الخدماتُ المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهةِ نظر ذوي الاختصاص

مبارك بن غياض محمد العنزي

أستاذ التربية الخاصة المشارك – كلية التربية – جامعة الجوف

المسْتَخْلَص: هدفت هذه الدِّراسةُ تعرُّفَ الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر ذوي الاختصاص، واتَّبعت المنهجَ الوصفي التَّحليلي, واستخدمت الاستبانةُ أداةً لجمع بيانات الدِّراسة, وتكونت العينةُ من (137) فردًا من المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في المملكة العربية السُّعودية خلال الفصل الثَّاني من العام الدراسي(1445هـ – 2024م). أظهرت النتائجُ أن الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل جاءت بدرجة مهمة جدًا على التوالي في كلٍ من: الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصِّحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية حول مستوى الأهمية تبعًا لمتغيرات: المؤهل العلمي، ومكان العمل، والجنس. وتمثَّلت أبرز توصيات الدِّراسة أن تقديم الخدمات المساندة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية يتطلب تخطيطًا دقيقًا وشاملًا لضمان تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية، مع ضرورة توفير التقنيات المساندة كالأجهزة السَّمعية الحديثة وصيانتها بشكلٍ دوري، وضرورة توافر خدمات لغة الإشارة في أثناء الحصص الدراسية، واستخدام التطبيقات والبرامج التي تدعم الكتابة الفورية للنصوص، وأخيرًا تقديم التدريب والتطوير لكفايات المعلمين والموظفين حول كيفية التواصل الفعَّال مع الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

الكلمات المفتاحية: ذوي الإعاقة السَّمعية، الخدمات المساندة، التَّعليم الشَّامل.

Supportive Services Needed to Students with Hearing Disabilities in Inclusive Education from the Insights of Specialists

Mubarak Ghayadh M Alanazi

Associate Professor of Special Education - Education Faculty, Jouf University

E-mail: mganazi@ju.edu.sa , m2m020@hotmail.com

Abstract: The study aimed to identifying the supportive services needed to students with hearing disabilities in inclusive education from the insights of specialists. The study followed the descriptive analytical method, a questionnaire was applied as a tool for collecting study data. The study sample consisted of (137) individuals who specialized in teaching students with hearing disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia during the second semester,2024. The results showed that, necessary support services for students with hearing loss in inclusive education's classes, were very important respectively in sensory and communication services, mental and medical health services, and counseling and social services. There are no statistically significant differences regarding the level of importance according to the variables of academic qualification, place of work, and gender. The most prominent recommendations of the study were that providing support services to students requires careful and inclusive planning to ensure that their academic and social needs are met. Providing supporting technical devices and equipment, such as modern hearing aids, and maintaining them periodically, the use of sign language interpreters during classes, using applications and programs supporting instant writing of texts, organizing training courses for teachers and employees on how to communicate effectively with students.

***Keywords*:** Students with Hearing Disabilities, Supportive Services, Inclusive Education.

مقدِّمةُ الدِّراسة:

يعدُّ وجودُ الأشخاص ذوي الإعاقة السَّمعية في مختلف المجتمعات أمرًا مُسلَّمًا به منذ القدم، ولكن كانت هنالك كثيرٌ من المتغيرات التي مرّوا بها تاريخيًّا (Campbell and Oliver, 2013). وقد ظهر حديثًا التَّعليمُ الشَّامل الذي يدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار جميعَ الجوانب لتجهيز مدارس التَّعليم العام بالتجهيزات والخدمات المساندة التي تعوض جوانب القصور (Shakespeare, 2014)؛ لذا شهد القرنُ الحادي والعشرون تحولًا جوهريًّا في النظرة العالمية حول تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة مع التقدُّم في حقوقهم والفلسفات والأطر المفهومية للتعليم.

يحتاج الطلابُ ذوو الإعاقةِ السَّمعية في جميع الخيارات التربوية – سواءً أكان الدمج أم العزل– إلى خدمات مساندة كي يستفيدوا قدر المستطاع من الخدمات التَّعليمية المقدَّمة لهم. ولكن حينما يوضعون في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام، فمن الضروري تقديم خدمات مساندة إضافية، أو يكون التركيزُ على مجالاتٍ معينة من الخدمات المساندة أكثر من غيرها حسب الحاجة؛ لذلك أصبح من الضروري إجراء ترتيبات معينة في الخدمات المساندة ليسهل على الطلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية الاستفادة من التَّعليم الشَّامل والانخراط بالمدرسة والمجتمع بشكلٍ أفضل (Pedersen et al, 2023).

شعرت الدولُ المتقدمة في المجال التربوي بأهمية الخدمات المساندة بجميع مجالاتها وأنواعها في دعم الطلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية وأسرهم في جميع المراحل الدراسية والخيارات التربوية؛ لذا بات من المهم توافر الخدمات المساندة في جميع مدارسهم للاستفادة من العملية التَّعليمية وتخفيف الآثار المترتبة على الإعاقةِ السَّمعية (حنفي والعايدي، 2016).

وفي المملكة العربية السُّعودية تعدُّ الخدماتُ المساندة من الأولويات التي تؤكد عليها التشريعاتُ والقوانين. حيث نصَّت القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها في المملكة العربية السُّعودية بالقرار رقم (1674) في عام (2002) على جميع مجالات الخدمات المساندة وأنواعها، مع تنظيم المهام وشرح طبيعة العمل للاختصاصيين والمهنيين مُقدِّمي هذه الخدمات، إن جهودَ المملكة في مجال الخدمات المساندة واضحةٌ وجليّة من خلال الخطوات الواسعة التي خطتها الدولةُ في هذا المجال (الوابلي، 2017).

ولكن مع التقدُّم والتطور المستمر طرأت تحديات جديدة تستدعي العمل وتكثيف الجهود ومضاعفتها في تطوير البرامج والخدمات والأساليب للارتقاء في مستوى تقديم الخدمات المساندة، والاستفادة من العملية التَّعليمية المقدَّمة. واستنادًا إلى ذلك، ولعدم توافر الدِّراسات المتعلقة بالخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في التَّعليم الشَّامل –الذي يعدُّ جديدًا نسبيًّا في السياق السعودي والعربي– تأتي الدِّراسةُ الحالية للكشف عن أهم المجالات في الخدمات المساندة التي يحتاجها الطلاب ذوو الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل لمساعدتهم في بلوغ الهدف التَّعليمي، والتكيُّف مع المجتمع والاستفادة من هذه الخدمات بوصفها مطلبًا أساسيًا لجودة الحياة الاجتماعية والتَّعليمية في المملكة.

أدبياتُ الدِّراسة:

أولًا: ذوو الإعاقةِ السَّمعية

تتعدَّد التعاريف بتعدُّد التصنيفات للعوق السَّمعي والأسس المفهومية التي تقوم عليها هذه التصنيفات. ومن هذه التصنيفات على سبيل المثال ما ذكره Lieu et al (2020) من تصنيف العوق السَّمعي بُناءً على شدته، وفيه يُصنَّف من

تتراوح شدةُ الإعاقةِ السَّمعية لديهم ما بين العتبات السَّمعية (16) إلى (70) dB على أنهم من ضعاف السَّمع الخفيف إلى البسيط إلى المتوسِّط الشدة، أما من تتراوح شدةُ الإعاقة السَّمعية لديهم ما بين العتبات السَّمعية من (71) إلى(90) dB وأكثر فيكونون من الصُّم، وبناءً على ذلك عُرِّفت الإعاقةُ السَّمعية أنها أي ضعف أو عجز في القدرة على سمع الأصوات عند متوسِّط معدلاتها النقية التي تزيد عن (15) dB وغالبًا ما يحتاج هؤلاء إلى الاستفادة من الخدمات المساندة من المعينات السَّمعية كأجهزة تضخيم السَّمع وغيرها.

وبالنَّظر إلى تعريف أو تصنيف ذوي الإعاقةِ السَّمعية على أُسس اجتماعية وثقافية، فإنه يشارُ في الثقافات الغربية إلى الصُّم بكلمة (Deaf) مع الحرف الأول كبيرًا (D) إذا كانوا من ذوي الإعاقةِ السَّمعية الذين يتواصلون من خلال لغة الإشارة بوصفها لغةً أولى وينتمون إلى مجتمع الصُّم وثقافته. أمَّا الصُّم الذين يستخدمون اللغةَ المنطوقة في التواصل ويكون لديهم احتكاكٌ أو تفاعلٌ بسيط مع ثقافة الصُّم ومجتمعه فيشار لهم بكلمة (deaf) مع الحرف الأول صغيرًا (d) (Holcomb, 2013; Moores, 2001, cited in Alofi, Clark and Marchut, 2019).

ولكن –ومع ذلك– تميلُ التَّصنيفاتُ السَّابقة إلى تعريف الإعاقة السَّمعية بنظرةٍ غير شاملة حيث إن النَّموذج الطبي في التعريف الأول يميل إلى التركيز على عوامل داخلية كالعجز وشدة الإعاقة السَّمعية في فهم الأشخاص ذوي الإعاقة السَّمعية وتعريفهم وتصنيفهم (Campbell and Oliver, 2013)، أما النَّموذج الاجتماعي في التعريف الآخر فيميل إلى التركيز فقط على العوامل الخارجية البيئية والاجتماعية والثقافية (Cline and Frederickson, 2009)؛ لذلك كان لابد من البحث عن نموذج أو إطار مفهومي شامل في التعريف والتصنيف، وبُناءً على ذلك يتبعُ الباحثُ النَّموذج التفاعلي في فهم الإعاقة السَّمعية، وهو النَّموذج الذي يدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار كلًا من رؤية النَّموذج الاجتماعي في الاهتمام بالعوامل المجتمعية والبيئية، ورؤية النَّموذج الطبي في الأخذ بعين الاعتبار جوانب العجز، ولكن ليس بالتركيز عليها إنما في الاستفادة من معرفتها لتجهيز مدارس التَّعليم العام بالتجهيزات والخدمات المساندة التي تعوض جوانب القصور (Shakespeare, 2014).

وبُناءً على ما سبق تُعرِّف الدِّراسةُ الحالية ذوي الإعاقةِ السَّمعية أنهم من "الأفراد الذين تكون لديهم مُتطلَّبات مختلفة من الخدمات المساندة والمرتبطة بحالة الفرد السَّمعية والصحية والاجتماعية التي تفيد إيجابًا في قدرتهم على التواصل والتفاعل والتعلُّم بشكلٍ أفضل في مدارس التَّعليم العام الشَّاملة، وتضم كلاً من الأفراد ضعاف السَّمع الذين تتراوح شدةُ الإعاقة السَّمعية لديهم ما بين بسيطة إلى متوسطة، وأيضا الصُّم الذين تتراوح شدةُ الإعاقةِ السَّمعية لديهم ما بين شديدة إلى عميقة سواء أكانوا يستخدمون لغة الإشارة أم اللغة المنطوقة للتواصل أو يجمعون بين ثقافة مجتمع الصُّم أو السَّامعين".

ثانيًا: التَّعليمُ الشَّامل:

بدأ التحرك نحو التَّعليم الشَّامل في المدارس بوصفه خيارًا تربويًا بديلًا لمفهوم البيئات الأقل عزلًا، وكذلك الدمج في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، ولكن تم إقراره دوليًّا بشكلٍ رسمي بعد المؤتمر الدولي لتربية ذوي الاحتياجات الخاصة في (سلمنسا) عام (1994) حينما وقعت عليه حوالي (92) دولةً و(25) منظمةً دولية (Jahnukainen, 2015).

ومن الجدير بالذكر هنا أنه لا يوجد تعريفٌ مُتَّفقٌ عليه لمفهوم التَّعليم الشَّامل؛ لأنه يعدُّ من الظواهر الاجتماعية التي تتأثر بالعوامل السياقية والثقافية لكل مجتمع، ولكن من الممكن الإشارة إلى بعض التعاريف والمفاهيم والخصائص التي قد توضح المقصود منه.

فقد أشارت اليونسكو (UNESCO, 2010) إلى أن التَّعليم الشَّامل يعدُّ استجابةً للاحتياجات التَّعليمية المتنوعة لكل الطلاب بزيادة المشاركة والحضور في أماكن التعلُّم والمناسبات الاجتماعية والثقافية مع التقليل قدر الإمكان من الاستبعاد والعزل التربوي، كما يهدف إلى عدم التجانس بين الطلاب حيث إن الفروق الفردية بينهم تعدُّ من أهم مصادر اكتساب الخبرات والتَّجارب خصوصًا بين الأقران في العمر نفسه مع الاستفادةِ أيضًا من تجربة تحدي الإعاقة السَّمعية للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية (Antia & Rivera, 2016).

ويوفر التَّعليمُ الشَّامل للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية فرصًا تربوية واجتماعية أكثر في فصول التَّعليم العام ومدارسه، وكذلك في مجتمع السامعين خارج المدرسة، مع إتاحة طرق تواصل وتدريس ومصادر خاصة أوسع تختلف عنها في التربية الخاصة والتَّعليم العام؛ بهدف قضاء الطلاب وقتًا أكثر قدر المستطاع في فصول التَّعليم العام بدلًا من الفصول الخاصة (Reed, Antia & Kreimeyer, 2008). كما يكون التركيز في ممارسات التَّعليم الشَّامل على جميع الطلاب، وتحت مسؤولية معلم الفصل الشَّامل من خلال تقديم تدريس ذي جودةٍ عالية يضمن الفائدةَ لجميع الطلاب لذلك تحتاجُ مدارسُ التَّعليم الشَّامل إلى تغييرٍ كاملٍ للبيئة المدرسية تختلفُ عمَّا هو معمولٌ به في التَّعليم العام والتربية الخاصة والدمج التي يكون التركيزُ فيها على المجموعات والمدرسة بدلًا من التركيز على العجز والإعاقة (Jones, 2004). كما أن دور معلم التربية الخاصة يكون في تقديم الاستشارات والدعم والتعاون مع احتياجات كلٍّ من معلم التَّعليم الشَّامل والطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصل (Shyman, 2015).

كما أشار Donnellan & Mathews (2021) إلى أهمية مكان تقديم الخدمات المساندة في التَّعليم الشَّامل للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية، حيث تُقدَّم هذه الخدمات داخل الفصل قدر الإمكان مع التقليل من سحب الطلاب إلى أماكن تقديم الخدمات المساندة إلا في الحالات القصوى من الضرورة؛ لذلك فإن الطلاب ذوي الإعاقة يحتاجون إلى خدمات مساندة خاصة في التَّعليم الشَّامل قد تختلف أهميةُ بعضها عنها في التربية الخاصة بشكلٍ أكبر أو أقل بهدف الوصول إلى تعليمٍ شاملٍ ناجح لهم مع الإيمان بأن تواجدهم في التَّعليم الشَّامل بدون تقديم خدمات مساندة يعدُّ نادرًا (AlQuraini, 2015).

ومن هذا المنطلق، تُعرِّف الدِّراسةُ الحالية التَّعليمَ الشَّامل بُناءً على ما تم استعراضه حول مفهومه وممارساته أنه منظومة الشراكة بين الخدمات المساندة والبرامج لكلٍ من التَّعليم العام والتربية الخاصة التي تهدف بشكلٍ كبير إلى مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية واحتوائهم في المجتمع من خلال وضعهم مع أقرانهم السَّامعين في العمر نفسه في فصول التَّعليم العام ومدارسه، وكذلك في المجتمع، مع تقديم جميع الخدمات المساندة لهم داخل الفصل والابتعاد قدر الإمكان عن سحبهم من الفصول العامة أو عزلهم.

ثالثًا: الخدماتُ المساندة:

تعدُّ الخدماتُ المساندة من أهم عناصر خُطط تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية وبرامجه التربوية أينما كانوا في المدارس الخاصة أم الدمج أم التَّعليم الشَّامل، حيث تشتملُ هذه البرامجُ على جميع الخدمات اللازمة التي من شأنها مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في تحقيق أفضل النتائج التربوية (Luft, 2017). وتشير أدبياتُ التربية الخاصة إلى وجود عديدٍ من التعريفات لمفهوم الخدمات المساندة وأنواعها التي تُقدَّم للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في مختلف البرامج التربوية؛ لذا يتطلب الأمر أولًا مراجعة بعض التعريفات والمفاهيم التي يمكن الارتكازُ عليها في عملية فهم الخدمات المساندة وتعريفها.

يمكن تعريفُ الخدمات المساندة بأنها "تلك العملية الشَّاملة المنسَّقة لتوظيف الأنشطة اللاصفية والخدمات الطبية والنفسية والتربوية والمهنية المساعدة المقدمة للطالب ذي الإعاقة في تحقيق أقصى درجةٍ ممكنة من الفاعلية الوظيفية بهدف تنميته في شتى جوانب النمو المختلفة؛ لتمكينه من التوافق مع متطلبات بيئته الطبيعية وللاعتماد على نفسه وجعله عضوًا منتجًا في المجتمع" (البلاوي، 2017، 190). كما تم تعريفُها في القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها(1422) أنها "تلك البرامجُ غير التَّربوية والضرورية لنمو الطلاب ذوي الإعاقة تربويًّا، مثل: العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي، والخدمات الإرشادية والنفسية، وتصحيح اضطرابات النمو والكلام" (ص. 8). كما عرَّفها حنفي (2007) بأنها "خدمات طبيعتُها غير تربوية تُقدَّم بواسطة مهنيين متخصصين مثل الخدمات التأهيلية والطبية والصحية والاجتماعية والنفسية والمعرفية والإرشادية والتأهيلية وخدمات التواصل، وغير ذلك من الخدمات الضرورية في العملية التَّعليمية والتربوية للطُّلاب وأسرهم" (ص. 189).

وتساعد الخدماتُ المساندة الطَّلابَ في التغلب على الصُّعوبات الناتجة عن الإعاقة السَّمعية والاستفادة قدر الإمكان مما يُقدَّم لهم في التَّعليم (Pedersen et al, 2023). كما تهدفُ إلى تلبية الاحتياجات الفردية للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية بمختلف فئاتهم؛ بهدف الحصول على أكبر قدرٍ ممكنٍ من الفائدة في البرنامج التربوي المقدَّم لهم (Becker & Bowen, 2018). كما يشير Wilkins et al (2022) إلى أنها تغطي جميع جوانب الاحتياجات الاجتماعية والنفسية والمادية والعاطفية في كلٍّ من المدرسة والمجتمع؛ مما يجعل لها أثرًا إيجابيًا على ذوي الإعاقة السَّمعية وأسرهم في تخفيف الضغط الناتج عن الإعاقة السَّمعية وأثره من خلال تقديم الخدمات اللازمة لأبنائهم؛ لذا فإن غالبيةَ الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية يتكيفون مع صعوبات التَّعليم ومتطلبات الانخراط بالمجتمع بفضل الخدمات المساندة التي قُدِّمت لهم (Kwon et al, 2023).

والجديرُ بالذكر أنَّ الخدماتِ المساندة يمكن أن تكون في جوانب عديدة وفقًا لاحتياجات الأفراد ذوي الإعاقة؛ لذلك يمكن أن تأخذ عددًا واسعًا من المجالات والأنواع. حيث أورد قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) لعام (1997) اثني عشر مجالًا للخدمات المساندة، وتشمل الخدمات: النفسية والاجتماعية، والترفيهية، والصحة المدرسية، والنقل والمواصلات، وعلاج اللغة والكلام، وإرشاد الوالدين وتدريبهم، والطبية التشخيصية، والعلاج الطبيعي والوظيفي، والإرشاد، والسَّمعية، وأخيرًا، خدمات التوجُّه والحركة.

وتبعًا لطبيعة الإعاقة السَّمعية وطبيعة الاحتياجات المرتبطة به فقد يكون التركيزُ على خدماتٍ بعينها دون الخدمات الأخرى؛ لذا فإنَّ أهم مجالات الخدمات المساندة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية كما أشار إليها كلٌّ من البطاينة و بني عطا والبلوي (2022) تركز على:

1. خدمات الصحة المدرسية.
2. الخدمات النفسية المدرسية.
3. الخدمات الإرشادية المدرسية.
4. خدمات علاج النطق والكلام.
5. خدمة العلاج الوظيفي.
6. خدمات المترجم الفوري.

وفي السِّياق نفسه، وتركيزًا على الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية يضيف حنفي والعايدي (2016) مجالات أكثر تحديدًا من خلال الخدمات السَّمعية، النفسية، التَّعليمية والتقنيات المساندة، الاجتماعية، الإرشادية وأخيرا الخدمات الترفيهية والثقافية. ولكن قد لا تتكون لدى القارئ صورةٌ متكاملة عن مفهوم الخدمات المساندة عند التطرق إلى مراجعة التعاريف فقط؛ لذا لابد من مناقشة أهم الخصائص مثل كيفية تقديم الخدمات المساندة حسب المكان التربوي في المعاهد أو الفصول الخاصة التابعة للتربية الخاصة، وفي الجانب الآخر في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام. والهدف من ذلك هو تكوين رؤية ومفهوم أوسع لموضوع الدِّراسة.

إن من أهم ملامح الخدمات المساندة في التَّعليم الشَّامل أو البنية الاجتماعية والتربوية له أنه يتيح للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية فرصة تلقي الخدمات المساندة داخل الفصل قدر الإمكان، وعدم سحبهم خارج الفصل إلا للضرورة القصوى، الأمر الذي يتيح لهم فرصًا اجتماعية وتربوية أكبر في المدرسة والمجتمع بشكلٍ عام، بهدف أن يقضي الطُّلابُ وقتًا أكثر قدر المستطاع في فصول التَّعليم العام (Rodriguez & Garro-Gil, 2015). في حين يتم سحب الطُّلاب خارج الفصل لتلقي الخدمات في كثيرٍ من الأحيان عندما يكون الطُّلابُ ذوي الإعاقة السَّمعية ملتحقين في معاهد الدمج التابعة للتربية الخاصة وفصولها (Jahnukainen, 2015).

وبُناءً على ما تم استعراضُه ومناقشتُه حول المفاهيم السابقة، تركز الدِّراسةُ الحالية على الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل في التَّعليم العام.

لقد تعدَّدت الدِّراساتُ والأبحاثُ التربوية السابقة التي تناولت مفهوم الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في المعاهد والفصول الخاصة بشكلٍ عام، وفي الوطن العربي على وجه الخصوص. ولكن فيما يخص الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل فقد أُجْريت دراسات أجنبية تناولت هذا السياق لتطبيق التَّعليم الشَّامل في هذه الدول المتقدمة في المجال التربوي عن العالم العربي. وبالرغم من توحُّد الهدف فإنه يوجد هنالك اختلاف في وجهات نظر الباحثين حول طبيعة هذه الخدمات من حيث نوعياتها ومجالاتها في التَّعليم الشَّامل.

فقد هدفت دراسةُ بني ملحم (2010) تحديدَ مؤشِّرات الجودة في تقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في الأردن، وقد اتَّبعت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي التَّحليلي، وتكونت عينةُ الدِّراسة من (260) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائجُ أنَّ مدى جودة الخدمات التَّربوية الخاصة والداعمة التي تُقدَّم للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في الأردن، من وجهة نظر المعلِّمين، جاء بعد الأسس، والتشريعات، والقوانين، والأنظمة في المرتبة الأولى، وبدرجةٍ عالية، كما بيَّنت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأقل من بكالوريوس، ووجود فروق تُعزَى لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة (20) سنة فأكثر، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد جاءت الفروق لصالح الإناث.

وهدفت دراسةُ Miller (2014) إلى مراجعةِ الأدبيات النظرية المتعلقة بتجارب الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في مدارس التَّعليم العام، وتحديد أهم أنواع الخدمات المساندة ومجالاتها التي تحتاج إلى تفعيل جودتها وتحسينها واختتمت الدِّراسةُ بتقديم توصيات حول الأهمية من رفع جودة الخدمات التَّعليمية والأكاديمية، والخدمات التقنية والخدمات السَّمعية،

والخدمات ذات العلاقة في تصحيح النطق والكلام والتواصل. كما أظهرت الدِّراسةُ أن الاهتمام في رفع كفاءة هذه الخدمات يقود إلى نتائج تعليمية إيجابية لهم في فصول التَّعليم الشَّامل.

كما هدفت دراسةُ Antia & Rivera (2016) إلى تحديد أنواع الخدمات المساندة ومجالاتها المطلوبة للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع في بيئات التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام في ولايتي أريزونا وكولورادو الأمريكيتين. واستخدمت الدِّراسةُ المنهجيةَ المختلطة لجمع البيانات من خلال الاستبانات الكمية مع (197) طالبًا من الصُّم وضعاف السَّمع الذين التحقوا ببرامج التَّعليم الشَّامل في التَّعليم العام بين عامي (2002-2007) . كما أُجْرِيت المقابلات النوعية مع (25) طالبًا منهم، بالإضافة إلى مُعلِّمي الفصول والمتجولين ووالديهم، وأظهرت الدِّراسةُ أن الطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع يحتاجون إلى خدمات الإرشاد الأكاديمي خصوصًا في تعلُّم القراءة والكتابة، كما يحتاجون بشكلٍ كبير إلى الخدمات الاجتماعية اللاصفية التي تعزِّز الثقة بالذات والانخراط بالمدرسة والمجتمع.

أجرى Stinson, Elliot & Kelly (2017) دراسةً هدفت إلى استقصاء آراء الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في المرحلة الثانوية حول الفائدة من استخدام خدمة (C-Print) لتحويل الكلام إلى نص مكتوب باستخدام الترجمة الفورية. استخدم الباحث الاستبانات المفتوحة مع خمسة وخمسين مشاركًا (28 أنثى و27 ذكرًا) من الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في المرحلةِ الثانوية في فصول التَّعليم العام التي تضم طلابًا سامعين في المقام الأول، والذين تلقوا خدمات (C-Print) لتحويل الكلام إلى نص باستخدام الترجمة الفورية في ثلاث برامج في المرحلة الثانوية في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائجُ الدِّراسة أن الطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع قيّموا خدمة (C-Print) لتحويل الكلام إلى نص مكتوب باستخدام الترجمة الفورية بأنها أكثر الخدمات المساندة فائدة في فصول التَّعليم العام وأفضل من الملاحظات التي تكتب يدويًا، وأسرع في توصيل المعلومات وتوضيح الدروس، كما أنها تختصر الوقت وتمكن الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع من اللحاق وعدم التأخر في اكتساب المعلومات وإتقان المهارات.

كما أجرى Luft (2017) دراسةً هدفت إلى الكشف عن أهم الاختلافات والخصائص التي تميز تربية الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع وتعليمهم من الروضة إلى الثانوية في فصول التَّعليم الشَّامل. وقد اتبع الباحثُ أسلوبَ المراجعة الأدبية والمناقشة للخروج بإطارٍ نظري يسد الفجوة البحثية التي هدف اليها، وأشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أن تعليم الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع مختلف ويتميز بعدة جوانب، أولها الفروق الفردية بينهم وبين أسرهم، وأنهم يشكلون ما نسبته (1.2%) من الطلاب في فصول التَّعليم العام بوصفها بيئةً شاملة، كما أنهم وأسرهم يواجهون تحدياتٍ خاصة في تعليم أبنائهم؛ مما يجعلهم بحاجةٍ ماسة إلى مجالات متعددة من الخدمات المساندة، مثل: الخدمات التكنولوجية والخدمات الإرشادية الأكاديمية والأسرية، والخدمات الاجتماعية التي تساعدهم على التخفيف من تأثير الإعاقة السَّمعية على تعليمهم في فصول التَّعليم الشَّامل والانخراط في المجتمع والمدرسة بشكلٍ ناجح.

كما استقصى Becker & Bowen (2018) وجهات نظر مُقدِّمي الخدمات المساندة حول التحديات والمشاكل المتعلقة بتعليم الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع. واتبعت الدِّراسةُ المنهج النوعي واستُخدِمت المقابلاتُ شبه المفتوحة مع ثمانية من مُقدِّمي الخدمات المساندة في منطقة تعليمية واحدة في إحدى الولايات الغربية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهر تحليلُ نتائج الدِّراسة أنَّ كل طالب من الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع لديه فروق فردية في الاحتياج للخدمات المساندة في التَّعليم العام تبعًا لمجموعة من العوامل المؤثرة. كما أن الجميع لديهم احتياج إلى الخدمات المساندة التواصلية والأكاديمية والثقافية وبفروق فردية بينهم كلٍ على حدة، حيث تختلف احتياجاتُ كل فرد عن الآخرين من الفئة نفسها

بُناءً على العوامل المؤثرة من الظروف الصحية والاجتماعية والبيئية لكل طالب؛ مما يشكل تحديات كبيرة يواجهها المهنيون من مُقدِّمي الخدمات المساندة في التَّعليم في كيفية تلبية تقديم هذه الخدمات بشكلٍ فعَّال لهؤلاء الطلاب من الصُّم وضعاف السَّمع.

سعت أيضًا دراسة Okalidou et al (2018) إلى الكشف عن أهم الطرق والممارسات والتحديات في مدارس الطلاب الصُّم زارعي القوقعة الإلكترونية في الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات التواصل؛ وقد استخدم الباحث المقابلات النوعية شبه المفتوحة في جمع البيانات بمشاركة (6) من الإداريين الذين يعملون في ثلاث مدارس ابتدائية شاملة للصُّم زارعي القوقعة الإلكترونية في أكبر مدينتين في اليونان، أثينا وسالونيكي، بهدف تحديد الخدمات والممارسات الحالية ومجالات الاهتمام، وبالرغم من أن النتائج أظهرت بعضَ الاختلافات في الخدمات والممارسات المقدمة في هذه المدارس في تلبية احتياجات التواصل لهؤلاء الطلاب، فإن هناك مجالات عديدة في الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات التواصل، مثل: الخدمات التكنولوجية والسَّمعية والبصرية، وخدمات اضطرابات النطق والكلام واللغة، ونماذج التدريس، وممارسات التفاعل والتواصل الاجتماعي، والنقل، والتواصل الشفهي واستراتيجيات أخرى تستخدم طرقًا متعددة في التواصل والتفاعل الاجتماعي.

وهدفت دراسةُ Alsalamah (2020) إلى معرفة الأهمية من خدمات الإرشاد الأكاديمي في استخدام خدمات الشَّرح التوضيحي لدعم النجاح الأكاديمي للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع في التَّعليم العام. استخدمت الباحثةُ منهج مراجعة الأدبيات المنهجية لسبع دراسات منشورة بين عامي (1989-2019). أظهرت المراجعةُ الأدبية لنتائج الدراسات أن معظم الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع استفادوا من خدمات الإرشاد الأكاديمي خصوصًا المتعلقة بخدمات الشَّرح التوضيحي، كما ارتفع أداءُ الطلاب في الاختبارات البعدية التي تقيس فهمهم للمحتوى المتعلق بالدروس بعد توفير هذه الخدمات. كما خلصت الدِّراسةُ إلى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي من خلال الشرح التوضيحي في دعم النجاح الأكاديمي للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع في التَّعليم العام.

كما أجرى Donnellan & Mathews (2021) دراسةً بغرض استقصاء وجهات نظر مقدمي الخدمات المساندة حول المهارات الحياتية اللازمة للحصول على حياة مستقلة للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع. وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ النوعي باستخدام مقابلات نوعية هادفة شبه منظمة مع (17) متخصصًا في مجال التَّعليم والمتخصصين الذين يقدمون خدمات الرعاية الاجتماعية في أيرلندا. وكشفت الدِّراسةُ أن المهنيين في مجالي التَّعليم والرعاية الاجتماعية لديهم فهم للمهارات الحياتية اللازمة للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع، ويحتاجون إلى تقديم كثيرٍ من الخدمات الاجتماعية بسبب الإعاقة السَّمعية التي يعانون منها، وفي مجالات عديدة مثل الخدمات المساندة في مهارات الحياة اليومية في التواصل والتَّعليم والإرشاد والخدمات الاجتماعية المهمة في الانخراط بالمدرسة والمجتمع وغيرها في عديدٍ من مجالات تنمية المهارات الحياتية والضرورية للانتقال الناجح من التبعية في مرحلة الطفولة إلى الاستقلالية في مرحلة البلوغ كما أجرى البطاينة وبنى عطا والبلوي (2022) دراسةً هدفت تعرُّف درجة رضا أولياء الأمور والمعلمين عن الخدمات المساندة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في منطقة القريات بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدِّراسةُ المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينةُ المعلمين (54) معلمًا ومعلمة، وبلغت عينةُ أولياء الأمور (94) ولي أمر، وأظهرت النتائجُ أن درجة رضا أولياء الأمور والمعلمين عن الخدمات المساندة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في منطقة القريات جاءت بدرجةٍ متوسطة، مع وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين المتوسِّطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين في بُعد (خدمات الصحة الطبية)،

تبعًا للمتغيرين: المستوى التَّعليمي، وعدد سنوات الخبرة، لصالح المستوى التَّعليمي (بكالوريوس)، وعدد سنوات الخبرة أقل من (5) سنوات.

وفي مجال الخدمات النفسية، هدفت دراسةُ Wilkins et al (2022) إلى الكشف عن أحدث الخدمات النفسية والصحية للصُّم وضعاف السَّمع من خلال التحديث المستمر لخدمات التقييم والتشخيص الصِّحي والنفسي اللازمة لهم في البيئات التَّعليمية وخارجها في المجتمع، واتبع الباحثان المنهجية المختلطة في جمع البيانات من خلال استبانة إلكترونية تحتوي على أسئلة كمية مغلقة وأخرى مفتوحة على عينة بلغت (30) من الاختصاصيين النفسيين في المدارس ومقدمي الخدمات النفسية الإكلينيكية والسريرية لديهم خبرة لا تقل عن (15) عامًا مع الصُّم وضعاف السَّمع ومتمكنين من التواصل معهم وتقديم الخدمات بالشكل المطلوب. وأظهرت الدِّراسةُ أهميةً كبيرة للخدمات الصحية والنفسية في حياة الأفراد الصُّم وضعاف السَّمع داخل المدرسة وخارجها في المجتمع على مر السنين حيث تؤدي دورًا أكبر في تحقيق التوازن النفسي والصحي لهم، مع أهمية الاطلاع على آخر المستجدات النظرية والتدريب المستمر لهؤلاء الاختصاصيين على التعامل والتواصل في هذه الخدمات وتطبيقها لضمان الجودة والتحديث بما هو جديد بوازع الالتزام بأخلاقيات هذه المهنة ومسؤولياتها نحو الصُّم وضعاف السَّمع والمجتمع.

وفي دراسة Kwon et al (2023) التي سعت إلى الكشف عن تأثير استخدام خدمات التواصل المساندة من خلال استخدام الترجمة بلغة الإشارة الأمريكية (ASL) لقراءة القصص الاجتماعية للطُّلاب الصُّم في فصول التَّعليم الشَّامل مع أقرانهم السامعين. اتبع الباحثُ منهج دراسة الحالة واستخدم أسلوب الملاحظة المفتوحة في كتابة ملاحظات نصية ترصد مدى فعالية استخدام خدمات الترجمة بلغة الإشارة على ثلاثة طلاب من الصُّم إلى جانب (63) طالبًا من أقرانهم السامعين في فصول التَّعليم العام. وأظهرت الدِّراسةُ تواتر أربع سلوكيات تواصل اجتماعية بين الطلاب الصُّم وأقرانهم السامعين، كما تتابع سلوك التواصل الاجتماعي بينهم لمدة أطول في وقت الفرصة والغداء؛ مما يشير إلى فائدة استخدام خدمات التواصل المساندة من خلال استخدام الترجمة بلغة الإشارة الأمريكية (ASL) لقراءة القصص الاجتماعية في تعزيز الانخراط الاجتماعي للطُّلاب الصُّم في فصول التَّعليم العام والشَّامل.

كما أجرى Pedersen et al (2023) دراسةً هدفت إلى استقصاء آراء آباء الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع حول الخدمات المساندة التي يقدمها المعلمون المتجولون لأبنائهم. اتبع الباحثُ الأسلوبَ الكمي في جمع البيانات حيث طور استبانة إلكترونية مغلقة تكونت من (35) سؤالًا أجابت عنها عينة قصدية تتكون من مجموعة صغيرة من (13) من الآباء في واحدة من الولايات التي تقع في الوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أن الآباء أشاروا إلى أهمية الدور الذي يؤديه المعلمون المتجولون في تقديم الخدمات المساندة بوصفه أسلوبًا أكثر شيوعًا في تقديم الخدمات لأبنائهم في فصول التَّعليم الشَّامل في كثيرٍ من المدارس، كما أنَّ المعلمين المتجولين يسافرون لمسافات طويلة من أجل تقديم هذه الخدمات، ومن أهمها: الخدمات الأكاديمية للطُّلاب، والخدمات الإرشادية لمعلمي الفصول العامة والأسر. كما أبدى الآباء رضاهم عن هذه الخدمات، وقدموا بعض المقترحات لتحسين الأداء في تقديمها من أهمها عمل الشراكات بين الأسرة والمدرسة.

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بمجال الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام ودورها الكبير في مساعدتهم على الاستفادة قدر الإمكان من الفرص التَّعليمية والتَّفاعلية في الفصول الدراسية، أصبح واضحًا أن اهتمام الدول ووزارات التَّعليم بالخدمات المساندة لحد

التنافس بين الدول المتقدمة في تقديم مجالات متعددة من هذه الخدمات. ويظهر ذلك أيضًا من خلال اهتمام الباحثين في الدِّراسة والبحث حول فاعلية الخدمات المساندة وأهميتها في التَّعليم الشَّامل للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم العام ومدى الأهمية في مجالاتها وانواعها. ومن هذا المنطلق، تتناول الدِّراسةُ الحالية مجالًا تربويًا يعتبر حديثًا نسبيًّا في المملكة، ويختلفُ أيضًا عن المجالات التي تناولتها الدراساتُ السابقة التي أُجْريت في سياقات غربية تختلف عن السياق الاجتماعي والثقافي في المملكة.

مشكلةُ الدِّراسة:

تُولي حكومةُ المملكة العربية السُّعودية من خلال رؤية (2030) اهتمامًا خاصًا في تطوير الخطط المستقبلية في كل الجوانب، ويأخذ الجانبُ التربوي نصيبًا كبيرًا من هذا الاهتمام؛ لذا يقع على كاهل الباحثين التَّربويين مسؤولية إعداد البحوث والتطوير في المجال التربوي من واقع هذه الرؤية. وفي مجال التَّربية الخاصة بدأ التفكيرُ وفق الأسس العلمية الحديثة في بناء برامج وخدمات مميزة تلبي جميع حاجات الطلاب ذوي الإعاقة وفقًا لظروف الإعاقة ونوعها وشدتها. ولأقسام التربية الخاصة في الجامعات السُّعودية الدور الريادي في البحث والتطوير وتقديم التوصيات القابلة للتطبيق.

وبالرغم من خوض الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية لتجربة تلقي الخدمات المساندة في الميدان التربوي للتربية الخاصة في برامج الدمج في الفصول الخاصة أو في تجربة المعاهد الخاصة، فإنَّ تجربة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية للخدمات المساندة اللازمة لهم في التَّعليم الشَّامل داخل فصول التَّعليم العام لا تزال حسب رأي الباحث محدودة على بعض المحاولات هنا وهناك، وقد لا تُذكر هذه التجارب في كثيرٍ من الأحيان.

وتأسيسًا لما سبق، تتضح الحاجةُ الماسة إلى سد الفجوة البحثية المتمثلة في معرفة آراء المتخصصين حول مدى الأهمية لمجالات معينة من الخدمات المساندة واللازمة بشكلٍ أكبر للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام، وتتضحُ الحاجةُ إلى إجراء الدِّراسة الحالية والإجابة عن تساؤلاتها في المجتمع السُّعودي الذي يختلف بطبيعته في كثيرٍ من العوامل الاجتماعية والثَّقافية عن المجتمعات الغربية المتقدمة في الجانب التربوي والمطبِّقة لسياسات التَّعليم الشَّامل في مدارسها.

وتتلخص مشكلةُ الدِّراسة الحالية في بناء قائمة بأهم الخدمات المساندة واللازمة بشكل أكبر للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام للاستفادة من تجربة التَّعليم واكتساب المهارات اللازمة التي تمكنهم من الانخراط مع أقرانهم السامعين في مدارس التَّعليم العام وفي المجتمع. ولتحقيق أهداف الدِّراسة وضع الباحثُ الأسئلةَ التالية:

أسئلةُ الدِّراسة:

1. ما الخدماتُ المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية؟
2. هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة)؟

3. هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير مكان العمل (معلم مدرسي، عضو هيئة تدريس جامعي)؟
4. هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهدافُ الدِّراسة:

1. وضع قائمة بأهم الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل في المملكة العربية السُّعودية.
2. التعرف إلى مستوى الأهمية للخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.
3. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية للخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغيرات المؤهل الدراسي، ومكان العمل، والجنس.

أهميةُ الدِّراسة:

الأهميةُ النظرية:

1. التعرُّف إلى الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر ذوي الاختصاص.
2. إلقاء الضوء على مفهوم التَّعليم الشَّامل بوصفه خيارًا تربويًا للأشخاص ذوي الإعاقة السَّمعية.

الأهميةُ التطبيقية:

1. محاولة لسد فجوة بحثية، وإسهام علمي جديد في مجال التَّعليم الشَّامل ومجالات الخدمات المساندة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.
2. تقديم توصيات للجهات التربوية المسؤولة عن وضع الخطط التربوية للتعليم الشَّامل وتطوير الخدمات المساندة بالشكل المطلوب ضمن رؤية المملكة (2030).
3. الإسهام النظري للدراسة لصانعي السياسات والقرار التربوي في تطوير التَّعليم.

مُحدِّداتُ البحث:

المحدِّداتُ الموضوعية: يقتصر البحثُ الحالي على تعرُّف الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل.

المحدِّداتُ البشرية: اقتصرت الدِّراسة على المتخصصين في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، وبلغت العينة (137) من هؤلاء المتخصصين.

المحدِّداتُ المكانية: تمَّ تطبيقُ الاستبانة إلكترونيًا للوصول إلى المتخصصين في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في مختلف مناطق المملكة العربية السُّعودية.

المحدِّداتُ الزمانية: تمَّ تطبيق هذه الدِّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1445هـ – 2024م).

مصطلحاتُ البحث الإجرائية:

ذوو الإعاقة السَّمعية:

الطلاب الذين لديهم احتياج لمجالات متنوعة من الخدمات المساندة مرتبطة بالحالة السَّمعية، والتي قد تؤثر على القدرة على التواصل والتفاعل بشكل طبيعي مع مجتمع السامعين في فصول التَّعليم الشَّامل، وتتراوح شدة الإعاقة السَّمعية ما بين بسيطة إلى متوسطة للأفراد ضعاف السَّمع، وما بين شديدة إلى عميقة للأفراد الصُّم.

التَّعليم الشَّامل:

منظومةُ الشراكة بين الخدمات المساندة والبرامج لكلٍ من التَّعليم العام والتربية الخاصة التي تهدفُ بشكلٍ كبير إلى مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية على الانخراط في المجتمع من خلال وضعهم مع أقرانهم السامعين في نفس العمر في فصول التَّعليم العام ومدارسه، وكذلك في المجتمع مع تقديم جميع الخدمات المساندة لهم داخل الفصل والابتعاد قدر الإمكان من سحبهم من الفصول العامة أو عزلهم.

الخدمات المساندة:

جميع ما يُقدَّم للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في المكان التربوي الذي يتلقون التَّعليم فيه مما يساعدهم على الاستفادة قدر الإمكان من العملية التَّعليمية من خلال اختصاصيين ومهنيين ذوي كفاءه في تقديم خدمات غير تربوية في طبيعتها.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة:

اعتمدت هذه الدِّراسةُ على المنهج الوصفي التَّحليلي للوقوف على الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل، وجمع البيانات والمعلومات والتعبير عنها من خلال الاستبانة التي تقيس أراء المتخصصين في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

مجتمعُ الدِّراسة وعينتُها:

تكونت عينةُ البحث من مجتمع الدِّراسة، وهم جميع المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في المملكة العربية السُّعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(1445هـ – 2024م). وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات بلغت عينةُ الدِّراسة الصالحة للتحليل (137) استبانة، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدِّراسة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (1) خصائص العينة وفقًا لمتغيرات المؤهل الدراسي، ومكان العمل، والجنس.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الدرجة العلمية، التخصص

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	60	%43.8
	ماجستير	42	%30.7
	دكتوراه	35	%25.5
	المجموع	137	%100
مكان العمل	معلم مدرسي	76	%55.5
	عضو هيئة تدريس جامعي	61	%44.5
	المجموع	137	%100
الجنس	ذكر	72	%52.6
	أنثى	65	%47.4
	المجموع	137	%100

يتَّضح من جدول (1) أنَّ فئة البكالوريوس جاءت أعلى فئات متغير المؤهل العلمي، وبلغ عددُ أفرادها (60) فردًا وبنسبة (43.8%)، وجاءت فئةُ معلم مدرسي أعلى فئات متغير مكان العمل، وبلغ عدد أفرادها (76) فردًا وبنسبة (55.5%)، كما جاءت فئةُ الذكور أعلى فئات متغير الجنس وبلغ عدد أفرادها (72) فردًا وبنسبة (52.6%).

أداةُ الدِّراسة:

قام الباحث ببناء مقياس الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدِّراسة (Becker 2018; Alsalamah, 2020; Donnellan & Mathews, 2021; Kwon et al, 2023; Pedersen et al, 2023 & Bowen,)، وتكونت من قسمين رئيسيين:

1- القسم الأول: تضمن المتغيراتُ الديموغرافية لأفراد عينة الدِّراسة وهي: (المؤهل الدراسي، ومكان العمل، والجنس).
2- القسم الثاني من (30) فقرةً موزَّعةً على ثلاثة محاور تقيس في مجملها مدى أهمية الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في مدارس التَّعليم الشَّامل كالآتي: المحور الأول: الخدمات الحسية والتواصلية واشتمل على (10) فقرات، والمحور الثاني: خدمات الصحة النفسية والطبية، واشتمل على (10) فقرات والمحور الثالث: الخدمات الإرشادية والاجتماعية، واشتمل على (10) فقرات. ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (مهمة جداً، ومهمة، ومهمة بدرجةٍ متوسطة، ومهمة بدرجةٍ قليلة، وغير مهمة).

وللتحقق من موثوقية تطبيق أداة الدِّراسة (الاستبانة) في الدِّراسة الحالية قام الباحث بالإجراءات التالية:

صدقُ أداة الدِّراسة:

1. الصِّدق الظاهري: تم التحقُّق من الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة من خلال عرض الفقرات موزَّعة حسب المجال الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكَّمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (7) محكَّمين للحكم على مدى صحة الفقرات وشمولها وسلامتها اللغوية وانتمائها للمجال الذي صُنِّفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة من التحكيم وبنسبة اتفاق (80%)، تم اعتماد أداة الدِّراسة لتصبحَ في صورتها النهائية.

2. صدق البناء: للتحقُّق من صدق بناء الاستبانة تمَّ تطبيقُها على عينة الدِّراسة، وتم أخذ أول (30) استجابة عينةً استطلاعية، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المحور	معامل ارتباط بيرسون
1	الخدمات الحسية والتواصلية	**0.785
2	خدمات الصحة النفسية والطبية	**0.703
3	الخدمات الإرشادية والاجتماعية	**0.763

****وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)**

يتضح من جدول (2) أنَّ قيمَ معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.703) و(0.785) وذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، مما يعني وجود درجةٍ عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجةً مقبولة من صدق الاستبانة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي اليه الفقرة.

الفقرة	معامل الارتباط (المحور الأول)	الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثاني)	الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثالث)
1	**0.576	1	**0.524	1	**0.543
2	**0.645	2	**0.530	2	**0.609
3	**0.621	3	**0.561	3	**0.655
4	**0.627	4	**0.530	4	**0.508
5	**0.608	5	**0.587	5	**0.505
6	**0.600	6	**0.603	6	**0.593
7	**0.576	7	**0.500	7	**0.538
8	**0.600	8	**0.593	8	**0.531
9	**0.554	9	**0.587	9	**0.522
10	**0.612	10	**0.613	10	**0.531

****وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)**.

يتضح من جدول (3) أنَّ معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (0.500 – 0.655) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01). وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مُكوَّنة من (30) فقرةً موزَّعةً على (3) محاور بالتساوي.

ثبات أداة الدِّراســـة: تم تقدير معامل ثبات الاســـتبانة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha) لجميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) فردًا، ويوضح ذلك جدول (4).

جدول 4

معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لمجالات الاستبانة، والاستبانة ككل في العينة الاستطلاعية

الرقم	المحور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α"
1	الخدمات الحسية والتواصلية	0.903
2	خدمات الصحة النفسية والطبية	0.896
3	الخدمات الإرشادية والاجتماعية	0.885
4	الاستبانة ككل	0.936

يُظهر جدول (4) أنَّ معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" لمحاور الاستبانة قد تراوحت بين (0.885-0.903)، وقد بلغت درجةُ الثبات الكلية للاستبانة (0.936)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدِّراسة.

تصحيح أداة الدِّراسة: تكوَّنت الاستبانةُ من (30) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدِّراسة كالتالي:(مهمة جدًا = 5، ومهمة = 4، ومهمة بدرجة متوسطة = 3، ومهمة بدرجة قليلة = 2، وغير مهمة = 1)، ولتحديد درجة الأهمية وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، كما يظهره جدول (5).

جدول 5

حساب الأوزان لدرجة الأهمية وتحديد الاتجاه وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

المتوسِّط المرجح	درجة الأهمية
من 4.20 إلى 5	مهمة جداً
من 3.40 إلى 4.19	مهمة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 1.80 إلى 2.59	قليلة
من 1 إلى 1.79	غير مهمةً

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدِّراسة تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدِّراسة (الاستبانة).
2. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.
3. الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
4. اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتعرُّف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو محاور الدِّراسة باختلاف متغيراتهم الديمغرافية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين: (المؤهل العلمي).
5. اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لتحديد اتجاه الفروق نحو أي فئة من فئات متغير المؤهل العلمي؛ وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذا المتغير.
6. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لتعرُّف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو محاور الدِّراسة باختلاف متغيراتهم الديمغرافية التي تنقسم إلى فئتين: (مكان العمل، والجنس).

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها

أولًا: النَّتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الخدماتُ المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل محور من محاور الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية

الرقم	المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
1	الخدمات الحسية والتواصلية	4.7818	0.25473	مهمة جدًا	1
2	خدمات الصحة النفسية والطبية	4.3737	0.27740	مهمة جدًا	2
3	الخدمات الإرشادية والاجتماعية	4.2095	0.39480	مهمة جدًا	3
	الدرجة الكلية	4.4550	0.15580	مهمة جدًا	

يتضح من جدول (6) أنَّ الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، جاءت بدرجة مهمة جدًا، ولجميع الأبعاد (الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية) بمتوسّط حسابي (4.7818, 4.3737, 4.2095) على التوالي والدرجة الكلية بمتوسّط حسابي (4.4550).

ويرى الباحثُ أن السبب في ذلك يعود إلى أنَّ الخدمات المساندة تؤدي دورًا حيويًا في ضمان إمكانية وصول الطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية إلى نفس الفرص التَّعليمية والانخراط الاجتماعي مع أقرانهم السامعين في مدارس التَّعليم الشَّامل والمجتمع؛ مما يساعدهم في تحقيق إمكاناتهم الكاملة وبناء مستقبل ناجح، فالخدمات الحسية والتواصلية من التكنولوجيا المساعدة تساعد في تحسين عملية التواصل مثل: أجهزة السَّمع، والميكروفونات اللاسلكية، وأنظمة (FM) التي تساعد في تحسين جودة الصوت الواصل للطُّلاب، وتوفر تعليمًا مرئيًا ومسموعًا ملائمًا لاحتياجات الطلاب ولضمان أن المواد التَّعليمية متاحة بشكلٍ يمكن الوصولُ إليه وفهمه من قبل الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

كما أن خدمات الصحة النفسية والطبية والخدمات الإرشادية والاجتماعية من الاستشارات النفسية والتربوية تساعد الطلاب في التعامل مع التحديات النفسية والاجتماعية المرتبطة بفقدان السَّمع، وتقديم المشورة حول الخيارات المهنية المتاحة لهم وكيفية الاستعداد لها، بالإضافة إلى الأنشطة اللامنهجية التي تشجع الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية على المشاركة والاندماج مع أقرانهم السامعين، وتطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي بين جميع الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من Miller (2014) التي أظهرت أن الاهتمام في رفع كفاءة هذه الخدمات يقود إلى نتائج تعليمية إيجابية لهم في فصول التَّعليم الشَّامل. ودراسة Antia & Rivera (2016) التي أظهرت أن الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية يحتاجون إلى خدمات الإرشاد الاكاديمي خصوصًا في تعلُّم القراءة والكتابة، كما يحتاجون بشكلٍ كبير إلى الخدمات الاجتماعية اللاصفية التي تعزز الثقة بالذات والانخراط بالمدرسة والمجتمع. وتتفق أيضًا مع دراسة Stinson, Elliot & Kelly (2017) التي أظهرت أن الطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية قيّموا خدمة (C-Print) لتحويل الكلام إلى نص مكتوب باستخدام الترجمة الفورية على أنها أكثر الخدمات المساندة فائدةً في فصول التَّعليم العام وأفضل من الملاحظات التي تكتب يدويًا، وأسرع في توصيل المعلومات وتوضيح الدروس. ودراسة Alsalamah (2020) التي خلصت إلى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي من خلال الشرح التوضيحي في دعم النجاح الأكاديمي للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في التَّعليم العام. كما تتفق مع دراسة Wilkins et al (2022) التي أظهرت أهميةً كبيرةً للخدمات الصحية والنفسية في حياة ذوي الإعاقة السَّمعية داخل المدرسة وخارجها في المجتمع على مر السنين حيث تؤدي دورًا أكبر في تحقيق التوازن النفسي والصحي لهم.

ثانيًا: النتائجُ المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)، والجدول التالي (7) يوضح ذلك.

جدول 7

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الحسية والتواصلية	بين المجموعات	0.166	2	0.083	1.283	0.281
	داخل المجموعات	8.659	134	0.065		
	المجموع	8.824	136			
خدمات الصحة النفسية والطبية	بين المجموعات	1.62	2	0.081	1.334	0.121
	داخل المجموعات	8.103	134	0.0605		
	المجموع	9.723	136			
الخدمات الإرشادية والاجتماعية	بين المجموعات	0.186	2	0.093	1.086	0.385
	داخل المجموعات	11.658	134	0.087		
	المجموع	11.844	136			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.001	2	0.000	0.011	0.989
	داخل المجموعات	3.301	134	0.025		
	المجموع	3.301	136			

***ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥α).**

يتضح من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05 ≥α) بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل ولجميع الأبعاد (الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية) وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)، حيث جاءت قيمُ "ف" المحسوبة (1.283, 1.334, 1.086) على التوالي والدرجة الكلية (0.011)، وجاءت مستويات الدلالة (0.281, 0.121, 0.385) على التوالي والدرجة الكلية (0.989).

ويرى الباحث أن اتفاق أفراد عينة الدِّراسة من المتخصصين في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في المملكة العربية السعودية حول أهمية الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل يعزِّز من أهمية توافر الخدمات المساعدة، وأن هذا الاتفاق نابع من المعرفة والخبرة الكبيرة التي يمتلكها أفراد عينة الدِّراسة بوصفهم

متخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، كما أن لبرامج التنمية المهنية المستمرة الدور الكبير في سد الفجوة العلمية بين أفراد عينة الدِّراسة. وتختلفُ هذه النتيجة مع دراسة البطاينة وبنى عطا والبلوي (2022) التي أظهرت وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين المتوسِّطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين في بُعْد (خدمات الصحة الطبية)، تبعًا لمتغير المستوى التَّعليمي ولصالح البكالوريوس.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير مكان العمل (معلم مدرسي، وعضو هيئة تدريس جامعي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير مكان العمل (معلم مدرسي، وعضو هيئة تدريس جامعي)، والجدول التالي (8) يوضح ذلك.

جدول 8

نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير مكان العمل

المحور	مكان العمل	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخدمات الحسية والتواصلية	مدرسي	76	4.7671	0.25737	0.750-	0.455
	جامعي	61	4.8000	0.25232		
خدمات الصحة النفسية والطبية	مدرسي	76	4.3276	0.28123	1.205-	0.219
	جامعي	61	4.4311	0.26365		
الخدمات الإرشادية والاجتماعية	مدرسي	76	4.3000	0.28566	1.088	0.361
	جامعي	61	4.0967	0.47748		
الدرجة الكلية	مدرسي	76	4.4649	0.16054	0.831	0.407
	جامعي	61	4.4426	0.15008		

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05).**

يتضح من جدول (8) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل ولجميع الأبعاد (الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية) وفقًا لمتغير مكان العمل (معلم مدرسي، وعضو هيئة تدريس جامعي)، حيث جاءت قيمةُ "ت" المحسوبة (-0.750, -1.205, 1.088) على التوالي والدرجة الكلية (0.831)، بمستوى دلالة (0.455, 0.219, 0.361) على التوالي والدرجة الكلية (0.407).

ويرى الباحث أنَّ اتفاقَ مُعلِّمي المدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات حول أهمية الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل يعكس وعيًا متزايدًا بالحاجة إلى توفير بيئة تعليمية شاملة وعادلة

لجميع الطلاب، وتتجسد هذه الخدمات في مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات والممارسات التي تهدف إلى دعم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية وضمان حصولهم على تعليم متكافئ. ولم يستطع الباحث العثور على دراسة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة. ولكن حسب النَّموذج التفاعلي بوصفه نموذجً مفهوميًا للدراسة الحالية فإن لدى الباحث افتراضًا مفهوميًا ومعرفيًّا مفاده "أن المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية من معلمي المدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بنوا الواقع اجتماعيًا من خلال تجاربهم وتصوراتهم وأفكارهم ومفاهيمهم واحتكاكهم المتواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، الذي أثر في اتفاقهم حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل رغم اختلاف مكان العمل (Kaplan & Maxwell, 2005).

وتتفق نظرةُ النَّموذج التَّفاعلي مع نظرية مجموعات الممارسة (Communities of Practice theory) لفينجر (1998) Wenger في فهم الواقع واتفاق أفراد العينة بمختلف أماكن عملهم؛ فكليهما ينتمي إلى مجتمع معين من ممارسي العمل بوصفهم مجموعةٍ من المتخصصين والممارسين لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية؛ كما أنهم جميعًا لديهم تجارب وخبرات ومشاركات بشكلٍ مباشر في الممارسة والبحث في المدارس التي يلتحق بها الطلاب ذوو الإعاقة السَّمعية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور كل من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول 9

نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير الجنس

المحور	مكان العمل	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخدمات الحسية والتواصلية	ذكر	72	4.7944	0.23788	0.602	0.541
	أنثى	65	4.7677	0.27335		
خدمات الصحة النفسية والطبية	ذكر	72	4.3861	0.27848	0.549	0.584
	أنثى	65	4.3600	0.27771		
الخدمات الإرشادية والاجتماعية	ذكر	72	4.2458	0.39287	1.135	0.258
	أنثى	65	4.1692	0.39604		
الدرجة الكلية	ذكر	72	4.4755	0.15524	1.629	0.106
	أنثى	65	4.4323	0.15444		

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05).**

يتضح من جدول (9) عدمُ وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل ولجميع الأبعاد (الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية) وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، وأنثى)، حيث جاءت قيمةُ "ت" المحسوبة (1.135, 0.549, 0.602) على التوالي والدرجة الكلية (1.629)، بمستوى دلالة (0.258, 0.584, 0.541) على التوالي والدرجة الكلية (0.106).

ويعزو الباحثُ ذلك إلى أنَّ اتفاق أفراد عينة الدِّراسة تبعًا لمتغير الجنس نابع من كون المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية – سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا– تتوحد آراؤهم في أن الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية الذكور والإناث يحتاجون بدرجةٍ كبيرة إلى الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل بغض النظر عن جنسهم، وأن الإعاقة السَّمعية تأثيرها واحد على الجنسين. وبالتالي تعدُّ الحاجةُ إلى الخدمات المساندة مهمة أيضًا بدرجةٍ كبيرة للطرفين للاستفادة قدر الإمكان من العملية التَّعليمية المقدَّمة في مدارس التَّعليم الشَّامل وفي الانخراط مع أقرانهم السامعين داخل المدرسة وخارجها في المجتمع. وتختلفُ هذه النتيجة مع دراسة بني ملحم (2010) التي أظهرت وجودَ فروقٍ دالة في مؤشرات الجودة لتقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية تبعًا لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث.

التوصيات:

تقدم الدِّراسةُ بعض التوصيات المرتبطة بنتائج الدِّراسة الحالية تتمثَّل في الآتي:

1. ضرورة توفير أحدث الأجهزة والتقنيات السَّمعية والبصرية والتواصلية المساندة التي أظهرت الدِّراسةُ أهميتها وصيانتها بشكل دوري.
2. الاستفادة من التجارب في الدول المتقدمة في خدمة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية الملتحقين بمدارس التَّعليم الشَّامل.
3. إعداد نموذج مطور من الخدمات المساندة في المجالات الحسية والتواصلية، الصحة النفسية والطبية، الإرشادية والاجتماعية التي تطرقت لها الدِّراسة بهدف تبنيها من قبل وزارة التَّعليم، وتطبيقه في المدارس الشَّاملة مستقبلاً.
4. حصر التطبيقات والبرامج الحديثة التي تدعم المجالات الحسية والتواصلية، الصحة النفسية والطبية، الإرشادية والاجتماعية لذوي الإعاقة السَّمعية واستخدامها في المجالات المحصصة لها.
5. تفعيل دور الفريق متعدد التخصُّصات في المدارس الشَّاملة في إعداد الخدمات المساندة اللازمة لذوي الإعاقة السَّمعية وتنسيقها مع ضرورة إشراك الوالدين والأسر.

المقترحات:

إجراء دراسات حول أثر الخدمات المساندة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل على:

1. مستوى التحصيل الدراسي.
2. تعزيز التكيُّف في بيئة الفصول الدراسية.
3. تعزيز الصحة النفسية للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

البيلاوي، إيهاب. (2017). الخدمات المساندة والعمل التعاوني. *تكنولوجيا التربية _ دراسات وبحوث، 1*(34)، 187-227.

البطاينة، أسامة وبني عطا، زايد والبلوي، منصور. (2022). درجة رضا أولياء الأمور والمعلمين عن الخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية، في منطقة القريات بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 1*(1)، 81-102.

الوابلي، عبدالله. (2014). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1*(2)، 1-44.

بني ملحم، أحمد. (2010). *تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

حنفي، علي. (2007). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعاقين سمعيًا وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء. *ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية: التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*، في الفترة بين 15-16 يوليو 2007 بجامعة بنها، المجلد الأول، 185-260.

حنفي، علي والعايدي، غاده. (2016). الخدمات المساندة المقدمة للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع ودورها في جودة الحياة الأكاديمية في برامج التَّعليم العالي بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1*(13)، 1-42.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

AlBatayneh, Osama., & Bani Atta, Zayed., & Al-Balawi, Mansour (2022). The degree of satisfaction of parents and teachers with the support services provided to students with hearing disabilities, in Al-Qurayyat region in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Psychological and Educational Research, 1*(1), 81-102.

AlBeblawi, Ihab. (2017). Support services and cooperative work. *Educational Technology - Studies and Research, 1*(34), 187-227.

Alofi, A. S., & Clark, M. D., & Marchut, A. E. (2019) 'Life Stories of Saudi Deaf Individuals', *Psychology, 10*(11), 1506–1525.

AlQuraini, T. (2015). The nature of general education and special education teachers 'perspective regarding the concept of accessing the general curriculum for pupils with intellectual disabilities and the classroom variables affecting it. *Journal of Educational and Psychological Sciences. University of Bahrain - Scientific Publishing Center, 16* (4), 241-272.

Alsalamah, A. (2020). Using captioning services with deaf and hard of hearing students in higher education: A systematic review. *American Annals of the Deaf, 165*(1), 114–127.

Alwabli, Abdullah. (2014). Joint programs between special education departments and related services departments: a model for professional integration to prepare specialists. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 1*(2), 1-44.

Antia, S. D., & Rivera, M. C. (2016). Instruction and service time decisions: Itinerant services to deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(3), 293-302.

Bani Melhem, Ahmed. (2010). *Evaluating the quality of special and supportive educational services for students with hearing disabilities in Jordan according to international standards* (unpublished doctoral dissertation). University of Jordan.

Becker, S. J., & Bowen, S. K. (2018). Service providers' perspective on the education of students who are deaf or hard of hearing and English Learners. *American Annals of the Deaf, 163*(3), 356–373.

Campbell, J., & Oliver, M. (2013) *Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future*: Routledge.

Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. McGraw-Hill Education (UK).

Donnellan, L., & Mathews, E. S. (2021). Service providers' perspectives on life skills and deaf and hard of hearing students with and without additional disabilities: transitioning to independent living. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 547-561.

Hanafi, Ali. (2007). The reality of support services for hearing-impaired students and their families and satisfaction with them in the light of some variables from the insight of teachers and parents. *A Paper presented at the first scientific conference of the Department of Mental Health at the Faculty of Education: Special Education between Reality and Aspirations*, in the period between July 15-16, 2007 at Al-Benha University, 1, 185-260.

Hanafi, Ali., & Al-Aidi, Ghada. (2016). Supportive services provided to deaf and hard of hearing students and their role in the quality of academic life in higher education programs in Riyadh. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 1*(13), 1-42.

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society, 30*(1), 59–72.

Jones, C. (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years. Supporting Early Learning*. Open University Press. The McGraw-Hill companies, Order Services, PO Box 182605, Columbus, OH 43218-2605.

Kaplan, B., & Maxwell, J. A. (2005). Qualitative research methods for evaluating computer information systems. In *Evaluating the organizational impact of healthcare information systems* (pp. 30-55). New York, NY: Springer New York.

Kwon, E. Y., & Cannon, J. E., & Knight, V. F., & Mercer, S. H., & Guardino, C. (2023). Effects of social stories on increasing social interaction and engagement of deaf and hard of hearing students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(5), 1915-1929.

Lieu, J. E., & Kenna, M., & Anne, S., & Davidson, L. (2020). Hearing loss in Children: A Review. *Clinical Review & Education- Jama, 324*(21), 2195-2205.

Luft, P. (2017). What is different about deaf education? The effects of child and family factors on educational services. *The Journal of Special Education*, *51*(1), 27-37.

Miller, K. J. (2014). Trends Impacting One Public School Program for Students Who Are Deaf or Hard-of-Hearing. *Communication Disorders Quarterly*, *36*(1), 35-43.

Okalidou, A., & Papavassiliou-Alexiou, I., & Zourna, C., & Anagnostou, F. E. (2018). Managing Communication of Students With Cochlear Implants in Schools for the Deaf: Professional Practices. *Communication Disorders Quarterly*, *39*(4), 451-465.

Pedersen, H. F., & Askvig, B. A., & Spooner, D., & Halvorson, M. (2023). Parent perceptions of itinerant services for students who are deaf or hard of hearing. *Deafness & Education International*, *25*(4), 250–268.

Reed, S., & Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(4), 485-502.

Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*(1), 1323–1327.

Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited*, 2nd edition. London: Routledge.

Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(4), 351-362.

Stinson, M. S., & Elliot, L. B., & Kelly, R. R. (2017). Deaf and hard-of-hearing high school and college students' perceptions of speech-to-text and Interpreting/Note taking services and motivation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(1), 131-152.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, *9*(5), 2-3.

Wilkins, A. M., Morere, D. A., Pick, L. H., Day, L. A., & Anderson, M. L. (2022). Characteristics of psychologists assessing deaf and hard of hearing clients. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *27*(2), 115-124.