الإندماج الأكاديمي وعلاقته بمتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠

د. دينا محمد أحمد محمد

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية–جامعة قناة السويس

الترقيم الدولي الموحد للطباعة 2735-5209 الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني 2805-2455

الإندماج الأكاديمي وعلاقته بمتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠

مستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وتحليل مدى تحقق متطلبات تعليمهم في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإندماج الأكاديمي وتلك المتطلبات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب من طلاب مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة الإسماعيلية، تراوحت أعمارهم بين (١٦–١٨) عامًا، بمتوسط ذكاء بلغ (١٠٠) وفقًا لسجلات القبول بالمدرسة. وقد شارك الطلاب في الدراسة طوعًا من خلال الإجابة على الصورة الإلكترونية لأدوات البحث عبر منصة Google Forms بعد توضيح هدف الدراسة لهم. واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على مقياس الإندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، واستبيان متطلبات تعليم هؤلاء الطلاب في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، وكلاهما من إعداد الباحثة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية منخفض، كما أشارت إلى انخفاض مستوى تحقق متطلبات تعليمهم وفقًا لمضامين رؤية مصر ٢٠٣٠. كذلك، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاندماج الأكاديمي وتحقيق متطلبات التعليم لذوي الإعاقة السمعية في إطار رؤية مصر ٢٠٣٠. وتمت مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الإندماج الأكاديمي؛ رؤية مصر ٢٠٣٠؛ الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة 2735-5209 الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني 2805-2455

Academic Integration and Its Relationship to the Educational Requirements of Students with Hearing Impairments in the Context of Egypt's Vision 2030

Abstract:

This study investigated academic integration among students with hearing impairments and examined the extent to which their educational requirements are being met within the framework of Egypt's Vision 2030. In addition, the study assessed the relationship between academic integration and the fulfillment of these requirements. The sample comprised 30 students (ages 16–18) from Al-Amal School for the Deaf and Hard of Hearing in Ismailia, Egypt. All participants had a documented average IQ of 100 based on school admission records. Participants completed two researcher-developed instruments: the Academic Integration Scale and the Educational Requirements Questionnaire both aligned with the objectives of Egypt's Vision 2030. Data were collected via online administration through Google Forms, following informed consent and explanation of study procedures. Descriptive statistics indicated low levels of both academic integration and fulfillment of educational requirements. Correlational analysis revealed a statistically significant positive association between academic integration and the degree to which educational requirements were met. Findings are discussed in relation to theoretical frameworks and prior empirical literature, with implications for policy and practice in inclusive education.

Keywords: Academic Integration, Hearing Impairments, Inclusive Education, Vision 2030, Egypt

الإندماج الأكاديمي وعلاقته بمتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠

مقدمة:

تعد الإعاقة السمعية إحدى أكثر الإعاقات التي تعاني من مشكلات في توفير فرص التعلم، نظرًا لما تفرضه من تحديات متعلقة بالتواصل اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، والاستيعاب السمعي للمحتوى الدراسي. ويواجه ذوي الإعاقة السمعية صعوبات متعددة داخل البيئة التعليمية، سواء في مدارس الدمج أو مدارس التربية الخاصة؛ تبدأ من العوائق التواصلية داخل الصف، مرورًا بقصور في التكيف البيداغوجي والتكنولوجي (مطاوع، ٢٠٢٠؛ Alharbi, Ibrahem, Moussa, Abdelwahab & Diab, 2022 ؛ Khandaqji, Ashqar & Atawnih, 2025)، وذلك تبرره الباحثة الحالية بأن التعلم يعتمد على الصورة البصرية للتعلم، حيث أن غياب الحلقة السمعية يجعل الأمر منصبًا على المكون البصري المكاني وما يتضمنه من تشفير لغة الإشارة وغيرها وتكوين مخططات معرفية دلالالية بصرية، وبالتالي يحتاج المتعلم لوقت أطول من نظيره العادي في عمليات الإندماج. وتؤثر هذه التحديات بشكل مباشر على فرص هؤلاء الطلاب في تحقيق الإندماج الأكاديمي؛ باعتباره قدرة الطالب على التفاعل النشط مع البيئة التعليمية، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة الصفية، والشعور بالإنتماء الأكاديمي والاجتماعي داخل المدرسة (سعيد، الصادق، الحساني، ومحمد، ٢٠٢٤).

وتؤكد رؤية مصر ٢٠٣٠ للتعليم على بناء نظام تعليمي منصف يراعي تكافؤ الفرص والفروق الفردية وتفريد التعلم للجميع، مع تركيز خاص على دمج وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة (حسين، عبد الرسول، وإسماعيل، ٢٠٢٢؛ عويس وعبدالله، ٢٠١٩). وقد نصت الرؤية على أن دمج ذوي الإعاقة في النظام التعليمي بمثابة تحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة، مشددة على ضرورة تهيئة البيئة التعليمية، وتدريب المعلمين، وتوفير الوسائل التكنولوجية، وتكييف المناهج بما يتناسب مع احتياجات هذه الفئات (الهجرسي، ٢٠٢٢؛ عبد المالك، ٢٠٢٣).

وبدأ الاتجاه عالميًا نحو الطلاب ذوي الإعاقة السمعية يشمل بنى تشريعية وتنظيمية داعمة، وأساليب تدريس تراعي البعد البصري في التعلم مثل التكنولوجيا المساعدة وتقنيات الذكاء الاصطناعي التي تعدل من إشارات لغة الإشارة التي تؤدي إلى برمجة معرفية لتلك الإشارات بصورة تحسن من دافعيتهم للتعلم، وقد تؤدي إلى عبء معرفي في حالة معلم غير متمرس (Akay, 2023; Elhagry & Elrayes, 2021; Moussa & Amer, 2024). وتساعد النظم التعليمية الحديثة عالميًا على توفير استراتيجيات

تدريس بصرية تعمل على توفير بيئة تعلم شخصية تثير إندماج المتعلم في بيئة إلكترونية بمساعدة معلميه وأقرانه (دعبس، ٢٠٢٤؛ Alharbi et al., 2024; Kumar, 2025).

وعلى الرغم من إقرار الدولة لعدد من التشريعات، واعتمادها خططًا استراتيجية، كقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨، وما تضمنته رؤية مصر ٢٠٣٠ من توجهات واضحة نحو دمج ذوي الإعاقة؛ إلا أن الواقع التربوي لا يزال يعاني من فجوة ملموسة بين السياسات المعلنة والتنفيذ الفعلي، حيث تشير الأدبيات والدراسات ومنها: (سليمان، حافظ، وفكري، ٢٠٢٠؛ عبد العظيم، ٢٠٢٢) إلى وجود قصور في تلبية المتطلبات التعليمية لذوي الإعاقة السمعية، مما ينعكس سلبًا على اندماجهم الأكاديمي، ويحد من فاعلية العملية التعليمية بالنسبة لهم.

وفي هذا السياق، تبرز الحاجة إلى تقييم مدى تحقق متطلبات تعليم ذوي الإعاقة السمعية بشكل فعلي داخل المدارس المصرية، من خلال تحليل أبعاد البيئة التعليمية، وأساليب التدريس، وفاعلية وسائل الدعم المؤسسي والتكنولوجي، بما يعكس الالتزام بتطبيق رؤية مصر ٢٠٣٠ في جانبها المتعلق بالعدالة التعليمية ودمج الفئات المهمشة.

كما أن فهم العلاقة بين هذه المتطلبات ومدى اندماج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية أكاديميًا لا يساهم فقط في رصد أوجه القصور، بل يمكن أيضًا من تقديم توصيات قائمة على أدلة يمكن أن توجه السياسات التعليمية نحو تحقيق شمولية حقيقية، تضمن لهؤلاء الطلاب حقهم في تعليم فعال وعادل (عبد العظيم، ٢٠٢٢؛ Kumar, 2025).

ويعد الربط بين الأبعاد النظرية لرؤية مصر ٢٠٣٠ والواقع الميداني داخل المدارس ضرورة حتمية، خاصة في ظل التحديات المتزايدة التي تواجه منظومة التعليم في ما يتعلق بتهيئة بيئة دامجة تراعي الفروق الفردية، وتتبنى ممارسات تعليمية مرنة تستجيب للاحتياجات المتباينة للمتعلمين، لاسيما من ذوي الإعاقة السمعية (الشيرازي، ٢٠٢٠؛ Clark, 2022).

ويرتكز البحث الحالي على متغيرين أساسيين هما: (متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ والتي تشمل متطلبات البيئة المدرسية ومتطلبات الدعم المؤسسي والمجتمعي، والاندماج الأكاديمي كمحصلة نهائية تعكس فاعلية تلك المتطلبات في تمكين الطلاب من المشاركة الكاملة في العملية التعليمية)، واستكشاف العلاقة بينهما؛ ما يتيح بناء تصور علمي دقيق عن مدى تحقق أهداف

رؤية مصر ٢٠٣٠ في الواقع المدرسي، وتحديد الفجوات والعمل على معالجتها، بما يدعم تحقيق تعليم دامج وعادل لكل أبناء الوطن دون تمييز.

ومن هذا المنطلق، يأتي هذا البحث كمحاولة لفهم أعمق لواقع تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مصر، وتقديم قراءة تحليلية لمدى توافق البيئة المدرسية الحالية مع متطلبات التنمية المستدامة والتوجهات التي نصت عليها رؤية الدولة في ٢٠٣٠، وتبيان العلاقة بينها وبين مستوى اندماجهم الأكاديمي، وتسليط الضوء على مدى مواءمة البيئة التعليمية الحالية لاحتياجات هؤلاء الطلاب، وتحليل المعوقات التي تحول دون تحقيق اندماج أكاديمي حقيقي ومستدام، بما يسهم في تقديم توصيات قابلة للتطبيق يمكن أن تسترشد بها المؤسسات التربوية وصانعو السياسات.

مشكلة البحث:

تواجه فئة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية العديد من التحديات التعليمية التي تؤثر بشكل مباشر على مشاركتهم الفاعلة في البيئة المدرسية، وتضعف من فرص إندماجهم الأكاديمي، وذلك نتيجة لمجموعة من العوامل المتداخلة، أبرزها: الصعوبات في التواصل اللفظي، والتأخر في النمو اللغوي، وضعف القدرة على استيعاب المحتوى اللفظي الموجه داخل الصف، وقلة التفاعل الاجتماعي مع الزملاء والمعلمين، وهذا ما لاحظته الباحثة، من خلال خبرتها الميدانية كمشرف أكاديمي للتدريب العملي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة الإسماعيلية؛ من وجود تحديات حقيقية ومستمرة في تلبية المتطلبات التعليمية اللازمة لهذه الفئة، وهو ما ينعكس سلبًا على جودة مشاركتهم الأكاديمية، وشعورهم بالانتماء إلى البيئة المدرسية، وقدرتهم على التفاعل مع محتوى التعلم، أي أن ذلك يعيق تحقق الاندماج الأكاديمي لديهم بصورة فعالة (استبرق، ٢٠٢٣؛ Elhagry & Elrayes, 2021).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الدولة المصرية في السنوات الأخيرة، من خلال تبني سياسات داعمة لحقوق ذوي الإعاقة، وإطلاق عدد من المبادرات التعليمية، بالإضافة إلى إدماج مفاهيم المساواة وتكافؤ الفرص ضمن رؤية مصر ٢٠٣٠، فإن الواقع التربوي لا يزال يظهر فجوات كبيرة في توفير متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وهذا ما أكدته نتائج دراسات (الهجرسي، ٢٠٢٢؛ حسين وآخرون، ٢٠٢٢).

كما أشارت نتائج دراسات (مطاوع، ٢٠٢٠؛ Ghoniem et al., 2025) إلى أن الميدان يعاني من نقص الكوادر المؤهلة والمتخصصة في تعليم الصم وضعاف السمع، وضعف في تكييف المناهج بما

يتلاءم مع احتياجاتهم، وغياب الوسائل التعليمية المساعدة والتكنولوجيا الميسرة، إلى جانب نقص التجهيزات البيئية المناسبة داخل الفصول والمدارس. وتؤثر هذه العوامل مجتمعة في قدرة الطلاب على التكيف مع النظام التعليمي، وعلى تحقيق اندماج أكاديمي فعال يمكنهم من التحصيل والمشاركة والشعور بالانتماء المدرسي.

ويعد مفهوم الاندماج الأكاديمي (Academic Integration) من المؤشرات الحديثة التي تقيس مدى نجاح العملية التعليمية لذوي الإعاقة، إذ يشير إلى قدرة الطالب على التفاعل البناء مع البيئة التعليمية، والاندماج النفسي والسلوكي والمعرفي في النشاطات الصفية والمدرسية، والشعور بالرضا والانتماء داخل المؤسسة التعليمية (Tebbutt, Brodmann, Borg, Khasnabis & Horvath, 2019; Clark, 2022).

وبالرغم من ذلك وكما أوضحت دراسات (الشيرازي، ٢٠٢٠؛ سعيد وآخرون، ٢٠٢٤) فلا تزال العلاقة بين واقع متطلبات التعليم المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وبين مستوى اندماجهم الأكاديمي غير واضحة أو مدروسة بشكل كافٍ في السياق العربي والمصري، مما يمثل فجوة معرفية وتطبيقية تحتاج إلى دراسة ميدانية دقيقة تستكشف الواقع وتربط المتغيرين بشكل علمي؛ مما يظهر الحاجة إلى هذا البحث.

ولهذا؛ وفي ضوء مراجعة نتائج الدراسات الحديثة ومنها: (Tebbutt et al., 2019؛ مطاوع، ٢٠٢٠؛ Clark, 2022؛ Akay, 2023؛ دعبس، ٢٠٢٤؛ سعيد وآخرون، ٢٠٢٤؛ Ghoniem et al., 2025) والتي أوصت بضرورة دراسة العلاقة بين واقع متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ ومستوى الإندماج الأكاديمي لديهم؛ سعى البحث الحالي إلى محاولة التعرف على واقع متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، وعلاقتها بدرجة إندماجهم الأكاديمي، بما يسهم في تقديم توصيات تحسن الممارسات التربوية لهذه الفئة. لذا حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية؟
- ما مستوى تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠؟
- ما طبيعة العلاقة بين الإندماج الأكاديمي ومتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- استقصاء مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.
- تحليل مدى تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠.
- فحص طبيعة العلاقة بين الإندماج الأكاديمي ومتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

– الأهمية النظرية:

تنبثق الأهمية النظرية للبحث الحالي من:

١. الاسهام في بناء إطار نظري معاصر يتناول العلاقة بين متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والإندماج الأكاديمي، وهي علاقة لم تحظ بالبحث الكافي في الأدبيات التربوية المحلية والعربية في ضوء السياسات التنموية الشاملة.
٢. تسليط الضوء على فئة ذوي الإعاقة السمعية كإحدى الفئات التي تعاني من ضعف في الخدمات التعليمية النوعية، مما يبرز الحاجة إلى دراسات معمقة حول واقع تعليمهم وإندماجهم أكاديميًا بصورة فاعلة.
٣. تعزيز الفهم العلمي لمفهوم الإندماج الأكاديمي كأحد المؤشرات الحديثة لنجاح التعليم في البيئات المدرسية.
٤. الربط بين الواقع الميداني والإطار التنموي لرؤية مصر ٢٠٣٠، مما يعزز البحوث التربوية الموجهة بالسياسات الوطنية.

– الأهمية التطبيقية:

وتنبثق الأهمية التطبيقية للبحث الحالي من:

١. تزويد صناع القرار التربوي والجهات المعنية بمعلومات دقيقة ومحدثة حول مدى تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية داخل المدارس المصرية، في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠، مما يساعد في توجيه السياسات بشكل أكثر فاعلية نحو تحقيق تعليم دامج وشامل.
٢. الإسهام في إعادة النظر في ممارسات مدارس الأمل للصم وضعاف السمع والبرامج التدريبية للمعلمين، وتطوير خطط تدخل مبنية على الواقع الفعلي.

٣. تقديم أدلة ميدانية حول العلاقة بين تحقق متطلبات التعليم والإندماج الأكاديمي، ما يتيح تصميم تدخلات تعليمية قائمة على بيانات واقعية لتحسين تجربة التعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.
٤. إفادة المعلمين والمشرفين التربويين من خلال تحديد الجوانب التربوية والتقنية التي تحتاج إلى تطوير داخل البيئة الصفية لتصبح أكثر ملاءمة لاحتياجات هذه الفئة، خاصة في ضوء التحديات المرتبطة بالتواصل والتفاعل التعليمي.
٥. مساعدة المؤسسات التعليمية في تقييم مدى التزامها بمعايير الجودة التعليمية المنصوص عليها في رؤية مصر ٢٠٣٠، ووضع خطط تطوير تستجيب للفجوات المكتشفة في ضوء نتائج البحث.
٦. فتح المجال أمام الباحثين التربويين لدراسات مستقبلية تبني على نتائج هذا البحث لتطوير أدوات القياس، وتوسيع نطاق الدراسة على مراحل تعليمية أو إعاقات أخرى.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- الحدود البشريه: واشتملت على (٣٠) من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كعينة أساسية، و(٦٠) من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كعينة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
- الحدود المكانية: مدارس الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظات (الإسماعيلية، والسويس، وبورسعيد).
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث:

الإندماج الأكاديمي Academic Integration

ويقصد به قدرة الطالب من ذوي الإعاقة السمعية على التفاعل والمشاركة الإيجابية في البيئة التعليمية، من خلال التكيف مع الأنشطة الصفية، وبناء علاقات أكاديمية مع المعلمين وزملائه، والمشاركة في الأنشطة التعليمية، والشعور بالانتماء للمدرسة، ويشتمل على الأبعاد الأربعة الرئيسة التالية:

- البعد الأول: الانتماء المدرسي، ويعبر عن درجة شعور الطالب ذوي الإعاقة السمعية بأنه جزء مقبول ومقدر داخل بيئته المدرسية.
- البعد الثاني: المشاركة الصفية، وتعبر عن مدى انخراط الطالب ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة التعليمية داخل الصف، وقدرته على التفاعل مع المعلم والمحتوى الدراسي والزملاء.

- البعد الثالث: التفاعل الاجتماعي مع الزملاء، ويعبر عن مدى قدرة الطالب ذوي الإعاقة السمعية على بناء علاقات إيجابية ومتوازنة مع أقرانه داخل البيئة المدرسية.
- البعد الرابع: الدافعية الأكاديمية، وتعبر عن الدرجة التي يظهر فيها الطالب ذوي الإعاقة السمعية رغبة داخلية واستمرارية في التعلم والمشاركة في الأنشطة الصفية، والاجتهاد لتحقيق أهدافه الأكاديمية، وتحمل المسؤولية تجاه مهامه الدراسية، رغم التحديات المرتبطة بالإعاقة السمعية.

متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية Requirements for teaching students with hearing impairments

ويقصد بها من مجموعة من الشروط والتجهيزات التربوية والفنية والبشرية التي يجب توافرها في البيئة المدرسية لضمان تقديم تعليم فعال ومتكافئ للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وتشتمل على بعدين رئيسيين وهما:

- البعد الأول: متطلبات البيئة المدرسية، وتعبر عن مجموعة من العناصر المادية والتنظيمية داخل المدرسة، التي تسهم في تهيئة بيئة تعليمية دامجة وملائمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، بما يضمن سهولة تواصلهم، واندماجهم الأكاديمي والاجتماعي، ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- البعد الثاني: متطلبات الدعم المؤسسي والمجتمعي، ويشمل الإجراءات والممارسات التي تتبناها المؤسسات التعليمية والمجتمع المحيط لدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وتمكينهم من الاندماج الأكاديمي والاجتماعي.

رؤية مصر ٢٠٣٠ Egypt Vision 2030

ويقصد بها الإطار الوطني الاستراتيجي الذي يوجه السياسات والبرامج التعليمية في جمهورية مصر العربية نحو تحقيق مبادئ التنمية المستدامة، لضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الاندماج الكامل في النظام التعليمي، كما يتمثل ذلك في الأهداف التعليمية المحددة ضمن محور "التعليم والتدريب" في وثيقة الرؤية.

الطلاب ذوي الإعاقة السمعية Students with Hearing Impairments

هم أولئك الطلاب الذين يعانون من فقدان كلي أو جزئي في القدرة على السمع بدرجة تؤثر سلبًا على نموهم اللغوي، وتحصيلهم الدراسي، وتواصلهم الاجتماعي داخل البيئة التعليمية، ويشمل ذلك فئتي (الصم، وضعاف السمع).

إطار نظري ودراسات سابقة:

أ- الإعاقة السمعية:

تعد الإعاقة السمعية أحد أشكال الإعاقات الحسية التي تؤثر بشكل مباشر على قدرة الفرد على استقبال الأصوات وفهمها، سواء كان الخلل في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي، مما ينعكس سلبًا على التواصل اللغوي والاجتماعي والمعرفي (الزعبي، ٢٠٢٢). وتصنف الإعاقة السمعية إلى فئتين رئيسيتين: الصم، وهم الذين يعانون من فقدان سمعي شديد أو عميق ولا يمكنهم الاعتماد على السمع حتى باستخدام معينات سمعية، وضعاف السمع، الذين لديهم فقدان سمعي خفيف إلى متوسط ويمكن تعويضه باستخدام سماعات أو أجهزة سمعية، وغالبًا ما يستطيعون تعلم اللغة المنطوقة (أحمد، ٢٠٢٤).

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية الإعاقة السمعية بأنها "فقدان جزئي أو كلي للقدرة على سماع الأصوات في واحدة أو كلتا الأذنين، ويؤثر ذلك في التفاعل الاجتماعي والتعلم وجودة الحياة، خاصة إذا لم يُكتشف مبكرًا أو لم يعالج بشكل مناسب" (World Health Organization, 2023). وفي السياق التربوي، تعد الإعاقة السمعية من أكثر الإعاقات تأثيرًا على التحصيل الأكاديمي بسبب ما تسببه من تأخر في مهارات اللغة المنطوقة والاستماع والتفاعل، مما يؤثر سلبًا على الفهم القرائي، والتعبير الكتابي، والمشاركة الصفية (Abdel Aal, 2021; El-Zraigat & Smadi, 2022).

وتصنف الإعاقة السمعية بحسب موقع الإصابة إلى: إعاقة توصيلية (conductive) تنتج عن خلل في الأذن الخارجية أو الوسطى وغالبًا ما تكون قابلة للعلاج، وإعاقة عصبية حسية (sensorineural) ناتجة عن تلف في القوقعة أو العصب السمعي وتكون غالبًا دائمة، وإعاقة مختلطة تجمع بين النوعين. ومن حيث توقيت الإصابة، تنقسم إلى إعاقة قبل لغوية (Pre-lingual) تُحدث قبل اكتساب اللغة وتؤثر بشكل كبير على النمو اللغوي، وإعاقة بعد لغوية (Post-lingual) تحدث بعد اكتساب اللغة، وتأثيرها أقل حدة (Ahmed & Kamal, 2023؛ الزعبي، ٢٠٢٢).

ويعد تحديد نوع ودرجة الإعاقة أمرًا جوهريًا لاختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة؛ إذ يعتمد الصم عادة على لغة الإشارة، بينما يمكن لضعاف السمع استخدام اللغة المنطوقة مدعومة بوسائل سمعية

وتدريب لغوي؛ وفي هذا السياق ترى الباحثة أن الإعاقة السمعية هي فقدان كلي أو جزئي في القدرة على السمع يؤثر سلبًا على النمو اللغوي، والتحصيل الأكاديمي، والتواصل الاجتماعي للطلاب في البيئة التعليمية، ويشمل فئتي الصم وضعاف السمع.

ويتمتع الطلاب ذوو الإعاقة السمعية بخصائص تعليمية ونمائية ترتبط بطبيعة الإعاقة ودرجتها، وليس بقدراتهم العقلية، إذ تعود التحديات التعليمية والتواصلية التي يواجهونها إلى غياب المدخلات السمعية لا إلى ضعف فكري (حسن، ٢٠٢٢؛ مطاوع، ٢٠٢٠؛ Clark, 2022). وتشمل أبرز خصائصهم اللغوية التأخر في اكتساب اللغة، وصعوبات في النطق، والاعتماد على لغة الإشارة أو قراءة الشفاه، بالإضافة إلى ضعف في المفردات، خاصة في المفاهيم المجردة (El-Zraigat & Smadi, 2022؛ Ahmed & Kamal, 2022).

أما اجتماعيًا وانفعاليًا، فيواجه بعضهم صعوبات في التفاعل، وميلًا للعزلة، وتدني تقدير الذات نتيجة لصعوبات التواصل أو التنمر (سعيد وآخرون، ٢٠٢٤؛ الشيرازي، ٢٠٢٠؛ Tebbutt et al., 2019). ورغم أن العديد من الطلاب الصم يتمتعون بقدرات عقلية طبيعية، إلا أن أداؤهم الأكاديمي يتأثر بتأخر اللغة، ويعانون من صعوبات في الفهم القرائي، وإن كانوا يمتلكون مهارات بصرية قوية وقدرة على إدراك التفاصيل (Ubur, 2025). وفي بعض الحالات، تظهر لديهم سلوكيات انسحابية أو عدوانية نتيجة الإحباط أو ضعف الدعم، ويحتاجون إلى بيئة تعليمية منظمة ومحفزة للتواصل المرئي تقلل من القلق وتعزز التفاعل (Ghoniem et al., 2025؛ دعبس، ٢٠٢٤).

ويلاحظ أن الإعاقة السمعية تؤثر على كافة جوانب حياة الطالب، خصوصًا في المجال الأكاديمي، إذ ترتبط الصعوبات التي يواجهها في القراءة والكتابة غالبًا بضعف في الفهم اللغوي وليس بالقدرات العقلية (Elhagry & Elrayes, 2021; WHO, 2023؛ محمود، ٢٠١٧). كما أن الاعتماد على الوسائط البصرية يعزز الإدراك البصري لكنه قد يضعف الجوانب اللفظية والفكرية التي تعتمد على اللغة كأداة للتفكير (Samaradivakara, Ockerman, Cheuk, Zaman & Patel, 2025).

وتعد الأبعاد النفسية والاجتماعية من التحديات الأساسية، حيث تؤدي صعوبات التواصل إلى شعور بالعزلة أو التهميش داخل البيئة التعليمية، وقد يتعرض بعضهم للتمييز أو التنمر مما يؤثر على مفهوم الذات والانتماء (سليمان وآخرون، ٢٠٢٠؛ Panel et al., 2019). ويظهر ذلك أن المشكلة لا

تكمن في العجز بحد ذاته، بل في غياب بيئة تعليمية دامجة توفر الاستجابات المناسبة لهذه الفئة (UNESCO, 2020؛ العشماوي والمطيري، ٢٠٢١).

ولهذا فإن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تستلزم تخطيطًا تربويًا متخصصًا، يشمل استخدام الوسائط البصرية مثل الصور، والفيديوهات، والخرائط الذهنية، وتبسيط اللغة، وتوفير بيئة صفية مرئية تُسهل قراءة الشفاه أو متابعة لغة الإشارة، وتوظيف التكنولوجيا التعليمية كأجهزة تضخيم الصوت والبرامج المصاحبة بنصوص مرئية (Elhagry & Elrayes, 2021؛ Khandaqji et al., 2025). كما ينبغي مراعاة الفروق الفردية بوضع خطط تعليمية فردية مرنة، وتوفير وسائل تواصل مناسبة، وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي والانفعالي (الهجرسي، ٢٠٢٢؛ Akay, 2023).

وقد كشفت دراسة (UNESCO, 2020) أن التفاعل البصري في التعليم يعزز الفهم بنسبة تزيد عن ٦٠% مقارنة بالتدريس التقليدي، كما أظهرت دراسة الهجرسي (٢٠٢٢) أن ٧٨% من الطلاب الصم الذين تلقوا دعمًا لغويًا في الفصول الدراسية تحسن تفاعلهم مع زملائهم. وهذا يؤكد أهمية الدعم التربوي واللغوي والنفسي المتكامل لتحقيق تكيف واندماج فعّال.

وبناءًا على ما سبق، يتضح أن خصائص الطلاب ذوي الإعاقة السمعية ترتبط أساسًا بالتحديات التواصلية وغياب الدعم المناسب، لا بضعف قدراتهم، مما يتطلب بيئات تعليمية دامجة مرنة، تدعم التعدد والتنوع، وتتيح فرصًا عادلة للنجاح الأكاديمي والاجتماعي.

ب- الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية:

يشير الإندماج الأكاديمي إلى مشاركة الطالب بفعالية في البيئة التعليمية، من خلال تفاعله مع المحتوى الدراسي، والمعلمين، والأنشطة الصفية واللاصفية، بما يحقق له نموًا معرفيًا ووجدانيًا متوازناً. ويعد هذا الإندماج أحد المؤشرات الرئيسة على فاعلية السياسات التعليمية المعززة للعدالة، لا سيما في ظل توجه الدولة المصرية نحو تعزيز المساواة في فرص التعليم ضمن إطار رؤية مصر ٢٠٣٠، التي تؤكد على ضمان الحق في تعليم عالي الجودة للجميع دون تمييز (حسين وآخرون، ٢٠٢٢؛ عبد المالك، ٢٠٢٣).

وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، فإن تحقيق الإندماج الأكاديمي يتطلب تكييف البيئة التعليمية بما يتناسب مع خصوصيتهم السمعية واللغوية، الأمر الذي يجعل الاندماج اللغوي والتربوي عنصرًا محوريًا في تحقيق هذا الهدف.

ولا يقاس الإندماج الأكاديمي بمجرد وجود الطالب في الصف، بل يتجلى من خلال مجموعة من السلوكيات والمؤشرات التي تعكس تفاعله الفعلي مع مكونات العملية التعليمية. ومن أبرز هذه المظاهر انتظام الحضور والمشاركة الصفية، وفهم التعليمات، والتجاوب مع المعلمين باستخدام الوسائل المتاحة كالإشارات أو الوسائط البصرية. كما يظهر في قدرة الطالب على استيعاب المحتوى الدراسي عبر الوسائط المرئية أو لغة الإشارة، وإظهار تحسن نسبي في الأداء الأكاديمي مقارنة بمستواه عند بداية اندماجه (سليمان وآخرون، ٢٠٢٠).

ويتمثل الإندماج أيضًا في تفاعل الطالب مع زملائه أثناء الأنشطة التعليمية، ومشاركته في المشاريع والعمل التعاوني، وسعيه لبناء علاقات اجتماعية ضمن السياق الأكاديمي (العشماوي والمطيري، ٢٠٢١). كما تظهر مظاهر الإندماج من خلال المبادرة في أداء المهام واستقلاليته في تنفيذ الواجبات دون اعتماد كلي على الدعم المباشر. ويعد التعبير الأكاديمي عن الذات من المؤشرات الدالة على الاندماج، من خلال تقديم عروض أو إجابات بلغة الإشارة أو الكتابة، والقدرة على نقل الأفكار والمفاهيم باستخدام وسائل الاتصال المناسبة (سعيد وآخرون، ٢٠٢٤).

وتشمل المظاهر كذلك مشاركة الطالب في الأنشطة اللامنهجية المرتبطة بالتعلم، كالمعارض والمسابقات الأكاديمية والنوادي العلمية، والاستفادة من المكتبة أو مصادر التعلم الرقمية. أما التكيف مع نظام التقييم وأداء المهام التقييمية في وقتها، مع إظهار تقدم تدريجي في التحصيل الدراسي، فيُعد أحد أبرز مؤشرات الاندماج الأكاديمي (دعبس، ٢٠٢٤).

ويستلزم تحقيق هذا الإندماج تقديم دعم متخصص يضمن قدرة الطالب ذي الإعاقة السمعية على فهم واستيعاب المحتوى الأكاديمي، وتفاعله معه بشكل فعال. وتتداخل في هذا الإطار مجموعة من العوامل المؤثرة، أولها العامل اللغوي، حيث يُعد إتقان لغة الإشارة أو اللغة المنطوقة ضروريًا، نظرًا لتأثير فقدان السمع المبكر على نمو اللغة، وما يترتب عليه من صعوبات في فهم المفاهيم المجردة أو المصطلحات العلمية (محمود، ٢٠١٧). ويؤثر غياب مترجمي لغة الإشارة أو الوسائل البصرية البديلة

بشكل كبير على تفاعل الطالب، وقد بيّنت بعض الدراسات أن نقص الدعم اللغوي يؤثر على أداء الطلاب الصم بنسبة تصل إلى ٧٠% (سعيد وآخرون، ٢٠٢٤).

أما من الجانب التربوي، فإن كفاءة المعلم في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تؤثر تأثيرًا بالغًا في تحقيق الاندماج، حيث يتطلب الأمر استخدام استراتيجيات تعليمية بصرية، وتكييف المناهج الدراسية لتتلاءم مع احتياجات الطالب، من حيث تبسيط المفاهيم، وتعديل الأنشطة، وتهيئة الصف من حيث الإضاءة وتوزيع المقاعد والصوتيات بما يدعم التواصل البصري الفعال (الهجرسي، ٢٠٢٢).

ومن الجانب النفسي والانفعالي، تعد كل من الصورة الذاتية للطالب وثقته بنفسه من العوامل الجوهرية في تعزيز عملية الاندماج، نظرًا لارتباطهما الوثيق بمستوى الدعم الذي يتلقاه من الأسرة والمدرسة. كما أن القلق أو الخجل الناتج عن صعوبات التواصل أو الشعور بعدم الفهم من قِبل الزملاء والمعلمين قد يؤدي إلى عزوف الطالب عن التفاعل الصفّي، خاصة إذا سبق له التعرض لتجارب سلبية داخل بيئة مدرسية غير داعمة (عبد المالك، ٢٠٢٣).

ويعد الدعم الاجتماعي وتقبّل الأقران من العوامل المهمة لتحقيق الاندماج الأكاديمي، إذ تعزز علاقات الطالب مع زملائه من شعوره بالانتماء، وتدفعه للمشاركة (العشماوي والمطيري، ٢٠٢١). كما تلعب الأسرة دورًا محوريًا في هذا السياق من خلال دعم التواصل وتعزيز التعلم خارج المدرسة. وفي المقابل، يشكل التنمر أو التمييز داخل البيئة المدرسية عائقًا كبيرًا أمام اندماج الطالب.

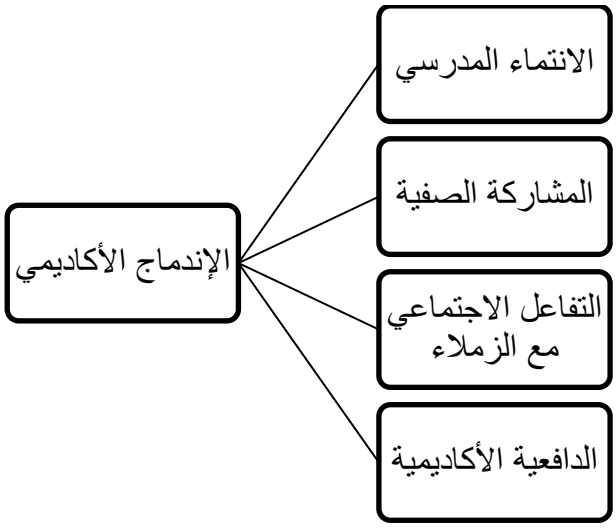
ومن الناحية التقنية، فإن توفر الوسائل التعليمية المساعدة مثل أجهزة تضخيم الصوت، والتطبيقات المرئية، والسبورات الذكية، يسهم في تسهيل تفاعل الطالب وفهمه للمحتوى. أما غياب هذه الوسائل أو نقص المواد المصممة خصيصًا للطلاب الصم، فهو من أبرز معوقات الاندماج (Elhagry & Elrayes, 2021). كذلك، فإن توظيف الفيديوهات التعليمية بلغة الإشارة أو الترجمة النصية يسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب.

ومن جانب السياسات التعليمية، فإن تطبيقها بشكل فعلي، وليس شكلي، يمثل عنصرًا أساسيًا في تحقيق بيئة تعليمية عادلة. كما أن تدريب المعلمين على إدارة صفوف تشمل طلابًا ذوي إعاقة سمعية من شأنه أن يدعم الاندماج الأكاديمي بشكل مباشر (OHCHR, 2021). غير أن التحديات ما زالت قائمة، ومنها ضعف التواصل الناتج عن غياب لغة مشتركة، وقصور في مهارات اللغة العربية الشفهية والكتابية

بسبب فقدان السمع المبكر، وغياب المواد التعليمية المبسطة أو المترجمة بلغة الإشارة، حيث أظهرت بعض الدراسات أن ٧٦% من الطلاب الصم في المدارس العامة يعانون من فجوة تواصلية مع معلميهم (سعيد وآخرون، ٢٠٢٤).

كما يعد نقص تدريب وتأهيل المعلمين، وضعف معرفتهم باستراتيجيات التعليم البصري والتكيف الأكاديمي، من أبرز معوقات الاندماج، إلى جانب ضعف إدراكهم للفروق الفردية ومتطلبات هذه الفئة. كما تبرز مشكلة البنية التحتية الضعيفة، وعدم توفر الأدوات التقنية اللازمة، وسوء توزيع المقاعد أو الإضاءة، وارتفاع الكثافة العددية في الصفوف، مما يعيق قدرة المعلم على متابعة الطلاب ومساعدتهم (Rosas, Espinoza, Martínez & Santa‐Cruz, 2023).

لذا ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أن الإندماج الأكاديمي هو قدرة الطالب الأصم على التفاعل والمشاركة الإيجابية في البيئة التعليمية، من خلال التكيف مع الأنشطة الصفية، وبناء علاقات أكاديمية بناءة مع المعلمين والزملاء، والمشاركة النشطة في الأنشطة التعليمية، والشعور بالإنتماء إلى المدرسة. ويمكن استخلاص الأبعاد الرئيسة للإندماج الأكاديمي لدى الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية كما هو موضح بالشكل (١)، وهو التصنيف الذي اعتمدته الباحثة في البحث الحالي والمتضمن بالأداة المستخدمة في البحث.



شكل (١): أبعاد الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية

ويتضح من شكل (١) أن مفهوم الإندماج الأكاديمي في البحث الحالي يتضمن الأبعاد الأربعة الرئيسة التالية:

- البعد الأول: الإنتماء المدرسي، ويعبر عن درجة شعور الطالب ذوي الإعاقة السمعية بأنه جزء مقبول ومقدر داخل بيئته المدرسية، من خلال علاقته الإيجابية بالمعلمين وزملائه، ومدى ارتياحه النفسي والاجتماعي داخل الصف والمدرسة، وارتباطه العاطفي بالمكان التعليمي. ويتم قياسه من خلال مجموعة من البنود الواردة في الاستبيان، والتي تعكس مدى شعور الطالب بالتقبل، والاندماج الاجتماعي، والأمان النفسي، والرغبة في التفاعل والمشاركة في الحياة المدرسية.
- البعد الثاني: المشاركة الصفية، وتعبر عن مدى انخراط الطالب ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة التعليمية داخل الصف، وقدرته على التفاعل مع المعلم والمحتوى الدراسي والزملاء، من خلال الإجابة على الأسئلة، والمشاركة في المناقشات، والمبادرة في طرح الأفكار، واستخدام الوسائل التعليمية المتاحة. ويتم قياسها عبر مجموعة من البنود التي تعكس حجم ونوعية مشاركة الطالب في البيئة الصفية، ومدى توافر الظروف التي تمكنه من التعبير والمشاركة الفعالة.
- البعد الثالث: التفاعل الاجتماعي مع الزملاء، ويعبر عن مدى قدرة الطالب ذوي الإعاقة السمعية على بناء علاقات إيجابية ومتوازنة مع أقرانه داخل البيئة المدرسية، والتواصل معهم لفظيًا أو بصريًا، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، وتقبله من قبل زملائه، وشعوره بالألفة والانتماء الاجتماعي بينهم. ويتم قياسه من خلال عدد من البنود التي تعكس نوعية العلاقات والتفاعلات اليومية بين الطالب وزملائه، ومستوى الاندماج الاجتماعي داخل الصف والمدرسة.
- البعد الرابع: الدافعية الأكاديمية، وتعبر عن الدرجة التي يظهر فيها الطالب ذوي الإعاقة السمعية رغبة داخلية واستمرارية في التعلم والمشاركة في الأنشطة الصفية، والاجتهاد لتحقيق أهدافه الأكاديمية، وتحمل المسؤولية تجاه مهامه الدراسية، رغم التحديات المرتبطة بالإعاقة السمعية. ويقاس هذا البعد من خلال مجموعة من البنود التي تعكس مدى الحماس للتعلم، والمثابرة، والاهتمام بالنجاح الأكاديمي، والانخراط الفعال في العملية التعليمية.

وأخيرًا، تعد الفجوات في السياسات التعليمية، وعدم وضوح معايير تقييم أداء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، إلى جانب الاقتصار على اندماج شكلي غير مدعوم بآليات تنفيذ وتكييف فعالة، من أبرز العوائق التي تحول دون تحقيق اندماج أكاديمي حقيقي. ويتطلب تجاوز هذه المعوقات مراجعة شاملة

للسياسات والممارسات التعليمية، بما يضمن بيئة تعليمية دامجة تراعي الفروق الفردية، وتكفل للطالب الأصم فرصًا متكافئة لتحقيق النجاح الأكاديمي.

ج- متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠:

تمثل رؤية مصر ٢٠٣٠ الإطار الوطني الاستراتيجي لتحقيق التنمية المستدامة في مختلف القطاعات، ويحتل التعليم مكانة مركزية ضمن محاورها، باعتباره القاعدة الأساسية لتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص. وفي هذا الإطار، لم يعد تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية مجرد خيار أو مبادرة مؤقتة، بل أصبح التزامًا وطنيًا وأخلاقيًا يتسق مع المواثيق الوطنية والدولية، كالدستور المصري، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأجندة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ الصادرة عن الأمم المتحدة (OHCHR, 2021).

وتبرز الدراسات المعنية بتعليم ذوي الإعاقة أن تحقيق تعليم نوعي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات المتداخلة التي يمكن تصنيفها إلى خمس فئات رئيسية، تشمل: التشريعية، التعليمية، المهنية، البيئية، والمجتمعية (حسين وآخرون، ٢٠٢٢).

تبدأ هذه المتطلبات من الجانب التشريعي والإداري، والذي يستوجب سن سياسات وطنية واضحة وملزمة تعزز مبدأ الاندماج التعليمي الشامل، مع التأكيد على تكييف المناهج الدراسية، وأساليب التقويم، والوسائل التعليمية، بما يتلاءم مع طبيعة فقدان السمع. كما يجب تخصيص موازنات مالية مستقرة لتطوير البرامج الموجهة لهذه الفئة، مع إنشاء آليات فعالة للمتابعة والتقييم لضمان تنفيذ السياسات (عبد المالك، ٢٠٢٣). وقد نصت رؤية مصر ٢٠٣٠ صراحة في محور التعليم على ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة لكافة الفئات، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة (محمود، ٢٠١٧).

أما المتطلبات التعليمية والبيداغوجية، فتتمثل في ضرورة إعادة تصميم المناهج الدراسية لتكون بصرية وتفاعلية، وموائمة للخصائص اللغوية والمعرفية للطلاب الصم وضعاف السمع، مع تطوير مواد تعليمية بلغة الإشارة، وتوفير برامج دعم لغوي موازٍ (الهجرسي، ٢٠٢٢). كما يستلزم الأمر تكييف أنظمة التقويم لتقيم الفهم والمحتوى، لا مجرد المخرجات اللفظية، بما يراعي الفروق الفردية واللغوية بين المتعلمين (Elhagry & Elrayes, 2021).

ويتطلب تحقيق هذه الغايات إعدادًا مهنيًا عالي الكفاءة للمعلمين، سواء معلمي التربية العامة أو المتخصصين في التربية الخاصة. فلابد من دمج وحدات دراسية في برامج إعداد المعلم تتناول التعليم الدامج لذوي الإعاقة السمعية، بما يشمل التدريب على استخدام لغة الإشارة، والتعرف إلى الخصائص النفسية والمعرفية لهذه الفئة، وتطوير مهارات التعليم البصري والوسائل المساندة (سليمان وآخرون، ٢٠٢٠). كما يعد وجود كوادر داعمة داخل المدرسة، كأخصائيي التخاطب، ومترجمي لغة الإشارة، ومهندسي السمعيات، عاملًا أساسيًا في تفعيل الاندماج الحقيقي (سعيد وآخرون، ٢٠٢٤).

وفيما يخص المتطلبات التكنولوجية والبيئية، تُعد تهيئة البيئة الصفية مكونًا رئيسًا في العملية التعليمية لذوي الإعاقة السمعية، من حيث الإضاءة، توزيع المقاعد، والتقنيات الصوتية. كما أن توفير الوسائط البصرية، والسبورات التفاعلية، والفيديوهات التعليمية بلغة الإشارة، والبرامج الرقمية التفاعلية، جميعها تمكن الطلاب من فهم المحتوى الأكاديمي والمشاركة النشطة (محمود، ٢٠١٧).

ولا يمكن إغفال أهمية المتطلبات النفسية والمجتمعية، حيث يعد دعم الأسرة شريكًا محوريًا في مسار الطالب التعليمي، ويتطلب ذلك برامج توعية وتدريب لأولياء الأمور حول كيفية دعم تعلم أبنائهم، والتعامل مع خصائص الإعاقة السمعية. كما أن توفير خدمات الدعم النفسي والإرشاد التربوي داخل المدرسة يساعد في تعزيز التكيف والانتماء، والحد من مظاهر الانسحاب والعزلة (عبد المالك، ٢٠٢٣). وتُعد التوعية المجتمعية أحد المرتكزات الأساسية لنشر ثقافة تقبل الآخر، وتفكيك الصور النمطية السلبية المرتبطة بالإعاقة، وهو ما ينعكس إيجابيًا على مناخ المدرسة والمجتمع ككل (العشماوي والمطيري، ٢٠٢١).

وتظهر رؤية مصر ٢٠٣٠ إلتزامًا واضحًا بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، بما فيهم ذوو الإعاقة السمعية، باعتبارهم مكونًا أساسيًا في النسيج المجتمعي، ولهم حقوق متكاملة في التعليم، والصحة، والعمل، والمشاركة المجتمعية. ويتجلى هذا الالتزام في محاور الرؤية المتعددة، مثل التعليم، العدالة الاجتماعية، الحماية المجتمعية، والتنمية الاقتصادية (Lakhfif, 2020). وقد أشارت دراسات حديثة إلى أن تحقيق اندماج فعلي في التعليم يتطلب بناء منظومة تعليمية دامجة متكاملة، توفر فرصًا متكافئة، وبيئة تعليمية مرنة، وتدريبًا فعالًا للكوادر التعليمية، مع إعادة تعريف دور التربية الخاصة لتكون مكونًا داعمًا داخل النظام العام، وليس بديلًا معزولًا عنه (سعيد وآخرون، ٢٠٢٤).

كما أن الرؤية لا تقتصر على التعليم فقط، بل تمتد إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة مهنيًا واقتصاديًا، من خلال توفير التدريب المهني المتخصص، وخلق فرص عمل عادلة، وتقديم الحوافز للمؤسسات التي تستوعب هذه الفئة، فضلًا عن دعم ريادة الأعمال والمشروعات الصغيرة الخاصة بهم (الهجرسي، ٢٠٢٢). وتُعد هذه الأبعاد الاقتصادية مكملة لأهداف التعليم، باعتبار أن التمكين التعليمي هو المدخل الأساسي للتأهيل المهني والمشاركة المجتمعية الفعالة.

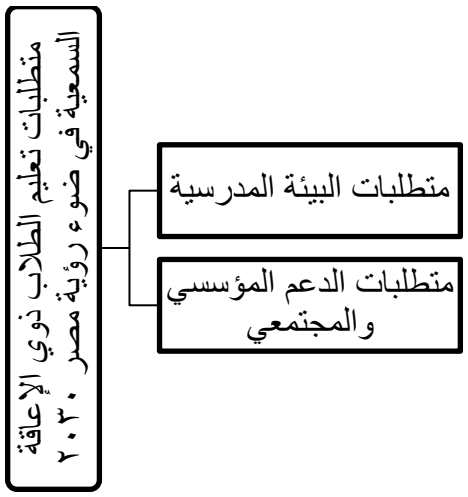
ورغم صدور قانون رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨ بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والذي أقر صراحة حقهم في التعليم الجامع، إلا أن الواقع العملي لا يزال يشير إلى فجوة بين السياسات والنوايا المعلنة وبين التطبيق الفعلي، حيث لا تزال بعض التحديات قائمة مثل ضعف البنية التحتية، محدودية الموارد، نقص المعلمين المدرّبين، وغياب نظام تقويم ملائم للفئة (حسين وآخرون، ٢٠٢٢).

وفي ضوء ما سبق، نجد أن متطلبات التعليم الجيد لذوي الإعاقة السمعية تمثل البنية التحتية الحقيقية لتحقيق الاندماج الأكاديمي الفعال، ذلك لأن الاندماج لا يتحقق بمجرد الحضور الجسدي داخل الصف، بل من خلال التفاعل الحقيقي، والمشاركة المعرفية، والانخراط الاجتماعي (عبد المالك، ٢٠٢٣). فكلما توافرت بيئة تعليمية داعمة، وكوادر مؤهلة، ومناهج مناسبة، كلما ارتفع مستوى تحصيل الطالب، وزادت مشاركته، وتعزز شعوره بالانتماء والاستقلالية.

لذا وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن رؤية مصر ٢٠٣٠ هي إطار وطني استراتيجي يوجه السياسات والبرامج التعليمية في جمهورية مصر العربية نحو تحقيق مبادئ التنمية المستدامة، لضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الاندماج الكامل في النظام التعليمي، كما يتمثل ذلك في الأهداف التعليمية المحددة ضمن محور "التعليم والتدريب" في وثيقة الرؤية.

وتشير رؤية مصر ٢٠٣٠ في محور التعليم إلى أهمية تطوير نظام تعليمي مرن وشامل، يضمن تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين، مع تركيز خاص على الفئات المهمشة، وفي مقدمتهم ذوو الإعاقة السمعية (OHCHR, 2021). لذا فإن تحقيق أهداف الاندماج الأكاديمي يتطلب مواءمة السياسات التعليمية مع هذا الإطار الوطني، وسد الفجوة بين التخطيط والتنفيذ، لضمان بيئة تعليمية تتجاوز الشكلية إلى المضمون.

ومما تقدم يمكننا استخلاص الأبعاد الرئيسة لمتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ كما هو موضح بالشكل (٢)، وهو التصنيف الذي اعتمدته الباحثة في البحث الحالي والمتضمن بالأداة المستخدمة في البحث.



شكل (٢): أبعاد متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠

ويتضح من شكل (٢) أن مفهوم متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البحث الحالي يتضمن البعدين الرئيسين التاليين:

- البعد الأول: متطلبات البيئة المدرسية ، وتعبر عن مجموعة من العناصر المادية والتنظيمية داخل المدرسة، التي تسهم في تهيئة بيئة تعليمية دامجة وملائمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، بما يضمن سهولة تواصلهم، واندماجهم الأكاديمي والاجتماعي، ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما نصت عليه رؤية مصر ٢٠٣٠. ويقاس هذا البعد من خلال البنود التي تعكس مدى توافر الإضاءة الجيدة، وتهيئة الفصول للتواصل البصري، وتوفير الوسائل والتقنيات المناسبة (مثل أجهزة تضخيم الصوت، والسبورات التفاعلية، والفيديوهات بلغة الإشارة)، وإجراءات السلامة، ومرونة البيئة الصفية لتسهيل التعلم والمشاركة.
- البعد الثاني: متطلبات الدعم المؤسسي والمجتمعي، ويشمل الإجراءات والممارسات التي تتبناها المؤسسات التعليمية والمجتمع المحيط لدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وتمكينهم من الإندماج الأكاديمي والاجتماعي، من خلال الشراكات، والتوعية، وتقديم الدعم النفسي، والإرشاد

الأسري، والخدمات المساندة، وفقًا لما تؤكد عليه أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ في تحقيق التعليم المنصف والشامل.

وفي الختام، فإن الإعاقة ليست في القدرات، بل في البيئة المقيدة، وفي ضعف الوعي المجتمعي بقدرات الأفراد ذوي الإعاقة. وإذا ما أُتيحت لهم فرص تعليمية عادلة، وبيئة دامجة تحترم الفروق وتحتفي بالتنوع، فإنهم قادرون على أن يكونوا فاعلين ومنتجين في مجتمعاتهم، بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة التي تنشدها الدولة في رؤيتها الطموحة.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

في ضوء ما يهدف إليه البحث الحالي من الكشف عن علاقة الإندماج الأكاديمي بمتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، فقد روجعت مجموعة من الدراسات الحديثة ذات الصلة، وفيما يلي عرض لأبرزها:

– دراسة Abdel-Aal (2021) والذي أجرى بناء تصور مقترح لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة ذوي الإعاقة السمعية، في ضوء توجه الدولة نحو التحول الرقمي، وبما يتسق مع أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ في تحقيق تعليم دامج وشامل. وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج عن وجود فجوة واضحة بين السياسات التعليمية المعلنة وتطبيقها الفعلي داخل المؤسسات التعليمية، مما يؤثر سلبًا على مستوى اندماج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير بنية تحتية رقمية داعمة، وتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا المساعدة، وتطوير مناهج مرنة تراعي الفروق الفردية والخصائص السمعية المحدودة، بما يعزز من فرص الاندماج الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.

– الوثيقة الرسمية الصادرة عن المفوضية السامية لحقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة United Nations Human Rights (OHCHR), 2021) والتي أشارت إلى الإجراءات التي اتخذتها الدولة المصرية لضمان تحقيق المساواة في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة، ومنها تحديث السياسات التعليمية، وتدريب المعلمين على لغة الإشارة، وتجهيز المدارس بالأدوات والوسائل السمعية الحديثة، وذلك ضمن خطة الدولة لتحقيق تعليم شامل يتماشى مع أهداف رؤية ٢٠٣٠. وأكدت الوثيقة على أهمية بناء بيئة تعليمية دامجة تسهم في تعزيز فرص التعلم مدى الحياة لذوي الإعاقة السمعية، عبر تطوير البرامج والممارسات التعليمية الرسمية.

– دراسة Akay (2023) والتي هدفت إلى استقصاء آراء المعلمين حول مستوى الاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية داخل بيئات التعليم، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي من خلال إجراء مقابلات مع عدد من معلمي الصفوف العامة. وقد أظهرت النتائج أن اندماج هؤلاء الطلاب – سواء على الصعيد الأكاديمي أو الاجتماعي – يتحسن بشكل ملحوظ عند توافر تخطيط تربوي منظم لخدمات الدعم، يتم تنفيذه من قبل متخصصين، بالإضافة إلى وجود تعاون فعال بين معلمي المواد الدراسية ومعلمي التربية الخاصة. وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز وعي المعلمين بالفروق الفردية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، باعتباره شرطًا أساسيًا لتحقيق اندماج أكاديمي ناجح ومستدام.

– دراسة Rosas, et al. (2023) والتي استهدفت تقييم البرامج التعليمية التضمينية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة، مع تركيز خاص على فئة ذوي الإعاقة السمعية. وبينت هذه التقييمات أن تلك البرامج تُعد جزءًا من جهود الدولة المصرية نحو تحقيق تعليم شامل ومتوازن، متسق مع أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠. وقد أكدت النتائج على أهمية تهيئة بيئات تعليمية موازية تدعم التفاعل والتعلم لذوي الإعاقات المختلفة، وذلك من خلال استخدام الوسائط البصرية، وتوفير مرشدين متخصصين يجيدون لغة الإشارة، إلى جانب إتاحة مواد تعليمية ميسرة تلبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وتعزز من فرص اندماجهم الأكاديمي داخل البيئة المدرسية.

– دراسة سعيد وآخرون (٢٠٢٤) والتي هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى عينة مكونة من ١٠٦ طلاب من ذوي الإعاقة السمعية، تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٨ سنة، من مدارس "الأمل" للصم بمحافظتي البحر الأحمر وقنا. استخدمت الباحثة عدة أساليب إحصائية للتحقق من الصدق والثبات، شملت: الاتساق الداخلي، تحليل العوامل الاستكشافي، ومعامل كرونباخ ألفا للثبات. وقد أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يدل على صلاحيته لقياس مستوى الاندماج الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلاب. وأوصت الدراسة بإمكانية توظيف المقياس في بحوث مستقبلية تهدف إلى تقييم فاعلية البرامج التربوية وتحسين بيئات التعلم الدامجة لذوي الإعاقة السمعية.

– دراسة Samaradivakara, et al. (2025) والتي سعت إلى تطوير واجهة تعليمية تعتمد على تقنية الواقع المعزز (AR) لترجمة الكلام إلى نصوص بشكل فوري لدعم الطلاب الصم وضعاف السمع داخل البيئة الصفية. استخدم الباحثون منهج التصميم الموجه بالمستخدم، وشارك في اختبار النظام ٢٤ طالبًا من

ذوي الإعاقة السمعية. وأظهرت النتائج أن ٨٧,٥% من الطلاب أبدوا تفضيلهم لاستخدام النظام المطـوّر نظرًا لما وفره من دعم مباشر لتلقي المحتوى التعليمي، وتحسين التفاعل مع المعلمين والزملاء. وأكـدت الدراسة أن توظيف التكنولوجيا التفاعلية، كأداة مساعدة، يسهم بشكل فعال في تعزيز الاندماج الأكـاديمي ويعد خطوة نحو تحقيق تعليم أكثر عدالة وشمولًا لهذه الفئة.

– دراسة Ubur (2025) والتـي هدفت إلى تطوير واجهة ترجمة فورية تعتمد على تقنيات الواقع المعزز، مع تضمين إشارات عاطفية مثل (مندهش) أو (يومئ بالرأس) ضمن الترجمة النصية، بهـدف مسـاعدة الطلاب الصم في فهم السياق العاطفي واللغوي للمحتوى المنقول داخل الصفوف التعليميـة. وأظهـرت النتائج الأولية أن النظام ساهم في تقليل العبء المعرفي وزيادة الفهم، لاسيما في المواد الدراسية المعقـدة كالعلوم والرياضيات، مقارنة بالترجمة النصية التقليدية. وأوصت الدراسة باعتماد هذه التقنية كأداة تعليمية فاعلة لتعزيز الاندماج المعرفي والنفسي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئات الصفية الدامجة.

– دراسة Ghoniem, et al. (2025) والتي استهدفت قياس تأثير تكرار التواجد المشترك للطلاب الصم وجودة التفاعل معهم على المواقف التعليمية لدى كل من الطلاب الصم وزملائهم السامعين، وذلك علـى عينة شملت ١٤٤ طالبًا من ذوي الإعاقة السمعية و٧٢٠ طالبًا سامعًا، وأظهرت النتائج أن تكرار فـرص التواصل كان له أثر أكبر في تحسين مواقف الطلاب السامعين تجاه زملائهم الصم، بينما كانت جودة هذا التفاعل العامل الأكثر تأثيرًا في تعزيز تقبّل الطلاب الصم لذواتهم ولمحيطهم الأكاديمي. وخلصت الدراسة إلى أن بيئات الاندماج الأكاديمي التي تعتمد على تواصل متكرر وعالي الجودة تسهم في ترسيخ النزاهـة الأكاديمية، وبناء سلوكيات تعليمية إيجابية لدى جميع الأطراف، مما يعزز من تحقيق بيئة تعليمية دامجـة وتفاعلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء العرض السابق، يتضح أن الاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية لا يمكـن اختزاله في مجرد حضورهم داخل الفصول الدراسية، بل يتطلب مقومات تربوية وتقنية متكاملة تضـمن لهم فرص تعلم حقيقية ومتكافئة، ويمكن تلخيص أبرز ما أشارت إليه الدراسات فيما يلي:

- ضرورة توفير بيئة تعليمية دامجة تشمل تخطيطًا تربويًا منظمًا، مع دعم مستمر من متخصصين في التربية الخاصة.

- أهمية الخدمات الداعمة والتقنيات المساعدة، مثل مترجمي لغة الإشارة، والوسائل البصرية، والبرمجيات التفاعلية، كشرط أساس لتحقيق التفاعل الأكاديمي.
- تمكين المعلمين وتدريبهم على استراتيجيات تعليم ذوي الاعاقة السمعية، وتوعيتهم بالفروق الفردية واحتياجات هذه الفئة.
- إبراز دور التكنولوجيا التعليمية الحديثة، وخاصة الواقع المعزز والذكاء الاصطناعي، في تحسين التفاعل، وتيسير الوصول للمحتوى، وزيادة الفهم الأكاديمي.
- التأكيد على أن هذا التوجه التكاملي يعكس التحول نحو التعليم الذكي والشامل الذي تتبناه رؤية مصر ٢٠٣٠، انسجامًا مع أهداف التنمية المستدامة لضمان تعليم جيد ومنصف لكل فئات المتعلمين.

وعليه، فإن ما تطرحه هذه الدراسات يعد ركيزة علمية وميدانية مهمة لدعم توجهات البحث الحالي؛ الذي سعى إلى دراسة العلاقة بين متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية ومستوى اندماجهم الأكاديمي في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. فمن خلال عرض الأطر النظرية لمتغيرات البحث، وتأكيد نتائجها لدور متطلبات تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ في تعزيز الاندماج الأكاديمي والتوصية بضرورة دراسة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي ومتطلبات تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، وذلك إلى جانب الندرة في الدراسات العربية التي تناولها بالدراسة.

ولذا قام البحث الحالي برصد وتقصي مستوى مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية، ورصد وتقصي مستوى متطلبات تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، ودراسة طبيعة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وتحقيق متطلبات تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

فروض البحث:

- مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية متوسط.
- مستوى تحقيق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ متوسط.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الإندماج الأكاديمي ومتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: أعتمد البحث على المنهج الوصفى الارتباطي وذلك لدراسة العلاقات بين الإندماج الأكاديمي وبعض المتغيرات المرتبطة بمتطلبات التعليم للطالب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

ثانيًا: عينة البحث:

- **عينة الخصائص السيكومترية:** وتكونت من (٦٠) من طلاب مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظتي (السويس، وبورسعيد) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٦–١٨) سنة، وبمتوسط ذكاء وقدره (١٠٠) وفقًا لسجلات القبول بالمدرسة؛ بهدف رصد العبارات غير المفهومة والصعبة والتي بحاجة إلى استبدال أو تعديل، وقد استجاب أفراد عينة التقنين على الصورة الالكترونية لأدوات البحث من خلال منصة Google forms طواعية بعد عرض الهدف من البحث عليهم. وتم التطبيق على العينة طواعية وتم توقيع الموافقة المستنيرة من قبل الطلاب أونلاين، وقد كانت كافة المفردات إجبارية التطبيق بحيث تتخطى البحث موضوع البيانات الغائبة.
- **عينة البحث الأساسية:** تضمنت عينة البحث (٣٠) من طلاب مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة الإسماعيلية، ممن استجابوا على الصورة الإلكترونية لأدوات البحث من خلال منصة Google forms طواعية بعد عرض الهدف من البحث عليهم، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٦–١٨) سنة، وبمتوسط ذكاء وقدره (١٠٠) وفقًا لسجلات القبول بالمدرسة، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات (درجة الإعاقة، وطبيعة الإعاقة، والجنس، والعمر).

جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات (درجة الإعاقة، وطبيعة الإعاقة، والجنس، والعمر).

المتغير	الفئة	العدد
درجة الإعاقة	كلية	١٥
	جزئية	١٥
طبيعة الإعاقة	وراثية	١٥
	مكتسبة	١٥
الجنس	ذكور	١٥
	إناث	١٥
العمر	١٦	١٠
	١٧	١٠
	١٨	١٠

ثالثًا: أدوات البحث

١- مقياس الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية (إعداد: الباحثة)

هدف المقياس: هدف المقياس إلى التعرف على مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

إعداد الصورة الأولية للمقياس: تم إعداد الصورة الأولية لمقياس الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠من خلال:

- تم الإطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة، وكذلك على الدراسات السابقة، الأجنبية والعربية، التي تناولت تقدير مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، بهدف الوقوف على المفاهيم الأساسية، وتحديد الأبعاد الرئيسة التي تفسر طبيعة هذا الإندماج. كما تم رصد المقاييس التي أتيحت للباحثة، والتي تضمنت بنودًا أو عبارات أسهمت في بناء المقياس الحالي، مثل مقياس الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Elrayes & Elhagry, 2021؛ سعيد وآخرون، ٢٠٢٤؛ Ghoniem, et al., 2025)، ومقاييس التكيف الأكاديمي والنفسي لذوي الإعاقة السمعية (الهجرسي، ٢٠٢٢؛ عبد المالك، ٢٠٢٣)، والتي تم تحليل محتواها وتصنيفها وفقًا للأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية المرتبطة ببيئة التعلم.
- تحديد المفهوم الإجرائي للإندماج الأكاديمي موضع القياس.

الصورة الأولية للمقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من (٦٠ مفردة) مقسمة على الأبعاد، بواقع (١٥) مفردة للبعد الأول (الانتماء المدرسي)، (١٥) مفردة للبعد الثاني (المشاركة الصفية)، (١٥) مفردة للبعد الثالث (التفاعل الاجتماعي مع الزملاء)، (١٥) مفردة للبعد الرابع (الدافعية الأكاديمية)، بحيث يقوم الطالب ذوي الإعاقة السمعية عينة الدراسة بقراءة كل مفردة من مفردات الاستبيان وإختيار أحد البدائل (أوافق، إلي حد ما، أرفض) وذلك وفقًا لمدى إنطباق المفردة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- الصدق

أ- صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى المقياس، تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعددهم (١٥)، وطلب منهم تصنيف كل فقرة ضمن ثلاث فئات: (ضرورية، مفيدة ولكن

غير ضرورية، وغير ضرورية)، وذلك وفقًا لمنهجية Lawshe، وتم حساب معامل صدق المحكمين (CVR) لكل فقرة باستخدام المعادلة التالية:

$$CVR = (ne - N/2) / (N/2)$$

حيث (ne) هو عدد المحكمين الذين صنفوا الفقرة بأنها ضرورية، و(N) هو العدد الكلي للمحكمين.

وأظهرت النتائج أن قيم CVR تراوحت بين (٠,٦٠) و(١,٠٠)، وقد تم اعتماد القيمة الحرجة وفقًا لعدد المحكمين، وهي (٠,٤٩). وبناءً على ذلك، تم الاحتفاظ بجميع الفقرات التي حققت قيمة $CVR \geq 0.49$ وعددها (٥٨)، بينما تم تعديل (٢) فقرة لم تحقق الحد الأدنى المطلوب من الصدق المحتوى.

– وتدل هذه النتائج على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى؛ لذلك تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس واقتصر التعديل على إعادة صياغة بعض العبارات لتحسين وضوحها ودقتها وفقًا لملاحظات السادة المحكمين، ومنها العبارة رقم (١٣) في البعد الأول، والعبارة رقم (٣٤) في البعد الثالث، كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢): صياغة مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية قبل وبعد التعديل

البعد	رقم العبارة	صياغة العبارة (قبل التعديل)	صياغة العبارة (بعد التعديل)
الأول	١٣	استخدم لغة الإشارة أو الوسائل المساعدة للتواصل أثناء المشاركة في الأنشطة الصفية.	استخدم لغة الإشارة أو وسائل مساعدة عند المشاركة الصفية.
الثالث	٣٤	اشعر بالانتماء إلى جماعة الصف وأعتبر نفسي جزءًا منها.	اشعر أنني جزء من جماعة الصف.

ب– الصدق العاملي:

١. قامت الباحثة بتقدير التحليل العاملي التوكيدي لبيانات البحث.

٢. قدر معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وبلغ معامل الثبات الكلي ٠،٧٨٣ وتم إستبعاد المفردات أرقام (٦، ٨، ١١، ١٣، ١٥، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٤٠) في ضوء معاملات ألفا ومعاملات الإرتباط المصحح فأرتفع الثبات إلى ٠،٨٣٩.

٣. أجري التحليل العاملي الإستكشافي للمفردات في العامل الأول بطريقة PAF والتدوير المائل بطريقةDirect oblimin ، وللحصول على بساطة للنموذج الناتج تم إختيار معامل التقارب بالترتيب عند Iteration= 100.

٤. تم وضع مفردات العامل الأول في حزمتين من المفردات بحيث يتم إستبعاد المفردات أرقام (١، ١٠)، كما هو موضحًا في جدول (٣)
٥. تم إجراء التحليل العاملي الإستكشافي للمفردات في العامل الثاني بطريقة ULS والتدوير المائل بطريقة برماكس PROMAX وذلك للحصول علي أفضل معني سيكولوجي للعوامل الناتجة من التحليل من ناحية ولوجود قدر من الإلتواء في مفردات العامل الثاني، وللحصول على بساطة للنموذج الناتج تم إختيار معامل التقارب بالترتيب عند Iteration= 100. تم وضع مفردات العامل الثاني في حزمتين من المفردات بحيث يتم إستبعاد المفردات أرقام (١٧، ٢١، ٢٧، ٢٩)، كما هو موضحًا في جدول (٣).
٦. تم إجراء التحليل العاملي الإستكشافي للمفردات في العامل الثالث بطريقة ULS والتدوير المائل بطريقة برماكس PROMAX وذلك للحصول علي أفضل معني سيكولوجي للعوامل الناتجة من التحليل من ناحية ولوجود قدر من الإلتواء في مفردات العامل الثالث. وتم وضع مفردات العامل الثالث في حزمتين من المفردات بحيث يتم استبعاد المفردات أرقام (٣٩، ٤١، ٤٤)، كما هو موضحًا في جدول (٣).
٧. تم إجراء التحليل العاملي الإستكشافي للمفردات في العامل الرابع بطريقة ULS والتدوير المائل بطريقة أكويماكس EQUIMAX وذلك للحصول علي أفضل معني سيكولوجي للعوامل الناتجة من التحليل من ناحية ولوجود قدر من الإلتواء في مفردات العامل الرابع، وللحصول على بساطة للنموذج الناتج Iteration= 100. وتم وضع مفردات العامل الرابع في حزمتين من المفردات وفيما يلي تشبعات المفردات على كل عامل فرعي للعامل الرابع، كما هو موضح بالجدول (٣).

جدول (٣): تشبعات مفردات العوامل على حزم المفردات لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	الانتماء المدرسي		م	المشاركة الصفية		م	التفاعل الاجتماعي مع الزملاء		م	الدافعية الأكاديمية	
	العوامل			العوامل			العوامل			العوامل	
	١	٢		١	٢		١	٢		١	٢
١	–	–	١٦	٠,٧٥٥	–	٣١	–	٠,٥٣٩	٤٦	٠,٧٩٧	–
٢	٠,٤٥٠	–	١٧	–	–	٣٢	٠,٣٨٦	–	٤٧	–	٠,٥١٩
٣	٠,٣٨٤	–	١٩	٠,٤٠٥	–	٣٣	–	٠,٤٩٩	٤٨	٠,٣٣٠	–
٤	–	٠,٥١٠	٢١	–	–	٣٦	٠,٤١٥	–	٤٩	٠,٧٩٤	–
٥	٠,٤٧٠	–	٢٢	٠,٤٣٨	–	٣٨	٠,٤٦٨	–	٥٠	–	٠,٤٤٤
٧	–	٠,٤٤٢	٢٣	–	٠,٦٧٧	٣٩	–	–	٥١	–	٠,٤٨١
٩	–	٠,٧٢٢	٢٤	–	٠,٤٣٥	٤١	–	–	٥٢	–	٠,٥٥١
١٢	٠,٥٩٤	–	٢٥	٠,٣٠٣	–	٤٢	٠,٦٧٢	–	٥٣	–	٠,٣٣٤
١٤	٠,٣٩٤	–	٢٦	–	٠,٤٣٥	٤٣	–	٠,٤٦٥	٥٤	٠,٩٤٨	–

الجذر الكامن	١,٢٩	١,٢١	٢٧	–	–	٤٤	–	–	٥٥	٠,٤٩٥	–
التباين المفسر	١٢,٩٢%	١٢,١٣%	٢٨	٠,٦١٩	–	٤٥	–	٠,٤٣٢	٥٦	٠,٥٦٠	–
الثبات	٠,٥٦٦	٠,٥٥٣	٢٩	–	–	٣١	–	٠,٥٣٧	٥٧	–	٠,٤١٧
الإلتواء	٠,٠٨١	٠,٦٦٠	٣٠	٠,٦٢٣	–	٣٢	٠,٣٨٢	–	٥٨	–	٠,٤١٢
			١٦	٠,٧٥٥	–	٣٣	–	٠,٤٩٩	٥٩	–	٠,٥١٦
			١٧	–	–	٣٦	٠,٤١٥	–	٦٠	–	٠,٦٢٥
			١٩	٠,٤٠٥	–	٣٨	٠,٤٦٨	–	٤٦	٠,٧٩٧	–
			٢١	–	–	٣٩	–	–	٤٧	–	٠,٥١٨
			٢٢	٠,٤٣٨	–	٤١	–	–	٤٨	٠,٣٣٠	–
			٢٣	–	٠,٦٧٧	٤٢	٠,٦٧٤	–	٤٩	٠,٧٩٥	–
			٢٤	–	٠,٤٣٥	٤٣	–	٠,٤٦٥	٥٠	–	٠,٤٤٤
			٢٥	٠,٣٠٣	–	٤٤	–	–	٥١	–	٠,٤٨١
			٢٦	–	٠,٤٣٥	٤٥	–	٠,٤٣٢	٥٢	–	٠,٥٥٢
			الجذر الكامن	٢,٠٩	١	الجذر الكامن	١,٣٥	١,١٢	٥٣	–	٠,٣٣٤
			التباين المفسر	١٦,٠٦%	٧,٦٩%	التباين المفسر	١٢,٢٤%	١٠,٢٠%	٥٤	٠,٩٤٩	–
			الثبات	٠,٦٩٢	٠,٤٦٩	الثبات	٠,٥٢٠	٠,٥٣٤	٥٥	٠,٤٩٥	–
			الإلتواء	٠,٣٩٦	٠,٥٣٣	الإلتواء	٠,٩٨٨	١,١٦	٥٦	٠,٥٦٠	–
									٥٧	–	٠,٤١٦
									٥٨	–	٠,٤١٢
									٥٩	–	٠,٥١٦
									٦٠	–	٠,٦٢٥
									الجذر الكامن	٢,٩١	٢,٣٧
									التباين المفسر	١٩,٣٨%	١٥,٦٩%
									الثبات	٠,٨١٤	٠,٧٣١
									الإلتواء	٠,٣٩٦	٠,٥٣٣

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للحزم باستخدام طريقة الاستخلاص الأساسي للعوامل (PAF) والتدوير المائل بطريقة بروماكس (PROMAX)، وذلك بهدف إعداد النموذج للتحليل العاملي التوكيدي. وتم استخدام مصفوفة الارتباط بين حزم المفردات كمدخلات في برنامج LISREL 8.51 لبناء نموذج التحليل العاملي التوكيدي، اعتمادًا على طريقة التقدير ULS (Unweighted Least Squares)، وذلك نظرًا لوجود قدر من الإلتواء في البيانات، بالإضافة إلى أن طبيعة البيانات تصنيفية وتعتمد على مقياس ليكرت، مما يجعل استخدام هذه الطريقة أكثر ملاءمة لاختبار ملاءمة النموذج النظري للبيانات الفعلية.

جدول (٤): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي.

المؤشر	X^2	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	PNFI	IFI
القيمة	3.23	0.00	0.96	0.91	1	1	0.45	1

بلغت قيمة مؤشر مربع كاي $\chi^2 = 0.46$ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا ($p = 0.999$)، مما يشير إلى ملاءمة جيدة للنموذج مع البيانات. كما أظهرت بقية مؤشرات جودة المطابقة توافقًا تامًا بين النموذج وبيانات العينة، حيث بلغت قيم كل من IFI وCFI وNNFI القيمة المثلى (١,٠٠)، وكانت قيمة

RMSEA = 0.00، وهو ما يدل على إنعدام الخطأ التقديري، كما حقق المؤشران GFI = 0.96 و AGFI = 0.91، وهي جميعها تقع ضمن الحدود المقبولة، مما يعكس جودة النموذج التوكيدي وملاءمته للبيانات الفعلية. وفيما يلي تشبعات حزم المفردات:

جدول (٥): تشبعات حزم المفردات وقيم "ت" المناظرة لمقياس الاندماج الأكاديمي.

	التشبع	الخطأ المعياري	ت
F_1	(*)١,٠٠٤	٠,٠٩	١٠,٩٩
F_2	(*)١,٠٠٤	٠,٠٩	١١,٠١
F_3	(*)٠,٥٥	٠,١١	٥,١٠
F_4	(*)٠,٦١	٠,١٦	٣,٨٣
F_5	(*)٠,٩١	٠,١٥	٥,٩٩٦
F_6	(*)٠,٨١	٠,٢٠	٤,٠٥
F_7	(*)٠,٨٥	٠,١٤	٥,٩٥
F_8	(*)٠,٤٢	٠,١٤	٣,٠٨

(*) تشبع دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

٢- الثبات

أ- طريقة التجزئة النصفية Split half

قدر معامل الارتباط بين المفردات الفردية للمقياس والمفردات الزوجية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٦٠) من طلاب مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظتي (السويس، وبورسعيد) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٨) سنة، وبمتوسط ذكاء وقدره (١٠٠) وفقًا لسجلات القبول بالمدرسة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وكانت قيمة معادلة سبيرمان براون التصحيحية كما هي موضحة في جدول (٦) كالتالي:

جدول (٦): معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي ومعامل الثبات الكلي للمقياس

الأبعاد	معاملات الثبات
الانتماء المدرسي	٠،٨١
المشاركة الصفية	٠،٧٩
التفاعل الاجتماعي مع الزملاء	٠،٧٧
الدافعية الأكاديمية	٠،٨٢
الدرجة الكلية	٠,٨١

يتضح من جدول (٦) أن قيم الثبات (٠,٧٧) ، (٠,٨١) وهي قيم مقبولة علميًا مما يدل علي ثبات المقياس.

ب- طريقة ألفا كرونباخ Alpha

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل عامل من عوامل مقياس الاندماج الأكاديمي، حيث بلغ معامل الثبات للعامل الأول ٠,٧٨٤، وللعامل الثاني ٠,٧٦٥، بينما سجل العامل الثالث قيمة ٠,٧٩١، وأخيرًا بلغ معامل الثبات للعامل الرابع ٠,٧٧٣، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الثبات الداخلي للمقياس. كما تم عرض معاملات ألفا لكل مفردة، إلى جانب معاملات الارتباط المصحح المناظرة لها، وذلك كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧): معاملات الثبات والإرتباط المصحح لمفردات مقياس الإندماج الأكاديمي.

م	العامل الأول		م	العامل الثاني		م	العامل الثالث		م	العامل الرابع	
	الثبات	الإرتباط المصحح		الثبات	الإرتباط المصحح		الثبات	الإرتباط المصحح		الثبات	الإرتباط المصحح
١٦	٠,٧٦٨	٠,٤٤١	٢٣	٠,٧٣١	٠,٣٦١	٢	٠,٧٢٢	٠,٢٩٢	٤	٠،٧٧٣	٠,٣٧٩
١٩	٠,٧٧٦	٠,٣٣١	٢٤	٠,٧٣٣	٠,٣٥٣	٣	٠،٧٤٠	٠,٢٥٧	٧	٠,٧٦٤	٠,٣٠٣
٢٢	٠,٧٦٣	٠,٤٩٢	٢٦	٠,٧٣٣	٠,٣٤٧	٥	٠,٧١٢	٠,٣٠٩	٩	٠,٧١١	٠,٤٥٤
٢٥	٠,٧٧٨	٠,٣٩٢	٣١	٠,٧١٧	٠,٤٧٠	١٢	٠,٧٢٨	٠,٤٥٤			
٢٨	٠,٧٦٥	٠,٤٥٥	٣٣	٠,٧١٢	٠,٥٠٢	١٤	٠,٧١٧	٠,٣٠٢			
٣٠	٠,٧٧٢	٠,٣٩٠	٤٣	٠,٧٣٩	٠,٢٧٢	–	–	–			
٣٢	٠,٧٥٩	٠,٥٤١	٥٠	٠,٧٢٦	٠,٤٠٧	–	–	–			
٣٦	٠,٧٨٠	٠,٣٢٠	٥١	٠,٧٢٥	٠,٤٤٠						
٣٨	٠,٧٦٥	٠,٤٧٠	٥٢	٠,٧٣١	٠,٣٦٩						
٤٢	٠,٧٧٢	٠,٤١١	٥٣	٠,٧٣٢	٠,١١٠						
٤٦	٠,٧٧٥	٠,٥١٠	٥٧	٠,٧٥٢	٠,٤٣٣						
٤٨	٠,٧٧٧	٠,٣٢٣	٥٨	٠,٧٢٦	٠,٢٣٠						
٤٩	٠,٧٦٢	٠,٦٠٤	٥٩	٠,٧٤٢	٠,٤٧٢						
٥٠	٠,٧٨٧	٠,١٥٠	٦٠	٠,٧٢٠	٠,٣٠٩						
٥٥	٠,٧٧٦	٠,٣٣٧	–	–	–						
٥٦	٠,٧٧٦	٠,٣٤٠	–	–	–						

ويتضح من جدول (٧) تراوح معاملات ثبات ألفا للعامل الأول بين (٠,٧٥٩ – ٠,٧٨٧)، ومعاملات الارتباط المصحح بين (٠,١٥٠ – ٠,٦٠٤)، بينما جاءت معاملات ثبات ألفا للعامل الثاني في المدى

(٠,٧١٢ – ٠,٧٥٢)، ومعاملات الارتباط المصحح بين (٠,١١٠ – ٠,٥٠٢). أما العامل الثالث، فقد تراوحت معاملات ثباته بين (٠,٧٢٨ – ٠,٧٤٠)، ومعاملات الارتباط المصحح بين (٠,٢٥٧ – ٠,٤٥٤). في حين سجل العامل الرابع معاملات ثبات في مدى (٠,٧١١ – ٠,٧٧٣)، ومعاملات ارتباط مصحح تراوحت بين (٠,٣٠٣ – ٠,٤٥٤). وقد تقرر استبعاد المفردتين رقمي (٥٠، ٥٧) في ضوء هذه النتائج.

الصورة النهائية للمقياس: في ضوء ما سبق تم وضع مقياس الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في صورته النهائية، حيث تم إستبعاد (٢١) عبارة بعد حساب صدق وثبات المقياس، ليصبح بذلك المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٩) عبارة، مقسمة علي أربعة أبعاد:

- البعد الأول (الانتماء المدرسي) ويشمل العبارات من ١– ٨.
- البعد الثاني (المشاركة الصفية) ويشمل العبارات من ٩– ١٦.
- البعد الثالث (التفاعل الاجتماعي مع الزملاء) ويشمل العبارات من ١٧– ٢٤.
- البعد الرابع (الدافعية الأكاديمية) ويشمل العبارات من ٢٥– ٣٩.

تطبيق المقياس وطريقة تصحيحه:

قام الطلاب ذوو الإعاقة السمعية عينة البحث بالاستجابة طوعًا على الصورة الإلكترونية لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية عبر منصة Google Forms من خلال الرابط: https://forms.gle/houZLWsXRdJDxxMq8، وذلك بعد إطلاعهم على هدف البحث وقراءة كل مفردة من مفردات المقياس. وقد طلب منهم اختيار أحد البدائل الثلاثة (أوافق – إلى حد ما – أرفض) وفقًا لمدى انطباق كل مفردة عليهم. وتم تقدير الدرجات بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة "أوافق"، ودرجتين لـ "إلى حد ما"، ودرجة واحدة لـ "أرفض"، بحيث تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٩–١١٧).

٢– استبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠:

هدف الاستبيان: أعدت الباحثة الاستبيان بهدف التعرف على مستوى تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

إعداد الصورة الأولية للاستبيان: أعدت الصورة الأولية لاستبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠من خلال:

- الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة، الأجنبية والعربية، التي تناولت تقدير مستوى تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، خصوصًا في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠، التي تؤكد على الحق في التعليم الشامل والجيد لجميع فئات المجتمع، بما فيهم ذوو الإعاقات (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٠؛ United Nations General Assembly, 2015). وقد ساهم هذا الإطلاع في تحديد الأبعاد الرئيسة التي ينبغي أن يتضمنها الاستبيان الحالي، كما تم رصد مجموعة من المقاييس التي أتيحت للباحثة، وتضمنت بنودًا أو عبارات ذات صلة أسهمت في بناء الاستبيان الحالي ومنها (الهجرسي، ٢٠٢٢؛ Elrayes & Elhagry, 2021؛ عبد المالك، ٢٠٢٣)، مع إجراء التعديلات المناسبة لتلائم السياق المصري ومحددات البحث.
- تحديد مفهوم رؤية مصر ٢٠٣٠ موضع القياس.

الصورة الأولية للاستبيان: تكون الاستبيان في صورته الأولية من (٣٠ مفردة) مقسمة بحيث يقوم الطالب ذوي الإعاقة السمعية عينة الدراسة بقراءة كل مفردة من مفردات الاستبيان وإختيار أحد البدائل (أوافق – إلي حد ما – أرفض) وذلك وفقًا لمدى إنطباق المفردة.

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

١- الصدق

أ- صدق المحتوى: للتحقق من صدق محتوى المقياس، تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعددهم (١٥)، وطلب منهم تصنيف كل فقرة ضمن ثلاث فئات: (ضرورية، مفيدة ولكن غير ضرورية، وغير ضرورية)، وذلك وفقًا لمنهجية Lawshe، وتم حساب معامل صدق المحكمين (CVR) لكل فقرة باستخدام المعادلة التالية:

$$CVR = (ne - N/2) / (N/2)$$

حيث (ne) هو عدد المحكمين الذين صنفوا الفقرة بأنها ضرورية، و(N) هو العدد الكلي للمحكمين.

وأظهرت النتائج أن قيم CVR تراوحت بين (٠,٦٠) و(١,٠٠)، وقد تم اعتماد القيمة الحرجة وفقًا لعدد المحكمين، وهي (٠,٤٩). وبناءً على ذلك، تم الاحتفاظ بجميع الفقرات التي حققت قيمة $CVR \geq 0.49$ وعددها (٢٨)، بينما تم تعديل (٢) فقرة لم تحقق الحد الأدنى المطلوب من الصدق المحتوى.

– وتدل هذه النتائج على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى؛ لذلك تم الإبقاء على جميع مفردات الاستبيان دون إضافة مفردات جديدة، إلا أن الباحثة قامت بتعديل صياغة بعض المفردات بما

يتوافق مع ملاحظات السادة المحكمين، وذلك لضمان وضوحها ودقتها، ومن بين المفردات التي تم تعديلها المفردات أرقام (٧، ١٩)، كما هو موضح في جدول (٨).

جدول (٨): صياغة مفردات استبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ قبل وبعد التعديل.

رقم المفردة	صياغة المفردة (قبل التعديل)	صياغة المفردة (بعد التعديل)
٧	أعتمد على استخدام التكنولوجيا مثل الحاسوب أو الجهاز اللوحي (التابلت) في تعلمي ودراستي.	أستخدم التكنولوجيا (مثل التابلت أو الحاسوب) في دراستي.
١٩	تسعى المدرسة إلى تطوير ذاتها باستمرار من خلال تبني أساليب تعليمية حديثة ومبتكرة.	المدرسة تطور نفسها وتستخدم أساليب حديثة في التعليم.

ب- الصدق العاملي: قدر معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠، وبلغ (٠,٨٧١)، كما تم حساب معاملات الارتباط المصحح لكل مفردة. وبناءًا على نتائج التحليل، تم حذف المفردات أرقام (١٤، ٢٤، ٢٦) مما أدى إلى ارتفاع معامل الثبات إلى (٠,٨٧٥)، وهو ما يعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي.

وقد أجرت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) للمفردات المتبقية باستخدام طريقة تحليل العوامل الرئيسية (PAF) مع التدوير المائل بطريقة بروماكس (Promax)، وذلك لاستخلاص العوامل الكامنة ضمن بنية الاستبيان، كما هو موضح في جدول (٩).

جدول (٩): تشبعات مفردات استبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠علي العوامل

رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل	
	١	٢		١	٢
١	٠,٧٤١	–	١٧	–	٠,٤٢٦
٢	–	٠,٦٩٢	١٨	٠,٣٤٢	–
٣	–	–	١٩	٠،٦٥١	–
٤	٠,٣٠٢	–	٢٠	–	٠،٣٦١
٥	٠,٣٢٣	–	٢١	٠,٥٨٤	–
٦	٠,٣١٩	–	٢٢	–	–
٧	٠,٥٠٠	–	٢٣	٠،٦١٥	–
٨	–	٠،٣١٥	٢٥	–	٠،٥٣٠
٩	٠،٥٨٥	–	٢٧	٠،٥٧٧	–
١٠	–	٠،٦٠١	٢٨	–	٠,٤٥٤
١١	٠،٤٣١	–	٢٩	–	–
١٢	–	٠،٦٠٦	٣٠	–	٠,٥٧٧
١٣	–	–	–	–	–
١٥	–	–	الجذر الكامن	٦،٥٩٧	٢،٢٠٨
١٦	٠،٤٢٣	–	التباين المفسر	%٢١,٩١	%٥,٧٠

وأسفرت نتائج التحليل العاملي الإستكشافي عن تشبع مفردات استبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠على عاملين، وتم إستبعاد المفردات أرقام (٣، ١٣، ١٥، ٢٢، ٢٩) لتعدي جذورها الكامنة الواحد الصحيح وهي: (٦،٥٩٧، ٢،٢٠٨).

وقد تضمن العامل الأول على (١٣) مفردة أرقام (١، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٧)، كما تضمن العامل الثاني على (٩) مفردات أرقام (٢، ٨، ١٠، ١٢، ١٧، ٢٠، ٢٥، ٢٨، ٣٠).

٢- الثبات

طريقة ألفا كرونباخ Alpha

تم حساب معامل الثبات لاستبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث بلغ عدد المفردات (١٣) مفردة على العامل الأول و(٩) مفردات على العامل الثاني. وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا للعامل الأول (٠,٨٠٨)، بينما بلغت للعامل الثاني (٠,٧٨٤)، مما يشير إلى مستوى جيد من الاتساق الداخلي لكل من العاملين. ويوضح جدول (١٠) معاملات ثبات ألفا لكل مفردة، بالإضافة إلى معاملات الارتباط المصحح المناظرة لها.

جدول (١٠): معاملات الثبات والإرتباط المصحح لمفردات استبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠.

العامل الأول						العامل الثاني					
م	الثبات	الارتباط المصحح	م	الثبات	الإرتباط المصحح	م	الثبات	الإرتباط المصحح	م	الثبات	الإرتباط المصحح
١	٠،٧٩١	٠،٤٨٢	١٦	٠،٨٠٣	٠،٣٧٤	٢	٠،٧٧٦	٠،٣٧٠	٢٨	٠،٧٦٢	٠،٤٨٦
٤	٠،٨٠٨	٠،٣٠٥	١٨	٠،٧٩٨	٠،٤٠٣	٨	٠،٧٦٧	٠،٤٤٠	٣٠	٠،٧٥٤	٠،٥٢١
٥	٠،٨٠٤	٠،٣٤١	١٩	٠،٧٨٢	٠،٥٧٦	١٠	٠،٧٦١	٠،٤٩١			
٦	٠،٨٠٢	٠،٣٤١	٢١	٠،٧٩٠	٠،٥٠٢	١٢	٠،٧٦٩	٠،٤٢٦			
٧	٠،٧٨٢	٠،٤٦٦	٢٣	٠،٧٩٢	٠،٤٥٨	١٧	٠،٧٦٨	٠،٤٢٧			
٩	٠،٧٩٤	٠,٤٧٢	٢٧	٠،٧٧٥	٠،٦٥٢	٢٠	٠،٧٦٧	٠،٤٤٨			
١١	٠،٧٩٨	٠،٤٢٦				٢٥	٠،٧٤٣	٠،٦٠٣			

ويتضح من جدول (١٠) أن معاملات ثبات ألفا للعامل الأول تراوحت بين (٠,٧٧٥ – ٠,٨٠٨)، كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (٠,٣٠٥ – ٠,٦٥٣)، في حين تراوحت معاملات ثبات ألفا للعامل الثاني بين (٠,٧٤٣ – ٠,٧٧٦)، ومعاملات الارتباط المصحح بين (٠,٣٧٠ – ٠,٦٠٣). ولم يتم استبعاد أي مفردة من مفردات العاملين، مما يدل على تمتعها بدرجة عالية من المصداقية والصلاحية لقياس متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

الصورة النهائية للاستبيان: في ضوء ما سبق تم وضع استبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ في صورته النهائية، بحيث تم إستبعاد (٨) مفردات بعد حساب صدق وثبات الاستبيان، ليصبح بذلك الاستبيان في صورته النهائية مكون من (٢٢) مفردة، مقسمة على بعدين:

- البعد الأول: (متطلبات البيئة المدرسية) ويشمل العبارات من ١– ١٣.
- البعد الثاني: (متطلبات الدعم المؤسسي والمجتمعي) ويشمل العبارات من ١٤– ٢٢.

تطبيق الاستبيان وطريقة تصحيحه: قام الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية، عينة البحث، بالاستجابة طواعية للصورة الإلكترونية من الاستبيان عبر منصة Google Forms من خلال الرابط: https://forms.gle/B8dqn8wBq8AVmN6v7، وذلك بعد تعريفهم بهدف البحث، من خلال قراءة الطالب كل مفردة من مفردات الاستبيان، ثم يختار أحد البدائل الثلاثة: (أوافق – إلى حد ما – أرفض)، حسب درجة انطباق المفردة عليه. وتقدر الدرجات بإعطاء ثلاث درجات لاختيار "أوافق"، ودرجتين لاختيار "إلى حد ما"، ودرجة واحدة لاختيار "أرفض". وبناءًا على ذلك، تراوحت الدرجة الكلية للاستبيان بين (٢٢–٦٦).

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

قامت الباحثة بتحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج SPSS الإصدار (٢٥)، وذلك بهدف التحقق من فرضيات البحث واستخلاص النتائج بشكل دقيق وموضوعي. وقد تم اعتماد مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية، على النحو التالي:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: وذلك لوصف اتجاهات إجابات أفراد العينة على فقرات مقياس الاندماج الأكاديمي واستبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

– اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample T-Test): لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الفعلية للعينة والمتوسطات النظرية المفترضة، بهدف تحديد مستوى الاندماج الأكاديمي، وكذلك مدى تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

– معامل ألفا والتجزئة النصفية لحساب ثبات أدوات الدراسة.

– التحليل العاملى الإستكشافى لحساب الصدق العاملي لاستبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

– التحليل العاملى التوكيدى لحساب الصدق العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

– معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة وهما: مستوى الاندماج الأكاديمي، وتحقيق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض الأول على أن "مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية متوسط" وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للتحقق من مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالمتوسط الفرضي، كما هو موضح في جدول (١١).

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) للتحقق من مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالمتوسط الفرضي

م	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	المستوى	الرتبة
١	الانتماء المدرسي	٣٠	١٢,٠٣	١٦	٥٥,٤٥*	منخفض	٤
٢	المشاركة الصفية	٣٠	١٣,٤٠	١٦	٦٣,١٢*	منخفض	٢
٣	التفاعل الاجتماعي مع الزملاء	٣٠	١٢,٥٦	١٦	٧٣,٥٩*	منخفض	٣
٤	الدافعية الأكاديمية	٣٠	٢٣,٠٣	٣٠	٩٧,٠٨*	منخفض	١
	الدرجة الكلية	٣٠	٦١,٠٣	٧٨	١٥٦,٠١*	منخفض	

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من جدول (١١) أن نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المتوسطات النظرية والفعلية لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

فقد جاء المتوسط الحسابي للبعد الأول الانتماء المدرسي (١٢,٠٣) مقابل متوسط نظري قدره (١٦)، وللبعد الثاني المشاركة الصفية (١٣,٤٠) مقابل (١٦)، وللبعد الثالث التفاعل الاجتماعي (١٢,٥٦) مقابل (١٦)، وللبعد الرابع الدافعية الأكاديمية (٢٣,٠٣) مقارنة بمتوسط نظري قدره (٣٠)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٦١,٠٣) مقابل متوسط نظري كلي قدره (٧٨).

وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية منخفض بشكل دال إحصائيًا، وهو ما يعكس وجود تحديات ومعوقات في البيئة التعليمية تحول دون تمكين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من التفاعل الأكاديمي والمشاركة الاجتماعية بصورة متكاملة داخل السياق المدرسي.

وترجع الباحثة هذا الانخفاض في مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية عينة البحث إلى عدد من الأسباب، من أبرزها القصور في أدوات التواصل داخل الصف، وعدم ملاءمة طرق

التدريس المستخدمة، واعتماد المعلمين على أساليب تقليدية لا تراعي الفروق السمعية والبصرية، مما يؤدي إلى ضعف في قدرة الطلاب على التفاعل والاستيعاب. ويضاف إلى ذلك تدني مستوى الدعم المؤسسي والنفسي، وغياب برامج الإرشاد والدعم التربوي، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الهجرسي (٢٠٢٢)، التي أكدت أن ضعف إعداد البيئة التعليمية للطلاب الصم ينعكس سلبًا على شعورهم بالاندماج والانتماء.

كما تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى الواقع المقلق الذي يتمثل في عدم شعور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالانتماء الكافي إلى المجتمع الأكاديمي داخل المدرسة، حيث يواجهون صعوبات كبيرة في التفاعل والمشاركة والتكيف مع المتطلبات التعليمية. كما يدل هذا الانخفاض على وجود قصور واضح في تهيئة البيئة التعليمية بالشكل الذي يضمن إدماجًا حقيقيًا لهذه الفئة، بما يتعارض مع التوجهات المعلنة في رؤية مصر ٢٠٣٠، التي تؤكد على تعزيز جودة التعليم وتحقيق الدمج التربوي الشامل (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٠).

كما تتسق نتائج هذا الفرض مع ما ذهبت إليه دراسات (الشيرازي، ٢٠٢٠؛ سليمان وآخرون، ٢٠٢٢؛ سعيد وآخرون، ٢٠٢٤) والتي أشارت إلى أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية غالبًا ما يكون منخفضًا، نتيجة لعدد من المعوقات التعليمية والتواصلية داخل البيئة المدرسية. فقد كشفت النتائج الحالية أن جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي الأربعة (الانتماء المدرسي، المشاركة الصفية، التفاعل الاجتماعي، الدافعية الأكاديمية) جاءت أقل من المتوسط النظري بشكل دال إحصائيًا، وهو ما يعكس وجود خلل وظيفي في تلبية احتياجات هذه الفئة داخل السياق المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التحديات التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة السمعية، والتي تشمل: ضعف التهيئة البيئية، وقلة توافر الوسائل التكنولوجية المساعدة، وعدم إلمام بعض المعلمين باستراتيجيات التدريس الملائمة لهذه الفئة، بالإضافة إلى قصور في التقبل المجتمعي والثقافة المؤسسية تجاه الإعاقة السمعية.

كما أن انخفاض بعد الانتماء المدرسي قد يشير إلى شعور هؤلاء الطلاب بالعزلة أو عدم الاندماج الوجداني داخل المؤسسة التعليمية، وهو ما ينعكس سلبًا على بعد المشاركة الصفية الذي يتطلب توافر بيئة صفية محفزة وميسّرة للتفاعل وهو ما أشارت إليه دراسة (Tebbutt, et al., 2019).

أما ضعف التفاعل الاجتماعي مع الزملاء، فقد يعزى إلى وجود حواجز تواصلية ناجمة عن غياب ثقافة التفاعل مع لغة الإشارة أو عدم إدماج الطلاب السامعين في برامج دمج حقيقية. وفيما يتعلق

بـــ الدافعية الأكاديمية، فإن تدنيها يشير إلى غياب عوامل التعزيز والتحفيز التـــي تـــدفع الطـــلاب ذوي الإعاقة السمعية إلى الانخراط النشط في العملية التعليمية والذي جاء متفقًا مع نتائج دراســـة (Kumar, 2025).

وتتوافق هذه النتائج مع ما أشار إليه كل من (مطاوع، ٢٠٢٠؛ عبـــد العظـــيم، ٢٠٢٢؛ ســـعيد وآخرون، ٢٠٢٤) من أن البيئة التعليمية في مدارس الدمج لا تزال تفتقر إلى المقومات الكافيـــة لتمكـــين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من التفاعل الكامل والفعال داخل الصفوف الدراسية.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (استبرق، ٢٠٢٣) التي بينت أن غياب متطلبات التعليم الفعالة، مثل تكييف المناهج وأساليب التقويم وتوفير الوسائل المساندة، يؤدي إلى انخفاض كبير في مستويات الاندماج الأكاديمي. وأظهرت كذلك دراسة عبد المالك (٢٠٢٣) أن انخفاض الكفاءة التواصلية لدى المعلمين، خاصة في استخدام لغة الإشارة أو الوسائط البصرية، يرتبط بتدنٍ ملحوظ في انخراط الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة التعليمية، وفي شعورهم بالانتماء والمشاركة داخل البيئة المدرسية.

لذا، تؤكد هذه النتائج الحاجة الملحة إلى إعادة النظر في سياسات الدمج المطبقة، وتوفير متطلبات التعليم النوعي الذي يراعي الخصائص السمعية والبصرية لهذه الفئة، بما يسهم فـــي تحســـين مســـتوى اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي، وتحقيق ما نصت عليه رؤية مصر ٢٠٣٠ بشأن العدالة التعليمية والدمج الشامل.

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أن "مستوى تحقيق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ متوسط ". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للتحقق من مستوى تحقيق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ مقارنة بالمتوسط الفرضي، كما هو موضح في جدول (١٢).

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) للتحقق من مستوى متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ مقارنة بالمتوسط الفرضي

م	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	المستوى	الرتبة
١	متطلبات البيئة المدرسية	٣٠	٢٠,٨٣	٢٦	*٥٢,٤٥	منخفض	١
٢	متطلبات الدعم المؤسسي	٣٠	١٤,٨٠	١٨	*٦٢,٢٣	منخفض	٢

	والمجتمعي						
	الدرجة الكلية	٣٠	٣٥,٦٣	٤٤	٦٩,٩٧*	منخفض	

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من جدول (١١) أن نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات النظرية للمقياس والمتوسطات الفعلية لمدى تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد الأول متطلبات البيئة المدرسية (٢٠,٨٣) مقابل متوسط نظري قدره (٢٦)، وبلغ المتوسط للبعد الثاني متطلبات الدعم المؤسسي والمجتمعي (١٤,٨٠) مقارنة بمتوسط نظري قدره (١٨)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣٥,٦٣) مقابل (٤٤) للقيمة النظرية المفترضة.

كما كانت قيم اختبار ت المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى أن هذه الفروق ليست عشوائية، فقد جاءت المتوسطات الفعلية لجميع الأبعاد والدرجة الكلية أقل من المتوسطات النظرية المفترضة.

وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى تحقيق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ منخفض من وجهة نظر العينة، وهو ما يعكس وجود قصور في تنفيذ متطلبات الدمج التعليمي على النحو المنصوص عليه في الرؤية.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى عدد من العوامل الهيكلية والتنفيذية التي قد تعيق تطبيق متطلبات تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية كما نصت عليه وثيقة رؤية مصر ٢٠٣٠، خاصة في ما يتعلق بتهيئة البيئة المدرسية وتوفير الدعم المؤسسي والمجتمعي اللازم.

ففيما يخص متطلبات البيئة المدرسية، يشير تدني المتوسط الحسابي إلى ضعف ملاءمة الفصول الدراسية من حيث التجهيزات البصرية والسمعية، وعدم كفاية توافر الوسائل التكنولوجية والموارد التعليمية المخصصة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. كما يعكس ذلك ضعف التأهيل المهني للمعلمين في مجالات التواصل البصري واستخدام لغة الإشارة، فضلاً عن غياب التكييف التربوي المناسب للمناهج وهو ما جاء متفقا مع دراسة (العشماوي والمطيري، ٢٠٢١؛ أحمد، ٢٠٢٣).

أما انخفاض متوسط متطلبات الدعم المؤسسي والمجتمعي، فيبرز ضعف التنسيق بين المؤسسات التعليمية والجهات الداعمة من المجتمع المدني، وغياب برامج الدعم النفسي والاجتماعي للأسرة والطالب،

وكذلك قصور في حملات التوعية المجتمعية الداعمة لثقافة الدمج والتقبل وهو ما أكدته دراسات (Akay, 2023; Samaradivakara, et al., 2025).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (الهجرسي، ٢٠٢٢؛ Kumar, 2025) التي أكدت أن نجاح سياسات الدمج لا يعتمد فقط على إصدار التشريعات، بل يتطلب تفعيلًا حقيقيًا في الميدان التربوي من خلال توفير الموارد، وتدريب الكوادر، وتطبيق ممارسات تعليمية دامجة تراعي الفروق الفردية.

وبناء على ذلك، تعكس هذه النتائج وجود فجوة واضحة بين التوجهات الاستراتيجية لرؤية مصر ٢٠٣٠ في مجال دمج ذوي الإعاقة السمعية، وبين واقع التطبيق في المدارس، وهو ما يستدعي تدخلًا عاجلًا لتطوير آليات التنفيذ والتقييم، وتكثيف الرقابة التربوية، بما يضمن تحقيق تعليم منصف وشامل يتماشى مع معايير العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة.

حيث أن هناك قصور واضح في تفعيل الجهود التعليمية والتربوية الموجهة لهذه الفئة بالشكل الذي يتوافق مع التوجهات الوطنية الطموحة لتحقيق تعليم شامل وعادل وهو ما ورد في مذكرة وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن هذا الانخفاض يعكس وجود تحديات في مجالات متعددة، مثل نقص الكوادر المؤهلة، وضعف البنية التحتية، وقلة استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية المناسبة، بالإضافة إلى عدم كفاية الدعم الموجه لدمج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المدارس. كما يدل على أن المبادرات المعلنة ضمن رؤية مصر ٢٠٣٠ لم تفعل بعد بالشكل الكافي على مستوى التنفيذ داخل المؤسسات التعليمية المعنية بهذه الفئة.

وتؤكد نتائج الفرض الحاجة الملحة إلى مراجعة السياسات التعليمية والتدريبية، وتطوير البرامج والمناهج، وتعزيز إمكانيات المدارس، بما يضمن إتاحة فرص تعليم متكافئة وعالية الجودة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، اتساقًا مع مبادئ الإنصاف والشمولية التي تنادي بها رؤية مصر ٢٠٣٠ (UNESCO, 2020؛ OHCHR, 2021).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Elrayes & Elhagry, 2021 ؛ الهجرسي، ٢٠٢٢؛ وعبد المالك، ٢٠٢٣) من أن واقع تعليم ذوي الإعاقة السمعية في المؤسسات التعليمية ما زال يواجه تحديات هيكلية وتنظيمية تعوق تحقيق اندماج فعلي، وتحد من فاعلية السياسات والبرامج القائمة.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث علي أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الإندماج الأكاديمي ومتطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات الطلاب عينة البحث على كلا من مقياس الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية واستبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ ودلالتها الإحصائية، كما هو موضح في جدول (١٣).

جدول (١٣): معامل ارتباط بيرسون لدرجات الطلاب عينة الدراسة على كلا من مقياس الإندماج الأكاديمي واستبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ ودلالتها الإحصائية (ن=٣٠).

المتغير	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
الإندماج الأكاديمي	*٠,٧١٢	*٠,٠٠
متطلبات التعليم في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠		

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من جدول (١٣) وجود علاقة قوية موجبة دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين درجات الطلاب عينة البحث على كلًا من مقياس الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية واستبيان متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٧١٢).

وعلي ضوء نتائج هذا الفرض فإنه كلما ارتفعت درجة تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وفق رؤية مصر ٢٠٣٠، ارتفع مستوى اندماجهم الأكاديمي داخل البيئة التعليمية، مما يعكس ارتباطًا جوهريًا بين جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهذه الفئة وبين مدى تفاعلهم واندماجهم في العملية التعليمية.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن توفر مكونات البيئة التعليمية الداعمة مثل توظيف الوسائط البصرية، وتهيئة الفصول الدراسية بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب، وتأهيل المعلمين، وتطبيق السياسات التعليمية الدامجة؛ يسهم بفعالية في تعزيز فرص الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في التفاعل الصفي، وتنمية شعورهم بالانتماء، وبناء علاقات إيجابية مع الزملاء والمعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات (Tebbutt, et al., 2019، عبد العظيم، ٢٠٢٢) من أن جودة بيئة التعليم الدامج تعد من المحددات الأساسية لمستوى اندماج الطلاب الأكاديمي والاجتماعي داخل المدرسة.

وتعزز هذه النتيجة أهمية تبني رؤية شمولية في تصميم وتنفيذ سياسات تعليم ذوي الإعاقة، بحيث لا تقتصر فقط على التواجد الفيزيائي للطالب في الصف، بل تمتد لتشمل متطلبات التفاعل والمشاركة والدعم النفسي والاجتماعي، باعتبارها عناصر جوهرية في تحقيق الدمج الأكاديمي الحقيقي وهو ما جاء

متفقًا مع نتائج دراسات (القصبي، ٢٠٢٠؛ Elrayes & Elhagry, 2021 ؛ الهجرسي، ٢٠٢٢؛ WHO., 2023).

كما تؤكد النتائج أهمية الاستثمار في البنية التحتية للتعليم الدامج، وتكثيف جهود التأهيل والتدريب للعاملين في الميدان التربوي، بما يضمن تحقيق التوازن بين الأهداف الاستراتيجية لرؤية مصر ٢٠٣٠ ومتطلبات الواقع العملي داخل المدارس، الأمر الذي سينعكس إيجابًا على تجارب التعلم لدى هذه الفئة ويعزز من فرصهم في التعليم الجامع والمنصف.

كما أتفقت دراسات (الهجرسي، ٢٠٢٢؛ عبد المالك، ٢٠٢٣) ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي من أن توافر المتطلبات الأساسية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، مثل الوسائل التعليمية المناسبة، والمعلمين المدربين، والدعم النفسي والاجتماعي، يسهم في تعزيز شعور الطالب بالقبول والانتماء، وبالتالي تحسين مستوى اندماجه الأكاديمي.

وتدعم هذه النتيجة ما تنص عليه رؤية مصر ٢٠٣٠ من أهمية بناء نظام تعليمي شامل ومنصف يراعي الفروق الفردية ويمكن جميع الفئات، خاصة الطلاب من ذوي الإعاقة، من تحقيق ذاتهم والمشاركة الفعالة في التعليم والمجتمع (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٠؛ UNESCO, 2020).

ومن خلال ما تم عرضه من نتائج، يتضح أن مستوى تحقق متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ جاء منخفضًا؛ وهو ما يبرر انخفاض مستوى الإندماج الأكاديمي لديهم.

توصيات البحث:

كشفت الدراسة عن انخفاض مستوى الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وضعف تحقق متطلبات تعليمهم في ضوء مضامين رؤية مصر ٢٠٣٠، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين متطلبات التعليم واندماجهم الأكاديمي، وفي ضوء ذلك توصي الباحثة بما يلي:

١. تعزيز تفعيل متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المدارس المصرية بما يتوافق مع التوجهات الاستراتيجية لرؤية مصر ٢٠٣٠، خاصة فيما يتعلق بالبنية التحتية، والمناهج، وطرق التدريس، والوسائل التكنولوجية المساندة.

٢. تدريب المعلمين وأعضاء الهيئات التدريسية على استراتيجيات تعليمية فعالة لذوي الإعاقة السمعية، وعلى استخدام أدوات التواصل المناسبة، مثل لغة الإشارة وبرامج الترجمة الفورية المعززة رقميًا.

٣. دمج الأبعاد النفسية والاجتماعية في الخطط التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، لدعم ثقتهم بأنفسهم وتحسين صورة الذات، بما ينعكس إيجابيًا على مستوى اندماجهم الأكاديمي.
٤. تطوير برامج الدعم الأكاديمي والتربوي داخل البيئة المدرسية، من خلال توفير مرشدين تربويين ومتخصصين في الإعاقات السمعية، لمساندة هؤلاء الطلاب أكاديميًا ونفسيًا.
٥. العمل على تفعيل منظومة التقييم والمتابعة لمستوى اندماج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ومواءمتها مع مؤشرات الأداء الخاصة برؤية مصر ٢٠٣٠.
٦. تشجيع البحث العلمي والمشروعات الميدانية التي تتناول احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، بهدف تقديم حلول تطبيقية ومبتكرة تسهم في رفع مستوى اندماجهم الأكاديمي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

أحمد، مها فتحي. (٢٠٢٤). استراتيجيات تعليم ذوي الإعاقة السمعية في ضوء التحول الرقمي. *مجلة دراسات التربية الخاصة، جامعة الزقازيق*، (٣١)، ٣٥-٥٤.

استبرق، مراد عبد الكريم. (٢٠٢٣). أهمية التنمية المستدامة والتعليم في الاحتياجات الخاصة من منظور عالمي .*مجلة رماح للبحوث والدراسات*، ٨٠، ٤٧٣-٤٩٠.

حسين، سلامة محمد أحمد، عبد الرسول، نسمة عبد المنعم علي، إسماعيل، رباب محمد السيد. (٢٠٢٢). استراتيجية التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠ ودورها في تحقيق جودة التعليم في مصر: دراسة ميدانية .*مجلة بحوث كلية التربية – جامعة بنها*، ١(٣)، ٨٧-١٠٧.
https://doi.org/10.21608/bjhs.1999.268569

دعبس، فاطمة محمد عبد الرحيم. (٢٠٢٤). متطلبات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة إعداد وتطوير معلمي التربية*، ١٢٤(٣)، ١٤٨٣-١٥٠٨.
https://doi.org/10.21608/maed.2024.359034

الزعبي، حاتم محمد. (٢٠٢٢). *التربية الخاصة بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر.

سعيد، ولاء حسن عبد الفتاح، الصادق، عادل محمد يوسف، الحساني، ممدوح محمود السيد، محمد، الشيماء عبد الله حسن. (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية .*مجلة العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة الغردقة*، ٧، ٣٤٧-٣٧٩.
https://doi.org/10.21608/mseg.2024.254547.1119

سليمان، محمد عبد الفتاح أحمد، حافظ، محمد سعيد عبد الرحمن، فكري، أحمد فؤاد حسن. (٢٠٢٠). خبرات بعض الدول في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية وإمكانية الإفادة منها في مصر .*مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، ١٨٧(٤)، ٤١٣-٤٤٨.

الشيرازي، مريم محمد حسن. (٢٠٢٠). تطوير إدارة مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التربية من أجل الاستدامة *مجلة مستقبل التربية العربية*، *٢٧* (125)، ٢٦١-٣٠٤. https://doi.org/10.21608/fae.2020.272740

عبد العظيم، محمد سيد أحمد. (٢٠٢٢). المدارس البيئية Eco-Schools للتعليم من أجل التنمية المستدامة: دراسة مقارنة بين تركيا وجنوب إفريقيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر .*مجلة كلية التربية – جامعة المنيا*، *١٩* (١١٢)، ٤٤٩-٥٨٠.

عبد المالك، هند أحمد مصطفى. (٢٠٢٣). تطوير كفايات المعلم في ضوء أهداف التنمية المستدامة للمعلمين ورؤية مصر ٢٠٣٠م .*مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط*، *٣٩* (١٠)، ٤١٥-٤٣٨.

العشماوي، إيمان محمد عبد الفتاح، المطيري، نوف عبد العزيز محمد. (٢٠٢١). دور التنمية المستدامة في دعم العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلماتهم والطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة . *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *٤٥* (٣)، ١٩١-٢٢٧.

عويس، محمد أحمد عبد الله، عبد الله، رشا محمود عبد الفتاح. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على ضوء استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠ في تنمية مفاهيم ذوي الاحتياجات الخاصة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية – جامعة الفيوم .*مجلة كلية التربية*، *١٦* (٨٦)، ٥٣-١١٤.

محمود، نهلة عبد الرحمن محمد. (٢٠١٧). متطلبات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لذوي الاحتياجات الخاصة السمعية: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية .*مجلة تطوير الأداء الجامعي – جامعة المنصورة*، *٥* (3)، ٢٤٧-٢٦٥.

مطاوع، محمد أحمد عبد الله. (٢٠٢٠). التعاطف مع الذات كمنبئ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الإلكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية .*المجلة التربوية – جامعة سوهاج*، *٨٠*، ١٤٣٠-١٤٨٨.

الهجرسي، أمل محمد عبد الله. (٢٠٢٢). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي ذوي الإعاقة: مدخل لتجويد الفعالية التعليمية بمدارس التربية الخاصة بمحافظة الدقهلية. *المجلة المصرية للإدارة والتنمية*، ٨٨(٤)، ١٠٨٩-١١٦٨.

وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. (٢٠٢٠). *التقرير الوطني للتنمية المستدامة – رؤية مصر ٢٠٣٠*. وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. https://www.mped.gov.eg

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abdel Aal, H. (2021). A proposed vision for educating people with special needs in light of the Egyptian state's tendency to benefit from digital technologies. *Journal of Curricula and Methods of Teaching, 89*(89), 1305–1348.

Ahmed, R., & Kamal, D. (2022). Communicative strategies and academic engagement among deaf learners in inclusive schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27*(4), 389–406. https://doi.org/10.1093/deafed/enac021

Akay, E. (2023). Teachers' Opinions on the Attending of the Hearing‐Impaired Students in the Inclusion Environment and the Resource Room Services. *Journal of Qualitative Research in Education, 33*, 112–131. https://doi.org/10.14689/enad.33.882.

Alharbi, B. A., Ibrahem, U. M., Moussa, M. A., Abdelwahab, S. M., & Diab, H. M. (2022). COVID-19 the gateway for future learning: The impact of online teaching on the future learning environment. *Education Sciences*, *12*(12), 917. https://doi.org/10.3390/educsci12120917

Alharbi, B. A., Ibrahem, U. M., Moussa, M. A., Alrashidy, M. A., Radi, B. A., & Diab, H. M. (2024). Personal elearning management in the context of COVID-19 among university students in Saudi Arabia. *African Journal of Reproductive Health*, *28*(4), 111-126. https://doi.org/10.29063/ajrh2024/v28i4.11

Clark, K. R. (2022). Education for Sustainable Development, Curriculum Reform and Implications for Teacher Education in a Small Island Developing State. *Discourse and Communication for Sustainable Education , 13*(1), 145–153.

Elhagry, A., & Elrayes, R. G. (2021). *Egyptian Sign Language Recognition Using CNN and LSTM. arXiv*. https://arxiv.org/abs/2107.13647

El-Zraigat, I., & Smadi, J. (2022). Language development in children with hearing loss: A comparative study. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology,158*,111-207. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2022.111207

Ghoniem, E., Ghoniem, N., & Ghoniem, A. (2025). Contact frequency and quality's impact on educational integrity during deaf inclusion in higher education. *International Journal for Educational Integrity, 21*(6). https://doi.org/10.1007/s40979-025-00140-2.

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR). (2021). *Measures taken by the State to ensure equality of opportunity in education, an inclusive education system for persons with disabilities and access to lifelong learning*. https://www.ohchr.org

Khandaqji, F., Ashqar, H. I., & Atawnih, A. (2025). *Enhancing mathematics learning for hard‑of‑hearing students through real‑time Palestinian Sign Language recognition: A new dataset. arXiv*. https://arxiv.org/abs/2505.17055

Kumar, S. (2025). Education for sustainable development: An international perspective. *International Journal of Literacy and Education, 5*(1), 252–254.

Lakhfif, A. (2020). *Design and implementation of a virtual 3D educational environment to improve Deaf education. arXiv*. https://arxiv.org/abs/2006.00114.

Moussa, M. A., & Ismail Al-Nersh, H. I. (2025). Data Analysis Errors and Limitations in Educational Research. *International Journal of Research in Educational Sciences (IJRES), 8*(2).

Moussa, M. A., & Amer, A. N. E. S. (2024). The Academic Motivation Scale: Evaluation Evidence of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Faculty of Education Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *11*(4), 283-294. https://eric.ed.gov/?id=EJ1450497

Rosas, R., Espinoza, V., Martínez, C., & Santa‑Cruz, C. (2023). The paradoxes of inclusion: Cognitive and socio‑emotional developmental trajectories of deaf and blind primary education students in mainstream and special schools.

Frontiers in Education, 8, Article 1227178. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1227178

Samaradivakara, Y., Ockerman, M., Cheuk, M., Zaman, T., & Patel, K. (2025).Tailored Real-time AR Captioning Interface for Enhancing Learning Experience of Deaf and Hard-of-Hearing (DHH) Students. *arXiv preprint*. https://arxiv.org/abs/2403.02433

Tebbutt, E., Brodmann, R., Borg, J., Khasnabis, C. & Horvath, R. (2019). Mental Disability and Sustainable Development Goals (SDGs). *Globalization and Health Journal*, DOI 10.1186/s12992-016-0220-6.

Ubur, S. D. (2025). Augmenting Captions with Emotional Cues: An AR Interface for Real-Time Accessible Communication. *arXiv preprint*. https://arxiv.org/abs/2405.0937

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all.* UNESCO. https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion

United Nations General Assembly. (2015, October 21). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030 Agenda for Sustainable Development web.pdf

United Nations Human Rights (OHCHR). (2021). *Measures taken by the State to ensure equality of opportunity in education, an inclusive education system for persons with disabilities and access to lifelong learning*. Retrieved from https://www.ohchr.org

World Health Organization. (2023). *World report on hearing.* https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing