., & Martin, D. (2010). South African Deaf Education and the Deaf Community [Special Section]. American Annals of the Deaf, 155(4.(

Switzer, J. (2003). Disabled Rights: American Disability Policy and the Fight for Equality. Georgetown University Press.

Taylor, G. & Palfreman-Kay, J. M. (2000). Helping each other: Relations between disabled and non-disabled students on Access programmes. Journal of Further and Higher Education, 24 (1), 39-53.

The National Technical Institute for the Deaf (2015a). The National Technical Institute for the Deaf : A Unique College, A Superior Education. [online, retrieved November, 2015]. (Available at http://www.ntid.rit.edu/.(

The National Technical Institute for the Deaf (2015b). The National Technical Institute for the Deaf: History of NTID. [online retrieved November, 2015]. (Available at http://www.ntid.rit.edu/.(

The National Technical Institute for the Deaf (2015c). The National Technical Institute for the Deaf: 2014 Annual report. [online retrieved November, 2015]. (Available at http://www.ntid.rit.edu/sites/default/files/annual_report_2014.pdf.(

The Southwest Collegiate Institute for the Deaf. (2015). The Southwest Collegiate Institute for the Deaf. [online retrieved November, 2015]. (Available at http://www.howardcollege.edu/swcid/.(

Thurmond, V., Wambach, K., Connors, H., and Fey, B. (2002). Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. American Journal of Distance Education, 16 (3), 169-189.

Tidwell, R. (2004). The "invisible" faculty member: The university professor with a hearing disability. Higher Education, 47 (2), 197-210.

Wang, Q. (2006). Blending Electronic and Classroom Teaching to Support Deaf and Hard of Hearing College Students. Dissertation, Nova Southern University. ProQuest Dissertations & Theses database (UMI No. 32211288.(

Wauters, L., Marschark, M., Sapere, P., & Convertino C. (2008). Language and learning by deaf students. Keynote presentation at Supporting Deaf People 2008 online conference.

World Federation of the Deaf. (2015). World Federation of the Deaf : FAQ. [online retrieved December, 2015]. (available at: http://wfdeaf.org/faq.(

World Health Organization. (2015). World Health Organization: Deafness and Hearing Loss. [online retrieved December, 2015]. (available at: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/.(

❊ ❊ ❊