جامعة الملك سعود
King Saud University

كلية التربية
قسم التربية الخاصة

# دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمعِ في المرحلةِ الجامعيَّة

# The Role of Educational Experiences in the Enhancing of Cultural Identity for Deaf and Hard of Hearing Students at the University Stage

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة مسار إعاقة سمعية

إعداد:

**نورة بنت إبراهيم بن عبد الله الباش**

٤٣٧٢٠٣٩٩١

إشراف:

**د. مريم بنت حافظ بن عمر تركستاني**

أستاذ التربية الخاصة المشارك

**١٤٤١هـ/٢٠٢٠م**

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الملك سعود
King Saud University
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

# دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمعِ في المرحلةِ الجامعيَّة

# The Role of Educational Experiences in the Enhancing of Cultural Identity for Deaf and Hard of Hearing Students at the University Stage

إعداد:

**نورة بنت إبراهيم بن عبد الله الباش**

٤٣٧٢٠٣٩٩١

إشراف:

**د. مريم بنت حافظ بن عمر تركستاني**

أستاذ التربية الخاصة المشارك

**نوقشت هذه الرسالة، وتمت إجازتها يوم الخميس ٩/ ٨ / ١٤٤١هـ الموافق ٢/ ٤ /٢٠٢٠م**

**أعضاء لجنة المناقشة:**

| الاسم | | التوقيع |
|---|---|---|
| د. مريم بنت حافظ بن عمر تركستاني | (مشرفًا ومقررًا) | ..... |
| أ.د. علي بن حسن الزهراني | (عضوًا) | ..... |
| د. ماجد بن عبدالرحمن السالم | (عضوًا) | ..... |
| د. إبراهيم بن عبدالله الحنو | (عضوًا) | ..... |
| د. شريفة بنت عبدالله الزبيري | (عضوًا) | ..... |

# إهداء

إلى روحهِ الطاهرة، حيث اعتلت عند ربها وبقيت في داخلي . .

إلى من اسمه يرافق اسمي شرفًا ونسبًا . .

إلى والدي الغالي (رحمه الله) . .

إلى غيمتي الماطرة، ومصدر قوّتي . .

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقها . .

إلى من أحبتني دون مقابل، ولم تبخل عليَّ يومًا بعطفها ودعواتها . .

إلى من حصدت الأشواك عن دربي،، لتمهّد لي طريق العلم . .

إلى أمي الغالية (أطال الله في عمرها) . .

إلى رفيق دربي . . زوجي العزيز . .

إلى بسمة حياتي، وأملي المستقبلي . . ابنتي . . (لدن) . .

إلى سندي وفخري،، أشقائي وشقيقاتي (حفظهم الله) . .

إلى صديقات عمري . .

إلى جميع الصُّم وضعاف السمع . .

لكم جميعًا . . أهدي هذا الجهد المتواضع الذي كان بمثابة الحلم بالنسبة لي . .

وبفضل توفيق الله ثم دعواتكم، ودعمكم أصبح الآن حقيقة،، أجني ثمارها أمام عيني . .

# شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله.. نبينا محمد وعلى آله وصحبه والاه.
أشكر الله سبحانه وتعالى على أن منَّ علي بسابغ كرمه، وأتاح لي الفرصة لإكمال مسيرتي العلميَّة، والوصول إلى هذه المرحلة التي لطالما سعيت من أجلها طوال حياتي.
كما أتقدم بالشكر الجزيل لجامعة الملك سعود، ممثلة في قسم التربية الخاصة بكلية التربية، والتي تشرفت بالدِّراسة في أرجائها، واستقيت من منابع علم أستاذتها، حتى كانت مصباحًا أنارت لي الطريق في مسيرتي العلمية.
ولجامعتي؛ جامعة الملك فيصل التي دعمتني وسمحت لي بمواصلة دراستي في هذه الجامعة العريقة. سائلة الله عز وجل أن يعينني على رد الجميل إلى جامعتي الغالية التي تستحق مني الكثير.
كما يسرني أن أتوجه بوافر الشكر وجزيل الامتنان لأستاذتي الفاضلة التي أشرفت على هذه الرسالة: د. مريم بنت حافظ بن عمر تركستاني، لما بذلته من وقت وجهد في توجيهي، والوقوف إلى جانبي في كل صغيرة وكبيرة، والتي كانت لي بمثابة الأخت التي تحرص على مصلحتي قبل كل شيء. سائلة الله عز وجل أن يجعل ذلك في موازين أعمالها، ويجزيها عني خير الجزاء.
والشكر موصول للأساتذة المحكِّمين الأفاضل لما بذلوه من وقت وجهد في تحكيم أدوات الدِّراسة، والرفع من جودتها. كما أشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الموقَّرة، سعادة الأستاذ الدكتور علي بن حسن الزهراني، وسعادة الدكتور ماجد بن عبدالرحمن السالم، وسعادة الدكتور إبراهيم بن عبدالله الحنو، وسعادة الدكتورة شريفة بنت عبدالله الزبيري على قبولهم مناقشة الرسالة، ومنحهم جزءًا من وقتهم الثمين لقراءتها ومناقشتها. سائلة الله عز وجل أن يرفع من قدرهم، ويبارك لهم في علمهم وعملهم.
كما أتوجه بجزيل الشكر ووافر الامتنان لإدارة برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض، ممثلًا في إدارته، وموظفاته، والطالبات المشاركات في الدِّراسة، بالإضافة إلى المترجمات الفاضلات، لتعاونهم معي في إتمام الدِّراسة، فجزاهم الله كل خير.
ولا أنسى بالشكر والدتي الكريمة التي لولا الله ثم دعمها ودعواتها وحرصها الدائم لم أصل إلى هذا المكان.
كما أشكر زوجي العزيز، وأشقائي وشقيقاتي، وصديقاتي على صبرهم وتحملهم، ودعمهم المستمر لي في جميع الظروف.
وفي النهاية؛ اعتذر عمَّا قد يكون في هذه الدِّراسة من تقصير أو خلل غير مقصود، سائلة الله سبحانه وتعالى أن يجعله شفيعًا لي يوم لا ظل إلا ظله.

# مُلخَّص الدِّراسة

تهدف الدِّراسة الحاليَّة إلى الكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفاتِ السمع في المرحلةِ الجامعيَّة، من وجهة نظر الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الملتحقات ببرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

وقد تم استخدام التصميم التفسيري المتتابع الذي يعتبر أحد أنواع التصاميم المختلطة؛ حيث جُمعت البيانات الكميَّة باستخدام مقياس (من إعداد الباحثة)، طُبق على (١٠٥) طالبات (٣٧ صمَّاء، ٦٨ ضعيفة سمع) للكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، واختلافها باختلاف عدد من المتغيرات. كما تم جمع البيانات النوعيَّة من خلال تطبيق مجموعات التركيز مع (٢٠) طالبة، والمقابلات الفردية المتعمِّقة مع (١١) طالبة من الطالبات الصُّم وضعيفات السمع ممن شاركن في المقياس؛ للكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن. ولتحليل البيانات الكميَّة تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار مربع كاي (Chi-square) لاستكشاف الفروق بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، ومختلف المتغيرات المستقلة. أما البيانات النوعيَّة فقد تم تحليلها باستخدام أسلوب التحليل المفاهيمي (Thematic Analysis).

وكشفت النتائج الكميَّة عن وجود ثلاث أشكال من الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلةِ الجامعيَّة مرتبة تنازليًا على النحو التالي: الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، والهُويَّة السَّامعة، والهُويَّة الصمَّاء. إضافة إلى اعتماد هذه الأشكال على كلٍ من: الحالة السمعيَّة للطالبة، والحالة السمعيَّة للوالدين، وطريقة التواصل المستخدمة، ونوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة. كما لم تكشف النتائج عن اعتماد أشكال الهُويَّة الثقافيَّة على العمر الزمني للطالبات.

بينما كشفت النتائج النوعيَّة عن خمس موضوعات رئيسيَّة تشكِّل الخِبرات التعليميَّة المؤثِّرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والتي تمثلت في: البيئة التعليميَّة، والعلاقات مع الأقران، والعلاقات مع المعلمات، وطرق التواصل، والتكنولوجيا. وبناءً على دمج النتائج الكميَّة والنوعيَّة؛ فقد أسفرت النتائج عن وجود اختلافات في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعية باختلاف الخبرات التعليميَّة التي تعرضن لها، فيما يتعلق بالبيئة التعليميَّة، والعلاقات مع الأقران، والعلاقات مع المعلمات، وطرق التواصل، بينما لا تختلف باختلاف الوسائل التكنولوجية المستخدمة.

كما أشارت النتائج النوعية إلى أن أكثر الخِبرات التعليميَّة تأثيرًا على الهُويَّة الثقافيَّة بالنسبة للصُّم وضعاف السمع هي البيئة التعليميَّة، وطرق التواصل، بينما أقل الخِبرات التعليميَّة تأثيرًا كانت العلاقات مع المعلمات. وبالتالي؛ فقد توصلت الدِّراسة إلى أن هناك حاجة لمزيد من البحث في وجهات نظر أكبر عدد من الصُّم وضعافِ السمع حول هُويَّاتهم الثقافيَّة من خلال تصاميم البحث المختلطة، والكشف عن تأثير عوامل مختلفة في تعزيز تلك الهُويَّات.

# Abstract

The current study aims at discovering the role of educational experiences in the enhancing of cultural Identity for deaf and hard of hearing students at the university stage, from the viewpoint of the deaf and hard of hearing female students who are enrolled in the higher education programs of deaf and hard of hearing students in King Saud University.

The sequential explanatory design has been used, which is considered one of the most important mixed designs, whereas the quantitative data has been gathered using a measurement (prepared by the researcher) that has been applied on (105) female students (37 deaf, 68 hard of hearing) to discover the shapes of cultural identity they have, and its difference upon different number of variables. The qualitative data has been collected through applying the concentration groups with (20) students and the in-depth individual interviews with (11) students from the deaf and hard of hearing students among those who participated in the measurement to discover the role of educational experiences in enhancing their cultural identity. The quantitative data was analyzed through the iterations and percentages were calculated, and a Chi-square test was used to explore the differences between the forms of cultural identity and the various independent variables. Also, the qualitative data was analyzed through the thematic analysis (TA) method.

The quantitative results show that there are three shapes of cultural identities found with the female students who are deaf or hard of hearing in the university stage, and they are in descending order as follows: the bilateral cultural identity, the hearing identity, and the deaf identity. In addition, the dependence of these forms on: the hearing status of the student, the hearing status of the parents, the used method of communication, and the kind of educational environment that the student joined in all the study stages. The results also did not reveal the dependence of forms of cultural identity on the chronological age of female students.

Furthermore, it has been branched from the qualitative results; five main themes that form the effective educational experiences towards enhancing the cultural identity of the deaf and hard of hearing female students, that are represent in: the educational environment, relations with peers, relations with teachers, methods of communication, and technology. In addition, according to merging the quantitative and the qualitative results together, the results indicated that there are some differences in the shapes of the cultural identity that exist for deaf and hard of hearing students in the university stage with different educational experiences that they have been exposed to, with respect to: the educational environment, relations with Peer, relations with teachers, and methods of communication. Meanwhile, they do not change based on the technological means used.

Moreover, the qualitative results indicated that the most effective educational experiences upon the cultural identity of the deaf and hard of hearing are the educational environment and methods of communication, while the least educational experiences in effect were the relation with the teachers. Accordingly, the study concluded that there is a need for more research in the viewpoints of as many as possible from the deaf and hard of hearing about their cultural identities through the mixed research designs and discovering the effect of different factors in enhancing such identities.

# فهرس المحتويات

إهداء ..... ج
شكر وتقدير ..... هـ
ملخص الدراسة باللغة العربية ..... و
Abstract ..... ز
فهرس المحتويات ..... ط
فهرس الجداول ..... م
فهرس الأشكال ..... ن
فهرس الملاحق ..... س
الفصل الأول: مدخل إلى الدِّراسة: ..... ١
١.١ المقدِّمة ..... ٢
٢.١ مشكلة الدِّراسة ..... ٣
٣.١ أسئلة الدِّراسة ..... ٥
٤.١ أهداف الدِّراسة ..... ٦
٥.١ أهمية الدِّراسة ..... ٦
١. ٦ حدود الدِّراسة ..... ٧
٧.١ مصطلحات الدِّراسة ..... ٧
الفصل الثاني: الإطار النظري: ..... ٩
٢. ١ المحور الأول: الخِبرات التعليميَّة: ..... ١٠
٢. ١. ١ مفهوم الخِبرات التعليميَّة وأهميتها ..... ١٠
٢. ١. ٢ تصنيف الخِبرات التعليميَّة ..... ١٣
٢. ١. ٣ خصائص الخِبرات التعليميَّة ..... ١٤
٢. ٢ المحور الثاني: الهُويَّة الثقافيَّة: ..... ١٦

٢. ٢ .١ مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة ..... ١٦
٢. ٢ .٢ الهُويَّة الثقافيَّة من منظور علم النفس ..... ١٨
٢. ٢ .٣ الهُويَّة الثقافيَّة والقوانين والتشريعات العالمية ..... ١٩
٢. ٢ .٤ الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع: خصائصها وأشكالها ..... ٢٠
٢. ٣ المحور الثالث: الخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع: ..... ٢٤
٢. ٣ .١ البيئة التعليميَّة ..... ٢٤
٢. ٣ .٢ العلاقات مع الأقران ..... ٢٨
٢. ٣ .٣ العلاقات مع المعلمين ..... ٣٠
٢. ٣ .٤ طرق التواصل ..... ٣١
٢. ٣ .٥ التكنولوجيا ..... ٣٤
**الفصل الثالث: الدِّراسات السابقة: ..... ٣٧**
٣. ١ المحور الأول: دراسات تناولت الخِبرات التعليميَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع ..... ٣٨
٣. ٢ المحور الثاني: دراسات تناولت الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع ..... ٤٧
٣. ٣ المحور الثالث: دراسات تناولت الخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع ..... ٥١
٣. ٤ تعقيب على الدِّراسات السابقة ..... ٥٨
**الفصل الرابع: منهجية الدِّراسة وإجراءاتها: ..... ٦٢**
٤.١ منهجيَّة الدِّراسة ..... ٦٣
٤.٢ تصميم الدِّراسة ..... ٦٤
٤.٣ موقف الباحثة ..... ٦٦
٤.٤ سياق الدِّراسة ..... ٦٧
٤. ٥ إجراءات الدِّراسة ..... ٦٨
٤. ٥ . ١ المرحلة الأولى/ الدِّراسة الكميَّة: ..... ٦٨
٤. ٥. ١. ١ مجتمع وعينة الدِّراسة الكميَّة ..... ٦٨
٤.٥. ١ . ٢ أداة الدِّراسة الكميَّة ..... ٧٠

٤. ٥. ١. ٣ تحليل البيانات الكميَّة ..... ٧٦
٤. ٥. ٢ المرحلة الثانية/ الدِّراسة النوعيَّة: ..... ٧٦
٤. ٥. ٢. ١ المشاركات في الدِّراسة النوعية ..... ٧٦
٤. ٥. ٢. ٢ أدوات الدِّراسة النوعيَّة ..... ٨٢
٤ . ٥. ٢. ٣ تحليل البيانات النوعيَّة ..... ٨٧
٤. ٥. ٢. ٤ موثوقية وصرامة البيانات النوعيَّة ..... ٩٢
٤. ٦ الاعتبارات الأخلاقية ..... ٩٤
٤. ٧ خطوات تنفيذ الدِّراسة ..... ٩٥
**الفصل الخامس: نتائج الدِّراسة: ..... ٩٦**
١.٥ أولًا/ نتائج الدِّراسة الكميَّة: ..... ٩٧
١.٥. ١ نتائج السؤال الأول ..... ٩٧
١.٥. ٢ نتائج السؤال الثاني ..... ٩٨
١.٥. ٣ نتائج السؤال الثالث ..... ٩٩
١.٥. ٤ نتائج السؤال الرابع ..... ١٠٠
١.٥. ٥ نتائج السؤال الخامس ..... ١٠١
١.٥. ٦ نتائج السؤال السادس ..... ١٠٢
٢.٥ ثانيًا/ نتائج الدِّراسة النوعيَّة: ..... ١٠٤
٢.٥. ١ نتائج السؤال السابع ..... ١٠٤
٢.٥. ٢ نتائج السؤال الثامن ..... ١٣٩
**الفصل السادس: مناقشة النتائج: ..... ١٦٦**
٦. ١ مناقشة نتائج السؤال الأول ..... ١٦٧
٦. ٢ مناقشة نتائج السؤال الثاني ..... ١٧١
٦. ٣ مناقشة نتائج السؤال الثالث ..... ١٧٢
٦. ٤ مناقشة نتائج السؤال الرابع ..... ١٧٤

٦. ٥ مناقشة نتائج السؤال الخامس ..... ١٧٧
٦. ٦ مناقشة نتائج السؤال السادس ..... ١٧٨
٦. ٧ مناقشة نتائج السؤال السابع ..... ١٨٠
٦. ٨ مناقشة نتائج السؤال الثامن..... ٢٠٢
**الفصل السابع: ملخص الدِّراسة وتوصياتها وقيودها ومقترحاتها: ..... ٢٢٣**
٧. ١ ملخص الدِّراسة ..... ٢٢٤
٧. ٢ الآثار والتوصيات ..... ٢٢٦
٧. ٣. قيود الدِّراسة..... ٢٢٩
٧. ٤ مقترحات الدِّراسة ..... ٢٣٠
**المراجع: ..... ٢٣١**
أولًا/ المراجع العربية..... ٢٣٢
ثانيًا/ المراجع الأجنبية ..... ٢٣٨
**الملاحق ..... ٢٤٩**

# فهرس الجداول

**جدول ١:** خصائص عينة الدِّراسة الكمية ..... ٦٨
**جدول٢:** نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس ..... ٧١
**جدول ٣:** معاملات ارتباط عبارات مقياس الهُوِيَّة الثقافيَّة بالدرجة الكليَّة للبعد المنتمية إليه ( ن=٤٠) ..... ٧٢
**جدول ٤:** معاملات ارتباط أبعاد مقياس الهُوِيَّة الثقافيَّة بالدرجة الكليَّة للمقياس..... ٧٣
**جدول ٥:** ثبات أبعاد المقياس من خلال معامل "ألفا كرونباخ" ..... ٧٣
**جدول ٦:** ثبات أبعاد المقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية ..... ٧٤
**جدول ٧:** تصميم قيم المتوسطات الحسابية باستخدام مقياس ليكرت..... ٧٥
**جدول ٨:** خصائص المشاركات في الدِّراسة النوعية ..... ٧٨
**جدول ٩:** مراحل إجراء التحليل المفاهيمي ..... ٨٨
**جدول ١٠:** التكرارات والنسب المئوية لأشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة الموجودة لدى المشاركات في الدِّراسة مرتبة تنازليًا..... ٩٧
**جدول ١١:** اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف العمر ..... ٩٨
**جدول ١٢:** اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف الحالة السمعية للطالبة ..... ٩٩
**جدول ١٣:** اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف الحالة السمعية للوالدين .....١٠٠
**جدول ١٤:** اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف طريقة التواصل المستخدمة .....١٠١
**جدول ١٥:** اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة.....١٠٢
**جدول ١٦:** تكرار الموضوعات المتعلقة بالخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُوِيَّة الثقافيَّة.....١٣٤
**جدول ١٧:** تأثير الخِبرات التعليميَّة على تعزيز الهُوِيَّة الثقافيَّة باختلاف أشكالها .....١٦٣

# فهرس الأشكال

**شكل ١**: نموذج الأبعاد المتعددة للهُويَّة ..... ١٧
**شكل ٢**: مخطط تصميم الدِّراسة ..... ٦٦
**شكل ٣**: الموضوعات الفرعية المتعلقة بالبيئة التعليميَّة ..... ١١١
**شكل ٤**: الموضوعات الفرعية المتعلقة بالعلاقات مع الأقران ..... ١١٨
**شكل ٥**: الموضوعات الفرعية المتعلقة بالعلاقات مع المعلمات ..... ١٢٣
**شكل ٦** : الموضوعات الفرعية المتعلقة بطرق التواصل ..... ١٢٨
**شكل ٧**: الموضوعات الفرعية المتعلقة بالتكنولوجيا ..... ١٣٤
**شكل ٨**: نموذج الخبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة ..... ١٣٦
**شكل ٩**: الخريطة الذهنية للموضوعات المتعلقة بالخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع ..... ١٣٨
**شكل ١٠**: الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف البيئة التعليميَّة..... ١٤٤
**شكل ١١**: الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف العلاقات مع الأقران ..... ١٤٨
**شكل ١٢**: الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف العلاقات مع المعلمات ... ١٥١
**شكل ١٣**: الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف طرق التواصل المستخدمة . ١٥٤
**شكل ١٤**: الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف الوسائل التكنولوجية المستخدمة ..... ١٥٨
**شكل ١٥**: الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة حسب أشكالها ..... ١٦٠
**شكل ١٦**: الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف تأثير الخِبرات التعليميَّة على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة ..... ١٦٢
**شكل ١٧**: الخريطة الذهنية للموضوعات المتعلقة باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع باختلاف الخبرات التعليميَّة التي تم التعرض لها ..... ١٦٥

# فهرس الملاحق

**ملحق (أ):** مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع (الصورة الأولية) ..... ٢٥٠
**ملحق (ب):** بيان بأسماء الأساتذة المحكمين للمقياس ..... ٢٥٨
**ملحق (ج):** مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع (الصورة النهائية) ..... ٢٦٠
**ملحق (د):** دليل أسئلة مجموعات التركيز (الصورة الأولية) ..... ٢٦٧
**ملحق (هـ):** بيان بأسماء الأساتذة المحكمين لأداتي مجموعات التركيز والمقابلات الفردية ..... ٢٧٢
**ملحق (و):** دليل أسئلة مجموعات التركيز (الصورة النهائية) ..... ٢٧٤
**ملحق (ز):** نموذج الموافقة على المشاركة في مجموعات التركيز ..... ٢٧٦
**ملحق (ح):** دليل أسئلة المقابلات الفردية (الصورة الأولية) ..... ٢٧٩
**ملحق (ط):** دليل أسئلة المقابلات الفردية (الصورة النهائية) ..... ٢٨٥
**ملحق (ي):** نموذج الموافقة على المشاركة في المقابلات الفردية ..... ٢٩١
**ملحق (ك):** الخطة الزمنية لتنفيذ الدِّراسة ..... ٢٩٤
**ملحق (ل):** ترميز البيانات النوعيَّة ..... ٢٩٦
**ملحق (م):** خطاب موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي ..... ٢٩٨
**ملحق (ن):** خطاب تسهيل المهمة ..... ٣٠٠

# الفصل الأول

# مدخل إلى الدِّراسة

١. ١ المقدِّمة

١. ٢ مشكلة الدِّراسة

١. ٣ أسئلة الدِّراسة

١. ٤ أهداف الدِّراسة

١. ٥ أهمية الدِّراسة

١. ٦ حدود الدِّراسة

١. ٧ مصطلحات الدِّراسة

# الفصل الأول
# مدخل إلى الدِّراسة

## ١.١ المقدِّمة:

يُعدُّ مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة من المفاهيم المهمة التي بدأت تأخذ حيزًا كبيرًا من تفكير الباحثين والمهتمين في المجالات التربوية عمومًا، ومجال التربية الخاصة على وجه الخصوص، حيث استكشف العديد من العلماء والفلاسفة موضوع الهُويَّة الثقافيَّة بهدف فهم النفس البشرية، والتي تتشكل من قوى مختلفة تتأثر بالتغيُّرات والتطورات السريعة الناشئة في المجتمعات التي تضم مجموعة متنوِّعة من الثقافات.

وإذا كانت الهُويَّة الثقافيَّة تأخذ كل هذه الأهمية بالنسبة للأشخاص السامعين؛ فهي تأخذ أهمية أكبر بالنسبة لفئة فقدت قدرتها على السمع، وجمعتها لغة وثقافة مختلفة عن السامعين، مما جعلها تكوِّن هُويَّة خاصة بها؛ ففي حين أنها تمثِّل إعاقة في مجتمع يعتمد بشكل أساسي على التواصل السمعي واللفظي، إلاَّ أنها تساعد في الوقت نفسه على الترابط بين مجتمع الصُّم وضعاف السمع، مما يقلل شعورهم بالغربة في عالم السامعين (محمد، ٢٠١٠). ذلك أن الصُّم وضعاف السمع يكون لديهم أحيانًا انفصال عن كلٍّ من مجتمعي الصُّم والسامعين، مما يجعلهم يعيشون في عالم السامعين دون صلاتٍ حقيقةٍ بالهُويَّة السَّامعة أو العالم الذي يعيشون فيه (Beckner & Helme, 2018).

وبما أن فقدان السمع يمثل سمة من سمات التنوع البشري الذي يعتبر مهمًا بالنسبة للهُويَّة الثقافيَّة، والتي لا يمكن أن تستمر بدون شعور واضح بالانتماء للمجتمع (Palmer et al., 2014). فهو بالتالي لا يمثِّل مجرد فقدان سمع، بل يؤدي أيضًا إلى الانضمام إلى إحدى جماعات الأقليَّات الثقافيَّة التي لها لغة مميَّزة ومعايير وقيم مختلفة عن الأغلبية السَّامعة، مما يسهِّل تمييزهم عن غيرهم، ويكَّون شكلًا فريدًا لهُويَّاتهم (Senghas & Monaghan, 2002). والتي تأخذ أشكالًا متعددة بناءً على انتمائهم لمجتمع الصُّم وضعاف السمع أو مجتمع السامعين تتمثل في: الهُويَّة الصمَّاء المغمورة، والهُويَّة السامعة، والهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، والهُويَّة الهامشيَّة (Glickman, 1993; Weldon, 2017).

وفي هذا المجال؛ أشارت الرابطة الوطنية للصُّم (National Association of the Deaf -NAD, n.d) إلى أن مجتمع الصُّم وضعاف السمع متنوع يختلف أفراده في مجموعة من المتغيرات منها: الحالة السمعيَّة، والخلفية التعليميَّة، وأساليب الاتصال، والهُويَّة الثقافيَّة. ومن ثم فإن تصنيف الأفراد تبعًا للحالة السمعيَّة سواءً كانوا صُمًّا أو ضعاف سمع، وتعريفهم قد يتأثر بشكل كبير بالهُويَّة الثقافيَّة التي يصنفون أنفسهم ضمنها.

وبذلك؛ فإن النقاش حول الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع يعتبر نقاشًا حيويًا ومعقَّدًا، ولا يُعلم إذا كانت تلك الهُويَّة موجودة أم لا، وإذا كانت موجودة كيف يمكن تعريفها؟، وما الدور الذي يجب أن تقوم به؟، وما العوامل المؤثرة في تشكيلها وتعزيزها؟ (Skelton & Valentine, 2003).

وعندما نسلط الضوء على العوامل المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة؛ نجد مجموعة من العوامل التي تؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الأشخاص الصُّم وضعاف السمع بوجهٍ خاص، والتي تتضمن: بداية الفقدان السمعي، وشدته، والقدرة العقلية، والكفاءة اللغوية، والخصائص الشخصية، والأسرة، والمدرسة. ذلك أن المدرسة تشكِّل أهميَّة كبيرة بما تحمله من تنوع في الخيارات التربوية، والعلاقات مع الأقران والمعلمين، إضافة إلى الخِبرات التعليميَّة، والشخصيَّة، والاجتماعيَّة التي يمر بها هؤلاء الأشخاص في البيئات المختلفة، والتي تعرِّفهم بهُويَّتهم وتكوِّن لديهم الإحساس بالجماعة وتوفِّر فرص لتعزيز أو مقاومة الهُويَّات الثقافيَّة التي تتكوَّن لديهم من البيئات المنزلية والمجتمعية المختلفة (Leigh,2009; Palmer et al., 2014; Sari,2005) .

وقد أصبحت التربية الحديثة تركِّز بشكل كبير على الخِبرات التعليميَّة التي يتعرض لها الأفراد في البيئات التعليميَّة، وكيفية تعايشهم معها، مما يؤثر بشكل مباشر على خصائصهم (Webster, 2015). ذلك أن الخِبرات التعليميَّة التي يتعرض لها الأشخاص بصورة عامة، وذوي الإعاقة بصورة خاصة بما تشمله من ممارسات شاملة، وأدوار المعلمين، والسمات المميزة للتدريس له دور كبير في تحديد نجاح أو فشل النظام التعليمي في تلبية الاحتياجات التعليميَّة لهؤلاء الأشخاص بشكل كامل، مما يجعل المدارس بحاجة إلى توفير خبرات تعليميَّة ذات جودة أعلى لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليميَّة (Webster & Blatchford, 2019).

وعلى هذا؛ فالخِبرات التعليميَّة التي يتعرض لها الأصم وضعيف السمع في البيئات التعليميَّة المختلفة ومنها المدرسة تعتبر سياقًا اجتماعيًا قويًا لتعزيز هُويَّته، خصوصًا عندما يولد لوالدين سامعين، مما يؤدي إلى عدم إتاحة الفرصة له ليتعلَّم لغة الإشارة وقواعد ثقافة الصُّم وضعاف السمع في الأسرة، ومن خلال هذه البيئات تتاح له الفرصة لكي يتعلَّمها؛ حيث يتفاعل مع أقرانه ومعلميه وينمو لديه شعور قوي بالهُويَّة والانتماء والوعي الاجتماعي (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006). فتصبح هذه البيئات التعليميَّة بمثابة ملجأ يتمكن فيه الصُّم وضعاف السمع من التواصل بحرية، وتتيح المشاركة الكاملة في الأحداث، واكتساب الخِبرات المختلفة، فيبدؤون من خلال هذه التفاعلات والخِبرات بالتعرف على هُويَّتهم الثقافيَّة، وتصحو مشاعر الانتماء لديهم، وتتقوى ويتكون لديهم الإحساس بالجماعة داخل تلك البيئات (شيتز،٢٠١٢/ ٢٠١٥).

من هنا جاءت فكرة الدِّراسة الحاليَّة للتعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، والكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها.

## ٢.١ مشكلة الدِّراسة:

لقد احتلت قضية الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع أهمية كبيرة بين الباحثين؛ كونها تساعد في الكشف عن خصائص الصُّم وضعاف السمع الفريدة، ومن ثم تقديم الخدمات والبرامج التربوية المناسبة لهم. وقد أشارت مجموعة من الدِّراسات العلميَّة إلى أن الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع تمثِّل قوى متضاربة تستجيب لمجموعة من الظروف، مما يؤدي إلى نموذج سياقي وتفاعلي مميَّز لتلك

الهُويَّة. ومن هذه الظروف المدرسة، والخِبرات التعليميَّة التي يتم تلقيها داخل البيئات التعليميَّة المختلفة، والتي تعد عاملًا مهمًا في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة، مما يجعل بمقدور الأخصائيين التحكم بنوعية الخِبرات التي يتعرَّضون لها في تلك البيئات بما يساعد على تعزيز هُويَّة إيجابية، خصوصًا في ظل النقص الشديد في تلبية احتياجات الصُّم وضعاف السمع التي تفرضها الأشكال المختلفة للهُويَّة (Foster & Kinuthia, 2003; Leigh,2009; Mcllroy & Storbeck, 2011; Sari,2005; Sisia, 2012 ).

وفي هذا المجال؛ أسفرت عدد من الدِّراسات العلميَّة عن نتائج متضاربة فيما يتعلق بالهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع، ففي حين أن بعضها وجدت أن الالتزام بالهُويَّة الصمَّاء له تأثير إيجابي على الفرد أكثر من الالتزام بالهُويَّة السَّامعة أو الهُويَّة الثنائيَّة، بينما وجدت دراسات أخرى أن الالتزام بالهُويَّة الصمَّاء يمكن أن يحول دون إتاحة الحوار بين الصُّم وضعاف السمع، وبين مجتمع السامعين مما يعرِّضهم لمشكلات نفسية أكبر (Bat-Chava, 2000; Cornell & Lyness, 2005; Mcllroy & Storbeck, 2011). بينما كشفت دراسة شابمان ودمير (Chapman & Dammeyer, 2017a) أن أصحاب الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة يتمتعون برفاهيَّة نفسيَّة، ومفهوم ذات أفضل من باقي الهُويَّات.

وقد تناولت العديد من الدِّراسات الأجنبية في بيئات مختلفة الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع من عدة جوانب؛ حيث سلطت بعض الدِّراسات الضوء على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع وربطها ببعض المتغيرات (Goldblat &Most, 2018; Sari, 2005; Weldon, 2017). كما تطرقت مجموعة من الدِّراسات للعوامل المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع والتي منها المدرسة، والخِبرات التعليميَّة التي يتم تلقيها فيها (Israelite et al.,2002; Kunnen, 2014; Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006; Sari,2005; Sisia, 2012; Staten, 2011). وعلى المستوى العربي جاءت دراسة قابيل (٢٠١٩) التي تطرقت للهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وعلاقتها بمواقع التواصل الاجتماعي، ودراسة أبو فضة (٢٠١٣) التي تناولت أزمة الهُويَّة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الصُّم، ودراسة محمد (٢٠١٠) التي درست الكفاءة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.

ولذلك؛ فإنه ما زال هناك قلَّة في الدِّراسات العربيَّة بصورة عامة، والدِّراسات في البيئة السعوديَّة بصورة خاصة – حسب علم الباحثة – التي تناولت الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع بالدِّراسة، وهذا ما أكَّده الريس (٢٠٠٦) حيث ذكر أنه رغم عدم وجود بحوث ودراسات عن ثقافة الصُّم في العالم العربي بوجهٍ عام، والمملكة العربية السعودية بوجهٍ خاص، إلاَّ أنَّه يمكننا القول بوجود هذه الثقافة التي تميزهم عن غيرهم.

من جانب آخر أشار ين (Yair, 2008) إلى أننا ما زلنا نفتقر إلى الدِّراسات التي تركز بشكل مباشر على الخِبرات الرئيسيَّة للأشخاص في التعليم العالي. وبناءً على هذا، ليس لدينا حتى الآن نظرية لاكتشاف الخِبرات الرئيسيَّة في التعليم العالي ولا وسائل تقييم آثارها، مما يجعل مثل هذه الأحداث تظهر كحوادث صدفة

تفتقر إلى الهيكل أو الإستراتيجية المتسقة، بصرف النظر عن آثارها الإيجابية، مما أدى إلى ترك ثغرة في فهمنا لآثار الخِبرات التعليميَّة بوجهٍ خاص على حياة الطلاب في المرحلة الجامعية.

ونتيجة لاحتكاك الباحثة من خلال الزيارات الميدانية لمعاهد الأمل وبرامج الدَّمج للطالبات الصُّم وضعيفات السمع؛ فقد لاحظت المشكلات التي تواجهها الطالبات في تحديد هُويَّتهن الثقافيَّة، والتذبذب بين الانضمام إلى جماعة الصُّم وضعاف السمع أو السامعين؛ فضلًا عن اختلاف تأثير العوامل المختلفة في تعزيز تلك الهُويَّة، مما يعوق في كثير من الأحيان إشباع احتياجاتهن التي تفرضها تلك الهُويَّات على اختلافها.

وبذلك؛ فهناك حاجة ماسَّة للكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة في البيئة السعوديَّة، ودور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز تلك الهُويَّة؛ نظرًا لأهميتها. وذلك عن طريق إعادة تحليل الخِبرات التعليميَّة من خلال التحليل النوعي الذي يستمع للأفراد مباشرة؛ مما يؤدي إلى تعزيز فهمنا وتعميق معرفتنا حول موضوع الهُويَّة الثقافيَّة، وإلقاء الضوء على هذا الموضوع الذي لا يمكن تحديده فقط باستخدام الأساليب الكميَّة. وعلى هذا يمكن صياغة مشكلة الدِّراسة في السؤالين الرئيسيين التاليين:

١. ما أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟
٢. كيف تساهم الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟

## ٣.١ أسئلة الدِّراسة:

نظرًا لطبيعة منهجية الدراسة، وبالأخص التصميم التتابعي التفسيري الذي يتكون من مرحلتين، مرحلة الدراسة الكمية ومرحلة الدراسة النوعية، فقد تم صياغة أسئلة تجيب عنها الدراسة الكمية وأسئلة تجيب عنها الدراسة النوعية، فيما يلي:

### ٣.١. ١ الأسئلة الكمية:

١. ما أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟
٢. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة- الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير العمر؟
٣. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة- الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير الحالة السمعيَّة للطالبة (صمَّاء-ضعيفة سمع)؟
٤. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة- الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير الحالة السمعيَّة للوالدين (أصمان/ ضعيفا سمع-سامعان- أحدهما أصم/ ضعيف سمع، والآخر سامع)؟

٥. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة-الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير طريقة التواصل المستخدمة (إشاريَّة- شفهيَّة- كليَّة)؟

٦. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة- الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة (معهد الأمل-برامج الدَّمج الجزئي-برامج الدَّمج الكلي- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي، مدرسة عامة بدون برامج دمج)؟

**١.٣. ٢ الأسئلة النوعية:**

٧. ما الخِبرات التعليميَّة التي ساهمت في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟

٨. كيف تختلف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعية باختلاف الخبرات التعليميَّة التي تعرضن لها؟

## ١.٤ أهداف الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة الحاليَّة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرُّف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة.

٢. الكشف عن الاختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة – الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف متغيرات: العمر، الحالة السمعيَّة للطالبة (صمَّاء-ضعيفة سمع)، والحالة السمعيَّة للوالدين (أصمان/ ضعيفا سمع-سامعان-أحدهما أصم/ ضعيف سمع، والآخر سامع)، وطريقة التواصل المستخدمة (إشارية- شفهية- كلية)، ونوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة (معهد الأمل-برامج الدَّمج الجزئي-برامج الدَّمج الكلي- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي، مدرسة عامة بدون برامج دمج).

٣. التعرُّف على دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة.

٤. التعرف على تأثير الخِبرات التعليميَّة في تحديد شكل الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة.

## ١.٥ أهمية الدِّراسة:

تتمثل أهمية الدِّراسة الحاليَّة في أهمية الموضوع الذي تتناوله، وعلى ذلك يمكن تحديدها فيما يلي:

**١.٤. ١ الأهمية النظرية:**

١. قلَّة الدِّراسات العلميَّة التي استخدمت التصميم المختلط في العالم العربي بصورة عامة، والبيئة السعودية بصورة خاصة – في حدود علم الباحثة – والتي تناولت موضوع الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.

٢. المساهمة في وضع إطار نظري عربي عن الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، وأشكالها، والعوامل المؤثرة في تعزيزها.

**١.٤. ٢ الأهمية التطبيقية:**

١. قد تفيد نتائج الدِّراسة الحاليَّة في الارتقاء بالخدمات التعليمية المقدمة للصُّم وضعاف السمع بعد التعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لديهم.

٢. قد تساعد الدِّراسة الحاليَّة في تقديم فهم أعمق للهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع في البيئة السعوديَّة، ودور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها، مما يسهم في وضع الخطط والبرامج التربوية المناسبة لهم.

٣. سوف تمثِّل هذه الدِّراسة إضافة للميدان، من خلال إعداد مقياس للكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع.

## ١. ٦ حدود الدِّراسة:

تحددت الدِّراسة الحاليَّة تبعًا لما يلي:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدِّراسة على الكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.

٢. **الحدود الزمانية:** طبقت الدِّراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.

٣. **الحدود المكانية:** طبقت الدِّراسة في جامعة الملك سعود بالرياض.

٤. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدِّراسة على الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الملتحقات ببرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع في جامعة الملك سعود بالرياض.

## ١.٧ مصطلحات الدِّراسة:

**الخِبرات التعليميَّة:** ويُقصد بها: " ثمرة التفاعل بين الطالب والبيئة التعليميَّة المحيطة به، وهي تمثل التجربة الحيَّة التي يعيشها الطلبة في مواقف متعددة، وتشمل الخبرة التعليميَّة جوانب معرفية ووجدانية وأدائية" (بنات والجراح، ٢٠١١، ص٦). وتعرَّف أيضًا بأنها: "مجموعة من المواقف والأحداث التي يعيشها الطالب في لحظة معيَّنة من عمره، سواءً أكانت مواقف، أو أحداث ماضية، أو قائمة تؤثر على سلوكه، وتجعل له شخصية مختلفة عمَّن سواه" (طه وآخرين، ٢٠١٧، ص ١٨٥).

**وتعرَّف الخِبرات التعليميَّة إجرائيًا بأنها:** الخِبرات التعليميَّة التي تعرضت لها الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة. وتتحدد في الدِّراسة الحاليَّة بالخِبرات التعليميَّة التي مرت بها الطالبات في المدارس من خلال تفاعلهن مع الظروف المختلفة في جميع المراحل الدراسيَّة التي التحقن بها.

**الهُويَّة الثقافيَّة:** يُعرِّف قاموس ميريام وبستر (Merriam-Webster) الهُويَّة على أنها الشخصية المميزة لشخص بعينه (الفردية). كما يشير ألبرشت وآخرين (Albrecht et al., 2001) إلى أن الهُويَّة المحددة كتسمية يتم تطبيقها على الشخص والذات كأفكار كل واحد منَّا حول من؟ وماذا نحن؟. وقد عرَّف إريكسون (Erikson, 1986) الهُويَّة على أنها الإحساس بالذاتية الفردية، بمعنى معرفة الفرد بعضويته داخل الجماعة التي ينتمي إليها في نطاق جنسه، وديانته، ومعتقداته السياسية والأيدولوجية، وطبقته الاجتماعية، وما شابه ذلك من محددات.

ويمكن تعريف الهُويَّة الثقافيَّة على أنها: عمليَّة معقدة تشير إلى الشعور بالانتماء إلى واحد أو أكثر من المجموعات الثقافيَّة، بما تتضمنه من قيم، وتوجهات، ومواقف، ومعانٍ متعلقة بالشعور بالانتماء لهذه الجماعات، كما تحدد الهُويَّة الثقافيَّة الطريقة التي يتميز بها الأفراد عن غيرهم فيما يتعلق بالسياقات الثقافيَّة المختلفة التي يعيشون فيها (Phinney, 2008).

وفيما يتعلق بالصُّم وضعاف السمع؛ فالهُويَّة الثقافيَّة بالنسبة لهم تمثل التحديد الذاتي للفرد والذي يتعلق مباشرة بالمجتمع الذي يوجد فيه (Palmer et al., 2014).

**وتعرَّف الهُويَّة الثقافيَّة إجرائيًا بأنها:** إدراك الطالبة الصمَّاء وضعيفة السمع بعضويتها داخل المجتمع، والالتزام بقيمه، ومعتقداته، والتي تتكوَّن من خلال الخِبرات والتفاعلات بين الذات والبيئة التي توجد فيها. وتتحدد في الدِّراسة الحاليَّة بمتوسط الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في عبارات مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع (إعداد الباحثة).

**الصُّم:** عرَّف موريس (Moores, 2001) الأصم بأنه الشخص الذي يصل مقدار الفقدان السمعي لديه إلى (٧٠) ديسيبل أو أكثر، ويعيق فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، سواءً باستعمال، أو بدون استعمال السمَّاعة الطبيَّة.

**ضعاف السمع:** عرَّف موريس (Moores, 2001) ضعيف السمع بأنه الشخص الذي يتراوح مقدار الفقدان السمعي لديه ما بين ٣٥-٦٩ ديسبل، حيث يسبب صعوبة وليس إعاقة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال، أو بدون استعمال السمَّاعة الطبيَّة.

**ويعرَّف الصُّم وضعاف السمع إجرائيًا بأنهم:** جميع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الملتحقات ببرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري

**٢. ١ المحور الأول: الخِبرات التعليميَّة:**

٢. ١. ١ مفهوم الخِبرات التعليميَّة وأهميتها

٢. ١. ٢ تصنيف الخِبرات التعليميَّة

٢. ١. ٣ خصائص الخِبرات التعليميَّة

**٢. ٢ المحور الثاني: الهُويَّة الثقافيَّة:**

٢. ٢. ١ مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة

٢. ٢. ٢ الهُويَّة الثقافيَّة من منظور علم النفس

٢. ٢. ٣ الهُويَّة الثقافيَّة والقوانين والتشريعات العالمية

٢. ٢. ٤ الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع: خصائصها وأشكالها

**٢. ٣ المحور الثالث: الخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع:**

٢. ٣. ١ البيئة التعليميَّة

٢. ٣. ٢ العلاقات مع الأقران

٢. ٣. ٣ العلاقات مع المعلمين

٢. ٣. ٤ طرق التواصل

٢. ٣. ٥ التكنولوجيا

# الفصل الثاني

# الإطار النظري

## تمهيد:

سوف تستعرض الباحثة في هذا الفصل أهم المفاهيم النظريَّة المرتبطة بموضوع الدِّراسة، والتي تدور حول: الخِبرات التعليميَّة، والهُويَّة الثقافيَّة، والخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع. وذلك من خلال عدة محاور فيما يلي:

## ٢. ١ المحور الأول: الخِبرات التعليميَّة (Educational Experiences):

تحتل الخبرات التعليمية أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وقد أكدت تطبيقات النظرية البنائية في التعلُّم المستمَّدة من أفكار ديوي (Dewey)، وبياجيه (Piaget)، وفيجوتسكي (Vygotsky)، وبرونر (Bruner) على أن التعلُّم كعمليَّة نشطة يقوم من خلالها الطلاب باستخدام أنشطة عقلية لبناء المعرفة من خلال تجربتهم، وخبرتهم الخاصة، مع توفر مضمون جاد ذي معنى يتم التفاعل معه بفاعلية؛ مما يمكِّن الطلاب من التعلُّم بالممارسة، واستيعاب المعارف الجديدة المقدَّمة لهم من خلال مقارنتها، وربطها بمعارفهم السابقة (بنات والجراح،٢٠١١). وسيتم تسليط الضوء على موضوع الخِبرات التعليميَّة من عدة جوانب فيما يلي:

### ٢. ١. ١ مفهوم الخِبرات التعليميَّة وأهميتها:

تعتبر الخِبرات التعليميَّة من أهم الخِبرات التي يتعرض لها الفرد في حياته؛ ذلك أن البيئات التعليميَّة توفِّر بيئة غنية وديناميكيَّة للفرد. وقد حاولت عدد من الدِّراسات البارزة تقديم رؤى قيِّمة حول ما يحدث داخل البيئات التعليميَّة، وكيف يتفاعل الطلاب مع المناهج، والمعلمين، والأقران فيها. وبالتالي أصبح التركيز بشكل أكبر على كيفية تأثير وضع الطلاب ذوي الإعاقة في البيئات التعليميَّة المختلفة، وكيفية تعايشهم مع التعليم والحياة فيها، والتي تجعل تجاربهم وخبراتهم التعليميَّة مختلفة عن غيرهم من الطلاب (Webster, 2015).

وفيما يتعلق بمفهوم الخبرة؛ فقد أشار كلًا من طه وآخرين (٢٠١٧) إلى أن الخبرة تعتبر ظرفًا غير ثابت، فهي متجددة بتجدد المواقف والأحداث التي يمر بها الفرد، وهي تتضمن الفعل والنشاط والإيجابية من جانب الفرد في المواقف المتلاحقة، ولذلك يمكن النظر إليها باعتبارها مجموع الظواهر العقلية والانفعالية كما يدركها الفرد في لحظة معينة، مما يجعلها تمثل المعرفة العقلية المستخلصة من المشاركة في أحداث الحياة اليومية.

وفي مفهوم الخِبرات التعليميَّة كذلك؛ صاغ ماسلو (Maslow, 1970) مفهوم ذروة الخبرة "Peak Experience" للإشارة إلى تجارب النشوة العاطفية قصيرة الأجل، وقد كان ماسلو شديد الحرص على وصف

هذه التجارب كونها تجمع بين المكونات المعرفيَّة، والعاطفيَّة، والهُويَّة الفرديَّة، حيث يعتقد ماسلو أن ذروة الخبرات لها تأثيرات إيجابية طويلة المدى على نتائج حياة البالغين، وأنها أكثر أهمية لفهم الأفراد ومسار حياتهم من الخِبرات العادية المتراكمة ببطء. واقترح ضمنيًا أن الآثار الطويلة الأجل لذروة الخبرات تنبع من عملية تحويل الهُويَّة، أو اكتشاف الذات؛ ذلك أن هذه الخِبرات قد تشمل لحظات من الرهبة الكبيرة، أو السعادة الشديدة، أو حتى الانقسام في الشعور.

بينما استخدم كلًا من والترس وجاردنر (Walters & Gardner, 1986) مفهوم بلورة الخِبرات "Crystallizing Experiences"، حيث عرَّفا الخِبرات المتبلورة على أنها تلك التجارب التي تنطوي على اتصال ملحوظ بين الشخص والمكان الذي يوجد فيه. مما يشير إلى أن هذه الخِبرات قد يكون لها تأثيران موجهّان للمستقبل: فقد تسمح تلك الخِبرات للأفراد باكتشاف الإمكانات الخفية، أو المساعدة على توجيه مسارات محددة إذا كانوا بالفعل على دراية بإمكانياتهم مسبقًا. وهذا يدل على أن بعض التجارب القوية للغاية مهمة لفهم تطور البالغين. لذلك؛ يجب معاملة جميع الأطفال كما لو كانت لديهم إمكانات لبلورة الخِبرات، وتعريضهم في سن مبكرة للمواد التي قد تحفزهم على استكشاف إمكاناتهم.

وقد وصف يائير (Yair, 2008) الخِبرات التعليميَّة على أنها حلقات تعليمية قصيرة ومكثفة ذات تأثير حاسم على حياة الطلاب، وتتطلب هذه الحلقات إطارًا فريدًا لتحليلها تتمثل في: الأثر الرجعي، وتحليل الظواهر، وتحديد الهيكلة. فمن خلال الأثر الرجعي يتم مراقبة الأحداث الحرجة التي يكون لها عواقب وخيمة على حياة الطلاب على المدى الطويل، مما يسمح للأخصائيين بتوثيقها، بينما يشير تحليل الظواهر إلى تحديد التحديات الأكاديمية الصعبة التي شكَّلت سياقًا خصبًا لاكتشاف الذات. إضافة إلى أن تحديد الهيكلة يوفر فرصًا للمتعلِّمين خصوصًا ذوي الإعاقات للتعلُّم في ظل ظروف ملائمة لاحتياجاتهم؛ ومن ثم نجاحهم في هذه البيئات. وبالتالي، فإن هذه الخِبرات ليست مجرد "حالات ذروة" أو "حوادث ذاتية حرجة"، بل هي تجارب حاسمة في التأثير على حياة البالغين تحكمها الآليات المعرفية، والتجارب العاطفية، واكتشاف الذات.

وبذلك؛ فإنه من الناحية المنهجية والمفاهيمية، تنضم الخِبرات التعليميَّة إلى نهج متعدد التخصصات، آخذ في الاتساع، يربط بين الخصائص الشخصية والظروف الموضوعية حول الأحداث الحرجة، كونها تركز على الخِبرات الرئيسية التي تتمثل في التجارب الاستثنائيَّة القويَّة المؤثِّرة بشكل كبير على حياة الأشخاص (Angelides, 2001).

بناءً على ما سبق؛ يتضح أن مفهوم الخِبرات التعليميَّة يتمثل في مجموعة الظواهر والمواقف الحاسمة التي يمر بها الأشخاص في مرحلة معينة، وتؤثر على حياتهم المستقبلية في مختلف الجوانب الشخصية، والنفسية، والاجتماعية، والأكاديمية.

ويمكن الإشارة إلى أن التربية الحديثة أصبحت تركز بشكل كبير على أهمية الخبرة في التعليم، ذلك أن المنهج بمفهومه الحديث يعرَّف بأنه: مجموع الخِبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للمتعلِّمين، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب العقلية، والمعرفية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والدينية، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية (الوكيل ومحمود، ٢٠١٣). وقد ألَّف جون ديوي (John Dewey) كتاب التجربة والتعليم قبل ٦٠ عامًا، في نهاية مسيرته المهنية، واستند هذا الكتاب على مبدأ أن التعليم الحقيقي يأتي من الخبرة، وبهذا تكون الخِبرات التعليميَّة هي أساس التعليم، وبالتالي فإن أفكار ديوي لا تزال حالية وذات صلة خاصة بنظرية وممارسة التعليم (Ansbacher, 2010).

وعلى هذا؛ فإن الخِبرات التعليميَّة التي يتعرض لها الطلاب بما تشمله من مكونات عاطفيَّة، وترابط مدرسي تعتبر ذات قيمة كبيرة، حيث إن العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين وموظفي المدارس الآخرين توفر السياق الداعم الذي يحتاجه الطلاب لتجربة عاطفيَّة وسلوكيَّة وأكاديميَّة ناجحة، ومن ثم التعرض لخبرات إيجابية (Rose et al., 2017).

وبذلك؛ فمن الضرورة توجيه جميع إمكانيات البيئة في خدمة الطالب، إضافة إلى إبراز دور الرحلات والأنشطة في بيئة التعلُّم؛ لأن أفضل أنواع التعلُّم هو التعلُّم عن طريق الخبرة، كون انطباعات المتعلِّم تكون مباشرة، وواضحة، وذات معنى بالنسبة له، كما أنها تظل أبقى أثرًا في نفسه وسلوكياته (عبد اللطيف وبشير، ٢٠٠٤). مما يجعل مهمة الوالدين والمعلمين فهم الأطفال الذين يذهبون للمدرسة وتفسيرهم بدلالة احتياجاتهم النمائية من خلال استجابتهم للمناهج الدراسيَّة، ولطرق التدريس، وللمعلمين، وللأقران، حيث تكون المدرسة ساحة واسعة من الفرص التربوية المتاحة للخبرات التعليميَّة، والثقافات المتعددة، الأمر الذي يساعد على فهم خصائص الطالب كعضو معترف به في محيط ثقافته (محمود وآخرين، ٢٠١٣).

وفي هذا؛ يذكر بدر (٢٠٠٩) أن المنهج المقدَّم للطلاب يجب أن يتكون من قاعدة عريضة من الخِبرات التعليميَّة المتنوعة والمتكاملة مما يساعد على النضج الطبيعي للطالب؛ ذلك أن بناء المناهج بمفهومها الحديث يقوم على ركائز ثلاثة متمثلة في: الخبرة، والطالب، والمجتمع، والتي تتفاعل مع بعضها في علاقة ديناميكيَّة مما يحقق بناء الشخصية المتكاملة، وتشكِّل الأساس الذي يُبنى عليه أي برنامج أو منهج تعليمي. كما أشار كلًا من ليفي وآخرين (Levy et al.,2014) إلى أن المدارس في جميع أنحاء البلاد أصبحت تسعى إلى معالجة فجوة التحصيل للطلاب الذين يتم تحديدهم على أنهم معرضون للخطر، وبذلك فإن هؤلاء الطلاب وخبراتهم التعليميَّة في المدارس تستدعي انتباه المعلمين، والباحثين، وواضعي السياسات والنظر إليها بشكل مكثف، من خلال تسليط الضوء على الحواجز والتحديات التي يواجهونها خلال تجربتهم المدرسية.

وبالتالي؛ فإن الخبرات التعليمية هي أساس التعليم، حيث ترتكز عليها تصميم المناهج التعليمية والبرامج التدريبية، مما يجعل المدارس تسعى إلى توفير خبرات تعليمية تُسهم في تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية للطلاب باختلاف خصائصهم واحتياجاتهم.

**٢. ١. ٢ تصنيف الخِبرات التعليميَّة:**

تعددت تصنيفات العلماء للخبرات التعليميَّة مثل: تصنيف أوسلن، وتصنيف إدلينج، وتصنيف دونكان، وتصنيف برتس، وتصنيف إدرجارديل (عبيد، ٢٠٠٠). وفي هذا المجال قسم "إدرجارديل" الخبرات التعليمية إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

المجموعة الأولى (الخِبرات المباشرة): تشمل الممارسة العملية، حيث يمارس الطالب الخبرة بنفسه، ويشارك فيها مشاركة إيجابية، فيتعلَّم المهارات والمعارف، عن طريق الممارسة العلميَّة بواسطة خبرات حسية أو مجردة.

المجموعة الثانية (الخِبرات الممثلة): هي الخِبرات التي تعتمد على الملاحظة المحسوسة، وتشمل: الأنشطة التي يخطط لها المعلم مع الطلاب مثل السينما، والفيديو، والنماذج، والعينات، والرحلات التعليميَّة.

المجموعة الثالثة (الخِبرات المجردة): هي الخِبرات التي يحصل عليها المتعلِّم بواسطة البصيرة المجردة والخيال (عبد اللطيف وبشير، ٢٠٠٤).

كما يمكن القول أن هناك نوعين رئيسيين للخبرات التعليميَّة يمكن توضيحهما فيما يلي:

١-الخِبرات المباشرة: هي الخِبرات التي يمر بها الفرد نتيجة قيامه بعمل، أو نشاط هادف في بيئة معينة، وبذلك يتوصل إلى المعلومات والمهارات نتيجة لجهده ونشاطه الذاتي. وفيها يتفاعل الطالب مع الشيء المراد تعلُّمه فيما يحدث في الواقع. لذلك؛ فقد نادى كثير من المربين أمثال: هربارت، وفرويل، وروسو بضرورة استناد التعليم إلى الخِبرات المباشرة (الوكيل ومحمود، ٢٠١٣).

٢-الخِبرات غير المباشرة: رغم أهمية الخِبرات المباشرة في اكتساب الطفل المعارف والمهارات، إلاَّ أنَّ هناك مواقف تعليمية يستحيل على الطالب، أو يصعب عليه أن يتعلَّمها بالخبرة المباشرة، مما يجعل هناك حاجة إلى خبرات يتفاعل فيها مع وسائل بديلة عن الواقع، يطلق عليها الخِبرات غير المباشرة (فهمي، ٢٠٠٤).

وتجدر الإشارة إلى أن عملية اكتساب الخِبرات التعليميَّة تتطلب تحديد نوعيتها (مباشرة، غير مباشرة)، وتسلسلها في تتابع على النحو التالي:

١. مرحلة التقديم والتنشيط والتوجيه: ويتم في هذه المرحلة ربط خبرات الطلاب السابقة بالحاليَّة، وإثارتهم، والكشف عن ميولهم، وخلق الدافعية لديهم بحيث يقبلون على الأنشطة المخطط لها بحماس.

٢. مرحلة النمو والتحليل والدِّراسة: ويتم في هذه المرحلة إثراء ما قد اكتسبه الطلاب من معلومات ومفاهيم عن طريق القراءة المستفيضة الحرة، والبحث، وجمع البيانات وتحليلها، ويتطلب ذلك التنوع في الأنشطة.

٣. مرحلة التعميم: وتعمل الخِبرات التعليميَّة في هذه المرحلة على ربط أفكار الطلاب، والمقارنة بين المواقف عن طريق أوجه التشابه والاختلاف، واستخلاص النتائج، مما يؤدي إلى تنمية قدرتهم على التعميم.

٤. مرحلة التطبيق والتقويم: ويتم في هذه المرحلة إتاحة الفرص للطلاب لتطبيق ما تعلَّموه في المراحل السابقة على مواقف جديدة لم يمروا بها من قبل، ثم تقويم ما قاموا بعمله لإظهار جوانب الضعف والقوة فيه (الوكيل، ومحمود، ٢٠١٣).

وفد أشارت عبيد (٢٠٠٠) إلى مجموعة من المراحل التي تمر بها الخبرة حتى يتم تعلُّمها تتمثل في:

١. انتباه الطالب إلى الخبرة باستخدام حواسه.
٢. إدراك الطالب للمثيرات من حوله.
٣. تمثيل الخبرة وبذل الجهد في تنظيمها من خلال عمليات معرفية مختلفة.
٤. إدماج الخبرة الجديدة مع البناء المعرفي الموجود لدى المتعلِّم، والتي بها يحدث التعلُّم.

يتضح مما سبق؛ أنه رغم اختلاف التصنيفات التي تناولت الخبرات التعليميَّة، إلاَّ أن كل نوع من هذه الخبرات لها أهميتها الخاصة، كما أنها ترتبط ببعضها البعض ارتباطًا وثيقًا؛ وتمر بمراحل متشابهة لاكتسابها.

**٢. ١. ٣ خصائص الخِبرات التعليميَّة:**

هناك مجموعة من الخصائص ينبغي توافرها في الخِبرات التعليميَّة التي يتعرض لها الأفراد في المراحل المختلفة، والتي تتمثل فيما يلي:

١. الموازنة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه: يمر الطلاب بالخِبرات عندما يقومون بنشاط معين في وسط اجتماعي، وبذلك فإن الخِبرات يجب أن تحقق التوازن بين الفرد والمجتمع، فلا تهتم بالمتعلِّم على حساب المجتمع، ولا بالمجتمع على حساب المتعلِّم. وتتمثل العناية بالمتعلِّم في معرفة حاجاته، وميوله، وقدراته، بينما تتمثل العناية بالمجتمع في معرفة مصادره الطبيعية، وأوضاعه الاجتماعية، والاقتصادية (بدر، ٢٠٠٩).

٢. أن تحقق الخِبرات التعليميَّة مبدأ الاستمرارية: أي أن تسهم الخِبرات السابقة في بناء الخِبرات الحاليَّة، وأن تسهم الخِبرات الحاليَّة في بناء الخِبرات القادمة، وبالتالي فكلما كثرت الخِبرات تحقق النمو السليم للمتعلِّم (فهمي، ٢٠٠٤).

٣. أن تكون الخِبرات التعليميَّة مترابطة: يجب أن تكون الخِبرات مترابطة ترابطًا وثيقًا، وكلما زاد ترابط الخِبرات زادت الاستفادة منها في جميع المجالات، وتحققت الأهداف بصورة أفضل، وفي المقابل فالخِبرات المفككة تكون الفوائد منها قليلة الأثر في بناء خبرات جديدة، وبذلك فإنه يجب أن يكون هناك ترابط وتنسيق بين الخِبرات في كل المراحل (بدر، ٢٠٠٩).

٤. أن تتصف الخِبرات التعليميَّة بالمرونة: أي تتصف الخِبرات بما يسمح لكل متعلِّم فيها بأن يسير وفقًا لسرعته الخاصة، وتبعًا لقدراته وخصائص نموه مما يسمح للفروق الفردية بالظهور، ومن ثم مراعاتها من خلال تنوع الأنشطة التي يتعرضون لها (سلامة، ٢٠٠٢).

٥. أن تكون الخِبرات التعليميَّة منظَّمة: يجب أن تكون الخِبرات منظَّمة تنظيمًا جيدًا؛ من خلال وضع إطار شامل لها، وتصنيفها إلى مجموعات يتم الانتقال فيما بينها وفقًا للتدرج، أي الانتقال من الخِبرات البسيطة إلى المركبة، وتحديد حجم كلٍّ منها، والوقت المناسب لاكتسابها (الوكيل ومحمود، ٢٠١٣).

٦. أن تكون الخِبرات التعليميَّة متنوِّعة: كلما تنوعت الخِبرات أسهمت في تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية المتنوِّعة تبعًا لميول الفرد، وقدراته، واستعداداته، وحاجاته، ومشكلاته، واتجاهاته. وتنوع الخِبرات يتطلب تنوعًا في الأنشطة التي يتعرض لها الفرد، وتعدد مجالاتها مثل: الأنشطة العلميَّة، والأدبية، والاجتماعية، والرياضية، والدينية، والفنية، وغيرها (فهمي، ٢٠٠٤).

٧. أن تتصف الخِبرات التعليميَّة بالتكامل والشمولية: يقصد بالتكامل أن ترتبط الخِبرات التعليميَّة التي يعيشها المتعلِّم في وحدة متكاملة غير محددة الفواصل حتى تساعده على تطبيق ما اكتسبه من معرفة في مواقف جديدة (بدر، ٢٠٠٩). كما يجب أن تتسم الخِبرات بالشمولية في جميع جوانب شخصية المتعلِّم، وتهتم بها بشكل متوازن، بحيث تشمل المعارف والوجدان والمهارات بما يحقق التنمية الشاملة (عطية، ٢٠٠٨).

وتجدر الإشارة إلى أن الدِّراسات الحديثة في الآونة الأخيرة اهتمت باتجاهات الأشخاص الصُّم وضعاف السمع نحو تجاربهم وخبراتهم التعليميَّة، سواءً في التعليم النظامي أو التعليم الخاص، حيث أكدت على التأثير الكبير لتلك الخِبرات بالنسبة لهؤلاء الأشخاص (Angelide & Aravi 2006). ذلك أن الخِبرات التعليميَّة تلعب دورًا واضحًا في حياة الصُّم وضعاف السمع تختلف طبيعة تأثيرها باختلاف تعدد المتغيرات المرتبطة بالخصائص الفردية والبيئية للفرد، وبالتالي فإنه مهما كان دور هذه الخِبرات؛ من المهم الاعتراف بأن كلًا من التجارب الإيجابية والسلبية التي يتعرضون لها في تلك البيئات ممكنة (Leigh,2009).

وفي هذا المجال؛ أشار سيسيا (Sisia, 2012) إلى أن الأشخاص الصُّم وضعاف السمع يتمتعون باحتياجات لغوية وثقافيَّة فريدة تتطلب توفير خدمات خاصة، والتعرُّض لخبرات تعليمية إيجابية؛ ولكن للأسف ما زالت تتلقى هذه الاحتياجات الحد الأدنى من الاعتبار من مديري المدارس وصانعي السياسات. مما يجعل الاستفسار عن كيفية تعلُّم الصُّم وضعاف السمع في المواقف الاجتماعية والتعليميَّة، وما إذا كانت هذه العمليات موجودة في البيئات التعليميَّة الرسمية، يعد أمر ضروري لفهم كيفية خدمة هؤلاء الأشخاص بشكل أفضل في البيئات التعليميَّة المختلفة.

وعلى هذا؛ يمكن القول بأن الخِبرات التعليميَّة تؤثر بشكل كبير على الأشخاص بصفة عامة، والأشخاص الصُّم وضعاف السمع بصفة خاصة، ويختلف تأثيرها باختلاف الظروف التي يمر بها كلٌّ منهم.

## ٢. ٢ المحور الثاني: الهُويَّة الثقافيَّة (Cultural Identity):

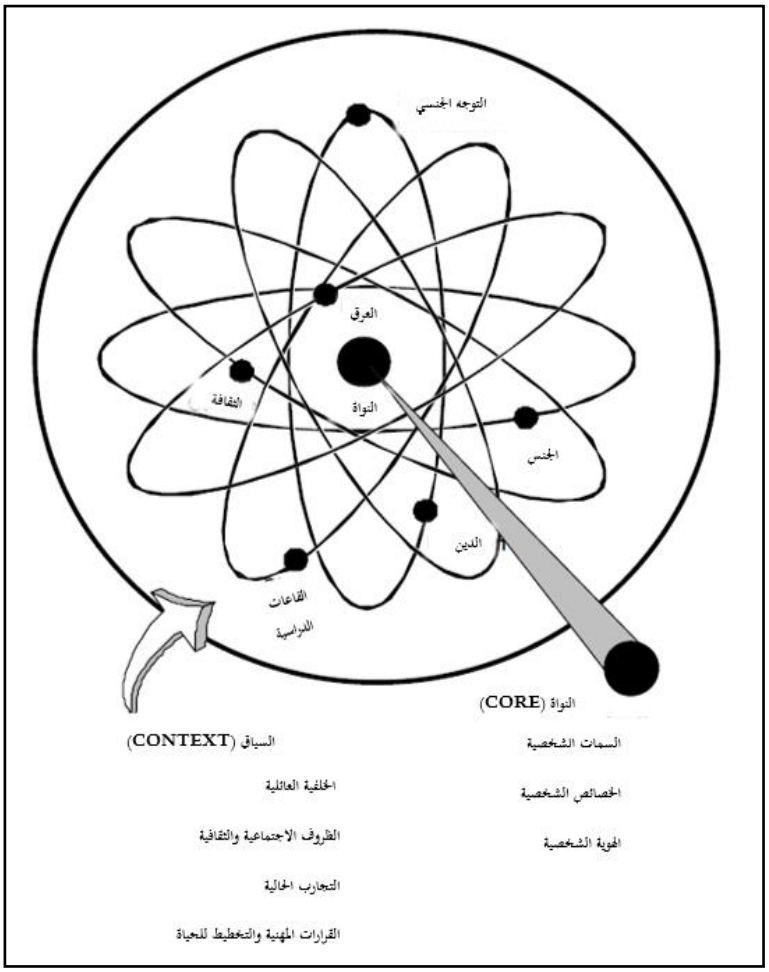
يعتبر موضوع الهُويَّة الثقافيَّة من المواضيع التي بدأت تأخذ اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة؛ كونها تلعب دورًا كبيرًا في تحديد اهتمامات الأفراد وتوجيه سلوكياتهم. وإذا كان هذا الأمر ينطبق على موضوع الهُويَّة بوجه عام، فهو ينطبق كذلك على هُويَّة الصُّم وضعاف السمع؛ نظرًا لما تتميز به هذه الفئة من خصائص فريدة تجعل هُويَّتها تختلف عن غيرها (Palmer et al., 2014). وسيتم تسليط الضوء على موضوع الهُويَّة الثقافيَّة بشكلٍ مفصَّل من خلال عدة جوانب فيما يلي:

### ٢. ١.٢ مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة؛ حيث تناول العديد من الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة الذي اختلف باختلاف هذه الميادين. وفي هذا المجال أشار أبو فضة (٢٠١٣) إلى أنه على المستوى النفسي يرجع الفضل إلى إريكسون (Erikson) في شيوع هذا المفهوم؛ فقد تناوله في عرضه لنظريته عن نمو الأنا، وتحدث عن هويَّة الأنا، وأرجع نمو الأنا إلى نمو الهُويَّة. كما أن لفظ الهُويَّة مشتق من أصل لاتيني ويعني أن الشيء هو نفسه، أو الشيء الذي هو ما هو عليه، على نحو يجعله مباينًا لما يمكن أن يكون عليه شيء آخر.

وقد رأى كلٌّ من بباوميستر وآخرين (Baumeister et al., 1997) أن الهُويَّة هي إعادة إرسال الذات؛ ذلك أن النفس هي بناء اجتماعي كوننا نطور إحساسًا بـ مَن نحنُ؟ وماذا نحنُ؟ من خلال مراقبة وتفسير استجابات الآخرين. ولذلك؛ فإن تطوير الهُويَّة عمليَّة مبنيَّة اجتماعيًا، تتكوَّن من خلال التجارب الحاليَّة والسابقة والتفاعلات بين الذات والبيئة المحيطة. وفي المقابل رأى كلًا من إسراليت وآخرين (Israelite et al., 2002) أن الهُويَّة تمثل تقاطع الفرد والمجتمع، حيث ينضم الفرد إلى نفسه والمجتمع في آنٍ واحد.

وفي هذا المجال؛ وضع جونز وماكوين (Jones & McEwen, 2000) نموذجًا مفاهيميًا يمثل أبعادًا متعددة لتطوير الهُويَّة؛ حيث يمثل هذا النموذج البناء المستمر للهُويَّات، وتأثير تغير السياقات على تطوير الهُويَّة. كما يتم رسم النموذج أيضًا لتصوير إمكانية العيش بشكل مريح مع هُويَّات متعددة، حيث تمثل الدوائر المتقاطعة المحيطة بالهُويَّة أبعادًا مهمة (مثل: الجنس، والعرق، والتوجه الجنسي، والدين) والتأثيرات السياقية (مثل: الخلفية العائلية، والظروف الاجتماعية، وتجارب الحياة، والقرارات) (انظر الشكل رقم١).




***شكل ١*** : نموذج الأبعاد المتعددة للهُويَّة

المصدر: (Jones & McEwen, 2000).

وتعد الهُويَّة الثقافيَّة من المفاهيم المهمة والمحورية التي تشكِّل جزءًا من هُويَّة الفرد الشخصية والاجتماعية، كما تلعب دورًا جوهريًا في خلق بيئة إيجابية لكيفية تحديد الأفراد لأنفسهم، وتنظيم علاقاتهم الاجتماعية مع بعضهم البعض. وتشير الهُويَّة الثقافيَّة كذلك إلى ثقافة الأفراد والتي تتفاعل مع الثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيشون فيه للتأثير على القيم الفردية والجماعية التي يمتلكها الأفراد (Phinney, 2008).

وتجدر الإشارة إلى أن الهُويَّة لها فئتين محددتين هما: الأساسية والبنائية. ذلك أنه ضمن المنظور الأساسي، يتم تصور الهُويَّة على أنها أساسيَّة، أو ثابتة، أو محددة سلفًا أو طبيعية تستند إلى خصائص أصيلة معينَّة تحدِّد بوضوح هويَّة شاملة، وتكوّن إحساسًا مرتبطًا بالانتماء، والحقيقة المشتركة، والاستقرار. بينما تستند الهُويَّة البنائية في المقابل إلى إطار بنائي اجتماعي يتأثر بالمجتمع. وتحديدًا؛ الهُويَّات ليست بطبيعتها ذاتية، أو تنشأ عن محيط الفرد فحسب، بل إن الذات كعملية مستمرة تقوم ببناء نفسها من خلال البيئة الاجتماعية تحت غطاء قوى سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافيَّة، تسهم في نظم المعاني المشتركة أو السياقات الثقافيَّة التي تتطور مع مرور الوقت (Leigh, 2009).

بناءً على ما سبق؛ تبنَّت الباحثة مفهوم "الهُويَّة الثقافيَّة" للدلالة على الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الأشخاص الصُّم وضعاف السمع بوجهٍ خاص، والتي تعبر عن الشعور بالانتماء للجماعة والالتزام بقيمتها ومعتقداتها، مما يجعلهم يمتلكون هُويَّة فريدة تميزهم عن غيرهم.

**٢. ٢.٢ الهُويَّة الثقافيَّة من منظور علم النفس:**

تناولت العديد من النظريات في علم النفس موضوع الهُويَّة بالنسبة للفرد. ومن أهم هذه النظريات نظرية اريك اريكسون (Erik Erikson) التي تعتبر إحدى نظريات النمو النفسي الاجتماعي، الذي قسَّم فيها حياة الإنسان إلى عدة مراحل يتعرض في كل مرحلة منها إلى أزمة تتطلب مواجهتها بطريقة جيدة، حيث تفترض هذه النظرية بأن الإنسان يمر بثماني مراحل متتابعة، ويتحدد مسار نموه فيها تبعًا لطبيعة حل الأزمات التي يتعرض لها في المراحل المختلفة إيجابًا أو سلبًا، ومن هذه المراحل مرحلة المراهقة التي يتعرض فيها الفرد لأزمة الهُويَّة مقابل اضطراب الدور، والتي تعتبر نقطة تحوُّل نحو الاستقلالية الضرورية للنمو السوي في مرحلة الرشد (Erikson, 1986). ذلك أن مرحلة المراهقة عند اريكسون تقابل المرحلة الجنسية عند فرويد، حيث يتشكل فيها بناء الثقة، والشعور بالاستقلال، والاحساس بالمبادأة، في مقابل فقدان الثقة، والشعور بالخجل، والذنب، والإحساس بالدونية، والعجز، والقلق، والعدوان الذي يصيب الفرد نتيجة اضطراب هُويَّته (أبو فضة، ٢٠١٣).

وبالتالي؛ فإن الهُويَّة من وجهة نظر اريكسون تتشكَّل من خلال قدرة الفرد على تحديد معتقداته، وأدواره في الحياة، ومحاولة الوصول إلى قرارات حول تساؤلات تصبح ملحَّة لدى الفرد مثل: من أنا؟ ماذا أريد؟ ما أهدافي في الحياة؟ إلى أين أتجه؟. وبذلك؛ فإن الوصول إلى إجابات محددة لهذه التساؤلات يحقق هُويَّة الفرد، أما إذا فشل في الوصول إلى إجابات لهذه التساؤلات، وفشل في تحديد أهدافه وأدواره في الحياة فإنه سيعاني من اضطراب وتشتت في الهُويَّة (Erikson, 1986). وعلى هذا؛ فإن نظرية إريكسون تناولت تطوير الهُويَّة، ووصفت بأن هُويَّة الفرد تتشكل من خلال المجتمع، والثقافة، واللغة، والقيم الاجتماعية، وكذلك العوامل البيولوجية والنفسية التي يتعرض لها الفرد في المواقف المختلفة (Frank, 2014).

وبالنسبة للهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع؛ فقد أشار ليرسيلب (Lersilp, 2006) إلى أن الأشخاص الصُّم وضعاف السمع في مرحلة المراهقة يريدون أن يثبتوا وجودهم، ويحققوا أهدافهم، ويضعوا خططًا لتحقيق هذه الأهداف في الدِّراسة والعمل، مما يجعل عدم تخطي هذه الأزمة يسبب لهم اضطراب الهُويَّة، والهُويَّة السالبة، والمشاكل الأخرى كالقلق والعدوان وغيره.

وبذلك؛ فإن سنوات المراهقة تعتبر جزءًا مهمًا من تشكيل الهُويَّة بالنسبة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع؛ ففي حين أن البعض تتشكل لديهم نوع من الثقة والإحساس بالهُويَّة، بينما جزء منهم يعانون من التوتر حيال هُويَّاتهم؛ وذلك لكونهم يفتقرون إلى الكفاءة اللغويَّة التي تجعلهم ينتمون إلى ثقافة السامعين (Skelton & Valentine,2003). وهنا تنشأ أزمة الهُويَّة التي تحدث عنها اريكسون.

وخلاصة ذلك؛ أن الأشخاص الصُّم وضعاف السمع يمرون في مرحلة المراهقة بمشكلات تفرضها عليهم طبيعة فقدانهم السمعي، مما يجعلهم يواجهون اضطرابات وأزمات في تحديد هُويَّتهم.

**٢. ٣.٢ الهُوِيَّة الثقافيَّة والقوانين والتشريعات العالمية:**

لقد أدى ظهور القوانين والتشريعات العالمية إلى إحداث تطور كبير في الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة بشكل عام، ومنهم الصُّم وضعاف السمع، حيث مثَّلت هذه القوانين محاولة جادة لإعطاء الحقوق الكاملة لذوي الإعاقة في جميع الميادين، الأمر الذي يؤثر على زيادة تقديرهم لذواتهم، وتعزيز هُويَّتهم الثقافيَّة، وإشباع احتياجاتها المختلفة. ويمكن الإشارة إلى أهم القوانين التي تطرقت لموضوع الهُوِيَّة الثقافيَّة فيما يلي:

١. قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين (Education of All Handicapped Children Act (EAHCA, (1975): استند هذا القانون الصادر من قبل الكونغرس الأمريكي والذي أعيد اعتماده لاحقًا باعتباره قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) على مجموعة من المبادئ من أهمها وضع الأطفال غير العاديين في البيئات الأقل تقييدًا (Least Restrictive Environment, LRE) (Rothestein & Johnson, 2014). وقد أثَّر هذا القانون على الهُوِيَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع، حيث أشار معهد أبحاث غالوديت (Gallaudet Research Institute, 2004) إلى أن أحد الأهداف الأساسية لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة هو تداخل الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المجتمع الأمريكي والاندماج فيه بشكل مناسب من خلال تقوية مهارات الاستماع والتحدث، حيث يمثل الطلاب السامعون حافزًا لهم لاكتساب تلك المهارات.

كما تعتبر النقطة الأساسية في هذا القانون أنه دعا إلى إعادة النظر في اختلاف التفضيلات اللغوية للطلاب الصُّم وضعاف السمع، واشتراك لغة الإشارة كأحد اللغات التعليميَّة الأساسية، وقد ولَّد هذا الاعتراف بلغة الإشارة اهتمامًا كبيرًا بها في الممارسات التعليميَّة، مما أدى إلى خلق اهتمام بين مديري التعليم العام والطلاب والمعلمين في لغة الإشارة الأمريكية كلغة مستقلة، وإتاحة الفرصة لتعلُّمها، حيث ابتكرت المدارس دورات في لغة الإشارة الأمريكية، إضافة إلى تعيين كثير من المعلمين لتدريس لغة الإشارة الأمريكية ومجتمع وثقافة الصُّم، حتى أنه في الوقت الحالي يستمر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات في تعزيز دمج الصُّم وضعاف السمع الذين أصبحوا عناصر عادية في الممارسات التعليميَّة (Rosen, 2006).

٢. القسم 504 من قانون إعادة التأهيل (Section 504 of the Rehabilitation Act) (1973): اشتمل هذا القسم من ضمن بنوده على موضوع الهُوِيَّة لذوي الإعاقة؛ حيث كان من ضمن المسؤوليات الأساسية للمناطق التعليميَّة التحديد السنوي لهُوِيَّة ومكان الطلاب المؤهلين من ذوي الإعاقة الذين لا يحصلون على تعليم عام، حتى تتاح لهم فرصة أكبر لتقديم الخدمات المختلفة (Rothestein & Johnson, 2014). وبذلك؛ جعل هذا القانون الهُوِيَّة أساسًا لتحديد نوعية الخدمات الضرورية للفرد من ذوي الإعاقة.

٣. اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) (2006): تعتبر هذه الاتفاقية الصادرة من الأمم المتحدة من أهم القوانين في القرن الحادي والعشرين، والتي تهدف إلى الوصول لرؤية تحويلية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة فيها. ويمكن الإشارة إلى أن ثقافة الصُّم وضعاف السمع معترف بها تحت المادة (٣٠) الفقرة (٤) من الاتفاقية، والتي تنص على أن "الأشخاص ذوي الإعاقة يجب أن يتاح لهم، على قدم المساواة مع الآخرين، الاعتراف والدعم لهُويَّتهم الثقافيَّة واللغويَّة، بما في ذلك لغات الإشارة وثقافة الصُّم" (الأمم المتحدة، ٢٠٠٦).

ومن هذا المنطق فإن هذه القوانين والتشريعات العالمية تثبت بأن هناك محاولة جادَّة لإعطاء الحقوق الكاملة لذوي الإعاقة في جميع الميادين ومنهم فئة الصُّم وضعاف السمع، مما يؤثر بشكل أو بآخر على هُويَّتهم الثقافيَّة.

**٢. ٢. ٤ الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع: خصائصها وأشكالها:**

لقد شغل موضوع الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع على وجه الخصوص العلماء والباحثون منذ القرون القديمة؛ ذلك أن وضع الصُّم وضعاف السمع في ذلك الوقت كان يشكِّل فئة مجتمعية قريبة من الانتماء العرقي الذي يتحكم فيه الهُويَّة الوطنية، وجاء هذا الاهتمام بالصُّم وضعاف السمع من خلال عصر التنوير في القرن الثامن عشر، وما حدث فيه من تحفيز مقدم للمؤسسات الداخلية، ذلك أن وجود هذه المؤسسات حوَّلت هؤلاء الأشخاص إلى جماعة، وأثارت تساؤلات حول الدَّمج لجماعة الصُّم وضعاف السمع وليس للأفراد، حيث كانوا يمثلون أقلية لغوية ثقافيَّة، وكان أمام هذه الجماعة الكثير للقيام به حيال الاختلافات التي تنشأ عن الإشارة كلغة تواصل أكثر مما يمكنها فعله حيال القصور المادي في حاسة السمع (Richardson & Powell, 2011).

وبالتالي؛ فقد أشار ماكسويل مكاو وزيا (Maxwell-McCaw & Zea, 2011) إلى أن الهُويَّة بالنسبة لشخص أصم أو ضعيف سمع تعني التكيف مع العيش الكامل في مجتمع للسامعين يتحدث اللغة المنطوقة، أو يقرأ الشفاه، أو يلتزم بلغة الإشارة والبقاء بالقرب من مجتمع الصُّم وضعاف السمع.

وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى نظرية تطوير هُويَّة الصُّم، حيث يذكر بونتروتو (Ponterotto, 1988) أن بناء نظرية لتطوير هُويَّة الصُّم، تحتاج إلى أن نسير ذهابًا وإيابًا بين ما نعرفه عن تطور هُويَّة الأقليَّة بشكل عام، وما نعرفه عن الجوانب النفسيَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة للصمم. فنفترض أن العمليات النفسية الكامنة وراء تطوير الهُويَّة الثقافيَّة هي نفسها عبر مجموعات الأقليَّات. أي أن عضو الأقليَّة يعاني من حالة من الاغتراب عن مجتمعه، بعد ذلك ينغمس في هذا المجتمع، ويقع في حب كل ما يتعلق به، ويصبح غاضبًا من المجتمع الأكبر. ثم يدخل الشخص داخل الأقليَّة في فترة من التفكير؛ حيث تتوسع رؤيته حول معنى الانتماء إلى هذا المجتمع، ثم يتم بعد ذلك تحقيق مرحلة أخيرة من الثقافة الثنائيَّة، والتي غالبًا ما تتضمن التزامًا

بالعمل داخل كلا المجتمعين. وبالتالي فإنه لا توجد بالفعل نهاية لهذه العملية، وبدلًا من ذلك يمكن للمرء "إعادة التدوير" من خلال هذه المراحل بمستويات أعلى من التطوُّر طوال حياته.

كما أشار جليكمان (Glickman, 1993) إلى أنه ضمن هذه المعايير العريضة، ستخلق التجربة الفريدة لكل مجموعة أقليَّة قضايا تنمية هُويَّة ثقافيَّة معينة. إذ يحتوي تطوير هُويَّة الصُّم على عدة مواضيع مميزة. أولًا: اعتمادًا على العمر الذي يفقدون فيه سمعهم والظروف الخاصة في حياتهم، قد يكبر الصُّم ولديهم ثقافة سامعة أو هامشيَّة أو ثنائيَّة. ثانيًا: نظرًا لأن (٩٠٪) من الأطفال الصُّم يولدون في أسر سامعة، فعادة ما لا يتم تربيتهم في ثقافة الأقليَّات الخاصة بهم من قبل أسرهم، كما أن فكرة أنهم سيحتاجون إلى تعلُّم لغة أخرى للتواصل مع أطفالهم هو خبر غير مقبول بالنسبة للأسرة. لهذا السبب فإن كثير من الأطفال الصُّم هم مهمشون ثقافيًا داخل أسرهم، مما يجعل الهوية الهامشيَّة جزء من أي نظرية لتطور هُويَّة الصُّم. ثالثًا: إن القضية الأبرز بالنسبة للصُّم ليست الحقوق المدنية أو السياسية بل اللغة. ذلك أن الحالة النسبية للغة الإشارة الإنجليزية واللغة المنطوقة هي القضية الأهم بالنسبة لهُويَّة الصُّم، فالصُّم مثلهم مثل باقي الأقليَّات اللغوية يقاتلون من أجل أهدافهم مثل التعليم ثنائي اللغة. وهي تختلف في أن الأطفال الصُّم من العائلات السامعة ينشأون عادة في بيئة يصعب الوصول إليها من الناحية اللغوية، ويفتقرون إلى النظام اللغوي الكامل، كما يفتقرون إلى الأداة الرئيسية اللازمة لتصوُّر مكانهم في العالم. وبذلك فإن نظرية تطوير هُويَّة الصُّم تجد أن هذه الهُويَّة تتطور انتقالًا من الهُويَّة السامعة، إلى الهُويَّة الهامشيَّة، ثم المغمورة، ثم الثنائيَّة.

وقد عرَّف بادن (Padden,1998) ثقافة الصُّم على أنها ثقافة مشتركة بين مجموعة الصُّم الذين يستخدمون لغة الإشارة، ويشتركون في المعتقدات، والقيم، والعادات، والخِبرات التي تنتقل من جيل إلى جيل، وهي جزء من ثقافة المجتمع العام، لكن لها ما يميزها مثلما تميز بعض المناطق بثقافات فرعية في العادات والتقاليد واللهجات عن غيرها، علمًا بأن أهم عنصر في ثقافة الصُّم وحجر الزاوية فيها هو لغة الإشارة.

وفي هذا؛ أشار جليكمان (Glickman, 1993) إلى أن معرفة الهُويَّة للشخص الأصم وضعيف السمع يعتبر وسيلة مهمة لفهم العلاقة النفسية للشخص بالمجتمعات الثقافيَّة التي يرتبط بها. وقد تم تقديم نموذج جديد لفهم الصمم باعتباره اختلافًا ثقافيًا بدلاً من كونه مرضًا طبيًا. وبالتالي؛ فإنه لاستنباط أحد الآثار المترتبة على هذا النموذج الجديد، يتم تقديم نظرية لكيفية تطوير الأشخاص الصُّم وضعاف السمع للهُويَّات الثقافيَّة، والتي يتم تحديدها اعتمادًا على الظروف المحيطة بفقدان السمع. وقد ذكر أوباسي (Obasi, 2008) عددًا من الطرق التي تختلف بها هُويَّة الصُّم عن هُويَّة باقي الأشخاص من ذوي الإعاقة، مما يدل على أن البناء الثقافي واللغوي للأشخاص الصُّم هو أداة أكثر فائدة للتحليل. ذلك أنها تتأثر بشكل كبير باستخدام المصطلحات، ووضع العلامات في مجال الصمم. كما تؤكد أن الاستخدام المستمر لكلمة الصمم غير عملي وينبغي الاعتراف به على نطاق واسع على أنه بنية اجتماعية تعترف بأهمية التنوع في تكوين الهُويَّة، بينما تدعو في الوقت نفسه إلى تقدير الحاجة إلى دمج هذا التنوع ضمن النظريات الأوسع نطاقًا.

وبذلك؛ فإن الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع تتمتع بخصائص فريدة تميزهم عن غيرهم من الأشخاص؛ حيث أشار كلًا من بالمر وآخرين (Palmer et al., 2014) إلى إمكانية تحوُّل الهُويَّات وتغيرها نتيجة لمجموعة من العوامل مثل العوامل الديموغرافية، والنفسية، والمتغيرات السياقية، ولكن هُويَّة الصُّم وضعاف السمع لا تتغير بسهولة؛ فهي هُويَّة معقَّدة، وديناميكية، ومرتبطة بشكل كبير ببعضها البعض، كما أنها تتطور مع مرور الوقت، فضلًا عن أنها تتأثر بعوامل مختلفة بما في ذلك التفاعل مع الأقران الصُّم والسامعين.

ذلك أنه على الرغم من أن الهُويَّات البشرية معقدة وغالبًا ما تكون متناقضة، إلا أن هُويَّات المجموعات الصغيرة غالبًا ما تكون عميقة ومرتبطة بشكل كبير ببعضها البعض (Skelton & Valentine, 2003). وهو الأمر الذي يحدث في هُويَّة الأشخاص الصُّم وضعاف السمع؛ كونهم يمثلون مجموعات متقاربة مما يعمِّق هُويَّاتهم. وعلى هذا فإن تحديد تلك الهُويَّة تجعل الفرد ينتقل داخل وبين كل من مجتمع الصُّم والسامعين، وتشمل وجهات نظر مختلفة في الهُويَّة تتحرك من واحدة إلى الأخرى اعتمادًا على الأدوار والسياقات التي تحدث فيها المواقف المختلفة (Kemmery & Compton, 2014) .

وبناءً على ذلك؛ فإن الهُويَّة الثقافيَّة تتطلب الإحساس بأنك نفسك وليس شخصًا آخرًا. وهكذا؛ فإن الخطوة الأولى في تطوير هُويَّة الصُّم وضعاف السمع هي إدراك أنهم يختلفون عن السامعين، ذلك أنه ليس واضحًا لصبي صغير أصم أنه أصم، بل يحدث هذا الفهم أولًا مع إدراك أن بعض الناس يستخدمون لغة الإشارة، والبعض الآخر لا يفعل ذلك (Sutton-Spence, 2010).

وفي هذا المجال؛ أشارت الرابطة الوطنية للصُّم (National Association of the Deaf-NAD, n.d) إلى أن المصطلح المستخدم في التعبير عن الصُّم وضعاف السمع يرتبط بالهُويَّة التي يحملونها؛ حيث يستخدم مصطلح (deaf) بأحرف صغيرة عند الإشارة إلى الحالة السمعيَّة لفقدان السمع، بينما مصطلح (Deaf) بأحرف كبيرة يشير إلى مجموعة الأشخاص الذين يتشاركون لغة وثقافة معينة، إذ يرث أعضاء هذه المجموعة لغة الإشارة، ويستخدمونها كوسيلة للتواصل فيما بينهم، ويستطيعون الوصول إلى المعرفة والمعتقدات التي تشكِّل ثقافة الصُّم وهُويَّتهم. أما مصطلح ضعاف السمع (Hard of Hearing) فهو يشير إلى شخص يعاني من ضعف السمع الخفيف إلى المتوسط، أو شخص ليس لديه أي ارتباط ثقافي مع مجتمع الصُّم أو كليهما.

وعلى هذا؛ فإن الهُويَّة تختلف باختلاف الحالة السمعيَّة للشخص؛ ذلك أن الأشخاص ضعاف السمع هم مجموعة فريدة من نوعها، لهم احتياجات واقعية مختلفة عن تلك التي يحتاجها الصُّم، مما يجعل هُويَّتهم مختلفة تبعًا لذلك. وبالتالي؛ فإن عدم الاعتراف بهذا الأمر يؤدي إلى تصنيف أقل إتقانًا، والإحالة دون توفير برامج وخدمات مختلفة لكلا المجموعتين (Ross, 1996). إضافة إلى ذلك؛ فإن التطورات الأخيرة التي حصلت في القرن الحادي والعشرين، والاتجاه نحو الدمج تركت تأثيرات سلبية على ضعاف السمع وهُويَّتهم بشكل خاص؛ حيث حرمتهم من فرصة تطوير جوانب خاصة متأصلة في هُويَّة الصُّم (Grushkin, 2003). وفي هذا؛ يمكن القول إن ضعاف السمع يمكنهم أن يكونوا حلفاء لمجتمع الصُّم، وينضمون لهُويَّتهم

الثقافيَّة، كما يمكنهم المشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافيَّة جنبًا إلى جنب مع الصُّم، أو قد يعيشون حياتهم تمامًا في عالم السامعين، ولكن قد يحتاجون إلى وقت أطول من الصُّم لتشكيل ثقافة مُرضية، أو هُويَّة ثقافيَّة إيجابية (National Association of the Deaf – NAD, n.d).

وللهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع أربع أشكال رئيسية تتضح فيما يلي:

**١–الهُويَّة السَّامعة:** ينشأ أصحاب هذه الهُويَّة في أسر سامعة، وعادة ما تتأثر هذه الفئة بالأطباء الذين ينظرون للصمم من منظور طبي، ويؤمنون بزراعة القوقعة في إتاحة فرصة أفضل للسمع، كما ينشؤون على قيم السامعين التي تؤكد على أهمية الكلام والتواصل المنطوق. ويتلقى غالبية هؤلاء الأفراد تعليمهم في مدارس الدَّمج، حيث يكونون غير واعين بوجود الهُويَّة الصمَّاء. الأمر الذي يؤدي إلى استمرار هُويَّة السامعين معهم إلى سن البلوغ، مما يجعل أصحاب هذه الهُويَّة أكثر قربًا من السامعين، وأكثر بعدًا عن مجتمع الصُّم وضعاف السمع (شيتز،٢٠١٢/٢٠١٥؛ Fischer & Whiter, 2001; Palmer et al., 2014).

**٢–الهُويَّة الهامشيَّة:** هذا النوع من الهُويَّة يمكن اعتباره مرحلة مؤقتة للغمر في الهُويَّة الصمَّاء. والأفراد الذين يحملون الهُويَّة الهامشيَّة يكونون متناقضين بين الانضمام إلى مجتمع الصُّم وضعاف السمع، أو مجتمع السامعين فهم لا ينضمون إلى أي من المجتمعين (Fischer & Whiter, 2001; Palmer et al., 2014) .

**٣–الهُويَّة الصمَّاء/ المغمورة:** ينشأ أصحاب هذه الهُويَّة في أسر بها نماذج صم، وينمُّون صلة قوية باللغة والمجتمع المحلي، في الوقت الذي ينمون فيه هُويَّة صمَّاء قوية، وإذا التحقوا فيما بعد بالمدرسة فإن انتماءهم إلى جماعة الصُّم يكون أقوى، والذي يتعزز من خلال إقامة صداقات مع الأقران الصُّم (شيتز،٢٠١٢/ ٢٠١٥). كما أن الأفراد الذين يحملون هذه الهُويَّة يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل فيما بينهم، ويعتبرون مغمورين في ثقافة الصُّم (Palmer et al., 2014). كونهم يتشاركون في اللغة والمعتقدات والعادات، مما يعزز لديه الشعور بالفخر والاعتزاز بالنفس (ريمرمان، ٢٠١٣/ ٢٠١٧).

**٤–الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة:** ينشأ أصحاب هذه الهُويَّة في أسر بعضهم صم وضعاف سمع، وبعضهم سامعين، وهؤلاء الأفراد يشعرون بالارتياح مع كلٍ من مجتمع الصُّم وضعاف السمع والسامعين، ويقدرون كلا الثقافتين، ويستخدمون لغة الإشارة واللغة المنطوقة على حد سواء (Palmer et al ., 2014). كما أن هؤلاء الأفراد يعترفون بنقاط الضعف والقوة لكلٍ من الصُّم وضعاف السمع والسامعين، ويتحقق لديهم شعور بالأمن الداخلي بوجودهم في كلا المجتمعين (Fischer & Whiter, 2001) . بالإضافة إلى أن الصُّم وضعاف السمع أصحاب الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة يكونون على استعداد نحو بناء اتصالات مستقرة مع مجتمع السامعين، مع التركيز بشكل خاص على تعزيز أواصر العلاقة مع أفراد الأسرة المقربين، والمعلمين السامعين. وأصحاب هذه الهُويَّة يرون بأن الالتزام بهُويَّة الصُّم ممكن أن يحول دون إتاحة الحوار بينهم وبين مجتمع السامعين (McIlroy & Storbeck, 2011).

وبناءً على ما سبق؛ فقد أكد كلًا من سيمس وثيومان (Simms & Thumann, 2007) على أنه يجب على المعلمين والمتخصصين أن يدركوا التنوع بين أشكال الهُويَّات الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع؛ وخصائصها الفريدة، وأن يتعاونوا مع بعضهم البعض في محاولة إشباع الاحتياجات المختلفة لتلك الأشكال؛ ذلك أن التغيير الحقيقي يجب أن يأتي من المجتمع الذي يوجد فيه الصُّم وضعاف السمع من خلال التعاون بينهم، وبين السامعين، والباحثين، والمعلمين، والآباء، والأشخاص أنفسهم، ذلك أن اشتراك كل المؤسسات بشكل متساوٍ وكشف جميع الآراء ونقاط القوة سيؤدي إلى نجاح كل الأشخاص الصُّم وضعاف السمع مهما كانت أشكال هُويَّاتهم.

وإذا تحقق ذلك سيتم الاعتراف بأن الصمم ليس مرضًا أو فقدانًا، بل هو هُويَّة اجتماعية، وثقافيَّة، ولغوية فريدة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع، تجعلهم يستخدمون الإشارات بدلًا من الكلام، ويرون العالم بصريًا، الأمر الذي يميزهم عن غيرهم من الأشخاص السامعين (Sutton-Spence, 2010).

## ٢. ٣ المحور الثالث: الخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع (Educational Experiences and Cultural Identity for Deaf and Hard of Hearing People):

تُعتبر الهُويَّة الثقافيَّة صفة مميَّزة للشخص يتأثَّر تشكيلها بأشخاص آخرين مهمين في حياته مثل: مقدمي الرعاية، والآباء، والأشقاء، والمعلمين، والأقران (Weinreich & Saunderson, 2003). ويشير ساري (Sari, 2005) إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في تعزيز هُويَّة الصُّم وضعاف السمع عوامل متعلقة بالمدرسة والخِبرات التعليميَّة التي تلقوها فيها؛ حيث تؤثر الخِبرات التعليميَّة على وجهات نظر الأطفال نحو أنفسهم ومفهوم الذات لديهم، والذي يلعب دورًا كبيرًا في تحديد هُويَّاتهم (Mcllroy & Storbeck, 2011). وبالتالي؛ فإن المدرسة تلعب دورًا كبيرًا في تقوية هُويَّة الأشخاص الصُّم وضعاف السمع وتعزيزها بشكل إيجابي، والتي تختلف باختلاف الخِبرات التعليميَّة التي تعرَّضوا لها داخل تلك المدرسة (Israelite et al., 2002).

وعلى الرغم من أن المدرسة هي أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر على هُويَّة الصُّم وضعاف السمع، إلا أنه لم يتم تحديد كيفية تأثير الخِبرات التعليميَّة التي يتم التعرض لها في المدرسة على شكل الهُويَّة لديهم بصورة كافية (Weldon, 2017). وعلى هذا سنحاول تسليط الضوء على أهم الخِبرات التعليميَّة التي يتعرض لها الصُّم وضعاف السمع في المدرسة والتي تُسهم بشكل أساسي في تعزيز هُويَّتهم الثقافيَّة فيما يلي:

### ٢. ٣. ١ البيئة التعليميَّة (Educational Environment):

إن البيئات التعليميَّة باختلاف أنواعها لها تأثير كبير على الأشخاص الصُّم وضعف السمع؛ ذلك أنها تؤثر على الهُويَّة الثقافيَّة التي تشكَّلت لدى الطفل منذ الصغر، وأنماط التنشئة الاجتماعية التي يمر بها وقيم الذات لديه (Hardy,2010; Israelite et al., 2002; Kent, 2003; Kunnen, 2014; Leigh, 1999;

(Staten, 2011; Weldon, 2017). وقد أجريت محاولات عدة لتحديد أثر هذه البيئات والخِبرات التعليميَّة التي يتم تلقيها فيها على تشكيل وتعزيز هُويَّة الصُّم وضعاف السمع، حيث تناولت هذه المحاولات علاقات الأقران، والمناخ المدرسي، والمناهج، ومدركات الطلاب حول وجودهم في تلك البيئات (Leigh,2009).

وفي هذا المجال؛ يمكن القول بأن البيئات التعليميَّة تلعب دورًا كبيرًا في بناء هُويَّة المراهقين التي تتشكل إلى حد كبير من خلال التفاعلات والممارسات اليومية التي تميز الحياة في المدارس، حيث توفِّر تلك البيئات مكانًا للمراهقين لاستكشاف من هم؟ ومن سيصبحون؟، كما أنها توفر فرصًا للتحفيز الفكري، والتعرُّض لمجموعة واسعة من الأنشطة اللامنهجية، والوصول إلى نماذج لأدوار البالغين (Israelite et al, 2002). إذ يقترح لي (Leigh, 1999) أن مشاركة الطلاب في البيئات التعليميَّة والأنشطة اللامنهجية قد تترافق مع بناء الهُويَّة؛ حيث ترتبط المشاركة في الأنشطة اللامنهجية بمستويات أعلى من احترام الذات والثقة بالنفس، إضافة إلى أن الدرجة التي تلبي بها المدارس الاحتياجات الفردية للطلاب لها تأثير على صنع وتشكيل الهُويَّات لديهم.

وتشير شيتز (٢٠١٢/ ٢٠١٥) إلى أن تعليم الصُّم وضعاف السمع شهد تحولًا كبيرًا في منتصف السبعينيات من بيئات المدارس الداخلية والمدارس النهارية الخاصة إلى بيئات الدَّمج بأنواعها، وأصبح الطلاب الصُّم وضعاف السمع يتعرضون لخبرات مختلفة في البيئات التعليميَّة؛ مما جعل كل نمط من هذه الأنماط يفرض مجموعة من التحديات التي تؤثر على تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين وتسهم في تعزيز هُويَّتهم.

وبناءً على هذا؛ فسيتم الإشارة إلى نوعين أساسيَّين من البيئات التعليميَّة والتي تؤثر في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الأشخاص الصُّم وضعاف السمع فيما يلي:

**النوع الأول/ معاهد الأمل:**

تعتبر المعاهد خيارًا مهمًا لذوي الإعاقة بشكلٍ عام، ومنهم الصُّم وضعاف السمع؛ ذلك أن التوجهات الحديثة نحو وضع الأطفال في البيئات الأقل تقييدًا قد لا تتناسب مع جميع الأطفال، مما يستلزم توفر جميع البدائل التربوية ليتم اختيار أنسبها لحالة الطفل. ويمكن القول بأن الاتجاهات نحو هذا النوع من البيئات مختلفة؛ فالبعض لا يزال يؤيد وضع الصُّم وضعاف السمع في معاهد ومدارس خاصة ويفضِّلها على بيئات الدمج، بينما البعض الآخر يرفض هذه البيئات، ويعتبرها تقييدًا وعزلًا لهؤلاء الأفراد. وفي هذا الصدد ذكر فاريل (Farrell, 2010) بأن فئة كبيرة من الأفراد ذوي الإعاقة يفضِّلون المدارس الداخلية على بيئات الدمج؛ ذلك أن بيئات الدمج ممكن أن تسبب الإحباط لذوي الإعاقة؛ حيث إن هناك العديد من الأمثلة لطلبة انتقلوا من مدارس الدمج إلى المدارس الخاصة، وعلَّقوا على تجاربهم في المدارس الخاصة بأنها أفضل من مدارس الدمج، وأنهم لا يرغبون في العودة إليها.

وفي هذا المجال؛ يشير البلاح (٢٠٠٨) إلى أن وجود الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المدارس والمعاهد الخاصة قد يعمِّق لديهم لغة الإشارة، ويساعد على تكوين جماعات من الصُّم؛ حيث يكون الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه منبعًا حيويًا لعملية التواصل من الإرسال والاستقبال، وتعلُّم الإشارات الجديدة

وتبادلها مع بعضهم البعض. فضلًا عن أن التسكين التربوي له تأثير كبير على علاقات الطلاب الصُّم وضعاف السمع من حيث نمو فرص التفاعل الاجتماعي، ونمو الصداقات مع الأقران؛ ذلك أن الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المدارس الداخلية يكونون أكثر تفاعلًا مع أقرانهم، وأكثر شعورًا بالهُوِيَّة من أقرانهم في بيئات الدمج.

في المقابل؛ ذكر هالاهان وكوفمان (٢٠٠٦/ ٢٠٠٨) أن العديد من الأشخاص الصُّم وضعاف السمع، إضافة إلى بعض المختصين يؤكدون على أن الوضع الثقافي للطلاب الصُّم وضعاف السمع يعد في خطر كبير، حيث يعتقدون بأن زيادة الدمج والابتعاد عن المعاهد والمدارس الداخلية من شأنه أن يعمل على تآكل القيم الثقافيَّة لمجتمع الصُّم وضعاف السمع، والتي كانت تنتقل من جيل إلى آخر عن طريق الاحتكاك والتواصل الذي كان يتم في المدارس الخاصة، إلاَّ أنَّ الطلاب الصُّم وضعاف السمع في الوقت الحالي لا يقومون سوى بقدر ضئيل من الاحتكاك مع أقرانهم الصُّم وضعاف السمع عند التحاقهم بالمدارس العادية. كما أشار كلًا من ماكلروي وستوربك (McIlroy& Storbeck, 2011) إلى أن الصُّم الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة يعانون من مجموعة من المخاوف الأكاديمية، ولكنهم في الوقت نفسه لديهم شعور قوي بالفخر والكفاءة الذاتيَّة، وبالتالي فإن الطلاب الصُّم وضعاف السمع يتأثرون بالتنشئة الاجتماعية، واللغة، والقبول في البيئة التعليميَّة التي يختارون البقاء فيها.

وبذلك؛ فإنه في مثل هذه البيئات التعليميَّة، من الأرجح أن ينغمس الطلاب الصُّم وضعاف السمع في مجتمع الصُّم، ويتعرفون على ثقافة الصُّم، ويطوِّرون إحساسًا قويًا بالهُوِيَّة الصمَّاء (Bat-Chava, 2000; Breivick, 2005; Foster & Kinuthia, 2003; Skelton & Valentine, 2003).

**النوع الثاني/ بيئات الدمج:**

ظهرت بيئات الدمج كاستجابة للتوجهات العالمية الحديثة في مجال تعليم الطلاب الصُّم وضعاف السمع، والذي يميل نحو التكامل والدمج داخل المدارس العادية، مما يحقق لهم أقصى قدر من التفاعل بينهم وبين أقرانهم السامعين، وقد اختلفت الاتجاهات نحو هذه البيئات كما اختلفت نحو المدارس والمعاهد الخاصة كذلك، حيث يشير يوهان (Yuhan, 2013) إلى أن وضع الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المدارس العامة مع الطلاب السامعين قد يجعلهم يواجهون صعوبات متزايدة في التفاعل، وتكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم، بالإضافة إلى الصعوبات في المناهج الدراسيَّة، مما يستوجب تقديم التدخل المناسب لهم في بيئات الدمج لتحقيق الفائدة المرجوة. وأضاف كينت (Kent, 2003) أن الطلاب ضعاف السمع المدموجين في المدارس العامة تكون لديهم خبرات تعليمية سلبية مع الأقران، وأنهم غالبًا يواجهون الشعور بالوحدة مقارنة بأقرانهم السامعين. بينما في المقابل أشار كلًا من انجيليديس وارفي (Angelides & Aravi, 2006) إلى أن المقارنة بين الخيارات التربوية التي يلتحق بها الطلاب الصُّم وضعاف السمع كشفت أن الحضور في المدارس العادية يتمتع بقدرة على توفير مزايا أكبر من الحضور في المدارس الخاصة، ذلك أنه يوفر المزيد من الفرص للتعلُّم بالنسبة للطلاب الصُّم وضعاف السمع.

وبذلك؛ فإنَّ المدارس العامة التي أصبح الأطفال الصُّم وضعاف السمع يلتحقون بها في العقدين الأخيرين، تلعب دورًا كبيرًا في التعرف على المعايير الاجتماعية والثقافيَّة لمجتمع السامعين، مما يجعلهم أقرب لهم ولثقافتهم (Bat-Chava, 2000; Israelite et al., 2002; Leigh, 1999).

وفي هذا المجال؛ يمكن الإشارة إلى أن بيئات الدمج الجزئي والكلي تختلف اختلافًا كبيرًا من حيث الطريقة التي تخدم بها الطلاب الصُّم وضعاف السمع؛ حيث يمثل الدمج الكلي إلحاق الطالب الأصم وضعيف السمع بمدارس وفصول التعليم العام، واستيعابه فيها استيعابًا كاملًا مع تقديم الخدمات المساندة الانتقالية، مما يساعد في الوصول إلى التعليم عن طريق مترجمي لغة الإشارة والمعلمين المساعدين والأجهزة المعينة. في حين يمثل الدمج الجزئي السماح للطالب الأصم وضعيف السمع بالذهاب لفصول السامعين من خلال الأنشطة المختلفة كجزء من اليوم الدراسي، إذ يتفاعل الصُّم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين على نطاق أضيق قد يقتصر على الوقت الذي يشاركون فيه في المواد غير الأكاديمية (القرشي، ٢٠٠٥).

وبالتالي؛ فإن بيئة الدمج سواءً كانت دمجًا كليًا أو جزئيًا لها تأثير مختلف على هُويَّة وثقافة الطلاب الصُّم وضعاف السمع، حيث تيسِّر سبل التواصل وتوفِّر مهارات اجتماعية في حدود الثقافة التي تحتفظ بتوقعات مرنة لأعضائها داخل كل بيئة. ذلك أنه غالبًا ما يصل الطلاب الصُّم وضعاف السمع إلى المدرسة وهم يفتقرون إلى فهم التوقعات والأعراف والقواعد الاجتماعية الضرورية للانخراط في البيئة التعليميَّة. ولكي يدمج الطلاب بالكامل في هذه البيئات يجب أن يكونوا قادرين على الوصول إلى التواصل الجيد مع أقرانهم، ومعلميهم حتى يستطيعوا تحقيق النجاح فيها (شيتز، ٢٠١٢/ ٢٠١٥).

ذلك أن المراهقين يبدؤون من خلال الالتحاق بالبيئات التعليميَّة بتوسيع بيئتهم اليومية، مما يجعلهم مجبرين على اختيار الأنشطة التي يقومون بها في عالم الصُّم أو السامعين أو كليهما، خاصة عند الالتحاق بالمدارس العامة؛ كونهم سيواجهون جميع أنواع التحديات التي تتعلق بالصمم في البيئة السمعيَّة مثل: الاستبعاد، والتحيُّز، والشفقة، مما يؤثر على تشكيل هُويَّتهم (Kunnen, 2014).

وقد تكون الخصائص الفيزيائية للشخص من العوامل المهمة في البيئات التعليميَّة بأنواعها؛ ذلك أن الخصائص الفيزيائية للأشخاص ذوي الإعاقة قد تؤدي إلى تعزيز هُويَّة يغلب عليها وصمة العار، ولكن يمكن تحويلها إلى ميزة للشخص إذا كانت الاختلافات الجسدية علامات على التشابه والانتماء الاجتماعي لمجموعة مرجعية. وبذلك فإن نقل الأشخاص الصُّم وضعاف السمع من مدرسة عادية إلى مدرسة خاصة هو تغيير في السياق الاجتماعي، والذي قد يغيِّر التعريفات ذات الصلة بما هو مرغوب أو غير مرغوب فيه؛ ذلك أن النظرة للخصائص الفيزيائية، والجسمية المختلفة، والبناء الاجتماعي للأشخاص الصُّم وضعاف السمع تختلف باختلافات سياق البيئة التعليميَّة التي يتواجدون فيها (Brunnberg, 2010).

وعلى هذا؛ يمكن القول بأن الخِبرات التعليميَّة التي يتلقاها الأشخاص الصُّم وضعاف السمع داخل البيئات التعليميَّة بأنواعها تعد عاملًا مهمًا في تعزيز هُويَّاتهم الثقافيَّة، والتي تختلف باختلاف نوعية تلك البيئات التعليميَّة التي يلتحقون بها (McIlroy& Storbeck, 2011).

**٢. ٣. ٢ العلاقات مع الأقران (Relationship with Peers):**

تعتبر الخِبرات التعليميَّة التي تقدمها جماعة الأقران خاصة بالنسبة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع مصدرًا أساسيًا لتعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهم وتحديد شكلها (Brunnberg, 2010; Hadjikakou & Nikolaraizi, 2007; Israelite et al., 2002; Kemmery & Compton, 2014; Leigh, 1999).

وفي هذا المجال أشار برونبرغ (Brunnberg, 2010) إلى أن تجارب الأشخاص الصُّم وضعاف السمع مع الآخرين ضرورية لتطوير هُويَّتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية؛ ذلك أنه غالبًا ما يعيش الشخص الأصم أو ضعيف السمع في بيئة اجتماعية، ويلتحق بالمدرسة التي تلعب فيها عملية التفاعل دورًا مهمًا، خصوصًا عندما يتم تصنيف شخص ما على أنه مختلف أو منحرف عن الأشخاص الآخرين في نفس المكان.

وبذلك؛ فإنه خلال فترة المراهقة، يبدأ الشباب بالابتعاد عن عائلاتهم، ويكتسبون القبول الاجتماعي أو الاحتواء مع مجموعة من الأقران التي تشكل أهمية كبيرة بالنسبة لهم، حيث توفر المدارس مساحات للمراهقين للتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، وإمكانية التعلُّم عن القواعد الاجتماعية المناسبة وأنماط التفاعل المقبولة (Israelite et al., 2002). وعلى هذا؛ فإن العلاقات مع الأقران تشكل أهمية كبيرة بالنسبة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع بشكل خاص؛ حيث تتوفر فرص التواصل المتاحة، والتماثل والتشابه في كثير من المتغيرات مثل: نمط التواصل، ونمط الإعاقة، وثقافة الصُّم، وخصائص الصُّم كأقلية لها وضع خاص بخلاف الإعاقات الأخرى؛ إذ يتجمعون في أماكن تشملهم سويًا بعيدًا عن عالم السامعين الذين يختلفون عنهم، ويعتبر بذلك الأقران مصدرًا رئيسيًا لاكتساب لغة الإشارة بين الجماعة، وإثراء أنماط التواصل الخاصة بهم، والتي تعتبر جزءًا رئيسيًا من هُويَّتهم (البلاح، ٢٠٠٨).

ونستطيع هنا أن نستدل بما أشار إليه الهجين (Elhageen, 2004) الذي ذكر بأن الشخص الأصم وضعيف السمع يقضي معظم وقته مع الأقران أكثر من الوقت الذي يقضيه مع والديه في المنزل، كما أن تأثير الأقران أقوى من التأثير الذي يحدثه البالغون على الأطفال، ذلك أنه يسهل فهم الأطفال لبعضهم إذا ارتبطوا بخبرات قوية داخل المدرسة، وخلال التفاعلات بين الأطفال يستطيع الطفل تعلُّم فكرة الحقوق والواجبات. إضافة إلى أن العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال داخل الفصل ربما تؤثر على شكل العلاقات الاجتماعية في المستقبل، وتزودهم بالمهارات الاجتماعية الفعَّالة.

ويقدم إدوارد دولنيك (Edward Dolnick) في مقالته تلخيصًا لجدلية ثقافة الصمم، حيث يشير إلى أن الوالد والابن ينتميان لثقافتين مختلفتين كما لو كانت تربطهما علاقة تبنّي عبر خيوط عرقية مختلفة، مما يؤدي إلى اكتساب الصُّم شعورًا بالهُويَّة من أقرانهم الصُّم أكثر من آبائهم؛ لكونهم أكثر قربًا منهم (ريمرمان،

٢٠١٣/ ٢٠١٧). وبالتالي؛ ينضم معظم الصُّم تلقائيًا لمجتمع الأقران الصُّم بسبب الانفصال عن الأسرة التي لا تتفهم احتياجاتهم في الغالب، ولا تكون قادرة على التواصل معهم (Sutton-Spence, 2010).

ويشير لي (Leigh, 1999) إلى أن الطلاب الصُّم في جميع أنواع البيئات التعليميَّة يتأثرون بشكل كبير بعلاقاتهم مع الأقران، وتعتمد درجة تفاعلات الأقران إلى حد كبير على قدرة المراهق الأصم على التواصل بوضوح مع أقرانه. وفي الوقت نفسه تؤثر العلاقات التي تتطور في المدرسة مع الأقران على الطريقة التي يعرّف بها المراهق نفسه، مما يجعل هذه التجارب الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة مؤثرة على التصورات اللاحقة للهُويَّة والذات. ويؤكد على هذا برونبرغ (Brunnberg, 2010 ) الذي أشار إلى أن بعض الأشخاص الصُّم وضعاف السمع أعربوا عن وجود أزمة في الهُويَّة والتعرُّض للعزلة عندما يتعلق بالأمر بالعلاقات مع الأقران، حيث يغلب عليهم الشعور بالارتباك والمشكلات الاجتماعية، الأمر الذي يجعل هناك حاجة لحصولهم على الدعم، لتسهيل عملية التفاعل مع الأقران بشكل مناسب في البيئات التعليميَّة المختلفة.

وفي هذا المجال؛ تشير شيتز (٢٠١٢/٢٠١٥) إلى أن الانتماء إلى جماعة الأقران بالنسبة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع يختلف عند الأفراد؛ ففي حين أن البعض يرى أنه بمجرد ولادة الطفل وهو أصم أو ضعيف سمع يحق له الدخول في جماعة الصُّم وضعاف السمع، يشترط البعض الآخر الالتزام باللغة، والقيم، والمعتقدات الخاصة بالصُّم وضعاف السمع؛ لكي ينضم لتلك الجماعة. ويؤكد ذلك القطان وآخرين (٢٠١١) الذين أشاروا إلى أن لغة الإشارة تعد اللغة الرئيسية للحصول على الهُويَّة الاجتماعية داخل جماعة الأقران الصُّم؛ ذلك أنه من خلالها يتم التعبير عن الأفكار، والقيم، والمعتقدات التي تربط أعضاء الجماعة ببعضها، مما يجعل الأصم أو ضعيف السمع يحصل على مكانة مرتفعة داخل جماعته إذا كان متمكنًا من لغة الإشارة.

كما أشار كلًا من لوند وروس (Lund & Ross, 2016) إلى أنه يجب التركيز على فهم الخِبرات التعليميَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع في المدارس؛ للحد قدر الإمكان من التعرض لإيذاء الأقران عند إتمام الدِّراسة أو الانتقال إلى العمل بعد المرحلة الثانوية، وذلك من خلال التركيز على المهارات الاجتماعية المناسبة، وحل النزاعات، وإدارة الغضب من أجل الحد من احتمال استمرار السلوك العدواني بين الأقران، وتعزيز السلوكيات الإيجابية.

وبالتالي؛ فإن الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع ترتبط ارتباطًا وثيقًا بطريقة التواصل التي يستخدمونها مع الأقران داخل المدرسة، والتي تحدَّد بشكل الهُويَّة التي يحملونها، حيث يحضر ذوو الهُويَّة السَّامعة المدارس العامة، ويتفاعلون مع أقرانهم السامعين باللغة المنطوقة، في حين يحضر ذوو الهُويَّة الصمَّاء المدارس الخاصة بالصُّم وضعاف السمع، ويتفاعلون مع أقرانهم الصُّم وضعاف السمع بلغة الإشارة. بينما يحضر ذوو الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة المدارس العامة، ويتفاعلون مع أقرانهم السامعين باللغة المنطوقة، كما يتفاعلون مع أقرانهم الصُّم وضعاف السمع بلغة الإشارة في الوقت نفسه (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006).

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول بأن الخبرات التعليميَّة التي يتم الحصول عليها من جماعات الأقران تشكِّل محورًا مهمًا في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للأصم وضعيف السمع ومعالجة المشكلات والضغوطات النفسية التي يتعرض لها، حيث يصبح الانتماء لمجموعات الأقران عاملًا مهمًا في تخطي تلك المشكلات.

**٢. ٣.٣ العلاقات مع المعلمين (Relationship with Teachers):**

تعد الخِبرات التعليميَّة التي يتعرض لها الأشخاص الصُّم وضعاف السمع من خلال علاقاتهم مع معلميهم من أهم الخِبرات التي تترك تأثيرًا كبيرًا على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهم (Hadjikakou & Nikolaraizi, 2007; Hintermair, 2008; Israelite et al., 2002; Kemmery & Compton, 2014; Sisia, 2012). حيث يمثل المعلمين طرفًا هامًا داخل مدارس الصُّم وضعاف السمع؛ إذ يسهمون في تعزيز كرامتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، مما يؤثر على تطوير هُويَّاتهم (Mcllroy & Storbeck, 2011). ويذكر الهجين (Elhageen, 2004) أنه إلى جانب جماعة الأقران يوجد كذلك المعلم الذي يُناط به قيادة العملية التربوية، والذي له تأثير على تعزيز علاقات الأقران مع بعضهم البعض.

وفي هذا المجال؛ أشار أوليفا (Oliva, 2004) إلى أن الصراعات الأكاديمية في تعليم الطلاب الصُّم وضعاف السمع في السنوات الأخيرة لم تكن نتيجة للصمم في حد ذاته، وإنما نتيجة لقرارات المعلمين وصانعي السياسات حول كيفية تعليم الطلاب الذين يعانون من الصمم وضعف السمع. حيث يذكر سيسيا (Sisia, 2012) أن التمويل الفيدرالي الذي فرضته القوانين الحديثة مكَّنت المدارس العامة من التركيز على ثقافة الطلاب الصُّم وضعاف السمع من خلال توظيف معلمين مدربين خصيصًا لتلبية احتياجاتهم الفردية.

وبذلك؛ يلعب المعلم دورًا كبيرًا في تعزيز الهُويَّة لدى الطلاب الصُّم وضعاف السمع، لذا ينبغي التركيز بشكل خاص على شخصية المعلم، وفاعليته، وقدرته على تقديم الخدمات التربوية المناسبة لطلابه (Webster, 2015). حيث إن المناهج الجيدة، وأساليب واستراتيجيات التدريس المتطورة، والبيئة التعليميَّة المناسبة، لا تكفي جميعًا للوصول إلى نتائج مقبولة، بدون توفير المعلم القادر على الاستفادة من هذه الإمكانات، وتوظيفها بما يحقق الجودة في التعليم، والارتقاء بمستوى أداء الطلاب، والتخفيف من حدة الصعوبات التي يعانون منها. فتمتع المعلم بخصائص إيجابية، تؤكد كفاياته الشخصية والمهنية في تعليم الطلاب الصُّم وضعاف السمع، مما يساعد على تعزيز الخصائص الإيجابية لدى طلابه (الإمام، ٢٠١٠). ويؤيد ذلك سميث (Smith, 2013) الذي يشير إلى أن هناك العديد من الخِبرات الإيجابية التي يساعد المعلمون على توفيرها لطلابهم الصُّم وضعاف السمع، تتمثل في تشجيعهم على المشاركة في المشروعات الصفية، وتحقيق التفوُّق الدراسي، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على الروح المعنوية، والرغبة في الإنجاز لدى طلابهم.

وفي هذا الصدد؛ وضَّح ويبستر وبلاتشفورد (Webster & Blatchford, 2019) أهمية الطريقة التي يتفاعل بها المعلمين مع الطلاب، ومدى الانفصال عن المعلم والمنهج، وكيفية تأثيرها على مستوى طلابهم، حيث يقضي الطلاب ذوو الإعاقة وقتًا أقل في التفاعل مع المعلم مقارنة بزملائهم، ويتلقون نظامًا تعليميًا

مختلفًا، فيصبح من غير المفاجئ أن يحقق هؤلاء الطلاب تقدمًا أقل من أقرانهم، الأمر الذي يؤثر على طريقة التدريس والدعم الذي يقدمه هؤلاء المعلمون في المدارس.

وبالتالي؛ فإن استعدادات المعلم تؤثر على نتائج الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المدرسة، خصوصًا فيما يتعلق بالمعلومات عن مختلف الإعاقات، وطرق التواصل، واستراتيجيات التدريس، وإدارة سلوك الفصول الدراسيَّة، والمناهج والمعايير، والخطط التعليميَّة الفردية التي يقوم المعلم بتنفيذها، والتعاون مع أولياء الأمور (Musyoka et al., 2017).

كما يلعب الأستاذ الجامعي بوجهٍ خاص دورًا كبيرًا في هذا المجال؛ حيث يدير عملية التدريس في الجامعة ويخطط لها، وينظم الخِبرات التعليميَّة والمواقف التي يمر بها الطلاب خلال اليوم الدراسي، فضلًا عن كونه قائدًا وضابطًا لتلك العملية، مما يجعله مؤثرًا بشكل كبير على طلابه داخل القاعات الدراسية (المسعودي والخفاجي، ٢٠١٧).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للمعلمين في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع، إلاَّ أنه في المقابل قد يؤدي ضعف خصائص المعلم وعدم تمكنه إلى تعريض هُويَّة الصُّم وضعاف السمع لمجموعة من التحديات خصوصًا في ظل ضعف التعاون بين المعلمين والأخصائيين الآخرين في المدرسة، حيث ذكر تيرنر وآخرين (Turner et al., 1998) أن المعلمين أحيانًا يشكُّون بقدرات الأخصائيين على مساعدة الصُّم وضعاف السمع وأسرهم خصوصًا بالنسبة للمعلمين الذين يؤمنون باستخدام قراءة الشفاه؛ ذلك أنهم يخشون على الوالدين من النصائح التي يقدمها هؤلاء الأخصائيون؛ إذ إنهم يوصون باكتساب لغة الإشارة ويعتبرونها عاملًا ضروريًا لتحقيق هُويَّة الصُّم وضعاف السمع وانتمائهم في الوقت الذي يعارض فيه المعلمون هذا المبدأ، مما يعرِّض الصُّم وضعاف السمع لمشكلات تؤثر على هُويَّتهم.

وبناءً على ما سبق؛ فإن المناطق التعليميَّة في المجتمعات المزدهرة على وجه الخصوص تستطيع تخصيص موارد إضافية ودعم أكاديمي لتعليم الأشخاص الصُّم وضعاف السمع فيها من خلال توفير المعلمين المؤهلين الذي يؤثرون بشكل إيجابي على هُويَّة الصُّم وثقافتهم (Sisia, 2012).

وعلى هذا؛ فإن الخبرات التعليميَّة التي يحصل عليها الصُّم وضعاف السمع من معلميهم داخل المدارس تسهم بشكل كبير في تعزيز هُويَّتهم الثقافيَّة، مما يتطلب أن يكون المعلمين على دراية بالخصائص المختلفة للطلاب الصُّم وضعاف السمع وطرق التعامل معهم حتى يكونوا قادرين على إكسابهم الخبرات الإيجابية التي تعزز هُويَّاتهم.

### ٢. ٤.٣ طرق التواصل (Methods of Communication):

تتعدد طرق التواصل التي يستخدمها الأشخاص الصُّم وضعاف السمع في البيئات التعليميَّة المختلفة، وقد أثبتت العديد من الدِّراسات العلميَّة التأثير الكبير لطرق التواصل المستخدمة على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة

لدى الصُّم وضعاف السمع (Hadjikakou, 2011; Najarian, 2008; Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006; Sari, 2005; Sutton-Spence, 2010; Weldon, 2017).

وعندما نسلط الضوء على أهم طرق التواصل المستخدمة من قبل الأشخاص الصُّم وضعاف السمع، نذكر لغة الإشارة، التي تشكِّل ركنًا أساسيًا من الأركان الممثلة لهُويَّة الصُّم وضعاف السمع وثقافتهم، خصوصًا من يحملون الهُويَّة الصمَّاء؛ ذلك أنهم يعتبرون أن تلك اللغة هي المشكِّلة لشخصياتهم ومعتقداتهم وأفكارهم والتي تمثل في النهاية هُويَّتهم الثقافيَّة. وقد ربط بعض المختصين بين مصطلح الصمم ولغة الإشارة؛ حيث أشار موجير وآخرين (Mugeere et al., 2015) إلى أن مصطلح الصُّم يشير إلى مجموعة الأقليات اللغوية، والاجتماعية، والثقافيَّة الذين يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل في مجتمع الصُّم. ويشير فيشر وويتر (Fischer & Whiter, 2001) إلى أن مصطلح الصُّم هو رمز لتمثيل الانتماء الاجتماعي، والثقافي، والسياسي مع مجتمع الصُّم، وطريقة الاتصال المستخدمة هي لغة الإشارة الأمريكية (American Sign Language, ASL). كما أشار كلًا من بالمر وآخرين (Palmer et al., 2014) إلى امتلاك مجتمع الصُّم ثقافة متميزة مع معتقدات خاصة، وعادات، ومواقف، ولغة مميزة، والتي تتمثل في لغة الإشارة الأمريكية.

وبذلك؛ هناك اتفاق بين المختصين على أن هُوية الصُّم وضعاف السمع مرتبطة بالبناء الاجتماعي، والمشاركة مع مجتمع الصُّم وضعاف السمع، ومفهوم الثقافة، واستخدام لغة الإشارة التي تمثل العنصر الأكثر أهمية لهُويَّتهم، والتي تعتبر لغة مستقلة عن اللغة المنطوقة (محمد، ٢٠١٠؛ Skelton & Valentine,2003). ذلك أن استخدام لغة الإشارة يسهم في تطوير الهُويَّة لدى الصُّم وضعاف السمع ويشعرهم بالانتماء الذي يبحثون عنه، مما يعمّق هُويَّاتهم (McIlroy& Storbeck, 2011; Sutton-Spence, 2010). كما يؤكد على ذلك كلًا من هيندلي وآخرين (Hindley et al., 1994) الذين أشاروا إلى أن التعرُّض المبكِّر للغة الإشارة والتواصل بفاعليَّة مع الصُّم وضعاف السمع يعتبر من العوامل المؤثرة على التنمية الشخصية والانتماء الاجتماعي وتطوير الهُويَّة لدى الصُّم وضعاف السمع.

وعلى هذا؛ فإن استخدام لغة الإشارة يعتبر تذكرة للانخراط في ثقافة الصُّم وضعاف السمع، ومن ثم فإن هؤلاء الذين لا يتحدثون بلغة الإشارة يعتبرون غرباء على مجتمع الصُّم وضعاف السمع وثقافتهم، ذلك أن الاعتقاد الأساسي في هذه الثقافة أنه لا يستطيع فهم أعراف وقواعد ثقافة الصُّم وضعاف السمع إلاَّ من تعلُّم لغة الإشارة في مراحل حياته الأولى، أو من يستخدم لغة الإشارة كلغة أولى للتواصل مع الآخرين، ومن هنا؛ فإن هذا التصور يحد من دخول الأشخاص الذين يرغبون في هذه الثقافة بعد مرحلة الطفولة أو بعد تعلُّمهم لغة أخرى غير لغة الإشارة (ريمرمان، ٢٠١٣/ ٢٠١٧). وبذلك فإن الأشخاص الصُّم وضعاف السمع يستخدمون لغة الإشارة لإشباع الشعور بالانتماء داخل الجماعة (Mcllroy & Storbeck, 2011). وقد حدَّد هالاهان وكوفمان (٢٠٠٦/ ٢٠٠٨) ست عوامل تميز مجتمع الصُّم بثقافة حقيقية، وبأن لغة الإشارة تعد العامل الأول فيها، وهذه العوامل هي:

١. التمييز اللغوي: حيث يصوِّر الكثير من المختصين مجتمع الصُّم على أنه ثنائي اللغة والثقافة.
٢. الاتجاه نحو الصمم: والذي يشير إلى نظرة الفرد حول ذاته، وما إذا كان يعتقد أنه أصم أم لا، ومن ثم فهو لا يتعلق بمدى حدة السمع؛ فقد نجد على سبيل المثال شخصًا يعاني من فقد بسيط في حاسة السمع وينظر إلى ذاته على أنه أصم.
٣. اختلاف المعايير السلوكية في مجتمع الصُّم عنها في مجتمع السامعين: ومن أمثلة تلك المعايير التي تتضح في السلوكيات الممارسة بين الصُّم، وطريقة الترحيب والمغادرة، حيث نجد أنهم في الغالب يعانقون بعضهم البعض عندما يلتقون معًا، أو عندما يتفرقون، كما أنه من المحتمل بالنسبة لهم أن يكونوا صرحاء في مناقشاتهم، فلا يبدون أي تردد في الدخول مباشرة إلى الموضوع الذي يرغبون في أن يدور التواصل حوله.
٤. التزاوج بين الصُّم: إذ تشير الإحصاءات إلى أن (٩٠٪) من الصُّم يميلون إلى الزواج من مجتمع الصُّم.
٥. الوعي التاريخي بالأحداث المهمة في مجتمع الصُّم.
٦. الشبكات التنظيمية والتطوعية: مثل: المسرح الوطني للصُّم، وأندية الصُّم، والأنشطة الوطنية للصُّم.

إضافة إلى أن من طرق التواصل الأساسية؛ التواصل الشفهي، والذي يقوم على أساس تعليم الأطفال الصُّم وضعاف السمع استخدام الكلام –كما يحدث – بالنسبة للطفل السامع (سليمان والبلاوي، ٢٠٠٥). وتعتمد الطريقة الشفهية على التدريب على النطق والكلام، والتدريب السمعي، وقراءة الكلام، وتتجنب في الوقت نفسه أي استخدام للإشارة، على اعتبار أن استخدام الصُّم للإشارة سيؤدي إلى عزلتهم عن مجتمع السامعين، علاوة على النظر إلى لغة الإشارة على أنها ليست لغة ولا ترقى أبدًا إلى مستوى اللغات المنطوقة (الريس، ٢٠٠٥).

ويشير الزهراني (٢٠٠٧) إلى استناد التعليم السمعي الشفهي على فلسفة أن اكتساب اللغة المنطوقة بشقيها (التعبيري، الاستقبالي) يعتبر هدفًا واقعيًا للصُّم وضعاف السمع، فضلًا عن استناده على الطرق التقليدية في تنمية مهارات التواصل الشفهي، والتي تعتمد على الاستفادة من البقايا السمعيَّة وقراءة الشفاه، كما أن البرامج التي تعتمد على المنحى السمعي–الشفهي كمنحى أساسي في تعليم الصُّم وضعاف السمع تمنع استخدام لغة الإشارة، علمًا بأن بعضهم يتجهون إلى اختيار واستخدام لغة الإشارة كلغة ثانية عند الحديث مع أقرانهم الصُّم الذين يستخدمون لغة الإشارة. بينما يؤكد التعليم السمعي اللفظي على أحقية جميع الأطفال الصُّم وضعاف السمع على أن يتعلموا الاستماع والتواصل والكلام باستخدام اللغة المنطوقة؛ وذلك بالاعتماد على مجموعة من المبادئ والتطبيقات، التي تؤكد على أهمية الاكتشاف المبكر للفقدان السمعي، والاستخدام المبكر للمعينات السمعية أو زراعة القوقعة، ومشاركة الأسرة في فترة مبكرة؛ مما يساعد على تنمية وتطوير مهارات السمع والكلام لديهم.

ويعتبر التواصل الكلي أحد طرق التواصل الأساسية بالنسبة للصُّم وضعاف السمع، إضافة إلى طرق التواصل الإشاري، والتواصل الشفهي. والذي ظهر في أواخر الستينيات في الولايات المتحدة الأمريكية بواسطة

معلم الصُّم روي هولكمبٌ (Roy Holcomb)، ويتضمن هذا الأسلوب استخدام كافة أساليب التواصل- كلٌ على حدة- مثل لغة الإشارة، والأبجدية الأصبعية، والأساليب الشفهية، وغيرها (التركي، ٢٠٠٥). وفي هذا يشير زيدان ومطر (٢٠١٠) إلى أن التواصل الكلي يتضمن الصورة الكاملة للأنماط اللغوية متمثلة في الحركات التعبيرية التي يقوم بها الطفل من نفسه (لغة الإشارة – الكلام – قراءة الشفاه – هجاء الأصابع – القراءة والكتابة)، وذلك بغية تطوير قدرة الشخص الأصم وضعيف السمع على التواصل وإتاحة الفرصة له للتعبير بشكل أكبر عن حاجاته، ورغباته، ومشاعره.

ويرى الريس (٢٠٠٥) أنه نتيجة لكثرة طرق التواصل مع الأشخاص الصُّم وضعاف السمع وتباين وجهات النظر حولها، اتجه المهتمون وذوو العلاقة بالصُّم إلى البحث عن أسلوب تواصل مناسب يلبِّي حاجات الأشخاص الصُّم وضعاف السمع المتنوعة، ويسهِّل تواصلهم مع أقرانهم السامعين، وتوصلت هذه الجهود إلى الوصول إلى أسلوب التواصل الكلي، والذي انتشر بشكل كبير في جميع أنحاء العالم، على الرغم من إساءة فهمه وتطبيقه منذ بدايته.

وفي هذا المجال؛ يمكن القول إن الحفاظ على هُويَّة الصُّم تستند بشكل أساسي على القناعات والقيم المرتبطة بالصمم مقابل السمع، وعلى وضع التواصل الأساسي هل هو لغة الإشارة أم اللغة الشفهية (Kobosko, 2010) وعلى هذا؛ فإن المهم في تعزيز هُويَّة الصُّم وضعاف السمع ليس هو طريقة التواصل بحد ذاتها سواءً كانت إشارية أو شفهية أو كلية، وإنما الجودة والإنتاجية في عملية التواصل مهما كان نوعها (Hardy, 2010).

وبالتالي؛ نستطيع أن نتوصل إلى حقيقة أن الخبرات التعليميَّة التي يحصل عليها الصُّم وضعاف السمع من طرق التواصل مهما كان نوعها تلعب دورًا رئيسيًا في تكوين علاقتهم مع الآخرين، مما يؤثر على هُويَّاتهم.

**٢. ٣. ٥ التكنولوجيا (Technology):**

تمثل التكنولوجيا أهمية كبيرة في حياة الأشخاص بشكلٍ عام، وفي حياة الأشخاص الصُّم وضعاف السمع بشكلٍ خاص، حيث إن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة المواكبة للتطوُّرات التكنولوجية التي يمر بها المجتمع تتطلب من الأشخاص أن يكونوا مزوّدين بالمهارات التي تمكِّنهم من التلاؤم والتكيف مع ظروف المجتمع المتغايرة ؛كونها تمثل ضرورة حتمية في جميع مواقف الحياة المختلفة. إذ أصبحت شبكة الويب العالمية ضرورية بشكل متزايد للجميع، بغض النظر عن العمر والجنس والثقافة والصحة والإعاقات الفردية، وبذلك فهي تمثل ضرورة خاصة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع (Debevc et al., 2011).

وقد ظهرت العديد من الدِّراسات التي تناولت تأثير وسائل التكنولوجيا على الصُّم وضعاف السمع وهُويَّاتهم الثقافيَّة. ولعلَّ من أهم الجوانب التكنولوجية التي يتعرض لها الصُّم وضعاف السمع زراعة القوقعة، التي أحدثت تطورًا كبيرًا بالنسبة لهذه الفئة مما جعلها تؤثر على تعزيز هُويَّاتهم الثقافيَّة، وفي هذا المجال أشار ريمرمان (٢٠١٣/٢٠١٧) إلى أن هناك جدلًا كبيرًا بشأن ثقافة الأشخاص زارعي القوقعة، حيث أيَّد مناصرو

زراعة القوقعة استخدام هذه التكنولوجيا التي يمكنها أن تعالج الصمم بشكل طبي لدى الأشخاص، إذ مكَّنت هذه التكنولوجيا الآباء من التواصل مع أطفالهم، بينما يرى المعارضون بأن الأشخاص زارعي القوقعة عالقون بين عالمين، كونها تمثل تهديدًا لثقافة الصمم، حيث أن الشخص الذي يخضع لهذه العملية لا يزال يطلق عليه شخص معاق، وأنها محاولة لسرقة هذه الأقلية الثقافيَّة التي تعتبر أقلية مختلفة، ولكنها ليست ناقصة أو عاجزة.

ومن الأمور التكنولوجية المهمة بالنسبة للصُّم وضعاف السمع، والتي قد تساهم في التأثير على هُويَّاتهم الثقافيَّة أيضًا الحاسب الآلي والانترنت الذي يلعب دورًا كبيرًا بالنسبة لهذه الفئة، خصوصًا في عملية التعليم؛ حيث أشار أبو ناجي (٢٠٠٣) إلى أن استخدام الوسائط المتعددة والفعَّالة للكمبيوتر وشبكات الانترنت وغيرها من المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليميَّة تمكِّن من مشاركة الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المدارس في مجموعات صغيرة وكبيرة، وتحقق التفاعل بين تلك المجموعات. كما أورد هيلزنسور ودوتر (Hillzensaure & Dotter, 2012) نموذجًا لتعليم اللغة المكتوبة للأشخاص الصُّم من خلال فيديو لغة الإشارة المتزامن مع الترجمة بواسطة الحاسب الآلي، حيث يعتمد هذا النموذج على تقديم رسوم كرتونية للكلمات إضافة إلى أدائها بلغة الإشارة، والذي حقق العديد من الفوائد للأشخاص الصُّم وضعاف السمع؛ كونه يعتمد على وسائط بصرية ويعزِّز لغة الإشارة لديهم.

ولعلَّ برامج التواصل الاجتماعي تعتبر جزء لا يتجزأ من التكنولوجيا التي يستخدمها الأشخاص الصُّم وضعاف السمع بشكل كبير في حياتهم اليومية سواءً داخل المدرسة أو خارجها والتي تحقق لهم العديد من الفوائد. ذلك أنه بالرغم من استخدام الصُّم وضعاف السمع للغة الإشارة واللغة المكتوبة كلغة ثانية إلاَّ أن معظمهم لا يزالون يحرصون على استخدام أنواع مختلفة من الاتصالات عبر الانترنت، حيث تمثل هذه الأنواع من التكنولوجيا قيمة كبيرة بالنسبة لهذه الفئة؛ كونها تساعدهم على إزالة الحواجز التي يتعرضون لها، كما أنها مريحة بالنسبة للصُّم كونها لا تتطلب التحدث شفهيًا مع الآخرين، مما يعالج النقطة التي تمثل جانب ضعف كبير لديهم، فضلًا عن أنها تساعد على تحقيق تكافؤ الفرص بين كلٍّ من الصُّم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين (Gerich & Fellinger, 2010).

وفي هذا المجال؛ يذكر الاتحاد العالمي للصُّم (World Federation of the Deaf, WFD) أن الأشخاص الصُّم يستفيدون من استخدام التكنولوجيا والانترنت وبرامج التواصل الاجتماعي بشكل خلَّاق؛ من أجل تحسين جودة حياتهم، والحصول على المعلومات عن طريق الاتصالات البصرية وسهولة التفاعل من خلال الخدمات المقدمة في لغة الإشارة، كما أنه بحلول عام ٢٠٢٠م يمكن لجميع الأشخاص الصُّم الوصول الكامل إلى الاتصالات، واللغة، والمعلومات، والتفاعل الكامل من خلال تكنولوجيا المعلومات. وعلى هذا؛ فإن التواصل عبر برامج التواصل الاجتماعي ليست تقنية علمية فقط، ولكن لها أيضًا جانب نفسي كونها تمكِّن الأشخاص الصُّم وضعاف السمع من التفاعل مع الآخرين، ولذلك فهي تساعد على تعزيز الثقة بالنفس، والشعور بالرضا، وتحقيق الاستقلال النفسي، إضافة إلى ذلك؛ هناك سببًا آخرًا لشعبية هذا النوع

من التواصل بين الصُّم وضعاف السمع وهو التخفي وعدم الكشف عن الهُويَّة، فضلًا عن أنها لا تتطلب منهم الكشف عن إعاقتهم التي يخشون منها (Daved, 2009).

ومن هنا؛ تلعب برامج التواصل الاجتماعي دورًا حيويًا في تشكيل فكر وثقافات وتلبية احتياجات شرائح المجتمع المختلفة بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة بوجهٍ عام، وللأشخاص الصُّم وضعاف السمع بوجه خاص؛ كما أنها تساعد على تحسين المزاج، والشعور بالأمن، وتعزيز الاستقلالية، وتحسين نوعية الحياة. ذلك أن معظمهم يعيشون صراعًا نفسيًا واجتماعيًا يترتب عليه شعور بالاغتراب وفقدان تقدير الذات والعزلة الاجتماعية والنفسية، وفي المقابل تشكِّل تلك المواقع مجتمع يتميز بالديناميكية والتفاعلية المباشرة الآتية من مستخدمي تلك المواقع، حيث يتحقق لهم إشباع احتياجاتهم النفسية، والاجتماعية، والتواصلية مع أقرانهم السامعين، فضلًا عن إشباع حاجاتهم المعرفية وتقدير الذات (عبدالحميد وآخرين، ٢٠١٥).

وقد زادت المطالبات حول الاعتراف الرسمي بالصُّم وضعاف السمع كأقلية ثقافيَّة لغوية، وإعطائهم الفرصة للحصول على المعلومات على شبكة الانترنت عن طريق برامج التواصل الاجتماعي، والتحرك نحو أساليب التعليم بالثنائيَّة اللغوية وبالمستحدثات التكنولوجية في العديد من السلطات التعليميَّة، كما نمت البرامج التلفزيونية التي تتناول الأشخاص الصُّم وضعاف السمع بشكل إيجابي مما ساعد على نمو هُويَّاتهم (Skelton & Valentine,2003). ذلك أن البرامج التلفزيونية ساعدت بشكل كبير على تقبُّل الأشخاص الصُّم وضعاف السمع والتعرف على لغتهم الخاصة، والتعامل معهم كأقلية ثقافيَّة مستقلة (Foss, 2014).

وهذا يجعلنا نتوصل إلى حقيقة أن الخبرات التعليميَّة التي تسهم فيها التطورات التكنولوجية الحديثة تسعى إلى تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، والاعتراف بهم كأقلية لها حقوقها المعترف بها في المجالات المختلفة خصوصًا في ظل التطور التكنولوجي الكبير.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول بأن الخِبرات التعليميَّة التي يتلقاها الأشخاص الصُّم وضعاف السمع في المراحل الدراسيَّة المختلفة تلعب دورًا كبيرًا في إتاحة الفرصة للانفتاح على حياة الأشخاص الآخرين والتفاعل معهم بشكل إيجابي ومن ثم تعزيز هُويَّتهم (Mcllroy & Storbeck, 2011).

# الفصل الثالث

# الدِّراسات السابقة

**٣. ١ المحور الأول: دراسات تناولت الخِبرات التعليميَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع**

**٣. ٢ المحور الثاني: دراسات تناولت الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع**

**٣. ٣ المحور الثالث: دراسات تناولت الخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع**

**٣. ٤ تعقيب على الدِّراسات السابقة**

# الفصل الثالث

# الدِّراسات السابقة

## تمهيد:

لقد أجريت العديد من الدِّراسات العلميَّة التي تناولت الخِبرات التعليميَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع وربطها بموضوع الهُويَّة الثقافيَّة من نواحٍ عدة، وإن كانت بعض الدِّراسات لم تدرجها تحت موضوع الخِبرات التعليميَّة بشكلٍ مباشر. لذلك ركزت الباحثة في هذا المجال على البحوث والدِّراسات العلميَّة التي تناولت موضوع الدِّراسة الحاليَّة أو ذات العلاقة بها سواءً العربية أو الأجنبية. من خلال تقسيمها لعدد من المحاور كما يلي:

## ٣. ١ المحور الأول: دراسات تناولت الخِبرات التعليميَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع:

وقفت الباحثة على العديد من الدِّراسات العلميَّة التي تناولت الخِبرات التعليميَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع، وبذلك يمكن تقسيم تلك الدِّراسات إلى عدد من المواضيع فيما يلي:

### ٤. ١. ١ البيئات التعليميَّة:

ظهرت العديد من الدِّراسات التي تناولت البيئة كخبرة تعليمية مؤثِّرة في حياة الأشخاص الصُّم وضعاف السمع، حيث استهدفت دراسة العنزي وتركستاني (٢٠١٩) التعرف على أبرز معوقات دمج الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في الجامعات السعودية من منظور أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الكشف عن التحديات التي واجهت الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في مجال الخدمات المساندة، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي القائم على تحليل الظاهرة، من خلال تطبيق مقابلة، بالإضافة إلى الرجوع إلى عدد من الوثائق كالسجلات الأكاديمية للطالبات، ونماذج توصيف المقررات، والمذكرات الشخصية. وتمثلت عينة الدراسة في (١٠) من أعضاء هيئة التدريس، و(٣) من الطالبات الصُّم وضعيفات السمع ممن تخرجن من المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى طالبة صمَّاء تدرس في المرحلة الجامعية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من المعوقات المتعلقة بدمج الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تم تصنيفها إلى خمس فئات تتمثل في: معوقات مرتبطة بعضو هيئة التدريس، ومعوقات مرتبطة بمتطلبات دمج الصُّم وضعاف السمع، ومعوقات مرتبطة باستراتيجيات التدريس المستخدمة، ومعوقات مرتبطة بمتطلبات طبيعة المقررات الدراسية، ومعوقات مرتبطة بمترجم لغة الإشارة. كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من التحديات التي واجهت الطالبات الصُّم وضعيفات

السمع في مجال الخدمات المساندة تمثلت في: الخدمات المرتبطة بالعملية التعليمية، والخدمات المرتبطة بالبيئة التعليمية، والخدمات الإدارية، والخدمات الإرشادية.

في حين هدفت دراسة المالكي (٢٠١٨) إلى التعرف على اتجاهات الطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود نحو التعليم الجامعي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت عينة الدراسة (١٤١) من الطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع الملتحقين ببرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز اتجاهات الطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع نحو الدراسة الجامعية تتمثل في شعورهم بأنهم يحصلون على تعليم أفضل في الجامعة مقارنة بالتعليم العام. كما أظهرت النتائج أن أبرز اتجاهات الطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع نحو طرق التدريس المتبعة تتمثل في رؤيتهم بأن التدريس من خلال التقية سهَّل عملية التعلُّم والتواصل بين المحاضر والطالب. بالإضافة إلى ذلك؛ أظهرت النتائج أن أبرز اتجاهات الطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع نحو البيئة الجامعية تتمثل في رؤيتهم بأن البيئة الجامعية تشجع على الاعتماد على النفس عند قضاء المتطلبات الإدارية.

من جانب آخر؛ حاولت دراسة كلًا من خير الدين وآخرين (Khairuddin et al., 2018) استكشاف خبرات الأطفال الصُّم في بيئات الدمج من خلال الصُّم أنفسهم والمعلمين وأولياء الأمور، وقد شملت العينة (٣٧) من الصُّم والمعلمين وأولياء الأمور في ثلاث مدارس ماليزية. واستخدمت الدِّراسة المنهج النوعي من خلال المقابلات المتعمِّقة. وقد أشارت النتائج إلى سلسلة من الأبعاد المتداخلة للإدماج، تشمل المناهج والأطر التنظيمية والاجتماعية والصوتية واللغوية، التي تؤثر على قدرة الأطفال الصُّم على التواصل والتعلُّم على قدم المساواة مع أقرانهم. وكشفت النتائج عن عدد من العوامل التي تعيق الجهود الرامية إلى تعزيز المشاركة المتكافئة في تعليم الأطفال الصُّم في المدارس العادية وهي: ضعف استخدام التقنية، وعدم كفاية تدريب المعلمين وتوعيتهم، وعدم مرونة النظام التعليمي، وعدم الاتصال بالوالدين.

كما أجرى بارتليت (Bartlett, 2017) دراسة هدفت إلى استكشاف تجربة الفصول الدراسيَّة للطلاب الذين يعانون من الصمم في سن الثانوية. وشملت العينة (١٠) من الطلاب الصُّم، واعتمدت الدِّراسة على منهجية النظرية المجذرة، واستخدمت المقابلات المتعمِّقة لجمع البيانات. وقد أشارت النتائج إلى أن كلًا من النماذج الطبية والاجتماعية للإعاقة قد تحتاج إلى إعادة تقييم، كما أن هناك حاجة إلى أن يُنظر في نموذج بديل يعترف بأهمية المساهمة النشطة للطلاب في الحفاظ على موضعهم داخل المدارس العامة، إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن عدم تعلُّم الطلاب عن تجربتهم سيؤدي إلى إهمال مصدر غني للمعلومات، حول كيفية تحسين تلك المدارس والتدريس وتعويض ضعف أداء الطلاب الصُّم فيها.

بينما استهدفت دراسة كلًا من كاوثون وآخرين (Cawthon et al., 2009) التعرف على مستويات وصول الطلاب الصُّم وضعاف السمع في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية في ولاية تكساس، وقد تم استخدام مراجعة منهجية للسياسيات المنشورة لتلخيص أماكن الإقامة والخدمات المتاحة للتعليم والتقييم وحياة الحرم الجامعي. حيث قدَّم حوالي نصف المدارس التي شملت (١٥٧) مدرسة معلومات عبر الإنترنت. وتضمنت أمثلة الخدمات الاكاديمية داخل الفصل الدراسي تدوين الملاحظات أثناء المحاضرات الصفية، والوقت الإضافي للاختبارات. بينما شملت الخدمات غير الأكاديمية الإحالات إلى موارد المجتمع، والمساعدة في تسجيل الدورات التدريبية.

وفي نفس المجال؛ حاولت دراسة كلًا من انجيليديس وارفي (Angelides & Aravi, 2006) الكشف عن منظور مقارن حول وجهات نظر وخبرات الصُّم وضعاف السمع كأفراد في المدرسة العادية والمدرسة الخاصة. وقد تكوَّنت عينة الدِّراسة من (٢٠) شخصًا يعانون من صعوبة في السمع في قبرص، واستخدمت الدِّراسة المنهج الظاهراتي لاستكشاف تجارب الطلبة من خلال عقد مقابلات مباشرة معهم. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أن المقارنة بين الخيارات التربوية التي يلتحق بها الطلاب الصُّم وضعاف السمع كشفت أن الحضور في المدارس العادية يتمتع بقدرة على توفير مزايا أكبر من الحضور في المدارس الخاصة، ذلك أنه يوفر المزيد من الفرص للتعلُّم بالنسبة للطلاب الصُّم وضعاف السمع.

بينما تناولت دراسة كلًا من وسلي وآخرين (Woosley et al., 2004) الترتيبات التعليميَّة وسلوكيات التدريس ومستويات الاستجابة الأكاديمية لطلاب المرحلة المتوسطة في ثلاث إعدادات مدرسية تتمثل في المدرسة السكنية للصُّم والمدارس العامة ومركز العلاج السكني. وشملت العينة (٩) طلاب من الصُّم في الأماكن التعليميَّة الثلاثة. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة. وقد لوحظ أن الترتيبات التدريبية في وضع العلاج السكني تختلف اختلافًا كبيرًا عن الترتيبات المستخدمة في كلًا من المدرسة العامة والمدرسة السكنية للصُّم. وأن الطلاب في جميع الأوضاع يتعرضون لوجهاتٍ جماعية من خلال مجموعات صغيرة أو يتلقون تعليمًا فرديًا مثل التدريس الخصوصي. وقد كانت أساليب التدريس متشابهة بين المعلمين في الإعدادات الثلاثة؛ حيث يقضون معظم أوقاتهم في تدريس الطلاب.

### ٣. ١. ٢ العلاقات مع الأقران:

ظهرت بعض الدِّراسات العلميَّة التي تناولت العلاقات مع الأقران كخبرة تعليمية يتعرض لها الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المدارس، حيث جاءت دراسة لوند وروس (Lund & Ross, 2016) التي حاولت الكشف عن طبيعة العلاقة مع الأقران بالنسبة للطلاب الصُّم وضعاف السمع. إذ أكمل

(٤٥) طالبًا أمريكيًا من الصُّم وضعاف السمع من الصف الخامس إلى الصف الثاني عشر دراسة استقصائية لتقييم تجاربهم مع إيذاء الأقران. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة. حيث أفاد نحو (٩٠٪) من العينة بأنهم كانوا ضحية للأقران في المدارس. وكانت أكثر أنواع الإيذاء شيوعًا هي العدوان اللفظي، كما أن أنواع الإيذاء كانت أكثر في المدارس الخاصة بالصُّم وضعاف السمع مقارنة ببرامج الدمج.

وفي البيئة العربية؛ جاءت دراسة القطان وآخرين (٢٠١١) التي درست سلوك المشاغبة لدى عينة من المراهقين الصُّم في ضوء سلوكيات جماعة الأقران. واعتمدت الدِّراسة على استخدام المنهج الوصفي من خلال إعداد مقاييس خاصة بالمراهقين الصُّم لقياس سلوك المشاغبة، وسلوكيات الأقران. وقد بلغت عينة الدِّراسة (١١) طالبًا أصمًا، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٣-١٧ عامًا، ممن يدرسون في مدارس الأمل للصُّم بمصر. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين درجات المراهقين الصُّم في بعدى المشاغبة الجسدية والنفسية ودرجاتهم على مقياس سلوكيات الأقران؛ حيث إن سلوكياتهم مع الأقران تنخفض كلما ازدادت المشاغبة الجسدية والنفسية من قبلهم.

كما جاءت دراسة البلاح (٢٠٠٨) التي هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي لتحسين مستوى الصداقة لدى عينة من المراهقين الصُّم، والكشف عن العلاقة بين مستوى الصداقة والنسق القيمي لديهم، وقد تكوَّنت عينة الدِّراسة من (٦٠) من المراهقين الصُّم، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٣-١٧ عامًا، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس كفاءة الصداقة ومقياس النسق القيمي للمراهقين الصُّم، إضافة إلى المنهج التجريبي من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الصداقة لدى الصُّم. وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًا بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في كلًا من مستوى الصداقة والنسق القيمي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الصداقة والنسق القيمي، مما يجعل هناك حاجة إلى اتباع عوامل مساعدة لتحسين الصداقة لدى الصُّم.

في حين حاولت دراسة الهجين (Elhageen, 2004) تحديد الدور الفعَّال لكلٍ من أساليب علاج الوالدين وعلاقات الأقران في الفصول الدراسيَّة والتفاعل بينهما على الشعور بالوحدة لدى الأطفال الصُّم. وقد تألفت العينة من (٤١٥) طفلًا أصمًا. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مجموعة من المقاييس والاستبانات. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًا في درجات الشعور بالوحدة بين الأطفال الصُّم والسامعين؛ حيث أبلغ الصُّم عن مستويات أعلى من الشعور بالوحدة مقارنة بالسامعين، كما أشارت النتائج إلى أن الشعور بالوحدة يرتبط سلبًا بالترويج الأبوي لعلاقات الأقران في الفصول الدراسيَّة.

### ٣ . ١. ٣ العلاقات مع المعلمين:

في مجال المعلمين؛ جاءت دراسة نتيندا وآخرين (Ntinda et al., 2019) التي استكشفت تجارب معلمي الطلاب الصُّم وضعاف السمع في مدرسة ثانوية خاصة للصُّم. واتبعت الدراسة نهجًا نوعيًا، وتألَّف المشاركون من (١٨) معلمًا للطلاب الصُّم وضعاف السمع، شاركوا في مقابلات فردية متعمقة ومحاورة جماعية حول جوانب التدريس والاتصال مع الطلاب الصُّم وضعاف السمع. كما تم جمع البيانات من خلال مراجعة الوثائق. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين أفادوا بوجود فجوات في الكفاءات المهنية لتدريس المناهج السائدة التي يحتاج إليها الطلاب، كما أظهرت النتائج أن الاختلاف في لغة الإشارة أدى إلى التأثير على مشاركة المتعلم وإعاقة تواصل المعلمين مع الطلاب الصُّم وضعاف السمع وأولياء أمورهم، كما أفاد المعلمون بأنهم في حاجة إلى خدمات التدريب المهني التي تتضمن التعاون والتشاور وتطوير أدوات التقييم والمهارات اللغوية. وقد أكدت النتائج كذلك على الحاجة الملحة للنظر في وجود لغة إشارة موحدة يمكن أن تعزز نتائج التدريس والتعلُّم الإيجابية وكذلك التكامل الاجتماعي للحياة المستقبلية لهؤلاء الطلاب. ذلك أن فهم خبرات هؤلاء المعلمين من الوسط الثقافي المعاصر مهم لتصميم وتنفيذ برامج لدعم المتعلمين الصُّم وضعاف السمع ومعلميهم وأولياء أمورهم.

بينما استهدفت دراسة دونكانا وليدربرغا (Duncana & Lederberga, 2018) استكشاف العلاقات بين تقنيات المحادثة للمعلمين، ومكاسب اللغة التي يحققها الطلاب الصُّم وضعاف السمع، وذلك من خلال التركيز على إعادة صياغة المعلمين لألفاظ الأطفال، واستنباط اللغة، وتعليمات المفردات اللغوية، ووقت الانتظار. وقد كانت الدِّراسة نوعية طولية قائمة على الملاحظة؛ حيث درست خصائص حديث المعلم في (٢٥) روضة، مكوَّنة من (٦٨) طفلًا أصمًا وضعيف سمع، ممن يستخدمون اللغة الإنجليزية المنطوقة. وقد أشارت النتائج من خلال النمذجة الخطية الهرمية إلى أن إعادة صياغة مفردات الطفل وتعليم المفردات بشكل صريح من قبل المعلمين كان لها نتيجة إيجابية مرتبطة بمكاسب المفردات التعليميَّة على مدار العام الدراسي، مما ساعد المعلمين في تحسين الحديث مع طلابهم الصُّم وضعاف السمع، وكشفت النتائج كذلك عن اختلافات فردية واسعة في استخدام المعلمين لتقنيات المحادثة، مما يؤثِّر على طلابهم.

من جانب آخر؛ تحققت دراسة كلًا من موسيوكا وآخرين (Musyoka et al., 2017) من الحالة النوعيَّة في تصورات معلمي الطلاب الصُّم ذوي الإعاقات الإضافية. وقد سعت هذه الدِّراسة إلى استكشاف تصورات (٤٠) معلمًا في البيئات التعليميَّة المختلفة. حيث تم استخدام المنهج النوعي (دراسة الحالة) من خلال تحليل المحتوى لمجموعة من البيانات لفحص تصوُّرات المعلمين المبلغ عنها ذاتيًا حول استعدادهم للتدريس. وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى ظهور ثماني موضوعات رئيسية تؤثر على تصوُّرات المعلمين بما في

ذلك: المعلومات عن مختلف الإعاقات، وطرق التواصل، واستراتيجيات التدريس، وإدارة سلوك الفصول الدراسيَّة، وصعوبات التعلُّم النوعيَّة، والمناهج والمعايير، والخطط التعليميَّة الفردية، والتعاون مع أولياء الأمور.

وقد استكشفت دراسة نورمان وجاميسون (Norman & Jamieson, 2015) كيف ينعكس التعلُّم الاجتماعي والعاطفي في مواقف ومعتقدات وممارسات المعلمين المتجولين للطلاب الصُّم وضعاف السمع. واستخدمت الدِّراسة تصميم مختلط يجمع بين الكمي والنوعي، حيث تم استطلاع رأي (٥٣) من معلمي الطلاب الصُّم وضعاف السمع، وقدَّمت المقابلات المتعمقة مع (١١) من معلمي الصُّم وضعاف السمع وجهة نظر أعمق حول كيفية إعطاء هؤلاء المعلمين الأولوية لتعليم مهارات التعلُّم الاجتماعي والعاطفي ضمن دورهم التدريبي الفريد. وكشفت نتائج الدِّراسة أن معلمي الطلاب الصُّم وضعاف السمع أدركوا الحاجة إلى توفير التعلُّم الاجتماعي والعاطفي لطلابهم، ومع ذلك، فإنهم لم يشعروا بأنهم مستعدين بشكل جيِّد لهذا النوع من التعليم، كما أنهم غير مدعومين من قبل مدارسهم.

في حين هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٥) إلى الكشف عن آراء الأكاديميين نحو حقوق الطلبة الصُّم وضعاف السمع والخدمات المقدمة لهم في برنامج التعليم العالي بجامعة الملك سعود، وكذلك الكشف عن آرائهم في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) من الأكاديميين بجامعة الملك سعود، وبتطبيق استبانة استقصاء آراء الأكاديميين، واستخدام المنهج الوصفي، قد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: وعي الأكاديميين في جامعة الملك سعود بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالجامعة، خاصة ذات العلاقة بالاعتراف بحقوقهم مثل أقرانهم السامعين، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأكاديميين بجامعة الملك سعود في المحور الأول "حقوق الطلبة الصُّم وضعاف السمع في التعليم العالي"، والدرجة الكلية للاستبانة، وفقًا لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأكاديميين بجامعة الملك سعود في المحور الثاني "الخدمات المساندة واحتياجات الطلبة الصُّم وضعاف السمع" من الاستبانة وفقًا لمتغير نوع الكلية، وذلك لصالح الأكاديميين بكلية التربية.

### ٣. ١. ٤ طرق التواصل المستخدمة:

فيما يتعلق بطرق التواصل المستخدمة؛ جاءت دراسة كلًا من هول وآخرين (Hall et al., 2018) التي هدفت إلى تقييم تأثير حالة السمع الوالدي وخبرات اللغة على وصول الأشخاص الصُّم إلى التواصل العائلي غير المباشر في مرحلة الطفولة. وقد بلغت العينة (٢١١) من الأشخاص الصُّم البالغين. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام مسح صحة روشستر للصُّم ٢٠١٣. وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن وضع السمع الوالدي وخبرات اللغة يتنبأ بوصول الصُّم البالغين إلى التواصل الأسري غير المباشر في

مرحلة الطفولة، حيث وجدت الدِّراسة أن الأشخاص الصُّم الذين لديهم والدين سامعين كانوا أكثر عرضة للإبلاغ عن محدودية فرص الوصول إلى المحتوى التعليمي وخبرات اللغة أثناء الطفولة.

وفي البيئة العربية؛ هدفت دراسة الزهراني والعتري (٢٠١٢) إلى التعرف على واقع استخدام المعلمين لطرق التواصل في معاهد وبرامج الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات، وذلك على عينة تكوَّنت من (١٨٨) معلمًا من معلمي الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المعاهد والبرامج الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس. وتوصلت الدِّراسة إلى النتائج التالية: أكثر أساليب التواصل الكلي استخدامًا من قبل المعلمين هي: الإشارات مع نطق الكلمة في نفس الوقت، والإشارات مع قراءة الشفاه في نفس الوقت، وأبجدية الأصابع مع نطق الحرف في نفس الوقت. بينما أكثر فنيات لغة الإشارة استخدامًا من قبل المعلمين هي: تعبيرات الوجه المناسبة للموقف، وحركات الجسم المناسبة للموقف. كما أن أكثر أساليب التواصل الشفهي استخدامًا من قبل معلمي الطلاب ضعاف السمع في البرامج، هي: التأكد من ارتداء الطلاب للمعينات السمعيَّة قبل التواصل معهم، ثم مساعدة الطالب على الاعتماد على سمعه في التواصل، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق دالَّة بين متوسط درجات معلمي الطلاب الصُّم في المعاهد والبرامج في استخدامهم لأساليب التواصل الكلي، واستخدام لغة الإشارة، وذلك لصالح المعلمين مستخدمي لغة الإشارة.

وفي المقابل؛ جاءت دراسة وين (Winn, 2007) التي حاولت الكشف عن اكتساب واستخدام لغة الإشارة الأسترالية من قبل (٥٣) شخصًا أصمًا حضروا بيئات تعليمية مختلفة. وكانت الدِّراسة مختلطة تجمع بين المقاربات الكميَّة والنوعيَّة، وتمثلت أدوات الدِّراسة في الاستبانة والمقابلات الفردية. وقد أشارت النتائج إلى أنه بغض النظر عن العمر، فإن اكتساب لغة الإشارة، يحدث في المقام الأول من خلال الارتباط مع الأفراد الصُّم الآخرين داخل المدارس الخاصة، كما أفاد المشاركون أن القليل تلقَّوا التدريس المحدد للغة الإشارة في المدارس الخاصة وكان لهذا تأثير على جودة إشاراتهم، لأنهم أصبحوا يستخدمون إشارات المنازل، مما يجعل هناك حاجة إلى تقديم تعليم شامل بلغة الإشارة وتدريسها من قبل معلمين مؤهلين يجيدون هذه اللغة.

### ٣. ١. ٥ التكنولوجيا:

في مجال التكنولوجيا؛ جاءت دراسة الهمص ودغمش (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه الطلبة الصُّم في توظيف التعلم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، وبلغت عينة الدراسة (٥٠) طالبًا وطالبة من الطلبة الصُّم في الجامعة الاسلامية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات الالكترونية حصلت على المرتبة الأولى من بين المعوقات بنسبة (٦٨,١١٪)، كما أظهرت الدراسة

أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس المعوقات التي تواجه الطلبة الصُّم في توظيف التعلم الالكتروني تبعًا لمتغيرات (الخبرة في الإنترنت، وعدد الدورات التي تم اكتسابها، وعدد الأفراد الصُّم داخل الأسرة).

بينما هدفت دراسة الزكري (٢٠١٨) إلى وصف تجربة الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الطلبة الصُّم، وتحديد الجودة المقدمة في الخدمات الأكاديمية والطلابية للطلبة الصُّم فيها. وقد استخدمت الدراسة أداة استقصاء تم تطبيقها على (٦٧) طالبة وطالبة من الصُّم، من خلال استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود رضا فوق المتوسط من الطلبة الصُّم عن الخدمات المقدمة لهم في الجامعة، إلاَّ أن درجة رضا الطلبة الذكور كانت أكبر من الإناث، على الرغم من عدم وجود فارق دالَّ إحصائيًا بينهما.

في حين جاءت دراسة كلًا من توفان نجاد وآخرين (Toofaninejad et al., 2017) التي قامت على افتراض بأن وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن تلعب دورًا مهمًا في تعزيز تجربة التعلُّم للطلاب الصُّم وضعاف السمع، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تعرض الورقة أدلة مستمدة من مراجعة منهجية للأدبيات حول استخدام وسائل الإعلام الاجتماعية من قبل الطلاب الصُّم وضعاف السمع في البيئات التعليميَّة. وقد تكون البحث من (١٧٢) ورقة، منها (١١) ورقة حققت معايير التحليل المتعمق. وقد كشف تحليل النتائج أن الطلاب الصُّم وضعاف السمع غالبًا ما أبلغوا عن التأثير الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي على تعلُّمهم في شكل زيادة التفاعل، والتحفيز على التعلُّم، وكذلك تقديم الدعم والتغذية الراجعة.

وفي البيئة العربية؛ هدفت دراسة الطنباري وآخرين (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال الصُّم، وقد اتبعت الدِّراسة المنهج المسحي، وتمثلت عينة الدِّراسة في (٢٠٠) من الأطفال الصُّم، ممن يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، وتتراوح أعمارهم ما بين ١٢-١٨ عامًا، وقد توصلت نتائج الدِّراسة إلى أن نسبة (٦٩,٥٪) من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من الصُّم أشاروا إلى أنها تساعدهم في التواصل مع الآخرين، وفيما يتعلق بطرق التعرُّف على مواقع التواصل الاجتماعي؛ فقد جاءت مواقع الانترنت بالدرجة الأولى بنسبة (٨٥٪)، يليها المعلمون في المدارس بنسبة (٦٠٪)، ثم الصحف والمجلات في الترتيب الأخير بنسبة (٧٪).

كما هدفت دراسة عبدالحميد وآخرين (٢٠١٥) إلى التعرف على استخدامات الأطفال الصُّم لمواقع التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة منها، وتأثيرها على العلاقات الاجتماعية لديهم، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، واشتملت العينة على (٢٠٠) من الأطفال الصُّم، الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٢-١٨ عامًا، حيث تم تطبيق استبانة عليهم. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن الصُّم يستخدمون مواقع

التواصل الاجتماعي أكثر من مرة في اليوم بنسبة (٥١,١٪)، إضافة إلى ذلك؛ أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معدلات استخدامات الصُّم لمواقع التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة منها، فكلما ازداد معدل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي زادت الإشباعات المتحققة منها، وبينت النتائج كذلك أن استخدام الصُّم لمواقع التواصل الاجتماعي لفترات طويلة لا يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية الواقعية.

وفي نفس المجال؛ جاءت دراسة عواد (Awad, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى تأثير الفيسبوك على التكيف النفسي والاجتماعي لطلاب المدارس الثانوية الصُّم في الأردن، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٢٣٠) طالبًا من الصُّم، ولجمع المعلومات تم استخدام استمارة الضبط النفسي والاجتماعي، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن الطلاب الصُّم الذين يستخدمون الفيسبوك لديهم درجة عالية من التوافق النفسي والاجتماعي، ويحظون بالاهتمام والدعم من قبل أفراد الأسرة، كما أظهرت الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين الطلاب الصُّم الذين يستخدمون الفيسبوك والطلاب الصُّم الذين لا يستخدمون الفيسبوك في الجانب الصحي؛ لصالح الطلاب الذين يستخدمون الفيسبوك، وفي المجال الاجتماعي؛ لصالح الطلاب الصُّم الذين لا يستخدمون الفيسبوك.

كما جاءت دراسة غريب (٢٠١٣) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين سيولة المعلومات الفضائية، والتكيف النفسي الاجتماعي من خلال أنماط المشاهدة وأثرها على طلبة المرحلة الثانوية الصُّم، وقد اشتملت عينة الدِّراسة على (١٠٠) طالب من الطلبة الصُّم في المرحلة الثانوية. واستخدمت الدِّراسة الاستبانة. وأظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود اختلاف في المهارات النفسية الاجتماعية فيما يتعلق بالتعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي باختلاف نوع القنوات الفضائية التي يشاهدها الصُّم، وعدد ساعات مشاهدة القنوات الفضائية، فيما عدا الضبط الانفعالي والاجتماعي الذي اختلف باختلاف عدد ساعات مشاهدة القنوات الفضائية؛ لصالح الصُّم الذين يشاهدونها بصورة أقل.

من جانب آخر؛ هدفت دراسة جيرش وفيلينقر (Gerich & Fellinger, 2010) إلى الكشف عن دور مواقع التواصل الاجتماعي في المساهمة في تحسين جودة الحياة في مجتمع المسنين ومتوسطي العمر من الصُّم، وقد تم جمع البيانات التي شملت رأي (١٠٧) من الصُّم، الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤٥–٨١ عامًا. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس جودة الحياة، وكشفت نتائج الدِّراسة أن استخدام العينة لشبكات التواصل الاجتماعي كان له تأثيرًا إيجابيًا في تحسين نوعية الحياة وتوفير الموارد الشخصية المتعلقة بالكفاءة الذاتية ومهارات الاتصال. وعلاوة على ذلك، كانت الأدلة سليمة بالنسبة للتكافؤ الوظيفي للموارد الاجتماعية والشخصية، مما يوحي بأن هناك آثار سلبية محتملة لتقليل الموارد الشخصية على نوعية الحياة يمكن تعويضها من خلال شبكة أكبر من التفاعل مع الأشخاص الصُّم من خلال برامج التواصل الاجتماعي، والعكس صحيح.

## ٣. ٢ المحور الثاني: دراسات تناولت الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع:

وقفت الباحثة على العديد من الدِّراسات العلميَّة التي تناولت الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع في علاقتها بمتغيرات مختلفة، ومن الدِّراسات ما استهدفت الكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الأشخاص الصُّم وضعاف السمع، حيث حاولت دراسة ريتمان وجور (Ritzmann & Gore, 2019) استكشاف العلاقة بين الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة واحترام الذات لدى الصُّم، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣) أصم، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٢٢-٨٦ عامًا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تكونت أدوات الدراسة من: مقياس تكامل الهُويَّة الثنائيَّة المعدل (٢٠٠٥)، ومقياس روزنبرغ (Rosenberg) لاحترام الذات (١٩٦٥)، ومقياس التثاقف لتحديد أنماط الهُويَّة (١٩٩٧). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين نمط الهُويَّة ثنائية الثقافيَّة واحترام الذات لدى الصُّم.

بينما استهدفت دراسة بيكنر وهيلمي (Beckner & Helme, 2018) استكشاف فئة ضعاف السمع بين عالمي الصُّم والسامعين. واستخدمت المنهج النوعي من خلال تطبيق المقابلات للكشف عن أربع طبقات من الهُويَّات: الشخصية، والتواصلية، وسن طبقة الهُويَّة، والانضمام إلى جماعة ضعاف السمع. وقد شملت العينة (١١) مشاركًا من فاقدي السمع، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٦٠ عامًا. وأشارت النتائج إلى أنه تم تحديد مجموعة من الموضوعات المهمة في كل طبقة. ففي طبقة الهُويَّة الشخصيَّة تم تحديد عدة مواضيع تتمثل في: وصف فقدان السمع وتأثيره، وتحديد فقدان السمع باعتباره إعاقة، والأفكار حول اكتساب السمع الطبيعي. بينما تضمنت الموضوعات في طبقة الهُويَّة التواصلية: تفاعلات التواصل السلبية، وتحديات المواقف الاجتماعية، وعبء الإثبات الذي يواجهه العديد من الأشخاص ضعاف السمع أثناء تفاعلهم مع الآخرين. أما في سن طبقة الهُويَّة؛ فقد تم تحديد عدة مواضيع تشمل: القيام بشيء مختلف على الرغم من فقدان السمع، وصعوبة السمع في المدرسة أو مكان العمل، والكشف عن فقدان السمع، والتعامل مع وصمة العار، واستخدام الفكاهة في التعامل مع وصمة العار. أما في الانضمام إلى جماعة ضعاف السمع فقد كان الموضوع الرئيسي الذي نشأ عن استكشاف هذه الطبقة يتعلق بربطهم (أو عدمه) بمجتمع الصُّم. كما أشارت النتائج إلى أن المشاركين كان لديهم انفصال عن كلًا من مجتمعي الصُّم والسامعين، مما جعلهم يبحرون في عالم السامعين دون صلات حقيقة بالهُويَّة السَّامعة أو العالم الذي يعيشون فيه.

من جانب آخر؛ جاءت دراسة بول ويليامسون (Powell-Williams, 2018) التي بحثت في موضوع الهُويَّة وإدارة وصمة العار، واستراتيجيات الأصالة التي يستخدمها الأفراد الصُّم ثقافيًا عند التنقل بين عالم الصُّم والسامعين. وقد اشتملت عينة الدِّراسة على (٢٠) من الصُّم، واستخدمت الدِّراسة المنهج النوعي (النظرية المجذرة)، حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلات المتعمقة مع العينة. وقد أشارت نتائج الدِّراسة

إلى أن المشاركين يشعرون بأنهم مجبرون على إثبات قدراتهم وتطبيع أنفسهم وصممهم عند السامعين، والدفاع عن الأصالة وتأكيد صحتها عند الآخرين. مما يزيد من إدراكنا للتوقعات المتناقضة حول تعرُّض الصُّم للوصم وأثره على هُويَّتهم.

وقد قامت إحدى الدِّراسات بربط الهُويَّة بالرفاهية النفسية؛ حيث بحث كلًّا من تشابمان ودامير (Chapman & Dammeyer, 2017 a) في دراسة ارتباط أشكال مختلفة من الهُويَّة (الصمَّاء، السَّامعة، ثنائيَّة الثقافة، الهامشيَّة) بمستويات الرفاهية النفسية. وقد تمثلت العينة في (٧٤٢) من فاقدي السمع. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة عبر الانترنت. ووجدت الدِّراسة أن الأشخاص ممن يملكون الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة لديهم مستويات أعلى من الرفاهية النفسية مقارنة بباقي الهُويَّات، وأن أصحاب الهُويَّة الهامشيَّة كانوا الأقل في مستويات الرفاهية النفسية. ووجدت الدِّراسة كذلك أن الإعاقة الإضافية، والمستوى التعليمي، والشعور بالتمييز له دور كبير في التأثير على الرفاهية النفسية.

كما حاولت دراسة كلًّا من كارتر وميرليز (Carter & Mireles, 2016) ربط الهُويَّة بمفهوم الذات، من خلال تطبيق نظرية التحكم في الهُويَّة وتفحص العلاقة بين عمليات التحقق من هُويَّة الصُّم وتقدير الذات. وقد بلغت العينة (٢٣٩) من الأشخاص الصُّم وضعاف السمع، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة عبر الانترنت. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنه عند التحكم في المتغيرات المعروفة المرتبطة بتقدير الذات، فإن تعليم الأفراد الصُّم ودرجة الصعوبة التي يواجهونها في التحقق من معاني الذات في المواقف الاجتماعية هي التي تتنبأ بالهُويَّة لدى الأشخاص الصُّم وضعاف السمع.

وفي أوغندا؛ حاولت دراسة كلًّا من موجير وآخرين (Mugeere et al., 2015) استكشاف هُويَّات وخبرات المعيشة للأشخاص الصُّم. باستخدام بيانات من مقابلات شبه منظمة مع (٤٢) من الصُّم. واستخدمت الدِّراسة ثلاث مناقشات لمجموعات التركيز. باستخدام منهج البحث التفسيري الاستكشافي. وقد أشارت النتائج إلى أنه غالبًا ما تتنافس أشكال متعددة من الهُويَّات، والتي لا تستند بالضرورة على الهُويَّة الصمَّاء، كما تظهر النتائج أن التنوع الثقافي والديني والعرقي للبلد له تأثير على شكل الهُويَّة.

من جانب آخر حاولت دراسة كارتر (Carter, 2015) استخدام إطار نفسي اجتماعي لفهم تأثير مركزية هُويَّة الصُّم، حيث تم إجراء دراسة مسحية من خلال تطبيق استبانة عبر الانترنت على (٣٤٦) من الأشخاص الصُّم لقياس أوجه هُويَّة الصُّم الخاصة بهم. وقد أظهرت النتائج أن العمر الذي يحدث فيه فقدان السمع، وشدة فقدان السمع، وطريقة الاتصال سواءً كانت لغة الإشارة أو التواصل المنطوق تؤثر جميعها على مركزية هُويَّة الصُّم؛ ذلك أنه كلما ارتفعت درجة الفقد السمعي زادت مركزية هُويَّة الصُّم، وازداد تقديرهم لذاتهم، وكلما زادت درجة وضوح مفهومهم الذاتي، زاد احتمال حضورهم للأحداث في مجتمع الصُّم، وكانوا أكثر ارتياحًا للأشخاص الصُّم من حولهم.

وعلى المستوى العربي؛ جاءت دراسة أبو فضة (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهُويَّة لدى المراهقين الصُّم في غزة في ضوء مجموعة من المتغيرات. وتمثلت العينة في (١٩٠) طالبًا وطالبة من الصُّم، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأدوات في مقياس قلق المستقبل ومقياس أزمة الهُويَّة. وأظهرت النتائج أن هناك مستوى فوق المتوسط من أزمة الهُويَّة لدى الصُّم، وأن هناك علاقة قوية بين قلق المستقبل وأزمة الهُويَّة؛ حيث إنهم يمرون في مرحلة المراهقة بأزمات تعرضهم لدرجات مرتفعة من اضطراب الهُويَّة وقلق المستقبل، إضافة إلى ذلك؛ أظهرت النتائج أن هناك فروق دالَّة في الدرجة الكليَّة لأزمة الهُويَّة تعزى لمتغير وجود صُّم في العائلة؛ لصالح عدم وجود صُّم في العائلة، بينما لا توجد فروق دالَّة تعزى لمتغير ترتيب الأصم بين إخوته، ودخل الأسرة.

وفيما يتعلق بالكفاءة الثقافيَّة؛ جاءت دراسة محمد (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على الكفاءة الثقافيَّة كما يدركها الصُّم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكوَّنت عينة الدِّراسة من (١٥٦) طالبًا من الصُّم وضعاف السمع من معاهد الأمل وبرامج دمج الصُّم وضعاف السمع بالرياض، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المقارن، وتمثلت الأداة في مقياس الكفاءة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. وقد توصلت الدِّراسة إلى أن الرغبة في أن تكون شريكة حياتهم وأبنائهم وأصدقائهم من السامعين، ثم تفضيل العمل مع الموظفين الصُّم الآخرين، تعد أهم مظاهر الكفاءة الثقافيَّة التي يدركها الصُّم وضعاف السمع. كما أن من أكثر أبعاد الكفاءة الثقافيَّة إدراكًا كانت معرفة المعتقدات والقيم الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، بينما كانت القدرة التواصلية هي أقل أبعاد الكفاءة الثقافيَّة إدراكًا. وأظهرت نتائج الدِّراسة كذلك وجود فروق دالَّة بين متوسط الدرجات في الاتجاه نحو مجتمع الصُّم ومجتمع السامعين باختلاف نوع البيئة التعليميَّة، ودرجة الفقد السمعي، والمستوى التعليمي للأب.

وقد تناولت بعض الدِّراسات العوامل المؤثرة في هُويَّة الأشخاص الصُّم وضعاف السمع، حيث هدفت دراسة كوسوسكا (Kossewska, 2008) إلى التحقق من العوامل المؤثرة على الهُويَّة لدى الصُّم المراهقين. وقد شملت العينة (٦٧) من المراهقين الصُّم، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٦-١٩ عامًا من طلبة المدارس الثانوية، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطبيق مقياس الهُويَّة الذاتيَّة. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن السامعين كانوا أكثر قدرة في التعبير عن الهُويَّة والتواصل مقارنة بالصُّم، بينما كان الصُّم يركزون على وصف بعض الأمور كالحالة الشخصية والمظهر والصداقة والعلاقات والحالة الاجتماعية والصفات الشخصية التي كانت في أغلبها تحمل صفة السلبية.

كما حاولت دراسة كلًا من كورنيل ولينيس (Cornell & Lyness, 2005) ربط الهُويَّة بمفهوم الذات كذلك؛ حيث استكشفت العلاقة المتبادلة بين هُويَّة الصُّم ومفهوم الذات. وقد تألف المشاركون من (٤٦) طالبًا من الصُّم وضعاف السمع. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة بالإضافة إلى مقياس تقييم هُويَّة الصُّم ومفهوم الذات. وقد أظهرت النتائج أن هناك أربع تصنيفات لهُويَّة الصُّم تمثلت

في: الهُويَّة الصمَّاء، والهُويَّة السَّامعة، والهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، والهُويَّة الهامشيَّة. كما أظهرت أن أولئك الذين يملكون هُويَّة صمَّاء أو هُويَّة سامعة لديهم مفهوم ذات جيد، في حين أن أولئك الذين حدَّدوا الهُويَّة الهامشيَّة لديهم مفهوم ذات أسوأ. بينما أولئك الذين يملكون الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة كان لديهم مفهوم ذات أعلى من الجميع.

وفي المرحلة الجامعيَّة؛ جاءت دراسة كلًا من فوستر وكينوثيا (Foster & Kinuthia, 2003) التي حاولت استكشاف الطريقة التي يفكر بها طلاب الكليَّة الصُّم وأعضاء مجموعات الأقليات العرقية ويصفون هُويَّاتهم. حيث استخدمت الدِّراسة المنهج النوعي، من خلال تحليل المقابلات مع (٣٧) طالبًا أصمًا من أصول مختلفة. وقد أشارت النتائج إلى أن كل شخص يستجيب لمجموعة من الظروف تؤدي إلى نموذج سياقي وتفاعلي للهُويَّة. إضافة إلى ذلك؛ أشارت النتائج إلى وجود مجموعة من العوامل تؤثر على هُويَّة الصُّم تشمل: الخصائص والظروف الفردية، والظروف الاجتماعية.

بينما استكشفت دراسة بات شافا (Bat-Chava, 2000) التنوع في هُويَّات الصُّم، من خلال استخدام التحليل العنقودي، وشملت العينة (٢٦٧) من الصُّم البالغين. وقد أظهرت النتائج وجود ثلاث هُويَّات للصُّم تمثلت في: الهُويَّة السامعة ثقافيًا، والهُويَّة الصمَّاء ثقافيًا، والهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، تضم كل واحدة حوالي ثلث العينة. كما تم استخدام المنهج النوعي من خلال تطبيق مقابلات متعمِّقة مع مجموعة فرعية من (٥٦) شخصًا من العينة. وأظهرت النتائج أن الذين لديهم هُويَّات صمَّاء وهُويَّات ثنائيَّة الثقافة كانوا يتمتعون بثقة أعلى في تقدير الذات من باقي الهُويَّات.

وقد استهدفت بعض الدِّراسات تصميم وتطوير مقاييس تتناول هُويَّة الأشخاص الصُّم وضعاف السمع؛ حيث استهدفت دراسة كلًا من لي وآخرين (Leigh et al.,1998) تعديل مقياس تطوير هُويَّة الصُّم لجليكمان (Glickman, 1993) ليشمل الأفراد السامعين، وفحص كيفية التعرُّف على البالغين الصُّم. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة على (٢٤٤) من الصُّم وضعاف السمع والسامعين، وكشفت النتائج عن وجود تفاعل كبير بين الحالة السمعيَّة للأشخاص والوالدين وكلًا من الهُويَّة الهامشيَّة والسَّامعة والصمَّاء للنسخة المعدلة ولكن ليس على نطاق الهُويَّة الثنائيَّة. كما أن أصحاب الهُويَّات الهامشيَّة والسامعين هم أقل غمرًا بالهُويَّة الصمَّاء مقارنة بالصُّم من آباء صم. بينما كان ضعاف السمع الذين لديهم آباء صم يؤيدون مزيد من قيم السامعين وقيم أقل للصُّم مقارنة بنظرائهم الصُّم من آباء صم. إضافة إلى ذلك؛ أشارت النتائج إلى أنه لم تكن هناك فروق دالَّة بين الصُّم وضعاف السمع من آباء سامعين مقارنةً بالسامعين من آباء سامعين. فضلًا عن أن الانتماء المهني القوي لمجتمع الصُّم يؤدي إلى نتائج تختلف بشكل كبير عن تلك الخاصة بالأفراد غير المنتسبين بقوة لمجتمع الصُّم.

كما جاءت دراسة جليكمان (Glickman, 1993) التي حاولت تطوير أداة لهُويات الصُّم في كلًا من لغة الإشارة الإنجليزية والأمريكية لقياس الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم. وقد شملت العينة (١٠٥) طلاب من جامعة

جالوديت و(٥٦) عضوًا من منظمة للبالغين الصُّم المتأخرين. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس، يعتمد على نموذج للهُويَّة الثقافيَّة للصُّم والذي أُقتبس من نظرية تنمية الهُويَّة العرقية، حيث أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم تتدرج وفق مراحل تطورية تبدأ بالهُويَّة السَّامعة ثم الهامشيَّة ثم المغمورة ثم الثنائيَّة. وأن تطوير هذه الهُويَّة يتأثر ببداية وشدة الفقدان السمعي.

في المقابل؛ جاءت دراسة كلًا من كول وايدلمان (Cole & Edelmann, 1991) التي حاولت التحقيق في تصورات الذات للمراهقين الصُّم فيما يتعلق بالهُويَّة. وقد أكمل (٥١) مراهقًا أصمًا قائمة الفحص ومقياس هُويَّة الصُّم، من خلال استخدام المنهج الوصفي. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنه تم تعيين ثلاث أشكال من الهُويَّات: الصمَّاء، والسَّامعة، وثنائيَّة الثقافة. كما أشارت إلى أن اهتمامات المراهقين الذاتية لا تختلف في محتواها وشدتها عن أقرانهم السامعين، على الرغم من أن بعض القضايا قد تفترض أهمية خاصة في وجود الصمم. إضافة إلى أن الفرضية القائلة بأن مجموعة الهُويَّة السَّامعة ستواجه مشكلات أكبر لم تكن مدعومة، وأشارت الدِّراسة كذلك إلى أن مجموعة الهُويَّة الثنائيَّة تواجه أقل عدد من الصعوبات مقارنة بباقي الهُويَّات.

## ٣. ٣ المحور الثالث: دراسات تناولت الخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع:

سلَّطت العديد من الدِّراسات الضوء على العلاقة الوثيقة بين الخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع، ويُمكن تقسيم تلك الدِّراسات إلى عدد من المواضيع، تتمثل في نفس المواضيع التي تم تناولها في المحور الأول، فيما عدا أن الدِّراسات في هذا المحور تربط بين الخبرة التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة، بينما الدِّراسات في المحور الأول تتناول الخِبرات التعليميَّة فقط، مع الأخذ بعين الاعتبار أن بعض الدِّراسات تتناول أكثر من خبرة تعليمية في نفس الوقت. ويمكن استعراض تلك المواضيع فيما يلي:

### ٣. ٣. ١ البيئة التعليميَّة:

فيما يتعلق بدور البيئة كخبرة تعليمية مؤثِّرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، جاءت دراسة ويلدون (Weldon, 2017) التي هدفت إلى استكشاف أنماط الهُويَّة والثقافة لدى طلَّاب الجامعات الصُّم وضعاف السمع، وتحديد ما إذا كان الطلَّاب الذين حضروا مدرسة داخلية يختلفون في أنماط الهُويَّة والثقافة عن الطلَّاب الذين التحقوا بالمدارس العادية، أو الذين لديهم تجارب مدرسية مختلطة، وذلك من خلال فحص أربع أنماط من الهُويَّة بما في ذلك: الهُويَّة السَّامعة، والهُويَّة الصمَّاء، والهُويَّة الهامشيَّة، والهُويَّة الثنائيَّة. باستخدام منهج وصفي سببي مقارن، وقد تكوَّنت العينة من (٩٢) طالبًا من الصُّم وضعاف السمع بالجامعة. واستخدمت الدِّراسة مسح ديموغرافي، ومقياس ثقافة الصُّم. وكان تركيز الدِّراسة على الكشف عن تأثير التجربة المدرسية من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية سواءً في مدرسة عامة أو مدرسة خاصة بالصُّم وضعاف السمع. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة في درجات الثقافة لدى طلبة الجامعات

بناءً على خبرتهم المدرسية في المرحلة الابتدائية، على أساس حضورهم من الروضة وحتى الصف الثاني عشر. كما أظهرت النتائج أن هناك فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّات الثقافيَّة لدى طلاب الجامعات بناءً على درجة الفقد السمعي وخصائص الأسرة وطرق التواصل المستخدمة، بينما لم توجد فروق دالَّة في أشكال الهُويَّات الثقافيَّة تبعًا لمتغيري الجنس والعرق. إضافة إلى ذلك؛ أظهرت الدِّراسة أن نوع البيئة التعليميَّة وتجارب الحياة المبكرة تؤثر على شكل الهُويَّة.

وقد هدفت دراسة كونين (Kunnen, 2014) إلى استكشاف عملية تطور الهُويَّة خلال خمس سنوات لدى سبعة من المراهقين الصُّم وضعاف السمع الذين حضروا مدرسة للأطفال الصُّم في التعليم الثانوي العادي، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٤–١٨ عامًا. وقد تم استخدام المنهج النوعي من خلال إدارة مقابلات مفتوحة مع العينة كل عام. وكشفت نتائج الدِّراسة بأن المراهقين الصُّم وضعاف السمع يواجهون المزيد من التحديات، كما يتم تطوير الهُويَّة لديهم من خلال المواقع المدرسية، وتلبية صراعات الهُويَّة في سن مبكرة نسبيًا؛ حيث كان تطور الهُويَّة لدى الصُّم وضعاف السمع يسير بشكل أسرع من السامعين في المدارس العامة، إضافة إلى أن تشكيل الالتزام يبدأ في وقت يسبق أقرانهم السامعين.

وفي المقابل؛ جاءت دراسة ستيتن (Staten, 2011) التي بحثت في أثر المدرسة الداخلية في تطوير هُويَّة الصُّم من خلال منهجية نوعية (النظرية المجذرة)، والتحليل المقارن المستمر والمقابلات شبه المنظمة مع خمس طلاب حاليين وخمس خريجين من مدرسة أوريغون للصُّم. وقد كشفت البيانات عن أن الطبيعة الغامرة للمدرسة الداخلية أدت إلى التواصل دون قيود من خلال استخدام لغة الإشارة؛ مما يجعل تجربتهم التعليميَّة أكثر راحة، كما أدت إلى زيادة الهُويَّة الثقافيَّة الشخصيَّة والاجتماعيَّة للصُّم؛ والاستعداد المدرك للحياة بعد التخرج.

بينما تضمنت دراسة ماكسويل – مكاو وزيا (Maxwell-McCaw & Zea, 2011) تطوير والتحقق من مقياس التثاقف للصُّم (The Deaf Acculturation Scale, DAS)، وهو مقياس للكشف عن الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. وقد شملت عينة الدِّراسة (٣٠٧٠) من الصُّم، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، حيث تم جمع البيانات وتطبيق المقياس عبر الإنترنت. وقد أشارت النتائج إلى أن أشكال الهُويَّة تختلف بناءً على خلفية المدرسة والحالة السمعيَّة للوالدين؛ حيث يميل معظم الطلاب الذين لديهم آباء صم إلى تعريف أنفسهم بأنهم صم، في حين أن أولئك الذين لديهم أسر سامعة حددوا أنفسهم على أنهم يملكون هُويَّة هامشيَّة أو سامعة أو ثنائيَّة.

واستكشفت دراسة هاردي (Hardy, 2010) تطوير الشعور بالهُويَّة لدى الصُّم المراهقين في المدارس العامة، حيث تم إجراء مقابلة مع (١١) طالبًا أصمًا، واستخدمت الدِّراسة منهجية النظرية المجذرة. وأظهرت النتائج أن الصُّم في هذه المدارس كانوا أقل ثقة بأنفسهم في المهارات الاجتماعية مقارنة بالصُّم في المدارس

الخاصة، وأن خبرات الطلاب التي يكتسبونها من المدرسة والأقران أثرت على تطوير هُويَّتهم، وقد حدد الطلاب أنفسهم في ثلاث فئات: الانحياز للصُّم، والانحياز للسامعين، والجمع بين عالم الصُّم والسامعين.

في المقابل؛ هدفت دراسة جامبور (Jambor, 2009) إلى استكشاف العلاقة بين العوامل المرتبطة بالصمم، ومتغيرات الكفاءة الثقافيَّة، ومؤشرات نوعية الحياة بين (٦٦) مشاركًا من الصُّم، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٩-٧٢ عامًا. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المقارن من خلال مقياس جودة الحياة والكفاءة الثقافيَّة للصُّم. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أن أولئك الصُّم الذين ولدوا صم، وذهبوا إلى المدرسة السكنية للصُّم، واستخدموا لغة الإشارة كوسيلة اتصال، وكان لديهم ضعف كبير في السمع، تبنوا الهُويَّة الصمَّاء. بينما أولئك الذين التحقوا بالمدرسة العامة، والذين اعتمدوا على السمع المتبقي لديهم، ولديهم فقدان سمع خفيف أو معتدل، كانوا أكثر توجهًا نحو الثقافة السَّامعة. كما أشارت النتائج إلى أن الصُّم الأكثر توجهًا نحو الثقافة السَّامعة لديهم نوعية حياة أفضل من البقية، فضلًا عن أنهم يميلون إلى الحصول على تقدير أعلى للذات، ومستوى تعليمي أعلى، ورفاهية مدنية أفضل، ودخل أعلى.

وفيما يتعلق بالمرحلة الجامعيَّة؛ حاولت دراسة نجاريان (Najarian, 2008) البحث في العلاقات بين التعليم المبكر والخبرة الجامعيَّة وربط التجارب التي مروا بها بكيفية تطوير الهُويَّة. وقد شملت العينة (١٠) من النساء الصُّم، تم عمل مقابلات معهن، من خلال استخدام المنهج النوعي. وقد وجدت الدِّراسة أن الاعتراف بالصمم وقراراتهن حول التعليم أثَّرت على هُويَّاتهن. إضافة إلى ذلك؛ شهدت النساء تحولًا ثقافيًا بعد حضور إحدى الكليَّات للصُّم وتعلُّم لغة الإشارة. وتظهر تجاربهن دور اللغة في عملية صُنع الهُويَّة، كما أدت هذه التجارب إلى تقييم الخيارات، وتطوير الاستراتيجيات، وإيجاد أماكن لأنفسهن، مما شكَّل فرصهن التعليميَّة.

في حين هدفت دراسة كينت (Kent, 2003) إلى التعرف على قضايا الهُويَّة والجوانب السلوكية للطلبة ضعاف السمع المدموجين في المدارس العامة، وقد تكوَّنت عينة الدِّراسة الاستقصائية من (٥٢) طالبًا من ضعاف السمع و (٤٧٠) من أقرانهم السامعين من نفس العمر والجنس والعرق، باستخدام استبانة أُعدت لذلك. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب ضعاف السمع المدموجين في المدارس العامة كانت لديهم خبرات تعليمية سلبية، وأنهم غالبًا يواجهون الشعور بالوحدة مقارنة بأقرانهم السامعين. إضافة إلى أن غالبيتهم ليس لديهم تصوُّر عن هُويَّتهم كأشخاص ضعاف سمع. كما لم يعرِّف معظم المشاركين أنفسهم على أنهم يعانون من مشكلة في السمع، أو أي تمييز عن أقرانهم.

### ٣. ٣. ٢ العلاقات مع الأقران والمعلمين:

جمعت العديد من الدِّراسات العلميَّة بين تأثير العلاقات مع الأقران والعلاقات مع المعلمين في التأثير على هُويَّة الصُّم وضعاف السمع؛ حيث جاءت دراسة كيمري وكومبتون (Kemmery & Compton, 2014) التي تناولت وجهات النظر المتعلقة بالهُويَّة لدى (١٠) من الأشخاص الصُّم وضعاف السمع ومقدمي الرعاية/ الآباء، وقد تم جمع البيانات من خلال المقابلات المتعمِّقة التي تصف كيفية تعريف الطلاب أنفسهم

وكيفية تحديد مقدمي الرعاية / الآباء لأطفالهم فيما يتعلق بوضع السمع عن طريق استخدام المنهج النوعي. وتوصلت النتائج إلى ثلاث عوامل تؤثر على نوع الهُويَّة المحدد تتمثل في: التفاعلات مع الآخرين، والإعداد / السياق الذي يتواجد فيه الفرد، والتجارب الحياتية. كما تشير النتائج إلى أن أنواع الهُويَّة التي يتم تحديدها ذاتيًا، والشعور بالإرادة، والشعور بالمرونة موجودة عند اختيار نوع الهُويَّة المرتبط بفقدان السمع.

وفي مجال المعلمين؛ حاولت دراسة سيسيا (Sisia, 2012) تقديم نظرة ثاقبة حول كيفية تدريس الصُّم في إطار اجتماعي غير رسمي من خلال دراسة ظواهرية للتجربة الاجتماعية للطلاب الصُّم من الأسر السَّامعة في بيئة تعليمية عامة. وذلك من خلال تطبيق المقابلات الفردية مع (١١) شخصًا من الصُّم، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ – ٤٠ عامًا. وكشفت النتائج أن الأشخاص الصُّم يقدِّرون جوانب ثقافة الصُّم في جميع جوانب حياتهم، بما في ذلك التعليم. كما أعرب المشاركون عن الحاجة للمعلمين وموظفي المدارس لفهم الفروق الثقافيَّة للطلاب الصُّم، والحاجة إلى التواصل الخالي من العوائق من قبل المعلمين، وفهم الهُويَّة الثقافيَّة، والحاجة إلى الموجهين الصُّم أو نماذج القدوة الحسنة في المدرسة.

في حين هدفت دراسة هادجيكاكوا (Hadjikakou, 2011) إلى توفير معلومات حول الطرق المختلفة لبناء الهُويَّات للأشخاص الصُّم، حيث أُجريت دراسة حالة مع شخص بالغ من الصُّم في قبرص. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج النوعي (دراسة الحالة) من خلال المقابلة. وأوضحت النتائج أن التجارب العائلية والاتصالات الأولية مع الصُّم واستخدام لغة الإشارة، بالإضافة إلى الخِبرات الأكاديمية والاجتماعية المشتركة في المدرسة بين الأصم وزملائه في الفصل والمعلمين تلعب دورًا حاسمًا في تطوير هُويَّته. وتتضمن نتائج هذه الدِّراسة كذلك آثارًا على توفير خدمات دعم فعَّالة ودورات توعوية للصُّم في المدارس العامة، وكذلك لاتصالات الأطفال الصُّم عن طريق قراءة الشفاه بالصُّم البالغين من أجل تطوير هُويَّات جيِّدة.

أما في مجال الأقران؛ فقد استكشفت دراسة برونبيرج (Brunnberg, 2010) عملية بناء الهُويَّة للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع الشديد في السويد. حيث تم إجراء مقابلات مع (٢٩) من ضعاف السمع، ممن حضروا دروسًا خاصة لطلاب الجامعة. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج النوعي. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى وجود هُويَّة ثنائيَّة لدى غالبيَّة العينة. وتشير النتائج كذلك إلى أنه غالبًا ما يبني الأطفال هُويَّتهم من خلال توسيع مجموعة الأقران التي ينتمون إليها؛ لتشمل ليس فقط الأطفال ضعاف السمع ولكن أيضًا قد تشمل الأطفال الصُّم أو السامعين، أو كليهما. إضافة إلى ذلك؛ أشارت النتائج إلى أن بعض الأطفال ضعاف السمع يعانون من أزمة في تحديد هُويَّتهم.

في المقابل؛ جاءت دراسة أوهنا (Ohna, 2004) التي حاولت البحث عن تطور الهُويَّة لدى الأشخاص الصُّم. حيث بحثت في كيفية تعلُّم الصُّم للعيش في ظل ظروف خاصة. وقد اعتمدت البيانات على مقابلات مع (٢٢) شخصًا أصمًا، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٨–٢٢ عامًا. وتم استخدام المنهج السردي، حيث أظهرت نتاج الدِّراسة أن التجارب والخِبرات من التفاعلات مع الأقران السامعين تلعب دورًا

مهمًا في هُويَّة الصُّم. وفي إطار منظور حواري حول التعلُّم، يتم تقديم نموذج لتطوير كيفية ارتباط الشخص الأصم بنفسه وبالأشخاص الصُّم الآخرين من حوله.

ومن جانب آخر؛ حاولت دراسة كلًا من إسراليت وآخرين (Israelite et al., 2002) الكشف عن موضوع بناء الهُويَّة لسبعة من المراهقين ضعاف السمع الذين التحقوا بصفوف خاصة من خلال الخِبرات المدرسية. وقد استخدمت الدِّراسة تصميم مختلط من خلال تطبيق مقابلات جماعية واستبانة فردية. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن الخِبرات المدرسية والتفاعلات مع المعلمين والأقران لها تأثيرًا كبيرًا على اختيار الهُويَّة وتعميق المعرفة بها وكشف القضايا المجهولة فيها. كما أظهرت النتائج أن تجاربهم التعليميَّة كانت في الغالب سلبية نوعًا ما، بما في ذلك الشعور بالرفض والوحدة والتمييز. فضلًا عن أن جميع المشاركين حددوا أنفسهم على أنهم يعانون من ضعف السمع وقللوا من حاجتهم للتواصل مع أشخاص آخرين يعانون من ضعف السمع وكذلك استكشاف عالم الصُّم.

في حين جاءت دراسة لي (Leigh, 1999) التي هدفت إلى تحليل خبرات (٣٤) من الصُّم وضعاف السمع في المدارس العامة. وقد استخدمت المنهج النوعي، من خلال تطبيق استبانات مفتوحة. وأظهرت النتائج أنه كان لدى بعض المشاركين آراء إيجابية تجاه البيئة الدَّاعمة لقبولهم وقدرتهم على التأقلم، في حين أن آراء الآخرين كانت سلبية نظرًا لحقيقة أنهم تم التعامل معهم بشكل مختلف، وبغض النظر عن الطبيعة الإيجابية أو السلبية للشعور؛ فإن التجارب والخِبرات مع الأقران السامعين لها قيمة قوية في تطوير الهُويَّة. كما لم يختار أحد من هؤلاء المستجيبين الهُويَّة الصمَّاء، وشعر العديد منهم بأنهم عالقون بين عالم الصُّم وعالم السامعين.

### ٣. ٣. ٣ طرق التواصل:

فيما يتعلق بدور طرق التواصل في التأثير على هُويَّة الصُّم وضعاف السمع؛ جاءت دراسة كلًا من مارشارك وآخرين (Marschark et al., 2017) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاه الهيمنة الاجتماعية، والتوجه اللغوي، وهُويَّة الصُّم. وقد اشتملت الدِّراسة على (١١٩) من الصُّم و(٤٩) من السامعين البالغين، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، حيث تم فحص أشكال الهُويَّة الأربعة (الصمَّاء، السَّامعة، الهامشيَّة، ثنائيَّة الثقافة)، واستخدام زرع القوقعة، والتوجه اللغوي (لغة الإشارة، أو اللغة المنطوقة)، وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى تساوي الأفراد الصُّم مع الأفراد السامعين بشكل عام، كما أن الأشخاص الصُّم الذين كانوا يحملون أقوى الهُويَّات، هم أولئك الذين كانوا موجّهين نحو لغة الإشارة، وليسوا من مستخدمي زراعة القوقعة.

بينما حاولت دراسة ماكلروي وستوربك (Mcllroy & Storbeck, 2011) استكشاف تطور هُويَّة تسعة من الصُّم من خلال سرد تجاربهم التعليميَّة في المدارس العادية أو الخاصة للصُّم. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج النوعي (الاثنوغرافي)، وذلك من خلال الحوار المباشر وأدوات السرد. وتشير النتائج إلى أن هُويَّة الصُّم ليست مفهومًا ثابتًا، وإنما هي مسعى معقَّد مستمر للانتماء؛ لذلك؛ هم غالبًا يستخدمون لغة الإشارة

لإشباع الشعور بالانتماء، وهو السعي الذي يرتبط بقبول كونهم صُمًا بينما يجدون أصواتهم في مجتمع مهيمن عليه السامعين.

وفي المقابل؛ هدفت دراسة هاينترمير (Hintermair,2008) إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين الموارد النفسية واحترام الذات والرضا عن الحياة، وقد شملت العينة (٦٢٩) من الصُّم وضعاف السمع. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن نمط الهُوِيَّة الثنائيَّة والصمَّاء والسَّامعة لها ميزة عن الهُوِيَّة الهامشيَّة، وأن الهُوِيَّة الهامشيَّة تحتاج إلى مناقشة متعمقة لضمان فهم شامل لها. كما أظهرت النتائج أن الهُوِيَّة الثنائيَّة هي خيار آمن للرفاهية النفسية، وأن توافر الموارد النفسية له أهمية في احترام الذات والرضا عن الحياة، والتي ترتبط بالظروف التواصلية للمشاركين بالإضافة إلى مستوى تعليمهم، وأظهرت النتائج كذلك أن مهمة المعلمين هي توفير ظروف تواصل جيدة لكل طفل أصم أو ضعيف سمع، وتحسين الإنجاز الأكاديمي لضمان انفتاح شامل وآمن، مما يوفر أساس جيِّد لتطوير نوعية الحياة بالنسبة لهم.

وقد بحث ساري (Sari, 2005) في العلاقة بين أنماط الهُوِيَّة وأنماط الاتصال للمراهقين الصُّم الذين بلغ عددهم (٩٠) طالبًا من الصُّم. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، من خلال مقياس هُوِيَّة الصُّم. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنه تم تصنيف الطلاب إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تحمل الهُوِيَّة السَّامعة، ومجموعة تحمل الهُوِيَّة الصمَّاء، ومجموعة تحمل الهُوِيَّة الثنائيَّة، بينما لم توجد مجموعة تحمل الهُوِيَّة الهامشيَّة. وقد أشارت النتائج إلى أن الهُوِيَّات يتم تعزيزها من قبل المدرسة، كما ركزت التحليلات على العلاقة بين الهُوِيَّة وأساليب الاتصال، حيث أشارت البيانات إلى أن الهُوِيَّة الثنائية كانت ترتبط بتواصل أفضل من البقية.

**٣. ٣. ٤ التكنولوجيا:**

ظهرت مجموعة من الدِّراسات العلميَّة التي ربطت بين التكنولوجيا وهُوِيَّة الصُّم وضعاف السمع؛ حيث هدفت دراسة قابيل (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين مواقع التواصل الاجتماعي وبعض أنماط هُوِيَّة الصُّم، والتعرف على أكثر أنواع الهُوِيَّة شيوعًا بين الصُّم وأكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخدامًا لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) أصم بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالإضافة إلى دراسة الحالة، كما تمثلت أدوات الدراسة في (استمارة استطلاع استخدام الصُّم لمواقع التواصل الاجتماعي، ومقياس أنماط هُوِيَّة الصُّم، والمقابلة الفردية). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخدامًا من قبل الصُّم كانت (الواتس اب، والفيس بوك، والماسنجر، واليوتيوب)، وأن أكثر أنماط الهُوِيَّة الثقافية انتشارًا بين الصُّم كان نمط الهُوِيَّة الصمَّاء، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين معدل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ونمط الهُوِيَّة الصمَّاء، بينما أظهرت وجود علاقة طردية بين معدل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ونمط الثقافة الثنائيَّة، إضافة إلى ذلك؛ قدمت الدراسة عرض تفصيلي لدراسة حالة طالبتين الأولى من نمط الثقافة الصمَّاء، والثانية من نمط الثقافة الثنائيَّة.

بينما استكشفت دراسة جولدبليت وموست (Goldblat & Most, 2018) العلاقة بين الهُويَّة الثقافيَّة وفقدان السمع الشديد واستخدام غرس القوقعة وطرق التواصل، وقد شملت العينة (١٤٠) من الصُّم وضعاف السمع و(١٣٤) من الآباء. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانات حول الهُويَّة الثقافيَّة وطرق التواصل (السمعيَّة، والمنطوقة، والإشاريَّة)، كما أكمل الآباء استبانة جودة الكلام. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنه كان لدى الصُّم مستخدمي زراعة القوقعة وضعاف السمع هُويَّات متشابهة باستثناء الهُويَّة الثنائيَّة بين الصُّم زراعي القوقعة. وقد تطورت أربع مجموعات من المشاركين: مشاركون ذوي هُويَّة ثنائيَّة، ومشاركون ذوي هُويَّة صمَّاء، ومشاركون ذوي هُويَّة سامعة، ومشاركون ذوي هُويَّة هامشيَّة. وأشارت النتائج كذلك إلى أن كفاءة الاتصال أمر مهم لتطوير الهُويَّة؛ حيث إن المشاركين الذين كانوا ماهرين في طرق التواصل طوَّروا هُويَّات ثنائيَّة الثقافة دون غيرهم.

كما جاءت دراسة كلًا من تشابمان ودامير (Chapman & Dammeyer, 2017 b) التي فحصت أهمية تأثير القوقعة الالكترونية فيما يتعلق بأشكال الهُويَّة (الصمَّاء، السَّامعة، الثنائيَّة، الهامشيَّة) والعوامل ذات الصلة بالمشاركة الاجتماعية والخِبرات من فاقدي السمع. وقد شملت العينة (٨٣٩) شخصًا من فاقدي السمع، تتراوح أعمارهم ما بين ١٦ – ٦٤ عامًا، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطبيق استبانة عبر الانترنت. وقد وجدت الدِّراسة أن غرس القوقعة الالكترونية يرتبط بشكل الهُويَّة، ونوعية الصداقات، والنشاطات الاجتماعية، ومشاعر التقييد الموجودة لدى فاقدي السمع. كما كان العمر عاملًا هامًا في التأثير على الهُويَّة؛ حيث وجدت هذه الدِّراسة أساسًا بين المشاركين الأكبر من ٢٥ سنة.

من جانب آخر؛ هدفت دراسة كلاً من موغ وآخرين (Moog et al., 2011) إلى التعرف على الخصائص النفسية والاجتماعية للطلاب الذين استخدموا غرس القوقعة الالكترونية منذ مرحلة ما قبل المدرسة. وقد اشتملت العينة على (١١٢) من الطلاب الصُّم وضعاف السمع، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٥– ١٨ عامًا، وأولياء أمورهم. وقد تمت مقارنة النتائج مع مجموعة ضابطة من السامعين عددهم (٤٦) طالبًا، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانات. وأشارت النتائج إلى وجود صورة ذاتية إيجابية على مدى سنوات الدِّراسة لدى العينة. كما أعرب (٧٠٪) من المراهقين عن ارتباطهم القوي بمجتمع السامعين، أو تحديد هُويَّتهم مع مجتمعات الصُّم والسامعين في نفس الوقت (٣٨٪). بينما أبلغ جميع الطلاب تقريبًا (٩٨٪) عن وجود أصدقاء سامعين، وأفاد أكثر من (٧٥٪) من الطلاب أنهم يستخدمون اللغة المنطوقة والتي مكنتهم من المشاركة في جميع المجالات. بينما لم يتم الربط بين عالم السامعين ومشاكل التكيف الشخصي أو الاجتماعي، ولكنه ارتبط بتحسين النطق ومهارات اللغة، وأبلغ غالبيتهم عن مهارات اجتماعية قوية، واحترام عالي للذات، وتمازج مع عالم السامعين.

وفي دراسات وثيقة الصلة بالدِّراسة الحاليَّة؛ والتي تناولت مجموعة من الخِبرات التعليميَّة المؤثرة في الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع؛ جاءت دراسة هادجيكاكوا ونيكولاريزي (Hadjikakou

(Nikolaraizi, 2007 & التي هدفت إلى التحقيق في تأثير الخِبرات التعليميَّة على تطوير الهُويَّة لدى الصُّم. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج النوعي، حيث أجريت مقابلات مع (٢٤) من الأفراد الصُّم، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٩-٥٤ عامًا الذين تخرجوا من مجموعة متنوعة من إعدادات المدرسة. وقد أشارت النتائج إلى أن نوع المدرسة والخِبرات الأكاديمية والاجتماعية في المدرسة بين المشاركين وزملائهم ومعلميهم تلعب دورًا حاسمًا في تنمية هُويَّتهم. كما كان للنتائج آثارًا على تطوير المناهج الدراسيَّة، وتقديم المشورة للوالدين.

واتفقت معها في ذلك دراسة نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي استكشفت الخِبرات التعليميَّة مع (٢٥) من الصُّم الكبار فيما يتعلق بهُويَّتهم. واستخدمت الدِّراسة المنهجيَّة النوعيَّة (النظرية المجذرة)، وطبقت مقابلات معمَّقة على العينة. وقد أشار التحليل النوعي إلى أن أهم التجارب التعليميَّة لهُويَّة المشاركين تتعلق بتفاعلهم مع أقرانهم، وطريقتهم في التواصل مع أقرانهم في المدرسة. كما أشار إلى أنه على اختلاف الهُويَّات التي يحملها الصُّم؛ فقد لعبت المدرسة دورًا حاسمًا في تنميتها.

## ٣. ٤ تعقيب على الدِّراسات السابقة:

١. اختلفت أهداف الدِّراسات السابقة من حيث الموضوع الذي تناولته، فقد تطرقت بعض الدِّراسات للخبرات التعليميَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع بشكل عام وارتباطها بمجموعة من المتغيرات مثل نوع البيئات التعليميَّة (العنزي وتركستاني، ٢٠١٩؛ المالكي، ٢٠١٨؛ Angelides & Aravi, 2006; Bartlett, 2017; Cawthon et al., 2009; Khairuddin et al., 2018; Woosley et al., 2004; Winn, 2007) والعلاقات مع الأقران (البلاح، ٢٠٠٨؛ القطان وآخرين، ٢٠١١؛ Elhageen, 2004; Lund & Ross, 2016; Winn, 2007). والعلاقات مع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس (الزهراني، ٢٠١٥؛ Duncana & Lederberga, 2018; Khairuddin et al., 2018; Musyoka et al., 2017; Ntinda et al., 2019; Norman & Jamieson, 2015; Winn, 2007). وطرق التواصل المستخدمة (الزهراني والعتري، ٢٠١٢؛ Hall et al., 2018 Winn, 2007). والتكنولوجيا (الزكري، ٢٠١٨؛ الطنباري وآخرين، ٢٠١٧؛ عبدالحميد وآخرين، ٢٠١٥؛ غريب، ٢٠١٣؛ الهمص ودغمش، ٢٠١٨؛ Awad, 2013; Toofaninejad et al., 2017).

٢. تناولت مجموعة من الدِّراسات الكشف عن الهُويَّة الثقافيَّة لدى الأشخاص الصُّم وضعاف السمع وبعض المتغيرات المرتبطة بها مثل الرفاهية النفسية (Chapman & Dammeyer,2017 a; Maschark et al., 2017). ومفهوم الذات (Carter, 2015; Carter & Mireles, 2016; Cornell & Lyness, 2005; Ritzmann & Gore, 2019). وقلق المستقبل (أبو فضة، ٢٠١٣). والكفاءة الثقافيَّة (محمد،٢٠١٠). ووصمة العار (Powell-Williams, 2018). والخصائص الفردية والظروف الاجتماعية (Foster & Kinuthia, 2003; Kossewska, 2008). بينما استهدفت مجموعة من الدِّراسات الكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع (Bat-Chava, 2000; Beckner & Helme, 2018; Chapman &

Dammeyer, 2017 a; Chapman & Dammeyer, 2017 b; Cole & Edelmann, 1991; Cornell & Lyness, 2005; Glickman, 1993; Goldblat & Most, 2018; Hintermair, 2008; Jambor, 2009; Leigh, 1999; Leigh et al., 1998; Marschark et al., 2017; Maxwell-McCaw &Zea, 2011; Mugeere et al., 2015; Sari, 2005; Weldon, 2017). وربطتها بعض الدِّراسات بمجموعة من المتغيرات مثل: العمر (Carter, 2015; Chapman & Dammeyer, 2017 b). والحالة السمعيَّة للأصم أو ضعيف السمع (محمد، ٢٠١٠ ؛ Carter, 2015; Glickman, 1993; Jambor, 2009; Leigh et al., 1998; Hadjikakou, 2011; Leigh et al., ؛٢٠١٣ (أبو فضة، Weldon, 2017). والحالة السمعيَّة للوالدين 1998; Maxwell-McCaw & Zea, 2011; Sari, 2005; Weldon, 2017). ونوع البيئة التعليميَّة (محمد، ٢٠١٠؛ Jambor, 2009; Kemmery & Compton, 2014; Maxwell-McCaw & Zea, 2011; Mcllroy & Storbeck, 2011; Weldon, 2017). وطرق التواصل المستخدمة (Goldblat & Most, 2018; Gerich & Fellinger, 2010; Hadjikakou, 2011; Jambor,2009; Sari, 2005; Sisia, 2012; Weldon, 2017). لذا تحاول الدِّراسة الحاليَّة ربط الهُويَّة الثقافيَّة بالمتغيرات السابقة لاستكشاف تأثيرها على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع.

٣. تطرقت مجموعة من الدِّراسات للعوامل المؤثرة في الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع، والتي منها المدرسة والخِبرات التعليميَّة التي تم تلقيها فيها، وهو المحور الأقرب للدِّراسة الحاليَّة؛ حيث تناولت بعض الدِّراسات تأثير المدرسة بشكل عام (Hadjikakou, 2011; Kossewska, 2008; Sari, 2005). بينما ربطتها بعض الدِّراسات بنوع البيئة التعليميَّة (Hardy,2010; Israelite et al., 2002; Jambor,2009; Kent, 2003; Kunnen, 2014; Leigh, 1999; Maxwell-McCaw & Zea, 2011; Staten, 2011; Weldon, 2017). كما ربطتها دراسات أخرى بالعلاقات مع الأقران (Brunnberg, 2010; Hadjikakou, 2011; Israelite et al., 2002; Leigh, 1999; Ohna, 2004). والعلاقات مع المعلمين (Hintermair, 2008; Israelite et al., 2002; Kemmery & Compton, 2014; Sisia,2012). وطرق التواصل المستخدمة (Hadjikakou, 2011; Hintermair, 2008; Jambor, 2009; Marschark et al., 2017; Mcllroy & Storbeck, 2011; Najarian, 2008; Sari, 2005; Sisia, 2012; Weldon, 2017). والتكنولوجيا (قابيل، ٢٠١٩؛ Chapman & Dammeyer, 2017 b; Goldblat & Most, 2018; Moog et al., 2011) بينما بعض الدِّراسات ربطتها بكلًا من نوع البيئة التعليميَّة والعلاقات مع المعلمين والأقران (Hadjikakou & Nikolaraizi, 2007; Kemmery & Compton, 2014; Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006). كما حاولت إحدى الدِّراسات ربط تجارب المرحلة الجامعيَّة بشكل خاص بتطوير الهُويَّة لدى الصُّم (Najarian, 2008). لذا تهدف الدِّراسة الحاليَّة إلى استكشاف دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، حيث تربط بين متغير الخبرة التعليميَّة، ومتغير الهُويَّة الثقافيَّة بشكل مختلف عن الدِّراسات السابقة.

٤. تناولت معظم الدِّراسات استكشاف الخِبرات التعليميَّة والهُويَّة الثقافيَّة لدى الأشخاص الصُّم بشكل خاص، فيما عدا بعض الدِّراسات التي جمعت بين الأشخاص الصُّم وضعاف السمع (العنزي وتركستاني، ٢٠١٩؛ المالكي، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٠؛ Angelides & Aravi, 2006; Carter & Mireles, 2016; Cawthon et al., 2009; Chapman & Dammeyer, 2017 a; Chapman & Dammeyer, 2017 b; Cornell & Lyness, 2005; Duncana & Lederberga, 2018; Goldblat & Most, 2018; Hintermair,2008; Kemmery & Compton, 2014; Kunnen, 2014; Leigh,1999; Lund & Ross, 2016; Norman & Jamieson, 2015; Weldon, 2017). كما اقتصرت بعض الدِّراسات على ضعاف السمع(Brunnberg, 2010; Israelite et al., 2002; Kent,2003) . بينما تناولت دراسات أخرى السامعين كذلك لمقارنتهم بالصُّم وضعاف السمع (Leigh et al., 1998; Kent, 2003; Marschark et al., 2017). وتناولت أخرى الوالدين ومقدمي الرعاية (Goldblat & Most, 2018; Kemmery & Compton, 2014). كما تناولت بعض الدِّراسات معلمي الصُّم وضعاف السمع (الزهراني، ٢٠١٥؛ الزهراني والعتري، ٢٠١٢؛ العنزي وتركستاني، ٢٠١٩؛ Khairuddin et al., 2018; Ntinda et al., 2019; Musyoka et al., 2017; Norman & Jamieson, 2015). وقد جمعت الدِّراسة الحاليَّة بين الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، كما تم استكشاف تأثير الحالة السمعيَّة للطالبة سواءً كانت صمَّاء أو ضعيفة سمع على شكل الهُويَّة الثقافيَّة لديها.

٥. اشتركت الدِّراسات في تناولها لعينات من الصُّم وضعاف السمع في المراحل العمرية المختلفة، حيث تناولت أغلبها مرحلة المراهقة، بينما تناولت أخرى المرحلة الجامعيَّة وما يليها (الزكري، ٢٠١٨؛ الزهراني، ٢٠١٥؛ العنزي وتركستاني، ٢٠١٩؛ المالكي، ٢٠١٨؛ الهمص ودغمش، ٢٠١٨؛ Brunnberg, 2010; Cawthon et al., 2009; Foster & Kinuthia, 2003; Glickman, 1993; Hadjikakou & Nikolaraizi, 2007; Jambor,2009; Najarian, 2008; Ohna, 2004; Ritzmann & Gore, 2019; Sisia, 2012; Staten, 2011; Weldon, 2017). وقد تناولت الدِّراسة الحاليَّة الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، حتى يتم استيعاب جميع الخِبرات التي مررن بها في المراحل الدراسيَّة المختلفة.

٦. تنوعت المناهج المستخدمة في الدِّراسات السابقة التي تناولت الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع، فقد استخدمت غالبية الدِّراسات الأجنبية المنهج النوعي بشكل عام، كما استخدم بعضها منهجية النظرية المجذرة (Hardy, 2010; Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006; Powell-Williams, 2018; Staten, 2011). والمنهج الظاهري (Sisia, 2012). والمنهج التفسيري الاستكشافي (Mugeere et al.,2015). والمنهج الاثنوغرافي (Mcllroy & Storbeck, 2011). والمنهج السردي (Ohna, 2004). ودراسة الحالة (Hadjikakou, 2011). بينما استخدمت أخرى المنهج الوصفي (Carter, 2015; Carter & Mireles, 2016; Chapman & Dammeyer, 2017 a; Chapman & Dammeyer, 2017 b; Cole & Edelmann, 1991; Cornell & Lyness, 2005; Glickman,1993; Goldblat & Most, 2018; Hintermair,2008; Kent, 2003; Jambor,2009; Kossewska, 2008; Leigh et al., 1998 Marschark et al., 2017; Maxwell-McCaw & Zea, 2011; Moog et al., 2011; Ritzmann &

(Gore, 2019; Sari, 2005; ;Weldon, 2017). كما استخدمت اثنتان من الدِّراسات التصميم المختلط (Bat-Chava, 2000; Israelite et al., 2002). أما الدِّراسات العربية فقد استخدمت معظمها المنهج الوصفي (أبو فضة،٢٠١٣؛ محمد،٢٠١٠). بينما استخدمت أحدها التصميم المختلط (قابيل، ٢٠١٩). وقد استخدمت الدِّراسة الحاليَّة التصميم المختلط الذي يجمع بين المنهج الكمي والنوعي، وذلك للتحقق من أشكال الهُويَّة الثقافيَّة وتأثير الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها.

٧. استخدمت معظم الدِّراسات السابقة المقابلات كأداة لجمع البيانات. ما عدا بعض الدِّراسات التي استخدمت الاستبانات والمقاييس (البلاح، ٢٠٠٨؛ أبو فضة، ٢٠١٣؛ الزكري، ٢٠١٨؛ الزهراني، ٢٠١٥؛ الزهراني والعتري، ٢٠١٢؛ الطنباري وآخرين ،٢٠١٧؛ عبدالحميد وآخرين، ٢٠١٥؛ غريب، ٢٠١٣؛ القطان وآخرين، ٢٠١١ ؛ المالكي، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٠؛ الهمص ودغمش، ٢٠١٨؛ Awad, 2013; Carter, 2015; Carter & Mireles, 2016; Chapman & Dammeyer, 2017a; Chapman & Dammeyer, 2017 b; Cole & Edelmann, 1991; Cornell & Lyness, 2005; Elhageen, 2004; Glickman,1993; Goldblat &Most, 2018; Gerich &Fellinger, 2010; Hall et al., 2018: Hintermair,2008; Jambor,2009; Kent, 2003; Kossewska, 2008; Leigh, 1999; Leigh et al., 1998; Lund & Ross, 2016; Marschark et al., 2017; Maxwell-McCaw & Zea, 2011; Moog et al., 2011; Ritzmann & Gore, 2019; Sari, 2005; Weldon, 2017; Woosley et al.,2004). والبرامج التدريبية (البلاح، ٢٠٠٨). كما استخدمت بعضها مجموعات التركيز (Mugeere et al., 2015). ومنها ما استخدم مراجعة الأدبيات (Cawthon et al., 2009; Toofaninejad et al., 2017). ومنها ما استخدمت الملاحظات (Duncana & Lederberga, 2018). ومن الدِّراسات ما جمعت بين المقابلات والاستبانات (قابيل، ٢٠١٩؛ Bat-Chava, 2000; Israelite et al., 2002; Norman & Jamieson, 2015; Winn, 2007). وهو الأسلوب الذي اتبعته الدِّراسة الحاليَّة؛ حيث جمعت بين الأساليب الكميَّة والنوعيَّة مما يعطي دقة وعمقًا أكبر للنتائج.

٨. اتفقت العديد من الدِّراسات حول تأثير الخِبرات التعليميَّة على الهُويَّة الثقافيَّة للأشخاص الصُّم وضعاف السمع. ولكن لا توجد دراسة-في حدود علم الباحثة- حاولت استكشاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع ودور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها في البيئة السعوديَّة، الأمر الذي تهدف له الدِّراسة الحاليَّة. كما أنه لم توجد دراسة جمعت المتغيرات التي تناولتها الدِّراسة الحاليَّة في الكشف عن تأثيرها على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة والتي تمثلت في: (العمر، والحالة السمعيَّة للطالبة، والحالة السمعيَّة للوالدين، وطريقة التواصل المستخدمة، ونوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة).

٩. استفادت الباحثة من الدِّراسات السابقة في صياغة أسئلة الدِّراسة، وتحديد أهدافها وبناء أدواتها، كما استفادت من المعلومات والمفاهيم النظرية التي تناولتها الدِّراسات السابقة في إثراء الإطار النظري الخاص بالدِّراسة الحاليَّة وتفسير نتائجها.

# الفصل الرابع

# منهجيَّة الدِّراسة وإجراءاتها

**٤. ١ منهجيَّة الدِّراسة**

**٤. ٢ تصميم الدِّراسة**

**٤. ٣ موقف الباحثة**

**٤. ٤ سياق الدِّراسة**

**٤. ٥ إجراءات الدِّراسة:**

**٤. ٥ . ١ المرحلة الأولى/ الدِّراسة الكميَّة:**

٤. ٥. ١. ١ مجتمع وعينة الدِّراسة الكميَّة

٤. ٥. ١ . ٢ أداة الدِّراسة الكميَّة

٤. ٥. ١. ٣ تحليل البيانات الكميَّة

**٤. ٥. ٢ المرحلة الثانية/ الدِّراسة النوعيَّة:**

٤. ٥. ٢. ١ المشاركات في الدِّراسة النوعيَّة

٤. ٥. ٢. ٢ أدوات الدِّراسة النوعيَّة

٤ . ٥. ٢. ٣ تحليل البيانات النوعيَّة

٤. ٥. ٢. ٤ موثوقية وصرامة البيانات النوعيَّة

**٤. ٦ الاعتبارات الأخلاقية**

**٤. ٧ خطوات تنفيذ الدِّراسة**

# الفصل الرابع

# منهجيَّة الدِّراسة وإجراءاتها

## تمهيد:

سيتناول هذا الفصل وصفًا مفصَّلًا للإجراءات المتَّبعة في الدِّراسة الحاليَّة؛ تبدأ بتقديم منهجيَّة الدِّراسة، والتصميم الذي تقوم عليه، وموقف الباحثة من الدِّراسة، وسياقها، ثم إجراءات الدِّراسة التي تنقسم إلى مرحلتين: مرحلة الدِّراسة الكميَّة، ومرحلة الدِّراسة النوعيَّة، والتي تتضمن في كل مرحلة عينة الدِّراسة، والاستراتيجية المستخدمة لاختيارها، وأدوات جمع البيانات، والأساس المنطقي والمبررات لاختيار هذه الأدوات، وطرق التحقق من موثوقيتها، ثم الأساليب المستخدمة لتحليل البيانات. أخيرًا، تم تحديد الاعتبارات الأخلاقية، والخطوات المتبعة لتنفيذ الدِّراسة.

## ٤.١ منهجيَّة الدِّراسة:

تشير المنهجيَّة إلى الاختيارات التي نتخذها بشأن التصميم المناسب للدِّراسة والحالات المراد دراستها، وطرق جمع البيانات، وأشكال تحليلها في تخطيط وتنفيذ دراسة بحثية؛ لذلك فإن المنهجيَّة تحدِّد كيف يمكن للمرء أن يدرس ظاهرة ما. وبالتالي فإن الغرض منها هو تقديم شرح للأسباب والمبررات الكامنة وراء اختيار طرق محدَّدة في دراسة معينة (Silverman, 2010). كما أن المنهجيَّة التي يتم تبنيها في أي بحث علمي تكون مدمجة في الافتراضات الانطولوجية والابستمولوجية للباحث. وبناءً على ذلك؛ فإن وجهة نظر الباحث التي تسترشد بموقفه المعرفي/ الانطولوجي تمثل إحدى المكونات الأساسية لتحديد المنهجيَّة المتَّبعة في الدِّراسة (Teddlie & Tashakkori, 2009).

وفي هذا المجال؛ يمكن الإشارة إلى أن النماذج المعرفية الأساسية في الدِّراسات النوعيَّة لها أصولها الفلسفية والنظرية الخاصة، التي تعتمد على ما يسمى بالبنائية الاجتماعية والتفسيرية أو ما بعد الوضعية، والتي ترفض افتراضات الفلسفة التفسيرية الوضعية التي تستند عليها البحوث الكميَّة؛ ذلك أن نموذج البنائية الاجتماعية التي تستند عليها البحوث النوعيَّة تركِّز على تصورات ومعتقدات الأفراد الذين يعيشون وسط الظاهرة في سياقها الطبيعي، من أجل فهم وتفسير واقعهم الاجتماعي (العبدالكريم، ٢٠١٢).

وفي بعض الأحيان؛ قد لا يكون استخدام نهج واحد كافيًا لفهم مشكلة الدِّراسة، أو لتمكين الباحث من الإجابة على جميع الأسئلة المحددة، مما يجعل هناك حاجة إلى استخدام مزيجًا من الأساليب الكميَّة والنوعيَّة لجمع البيانات وتحليلها، بدلًا من الانتماء إلى نموذج بحثي معين (Bin Suhaim, 2017). وهو ما يسمى بالتصميم المختلط (Mixed Design)، الذي يقع بين كلٍّ من المنهج الكمي الذي يستخدم الباحث فيه ادعاءات ما بعد الوضعية لتطوير المعرفة، وجمع البيانات التي تقدم نتائج عددية إحصائية باستخدام أدوات

محددة مسبقًا. والمنهج النوعي الذي يطوِّر مطالبات المعرفة استنادًا إلى وجهات نظر بنَّاءة؛ بحيث تنتج بيانات مفتوحة يستخدمها الباحث لتطوير موضوعات البحث. ومع ذلك؛ يجب أن يتضمن جمع البيانات كلًا من المعلومات العددية والنصية لإنتاج قاعدة بيانات تحتوي على معلومات كمية ونوعية في الوقت نفسه (Creswell, 2003).

وبناءً على هذا؛ فإن استخدام التصميم المختلط هو الأنسب للدِّراسة الحاليَّة للأسباب التالية: أن التصميم المختلط يساعد في توفير فهم شامل لمشكلة البحث، ويعتبر أيضًا أسلوبًا عمليًا؛ لأنه يسمح للباحث باستخدام جميع الطرق الممكنة لمعالجة استفسارات البحث سواءً كانت أرقامًا أو كلمات (Teddlie & Tashakkori, 2009)، كما يوفِّر أدلة أكثر لدراسة مشكلة بحثية من خلال البحث النوعي أو الكمي وحده (Creswell & Plano Clark, 2011). فضلًا عن أن الجمع بين الأساليب الكميَّة والنوعيَّة يجعل نقاط القوة في إحدى الأساليب تعوِّض نقاط الضعف في الأخرى؛ مما يزيد من قوة المنهجية، بالإضافة إلى أن الطرق المختلطة ضرورية لكشف المعلومات، وزيادة تأكيد البيانات، وجعل الاستنتاجات أقل تحيزًا، وأكثر دقة (Teddlie & Tashakkori, 2009). كما أنَّ العنصر الرئيسي لكل تعريف للتصاميم المختلطة هو استخدام كلًا من المنهج الكمي، والمنهج النوعي، حيث ترتبط النماذج والمنهجية والأساليب ارتباطًا وثيقًا، ويوفِّر هذا التثليث جودة عالية وتكاملية في البيانات (Lodico et al., 2010). وبالتالي؛ فإن التصميم المختلط ينتقل إلى أبعد من جمع البيانات الكميَّة والنوعيَّة إلى التكامل المقصود والمخطط له في بحث واحد.

وبذلك؛ يتمثل الغرض الرئيسي من هذه الدِّراسة في استكشاف دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؛ وذلك لفهم وجهات النَّظر لعدد كبير من المشاركات، وكذلك الحصول على مزيد من التفاصيل حول تصوراتهنَّ عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن. ومن هنا؛ فإن الدِّراسة الحاليَّة جمعت بين الأساليب الكميَّة والنوعيَّة لإعطاء دقة أكبر للنتائج، وفهمًا أوضح لموضوع الدِّراسة، عن طريق الاستفادة من كلا الأسلوبين، ثم دمج البيانات في تحليل وتفسير النتائج من أجل الإجابة على أسئلة الدِّراسة. الأمر الذي لا توفره الأساليب الكميَّة أو النوعيَّة وحدها، مما يجعله تبريرًا كافيًا لاستخدام التصميم المختلط.

## ٢.٤ تصميم الدِّراسة:

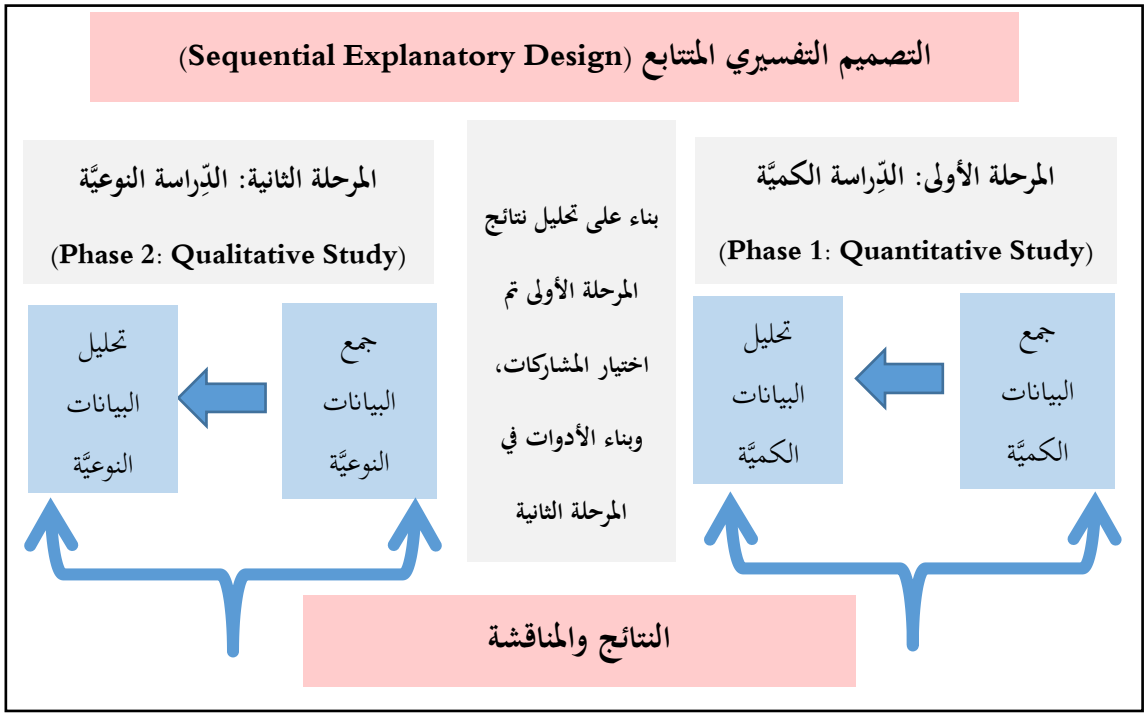
ذكر كلًا من روبسون ومكارتان (Robson & McCartan ,2016) أن تصميم الدراسة، والتقنيات التي يتم اختيارها عند إجراء دراسة معينة تعتمد إلى حد كبير على طبيعة الأسئلة التي يسعى الباحث إلى الإجابة عنها، مما يعني أنه يجب دراسة العديد من الأشياء وأخذها في عين الاعتبار قبل إجراء أي مشروع بحثي. لذلك؛ يتم اختيار تصميم الدِّراسة ليناسب الغرض منها؛ ويقدم إجابات لأسئلتها. ويصبح تصميم الدراسة خطة يجب أن يتبعها الباحث لتحقيق النتائج وتحليلها.

وقد استخدمت الدِّراسة الحاليَّة التصميم التفسيري المتتابع (Sequential Explanatory Design) الذي يعتبر أحد أنواع التصاميم المختلطة. حيث يشير كريسويل (Creswell, 2015) إلى أن التصميم التفسيري المتتابع هو طريقة للبحث في العلوم الإنسانيَّة، والسلوكيَّة، والصحيَّة يجمع فيها الباحث كلًا من البيانات الكميَّة والنوعيَّة، ويمزج بين النوعين من البيانات، ومن ثم يصيغ تفسيرات استنادًا إلى جوانب القوة في البيانات لفهم مشكلة أو قضية البحث. ويتضمن التصميم التفسيري المتتابع مرحلتين: مرحلة أولى يستخدم فيها المنهج الكمي للحصول على بعض البيانات، ومرحلة ثانية يستخدم فيها المنهج النوعي لتقديم تفسير أعمق للنتائج تستند على ما تم التوصل إليه في المرحلة الأولى. ويحدث المزج بين المنهجين في مرحلة اختيار المشاركين ثم في مرحلة تفسير النتائج.

وبذلك؛ فإن تصاميم البحوث المختلطة قد تأخذ أكثر من شكل، والتي يتم اختيارها اعتمادًا على معالجة ثلاث جوانب رئيسية للدراسة وهي: التتابع، الوزن، وكيفية المزج. حيث يحدد بُعد التتابع متى سيتم جمع البيانات الكميَّة والنوعيَّة واستخدامها في دراسة معينة. ويشير بُعد الوزن إلى الأهمية والأولوية المعطاة للبيانات الكميَّة والنوعيَّة في الإجابة على أسئلة الدِّراسة. بينما يختص بُعد المزج بمكان وكيفية خلط البيانات الكميَّة والنوعيَّة (كريسويل، ٢٠١٤/٢٠١٨).

وبناءً على ذلك؛ حددت الإجابات على هذه النقاط التصميم الأنسب للدراسة الحاليَّة، مع التركيز على أسئلة البحث كونها الدليل الرئيسي لهذه الاختيارات. فبما أن الهدف من البيانات الكميَّة هو إعطاء صورة عامة لسياق الدِّراسة وتسهيل اختيار المشاركات لجمع البيانات النوعيَّة، فقد تم البدء بجمع البيانات الكميَّة ثم النوعيَّة. وبما أن الإجابة عن أسئلة الدِّراسة الرئيسية تتطلب فهمًا أعمق لآراء الناس وتصوراتهم عن الظاهرة التي تدعمها الدِّراسة، فقد أُعطيت الأهمية الكبرى للبيانات النوعيَّة. وأخيرًا، تم مزج البيانات الكميَّة والنوعيَّة في مرحلة تفسير نتائج الدِّراسة بعد الإجابة عن أسئلتها.

وبالتالي؛ يعتبر التصميم المختلط، وبالأخص التصميم التفسيري المتتابع هو الأفضل لأغراض الدِّراسة الحاليَّة؛ نظرًا لأن البيانات الكميَّة والنوعيَّة مطلوبة من أجل الإجابة على أسئلة الدِّراسة، كون النتائج النوعيَّة تساعد في تقديم تفسير أعمق للنتائج الكميَّة. بالإضافة إلى طبيعة الأسئلة التي تتطلب تجاوز النتائج الكميَّة في المرحلة الأولى عن طريق إجراء بحث أعمق من خلال النتائج النوعيَّة في المرحلة الثانية، كما أن البيانات التي تم الحصول عليها من البيانات الكميَّة ساعدت في اختيار المشاركات، وفي تطوير أسئلة المقابلة لمتابعة التحقيق النوعي (أبو علام، ٢٠٠٦؛ Creswell & Plano Clark, 2011). بهذه الطريقة، استلزمت الدراسة المرور بمرحلتين حيث تم التعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة وارتباطها بمجموعة من المتغيرات من خلال الدراسة الكمية، ثم ربط تلك الأشكال بالخبرات التعليمية التي مرت بها المشاركات من خلال الدراسة النوعية. وبذلك تم الجمع بين البيانات الكميَّة والنوعيَّة وتحليلها من أجل تفسير نتائج الدِّراسة. ويوضح الشكل رقم (٢) مخطط تصميم الدِّراسة.




**شكل ٢** : مخطط تصميم الدِّراسة

## ٣.٤ موقف الباحثة:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على كيفية اختيار الباحث لمنهجية وطرق البحث التي سيتم تبنيها في دراسته؛ تشمل هذه العوامل تفضيلاته واهتماماته الشخصية، بالإضافة إلى خلفيته الأدبية (Wellington, 2015). وفي هذا المجال أكد كلًا من ستراوس وكوربين (١٩٩٠/١٩٩٩) على أهمية الحساسية النظرية من قبل الباحث باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من البحث النوعي، والتي ترتبط بكلٍّ من موضوع الدِّراسة ومنهجيتها وإجراءاتها. وبالتالي فقد أشار ويلنجتون (Wellington, 2015) إلى أنَّ الباحث في الدِّراسات النوعيَّة يجب عليه القيام بثلاث أشياء تتمثل في: تولِّي الموقف الذي تقترحه خصائص النموذج التوضيحي، وتطوير المهارات المناسبة لجمع وتفسير البيانات، وإعداد تصميم بحث مناسب باستخدام استراتيجيات مقبولة للبحث الطبيعي. من هذا المنظور، اعتبرت الباحثة نفسها مسؤولة عن تحديد أنسب تصميم للدِّراسة يمكن أن يجيب عن الأسئلة البحثية، واختيار طرق جمع البيانات وتصميمها، وأسلوب أخذ المشاركات، وجمع البيانات وتحليلها.

وقد اكتسبت الباحثة خبرتها بموضوع الدِّراسة من طبيعة التخصص، ومجال العمل مع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع؛ كونها محاضرة في جامعة الملك فيصل بالأحساء، وتقوم بالعديد من الزيارات الميدانية لمعاهد الأمل وبرامج الدمج للصُّم وضعاف السمع، مما أكسبها موقفًا إيجابيًا تجاه هذه الفئة، وضرورة الكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة التي يتبنونها، والتعامل معهم على هذا الأساس. كما اكتسبت الباحثة خبرة بمنهجية الدِّراسة من خلال دراسة مقرر البحث النوعي في مرحلة الدكتوراه، والذي جعلها تتعمق بشكل أكبر في المناهج النوعية، والمختلطة من خلال الاطلاع على الكتب المتخصصة.

لذلك؛ فإن معتقدات الباحثة وخلفيتها الدراسيَّة والعمليَّة أثَّرت في اختيارها لموضوع الدِّراسة، والتصميم المناسب لها. واختارت الباحثة جامعة الملك سعود، وهي الجامعة التي تدرس فيها برنامج الدكتوراه؛ لكون برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع الموجود فيها من البرامج الرائدة على مستوى العالم العربي، ولسهولة الوصول إلى المشاركات، وهذا ما يتطلبه جمع البيانات النوعيَّة. إضافة إلى وجود خلفية عن واقع البرنامج لدى الباحثة قد تسهم في فهم السياق، وتحقيق هدف الدِّراسة.

وفي الدِّراسة الحاليَّة؛ لم يكن للباحثة أي علاقة مسبقة مع المشاركات، وقد تم الحصول على جميع البيانات بشكل رسمي بعد أخذ الموافقات. وقامت الباحثة بدور المنفِّذ لجمع البيانات الكميَّة والنوعيَّة طوال مدة تطبيق الدِّراسة. ومع ذلك، قد تسمح المعرفة السابقة بموضوع الدِّراسة بحدوث تحيز أثناء عملية تحليل البيانات وتفسيرها. وبهذا المعنى، وجدت الباحثة نفسها مسؤولة عن قراءة عدد كبير من البيانات والمراجعات الأدبية حول موضوع الهُويَّة الثقافيَّة، مع توخِّي الحذر والبعد عن التحيز في التحليل. لذلك قررت الباحثة اختيار طرق مختلفة لجمع البيانات لتقديم المزيد من الأدلة، كما سجلت الباحثة ردود المشاركات، وفصلتها عن أفكارها والتفسيرات الصادرة منها لجعل موقف التحليل الخاص بالباحثة واضحًا للغاية.

## ٤.٤ سياق الدِّراسة:

تم تطبيق الدِّراسة الحاليَّة في برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض، وهو أحد البرامج الرائدة على مستوى العالم العربي. وقد أشار الزهراني (٢٠١٢) إلى أن بداية انتظام الطلبة الصُّم وضعاف السمع في البرنامج كان مع بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ، حيث كان عدد الطلبة الذين تم قبولهم (٤٠) طالبًا وطالبة. ونظرًا لتدني مستوى المهارات اللغوية للطلبة الصُّم، فقد سارعت الجامعة إلى تخصيص عام دراسي كامل، تحت مُسمَّى «السنة التأهيلية»، وفي حال اجتيازهم لهذه المرحلة، يتم انتقالهم إلى السنة التحضيرية إلى جانب أقرانهم السامعين. واقتصر قبول الطلبة في البداية على التخصصات التالية: بكالوريوس تربية خاصة، وبكالوريوس تربية فنية.

وقد قامت الجامعة باستقطاب وإعداد الكوادر البشرية المتخصصة في اللغة العربية، وفي مجال تربية وتعليم الصُّم وضعاف السمع، كما تم تهيئة القاعات الدراسيَّة بالتجهيزات الإلكترونية الحديثة، بما يتيح الفرصة للطلاب الصُّم وضعاف السمع بمواصلة تعليمهم الجامعي بناءً على أسس علمية (الحبيب، ٢٠١٢).

ومن خلال المسح الذي قامت به الباحثة لبرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، تبين أن الطالبات الصُّم وضعيفات السمع أصبحن يلتحقن بكلًا من تخصصات: التربية الخاصة، والتربية الفنية، والسياحة والآثار، والتاريخ، والجغرافيا، والإعلام، والخدمة الاجتماعية، وعلوم الرياضة. إضافة إلى السنة التأهيلية، والسنة الأولى المشتركة التي تلتحق بها الطالبات عندما يحققن النجاح في السنة التأهيلية.

## ٥. ٥ إجراءات الدِّراسة:

### ٤. ٥ . ١ المرحلة الأولى/ الدِّراسة الكميَّة (Phase 1: Quantitative Study):

### ٤. ٥. ١. ١ مجتمع وعينة الدِّراسة الكميَّة:

يتمثل مجتمع الدِّراسة الكميَّة في جميع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الملتحقات ببرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض. ويُبرر سبب اختيار هذا المجتمع حتى يتم استيعاب جميع الخِبرات التعليميَّة التي مرَّت بها الطالبات في المراحل الدراسيَّة المختلفة؛ مما يتيح معرفة دورها في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن. وقد استخدمت الباحثة هنا أسلوب الحصر الشامل في اختيار المشاركات في الدِّراسة لجمع البيانات الكميَّة؛ حيث تم تطبيق المقياس على جميع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الملتحقات بالبرنامج، والبالغ عددهن (١٠٥) طالبات (٣٧ صمَّاء، ٦٨ ضعيفة سمع)، موزَّعات حسب متغيرات الدِّراسة: (العمر، الحالة السمعيَّة للطالبة، الحالة السمعيَّة للوالدين، طريقة التواصل المستخدمة، نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة، المستوى الدراسي في الجامعة، التخصص).

**خصائص عينة الدِّراسة الكميَّة:**

يمكن توضيح خصائص عينة الدِّراسة الكميَّة حسب متغيرات الدِّراسة: (العمر، الحالة السمعيَّة للطالبة، الحالة السمعيَّة للوالدين، طريقة التواصل المستخدمة، نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة، المستوى الدراسي في الجامعة، التخصص) من خلال الجدول رقم (١) كالتالي:

**جدول ١**

*خصائص عينة الدِّراسة الكميَّة*

| المتغير | التصنيف | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| العمر | من ١٨-٢٠ سنة | ٣٤ | ٣٢,٤٪ |
| | من ٢١-٢٣ سنة | ٥٤ | ٥١,٤٪ |
| | من ٢٤ سنة فأكثر | ١٧ | ١٦,٢٪ |
| الحالة السمعيَّة للطالبة | صمَّاء | ٣٧ | ٣٥,٢٪ |
| | ضعيفة سمع | ٦٨ | ٦٤,٨٪ |
| الحالة السمعيَّة للوالدين | أصمَّان/ ضعيفا سمع | ١٧ | ١٦,٢٪ |
| | سامعان | ٨٥ | ٨١٪ |
| | أحدهما أصم/ ضعيف سمع، والآخر سامع | ٣ | ٢,٩٪ |
| طريقة التواصل المستخدمة | إشارية | ١٧ | ١٦,٢٪ |
| | شفهية | ٥١ | ٤٨,٦٪ |
| | كلية | ٣٧ | ٣٥,٢٪ |

| المتغير | التصنيف | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة | معهد الأمل | ١٧ | ١٦,٢٪ |
| | برامج الدَّمج الجزئي | ٢٠ | ١٩,٠٪ |
| | برامج الدَّمج الكلي | ٦١ | ٥٨,١٪ |
| | معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي | ٢ | ١,٩٪ |
| | معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي | ٠ | ٠٪ |
| | مدرسة عامة بدون برامج دمج | ٥ | ٤,٨٪ |
| المستوى الدراسي في الجامعة | السنة التأهيلية | ٤٧ | ٤٤,٨٪ |
| | الأول- الثاني | ١٣ | ١٢,٤٪ |
| | الثالث- الرابع | ١٧ | ١٦,٢٪ |
| | الخامس- السادس | ١٨ | ١٧,١٪ |
| | السابع- الثامن | ١٠ | ٩,٥٪ |
| التخصص | السنة التأهيلية | ٤٣ | ٤١٪ |
| | السنة الأولى المشتركة | ١٠ | ٩,٥٪ |
| | تربية خاصة | ٢٩ | ٢٧,٦٪ |
| | سياحة وآثار | ٨ | ٧,٦٪ |
| | آخر | ١٥ | ١٤,٣٪ |

يلاحظ من الجدول رقم (١) تنوع خصائص المشاركات في المتغيرات الخاصة بالدِّراسة؛ فبالنسبة لمتغير العمر؛ تمثل المشاركات ممن تتراوح أعمارهن ما بين ١٨-٢٠ سنة (٣٢,٤٪)، كما تمثل المشاركات ممن تتراوح أعمارهن ما بين ٢١-٢٣ سنة (٥١,٤٪) وهي النسبة الأكبر، أما المشاركات ممن أعمارهن من ٢٤ سنة فأكثر يمثلن (١٦,٢٪). كما يلاحظ تنوع متغير الحالة السمعيَّة للطالبة، حيث تمثل المشاركات الصُّم (٣٥,٢٪)، بينما تمثل المشاركات ضعيفات السمع (٦٤,٨٪) وهي النسبة الأكبر، من بينهن مشاركة زارعة للقوقعة الالكترونية. أما بالنسبة لمتغير الحالة السمعيَّة للوالدين، فتمثل المشاركات ممن والديهن أصمَّان/ ضعيفا سمع (١٦,٢٪)، بينما تمثل المشاركات ممن والديهن سامعان (٨١٪) وهي النسبة الأكبر، كما أن المشاركات ممن والديهن أحدهما أصم/ ضعيف سمع والآخر سامع بلغت نسبتهن (٢,٩٪).

وبالنسبة لمتغير طريقة التواصل المستخدمة، فتمثل المشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الإشاريَّة (١٦,٢٪)، أما المشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الشفهية يمثلن (٤٨,٦٪) وهي النسبة الأكبر، في حين أن المشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الكليَّة يمثلن (٣٥,٢٪).

وفيما يتعلق بمتغير نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة، فتمثل المشاركات ممن التحقن بمعهد الأمل (١٦,٢٪)، بينما المشاركات ممن التحقن ببرامج الدَّمج الجزئي يمثلن (١٩,٠٪)، والمشاركات ممن التحقن ببرامج الدَّمج الكلي يمثلن النسبة الأكبر (٥٨,١٪)، في حين أن

المشاركات ممن التحقن بمعاهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي يمثلن (١,٩٪)، بينما لا توجد من بين المشاركات من التحقت بمعاهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي، وبذلك تكون النسبة (٠٪)، أما المشاركات ممن التحقن بالمدارس العامة بدون برامج الدَّمج يمثلن (٤,٨٪).

كما يلاحظ من الجدول أعلاه تنوع متغير المستوى الدراسي في الجامعة، إذ تمثل المشاركات في السنة التأهيلية (٤٤,٨٪) وهي النسبة الأكبر. بينما المشاركات في المستوى الأول والثاني يمثلن (١٢,٤٪)، والمشاركات في المستوى الثالث والرابع يمثلن (١٦,٢٪)، بينما المشاركات في المستوى الخامس والسادس يمثلن (١٧,١٪)، والمشاركات في المستوى السابع والثامن يمثلن (٩,٥٪). إضافة إلى تنوع متغير التخصص في الجامعة، فتمثل المشاركات في السنة التأهيلية (٤١٪)، وهي النسبة الأكبر. بينما المشاركات في السنة الأولى المشتركة يمثلن (٩,٥٪)، والمشاركات في تخصص التربية الخاصة يمثلن (٢٧,٦٪)، بينما المشاركات في تخصص السياحة والآثار يمثلن (٧,٦٪)، والمشاركات ممن اخترن خيار آخر يمثلن (١٤,٣٪)، تنوعت ما بين تخصصات: (التربية الفنية، والتاريخ، والجغرافيا، والإعلام، والخدمة الاجتماعية، وعلوم الرياضة).

### ٤.٥. ١. ٢ أداة الدِّراسة الكميَّة:

**١–مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع (إعداد الباحثة):**

استخدمت الدِّراسة الحاليَّة أداة رئيسية لجمع البيانات الكميَّة؛ تمثلت في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، وهو مقياس يستهدف الكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، والتي تدور حول أربع أشكال رئيسية كما حددها جليكمان (Glickman, 1993) تتمثل في: (الهُويَّة الصمَّاء– الهُويَّة السَّامعة– الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة– الهُويَّة الهامشيَّة). وكان الهدف من استخدام المقياس ما يلي:

١. يساعد المقياس في تحقيق الهدف للمرحلة الأولى من الدِّراسة، وهو الحصول على نظرة عامة عن سياق الدِّراسة، وفهم موضوعها، بما في ذلك التعرَّف على خصائص المشاركات، وأشكال الهُويَّة الثقافيَّة لديهن.
٢. يساعد المقياس في تحديد المشاركات في المرحلة الثانية من الدِّراسة، وإضافة بعض الأسئلة إلى تلك المخطط لها مسبقًا في مجموعات التركيز والمقابلات الفردية.
٣. يعتبر المقياس أسهل طريقة لجمع كمية كبيرة من البيانات العددية الدقيقة من أكبر عدد من المشاركات خلال فترة قصيرة من الزمن.

**خطوات بناء المقياس:**

لبناء مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

١. الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت موضوع الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، ومراجعة البحوث السابقة ذات العلاقة بها، والاطلاع على المقاييس المستحدثة في هذه الدِّراسات مثل: مقياس دراسة

جليكمان (Glickman, 1993)، ودراسة جامبور (Jambor, 2009) ، ودراسة ماكسويل–مكاو وزيا (Maxwell-McCaw & Zea, 2011)، ودراسة ويلدون (Weldon, 2017)، ودراسة أبو فضة (٢٠١٣)، ودراسة محمد (٢٠١٠).

٢. أعدت الباحثة الصورة الأولية للمقياس والمكوَّن من (٤٠) عبارة موزَّعة على بعدين كالتالي:

**البعد الأول**: الهُويَّة الصمَّاء، ويضم (٢٠) عبارة، ويقيس شكل الهُويَّة الصمَّاء.

**البعد الثاني**: الهُويَّة السَّامعة، ويضم (٢٠) عبارة، ويقيس شكل الهُويَّة السَّامعة.

٣. اتجهت الباحثة بعد ذلك إلى حساب معاملات صدق وثبات المقياس كما يلي:

**–الصدق**: تم التحقق من صدق المقياس من خلال ما يلي:

**الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (ملحق أ) على مجموعة من الأساتذة المختصين (ملحق ب)، للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم بشأن صدق عبارات المقياس ومدى ملاءمة العبارات للأبعاد المحدَّدة، ومدى وضوح الصياغة، ومدى مناسبة أوزان الاستجابة. وقد أجرت الباحثة عددًا من التعديلات اللازمة على المقياس في ضوء آراء المحكمين، حيث تضمنت التعديلات حذف وإضافة بعض العبارات، وإعادة صياغة عبارات أخرى لتكون أكثر ملاءمة، ثم تمَّ حساب نسبة الاتفاق بين المحكّمين فطبّقت معادلة كوبر (Cooper, 1974) لحساب نسبة الاتفاق. ويبين الجدول رقم (٢) نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس.

**جدول ٢**

*نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس*

| العبارة | النسبة | العبارة | النسبة | العبارة | النسبة | العبارة | النسبة | العبارة | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٠٠٪ | ٩ | ١٠٠٪ | ١٧ | ١٠٠٪ | ٢٥ | ١٠٠٪ | ٣٣ | ١٠٠٪ |
| ٢ | ٩٣٪ | ١٠ | ٩٣٪ | ١٨ | ١٠٠٪ | ٢٦ | ١٠٠٪ | ٣٤ | ٩٣٪ |
| ٣ | ١٠٠٪ | ١١ | ١٠٠٪ | ١٩ | ١٠٠٪ | ٢٧ | ١٠٠٪ | ٣٥ | ١٠٠٪ |
| ٤ | ١٠٠٪ | ١٢ | ١٠٠٪ | ٢٠ | ١٠٠٪ | ٢٨ | ١٠٠٪ | ٣٦ | ١٠٠٪ |
| ٥ | ١٠٠٪ | ١٣ | ١٠٠٪ | ٢١ | ١٠٠٪ | ٢٩ | ١٠٠٪ | ٣٧ | ١٠٠٪ |
| ٦ | ١٠٠٪ | ١٤ | ١٠٠٪ | ٢٢ | ٨٦٪ | ٣٠ | ١٠٠٪ | ٣٨ | ١٠٠٪ |
| ٧ | ١٠٠٪ | ١٥ | ١٠٠٪ | ٢٣ | ٩٣٪ | ٣١ | ١٠٠٪ | ٣٩ | ١٠٠٪ |
| ٨ | ٨٦٪ | ١٦ | ١٠٠٪ | ٢٤ | ١٠٠٪ | ٣٢ | ١٠٠٪ | ٤٠ | ١٠٠٪ |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين في جميع العبارات كانت مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (٨٦-١٠٠٪)، وبذلك يتم قبول جميع العبارات.

**-حساب الاتساق الداخلي:**

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس العلاقة بين عبارات المقياس، والدرجة الكليَّة للبعد المنتمية إليه، والعلاقة بين درجات كل بعد والدرجة الكليَّة للمقياس. كما يوضحها الجدولان رقم (٣، ٤).

**جدول ٣**

*معاملات ارتباط عبارات مقياس الهُويَّة الثقافيَّة بالدرجة الكليَّة للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية، ن= ٤٠ من العينة الأساسية)*

| البعد | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الهُويَّة الصمَّاء | | | | الهُويَّة السَّامعة | | | |
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| ٣ | ٠,٦٢٢٣** | ٢٢ | ٠,٧٩٧٧** | ١ | ٠,٦٦٣٣** | ٢١ | ٠,٧٦٦٤** |
| ٤ | ٠,٠٧٥١ | ٢٤ | ٠,٤٠٢٥* | ٢ | ٠,٣١٨٩* | ٢٣ | ٠,٧٨٩٣** |
| ٦ | ٠,٢٨٣٥ | ٢٦ | ٠,٦٢٨٦** | ٥ | ٠,٤٥٣٨** | ٢٥ | ٠,٥٣٠٩** |
| ٨ | ٠,٤٢٠٢** | ٢٧ | ٠,٧٦٦٢** | ٧ | ٠,٦٥٧٠** | ٢٨ | ٠,٧٣٠٧** |
| ٩ | ٠,٧١٠٢** | ٢٩ | ٠,٦٠٣١** | ١٠ | ٠,٥٣٣٥** | ٣٠ | ٠,٥٥٣٨** |
| ١١ | ٠,٧٨٧٦** | ٣٢ | ٠,٤٤٩٢** | ١٢ | ٠,٥٩١٩** | ٣١ | ٠,٥٦٥٧** |
| ١٣ | ٠,٧٣٨٩** | ٣٣ | ٠,٧٧٣٠** | ١٥ | ٠,٧٤٧٨** | ٣٥ | ٠,٧٤٠٠** |
| ١٤ | ٠,٤٢٠٦** | ٣٤ | ٠,٧٥٤٢** | ١٦ | ٠,٦٢٤٠** | ٣٦ | ٠,٧٤١١** |
| ١٧ | ٠,٦٥٣٤** | ٣٨ | ٠,٦٣٣١** | ١٨ | ٠,٦٩١٩** | ٣٧ | ٠,٧٦٨٠** |
| ٢٠ | ٠,٧٠٨٣** | ٤٠ | ٠,٦٥٦٦** | ١٩ | ٠,٧١٢٤** | ٣٩ | ٠,٨٢٥٤** |

* دال عند مستوى ٠,٠٥

**دال عند مستوى ٠,٠١

تظهر نتائج الجدول رقم (٣) أن جميع الارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائيَّة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٢٥٤-٠,٣١٨٩)، وهي قيم دالَّة عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥). وبالتالي فإن علاقة كل عبارة بالبعد الخاص بها كانت مرتفعة. فيما عدا العبارة رقم (٤) والعبارة رقم (٦) لذلك تم حذفها.

**جدول ٤**

*معاملات ارتباط أبعاد مقياس الهُويَّة الثقافيَّة بالدرجة الكليَّة للمقياس*

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| الهُويَّة الصمَّاء | ٠,٥٧٠٤** |
| الهُويَّة السَّامعة | ٠,٥٤٩٥** |

** دال عند مستوى ٠,٠١

يوضح الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكليَّة للمقياس موجبة ودالَّة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، حيث تظهر معاملات ارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٧٠٤-٠,٥٤٩٥). وبذلك يمكن القول أن المقياس تمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**-الثبات:** تم التحقق من ثبات المقياس من خلال الأساليب التالية:

١. **معامل ثبات ألفا كرونباخ "Alpha Cronbach"**: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. ويوضح الجدول رقم (٥) معاملات ثبات أبعاد المقياس باستخدام ألفا كرونباخ.

**جدول ٥**

*ثبات أبعاد المقياس من خلال معامل "ألفا كرونباخ"*

| البعد | عدد العبارات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الهُويَّة الصمَّاء | ١٨ | ٠,٩٢ |
| الهُويَّة السَّامعة | ٢٠ | ٠,٩٣ |
| الثبات الكلي لمقياس الهُويَّة الثقافيَّة | ٣٨ | ٠,٨٢٨٢ |

يبين الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات بواسطة ألفا كرونباخ للبعد الأول بلغ (٠,٩٢)، بينما بلغ معامل الثبات للبعد الثاني (٠,٩٣)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٢٨٢)، وهي قيم مرتفعة للثبات.

٢. **معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:** تم التحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية. ويوضح الجدول رقم (٦) ثبات أبعاد المقياس باستخدام التجزئة النصفية.

**جدول ٦**

*ثبات أبعاد المقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية*

| البعد | عدد العبارات | معامل ثبات التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| الهُويَّة الصمَّاء | ١٨ | ٠,٨٢ |
| الهُويَّة السَّامعة | ٢٠ | ٠,٨٢ |
| الثبات الكلي لمقياس الهُويَّة الثقافيَّة | ٣٨ | ٠,٦٦ |

يبين الجدول رقم (٦) أن معامل الثبات بواسطة طريقة التجزئة النصفية للبعد الأول بلغ (٠,٨٢)، بينما بلغ معامل الثبات للبعد الثاني (٠,٨٢)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٦٦)، وهي قيم مرتفعة للثبات.

وبالتالي فإن كلا البعدين يتمتعان بمعامل ثبات عالي بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية. وبذلك يمكن القول أن المقياس تمتع بالصدق والثبات، لذا يمكن الثقة باستخدامه في الدِّراسة الحاليَّة.

وبناءً على ما سبق؛ وصل المقياس بصورته النهائية (ملحق ج) إلى (٣٨) عبارة موزعة على بعدين، كما انقسم المقياس إلى قسمين يمكن توضيحهما فيما يلي:

**القسم الأول**: تمثَّل في البيانات الأولية للمقياس، والتي تضمنت معلومات عن المشاركات من حيث: العمر، والحالة السمعيَّة للطالبة (صمَّاء-ضعيفة سمع)، والحالة السمعيَّة للوالدين (أصمان/ ضعيفا سمع-سامعان- أحدهما أصم/ ضعيف سمع، والآخر سامع)، وطريقة التواصل المستخدمة (إشارية- شفهية- كلية)، ونوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة (معهد الأمل-برامج الدَّمج الجزئي-برامج الدَّمج الكلي- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي، مدرسة عامة بدون برامج دمج)، والمستوى الدراسي في الجامعة (سنة تأهيلية، الأول- الثاني، الثالث- الرابع، الخامس- السادس، السابع- الثامن)، والتخصص (سنة تأهيلية- سنة أولى مشتركة- تربية خاصة- سياحة وآثار- آخر).

**القسم الثاني**: تمثل في عبارات حول أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، والتي شملت (٣٨) عبارة موزَّعة في بعدين:

**البعد الأول**: الهُويَّة الصمَّاء، ويضم (١٨) عبارة، ويقيس شكل الهُويَّة الصمَّاء.

**البعد الثاني**: الهُويَّة السَّامعة، ويضم (٢٠) عبارة، ويقيس شكل الهُويَّة السَّامعة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لتقدير درجة استجابة المشاركات الصُّم وضعيفات السمع على عبارات المقياس. حيث تم إعطاء وزن للبدائل الخمسة على النحو التالي: (٥=موافق بشدة، ٤=موافق،

٣=محايد، ٢=غير موافق، ١=غير موافق بشدة). ويوضح الجدول رقم (٧) كيفية إجراء الحسابات باستخدام مقياس ليكرت.

المدى= أعلى درجة في المقياس- أدنى درجة في المقياس/ عدد الدرجات

المدى=٥-١/٥=٠,٨

**جدول ٧**

*تصميم قيم المتوسطات الحسابية باستخدام مقياس ليكرت*

| قيمة المتوسط الحسابي | درجة الاستجابة |
|---|---|
| ١-١,٨٠ | لا أوافق بشدة |
| ١,٨١-٢,٦٠ | لا أوافق |
| ٢,٦١-٣,٤٠ | محايد |
| ٣,٤١-٤,٢٠ | أوافق |
| من ٤,٢١-٥ | أوافق بشدة |

**طريقة تصحيح المقياس:**

للحصول على النتيجة المرجوة من مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع يتم اتباع ما يلي:

١-حساب مجموع الاستجابة على العبارات في الأبعاد السابقة كما يلي:

أ-العبارات (٣-٦-٧-٩-١١-١٢-١٥-١٨-٢٠-٢٢-٢٤-٢٥-٢٧-٣٠-٣١-٣٢-٣٦-٣٨) تمثل عبارات الهُويَّة الصمَّاء.

ب-العبارات (١-٢-٤-٥-٨-١٠-١٣-١٤-١٦-١٧-١٩-٢١-٢٣-٢٦-٢٨-٢٩-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧) تمثل عبارات الهُويَّة السَّامعة.

٢-استخراج متوسط درجة المشاركات، من خلال تقسيم مجموع عبارات كلًا من (الهُويَّة الصمَّاء-الهُويَّة السَّامعة) على عدد العبارات كما يلي:

مجموع عبارات الهُويَّة الصمَّاء=..... ÷١٨= متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء.

مجموع عبارات الهُويَّة السَّامعة=..... ÷٢٠= متوسط درجة الهُويَّة السَّامعة.

٣-تحديد شكل الهُويَّة الثقافيَّة من خلال متوسط درجات المشاركات في الهُويَّة الصمَّاء والهُويَّة السَّامعة، ومقارنة الاختلافات بين المتوسطين وفقًا لما يلي:

- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو >٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو ≤ ٣ = (هُويَّة سامعة).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو >٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو >٣ = (هُويَّة هامشيَّة).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو ≤٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو >٣ = (هُويَّة صمَّاء).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو ≤٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو ≤٣ = (هُويَّة ثنائيَّة).

### ٤. ٥. ١. ٣ تحليل البيانات الكميَّة:

في الدِّراسة الحاليَّة؛ تم تحليل البيانات الكميَّة التي تم الحصول عليها من المقياس من خلال بعض الأساليب الإحصائية الموجودة في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social, SPSS) والتي تمثلت فيما يلي:

١. التكرارات، والنسب المئوية؛ لتحديد خصائص المشاركات في الدِّراسة، وتحليل البيانات الأولية لمقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة وفقًا للمتغيرات المحددة.
٢. التكرارات، والنسب المئوية؛ للإجابة عن السؤال الأول في الدِّراسة، من خلال ترتيب استجابات المشاركات في الدِّراسة على عبارات المقياس، وتحديد أشكال الهُويَّة الثقافيَّة بناءً عليها.
٣. اختبار مربع كاي (Chi-square)؛ للإجابة عن السؤال الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس في الدِّراسة، من خلال استكشاف الفروق بين مختلف المتغيرات المستقلة المتمثلة في: (العمر، الحالة السمعيَّة للطالبة، الحالة السمعيَّة للوالدين، طريقة التواصل المستخدمة، نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة) والمتغير التابع: (شكل الهُويَّة الثقافيَّة: الصمَّاء، السَّامعة، الثنائيَّة، الهامشيَّة). ووفقًا لمويج (Muijs, 2011) يعتبر مربع كاي (Chi-square) الأداة الإحصائية الأكثر ملاءمة لهذه الدِّراسة لأن اختبار مربع كاي (Chi-square) يُستخدم بشكل مناسب عندما يكون هناك متغيرين اسميين أو رتبيين. وفي الدِّراسة الحاليَّة فإن كلًا من المتغيرات المستقلة والتابعة هي متغيرات اسمية.
٤. التكرارات، والنسب المئوية؛ لتحديد نوع الفروق في شكل الهُويَّة الثقافيَّة تبعًا للمتغيرات المختلفة.

## ٤. ٥. ٢ المرحلة الثانية/ الدِّراسة النوعيَّة (**Phase 2**: **Qualitative Study**):

### ٤. ٥. ٢. ١ المشاركات في الدِّراسة النوعية:

تمثلت المشاركات في الدِّراسة النوعيَّة في (٢٠) طالبة من الطالبات الصُّم وضعيفات السمع ممن شاركن مسبقًا في الدِّراسة الكميَّة، حيث طبقت عليهن جلسات مجموعات التركيز، ثم تم اختيار (١١) طالبة منهن قصديًا لعمل المقابلات الفردية. وذلك حسب ما أشار إليه كوينغهام وكارميشيل (Cunningham & Carmichael, 2017) أن حجم العينة الذي يساعد على الوصول إلى التشبع النظري في البيانات النوعيَّة

قد يتراوح ما بين ٦-٣٥ مشاركًا، بينما أشار العبدالكريم (٢٠١٢) إلى أن حجم العينة المناسب قد يتراوح ما بين ٢٠-٢٥ مشاركًا، والذي يتحدد بشكل كبير حسب الغرض من الدِّراسة؛ حيث أشار ولينغتون (Wellington, 2015) إلى أن اختيار المشاركين في الدِّراسة النوعية يعتمد على النقطة التي يتم عندها تحديد أي أفكار أو بنيات جديدة أخرى من البيانات.

وقد تم اختيار المشاركات في الدِّراسة النوعيَّة بطريقة قصدية عمدية؛ نظرًا لحساسية موضوع البحث وصعوبة التطبيق على جميع أفراد المجتمع. حيث يكون الاختيار في هذه الطريقة على أساس حر من قبل الباحث حسب معرفته وطبيعة بحثه، بما يساعده على تحقيق الأهداف المطلوبة، فهي ليست عينة عشوائية أو احتمالية، بل هي عينة مقصودة غنية بالمعلومات من أجل الدِّراسة المتعمقة للظاهرة موضع الدِّراسة (قنديلجي والسامرائي، ٢٠٠٩).

واستند اختيار المشاركات في مجموعات التركيز بطريقة قصدية على المعايير التالية:

أولًا: استجابة الطالبة على البيانات الأولية في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة بما تضمن التنوع في متغيرات الدِّراسة من حيث: (العمر، الحالة السمعيَّة للطالبة، الحالة السمعيَّة للوالدين، طريقة التواصل المستخدمة، نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة)، وذلك لاستكشاف تأثير كلًا منها.

ثانيًا: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة؛ بما يضمن التنوع في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، بحيث تشتمل على جميع أشكال الهُويَّات التي نتجت عن استجابات الطالبات للمقياس، والتي تمثلت في: (الهُويَّة الصمَّاء، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة)، وذلك للكشف عن الفروق بينها في تأثير الخِبرات التعليميَّة على تعزيز تلك الهُويَّة.

كما استند اختيار المشاركات في المقابلات الفردية بطريقة قصدية على المعايير التالية:

أولًا: الوضوح والتفصيل في الإجابة على الأسئلة المطروحة في مجموعات التركيز.

ثانيًا: التنوع في الاستجابات المقدمة من قبل المشاركات، وتأثير الخِبرات التعليميَّة على كلًا منهن من ناحية:

أ-نوع البيئة التعليميَّة: يتم اختيار المشاركات بحيث يكون بعضهن ممن التحقن ببيئات العزل، وأخريات ببيئات الدمج، وأخريات بالمدارس العامة بدون برامج الدمج.

ب-العلاقات مع الأقران: يتم اختيار بعض المشاركات ممن يفضلن الأقران الصُّم وضعاف السمع، وأخريات يفضلن الأقران السامعين.

ج- العلاقات مع المعلمات: يتم اختيار بعض المشاركات ممن تكون علاقتهن جيدة مع المعلمات، وأخريات علاقتهن سلبية.

د- طرق التواصل المستخدمة: يتم اختيار بعض المشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الإشارية، وأخريات طرق التواصل الشفهية أو الكلية.

هـ- التكنولوجيا: يتم اختيار بعض المشاركات ممن تأثرن إيجابيًا بالتكنولوجيا، وأخريات تأثرن بها سلبيًا.

ثالثًا: ضرورة مراعاة المعايير السابقة لاختيار مجموعات التركيز، وذلك للحصول على استجابات أكثر تفصيلًا في المقابلات الفردية بناءً على استجاباتهن.

وفي هذا أشار كلًا من ستراوس وكوربين (١٩٩٠/١٩٩٩) إلى أن طبيعة جمع البيانات في المنهج النوعي، والوقت الطويل الذي تستغرقه تتطلب من الباحث أن يجيد استخدام تقنيات مختلفة عند اختيار العينات، والتركيز على عينات صغيرة في الحجم، واختيارها بطريقة قصدية حتى تحقق الأهداف المطلوبة. ذلك أن الهدف كما أشار العبدالكريم (٢٠٠٥) ليس الخروج بنتائج يراد تعميمها، بل التعمُّق في فهم الظاهرة المدروسة. ومن ناحية أخرى أشار عمر (Omar, 2014) إلى أن المقاربة النوعيَّة مناسبة لدراسة تركِّز على الصُّم وضعاف السمع في الجامعات، لأنها تسمح بمرونة أكبر في التفاعل بين الباحث والمشاركين.

وبذلك؛ استمرت الباحثة في جمع البيانات من المشاركات حتى وصلت إلى حد التشبع النظري حيث لم تعد تظهر بيانات جديدة ذات صلة بالموضوعات، والذي يعتبر الأساس في الاكتفاء بالبيانات النوعيَّة والتوقف عن جمعها (Cunningham & Carmichael, 2017). الأمر الذي تحقق في الدِّراسة الحاليَّة، حيث إن الباحثة توقفت عن إجراء مجموعات التركيز بعد الانتهاء من (٤) مجموعات تحتوي على (٢٠) مشاركة، كما توقفت عن إجراء المقابلات الفردية بعد الانتهاء من (١١) مقابلة، نظرًا لعدم حصولها على بيانات إضافية، إذ لاحظت الباحثة تكرار البيانات مما يعني الوصول إلى درجة التشبع، فلم يعد هناك مبرر لإجراء المزيد من جلسات التركيز أو المقابلات الفردية. ولحماية خصوصية المشاركات؛ فقد تم استخدام أسماء مستعارة لهن.

**خصائص المشاركات في الدِّراسة النوعيَّة:**

يمكن توضيح خصائص المشاركات في الدِّراسة النوعيَّة في الجدول رقم (٨) كالتالي:

**جدول ٨**

*خصائص عينة الدِّراسة النوعيَّة*

| م | العمر | الحالة السمعيَّة للطالبة | الحالة السمعيَّة للوالدين | طريقة التواصل المستخدمة | نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة | المستوى الدراسي في الجامعة | التخصص | شكل الهُويَّة الثقافيَّة | نوع المشاركة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م١ | ١٨-٢٠ | صمَّاء | أصمان/ ضعيفا سمع | كلية | برامج دمج كلي | السنة التأهيلية | السنة التأهيلية | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز |

| م | العمر | الحالة السمعيَّة للطالبة | الحالة السمعيَّة للوالدين | طريقة التواصل المستخدمة | نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة | المستوى الدراسي في الجامعة | التخصص | شكل الهُويَّة الثقافيَّة | نوع المشاركة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م٢ | ١٨-٢٠ | صمَّاء | أصمان/ ضعيفا سمع | كلية | برامج دمج كلي | السنة التأهيلية | السنة التأهيلية | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م٣ | ١٨-٢٠ | صمَّاء | أصمان/ ضعيفا سمع | إشارية | برامج دمج جزئي | السنة التأهيلية | السنة التأهيلية | الهُويَّة الصمَّاء | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م٤ | ١٨-٢٠ | صمَّاء | سامعان | كلية | معهد الأمل | السنة التأهيلية | السنة التأهيلية | الهُويَّة الصمَّاء | مجموعة تركيز |
| م٥ | ١٨-٢٠ | صمَّاء | أصمان/ ضعيفا سمع | إشارية | برامج دمج جزئي | السنة التأهيلية | السنة التأهيلية | الهُويَّة الصمَّاء | مجموعة تركيز |
| م٦ | ١٨-٢٠ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | مدرسة عامة بدون دمج | السنة التأهيلية | السنة التأهيلية | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م٧ | ٢١-٢٣ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | برامج دمج كلي | السنة التأهيلية | السنة التأهيلية | الهُويَّة السَّامعة | مجموعة تركيز |
| م٨ | ٢١-٢٣ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | مدرسة عامة بدون دمج | السنة التأهيلية | السنة التأهيلية | الهُويَّة السَّامعة | مجموعة تركيز |
| م٩ | ١٨-٢٠ | صمَّاء | أصمان/ ضعيفا سمع | إشارية | برامج دمج جزئي | المستوى الأول | السنة الأولى المشتركة | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز |
| م١٠ | ١٨-٢٠ | ضعيفة سمع | سامعان | كلية | برامج دمج كلي | المستوى الأول | السنة الأولى المشتركة | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز |

| م | العمر | الحالة السمعيَّة للطالبة | الحالة السمعيَّة للوالدين | طريقة التواصل المستخدمة | نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة | المستوى الدراسي في الجامعة | التخصص | شكل الهُويَّة الثقافيَّة | نوع المشاركة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م١١ | ٢١-٢٣ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | مدرسة عامة بدون دمج | المستوى الأول | السنة الأولى المشتركة | الهُويَّة السَّامعة | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م١٢ | ٢١-٢٣ | ضعيفة سمع | سامعان | كلية | برامج دمج كلي + مدرسة عامة بدون دمج | المستوى الثالث | تربية خاصة | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز |
| م١٣ | ٢١-٢٣ | صمَّاء | أصمان/ ضعيفا سمع | إشارية | معهد الأمل | المستوى الثالث | تربية خاصة | الهُويَّة الصمَّاء | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م١٤ | ٢١-٢٣ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | برامج دمج جزئي + كلي | المستوى الخامس | تربية خاصة | الهُويَّة السَّامعة | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م١٥ | ١٨-٢٠ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | برامج دمج كلي + مدرسة عامة بدون دمج | المستوى الخامس | تاريخ | الهُويَّة السَّامعة | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م١٦ | ٢١-٢٣ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | برامج دمج كلي + مدرسة عامة بدون دمج | المستوى الخامس | إعلام | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م١٧ | ٢٤-٢٦ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | مدرسة عامة بدون دمج | المستوى السابع | تربية خاصة | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |

| م | العمر | الحالة السمعيَّة للطالبة | الحالة السمعيَّة للوالدين | طريقة التواصل المستخدمة | نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة | المستوى الدراسي في الجامعة | التخصص | شكل الهُويَّة الثقافيَّة | نوع المشاركة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م١٨ | ٢١-٢٣ | ضعيفة سمع | سامعان | إشارية | مدرسة عامة بدون دمج | المستوى السابع | تربية خاصة | الهُويَّة الصمَّاء | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م١٩ | ٢١-٢٣ | صمَّاء | سامعان | كلية | معهد الأمل | المستوى السابع | تربية خاصة | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز +مقابلة فردية |
| م٢٠ | ٢١-٢٣ | ضعيفة سمع | سامعان | شفهية | برامج دمج كلي + مدرسة عامة بدون دمج | المستوى الخامس | تاريخ | الهُويَّة الثنائيَّة | مجموعة تركيز |

يتضح من الجدول رقم (٨) تنوع خصائص المشاركات في الدِّراسة النوعيَّة من حيث متغيرات الدِّراسة، فبالنسبة لمتغير العمر؛ تراوحت أعمارهن ما بين (١٨-٢٦) سنة، إضافة إلى تنوع متغير الحالة السمعيَّة للطالبة؛ ذلك أنَّ ثمانِ مشاركات منهن صُم، و(١٢) مشاركة منهن ضعيفة سمع. كما تنوعت الحالة السمعيَّة للوالدين؛ حيث إن ست مشاركات منهن ممن والديهن أصمان/ ضعيفا سمع، و(١٤) مشاركة منهن والديهن سامعان. إضافة إلى التنوع في طرق التواصل المستخدمة؛ فقد كان خمسة منهن يستخدمن طرق التواصل الإشاريَّة، وتسعة يستخدمن طرق التواصل الشفهية، بينما ستة يستخدمن طرق التواصل الكليَّة. أما بالنسبة لمتغير نوع البيئة التعليميَّة؛ فقد تنوعت ما بين معهد الأمل لدى ثلاث مشاركات، وبرامج الدَّمج الجزئي لدى ثلاث مشاركات، وبرامج الدَّمج الكلي لدى أربع مشاركات، وبرامج الدَّمج الجزئي والكلي لدى مشاركة واحدة، وبرامج الدَّمج الكلي مع المدرسة العامة بدون برامج الدَّمج لدى أربع مشاركات، والمدرسة العامة بدون برامج الدَّمج لدى خمس مشاركات.

كما تنوع متغير المستوى الدراسي في الجامعة، حيث إن ثمان مشاركات يلتحقن بالسنة التأهيلية، بينما ثلاث مشاركات يلتحقن بالمستوى الأول، ومشاركتان تلتحقان بالمستوى الثالث، وأربع مشاركات يلتحقن بالمستوى الخامس، وثلاث مشاركات يلتحقن بالمستوى السابع. إضافة إلى تنوع متغير التخصص، حيث إن ثمان مشاركات يلتحقن في السنة التأهيلية، وثلاثة يلتحقن في السنة الأولى المشتركة، بينما ست مشاركات يلتحقن في تخصص التربية الخاصة، ومشاركتان في تخصص التاريخ، ومشاركة في تخصص الإعلام.

بالإضافة إلى ذلك؛ يتضح من الجدول أعلاه تنوع أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات، حيث تم اختيار خمس مشاركات يحملن الهُويَّة الصمَّاء، وخمس مشاركات يحملن الهُويَّة السَّامعة، بينما عشر مشاركات منهن يحملن الهُويَّة الثنائيَّة، وذلك لأنها تمثل النسبة الأكبر من بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الناتجة عن الدِّراسة الكميَّة، حيث تم الاختيار بطريقة نسبية وفقًا للمعايير التي تم تحديدها مسبقًا، بما يضمن التنوع والشمولية في الحصول على النتائج. كما يتضح من الجدول نوع المشاركة التي قامت بها الطالبة؛ ذلك أن جميع المشاركات شاركن في جلسات مجموعات التركيز، لكن (١١) مشاركة فقط شاركت في المقابلات الفردية (خمسة منهن يحملن الهُويَّة الثنائيَّة، وثلاثة منهن يحملن الهُويَّة الصَّماء، وثلاثة منهن يحملن الهُويَّة السَّامعة).

### ٤. ٥. ٢. ٢ أدوات الدِّراسة النوعيَّة:

استخدمت الدِّراسة الحاليَّة أداتين لجمع البيانات النوعيَّة، والتي تم تصميمها بناءً على نتائج البيانات الكميَّة التي ظهرت من المرحلة الأولى، وقد تمثلت تلك الأدوات فيما يلي:

**أولًا/ مجموعات التركيز (Focus Group):**

تعد مجموعات التركيز من الأدوات الأساسية لجمع البيانات النوعيَّة. وهي تعتبر إحدى أنواع المقابلات الجماعية، وتسمَّى بذلك لأنها تجمع أفرادًا سبق أن اكتسبوا خبرة مشتركة، ومن المفترض أن يتقاسموا بعض الآراء المشتركة حول موضوع محدد يشكِّل محور مجموعة التركيز. ويكون إجراء مجموعات التركيز مع المشاركين كمجموعة خيارًا أفضل إذا اعتقد الباحث أنَّ تبادل الخِبرات بين المجموعة من شأنه أن ينتج بيانات أفضل، حيث تتيح التفاعلات الجماعية للمشاركين تطوير المناقشة، وإنتاج أفكار أو تفاصيل لا يمكن الحصول عليها من المقابلات الفردية (Lodico et al., 2010; Watts & Ebbutt, 1987; Yin, 2011).

وتعتبر مجموعات التركيز مفيدة في الدِّراسة الحاليَّة لعدة أسباب، تتمثل فيما يلي:

١. أن مجموعات التركيز تمثل مناقشة منظَّمة ومُسهِّلة لتمكين الباحث من فهم أفضل لمجموعة الآراء حول قضية ما (Hirsch et al.,, 2013).
٢. تتيح مجموعات التركيز التفاعل المتبادل، من خلال الأسئلة المفتوحة، حيث يستخدم المشاركين كلماتهم الخاصة لمناقشة الموضوعات وليست المحددة مسبقًا من قبل الباحث (Yin,2011).
٣. توفر مجموعات التركيز بيانات غنية من خلال التفاعل مع الآخرين، خصوصًا عندما يكون الهدف فهم آراء الناس حول تجربة أو حدث ما (Trebesch, 2008).

وهي ذات الأمور التي تسعى إليها الباحثة في الدِّراسة الحاليَّة، مما يجعلها تبريرات كافية لاستخدامها. لذلك قامت الباحثة بعمل مجموعات مركَّزة مع الطالبات اللواتي تم اختيارهن قصديًا للمشاركة، بناءً على مجموعة من المعايير –تم تحديدها مسبقًا في خصائص المشاركات في الدِّراسة النوعيَّة–. وقد بلغ عدد المشاركات (٢٠) طالبة، مقسَّمات إلى (٤) مجموعات تركيز، كل مجموعة تضم ما بين (٤–٦) طالبات، تم توزيعهن في المجموعات حسب المستوى الدراسي، والتخصص نظرًا لسهولة التنسيق، إضافة إلى مراعاة الظروف الأخرى

للطالبة. الأمر الذي يتفق مع ما قامت به دراسة موجير وآخرين (Mugeere et al.,2015) التي استخدمت ثلاث مجموعات تركيز لاستكشاف هُويَّات وخبرات الصُّم. وبذلك تم استخدام تلك المجموعات في الدِّراسة الحاليَّة بهدف توجيه النقاش للوصول إلى بيانات دقيقة، وفهم أفضل للمشكلة البحثية من قبل مجموعة من المشاركات في نفس الوقت، بما يتيح لهن الفرصة للتحدث عن بعض الأمور المشتركة وتطوير المناقشة.

**إجراءات مجموعات التركيز:**

تشبه إجراءات تطوير أسئلة مجموعات التركيز إجراءات المقابلات الفردية، حيث تمر في البداية بمرحلة الإعداد ثم التجريب ثم التطبيق. إذ يكتب الباحث أسئلة من شأنها أن تخدم الغرض والموضوعات الرئيسية للدراسة. ويستند فيها الباحث على خلفية معلومات أساسية دقيقة، لذا يجب على الباحث أن يمتلك المهارات الديناميكية الجماعية لإجراء مجموعات التركيز بنجاح؛ كما يجب أن يوظِّف شخص يدير المحادثة ويشجع جميع المشاركين على المشاركة. وعلى غرار المقابلات المتعمقة، تعد الدقائق القليلة الأولى من مجموعات التركيز حاسمة في تحديد مرحلة السلامة والانفتاح (Trebesch, 2008). وفيما يلي تفصيل ذلك:

**١-الإعداد لمجموعات التركيز:**

قامت الباحثة بإعداد أسئلة مجموعات التركيز بصورة أولية بناءً على مراجعة الدِّراسات السابقة (ملحق د)، وقد تطوَّرت هذه الأسئلة من الأدلة التي ظهرت في البيانات الكميَّة التي تم جمعها وتحليلها. ومن ثم تم تحديد مكان ووقت مناسب مع كل مجموعة من المشاركات بعد الانتهاء من تطبيق المقياس، وتحليل البيانات الكميَّة الخاصة به.

**٢- تجريب أسئلة مجموعات التركيز:**

قبل البدء بتطبيق مجموعات التركيز، نوقشت الأسئلة من قبل الباحثة مع المشرفة بالإضافة إلى تحكيمها من قبل خمسة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في البحث النوعي لمراجعة الأسئلة ومدى ملاءمتها وتقديم أي ملاحظات حولها ( ملحق هـ). واعتمادًا على ملاحظات المحكمين تم وضع دليل أسئلة مجموعات التركيز في صورته النهاية (ملحق و). إضافة إلى ذلك قامت الباحثة أولًا بتنفيذ مجموعة تركيز بشكل تجريبي لتحديد المدة المناسبة للمجموعة، وتحديد أي أوجه قصور أو غموض في الأسئلة لجعلها أكثر ملائمة لتحقيق الغرض من الدِّراسة.

**٣-تطبيق مجموعات التركيز:**

تم تطبيق مجموعات التركيز من خلال عدة مراحل، ذلك أنه قبل البدء بطرح الأسئلة قدَّمت الباحثة خلفية موجزة، ذكرت فيها تعريفًا بسيطًا عنها، والهدف من عمل تلك المجموعات، كما أعطت القواعد الأساسية المتعلقة بالسرية وديناميكيات المجموعة. ثم وقَّعت المشاركات على نماذج للموافقة للتأكد أنهم تطوَّعوا للمشاركة في الدِّراسة وفهموا أهدافها ونطاقها (ملحق ز). ومن ثم تم تقديم الأسئلة العامة التي هدفت إلى تقصي دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة

الجامعيَّة. بحيث أُتيحت الفرصة للمشاركات للتفكير فيها والإجابة عليها. كما تم تشجيع المشاركات على كتابة أي أفكار أو تعليقات إضافية لم يشعروا بالراحة بمشاركتها في سياق المجموعة. ثم اختتمت المناقشة ولُخِّصت النقاط الرئيسية فيها، وفي النهاية تم تقديم خطاب شكر للمشاركات وهدية رمزية لكلٍ منهن.

وقد وضعت الباحثة دليلًا لتطوير أسئلة مجموعات التركيز يساعد على توجيه عملية جمع البيانات بطريقة منهجية ومركَّزة، مع إمكانية تغيير ترتيب الأسئلة، أو حذف بعضها، أو تغيير صياغتها اعتمادًا على ما يحدث أثناء جمع البيانات. حيث أشار كلًا من لوديكو وآخرين (Lodico et al., 2010) إلى أنه يمكن إضافة أسئلة أخرى أثناء جمع البيانات النوعيَّة لبحث القضايا غير المتوقعة التي قد تظهر. كما أشار ماكسويل (Maxwell, 2009) إلى أن الحكم على أسئلة المقابلات لا يعتمد على إمكانية استخلاصها منطقيًا من أسئلة البحث، وإنما على ما يمكن أن توفره من بيانات تسهم في الإجابة عن هذه الأسئلة.

وقامت الباحثة بالتسجيل الصوتي لمحتوى جلسات مجموعات التركيز مع المشاركات ضعيفات السمع، حيث كان الحوار واضحًا نسبيًا للباحثة، أما بالنسبة للمشاركات الصُّم فقد استعانت الباحثة بمترجمة لغة إشارة تعمل في برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع، لمساعدتها في الترجمة، وتسجيل محتواها صوتيًا أثناء تنفيذ مجموعات التركيز، وذلك لصعوبة إجراء التسجيل الصوتي أو المرئي للمحتوى من المشاركات الصُّم مباشرة بسبب طبيعة خصائصهن.

وقد تم إجراء مجموعات التركيز بواقع جلسة واحدة لكل مجموعة داخل غرفة المصادر للصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. واستغرقت كل مجموعة ما بين (٥٠-٦٠) دقيقة. كما تم تفريغ محتوى كل مجموعة كتابيًا في مساء يوم المقابلة بعد الاستماع للمحتوى الذي تم تسجيله، مع تدوين الملاحظات التي تتضمن الجوانب غير اللفظية. وبعد تفريغ كل مجموعة في ملف مستقل، تم إكمال التفاصيل التي ظهرت من المراجعة الأولية للبيانات من خلال التواصل مع المشاركات عن طريق الواتس اب.

**ثانيًا/ المقابلات الفردية (Individual Interviews):**

تعد المقابلات الفردية الأداة الرئيسية لجمع البيانات النوعيَّة، وقد استُخدمت في الدِّراسة الحاليَّة للحصول على بيانات أكثر تفصيلًا من المشاركات؛ حيث تم القيام بها بعد الانتهاء من مجموعات التركيز. ويمكن تعريف المقابلة على أنها تلك المقابلة المبنية محكمًا سلفًا، أي تكون أسئلتها محددة، وبذلك فهي تشبه أسئلة الاستبانة، إلاَّ أن الباحث يقوم بكتابة إجابات الأشخاص الذين تتم مقابلتهم من خلال طرح الأسئلة المفتوحة (قنديلجي والسامرائي، ٢٠٠٩). وقد تم استخدام المقابلات الفردية في الدِّراسة الحاليَّة لعدة أسباب:

١. يتم استخدام المقابلة الفردية عندما تظهر الحاجة للحصول على مزيد من البيانات التفصيلية من المشاركين، والتي توفرها المقابلة الفردية (Yin, 2011).
٢. تعد المقابلة أداة من أدوات البحث العلمي المناسبة للتفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب وجهًا لوجه، كونها تتسم بالمرونة وإمكانية التعديل حسب الموقف (أبوعلام، ٢٠٠٧).

٣. المقابلة تساعد في التعرف على أفكار ومشاعر وآراء وتحيزات ووجهات نظر الآخرين وظهور مفاهيم نظرية أكثر ثراء وقوة (Wellington & Szczerbinski, 2007).

٤. قد يكون لدى المشاركين تصورات لا يمكن للباحث الحصول عليها بأي وسيلة أخرى سوى المقابلة (حجر، ٢٠٠٣).

٥. استخدام المقابلات يكشف عن معلومات حول الأحداث التي لم يتمكن الباحث من مشاهدتها بشكل مباشر (العبدالكريم، ٢٠٠٥)، ذلك أنه يمكن للمقابلة مع طالب يعاني من فقدان السمع أن تكشف للباحث عن تصوراته للهُويَّة عن طريق مشاركة قصص حدثت له نتيجة لفقدان السمع (Kemmery & Compton, 2014).

لذلك؛ استخدمت الدِّراسة الحاليَّة في جمع بياناتها الحوار المباشر، من خلال عقد مقابلات فردية متعمَّقة شبه منظمة مع الطالبات اللواتي تم اختيارهن قصديًا للمشاركة، بناءً على مجموعة من المعايير –تم تحديدها مسبقًا في خصائص المشاركات في الدِّراسة النوعيَّة– والتي بلغت (١١) مشاركة، ممن شاركن في المقياس ومجموعات التركيز، بواقع مقابلة واحدة لكل مشاركة.

**إجراءات المقابلات الفردية:**

مرَّت المقابلات الفردية بمجموعة من الإجراءات يمكن تفصيلها فيما يلي:

**١–الإعداد للمقابلة:**

بعد تحديد المشاركات في المقابلات بناءً على استجابتهن على المقياس وأسئلة مجموعات التركيز، تم وضع دليل المقابلة في صورته الأولية الذي استند على مراجعة الأدبيات والدِّراسات السابقة، إضافة إلى نتائج البيانات الكميَّة ومجموعات التركيز (ملحق ح). حيث تم تحديد القضايا التي من المهم مناقشتها وتفسيرها في المقابلة. وبعد الانتهاء من ذلك تم التنسيق مع كل مشاركة لتحديد مكان ووقت مناسب للمقابلة.

**٢–تجريب أسئلة المقابلة:**

تجريب المقابلة هي مرحلة أساسية ليس فقط لتجنب أي أخطاء قد تحدث ولكن أيضًا لتحديد ما إذا كان سيتم الحصول على استجابات كافية من الشخص الذي تمت مقابلته (Silverman, 2010). لذا، نوقشت أسئلة المقابلة من قبل الباحثة مع المشرفة بالإضافة إلى أربعة من الأساتذة المحكِّمين من ذوي الاختصاص لمراجعة أسئلة المقابلة وتقديم أي ملاحظات حولها (ملحق هـ). واعتمادًا على اقتراحاتهم، أضافت الباحثة محورًا واحدًا يتعلق بأبعاد الهُويَّة الثقافيَّة، كما تمت إضافة المزيد من الأسئلة الفرعية التحفيزية الخاصة بكل سؤال. إضافة إلى تغيير ترتيب بعض الأسئلة وحذف بعضها لجعلها أكثر منطقية. حتى تم التوصل إلى دليل أسئلة المقابلة الفردية في صورته النهائية (ملحق ط).

وقد أجرت الباحثة أيضًا مقابلات تجريبية مع عينة استطلاعية تكوَّنت من مشاركتين، قبل التطبيق على المشاركات الأساسيات لتحديد المدة المناسبة للمقابلة، وتحديد أي أوجه قصور أو غموض في الأسئلة

لجعلها أكثر ملاءمة لتحقيق الغرض من الدِّراسة. كما مكَّنت المقابلات التجريبية الباحثة من تطوير مهاراتها في إجراء المقابلة، وكيفية طرح الأسئلة، والتنقل بين الموضوعات بطريقة مرنة.

**٣-تطبيق المقابلة:**

تم تطبيق المقابلات الفردية من خلال تقسيمها إلى ثلاث أجزاء. الجزء الأول كان مرحلة التمهيد، والتي فيها تم التعريف بالباحثة وشرح الغرض من الدِّراسة للمشاركات، وبيان حقوقهن، وتأكيد السرية. ثم توقيع المشاركات على نماذج للموافقة للتأكد أنهم تطوعوا للمشاركة في الدِّراسة وفهموا أهدافها ونطاقها (ملحق ي)، كما تضمَّن هذا الجزء أسئلة مغلقة، كان الهدف منها كسر الحواجز وتذكير المشاركات بمقاصد وأهداف الدِّراسة والحصول على بيانات أولية عنهن مثل المعلومات الديموغرافية. وقد غطَّى الجزء الثاني الموضوعات الرئيسية للدراسة، والتي ركزت على خبرات المشاركات وتصوراتهن؛ حيث تم عرض أسئلة الدِّراسة الرئيسية والفرعية للحصول على وجهات نظرهن حول موضوع الدِّراسة، مع تشجيع المشاركات على التحدث عن تجاربهن وآرائهن المهمة، وذلك بوجود مترجمة لغة إشارة مؤهلة للقيام بالترجمة مع المشاركات الصُّم. إضافة إلى ذلك؛ كانت الفرصة متاحة لاستخدام أي طريقة من طرق التواصل عندما تطلب المشاركة ذلك. بينما تمثل الجزء الأخير في مرحلة الإغلاق، حيث تم تلخيص أهم النقاط التي تمت مناقشتها، ثم شكر الطالبات على المشاركة والترحيب بأي اقتراحات أو تعليقات تتعلق بموضوع الدِّراسة.

وقد قامت الباحثة بالتسجيل الصوتي لمحتوى المقابلات الفردية مع المشاركات ضعيفات السمع- كما تم في مجموعات التركيز-، حيث كان الحوار واضحًا نسبيًا للباحثة، أما بالنسبة للمشاركات الصُّم فقد استعانت الباحثة بمترجمة لغة إشارة من برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع لمساعدتها في الترجمة وتسجيل محتواها صوتيًا أثناء تنفيذ المقابلات الفردية، وذلك لصعوبة إجراء التسجيل الصوتي أو المرئي للمحتوى من المشاركات الصُّم مباشرة بسبب طبيعة خصائصهن. ثم تم إعادة تفريغ محتوى التسجيل الصوتي للمقابلة؛ حيث تم إنتاج نسخة مكتوبة حرفية منها. كما تم أخذ الملاحظات خلال المقابلات من قبل الباحثة، والتي قد تكون مفيدة في المراحل اللاحقة من البحث خلال عملية التحليل.

إضافة إلى ذلك؛ قامت الباحثة بمراجعة دليل المقابلة بشكل متكرر أثناء تطبيق المقابلة للتأكد من عدم نسيان أي جزء، ذلك أن دليل المقابلة يساعد الباحث على مراجعة القضايا والأسئلة التي يجب تغطيتها. وعلى الرغم من أن دليل المقابلة يوجه الباحث أثناء المقابلات؛ إلاَّ أنه في نفس الوقت مرن في كيفية وتوقيت طرح الأسئلة، حيث يمكن للباحث متابعة النقاش النابع من المقابلات (Wellington & Szczerbinski, 2007).

ورغم أن كل مقابلة في الدِّراسة الحاليَّة قد تضمنت أسئلة مسبقة الإعداد، إلاَّ أنَّ المقابلات تباينت في الأسئلة التحفيزية حسب إجابات المشاركات، ومدى فهمهن للأسئلة المطروحة، حيث وجدت الباحثة أن بعض المشاركات قدموا إجابات قصيرة، وبالتالي حاولت أن تطلب منهن المزيد من التفاصيل لفهم آرائهن

بشكل أكثر وضوحًا. كما أن الوقت المحدد للمقابلة اختلف من مشاركة إلى أخرى؛ ذلك أن بعض المشاركات يفضلن الاختصار بينما أخريات يفضلن التفصيل. وقد أضافت الباحثة المزيد من الأسئلة وعدَّلتها بناءً على إجابات المشاركة من أجل توفير المزيد من المرونة للتحقيق في التفاصيل. حيث تضمنت بعض المقابلات أسئلة خاصة ببعض المشاركات اعتمادًا على ما تم تسجيله من ملحوظات أثناء مجموعات التركيز. وفي هذا أشار ين (Yin,2011) إلى أن استخدام أسئلة التحفيز والمتابعة يحافظ على استمرارية المحادثة مع المشاركين.

وعلى هذا؛ مكَّن استمرار تطبيق المقابلات الفردية من تقصِّي دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات. وتطَّلب هذا من الباحثة المراجعة المستمرة لإجابات المشاركات لمتابعتها بالأسئلة التوضيحية التحفيزية للحصول على تفاصيل أكثر، والكشف عمَّا قد يستجد من أفكار أو ممارسات لها صلة بموضوع الدِّراسة. وتبعًا لذلك؛ استمرت الباحثة في تقديم الأسئلة التحفيزية حتى ظهر تكرار البيانات، وتبين عدم وجود بيانات مهمة إضافية، وبذلك تحققت الباحثة من الوصول إلى التشبع النظري للبيانات.

وقد تم إجراء المقابلات الفردية داخل غرفة المصادر للصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، بمعدل مشاركة إلى مشاركتين في اليوم. وتراوحت مدة كل مقابلة ما بين (٥٠-٦٠) دقيقة. وقد قامت الباحثة بنقل محتوى المقابلات الفردية إلى ملف خاص بكل مشاركة في جهاز الحاسب الآلي بشكل يومي.

**٤ . ٥. ٢. ٣ تحليل البيانات النوعيَّة:**

لا توجد طريقة واحدة لتحليل البيانات النوعيَّة؛ ومع ذلك، يجب أن يكون الباحث واضحًا حول الغرض من تحليل البيانات، لأن هذا سيحدد نوع التحليل الذي يتم إجراؤه (Cohen et al., 2013). وقد وافق ولينغتون (Wellington, 2015) على هذه النقطة، وشدَّد على أنه بالرغم من ذلك فإن الباحث الكيفي يجب أن يتبع المبادئ التوجيهية والمبادئ العامة لإجراء تحليل البيانات بشكل منهجي وانعكاسي، وهذا يتطلب الباحث الذي لديه قدر كبير من المعرفة في المنهجيَّة والكفاءة الفكرية.

في هذه الدِّراسة، تم تحليل البيانات النوعيَّة باستخدام أسلوب التحليل المفاهيمي (Thematic Analysis, TA) الذي يتجاوز البيانات الوصفية، ويعطي أهمية لما تظهره البيانات بتكوين معنى لها بالربط بينها، والنظر لها من زوايا عدة، واكتشاف العلاقات بينها، وتقديم تفسيرات واستدلالات تربط بين المعاني، وتؤدي إلى رؤى عميقة (العبدالكريم، ٢٠١٢). ويوصف التحليل المفاهيمي بأنه طريقة لتحديد أنماط الموضوعات وتحليلها وإعداد التقارير عنها داخل البيانات (Braun & Clarke, 2006). ووفقًا لبريمان (Bryman, 2008) يعتبر التحليل المفاهيمي واحد من أكثر الطرق المستخدمة على نطاق واسع لتحليل البيانات النوعيَّة، ذلك أنه يتمثل في فئة يحددها المحلل من خلال بياناته التي تتعلق بتركيزه البحثي وربما أسئلة البحث؛ كما يعتمد على الرموز المحددة في النصوص والملاحظات الحقلية؛ وهذا يوفر للباحث الأساس لفهم نظري لبياناته التي يمكن أن تقدم مساهمة نظرية في الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.

وقد اعتبرت هذه الطريقة طريقة تحليلية مناسبة لهذه الدِّراسة التي سعت إلى استكشاف دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، ذلك أن التحليل المفاهيمي المستخدم في الدِّراسة الحاليَّة زوَّد الباحثة بطريقة أكثر سهولة لتحليل البيانات وفهمها من خلال أسلوب استقرائي يعتمد على إنشاء موضوعات وفئات من بيانات جديدة ليست محددة مسبقًا؛ وهو الأمر الذي تعتمد عليه البحوث النوعيَّة غالبًا. ذلك أن طريقة التحليل المفاهيمي كما أشار كلًا من براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) وروبسون ومكارتان (Robson & McCartan, 2016) تعتبر ضرورية لنهج التحليل في البيانات النوعيَّة مثل النظرية المجذرة ودراسة الحالة. بالإضافة إلى ذلك، تعتبر طريقة مرنة يمكن إجراؤها ضمن أطر نظرية مختلفة، حيث يمكن تحديد الموضوعات من خلال استخدام النهج الاستقرائي، إذ تكون المواضيع ليست محددة سلفًا.

ويشتمل هذا النوع من التحليل على مجموعة من الخطوات الرئيسية، حيث حدَّد كلًا من براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) المراحل الست للتحليل الموضوعي وقدما أمثلة لتوضيحها، مما ساعد الباحثين على استخدام التحليل المفاهيمي خطوة بخطوة، ويبين الجدول رقم (٩) هذه المراحل.

**جدول ٩**

*مراحل إجراء التحليل المفاهيمي*

| م | المرحلة | وصف العملية |
|---|---|---|
| ١ | الألفة مع البيانات<br>Familiarising with data | نسخ البيانات (إذا لزم الأمر)، وقراءة البيانات وإعادة قراءتها، مع الإشارة إلى الأفكار الأولية. |
| ٢ | توليد الرموز الأولية<br>Generating initial codes | ترميز البيانات المهمة بطريقة منهجية عبر مجموعة البيانات بأكملها، مع تجميع البيانات ذات الصلة بكل رمز. |
| ٣ | البحث عن الموضوعات<br>Searching for themes | تجميع الرموز في موضوعات محتملة، وجمع جميع البيانات ذات الصلة بكل موضوع محتمل. |
| ٤ | مراجعة الموضوعات<br>Reviewing themes | التحقق مما إذا كانت المواضيع تدخل ضمن المقتطفات المرمَّزة (المستوى ١) ومجموعة البيانات بأكملها (المستوى ٢)، مع إنشاء "خريطة" موضوعية للتحليل. |
| ٥ | تحديد وتسمية الموضوعات<br>Defining and naming themes | التحليل المستمر لتحسين تفاصيل كل موضوع، والقصة الشاملة التي يرويها التحليل، مع توليد تعريفات واضحة وأسماء لكل موضوع. |
| ٦ | إنتاج التقرير<br>Producing the report | الفرصة النهائية للتحليل، من خلال اختيار أمثلة لمقتطفات حية ومقنعة، والتحليل النهائي للمستخلصات المختارة، التي تربط التحليل بسؤال البحث والأدبيات، وإنتاج تقرير علمي للتحليل. |

المصدر: (Braun & Clarke, 2006; p87).

وبالرغم من التنظيم الدقيق لمراحل عملية التحليل في الدِّراسة الحاليَّة، إلاَّ أنها لم تتم بطريقة خطية من مرحلة إلى المرحلة التالية، إذ كان هناك حاجة إلى مراجعة المراحل المترابطة والتردد بينها. ويشمل ذلك مراجعة البيانات والعودة إلى ما تم إنجازه في المراحل السابقة وإعادة التفكير فيه. وفي هذا أكد كلًا من ريان وبرنارد (Ryan & Bernard, 2003) على أهمية تزويد القرَّاء بشكل صريح بالتقنيات المستخدمة لتحديد المواضيع لأنها تسمح لهم بتقييم الخيارات المنهجية للباحث وصحة التحليل. وفيما يلي توضيح لما تم في هذه المراحل:

**المرحلة الأولى: الألفة مع البيانات (Familiarising with data):**

يذكر كلًا من براون وكلارك (Braun & Clarke. 2006) أن عملية النسخ هي طريقة ممتازة للباحثين لبدء الألفة مع البيانات من أجل إجراء تحليلات موضوعية، خاصةً إذا كانوا يعملون مع بيانات لفظية مثل: المقابلات أو البرامج التلفزيونية أو الخطب. وبذلك فإنه في المرحلة الأولى من الدراسة تم تحقيق الألفة مع البيانات من خلال جمعها، ثم نسخها وتفريغها في ملفات الكترونية. بحيث يسهل استرجاعها باستخدام أرقام أو عناوين، وتعيين أسماء مستعارة للإشارة إلى المشاركات اللواتي تمت مقابلتهن (مثل: م١، م٢)، أو أي أسماء ومواد أخرى يمكن تحديدها لضمان سرية البيانات. حيث جُمعت النسخ المكتوبة في ملفين: ملف خاص بمجموعات التركيز، والذي تم تقسيمه إلى أربع أقسام؛ يتضمن قسم لكل مجموعة، والملف الآخر خاص بالمقابلات الفردية لكل مشاركة. وبعد تنسيق كل ملف ومراجعته، والتأكد من اكتمال بياناته، تمت قراءة البيانات مع الإشارة إلى الأفكار الأولية من خلالها تمييزها، والتي تم التركيز عليها في المرحلة الثانية.

ويمكن الإشارة إلى أن الألفة مع البيانات في هذه المرحلة تتضمَّن قراءة محتوى البيانات النوعيَّة وفرز معلومات البيانات إلى أنواع مختلفة اعتمادًا على مصادر البيانات، كونها توفر فهمًا عامًا للبيانات وفرصة للتفكير في المعنى العام لها (كريسويل، ٢٠١٤/٢٠١٨). كما أن عملية النسخ التي تتم للبيانات تساعد على الانغماس في البيانات والتعمق فيها (Wellington, 2015). وقد ذكر كلًا من براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) أن الانغماس في البيانات ينطوي عادة على قراءة متكررة للبيانات، والبحث النشط عن المعاني والنماذج وما إلى ذلك. وبالتالي فإنه من المفيد تسجيل الملاحظات والأفكار الخاصة بالترميز التي يمكن استخدامها في المراحل القادمة.

وبناءً على ذلك؛ فإنه قبل تطبيق خطوات التحليل المفاهيمي، تم نسخ جميع المقابلات من قبل الباحثة، حيث بدأت هذه العملية فورًا بعد اكتمال جمع البيانات، كما كان من الضروري مراجعة البيانات عدة مرات. وقد تم نسخ البيانات وتحريرها على الحاسب الآلي من خلال برنامج (Microsoft Word). وبالإضافة إلى تكرار قراءة البيانات المكتوبة، قامت الباحثة بإعادة الاستماع إلى البيانات المسجلة من أجل تقديم المذكرات قبل البدء في التحليل الرسمي. وقد ساعد ذلك على تذكر ما حدث أثناء جلسات مجموعات التركيز والمقابلات الفردية وكذلك التفاصيل التي تعذَّر تسجيلها كنص. ذلك أنه كان من الصعب إعادة البيانات إلى المشاركات لمراجعتها والتأكد من صحتها نظرًا لطبيعة خصائص المشاركات، لكن الباحثة

استعانت بالتواصل مرة أخرى مع المشاركات عن طريق الواتس اب للاستفسار والتأكد من بعض البيانات غير الواضحة.

وقد ترافقت هذه المرحلة مع جميع مراحل جمع البيانات؛ لتكوين أُلفة مع البيانات، وحتى تستطيع الباحثة أن تقرر متى يكون هناك حاجة للتقصِّي لمزيد من التفصيلات في البيانات، وتحويل الموضوعات، والتعديل وفق المستجدات (Yin, 2011). وقد استغرقت مرحلة النسخ شهر واحد، ومرحلة التحليل شهرين. ويوضح الملحق (ك) الخطة الزمنية لتنفيذ الدِّراسة.

**المرحلة الثانية: توليد الرموز الأولية (Generating initial codes):**

بعد الانتهاء من مرحلة الألفة مع البيانات ونسخها، بدأت عملية توليد الرموز الأولية. وقد أشار كلًا من ستراوس وكوربين (١٩٩٠/١٩٩٩) إلى أن تحليل البيانات هو عملية ديناميكية، تشمل الاستمرار في الاتجاهين من مستوى من التحليل إلى آخر، فمن المقابلات يتم الانتقال إلى الترميز ومن الترميز إلى المقابلات، ومن العالم الواقعي للبيانات إلى الأدبيات العلميَّة حتى يتوصل الباحث إلى إجابات كافية عن مجموعة من الأسئلة موضع الدِّراسة. كما أشار الذبياني (٢٠١١) إلى أن مرحلة تحليل البيانات تعتمد بشكل مباشر على عملية الترميز بمستوى عالٍ من الدقة عن طريق المقارنة الثابتة للبيانات.

وتعرَّف عملية الترميز بأنها تنظيم البيانات عن طريق وضع أجزاء نصية أو صور بين قوسين، وكتابة كلمة تمثل موضوع في الهوامش (كريسويل، ٢٠١٤/٢٠١٨). وفي هذا يشير كلًا من براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) إلى أن التحليل الاستقرائي هو عملية ترميز البيانات دون محاولة دمج إطار الترميز الموجود مسبقًا أو تصور الباحث المسبق التحليلي. لذلك، قامت الباحثة بالتأكد من تحديد الأنماط في البيانات لتوليد سمات إضافية؛ وبالتالي تم تطوير الموضوعات بشكل استقرائي وليس استنباطي.

وفيما يتعلق بطريقة الترميز؛ فقد حاولت الباحثة القيام بذلك يدويًا بعد تفريغ البيانات عبر برنامج الوورد (Microsoft Word) من خلال قراءة النصوص بدقة، وتدوين الملاحظات على هامش الورقة باستخدام أدوات التظليل، لتمييز الرموز ذات الأهمية في كل جملة مما يساعد على استكشاف الموضوعات. وقد تم كتابة الرموز الأولية التي تصف البيانات من كل مشاركة من خلال ترميز كل عبارة أو جملة ووضع عنوان خاص بها لبناء الهيكل التصنيفي للبيانات، وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من الرموز ذات الصلة، حيث تم إنشاء رموز ومفاهيم منفصلة لكل جزء من النص كان مثيرًا للاهتمام أو ذي صلة بالأسئلة البحثية. وهو ما أشار إليه العبدالكريم (٢٠١٢) بطريقة التصنيف الجديد للبيانات.

وقد مرت الباحثة على جميع البيانات، واستمعت للمحتوى المسجل بنفسها، كما كانت حريصة في هذه المرحلة على كتابة جمل ذات معنى تضمنت تعبيرات المشاركات. وبذلك قامت الباحثة بتصنيف النتائج إلى موضوعات تم اختيارها بناءً على نتائج التحليل ومراجعة الأدبيات، مما ساعدها في توضيح النتائج وربطها بالنظريات والأدب التربوي. وقد بدأت مرحلة ترميز البيانات في الدِّراسة الحاليَّة أثناء تحليل الإجابات على

أسئلة مجموعات التركيز، والمقابلات الفردية بهدف الكشف عن أهم الجوانب التي يجب التركيز عليها وإعطائها المزيد من البحث، حتى تم التوصل إلى مجموعة من الرموز تم تصنيفها إلى عدد من الموضوعات الرئيسية، كما سيتم توضيحها في المرحلة الثالثة. ويوضح الملحق (ل) نموذج لعملية ترميز البيانات النوعيَّة.

وفي هذه المرحلة؛ حرصت الباحثة على كتابة مذكرات الترميز، والتي تعد طريقة منهجية لالتقاط الأفكار النظرية والبيانات الناشئة الجديدة وجعل نتائج العمل ملموسة ويمكن التحكم بها، حيث إن المذكرات تستخدم للمحافظة على النتائج بدرجة عالية من التجريد والبعد عن التحيز (ستراوس وكوربين، ١٩٩٠/١٩٩٩). وبذلك؛ قامت الباحثة بكتابة الملاحظات في مذكرات الترميز في جميع خطوات جمع البيانات، مما مكَّنها من تتبُّع المفاهيم والمواضيع الناشئة باستمرار والربط بين المعاني وعدم فقدان أي من البيانات، وبالتالي توظيفها في التوصل للنتائج.

**المرحلة الثالثة: البحث عن الموضوعات (Searching for themes):**

تتضمن هذه المرحلة البحث عن الموضوعات، من خلال تحديد الأنماط والأنساق الذي يعتبر نوع من الترميز، لكنه يكون على مستوى أعلى من التجريد، وهنا يكون الباحث بحاجة إلى تفكير عميق وقراءة متأنية، وانفتاح ذهني لإيجاد العلاقات بين الرموز وعمل مقارنات بين مجموعات البيانات بما يساعد على تحديد الأنماط والأنساق الناتجة من البيانات والمقارنة بينها (العبدالكريم، ٢٠١٢).

وفي هذه المرحلة؛ تم تجميع الرموز التي ظهرت من المرحلة السابقة وتصنيفها في موضوعات محددة تتوافق مع طبيعة كل رمز باستخدام الخريطة الذهنية، والتي ساهمت في تنظيم وتكوين عدد من الموضوعات الرئيسية والفرعية ذات الأهمية لنتائج الدِّراسة. ذلك أنه بعد البدء بظهور بعض الرموز، تم البحث عن الموضوعات من خلال النظر في العلاقات المحتملة بين الرموز وأوجه التشابه والاختلاف بينهما، ومن ثم دمج الرموز المتشابهة لتشكيل موضوع محدد. وقد استمرت هذه العملية حتى تم الوصول إلى نقطة "التشبع النظري"، حيث يشير كلًا من براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) إلى أنه في هذه المرحلة يتم تصنيف الرموز المختلفة إلى موضوعات محتملة وتوزيع المقتطفات ذات الصلة على تلك الموضوعات لتكوين فئات جديدة.

ومع استمرار الترميز والرجوع المتكرر للبيانات؛ ظهرت عدة موضوعات وأنماط، حيث يشمل النص الواحد أحيانًا رمزين أو أكثر، توصلت إلى ثلاث رموز في بعض النصوص. وقد نتج عن عملية التحليل (٢٣) رمزًا أو موضوعًا فرعيًا في الإجابة عن السؤال السابع تم تقسيمها إلى خمس موضوعات رئيسية، والتي شملت: (البيئة التعليميَّة، العلاقات مع الأقران، العلاقات مع المعلمات، طرق التواصل، التكنولوجيا). كما نتج عن عملية التحليل سبع موضوعات رئيسية للإجابة على السؤال الثامن شملت: (البيئة التعليميَّة، العلاقات مع الأقران، العلاقات مع المعلمات، طرق التواصل، التكنولوجيا، مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة، تأثير الخِبرات التعليميَّة)، حيث تم الربط بين نتائج الدِّراسة الكميَّة والنوعيَّة، من خلال تناول كل موضوع رئيسي في كل

شكل من أشكال الهُويَّة الثقافيَّة والتي تمثلت في: (الهُويَّة الصمَّاء، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة الثنائيَّة). وفي بعض الأحيان، كان يُنظر إلى رمز معين كموضوع مستقل، بينما يتم دمج مجموعة من الرموز لإنشاء موضوع جديد.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من الرموز والمفاهيم التي ظهرت في البداية بعضها تلاشت، وبعضها استمرت حتى النهاية مما جعلها تصبح ركيزة أساسية للدراسة الحاليَّة. كما أن بعضها كانت تمثل موضوعًا فرعيًا ثم تحولت إلى مفاهيم داخل الموضوعات، مثل مفهوم (نقص المفردات، البحث عن القدوة، تحمل المسؤولية، المعرفة بالحقوق). بعد ذلك تم تحديد العلاقات بين الموضوعات والرموز، ثم مراجعة الموضوعات بشكل متكرر وإعادة تنظيمها، حتى شعرت الباحثة بالرضا من عدم ظهور المزيد من الموضوعات.

**المرحلة الرابعة: مراجعة الموضوعات (Reviewing themes):**

بعد ترميز البيانات، ظهرت بعض الافتراضات من المفاهيم والموضوعات التي تحتاج إلى التحقق منها، وتضمنت هذه المرحلة تحسين الموضوعات ودمج بعضها في مواضيع أخرى. لذلك، تمت إعادة قراءة جميع مقتطفات البيانات التي تم تركيبها في موضوعات للتأكد من أن البيانات شكَّلت نمطًا متماسكًا. إضافة إلى ذلك، تم تنظيم جميع الموضوعات المتعلقة بالدِّراسة الحاليَّة، واستبعاد الموضوعات ذات الأهمية المحدودة. وقد ساعد العودة للبيانات، ومراجعة الموضوعات، وتعدد الأدوات المستخدمة في الدِّراسة الحاليَّة الباحثة في التحقق من هذه الافتراضات، وجمع المزيد من البيانات التي تؤيدها أو ترفضها.

**المرحلة الخامسة: تحديد وتسمية الموضوعات (Defining and naming themes):**

في هذه المرحلة، وبعد جمع وتنظيم ومراجعة جميع الرموز، برز عدد من الموضوعات الرئيسية والفرعية التي تهم الدِّراسة الحاليَّة. لذلك، حرصت الباحثة على تحديد الموضوعات وتمييزها، وكذلك جعل كل موضوع فرعي أكثر ملاءمة وأقرب من الموضوعات الرئيسية. وبذلك تم تحديد وتسمية الموضوعات التي تم الحصول عليها من الأدوات المختلفة بعد التحقق من صحة التفسيرات الأولية. وقد أُستخدمت الاقتباسات المباشرة من المشاركات، مما أسهم في تمكين الباحثة من التوصل للنتائج، وتحليلها تحليلًا شاملًا بعيدًا عن التحيز.

**المرحلة السادسة: إنتاج التقرير (Producing the report):**

تضمَّنت هذه الخطوة الأخيرة من التحليل المفاهيمي عرض النتائج ومناقشتها، والتي تشكل أساس الفصلين الخامس، والسادس. حيث تم تلخيص النتائج التي تم الحصول عليها من خلال عملية الترميز بمراحله، ثم تحليل النتائج وتفسيرها عن طريق مناقشتها، وربطها بالإطار النظري، والدِّراسات السابقة لدعمها، والتحقق منها. إذ يشير العبدالكريم (٢٠١٢) إلى أن التحليل التفسيري يتميز ببناء التفسيرات والمعاني من البيانات عن طريق الربط المنطقي بين الإحساس بالمعنى والسياق والأُطر النظرية.

### ٤. ٥. ٢. ٤ موثوقية وصرامة البيانات النوعيَّة:

يقصد بالصرامة العلميَّة في البحث النوعي الدقة في توظيف أدواته في البحث العلمي، وقد ذكر الذبياني (٢٠١١) أن الصرامة العلميَّة والدقة في البحث النوعي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالطريقة التي من خلالها

يتم جمع البيانات، كما أن نظام الترميز المنتظم في عملية التحليل وعرض البيانات يرفع من مستوى الدقة والصرامة في البحوث النوعيَّة. ووفقًا لسلفرمان (Silverman, 2010) فإن المعايير الأساسية المستخدمة للحكم على جودة أي بحث علمي هي الموثوقية والصلاحية.

وفي الدِّراسة الحاليَّة سعت الباحثة لتحقيق الموثوقية والصرامة العلمية من خلال الأساليب المتبعة في البحوث النوعيَّة والتي أشار إليها كلًا من أبو علام (٢٠٠٧)، وحجر (٢٠٠٣)، والعبدالكريم (٢٠١٢)، وتريبيش (Trebesch, 2008) فيما يلي:

أولًا/ التثليث؛ والذي يعني التنويع في مصادر جمع البيانات مما يؤدي إلى تعزيز صحة النتائج والتخلص من التحيُّز المتأصل المرتبط بمصدر واحد. وقد استخدمت الدِّراسة الحاليَّة طرقًا مختلطة لجمع البيانات لزيادة مصداقية البيانات، حيث اعتمدت على ثلاث مصادر لجمع البيانات تمثلت في: المقياس، مجموعات التركيز، المقابلات الفردية؛ وذلك لتحسين الدقة، ولتقديم معلومات أعمق وأكثر تفصيلًا بشأن النتائج.

ثانيًا/ الاستعانة بأربعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في البحث النوعي لقراءة محتوى الأسئلة، والاسترشاد بآرائهم، ثم استخراج نسبة الموثوقية من خلال قسمة العدد الإجمالي على إجمالي عدد الاتفاقات والاختلافات ثم الضرب في (١٠٠). وقد بلغت نسبة الموثوقية (١٠٠٪). كما قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة بناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمون. إضافة إلى ذلك؛ طلبت الباحثة من زميلة مساعدتها في تحليل عينة نسبتها (٢٠٪) من محتوى جلسات مجموعات التركيز والمقابلات الفردية بعد توضيح طريقة التحليل. وبلغت نسبة الاتفاق بين المحللتين (٩٠٪)، وهي تعتبر نسبة مرتفعة.

ثالثًا/ استخدام مذكرات الترميز لتوثيق الأفكار أثناء جمع البيانات وعدم فقدان أي منها.

رابعًا/ مراجعة البيانات مع المشاركات باستمرار للتحقق من صحتها.

فضلًا عن أن الباحثة حاولت تحقيق مجموعة من المعايير الأساسية لجودة البحوث النوعيَّة والتي تشمل: المصداقية، والاعتمادية، والانتقالية، والقابلية للتأكيد؛ إذ تشير المصداقية (Validity) إلى الثقة التي يمكن وضعها في حقيقة نتائج البحوث، وما إذا كانت نتائج البحث تمثل معلومات معقولة مستمدة من البيانات الأصلية، وتفسِّر بشكل صحيح وجهات نظر المشاركين الأصلية (Korstjens & Moser, 2018; Yin, 2011). ولتحقيق ذلك تم تنفيذ إجراءات الدِّراسة في الجامعة، وهي السياق الطبيعي الذي تتواجد فيه المشاركات؛ مما يرجح إمكانية الحصول على تفسيرات أكثر عمقًا ودقة ومصداقية.

بينما تتعلق الاعتمادية (Dependability) بشفافية عملية البحث من حيث وصف الخطوات البحثية من بداية المشروع إلى تطوير النتائج والإبلاغ عنها، مع الأخذ في الاعتبار الاختلاف الناشئ عن سرعة التغير في الظواهر الاجتماعية، وذلك من خلال وصف مراحل الدِّراسة وسياقها، حيث يجب تسجيل خطوات البحث والاحتفاظ بها طوال فترة البحث، كما أن أهمية الاعتمادية تتمثل في التأكد من أن عملية التحليل تتماشى مع المعايير المقبولة لتصميم البحث (حجر،٢٠٠٣؛ Korstjens & Moser, 2018). في ضوء ذلك،

قدمت الباحثة إجراءات البحث إلى لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود قبل البدء بجمع البيانات. كما قامت الباحثة باستشارة بعض الباحثين المتخصصين في البحوث النوعيَّة والمختلطة للتأكد من أن إجراءات البحث كانت ضمن المعايير المقبولة. علاوة على ذلك، احتفظت الباحثة بسجلات لجميع الأعمال أثناء جمع البيانات، وتم تقديم وصف شامل لسياق الدِّراسة، وتوضيح جميع مراحلها بالتفصيل.

أما الانتقالية (Transferability) فتعني مدى إمكانية نقل نتائج البحث إلى إعدادات أو سياقات أخرى مع مشاركين آخرين، أو حتى في نفس السياق في وقت آخر (Korstjens & Moser, 2018). وقد سعت الباحثة لتحقيق ذلك من خلال توفير معلومات عن تصميم الدِّراسة، والسياق البحثي، والمشاركات، ونتائج البيانات، والتحليل بتفاصيل تعتقد الباحثة أنها كافية للحكم بإمكانية نقل النتائج إلى سياق آخر.

بينما تقابل القابلية للتأكيد (Confirmability) الموضوعية في البحوث الكميَّة، ويقصد بها إمكانية تأكيد نتائج البحث من خلال البيانات بعيدًا عن التحيز (العبدالكريم، ٢٠١٢). وقد حققت الباحثة ذلك من خلال النسخ المنظم للبيانات، وقراءة محتوى البيانات النوعيَّة عدة مرات للوصول إلى فهم عميق للبيانات، كما تم عرض نتائج الدِّراسة بطريقة تجعلها موضحة بواسطة البيانات وليس بمفاهيم الباحثة، فضلًا عن تقديم أمثلة مقتبسة من استجابات الطالبات المشاركات.

## ٤. ٦ الاعتبارات الأخلاقية:

وفقًا لهابيبيس (Habibis, 2010) يهتم البحث العلمي بضمان أن المبادئ والقيم الأخلاقية تحكم دائمًا البحوث التي تنطوي على البشر. وفي نفس السياق يشير ويلنجتون (Wellington, 2015) إلى أن الاعتبار الأخلاقي هو المعيار الرئيسي في البحث التربوي، وبالتالي ينبغي للباحثين وضع الأخلاقيات كأولوية قصوى عند تخطيط أبحاثهم وإجرائها، خصوصًا البحوث التربوية التي تتناول الأفراد. وبذلك فإن البحوث في العلوم الإنسانية يجب أن تكون أخلاقية في خمس مجالات: تصميم البحث، والأساليب، وتحليل البيانات، والنتائج، والاستنتاج أو التوصيات. لذا؛ يجب إعطاء الأولوية للاعتبارات الأخلاقية في أي بحث علمي، والالتزام بها في جميع مراحل البحث حتى يتحقق نجاحه.

وبناءً على ذلك؛ فقد أجريت الدِّراسة الحاليَّة في ضوء الاعتبارات الأخلاقية لبحوث العلوم الاجتماعية والإنسانية. وعلى وجه الخصوص، اتبعت التوجيهات والقواعد الخاصة بالأبحاث العلميَّة في جامعة الملك سعود؛ حيث سعت الباحثة للحصول على إذن لإجراء الدِّراسة من لجنة أخلاقيات البحث العلمي للكليات الإنسانية (ملحق م). كما رفعت الباحثة خطاب تسهيل مهمة لسعادة المشرف العام على برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع (ملحق ن). بعد ذلك تم الحصول على موافقة المشاركات في الدِّراسة، والتي تم التوصل إليها من خلال توقيع نموذج الموافقة على المشاركة في مجموعات التركيز، ثم المقابلات الفردية، حيث تضمن النموذج إتاحة الحرية لكل مشاركة في عدم قبول المشاركة، أو

الانسحاب في أي وقت، أو الامتناع عن الإجابة على الأسئلة دون أن يترتب على ذلك أي عواقب. كما أُخذت موافقة المشاركات ومترجمة لغة الإشارة على التسجيل الصوتي، ولحماية الخصوصية فقد تم الحفاظ على سرية أسماء المشاركات، والاكتفاء برمز لكل مشاركة. وتم إعطاء التأكيد للمشاركات بأن البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

## ٤. ٧ خطوات تنفيذ الدِّراسة:

اعتمدت الباحثة في إعدادها للدراسة الحاليَّة على مجموعة من الخطوات، تمثلت فيما يلي:

١. تصميم مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، والتحقق من صدقه وثباته.
٢. أخذ موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي للكليات الإنسانية، وموافقة إدارة برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، لتطبيق أدوات الدِّراسة.
٣. جمع البيانات الكميَّة، من خلال تطبيق مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة على جميع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الملتحقات في البرنامج، وذلك على مدى أسبوعين، خلال الفترة من٢٠١٩/٩/١٠م إلى ٢٠١٩/٩/٢٤م.
٤. تحليل البيانات الكميَّة التي تم الحصول عليها من المقياس، من خلال بعض الأساليب الإحصائية الموجودة في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
٥. إعداد دليل مجموعات التركيز والمقابلات الفردية، والتحقق من صدقه وموثوقيته من خلال عرض الدليل على محكِّمين خارجيين للحكم على مدى ملاءمة الأسئلة.
٦. اختيار بعض المشاركات قصديًا لجمع البيانات النوعيَّة من مجموعات التركيز والمقابلات الفردية، بناءً على نتائج المقياس بما يضمن التنوع في متغيرات الدِّراسة، وأشكال الهُويَّة الثقافيَّة لديهن.
٧. جمع البيانات النوعيَّة، من خلال إجراء جلسات مجموعات التركيز ثم المقابلات الفردية. حيث تم البدء بتطبيق مجموعات التركيز على (٢٠) طالبة من الطالبات الصُّم وضعيفات السمع بجامعة الملك سعود، من خلال تقسيمهن إلى أربع مجموعات، وذلك خلال الفترة من ٦/ ١٠/ ٢٠١٩ م إلى ١٠/ ١٠/ ٢٠١٩م، على مدى أسبوع واحد.
٨. تطبيق المقابلات الفردية على (١١) طالبة من الطالبات الصُّم وضعيفات السمع المشاركات في مجموعات التركيز، وذلك خلال الفترة من ١٥/ ١٠/ ٢٠١٩م إلى ٦/ ١١/ ٢٠١٩م، بشكل متقطع على مدى ثلاث أسابيع.
٩. تحليل البيانات النوعيَّة باستخدام طريقة التحليل المفاهيمي.
١٠. استخلاص النتائج الكميَّة والنوعيَّة، والمزج بينها ومناقشتها بشكل موضوعي.
١١. كتابة التوصيات.

# الفصل الخامس

# نتائج الدِّراسة

٥. ١ أولًا/ نتائج الدِّراسة الكميَّة:

٥. ١. ١ نتائج السؤال الأول

٥. ١. ٢ نتائج السؤال الثاني

٥. ١. ٣ نتائج السؤال الثالث

٥. ١. ٤ نتائج السؤال الرابع

٥. ١. ٥ نتائج السؤال الخامس

٥. ١. ٦ نتائج السؤال السادس

٥. ٢ ثانيًا/ نتائج الدِّراسة النوعيَّة:

٥. ٢. ١ نتائج السؤال السابع

٥. ٢. ٢ نتائج السؤال الثامن

# الفصل الخامس

# نتائج الدِّراسة

## تمهيد:

يتضمن الفصل الحالي عرضًا لنتائج الدِّراسة، من خلال إعادة تركيب أجزاء البيانات التي تم التوصل إليها من تحليل استجابات المشاركات في الدِّراسة، ومعالجتها وصولًا إلى النتائج، وذلك باستخدام أدوات الدِّراسة بدءًا بالنتائج الكميَّة التي ظهرت من المقياس، ثم النتائج النوعيَّة التي ظهرت من مجموعات التركيز والمقابلات الفردية. ومع ذلك؛ تطلبت بعض الأسئلة دمج أكثر من أداة للإجابة عنها في محاولة لفهم متكامل للحالة المدروسة. كما وُثِّقت بعض النتائج بنماذج من الاقتباسات للمشاركات في الدِّراسة، حيث كان التركيز على نوعية هذه التصورات وليس على عدد من يتصورها. وبالتالي فإن القوة التفسيرية للاقتباس هي سبب الاستدلال به هنا، وليس لأنه يمثل رأي الأغلبية (حجر، ٢٠٠٣). وفيما يلي تفصيل لنتائج الدِّراسة:

## ١.٥ أولًا/ نتائج الدِّراسة الكميَّة:

### ١.١.٥ نتائج السؤال الأول: ما أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة التكرارات، والنسب المئوية؛ وذلك لترتيب استجابات المشاركات في الدِّراسة على عبارات مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. والجدول رقم (١٠) يوضح أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى المشاركات في الدِّراسة.

**جدول ١٠**

*التكرارات والنسب المئوية لأشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى المشاركات في الدِّراسة مرتبة تنازليًا*

| م | شكل الهُويَّة الثقافيَّة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| ١ | الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة | ٦٧ | ٪٦٣,٨ |
| ٢ | الهُويَّة السَّامعة | ٢٥ | ٪٢٣,٨ |
| ٣ | الهُويَّة الصمَّاء | ١٣ | ٪١٢,٤ |
| ٤ | الهُويَّة الهامشيَّة | -- | -- |
| المجموع | | ١٠٥ | ٪١٠٠ |

يتضح من الجدول أعلاه أنه قد تم التعرف على ثلاث أشكال من الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة، حيث كان عدد المشاركات من ذوي الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة (٦٧) مشاركة وهي بذلك تمثل أعلى عدد من المشاركات، لذلك احتلت المرتبة الأولى بنسبة (٦٣,٨٪) من مجموع المشاركات، في حين كان عدد المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة (٢٥) مشاركة، وقد جاءت في المرتبة الثانية بنسبة (٢٣,٨٪) من مجموع المشاركات، كما كان عدد المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء (١٣) مشاركة، وبذلك جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة (١٢,٤٪)، بينما لم يتم تحديد أي مشاركة بهُويَّة هامشيَّة. وبالتالي؛ فإن هذا يشير إلى أن الطالبات الصُّم وضعيفات السمع يعرفن أنفسهن على أنهن صم أو سامعات أو يجمعن بين الاثنين.

## ٥.١. ٢ نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء– السَّامعة– الثنائيَّة– الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير العمر؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار مربع كاي (Chi square) لدراسة الفروق بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة تبعًا لمتغير العمر. والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

**جدول ١١**

*اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف العمر*

| أشكال الهُويَّة الثقافيَّة | هُويَّة صمَّاء | | هُويَّة سامعة | | هُويَّة ثنائية الثقافة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| من ١٨–٢٠ سنة | ٦ | ١٧,٦٪ | ٦ | ١٧,٦٪ | ٢٢ | ٦٤,٧٪ | ٣٤ | ١٠٠٪ |
| من ٢١–٢٣ سنة | ٧ | ١٣,٠٪ | ١٧ | ٣١,٥٪ | ٣٠ | ٥٥,٦٪ | ٥٤ | ١٠٠٪ |
| من ٢٤ سنة فأكثر | -- | -- | ٢ | ١١,٨٪ | ١٥ | ٨٨,٢٪ | ١٧ | ١٠٠٪ |
| المجموع | ١٣ | ١٢,٤٪ | ٢٥ | ٢٣,٨٪ | ٦٧ | ٦٣,٨٪ | ١٠٥ | ١٠٠٪ |
| قيمة مربع كاي (كا٢) | | | | ٧,٩٦٤ | | | | |
| مستوى الدلالة | | | | ٠,٠٩٣ | | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة مربع كاي (كا٢) غير دالَّة، مما يشير إلى أن المتغيرين مستقلَّين، أي أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع لا تعتمد على أعمارهن.

## ٥.١. ٣ نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء– السَّامعة– الثنائيَّة– الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير الحالة السمعيَّة للطالبة (صمَّاء–ضعيفة سمع)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار مربع كاي (Chi square) لدراسة الفروق بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة تبعًا لمتغير الحالة السمعيَّة للطالبة. والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

**جدول ١٢**

*اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف الحالة السمعيَّة للطالبة*

| أشكال الهُويَّة الثقافيَّة | هُويَّة صمَّاء | | هُويَّة سامعة | | هُويَّة ثنائيَّة الثقافة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الحالة السمعيَّة للطالبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| صمَّاء | ١٢ | ٪٣٢,٤ | ١ | ٪٢,٧ | ٢٤ | ٪٦٤,٩ | ٣٧ | ٪١٠٠ |
| ضعيفة سمع | ١ | ٪١,٥ | ٢٤ | ٪٣٥,٣ | ٤٣ | ٪٦٣,٢ | ٦٨ | ٪١٠٠ |
| المجموع | ١٣ | ٪١٢,٤ | ٢٥ | ٪٢٣,٨ | ٦٧ | ٪٦٣,٨ | ١٠٥ | ٪١٠٠ |
| قيمة مربع كاي (كا٢) | | | | ٢٩,٢٥٣ | | | | |
| مستوى الدلالة | | | | ٠,٠٠٠ | | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة مربع كاي (كا٢) دالَّة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المتغيرين غير مستقلَّين، أي أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على حالتهن السمعيَّة (صمَّاء–ضعيفة سمع).

وبالنظر إلى الجدول أعلاه؛ يتبين أن الحجم الكلي للمشاركات يتألف من (١٠٥) مشاركات، (٣٧) مشاركة صمَّاء و(٦٨) مشاركة ضعيفة سمع. وقد كان هناك اختلاف في شكل الهُويَّة الثقافيَّة –كما ظهر من خلال نتائج المقياس– بين المشاركات تبعًا لحالتهن السمعيَّة، حيث حمل بعض المشاركات الصُّم (٣٢,٤٪) الهُويَّة الصمَّاء، في حين أن واحدة منهن (٢,٧٪) تحمل الهُويَّة السَّامعة، بينما (٦٤,٩٪) منهن يحملن الهُويَّة الثنائيَّة، وهي تمثل النسبة الأكبر لدى المشاركات الصُّم. في المقابل حملت واحدة من المشاركات ضعيفات السمع (١,٥٪) الهُويَّة الصمَّاء، في حين حمل (٣٥,٣٪) منهن الهُويَّة السَّامعة، بينما (٦٣,٢٪) منهن يحملن الهُويَّة الثنائيَّة، وهي تمثل النسبة الأكبر لدى المشاركات ضعيفات السمع كذلك.

### ٤.١.٥ نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء– السَّامعة– الثنائيَّة– الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير الحالة السمعيَّة للوالدين (أصمان/ ضعيفا سمع–سامعان–أحدهما أصم/ ضعيف سمع، والآخر سامع)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار مربع كاي (Chi square) لدراسة الفروق بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة تبعًا لمتغير الحالة السمعيَّة للوالدين. والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

**جدول ١٣**

*اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف الحالة السمعيَّة للوالدين*

| أشكال الهُويَّة الثقافيَّة | هُويَّة صمَّاء | | هُويَّة سامعة | | هُويَّة ثنائيَّة الثقافة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الحالة السمعيَّة للوالدين | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| أصمان/ضعيفا سمع | ٨ | ٤٧,١٪ | ١ | ٥,٩٪ | ٨ | ٤٧,١٪ | ١٧ | ١٠٠٪ |
| سامعان | ٥ | ٥,٩٪ | ٢٤ | ٢٨,٢٪ | ٥٦ | ٦٥,٩٪ | ٨٥ | ١٠٠٪ |
| أحدهما أصم/ضعيف سمع، والآخر سامع | -- | -- | -- | -- | ٣ | ١٠٠٪ | ٣ | ١٠٠٪ |
| المجموع | ١٣ | ١٢,٤٪ | ٢٥ | ٢٣,٨٪ | ٦٧ | ٦٣,٨٪ | ١٠٥ | ١٠٠٪ |
| قيمة مربع كاي (كا٢) | | | | | ٢٤,٩١٢ | | | |
| مستوى الدلالة | | | | | ٠,٠٠٠ | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة مربع كاي (كا٢) دالَّة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المتغيرين غير مستقلَّين، أي أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على الحالة السمعيَّة للوالدين.

وبالنظر إلى الجدول أعلاه؛ يتبين أن الحجم الكلي للمشاركات يتألف من (١٠٥) مشاركات، (١٧) مشاركة والداها أصمَّان/ ضعيفا سمع، و(٨٥) مشاركة والداها سامعان، وثلاث مشاركات أحد والديها أصم/ ضعيف سمع، والآخر سامع. وقد كان هناك اختلاف في شكل الهُويَّة الثقافيَّة –كما ظهر من خلال نتائج المقياس– بين المشاركات تبعًا للحالة السمعيَّة للوالدين، حيث حمل (٤٧,١٪) ممن والديهن أصمَّان/ ضعيفا سمع شكل الهُويَّة الصماء، في حين أن (٥,٩٪) منهن يحملن الهُويَّة السَّامعة، بينما (٤٧,١٪) منهن يحملن

الهُوِيَّة الثنائيَّة وهي نسبة مماثلة للهُوِيَّة الصمَّاء. في المقابل حمل (٥,٩٪) ممن والديهن سامعان شكل الهُوِيَّة الصمَّاء، في حين أن (٢٨,٢٪) منهن يحملن الهُوِيَّة السَّامعة، بينما (٦٥,٩٪) منهن يحملن الهُوِيَّة الثنائيَّة، وبذلك فهي تمثل النسبة الأكبر بالنسبة للمشاركات ممن والديهن سامعين. أما المشاركات ممن أحد والديهن أصم/ ضعيف سمع والآخر سامع، فجميعهن (١٠٠٪) اخترن الهُوِيَّة الثنائيَّة.

## ١.٥. ٥ نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة (الصمَّاء– السَّامعة–الثنائيَّة– الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير طريقة التواصل المستخدمة (إشاريَّة– شفهيَّة– كليَّة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار مربع كاي (Chi square) لدراسة الفروق بين أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة تبعًا لمتغير طريقة التواصل المستخدمة. والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

**جدول ١٤**

*اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف طريقة التواصل المستخدمة*

| أشكال الهوّيَّة الثقافيَّة | هُوِيَّة صمَّاء | | هُوِيَّة سامعة | | هُوِيَّة ثنائيَّة الثقافة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طريقة التواصل | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| إشارية | ٩ | ٥٢,٩٪ | -- | -- | ٨ | ٤٧,١٪ | ١٧ | ١٠٠٪ |
| شفهية | -- | -- | ١٨ | ٣٥,٣٪ | ٣٣ | ٦٤,٧٪ | ٥١ | ١٠٠٪ |
| كلية | ٤ | ١٠,٨٪ | ٧ | ١٨,٩٪ | ٢٦ | ٧٠,٣٪ | ٣٧ | ١٠٠٪ |
| المجموع | ١٣ | ١٢,٤٪ | ٢٥ | ٢٣,٨٪ | ٦٧ | ٦٣,٨٪ | ١٠٥ | ١٠٠٪ |
| قيمة مربع كاي (كا٢) | | | | | ٣٧,٢١٧ | | | |
| مستوى الدلالة | | | | | ٠,٠٠٠ | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة مربع كاي (كا٢) دالَّة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المتغيرين غير مستقلَّين، أي أن أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على طريقة التواصل التي يستخدمنها.

وبالنظر إلى الجدول أعلاه؛ يتبين أن الحجم الكلي للمشاركات يتألف من (١٠٥) مشاركات، (١٧) مشاركة تستخدم طرق التواصل الإشاريَّة، و(٥١) مشاركة تستخدم طرق التواصل الشفهية، وهو العدد

الأكبر، بينما (٣٧) مشاركة تستخدم طرق التواصل الكليَّة. وقد كان هناك اختلاف في شكل الهُويَّة الثقافيَّة – كما ظهر من خلال نتائج المقياس– بين المشاركات تبعًا لطريقة التواصل المستخدمة، حيث حمل بعض المشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الإشاريَّة (٥٢،٩٪) الهُويَّة الصمَّاء، وهي تمثل النسبة الأكبر، بينما (٤٧،١٪) منهن يحملن الهُويَّة الثنائيَّة. كما حمل بعضهن ممن يستخدمن طرق التواصل الشفهية (٣٥،٣٪) الهُويَّة السَّامعة، بينما النسبة الأكبر منهن (٦٤،٧٪) يحملن الهُويَّة الثنائيَّة. أما فيما يتعلق بالمشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الكليَّة؛ فقد حمل (١٠،٨٪) منهن الهُويَّة الصمَّاء، في حين أن (١٨،٩٪) منهن يحملن الهُويَّة السَّامعة، بينما (٧٠،٣٪) منهن يحملن الهُويَّة الثنائيَّة، والتي تمثل النسبة الأكبر.

## ٥.١. ٦ نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء– السَّامعة– الثنائيَّة– الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة (معهد الأمل–برامج الدَّمج الجزئي–برامج الدَّمج الكلي– معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي– معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي، مدرسة عامة بدون برامج دمج)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار مربع كاي (Chi square) لدراسة الفروق بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة تبعًا لمتغير نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة. والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

**جدول ١٥**

*اختبار مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف نوع البيئة التعليميَّة التي التحقن بها في جميع المراحل الدراسيَّة*

| أشكال الهُويَّة الثقافيَّة | هُويَّة صمَّاء | | هُويَّة سامعة | | هُويَّة ثنائيَّة الثقافة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نوع البيئة التعليميَّة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| معهد الأمل | ٨ | ٤٧،١٪ | ١ | ٥،٩٪ | ٨ | ٤٧،١٪ | ١٧ | ١٠٠٪ |
| برامج الدَّمج الجزئي | ٣ | ١٥،٠٪ | ١ | ٥،٠٪ | ١٦ | ٨٠،٠٪ | ٢٠ | ١٠٠٪ |
| برامج الدَّمج الكلي | ١ | ١،٦٪ | ٢٢ | ٣٦،١٪ | ٣٨ | ٦٢،٣٪ | ٦١ | ١٠٠٪ |
| معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي | ١ | ٥٠،٠٪ | -- | -- | ١ | ٥٠،٠٪ | ٢ | ١٠٠٪ |
| مدرسة عامة بدون برامج الدمج | -- | -- | ١ | ٢٠،٠٪ | ٤ | ٨٠،٠٪ | ٥ | ١٠٠٪ |

| أشكال الهُويَّة الثقافيَّة | هُويَّة صمَّاء | | هُويَّة سامعة | | هُويَّة ثنائيَّة الثقافة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نوع البيئة التعليميَّة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| المجموع | ١٣ | ١٢,٤٪ | ٢٥ | ٢٣,٨٪ | ٦٧ | ٦٣,٨٪ | ١٠٥ | ١٠٠٪ |
| قيمة مربع كاي (كا٢) | | | | | ٣٦,٦٩١ | | | |
| مستوى الدلالة | | | | | ٠,٠٠٠ | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة مربع كاي (كا٢) دالَّة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المتغيرين غير مستقلَّين، أي أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على نوع البيئة التعليميَّة التي التحقن بها في جميع المراحل الدراسيَّة.

وبالنظر إلى الجدول أعلاه؛ يتبين أن الحجم الكلي للمشاركات يتألف من (١٠٥) مشاركات، (١٧) مشاركة التحقت بمعهد الأمل، و(٢٠) مشاركة التحقت ببرامج الدَّمج الجزئي، بينما (٦١) مشاركة التحقت ببرامج الدَّمج الكلي، والتي تمثل العدد الأكبر، في حين أن مشاركتين فقط التحقتا بمعهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي، وخمس مشاركات التحقن بالمدارس العامة بدون برامج الدَّمج. وقد كان هناك اختلاف في شكل الهُويَّة الثقافيَّة –كما ظهر من خلال نتائج المقياس– بين المشاركات تبعًا لنوع البيئة التعليميَّة التي تم الالتحاق بها في جميع المراحل الدراسيَّة، حيث حمل بعض المشاركات ممن التحقن بمعاهد الأمل (٤٧,١٪) الهُويَّة الصمَّاء، بينما واحدة منهن (٥,٩٪) تحمل الهُويَّة السَّامعة، في حين أن (٤٧,١٪) منهن كذلك يحملن الهُويَّة الثنائيَّة، وبذلك تتساوى نسبة الهُويَّة الصمَّاء مع الهُويَّة الثنائيَّة.

أما بالنسبة للمشاركات ممن التحقن ببرامج الدَّمج الجزئي؛ فقد اتضح أن (١٥٪) منهن يحملن الهُويَّة الصمَّاء، في حين أن واحدة منهن (٥,٠٪) تحمل الهُويَّة السَّامعة، بينما النسبة الأكبر منهن (٨٠٪) يحملن الهُويَّة الثنائيَّة. وفيما يتعلق بالمشاركات ممن التحقن ببرامج الدَّمج الكلي؛ فقد اتضح أن واحدة منهن (١,٦٪) تحمل الهُويَّة الصمَّاء، بينما (٣٦,١٪) منهن يحملن الهُويَّة السَّامعة، في حين أن النسبة الأكبر منهن (٦٢,٣٪) يحملن الهُويَّة الثنائيَّة. أما بالنسبة للمشاركات ممن التحقن بمعاهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي؛ فقد اتضح أن واحدة منهن (٥٠,٠٪) تحمل الهُويَّة الصمَّاء، بينما واحدة منهن (٥٠,٠٪) تحمل الهُويَّة الثنائيَّة. أما المشاركات ممن التحقن بالمدرسة العامة بدون برامج الدمج، فقد بلغت نسبة من اخترن الهُويَّة السَّامعة منهن (٢٠,٠٪)، بينما (٨٠,٠٪) منهن اخترن الهُويَّة الثنائيَّة.

## ٢.٥ ثانيًا/ نتائج الدِّراسة النوعيَّة:

### ٢.٥. ١ نتائج السؤال السابع: ما الخِبرات التعليميَّة التي ساهمت في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة أسلوب التحليل المفاهيمي عن طريق تحليل الاستجابات التي تم الحصول عليها من المشاركات وتحديد الموضوعات التي اندرجت تحتها. حيث قدَّمت مجموعات التركيز (ملحق و)، والمقابلات الفردية (ملحق ط) التي أجريت مع المشاركات فرصة للإجابة على بعض التساؤلات التي أُثيرت لدى الباحثة من البيانات الكمية، كما أتاحت إمكانية الحصول على معلومات عميقة حول الخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، وبعد التحليل كشفت تجارب وحوارات المشاركات أن أبرز الخِبرات التعليميَّة التي مررن بها تتمثل في: البيئة التعليميَّة، والعلاقات مع الأقران، والعلاقات مع المعلمات، وطرق التواصل، والتكنولوجيا. وفيما يلي تفصيل ذلك:

#### ٢.٥. ١. ١ البيئة التعليميَّة (Educational Environment):

كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة عن عدد من العوامل المتعلقة بالبيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في المراحل الدراسيَّة المختلفة، والتي كان لها دور في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. وقد تم تصنيف هذه العوامل في خمس موضوعات فرعية تشمل: نوع البيئة التعليميَّة، والمناهج الدراسيَّة، والبُنية التحتية، وتوفير الاحتياجات والدعم، والمرحلة الجامعيَّة، كما هو موضح في الشكل رقم (٣). وذلك على النحو التالي:

**١- نوع البيئة التعليميَّة:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن نوع البيئة التعليميَّة التي يلتحق بها الصُّم وضعاف السمع من أهم العوامل المؤثرة على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهم؛ وذلك لما يضمَّه كل نوع من أنواع البيئات التعليميَّة من مثيرات مختلفة تؤثر بشكل أو بآخر في الهُويَّة الثقافيَّة. وقد أكدت جميع المشاركات بلا استثناء على أهمية نوع البيئة مع اختلاف الاستجابات فيها، إذ انقسم المشاركات فيما يتعلق بنوع البيئة التعليميَّة المفضلة إلى عدة مجموعات، المجموعة الأولى تؤيد العزل في حالات معينة عندما تتطلب احتياجات الطالبة ذلك. وقد كانت معظم هذه الاستجابات من المشاركات الصُّم، حيث ذكرت إحداهن: *"أشوف العزل أفضل، يعني الدمج ممكن يكون بس مع الصُّم وضعاف السمع أما السامعين لا، لأن صعب التواصل مع السامعين في الدمج. أنا كنت في مدرسة دمج جزئي، كانوا كل اللي معي صُم وأقابل السامعات وقت الفسحة بس، أنا أشوف هذا أفضل لي من أني أكون معهم في فصل واحد"* (م ٥، مجموعة التركيز ٢).

أما المجموعة الثانية؛ فقد كانت تفضل بيئات الدَّمج وترفض بيئات العزل في جميع الحالات، والتي كانت تمثل معظم المشاركات، وقد تم التعبير عن هذا الرأي من قبل إحدى المشاركات بقولها: *"أنا ضد معاهد الأمل بجميع الأشكال، لأن الصُّم وضعاف السمع بشر ليه نعزلهم، بعدين ذكيات المفروض يندمجون مع السامعات، أنا ما ألوم المدارس ألوم الأهل لأنهم المفروض يحرصون يدخلون عيالهم المكان اللي يطور لغتهم المنطوقة، ما يخلونهم يعتمدون على الإشارة وبس، لأن الشيء اللي يظلم الصُّم، ويخليهم ينعزلون عن العالم، أنهم ما يعرفون يتواصلون مع السامعين، وهذا دور البيئة اللي دخلوا فيها"* (م ١٦، المقابلة الفردية).

وبالتالي؛ فإن معظم المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة لديهن تأييدًا قويًا لبرامج الدمج بأنواعه لما يحققه من فوائد عديدة بالنسبة للصُّم وضعاف السمع مثل: التشجيع على تقبل السامعين، وتطوير اللغة المنطوقة اقتداءً بهم، وتحسين التحصيل الأكاديمي، ورفع المعنويات، وتصحيح الأخطاء، إضافة إلى زيادة الثقة بالنفس، وتطوير المهارات والمعلومات، وتوسيع نطاق الحوار. وقد اتضح ذلك بقول إحدى المشاركات: *"أنا أشوف الدَّمج أفضل من العزل لأن وجودك مع بنات سامعات يخليك تتقبلينهم، معنوياتك تصير أفضل، تتعلَّمين منهم الكلام، تتطورين في قراءة الشفاه، تصححين أخطائك. بس لما أكون في بيئة عزل بيصير العكس، أكون أغلب الوقت مع الصُّم، يعني الحين أنا أشوف الصُّم أغلب كلامهم وكتابتهم خطأ، وأحس بالفرق بيني وبينهم في الحصيلة اللغوية والمستوى الأكاديمي، لأنهم دخلوا معهد"* (م ١٥، المقابلة الفردية).

وهو ما أيدته (م ١٢، مجموعة التركيز٣) بقولها: *"أفضَّل بيئة الدمج، لأنها تعطي الواحد ثقة بالنفس، كون الطالبة تحتك بالسامعات وتتطور منهم، لأنها تتحمس في النطق لما تشوفهم يتكلمون. أما العزل ما يخلي الطالبات يستفيدون ويتطورون من بعض، بس بعض الطالبات الصُّم ما يحبون يكونون مع ضعاف السمع فصعب عليهم يندمجون معهم، وهذا الي يخليهم يفشلون في الدمج، ويصير عندهم رُهاب اجتماعي"* .

أما المجموعة الثالثة؛ فقد كانت تفضِّل المدارس العامة على كلٍ من بيئات العزل، وبيئات الدمج، كونها تجعلهن أكثر قربًا من السامعات. وقد اتضح ذلك بقول (م ٨، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"بيئتي في المدارس العامة كانت جميلة جدًا، قربتني من السامعين كثير وخلتني وحدة منهم، البيئة كانت هي الأساس، هي اللي فيها تأسيس لشخصية الطالبة أكثر من الأسرة. يعني الأسرة من ناحيتي ما كان لها تأثير كبير. ما كانوا يتدخلون في اتجاهاتي للصم أو السامعين، لكن المدرسة هي اللي كان لها الدور الأكبر في هذا الشيء"* .

من جانب آخر؛ عبَّرت بعض المشاركات عن أهمية المدرسة العامة بالنسبة لهن رغم الصعوبات التي تعرضن لها في البداية سواءً من ناحية توفير الخدمات، أو تكوين العلاقات مع الأقران، أو تحقيق النجاح في المتطلبات الأكاديمية. حيث ذكرت (م ١٢، مجموعة التركيز٣): *"كنت في ابتدائي ومتوسط في مدرسة دمج، كانوا مهتمين فيني كثير، ووفروا لنا كل شيء نحتاجه، غرفة مصادر وغرفة نطق. بالمرحلة الثانوية انتقلت*

*لمدرسة عامة، ماكان فيه أي خدمات خاصة لهذي الفئة ولا طالبات صم، أصلًا ماكانوا يعرفون أني ضعيفة سمع، ماكنت أقولهم عشان ما أحس بالشفقة منهم. في البداية تعبت في المدرسة العامة، كانت صدمة حياتي لأني كنت متعودة على بيئة الدمج، وكان صعب علي أتأقلم مع السامعات، كنت أسمع كلمات جديدة، اكتشف أشياء جديدة. معدلي كان ضعيف، والشرح ماكان واضح لي، لكن بعدين تطورت كثير، وتأقلمت مع المدرسة العامة وصارت أفضل من مدرسة الدمج بالنسبة لي"* .

بينما على العكس من ذلك؛ فإن بعض المشاركات ممن التحقن بالمدارس العامة وجدن بأن بيئة الدَّمج كانت أفضل من المدرسة العامة، لأن توفر الخدمات الخاصة بالصُّم وضعاف السمع يعد أمرًا أساسيًا للنجاح في البيئات التعليميَّة، والتي تتوفر بشكل أكبر في بيئات الدَّمج. واتضح ذلك بقول (م ١٧، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"أنا أفضل الدمج على المدرسة العادية، لأني مهما يكون أنا ضعيفة سمع احتاج خدمات تأهيلية بسيطة ما تتوفر لي في المدرسة العامة، وحسيت بهذا الفرق لما دخلت الجامعة، لما شفت الدمج في الجامعة تمنيت أني درست من البداية في مدارس دمج"* .

والجدير بالذكر هنا أن بعض المشاركات ذكرن بأن سبب التحاقهن بالمدرسة العامة كان عدم معرفتهن بوجود مدارس تضم بيئات الدمج من الأساس، لذلك لم يكن لديهن الخيار لاختيار البيئة الأنسب لهن، رغم الحاجة الشديدة للمساعدات والدعم الذي لم يتم الحصول عليه في المدرسة العادية. وقد عبَّرت (م ١٧، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"ماكنت أعرف أن فيه مدارس دمج أصلًا إلا لما دخلت الجامعة، يمكن عشاني فقدت السمع متأخر بسبب خطأ طبي، عشان كذا ما فكرت أغيَّر مدرستي، رغم أني واجهت صعوبات كبيرة فيها، ولو كنت أعرف ما ترددت أني أغيَّر لمدرسة دمج. حتى أخوي عنده ضعف سمع كان يدرس في مدرسة عامة، لحد ما واحد قال لأبوي بالصدفة أن فيه مدارس دمج وسجل أخوي فيها"* .

وعلى هذا؛ يتضح من الاقتباسات السابقة أن كل نوع من أنواع البيئة التعليميَّة التي يلتحق بها الصُّم وضعاف السمع في المراحل الدراسيَّة المختلفة على اختلاف ردود أفعال المشاركات حولها تؤثر في هُويَّتهم الثقافيَّة، كونها تسهم في تحديد الاتجاهات نحو السامعين، ونوعية طرق التواصل المستخدمة وتطوير الشخصية.

**٢-المناهج الدراسيَّة:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن المناهج الدراسيَّة من أهم الأمور الموجودة في البيئات التعليميَّة، والتي تؤثر على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع كخبرة تعليمية في المدارس، ذلك أن تلك المناهج كان لها دور كبير في إكساب المعارف وتنمية الحصيلة الفكرية لدى الطالبات. حيث أشارت المشاركات إلى أهمية كلًا من طبيعة المناهج وطرق التدريس المستخدمة، والتي تختلف باختلاف نوعية البيئات التعليميَّة، على سبيل المثال أشارت معظم المشاركات إلى أن المناهج في بيئات الدمج أفضل منها في بيئات العزل؛ حيث يتم حذف جزء

كبير من المناهج الدراسيَّة في بيئات العزل مما ينعكس بشكل سلبي على الطالبات، وقد عبَّرت عن ذلك (م٢، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"الدمج أفضل من العزل من ناحية المناهج الدراسيَّة، في العزل يحذفون كثير من المناهج، المعلمات بس يعطون المنهج ويطلعون، يعني الأستاذة تشرح وتطلب منهم يحلُّون في نفس الفصل، بدون فهم فقط حفظ، الدمج فيه أشياء سلبية فعلًا لكن فيه شرح مفصل للمناهج أكثر من العزل، يعني لو يوفرون مترجمة لغة إشارة للصُّم في الدمج بيكون أحسن من أنهم يدرسون في المعاهد"* .

أما فيما يتعلق بطرق تدريس المناهج الدراسيَّة فقد احتلت أهمية كذلك، ذلك أن طرق التدريس تعد عاملًا أساسيًا في نجاح تقديم المناهج الدراسيَّة. وقد أشارت بعض المشاركات إلى عدم وجود مراعاة لخصائص الطالبات الصُّم وضعيفات السمع عند تدريس المناهج الدراسيَّة، وعدم التنويع في استخدام طرق التدريس. وقد عبَّرت (م ١٧، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"للأسف ما كان فيه مراعاة للصُّم وضعاف السمع في المناهج الدراسيَّة، طرق التدريس كانت ضعيفة وتقليدية جدًا، المفروض يكون فيها تنويع ومراعاة لخصائصنا"* .

بينما على العكس من ذلك، أشارت بعض المشاركات إلى عدم تعرضهن لأي مشاكل مع المناهج الدراسيَّة وأنها كانت مناسبة جدًا لقدراتهن، وقد اتضح ذلك بقول (م ١٨، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"ما واجهت مشاكل مع المناهج ولا مع المعلمات في المدرسة، كانت مناسبة جدًا بالنسبة لي، مشاكلي كانت فقط مع الطالبات وعدم تقبلهم لي"* .

وبناءً على ذلك؛ فإن تقديم المناهج الدراسيَّة المناسبة والتنويع في طرق التدريس المستخدمة بما يراعي خصائص الصُّم وضعاف السمع تعد من الأمور المهمة في تشكيل هُويَّتهم الثقافيَّة كونها عاملًا أساسيًا لنجاحهم في البيئات التعليميَّة المختلفة.

**٣- البُنية التحتية:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن البُنية التحتية في البيئات التعليميَّة المختلفة من أهم الأمور التي تعرضت لها الطالبات الصُّم وضعيفات السمع كخبرة تعليمية، والتي أثرت على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن. وفي هذا الموضوع؛ أشارت معظم المشاركات إلى أن البُنية التحتية المتمثلة في المباني المدرسية كانت مناسبة ومهيئة بكافة الاحتياجات التي قد تحتاج إليها الطالبة الصمَّاء وضعيفة السمع من ناحية مساحة القاعات الدراسيَّة وتوافر الإضاءة والتكييف وأعداد الطالبات داخل القاعات. وقد اتضح ذلك بقول (م ١٩، مجموعة التركيز١) التي ذكرت: *"المبنى المدرسي كان مناسب جدًا، الفصول كانت كويسة، إضاءتها جيدة، نقدر نشوف المعلمات والطالبات بشكل واضح، المكان كان حلو وواسع، كانوا كل الطالبات يشوفون بعض، لأن كل المراحل مع بعض من الابتدائي إلى الثانوي، وهذا يوفر لنا فرصة نكوّن صداقات مع الكل ونكون قراب من*

*بعض"*. بينما أشارت أخرى إلى أعداد الطالبات بقولها: *" أعداد الطالبات كانت كويسة، يعني تقريبًا ٢٥ طالبة في الفصل*، وهذا الشيء كان جدًا مناسب" (م ١٦، المقابلة الفردية).

في المقابل؛ ذكر جزء بسيط من المشاركات بأن المباني المدرسية كانت غير مهيأة للدراسة كونها كانت عبارة عن بيوت قديمة لا تتوفر فيها الاحتياجات الأساسية للطالبة الصمَّاء وضعيفة السمع، وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"من ناحية المبنى المدرسي كان غير مهيأ أبدًا لأنه كان بيت سابقًا، يعني بعض الفصول كانت عبارة عن مطبخ وبعضها فيه بانيو كبير جمبها"* (م ١٤، المقابلة الفردية). بينما ذكرت بعض المشاركات بأن المشكلة كانت تكمن في مكان المقعد داخل الصف والذي يكون في آخر الصف أحيانًا مما يعوق الطالبة عن متابعة ما تقوله المعلمة بشكل مناسب، نظرًا للضعف السمعي الذي تعاني منه، والتي يدخل فيها أعداد الطالبات الكبيرة أيضًا. وقد اتضح ذلك بقول (م ١٧، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"عدد الطالبات كبير، مكاني دائمًا يكون في آخر الصف لأن الصفوف اللي قدام مليانة ولا يراعون حالتي أني ضعيفة سمع ويحطوني قدام. لدرجة أنه أحيانًا تروح علي بعض الاختبارات لأني ما سمعت المعلمة"*.

وبالتالي؛ فإن ملاءمة البُنية التحتية من ناحية المباني والقاعات الدراسيَّة وأعداد الطالبات تؤثر على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، كونها من العوامل المهمة لتحقيق الفوائد المرجوة من العملية التعليميَّة.

**٤-الاحتياجات والدعم:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن توفير الاحتياجات والدعم من الأمور الأساسية في البيئات التعليميَّة التي يلتحق بها الطالبات الصُّم وضعيفات السمع والتي تؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، ذلك أن توفير تلك الاحتياجات هي الأساس في نجاح الصُّم وضعاف السمع في البيئات التعليميَّة، وبدونها قد يتعذر عليهم النجاح فيها، وقد أكدت جميع الطالبات المشاركات على أهمية توفير تلك الاحتياجات. وفي هذا؛ أشارت بعض المشاركات إلى أنهن كن يحصلن على الدعم الكافي من البيئة التعليميَّة من عدة نواحٍ، منها التقبل بغض النظر عن طبيعة الإعاقة، والتشجيع المستمر. واتضح ذلك بقول (م ٨، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"المدرسة كانت داعمة جدًا لنا، فيه تقبل بشكل عام من المدرسة لي مع أني ضعيفة سمع. كان فيه ناس يشجعونا باستمرار، يقولون لنا أنتو أفضل من غيركم، استمروا، هذا الدعم طوريني في أشياء كثيرة"*.

كما تمثل الدعم في تطوير الشخصية، واكتشاف الذات، حيث ذكرت إحدى المشاركات: *"البيئة التعليميَّة أثرت علي كثير، المدرسة خلتني أتعلَّم، أتثقف في أشياء كثيرة ما حصلت لي في أي مكان ثاني، من خلالها قدرت اكتشف نفسي وأطور شخصيتي، خلتني اتحكم بأعصابي، ما أعطي الشيء أكثر من حجمه"* (م ١٠، مجموعة التركيز٤). من جانب آخر ذكرت بعض المشاركات بأن المدرسة كانت تقدم الدعم من خلال مراعاة الخصائص النفسية، وتنظيم الرحلات الخارجية، وتطوير المواهب والهوايات، وتقديم الدورات،

وإقامة المعارض، وقد اتضح ذلك بتعبير (م ٢٠، مجموعة التركيز ١) التي ذكرت: *"المدرسة دعمتني كثير، كانوا يقدَّرون إني ضعيفة سمع ويراعون حالتي النفسية ويميزوني عن باقي الطالبات، كانوا دايمًا يودونا رحلات خارجية، وقتها كنت امتلك موهبة الرسم، وأخذت فيه دورات. والمدرسة اهتمت بموهبتي ودعمتني في هذا الشيء. وصاروا يسوون لي معارض، ويجون الطالبات يبون يصيرون صديقاتي لأني صرت مشهورة بالمدرسة. الرسم ساعدني إني أعبَّر عن مشاعري، والمعارض الي سووها لي المدرسة أعطتني ثقة بنفسي أكبر"*.

بينما في الجانب الآخر وعلى عكس المجموعة السابقة؛ أشارت مجموعة من المشاركات إلى أن المدرسة لم تكن تقدم الدعم الكافي لهن، وقد تمثل ذلك في عدة نواحٍ منها عدم توفير الأنشطة والرحلات المتنوعة، مما أثر عليهن بشكل سلبي، واتضح ذلك بقول (م ١٩، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"المعهد ما كان يقدم أي دعم، ما فيه أنشطة ولا رحلات، كان التعامل دايمًا رسمي، ما يوفرون الاحتياجات بشكل مستمر، ويتأخرون في تلبية الطلبات"*. كما تضمن نقص الدعم عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، وقد عبَّرت (م ١٧، المقابلة الفردية) عن هذا الرأي بقولها: *" المدرسة كانت تأثر علي بشكل سلبي لأني ما كنت ألاقي منهم أي اهتمام ولا دعم، ما فيها مراعاة ولا تقدر أني ضعيفة سمع، تعاملني مثل السامعات"*.

وقد أشارت معظم المشاركات إلى أن توفير الاحتياجات والدعم في البيئات التعليميَّة يتوقف بدرجة كبيرة على الشخص الذي يقدمه، ذلك أن البعض لا يعرف نوعية تلك الاحتياجات من الأساس مما يجعله غير قادر على تقديمها. وقد عبَّرت عن ذلك (م ١٦، مجموعة التركيز ١) بقولها: *"توفير الاحتياجات والدعم كان على حسب الأشخاص، يعني المعلمات كانوا يوفرون لنا الاحتياجات، لكن الأخصائيات لا، أصلًا محد كان يعرف أنا ايش عشان يدعموني"*. ومن جانب آخر أشارت بعض المشاركات إلى أن هذا الدعم قد يقدم بدافع الشفقة والرحمة لا بدافع الاعتراف بالحقوق، الأمر الذي يجعل هناك حاجة إلى إعادة النظر في تقديم تلك الاحتياجات في البيئات التعليميَّة وتعديل اتجاهات العاملين فيها، وعبَّرت عن ذلك (م ١٤، المقابلة الفردية) بقولها: *"المدرسة كانت تقدم لنا الدعم أحيانًا، لكن تنظر لنا أننا مساكين وأقل من غيرنا"*.

وعلى هذا؛ فإن توفير الاحتياجات والدعم بأشكاله المختلفة يعد ضروريًا في البيئات التعليميَّة بأنواعها، كونها تعوِّض الصُّم وضعاف السمع عن جزء من القصور الذي يعانون منه بسبب الفقدان السمعي، وتساعدهم في الاستفادة من الخدمات الموجودة في تلك البيئات، مما يؤثر إيجابيًا على هُويَّتهم الثقافيَّة.

**٥-المرحلة الجامعيَّة:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن المرحلة الجامعيَّة كان لها تخصيص من قبل الطالبات الصُّم وضعيفات السمع أكثر من باقي المراحل الدراسيَّة، والتي أثَّرت بشكل أو بآخر في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، حيث أكدت جميع المشاركات على أن المرحلة الجامعيَّة كانت هي المرحلة التعليميَّة الأفضل بالنسبة لهن. كما كانت

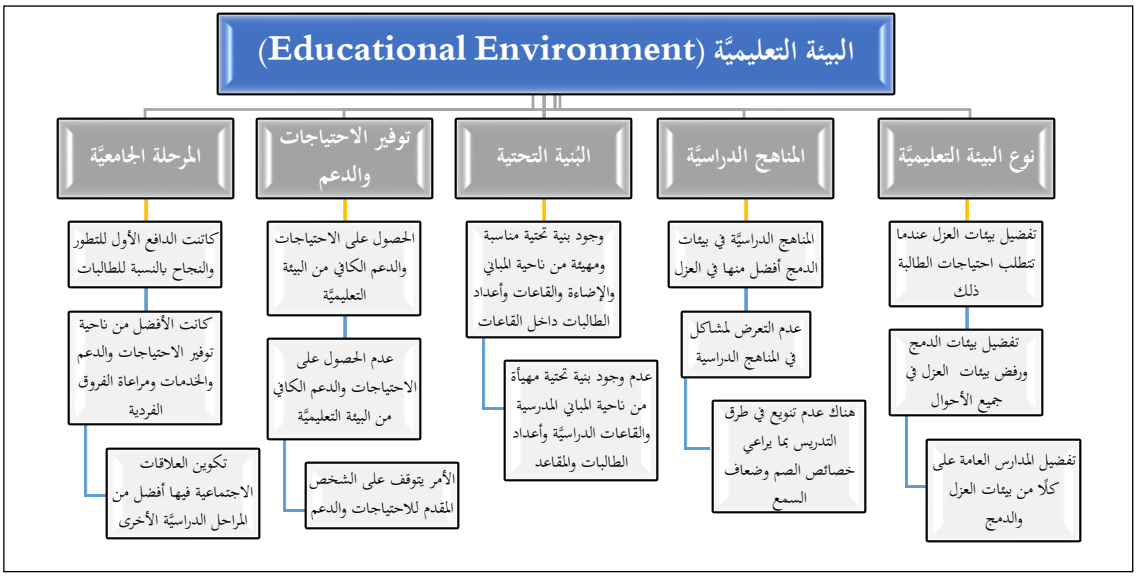
هذه المرحلة بمثابة الدافع الأول لهن للتطور والنجاح الذي وصلن إليه. واتضح ذلك بقول إحداهن: *"أول ما عندي حماس في مقرر لغتي، كنت دايمًا أشتكي أنه صعب، بس المعلمة قالت لي لازم تركزين على اللغة العربية عشان تقدرين تدخلين الجامعة، فصرت أبحث عن معاني الكلمات في قوقل، وأدخل قروبات في الواتس اب لتعليم اللغة العربية، وكان هدفي الأول أني أدخل الجامعة، حسيت بتفاؤل كبير وأن حلمي قرب يتحقق. لما دخلت الجامعة قدرت أتواصل مع السامعين بقراءة الشفاه بدون استخدام لغة الإشارة"* (م٢، المقابلة الفردية).

وقد كان السبب الرئيسي في تفضيل المرحلة الجامعيَّة لدى معظم المشاركات هي أنها كانت الأفضل من ناحية توفير الدعم، والاحتياجات، والخدمات، ومراعاة الفروق الفردية، الأمر الذي لم يتوفر في المراحل الدراسيَّة الأخرى. وقد اتضح ذلك بقول (م ١٤، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"المرحلة الجامعيَّة كانت الأفضل بالنسبة لي، حصلت فيها دعم كبير، كانوا يقدمون لنا كل الخدمات اللي نحتاجها، ويعرفون حالتنا أكثر من المدارس العامة"*. كذلك من ناحية التأثير الإيجابي على الشخصية، وزيادة الثقة والاعتماد على النفس، وقد اتضح ذلك بقول (م ١٦، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"قبولي في الجامعة غيَّر مفهومي عن نفسي كثير، تطوَّرت شخصيتي، صرت أشارك في النوادي والمبادرات، وأترجم لزميلاتي إذا تأخرت المترجمة"*.

من ناحية أخرى؛ ذكرت بعض المشاركات أن العلاقات الاجتماعية في الجامعة كانت أفضل من المراحل الدراسيَّة الأخرى التي كانت سطحية في الغالب. وهذا أيضًا كان من مميزات المرحلة الجامعيَّة بالنسبة لهن، والذي شمل العلاقات مع الأقران. واتضح ذلك بقول (م ١٨، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"علاقاتي الاجتماعية اختلفت ١٨٠ درجة بين المدرسة والجامعة، لأن شخصيتي صارت أقوى، صرت أكوَّن صداقات بشكل صحيح، في الجامعة تكوين العلاقات أسهل من المدرسة، زادت علاقاتي الاجتماعية، قبل كنت منطوية بعدين صرت اجتماعية أكثر"*. وكذلك العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وقد كان السبب الأساسي في ذلك توفر مترجمات لغة الإشارة اللواتي ساعدنهن على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي كانوا يفتقدونه مع المعلمات في المدرسة. وقد اتضح هذا الرأي بقول (م ٥، مجموعة التركيز٢) التي ذكرت: *"في المدرسة مرة صعب التواصل مع المعلمات لأنهم ما يعرفون لغة الإشارة. أما في الجامعة أسهل لأن فيه مترجمات. أعضاء هيئة التدريس أضافوا لي معلومات أكثر من المعلمات بكثير"*.

في المقابل؛ كانت المرحلة الثانوية من أصعب المراحل التي مرت على معظم المشاركات، لما تنطوي عليه هذه المرحلة من حساسية قد تفرضها طبيعة مرحلة المراهقة على وجه الخصوص، وقد عبَّرت (م ١٤، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"المرحلة الثانوية أكثر مرحلة سلبية مرت علي، أثرت علي كثير، كنت حساسة، وما أتقبل كلام من أحد، حتى علاقاتي الاجتماعية كانت ضعيفة، كنت دايمًا لوحدي"*.

وبذلك؛ تكون المرحلة الجامعيَّة هي المرحلة المفضَّلة للصُّم وضعاف السمع؛ لما يتوفر فيها من مزايا واحتياجات لم تتوفر في المراحل الأخرى، مما جعلها من أكثر المراحل الدراسيَّة تأثيرًا على هُويَّتهم الثقافيَّة.




***شكل ٣*** : الموضوعات الفرعية المتعلقة بالبيئة التعليميَّة

### ٢.٥. ١. ٢ العلاقات مع الأقران (Relationships with Peers) :

كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة عن عدد من العوامل المتعلقة بالعلاقات مع الأقران، والتي كان لها دور في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. وقد تم تصنيف هذه العوامل في خمس موضوعات فرعية تشمل: تلقي الدعم من الأقران، والشعور بالانتماء، والشعور بالثقة، والتشابه في الاهتمامات، والسمات الشخصية، كما هو موضح في الشكل رقم (٤). وذلك على النحو التالي:

**١–تلقي الدعم من الأقران:**

أظهرت البيانات النوعيَّة أن تلقي الدعم من الأقران بالنسبة للصُّم وضعاف السمع له دور كبير في تكوين العلاقات معهم، مما يؤثر على تعزيز هُويَّتهم الثقافيَّة، حيث أكدت معظم الطالبات المشاركات عن أهمية تلقي الدعم من قبل الأقران في استمرار العلاقة وتجاوز المشكلات فيها. واتضح ذلك بقول إحداهن: *"صديقاتي كانوا يدعموني باستمرار، كانت كل وحدة منا تدعم الثانية، وهذا الشيء ساعدنا نتجاوز كثير من المشاكل اللي مرينا فيها بالمدرسة"* (م ١٢، مجموعة التركيز ٣).

وقد تمثل الدعم المقدم من قبل الأقران كما عبَّرت عنه المشاركات في عدة أوجه منها: التعاون وتقديم المساعدة. وعبَّرت عن ذلك (م ٣، المقابلة الفردية) بقولها: *"علاقاتي مع الأقران جميلة، نتعاون مع بعض في الدِّراسة ونتبادل الخبرات، واستفيد منهم كثير، وهم بعد ممكن يستفيدون مني، كانوا صديقاتي ضعيفات السمع يساعدوني أكثر من المعلمات"* . إضافة إلى ذلك؛ كان التشجيع من الأقران جزء من هذا الدعم، وقد اتضح ذلك بقول إحداهن: *"كنا دائمًا نشجع بعض، كل طالبة تشجع الثانية، حتى الطالبات السامعات كانوا يتقبلونا كثير ويساعدونا إذا احتجنا شيء"* (م ١٥، المقابلة الفردية).

من جانب آخر، كان التقبل كذلك جزءًا مهمًا من الدعم الذي تسعى إليه المشاركات في علاقتهن مع الأقران، حيث أكدت معظم المشاركات على أهمية التقبل، كونه أساس أي علاقة لكي تنجح. وقد اتضح ذلك بقول (م ٧، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"اعتقد أن التقبل شيء أساسي في أي علاقة، إذا تقبلني الشخص مهما كنت راح يتواصل معي بأي طريقة من الطرق"* . وفي التقبل أيضًا ذكرت بعض المشاركات أنهن يشعرن بالتقبل من الأقران على الرغم من وجود الصمم أو ضعف السمع، وعبَّرت (م ٦، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"صديقاتي يتقبلوني عادي، ما قد حسيت أنهم يعاملوني غير عشان عندي ضعف سمع، رغم أني زارعة للقوقعة، وهذا الشيء كان مبين علي لكن ما أثَّر على علاقتي معهم"* .

وفيما يتعلق بالفئات التي يتم الحصول منها على الدعم والمساعدة، فقد أظهرت النتائج أن المشاركات اختلفن في ذلك، فمن ناحية؛ ذكرت بعض المشاركات أن الحصول على المساعدة والدعم كان يتم من الأقران السامعات بشكل أكبر، وعبَّرت عن ذلك إحدى المشاركات بقولها: " *لما دخلت فصل عادي تطورت مع السامعات كثير، صاروا يساعدوني في أي شيء احتاجه، استفيد منهم في الكلام وزيادة مفرداتي اللغوية، صرت أحرص أكون نفس مستواهم"* (م ١٦، المقابلة الفردية). ومن ناحية أخرى ذكرت إحدى المشاركات أنها تتلقى الدعم والمساعدة من الأقران ضعيفات السمع أكثر من الصُّم والسامعات على الرغم من كونها صمَّاء، وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"علاقاتي في المدرسة كانت مع صم لأن ما كان فيهم غيرهم، بس في الجامعة صارت أكثر مع ضعيفات السمع، أنا أعلمهم الإشارة وهم يعلموني جمل، أنا كنت أتوقع أن فيه بس صم وسامعين، لما دخلت الجامعة تفاجأت بضعاف السمع، وصرت أحب أصادقهم"* (م ١٩، المقابلة الفردية).

وعلى عكس تلقي الدعم، فقد أشارت مجموعة من المشاركات إلى التعرض المستمر للتنمُّر من قبل الأقران، حيث ذكر قرابة (٥٠٪) من المشاركات أنهن تعرضن للتنمُّر من قبل الأقران، وهي نسبة ليست بالبسيطة، مما يدل على أنها ظاهرة منتشرة بين الأقران الصُّم وضعاف السمع. وقد سلطت مجموعة من المشاركات الضوء على أوجه التنمُّر من قبل الأقران والتي تمثلت في: السخرية والاستهزاء، واتضح ذلك بقول إحدى المشاركات: *"في الابتدائي حصلت لي مواقف كثيرة مع الطالبات، كانوا يقولون لأمي بنتك تكذب، هي تسمع لكن تقول أنها ما تسمع، وكان فيه تنمر وضحك علي لما أقرأ أو أتكلم، بعدها صرت انشغل بنفسي وأحاول اتجاهل كلامهم، وانتقلت مدرسة أهلية صارت تقدّرني أكثر"* (م ٦، المقابلة الفردية). كما كان من أوجه التنمُّر الابتعاد ومحاولة التجنب، وقد اتضح ذلك بقول إحدى المشاركات: *"الطالبات كانوا دايمًا يبتعدون عني، وهذا الشيء أثَّر فيني كثير لأني شخصية اجتماعية، كانوا يجتمعون مع بعض بدوني، بعد كذا ابتعدت عن هذي المجموعة وكوَّنت صداقات ثانية لأنها صدمتني"* (م ٢٠، مجموعة التركيز١).

من جانب آخر؛ تعددت مصادر التنمُّر بين الأقران الصُّم وضعاف السمع والسامعات، حيث ذكرت معظم المشاركات بأنهن كن يتعرض للتنمُّر بشكل أكبر من السامعات مقارنة بالصُّم وضعاف السمع.

وعبَّرت عن ذلك إحدى المشاركات بقولها: *"جميع المراحل الدراسيَّة كانت سلبية بالنسبة لي، ما عدا الجامعة، لأن الطالبات السامعات كانوا يضحكون علي لما أقرأ أو أتكلم، أو أقول للأستاذة أني ما فهمت هالشيء، والمعلمات كانوا يشوفونهم يضحكون علي ما يسكتونهم ولا يبذلون جهد في هذا الشيء أبدًا، كنت أحاول أتجاهلهم، وأكمل قراءة لأني أبي أكمل مسيرتي التعليميَّة. لكن زميلاتي الي كانوا معي أثروا علي كثير، لأنهم تخلوا عني لما مريت بفترة ضعف وعرفوا أني صرت ضعيفة سمع، أنا كنت إنسانة طبيعية لكن فقدت السمع بسبب خطأ طبي في خامس ابتدائي، وصديقاتي ما وقفوا معي لما عرفوا بهذا الشيء"* (م ١٧، المقابلة الفردية).

بينما في حدود الجامعة؛ ذكرت إحدى المشاركات بأنها تعرضت للتنمُّر من قريناتها الصُّم وضعيفات السمع كونها قادرة على الاستماع بشكل أفضل منهن، مما يجعل الفارق في القدرات السمعيَّة سببًا أساسيًا للتعرض للتنمُّر من قبل الأقران. وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"زميلاتي يتضايقون مني بالجامعة، لأن أعضاء هيئة التدريس والمترجمات يخلوني منسقة للدفعة، بس الطالبات اللي معي يرفضون يقولون ليه أنتِ تكونين منسقتنا وأنت مثلك مثل السامعات، المفروض تكون المنسقة وحدة مننا عشان تفهمنا"* (م ١١، المقابلة الفردية).

وبالتالي؛ فإن تلقي الدعم والتشجيع والمساعدة والتقبل من الأقران من الخصائص المهمة التي تحكم طبيعة العلاقات معهم وتحديد مدى قوتها، الأمر الذي يؤثر على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.

**٢- الشعور بالانتماء:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن الشعور بالانتماء مهم في تكوين العلاقات مع الأقران، والتي تسهم في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، وقد أكدت جميع المشاركات على أهمية هذا الموضوع، والذي انقسمت فيه المشاركات إلى عدة مجموعات: مجموعة تنتمي للصُّم، مجموعة تنتمي لضعاف السمع، مجموعة تنتمي للسامعين، مجموعة تنتمي لكلٍ من الصُّم وضعاف السمع والسامعين. وقد كان هناك رابط قوي بين الشعور بالانتماء والتشابه في الاهتمامات، حيث كان سبب الانتماء لمجموعة معينة لدى غالبية المشاركات هو التشابه في الاهتمامات والتفكير وطرق التواصل، ولكن تم الفصل بينهما هنا لإعطاء صورة أعمق وأكثر تفصيلًا.

بالنسبة للمجموعة الأولى من المشاركات- والتي كانت تضم جميعها مشاركات صم- يشعرن بالانتماء بشكل أكبر مع الأقران الصُّم، وقد تم التعبير عن هذا الرأي بوضوح بقول (م ٢، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"صديقاتي كلهم صم، وانتمائي أكيد بيكون معهم، وفيه عدد قليل منهم ضعيفات سمع، أما السامعات ما عندي أبدًا، ممكن فقط زميلات دراسة"*. بينما ذكرت إحدى المشاركات الصُّم أن شعورها بالانتماء يكون في الغالب مع الصُّم، ثم السامعين دون ضعاف السمع، وبذلك جعلت السامعين أقرب لها من ضعاف السمع، مبررةً ذلك بأن ضعاف السمع لهم صفات مختلفة عن كلٍ من الصُّم والسامعين، مما يجعلها فئة

مستقلِّة بذاتها، حيث أشارت: *"الصُّم طبعًا أقرب لي، وأحس بالانتماء معهم، لأن متعودين على بعض، لكن ضعيفات السمع بعاد عني، علاقاتي معهم سطحية، أما السامعات أشوف التواصل معهم أسهل من ضعاف السمع، يعني عادة الضعاف يكونون منعزلين وصفاتهم مختلفة عنا، أما السامعات ألاقي منهم قبول أفضل، وألجأ للكتابة لما أتواصل معهم فيفهموني على طول"* (م ١٣، المقابلة الفردية).

أما المجموعة الثانية من المشاركات- والتي كانت تضم جميعها مشاركات ضعيفات سمع- يشعرن بالانتماء أكثر مع ضعاف السمع مقارنة بالصُّم والسامعين، وعبَّرت عن ذلك إحدى المشاركات بقولها: *"أحس بالانتماء* أكثر مع ضعاف السمع، لأنهم مثلي، مثل إعاقتي، أحس بالراحة لما أكون معهم، يفهموني بسرعة، أحس اهتمامات السامعين *شوي مختلفة عنا"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

بينما ذكرت بعض المشاركات بأن هذا الانتماء اختلف، حيث كان في السابق مع السامعين ثم أصبح بعد ذلك مع ضعاف السمع. ويظهر ذلك في قول إحدى المشاركات التي ذكرت: *"طول حياتي كنت مع السامعين، فاعتبر نفسي وحدة منهم، وكنت خايفة أنهم يعرفون أني ضعيفة سمع ويبعدون عني، لأني ما أتخيل أعيش بعيد عنهم، لكن لما درست مع ضعاف سمع، اعتبرت نفسي منهم، صرت لما أشوف واحد لابس سماعة في مكان عام افرح وأحس بالانتماء، أحس احنا ضعاف السمع لما نكون مع بعض ما يعيقنا شيء، نصير نقدر على كل شيء، ونكمّل بعضنا، أحب أكون مؤثرة فيهم، وأحس لي قدر أكبر بين ضعاف السمع من لما أكون مع السامعين* (م ١٦، المقابلة الفردية).

أما المجموعة الثالثة- والتي تضم مشاركات ضعيفات سمع كذلك- تشعر بالانتماء أكثر مع السامعين كون بيئتهن الأساسية سامعة، مما جعل الاحتكاك بهم يكون أكبر، فضلًا عن سهولة التواصل معهم. وقد عبَّرت عن ذلك (م ١٤، المقابلة الفردية) بقولها: *"أحس بالانتماء مع السامعين لأني تعودت اختلط معهم، وبيئتي كلها سامعين، هم مجتمعي الأساسي، التواصل معهم أفضل، أما ضعاف السمع أحيانًا ما أفهم عليهم، واحتاج أتكلم معهم بصوت عالي، أحس مجتمع الصُّم صغير جدًا. هم دائمًا أصدقاء وعلاقاتهم مع بعض"*.

أما المجموعة الرابعة- والتي كانت تضم مشاركات صم وضعيفات سمع- فهن يشعرن بالانتماء مع كلٍ من الصُّم وضعاف السمع والسامعين، وقد عبَّرت (م ١٩، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"أحس بالانتماء مع الكل ما تفرق معي إذا كانت صمَّاء أو ضعيفة سمع أو سامعة. أهم شيء الشخصية تفهمني"*.

وبالتالي فإن الشعور بالانتماء يعد مهمًا في تكوين العلاقات مع الأقران؛ والتي يتم من خلالها الحكم على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع من المجموعة التي ينتمون إليها والتي تحكمها ظروف مختلفة.

**٣- الشعور بالثقة:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن وجود الثقة بين الأقران مهم في تكوين العلاقات معهم، كما أنه يلعب دورًا أساسيًا في استمرار تلك العلاقة وتقويتها، مما يؤثر في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع،

وقد أكدت معظم المشاركات على أهمية وجود الثقة بين الأقران، وعبَّرت إحداهن عن ذلك بقولها: *"أهم شيء يكون فيه ثقة بيني وبين صديقاتي، يعني الثقة تقربني من البنت، وتخليني أكوَّن صداقة معها، وهذا أكثر شيء يهمني في علاقاتي مع الصديقات"* (م ١٥، المقابلة الفردية).

كما تطرقت مجموعة من المشاركات إلى موضوع الثقة عند التواجد في فئة معينة، والتي تلعب فيها طرق التواصل دورًا أساسيًا، حيث ذكرت بعض المشاركات أنهن يشعرن بالثقة أكثر عندما يكونون بين الصُّم، واتضح ذلك بقول إحداهن: *"أثق بالصُّم أكثر، صديقاتي كلهم صم، يمكن بس لما دخلت الجامعة صار عندي صديقات ضعيفات سمع، لكن تبقى علاقتي مع الصُّم أكثر، لأني تعودت عليهم، أحس بالثقة لما أتواصل معهم بالإشارة، أما ضعاف السمع والسامعين ما أعرف أتواصل معهم ولا أحس بالثقة لما أكون معهم"* (م ٥، مجموعة التركيز ٢).

بينما أشار البعض الآخر من المشاركات أنهن يشعرن بالثقة عندما يكونون بين ضعيفات السمع، وعبَّرت عن ذلك (م ١٥، المقابلة الفردية) بقولها: *"ضعاف السمع لما أسولف معهم أحس بالراحة والثقة أكثر، يحسون فيني يرفعون صوتهم لما أكلمهم، أما السامعات أتوتر معهم شوي لأنهم أحيانًا ما يفهموني"*. في المقابل أشارت بعض المشاركات إلى أن شعورهن بالثقة يكون أكبر عند التواجد بين السامعين، وعبَّرت عن ذلك إحدى المشاركات بقولها: *"لما أكون مع السامعين أحس بالثقة لأني أحس أنهم يفهموني بدون ما أبذل مجهود، جوي وجوهم واحد نقدر نفضفض لبعض، ميولنا متشابهة، عشان كذا أغلب صديقاتي سامعات، ضعاف السمع أحيانًا يفهموني غلط، أما الصُّم بيننا سلام بس"* (م ١٦، المقابلة الفردية).

من جانب آخر؛ تطرقت بعض المشاركات إلى موضوع الثقة بالأقران، كأحد المعوقات، حيث ذكرن بأن الثقة بالأقران غالبًا ما تكون ضعيفة، مما يؤثر بشكل كبير على ضعف العلاقات معهم. وقد عبَّرت (م ٨، مجموعة التركيز ٣) عن ذلك بقولها: *"ما كنت أحب أعطي أحد الثقة عشان كذا كانت صداقاتي قليلة جدًا. أنا شخصية ما أثق بالناس بسرعة، يعني مهما يكون فيه حدود بيني وبين الصديقات"*.

ومن ناحية أخرى؛ تطرقت مجموعة من المشاركات إلى تأثير الثقة بالنفس على العلاقات مع الأقران؛ ذلك أن ضعف الثقة بالنفس يجعل المشاركة تتردد في تكوين علاقات مع الأقران خوفًا من العواقب الناتجة عن تلك العلاقة. وعبَّرت عن ذلك (م ١٩، المقابلة الفردية) بقولها: *"أول لما كنت مع الصُّم ما كان عندي ثقة بنفسي، لأن ثقة الناس فيني معدومة، وصديقاتي بعد خلوا ثقتي بنفسي مهزوزة بسبب تصرفاتهم معي، كأن الصمم يخليني ضعيفة في كل شيء. وهذا الشيء أثَّر علي لأني أخاف قبل لا أكون علاقة مع أحد، لكن أمي كانت تشجعني، لما جيت الجامعة زادت ثقتي بنفسي، لأن في المدرسة كنت استحي أتكلم، ما فيه تحفيز ولا دافعية، بس في الجامعة يطلبون منا نتكلم حتى لو كان غلط، وهذا الشيء زاد ثقتي بنفسي كثير"*.

وبذلك؛ يكون وجود الثقة ضروري جدًا لتكوين العلاقات مع الأقران الصُّم أو ضعاف السمع أو السامعين؛ كونها أساسية في الحكم على نجاح تلك العلاقة واستمراريتها، مما يؤثر على هُويَّتهم الثقافيَّة.

**٤- التشابه في الاهتمامات:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن التشابه في الاهتمامات بين الأقران يلعب دورًا أساسيًا في طبيعة تكوين العلاقات معهم، مما يؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، حيث أكدت معظم المشاركات على أهمية هذا الموضوع، والذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالشعور بالانتماء -كما سبق الإشارة إلى ذلك-، بل كان من أكثر المواضيع التي تكررت من قبل المشاركات عند الحديث عن العوامل المؤثرة على العلاقات مع الأقران. وقد عبَّرت (م ١٢، مجموعة التركيز٣) عن أهمية التشابه في الاهتمامات بقولها: *"أحب صديقاتي يشاركوني في الاهتمامات، والمعاناة الشخصية، التفهم، الآراء، ووجهات النظر. أعتقد ضروري التشابه في الأفكار والاهتمامات مع الأقران عشان نكوَّن علاقات مع بعض، ونقدر نستمر فيها"* .

وفي هذا المجال؛ ذكرت معظم المشاركات أنهن يفضلن التواصل وتكوين العلاقات مع نفس الفئة؛ لوجود التشابه في الاهتمامات والتفكير وطرق التواصل واللغة، وقد كان هذا الغالب على المشاركات الصُّم، حيث عبَّرت عن ذلك (م ١، مجموعة التركيز٢) بقولها: *"عندي صديقات سامعات، وأنا مستمتعة كثير بوجودهم، لكن أحب تكون صديقتي القريبة مني صمَّاء، لأنها راح تحس بشعوري وتكون مثلي بكل شيء. نفهم على بعض، نفس الاهتمامات، أحس أحنا الصُّم نتشابه، دمنا متشابه، أحيانًا انصدم أنهم نفس تفكيري حتى لو توي متعرفة عليهم"*

أما بالنسبة لضعيفات السمع فقد اختلفن في ذلك؛ حيث إن جزء منهن يفضلن التواصل مع نفس الفئة من ضعاف السمع. وعبَّرت إحداهن عن ذلك بقولها: *"أحب أتواصل مع زميلاتي ضعاف السمع أكثر، لأني أحسهم قراب مني، لكن الصُّم أحتاج معهم لغة إشارة، والسامعين لازم يكون فيه تكرار معهم لأني أحيانًا ما أسمعهم زين من أول مرة"* (م ١٨، مجموعة التركيز١). بينما البعض الآخر يفضلن التواصل مع السامعات بشكل أكبر، نتيجة الاحتكاك المستمر بهن في المدرسة مما يجعلهن يشعرن بالتشابه معهن أكثر من الصُّم وضعاف السمع اللواتي يواجهن صعوبة في التواصل معهن، الأمر الذي جعل العلاقات مع الأقران الصُّم يغلب عليها الطابع الأكاديمي بعيدًا عن الطابع الشخصي. واتضح ذلك بقول (م ٦، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"صديقاتي كلهم سامعات لأنهم يفهموني، واحتك معهم أكثر، أما الصُّم علاقاتي معهم أغلبها أكاديمية مو شخصية. صرت احتك معهم في الجامعة بس، لكن ما أحسهم يفهموني، لأني ما اعرف لغة الإشارة"* .

بينما ذكرت بعض المشاركات بأن شعورهن بالتشابه في الاهتمامات لا يختلف في حال وجودهن مع صم، أو ضعاف سمع، أو سامعين؛ بل يتوقف على الشخصية نفسها. وأشارت إلى ذلك (م ١٧، المقابلة الفردية) بقولها: *"علاقاتي مع الكل قوية، صم أو ضعاف سمع أو سامعين، أحب الصديقات اللي يفهموني بسرعة ويشبهون أفكاري، وهذا الشيء أشوفه مع الكل بنفس الوقت، لكن يختلف حسب الشخصية"* .

وعلى هذا؛ يمكن القول إن التشابه في الاهتمامات، وطرق التواصل، والتفكير من أكثر العوامل التي تؤثر على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع؛ كونها تتحكم في طبيعة العلاقات مع الأقران، إذ يرغبون في تكوين العلاقات مع الأشخاص الذين يتشابهون معهم في الاهتمامات، مما يساعد على نجاح تلك العلاقة.

**٥- السمات الشخصية:**

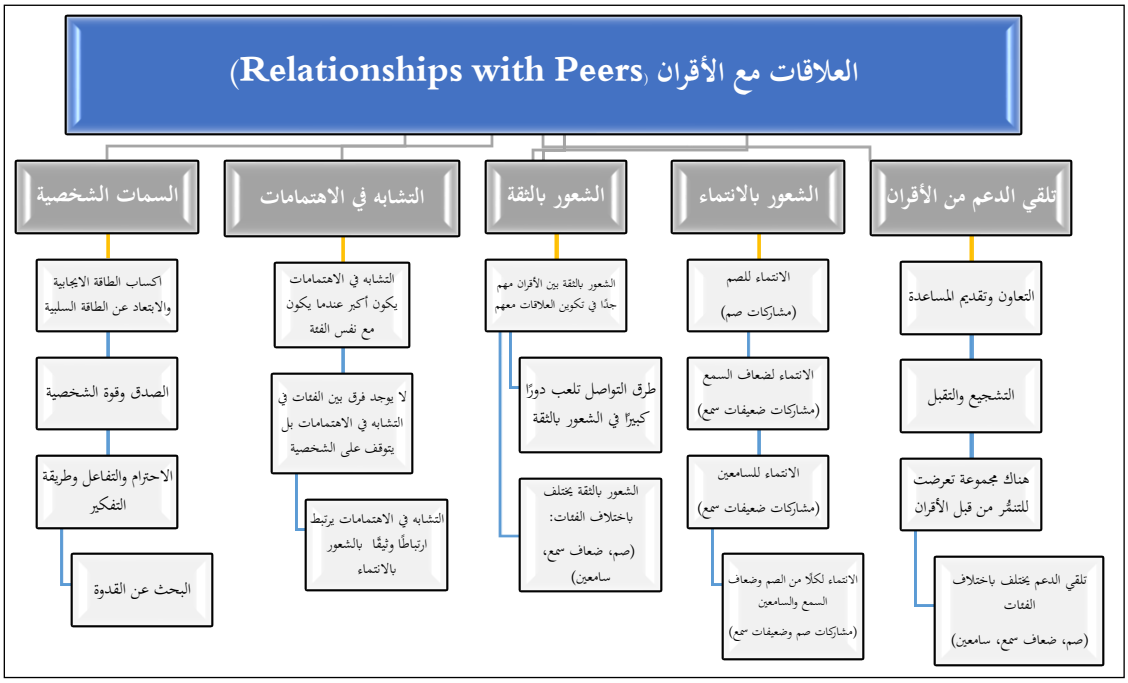
أظهرت النتائج النوعيَّة أن السمات الشخصية للأقران تلعب دورًا كبيرًا في تكوين العلاقات معهم، والتي تسهم بالتالي في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، حيث أكدت معظم المشاركات على أهمية السمات الشخصية عند تكوين العلاقات مع الأقران، وأنها هي الأساس في الاقتراب أو الابتعاد عن الطالبة، وعبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"بالنسبة لي المهم عندي في تكوين العلاقات مع الأقران هي شخصية الطالبة بغض النظر إذا كانت صمَّاء أو ضعيفة سمع أو سامعة. يعني أسلوب البنت وشخصيتها هو الي يحكمني في أني أقرب من البنت أو ابتعد عنها"* (م ٧، مجموعة التركيز٣).

وفيما يتعلق بأهم السمات الشخصية التي ذكرتها الطالبات المشاركات، فقد أشارت بعض المشاركات إلى أهمية الصدق وإكساب الطاقة الإيجابية، والابتعاد عن الطاقة السلبية، وعبَّرت إحداهن عن ذلك بقولها: *"ما أحب الشخصية اللي تحطم، أحب اللي تعطيني طاقة إيجابية، ما أحب البنت اللي تشتكي أو تنقل لي طاقة سلبية أو تكذب علي"* (م ١٣، المقابلة الفردية).

كما أشارت بعض المشاركات إلى أهمية الشخصية القوية في الطالبة، حيث ذكرت (م ٣، المقابلة الفردية): *"شخصية البنت تجذبني كثير، أحب الشخصية القوية، إذا شفت شخصيتها أعجبتني أنا أبادر وأطلب منها تكون صديقتي"*. بينما أشارت بعض المشاركات إلى أهمية الاحترام والتفاعل وطريقة التفكير، حيث ذكرت إحدى المشاركات: *"يعجبني في الشخصية الاحترام والتفاعل معي، اهتم بشخصية الطالبة وطريقة تفكيرها، يعني الأسلوب والاحترام هو اللي يقربني من الطالبة"* (م ١٤، مجموعة التركيز١).

من جانب آخر أشارت معظم المشاركات إلى أهمية التدقيق في السمات الشخصية للطالبة، حتى تكون بمثابة القدوة بالنسبة لهن. وقد عبَّرت (م ١٦، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"أختار الصديقة التي تكون قدوة لي خصوصًا من الناحية الدينية، تصحح لي إذا خطأت وتطوِّر شخصيتي، تقدم لي التحفيز الإيجابي، وتساعدني في كل شيء"*.

وبذلك؛ فإن السمات الشخصية إحدى العوامل التي تؤثر في طبيعة العلاقات مع الأقران بالنسبة للصُّم وضعاف السمع، ذلك أن السمات الشخصية قد تقرب الطالبة أو تبعدها عن تكوين علاقة ما؛ كونهم يبحثون عن السمات الشخصية لدى الأقران التي تطورهم في النهاية، مما ينعكس على هُويَّتهم الثقافيَّة.




**شكل ٤** : الموضوعات الفرعية المتعلقة بالعلاقات مع الأقران

### ٢.٥. ١. ٣ العلاقات مع المعلمات (Relationships with Parameters):

كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة عن عدد من العوامل المتعلقة بالعلاقات مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس، والتي كان لها دور في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. وقد تم تصنيف هذه العوامل في ثلاث موضوعات فرعية تشمل: تقديم الدعم وتفهم الاحتياجات، والاحترام والتقدير، والتمتع بالكفايات التدريسية، كما هو موضح في الشكل رقم (٥). وذلك على النحو التالي:

**١- تقديم الدعم وتفهم الاحتياجات:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن تقديم الدعم وتفهم الاحتياجات من قبل المعلمات وأعضاء هيئة التدريس من العوامل المهمة في نجاح العلاقات مع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، مما يجعل لها تأثيرًا كبيرًا على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن. حيث أكدت معظم الطالبات المشاركات على أهمية تقديم الدعم من قبل المعلمة أو عضو هيئة التدريس في تقوية العلاقة. وعبَّرت (م ٨، مجموعة التركيز٣) عن ذلك بقولها: *"بالثانوي ما قلت لأحد أن عندي ضعف سمع لأني كنت أخاف من نظرة الطالبات، بس بعض المعلمات يعرفون، فكانوا يميزوني عن باقي الطالبات ويساعدوني إذا احتجت شيء، ويتعاونون معي، وهذا قوَّى علاقتي مع المعلمات"* .

ويشمل هذا الدعم صورًا عديدة منها: التعاون وتقديم المساعدة، بالإضافة إلى تفهم مشاكل الطالبة من قبل المعلمة، والتي تؤثر بشكل إيجابي في العلاقات مع الطالبات وتساعد في إنجاحها. وعبَّرت إحداهن عن ذلك بقولها: *"أحب المعلمة التي تدعمني، تراعي احتياجاتي، تتفهمني، تقدِّر مشاكلي، تقدم لي مساعدات، يعني مهم المعلمة تتفهم احتياجات الطالبة ومشاكلها، أسلوبها يكون حلو، يكون فيها بشاشة*

*وطيبة"* (م ٤، مجموعة التركيز٢). من جانب آخر فإن تحمل مسؤولية الطالبة والاهتمام بها كذلك كان من الأمور المهمة في الدعم، حيث أكَّدت مجموعة من المشاركات على أن تحمل المسؤولية من المعلمة من الأمور التي تقرِّب الطالبة لها. وعبَّرت عن ذلك (م ١٣، المقابلة الفردية) بقولها: *"يهمني في المعلمة أنها تهتم بالطالبة وتتحمل مسؤوليتها، يكون عندها أمانة في التدريس، ما أحب الإهمال"* . وقد كان هناك اختلاف في تحمل مسؤولية الطالبة بين المعلمة في المدرسة وعضو هيئة التدريس في الجامعة، حيث يكون تحمل المسؤولية في المدرسة أكثر منه في الجامعة؛ مما يؤثر على الطالبة فيما بعد. واتضح ذلك بقول إحداهن: *"في المدرسة كانوا المعلمات يتحملون مسؤولية الطالبة، أي شيء تحتاجه ترجع لهم، ويكون فيه تعاون منهم، لكن في الجامعة لا، يخلونك تعتمدين على نفسك، تقول أنا مو مسؤولة عنك. هذا الشيء حلو لكن عشاني كنت متعودة على المساعدة من البداية في تأسيسي هذا الشيء تعبني في الجامعة"* (م ١٦، المقابلة الفردية).

وفي المقابل؛ أشارت معظم المشاركات إلى عدم وجود دعم ومراعاة للطالبات الصُّم وضعيفات السمع من قبل بعض المعلمات في المدرسة مما جعل العلاقات معهن تكون رسمية، وعبَّرت إحداهن عن ذلك بقولها: *"علاقاتي مع المعلمات كانت رسمية جدًا داخل الفصل بس، يشرحون الدرس ويطلعون، ما كانوا يخلون لنا فرصة نتقرب منهم، أغلبهم مو متعاونات"* (م ١٨، مجموعة التركيز١).

وقد تمثلت صور عدم المراعاة في عدة أوجه منها: التحطيم المستمر والاستنكار وعدم تقديم المساعدة للطالبات. واتضح ذلك بقول (م ١٠، مجموعة التركيز٤) التي ذكرت: *"المعلمات كانوا دائمًا يحطموني لأني ما أسمع زين. خصوصًا المعلمات العاديات، كانوا يستنكروني ولا يتعاونون معي، في الاختبارات كنت أطلب من المعلمة مساعدة تقول أنتِ مثل السامعات ليه أساعدك، المفروض تروحين غرفة المصادر، ليه نتعب أنفسنا معك. كانوا يحسبوني أكذب عليهم لما أقولهم إني ما سمع، رسبوني أكثر من مرة. بشكل عام أغلب المعلمات يركزون على السامعات أكثر من ضعيفات السمع"* . كما تمثلت صور عدم المراعاة كذلك في الإجبار على الجلوس في آخر الصف، حيث عبَّرت عن ذلك (م ١٤، المقابلة الفردية) بقولها: *"كنت أجلس ورا في آخر الصف، فما كنت اسمع صوت الأستاذة، كنت أسال الطالبة اللي جمبي وش تقول، المعلمة حسبت أن الطالبة تغششني، فضربتني على يدي، هذا الموقف أحرجني قدام البنات وأثَّر فيني، خلاَّني أكره الرياضيات"* .

من جانب آخر؛ تطرقت بعض المشاركات إلى عدم الحصول على الدعم وعدم مراعاة الفروق الفردية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وقد اتضح هذا الرأي بقول (م ١٣، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"كل شيء في الجامعة كان تمام، لكن الأساتذة ما يراعون وجود كرسي قدام لي في القاعة، فاضطر اجيب كرسي من برا عشان أكون قدام الدكتورة والمترجمة، يعني هذا الشيء المفروض يكون تعاون منهم ويراعون حالتي"* . وفي موقف آخر ذكرت (م ١٠، مجموعة التركيز٤): *"في الجامعة مريت بموقف مع وحدة من أعضاء هيئة التدريس، كانت تتحرك كثير وصوتها منخفض، كنت أقولها أستاذة أنا ما اسمعك زين تقولي وش تبين*

*أسوي هذا صوتي، وعاندتني، صارت تتحرك أكثر، صرت اعتمد على المترجمة ولا أركز مع الأستاذة. صراحة بعضهم يراعون وبعضهم لا"* .

وقد فرَّقت بعض المشاركات بين تقديم الدعم من قبل المعلمات في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، حيث ذكرن بأن هذا الدعم كان في الجامعة أفضل منها في المدرسة، واتضح ذلك بقول (م ٩، مجموعة التركيز٤) التي ذكرت: *"كان عندي معلمة أحبها كثير، كانت تحب تساعد الطالبات الصُّم وتتعاون معنا، وتفهمنا أكثر من باقي المعلمات، كانت تتقاضى عنا، لكن أشوف الجامعة أفضل من هذي الناحية لأن عندهم مترجمات جاهزات لكل شيء نحتاجه، المدرسة تأثير المعلمات فيها قليل لكن الجامعة أكثر"* .

وعلى هذا؛ فإن تقديم الدعم، وتفهم الاحتياجات من قبل المعلمات وأعضاء هيئة التدريس بما يشمله من تعاون، ومراعاة الفروق الفردية، وتحمل المسؤولية تعد من العوامل المهمة في التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع كونها تلعب دورًا ضروريًا لنجاح العلاقات بينهم وبين المعلمات في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتقويتها.

**٢-الاحترام والتقدير:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن الاحترام والتقدير بين المعلمة والطالبة يلعب دورًا كبيرًا في نجاح العلاقات مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس، والتي تؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، حيث أكدت معظم المشاركات على أهمية الاحترام من قبل المعلمة للطالبة، مما يؤثر بشكل إيجابي في نجاح العلاقة بينهما، وعبَّرت (م ١٣، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"أحب المعلمة التي تكون قريبة منا تعاملنا باحترام وتواضع، ما تتكبر علينا، لأن أسلوب المعلمة واحترامها للطالبات هو اللي يخلي الطالبات يحبونها، لكن المعلمة التي تتكبر وشايفة نفسها ما أحبها"* .

كما أشارت مجموعة من المشاركات إلى أهمية الاحترام من قبل الطالبة للمعلمة، وأشارت إلى ذلك (م ١٥، المقابلة الفردية) بقولها: *"بالنسبة لي احترم المعلمة مهما كانت، حتى لو كانت عصبية، لأني أشوف هذا حقها علي، يعني الأساس في تعاملني مع المعلمات هو الاحترام بالدرجة الأولى، وهذا أقل شيء يستحقونه من الطالبات"* . وفي المقابل أشارت مجموعة من المشاركات إلى أن الاحترام من قبل المعلمة نحو الطالبة أحيانًا يكون شبه معدوم مما يؤثر بشكل سلبي على الطالبة، وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *" المعلمة كانت ما تحترمنا أبدًا، كانت دائما تمسك إذني لأني ما أفهم، وتقولي لازم تركزين، كنت أخاف منها كثير وكرهت مادتها"* (م ٢، المقابلة الفردية).

بينما ذكرت أخرى أن عدم الاحترام قد يكون من قبل الطالبة للمعلمة، الأمر الذي ينعكس سلبيًا على العلاقة بينهما، واتضح ذلك بقولها: *"كنت بالفصل أظلم المعلمة وأرمي عليها الأوراق، ولا أحترمها، للأسف صديقاتي صاروا مثلي يقلدوني، بعدين اشتكتني للمديرة، وهددوني بالفصل، بعدها تأدبت لأني*

*خفت يعرفون أهلي، وهذا كان سبب في تغيير شخصيتي بالمدرسة. يمكن لو كانت المعلمة عاقبتني بنفسها كان زدت في تصرفاتي، لكن تصرفها غيَّرني بشكل إيجابي"* (م ١٣، المقابلة الفردية).

من جانب آخر؛ أكدت مجموعة من المشاركات على أهمية وجود التقدير من قبل المعلمة للطالبة الصمَّاء وضعيفة السمع، بينما هذا الأمر للأسف غير موجود لدى جزء كبير من المعلمات، وقد أشارت بعض المشاركات إلى أن عدم التقدير من قبل المعلمة في الغالب يتمثل في الإهانة وإطلاق بعض الكلمات الجارحة، مما يترك أثرًا كبيرًا عليهن، حيث ذكرت (م ٩، مجموعة التركيز٤): *"مرت علي عبارة من إحدى المعلمات ما أنساها لحد الآن، كانت تتكلم عنَّا مع معلمة ثانية، وتقول عطوهم كلمات سهلة، هذولي صم الله يشفيهم، ليه الله يشفينا؟. احنا ما فينا شيء، حنا بس ناقصنا السمع"*. كما تمثلت أوجه عدم التقدير في المقارنة المستمرة بالسامعات. وقد اتضح ذلك بقول (م ١٩، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"في المدرسة كانوا المعلمات ماخذين عنا فكرة أن حنا كذابين، وهذي النظرة السلبية أثَّرت علينا، وبعضهم يقارنونا بالسامعات يقولون هم أفضل منكم ويحسسونا بالنقص دايمًا"*.

وبذلك؛ فإن الاحترام المتبادل والتقدير بين المعلمات وأعضاء هيئة التدريس والطالبات الصُّم وضعيفات السمع من العوامل المهمة في تعزيز هُويَّتهن الثقافيَّة، كونها عاملًا أساسيًا لنجاح العلاقة بينهن.

**٣-التمتع بالكفايات التدريسية:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن تمتع المعلمة وعضو هيئة التدريس بالكفايات التدريسية اللازمة لها تأثير كبير في نجاح العلاقات مع طلابهم الصُّم وضعاف السمع، والتي تؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهم، حيث أكَّدت معظم المشاركات على أن الاجتهاد في التدريس، وتوصيل المعلومة والتمكُّن من المادة العلميَّة من أهم الأمور التي تهم الطالبة في شخصية المعلمة. وعبَّرت عن ذلك (م ٧، مجموعة التركيز٣) بقولها: *"يهمني في المعلمة أنها تفهم المادة العلميَّة وتجتهد في توصيلها للطالبات، يكون عندها حماس في التدريس، لغة الشفاه عندها واضحة، احترم المعلمة اللي يكون شرحها جميل ونفهم عليها"*.

بينما أكدت بعض المشاركات على أهمية قيام المعلمة بتبسيط المادة العلميَّة للطالبات قدر الإمكان، الأمر الذي يدل على تمتعها بالكفايات التدريسية اللازمة لتقديم تلك المادة. وعبَّرت عن ذلك (م ١٨، المقابلة الفردية) بقولها: *"ضروري المعلمة تتأكد أن الطالبة فهمت المحتوى اللي تقدمه، يعني بعض المعلمات يبسطون المعلومة ويشرحونها أكثر من مرة عشان نفهم، وهذا الشيء مهم جدًا. وممكن التبسيط يشمل الأسئلة، يعني مثلًا تحط أسئلة موضوعية أكثر تناسبنا لأننا نواجه صعوبة كبيرة في الأسئلة المقالية"*. من جانب آخر أكدت بعض المشاركات على أهمية الجهد الذي تبذله المعلمات في تطوير اللغة المنطوقة وعدم الاعتماد

على لغة الإشارة وحدها، وفي هذا ذكرت (م ٣، مجموعة التركيز٢): *"أحب المعلمة التي تختصر الكلمات، وتطلب مني كتابة الكلمات المنطوقة بدال ما اعتمد على الإشارة، تجبرني على استخدام الكتابة والنطق"*.

وعلى العكس من ذلك؛ فإن مجموعة أخرى من المشاركات عبَّرن عن هذا الموضوع بطريقة عكسية، حيث ذكرن أن معظم المعلمات أحيانًا لا يتمتعن بالكفايات التدريسية اللازمة، ولا يبذلن الجهد الكافي في التدريس، أو توصيل المعلومة، ويرفضن إعادة الشرح عندما يُطلب منهن ذلك، وقد اتضح هذا الرأي بقول (م ١٠، مجموعة التركيز٤) التي ذكرت: *"لما أطلب من المعلمات يعيدون الشرح يرفضون ويتهربون مني ويقولون أنتو ضعاف السمع ما تفهمون، لكن لما تطلب منهم طالبة سامعة يعيدون"*. كما أن بعض المعلمات أحيانًا لا يتمتعن بالحماس الكافي عند التعامل مع الطالبات، وقد اتضح ذلك بقول (م ١٩، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"بعض المعلمات والمترجمات شخصياتهم باردة ما يتفاعلون معنا، وهذا الشيء كان يبعدنا عنهم"*.

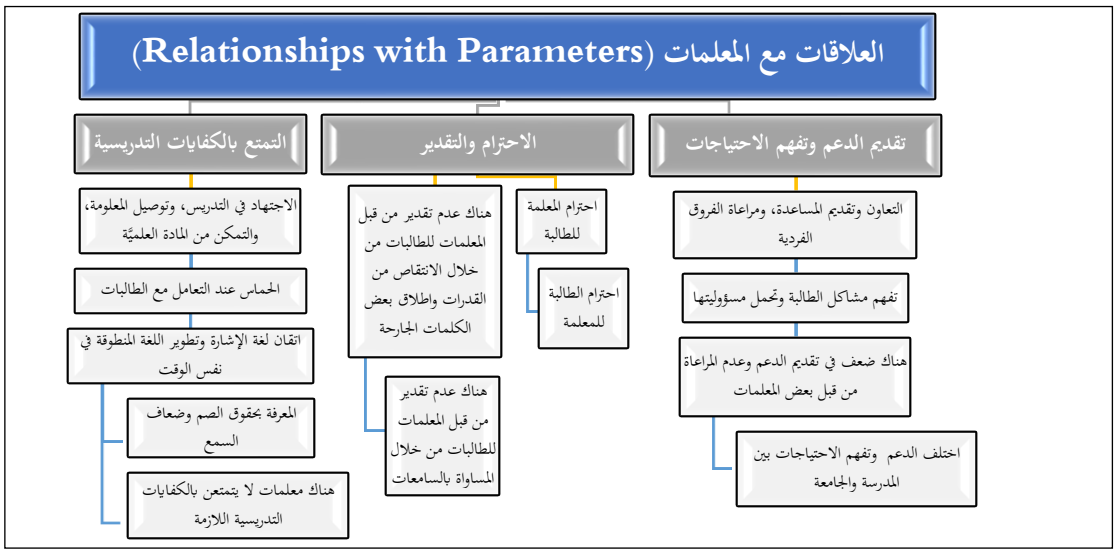
وفي هذا المجال؛ كان من أهم الكفايات التدريسية التي أشارت إليها المشاركات الصُّم على وجه الخصوص إتقان لغة الإشارة، حيث كان هناك شبه اجماع بين المشاركات الصُّم على عدم إتقان المعلمات في المدرسة للغة الإشارة؛ مما جعله سببًا أساسيًا في ضعف التواصل وانعدام العلاقة بينهن، وبالتالي كانت العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس أفضل من المعلمات. وقد اتضح هذا الرأي بقول (م ٩، مجموعة التركيز٤) التي ذكرت: *"في المدرسة ما عندي علاقات مع المعلمات إطلاقًا، لأنهم ما يعرفون لغة الإشارة، ما أفهم عليهم ولا يفهمون علي لأن كلامهم سريع، وهذا الشيء كان صعب علي كثير، علاقتي معهم كانت في إطار الدرس وما كانوا يقبلون يعيدون الشرح، أعتقد السبب لأنهم أصلًا ما يعرفون لغة الإشارة ولا يعرفون يوصلون لنا المعلومة بشكل صحيح، لكن علاقتي مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أفضل بسبب المترجمة"*.

وقد حددت إحدى المشاركات إتقان المعلمات في المدارس للغة الإشارة بنسبة تقل عن (٥٠٪) واتضح ذلك بقولها: *"المعلمات كانوا ضعاف في لغة الإشارة، يعني يمكن إشاراتهم أقل من ٥٠٪، وهذا الشيء كان يتعبنا كثير لأننا ما نفهم كل شيء من المعلمات، بس كان فيه مشرفة هي الي كانت تفهم علينا، لكن في الجامعة الوضع أفضل بكثير لأن فيه مترجمات يترجمون لنا كل شيء"* (م ٣، مجموعة التركيز٢). بينما ذكرت إحدى المشاركات أن الإشارات أحيانًا تكون خاطئة من بعض المعلمات ويرفضن تصحيحها في نفس الوقت، واتضح ذلك بقولها: *"ما كان عندنا مترجمات لغة إشارة في المعهد، فقط معلمات، والمعلمات أغلبهم ما يعرفون لغة الإشارة، أحيانًا أصحح للأستاذة إذا شفت إشارتها خطأ تقولي مالك دخل، فصرت اسكت ولا أعلق"* (م ١٩، المقابلة الفردية). وعلى هذا؛ فإن هناك حاجة ملحة لتوفير معلمات على معرفة بلغة إشارة أو مترجمات لغة إشارة متخصصات للتعامل مع الطالبات، وقد عبَّرت عن ذلك إحدى المشاركات بقولها: *"المفروض يكون فيه معلمات يعرفون لغة الإشارة أو مترجمات في المدارس، على الأقل في المعاهد الخاصة بالصُّم، لأنه من أكثر الأشياء الي يحتاج لها الصُّم"* (م ٥، مجموعة التركيز ٢).

ومن جانب آخر؛ كان من ضمن الكفايات التدريسية المهمة للمعلمات، وأعضاء هيئة التدريس المعرفة الكافية بالحقوق والواجبات؛ خصوصًا حقوق الصُّم وضعاف السمع. حيث أكدت معظم الطالبات المشاركات على أهمية معرفة المعلمات بحقوق الصُّم وضعاف السمع في مختلف المجالات والتعامل معهن على هذا الأساس. وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"ضروري كل المعلمات يكون عندهم معرفة وخبرة بحقوق الصُّم، لأن كثير من المعلمات عندهم فكرة خاطئة، يتوقعون أن حنا الصُّم ننبسط لما يساعدونا ويسهلون علينا، بس بالعكس، هذا الشيء يضايقنا ويحسسنا بالنقص، حنا أذكياء مو جاهلين لكن السامعين ما يفهمون هذا الشيء ولا يعرفون حقوق الصُّم. مهم كل المعلمات يعرفون حقوق الصُّم وضعاف السمع، ويكون عندهم وعي بهذا الشيء، ويتعاملون معنا على هذا الأساس"* (م ١٩، مجموعة التركيز ١).

بينما أشارت بعض المشاركات إلى أن المعلمات أحيانًا يتعاملن بظلم مع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع دون الاعتراف بحقوقهن، ويفضلن السامعات عليهن. وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"صار لي موقف بالثانوي أثر علي، كنت مشاركة في مسابقة رسم ولما جاوا يعلنون الفائزة عرضوا اللوحة صارت لوحتي لكن باسم طالبة ثانية سامعة، وقتها تحطمت كثير وعرفت أنهم أخذوا حقي"* (م ٣، المقابلة الفردية). من جانب آخر أشارت بعض المشاركات إلى أن المعلمات لا يعترفن بحقوق الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في التحفيز والتشجيع مثلهن مثل السامعات، وأشارت إلى ذلك (م ١٩، المقابلة الفردية) بقولها: *"كان عندي مشكلة مع المعلمة أثرت فيني، كنت لما تسأل الأستاذة سؤال أجاوب عليه بس ما تفهم علي، تجي طالبة سامعة تقول نفس إجابتي، تحفزها وتصفق لها، لحد ما صارت تطنشني لما أجي بجاوب"*.

وبالتالي؛ يمكن القول بأن الكفايات التدريسية التي تتمتع بها المعلمة أو عضو هيئة التدريس من العوامل المهمة لنجاح العلاقة بينهم وبين طلابهم الصُّم وضعاف السمع، كونها تزيد الثقة بهم وبالمحتوى الذي يقدَّم من قبلهم، كما أنه يؤثر على توصيل المادة العلميَّة وتبسيطها، مما ينعكس إيجابيًا على هُويَّتهم الثقافيَّة.




**شكل ٥**: الموضوعات الفرعية المتعلقة بالعلاقات مع المعلمات

### ٥.٢. ١. ٤ طرق التواصل (Methods of Communication):

كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة عن عدد من العوامل المتعلقة بطرق التواصل، والتي كان لها دور في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. وقد تم تصنيف هذه العوامل في خمس موضوعات فرعية تشمل: التنويع في طرق التواصل المستخدمة، والقدرة على استخدام طرق التواصل، والتعوُّد على استخدام طريقة التواصل، والتطوير المستمر لطرق التواصل، وتحديد نوعية العلاقات الاجتماعية في ضوء طريقة التواصل، كما هو مبين في الشكل رقم (٦). وذلك على النحو التالي:

**١- التنويع في طرق التواصل المستخدمة:**

أكدت النتائج النوعيَّة على أن التنويع في طرق التواصل التي يستخدمها الصُّم وضعاف السمع مع الآخرين تنعكس بشكل أو بآخر على الهُويَّة الثقافيَّة لديهم. حيث عبَّرت معظم المشاركات عن أهمية استخدام أكثر من طريقة للتواصل، سواءً كان بالنسبة للصُّم أو ضعيفات السمع. ذلك أن معظم المشاركات الصُّم أشرن إلى أهمية استخدام لغة الإشارة بالإضافة إلى قراءة الشفاه والكتابة عند التواصل مع الآخرين. وقد عبَّرت عن ذلك (م ٥، مجموعة التركيز٢) التي ذكرت: *"أنا استخدم لغة الإشارة وقراءة الشفاه لما أتواصل مع الصُّم، وهذا الشيء ضروري بالنسبة لي، أما السامعين لما ما يفهمون علي بالإشارة والشفاه أتواصل معهم بالكتابة ويفهموني، الحمد لله ما أواجه مشاكل في التواصل لأن عندي أكثر من طريقة"*.

أما بالنسبة للمشاركات ضعيفات السمع؛ فقد ذكرن بأن الوسيلة الأساسية في التواصل لديهن هي الكلام، كما أشارت مجموعة منهن إلى أهمية استخدام قراءة الشفاه مع الكلام في الوقت نفسه، واتضح هذا الرأي بقول إحداهن: *"أنا استخدام التواصل المنطوق بشكل أساسي، لكن ضروري أشوف الشفاه لما أحد يكلمني عشان أقدر أركز معه"* (م ١٤، مجموعة التركيز١). من جانب آخر؛ أشارت بعض المشاركات إلى أنهن لسن بحاجة إلى قراءة الشفاه ويستخدمنها فقط عند التواصل مع الصُّم بينما لا يحتاجون إليها عند التواصل مع السامعين خصوصًا بعد الدخول للجامعة، وأكدت على ذلك (م ١٧، المقابلة الفردية) بقولها: *"استخدم الكلام فقط كوسيلة للتواصل مع السامعين، أتقن قراءة الشفاه لكن استخدمها مع الصُّم بس، وطبعًا استخدم الإشارة شوي مع الصُّم. بديت استخدمها في الجامعة بس لأن قبل ما كنت أشوف صم"*.

وبناءً على هذا؛ يمكن القول إن التنويع واستخدام أكثر من طريقة للتواصل يعد قاعدة عامة للنجاح فيه، الأمر الذي يؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، كونه يتحكم في تواصلهم مع الآخرين.

**٢- القدرة على استخدام طرق التواصل:**

كشفت النتائج النوعيَّة عن أن القدرة مهمة في اختيار طريقة التواصل المستخدمة مع الآخرين، حيث أكدت معظم الطالبات المشاركات على أهمية توفر القدرة في عملية التواصل كونها ضرورية لنجاحها،

والتي تلعب درجة الفقد السمعي فيها دورًا كبيرًا. ذلك أن عدم القدرة على استخدام طريقة تواصل معينة من قبل الصُّم وضعاف السمع يجعل من الصعب النجاح والاستمرار فيها، مما يؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهم. وقد اتضح ذلك بقول (م ١٥، مجموعة التركيز١) التي ذكرت: *"ضعف السمع ما يأثر علي في تواصلي مع الناس، رغم أن عندي صعوبة في التعامل معهم أحيانًا، لكني أقدر أتجاوز هذا الشيء واستخدم طرق تواصل يفهموني فيها، وبنفس الوقت أعلَّمهم عن طريقة التواصل الصحيحة معنا"*.

وقد ربطت إحدى المشاركات بين القدرة السمعيَّة وطريقة التواصل المستخدمة، حيث أشارت إلى أنها أصبحت قادرة على استخدام اللغة المنطوقة بسبب القوقعة المزروعة، في حين أنها لا تستطيع استخدمها في حال عدم وجود تلك القوقعة، وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"أنا الآن أقدر اسمع الكلام زين، وأقدر أتكلم واعتمد على اللغة المنطوقة، لكن إذا ما كان عندي قوقعة، راح احتاج لغة الإشارة. صحيح أني الآن ما أعرفها لكن راح اتعلَّمها إن شاء الله لأني أشوفها شيء ضروري بالنسبة لأي طالبة عندها فقد سمع حتى لو كانت تستخدم معين سمعي"* (م ٦، المقابلة الفردية).

كما أشارت مجموعة من المشاركات ضعيفات السمع إلى أن قدرتهن على الكلام لا تجعل هناك حاجة إلى استخدام طريقة أخرى للتواصل. واتضح ذلك بقول (م ١٢، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"استخدم الكلام بس لأني أقدر أتكلم عادي، ما احتاج أتعلَّم طريقة ثانية، لأن البيئة اللي أنا فيها محد عنده إشارة، وأنا الحمد لله أقدر احصل على كل شيء بالكلام"*.

وفي الجانب الآخر؛ أشارت مجموعة من المشاركات إلى أن عدم القدرة على الاستماع واستخدام الكلام والتواصل المنطوق يؤثر عليهن في التواصل مع الآخرين، حيث يغلب على الكلام النقص والتشويه وطلب الإعادة والتكرار، مما يجعل الآخرين ينزعجون من ذلك، ويبتعدون عن التواصل معهن. وقد عبَّرت (م١٦، مجموعة التركيز١) عن ذلك بقولها: *"دايمًا يكون عندي صعوبة في التعبير عن الشيء، خصوصًا لما اتواصل مع السامعين، يعني أكون أبي شيء وأقول شيء ثاني، فالسامعين ما يفهمون علي أحيانًا، وكثير أحتاج إعادة الكلام أكثر من مرة عشان أقدر أفهم عليهم، أحيانًا أقرب من الشخص لأن الكلام البعيد والسريع ما أفهمه، وأحيانًا أحسهم ينادوني مع أنهم ما ينادوني، وهذا الشيء كان يزعجهم كثير"*.

وبالتالي؛ فإن عدم القدرة على التواصل الكامل كان سببًا رئيسيًا في ابتعاد الأقران عن بعض المشاركات، واتضح ذلك بقول (م ١١، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"لما أكون مع بنات يتكلمون مع بعض، أحيانًا اطلب منهم يعيدون لأني ما سمعت زين، فيعصبون علي، ويرفضون يعيدون الكلام، يقولون لي ركبي السماعة، ايش فيك ما تسمعين، كانوا يتضجرون مني، وأحيانًا يبتعدون عني، وهذا أكثر شيء سلبي كنت أواجهه في المدرسة، فصرت أسوي نفسي أسمع ولا أطلب منهم يعيدون لأنهم ما يتقبلون هذا الشيء"*.

من ناحية أخرى ذكرت بعض المشاركات أن عدم القدرة على التواصل قد تكون عند بعض الفئات أكثر من فئات أخرى، ذلك أن ضعاف السمع يحتاجون إلى الإعادة والتكرار عند التواصل أكثر من الصُّم، كونهم يعتمدون على لغة الإشارة ولا يطلبون الإعادة باستمرار مثل ضعاف السمع. وقد عبَّرت (م ١٤، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"أنا أشوف التواصل مع الصُّم أسهل من ضعاف السمع لأن الصُّم يفهمون علي بسرعة لما استخدم الإشارة، لكن ضعاف السمع أحتاج أكرر الكلام أكثر من مرة، وأرفع صوتي، عشان كذا صعب أتواصل معهم"* .

في ضوء ذلك؛ يمكن القول إن القدرة تلعب دورًا مهمًا في طرق التواصل المستخدمة، ذلك أن الرغبة ليست هي الأساس في اختيار طريقة التواصل، فقد يكون لدى الصُّم وضعاف السمع رغبة في اختيار طريقة تواصل معينة، لكنهم لا يملكون القدرة على استخدامها، مما يؤثر على هُويَّتهم الثقافيَّة.

**٣- التعوَّد على طريقة التواصل:**

أكدت النتائج النوعيَّة على أن التعود يلعب دورًا كبيرًا في اختيار طريقة التواصل المستخدمة مع الآخرين، حيث أشارت معظم المشاركات إلى أن التعود هو الأساس في اختيار طريقة التواصل المستخدمة، إذ قد يتحكم في الاختيار بالنسبة للصُّم وضعاف السمع بشكل أكبر من القدرة، مما يؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهم. وفي هذا أشارت مجموعة من المشاركات ضعيفات السمع إلى التعود فيما يتعلق بلغة الإشارة، ذلك أن السبب في عدم استخدامها منذ البداية كان عدم التعود عليها. وقد أشارت إلى ذلك (م ١٥، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"ماكنت استخدم لغة الإشارة في المدرسة أبدًا لأن ماكان معنا صم، بس لما دخلت الجامعة شفت صم وتعودت أتواصل معهم بلغة الإشارة، صاروا هم يصلِّحون لي إذا غلطت"* .

بينما أشارت بعض المشاركات إلى التعوُّد على قراءة الشفاه مما يجعلها أساسية بالنسبة لهن عند التواصل مع الآخرين، حتى مع وجود طريقة تواصل أخرى. وعبَّرت (م ١٤، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"أنا أسمع إذا أحد تكلم معي من قريب لكن تعودت أقرأ الشفاه، صرت لا إراديًا أشوفها، فلازم استخدم الكلام مع قراءة الشفاه، عشان أركز أكثر"* .

أما بخصوص التعود على التواصل المنطوق؛ فقد أشارت بعض المشاركات إلى أن الأسرة والبيئة المحيطة تلعب الدور الأكبر في ذلك، حيث تبذل الأسرة جهدًا كبيرًا في عدم التعود على لغة الإشارة وقراءة الشفاه بهدف التقوية في طرق التواصل المنطوق. وقد اتضح ذلك بقول (م ١٠، مجموعة التركيز٤) التي ذكرت: *"لما كنت صغيرة ماكنت أعرف أتكلم أبدًا، لكن الناس الي حولني دعموني فتعودت أتواصل مع السامعين بالكلام المنطوق، أمي كان لها الأفضل بعد الله في التأهيل اللغوي، كانت حريصة على أني ما اتعود على قراءة الشفاه وأنا صغيرة عشان ما اعتمد عليها. لكن الحين تقولي دايمًا أنا أبيك تتعلَّمين لغة الإشارة، لأنك*

*ما تسمعين بدون معين سمعي، وما تدرين أيش الظروف الي ممكن تصير، يمكن تحتاجين لغة الإشارة في يوم من الأيام، عشان كذا طرق التواصل مهمة جدًا بالنسبة لي لأنها هي الي خلتني اتواصل مع الناس"* .

وعلى هذا؛ فإن التعود يلعب دورًا مهمًا في طرق التواصل المستخدمة، والتي تؤثر على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، بل قد يحتل التعود أهمية أكبر من القدرة في اختيار طريقة التواصل المستخدمة.

**٤- التطوير المستمر لطرق التواصل:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أن التطوير المستمر مهم جدًا في طرق التواصل المستخدمة مع الآخرين؛ فمن ناحية تساعد طرق التواصل على التطوير المستمر للطالبة الصمَّاء أو ضعيفة السمع مما يمكنهم من متابعة المجريات والتعامل معها. وفي نفس الوقت فإن طرق التواصل تحتاج إلى تطوير مستمر حتى تتماشى مع التوجهات الحديثة، وتمكن الطالبة مع التعامل مع الفئات المختلفة، الأمر الذي يؤثر على هُويَّتها الثقافيَّة. وقد عبَّرت (م ١٥، مجموعة التركيز ١) عن ذلك بقولها: *"أحس طرق التواصل مهمة كثير، لأني مريت بمراحل كثيرة، وفي كل سنة وكل مرحلة أتطور أكثر، وأتعلَّم أكثر من خلال طرق التواصل المختلفة مع الناس"* .

من جانب آخر أشارت بعض المشاركات إلى أن طرق التواصل المستخدمة من قبلهن ما زالت بحاجة إلى تطوير، مما يساعد على الاستمرار في التقدم والنجاح بالنسبة للطالبة. وعبَّرت عن ذلك (م ٣، المقابلة الفردية) بقولها: *"طرق التواصل مهمة كثير بالنسبة لنا، لكن للأسف ما زال عندنا نقص كبير بالترجمة، ما فيه تطوير مستمر لطرق التواصل الي نستخدمها، ودي نشتغل على هذا الشيء عشان نطورها ونقدر نوصل المعلومة للناس بشكل صحيح، وننجح أكثر، لأن تصير لنا مشاكل كثيرة بسبب سوء التواصل"* .

وبناءً على ذلك؛ يمكن القول إن التطوير المستمر لطرق التواصل يعتبر عاملًا مهمًا لنجاحها بالنسبة للصُّم وضعاف السمع، الأمر الذي يؤثر على هُويَّتهم الثقافيَّة.

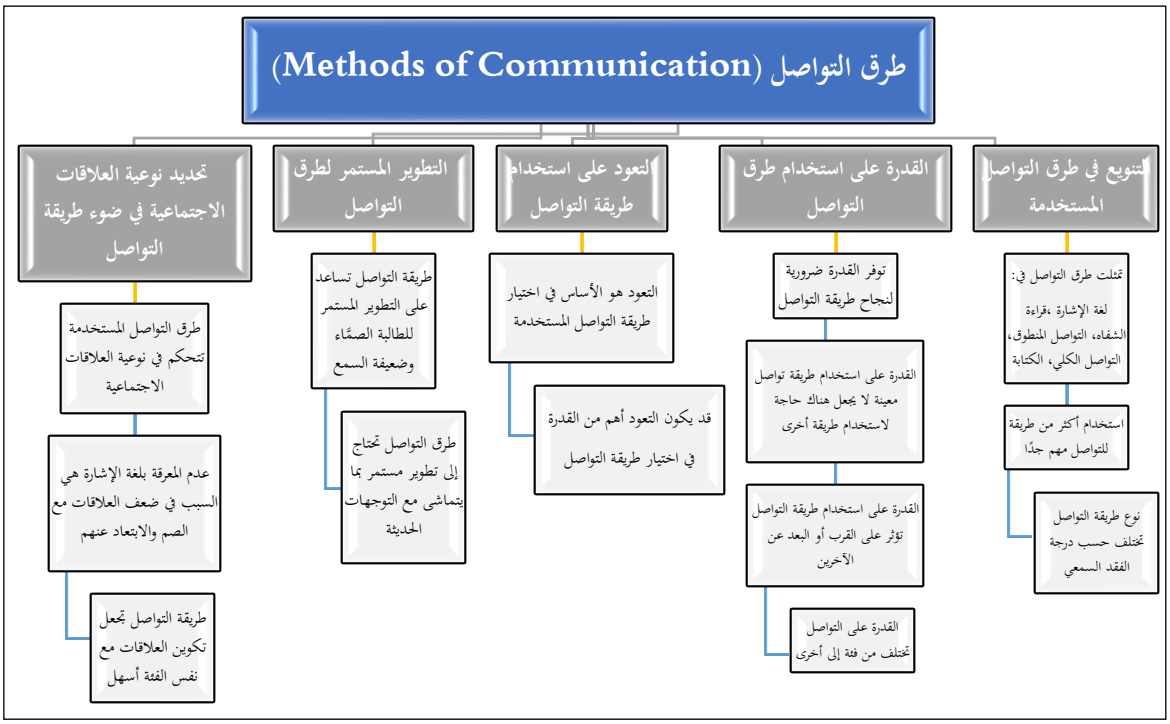
**٥- تحديد نوعية العلاقات الاجتماعية في ضوء طريقة التواصل:**

كشفت النتائج النوعيَّة عن أن طرق التواصل المستخدمة تتحكم في تحديد نوعية العلاقات الاجتماعية لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، مما يؤثر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن. حيث أشارت مجموعة من المشاركات إلى أن عدم المعرفة بلغة الإشارة قد يكون سببًا أساسيًا لعدم تكوين صداقات مع الصُّم أو ضعف العلاقات بهم. وعبَّرت (م ١٧، المقابلة الفردية) عن هذا الرأي بقولها: *"قبل كنت أواجه صعوبة شوي في تواصلي مع الصُّم ولا أكون صداقات معهم لأني ما أعرف لغة الإشارة، بس الحين تعودت على هذا الشيء وصاروا يفهموني فصار سهل علي التواصل معهم"* .

من جانب آخر أشارت النتائج إلى أن طرق التواصل المستخدمة تجعل تكوين العلاقات مع نفس الفئة يكون أسهل؛ حيث أشارت بعض المشاركات الصُّم إلى أن التواصل مع الصُّم وضعاف السمع أسهل من التواصل مع السامعين، واتضح ذلك بقول (م ١٣، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"بالنسبة لي التواصل مع الصُّم وضعاف السمع أسهل، لأننا نفس اللغة يفهمون علي، معي في نفس الفصل، وعائلي كلها صم، يعني السامعين ما احتك معهم، صعب يفهموني، ويتكلمون بسرعة فما أفهم عليهم، إلاَّ إذا كان عندهم خبرة بلغة الإشارة يصير التواصل معهم أسهل حتى من الصُّم"* .

بينما ذكرت بعض المشاركات ضعيفات السمع أن تواصلهن مع السامعين وضعاف السمع يكون أسهل من الصُّم، واتضح ذلك بقول إحداهن: *"التواصل مع السامعين وضعاف السمع أسهل، أما الصُّم أواجه معهم صعوبة، لغة الإشارة أعرف استخدمها لكن مو بطلاقة، أما السامعات يفهموني ما احتاج شرح كثير. طرق التواصل هي اللي تحكمني في الصداقات، يعني أنا استخدم الكلام كثير، لأن بيئتي كلها سامعة"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

وبذلك؛ فإن طرق التواصل المستخدمة من قبل الصُّم وضعاف السمع تتحكم في نوعية العلاقات الاجتماعية، كونها أساسية لتطوير تلك العلاقات، والاستمرار فيها، مما يجعلها محددًا مهمًا لطبيعة تلك العلاقات، التي تؤثر بشكل مباشر في هُويَّتهم الثقافيَّة.




**شكل ٦** : الموضوعات الفرعية المتعلقة بطرق التواصل

**٥.٢.١. ٥ التكنولوجيا (Technology):**

كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة عن عدد من العوامل المتعلقة بالوسائل التكنولوجية التي يستخدمها الصُّم وضعاف السمع كخبرة تعليمية في المراحل الدراسيَّة المختلفة، والتي كان لها دور في تعزيز هُويَّتهم الثقافيَّة. وقد تم تصنيف هذه العوامل في خمس موضوعات فرعية تشمل: دور التكنولوجيا في تطوير القدرات السمعيَّة، ودور التكنولوجيا في اكتساب الكلمات، ودور التكنولوجيا في تطوير الكتابة، ودور التكنولوجيا في تكوين العلاقات الاجتماعية، ودور التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية، كما هو مبين في الشكل رقم (٧). وذلك على النحو التالي:

**١- دور التكنولوجيا في تطوير القدرات السمعيَّة:**

كشفت النتائج النوعيَّة عن أهمية التكنولوجيا بشكل خاص في تطوير القدرات السمعيَّة لدى الصُّم وضعيفات السمع والتي تنعكس على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، ذلك أن طبيعة الفقدان السمعي الذي يعانون منه يستوجب استخدام وسائل تكنولوجية تطوُّر هذه القدرات السمعيَّة التي تأثرت سلبيًا بالصمم وضعف السمع. وقد أكَّدت معظم المشاركات على أهمية استخدام التكنولوجيا بمختلف أنواعها حتى كانت استجاباتهن فيها متقاربة. حيث أجمعت المشاركات على أن المعينات السمعيَّة تلعب دورًا كبيرًا في تطوير القدرات السمعيَّة لديهن، كما أنها تعد من أهم المميزات التي تقدمها التكنولوجيا لهن على الإطلاق، ذلك أن هناك العديد من الصعوبات التي يتم التعرض لها في حال عدم لبس السماعة، لدرجة أنها قد تسبب تأخرًا عن الدِّراسة، وتؤثر على القيام بالأنشطة الروتينية اليومية. وقد عبَّرت (م ١٥، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"ماكنت أسمع بدون سماعة، أصير كأني في غيبوبة، لما ضيعت السماعة في الجامعة صرت احتاج مترجمة لغة إشارة، واعتذرت ترم لحد ما حصلت على سماعة ثانية، لأني انعزلت عن العالم، بصراحة السماعة هي أهم جهاز الكتروني في حياتي"*.

أما فيما يتعلق بزراعة القوقعة؛ فقد ذكرت بعض المشاركات أنه على الرغم من الاعتراف بأهميتها في تطوير القدرات السمعيَّة إلا أنهن يرفضن استخدامها بسبب الآثار السلبية التي تتركها من ناحية الصداع المستمر، والامتناع عن ممارسة الأنشطة الحياتية بشكل طبيعي. وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن رفضها لذلك بقولها: *"زراعة القوقعة مهمة وتطوُّر القدرات السمعيَّة صحيح، لكن أنا ما أأيدها نهائيًا ، التي تزرع قوقعة تحس بصداع مستمر، ولا تقدر تسبح أو تلعب أو تمارس حياتها بشكل طبيعي، أكيد ما راح تستفيد شيء منها إذا كانت تسبب لها كل هذا الألم"* (م ٢، المقابلة الفردية).

وبذلك؛ يمكن القول إن الوسائل التكنولوجية باختلاف أنواعها سواءً كانت معينات سمعية أو قوقعة إلكترونية تساعد على تطوير القدرات السمعيَّة للصُّم وضعاف السمع، مما ينعكس على هُويَّتهم الثقافيَّة بشكل إيجابي كونها تؤثر في العديد من المجالات بحيث تجعل فرصهم قريبة من فرص السامعين.

**٢- دور التكنولوجيا في اكتساب الكلمات:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أهمية التكنولوجيا في اكتساب المزيد من الكلمات وتطوير المفردات اللغوية للطالبات الصُّم وضعيفات السمع، مما أثَّر على مستواهم في المراحل الدراسيَّة المختلفة وانعكس بالتالي على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، حيث أكدت جميع المشاركات على أهمية التكنولوجيا في اكتساب المزيد من الكلمات وتطوير المفردات اللغوية. وقد عبَّرت عن ذلك (م ١، مجموعة التركيز٢) بقولها: *"التكنولوجيا ساعدتني في اكتساب كلمات جديدة، لأني صرت أتواصل فيها مع السامعين، وهذا الشيء فادني أكثر من الطالبات والمعلمات"*.

بينما أشارت مجموعة من المشاركات إلى أهمية بعض برامج التواصل الاجتماعي بشكل خاص في اكتساب الكلمات مثل: الانستجرام والتويتر، وعبَّرت (م ١٠، مجموعة التركيز٢) عن ذلك بقولها: *"الانستجرام استخدمه كثير في معرفة كلمات جديدة، خصوصًا لما يكون فيه كلمات مترجمة أو مقاطع فيديو بالإشارة، وتويتر أفادني بعد في اكتساب الكلمات وتحسين النطق عندي"*. وكذلك الواتس اب، الذي أشارت إليه (م ٢، المقابلة الفردية) بقولها: *"دخلت في قروب بالواتس اب مع السامعين، طوريني كثير من ناحية الكلمات، فيه أستاذ معلم لغة عربية، ينزل لنا كلمات ويعطينا معانيها ويصحح الجمل لنا، هذا فادني وطور لغتي كثير، صرت أقرأ كلمات جديدة استفيد منها كل يوم"*. فضلًا عن السناب شات، الذي أشارت إليه (م ٦، المقابلة الفردية) بقولها: *"أحب السناب شات أكثر شيء، لأن الناس فيه يتكلمون ما يكتبون، أنا أحب الكلام أسهل لي، ويطور لغتي، التكنولوجيا ساعدتني أتكلم بشكل سريع واكتسب كلمات كثيرة"*.

بينما أشارت مجموعة أخرى من المشاركات إلى أهمية متابعة المسلسلات والأفلام المترجمة المعروضة في التلفاز أو مواقع الانترنت لاكتساب المزيد من الكلمات والمفردات اللغوية كونها تربط العبارة مع الحدث، وقد أشارت إلى ذلك (م ١٤، المقابلة الفردية) بقولها: *"أحب أشوف المسلسلات والأفلام اللي فيها ترجمة وكلام مكتوب في التلفزيون والانترنت، لأنها تخليني أربط بين الموقف والكلام وهذا يزيد مفرداتي"*.

**٣- دور التكنولوجيا في تطوير الكتابة:**

بالإضافة إلى أهمية التكنولوجيا في اكتساب الكلمات، فقد أظهرت النتائج النوعيَّة أهمية التكنولوجيا في تطوير الكتابة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، مما أثَّر كذلك على مستواهم في المراحل الدراسيَّة المختلفة، وانعكس على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، حيث أكدت جميع المشاركات على أهمية التكنولوجيا في تطوير الكتابة. وعبَّرت (م ٤، مجموعة التركيز٢) عن ذلك بقولها: *"التكنولوجيا ساعدتني كثير على كتابة الكلمات، لأني اتواصل مع الناس من خلالها، وشوي شوي تطورت كتابتي أكثر، وخفَّت أخطائي الإملائية، وهذا الشيء لاحظوه كل الي حولي"*.

من جانب آخر؛ أشارت مجموعة من المشاركات إلى أهمية بعض برامج التواصل الاجتماعي بشكل خاص في تطوير الكتابة مثل: الواتس اب، واتضح ذلك بقول إحداهن: *"أحب الواتس اب لأنه يعتمد على الكتابة، وبصراحة طوَّر كتابتي كثير"* (م ١٧، المقابلة الفردية). وتويتر، واتضح ذلك بقول (م ٩، مجموعة التركيز ٤) التي ذكرت: *"تويتر، طوَّر كتابتي بشكل كبير، بفضل الله ثم صديقاتي بتويتر تغيرت حياتي للأفضل في جوانب كثيرة من أهمها الكتابة، صرت أدخل في قروبات وأتواصل مع الناس، ويصححون لي باستمرار"*. وكذلك السناب شات، واتضح ذلك بقول (م ٨، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *" سناب شات طوريني في الكتابة خصوصًا لما أتواصل مع ضعيفات السمع"*.

في ضوء ذلك؛ يمكن القول إن الوسائل التكنولوجية تلعب دورًا كبيرًا في اكتساب الكلمات وتطوير الكتابة بالنسبة للصُّم وضعاف السمع، مما ينعكس بشكل إيجابي على مستواهم الدراسي، الأمر الذي يؤثر على هُويَّتهم الثقافيَّة، خصوصًا من ناحية التواصل مع السامعين.

**٤- دور التكنولوجيا في تكوين العلاقات الاجتماعية:**

كشفت النتائج النوعيَّة عن أهمية التكنولوجيا في تكوين العلاقات الاجتماعية مع كلٍ من الصُّم وضعاف السمع والسامعين، إضافة إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية التي تكوَّنت مع الأقران في مختلف المراحل الدراسيَّة، والتي تنعكس على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، حيث عبَّرت بعض المشاركات عن أهميتها في تكوين العلاقات مع السامعين بوجه خاص، وذلك لصعوبة التواصل معهم بشكل مباشر، مما يجعل برامج التواصل الاجتماعي هي الأنسب في التواصل. وأشارت إحداهن إلى ذلك بقولها: *" برامج التواصل الاجتماعي خلتني أتواصل مع السامعين أكثر، وأكوَّن علاقات معهم، لأنها تخليني أوصل لهم في أي وقت، وبطريقة أسهل من التواصل معهم في الواقع"* (م ١، مجموعة التركيز٢).

في المقابل؛ ذكرت مجموعة من المشاركات أن برامج التواصل الاجتماعي جعلتها تكوِّن علاقات مع الصُّم بوجه خاص، وكان هذا الغالب على استجابات المشاركات الصُّم. وعبَّرت (م ٣، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"كوَّنت صداقات مع الصُّم أكثر شيء، أما السامعين قليل لأني ما تعودت أتواصل معهم"*. بينما ذكرت بعض المشاركات أن برامج التواصل الاجتماعي جعلتها تتواصل مع جميع الفئات بنفس المستوى، وقد عبَّرت (م ٩، مجموعة التركيز٤) عن ذلك بقولها: *" بالنسبة لي أتواصل مع الصُّم وضعاف السمع والسامعين من خلال برامج التواصل الاجتماعي خصوصًا الواتس اب، لأن كلهم أقدر أتواصل معهم عن طريق الكتابة"*.

من جانب آخر؛ أشارت مجموعة من المشاركات إلى أن برامج التواصل الاجتماعي تُستخدم فقط للتواصل مع المعارف والصديقات في المدرسة بينما لا يتم تكوين علاقات جديدة من خلالها، والسبب في ذلك هو عدم الثقة بالعلاقات الاجتماعية التي يتم تكوينها من خلال تلك البرامج. وقد اتضح هذا الرأي

بقول (م ١٩، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"برامج التواصل الاجتماعي خلتني اتواصل أكثر مع صديقاتي اللي اعرفهم، لكن ما كوَّنت علاقات جديدة. لأني ما أثق بهذي البرامج"*.

وبذلك؛ فإن برامج التواصل الاجتماعي بشتى أشكالها تساعد في تكوين علاقات اجتماعية مع الأشخاص في شتى الدول والأماكن كونها تختصر بعدي الزمان والمكان، ويسهل من خلالها التعرف على الشخصيات المختلفة على عكس التواصل المباشر. وقد اتضح ذلك بقول إحدى المشاركات التي ذكرت: *"الوسائل التكنولوجية ساعدتنا نكون علاقات اجتماعية مع الناس، خلتنا نتعرف على ثقافات دول ثانية، ونتعرف على ناس كثير بحياتنا، يعني أنا مثلًا الحين أتواصل مع ناس من شتى المناطق بالصين وماليزيا ودول كثيرة، بحكم أنهم كانوا معي لما كنت أدرس في ماليزيا، وهذا الشيء صار سهل مع برامج التواصل الاجتماعي"* (م ١١، مجموعة التركيز٤).

وقد أشار جزء من المشاركات إلى أهمية بعض برامج التواصل الاجتماعي بشكل خاص في تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، مثل الواتس اب، حيث ذكرت إحداهن: *"كوَّنت علاقات كثيرة، أكثر شيء عن طريق الواتس اب لأنه فيه تواصل كتابي مع العائلة والصديقات، فيه قروبات دينية، أشوف فيه مقاطع فيديو بالإشارة"* (م٢، المقابلة الفردية). وكذلك تويتر، حيث ذكرت أخرى: *"كوَّنت علاقات اجتماعية في برامج التواصل الاجتماعي وكانوا متقبلين أني ضعيفة سمع خصوصًا بتويتر"* (م ٧، مجموعة التركيز٣).

وبناءً على ما سبق، فإن الوسائل التكنولوجية تمثل أهمية كبيرة في تكوين العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفئات سواءً كانوا صُمًّا أو ضعاف سمع أو سامعين مهما بعدت المسافات، كما تلعب دورًا خاصًا في تعزيز العلاقات الاجتماعية مع الأقران في المراحل الدراسيَّة المختلفة، وذلك لما توفره من مزايا فريدة يحتاج إليها الصُّم وضعاف السمع بوجه خاص؛ كونها لا تعتمد على التواصل المنطوق، مما يؤثر بشكل إيجابي على هُويَّتهم الثقافيَّة.

**٥- دور التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية:**

أظهرت النتائج النوعيَّة أهمية التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية التي يحتاج إليها الصُّم وضعاف السمع في المراحل الدراسيَّة المختلفة، والتي تنعكس على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، حيث أكَّدت معظم المشاركات على أن التكنولوجيا تلعب دورًا كبيرًا في تطوير المهارات الشخصية من عدة نواحي منها: تطوير الذات، وتعلُّم اللغات المختلفة، إضافة إلى تطوير الهوايات، والتعبير عن المشاعر دون قيود. والذي اتضح بقول (م ١، مجموعة التركيز٢) التي ذكرت: *"التكنولوجيا ساعدتني في تعلُّم اللغات، زادت قدرتي على التعبير، ساعدتني على تطوير الذات وزيادة الثقافة، وطوَّرت هواياتي مثل الرسم والطبخ، وساعدتني أني أعبر عن اللي بداخلي بدون ما أحد يعرف مين أنا"*.

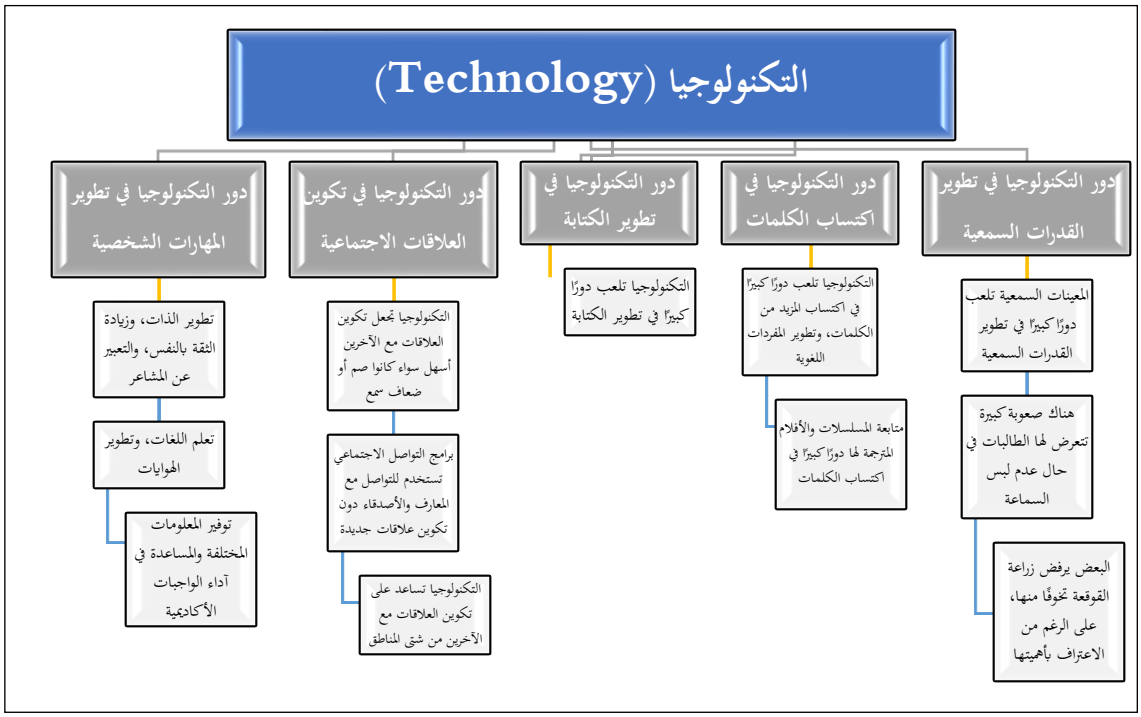
كما تلعب التكنولوجيا دورًا كبيرًا في توفير المعلومات المختلفة، والمساعدة في عمل المتطلبات وأداء الواجبات الأكاديمية التي يحتاج إليها الصُّم وضعاف السمع في المراحل الدراسيَّة المختلفة. واتضح ذلك بقول (م ١٤، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"التكنولوجيا استخدمها كثير في عمل المتطلبات الأكاديمية والبحوث للجامعة، دايمًا المعلومة اللي ما اعرفها أو التي تكون صعبة علي في الدِّراسة ابحث عنها بالنت وألاقيها، خصوصًا برامج التواصل الاجتماعي تساعدني كثير في البحث عن المعلومات"*.

وقد أشارت مجموعة من المشاركات إلى أهمية بعض برامج التواصل الاجتماعي بشكل خاص في تطوير المهارات الشخصية مثل تويتر، والذي أشارت إليه (م١٢، مجموعة التركيز٣) بقولها: *"أحب التويتر لأنه يساعدني أني اعرف أخبار العالم بكل سهولة وبأسرع وقت"*. والسناب شات، والذي أشارت إليه (م٣، المقابلة الفردية) بقولها: *"أحب سناب شات، لأني أشوف شخصيات أتابعها وأستفيد منهم خصوصًا في الرسم"*. وأشارت أخرى إلى أهمية الواتس اب، حيث ذكرت: *"الواتس اب أكثر شيء استخدمه لأن الأشياء المهمة يرسلونها في القروبات، الواتس اب يطوريني في أشياء كثيرة"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

من جانب آخر احتل مشاهدة التلفاز، وتصفح مواقع الانترنت أهمية كبيرة كذلك في تطوير المهارات المختلفة، حيث عبَّرت جميع المشاركات عن أهمية استخدام مواقع الانترنت، بالإضافة إلى أهمية متابعة الأخبار والاطلاع على الجديد في التلفاز رغم الصعوبات التي تنطوي عليها هذه العملية، وذلك بسبب ضعف الترجمة بلغة الإشارة، وعدم مراعاة خصائص الصُّم وضعاف السمع. وقد عبَّرت إحدى المشاركات الصُّم عن ذلك بقولها: *"أحب أبحث في النت كثير، أحب أقرأ فيه، عكس الكتب تجيب لي الملل، والتلفزيون أتابع الأخبار فيه، لكن هالشيء أبدًا ما يناسبنا حنا الصُّم، لأنه يكون فيه شريط يمر بشكل سريع، وقليل يكون فيه ترجمة، حتى لما يكون فيه ترجمة يكون مقطع صغير تحت، فصرت أعتمد على تويتر"* (م ١٩، مجموعة التركيز١).

كما أن هذه الصعوبة موجودة كذلك عند ضعيفات السمع، وعبَّرت (م ١٦، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"ما أقدر أتابع الأخبار في التلفزيون زين، يتكلمون بسرعة وما أستوعبهم أو اسمعهم بتشويش، أحيانًا أطلب من أمي وأختي يساعدوني، أو أرجع للأخبار المكتوبة في برامج التواصل الاجتماعي أسهل. مثلًا تويتر أستخدمه دايم في أني أشوف الأخبار، يعني أول ما أشوف أوامر ملكية في التلفزيون ما أتعب نفسي اتابعها على طول أروح تويتر وأقراها لأنه أسهل"*.

بالتالي؛ فإن الوسائل التكنولوجية باختلاف أنواعها تساعد على تطوير المهارات الشخصية المختلفة لدى الصُّم وضعاف السمع في جميع المراحل الدراسية، بما تشمله من تطوير للذات والهوايات وأداء الواجبات الأكاديمية، مما ينعكس إيجابيًا على هُويَّتهم الثقافيَّة.




***شكل ٧*** : الموضوعات الفرعية المتعلقة بالتكنولوجيا

وبناءً على ما سبق؛ حاولت الباحثة استخراج تكرار الموضوعات الفرعية المتعلقة بالخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والتي ظهرت من تحليل البيانات النوعيَّة. ويوضح الجدول رقم (١٦) ذلك.

**جدول ١٦**

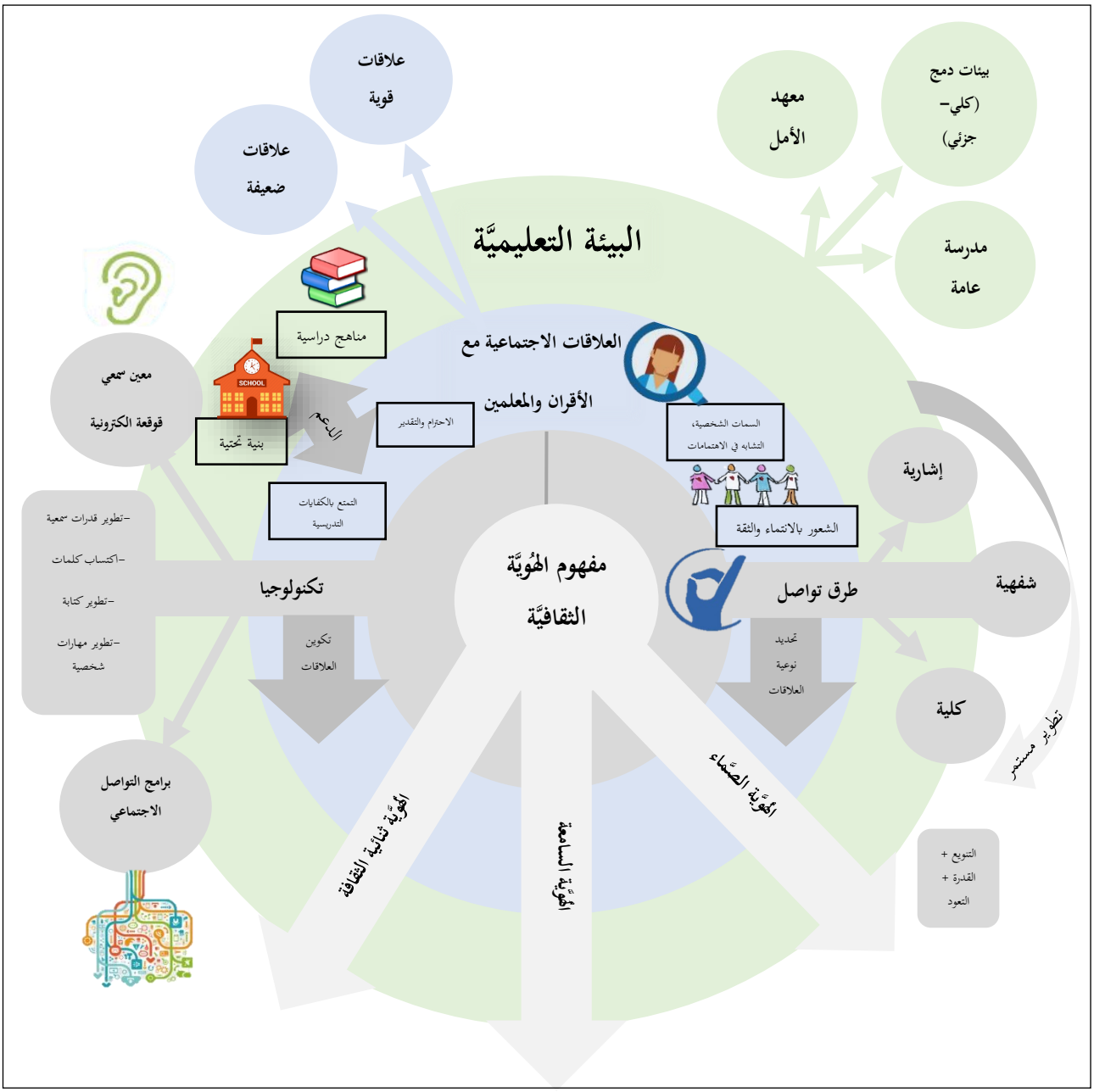
*تكرار الموضوعات المتعلقة بالخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة*

| م | الموضوعات الرئيسية | | الموضوعات الفرعية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | البيئة التعليميَّة | ١ | نوع البيئة التعليميَّة | ٢٠ | ١٠٠٪ |
| | | ٢ | المناهج الدراسيَّة | ٩ | ٤٥٪ |
| | | ٣ | البُنية التحتية | ١١ | ٥٥٪ |
| | | ٤ | توفير الاحتياجات والدعم | ٢٠ | ١٠٠٪ |
| | | ٥ | المرحلة الجامعيَّة | ١٣ | ٦٥٪ |
| ٢ | العلاقات مع الأقران | ١ | تلقي الدعم من الأقران | ١٥ | ٧٥٪ |
| | | ٢ | الشعور بالانتماء | ١١ | ٥٥٪ |
| | | ٣ | الشعور بالثقة | ١١ | ٥٥٪ |
| | | ٤ | التشابه في الاهتمامات | ١٣ | ٦٥٪ |
| | | ٥ | السمات الشخصية | ١٠ | ٥٠٪ |

| م | الموضوعات الرئيسية | | الموضوعات الفرعية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | العلاقات مع المعلمات | ١ | تقديم الدعم وتفهم الاحتياجات | ١٥ | ٧٥٪ |
| | | ٢ | الاحترام والتقدير | ١٠ | ٥٠٪ |
| | | ٣ | التمتع بالكفايات التدريسية | ١٥ | ٧٥٪ |
| ٤ | طرق التواصل | ١ | التنويع في طرق التواصل المستخدمة | ٢٠ | ١٠٠٪ |
| | | ٢ | القدرة على استخدام طرق التواصل | ٩ | ٤٥٪ |
| | | ٣ | التعود على طريقة التواصل | ٨ | ٤٠٪ |
| | | ٤ | التطوير المستمر لطرق التواصل | ٨ | ٤٠٪ |
| | | ٥ | تحديد نوعية العلاقات الاجتماعية في ضوء طرق التواصل | ١٢ | ٦٠٪ |
| ٥ | التكنولوجيا | ١ | دور التكنولوجيا في تطوير القدرات السمعيَّة | ١١ | ٥٥٪ |
| | | ٢ | دور التكنولوجيا في اكتساب الكلمات | ١٣ | ٦٥٪ |
| | | ٣ | دور التكنولوجيا في تطوير الكتابة | ١٣ | ٦٥٪ |
| | | ٤ | دور التكنولوجيا في تكوين العلاقات الاجتماعية | ٢٠ | ١٠٠٪ |
| | | ٥ | دور التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية | ٢٠ | ١٠٠٪ |

يتضح من الجدول السابق تفاوت تكرار الموضوعات الفرعية التي ظهرت أثناء تحليل مجموعات التركيز والمقابلات الفردية، حيث تراوحت نسبتها ما بين (٤٠-١٠٠٪)، ذلك أن بعض الموضوعات تكررت بشكل كبير من قبل جميع المشاركات حتى وصلت نسبتها إلى (١٠٠٪)، بينما موضوعات أخرى تم التطرق لها من قبل بعض المشاركات. الأمر الذي يتوقف بالدرجة الأولى على أهمية الموضوع الذي اختلف باختلاف كل مشاركة والظروف التي مرَّت بها.

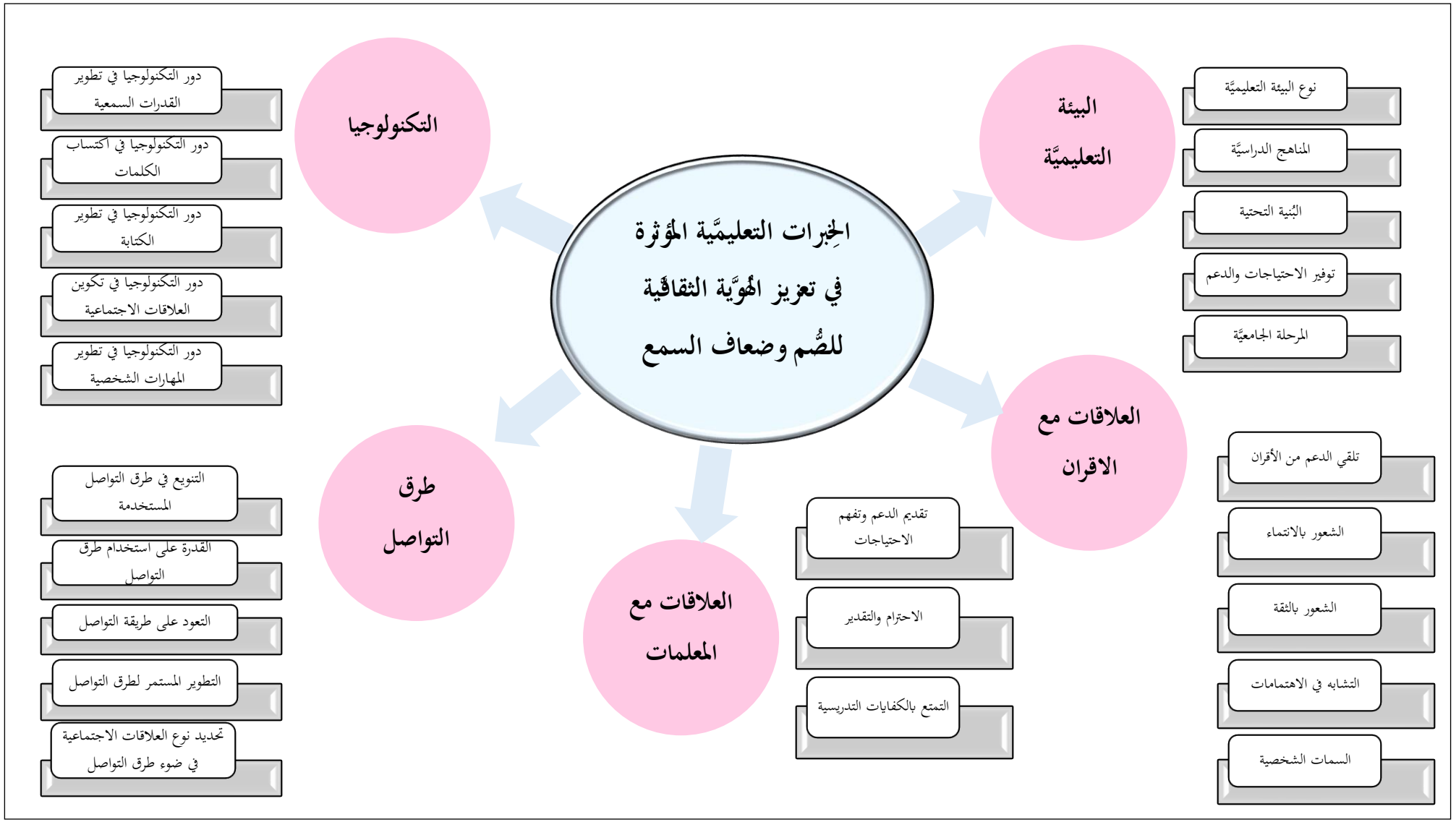
وعلى هذا؛ فقد أسهم استخدام الترميز للبيانات النوعيَّة في الكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة. والتي ظهرت مؤشراتها من خلال تحليل نتائج مجموعات التركيز والمقابلات الفردية المتعمقة مع المشاركات، وبذلك يمكن وضع نموذج مفاهيمي يوضح الخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة من خلال الشكل رقم (٨).




**شكل ٨** : نموذج الخبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة

يتضح من الشكل السابق؛ أن مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعاف السمع باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة سواءً كانت (هُويَّة صمَّاء، هُويَّة سامعة، هُويَّة ثنائيَّة الثقافة) تتأثر بالخِبرات التعليميَّة التي تم المرور بها في المراحل الدراسيَّة المختلفة، حيث تعتبر البيئة التعليميَّة بأنواعها (معهد الأمل، برامج الدَّمج الجزئي والكلي، المدارس العامة بدون برامج الدمج) هي السياق العام الذي يضم داخله باقي الخِبرات التعليميَّة؛ كونها هي التي تتحكم في نوعية العلاقات الاجتماعية سواءً كانت (قوية، ضعيفة) مع الأقران من جهة حسب الفئات الموجودة في تلك البيئات، من خلال الاحتكاك بالأقران الصُّم أو ضعاف السمع أو السامعين، وبالتالي الشعور بالارتياح عند التعامل معهم، ومن ثم الانتماء لكلٍ منهم.

كما تتحكم كذلك في العلاقات مع المعلمات من جهة أخرى؛ ذلك أن كل بيئة تعليمية تتطلب خصائص وكفايات معينة في المعلمات تختلف عن البيئة الأخرى، مما يؤثر كذلك على طبيعة العلاقات معهن. ومن ناحية أخرى؛ فإن هذه العلاقات الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة تتوقف على طرق التواصل المستخدمة بأنواعها سواءً كانت (إشارية، شفهية، كلية)، والوسائل التكنولوجية المستخدمة داخل تلك البيئات سواءً كانت (معينات سمعية، قوقعة الكترونية، برامج التواصل الاجتماعي، تلفاز، مواقع الانترنت) والتي تتحكم بشكل كبير في طبيعة هذه العلاقات من خلال الفرص التي تتيحها للتواصل مع الآخرين، مما يسهم في تعزيز تلك العلاقات. ويوضح الشكل رقم (٩) الخريطة الذهنية للموضوعات الفرعية المتعلقة بالخبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.




***شكل ٩*** : الخريطة الذهنية للموضوعات المتعلقة بالخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُوِيَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع

## ٥.٢. ٢ نتائج السؤال الثامن: كيف تختلف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعية باختلاف الخبرات التعليميَّة التي تعرضن لها؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة أسلوب التحليل المفاهيمي عن طريق تحليل الاستجابات التي تم الحصول عليها من الطالبات المشاركات باستخدام كلًا من النتائج الكميَّة والنوعيَّة. حيث تم تحليل الخِبرات التعليميَّة التي تم الحصول عليها من البيانات النوعيَّة، والربط بينها وبين شكل الهُويَّة الثقافيَّة التي تم الحصول عليها من البيانات الكميَّة. وذلك بهدف الحصول على فهم أعمق لتأثير تلك الخِبرات التعليميَّة في تحديد شكل الهُويَّة الثقافيَّة الذي ظهر لدى الطالبة الصمَّاء أو ضعيفة السمع. وذلك بتناول كل موضوع رئيسي تم الحصول عليه في الخِبرات التعليميَّة، من خلال كل شكل من أشكال الهُويَّة الثقافيَّة على حده والمتمثلة في: (الهُويَّة الصمَّاء، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة الثنائيَّة). والتي سيتم توضيحها بالتفصيل فيما يلي:

### ٥.٢. ٢. ١ البيئة التعليميَّة:

كشفت نتائج هذه الدِّراسة عن وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة باختلاف البيئة التعليميَّة التي تم الالتحاق بها. وعلى هذا؛ تم تصنيف البيئة التعليميَّة في موضوعات فرعية تتمثل في: الهُويَّة الصمَّاء، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة الثنائيَّة (انظر الشكل رقم ١٠). وذلك على النحو التالي:

**١- الهُويَّة الصمَّاء:**

عندما نتعمق في الخِبرات التعليميَّة للمشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء، والتي شملت خمس مشاركات (أربعة منهن صم، ومشاركة واحدة ضعيفة سمع)، سنجد بأن البيئات التعليميَّة التي التحقن بها كانت مختلفة؛ ذلك أن مشاركتين منهن التحقتا في معهد الأمل، بينما مشاركتان منهن التحقتا في برامج الدَّمج الجزئي. أما المشاركة ضعيفة السمع فقد التحقت في مدرسة عامة ليست من برامج الدمج، أي لم تتلقَّى أي من خدمات التربية الخاصة. وفيما يتعلق بنوع البيئة التعليميَّة المفضلة لدى المشاركات ذوي الهُويَّة الصمَّاء؛ فقد ذكر معظمهن أن معهد الأمل هو الأفضل بالنسبة لهن. واتضح ذلك من قول (م ٤، مجموعة التركيز٢) التي ذكرت: *"أنا أفضّل معاهد الأمل، لأن نكون في نفس البيئة، نفس الأشخاص، نفس الإعاقة، من ناحية نفسية يكون أفضل بكثير بالنسبة لنا"* .

أما بالنسبة للمشاركة ضعيفة السمع فقد تمنت بدورها أن تكون في مدارس الدمج بدلًا من المدرسة العامة، لكونها ترغب في تكوين الصداقات مع الصُّم وضعيفات السمع، كما ترغب في تعلُّم لغة الإشارة التي لا تتوفر في المدرسة العامة. وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"كنت في مدرسة عادية، للأسف أنا كان ودي أكون مع الصُّم وضعاف السمع في مدارس الدمج، لأني أبي أتعلَّم لغة الإشارة عشان أكوَّن صداقات معهم"* (م١٨، المقابلة الفردية).

وفي هذا الجانب؛ شدَّدت المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء على أهمية تقديم الدعم والمساعدات والخدمات الإضافية في البيئات التعليميَّة التي يلتحقن بها حتى يتمكنوا من الاستجابة للمتطلبات الأكاديمية في تلك البيئات، سواءً كانت معاهد الأمل أو برامج الدمج الملحقة بالمدارس العامة. وقد كان من أهم هذه الخدمات توفير مترجمي لغة إشارة متمكنين، حيث أشار جزء كبير من المشاركات ذوي الهُويَّة الصمَّاء إلى عدم تلقي الدعم المتمثل في توفر مترجمي لغة إشارة متمكنين حتى في معاهد الأمل الخاصة بالصُّم وضعاف السمع وبرامج الدَّمج الجزئي، مما يجعل هناك حاجة ضرورية إلى توفير المترجمين المؤهلين لتلبية احتياجات الطلبة الصُّم في تلك البيئات، واتضح ذلك بقول إحدى المشاركات: *"ما كان فيه دعم من ناحية الترجمة، المعلمات كانوا فاشلات جدًا، كنت اعتمد في الفهم على زميلاتي"* (م ٣، مجموعة التركيز ٢).

في المقابل؛ كان إحدى الميزات الإيجابية في معاهد الأمل وبرامج الدَّمج الجزئي التي التحقت بها المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء إمكانية الوصول إلى المناهج الدراسيَّة. وتصف المشاركة التالية خبرتها في هذا الجانب بقولها: *"أشوف الدمج أفضل من ناحية اجتماعية، لأنه يكسب الطالبة حصيلة لغوية أكبر، لكن من ناحية المناهج والدرجات والتحصيل الدراسي يكون العزل أفضل، لأن المناهج الدراسيَّة تكون أسهل على الطالبات، والمعلمات يراعون بشكل عام"* (م ١٨، المقابلة الفردية). وعلى الرغم من حقيقة أن معاهد الأمل وبرامج الدَّمج الجزئي أخذت بعين الاعتبار العديد من الاحتياجات التعليميَّة للصُّم، إلاَّ أن الصُّم أنفسهن واجهن بعض الصعوبات من ناحية عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، وعدم التنويع في طرق التدريس المستخدمة، الأمر الذي عبَّرت عنه بعض المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء، والذي أشارت إليه (م ٣، مجموعة التركيز ٢) بقولها: *"كنت ألاقي من المعلمات دعم بسيط فقط في المناهج الدراسيَّة والتحصيل الدراسي، بس كانوا دايمًا يقارنونا بضعيفات السمع في الوقت، ولا يراعون الفروق الفردية بيننا في الاختبارات"*.

من جانب آخر؛ لاحظت الباحثة وجود خبرات تعليمية مشتركة بين المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء تتعلق بخبراتهن التعليميَّة الممتعة في المرحلة الجامعيَّة مقارنة بالمراحل الأخرى التي لم يحصلوا فيها على حقوقهن كاملة. وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن هذا الرأي بقولها: *"المعهد كان بيئتي الخاصة، تعوَّدت عليه، لكن الجامعة أثرت فيني أكثر، صرت أحس بالمسؤولية، أسوي المهام بنفسي بدون مساعدة، وأعضاء هيئة التدريس أثروا علي كثير، فيه مترجمات لغة إشارة يساعدونا في أي وقت"* (م ١٣، المقابلة الفردية).

**٢- الهُويَّة السَّامعة:**

بالنسبة للبيئات التعليميَّة التي التحقت بها المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة والتي شملت خمس مشاركات (جميعهن ضعيفات سمع)؛ كانت مختلفة كذلك؛ ذلك أن مشاركتين منهن التحقتا في مدرسة عامة بدون برامج الدمج، بينما مشاركة واحدة درست في برامج الدَّمج الكلي. ومشاركة واحدة التحقت في كلًا

من برامج الدَّمج الجزئي والكلي. أما الطالبة الخامسة فقد التحقت في كلًا من برامج الدَّمج الكلي بالإضافة إلى المدرسة العامة بدون برامج الدمج. بينما لا يوجد أي منهن من درست في معاهد الأمل أو برامج الدَّمج الجزئي وحدها، وهذا يختلف اختلافًا كاملًا عن المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء اللواتي عاصرن جميعهن معاهد الأمل وبرامج الدَّمج الجزئي، ما عدا المشاركة ضعيفة السمع الوحيدة التي اختلفت عنهن في ذلك والتحقت في المدرسة العامة- كما سبق الإشارة إليه-.

وفيما يتعلق بنوع البيئة التعليميَّة المفضلة لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة؛ فجميعهن يفضلن برامج الدمج والمدارس العامة لما توفره من مزايا عديدة لا توفرها المعاهد الخاصة، وقد عبَّرت (م ١٤، المقابلة الفردية) عن هذا الرأي بقولها: *"أنا ما أأيد العزل أبدًا إلاَّ في الحالات الشديدة، لأني أحس الفرد إذا انعزل ما عاش بشكل صحيح، ما يكون اجتماعي، يكون محدود التفكير، محدود الكلمات، الدمج أفضل لأنه يقربه من المجتمع والناس العاديين"*. بل أن معظم المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة يفضلن المدارس العامة بدون برامج الدمج على بيئات الدمج، وقد عبَّرت عن ذلك (م ١٥، المقابلة الفردية) بقولها: *"برأيي المدارس العادية أفضل بدون دمج، لأن الشخص يصير مثله مثل أي أحد، يتأسس كويس. أنا جربت المدرسة العامة في الابتدائي بعدين نقلت مدرسة دمج، كانت المدرسة العامة أفضل لي، لأن في الدمج صارت فيه مساعدات أكثر مع أني ما كنت أحتاجها، في المدرسة العامة كنت أعتمد على نفسي وهذا أفضل لي"*.

وعلى هذا؛ فالمشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة يعتبرن البيئة التعليميَّة تمييزًا لهن عن الصُّم، ذلك أنه باعتقادهن أنه يمكن للصُّم أن يخوضوا تجربة العزل ويلتحقوا بمعاهد الأمل في حال حاجتهم لذلك بينما هذا الأمر مستحيل بالنسبة لضعاف السمع، وقد اتضح ذلك بقول (م ٧، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"ممكن يكون العزل للطالبات الصُّم، لكن ضعيفات السمع مستحيل، لازم يكونون في بيئة دمج، أنا أشوف أكبر خطأ يكونون ضعيفات السمع بالمعهد، أو في مدرسة دمج، المفروض يكونون في مدرسة عادية مع السامعات، لأنهم هناك راح ينجحون ويقدرون يواصلون. أشوف الطالبات الصُّم وضعيفات السمع اللي دخلوا المعهد وحتى طالبات الدمج عندهم ركاكة في اللغة العربية، وفي ترتيب الجمل، أما الطالبات اللي دخلوا مدرسة عادية يدرسون مثلهم مثل السامعات، وهذا الشيء يقويهم أكثر في اللغة المنطوقة"*.

أما فيما يتعلق بالدعم؛ فقد أجمعت المشاركات ذوي الهُويَّة السَّامعة على سهولة حصولهن على الدعم والمساعدات الإضافية في البيئات التعليميَّة التي التحقن بها في حال طلبهن ذلك، كما أن الدعم الذي يحتاجون إليه قليل جدًا مقارنة بالمشاركات من ذوي الهُويَّات الأخرى، بل إنهن أحيانًا يحصلن على دعم ليسوا بحاجة إليه، مما ينعكس عليهن بشكل سلبي، كونهن يرغبن في التعامل معهن مثل السامعات. وتصف المشاركة (م ١٥، المقابلة الفردية) خبرتها في ذلك بقولها: *"في المدرسة كانوا المعلمات يقدمون لنا مساعدات أكثر من اللي نحتاجه، أتذكر لما كنت بالثانوي جات معلمة الدين، وقالت راح أسمع لكم قرآن، الطالبات السامعات*

*بسمع لهم سورة الرحمن، وضعيفات السمع بسمع لهم سورة الفاتحة، جلست أصيح لأني حسيت بالنقص، يعني جالسين ندرس طول هذي السنوات ولما وصلنا الثانوي رجعنا لسورة الفاتحة، حتى لو كان قصد المعلمة تساعد، المفروض يكون بحدود"*. ومن ناحية المناهج الدراسيَّة لم تعبِّر أي من المشاركات ذوي الهُويَّة السَّامعة عن تعرضها لمشاكل في المناهج الدراسيَّة، بل على العكس من ذلك أشاروا إلى أن المناهج الدراسيَّة كانت مناسبة جدًا، وقد اتضح ذلك بقول (م ٨، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"معاهد الأمل تعطي الطالبات دروس سهلة، ما أحس أنه يفيد من هذي الناحية، لكن مدارس الدمج تكون أفضل بكثير في المناهج لأنهم يعطونهم نفس السامعات، أنا عشاني في مدرسة عادية تطورت كثير في التحصيل الدراسي وفي الكلام والقراءة، تطورت ثقافتي صرت أواجه السامعات بثقة أكبر"*.

من جانب آخر؛ لاحظت الباحثة وجود خبرات تعليمية مشتركة بين المشاركات ذوي الهُويَّة السَّامعة تتعلق بخبراتهن التعليميَّة الممتعة في المرحلة الجامعيَّة مقارنة بالمراحل الأخرى التي لم يحصلوا فيها على حقوقهن كاملة. وقد عبَّرت (م ١٤، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"المرحلة الجامعيَّة كانت من أفضل المراحل الدراسيَّة اللي مرت علي، شفت أشياء ما شفتها في المدارس من ناحية التعامل والاهتمام، لأن قبل كانوا يخففون علينا المواد الدراسيَّة بسبب حالتنا، بس لما دخلت الجامعة صاروا يعطونا نفس مواد السامعات، وهذا الشيء فرحني كثير لأني صرت ما أحس باختلاف بيني وبينهم، وهذا أهم شيء بالنسبة لي"*. كما عبَّرت أخرى عن أهمية المرحلة الجامعية بقولها: *"الجامعة كانت أملي الوحيد، تأكدت أن ما فيه شيء مستحيل، أنا كنت حريصة أني أدخل جامعة الملك سعود، رغم أن أهلي في ماليزيا، وكنت أقدر أكمّل هناك، لكني قررت أرجع، وعشت لوحدي في سكن الجامعة، وأنا جدًا فخورة أني من طالباتها"* (م ١١، المقابلة الفردية).

**٣-الهُويَّة الثنائيَّة:**

فيما يتعلق بالبيئات التعليميَّة التي التحقت بها المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة؛ والتي ضمت عشر مشاركات (ستة منهن صم، أربع ضعيفات سمع)، فقد كانت مختلفة ومتنوعة تنوعًا كبيرًا مقارنة بأصحاب الهُويَّات الأخرى، وربما يرجع ذلك إلى العدد الأكبر لأصحاب هذه الهُويَّة؛ ذلك أن مشاركة واحدة فقط التحقت في معاهد الأمل، بينما ثلاثة منهن التحقن في برامج الدَّمج الكلي، وثلاثة منهن التحقن في برامج الدَّمج الكلي بالإضافة إلى المدارس العامة بدون برامج الدمج، ومشاركة واحدة التحقت في برامج الدَّمج الجزئي، بينما مشاركتان منهن التحقتا في المدارس العامة فقط بدون برامج الدمج.

وبالنسبة لنوع البيئة التعليميَّة المفضلة لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، فقد ذكرن جميعًا أن برامج الدمج والمدارس العامة هي الأفضل بالنسبة لهن، وقد عبَّرت (م ١٩، المقابلة الفردية) عن هذا الرأي بقولها: *"أنا كنت في معهد الأمل، ما جربت الدمج إلا في الجامعة. قبل كنت أحب المعهد ومرتاحة فيه، بس*

*يوم دخلت الجامعة قلت يا ليتني كنت في مدرسة دمج من البداية، السبب أن في المعهد ما فيه مجتمع متنوع كله صم، غير الجامعة فيه ضعاف سمع وسامعين يختلطون معهم، وبكذا يكون فيه تطوير للصُّم".*

ومن جانب آخر؛ أشارت بعض المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة إلى أن المدارس العامة أفضل من كلًا من بيئات العزل والدمج- مثلهن في ذلك مثل ذوي الهُويَّة السَّامعة- وقد اتضح ذلك بقول (م ٢٠، مجموعة التركيز ١) التي ذكرت: *"أنا كنت في بيئة دمج بعدين نقلت مدرسة عادية، في البداية حسيت بصعوبة في المدرسة العادية لكن بعدين تحسنت كثير وحسيتها أفضل من مدرسة الدمج، في المدرسة العادية تغيَّر كل شيء بحياتي، صراحة نسيت نفسي إني ضعيفة سمع، لأن ما كان فيه طالبات ضعيفات سمع معي، وهذا الشيء كان أفضل بالنسبة لي، المدرسة العادية أثَّرت علي من ناحية الشخصية، تكوين العلاقات، تطورت بأشياء كثيرة، خلتني أتعامل مع السامعات بثقة أكبر".*

وقد شدَّدت المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة كذلك على أهمية تقديم الدعم والمساعدات الإضافية في البيئات التعليميَّة التي يلتحقن بها، حتى يتمكنوا من الاستجابة للمتطلبات الأكاديمية المختلفة فيها. واختلفت المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة في مدى توفر الاحتياجات والدعم، فمن جانب ذكر نصف المشاركات أنهن كن يحصلن على الدعم الكافي من المدرسة، والذي اتضح بقول (م ٦، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"المدرسة كانت داعمة جدًا، دعموني كثير وأخذت شهادتين على مستوى الحي في الرياضيات والمهارات التطبيقية، بالإضافة إلى أنهم كانوا يعطونا دروس تقوية في بعض المواد"*. بينما النصف الآخر منهن ذكرن أنهن لم يحصلن على الدعم الكافي في كثير من الأحيان، حيث اتضح ذلك بقول (م ١٧، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"واجهت صعوبة كبيرة في المدرسة لأن ما كان فيه دعم أبدًا، يعتبروني حالي حال السامعات. أما في الجامعة كان فيه مساعدة في السنة التأهيلية والسنة الأولى المشتركة، لكن بعد كذا ما صار فيه مساعدة أبدًا"*.

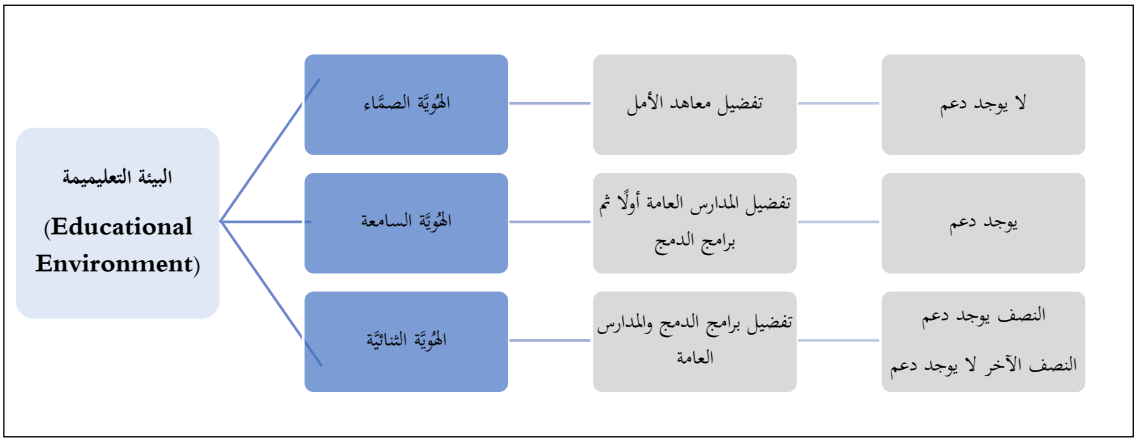
وقد كان إحدى المميزات الإيجابية لدى معظم أصحاب هذه الهُويَّة هو عدم تعرضهن لمشكلات في المناهج الدراسيَّة، رغم الصعوبات التي واجهوها في البداية في المدارس العامة، لكنهن استطعن تجاوزها بسهولة فيما بعد. ما عدا مشاركتان منهن أشارتا إلى التعرض لمشكلات في تلك المناهج. وقد اتضح ذلك بقول (م١٦، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"كنت أواجه صعوبة كبيرة في الرياضيات، لأني كنت في مدرسة عادية وما كان فيه أي مساعدات، جبت مدرسة خاصة، وحرصت على المذاكرة أكثر لحد ما قدرت اتجاوز هذي الصعوبة، أحيانًا أحس أفضل يعاملونا مثل السامعات في التدريس، لكن مهما يكون نحتاج مساعدات بسيطة"*. كما اتضح بقول مشاركة أخرى أشارت إلى بعض الصعوبات التي تواجهها الطالبات الصُّم في المناهج الدراسيَّة في معاهد الأمل، حيث يتم التساهل معهن في تلك المعاهد، مما يجعلهن يواجهن مشكلات أكاديمية فيما بعد. وقد عبَّرت عن ذلك (م ١٩، مجموعة التركيز ١) بقولها: *" المعلمات في المعهد كانوا يخذفون*

*كثير من الدروس، ويسهلون علينا، لكن في النهاية خسرنا نص المعلومات وهذا الشيء سبب لنا صدمة كبيرة بالجامعة"* .

وعلى الرغم من أن الوصول إلى المناهج الدراسية كان صعبًا بالنسبة لبعض المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة في المدارس العامة، إلاَّ أنهن كانوا سعيدات بالآمال والتوقعات العالية التي ساهمت في تقدمهن في تلك المدارس. وقد اتضح ذلك بقول (م ١٢، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"في البداية واجهت صعوبة في المدرسة العادية، مستواي انخفض، لأني ما كنت أسمع للمعلمات كويس بعدين ارتفع، وهذي البيئة دعمتني أكثر من بيئة الدمج، لأنها خلتني اعتمد على نفسي، لما عرفت أن ما وراي أحد صرت أطلب من المعلمة تعلي صوتها، لغتي تحسنت، صرت أفهم معاني الكلمات، أنطقها صح، لأنهم يعاملوني مثل السامعات"* .

من جانب آخر؛ لاحظت الباحثة وجود خبرات تعليمية مشتركة بين المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة تتعلق بخبراتهن التعليميَّة الممتعة في المرحلة الجامعيَّة مقارنة بالمراحل الأخرى التي لم يحصلوا فيها على حقوقهن كاملة- مثلهن في ذلك مثل المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء والسَّامعة-. وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"الجامعة أفضل مرحلة دراسية مرت علي، فيها اكتسبت كلمات جديدة، تطورت من ناحية الشخصية واللغة، زادت ثقتي واعتمادي على نفسي، الأساتذة في الجامعة يطورون وكذلك المترجمات، القوانين فيها صارمة، كل شيء متوفر (الأكل- التدريس-غرفة المصادر إذا فيه صعوبة)، أشياء ما كنت أشوفها متوفرة في المدارس"* (م ٢، المقابلة الفردية).

وبذلك؛ تكون البيئات التعليميَّة بأنواعها المختلفة مؤثرة بشكل كبير على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات الصُّم وضعيفات السمع من جميع أشكال الهُويَّات؛ خصوصًا من ناحية توفير الدعم والاحتياجات المختلفة التي تتطلبها طبيعة الفقدان السمعي لديهن. لكن تلك البيئات تختلف باختلاف أشكال الهُويَّة.




**شكل ١٠** : الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف البيئة التعليميَّة

### ٥. ٢. ٢. ٢ العلاقات مع الأقران:

كشفت نتائج هذه الدِّراسة عن وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة باختلاف العلاقات مع الأقران. وعلى هذا؛ تم تصنيف العلاقات مع الأقران في موضوعات فرعية تتمثل في: الهُويَّة الصمَّاء، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة الثنائيَّة (انظر الشكل رقم ١١). وذلك كالتالي:

**١- الهُويَّة الصمَّاء:**

معظم الطالبات المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء لديهن قرينات صم، وتكون طبيعة علاقاتهن في الغالب مع الأقران قوية، تتجاوز حدود المدرسة لكنها تقتصر على عدد قليل من الأقران، وقد اتضح ذلك بقول (م ١٣، مجموعة التركيز١) التي ذكرت: *"علاقاتي مع الأقران قليلة لكن قوية وبعضهم معي إلى الآن، وعندي تواصل معهم برا المدرسة، نطلع مع بعض مطاعم وأسواق"*. فيما عدا المشاركة ضعيفة السمع التي اختلفت عن زميلاتها من ذوي الهُويَّة الصمَّاء، حيث ذكرت أن أغلب الأقران كانوا من السامعات، واتضح ذلك بقولها: *"كل صديقاتي سامعات ما كان فيه ضعاف سمع بالمدرسة، الصُّم وضعاف السمع تعرفت عليهم بالجامعة، ودي أجلس معهم لكن هم دايم يمشون مع بعض عشانهم في قاعة وحدة"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

ويعود السبب الرئيسي في اختيار نوعية الأقران لدى المشاركات ذوي الهُويَّة الصمَّاء إلى التشابه في الاهتمامات والتفكير وطرق التواصل بالدرجة الأولى، حيث يعتمد اختيارهن كما هو موضح أدناه على قضايا التواصل، واتضح ذلك بقول (م ٤، مجموعة التركيز٢) التي ذكرت: *"صديقاتي كلهم صم، ما عندي سامعين ولا ضعاف سمع، لأني تعودت عليهم، نفس مجتمعي، نفهم على بعض أكثر، عارفين لغة بعض، سهل علي أتواصل معهم، وهذا الشيء من أكثر الأشياء الي يخلي علاقتي قوية مع البنت، أني أقدر أتواصل معها بدون صعوبات، أما السامعين أحسهم يختلفون عني، ممكن أتبادل معهم معلومات بسيطة بس أغلب صديقاتي صم، لأن الباقيين يأخذون مني وقت أكثر عشان اشرح لهم"*.

أما الشعور بالانتماء مع الأقران لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء فهو يكون في جميع الحالات مع الصُّم، وقد عبَّرت (م ٣، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"الصُّم طبعًا أقرب لي، علاقتي معهم أقوى، وأحس بالانتماء معهم، لأن متعودين على بعض ونفس الثقافة، لكن ضعيفات السمع بعاد عني، أما السامعين ما يناسبني جوهم والتعامل معهم، أحسهم مختلفين عني وما يفهمون علي، حتى ضعاف السمع هم أقرب للسامعين. غير الصُّم أفهم عليهم من تعابير الوجه"*. فيما عدا المشاركة ضعيفة السمع التي ذكرت أنها أصبحت تشعر بالانتماء مع ضعيفات السمع بشكل أكبر من السامعات بعد احتكاكها بشكل مباشر مع هذه الفئة، وقد اتضح ذلك بقولها: *"أحس بالانتماء أكثر مع ضعاف السمع. في البداية كنت أحسه مع السامعين أكثر. أول ما دخلت الجامعة تعرفت على ضعيفات سمع، حسيت علاقاتي معهم أفضل حتى من السامعات، يتمسكون بالصديقات، أما السامعات يتركون العلاقة بدون مقدمات"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

وبشكل عام؛ كانت الخِبرات التعليميَّة لهؤلاء المشاركات مع الأقران إيجابية في المقام الأول، وعلى ذلك لم تذكر أي من المشاركات الصُّم أي موقف تعرضت فيه للتنمُّر من قبل الأقران. وقد عبَّرت (م ١٣، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"علاقاتي مع الأقران جيدة، كنا نساعد بعض باستمرار وندعم بعض"*. فيما عدا المشاركة ضعيفة السمع التي ذكرت وجود خبرات سلبية مع الأقران، والتعرض للتنمُّر من قبلهم، وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"أنا تأثرت جدًا بالأقران من ناحية سلبية، أخذت دروس تعلَّمت منها طول حياتي، كنت لما أغيب البنات ينبسطون أني غايبة، ودايمًا يجتمعون ويحتفلون بدوني"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

**٢- الهُويَّة السَّامعة:**

بالنسبة للعلاقات الاجتماعية للمشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة مع الأقران، فقد كان جميع أقرانهن سامعات. وكانت علاقاتهن في الغالب سطحية لكن كثيرة. وقد عبَّرت عن ذلك (م ١٤، المقابلة الفردية) بقولها: *"في المدرسة علاقاتي أكثر شيء مع سامعات، أما في الجامعة صرت أصادق ضعاف سمع بحكم وجودنا في قاعة وحدة، والصُّم ما شفتهم إلا بالجامعة، عشان كذا علاقاتي معهم بسيطة جدًا. علاقاتي مع الأقران كثيرة لكن مو عميقة، فقط على مستوى المدرسة، ما أحب اتقرب منهم كثير"*.

ويعود السبب الرئيسي في اختيار نوعية الأقران لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة إلى التشابه في الاهتمامات والتفكير وطرق التواصل -مثلهن في ذلك مثل ذوي الهُويَّة الصمَّاء-. وقد اتضح ذلك بقول (م ٨، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"علاقاتي مع السامعات أكثر، أرتاح معهم، لأني كنت معهم طول فترة دراستي واحسهم يفهموني، أنا أشوف نفسي سامعة، أحس مثلي مثلهم، لكن لما أكون مع ضعيفات السمع أحس الناس ينظرون لي بشفقة، وأضطر أني أعيد الكلام معهم، لكن السامعات أتكلم معهم عادي"*.

وفيما يتعلق بالشعور بالانتماء مع الأقران؛ فمعظم المشاركات ذوي الهُويَّة السَّامعة يشعرن بالانتماء مع السامعات بشكل أكبر من الصُّم وضعاف السمع، وقد عبَّرت عن هذا الرأي (م ٧، مجموعة التركيز٣) بقولها: *"صديقاتي كلهم سامعات، وأحس بالانتماء أكثر معهم، لأني صعب اتواصل مع ضعيفات السمع، خصوصًا إني كنت دايمًا مع السامعات، أما الصُّم ما أقدر أفهمهم لأني كبرت في بيئة مختلفة عنهم ولا شفتهم إلا بالجامعة، أحيانًا أضحك من شيء معين ما يستوعبون أو يحسبوني أضحك عليهم"*.

وبشكل عام؛ كانت الخِبرات التعليميَّة للمشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة مع الأقران إيجابية في المقام الأول، وقد عبَّرت (م ١٥، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"كان عندي صديقات سامعات ما كانوا يعرفون أني ضعيفة سمع، كلهم جاتهم صدمة لما عرفوا، لكن كانت ردة فعلهم إيجابية، تقبلوا هالشيء، وعاملوني طبيعي، وكانوا يساعدوني دائمًا"*. ورغم هذه الخِبرات الإيجابية إلاَّ أنَّ أربعة من أصل خمسة من المشاركات ذوي الهُويَّة السَّامعة واجهن مواقف تعرضن فيها للتنمُّر من قبل الأقران، وقد عبَّرت (م ١٤، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"كنت في ابتدائي لما أقرأ البنات يضحكون علي، يقولون لي أنت ما تنطقين كويس، عندك*

*أربع آذان عشان السماعات اللي ألبسها، كنت أتضايق والأستاذة تهاوشهم، صرت دائمًا أجلس مع ضعيفات السمع وابتعد عن السامعات لأنهم ما يضحكون علي، كنت أبكي، بعدين اسكت وأحمد ربي على هالنعمة" .*

**٣- الهُوِيَّة الثنائيَّة:**

فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية مع الأقران لدى المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الثنائيَّة؛ فقد اتضح أن لديهن علاقات متنوعة مع كلًا من الصُّم وضعاف السمع والسامعين، وكان معظمهن يتمتعن بصداقة وثيقة عرفوها لسنوات استمرت من المرحلة الابتدائية حتى الجامعيَّة. وعبَّرت عن ذلك (م ١، مجموعة التركيز٢) التي ذكرت: *"في المدرسة كوَّنت علاقات مع صديقات كثير، وبعضها مستمرة معي إلى الآن، يعني عندي صديقات من الابتدائي ومعي الحين في الجامعة، ما تكون في حدود الفصل بس، صديقاتي كانوا دايمًا داعمين لي. أنا الحمد لله إنسانة اجتماعية انعرف من اللي حولي ويتقبلوني، وتستمر علاقاتنا سنين" .*

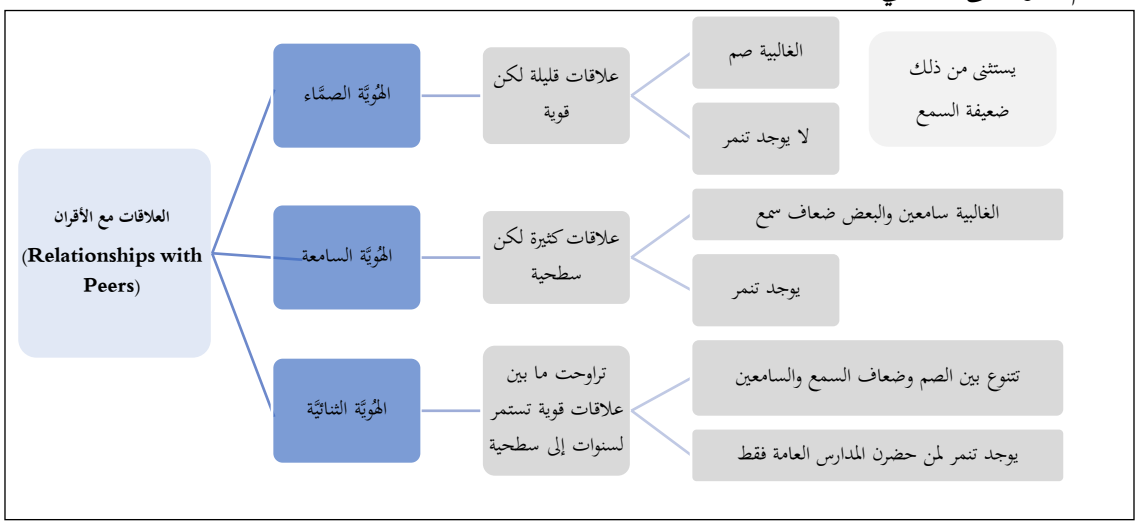
بينما أشارت بعض المشاركات إلى وجود علاقات عابرة وسطحية مع الأقران، وقد اتضح ذلك بقول (م ١٠، مجموعة التركيز٤) التي ذكرت: *"أواجه صعوبة كبيرة في تكوين علاقة مع الأقران، لأني أول ما أقول لهم أني ضعيفة سمع ما يتقبلوني ويبعدون عني، عشان كذا علاقاتي معهم دايمًا سطحية، يعني تقريبًا في ابتدائي كانت علاقات عابرة، في متوسط كانت شلة، في الثانوي صارت أقرب، والجامعة أقرب شيء" .*

وبالنسبة للارتياح والشعور بالانتماء مع الأقران؛ فقد اختلف ذلك بين المشاركات الصُّم وضعيفات السمع من ذوي الهُوِيَّة الثنائيَّة. ذلك أن المشاركات الصُّم ذكرن أنهن يشعرن بالراحة والانتماء أكثر مع الصُّم، لكنهن لا يواجهن مشكلة في تفاعلهن مع السامعين، وعبَّرت (م ٢، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"أحس بالراحة والانتماء أكثر لما أتواصل مع الصُّم، لأن عائلتي كلهم صم وتعودت أتواصل معهم بالإشارة، يفهمون علي وأفهم عليهم، لكن في نفس الوقت ما أواجه مشاكل مع ضعاف السمع أو السامعين" .*

أما المشاركات ضعيفات السمع فقد ذكرن أنهن يشعرن بالراحة عند التواصل مع الكل بدون فروق، وقد اتضح ذلك بقول (م ٦، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"تواصلي مع الجميع كويس، يعني ما تفرق معي، أحس بالانتماء مع الكل، لأني ما أحب أتكبر على أحد وأكون وسط بين الاثنين، لكن الصُّم تعرفت عليهم بالجامعة فقط، ولما تعرفت عليهم صرت أحب أكون صداقات معهم، أواجه صعوبة شوي لأني ما أعرف لغة الإشارة بس أبي أتعلَّمها عشانهم" .* وبالإضافة إلى ضعيفات السمع فإن واحدة من المشاركات الصُّم ذكرت أنه لا يوجد لديها فرق بين الصُّم وضعاف السمع والسامعين في شعورها بالراحة والانتماء كذلك، وعبَّرت عن ذلك (م ١٩، المقابلة الفردية) بقولها: *"أحب أكون علاقات مع الكل، لكن ميولي وانتمائي أكثر لضعيفات السمع، لأني ارتاح لهم أكثر، أحس مجتمعهم وثقافتهم متطورة. في البداية كنت مع الصُّم ولا أعرف غيرهم، بس لما دخلت مع الضعاف تغيرت نظرتي، استفدت منهم كثير" .* وقد أضافت إحدى المشاركات وجهة نظر منطقية لوجود الانتماء لجميع الفئات كما يحدث لدى ذوي الهُوِيَّة الثنائيَّة، حيث

قالت: *"أغلب الجيل الجديد من الصُّم الآن يحب يندمج مع ضعاف السمع والسامعين، بقى بس الكبار قليل منهم محافظين على مجتمع الصُّم وثقافتهم"* (م ٦، المقابلة الفردية).

وبشكل عام؛ كانت الخِبرات التعليميَّة للطالبات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة مع الأقران تتراوح ما بين الإيجابية والسلبية، حيث ذكرت معظم المشاركات مواقف تعرضن فيها للتنمُّر من قبل الطالبات خصوصًا من حضرن المدارس العامة. وقد عبَّرت (م ١٦، مجموعة التركيز ١) عن ذلك بقولها: *"المرحلة الابتدائية كانت صعبة جدًا بالنسبة لي، كانوا البنات إذا شافوني ضعيفة سمع يتنمرون علي، يقولون يالللي ما تسمعين، يا ضعيفة الشخصية، كانوا يدفوني دايمًا، كنت أطلب مساعدة المعلمات ما استفيد شيء بالعكس زادوا عن حدهم، ولا قدرت أنقل من مدرستي لأن هذي كانت أقرب مدرسة لبيتنا وأبوي رفض ينقلني، فحاولت أتجاهلهم لكنهم أثروا على نفسيتي"*.




**شكل ١١** : الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف العلاقات مع الأقران

### ٥. ٢. ٢. ٣ العلاقات مع المعلمات:

كشفت نتائج هذه الدِّراسة عن وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة باختلاف العلاقات مع المعلمات. وعلى هذا؛ تم تصنيف العلاقات مع المعلمات في موضوعات فرعية تتمثل في: الهُويَّة الصمَّاء، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة الثنائيَّة (انظر الشكل رقم ١٢). وذلك كالتالي:

**١-الهُويَّة الصمَّاء:**

بالنسبة للخبرات التعليميَّة للمشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس فقد تراوحت ما بين علاقات سطحية إلى معدومة؛ حيث لم يكن للمعلمات أي تأثير يذكر عليهن، وقد عبَّرت (م ٥، مجموعة التركيز ٢) عن ذلك بقولها: *"علاقاتي مع المعلمات في جميع المراحل كانت رسمية جدًا، ما تتجاوز حدود القاعة الدراسيَّة، ما أحس أضافوا لي شيء كثير، فقط معلومات بسيطة، ما أثرت على شخصيتي، ونفس الشيء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة"*.

وفي هذا المجال ذكرت معظم المشاركات أن الخِبرات التعليميَّة التي تلقوها من المعلمات وأعضاء هيئة التدريس يغلب عليها طابع السلبية، ذلك أن معظم المعلمات لا يستجبن للاحتياجات المتنوعة للطالبات الصُّم في الفصل الدراسي، ولا يقدمن الدعم الكافي، واتضح ذلك بقول إحدى المشاركات: *"المعلمات ما كانوا يفهمون علي أبدًا، كان فيه معلمة دايمًا تعاقبنا تجلسنا في الفصل ما تخلينا نطلع، وتقول انتو ما تفهمون، وتعمم العقاب على الجميع"* (م ٤، مجموعة التركيز٢). وكذلك بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث ذكرت إحدى المشاركات: *"مرة وحدة من أعضاء هيئة التدريس، قلت لها لو سمحت انتظري لحد ما تجي المترجمة لأني ما أقدر افهم عليك بس ما تجاوبت معي، كتبت لها ونفس الشيء، بس مع الوقت صارت تفهمني وتقدّرني أكثر"* (م ١٣، المقابلة الفردية). وقد كانت من أكثر سلبيات المعلمات بالنسبة للمشاركات ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء عدم إتقان لغة الإشارة، والذي أشارت إليه (م ٢، المقابلة الفردية) بقولها: *"رغم أني كنت في المعهد، لكن المعلمات إشاراتهم ما كانت كويسة أبدًا، كانوا الطالبات هم اللي يساعدون بعض في الشرح"*.

**٢- الهُوِيَّة السَّامعة:**

بالنسبة للخبرات التعليميَّة للمشاركات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس فقد تراوحت ما بين العلاقات السطحية إلى القوية، حيث أشارت معظم المشاركات إلى وجود علاقة سطحية مع المعلمات لا تتجاوز حدود الفصل الدراسي وفي نطاق المتطلبات الأكاديمية فقط، وعبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"علاقاتي مع المعلمات كانت رسمية جدًا، ما تتجاوز حدود الفصل، وهذا الشيء بالنسبة لي كان مع جميع المعلمات في كل المراحل"* (م ٧، مجموعة التركيز٣). بينما أشار جزء بسيط من المشاركات إلى وجود علاقة قوية مع المعلمات، وقد اتضح ذلك بقول (م ١١، مجموعة التركيز٤) التي ذكرت: *"علاقتي مع المعلمات جيدة، يعني مثلًا لما كنت أدرس في ماليزيا كانت وحدة من المعلمات تعاملني مثل أختها وتبكي قدامي، وتشتكي لي إذا ضايقها شيء وتفتح لي قلبها"*.

ورغم أهمية هذا الدعم والمراعاة من قبل المعلمة، إلاَّ أن المشاركات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة ذكرن بأن المراعاة من المعلمة أحيانًا قد تنعكس على الطالبات بشكل سلبي، وأن الأفضل هو التعامل معهن مثلهن مثل السامعات. واتضح ذلك بقول (م ١٤، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"في الغالب كانوا المعلمات يراعوني، لأني ضعيفة سمع دايمًا، يخلوني قدام لكن غير كذا لا، يعاملوني مثل السَّامعة، واعتقد أن هذا الشيء أفضل"*.

وبشكل عام؛ فإن العلاقات بين المشاركات ذوي الهُوِيَّة السَّامعة والمعلمات وأعضاء هيئة التدريس كانت إيجابية، كونهن يحصلن على الدعم الكافي منهن على الرغم من عدم معرفتهن بوجود ضعف في السمع، واتضح ذلك بقول (م ٨، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"المعلمات من أكثر الشخصيات اللي أثروا علي، لأنهم حسسوني أنهم يتحملون مسؤوليتي، طوروني كثير، زادوا ثقافتي وثقتي بنفسي أكثر"*.

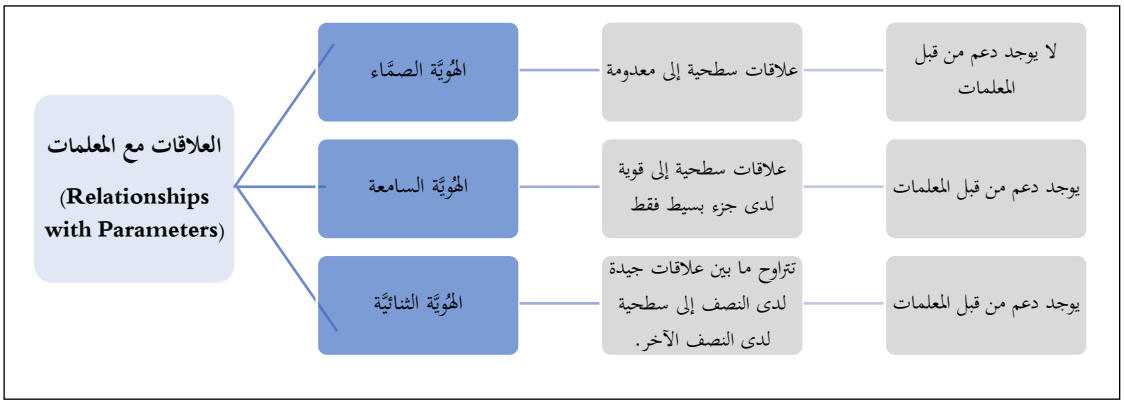
**٣- الهُويَّة الثنائيَّة:**

فيما يتعلق بالخِبرات التعليميَّة للمشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة مع المعلمات في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؛ فقد تراوحت ما بين علاقات جيدة لدى خمس مشاركات إلى سطحية ومعدومة لدى خمسة أخريات، حيث ذكرت بعض المشاركات أن العلاقات مع المعلمات أحيانًا تصل إلى حد الأخوُّة، وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"في المرحلة المتوسطة معلماتي كلهم أحبهم مثل خواتي، علاقتي معهم جيدة جدًا، اقولهم مشاكلي ويحلونها لي، كانوا يعطوني اهتمام كبير، ويساعدوني إذا ما فهمت شيء معين، يعيدون لي أكثر من مرة، أحسهم يحترموني بشكل خاص لأني ضعيفة سمع"* (م ٦، المقابلة الفردية).

بينما في المقابل؛ أشار مجموعة من المشاركات إلى وجود علاقات سطحية مع المعلمات تقتصر على الفصل الدراسي، مما جعلها تكون خبرة سيئة بالنسبة لهن، وقد عبَّرت (م ١٩، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"في المدرسة كانت علاقاتي مع المعلمات رسمية جدًا وسطحية، ما كان فيه علاقة بيننا، أصلًا هم ما كانوا يستجيبون لنا لما نسألهم عن شيء، بس في الجامعة صارت علاقتي أفضل"*. والجدير بالذكر أن علاقات المشاركات كانت مع المترجمات بدرجة أقوى من العلاقات مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس بسبب لغة الاشارة. وقد عبَّرت (م ٢، مجموعة التركيز٢) عن ذلك بقولها: *"علاقاتي مع المعلمات في المدرسة سطحية لأنهم ما كانوا يعرفون لغة الإشارة، لكن علاقتي مع المترجمة قوية، يعني المترجمات كانوا أقرب لي من المعلمات وأعضاء هيئة التدريس بسبب لغة الإشارة"*.

وقد أكدت معظم المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة عن وجود دعم وتعاون من قبل المعلمات مع الطالبات بشكل عام، وقد اتضح ذلك بقول (م ٢٠، مجموعة التركيز١) التي ذكرت: *"المعلمات في المدرسة يعرفون أني ضعيفة سمع فكانوا يراعوني ويساعدوني إذا طلبت منهم شيء"*. من جانب آخر أكدت المشاركات على أهمية تشجيع المعلمات في تحسين القبول الاجتماعي لهن داخل المدارس العامة، والشعور بالتساوي مع نظيراتهن السامعات، وعبَّرت عن ذلك (م ١٦، مجموعة التركيز١) بقولها: *"في المدرسة المعلمات ما كانوا يحسسوني بالنقص أبدًا، يعاملوني مثلي مثل السامعات. وهذا الشيء بحد ذاته أثر علي بشكل كبير"*.

وبالتالي؛ فإن التجارب الاجتماعية والشخصية للمشاركات الصُّم وضعيفات السمع بمختلف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تأثرت بالعلاقات مع الأقران والمعلمات؛ ذلك أنه في حين أن العلاقات مع الأقران بالنسبة للمشاركات ذوي الهُويَّة الصمَّاء تبدو إيجابية مع الأقران بينما تبدو سلبية في الغالب مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس. أما فيما يتعلق بالعلاقات مع الأقران والمعلمات بالنسبة المشاركات ذوي الهُويَّة السامعة والهُويَّة الثنائيَّة؛ فهي تبدو إيجابية في الغالب، مع وجود بعض الصعوبات التي تعرضوا لها من قبل الأقران مثل التنمُّر. وبذلك فإن هذه العلاقات تختلف باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات.




**شكل ١٢** : الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف العلاقات مع المعلمات

### ٥. ٢. ٢. ٤ طرق التواصل:

كشفت نتائج هذه الدِّراسة عن وجود اختلاف في أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة باختلاف طرق التواصل المستخدمة. وعلى هذا؛ تم تصنيف طرق التواصل في موضوعات فرعية تتمثل في: الهُوِيَّة الصمَّاء، الهُوِيَّة السَّامعة، الهُوِيَّة الثنائيَّة (انظر الشكل رقم ١٣). وذلك على النحو التالي:

**١- الهُوِيَّة الصمَّاء:**

تشعر المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء أن لغة الإشارة هي لغتهن الأساسية وأنه يجب على الآخرين تعلُّمها حتى يتمكنوا من التواصل معهن، كونها تمثل جزء أساسي من ثقافة الصُّم، وقد عبَّرت (م ٣، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"لغة الإشارة هي طريقة التواصل الأساسية بالنسبة لي، أشوف الناس يضحكون علينا لما يشوفونا نتكلم باليد، أكيد أنهم جاهلين بثقافة الصُّم، أنا عندي رغبة كبيرة أني أعلَّم الناس لغة الإشارة عشان يقدرون يتواصلون معنا"*. كما وضحت جميع المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء أن طرق التواصل كخبرة تعليمية لم تعرضهن لأي نوع من أنواع المشاكل، بل كانوا يستطيعون التواصل الكامل مع الآخرين من خلال استخدام أكثر من طريقة للتواصل-كلٌ حسب قدراته- والتي تعتمد على لغة الإشارة وقراءة الشفاه عند التواصل مع الصُّم، بالإضافة إلى قراءة الشفاه والكتابة عند التواصل مع السامعين، حيث يتم اللجوء للكتابة كحل نهائي للتواصل مع السامعين، ويمكن تلخيص ذلك بقول (م ١٣، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"أحب استخدم الإشارة أكثر شيء، يعني هي الأساس عندي، لكن أحيانًا ألجأ للكتابة مع السامعين إذا ما فهموا علي بالإشارة أو بقراءة الشفاه. يعني الكتابة تكون آخر شيء ألجأ له لما أتواصل مع السامعين بشكل مباشر، لأن قراءة الشفاه تساعدني كثير، بس بشكل غير مباشر استخدم الكتابة دايمًا"*.

وقد اختلفت عنهن في ذلك المشاركة ضعيفة السمع، والتي ذكرت أنها تعتمد بشكل أساسي على التواصل المنطوق بالإضافة إلى قراءة الشفاه، مع وجود رغبة لديها لتعلُّم لغة الإشارة، واتضح ذلك بقولها:

*"أنا أقدر أتواصل مع الناس بالكلام عادي، لكن ضروري أشوف الشفاه. ودي أتعلَّم لغة الإشارة أكثر لأني أحب اتواصل مع الصُّم وأبي أتعمق معهم"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

وبالتالي؛ فإن طرق التواصل المعتمدة على لغة الإشارة بشكل أساسي تمثل أهمية كبيرة بالنسبة للصُّم من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء بصورة خاصة، كونها البوابة التي من خلالها يتمكنون من الوصول إلى الآخرين وتكوين علاقات معهم.

**٢- الهُوِيَّة السَّامعة:**

بالنسبة لخيارات طرق التواصل لدى المشاركات ضعيفات السمع ذوي الهُوِيَّة السَّامعة، فإن أغلب المشاركات في هذه الهُوِيَّة يستخدمن اللغة المنطوقة بشكل أساسي، وقد كان هذا أحد جوانب التمييز بينهن وبين الصُّم؛ ذلك أن الصُّم يستخدمون لغة الإشارة، بينما ضعيفات السمع يستخدمن التواصل الشفهي والكلام المنطوق في التواصل مع الآخرين، وعلى الرغم من اعترافهن بأهمية لغة الإشارة لكنهن يفضلن التواصل باللغة المنطوقة. وقد وضحَّت جميع المشاركات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة كذلك أن طرق التواصل كخبرة تعليمية لم تعرضهن لمشاكل، بل كانوا يستطيعون التواصل الكامل مع الآخرين من خلال استخدام أكثر من طريقة للتواصل-كلٌ حسب قدراته- والتي تعتمد على التواصل المنطوق مع السامعين، وقراءة الشفاه وأحيانًا لغة الإشارة مع الصُّم، وقد اتضح ذلك بقول (م ١٥، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"بالنسبة لي استخدم الكلام بس في التواصل، لأني أقدر عليه ما احتاج قراءة الشفاه ولا لغة إشارة لأني شبه سامعة، أنا ما عندي مشكلة في التواصل، ولا أخجل من نظرات اللي حولي، عندي القدرة أني أتواصل مع الآخرين بأي طريقة كانت"* .

وعلى هذا؛ فإن معظم المشاركات ذوي الهُوِيَّة السَّامعة ليس لديهن معرفة كافية بلغة الإشارة، وقد كان العامل الأساسي في هذا الجانب هو عدم إتاحة الفرصة لهن لتعلُّمها من الأساس كونهن التحقن بمدارس عامة في جميع المراحل الدراسيَّة، ولم يكونوا صداقات مع صم، وبذلك كان للبيئة التعليميَّة دور في تحديد طرق التواصل المستخدمة من قبلهن، واتضح هذا الرأي بقول (م ٨، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"أنا حياتي كلها بين سامعات، كنت في مدرسة عامة في كل مراحل حياتي فما كان عندي فرصة أني أتعلَّم لغة الإشارة"* .

وبناءً على ما سبق؛ فإن طرق التواصل التي تعتمد على التواصل المنطوق بالدرجة الأولى تمثل أهمية كبيرة خاصة بالنسبة لضعيفات السمع ذوي الهُوِيَّة السَّامعة، حيث تتيح لهم فرصة أكبر للتواصل مع السامعين.

**٣-الهُوِيَّة الثنائيَّة:**

بالنسبة لاختيارات اللغة وطرق التواصل لدى المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الثنائيَّة، فقد اعتمدن على طرق مختلفة في التواصل مع الآخرين، والتي تحكمها طبيعة الفقدان السمعي بالدرجة الأولى، حيث إن ست

مشاركات منهن يستخدمن اللغة المنطوقة كونهن ضعيفات سمع، بينما أربعة منهن يستخدمن لغة الإشارة مع قراءة الشفاه كونهن صم. وبناءً على هذا؛ فإن طبيعة الفقدان السمعي هي التي حددت طريقة التواصل المستخدمة من قبل المشاركات الصُّم وضعيفات السمع هنا وليس تفضيل طريقة على أخرى.

وقد أكدت معظم المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة على أن طرق التواصل كخبرة تعليمية لا تعرضهن لمشاكل عند التواصل مع الآخرين خصوصًا مع السامعين، ذلك أنه يتم بذل جهد كبير في تحقيق التواصل الكامل مع الآخرين من خلال استخدام أكثر من طريقة للتواصل- كلٌ حسب قدراته-. وبذلك فإن اختيار نوع طريقة التواصل يحكمها كذلك الشخص الذي تتم معه عملية التواصل، سواءً كانت لغة الإشارة أو قراءة الشفاه أو التواصل المنطوق أو الكتابة، والتي اختصرتها إحدى المشاركات الصُّم بقولها: *"أنا ما أواجه مشاكل في التواصل، أقدر أتواصل وأكون علاقات مع الكل، كل واحد حسب الطريقة اللي تناسبه، يعني الصُّم أتواصل معهم بالإشارة، وضعاف السمع أتواصل معهم بقراءة الشفاه مع لغة الإشارة، أما السامعين استخدم معهم الكتابة، وممكن قراءة الشفاه إذا ما فهموا علي بالإشارة، والحمد لله ما صار لي موقف كنت محتاجة شيء وما قدرت أوصل له، لأن عندي خيارات في طرق التواصل"* (م ٩، مجموعة التركيز٤).

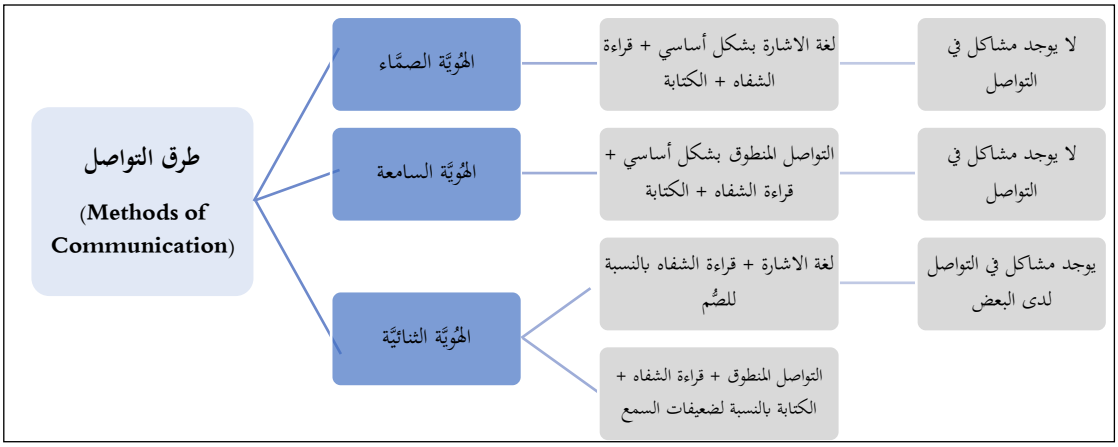
وفي جميع الأحوال فإن لغة الإشارة وحدها لا تكفي كطريقة للتواصل لدى الصُّم بل لابد من وجود قراءة الشفاه معها، وقد أكدت على هذا الأمر (م ١٩، مجموعة التركيز١) التي ذكرت: *"لغة الإشارة لوحدها ما تكفي إني أتواصل مع الناس، عشان كذا ضروري استخدم قراءة الشفاه عشان أقدر أفهم الكلام، يعني لو أحد استخدم معي الإشارة وحدها ما أتقبل، حتى لما يلبسون كمام او نقاب أطلب منهم يرفعونه"* .

أما بالنسبة لضعيفات السمع من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة فقد ذكرن بأن طريقة التواصل الأساسية لديهن هي التواصل المنطوق والكلام، وبعضهن يعتمدن على قراءة الشفاه، وقد عبَّرت (م ٢٠، مجموعة التركيز١) عن ذلك بقولها: *"أنا استخدم الكلام في التواصل، بس الكلام لوحده ما يكفي، لازم قراءة الشفاه، لو ما فيه قراءة شفاه ما أقدر أفهم، أحسها مهمة، خصوصًا لما يكون الصوت منخفض أو بعيد ما أقدر أركز"* . بينما البعض الآخر منهن لا يحتاج إلى قراءة الشفاه ويعتمد على التواصل المنطوق فقط، كما اتضح بقول (م١٦، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"أنا استخدم الكلام مع الناس لأني أقدر أتكلم طبيعي والناس يفهمون علي، ما أواجه مشكلة لما أعبَّر عن شيء، أنا سامعة وأقدر على هذا الشيء ليه استخدم طريقة ثانية"* .

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة في التواصل مع الآخرين باختلاف الطرق إلا أن بعض المشاركات عبرَّن عن وجود مشكلات عند تواصلهن مع الآخرين. ذلك أن البعض لا يتقبل نقص المفردات وطلب الإعادة المتكرر من قبلهن، وقد اتضح ذلك بقول (م ٢٠، مجموعة التركيز١) التي ذكرت: *"أنا أحب أكون علاقات عميقة بس بعضهم ما يتحملون نقص المفردات عندي، وأحيانًا ما*

*أقدر اسمع كلامهم زين، ولا أقدر أتكلم معهم بنفس مستواهم، فأطلب منهم الإعادة ويرفضون أو بعضهم يعيدون بنفس وتيرة الصوت، وهنا أحس بإحراج وأسوي نفسي فاهمة، فما أطلب منهم يعيدون"* .

وبالتالي؛ فإن طرق التواصل تمثل أهمية كبيرة بالنسبة للصُّم وضعيفات السمع من ذوي الهُوِيَّة الثنائيَّة، حيث تتيح لهم فرصة أكبر للتواصل مع الجميع، مما يجعل هناك ضرورة لتعلُّم جميع طرق التواصل سواءً كانت مع الصُّم أو ضعاف السمع أو السامعين حتى يتمكنوا من النجاح في تكوين العلاقات مع مختلف الفئات، وقد عبَّرت عن هذا الرأي (م ١٢، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"أنا أشوف مهم جدًا يكونون الصُّم وضعاف السمع يعرفون لغة الإشارة واللغة المنطوقة في نفس الوقت عشان يقدرون يتواصلون مع الكل"* .




**شكل ١٣** : الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف طرق التواصل المستخدمة

### ٥. ٢. ٢. ٥ التكنولوجيا:

كشفت نتائج هذه الدِّراسة عن وجود تشابه كبير في تأثير التكنولوجيا كخبرة تعليمية على أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة. وعلى هذا؛ تم تصنيف التكنولوجيا في موضوعات فرعية تتمثل في: الهُوِيَّة الصمَّاء، الهُوِيَّة السَّامعة، الهُوِيَّة الثنائيَّة بغرض التنظيم فقط (انظر الشكل رقم ١٤). وذلك كالتالي:

**١- الهُوِيَّة الصمَّاء:**

فيما يتعلق بالوسائل التكنولوجية المستخدمة من قبل المشاركات ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء، فإن أربعة من أصل خمس مشاركات يرتدين معين سمعي يتمثل في سماعة خلف الأذن، في حين أن واحدة منهن لا ترتديها ولا تعتبرها مفيدة. وهي المشاركة ضعيفة السمع، التي ذكرت: *"الآن أنا مو لابسة سماعة. السماعة صحيح تخليني أسمع أفضل لكنها تألمني وتسببت لي إزعاج ورنين، فما أحب البسها"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

وقد أكدت جميع المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء على أهمية التكنولوجيا في اكتساب المزيد من الكلمات وتطوير الكتابة، حتى أن البعض اعتبر تطوير الكتابة هو الهدف الأساسي من استخدام برامج التواصل الاجتماعي، واتضح ذلك بقول إحداهن: *"هدفي الأساسي كان إني اتطور باللغة العربية في اكتساب*

*المفردات والكتابة من خلال تواصلي مع السامعين في برامج التواصل الاجتماعي، خصوصًا الواتس اب، ما كانوا يعرفون أني صمَّاء، كنت أتواصل معهم بالكتابة، ونجحت في هذا الشيء"* (م ٥، مجموعة التركيز٢).

كما تشكل التكنولوجيا أهمية كبيرة كذلك في تكوين العلاقات الاجتماعية مع الصُّم بشكل خاص، وقد اتضح ذلك بقول إحدى المشاركات التي ذكرت: *"كوَّنت علاقات مع الصُّم أكثر لأن مجتمع السامعين صعب التواصل معهم، تواصلي معهم فقط مجرد استجابة يعني إذا أحد بادر استجيب له"* (م ٤، مجموعة التركيز٢). بينما اختلفت عنهن في ذلك المشاركة ضعيفة السمع التي ذكرت أن معظم علاقاتها الاجتماعية تكون مع السامعين، وذلك بسبب عدم إمكانية العثور على الصُّم وضعاف السمع من خلال برامج التواصل الاجتماعي، وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"كوَّنت علاقات مع السامعين أكثر شيء، صراحة ما أحصل صم وضعاف سمع في مواقع التواصل الاجتماعي ولا أحسهم يصرحون بهذا الشيء"* (م ١٨، المقابلة الفردية).

فضلًا عن الأهمية الكبيرة التي تقدمها التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية للصُّم وضعاف السمع. وقد اتضح ذلك بقول (م ٣، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"اطلع على الأخبار باستمرار، خصوصًا في برامج التواصل الاجتماعي، تضيف لي معلومات كثيرة، فيه قصص أقرأها، فيه إجابة على الاستفسارات، بس المشكلة أن ما فيه شيء مخصص للترجمة، وهذا يسبب لي صعوبة كصمَّاء"*.

وبذلك؛ تشكل التكنولوجيا أهمية كبيرة بالنسبة للمشاركات ذوي الهُويَّة الصمَّاء بوجهٍ خاص، نظرًا لما تقدمه لهن خدمات المعينات السمعيَّة باختلاف أشكالها والتي تفرضها طبيعة الفقدان السمعي الشديد الذي يعانون منه، مما يمكنهن من النجاح في مختلف مجالات الحياة.

**٢-الهُويَّة السَّامعة:**

فيما يتعلق بالوسائل التكنولوجية المستخدمة من قبل المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة، فإن جميع المشاركات في هذه الهُويَّة يرتدين المعينات السمعيَّة التي يعتبرونها مهمة جدًا ولا يمكن الاستغناء عنها. والتي يرون أن لها دورًا كبيرًا في تطوير القدرات السمعيَّة الموجودة لديهن، وقد اتضح ذلك بقول (م ١٤، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"أنا استخدم سماعة من أول ما اكتشفت أن عندي مشكلة بالسمع، سماعتي صارت جزء مني، ما أقدر استغني عنها أبدًا، لأني بدون سماعة ما أسمع ولا أتخيل نفسي، لو راحت مني راح انقطع عن العالم"*. بينما واحدة فقط منهن لا تستخدم المعين السمعي ولا تعتبره مهمًا، وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"أنا ما احتاج ألبس سماعة، والحمد لله اسمع زين بدونها"* (م ٧، مجموعة التركيز٣).

في المقابل؛ أشارت بعض المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة إلى أن استخدام المعين السمعي كوسيلة تكنولوجية يشعرها بالخجل أحيانًا من الآخرين، خصوصًا في المدرسة مما يجعلها تلجأ إلى إخفائه، وتتضح خبرة إحدى المشاركات في ذلك بقولها: *"في البداية كنت رافضة ألبس السماعة، لأني كنت أنحرج منها في*

*المدرسة، وكنت أخلي شعري دايمًا نازل على أذني لأني ما كنت أبي الناس تعرف أن عندي ضعف سمع، لكن بعدين مع الوقت اكتشفت أن هذا الشيء عادي وطبيعي وصرت أثق بنفسي أكثر، واقتنعت بلبس السماعة"* (م ٨، مجموعة التركيز٣).

وقد أكدت جميع المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة على أهمية التكنولوجيا بالنسبة لهن في اكتساب المزيد من الكلمات وتطوير الكتابة- مثلهن في ذلك مثل المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء-، خصوصًا من خلال تواصلهن مع السامعات، واتضح ذلك بقول (م ١٥، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"صرت استفيد من التكنولوجيا في أني أبحث عن معاني الكلمات. أي كلمة ما أفهمها أبحث عن معناها أو أسأل شخص يعرفها ممكن يفهمني إياها. صرت أحب أقرأ القصص والكتب عشان أزيد رصيدي من الكلمات، وتطورت بعد في الكتابة لأني صرت أتواصل مع الناس عن طريقها خصوصًا السامعين، وهذا الشيء حطيته في بالي من كثر ما أسمع من الناس أن عندي أخطاء في الإملاء فقررت أني أطور نفسي والتكنولوجيا كانت أقصر طريق لي"*.

كما تشكل التكنولوجيا أهمية كبيرة كذلك في تكوين العلاقات الاجتماعية مع السامعين بشكل خاص كونها لا تعتمد على الاستماع، وقد اتضح ذلك بقول إحدى المشاركات: *"التكنولوجيا قربتني من السامعين أكثر، صرت اتواصل معهم في برامج التواصل الاجتماعي، لأنهم هم مجتمعي الأساسي، خصوصًا الواتس اب، لأنه يعتمد على الكتابة"* (م ١٤، المقابلة الفردية). فضلًا عن الفائدة الكبيرة التي تتركها التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية لضعيفات السمع ذوي الهُويَّة السَّامعة بشكل عام، واتضح ذلك بقول (م ٧، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"التكنولوجيا طورتني كثير، وسَّعت معارفي وزادت ثقافتي في أشياء كثيرة، خلتني اطَّلع على حياة الناس واستفيد منها"*.

وبناءً على ما سبق؛ تشكِّل التكنولوجيا أهمية كبيرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات ضعيفات السمع ذوي الهُويَّة السَّامعة، حيث يستطيعون من خلالها التواصل مع السامعين، وإبراز هُويَّتهم كضعاف سمع، كما أنها جعلت كل شيء ممكنًا بالنسبة لهم، وقد اتضح هذا الرأي بقول (م ١١، مجموعة التركيز٣) التي ذكرت: *"مجرد فكرة وجود التكنولوجيا هي فكرة جدًا رائعة وجبارة، لأنها سهلت علينا أمور كثيرة، أولها تكوين علاقات مع الناس. الوسائل التكنولوجية بالنسبة لي صارت أشبه بروتين يومي ما أقدر استغني عنه لأن التواصل فيه أسهل من الواقع. من وجهة نظري ما فيه شيء مستحيل مع التكنولوجيا، نقدر نوصل لأي شيء نحتاجه، وبنفس الوقت هي تبرز هُويَّتنا كضعاف سمع لأنها تخلينا نواجه الناس بثقة أكبر"*.

**٣-الهُويَّة الثنائيَّة:**

فيما يتعلق بالوسائل التكنولوجية المستخدمة من قبل المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، فإن جميع المشاركات أصحاب هذه الهُويَّة يرتدين المعينات السمعيَّة التي يعتبرونها مهمة ولا يمكن الاستغناء عنها. بينما مشاركة واحدة منهن فقط زارعة القوقعة الإلكترونية وهي تستفيد منها بشكل كبير جدًا. وقد أكدت جميع

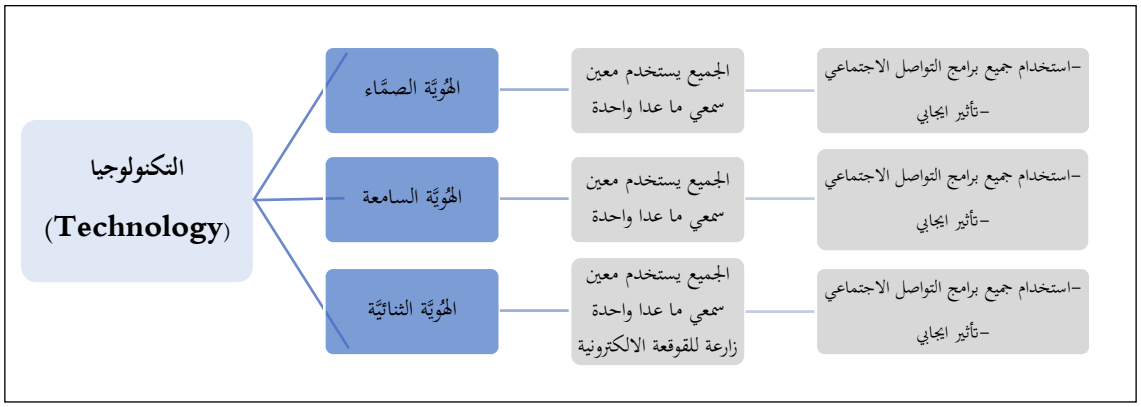
المشاركات على أهمية المعينات السمعيَّة التي يستخدمونها في تطوير القدرات السمعيَّة لديهن، وعبَّرت (م ١٩، مجموعة التركيز١) عن ذلك بقولها: *"التكنولوجيا ساعدتني كثير، يعني السماعة خلتني أقدر أسمع الأصوات، لما كنت صغيرة كانت أمي تجبرني ألبس السماعة عشان أسمع، ولما أروح للمدرسة الطالبات يضحكون علي يقولون كيف تبين تسمعين وأنتِ صمَّاء؟. كنت أتأثر من كلامهم وأرمي السماعة بعدين أرجع للبيت وأقول لأمي أن السماعة ضاعت، وتروح تجيب لي وحدة ثانية، بعدين عرفت أمي بالموضوع، وزعلت مني، قالت لي ليش تصدقين كلام البنات، أنت بعدين بتتطورين وهم بيفشلون، بعدها صرت أحافظ على السماعة وتطورت كثير بسببها"*.

أما الطالبة زارعة القوقعة فقد أكدت على أهميتها بالنسبة لها، وكيف غيَّرت حياتها بشكل كامل حتى أنها ترغب في توعية المجتمع بأكمله بها، واتضح ذلك بقولها: *"زراعة القوقعة غيرت حياتي ١٨٠ درجة، وهذا الشيء خلاني انسانة شبه طبيعية ولا أحد يلاحظ أني اختلف عن السامعات بشيء الحمد لله، يعني أنا ما أسمع بدونها، وحتى لساني يثقل إذا شلتها، بس هي خلتني أتكلم مع الناس بطلاقة، عشان كذا أنا ودي أوعّي البنات بزراعة القوقعة لأنها صراحة فادتني كثير وودي غيري يستفيد منها، حتى أن أبوي صار عنده جمعية لدعم الأشخاص زراعي القوقعة، وأمي صاروا الدكاترة يعطونها أرقام أولياء أمور الصُّم وضعاف السمع عشان تقنعهم بزراعة القوقعة لأنها شافت فايدتها بالنسبة لي"* (م ٦، المقابلة الفردية).

كما أكدت جميع المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة على أهمية التكنولوجيا في اكتساب المزيد من الكلمات وتطوير الكتابة، واتضح ذلك بقول (م ١٧، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"التكنولوجيا ساعدتني في تطوير اللغة واكتساب كلمات جديدة، طورتني في اللغة العربية، قراءة وكتابة وصرت استخدم مصطلحات جديدة. خصوصًا الواتس اب"*. إضافة إلى ذلك؛ تشكِّل التكنولوجيا أهمية كبيرة في تكوين العلاقات الاجتماعية مع جميع الفئات صم وضعاف سمع وسامعين، واتضح ذلك بقول (م ١٢، مجموعة التركيز٣): *"برامج التواصل الاجتماعي خلتني اتواصل مع الكل صم وضعاف السمع وسامعين، ما فيه فرق بينهم، لكن الصُّم أكثر شيء من خلال الواتس اب لأنه يساعدني أتواصل معهم بشكل مباشر من خلال الكتابة"*.

فضلًا عن الأهمية الكبيرة التي تقدمها التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية للطالبات الصُّم وضعيفات السمع من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة في مختلف النواحي منها القدرة على التعبير عن المشاعر بدون قيود، وتطوير الشخصية، وتنمية الهوايات، والذي عبَّرت عنه (م ٩، مجموعة التركيز٤) بقولها: *"التكنولوجيا بالنسبة لي مفيدة جدًا، تعلِّمني الكتابة والقراءة وسرعة الفهم، وتساعدني أني أعبر عن اللي بداخلي بدون ما أحد يعرف مين أنا. التكنولوجيا تطور الشخصية بشكل عام وتنمي الهوايات وتوسع الثقافة"*.

وبذلك؛ تشكل التكنولوجيا أهمية كبيرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، نظرًا لما تقدمه لهن من جوانب تعويضية تمكنهن من النجاح في البيئات التعليميَّة التي يلتحقن بها.




**شكل ١٤** : الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة تبعًا لاختلاف الوسائل التكنولوجية المستخدمة

### ٥. ٢. ٢. ٦ مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة:

أسفر الربط بين النتائج الكميَّة والنوعيَّة للدِّراسة عن وجود اختلاف في مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة حسب أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة. وعلى هذا؛ تم تصنيف مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة في موضوعات فرعية تتمثل في: الهُوِيَّة الصمَّاء، الهُوِيَّة السَّامعة، الهُوِيَّة الثنائيَّة (انظر الشكل رقم ١٥). وذلك كالتالي:

**١- الهُوِيَّة الصمَّاء:**

من خلال تحليل الهُوِيَّة الثقافيَّة للمشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء تبين أن مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة لديهن يغلب عليه طابع الفخر والاعتزاز بالصمم، وقد اتضح ذلك بقول (م ٣، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"كوني صمَّاء مو معناه أني ضعيفة، بالعكس هذا الشيء خلَّاني أتغير للأقوى عشان أقدر اعتمد على نفسي، حاليًا ما فيني خجل من إعاقتي أبدًا، لأن صار فيه وعي بمجتمع الصُّم، صرت أكثر ثقة بنفسي، ما أنحرج من الناس. أنا صمَّاء وعندي فخر بهذا الشيء"* .

وبالنسبة لتأثير الصمم وضعف السمع على مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى المشاركات ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء؛ فقد تبين أن الصمم قد يكون مشكلة في البداية لكنه يتحول بعد ذلك إلى نقطة قوة، وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"في البداية كان الصمم يأثر علي، لأن الطالبات كانوا ينظرون لي نظرة غريبة كأني انسانة سلبية، لكن الآن بعد ما زاد إيماني بالله صرت قوية، وما أخجل من مصيبتي وعرفت أن الإعاقة مو نهاية الحياة بالعكس بتكون بداية لي أني أتطور وأنجح"* (م ٤، مجموعة التركيز ٢).

**٢- الهُوِيَّة السَّامعة:**

من خلال تحليل الهُوِيَّة الثقافيَّة للمشاركات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة؛ تبين أن الاستجابات حول مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة كانت مشابهة للمشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء، فيما عدا أن هذا المفهوم اختلف؛ حيث كان يغلب عليه الخجل في البداية ثم تحول إلى ثقة بالنفس. وقد عبَّرت (م ١٤، المقابلة الفردية) عن

ذلك بقولها: *"كانوا أكثر الناس يوم كنت صغيرة ما يعرفون أن عندي ضعف سمع، كنت أتضايق أقول للناس هالشيء، لأني أخاف يضحكون علي، كنت أعتقد أني أنا الوحيدة ضعيفة السمع وأقول ليه بس أنا، لأني ما كنت أشوف أي أحد ضعيف سمع حولي، بعدين صرت ما أحس فيه فرق بيني وبين الناس، صرت أقولهم عادي وافتخر بنفسي، بالعكس صرت أحمد الله على هذا الشيء، خصوصًا لما دخلت الجامعة، وشفت كثير ضعيفات سمع، اختلف مفهومي، زادت ثقتي بنفسي، وصرت أركز على الجانب الإيجابي بكل شيء"*.

وبالنسبة لتأثير ضعف السمع على مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى المشاركات ذوي الهُوِيَّة السَّامعة؛ فقد ذكرت معظم المشاركات أن ضعف السمع لا يؤثر عليهن بشكل سلبي إطلاقًا بل تأثيره يكون إيجابي في الغالب لوجود الرضا الكامل بقضاء الله وقدره، وعبَّرت عن ذلك (م ١١، مجموعة التركيز٤) بقولها: *"ضعف السمع ما يأثر علي بشكل سلبي، ولا عندي مانع أقول للناس عن هذا الشيء، أنا عندي رضى كامل بإعاقتي، لأن هذي خلقة الله سبحانه وتعالى، وأنا راضية بقضاء الله وقدره، بالعكس ضعف السمع كان تأثيره إيجابي علي، يعني مثلًا بسببه صار سهل علي دخول الجامعة، وتغاضوا عن بعض الشروط، فهذا الشيء أتاح لي فرصة ذهبية أني أدخل أقوى جامعة في السعودية، عشان كذا أشوف نفسي محظوظة"*.

**٣- الهُوِيَّة الثنائيَّة:**

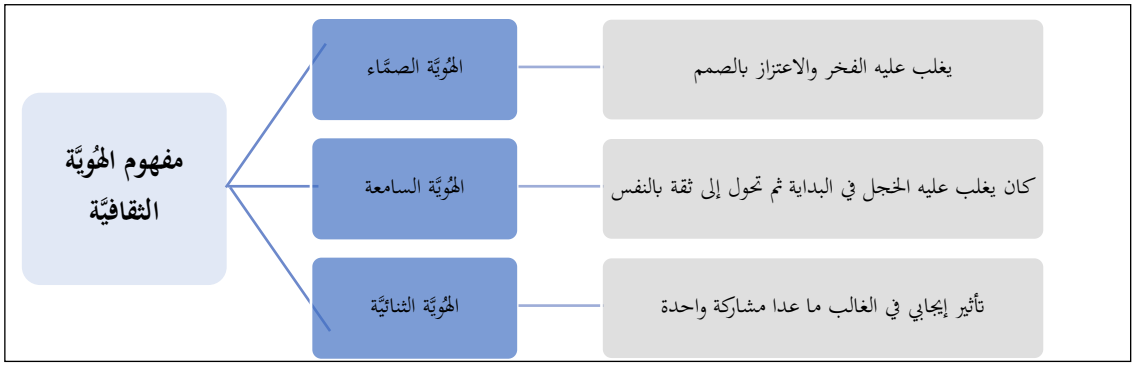
من خلال تحليل الهُوِيَّة الثقافيَّة للمشاركات من ذوي الهُوِيَّة الثنائيَّة؛ تبين أن مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة لديهن تأثر نتيجة للفقدان السمعي، وقد تراوح ما بين التأثير السلبي والإيجابي. حيث اختلف ذلك حسب درجة الفقد السمعي ومتغيرات أخرى كالخلفية الأسرية والتعليميَّة للمشاركة. فبالنسبة للمشاركات الصُّم كان لديهن فخر بهذا الصمم -مثلهن في ذلك مثل المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء-، وعبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"عندي ثقة بنفسي، وأحب اجتمع مع الناس وعندي خبرة جيدة بالأشياء من حولي، شخصيتي قوية وما أسكت لما أحد يغلط علي، حتى لو كنت صمَّاء عندي حقوق لازم يلتزمون فيها الناس، وأنا افتخر بهذا الشيء"* (م ٩، مجموعة التركيز٤). أما بالنسبة للمشاركات ضعيفات السمع؛ فقد ذكر بعضهن بأن العقبات التي تعرضن لها بسبب ضعف السمع كان لها تأثيرًا إيجابيًا عليهن، كما كانت سببًا رئيسيًا للنجاح الذي وصلن إليه، وقد عبَّرت عن ذلك إحدى المشاركات بقولها: *"العقبات اللي مريت فيها بسبب ضعف السمع هي اللي خلتني أوصل لهذا الشيء، حاولت قد ما أقدر أني اجتاز كل شيء صعب مريت فيه، تعلَّمت من كل شيء، لأني حسيت المسؤولية علي مضاعفة"* (م ٦، المقابلة الفردية).

من جانب آخر فإن هذا الفقدان السمعي كان له تأثيرًا سلبيًا لدى جزء بسيط من المشاركات ذوي الهُوِيَّة الثنائيَّة، حيث اختلف مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة لديهن كليًا بعد فقدان السمع، وقد كان للعوامل المحيطة دورًا كبيرًا في ذلك، وعبَّرت (م ١٧، المقابلة الفردية) عن ذلك بقولها: *"تغير مفهومي عن نفسي لما فقدت*

*السمع، تغيرت حياتي كلها، هالشيء خلاني ضعيفة اتضايق من أي شيء يصير، بس الحين صرت قوية، قدرت اتخطى كل اللي مريت فيه، أتمنى يرجع فيني الزمن عشان أدافع عن نفسي وما أتضايق من شيء" .*

وفيما يتعلق بتأثير الصمم أو ضعف السمع على مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة، فقد اتضح بأن الصمم لا يعتبر مشكلة بالنسبة للمشاركات الصُّم من ذوي الهُوِيَّة الثنائيَّة، وكانت أحد الأسباب المهمة في ذلك يعود إلى كون الأسرة صمَّاء، مما جعلها تعتبر الصمم أمر طبيعي جدًا، بل قد يكون سببًا في سعادتها. وقد اتضح ذلك بقول (م ١، مجموعة التركيز ٢) التي ذكرت: *"الصمم بالنسبة لي مو مشكلة، لأن عائلتي صم، وأنا ممتنة إني صمَّاء، هذا الشيء خلاني قوية وواثقة من نفسي أكثر، بالعكس أكون سعيدة لما يقولون عني صمَّاء" .*

أما بالنسبة لضعيفات السمع؛ فقد ذكرت إحداهن أن ضعف السمع جعل شخصيتها أقوى مما دفعها إلى تأليف كتاب تعرِّف فيه المجتمع بثقافة الصُّم وضعاف السمع، واتضح ذلك بقولها: *" أنا ما أشوف نفسي ضعيفة سمع يعني مختلفة عن الآخرين، بالعكس كان عندي فضول إني اكشف للعالم عن نفسي، أنا حاليًا جالسة أكتب قصة حياتي في رواية اسمها "صمت" تحكي عن معاناتي كضعيفة سمع، وكيف وصلت للي أنا فيه الآن، اعتبر ضعف السمع فخر لي، كوني ضعيفة سمع لكني قوية"* (م ٢٠، مجموعة التركيز ١).




***شكل ١٥*** : الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة حسب أشكالها

### ٥. ٢. ٢. ٧ تأثير الخِبرات التعليميَّة:

أسفر الربط بين النتائج الكميَّة والنوعيَّة للدراسة عن وجود اختلاف في الخِبرات التعليميَّة المؤثرة على تعزيز أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة. وعلى هذا؛ تم تصنيف الخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُوِيَّة الثقافيَّة في عدة موضوعات فرعية تتمثل في: الهُوِيَّة الصمَّاء، الهُوِيَّة السَّامعة، الهُوِيَّة الثنائيَّة (انظر الشكل رقم ١٦). وذلك كالتالي:

**١- الهُوِيَّة الصمَّاء:**

فيما يتعلق بتأثير الخِبرات التعليميَّة على تعزيز الهُوِيَّة الثقافيَّة لدى المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء، فقد أكدت أربعة من أصل خمس مشاركات على أن طرق التواصل كخبرة تعليمية كانت هي الأكثر تأثيرًا على تعزيز الهُوِيَّة الثقافيَّة لديهن، وقد عبَّرت إحدى المشاركات عن ذلك بقولها: *"طرق التواصل أكثر شيء*

*أثر على هويتي، لأنها هي اللي تحكم تعاملي مع الناس، يعني مثلًا لغة الإشارة تحكم علاقاتي الاجتماعية واكتسابي للمعارف. في المدرسة كنت استخدم لغة الإشارة كثير، لكن لما دخلت الجامعة، صار أكثر شيء استخدمه الكتابة بعدين لغة الإشارة، بحكم اختلاطي مع السامعات"* (م ١٣، المقابلة الفردية). بينما واحدة فقط ذكرت أن التكنولوجيا كخبرة تعليمية كان لها التأثير الأكبر على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديها، وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"التكنولوجيا من أكثر الأشياء اللي أثرت على، لأنها طريق سهل أني أحصل فيه على كل الأخبار اللي أبيها، أقدر أوصل اللي أبيه نفس ما هو"* (م ٥، مجموعة التركيز٢). بينما لم تعبِّر أي من المشاركات ذوي الهُويَّة الصمَّاء عن تأثير البيئة التعليميَّة، أو العلاقات مع الأقران، أو العلاقات مع المعلمات.

**٢- الهُويَّة السَّامعة:**

بالنسبة لتأثير الخِبرات التعليميَّة على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة، فقد أكدت أربعة من أصل خمس مشاركات على أن البيئة التعليميَّة كخبرة تعليمية كانت هي الأكثر تأثيرًا على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، وقد اتضح ذلك بقول (م ١٤، المقابلة الفردية) التي ذكرت: *"البيئة هي أكثر شيء يأثر على الهويَّة الثقافيَّة للشخص، وهذا الشيء شفت تأثيره علي، لأن وجودي في بيئة الدمج هو اللي خلاني احتك مع السامعات بهذي الطريقة، وهذا الشيء صار واضح أكثر بالنسبة لي لما دخلت الجامعة وقارنت نفسي بزميلاتي الصُّم وضعيفات السمع اللي معي"*. بينما واحدة منهن فقط ذكرت أن العلاقات مع الأقران كانت هي الأكثر تأثيرًا على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديها، وعبَّرت عن ذلك بقولها: *"الأقران هم أكثر شيء أثروا على هويَّتي بسبب تعاملهم معي، لأني ما حسيت نفسي ناقصة عنهم، حسيت إني أقدر أتواصل معهم، كانوا يساعدوني في كل شيء، خصوصًا في الكتابة"* (م ١٥، المقابلة الفردية). بينما لم تعبِّر أي من المشاركات ذوي الهُويَّة السَّامعة عن تأثير طرق التواصل، أو العلاقات مع المعلمات، أو التكنولوجيا.

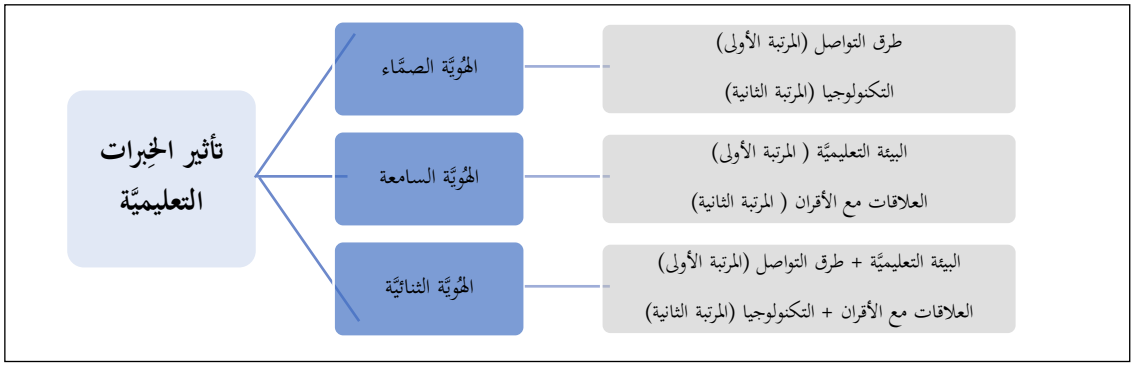
**٣- الهُويَّة الثنائيَّة:**

فيما يتعلق بتأثير الخِبرات التعليميَّة على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، فقد شكَّلت كلًا من البيئة التعليميَّة وطرق التواصل أهمية متقاربة في التأثير على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن؛ حيث أكدت ثلاثة من أصل (١٠) مشاركات على أن البيئة التعليميَّة كخبرة تعليمية هي الأكثر تأثيرًا على الهُويَّة الثقافيَّة لديهن -وهن بذلك يتشابهن مع المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة-، واتضح ذلك بقول إحداهن: *"البيئة التعليميَّة هي أكثر شيء أثر علي من ناحية الهويَّة والشخصية، أثرت على تكوين العلاقات عندي، طرق التواصل اللي استخدمها، طورتني بأشياء كثيرة، خلتني أتقدم أكثر، خلتني أحتك بالسامعات أكثر لحد ما صرت مثلهم في كل شيء"* (م ١٦، المقابلة الفردية). من جانب آخر أكدت ثلاثة من المشاركات على تأثير طرق التواصل -وهن بذلك يتشابهن مع المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء-، حيث ذكرت إحدى

المشاركات: *"طرق التواصل هي أهم شيء بالنسبة لي، هي اللي أثَّرت على ثقافتي وعلاقاتي الاجتماعية، لأنها تمثل لغتي الأساسية، بتكون معي طول حياتي، عشان كذا حرصت أطورها عشان أقدر استفيد"* (م ٢، المقابلة الفردية).

بينما احتلت العلاقات مع الأقران والتكنولوجيا أهمية متقاربة كذلك في التأثير على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة؛ حيث إن مشاركتين أكدتا على تأثير العلاقات مع الأقران، واتضح ذلك بقول إحداهن: *"علاقتي مع الأقران أكثر شيء أثر علي، في المدرسة كنت أتكلم مع البنات، ويساعدوني كثير، ما أقدر أكون علاقات مع المعلمات لأنهم بعاد عني، بس الطالبات كانوا هم الأقرب مني، لأني ألاقي منهم النصح والتوجيه، وأطور نفسي من خلالهم"* (م ١٢، مجموعة التركيز ٣). بينما مشاركتان أكدتا على تأثير التكنولوجيا، واتضح ذلك بقول إحداهن: *"التكنولوجيا أكثر شيء أثرت علي، تساعدني على معرفة أشياء كثيرة، التكنولوجيا خلتني اعتمد على نفسي، أقدر أسوي كل شيء بدون ما احتاج لأحد، لأن كل شيء موجود فيها"* (م ١٧، المقابلة الفردية).

وبذلك؛ احتلت العلاقات مع المعلمات كخبرة تعليمية المرتبة الأخيرة من حيث التأثير على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع بجميع أشكالها. حيث عبَّرت معظم المشاركات بمختلف أشكال الهُويَّات عن عدم وجود علاقة مع المعلمات، أو وجود تأثيرًا سلبيًا للمعلمات بالمرتبة الأولى، وعبَّرت عن ذلك (م ١٧، المقابلة الفردية) بقولها: *"المعلمات أثروا علي بشكل سلبي، لأني كنت أحس بإهمال منهم، ما يدافعون عني، ولا يهتمون مني، ولا يقدمون لي أي مساعدة أو دعم، صراحة المعلمات ما كان لهم تأثير يُذكر"*.




**شكل ١٦** : الموضوعات الفرعية المتعلقة باختلاف تأثير الخِبرات التعليميَّة على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة

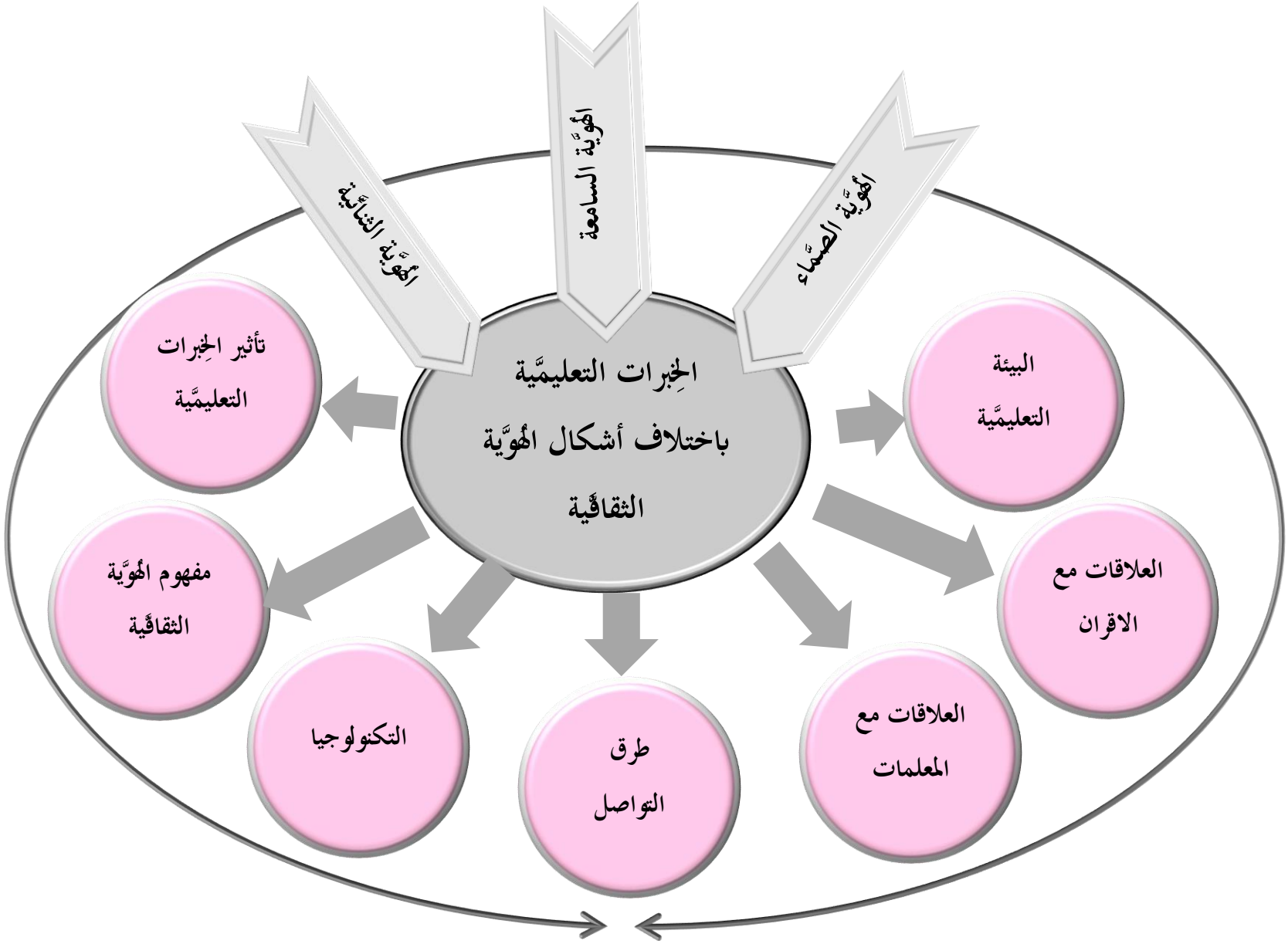
وبناءً على ما سبق، يمكن استنتاج وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعية باختلاف الخِبرات التعليميَّة التي تعرضن لها (انظر الشكل رقم ١٧)، مما يعني بأن الخِبرات التعليميَّة تؤثر في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع بصور مختلفة، ويبين الجدول رقم (١٧) ملخص تأثير الخِبرات التعليميَّة على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة باختلاف أشكالها.

**جدول ١٧**

*تأثير الخِبرات التعليميَّة على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة باختلاف أشكالها*

| شكل الهُويَّة | درجة الفقد السمعي | البيئة التعليميَّة | العلاقات مع الأقران | العلاقات مع المعلمات | طرق التواصل | التكنولوجيا | مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة | تأثير الخِبرات التعليميَّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الهُويَّة الصمَّاء | أربع مشاركات صم– مشاركة ضعيفة سمع | –تفضيل معاهد الأمل، ما عدا المشاركة ضعيفة السمع تفضل بيئات الدمج.<br>–لا يوجد دعم.<br>–تفضيل المرحلة الجامعيَّة. | –علاقات قليلة لكن قوية.<br>–معظمهن صم.<br>– الانتماء يكون للصُّم.<br>–خبرات إيجابية في الغالب.<br>–لا يوجد تنمر.<br>*يستثني من ذلك المشاركة ضعيفة السمع التي تعرضت للتنمُّر. | –علاقات سطحية إلى معدومة لدى الجميع.<br>– لا يوجد دعم. | –لغة الإشارة + قراءة الشفاه + الكتابة.<br>–لا يوجد مشاكل في التواصل.<br>*يستثني من ذلك ضعيفة السمع التي تعتمد على التواصل المنطوق. | –الجميع يستخدمن معين سمعي ما عدا مشاركة واحدة لا تستخدم المعين.<br>–استخدام جميع برامج التواصل الاجتماعي.<br>–تترك تأثير إيجابي. | –مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة يغلب عليه الفخر والاعتزاز بالصمم. | –طرق التواصل هي الأكثر تأثيرًا على الهُويَّة الثقافيَّة. فيما عدا مشاركة واحدة كانت التكنولوجيا هي الأكثر تأثيرًا عليها. |
| الهُويَّة السَّامعة | خمس مشاركات ضعيفات سمع | –تفضيل المدارس العامة أولًا ثم برامج الدَّمج.<br>– يوجد دعم.<br>– تفضيل المرحلة الجامعيَّة. | –علاقات كثيرة لكن سطحية.<br>–معظمهن سامعات وقليل ضعيفات سمع.<br>–الانتماء يكون للسامعين.<br>–خبرات إيجابية في الغالب.<br>– يوجد تنمر. | –علاقات سطحية إلى قوية لدى جزء بسيط فقط.<br>–يوجد دعم. | –التواصل المنطوق + قراءة الشفاه + الكتابة.<br>–لا يوجد مشاكل في التواصل. | –الجميع يستخدمن معين سمعي ما عدا مشاركة واحدة لا تستخدم المعين.<br>–استخدام جميع برامج التواصل الاجتماعي.<br>–تترك تأثير إيجابي. | – مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة كان يغلب عليه الخجل في البداية ثم تحول إلى ثقة بالنفس. | –البيئة التعليميَّة هي الأكثر تأثيرًا على الهُويَّة الثقافيَّة. فيما عدا مشاركة واحدة كانت العلاقات مع الأقران هي الأكثر تأثيرًا عليها. |

| شكل الهُوِيَّة | درجة الفقد السمعي | البيئة التعليميَّة | العلاقات مع الأقران | العلاقات مع المعلمات | طرق التواصل | التكنولوجيا | مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة | تأثير الخِبرات التعليميَّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الهُوِيَّة الثنائيَّة | أربع مشاركات صم –ست مشاركات ضعيفات سمع | –تفضيل برامج الدمج والمدارس العامة.<br>–يوجد دعم لدى النصف بينما لا يوجد لدى النصف الآخر.<br>–تفضيل المرحلة الجامعيَّة. | –تراوحت ما بين علاقات قوية تستمر لسنوات إلى سطحية.<br>–تتنوع ما بين الصُّم وضعاف السمع والسامعين.<br>–الشعور بالراحة عند الكل بينما الشعور بالانتماء يكون للصُّم بالنسبة للمشاركات الصُّم ولضعاف السمع والسامعين بالنسبة للمشاركات ضعيفات السمع.<br>–تتراوح ما بين الخبرات الإيجابية والسلبية.<br>–يوجد تنمر لمن حضرن المدرسة العامة فقط. | –تتراوح ما بين علاقات جيدة لدى النصف إلى علاقات سطحية ومعدومة لدى النصف الآخر.<br>–يوجد دعم. | لغة الإشارة + قراءة الشفاه + الكتابة بالنسبة للمشاركات الصُّم، التواصل المنطوق+ قراءة الشفاه+ الكتابة بالنسبة للمشاركات ضعيفات السمع.<br>–يوجد مشاكل في التواصل لدى ثلاث مشاركات فقط. | –الجميع يستخدمن معين سمعي ما عدا واحدة زارعة للقوقعة الالكترونية.<br>–استخدام جميع برامج التواصل الاجتماعي.<br>–تترك تأثير إيجابي. | – مفهوم الهُوِيَّة الثقافيَّة تأثر نتيجة للفقدان السمعي، وقد كان تأثيرًا إيجابيًا في الغالب ما عدا مشاركة واحدة عبَّرت عن وجود تأثيرًا سلبيًا. | –تحتل البيئة التعليميَّة وطرق التواصل المرتبة الأولى، ثم العلاقات مع الأقران والتكنولوجيا في المرتبة الثانية، بينما لا يوجد تأثير للعلاقات مع المعلمات. |




***شكل ١٧*** : الخريطة الذهنية للموضوعات المتعلقة باختلاف أشكال الهُوِيَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع باختلاف الخبرات التعليميَّة التي تم التعرض لها

# الفصل السادس
# مناقشة النتائج

٦. ١ مناقشة نتائج السؤال الأول

٦. ٢ مناقشة نتائج السؤال الثاني

٦. ٣ مناقشة نتائج السؤال الثالث

٦. ٤ مناقشة نتائج السؤال الرابع

٦. ٥ مناقشة نتائج السؤال الخامس

٦. ٦ مناقشة نتائج السؤال السادس

٦. ٧ مناقشة نتائج السؤال السابع

٦. ٨ مناقشة نتائج السؤال الثامن

# الفصل السادس

# مناقشة النتائج

**تمهيد:**

يعرض الفصل الحالي مناقشة لنتائج الدِّراسة التي تم استعراضها في الفصل الخامس، وذلك من خلال تطوير التفسيرات من النتائج، والربط بينها بشكل موضوعي، عن طريق استعراض الأدبيات والأبحاث العلميَّة ذات الصلة في مناقشة البيانات التي تم الحصول عليها لدعم تفسير النتائج وتسهيل فهمها للقارئ. وفيما يلي مناقشة لنتائج الدِّراسة بشكلٍ مستقل:

## ٦. ١ مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود ثلاث أشكال من الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، والتي جاءت مرتبة تنازليًا على النحو التالي: الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة الصمَّاء. بينما لم يتم الكشف عن أي مشاركة من ذوي الهُويَّة الهامشيَّة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات العلمية في إظهار أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الثلاثة؛ إلاَّ أنها تختلف عنها في عدم وجود الهُويَّة الهامشية، حيث جاءت دراسة كلًا من جولدبليت وموست (Goldblat &Most, 2018) ودراسة كلًا من كورنيل ولينيس (Cornell & Lyness, 2005) التي أشارت إلى أن هناك أربع مجموعات من الهُويَّة تطوَّرت لدى المشاركين الصُّم وضعاف السمع تمثلت في: الهُويَّة الصمَّاء، والهُويَّة السَّامعة، والهُويَّة الثنائيَّة، والهُويَّة الهامشيَّة. كما أشارت دراسة جليكمان (Glickman, 1993) إلى أن الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم تتدرج وفق مراحل تطورية تبدأ بالهُويَّة السَّامعة ثم الهامشيَّة ثم المغمورة ثم الثنائيَّة. في المقابل؛ أشارت دراسة كلًا من موجير وآخرين (Mugeere et al., 2015) إلى أنه غالبًا ما تتنافس أشكال متعددة من الهُويَّات في أوغندا والتي لا تستند بالضرورة على الهُويَّة الصمَّاء.

وتعزو الباحثة تنوع أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع المشاركات في الدِّراسة لتنوع الظروف التي مررن بها؛ سواءً على مستوى الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بأكمله، كما تلعب درجة الفقد السمعي، وطرق التواصل المستخدمة من قبل المشاركات دورًا كبيرًا في ذلك. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة جامبور (Jambor, 2009) من أن وجود أربع أنماط للكفاءات الثقافيَّة (الصمَّاء، السَّامعة، ثنائيَّة الثقافة، الهامشيَّة) لدى الصُّم وضعاف السمع ترتبط بمجموعة من العوامل؛ حيث إن أولئك الذين ولدوا صم، وذهبوا إلى المدرسة

السكنية للصُّم، واستخدموا لغة الإشارة كوسيلة اتصال أساسية أثناء نموهم وكان لديهم ضعف شديد في السمع، تبنوا الهُويَّة الصمَّاء. بينما أولئك الذين التحقوا بالمدرسة العامة بدون خدمات دعم للصُّم، واعتمدوا على السمع المتبقي لديهم وقدرتهم على التعبير، ولديهم فقدان سمع خفيف أو معتدل، كانوا أكثر توجهًا نحو الثقافة السَّامعة.

أما فيما يتعلق بترتيب أشكال الهُويَّة الثقافيَّة التي ظهرت لدى الطالبات المشاركات؛ فتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة برونبيرج (Brunnberg, 2010) التي أشارت إلى وجود هُويَّة ثنائيَّة الثقافة لدى غالبية العينة. وقد يعود السبب في حصول الهُويَّة الثنائيَّة على المرتبة الأولى من بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة؛ كونها تعد من أفضل أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، وأكثرها إيجابية، كما أنها تتبحلى بمزايا لا تتوفر في الأشكال الأخرى من الهُويَّة؛ فهي تجعل الصُّم وضعاف السمع قريبين من كلًا من مجتمع الصُّم وضعاف السمع ومجتمع السامعين في نفس الوقت؛ مما يؤدي إلى احترام كلا المجتمعين وعدم انتقاص أي منهما. فضلًا عن أن معظم المشاركات في الدِّراسة الحالية لديهن رضا وتقبل للفقدان السمعي الذي يعانون منه، ذلك أنهن وصلن إلى مرحلة عمرية تجاوزن فيها مراحل الصدمة والإنكار، وأصبح لديهن تأقلم مع هذا الفقدان، خصوصًا وأنهن التحقن بالجامعة، وأكملن حياتهن بشكل طبيعي وقريب من قريناتهن السامعات؛ مما جعلهن من أكثر الأشخاص الصُّم وضعاف السمع حظًا على مستوى المجتمع السعودي؛ حيث أتيحت لهن فرصة إكمال التعليم الجامعي؛ الأمر الذي لا يتحقق لكثير من أقرانهم الصُّم وضعاف السمع، وهذا يؤثر بكل تأكيد على هُويَّتهن الثقافيَّة بشكل إيجابي.

ويؤيد ذلك؛ ما أشارت إليه نتائج العديد من الدِّراسات العلميَّة من أن الهُويَّة الثنائيَّة لها ميزة عن باقي أشكال الهُويَّات الثقافيَّة؛ مما ساعد في انتشارها، ذلك أن الهُويَّة الثنائيَّة هي خيار آمن للرفاهية النفسية؛ حيث إن الأشخاص ممن يملكون هذه الهُويَّة لديهم مستويات أعلى من الرفاهية النفسية مقارنة بالهُويَّات الأخرى (Chapman & Dammeyer, 2017a; Hintermair, 2008)، بالإضافة إلى أنهم يملكون مفهوم ذات أعلى من باقي الهُويَّات (Cornell & Lyness, 2005). كما أنهم يميلون إلى زيادة احترام الذات والرضا عن الحياة (Bat-Chava, 2000). وبالتالي فإنهم يواجهون صعوبات أقل مقارنة بباقي الهُويَّات الأخرى (Cole & Edelmann, 1991).

وترى الباحثة بأن من أكثر الأسباب التي ساعدت على انتشار هذا الشكل من الهُويَّة؛ أن معظم المشاركات في الدِّراسة التحقن ببرامج الدمج، مما ساعد على تقبلهن لكلًا من مجتمع الصُّم وضعاف السمع ومجتمع السامعين في الوقت نفسه، حيث إن برامج الدمج تلعب دورًا كبيرًا في ذلك. الأمر الذي يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات العلمية التي ذكرت بأن برامج الدمج الموجودة في المدارس العامة، التي أصبح الطلاب الصُّم وضعاف السمع يلتحقون بها في العقدين الأخيرين، تلعب دورًا كبيرًا في التعرف على المعايير الاجتماعية والثقافيَّة لمجتمع السامعين، مما يجعلهم قريبون منهم ومن ثقافتهم (Bat-Chava, 2000; Israelite et al., 2002; Leigh, 1999).

ولعلَّ وجود الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة لدى غالبية المشاركات يؤيد كذلك ما أشار إليه محمد (٢٠١٠) الذي ذكر بأن أدبيات التربية الخاصة تشير إلى أن الصُّم وضعاف السمع لديهم رغبة في أن يكونوا من فئة ثنائيَّة الثقافة/ ثنائيَّة اللغة، وقد يكون السبب الرئيسي في ذلك أن عدد كبير من عينة تلك الدِّراسة كانت من برامج الدمج –مثلهم مثل المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة– (انظر جدول رقم١)، وهذا ساعدهن على التحرر من التقوقع حول الذات والعزلة والتقيد بعالم الصُّم إلى الانفتاح على مجتمع الأغلبية السَّامعة والاندماج معهم، مع المحافظة على العادات والتقاليد والمعايير الثقافيَّة لجماعة الصُّم وضعاف السمع. بالإضافة إلى ما أشارت إليه دراسة فوستر (Foster,1998) التي ذكرت بأن الصُّم يمرون بمناسبات عديدة يكون فيها التواصل داخل أسرتهم وبيئتهم التعليميَّة محدودًا من ناحية التفاعل؛ كونه يعتمد على الاستماع فقط دون لغة الإشارة. وبالتالي فإن التواصل المحدود يخلق إحباطًا ولا يساعد الصُّم أو السامعين على اكتساب معارف جيدة عن معايير وقيم بعضهم البعض، إضافة إلى أنه يدعم تكوين تصورات غير دقيقة عن الصُّم والصمم، مما يجعل لدى الصُّم وضعاف السمع رغبة في الاحتكاك بشكل أكبر بعالم السامعين.

كما تبرر الباحثة سبب حصول الهُويَّة السَّامعة على المرتبة الثانية من بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، نظرًا لأنها تجعل الصُّم وضعاف السمع أكثر قربًا من مجتمع السامعين؛ مما يعالج العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية لديهم، والتي تترتب على عدم قدرتهم على التواصل مع السامعين. وتعزو الباحثة ذلك إلى التطور الكبير الحاصل في الوقت الحالي، وظهور القوانين والتشريعات العالمية التي تؤيد التوجه نحو الدمج، وتطور الوعي بهذه الفئة حتى أصبحت تحتك مع السامعين في مختلف المجالات وتشعر بالقبول منهم. على عكس الوضع في السابق؛ والذي كانت فيه فئة الصُّم وضعاف السمع معزولة عن الآخرين، الأمر الذي عزز لديهم الشعور بالرفض والوحدة، مما جعل هذه الهُويَّة خيارًا جيدًا للبعض. حيث أكدت دراسة جامبور (Jambor, 2009) على أن الصُّم وضعاف السمع الأكثر توجهًا نحو الهُويَّة السَّامعة لديهم نوعية حياة أفضل من البقية. كما أكدت دراسة كول وايدلمان (Cole & Edelmann, 1991) على أن الفرضية القائلة بأن مجموعة الهُويَّة السَّامعة ستواجه مشكلات أكبر من غيرها لم تكن مدعومة.

في المقابل؛ حصلت الهُويَّة الصمَّاء على المرتبة الثالثة من بين أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة قابيل (٢٠١٩) التي وجدت أن نمط الهُويَّة الصمَّاء هو أكثر الأنماط السائدة لدى الصُّم، كما تتعارض مع نتائج دراسة لي (Leigh, 1999) التي أشارت إلى أنه لم يتم اختيار الهُويَّة الصمَّاء من قبل أي من المشاركين، حيث إن العديد منهم شعروا بأنهم عالقون بين عالم الصُّم وعالم السامعين. وتبرر الباحثة هذا التعارض بأن جميع المشاركات في الدِّراسة الحالية كانت توجهاتهن واضحة نحو تفضيلاتهن والمجموعة التي ينتمون إليها، ولعلَّ كونهن في المرحلة الجامعيَّة لعب دورًا في ذلك، حيث وصلن إلى مرحلة تتضح فيها توجهاتهن ومعتقداتهن، مما جعلهن مدركات لهُويَّاتهن بشكل كافٍ؛ وفي هذا يذكر المفدى (٢٠٠٢) أن الأشخاص في مرحلة الشباب يصبحون أقل تأثرًا بما يحدث من حولهم في المواقف المختلفة، ذلك أنهم يصلون إلى مستوى من تأكيد الذات لدرجة أنهم لم يعودوا

في حاجة لاستخدام أساليب لتأكيد ذواتهم، كما أن تعلقهم بمجموعة واحدة من الرفاق لم تعد له حاجة، إذ أنهم يجدون لهم قيمة واعتبار أكبر من خلال انتمائهم للمجتمع بأسره.

وترجع الباحثة حصول الهُوِيَّة الصمَّاء على المرتبة الثالثة، إلى أن هذه الهُوِيَّة مقبولة بين مجتمع الصُّم بشكل خاص، ذلك أن هذه الهُوِيَّة تؤمن بمعتقدات الصُّم وضعاف السمع، وقيمهم، وتعترف بهم كأقلية خاصة لها صفات تميزها عن غيرها، مما يشعرهم بالفخر والاعتزاز. حيث يشير ريمرمان (٢٠١٣/ ٢٠١٧) إلى أن الأشخاص الصَّم يتشاركون في اللغة والمعتقدات والعادات الخاصة بالصُّم، مما يعزز لديهم الشعور بالفخر والاعتزاز بالنفس. وهذا يبرر أن جميع من حصلوا على هذه الهُوِيَّة كانوا من الصُّم، فيما عدا مشاركة واحدة كانت ضعيفة سمع، والتي تم اختيارها لإجراء مجموعات التركيز والمقابلات الفردية معها للتعرف على أسباب ذلك، كما سيتم توضيحها في مناقشة نتائج السؤال الثامن.

وبالتالي، فقد يكون سبب حصول هذه الهُوِيَّة على المرتبة الثالثة، هو أن الهُوِيَّة الصمَّاء في الغالب تجعل الصُّم وضعاف السمع معزولين عن السامعين، مما يخالف التوجهات العالمية الحديثة التي تنادي بالدمج مع السامعين في مختلف المجالات، وهو نفس السبب الذي جعل أغلب المشاركات يحملن الهُوِيَّة الثنائيَّة. وعلى الرغم من حصولها على المرتبة الثالثة إلاَّ أنه لا يمكن الإنكار بأن الهُوِيَّة الصمَّاء تعتبر وسيلة لإثبات القدرات والدفاع عن الصمم، حسبما أشارت إليه دراسة بول ويليامسون (Powell-Williams, 2018) التي أكدت على أن المشاركين يشعرون بأنهم مجبرون على إثبات قدراتهم كصم، وتطبيع أنفسهم وصممهم عند السامعين، والدفاع عن الأصالة وتأكيد صحتها، وهذا ينتج من شعورهم بالوصم ومحاولتهم لإثبات هُوِيَّتهم أمام السامعين.

وأخيرًا؛ لم تكشف نتائج الدِّراسة الحالية عن شكل الهُوِيَّة الهامشيَّة، حيث لم يتم تحديد أي من الطالبات المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة تحمل هُوِيَّة هامشيَّة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدِّراسات العلميَّة (Cole & Edelmann, 1991; Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي أشارت إلى أنه تم تعيين ثلاث أشكال من الهُوِيَّات لدى الصُّم تتمثل في: الهُوِيَّة الصمَّاء، والهُوِيَّة السَّامعة، والهُوِيَّة الثنائيَّة. بينما لم يتم تحديد الهُوِيَّة الهامشيَّة. بالإضافة إلى دراسة هاردي (Hardy, 2010) التي ذكرت أن الطلاب الصُّم وضعاف السمع حددوا أنفسهم في ثلاث فئات: الانحياز للصُّم، والانحياز للسامعين، والجمع بين عالم الصُّم وعالم السامعين.

كما أنه من المهم ملاحظة أنه حتى في الدِّراسات الكميَّة الأخرى التي تضمنت عددًا كبيرًا من المشاركين، يوجد عدد قليل جدًا من المشاركين ذوي الهُوِيَّة الهامشيَّة. حيث حدد ساري (Sari, 2005) أنماطًا للثقافة، بما في ذلك الهُوِيَّة السَّامعة، والهُوِيَّة الصمَّاء، والهُوِيَّة ثنائيَّة الثقافة، بينما لم توجد مجموعة تحمل الهُوِيَّة الهامشيَّة. إضافة إلى أن (٢٢) من المشاركين البالغ عددهم (٢٦٧) شخصًا في دراسة بات شافا (Bat-Chava, 2000) كان لديهم

هُويَّات هامشيَّة. علاوة على ذلك، في نفس الدِّراسة، استُخدمت المقابلات شبه المنظمة من أجل استكشاف أكثر تحليلًا لهوُيَّة المشتركين. ومع ذلك، لم يتطوع أي مشترك من ذوي الهُويَّة الهامشية.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أنه من الممكن أن يكون المشاركات الذين شعروا بالقوة أو الأمان حول هُويَّتهن، وكانوا مؤهلين في طرق التواصل هن اللواتي تمكنَّ من الالتحاق بالمرحلة الجامعيَّة، في حين أن أولئك اللواتي شعرن بعدم معرفة هُويَّتهن أو اتصالهن غير المفهوم مع الآخرين لم يتمكنوا من الالتحاق بهذه المرحلة، ذلك أن الصُّم وضعاف السمع الذين يحملون الهُويَّة الهامشية هم الأكثر تعرضًا للمشكلات والتحديات؛ فهم لا ينتمون إلى مجتمع الصُّم وضعاف السمع ولا إلى مجتمع السامعين، مما يجعل ذلك من أهم أسباب عدم ظهور الهُويَّة الهامشيَّة لدى المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة. ويؤيد ذلك مجموعة من الدراسات العلمية التي ذكرت بأن أصحاب الهُويَّة الهامشيَّة كانوا الأقل في مستويات الرفاهية النفسية مقارنة بأصحاب الهُويَّات الأخرى (Chapman & Dammeyer, 2017a). كما أن لديهم مفهوم ذات أسوأ مقارنة بمن يحملون الهُويَّة الصمَّاء والهُويَّة السَّامعة والثنائيَّة (Cornell & Lyness, 2005). وبالتالي؛ فإن جميع أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لها ميزة عن الهُويَّة الهامشيَّة، كون هذا الشكل من الهُويَّة يحتاج إلى مناقشة متعمقة لضمان فهم شامل له (Hintermair, 2008).

مثل هذه النتائج، بالإضافة إلى الدِّراسات الداخلية، ربما تشير إلى أنه لا يمكن تتبع هُويَّة الأشخاص الصُّم وضعاف السمع ذوي الهُويَّة الهامشيَّة بسهولة أو أنهم غير راغبين في المشاركة في هذا النوع من الدِّراسات (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006). وتعتقد الباحثة بأن هذه النتيجة كفيلة بأن تجعلنا نعاود النظر في تواجد الهُويَّة الهامشيَّة كشكل من أشكال الهُويَّة الثقافيَّة من الأساس، ذلك أن الفرد الأصم أو ضعيف السمع يُفترض أن يكون اتجاهه محددًا نحو مجموعة معينة، إمَّا إلى الصُّم أو إلى ضعاف السمع أو إلى السامعين، أو إلى الجميع في الوقت نفسه. حيث يؤكد هالاهان وكوفمان (٢٠٠٦/ ٢٠٠٨) على أن الاتجاه نحو الصمم من العوامل الأساسية التي تميز مجتمع الصم بثقافة حقيقية، والذي يشير إلى نظرة الفرد حول ذاته، وما إذا كان يعتقد أنه أصم أم لا.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول أن الأشخاص الصُّم وضعاف السمع لديهم أشكال متعددة من الهُويَّة الثقافيَّة، تختلف باختلاف مجموعة من المتغيرات والظروف التي تؤدي إلى ظهور شكل دون آخر.

## ٦. ٢ مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء– السَّامعة– الثنائيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع لا تعتمد على أعمارهن، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من تشابمان ودامير (Chapman & Dammeyer, 2017 b) التي أظهرت أن العمر كان عاملًا هامًا في التأثير على الهُويَّة؛ حيث وجدت هذه الدِّراسة أساسًا بين المشاركين فاقدي السمع الأكبر من ٢٥ سنة.

وتفسِّر الباحثة هذا التعارض بأن أعمار المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة متقاربة نوعًا ما، كونهن جميعًا في المرحلة الجامعيَّة التي تتميز بخصائص مشتركة بين أفرادها. ويؤيد ذلك نظرية بياجيه التي تشير إلى التشابه بين الأشخاص في المرحلة النمائية الواحدة، حيث يرى بياجيه (Piaget, 1960) أنه مع مرور الوقت يمر الأشخاص بعدة مراحل نمائية، وكل مرحلة تتميز بامتلاك عدد من المفاهيم، أو البُنى الفكرية التي تشكِّل تفاعل الفرد مع العالم، ويتطوَّر تفكير الانسان من خلال تطوُّر هذه البُنى، وفق منهج منطقي ينظِّم علاقاته وتفاعلاته مع البيئة المحيطة به.

وقد تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عمر (٢٠١٤) التي وجدت أن هناك تأثير لمتغير العمر على الحاجات النفسية والاجتماعية للطالبات الملتحقات في جامعة الملك سعود تبعًا للفئة العمرية (٢٠ سنة فأقل، ٢٦ سنة فأكثر) بمتوسط أكبر من الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (٢١-٢٤ سنة)، والتي تمثل فئة قريبة جدًا من الفئة العمرية للمشاركات في الدِّراسة الحالية والتي تراوحت ما بين (١٨-٢٦سنة). كما تتشابه هذه النتيجة مع دراسة كتلو (٢٠٠٨) التي بحثت في الهُويَّة النفسية لدى الشباب الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث وجدت بأنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًا في الهُويَّة النفسية بحالاتها المختلفة تعزى لمتغير العمر، إذ وجدت الدِّراسة تقاربًا في درجة تحقيق الهُويَّة النفسيَّة لدى الطلبة على اختلاف فئاتهم العمرية.

وترى الباحثة بأن ما سبق يعتبر تبريرًا كافيًا لعدم اعتماد أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع على أعمارهن، كون تلك الأعمار متقاربة وتدخل ضمن مرحلة عمرية واحدة تتميز بخصائص مستقرة ومتشابهة في العمليات العقلية التي تتحكم بسلوك الانسان في مختلف الجوانب، والتي تقابل مرحلة الرشد عند بياجيه؛ حيث يشير كلًا من بياجيه وجروبر (Piaget & Gruber, 1977) إلى أن مرحلة الرشد مرحلة مستقرة في العمليات العقلية؛ حيث تكون هي الطور الأخير لتطور انطلق من أُطر النشاطات الحسية الحركية التي تتحول إلى البني العملية العيانية ثم الصورية المجردة.

## ٦. ٣ مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء-السَّامعة- الثنائيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على الحالة السمعيَّة للطالبة، ذلك أن (٩٢,٣٪) ممن اخترن الهُويَّة الصمَّاء هن من المشاركات الصُّم، في حين أن (٩٦,٧٪) ممن اخترن الهُويَّة السَّامعة هن من المشاركات ضعيفات السمع. أما فيما يتعلق بالهُويَّة ثنائيَّة الثقافيَّة؛ فقد بلغت نسبة المشاركات الصُّم فيها (٣٥,٨٪)، بينما المشاركات ضعيفات السمع بلغت نسبتهن (٦٤,١٪). وعلى هذا؛ فإن المشاركات الصُّم اللواتي لديهن فقدان سمعي شديد يملن إلى الهُويَّة الصمَّاء أو الهُويَّة الثنائيَّة، بينما الذين يعانون من فقدان سمعي متوسط وبسيط يملن إلى الهُويَّة السَّامعة أو الهُويَّة الثنائيَّة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ويلدون (Weldon, 2017) التي أشارت إلى أن هناك فروق دالَّة في أشكال الهُويَّات لدى طلاب الجامعات تبعًا لدرجة الفقد السمعي. كما تتفق مع نتائج دراسة محمد (٢٠١٠) التي وجدت فروق دالَّة بين متوسط الدرجات في الاتجاه نحو مجتمع الصُّم ومجتمع السامعين باختلاف درجة الفقد السمعي لدى العينة؛ ذلك أن الأفراد الصُّم الذين لديهم فقد سمعي شديد يميلون إلى أن يكونوا في ثقافة الصُّم، بينما الذين يعانون من فقد سمعي متوسط وبسيط من المحتمل أن يميلوا إلى ثقافة السامعين.

كما جاءت دراسة جليكمان (Glickman, 1993) التي أشارت إلى أن الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم تتدرج ويتأثر تطويرها ببداية وشدة الفقدان السمعي. فضلًا عن دراسة كلًا من لي وآخرين (Leigh et al.,1998) التي أشارت إلى وجود تفاعل كبير بين الحالة السمعيَّة للأفراد وكلًا من الهُويَّة الهامشيَّة والهُويَّة السَّامعة والهُويَّة الصمَّاء. ودراسة كارتر (Carter, 2015) التي وجدت أن شدة فقدان السمع تؤثر على مركزية هُويَّة الصُّم، حيث إنه كلما ارتفعت درجة الفقد السمعي، كلما ازدادت مركزية هُويَّة الصُّم.

وبناءً على هذا؛ فقد كان جميع من حصل على الهُويَّة الصمَّاء هن من الصُّم، فيما عدا مشاركة واحدة كانت ضعيفة سمع. وتبرر الباحثة ذلك بأن الحالة السمعية للطالبة بالتأكيد ستؤثر على شكل الهُويَّة الثقافيَّة لديها، كونها ستتحكم في المجتمع الذي تستطيع التعامل معه، وطرق التواصل التي تستخدمها، كما تتحكم كذلك في نوع البيئة التي ستتواجد فيها، وهي جميعها عوامل مؤثرة على شكل الهوية الثقافية لدى الصُّم وضعاف السمع، أما فيما يتعلق بالمشاركة ضعيفة السمع؛ فقد كان لديها توجهات سلبية نحو المدرسة العامة التي التحقت بها –كما اتضح من الاقتباسات التي تم الحصول عليها من البيانات النوعيَّة –مما جعلها تفضَّل بيئات الدمج عليها، إضافة إلى الخبرات السلبية التي مرت بها مع الأقران السامعين، مما جعلها تفضِّل تكوين العلاقات مع الأقران الصُّم وضعاف السمع، وتعلُّم لغة الإشارة للتواصل معهم، الأمر الذي يبرر سبب حصولها على الهُويَّة الصمَّاء رغم أنها ضعيفة سمع. وبذلك فإن العلاقات السيئة مع الأقران في البيئات التعليميَّة كان لها تأثير على تكوين الهُويَّة لدى الصُّم وضعاف السمع؛ الأمر الذي يتفق مع ما أشارت إليه دراسة كلًا من إسراليت وآخرين (Israelite et al., 2002) التي ذكرت أن الخبرات التعليميَّة السيئة مع الأقران، والتي تمثلت في الشعور بالرفض والوحدة والتمييز كان لها دور كبير في اختيار الهُويَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، وتعميق المعرفة بها، وكشف القضايا المجهولة فيها.

من جانب آخر؛ فإن جميع من حصل على الهُويَّة السَّامعة كانوا من ضعيفات السمع فيما عدا مشاركة واحدة كانت من الصُّم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قابيل (٢٠١٩) التي وجدت أن هناك (٥,٣٪) من أفراد العينة الصُّم حصلوا على هُويَّة سامعة. وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة الخصائص الأخرى للمشاركة، ذلك أنها من والدين سامعين، وتستخدم طرق التواصل الكليَّة، والتحقت ببيئات الدمج الكلي، مما يعني بأنها قد احتكت

بالسامعين من خلال تواصلها مع والديها والأقران في البيئة التعليميَّة التي التحقت بها، الأمر الذي أدَّى إلى حصولها على الهُويَّة السامعة رغم أنها صمَّاء. حيث يشير كونين (Kunnen, 2014) إلى أن المراهقين الصُّم وضعاف السمع يبدؤون من خلال الالتحاق بالبيئات التعليميَّة بتوسيع بيئتهم اليومية التي كانوا يتعرضون لها في المنازل، مما يجعلهم مجبرين على اختيار الأنشطة التي يقومون بها داخل تلك البيئات في عالم الصُّم أو عالم السامعين أو كليهما.

في المقابل؛ فإن شكل الهُويَّة الثنائيَّة تنوعت ما بين المشاركات الصُّم وضعيفات السمع كونها مناسبة للفئتين، وقادرة على التفاعل مع كلٍ منهما. حيث يؤكد كلًا من فيشر ووايتر (Fischer &Whiter, 2001) على أن الأفراد من ذوي الهُويَّة ثنائية الثقافة يعترفون بنقاط الضعف والقوة لكلًا من الصُّم وضعاف السمع والسامعين، ويتحقق لديهم شعور بالأمن الداخلي بوجودهم في كلا المجتمعين.

وبالتالي؛ فإن الحالة السمعية للطالبة تؤثر بدرجة كبيرة على الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، كونها تتحكم في الخبرات والمعارف والمدخلات التي تصل إليهم عن طريق العالم الخارجي، والذي يحدد تبعًا لذلك هُويَّتهم الثقافيَّة.

## ٦. ٤ مناقشة نتائج السؤال الرابع:

كشفت نتائج السؤال الرابع عن أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء–السَّامعة–الثنائيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على الحالة السمعيَّة للوالدين، ذلك أن معظم المشاركات (٦١,٥٪) ممن اخترن الهُويَّة الصمَّاء هن المشاركات ممن والديهن أصمان/ ضعيفا سمع، بينما معظم المشاركات (٩٦٪) ممن اخترن الهُويَّة السَّامعة هن المشاركات ممن والديهن سامعان. بينما الهُويَّة ثنائيَّة الثقافيَّة بلغت نسبة المشاركات ممن والديهن أصمان/ ضعيفا السمع فيها (١١,٩٪)، والمشاركات ممن والديهن سامعان بلغت نسبتهن (٨٣,٥٪) وهي النسبة الأكبر، أما المشاركات ممن والديهن أحدهما أصم/ ضعيف سمع والآخر سامع بلغت نسبتهن (٤,٤٪). وعلى هذا؛ فإن المشاركات ممن والديهن أصمان/ ضعيفا سمع يملن إلى شكل الهُويَّة الصمَّاء أو الثنائيَّة، والمشاركات ممن والديهن سامعان يملن إلى شكل الهُويَّة السَّامعة أو الثنائيَّة، بينما جميع المشاركات ممن والديهن أحدهما أصم/ ضعيف سمع والآخر سامع يملن إلى شكل الهُويَّة الثنائيَّة.

وتتفق النتيجة المتعلقة باعتماد أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع على الحالة السمعيَّة للوالدين مع نتائج دراسة ويلدون (Weldon, 2017) التي أشارت إلى وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة تبعًا لمتغير خصائص الوالدين؛ حيث إن معظم الطلاب الذين لديهم آباء صم يميلون إلى التعرف على أنفسهم على أنهم يملكون هُويَّة صمَّاء، في حين أن أولئك الذين لديهم والدين سامعين حددوا أنفسهم على أنهم يملكون هُويَّة سامعة أو ثنائيَّة. كما أن الصُّم الذين حددوا أنفسهم على أنهم يملكون هُويَّة هامشيَّة كان لديهم أيضًا والدين سامعين. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة ماكسويل – مكاو وزيا (Maxwell-McCaw & Zea, 2011) التي ذكرت أن الخصائص العائلية

تؤثر على شكل الهُويَّة لدى الصُّم، حيث يميل معظم الطلاب الذين لديهم آباء صم إلى تعريف أنفسهم بأنهم صم، في حين أن أولئك الذين لديهم أسر سامعة حددوا أنفسهم على أنهم يملكون هُويَّة هامشيَّة أو سامعة أو ثنائيَّة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلًا من لي وآخرين (Leigh et al., 1998) التي أثبتت وجود تفاعل كبير بين الحالة السمعيَّة للوالدين وكلًا من الهُويَّة الهامشيَّة والسَّامعة والصمَّاء. ذلك أن أصحاب الهُويَّات الهامشيَّة والسَّامعة هم أقل غمرًا بالهُويَّة الصمَّاء مقارنة بالأشخاص الصُّم من آباء صم. بينما كان ضعاف السمع الذين لديهم آباء صم يؤيدون مزيدًا من قيم السامعين وقيم أقل للصُّم مقارنة بنظرائهم الصُّم من آباء صم، كما أشارت النتائج إلى أنه لم تكن هناك فروق دالَّة بين الصُّم وضعاف السمع من آباء سامعين مقارنةً بالسامعين من آباء سامعين.

من جانب آخر؛ تعكس النتائج كذلك ما توصلت إليه دراسة أبو فضة (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن هناك فروق دالَّة في أزمة الهُويَّة تعزى لمتغير وجود صم في العائلة، لصالح عدم وجود صم في العائلة، مما يعني بأن الأسرة لها تأثيرًا كبيرًا على هُويَّة الأبناء. إضافة إلى دراسة هادجيكاكوا (Hadjikakou, 2011) التي أوضحت أن التجارب العائلية لها تأثيرًا كبيرًا على هُويَّة الصُّم وضعاف السمع، حيث قدَّم مثالًا على شخص أصم نشأ مع أسرة سامعة تتعامل معه باللغة المنطوقة. وقد أفاد هذا الشخص بأنه لم يشعر بالراحة من الصمم في ذلك الوقت، وقد اختار الهُويَّة الصمَّاء لتحسين النظرة لنفسه كشخص بالغ أصم.

وتبرر الباحثة هذه النتيجة بأن الوالدين لهما الدور الرئيسي في تشكيل الهُويَّة منذ الصغر لدى الطفل الأصم وضعيف السمع، من خلال بناء القيم وتعزيز المعتقدات والأفكار وتكوين الشخصية، ذلك أن الأسرة تكون المصدر الأول لاكتساب الخِبرات والمهارات المختلفة قبل التحاق الطفل بالمدرسة، مما يجعل من الطبيعي أن يكون لهما تأثيرًا أساسيًا في شكل الهُويَّة الثقافيَّة التي تظهر لدى الأبناء. حيث يؤكد محمد (٢٠١٠) على أن معظم أفراد الأقليات الثقافيَّة يتعلَّمون ثقافتهم من آبائهم، فتصبح الطريقة التي يتم بها تعليم الثقافة للأطفال داخل الأسرة هي أهم عنصر يميز ثقافة الصُّم. كما يشير البلاح (٢٠٠٨) إلى أن أكثر الصُّم يكتسبون الأحداث والسلوكيات من الأسرة من خلال الفعل والتقليد ولا يعتمدون على النصح بسبب مشكلات التواصل بينهم، فالأسرة هي المعلم الأول للقيم والمبادئ والسلوكيات بالنسبة للصُّم، ونتيجة لذلك يختلف تشكيل تلك الثقافات حسب الأسر التي ينتمون إليها؛ فالوالدين الصُّم يختلفون في تنشئة أبنائهم عن الوالدين السامعين. وبذلك يذكر ساري (Sari,2005) أن الحالة السمعية للأسرة تعد من أهم العوامل المساهمة في تشكيل الهُويَّة لدى الصُّم.

وبالتالي؛ يمكن تبرير اختيار معظم المشاركات ممن والديهن أصمان/ ضعيفا سمع لشكل الهُويَّة الصمَّاء، بأن وجود آباء صم يعزز لدى الأبناء اكتساب لغة الإشارة التي تمثل عنصرًا أساسيًا في ثقافة الصُّم؛ كونها وسيلتهم في التواصل مع الآخرين مما يعمق لديهم الهُويَّة الصمَّاء. حيث يؤكد محمد (٢٠١٠) على أن الحالة السمعيَّة للوالدين

تؤثر على الانتماء لعالم الصُّم؛ ذلك أن الصُّم لوالدين صم أفضل في الانتماء لعالم الصُّم مقارنة بأقرانهم الصُّم من والدين سامعين. كما أنه من المحتمل أن يكون أداءهم أفضل من أداء أقرانهم الصُّم لآباء سامعين، حيث يكتسبون لغة الإشارة بمعدل شبيه بالمعدل الذي يكتسب به السامعون لآباء سامعين للغة المنطوقة، بينما لا يمكن للصُّم وضعاف السمع من آباء سامعين أن يكتسبوا لغة الإشارة بمعدل سريع كأقرانهم ممن والديهم صم أو ضعاف سمع.

وفي؛ هذا المجال؛ ذكرت بعض الدِّراسات العلميَّة (Mitchell & Karchmer 2004; Sutton-Spence, 2010) بأن التقديرات تشير إلى أن حوالي (٥٪) من الأطفال الصُّم لديهم آباء صم، حيث يكون هؤلاء الأطفال قادرين على اكتساب لغة الإشارة وثقافة الصُّم كجزء من بيئتهم المنزلية، وتصبح التجارب الثقافيَّة لهذه الفئة متشابهة مع بعضها البعض. بينما في المقابل حوالي (٩٥٪) من الأطفال الصُّم لديهم آباء وأمهات سامعين، مما يجعلهم ليسوا أعضاء تلقائيين في مجتمع الصُّم، ولا يكتسبون معرفة طبيعية عن ثقافة عالم الصُّم من أسرهم، وهذا يجعلهم يبدؤون بتعلُّم ثقافة الصُّم عند دخولهم مدرسة خاصة بالصُّم عندما يلتقون مع الصُّم الآخرين، حيث لا تتاح لهم الفرصة لتعلُّمها في المنزل.

وبالتالي؛ فإن العيش في أسرة صمَّاء يخلق روابط أكبر وأكثر عمقًا، حيث يكون الصُّم أقرب إلى الوالدين والأشقاء الصُّم من الوالدين والأشقاء السامعين، كما أن أساليب التواصل التي يستخدمها الآباء السامعين والصُّم وضعاف السمع تؤثر بشكل كبير على هُويَّة هؤلاء الأطفال (Hardy,2010). حيث إن الغالبية العظمى من الصُّم يولدون في عائلات ليس لديهم خبرة بلغة الإشارة، مما يشكِّل تحديًا كبيرًا بالنسبة لهم؛ الأمر الذي لا يمكنهم من التواصل بسهولة مع أبنائهم، مما قد يدفع هؤلاء الأبناء إلى الارتباط مع أشخاص آخرين من الصُّم لحاجتهم إلى التفاعل الاجتماعي (الزهراني والعتري،٢٠١٢). وعلى ذلك؛ ينضم معظم الصُّم تلقائيًا لمجتمع الصُّم بسبب الانفصال عن الأسرة التي لا تتفهم احتياجاتهم ولا تكون قادرة على التواصل معهم (Sutton-Spence, 2010).

وبذلك؛ عندما يكون الطفل فقط هو الأصم أو ضعيف سمع ويكون الوالدان سامعان تتسم تلك التفاعلات بأن تكون توجيهية بدرجة كبيرة، بينما تكون التفاعلات اليومية أكثر تيسيرًا وتتسم بأنها طبيعية بدرجة أكبر عندما يكون كلا الطرفين من الصُّم وضعاف السمع (هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٦/ ٢٠٠٨). وعلى هذا؛ فإن الصُّم من والدين سامعين يكونون أكثر عرضة للإبلاغ عن محدودية فرص الوصول إلى المحتوى التعليمي وخبرات اللغة في مرحلة الطفولة (Hall et al., 2018).

بينما تعزو الباحثة اتجاه معظم المشاركات ممن والديهن سامعان إلى شكل الهُويَّة السَّامعة أو الثنائيَّة إلى أن تعرض الطفل الأصم وضعيف السمع إلى قيم ومعتقدات السامعين بشكل مباشر من قبل كلا الوالدين يجعل لديه توجه كبير لمجتمع السامعين أو الجمع بين مجتمع السامعين ومجتمع الصُّم وضعاف السمع في نفس الوقت. حيث

يؤكد كلًا من ماكلروي وستوربك (Mcllroy & Storbeck, 2011) على أن التفاعلات الاجتماعية بين الأصم وأسرته السَّامعة تؤدي إلى حوار ثنائي الثقافة بين لغة الإشارة واللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تؤثر على ثقافته وتشكيل هُويَّته. كما أشارت شيتز (٢٠١٢/ ٢٠١٥) إلى أن نشأة الصُّم في أسر سامعة لها دور كبير في تشكيل مدركاتهم الأولية لهُويَّاتهم، وطريقة تواصلهم، ومعنى الصمم بالنسبة لهم، وتعتمد درجة الاندماج في الأسرة على اتجاهات الوالدين نحو الصمم، والتي تمثل الأسس الثقافيَّة للتنشئة داخل الأسرة.

وفيما يتعلق باختيار جميع المشاركات ممن والديهن أحدهما أصم/ ضعيف سمع والأخر سامع لشكل الهُويَّة الثنائيَّة، فتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذا الأمر طبيعي كون المشاركة تتعامل مع أحد الوالدين الذي يكون أصم/ ضعيف سمع، ويعزز لديها قيم ومعتقدات الصُّم وضعاف السمع، وآخر يكون سامع، ويعزز لديها قيم السامعين. وفي هذا المجال لا يمكن الإنكار أن الانتماء إلى هذا النوع من الأسر قد يولِّد لدى الصُّم وضعاف السمع مشكلات مضاعفة مقارنة بأقرانهم ممن يعيشون في أسر كلها صم وضعاف سمع أو كلها سامعين. ذلك أن ازدواجية الثقافة والقيم والمعتقدات وطرق التواصل تؤثر بكل تأكيد على الأطفال الصُّم وضعاف السمع. ويؤيد هذا ما ذكره بالمر وآخرين (Palmer et al., 2014) من أن أصحاب الهُويَّة الثنائيَّة غالبًا ما ينشؤون في أسر بعضهم صم وضعاف سمع وبعضهم سامعين. كما أشار البلاح (٢٠٠٨) إلى أن هناك مشكلة كبيرة يواجهها الصُّم وضعاف السمع الذين يعيشون في أسر بعضها سامع وبعضها صم أو ضعاف سمع، حيث إنهم يعيشون في عالمين مختلفين، بالتالي فهي دائرة أسرية ذات ثقافة مزدوجة تعرضهم للعديد من المشاكل.

وبذلك؛ يمكن القول بأن الحالة السمعيَّة للوالدين تلعب دورًا كبيرًا في تربية الطفل الأصم وضعيف السمع، مما يؤثر على هُويَّة أبنائهم وثقافتهم، فالوالدين إذا كانا صم أو ضعاف سمع ستختلف معاملتهما تمامًا عمَّا إذا كانا سامعان. وهكذا، فإن التنشئة الاجتماعية من قبل الوالدين تعد من العمليات المهمة لأنها تمكِّن من تطوير وتعزيز هُويَّات الصُّم وضعاف السمع. حيث تتطور جميع التفاعلات العاطفية والاجتماعية في البداية من الأسرة ثم تنتقل إلى داخل المدرسة والمجتمع (Leigh, 2009). مما يجعل من الأهمية تطوير نظرة الوالدين لأبنائهم الصُّم وضعاف السمع وتقبلهم لكي يساعدوا أبنائهم على تحديد أنفسهم وتشكيل هُويَّاتهم (Kemmery & Compton, 2014).

## ٦. ٥ مناقشة نتائج السؤال الخامس:

أظهرت نتائج السؤال الخامس أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء–السَّامعة–الثنائيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على طريقة التواصل المستخدمة، ذلك أن معظم المشاركات (٦٩,٢٪) ممن اخترن الهُويَّة الصمَّاء يستخدمن طرق التواصل الإشاريَّة، كما أن معظم المشاركات (٧٢٪) ممن اخترن الهُويَّة السَّامعة يستخدمن طرق التواصل الشفهية، بينما الهُويَّة ثنائيَّة الثقافيَّة بلغت نسبة المشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الإشاريَّة فيها

(١١,٩٪)، والمشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الشفهية بلغت نسبتهن (٤٩,٢٪)، وهي النسبة الأكبر، أما المشاركات ممن يستخدمن طرق التواصل الكليَّة فقد بلغت نسبتهن (٣٨,٨٪). وبناءً على هذا؛ فقد اختارت المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة كلًا من طرق التواصل الشفهية والكليَّة بدرجة أكبر من الإشاريَّة.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة ويلدون (Weldon, 2017) التي أشارت إلى وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة لدى طلاب الجامعات الصُّم تبعًا لمتغير طريقة التواصل المستخدمة؛ حيث يميل معظم الطلاب الذين استخدموا لغة الإشارة إلى اختيار الهُويَّة الصمَّاء، في حين أن أولئك الذين يستخدمون التواصل المتزامن يميلون إلى اختيار الهُويَّة الثنائيَّة، بينما اختار جميع الطلاب الذين يستخدمون طرق التواصل الشفهي الهُويَّة السَّامعة. بالإضافة إلى دراسة كارتر (Carter, 2015) التي ذكرت أن طريقة الاتصال التي يستخدمها الفرد سواءً كانت لغة الإشارة أو التواصل المنطوق تؤثر جميعها على مركزية هُويَّة الصُّم وثقافتهم.

وتفسِّر الباحثة هذه النتيجة بأن طريقة التواصل التي يستخدمها الصُّم وضعاف السمع تتحكم في اكتساب المعارف وتكوين العلاقات الاجتماعية التي تؤثر في شكل الهُويَّة الثقافيَّة. ولعلَّ طرق التواصل تلعب دورًا تباديليًا في التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة؛ ذلك أن شكل الهُويَّة التي يتبناها الأصم أو ضعيف السمع قد تحدد طريقة التواصل التي يستخدمها، وفي المقابل فإن طريقة التواصل المستخدمة تؤثر في تحديد شكل الهُويَّة، إذ تختلف الهُويَّة الثقافيَّة باختلاف طريقة التواصل التي يستخدمها الأصم وضعيف السمع في تفاعله مع الآخرين سواءً كانت إشارية أو شفهية أو كلية. حيث أكد ساري (Sari, 2005) ونجاريان (Najarian, 2008) على أهمية العلاقة بين هُويَّات الطلاب الصُّم وضعاف السمع وطرق التواصل المستخدمة. كما أكد لي (Leigh, 2009) على أن وضع الاتصال والظروف التواصلية التي يستخدمها الصُّم وضعاف السمع تعزز نوعية الحياة، والتي ترتبط بتكوين هُويَّة إيجابية.

وعلى هذا؛ فإن طرق التواصل من أكثر المتغيرات المؤثرة في شكل الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع كما أظهرت نتائج الدِّراسة الكميَّة، الأمر الذي أكدت عليه نتائج الدِّراسة النوعيَّة كما سيتم التطرق لها فيما بعد. مما يجعل هناك حاجة إلى التخطيط للتواصل الجيد الذي يسهم بشكل إيجابي في تعزيز الهُويَّة لدى الصُّم وضعاف السمع؛ حيث أكدت دراسة سيسيا (Sisia, 2012) على أن الأشخاص الصُّم أعربوا عن الحاجة إلى التواصل السلس الخالي من العوائق، لما يشكله من أهمية كبيرة في تعزيز الهُويَّة الإيجابية لديهم.

## ٦. ٦ مناقشة نتائج السؤال السادس:

أظهرت نتائج الدِّراسة أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء–السَّامعة–الثنائيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة، ذلك أن معظم المشاركات

(٦١,٥٪) ممن اخترن الهُويَّة الصمَّاء سبق والتحقن بمعاهد الأمل للصُّم. بينما معظم المشاركات (٨٨٪) ممن اخترن الهُويَّة السَّامعة سبق والتحقن ببرامج الدَّمج الكلي، أما فيما يتعلق بالهُويَّة ثنائيَّة الثقافة فإن (١١,٩٪) من المشاركات التحقن بمعاهد الأمل للصُّم، بينما (٢٣,٨٪) منهن التحقن ببرامج الدَّمج الجزئي، و(٥٦,٧٪) منهن التحقن ببرامج الدَّمج الكلي، وهي النسبة الأكبر، و(٥,٩٪) منهن التحقن بالمدارس العامة بدون برامج الدمج. وبالتالي فإن معظم المشاركات ممن التحقن بمعاهد الأمل اخترن الهُويَّة الصمَّاء، بينما معظم المشاركات ممن التحقن ببرامج الدمج والمدارس العامة بدون برامج الدمج اخترن الهُويَّة السَّامعة أو الثنائيَّة.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة ماكسويل – مكاو وزيا (Maxwell-McCaw & Zea, 2011) التي أظهرت أن أشكال الهُويَّة لدى الصُّم وضعاف السمع تختلف بناءً على خلفية المدرسة ونوعية البيئات التعليميَّة التي يتم الالتحاق بها. كما تتفق مع دراسة كلًا من كيمري وكومبتون (Kemmery & Compton, 2014) التي أشارت إلى أن الإعداد / السياق الذي يتواجد فيه الفرد، والتجارب الحياتية يؤثر على نوع الهُويَّة المحدد. بالإضافة إلى دراسة محمد (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق دالَّة بين متوسط الدرجات في الاتجاه نحو مجتمع الصُّم ومجتمع السامعين باختلاف نوع البيئة التعليميَّة التي يتم الالتحاق بها.

ويؤيد هذه النتيجة كذلك نتائج دراسة ويلدون (Weldon, 2017) التي أشارت إلى وجود فروق دالَّة في أشكال الهُويَّة تبعًا لمتغير نوع البيئة التعليميَّة؛ حيث إن (٤٠٪) من الطلاب الذين التحقوا بالمدرسة العادية دون مترجمين اختاروا الهُويَّة السَّامعة، و(٩٪) منهم اختار الهُويَّة الهامشيَّة، بينما عدد قليل يصل إلى (٣٪) من الطلاب الذين حضروا مدرسة سكنية للصُّم اختاروا الهُويَّة السَّامعة و(٩٪) منهم اختاروا الهُويَّة الهامشيَّة، بينما الطلاب الذين حضروا كلا النوعين من المدارس (١٧٪) منهم اختاروا الهُويَّة السَّامعة، بينما (١٣٪) منهم اختاروا الهُويَّة الهامشيَّة.

وتفسَّر الباحثة هذه النتيجة بأن نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها المشاركة تؤثر بكل تأكيد على هُويَّتها، بل قد تكون من أكثر العوامل المؤثرة في تعزيز تلك الهُويَّة، وذلك لما تحمله من مثيرات تترك كلًا منها تأثيرًا مختلفًا عليها. فكل نوع من أنواع البيئات التعليميَّة يعزز قيم ومعتقدات معينة قد تكون أقرب للصُّم أو لضعاف السمع أو للسامعين، مما يؤثر على شكل الهُويَّة الثقافيَّة الذي يتكوَّن لدى المشاركة، كونها المكان الذي تقضي فيه جزءًا كبيرًا من يومها. حيث يؤكد كلًا من جريندال ونيري (Grindal & Nieri, 2016) على أن المدارس تؤثر في عملية التثاقف وتشكيل الهُويَّات للطلاب الذين يتحدثون لغة مختلفة عن لغة الأغلبية في المدرسة، ذلك أن درجة الثقافة ترتبط بطول مدة الإقامة في المدارس؛ حيث إنه كلما طالت مدة إقامة الطالب في المدرسة، تكون درجة الثقافة أعلى وأعمق. كما يؤكد جوفر (Juffer, 1983) على أنه كلما طالت فترة بقاء الطلاب الصُّم أو ضعاف السمع في المدارس

العامة/ الجامعة الشاملة، زاد احتمال حصولهم على درجة عالية من الهُويَّة السَّامعة، من ناحية أخرى، فإن الطلاب الصُّم وضعاف السمع الذين يبقون في المدرسة السكنية من المرجح أن يكون لديهم أنواع أعلى من الهُويَّة الصمَّاء.

وبالتالي؛ فإن نوع البيئة التعليميَّة من أكثر المتغيرات المؤثرة في شكل الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة كما ظهر من خلال نتائج الدِّراسة الكميَّة، الأمر الذي أكدت عليه نتائج الدِّراسة النوعية والتي سيتم التطرق لها فيما بعد.

## ٦. ٧ مناقشة نتائج السؤال السابع:

أظهرت نتائج السؤال السابع أن هناك مجموعة من الخِبرات التعليميَّة التي ساهمت في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، والتي تم الكشف عنها من خلال تحليل وترميز البيانات النوعيَّة التي تم الحصول عليها من مجموعات التركيز والمقابلات الفردية. حيث تلعب المدرسة دورًا مهمًا في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة من خلال التعرض للتجارب والخِبرات التعليميَّة التي يمر بها الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المراحل الدراسيَّة المختلفة. وتؤيد هذه النتيجة دراسة كلًا من إسراليت وآخرين (Israelite et al., 2002) التي ذكرت أن الخِبرات المدرسية لها تأثيرًا كبيرًا على اختيار الهُويَّة لدى ضعاف السمع بشكل خاص. كما أشار ساري (Sari, 2005) وكونين (Kunnen, 2014) إلى أن هُويَّات الصُّم وضعاف السمع يتم تعزيزها وتطويرها من خلال المدارس.

وعلى هذا؛ يمكن القول إن الاقتباسات التي تم الحصول عليها من المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة تؤكد على أهمية الخِبرات التعليميَّة التي يتلقاها الصُّم وضعاف السمع، والتي تختلف باختلاف نوع البيئات التعليميَّة التي تم الالتحاق بها في المراحل الدراسيَّة المختلفة، سواءً كانت بيئات عزل أو بيئات دمج أو مدارس عامة بدون بيئات الدَّمج، ويؤيد ذلك مجموعة من الدِّراسات العلميَّة (Hardy, 2010; Jambor, 2009; Kent, 2003; Leigh, 1999; Maxwell-McCaw & Zea, 2011; Staten, 2011; Weldon, 2017) التي أكدت على أهمية البيئة التعليميَّة كخبرة تعليمية في التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.

فعلى مستوى معاهد الأمل؛ أثبتت العديد من الدِّراسات تأثيرها الكبير على تعزيز ثقافة الصُّم وهُويَّتهم كونها مركز ثقافة الصُّم بشكل خاص، على الرغم من تأييد التوجهات الحديثة لبيئات الدمج. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وين (Winn, 2007) التي أكدت على أن المدارس الخاصة ومعاهد الأمل هي المكان الأول لاكتساب لغة الإشارة بالنسبة للصُّم؛ حيث إنه بغض النظر عن العمر، فإن اكتساب لغة الإشارة، يحدث من خلال الارتباط مع الأفراد الصُّم الآخرين داخل المدارس الخاصة، مما يعمق الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم بشكل خاص. كما تتفق مع نتيجة دراسة ستيتن (Staten, 2011) التي أكدت على أن الطبيعة الغامرة للمدرسة الداخلية للصُّم تؤدي

إلى تواصل الصُّم دون قيود مع بعضهم البعض من خلال لغة الإشارة، مما يجعل تجربتهم التعليميَّة أكثر راحة؛ فضلًا عن أن تلك المدارس تؤدي إلى زيادة الهُويَّة الثقافيَّة، والشخصيَّة، والاجتماعية للصُّم، والاستعداد المدرك للحياة بعد التخرج.

وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج العديد من الدِّراسات العلميَّة التي أثبتت بأن الصُّم وضعاف السمع في معاهد الأمل والمدارس الداخلية سينغمسون في مجتمع الصُّم، ويتعرفون على ثقافة الصُّم، ويطوروا إحساسًا قويًا بالهُويَّة الصمَّاء (Bat-Chava, 2000; Foster & Kinuthia, 2003; Skelton & Valentine, 2003). ولعلَّ هذا يبرر النتيجة التي توصلت لها الدِّراسة الحاليَّة والتي وجدت بأن هناك مجموعة من المشاركات تؤيد بيئات العزل في المدارس الخاصة –جميعهن من الصُّم–، كونها عاملًا أساسيًا في تعزيز هُويَّتهن الثقافيَّة.

أما فيما يتعلق ببرامج الدَّمج الجزئي والكلي، فتتفق النتيجة المتعلقة بتوجه معظم المشاركات نحو بيئات الدمج مع التوجهات العالمية الحديثة في مجال تعليم الصُّم وضعاف السمع، والتي تميل نحو وضع الطلاب الصُّم وضعاف السمع في البيئات الأقل تقييدًا مما يحقق لهم أقصى قدر من التفاعل بينهم وبين أقرانهم السامعين، ومن أهم هذه التوجهات صدور قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين (EAHCA). حيث أكد كلًا من روثستاين وجونسون (Rothestein & Johnson, 2014) على أن قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين يُعرَّف على أنه قانون الدمج الجزئي الذي كان له تأثير هائل على تعليم ذوي الإعاقة وبداية الدمج المنظم، حيث يقوم هذا القانون على مجموعة من المبادئ من أهمها وضع الأطفال غير العاديين في البيئات الأقل تقييدًا (LRE).

وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج بعض الدِّراسات العلميَّة التي أكدت على أن المدارس العامة أصبحت تلعب دورًا كبيرًا في التعرف على المعايير الاجتماعية والثقافيَّة لمجتمع السامعين (Bat-Chava, 2000; Israelite et al., 2002). إضافة إلى نتائج دراسة لي (Leigh, 1999) التي ذكرت أنه عندما طلب من أحد المشاركين الصُّم إعادة سرد خبراته الأكاديمية والاجتماعية عبَّر أنه على الرغم من فقدان السمع، إلاَّ أنه كان قادرًا على العمل بفاعلية مع السامعين في بيئة المدارس العامة.

وفي هذا المجال؛ يؤكد البلاح (٢٠٠٨) على أن دمج الصُّم في بيئات الدمج من شأنه أن يزيد من استيعابهم في مجتمع العاديين، كونها تمثل بيئة حيوية للتعارف وتواجد كلًا من الصُّم والسامعين معًا لأطول فترة ممكنة، مما يجعلهم غير منعزلين عن أفراد المجتمع. كما يؤكد حنفي (٢٠٠٨أ) على أن دمج الطلاب الصُّم مع أقرانهم السامعين في المدرسة العادية يحقق العديد من الفوائد الاجتماعية والنفسية والأكاديمية، وذلك بشرط توافر متطلبات الدمج وتبنِّي فلسفة مجتمعية مدرسية أسرية، ذلك أن احتكاك الصُّم بأقرانهم السامعين داخل المدارس العادية يسهم في

تحسين الاتجاهات نحو بعضهم البعض، إضافة إلى تحسين الأداء الأكاديمي والنمو الاجتماعي، فضلًا عن التأثير الإيجابي على الناحية النفسية، فيما يتعلق بتحسين مفهوم الذات، وزيادة الثقة بالنفس، والتوافق النفسي والاجتماعي.

وبالتالي؛ فإن الدِّراسة الحاليَّة تؤكد على أن برامج الدمج تلعب دورًا كبيرًا في التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، الأمر الذي يتفق مع ما أشارت إليه دراسة كونين (Kunnen, 2014) التي أكدت على دور برامج الدمج في تشكيل هُويَّة الصُّم وضعاف السمع. بينما تُعارض هذه النتيجة نتائج بعض الدِّراسات العلميَّة التي أشارت إلى التأثير السلبي لبيئات الدمج على هُويَّة الصُّم وضعاف السمع، على عكس الدِّراسة الحاليَّة التي عبَّر معظم المشاركات فيها عن تأييد برامج الدمج، ومن هذه الدِّراسات دراسة هاردي (Hardy, 2010) التي ذكرت بأن برامج الدمج تؤثر على هُويَّة الصُّم بشكل سلبي؛ ذلك أن الصُّم في بيئات الدمج يكونون أقل ثقة بأنفسهم في المهارات الاجتماعية مقارنة بالصُّم في المدارس الخاصة مما يؤدي إلى تآكل القيم الثقافيَّة لمجتمع الصُّم.

وتبرر الباحثة هذا التعارض بأن بيئات الدمج تختلف من حيث تأثيرها على الأشخاص المدموجين فيها في عدة جوانب منها هُويَّتهم الثقافيَّة، ذلك أن متطلبات كل بيئة والاحتياجات المتوفرة فيها تختلف باختلاف تلك البيئات، لا سيَّما في حال عدم توفر الدعم الكافي، والذي يجعل من الصعب نجاح عملية الدمج بالنسبة للصُّم وضعاف السمع، حيث يشير حنفي (٢٠٠٨ب) إلى أن عملية الدمج ليست عملية سهلة، خاصة عندما ترتبط هذه العملية بالطلاب الصُّم؛ ذلك أن طبيعة تلك الفئة لا تقتصر فقط على أن المشكلة مرتبطة بالخيارات التربوية سواءً كانت بيئة عزل أو دمج، ولكنها مرتبطة بنظام وفلسفة المجتمع، وما إذا كان لديهم خبرة بثقافة الصُّم، وبالتالي فإن عملية الدمج يجب ألاَّ تقتصر على مفهوم الدمج المكاني فقط، بل إنها عملية متعددة الأبعاد، مما يؤكد على أهمية معرفة متطلبات عملية الدمج ومحاولة توفيرها قبل تطبيقها.

وبناءً على هذا؛ ففي حين أن البعض يعتقد أن عملية الدمج تترك تأثيرً سلبيًا على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع إلاَّ أن البعض الآخر قد يعتبر تأثيرها إيجابيًا، فبرامج الدمج تلك قد لا تعزز لديهم الهُويَّة كأشخاص صم أو ضعاف سمع فعلًا، لكنها تشعرهم بأنهم قريبون من الأشخاص السامعين ولا يوجد فروق بينهم، مما يعزز لديهم الهُويَّة السَّامعة التي تجعلهم أقرب لمجتمع السامعين، الأمر الذي لا يمكن اعتباره سلبيًا في ظل التوجهات العالمية الحديثة. ويتفق ذلك مع ما جاءت به دراسة كينت (Kent, 2003) التي أشارت إلى أن غالبية الطلاب ضعاف السمع المدموجين في المدارس العامة ليس لديهم تصور عن هُويَّتهم كأشخاص ضعاف سمع، كما لم يعرِّف معظم المشاركين أنفسهم على أنهم يعانون من مشكلة في السمع، أو أي تمييز عن أقرانهم.

وترى الباحثة أن الانتشار الكبير لبرامج دمج الصُّم وضعاف السمع يعتبر دليلًا قويًا على نجاحها وفوائدها العديدة بالنسبة لهذه الفئة، ليس فقط على مستوى المملكة العربية السعودية بل على مستوى العالم بأكمله؛ حيث

أشار المسح السنوي للأطفال والشباب الصُّم وضعاف السمع الذي ظهر من معهد غالوديت للأبحاث لعام (٢٠٠٧-٢٠٠٨) إلى أن (٦٠٪) من الطلاب الصُّم وضعاف السمع يلتحقون بأماكن مدرسية منتظمة مع الطلاب السامعين، و(١٠٪) يلتحقون في غرف المصادر في إعدادات المدرسة العادية (مع الأطفال السامعين). مما يعني أنه يتم تعليمهم مع الأطفال السامعين في مختلف المواد الدراسيَّة بنسبة (٧٠٪). فضلًا عن أن حركة التضمين التي تأسست قبل أكثر من (٦٠) عامًا افترضت أن الأطفال "ذوي الإعاقة" يخدمون بشكل أفضل من خلال عملية "التطبيع" (Moores,2010). وهذا يعتبر أيضًا تبريرًا كافيًا لتأييد معظم المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة لبيئات الدمج والمدارس العامة على بيئات العزل.

وبالتالي؛ فإن كل نوع من أنواع البيئات التعليميَّة يؤثر بطريقة مختلفة على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذا التأثير يختلف باختلاف مكونات تلك البيئة والمتطلبات المتوفرة فيها، ولعلَّ هذه النتيجة تتفق مع أشارت إليه دراسة كلًا من هادجيكاكوا ونيكولاريزي (Hadjikakou & Nikolaraizi, 2007) التي ذكرت أن نوع المدرسة تلعب دورًا حاسمًا في تنمية هُويَّة الصُّم. بالإضافة إلى دراسة كلًا من وسلي وآخرين (Woosley et al., 2004) التي ذكرت أن الترتيبات المستخدمة للصُّم وضعاف السمع في وضع العلاج السكني كانت تختلف عنها في كلًا من المدرسة العامة والمدرسة السكنية للصُّم، مما يجعلها تؤثر بشكل مختلف على هُويَّتهم.

وبذلك؛ أشار محمد (٢٠١٠) إلى أن الصُّم وضعاف السمع لديهم معتقدات وقيم ثقافيَّة تنتقل من جيل إلى آخر من خلال النمذجة من قبل الوالدين أو المدارس أو المجتمع. من جانب آخر ذكر لي (Leigh, 2009) أنه مهما كان دور المدرسة بالنسبة للصُّم وضعاف السمع؛ فمن المهم الاعتراف بأن كلًا من الخِبرات الإيجابية والسلبية ممكنة. ونتيجة لذلك؛ فإن هناك مجموعة من الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تعريض الصُّم وضعاف السمع للخِبرات التعليميَّة في المدرسة، والتي تؤثر بشكل مباشر في هُويَّتهم.

كما كشفت نتائج الدِّراسة الحالية عن أن المناهج الدراسيَّة التي تم التعرض لها داخل البيئات التعليميَّة، والتي ارتبطت بنوعية تلك البيئات، تلعب دورًا كبيرًا في التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، كونها تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات التي تؤثر على شخصية الطلاب ومدركاتهم في شتى الجوانب، مما يشكِّل هُويَّتهم الثقافيَّة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كلًا من خير الدين وآخرين (Khairuddin et al., 2018) التي أكدت على وجود سلسلة من الأبعاد المتداخلة للإدماج تشمل المناهج والأطر التنظيمية واللغوية، التي تؤثر على قدرة الصُّم على التعلُّم على قدم المساواة مع أقرانهم، الأمر الذي يجعل هناك حاجة إلى الاهتمام بها لتحقيق نجاح الصُّم في تلك البيئات. بالإضافة إلى دراسة كلًا من هادجيكاكوا ونيكولاريزي (Hadjikakou & Nikolaraizi, 2007) التي أكدت على أن هناك آثار للمناهج الدراسيَّة على تطوير الصُّم لهُويَّات جيدة.

وقد كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة عن أن المناهج الدراسيَّة في بيئات الدمج كانت أفضل منها في بيئات العزل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من انجيليديس وارفي (Angelides & Aravi, 2006) التي ذكرت أن الأفراد الصُّم وضعاف السمع يميلون إلى النظر إلى المدارس العادية على أنها أكثر تحديًا من المدارس الخاصة بالصُّم، لأنهم يقدمون متطلبات أعلى، ولديهم منهج أكثر ثراءً، لذا يعتقد الطلاب الصُّم وضعاف السمع أن هذا يساهم في تحقيق إنجازات أكاديمية أعلى بسبب طبيعة المناهج الدراسيَّة. ومع ذلك، فقد أشاروا إلى أنهم بحاجة إلى دعم إضافي ليتمكنوا من مجاراة أقرانهم السامعين في تلك البيئات.

ومن هنا؛ ترى الباحثة إن الوصول إلى المناهج الدراسيَّة يعتبر من أكثر المشاكل التي يتعرض لها الصُّم وضعاف السمع في البيئات المختلفة، مما يجعل هناك حاجة إلى تكييف المناهج الدراسيَّة بإجراء التعديلات المناسبة فيها، من خلال حذف أو إضافة بعض الموضوعات أو تخفيف السرعة في تقديم المنهج، بالإضافة إلى التعديل في طرق التدريس وتفعيل البرنامج التربوي الفردي، ولهذا فإن تنظيم أساليب مناسبة لوصول الصُّم وضعاف السمع إلى المناهج الدراسيَّة في البيئات التعليميَّة المختلفة تعتبر من أهم الأساليب التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار، كونها من الأمور الأساسية التي تطرق لها قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين (EAHCA). وفي هذا أشار محمد (٢٠٠٧) إلى أن قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين (EAHCA) يتطلب في الوقت الراهن أن يدرس الأفراد ذوي الإعاقات المناهج التي يتم تقديمها في مدارس التعليم العام مثلهم مثل أقرانهم العاديين، وهذا يتضمن استخدام صيغ بديلة لعرض المناهج المختلفة التي يتم تقديمها لهم. كما أكد كلًا من مينو (Mino, 2004) وسالم (٢٠١٦) على أهمية تكييف المناهج الدراسيَّة المقدمة في بيئات الدمج، مما يساعد ذوي الإعاقة على أن يصبحوا مشاركين فاعلين في العملية التعليميَّة، وإتاحة فرص التفاعل مع أقرانهم.

وقد كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة كذلك عن أن التنويع في طرق التدريس بما يراعي خصائص الصُّم وضعاف السمع ضرورية كذلك عند تقديم المناهج الدراسيَّة، حيث أكد كلًا من السرطاوي وآخرين (٢٠١١) على ضرورة تعديل المناهج الدراسية وتكييفها، واستخدام أساليب تربوية في التدريس مثل تدريب الأقران والتعليم التعاوني وغيرها من الاستراتيجيات؛ لتحقيق أفضل النتائج في عملية الدمج لكلًا من ذوي الإعاقة والعاديين. وبذلك أشار كلًا من الربعاني والغافري (٢٠٠٩) إلى أن صعوبة استيعاب ذوي الإعاقة للمنهج في مدارس الدمج وطرائق التدريس كانت من أكثر المشكلات التي تواجه عملية الدمج. كما أشار كلًا من زيدان وصادق (٢٠٠٩) إلى أن تطبيق برامج الدمج يحتاج إلى مواءمة وتكييف في المناهج الدراسيَّة، وطرق التدريس، والامتحانات، والأنشطة اللاصفية، والوسائل التعليميَّة، بحيث تصبح أكثر ملائمة مع ذوي الإعاقة وتتناسب مع متطلبات برامج الدمج.

من جانب آخر؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أن البُنية التحتية المتمثلة في المباني المدرسية والقاعات الدراسيَّة إحدى الأمور المهمة في البيئات التعليميَّة بأنواعها، ذلك أنها تشمل عوامل تتعلق بمكان جلوس الطالبة داخل

الصف، وحجم القاعات الدراسيَّة، وجودة الإضاءة، والتكييف، وأعداد الطالبات التي تؤثر بكل تأكيد على الاهتمام الذي تحصل عليه الطالبة الصمَّاء أو ضعيفة السمع من المعلمة، الأمر الذي يؤثر على هُويَّتها الثقافيَّة. وفي هذا يؤكد كيندي (Kennedy, 2005) على أن العديد من المدارس والجامعات حاليًا يقظة للحفاظ على مرافقها في متناول جميع الأشخاص ذوي الإعاقة، كما أنها تسعى جاهدة للامتثال لقانون الأمريكيين ذوي الإعاقات، وذلك بتوفير مرافق تعليمية مختلفة لإبطال العقبات التي تمنع ذوي الإعاقة من استخدام المرافق بسهولة، وإتاحة إمكانية الوصول لتلك المرافق. وهذا يتطلب تحديد الأولويات التي ينبغي القيام بها لتهيئة المباني بما يساعد على نجاح بيئات الدمج، من خلال سؤال ذوي الإعاقة أنفسهم عن احتياجاتهم في تلك البيئات. حتى أن القوانين أعطت الحق لذوي الإعاقة باللجوء إلى القضاء عندما لا يتم تقديم خدمات كافية لهم من قبل المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربعاني والغافري (٢٠٠٩) التي ذكرت أن عدم توفير التهيئة المناسبة للمبنى المدرسي قد تكون من أكثر الصعوبات التي تحول دون نجاح العملية التعليميَّة، كونها تؤثر على مستوى دافعية الطلاب نحو التعلُّم. وبذلك؛ ترى الباحثة أن المبنى المدرسي يُعتبر مهم جدًا في البيئة التعليميَّة–على الرغم من أن البعض يعتبره مجرد أمرًا شكليًا–، كونه يؤثر على نفسية الطالبات الصُّم وضعيفات السمع بالدرجة الأولى، إضافة إلى أنه يؤثر على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي داخل تلك البيئات وإكسابهم للمعلومات داخل الصف. مما يجعل هناك حاجة حقيقية إلى التخطيط لتجهيز بُنى تحتية مناسبة تراعي الاختلافات الفريدة لهذه الفئة، وتتلاءم مع جوانب القصور التي يعانون منها؛ الأمر الذي يتيح لهم إمكانية الوصول التي تنادي بها القوانين العالمية إلى أقصى قدر ممكن. حيث يشير أبو حجر (٢٠١١) إلى أنه لا يمكن لأي دولة أن تكون دولة متقدمة ورائدة في النظام التعليمي دون أن تطوِّر من مبانيها التعليميَّة لتكون مباني محفزة، تلبِّي الاحتياجات المتنوعة للطلاب في مختلف النواحي. كما يشير كلًا من زيدان وصادق (٢٠٠٩) إلى أنه من الضروري تجهيز البُنية التحتية في المدرسة من خلال إنشاء غرفة مصادر ذات تجهيزات تربوية ومهنية يتولى مسؤوليتها معلمون متخصصون في التربية الخاصة.

من جانب آخر؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أهمية توفير الاحتياجات وتقديم الدعم في تحقيق التأثير الإيجابي للبيئة التعليميَّة مهما اختلف نوعها سواءً كانت بيئة عزل أو دمج أو مدرسة عامة على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، حيث اختلفت المشاركات في التعبير عن مقدار الدعم الذي يتم الحصول عليه من المدرسة، ففي حين أن البعض ذكر بأنه حصل على الدعم الكافي من المدرسة، بينما البعض الآخر ذكر عكس ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة لي (Leigh, 1999) التي أظهرت أن الخِبرات التعليميَّة التي مر بها المشاركين في البيئات التعليميَّة أثرت على هُويَّتهم، حيث كان لدى بعض المشاركين آراء إيجابية تجاه البيئة الداعمة لقبولهم وقدرتهم على التأقلم، في حين أن آراء الآخرين كانت سلبية نظرًا لحقيقة أنهم تم التعامل معهم بشكل مختلف، وأن البيئة كانت غير داعمة لهم.

وفيما يتعلق بالدعم داخل المدارس العامة على وجه الخصوص، فقد عبَّر بعض المشاركات عن عدم توفره على الرغم من أهميته، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من انجيليديس وارفي (Angelides & Aravi, 2006) التي أشارت إلى قلَّة الدعم الذي يتلقاه الصُّم وضعاف السمع في المدارس العادية، كما أنهم لا يحصلون على تعديلات في المناهج الدراسيَّة، ويتاح لهم القليل من المشاركة فيها، وبالتالي فهم بحاجة إلى دعم إضافي ليتمكنوا من مجاراة أقرانهم السامعين في تلك البيئات. ورغم ذلك فإن المقارنة بين الخيارات التربوية كشفت أن الحضور في المدارس العادية يتمتع بقدرة على توفير مزايا أكبر من الحضور في المدارس الخاصة، ذلك أنه يوفر المزيد من الفرص للتعلُّم. وهذا ما أشارت إليه نتائج الدِّراسة الحاليَّة؛ حيث أكدت المشاركات الملتحقات بالمدارس العامة على الفروق الجوهرية في المستوى الأكاديمي والحصيلة اللغوية بينهن وبين زميلاتهن الملتحقات ببيئات العزل.

ورغم ذلك؛ ترى الباحثة أنه بغض النظر عن نوع البيئة التعليميَّة، فإن توفير الدعم والخدمات المساندة للصُّم وضعاف السمع في البيئات التعليميَّة المختلفة ضرورية جدًا؛ حيث تعوضهم عن النقص الذي يعانون منه، وتوفر لهم الفرص للنجاح في تلك البيئات. وهذا يتفق مع نتائج دراسة هادجيكاكوا (Hadjikakou, 2011) التي أكدت على الحاجة لتوفير خدمات دعم فعَّالة، ودورات توعوية للصُّم في المدارس العامة مما يؤثر إيجابيًا في هُويَّاتهم. إضافة إلى دراسة بارتليت (Bartlett, 2017) التي ذكرت أن هناك حاجة إلى أن يُنظر في نموذج بديل يعترف بأهمية المساهمة النشطة للطلاب الصُّم في الحفاظ على موضعهم داخل المدارس العامة، مما يؤدي إلى تحسين تلك المدارس وتعويض ضعف أداء الصُّم فيها.

أما فيما يتعلق بتوافر الأنشطة في البيئة التعليميَّة، والتي تعتبر إحدى أوجه الدعم التي يجب الحصول عليها في تلك المدارس، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن الأنشطة التي تقدمها البيئات التعليميَّة على اختلاف أنواعها قليلة في الغالب على الرغم من أهميتها، الأمر الذي أكد عليه كلًا من فينوسكي وآخرين (Vinoski et al., 2016) من أن الانشطة اللامنهجية مهمة جدًا للطالب، كونها تقدم مجموعة من التجارب الغنية التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي، ومهارات القيادة والاتصال في برامج الدمج، مما يجعل اختصاصيو التوعية والإداريون بحاجة إلى فهم أهمية هذه الأنشطة وكيفية تنفيذها بنجاح. كما أكد كلًا من زيدان وصادق (٢٠٠٩) على أهمية توفير أنشطة صفية ولا صفية تؤثر بشكل إيجابي على الأشخاص من ذوي الإعاقة.

وبذلك؛ فقد أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة بأن البيئات التعليميَّة بأنواعها ومراحلها اختلفت في التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، فقد كان لبعضها تأثيرًا إيجابيًا وأخرى تأثيرًا سلبيًا، بينما كان هناك شبه إجماع بين المشاركات على أن المرحلة الجامعيَّة، التي شملت المرحلة التي تلتحق فيها المشاركات الصُّم وضعيفات السمع حاليًا كان لها أفضلية على باقي المراحل الدراسيَّة بلا منازع، مما يجعلها مرحلة حاسمة في التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، حيث كانت بمثابة الدافع لهن للتطور والنجاح الذي وصلن إليه، كما أنها كانت الأفضل من ناحية توفير

الدعم، والاحتياجات، والخدمات، والعلاقات الاجتماعية مع الأقران، وأعضاء هيئة التدريس، ومراعاة الفروق الفردية التي لم تتوفر في المراحل الدراسيَّة الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نجاريان (Najarian, 2008) التي أكدت على أهمية المرحلة الجامعيَّة في التأثير على هُويَّة الصُّم، وأن حضور إحدى الكليات للصُّم وتعلُّم لغة الإشارة كان له أهمية في تطوير اللغة وطرق التواصل وصنع الهُويَّة لديهم، حيث تؤدي التجارب التعليميَّة التي يمرون بها في المرحلة الجامعيَّة إلى تقييم الخيارات، وتطوير الاستراتيجيات، وإيجاد أماكن لأنفسهن؛ مما يشكِّل فرصهن التعليميَّة في المستقبل. كما تتفق مع نتائج دراسة المالكي (٢٠١٨) التي وجدت أن أبرز اتجاهات الطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع نحو الدراسة الجامعية تتمثل في شعورهم بأنهم يحصلون على تعليم أفضل في الجامعة مقارنة بالتعليم العام. بالإضافة إلى دراسة الزهراني (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن هناك وعي من الأكاديميين في جامعة الملك سعود بحقوق الطلبة الصُّم وضعاف السمع في التعليم العالي، خاصة ذات العلاقة بالاعتراف بحقوقهم مثل أقرانهم السامعين. ولعلَّ هذا يبرر كون العلاقات معهم أفضل من العلاقات مع المعلمين في باقي المراحل الدراسيَّة.

وفي حين أن المرحلة الجامعيَّة كانت أفضل المراحل الدراسيَّة بالنسبة للمشاركات؛ فإن المرحلة الثانوية كانت هي الأسوء؛ حيث أشارت معظم المشاركات إلى أن الخِبرات التعليميَّة في المرحلة الثانوية كانت سيئة نوعًا ما. كونها تعتبر فترة حرجة لبناء الهُويَّة، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كلًا من نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي ذكرت أن المشاركين عبَّروا عن وجود خبرات تعليمية ممتعة في المدارس الابتدائية مقارنة بالتعليم الثانوي، ذلك أنه في المدارس الابتدائية تمكن المشاركون من التكيف مع المدرسة، في حين أنه في التعليم الثانوي كانوا يواجهون صعوبات كبيرة.

إضافة إلى ذلك؛ فإن المرء قد يمر بخبرات كثيرة محفوفة بالمخاطر من أجل تطوير هُويَّته، كما يمكن أن يمر الشخص بين عوالم مختلفة تجبره على تحديد المكان الذي يقف فيه وينتمي إليه، وبالتالي الحصول على هُويَّة قوية. ومع سعيه إلى تشكيل شخصيته الخاصة في المراحل المختلفة، فإنه يشعر بأن أحد الخصائص التي تشكل هُويَّته ويفصله جزئيًا عن الأفراد الصُّم هو استخدام اللغة الشفهية. ويمكن أن يُعزى هذا إلى حقيقة أنه نشأ في بيئة تتمحور حول السامعين، وتعلُّم كيفية التفكير في اللغة الشفهية في نظامه الأساسي للتواصل (Bat-Chava, 2000; Breivick, 2005; Israelite et al., 2002; Kent, 2003).

وتبرر الباحثة هذه النتيجة أنه من الطبيعي أن تكون المرحلة الجامعيَّة مؤثرة بشكل أكبر على المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة، كونها بمثابة الحلم بالنسبة لهن خصوصًا مع الظروف الصعبة المرتبطة بالتحاق الصُّم وضعاف السمع في المرحلة الجامعيَّة في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص. حيث أشار الحبيب (٢٠١٢) إلى أن المملكة العربية السعودية بذلت جهود في إتاحة الفرصة للطلاب الصُّم وضعاف السمع لإكمال دراستهم الجامعية في مجموعة من التخصصات طبقًا لاستعداداتهم وميولهم وقدراتهم، ولكن للأسف أغلب هذه التجارب لم يحالفها النجاح بسبب

عدم توفر التجهيزات المناسبة لها، مما يجعل تجربة جامعة الملك سعود من التجارب الرائدة على مستوى العالم العربي في إتاحة الفرصة للطلاب الصُّم وضعاف السمع لمواصلة تعليمهم الجامعي استنادًا على أسس علمية مخطط لها.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول إن نتائج الدِّراسة الحاليَّة تؤكد على أهمية البيئة التعليميَّة باختلاف أنواعها ومكوناتها والظروف التي تنطوي عليها في التأثير على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.

من جانب آخر كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة عن أهمية العلاقات مع الأقران كخبرة تعليمية مؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، حيث يعتبر الأقران مصدرًا مهمًا لاكتساب العديد من المعتقدات والقيم التي تكوِّن في النهاية الهُويَّة الثقافيَّة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدِّراسات العلميَّة (Hadjikakou, 2011; Hardy, 2010) التي أكدت على أن الخِبرات الأكاديمية والاجتماعية المشتركة في المدرسة بين الأصم وأقرانه في الفصل تلعب دورًا حاسمًا في تطوير هُويَّته. إضافة إلى دراسة كلًا من كيمري وكومبتون (Kemmery & Compton, 2014) التي توصلت إلى ثلاث عوامل تؤثر على نوع الهُويَّة المحدد لدى الصُّم وضعاف السمع منها التفاعلات مع الأشخاص الآخرين.

وفي هذا المجال؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أن هناك مجموعة من الخصائص تحكم طبيعة العلاقة مع الأقران وتحدد كونها علاقة قوية أو سطحية، منها تلقي الدعم والتشجيع وتقديم المساعدة من قبل الأقران، والتي يتم الحصول عليها في الغالب من الأقران السامعين، بالإضافة إلى التقبل الذي يعتبر ضروريًا لتكوين العلاقات مع الأقران. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدِّراسات العلمية التي أكدت على أن الأشخاص الصُّم يقدِّمون الدعم والتوجيه لبعضهم البعض (Ohna, 2004; Sisia, 2012). كما تتفق مع نتيجة دراسة لي (Leigh, 1990) التي ذكرت أنه بغض النظر عن الطبيعة الإيجابية أو السلبية للشعور مع الأقران فإن التجارب والخِبرات مع الأقران السامعين لها قيمة قوية في تطوير هُويَّة الصُّم وضعاف السمع.

وقد كان الشعور بالانتماء أحد النقاط التي أثبتت الدِّراسة أهميتها في تكوين العلاقات مع الأقران، حيث انقسم فيها المشاركات إلى عدة مجموعات، منها مجموعة تشعر بالانتماء مع الصُّم والتي كانت جميعها من المشاركات الصُّم، حيث كان لبيئات العزل في المدارس الخاصة دورًا كبيرًا في ذلك، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كارتر (Carter, 2015) التي ذكرت أنه كلما زادت درجة الفقد السمعي، كلما زاد احتمال حضور الصُّم للأحداث في مجتمع الصُّم، وكانوا أكثر ارتياحًا للأشخاص الصُّم من حولهم. إضافة إلى ما أشارت إليه شيتز (٢٠١٢/ ٢٠١٥) التي ذكرت بأن معاهد الأمل تتيح الفرصة للتعرف على هُويَّة الصُّم، حيث تصحو مشاعر الانتماء لديهم، وتتقوى، ويتكون لديهم الإحساس بالجماعة داخل تلك البيئات. وبالتالي يصبح الانتماء لمجموعات الأقران والعمل معهم مهمًا؛ حيث يختارون أصدقاء ممن يهتمون بنفس أنشطتهم ومن يشعرون معهم بالراحة.

فضلًا عن أن الشعور بالانتماء بالنسبة لباقي المجموعات التي ذكرت أنها تنتمي لضعاف السمع أو للسامعين أو لكلًا من الصُّم وضعاف السمع والسامعين يرتبط بشكل أساسي بالقبول وسط المجتمع الذي يتواجدون فيه. وهذا يتفق مع نتائج دراسة كلًا من ماكلروي وستوربك (Mcllroy & Storbeck, 2011) التي أكدت على أن هُويَّة الصُّم ليست مفهومًا ثابتًا، وإنما هي مسعى معقَّد مستمر للانتماء؛ وهو السعي الذي يرتبط بقبول كونهم صمًا في مجتمع يهيمن عليه السامعين. كما أشار محمد (٢٠١٠) إلى أن التواصل مع الأقران يعتبر جزءًا مهمًا في حياة الصُّم خصوصًا مع النماذج الأكبر سنًا منهم، فإدراك الطفل بالصمم عند التواصل مع الآخرين يعطيه شعورًا بالانتماء بدلًا من الشعور بالعزلة التامة في عالم السامعين.

وفيما يتعلق بالتنوع في الفئات التي يشعر الصُّم وضعاف السمع بالانتماء معها، سواءً كانوا صُمًا أو ضعاف سمع أو سامعين، فهي تتفق مع نتائج دراسة برونبيرج (Brunnberg, 2010) التي ذكرت أن الأطفال الصُّم وضعاف السمع يبنون هُويَّتهم من خلال توسيع مجموعة الأقران التي ينتمون إليها لتشمل ليس فقط ضعاف السمع، ولكن أيضًا قد تشمل الصُّم أو السامعين، أو كليهما. وترى الباحثة بأن هذه النتيجة طبيعية تبعًا لاختلاف الظروف الأسرية والتعليميَّة التي مرت بها الطالبات المشاركات، مما يجعل الانتماء إلى مجموعة معينة والشعور بالتقبل من الآخرين يلعب دورًا كبيرًا في بناء شخصية الأصم وضعيف السمع، حيث يحتاج إلى الانتماء لمجموعة يشبع فيها احتياجاته الاجتماعية بعد أن أصبحت الأسرة غير مشبعة لها، ذلك أن الشعور بالانتماء إلى جماعة واحدة، والتجانس في الخِبرات ووحدة المعايير والعادات والتوجهات تؤدي إلى تكوين تصورات واضحة ومحددة حول الهُوِيَّة الثقافيَّة لديه والتي تختلف باختلاف المجموعة التي ينتمي إليها. حيث أشار كلًا من لي وآخرين (Leigh et al.,1998) إلى أن الانتماء المهني القوي لمجتمع الصُّم يؤدي إلى نتائج تختلف بشكل كبير عن تلك الخاصة بالأفراد غير المنتمين بقوة لمجتمع الصُّم.

بالإضافة إلى ذلك؛ فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن وجود الثقة بين الأقران عاملًا مهمًا في تكوين العلاقات معهم، والتي تختلف باختلاف الفئة التي يتم التعامل معها وطريقة التواصل المستخدمة. ذلك أن توافر الثقة تجعل الشخص يقدم على تكوين هذه العلاقة أو يحجم عنها، ويتفق هذا مع ما أشار إليه كلًا من سكيلتون وفالنتاين (Skelton & Valentine,2003) من أن سنوات المراهقة تعتبر جزءًا هامًا من تشكيل هُويَّة الصُّم وضعاف السمع؛ ففي حين يتشكل لدى البعض نوع من الثقة والإحساس بالهُوِيَّة، بينما يعاني جزء منهم من التوتر حيال هُويَّاتهم؛ نظرًا لافتقارهم إلى الثقة بكفاءتهم اللغوية التي تجعلهم ينتمون إلى ثقافة السامعين.

من جانب آخر؛ أظهرت النتائج أن التشابه في الاهتمامات وطرق التواصل والتفكير يمثل أهمية كبيرة في تكوين العلاقات مع الأقران، والذي يكون بدرجة أكبر عندما يتم التعامل مع نفس الفئة، وفي هذا يؤكد لي (Leigh,

(2009 على أهمية التواصل والكلام الواضح بالنسبة للصُّم وضعاف السمع في تسهيل الراحة أثناء التفاعل مع الأقران السامعين مما يؤثر إيجابيًا على هُويَّتهم، وبالتالي فإن تحديد الهُويَّة للصُّم وضعاف السمع يعتمد على مجموعات الأقران، من حيث مدى قدرتهم على تحقيق الكفاءة في لغة الإشارة، مما يجعل الاتصال يحتل أهمية في تحديد مجموعات الصُّم وضعاف السمع أو السامعين، كونها تتأثر بتفاعلات الأقران مع بعضهم البعض. كما أشارت شيتز (٢٠١٢/٢٠١٥) إلى أن الصُّم وضعاف السمع يبحثون في مرحلة المراهقة عن مجموعات تعكس قيمهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم وتشعرهم بالانتماء، والذي يتحقق من خلال جماعة الأقران. وهذا يربط بين الشعور بالانتماء والتشابه في الاهتمامات، الأمر الذي أكدت عليه الدِّراسة الحاليَّة.

كما تمثل السمات الشخصية كذلك أهمية كبيرة عند تكوين العلاقات مع الأقران، ذلك أن السمات الشخصية قد تقرِّب الطالبة الصمَّاء وضعيفة السمع أو تبعدها عن تكوين علاقة ما. ومن هذه السمات: إكساب الطاقة الإيجابية، وقوة الشخصية، والاحترام، والتفاعل، وطريقة التفكير، والبحث عن القدوة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة كوسوسكا (Kossewska, 2008) التي أظهرت أن الصُّم يركزون على وصف بعض الأمور عند التعبير عن هُويَّتهم كالحالة الشخصية، والمظهر، والصداقة، والعلاقات مع الأقران، والحالة الاجتماعية، والصفات الشخصية للأشخاص. مما يدل على الارتباط الكبير بين الهُويَّة والسمات الشخصية في العلاقات مع الأصدقاء والأقران.

ورغم الأهمية الكبيرة للعلاقات مع الأقران والدعم الكبير الذي يتم الحصول عليه من قبلهم، إلاَّ أن الدِّراسة الحاليَّة أظهرت تعرض العديد من المشاركات لمجموعة من المعوِّقات والتحديات التي تعوق نجاح العلاقات مع الأقران، مما جعلها تؤثر بشكل سلبي على هُويَّتهم الثقافيَّة، ومن هذه المعوقات عدم التقبل وقلة الدعم من قبل الأقران، والتعرض التنمُّر؛ ذلك أن (٥٠٪) من المشاركات باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تعرضن للتنمُّر من قبل الأقران في المدرسة، والذي تعددت صوره من خلال السخرية والاستهزاء، بالإضافة إلى التجنب والبعد عن تكوين الصداقات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من القطان وآخرين (٢٠١١) التي أشارت إلى أن سلوكيات الصُّم مع الأقران تنخفض كلما ازدادت المشاغبة الجسدية والنفسية من قبلهم. كما تتفق كذلك مع دراسة كلًا من لوند وروس (Lund & Ross, 2016) التي أفادت أن نحو (٩٠٪) من الطلاب الصُّم كانوا ضحية للأقران في المدارس، وكانت أكثر أنواع الإيذاء شيوعًا هي العدوان اللفظي. لكنها تتعارض معها في نوع البيئة التي يتعرض فيها الصُّم للتنمُّر، ذلك أن الدِّراسة الحاليَّة وجدت بأن التنمُّر يكون أكثر في المدارس العامة ومدارس الدمج، بينما الدِّراسة السابقة وجدت بأن أنواع الإيذاء كانت أكثر في المدارس الخاصة.

وتبرر الباحثة هذه النتيجة بأن الأقران الموجودين في المعاهد هم جميعهم من الصُّم وضعاف السمع، الأمر الذي يجعل احتمالية التنمُّر ضعيفة كونهم جميعهم من نفس الفئة، ويتمتعون بخصائص وقدرات متشابهة. بينما في

المدارس العامة يوجد أقران سامعين، مما يزيد من احتمالية التعرض للتنمُّر؛ نظرًا لأنهم فئة مختلفة عنهم في القدرات اللغوية والأكاديمية. وبالتالي يمكن تفسير هذا التعارض بأن المجتمع الذي تم فيه تطبيق الدراستين مختلف تمامًا، مما يجعل من الصعوبة التنبؤ بالتفاصيل الموجودة في بيئات العزل وبيئات الدمج الخاصة بالدِّراسة الثانية، ومن ثم فإنه من الصعب التعرف على سبب التعرض للتنمُّر بشكل أكبر في المدارس الخاصة.

وبذلك؛ فإن إحدى الاستنتاجات التي توصلت إليها الدِّراسة الحاليَّة هي أن التعرض للتنمُّر من الأقران كان يحدث للمشاركات الملتحقات ببيئات الدمج والمدارس العامة بدون برامج الدمج بشكل أكبر من المشاركات الملتحقات بمعاهد الأمل، وهذا يدل على وجود مشكلة في البيئة التعليميَّة في المدرسة العامة وطبيعة الأقران فيها. الأمر الذي أكد عليه البلاح (٢٠٠٨) حيث ذكر أن التسكين التربوي له تأثير كبير على علاقات الأفراد الصُّم وضعاف السمع من حيث نمو فرص التفاعل الاجتماعي، ونمو الصداقات مع الأقران، إذ يكون الصُّم وضعاف السمع في المدارس الداخلية أكثر تفاعلًا مع أقرانهم، وأكثر شعورًا بالهُويَّة الثقافيَّة من الصُّم وضعاف السمع في بيئات الدمج. كما أشار محمد (٢٠١٠) إلى أن الصُّم يعانون من الشعور بالرفض من الأغلبية السامعة، الأمر الذي يشكِّل نظرتهم سواء بالإيجاب أو بالسلب للعالم المحيط بهم، مما يجعل الصُّم يفضلون الانضمام لجماعات الصُّم ويقتربون من بعضهم البعض ليكونوا رباطًا اجتماعيًا وعاطفيًا على أساس خبرات مشتركة، مفادها أن السامعين لا يفهمونهم نظرًا لفقدانهم السمعي وعدم قدرتهم على التواصل معهم.

وعلى هذا؛ فإن هذه النتيجة تثبت بأن ظاهرة التعرض للتنمُّر منتشرة بشكل كبير بين الصُّم وضعاف السمع في المدارس، مما يتطلب دراسة متعمِّقة لمعرفة الأسباب الكامنة خلفها ومحاولة معالجتها. حيث أشار كلًا من وينر ومليز (Weiner & Miller, 2006) إلى أنه على الرغم من قلة الدِّراسات التي ركزت على حوادث المشاغبة بين الصُّم في مدارس الدمج والإقامة الداخلية، إلاَّ أنَّ خبرات المتخصصين في المجال لعدد من السنوات تشير إلى وجود المشاغبة في الواقع سواءً كان في مدارس الإقامة الداخلية أو مدارس الدمج. كما أشار القطان وآخرين (٢٠١١) إلى أن تشابه الصُّم في الإعاقة لا يعني تشابههم في الصفات الشخصية؛ خاصة في ظل مبدأ الفروق الفردية الذي يتواجد بين عامة البشر، إضافة إلى أنه لا يمنع في الوقت نفسه من حدوث خلافات ونزاعات بينهم.

وترى الباحثة؛ بأن النتيجة المتعلقة بالتأثير السلبي من الأقران، والتي أظهرتها الدِّراسة الحاليَّة ترتبط بعوامل مختلفة منها شخصية الطالبة والظروف التي مرت بها، مما يجعلها تتعرض للشعور بالوحدة نتيجة عدم القدرة على تكوين علاقات مع الأقران. حيث أكدت دراسة الهجين (Elhageen, 2004) على أن الصُّم أبلغوا عن مستويات أعلى من الشعور بالوحدة مقارنة بالسامعين، وأن الشعور بالوحدة لدى الصُّم يرتبط سلبًا بالتشجيع الأبوي لعلاقات الأقران داخل الفصول الدراسيَّة.

وبالتالي؛ فإن العلاقات مع الأقران كخبرة تعليمية تؤثر في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع كما اتضح من خلال النتائج. وبناءً على ذلك؛ ترى الباحثة بأن هناك حاجة كبيرة إلى تعميق تلك العلاقات مع

الأقران وتحسينها من خلال تهيئة الظروف المناسبة، بحيث تترك تأثيرًا إيجابيًا على هُويَّة الصُّم وضعاف السمع. حيث أكد البلاح (٢٠٠٨) على أن حاجة إلى اتباع بعض العوامل المساعدة من قبل الأسرة والمعلمين وأفراد المجتمع لتحسين مستوى الصداقة لدى الصُّم.

بالإضافة إلى ذلك؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أهمية العلاقات مع المعلمات في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة كخبرة تعليمية مؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، كون المعلمات مصدرًا مهمًا لإكساب المعارف وتوسيع الثقافات وتطوير المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هادجيكاكوا (Hadjikakou, 2011) التي أكدت على أهمية دور المعلم بالنسبة للصُّم وضعاف السمع، حيث تلعب الخِبرات الأكاديمية في المدرسة بين الأصم والمعلمين دورًا كبيرًا في تطوير هُويَّته. كما أشار ويبستر (Webster, 2015) إلى أن هناك تأثير كبير للمعلمين على ذوي الإعاقة بوجه خاص، كونهم يقضون معهم وقتًا أطول من الوقت الذي يقضيه أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. مما يجعل هناك حاجة إلى معلمين ذوي مهارة في البيئات التعليميَّة تساعد على تعليم وإدماج ذوي الإعاقة فيها.

وفي هذا الجانب؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أن هناك مجموعة من العوامل الضرورية لنجاح العلاقة مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس، وتحديد كونها علاقة قوية أو سطحية، والتي تمثلت في الحصول على الدعم والتعاون من قبل المعلمة، بالإضافة إلى تفهم الاحتياجات، ومراعاة الفروق الفردية، وتحمل المسؤولية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سيسيا (Sisia, 2012) التي كشفت عن أن الأشخاص الصُّم أعربوا عن الحاجة للمعلمين وموظفي المدارس والإداريين القادرين على فهم الفروق الفردية الثقافيَّة المهمَّة للطلاب الصُّم، بالإضافة إلى التعاون، والقدرة على التواصل الخالي من العوائق، وفهم الهُويَّة الثقافيَّة، والحاجة إلى الموجهين الصُّم أو نماذج القدوة الحسنة في المدرسة.

كما أظهرت النتائج أن الاحترام والتقدير المتبادل بين المعلمة والطالبة الصَّماء أو ضعيفة السمع يؤثر بشكل إيجابي على كليهما، كونه من العوامل المهمة لإنجاح تلك العلاقة، وهو ما أكد عليه عبد السلام (٢٠٠٠) من أن الاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ إحدى الضروريات في العلاقة التعليميَّة، وبالتالي فإن التعليم المستقبلي يجب أن يركِّز بشكل كبير على تحقيق التواصل الناجح بين المعلم والتلميذ من خلال الاحترام والثقة المتبادلة، مع التأكيد على أهمية العلاقات الإنسانية الإيجابية في تكوين الوعي بالذات والنجاح في الحياة وتحسين نوعية التفاعل فيها.

وعلى هذا؛ ترى الباحثة أن تقديم التعليم وحده لا يكفي، بل لابد من وجود معلمين يراعون الخصائص النفسية والعاطفية والاجتماعية لطلابهم الصُّم وضعاف السمع، ويقدمون لهم الاحترام والتقدير بما يساعد على تحقيق النجاح الأكاديمي داخل المدرسة. الأمر الذي أكدت عليه دراسة كلًا من نورمان وجاميسون (Norman &

(Jamieson, 2015 التي ذكرت أن معلمي الصُّم وضعاف السمع يجب أن يدركوا الحاجة إلى توفير كلًا من التعلُّم الاجتماعي والعاطفي لطلابهم، لما له من أهمية كبيرة.

من جانب آخر؛ كشفت نتائج الدِّراسة الحاليَّة عن أن من العوامل المهمة لنجاح العلاقة بين الصُّم وضعاف السمع والمعلمات أو أعضاء هيئة التدريس هو التمتع بالكفايات التدريسية التي تجعل المعلمات وأعضاء هيئة التدريس قادرات على توصيل المعلومة والتمكُّن من المادة العلميَّة وتبسطيها، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كلًا من موسيوكا وآخرين (Musyoka et al., 2017) التي أشارت إلى أن استعدادات المعلم تؤثر على نتائج الطلاب الصُّم وضعاف السمع في المدرسة، خصوصًا فيما يتعلق بالمعلومات عن مختلف الإعاقات، وطرق التواصل، واستراتيجيات التدريس، وإدارة سلوك الفصول الدراسيَّة، والمناهج والمعايير، والخطط التعليميَّة الفردية، والتعاون مع أولياء الأمور.

وبالتالي؛ فقد أشارت بعض المشاركات إلى أن بعض المعلمات أحيانًا لا يبذلن الجهد الكافي في التدريس أو توصيل المعلومة ويرفضن إعادة الشرح عندما يطلب منهن ذلك، كما لا يتمتعن بالحماس أثناء التدريس، وذلك بسبب عدم التمتع بالكفايات التدريسية اللازمة، ويتفق هذا مع نتائج دراسة كلًا من خير الدين وآخرين (Khairuddin et al., 2018) التي أشارت إلى أن من العوامل التي تعيق الجهود الرامية إلى تعزيز المشاركة المتكافئة في تعليم الصُّم في المدارس العادية: عدم كفاية تدريب المعلمين وتوعيتهم، وعدم مرونة النظام التعليمي، وعدم الاتصال بالوالدين. بالإضافة إلى نتائج دراسة نتيندا وآخرين (Ntinda et al., 2019) التي وجدت أن معلمي الصُّم وضعاف السمع أفادوا بوجود فجوات في الكفاءات المهنية لتدريس المناهج السائدة التي يحتاج إليها الطلاب.

وبذلك؛ ترى الباحثة أن هناك حاجة إلى أن يبذل المعلمون جهدًا مضاعفًا في توصيل المعلومة للصُّم وضعاف السمع، وتنويع الاستراتيجيات التعليميَّة المستخدمة معهم؛ حتى يتمكن الصُّم وضعاف السمع من النجاح في البيئات التعليميَّة المختلفة، وتكوين علاقات إيجابية مع المعلمين. الأمر الذي أكدت عليه دراسة كلًا من وسلي وآخرين (Woosley, et al., 2004) التي ذكرت أن أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو الصُّم وضعاف السمع في كلًا من المدرسة السكنية والمدرسة العامة ومركز العلاج السكني متشابهة، حيث يقضي المعلمون معظم أوقاتهم في تدريس الطلاب، مما يجعل هناك حاجة إلى التنويع في الاستراتيجيات التعليميَّة المستخدمة مع الطلاب.

في المقابل؛ أظهرت نتائج الدِّراسة أن إتقان لغة الإشارة من أهم الكفايات التدريسية التي لها تأثيرًا كبيرًا في العلاقات مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس، والتي كانت إحدى الأسباب التي جعلت المرحلة الجامعيَّة هي الأفضل بالنسبة للمشاركات بسبب توفر مترجمات لغة الإشارة، الأمر الذي لم يتوفر في المراحل الدراسيَّة الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دونكانا وليدربرغا (Duncana & Lederberga, 2018) التي أشارت إلى أن هناك اختلافات فردية واسعة في استخدام المعلمين لتقنيات المحادثة المستخدمة مع طلابهم، مما يؤثر على هُويَّتهم. كما تتفق مع دراسة وين (Winn, 2007) التي أكدت على أن القليل من الطلاب تلقَّوا التدريس المحدد للغة الإشارة من قبل المعلمين في

المدارس الخاصة، وكان لهذا تأثيرًا على جودة إشاراتهم، وربما معجم الإشارات التي يستخدمونها، لأنهم أصبحوا يستخدمون إشارات المنازل. بالإضافة إلى دراسة نتيندا وآخرين (Ntinda et al., 2019) التي أكدت على الحاجة الملحة للنظر في وجود لغة إشارة موحدة يمكن أن تعزز نتائج التدريس والتعلُّم الإيجابية وكذلك التكامل الاجتماعي للحياة المستقبلية للطلاب الصُّم وضعاف السمع.

ونتيجة لذلك؛ ترى الباحثة بأن هناك حاجة ملحِّة لتوفير معلمات على معرفة بلغة الإشارة أو مترجمات لغة إشارة متخصصات للتعامل مع الطلاب الصُّم بشكل خاص في المراحل الدراسيَّة المختلفة. وقد أكدت بعض الدِّراسات العلميَّة (Hintermair,2008; Musyoka et al., 2017) على أهمية اتقان المعلمين لطرق التواصل، حيث ذكرت أن مهمة المعلمين هي توفير ظروف تواصل جيدة لكل طفل أصم أو ضعيف سمع، وتحسين الإنجاز الأكاديمي لضمان انفتاح شامل وآمن ومختلف، مما يوفر أساسًا جيدًا لتطوير نوعية الحياة بالنسبة لهم وتعزيز هُويَّاتهم.

من جانب آخر؛ أظهرت نتائج الدِّراسة أن معرفة المعلمات وأعضاء هيئة التدريس بحقوق الصُّم وضعاف السمع وثقافتهم من أهم الكفايات التدريسية التي تساعد على نجاح العلاقة بينهم. ذلك أن عدم المعرفة بتلك الحقوق تجعل المعلمات أحيانًا يتعاملن بظلم مع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع دون الاعتراف بحقوقهن، مما يجعل هناك حاجة إلى معرفتها والتعمق فيها. حيث يشير هالاهان وكوفمان (٢٠٠٦/ ٢٠٠٨) إلى أنه ينبغي على المعلمين ألاَّ يجعلوا الفقدان السمعي الذي يعاني منه طلابهم الصُّم يحول بينهم وبين إدراك ما يتسمون به من جوانب قوة، الأمر الذي يستوجب عليهم معرفة خصائصهم وحاجاتهم، مما يساعد على استغلال قدراتهم إلى أقصى قدر ممكن.

وعلى هذا؛ فإن العلاقات مع المعلمات في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة كخبرة تعليمية تؤثر في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع كما اتضح من خلال النتائج. مما يتطلب تدريب المعلمين وتثقيفهم حتى يتمكنوا من التعامل مع هذه الفئة. الأمر الذي يتفق مع ما أشارت إليه دراسة ستيتن (Staten, 2011) التي أكدت على أن المهنيين والمعلمين بحاجة إلى معرفة لغة وثقافة الصُّم حتى يتمكنوا من التعامل معهم بنجاح. في حين أكد كلًا من فوستر وكينوثيا (Foster & Kinuthia, 2003) على أهمية مناقشة هُويَّة الصُّم من قبل المعلمين والاستشاريين للتعرف عليها بشكل أكبر.

بالإضافة إلى ذلك؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أهمية طرق التواصل على اختلاف أنواعها كخبرة تعليمية مؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. حيث اختلفت باختلاف مجموعة من المتغيرات من أهمها درجة الفقد السمعي للمشاركة، والخلفية الأسرية لها، إلى غيرها من العوامل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدِّراسات العلميَّة (Goldblat & Most, 2018; Jambor,2009; Najarian, 2008; Sari, 2005; Sisia, 2012; Weldon, 2017) التي أكدت على أهمية طرق التواصل في تعزيز هُويَّة الصُّم وضعاف السمع.

وفي هذا المجال؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أن كل طريقة من طرق التواصل كانت تمثل أهمية خاصة بالنسبة للفئة التي تستخدمها وتعتمد عليها في التواصل مع الآخرين. ذلك أن طرق التواصل كانت تمثل أهمية كبيرة لمستخدمي لغة الإشارة من الصُّم بشكل خاص نظرًا لطبيعة الفقدان السمعي الذي يعانون منه، حيث أكد جزء كبير من المشاركات الصُّم على أهمية طرق التواصل الإشاريَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هادجيكاكوا (Hadjikakou, 2011) التي ذكرت أن الاتصالات واستخدام لغة الإشارة مع الصُّم لها تأثيرًا كبيرًا على تعزيز الهُويَّة، مما يجعل هناك حاجة إلى توفير دورات خاصة لاتصالات الأطفال الصُّم بالصُّم البالغين من أجل تطوير هُويَّات جيدة. كما تتفق مع نتائج دراسة كلًا من ماكلروي وستوربك (Mcllroy& Storbeck, 2011) التي ذكرت بأن الصُّم يستخدمون لغة الإشارة لإشباع الشعور بالانتماء داخل المدارس العامة أو الخاصة بالصُّم. وبذلك فقد أشار لي (Leigh, 2009) إلى أهمية دور لغة الاشارة في تعزيز هُويَّة الصُّم بشكل خاص.

أما فيما يتعلق بطرق التواصل الشفهية والكليَّة؛ فهي أيضًا مثلت أهمية كبيرة خصوصًا بالنسبة لضعيفات السمع نظرًا لقدرتهن على استخدامها مع الآخرين في التواصل، حيث أشار الزهراني (٢٠٠٧) إلى أن طرق التواصل الشفهية أصبحت متاحة أمام العديد من الأطفال الصُّم وضعاف السمع في مختلف دول العالم، بحيث أصبح لديهم القدرة على التواصل مع الآخرين باستخدام اللغة المنطوقة، وذلك نتيجة للتطور الكبير في صناعة المعينات السمعيَّة وزراعة القوقعة، وتطور طرق التدريس في التعليم الشفهي.

وقد تمثل العامل المشترك لدى جميع المشاركات في التأكيد على أهمية استخدام أكثر من طريقة للتواصل، سواءً كان بالنسبة للصُّم أو ضعيفات السمع. وبالتالي فإن استخدام أكثر من طريقة للتواصل يدخل ضمن طرق التواصل الكليَّة، ذلك أن استخدام طريقة واحدة لا تكفي للحصول على جميع الاحتياجات، وقد كانت أكثر الطرق استخدامًا من قبل المشاركات هي لغة الإشارة مع قراءة الشفاه، ولغة الإشارة مع اللغة المنطوقة، ولغة الإشارة مع قراءة الشفاه واللغة المنطوقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلًا من الزهراني والعتري (٢٠١٢) التي ذكرت أن أكثر أساليب التواصل الكلي استخدامًا من قبل معلمي الطلاب الصُّم في المعاهد والبرامج، هي: الإشارات مع نطق الكلمة في نفس الوقت، الإشارات مع قراءة الشفاه في نفس الوقت، الإشارة والكلام وقراءة الشفاه في نفس الوقت. وبناءً على هذا؛ فإن الطلاب الصُّم وضعاف السمع يستخدمون نفس طرق التواصل التي يستخدمها معلميهم.

ويمكن القول بأن استخدام طريقة تواصل معينة يتوقف بالدرجة الأولى على قدرة الطالبة على استخدام تلك الطريقة كما ثبت من خلال نتائج الدِّراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من الصاوي وطه (٢٠١٤) حيث ذكرت أن الصُّم يمتلكون القدرة على استخدام النوع الثاني من الحوار وهو الحوار غير اللفظي، إضافة إلى امتلاكهم لغة الإشارة وقراءة الشفاه وهجاء الأصابع، مما يجعل تواصلهم مع الآخرين يكون أسهل بتلك الطرق.

وتتعارض هذه النتيجة في نفس الوقت مع نتائج دراسة محمد (٢٠١٠) التي وجدت أن القدرة التواصلية هي أقل أبعاد الكفاءة الثقافيَّة إدراكًا لدى الصُّم وضعاف السمع. ذلك أن المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة كانوا على معرفة بطرق التواصل التي يستخدمونها ومدركين لها. وتبرر الباحثة ذلك بأن المشاركات في الدِّراسة الحاليَّة لديهن وعي كافٍ بمختلف الأمور المحيطة بهن، بما فيها طرق التواصل كونهن تمكنَّ من الوصول إلى المرحلة الجامعيَّة.

وبذلك؛ فإن القدرة تعتبر عاملًا أساسيًا ومهمًا لنجاح عملية التواصل، ذلك أن قدرة الطالبات على الكلام والتواصل المنطوق لا تجعل هناك حاجة إلى استخدام طريقة أخرى للتواصل، وقد كان هذا سببًا رئيسيًا في عدم تعلُّم لغة الإشارة بالنسبة لكثير من ضعيفات السمع، كونهن قادرات على استخدام الكلام وليسوا بحاجة إلى طريقة تواصل أخرى. وبالتالي يمكن القول إن عدم توافر القدرة على التواصل الكامل يكون سببًا رئيسيًا في ابتعاد الأقران عن الصُّم وضعاف السمع. حيث يؤكد البلاح (٢٠٠٨) أن الصُّم في الغالب يشعرون بالوحدة بسب عدم القدرة على التواصل والتفاعل مع زملائهم بطرق التواصل المختلفة. كما يشير الزهراني (٢٠٠٧) إلى أن هناك عوامل ترتبط بالعلاقات بين الصُّم وضعاف السمع والأقران السامعين، من حيث صعوبات التواصل، حيث إن قدرة الصُّم على الاستماع وفهم اللغة المنطوقة يتفاوت وفقًا لمقدار سمعهم المتبقي وكفاءة التواصل والحالة السمعيَّة. ذلك أنه حتى عندما يتلقى الصُّم تدريبًا شفهيًا مكثفًا فإن السامعين غير المدربين على التواصل الشفهي ربما لا يفهمون تلك اللغة.

كما أظهرت نتائج الدِّراسة كذلك أن التعوُّد والألفة بطرق التواصل تلعب دورًا كبيرًا في اختيار طريقة التواصل المستخدمة من قبل الصُّم وضعاف السمع، ذلك أن عدم التعود على استخدام لغة الإشارة في المدرسة لدى كثير من المشاركات صعَّب عليهن تعلُّمها فيما بعد في الجامعة. إضافة إلى أن المشاركات اللواتي تعودن على التركيز على قراءة الشفاه أثناء التواصل لم يستطعن التخلي عنها، رغم قدرتهن على ذلك بحكم الفقد السمعي البسيط الذي يعانون منه. ولعلَّ هذه النتيجة تتفق مع دراسة كلًا من هول وآخرين (Hall et al., 2018) التي أشارت إلى أن خبرات اللغة منذ الصغر تتنبأ بوصول الصُّم البالغين إلى التواصل الأسري غير المباشر في مرحلة الطفولة، لذلك؛ تتطلب خبرات اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة إجراء مزيد من التحقيق كمحددات اجتماعية محتملة لتطوير التدخلات التي تعمل على تحسين النتائج الصحية والاجتماعية واللغوية مدى الحياة للأشخاص الصُّم المحرومين.

وترى الباحثة بأننا نستطيع التحكم جزئيًا في طرق التواصل المستخدمة من قبل الصُّم وضعاف السمع من خلال تعويدهم عليها منذ الصغر، وتعريضهم لخبرات اللغة المخطط لها، بما يسهم في تحسين مهارات التواصل لديهم، حيث لاحظت الباحثة أن بعض المشاركات كانوا قادرات على التواصل بالكلام مثلهن مثل السامعات، لكنهن اعترفن بأنهن غير قادرات على التواصل بدون قراءة الشفاه، وبالتالي؛ فإنه رغم توفر القدرة على ذلك إلاَّ أن التعود كان هو الذي يحكمهن في اختيار طريقة التواصل. وفي هذا أكد قابيل وآخرين (٢٠١٧) على أهمية توفير التقنيات

الحديثة التي تساعد على نجاح الطلاب الصُّم في تعلُّم لغة مجتمعهم المقروءة والمكتوبة، كما أن هناك حاجة إلى توفير الخدمات المساندة اللازمة لنجاح تطبيق استراتيجية ثنائي اللغة/ ثنائي الثقافة، بما يسهم في تحسين التواصل لدى الصُّم، بحيث يكونون قادرين على استخدام كلًا من لغة الإشارة واللغة المنطوقة، وينجحون في كليهما.

من جانب آخر؛ أظهرت نتائج الدِّراسة أن طرق التواصل المستخدمة من قبل المشاركات تحدد نوعية العلاقات الاجتماعية التي يتم تكوينها مع الصُّم أو ضعاف السمع أو السامعين؛ ذلك أن عدم المعرفة بلغة الإشارة قد يكون سببًا أساسيًا لعدم تكوين صداقات مع الصُّم أو ضعف العلاقات بهم، وبذلك؛ فإن طرق التواصل المستخدمة تجعل تكوين العلاقات مع نفس الفئة يكون أسهل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كلًا من ماكلروي وستوربك (Mcllroy& Storbeck, 2011) اللذان وجدا في دراسة الحالة الخاصة بهما أن الصُّم يسعون جاهدين إلى الشعور بالانتماء، لذلك، يستخدمون لغة الإشارة كمفتاح للانتماء إلى مجتمع الأشخاص الصُّم، مما يعمِّق هُويَّتهم. وفي هذا أشار الزهراني (٢٠٠٧) إلى أنه نظرًا لعدم صبر وتحمل السامعين فإن الحوار غير الواضح من قبل الصُّم أو ضعاف السمع يمثل عائقًا كبيرًا أمام التواصل بين الصُّم والسامعين، مما يؤثر على علاقاتهم مع بعضهم البعض.

وبالتالي؛ فإن هناك حاجة ماسة إلى التطوير المستمر لطرق التواصل المستخدمة من قبل الصُّم وضعاف السمع من خلال التعلُّم والاحتكاك بالصُّم لتعلُّم لغة الإشارة من جهة، والاحتكاك بالسامعين لتعلُّم اللغة المنطوقة من جهة أخرى. حيث أكدت دراسة سوتون سبينس (Sutton-Spence, 2010) على أهمية قراءة القصص بلغة الإشارة في تطوير لغة الصُّم؛ حيث ذكرت أنه من خلال قراءة هذه القصص ستتطور لغة وثقافة الصُّم وتنتقل من جيل إلى آخر، ذلك أنه من النادر أن يولد الأطفال الصُّم في مجتمع أصم وعادة لا يتعلَّمون لغة الإشارة من والديهم، ولكن من خلال سرد القصص يتم عرض الثقافة والعادات والتقاليد الموجودة في مجتمع الصُّم، مما يقوي الاعتزاز بالصمم وبلغة الإشارة التي تعتبر حجر الزاوية في ثقافة الصُّم. كما يؤكد وين (Winn, 2007) على أهمية تطوير طرق التواصل ووجود معلمين مؤهلين لتدريس لغة الإشارة، مما يساعد على تطويرها باستمرار.

وعلى هذا؛ فإن هذه النتائج تؤكد دور طرق التواصل كخبرة تعليمية تتعرض لها الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، حيث يشير كارتر (Carter, 2015) إلى أن طريقة التواصل سواءً كانت لغة الإشارة أو التواصل المنطوق تؤثر جميعها على مركزية هُويَّة الصُّم.

من جانب آخر؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أن التكنولوجيا كخبرة تعليمية يمر بها الصُّم وضعاف السمع في المراحل الدراسيَّة المختلفة تسهم بدور كبير في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهم، سواءً كانت معينات سمعية أو زراعة قوقعة، أو استخدام برامج التواصل الاجتماعي المختلفة، أو تصفح الانترنت، خصوصًا في ظل عصر العولمة التي تحتل فيه التكنولوجيا دورًا رئيسيًا في حياة الأشخاص بشكل عام والصُّم وضعاف السمع بشكل خاص. وذلك لما

تقدمه من مميزات كبيرة تساعدهم من عدة نواحي؛ فمن ناحية؛ تسهم التكنولوجيا في تطوير القدرات السمعيَّة للصُّم وضعاف السمع من خلال استخدام المعينات السمعيَّة وزراعة القوقعة، مما يجعل فرصهن قريبة من فرص السامعين في الاستماع قدر الإمكان والتي تختلف باختلاف نوع المعين السمعي ودرجة الفقد السمعي لدى المشاركة. وقد أكد على ذلك دراسة كلًا من الزريقات وآخرين (٢٠١١) التي ذكرت أنَّ أداء الصُّم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الفوائد المدركة لاستعمال السماعة الطبيّة كان جيدًا، بما فيها الفوائد الأسرية والمدرسية والتواصلية والنفسية. مما يتطلب التركيز على استخدام المعينات السمعيَّة في تعليم الطلبة الصُّم وضعاف السمع، وتحقيق التكيف النفسي والمدرسي لهذه الفئة، لما تتركه من تأثير كبير على تطوير القدرات السمعيَّة لديهم.

وفيما يتعلق بزراعة القوقعة؛ فهي أيضًا تمثل أهمية كبيرة، خصوصًا في الآونة الأخيرة لما تقدمه من فوائد في تطوير القدرات السمعيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع والتأثير على هُويَّتهم الثقافيَّة، حيث أشار موغ وآخرين (Moog et al., 2011) إلى أن الدِّراسات الحديثة تركز على هُويَّة الصُّم زارعي القوقعة الذين يستخدمون الاستماع واللغة المنطوقة، والذين يتلقون تعليمهم في المدارس العادية أكثر من التركيز على الطلاب الذين يستخدمون أجهزة السمع، وذلك لمعرفة تأثير زراعة القوقعة على ثقافة هؤلاء الأفراد وهُويَّاتهم. كما أشارت أخضر والعلياني (٢٠١٦) إلى أن أسر الصُّم وضعاف السمع يشعرون بالرضا عن زراعة القوقعة، كونها ساعدت على تحسين السمع لأبنائهم.

وقد وردت العديد من الدِّراسات العلميَّة التي أكدت على أهمية زراعة القوقعة في تحسين بعض المهارات لدى الأشخاص الصُّم وضعاف السمع مثل تحسين الإدراك السمعي للصوت والكلام باعتبار أن الجهاز يسمح بتحليل الأصوات الكلامية والتعرف عليها (ابن محمد، ٢٠١٣). وتطوير مهارات اللغة الشفهية (Miyamoto et al., 2008). وتحسين مهارات التعبير السمعي والذاكرة السمعيَّة التتابعية (عيسى وعبيدات، ٢٠١٠).

وقد لاحظت الباحثة أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة لزراعة القوقعة إلاَّ أن عددًا كبيرًا من المشاركات يتخوفن من استخدامها رغم الاعتراف بأهميتها، وذلك لما تسببه من صداع وإعاقة عن ممارسة الأنشطة اليومية بشكل طبيعي، ولعلَّ هذا يبرر وجود مشاركة واحدة فقط من بين المشاركات زارعة للقوقعة بسبب التخوف من تجربتها. وفي هذا المجال؛ أشار كلًا من بالمر وآخرين (Palmer et al., 2014) إلى أن هناك حاجة لتهدئة المخاوف المحتملة حول تأثير هذه التكنولوجيا المتمثلة في زراعة القوقعة على مجتمع الصُّم وضعاف السمع. كما أشار موريس (Moores, 2005) إلى أنه على الرغم من وجود عدد متنامي من الأبحاث حول زراعة القوقعة، والتي تشكل كلًا من الفوائد والقيود، فإنه لا تزال هناك تحفظات حولها، مع عدم وجود دليل واضح على أن زراعة القوقعة هو إجراء أكثر فاعلية من الجيل الحالي من معينات السمع القوية.

في المقابل؛ أظهرت نتائج الدِّراسة أهمية التكنولوجيا في اكتساب المزيد من الكلمات، وزيادة المفردات اللغوية، وتطوير الكتابة لدى الصُّم وضعاف السمع، مما يؤثر عليهم بشكل إيجابي في المراحل الدراسيَّة المختلفة، وذلك من خلال استخدام المعينات السمعيَّة وبرامج التواصل الاجتماعي وتصفح مواقع الانترنت. وتتفق النتيجة المتعلقة بأهمية التكنولوجيا في اكتساب الكلمات وزيادة المفردات اللغوية مع دراسة كلًا من موغ وآخرين (Moog et al., 2011) التي ذكرت أن مهارات اللغة المنطوقة لدى زارعي القوقعة كانت جيدة، مما مكنهم من المشاركة بشكل كامل في جميع جوانب حياتهم، حيث ارتبط استخدام زراعة القوقعة بتحسين النطق وتطوير مهارات اللغة الإنجليزية. بالإضافة إلى دراسة جول (Gale, 2010) التي ذكرت أن من أهم فوائد زراعة القوقعة تعزيز اكتساب مهارات التحدث والاستماع، وتحسين التفاعل مع الأقران السامعين، وتحسين جودة الحياة. وفيما يتعلق بأهمية برامج التواصل الاجتماعي في اكتساب الكلمات وتطوير اللغة، فهي تتفق مع دراسة كلًا من الطنباري وآخرين (٢٠١٧) التي أكدت على أهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التواصل واللغة لدى الأطفال الصُّم.

بينما تتفق النتيجة المتعلقة بأهمية التكنولوجيا في تطوير الكتابة مع نتائج دراسة كلًا من حافظ وفياض (٢٠١٦) التي أكدت على فاعلية برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدي الصُّم، مما يجعل هناك حاجة لعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للصُّم وضعاف السمع حول كيفية توظيف الحاسوب في تدريس القراءة والكتابة لهم. كما أشار كلًا من جيريش وفيلنجر (Gerich & Fellinger, 2010) إلى أن المراهقين الصُّم وضعاف السمع يحرصون على استخدام الاتصال عبر مواقع التواصل الاجتماعي لما تحققه من فوائد كبيرة بالنسبة لهم، خصوصًا في مجال الكتابة، كونها لا تتطلب التحدث شفهيًا مع الآخرين، فضلًا عن أنها تساعد على تحقيق تكافؤ الفرص بين كلًا من الصُّم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين.

من جانب آخر؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة الأهمية الكبيرة التي تقدمها التكنولوجيا في تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، حيث تمثل التكنولوجيا أهمية خاصة في تكوين العلاقات مع السامعين بالنسبة لضعيفات السمع أولًا، والصُّم ثانيًا لصعوبة التواصل المباشر معهم، بالإضافة إلى أهميتها في تكوين علاقات اجتماعية مع الصُّم بالنسبة للصُّم أولًا، ثم ضعيفات السمع ثانيًا. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة كلًا من الطنباري وآخرين (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن نسبة (٩٦,٥٪) من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من الصُّم يؤكدون أنها تساعدهم في التواصل مع الآخرين بطرق التواصل المختلفة. بالإضافة إلى دراسة كلًا من عبدالحميد وآخرين (٢٠١٥) التي أظهرت أن استخدام الصُّم لمواقع التواصل الاجتماعي لفترات طويلة لا يؤثر سلبيًا على علاقاتهم الاجتماعية الواقعية. ودراسة كلًا من هندرسون وآخرين (Henderson et al., 2005) التي ذكرت أن الانترنت بكافة أشكاله يعتبر طريقة فعَّالة للتفاعل بين الصُّم وأقرانهم السامعين.

وبالتالي؛ فإن مواقع التواصل الاجتماعي تساعد على تكوين العلاقات الاجتماعية مع مختلف الأشخاص في شتى المناطق. حيث يؤكد الحايس (٢٠١٥) على اعتماد معظم الشباب على مواقع التواصل الاجتماعي في التواصل، نظرًا لتنوع موضوعات اهتماماتها، والقدرة على التفاعل الإنساني مع مختلف الجنسيات، والتأثير الإيجابي للتفاعل الاجتماعي على جوانب الشخصية. كما أشار كلًا من اليسون وآخرين (Ellison et al., 2007) إلى أن دوافع استخدام الشباب الجامعي لموقع الفيس بوك تتمثل في: البحث عن أصدقاء، والتعرف على معلومات جديدة عن الزملاء في الدِّراسة، أما بالنسبة للإشباعات المتحققة منها فقد تمثلت في: الشعور بالأهمية في المجتمع الموجود فيه، والشعور بامتلاك مواهب وقدرات، والشعور بفعل أشياء يفعلها الآخرون، واتخاذ موقف إيجابي تجاه الذات.

وتعتقد الباحثة أن من أهم أسباب استخدام برامج التواصل الاجتماعي في تكوين العلاقات الاجتماعية من قبل الصُّم وضعاف السمع بشكل خاص، هو سهولة التعبير عن الآراء في ظل الصعوبات التي تواجهها هذه الفئة عند التواصل المباشر مع الآخرين، وفي هذا أشار الشهري (٢٠١٣) إلى أن من أقوى الأسباب التي تدفع الطالبات لاستخدام الفيس بوك وتويتر هي سهولة التعبير عن آرائهن واتجاهاتهن الفكرية التي لا يستطعن التعبير عنها صراحة في المجتمع، كما أنها تساعد على تعزيز الصداقات والتواصل مع الأقارب البعيدين مكانيًا.

من جانب آخر؛ أكدت نتائج الدِّراسة الحاليَّة على أهمية التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية للصُّم وضعاف السمع، والتي تؤثر عليهم بشكل إيجابي في المراحل الدراسيَّة المختلفة، من ناحية تطوير الذات وتعلُّم اللغات وتطوير الهوايات، بالإضافة إلى زيادة الثقافة والقدرة على التعبير. حيث ذكر الاتحاد العالمي للصُّم (WFD) أن الصُّم يستفيدون من استخدام التكنولوجيا والانترنت وبرامج التواصل الاجتماعي من أجل تحسين جودة حياتهم والحصول على المعلومات عن طريق الاتصالات البصرية وسهولة التفاعل من خلال الخدمات المقدمة في لغة الإشارة. وبذلك فإن التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي ليست تقنية علمية فقط، ولكن هي أيضًا لها جانب نفسي كونها تمكَّن الصُّم من التفاعل مع الآخرين، مما يساعد على تعزيز الثقة بالنفس والشعور بالرضا وتحقيق الاستقلال النفسي، فضلًا عن أن هناك سبب آخر لشعبية هذا النوع من التواصل بين الصُّم وهو التخفي وعدم الكشف عن الهُويَّة والإعاقة التي يخشون منها (Daved, 2009). كما أشار كلًا من جيريش وفيلنجر (Gerich & Fellinger,2010) إلى أن كثيرًا من المراهقين الصُّم حريصون على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بكثرة، كونها تساعدهم على تحسين المزاج وزيادة إحساسهم بالثقة والاستقلالية والشعور بالأمن والترابط، وتحقيق جودة الحياة بكل أبعادها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المالكي (٢٠١٨) التي وجدت أن أبرز اتجاهات الطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع نحو طرق التدريس المتبعة تتمثل في رؤيتهم بأن التدريس من خلال التقية سهَّل عملية التعلُّم

والتواصل بين المحاضر والطالب، فضلًا عن أن البيئة الجامعية تشجع على الاعتماد على النفس عند قضاء المتطلبات الإدارية.

وبالتالي؛ فإن من أهم المهارات الشخصية التي تؤثر فيها التكنولوجيا هي تحسين التوافق النفسي والاجتماعي وجودة الحياة لدى الصُّم وضعاف السمع، الأمر الذي يتفق مع ما جاءت به دراسة عواد (Awad, 2013) التي أظهرت أن الطلاب الصُّم الذين يستخدمون الفيسبوك لديهم درجة عالية من التوافق النفسي والاجتماعي ويحظون بالاهتمام والدعم من قبل أفراد الأسرة، كما أن لديهم توافق في الجانب الصحي بدرجة أعلى من أقرانهم الذين لا يستخدمون الفيسبوك. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج بعض الدِّراسات العلميَّة التي أكدت على أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تترك العديد من الآثار الإيجابية على الشخصية من أهمها الانفتاح الفكري والتبادل الثقافي (الشهري، ٢٠١٣)، بالإضافة إلى التخفيف من أزمة الهُويَّة والاغتراب النفسي (الزيديين وعربيات، ٢٠١٥).

وعلى هذا؛ فإن كثرة استخدام التكنولوجيا من قبل الصُّم وضعاف السمع تتفق مع ما أشارت إليه دراسة عبدالحميد وآخرين (٢٠١٥) التي ذكرت أن الصُّم يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي أكثر من مرة في اليوم بنسبة (٥١,١٪). إضافة إلى دراسة نصار (٢٠١٦) التي ذكرت أن درجة تقدير الأفراد لدور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهُويَّة جاءت بدرجة فوق المتوسطة بنسبة قدرها (٦٠٪).

وقد أكدت نتائج الدِّراسة الحاليَّة كذلك على أهمية التكنولوجيا في توفير المعلومات والمساعدة في أداء الواجبات الأكاديمية في المراحل الدراسيَّة المختلفة، والمرحلة الجامعيَّة بصفة خاصة كونها تتطلب بحوث وتقارير تحتاج إلى البحث عبر الانترنت بصفة مستمرة. حيث أكد كلًا من اليسون وآخرين (Ellison et al., 2009) على أن مواقع التواصل الاجتماعي تمكِّن الأفراد من اكتشاف المعلومات والتواصل مع الآخرين ومشاركتهم تلك المعلومات، إضافة إلى القدرة على نشر المعلومات بصورة سريعة. كما أكد كلًا من جرينهاو وروبيليا (Greenhow & Robelia, 2009) على أن شبكات التواصل الاجتماعي تسمح للطلاب بصياغة واستكشاف أبعاد مختلفة من هُويَّتهم وإظهار مهارات القرن الحادي والعشرين، مما يبرز أهمية دمج التعلُّم مع مثل هذه التقنيات في بيئة التعلُّم الشاملة.

من جانب آخر؛ أظهرت الدِّراسة أن التلفاز ومواقع الانترنت يمثلان أهمية كبير في متابعة الأخبار والاطلاع على كل ما هو جديد، الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة غريب (٢٠١٣) التي أثبتت وجود تأثير للقنوات الفضائية على الصُّم، حيث أظهرت وجود اختلاف في الضبط الانفعالي والاجتماعي الذي اختلف باختلاف عدد ساعات مشاهدة القنوات الفضائية.

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لكلًا من التلفاز ومواقع الانترنت إلَّا أنه ينقصهما ضعف الترجمة مما يجعل المحتوى المقدم فيهما لا يتناسبان في كثير من الأحيان مع خصائص الصُّم وضعاف السمع. حيث أكد كلًا من ديبفيك وآخرين (Debevc et al., 2011) على أن هناك بعض المشاكل التي تواجه الصُّم وضعاف السمع الذين يحاولون استخدام صفحات الويب المختلفة؛ حيث يحتاج هؤلاء الأشخاص إلى ترجمة المعلومات المكتوبة الموجودة إلى لغتهم الأولى، والتي تتمثل في لغة الإشارة.

وبالتالي؛ فإن هذه النتائج تؤكد دور التكنولوجيا كخبرة تعليمية تتعرض لها الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المراحل الدراسيَّة المختلفة؛ مما يؤثر بشكل خاص في تعزيز هُويَّتهن الثقافيَّة. حيث أشار كلًا من توفان نجاد وآخرين (Toofaninejad et al., 2017) إلى أن الفوائد التربوية لوسائل التواصل الاجتماعي تكون أكثر وضوحًا عندما تؤثر على مجموعات من المتعلِّمين المحرومين، ومن بين هذه الفئات المحرومة الطلاب الصُّم أو ضعاف السمع الذين قد يواجهون فرصًا جديدة بمساعدة برامج التواصل الاجتماعي.

## ٦. ٨ مناقشة نتائج السؤال الثامن:

أظهرت نتائج السؤال الثامن اختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعية باختلاف الخبرات التعليميَّة التي تعرضن لها في المراحل الدراسية المختلفة. حيث كشف الدمج بين البيانات الكميَّة والنوعيَّة عن وجود فروق كبيرة في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة التي ظهرت من البيانات الكمية، والتي تمثلت في: الهُويَّة الصمَّاء، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، باختلاف الخبرات التعليميَّة التي ظهرت من البيانات النوعية، والتي تمثلت في: البيئة التعليميَّة، العلاقات مع الأقران، العلاقات مع المعلمات، طرق التواصل، التكنولوجيا. وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة قد حاولت التنويع في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات؛ لكنها واجهت صعوبة في إقناع المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء بوجه خاص، حيث إن جزء منهن رفضن المشاركة في البداية، كما أن بعضهن وافقن موافقة مبدئية ثم انسحبن من المشاركة فيما بعد. على عكس المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة والثنائيَّة، اللواتي رحبن بالمشاركة ولم تجد الباحثة رفض من أي منهن، الأمر الذي يعود إلى خصائص كلًا منهن.

وفي هذا المجال؛ تجدر الإشارة إلى أن كل شكل من أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تمتع بخصائص معينة؛ ففيما يتعلق بالهُويَّة الصمَّاء؛ اختارت الباحثة خمس مشاركات (أربعة منهن صم، ومشاركة واحدة ضعيفة سمع)، وقد تعمَّدت الباحثة اختيار المشاركة ضعيفة السمع لإجراء مقابلة فردية معها، والتعمق أكثر في هُويَّتها، كونها الوحيدة من بين المشاركات التي أظهرت النتائج الكميَّة حصولها على الهُويَّة الصمَّاء وهي ضعيفة سمع. وقد أظهرت النتائج بأن المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء كانوا يقدِّرون جماعة الصُّم ويشعرون بالانتماء معهم بشكل أكبر من باقي الهُويَّات، إضافة إلى أنهم يعتزون بلغة الإشارة التي يعتبروها معلمًا أساسيًا لثقافة الصُّم. حيث يؤكد كلًا من بالمر وآخرين

(Palmer et al., 2014) على أن الأفراد الذين يحملون الهُويَّة الصمَّاء يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل فيما بينهم ويعتبرون مغمورين في ثقافة الصُّم. كما أشارت شيتز (٢٠١٢/ ٢٠١٥) إلى أن أصحاب هذه الهُويَّة ينتمون بشكل أكبر إلى جماعة الصُّم، حيث يتعزز هذا الانتماء من خلال إقامة صداقات مع الأقران الصُّم.

أما فيما يتعلق بالهُويَّة السَّامعة؛ فقد اختارت الباحثة خمس مشاركات (جميعهن ضعيفات سمع). وقد لاحظت الباحثة بأن المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة يعتبرن أنفسهن سامعات، ويميزن أنفسهن عن الصُّم في كثير من النواحي، منها نوع البيئة التعليميَّة وطبيعة الأقران وطرق التواصل. إضافة إلى تطوُّر الأفكار والمستوى التعليمي، وسلامة المفردات، والتعابير اللغوية المنطوقة مقارنة بالمشاركات من الهُويَّات الأخرى. كما لاحظت الباحثة أهمية المعينات السمعيَّة لدى المشاركات من هذه الهُويَّة بشكل خاص، من جانب آخر لاحظت الباحثة تكرار الإجابة أكثر من مرة لدى هؤلاء المشاركات عند السؤال عن الانتماء، أو الشعور بالثقة والارتياح، أو نوعية الأقران، وطرق التواصل، فقد ترددت عبارة " لأني سامعة" في تبرير العديد من الاستجابات من قبلهن.

وبذلك؛ لعب درجة الفقدان السمعي دورًا رئيسيًا في التأثير على شكل الهُويَّة الثقافيَّة الذي ظهر لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة السامعة. ولعلَّ ما يؤيد هذا أن جميع من حصلوا على الهُويَّة السَّامعة في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، واللواتي بلغ عددهن (٢٥) طالبة كما أظهرت النتائج الكميَّة كانوا من ضعيفات السمع، فيما عدا مشاركة واحدة كانت من الصُّم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسراليت وآخرين (Israelite et al., 2002) التي ذكرت أن جميع المشاركين ضعاف السمع حددوا أنفسهم على أنهم يعانون من ضعف السمع وقللوا من حاجتهم للتواصل مع أشخاص آخرين يعانون من ضعف السمع وكذلك استكشاف عالم الصُّم. حيث إن أصحاب الهُويَّة السَّامعة في الدِّراسة الحاليَّة فعلًا لم يعبِّروا عن حاجتهن للتواصل مع الصُّم أو ضعاف السمع إطلاقًا، بل كان السامعين محور حياتهن.

وترى الباحثة أن هناك فروق كبيرة بين هذا الشكل من الهُويَّة وغيرها من الأشكال الأخرى، ذلك أنه بشكل عام كانت المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة أقرب إلى مجتمع السامعين بالمعتقدات والأفكار وطرق التواصل، والسبب الرئيسي في ذلك يعود إلى تواجدهن في بيئات الدمج والمدارس العامة، مما جعل جميع خبراتهن التعليميَّة تتكوَّن في تلك البيئات، وبالتالي أصبحت الفرص المتاحة أمامهن أكثر ليكونوا أقرب لخبرات السامعين التعليميَّة. وعلى هذا؛ فإن المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة، تعرضوا لعوامل مختلفة ساعدت في تكوين هذا الشكل من الهُويَّة لديهن، حيث أكدت دراسة كلًا من نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) على أن المشاركين من ذوي الهُويَّة السامعة حضروا في الغالب مدارس عامة تتمحور حول السمع، كما تأثروا كذلك بالآباء الذين أرادوا أن يكون تعليم أطفالهم داخل المدارس العامة، وكانوا ضد تعلُّمهم لغة الإشارة، ولذلك نشأ هؤلاء

الأطفال في نظام يفرض عليهم استخدام اللغة المنطوقة، وعندما حصلت لهم فرصة للاقتراب من مجتمع الصُّم رفضوا ذلك كونهم لا ينتمون إليهم ولا يشعرون بأنها بيئتهم الحقيقية.

أما بالنسبة للهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، فقد اختارت الباحثة عشر مشاركات (أربعة منهن صم، وستة ضعيفات سمع)، وقد أظهرت نتائج المقياس أن (٦٧) مشاركة حصلت على الهُويَّة ثنائيَّة الثقافيَّة، لكن تم اختيار (١٠) منهن فقط، مع مراعاة تنوع المتغيرات الأخرى الخاصة بهن للتعمق في الخِبرات التعليميَّة التي مررن بها بشكل أكبر. ولعلَّ هذا يبرر سبب اختيار عدد أكبر من أصحاب هذه الهُويَّة مقارنة بالهُويَّات الأخرى كونها من أكثر الهُويَّات التي أظهرتها نتائج الدِّراسة الكميَّة. ولهذا فإن تناول الخِبرات التعليميَّة لأصحاب هذه الهُويَّة سيكون مختلفًا نوعًا ما عن أصحاب الهُويَّات الأخرى لوجود تفاصيل وتناقضات لم تتوفر في باقي أشكال الهُويَّات.

ويمكن القول إن المشاركات ذوو الهُويَّة الثنائيَّة ينتمون في الغالب إلى عالم السامعين وإلى عالم الصُّم وضعاف السمع في نفس الوقت، ويشيرون إلى ضرورة أن يوازنوا بين العالمين المختلفين. وعلى هذا فقد توصلت الباحثة إلى استنتاجات عامة حول الخِبرات التعليميَّة التي تعرضت لها المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، حيث كان هذا الشكل هو أكثر أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تنوعًا بحكم كثرة عدد المشاركات فيه مقارنة بباقي أشكال الهُويَّات. وقد شمل هذا التنوع الحالة السمعية للطالبة، حيث إن (٢٤) منهن كانوا صم، بينما (٤٣) منهن كانوا ضعيفات سمع، كما اتضح من النتائج الكميَّة. بالإضافة إلى التنوع في البيئات التعليميَّة، وطبيعة العلاقات مع الأقران، والعلاقات المعلمات، وطرق التواصل المستخدمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماكلروي وستوربك (Mcllroy & Storbeck, 2011) التي ذكرت أن أصحاب الهُويَّة الثنائيَّة يرون بأن الالتزام بهُويَّة الصُّم وضعاف السمع ممكن أن يحول دون إتاحة الحوار بينهم وبين مجتمع السامعين. كما أشار كلًا من بالمر وآخرين (Palmer et al., 2014) إلى أن الأفراد من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة يشعرون بالارتياح مع كلًا من مجتمع الصُّم وضعاف السمع والسامعين ويقدِّرون كلا الثقافتين، ويستخدمون لغة الإشارة واللغة المنطوقة على حد سواء.

وفي هذا المجال؛ ترى الباحثة بأن تأثير الخِبرات التعليميَّة على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة يعتبر تبادليًا وليس باتجاه واحد؛ ذلك أن نوع الخبرة التعليميَّة ساعد في تحديد شكل الهُويَّة الثقافيَّة الذي تكوَّن لدى المشاركة. كما أن شكل الهُويَّة الثقافيَّة كذلك ساعد على التأثر بنوع معين من الخِبرات قد لا يؤثر في الشكل الآخر من الهُويَّة، فضلًا عن أنه لا يمكن إهمال العوامل المختلفة التي تناولتها النتائج الكميَّة والتي كان لها تأثيرًا كبيرًا على شكل الهُويَّة الثقافيَّة، مثل: الحالة السمعيَّة للطالبة، والحالة السمعيَّة للوالدين، وطرق التواصل المستخدمة، ونوع البيئة التعليميَّة، ذلك أن كلًا من هذه المتغيرات تمثل عوامل مهمة في تحديد شكل الهُويَّة التي تأثرت بالخِبرات التعليميَّة في نفس الوقت.

وعندما نتناول الموضوع الرئيسي الأول المتمثل في البيئة التعليميَّة بمختلف أنواعها، نجد بأن نتائج التحليل المفاهيمي أظهرت أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة اختلفت باختلاف البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة الصمَّاء أو ضعيفة السمع، فقد اتضح أن المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء يفضلن بيئات العزل على بيئات الدمج، ويذكرن أنها تساعد على تعميق هُويَّتهن بشكل أكبر من خلال تعزيز فرص التواصل مع قريناتهن الصُّم، وتشجيع استخدام لغة الإشارة التي تمثل لغتهن الأساسية. أما بالنسبة للمشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة تفضيل الجميع لبرامج الدَّمج والمدارس العامة، وذلك لما توفره من مزايا عديدة لا توفرها المعاهد؛ باعتبارها تعزز استخدام التواصل الشفهي، واللغة المنطوقة، مما يقلل من الفوارق بينهن وبين قريناتهن السامعات وتجعلهن أكثر قربًا منهن. أما المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن بيئات الدمج هي الأفضل بالنسبة لهن، حيث يرون أنهن قادرات على النجاح في تلك البيئات، كونها تتيح لهن فرص أكبر من بيئات العزل في تكوين العلاقات مع مختلف الفئات، كما أن جزء منهن ذكرن أن المدارس العامة أفضل من كلًا من بيئات العزل والدَّمج، وهن بذلك يتشابهن مع المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي وجدت بأنه لم يتم تعريف المشاركين الذين يحملون هُويَّة صمَّاء في الغالب إلا في مدارس للصُّم، حيث شهدوا حياة اجتماعية سعيدة. بينما حضر جميع المشاركين من ذوي الهُويَّة السَّامعة المدارس العامة، والتحق عدد قليل منهم ببيئات الدمج. أما بالنسبة للمشاركين من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة؛ فعلى الرغم من عدم تقديم خدمات دعم رسمية لمعظمهم في المدارس العامة، إلاَّ أنهم شعروا بأنهم يمكنهم التعامل بشكل أكاديمي واجتماعي جيد. وقد يرتبط ذلك بالدور المفيد لكلًا من المعلمين المشاركين وزملائهم السامعين في المدارس العامة.

كما تتفق النتيجة المتعلقة باختلاف تأثير البيئة التعليميَّة كخبرة تعليمية حسب أشكال الهُويَّة الثقافيَّة مع النتائج الكميَّة التي ظهرت من المقياس، والتي أكدت على أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تعتمد على نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في المراحل الدراسيَّة المختلفة. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة كلًا من آنجليد وآرفي (Angelide & Aravi, 2006) التي ذكرت أن نوع البيئة التعليميَّة سواءً كانت بيئة عزل أو دمج تؤثر على هُويَّة الصُّم وضعاف السمع، ذلك أن المدارس الخاصة تعزز لدى الصُّم وضعاف السمع لغة الإشارة وتساعد على تكوين جماعات من الصُّم، مما يجعلهم يتعرفون بشكل أكبر على هُويَّتهم. إضافة إلى دراسة ويلدون (Weldon, 2017) التي ذكرت أن من حضروا المدرسة العادية يحملون هُويَّة سامعة، بينما من حضروا المدرسة الخاصة بالصُّم وضعاف السمع يحملون هُويَّة صمَّاء، بينما الطلاب الذين حضروا كلا النوعين يحملون هُويَّة هامشيَّة وبعضهم يحملون هُويَّة ثنائيَّة، وبذلك فإن نوع البيئة التعليميَّة وتجارب الحياة المبكرة تؤثر على شكل الهُويَّة.

وعلى هذا؛ فقد أشار محمد (٢٠١٠) إلى أنه بغض النظر عن نوع البيئة التعليميَّة التي يلتحق بها الطلاب الصُّم وضعاف السمع، سواءً كانت معهد خاص يعتبر بمثابة بيت الثقافة بالنسبة للصُّم، أو برنامجًا للدمج يوفر لهم نوع من الإطار الثقافي بينهم وبين السامعين، فإن كلا النوعين يؤثران على هُويَّتهم.

وعندما نسلط الضوء على المشاركة ضعيفة السمع على وجه الخصوص، نجد أنها مختلفة في توجهاتها عن باقي المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء، ذلك أن الاقتباسات التي تم الحصول عليها من هذه المشاركة–على عكس ما ذكره المشاركات الأخريات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء– توضح أنها تفضِّل بيئات الدَّمج على بيئات العزل نظرًا للخبرات السلبية التي مرت بها في تلك البيئات، ولعلَّ هذا يعتبر مقبولًا بالنسبة لضعيفة سمع تحمل الهُويَّة الصمَّاء. ذلك أن الفقدان السمعي البسيط في الغالب يؤدي إلى الهُويَّة السَّامعة أو الثنائيَّة وليست الهُويَّة الصمَّاء –كما تم الإشارة إليه في مناقشة نتائج السؤال الثالث– ولكن الظروف الأخرى التي مرت بها المشاركة، والخبرة السلبية التي تعرضت لها من البيئة التعليميَّة وطبيعة علاقتها مع الأقران أدت إلى ظهور هذا الشكل من الهُويَّة لديها.

وفي هذا الجانب؛ أكدت نتائج الدِّراسة الحاليَّة على أهمية تقديم الدعم والمساعدات الإضافية في البيئات التعليميَّة التي تلتحق بها المشاركات، حيث أكدت جميع المشاركات بجميع أشكال الهُويَّات على أهمية الحصول على الدعم خصوصًا فيما يتعلق بتوفير مترجمي لغة إشارة متمكنين. بالإضافة إلى تكييف المناهج الدراسيَّة، والتنويع في طرق التدريس المستخدمة، بما يراعي احتياجات الصُّم وضعاف السمع، وبالتالي؛ فإن توفير هذا الدعم يعد سببًا أساسيًا لنجاحهن في البيئات التعليميَّة المختلفة، والتي تختلف شدة الحاجة لها باختلاف درجة الفقد السمعي نظرًا لما تفرضه طبيعة الفقدان السمعي من خصوصية. حيث يؤكد سميث (Smith,2004) على أن الحاجات الأساسية للصُّم وضعاف السمع تختلف تبعًا لشدة الفقدان السمعي، ذلك أن الأطفال القريبين من مستوى السمع الطبيعي لديهم القدرة على الالتحاق بالمدارس العامة، أما مع زيادة شدة الفقدان السمعي يصبح هؤلاء الأطفال بحاجة إلى خدمات المعينات السمعيَّة، والتكييفات التربوية المناسبة سواءً في المناهج أو الوسائل التعليميَّة، والتدريب على مهارات القراءة، والكتابة بالاعتماد على الأساليب اليدوية، والبصرية.

وتتفق النتائج المتعلقة بالدعم في البيئة التعليميَّة بشكل عام، والتي يغلب عليها القصور في معظم الأحيان مع نتائج دراسة السوالمة (٢٠١٣) التي هدفت إلى تقييم البيئة التعليميَّة للصُّم وضعاف السمع، ووجدت بأن تقييم المعلمين على بعد استخدام الأساليب التعليميَّة، والتفاعل بين المعلم والطالب، وبعد البيئة الصفية، ووضع الطلاب في الصف، كان متدنيًا، كما أن تقييم الطلاب على بعد البيئة الصفية ووضع الطلاب في الصف كان متدنيًا كذلك.

وقد لاحظت الباحثة أن خبرات المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة اللواتي حضرن في المدارس العامة فيها العديد من أوجه التشابه مع خبرات المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة، مما يعني بأن خبراتهن التعليميَّة التي حصلن

عليها من بيئات المدارس العامة والأقران السامعين كانت متشابهة جدًا. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي وجدت بأن المشاركين ذوي الهُويَّة الثنائيَّة كان لديهم ترابط ثقافي، حيث تلقوا تعليمهم في بيئة تتمحور حول السامعين، إلَّا أنهم التقوا في نفس الوقت بأشخاص صم ومستخدمين للغة الاشارة، مما جعلها تجربة حاسمة غيَّرت حياتهم بشكل كبير.

إضافة إلى ذلك؛ أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أن المشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة والثنائيَّة تلقوا الدعم من البيئة التعليميَّة بشكل أكبر من ذوي الهُويَّة الصمَّاء. وهذا يتفق مع نتائج دراسة كلًا من كول وايدلمان (Cole & Edelmann, 1991) التي ذكرت أن مجموعة الهُويَّة الثنائيَّة تواجه أقل عدد من الصعوبات مقارنة بباقي الهُويَّات.

من جانب آخر كشفت نتائج الدِّراسة أن جميع المشاركات بجميع أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لم يذكرن ملاحظات فارقة فيما يتعلق بالبُنى التحتية من ناحية القاعات الدراسيَّة وأعداد الطالبات في القاعات، حيث كانت مناسبة في الغالب، فيما عدا بعض الملاحظات البسيطة التي أشارت إليها بعض المشاركات، والتي تمثلت في عدم ملاءمة بعض المباني والفصول الدراسيَّة، وكذلك أماكن المقاعد داخل الفصل. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المملكة العربية السعودية أولت عناية كبيرة بالمباني المدرسية، خصوصًا في الآونة الأخيرة، حيث تم إخضاعها لمواصفات عالية تتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة بوجه عام، ومنهم الصُّم وضعاف السمع، مما يجعل المشاكل التي يتعرضون لها في تلك المباني بسيطة جدًا. حيث تضمَّن الدليل الإجرائي للتربية الخاصة بنود خاصة تتعلق بالمباني المدرسية؛ منها الصيانة الدورية والنظافة المستمرة لمرافق وأجهزة المبنى المدرسي، إضافة إلى مجموعة من الإجراءات والقواعد والمتطلبات المتعلقة بالأمن والسلامة المدرسية، والتي تهدف إلى توفير بيئة آمنة وتقليل مصادر الخطر في تلك البيئات. كما يتضمن الدليل تفاصيل عن توفير المختبرات، والمعامل، ومركز مصادر التعلُّم الذي يستوجب توفير جميع المواد التعليميَّة التي يحتاج إليها الطلاب من ذوي الإعاقة. وفي جميع البنود السابقة يتضمن الدليل وثيقة خاصة بالميزانية التشغيلية للمدرسة لتنفيذ تلك المتطلبات، والتي تدخل جميعها ضمن البُنية التحتية (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

ومن الجدير بالذكر أن نتائج الدِّراسة الحالية كشفت عن وجود خبرات تعليمية مشتركة بين المشاركات في جميع أشكال الهُويَّات الثقافيَّة تتعلق بخبراتهن التعليميَّة الممتعة والمفيدة في المرحلة الجامعيَّة مقارنة بالمراحل الأخرى. والسبب في ذلك يعود إلى توفير جميع الاحتياجات المطلوبة في الجامعة، الأمر الذي لم يتوفر في المدارس. وبالتالي فإن توفير الدعم والاحتياجات قد يكون هو العامل الرئيسي في ترك الأثر الإيجابي لمرحلة تعليمية دون أخرى. حيث أكدت دراسة كلًا من عثمان وعيسى (٢٠١١) على أهمية توفير الاحتياجات التعليميَّة اللازمة للطلاب الصُّم في التعليم الجامعي وفق معايير الجودة الشاملة، سواءً فيما يتعلق بالبيئة المادية (المبنى)، أو شخصية الطالب الجامعي، أو مواصفات معلم الصُّم في الجامعة، أو المناهج والمقررات الدراسيَّة، إضافة إلى طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليميَّة اللازمة.

وتعزو الباحثة ذلك أيضًا إلى وجود الوعي الكبير لدى مجتمع الجامعة، مما يؤدي إلى تقبلهم بشكل أكبر للطلاب الصُّم وضعاف السمع، حيث أشارت دراسة قابيل (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعة واتجاههم نحو دمج الصُّم بالجامعة، كما بينت النتائج أن طلاب الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الثقافي، ولديهم اتجاه إيجابي نحو دمج الصُّم بالجامعة.

أما فيما يتعلق بالموضوع الرئيسي الثاني والمتمثل في العلاقات الاجتماعية مع الأقران؛ فقد أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة اختلفت باختلاف العلاقات مع الأقران؛ ذلك أن معظم المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء يفضلن تكوين علاقات مع الصُّم، وتكون طبيعة علاقاتهن في الغالب قوية لكن قليلة، الأمر الذي يعود إلى طبيعة طرق التواصل التي تعتمد على لغة الإشارة في المقام الأول، مما يجعل علاقتهن مع الأقران الصُّم أقوى، كما أن الخِبرات التعليميَّة التي حصلوا عليها من الأقران كانت إيجابية بشكل عام. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي أشارت إلى أنه على الرغم من أن التجارب الاجتماعية والشخصية للمشاركين ذوي الهُويَّة الصمَّاء تبدو صعبة في بعض الأحيان مع المعلمين، إلاَّ أن تجاربهم الاجتماعية مع الأقران قد تم وصفها بأنها ممتعة للغاية، وكان هذا يرجع في معظمه إلى عنصرين: أنهم تفاعلوا في الغالب مع نظرائهم الصُّم، وأنه تم استخدام لغة الإشارة للتواصل بينهم، مما ترك تأثيرًا إيجابيًا على هُويَّتهم.

وبالنسبة للعلاقات الاجتماعية للمشاركات ذوي الهُويَّة السَّامعة مع الأقران، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنهن يفضلن تكوين علاقات مع السامعات. الأمر الذي يعود إلى أنهن يقضين معظم سنوات دراستهن في المدارس العامة، وبالتالي لم يتاح لهن أبدًا فرصة للتفاعل مع أقرانهن الصُّم. لذلك، فهن يشعرن بالارتياح بين الأشخاص الذين يتحدثن معهم شفهيًا. وعلى عكس أصحاب الهُويَّة الصمَّاء التي كانت علاقاتهن قوية لكن قليلة، فأصحاب هذه الهُويَّة تكون علاقاتهن مع الأقران سطحية لكن كثيرة، كما أن الخِبرات التعليميَّة التي حصلوا عليها من الأقران كانت إيجابية بشكل عام، حيث كانوا يحصلون على الدعم الكافي من الأقران السامعين. وفي هذا أشار كلًا من اسراليت وآخرين (Israelite et al., 2000) إلى أن المشاركين الذين حضروا بيئات الدمج التي تضم فصول ملحقة بها مجموعات من الصُّم تلقوا الدعم الكافي في تلك البيئات، حيث كانوا يتفاعلون مع أقرانهم بضع ساعات كل يوم، والتي تعتبر بمثابة دعامات يمكن أن تعزز القبول الذاتي للطلاب ضعاف السمع.

وفيما يتعلق بالعلاقات مع الأقران بالنسبة لذوي الهُويَّة الثنائيَّة؛ فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنهن قادرات على تكوين علاقات متنوعة مع كلًا من الصُّم وضعاف السمع والسامعين، وكان معظمهن يتمتعن بصداقة وثيقة تستمر لسنوات، فيما عدا جزء بسيط منهن ذكرن وجود علاقات عابرة وسطحية مع الأقران، كما أن الخِبرات التعليميَّة مع الأقران تتراوح ما بين الإيجابية والسلبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي وجدت بأن المشاركين من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة ربما نشأوا

داخل أسر تعزز مواقف أكثر إيجابية تجاه لغة الإشارة وثقافة الصُّم، مما جعلها تدعم هؤلاء المشاركين لتعلُّم لغة الإشارة وتطوير رابط قوي مع مجتمع الصُّم وتكوين علاقات معهم إضافة إلى مجتمع السامعين. في حين أشار بريفيك (Breivick, 2005) إلى أنه حتى إذا كان الأشخاص يشعرون بمشاعر إيجابية حول التواجد في مجتمع السامعين، فإنهم يحتاجون أيضًا إلى رابط قوي مع مجتمع الصُّم، إضافة إلى ذلك؛ فإنه في نفس الوقت؛ يوجد لدى المشاركين أقران صم وسامعين، وقد شعر بعضهم بأنهم يرغبون في الارتباط بشريك أصم. وهذا يدعم نتائج الدِّراسة الحاليَّة التي تؤكد على التنوع في الأقران بالنسبة لذوي الهُويَّة الثنائيَّة.

وقد لاحظت الباحثة بأن التعرض للتنمُّر من الأقران كانت واحدة من أكثر الأحداث أهمية في حياة المشاركات اللواتي حضرن المدارس العامة بشكل خاص سواء فيما يتعلق بالمشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة أو الهُويَّة الثنائيَّة، بينما لم يحدث ذلك للمشاركات اللواتي حضرن معاهد الأمل. وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة الأقران المتواجدين في كل نوع من أنواع البيئات التعليميَّة، ذلك أن المدارس العامة يغلب عليها الأقران السامعين الذين يُعتبرون مصدرًا أكبر للتنمُّر بالنسبة للصُّم وضعاف السمع- كما تم الإشارة إليه في مناقشة نتائج السؤال السابع-. وفي هذا يؤكد البلاح (٢٠٠٨) على أن بيئات الدمج الكلي قد لا تحقق الأمن الانفعالي للصُّم، خصوصًا من خلال تفاعلاتهم مع الآخرين بسبب المشكلات التي يواجهونها في تلك البيئات.

وتتفق النتيجة المتعلقة باختلاف تأثير العلاقات مع الأقران كخبرة تعليمية حسب أشكال الهُويَّة الثقافيَّة مع نتائج دراسة كلًا من كيمري وكومبتون (Kemmery & Compton, 2014) التي وجدت بأن التفاعلات مع الآخرين والأقران تؤثر على نوع الهُويَّة المحدد للأشخاص الصُّم وضعاف السمع.

أما بالنسبة للموضوع الرئيسي الثالث والمتمثل في العلاقات مع المعلمات في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؛ فقد أظهرت نتائج الدِّراسة الحاليَّة أيضًا أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة اختلفت باختلاف العلاقات مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس، حيث أظهرت نتائج الدِّراسة أن علاقات المشاركات ذوي الهُويَّة الصمَّاء مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس تراوحت ما بين سطحية إلى معدومة؛ حيث لم يكن للمعلمات أي تأثير يُذكر على بعضهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلًا من نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي وجدت أنه بالرغم من مشاكل التواصل لدى المشاركين ذوي الهُويَّة الصمَّاء مع المعلمين، فإن الخِبرات الاجتماعية لهم كانت مليئة بالكلمات التي كانت حاسمة بالنسبة لهُويَّتهم، سواءً من ناحية إيجابية أو سلبية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم معرفة المعلمات بطرق التواصل المناسبة مع الصُّم خصوصًا لغة الإشارة مما يؤدي إلى ضعف العلاقات معهن، وقد كان هناك إجماع بين المشاركات على ذلك. كما ذكرت معظم المشاركات أن الخِبرات التعليميَّة التي تلقوها من المعلمات يغلب عليها طابع السلبية، ذلك أن معظم المعلمات وأعضاء هيئة

التدريس لا يستجبن للاحتياجات المتنوعة للطالبات الصُّم في الفصل الدراسي. وفي هذا المجال أشار بريفيك (Breivick, 2005) إلى أنه حتى في عام ١٩٨٤م، تم تقديم برنامج "التواصل الشامل"، وظلَّت المشاركة الأكاديمية للمعلمين والتواصل في غرفة الصف تمثل تحديًا لبعض المشاركين. كما أشارت أخضر (٢٠١٨) إلى أن الواقع الحالي يؤكد أن تعليم الصُّم يتم من قبل كلًا من معلم المادة الأكاديمي، ومعلم التربية الخاصة المتخصص في تعليم الصُّم وضعاف السمع فقط، ولندرة مترجمي لغة الإشارة وعدم تأهيل البعض منهم، لذلك يندر توفرهم كمعلمين للصُّم في المدارس، مما يسبب مشكلات مختلفة للطلاب الصُّم وضعاف السمع نتيجة صعوبات التواصل مع الآخرين.

وفيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية للمشاركات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة مع المعلمات وأعضاء هيئة التدريس؛ فقد كشفت نتائج الدِّراسة أن تلك العلاقات تراوحت ما بين السطحية إلى القوية لدى جزء بسيط منهن، وفي جميع الأحوال كانت المشاركات يحصلن على الدعم الكافي من المعلمات وأعضاء هيئة التدريس، على الرغم من عدم معرفتهن بوجود مشكلة في السمع، ورغم أهمية هذا الدعم والمراعاة من قبل المعلمة، إلاَّ أن الطالبات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة ذكرن بأن المراعاة من المعلمة أحيانًا قد تنعكس على الطالبة بشكل سلبي، حيث يقدمن بعض المساعدات التي لا يكونون بحاجة إليها. الأمر الذي يجعل هناك حاجة إلى وجود توقعات واقعية من قبل المعلمين نحو الطلاب الصُّم وضعاف السمع والتعامل معهم على هذا الأساس. حيث أكد كلًا من الريس والماجد (٢٠١٦) على أهمية توقعات المعلمين نحو قدرات طلابهم الصُّم، والتي يفترض أن تكون واقعية بدون مبالغة أو تقليل، مما يجعل من الضرورة أن تولى تلك التوقعات أهمية خاصة، نظرًا لما تحدثه من تأثيرات في النواحي التحصيلية والنفسية والاجتماعية، بما ينعكس على اتجاهات الطلاب إزاء أنفسهم ونوعية الخدمات والبرامج المقدمة لهم، وبالتالي تترك أثرًا واضحًا في توجيه حياتهم المستقبلية. كما وجدت دراسة لوكنر وموير (Luckner & Muir, 2001) أن المعلمين البارعين يبدون توقعات عالية لطلابهم الصم الملتحقين في بيئات التعليم العام؛ مما يجعلهم يحققون مهارات أكثر في التعامل مع أقرانهم السامعين.

ومع ذلك، يمكن القول إن العلاقات بين المشاركات ذوي الهُوِيَّة السَّامعة والمعلمات كانت إيجابية بشكل عام، بل هي من أكثر أشكال الهُوِيَّات الثقافيَّة تأثرًا بالعلاقات مع المعلمات، ذلك أنه –على العكس من المشاركات ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء– فإن المشاركات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة لم تتطرقن لجوانب سلبية من قبل المعلمات مثل عدم مراعاة الفروق الفردية أو إتقان لغة الإشارة. وتفسر الباحثة وجود علاقات أفضل مع المعلمات لدى المشاركات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة عنها لدى المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء والثنائيَّة إلى طرق التواصل التي كان فيها قصور كبير بالنسبة لذوي الهُوِيَّة الصمَّاء، والتي تحول في الغالب دون تكوين علاقات قوية بين الطالبات والمعلمات خصوصًا من يعتمدن منهن على لغة الإشارة. الأمر الذي لا يحدث لدى المشاركات من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة كونهن ليسوا بحاجة إليها. ويؤكد ذلك دراسة نتيندا وآخرين (Ntinda et al., 2019) التي أشارت إلى أن الاختلاف في لغة الإشارة

أدى إلى التأثير على مشاركة المتعلم وإعاقة تواصل المعلمين مع الطلاب الصُّم وضعاف السمع. بالإضافة إلى دراسة كلًا من ماير وآخرين (Mayer et al, 2002) التي هدفت إلى تطوير نموذج لوصف الممارسة التواصلية المثالية في تعليم الصُّم وضعاف السمع، حيث أكدت على أن التفاعل التربوي الهادف بين المعلمين والطلاب الصُّم وضعاف السمع لا يتمثل في البراعة في استخدام الإشارات فقط، وإنما تكمن في التفاعل القوي من المعلمين من خلال استخدام الإشارات وطرق التواصل الأخرى.

وبالنسبة لطبيعة العلاقات مع المعلمات وأعضاء هيئة لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، فقد كشفت نتائج الدِّراسة أنها تراوحت ما بين العلاقات الجيدة لدى نصف المشاركات إلى العلاقات السطحية والمعدومة لدى النصف الآخر. وقد أكدت معظم المشاركات على وجود مراعاة وتعاون من قبل المعلمات مع الطالبات بشكل عام، كما أن العلاقات الضعيفة لدى البعض خصوصًا الصُّم كانت ترجع كذلك إلى عدم معرفة المعلمات بلغة الإشارة –مثلهن في ذلك مثل ذوي الهُويَّة الصمَّاء–. وبالتالي فإنه من الضرورة التأكيد على إتقان المعلمين لطرق التواصل المختلفة عند التعامل مع الصُّم وضعاف السمع سواءً كانت إشارية أو شفهية أو كلية، خصوصًا وأن الدليل التنظيمي للتربية الخاصة يؤكد على ضرورة تعلُّم المعلم لطرق التواصل المختلفة مع فئة (العوق السمعي) حسب احتياج كل حالة، إضافة إلى إلمامه بالكفايات التعليميَّة اللازمة، وهذا يؤكد على أهمية إتقان معلمي الصُّم للغة الإشارة، بما يمكنهم من التعامل معهم بشكل مناسب (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

وترى الباحثة بأن المعلم هو الأساس في توصيل المعلومة للطلاب الصُّم وضعاف السمع، مما يتطلب تمتعه بمجموعة من الكفايات اللازمة لنجاح العلاقة بينه وبين الطالب سواءً كان في الجوانب الأكاديمية أو النفسية أو الاجتماعية أو غيرها، وقد أكدت على ذلك أخضر (٢٠١٨) التي ذكرت بأنه يتم الاعتماد على المعلم كليًا في عملية توصيل المعلومة للصُّم وضعاف السمع، كما أن أكثر المشكلات التعليميَّة في عملية تعليم الصُّم تكمن في طرق التواصل معهم، وتوصيل المعلومة لهم.

من جانب آخر؛ أظهرت نتائج الدِّراسة أن معظم المشاركات بمختلف أشكال الهُويَّة ذكرن أن العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة كانت أفضل من العلاقات مع المعلمات في المدرسة. وترى الباحثة بأن ذلك يجعل هناك حاجة إلى إعادة النظر في إعداد المعلمين المؤهلين لتعليم الصُّم وضعاف السمع في المدارس، ذلك أن تدريب الكوادر التعليميَّة وتعميق المعارف والمهارات المكتسبة لديها من الأمور الأساسية لنجاح العملية التعليميَّة، حيث إنهم المحور الأساسي في تلك العملية وبدونهم يستحيل تحقيق النجاح فيها، وبذلك فإنه لا يمكن تحقيق النجاح في العملية التعليميَّة بشكل عرضي وغير مدروس، بل يتطلب ذلك تدريب علمي منظم للكوادر العاملة فيها بما يساعد على تنفيذ متطلباتها بالشكل الصحيح، وهذا يجب أن يبدأ من مرحلة إعداد المعلمين في برامج التربية الخاصة في الجامعات. حيث يؤكد زيدان وصادق (٢٠٠٩) على دور المعلمين في نجاح العملية التعليميَّة؛ لأنهم يتعاملون مع

ذوي الإعاقة لفترة زمنية طويلة، وبالتالي فإن تقبلهم للطالب، ودافعيتهم القوية نحو مساعدته من الأمور التي تساعد ذوي الإعاقة، وتقلل من الفوارق الموجودة بينهم وبين أقرانهم العاديين.

والحقيقة أن تدريب الكوادر وإعداد العاملين في هذا المجال ما زال بحاجة إلى مزيد من التطور بما يساعد على الارتقاء بالكفايات المختلفة للمعلم، حيث أكد كلًا من الربعاني والغافري (٢٠٠٩) على أن أهم معوقات تطبيق برامج الدمج تتمثل في عدم توافر المعلمين المدربين في المدارس العادية، وعدم توافر الوعي باحتياجات الطلاب، إضافة إلى الاتجاهات السلبية التي يحملونها ضدهم، مما يؤدي إلى فشل برنامج الدمج. كما أن هناك ضعف في برامج إعداد المعلمين للتعامل مع ذوي الإعاقة، مما يجعل هناك حاجة إلى تدريبهم أثناء الخدمة على برامج التعليم العام.

وتتفق النتيجة المتعلقة باختلاف تأثير العلاقات مع المعلمات كخبرة تعليمية حسب أشكال الهُويَّة الثقافيَّة مع نتائج دراسة كلًا من إسراليت وآخرين (Israelite et al., 2002) التي أظهرت أن التفاعلات مع المعلمين والطلاب الصُّم وضعاف السمع لها تأثيرًا كبيرًا على اختيار الهُويَّة التي يحملونها. كما أشار ويلدون (Weldon, 2017) إلى أنه نظرًا لأن معظم الطلاب الصُّم هم من عائلات سامعة، فإن المعلمين يحتاجون إلى تولِّي دور نماذج اللغة للطلاب، مما يتطلب ضرورة مشاركة المعلمون في الأحداث المتعلقة بالصُّم وضعاف السمع داخل وخارج المدرسة حتى يتمكنوا من فهم وتطوير المهارات لدعم احتياجات طلابهم فيما يتعلق بالهُويَّة، ومن ضمنهم أعضاء لجنة الخطة التربوية الفردية (Individualized Education Program, IEP) لأنهم يؤثرون أيضًا على الهُويَّة الشخصية للصُّم وضعاف السمع وقبولهم لأنفسهم ككل.

وفيما يتعلق بالموضوع الرئيسي الرابع والذي يدور حول اختيارات طرق التواصل، فقد كشفت النتائج عن اختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع باختلاف طرق التواصل المستخدمة، والتي لعب درجة الفقد السمعي فيها دورًا كبيرًا، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء واللواتي كانوا صم في الغالب، يفضلن طرق التواصل الإشاريَّة، ويشعرن أن لغة الإشارة هي لغتهن الأساسية وأنه يجب على الآخرين تعلُّمها حتى يتمكنوا من التواصل معهن. إضافة إلى أن طرق التواصل لم تعرضهن لأي نوع من أنواع المشاكل، بل كانوا يستطيعون التواصل مع الآخرين من خلال استخدام أكثر من طريقة للتواصل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مارشارك وآخرين (Marschark et al., 2017) التي أشارت إلى أن الصُّم الذين كانوا يحملون أقوى الهُويَّات، أولئك الذين كانوا موجّهين نحو لغة الإشارة، وليسوا من مستخدمي زراعة القوقعة. كما أشار بالمر وآخرين (Palmer et al., 2014) إلى أن استخدام لغة الإشارة كطريقة للتواصل يرتبط بشكل وثيق بالهُويَّة الصمَّاء، ذلك أن الذين يحملون هذه الهُويَّة يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة للتواصل فيما بينهم ويفتخرون بها.

إضافة إلى ذلك؛ أشار كلًا من سكيلتون وفالنتين (Skelton & Valentine, 2003) وبريفيك (Breivick, 2005) إلى أن مدارس الصُّم كانت تسمح للطلاب بالتواصل بشكل كامل وفعَّال بلغة الاشارة مع زملائهم. على اعتبار أن استخدام لغة الإشارة يعد قوي جدًا في تحديد الهُوِيَّة لمجتمع الصُّم بشكل خاص، في حين أكد اسراليت وآخرين (Israelite et al., 2000) على أن الصُّم يتسمون بالاتصال المنسجم والتفاعلية مع بعضهم البعض من خلال استخدام لغة الإشارة.

وقد اختلفت عنهن في ذلك المشاركة ضعيفة السمع بحكم قدرتها على التواصل المنطوق الذي لا يتوافر لدى بقية المشاركات من ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء، والتي ذكرت أنها تعتمد بشكل أساسي على التواصل المنطوق بالإضافة إلى قراءة الشفاه. كما أكدت على ضرورة تعلُّم لغة الإشارة بالنسبة لها، وترى الباحثة بأن ذلك تفسير آخر يبرر حصولها على شكل الهُوِيَّة الصمَّاء؛ كونها تعترف بأهمية لغة الإشارة التي تعتبر رمزًا مهمًا للهُوِيَّة الصمَّاء. حيث يؤكد بادن (Padden,1998) على أن أهم عنصر في ثقافة الصُّم وحجر الزاوية فيها هو لغة الإشارة.

أما بالنسبة للمشاركات ذوي الهُوِيَّة السَّامعة، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنهن يفضلن طرق التواصل الشفهي، ويستخدمن اللغة المنطوقة بشكل أساسي عند التواصل مع الآخرين، وقد كان هذا أحد جوانب التمييز بينهن وبين الصُّم. إضافة إلى أن طرق التواصل كخبرة تعليمية لم تعرضهن لمشاكل، بل كانوا يستطيعون التواصل مع الآخرين من خلال استخدام أكثر من طريقة للتواصل كذلك–مثلهن مثل ذوي الهُوِيَّة الصمَّاء–. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ويلدون (Weldon, 2017) التي أشارت إلى أن جميع الطلاب الذين يستخدمون طرق التواصل الشفهي اختاروا الهُوِيَّة السَّامعة. بالإضافة إلى دراسة كلًا من نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي وجدت بأن المشاركين من ذوي الهُوِيَّة السَّامعة كانوا يتحدثون باللغة اليونانية المنطوقة مع معلميهم وزملائهم. كما كان هناك عدد قليل من المشاركين الذين التحقوا ببيئات الدمج هم أيضًا على اتصال بسيط مع أقرانهم الصُّم، الذين كانوا يتكلمون بلغة الاشارة.

وترى الباحثة بأن هذه النتيجة طبيعية جدًا؛ حيث كان معظم استجابات المشاركات ذوي الهُوِيَّة السامعة عند الاستفسار عن طرق التواصل المستخدمة من قبلهن هي أنهن قادرات على التواصل المنطوق كونهن على احتكاك مستمر بالسامعين، مما لا يجعل هناك حاجة إلى استخدام طريقة أخرى للتواصل. وبالتالي فإن قدرة هؤلاء المشاركات على التواصل الشفهي يجعل استخدامه نتيجة منطقية. حيث أشارت شيتز (٢٠١٢/ ٢٠١٥) إلى أن الصُّم وضعاف السمع الذين يستخدمون التواصل الشفهي هم أقرب إلى الهُوِيَّة السَّامعة، حيث ينشؤون على قيم السامعين التي تؤكد على أهمية الكلام والتواصل المنطوق.

أما فيما يتعلق بطرق التواصل المستخدمة من قبل المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن معظم المشاركات يستخدمن كلًا من طرق التواصل الإشاريَّة والشفهية والكليَّة في نفس الوقت. الأمر الذي يعتمد بالدرجة الأولى على درجة الفقد السمعي لدى الطالبة، والقدرة على استخدام طريقة تواصل معينة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ويلدون (Weldon, 2017) التي أشارت إلى أن معظم الطلاب الصُّم وضعاف السمع الذين يستخدمون التواصل المتزامن يميلون إلى اختيار الهُويَّة الثنائيَّة.

وفي جميع الأحوال فإن استخدام طريقة واحدة للتواصل لا تكفي بالنسبة للمشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، بل لابد من استخدام أكثر من طريقة للتواصل، نظرًا لتنوع الفئات التي يتواصلون معها، مما يساعد في الحفاظ على هُويَّتهم. حيث أشار كوبوسكو (Kobosko, 2010) إلى أن الحفاظ على هُويَّة الصُّم لا تستند فقط على حالة السمع ودرجة الفقد السمعي لديهم، ولكن تستند كذلك على القناعات والقيم المرتبطة بالصمم مقابل السمع، وعلى وضع التواصل الأساسي هل هو لغة الإشارة أم اللغة الشفهية.

من جانب آخر أظهرت نتائج الدِّراسة أن طرق التواصل كخبرة تعليمية أحيانًا تعرض المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة لمشاكل عند التواصل مع الآخرين خصوصًا السامعين، على خلاف كلًا من ذوي الهُويَّة الصمَّاء والهُويَّة السَّامعة اللواتي لم يتطرقن لوجود مشكلات في التواصل. وتبرر الباحثة ذلك بأن كلًا من ذوي الهُويَّة الصمَّاء والهُويَّة السَّامعة يتواصلن في الغالب مع نفس الفئة ويستخدمن نفس طرق التواصل، مما يجعل تعرضهن للمشاكل في التواصل أقل من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة التي تتعامل في الغالب مع جميع الفئات. وفي هذا أشار كلًا من خليل والزريقات (٢٠٠٧) إلى أن عملية التواصل تعد من أهم المهارات الإنسانية بالنسبة للفرد، بحكم وجوده بين مجموعة من الأفراد بغض النظر عن طبيعة العلاقة معهم، ففي جميع الأحوال يضطر الفرد إلى استخدام أساليب لإيصال ذاته إلى المجتمع الذي يتواجد فيه، وهنا تظهر معظم المشكلات التي يعاني منها الشخص مع محيطه، والتي قد تعكس ضعفًا في إيصال الفكرة أو قصور في استقبال الرسالة، مما يحرك التفكير تجاه إيجاد استراتيجيات تدعم التواصل مع الآخرين وتقوِّمه، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بالصُّم وضعاف السمع.

ولكن في نفس الوقت، فإن قدرة المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة على التواصل مع جميع الفئات بما فيهم من صم وضعاف سمع وسامعين يميزهن عن الهُويَّات الثقافيَّة الأخرى التي تقتصر على فئة معينة لمجرد سهولة التواصل معها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من جولدبليت وموست (Goldblat & Most, 2018) التي أشارت إلى أن كفاءة الاتصال أمرًا مهمًا لتطوير الهُويَّة؛ حيث إن المشاركين الذين كانوا ماهرين في مختلف طرق التواصل طوَّروا هُويَّات ثنائيَّة دون غيرهم. كما أشار ساري (Sari, 2005) إلى أن الهُويَّة الثنائيَّة ترتبط بطرق تواصل أفضل من بقية أشكال الهُويَّة.

وبالتالي؛ فإن طرق التواصل ضرورية جدًا بالنسبة للصُّم وضعاف السمع من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة، مما يدل على أهمية التنويع في استخدام طرق التواصل بما يتيح إمكانية التواصل مع جميع الفئات. حيث أشار كلًا من اسراليت

وآخرين (Israelite et al.,2002) إلى أن الطلاب الصُّم وضعاف السمع بحاجة إلى التواصل مع أفراد آخرين سواءً كانوا مندمجين أم لا في عالم السامعين، أو قرروا المشاركة في كلًا من عالم الصُّم والسامعين.

وتتفق النتيجة المتعلقة باختلاف تأثير طرق التواصل كخبرة تعليمية حسب أشكال الهُويَّة الثقافيَّة مع النتائج الكميَّة التي ظهرت من المقياس، والتي أكدت على أن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة تعتمد على طرق التواصل المستخدمة سواءً كانت إشارية أو شفهية أو كلية. كما تتفق مع نتائج بعض الدِّراسات العلميَّة التي أشارت إلى وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة لدى الطلاب الصُّم تبعًا لمتغير طريقة التواصل المستخدمة (Sisia, 2012; Weldon, 2017)، وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة جامبور (Jambor, 2009) التي أشارت إلى أن أولئك الذين استخدموا لغة الإشارة كوسيلة اتصال أساسية أثناء نموهم تبنوا الهُويَّة الصمَّاء. بينما أولئك الذين اعتمدوا على السمع المتبقي لديهم وقدرتهم على التعبير تبنوا الهُويَّة السَّامعة.

وبذلك؛ ترى الباحثة أن التجارب اللغوية والاجتماعية للمشاركات في الدِّراسة بجميع أشكال الهُويَّات لعبت دورًا حاسمًا في بناء الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، مما يجعل هناك أهمية لتوفير بيئة تعليمية داعمة تُسهم في القدرة على التأقلم والتواصل الفعَّال، وتطوير المفاهيم الإيجابية حول الخِبرات التعليميَّة المختلفة. حيث يؤكد كلًا من خليل والزريقات (٢٠٠٧) على ضرورة إخضاع الطلبة الصُّم وضعاف السمع لبرامج تأهيلية تعزز القدرة على الاستماع، واستخدام المعينات السمعية، والتدريب على استراتيجيات التواصل، وزيادة وعي الطلبة والوالدين والمعلمين بأهمية ممارستها.

أما بالنسبة للموضوع الرئيسي الخامس والمتعلق بالوسائل التكنولوجية المستخدمة من قبل المشاركات، فقد كانت متشابهة بين جميع أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، حيث كان تأثير التكنولوجيا إيجابيًا على جميع أشكال الهُويَّة الثقافيَّة من ناحية أهمية استخدام المعينات السمعيَّة والقوقعة الالكترونية، والفائدة الكبيرة من برامج التواصل الاجتماعي والتلفاز والانترنت، إذ لم تظهر فروق واضحة في هذا الجانب. حيث أكدت جميع المشاركات بجميع أشكال الهُويَّات الثقافيَّة على أهمية المعينات السمعيَّة التي يستخدمونها في تطوير القدرات السمعيَّة لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من تشابمان ودامير (Chapman & Dammeyer, 2017 b) التي وجدت أن غرس القوقعة الالكترونية يرتبط بشكل الهُويَّة ونوعية الصداقات والنشاطات الاجتماعية ومشاعر التقييد لدى فاقدي السمع. بالإضافة إلى دراسة كلاً من موغ وآخرين (Moog et al., 2011) التي أشارت إلى وجود صورة ذاتية إيجابية لدى الصُّم زارعي القوقعة، حيث أبلغ جميع الطلاب (٩٨٪) عن وجود أصدقاء سامعين، بينما أفاد غالبيتهم بوجود أصدقاء أصم، كما أفاد أكثر من (٧٥٪) أنهم يستخدمون اللغة المنطوقة التي مكنتهم من المشاركة في مختلف المجالات، وأبلغ غالبيتهم عن مهارات اجتماعية قوية، واحترام عالي للذات، وتمازج مع عالم السامعين. كما أشار كلًا من نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) إلى أن المعين السمعي يعتبر ضروري ومفيد بالنسبة لذوي الهُويَّة السَّامعة، والهُويَّة الثنائيَّة حتى أنه لا يمكن لهم الاستغناء عنه.

من جانب آخر؛ أكدت جميع المشاركات بجميع أشكال الهُويَّات الثقافيَّة على أهمية التكنولوجيا في عدة نواحي منها اكتساب المزيد من الكلمات وتطوير الكتابة، إضافة إلى ذلك؛ كشفت الدِّراسة عن أهمية التكنولوجيا في تكوين العلاقات الاجتماعية، فضلًا عن الأهمية الكبيرة التي تقدمها في تطوير المهارات الشخصية بشكل عام من ناحية التعبير عن المشاعر، وتطوير الشخصية، وتنمية الهوايات، وتوفير المعلومات المختلفة. مع إعطاء أولوية خاصة لبعض برامج التواصل الاجتماعي كالواتس اب والانستجرام والتويتر والسناب شات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من هيلزنسور ودوتر (Hillzensaure & Dotter, 2012) التي أوردت نموذج لتعليم اللغة المكتوبة للصُّم من خلال فيديو يعتمد على رسوم كرتونية للكلمات متزامن مع الترجمة بلغة الإشارة من خلال الحاسب الآلي، والتي أثبت العديد من الفوائد للصُّم وضعاف السمع كونه يعتمد على وسائط بصرية تعزز لغة الإشارة.

وفي هذا المجال أكد كلًا من برافو وآخرين (Bravo et al., 2010) على أن مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر بشكل مباشر في توفير الفرص للأفراد لإجراء المحادثات والحوارات الثقافيَّة الالكترونية مما يتيح الفرصة لتبادل المعلومات والمعارف والآراء الثقافيَّة المختلفة. كما أشار كلًا من توفان نجاد وآخرين (Toofaninejad et al., 2017) إلى أن الصُّم وضعاف السمع غالبًا ما يبلغون عن التأثير الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي على تعلُّمهم في شكل زيادة التفاعل، والتحفيز على التعلُّم، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة.

وتأييدًا للنتيجة المتعلقة بأهمية التكنولوجيا في اكتساب المزيد من الكلمات وتطوير الكتابة؛ جاءت دراسة السيد (٢٠١٩) التي وجدت بأن بيئات التعلُّم الالكترونية تقدم المحتوى التعليمي بشكل تفاعلي ومرن يلبي خصائص الصُّم وضعاف السمع، ويسهم في تطوير معارفهم، بالإضافة إلى تطوير مهارات الكتابة الالكترونية لديهم. كما أشار كلًا من بلامي وآخرين (Blamey et al., 2001) إلى أن زراعة القوقعة كوسيلة تكنولوجية تعتبر طفرة في مساعدة الصُّم وضعاف السمع على اكتساب مهارات إدراك الكلام، مما يحسِّن تفاعلاتهم مع الآخرين.

وفيما يتعلق بأهمية التكنولوجيا في تطوير المهارات الشخصية بشكل عام؛ فقد أشارت دراسة كلًا من جيريش وفيلنجر (Gerich & Fellinger, 2010) إلى أن العديد من الأبحاث أظهرت أن كثيرًا من المراهقين الصُّم حريصون على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، كونها تساعدهم على تحسين المزاج، وزيادة إحساسهم بالثقة والشعور بالأمن، إضافة إلى كونها تعزز استقلال الصُّم وتحسن نوعية الحياة لهذه الفئة.

وتجدر الإشارة إلى أن الدِّراسة الحاليَّة كانت تضم مشاركة واحدة فقط زارعة للقوقعة الالكترونية، وكانت تحمل الهُويَّة الثنائيَّة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذه المشاركة كانت تعاني من فقدان سمعي شديد، مما يؤدي إلى عدم القدرة على الاستماع بدون القوقعة المزروعة، وهذا يجعلها حريصة على تعلُّم لغة الإشارة والاحتكاك بالصُّم، كونها تشعر بمشاعرهم في بعض الأحيان، ولكنها في نفس الوقت تمارس حياتها بشكل طبيعي في مجتمع السامعين،

وبالتالي فإن القوقعة المزروعة تجعلها تتفاعل مع كلًا من الصُّم وضعاف السمع والسامعين في الوقت نفسه. الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة كلًا من جولدبليت وموست (Goldblat & Most, 2018) التي أشارت إلى أنه كان لدى الصُّم مستخدمي زراعة القوقعة وضعاف السمع هُويَّات متشابهة. كما أشار بالمر وآخرين (Palmer et al., 2014) إلى أن بعض زارعي القوقعة يملكون الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة.

وبذلك؛ تبرر الباحثة عدم وجود اختلاف في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة باختلاف التكنولوجيا، بأن التكنولوجيا تعود بفوائد كبيرة على الصُّم وضعاف السمع مهما كان شكل الهُويَّة الثقافيَّة التي يحملونها، وذلك لما تمثله هذه التكنولوجيا من أهمية خاصة لهذه الفئة، نظرًا لطبيعة الفقدان السمعي الذي تعاني منه، كونها توفر جوانب تعويضية تراعي خصائص الصُّم وضعاف السمع بشكل خاص، والتي لا يمكن الحصول عليها من الوسائل التقليدية الأخرى، مما يجعل هذا تبريرًا كافيًا لعدم وجود فروق واضحة في تأثير التكنولوجيا على شكل الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. حيث أكد كلًا من عبدالحميد وآخرين (٢٠١٥) على أن مواقع التواصل الاجتماعي تحتل مكانة كبيرة بالنسبة للصُّم، كونها تعوضهم عن النقص الاجتماعي الذي يشعرون به في المجتمع، والقصور النفسي، والتقدير الذاتي، والاجتماعي، نتيجة الفقدان السمعي الذي يعانون منه، كما أنها تلعب دورًا حيويًا في تشكيل فكر وثقافة مجتمع الصُّم وتلبية حاجات شرائحه المتنوعة.

أما بالنسبة للموضوع الرئيسي السادس والمتعلق بمفهوم الهُويَّة الثقافيَّة، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة النوعيَّة أن هذا المفهوم اختلف باختلاف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، ذلك أن مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء كان يغلب عليه طابع الفخر والاعتزاز بالصمم، الأمر الذي أكد عليه كلًا من فيشر ووايتر (Fischer & Whiter, 2001) حيث ذكرا بأن الهُويَّة الصمَّاء تعتبر مصدر للتمجيد والفخر بالنسبة للصُّم. كما وجد بات شافا (Bat-chava,2000) أن البالغين الصُّم الذين يقدِّرون لغة الإشارة يتمتعون بمستويات ذاتية أعلى، وأن هُويَّة الصُّم الأقوى تسهم بشكل إيجابي في تحقيق الذات. وقد ربطت دراسة كارتر (Carter, 2015) بين درجة الفقد السمعي وتقدير الذات، حيث ذكرت أنه كلما زادت درجة الفقد السمعي لدى الصُّم كلما ازداد تقديرهم لذاتهم.

وفيما يتعلق بمفهوم الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات ذوي الهُويَّة السَّامعة؛ فقد كان مشابهًا لمفهوم الهُويَّة الثقافيَّة للمشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء، فيما عدا أن هذا المفهوم اختلف؛ حيث كان يغلب عليه الخجل في البداية ثم تحول إلى ثقة بالنفس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جامبور (Jambor, 2009) التي أشارت إلى أن الأشخاص الصُّم وضعاف السمع الأكثر توجهًا نحو الثقافة السَّامعة يميلون إلى الحصول على تقدير أعلى للذات، ومستوى تعليمي أعلى، ورفاهية مدنية أفضل، ودخل أعلى. بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من بيكنر وهيلمي

(Beckner & Helme, 2018) التي ذكرت أن المشاركين كان لديهم انفصال عن كلًا من مجتمعي الصُّم والسامعين، مما جعلهم يعيشون في عالم السامعين دون صلات حقيقة بالهُويَّة السَّامعة أو العالم الذي يعيشون فيه.

وتفسر الباحثة هذا التعارض بأن الدِّراسة الثانية تعمَّدت اختيار فئة معينة، حيث نشأ جميع المشاركين فيها في مجتمع السامعين وعاشوا فيه معظم حياتهم، بينما لم تكن لهم روابط قوية بمجتمع الصُّم، وبالتالي، لم يتم تعريف أي من هؤلاء المشاركين على أنهم يحملون الهُويَّة الصمَّاء. كما لم يتم اختيار الأفراد الذين كانوا جزءًا من مجتمع الصُّم، لأن الدِّراسة ركزت على فحص أولئك الذين لم يتمكنوا من الاندماج في عالم الصُّم أو عالم السامعين، مما يعني أنها ركزت على الفئات التي كانت أقرب للهُويَّة الهامشيَّة، لذلك لم يشعروا بصلات حقيقية مع الهُويَّة السَّامعة.

أما بالنسبة لمفهوم الهُويَّة الثقافيَّة لدى المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة؛ فقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنه تأثر نتيجة للفقدان السمعي، والذي تراوح ما بين التأثير السلبي والإيجابي. حيث اختلف ذلك حسب الحالة السمعية للطالبة ومتغيرات أخرى كالخلفية الأسرية والتعليميَّة للطالبة. فبالنسبة للمشاركات الصُّم كان لديهن فخر واعتزاز بهذا الصمم–مثلهن في ذلك مثل ذوي الهُويَّة الصمَّاء–، أما بالنسبة للمشاركات ضعيفات السمع فقد ذكر بعضهن بأن العقبات التي تعرضن لها بسبب ضعف السمع كان لها تأثيرًا إيجابيًا عليهن، بينما كان لهذا الفقدان السمعي تأثيرًا سلبيًا لدى جزء بسيط من المشاركات، حيث اختلف مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة لديهن كليًا بعد فقدان السمع، مما أثَّر بشكل سلبي على جميع مجالات الحياة. وتتفق النتيجة المتعلقة بوجود تأثير إيجابي للصمم أو ضعف السمع على المشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة مع نتائج دراسة كلًا من كورنيل ولينيس (Cornell & Lyness, 2005) التي وجدت أن المشاركين الذين يملكون الهُويَّة الثنائيَّة كان لديهم مفهوم ذات جيد، ويفوق بذلك جميع أشكال الهُويَّات.

بالتالي؛ ترى الباحثة أن مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع بشكل عام يتأثر بالفقد السمعي إيجابيًا في الغالب مع مختلف أشكال الهُويَّات الثقافيَّة، حيث يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الذات الذي يلعب المجتمع دورًا كبيرًا في تشكيله، مما يعطي أهمية كبيرة لمفهوم الذات في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة. ويتفق هذا مع دراسة كلًا من كارتر وميرليز (Carter & Mireles, 2016) التي ذكرت أنه عند التحكم في المتغيرات المعروفة المرتبطة بتقدير الذات، فإن تعليم الأفراد الصُّم ودرجة الصعوبة التي يواجهونها في التحقق من معاني الذات تتنبأ بالهُويَّة لدى الصُّم وضعاف السمع. كما تتفق كذلك مع دراسة كلًا من كورنيل ولينيس (Cornell & Lyness, 2005) التي ذكرت بأن أولئك الذين يملكون هُويَّة صمَّاء أو هُويَّة سامعة لديهم مفهوم ذات أفضل، في حين أن أولئك الذين حدَّدوا الهُويَّة الهامشيَّة لديهم مفهوم ذات أسوأ، بينما أولئك الذين يملكون الهُويَّة الثنائيَّة كان لديهم مفهوم ذات أعلى من الجميع.

وعلى هذا؛ فقد أشار كلًا من كول وايدلمان (Cole & Edelmann, 1991) إلى أن اهتمامات المراهقين الصُّم وضعاف السمع الذاتية لا تختلف في محتواها وشدتها عن أقرانهم السامعين، على الرغم من أن بعض القضايا قد تفترض أهمية خاصة مع وجود الصمم.

وترى الباحثة بأن مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة لدى كل شكل من أشكال الهُويَّة من الطبيعي أن يتأثر بدرجة الفقدان السمعي الذي تعاني منه الطالبة، ولكن الظروف المحيطة بكل طالبة تلعب دورًا رئيسيًا في ذلك، حيث إن تقبل الأسرة والمجتمع لهذه الإعاقة، بالإضافة إلى الدعم الذي يتم الحصول عليه منهم تسهم كذلك في تشكيل هذا المفهوم الذي يتكون منذ الصغر. ولعلَّ وجود التأثير السلبي لدى المشاركات ذوي الهُويَّة الثنائيَّة على وجه الخصوص يعود إلى تعرضهن إلى مجتمعين مختلفين في العادات والتقاليد والتوجهات؛ مما يجعل من الصعب التأقلم مع كليهما، ومن ثم التعرض لمشكلات قد لا تتعرض لها الأشكال الأخرى من الهُويَّة. حيث يشير فرانك (Frank, 2014) إلى أن العيش في أسرة ثنائيَّة اللغة/ ثنائيَّة الثقافة قد تخلق نوعًا من صراع الهُويَّة بالنسبة للصُّم وضعاف السمع أكثر من العيش في أسرة صماء أو سامعة.

أما بالنسبة للموضوع الأخير المتعلق بتأثير الخِبرات التعليميَّة، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة الحالية وجود اختلاف في الخبرات التعليميَّة المؤثرة في كل شكل من أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، والتي تم تناولها بالتفصيل في المحاور السابقة. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة كلًا من هادجيكاكوا ونيكولاريزي (Hadjikakou & Nikolaraizi, 2007) التي ذكرت أن نوع المدرسة والخِبرات الأكاديمية والاجتماعية في المدرسة بين المشاركين وزملائهم ومعلميهم تلعب دورًا حاسمًا في تنمية هُويَّتهم. إضافة إلى دراسة كلًا من نيكولاريزي وهادجيكاكوا (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) التي أشارت إلى أن أهم التجارب التعليميَّة لهُويَّة المشاركين تتعلق بتفاعلهم مع أقرانهم، وطريقتهم في التواصل مع أقرانهم في المدرسة، كما أنه على اختلاف الهُويَّات التي يحملها الصُّم؛ فقد لعبت المدرسة دورًا حاسمًا في تنميتها.

وقد كشفت الدِّراسة عن وجود نتائج متقاربة لكلًا من البيئة التعليميَّة وطرق التواصل المستخدمة كخبرات تعليمية مؤثرة بشكل أساسي على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع. حيث عبَّرت أربع مشاركات من ذوي الهُويَّة السَّامعة، وثلاث مشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة عن أن البيئة التعليميَّة هي الأكثر تأثيرًا على الهُويَّة الثقافيَّة. وهي بذلك احتلت المرتبة الأولى من بين الخِبرات التعليميَّة المؤثرة على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة. وتعتقد الباحثة أن سبب ذلك كون البيئة هي المكان الأساسي الذي تتلقى فيه الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الخِبرات المختلفة بعد الأسرة، حيث تشكل منظومة متكاملة تضم جميع العناصر بداخلها، ذلك أن جميع العناصر متداخلة مع بعضها البعض داخل البيئات التعليميَّة التي تلتحق بها الطالبات. وهذا بالتالي يعتبر سببًا كافيًا لحصول البيئة التعليميَّة على المرتبة الأولى من بين الخِبرات التعليميَّة التي أثرت على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع.

وفيما يتعلق بطرق التواصل المستخدمة فقد جاءت بمرتبة موازية مع البيئة التعليميَّة، ولكنها كانت هي الأكثر تأثيرًا على الهُويَّة الثقافيَّة لدى أربع مشاركات من ذوي الهُويَّة الصمَّاء بشكل خاص، إضافة إلى ثلاث

مشاركات من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة. وتبرر الباحثة ذلك بأن ذوي الهُويَّة الصمَّاء يعتمدون بشكل أساسي على لغة الإشارة التي يعتبرونها الركن الأساسي في هُويَّة الصُّم، مما يجعل طرق التواصل هي الأكثر تأثيرًا عليهن ،كونها النافذة التي يتعرفون من خلالها على العالم.

أما بالنسبة للعلاقات مع الأقران فقد جاءت بالمرتبة الثانية، حيث أكدت مشاركتان من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة على أنها الأكثر تأثيرًا على الهُويَّة الثقافيَّة، بالإضافة إلى مشاركة من ذوي الهُويَّة السَّامعة. وتبرر الباحثة ذلك بأن العلاقات مع الأقران تحتل أهمية كبيرة في التأثير على الصُّم وضعاف السمع في مختلف النواحي ومنها ميولهم واتجاهاتهم، خصوصًا عند تواجدهم في أسر يغلب عليها السامعين. وقد احتلت هذه المرتبة بسبب المعيقات التي واجهتها المشاركات في علاقاتهن مع الأقران، مما جعلها تقع في مرتبة متوسطة من ناحية التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت التكنولوجيا، حيث عبَّرت مشاركتان من ذوي الهُويَّة الثنائيَّة عن أنها الأكثر تأثيرًا على الهُويَّة الثقافيَّة، بالإضافة إلى مشاركة من ذوي الهُويَّة الصمَّاء. وتبرر الباحثة ذلك بأن التكنولوجيا تلعب دورًا كبيرًا في حياة الصُّم وضعاف السمع، لما تقدمه من فوائد مميزة لهذه الفئة يجعل لها آثارًا إيجابية على المشاركات بمختلف أشكال الهُويَّات الثقافيَّة. ولكنها جاءت بالمرتبة الثالثة كون هناك عوامل أهم منها تتمثل في البيئات التعليميَّة والعلاقات الاجتماعية داخل تلك البيئات.

أما في المرتبة الرابعة والأخيرة فقد جاءت العلاقات مع المعلمات، حيث عبَّرت معظم المشاركات عن عدم وجود علاقة مع المعلمات أو وجود علاقة سلبية بالمرتبة الأولى. وبذلك فقد أظهرت النتائج أن العلاقات مع المعلمات كانت أقل الخِبرات التعليميَّة تأثيرًا على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع بشكل إيجابي. وتعتقد الباحثة بأن هذه النتيجة تجعلنا نعاود النظر في نوعية المعلمين الذين يتعاملون مع فئة الصُّم وضعاف السمع، والتعرف على الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات، مما يؤيد الحاجة إلى توفير برامج لإعداد المعلمين، من شأنها أن تخرّج معلمين يتمتعون بالكفايات اللازمة لتدريس هذه الفئة، حتى يساهموا في توفير خبرات تعليمية تساعد في تعزيز هُويَّات إيجابية. ويؤيد ذلك نتائج دراسة كلًا من نورمان وجاميسون (Norman & Jamieson, 2015) التي أشارت إلى أن معلمي الطلاب الصُّم وضعاف السمع لا يشعرون بأنهم مستعدين بشكل جيد لتقديم التعليم الاجتماعي والعاطفي لطلابهم، كما أنهم غير مدعومين من مدارسهم.

وبالتالي؛ فإن هناك حاجة إلى بحث مستقبلي في الاستراتيجيات التعليميَّة المصممة لتوفير مختبرات تجريبية لمعلمي الطلاب الصُّم مما يطور خصائصهم (Woosley et al., 2004) . كون المعلمين يمثلون قيمة حاسمة لضمان وصول الطفل الكامل إلى المعلومات، لكن للأسف ما زال المعلمون ليسوا جاهزين لإشراك الطفل الأصم وضعيف السمع في المدرسة بشكل مناسب (Leigh, 2009). وعلى هذا؛ فقد أكدت آراء المربين وصانعي القرارات التربوية

على أن نجاح المؤسسة التربوية يعتمد بالدرجة الأولى على المعلم، مما يجعل هناك ضرورة لوجود معلم معد بطريقة تتلاءم مع تطورات الميدان وملم أكاديميًا بالتخصص التربوي للمقررات، إضافة للعمق المعرفي بخصائص الصُّم وضعاف السمع وطرق التواصل معهم (أخضر، ٢٠١٨).

من جانب آخر لاحظت الباحثة أنه لا يوجد من المشاركات من يرفض التعامل مع السامعين تمامًا، وقد ذكرت إحدى المشاركات أن الجيل الجديد من الصُّم وضعاف السمع يودون الاحتكاك بالسامعين، ولم يبقى سوء جزء بسيط من الجيل القديم هم المتمسكون بثقافة وعادات وتقاليد الصُّم ويكرهون التعامل مع السامعين. وترى الباحثة بأن هذه حقيقة لاحظتها بشكل واضح عند جمع البيانات النوعيَّة، حتى أن إحدى المشاركات رفضت المشاركة في المقياس في البداية مبررة ذلك بأنها ليست من ضعاف السمع ولا تعرف شيئًا عن هذه الفئة. ولعلَّ التوجهات العالمية الحديثة وصدور العديد من القوانين والتشريعات التي تؤيد الدمج والاحتكاك بالسامعين لها دور كبير في هذا الجانب، كونها أتاحت الفرصة للتعرف على ثقافة السامعين –كما تم الإشارة إليه مسبقًا–.

وقد لاحظت الباحثة كذلك وجود فروق كبيرة بين فئة الصُّم وفئة ضعاف السمع، في الخصائص والاستجابات، والهُويَّة الثقافيَّة –كما سبق التفصيل في ذلك مسبقًا–. ذلك أن جزء كبير من المشاركات كانوا يعتبرون ضعاف السمع أقرب للسامعين من الصُّم، حيث تم وضعهم في فئة واحدة بدلًا من وضع الصُّم وضعاف السمع في فئة واحدة. ولعلَّ هذا يؤكد ما أشارت إليه الرابطة الوطنية للصُّم (National Association of the Deaf -NAD, n.d) من أن مجتمع الصُّم وضعاف السمع متنوع يختلف أفراده في مجموعة من المتغيرات من بينها الحالة السمعيَّة للفرد، ومن ثم فإن تصنيف الأفراد تبعًا للحالة السمعيَّة سواءً كانوا صُمًّا أو ضعاف سمع، وتعريفهم قد يتأثر بشكل كبير بالهُويَّة الثقافيَّة التي يصنفون أنفسهم ضمنها.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن الاستنتاج أنه إذا تربَّى الطفل الأصم أو ضعيف السمع داخل أسرة صمَّاء، وتفاعل مع البالغين والأقران الصُّم داخل معاهد الأمل، وتواصل بلغة الإشارة؛ فمن المرجح أنه سينغمس في ثقافة الصُّم ويتبنى الهُويَّة الصمَّاء. أما إذا تربَّى داخل أسرة سامعة، وتفاعل مع البالغين والأقران السامعين داخل المدارس العادية، واستخدم الكلام ووسائل الاتصال الشفهية فمن المرجح أنه سينغمس في ثقافة السامعين ويتبنى الهُويَّة السَّامعة، وفي بعض الأحيان تتطور لدى الصُّم وضعاف السمع هُويَّة ثنائيَّة بحيث يستطيعون الاندماج في كلًا من مجتمع الصُّم وضعاف السمع والسامعين ويشعرون بالراحة والكفاءة مع العالمين والتي تمثل الهُويَّة الثنائيَّة. أما في أوقات أخرى، يشعر بعض الصُّم وضعاف السمع بعدم الارتياح والقبول في كلًا من عالم الصُّم وضعاف السمع والسامعين، مما يجعلهم يطوِّرون هُويَّة هامشيَّة (Glickman,1993; Leigh, 2009; Nikolaraizi & Hadjikakou,

(2006 . وبذلك فإن التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الأصم من الأسرة والخِبرات التعليميَّة التي يتلقها من المدرسة تعتبر محورًا أساسيًا لتشكيل هُويَّته في المستقبل (Sutton-Spence, 2010) .

وفي هذا؛ المجال يمكن القول إن العلامات المحددة ذاتيًا للصُّم وضعاف السمع قد تختلف من وجهات نظر الآباء والمعلمين والصُّم وضعاف السمع أنفسهم، فعلى سبيل المثال قد يرغب الآباء في أن يكون لدى طفلهم هُويَّة سامعة من أجل الوصول إلى فرص أفضل في عالم السامعين والابتعاد عن مجتمع الصُّم، مما يؤثر على اختيار الوالدين للمدرسة سواءً كانت عامة أو خاصة بالصُّم. ومن ناحية أخرى، قد يرى الطفل الصمم أمرًا إيجابيًا ويسعى للاختلاط بمجتمع الصُّم. وعلى هذا؛ يمكن للمعلمين قياس نجاحهم من خلال زراعة "الصورة السَّامعة" على الطلاب عن قصد أو عن غير قصد؛ ذلك أنه إذا تم تعريف الطفل على كلتا الثقافتين منذ البداية، فإن النظرة المستقبلية ستبدو صحية للجميع. مما يتيح الفرصة لمساعدة طلاب الجامعات على إجراء التعديلات اللازمة والتي قد تختلف عن الإعدادات المدرسية أو الأسرية التي تلقوها (Weldon, 2017).

بالتالي؛ ترى الباحثة أن الخبرة التعليميَّة الإيجابية التي يتعرض لها الصَّم وضعاف السمع لها أهمية كبيرة في خلق الشخص ذي المستوى العالي في الأداء، ومن ثم الحصول على الشخصية المأمولة للصُّم وضعاف السمع. ذلك أن المشكلة لا تكمن في الصمم بحد ذاته، بل في توفير البيئة الداعمة له في جميع المجالات. مما يتطلب توفير مزيد من الدعم البيئي بما يساعد على نجاح الصُّم وضعاف السمع في مختلف الميادين، وتعزيز الهُويَّة الثنائيَّة التي تجمع بين مميزات كلًا من الهُويَّة الصمَّاء التي تقترب من الصُّم وتفتخر بالصمم، والهُويَّة السَّامعة التي تقترب من السامعين وتنجح في التواصل وتكوين العلاقات معهم في الوقت نفسه. وهو ما أشار إليه أيضًا لي (Leigh,1999) الذي ذكر أنه يجب أن تعزَّز تجربة الأطفال الصُّم وضعاف السمع الاجتماعية داخل المدرسة. إلاَّ أن الأمر الأكثر أهمية هو أن هناك حاجة لتعرض مدارس الصُّم لنمو ثقافة الصُّم ونموذج دور الصُّم من خلال برامج ثنائيَّة اللغة، والانتفاع بالبالغين الصُّم في المدارس، ومشاركة المدرسة في أنشطة مجتمع الصُّم، والتي يمكن أن تشجع على تطوير الثقة الذاتيَّة، ومن ثم بناء هُويَّة متوازنة.

# الفصل السابع

## ملخص الدِّراسة وتوصياتها وقيودها ومقترحاتها

٧. ١ ملخص الدِّراسة

٧. ٢ الآثار والتوصيات

٧. ٣ قيود الدِّراسة

٧. ٤ مقترحات الدِّراسة

# الفصل السابع

# ملخص الدِّراسة وتوصياتها وقيودها ومقترحاتها

## ٧. ١ ملخص الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة الحاليَّة إلى الكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة. وبذلك حاولت هذه الدِّراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟
٢. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة- الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير العمر؟
٣. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة- الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير الحالة السمعيَّة للطالبة (صمَّاء-ضعيفة سمع)؟
٤. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة- الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير الحالة السمعيَّة للوالدين (أصمان/ ضعيفا سمع-سامعان- أحدهما أصم/ ضعيف سمع، والآخر سامع)؟
٥. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة-الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير طريقة التواصل المستخدمة (إشارية- شفهية- كلية)؟
٦. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًا في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة (الصمَّاء- السَّامعة- الثنائيَّة- الهامشيَّة) لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعزى لمتغير نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة (معهد الأمل-برامج الدَّمج الجزئي-برامج الدَّمج الكلي- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي، مدرسة عامة بدون برامج دمج)؟
٧. ما الخِبرات التعليميَّة التي ساهمت في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة؟
٨. كيف تختلف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعية باختلاف الخبرات التعليميَّة التي تعرضن لها؟

ولتحقيق أهداف الدِّراسة، والإجابة على أسئلتها قامت الباحثة باستخدام التصميم التفسيري المتتابع، وهو أحد أنواع التصاميم المختلطة التي تجمع بين المنهج الكمي والنوعي. ولجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدِّراسة استخدمت الباحثة ثلاث أدوات تمثلت في: مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع (إعداد الباحثة)، ومجموعات التركيز، والمقابلات الفردية.

وقد شارك في الدِّراسة جميع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الملتحقات ببرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، والبالغ عددهن (١٠٥) طالبات (٣٧ صمَّاء، ٦٨ ضعيفة سمع) للكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لديهن، واختلافها باختلاف عدد من المتغيرات. وتمثلت طريقة اختيار المشاركات في أسلوب الحصر الشامل للمشاركات في الدِّراسة الكميَّة. بينما تم جمع البيانات النوعيَّة من خلال تطبيق مجموعات التركيز مع (٢٠) طالبة، والمقابلات الفردية المتعمقة مع (١١) طالبة من الطالبات الصُّم وضعيفات السمع ممن شاركن في المقياس، واللواتي تم اختيارهن قصديًا للكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهن. وقد استغرق تطبيق الدِّراسة شهرين، حيث طبِّق كلًا من مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة ومجموعات التركيز والمقابلات الفردية في الفصل الدراسي الأول خلال العام الجامعي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.

ولتحليل البيانات الكميَّة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك لترتيب أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات المشاركات في الدِّراسة بناءً على الاستجابة على عبارات المقياس، كما تم استخدام اختبار مربع كاي (Chi-square) لاستكشاف الفروق بين مختلف المتغيرات المستقلة المتمثلة في: (العمر، الحالة السمعيَّة للطالبة، الحالة السمعيَّة للوالدين، طريقة التواصل المستخدمة، نوع البيئة التعليميَّة) والمتغير التابع: (شكل الهُويَّة الثقافيَّة: الصمَّاء، السَّامعة، الثنائيَّة، الهامشيَّة). أما البيانات النوعيَّة فقد تم تحليلها باستخدام أسلوب التحليل المفاهيمي (Thematic Analysis). وقد أظهرت نتائج الدِّراسة ما يلي:

**أولًا/ نتائج الدِّراسة الكميَّة:**

١. هناك ثلاث أشكال من الهُويَّة الثقافيَّة المتواجدة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، مرتبة تنازليًا على النحو التالي: الهُويَّة ثنائيَّة الثقافة، الهُويَّة السَّامعة، الهُويَّة الصمَّاء.
٢. إن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع تعتمد على كلًا من: الحالة السمعيَّة للطالبة، والحالة السمعيَّة للوالدين، وطريقة التواصل المستخدمة، ونوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة، بينما لم تكشف النتائج عن اعتماد أشكال الهُويَّة الثقافيَّة على العمر الزمني للطالبات.

**ثانيًا/ نتائج الدِّراسة النوعيَّة:**

١. هناك خمس موضوعات رئيسية تشكِّل الخِبرات التعليميَّة المؤثرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والتي تمثلت في: البيئة التعليميَّة، العلاقات مع الأقران، العلاقات مع المعلمات، طرق التواصل، التكنولوجيا.
٢. هناك اختلافات في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع باختلاف الخبرات التعليميَّة التي تعرضن لها، فيما يتعلق بالبيئة التعليميَّة، والعلاقات مع الأقران، والعلاقات مع المعلمات، وطرق التواصل، بينما لا تختلف باختلاف الوسائل التكنولوجية المستخدمة.
٣. إن أكثر الخِبرات التعليميَّة تأثيرًا على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة بالنسبة للصُّم وضعاف السمع هي البيئة التعليميَّة وطرق التواصل، بينما أقل الخِبرات التعليميَّة تأثيرًا كانت العلاقات مع المعلمات.

## ٧. ٢ الآثار والتوصيات:

تتعلق نتائج هذه الدِّراسة بشكل مباشر بقرار تحديد البيئة التعليمية للطلاب الصُّم وضعاف السمع، حيث يؤكد قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين، الصادر عام (١٩٧٥م) والذي أعيد اعتماده لاحقًا باعتباره قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامة باعتبارها أفضل استراتيجية لإدماجهم في المجتمع (Rothestein & Johnson, 2014). وقد ناقش موريس (Moores, 2010) بأن هذا القانون يتطلب تنسيب جميع الأطفال ذوي الإعاقة بما في ذلك الطلاب الصُّم وضعاف السمع في البيئة الأقل تقييدًا (LRE)، كما أن هذا القانون ينبغي أن يؤكد على الوصول المباشر للطلاب الصُّم وضعاف السمع على قدم المساواة مع زملاء الدِّراسة، والمعلمين، وغيرهم من موظفي المدارس، والمترجمين المختصين.

وتوضح الدِّراسة الحاليَّة كيف تؤثر المدرسة على الهُويَّة الثقافيَّة للطلاب الصُّم وضعاف السمع. وبناءً على هذا؛ فإن أولئك الذين يتخذون القرارات بشأن المواضع التعليميَّة لهؤلاء الطلاب، يجب عليهم أن يدركوا التأثير المحتمل لهذه البيئات على هُويَّة الطالب الأصم وضعيف السمع. ذلك أنه لا يمكن أن يحدث التأثير الجيد للمدرسة إذا لم تقدَّم معايير الإدماج الكامل مع تفعيل نماذج الأدوار للأقران والمعلمين. كون المدرسة هي المكان الذي يحدث فيه التنشئة الاجتماعية بين الأقران. لذلك؛ يجب أن تتناول القرارات المتعلقة بالتنسيب التعليمي السؤال حول دور الأقران والمعلمين بالنسبة للصُّم وضعاف السمع.

وبذلك؛ فإن من أهم التوصيات التي تشير إليها الدِّراسة الحاليَّة ضرورة التركيز على تخطيط البيئة التعليميَّة المناسبة للطلاب الصُّم وضعاف السمع، بما تحمله من مناهج دراسية، ومباني، ومعدات، وكوادر بشرية، مما يساهم في إكساب الصُّم وضعاف السمع خبرات تعليمية إيجابية في المراحل الدراسيَّة المختلفة، والتي تؤدي بالتالي إلى تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديهم مهما كان شكلها. حيث أظهرت نتائج الدِّراسة أن البيئة

التعليميَّة من أكثر الخِبرات التعليميَّة تأثيرًا على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. وقد اقترحت نتائج هذه الدِّراسة مجالات مهمة ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند التخطيط والتصميم للبيئات التعليميَّة المناسبة، من أهمها تقديم الدعم المناسب للاحتياجات الحقيقية للصُّم وضعاف السمع، كما يجب أن يتم التركيز على الجوانب التربوية لتعليم الصُّم وضعاف السمع، والتي تتمثل في تقديم المناهج الدراسيَّة والخدمات التربوية المناسبة لقدراتهم الحقيقية دون مبالغة أو تقليل.

كما توصي الدِّراسة باتباع بعض العوامل المساعدة من قبل الأسرة، والمعلمين، والأخصائيين، وأفراد المجتمع لتحسين مستوى الصداقة والعلاقات مع الأقران لدى الصُّم وضعاف السمع، لما لهم من تأثير بالغ قد يفوق الأسرة في تعزيز هُويَّة الصُّم وضعاف السمع، كونهم يشعرون معهم بالتشابه في الاهتمامات وطرق التواصل والتفكير. ولتطبيق هذه التوصية تقترح الباحثة أن يتم توعية الأقران في المدارس والجامعات بخصائص الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع وأشكالها، من خلال إجراء حملات توعوية حولها، وتقديم نماذج تربوية فعَّالة، مثل توزيع الكتيبات والمنشورات في جميع مرافق المدرسة، وعقد دورات تدريبية حولها، خصوصًا في بيئات المدارس العامة التي يتواجد فيها الأقران السامعين، وإتاحة الفرص المناسبة للتفاعل فيما بينهم.

وفيما يتعلق بالمعلمين؛ فقد كان من أهم النتائج التي أظهرتها الدِّراسة الحاليَّة أن تأثير المعلمين الإيجابي كان ضعيف جدًا على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. لذلك؛ توصي الدِّراسة بضرورة إعداد وتأهيل الكوادر التعليميَّة المتخصصة في تعليم الصُّم وضعاف السمع، وعقد دورات تدريبية وورش عمل لتثقيف المعلمين بخصائص الصُّم وضعاف السمع والأشكال المختلفة لهُويَّتهم الثقافيَّة. كما أن التطوير المهني المستمر لكفايات معلمي الصُّم وضعاف السمع يلعب دورًا مهمًا في هذا المجال، حيث يجب أن يتضمن هذا التطوير استراتيجيات التدريس وأساليب وطرق التواصل مع الصُّم وضعاف السمع، والتي من أهمها لغة الإشارة التي أظهرت الدِّراسة افتقار المعلمات الكبير لها.

إضافة إلى ذلك توصي الدِّراسة بضرورة إيلاء الاعتبار للحوافز والمكافآت المالية من أجل تشجيع المعلمين والموظفين العاملين في مجال تربية وتعليم الصُّم وضعاف السمع على بذل قصارى جهدهم لتحقيق نجاح العملية التعليميَّة، كذلك توصي الدِّراسة بضرورة قيام المعلمين بدور إيجابي في تشجيع ودعم مشاركة طلابهم الصُّم وضعاف السمع من أجل تعزيز تفاعلهم في البيئات التعليميَّة المختلفة، مع مراعاة فتح مساحة لتبادل الحوار والمناقشة وتشجيع التعاون مع الطلاب. وهذا يتطلب عقد اجتماعات دورية يمكن فيها للمعلمين تبادل الخِبرات المتعلقة بتلبية احتياجات الصُّم وضعاف السمع المختلفة باختلاف أشكال هُويَّاتهم الثقافيَّة.

كما أن الوصول إلى اللغة واستخدام طرق التواصل المختلفة تعد عاملًا مهمًا للتنسيب كذلك، مما يجعل إدارة المدرسة بحاجة إلى التعرف على الطلاب الصُّم وضعاف السمع على أنهم يتحدثون بلغتين مختلفتين،

ويعيدون النظر في سياستهم لتبني سياسة ثنائيَّة اللغة تؤكد على كلًا من اللغة المنطوقة ولغة الإشارة في نفس الوقت، مما يمكنهم من بناء هُويَّة ثقافيَّة إيجابية. وبالتالي يحتاج صانعي السياسات وأولياء الأمور والمختصين إلى إدراك التأثير المحتمل للهُويَّة الثقافيَّة على نتائج الطلاب الصُّم وضعاف السمع قبل تصنيفهم بإعاقات إضافية أو اتخاذ قرار بشأن وضعهم في البيئات التعليميَّة.

وبناءً على هذا؛ توصي الدِّراسة بضرورة التحكم في طرق التواصل المستخدمة من قبل الصُّم وضعاف السمع من خلال تعويدهم عليها منذ الصغر وتعريضهم لخبرات اللغة المخطط لها، كونها من أكثر الخِبرات التعليميَّة المؤثرة على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة خاصة بالنسبة للصُّم، وهي بذلك تحتل مرتبة موازية للبيئة التعليمية، مما يستوجب التركيز على العوامل المؤثرة في طرق التواصل المستخدمة من قبل الصُّم وضعاف السمع، ومحاولة استغلالها بشكل إيجابي، للمساعدة في تطويرها قدر الإمكان.

علاوة على ذلك؛ تم الكشف عن تأثير الوسائل التكنولوجية على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع، والتي كانت إيجابية في مختلف أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، لذا توصي الدِّراسة بضرورة استغلال الوسائل التكنولوجية المختلفة بالشكل الصحيح، ولتنفيذ هذه التوصية تقترح الباحثة نشر الوعي بمفهوم الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع من خلال برامج التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام المختلفة. إضافة إلى الاستفادة من تلك البرامج في تحسين الجوانب النفسية والثقافيَّة والاجتماعية والأكاديمية للصُّم وضعاف السمع. كما يمكن تحقيقها من خلال تقديم دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية الاستفادة من استخدام التكنولوجيا وبرامج التواصل الاجتماعي بصفة خاصة لتسهيل عملية تعلُّم الطلاب الصُّم وضعاف السمع، وتطوير مهارات القراءة والكتابة لديهم.

وقد لوحظ من النتائج كذلك أن الجوهر الحقيقي للخبرات التعليميَّة يتمثل في نوع الخبرة التعليميَّة. وبذلك توصي الدِّراسة بضرورة التحكم في نوعية الخبرة التعليميَّة التي يتعرض لها الصُّم وضعاف السمع في المراحل الدراسيَّة المختلفة، بما يسهم في السعي نحو تعزيز هُويَّة ثقافيَّة إيجابية. كما من الأمور الجوهرية التي أظهرتها الدِّراسة أن تكرار الخبرة والشخص الذي يقدمها والتفاعل معها من الأمور الأساسية في الخِبرات التعليميَّة التي يتعرض لها الصُّم وضعاف السمع، ذلك أن هذه العوامل تلعب دورًا كبيرًا في جعل تلك الخبرة إيجابية أو سلبية مهما كانت البيئة التعليميَّة التي تم الالتحاق بها. وهذا يجعل من الضرورة التركيز على تأهيل الأشخاص الذين يساعدون في اكساب الخِبرات التعليميَّة للصُّم وضعاف السمع بحيث يكونون قدوة حسنة تكسبهم خبرات إيجابية، وتسهم في تعزيز هُويَّتهم.

وأخيرًا؛ توصي الدِّراسة بمحاولة إعادة النظر في الاحتياجات والتجهيزات المتوافرة في المرحلة الجامعيَّة، والتي لا تتوافر في المدارس بأنواعها، كون المرحلة الجامعيَّة تركت تأثير أفضل على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف

السمع من باقي المراحل الدراسيَّة؛ لما يتوفر فيها من دعم وخدمات تربوية لم تتوافر في المراحل الأخرى، ويمكن تحقيق هذه التوصية من خلال تدريب المعلمين على أساسيات لغة الإشارة، وإيجاد حلقة وصل بين كلًا من مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات التعليميَّة المختلفة لتبادل الخِبرات حول المستجدات العلميَّة والاستراتيجيات الحديثة والممارسات القائمة على الأدلة في طرق التعامل والتواصل مع الصُّم وضعاف السمع، بما يسهم في تحقيق نجاحهم في البيئات التعليميَّة المختلفة.

وعلى هذا؛ يمكن أن تكون النتائج المستخلصة من هذه الدِّراسة مفيدة للعديد من المسؤولين وصنَّاع القرارات لمساعدتهم في ترجمة الدلالات الحقيقة واستشراف أهم مشاهدات الواقع، بما يحقق التطوُّر المنشود في عملية تعليم الصُّم وضعاف السمع بجميع أشكال الهُويَّة الثقافيَّة، وفي مختلف المراحل الدراسيَّة.

## ٧ .٣ قيود الدِّراسة:

من المهم ملاحظة أن الدِّراسة الحاليَّة تحتوي على مجموعة من القيود. ذلك أن الدِّراسة قد اقتصرت على الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في برنامج واحد، وهو برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض، واللواتي بلغ عددهن (١٠٥) طالبات. الأمر الذي قد يحدد السياق الذي يمكن نقل نتائج الدِّراسة إليه، خصوصًا وأن الدِّراسة تستخدم التصميم المختلط الذي يعتمد في جزء كبير من بياناته على الأدوات النوعيَّة التي تم تطبيقها على عدد يعتبر قليل بالنسبة للعدد الإجمالي للصُّم وضعاف السمع، مما قد ينطوي عليها جزء من التحيز.

ومن الأمور التي ترى الباحثة أهمية الإشارة إليها ضمن قيود الدِّراسة أنه على الرغم من أن التجارب السابقة مهمة في تعزيز هُويَّة الفرد، إلاَّ أن هذه الدِّراسة تنطوي على بعض المخاطر كون المشاركات يتذكرن تجاربهن وخبراتهن التي تتأثر بمرور الوقت، وعلاوة على ذلك تم التركيز في هذه الدِّراسة على الخِبرات التعليميَّة، مع الاعتراف في الوقت نفسه بالقيمة من مختلف السياقات الاجتماعية والخِبرات التي مر بها الفرد لبناء هُويَّته. وقد تعزز الدِّراسات المستقبلية فهمنا للدور الذي قد تلعبه الخِبرات التعليميَّة وغيرها من الخِبرات على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.

وبالتالي؛ فإن القيود المتعلقة بالمشاركات في الدِّراسة وعددهن المحدود، وطبيعة هذه الدِّراسة الاستكشافية، وتصميمها، واقتصار الدِّراسة على الكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة فقط في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع تستلزم تفسير النتيجة بحذر. وبذلك؛ فإن هذه القيود تجعل من الصعب تعميم نتائج الدِّراسة الحاليَّة. مما يجعل هناك حاجة إلى إجراء مزيد من البحث حول وجهات نظر أكبر عدد من الطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع حول هُويَّاتهم الثقافيَّة، ودور العوامل المختلفة في تشكيلها وتعزيزها

من خلال طرق البحث سواءً النوعيَّة أو الكميَّة أو المختلطة، بحيث يتم جمع مزيد من المعلومات حول هُويَّة الصُّم وضعاف السمع، وكيف يعبِّرون عن الثقافة الخاصة بهم، وخصائص الهُويَّات التي يحملونها.

علاوة على ذلك؛ هناك حاجة إلى مزيد من البحث لدراسة كيف ينظر الطلاب الصُّم أو ضعاف السمع إلى أنفسهم وكيف يعانون من عملية تحديد شكل الهُويَّة الخاصة بهم. وعلى هذا؛ نأمل أن تضع هذه الدِّراسة سياقًا ملائمًا لإجراء المزيد من البحث في هذا المجال.

## ٧. ٤ مقترحات الدِّراسة:

بناءً على نتائج الدِّراسة الحاليَّة، تقترح الباحثة إجراء الدِّراسات التالية:

١. دراسة للكشف عن تأثير الجنس على شكل الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع.
٢. دراسة للكشف عن دور الأسرة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الصُّم وضعاف السمع.
٣. دراسة للتعرف على الأسباب الكامنة وراء ضعف تأثير المعلمات على الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع.
٤. دراسة تكشف عن دور افتقار المعلمين للغة الإشارة في قلّة أو زيادة تأثير المعلمين على الطلاب الصُّم وضعاف السمع.
٥. دراسة تركز على تأثير الهُويَّة الثقافيَّة على سلوكيات الصُّم وضعاف السمع مثل القلق والخوف والبكاء.
٦. إجراء المزيد من الدِّراسات والبحوث عن الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع بشكل عام، باعتبارها إحدى المواضيع التي لم تأخذ نصيبها من البحث بصورة كافية في الوطن العربي.

# المراجع

## أولًا/ المراجع العربية:


ابن محمد، فني سمير (٢٠١٣). القوقعة الالكترونية والادراك السمعي للصوت والكلام عند الطفل الأصم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٦ (١)، ١٥٥-١٧٣.

أبو حجر، فايز (٢٠١١). دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية .*ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص: شركة طيف للخدمات التعليميَّة*، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير ونقابة أصحاب المدارس الخاصة الأردنية وشركة طيف للخدمات التعليميَّة، ٤٠٥ - ٤٥٢.

أبو فضة، خالد (٢٠١٣). *قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهُوِيَّة لدى المراهقين الصُّم في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبوعلام، رجاء (٢٠٠٧). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط٦). دار النشر للجامعات.

أبو ناجي، محمود (٢٠٠٣). أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولوجي في تعليم العلوم على تحصيل التلاميذ الصُّم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه. *المجلة العلميَّة، كلية التربية*، ١٩ (١)، ١٩٧-٢٢٨.

أخضر، أروى علي (٢٠١٨). تعليم الأصم وفق رؤية ثلاثية الأبعاد: تصور مقترح في اعداد المعلم المأمول في تعليم الصُّم وضعاف السمع .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤)، ٢٢٩-٢٦٦.

أخضر، أروى والعلياني، محمد (٢٠١٦). مدى رضا أسر الصُّم وضعاف السمع عن زراعة القوقعة لأطفالهم بمدينة الرياض .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر*، ٤ (١٣)، ١١٨-١٤٦.

وزارة التعليم (٢٠١٧). الدليل الإجرائي للتربية الخاصة. الإصدار الأول. الرياض. https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Documents/.pdf

وزارة التعليم (٢٠١٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول. الرياض. https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

الإمام، محمد (٢٠١٠). *قضايا وآراء في التربية الخاصة*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأمم المتحدة (٢٠٠٦). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. مفوضة الأمم المتحدة السامية لحقوق الانسان. استرجع في ١ يوليو ٢٠١٩ من: https://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx

بدر، سهام محمد (٢٠٠٩). *مدخل إلى رياض الأطفال*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البلاح، خالد (٢٠٠٨). *تحسين مستوى الصداقة وعلاقتها بالنسق القيمي لدى المراهقين الصُّم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق، مصر.

بنات، سناء والجراح، عبد المهدي (٢٠١١). *الخِبرات التعليميَّة المكتسبة خلال تطوير طلبة الدِّراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لملفات أعمالهم الإلكترونية والصعوبات التي تواجههم أثناء ذلك*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمَّان.

التركي، يوسف (٢٠٠٥). *تربية وتعليم التلاميذ الصُّم وضعاف السمع*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

حافظ، وحيد وفياض، حنان (٢٠١٦). برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصُّم بالمرحلة الابتدائية .*دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس –كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٢١٦)، ١٥-١٣٢.

الحايس، عبد الوهاب (٢٠١٥). الآثار الاجتماعية لاستخدام وسائل الإعلام الاجتماعي على بعض جوانب الشخصية الشابة .*شؤون اجتماعية –الامارات*، ٣٢ (١٢٦)، ٧٧-١٢٢.

الحبيب، حبيب (٢٠١٢، ١-٣ مايو). المشروع الوطني في التعليم العالي للطلاب الصُّم وضعاف السمع (تجربة جامعة الملك سعود). *ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثاني للصُّم وضعاف السمع، مجمع التربية* السمعيَّة، الدوحة: قطر.

حجر، خالد (٢٠٠٣). معايير وشروط الموضوعية والصدق والثبات في البحث الكيفي: دراسة نظرية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. ١٥ (٢)، ١٣٢-١٥٤.

حنفي، علي (٢٠٠٨أ، ١٦-١٧ يوليو). دراسة لبعض متطلبات دمج الطلاب الصُّم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال التربية وتعليم الصُّم والسامعين .*المؤتمر الدولي السادس –تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل*. القاهرة- معهد الدِّراسات التربوية،١، ٢٣٤ - ٢٧٣.

حنفي، علي (٢٠٠٨ب، ٢٨-٣٠ أبريل). متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسامعين "دراسة ميدانية بمدينة الرياض". *ورقة عمل مقدمة في الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع)*. الرياض- مركز الملك فهد الثقافي.

خليل، رلا والزريقات، إبراهيم (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج مقترح في تطوير استراتيجيات التواصل لدى عينة من الطلبة الصم وضعاف السمع في معهد الصم في مدينة دمشق* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمَّان.

الذبياني، حسن (٢٠١١). مدخل لمنهج النظرية المجذرة. *المجلة الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية*، (٤)، ٨-٣٣.

الربعاني، أحمد والغافري، محمد (٢٠٠٩). صعوبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية–عين شمس– مصر*، ٣٣ (١)، ٢١٧–٢٥٠.

الريس، طارق (٢٩–٣٠ نوفمبر، ٢٠٠٥). ثنائي اللغة ثنائي الثقافة كأحدث التوجهات العالمية في تربية وتعليم الصُّم. *ورقة مقدمة لندوه التربية الخاصة مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية المنعقدة في كلية التربية بجامعة الملك سعود*، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الريس، طارق (٢٠٠٦). ثنائي اللغة/ ثنائي الثقافة (Belingual/ Bicultural) الفلسفة والاستراتيجيات ومعوقات تطبيقها في معاهد الأمل وبرامج الدمج. *ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي السابع للاتحاد النوعي للفئات الخاصة*، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الريس، طارق والماجد، فاطمة (٢٠١٦). توقعات المعلمين نحو قدرات الطلاب الصُّم في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١٢)، ١–٣٠.

ريمرمان، أري (٢٠١٧). *الدمج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقات*. (إبراهيم العثمان ووداد أبا حسين، ترجمة). دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي في عام ٢٠١٣).

الزريقات، إبراهيم والزريقات، هذال والمومني، رندة والخطيب، فريد والعواملة، ورود جمال (٢٠١١). تقييم الفوائد المدركة لاستعمال السماعة الطبية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة .*دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية*، (٣٨)، ٢٢٥٢– – ٢٢٦٧.

الزكري، محمد (٢٠١٨). دور التعليم عن بعد في توسيع فرص دخول الطلبة الصم للتعليم العالي: البرامج المتاحة وجودة الخدمات المقدمة – تجربة الجامعة العربية المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٧)*، ١٥–١٠٦.

الزهراني، علي (٢٠٠٧، ١٥–١٦ يوليو). التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصُّم وضعاف السمع: المفاهيم، المبادئ، والتطبيقات التي يستند عليها. *المؤتمر العلمي الأول–التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*، بنها: مصر.

الزهراني، علي (٢٠١٥). استقصاء آراء الأكاديميين نحو حقوق الطلاب الصم وضعاف السمع والخدمات المقدمة لهم في برنامج التعليم العالي بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة –كلية التربية، (٣٨)*، ١–٣٥.

الزهراني، علي والعتري، مبارك (٢٠١٢). واقع استخدام المعلمين لطرق التواصل في معاهد وبرامج الصُّم وضعاف السمع الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات .*مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي*، (٣٠)، ٦٧–١٠٦.

الزهراني، مرزوق (٢٠١٢). *واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصُّم في المرحلة الثانوية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

زيدان، حنان وصادق، فاروق (٢٠٠٩). الاتجاهات العامة نحو الدمج الشامل وعلاقتها بالتفاعل الكفء بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من التلاميذ. *دراسات نفسية –مصر، ١٩* (٢)، ٤١٧-٤٤٩.

زيدان، سحر ومطر، عبدالفتاح (٢٠١٠). *سيكولوجية ذوي الإعاقة السمعيَّة وتربيتهم*. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

الزيديين، بثينة وعربيات، أحمد (٢٠١٥). *علاقة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في الاغتراب النفسي وأزمة الهُويَّة لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

سالم، أسامة وسالم، أميمة (٢٠١٦). الاتجاهات المعاصرة لمواجهة تحديات ومعوقات الدمج الشامل لأطفال الروضة الذاتويين .*مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، ٢٧* (١٠٩)، ٤٢٩-٤٥٢.

ستراوس، آنسيلم وكوربين، جوليت (١٩٩٩). *أساسيات البحث الكيفي: أساليب وإجراءات النظرية المجذرة*. (عبد الله بن حسين الخليفة، ترجمة). مركز البحوث والدِّراسات الانسانية. (نشر الكتاب الأصلي في عام ١٩٩٠).

السرطاوي، زيدان والشخص، عبدالعزيز والعبدالجبار، عبدالعزيز (٢٠١١). *الدمج الشامل: تربية غير العاديين في المدارس العادية*. دار الناشر الدولي.

سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٢). *تخطيط وتطوير المنهج لطفل ما قبل سن المدرسة*. دار اليازوري العلميَّة للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن والبلاوي، إيهاب (٢٠٠٥). *المعاقون سمعيًا*. دار الزهراء.

السوالمة، سامر محمد (٢٠١٣). تقييم البيئة التعليميَّة المقدمة للطلبة الصُّم وضعاف السمع في مدارسهم: دراسة وصفية لاستطلاع آراء طلاب ومعلمي الصُّم وضعاف السمع .*مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس –كلية التربية، ٣٧* (٣)، ١٠٦-١٦٤ .

السيد، رمضان (٢٠١٩). أثر التفاعل بين أشكال تقديم التذييلات الإلكترونية التشاركية ومستوياتها في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية التشاركية لدى التلاميذ الصُّم. *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٣٨)، ٣٩٩- ٤٧٢.

الشهري، حنان (٢٠١٣). *أثر استخدام شبكات التواصل الالكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيس بوك وتويتر نموذجًا": دراسة ميدانية على عينة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

شيتز، نانسي (٢٠١٥). *تعليم الصُّم في القرن الحادي والعشرين*. (طارق الريس، ترجمة). مطابع جامعة الملك سعود. (نشر الكتاب الأصلي في عام ٢٠١٢).

الصاوي، رحاب وطه، سهام (٢٠١٤). فاعلية برنامج ثنائي اللغة ثنائي الثقافة لتنمية ثقافة الحوار للأطفال الصُّم. *مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال –جامعة الإسكندرية)، مصر*، ٦ (١٧)، ١٨٧–٢٦٨.

الطنباري، فاتن وأحمد، أسماء والنشار، مصطفى (٢٠١٧). أثر استخدام الأطفال الصُّم لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بتنمية مهارات التواصل لديهم. *دراسات الطفولة– مصر*، ٢٠ (٧٤)، ١٢٩–١٣٦.

طه، فرج وأبو النيل، محمود وقنديل، شاكر ومحمد، حسين وعبد الفتاح، مصطفى (٢٠١٧). *معجم علم النفس والتحليل النفسي*. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

عبدالحميد، اعتماد وإمالم، وليد وعزيز، سامية (٢٠١٥). استخدامات الأطفال الصُّم لمواقع التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة منها. *دراسات الطفولة– مصر، ١٨* (٦٨)، ١٠٣–١٠٩.

عبدالسلام، كريمان (٢٠٠٠، ٢٥–٢٧ مارس). الاحترام المتبادل Mutal Respect بين المعلم والتلميذ .*المؤتمر العلمي السنوي – معاً من أجل مستقبل أفضل لأطفالنا، جامعة عين شمس – معهد الدِّراسات العليا للطفولة*، القاهرة: معهد الدِّراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١١٩ – ١٣٣.

العبدالكريم، راشد (٢٠٠٥). نحو نظرة أعمق في الظواهر التربوية: البحث النوعي. *مجلة المعرفة*، (١٢٥)، ١٠٤–١١١.

العبدالكريم، راشد (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*. مطابع جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع.

عبداللطيف، فاتن وبشير، هدى (٢٠٠٤). فاعلية برنامج أنشطة لإكساب طفل الروضة بعض مفاهيم ومهارات التربية الدولية قائم على مخروط الخبرة لإدجارديل .*التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة*، ٢١ (٦٧)، ١٠٣–١٥٤.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠). *الوسائل التعليميَّة في التربية الخاصة*. دار مقار للنشر والتوزيع.

عثمان، خالد عبد الحميد وعيسى، أحمد نبوي (٢٠١١). احتياجات تعليم الطلاب الصُّم بالمرحلة الجامعيَّة كما تدركها بعض الفئات المعنية: دراسة استطلاعية على ضوء معايير الجودة .*دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق –كلية التربية*، (٧١)، ١–٣٤.

عطية، محسن علي (٢٠٠٨). *الجودة الشاملة والمنهج*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عمر، أحلام (٢٠١٤). أهم الحاجات الاجتماعية – النفسية لدى الطالبة الجامعية السعودية ومدى إشباعها: دراسة مطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود .*مجلة الاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية*، ٨، ١٠١–١٥٦.

العنزي، وفاء وتركستاني، مريم (٢٠١٩). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨ (١٠)*، ٢٢-٤١.

عيسى، أحمد وعبيدات، يحيى (٢٠١٠). فاعلية برنامج تأهيلي سمعي لفظي وعلاقته بالتمييز السمعي والذاكرة السمعيَّة التتابعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في مدينة جدة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر*، ٢٠ (٨١)، ٢٢٤-٢٦٥.

غريب، أيمن (٢٠١٣، ٢٤-٢٥ أبريل). أثر سيولة المعلومات الفضائية في التكيف النفسي والاجتماعي بين طلبة المرحلة الثانوية الصُّم في الأردن وعلاقته بعدد من المتغيرات الناجمة عنها. *المؤتمر العلمي العربي السابع حول التعليم وثقافة التواصل الاجتماعي-جمعية الثقافة من أجل التنمية بسوهاج بالاشتراك مع جامعة سوهاج- مصر*، ٥٠٥-٥٤٨.

فهمي، عاطف عدلي (٢٠٠٤). *معلمة الروضة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قابيل، نهاد (٢٠١٨). الذكاء الثقافي وعلاقته بالاتجاه نحو دمج الصُّم بالتعليم الجامعي لدى عينة من طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية: جامعة بنها -كلية التربية*، ٢٩ (١١٤)، ٢٦٥-٣١٨.

قابيل، نهاد (٢٠١٩) .مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بتحديد نمط الهوية الثقافية للصم: دراسة سيكومترية – كلينيكية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٩* (٣٢)، ٢٧-٨١.

قابيل، نهاد وزيدان، وجدي والشعراوي، صالح والفنجري، حسن (٢٠١٧). ثنائي اللغة / ثنائي الثقافة ودورها في تحسين التواصل لدى الأطفال الصم: دراسة تحليلية .*مجلة كلية التربية: جامعة بنها -كلية التربية، ٢٨* (١١١)، ٤٠٢-٤٣٦.

القطان، سامية وسليم، دعاء وجاب الله، هشام وعبد الخالق، منال (٢٠١١). دراسة لسلوك المشاغبة لدى عينة من المراهقين الصُّم في ضوء سلوكيات جماعة الأقران .*مجلة كلية التربية: جامعة بنها -كلية التربية*، ٢٢ (٨٨)، ٢٧٢-٣٠٣.

قنديلجي، عامر والسامرائي، إيمان (٢٠٠٩). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. دار اليازوري العلميَّة للنشر والتوزيع.

كتلو، كامل (٢٠٠٨). الهُويَّة النفسية لدى الشباب الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٧* (١)، ١٨٣ - ٢٢٤.

كريسويل، جون (٢٠١٨). *تصميم البحوث الكميَّة- النوعيَّة- المزجية*. (عبد المحسن القحطاني، ترجمة). دار المسيلة للنشر والتوزيع (نشر الكتاب الأصلي في عام ٢٠١٤).

المالكي، يوسف (٢٠١٨). اتجاهات الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود نحو التعليم الجامعي. *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٩ (١٣٥)*، ٣٩٢-٤٣٢.

محمد، سعيد (٢٠١٠). الكفاءة الثقافيَّة كما يدركها الصُّم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات بمدينة الرياض: دراسة مقارنة. *مجلة الإرشاد النفسي، مصر،٢٧*، ٢٧٦-٣٤٠.

محمد، عادل (٢٠٠٧، ٧-٨ مايو). متطلبات الدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام: رؤية مستقبلية. *المؤتمر العلمي الحادي عشر -التربية وحقوق الانسان: جامعة طنطا، كلية التربية- مصر*، ١، ٥٦٠ – ٥٨٧.

محمود، إسماعيل وبكير، محمد وأحمد، عبدالرحمن وحسنين، إبراهيم (٢٠١٣). *المرجع في علم نفس الطفولة (حلول المشكلات النفسية)*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المسعودي، محمد والخفاجي، سجى (٢٠١٧). *التدريس وفلسفته التربوية في الكون الجامعي*. الرضوان للنشر والتوزيع.

المفدى، عمر (٢٠٠٢). *علم نفس المراحل العمرية: النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم* (ط٢). مطبعة دار طيبة.

نصار، أنور (٢٠١٣). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة ودورها في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدِّراسات*، ٦ (١)، ١٦١-١٨٥.

هالاهان، دانيال وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). *سيكولوجية غير العاديين وتعليمهم*: مقدمة في التربية الخاصة. (عادل عبدالله محمد، ترجمة). دار الفكر للنشر والتوزيع. (نشر الكتاب الأصلي في عام ٢٠٠٦).

الهمص، عبدالفتاح ودغمش، هالة (٢٠١٨). المعوقات التي تواجه الطلبة الصم في توظيف التعلم الإلكتروني وسبل التغلب عليها: الجامعة الإسلامية أنموذجاً. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٦ (٤)*، ٢٩٥-٣٢٦.

الوكيل، حلمي ومحمود، حسين (٢٠١٣). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى* (ط٣). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

## ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

Albrecht, G., Seelman, K., & Bury, M. (2001). *Handbook of Disability Studies*. Sage Publishing.

Angelides, P. (2001). The Development of an Efficient Technique for Collecting and Analyzing Qualitative Data: The Analysis of Critical Incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), 14* (3), 429–442.

Angelides, P., & Aravi, C. (2006). A Comparative Perspective on the Experiences of Deaf and Hard of Hearing Individuals as Students at Mainstream and Special Schools. *American Annals of the Deaf, 151* (5), 476–487.

Ansbacher, T. (2010). John Dewey's Experience and Education: Lessons for Museums. *Curator the Museum Journal, 41* (1), 36-50.

Awad, A. (2013). Facebook Impact on Psychological and Social Adjustment on Deaf High School Students in Jordan. *Journal of Education and Practice, 4* (3), 57-69.

Bartlett, R. (2017). The Experience of Deaf Students in Secondary Mainstream Classrooms. *Educational & Child Psychology, 34* (4), 60–69.

Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of Deaf Identities. *American Annals of the Deaf, 145* (5), 420-427.

Baumeister, R., Ashmore, R., & Jussim, L. (1997). *The Self and Society: Changes, Problems and Opportunities, Self and Identity.* Oxford University Press.

Beckner, B., & Helme, D. (2018). Deaf or Hearing: A Hard of Hearing Individual's Navigation between two Worlds. *American Annals of the Deaf, 163* (3), 394-412.

Bin Suhaim, A. (2017). *Faculty Perceptions of the Educational Value of Learning Management Systems* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Sheffield, United kingdom.

Blamey, P., Sarant, J., Paatsch, L., Barry, J., Bow, C., Wales, R., Wright, M., Psarros, C., Rattigan, K. & Tooher, R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 44* (2), 264-285.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101.

Bravo, E., Enache, M., VFernandez, V. & Simo, p. (2010). An Innovative Teaching Practice Based on online Channels: A Qualitative Approach. *World Journal on Educational Technology, 2* (2), 113-123.

Breivick, J. (2005). *Deaf Identities in the Making: Local Lives, Transnational Connections.* Gallaudet University Press.

Brunnberg, E. (2010). Hard-of-hearing Children's Sense of Identity and Belonging. *Scandinavian Journal of Disability Research, 12* (3), 179–197.

Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd ed.). Oxford University Press.

Carter, M. (2015). Deaf Identity Centrality: Measurement, Influences, and Outcomes. *An International Journal of Theory and Research , 15* (2), 146-172.

Carter, M., & Mireles, D (2016). Exploring the Relationship Between Deaf Identity Verification Processes and Self-Esteem. *An International Journal of Theory and Research, 16* (2), 102-114.

Cawthon, S., Nicholas, S., & Collier, M. (2009). Facilitating Access: What Information Do Texas Postsecondary Institutions Provide on Accommodations and Services for

Students Who Are Deaf or Hard of Hearing?. *American Annals of the Deaf, 153 (5),* 450–460.

Chapman, M., & Dammeyer, J. (2017a). The Significance of Deaf Identity for Psychological Well-Being. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22* (2), 187-194.

Chapman, M., & Dammeyer, J. (2017b). The Relationship between Cochlear Implants and Deaf Identity. *American Annals of the Deaf, 162* (4), 319-332.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. (2013). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge Ltd.

Cole, S. H., & Edelmann, R. J. (1991). Identity Patterns and Self- and Teacher-Perceptions of Problems for Deaf Adolescents: A Research Note. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 32* (7), 1159–1165.

Cornell, S., & Lyness, K. (2005). Therapeutic Implications for Adolescent Deaf Identity and Self- Concept. *Journal of Feminist Family Therapy, 16* (3), 31–49.

Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publishing.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.

Creswell. J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Cunningham, N., &Carmichael, T. (2017). Sampling, Interviewing and Coding: Lessons from a Constructivist Grounded Theory Study. *Paper presented at the European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*; *Kidmore End*. 78-85.

Daved, S. (2009). *The Impact of the Use of Facebook on the Building Society in the Context of Globalization.* Spectrum Publication.

Debevc, M., Kosec, P. & Holzinger, A (2011). Improving Multimodal Web Accessibility for Deaf People: Sign Language Interpreter Module. *Multimed Tools Appl, 54* (1), 181-199.

Duncana, M., & Lederberga, A. (2018). Relations between Teacher Talk Characteristics and Child Language in Spoken-Language Deaf and Hard-of-Hearing Classrooms. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 61* (12), 2977–2995.

Elhageen, A. (2004). *Effect of Interaction between Parental Treatment Styles and Peer Relations in Classroom on the Feeling of Loneliness among Deaf Children in Egypt* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Eberhard Karlos university, Germany.

Ellison, N., Lampe, C., & Steinfield, C. (2009). Feature- Social Network Sites and Society: Current Trends and Future Possibilities, *Interactions, 16*, 6-9.

Erikson, H. (1968). *Identity Formation: Youth and Crisis*. Norton.

Farrell, M. (2010). *Debating Special Education.* Routledge.

Fischer, L., & Whiter, J. (2001). The Deaf Identity Development Scale: A Revision and Validation. *Journal of Counseling Psychology, 48* (3), 355-358.

Foss, K. (2014). Constructing Hearing Loss or "Deaf Gain?" Voice, Agency, and Identity in Television's Representations of d/Deafness. *Critical Studies in Media Communication, 31* (5), 426-447.

Foster, S. (1998). Communication as Social Engagement: Implications for Interactions Between Deaf and Hearing Persons. *Scandinavian Audiology*, *27*, 116–124.

Foster, S., & Kinuthia, W. (2003). Deaf Persons of Asian American, Hispanic American, and African American backgrounds: A study of intraindividual diversity and identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8* (3), 271-290.

Frank, A (2014). The Identity Development of the Only Hearing Child in an All-Deaf Family. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association (JADARA), 49* (1),4-26.

Gale, E. (2010). Exploring Perspectives on Cochlear Implants and Language Acquisition Within the Deaf Community. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16* (1), 121-139.

Gallaudet Research Institute. (2004). *Regional and National Summary report of Data from the Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children & Youth*. Gallaudet University.

Gerich, J., & Fellinger, J. (2010). Effects of Social Networks on the Quality of Life in an Elder and Middle Aged, Deaf Community Sample. *Journal of Deaf Studies and Deaf,* (17) 1, 102-115.

Glickman, N. (1993). Deaf Identity Development: Construction and Validation of a Theoretical Model [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Massachusetts. Boston.

Goldblat, E., & Most, T. (2018). Cultural Identity of Young Deaf Adults with Cochlear Implants in Comparison to Deaf without Cochlear Implants and Hard-of-Hearing Young Adults. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23* (3), 228-239.

Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Informal Learning and Identity Formation in Online Social Networks. *Learning, Media and Technology, 34* (2), 119-140.

Grindal, M., & Nieri, T. (2016). The Relationship between Ethnic-Racial Socialization and Adolescent Substance Use: An Examination of Social Learning as a Causal Mechanism. *Journal of ethnicity in substance abuse, 15* (1), 3-24.

Grushkin, D. (2003). A Dual Identity for Hard of Hearing Students: Good for the World, Good for the Deaf Community, Critical for Students. https://hearmehearmenot.files.wordpress.com/2008/11/dual_identity_for_hoh_students-odyssey-2003.pdf

Habibis, D. (2010). Ethics and social research. In M. Walter (Ed.), *Social research methods*. Oxford University Press.

Hadjikakou, K. (2011). Deaf Identity Construction: A Case Study. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Psychologica, 4*, 22-33.

Hadjikakou, K., & Nikolaraizi, M. (2007). The Impact of Personal Educational Experience and Communication Practice on the Construction of Deaf Identity in Cyprus. *American Annals of the Deaf, 152* (4), 398-414.

Hall, W., Smith, S., Sutter, E., DeWindt, L., & Dye, T. (2018). Considering Parental Hearing Status as a Social Determinant of Deaf Population Health: Insights from Experiences of the "Dinner Table Syndrome." *PloS one, 13* (9), 1–8.

Hardy, J. (2010). The Development of a Sense of Identity in Deaf Adolescents in Mainstream Schools. *Educational & Child Psychology, 27* (2), 58-67.

Henderson, V., Grinter R., & Starner T. (2005). *Electronic Communication by Deaf Teenagers. Technical Report GIT-GFU-05-34*, Georgia Institute of Technology, GVU Center, College of Computing.

Hillzensaure, M., & Dotter, F. (2012). The "Sign on" –Model for Teaching Written Language to Deaf People. Systemics*, Cybernetics and Informatics, 10* (4), 69-74.

Hindley, P., Hill, P., McGuigan, S., & Kitson, N. (1994). Psychiatric Disorder in Deaf and Hearing Impaired Children and Young People: A Prevalence Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35* (5), 917–934.

Hintermair, M. (2008). Self-esteem and Satisfaction with Life of Deaf and Hard-of-Hearing People—A Resource-Oriented Approach to Identity Work. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13* (2) ,278–300.

Hirsch, S., Lazarus, N., Wisler, A., & Cerasani, G. (2013). Pursuining Research Through Focus Groups: A Capstone Experience Meets Disciplinary, General Education Goals. *CUR Quarterly, 33* (4), 23 – 27.

Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Construction: Influences of School Experiences, Peers, and Teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7* (1), 134-148.

Jambor, E. (2009). *Quality of Life of Deaf and Hard of Hearing Individuals in Northern Nevada* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Nevada, Reno.

Jones, S., & McEwen, M. (2000). A Conceptual Model of Multiple Dimensions of Identity. *Journal of College Student Development, 41* (4), 14-405-414.

Juffer, K. (1983). Initial Development and Validation of an Instrument to Access Degree of Culture Adaption. In Bransford, R J. (Ed.), Monograph series 4. BUENO Center for Multicultural Education.

Kemmery, M., & Compton, M. (2014). Are You Deaf or Hard of Hearing? Which Do You Go by: Perceptions of Identity in Families of Students with Hearing Loss. *The Volta Review, 114* (2), 157-192.

Kennedy, M. (2005). Planning for Inclusion. *American School & University, 78* (4), 20-26.

Kent, B. (2003). Identity Issues for Hard-of-Hearing Adolescents Aged 11,13, and 15 in Mainstream Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8* (3), 315- 324.

Khairuddin, K., Miles, S., & McCracken, W. (2018). Deaf Learners' Experiences in Malaysian Schools: Access, Equality and Communication. *Social Inclusion, 6* (2), 46-55.

Kobosko, J (2010). How Do Deaf Adolescents Experience Themselves? Deaf Identity and Oral or Sign Language Communication. *Cochlear Implants International, 11* (2) ,319-322.

Korstjens, I. & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice, 24* (1), 120–124.

Kossewska, J. (2008). Personal Identity in Deaf Adolescents. *The Journal of Special Education and Rehabilitation, 9* (1), 67-75.

Kunnen, E. (2014). Identity Development in Deaf Adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19* (4), 496–507.

Leigh, I. (1999). Inclusive Education and Personal Development. *Journal of Deaf studies and Deaf Education, 4,* 236–245.

Leigh, I. (2009). *A Lens on Deaf Identities* (*Perspectives on Deafness).* Oxford University Press.

Leigh, I., Marcus, A., Dobosh, P., & Allen, T. (1998). Deaf/ Hearing Cultural Identity Paradigms: Modification of the Deaf Identity Development Scale. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3* (4), 329-338.

Lersilp, T. (2006). *Anxiety in Deaf High School Students about the Future Education and Career: Pilot Study of a School for the Deaf* [Unpublished Master's Project]. Rochester Institute of Technology. Thailand.

Levy, M., Garstka, T. A., Lieberman, A., Thompson, B., Metzenthin, J., & Noble, J. (2014). The Educational Experience of Youth in Foster Care. *Journal of At-Risk Issues*, *18* (2), 11–19.

Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2010). *Methods in Educational Research: from Theory to Practice* (2nd ed). Jossey-Bass.

Luckner, J., & Muir, S. (2001). Successful Students Who Are Deaf in General Education Settings. *American Annals of the Deaf, 146* (5), 435.

Lund, E., & Ross, S. (2016). Peer Victimization in Students who are Deaf and Hard of Hearing: Exploring Educational Placement. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association (JADARA), 50* (2), 20–43.

Marschark, M., Zettler, I., & Dammeyer, J. (2017). Social Dominance Orientation, Language Orientation, and Deaf Identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22* (3), 269–277.

Maslow. A.H (1970). *Religions, Values, and Peak-Experiences*. Viking.

Maxwell, J. (2009). *Designing a Qualitative Study*. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds.), The Sage handbook of applied social research methods (2nd ed., pp.214–253). Sage Publishing.

Maxwell-McCaw, D., & Zea, M. (2011). The Deaf Acculturation Scale (DAS): Development and of a 58 Item Measure. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16,*1-18.

Mayer, C., Akamatsu, C. T., & Stewart, D. (2002). A Model for Effective Practice: Dialogic Inquiry with Students who are Deaf. *Exceptional Children, 68* (4), 485-502.

Mcllroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16* (4), 494-511.

Merriam-Webster. (n.d). Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved February 9, 2019 from: http://www.merriam-webster.com/

Mino, J. (2004). Planning for Inclusion: Using Universal Instructional Design to Create a Learner-Centered Community College Classroom. *Equity & Excellence in Education, 37*, 154–160.

Mitchell, R., & Karchmer, M. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies, 4* (2), 138-163.

Miyamoto, R., Hay-McCutcheon, M., Kirk, K., Houston, D., & Bergeson-Dana, T. (2008). Language Skills of Profoundly Deaf Children Who Received Cochlear Implants Under 12 Months of Age: a Preliminary Study. *Acta Otolaryngol, 128* (4), 373-377.

Moog, J., Geers, A., Gustus, C., & Brenner, C. (2011). Psychosocial Adjustment in Adolescents Who have Used Cochlear Implants Since Preschool. *Ear and Hearing*, *31* (1).75-83.

Moores, D. (2005). Cochlear Implants: An Update. *American Annals of the Deaf*, *150* (4), 327–328.

Moores, D. (2001). *Education the Deaf: Psychology, Principles, and Practice* (5th ed). Houghton Mifflin Company.

Moores, D. (2010). Integration → Inclusion → Oblivion. *American Annals of the Deaf, 155* (4), 395-396.

Mugeere, A., Atekyereza, P., Kirumira, E., & Hojer, S (2015). Deaf Identities in a Multicultural Setting: the Ugandan Context. *African Journal of Disability, 4* (1), 1-9.

Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Sage Publications.

Musyoka, M., Gentry, M., & Meek, D. (2017). Perceptions of Teachers' Preparedness to Teach Deaf and Hard of Hearing Students with Additional Disabilities: A

Qualitative Case Study. *Journal of Developmental & Physical Disabilities, 29* (5), 827–848.

Najarian, C. (2008). Deaf Women: Educational Experiences and Self-Identity. *Disability & Society, 23* (2), 117-128.

National Association of the Deaf – NAD. (n.d). Community and Culture – Frequently Asked Questions. Retrieved January12, 2019 from: https://www.nad.org/resources/american-sign-language/community-and-culture-frequently-asked-questions/

Nikolaraizi, M. & Hadjikakou, K. (2006). The Role of Educational Experiences in the Development of Deaf Identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11* (4), 477-492.

Norman, N., & R. Jamieson, J. (2015). Social and Emotional Learning and the Work of Itinerant Teachers of the Deaf and Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf, 160* (3), 272–288.

Ntinda, K., Thwala, S., & Tfusi, B. (2019). Experiences of Teachers of Deaf and Hard-of-Hearing Students' in a Special Needs School: An Exploratory Study. *Journal of Education and Training Studies*, *7* (7), 79–89.

Obasi, C. (2008). Seeing the Deaf in "Deafness"1. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13* (4). 455-465.

Ohna, S. (2004). Deaf in my Own Way: Identity, Learning and Narratives. *Deafness & Education International, 6* (1),20 - 38

Oliva, G. (2004). *Alone in the Mainstream: A Deaf Woman Remembers Public School.* Gallaudet University Press.

Omar, H. (2014). *A grounded Theory Study to Evaluate the Use of Community-based Technologies to Enhance the Educational Experience for Deaf and Hard of Hearing Students in Higher Education*. (published No. 648582). [Doctoral Dissertation, University of Hawaii]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Padden, C. (1998). *From the Cultural to the Bicultural: The Modern Deaf Community.* In I. Parasnis (Ed.), Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. Cambridge University.

Palmer, C., Boudreault, P., Baldwin, E., & Sinsheimer, J. (2014). Impact of Genetic Counseling and Connexin-26 and Connexin-30 Testing on Deaf Identity and Comprehension of Genetic Test Results in a Sample of Deaf Adults: A Prospective, Longitudinal Study. *PloS one, 9* (11), 1-13.

Piaget, J. (1960). *The General Problems of the Psychobiological Development of the Child*. In J. Tanner & B. Inhelder (Eds.), Discussions on child development. 4 (pp.3–27). Tavistock.

Piaget, J., & Gruber, H. (1977). *The Essential Piaget*. Routledge & Kegan Paul.

Phinney, J. (2008). Culture Identity Formation in Multicultural Contexts. *Forum Research, 21* (3), 79-84.

Ponterotto, J. (1988) . Racial Consciousness Development among White Counselor Trainees: A stage Model. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 16 (4),* 146-156.

Powell-Williams, M. (2018). Life in the Neither World: Identity Work as Relational Negotiation of Authenticity and Stigma Management for Biculturally Deaf Individuals Living between Worlds. *Deviant Behavior, 39* (2), 243-256.

Richardson, J., & Powell, J. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford University Press.

Ritzmann, J., & Gore, J. (2019). Deaf Culture: Bicultural Identity Integration's Effect on Self-Esteem. *Kentucky Journal of Undergraduate Scholarship, 3* (1).59-68.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4thed.). John Wiley & Sons.

Rose, T., Lindsey, M., Xiao ,Y., Finigan-Carr, N., & Joe, S. (2017). Mental Health and Educational Experiences among Black Youth: A Latent Class Analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 46* (11), 2321-2340.

Rosen, R. (2006). An Unintended Consequence of IDEA: American Sign Language, the Deaf Community, and Deaf Culture into Mainstream Education. *Disability Studies Quarterly, 26* (2), 35-35.

Ross, M. (1996). *Personal and Social Identity of Hard of Hearing People. Rehabilitation Engineering Research Center on Hearing Enhancement.* Retrieved January 10, 2019 from: http://www.hearingresearch.org.

Rothestein, L., & Johnson, J. (2014). *Special Education Law*. Sage Publications: U.S.A.

Ryan, G., & Bernard, H. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods,15* (1), 85 -109.

Sari, H. (2005). An Analysis of the Relationship between Identity Patterns of Turkish Deaf Adolescents and the Communication Modes Used in Special Residential Schools for the Hearing Impaired and Deaf. *Deafness and Education International, 7* (4), 206–222.

Senghas, R., & Monaghan, L. (2002). Signs of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language. *Annual Review of Anthropology, 31* (1), 69-97.

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook* (3rd ed.). Sage Publications.

Simms, L., & Thumann, H. (2007). In Search of a New, Linguistically and Culturally Sensitive Paradigm in Deaf Education. *American Annals of the Deaf, 152* (3), 302-311.

Sisia, N. (2012). *Social Silence: A phenomenological Study of the Social Experience of Deaf Students from Hearing Families in a Mainstream Educational Setting*

(published No. 3495810). [Doctoral Dissertation, Northeastern University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Skelton, T., &Valentine, G. (2003). 'It Feels Like Being Deaf is Normal': An Exploration into the Complexities of Defining D/deafness and Young D/deaf People's Identities. *Canadian Geographer, 47* (4), 451-466.

Smith, D. (2004). *Introduction to Special Education: Teaching in An Age of Opportunity* (5th ed). Pearson Education, me.

Smith, D. (2013). Deaf Adults: Retrospective narratives of School Expectations and teacher Expectations. *Disability & Society, 28* (5), 674-686.

Staten, F. (2011). *Examining the Influence of the Residential School for the Deaf Experience on Deaf Identity* (published No. 3494213). [Doctoral Dissertation, University of Iowa]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Sutton-Spence, R. (2010). The Role of Sign Language Narratives in Developing Identity for Deaf Children. *Journal of Folklore Research, 47* (3), 265-305.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* Sage Publications.

Toofaninejad, E., Zavaraki, E., Dawson, S., Poquet, O ., & Daramadi, P. (2017) .Social Media Use for Deaf and Hard of Hearing Students in Educational Settings: a Systematic Review of literature. *Deafness & Education International, 19* (3-4), 144-161.

Trebesch, S. (2008). Developing Persons in Christian Organizations: A Case Study of OMF international. *the Journal of Applied Christian Leadership, 2* (2), 27-68.

Turner, S., Lynas, W., & Pumfrey, P. (1998). Supporting Families with Deaf Children under Five: Policy, Practice and Collaboration between Education and Social Services Departments. *British Journal of Special Education, 25* (1), 8-33.

Vinoski, E., Graybill, E. & Roach, A. (2016). Building Self-Determination Through Inclusive Extracurricular Programs. *Teaching Exceptional Children, 48* (5), 258-265.

Walters,J., & Gardner, H. (Ed.). (1986). *The Crystallizing Experience: Discovering an Intellectual Gift.* R.J. Sternberg., & J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp.306-331). Cambridge University Press, MA.

Watts, M., & Ebbutt, D. (1987). 'More than the Sum of the Parts: Research Methods in Group Interviewing'. *British Educational Research Journal, 13* (1), 25-34.

Webster, R. (2015). The Classroom Experiences of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools—1976 to 2012. What do data from systematic observation studies reveal about pupils' educational experiences over time?. *British Educational Research Journal, 41* (6), 992-1009.

Webster, R., & Blatchford, P. (2019). Making Sense of 'Teaching', 'Support' and 'Differentiation': The Educational Experiences of Pupils with Education, Health and Care Plans and Statements in Mainstream Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education, 34* (1), 98–113.

Weinreich, P., & Saunderson, W (2003). *Analysing Identity: Cross-Cultural, Societal and Clinical Contexts.* Routledge.

Weldon, K. (2017). *Examining Prelingually Deaf and Hard of Hearing College Students on Self-Identity and Acculturation*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Lamar University, Texas.

Wellington, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

Wellington, J., & Szczerbinski, M. (2007). *Research Methods for the Social Sciences*. Continuum.

Weiner, M., & Miller, M. (2006). Deaf Children and Bullying: Directions for Future Research. *American Annals of the Deaf, 151* (1), 61–70.

Winn, S. (2007). Sign Language Acquisition and Use by Single-Generation Deaf Adults in Australia Who Attended Specific Educational Settings for Deaf and Hard of Hearing Children. *Sign Language Studies, 8* (1), 59–71.

Woosley, M., Harrison, T., & Gardner, R. (2004). A Preliminary Examination of Instructional Arrangements, Teaching Behaviors, Levels of Academic Responding of Deaf Middle School Students in Three Different Educational Settings. *Education & Treatment of Children, 27* (3), 263–279.

Yair, G. (2008). Key Educational Experiences and Self-Discovery in Higher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 24 (1), 92–103.

Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.

Yuhan, X. (2013). Peer Interaction of Children with Hearing Impairment. *International Journal of Psychological Studies, 5* (4), 17-25.

# الملاحق

## ملحق (أ): مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع (الصورة الأولية)

جامعة الملك سعود
King Saud University
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ/ة الدكتور/ة الفاضل/ة..... حفظه/ا الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

حيث إن الباحثة تقوم بإجراء دراسة علمية بعنوان" دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة (مسار إعاقة سمعية)، والتي تهدف إلى التعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها، لذا قامت الباحثة بتطوير مقياس للكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات والذي سيوجه إلى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض.

علمًا بأن الباحثة تقصد بالهُويَّة الثقافيَّة في هذه الدِّراسة: إدراك الطالبة الصمَّاء وضعيفة السمع بعضويتها داخل الجماعة والالتزام بقيمها ومعتقداتها، والتي تتكوَّن من خلال الخِبرات والتفاعلات بين الذات والبيئة التي تتواجد فيها، والتي تتأثر بالخِبرات التعليميَّة التي مرت بها الطالبة في البيئات التعليميَّة في المراحل الدراسيَّة المختلفة.

آمل التكرم بالاطلاع على الأداة وإبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم فيما يخص: صلاحية العبارات وتغطيتها للأبعاد، مدى ملائمة كل فقرة للبعد الخاص بها، الصياغة اللغوية، تحديد عدد البدائل، إضافة أو تعديل أو حذف ما ترونه مناسبًا، والجوانب الأخرى التي ترون ضرورة مراعاتها لتحقيق هدف الدِّراسة الحاليَّة. علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، محايد=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة=١).

**شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم.**

**الباحثة:** نورة بنت ابراهيم الباش.

norahalbash@gmail.com

**البيانات الأولية للمحكم/ة:**

اسم المحكم/ة..... المرتبة العلميَّة .....

الجامعة..... القسم ..... التخصص الدقيق.....

**البيانات الأولية للطالبة:**

| | |
|---|---|
| * **العمر**: | * **درجة الفقد السمعي**: |
| ○ ١٩-٢٠ | ○ صمَّاء. |
| ○ ٢١-٢٢ | ○ ضعيفة سمع. |
| ○ ٢٣-٢٤ | |
| ○ ٢٥-٢٦ | |
| ○ أخرى (  ). | |
| * **الحالة السمعيَّة للوالدين**: | ***طريقة التواصل المستخدمة**: |
| ○ أصمان/ ضعيفا سمع. | ○ إشارية. |
| ○ سامعة. | ○ شفهية. |
| ○ بعضهم صم/ ضعاف سمع والبعض الآخر سامع. | ○ كلية. |
| ***نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة**: | * **المستوى الدراسي في الجامعة**: |
| ○ معهد الأمل. | ○ الأول- الثاني. |
| ○ برامج دمج جزئي. | ○ الثالث- الرابع. |
| ○ برامج دمج كلي. | ○ الخامس- السادس. |
| ○ معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي. | ○ السابع- الثامن. |
| ○ معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي. | |
| * **الكليَّة**:..... | * **التخصص**:..... |

***معلومات للتواصل:**

**رقم الجوال**: .....

**البريد الالكتروني**: .....

## مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة

| م | العبارة | درجة الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| ١ | أشعر بالارتياح عند التعامل مع السامعين. | | | | | |
| ٢ | أشعر بالأسف تجاه الصُّم وضعاف السمع الذين يعتمدون على لغة الإشارة. | | | | | |
| ٣ | أفتخر بانتمائي لمجتمع وثقافة الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٤ | أرى بأنه لا يمكن للصم وضعاف السمع الاندماج مع السامعين. | | | | | |
| ٥ | أشعر بالثقة عند تواجدي في مجتمع السامعين. | | | | | |
| ٦ | أحزن عند انتقاد الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٧ | أستمتع بالأدوار التي أقوم بها مع السامعين. | | | | | |
| ٨ | أشعر بالرضا كوني صمَّاء/ ضعيفة سمع. | | | | | |
| ٩ | استمتع بالذهاب إلى نوادي وتجمعات الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ١٠ | أرغب في حضور مناسبات السامعين وتجمعاتهم. | | | | | |
| ١١ | استمتع بمشاهدة أشرطة الفيديو للقصص والروايات بلغة الإشارة. | | | | | |
| ١٢ | أحب الاطلاع على أخبار المشاهير السامعين. | | | | | |
| ١٣ | أحب المشاركة في الأنشطة التي تعزز حقوق الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |

| م | العبارة | درجة الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| ١٤ | أحب تعريف السامعين بثقافة الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ١٥ | استمتع بالاطلاع على الأخبار المهمة في مجتمع السامعين. | | | | | |
| ١٦ | أحب قراءة المجلات والكتب المكتوبة باللغة المنطوقة. | | | | | |
| ١٧ | أفضِّل أن يكون تعليمي في مدرسة خاصة بالصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ١٨ | أفضل أن تكون بيئة عملي من السامعين. | | | | | |
| ١٩ | أفضِّل أن يكون لدي أخوة سامعين. | | | | | |
| ٢٠ | أتمنى الارتباط بشخص أصم أو ضعيف سمع. | | | | | |
| ٢١ | معظم علاقاتي الاجتماعية مع السامعين. | | | | | |
| ٢٢ | احرص على المشاركة في المناسبات الاجتماعية التي يتجمع فيها الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٢٣ | أشارك السامعين مشاعري وأفكاري الشخصية. | | | | | |
| ٢٤ | يصعب علي تكوين صداقات مع السامعين. | | | | | |
| ٢٥ | أؤمن بأهمية زراعة القوقعة للصم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٢٦ | أعتقد بأن التواصل مع الصُّم وضعاف السمع أفضل من التواصل مع السامعين. | | | | | |
| ٢٧ | أشجع عادات وتقاليد الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |

| م | العبارة | درجة الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| ٢٨ | أؤمن بقيم ومعتقدات السامعين. | | | | | |
| ٢٩ | أعتقد بأن لغة الإشارة تمثل ثقافة الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٣٠ | أؤمن بأهمية التواصل اللفظي للصم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٣١ | أعتقد بأن مجتمع السامعين قريب من مجتمع الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٣٢ | أؤمن بدور المؤسسات والمنظمات الخاصة بالصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٣٣ | أتقن استخدام لغة الإشارة. | | | | | |
| ٣٤ | أجيد فهم لغة الإشارة من الأشخاص الآخرين. | | | | | |
| ٣٥ | أجيد القراءة والكتابة باللغة العربية. | | | | | |
| ٣٦ | أجيد التواصل مع السامعين عبر مواقع التواصل الاجتماعي | | | | | |
| ٣٧ | أستطيع التحدث شفويًا للتعبير عن احتياجاتي | | | | | |
| ٣٨ | أفهم اللغة العامية للغة الإشارة المستخدمة في البيئة السعودية. | | | | | |
| ٣٩ | أجيد قراءة الشفاه عند الحديث مع السامعين. | | | | | |
| ٤٠ | أواجه صعوبة في فهم التعبيرات المنطوقة التي يستخدمها السامعون. | | | | | |

**عبارات أخرى ترون إضافتها:**

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

**انتهى.. مع شكر الباحثة وتقديرها.**

## تعليمات التصحيح:

**للحصول على النتيجة المرجوة من مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع السمع يرجى اتباع الخطوات التالية:**

١-حساب مجموع الاستجابة على العبارات في الأبعاد السابقة كما يلي:

أ-العبارات (٣-٤-٦-٨-٩-١١-١٣-١٤-١٧-٢٠-٢٢-٢٤-٢٦-٢٧-٢٩-٣٢-٣٣-٣٤-٣٨-٤٠) تمثل عبارات الهُويَّة الصمَّاء.

ب-العبارات (١-٢-٥-٧-١٠-١٢-١٥-١٦-١٨-١٩-٢١-٢٣-٢٥-٢٨-٣٠-٣١-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩) تمثل عبارات الهُويَّة السَّامعة.

٢-استخراج متوسط درجة المشاركات من خلال تقسيم مجموع عبارات كل من (الهُويَّة الصمَّاء-الهُويَّة السَّامعة) على ٢٠ كما يلي:

مجموع عبارات الهُويَّة الصمَّاء=..... ÷٢٠= متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء.

مجموع عبارات الهُويَّة السَّامعة=..... ÷٢٠= متوسط درجة الهُويَّة السَّامعة.

٣-تحديد شكل الهُويَّة الثقافيَّة من خلال متوسط درجات المشاركات في الهُويَّة الصمَّاء والهُويَّة السَّامعة ومقارنة الاختلافات بين المتوسطين وفقًا لما يلي:

- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو >٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو ≤ ٣ = (هُويَّة سامعة).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو >٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو >٣ = (هُويَّة هامشيَّة).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو ≤٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو >٣ = (هُويَّة صمَّاء).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو ≤٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو ≤٣ = (هُويَّة ثنائيَّة الثقافة).

(ملاحظة: يتم اختيار شكل واحد فقط من أشكال الهُويَّة).

## ملحق (ب): بيان بأسماء الأساتذة المحكمين للمقياس

# بيان بأسماء الأساتذة المحكمين للمقياس

| م | الاسم | التخصص | المرتبة | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | أ.د. سلطان بن موسى العويضة | علم النفس | أستاذ | جامعة الملك سعود |
| ٢ | د. شريفة بنت عبدالله الزبيري | تربية خاصة | أستاذ مشارك | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن |
| ٣ | د. وداد بنت عبدالرحمن أباحسين | تربية خاصة | أستاذ مشارك | جامعة الملك سعود |
| ٤ | د. أحمد بن رجب محمد السيد | تربية خاصة | أستاذ مشارك | جامعة الملك فيصل |
| ٥ | د. غيثان بن صالح العمري | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة طيبة |
| ٦ | د. أحمد بن ناصر العاصم | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز |
| ٧ | د. عاطف بحراوي | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة الملك فيصل |
| ٨ | د. عادل الهجين | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة الملك فيصل |
| ٩ | د. أماني بوخمسين | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة الملك فيصل |
| ١٠ | د. ناهد حسن آل حمد | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة الملك فيصل |
| ١١ | د. لبنى نعمان النور | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة الملك فيصل |
| ١٢ | د. سليمان بن رجب الشيخ | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة طيبة |
| ١٣ | د. ربى عبد المطلوب | علم النفس | أستاذ مساعد | جامعة الملك سعود |
| ١٤ | د. سمية النجاشي | مناهج وطرق تدريس | أستاذ مساعد | جامعة الملك سعود |

## ملحق (ج): مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع (الصورة النهائية)

جامعة الملك سعود
King Saud University

كلية التربية
قسم التربية الخاصة

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

حيث إن الباحثة تقوم بإجراء دراسة علمية بعنوان" دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة (مسار إعاقة سمعية)، والتي تهدف إلى التعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها، لذا قامت الباحثة بتطوير مقياس للكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض.

علماً بأن الباحثة تقصد بالهُويَّة الثقافيَّة في هذه الدِّراسة: إدراك الطالبة الصمَّاء وضعيفة السمع بعضويتها داخل المجتمع والالتزام بقيمه ومعتقداته، والتي تتكوَّن من خلال الخِبرات والتفاعلات بين الذات والبيئة التي تتواجد فيها، والتي تتأثر بالخِبرات التعليميَّة التي مرت بها الطالبة في البيئات التعليميَّة في المراحل الدراسيَّة المختلفة.

لذا تأمل الباحثة التكرم بقراءة عبارات المقياس، ووضع علامة (√) أمام الرقم الذي يتوافق مع استجابتك، حيث يوجد أمام كل عبارة خمسة بدائل كالتالي (أوافق بشدة= ٥، أوفق= ٤، محايد= ٣، لا أوافق= ٢، لا أوافق بشدة= ١)، علماً بأن إجابتك ستبقى موضع تقدير وسرية تامة ولن تستخدم إلاَّ في أغراض البحث العلمي.

**شاكرة ومقدرة لك حسن تعاونك.**

**الباحثة:** نورة بنت ابراهيم الباش.

norahalbash@gmail.com

## البيانات الأولية:

*** العمر:**

- من ١٨-٢٠ سنة.
- من ٢١-٢٣ سنة.
- من ٢٤ سنة فأكثر.

*** الحالة السمعيَّة للطالبة:**

- صمَّاء.
- ضعيفة سمع.

*** الحالة السمعيَّة للوالدين:**

- أصمان/ ضعيفا سمع.
- سامعان.
- أحدهما أصم/ ضعيف سمع، والآخر سامع.

***طريقة التواصل المستخدمة:**

- إشارية.
- شفهية.
- كلية.

***نوع البيئة التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في جميع المراحل الدراسيَّة:**

- معهد الأمل.
- برامج دمج جزئي.
- برامج دمج كلي.
- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي.
- معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي.
- مدرسة عامة بدون برامج دمج.

*** المستوى الدراسي في الجامعة:**

- سنة تأهيلية.
- الأول- الثاني.
- الثالث- الرابع.
- الخامس- السادس.
- السابع- الثامن.

***التخصص:**

- سنة تأهيلية.
- سنة أولى مشتركة.
- تربية خاصة.
- سياحة وآثار.

آخر- يرجى التحديد (.....)

***معلومات للتواصل:**

**الاسم (اختياري)** ..... **رقم الجوال**.....

**البريد الالكتروني:** .....

## مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة

| م | العبارة | درجة الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| ١ | أشعر بالارتياح عند التعامل مع السامعين. | | | | | |
| ٢ | أشعر بالأسف تجاه الصُّم وضعاف السمع الذين لا يستطيعون التواصل مع السامعين. | | | | | |
| ٣ | أفتخر بانتمائي لمجتمع وثقافة الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٤ | أشعر بالثقة عند تواجدي مع السامعين. | | | | | |
| ٥ | أستمتع بالأدوار التي أقوم بها مع السامعين. | | | | | |
| ٦ | أشعر بالرضا كوني صمَّاء/ ضعيفة سمع. | | | | | |
| ٧ | استمتع بالذهاب إلى نوادي وتجمعات الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٨ | أشارك السامعين في حضور مناسباتهم وتجمعاتهم. | | | | | |
| ٩ | استمتع بمشاهدة أشرطة الفيديو للقصص والروايات بلغة الإشارة. | | | | | |
| ١٠ | أحب الاطلاع على أخبار المشاهير السامعين. | | | | | |
| ١١ | أحب المشاركة في الأنشطة التي تعزز حقوق الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ١٢ | أحب تعريف السامعين بثقافة الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ١٣ | استمتع بالاطلاع على الأخبار المهمة في مجتمع السامعين. | | | | | |
| ١٤ | أحب قراءة المجلات والكتب المكتوبة باللغة المنطوقة. | | | | | |

| م | العبارة | درجة الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| ١٥ | أفضِّل الدِّراسة في مدرسة خاصة بالصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ١٦ | أفضِّل العمل مع السامعين. | | | | | |
| ١٧ | أفضِّل أن يكون لدي أخوة سامعين. | | | | | |
| ١٨ | أتمنى الارتباط بشخص أصم أو ضعيف سمع. | | | | | |
| ١٩ | معظم علاقاتي الاجتماعية مع السامعين. | | | | | |
| ٢٠ | احرص على المشاركة في المناسبات الاجتماعية التي يتجمع فيها الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٢١ | أشارك السامعين مشاعري وأفكاري الشخصية. | | | | | |
| ٢٢ | يصعب علي تكوين صداقات مع السامعين. | | | | | |
| ٢٣ | أؤمن بأهمية زراعة القوقعة للصم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٢٤ | أعتقد بأن التواصل مع الصُّم وضعاف السمع أسهل من التواصل مع السامعين. | | | | | |
| ٢٥ | ألتزم بعادات وتقاليد الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٢٦ | أؤمن بقيم ومعتقدات السامعين. | | | | | |
| ٢٧ | أعتقد بأن لغة الإشارة تمثل ثقافة الصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٢٨ | أؤمن بأهمية التواصل اللفظي للصم وضعاف السمع. | | | | | |

| م | العبارة | درجة الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| ٢٩ | أعتقد بأن مجتمع السامعين قريب من مجتمع الصُّم وضعاف السمع في الأفكار والاهتمامات. | | | | | |
| ٣٠ | أؤمن بدور المؤسسات والمنظمات الخاصة بالصُّم وضعاف السمع. | | | | | |
| ٣١ | أتقن التعبير باستخدام لغة الإشارة. | | | | | |
| ٣٢ | أفهم لغة الإشارة من الأشخاص الآخرين. | | | | | |
| ٣٣ | أجيد القراءة والكتابة باللغة العربية. | | | | | |
| ٣٤ | أجيد التواصل مع السامعين عبر مواقع التواصل الاجتماعي | | | | | |
| ٣٥ | أستطيع التحدث شفويًا للتعبير عن احتياجاتي | | | | | |
| ٣٦ | أفهم تنوع اللهجات المحلية للغة الإشارة المستخدمة في البيئة السعودية. | | | | | |
| ٣٧ | أجيد قراءة الكلام عند الحديث مع السامعين. | | | | | |
| ٣٨ | أواجه صعوبة في فهم التعبيرات المنطوقة التي يستخدمها السامعون. | | | | | |

**انتهى.. مع شكر الباحثة وتقديرها.**

## تعليمات التصحيح:

**للحصول على النتيجة المرجوة من مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، يرجى اتباع الخطوات التالية:**

١-حساب مجموع الاستجابة على العبارات في الأبعاد السابقة كما يلي:

أ-العبارات (٣-٦-٧-٩-١١-١٢-١٥-١٨-٢٠-٢٢-٢٤-٢٥-٢٧-٣٠-٣١-٣٢-٣٦-٣٨) تمثل عبارات الهُويَّة الصمَّاء.

ب-العبارات (١-٢-٤-٥-٨-١٠-١٣-١٤-١٦-١٧-١٩-٢١-٢٣-٢٦-٢٨-٢٩-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧) تمثل عبارات الهُويَّة السَّامعة.

٢-استخراج متوسط درجة المشاركات من خلال تقسيم مجموع عبارات كلًا من (الهُويَّة الصمَّاء-الهُويَّة السَّامعة) على عدد العبارات كما يلي:

مجموع عبارات الهُويَّة الصمَّاء=..... ÷١٨= متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء.

مجموع عبارات الهُويَّة السَّامعة=..... ÷٢٠= متوسط درجة الهُويَّة السَّامعة.

٣-تحديد شكل الهُويَّة الثقافيَّة من خلال متوسط درجات المشاركات في الهُويَّة الصمَّاء والهُويَّة السَّامعة ومقارنة الاختلافات بين المتوسطين وفقًا لما يلي:

- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو <٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو ≤ ٣ = (هُويَّة سامعة).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو <٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو <٣ = (هُويَّة هامشيَّة).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو ≤٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو <٣ = (هُويَّة صمَّاء).
- إذا كان متوسط درجة الهُويَّة الصمَّاء هو ≤٣ ومتوسط درجة الهُويَّة السَّامعة هو ≤٣ = (هُويَّة ثنائيَّة الثقافة).

(ملاحظة: يتم اختيار شكل واحد فقط من أشكال الهُويَّة).

# ملحق (د): دليل أسئلة مجموعات التركيز (الصورة الأولية)

جامعة الملك سعود
King Saud University
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ/ة الدكتور/ة الفاضل/ة..... حفظه/ا الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

حيث إن الباحثة تقوم بإجراء دراسة علمية بعنوان" دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة (مسار إعاقة سمعية)، والتي تهدف إلى التعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها. لذا قامت الباحثة بتطوير مقياس للكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، والذي تم تطبيقه على جميع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض. وبناءً على نتائج المقياس قامت الباحثة بتطوير أسئلة لمجموعات التركيز سيتم توجيهها إلى مجموعة من الطالبات للحصول على بيانات أكثر عمقًا ودقة.

حيث تمثل مجموعات التركيز أداة رئيسية لجمع البيانات في الدِّراسة الحاليَّة، والتي سيتم تحليل بياناتها كيفيًا للإجابة عن أسئلة الدِّراسة. وتعتبر مجموعات التركيز مفيدة في الدِّراسة الحاليَّة لعدة أسباب. أولًا: أن مجموعات التركيز تمثل مناقشة منظَّمة ومُسهِّلة لتمكين الباحث من فهم أفضل لمجموعة الآراء حول قضية ما (Hirsch, Lazarus, Wisler, Minde &Cerasani, 2013). ثانيًا: تتيح مجموعات التركيز التفاعل المتبادل، من خلال الأسئلة المفتوحة، حيث يستخدم المشاركين كلماتهم الخاصة لمناقشة الموضوعات وليست المحددة مسبقًا من قبل الباحث (Yin,2011). ثالثًا: توفر مجموعات التركيز بيانات غنية من خلال التفاعل مع الآخرين خصوصًا عندما يكون الهدف فهم آراء الناس حول تجربة أو حدث (Trebesch, 2008). وهي ذات الأمور التي تسعى إليها الباحثة في الدِّراسة الحاليَّة. حيث ستكشف مجموعات التركيز عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز أشكال الهُويَّات الثقافيَّة المختلفة للطالبات والتي ظهرت عن طريق المقياس، وتأثير كل منها سواءً كانت نوع البيئات التعليميَّة أو العلاقات الاجتماعية مع الأقران والمعلمين أو طرق التواصل المستخدمة أو التكنولوجيا.

لذلك ستقوم الباحثة بعمل مجموعات مركَّزة مع مجموعة من الطالبات تم اختيارهن قصديًا للمشاركة، بلغ عددهن (٢٠) طالبة، مقسَّمات إلى (٣) مجموعات تركيز كل مجموعة تضم (٨) طالبات. علمًا بأن الباحثة سوف تستمر في جمع البيانات حتى تصل إلى مرحلة التشبع النظري بالبيانات. وقد تم اختيار الطالبات في مجموعات التركيز بناءً على المعايير التالية: استجابة الطالبة على البيانات الأولية في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة بحيث تضمن التنوع في متغيرات الدِّراسة لاستكشاف تأثير كل منها. ثانيًا: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة بحيث تضمن التنوع في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للكشف عن الفروق بينها.

آمل التكرم بالاطلاع على الأداة وابداء ملاحظاتكم واقتراحاتكم فيما يخص شمول الأسئلة لأهداف مجموعات التركيز، وصياغتها اللغوية، ووضوح عباراتها، والجوانب الأخرى التي ترون ضرورة مراعاتها.

**شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم.**

**الباحثة:** نورة بنت ابراهيم الباش.

**البيانات الأولية للمحكم/ة:**

اسم المحكم/ة:..... المرتبة العلميَّة:..... القسم:.....

الكليَّة:..... الجامعة:.....

## مجموعات التركيز

**الموضوع:** دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة.

**الزمن المقدَّر للمجموعة:** ٥٠-٦٠ دقيقة.

**مكان التطبيق:** إحدى القاعات الدراسيَّة بجامعة الملك سعود.

**رقم المجموعة:**

**أولًا/ الأهداف:**

ستطرح أسئلة مجموعات التركيز على الطالبات المشاركات بهدف التعرف على:

١. البيئات التعليميَّة التي التحقت بها الطالبات.
٢. العلاقات الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة المختلفة.
٣. طرق التواصل المستخدمة من قبل الطالبات.
٤. أهمية التكنولوجيا، ومدى استخدامها.

**ثانيًا/ أسئلة مجموعات التركيز:**

**شاركت مع زميلاتك في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، فضلًا حاولي التأمل في خبراتك التعليميَّة السابقة والإجابة عن الأسئلة التالية.**

(ملاحظة: دوني ملاحظاتك بدقة، بحيث يكون هناك ترتيب للأفكار، وعدم مقاطعة عند حديث زميلاتك)

| م | السؤال | مناسب | غير مناسب | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ما رأيك في البيئات التعليميَّة التي التحقتِ بها؟ حديثنا عنها؟ | | | |
| ٢ | كيف تصفين علاقاتك مع الأقران؟ هل هي جيدة، وهل تميلين في الغالب إلى الأقران الصُّم وضعاف السمع أم السامعين؟ | | | |
| ٣ | تحدثي عن علاقاتك الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة مع المعلمين؟ | | | |

| م | السؤال | مناسب | غير مناسب | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| ٤ | ما رأيك في طرق التواصل التي تستخدمينها في التواصل مع الآخرين سواء صم وضعاف سمع أو سامعين؟ هل تعتقدين أنها كافية؟ | | | |
| ٥ | ما طبيعة تأثير التكنولوجيا عليك سواء من ناحية المعينات السمعيَّة وزراعة القوقعة، أو مصادر المعلومات، أو وسائل التواصل الاجتماعي؟ | | | |
| ٦ | كيف تؤثر المواقف والخِبرات التي مرت عليكِ في المدرسة في انتمائك لمجموعة الصُّم وضعاف السمع أو مجموعة السامعين؟ | | | |
| ٧ | هل لديك سؤال آخر لم يتم طرحه، أو إضافة ترغبين في مناقشتها؟ | | | |

**أسئلة أخرى ترون إضافتها:**

**١.** .....

**٢.** .....

**٣.** .....

**مع شكر الباحثة وتقديرها.**

## ملحق (هـ): بيان بأسماء الأساتذة المحكمين لأداتي مجموعات التركيز والمقابلات الفردية

## بيان بأسماء الأساتذة المحكمين لأداتي مجموعات التركيز والمقابلات الفردية

| م | الاسم | التخصص | المرتبة | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | د. عبير الحربي | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة الملك سعود |
| ٢ | د. عواطف الشمري | تربية خاصة | أستاذ مساعد | جامعة الملك سعود |
| ٣ | د. أشواق بن سحيم | مناهج وطرق تدريس | أستاذ مساعد | جامعة الملك سعود |
| ٤ | د. هبة العدساني | تقنيات التعليم | أستاذ مساعد | جامعة الملك فيصل |

# ملحق (و): دليل أسئلة مجموعات التركيز (الصورة النهائية)

# مجموعات التركيز

**الموضوع:** دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة.

**عدد الجلسات:** (٤) جلسات كل جلسة تضم (٤-٦) مشاركات. **زمن الجلسة:** ٥٠-٦٠ دقيقة.

**مكان تطبيق الجلسة:** غرفة المصادر للصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

**أسئلة مجموعات التركيز:**

**شاركتِ مسبقًا مع زميلاتك في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع، فضلًا حاولي التأمل في خبراتك التعليميَّة السابقة التي مررت بها، وهُويَّتك الثقافيَّة، والإجابة عن الأسئلة التالية:**

**أولًا/ مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة:**

١ ماذا تعتبرين نفسكِ؟

٢ كيف يؤثر عليكِ كونكِ صمَّاء أو ضعيفة سمع؟

٣ كيف يؤثر على المحيطين بكِ كونكِ صمَّاء أو ضعيفة سمع؟

**ثانيًا/ العوامل المؤثرة على الهُويَّة الثقافيَّة:**

١ كيف تؤثر العوامل المختلفة المحيطة بكِ على هُويَّتك الثقافيَّة؟

٢ ما هي المواقف والخِبرات التعليميَّة التي مرت عليكِ في المدرسة وأثَّرت في هُويَّتك الثقافيَّة؟

٣ كيف تغير مفهومكِ عن هُويَّتكِ عبر الزمن؟

**ثالثًا/ الخِبرات التعليميَّة التي مرت بها الطالبة في البيئات التعليميَّة المختلفة:**

١ تحدثي عن البيئات التعليميَّة التي التحقتِ بها؟

٢ كيف تصفين علاقاتك مع الأقران في المدرسة والجامعة؟

٣ تحدثي عن علاقاتك الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة مع المعلمات في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟

٤ ما رأيكِ في طرق التواصل التي تستخدمينها في التواصل مع الآخرين سواء صم أو ضعاف سمع أو سامعين؟

٥ ما طبيعة تأثير الوسائل التكنولوجية عليكِ- سواء كانت المعينات السمعيَّة وزراعة القوقعة، أو البحث عن مصادر المعلومات، أو برامج التواصل الاجتماعي-؟

٦ هل لديكِ سؤال آخر لم يتم طرحه، أو إضافة ترغبين في مناقشتها؟

**مع شكر الباحثة وتقديرها** **نورة بنت ابراهيم الباش**

## ملحق (ز): نموذج الموافقة على المشاركة في مجموعات التركيز

جامعة الملك سعود
King Saud University
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**عزيزتي الطالبة:**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

أنتِ مدعوة للمشاركة في دراسة علمية بعنوان "**دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة**". حيث تم اختيارك من قبل الباحثة للمشاركة في مجموعات التركيز الخاصة بهذه الدِّراسة، أرجو منكِ قراءة هذا النموذج والتوقيع عليه في حال الموافقة.

**أولًا/ الأهداف:**

ستطرح أسئلة مجموعات التركيز بهدف التعرف على:

١. مفهوم الهُويَّة الثقافيَّة.
٢. العوامل المؤثرة على الهُويَّة الثقافيَّة.
٣. الخِبرات التعليميَّة التي مرَّت بها الطالبة في المراحل الدراسيَّة المختلفة.

**ثانيًا/ الغرض والإجراءات:**

تهدف هذه الدِّراسة إلى التعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها. وعلى هذا ستتضمن مشاركة الطالبة ما يلي:

١. المشاركة في مجموعات التركيز بعد الاستجابة على مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع. والتي تعتمد على الحوار والمناقشة مع الباحثة.
٢. الموافقة على التسجيل الصوتي والكتابي لمحتوى مجموعات التركيز على أن يتم التخلص منها فور الانتهاء من تفريغ البيانات وتحليلها.

**ثالثًا/ تعليمات وقيود المشاركة في مجموعات التركيز:**

**١. فوائد المشاركة:**

المشاركة في الدِّراسة ستساعد في الكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في البيئة السعودية، والتعرف على دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها؛ مما يسهم في التخطيط للخبرات التي يتعرض لها الصُّم وضعاف السمع في البيئات التعليميَّة المختلفة. والتي تساعد على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة التي يمتلكونها بشكل إيجابي. بالإضافة إلى المساعدة في إثراء نتائج الدِّراسة والاستفادة منها عمليًا.

**٢. أخلاقيات الاحتفاظ بالبيانات والسرية:**

تؤكد الباحثة على أن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولن يتم الإشارة إلى هُويَّة المشاركات بأي شكل من الأشكال، كما سيتم تزويد الطالبة بنتيجة الدِّراسة في حال رغبتها بذلك. وتتعهد الباحثة بالاحتفاظ بالبيانات في مكان آمن وعدم إطلاع غيرها على الملفات الكتابية والصوتية، حيث سيتم حذفها مباشرة بعد الانتهاء من تحليل البيانات والتأكد من عدم الحاجة إليها.

**٣. الطبيعة التطوعية للمشاركة:**

الموافقة على المشاركة في الدِّراسة تعد عمل تطوعي اختياري، وفي حال الموافقة لدى الطالبة كامل الحرية بالانسحاب في أي وقت، أو الامتناع عن الإجابة عن أي سؤال، دون أن يترتب على ذلك أي عواقب.

**٤. إدارة الحوار في مجموعات التركيز:**

ستقوم الباحثة بدور المسهِّل والمنظِّم لمجموعات التركيز، حيث سيتم توضيح الغرض من الدِّراسة ومفهوم الهُويَّة الثقافيَّة للطالبات وتعليمات وقيود المشاركة، ثم سُتطرح الأسئلة على الطالبات وتتلقى الباحثة الإجابات منهن بشكل منظم، مع مراعاة الترتيب في الأفكار وعدم الخروج عن الموضوع وعدم مقاطعة حديث الزميلات. وذلك بوجود مترجمة لغة إشارة لتقوم بترجمة المحتوى للطالبات الصُّم.

**٥. مواصفات التواصل في المجموعة:**

سيتم التواصل داخل المجموعة باستخدام طريقة التواصل المناسبة للمشاركات، بحيث يُطرح السؤال بشكل منطوق من قبل الباحثة ويتم ترجمة السؤال بلغة الإشارة من قبل المترجمة عند الحاجة خصوصًا بالنسبة للمشاركات الصُّم. أما بالنسبة للمشاركات ضعيفات السمع فسيتم استخدام التواصل المنطوق، وقد يكون هناك حاجة إلى قراءة الشفاه أو لغة الإشارة أو الكتابة، وذلك حسب خصائص كل طالبة.

**رابعًا/ معلومات التواصل مع الباحثة:**

يمكنك التواصل مع الباحثة عبر طرق التواصل التالية:

**رقم الجوال:** ٠٥٤٧٣٤٤١١١ **البريد الالكتروني:** nourahalbash@gmail.com

**خامسًا/ إقرار بالموافقة:**

لقد قرأت البيانات أعلاه وفهمت محتواها، وعليه أوافق على المشاركة في مجموعات التركيز، وأعطي الأذن للباحثة بالتسجيل الصوتي والكتابي لمحتوى المقابلات الفردية.

**الاسم:** **التوقيع:**

**شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم.**

**الباحثة:** نورة بنت إبراهيم الباش.

# ملحق (ح): دليل أسئلة المقابلات الفردية (الصورة الأولية)

جامعة الملك سعود
King Saud University

كلية التربية
قسم التربية الخاصة

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ/ة الدكتور/ة الفاضل/ة..... حفظه/ا الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

حيث إن الباحثة تقوم بإجراء دراسة علمية بعنوان" دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة (مسار إعاقة سمعية)، والتي تهدف إلى التعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة الموجودة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها. لذا قامت الباحثة بتطوير مقياس للكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة، والذي تم تطبيقه على جميع الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض. وبناءً على نتائج المقياس قامت الباحثة بتطوير أسئلة للمقابلات الفردية سيتم توجيهها إلى مجموعة من الطالبات للحصول على بيانات أكثر عمقًا ودقة.

علمًا بأن الباحثة تقصد بالهُويَّة الثقافيَّة في هذه الدِّراسة: إدراك الطالبة الصمَّاء وضعيفة السمع بعضويتها داخل المجتمع والالتزام بقيمه ومعتقداته، والتي تتكوَّن من خلال الخِبرات والتفاعلات بين الذات والبيئة التي تتواجد فيها، والتي تتأثر بالخِبرات التعليميَّة التي مرت بها الطالبة في البيئات التعليميَّة في المراحل الدراسيَّة المختلفة.

ويعتبر استخدام المقابلات الفردية مفيدًا في الدِّراسة الحاليَّة لعدة أسباب: أولًا: تعد المقابلة أداة من أدوات البحث العلمي المناسبة للتفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب وجهًا لوجه، كونها تتسم بالمرونة وإمكانية التعديل حسب الموقف (أبوعلام، ٢٠٠٧). ثانيًا: المقابلة تساعد في التعرف على أفكار ومشاعر وآراء وتحيزات ووجهات نظر الآخرين وظهور مفاهيم نظرية أكثر ثراء وقوة (Wellington & Szczerbinski, 2007). ثالثًا: قد يكون لدى المشاركين تصورات لا يمكن للباحث الحصول عليها بأي وسيلة أخرى سوى المقابلة (حجر،٢٠٠٣). رابعًا: استخدام المقابلات يكشف عن معلومات حول الأحداث التي لم يتمكن الباحث من مشاهدتها بشكل مباشر (العبدالكريم، ٢٠٠٥)، ذلك أنه يمكن للمقابلة مع طالب يعاني من

فقدان السمع أن تكشف للباحث عن تصوراته للهُويَّة عن طريق مشاركة قصص حدثت له نتيجة لفقدان السمع (Kemmery& Compton, 2014).

لذلك استخدمت الدِّراسة الحاليَّة في جمع بياناتها الحوار المباشر من خلال عقد مقابلات فردية متعمَّقة مع الطالبات التي تم اختيارهن قصديًا للمشاركة، واللواتي بلغ عددهن ٢٠ طالبة ممن شاركن في المقياس ومجموعات التركيز مسبقًا. علمًا بأن الباحثة سوف تستمر في جمع البيانات حتى تصل إلى مرحلة التشبع النظري بالبيانات. ذلك أن مقابلة الباحثة الشخصية للمشاركات، والتفاعل معهن مباشرة تفيد كثيرًا في الحصول على نتائج دقيقة وعميقة. حيث ستكشف المقابلات الفردية بالإضافة إلى مجموعات التركيز عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز أشكال الهُويَّات الثقافيَّة المختلفة للطالبات والتي ظهرت عن طريق المقياس، وتأثير كل منها سواء كانت نوع البيئات التعليميَّة أو العلاقات الاجتماعية مع الأقران والمعلمين أو طرق التواصل المستخدمة أو التكنولوجيا.

وقد تم اختيار الطالبات في المقابلات الفردية بناءً على المعايير التالية: استجابة الطالبة على البيانات الأولية في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة بحيث تضمن التنوع في متغيرات الدِّراسة لاستكشاف تأثير كل منها. ثانيًا: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة بحيث تضمن التنوع في أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للكشف عن الفروق بينها.

آمل التكرم بالاطلاع على الأداة وإبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم فيما يخص: صلاحية الأسئلة وتغطيتها للمحاور، مدى ملائمة كل سؤال للمحور الخاص بها، الصياغة اللغوية، إضافة أو تعديل أو حذف ما ترونه مناسبًا.

**شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم.**

**الباحثة:** نورة بنت ابراهيم الباش.

norahalbash@gmail.com

**البيانات الأولية للمحكم/ة:**

اسم المحكم/ة..... المرتبة العلميَّة .....

الجامعة..... القسم ..... التخصص الدقيق.....

## المقابلات الفردية

**الموضوع:** دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة.

**الزمن المقدَّر للمقابلة:** ٥٠-٦٠ دقيقة.

**مكان التطبيق:** إحدى القاعات الدراسيَّة بجامعة الملك سعود.

**أولًا/ الأهداف:**

ستطرح أسئلة المقابلة الفردية بهدف التعرف على:

١. البيئات التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة.
٢. العلاقات الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة المختلفة.
٣. الاتجاه نحو الهُويَّة الثقافيَّة.

**ثانيًا/ بيانات أولية:**

**١-الاسم المستعار**.....

**٢-العمر:**

○من ١٨-٢٠ سنة ○ من ٢١-٢٣ سنة ○ من ٢٤ سنة فأكثر

**٣-الحالة السمعيَّة للطالبة:**

○صمَّاء ○ ضعيفة سمع

**٤-الحالة السمعيَّة للوالدين:**

○ أصمان/ ضعيفا سمع ○ سامعان ○ أحدهما أصم/ ضعيف سمع والآخر سامع

**٥-طرق التواصل المستخدمة:**

○الإشاريَّة ○الشفهية ○الكليَّة

**٦-نوع البيئات التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في المراحل الدراسيَّة المختلفة:**

○ معهد الأمل ○ برامج الدَّمج الجزئي ○ برامج الدَّمج الكلي

○ معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي ○معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي

○مدرسة عامة بدون برامج دمج

**٧-المستوى الدراسي في المرحلة الجامعيَّة:**

○سنة تأهيلية ○ الأول – الثاني ○ الثالث- الرابع ○الخامس- السادس ○السابع- الثامن

**٨-التخصص:**

○سنة تأهيلية ○سنة أولى مشتركة ○تربية خاصة ○سياحة وآثار ○آخر.....

**٩-التكنولوجيا المستخدمة:**

أ-نوع التقنية المساعدة: ○معين سمعي ○زراعة قوقعة ○أخرى يرجى التحديد.....

ب- مصادر معلومات: ○برامج الحاسب الآلي ○الانترنت ○ التلفاز ○ الهواتف الذكية

ج- برامج التواصل الاجتماعي: ○واتس اب ○ سناب شات ○ تويتر

○ انستقرام ○أخرى يرجى التحديد .....

**١٠-شكل الهُويَّة الثقافيَّة الناتج عن مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة: (يعبئ من قبل الباحثة)**

○ هُويَّة صمَّاء ○ هُويَّة سامعة ○ هُويَّة ثنائيَّة الثقافة ○ هُويَّة هامشيَّة

**١١-معلومات للتواصل:**

(رقم الجوال): .....(البريد الالكتروني): .....

**ثالثًا/ أسئلة المقابلات:**

| **المحور الأول/ البيئات التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة:** | | | |
|---|---|---|---|
| **م** | **السؤال** | **مناسب غير مناسب** | **التعديل المقترح** |
| ١ | ما هي أكثر المراحل الدراسيَّة تأثيرًا عليك (الابتدائية-المتوسطة-الثانوية-الجامعيَّة)؟ ولماذا؟ | | |
| ٢ | ما رأيك في البيئات التعليميَّة التي التحقتِ بها؟ | | |
| ٣ | أخبرينا عن بعض المواقف التي أثَّرت بك في البيئات التعليميَّة التي التحقت بها؟ | | |
| ٤ | هل كانت هناك أي تحديات واجهتك في البيئات التعليميَّة، وكيف واجهتها؟ | | |
| ٥ | هل تعتقدين أن نوع البيئة التعليميَّة وما إذا كانت بيئة عزل أو دمج تؤثر على هُويَّتك؟ وأيهما أفضل برأيك؟ ولماذا؟ | | |

| المحور الثاني/ العلاقات الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة المختلفة: | | | |
|---|---|---|---|
| م | السؤال | مناسب غير مناسب | التعديل المقترح |
| ١ | كيف تصفين علاقاتك الاجتماعية مع أقرانك في المدرسة والجامعة؟ وما هي نوع العلاقات التي تربطك بهم؟ | | |
| ٢ | كيف تصفين علاقاتك الاجتماعية مع معلماتك في المدرسة، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟ | | |
| ٣ | هل يمكن أن تقدمي بعض المعلومات عن طرق التواصل التي تستخدميها في التواصل مع الآخرين داخل المدرسة أو الجامعة؟ وكيف تشعرين تجاهها؟ | | |
| ٤ | ما مدى تأثير التكنولوجيا على تكوين علاقاتك الاجتماعية، وحصولك على المعلومات، وتشكيل هُويَّتك الثقافيَّة؟ | | |

| المحور الثالث/ الاتجاه نحو الهُويَّة الثقافيَّة: | | | |
|---|---|---|---|
| م | السؤال | مناسب غير مناسب | التعديل المقترح |
| ١ | كيف تشعرين حيال هُويَّتك الثقافيَّة وانتمائك للمجموعة؟ | | |
| ٢ | برأيك كيف يمكن للخبرات التعليميَّة أن تؤثر في هُويَّتك الثقافيَّة وانتمائك للمجموعة؟ | | |

**أسئلة أخرى ترون إضافتها:**

١. .....

٢. .....

٣. .....

**مع شكر الباحثة وتقديرها.**

# ملحق (ط): دليل أسئلة المقابلات الفردية (الصورة النهائية)

## المقابلات الفردية

**الموضوع:** دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة.

**عدد المقابلات:** (١٠) مقابلات بمعدل مقابلة واحدة لكل طالبة.

**الزمن المقدَّر للمقابلة:** ٥٠-٦٠ دقيقة.

**مكان تطبيق المقابلة:** غرفة المصادر للصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

**القسم الأول/ البيانات الأولية:**

**١-الاسم المستعار**.....

**٢-العمر:**

○ من ١٨-٢٠ سنة ○من ٢١-٢٣ سنة ○ من ٢٤ سنة فأكثر

**٣-الحالة السمعيَّة للطالبة:**

○صمَّاء ○ ضعيفة سمع

**٤-الحالة السمعيَّة للوالدين:**

○ أصمان/ ضعيفا سمع ○ سامعان ○ أحدهما أصم/ ضعيف سمع والآخر سامع

**٥-طرق التواصل المستخدمة:**

○ الإشاريَّة ○ الشفهية ○ الكليَّة

**٦-نوع البيئات التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في المراحل الدراسيَّة المختلفة:**

○ معهد الأمل ○ برامج الدَّمج الجزئي ○ برامج الدَّمج الكلي

○ معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الجزئي ○ معهد الأمل بالإضافة إلى برامج الدَّمج الكلي

○ مدرسة عامة بدون برامج دمج

**٧-المستوى الدراسي في المرحلة الجامعيَّة:**

○سنة تأهيلية ○ الأول – الثاني ○ الثالث- الرابع ○الخامس- السادس ○السابع- الثامن

**٨-التخصص:**

○سنة تأهيلية ○سنة أولى مشتركة ○تربية خاصة ○سياحة وآثار ○آخر.....

**٩–التكنولوجيا المستخدمة:**

أ–نوع التقنية المساعدة: ○ معين سمعي ○زراعة قوقعة ○ أخرى يرجى التحديد.....

ب– مصادر معلومات: ○برامج الحاسب الآلي ○الانترنت ○ التلفاز ○ الهواتف الذكية

ج– برامج التواصل الاجتماعي: ○واتس اب ○ سناب شات ○ تويتر

○ انستجرام ○ أخرى يرجى التحديد .....

**١٠–شكل الهُويَّة الثقافيَّة الناتج عن مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة: (يعبئ من قبل الباحثة)**

○ هُويَّة صمَّاء ○ هُويَّة سامعة ○ هُويَّة ثنائيَّة الثقافة ○ هُويَّة هامشيَّة

**١١–معلومات للتواصل:**

(رقم الجوال): .....(البريد الالكتروني): .....

**القسم الثاني/ أسئلة المقابلات الفردية:**

**شاركتِ مسبقًا مع زميلاتك في مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع ومجموعات التركيز، فضلًا حاولي التأمل في خبراتك، وهُويَّتك الثقافيَّة، والإجابة عن الأسئلة التالية:**

| | | |
|---|---|---|
| **المحور الأول/ البيئات التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة:** | | |
| **السؤال الرئيسي الأول:** | | **كيف تصفين البيئة التعليميَّة التي التحقتِ بها؟** |
| الأسئلة التحفيزية الفرعية | ١ | هل كانت البيئة التعليميَّة داعمة لهُويَّتك؟ |
| | ٢ | هل توفرت مترجمة لغة إشارة جيدة؟ |
| | ٣ | هل كانت القاعات الدراسيَّة جيدة من ناحية الإضاءة والتكييف وأعداد الطالبات؟ |
| | ٤ | لماذا هذه البيئة كانت إيجابية أو سلبية بالنسبة لكِ؟ |
| | ٥ | هل تتذكرين بعض المواقف أو التحديات التي أثَّرت عليك أثناء فترة دراستكِ في المراحل الدراسيَّة المختلفة؟ |
| | ٦ | إذا كانت الإجابة نعم، فما هي؟ |
| | ٧ | كيف تمت مواجهة هذه التحديات والمواقف؟ |
| **السؤال الرئيسي الثاني:** | | **ما هي أكثر المراحل الدراسيَّة تأثيرًا عليك (الابتدائية–المتوسطة–الثانوية–الجامعيَّة)؟** |
| | ١ | لماذا تؤثر عليك بشكل أكبر؟ |

| | | |
|---|---|---|
| الأسئلة التحفيزية | ٢ | ماهي العوامل الإيجابية التي أثرت عليك في هذه المرحلة؟ |
| الفرعية | ٣ | ماهي العوامل السلبية التي أثرت عليك في هذه المرحلة؟ |
| **السؤال الرئيسي الثالث:** | | **هل تعتقدين أن نوع البيئة التعليميَّة وما إذا كانت بيئة عزل أو دمج تؤثر على هُويَّتك؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | إذا كانت الإجابة نعم، كيف ذلك، (اذكري مثال)؟ |
| الفرعية | ٢ | أيهما أفضل برأيك بيئة عزل أو دمج؟ |
| | ٣ | لماذا؟ |
| **المحور الثاني/ العلاقات الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة المختلفة:** | | |
| **السؤال الرئيسي الأول:** | | **كيف تصفين علاقاتك الاجتماعية مع أقرانك في المدرسة والجامعة؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | ما هي نوع العلاقات التي تربطك بهم؟ |
| الفرعية | ٢ | هل تكوّنين في الغالب صداقات مع صم أو ضعاف سمع أو سامعين؟ |
| | ٣ | لماذا؟ |
| | ٤ | هل تختلف علاقاتك الاجتماعية مع الأقران في المدرسة عنها في |
| | ٥ | الجامعة؟ |
| | | إذا كانت الإجابة نعم، كيف تختلف؟ |
| | ٦ | ماهي العوامل التي تزيد أو تقلل من هذه العلاقات؟ |
| **السؤال الرئيسي الثاني:** | | **كيف تصفين علاقاتك الاجتماعية مع معلماتك في المدرسة، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | ما هي نوع العلاقات التي تربطك بهم؟ |
| الفرعية | ٢ | هل تأثير المعلمات وأعضاء هيئة التدريس عليكِ إيجابي أم سلبي؟ |
| | ٣ | لماذا؟ |
| | ٤ | هل تختلف علاقاتك الاجتماعية مع المعلمات في المدرسة عن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟ |
| | ٥ | إذا كانت الإجابة نعم، كيف تختلف؟ |
| | ٦ | ماهي العوامل التي تزيد أو تقلل من هذه العلاقات؟ |
| **المحور الثالث/ طرق التواصل المستخدمة:** | | |
| **السؤال الرئيسي الأول:** | | **كيف تشعرين حول طرق التواصل المستخدمة مع الآخرين؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | أي طرق التواصل تفضلين؟ |
| الفرعية | ٢ | لماذا؟ |

| | | |
|---|---|---|
| | ٣ | هل تعتقدين أن طرق التواصل التي تستخدمينها كافية للتعبير عن احتياجاتك؟ |
| | ٤ | أيهما أسهل بالنسبة لكِ التواصل مع الصُّم أو ضعاف السمع أو التواصل مع السامعين؟ |
| | ٥ | لماذا؟ |
| **السؤال الرئيسي الثاني:** | | **هل تختلف طرق التواصل المستخدمة في المدرسة عنها في الجامعة؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | إذا كانت الإجابة نعم، كيف تختلف؟ |
| الفرعية | ٢ | ما هي أسباب هذا الاختلاف؟ |
| **المحور الرابع/ الوسائل التكنولوجيا المستخدمة:** | | |
| **السؤال الرئيسي الأول:** | | **كيف تؤثر التكنولوجيا على علاقاتك الاجتماعية وتواصلك مع الآخرين؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | هل تجعلك التكنولوجيا أكثر قربًا من السامعين أو من الصُّم أو ضعاف السمع؟ |
| الفرعية | ٢ | كيف؟ |
| **السؤال الرئيسي الثاني:** | | **كيف تؤثر التكنولوجيا على اكتسابك للمعارف؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | هل تستخدمين التكنولوجيا في البحث عن المعارف واكتسابها؟ |
| الفرعية | ٢ | ما هي المميزات التي تقدمها لك التكنولوجيا عند بحثك عن المعارف والمعلومات؟ |
| **السؤال الرئيسي الثالث:** | | **كيف تؤثر التكنولوجيا على تشكيل هُويَّتك الثقافيَّة؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | ما هي أكثر برامج التواصل الاجتماعي تأثيرًا على هُويَّتك الثقافيَّة؟ |
| الفرعية | ٢ | لماذا؟ |
| **المحور الخامس: أبعاد الهُويَّة الثقافيَّة:** | | |
| **السؤال الرئيسي الأول:** | | **هل تنتمين في الغالب لمجموعة الصُّم أو ضعاف السمع أو مجموعة السامعين؟** |
| الأسئلة التحفيزية | ١ | ماهي أسباب هذا الانتماء؟ |
| الفرعية | ٢ | ما هي العوامل التي تجعلك تنتمين لمجموعة معينة؟ |
| **السؤال الرئيسي الثاني:** | | **كيف تشعرين بذاتك وهُويَّتك وسط المجموعة التي تتواجدين فيها سواءً كانوا صُمًّا أو ضعاف سمع أو سامعين؟** |

| | | |
|---|---|---|
| الأسئلة التحفيزية الفرعية | ١ | هل تشعرين بالثقة أكثر عند تواجدك في مجموعة الصُّم أو ضعاف السمع أو مجموعة السامعين؟ |
| | ٢ | ما أسباب ذلك؟ |
| **السؤال الرئيسي الثالث:** | | **هل يؤثر انتمائك لمجموعة الصُّم أو ضعاف السمع أو مجموعة السامعين على هُويَّتك الثقافيَّة؟** |
| الأسئلة التحفيزية الفرعية | ١ | إذا كانت الإجابة نعم، كيف يؤثر هذا الانتماء؟ |
| | ٢ | أيهما ترين أنه أفضل في التأثير على الهُويَّة الثقافيَّة، الانتماء لمجموعة الصُّم أو ضعاف السمع أو الانتماء إلى مجموعة السامعين؟ |
| | ٣ | لماذا؟ |
| **المحور السادس/ تحديد الهُويَّة الثقافيَّة:** | | |
| **السؤال الرئيسي الأول:** | | **كيف تصفين هُويَّتك الثقافيَّة؟** |
| الأسئلة التحفيزية الفرعية | ١ | هل أنتِ راضية عن هُويَّتك الثقافيَّة؟ |
| | ٢ | ما هي العوامل الرئيسية التي أثرت على تشكيل هُويَّتك الثقافيَّة؟ |
| | ٣ | كيف تغير مفهومكِ عن هُويَّتك بعد المشاركة في البحث؟ |
| **السؤال الرئيسي الثاني:** | | **هل تعتقدين أن الخِبرات التعليميَّة التي مررتِ بها أثَّرت في تشكيل وتعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لديك؟** |
| الأسئلة التحفيزية الفرعية | ١ | كيف تؤثر الخِبرات التعليميَّة إيجابيًا أو سلبيًا على تشكيل وتعزيز الهُويَّة الثقافيَّة؟ |
| | ٢ | برأيك ما هي أكثر الخِبرات التعليميَّة تأثيرًا على هُويَّتك الثقافيَّة (نوع البيئة التعليميَّة- العلاقات مع الأقران- العلاقات مع المعلمين- طرق التواصل- الوسائل التكنولوجية)؟ |
| | ٣ | لماذا؟ |

**مع شكر الباحثة وتقديرها.**

## ملحق (ي): نموذج الموافقة على المشاركة في المقابلات الفردية

جامعة الملك سعود
King Saud University
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**عزيزتي الطالبة:**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

أنتِ مدعوة للمشاركة في دراسة علمية بعنوان "**دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة**". حيث تم اختيارك من قبل الباحثة للمشاركة في المقابلات الفردية الخاصة بهذه الدِّراسة، أرجو منكِ قراءة هذا النموذج والتوقيع عليه في حال الموافقة.

**أولًا/ الأهداف:**

ستطرح أسئلة المقابلة الفردية بهدف التعرف على:

١. البيئات التعليميَّة التي التحقت بها الطالبة في المراحل الدراسيَّة المختلفة.
٢. العلاقات الاجتماعية داخل البيئات التعليميَّة المختلفة.
٣. طرق التواصل المستخدمة.
٤. الوسائل التكنولوجيا المستخدمة.
٥. أبعاد الهُويَّة الثقافيَّة.
٦. تحديد الهُويَّة الثقافيَّة.

**ثانيًا/ الغرض والإجراءات:**

تهدف هذه الدِّراسة إلى التعرف على أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع، والكشف عن دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها. وعلى هذا ستتضمن مشاركة الطالبة ما يلي:

١. المشاركة في المقابلات الفردية بعد الاستجابة على مقياس أشكال الهُويَّة الثقافيَّة للصُّم وضعاف السمع ومجموعات التركيز. والتي تعتمد على الحوار والمناقشة مع الباحثة حول موضوع الدِّراسة.
٢. الموافقة على التسجيل الصوتي والكتابي لمحتوى المقابلات الفردية على أن يتم حذفها فور الانتهاء منها.

**ثالثًا/ تعليمات وقيود المشاركة في المقابلات الفردية:**

**١. فوائد المشاركة:**

المشاركة في الدِّراسة ستساعد في الكشف عن أشكال الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في البيئة السعودية، والتعرف على دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيزها؛ مما يسهم في التخطيط للخبرات

التي يتعرض لها الصُّم وضعاف السمع في البيئات التعليميَّة المختلفة. والتي تساعد بالتالي على تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة التي يمتلكونها بشكل إيجابي. بالإضافة إلى المساعدة في إثراء نتائج الدِّراسة والاستفادة منها عمليًا.

**٢. أخلاقيات الاحتفاظ بالبيانات والسرية:**

تؤكد الباحثة على أن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولن يتم الإشارة إلى هُويَّة المشاركات بأي شكل من الأشكال، كما سيتم تزويد الطالبة بنتيجة الدِّراسة في حال رغبتها بذلك. وتتعهد الباحثة بالاحتفاظ بالبيانات في مكان آمن وعدم إطلاع غيرها على الملفات الكتابية والصوتية، حيث سيتم حذفها مباشرة بعد الانتهاء من تحليل البيانات والتأكد من عدم الحاجة إليها.

**٣. الطبيعة التطوعية للمشاركة:**

الموافقة على المشاركة في الدِّراسة تعد عمل تطوعي اختياري، وفي حال الموافقة لدى الطالبة كامل الحرية بالانسحاب في أي وقت، أو الامتناع عن الإجابة عن أي سؤال، دون أن يترتب على ذلك أي عواقب.

**٤. إدارة الحوار في المقابلات الفردية:**

ستقوم الباحثة بدور المسهِّل والمنظِّم للحوار في المقابلات الفردية، حيث سيتم توضيح الغرض من الدِّراسة ومفهوم الهُويَّة الثقافيَّة للطالبة وتعليمات وقيود المشاركة، ثم سُتطرح الأسئلة على الطالبة وتتلقى الباحثة الإجابات منها بشكل منظم، مع مراعاة الترتيب في الأفكار. وذلك بوجود مترجمة لغة إشارة.

**٥. مواصفات التواصل في المقابلات الفردية:**

سيتم التواصل أثناء المقابلات الفردية باستخدام طريقة التواصل المناسبة للمشاركة، بحيث يُطرح السؤال بشكل منطوق من قبل الباحثة ويتم ترجمة السؤال بلغة الإشارة من قبل المترجمة عند الحاجة خصوصًا بالنسبة للمشاركات الصُّم. أما بالنسبة للمشاركات ضعيفات السمع فسيتم استخدام التواصل المنطوق، وقد يكون هناك حاجة إلى قراءة الشفاه أو لغة الإشارة أو الكتابة، وذلك حسب خصائص كل مشاركة.

**رابعًا/ معلومات التواصل مع الباحثة:**

يمكنك التواصل مع الباحثة عبر طرق التواصل التالية:

**رقم الجوال:** ٠٥٤٧٣٤٤١١١ **البريد الالكتروني:** nourahalbash@gmail.com

**خامسًا/ إقرار بالموافقة:**

لقد قرأت البيانات أعلاه وفهمت محتواها، وعليه أوافق على المشاركة في المقابلات الفردية، وأعطي الأذن للباحثة بالتسجيل الصوتي والكتابي لمحتوى المقابلات الفردية.

**الاسم:** **التوقيع:**

**شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم.**

**الباحثة:** نورة بنت إبراهيم الباش.

# ملحق (ك): الخطة الزمنية لتنفيذ الدِّراسة

# الخطة الزمنية لتنفيذ الدِّراسة

| م | الإجراء | التاريخ | المنفذ | المستهدف | المتطلبات | المدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | شرح فكرة الدِّراسة | من ٢/ ٩/ ٢٠١٩م إلى ٩/٩/٢٠١٩م | الباحثة+ مترجمة لغة الإشارة | الطالبات+ إدارة البرنامج | قاعة دراسية + مترجمة لغة إشارة | يوم واحد |
| ٢ | تطبيق المقياس | من ١٠/٩/٢٠١٩م إلى ٢٤/ ٩/ ٢٠١٩م | الباحثة+ مترجمة لغة الإشارة | الطالبات | قاعة دراسية+ استمارات المقياس + مترجمة لغة إشارة | أسبوعين |
| ٤ | تفريغ البيانات الكميَّة | من ١٠/ ٩/ ٢٠١٩م إلى ٢٤/٩/٢٠١٩م | الباحثة | البيانات | استمارات المقياس + جهاز حاسب آلي برنامج الاكسل + برنامج التحليل الإحصائي | أسبوعين |
| ٥ | تحليل البيانات الكميَّة | من ٢٥/ ٩/ ٢٠١٩م إلى ٢٩/٩/٢٠١٩م | الباحثة | البيانات | جهاز حاسب آلي+ برنامج التحليل الإحصائي | ٥ أيام |
| ٦ | تحديد المشاركات لجمع البيانات النوعيَّة | من ٣٠/ ٩/ ٢٠١٩ م إلى ٣/ ١٠/ ٢٠١٩م | الباحثة | الطالبات | جهاز حاسب آلي | ٤ أيام |
| ٧ | تطبيق مجموعات التركيز | من ٦/ ١٠/ ٢٠١٩ م إلى ١٠/ ١٠/ ٢٠١٩م | الباحثة+ مترجمة لغة الإشارة | الطالبات | قاعة دراسية + استمارات مجموعات التركيز+ جهاز تسجيل صوتي+ مترجمة لغة إشارة | أسبوع واحد |
| ٨ | تطبيق المقابلات الفردية | من ١٥/ ١٠/ ٢٠١٩م .إلى ٦/ ١١/ ٢٠١٩م | الباحثة+ مترجمة لغة الإشارة | الطالبات | قاعة دراسية + استمارات المقابلات الفردية+ جهاز تسجيل صوتي+ مترجمة لغة إشارة | ثلاث أسابيع |
| ٩ | تفريغ البيانات النوعيَّة | من ١٥/ ١٠/ ٢٠١٩م إلى ١٢/ ١١/ ٢٠١٩م | الباحثة | البيانات | استمارات مجموعات التركيز والمقابلات الفردية+ أقلام + أوراق + جهاز حاسب آلي | شهر واحد |
| ١٠ | تحليل البيانات النوعيَّة | من ١٥/ ١١/ ٢٠١٩م إلى ١٥/ ١/ ٢٠٢٠م | الباحثة | البيانات | استمارات مجموعات التركيز والمقابلات الفردية+ أقلام تظليل+ أوراق ملاحظات+ جهاز حاسب آلي | شهر ونصف |

# ملحق (ل): ترميز البيانات النوعيَّة

كلمت المديرة قالت لي إذا ارتفع مستواك برجعك الفصل.

**١. هل كانت البيئة التعليمية داعمة لهويتك؟**

الدعم كان وسط.

**٢. هل توفرت مترجمة لغة إشارة جيدة؟**

ما كان فيه مترجمات، كنت اعتمد على قراءة الشفاه، لأني كنت في فصل عادي ما كانوا يقبلون يحطوني مع الصم يقولون انت قدراتك ممتازة وقادرة تتواصلين مع السامعين.

**٣. هل كانت القاعات الدراسية جيدة من ناحية الإضاءة والتكييف وأعداد الطالبات؟**

ايه، القاعات كانت كويسة، أعداد الطالبات فيها مناسب، ما كان فيه مشكلة في الإضاءة ولا التكييف.

**٤. لماذا هذه البيئة كانت إيجابية أو سلبية بالنسبة لكِ؟**

بشكل عام تأثير البيئة إيجابي، كانوا يوفرون لي الاحتياجات الي أطلبها، بس من ناحية الترجمة كانت ضعيفة جدًا وهذا الشيء أثر علينا كثير، حتى في علاقاتي مع المعلمات.

**٥. هل تتذكرين بعض المواقف التي أثّرت عليك أثناء فترة دراستكِ في المراحل التعليمية المختلفة؟**

نعم

**٦. إذا كانت الإجابة نعم، فما هي؟**

كنت أول ما عندي حماس في مقرر لغتي، كنت دايمًا أشتكي أنه صعب وما أقدر أفهم على المعلمة، ولا كان عندي رغبة في اكتساب اللغة العربية، بعدين المعلمة قالت لي لازم تركزين على اللغة العربية عشان تقدرين تكملين دراستك وتدخلين الجامعة، فصرت أبحث عن معاني الكلمات في قوقل، وأدخل قروبات في الواتس اب

DELL الدعم كان متوسط

DELL هناك سلبيات تتمثل في عدم توفر الترجمة بلغة الإشارة

DELL منذ ٧ دقائق
لديها قدرة جيدة على التواصل مع السامعين على الرغم من أنها صماء

رد حل

DELL الاعتماد على قراءه الشفاه بدلا من لغة الاشاره

DELL القاعات واعداد الطالبات والاضاءه والتكييف مناسبة

DELL تأثير البيئة بشكل عام إيجابي،

DELL عدم توفر الترجمة أثر على العلاقة مع المعلمات

DELL صعوبة في منهج اللغة العربية

DELL دخول الجامعة كان هو الدافع للتطوير في اللغة العربية

DELL تطوير اللغة من خلال قوقل والواتس اب

---

**السؤال الرئيسي الثاني: كيف تصفين علاقاتك الاجتماعية مع أقرانك في المدرسة والجامعة؟**

في الابتدائي علاقاتي ما كانت ثابتة، كنت أتعلم من أخطائي، لحد ما صرت أعرف اختار الصديقة المناسبة بعدين لما كبرت. يعني تقريبًا في ابتدائي كانت علاقات عابرة، في متوسط كانت شلة، في الثانوي صارت أقرب، والجامعة أقرب شيء.

**١. ما هي نوع العلاقات التي تربطك بهم؟**

علاقاتي كويسة بشكل عام، يعني عندي صديقات كثير لكن أغلبها علاقات سطحية.

**٢. هل تكوّنين في الغالب صداقات مع صم أو ضعاف سمع أو سامعين؟**

"تواصلي مع الجميع كويس سواء كانوا صم أو ضعاف سمع أو سامعين، يعني ما تفرق معي، لكن الصم تعرفت عليهم بالجامعة فقط ما كنت أعرفهم بالمدرسة، ولما تعرفت عليهم صرت أحب أكون صداقات قوية معهم، حتى أساعدهم في الترجمة إذا تأخرت المترجمة.

**٣. لماذا؟**

أنا اجتماعية وأحب أكون علاقات مع الكل، لكن أكيد تواصلي مع السامعين أسهل لأن الصم قراب من بعض أكثر.

**٤. هل تختلف علاقاتك الاجتماعية مع الأقران في المدرسة عنها في الجامعة؟**

إيه، علاقاتي في الجامعة أفضل بكثير، في المدرسة كانوا كل الي معي سامعات وضعيفات سمع، ما شفت الصم الا بالجامعة، عشان كذا ما كونت علاقات معهم في المدرسة.

**٥. إذا كانت الإجابة نعم، كيف تختلف؟**

DELL علاقات غير ثابتة في البداية

DELL اختلفت مع المراحل الدراسية كانت عابره ثم أصبحت أقوى

DELL علاقات كثيره وسطحية

DELL التواصل مع الجميع صم وضعاف سمع وسامعين

DELL لم يتم التعرف على الصم الا في الجامعة

DELL مساعده الصم في الترجمة في حال تأخر المترجمة

DELL التواصل مع السامعين أسهل

DELL الصم أقرب من بعضهم البعض

DELL العلاقات في الجامعة أفضل من باقي المراحل

DELL البيئة التعليمية تحكمت في نوعية الصداقات

## ملحق (م): خطاب موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي

جامعة الملك سعود
King Saud University
عمادة البحث العلمي

المملكة العربية السعودية
ص.ب 2454 الرياض 11451
www.ksu.edu.sa

جامعة الملك سعود (034)
هاتف 4673355 11 966+
فاكس 4678697 11 966+

Ref No: KSU- HE-19-253

**سعادة الباحثة/ نورة إبراهيم عبدالله الباش** **حفظها الله**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

إشارة إلى توصية اللجنة الفرعية لأخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية في جلستها الثالثة والثلاثين بتاريخ ٠٢ / ٠٩ / ١٤٤٠هـ، الموافق ٠٧ / ٠٥ / ٢٠١٩ م.

نفيدكم بموافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي على إجراء البحث الموضح بالجدول الآتي:

| م | اسم الباحث | البحث | الأداة | الحالة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | **نورة إبراهيم عبدالله الباش** | "دور الخبرات التعليمية في تعزيز الهوية الثقافية لدى الطالبات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعية" | **مقياس مقابلة** | **الموافقة** |

وعليه نأمل من الجهات المعنية بالجامعة تسهيل مهمة الباحثة.

**وتفضلوا بقبول وافر الاحترام**

**عميد البحث العلمي المكلف**

**نائب رئيس اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي**

**أ.د محمد بن إبراهيم الوابل**

صورة إلى سكرتير اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي

٤/٦٧/٣٩٨٦٦١

# ملحق (ن): خطاب تسهل المهمة

جامعة الملك سعود
King Saud University
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**سعادة المشرف العام على برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع.....حفظه الله.**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.**

أفيد سعادتكم أنا الباحثة/ نورة بنت إبراهيم الباش. برقم جامعي: ٤٣٧٢٠٣٩٩١ بأنني طالبة دكتوراه في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود (مسار إعاقة سمعية). وأقوم حاليًا بإجراء رسالة الدكتوراه بعنوان: دور الخِبرات التعليميَّة في تعزيز الهُويَّة الثقافيَّة لدى الطالبات الصُّم وضعيفات السمع في المرحلة الجامعيَّة. والتي سيتم تطبيقها على الطالبات الصُّم وضعيفات السمع الملتحقات في برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصُّم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، حيث سيتم تطبيق مقياس على جميع الطالبات، بالإضافة إلى مقابلات مع مجموعة من الطالبات. وقد حصلت على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بهذا الخصوص تجدونها في المرفقات. لذا نأمل من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمة إجراء البحث، مع توفير مترجمة لغة إشارة إن أمكن.

**وتقبلوا فائق التحية والتقدير**

**نورة بنت إبراهيم الباش.**