المجلد (٢)، العدد (٦)، يناير ٢٠١٥، ص ص ١٦٩ – ٢١٠

دراسة مقارنة لبعض أبعاد تقبل الذات لدى الطلاب والطالبات الصم بمعاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض

إعداد

د/ على عبدرب النبى حنفى
أستاذ التربية الخاصة
جامعة الملك سعود / جامعة بنها

أ/ دلال ناصر ال عيد
محاضرة بجامعة الملك سعود
كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع
قسم التربية الخاصة مسار إعاقة سمعية

دراسة مقارنة لبعض أبعاد تقبل الذات لدى الطلاب والطالبات الصم بمعاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض

إعداد
د/ على عبدرب النبى حنفى (*) أ/ دلال ناصر ال عيـــد (**)

الملخـــص(***)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقبل الذات وأبعاده الأربعة (تقبل الذات الانفعالية، تقبل الذات الاجتماعية، تقبل الذات الأسرية، تقبل الذات المدرسية) بين الطلاب والطالبات الصم الملتحقين بمعاهد الأمل وبرامج الدمج وفقاً لبعض المتغيرات منها ما هو مرتبط بالطالب الأصم ومنها ما هو مرتبط بأسرة الطالب الأصم. واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وتكونت أداة الدراسة من (٤٠) عبارة موزعة على أربعة محاور، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٨) طالباً وطالبة من الصم، منهم (٢٦٤) طالب أصم و(٢٩٤) طالبة صماء، من الملتحقين بمعاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض.

وأوضحت نتائج الدراسة مايلي:

١- أن بعد تقبل الذات المدرسية يعد من أكثر الأبعاد انتشاراً بين الطلاب والطالبات الصم.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل بين استجابات الذكور والإناث في بعد تقبل الذات الانفعالية وتقبل الذات المدرسية لصالح الطلاب من الذكور الصم.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في متوسطات استجابات الطلاب والطالبات الصم في بعد (تقبل الذات المدرسية والأسرية) والدرجة الكلية، لصالح أفراد الدراسة الذين يستخدمون المعين السمعي.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في متوسطات استجابات الطلاب والطالبات الصم في بعد تقبل الذات الأسرية وبعد تقبل الذات الانفعالية باختلاف متغير المستوي التعليمي للوالدين (أُمي، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، أخري،...).

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في متوسطات استجابات الطلاب والطالبات الصم في بعد تقبل الذات المدرسية لصالح الطلاب والطالبات الصم الذين يتلقون العملية التعليمية في المعهد الخاص.

الكلمات المفتاحية: تقبل الذات، الصم، معاهد وبرامج التربية الخاصة.

(*) أستاذ التربية الخاصة - جامعة الملك سعود / جامعة بنها.

(**) محاضرة بجامعة الملك سعود / كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع – قسم التربية الخاصة مسار إعاقة سمعية.

(*) يتوجه الباحثان بالشكر لمركز بحوث كلية التربية جامعة الملك سعود على دعم النشر العلمي والباحثين.

مقدمة

يعد الفقد السمعي بمثابة مشكلة حقيقية، تعاني منها المجتمعات الإنسانية، وبالتالي يفرض ذلك الفقد السمعي قيوداً على هوية الطفل تحد كثيراً من انطلاقة لممارسة الأنشطة المختلفة مع أقرانه السامعين.

وتبدأ الهوية في التشكل في سنوات العمر الأولى والطفولة المبكرة، لكنها تواصل التشكل والتبلور على طول سنوات الدراسة بينما يقيم الأطفال صداقات ويرسمون الحدود ويعايشون خبرة الدمج والإقصاء ويتفاعلون مع أقرانهم. وينمي الأطفال في سنوات المدرسة الابتدائية إحساسا نفسيا بذاتهم وقيمتها. وبداية من الصف الأول أو الثاني يستخدم الأطفال أوصافا مثل "ذكي" أو "غبي" لوصف أنفسهم. وبحلول الصف الخامس يستخدمون عبارات مثل "أنا أذكى من معظم الأطفال الآخرين" أو "أنا لست موهوبا في الفن مثل صديقي" لوصف أنفسهم (Boyd & Bee, 2009).

وتعد الذات جوهر الشخصية، ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته . كما يعد من العوامل الهامة التي تمارس تأثيراً كبيراً على السلوك الإنساني، حيث ينظر إلى مفهوم الذات كجزء يؤثر في البيئة الاجتماعية ويتأثر بها (أبوجادوا ،٢٠٠٢).

ولما كان كل فرد يسعى لتكوين صورة ذهنية عن ذاته، فإن لهذه الصورة أهمية كبرى في بناء شخصيته، وعلى أساسها يتكون مفهوم الذات والذي يتأثر به سلوكه بدرجة كبيرة، وفي حالة شعور الفرد بالنقص، فإن هذا يكون بالدرجة الأولى نتاج لأساليب المعاملة من قبل المحيطين به وبالأحرى عدم إحساسه بالتقبل. وإن كان هذا الشعور بالتقبل من خلال تواصل الطفل السامع، الذي يتمتع بجميع حواسه من الأهمية، فإنه بالنسبة للصم يكون أكثر أهمية، حيث إن فقدان حاسة السمع – ولو بشكل جزئي – يسبب لهم تأثيرا سلبياً على الناحية النفسية لديهم، مما ينعكس سلباً على تقبلهم لذواتهم (الكاشف ،٢٠٠٤).

وبالرغم مما يتميز به العصر الحالي من تغير الكثير من الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بشكل عام والصم بشكل خاص، والتي كانت سائدة لدى العديد من أفراد المجتمع نحوهم ونحو ما يملكونه من قدرات، وتبلور ذلك التغير في التوجهات الحديثة في

التربية الخاصة والتي نادت بحق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم في بيئة أقل تقييداً، وذلك بهدف تهيئتهم لتقبل وضعهم الجديد بدمجهم مع أقرانهم السامعين في المدارس العادية حتى يتسنى لهم الاندماج مع المجتمع بكل يسر وسهولة (حنفي ،٢٠٠٧) .

وقد شهد تعليم الطلاب الصم منذ منتصف السبعينات تحولا من بيئات المدارس الداخلية والمدارس النهارية الخاصة إلى البيئات الدمجية. وقد أجريت دراسات عدة لتحديد أثر هذه البيئة على تشكيل هوية الطلاب الصم، تناولت هذه الدراسات علاقات الأقران والمناخ المدرسي ومدركات الطلاب الصم حول وجودهم في البيئات الدمجية وتأثير البيئة على هويتهم (Leigh, 2009). ويركز كثير من هذه البحوث على واحدة من أهم نتائج الصمم، وهي تأثيره على الوصول إلى التواصل والقدرة على التواصل مع الآخرين. مع العلم بأن تأثيرات الصمم على الوصول إلى التواصل تكون عميقة وبعيدة المدى وتؤثر على الهوية والتنشئة الاجتماعية ومشاعر قيمة الذات.

يلتحق الطلاب الصم بالميدان التعليمي تملؤهم نفس آمال وتطلعات زملائهم السامعين، وعندما يجدون أنفسهم أمام مجموعة معقدة من التحديات، يبحثون عن طرق تساعدهم في الإبحار بنجاح خلال النظام التعليمي، ويتلقى هؤلاء الطلاب تعليمهم في بيئات مدرسية متنوعة، ويجد بعضهم أنفسهم في بيئات تتفق مع نمطهم في التواصل وتلبي احتياجاتهم التعليمية. وعندما يحدث ذلك، يجد الطلاب أنفسهم في بيئة يمكنهم أن يزدهروا فيها. وفي المقابل يجد بعضهم أنفسهم في بيئات لا تتفق مع أسلوبهم في التواصل. وهؤلاء قد يستسلموا للإحباط ويكون الفشل مآلهم (شيتز ،٢٠١٤).

مشكلة الدراسة

إن المتأمل في أدبيات التربية الخاصة ذات العلاقة بالطلاب والطالبات الصم، يتوقف طويلاً أمام النتائج التي تمخضت عنها الدراسات الأجنبية، والتي تناولت دمج الصم في المدرسة العادية، فمنها ما هو مؤيد للدمج مثل دراسة (Braden&Maller,1993)، ومنها ما هو معارض له مثل دراسة (Elahea,1995)، في حين ترى دراسات أخرى أن المشكلة ليست مشكلة (برامج تربية خاصة أو معاهد خاصة)، بل المشكلة في البيئة المدرسية التي تشجع على

التفاعل والمشاركة بين الأطفال كما أكدت نتائج دراسة (Cole & Mayer 1991)، وانعكاس هذه البيئة على أبعاد تقبل الذات لدى الصم وإلى أي مدى تنطبق تلك النتائج على الصم في البيئة العربية خاصة البيئة السعودية (مدينة الرياض)؟ وبذلك يمكن القول: إن الدراسة الحالية تعد بمثابة محاولة علمية للتعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) بين الطلاب والطالبات الصم بمدينة الرياض وذلك في ضوء بعض المتغيرات.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي:

١- التعرف على أكثر أبعاد تقبل الذات انتشارا بين الطلاب والطالبات الصم بمعاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض.

٢- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير الجنس (ذكور ،إناث).

٣- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير العمر عند حدوث الإعاقة (من الولادة حتى سن الثالثة "قبل تعلم اللغة"، بعد سن الثالثة " بعد تعلم اللغة").

٤- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير طريقة التواصل المستخدمة (لغة الإشارة، الطريقة الشفهية، طريقة التواصل الكلي).

٥- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير استخدام الطالب/الطالبة للمعين السمعي (يستخدم الطالب /الطالبة معين سمعي ،لا يستخدم الطالب/ الطالبة معين سمعي).

٦- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير ترتيب الطالب/الطالبة في

الأسرة (من الأول إلى الثالث، من الرابع إلى السادس، من السابع إلى التاسع، من العاشر فما فوق).

٧- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين (أُمي، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، أخرى.....)..

٨- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض).

٩- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير حجم الأسرة (أقل من ٣ أفراد، أكثر من ٣- ٦ أفراد، أكثر من ٦ أفراد).

١٠- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم ترجع إلى متغير المكان التربوي (معهد خاص/برنامج دمج).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١- التعرف على أكثر أبعاد تقبل الذات انتشاراً بين الطلاب والطالبات الصم بمعاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض.

٢- التعرف على الفروق في أبعاد تقبل الذات (الانفعالي، الاجتماعي، المدرسي، الأسري) والدرجة الكلية بين الطلاب والطالبات الصم وذلك في ضوء بعض المتغيرات المرتبطة بالطفل أو أسرته (الجنس ،العمر عند حدوث الإعاقة السمعية، طريقة التواصل المستخدمة، استخدام الطالب/ الطالبة للمعين السمعي، ترتيب الطالب/ الطالبة في الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، المستوى الاقتصادي للأسرة، حجم الأسرة).

٣- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في إعداد البرامج والخطط الملائمة للطلاب والطالبات الصم وغير ذلك من توصيات وحلول من شأنها أن تساعد في التعرف على البيئة التربوية الأكثر ملائمة للطلاب والطالبات الصم، والتي يحظى فيها الصم بتقبل الذات بشكل أكثر فاعلية.

حدود الدراسة

أ) **الحدود المكانية :** اقتصرت الدراسة الحالية على الطلاب والطالبات الصم الملتحقين بمعاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض للمرحلة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).

ب) **الحدود الزمانية :** تم تطبيق هذه الدراسة على الطلاب والطالبات الصم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩هـ- ١٤٣٠هـ.

ج) **الحدود البشرية:** تضمنت عينة الدراسة على (٥٥٨) من الطلاب والطالبات الصم ممن تم المجانسة بينهما من حيث: ذكاء الطالب/ الطالبة، عمر الطالب/ الطالبة، وجود فرد أصم أو ضعيف سمع في الأسرة، الحالة السمعية لوالدي الطالب/ الطالبة الملتحقين بمعاهد الأمل و برامج الدمج بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

تقبل الذات **(Self- Acceptance)**

يعرف تقبل الذات بأنه البعد التقييمي من مفهوم الذات، وهو تلك القيمة التي يعزوها الفرد لنفسه، وهو يعكس درجة احترامه لها (الملحم، ١٩٩٠).

وإجرائياً: هو وعي الطالب أو الطالبة بأن لديه إدراك إيجابي عن ذاته وصورته الجسمية والشخصية ومدى رضاه عن صورة ذاته في علاقاته الاجتماعية والأسرية والمدرسية. وحددها الباحثان في الأبعاد التالية:

- تقبل الذات الانفعالية وهي مدى تقبل الطالب الأصم لخصائصه الانفعالية التي تمثل انفعالاته المختلفة مع نفسه ومع من حوله.
- تقبل الذات الاجتماعية وهي مدى تقبل الطالب الأصم لذاته الاجتماعية في علاقته بالآخرين المحيطين به.

- تقبل الذات المدرسية وهي مدى تقبل الطالب الأصم لمكانته بين مدرسيه وزملائه ومدى تقبله لمستوى تحصيله الدراسي.
- تقبل الذات الأسرية وهي مدى تقبل الطالب الأصم لعلاقته مع أسرته ومدى مساهمته ودوره فيها.
- وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس تقبل الذات (إعداد الباحثان).

٢- الأصـــــم (**Deaf**).

هو" الطفل الذي لديه فقدان سمعي من 70 ديسبل وأكثر ويعيق فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية" (Moores, 2008).

وإجرائياً: هو الطالب أو الطالبة الملتحقين بمعاهد أو برامج التربية الخاصة، وتشرف عليها الإدارة العامة للتربية الخاصة ويعانون من فقدان سمعي يبدأ بـ ٧٠ ديسبل فأكثر، وبالتالي لا يستطيعون فهم الكلام، بل يحتاجون للغة الإشارة للتواصل مع من حولهم.

٣- معاهد الأمل

هي " مدارس داخلية أو نهارية تخدم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من الصم وضعاف السمع فقط " (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٤).

وإجرائياً: هي تلك البيئات التربوية التي تشرف عليها الإدارة العامة للتربية الخاصة وتعمل على تقديم خدماتها التربوية الخاصة للطلاب الصم وضعاف السمع، ويوجد بها نظام تعليم داخلي وخارجي .

٤- الدمج (**Mainstreaming**)

وهو "دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمنياً، تعليمياً، وإجتماعياً، حسب خطط وبرامج وطرق تعليمية مستمرة، تقر حسب حاجة كل طفل على حده، ويشترط فيها وضوح المسئولية لدى الجهاز الإداري، والتعليمي والفني في التعليم العام والخاص "(الموسى، ٢٠٠٤).

ويعرف بأنه تعليم التلاميذ غير العاديين في المدارس العادية ومع التلاميذ العاديين سواء كان دمج كلي طول الوقت، أو دمج جزئي لبعض الوقت وفي بعض الحصص مثل النشاط (عرفة،٢٠١٢).

وإجرائياً: هي تلك الفصول الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، والتي يتلقى فيها الطلاب والطالبات الصم العملية التعليمية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد تناول تقبل الذات جانب هام في دراسة الشخصية، ويكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين، ومع جماعة الرفاق، حيث يشمل شخصية الفرد ككل بجوانبها المختلفة الجسمية والأخلاقية والاجتماعية والأسرية، وسوف نتناول في هذا الجزء مفهوم تقبل الذات لدى الإنسان بشكل عام والصم بشكل خاص

حيث يرى سيفرت وهافنج Seifert & Huffiung (١٩٩٣) أن التقبل هو حاجة الفرد لأن يحصل على تأكيد لذاته من الآخرين، وأن التقبل يشير أيضاً إلى الاعتبار الموجب غير المشروط بمعنى أن ينال الفرد التقدير من الآخرين بدون أية شروط .

وقد أشارت عبدالمطلب (١٩٩٢) أن تقبل الذات يتمثل في الثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة، والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضائه عنها

وهنا سيتم التطرق إلى تقبل الذات عند الصم، وذلك فى ضوء بعض الأبعاد وهي:

١- تقبل الذات الانفعالية عند الصم

أوضح ديسيل Desselle (١٩٩٤) أن الصمم لا يتسبب مباشرة في التقدير الضعيف للذات لدى الأصم ولكن ربما تكون درجة القدرة على التواصل لديه عاملا مساعدا على نمو تقدير وتقبل الذات له .

وقد أكد قنديل (١٩٩٥) على أهمية التحدث الإيجابي مع الذات والذي يعتبر عاملاً مضادا للخوف والشعور بالعجز والقلق ويؤكد على ضرورة تعويد الأصم وتدريبه على التفكير بطريقة موجبه الاتجاه نحو الذات، إذ يؤدى ذلك إلى تهدئة المشاعر المضادة للذات وإلى تعديل اتجاهات الكراهية للذات وإلى تقليل الأفكار غير المنطقية الشائعة لدى الأطفال الصم ويضاف إلى ذلك ضرورة الاهتمام بالدعم العاطفي القائم على الاهتمام الموجب غير المشروط بالأصم .

٢- تقبل الذات الاجتماعية عند الصم

عندما يتلقى الطلاب الصم تعليمهم في البيئات التعليمية الدمجية، فإنهم يجدون أنفسهم أمام التحديات والصعوبات التي يفرضها المنهج الذي يقدم لطلاب التعليم العام. لكنهم مع ذلك يُحرَمون عادة من الخبرات الاجتماعية التي تساعد في تحقيق الرفاه الانفعالي والنفسي. فالطلاب الصم الذين يتعلمون في هذه البرامج يستبعَدون غالبا من الأنشطة التي يتمتع بها أقرانهم السامعون، ما يقلل وصولهم إلى كل الفرص التربوية والاجتماعية التي تقدمها بيئة المدرسة العامة ،ويشعر الطلاب الصم بالرفض من جانب أقرانهم السامعين، ولذلك تنتابهم غالبا مشاعر العزلة والاضطراب الانفعالي عندما يسعون لكسب قبول الأقران (Oliva, 2004). ومع أن بعض الطلاب يقررون أن خبراتهم في البيئة الدمجية كانت مفيدة، يصف كثيرون منهم الألم الذي استشعروه عندما حاولوا أن يحققوا الإحساس بالمساواة والثبات الداخلي في علاقتهم بأقرانهم السامعين (Leigh, 2009). وفى هذا الصدد أكدت دراسة ارنولد واتكنز Arnold &Atkins,1991 (١٩٩١) على وجود علاقة موجبة بين التوافق الاجتماعي لدى الأطفال الصم وتفهم الآباء لأطفالهم الصم وحثهم على الاندماج اجتماعياً مع الآخرين .كما توصلت إلى أن مشكلات الأطفال الصم أكثرها اجتماعية نتيجة لعدم التفاهم بينهم وبين الآباء.

وبالتالي يرى الباحثان أن شخصية الأصم ماهي إلا محصلة للتفاعل بين ذاته ككائن ذي إعاقة والنسق الأسرى الذي ينتمي إليه، فالطفل المعوق سمعياً يكون أداءه وطريقة تصرفاته وحرمانه من استخدام اللغة تجعله يبدو غريباً ومختلفاً عن الآخرين، إذا ما قورن بالطفل السامع، وقد يعمل هذا الشعور بالاختلاف على التأثير على مفهوم الذات لدى الطفل الأصم مما يشجعه على الاتجاه إلى العزلة والابتعاد عن نظرات الاستغراب والدهشة أو الرثاء التي قد يبديها الآخرون تجاهه.

٣- تقبل الذات الأسرية عند الصم

فهي تنظر إلى أن التنشئة الأسرية تكسب الطفل أفكاره ومشاعره من خلال أساليب الثواب والعقاب، والاتجاهات الوالديه، والوضع الاجتماعي والاقتصادي ،وكلها تعد من المصادر الحيوية لتشكيل مفهوم الذات . وللوالدين دورًا هامًا في تكوين الذات الواقعية للطفل من خلال

الثواب والعقاب . كما يسهم الوالدان في تشكيل الذات المثالية فيتشرب الطفل قيم ومعايير والديه (السليم ،٢٠٠٧) . كما ذكر محمد (١٩٩٩) أن نوع المعاملة التي يتلقاها الأبناء من الوالدين تؤثر على تقديرهم لذواتهم حيث نجد أن المعاملة الحسنة تؤدى إلى تقدير ذات مرتفع، أما المعاملة السيئة فتؤدي إلى تقدير ذات منخفض.

٤- تقبل الذات المدرسية عند الصم

تسهم الخبرات المدرسية في تشكيل مفهوم الذات، فالمعلم، وخبرات النجاح والفشل الدراسي كلها لها دورها في تشكيل مفهوم الطفل عن نفسه فالفرد يمر من خلال علاقته بالآخرين في المدرسة بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة، مما يجعله يشكل صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية متأثراً بما يقوله الآخرين عن ذاته (الزعبي ،٢٠٠١).

وإذا تطرقنا إلى الدمج كتوجه عالمي حديث لتعليم ذوى الإعاقة، فقد نال هذا المفهوم موضوع دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بقدر كبير من اهتمام الباحثين في المجال التربوي العام ومجال التربية الخاصة بشكل خاص، حيث أن المجتمعات المعاصرة شهدت اهتماماً كبيراً بالدفاع عن حقوق الأشخاص المعاقين وذلك حينما كفل الدستور حق إدراجهم في كافة مناحي الحياة كأقرانهم العاديين (الخطيب، ٢٠٠٥)، نتيجة لذلك تعددت المفاهيم والمصطلحات المستخدمة للاشاره إلى الدمج رغم تشابهها في المعنى العام إلا أنها تختلف في الممارسة العملية التي يتناولها كل مفهوم . ومن هذه المصطلحات مصطلح Integration ويعني الدمج الجزئي أو مصطلح normalization أي التطبيع وInclusion بمعنى الدمج الشامل، ويعني المصطلح الأول التناسق بين الأجزاء لتكون كلاً واحداً متكاملاً، حيث يسلك الفرد في تناسق وتآلف مع البيئة وذلك يعني السماح للطلاب المعاقين بالمشاركة ببعض الأنشطة المدرسية داخل الفصول التعليمية كجزء من اليوم الدراسي مع زملائهم العاديين ويقضون الجزء الآخر من اليوم الدراسي في فصول التربية الخاصة (سيسالم ،٢٠٠٧).

وقد عرفت الأسرة الوطنية للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم الدمج (٢٠٠٠) بأنة تربية وتعليم الأطفال المعاقين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة.

وبناءاً على ما سبق فهناك أشكال للدمج حيث توفر البرامج المدرسية للطلاب المعاقين أشكالاً تربوية متنوعة للدمج في المدارس العادية، بحيث تختلف باختلاف درجة الإعاقة ونوعها ومن أشكال الدمج التي حددتها الخشرمي (٢٠٠٠) هي كالأتي:

١- الدمج المكاني ويقصد به تنظيم صفوف خاصة في المدارس العادية في نفس البناء المدرسي.

٢- الدمج الاجتماعي حيث يلتحق الطفل غير العادي في فصول خاصة إلا أنه يشارك أقرانه العاديين في الأنشطة الأخرى كالأكل واللعب وبعض النشاطات الاجتماعية .

٣- الدمج الوظيفي وهو ما يوصف بالدمج الأكاديمي وهو أكثر أشكال الدمج تحقيقاً للتواصل بين الأطفال ،حيث ينضم الأطفال غير العاديين بشكل جزئي أو كلي للفصول العادية ويشاركوا في كل النشاطات المدرسية .

ولهذا، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن هذا الدمج قد يكون مخيباً للآمال إذا لم نراعي كافة الايجابيات والسلبيات التي قد تلحق بالدمج أثناء تطبيقه (Kalambouka; Farrell; Dyson & Kaplan, 2007) .

وذكرت شاش (٢٠٠٢) أن من أهم الايجابيات للدمج مايلى :

١- فوائد الدمج للطفل المعاق : ومنها، الشعور بالتقبل والانتماء، بالإضافة إلى اكتساب المهارات الاجتماعية، وتكوين العلاقات، والتقليل من الوصمة .

٢- فوائد الدمج للطفل العادي: ومنها، تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو المعاقين وتقبلهم، مما يساعدهم على احترام الفروق الفردية .

٣- فوائد الدمج للآباء: حيث يشعرون بعدم عزل أبنهم المعاق عن المجتمع ويتعلمون طرقاً جديدة لتعليمه.

٤- فوائد الدمج الأكاديمية : التقدم الأكاديمي في الكتابة واللغة في نظام الدمج أكثر منه في نظام العزل .

٥- الفوائد الاجتماعية : زمنها تغيير الاتجاهات نحو المعاقين ،وتنبيه المجتمع بحقوقهم، وأن الإعاقة ليست مبرراً للعزل .

وبالرغم من هذه الفوائد، إلا أن وجود تنوع هائل داخل المجتمع المدرسي الذي يضم طلابا صما وسامعين، فإن كثيرا من الطلاب الصم يواجهون تحديات في النمو الاجتماعي لا يواجهها أقرانهم السامعون (Bain; Scott, & Steinberg, 2004). وغالبا ما يصلون إلى المدرسة وهم يفتقرون إلى فهم التوقعات الاجتماعية الضرورية للاندماج في البيئة التعليمية. ولكي يُدمج الطلاب في هذه البيئات، يجب أن يكونوا قادرين على الوصول إلى التواصل الشكلي وغير الشكلي مع أقرانهم ومعلميهم، فضلا عن إقامة علاقات مع الأقران والمشاركة في الأنشطة غير الصفية (Stinson & Foster, 2000). لكن هذه المهمة قد تكون صعبة، إن لم تكن مروعة، للطلاب الصم. فهؤلاء الطلاب يدخلون بيئة يهيمن عليها أشخاص سامعون لم يتعرضوا مطلقا لأفراد صم أو تعرضوا لهم في حدود ضيقة، ولذلك يجدون أنفسهم في وسط مجتمع لديه أفكار مسبقة حول معنى الصمم، وهي أفكار تكون في الغالب قائمة على معلومات خاطئة. وعندما تقترن هذه التصورات الخاطئة بعقبات التواصل، فقد يكون لها تأثير كبير على المناخ الاجتماعي السائد على مدار سنوات المدرسة.

لذلك أكد حنفي (٢٠١٣) على أن نجاح دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية سواء بشكل جزئي أو كلي يتوقف على الاستخدام الأمثل لتلك الأساليب التربوية الحديثة، وأن وضع الطلاب الصم في بيئة الدمج لن يضمن كمال البرنامج التعليمي ولن يؤدي إلى نتائج إيجابية ما لم يركز على نوعية وكفاءة البرامج التربوية المقدمة لهم وعلى تفاعل الطلاب الصم والمعلمين مع بعضهم البعض واحترام الحاجات التربوية لهم لتحقيق نتائج تربوية مناسبة تتسم بالجودة .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنه يمكن التغلب على سلبيات الدمج أو تعديل اتجاه المعارضين له، من خلال التوعية بالدمج وأهدافه وفلسفته والتي تؤدي إلى التعايش الكامل بين ذوي الإعاقة والعاديين في الأسرة والمدرسة والبيئة المحلية.

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة الفروض التالية :-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير الجنس (ذكور ،إناث).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير العمر عند حدوث الإعاقة (من الولادة حتى سن الثالثة "قبل تعلم اللغة"، بعد سن الثالثة " بعد تعلم اللغة").

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير طريقة التواصل المستخدمة (لغة الاشاره، الطريقة الشفهيه، طريقة التواصل الكلي).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير استخدام الطالب/الطالبة للمعين السمعي (يستخدم الطالب /الطالبة معين سمعي ،لا يستخدم الطالب /الطالبة معين سمعي).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير ترتيب الطالب/الطالبة في الأسرة

٦- (من الأول إلى الثالث، من الرابع إلى السادس، من السابع إلى التاسع ، من العاشر فما فوق).

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين (أُمي، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، أخرى.....)

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض).

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير حجم الأسرة (أقل من ٣ أفراد، أكثر من ٣- ٦ أفراد، أكثر من ٦ أفراد).

١٠-لا توجد فروق ذات دلالـه إحصـائية بين متوسط درجـات الطـلاب والطالبـات الصـم فـي أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير المكان التربوي (معهد خاص/ برامج دمج).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات الصم الملتحقين بمعاهد الأمل وبرامج الدمج للمرحلة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) بمدينة الرياض، والذين تتراوح أعمارهم مابين ١٠-١٨ سنة.

عينة الدراسة

قام الباحثان باستخدام العينة العشوائية في انتقاء أفراد العينة حيث اختارت عينة مكونة من (٥٩٥) طالباً وطالبة من الطلاب والطالبات الصم الملتحقين بمعاهد الأمل وبرامج الدمج ممن تم المجانسة بينهم من حيث المتغيرات التالية : درجة الذكاء، عمر الطالب / الطالبة، الحالة السمعية للوالدين، وجود أصم أو ضعيف سمع في الأسرة.

أداة الدراسة:

تم تحديد (٤) أبعاد لتكون أبعاد لأستبانة (تقبل الذات) والمفردات الملائمة له في (٥٧) عبارة، وبيان ذلك مايلي:

- **البعد الأول : تقبل الذات الانفعالي (١٣) عبارة:** ويقصد بها مدى تقبل الطالب الأصم لخصائصه الانفعالية التي تمثل انفعالاته المختلفة مع نفسه ومع من حوله.
- **البعد الثاني : تقبل الذات الاجتماعي (١٣) عبارة:** ويقصد بها مدى تقبل الطالب الأصم لذاته الاجتماعية في علاقاته بالآخرين المحيطين به.
- **البعد الثالث : تقبل الذات المدرسي (١٦) عبارة:** ويقصد بها مدى تقبل الطالب الأصم لمكانته بين مدرسية وزملائه ومدى تقبله لمستوى تحصيله الدراسي.
- **البعد الرابع : تقبل الذات الأسري(١٥) عبارة:** ويقصد بها مدى تقبل الطالب الأصم لعلاقاته مع أسرته ومدى مساهماته ودوره فيها.

صـــــــدق الأداة

أ) الصدق الظاهري لأداة الدراسة

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحثان بعرض الاستبانه في صورتها الأولية (٥٧) عبارة على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود و (٤) من معلمي ومعلمات الطلاب الصم وذلك لتحديد مدى وضوح العبارة ومدى ملائمتها لقياس المحور الذي تنتمي إليه وإجراء التعديلات اللازمة.

بعد ذلك تمت إعادة صياغة العبارات التي اتفق المحكمون على صياغتها، وحذف العبارات التي اتفق المحكمون على حذفها وكان عددها (١٧) عبارة وقد أصبحت الصورة النهائية للاستبانه (٤٠) عبارة .

ب) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحثان بتطبيقها ميدانياً على عينه استطلاعية مكونه من (٣٠) فرداً وعلى بيانات العينة الاستطلاعية، قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون لمعرفة العلاقة بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه.

ثبات أداة الدراسة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحثان (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على المجتمع لقياس الصدق البنائي وتروحت قيمه بين (87.، 98.) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

المحور الأول : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما أكثر أبعاد تقبل الذات (الانفعالي ،الاجتماعي، المدرسي، الأسري) انتشارا بين الطلاب والطالبات الصم؟ وللإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً : بعد تقبل الذات الإنفعالي

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تقبل الذات الإنفعالي، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٢) على النحو التالي:

جدول (٢)

استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الإنفعالي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	احياناً	لا			
٣	**أشعر بالراحة مع الصم**	ك	٤١٢	٩٥	٥٠	٢.٦٥	٠.٦٣٩	١
		%	٧٤.٠	١٧.١	٩.٠			
١	**أشعر أني متضايق بعض الأوقات**	ك	١٥٠	٢٢٥	١٨٢	١.٩٤	٠.٧٧١	٢
		%	٢٦.٩	٤٠.٤	٣٢.٧			
٢	**أشعر بالضيق لأن كلامي يختلف عن كلام الآخرين**	ك	١٤١	٢٢١	١٩٤	١.٩٠	٠.٧٧١	٣
		%	٢٥.٤	٣٩.٧	٣٤.٩			
٤	**أتضايق من لبس السماعة أمام السامعين**	ك	١٤٩	١٥١	٢٥٧	١.٨١	٠.٨٣٢	٤
		%	٢٦.٨	٢٧.١	٤٦.١			
٩	**أشعر بالضيق من نظرات الآخرين لي**	ك	١٠٠	١٩٠	٢٦٦	١.٧٠	٠.٧٥٥	٥
		%	١٨.٠	٣٤.٢	٤٧.٨			
٨	**أشعر بالخوف من المستقبل(بكره)**	ك	١٠٧	١٦٩	٢٧٩	١.٦٩	٠.٧٧٥	٦
		%	١٩.٣	٣٠.٥	٥٠.٣			
١٠	**أتضايق لأني أقل من السامعين في السمع**	ك	١٠٥	١٥٩	٢٩٣	١.٦٦	٠.٧٧٦	٧
		%	١٨.٩	٢٨.٥	٥٢.٦			
٧	**أشعر بالخجل لأني أصم**	ك	٩٩	١٤٠	٣١٦	١.٦١	٠.٧٧٢	٨
		%	١٧.٨	٢٥.٢	٥٦.٩			
٦	**أشعر بالخوف في جماعة السامعين**	ك	١٠٥	١٢٤	٣٢٨	١.٦٠	٠.٧٨٦	٩
		%	١٨.٩	٢٢.٣	٥٨.٩			
٥	**أشعر أن إعاقة الصمم تجعلني فرد لاقيمة لي في الحياة**	ك	٩٠	١١١	٣٥٦	١.٥٢	٠.٧٥٧	١٠
		%	١٦.٢	١٩.٩	٦٣.٩			
المتوسط العام						١.٨١	٠.٧٦	

يتضح من جدول (٢) أن أفراد عينة الدراسة موافقون أحياناً على تقبل الذات في البعد الإنفعالي بمتوسط (١.٨١ من ٣)

ويتضح من النتائج أيضاً أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على بعد تقبل الذات حيث تراوحت متوسطات موافقتهم في تقبل الذات ما بين (١.٥٢ إلى ٢.٦٥) حيث

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على واحدة من عبارات بعد تقبل الذات الإنفعالي وتتمثل في العبارة رقم (٣) وهى " أشعر بالراحة مع الصم " بمتوسط (٢.٦٥ من ٣)

بينما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة غير موافقون على أربعة من عبارات تقبل الذات الإنفعالي وتتمثل في العبارات رقم (٥، ٦، ٧، ١٠) والتي تم ترتيبها تصاعدياً حسب عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

ثانياً : بعد تقبل الذات الاجتماعي

للتعرف على أكثر عبارات تقبل الذات في هذا البعد، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تقبل الذات الإجتماعي وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٣) على النحو التالي:

جدول (٣)

استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الإجتماعي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	احياناً	لا			
٢٠	**أحب التعامل مع أصدقائي الصم**	ك	٤٤٣	٧٨	٣٥	٢.٧٣	٠.٥٦٧	١
		%	٧٩.٧	١٤.٠	٦.٣			
١١	**أحب السلام علي أقاربي**	ك	٤١٦	٩٩	٤١	٢.٦٧	٠.٦٠٦	٢
		%	٧٤.٨	١٧.٨	٧.٤			
١٨	**أحب حضور المناسبات والأفراح**	ك	٣٩٠	١١٥	٥٢	٢.٦١	٠.٦٥٣	٣
		%	٧٠.٠	٢٠.٦	٩.٣			
١٤	**أحب الاختلاط بالآخرين**	ك	٣٧٢	١٢٧	٥٨	٢.٥٦	٠.٦٧٥	٤
		%	٦٦.٨	٢٢.٨	١٠.٤			
١٩	**التعامل مع السامعين صعب**	ك	١٤٩	٢٧٠	١٣٨	٢.٠٢	٠.٧١٨	٥
		%	٢٦.٨	٤٨.٤	٢٤.٨			
١٥	**لايحب السامعين صداقتي**	ك	١٤٤	١٤٩	٢٦٤	١.٧٨	٠.٨٢٩	٦
		%	٢٥.٩	٢٦.٨	٤٧.٤			
١٦	**أرفض الاختلاط بالسامعين لأنهم متكبرين**	ك	١٢٩	١١٧	٣١١	١.٦٧	٠.٨٢٧	٧
		%	٢٣.٢	٢١.٠	٥٥.٨			
١٢	**أيتعد عن المشاركة مع السامعين**	ك	١١٧	١٣٨	٣٠١	١.٦٧	٠.٨٠٢	٨
		%	٢١.٠	٢٤.٨	٥٤.١			
١٣	**أتجنب الرحلات مع السامعين**	ك	١١٥	١٣٧	٣٠٤	١.٦٦	٠.٧٩٩	٩
		%	٢٠.٧	٢٤.٦	٥٤.٧			
١٧	**أرفض المشاركة في الأنشطة الخاصة بالإعاقة**	ك	١٠٤	١٢٦	٣٢٧	١.٦٠	٠.٧٤٨	١٠
		%	١٨.٧	٢٢.٦	٥٨.٧			
المتوسط العام						٢.١٠	٠.٧٢	

يتضح من نتائج جدول (٣) أن أفراد عينة الدراسة موافقون أحياناً على بعد تقبل الذات الإجتماعي بمتوسط (٢.١٠ من ٣)

ويتضح من النتائج أيضاً أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على بعد تقبل الذات الاجتماعي حيث تراوحت متوسطات موافقتهم حول بعد تقبل الذات الاجتماعي ما بين (١.٦٠ إلى ٢.٧٣) حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة من عبارات تقبل الذات الاجتماعي وتتمثل في العبارات رقم (٢٠، ١١، ١٨، ١٤) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

بينما يتضح من النتائج أيضاً أن أفراد عينة الدراسة غير موافقون على أربعة من عبارات تقبل الذات في البعد الاجتماعي وتتمثل في العبارات رقم (١٧، ١٣، ١٢، ١٦) والتي تم ترتيبها تصاعدياً حسب عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

ثالثاً : بعد تقبل الذات المدرسي

للتعرف على أكثر عبارات تقبل الذات في هذا البعد، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تقبل الذات المدرسي، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٤) على النحو التالي:

جدول (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات المدرسي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: نعم	احياناً	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٧	تفرح أسرتي لأنني ممتازة في دروسي	ك	٤٥٠	٨٣	٢٤	٢.٧٦	٠.٥١٦	١
		%	٨٠.٨	١٤.٩	٤.٣			
٢٦	أفرح بمقابلة صديقاتي في المدرسة	ك	٤٤٤	٨٨	٢٥	٢.٧٥	٠.٥٢٦	٢
		%	٧٩.٧	١٥.٨	٤.٥			
٢٥	أشارك مع المعلم (المعلمة) في الفصل	ك	٣٧٤	١٤١	٤٢	٢.٦٠	٠.٦٢٦	٣
		%	٦٧.١	٢٥.٣	٧.٥			
٢٢	معلميني (معلماتي) يحبوني	ك	٣٣٨	١٦٣	٥٦	٢.٥١	٠.٦٧٢	٤
		%	٦٠.٧	٢٩.٣	١٠.١			
٢٣	أحب الجلوس مع معلميني (معلماتي)	ك	٣٣٧	١٣٦	٨٤	٢.٤٥	٠.٧٤٢	٥
		%	٦٠.٥	٢٤.٤	١٥.١			
٢٤	أقضي أوقات كافية في استذكار دروسي	ك	٣١٢	١٧٩	٦٦	٢.٤٤	٠.٦٩٦	٦
		%	٥٦.٠	٣٢.١	١١.٨			
٢١	أحل واجباتي بنفسي	ك	٢٨٤	٢١١	٦٢	٢.٤٠	٠.٦٨١	٧
		%	٥١.٠	٣٧.٩	١١.١			
٣٠	أشارك في الأنشطة المدرسية (إذاعة- ألعاب- جمعية) مع معلميني (معلماتي)	ك	٢٩٧	١٦٣	٩٧	٢.٣٦	٠.٧٦١	٨
		%	٥٣.٣	٢٩.٣	١٧.٤			
٢٩	أشعر أن زملائي في الفصل ممتازين علي في بعض المواد	ك	١٦٠	٢٤١	١٥٦	٢.٠١	٠.٧٥٤	٩
		%	٢٨.٧	٤٣.٣	٢٨.٠			
٢٨	تؤدي إعاقتي السمعية إلي عدم رضائي عن مستوى أدائي المدرسي	ك	٨٨	١٩٧	٢٧٢	١.٦٧	٠.٧٣٤	١٠
		%	١٥.٨	٣٥.٤	٤٨.٨			
المتوسط العام						٢.٤٠	٠.٦٧	

يتضح من نتائج جدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على بعد تقبل الذات المدرسي بمتوسط (٢.٤٠ من ٣)

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على بعد تقبل الذات المدرسي تراوحت مابين موافقتهم على بعض عبارات بعد تقبل الذات المدرسي وعدم موافقتهم على عبارات أخري حيث تراوحت متوسطات موافقتهم حول تقبل الذات المدرسي ما بين (١.٦٧ إلى ٢.٧٦) حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ثمانية من عبارات بعد تقبل الذات المدرسي وأبرزها تتمثل في العبارات رقم (٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٢، ٢٣) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

بينما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة غير موافقون على واحدة من عبارات تقبل الذات في البعد المدرسي وتتمثل في العبارة رقم (٢٨) .

رابعاً : بعد تقبل الذات الأسري

للتعرف على أكثر عبارات تقبل الذات في هذا البعد، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تقبل الذات الأسري وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٥) على النحو التالي :

جدول (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الأسري مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	احيانا	لا			
٣٧	أشعر أن أسرتي يحبونني	ك	٤٥٠	٧٨	٢٧	٢.٧٦	٠.٥٢٨	١
		%	٨١.١	١٤.١	٤.٩			
٣٢	علاقتي بأفراد أسرتي تمام	ك	٤٣٠	٩٨	٢٧	٢.٧٣	٠.٥٤٥	٢
		%	٧٧.٥	١٧.٧	٤.٩			
٣٣	أساعد أسرتي في المنزل	ك	٣٧٤	١٤٠	٤٠	٢.٦٠	٠.٦٢٠	٣
		%	٦٧.٥	٢٥.٣	٧.٢			
٣٩	تعطيني أسرتي طلباتي	ك	٣٥٩	١٥٤	٤٢	٢.٥٧	٠.٦٣٠	٤
		%	٦٤.٧	٢٧.٧	٧.٦			
٣٥	يفهم أخوتي إشاراتي بسرعة	ك	٣٢٤	١٦٥	٦٣	٢.٤٧	٠.٦٩٢	٥
		%	٥٨.٧	٢٩.٩	١١.٤			
٤٠	يعاملني أقاربي كأنني شخص عادي	ك	٣٣٧	١٢٩	٨٩	٢.٤٥	٠.٧٥٤	٦
		%	٦٠.٧	٢٣.٢	١٦.٠			
٣٤	أشعر أن أسرتي تتعب من إعاقتي	ك	٩٧	١٨٠	٢٧٤	١.٦٨	٠.٧٥٦	٧
		%	١٧.٦	٣٢.٧	٤٩.٧			
٣١	تفرق أسرتي بيني وبين أخوتي	ك	١٤٦	٦٦	٣٤٣	١.٦٥	٠.٨٧٠	٨
		%	٢٦.٣	١١.٩	٦١.٨			
٣٨	تضايق أسرتي لأنني أصم خارج المنزل	ك	٨٥	١٤٧	٣٢٢	١.٥٧	٠.٧٤٣	٩
		%	١٥.٣	٢٦.٥	٥٨.١			
٣٦	أشعر بأن والدي فقدوا آمالهما في بسبب الصمم	ك	٨١	١٤٠	٣٣٤	١.٥٤	٠.٧٣٥	١٠
		%	١٤.٦	٢٥.٢	٦٠.٢			
المتوسط العام						٢.٢٠	٠.٦٩	

يتضح من جدول (٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون أحياناً على بعد تقبل الذات الأسري بمتوسط (٢.٢٠ من ٣)

ويتضح من النتائج أيضاً أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على بعد تقبل الذات الأسري حيث تراوحت متوسطات موافقتهم حول بعد تقبل الذات الأسري ما بين (١.٥٤ إلى ٢.٧٦) حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على سبعة من عبارات بعد تقبل الذات الأسري وأبرزها تتمثل في العبارات رقم (٣٧، ٣٢، ٣٣، ٣٩، ٣٥) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها. . .

بينما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة غير موافقون على أثنين من عبارات تقبل الذات في البعد الأسري ويتمثلان في العبارتين رقم (٣٦، ٣٨) واللتين تم ترتيبهما تصاعدياً حسب عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما.

وبعد عرض ما سبق وبعد مراجعة المتوسط العام لنتائج جدول (٢) وهو بعد تقبل الذات الانفعالية، وجدول (٣) وهو بعد تقبل الذات الاجتماعية، وجدول (٤) وهو بعد تقبل الذات المدرسية، وجدول (٥) وهو بعد تقبل الذات الأسرية، يتضح أن البعد الثالث وهو بعد تقبل الذات المدرسية (م =٢،٤٠) هو أكثر أبعاد تقبل الذات انتشارا بين الطلاب والطالبات الصم، وهذا يؤكد على أن الطلاب والطالبات الصم يشعرون بمزيد من التقبل مع أقرانهم الصم في المدرسة ومع معلميهم المؤهلين لذلك .

المحور الثاني :النتائج المتعلقة بفروض الدراسة

الفرض الأول:" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار " ت : Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

الجدول (٦)

نتائج اختبار " ت : **Independent Sample T-test** "

للفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير الجنس (ذكور، أناث)

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
تقبل الذات الانفعالي	ذكر	٢٥٧	١٨.٧٣١٥	٥.٠٥٢٢	٣.٢٢٦	٠.٠٠١**
	أنثي	٢٩٣	١٧.٤٦٤٢	٤.٠١٣١		
تقبل الذات الاجتماعي	ذكر	٢٥٧	٢١.٠٣٨٩	٣.١٠٢١	٠.٤٤٥	٠.٦٥٧
	أنثي	٢٩٣	٢٠.٩٣١٧	٢.٤٥٨٣		
تقبل الذات المدرسي	ذكر	٢٥٧	٢٣.٤٧٠٨	٣.٩٠٧١	٣.٣٧٨	٠.٠٠١**
	أنثي	٢٩٣	٢٤.٤٣٦٩	٢.٥٦١٦		
تقبل الذات الأسري	ذكر	٢٥٧	٢١.٩٥٣١	٣.٢٥١٢	٠.٢٢٣	٠.٨٢٤
	أنثي	٢٩٣	٢٢.٠٠٦٨	٢.٢١٣٧		
الدرجة الكلية	ذكر	٢٥٧	٢١.٢٩٨٥٨	٢.٥٤١٤	٠.٢١٤	٠.٧١٤
	أنثي	٢٩٣	٢١.٢٠٩٩	٢.٦٣٤٥		

** فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

يتضح من نتائج جدول (٦) مايلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات الذكور والإناث في بعد تقبل الذات الإجتماعي وتقبل الذات الأسري و الدرجة الكلية للإستبانة .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل بين استجابات الذكور والإناث في تقبل الذات الإنفعالي، وتقبل الذات المدرسي لصالح أفراد الدراسة من الذكور الصم ،ويعزى ذلك إلى اختلاف السلوك والشخصية بين الذكور والإناث، وذلك لتميز الذكور بشخصية قوية وحب السيطرة بالإضافة إلى الثبات والصبر والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية وحرية الخروج والمشاركة وإبداء الرأي وجميع ذلك راجع إلى شخصية الذكور من الصم، بعكس الأنثى والتي تمتاز بشخصية ضعيفة وإعتمادية وحساسة وعاطفية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني Alzahrani (٢٠٠٥) من حيث وجود اختلافات في العلاقات والتكيف الاجتماعي وعلاقات الأقران ترجع لمتغير الجنس، وتتعارض هذه النتائج مع نتيجة دراسة كامل (٢٠٠٤) والتي توصلت إلى عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في تقدير الذات والقلق الاجتماعي.

الفرض الثاني: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير العمر عند حدوث الإعاقة (من الولادة حتى سن الثالثة "قبل تعلم اللغة"، بعد سن الثالثة " بعد تعلم اللغة").

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار " ت : Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كماهي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار " ت : **Independent Sample T-test** "

للفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير العمر عند حدوث الإعاقة (من الولادة حتي سن الثالثة " قبل تعلم اللغة "، بعد سن الثالثة " بعد تعلم اللغة)

البعد	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
تقبل الذات الانفعالي	**قبل تعلم اللغة**	٤٨٧	١٧.٩٦٩٢	٤.٥١٧١	١.٤١٠	٠.١٥٩
	بعد تعلم اللغة	٦٩	١٨.٧٩٧١	٤.٨٩٧٧		
تقبل الذات الإجتماعي	**قبل تعلم اللغة**	٤٨٧	٢١.٠٠٢١	٢.٧٧٩٦	٠.٦٩٢	٠.٤٨٩
	بعد تعلم اللغة	٦٩	٢٠.٧٥٣٦	٢.٨٦١٥		
تقبل الذات المدرسي	**قبل تعلم اللغة**	٤٨٧	٢٣.٩٠٣٥	٣.٣٧٢٧	٠.٧٧٥	٠.٤٣٩
	بعد تعلم اللغة	٦٩	٢٤.٢٣١٩	٢.٦٧٤٢		
تقبل الذات الأسري	**قبل تعلم اللغة**	٤٨٧	٢٢.٠١٤٤	٢.٨١٥٥	٠.٦١٤	٠.٥٤٠
	بعد تعلم اللغة	٦٩	٢١.٧٩٧١	٢.٢٥٩٤		
الدرجة الكلية	**قبل تعلم اللغة**	٤٨٧	٢١.٢٢٢٣	٢.٨١٤١	٠.٣٤١	٠.٤٨٧
	بعد تعلم اللغة	٦٩	٢١.٣٩٤٩٣	٢.٣٦٤١		

يتضح من نتائج جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الانفعالي، وتقبل الذات الاجتماعي، وتقبل الذات المدرسي، وتقبل الذات الأسري والدرجة الكلية للاستبيان باختلاف متغير العمر عند حدوث الإعاقة (من الولادة حتي سن الثالثة " قبل تعلم اللغة "، بعد سن الثالثة " بعد تعلم اللغة) ويعزى ذلك إلى إدراك الطلاب والطالبات الصم بأهمية أبعاد تقبل الذات (الاجتماعية، الأسرية، الانفعالية ،المدرسية) والدرجة الكلية في الحياة العامة بغض النظر عن العمر الذي حدث فيه الفقد السمعي سواء كان ذلك قبل تعلم اللغة أو بعد تعلم اللغة أيضاً لافتقاد الصم للتغذية الراجعة والمتمثلة في سماع أصوات الأشخاص المحيطين بهم وبالتالي تكوين ذخيرة لغوية

الفرض الثالث: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير طريقة التواصل المستخدمة (لغة الاشاره، الطريقة الشفهيه، طريقة التواصل الكلي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار " تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى اختلاف متغير طريقة التواصل المستخدمة (لغة الإشارة، الطريقة الشفهية، طريقة التواصل الكلي) وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار " تحليل التباين الاحادي: **One Way ANOVA** " للفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى اختلاف متغير طريقة التواصل المستخدمة (لغة الإشارة، الطريقة الشفهية، طريقة التواصل الكلي)

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقبل الذات الإنفعالي	بين المجموعات	٣٢.٠٨٨	٢	١٦.٠٤٤	٠.٧٦٩	٠.٤٦٤
	داخل المجموعات	١١٥٥٨.١٨٢	٥٥٤	٢٠.٨٦٣		
	المجموع	١١٥٩٠.٢٦٩	٥٥٦	–		
تقبل الذات الاجتماعي	بين المجموعات	٤٠.١٠٧	٢	٢٠.٠٥٤	٢.٥٩٨	٠.٠٧٥
	داخل المجموعات	٤٢٧٦.٣٧٤	٥٥٤	٧.٧١٩		
	المجموع	٤٣١٦.٤٨١	٥٥٦	–		
تقبل الذات المدرسي	بين المجموعات	٤٠.١٨٣	٢	٢٠.٠٩٢	١.٨٥٨	٠.١٥٧
	داخل المجموعات	٥٩٩٠.٤٠٩	٥٥٤	١٠.٨١٣		
	المجموع	٦٠٣٠.٥٩٢	٥٥٦	–		
تقبل الذات الأسري	بين المجموعات	٣٨.٧٨٣	٢	١٩.٣٩١	٢.٥٨٠	٠.٠٧٧
	داخل المجموعات	٤١٤٩.١٥٢	٥٥٤	٧.٥١٧		
	المجموع	٤١٨٧.٩٣٥	٥٥٦	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٦.٦٢٤	٢	١٨.٣١٢	٢.٦٥٤	٠.٠٧٩
	داخل المجموعات	٣٩٦٥.٢٥٤	٥٥٤	٧.١٥٧		
	المجموع	٤٠٠١.٨٧٨	٥٥٦	–		

يتضح من نتائج جدول (٨) مايلي :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الانفعالي و تقبل الذات الاجتماعي، وتقبل الذات المدرسي و تقبل الذات الأسري والدرجة الكلية للاستبيان، باختلاف متغير طريقة التواصل المستخدمة (لغة الإشارة، الطريقة الشفهية، طريقة التواصل الكلي) ويعزي ذلك باعتبار أن جميع وسائل التواصل المستخدمة (لغة الإشارة، الطريقة الشفهية، طريقة التواصل الكلي) جميعها وسائل طبيعية ومعتمدة للصم للتفاهم فيما بينهم وللتعبير عن رغباتهم واحتياجاتهم وآرائهم في الحياة وبالتالي ارتفاع مستوى قدرتهم على التواصل والتفاعل مع المحيطين بهم مما يوضح أن الصم لا يعانون من أي مشكلة في استخدام أي من طرق التواصل المعروفه للصم . .وتعارض هذه النتائج نتيجة دراسة جامبر وإليتو Jambor & Ellitto (٢٠٠٥) من حيث ضرورة تطابق الأطفال الصم مع المجتمع من خلال توفر وسيلة تواصل غير لفظي بين الصم للتعبير عن مشاعرهم ،بالإضافة إلى تعارض نتيجة دراسة ميشيل (Michael,1985) من حيث وجود فروق في تقدير الذات بين الأطفال الصم الذين يتقنون وسائل التواصل وهي (لغة الإشارة، الطريقة

الشفهية، طريقة التواصل الكلي) وبين الأطفال الصم الذين لا يتقنون أساسيات وقواعد لغة الإشارة لصالح الطلاب الصم المستخدمين للغة الإشارة.

الفرض الرابع: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير استخدام الطالب/الطالبة للمعين السمعي (يستخدم الطالب /الطالبة معين سمعي ،لا يستخدم الطالب /الطالبة معين سمعي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار " ت : Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج اختبار " ت : **Independent Sample T-test** "

للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير استخدام الطالب / الطالبة للمعين السمعي (يستخدم الطالب / الطالبة معين سمعي، لا يستخدم الطالب / الطالبة معين سمعي)

البعد	الاستخدام للمعين السمعي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
تقبل الذات الانفعالي	نعم	٤٣٢	١٧.٩٧٦٩	٤.٥٢٥٧	٠.٨٩٨	٠.٣٧٠
	لا	١٢١	١٨.٣٩٦٧	٤.٦١٦٠		
تقبل الذات الاجتماعي	نعم	٤٣٢	٢١.٠٧٦٤	٢.٧٥١٢	١.٧٤٣	٠.٠٨٢
	لا	١٢١	٢٠.٥٧٨٥	٢.٨٧١٥		
تقبل الذات المدرسي	نعم	٤٣٢	٢٤.١٦٤٤	٢.٩٨٤٦	٢.٥٨٩	*٠.٠١١
	لا	١٢١	٢٣.١٢٤٠	٤.١٢٨٣		
تقبل الذات الأسري	نعم	٤٣٢	٢٢.١٩٣٠	٢.٥٢٣٠	٢.٩٦٥	**
	لا	١٢١	٢١.٢٢٣١	٣.٣٤٠٣		
الدرجة الكلية	نعم	٤٣٢	٢١.٣٥٢٦٨	٢.٦٨١٤	٢.٦٣٥	**٠.٠٠٤
	لا	١٢١	٢٠.٨٣٠٥٨	٢.١٥٨٧		

*** فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل**

**** فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل**

يتضح من نتائج جدول (٩) مايلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الانفعالي و تقبل الذات الاجتماعي والدرجة الكلية للاستبيان باختلاف متغير استخدام الطالب / الطالبة للمعين السمعي (يستخدم الطالب/ الطالبة معين سمعي، لا يستخدم الطالب / الطالبة معين سمعي) وذلك دليل على إدراك عينة الدراسة بأهمية المعين السمعي لتحسين عملية التواصل مع المحيطين به وبالتالي التقليل من تأثير الفقد السمعي على الصم بشكل سلبي أيضاً لشعور الأصم بأن المعين السمعي ساعده في تحسين وتسهيل عملية تفاعله وتواصله مع المحيطين به مما ينعكس على نفسية الأصم بشكل إيجابي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات المدرسي والدرجة الكلية، لصالح أفراد الدراسة الذين يستخدمون المعين السمعي ويفسر ذلك لكون الصم يعتمدون على المعين السمعي (السماعات) كوسيلة مساعدة للأصم لتسهل وتحسن من عملية تلقية للمعلومات الأكاديمية وإحساسه بالأصوات المحيطة وبالتالي تزيد من فرص تفاعله في المدرسة مع الطلاب والمعلمين ومن ثم ارتفاع مستوى الثقة بالنفس بالنسبة للأصم . ويفسر ذلك إلى أن استخدام المعين السمعي للأصم سهل من عملية احساسه بالأصوات وبالتالي أصبح الأصم أكثر تفاعلاً وتواصلاً مع والديه وأسرته وأكثر تجاوباً مع الأصوات.

الفرض الخامس: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير ترتيب الطالب/الطالبة في الأسرة (من الأول إلى الثالث، من الرابع إلى السادس، من السابع إلى التاسع ، من العاشر فما فوق).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار " تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى اختلاف متغير ترتيب الطالب/ الطالبة في وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي: **One Way ANOVA** " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى اختلاف متغير ترتيب الطالب / الطالبة في الأسرة (من الأول إلى الثالث، من الرابع إلى السادس، من السابع إلى التاسع، العاشر فما فوق)

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقبل الذات الانفعالي	بين المجموعات	١٢٨.٢٨٠	٣	٤٢.٧٦٠	٢.٠٣٦	٠.١٠٤
	داخل المجموعات	١١٤٦١.٩٨٩	٥٥٣	٢٠.٧٢٧		
	المجموع	١١٥٩٠.٢٦٩	٥٥٦	–		
تقبل الذات الاجتماعي	بين المجموعات	١٤.٧٦٧	٣	٤.٩٢٢	٠.٦٣٣	٠.٥٩٤
	داخل المجموعات	٤٣٠١.٧١٤	٥٥٣	٧.٧٧٩		
	المجموع	٤٣١٦.٤٨١	٥٥٦	–		
تقبل الذات المدرسي	بين المجموعات	٧٠.٢٧٢	٣	٢٣.٤٢٤	٢.١٧٣	٠.٠٩٠
	داخل المجموعات	٥٩٦٠.٣٢٠	٥٥٣	١٠.٧٧٨		
	المجموع	٦٠٣٠.٥٩٢	٥٥٦	–		
تقبل الذات الأسري	بين المجموعات	٢٨.٥٩٩	٣	٩.٥٣٣	١.٢٦٣	٠.٢٨٦
	داخل المجموعات	٤١٥٩.٣٣٦	٥٥٣	٧.٥٤٩		
	المجموع	٤١٨٧.٩٣٥	٥٥٦	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٦.٥٦٧	٣	٨.٨٥٦	٠.٥٣٨	٠.٦٥٢
	داخل المجموعات	٣٨٥٧.٢٦٣	٥٥٣	٦.٩٧٥		
	المجموع	٣٨٨٣.٨٣٣	٥٥٦	–		

يتضح من نتائج جدول (١٠) مايلي : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الانفعالي و تقبل الذات الاجتماعي و تقبل الذات المدرسي ،و تقبل الذات الأسري والدرجة الكلية للإستبيان باختلاف متغير ترتيب الطالب / الطالبة في الأسرة (من الأول إلى الثالث، من الرابع إلى السادس، من السابع إلى التاسع، العاشر فما فوق) وهذا دليل على اهتمام وعناية أسر الصم بجميع أفراد الأسرة بغض النظر عن ترتيب الطفل الأصم فيها فالتدليل والرعاية توجة لأكبر فرد في الأسرة ولأصغر فرد فيها بدون تحيزات، وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة Kirkham (١٩٨٣)

من حيث أن اتجاهات الوالدين نحو طفلهم الأصم تختلف بشكل ايجابي عن اتجاهاتهما عن بقية أخوته السامعين .

الفرض السادس: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في تقبل الذات وأبعاده الأربعة والدرجة الكلية ترجع إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين (لا يقراء ولا يكتب، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، أخرى.....)

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار " تحليل التباين الاحادي: One Way ANOVA " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى اختلاف متغير المستوي التعليمي للوالدين، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار " تحليل التباين الاحادي: **One Way ANOVA** " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى اختلاف متغير المستوي التعليمي للوالدين (لا يقرأ ولا يكتب، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، أخري،...)

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقبل الذات الانفعالي	بين المجموعات	٤٣٠.١٥٧	٥	٨٦.٠٣١	٤.٢٤١	٠.٠٠١**
	داخل المجموعات	١١١٥٦.٣٨١	٥٥٠	٢٠.٢٨٤		
	المجموع	١١٥٨٦.٥٣٨	٥٥٥	–		
تقبل الذات الاجتماعي	بين المجموعات	٦٧.٥٩٢	٥	١٣.٥١٨	١.٧٥٧	٠.١٢٠
	داخل المجموعات	٤٢٣٢.٦١٥	٥٥٠	٧.٦٩٦		
	المجموع	٤٣٠٠.٢٠٧	٥٥٥	–		
تقبل الذات المدرسي	بين المجموعات	١١٤.٧٢٢	٥	٢٢.٩٤٤	٢.١٣٩	٠.٠٥٩
	داخل المجموعات	٥٨٩٩.٤٣٦	٥٥٠	١٠.٧٢٦		
	المجموع	٦٠١٤.١٥٨	٥٥٥	–		
تقبل الذات الأسرية	بين المجموعات	١٠٧.٧٧٢	٥	٢١.٥٥٤	٢.٩٠٠	٠.٠١٤*
	داخل المجموعات	٤٠٨٠.١٦٣	٥٥٠	٧.٤٣٢		
	المجموع	٤١٨٧.٩٣٥	٥٥٥	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٠٥.٦٦٣	٥	٢١.١٣٣	١.٨٤٧	٠.١١٧
	داخل المجموعات	٣٩٥٧.٦٣٥	٥٥٠	٧.١٩٦		
	المجموع	٤٠٦٣.٢٩٨	٥٥٥	–		

يتضح من نتائج جدول (١١) مايلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الاجتماعي و تقبل الذات المدرسي والدرجة الكلية للاستبيان باختلاف متغير المستوي التعليمي للوالدين (لا يقرأ ولا يكتب، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، أخري،...) وذلك دليل على أهمية دور الأسرة في تهيئة الظروف المناسبة لاندماج طفلها الأصم في المجتمع والمدرسة بغض النظر عن المستوى التعليمي للوالدين في تلك الأبعاد .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ و٠.٠١ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الأسرية وبعد تقبل الذات الانفعالية باختلاف متغير المستوي التعليمي للوالدين (لا يقرأ ولا يكتب، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، أخري،...).

ولتحديد اتجاه الفروق استخدمت الباحثان اختبار شيفية : Scheffe " وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة الذين مستوي تعليم والديهم ابتدائي (م= ٢٢.٥١) وأفراد عينة الدراسة الذين مستوي تعليم والديهم جامعي (م=٢١.٥٢) في بعد (تقبل الذات الانفعالية) لصالح أفراد عينة الدراسة من ذوي مستوي تعليم والديهم ابتدائي ، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم فهم الوالدين لمتطلبات الأبناء الصم من حيث كيفية وطبيعة التعامل مع حالة الصمم لديهم مما يجعلهم يمنحون أبنائهم الصم حرية أكبر في التصرف في حل مشاكلهم وفي مواجهة أمورهم الحياتية اليومية، وبالتالي يصبحون أشخاصاً معتمدين على أنفسهم، حيث أن ارتفاع مستوى تعليم الوالدين سيكون له دور في ارتفاع مستوى تقبل الذات لدى الأبناء الصم وذلك لشعور الأباء بأهمية التعليم للصم وضرورة متابعتهم ومراقبتهم وتوفير الأجواء الملائمة لأبنائهم الصم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

الفرض السابع: " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار " تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى اختلاف متغير المستوي الاقتصادي للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار " تحليل التباين الاحادي: **One Way ANOVA** " للفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى أختلاف متغير المستوي الأقتصادي للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض)

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقبل الذات الانفعالي	بين المجموعات	٩٦.٧٤١	٢	٤٨.٣٧٠	٢.٣٢٨	٠.٠٩٨
	داخل المجموعات	١١٤٩٢.٣٨٢	٥٥٣	٢٠.٧٨٢		
	المجموع	١١٥٨٩.١٢٢	٥٥٥	–		
تقبل الذات الاجتماعي	بين المجموعات	١٠.٩٣٩	٢	٥.٤٦٩	٠.٧٠٥	٠.٤٩٥
	داخل المجموعات	٤٢٨٩.٧٥٧	٥٥٣	٧.٧٥٧		
	المجموع	٤٣٠٠.٦٩٦	٥٥٥	–		
تقبل الذات المدرسي	بين المجموعات	١٨.٨٢٦	٢	٩.٤١٣	٠.٨٦٦	٠.٤٢١
	داخل المجموعات	٦٠٠٧.٩٥٨	٥٥٣	١٠.٨٦٤		
	المجموع	٦٠٢٦.٧٨٤	٥٥٥	–		
تقبل الذات الأسري	بين المجموعات	٠.٤٩٢	٢	٠.٢٤٦	٠.٠٣٢	٠.٩٦٨
	داخل المجموعات	٤١٨٣.٤٧٩	٥٥٣	٧.٥٩٣		
	المجموع	٤١٨٣.٩٧١	٥٥٥	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٣٢٨	٢	٠.١٦٤	٠.٠٢٩	٠.٩٧٨
	داخل المجموعات	٣٨٤٢.٥٥٥	٥٥٣	٦.٩٤٩		
	المجموع	٣٨٤٢.٨٨٣	٥٥٥	–		

يتضح من نتائج جدول (١٢) مايلي : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الانفعالي و تقبل الذات الاجتماعي و تقبل الذات المدرسي و تقبل الذات الأسري و الدرجة الكلية باختلاف متغير المستوي الاقتصادي للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض)، ويمكن تفسير ذلك بأنه ليس للمستوى الاقتصادي للأسرة أي أثر على تقبل الذات لدى عينة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة

دراسة الحربي (٢٠٠٣) من حيث عدم تأثير المستوى الاقتصادي للأسرة على مفهوم الذات لدى الأصم.

الفرض الثامن: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير حجم الأسرة (أقل من ٣ أفراد، أكثر من ٣- ٦ أفراد، أكثر من ٦ أفراد).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار " تحليل التباين الاحادي: One Way ANOVA "، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار " تحليل التباين الاحادي: **One Way ANOVA** " للفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى أختلاف متغير حجم الأسرة (أقل من ٣ أفراد، أكثر من ٣ – ٦ أفراد، أكثر من ٦ أفراد)

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقبل الذات الإنفعالي	بين المجموعات	٣٢.٤٤٨	٢	١٦.٢٢٤	٠.٧٨٠	٠.٤٥٩
	داخل المجموعات	١١٤٧٩.٢٣٩	٥٥٢	٢٠.٧٩٦		
	المجموع	١١٥١١.٦٨٦	٥٥٤	–		
تقبل الذات الإجتماعي	بين المجموعات	١٢.٣٥٠	٢	٦.١٧٥	٠.٨٠٠	٠.٤٥٠
	داخل المجموعات	٤٢٦٢.٤٣٢	٥٥٢	٧.٧٢٢		
	المجموع	٤٢٧٤.٧٨٢	٥٥٤	–		
تقبل الذات المدرسي	بين المجموعات	٥٣.٠٨٧	٢	٢٦.٥٤٤	٢.٤٥٥	٠.٠٨٧
	داخل المجموعات	٥٩٦٨.١٨١	٥٥٢	١٠.٨١٢		
	المجموع	٦٠٢١.٢٦٨	٥٥٤	–		
تقبل الذات الأسري	بين المجموعات	٢٢.٨٣٥	٢	١١.٤١٧	١.٥٠٩	٠.٢٢٢
	داخل المجموعات	٤١٦١.٠٥٠	٥٥٢	٧.٥٦٦		
	المجموع	٤١٨٣.٨٨٤	٥٥٤	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٠.٥٨٥	٢	١٠.٢٩٣	٠.٦٩٥	٠.٤٨٥
	داخل المجموعات	٤٠٢٩.٢١١	٥٥٢	٧.٢٩٩		
	المجموع	٤٠٤٩.٧٩٦	٥٥٤	–		

يتضح من نتائج جدول (١٣) مايلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الانفعالي و تقبل الذات الاجتماعي وتقبل الذات المدرسي و تقبل الذات الأسري والدرجة الكلية للاستبيان باختلاف متغير حجم الأسرة (أقل من ٣ أفراد، أكثر من ٣ – ٦ أفراد، أكثر من ٦ أفراد) . وهذا دليل على أنه سواء كثر أو قل عدد أفراد أسرة الطفل الأصم فإنه ليس لذلك تأثير على تقبل الذات لدى الأصم، وذلك نتيجة توجيه الأسرة اهتمامها ورعايتها لجميع أفراد الأسرة على السواء بغض النظر عن حجمها أيضاً أتسام العلاقات الأسرية بالود والمشاركة والمساواة والعدل مما أنعكس على ذات الطفل الأصم بشكل إيجابي، لذا ترى الباحثان أن هذه النتيجة قد جاءت متناقضة مع ماهو متعارف عليه في أدبيات التربية الخاصة، حيث أكد حنفي (٢٠٠٧) أنه كلما زاد حجم الأسرة كلما قلت الرعاية للطفل المعاق وزاد إهمالة لأن الآباء يركزون اهتمامهم على أطفالهم العاديين لتنشئتهم التنشئة الاجتماعية السليمة وذلك على حساب الطفل المعاق وبالتالي يبدأ اتجاه الآباء يميل للسلبية تدريجياً تجاه الطفل المعاق كلما أنجبوا طفلاً عادياً جديداً في الأسرة، كما ذكرت دراسة محمد(١٩٩٠) ودراسة عرقوب (١٩٩٢) ودراسة ارنولد واتكنز Arnold &Atkins, (١٩٩١) أن اتجاهات الوالدين تجاه طفلها الأصم تتأثر بمتغير الجنس والسن كما أن أغلب مشكلات الأطفال الصم اجتماعية نتيجة لعدم التفاهم بينهم وبين الآباء بالإضافة إلى أن أكثر اتجاهات الوالدين تجاه أطفالهم الصم هي (الحماية الزائدة والقسوة والإهمال والتسلط والتفرقة)، مما يتعارض فيه مع نتيجة هذا الفرض، ويمكن تفسير ذلك بأن الثقافة العامه في الأسر السعودية غالباً هي التعدد وكبر حجم الأسرة مما ينتج عنه عدد كبير من الأطفال يتم التعامل فيه معهم بأسلوب وطريقة واحدة كونهم من عدة زوجات وذلك من باب العدل والمساواة في تطبيق تعاليم الدين الإسلامي بغض النظر هل توجد إعاقات في الأسرة أم لا.

الفرض التاسع: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات الصم في أبعاد تقبل الذات والدرجة الكلية ترجع إلى متغير المكان التربوي (معهد/ برامج دمج)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار " ت : Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار " ت : **Independent Sample T-test** " للفروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير المكان التربوي (معهد / برنامج دمج)

البعد	المكان	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
تقبل الذات الإنفعالي	**معهد**	٣١٧	١٧.٤٦٠٦	٤.١٥٧٧	٣.٥٧٤	**٠.٠٠٠
	برنامج دمج	٢٤٠	١٨.٨٧٥٠	٤.٩٤٩٢		
تقبل الذات الإجتماعي	**معهد**	٣١٧	٢٠.٦٩٤٠	٢.٦٦٠٨	٢.٦٩٧	**٠.٠٠٧
	برنامج دمج	٢٤٠	٢١.٣٣٣٣	٢.٩٠٩٦		
تقبل الذات المدرسي	**معهد**	٣١٧	٢٤.٢٤٦١	٢.٨١٢٠	٢.٣٥٣	*٠.٠١٩
	برنامج دمج	٢٤٠	٢٣.٥٥٨٣	٣.٨٠٨٨		
تقبل الذات الأسري	**معهد**	٣١٧	٢٢.٠٦٣٥	٢.٣٦٦٦	٠.٧٠١	٠.٤٨٤
	برنامج دمج	٢٤٠	٢١.٨٩١٧	٣.١٨٥٤		
الدرجة الكلية	**معهد**	٣١٧	٢١.١١٦٠٥	٢.٦٨١١	٠.٥٦٩	٠.٦٥٧
	برنامج دمج	٢٤٠	٢١.٤١٤٥٨	٢.٥٣٥١		

يتضح من نتائج جدول (١٤) مايلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الأسري والدرجة الكلية باختلاف متغير المكان التربوي (معهد / برنامج دمج) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات المدرسي لصالح أفراد الدراسة الذين يتلقون العملية التعليمية في المعهد، ويمكن تفسير ذلك لشعور الطلاب الصم الملتحقين بالمعهد بانتمائهم لهذا المكان لتشابههم مع الطلاب الآخرين الموجودين في المعهد من حيث نوع الإعاقة وطريقة التواصل المستخدمة. بالإضافة إلى سرعة وسهولة اندماجهم وتفاعلهم مع

طلاب مجتمع المعهد الخاص وسرعة تكوينهم لجماعة الرفاق مع معرفة معلمين المعهد لإمكانياتهم واحتياجاتهم ورغباتهم بالإضافة إلى إعطائهم حرية أكبر للتعبير عن آرائهم واقتراحاتهم .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد تقبل الذات الانفعالي و تقبل الذات الاجتماعي لصالح أفراد الدراسة الذين يتلقون العمليه التعليميه في برنامج دمج ، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الأفراد الصم الملتحقين ببرنامج الدمج سيكون لديهم فرصة التعرف على مهارات التواصل الاجتماعي وعلاقات الصداقة مع مجتمع أكبر وفرصة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية واكتساب سلوكيات فاضلة من السامعين وبالتالي تقل مشاعر الإحباط والفشل لديه ويرتفع مستوى تقبل الذات الإيجابي.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة تركستاني (٢٠٠٨) والحربي (٢٠٠٣) و(Polat , 2003) من حيث أن وجود فروق بين الطلاب الصم وفقاً للمكان التربوي لصالح أفراد الدراسة الذين مكانهم التربوي معهد ، بينما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mootila,1993) أن المعاقين سمعيا المدموجين دمجاً جزئيا أظهروا توافقاً اجتماعياً أفضل من أقرانهم المعزولين، بينما التوافق الاجتماعي للمدموجين دمجا جزئيا كان أقل من السامعين، بينما المعاقين سمعيا المدموجين دمجاً كلياً أظهروا توافقاً إجتماعياً عاماً مشابها للطلبة السامعين، كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن الدمج الكلي يعتبر أفضل للمعاقين سمعيا .

توصيات الدراسة

- تصميم الأنشطة والبرامج الثقافية والترفيهية المدمجة والتي تتيح التعاون بين الطالب الأصم والطفل السامع حيث تعد من أفضل وأسهل الطرق لإنجاح الدمج وبالتالي تحسن مستوى الثقة بالذات لكليهما .
- تضمين ثقافة الطلاب الصم وضعاف السمع في المناهج العامة حتى يسهم ذلك في التعرف عليهم وبالتالي تقبلهم بشكل أفضل من قبل الطلاب والمعلمين .

- على الأخصائيين النفسيين في المراحل الدراسية المختلفة بمدارس ومعاهد الصم القيام بدور أكثر إيجابية في تعزيز قيم تقبل الذات لدى طلابهم من خلال عقد الدورات التدريبية والتوعوية للطلاب وأولياء أمورهم للتعريف بفئات الإعاقة وأنهم أشخاص قادرين على العطاء أسوة بالأفراد العاديين
- تهيئة المباني المدرسية لعملية الدمج من حيث تصميم غرف خاصة عازلة للصوت .
- إلزام الأخصائيين النفسيين بتحديث ملف البيانات الخاصة بالطلاب كل عام حتى يكون ملم بجميع التغيرات التي تطراء على شخصية الطلاب وبالتالي القدرة على التعامل معها بشكل أفضل.
- إلزام الأخصائيين النفسيين سواء في المعاهد الخاصة أو برامج الدمج في الحصول على دورات حول كيفية التعامل مع الصم وضعاف السمع بالإضافة إلى دورة اجتياز للغة الإشارة باعتبارها اللغة التواصلية الأساسية مع الصم وربط ذلك بالبدل الذي يصرف لهم.
- ضرورة بدء الدمج للصم منذ مرحلة رياض الأطفال لأن الأطفال في السنوات الأولى من العمر لا يدركون معنى الإعاقة وبالتالي سيتقبلون الطالب الأصم كما هو دون اِلاهتمام بنوع أو شكل الإعاقة وبالتالي سيساعد ذلك على دمجهم وسرعة تقبلهم من المجتمع المدرسي المحيط بهم .
- تعديل الأفكار والاتجاهات السلبية نحو الإعاقة والموجودة لدى المعلمين والمعلمات والإدارة المدرسية وذلك من خلال توضيح أن هؤلاء المعاقين قادرين على أن يتعلموا وأن يصلون إلى المستويات العليا في التعليم أسوة بالفرد العادي .
- تجهيز عيادة خاصة بكوادر مؤهلة في مدارس الدمج للتعامل مع الطلاب الذين يعانون من مشاكل نفسية والتنسيق مع مراكز خارجية متخصصة للتعامل مع الحالات الصعبة .

قـــائمـــة المـــراجـــع

أولا: المراجع العربية :

أبوجادوا ،صالح (٢٠٠٢). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ،الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان .

الأسرة الوطنية للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (١٤٢٠) . تقرير الأسرة الوطنية للتربية الخاصة للعام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١، وزارة التربية والتعليم .

تركستاني، مريم (٢٠٠٨). دراسة مقارنة لبعض المتغيرات الشخصية والمعرفية والاجتماعية لدى ضعيفات السمع المدموجات وغير المدموجات في مدينة الرياض مع وضع تصور مقترح للدمج، رسالة دكتوراه غير منشورة ،الرياض، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

الحربي ،عواض (٢٠٠٣) .العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم : دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض ،رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

حنفى ،على (٢٠١٣). قضايا معاصرة في التربية الخاصة، ط١، الرياض : دار الزهراء.

حنفي، علي (١٩٩٦) . دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية .

حنفي، علي (٢٠٠٧) . دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية :المتطلبات – الواقع، المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي ،جامعة عين شمس، ص ص ٦٥٢-٦٥٩ .

الخشرمي، سحر (٢٠٠٠) . المدرسة للجميع – دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض .

الخطيب ،جمال (٢٠٠٥). ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول في ٢٦-٤/٢٧، بعنوان التربية الخاصة في مطلع الألفية الثالثة : قضايا وتحديات .

الزعبي، أحمد (٢٠٠١) . الإرشاد النفسي : نظرياته، اتجاهاته، مجالاته، الطبعة الثانية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان .

السليم، ساره (٢٠٠٧) . مفهوم الذات لدى المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم المدمجات في المدارس العادية وغير المدمجات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض .

سيسالم ،كمال (٢٠٠٧). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله ،الطبعة الثالثة ،دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع .

شاش، سهير (٢٠٠٢) . التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .

شيتز، نانسي (٢٠١٤). تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين "الموضوعات والاتجاهات" (ترجمة : الريس، طارق) .النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.

عبدا لمطلب، مي (١٩٩٢). مفهوم الذات وبعض أساليب التعزيز وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي دراسة تفاعلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية٠

عرفة، عبد الباقي محمد (٢٠١٢)٠ رؤية مستقبلية لكفايات وأدوار المعلم العادي في برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، ١٤٧(٢)، ٣٠٧ - ٣٤٧

عرقوب، حمدي (١٩٩٢) . اتجاهات الوالدين نحو أطفالهما الصم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين الشمس، القاهرة .

قنديل، شاكر (١٩٩٥) . سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي "الارشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة". (الموهوبون – المعاقون) ، جامعة عين الشمس، ١-١٢.

القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (١٤٢٤)، الرياض، المملكة العربية السعودية .

الكاشف، إيمان (٢٠٠٤) . المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج، مجلة دراسات نفسية، ٦٩-١٢١.

محمد، ابراهيم (١٩٩٩) . المشكلات النفسية والاجتماعية للأطفال المحرومين من الوالدين وعلاقتها بتقدير الذات، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس.

محمد، حنان (٢٠٠٣) . فاعلية العلاج بالواقع في تحسين مفهوم الذات لدي المراهقين رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها

محمد ،عطية (١٩٩٠) . الاتجاهات نحو الاعاقة السمعية والتوافق النفسي لدى الطفل الأصم، رسالة ماجستير (غير منشوره)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الملحم، محمد (١٩٩٠) . تقبل الذات لدى طلبة الثانوية في ضوء متغيري مستوى الطموح والدافعية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض : كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الموسى، ناصر (٢٠٠٤) . دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام "رؤية تربوية" الموسم الثقافي لمكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

ثانيا : المراجع الأجنبية

Al-zahrani, A . (2005). An investingation of the social development of student with hearing impairment in the special schools for the deaf and public schools in Riyadh city in the kingdom Saudi. (unpublished doctoral dissertation) .university of Kansas. .

Arnold , P .& Atkins ,J .(1991). The social and Emotional adjustment of hearing impaired children integrated in primary schools.Educational Research ,.33 (3) , 223-228.

Bain, L., Scott, S., & Steinberg, A. G. (2004). Socialization experiences and coping strategies of adults raised using spoken language. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9(1), 120-128.

Boyd, D., & Bee, H. (2009). Lifespan development (5th ed.). Boston: Pearson.

Braden ,J & Maller , S . (1993) .The Effects of residential versus day placement on the performance IQS of children with hearing impairment ,Journal of special education , 26 (1) , 423-434.

Cole ,D & Mayer, L .(1991) .Social Integration and Severe Disabilities :A longitudinal Analysis of Child Outcomes. Journal of Special Education ,.25 (3) , 340-352.

Desselle, D. (1994).Self – Esteem, Family climate and communication patterns in Relation to Deafness, American Annals of the Deaf, (13) (3).

Elahea, A .(1995). Inclusion of Deaf Students IN The Regular Classroom :Perception of Regular Educators and Deaf Educators. (unpublished doctoral dissertation) . university of Kansas .

Jambar , E. & Ellitto, M. (2005). Self – esteem and coping strategies among deaf students , Journal of Deaf studies and Deaf Education, 1(10), 63-81.

Kalambouka , A ; Farrell , P ;Dyson ,A & Kaplan ;L .(2007) . The Impact of Placing Pupils With Special Educational Need in Mainstream School on the Achievement of Their Peers .Educational Research , 4 (49) , 365-382.

Kirkham , P . (1983) . The attitudes toward deaf person of mothers and fathers of deaf children dissertation abstracts International (a).43, 2239.

Leigh, I. W. (2009). A lens on deaf identities. Oxford, England: Oxford University Press.

Michael , D . (1985). The relationship between deaf students self-esteem and dimensions of their interfamilial communication 'Dis.Abs.Int, 46 (5), 1704−

Moores, D (2008). Educating the deaf: Psychology, Principles and Practive. Boston: Houghton Mifflin Company.

Mootila, A . (1993) . Social Adjustment Patterns of Deaf Adolescents In Various Educational Settings . Canada : University of Toronto.

Oliva, G. (2004). Alone in the mainstream. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Phillips ,M .(2007) . The lived Experience of general educator inclusion teachers ,United States – Minnesota :Walden University.

Polat , F .(2003) . Factors Affecting Psychosocial Adjustment of Deaf Students . Journal of Deaf Studies and Deaf Education , 8 (3) , 325- 339.

Seifert. K & Haffnung R. (1993). Child and Adolescent Derelopment second Edition , Dallas Genvea, Illinois Palla, Alto Prinoton, New York.

Silvestre,N ; Ramspott, A & Pareto,L .(2007). Conversational Skill in a Semistructured Interview and Self –concept in Deaf Studies and Deaf Students . Journal of Deaf Studies and Deaf Education , vol . 12 (1) ,38-54 .

Stinson, M. S., & Foster, S. (2000). Socialisation of deaf children and youths in school. In P. E. Spencer, J. J. Ertine, & Marschark (Eds.), The deaf child in the family and at school (pp. 191-209). Mahwah, NJ: Erlbaum.