

أمل العمري؛ بدر القحطاني: تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات...

تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن

السامعات في برامج الدمج

د.بدر ناصر القحطاني⁽²⁾

أ.أمل عبد الرحمن العمري⁽¹⁾

(قدم للنشر 1442/8/24 هـ - وقبل 1442/10/14 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وذلك باختلاف متغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)، والمؤهل العلمي (تعليم عام - تعليم عام ودبلوم تربية خاصة - بكالوريوس تربية خاصة - دراسات عليا في التربية الخاصة)، وعدد سنوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات - من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة - من 20 سنة فأكثر). ولتحقيق الهدف قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي، وبناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تتكون من قسمين: القسم الأول ويشمل على البيانات الأولية: (مستوى الصف الدراسي الذي تقوم المعلمة بتدريسه، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). والقسم الثاني يحتوي على المحور الأساسي للاستبانة ويتكون من (21) عبارة، تندرج تحت محور واحد بعنوان: تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج. وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة والبالغ عددهم (249) معلمة للتلميذات ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن مدى تحقق التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج حصل على مستوى موافقة عام (موافق)، وبمتوسط عام بلغ (3,47). كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات تبعاً لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
الكلمات المفتاحية: التفاعلات الاجتماعية، المشاركة اللفظية، التلميذات ضعيفات السمع، برامج الدمج.

Female Teachers' Assessment of Social Interaction for Female Students with Hearing-Impairment through Verbal Interaction Comparing to Their Hearing peers, via Inclusion Programs

Amal Abdulrahman Alamri⁽¹⁾

Badr Nasser Al-Qahtani⁽²⁾

(Submitted 06-04-2021 and Accepted on 26-05-2021)

Abstract: This study has aimed to know about the level of female teachers' assessment of Social Interaction for female-Students with Hearing-Impairment through Verbal Interaction comparing to their Hearing peers, via Inclusion Programs. That's according to the Grade Level variable (elementary grades, higher grades), Academic Qualification (General Education - General Education and Diploma in Special Education - Bachelor of Special Education - Postgraduate in Special Education), and the Number of Teaching Experience Years (1 year to less than 10 years – 10 years to less than 20 years – 20 years and more). To achieve this goal, the two researchers have used the Descriptive Approach and built the study tool, which is a questionnaire including two parts; the first comprises Basic Data (the grade level that the female teacher teaches, academic qualification, number of experience years). The second part holds the primary subject of the questionnaire. It consists of (21) expressions that are held together under one main subject titled: "Female Teachers' Assessment of Social Interaction for Female-Students with Hearing-Impairment through Verbal Interaction comparing to their hearing peers, via Inclusion Program." The questionnaire has been applied to the study sample, which has counted (249) female teachers of hearing-impairment students at elementary school through inclusion programs in Riyadh. The study has concluded that the extent of succeeding in social interactions of verbal participation by female students with hearing impairments compared to their peers of hearing female students at inclusion programs has gained a general acceptance level (agree), with a general average of (3.47). As results also connote that there are no significant statistical differences in the female teachers' responses according to variables: (grade level, academic qualification, and experience years) at the significance level of (0.05) or less.
Keywords: Social Interactions, Verbal Participation, Hard of Hearing Students, Inclusion Programs.

(1) Graduate Student, College of Education - King Saud University.

(2) Associate Professor of Special Education - College of Education - King Saud University

E-mail: Amalalamri-9@hotmail.com

(1) طالبة دراسات عليا - كلية التربية - جامعة الملك سعود

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك - كلية التربية - جامعة الملك سعود

E-mail: balkahtani@ksu.edu.sa

مقدمة

وضعاف السمع أحد التوجهات التربوية الحديثة، ويساهم دمجهم مع الأقران السامعين في اكسابهم العديد من المهارات، والخبرات المختلفة، سواء من ناحية الأداء الأكاديمي أو من ناحية المهارات، والتفاعلات الاجتماعية، ويساعد كذلك على نمو القدرة على التواصل اللفظي (حنفي، 2014). ويعتبر تفاعل أي فرد من أفراد المجتمع مع البيئة المحيطة به من الأمور الضرورية والتي تحقق التنمية البشرية، وكذلك تفاعل الأطفال مع بيئاتهم بشكل مستمر، واستكشاف كل ما يدور حولهم، واستخدام أسلوب المحاولة والخطأ يساعد على نموهم وتطورهم وصقل أفكارهم، لذلك فإن الأطفال بحاجة ماسة للتفاعل بشكل يومي مع أقرانهم ومع الكبار المحيطين بهم، وذلك لتمكينهم من التخطيط، والاستكشاف، والمناقشة، وحل المشكلات، واستخدام اللغة وتكوينها، كما أن تعرض الصم وضعاف السمع للغة، وللتفاعلات الهادفة مع الأقران السامعين، يؤدي إلى تطوير مهارات التواصل والتي تحقق التفاعل الهادف مع الآخرين (الريس و الزهراني، 2014).

تشير دراسة دالتون (2013) Dalton إلى أن فقدان السمع قد يتسبب في انسحاب التلاميذ الصم وضعاف السمع من الأنشطة المدرسية. وبناءً على ذلك يجب توفير العديد من الفرص للتفاعلات الإيجابية بين التلاميذ الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين (Antia et al., 2011) حيث توفر التفاعلات بين التلاميذ في الفصول الدراسية العديد من الفرص المؤدية إلى تنمية العلاقات الإيجابية بين التلاميذ الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين (Martin et al., 2010).

الإطار النظري

يعتمد اكتساب اللغة بشكل أساسي على حاسة السمع، وذلك من خلال سماع الأصوات ومن ثم القيام

تهدف التربية الخاصة إلى جعل الأفراد ذوي الإعاقة أفراد مستقلين، وناضجين، وقادرين على تحمل المسؤولية، وأفراد فعالين، ومؤثرين، وقادرين على تنمية وتطوير المجتمع (القمش والسعايدة، 2016). اعتمدت الممارسات التربوية منذ القدم على عزل وفصل الأطفال والشباب ذوي الإعاقة عن أقرانهم الآخرين خاصة في مجال التعليم، ولكن في الوقت الحالي أصبحت دول العالم تعتمد الممارسات القائمة على الدمج بشكل متزايد؛ حيث أثبتت الممارسات القائمة على الدمج فاعليتها سواء على المستوى الشخصي والاجتماعي أو الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تتماشى مع حقوق الانسان وتوفير التعليم للجميع، وتحقيق مبدأ تساوي الفرص، وتحقيق العدالة (الخطيب، 2012). ويشير قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) إلى ضرورة توفير تعليم مجاني ومناسب لجميع الأفراد ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بغض النظر عن إعاقتهم (Idea, n.d). ويشير نظام رعاية المعوقين السعودي (2000) إلى ضرورة تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل التعليمية بما يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال (نظام رعاية المعوقين، 2000). كما تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية (2030) على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليتهم، واندماجهم في المجتمع بوصفهم عناصر فاعلة، وإمدادهم بكل التسهيلات، والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030).

وعند الحديث عن مجال تعليم الصم وضعاف السمع بشكل خاص نجد أنهم كانوا يعانون من التهميش، وعزلهم عن المجتمع، إلى أن تم دمجهم ومنحهم الحق في التعليم، وتمثل عملية دمج الصم

بسبب العزلة، والقدرة على تقييم الذات وتقييم الآخرين بشكل مستمر، وتكسب الأفراد أنماط السلوك المتعددة، وطرق تنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات وفق القيم السائدة والعادات والتقاليد المتعارف عليها في المجتمع (شوامرة، 2014). وتظهر أهمية التفاعلات الاجتماعية من خلال: تكوين السلوك الإنساني وذلك عن طريق تعلم اللغة، والثقافة، والقيم، والعادات السائدة في المجتمع، والمساهمة في تحقيق النمو الطبيعي للطفل، وتوفير الفرص لتوضيح الاختلافات بين الناس فمن خلال التفاعلات الاجتماعية تتضح القدرات والمهارات المختلفة، وتكوين الجماعات التي تتفاعل مع بعضها البعض، وتحديد الأدوار والمسؤوليات الاجتماعية لكل عضو من أعضاء المجتمع (عبد اللا، 2012).

وتتحقق التفاعلات الاجتماعية عبر وسائط متنوعة وتصنف إلى: الوسائط اللفظية، والوسائط غير اللفظية. تتكون الوسائط اللفظية من جميع أشكال وأنماط اللغة المستخدمة ومنها على سبيل المثال لا الحصر: طرح الأسئلة، إعطاء التعليمات والأفكار، تقديم المدح، والثناء أو النقد، والهجاء. وتتأثر الوسائط اللفظية بالصوت، والنبرة، والسرعة، والوقت، والصمت، والاستماع، والكلمات، والمعاني، والأفكار، والمناخ المحيط، والفرص المتاحة للتفاعل، وتتكون الوسائط غير اللفظية من كل ما هو غير لفظي مثل: حركات الجسم المختلفة، وتعابير الوجه، والمظهر الخارجي، والأصوات غير الكلامية، والاقتراب والابتعاد، والمصافحة، وطرق استخدام الأدوات والأجهزة، وكيفية الوقوف والجلوس، وغيرها الكثير من الوسائط غير اللفظية (جابر، 2015). وهناك العديد من النظريات المفسرة للتفاعلات الاجتماعية ومنها:

-النظرية السلوكية: رد السلوكيون عملية التفاعلات الاجتماعية سواء كانت بين الأفراد و الجماعات إلى نظرية المثير، والاستجابة، والتعزيز، والتي يتبناها العالم سكينر، ويرى السلوكيون أن التفاعلات

بتقليدها وإنتاجها، ويؤثر فقدان السمع بمختلف درجاته على جوانب النمو المختلفة، وبسبب ارتباط حاسة السمع باكتساب اللغة قد يؤدي إلى حرمان ضعاف السمع من إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، مما يؤدي إلى وجود مشكلات اجتماعية، ونفسية مقارنة بأقرانهم السامعين (علي، 2013).

ومن الممكن أن يتسبب فقدان السمع في سوء التوافق النفسي والاجتماعي، والشعور بالانعزال والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على المشاركة الاجتماعية مع المحيطين، وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين (بحراوي والتل، 2012).

ومن هنا تتضح أهمية برامج الدمج التي تتيح فرص متعددة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة ضمن البرامج التعليمية المقدمة لأقرانهم الآخرين، في فصول التعليم العام، مع مراعاة احتياجاتهم، وخصائصهم، وقدراتهم (علي، 2013). ويعتمد نجاح برامج دمج الصم وضعاف السمع على عدة عناصر حيث تحتاج عملية الدمج إلى تخطيط، وإرشاد، وتهيئة جميع المحيطين بالتلاميذ الصم وضعاف السمع من معلمين وأسر، مع مراعاة الشراكة بين كل عناصر العملية التعليمية (حنفي، 2014).

وقد تساعد برامج الدمج على تكوين تفاعلات اجتماعية بين مختلف التلاميذ الملتحقين بهذه البرامج. وتُساعد التفاعلات الاجتماعية بشكل كبير على تنمية النمو الاجتماعي لدى كلاً من الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال غير المعاقين، ويكتسب الطفل من هذه التفاعلات العديد من الخبرات التعليمية والتي تساعد الطفل على تعلم المهارات الاجتماعية، وتعلم المهارات اللغوية، وكيفية التعبير عن مشاعره وأحاسيسه، وتعلم القيم الأخلاقية (إبراهيم، 2014).

وتهدف التفاعلات الاجتماعية إلى تحقيق العديد من الأهداف ومنها: تحقيق التنشئة الاجتماعية للأفراد وغرس خصائص مشتركة بينهم، وتحقيق الذات، والتخفيف من المشاعر السلبية التي قد تنشأ

عدة مرات، ويعرف كل فرد منهم الآخر ويستجيب له بشكل جيد (جابر، 2015).

- نظرية بوجاردس: استند بوجاردس في هذه النظرية على ربط التفاعلات الاجتماعية بالعلاقات المكانية، وذكر بأن عدم التواصل بين الأفراد في الجماعات وانعزالهم عن بعضهم البعض ينتج عنه انعدام في العلاقات، وتتكون العلاقات الاجتماعية من خلال التجمعات والعيش مع بعضهم البعض والتواصل والتفاعل بين جميع الأفراد (شوامرة، 2014).

تؤكد بعض الدراسات على وجود علاقات إيجابية، ووجود القدرة لدى التلاميذ ضعاف السمع على تكوين صداقات مع الأقران السامعين، وهذا ما أكدته دراسة أنتيا وآخرون (2011) Antia et al حيث أشارت النتائج إلى وجود تفاعلات ونتائج اجتماعية إيجابية أظهرها التلاميذ الصم وضعاف السمع من خلال دمجهم في فصول التعليم مع أقرانهم السامعين، كما تشير نتائج الدراسة إلى أن إشراك التلاميذ الصم وضعاف السمع في المشاركات الصفية والأنشطة اللامنهجية يؤثر بشكل إيجابي على النتائج الاجتماعية. وفي دراسة تيرلكستي وآخرين (2020) Terlektsi et al., أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات وصداقات إيجابية بين المراهقين الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين، وذكر المشاركون أن تكوين الصداقات في البيئة المدرسية أسهل من تكوين الصداقات في بيئات أخرى خارج المدرسة.

وعلى النقيض من ذلك أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقات سلبية وقصور في التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ ضعاف السمع وأقرانهم السامعين، حيث ذكرت دراسة دالتون (2013) Dalton حاجة التلاميذ الصم وضعاف السمع إلى الشعور بالكفاءة الاجتماعية والانتماء الاجتماعي والشعور بالاستقلالية، وتعزيز التواصل مع المعلمين ومع أقرانهم السامعين في فصول الدمج، وذكر المشاركون في الدراسة بأن ضعف السمع لديهم أدى إلى وجود صراع

الاجتماعية الإنسانية ليست سلبية بل لديهم القدرة على الاستجابة للمؤثرات أو المنبهات التي يتلقونها خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تقوم على التفاعل وعلى الشخصية سواء للفرد أو للجماعة والتي تنتج مباشرة لهذا التفاعل، ويتمثل التفاعل في الاستجابات المتبادلة بين الأفراد في المواقف الاجتماعية بحيث يشكل سلوك الواحد منبه لسلوك الآخر، ويؤدي كل فعل إلى حدوث استجابات في إطار تبادل المنبهات والاستجابات، وأشاروا أصحاب النظرية السلوكية إلى أن تعزيز السلوكيات المختلفة تؤدي إلى الاستمرار في تكرارها إلى أن تصبح جزء من الشخصية، كما أن التفاعلات الاجتماعية تتم على النحو التالي: مثير، ثم استجابة مع التعزيز (سلامة، 2007).

-نظرية نيوكمب (التشابه والتوازن): يفسر نيوكمب التفاعلات الاجتماعية بحسب مبدأ التشابه والتوازن، وتؤدي التفاعلات الاجتماعية إلى الاندماج في المجتمع، وتفسر العلاقات الاجتماعية في هذه النظرية بثلاث طرق: الطريقة الأولى: تنشأ التفاعلات الاجتماعية من التشابه والمؤدي إلى علاقات اجتماعية متوازنة. الطريقة الثانية: الأفراد المتشابهين يعزز كل منهما الآخر مما يؤدي إلى التجاذب. الطريقة الثالثة: التشابه يؤدي إلى توقع حدوث التجاذب وبالتالي تيسير عمليات التفاعل والوصول إلى علاقات إيجابية. ويرى نيوكمب أن تشابه الآراء والاتجاهات يؤدي إلى حدوث علاقات متوازنة، وأن اختلاف الآراء والاتجاهات يؤدي إلى علاقات غير متوازنة (شوامرة، 2014).

-نظرية بيلز: يعرف بيلز التفاعلات الاجتماعية بأنها السلوكيات الظاهرة للأفراد في المواقف المكونة من مجموعات صغيرة، ويذكر بيلز أن التفاعلات الاجتماعية تكون لفظية وغير لفظية (الشرجي، 2015). ويشير بيلز في هذه النظرية إلى أن الموقف يتكون من الأشخاص الموجه إليهم السلوك، ومن العناصر المادية، والجماعة الصغيرة تتكون من أي عدد من الأفراد الذين يتفاعلون بشكل مباشر مره واحدة أو

الدراسات السابقة

تطرق بعض الدراسات السابقة لموضوع الدراسة الحالية، فقد أجرى مارتن وآخرون (Martin et al., 2010) دراسة هدفت إلى معرفة التفاعلات لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة مع أقرانهم السامعين أثناء اللعب الجماعي في برامج الدمج لمرحلة ما قبل المدرسة، ودور تقدير الذات في تكوين علاقات مرضية مع الأقران، ومدة زراعة القوقعة وأثرها على التفاعلات بين زارعي القوقعة وأقرانهم السامعين، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت الملاحظات أثناء اللعب مع الأقران، وكذلك تقييم الأطفال من خلال تقارير قدمت للأهل، شارك في هذه الدراسة (10) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 5-6 سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الصم زارعي القوقعة لا يوجد لديهم صعوبة في التواصل الاجتماعي مع أقرانهم السامعين خصوصاً في المواقف الفردية، ولكن في المواقف الجماعية كانت هناك صعوبة نسبية خصوصاً إذا وجد الأطفال الصم أقران غير مأوفين. وفي دراسة قام بها ديلوزيو وجيرولاميتو (Girolametto & Deluzio, 2011) والتي هدفت إلى دراسة مهارات التفاعل الاجتماعي والمتمثلة بمهارات البدء بالتفاعلات، والاستجابة للتفاعلات لدى الأطفال الصم وضعاف السمع والذين تم دمجهم في مرحلة ما قبل المدرسة مع أقرانهم السامعين من خلال أنشطة اللعب الجماعي، وبلغ عدد المشاركين (12) طفل تتراوح أعمارهم ما بين 3-5 سنوات، بالإضافة إلى وجود (28) طفل سامع يقومون باللعب مع الأطفال الصم وضعاف السمع، وتراوحت أعمارهم ما بين 3-5 سنوات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعية بين الأطفال الصم وضعاف السمع والأطفال السامعين، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق في الاستجابات للأخريين بين الأطفال الصم وضعاف السمع والأطفال السامعين. وفي دراسة بونش وهاید (Punch & Hyde, 2011) التي هدفت إلى فهم كيفية أداء الأطفال والمراهقين زارعي القوقعة اجتماعياً

دائم، وأدى إلى انسحابهم وتجنبهم لبعض الأنشطة المدرسية، وتشير النتائج إلى أن معلمي الفصل الدراسي يمكنهم تسهيل دمج التلاميذ ذوي ضعف السمع من خلال الاهتمام بالجانب الاجتماعي والعاطفي بالإضافة إلى الجانب الأكاديمي.

ويلعب المعلم دوراً مهماً في عملية تعليم التلاميذ ضعاف السمع، حيث أشارت نتائج دراسة بورديز وآخرون (Borders et al., 2010) إلى وجود تفاعلات اجتماعية إيجابية لدى عدد من التلاميذ الصم وضعاف السمع في أحد فصول الدمج وذلك مقارنة بأقرانهم السامعين، وذكر بأن السبب في ظهور التفاعلات الإيجابية قد يرجع إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تساعد على زيادة تفاعلات التلاميذ. وأكدت دراسة دالتون (Dalton, 2013) على أن المعلمين في فصول التعليم العام قادرين على تسهيل الدمج بين التلاميذ الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين من خلال الاهتمام بالجانب الاجتماعي والعاطفي إضافة إلى الجانب الأكاديمي ومهارات التواصل.

وأكدت دراسة باتش وتو (Paatsch & Toe, 2013) على أهمية دور المدرسة والمعلمين في تطوير مهارات التلاميذ ضعاف السمع في التواصل اللفظي، والقدرة على تكوين الصداقات مع الأقران السامعين، وذلك من خلال إشراك التلاميذ ضعاف السمع في الأنشطة المختلفة والتي تركز على التفاعلات الاجتماعية وعلى الاهتمامات المشتركة بين التلاميذ. وتشير علي (2013) إلى أنه من الضروري إكساب التلاميذ الصم وضعاف السمع القدرة على المشاركة بشكل لفظي، والعمل على تطوير المشاركة اللفظية في بيئات التلميذ المختلفة سواء في المنزل أو في المدرسة، وذلك من أجل تمكين التلاميذ الصم وضعاف السمع من الاستقلالية والقدرة على المساهمة في المجتمع بشكل فعال، ومساعدتهم على التواصل مع أقرانهم السامعين وبالتالي تحقيق التفاعلات الإيجابية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

واستخدم الباحثون في هذه الدراسة تسجيلات الفيديو للأطفال أثناء اللعب وبعد ذلك قاموا بتحليل هذه التسجيلات للحصول على النتائج، وكان عدد المشاركين في هذه الدراسة ثمانية أطفال منهم أربعة أطفال صم وأربعة أطفال سامعين، وتراوح أعمارهم ما بين 3-5 سنوات، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الصم وضعاف السمع أظهروا تفاعلات اجتماعية إيجابية وانخرطوا في اللعب بشكل إيجابي مقارنة بأقرانهم السامعين بالرغم من قلة التعليقات الشفوية التي أظهروها. وهدفت دراسة هوفمان وكيتنر وكيجاس (Hoffman et al, 2014) إلى مقارنة الكفاءة الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين، وتقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم قبل زراعة القوقعة باستخدام مقياس خاص بالصم، و تقييم العلاقة بين اللغة الشفهية والكفاءة الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس لقياس الكفاءة الاجتماعية، وشارك في هذه الدراسة (74) طفل أصم و (38) طفل سامع تراوحت أعمارهم ما بين 2-5 سنوات، وأشارت النتائج إلى وجود قصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم مقارنة بأقرانهم السامعين، ويعود سبب هذا القصور إلى وجود قصور واضح في المهارات والقدرات اللغوية لدى الأطفال الصم، وتؤكد نتائج الدراسة أن قصور الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم مرتبط بالقصور اللغوي.

في دراسة أبو الرب (2015) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي للتلاميذ ضعاف السمع، وتحديد المهارات الاجتماعية المطلوبة للصم وضعاف السمع في برامج الدمج، اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد ثلاث أدوات وهي: قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي، وقائمة تقدير السلوك الاجتماعي، وبرنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى عينة الدراسة، تكونت العينة من (38) تلميذ من ضعاف السمع وتراوح أعمارهم ما بين 7-10

وعاطفياً، والتي اتبعت المنهج المختلط لجمع البيانات وتحليلها وذلك من خلال استخدام أداة مسح لأولياء الأمور ومعلمي الأطفال زارعي القوقعة، وبعد ذلك إجراء مقابلات متعمقة مع عينة من الآباء والمعلمين والأطفال والمراهقين زارعي القوقعة، حيث تم إجراء المقابلات مع (15) معلم و (11) طفل ومراهق، و(24) والدة، ووالد واحد، وأشارت النتائج إلى فاعلية زراعة القوقعة وأثرها الإيجابي في حياة الأطفال، بالإضافة إلى استمرار وجود صعوبات لدى الأطفال زارعي القوقعة في مجال المشاركة الاجتماعية والرفاهية الاجتماعية والعاطفية، وذكر الأطفال وجود صعوبات أثناء التفاعلات وإجراء المحادثات مع الأقران السامعين، وأشاروا إلى أن التفاعلات الفردية كانت أسهل من التفاعلات مع مجموعات كبيرة. وفي دراسة باتش و تو (Paatsch & Toe, 2013) والتي هدفت إلى رصد ودراسة مهارات المحادثة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في المرحلة الابتدائية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تسجيل مقاطع فيديو لمحادثات المشاركين وعدد من المقاييس لقياس المهارات اللغوية، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (93) طفل، منهم (31) طفل من الصم وضعاف السمع، و (62) طفل سامع، وتراوح أعمارهم ما بين 7-12 سنة، وتم تقسيم المشاركين إلى مجموعات مكونة من طفل سامع وطفل أصم أو ضعيف سمع ومجموعات أخرى مكونة من طفلين سامعين للمقارنة بين المجموعتين، وبعد ذلك طلب منهم إجراء المحادثة، وأظهرت النتائج تفوق الأطفال الصم وضعاف السمع أثناء المحادثات مع أقرانهم السامعين، حيث تمكنوا من طرح العديد من الأسئلة والتعليقات الشخصية وتمكنوا من البدء في المحادثة مقارنة بأقرانهم السامعين. قام بوبزين وآخرون (Bobzien et al, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات اللعب لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة مع أقرانهم السامعين، وذلك في أثناء أنشطة اللعب الجماعي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي،

المعلمين للمهارات المتعلقة بكيفية التعامل مع التلاميذ الصم وضعاف السمع، وبكيفية تنظيم الأنشطة المناسبة لهم، وأكدت نتائج الدراسة أهمية استخدام المعلم لاستراتيجيات تحسين تفاعلات التلاميذ الصم وضعاف السمع في فصول الدمج مثل: الأنشطة في مجموعات صغيرة مع الأقران، وتحسين وعي الأقران السامعين تجاه أقرانهم الصم وضعاف السمع، والتعامل بشكل إيجابي مع التلاميذ الصم وضعاف السمع، والتعاون مع مترجم لغة الإشارة، وإعطاء التلاميذ الصم وضعاف السمع مزيد من الوقت حتى يتمكنوا من التفاعل بشكل أفضل. هدفت دراسة تيرلكستي وآخرون (Terlektsi et al., 2020) إلى التعرف على تصورات المراهقين من الصم وضعاف السمع حول علاقاتهم مع أقرانهم السامعين، وهدفت الدراسة إلى معرفة تجارب المراهقين الصم وضعاف السمع في تكوين الصداقات والعلاقات مع أقرانهم السامعين، ومعرفة المشاكل الناتجة من تلك العلاقات، اتبعت الدراسة المنهج النوعي واستخدم الباحثون مقابلات شبه منظمة مع عينة من المراهقين الصم وضعاف السمع والبالغ عددهم (30) وتراوح أعمارهم ما بين 13 - 19 عام، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات وصداقات إيجابية بين المراهقين الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين، وذكر المشاركون أن تكوين الصداقات في البيئة المدرسية أسهل من تكوين الصداقات في بيئات أخرى خارج المدرسة، وذكر المشاركون عدم تعرضهم للتنمر في المرحلة الثانوية، وذكروا بأنهم كانوا يتعرضون للتنمر سابقاً من قبل أقرانهم السامعين في المرحلة الابتدائية.

بعد عرض الأدب النظري والدراسات السابقة وجد الباحثان ندرة في الدراسات العربية التي تناولت التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وتعد هذه الدراسة -على حد علم الباحثين- هي أول دراسة عربية وأول دراسة تطبق في المجتمع السعودي، ولا يوجد - على حد علم الباحثين-

سنوات، وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي، ولم يكن هناك فروق على المجموعة الضابطة.

قام لوجين وآخرون (Laugen et al, 2016) بدراسة هدفت إلى معرفة المشاكل النفسية والاجتماعية وعلاقتها بدرجة فقدان السمع والجنس لدى أطفال ما قبل المدرسة، ومقارنة الجانب النفسي والاجتماعي لدى الأطفال الصم وضعاف السمع بأقرانهم السامعين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم توزيع استبيان على الأسر لقياس الأداء النفسي والاجتماعي والكفاءة الاجتماعية لدى أطفالهم، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (35) أسرة لديها طفل أصم أو ضعيف سمع، و(180) أسرة لديها طفل سامع، وأظهرت النتائج وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم السامعين، كما أظهرت النتائج وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى الذكور بنسبة أكبر من الإناث، وتشير النتائج إلى أهمية مراعاة التطور النفسي والاجتماعي وتطوير اللغة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع.

وفي دراسة العاصم (2018) Alasim التي هدفت إلى تحديد معوقات مشاركة التلاميذ الصم وضعاف السمع في فصول الدمج، و تحديد بعض الاستراتيجيات التي تساعد على تفاعل التلاميذ الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين ومع المعلمين، اتبع الباحث المنهج الإثنوغرافي، وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المنظمة، والملاحظات الصفية، وشارك في هذه الدراسة اثنان من معلمي التعليم العام، وواحد من مترجمي لغة الإشارة، وأربعة تلاميذ من الصم وضعاف السمع، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تتعلق بمشاركة وتفاعل التلاميذ الصم وضعاف السمع في فصول الدمج، خصوصاً من ناحية اللغة المنطوقة، وافتقار بعض

التلاميذ الصم وضعاف السمع بحاجة إلى فرص تفاعل إيجابية مع أقرانهم السامعين، حتى لو تحقق دمجهم في المجتمع بشكل جيد، وتشير الدراسة إلى أن المشاركة الصفية للتلاميذ الصم وضعاف السمع في فصول الدمج قد تؤثر بشكل كبير على العلاقات بشكل إيجابي، وعلى مواقف الأقران، والمعلمين، ومهارات التواصل. وتشير دراسة مارتن وآخرون (Martin et al., 2010) إلى أن تفاعل الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في فصول الدمج ينمي العلاقات الإيجابية مع الأقران، كما أن تطور اللغة يعتبر مؤشر قوي على التفاعلات الإيجابية مع الأقران. وتشير دراسة نيتن وآخرون (Netten et al., 2015) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين مهارات الاتصال باستخدام اللغة اللفظية والتفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع. وتؤكد دراسة دالتون (Dalton 2013) على حاجة التلاميذ الصم وضعاف السمع إلى الشعور بالكفاءة الاجتماعية والانتماء والاستقلالية، كما أكدت الدراسة على وجود قصور في التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ ضعاف السمع مع المعلمين ومع أقرانهم السامعين في فصول الدمج، وتشير دراسة هوفمان وآخرون (Hoffman et al., 2014) إلى وجود قصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم مقارنة بأقرانهم السامعين. كما أظهرت نتائج دراسة لوجين وآخرون (Laugen et al., 2016) وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم السامعين. وتشير دراسة العاصم (Alasim, 2018) إلى وجود صعوبات تتعلق بمشاركة التلاميذ الصم وضعاف السمع وتفاعلاتهم الاجتماعية في فصول الدمج خصوصاً من ناحية المشاركة اللفظية. كما لاحظ الباحثان من خلال زيارتهما الميدانية لبرامج الدمج وتحديدًا في فصول دمج التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات، وجود قصور في التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مقارنة بقريناتهن السامعات، وميلهم للعزلة والانسحاب من الأنشطة

دراسة تطرقت لموضوع التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وذلك باختلاف متغير (الصف الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وتتميز الدراسة الحالية باقتصار العينة على التلميذات ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية. كما تتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة بذكر النظريات المفسرة للتفاعلات الاجتماعية، حيث تطرقت الدراسة الحالية للنظريات التالية: (النظرية السلوكية، نظرية نيوكمب، نظرية بيلز، نظرية بوجاردس)، وذلك لتفسير التفاعلات الاجتماعية لدى التلميذات ضعيفات السمع.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة بمواجهة التلميذات ضعيفات السمع في فصول الدمج العديد من الصعوبات والعقبات المختلفة، إذ تشير دراسة ديلوزيو وجيرولاميتو (Deluzio & Girolametto, 2011) إلى أن هناك أكثر من 80% من تفاعلات الأطفال الصم وضعاف السمع المتمثلة بعمليات البدء بالتفاعلات يتم تجاهلها من قبل أقرانهم السامعين، وبالتالي فإن هناك حاجة ماسة إلى دعم وتمكين الأطفال الصم وضعاف السمع لتحسين طريقة تفاعلاتهم مع أقرانهم، ومساعدة الأقران السامعين على تقبل أقرانهم الصم وضعاف السمع وعدم تجاهلهم. كما ذكرت دراسة بوبزايين وآخرون (Bobzien et al., 2013) أن دمج الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في فصول الدمج قد لا يحقق تفاعلات إيجابية بين الأطفال في فصول الدمج، ولتحقيق التفاعلات الإيجابية ينبغي تنظيم تفاعلات هادفة بين الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين، وإشراك الأطفال الصم وضعاف السمع في هذه التفاعلات، والتي سوف تؤدي إلى تطوير مهارات التواصل لدى الصم وضعاف السمع وبالتالي خلق بيئة تعليمية إيجابية. وتؤكد دراسة أنتيا وآخرون (Antia et al., 2011) على أن

سنوات- من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة-
من 20 سنة فأكثر)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وذلك باختلاف متغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)، ومتغير المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- دراسات عليا في التربية الخاصة)، ومتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة- من 20 سنة فأكثر).

مصطلحات الدراسة

ضعيفات السمع: "ضعيف السمع هو الشخص الذي يعاني عجزاً أو نقصاً في حاسة السمع ويتراوح فقدان السمع لديه بين 35-69 ديسيبل بدرجة تسبب له صعوبة في الاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية إلا باستخدام وسائل معينة" (حنفي، 2014، ص 29).

ويعرف الباحثان ضعيفات السمع إجرائياً بالتلميذات الملتحقات ببرامج الدمج للمرحلة الابتدائية، واللاتي تنطبق عليهن شروط القبول في برامج دمج ضعيفات السمع، ويتلقون تعليمهن في فصول التعليم العام مع قريناتهن السامعات، ويستخدمن اللغة اللفظية كوسيلة للتواصل مع الآخرين.

التفاعلات الاجتماعية: وتُعرف التفاعلات الاجتماعية بـ"التأثير المتبادل بين طرفين في أي موقف اجتماعي، أيًا كان هذين الطرفين أفراداً، أو أسراً، أو جماعات، بحيث يؤثر سلوك أحدهما على سلوك الآخر، فيصبح سلوك أحدهما مثيراً لسلوك الآخر" (الشرجي، 2015، ص 113).

الصفية، كما لاحظ الباحثان ندرة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج.

أسئلة الدراسة

استناداً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي:

ما مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

(1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات

الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى

التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن

السامعات في برامج الدمج باختلاف متغير

الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف

عليا)؟

(2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات

الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى

التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن

السامعات في برامج الدمج باختلاف متغير

المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم

تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة-

دراسات عليا في التربية الخاصة)؟

(3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات

الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى

التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن

السامعات في برامج الدمج باختلاف متغير

عدد سنوات الخبرة (من سنة إلى أقل من 10

ولكن بشرط أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي، وفي المقابل فإن من عيوب هذا المنهج عدم تمكن الباحثين من تعميم النتائج إذا تناولت الدراسة مجتمع معين اذا كانت الدراسة مطبقه على كامل المجتمع ولم تحدد عينة معينة بسبب قلة عدد المجتمع الأصلي (عبيدات وآخرون، 2015).

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات التعليم العام والتربية الخاصة (تخصص إعاقة سمعية) في المدارس المطبقة لبرامج الدمج للتلميذات ضعيفات السمع للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، حيث بلغ عدد المعلمات الكلي (421) معلمة. بلغ عدد معلمات التربية الخاصة (تخصص إعاقة سمعية) (173) معلمة، ومعلمات التعليم العام (248) معلمة (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، بريد الكتروني، 20 أكتوبر، 2020).

عينة الدراسة

تم إرسال أداة الدراسة (الاستبيان) إلكترونياً إلى جميع المعلمات في مجتمع الدراسة الأصلي، واستجاب لأداة الدراسة (249) معلمة. بلغ عدد معلمات التربية الخاصة (تخصص إعاقة سمعية) (121) معلمة، ومعلمات التعليم العام (95) معلمة، وبلغ عدد معلمات التعليم العام مع دبلوم تربية خاصة (33) معلمة. ويوضح الجدول رقم (1) خصائص العينة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الصف الدراسي	الصفوف الأولية	144	57.8%
	الصفوف العليا	105	42.2%
المؤهل العلمي	بكالوريوس تعليم عام	95	38.2%
	بكالوريوس تعليم عام، دبلوم تربية خاصة	33	13.3%
	بكالوريوس تربية خاصة	104	41.8%
	دراسات عليا في التربية الخاصة	17	6.8%
عدد سنوات الخبرة	من سنة إلى أقل من 10 سنوات	78	31.3%
			28.9%

وتعرف إجرائياً بقدرة التلميذات ضعيفات السمع على التواصل اللفظي مع قريناتهن السامعات، من خلال إلقاء السلام ورد السلام، وتبادل الأحاديث، والإجابة على الأسئلة الموجهة إليهن من قبل قريناتهن السامعات.

المشاركة اللفظية: وتُعرف المشاركة اللفظية بأنها "اللغة اللفظية: وتتمثل في اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ أي اللغة التعبيرية وهي قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها" (بحراوي والتل، 2012، ص12). وتعرف إجرائياً بقدرة التلميذات ضعيفات السمع على الكلام وعلى الإجابة بشكل لفظي على جميع الأسئلة الموجهة إليهن من قبل قريناتهن السامعات.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي ويعرف المنهج الوصفي بأنه: دراسة ظاهرة معينة يحددها الباحث ويقوم بوصفها وجمع المعلومات المتعلقة بهذه الظاهرة، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع ووصفه بشكل دقيق، والتعبير عنه كميّاً أو كيفياً. وتم اختيار المنهج الوصفي لارتباطه بالمشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية ولأنه الأسلوب الأكثر استخداماً بسبب صعوبة تطبيق المنهج التجريبي في المجالات الإنسانية، ويساهم هذا المنهج في الوصول إلى استنتاجات تساعد على فهم الظواهر وتطوير الواقع، ومن مزايا هذا المنهج هو القدرة على تعميم النتائج من خلال العينة التي حصلنا عليها من مجتمع الدراسة

72	99	من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة	
249		من 20 سنة فأكثر	الإجمالي
%39.8			
%100			

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (استبيان) لمعرفة مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي كبداية للاستجابة (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق وثبات الاستبانة

الصدق الظاهري للاستبانة

بعد تصميم الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملانمة كل عبارة مع إضافة أو حذف ما يروونه مناسب.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط عبارات الاستبانة بالمجالات التي تنتمي إليها، للتأكد من الصدق الداخلي للاستبانة، ويوضح الجدول رقم (2) نتائج معامل الارتباط.

جدول (2): معاملات ارتباط العبارات بمجالات الاستبانة

معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
*0.214	15	**0.664	8	**0.680	1
**0.412	16	**0.560	9	**0.662	2
*0.163	17	**0.617	10	**0.553	3
**0.384	18	**0.730	11	**0.642	4
**0.394	19	**0.571	12	**0.564	5
**0.431	20	**0.458	13	**0.737	6
**0.363	21	**0.403	14	**0.666	7

* دال عند مستوى الدلالة (0.05). ** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

الداخلي العالي للاستبانة، فالعبارات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات الاستبانة، تعد عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله.

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (استبيان) لمعرفة مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج ، وذلك بالاستفادة من الإطار النظري (حنفي، 2014)، والدراسات السابقة (عبد الرب، 2015، Alasim, 2015; Antia et al., 2011; Bobzien et al., 2013; Borders et al., 2010; Dalton, 2013; Deluzio & Girolametto, 2011; Hoffman et al., 2014; Laugen et al., 2016; Paatsch & Toe, 2013; Punch & Hyde, 2011; Martin et al., 2010; Netten et al., 2015; Terlektsi et al., 2020)

تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من قسمين: القسم الأول ويشمل على البيانات الأولية: (مستوى الصف الدراسي الذي تقوم المعلمة بتدريسه، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). والقسم الثاني يحتوي على المحور الأساسي للاستبانة ويتكون من (21) عبارة، تندرج تحت محور واحد بعنوان: تقييم المعلمات

يبين الجدول رقم (2)، أن معاملات ارتباط العبارات بالمتوسط الكلي للاستبانة، ارتباطات دالة عند مستويات الدلالة (0.05، 0.01)، مما يدل على الصدق

قيمتها في المقياس للحصول على طول الفترة أي (4=5 = 0,8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الفترات في جميع محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (3)

ثبات الاستبانة

بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة، قام الباحثان باستخراج معامل ثبات الأداة ألفا كرونباخ للاستبانة الذي بلغ (0.86)، ويعتبر معامل الثبات مناسب لتحقيق أهداف الدراسة. فترات المقياس:

تم تحديد طول الفترات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى (5-1=4) ثم تقسيمه على أكبر

جدول (3): توزيع البدائل وفق التدرج المستخدم في الاستبانة

مدى الموافقة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
قيم المقياس	1	2	3	4	5
مدى المتوسطات	أقل من 1.8	من 1.8-أقل من 2.6	من 2.6-أقل من 3.4	من (3.4-4.2)	أكثر من 4.2

المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج؟"، وللإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب عبارات الاستبانة، كما يتضح من الجدول رقم (4).

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة ومناقشة السؤال الرئيسي

نص السؤال الرئيسي للدراسة على: " ما مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال

جدول (4): المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة مرتبة تنازلياً لكل عبارة من عبارات الاستبانة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام للعبارة	الترتيب
5	تستخدم التلميذة ضعيفة السمع عبارات الشكر مثل: شكراً، عفواً بشكل لفظي مع قريناتها السامعات	3.90	0.91	موافق	1
16	يزداد تفاعل التلميذة ضعيفة السمع بشكل لفظي عند عملها في مجموعات صغيرة	3.86	0.76	موافق	2
14	تنتظر التلميذة دورها وتحترم الأدوار عند الكلام أو المشاركة	3.85	0.87	موافق	3
20	تكون التلميذة ضعيفة السمع صداقات وعلاقات إيجابية مع القرينات السامعات	3.71	0.88	موافق	4
6	تستأذن التلميذة ضعيفة السمع بشكل لفظي من قريناتها السامعات إذا أرادت الحصول على شيء معين	3.66	0.95	موافق	5
8	تطلب التلميذة ضعيفة السمع المساعدة بشكل لفظي من قريناتها السامعات عند الحاجة	3.63	0.90	موافق	6
17	ينخفض التفاعل اللفظي لدى التلميذة ضعيفة السمع عند عملها في مجموعات كبيرة	3.63	0.88	موافق	7
4	تسأل التلميذة ضعيفة السمع قريناتها السامعات لفظياً عند الحاجة	3.62	0.94	موافق	8

9	موافق	0.92	3.61	تبدى التلميذة ضعيفة السمع رأياً بشكل لفظي عندما يُطلب منها ذلك	10
10	موافق	0.83	3.61	تفهم التلميذات السامعات أحاديث قريناتهن ضعيفات السمع	21
11	موافق	0.95	3.57	تنصت التلميذة ضعيفة السمع لحدث قريناتها السامعات	12
12	موافق	0.99	3.55	تعتذر التلميذة ضعيفة السمع من قريناتها السامعات بشكل لفظي عند حدوث إساءة معينة	7
13	موافق	0.95	3.54	تقوم التلميذة ضعيفة السمع بالقاء التحية على قريناتها السامعات بشكل لفظي	1
14	موافق	0.96	3.46	تبادر التلميذة ضعيفة السمع بالمحادثة اللفظية مع قريناتها السامعات	2
15	موافق	0.87	3.41	تعي التلميذة ضعيفة السمع أحاديث قريناتها السامعات	13
16	موافق إلى حد ما	0.90	3.39	تجيب التلميذة ضعيفة السمع لفظياً على الأسئلة الموجهة إليها من قبل قريناتها السامعات	3
17	موافق إلى حد ما	0.98	3.35	تشارك التلميذة ضعيفة السمع مع قريناتها السامعات بشكل لفظي أثناء الأنشطة من خلال المناقشات	11
18	موافق إلى حد ما	1.01	3.24	تُعبّر التلميذة ضعيفة السمع عن مشاعرها بشكل لفظي	9
19	موافق إلى حد ما	1.02	2.89	تنسحب التلميذة ضعيفة السمع من العمل في المجموعات التي تتطلب مشاركات لفظية مع القرينات السامعات	15
20	موافق إلى حد ما	0.99	2.80	تظهر التلميذة ضعيفة السمع مشاركات لفظية بنفس معدل مشاركة قريناتها السامعات	18
21	غير موافق	0.92	2.55	تتجاهل التلميذات السامعات المشاركات اللفظية من قبل قريناتهن ضعيفات السمع	19
	موافق	0.92	3.47	المتوسط العام للاستبانة	

تفوق الأطفال الصم وضعاف السمع أثناء المحادثات مع أقرانهم السامعين بعد تقسيمهم إلى مجموعات مكونة من طفل أصم أو ضعيف سمع، وآخر سامع، وتمكنوا من طرح العديد من الأسئلة والتعليقات الشخصية وتمكنوا من البدء في المحادثة مع أقرانهم السامعين. وقد يرجع الباحثان سبب هذه النتيجة إلى استخدام المعلمات لاستراتيجيات تدريسية تؤدي إلى زيادة التفاعلات اللفظية بين التلميذات ضعيفات السمع وقريناتهن السامعات. وهذا ما تؤكدته نتيجة دراسة بورديز وآخرون (Borders et al., 2010) حيث أشارت إلى أن التلاميذ الصم الذين شاركوا بشكل جيد مقارنة بأقرانهم السامعين، وقد يكون ذلك دليل على استخدام المعلم استراتيجيات تساعد على إبقاء التلاميذ على تفاعل دائم في داخل الفصل الدراسي. كما أظهرت

يتضح من الجدول (4) أن مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج حصل على مستوى موافقة عام (موافق)، وبمتوسط عام بلغ (3,47)، فقد اعتبرت المعلمات أن التلميذة ضعيفة السمع قادرة على استخدام عبارات الشكر مثل: شكراً، عفواً، بشكل لفظي مع قريناتها السامعات، وقادرة على احترام الدور عند الكلام والمشاركة، وقادرة على الاستئذان وطلب المساعدة بشكل لفظي من قريناتها السامعات، وعلى طرح الأسئلة والاعتذار وإبداء الرأي بشكل لفظي مع القرينات السامعات، والمبادرة بالمحادثة، والإنصات للقرينات السامعات. اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة باتش وتو (Paatsch & Toe, 2013) حيث أظهرت النتائج

دالتون (Dalton, 2013) إلى حاجة التلاميذ ضعاف السمع إلى الشعور بالكفاءة الاجتماعية، وبالانتماء الاجتماعي، وتعزيز التواصل مع المعلمين ومع الأقران في فصول الدمج. كما تشير دراسة هوفمان وآخرون (Hoffman et al., 2014) إلى وجود قصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم مقارنة بأقرانهم السامعين. كما أظهرت نتائج دراسة لوجين وآخرون (Laugen et al., 2016) وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم السامعين. وفي دراسة لنيتين وآخرون (2015) Netten et al., أظهرت النتائج أن المهارات اللغوية ومهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع كانت أقل من أقرانهم السامعين. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ديلوزيو و جيرولاميتو (Deluzio & Girolametto, 2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعية بين الأطفال الصم وضعاف السمع والأطفال السامعين. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم موافقة المعلمات على تجاهل التلميذات السامعات المشاركات اللفظية من قبل قريناتهن ضعيفات السمع، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ديلوزيو وجيرولاميتو (Deluzio & Girolametto, 2011) والتي توصلت إلى أن هناك أكثر من 80% من تفاعلات الأطفال الصم وضعاف السمع المتمثلة بعمليات البدء بالتفاعلات يتم تجاهلها من قبل أقرانهم السامعين.

إجابة ومناقشة السؤال الأول:

وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع في برامج الدمج باختلاف متغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)؟"، ولفحص الفروق بين استجابات المعلمات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمات اللاتي

النتائج موافقة المعلمات على قدرة التلميذات ضعيفات السمع على تكوين علاقات وصدقات إيجابية مع القرينات السامعات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أنتيا وآخرون (Antia et al., 2011) التي توصلت إلى وجود تفاعلات ونتائج اجتماعية إيجابية أظهرها التلاميذ الصم وضعاف السمع من خلال دمجهم في فصول التعليم مع أقرانهم السامعين، كما تتفق مع دراسة تيرلكستي وآخرون (Terlektsi et al., 2020) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات وصدقات إيجابية بين التلاميذ الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين.

كما أظهرت نتائج الدراسة موافقة المعلمات على ازدياد تفاعل التلميذة ضعيفة السمع بشكل لفظي عند عملها في مجموعات صغيرة، وانخفاض التفاعل اللفظي لدى التلميذة ضعيفة السمع عند عملها في مجموعات كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة والتي توصلت إلى أن التفاعلات الفردية كانت أسهل من التفاعلات مع مجموعات كبيرة لدى الأطفال الصم (Martin et al., 2010; Punch & Hyde, 2011)، كما تؤكد نظرية بيلز على أن التفاعلات الاجتماعية هي السلوكيات الظاهرة للأفراد في المواقف المكونة من مجموعات صغيرة (الشرجي، 2015). وأظهرت النتائج موافقة المعلمات بشكل متوسط على قدرة التلميذة ضعيفة السمع على المشاركة مع القرينات السامعات بشكل لفظي في النقاشات، وانسحاب التلميذة ضعيفة السمع من العمل مع مجموعات تتطلب المشاركة اللفظية مع القرينات السامعات، والقدرة على المشاركة اللفظية بنفس معدل مشاركة القرينات السامعات، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد تعزى إلى وضع التلميذة ضعيفة السمع في مجموعات كبيرة، مما يؤدي إلى انخفاض تفاعلات ومشاركات التلميذة مقارنة بقريناتها السامعات، وهذا ما تدعمه نتيجة العبارة السابقة والتي كشفت عن ازدياد تفاعل التلميذة ضعيفة السمع في مجموعات صغيرة وانخفاض التفاعل في مجموعات كبيرة، وتؤكد على ذلك دراسة

يدرسن الصفوف الأولية، والأخرى اللاتي يدرسن الصفوف العليا، وبين الجدول رقم (5) نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في الاستبانة وفق متغير الصف الدراسي.

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في الاستبانة وفق متغير الصف الدراسي (ن=249)

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصفوف الأولية	144	3.46	0.46	0.361	247	0.718
الصفوف العليا	105	3.48	0.55			

ربطت بين التفاعلات الاجتماعية والعلاقات المكانية، وأشارت إلى أن انعدام التواصل بين الافراد والانعزال عن بعضهم البعض يؤدي إلى انعدام في العلاقات (شوامرة، 2014). كما أكدت نظرية نيوكمب على أن التفاعلات الاجتماعية تؤدي إلى الاندماج في المجتمع، وأن التشابه بين الأفراد يسهل حدوث التفاعلات الاجتماعية وتكوين علاقات إيجابية (شوامرة، 2014).

إجابة ومناقشة السؤال الثاني:

وينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع في برامج الدمج باختلاف متغير المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- ماجستير تربية خاصة)؟"، ولفحص الفروق بين استجابات المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- ماجستير تربية خاصة)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمات، وبين الجدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات وفق متغير المؤهل العلمي.

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات اللاتي يدرسن الصفوف الأولية، والأخرى اللاتي يدرسن الصفوف العليا، في الاستبانة. جميع أفراد العينة تتفق على تحقق التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، بغض النظر عن متغير الصف الدراسي حيث أن متغير الصف الدراسي ليس له تأثير على عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة باتش و تو (Paatsch & Toe, 2013) حيث أظهرت النتائج أن الأطفال الصم وضعاف السمع والذين تراوحت أعمارهم ما بين 7-12 سنة تفوقوا أثناء المحادثات مع أقرانهم السامعين. ويرى الباحثان أن استخدام المشاركة اللفظية كوسيلة تواصل بين التلميذات قد يكون سبب في تحقيق التفاعلات الاجتماعية بين التلميذات ضعيفات السمع وقريناتهن السامعات في مختلف الصفوف الدراسية، وذلك لتشابه طريقة التواصل المستخدمة. كما أن دمج التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في نفس الفصول الدراسية، ودمجهم في مجموعات مكونة من تلميذات ضعيفات سمع وتلميذات سامعات قد يساهم في زيادة التفاعلات الاجتماعية وذلك وفق نظرية بوجاردس والتي

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي (ن=

249)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.370	3	0.123	0.491	0.689
داخل المجموعات	61.592	245	0.251		
المجموع	61.963	248	-		

إجابة ومناقشة السؤال الثالث:

وينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع في برامج الدمج باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة – من 20 سنة فأكثر)؟"،

ولفحص الفروق بين استجابات المعلمات وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة – من 20 سنة فأكثر)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمات، وبين الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات ذوات المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- ماجستير تربية خاصة) في الاستبانة، جميع أفراد العينة تتفق على تحقق التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، بغض النظر عن متغير المؤهل العلمي حيث أن متغير المؤهل العلمي ليس له تأثير على عينة الدراسة. ويرجع الباحثان ذلك إلى اهتمام المعلمات بالجانب الاجتماعي والأكاديمي للتلميذات، وذلك من خلال التدريب الميداني والممارسة العملية لجميع المعلمات العاملات في برامج الدمج بغض النظر عن مؤهلاتهن. وهذا ما تدعمه نتيجة دراسة دالتون (2013) Dalton والتي بينت أن جميع المعلمين في فصول التعليم العام لديهم القدرة على تسهيل الدمج بين التلاميذ ضعاف السمع وأقرانهم السامعين، وذلك من خلال الاهتمام بالجانب الاجتماعي بالإضافة إلى الجانب الأكاديمي.

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في الاستبانة وفق متغير عدد سنوات

الخبرة في التدريس (ن=249)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.370	3	0.123	0.491	0.689
داخل المجموعات	61.592	245	0.251		
المجموع	61.963	248	-		

سنة – من 20 سنة فأكثر) في الاستبانة، جميع أفراد العينة تتفق على تحقق التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، بغض

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات ذوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات إلى أقل من 20

توصيات الدراسة:

- العمل على تعزيز المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات.
- الحرص على إشراك التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في مجموعات صغيرة، وتجنب وضع التلميذات في مجموعات الكبيرة.
- العمل على تشجيع التلميذات ضعيفات السمع على المشاركة اللفظية وتكوين علاقات إيجابية مع قريناتهن السامعات وذلك للمحافظة على تفاعلاتهن الاجتماعية الإيجابية واستمراريتها.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التفاعلات الاجتماعية لدى التلميذات ضعيفات السمع في برامج الدمج.



- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. تم الاسترجاع في 14 سبتمبر، 2020، من موقع <https://vision2030.gov.sa/ar/node/75>
- الريس، طارق؛ والزهراني، مرزوق (2014). *البرامج الانتقالية ودورها في تربية الطلاب الصم وضعاف السمع ورعايتهم*: دار الناشر الدولي.
- سلامة، عبد الحافظ (2007). *علم النفس الاجتماعي*: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الشرجي، نبيلة (2015). *علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة*: دار الأيام للنشر والتوزيع.
- شوامرة، نادر (2014). *علم النفس الاجتماعي*: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد اللا، محمد (2012). *علم النفس الاجتماعي*. الإسكندرية: دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن (2015). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*: دار الفكر.
- علي، ميرفت (2013). *التوجهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع*: دار الفكر.

النظر عن متغير سنوات الخبرة حيث أن متغير سنوات الخبرة ليس له تأثير على عينة الدراسة. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن خريجات الجامعات في هذا الوقت يوجد لديهم وعي كافي بأهمية استخدام الاستراتيجيات التدريسية والتي تؤدي إلى زيادة التفاعلات اللفظية والمشاركة الصفية بغض النظر عن سنوات الخبرة في التدريس. وهذا ما تؤكده نتيجة دراسة بورديرز وآخرون (2010) Borders et al., حيث أشارت إلى أن السبب في ظهور التفاعلات الإيجابية قد يرجع إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تساعد على زيادة تفاعلات التلاميذ.

ويرى الباحثان أنه من الضروري تعزيز التلميذات على المشاركة اللفظية مع قريناتهن السامعات وذلك للحفاظ على تلك التفاعلات بشكل مستمر. وهذا ما تؤكده النظرية السلوكية حيث أشارت إلى أن التفاعلات الاجتماعية الإنسانية ليست سلبية، وأن التفاعل يتمثل في الاستجابات المتبادلة بين الأفراد في المواقف الاجتماعية، وأن تعزيز السلوكيات يؤدي إلى استمرارها وتكرارها (سلامة، 2007).

المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، سليمان (2014). *علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة*: الوراق للنشر والتوزيع.
- أبو الرب، محمد (2015). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الأنشطة الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعياً*. مجلة التربية، 7 (163)، 145-180.
- بحراوي، عاطف؛ التل، سهيل (2012). *النمو اللغوي لدى المعوقين سمعياً*. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.
- جابر، جودة (2015). *علم النفس الاجتماعي*. (ط3): دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حنفي، علي (2014). *مدخل إلى الإعاقة السمعية*. (ط3): دار الزهراء.
- الخطيب، جمال (2012). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. (ط3): دار وائل للنشر.

- Laugen, M., Jacobsen, K., Rieffe, C. & Wichstrom, L. (2016). Predictors of psychosocial outcomes in hard-of-hearing preschool children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 259-267.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A. & Waltzman, S. (2010). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108-120.
- Nettin, A., Rieffe, C., Theunissen, S., Soede, W., Dirks, W., Korver, A., Konings, S., Oudesluys-Murphy, A., Dekker, F. & Frijns, J. (2015). Early identification: language skills and social functioning in deaf and hard of hearing preschool children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(12), 2221-2226.
- Paatsch, L. & Toe, D. (2013). A Comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 1-19.
- Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: a qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 474-493.
- Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S. & Kennedy, C. (2020). Peer relationship experiences of deaf and hard of hearing adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153-166.
- القمش، مصطفى، والسعايدة، ناجي (2016). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. (ط2): دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نظام رعاية المعوقين (2000). تم الاسترجاع في 9 مايو، 2021، من موقع <https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962/1>
- ### المراجع الأجنبية
- Aboalrab, M. (2015). The effectiveness of an advanced program for developing social interaction among children with hard of hearing and their normal peers at regular schools in jeddah. *Education Journal*, 1 (163), 145-180.
- Alasim, K. (2018). Participation and interaction of deaf and hard-of-hearing students in inclusion classroom. *International Journal of Special Education*, 33(2), 493-506.
- Antia, S., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 487-502.
- Bobzien, J., Richels, C., Raver, S., Hester, B., Browning, E. & Morin, L. (2013). An observational study of social communication skills in eight preschoolers with and without hearing loss during cooperative play. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 339-346.
- Borders, C., Barnett, D. & Bauer, A. (2010). How are they really doing? Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 348-357.
- Dalton, C. (2013). Lessons for inclusion: classroom experiences of students with mild and moderate hearing loss. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 125-152.
- Deluzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1197-1210.
- Hoffman, M., Quittner, A. & Cejas, I. (2014). Comparisons of social competence in young children with and without hearing loss: a dynamic systems framework. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(2), 115-124.
- Individuals with Disabilities Education (n.d.). Retrieved on September 14, 2020. From <https://sites.ed.gov/idea/#>