

واکاوی محدودیت‌های تحصیلی دانشجویان نابینا و کم‌بینا: یک پژوهش کیفی

یوسف ادیب

تبریز، ایران

استاد رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز،

* احد عظیمی آقبلاغ

تبریز، تبریز، ایران

دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه

چکیده

در پژوهش حاضر هدف، توصیف و فهم ادراک دانشجویان نابینا و کم‌بینا از محدودیت‌ها تحصیلی آنان در سطح آموزش عالی بود. مطالعه حاضر در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ با رویکرد کیفی، از نوع تحلیل محتوای کیفی عرفی انجام شد. از میان جامعه دانشجویان نابینا و کم‌بینا، تعداد ۱۲ نفر از دانشجویان این طیف، با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و در مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته مشارکت کردند. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها با استفاده از الگوی تحلیل ارتباطی و به صورت دستی انجام شد. راهبردهای اعتباربخشی به داده‌ها با استفاده از روش‌های بازنگری ناظرین، بازنگری مشارکت‌کنندگان، تخصیص زمان کافی برای جمع‌آوری داده‌ها و درگیری مداوم و مثلث‌سازی محقق انجام شد. نتایج در طبقات اصلی «چالش‌های کنکور»، «نامناسب بودن فضای فیزیکی دانشگاه»، «چالش‌های ارتباطی»، «چالش‌های آموزشی» و «اهمال کاری سازمانی» و چندین طبقه فرعی استخراج شد. نتایج نشان داد، علی‌رغم تصویب و اجرای مقطعی قوانین حمایت‌کننده داخلی و بین‌المللی از حقوق معلولان، نیازهای تحصیلی این قشر از دانشجویان کمتر مد نظر قرار می‌گیرد و در عمل به الزامات تحصیلی آنان توجهی نمی‌شود. پیشنهاد می‌شود متصدیان امر با مورد توجه قرار دادن دستاوردهای کاربردی پژوهش، اقدامات لازم را انجام دهند.

نویسنده مسئول: AhadAzimi63@gmail.com

کلید واژه‌ها: دانشجویان نابینا و کم‌بینا، محدودیت‌های تحصیلی، آموزش عالی، تحلیل محتوای کیفی

مقدمه

سازمان بهداشت جهانی در سال ۲۰۱۹ با انتشار گزارش جهانی بینایی نشان داد که در سطح جهان، حداقل ۲/۲ میلیارد نفر دچار آسیب بینایی یا نابینا هستند. از این تعداد، ده‌ها میلیون نفر آسیب بینایی شدید دارند (گزارش جهانی بینایی^۱، ۲۰۱۹). آسیب بینایی، یکی از انواع نیازهای ویژه به شمار می‌رود. معلولان به‌عنوان آسیب‌پذیرترین قشر محسوب می‌شوند و می‌توان ادعا کرد که موضوع حقوق انسانی افراد معلول، از بزرگ‌ترین چالش‌های جوامع امروزی است (ساعی شتربانی، محمودی و رفعتی، ۱۳۹۶). به همین جهت، کنوانسیون حقوق معلولان سازمان ملل متحد^۲؛ ادغام کامل افراد معلول در جوامع را ترویج می‌کند (بانک جهانی^۳، ۲۰۱۹).

تحصیل معلولان، به‌ویژه در سطح دانشگاه، یکی از عواملی است که می‌تواند با اعطای فرصت‌های برابر، روند مشارکت افراد معلول در جامعه را تسهیل کند و نقش تبعیض را در زندگی آنان کمرنگ کند. برای دانشجویان معلول، دانشگاه یک فرصت و تجربه توانمندسازی است و وسیله‌ای برای بهبود کیفیت زندگی آنان محسوب می‌شود (هلنا مارتینز، بورگس و گونکالوس^۴، ۲۰۱۸). رسیدن به هدف شخصی، اثبات ارزش خود، برآورده کردن انتظارات خانواده و همسالان، افزایش موفقیت در محل کار و به دست آوردن اشتغال و امنیت مالی از جمله دلایلی است که دانشجویان معلول را به تحصیل در آموزش عالی ترغیب می‌کند (فولارتون و داکيوته^۵، ۲۰۱۶).

¹ world report on vision

² convention on the Rights of Persons with Disabilities; (CRPD)

³ The World Bank

⁴ Helena Martins, Borges, & Gonçalves

⁵ Fullarton, & Duquette

در ایران، بر اساس بانک اطلاعات بهزیستی، ۱۱ درصد از معلولان تحت پوشش این سازمان، در گروه اختلال‌های بینایی قرار دارند. ۳۵ تا ۴۰ درصد افراد دارای اختلال‌های بینایی، دانشجو هستند و در رشته و سطوح مختلف تحصیل می‌کنند (نحوی نژاد، ۱۳۹۷). دانشجویان نابینا و کم‌بینا، علی‌رغم موانع فراوان، تحصیل کرده‌ترین گروه معلولان کشور هستند و ۴۰ درصد از دانشجویان معلول کشور را تشکیل می‌دهند (معینی، ۱۳۹۸).

حضور دانشجویان نابینا و کم‌بینا در دانشگاه‌ها، به تغییر نگرش منفی و باورهای غلط مردم نسبت به نابینایی و کم‌بینایی کمک می‌کند و فرصتی برای آماده‌سازی آن‌ها برای ایفای نقش‌های آینده خود در جامعه است (آتویلا، کیبانجا و موگاکا^۱، ۲۰۱۷). دستیابی به تحصیلات دانشگاهی عامل اصلی در افزایش اشتغال نابینایان است (بل^۲، ۲۰۱۲؛ بل و مینو^۳، ۲۰۱۵).

با این حال، تحصیل دانشجویان نابینا و کم‌بینا با دشواری‌هایی همراه است. در بسیاری از کشورها، تأمین وسایل مورد نیاز برای سهولت در تعلیم و تربیت افراد با آسیب بینایی دشوار است (اومد^۴، ۲۰۱۵). پژوهش‌های انجام شده در حوزه تحصیل دانشجویان نابینا و کم‌بینا نشان داد که برخی چالش‌های عمده همچنان پابرجاست.

پیشینه پژوهش

در یک مورد مطالعه غیرمستقیم، پژوهشگران ایرانی در بررسی نیازهای ویژه افراد ناتوان جسمی، به این نتیجه رسیدند که این قشر از افراد در مواجهه با آموزش، مشکلاتی مثل نبود منشی آزمون، نامناسب بودن ساختمان، نبود آسانسور و تأمین مواد آموزشی دارند (فهودیان، سلیمانی‌نیا، غریب، فرهادی و صادقی، ۱۳۹۲). رضایی پور، جباری فر و برزگر بفرویی (۱۳۹۸) در بررسی دانشجویان دارای آسیب بینایی، به این نتیجه رسیدند که افراد با آسیب بینایی به لحاظ دلبستگی، ترس از ارزیابی منفی و سازگاری با مسائل بیشتری نسبت به افراد بینا مواجه هستند، از سوی دیگر در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علائم موفقیت فرد، پیشرفت

¹ Otyola, Kibanja, & Mugagga

² Bell

³ Bell, & Mino

⁴ Omede

تحصیلی او ست، از این رو توجه به حمایت‌های اجتماعی دانشجویان با آسیب‌بینایی در راستای پیشرفت تحصیلی آن‌ها الزامی است.

در یک پژوهش دیگر، محققان اذعان داشتند که دانشجویان نابینا، نیاز به توجه خاصی دارند و ورود این افراد به دانشگاه و همراه شدن با افراد عادی، چالش‌هایی در عرصه تحصیل برای آن‌ها ایجاد می‌کند، توجه به سبک یادگیری (انطباق و همگرا) می‌تواند فرآیند آموزشی دانشجویان نابینا را بهبود بخشد (یارمحمدیان، چوپان زیده، زیدآبادی نژاد و حسن نتاج، ۱۳۹۳).

یک مطالعه پدیدارشناسانه خارجی نشان داد که کمبود وسایل مدرن تدریس، ضبط سخنرانی در کلاس، مشکلات مالی و تحمیل تشریفات بیش‌ازحد مؤسسات در زمان امتحانات و پذیرش، از جمله مشکلات دانشجویان با آسیب‌بینایی دانشگاه است (دوی و ساگزنا، ۲۰۱۹). در پژوهشی، تجارب آموزشی دانشجویان نابینا در علوم کامپیوتر بررسی شد و نتایج حاکی از آن بود که موانعی مثل دسترسی به مواد و انجام تکالیف در تمام بخش‌های تحصیل دانشجویان نابینا سایه افکننده بود و موجب افزایش احساس انزوا و کاهش انگیزه شد (باکر، بنت و لادرن، ۲۰۱۹). در پژوهشی دیگر، موانع و قابلیت‌های پیش روی دانشجویان با آسیب‌بینایی در بریتانیا، در چهار مضمون اصلی نگرش دانشجویان، تدارک مؤسسات، پشتیبانی خارجی و نگرش دیگران به دست آمد (بیشاپ و ریند^۲، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش دیگر نشان داد که دانشجویان معلول شامل نابینایان و کم‌بینایان، فرصت‌های مطالعه یکسانی در مقایسه با دانشجویان غیر معلول در اختیار ندارند و موانع مرتبط با دسترسی‌پذیری آموزشی، آنان را از رسیدن به خبرگی باز داشته است (برانث^۳، ۲۰۱۱). محیط‌های فیزیکی نامساعد پردیس، درک نادرست اساتید از آموزش فراگیر و اجرای سیاست آموزش عالی فراگیر از جمله محدودیت‌های تجربه شده مشارکت‌کنندگان در تحقیق دیگر بود (بوآلار^۴، ۲۰۱۸). در پژوهشی دیگر از جمله موانع

¹ Devi, & Saxena

² Bishop, & Rhind

³ Brandt

⁴ Bualar

مشارکت دانشجویان زن معلول در دانشگاه که شامل نابینایان و کم‌بینایان نیز می‌شد؛ تبعیض، بی‌تفاوتی، منابع یادگیری محدود و دسترسی فیزیکی به دست‌آمد (اوپینی^۱، ۲۰۱۲).

جوشی و ری^۲ (۲۰۱۹) به این نتیجه رسیدند که برنامه‌ریزی برای مواد آموزشی در دسترس، دسترسی به فضای قابل کار کردن و سیستم‌های پشتیبانی مانند یادداشت‌کننده‌ها و تعامل نزدیک با اساتید از موارد تسهیل‌کننده و نگرش دانشجویان دارای اختلال بینایی نسبت به تحصیلات، عدم آموزش کارکنان و عدم آگاهی جامعه دانشگاهی از معلولیت، از جمله موانع تحصیل دانشجویان با اختلال بینایی بودند. در یکی از پژوهش‌ها، عوامل محیطی، رفتارهای غیرحمایتی و زمان در زمره موانع دانشجویان با آسیب بینایی بود (فرانک، مک لیندن و داگلاس^۳، ۲۰۲۰). در یک مطالعه، نگرش منفی همکلاسی‌های غیر معلول، مدرسان و مؤسسات، کمبود آگاهی کارکنان، کمبود حمایت مالی، کمبود منابع کمکی و کمبود دسترسی به خدمات حمایتی از جمله موانع مؤثر در تدارک فراگیران دارای آسیب بینایی در آموزش عالی بود (تام، مپکوا و سوارت^۴، ۲۰۱۸). مشارکت‌کنندگان پژوهش (هانافین، شولین، کنی و مک نلا^۵، ۲۰۰۷)؛ نگرش منفی اساتید و دانشجویان غیر نابینای دانشگاه را بزرگ‌ترین مانع تحصیل دانستند.

مرور پیشینه پژوهشی نشان داد که اقبال علمی، برای فهم و توصیف موانع و تسهیل‌کننده‌های تحصیل دانشجویان نابینا و کم‌بینا به‌طور فزاینده‌ای رشد کرده است؛ ولی در کشور ایران، صدای این طیف از دانشجویان کمتر شنیده شده است. لذا می‌توان محدودیت‌های تحصیلی این طیف از دانشجویان در دانشگاه را به‌نوعی خلاء پژوهشی در نظر گرفت و مورد کندوکاو قرار داد. ضرورت پژوهش از این قرار است که در صورت عدم شناسایی محدودیت‌های تحصیلی این دانشجویان و رفع آن، مشارکت آنان در اجتماع کم‌رنگ خواهد شد؛ در نتیجه امکان دارد که جامعه فعالیت و تلاش آن‌ها را نبیند و رفته‌رفته حقوق آن‌ها را فراموش کند. همچنین در

¹ Opini

² Joshi, & Ray

³ Frank, McLinden, & Douglas

⁴ Tom, Mpekoa, & Swart

⁵ Hanafin, Shevlin, Kenny, & Mc Neela

صورت نادیده گرفتن چالش‌های تحصیلی آنان، بیم آن می‌رود که از علاقه و اشتیاق آنان نسبت به تحصیل در دانشگاه کاسته شود. شرایط گفته شده، احتمال ترک تحصیل را زیاد می‌کند و در نتیجه ممکن است دانش، نگرش و مهارت‌های لازم و اساسی در آنان شکل نگیرد؛ به دنبال آن شغل، ازدواج و در کل، زندگی و وجهه اجتماعی آن‌ها تحت تأثیر قرار گیرد.

کاربرد دیگر پژوهش حاضر این است که می‌تواند به‌عنوان پیش‌نویس و سند، در اختیار متصدیان دانشگاهی و برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد تا در طراحی برنامه درسی مناسب و کاربردی ویژه دانشجویان نابینا و کم‌بینا از آن استفاده کنند. همچنین به مدیران، کارمندان و اساتید و دانشجویان دانشگاه‌ها کمک می‌کند تا فهم بهتری از شرایط تحصیل دانشجویان نابینا و کم‌بینا داشته باشند؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر این است که دانشجویان نابینا و کم‌بینا چه ادراکی از محدودیت‌ها و چالش‌های تحصیل خود، در زمان قبل از ورود به دانشگاه، حین تحصیل در دانشگاه و بعد از فارغ‌التحصیلی در دانشگاه دارند؟

روش

این پژوهش در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ با پارادایم تفسیری و رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی^۱ انجام شد. این رویکرد با اهداف تنزل داده‌ها^۲، سازمان‌دهی داده‌ها^۳ و تسهیل‌کننده توسعه تئوری^۴ سروکار دارد (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۶). تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی، تم‌سازی و یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (سیه و شانون^۵، ۲۰۰۵). بر اساس نظر سیه و شانون رهیافت‌های موجود در تحلیل محتوا به سه

^۱ Qualitative content analysis

^۲ Narrative reduction

^۳ Data structuring

^۴ Facilitate theory development

^۵ Hsieh, & Shanon

دسته ۱- تحلیل محتوای عرفی^۱ ۲- تحلیل محتوای جهت‌دار^۲ ۳- تحلیل محتوای تلخیصی^۳ تقسیم می‌شوند. همچنین مایرینگ^۴ این حالت را مقوله استقرایی نام نهاده است؛ چراکه از طریق استقرا، مقوله‌ها از داده‌ها ظهور می‌یابند. در حالت فوق، پژوهشگران از بکارگیری مقولات پیش‌پنداشته پرهیز می‌کنند و در عوض ترتیبی می‌دهند که مقوله‌ها از داده‌ها ناشی شوند. امتیاز بارز این نوع تحلیل، به دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه-های از پیش تعیین شده است (ایمان و نوش‌آبادی، ۱۳۹۰). علاوه بر این، پژوهش‌گران، الزامات مفهوم اپوخه^۵ (جداسازی) را مورد تأکید قرار دادند. این بدان معناست که در کل فرایند پژوهش، پژوهش‌گران تجاربشان را تا حدی که ممکن است کنار می‌گذارند تا بتوانند نگاهی نو نسبت به پدیده مورد بررسی به دست آورند (ایمان، ۱۳۹۴). در حوزه معلولان تولید دانش ضعیف است؛ منابع و رفرنس‌هایی که در ایران وجود دارد بسیار محدود است (عاروان، ۱۳۹۹). پژوهش‌های کیفی در زمینه‌هایی که دانش موجود کامل و کافی نیست، مناسب و مطلوب هستند (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۶). با توجه به اینکه تحصیل دانشجویان نابینا و کم‌بینا و محدودیت‌های آن، ماهیت ناشناخته‌ای دارد و مجامع علمی کشور با کمبود اطلاعات مستند و موثق در این زمینه مواجه است، لذا استفاده از پژوهش کیفی برای تحصیل اطلاعات در این حوزه، اجتناب‌ناپذیر بود. همچنین انجام مصاحبه‌های اولیه نشان داد که مصاحبه‌شوندگان در مواقعی نظر خود را اعلام می‌کردند؛ و نه لزوماً تجارب زیسته خود را؛ لذا محققان مجاب شدند که در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوای عرفی استفاده کنند.

با مدنظر قرار دادن کل جامعه دانشجویان نابینا و کم‌بینا، با مراجعه به موسسه فرهنگی نابینایان بصیر تبریز، تعداد ۱۲ نفر دانشجوی طیف نابینا و کم‌بینا، مبتنی بر نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد؛ این روند تا رسیدن داده‌ها به حالت اشباع ادامه یافت. جنسیت مشارکت‌کنندگان شامل مرد و زن بود که در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته‌های مختلف مشغول به تحصیل بودند. برای

¹ Conventional Content Analysis

² Directed Content Analysis

³ Summative Content Analysis

⁴ Mayring

⁵ Epoché

حصول اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختارمند عمیق استفاده شد. مصاحبه‌ها به صورت انفرادی و با تمرکز بیشتر در اتاق خالی انجام شد. به جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، پژوهشگر قبل از هر مصاحبه، با ذکر اهداف پژوهش و اطمینان بخشی نسبت به رعایت اصل محرمانه و ناشناس ماندن افراد، توانست رضایت شفاهی را از مشارکت کنندگان بگیرد. همچنین برای ضبط متن مصاحبه‌ها از تک‌تک مشارکت کنندگان اجازه گرفته شد. زمان هر مصاحبه بین ۳۵ تا ۶۰ دقیقه طول کشید. طی جلسه مصاحبه با هر مشارکت کننده، ابتدا سؤالات توصیفی برای شروع بحث مطرح شد؛ سپس از طریق سؤالات ساختاری و متمایز کننده ادامه یافت. به عنوان نمونه، سؤالات زیر مطرح شد. ۱- واکنش خانواده، اطرافیان، اساتید و هم‌کلاسی‌ها در طول دوران تحصیل نسبت به تحصیل شما چگونه بود؟ ۲- چه تجارب موفق و ناموفقی در طول دوران تحصیل در دانشگاه داشته‌اید؟ ۳- به عنوان دانشجوی نابینا و کم‌بینا، با چه محدودیت‌ها و چالش‌های تحصیلی مواجه بودید؟ به اقتضای مباحث مورد گفتگو، سؤالات پیگیرانه، ژرف‌کاوتر و دقیق‌تر مطرح می‌شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها پس از انجام اولین مصاحبه و هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها و به شیوه تحلیل محتوای ارتباطی^۱، به صورت دستی انجام شد. تحلیل ارتباطی، ارتباط مفاهیم در متن را شناسایی و کشف می‌کند و از استراتژی‌های زیر جهت کدگذاری متن استفاده می‌کند. ۱- تعیین سؤال: سمت‌وسوی پژوهش را مشخص و تکمیل تحلیل را آسان می‌کند. همچنین تعیین واحد تحلیل^۲ در این مرحله انجام می‌شود. بخشی از متن که خلاصه و کدگذاری شده است و یا هر عبارت و کلمه نوشته شده در متن نسخه‌برداری شده، می‌تواند به عنوان واحد تحلیل مورد توجه قرار گیرد ۲- تعیین نوع ارتباطات: در تحلیل ربطی زیر طبقات استخراج احساسی^۳، تحلیل مجاورتی^۴ و نقشه‌برداری شناختی^۵ وجود دارد؛ پس از انتخاب زیر طبقات، این محقق است که تصمیم می‌گیرد کد را به هریک از کلمات و عبارات تعیین کند. ۳- تقلیل و ساده کردن متن به

¹ Relational Analysis

² Unit of Analysis

³ Affect Extraction

⁴ Proximity Analysis

⁵ Cognitive Mapping

طبقات و کدها ۴- اکتشاف ارتباط بین مفاهیم: پس از کدگذاری کلمات، متن می‌تواند برای ارتباطات بین مفاهیم آنالیز گردد؛ مفاهیم بر اساس قدرت ارتباط^۱، نشان و اثر ارتباط^۲ و جهت ارتباط^۳ کشف می‌شوند. ۵- کدگذاری ارتباطات. ۶- ترسیم نتایج: نمایش مفاهیم و ارتباطات آن در متن به شکل گرافیکی یا نقشه‌ای انجام می‌شود (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۶).

برای ارزیابی داده‌های کیفی حاصل شده، از شیوه‌های متنوعی استفاده شد. یکی از راهبردهای اعتباربخشی داده‌ها، استفاده از بازنگری ناظرین^۴ بود. ابتدا نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در اختیار دو تن از اساتید صاحب‌نظر حوزه پژوهش‌های کیفی قرار گرفت و نظرات تکمیلی و اصلاحی آنان لحاظ شد. همچنین با استفاده از بازنگری مشارکت‌کنندگان^۵ متن پیاده شده مصاحبه‌ها به صورت داده اولیه و به شکل کدگذاری شده در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و بازخوردهای لازم انجام گرفت. مورد دیگر که به حقیقی بودن داده‌ها کمک کرد این بود که پژوهشگر علاوه بر تخصیص زمان کافی برای جمع‌آوری داده‌ها و درگیری مداوم در فرآیند پژوهش، با اتخاذ رویه حسن ارتباط، فضایی حاکی از اطمینان و اعتماد ایجاد کرد که باعث شد مشارکت‌کنندگان اطلاعات واقعی را ارائه دهند؛ ناگفته نماند که مساعدت و رفتار همکارانه مسئولان موسسه بصیر، در به وجود آمدن این شرایط مؤثر بود. به علاوه، برای افزایش اعتبار داده‌ها، از روش مثلث‌سازی محقق^۶ استفاده شد. به این صورت که در جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها از وجود دو پژوهشگر استفاده شد.

¹ Strength of Relationship

² Sign of a Relationship

³ Direction of Relationship

⁴ External checks

⁵ Member check

⁶ Investigator Triangulation

یافته‌ها

گام‌های تحلیل داده‌ها با توجه به ساختار مشخص ذکر شده در بخش روش انجام شد. به‌عنوان نمونه، عبارت زیر از متن مصاحبه یکی از دانشجویان مشارکت‌کننده استخراج شد: «آبدارچی منشی بود و نمی‌توانست زبان را بخواند. تلفظ اصطلاحات را خوب ادا نمی‌کرد. کارم این بود که در ۹۰ دقیقه اشتباهات تلفظی را مرتب بازخورد دهم» سپس پژوهشگر گویه‌هایی از این دست را تحت عنوان طبقه فرعی «چالش‌های منشی امتحانات» نام‌گذاری کرد. همچنین به‌عنوان نمونه، ۸۰ درصد منابع ما صوتی، ۱۹ درصد فایل ورد و پی‌دی‌اف و ۱ درصد خط بریل است. کتاب‌هایی که چاپ جدید هستند بعد دو ماه فایل صوتی آن به دست من نایبنا می‌رسد و آن وقت هم برای مطالعه دیر است «در ذیل طبقه فرعی» چالش «کتاب‌های گویا» جا‌گذاری شد. سرانجام هر دو طبقه فرعی «چالش‌های منشی امتحانات» و «چالش کتاب‌های گویا» در طبقه اصلی چالش‌های آموزشی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که روند کنار هم قرار دادن و مقایسه اشتراکات طبقات فرعی تا تشکیل طبقات اصلی، بارها طی پیشرفت تدریجی پژوهش، مورد بازبینی قرار گرفت.

طبقه اصلی: چالش‌های کنکور

افراد نایبنا و کم‌بینا با وجود تمام سختی‌هایی که در به دست آوردن منابع مطالعاتی مناسب دارند، خودشان را به دانشگاه می‌رسانند. دانشجویان نایبنا و کم‌بینایی که کاندیدای ورود به دانشگاه هستند، هم‌زمان و در همان مکان برگزاری کنکور، به مانند دیگر داوطلبان به مجموعه سؤالات مندرج در دفترچه جواب می‌دهند. جلسه کنکور آنان با سایر متقاضیان، چند تفاوت دارد: ۱- داشتن دفترچه سؤالات با خط بریل ۲- حضور منشی در جلسه که سؤالات را بخواند و متعاقباً پاسخ‌ها را در پاسخ‌نامه درج کند. ۳- اختصاص یک سوم زمان اصلی آزمون به‌عنوان وقت اضافی ۴- کلیه داوطلبان نایبنا و کم‌بینا در سراسر کشور جزء منطقه ۳ محسوب می‌شوند. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که «میزان سواد منشی کنکور» و «زمان کنکور» از جمله طبقه‌های فرعی یافت شده در این بخش به شمار می‌روند.

سواد منشی کنکور

مرور شواهد گفتاری نشان داد که به زعم مشارکت کنندگان، برخی از افرادی که به عنوان منشی جلسه کنکور انتخاب می شوند، از دانش کافی و لازم برای انجام این مسئولیت برخوردار نیستند: «انتظارم از منشی کنکور این بود که حداقل سؤال را برایم درست بخواند. مثلاً عربی بلد نبود. در ادبیات، عروض قافیه را نمی توانست بخواند. در فلسفه و روان شناسی اصطلاحات را نادرست تلفظ می کرد.»

«استرس کنکور در ناینیان، به خاطر منشی کم سواد چندین برابر متقاضیان عادی است.»
«کاغذی بودن آزمون کنکور باعث می شود که لاجرم از منشی استفاده کنیم و من مطمئن نیستم منشی پاسخ های مرا را درست در برگه پاسخ نامه وارد می کند یا نه؟»
«منشی دوستم عربی بلد نبود؛ برای همین، سؤالات مربوط به آن درس را پاسخ نداده بود و مجبور شد سال بعد دوباره در کنکور شرکت کند.»

زمان کنکور

تحلیل داده ها نشان داد، با توجه به سرعت عمل و شرایط جسمانی افراد ناینیا و کمبینا، زمان اختصاص یافته به جلسه کنکور برای آن ها کافی نیست:
«درست است که یک سوم به تایم کنکور ناینیان اضافه می شود ولی باز هم کفاف نمی کند؛ چون ما قدرت بینایی نداریم و به همین جهت برای تجزیه و تحلیل سؤالات به انرژی و زمان بیشتری نیاز داریم.»

«خط بریل و منشی در کنکور در اختیارم هست ولی وقتی می بینم وقت کم است بریل را ول می کنم و به منشی می گویم تند تند سؤالات را بخواند و من هم جواب ها را می گویم و او پر می کند.»

«سؤالات ما ناینیاها در کنکور با افراد عادی فرقی ندارد. با خط بریل هم ارائه می شود ولی این بریل تندخوانی ندارد در نتیجه از نظر زمان کمبود داریم.»
طبقه اصلی: نامناسب بودن فضای فیزیکی دانشگاه

آموزش باید برای همه و به‌ویژه گروه‌های آسیب‌پذیر به‌طور سالم و ایمن در محدوده دسترسی فیزیکی دانشگاه و مدرسه باشد. از این رو لازم است دانشگاه‌ها نیز به مانند سایر فضاها برای معلولان مناسب سازی شود. مناسب سازی یعنی فرد توان‌خواه به تنهایی و بدون کمک دیگران در مکانی حرکت و زندگی کند. گفته‌های مشارکت‌کنندگان نشان داد که در برخی از دانشگاه‌ها اصول مناسب سازی فضای فیزیکی رعایت نشده است که به نوبه خود می‌تواند محل حق اساسی دانشجویان نابینا و کم‌بینا شده و مشارکت کامل و با شرایط برابر را از آنان سلب کند. نقل قول‌های طبقات فرعی ذیل نشان می‌دهد که مشکلات در این بخش فراوان است.

مسیر عبور و مرور نامطمئن

شواهد گفتاری زیر نشان می‌دهد که مسیر عبور و تردد در برخی از دانشگاه‌ها مناسب حال دانشجویان نابینا و کم‌بینا نیست:

«ما نابینایان با کمک عصا راه می‌رویم و انتظار داریم در مسیر چاله و چوله نباشد. ولی متأسفانه دانشگاه نه تنها مناسب سازی نشده است بلکه موانع بدی در دانشگاه هست که غیرممکن است دانشجوی نابینا بتواند به تنهایی تردد کند.»

«از مسیر خوابگاه به طرف سلف حرکت می‌کردم که داخل چاله افتادم و درحالی که لپ‌تاپ دستم بود، زمین خورد؛ باین حال هنوز آن چاله پر نشده است.»

«در مناطق کوهستانی به خاطر اختلاف سطح، با دانشگاه‌های مستقر در این مناطق مشکل داریم. یادم هست جلوی سلف، از ارتفاع یک و نیم متری افتادم پایین.»

«چاله چوله مسیر دانشکده ما را اذیت می‌کند. درخواست کتبی نوشتیم که حلش کنند.»

«مسیر پیاده‌روهای دانشگاه نامناسب است. من برای مناسب سازی، از بیست نمره یک می‌دهم. حداقل رئیس یا مسئول فرض کند که روزی شاید مجبور شود با وضعیتی مثل نابینایان یا افراد فلج در دانشگاه تدریس کند.»

نبود موزائیک‌های برجسته

برخی دانشجویان نابینا اظهار داشتند که در برخی شهرها، شهرداری‌ها اقدام به تعبیه موزاییک‌های برجسته در محل تردد عابرین کرده‌اند و متعاقباً انتظار داشتند که دانشگاه‌ها نیز در این زمینه اقدامات لازم را انجام دهند:

«چون نشانه گذاری و برجسته‌سازی مناسب در دانشگاه وجود ندارد؛ یک نابینا باید با کمک فرد بینا حداقل ده بار مسیر بی‌خطری را برود تا عادت کند.»

«به خاطر نبود مسیرها و فضاهایی مخصوص نابینایان، اذیت شدم.»

«اگر خط مخصوص برجسته در مسیرهای دانشگاه باشد، نابینا با پا آن را لمس می‌کند و مطمئن می‌شود که با حرکت در امتداد همان خط به کسی برخورد نمی‌کند و منحرف نمی‌شود.»

سایر موانع محیطی

شماری از مشارکت‌کنندگان از پله‌های مناسب‌سازی نشده برای نابینایان گله‌مند بودند:

«پله‌ها اگر فلز داشتند؛ نابینا با زدن پا به آن می‌فهمید که پایش را کجا می‌گذارد؛ ولی نبود»

«پله در دانشگاه زیاد است و کسی نیست که شما را راهنمایی کند.»

«جدول‌های بتنی زیاد، موانع آهنی، پله‌های نا صاف و وجود ستون‌های زیاد، نامناسب سازی را فریاد می‌زند»

«همان پله‌ها و سکوه‌های بدو ورود دانشگاه برای ما دانشجویان نابینا معضل هست.»

«درختان هرس نشده داخل حیاط دانشگاه چندین بار وارد دهانم شده.»

همچنین گفته‌های زیر نشان می‌دهد که کم‌نور بودن و نامنظم بودن چینش صندلی کلاس‌ها

برای این قشر از دانشجویان مشکل ایجاد کرده است:

«صندلی‌های کلاس منظم نیستند و نابینا گیر و برخورد می‌کند.»

«بعضی کلاس‌ها برای کم‌بینایان تاریک است.»

«کلاس‌های تاریک برای شب‌کورها در دسر ایجاد می‌کند.»

طبقه اصلی: چالش‌های ارتباطی

افراد توان‌خواه نابینا و کم‌بینا با وجود داشتن محدودیت‌های خاص، از حیث شئون‌ات انسانی و ویژگی‌های روان‌شناختی همانند سایر افراد هستند و همان تفاوت‌های فردی که در میان دیگر افراد وجود دارد دربارهٔ این گروه نیز صدق می‌کند. آنان علاقه‌مند هستند که با دیگران ارتباط منطقی و معقول داشته باشند. واضح است که برخی باورهای نادرست نسبت به توانمندی‌های نابینایان وجود دارد که در صورت اصلاح این باورها، اصل برابری فرصت‌ها و همچنین ارتباط متقابل جامعه و نابینایان به گونه‌ای مؤثر محقق می‌شود. سه طبقه فرعی «ابهام در شناخت»، «نگاه ترحم‌آمیز» و «نگرش اساتید» در این بخش به دست آمد.

ابهام در شناخت

یکی از مباحثی که در طی مصاحبه‌ها مطرح شد، ابهام اولیه در شناخت از چگونگی و جزئیات شرایط دانشجویان نابینا و کم‌بینا بود. درک این امر که یک نابینا چگونه روزگار خود را می‌گذراند و فعالیت‌های روزمره خود را انجام می‌دهد برای بسیاری از افراد دشوار است؛ زیرا جامعه در این مسئله دچار کمبود اطلاعات است و جای خالی فرهنگ‌سازی احساس می‌شود. «جامعه ما را دست کم می‌گیرد و این نگاه هست که کاری از ما ساخته نیست؛ حتی بعضی افراد از کلمه نابینا استفاده نمی‌کنند و کلمه «کور» را بکار می‌برند و می‌گویند چطور می‌خواهد بعضی کارها را انجام دهد.»

«ترم‌های اول و دوم، سایر دانشجویان مرا ارزیابی می‌کردند و از نزدیک شدن به من ترس داشتند و در اما و اگر ارتباط با من بودند.»

«دانشجویان عادی از نیازها و شرایط من آگاه نبودند. برای مثال می‌گفتند: با این شرایط نابینایی، پیام‌های گوش‌انت را چه کسی برایت می‌خواند؟»

«نگاه این است که نابینا بدبخت است ولی این‌طور نیست.»

«اوایل هم‌کلاسی‌هایم از من شناخت نداشتند و به دیده ترحم به من نگاه می‌کردند. ولی در ترم‌های بعدی نگاهشان به من تغییر کرد و عادی شد.»

«برای برخی از همکلاسی‌هایم عجیب بود که چرا با این وضع (نابینایی) برای تحصیل به دانشگاه آمده‌ام.»

«از خیابان که رد می‌شدم خانمی آمد تا کمکم کند و برگشت به من گفت: من دستت را بگیرم به من سرایت می‌کند؟ من هم با ناراحتی گفتم بله سرایت می‌کند.»

«ترم اول نه استاد و نه همکلاسی‌ها نمی‌دانستند که با من نابینا چگونه رفتار کنند؛ چون حتی در صداوسیما هم فرهنگ‌سازی نشده است.»

نگاه ترحم‌آمیز

گویه‌های زیر نشان می‌دهد، نگاه‌های توأم با ترحم و دلسوزی موجب ناخرسندی، آزرده‌گی خاطر و حس عدم استقلال دانشجویان نابینا و کم‌بینا می‌شود. انتظار آنان این است که در دانشگاه و یا در هر جای دیگر با آن‌ها به مانند افراد عادی برخورد شود نه متفاوت.

«برای درمان سرماخوردگی، رفتم پیش پزشک دانشگاه تا مرا دید شروع کرد به گریه و هی می‌گفت که تو مقدس هستی و چرا آمدی؟ من بایستی به سراغت می‌آمدم. طوری شد که نسخه را با گریه می‌نوشت. لاف‌از پزشک تحصیل کرده‌ای مثل او این گونه رفتار ترحم‌آمیز بعید بود.»

«استاد زبان، ۸ نمره کامل میان‌ترم را برایم داده بود؛ ولی من از این نمره دهی او خیلی ناراحت شدم. چون خودم می‌توانستم این نمره را بگیرم.»

«ما سختی را قبول کرده و خودمان را وفق داده‌ایم. ترحم لازم نیست. با ما مثل فرد عادی برخورد شود.»

«من نابینا هستم. وقتی وارد محوطه دانشگاه شدم؛ دیدم یک نفر تو جیب چیزی گذاشت. لمس کردم دیدم سیب و مقداری پول است.»

«یکی از دانشجویان همکلاسی می‌گفت چون فلانی نابینا است بدین جهت استاد بهش نمره می‌دهد. منظورش من بودم.»

نگرش اساتید

یکی از دلایل اصلی انزوای معلولان، نبود باور و رفتار صحیح در میان سایر افراد جامعه است که تبعات ناخوشایند دیگری چون افسردگی و حتی در برخی مواقع، افزایش درجه معلولیت را به دنبال دارد. چگونگی رفتار با نابینایان در جامعه می‌تواند در سرنوشت و حالات روحی و روانی آن‌ها تأثیرات زیادی بگذارد. مرور مصاحبه‌ها نشان داد علی‌رغم اینکه اساتید برخورد محترمانه و توأم با کرامت انسانی نسبت به دانشجویان نابینا و کم‌بینا دارند، در پاره‌ای از اوقات، رفتار و گفتار اساتید، ناخواسته باعث رنجش خاطر دانشجویان نابینا و کم‌بینا شده است:

«در کلاس راجع به ممنوعیت کاندیداتوری انتخابات مجلس برای نابینایان بحث می‌کردیم. استاد گفت: فرد سالم نماینده شده، چکار کرده که نابینا چکار کند. گفتم استاد، لاقلاً شما این حرف را نگوئید؛ از شما بعید است. علی‌رغم این مورد، استادی هم داشتم که روز نابینایان با گل به دیدنم آمد.»

«مشکل انحراف بینایی داشتم. سر جلسه آزمون یک‌دفعه متوجه شدم که استاد نوع نگاه مرا به دانشجویان اشاره می‌کرد و آن‌ها هم خندیدند. خیلی خرد شدم.»

«در دانشگاه به استاد گفتم که می‌خواهم ارائه تدریس شما را ضبط کنم و ایشان گفتند: باید بنویسی. (اکثراً قاضی بازنشسته و وکیل بودند و حرف‌هایی در کلاس مطرح می‌شد که به خاطر نوع ادبیات راضی به ضبط صدا نبودند) گفتم من نابینا هستم. گفتند: تو که نمی‌توانی بنویسی چرا آمده‌ای درس بخوانی؟ روحیه‌ام خراب شد. البته بعداً معذرت‌خواهی کرد و گفت من ندیده‌ام که معلولی با شرایط شما درس بخواند.»

«یک‌بار استاد گفت: این ترم خیلی سوت و کور هستی. بعداً دلجویی کرد. گفتم من قبول کرده‌ام و با این حرف‌ها ناراحت نمی‌شوم.»

طبقه اصلی: چالش‌های آموزشی

مواد، منابع و تجهیزات آموزشی برای دانشجویان نابینا و کم‌بینا اهمیت فراوانی دارد، چراکه این موارد به نوعی جایگزین بینایی آنان است. دانشجویان نابینا با توجه به تفاوتی که دارند، برای مطالعه هر نوع مطلبی اعم از علمی و غیره، نیازمند فایل‌های الکترونیکی کتاب‌ها و مجلات

هستند. این منابع به اندازه کافی در دسترس ناینایان نیست یا اینکه تبدیل منابع عادی اطلاعاتی به فرمت‌های قابل دسترس، برای ناینایان هزینه گزافی را تحمیل می‌کند. تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که شکاف معناداری در دسترسی دانشجویان نابینا و کم‌بینا به منابع اطلاعاتی و دیجیتال وجود دارد.

چالش کتاب‌های گویا

استفاده از کتاب‌ها و منابع به خط بریل، مزایای فراوانی برای ناینایان دارد. این خط علاوه بر ایجاد لذت مطالعه و سهولت ارتباط مخاطب با متن، باعث افزایش تمرکز و به کارگیری حس لامسه می‌شود. با این حال در سطح دانشگاه او ضاع کمی متفاوت است. هزینه زیاد چاپ کتاب بریل و به تبع آن کمبود منابع به خط بریل، گستردگی منابع در سطح دانشگاه با توجه به تنوع رشته و سلیقه اساتید و همچنین ظهور تکنولوژی ارتباطی جدید موجب شده است که اقبال این قشر از دانشجویان به استفاده از منابع مطالعاتی گویا بیشتر شود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که در حال حاضر، استفاده از کتاب‌های صوتی اولین اولویت دانشجویان نابینا و کم‌بینا به عنوان منبع مطالعاتی دروس دانشگاهی است؛ اما آن‌ها در به کارگیری این امکان، با محدودیت‌هایی مواجه هستند.

«کتاب‌های ناینایان بایستی ضبط شود. بعضی کتاب‌ها به‌ویژه چاپ جدید باید ضبط شود که هزینه ضبط بسته به کیفیت گوینده آن ساعتی از هفت تا ده هزار تومان است. برخی دانشجویان واقعاً توان پرداخت ۷۰ هزار تومان را برای کتاب ضبط شده ندارند. بهزیستی کمک نمی‌کند. بعضی مؤسسات این کار را انجام می‌دادند ولی دیگر جمع کرده‌اند.»

«۸۰ درصد منابع ما صوتی، ۱۹ درصد فایل ورد و پی‌دی‌اف و ۱ درصد خط بریل است. کتاب‌هایی که چاپ جدید هستند بعد دو ماه فایل صوتی آن به دست من نابینا می‌رسد و آن وقت هم برای مطالعه دیر است.»

«من در ترم ۷ ترک تحصیل کردم؛ چون نوارهای صوتی کتاب‌ها را پیدا نکردم. برای ضبط کتاب صوتی از دوستان خواهش کردم ولی فایده نداشت.»

«رشته من کتاب ضبط شده ندارد. ولی حقوق و روان‌شناسی به وفور دارد. منابع ضبط شده دیر به دست ما می‌رسد. استاد تعلل می‌کند. حتی حجم کتاب‌هایی که توسط استاد معرفی می‌شود زیاد است تا سه کتاب بعضاً معرفی می‌کند که با شرایط ما متناسب نیست.»
«کتاب‌های صوتی دانشگاه پیام نور کمیاب است. استریوی ضبط صدا داشتیم که از تهران نامه آمد و جمعش کردند.»

چالش ابزار

«چون کم‌بینا هستم در خواندن تخته وایت برد از هم‌کلاسی‌ام کمک می‌گیرم و برای خواندن متن هم از ذره‌بین استفاده می‌کنم ولی مشکل ایجاد می‌کند اگر شرایطی فراهم شود که مطالب در کاغذ ۳A با درشت‌نمایی ارائه شود بهتر است.»
«بعضاً مطالبی که توسط استاد در تخته نوشته می‌شود باید به صورت گفتاری دوباره بازگو شود تا من نابینا بفهم چه چیزی بود.»
«دستگاه برجسته نگار یا مانیتور بریل هر نوشته در گوشی و لب‌تاپ را به خط بریل تبدیل می‌کند. دست دوم و خارجی این دستگاه ۱۲ میلیون تومان هست. بهزیستی کمک نمی‌کند که این دستگاه به دست دانشجویان نابینایان برسد.»

ارائه نشدن سؤالات در شکل PDF و WORD

فناوری، تکنولوژی و گسترش آن در سراسر دنیا بخش زیادی از مشکلات دانشجویان نابینا را برطرف کرده است. لب‌تاپ و گوشی هوشمند از جمله ابزارهایی هستند که قدرت سازگاری دانشجویان نابینا و کم‌بینا را بالا برده است. به همین جهت، یکی از مطالبات دانشجویان این بود که اساتید، سؤالات آزمون‌ها را در قالب PDF و WORD ارائه کنند و پاسخ سؤالات در همان جلسه امتحان در لب‌تاپ تایپ شده و در فلش به استاد تحویل داده شود.

«بهتر است استاد سؤالات را در فلش برای ما آماده کند و ما هم در همان جلسه آزمون به کمک لپ‌تاپ، حتی لپ‌تاپ خود دانشگاه به جهت جلوگیری از احتمال تقلب و در حضور ناظرین امتحانی، جواب‌ها را تایپ کنیم و به آن‌ها در فلش تحویل بدهیم.»

«استادها قول داده بودند سؤالات را در فلش به من بدهند. وقتی این کار انجام نمی‌شد؛ به اجبار مسئول آموزش به‌عنوان منشی می‌آمد و چون مسئول آموزش سرش شلوغ بود مدام صدایش می‌کردند. سایر همکلاسی‌هایم یک و نیم ساعت زمان داشتند و من پانزده دقیقه.»

«بعضی استادها حال ندارند و سؤالات را دستی می‌نویسند و کپی آن را در روز آزمون توزیع می‌شود.»

«امتحان مناسب شرایط ما این است که ما دانشجویان نابینایان اجازه داشته باشیم لپ‌تاپ بیاوریم و سؤالات در فلش به ما ارائه شود و ما هم جواب‌ها را در همان جلسه امتحان با سلیقه خودمان تایپ کنیم و در قالب ورد در فلش به استاد تحویل دهیم.»

چالش‌های منشی امتحانات

همانند کنکور، سؤالات در آزمون‌های پایان‌ترم برای استفاده دانشجویان نابینا و کم‌بینا، توسط افرادی که تحت عنوان منشی با آنان همکاری می‌کنند قرائت می‌شود. دانشجوی نابینا با گوش کردن به متن سؤال، پاسخ مورد نظر خود را انتخاب و آن را به منشی منتقل می‌کند و بدین ترتیب جواب پرسش‌های آزمون توسط فرد بینا در پاسخنامه ثبت می‌شود. یکی از مقوله‌های مهمی که بارها در طول مصاحبه‌ها تکرار شد مشکلات منشی آزمون بود. با توجه صحبت‌های مشارکت‌کنندگان، انتخاب و به‌کارگیری منشی، سختی‌ها و استرس‌های فراوانی را به آنان متحمل می‌کند. همچنین معلوم شد که هیچ‌گونه ضابطه علمی مشخصی برای انتخاب آنان در نظر گرفته نمی‌شود.

«دانشگاه ما که ملی هست منشی نمی‌دهد. حرف من این است من که از شهرستان می‌آیم چطور یک نفر را پیدا کنم که برای منشی باشد. دوستان هم که در دوران امتحانات خودشان درس دارند حتی به رئیس دانشگاه گفتم در این دانشگاه کسی نیست که از من می‌خواهید با خودم منشی بیاورم.»

«یا منشی نمی‌دادند و زمانی که می‌دادند نیروهای خدماتی بودند که در خواندن سؤالات مشکل داشتند و نمی‌توانستم سؤال را درک کنم.»

«استاد نمره امتحانم را ۱۱ داده بودند. گفتم چرا کم دادید؟ گفتند چون ورقه‌ات بد خط بود. گفتم استاد مگر ورقه را من نوشته‌ام؟»

«آبدارچی منشی بود و نمی‌توانست زبان را بخواند. تلفظ اصطلاحات را خوب ادا نمی‌کرد. کارم این بود که در ۹۰ دقیقه اشتباهات تلفظی را مرتب بازخورد دهم.»

«ترم دو اصول فقه داشتم، درس را بلد بودم و می‌گفتم بنویس ولی او می‌گفت بس است دیگر من خسته شدم. اکثراً هم استرس آمدن یا نیامدن منشی را داشتم.»

«به منشی آزمون می‌گویم این جمله را هم به جواب اضافه کن تا بجای ۱۸،۲۰ بگیرم. در جواب می‌گوید: دیگر بس است چون نمره کامل را می‌گیری و من با استاد صحبت می‌کنم نمره کامل را بهت بدهد. به نظر شما بگویم حتماً بنویس؟»

«منشی بزرگ‌ترین مشکل ما بود. وسط امتحان منشی به یک‌باره می‌گفت که بچه‌ام الان از مدرسه خارج شده و من باید بروم.»

«سؤالات آزمون‌های داخل دانشگاه به‌جای تشریحی، تستی برگزار شود.»

«خط منشی مهم است من در رابطه با خط منشی واقعاً مسئول نیستم. خط بد باشد استاد اصلاً ورقه را نمی‌خواند.»

«بعضی دانشگاه‌ها حتی دانشگاه‌های سراسری منشی نمی‌دهند، اگر هم بدهند بی‌سواد هستند یا تأکید می‌کنند که خودت باید منشی بیاوری؛ ولی یک نفر باشد که کل صورت‌جلسات امتحانات ترم را امضا کند. فراهم کردن این شرایط برای ما سخت است.»

طبقه اصلی: اهمال‌کاری سازمانی

قوانین فراوانی به‌منظور حمایت از معلولان تصویب شده است؛ اما آنچه مسلم است بسیاری از سازمان‌ها و نهادهای مسئول، از اجرای قوانین به بهانه‌های واهی طفره می‌روند. یکی از طبقات فرعی به دست آمده در این بخش، شهریه دانشگاه بود که نیازمند توجه هرچه بیشتر سازمان‌هایی

مانند بهزیستی است. همچنین، موضوع اشتغال و حق استخدام معلولان باید توسط مراجع ذیصلاح با جدیت تمام پیگیری شود.

شهریه دانشگاه

قانون جامع حمایت از حقوق معلولان به عنوان قانون بالادستی، سازمان بهزیستی را مکلف کرده است که شرایط را برای تحصیل رایگان دانشجویان معلول فراهم کند. ولی وجود بعضی ناهماهنگی‌ها و بوروکراسی‌های اداری موجب شده است که دانشجویان نابینا و کم‌بینای شهریه پرداز، مشکلات زیادی در باب مسائل مالی و شهریه داشته باشند. شواهد گفتاری زیر نشان می‌دهد که در اغلب موارد شهریه تخصیصی به‌طور ناقص پرداخت می‌شود.

«دانشجویان دانشگاه آزاد با ارائه معرفی‌نامه شهریه نمی‌دهند ولی من دوره شبانه‌ام و دو ترم است که شهریه را خودم واریز کرده‌ام ولی فعلاً به من بازگردانده نشده است. البته همه‌اش را هم نمی‌دهند ۵۰ یا ۶۰ درصد را می‌دهند. اداره‌های بهزیستی سلیقه‌ای عمل می‌کنند.»
 «دانشگاه من علمی کاربردی است. ۱۵ درصد شهریه (ثابت) را باید خودمان کامل بدهیم. بهزیستی از ۸۵ درصد باقیمانده نیمی را می‌دهد. البته ترم قبلی را هنوز نداده است.»
 «دوستان معلولی داشته‌ام که در دانشگاه ثبت‌نام کرده‌اند ولی به خاطر مشکلات شهریه ادامه تحصیل نمی‌دهند.»

«برخی دانشجویان نابینا به خاطر شهریه نمی‌توانند درس بخوانند. اگر سالم بود کارگری می‌کرد و هزینه شهریه را می‌داد.»

«بهزیستی شهریه را یک ترم می‌دهد، ۳ ترم نمی‌دهد. از کل ۸ ترم، شهریه ۴ ترم را دادند آن هم نصف شهریه»

بیکاری بعد از تحصیل

بیکاری از جمله معضلاتی است که اکثر جوامع با آن دست به‌گریبانند. این چالش در مورد دانشجویان نابینا و کم‌بینا به دلیل شرایط خاص جسمانی که دارند، شدت و حدت بیشتری دارد. یکی از گزینه‌های فائق آمدن بر مشکل بیکاری برای دانشجویان نابینا و کم‌بینا این است که

تحصیل در دانشگاه را انتخاب کنند تا بدین وسیله به دانش و توانمندی‌های مورد نیاز شغلی دست یابند. قرائن حاکی از آن است که دانشجویان نابینا و کم‌بینا بیشترین درصد تحصیل کرده‌ها در بین گروه‌های مختلف افراد توان‌خواه را به خود اختصاص داده‌اند اما پایین‌ترین حالت از کمترین شانس اشتغال برخوردارند.

«من سختی‌های تحصیل در دانشگاه را به خاطر به دست آوردن شغل تحمل می‌کنم ولی حق استخدام و سهمیه ۳ درصد ما دانش‌آموخته‌های نابینا رعایت نمی‌شود»
«سازمان بهزیستی از طریق آزمون استخدامی نیرو جذب کرد. خود بهزیستی سهمیه ۳ درصد ما معلولان را در نظر نگرفت.»

«بهرتر است دانش‌آموخته‌های نابینا در مدارس نابینایان استخدام شوند. هم مشکل بیکاری نابینایان حل می‌شود و هم اینکه معلمان نابینا با توجه به اینکه خودشان شرایط نابینایان را درک می‌کنند و به خط بریل هم مسلط هستند؛ کارآیی خوبی دارند، مثلاً معلم نابینای ما در درس عربی وسیله‌ای درست کرده بود که با خط بریل بود و به راحتی فعل‌ها را با آن صرف می‌کردیم.»

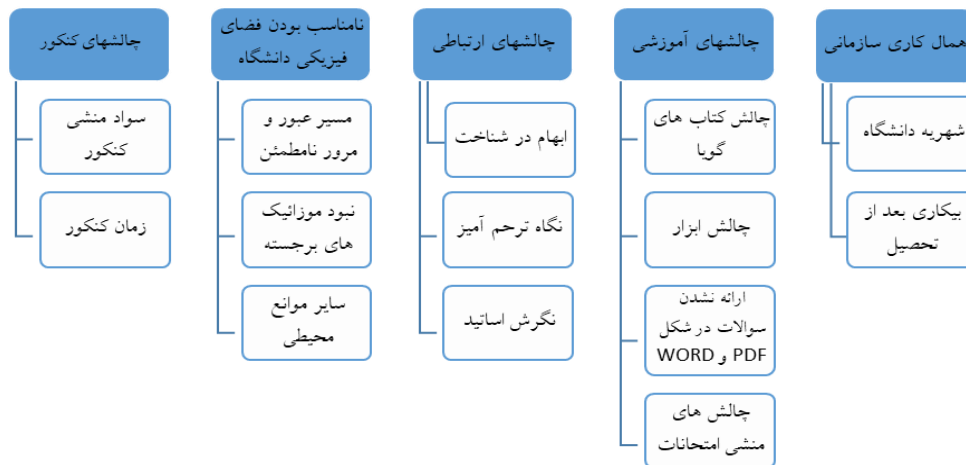
«در آزمون استخدامی آموزش و پرورش و در رشته مشاوره شرکت کردم ولی بعد از قبولی و طی مرحله گزینش عمومی، در مرحله معاینات دکتر گفت که مشکل بینایی داری و نمی‌توانم پرونده تو را تأیید کنم. این ظلم بود در حق من؛ لاقلاً در زمان ثبت نام می‌گفتند افراد معلول گزینش نمی‌شوند. به دیوان عدالت اداری هم شکایت کردم اما فایده‌ای نداشت.»
«اداره‌ها و سازمان‌ها یک فرد نابینا را برای کار کردن قبول نمی‌کنند و قانون ۳ درصد سهمیه استخدام معلولان اعمال نمی‌شود.»

«نابینایان تحصیل کرده زیادی وجود دارند ولی بیکارند.»

نمودار طبقه‌های اصلی و فرعی ظهور یافته از محدودیت‌های تحصیلی دانشجویان نابینا و کم‌بینا

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، توصیف محدودیت‌های تحصیلی دانشجویان توان‌خواه طیف نابینا و کم‌بینا بود. اولین طبقه اصلی ظهور یافته از داده‌ها، چالش‌های کنکور بود. به وضوح مشخص شد که نیازهای دانشجویان نابینا و کم‌بینا در نظر گرفته نمی‌شود و آنان در رابطه با منشی کنکور و زمان تخصیص یافته به کنکور دغدغه خاطر دارند. هم‌سو با نتایج پژوهش حاضر، دانشجویان مشارکت‌کننده در پژوهش (علی و حامد^۱، ۲۰۱۵)؛ از کمبود زمان آزمون شکایت داشتند، طوری که مجبور می‌شدند برگه آزمون را ناقص تحویل دهند. در پژوهشی دیگر، دانشجویان نابینا اعلام کردند که برای انجام تکالیف و آزمون‌ها به زمان اضافی نیاز دارند (لورنز و شوارتز^۲،



¹ Ali, & Hameed

² Lourens, & Swartz

۲۰۱۶). همچنین مشارکت کنندگان پژوهش‌جویی و ری (۲۰۱۹) عملکرد یادداشت کنندگان را جزء دغدغه‌های تحصیلی خود دانستند.

دومین طبقه اصلی، چالش نامناسب بودن فضای فیزیکی دانشگاه بود. دو مدل پارادایم پزشکی و اجتماعی در معلولیت دیده می‌شود. در مدل پزشکی، استدلال بر این است که معلولیت ناشی از اختلال و نقص عملکردی است که برای کاهش تبعات آن، نیاز به مداخلات پزشکی است. ولی مدل معلولیت اجتماعی، بر این نکته تأکید می‌کند که اختلال‌ها و نقص در بدن، فقط در شرایطی تبدیل به معلولیت می‌شود که محیط‌های فیزیکی و اجتماعی خاص در آن دخالت داشته باشند (السسور و کریک پاتریک^۱، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش حاضر در این بخش، با نتایج (فرهودیان و همکاران، ۱۳۹۲؛ بوآلار، ۲۰۱۸؛ اوپینی، ۲۰۱۲؛ فرانک، مک لیندن و داگلاس، ۲۰۲۰) مطابقت داشت. دانشجویان نابینا در پژوهش لورنز و شوارتز (۲۰۱۶)؛ به موانع موجود در محیط فیزیکی، شامل حفره‌های پیاده‌روها، شاخه‌های کم ارتفاع و کارهای جاده‌ای اشاره داشتند و مشخص شد که دانشگاه‌ها در فراهم کردن دسترسی محیط فیزیکی به دانشجویان نابینا ناموفق بوده‌اند. همچنین پژوهش‌های علی و حامد (۲۰۱۵) و استودن و همکاران (۲۰۰۱) نامناسب بودن فضای فیزیکی برای دانشجویان معلول را نشان دادند. در پژوهش موتانگا^۲ (۲۰۱۷)، دسترسی به محیط فیزیکی از بزرگ‌ترین چالش‌های دانشجویان معلول عنوان شد. باکر، بنت و لادنر (۲۰۱۹) نشان دادند رعایت نشدن اصول طراحی فضای معماری ساختمان، از مشکلات دانشجویان معلول است. در تفسیر مطالب این بخش باید گفت که نامناسب بودن فضای فیزیکی دانشگاه، علاوه به مخاطره انداختن امنیت دانشجویان معلول نابینا و کم‌بینا، حضور آنان را در برنامه‌های جانبی دانشگاه و فعالیت‌های هنری، فرهنگی، ورزشی کمرنگ می‌کند که تبعات زیان‌باری برای آنان دارد. محیط فیزیکی معلول‌کننده را می‌توان با مفهوم برنامه درسی پنهان^۳ تبیین کرد. برنامه درسی پنهان آن نوع برنامه درسی است که جزء برنامه درسی رسمی نیست و از دید متصدیان تعلیم و تربیت نیز پنهان است ولی در فکر، رفتار و

¹ Ellcessor, & Kirkpatrick

² Mutanga

³ Hidden Curriculum

عواطف دانشجو اثر می‌گذارد و حتی در پاره‌ای از اوقات، برنامه درسی رسمی را زایل می‌کند (ملکی، ۱۳۹۴). ساختار فیزیکی مکان آموزشی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، می‌تواند تصورات خاصی را به ذهن فراگیران القا کند. مهرا، ساکتی، مسعودی و مهر محمدی (۱۳۸۵) در تحقیق خود نشان دادند که مکان فیزیکی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در کاهش هویت علمی دانشجویان نقش دارد. می‌توان چنین استنباط کرد که دسترس‌پذیر نبودن محیط فیزیکی دانشگاه برای دانشجویان نابینا و کم‌بینا، بار معنایی منفی را در ذهن آنان به وجود می‌آورد که ادامه این روند می‌تواند موجب انزوا، از دست رفتن امید به تحصیل، سرخوردگی و در نهایت منجر به از دست رفتن استقلال فردی این قشر از دانشجویان شود.

چالش‌های ارتباطی دیگر از طبقه اصلی به دست آمده بود. در ارتباط با نتایج این بخش، پژوهشگران (یونسون^۱، ۲۰۱۸؛ نایدو^۲، ۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که اگر فراگیران با آسیب بینایی احساس کنند که مانند فراگیران عادی هستند، می‌توان انتظار داشت که در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت پویایی داشته باشند. شرایط روحی و روانی که دانشجویان دارای آسیب به دلیل معلولیت خود تجربه می‌کنند، می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی، سطح توجه و انگیزه آن‌ها به یک درس تأثیر منفی بگذارد (موسچالا، لیندن و اولبریچ^۳، ۲۰۱۰). به این دلیل توصیه می‌شود اساتید دانشگاه از حالات عاطفی و رفتاری دانشجویان نابینا و کم‌بینا آگاه باشند و مد نظر داشته باشند که نابینایی یک تفاوت است و تمامی تفاوت‌ها می‌توانند خوب و بد باشند. همسو با نتایج پژوهش حاضر، اومد (۲۰۱۵) در پژوهش خود، نگرش منفی سایر اساتید و دانشجویان، نسبت به دانشجویان نابینا و کم‌بینا را نشان داد. در این باره، دانشجویان پژوهش میلک بایک و داوولینگ^۴ (۲۰۱۵) نیز خواهان رفتار عادی و بدون ترحم بودند. موسچالا، لیندن و اولبریچ (۲۰۱۰) با دست‌یابی به مضمون احساسات محرومیت و انزوا نشان دادند که دانشجویان با آسیب بینایی به‌طور واضح از احساسات دلسوزانه اساتید و سایر دانشجویان متفرد بودند و خواستار رفتار عادی

¹ Yonson

² Naidu

³ Muschalla, Linden, & Olbrich

⁴ Milic Babic, & Dowling

اساتید با آن‌ها بودند و انتظار داشتند که مانند دانشجویان غیر معلول، در مباحث کلاس و انجام مسئولیت‌ها و وظایف، مشارکت داشته باشند. برخی افراد معلول خود را متفاوت از غیر معلولان نمی‌دانند؛ دورفمن^۱ (۲۰۱۷) این مضمون را شبهه عادی‌سازی می‌نامد چرا که افراد معلول، نمی‌خواهند با معلولیت خود شناخته شوند؛ بنابراین هرگونه دلالت‌های آن را در زندگی خود رد می‌کنند. نتایج پژوهش آبر، مهاجر، نگاشا و مولاتی^۲ (۲۰۲۰) نشان داد که دانشجویان معلول، احساس تعلق کم، روابط سطح پایین با اعضای هیئت علمی، هم‌سالان و درگیری‌های رفتاری دارند. رضایی پور، جباری فر و برزگر بفرویی (۱۳۹۸) هم به این نتیجه رسیدند که دانشجویان نابینا از ارزیابی منفی دیگران واهمه دارند و در سازگاری، با چالش‌هایی مواجه هستند؛ از این رو حمایت اجتماعی آنان جهت پیشرفت در تحصیل، ضروری است.

برخلاف نتایج پژوهش حاضر، بایرام، کورلو، آیدین، اورتاکتپه و آلاپالا^۳ (۲۰۱۵) به این نتیجه رسیدند که نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان کم‌بینا می‌تواند از طریق آموزش فراگیر برآورده شود، اما نیازهای دانشگاهی آنان برآورده نشده بود، بخشی از آن به دلیل نگرش منفی معلمان نسبت به آموزش فراگیر به‌ویژه نسبت به تدریس دانش‌آموزان کم‌بینا بود. یادگیرندگان نابینا و کم‌بینا در پژوهش لومادی و ماگووه^۴ (۲۰۱۲) معتقد بودند که علاقه آنان به موضوعات درسی، بیشتر به رفتار مدرسان وابسته بود. همچنین احترام، اعتماد، مراقبت، ملایمت و گرمی از جمله ویژگی‌های محیط دلخواه یادگیری آنان بود. در مشابَهت با گویه‌های پژوهش حاضر، یکی از دانشجویان نابینای پژوهش نایدو و (۲۰۱۴) چنین نقل می‌کنند که اساتید حتی نمی‌دانند چگونه با ما ارتباط برقرار کنند، پس چگونه می‌توان امیدوار بودند که به ما بیاموزند. روزی در کلاس نشسته بودیم عینک خود را زده بودم، استاد پرسید که چرا عینک زده‌اید؟ در این لحظه کل کلاس به من خندید. همچنین ۱۵ نفر از مدرسان شرکت‌کننده در تحقیق کندال^۵ (۲۰۱۸)

¹ Dorfman

² Abera, Mohajer, Negassa, & Mulatie

³ Bayram, Corlu, Aydın, Ortaçtepe, & Alapala

⁴ Lumadi, & Maguvhe

⁵ Kendall

اعلام کردند که با ضبط صدا توسط دانشجویان معلول مشکل داشتند، چرا که نمی‌دانستند این صداها بعدها در کجاها منتشر خواهد شد. اعضای هیئت علمی از مسائل معلولیت و نحوه پاسخگویی مناسب به نیازهای دانشجویان آگاهی کافی ندارند (هورست^۱، ۱۹۹۹).

در بخش چالش‌های آموزشی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که منابع و کتاب‌های دانشگاهی از اصلی‌ترین دغدغه‌های دانشجویان نابینا و کم‌بیناست. این به‌نوعی محرومیت از منابع اطلاعاتی است. در این ارتباط هارپور و لودون^۲ (۲۰۱۱) مسئله را بدین جهت مهم می‌دانند که دانشجویان معلول نیاز دارند که به‌موقع به کتاب‌ها و مواد نوشتاری دسترسی پیدا کنند تا بتوانند در شرایط مساوی با سایر دانشجویان رقابت کنند. در حالی که دسترسی به مواد چاپی در قالب‌های جایگزین، به دلیل تحولات فناوری در سال‌های اخیر به طرز چشمگیری پیشرفت کرده است، روند واقعی تبدیل یک سند چاپ به فرمی که بتوان از آن در قالب مناسب دانشگاهی برای دانشجویان معلول نابینا استفاده کرد، هنوز یک فرایند وقت‌گیر است (کوریک، مک کارتی و مک گوکین^۳، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش علی و حامد (۲۰۱۵) نشان داد خود دانشجویان نابینا به دنبال تهیه مواد مطالعاتی خود می‌روند که این کار انرژی و وقت آنان را می‌گیرد.

نکته قابل توجه در نتایج تحقیق حاضر این بود بیشتر دانشجویان نابینا به سمت تحصیل در رشته‌های علوم انسانی سوق پیدا می‌کنند؛ زیرا کتاب‌ها، فایل‌های صوتی، ابزار و امکانات پیشرفته رشته‌های دیگر در دسترس آنان نیست؛ چه بسا یکی از عوامل بیکاری نابینایان، فراهم نبودن زیرساخت‌های تحصیل در سایر رشته‌ها برای دانشجویان نابینا و کم‌بینا باشد. در این رابطه، نتایج تحقیق ما^۴ (۲۰۱۴) نشان داد که بسیاری از رشته‌ها در دانشگاه‌های عادی، برای دانشجویان معلول، قابل انتخاب نبود؛ اکثر آنان مجبور بودند از بین چند رشته خاص، انتخاب خود را انجام دهند. ناگفته نماند که پژوهشگران پژوهش حاضر، در حین بررسی پیشینه دریافتند

¹ Hurst

² Harpur, & Loudoun

³ Quirke, McCarthy, & Mc Guckin

⁴ Ma

که در بعضی کشورهای خارجی، دانشجویان نابینا و کم‌بینا در رشته‌های تحصیلی نظیر فیزیوتراپی تحصیل می‌کنند.

منشی دانشجویان نابینا، تأثیر مستقیم در عملکرد آنان دارد؛ چراکه دستیاران به‌واقع چشم دانشجویان نابینا هستند. مهم است که منشی‌ها به‌ویژه در مقاطع دانشگاهی آموزش دیده باشند. یونسون (۲۰۱۸) با ذکر دلایل مختلف خاطر نشان می‌سازد که منشی‌ها باید باسواد باشند و دوره‌های آموزشی را گذرانده باشند. برخلاف نتایج پژوهش حاضر، نتایج پژوهش پاچکو، یونگ و لیس^۱ (۲۰۲۰) مشخص کرد که سخنرانی‌ها و ارائه کلاس، توسط منشی یادداشت می‌شد و در قالب فرمت الکترونیکی از طریق ایمیل به دانشجویان آسیب‌بینایی فرستاده می‌شد. از سوی دیگر، در نتایج پژوهش علی و حامد (۲۰۱۵) دانشگاه‌ها درباره تأمین منشی‌های امتحانات همکاری لازم را نداشتند و بدین جهت دانشجویان نابینا، با چالش یافتن منشی مواجه بودند. در تحقیق قاسمی (۱۳۹۸) یکی از دانش‌آموزان چنین گفت: «بزرگ‌ترین مشکل این است که معلم جغرافیا منشی من برای امتحان زبان می‌شود و از درس زبان سر رشته‌ای ندارد و خیلی وقت‌ها سؤالات را برایم اشتباه می‌خواند و من هم به‌تبع آن نمی‌توانم پاسخ درست را به سؤال مورد نظر بدهم و به همین راحتی نمره امتحانم کم می‌شود. معمولاً هر کادری که روز امتحان در مدرسه بیکار است منشی دانش‌آموزان استثنایی می‌شود.»

پژوهشگرانی مانند او کوکی و او کونجی^۲ (۲۰۱۹) از جمله مشکلات دانشجویان نابینا را ارائه نشدن مواد مطالعاتی و امتحانی و کتاب‌ها در قالب شکل الکترونیکی از سوی اساتید و ناشران دانستند. نتایج پژوهش ال‌هموز^۳ (۲۰۱۴) حاکی از آن بود که مواد یادگیری و امتحانات در اکثر دروس در فرمت قابل قبول در دسترس نیستند. تحقیق او مد (۲۰۱۵) مواد و تجهیزات برای تحصیل نابینایان را ناکافی نشان داد.

مرور داده‌ها نشان داد هزینه شهریه یکی دیگر از دغدغه‌های دانشجویان نابیناست، درحالی‌که در اکثر تحقیقات خارجی ذکر شده، نتایجی برای مقایسه یافت نشد و چنین استنباط

¹ Pacheco, Yoong, & Lips

² Okiki & Okonji

³ Al-Hmouz

می‌شود که تحصیل رایگان تا حدی در اکثر کشورها وجود دارد. این در حالی است که در ایران و طبق مفاد اسناد بالادستی، به‌ویژه قانون حقوق افراد دارای معلولیت، تحصیل دانشجویان معلول رایگان است. لذا می‌شود نتیجه گرفت که غفلت سازمانی باعث می‌شود حقوق دانشجویان نابینا و کم‌بینا نادیده انگاشته شود.

میزان اشتغال نابینایانی که تحصیلات عالی دارند، در مقایسه با آن‌هایی که دیپلم مدرسه‌ای دارند، دو برابر بیشتر است (بل و مینو، ۲۰۱۵). اعلامیه حقوق بشر در ماده ۲۳ خود، اشتغال را یکی از بنیادی‌ترین حقوق افراد بشر دانسته است. ماده ۷ قانون حقوق معلولان، سهمیه ۳ درصدی را به معلولان اختصاص داده است ولی در عمل اجرا نمی‌شود. بر اساس بند (و) این قانون، «حداقل ۶۰ درصد از پست‌های سازمانی تلفنچی (اپراتور تلفن دستگاه‌ها، شرکت‌های دولتی و نهادهای عمومی) باید به افراد نابینا و کم‌بینا، معلولان جسمی و حرکتی اختصاص یابند. همچنین تبصره ۱ ماده هفت این قانون می‌گوید: کلیه وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها، مؤسسات و شرکت‌های دولتی و نهادهای عمومی و انقلابی مجازند تا سقف مجوزهای استخدامی سالانه خود، افراد نابینا و ناشنوا و معلولین ضایعات نخاعی واجد شرایط را به صورت موردی و بدون برگزاری آزمون استخدامی به کار گیرند. بیکاری در میان نابینایان بسیار زیاد است. در تبیین نتایج این بخش باید اذعان کرد که این بیکاری لزوماً ناشی از شرایط جسمی و ذهنی آن‌ها نیست، بلکه در اکثر موارد این طرز تلقی غلط جامعه و سیاست‌گذار است که این افراد را از صحنه کار و فعالیت دور نگه می‌دارد. متأسفانه به‌رغم وجود قوانین متعدد برای اشتغال نابینایان، هنوز عدم کارایی قوانین محرز است. شاید بتوان گفت از طرفی قانون جامع حمایت از افراد دارای معلولیت به استخدام ۳ درصدی پافشاری می‌کند، از طرف دیگر در قوانین دیگری مانند مدیریت خدمات کشوری، قانون انتخاب نمایندگان مجلس شرط داشتن سلامت قید شده است و ابزار تحکمی لازم برای مطیع کردن سازمان‌ها پیش‌بینی نشده است.

بر اساس نتایج به‌دست آمده در پژوهش حاضر، نظر بیشتر دانشجویان نابینا و کم‌بینا این بود که دانشگاه‌ها فقط دانشجویان نابینا و کم‌بینا را پذیرش می‌کنند و در عمل به الزامات تحصیلی آنان توجهی نمی‌شود. این قشر از دانشجویان، در طول دوران تحصیل خود در دانشگاه، با محدودیت‌ها و چالش‌های عدیده‌ای مواجه هستند. گرچه با گذشت زمان، دانشجویان نابینا و

کم‌بینا مجبور هستند خود را با شرایط «چالش‌های ارتباطی»، «چالش‌های آموزشی» وفق دهند. ولی غفلت از نیازهای تحصیلی آنان و عدم توجه به آسیب‌های موجود در این حیطه، می‌تواند موجب شکست برنامه‌های درسی آموزش عالی شود. انتظار می‌رود مسئولان متولی با مد نظر قرار دادن نیازهای تحصیلی این قشر از دانشجویان، اقدامات عاجل و قابل توجهی را انجام دهند. در ادامه، پژوهش حاضر با مورد توجه قرار دادن تجارب دانشجویان نابینا و کم‌بینا پیشنهادی کاربردی ذیل را ارائه می‌نماید.

۱- وزارت علوم در قبال تأمین منابع و مواد آموزشی دانشجویان نابینا و کم‌بینا تمهیداتی بی‌اندیشد تا کتب و جزوات گویا، بریل، درشت‌نما و حتی دستیار پژوهشی این دانشجویان تأمین شود. ۲- مساعدت‌ها و تسهیلات ویژه صورت پذیرد تا تجهیزات کمک‌آموزشی مثل لپ‌تاپ مخصوص و پرینترهای ویژه در اختیار دانشجویان نابینا و کم‌بینا قرار گیرد. ۳- فضای اینترنتی ایجاد شود تا کتاب‌های مختلف درسی و غیردرسی در فرمت‌های نوشتاری و صوتی در آنجا قابل بارگذاری و دانلود باشد. ۴- روسای دانشگاه‌ها به مناسب‌سازی و بهسازی محیط فیزیکی دانشگاه‌ها اهتمام ویژه‌ای داشته باشند. ۵- دوره‌ها و آموزش‌های لازم در زمینه تحرک و جهت‌یابی در محیط فیزیکی دانشگاه، به دانشجویان نابینا و کم‌بینا ارائه شود. ۶- دوره‌های توجیهی برگزار شود و تأکید شود که رفتار اساتید و سایر دانشجویان با دانشجویان نابینا و کم‌بینا عادی باشد و از ترحم و دلسوزی اجتناب شود. ۷- در زمان برگزاری آزمون‌ها از منشی متخصص استفاده شود. ۸- سؤالات درسی که توسط اساتید طراحی می‌شود، در شکل‌های صوتی و در فلش ارائه شود. ۹- کار کردن با رایانه آموزش داده شود و امتحانات و آموزش رایانه محور شود؛ چراکه تکنولوژی‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی می‌تواند ضعف بینایی آن‌ها را تا حدودی کاهش دهد. ۱۰- مقدمات ورود دانشجویان نابینا و کم‌بینا به سایر رشته‌ها، به غیر از علوم انسانی فراهم شود تا بدین وسیله معضل بیکاری در این قشر از دانش‌آموختگان مرتفع گردد. ۱۱- سازمان بهزیستی به‌عنوان متولی امور معلولان در توزیع امکانات جامعه و در چانه‌زنی برای رفع مشکلات استخدامی معلولان و نابینایان جدیت بیشتری داشته باشد.

از محدودیت‌های پژوهش این بود که در جریان مصاحبه‌ها از طریق نمونه‌گیری گلوله برفی، تعدادی از افراد کلیدی و مطلع شناسایی شدند که می‌توانستند داده‌های پژوهش را غنی‌تر

کنند ولی بعدها این افراد حاضر به مصاحبه نشدند. محدودیت دیگر این بود که پژوهش مشابه داخلی برای مقایسه نتایج به دست آمده وجود نداشت. با توجه به کمبود مطالعه در زمینه تحصیل و آموزش دانشجویان نابینا و کم بینا، پیشنهاد می شود با مبنای قرار دادن دستاوردهای پژوهش حاضر، ابزارهای سنجش و پرسشنامه‌هایی طراحی شود و سپس با استفاده از رویکرد کمی، دانشجویان نابینا و کم بینای کل کشور در تحقیق مشارکت داده شوند. همچنین پژوهشگران می توانند با استفاده از رویکردهای کیفی پدیدارشناسی و قوم‌نگاری^۱، تحصیل دانشجویان نابینا و کم بینا را از زوایای گوناگون به تصویر بکشند. در آخر پیشنهاد می شود تا نظرات افراد صاحب نظر و متخصص در حوزه معلولان و آموزش عالی، راجع به راهکارهای مناسب سازی منابع و مواد آموزشی و محیط فیزیکی اخذ شود.

تعارض منافع

در پژوهش حاضر، تعارض منافع وجود ندارد.

سپاسگزاری

از مجموعه عوامل اجرایی موسسه فرهنگی نابینایان بصیرشهر تبریز و همچنین دانشجویان مشارکت کننده در پژوهش که کمال همکاری را داشتند، سپاسگزاری می شود.

منابع

- ادیب حاج باقری، محسن، پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.
- ایمان، محمد تقی. (۱۳۹۴). روش‌شناسی تحقیقات کیفی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ایمان، محمد تقی و نوشادی، محمود رضا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲): ۱۵-۴۴.

^۱ ethnography

رضایی پور، فهیمه، جباری فر، تقیو برزگر بفرویی، کاظم. (۱۳۹۸). بررسی مقایسه‌ای ابعاد دلبستگی، ترس از ارزیابی منفی، سازگاری اجتماعی و تحصیلی بر اساس پیشرفت تحصیلی در دانشجویان با آسیب بینایی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۹(۳۵): ۲۱۵-۲۳۲.

ساعی شتربانی، روح الله، محمودی، ثریا و رفعتی، مهدی. (۱۳۹۶). حقوق اجتماعی معلولان. تهران: دانه.

عاروان، کامران. (۱۳۹۹). وینار تخصصی «معلولیت بدون محرومیت از منظر سازمان‌های غیردولتی.

<https://www.isna.ir/news/99091310525>

فرهودیان، علی، سلیمانی نیا، لیلا، غریب مسعود، فرهادی، محمدحسن و صادقی ماندانا. (۱۳۹۲). بررسی نیازهای ویژه افراد دارای ناتوانی جسمی: یک مطالعه کیفی. *مجله علمی پژوهان*، ۱۱(۳): ۹-۱۵.

قاسمی، اعظم. (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی آموزش استثنایی. قم: انتشارات توانمندان.

ملکی، حسن. (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: مدرسه.

معینی، سهیل. (۱۳۹۸). نشست تخصصی چالش‌های نشریات نابینایان و کم‌بینایان. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی میاندرد،

<https://rasaneh.farhang.gov.ir/fa/newsagency/14016>.

مهرام، بهروز، ساکتی، پرویز، مسعودی، اکبر و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱(۳): ۳-۲۹.

نحوی نژاد، حسین. (۱۳۹۷). انتقاد از آموزش و پرورش در استخدام نابینایان / ۱۱ درصد معلول نابینا.

جامعه / رفاه و خدمات اجتماعی

<https://www.mehrnews.com/news/4430778>

یارمحمدیان، احمد، چوپان زیده، رویا، زید آبادی نژاد، فاطمه و حسن نتاج، فهیمه. (۱۳۹۳). مقایسه سبک‌های یادگیری در دانشجویان نابینا و بینا. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۴(۱۳): ۱۵-۲۷.

Abera, T., Mohajer, S., Negassa, D., & Mulatie, M. (2020). *Engagement of Students with Disabilities for Inclusion in Ethiopian Public Higher Education Institutions*. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 173-179.

Al-Hmouz, H. (2014). *Experiences of students with disabilities in a public university in Jordan*. *International Journal of Special Education*, 29(1), 25-32.

- Ali, R., & Hameed, H. (2015). *Dealing with Visual Impairment: Experiences of Youth in Tertiary Education*. *Social Sciences Review*, 3(1), 1-24.
- Baker, C. M., Bennett, C. L., & Ladner, R. E. (2019). *Educational Experiences of Blind Programmers*. In Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 759-765).
- Bayram, G. İ., Corlu, M. S., Aydın, E., Ortaçtepe, D., & Alapala, B. (2015). *An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education*. *British Journal of Visual* .
- Bell, E. C. (2010). *Competitive employment for consumers who are legally blind: A 10-year retrospective study*. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 47(2), 109-116.
- Bell, E. C., & Mino, N. M. (2015). *Employment outcomes for blind and visually impaired adults*. 5(2).
- Bishop, D., & Rhind, D. J. (2011). *Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution*. *British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 177-195.
- Brandt, S. (2011). *From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107-120.
- Bualar, T. (2018). *Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students*. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 469-477.
- Devi, B., & Saxena, D. R. (2019). *A PHENOMENOLOGICAL STUDY EXPLORING THE EDUCATIONAL PROBLEMS IN HIGHER EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRMENT STUDENTS OF THE ONE CENTRAL UNIVERSITY OF INDIA*. *European Journal of Physical Education and Sport Science*.
- Dorfman, D. (2017). *Re-claiming disability: Identity, procedural justice, and the disability determination process*. *Law & Social Inquiry*, 42(1), 195–231.
- Ellcessor, E., & Kirkpatrick, B. (2017). *Introduction: Toward a disability media studies*. *Disability Media Studies*, ed. Elizabeth Ellcessor and Bill Kirkpatrick (New York: New York University Press, 2017), 3.
- Frank, H., McLinden, M., & Douglas, G. (2020). *Accessing the curriculum; university based learning experiences of visually impaired physiotherapy students*. *Nurse Education in Practice*, 42, 102620.
- Fullarton, S., & Duquette, C. (2016). *Experiences of students with learning disabilities in Ontario universities: A case study*. *International Journal of Special Education*, 31(1), 55-66.
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Mc Neela, E. (2007). *Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education*. *Higher Education*, 54, 435-448.
- Harpur, P., & Loudoun, R. (2011). *"The barrier of the written word: analysing universities' policies to students with print disabilities"*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(2), 153-167.

- Helena Martins, M., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). *Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university*. International Journal of Inclusive Education, 22(5), 527-542.
- Hsieh, H., & Shannon, S.E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. Qualitative Health Research, 15(9), 1277 – 1288.
- Hurst, A. (1999). *The Dearing report and students with disabilities and learning difficulties*. Disability & Society, 14, 65–83.
- Joshi, A., & Ray, S. L. (2019). *Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment*. Journal of Chiropractic Education. Vol. 00 No. 0. 1-9. DOI 10.7899/JCE-18-14.
- Kendall, L. (2018). *Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives*. Innovations in Education and Teaching International, 55(6), 694-703.
- Lourens, H., & Swartz, L. (2016). *Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education*. Disability & society, 31(2), 240-251.
- Lumadi, M. W., & Maguvhe, M. O. (2012). *Teaching Life Sciences to Blind and Visually Impaired Learners: Issues to consider for effective learning mediation practice*. The Anthropologist, 14(5), 375-381.
- Ma, Y. (2014). *Research on the supporting system of inclusive higher education for people with disability in China*. (Doctoral dissertation). Nanjing Normal University. Available from the database of CNKI.
- Milic Babic, M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. Disability & Society, 30(4), 614-629.
- Mutanga, O. (2017). *Students with disabilities' experience in South African higher education—a synthesis of literature*. South African Journal of Higher Education, 31(1), 135-154.
- Naidu, M. (2014). *Seeing with the blind: teaching and learning with differently-abled students*. International Journal of Educational Sciences, 7(2), 349-355.
- Okiki, O. C., & Okonji, P. E. (2019). *Access to Information Resource and Opportunities for Social In inclusiveness: Perceptions of Visually Impaired Students of Higher Education Institutions in Lagos, Nigeria*. vol.20 n.1 p-p 1-13.
- Omede, A. A. (2015). *The Challenges of Educating the Visually Impaired and Quality Assurance in Tertiary Institutions of Learning in Nigeria*. International journal of educational administration and policy studies, 7(7), 129-133.
- Opini, B. (2012). *Barriers to Participation of Women Students with Disabilities in University Education in Kenya*. Journal of Postsecondary Education and Disability, 25(1), 65-79.
- Otyola, W. R., Kibanja, G. M., & Mugagga, A. M. (2017). *Challenges faced by visually impaired students at Makerere and Kyambogo Universities*. Makerere Journal of Higher Education, 9(1), 75-86.

- Pacheco, E., Yoong, P., & Lips, M. (2020). *Transition issues in higher education and digital technologies: the experiences of students with disabilities in New Zealand*. *Disability & Society*, 1-23.
- Quirke, M., McCarthy, P., & Mc Guckin, C. (2018). "I Can See What You Mean": *Encouraging Higher Education Educators to Reflect Upon Their Teaching and Learning Practice When Engaging with Blind/Vision Impaired Learners*. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 10(1).
- Stodden, R. A., Whelley, T., Chang, C., & Harding, T. (2001). *Current status of educational support provision to students with disabilities in postsecondary education*. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3, 4), 189-198.
- The World Bank. (2019). *Disability Inclusion*.
<https://www.worldbank.org/en/topic/disability>
- Tom, S. L., Mpekoa, N., & Swart, J. (2018, March). Factors that affect the provision of visually impaired learners in higher education. In 2018 Conference on Information Communications Technology and Society (ICTAS) (1-5).
- World report on vision (2019). World Health Organization Geneva: Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Yonson, D. L. (2018). *Searching the Light: Experiences of Visually-Impaired Students Attending Mainstream School*. *US-China Education Review*, 8(9), 391-403.