الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية: دليل إرشادي مقترح

ثائرة جميل سليم صبّاح

202112813

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. وائل الشرمان

أ.د. يوسف عواد

أ.د. مصطفى القمش

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج التربية الخاصة

فلسطين، 2025/1

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

صفحة إجازة الأطروحة

النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية: دليل إرشادي مقترح

ثائرة جميل سليم صبّاح

202112813

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 13/1/ 2025، من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم	التوقيع
1. أ. د. وائل الشرمان المشرف الرئيس	
2. أ. د. يوسف عواد عضو لجنة الأطروحة	
3. أ. مصطفى القمش عضو لجنة الأطروحة	

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: ثائرة جميل صبّاح

الرقم الجامعي: 202112813

التوقيع: ثائرة صبّاح

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/2/12

الإهداء

يسعدني أن أهدي هذا المجهود العلمي إلى:

من هم أفضل منّا جميعاً؛ شهدائنا الأبرار الذين ارتقوا دفاعاً عن الأرض والعرض والمقدسات

والدتي: مهجة حياتي

إلى روح والدي وأختي الغالية ناهدة التي فارقتنا مبكراً، رحمهم الله وأسكنهم فسيح جناته.

زوجي: شريك الدرب

أخي وأخواتي: الدعم والسند

أولادي: نبض القلب

أساتذتي: مصدر المعرفة

أسرانا البواسل: فرج الله كربهم

ثائرة جميل سليم صبّاح

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، الذي منحني القوة والعزيمة لإتمام هذا الجهد، الذي أرجو المولى عز وجل أن ينفع به من يهمه الأمر من أبناء شعبنا الفلسطيني الصابر الصامد على أرضه، وكذلك من أبناء أمتينا العربية والإسلامية المجيدتين.

وأتقدم بخالص الشكر والامتنان لكل من ساندني ودعمني خلال هذه المسيرة. وأخصّ بالذكر والدتي الحبيبة، وزوجي العزيز الدكتور رسلان محمد، اللذين كانا لي السند الدائم والدافع الأكبر لتحقيق هذا الإنجاز.

كما أود أن أعبر عن عميق شكري وامتناني لأستاذي ومشرفي القدير أ.د. وائل الشرمان، المشرف الرئيس على هذه الأطروحة، على توجيهاته السديدة ودعمه المتواصل. ولا يفوتني أن أتوجه بجزيل الشكر لأعضاء لجنة الإشراف، أ.د. يوسف عواد و أ.د. مصطفى القمش، على ما قدماه لي من خبرات وإرشادات قيّمة؛ أسهمت في إخراج هذا البحث نحو غايته المنشودة.

كما أتوجّه بالشكر الجزيل إلى جامعتي، الجامعة العربية الأمريكية، التي كانت حاضنةً لهذه الرحلة الأكاديمية المميزة، حيث قدّمت لي كل ما يلزم من دعم علمي وإداري خلال فترة دراستي.

وختاماً، أتوجه بالشكر والعرفان إلى جميع الزملاء في الجامعات الفلسطينية الذين مدوا لي يد العون والمساعدة أثناء جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، التي كان لها أثر كبير في إتمامها بالشكل الأمثل.

النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية: دليل إرشادي مقترح

اسم الطالبة: ثائرة جميل سليم صبّاح

لجنة الإشراف: أ.د. وائل الشرمان، أ.د. يوسف عواد، أ.د. مصطفى القمش

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الاعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وإعداد دليل إرشادي مقترح.

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في المحافظات الشمالية، والبالغ عددهم (308) طالباً وطالبة للعام الأكاديمي2024/2023، وفقاً لإحصائية مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، وقد تم تمثيلهم في هذه الدراسة من خلال الجامعات الآتية: (جامعة بيرزيت، جامعة القدس المفتوحة، جامعة النجاح، الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين التقنية خضوري، جامعة الخليل، جامعة بيت لحم، جامعة القدس أبو ديس، جامعة فلسطين الأهلية، جامعة البوليتكنك، جامعة دار الكلمة، كلية العلوم التربوية الجامعية)، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت من (171) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة الحسية.

وللإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها قامت الباحثة ببناء ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس النضج الانفعالي الذي تكوّن من 14 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (التحكم في الانفعالات، التحكم بعد الحدث الانفعالي، والضبط الوجهي للانفعالات)، مقياس التكيف الأكاديمي الذي تكوّن من 33 فقرة موزعة على خمسة مجالات (التكيف مع المناهج، الفاعلية الشخصية، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية، والعلاقات الشخصية)، ومقياس العلاقات الاجتماعية الذي تكوّن من 18 فقرة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لجمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع الدراسة، باعتباره منهجاً أكثر ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة. في حين استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج التي كان من أبرزها، أن مستوى النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) كان متوسطاً في جميع المجالات. كما وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات النضج الانفعالي ومجالاته لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية؛ تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور، إضافة إلى وجود فروق بين متوسطات التكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية تُعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية، إذ جاءت الفروق لصالح المكفوفون.

وخلُصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أهمها توظيف الدليل الارشادي لهذه الدراسة في خدمة طلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).

الكلمات المفتاحية: النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، العلاقات الاجتماعية، الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، دليل إرشادي مقترح.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار	أ
	الإهداء	ب
	الشكر والتقدير	ج
	ملخص	د
	قائمة الجداول	ك
	قائمة الملحقات	ن
1	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	6
3.1	أسئلة الدراسة	7
4.1	فرضيات الدراسة	8
5.1	أهداف الدراسة	9
6.1	أهمية الدراسة	10
1.6.1	الأهمية النظرية	10
2.6.1	الأهمية التطبيقية	11
7.1	حدود الدراسة ومحدداتها	11
8.1	التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة	12

2	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2	الإطار النظري	15
1.1.2	النضج الانفعالي	15
1.2.2	التكيف الأكاديمي	24
1.3.2	العلاقات الاجتماعية	36
1.4.2	الطلبة ذوي الإعاقة الحسية	47
1.5.2	التعليم العالي	58
1.6.2	إرشاد ذوي الإعاقة	62
2.2	الدراسات السابقة	
1.2.3	دراسات تتعلق بموضوع النضج الانفعالي	65
1.3.2	دراسات تتعلق بموضوع التكيف الأكاديمي	68
1.4.2	دراسات تتعلق بموضوع العلاقات الاجتماعية	74
1.5.2	التعقيب على الدراسات السابقة	80
3	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
1.3	منهجية الدراسة	84
2.3	مجتمع الدراسة وعينتها	84
3.3	أدوات الدراسة	87
4.3	تصميم الدراسة ومتغيراتها	101
5.3	إجراءات تنفيذ الدراسة	102

6.3	المعالجات الإحصائية	109
4	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	
1.4	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	111
1.1.4	نتائج السؤال الأول	111
2.1.4	نتائج السؤال الثاني	115
3.1.4	نتائج السؤال الثالث	122
2.4	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	
1.2.4	نتائج الفرضية الأولى	125
2.2.4	نتائج الفرضية الثانية	126
3.2.4	نتائج الفرضية الثالثة	128
4.2.4	نتائج الفرضية الرابعة	130
5.2.4	نتائج الفرضية الخامسة	131
6.2.4	نتائج الفرضية السادسة	132
7.2.4	نتائج السؤال العاشر	133
5	الفصل الخامس: مناقشة النتائج، الدليل الإرشادي المقترح والتوصيات والدراسات المقترحة	
1.5	مناقشة النتائج	137
1.1.5	مناقشة نتائج السؤال الأول	137
2.1.5	مناقشة نتائج السؤال الثاني	140

3.1.5	مناقشة نتائج السؤال الثالث	145
4.2.5	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	148
5.2.5	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	151
6.2.5	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	153
7.2.5	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	155
8.2.5	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	156
9.2.5	مناقشة نتائج الفرضية السادسة	158
2.5	مناقشة السؤال العاشر: الدليل الإرشادي المقترح	160
1.2.5	المقدمة	160
2.2.5	مبادئ ومنطلقات الدليل	162
3.2.5	كيف يستخدم الدليل	163
4.2.5	الأهمية	163
5.2.5	أغراض إعداد الدليل	164
6.2.5	الفائدة المرجوة من الدليل	164
7.2.5	الأهداف	165
8.2.5	الفئة المستهدفة	166
9.2.5	التعريفات والمفاهيم الأساسية	166
10.2.5	إرشادات أعضاء هيئة التدريس	169
11.2.5	إرشادات عمادة شؤون الطلبة / الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين	188

12.2.5	إرشادات الإداريين العاملين في الجامعة	188
13.2.5	إرشادات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)	191
14.2.5	إرشادات الطلبة غير المعاقين	194
15.2.5	التوصيات الخاصة بالدليل الإرشادي	198
16.2.5	الخاتمة	200
3.5	التوصيات والدراسات المقترحة	
1.3.5	التوصيات	201
2.3.5	الدراسات المقترحة	202
6	المراجع	204
7	الملحقات	212
8	Abstract	232

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب الإعاقة الحسية	85
2.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية)	86
3.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس النضج الانفعالي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال في الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	89
4.3	قيم معامل ثبات مقياس النضج الانفعالي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا	90
5.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التكيف الأكاديمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)	93
6.3	قيم معامل ثبات مقياس التكيف الأكاديمي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا.	95
7.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العلاقات الاجتماعية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	98
8.3	توزيع مستوى الموافقة لمقياس ليكرت الخماسي	100
9.3	درجات احتساب مستوى النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي العلاقات الاجتماعية	101
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس النضج الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	111
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التحكم بعد الحدث الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	112

3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التحكم في الانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	113
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الضبط الوجهي للانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	114
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس التكيف الأكاديمي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	115
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التكيف مع المناهج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	116
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العلاقات الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	117
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الفاعلية الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	119
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المهارات والعادات الدراسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	120
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصحة النفسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	121
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس العلاقات الاجتماعية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	122
12.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي	125
13.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)	127
14.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.	128

15.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير الإعاقة الحسية.	130
16.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الاجتماعي.	132
17.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية.	133

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة أسماء المحكمين	113
2	الاستبانة بصورتها الأولية	114
3	الاستبانة بصورتها النهائية	224
.4	كتب تسهيل المهمة	231

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة:

تُعد الإعاقة بمختلف فئاتها، بما فيها الإعاقة الحسية البصرية منها والسمعية على وجه التحديد، من أهم القضايا الاجتماعية والصحية التي تواجه سائر المجتمعات، لأنها تؤثر في مختلف نواحي الحياة للأفراد والأسر على حدٍ سواء. ونظراً لما يعانيه أفراد هذه الفئة في مختلف مراحل العمر من مشكلات متعددة؛ فإنهم لا يستطيعون مجاراة نفس المستوى والقدرات لأقرانهم العاديين، مما يعوق دمجهم وتكيفهم في محيطهم الاجتماعي.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع وحساسيته فقد أضحى الاهتمام به أمراً ملحاً وأصبح من أبرز أولويات العديد من المؤسسات الرسمية والتعليمية والأهلية، ليس فقط لتذليل العقبات التي تعترض حياة هذه الفئة بهدف دمجها في المجتمع فحسب، بل بات يُشكل معياراً أساسياً لقياس مدى تطور المجتمعات ورقيها، ولا سيما في ظل التطورات المتلاحقة في تكنولوجيا التعليم وما تفضي إليه من توجهات نحو توفير بيئات تعليمية متاحة لمختلف الأفراد والفئات.

وفي ظل تنامي اهتمام المؤسسات التعليمية بما فيها مؤسسات التعليم العالي على الجوانب المعرفية للطلبة، وعدم إيلائها الاهتمام المطلوب لتنمية المهارات المتعلقة بالتكيف الأكاديمي والاجتماعي للطلبة، مما ينعكس بشكل مضاعف على الطلبة ذوي الإعاقة الحسية من منطلق أن هذه الفئة تعاني أساساً من مشكلة في التفاعل مع الآخرين، من هنا تظهر حاجة هؤلاء الطلبة لتحسين التفاعل مع الآخرين وإكسابهم المهارات التي تؤهلهم للاندماج والتكيف في المجتمع (شهابات، 2018).

ونظراً لأهمية التكيف الأكاديمي لهذه الفئة من الطلبة، فإن انخراط الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم في جميع مراحله، وفي التعليم العالي على وجه الخصوص، حق ضمنته التشريعات والقوانين الخاصة لذوي الإعاقة على المستويين المحلي والعالمي. إلا أن القوانين والتشريعات التي تنص على حق الأفراد –بمن فيهم– ذوي الإعاقة الحسية، ليس من شأنها ضمان بيئة تعليمية اجتماعية انفعالية صديقة تساعدهم على التكيف الاجتماعي والأكاديمي. الأمر الذي يقتضي قيام المؤسسات الناظمة لهذه العملية بدورها على الوجه المطلوب، ومع حقيقة وجود فروقٍ فردية بين الأشخاص العاديين، فلا ينبغي أن نغفل في كثير من الأحيان الفروق الخاصة بين الأشخاص من ذوي الإعاقة، الأمر الذي يحتم علينا فهم هذه الخصوصية وأخذ احتياجاتهم النفسية والعاطفية بالحسبان. كما ينبغي مساعدتهم في الوصول إلى الاتزان الانفعالي النفسي بصورة تتوافق مع المواقف الحياتية، وصولاً لمرحلة النضج الانفعالي الذي يعني التوازن بين الموقف والانفعال المناسب له، لما لذلك من أهمية قصوى في مسار حياتهم الاجتماعية والمهنية، وهذا ما يمكن أن نعده إنصافاً لهم بدلاً من تركهم يسيرون خلف ركب المجتمع. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية بُعد النضج الانفعالي في تكوين شخصية الفرد بشكل عام، وطلبة الجامعات على وجه الخصوص، هذا من ناحية. من ناحيةٍ أخرى، فإن النضج الانفعالي يُعد من أهم التغيرات التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته. يتجلى هذا التغير بشكلٍ بارز في مرحلتي المراهقة والرشد، حيث يتحول الفرد من التعبير الانفعالي غير الناضج إلى التعبير البناء وغير الضار، وينتقل من التفسير العاطفي للمواقف، إلى التفسير الهادف، إلى فهم الموقف بشكل موضوعي. حيث يؤدي انخفاض مستوى النضج الانفعالي إلى تأثير سلبي على الفرد، مما يعرضه للعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، ويسبب اضطراباً في الوظائف الجسمية والنفسية. كما يؤثر على الثقة بالذات والثقة في الآخرين، ويعيق عملية التوافق النفسي والاجتماعي ويعرقل اكتمال نمو شخصية الفرد. إن النضج الانفعالي يُعد شرطاً أساسياً للتوافق الاجتماعي، حيث يتوقف النجاح في الحياة على

هذه العوامل الانفعالية، مما يجعل اضطرابات الحياة الإنسانية مرتبطة بالتحديات الانفعالية التي يواجهها الفرد (بسيوني، 2021).

إن الطالب الذي يتمتع بالنضج الانفعالي يكون إنجازه الأكاديمي عالياً، وذلك على عكس الطالب غير المتزن انفعالياً، الذي يتسم بتدني إنجازه الأكاديمي. كما أضافت الدراسة إلى أن قدرة الشخص على تحمل الضغوط الخارجية تعتمد على قدراته العقلية التي تُعد مؤشراً على نضجه الانفعالي، فالشخص الناضج انفعالياً؛ لديه القدرة على مواجهة الإحباط، وأن الخبرات الاجتماعية والنفسية المؤلمة واضطراب التكيف؛ تنعكس بعلاقة قوية على اتزان الفرد النفسي (سعد وآخرون، 2022).

تُعد مرحلة الالتحاق بالجامعة؛ من المراحل الفارقة في حياة الطالب، لما لها من تداعيات نفسية واجتماعية، باعتبارها تمثل مرحلة انتقالية من المدرسة إلى الدراسة الجامعية، ويتطلب تكييفاً مع متطلبات جديدة في الجوانب الاجتماعية، الأكاديمية، والحياتية. ومن العوامل التي قد تزيد من صعوبات التكيف النفسي للطالب المستجد؛ هو الانفصال النسبي عن أسرته وأصدقائه المقربين من المدرسة الثانوية، مما قد يؤدي إلى شعوره بالقلق والضغط، حتى يستطيع بناء إطار جديد لحياته الجامعية، مما يؤثر ذلك على تكيفه الأكاديمي. هذه التحديات التي يواجهها الطالب العادي تكون بالفعل صعبة، وبالتأكيد ستكون مضاعفة وبمستويات أعلى لدى الطلبة ذوي الإعاقة، نظراً للتحديات الإضافية التي تفرضها الإعاقة عليهم، مما يزيد من صعوبة تكيفهم في البيئة الجامعية، نتيجة الشعور بالقلق بشأن قدراتهم على اجتياز المرحلة الجامعية بنجاح، والتكيف مع بيئة دراسية جديدة، إضافة إلى التحديات التي قد تنشأ بسبب احتياجاتهم الخاصة، مثل الوصول إلى المباني والمرافق المختلفة، والحصول على الدعم اللازم من خدمات الدعم، والتقبل من زملائهم الطلبة ومن الهيئتين الإدارية والأكاديمية في الجامعة.

يحقق تكيف الطلبة في الجامعة أحد أهم جوانب تكاملهم الشامل، وهو من بين المؤشرات الرئيسة لصحتهم النفسية، إذ يمضي طلبة الجامعة فترة طويلة من وقتهم في الجامعة، ويؤثر تكيفهم مع البيئة الجامعية ومستوى رضاهم وراحتهم على جودة حياتهم الجامعية، مما ينعكس ذلك على إنتاجيتهم وأدائهم الأكاديمي.

وبما أن الإنسان كائن اجتماعي بطبيعته، ويعتمد بشكل أساسي على العلاقات الاجتماعية، التي بدورها تؤثر بأشكالها المتباينة بشكلٍ كبير على بناء شخصيته وتغيير تصوراته حول الحياة، فضلاً عن اعتقاداته ومفاهيمه. فهي تلعب دوراً بالغ الأهمية في تحسين نوعية الحياة من خلال التفاعل مع التغييرات التي تطرأ على أفكاره، التي من شأنها تجويد ظروفه الحياتية المتعددة الجوانب كالعمل، والإنتاج وغيرها. وفي السياق ذاته يُمثل مفهوم العلاقات الاجتماعية عماد الصحة النفسية السليمة ومحورها، فالعلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأفراد ما هي إلا دليل على صحتهم النفسية، وسوء تلك العلاقات تُعد مؤشراً على اختلالها. إن استمرار العلاقات الاجتماعية من الأمور الهامة والأساسية المتصلة بشخصية الفرد وبصحته النفسية وبعلاقته مع الوسط الاجتماعي المحيط به. وبسبب الضعف في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة، يمكن أن تنشأ تصرفات سلبية تعيق التكامل الاجتماعي، مثل الانحراف أو السلوك الجانح، وتجعل من الصعب عليهم الاندماج مع الآخرين والتفاعل بشكل طبيعي، مما يؤدي إلى النبذ الاجتماعي، والشعور بالوحدة، والقلق، وتقليل مستوى ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم (خطاطبة، 2020).

إن دور مؤسسات التعليم العالي يتجاوز تنمية الجوانب الأكاديمية والمعرفية لدى المتعلمين، حيث تشمل أيضاً تطوير الجوانب الاجتماعية والنفسية والشخصية بشكلٍ أعم وأشمل. هذا التوجه يسهم في دعم نموهم المتوازن وتعزيز قدرتهم على التكيف الاجتماعي.

ولأن الجامعات الفلسطينية تُمثل بيئة متنوعة مهمة لتطوير القدرات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة كافة، فهي تولي اهتماماً كبيراً بفئة الطلبة ذوي الإعاقة ولا سيما أؤلئك الذين يعانون من الإعاقة السمعية أو البصرية، ولا يقتصر دور العملية التعليمية بالنسبة لهذه الفئات على الجوانب الأكاديمية والمعرفية فحسب، بل يتعدى ذلك ليشمل تطوير الجوانب الاجتماعية والشخصية، لما في ذلك من أثر كبير في مساعدتهم على العيش المتوازن والتكيف مع ذواتهم ومع الآخرين، ولضمان نجاحهم في البيئتين الأكاديمية والاجتماعية من خلال تشجيعهم المفتوح والصريح حول احتياجاتهم وتحدياتهم. لذلك تركز مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من خلال أنشطتها المتعددة وبرامجها الهادفة للطلبة ذوي الإعاقة على اهتمامٍ واضحٍ لتعزيز التكيف الأكاديمي، وتنمية مختلف أشكال الذكاء لديهم للوصول بهم إلى أعلى درجات التكيف في المجتمع (الفلاحات، 2014).

انطلاقاً مما تقدم، فإن أحد أبرز الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها؛ تقديم دليل إرشادي مقترح لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية يشتمل على رزمة من السياسات العامة لتعزيز النضج في المستوى الانفعالي من أجل التغلب على كثير من التحديات المتمثلة في الضغوطات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، كما سيتضمن الدليل العديد من الإجراءات الارشادية والتقنية التي من شأنها تسهيل عملية التكيف الشامل مع البيئة الجامعية، كالتعامل مع الدعم الفني، وتنظيم الوقت، والمساعدة الأكاديمية، وتحفيز الطلبة على إنشاء خطط شخصية تساعدهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية واللامنهجية التي من شأنها تعزيز الثقة بالذات.

2.1 مشكلة الدراسة

إن تفاقم المشكلات التي تواجه طلبة الجامعات وعلى وجه التحديد ذوي الإعاقة الحسية، خاصة بعد أن أصبحت الحياة مزدحمة بمحفزات الانفعال إلى جانب وضعهم الخاص الذي قد يضاعف من حدة تلك المشكلات، بل وربما يُعقد طريقة التعامل معها، التي في المحصّلة النهائية ستلقي بظلالها السلبية على تكيفهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية مع محيطهم. إن ضعف النضج الانفعالي لهؤلاء الطلبة له تأثير واضح وملموس على العلاقات الاجتماعية، فهم قد يواجهون تحديات إضافية في التفاعل الاجتماعي نتيجة لاختلاف احتياجاتهم، في حين أن النضج الانفعالي يمكن أن يساعدهم في إدراك تلك التحديات ومواجهتها بشكل أفضل وأسرع (الجنابي وبلال، 2020؛ وأرتيمة، 2017؛ و Kritikou & Giovazolias2022). كما أن النضج الانفعالي يمكن أن يسهم في تقليل مستوى التوتر والقلق الذي قد يواجه الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة الأكاديمية، وكذلك يمكن أن يُحسن من تركيزهم وأدائهم الأكاديمي. كما يمكن أن يساعد النضج الانفعالي في تعزيز القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة، وزيادة فهم المعلمين لاحتياجاتهم وتقديم الدعم اللازم مما يسهم في تفوقهم الأكاديمي (شهابات، 2018؛ ودراسة القيسي،2001).

ونظراً لأهمية أبعاد الدراسة، لفئة الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، فإن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بحاجة ملحة لدليل ارشادي قادرٍ على تقديم حلول مبتكرة بناءً على النتائج لضبط المشكلات الانفعالية لدى الطلبة. ومن هنا، فإنَّ مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

3.1 أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما مستوى النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

السؤال الثاني: ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

السؤال الثالث: ما مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) حسب النوع الاجتماعي؟

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) حسب النوع الاجتماعي؟

السؤال السادس: هل يختلف مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) حسب النوع الاجتماعي؟

السؤال السابع: هل يختلف مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) باختلاف نوع الإعاقة؟

السؤال الثامن: هل يختلف مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) باختلاف نوع الإعاقة؟

السؤال التاسع: هل يختلف مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) باختلاف نوع الإعاقة؟

السؤال العاشر: ما هو الدليل الإرشادي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في ضوء النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

4.1 فَرَضِيّاتُ الدِّراسةِ:

لِلْإجابةِ عَنْ أَسْئِلةِ البَحْثِ، فَقَدْ صِيغَتِ الفَرَضِيّاتُ الصِّفْرِيّةُ الآتيةُ:

الفَرَضيّةُ الأولى: لا توجَدُ فروق ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ متوسطات مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

الفَرَضيّةُ الثانية: لا توجَدُ فروق ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ متوسطات مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تُعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية.

الفَرَضيّةُ الثّالثةُ: لا توجَدُ فروق ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ متوسطات مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

الفَرَضيّةُ الرّابعةُ: لا توجَدُ فروق ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ متوسطات مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تُعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية.

الفَرَضيّةُ الخامسةُ: لا توجَدُ فروق ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ متوسطات مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

الفَرَضيّةُ السادسةُ: لا توجَدُ فروق ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتوى الدَّلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ متوسطات مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تُعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية.

5.1 أهداف الدراسة:

سَعَتِ الدِّراسةُ إلى التَّحَقُّقِ مِنَ الأَهْدافِ الآتيةِ:

1. التَّعَرُّفِ إلى مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.
2. التعرف إلى مستوى التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.
3. التعرف إلى مستوى العلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.
4. الكشف عن وجود فروقات في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى النضج الانفعالي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
5. الكشف عن وجود فروقات في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى التكيف الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

6. الكشف عن وجود فروقات في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى العلاقات الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

7. الكشف عن وجود فروقات في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى النضج الانفعالي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

8. الكشف عن وجود فروقات في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى التكيف الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

9. الكشف عن وجود فروقات في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى العلاقات الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

10. وضع دليل إرشادي لذوي الإعاقة في ضوء استجابات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) على مقياس النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

6.1 أهمية الدراسة

1.6.1 الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تناولها للعديد من المحاور النظرية للنضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، الذين يعانون من الإعاقة السمعية أو البصرية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تتناول هذا القطاع من جموع الطلبة، وتأمل الباحثة أن تعمل هذه الدراسة على إثراء الأدب الخاص بقضايا التربية الخاصة في المكتبة العربية، وأن تصبح هذه الدراسة مرجعاً هاماً للباحثين والمهتمين في هذا المضمار الحيوي.

2.6.1 الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها تتطرق لفئة مهمة من طلبة التعليم العالي الفلسطيني، ألا وهي فئة الطلبة ذوي الإعاقة وعلى وجه التحديد الطلبة الذين يعانون من الإعاقة السمعية أو البصرية، حيث تركز الدراسة على الأدوات والأنشطة والبرامج التي من شأنها التركيز على النضج الانفعالي كأحد أبرز العوامل لتحقيق التكيف الأكاديمي، والاندماج ضمن منظومة العلاقات الاجتماعية لهؤلاء الطلبة، بغية مساعدتهم على تخطي عقبات هاتين البيئتين بهدف انخراطهم الفاعل في المجتمع.

كما تعتقد الباحثة أن هذه الدراسة ستكون مفيدةً لصانع القرار في مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني فيما يتعلق بمختلف قضايا الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، ولا سيما من ذوي إحدى الإعاقتين السمعية أو البصرية في الجامعات الفلسطينية.

7.1 حُدودُ الدِّراسةِ وَمُحَدِّداتُها:

تَتَمَثَّلُ حُدودُ الدِّراسةِ الحاليّةِ، وَمُحَدِّداتُها في الآتي:

1. **الحُدودِ البَشريّةِ:** اقْتَصَرَتْ هذِه الدِّراسةُ على عَيِّنةٍ مِنْ الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في المحافظات الشمالية.
2. **الحُدودِ الزّمانيّةِ:** تحدد زمن الدراسة بالفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023.
3. **الحُدودِ المَكانيّةِ:** تقتَصَرَ هذِه الدِّراسةُ على عَيِّنةٍ مِنْ الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

4. **الحُدودِ المَفاهيميّةِ "الموضوعية"**: تَمَثَّلَتْ هذِه الدِّراسةُ في الكَشْفِ عَنْ مستوى النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لَدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

5. **الحُدودِ الإجْرائيّةِ**: تُحَدَّدُ بالأَدَواتِ، وهي: مِقْياسُ النضج الانفعالي، والتكيف الأكاديمي، وَالعلاقات الاجتماعية وَدَرَجاتُ صِدْقِها وَثَباتِها، والمُعالَجاتِ الإحْصائيّةِ المُسْتَخْدَمةِ، كَما أنَّ تَعْميمَ نَتائجِ الدِّراسةِ الحالِيّةِ، مُقَيَّدًا بِدَلالاتِ صِدْقِ الأَدَواتِ المُسْتَخْدَمةِ، وَثَباتِها، وَمَدى الاسْتِجابةِ المَوْضوعيَّةِ لِأَفْرادِ عَيِّنةِ الدِّراسةِ على هذِه الأَدَواتِ مِنْ جِهَةٍ، وَعلى مُجْتَمَعاتٍ مُتَشابِهَةٍ لِمُجْتَمَعِ الدِّراسةِ مِنْ جِهَةٍ أُخْرى.

8.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

- **النضج الانفعالي:** يعرفه (P. Nirmala,et al,2015,p.2) المشار إليه في بسيوني (2021:7) بأنه "وصول الفرد إلى مرحلة الاستقرار النفسي والقدرة على التحكم بجميع انفعالاته وردود فعله بصورة تتناسب مع مستواه العمري ومع خبراته العملية، ويظهر ذلك في سلوكه وتعامله مع المواقف الحياتية التي يمر بها، بحيث يكون هناك مواءمة بين استجاباته الانفعالية والمواقف التي نتجت عنها هذه الاستجابات ".
- **التعريف الإجرائي:** تعرفه الباحثة بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية على مقياس النضج الانفعالي، الذي طورته الباحثة لهذه الغاية بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لمقياس النضج الانفعالي.
- **التكيف الأكاديمي:** يشير التكيف الأكاديمي إلى قدرة الطلبة على التكيف مع بيئة التعلم في المؤسسة التعليمية، وأجوائها، وظروفها، وسرعة التعلم فيها. ويتجلى ذلك في قدرة الطلبة على إتقان مختلف المهارات المتعلقة بالتعلم والتواصل بين الأفراد، بالإضافة إلى الامتثال لمختلف

قواعد المؤسسة التعليمية. وتتمثل مؤشرات التقييم في: إنجاز الطلبة الأكاديمي؛ وقدرته على ضبط النفس، ومدى التركيز، والالتزام بقواعد السلوك؛ والقدرة الاجتماعية والانفعالية على التفاعل مع أعضاء المجموعة الآخرين، والالتزام بمعايير المجموعة. ويعد تكيف الطلبة مع المؤسسة التعليمية عملية ديناميكية، حيث إن سوء التكيف ينتج عن تفاعل غير مثالي بين سلوك الطلاب ومتطلبات المؤسسة التعليمية (Hua، 2023).

- **التعريف الإجرائي:** تعرفه الباحثة بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية على مقياس التكيف الأكاديمي، الذي طورته الباحثة لهذه الغاية بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لمقياس التكيف الأكاديمي.

- **العلاقات الاجتماعية:** "ينطبق مصطلح العلاقات الاجتماعية على استجابة الأفراد في كل أنواع محاولات التفاعل المتبادل، فهي سلوك متواتر متوقع يحدث بين شخصين، فيؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به، أو هي روابط تنشأ على أساس التفاعل الاجتماعي، فتدل على الصلة التي تقوم بين شخصين أو أكثر مبنية على التجاذب والاختيار أو الرفض والتنافر" (العيد والعيد، 2020: 5).

- **التعريف الإجرائي:** تعرفه الباحثة بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية على مقياس العلاقات الاجتماعية، الذي طورته الباحثة لهذه الغاية بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لمقياس العلاقات الاجتماعية.

- **التعريف الاصطلاحي والإجرائي للصم:** وفقاً لـ الخطيب (2021، ص: 126) فإن التعريف الطبي للشخص الأصم هو " الشخص الذي لديه فقدان سمعي يزيد عن 90 ديسبل، ولا يستطيع فهم الكلام من خلال السمع حتى لو استخدم وسيلة ما لتضخيم الصوت".

- **التعريف الاصطلاحي والإجرائي للمكفوفون:** وفقاً لمنظمة الصحة العالمية (WHO,2020,p5) فإن التعريف الطبي للكفيف هي " تلك الحالة التي يفقد الفرد فيها القدرة على الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين، وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه الخلل، وهو إما خلل طارئ كالإصابة بالحوادث، أو خلل ولادي يولد مع الشخص، ويُعرف الشخص الأعمى بأنه ذلك الشخص الذي تكون حدة أبصاره تساوي أو تقل عن 200/20 قدم في أقوى العينين وذلك بعد محاولات التحسين أو إجراء التصحيحات الطبية الممكنة باستخدام النظارات الطبية أو العدسات اللاصقة".

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل؛ الأدب النظري والدراسات السابقة حول النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، في الجامعات الفلسطينية والبرامج الإرشادية المقدمة لهم، مقسمة على المحاور الستة الآتية:

1.2 الإطار النظري

1.1.2 المحور الأول: النضج الانفعالي: وقد تم تناوله وفق الآتي:

مفهوم النضج

يُعرّف مفهوم النضج من الناحية اللغوية بأنه الاكتمال أو بلوغ الغاية، أما اصطلاحاً فهو يعبر عن ظهور القدرات والمهارات والوظائف، دون تدريب باعتبارها أموراً مكتسبة. كما يُعرّف النضج على أنه "التغيرات المستمرة والمتتابعة داخل الفرد خلال مراحل نموه، وهو بمعنى آخر العوامل الداخلية التي تؤثر في السلوك وتحدده" (الجنابي، 2020: 12).

مفهوم الانفعال

يمكن تعريف الانفعالات بأنها تلك التجارب وردود الأفعال العاطفية التي يشعر بها الفرد في مختلف المواقف، فهي الاستجابات تجاه أحداث داخلية أو خارجية تثير المشاعر. وقد تكون هذه الانفعالات إيجابية أو سلبية، يُعبر عنها من خلال تغيرات فسيولوجية وجسدية، وتعبيرات يمكن إدراكها تظهر من خلال الايماءات ونبرة الصوت (ارتيمة، 2017).

ويعتقد برنهارت المشار إليه في جعدان وبلال (2020) أن الحالة الانفعالية لها علاقة وطيدة بصحة الفرد وسعادته، فالاضطرابات الانفعالية تحدد الكفاءة، إذ يصبح نوعاً من التوازن ما بين العقل

والانفعال، ففي الوقت الذي يرتفع أحدهما ينخفض الآخر، وعندما يكون الفرد أكثر انفعالاً بالتالي يصبح أقل كفاءة.

مفهوم النضج الانفعالي

يُعد مفهوم النضج الانفعالي من المفاهيم الحديثة التي تناولت أهم التغيرات التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته المختلفة، إذ تتضح معالم النضج الانفعالي بشكلٍ أساس في مرحلتي المراهقة والرشد، وهي المرحلة الانتقالية من التعبير الانفعالي غير الناضج إلى التعبير البناء وتفسير المواقف بموضوعية، على الرغم من أن بعض الأفراد لا يصلون إلى مرحلة النضج الانفعالي بالرغم من وصولهم النضج الجسمي، ويعيشون حياة انفعالية غير ثابتة وتتغير انفعالاتهم بسرعة.

أُستُخدم النضج الانفعالي في العديد من الدراسات للدلالة على النضج والاتزان بعيداً عن السلوك الطفولي الذي يتسم بالاندفاع والتهور. ويتضمن هذا المصطلح – سواء من الناحية اللغوية أو الاصطلاحية النفسية، مفهومين مهمين وهما النضج والانفعال. (الجنابي، 2020).

ويلعب النضج الانفعالي دوراً رئيساً في بناء قدرة الفرد على التكيف الفعال مع أفراد الأسرة، ومن أبرز علامات النضج الانفعالي هي القدرة على تحمل التوتر، التي بدورها تمكن الشخص من تحمل الإحباط الذي يتعرض له، ومن المؤشرات المهمة للنضج الانفعالي أن يقوم الفرد بتقييم الموقف بشكل نقدي قبل الاستجابة له دون تفكير مثل شخص غير ناضج أو طفل (Jobson، 2020). أما جليورد (Gelford, 2020) المشار إليه في الصرايرة (2023) فقد عرّفه على أنه القدرة على إدارة الانفعالات بفعالية عند الضرورة، مما يساعد الفرد على التكيف بشكل إيجابي مع أهدافه واحتياجاته الشخصية، في حين أن انجلش (Angelsh,2019) المشار إليه في نفس المصدر السابق؛ فقد عرفه بأنه مستوى

التقدم الذي يتيح للفرد التخلي عن السلوكيات الانفعالية الطفولية، والانتقال إلى سلوكيات انفعالية تتناسب مع مرحلة الرشد.

وتعرف الباحثة، وفي ضوء ما ورد من تعريفات للعلماء والباحثين من ذوي الكفاءة والخبرة المشهودة، بأن النضج الانفعالي هو حالة الانتقال إلى مرحلة متقدمة من التطور الانفعالي الذي يتضمن السيطرة على الجانب الاجتماعي للفرد. كما ترى الباحثة أن النضج الانفعالي يُعد أحد المحددات الرئيسة في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه واتجاهاته ويساعد ذلك في تعزيز العلاقة مع الآخرين، كما وترى أن النضج الانفعالي غير مرتبط بعمر الشخص بقدر ما يرتبط بقدرة الفرد على إدارة وفهم عواطفه بغية التكيف مع المواقف المختلفة.

خصائص النضج الانفعالي

يرى العديد من المختصين والخبراء أن خصائص النضج الانفعالي ليست إلا أحد العناصر المكونة للحالة الانفعالية لدى الفرد، لذا فإن جيرم موراي المشار إليه في الذنيبات (2022) يرى أن خصائص النضج الانفعالي تقسم إلى مجموعة من العناصر المكونة لتلك الحالة الانفعالية.

إن مستويات النضج الانفعالي لدى طلبة الجامعة تشمل الضبط والاستقرار العاطفي، مما يعكس قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم والحفاظ على استقرارهم العاطفي. كما يظهر التكيف الاجتماعي في قدرتهم على التفاعل بفعالية مع محيطهم الجامعي، بينما تعبر الاستقلالية الانفعالية عن قدرتهم على إدارة مشاعرهم بشكل مستقل دون الاعتماد على الآخرين.

الشخص الناضج انفعالياً

هو ذلك الشخص الذي تكون استجاباته للمواقف المختلفة تتناسب ومجموعة الظروف، وهو من يرضى عن نفسه، ويعرف قدراته، ولا يسترجع ذكريات الطفولة، ويتصرف بطريقة تختلف عن

استجابات الأطفال. فالنضج انفعالياً درجة لا يصل إليها جميع الأفراد، إذ يتأثر الفرد بعدة عوامل منها: العوامل الوراثية والجسمية التي تعتمد على سلامة الجهاز العصبي، والعوامل الاجتماعية التي تعتمد على التنشئة الاجتماعية، وعلى وجه الخصوص تربية الوالدين في التعامل مع مختلف الانفعالات، ومدى إطلاق العنان لانفعالات الفرد (الصرايرة، 2023).

ومن الجدير ذكره، أن النضج الجسماني قد لا يعني بالضرورة الوصول إلى مرحلة النضج الانفعالي، فهناك بعض الأفراد رغم نضجهم الجسماني إلا أنهم يبقون مراهقين أو أطفالاً في تفكيرهم وعواطفهم وميولهم، ومنهم من يعيش حياة انفعالية غير ثابتة تتغير فيها انفعالاتهم بسرعة. (بسيوني، 2021). بناءً على ما تقدم، فإن الباحثة تستنتج أن الشخص الناضج انفعالياً هو ذاك الشخص الذي تتوفر لديه المقدرة على التكيف الفعّال مع ذاته وأفراد أسرته وأقرانه والمجتمع بعامة، ليس هذا فحسب، بل ولديه المقدرة على التحكم في عواطفه وانفعالاته، وبالتالي فإنه يتضح للباحثة في هذا المجال، أن الأشخاص الناضجين انفعالياً أقل عرضة للقلق النفسي والاضطراب الاجتماعي.

مؤشرات النضج الانفعالي

يرى العديد من الخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، أنه يوجد كثير من المؤشرات الدالة على النضج الانفعالي لدى الفرد، ولعل ما توصلت إليه دراسة بسيوني (2021)، فيما يخص مؤشرات النضج الانفعالي يُعدُ من أهم تلك المؤشرات التي يمكن البناء عليها ويمكن تلخيصها على اعتبار، أن النضج الانفعالي يمنح الفرد شعوراً بالثقة والأمان النفسي، ويعبر عن مشاعر التواد تجاه الآخرين التي يتبادلها معهم. والأفراد الناضجون انفعالياً يتمتعون بقدرة أكبر على مواجهة الواقع وحل المشكلات، ويرتبط نضجهم بدرجة قدرتهم على مواجهة أو تجنب المشاكل. كما أنهم يظهرون اهتماماً بالعطاء بقدر الاهتمام بالأخذ، ويتقبلون ما يقدمه الآخرون باحترام. لديهم القدرة على الانفتاح الإيجابي على خبرات الحياة، ويعتبرونها فرصاً للتعلم، بما في ذلك الخبرات السلبية.

كما يتحملون الإحباط ويسعون إلى إيجاد حلول مبتكرة للتغلب على المصاعب. ويتعاملون بإيجابية مع مشاعر العدوان، ويواجهون المشكلات بدلاً من إلقاء اللوم على الآخرين، ويعيشون حالة من التصالح الداخلي والتحرر من أعراض التوتر، ويعترفون بوجود الصراعات بين البشر ولديهم آليات لحلها بشكل آمن. كما يتجنبون التعصب ويقبلون الاختلاف، مما يعزز التعايش السلمي.

يحقق الناضجون انفعالياً توازناً في حياتهم، ويعملون بدافع داخلي دون الحاجة إلى دفع خارجي، ويملكون رؤية إيجابية للحياة تجعلهم مبدعين وقادرين على تطوير أنفسهم ومجتمعهم، ويتميزون بالقدرة على العمل الجماعي والتقبل والاختلاف، ويحققون التوافق والانسجام مع أنفسهم ومع الآخرين.

وفيما يتعلق برأي الباحثة، فيمكن القول بأن من أبرز مؤشرات النضج الانفعالي تلك التي تمنح القدرة على التحكّم في الانفعالات، وعدم الاندفاع أو التهوّر، والقدرة على كبح جماح الانفعالات والسيطرة على النزوات، فضلًا عن تناسب الانفعالات مع المثيرات.

كما يندرج ضمن هذه المؤشرات، عدم الاستشاطة غضباً لأسباب تافهة، وعدم المبالغة بالخوف، والتخلّي عن أساليب السلوك الطفولية، مثل الأنانية والغيرة وحب التملك، ومن علامات النضج الانفعالي الاعتماد على النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على تحمل الأزمات، ومقاومة الاحباط والفشل، والتميز بالهدوء والاتزان الانفعالي.

أبعاد / مجالات النضج الانفعالي

تشير نعيسة والمشار إليها في أحمد وآخرين (2023)، إلى أن أبعاد النضج الانفعالي تتمثل في الشعور بالكفاية والثقة بالنفس، والقدرة على التفاعل الاجتماعي وضبط النفس. كما يتمثل النضج الانفعالي في توظيف الطاقات والإمكانات في أعمال تلبي الاحتياجات، والتحرر من الأعراض العصابية. يعكس النضج الانفعالي أيضاً البعد الإنساني والقيمي، وتقبل الذات وأوجه القصور العضوية.

أما الصرايرة (2023)، فيرى أن أبعاد النضج الانفعالي تشمل الأبعاد الأتية: الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، فهم الوظائف الاجتماعية للانفعالات، والتعبير الانفعالي.

وفي إطار الحديث عن أبعاد النضج الانفعالي، فإن الباحثة تعتقد بأن تلك الأبعاد ترتبط بالعمر الزمني الذي يبلغه الفرد، لأن ذلك يعكس مستوى الخبرات الانفعالية التي يتعرض إليها الفرد، مما يجعله يتحلى بالصبر، والمرونة، والواقعية، ومن ثم الاحتفاظ بالاتزان والهدوء الانفعالي، كما وتعتقد الباحثة أن أبعاد النضج الانفعالي ترتبط نسبياً بدرجة تحقيق الاشباعات المادية، والاجتماعية، في إطار المقبول الاجتماعي.

عناصر النضج الانفعالي ومستوياته

يرى عبد الرحمن المشار إليه في الصرايرة (2023) أن عناصر النضج الانفعالي تشمل ملاءمة الانفعال، حيث يجب على الفرد الناضج استجابة انفعالية تتناسب مع الموقف والظروف الاجتماعية المحيطة. وضبط الانفعال، الذي يتعلق بقدرة الفرد على التحكم في شدته والتقليل منها عند الضرورة. وتنوع الانفعال وتمايزه، إذ يعيش الفرد الناضج حياة انفعالية متنوعة، حيث يتم فصل كل انفعال عن الآخر، مما يمنع حياته من أن تكون رتيبة.

مستويات النضج الانفعالي

ترى الشربيني المشار إليها في أحمد وآخرون (2023) أن مستويات النضج الانفعالي لدى طلبة الجامعة تشمل الضبط والاستقرار العاطفي، مما يعكس قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم والحفاظ على استقرارهم العاطفي. كما يظهر التكيف الاجتماعي في قدرتهم على التفاعل بفعالية مع محيطهم الجامعي، بينما تعبر الاستقلالية الانفعالية عن قدرتهم على إدارة مشاعرهم بشكل مستقل دون الاعتماد على الآخرين.

النظريات المفسرة للنضج الانفعالي

يختلف تفسير الانفعال بحسب النظريات المتعددة التي وضعت لتفسيره، ومن أبرزها النظريات الآتية:

1.نظرية جيمس – لانج James–Lange Theory of Emotion

تؤكد نظرية جيمس–لانج، على أن الانفعالات تنشأ نتيجة الاستثارة الفسيولوجية، بمعنى أن الإدراك الذاتي للتغيرات في الجسم يُنتج تجربة انفعالية، فالشعور بالعواطف مثل الحزن والسعادة والخوف تحدث بعد حدوث الاستثارة الفسيولوجية مثل استجابة القتال أو الهروب (الذنيبات، 2022).

وترى الباحثة في سياق فهم هذه النظرية، أن شعورنا أو إدراكنا لاستجابتنا؛ هو أساس الانفعال وعلى ذلك فان الخبرة الانفعالية أو ما نشعر به من انفعال يحدث بعد حدوث التغيرات الجسمية، أي أن التغيرات الجسمية هي التي تسبق الخبرة الانفعالية وتؤدي اليها.

2. نظرية كانون– بارد Cannon–Bard Theory

ظهرت هذه النظرية والمعروفة أيضاً باسم نظرية الانفعالات أوائل القرن العشرين لسد الثغرات التي كانت تعاني منها نظرية جيمس – لانج. ووفقاً لرواد هذه النظرية فإن الانفعالات والاستجابات الجسمية كالتعرق والارتعاش وتوتر العضلات؛ كلٌ منها مستقل عن الآخر ولكنها تحدث في نفس الوقت، من جهة أخرى تتفاعل العواطف مع الحافز ويتولد لدينا انفعال مرتبط بتلك العواطف والمواقف الضاغطة في نفس الوقت (ربيع، 2010).

وتتفق الباحثة مع آراء كانون–بارد، بأن تجربة الانفعال لا تعتمد على تفسير ردود الفعل الفسيولوجية للجسم، بل إن الانفعال والاستجابة الجسدية تحدث في وقت واحد، وأن أحدهما لا يعتمد على الأخر، وأن العواطف يمكن الشعور بها حتى عندما لا يكشف الجسم عن رد الفعل الفسيولوجي.

3. النظرية السلوكية

تُعد النظرية السلوكية واحدةً من أكثر النظريات الفلسفية شهرةً، وهي النظرية التي تناولت النضج الانفعالي، فهي ترى بأن الصحة النفسية والنضج الانفعالي ما هي إلا عملية اكتساب عادات تساعد الفرد على التعامل مع الآخرين في مواجهة المواقف المختلفة والتي تحتاج إلى قرار، كما وأن النضج الانفعالي هو نتاج لعملية التعلم والتنشئة الاجتماعية. (الصرايرة، 2023).

وتعتقد الباحثة أن مجرد تعلم الناس السلوكيات والممارسات لا يكفي كي يصبحوا قادرين على تفعيل النظرية السلوكية بالشكل الصحيح؛ إذ من السهل معرفة سبب أو كيفية القيام بتلك السلوكيات، إلا أن معرفة متى يمكن التصرف بطريقة أو بأخرى، تعتبر مهمة صعبة نوعاً ما.

النضج الانفعالي لدى ذوي الإعاقة

تعتبر الحساسية الانفعالية سمة شائعة بين أفراد المجتمع بشكل عام وبدرجات متفاوتة، وقد تكون لدى البعض مبالغاً فيها. يتأثر الشخص الحساس انفعالياً بسرعة لأبسط الأسباب التي قد تكون غير منطقية، ولا يستطيع تقبل النقد، ويميل إلى تفسير كلمات ونظرات الآخرين بشكل مبالغ فيه. نتيجة لذلك، يشعر باليأس والإحباط.

يتأثر الأفراد ذوي الإعاقة السمعية بالمواقف العادية في البيئة المحيطة بهم، التي قد لا يوليها الآخرون اهتماماً، مما يجعلهم ينفعلون لأبسط الأسباب. قد تؤدي هذه الانفعالات إلى ردود فعل عنيفة يصعب عليهم السيطرة عليها، وقد تكون هذه الانفعالات مشابهة لتلك التي تظهر في مرحلة الطفولة (القرطوبية، 2019).

أظهرت بحوث سبرنجر (Springer) المشار له في القرطوبية (2019) أن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، بما في ذلك الأطفال، يعانون من مشكلات انفعالية أكثر مقارنة بأقرانهم السامعين العاديين.

وأشارت الدراسات إلى أن السلوكيات التي تميز الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تشمل العصابية، والشعور بالقلق والخوف، وعدم الاستقرار والارتباك.

وفي السياق ذاته، أكد جريجوري (Gregory) المشار إليه في المصدر السابق؛ أن الأشخاص الصم يميلون إلى العزلة والابتعاد عن تحمل المسؤولية، ويعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية. ويتسم الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية بمستويات مرتفعة من السلبية وتقلب المزاج والجمود، مما يجعلهم غير متكيفين انفعالياً مع أنفسهم. كما أن تفسيراتهم لنظرات الآخرين من الأفراد السامعين غالباً ما تكون غير مألوفة بسبب صعوبة فهمهم للآخرين، مما يؤثر سلباً على نموهم الانفعالي ويؤدي إلى تراجع قدراتهم مقارنة بنظرائهم العاديين في نفس المرحلة العمرية.

وفضلاً على ذلك، تؤكد الحديدي (2013) على أن الذكاء الانفعالي يُعد عاملاً حاسماً في نجاح الفرد في حياته العملية، وهو أكثر أهمية من الذكاء العام الذي يرتبط عادةً بالنجاح الأكاديمي فقط. فالأفراد الذين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع يكون لديهم قدرة أكبر على تحقيق النجاح في مختلف جوانب حياتهم. كما يلعب الذكاء الانفعالي دوراً أساسياً في تطوير شخصية الفرد، مما يجعله أكثر قدرة على النجاح والاستمتاع بالحياة.

هذا ما يؤكد عليه نوفل (2007) المشار له في الخطيب وآخرون (2020) معتبراً أن الذكاء الانفعالي يساعد في تشكيل شخصية الفرد وتعزيز نجاحه. إذ تركز المؤسسات والأنظمة في الدول الغربية على تطوير المهارات الانفعالية للأشخاص ذوي الإعاقة عبر برامج التدخل النفسي والعلاجي في المؤسسات التعليمية ومراكز التربية الخاصة، والهدف من هذه البرامج هو تعزيز تقدير الذات والذكاء الانفعالي لدى الطلبة والمعلمين، مما يسهم في تحقيق مستوى عالٍ من التكامل الاجتماعي الشامل لجميع أفراد المجتمع.

وفي المقابل وعلى صعيد المجتمعات العربية يرى جروان (2012) المشار له في الخطيب وآخرين (2020) أن هذه المجتمعات تواجه تحديات كبيرة عند التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام، وبالأخص مع الأشخاص ذوي الإعاقات البصرية والسمعية. وقد تُعزى هذه التحديات إلى المواقف السلبية من قبل بعض المعلمين تجاه هذه الفئات، بالإضافة إلى نقص الخبرة والإرشاد التربوي الذي يمكنهم من التعامل بفعالية مع هؤلاء الأفراد. يظهر تأثير الإعاقة السمعية والبصرية في جوانب متعددة من النمو، مثل اللغة، والنمو النفسي، والاجتماعي، والإدراكي، والذهني، فضلاً عن التحصيل الأكاديمي. كما يتجلى هذا التأثير في السلوك التكيفي، الذي قد يؤثر سلباً على العلاقات الأسرية والاجتماعية، حيث يُعتبر السلوك التكيفي عاملاً حاسماً في قدرة الفرد على التكيف من خلال تأثيره على الذكاء والقدرة العقلية.

1.2.2 المحور الثاني: التكيف الأكاديمي

مفهوم التكيف

يُعد التكيف أحد السلوكيات التي تصدر عن الفرد ليتوافق مع محيطه الذي يعيش فيه، إضافة إلى استعداداته الجسمية والاجتماعية والانفعالية التي تميزه عن غيره، التي من شأنها مساعدته في إحداث التكيف، وهذه الاستعدادات التي يطلق عليها الباحثون سمات الشخصية، وانطلاقاً من ذلك نجد أن هناك توافقاً كبيراً بين سمات الفرد وقدرته في إحداث التكيف.

والتكيف بمعناه العام هو حالة التوافق بين الفرد وبيئته، إضافة إلى أنه يعبر عن أي سلوك يحاول به الفرد للتغلب على الصعوبات التي تواجهه وتحول دون تحقيق حاجاته.

ويعرّفه بعض علماء النفس؛ بأنه تفاعل الفرد مع بيئته، فكل فرد يحاول جاهداً مواجهة حاجاته وليصل إلى أهدافه؛ حيث إن مفهوم التكيف يستخدم في إطار علاقة الفرد بمحيطه وبيئته بمجالات متعددة مثل الأسرة، والمهنة، والجامعة، فالتكيف الجيد يعني قدرة الفرد على تخطي العقبات

والصعوبات، أما التكيف السّيء فهو اخفاق الفرد في إحداث التوافق مع بيئته تحت ظروف معينة (السرحان، 2000).

مظاهر التكيف

ترى عبد الرازق (2023) بأن للتكيف مع المجتمع عدة مظاهر، وللحكم على الفرد بأنه متكيف مع مجتمعه؛ لا بد من توافر مظاهر التكيف التي تشمل الراحة النفسية والقدرة على مواجهة العقبات بفعالية، والتفوق في العمل من خلال تحديد وتحقيق أهداف واقعية. كما يتجلى التكيف في تكوين علاقات ناجحة قائمة على الثقة المتبادلة، وتحمل المسؤوليات بجدية، والاهتمام بخدمة الآخرين والاستعداد للتضحية من أجلهم.

معايير التكيف

حدد حسونة (2018) معايير سوء التكيف بناءً على أربعة جوانب رئيسة: أولاً، المعيار الإحصائي الذي يعتمد على الانحراف عن المتوسط، حيث يشير التطرف في السلوك عن المعتاد إلى سوء التكيف. ثانياً، معيار الكمال، الذي يقيم السلوك بناءً على مدى قربه من المثالية، حيث يعتبر السلوك الأكثر قرباً من الكمال أكثر سوية. ثالثاً، معيار الراحة الذاتية، الذي ينظر إلى مدى تسبب السلوك في شعور الفرد بالضيق أو الذنب. وأخيراً، معيار الاتجاه الوظيفي، حيث يعد السلوك غير ملائم إذا كان يعوق التفاعل الفعّال مع الآخرين أو يلحق الضرر بالصحة النفسية.

أنواع التكيف

يرى شعثان (2019)، أن أنواع التكيف تتضمن التكيف النفسي، الذي يركز على تحقيق التوازن بين دوافع الفرد وأدواره الاجتماعية للتقليل من القلق وتحقيق السعادة. والتكيف الاجتماعي يتعلق بقدرة الفرد على التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية المحيطة به، مثل الطقس والقيم والعادات. التكيف الدراسي يشير إلى عملية تفاعل الطالب مع البيئة الدراسية لتحقيق النجاح، بينما التكيف

الأكاديمي يركز على بناء علاقات إيجابية مع الأساتذة والزملاء لتلبية الحاجات الأكاديمية والاجتماعية.

وفيما يتعلق برأي الباحثة فإن أنواع التكيف المذكورة تبرز أبعاداً متعددة لقدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة به. ويشمل التكيف النفسي القدرة على التوازن بين دوافع الفرد وأدواره الاجتماعية، مما يسهم في حل الصراعات الداخلية وتحقيق السعادة الشخصية. أما التكيف الاجتماعي، فيركز على قدرة الفرد على التفاعل بفعالية مع مجتمعه والتكيف مع الظروف الاجتماعية والمادية المحيطة به. التكيف الدراسي والأكاديمي يشيران إلى قدرة الطالب على تحقيق النجاح الأكاديمي من خلال التكيف مع بيئته الدراسية وبناء علاقات إيجابية مع الأساتذة والزملاء.

التكيف الأكاديمي

التكيف الأكاديمي يعني قدرة الطلبة على بناء علاقات جيدة مع أساتذتهم وزملائهم، وهو يهدف إلى التوافق مع البيئة الجامعية وتحقيق احتياجاتهم. يشمل التكيف الأكاديمي مواكبة المناهج الدراسية والبيئة الجامعية، والتفاعل مع الزملاء والأساتذة، وتلخيص المحتوى الدراسي، والمشاركة في المناقشات، وانجاز الواجبات في الوقت المحدد، والتعبير عن الرضا تجاه المؤسسة التعليمية. يمكن أن يؤثر التكيف الأكاديمي على إنتاجية الطلاب العلمية ورغبتهم في البقاء في الجامعة. (شلهوب،2021).

يُعرف بريك (Brick,2019) التكيف الأكاديمي المشار إليه في شلهوب (2021)، على أنه عملية ديناميكية تهدف إلى توافق الطالب مع متطلبات المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، وتعتبر عملية مستمرة لا تنتهي بمرحلة معينة. يُعزى نجاح التكيف الأكاديمي إلى تطوير علاقات إيجابية بين الطلاب وأساتذتهم وزملائهم، بالإضافة إلى تحقيق الصحة النفسية للطلاب.

ووفقاً لويلس وآخرين المشار إليهما في بني خالد وآخرين (2023)، يُعرف التكيف الأكاديمي على أنه مجموعة من المهارات التي يحتاجها الفرد في المجالات المفاهيمية، والاجتماعية، والفعلية، ويستخدمها في مواقف الحياة المختلفة.

النظريات المفسرة للتكيف الأكاديمي

ترجع جذور مفهوم التكيف إلى نظرية النشوء والتطور لـ تشارلز دارون Darwin، التي أشارت إلى أن التكيف هو تعايش الكائنات الحية مع المحيط العام ومع الصعوبات التي تواجهها، وأن الإنسان بحاجة إلى اشباع حاجاته، وفي الوقت الذي يجد ما يعيق ذلك فإنه يبذل ما بوسعه ليصل إلى حالة التكيف مع بيئته المحيطة به (أبو شرخ، 2018).

والتكيف الأكاديمي هو أحد مظاهر التكيف، الذي يُعبر عن تفاعل الفرد ومتطلبات البيئة المحيطة به بما لديه من قدرات وإمكانات تؤهله للبقاء في هذه البيئة.

قد تجذب مفاهيم التكيف اهتمام النظريات النفسية المتعددة، فعلى سبيل المثال، أشار أدلر إلى أن الفرد يعوض شعوره بالنقص أو الزيادة بتحديد أهداف غير واقعية لإظهار تفوقه الشخصي، بينما فسّرت النظرية السلوكية التكيف الأكاديمي بواسطة الإثابة وأهمية التعلم. ومن جانبه، أشار ماسلو إلى أن التكيف يحدث عندما يُشبع الفرد حاجاته دون عوائق وتنسجم الذات الحقيقية مع الذات.

ومن أهم النظريات المفسرة للتكيف الأكاديمي، والتي تعرف بالنظرية السلوكية، تركز على العملية التفاعلية بين الفرد وبين بيئته الجامعية. يهدف التكيف الأكاديمي إلى تحقيق التوافق والانسجام بين الطالب وبيئته الدراسية، ويتأثر بعوامل عديدة تشمل التفاعل مع الأساتذة والزملاء والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية في الجامعة. تشير هذه النظرية إلى أن التكيف الأكاديمي يتطلب من الفرد تطوير علاقات إيجابية مع الأفراد المحيطين به، بما في ذلك الأساتذة والزملاء وإدارة الجامعة،

والمساهمة في الأنشطة الاجتماعية بما يؤثر إيجابياً في صحته النفسية وتكامله الاجتماعي. (هاشم،2023).

أهمية التكيف الأكاديمي للطالب الجامعي

الجامعة والتكيف الأكاديمي

يلتحق الطالب بالجامعة وهو في مرحلة عمرية لها خصوصيتها، كونها تُعد مرحلة المراهقة المتأخرة، حيث يكتسب العديد من الخبرات والمهارات التي تساعده في بناء شخصيته وتساعده أيضاً على التوافق مع بيئته المحيطة به. هذا إذا ما كان الحديث يدور عن الطالب العادي، ولكن وبالتأكيد قد تختلف الصورة عند الحديث عن الطالب الذي يُصنف ضمن فئات التربية الخاصة.

وللتكيف الأكاديمي داخل الجامعة عناصر متعددة تُعد قنوات رافده له، وفيما يلي نقدم توضيحاً لهذه العناصر كما أوردتها السرحان (2000). إن الجو الجامعي يتطلب توفير بيئة تتميز بالحرية والديمقراطية، والمساواة في الحقوق والواجبات، والود بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، مما يعزز تحفيز الطلبة ويؤثر إيجابياً على تحصيلهم. ويلعب عضو هيئة التدريس دوراً مهماً في تعزيز تقدير الذات لدى الطلبة من خلال كونه قدوة مهنية متمكنة. كما يجب أن يشمل المنهاج معارف وخبرات متنوعة؛ ويأخذ في الاعتبار الفروق الفردية. ويتعين أن تكون طرق التدريس متنوعة وتوجه الطلبة نحو التفكير الناقد. إضافةً لذلك تُسهم الأنشطة الحرة في تطوير شخصية الطلبة وتنمية ميولهم. على أن يكون للإداريين دوراً كبيراً في العملية التعليمية من خلال معاملتهم الطيبة التي تؤثر إيجاباً على دافعية الطلبة. وأخيراً، تهدف برامج التوجيه والإرشاد النفسي إلى مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم وحل مشكلاتهم.

العوامل التي تؤدي إلى عدم التكيف

تتضمن العوامل التي تؤدي إلى عدم التكيف، كما أشار إليها أبو شرخ (2018)، ومن ضمنها خلل في التكوين الجسمي الذي يؤثر فيه كل من العوامل الوراثية والبيئية، وعدم إشباع الحاجات الاجتماعية والجسمية وفقاً لثقافة المجتمع. كما يشمل ذلك عدم توافق الانفعالات مع المواقف الثقافية، وتعلم سلوكيات تخالف معايير الجماعة، والصراع بين أدوار الذات. كذلك، يؤثر عدم تحديد المركز الاجتماعي للفرد ومعرفته لحقوقه وواجباته، وعدم فهمه لذاته، وعدم القدرة على الإدراك والتمييز بين العوامل النفسية بشكل صحيح.

تؤكد الباحثة على أن التكيف الأكاديمي يلعب دوراً حيوياُ في تجربة الطالب الجامعي، خاصة في مرحلة المراهقة المتأخرة التي يمر بها. يتطلب التكيف الأكاديمي توفير بيئة جامعية تشجع على الحرية والديمقراطية، وتعزز العدالة والمساواة بين الطلاب، مما يؤدي إلى رضاهم وارتياحهم وتعزيز مفهومهم الذاتي. يساهم أيضاً أعضاء هيئة التدريس بشكل كبير في هذه العملية من خلال دعمهم وتوجيههم، ويؤثر منهج التعليم وطرق التدريس المتنوعة على تطوير مهارات الطلاب وتعزيز قدراتهم الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، تلعب الأنشطة الحرة وبرامج التوجيه والإرشاد النفسي دوراً فعّالاً في تعزيز التكيف الأكاديمي من خلال تنمية الشخصية وتحفيز الطلاب على المشاركة الفعّالة داخل الحياة الجامعية.

العوامل المؤثرة في التكيف الأكاديمي

يتأثر التكيف الأكاديمي بعوامل متعددة؛ مثل القدرة العقلية والتحصيلية للطالب وخلفيته الاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى الجو الأكاديمي في المؤسسة التعليمية. تعتبر النظرة الشاملة لقدرات الطلبة هي المسار المتبع في معظم الأنظمة التعليمية المتقدمة، مع التركيز على الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية للمتعلمين. بالإضافة إلى تأثير ظروف الأسرة التي ينتمون إليها، والعوامل الاجتماعية

والثقافية والاقتصادية لتلك الأسرة. يتمحور أهمية التكيف الأكاديمي للطلبة حول قدرتهم على بناء علاقات إيجابية مع أساتذتهم وزملائهم، والمساهمة في الأنشطة الاجتماعية الجامعية لدعم صحتهم النفسية. إن العملية التعليمية تعتمد على التفاعل المستمر بين المدرسين والطلاب وعلى جودة المناهج وطرق التدريس التي تُسهم في تنمية مهارات ومعارف الطلاب. تأثير الجو الأكاديمي في المؤسسات التعليمية له أيضًا دور هام في تحديد مدى تكيف الطلبة، حيث يشجع الجو الإيجابي والمساواة والتعاون بين الطلاب والمدرسين على تحقيق أقصى استفادة من العملية التعليمية (شلهوب،2021).

ترى الباحثة بأن هناك العديد من العوامل المؤثرة في التكيف الأكاديمي للطلبة بشكل شامل ومتكامل. تعتبر القدرة العقلية والتحصيلية للطالب، إلى جانب خلفيته الاجتماعية والثقافية من العوامل الأساسية التي تؤثر في قدرته على التكيف داخل البيئة الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، يلعب الجو الأكاديمي في المؤسسة التعليمية دوراً حيوياً في تحديد مدى تكيف الطلبة، حيث يسهم الجو الإيجابي والمساواة والتعاون بين الطلبة والمدرسين في تعزيز تجربة التعلم ودعم صحة الطلبة النفسية.

جدير بالذكر؛ أن العملية التعليمية تعتمد على التفاعل المستمر وجودة المناهج وطرق التدريس التي تعزز من تطوير مهارات ومعارف الطلاب. كما تشير إلى أهمية الأنشطة الاجتماعية الجامعية كوسيلة لدعم التكيف الأكاديمي من خلال بناء علاقات إيجابية وتعزيز الاندماج الاجتماعي.

بشكلٍ عام، نؤكد على أهمية إدماج العوامل الأكاديمية والاجتماعية والثقافية في سياق واحد يُسهم في تعزيز تجربة التعلم وتحسين نتائج الطلاب داخل الجامعة.

التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة

يُمثل التكيف مع الحياة الجامعية جزءاً من التوافق العام لطلبة الجامعة، حيث يعبر عن التوازن بين حاجات الفرد وإمكانياته ومتطلبات البيئة التعليمية وخصائصها. يُعرف التكيف الجامعي بالتفاعل الإيجابي للطالب مع جامعته أو كليته، ويتجلى ذلك في أدائه الأكاديمي الناجح وتطوره الشخصي. الطالب المتوافق أو المتكيف مع حياته الجامعية؛ هو من يحقق أداءً أكاديمياً متميزاً ويتخرج بنجاح، في حين يتعرض الطالب غير المتوافق أو غير المنسجم لأداء أكاديمي ضعيف.

التكيف الأكاديمي الجامعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة هو نتاج عوامل متعددة منها ما له علاقة بالعوامل الشخصية أو البيئة الأسرية من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية أو بيئة التعليم الجامعي بما يتضمنه من عناصر مادية أو إنسانية أو بظروف المجتمع، وبالتحديد ما يتعلق منها بالتغيير الثقافي والاجتماعي الخاصة بالتحصيل وفرص التوظيف، تتضمن البيئة الجامعية جميع الظروف الاجتماعية والثقافية كالعادات والتقاليد والتنظيمات والقوانين داخل الجامعة التي بدورها تؤثر في حياة الفرد والمجتمع، حيث إنّ الطلبة ذوي الإعاقة كغيرهم من أفراد المجتمع لهم دوافعهم واحتياجاتهم الاجتماعية والنفسية التي يسعون إلى إشباعها ويتوقف مدى تكيفهم على درجة هذا الاشباع ، لذلك يتوجب على مؤسسات التعليم العالي أن تأخذ دورها لمساعدتهم من أجل الوصول إلى مستوى أفضل من التكيف الأكاديمي (عثمان وآخرون، 2016).

وفي السياق ذاته يواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مشكلات متعددة، بدءاً من نقص المهارات لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في التعامل معهم، وعدم تعاون البعض الآخر في السماح لهم بتسجيل المحاضرات صوتياً، حيث يرفض البعض هذا الطلب، ويعاملهم البعض الآخر بشكل غير لائق. كما أنهم يفتقرون إلى المواد التعليمية المطبوعة بطريقة برايل، ويعانون من نقص في الأجهزة والأدوات التعليمية الملائمة لطبيعة إعاقتهم. يرجع هذا النقص جزئياً إلى التكلفة العالية للأجهزة

المخصصة لذوي الإعاقة البصرية مقارنةً بالأجهزة العادية، بالإضافة إلى قلة الكفاءات المدربة للتعامل مع هذه الأجهزة. علاوة على ذلك، لا تناسب طرق التدريس المستخدمة لهذه الفئة من الطلاب، كما أن المقررات الدراسية المقدمة لهم قد تكون كبيرة الحجم وغير ملائمة لاحتياجاتهم.

تظهر التحديات أيضاً في مجال التقويم والامتحانات، حيث يصعب إعداد الاختبارات بشكل يتناسب مع ظروفهم، ويواجهون صعوبات في الحصول على كتبة مساعدين خلال الاختبارات، كما أن زمن الامتحانات قد لا يكون كافياً. بالإضافة إلى ذلك، تعاني المكتبات الجامعية من عدم توافقها مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بسبب نقص الموظفين المتخصصين والأجهزة والبرامج التعليمية المناسبة مثل البرامج الناطقة وأجهزة الحاسوب المعدة لهم (محمود،2022).

وتماشياً مع ما تم ذكره، إذ يؤكد أوتيولا (Otyola,et,al,2017) على أهمية أن يكون التعليم ذا تأثير ونتائج ملموسة، خاصة بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وأن التحدي يكمن في أن بعض المحاضرين الذين يتعاملون مع هؤلاء الطلبة ليسوا مدربين بشكل كافٍ على تدريس هذه الفئة من الطلبة والتعامل معهم. لذا، يجب توفير المعدات والمعرفة والمهارات اللازمة للمحاضرين لتسهيل عملية التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم.

وتشمل التحديات الأخرى التي كشف عنها الباحثون نقص غرف القراءة الجيدة، ونقص المعدات، والعزلة، والوصمة الاجتماعية، وندرة الكتب الدراسية، وعدم المعرفة بطريقة برايل، ومشاكل الحركة، والمواقف السلبية تجاههم، والمنافسة الأكاديمية مع الطلبة الآخرين، والاضطرابات من الطلبة غير المعاقين. بعض الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، الذين لا يستطيعون التحرك بمفردهم، يحتاجون إلى شخص مخصص يمكنه مساعدتهم في القراءة والإرشاد وتوضيح المعلومات، وهو ما يشكل تحديًا للشخص الذي يقدم المساعدة لأنه لن يكون دائمًا متاحًا لممارسة نشاطاته الخاصة.

لابد من التأكيد على ما تناوله السادة (2022) المشار له في العبسي (2022) من أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يعتمدون وبشكل رئيس على حاستي السمع واللمس في تواصلهم مع الآخرين. وفقاً لما ذكره ألبرت مهارابيان، فإن التأثير في العملية الاتصالية يعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة هي: لغة الجسد والإيماءات بنسبة 55%، والكلمات بنسبة 7%، ونبرة الصوت بنسبة 38%. بناءً على ذلك، فإن الرؤية تلعب دوراً كبيراً في تحسين التفاعل بين الأفراد، خاصةً في التواصل البصري الذي يتضمن استشعار حركات الجسم والإيماءات، مما يؤدي إلى استجابة مباشرة في العملية الاتصالية. ومع ذلك، يواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية صعوبة في التواصل البصري، مما يؤثر على قدرتهم على التفاعل مع محتوى المادة الدراسية والأنشطة الصفية التي تعتمد على هذا النوع من التواصل. نتيجة لذلك، قد يظهر الطلبة عدم القدرة على الاستجابة أو التعبير عن ردود أفعالهم بالشكل الصحيح مقارنةً بزملائهم. لذا، يصبح من الضروري أن يركز المعلم على استخدام نبرة الصوت والكلمات بشكل فعال لزيادة تفاعل الطالب ذي الإعاقة البصرية. إذا كان المعلم يجيد استخدام نبرة الصوت بشكل فعّال، فإنه يمكن أن يساعد في جذب انتباه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وتحفيزهم. أما إذا كان المعلم يعتمد بشكل كبير على حركات الجسم والإيماءات التي تعتمد على التواصل البصري، فقد يواجه الطلبة صعوبة في المشاركة النشطة، وينحصر دورهم في الاستماع فقط دون القدرة على التفاعل الكامل مع المادة الدراسية.

وفي هذا الإطار يوصي أوزور وآخرون (Ozor,S, & Others, 2024) بفرض القوانين والسياسات المتعلقة بتنفيذ البنية التحتية في المؤسسات التعليمية، وتدريب المحاضرين وأمناء المكتبات على كيفية تقديم المساعدة لذوي الإعاقة البصرية، وتزويد المكتبات والفصول الدراسية بما يلبي احتياجات هذه الفئة من الطلبة، مع التأكيد على ضرورة استخدام التكنولوجيا المساعدة مثل قارئات الشاشة، ومكبرات الشاشة، وبرامج التعرف على الصوت، وبرامج تحويل النصوص المكتوبة إلى

ملفات صوتية، وبرامج التعرف الضوئي على الأحرف، وما إلى ذلك من تقنيات متعددة. كل هذه الاستخدامات التكنولوجية تعزز الأداء الأكاديمي للطلة ذوي الإعاقة البصرية، مما يساعدهم على الدراسة بسهولة وبجهد أقل.

ومن زاوية أخرى ترى العبسي (2023) بأن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يواجهون مجموعة من المشكلات التعليمية التي تتعلق بخصوصية إعاقتهم، التي تلقي بظلالها على تكيفهم الأكاديمي. إذ يُعاني الأشخاص الذين لديهم ضعف سمعي، إما من فقدان كامل للنطق والسمع، أو فقدان السمع فقط، أو ضعف سمعي، أو مشاكل في النطق. وبالتالي، تكون المشاكل التي يواجهونها مرتبطة بشكل رئيسي بتعويض النقص الناتج عن هذه الإعاقة.

كما ترى أيضاً أنه من بين أبرز المشكلات التعليمية التي تواجه هذه الفئة هو عدم توفر مناهج دراسية مصممة وفقاً لاحتياجاتهم. فعلى الرغم من أهمية المناهج الدراسية في تعزيز المعرفة وتنمية مهارات الطلبة، إلا أن المناهج المتاحة لطلاب الإعاقة السمعية تكون غالباً غير ملائمة لاحتياجاتهم الخاصة. حيث يتم تقديم نفس المناهج التي تُستخدم للطلبة السامعين وللأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، وهذا لا يأخذ في الاعتبار الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة بهذه الفئة. على سبيل المثال، يعاني الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من صعوبات في إثراء اللغة، وهو عنصر أساسي في عملية التعلم، مما يتطلب توفير مناهج تعليمية متكيفة ومترجمة بلغة الإشارة لتسهيل استيعابهم للمعلومات. كما أن الاعتماد على تلخيص أو تعديل المحتوى من قبل المعلمين قد يؤدي إلى إغفال بعض المعلومات المهمة، مما يؤثر سلباً على جودة التعليم ويقلل من استفادة الطلاب.

إلى جانب ذلك، تعاني لغة الإشارة من محدودية المصطلحات التعليمية الخاصة بها، مما يؤثر على فعالية التعليم. تستخدم لغة الإشارة رموزاً تحمل معانٍ معينة، لكن القاموس الإشاري المتداول

يحتوي على عدد محدود جداً من المفردات، مما يؤدي إلى نقص المصطلحات الخاصة بالمواد الدراسية مثل الرياضيات أو الفيزياء. هذا النقص يضطر المعلمين إلى استخدام مصطلحات مرادفة أو إيجاد إشارات جديدة، مما قد يسبب تبايناً في طرق تدريس المواد ويؤدي إلى صعوبات في فهم الطلبة للمعلومات في المدارس، يكون الوضع صعباً نتيجة لاختلاف المصطلحات من معلم لآخر، بينما في الجامعات، يتزايد التحدي مع ارتفاع مستوى التعليم ويتطلّب الأمر مترجمين ذوي خبرة في البحث عن المصطلحات المناسبة.

وفضلاً على ذلك، تشير الدراسات إلى أن البالغين ذوي الإعاقات البصرية والسمعية أقل قدرة على تقييم مصادر التوتر والقلق. بالإضافة إلى ذلك، وبحسب مانغال ومانغال (2004) المشار لهما في الخطيب وآخرين (2020) تكشف دراسة مونش عن معاناة الطلبة الجامعيين من نقص في القدرة على التكيف في الحياة الجامعية.

تستنتج الباحثة، وفي ضوء ما ورد أعلاه من تعريفات عديدة تناولت موضوع التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي الاعاقة، بأن التكيف في الحياة الجامعية يمثل مفهوماً متعدد الأبعاد، يتضمن تحقيق مجموعة من المتطلبات المتنوعة في النوع والدرجة، مما يتطلب التكيف والتأقلم معها. تتمثل هذه الأبعاد في التكامل الأكاديمي، والتكامل الاجتماعي، والتكامل العاطفي، والتكامل الشخصي. إضافة إلى أن تكيف الطلبة ذوي الاعاقة في الجامعة؛ بالخبرات التي يكتسبونها، حيث تلعب هذه الخبرات دوراً مهماً في تعزيز تواصلهم الاجتماعي وتطوير قدراتهم، ومع ذلك، قد تؤدي الإعاقة الحسية إلى العزلة والانطواء، مما يحد من مشاركتهم في الأنشطة الجامعية ويؤثر سلباً على تجربتهم التعليمية وتكيفهم الأكاديمي.

1.3.2 المحور الثالث: العلاقات الاجتماعية

مفهوم العلاقات الاجتماعية

يُشير مفهوم العلاقات الاجتماعية؛ إلى استجابة الأفراد لكل أنواع التفاعل المتبادل بين الأفراد، فهو سلوك منتظم بين شخصين أو أكثر، فيؤثر ويتأثر كل منهما بالآخر، كما يمكن اعتبارها روابط تنشأ على أساس التفاعل الاجتماعي، فتدل على الروابط التي تقوم بين الأفراد مبنية على التجاذب أو الرفض والتنافر. إذ يشير البعض إلى أن العلاقات الاجتماعية تُمثل ضابط الاتصال بين الأفراد، وهي بمثابة هندسة العلاقات الودية المتبادلة. كما تُشكل العلاقات الاجتماعية نموذجاً من التفاعل المتبادل الذي يؤدي إلى توقعات اجتماعية، وهي في الوقت ذاته تُعد أحد صور التفاعل الاجتماعي بين مجموعة من الأفراد بحيث يكوَن لكل فرد في المجموعة صورة عن الآخر، التي تؤثر في حكم كل منهما على الآخر إيجاباً أو سلباً، ومن أشكال العلاقات الاجتماعية رفاق المدرسة أو العمل، وزمالة الحي، وصلات القرابة (العيد والعيد، 2020).

ويرى أمبرسون Umberson المشار إليه في عبد الحفيظ (2024) أن مفهوم العلاقات الاجتماعية مفهوم مختلف الجوانب، إذ يشمل شبكة متنوعة من العلاقات الشخصية والتبادلات داخل المؤسسات التعليمية والمهنية. تتضمن هذه العلاقات تلبية احتياجات الفرد والتقدير من الآخرين، وتهدف إلى تحقيق أهدافه الشخصية، مما يجعلها تحتمل الفعل ورد الفعل المتبادل والاحترام بين الأطراف.

أنواع العلاقات الاجتماعية

تُعد العلاقات الاجتماعية جزءاً أساسياً من حياة الإنسان، إذ تمثل الروابط الضرورية التي يقوم من خلالها الفرد بالتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، كما وتشكل العلاقات الاجتماعية جزءاً من النسيج الاجتماعي للمجتمع، وتتنوع بشكل كبير بناءً على طبيعة الارتباط والتفاعل بين أفراد المجتمع. وفقاً للمصدر المشار

إليه في الدوسري (2013)، تتنوع العلاقات الاجتماعية بين العلاقات الجوارية والأسرية، حيث إنّ هذا النوع من العلاقات كان في السابق ذا طابع ديني واجتماعي عميق، لكنها أصبحت اليوم محدودة نتيجة للانشغال والالتزامات. أما العلاقات الأسرية، فتشمل التفاعلات بين أفراد الأسرة مثل الزوجين والأبناء، وقد شهدت تحولات كبيرة في البيئات الحضرية العربية، مع ظهور أنماط جديدة مثل الأسرة النووية، والتغيرات في الاقتصاد والحرية والاستقلال.

النظريات المفسرة للعلاقات الاجتماعية

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي

تستند هذه النظرية بحسب Bandura & Kelland المشار لهما في عبد الحفيظ (2024)، على فكرة أساسية مفادها أن الإنسان يعيش في بيئة اجتماعية ويتفاعل مع أفرادها، حيث يلاحظ سلوكياتهم وعاداتهم واتجاهاتهم ويتأثر بها ويؤثر فيها. يعمل الفرد على تعلم هذه السلوكيات والتكيف معها أو نقدها، ويُعرف هذا النوع من التعلم بنظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو بالنمذجة.

ثانياً: نظرية تحفيز العلاقات

تنص هذه النظرية وفق رؤية عبد الحميد (2023) المشار إليها في المصدر السابق على أهمية إعطاء الأولوية للعلاقات الاجتماعية كمفتاح للرفاهية والتكيف، إذ تؤكد أن هذه العلاقات تمثل العنصر الأساسي الذي يؤثر بشكل كبير على دوافع الطلبة وأفكارهم وسلوكياتهم. يتفاعل الطلبة مع بيئاتهم الأكاديمية، وتتضمن هذه البيئات موارد بشرية اجتماعية تقدم الدعم والخبرات المعززة بالثقافة والأفكار والممارسات والأنشطة، مما يعزز من قدرتهم على التكيف والصمود أمام التحديات الأكاديمية التي تواجههم.

ثالثاً: نظرية التشابه والتوازن

تنص هذه النظرية وفق الجموعي، وجلول (2021) المشار لهما في عبد الحفيظ (2024) إلى أن العلاقات المتوازنة تنشأ بين شخصين عندما تتشابه اتجاهاتهما أو آراؤهما حول شخص ما أو موقف معين،

بينما تنشأ العلاقات غير المتوازنة بين شخصين إذا كانت لديهما آراء أو اتجاهات متباينة حيال طرف ثالث مشترك. يفترض هذا المفهوم أن المشاركين في العلاقات الاجتماعية يشعرون بالراحة عندما يشتركون في الآراء، حيث ينظرون إلى هذه الآراء على أنها صحيحة اجتماعياً. وتوضح النظرية أن الأشخاص المتشابهين يوفرون لبعضهم البعض المكافأة التي تعزز العلاقات بينهم وتؤدي إلى التوازن الاجتماعي.

في ضوء فهم الباحثة للنظريات التي تناولت العلاقات الاجتماعية والتي تُظهر تحليلًا شاملاً للنظريات المفسرة للعلاقات الاجتماعية، حيث تم استعراض كل نظرية وتوضيحها بشكل مفصل وفي سياقها النظري. يُظهر النص تفهماً عميقاً لأهمية العلاقات الاجتماعية في تشكيل سلوك الفرد وتأثيرها على حياته اليومية. كما يوفر التوجيه النظري والأمثلة العملية لكل نظرية دعماً فعالاً للبحث وتوجيهه نحو الفهم الأعمق لموضوع الدراسة.

أهمية العلاقات الاجتماعية للطالب الجامعي

يُدرك الجميع أهمية العلاقات الاجتماعية ذات الجودة بين طلبة الجامعة، حيث تنعكس هذه الأهمية على مستوى الطلاب الجامعي وأدائه الأكاديمي. تتجلى أهمية هذه العلاقات في الدعم الاجتماعي الذي توفره والذي يعتبر نتيجة فعلية لها، حيث ترى عبد الحفيظ (2024) أن العلاقات الاجتماعية للطالب الجامعي ذات أهمية كبيرة لأنها تعزز الرضا الذاتي، حيث يشعر الطالب بالإنجاز والنجاح عندما تكون علاقاته إيجابية مع زملائه ومعلميه. كما تسهم العلاقات الاجتماعية الجيدة في رفع مستوى الأداء الأكاديمي من خلال الدعم والتعاون مع الأصدقاء، مما يعزز تبادل المعرفة والأفكار. بالإضافة إلى ذلك، تلعب العلاقات الاجتماعية دوراً مهماً في تطوير الهوية الاجتماعية للطالب، حيث تسهم التفاعلات الإيجابية في تعزيز فهم الذات والانتماء للمجموعات، مما يؤثر على سلوك الطالب ورغبته في الانتماء والقبول الاجتماعي.

تؤكد الباحثة على أهمية العلاقات الاجتماعية للطلاب الجامعيين، التي تظهر تحليلاً شاملاً لتأثير هذه العلاقات على مساراتهم الأكاديمية والشخصية. يتجلى ذلك في نضج العلاقة بين جودة العلاقات الاجتماعية والرضا الذاتي للطلاب، حيث يعكس الرضا الذاتي نتائج تجاربهم الاجتماعية والأكاديمية. كما يُظهر التحليل أيضاُ دور الدعم الاجتماعي في تعزيز مستوى الأداء الأكاديمي، حيث يؤكد على أهمية التفاعل الإيجابي مع الأصدقاء في تحقيق التحصيل الدراسي المرجو. بالإضافة إلى أهمية العلاقات الاجتماعية في تطوير الهوية الاجتماعية للطلاب، حيث تسهم هذه العلاقات في تعزيز الشعور بالانتماء وتشكيل الهوية الذاتية للفرد داخل المجتمع الجامعي. بشكل عام، يوفر النص رؤية شاملة لأهمية العلاقات الاجتماعية في حياة الطلاب الجامعيين وتأثيرها على مختلف جوانب حياتهم.

العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية

تتأثر العلاقات الاجتماعية بمجموعة من العوامل المتنوعة التي تلعب دوراً حاسماً في تشكيلها وتوجيهها. ويُعد فهم هذه العوامل أمراً أساسياً لفهم طبيعة العلاقات الاجتماعية وديناميكياتها. ومن بين هذه العوامل وفق ما صنفتها محمد (2021) الآتي:

أولاً: القيم

تؤثر القيم في العلاقات الاجتماعية من خلال توجيه سلوك الأفراد بناءً على معتقداتهم الثقافية والدينية، مما يحدد كيفية تعاملهم مع الآخرين وتحقيق الأهداف.

ثانياً: المعايير

هي قواعد سلوكية مقبولة اجتماعياً تنشأ من تفاعل الأفراد على أساس اهتمامات مشتركة، وتعزز التعاون والتفاعل. تلعب المعايير دوراً في تحديد السلوكيات الصحيحة والخاطئة وتعتبر جزءاً من الثقافة التي تؤثر في سلوك الأفراد وتوجهاتهم.

في ضوء العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية؛ تؤكد الباحثة على أهمية فهم تلك العوامل وتأثيرها على ديناميكيات العلاقات الاجتماعية. يظهر التحليل الشامل للقيم والمعايير كعوامل مؤثرة في تشكيل العلاقات الاجتماعية، حيث تعتبر القيم المرجع الأساسي؛ الذي يوجه سلوك الأفراد ويحدد تفاعلاتهم مع بعضهم البعض. بالإضافة إلى ذلك، يبرز دور المعايير كقواعد مقبولة اجتماعياً تحدد السلوك المقبول وتشجع على التعاون والتفاعل المستمر بين الأفراد. يتضح أن تلك العوامل ليست مجرد مرشدين للسلوك، بل تمثل أيضاً مكونات أساسية في بناء النسيج الاجتماعي وتوجيه التفاعلات بين الأفراد. توفر القيم والمعايير إطاراً مشتركاً يسهل التواصل والتفاهم بين الأفراد، مما يسهم في بناء علاقات اجتماعية صحية ومستدامة في المجتمع.

العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة

من الجوانب المهمة في تجربة الطلبة المعاقين في الجامعات؛ هي العلاقات الاجتماعية التي يبنونها خلال مسيرتهم التعليمية. تُعد العلاقات الاجتماعية مهارة تراكمية تتطور عند الأفراد منذ الطفولة وتستمر عبر مراحل حياتهم، بدءاً من البيئة الأسرية إلى المدرسة ومن ثم إلى الجامعة. ومع ذلك، قد يواجه الطلاب المعاقون تحديات فريدة في بناء علاقاتهم الاجتماعية وتطويرها، نتيجة للتحديات التي يواجهونها في التواصل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

وبما لا يدع مجالاً للشك، من أن حاسة البصر تلعب دوراً حيوياً في بناء العلاقات الاجتماعية وتطويرها مع الآخرين، حيث يُعد التعلق الاجتماعي من أوائل الروابط العاطفية التي تنشأ بين الرضيع ووالديه. غالباً ما يترافق تطور التعلق مع خوف من الغرباء، ومن دون شك فإن فقدان البصر يمكن أن يؤثر سلباً على هذه العملية. إذ تعد حاسة البصر المصدر الأساس لاكتساب المعلومات والتعرف على الأشخاص.

يتأثر التوافق الاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة البصرية بعاملين رئيسين: الأول هو الاتجاهات الاجتماعية نحوهم، ومدى قدرتهم على التكيف مع إعاقتهم.

تشير الدراسات إلى أن بعض الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تكون سلبية، خاصة من أولئك الذين لم تتوفر لهم فرصة للتعامل معهم، بينما تكون إيجابية لدى الذين يتفاعلون معهم، خاصة في سياق الدراسة. كلما كان لدى الأطفال المبصرين تجربة سابقة مع أطفال معاقين بصرياً، كان فهمهم لقدرات هؤلاء الأطفال أفضل. أما العامل الثاني، فيتعلق بقدرة الشخص ذي الإعاقة البصرية على التكيف مع إعاقته. وتشير الدراسات إلى أن التكيف مع الإعاقة يعتبر خطوة هامة نحو التوافق الاجتماعي، وأن التنشئة الاجتماعية منذ الطفولة المبكرة يجب أن تركز على هذه النقطة لضمان توافقهم الاجتماعي في المستقبل. كما تبين الدراسات أن الطفل ذو الإعاقة البصرية ينظر إلى نفسه من خلال كيفية تعامل البيئة الاجتماعية معه، مما يعني أن درجة تكيفه مع إعاقته تتأثر بطبيعة معاملة الآخرين له (عبد القادر، 2016).

يواجه الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية ما يعيق تطورهم الاجتماعي، فإن النمو الجسدي والمعرفي والاجتماعي لهم يتأثر بضعف البصر، حيث يتطور السلوك الاجتماعي والتواصل في الغالب من خلال الاتصال البصري والملاحظة. كما أن الأشخاص المكفوفين يظهرون خوفاً من الغرباء أكثر من أقرانهم المبصرين وأن تعبيرات وجوههم غالباً ما تكون غير واضحة، بالإضافة إلى ذلك، تكون تعبيراتهم غير اللفظية أحياناً مختلفة ودقيقة جداً (Sterkenburg & et al,2022).

ومن زاوية أخرى، يشير المحمدي (2013) المشار له في عبد اللطيف (2022) إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة البصرية، وتحديداً الطلبة منهم؛ بحاجة لرعاية خاصة، معتبراً أن الإعاقة البصرية واحدة من أكثر الإعاقات إيلاماً. فهي تؤثر بشكل كبير على حياة الفرد، بسبب نقص حاسة البصر التي تؤدي

إلى معاناته من مشاكل متعددة مثل الاعتماد على الآخرين والحماية الزائدة وصعوبات في العلاقات الاجتماعية، مما يؤثر على جوانبه الاجتماعية والانفعالية. وفي السياق ذاته يؤكد الخطيب (2001)، المشار له في المصدر السابق؛ أن الإعاقة البصرية تؤثر على التوازن الانفعالي والتوافق النفسي للفرد، مما يزيد من شعوره بالقلق الاجتماعي، وعدم الشعور بالأمن، وانخفاض تقدير الذات، والنظرة الدونية، والهروب من البيئة نتيجة شعوره بالنبذ من المجتمع.

وعلاوة على ذلك فإن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يعانون ما يعانيه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، مع وجود بعض الاختلافات تعود لنوع الإعاقة وشدتها. حيث أكد الصفدي المشار له في الفلاحات (2014) أن حاسة السمع تعد واحدة من أهم الحواس التي يعتمد عليها الإنسان في استقبال المحيط الخارجي، وتتفوق في بعض الجوانب على حاسة البصر. يمكن للإنسان سماع الأصوات حتى في الظلام الدامس، بينما لا يمكنه الرؤية فيه، ويمتلك القدرة على استشعار الأصوات من مختلف الاتجاهات والمواقع. يشير القرآن الكريم إلى أهمية حاسة السمع في عدة آيات، ويتناول بعضها الإعجاز العلمي الذي يظهر من خلال قدرة الجنين على سماع الأصوات في رحم الأم، وهو في ظلام تام، وذلك منذ الشهر الخامس من الحمل، مما يعكس عظمة خلق الله وإعجاز القرآن الكريم.

تُعد مشكلة الإعاقة السمعية مسألة ذات جوانب نفسية وانفعالية واجتماعية بالدرجة الأولى، حيث يفتقر ذوو الإعاقة السمعية إلى الفرص الكافية لتطوير مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية، مما يعوق نضجهم وقدرتهم على المشاركة الفعّالة في المجتمع. يعتمد نمو الطفل نفسياً وانفعالياً واجتماعياً على البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها، لذا من الضروري التركيز على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى ذوي الإعاقة السمعية لضمان تأهيلهم للمشاركة الكاملة في المجتمع.

يشير البحث الذي قام به بول وجاكسون (Paul & Jackson,1993) المشار له في المصدر السابق إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية يعانون من انعدام الوعي أو الإدراك للحوار مما يؤثر

على قدرتهم على فهم محتوى الحوار بشكل صحيح، وبالتالي يعانون من صعوبة في التواصل الاجتماعي وتقدير الذات. كما يواجهون تحديات في التكيف مع الآخرين بسبب صعوبة التعبير عن أنفسهم وفهم الآخرين، مما يؤدي غالباً إلى تجنبهم للتفاعل الاجتماعي والعزلة وتقييد علاقاتهم بعدد قليل من الأفراد.

وفي السياق ذاته يشير أليمايو تكليمريام (Alemayehu Teklemariam, 2019) بأنه إذا لم تتطور مهارات لغة الإشارة بشكل طبيعي في البيئة الاجتماعية للأطفال الصم، قد يواجهون عواقب سلبية تشمل الإهمال الاجتماعي، والتمييز، والتهميش. قد يُحرم الصم من حقوقهم الطبيعية ويؤثر ذلك سلباً على تطورهم الاجتماعي والعاطفي. كما يتم التقليل من شأنهم، ويسخر منهم المعلمون، ويُستهدَفون بالإهانة والضحك من زملائهم السامعين بسبب خطابهم المشوش، ويُنظر إليهم على أنهم مختلفون، ويُعتبرون ملعونين وغير مفيدين.

لعل من المفيد أن نؤكد وبحسب تكليمريام (Teklemariam, 2019) أن التواصل المحدود والردود السلبية ضد الصم يؤدي إلى زيادة خطر المشاكل الاجتماعية والعاطفية لاحقاً، مقارنة بالأطفال الذين لا يواجهون صعوبات في التواصل. كما أشارت اليونسكو إلى أن اللغة المحدودة وغير المكتملة تؤدي إلى نقص في التطور المعرفي، والعاطفي، والسلوكي، والاجتماعي. حتى مع التدخل المتأخر، قد يواجه الأطفال تأخراً في تطوير اللغة في جميع المجالات (القراءة، والكتابة، والكلام/التوقيع)، مما يؤدي إلى انخفاض النجاح التعليمي، وعدم التكيف الاجتماعي، وقيود بيئية أخرى.

كما يتأثر التكيف الاجتماعي والنفسي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية كثيراً بالسياق الاجتماعي، حيث يواجهون صعوبات في التواصل مع الآخرين وبناء علاقات ناجحة، مما يقتصر تواصلهم على العائلة

والأصدقاء المقربين، هذا الانعزال يؤدي إلى شعورهم بالنقص والدونية وتجنبهم المشاركة في البيئات الاجتماعية، مما ينعكس سلباً على تقديرهم للذات وتكيفهم الاجتماعي والنفسي.

وفي السياق ذاته، يرى موسى (2009) والطعاني (2007) المشار لهما قي القرطوبية (2019) بأن الإعاقة السمعية تؤثر سلباً على الجانب الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية، حيث تعد واحدة من أكبر العوامل التي تعيق الأصم للخروج من عالم العزلة الذي فرضته عليه إعاقته. وفي المجال الاجتماعي، يعاني الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية من قصور في المهارات الاجتماعية، وتوافق اجتماعي أقل مقارنة بالأفراد العاديين. وبهذا فهم يميلون إلى العزلة بشكل أكبر، ويعتمدون على الآخرين، ويظهرون نقصاً في النضج الاجتماعي، ويغلب عليهم السلوك الانسحابي. كما أنهم أقل إلماماً بقواعد السلوك الاجتماعي. ويتضح من ذلك أن الإعاقة السمعية تؤدي إلى قصور اجتماعي نتيجة عدم المشاركة الفعالة مع الآخرين.

وفضلاً على ذلك، يؤكد رسلان (2010) المشار له في المصدر السابق أن للإعاقة السمعية دوراً في تقليل مهارات التواصل بين الفرد ومجتمعه، مما يعيق قدرته على التفاعل الاجتماعي. نتيجة لذلك، يجد الأفراد ذوي الإعاقة السمعية صعوبة في اكتساب الخبرات الحياتية التي تؤهلهم ليكونوا أفراداً فعالين في المجتمع، مما يجعلهم يميلون إلى الانطواء وعدم التكيف الاجتماعي السليم. كما أنهم يشعرون بعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة الجماعية بسبب ضعف مهاراتهم اللغوية، مما يصعّب عليهم التعبير عن أنفسهم وفهم الآخرين. هذا القصور يؤدي إلى ظهور مشكلات انفعالية في محيط الأسرة، والنشاط الاجتماعي، والمناسبات العامة، ووسائل النقل العامة والأسواق. وعندما يواجه الأشخاص الصم صعوبة في الاندماج والمشاركة في الأنشطة مع الأفراد العاديين، يفضلون العزلة والانطواء، مما يولد لديهم مشاعر الحزن والأسى والغضب تجاه الآخرين، وقد يستخدمون العنف كوسيلة للتعامل مع

عزلتهم. تظهر المؤشرات أيضاً؛ أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية يميلون إلى التفاعل والتلاحم مع بعضهم البعض أكثر من تفاعلهم مع الأفراد العاديين.

يواجه الطلبة ذوو الإعاقة الحسية صعوبات اجتماعية مع أقرانهم العاديين، التي اعتبرت من أبرز التحديات التي يواجهونها، التي تمثلت في النظرة السلبية نحوهم وصعوبة التفاعل مع أقرانهم من الطلبة العاديين، ويرجع ذلك إلى نقص في الوعي والخبرة في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة. كما ويرى العدرة (2016) أن التفاعل السليم مع الطلبة ذوي الإعاقة؛ يجب أن يكون واقعاً ملموساً هو الهدف المأمول داخل الحرم الجامعي، ويعزى ذلك إلى المفاهيم الخاطئة المنتشرة في المجتمع عن فئة الأشخاص من ذوي الإعاقة، وحاجاتهم وقدراتهم واحتياجاتهم التي يتحدد في ضوئها طبيعة التعامل معهم.

تشير الأدبيات التعليمية إلى أن للطلبة ذوي الإعاقات البصرية والسمعية يواجهون صعوبات في تطوير العلاقات الاجتماعية وإقامة صداقات جديدة. كما أن أداءهم في المهام الصعبة يتطلب مساعدة الآخرين. كما وأشار ماير وسالوفي المشار لهما في الخطيب وآخرين (2020) إلى أن دراسة قام بها مانتونز وفون وغرابوزا أظهرت أن الطلبة ذوو الإعاقات لديهم مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي.

يحتاج الطلبة ذوو الإعاقة بعامة، وذوي الإعاقة الحسية على وجه الخصوص، مثلهم مثل الطلبة الآخرين، إلى دعم متخصص من مرشدين نفسيين واجتماعيين ذوي خبرة في التعامل مع قضايا الإعاقة، ذلك في المدارس والمراكز والجامعات. يتضح أهمية هذا الدعم بشكل خاص في المدارس، حيث يساعد الأخصائيون النفسيون والاجتماعيون الطلبة على التكيف مع زملائهم ومواجهة مشكلاتهم والعمل على حلها أو التخفيف من حدتها.

وفي السياق ذاته، تشير الدراسات إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة قد يواجهون مشكلات نفسية نتيجة عوامل اجتماعية ونفسية، مثل الشعور المفرط بالعجز الذي قد يؤدي إلى الإحساس بالضعف والاستسلام للإعاقة، بالإضافة إلى ظهور سلوكيات دفاعية مثل التعويض والإسقاط والتبرير. كما قد يعاني هؤلاء الأشخاص من شعور بالنقص يعوق تكيفهم الاجتماعي ويؤدي إلى عدم الاستقرار العاطفي، مما يسبب لهم مخاوف وهمية وشعوراً بعدم الأمان. لذلك، من الضروري أن يتواجد أكثر من أخصائي نفسي واجتماعي في المؤسسات التعليمية التي تستقبل الطلاب ذوي الإعاقة، لضمان تقديم إرشاد نفسي واجتماعي فعال، يسهم في خلق بيئة تعليمية صحية من الناحيتين النفسية والاجتماعية العبسي (2023).

ترى الباحثة بأنه وعلى الرغم من أن العلاقات الاجتماعية تعتبر جزءاً أساسياً من تجربة الطلبة في الجامعة، إلا أن الطلبة ذوو الإعاقة بشكل عام والطلبة ذوو الإعاقة الحسية على وجه الخصوص الذين يجدون صعوبة في التفاعل مع الآخرين وبناء صداقات جديدة نتيجة للتحديات الفيزيائية أو الثقافية أو الاجتماعية التي يواجهونها. ومع ذلك، يمكن للجامعات توفير بيئة داعمة وشاملة تشجع الطلبة ذوي الاعاقة على المشاركة في الحياة الاجتماعية وبناء علاقات مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس.

في السياق نفسه، يلعب توفير الدعم الاجتماعي والتوجيه من قبل المجتمع الجامعي والمجموعات الطلابية دوراً هاماً في تحسين تجربة الطلبة ذوي الإعاقة وتعزيز قدراتهم على بناء علاقات إيجابية ومثمرة. يمكن لذلك أن يساعد في تعزيز شعور الطلبة ذوي الإعاقة بالانتماء إلى المجتمع الجامعي وتعزيز مشاركتهم الفعّالة في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية.

وفيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الحسية، فهم يواجهون تحديات فريدة في بناء العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين نتيجة لصعوبات في الملاحظة وفهم البيئة المحيطة بهم بشكل كامل. تتطلب تلك الصعوبات تطوير برامج خاصة تهدف إلى تعزيز مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لديهم.

فمن الضروري أن تكون الجامعات بيئة مشجعة وداعمة لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم واحتياجاتهم، ويجب أن تعمل على تقديم الدعم اللازم والفرص المتساوية للنمو الاجتماعي والأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة. هذا يتطلب تبني استراتيجيات تعليمية متنوعة ومرنة تتناسب مع احتياجات الطلبة المختلفة وتعزز تفاعلهم ومشاركتهم في الحياة الجامعية والمجتمعية بشكل كامل.

1.4.2 المحور الرابع: الطلبة ذوو الإعاقة الحسية

الإعاقة السمعية

يشمل مفهوم الإعاقة السمعية كلاً من الصم أي الفقدان السمعي الكلي، إضافة إلى ضعف السمع أي الفقدان السمعي الجزئي، وللإعاقة السمعية مستويات مختلفة تتراوح في شدتها من بسيطة إلى شديدة جداً، كما أن للإعاقة السمعية تعريفات متنوعة منها الطبي ومنها التربوي. طبياً: "يُعرف الشخص الأصم بأنه يعاني من فقدان سمعي مقداره 90 ديسبل أو أكثر". أما الشخص ضعيف السمع فهو الذي يقل الفقدان السمعي لديه عن 90 ديسبل" (الخطيب، 2018: 23)، وتصنف الإعاقة السمعية تبعاً لهذا المعيار إلى أربعة مستويات كما أوردها الخطيب (2018):

أولاً: إعاقة سمعية (26–54 ديسبل).

ثانياً: إعاقة سمعية متوسطة (55–69 ديسبل).

ثالثاً: إعاقة سمعية شديدة (70–89 ديسبل).

رابعاً: إعاقة سمعية شديدة جداً (90 ديسبل أو أكثر).

أما من الناحية التربوية: يُعرَّف الشخص الأصم بأن فقدانه السمع الكامل يعيق تعلمه للمعلومات اللغوية عبر حاسة السمع، سواء استخدم السماعات الطبية أم لا. بالمقابل، الشخص الذي يعاني من ضعف السمع يمتلك قدرة سمعية جزئية تسمح له باستيعاب المعلومات اللغوية من خلال حاسة السمع، سواء باستخدام السماعات الطبية أم بدونها (الخطيب، 2018).

وترى عمار (2021) أن الخصائص العقلية والمعرفية لذوي الإعاقة السمعية تشمل انخفاض الذكاء اللفظي مقارنة بالعملي، وتطوير النمو المعرفي من خلال تقديم خبرات متنوعة من خلال الحواس المختلفة. يمكن أن يواجه الأفراد صعوبة في الانتباه لفترات طويلة، وضعفاً في القدرة على تذكر المفاهيم والعلاقات، بالإضافة إلى بطء سرعة التعلم وصعوبة اتباع التعليمات لفترات طويلة. كما قد يعانون من تشتت الانتباه وصعوبة في إدراك الخبرات اللفظية المجردة التي لا تعتمد على الحواس الأخرى. الأفراد قد يجدون صعوبة في التحدث والمناقشة والمقارنة، مع وجود فروق فردية ونفسية مما ينعكس على استيعابهم اللغوي وحاجتهم لربط الكلمات بمدلولاتها الحسية. تواجههم أيضًا تحديات في الدافعية لمواصلة التعلم لفترات طويلة، مما يؤدي إلى تأخر في مستوى تحصيلهم الأكاديمي يمكن أن يصل إلى ثلاث سنوات أو أكثر مقارنة بأقرانهم العاديين.

ترى الباحثة أن حاسة السمع من أهم الحواس التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان، وقد قدمها سبحانه على حاسة البصر في سبعة عشر آية في القرآن الكريم ففي قوله تعالي: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۚ قَلِيلٗا مَّا تَشۡكُرُونَ﴾ [المؤمنون: 78].

تُمثل الإعاقة السمعية تحدياً كبيراً يمكن أن يؤثر بشكل كبير على الأفراد، ومن الممكن أن يواجه الأشخاص الصم العديد من التحديات في الحياة اليومية، مما قد يؤدي إلى شعورهم بالانعزال عن المجتمع وقد يؤثر ذلك على نموهم العقلي والاجتماعي. فالإعاقة السمعية لا تقتصر فقط على القدرة

على سماع الأصوات، بل تؤثر أيضاً على القدرة على التواصل واكتساب المهارات والخبرات الضرورية للحياة.

الخصائص الأكاديمية:

يواجه الأفراد الصم انخفاضاً في التحصيل الأكاديمي، حيث أظهرت الدراسات أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يتأخرون بمقدار يتراوح بين ثلاث إلى خمس سنوات مقارنة بغيرهم، وأن هذا التأخر يزداد مع تقدم العمر. وبناءً على ذلك، فإن الأطفال الأكبر سناً من ذوي الإعاقة السمعية يكونون أكثر تأخراً في التحصيل الأكاديمي مقارنة بأقرانهم الأصغر سناً. تركز البرامج التربوية الحالية على تقليص الفجوة في التحصيل الأكاديمي بين الطلبة الصم وغيرهم من الطلبة عبر تفعيل البرامج التعليمية، لكن هذا التركيز يتعارض أحياناً مع تطوير المهارات الكلامية واللغوية. غالباً ما تعطي برامج التعليم للطلبة الصم أولوية لتطوير المهارات التواصلية على حساب المهارات الأكاديمية، وهي مسألة يجب معالجتها. ومن الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للصم، حيث يمكن تفسير انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم بعدد من العوامل، منها: عدم ملاءمة المناهج الدراسية، التي صممت في الأصل للأفراد السامعين، وانخفاض دافعية التعلم نتيجة الظروف النفسية المرتبطة بالإعاقة السمعية، إضافة إلى عدم ملاءمة أساليب التدريس لاحتياجاتهم؛ فهم يحتاجون إلى أساليب تدريس فعّالة تتناسب مع ظروفهم. ومع توافر الفرص المناسبة من برامج تربوية مركزة وطرق تدريس فعّالة، يمكن للطلبة الصم تحقيق درجات أكاديمية مماثلة لأقرانهم السامعين (سهيل وآخرون، 2021).

ومن زاوية أخرى، ترى صالح (2016) رغم أن ذكاء الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ليس منخفضاً، فإن تحصيلهم العلمي بشكل عام يكون منخفضاً بشكل ملحوظ مقارنة بأقرانهم العاديين. يعتمد الأداء الأكاديمي بشكل كبير على التعلم اللغوي، ويظهر التأخر الدراسي بوضوح في مجال التحصيل القرائي، حيث يزداد هذا التأخر بزيادة شدة ضعف السمع. عادةً ما يتوقف مستوى القراءة لدى التلاميذ

الصم عند حدود الصف الثالث الابتدائي، وحتى الطلبة الصم الذين يبلغون السادسة عشرة من العمر لا يتجاوزون مستوى الصف الخامس الابتدائي في مهارات القراءة، كما تكون حصيلتهم من المفردات مشابهة لتلميذ عادي في الصف الثالث الابتدائي. تشير الدراسات إلى أن الفرق في التحصيل الدراسي بين الطلبة الصم ونظرائهم العاديين يتراوح بين ثلاث إلى خمس سنوات، ويزداد هذا التأخر مع تقدم العمر، حيث يكون أكبر تأخر في القراءة وفهم الكلمات والفقرات. تزداد المشكلات الأكاديمية مع زيادة شدة الإعاقة السمعية، وتؤثر عوامل عدة مثل القدرات العقلية، الشخصية، الدعم الأسري، عمر حدوث الإعاقة، الوضع السمعي للوالدين، الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، بالإضافة إلى عدم ملاءمة المناهج الدراسية وطرق التدريس، وتدني كفاءة العاملين أو انخفاض دافعية الطلاب. يحتاج الطلاب الصم إلى جهد أكبر لتكييف البيئة التعليمية، بما في ذلك البرامج التربوية، المناهج التعليمية، وكوادر التدريس، بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم ونقاط ضعفهم وقوتهم.

تُشير الباحثة إلى أن تأثير الإعاقة السمعية على الأصم يتجاوز مجرد صعوبة في الكلام. في الواقع، يعتبر عدم القدرة على الكلام من بين أقل الأعراض التي قد تنجم عن الإعاقة السمعية. فهي تُسبّب عزلة وانطواء وخجلاً، وقد تؤدي أيضاً إلى تأخر في النضج الاجتماعي وزيادة الاعتماد على الآخرين. كما أن الشخص الذي يعاني من الإعاقة السمعية لا يتلقى تغذية راجعة سمعية أثناء تواصله مع الآخرين، وهذا يؤثر سلباً على عملية الاتصال، التي تعد أساساً للتفاعل الاجتماعي. إذ إنّ التفاعل الاجتماعي؛ هو ما يمكّن الفرد من إقامة حياة اجتماعية فعالة، ويؤثر بدوره على مفهوم الذات. إن تأثير الإعاقة السمعية يختلف من شخص لآخر بناءً على المعنى الذي يكتسبه الفرد منها، ذلك لأن العوامل التي تحدد البناء النفسي للفرد متعددة ومتنوعة.

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

تؤكد أدبيات التربية الخاصة أن للإعاقة السمعية تأثيرات على النمو الاجتماعي بشكلٍ عام، والنمو الاجتماعي والانفعالي على وجه الخصوص، فالنمو الاجتماعي يعتمد بالضرورة على التواصل مع الآخرين، والوسيلة الأساسية للتواصل والتفاعل هي اللغة. فمن الملاحظ أن الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية يميلون إلى التفاعل مع من يشبهونهم ويفضلون الانعزال عن السامعين. ويفسر بعض الباحثين ذلك إلى أن الإعاقة السمعية، نفسها واتجاهات المجتمع نحوها تنطوي على قدر كبير من الإحباط عند تفاعل الأصم مع السامعين، الأمر الذي يدفعهم إلى عدم التواصل والتفاعل مع غيرهم من السامعين.

وهذا ما أكدته دراسة الخطيب والحديدي (1997)، التي حاولت معرفة ما إذا كانت الخصائص السيكولوجية للأطفال من ذوي الإعاقة السمعية التي تقدمها أدبيات التربية الخاصة العالمية تنطبق على الأطفال من ذوي الإعاقة السمعية في الأردن؛ إذ بينت النتائج أن أكثر الخصائص السيكولوجية قوة كانت الميل نحو التنافس، الخجل، سهولة التأثر بالآخرين، الميل إلى التملك، محدودية القدرة على التعليل، محدودية الاهتمامات، المزاجية، التعصب الفئوي أي التعصب لمجموعة الأشخاص من ذوي الإعاقة السمعية (الربابعة، 2019).

بناءً على ما تقدم؛ فإن الباحثة تستنتج أن الإعاقة السمعية تؤثر بشكلٍ كبير على الخصائص الانفعالية والاجتماعية للأفراد المتأثرين بها. إذ يعاني المعاقون سمعياً من مشاعر مثل الاكتئاب والحزن الشديد، والتشاؤم، وقد يظهر لديهم مشاكل سلوكية مثل العدوان والسرقة والإيذاء الذاتي والمخاوف والتمرد. كما أنهم قد يجدون صعوبة في التفاعل مع الآخرين ومخالطتهم، ويظهرون عزلة وانسحاباً، ويعانون من قلة الثقة بالنفس وميلهم إلى الانطواء. يميلون أيضاً إلى التفكير السلبي عن الذات، ويجدون صعوبة في التواصل اللفظي ويعتمدون بشكل كبير على الآخرين.

وتعتقد الباحثة أنه ومن خلال ممارسة الأنشطة التعليمية مثل التعلم التعاوني والعمل في مجموعات صغيرة، يمكن تحسين الوضع الاجتماعي والنفسي للطلاب المعاقين سمعياً. فهذه الاستراتيجيات تُسهم في تعزيز مهارات العمل الجماعي والتفاعل والتواصل مع الآخرين، وتقلل من تمركزهم حول أنفسهم. بالإضافة إلى ذلك، يشعر المعاقون سمعياً بالأمان والانتماء عندما يشاركون في الأنشطة الجماعية، مما يقلل من مشاعر القلق والخوف التي قد تؤثر على حالتهم النفسية.

الإعاقة البصرية

تُعرّف الإعاقة البصرية Visual Impairment بأنها: "فقدان بصري من درجة تؤثر تأثيراً جوهرياً على أداء الشخص. وللغايات التربوية، فالإعاقة البصرية هي فقدان بصري يفرض تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة للطالب" (الخطيب، 2021: 143).

وتشمل الإعاقة البصرية كلاً من الضعف البصري Low Vision أو ما يسمى فقدان البصر الجزئي والذي يُعرّف بأنه: " حدة إبصار تتراوح ما بين 70/20 – 200/20 قدم أو 21/6– 60/6 متر، والعمى Blindness أو ما يُعرف بفقدان البصر الكلي وهو حدة إبصار تقل عن 200/20 قدم أو 60/6 متر أو مجال إبصار يقل عن 20 درجة" (نفس المصدر السابق).

يميز التربويون بين فئات مختلفة من المعاقين بصرياً بناءً على درجة اعاقتهم، ويتطلب ذلك اتباع طرق ومواد تعليمية متنوعة للتعامل مع كل فئة. تتضمن هذه الفئات:

1. **الكفيفونBlind** : وتشتمل هذه الفئة على الأشخاص الذين يعيشون في ظلمة تامة ولا يرون أي شيء، بالإضافة إلى أولئك الذين يمكنهم رؤية الضوء فقط، والذين يستطيعون تحديد مسقط الضوء، والذين يرون الأشياء دون تمييز كامل لها، وأولئك الذين يمكنهم عد أصابع اليد عند تقريبها. جميعهم يعتمدون على طريقة برايل للقراءة والكتابة.

2. **الكفيفون وظيفياً :(Functionally Blind)** يشير هذا المصطلح إلى الأفراد الذين لا يمتلكون إدراكاً للضوء ويعتمدون على طريقة برايل للقراءة وعلى عصا طويلة كمرشد.

3. **ضعاف البصر :(Low Vision Individuals)** يشتمل هذا المصطلح على هؤلاء الأفراد الذين يمتلكون قدرة بصرية تسمح لهم بالقراءة والكتابة بالخط العادي، سواء باستخدام المعينات البصرية مثل المكبرات والنظارات أو بدونها.

تتنوع هذه المستويات في درجة الإعاقة وتعكس احتياجات مختلفة تتطلب استراتيجيات تعليمية متنوعة لتحقيق التعلم الفعال والتأقلم الناجح داخل البيئة التعليمية.

توجد عدة تعريفات متنوعة للكفيف تبعاً للمنظور الذي يتم اعتماده، منها المنظور اللغوي والاجتماعي والتربوي والقانوني والطبي، ومن بين هذه التعريفات؛ يأتي التعريف الاجتماعي الذي يصف الكفيف كذلك الشخص الذي يحتاج إلى قيادة أو مساعدة خارجية ليتمكن من التنقل في بيئات غير مألوفة بالنسبة له. وفي هذا السياق، يُعرف الكفيف أيضاً بأنه الشخص الذي تعيقه إعاقته البصرية – سواء كانت كلية أو جزئية – عن أداء مجموعة متنوعة من الوظائف اليومية. يعاني الكفيف من عدم القدرة على فهم الإشارات الاجتماعية المختلفة مثل الإيماءات والرموز غير اللفظية التي تستخدم في التواصل البشري (عثمان وآخرون،2016).

الخصائص الأكاديمية:

إن طبيعة الإعاقة البصرية تؤدي إلى تقليل مستوى الخبرات لدى الأفراد ذوي الإعاقة البصرية مقارنةً بزملائهم المبصرين، خاصةً فيما يتعلق بفهم العالم المحيط بهم. يُلاحظ أن الأفراد من ذوي الإعاقة البصرية يواجهون صعوبات في إدراك المفاهيم وتصنيف المواضيع المجردة، كما أنهم يميلون إلى قراءة أبطأ مع وجود أخطاء في القراءة الجهرية وصعوبات في تحديد معالم الأشياء. وقد يصاحب ذلك تكرار الأسئلة للتحقق من المعلومات التي يسمعونها، وقد يكون لديهم أيضاً مستوى تحصيل

أكاديمي أقل. بالإضافة إلى ذلك، ينمو لديهم اللغة والكلام بشكل أبطأ مقارنةً بالأشخاص المبصرين، وقد يعانون من بعض الاضطرابات اللغوية مثل تحريف أو استبدال الأصوات، وذلك بسبب صعوبة رؤية حركة الشفاه وتعبيرات الوجه المرتبطة بالكلام (محمود، 2022).

يرى القيدس وهاجا (Al Qides & Hajjah,2016) المشار لهما في الخالدي (2020) بأن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لا يختلفون عن المبصرين من حيث القدرة على التعلم والتحصيل الأكاديمي إذا توفرت لهم استراتيجيات تدريس ملائمة لاحتياجاتهم التربوية. يمكن لهؤلاء الأفراد تحقيق مستويات تحصيلية مماثلة لمستويات أقرانهم المبصرين، شريطة عدم وجود إعاقات إضافية. ومع ذلك، تؤثر الإعاقة البصرية على أدائهم الأكاديمي بسبب عدم قدرتهم على الاستفادة من فرص التعلم العرضي التي يحصل عليها المبصرون من خلال تجاربهم البصرية اليومية. بدلاً من ذلك، يعتمد الأفراد ذوو الإعاقة البصرية على حواس أخرى مثل السمع واللمس والشم والتذوق لتطوير المفاهيم، وهذه الحواس لا تعوض فعالية حاسة البصر في اكتساب المعلومات. نتيجة لذلك، يعاني هؤلاء الأفراد من بطء في سرعة القراءة، وأخطاء في القراءة الجهرية، وصعوبات في تحديد معالم الأشياء، ويضطرون إلى طرح المزيد من الأسئلة للتحقق مما يسمعون.

من خلال الخصائص المذكورة للأفراد ذوي الإعاقة البصرية، يتضح أنهم يحتاجون إلى خبرات ووسائل وأجهزة متخصصة لاكتساب المعارف والمفاهيم. كما ينبغي مساعدتهم في استخدام حواسهم الأخرى كبديل لحاسة البصر لتعزيز تجربتهم التربوية والتعليمية.

وفي السياق ذاته يرى الجوالدة (2018) المشار له في المصدر السابق بأن هناك عدة متطلبات في المرحلة الجامعية ينبغي تلبيتها لدعم ذوي الإعاقة البصرية من خلال ضمان سهولة تنقلهم بين مرافق الجامعة وتوفير المواد الدراسية بشكل مناسب، مثل الطباعة بطريقة برايل أو التسجيل الصوتي، بالإضافة إلى الكتابة بخط مكبر لضعاف البصر. كما يتعين على أعضاء هيئة التدريس قراءة ما

يكتبونه أو يعرضونه على الشرائح، وتقديم الاختبارات بطريقة تراعي احتياجاتهم، مثل منحهم وقتاً كافياً، والسماح بدخول كاتب مساعد خلال الامتحانات. بالإضافة لذلك تجنب استخدام مصطلحات تتعلق بالإعاقة البصرية أثناء المحاضرات، مثل "انظر" أو "راقب"، والسماح بتسجيل المحاضرات صوتياً. من المهم أيضاً أن يتجنب تقديم المساعدة بشكل مبالغ فيه أو التقصير فيها، لأن الطالب من ذوي الإعاقة البصرية يفضل أن يُقيّم بناءً على قدراته بدلاً من إعاقته.

فيما يتعلق بجهود الجامعات السعودية، فقد قامت بعض الجامعات العريقة بخطوات متقدمة في هذا المجال. على سبيل المثال، في جامعة الملك سعود، يركز برنامج الوصول الشامل على تلبية متطلبات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية عبر توفير خرائط بارزة لمباني الكليات، ولوحات مكتوبة بطريقة برايل في الممرات، وعلامات إرشادية بارزة على أرضية الممرات، بالإضافة إلى تسهيل الوصول إلى المواقع الإلكترونية والخدمات الرقمية في الجامعة.

استناداً على ما سبق؛ ترى الباحثة بأن التفاوت في تحصيل الأفراد ذوي الإعاقة البصرية يتطابق مع التفاوت القائم بين أفراد المجتمع بشكل عام. بينما يمكن أن يكون بعضهم متفوقين وموهوبين، في حين يواجه آخرون صعوبات وتحديات تعليمية. يرتبط التحصيل الأكاديمي بشكل أكبر بالعوامل الاجتماعية والثقافية والأسرية بدلاً من ارتباطه بالإعاقة البصرية بحد ذاتها، شريطة توفير طرق تدريس مناسبة وشروط مناسبة حسب شدة الإعاقة. كما يجب أن تركز البرامج التربوية لذوي الإعاقة البصرية على تشجيعهم، خاصةً أولئك الذين لديهم رؤية متبقية.

مظاهر سوء التكيف لذوي الإعاقة البصرية ومشكلاتهم

يرى عثمان وآخرين (2016) بأن مظاهر سوء توافق الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية ومشكلاتهم تتجلى في أعراض متنوعة تظهر نتيجة للأحداث الضاغطة في حياتهم. يواجه ذوي الإعاقة البصرية

مشاكل متعددة، تشمل السلوكيات غير المتوافقة مثل السرقة والكذب، والمشاكل الانفعالية مثل الغيرة والغضب، إضافة إلى مشاكل جسمية كقضم الأظافر التي قد تنشأ من الضغوط النفسية. كما قد يظهرون مشكلات اجتماعية مثل الانطواء وعدم المشاركة في الأنشطة، واضطرابات النوم المرتبطة بالقلق. وفي الجانب الدراسي، قد يواجهون صعوبات مثل التأخير في الدراسة وتكرار الغياب، مما يعكس تحديات التكيف الأكاديمي والاجتماعي.

ترى الباحثة أن مظاهر سوء تكيف ذوي الإعاقة البصرية ومشكلاتهم تُعد أموراً مهمة جداَ. يظهر سوء التكيف عادة في صورة أعراض مثل التوتر النفسي والتفاعلات العاطفية السلبية بعد تجارب سلبية. وفقاً للدراسات، فإن مشكلات سوء التوافق تتضمن المشكلات السلوكية مثل السرقة والكذب، والمشكلات الانفعالية مثل الغيرة والغضب، إضافة إلى المشاكل الجسمية والاجتماعية والتعليمية مثل اضطرابات النوم والتأخير الدراسي وغيرها.

الخصائص الاجتماعية والانفعالية

يتأثر التوافق الاجتماعي للأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية بفرص التفاعل الاجتماعي المتاحة من جهة ودرجة تقبل أو تكيف الشخص مع إعاقته من جهة أخرى.

إن التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاديين في حياتهم اليومية لا يقتصر فقط على الاتصال اللفظي، ناهيك عن أن الاتصال اللفظي نفسه يحوي الكثير من المضامين الرمزية التي يعبر عنها من خلال الايماءات ولغة الجسد التي يعبر عنها بتغيرات الوجه والعيون، وهي بذلك تضفي على التواصل اللفظي معنى وقيمة أكبر، أما الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية فإنهم يواجهون قصوراً في مختلف أنماط ذلك التعبير الرمزي غير اللفظي.

وجديراً بالذكر؛ أن الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية وعلى الرغم من معاناتهم المشتركة في المشاكل البصرية من حيث درجة شدتها واختلاف أسبابها من شخص إلى آخر، إلا أنهم يشكلون فيما بينهم

فئة غير متجانسة، مما استدعى ذلك إلى تنوع الأساليب والأدوات التي تستخدم في تعليم وتأهيل هذه الفئة.

مما لا شك فيه بأن هؤلاء الأشخاص وبسبب إعاقتهم يواجهون معيقات كثيرة تؤثر في السلوك التكيفي، مما يهدد نوعية واستمرار مختلف العلاقات الاجتماعية منها الأسرية وجماعات الرفاق وغيرها من العلاقات، إذ يُعد السلوك التكيفي العامل الهام في عمليات التوافق. كما تلعب البيئة المحيطة بهم دوراً هاماً في شعورهم بالعجز، فإما أن يتم معاملتهم بطريقة يغلب عليها المساعدة والمعاونة، وإما أن يتم معاملتهم بطريقة تتسم بالإهمال وعدم القبول، والسلوك ضمن هاتين الطريقتين غير محبذ (الجوالده، 2020).

تؤكد الباحثة على أهمية التواصل الرمزي غير اللفظي في التفاعل الاجتماعي، وتسلط الضوء على التحديات التي يواجهها أفراد ذوي الإعاقة البصرية في هذا السياق. تشير إلى أن هؤلاء الأفراد يواجهون صعوبات في التعبير عن أنفسهم وفهم مضامين الاتصال الرمزي، مما يؤثر على سلوكياتهم التكيفية وقدرتهم على بناء العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. كما تشدد على أهمية البيئة المحيطة في تعزيز شعورهم بالاستقلالية والقبول، وتعكس على أنماط التفاعل الاجتماعي تجاههم.

1.5.2 المحور الخامس: التعليم العالي

مفهوم التعليم العالي، أو التعليم الجامعي، هو المرحلة الأخيرة في مسيرة التعليم التي يمر بها الفرد بعد إتمام مرحلة التعليم الثانوي. يهدف التعليم العالي إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والقدرات التي تعود بالنفع عليهم وعلى المجتمع بشكل عام.

ويرى عبد اللطيف ومرزوق (2023) بأن التعليم العالي، أو التعليم الجامعي، هو المرحلة الأخيرة في مسيرة التعليم التي يمر بها الفرد بعد إتمام مرحلة التعليم الثانوي. يهدف التعليم العالي إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والقدرات التي تعود بالنفع عليهم وعلى المجتمع بشكل عام.

يُعد التعليم العالي عملية لبناء أجيال المستقبل، والاستثمار في هذا المجال من أفضل أنواع الاستثمارات وأكثرها فائدة، حيث تقوم المؤسسات التعليمية بتزويد المجتمع بقادة مستقبليين في مختلف المجالات. كما ويختلف دور مؤسسات التعليم العالي في هذا الصدد حسب بيئتها؛ فمثلاً، في الدول المتقدمة ذات البيئة الصناعية، تركز الجامعات على التخصصات الصناعية، بينما في المناطق الزراعية، تركز الجامعات على التخصصات والبحوث الزراعية. هذا يوضح أهمية دور الجامعات في تطوير المجتمع حسب البيئة التي تعمل فيها (أبو عامر، 2021).

أهمية التعليم العالي

فيما يتعلق بأهمية التعليم العالي فلا يخفى على أحد أن مؤسسات التعليم العالي من أهم مؤسسات المجتمع الحديث، إذ إنّ أهمية التعليم العالي لا تقتصر على التدريس والبحث العلمي فقط، بل تشمل أيضاً دورها في رفد المجتمع بالقادة والكوادر الجدد. ويندرج ضمن أهمية التعليم العالي تبني تصوراً واضحاً لتلبية احتياجات الأفراد والمجتمع، والتفكير في كيفية تقديم خدماتها عبر الأقسام المختلفة بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل (أبو عامر، 2021).

وفقاً لـ آيكن (Aitken,2018) المشار إليه في المصدر السابق فإن التعليم العالي لا يقتصر على إعداد الطلاب ليكونوا مواطنين صالحين ومنافسين في سوق العمل، بل ويرى أنه يتعدى ذلك إلى أن يكون البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي مدخلاً أساسياً لتنمية المجتمع سياسياً، تربوياً، اقتصادياً واجتماعياً، ويعزز من تنشيط الآليات النوعية اللازمة لتطوير الاقتصاد والتكنولوجيا.

الطالب الجامعي

الطالب الجامعي هو كل شخص حصل على شهادة الثانوية العامة، والتحق بالجامعة، ويتلقى دراسته في مختلف كلياتها للحصول على شهادة أكاديمية تؤهله للانتقال للحياة العملية. وتعرفه حمودي (2016) المشار لها في حريتي وبلعيور (2021) هو الشاب الذي يلتحق بالجامعة بعد حصوله على شهادة البكالوريا أو الثانوية العامة بهدف الالتحاق في مختلف التخصصات. يطمح الطالب إلى أن يصبح من القادة، أو أن يشغل منصباً قيادياً في المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية، وذلك بفضل الشهادات الجامعية والمعارف والخبرات التي يكتسبها خلال دراسته في الجامعة.

التعليم العالي الفلسطيني

بحسب الاستراتيجية القطاعية للتعليم العالي والبحث العلمي 2021–2023 فإن التعليم العالي في دولة فلسطين يُعد حديثاً نسبياً بسبب الظروف الصعبة الناتجة عن الاحتلال، التي أدت إلى عرقلة العملية التعليمية بمراحلها المختلفة. وقد نشأت مؤسسات التعليم العالي بجهود وطنية في ظل ظروف سياسية واقتصادية معقدة، وتطورت بسرعة خلال الخمسين عاماً الماضية. بدأت الكليات التي تمنح درجة الدبلوم المتوسط منذ عام 1950، حيث ركزت على التعليم التقني وتدريب المعلمين. أما الجامعات فقد ظهرت منذ عام 1970، وساهمت في الجهد الوطني الفلسطيني للحفاظ على الهوية

الوطنية، مقدمة فرصاً للشباب لمتابعة دراستهم الجامعية في ظل صعوبة السفر إلى الخارج بسبب القيود المفروضة على التخصصات المسموح بها.

بعد تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية مهامها بموجب اتفاقيات أوسلو في عام 1994، شهد قطاع التعليم تطوراً ملحوظاً، حيث ازداد عدد المؤسسات وتنوعت البرامج والدرجات التي تمنحها. في العام الأكاديمي 2019/2018، بلغ عدد الجامعات 17 جامعة، و17 كلية جامعية، و18 كلية مجتمع متوسطة، يدرس فيها 218,126 طالباً وطالبة، ويعمل بها 16,416 موظفاً موزعين بين الكادر الأكاديمي والإداري والخدماتي. يستند قبول الطلبة في مؤسسات التعليم العالي إلى التنافسية، بناءً على علامة الطالب في امتحان شهادة الثانوية العامة الفلسطينية أو ما يعادلها، تحدد كل جامعة المعدل المطلوب لكل برنامج دراسي وفقاً لاحتياجاتها وعدد المقاعد المتاحة. كما وتختلف معايير القبول من سنة إلى أخرى ومن جامعة إلى أخرى حسب حالة التنافس بين المتقدمين. بعض الجامعات تشترط اجتياز امتحان كفاءة في اللغة الإنجليزية، ويتم وضع الطلبة في دورات لتقوية اللغة وفقاً لنتائجهم في هذا الامتحان.

ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي

تولي الدول المتقدمة اهتماماً متزايداً بتحسين أوضاع الأفراد ذوي الإعاقة في مرحلة التعليم الجامعي وما بعد الثانوية. ومع ذلك، ترافق هذا التقدم بانتقادات حادة للنظام التربوي المدرسي المخصص للطلبة غير العاديين، بسبب إخفاق الأنظمة التربوية في تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة وعدم نجاحها في تأهيلهم للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة بنجاح مقبول (عبد الله، 2017).

وترى الحديدي (2003) وليرنر (Lerner,J,2000) المشار لهما في عبد الله (2017) بأن بعض الدراسات الغربية أظهرت تحسناً ملحوظاً في الخدمات الجامعية المقدمة لبعض فئات ذوي الإعاقة

الذين يُقبلون سنوياً بأعداد متزايدة. وقد انعكس هذا التحسن على فرصهم في الحصول على وظائف تتناسب مع تأهيلهم الجامعي، فضلاً عن تحقيق مستويات أفضل من التكيف الاجتماعي. أما في الدول العربية، يختلف الوضع تماماً حيث لا يزال وضع الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات غير واضح بسبب محدودية المعلومات المتاحة حول ظروفهم الحياتية، التعليمية، والاقتصادية. يبرز هذا بشكل خاص بالنسبة للفئات التي تم قبولها قبل تطور مجال التربية الخاصة في الدول العربية واستمر قبولها حتى الآن، مثل الطلبة ضعاف البصر والمكفوفين وضعاف السمع وذوي الإعاقة الحركية، الذين لا يعانون من مشكلات رئيسة أخرى. أما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم واضطرابات التواصل، فإنهم يُقبلون كطلبة عاديين دون استثناءات أو شروط خاصة، ويُعاملون بنفس الطريقة التي يُعامل بها الطلبة العاديون، وذلك بسبب عدم وجود تقارير مسبقة عن طبيعة حالاتهم التي يمكن أن تستند عليها الجامعة أو الكلية في تقديم خدمات مخصصة لهم.

الخدمات التي تقدمها الجامعات الفلسطينية للطلبة ذوي الإعاقة

يرى دويكات (2015) المشار له في عبد الله (2017) بأن الجامعات تتفاوت في طرق ومستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، ويعتمد ذلك على الجهة المسؤولة عن تقديم هذه الخدمات. فبعض الجامعات توفرها من خلال لجان خاصة، بينما تقوم أخرى بتقديمها عبر عمادة شؤون الطلبة. تتنوع طبيعة الخدمات المقدمة بين المنح الدراسية، والمساعدة الفردية، وتسهيل التنقل داخل الحرم الجامعي، وتقديم الامتحانات، وتسجيل المحاضرات.

وفي السياق ذاته يؤكد دويكات (2015) المشار له في المصدر السابق بأن الجامعات الفلسطينية توفر بعض التسهيلات الإنشائية بمستويات متفاوتة من جامعة إلى أخرى، ومن مبنى إلى آخر، إلا أن هذه التسهيلات تظل غير مكتملة في أي جامعة. كما تقتصر غالباً على التسهيلات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الحركية، حيث يعتقد العديد من المسؤولين أن الأسطح المائلة والمصاعد تكفي

لتلبية احتياجات المواءمة والتسهيلات الإنشائية. ولم يُلاحظ اهتمام كبير بالمواءمة الخاصة بالصم والمكفوفين وغيرهم.

ومع ذلك، بدأ الاهتمام بمواءمة المباني بشكل شبه كامل في بعض الجامعات الحديثة منذ أواخر التسعينيات، رغم أنه كان بدرجات متفاوتة. لم يُترجم هذا الاهتمام المحدود آنذاك إلى بيئة جامعية مادية سهلة تلبي المتطلبات الحركية للطلبة ذوي الإعاقة. إذ لا يزال الحق في التنقل والحركة بسهولة داخل مباني معظم الجامعات الفلسطينية صعب المنال، بسبب عدم وجود آليات واضحة لتنفيذ القانون والالتزام ببنوده، وتباطؤ بعض الجامعات في تطبيقه.

1.6.2 المحور السادس: إرشاد ذوي الإعاقة

مفهوم الإرشاد

ظهر مفهوم علم النفس الإرشادي في فترة متقدمة من القرن الماضي، وتطور تدريجياً ليُعتبر علماً وفناً وممارسة، يهدف هذا العلم إلى تيسير تفاعل الإنسان مع بيئته من خلال ثلاثة أدوار رئيسية: الإرشاد الوقائي والتنموي، والعلاجي.

تعرف الغامدي (2022) مفهوم الإرشاد بأنه عملية توجيه الأفراد نحو الطرق المتنوعة التي يمكنهم من خلالها اكتشاف إمكاناتهم وقدراتهم واستخدامها وتعليمهم كيفية العيش في أفضل حالة ممكنة لأنفسهم وللمجتمع الذي ينتمون إليه. فضلاً عن مساعدة الأفراد في فهم وتحليل استعداداتهم وقدراتهم وإمكاناتهم وميولهم، وكذلك الفرص المتاحة لهم، ومشكلاتهم واحتياجاتهم. كما يتضمن ذلك استخدام هذه المعرفة لإجراء الاختيارات واتخاذ القرارات التي تحقق التوافق، مما يمكنهم من العيش بسعادة. كذلك، تشجع هذه العملية الأفراد على اتخاذ قرارات مدروسة وتخطيط مستقبلهم بدقة وحكمة ومسؤولية، مع الأخذ في الاعتبار واقع المجتمع الذي يعيشون فيه.

أنواع الإرشاد وأساليبه

تتنوع أنواع الإرشاد حسب عبد الرحمن (2017) لتشمل الإرشاد العلاجي، الذي يركز على معالجة المشكلات النفسية والعاطفية، والإرشاد المهني الذي يساعد الأفراد في تحديد مساراتهم المهنية. كما يتضمن الإرشاد للأطفال لدعم نموهم وتطورهم، والإرشاد الأكاديمي الذي يهدف إلى تحسين الأداء الدراسي وتقديم المشورة التعليمية. يضاف إلى ذلك الإرشاد التربوي الذي يعزز من فعالية التعليم والتعلم، والإرشاد الديني الذي يهتم بالقضايا الروحية والأخلاقية. يشمل الإرشاد الصحي الذي يعزز الرفاهية الجسدية والعقلية، والإرشاد الفردي الذي يركز على تقديم الدعم الشخصي والمستمر للأفراد. ولأهمية موضوع الإرشاد الأكاديمي الذي ينبع من حاجة الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات، أوضحت السايح (2020) أساليب الإرشاد الأكاديمي المتنوعة، التي تشمل الإرشاد الوقائي الذي يركز على تقييم التحصيل الأكاديمي وتحديد العبء الدراسي لتقليل حالات التعثر. كما يشمل الإرشاد النمائي تقديم رؤية شاملة لحالة الطالب ودعمه في تحقيق أهدافه التعليمية والوظيفية. أما الإرشاد الوصفي، فيقدم المعلومات الأكاديمية للطلاب عبر وسائل متنوعة مثل الكتيبات والندوات. يتناول الإرشاد الإلزامي نشر المعلومات وتنظيم برامج توجيهية للطلاب، بينما الإرشاد الإلكتروني التفاعلي يعزز التواصل الإلكتروني ويشمل جميع جوانب الإرشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي، مما يتيح للطلاب تحمل مسؤولياتهم الأكاديمية والاجتماعية بفعالية.

أهمية الإرشاد والبرامج الإرشادية

يُعد الإرشاد بعامة؛ والإرشاد الأكاديمي بخاصة؛ من أبرز أساليب الإرشاد في الأوساط الجامعية، حيث يهدف إلى تقديم المشورة الأكاديمية للطلبة في دراستهم الجامعية وتحقيق النجاح والتفوق فيها. وقد نال الإرشاد الأكاديمي اهتماماً كبيراً في الجامعات الأجنبية والعربية نظراً لدوره الحيوي في عملية التربية والتعليم، فهو عملية توجيهية مستمرة تدعم تقدم الطلبة وتعزز من نجاحهم الأكاديمي.

صنفت السايح (2020) الإرشاد الأكاديمي إلى مجالات رئيسة:

أولاً: المجال النفسي يركز على مساعدة الطلبة في التعامل مع الاضطرابات الانفعالية والعاطفية وتعزيز التوازن النفسي.

ثانياً: المجال الاجتماعي يعزز قدرة الطلبة على التكيف مع البيئة المدرسية وتحسين علاقاتهم الاجتماعية وتفادي المشاكل الأسرية

ثالثاَ: المجال المهني يوجه الطلبة لفهم العلاقة بين قدراتهم ومتطلبات المهن، ويساعدهم في تحديد اهتماماتهم المهنية المستقبلية.

رابعاً: المجال الأكاديمي يدعم الطلبة في تجاوز صعوبات الأداء الدراسي، من خلال تحسين الدافعية وتنظيم الدراسة ومتابعة التحصيل الأكاديمي. وتتجلى أهمية الإرشاد الأكاديمي في تعزيز التوافق النفسي للطلبة الجامعيين، في ظل التحديات الأكاديمية والاجتماعية المختلفة.

في هذا السياق، يأتي دور البرامج النفسية في التخفيف من حدة القلق الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الحسية، من خلال جهود التأهيل والإعداد لدمجهم بنجاح وفعالية في المجتمع. يتم ذلك عبر تطبيق برامج إرشادية أو علاجية تهدف إلى تقليل هذا الاضطراب.

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 دراسات تتعلق بموضوع النضج الانفعالي

هدفت دراسة أسوال وبانت (Aswal & Pant, 2024) التعرف إلى مستوى النضج الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية الذين يدرسون في المرحلة الثانوية في بيئة دامجة مقارنة بالطلبة الذين يدرسون في مدرسة خاصة في دلهي، استخدم الباحثان المنهج المسحي، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (100) طالباً وطالبة في المدارس الخاصة والمدارس الدامجة لذوي الإعاقة البصرية في دلهي. بينت النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الذين يدرسون في بيئة دامجة أكثر نضجاً انفعالياً من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الذين يدرسون في المدارس الخاصة.

تناولت دراسة **الذيبات (2022)** الضغوط النفسية وعلاقتها بالنضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية والنضج الانفعالي والعلاقة بينهما لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، في حين بلغت عينة الدراسة (178) طالباً وطالبة تم اختيارهم بأسلوب العينة المتيسرة من ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية. وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية جاء متوسطاً، وأن مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية جاء مرتفعاً، كما بينت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النضج الانفعالي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النضج الانفعالي تُعزى لدرجة الإعاقة،

ووجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين مستوى النضج الانفعالي والضغوط النفسية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية على مستوى جميع الأبعاد.

تعرفت دراسة مبروك (Mabrouk, **2022**) إلى العلاقة الارتباطية بين العوامل البيئية والتوازن الانفعالي لدى الطلاب المكفوفين في سن التعليم. بلغ حجم العينة (103) طالباً وطالبة، منهم (53) من الإناث و(50) من الذكور، وتراوحت أعمار الطلاب بين 12 و20 سنة من مدارس النور للمكفوفين في بورسعيد ودمياط والإسماعيلية، مصر. استخدمت الباحثة المنهج المسحي، كما قامت بتصميم مقاييس العوامل البيئية والتوازن الانفعالي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين درجات عينة الدراسة لكل من العوامل البيئية ومقاييس التوازن الانفعالي عند مستوى الدلالة (0.01). كما سجلت النتائج اختلافات ذات دلالة إحصائية عالية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس العوامل البيئية لصالح الطالبات. ومع ذلك، بالنسبة لبُعد المواجهة الانفعالية، وُجدت اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات الذكور والإناث في المقياس لصالح الإناث.

كشفت دراسة **التل وآخرون (2017)** عن مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في عمان، الأردن. شمل المشاركون في الدراسة (200) طالباً، منهم (140) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية و (60) طالباً من ذوي الإعاقة البصرية الملتحقين بمدارس ومراكز التعليم الخاص للعام الدراسي 2016–2017. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بإعداد مقياس للذكاء الانفعالي. أظهرت النتائج أن الدرجة الإجمالية للذكاء الانفعالي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كانت منخفضة، بينما كانت متوسطة لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. بالإضافة إلى ذلك، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وطلبة الإعاقة البصرية في جميع المجالات لصالح الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

أكدت الدراسة على ضرورة تشجيع الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية على المشاركة في أنشطة وبرامج معدة بشكل جيد تتيح لهم التعبير عن مشاعرهم بحرية مثل الرسم، التمثيل، والموسيقى، وذلك لتطوير ذكائهم الانفعالي.

قارنت دراسة تشاتورفيدي وأجاروول **(Chaturvedi & Aggarwal, 2018)** النضج الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (200) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية منهم (100) من الإناث و (100) من الذكور وذلك في منطقة دهرادون وهاردوار. أظهرت النتائج إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لديهم مستوى متوسط من النضج الانفعالي، كما لوحظ من خلال النتائج بأن هناك فرقاً كبيراً في جميع أبعاد النضج الانفعالي وهم الاستقرار العاطفي، والانحدار العاطفي، والتكيف الاجتماعي الخاطئ، وعدم الاستقلالية والمرونة والقدرة على التكيف بين الذكور والإناث من ذوي الإعاقة البصرية، وكان لدى الذكور نقصاً أكبر في الاستقلال بينما كانت الإناث لديها عدم استقرار عاطفي أكثر وانحدار عاطفي وتعديل اجتماعي خاطئ ومرونة وقدرة على التكيف.

وقامت دراسة كومار وكومار **(Kumar& Kumar,2015)** بالتعرف إلى العلاقة بين النضج الانفعالي ومستوى القلق بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين، طبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (70) طالباً منهم (35) طالباً مبصراً و (35) طالباً من ذوي الإعاقة البصرية، ولأغراض البحث استخدم المنهج الوصفي. في حين أظهرت النتائج إلى انخفاض درجة الارتباط السلبي بين النضج الانفعالي والقلق لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وإلى ضعف درجة الارتباط الإيجابي بين النضج الانفعالي والقلق لدى الطلاب المبصرين.

1.3.2 الدراسات التي تتعلق بموضوع التكيف الأكاديمي

هدفت دراسة السماعيل (2023) التعرف إلى معوقات التكيف الاجتماعي بمجالاته (الاجتماعية، والأكاديمية، والبيئية) لذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الأردني. استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي، طُبقت الدراسة على عينة قوامها (15) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات الأكاديمية جاءت بالمرتبة الأولى، وأبرزها افتقار أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك لمهارات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وإهمالهم لمتطلباتهم، إضافة لعدم توفر التقنيات التعليمية التي يحتاجونها في دراستهم الجامعية، تليها المعوقات البيئية، وأبرز مؤشراتها عدم ملاءمة المباني والطرق في جامعة اليرموك لتنقل الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وقلة المختبرات المجهزة بالتقنيات والبرامج المناسبة لهم، كما جاءت المعوقات الاجتماعية بالمرتبة الأخيرة، ومن أبرزها اقتصار الجامعة على توعيتها لمجتمع الطلبة على احتياجات تلك الفئة من الطلبة، وعدم وجود نادي ثقافي يلبي احتياجاتهم، وعدم تبني الجامعة للمبادرات المجتمعية.

سعت دراسة السلمي (2023) إلى الكشف عن تحديات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظرهم، وذلك للخروج بمقترحات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في مواجهتها، ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، طُبقت الدراسة على عينة قوامها (169) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الملك عبد العزيز. وأظهرت النتائج أن هناك العديد من التحديات التي تواجه هؤلاء الطلبة كان من أهمها: التحديات الإدارية والتنظيمية، والتحديات الأكاديمية، والتحديات المتعلقة بالتنقل داخل الجامعة، كما وأظهرت النتائج فروقاً إحصائية بين الطلبة في عينة الدراسة الخاصة بالتحديات المتعلقة في التعليم الجامعي، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وقامت دراسة مينا (Mina et., al., 2023) بالكشف عن الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وقابلية هؤلاء الطلبة للتكيف معها، وتعزيز المنهج لهذا التكيف، استخدم الباحثين منهج دراسة الحالة النوعية من خلال اجراء مقابلات شبه منظمة، وبلغت عينة الدراسة (5) من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. أظهرت النتائج بأن تقنيات الذكاء الاصطناعي أحدثت تحديات جديدة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، منها الصراعات الشخصية وعدم كفاية الموارد، والتكيف مع طرق التدريس الجديدة.

وتناولت دراسة هوا (Hua, 2023) مسحاً حول الوضع الراهن لتكيف الطلاب الجامعيين ذوي الإعاقة السمعية في جامعة نانجينغ العادية للتربية الخاصة في الصين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. طبقت الدراسة على عينة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قوامها (133) طالباً وطالبة في سبعة فصول دراسية من الطلبة الجدد والصفين الثاني والثالث، وشملت أربعة تخصصات: الفنون الجميلة، تصميم الأزياء وهو التخصص الذي عليه اقبال من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتصميم التواصل البصري، وعلوم الحاسوب والتكنولوجيا. في حين أظهرت النتائج بأن متوسط درجة تكيف الطلبة الجامعيين ذوي الإعاقة السمعية هو متوسط، مما يشير إلى تكيف جيد، وقد تم تصنيف التكيف في المجالات من الأعلى إلى الأدنى، حيث كان التكيف في مجال التعليم هو الأعلى، يليه التكيف في مجال الحياة، بينما كانت حالة التكيف الاجتماعي أقل من المستوى المثالي، وأقل من المتوسط الإجمالي.

وتعرفت دراسة يونو وأوتومو (Yuwono & Utomo, 2023) إلى دور وتأثير برنامج الإرشاد والتوجيه على عمليات التعلم للطلبة ذوي الإعاقة البصرية ضمن بيئة تعليمية شاملة، تبحث هذه الدراسة في تطبيق المبادئ والخدمات التي يقدمها البرنامج لتلبية الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الطلبة، وتسليط الضوء على أهمية برامج الإرشاد والتوجيه المصممة لتلبية احتياجات طلبة المدارس الثانوية

لذوي الإعاقة البصرية، استخدم الباحثان المنهج الكمي والكيفي الذي يتلاءم مع خصائص التحديات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، طُبقت الدراسة على عدة مدارس ثانوية؛ تقدم التعليم الشامل في باندونغ والمناطق المحيطة بها. كشفت النتائج عن صعوبات متنوعة يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة البصرية خلال عملية تعلمهم، كما يقدم المعلمون والمستشارون تدخلات إرشادية وتوجيهية لدعم هؤلاء الطلبة لتجاوز هذه التحديات، تعالج البرامج المنفذة العقبات التعليمية الفورية وتعزز ثقة الطلبة بأنفسهم، مما يشجعهم على متابعة فرص التعليم العالي، مثل الالتحاق بالجامعة، كما تؤكد النتائج على أهمية دمج نظم الدعم الشاملة لتحسين تجارب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ونتائج تعلمهم.

تقصت دراسة محمود (2022) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بالتعليم الجامعي، وتحديد احتياجاتهم، مع وضع رؤية تربوية مقترحة لتلبية احتياجاتهم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحديد المشكلات الأكاديمية ورصد الاحتياجات المتعلقة بالتعليم الجامعي، كما واستخدم المنهج الكيفي من خلال عمل مجموعات بؤرية، طُبقت الدراسة على عينة قوامها (13) طالباً وطالبة في جامعة القاهرة، منهم (8)، و (5) إناث. أظهرت النتائج إلى أن الاحتياجات المالية احتلت المرتبة الأولى، يليها الاحتياجات الأكاديمية أو التعليمية المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، أثناء جائحة كورونا، ثم الاحتياجات المتعلقة بالتنقل، ويليها الاحتياجات الاجتماعية ومن ثم الاحتياجات النفسية.

رصدت دراسة عبد ربه (2021) واقع تحقيق الاحتياجات التربوية لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي في ضوء بعض الخبرات العالمية، إضافة إلى تحديد أبرز المقترحات لتحقيق الاحتياجات التربوية لذوي الإعاقة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، في حين طبقت أدوات الدراسة على عينة بلغ عددها (70) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة (السمعية والبصرية والحركية) المترددين على مركز

خدمات المنصورة للأشخاص ذوي الإعاقة و (150) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. من خلال سؤال مفتوح؛ كانت أبرز المقترحات فيما يخص التعليم الجامعي تسهيل الجامعة لإجراءات التحاق الطلبة ذوي الإعاقة، وتوفير خدمات الإرشاد الأكاديمي بما يتوافق مع احتياجاتهم، والتزام الجامعة بتوفير مقررات دراسية مرنة تتناسب واحتياجاتهم التربوية، إضافة إلى تهيئة القاعات الدراسية لتناسب جميع فئات الإعاقة.

تناولت دراسة المهدي (2020) العلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي والاجتماعي ومستوى الطموح الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية في مرحلة المراهقة والبلوغ في ضوء بعض المتغيرات، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كما وبلغت عينة الدراسة (67) طالباً وطالبة من طلاب الصفين السابع والثامن الأساسي وطلاب الصفين الأول والثاني من المرحلة الثانوية، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي والاجتماعي ومستوى الطموح، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق النفسي والاجتماعي بين أفراد عينة الدراسة تعزى للنوع الاجتماعي وذلك لصالح الإناث، وأيضاّ أظهرت النتائج جود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى الطموح بين أفراد عينة الدراسة تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى الطموح تعزى لدرجة الإعاقة وذلك لصالح الإعاقة الخفيفة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لدرجة الإعاقة وذلك لصالح الإعاقة الخفيفة. هدفت دراسة الخالدي (2020) التعرف إلى المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية ومشكلات التنقل والحركة التي تواجه طلبة الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، في حين بلغت عينة الدراسة (49) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة. وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات التي تواجه

الطلبة ذوي الإعاقة البصرية هي مشكلات الحركة والتنقل، ثم المشكلات الإدارية، يليها المشكلات الأكاديمية، ثم المشكلات الاجتماعية، يُذكر بأن النتائج لم تظهر وجود مشكلات نفسية بين أفراد العينة، كما وبينت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؛ تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأكاديمي وبُعد الحركة والتنقل تُعزى لمتغير شدة الإعاقة البصرية لصالح المكفوفين، ومشكلات أكاديمية ومشكلات في الحركة والتنقل يواجهونها أكثر من ضعاف البصر.

تناولت دراسة الحارثي (2019) مشكلات الطالبات الكفيفات في المرحلة الجامعية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مقترحات وحلول للمساعدة في حلها، وذلك من خلال معرفة المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية للطالبات ذوات الإعاقة البصرية في الجامعة. واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، وبلغت عينة الدراسة (53) طالبة من جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود. وبينت النتائج التأكيد على أهمية دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأنشطة الترويحية بالجامعة بما يتناسب مع قدراتهم، وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على الحركة والتنقل بين مرافق الجامعة المختلفة، وتوفير المرشدات المؤهلات للتعامل مع هذه الفئة.

بحثت دراسة أحمد (2019) واقع الأبنية ومدى وملاءمتها للطلبة ذوي الإعاقة الحسية والحركية في الجامعة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، في حين بلغت عينة الدراسة (100) طالباً وطالبة في جامعة المستنصرية. أظهرت النتائج أن هناك صعوبة في اكمال هؤلاء الطلبة دراستهم الجامعية في ضوء واقع الأبنية، إذ تفتقر الأبنية إلى المعينات الحركية والسمعية والبصرية، فضلاً عن إلزام الطلبة بالدوام اليومي وغياب نظام مرن خاص بهم يمكنهم من مواصلة الدراسة بالانتساب ومتابعة المحاضرات الكترونياً.

هدفت دراسة أوتيولا (Otyolo, 2017) التعرف إلى التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعتي ماكيريري، وكياميوجو في أوغندا، استخدم الباحث المنهج الوصفي والكيفي، طُبقت الدراسة على عينة قوامها (200) طالباً ومحاضرين وإداريين، منهم (50) طالباً من ذوي الإعاقة البصرية، و(50) طالباً من الطلبة المبصرين، و (50) محاضراً، و (50) إدارياً يعملون في الجامعة، حيث تم جمع البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلات. بينت النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يواجهون العديد من التحديات؛ شملت عدم وجود تسهيلات خاصة بالمواد الدراسية والامتحانات، وعدم وجود آلات برايل، وكتب دراسية بطريقة برايل، إضافة إلى شعورهم بالعزلة نتيجة تعامل المحاضرين وزملائهم المبصرين معهم، إذ يجدون صعوبة في التواصل معهم بسبب قلة امتلاكهم للخبرات والمهارات التي تؤهلهم للتواصل الفعال مع هذه الفئة من الطلبة، كما أنهم يواجهون تحديات أخرى لها علاقة بالمحاضرات والقراءة والكتابة، وصعوبة في الوصول لقاعات المحاضرات ونتيجة ذلك يتأخرون عن المحاضرات، الأمر الذي يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، إضافة إلى ذلك؛ أن الوقت المتاح لهم لتقديم الامتحانات غير كافي ولا يراعي خصوصية وضعهم.

تناولت دراسة هيويت (Hewett, et, al., 2017) تجارب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم العالي بالمملكة المتحدة، استخدم الباحث المنهج الكيفي، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (32) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، كما تم اجراء مقابلات مع (4) من أولياء الأمور، و(5) أشخاص من الإداريين المسؤولين عن دعم فئة الطلبة من ذوي الإعاقة، و(5) من الأخصائيين الاجتماعين في الجامعة. وأظهرت النتائج وجود العديد من الصعوبات والتحديات التي واجهت الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بالمملكة المتحدة، من أهمها عدم توافر المقررات الدراسية المقروءة والمناسبة لهذه الفئة من الطلبة، وصعوبة استخدام قواعد البيانات الأكاديمية عبر المواقع الالكترونية،

وصعوبات في القراءة، وأنهم غير مزودين بالمهارات اللازمة لاستخدام الأجهزة والمعدات الموجودة بالجامعة.

هدفت دراسة يوونو وآخرون (Yuwono & Oters, 2017) إلى معرفة دور وتأثير برنامج الإرشاد والتوجيه على عمليات التعلم للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في بيئة تعليمية شاملة، استخدم الباحثون المنهج الكمي والكيفي، طُبقت الدراسة في عدة مدارس ثانوية تقدم التعليم الشامل في باندونغ أندونسيا، أظهرت النتائج وجود مشكلات متنوعة في عمليات تعلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، لحل هذه المشكلات، قدم كل من المعلمين والمستشارين الإرشاد والتوجيه لمساعدة الطلبة في عملية تعلمهم، كما شجعت البرامج الطلبة على الالتحاق بالجامعة من خلال مساعدتهم على تطوير ثقتهم بأنفسهم.

1.4.2 دراسات تتعلق بموضوع العلاقات الاجتماعية

تناولت دراسة كولاي ومالك إتابر (Koolaee & Malekitabar, 2024) فعالية تدخلات علم النفس الإيجابي في تحسين مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي لدى الطالبات ذوات الإعاقة البصرية، استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، طُبقت الدراسة على عينة بلغت (30) طالبة من ذوي الإعاقة البصرية، تراوحت أعمارهم ما بين 15 و16 سنة في المدارس الثانوية في طهران، وزعت الطالبات على مجموعتين في كل مجموعة (15) طالبة. أظهرت النتائج إلى أن تدخلات علم النفس الإيجابي حسنت من مفهوم الذات والتكيف لدى الطالبات الكفيفات، علاوة على ذلك، كانت تدخلات علم النفس الإيجابي أكثر فعالية في التكيف الانفعالي، ولكنها لم تؤثر على التكيف الاجتماعي والأكاديمي، كما أنه لم تتمكن أي طالبة كفيفة من التكيف مع ظروفها وبيئتها، فقد تشعر بانخفاض مفهوم الذات، وعدم الأمان، والفشل، مما يؤدي إلى سلوكيات غير تكيفية.

سعت دراسة أماليا وآخرون (Amalia & Others, 2024) إلى فهم فوائد التفاعل الاجتماعي للأطفال الصم في المدارس الخاصة، لتطوير إستراتيجيات تعليمية أكثر شمولاً، كما هدفت هذه الدراسة إلى تحليل التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال الصم، حيث استخدم الباحثون المنهج الكيفي من خلال استخدام أساليب الملاحظة والمقابلات، وتبادل المعلومات، والفهم لاستكشاف ديناميات التواصل، والفهم العاطفي بين مجموعات الأطفال، طُبقت الدراسة على معلمي الفصول الدراسية ومعلمي الإرشاد، بالإضافة إلى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. أظهرت النتائج أن الأطفال الصم يميلون إلى الانعزالية بسبب صعوبات التواصل بشكل طبيعي، كما بينت النتائج توفير رؤى قيمة للمربين، والآباء، والممارسين الصحيين لدعم تطوير المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الصم، مما يساعدهم على الاندماج بشكل أكثر فعالية في المجتمع، إضافة إلى ضرورة قيام المعلمين بعدد من الجهود لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال الصم في مواقع استراتيجية، وتقديم الاهتمام، والتحفيز، ودمجهم في عملية التعليم والتعلم.

تناولت دراسة عبد الرازق (2023) المشكلات التي تحد من التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، كما هدفت الدراسة؛ إلى تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بالجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الكمي والكيفي باستخدام طريقة المسح الاجتماعي الشامل لجميع طلبة الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الفيوم والبالغ عددهم (21) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج حاجة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية إلى بعض الأنشطة المتخصصة لتناسب احتياجاتهم وقدراتهم وطبيعة الإعاقة البصرية لديهم، بالإضافة إلى بعض المعينات البصرية التي تساعدهم في تحقيق عمليات التكيف الأكاديمي، وتدعيم عملية التفاعل والتواصل الاجتماعي بينهم وبين أقرانهم المبصرين بخاصة والبيئة الجامعية بشكلٍ عام.

هدفت دراسة البليهي (2022) إلى إعداد وتقويم برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى لخفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، طبقت الدراسة على عينة بلغت (20) طالباً من ذوي الإعاقة البصرية، تتراوح أعمارهم بين (13–20) عاماً. وبينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القلق الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية في القياسين القبلي والبعدي، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القلق الاجتماعي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي.

هدفت دراسة أبودونرين (Abodunrin, 2021) إلى فحص تأثير Covid -19 على التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جنوب غرب نيجيريا، وتحديد تأثيره على التكيف الاجتماعي لديهم، استخدم الباحث المنهج المسحي، في حين طُبقت الدراسة على عينة قوامها (240) طالباً وطالبة. بينت النتائج وجود مستوى منخفض من التكيف الأكاديمي بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في ظل جائحة كورونا، كما أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من التكيف الاجتماعي بين هؤلاء الطلبة.

قامت دراسة كريبنر وآخرون (Kreppner & others, 2020) بالتعرف إلى تجارب العلاقات الاجتماعية بين الأقران لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعوامل المؤثرة عليها، استخدم الباحثون المنهج الكيفي من خلال مقابلات شبه منظمة، في حين بلغت عينة الدراسة (30) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين 13 و19 عاماً من الطلبة الصم وضعاف السمع، حيث تم تقييم مهاراتهم اللغوية الاستقبالية والاجتماعية والانفعالية، وخضعوا لمقابلات شبه منظمة، وبعد تحليل المقابلات بينت النتائج بأن الطلبة المشاركين أفادوا بأنهم طوروا علاقات إيجابية مع أقرانهم، على

الرغم من تجربتهم السابقة في التعرض للتنمر ، كما أظهرت النتائج بأن قلة التفاعل وتكوين صداقات سجلت من قبل الفتيات، كما أن المراهقين الذين يعانون من ضعف سمع متوسط يواجهون نفس المعيقات أو حتى أكثر من المراهقين الذين يعانون من ضعف سمع شديد في تكوين أصدقاء جدد.

وسلطت دراسة الخليفة (2019) الضوء على الصعوبات التي تواجه الأفراد ذوي الإعاقة البصرية أثناء تلقيهم للتعليم النظامي، إضافة للتعرف على الدور الذي تلعبه الأسرة في دعم أبنائهم لتمكنهم من التفاعل مع ما يحيط بهم. استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي ودراسة الحالة، قام الباحث بأخذ عينة عشوائية منتظمة من أعضاء الاتحاد القومي للمكفوفين وبعض أسر المكفوفين. وأظهرت النتائج بأن الإعاقة البصرية تؤثر بشكل سلبي في المشاركة الاجتماعية والعادات والقيم الاجتماعية، كما بينت النتائج أهمية التعلم والتأهيل لذوي الإعاقة البصرية، وأن خوف الأسرة والمجتمع على الكفيف هو أحد أسباب العزلة الاجتماعية.

وتناولت دراسة باساي وآخرون (Bassey & Others 2018) رأس المال الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية للبالغين ذوي الإعاقة البصرية المكتسبة: منظور نيجيري، وهدفت الدراسة إلى تحقيق أثار فقدان رأس المال الاجتماعي بين البالغين في سن العمل في نيجيريا، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى معرفة التحديات المرتبطة باكتساب وصيانة العلاقات الاجتماعية بعد فقدان البصر، وتحقق مدى دعم خدمات التأهيل البصري للأهداف الاجتماعية. ولأغراض البحث استخدم الباحثون المنهج الكيفي، طبقت الدراسة على (8) بالغين تراوحت أعمارهم بين (18–59) سنة من منظمات خدمات الإعاقة في نيجيريا. أظهرت النتائج إلى أن العلاقة بين المشاركين وأفراد أسرهم تحسنت بفضل التأثير الإيجابي للإعاقة البصرية، مما يعزز رأس المال الاجتماعي، ومع ذلك عانى المشاركون من انخفاض في رأس المال الاجتماعي بسبب العلاقات المقطوعة مع المديرين وزملاء العمل والأصدقاء في المجتمع.

تناولت دراسة العدرة (2016) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية، وهدفت الدراسة التعرف إلى مختلف النواحي الإدارية والدراسية والبيئة والاجتماعية، بالإضافة للتعرف على الخصائص العامة للطلبة. استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي طبقت على عينة عشوائية والبالغ عددها (81) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة يعانون من العديد من الصعوبات الإدارية في إجراءات التسجيل والمتمثلة في قلة الإرشاد الأكاديمي، وصعوبات دراسية متمثلة في المنافسة مع الطلبة العاديين وأداء الامتحانات وعدم استيعاب المادة العلمية، وصعوبات بيئية متمثلة في صعوبة المشاركة في الأنشطة المختلفة إضافة إلى الطرق والأرصفة غير المهيأة لهم، فضلاً عن الصعوبات الاجتماعية المتمثلة في ندرة مراعاة أعضاء هيئة التدريس لظروفهم عدا عن النظرة السلبية من الطلبة العاديين لهم، وصعوبات التفاعل الاجتماعي معهم.

قارنت دراسة الحطاب (2015) الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج، حسب متغير النوع الاجتماعي، ودرجة الإعاقة، كما هدفت إلى مقارنة الفروق بين التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة غير المدمجين حسب متغيري النوع الاجتماعي والصف، وتم تطبيق أداة الدراسة على العينة البالغ عددها (50) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الصفوف (الثامن، التاسع، والعاشر)، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين، مدمجين في المدارس العادية في محافظة مأدبا، وغير مدمجين في أكاديمية المكفوفين. ولأغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الطلاب المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف النفسي

الاجتماعي، كما وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب المدمجين، وغير المدمجين حسب متغيرات النوع الاجتماعي، ودرجة الإعاقة، والصف.

وهدفت دراسة الفلاحات (2014) إلى بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي والتعرف على أثره في التكيف الاجتماعي وتقدير الذات لذوي الإعاقة السمعية حسب النوع الاجتماعي ودرجة الإعاقة (ضعيف السمع، الصم) وطريقة التعليم (تأشير اللغة، التواصل الكلي). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وطبقت على عينة بلغ عددها (24) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية الذين تتراوح أعمارهم بين (7–15) سنة والملتحقين بمدرسة الصم في مأدبا، والذين تم اختيارهم من بين (50) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، وفروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مجالي (البيت والأسرة، والمجتمع) لصالح المجموعة التجريبية، ولم يوجد فروق في مجال (المدرسة) ما يشير إلى فاعلية البرنامج. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الاجتماعي تعزى لطريقة التعليم لصالح المجموعة التجريبية التي تتعلم بطريقة (تأشير اللغة)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الاجتماعي لصالح تصنيف ضعف السمع، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الاجتماعي تعزى للنوع الاجتماعي.

هدفت دراسة شنيكات (2014) التعرف إلى مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة وهي النوع الاجتماعي، الصف، ودرجة الإعاقة على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، في حين بلغت عينة الدراسة (100) طالباً وطالبة، (50) منهم من الطلبة المدمجين في المدارس العادية، و(50) طالباً وطالبة من الطلبة المبصرين في المدارس

الحكومية. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى الإعاقة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري النوع الاجتماعي والصف على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

1.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

أوجه التشابه

تشابهت الدراسة الحالية في موضوع النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي مع دراسة (Aswal & Pant, 2024)، ودراسة الذيبات (2022)، ودراسة (Chaturvedi & Aggarwal, 2018)، هذه الدراسات استهدفت تقييم مستوى النضج الانفعالي وإبراز العلاقة بينه وبين المتغيرات الأخرى مثل الضغوط النفسية.

أما فيما يتعلق بالتحديات الأكاديمية والاجتماعية، حيث تناولت العديد من الدراسات؛ التحديات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات مثل دراسة السماعيل (2023) ودراسة السلمي (2023) ودراسة عبد ربه (2021)، جميعها اهتمت بفحص المعوقات الأكاديمية والاجتماعية وتأثيرها على التكيف الأكاديمي والاجتماعي.

أوجه الاختلاف

أولاَ: التركيز الجغرافي: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث التركيز الجغرافي، حيث تناولت الدراسات مناطق جغرافية مختلفة مثل دراسة (Aswal & Pant, 2024) في دلهي، ودراسة الذيبات (2022) في الأردن، ومبروك (2022) في مصر، و(Hewett, et, al., 2017)

في المملكة المتحدة، رغم أن هذا التنوع الجغرافي يعكس تباين التجارب الثقافية والتربوية إلا أنه لا توجد دراسات تبحث في متغيرات الدراسة الحالية معاً.

ثانياَ: المنهجية: أما من حيث المنهجية اختلفت الدراسة الحالية والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مع الدراسات الأخرى، حيث استخدم بعضها المنهج الوصفي مثل دراسة التل وآخرون (2017)، والبعض الآخر استخدم المنهج شبه التجريبي مثل دراسة (Koolaee & Malekitabar, 2024)، أو المنهج الكيفي مثل دراسة (Amalia & Others, 2024).

كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة وعينتها، مثل دراسة هوا (Hua, 2023)، ودراسة محمود (2022)، ودراسة عبد ربه (2021)، ودراسة الخالدي (2020)، ودراسة الحارثي (2019)، ودراسة أحمد (2019)، ودراسة (Otyolo, 2017)، ودراسة عبد الرازق (2023)، ودراسة العدرة (2016)، حيث اقتصرت هذه الدراسات على جامعة واحدة أو اثنتين، في حين اشتملت الدراسة الحالية على جميع الجامعات الفلسطينية في (المحافظات الشمالية).

ثالثاَ: الأدوات المستخدمة: تباينت الأدوات المستخدمة بين الدراسات السابقة، حيث استخدمت بعضها الاستبانات والمقاييس النفسية، بينما اعتمدت أخرى على المقابلات والملاحظات المباشرة.

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

أولاَ: فهم شامل للتحديات: الدراسات السابقة ساعدت في تقديم صورة واضحة عن التحديات المختلفة التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، من حيث النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية، مما يسهم في تشكيل إطار شامل للدراسة الحالية.

ثانياَ: تنوع الأساليب البحثية: الاطلاع على الأساليب المختلفة المستخدمة في الدراسات السابقة ساعد في اختيار المنهجية الأنسب للدراسة الحالية، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة.

ثالثاَ: مواكبة التطورات التكنولوجية: معرفة كيفية تأثير التكنولوجيا على التكيف الأكاديمي والاجتماعي الذي سيمكن الباحثة من تقديم توصيات مدروسة تستفيد من التطورات التكنولوجية لتحسين الدعم للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات. كما تجدر الإشارة إلى الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، واستخدمت الرؤى الفلسفية المتنوعة لتطوير الرؤية التربوية المقترحة لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة الحسية اللازمة في الجامعات الفلسطينية.

امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

أولاّ: التركيز على الإعاقة الحسية في الجامعات الفلسطينية: الدراسة الحالية تركز على النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات الفلسطينية (المحافظات الشمالية)، وهو موضوع لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل محدد في هذا السياق الجغرافي. ومن خلال مراجعة للدراسات السابقة، وفي – حدود علم الباحثة – لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات معاً، مما يمنح الدراسة الحالية تميزاً وحداثة في الموضوع الذي بحثته.

ثانياّ: دمج النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية: الدراسة الحالية تدمج بين ثلاث متغيرات رئيسة (النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية) ووضعت دليلاً إرشادياً مقترحاً، في حين أن الدراسات السابقة غالباً ما ركزت على جانب واحد أو اثنين من هذه الجوانب بشكل منفصل.

ثالثاّ: إعداد دليل إرشادي مقترح: الدراسة الحالية تسعى إلى تقديم دليل إرشادي مقترح لتوجيه الطلبة ذوي الإعاقة الحسية بما يتلاءم مع نتائج الدراسة، يُؤمل الاستفادة منه، ومساعدة هذه الفئة من الطلبة في مرحلة هامة ومفصلية في حياة الطالب الجامعي، وذلك لما لها من أهمية في تشكيل

شخصيته العلمية، التي تُعتبر أساساً رئيساً في تحضيره للحياة الاجتماعية والعملية في المستقبل. وهو عنصر عملي غير موجود في الدراسات السابقة التي ركزت على التحليل والتوصيات دون تقديم دليل تطبيقي.

الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل؛ الطرق والإجراءات، التي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم تفصيل متغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ لجمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث إنّ المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية، كونه المنهج الذي يقوم بدراسة الظاهرة وفهمها ووصفها وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة. كما أن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنما يقوم بالربط وتحليل الفروق ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في المحافظات الشمالية، والبالغ عددهم (308) طالباً وطالبة للعام الدراسي2024/2023، وفقاً لإحصائية مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، وقد تم تمثيلهم في هذه الدراسة من خلال الجامعات الآتية: (جامعة بيرزيت، جامعة القدس المفتوحة، جامعة النجاح، الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين التقنية خضوري، جامعة الخليل، جامعة بيت لحم، جامعة القدس

أبو ديس، جامعة فلسطين الأهلية، جامعة البوليتكنك، جامعة دار الكلمة، كلية العلوم التربوية الجامعية). والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير نوع الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).

الجدول (1.3)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير نوع الإعاقة الحسية

		العدد
نوع الإعاقة الحسية	المكفوفون	210
	الصم	**98**
	المجموع	308

ثانياً- عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون، إذ يشير بشماني (2014) إلى أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، كما في المعادلة الآتية:

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

حجم المجتمع

M

S

قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة معامل الخطأ (0.05) على الدرجة

(1.96)

نسبة توافر الخاصية وهي 0.50 p

النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50 Q

وقد بلغ حجم العينة (171) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. والجدول (2.3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية):

الجدول (2.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
النوع الاجتماعي	ذكر	68	39.8
	أنثى	103	60.2
	المجموع	171	100.0
نوع الإعاقة الحسية	المكفوفون	117	68.4
	الصم	54	31.6
	المجموع	171	100.0

3.3 أدوات الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة، تم بناء ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس النضج الانفعالي، مقياس التكيف الأكاديمي، ومقياس العلاقات الاجتماعية، كما يلي:

أولاً: مقياس النضج الانفعالي

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس النضج الانفعالي المستخدمة في أهم الدراسات ومنها: دراسة الذنيبات (2022)، ودراسة بسيوني (2021) ودراسة عبيد (2020)، ودراسة جعدان وبلال (2020)، ودراسة نعيسة (2014)، قامت الباحثة ببناء مقياس النضج الانفعالي استناداً إلى هذه الدراسات.

تكون المقياس في صورته الأولية من (17) فقرة، تتم الإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً) موزعة على ثلاثة مجالات، هي:

المجال الأول: التحكم في الانفعالات، ويشتمل على الفقرات من 1-6.

المجال الثاني: التحكم بعد الحدث الانفعالي، ويشتمل على الفقرات من 7-11.

المجال الثالث: الضبط الوجهي للانفعالات، ويشتمل على الفقرات من 12-17.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس النضج الانفعالي

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يُعرف بصدق المحكمين لمقياس النضج الانفعالي، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة تضم عدداً من الأكاديميين المتخصصين في مجالي التربية

الخاصة والإرشاد النفسي والتربوي في عدد من الجامعات الفلسطينية ملحق رقم (1)، والذين أسهموا بتعديل المقياس ليتناسب مع متطلبات البيئة الفلسطينية وخصوصيتها وقد بلغ عددهم (10) محكمين، وذلك للاسترشاد بآرائهم من حيث صياغة الفقرات ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السكومترية، ومن الأمثلة على ذلك تم تعديل صياغة الفقرات في المجال الأول (التحكم في الانفعالات)، منها الفقرة رقم (1) حيث تم تعديلها من (أستطيع امتصاص الصدمات دون اظهار انفعالاتي) إلى (أستطيع احتواء الصدمات دون اظهار انفعالاتي). كما تم تعديل صياغة الفقرة رقم (9) من (أصبر إذا ما وقعت صدمة في حياتي) إلى (أواجه حدوث أية صدمة بالصبر)، وذلك في المجال الثاني (التحكم بعد الحدث الانفعالي). أما في المجال الثالث (الضبط الوجهي للانفعالات) فقد تم تعديل صياغة الفقرة رقم (14) من (وجهي لا يشير دائماً بانفعالاتي) لتصبح (يشير وجهي إلى انفعالاتي)، والملحق رقم (3) يوضح الفقرات المَعدلة. وبقي المقياس في صورته النهائية مكون من (17).

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

تم استخراج صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (النضج

الانفعالي)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي، وتكون المقياس في صورته النهائية من (14) فقرة كما هو مبين في الجدول (3.3).

الجدول (3.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس النضج الانفعالي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التحكم في الانفعالات			**التحكم بعد الحدث الانفعالي**			**الضبط الوجهي للانفعالات**		
1	.53**	.49**	7	.58**	.66**	12	.87**	.76**
2	.46**	.54**	8	.74**	.49**	13	.85**	.74**
3	.57**	.46**	9	.70**	.51**	14	.14	.20
4	.70**	.67**	10	.70**	.58**	15	.80**	.76**
5	.39*	.02	11	.61**	.32*	16	.79**	.77**
6	.65**	.53**	-	-	-	17	.22	.04
درجة كلية للبعد .81 **			**درجة كلية للبعد .75** **			**درجة كلية للبعد .80** **		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

تُشير النتائج من خلال البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (5، 14، 17)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، وحسب ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر

قوية، لذلك حذفت الفقرات: (5، 14، 17)، وأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية (14) فقرة. في حين أن باقي قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (32. - 87.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

ثبات مقياس النضج الانفعالي

للتأكد من ثبات مقياس النضج الانفعالي، وُزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق لـ(14) فقرة، والجدول (4.3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس النضج الانفعالي، كما في الآتي:

الجدول (4.3)

قيم معامل ثبات مقياس النضج الانفعالي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التحكم في الانفعالات	5	.61
التحكم بعد الحدث الانفعالي	5	.69
الضبط الوجهي للانفعالات	4	.93
النضج الانفعالي ككل	**14**	**.87**

تُشير النتائج من خلال البيانات الواردة من الجدول (4.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس النضج الانفعالي تراوحت ما بين (.61-.93)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.87). وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: مقياس التكيف الأكاديمي

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس التكيف الأكاديمي المستخدمة في أهم الدراسات ومنها: دراسة هاشم (2023)، ودراسة بني خالد وآخرون (2023)، ومقياس التكيف الأكاديمي لـ هنري بورو (1949) المعرب والمقنن من رزق وشلهوب (2021)، دراسة شعثان وبن لكحل (2019)، قامت الباحثة ببناء مقياس التكيف الأكاديمي استناداً إلى هذه الدراسات.

تكون المقياس في صورته الأولية من (48) فقرة، تتم الإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً) موزعة على ثلاث مجالات، هي:

المجال الأول: التكيف مع المناهج، ويشتمل على الفقرات من 1–8.

المجال الثاني: الفاعلية الشخصية، ويشتمل على الفقرات من 9–19.

المجال الثالث: المهارات والعادات الدراسية، ويشتمل على الفقرات من 20–27.

المجال الرابع: الصحة النفسية، ويشتمل على الفقرات من 28–39.

المجال الخامس: العلاقات الشخصية، ويشتمل على الفقرات من 40 – 48.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس التكيف الأكاديمي

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يُعرف بصدق المحكمين لمقياس النضج الانفعالي، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة تضم عدداً من الأكاديميين المتخصصين في مجالي التربية الخاصة والإرشاد النفسي والتربوي في عدد من الجامعات الفلسطينية ملحق رقم (1)، والذين ساهموا بتعديل المقياس ليتناسب مع متطلبات البيئة الفلسطينية وخصوصيتها وقد بلغ عددهم (12) محكماً، وذلك للاسترشاد بآرائهم من حيث صياغة الفقرات ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السكومترية، ومن الأمثلة على ذلك تم تعديل صياغة الفقرات في المجال الأول (التكيف مع المناهج) فقرة رقم (1) وهي (فكرت في تغيير تخصصي الدراسي الذي اخترته) لتصبح (أفكر بتغيير تخصصي)، وفي المجال الثاني (الفاعلية الشخصية) فقد تم تعديل الفقرة رقم (9) من (لدي رغبة في التفوق والحصول على معدل مرتفع في الجامعة) لتصبح بعد التعديل (أرغب بالتفوق في دراستي الجامعية)، وبقية التعديلات موضحة في الملحق رقم (3) حيث بقي المقياس في صورته النهائية مكون من (48) فقرة.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

تم استخراج صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (التكيف الأكاديمي)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس التكيف الأكاديمي، وتكون المقياس في صورته النهائية (33) فقرة كما هو مبين في الجدول (5.3):

الجدول (5.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التكيف الأكاديمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التكيف مع المناهج			**الفاعلية الشخصية**			**المهارات والعادات الدراسية**		
1	.38*	.12	9	.69**	.53**	20	.53**	.51**
2	.68**	.63**	10	.75**	.47**	21	.62**	.54**
3	.76**	.64**	11	.59**	.55**	22	.62**	.61**
4	.69**	.63**	12	.15	.33*	23	.58**	.21
5	.31*	.19	13	.68**	.47**	24	.49**	.07
6	.71**	.66**	14	.33*	.06	25	.64**	.53**
7	.62**	.48**	15	.69**	.42**	26	.23	.40**
8	.53**	.37*	16	.76**	.56**	27	.15	.02
-	-	-	17	.51**	.45**	-	-	-

-	-	-	18	.49**	.43**	-	-	-	
-	-	-	19	.74**	.61**	-	-	-	
.78درجة كلية للمجال**			**درجة كلية للمجال**.64**			**درجة كلية للمجال**.72**			

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية			
الصحة النفسية			**العلاقات الشخصية**			-	-	-
28	*.30	.53**	40	.75**	.57**	-	-	-
29	-.11	.31*	41	.65**	.47**	-	-	-
30	.49**	.00	42	.66**	.34*	-	-	-
31	.82**	.48**	43	.57**	.32*	-	-	-
32	.70**	.19	44	.30*	.26	-	-	-
33	.64**	.14	45	.54**	.72**	-	-	-
34	.45**	.43**	46	.66**	.67**	-	-	-
35	.71**	.34*	47	.43**	.35*	-	-	-
36	.45**	.14	48	.31*	.37*	-	-	-
37	.34*	.35*	49	.43**	.33**	-	-	-
38	.18	.40**	-	-	-	-	-	-
39	7**.5	.00	-	-	-	-	-	-
درجة كلية للمجال.50**			**درجة كلية للمجال**.88**			-	-	-

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يُلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (1، 5، 12، 14، 23، 24، 26، 27، 29، 30، 32، 33، 36، 38، 39، 44)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، وحسب ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (1،

5، 12، 14، 23، 24، 26، 27، 29، 30، 32، 33، 36، 38، 39، 44)، وأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية (33) فقرة. في حين أن باقي معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (30. – 82.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

ثبات مقياس التكيف الأكاديمي

للتأكد من ثبات مقياس التكيف الأكاديمي، وُزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (33) فقرة، والجدول (6.3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التكيف الأكاديمي، كما في الآتي:

الجدول (6.3)

قيم معامل ثبات مقياس التكيف الأكاديمي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التكيف مع المناهج	6	.82
الفاعلية الشخصية	9	.86
المهارات والعادات الدراسية	4	.64
الصحة النفسية	5	.70
العلاقات الشخصية	9	.75
التكيف الأكاديمي ككل	**33**	**.91**

يُلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس التكيف الأكاديمي تراوحت ما بين (.64–.86)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.91). وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثالثاً: مقياس العلاقات الاجتماعية

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس العلاقات الاجتماعية المستخدمة في أهم الدراسات ومنها: دراسة عبد الحفيظ (2024)، ودراسة السماعيل (2023)، ودراسة عبد الرازق (2023)، ودراسة الناصر (2019)، ودراسة الحطاب (2015)، ودراسة الأطرش (2014)، قامت الباحثة ببناء مقياس العلاقات الاجتماعية استناداً إلى هذه الدراسات.

تكون المقياس في صورته الأولية من (29) فقرة، تتم الإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً).

3.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقات الاجتماعية

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يُعرف بصدق المحكمين لمقياس النضج الانفعالي، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة تضم عدداً من الأكاديميين المتخصصين في مجالي التربية الخاصة والإرشاد النفسي والتربوي في عدد من الجامعات الفلسطينية ملحق رقم (1)، والذين ساهموا بتعديل المقياس ليتناسب مع متطلبات البيئة الفلسطينية وخصوصيتها، وقد بلغ عددهم (12) محكماً،

وذلك للاسترشاد بآرائهم من حيث صياغة الفقرات ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السكومترية، ومن الأمثلة على ذلك تم تعديل صياغة الفقرة رقم (1) وهـي (زملائي يسخرون مني) وأصبحت بعد التعديل (يسخر زملائي مني)، كما تم تعديل صياغة الفقرة رقم (6) وهي (كثيراً ما يحصل خصام بيني وبين بعض زملائي في الجامعة) وأصبحت بعد التعديل (أتخاصم مع زملائي في الجامعة)، وعُدلت الفقرة رقم (28) وهي (أحب مشاركة زملائي في شرح ما يصعب عليهم فهمه في المواد الدراسية) لتصبح بعد التعديل (أشارك زملائي في حل مشكلاتهم الجامعية)، والملحق رقم (3) يوضح الفقرات المَعدلة والمحذوفة. في حين أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (27) فقرة.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

تم استخراج صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (العلاقات الاجتماعية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس العلاقات الاجتماعية، وتكون المقياس في صورته النهائية من (18) فقرة كما هو مبين في الجدول (7.3):

الجدول (7.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العلاقات الاجتماعية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**6.6	15	.52**
2	**.65	16	.32*
3	.74**	17	.38*
4	.25	18	.12
5	.60**	19	.56**
6	.64**	20	.40**
7	.12	21	.55**
8	.55**	22	-.01
9	-.03	23	.32*
10	.17	24	.17
11	.66**	25	.12
12	.62**	26	.62**
13	.56**	27	.45**
14	.19	-	-

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)

تُشير النتائج من خلال البيانات الواردة في الجدول (7.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (4، 7، 9، 10، 14، 18، 22، 24، 25)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، وحسب ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (4، 7، 9، 10، 14، 18، 22، 24، 25)، وأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية (18) فقرة. في حين أن باقي معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.32 - .74)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

ثبات مقياس العلاقات الاجتماعية:

من أجل التأكد من ثبات مقياس العلاقات الاجتماعية، فقد وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (18) فقرةً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.91) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

4.3.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً- مقياس النضج الانفعالي: تكون مقياس النضج الانفعالي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (14)، فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات وهي: التحكم في الانفعالات وتقيسه 5 فقرات، التحكم بعد الحدث الانفعالي وتقيسه 5 فقرات، الضبط الوجهي للانفعالات وتقيسه 4 فقرات، كما هو موضح في ملحق (3)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للنضج الانفعالي باستثناء الفقرة: (3) إذ عكست الأوزان عند تصحيحها وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

ثانياً- مقياس التكيف الأكاديمي: تكون مقياس التكيف الأكاديمي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (33)، فقرة، موزعة على خمسة مجالات وهي: التكيف مع المناهج وتقيسه 6 فقرات، الفاعلية الشخصية وتقيسه 9 فقرات، المهارات والعادات الدراسية وتقيسه 4 فقرات، الصحة النفسية وتقيسه 5 فقرات، العلاقات الشخصية وتقيسه 9 فقرات، كما هو موضح في ملحق (3)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتكيف الأكاديمي باستثناء الفقرات: (6، 21، 23، 24، 25، 26، 27، 28) إذ عكست الأوزان عند تصحيحها وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

ثالثاً- مقياس العلاقات الاجتماعية: تكون مقياس العلاقات الاجتماعية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (18)، فقرة كما هو موضح في ملحق (3)، وقد مثلت الفقرات: (7، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18) الاتجاه الإيجابي للعلاقات الاجتماعية، في حين مثلت الفقرات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 13) الاتجاه السلبي العكسي للعلاقات الاجتماعية إذ عكست الإوزان عند تصحيحها وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وذلك حسب الجدول رقم (3.8).

الجدول (8.3)

توزيع مستوى الموافقة لمقياس ليكرت الخماسي

الترقيم	الفئة	الدرجة
.1	درجة كبيرة جداً	(5) تمثل أعلى مستوى (درجة كبيرة جداً)
.2	درجة كبيرة	(4) (درجة كبيرة)
.3	درجة متوسطة	(3) (درجة متوسطة)
.4	درجة قليلة	(2) (درجة قليلة)
.5	درجة قليلة جداً	(1) (درجة قليلة جداً)

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \qquad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

الجدول (9.3)

درجات احتساب مستوى النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي العلاقات الاجتماعية

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**2.34 – 3.67**
مستوى مرتفع	**3.68– 5**

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة(الديمغرافية):

1- النوع الاجتماعي: وله مستويان هي: (1. ذكر، 2. أنثى).

2- نوع الإعاقة الحسية: وله مستويان هي: (1. أصم، 2. كفيف)

ب-المتغير التابع:

1. الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس النضج الانفعالي لدى عينة الدراسة.
2. الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس التكيف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
3. الدرجة الكلية التي تقيس العلاقات الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

أولاّ: من أجل بناء إطار نظري متين وشامل حول النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، كان من الضروري جمع المعلومات من مجموعة متنوعة من المصادر العلمية والمعرفية.

يعتمد نجاح الدراسة على التعمق في الأدبيات السابقة والاستفادة من الموارد المتاحة التي تلقي الضوء على هذه الجوانب الحيوية. ولهذا، تم اتباع خطوات منهجية للحصول على المعلومات من مصادر متعددة تشمل:

الكتب: تم الاطلاع على الكتب الأكاديمية المتخصصة في مجالات النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، بالإضافة إلى المصادر التي تتناول أساليب الإرشاد والتوجيه. كما تم استخدام الكتب كمرجع أساسي لتقديم تعريفات مفاهيمية ونظرية للمفاهيم الأساسية في الدراسة، مع توفير معلومات تاريخية وتحليلية حول الموضوع. ومن الكتب التي تم الاستفادة منها كتاب الإعاقة البصرية، الجوالدة (2020)، وكذلك كتاب مدخل إلى التربية الخاصة وكتاب أساسيات التربية الخاصة، الخطيب (2018،2021)، وكتاب الإعاقة السمعية، الربابعة (2019)، وأيضاً تم الاطلاع على كتاب قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة، القمش والسعايدة (2019).

المقالات العلمية: اعتمدت الباحثة على المقالات الحديثة المنشورة في مجلات علمية محكمة في مجال التربية الخاصة، علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي. ساعدت هذه المقالات في تقديم آخر الأبحاث والدراسات التي تناولت مواضيع مشابهة، مما أثرى الإطار النظري ويعزز مصداقية الدراسة.

التقارير: استعانت الباحثة بتقارير صادرة عن المؤسسات التعليمية، والهيئات المهتمة بذوي الإعاقة، والمنظمات الدولية المعنية بالتربية الخاصة. حيث أسهمت هذه التقارير في فهم الوضع الراهن للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في فلسطين والعالم، وتقديم بيانات إحصائية أو حالات دراسية.

الرسائل الجامعية: راجعت الباحثة الأطروحات والرسائل الجامعية التي تناولت مواضيع ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، سواء على المستوى المحلي أو الدولي. وقد أتاحت هذه الرسائل والأطاريح الاطلاع على كيفية تناول الباحثين السابقين لنفس الموضوع، والمنهجيات التي اتبعوها، والتوصيات التي اقترحوها، وهو ما يمكن أن يكون مرجعاً مفيداً لتطوير دليل إرشادي مناسب.

مصادر أخرى: تضمنت هذه المصادر أدلة إرشادية موجودة، قواعد بيانات أكاديمية، وأوراق بحثية من مؤتمرات متخصصة، مما يعزز شمولية الإطار النظري ويعطي رؤية متكاملة حول موضوع الدراسة.

ثانياً: تحديد مجتمع الدراسة، تم تحديد عينة الدراسة، في إطار تنفيذ الدراسة، حيث حُدد مجتمع الدراسة والعينة وفقاً لمنهجية علمية دقيقة، وذلك على النحو التالي:

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في المحافظات الشمالية. بلغ العدد الإجمالي لهؤلاء الطلبة 308 طالباً وطالبة، وفقاً لإحصائيات العام الأكاديمي 2024/2023 الصادرة عن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. ولضمان دقة هذه المعلومات، قامت الباحثة بالتواصل مع جميع الجامعات الفلسطينية المعنية لمعرفة العدد الدقيق للطلبة ذوي الإعاقة الحسية الملتحقين بهذه المؤسسات.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ حجم العينة 171 طالباً وطالبة. وقد تم تحديد حجم العينة بالاستناد إلى معادلة روبرت ماسّون الإحصائية، التي تُعتبر أداة دقيقة لتحديد الحجم المناسب للعينة بما يتناسب مع مجتمع الدراسة.

هذا الإجراء يضمن تمثيلاً موضوعياً للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ويعزز من موثوقية نتائج الدراسة.

ثالثاَ: تم التأكد من قدرة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من التعامل مع أدوات الدراسة دون مساعدة، وذلك من خلال مقابلتهم من قبل الباحثة التي تعمل عضو هيئة تدريس في إحدى الجامعات الفلسطينية وعلى تواصل معهم. وقد ذكروا بأنهم يستخدمون ما يسمى بقارئ الشاشة Screen Reader وهو برنامج مصمم لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، مثل المكفوفين أو ضعاف البصر، من استخدام أجهزة الكمبيوتر والتفاعل مع المحتوى المعروض على الشاشة. يقوم قارئ الشاشة بقراءة النصوص العادية والنصوص داخل الصور والعناصر الموجودة على الشاشة بصوت مسموع باستخدام تقنيات النطق الصناعي، أو عن طريق تحويلها إلى نظام برايل على شاشات برايل قابلة للتحديث. تعتبر هذه التقنية أساسية للأشخاص الذين يعتمدون عليها للوصول إلى المعلومات، تصفح الإنترنت، استخدام التطبيقات، والعمل أو الدراسة بشكل مستقل.

رابعاً: بناء أدوات الدراسة: فيما يخص بناء أدوات الدراسة، استندت الباحثة إلى مراجعة شاملة للأدب التربوي المتعلق بالموضوعات الثلاثة الرئيسة للدراسة: النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية. تم بناء الأدوات على النحو التالي:

مقياس النضج الانفعالي: استندت الباحثة إلى النظريات والدراسات التربوية التي تناولت مفهوم النضج الانفعالي، وخاصة تلك التي ركزت على الطلبة ذوي الإعاقة الحسية. تمت صياغة الأسئلة بناءً على العناصر الرئيسة التي تم تحديدها في الأدب التربوي، مثل القدرة على التحكم في الانفعالات، التكيف مع التحديات العاطفية، والقدرة على التعامل مع الضغوط النفسية.

مقياس التكيف الأكاديمي: تم بناء مقياس التكيف الأكاديمي بناءً على استعراض الدراسات التي تناولت التحديات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في البيئات الأكاديمية. ركزت الأدوات

على عناصر مثل القدرة على التعامل مع متطلبات المناهج الدراسية، التكيف مع طرق التدريس المختلفة، والقدرة على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء.

مقياس العلاقات الاجتماعية: تم بناء مقياس العلاقات الاجتماعية بناءً على الأبحاث التي تناولت تأثير الإعاقة الحسية على قدرة الطلبة على تكوين العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. شملت الأداة عناصر تتعلق بالتفاعل الاجتماعي مع الزملاء، بناء صداقات، ومدى المشاركة في الأنشطة الاجتماعية داخل وخارج الحرم الجامعي.

خامساً: تمت صياغة أدوات الدراسة بعناية لضمان شموليتها وملاءمتها لمجتمع الدراسة، بما يتماشى مع الخصائص الفريدة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات الفلسطينية. ولتحقيق هذا الهدف، عُرضت الأدوات على مجموعة من الأكاديميين المتخصصين في مجالي التربية الخاصة والإرشاد النفسي والتربوي. قام هؤلاء الأكاديميون بمراجعة الأدوات وتقديم ملاحظاتهم حول مدى ملاءمتها للبيئة الفلسطينية وخصوصيتها. بعد مراجعة الأكاديميين، تم تعديل الأدوات بناءً على توصياتهم، حيث قاموا بتطويعها بما يتناسب مع الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمع الفلسطيني. تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها بما يضمن وضوحها ودقتها من الناحية اللغوية والمفاهيمية، كما تم التحقق من مدى انسجامها مع أهداف الدراسة. قامت الباحثة بتنفيذ جميع التعديلات المطلوبة وصياغة الأدوات بصورتها النهائية وفقاً للملاحظات التي تلقتها، مع التأكيد على أن الأكاديميين المحكمين وافقوا على الأدوات لغةً وصياغةً ومضموناً، مما يضمن صلاحيتها للاستخدام في الدراسة.

سادساً: تم تصميم الاستبانة إلكترونياً باستخدام منصة Google Drive مع مراعاة توافقها مع التقنيات المساعدة لذوي الإعاقة الحسية. كما تم التأكد من أن الاستبانة متوافقة مع قارئات الشاشة لتمكين الطلبة المكفوفين من الإجابة عنها بسهولة، وقد تم توزيع الاستبانة على مؤسسات التعليم

العالي الفلسطينية، التي بدورها قامت بتوزيعها على الطلبة ذوي الإعاقة الحسية لضمان مشاركتهم الفعالة في الدراسة.

سابعاً: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج العينة الأساسية للدراسة، حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (30) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. كان الهدف من هذه الخطوة هو التأكد من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة قبل استخدامها في العينة الأساسية. تم استخدام العينة الاستطلاعية كاختبار أولي لقياس مدى وضوح الأدوات وصلاحيتها لقياس المتغيرات المطلوبة. بعد جمع البيانات من هذه العينة، تم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للتأكد من:

الصدق: مدى قدرة الأدوات على قياس ما وُضعت لقياسه، والتأكد من أن الفقرات تعكس المفاهيم المستهدفة بشكل دقيق.

الثبات: التأكد من استقرار أدوات القياس عند إعادة استخدامها في ظروف مشابهة، حيث يعكس الثبات مدى تكرارية النتائج عند تطبيق الأدوات على عينات مختلفة من نفس المجتمع.

وقد أسهمت هذه الخطوة في ضمان جودة أدوات الدراسة ودقتها قبل تطبيقها على العينة الأساسية، مما يعزز من مصداقية النتائج النهائية للدراسة. وبعد إجراء التعديلات اللازمة تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة عن فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ثامناً: تم إدخال البيانات، ومعالجتها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 28 لتحليل البيانات وإجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة. بعد إدخال البيانات من العينة الأساسية بدقة، تم تطبيق مجموعة من التحليلات الإحصائية التي شملت:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لتحديد مستوى كل من النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية.
- حساب النسب المئوية: لعرض البيانات بطريقة توضح توزيع الاستجابات على كل مقياس بشكل نسبي.
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة: تم استخدامه لمقارنة المتوسطات بين مجموعتين مستقلتين من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) على المقاييس الثلاثة (النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية) بهدف تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعتين.

هذا التحليل الإحصائي ساعد في تقديم صورة واضحة ودقيقة للبيانات المستخرجة من الدراسة، مع ضمان صلاحية النتائج للتفسير وفق أهداف الدراسة.

تاسعاً: الدليل الإرشادي المقترح الذي يستند إلى نتائج الدراسة يهدف إلى تعزيز النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. هذا الدليل يمكن أن يُستخدم من قبل العاملين في مجالات الإرشاد التربوي والنفسي وأعضاء هيئة التدريس لدعم هذه الفئة من الطلبة. يتضمن الدليل المقترح ثلاثة محاور رئيسة بناءً على النتائج التي أظهرتها الدراسة:

أولاً: النضج الانفعالي

الأهداف:

- تعزيز قدرة الطلبة ذوي الإعاقة الحسية على التعامل مع مشاعرهم والتحكم بانفعالاتهم.
- تطوير مهارات التكيف مع الضغوط النفسية التي قد تواجههم في البيئة الأكاديمية والاجتماعية.

الإجراءات المقترحة:

- تنظيم ورش عمل دورية حول إدارة الضغوط والتعامل مع التحديات الانفعالية، يُشرف عليها مختصون في علم النفس والإرشاد.
- توفير جلسات إرشاد فردية وجماعية تُركز على بناء مهارات الوعي الذاتي والتعبير عن المشاعر بشكل صحي.
- إنشاء برنامج دعم انفعالي من خلال مجموعات دعم متبادل للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، ما يسهم في تبادل الخبرات والاستراتيجيات الفعالة للتكيف.

ثانياً: التكيف الأكاديمي

الأهداف:

- تسهيل اندماج الطلبة من ذوي الإعاقة الحسية في العملية التعليمية وتعزيز قدرتهم على التعامل مع متطلبات الحياة الجامعية.
- تحسين أداء الطلبة الأكاديمي من خلال برامج دعم مخصصة.

الإجراءات المقترحة:

- إنشاء مراكز دعم أكاديمي في الجامعات تتضمن أدوات تقنية مثل برامج قارئات الشاشة وبرامج تحويل النصوص إلى صوت.
- تنظيم جلسات توجيهية حول إدارة الوقت وتنظيم الدراسة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، تركز على استراتيجيات التعلم الفعالة باستخدام التكنولوجيا المساندة.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تعديل المناهج الدراسية لتلائم احتياجات الطلبة المكفوفين والصم، بما في ذلك توفير المواد الدراسية بتنسيقات متعددة (مثل الصوتية والمرئية).

ثالثاً: العلاقات الاجتماعية

الأهداف:

- تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية.
- تحسين مشاركتهم في الأنشطة الجامعية وتعزيز اندماجهم في البيئة الاجتماعية.

الإجراءات المقترحة:

- تنظيم أنشطة اجتماعية مدمجة تجمع بين الطلبة ذوي الإعاقة الحسية وزملائهم غير المعاقين، مثل الأنشطة الرياضية والثقافية، مما يسهم في بناء علاقات إيجابية.
- توفير برامج تدريبية على مهارات التواصل لطلبة الصم والمكفوفين، تساعدهم على تعزيز تواصلهم مع الآخرين باستخدام التكنولوجيا الحديثة مثل تطبيقات الرسائل الفورية الصوتية والمرئية.
- تطوير برامج توعية مجتمعية في الجامعات تركز على الدمج الاجتماعي والتقبل، مما يقلل من الحواجز الاجتماعية التي قد تعيق العلاقات بين الطلبة ذوي الإعاقة الحسية وزملائهم.

هذا الدليل الإرشادي يمكن أن يكون أداة فعّالة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في الجامعات الفلسطينية، ويسهم في تحسين جودة حياتهم الأكاديمية والاجتماعية. ويمكن للجامعات والمرشدين التربويين تكييفه وفق احتياجات الطلبة الخاصة وموارد الجامعة المتاحة.

6.3 المعالجات الإحصائية

تم معالجة البيانات بعد جمعها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

ثانياً: معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقاييس الدراسة بالدرجة الكلية لها.

ثالثاً: معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

رابعاً: اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test) لفحص الفرضيات المتعلقة في النوع الاجتماعي ونوع الإعاقة الحسية.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

الجدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس النضج الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	**التحكم بعد الحدث الانفعالي**	3.32	.792	66.4	**متوسط**
2	1	**التحكم في الانفعالات**	3.16	.599	63.2	**متوسط**
3	3	**الضبط الوجهي للانفعالات**	2.88	.864	57.6	**متوسط**
النضج الانفعالي ككل			**3.14**	**.626**	**62.8**	**متوسط**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي ككل بلغ (3.14)، وبنسبة مئوية (62.8%)، وبتقدير متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس النضج الانفعالي فقد تراوحت ما بين (3.32–2.88)، وجاء مجال " التحكم بعد الحدث الانفعالي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.32)، وبنسبة مئوية (66.4%)، وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " الضبط الوجهي للانفعالات " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.88)، وبنسبة مئوية (57.6%)، وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس النضج الانفعالي، كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: مجال التحكم بعد الحدث الانفعالي

الجدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التحكم بعد الحدث الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	أواجه حدوث أية صدمة بالصبر	3.67	1.105	73.4	**متوسط**
2	10	يسبق تفكيري تصرفاتي	3.42	1.105	68.4	**متوسط**
3	6	أتمالك أعصابي وقت الأزمات	3.22	1.039	64.4	**متوسط**
4	9	أستطيع التحكم بمشاعري عند المفاجآت	3.16	1.072	63.2	**متوسط**

5	7	أتمالك نفسي عند وقوع أية مصيبة	3.13	1.127	62.6 **متوسط**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التحكم بعد الحدث الانفعالي تراوحت ما بين (3.67 – 3.13)، وجاءت فقرة " أواجه حدوث أية صدمة بالصبر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.67) وبنسبة مئوية (73.4%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " أتمالك نفسي عند وقوع أية مصيبة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.13) وبنسبة مئوية (62.6%) وبتقدير متوسط.

ثانياً: مجال التحكم في الانفعالات

الجدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التحكم في الانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	**رقم الفقرة**	**الفقرات**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**النسبة المئوية**	**المستوى**
1	1	أستطيع احتواء الصدمات دون اظهار انفعالاتي	3.30	1.023	66.0	**متوسط**
2	4	أستطيع ضبط انفعالاتي	3.16	1.056	63.2	**متوسط**
3	5	يصعب استفزازي من أي كان	3.13	1.211	62.6	**متوسط**
4	2	أؤمن بالمثل القائل "الابتسامة عند الهزيمة"	3.12	1.194	62.4	**متوسط**
5	3	تتسم قراراتي بالمتسرعة	3.08	1.008	61.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التحكم في الانفعالات تراوحت ما بين (3.30 – 3.08)، وجاءت فقرة " أستطيع احتواء الصدمات دون اظهار انفعالاتي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.30) وبنسبة مئوية (66.0%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " تتسم قراراتي بالمتسرعة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.08) وبنسبة مئوية (61.6%) وبتقدير متوسط.

ثالثاً: مجال الضبط الوجهي للانفعالات

الجدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الضبط الوجهي للانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	11	أتحكم في التعابير الوجهية عند الحزن	2.92	1.103	58.4	**متوسط**
2	12	أتحكم في التعابير الوجهية عند الغضب	2.88	1.091	57.6	**متوسط**
3	14	أتحكم في تغيرات وجهي الانفعالية	2.87	1.011	57.4	**متوسط**
4	13	أتحكم في أعصاب وجهي جيداً	2.87	1.084	57.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الضبط الوجهي للانفعالات تراوحت ما بين (2.92 – 2.87)، وجاءت فقرة " أتحكم في التعابير الوجهية عند الحزن " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.92) وبنسبة مئوية (58.4%) وبتقدير

متوسط، بينما جاءت فقرة " أتحكم في أعصاب وجهي جيداً " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وبنسبة مئوية (57.4%) وبتقدير متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، والجدول (5.4) يوضح ذلك:

الجدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس التكيف الأكاديمي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**التكيف مع المناهج**	3.84	.775	76.8	**مرتفع**
2	5	**العلاقات الشخصية**	3.70	.689	74.0	**مرتفع**
3	2	**الفاعلية الشخصية**	3.69	.650	73.8	**متوسط**
4	3	**المهارات والعادات الدراسية**	3.53	.726	70.6	**متوسط**
5	4	**الصحة النفسية**	3.14	.671	62.8	**متوسط**
		التكيف الأكاديمي ككل	**3.62**	**.529**	**72.4**	**متوسط**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التكيف الأكاديمي ككل بلغ (3.62)، وبنسبة مئوية (72.4%)، وبتقدير متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التكيف الأكاديمي فقد تراوحت ما بين (3.84–3.14)، وجاء مجال " التكيف مع المناهج " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.84)، وبنسبة مئوية (76.8%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " الصحة النفسية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، وبنسبة مئوية (62.8%)، وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس التكيف الأكاديمي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: مجال التكيف مع المناهج

الجدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التكيف مع المناهج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	4	أحب دراستي في الجامعة	3.92	.952	78.4	**مرتفع**
2	5	اخترت تخصصي في الجامعة بناءً على رغبتي	3.89	1.024	77.8	**مرتفع**
3	2	أدرس المواد التي أحبها	3.88	1.019	77.6	**مرتفع**

4	3	تضيف لي المساقات التي أتعلمها قيمة علمية	3.82	1.065	76.4	**مرتفع**
5	6	أشعر بأن دراستي الجامعية مضيعة لوقتي	3.81	1.208	76.2	**مرتفع**
6	1	أستمتع بدراستي	3.73	1.090	74.6	**مرتفع**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التكيف مع المناهج تراوحت ما بين (3.92 – 3.73)، وجاءت فقرة " أحب دراستي في الجامعة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.92) وبنسبة مئوية (78.4%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أستمتع بدراستي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.73) وبنسبة مئوية (74.6%) وبتقدير مرتفع.

ثانياً: مجال العلاقات الشخصية

الجدول (7.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العلاقات الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	**رقم الفقرة**	**الفقرة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**النسبة المئوية**	**المستوى**
1	25	أشعر أن بعض الأساتذة يسخرون مني	3.91	1.207	78.2	**مرتفع**
2	27	يتعمد بعض أساتذتي إحراجي بالأسئلة	3.89	1.193	77.8	**مرتفع**
3	26	أشعر أن أساتذتي يفرقون في تعاملهم بيني وبين زملائي من الطلبة العاديين	3.83	1.173	76.6	**مرتفع**

4	32	تساعدني بعض الصفات الشخصية كالتعاون والتحمل على التفوق بالجامعة	3.72	1.036	74.4	**مرتفع**
5	31	أسترشد بنصائح والديّ بشأن دراستي	3.71	1.216	74.2	**مرتفع**
6	33	أشعر بالرضا لامتثالي بالتعليمات والأنظمة المتعلقة بالجامعة	3.67	1.078	73.4	**متوسط**
7	28	تزعجني الطريقة التي يحاول فيها بعض الأساتذة لفت انتباهي للمحاضرة	3.58	1.397	71.6	**متوسط**
8	30	أسترشد بتوجيهات أساتذتي بشأن دراستي	3.52	1.086	70.4	**متوسط**
9	29	أرى أنني سريع الاندماج مع زملائي في الجامعة	3.45	1.053	69.0	**متوسط**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال العلاقات الشخصية تراوحت ما بين (3.91 – 3.45)، وجاءت فقرة " أشعر أن بعض الأساتذة يسخرون مني " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.91) وبنسبة مئوية (78.2%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أرى أنني سريع الاندماج مع زملائي في الجامعة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.45) وبنسبة مئوية (69.0%) وبتقدير متوسط.

ثالثاً: مجال الفاعلية الشخصية

الجدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الفاعلية الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	7	أرغب بالتفوق في دراستي الجامعية	3.97	1.190	79.4	**مرتفع**
2	15	أفكر بوضع خطة حياتية جديدة بعد تخرجي	3.94	1.001	78.8	**مرتفع**
3	12	أحضر للجامعة وقد أنجزت جميع مهماتي	3.73	.919	74.6	**مرتفع**
4	14	أقوم بأداء واجباتي بالدقة المطلوبة	3.71	1.010	74.2	**مرتفع**
5	13	أنجز واجباتي الدراسية في وقتها المحدد	3.70	1.018	74.0	**مرتفع**
6	11	أستثمر الوقت المخصص للدراسة	3.63	.927	72.6	**متوسط**
7	10	أحرص على الذهاب للجامعة مبكراً	3.60	1.093	72.0	**متوسط**
8	8	أخطط لعملي قبل عدة أيام من موعده	3.49	1.108	69.8	**متوسط**
9	9	أجد سهولة في تنظيم وقتي	3.46	1.047	69.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الفاعلية الشخصية تراوحت ما بين (3.97 – 3.46)، وجاءت فقرة " أرغب بالتفوق في دراستي الجامعية"

في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.97) وبنسبة مئوية (79.4%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أجد سهولة في تنظيم وقتي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبنسبة مئوية (69.2%) وبتقدير متوسط.

رابعاً: مجال المهارات والعادات الدراسية

الجدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المهارات والعادات الدراسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	تساعدني الملخصات الدراسية على الفهم السريع	3.71	1.157	74.2	**مرتفع**
2	16	يسهل عليّ ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحان	3.64	.975	72.8	**متوسط**
3	18	أجد سهولة في تلخيص المادة العلمية أثناء شرحها من قبل الأساتذة	3.44	1.080	68.8	**متوسط**
4	19	أتذكر ما أقرأه بيسر	3.35	1.009	67.0	**متوسط**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المهارات والعادات الدراسية تراوحت ما بين (3.71 – 3.35)، وجاءت فقرة " تساعدني الملخصات الدراسية

على الفهم السريع " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.71) وبنسبة مئوية (74.2%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أتذكر ما أقرأه بيسر " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.35) وبنسبة مئوية (67.0%) وبتقدير متوسط.

خامساً: مجال الصحة النفسية

الجدول (10.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصحة النفسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	20	أشعر بأنني أعرف مكاني في هذا العالم	3.58	1.111	71.6	**متوسط**
2	24	أشعر بالتعاسة	3.43	1.251	68.6	**متوسط**
3	22	يصعب شرود ذهني أثناء قيامي بالدراسة	3.09	1.067	61.8	**متوسط**
4	23	أعاني من الضيق والضجر الذي يؤثر على تركيزي	2.84	1.172	56.8	**متوسط**
5	21	تزعجني بعض الأفكار والوساوس	2.78	1.181	55.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الصحة النفسية تراوحت ما بين (3.58- 2.78)، وجاءت فقرة " أشعر بأنني أعرف مكاني في هذا العالم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.58) وبنسبة مئوية (71.6%) وبتقدير متوسط، بينما

جاءت فقرة " تزعجني بعض الأفكار والوساوس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.78) وبنسبة مئوية (55.6%) وبتقدير متوسط.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، والجدول (11.4) يوضح ذلك:

الجدول (11.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس العلاقات الاجتماعية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	أشعر بالسعادة عندما يتخاصم زملائي	4.13	1.171	82.6	**مرتفع**
2	6	يجرح الطلبة مشاعري	3.98	1.132	79.6	**مرتفع**
3	1	يسخر زملائي مني	3.97	1.160	79.4	**مرتفع**

4	2	أحُس أن زملائي يكرهونني	3.93	1.239	78.6	**مرتفع**
5	5	أتخاصم مع زملائي في الجامعة	3.85	1.222	77.0	**مرتفع**
6	3	أشعر أن مستوى زملائي الثقافي أعلى من مستواي	3.68	1.088	73.6	**مرتفع**
7	7	أشجع زميلي الذي يمتلك موهبة معينة	3.68	1.114	73.6	**مرتفع**
8	15	أشعر بالسعادة والسرور عند الاجتماع بالطلبة	3.64	.998	72.8	**متوسط**
9	9	أحكم على الطلبة قبل معرفتي بهم جيداً	3.61	1.205	72.2	**متوسط**
10	10	الطلبة الذين لا يأخذون بآرائي لا يعجبونني	3.52	1.155	70.4	**متوسط**
11	12	أسامح أصدقائي من الطلبة	3.50	1.065	70.0	**متوسط**
12	17	أتعاون مع زملائي في شرح ما يصعب عليهم فهمه في المواد الدراسية	3.47	1.139	69.4	**متوسط**
13	14	أحب مشاركة الطلبة في نشاطاتهم	3.42	1.039	68.4	**متوسط**

14	13	ثقتي بغيري من الطلبة معدومة	3.38	1.179	67.6	**متوسط**
15	4	أشعر بالوحدة حتى وأنا مع زملائي في الجامعة	3.37	1.265	67.4	**متوسط**
16	18	أشارك زملائي في حل مشكلاتهم الجامعية	3.27	1.168	65.4	**متوسط**
17	16	أشعر أن الطلبة يفهمون وجهة نظري	3.16	.938	63.2	**متوسط**
18	11	أصدق ما يقوله زملائي	2.98	.976	59.6	**متوسط**
الدرجة الكلية لمقياس العلاقات الاجتماعية			3.59	.554	71.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس العلاقات الاجتماعية ككل بلغ (3.59) وبنسبة مئوية (71.8%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس العلاقات الاجتماعية تراوحت ما بين (4.13 – 2.98)، وجاءت فقرة " أشعر بالسعادة عندما يتخاصم زملائي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.13) وبنسبة مئوية (82.6%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أصدق ما يقوله زملائي" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.98) وبنسبة مئوية (59.6%) وبتقدير متوسط.

2.4- النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (12.4) تبين ذلك:

الجدول (12.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحكم في الانفعالات	ذكر	68	3.32	.635	2.985	.003*
	أنثى	103	3.05	.550		
التحكم بعد الحدث الانفعالي	ذكر	68	3.52	.760	2.678	.008*
	أنثى	103	3.19	.789		
الضبط الوجهي للانفعالات	ذكر	68	3.05	.930	2.062	.041*
	أنثى	103	2.77	.804		

الدرجة الكلية	ذكر	68	3.31	.641	3.064	.003*
	أنثى	103	3.02	.591		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* p < .05)**

يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس النضج الانفعالي ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي يوجد فروق بين متوسطات النضج الانفعالي ومجالاته لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير نوع الإعاقة الحسية، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (13.4) تبين ذلك:

الجدول (13.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية

المجالات	نوع الإعاقة الحسية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحكم في الانفعالات	المكفوفون	117	3.18	.550	.655	.513
	الصم	54	3.11	.697		
التحكم بعد الحدث الانفعالي	المكفوفون	117	3.36	.722	.824	.411
	الصم	54	3.25	.928		
الضبط الوجهي للانفعالات	المكفوفون	117	2.84	.793	-.931	.353
	الصم	54	2.97	1.004		
الدرجة الكلية	المكفوفون	117	3.15	.555	.229	.820
	الصم	54	3.12	.763		

تبين من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس النضج الانفعالي ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق بين

متوسطات النضج الانفعالي ومجالاته لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (14.4) تبين ذلك:

الجدول (14.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التكيف مع المناهج	ذكر	68	3.89	.742	.671	.503
	أنثى	103	3.81	.798		
الفاعلية الشخصية	ذكر	68	3.80	.616	1.754	.081
	أنثى	103	3.62	.665		
	ذكر	68	3.62	.693	1.287	.200

المهارات والعادات الدراسية	**أنثى**	103	3.48	.744		
الصحة النفسية	**ذكر**	68	3.14	.703	.004	.997
	أنثى	103	3.14	.653		
العلاقات الشخصية	**ذكر**	68	3.65	.683	-.818-	.414
	أنثى	103	3.73	.693		
الدرجة الكلية	**ذكر**	68	3.65	.481	.685	.494
	أنثى	103	3.60	.560		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

تبين من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التكيف الأكاديمي ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق بين متوسطات التكيف الأكاديمي ومجالاته لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير نوع الإعاقة الحسية، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (15.4) تبين ذلك:

الجدول (15.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية

المجالات	نوع الإعاقة الحسية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التكيف مع المناهج	المكفوفون	117	3.93	.783	2.113	.036*
	الصم	54	3.66	.733		
الفاعلية الشخصية	المكفوفون	117	3.73	.594	1.259	.210
	الصم	54	3.60	.755		
المهارات والعادات الدراسية	المكفوفون	117	3.63	.635	2.669	.008*
	الصم	54	3.32	.858		

الصحة النفسية	**المكفوفون**	117	3.22	.672	2.071	.040*
	الصم	54	2.99	.648		
العلاقات الشخصية	**المكفوفون**	117	3.80	.663	3.000	.003*
	الصم	54	3.47	.695		
الدرجة الكلية	**المكفوفون**	117	3.70	.514	2.909	.004*
	الصم	54	3.45	.526		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

تبين من الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التكيف الأكاديمي ومجالاته باستثناء مجال: (الفاعلية الشخصية) كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق بين متوسطات التكيف الأكاديمي ومجالاته باستثناء مجال: (الفاعلية الشخصية) لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية، إذ جاءت لصالح الإعاقة البصرية (المكفوفون).

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (16.4) تبين ذلك:

الجدول (16.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي

المتغير	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	ذكر	68	3.59	.585	.047	.962
	أنثى	103	3.58	.536		

تبين من الجدول (16.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس العلاقات الاجتماعية كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية.

ومن أجل فحص الفرضية السادسة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير نوع الإعاقة الحسية، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (17.4) تبين ذلك:

الجدول (17.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية

المتغير	نوع الإعاقة الحسية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	المكفوفون	117	3.68	.513	3.281	.001*
	الصم	54	3.39	.591		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

تبين من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس العلاقات الاجتماعية كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية، وجاءت الفروق لصالح المكفوفون.

7.2.4 السؤال العاشر: ما هو الدليل الإرشادي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في ضوء النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال العاشر، تم إعداد دليل إرشادي مقترح لدعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، وذلك استناداً إلى نتائج الدراسة الميدانية التي تناولت مجالات النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية. يهدف الدليل إلى تحسين تجربة الطلبة التعليمية والاجتماعية من خلال تقديم إرشادات عملية موجهة لأعضاء هيئة التدريس، الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، الإداريين، والطلبة غير المعاقين، سعياً لتحقيق بيئة

جامعية دامجة وداعمة تلبّي احتياجات جميع الفئات المعنية. فيما يلي، سيتم سرد خطوات إعداد الدليل ومكوناته ومحتوياته والعناصر الرئيسة التي يتضمنها.

أولاً: خطوات إعداد الدليل:

- **تحليل النتائج الميدانية:** استند إعداد الدليل إلى نتائج الدراسة الميدانية التي أظهرت وجود تحديات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مجالات النضج الانفعالي، والتكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية.
- **تحديد الفجوات والاحتياجات:** تم تحديد الفجوات في التجربة التعليمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، بهدف تقديم إرشادات تسهم في تحسين مستوى دعمهم في مؤسسات التعليم العالي.
- **إعداد محتويات الدليل:** بناءً على التحديات والفجوات، تم تصميم إرشادات موجهة لكل من أعضاء هيئة التدريس، المرشدين الاجتماعيين والنفسيين، الإداريين، والطلبة غير المعاقين.
- **مراجعة واعتماد الدليل:** تم مراجعة الدليل من قبل مختصين وخبراء في مجال التربية الخاصة والإرشاد النفسي والتربوي وذلك لضمان شموليته وملاءمته لاحتياجات الفئات المستهدفة.

ثانياً: مكونات الدليل:

- **المقدمة:** تقديم لمحة عامة عن أهمية الدليل وأهدافه ودوره في دعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية.
- **الأهمية:** توضيح الحاجة للدليل، استناداً إلى التحديات التي تواجه الطلبة في مجالات النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية.

- **الأهداف:** تعزيز النضج الانفعالي، تحسين التكيف الأكاديمي، وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة الحسية وزملائهم.
- **الفئة المستهدفة:** الدليل موجه للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، أعضاء هيئة التدريس، المرشدين الاجتماعيين والنفسيين، الإداريين، والطلبة غير المعاقين.

ثالثاً: محتويات الدليل:

- **إرشادات لأعضاء هيئة التدريس** :تتضمن استراتيجيات لتعزيز النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي، مثل تنظيم ورش عمل حول إدارة الانفعالات واستخدام أساليب تدريس مخصصة تلائم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية.
- **إرشادات لعمادة شؤون الطلبة والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين:** تشمل تقديم الدعم المعنوي وتعزيز التكيف الأكاديمي والاجتماعي للطلبة، مع مراعاة الفروق الفردية.
- **إرشادات للإداريين في الجامعة:** تتضمن تهيئة البيئة الجامعية لتكون شاملة وداعمة من خلال توفير التسهيلات المناسبة، مثل استخدام التكنولوجيا المساعدة وتقديم التدريب على التعامل مع الإعاقات الحسية.
- **إرشادات للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون):** تضمن الدليل الإرشادي على استراتيجيات وممارسات مخصصة لهذه الفئة، تهدف إلى تعزيز مهارات التكيف الأكاديمي والنضج الانفعالي، وتطوير علاقات اجتماعية إيجابية في بيئة التعليم العالي. ستسهم هذه الإرشادات في تحسين تجربتهم الجامعية وتعزيز قدرتهم على الاندماج الفعّال في المجتمع الأكاديمي

- **إرشادات للطلبة غير المعاقين:** تركز على تعزيز الوعي والفهم لاحتياجات زملائهم ذوي الإعاقة الحسية وتشجيع التفاعل الإيجابي والمشاركة الاجتماعية.

رابعاً: العناصر الأساسية في الدليل:

- **المحاور الرئيسة:** النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية.
- **التوصيات العملية:** تشمل تحسين السياسات الجامعية لتعزيز دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، وتوفير تدريبات ودعم نفسي وأكاديمي متخصص.

من خلال هذه المكونات والخطوات، يقدم الدليل الإرشادي المقترح إطاراً شاملاً لدعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات الفلسطينية، ويعزز من تجربتهم الأكاديمية والاجتماعية.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل؛ مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال ربط البيانات الكمية المتعقلة بالنضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، بأدوات الدراسة الثلاث، التي تم عرضها في الفصل الرابع، ومن ثم تقديم مجموعة من التوصيات مستندة إلى نتائج الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج: وقد تم مناقشة النتائج على النحو الآتي:

1.1.5النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

أظهرت النتائج أن مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.14) على المقياس العام وبنسبة مئوية 62%.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة تشاتورفيدي وأجاروول **Chaturvedi & Aggarwal, (2018)**، التي طبقت على الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لديهم مستوى متوسط من النضج الانفعالي.

في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الذيبات (2022) التي طبقت على الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية، وبينت النتائج أن مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية جاء مرتفعاً.

كما أظهرت النتائج بأن المجال الذي حصل على أعلى متوسط هو "التحكم بعد الحدث الانفعالي" بنسبة 66.4%، بينما جاء "الضبط الوجهي للانفعالات" في المرتبة الأخيرة بنسبة 57.6%.

مجالات النضج الانفعالي:

أولاً: التحكم بعد الحدث الانفعالي

أظهرت النتائج أن مجال التحكم بعد الحدث الانفعالي حصل على المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.32) بنسبة مئوية (66.4%)، بينما كانت الفقرة الأعلى" **أواجه حدوث أي صدمة بالصبر**" بمتوسط حسابي قدره (3.67). وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) يتمتعون بقدرة متوسطة على التحكم في انفعالاتهم بعد حدوث الصدمات، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعكس قدرة الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) على التعامل مع الصدمات بشكل متوسط، وهو أمر متوقع نظراً للتحديات الكبيرة التي يواجهونها في حياتهم اليومية. كما وترى الباحثة أنه وعلى الرغم من تعامل هؤلاء الطلبة مع المواقف المعقدة والمتكررة التي قد تشكل ضغطاً نفسياً واجتماعياً مستمراً، إلا أن ذلك يُعد حافزاً مساعداً في بناء مهارات مواجهتهم الصدمات تدريجياً، ومع مرور الوقت يكتسب هؤلاء الطلبة نوعاً من المرونة التي تساعدهم على التحكم بانفعالاتهم بعد وقوع الأحداث الصادمة، التي تعزز لديهم الصبر والتماسك في مواجهة الصعوبات.

ثانياً: التحكم في الانفعالات

أظهرت النتائج أن هذا المجال جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.16) وبنسبة مئوية (63.2%)، والفقرة الأعلى كانت "**أستطيع احتواء الصدمات دون اظهار انفعالاتي**" بمتوسط حسابي قدره (3.30). وتشير هذه النتيجة إلى أن قدرة الطلبة الصم والمكفوفين في التحكم في انفعالاتهم جاءت بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التحدي الكبير في القدرة على ضبط الانفعالات

بسبب الضغوط النفسية والاجتماعية التي يمر بها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون). كما أظهرت النتائج، أن ثمة صعوبة يواجهها الطلبة الصم والمكفوفون في التكيف مع المواقف الانفعالية بشكل مثالي. وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد يكون مردها انعكاسات الضغوط النفسية الحياتية اليومية التي تحيط بهؤلاء الطلبة، كالإحباطات الناتجة عن صعوبة التفاعل الاجتماعي أو التكيف في البيئات الأكاديمية. وتعتقد الباحثة في السياق نفسه إن التحديات النفسية قد تؤدي إلى استنزاف القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم في ردود الأفعال، مما يجعل مستوى التحكم لدى هذه الفئة من الطلبة في انفعالاتهم في الإطار المتوسط.

ليس هذا فحسب، بل إنّ البيئة الاجتماعية التي تفتقر في بعض الأحيان إلى الدعم الكافي والإيجابي تلعب دوراً كافياً في إضعاف قدرتهم على ضبط انفعالاتهم. إضافةً إلى ذلك قد يواجه الطلبة الصم والمكفوفين صعوبة في التعبير عن مشاعرهم بسبب غياب قنوات تواصل فعالة مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس مما يؤدي إلى تراكم الانفعالات وصعوبة التحكم بها.

ثالثاً: الضبط الوجهي للانفعالات

كشفت النتائج أن هذا المجال جاء في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.88) وبنسبة مئوية قدرها (57.6%)، وكانت الفقرة "**أتحكم في التعابير الوجهية عند الحزن**" هي الأعلى وبمتوسط حسابي قدره (2.92)، مما يشير إلى صعوبة التحكم في الانفعالات الظاهرة على الوجه. وترى الباحثة أن السبب قد يكمن في أن التحكم في التعابير الوجهية يتطلب مهارات أكثر تعقيداً مقارنة بمجالات أخرى من النضج الانفعالي، فضلاً عن أن الإعاقة الحسية سواء للطلبة الصم أو المكفوفون قد تزيد من صعوبة التعبير بشكل مناسب عن المشاعر.

كما وترى الباحثة أن مستوى النضج الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) يعكس تحديات يومية يواجهونها، سواء في التحكم بانفعالاتهم بعد الحدث أو أثناءه، مما يبرر التقديرات المتوسطة. وتعكس النتائج التكيف التدريجي للطلبة مع بيئتهم التعليمية، ولكن لا يزال هناك مجال لتحسين القدرة على ضبط الانفعالات، خاصة في مجال التعبير الوجهي، الذي يُظهر صعوبة أكبر، وقد يكون هذا التحدي نتيجة لعدم توفر قنوات اتصال مباشرة تمكّنهم من فهم وتفسير تعابير الوجه بشكل طبيعي كما يحدث مع الأفراد الآخرين مما يزيد من صعوبة التحكم في التعابير الخاصة بهم أو التفاعل معها بالشكل المطلوب.

2.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التكيف الأكاديمي ككل بلغ (3.62)، وبنسبة مئوية (72.4%)، وبتقدير متوسط. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هوا (Hua, 2023) التي طُبقت على الطلبة الجامعيين ذوي الإعاقة السمعية في جامعة نانجينغ (Nanjing University) العادية للتربية الخاصة في الصين، حيث أظهرت النتائج أن تكيف الطلبة الجامعيين ذوي الإعاقة السمعية جاء بدرجة متوسطة. وتطابقت أيضاً مع دراسة يونو وأوتومو (Yuwono & Utomo, 2023) التي طُبقت على عدة مدارس ثانوية تقدم التعليم الشامل في (باندونغ) والمناطق المحيطة بها، وكشفت النتائج عن صعوبات متنوعة يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة البصرية خلال عملية تعلمهم.

كما تطابقت دراسة محمود (2022) التي تناولت التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بالتعليم الجامعي مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أظهرت تلك النتائج أن الاحتياجات الأكاديمية أو التعليمية جاءت في المرتبة الثانية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أحمد (2019) التي تناولت واقع الأبنية ومدى ملاءمتها للطلبة ذوي الإعاقة الحسية والحركية في الجامعة، وأظهرت تلك النتائج أيضاً أن هناك صعوبة في اكمال هؤلاء الطلبة دراستهم الجامعية في ضوء واقع الأبنية التي تفتقر إلى المعينات الحركية والسمعية والبصرية، فضلاً عن إلزام الطلبة بالدوام اليومي وغياب نظام مرن يراعي حالتهم الخاصة ويمكنهم من مواصلة الدراسة بالانتساب ومتابعة المحاضرات الكترونياً. كما اتفقت النتائج مع دراسة أوتيولا (Otyolo, 2017) التي هدفت التعرف إلى التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعتي ماكيريري، وكياميوجو في أوغندا (Makerere University & Kyambogo University)، فقد بينت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في كلتا الجامعتين يواجهون كثير من الصعوبات كعدم وجود تسهيلات خاصة بالمواد الدراسية والامتحانات، وافتقار هاتين الجامعتين لتقنيات برايل (Braille)، والكتب الدراسية بالتقنية ذاتها. كما أن هؤلاء الطلبة من ذوي هذه الإعاقة يواجهون صعوبات أخرى ذات صلة بالمحاضرات والقراءة والكتابة، والوصول إلى القاعات الصفية، الأمر الذي يؤثر في مجمله على تحصيلهم الأكاديمي، هذا إلى جانب شعورهم بالعزلة بسبب عدم امتلاك كلٍ من المحاضرين وزملائهم الطلبة المبصرين خبرات ومهارات التواصل الفعال معهم.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبودونرين (Abodunrin, 2021) التي هدفت إلى فحص تأثير Covid -19 على التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جنوب غرب نيجيريا، وتحديد تأثيره على التكيف الاجتماعي لديهم، حيث بينت النتائج وجود مستوى منخفض من التكيف الأكاديمي بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في ظل جائحة كورونا.

أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التكيف الأكاديمي فقد تراوحت ما بين (3.84-3.14)، وجاء مجال "التكيف مع المناهج" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.84)، وبنسبة مئوية قدرها

(76.8%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "الصحة النفسية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، وبنسبة مئوية قدرها (62.8%)، وبتقدير متوسط.

مجالات التكيف الأكاديمي

أولاً: التكيف مع المناهج

جاء مجال التكيف مع المناهج في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) ونسبة مئوية قدرها (76.8%)، وجاء بمستوى مرتفع. وترى الباحثة اتصالاً بهذا السياق؛ أن الطلبة أظهروا رضاً ملحوظاً عن قدرتهم على التكيف مع المناهج الدراسية، مما يعكس تفاعلهم الإيجابي مع المواد الدراسية واهتمامهم بدراستهم الجامعية. وتُعزى هذه القدرة إلى الجهود المبذولة من قِبَلهم للتغلب على العقبات الأكاديمية، إلى جانب توفير بعض المؤسسات التعليمية تسهيلات متنوعة تلبي احتياجاتهم، وهذا التكيف يعكس مرونة الطلبة في التعامل مع المتطلبات الدراسية، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويدعم تطورهم الأكاديمي والاجتماعي في البيئة الجامعية.

ثانياً: العلاقات الشخصية

بينت نتائج الدراسة أن مجال العلاقات الشخصية كان في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) ونسبة مئوية قدرها (74.0%)، وجاء بمستوى مرتفع. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذا المجال يعكس العلاقات الاجتماعية الجيدة بين الطلبة وأساتذتهم وزملائهم، مما يسهم في تعزيز بيئة أكاديمية داعمة. وتعتقد الباحثة أن التفاعل الاجتماعي الإيجابي يُسهم في تحسين شعور الطلبة بالانتماء إلى البيئة الجامعية مما يزيد من قدرتهم على التكيف النفسي والأكاديمي. كما أن العلاقات الشخصية القوية مع الأساتذة والزملاء تسهم في توفير الدعم العاطفي والنفسي الذي يُعد ضرورياً لمساعدة الطلبة في

التغلب على التحديات الأكاديمية والاجتماعية، خاصة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).

ثالثاً: الفاعلية الشخصية

لوحظ من خلال نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لهذا المجال بلغ (3.69) وبنسبة مئوية قدرها (73.8%)، وجاء بمستوى متوسط. وترى الباحثة أن ذلك يعبر عن قدرة الطلبة على إدارة ذواتهم وتنظيم أوقاتهم الأكاديمية، مع بعض الصعوبات في الجوانب المتعلقة بتنظيم الوقت والجهد. وترى الباحثة أيضاً أن هذا قد يرجع إلى اختلاف درجات القدرة على تحمل المسؤوليات الأكاديمية والتنظيم الذاتي بين الطلبة، بالإضافة إلى الضغوط النفسية والاجتماعية التي قد يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في بيئة أكاديمية قد تكون غير مهيأة بالكامل. ومع ذلك، فإن النتيجة تُظهر قدرة متوسطة في الفاعلية الشخصية مما يشير إلى أن الطلبة قادرون على التكيف التدريجي مع بيئتهم الجامعية وتحسين مهاراتهم في تنظيم الوقت والجهد مع مرور الوقت.

رابعاً: المهارات والعادات الدراسية

بينت النتائج بأن المتوسط الحسابي لمجال المهارات والعادات الدراسية بلغ (3.53) ونسبة مئوية قدرها (70.6%)، وجاء بمستوى متوسط. وتعزو الباحثة ذلك؛ إلى أن الطلبة المكفوفون يواجهون صعوبة في الوصول إلى المصادر التعليمية التقليدية مثل الكتب المطبوعة أو المواد المرئية، مما يؤثر على قدرتهم على تلخيص وترتيب المعلومات بشكلٍ فعّال. وترى أن هذا الأمر قد يؤدي إلى استخدام طرق بديلة لاستيعاب المحتوى، مثل الكتب الصوتية أو البرمجيات المخصصة لتحويل النصوص إلى صوت. وتعتقد الباحثة أنه وعلى الرغم من توفر هذه الوسائل، إلا إنها قد لا تحل تماماً محل التجربة التعليمية التقليدية، مما يفسر وجود مستوى متوسط في المهارات الدراسية، وبالتالي

يصبح هؤلاء الطلبة بحاجة إلى وسائل تكنولوجية مساعدة ودعماً إضافياً في تنظيم الوقت والمادة الدراسية، وهي أمور قد تؤدي إلى تباين في أدائهم مقارنةً بالطلبة العاديين.

كما وترى الباحثة أن الطلبة الصم يواجهون صعوبة في متابعة الشروحات الصوتية أثناء المحاضرات أو النقاشات، مما يؤثر على قدرتهم على تلخيص المادة الدراسية أثناء الشرح، مما يضطرهم إلى الاعتماد على التدوين المستمر أو قراءة النصوص بشكل مستقل، الأمر الذي يتطلب وقتاً وجهداً إضافياً. وفي ذات السياق ترى الباحثة أن عدم القدرة على استيعاب المادة السمعية بنفس السرعة التي يحصل من خلالها الطلبة الآخرون على المعلومات قد يسبب تباطؤاً في الاستيعاب الفوري للمفاهيم ويؤثر سلباً على المهارات الدراسية.

خامساً: الصحة النفسية

أظهرت النتائج أن مجال الصحة النفسية كان في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.14) ونسبة مئوية قدرها (62.8%)، وجاء بمستوى متوسط. وتعزو الباحثة هذا المستوى المتوسط لوجود تحديات نفسية تؤثر بشكل ملحوظ على حياة الطلبة اليومية، لكنها ليست شديدة بالدرجة التي قد تؤدي إلى انهيار نفسي أو اضطراب حاد. وأن هؤلاء الطلبة يواجهون ضغوطاً تتعلق بالتكيف مع البيئة الجامعية، خاصة في ظل اختلاف طبيعة إعاقاتهم (الصم والمكفوفون).

ويعاني الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) من ضغوط نفسية أكبر مقارنة بأقرانهم غير المعاقين بسبب التحديات الخاصة التي يواجهونها في التفاعل مع محيطهم، ليس هذا فحسب، فالطلبة المكفوفين قد تعترضهم بعض المعوقات خلال تنقلهم داخل الحرم الجامعي والاعتماد على الآخرين للحصول على بعض الموارد الدراسية، مما يزيد من القلق والإحباط. أما الطلبة الصم

فيواجهون صعوبات في التواصل مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس، مما يزيد من عزلتهم ويؤثر على صحتهم النفسية.

وترى الباحثة أن أحد العوامل التي يمكن أن تفسر هذا المستوى المتوسط هو شعور الطلبة بالإقصاء أو التمييز من قبل الزملاء أو أعضاء هيئة التدريس، إذ غالباً ما قد يشعر هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) بأنهم غير مشمولين في الأنشطة الاجتماعية أو الأكاديمية، بنفس القدر الذي يتمتع به أقرانهم الأصحاء. وأن الشعور بالانعزال الاجتماعي قد يفضي إلى تدهور الحالة النفسية لدى هذه الفئة من الطلبة.

كما وتُفسر الباحثة هذه النتيجة، بأن هؤلاء الطلبة يواجهون ضغوطاً مضاعفة مقارنة بزملائهم العاديين، حيث يتعين عليهم بذل جهود إضافية للتكيف مع طرق التعلم والتواصل غير الملائمة لهم. ثم وبالإضافة إلى الضغوط الأكاديمية المعتادة، يواجه هؤلاء الطلبة صعوبات في استخدام التقنيات التعليمية أو الوصول إلى المواد الدراسية، مما يؤدي بهم إلى إرهاق نفسي وتراجع في الأداء الأكاديمي والصحة النفسية.

3.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال، أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس العلاقات الاجتماعية ككل بلغ (3.59) وبنسبة مئوية قدرها (71.8%) وجاء بتقدير متوسط.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة أماليا وآخرون (Amalia & Others, 2024) التي هدفت إلى فهم فوائد التفاعل الاجتماعي للأطفال الصم في المدارس الخاصة، لتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر

شمولاً، فالأطفال الصم يميلون إلى الانعزالية بسبب صعوبات التواصل بشكل طبيعي. كما واتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة عبد الرازق (2023) التي تناولت المشكلات التي تحد من التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الفيوم، وبينت أن حاجة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية إلى بعض الأنشطة المتخصصة لتلبية احتياجاتهم وقدراتهم وطبيعة الإعاقة البصرية لديهم، وحاجتهم في الوقت ذاته إلى بعض المعينات البصرية التي تساعدهم في تحقيق عمليات التكيف الأكاديمي، وتدعيم عملية التفاعل والتواصل الاجتماعي بينهم وبين أقرانهم المبصرين بخاصة، والبيئة الجامعية بعامة.

كما واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبودونرين (Abodunrin, 2021) التي هدفت إلى فحص تأثير Covid −19 على التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جنوب غرب نيجيريا، وتحديد تأثيره على التكيف الاجتماعي لديهم، حيث أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من التكيف الاجتماعي بين هؤلاء الطلبة.

أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس العلاقات الاجتماعية فتراوحت ما بين (4.13 - 2.98)، وجاءت فقرة " **أشعر بالسعادة عندما يتخاصم زملائي**" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.13) وبنسبة مئوية قدرها (82.6%) وجاءت بتقدير مرتفع، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الشعور بالراحة في المواقف التي تتضمن صراعاً بين الزملاء. وبالمقابل، فإن الفقرة "**أصدق ما يقوله زملائي**" جاءت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.98) ونسبة مئوية قدرها (59.6%)، مما يعكس مستوى متوسط من الثقة في الزملاء. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب الآتية:

أولاً: الاختلاف في مستوى العلاقات الاجتماعية بناءً على نوع الإعاقة الحسية (أصم، كفيف)

فالنتائج تشير إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة الحسية؛ قد يواجهون صعوبات في بناء علاقات قوية ومستقرة مع زملائهم. كما أن الفروق في التواصل بين الطلبة (الصم والمكفوفون) قد تلعب دوراً بارزاً في مستوى هذه العلاقات. أضف أن الطلبة المكفوفين يعتمدون غالباً على الإشارات اللفظية لبناء علاقاتهم، في حين أن الطلبة الصم يواجهون بعض المتاعب في التواصل مع زملائهم بسبب اختلاف وسائل التواصل المستخدمة.

ثانياً: الشعور بالعزلة والوحدة

ومن المثير للاهتمام أن بعضاً من الفقرات تشير إلى شعور الطلبة بالعزلة، مثل الفقرة "أشعر بالوحدة حتى وأنا مع زملائي في الجامعة" جاءت بمتوسط حسابي (3.37). مما يعكس وجود صعوبات اجتماعية تجعل هؤلاء الطلبة يشعرون بالوحدة رغم وجودهم في بيئة جماعية، وأن هذا الشعور قد يتفاقم نتيجة صعوبة التكيف مع البيئة الأكاديمية والاجتماعية.

ثالثاً: الصراعات الاجتماعية

هناك بعض الفقرات التي تشير إلى الشعور بالسعادة عند حصول خلافات بين الزملاء (مثل الفقرة 8) وارتفاع المتوسطات الحسابية لفقرات أخرى مثل "يجرح الطلبة مشاعري"، التي جاءت بمتوسط حسابي (3.98) و"يسخر زملائي مني" بمتوسط حسابي (3.97). وتشير هذه النتائج إلى، ثمة صعوبات بل ربما تحديات تواجه هؤلاء الطلبة في سياق التفاعل الاجتماعي، وقد يعزى ذلك إلى افتقار الزملاء لفهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون)، مما يؤدي إلى صراعات قد تزيد من الضغط النفسي على هؤلاء الطلبة.

رابعاً: الثقة في الآخرين

أما انخفاض مستويات الثقة في الزملاء، كما هو ملاحظ في الفقرة "أصدق ما يقوله زملائي" فقد جاءت بمتوسط حسابي (2.98)، ويعكس وجود فجوة في العلاقات المبنية على الثقة بين الطلبة ذوي

الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) وزملائهم، مما يجعل هؤلاء الطلبة أكثر تحفظاً في بناء علاقات موثوقة.

ختام القول يمكن رد ذلك إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) يواجهون تحديات واضحة في تكوين علاقات اجتماعية إيجابية ومستقرة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، وإن تباين مستوى العلاقات الاجتماعية بين المرتفع والمتوسط يعكس تأثير عوامل عدة، منها نوع الإعاقة، وطرق التواصل، والدعم الاجتماعي المقدم لهؤلاء الطلبة.

4.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

أشارت نتائج استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس النضج الانفعالي ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي يوجد فروق بين متوسطات النضج الانفعالي ومجالاته لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، والتي أظهرت أن الذكور حققوا متوسطات أعلى في النضج الانفعالي ومجالاته المختلفة مقارنة بالإناث.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **الذيبات (2022)** التي تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها بالنضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية، وأظهرت النتائج أن مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية جاء مرتفعاً، كما

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مبروك (Mabrouk, 2022) التي تناولت العلاقة الارتباطية بين العوامل البيئية والتوازن الانفعالي لدى الطلاب المكفوفين في سن التعليم، وبالتالي وُجدت اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات الذكور والإناث في المقياس لصالح الإناث. واختلفت أيضاً مع دراسة تشاتورفيدي وأجاروول **Chaturvedi & Aggarwal, 2018)** التي تناولت النضج الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وكان لدى الذكور نقصاً أكبر في الاستقلال بينما كانت الإناث لديها عدم استقرار عاطفي أكثر وانحدار عاطفي وتعديل اجتماعي خاطئ ومرونة أكثر وقدرة على التكيف.

تفسر الباحثة هذه النتائج على النحو الآتي:

أولاً: الاختلافات الثقافية والاجتماعية

تتعزز بعض الأدوار الاجتماعية والتوقعات بين الجنسين بطرق مختلفة في المجتمعات التقليدية، ومنها المجتمع الفلسطيني، ويُتوقع من الذكور عادةً أن يظهروا قدرة أكبر على التحكم في مشاعرهم، والتصرف بشكل أكثر استقلالية وقوة. ترى الباحثة أن هذه التوقعات يمكن أن تُسهم في دفع الذكور إلى تطوير مهاراتهم في التحكم في الانفعالات، سواء في الحياة اليومية أو في المواقف الصعبة، مثل التواجد في مؤسسات تعليمية تفرض تحديات إضافية عليهم كذوي الإعاقة الحسية.

ولكن بالمقابل، قد تواجه الإناث ضغوطاً اجتماعية مختلفة، تتعلق بالقيود الثقافية حول التعبير عن مشاعرهن بشكل أكبر، مما يؤدي إلى أن تكون لديهن مشاعر أكبر من الضغوط النفسية التي قد تؤثر على قدرتهن في التحكم في الانفعالات.

ثانياً: التكيف مع التحديات

تعتقد الباحثة أن الذكور أكثر تكيفاً مع التحديات اليومية التي يواجهونها في مؤسسات التعليم العالي. وترى أنه من المحتمل أن يعبر الذكور عن مستويات أعلى من التحكم بعد الأحداث الانفعالية لأنهم أكثر اندماجاً في البيئة الأكاديمية والمجتمع الأوسع، ويتعلمون مهارات مواجهة الضغوط بمرور الوقت. كما قد يسهم الدعم المجتمعي والأسري المقدم للذكور في تحسين قدرتهم على التعامل مع التوتر والضغوط النفسية.

ثالثاً: التنشئة الاجتماعية المختلفة

ترى الباحثة أن التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الذكور؛ غالباً ما تتضمن تعزيز القدرة على مواجهة الضغوط والتحكم في النفس كعلامة على "الرجولة" أو القوة، مما يساعدهم على تطوير مستويات أعلى من التحكم في الانفعالات، خاصة في المواقف التي تتطلب ضبط النفس، كالتفاعل مع الزملاء والبيئة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.

رابعاً: الدعم النفسي والأسري

يحصل الذكور على دعم أكبر من الأسرة والمجتمع لمواجهة التحديات الأكاديمية والشخصية التي يفرضها العيش مع إعاقة حسية. بينما قد تواجه الإناث عقبات إضافية تتعلق بالدور الاجتماعي التقليدي أو القيود المجتمعية التي تفرض عليها ضغوطاً نفسية قد تكون أكبر مما يواجه الذكور، مما يقلل من قدرتهن على التحكم في انفعالاتهن.

خامساً: التحمل المجتمعي الأكبر للذكور

تُؤكد الباحثة أنه في البيئات الأكاديمية، يُتوقع من الذكور تحمل مسؤوليات أكبر تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، وبالتالي يُطلب منهم التعامل بفاعلية أكبر مع التحديات النفسية والعاطفية. هذا الدعم المجتمعي الذي يعزز الاستقلالية عند الذكور قد يمنحهم ميزة إضافية في ضبط الانفعالات في المواقف التي قد تتطلب ذلك.

ووفقًا لهذه الفروق المجتمعية، يبدو أن البيئة الأكاديمية والمجتمع المحيط يعززان من قدرات الذكور على التعامل مع مشاعرهم بشكل أفضل، بينما قد تكون الإناث بحاجة إلى دعم إضافي لتعزيز هذه المهارات. تدعم النتائج فكرة أن التحسن في النضج الانفعالي بين الذكور قد يكون نتيجة لعوامل تتعلق بالدعم النفسي والاجتماعي الذي يحصلون عليه، الذي قد لا يكون متاحاً للإناث بنفس الدرجة أو الطريقة.

5.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية

أشارت نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؛ تعزى إلى نوع الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون). بمعنى آخر، الطلبة الصم والمكفوفون يظهرون مستوىً متقارباً من النضج الانفعالي في مجالات التحكم في الانفعالات، والتحكم بعد الحدث الانفعالي، والضبط الوجهي للانفعالات.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **التل وآخرون (2017)** التي تناولت مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في عمان، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وطلاب الإعاقة البصرية في جميع المجالات لصالح الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب الآتية:

أولاً: التشابه في التحديات النفسية والاجتماعية

أما بشأن التشابه في التحديات النفسية والاجتماعية؛ فقد يرجع ذلك إلى أن كلا النوعين من الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، يتشاركان في تحديات متشابهة من حيث التكيف الأكاديمي والاجتماعي في بيئات التعليم العالي. ويمكن أن يواجه كلتا المجموعتين صعوبات في التفاعل مع الآخرين والتعبير عن مشاعرهم، مما يؤدي إلى مستويات متقاربة من النضج الانفعالي.

ثانياً: التعرض لبيئة تعليمية واحدة

قد يكون عدم وجود فروق ملحوظة ناتجاً عن البيئة التعليمية المشتركة التي يتعرض لها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. قد توفر هذه المؤسسات نفس الدعم الأكاديمي والاجتماعي للطلبة بغض النظر عن نوع إعاقتهم الحسية، ما يؤدي إلى تقارب في مستوى النضج الانفعالي.

ثالثاً: الاعتماد على استراتيجيات تكيف مشابهة

إن الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) قد يطورون استراتيجيات مشابهة للتعامل مع التحديات النفسية والانفعالية. على سبيل المثال، قد يستخدمون طرقاً مشابهة في مواجهة الضغوطات والضبط الانفعالي نتيجة لتشابه تجاربهم في التعامل مع الصعوبات اليومية داخل الجامعة وخارجها.

رابعاً: الدعم النفسي والاجتماعي

قد يكون هناك دعم نفسي واجتماعي متاح ومؤثر بشكل متساوٍ لكلتا الفئتين من الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون)، مما يسهم في عدم ظهور فروق ملحوظة في مستويات النضج الانفعالي. كما أن وجود استراتيجيات إرشادية فعالة وموجهة للطلبة من قبل المؤسسات قد يلعب دوراً كبيراً في التقليل من الفروق بينهم.

يمكن القول إن هذه النتائج تشير إلى أن نوع الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) ليس له تأثير جوهري على النضج الانفعالي للطلبة، وهذا يعكس أن الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، بغض النظر عن نوع الإعاقة، يواجهون تحديات مشتركة في المجال الانفعالي. ومن هنا، يجب توجيه الجهود لدعم النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية بشكل موحد، مع مراعاة العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على الجميع بشكل متساوٍ.

6.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. يشير ذلك إلى أن الذكور والإناث من هذه الفئة يواجهون تحديات مشابهة في التكيف الأكاديمي.

فيما يتعلق بالدراسات السابقة فإنها لم تتناول متغير النوع الاجتماعي في حدود علم الباحثة، في حين تعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأمور التالية:

أولاً: التحديات المشتركة

يعكس غياب الفروق بين الجنسين؛ أن كلا من الذكور والإناث يعانون من صعوبات مشابهة في التكيف الأكاديمي، مما قد يشير إلى أن طبيعة الإعاقة الحسية تفرض تحديات موحدة تؤثر على جميع الطلبة، بغض النظر عن النوع الاجتماعي.

ثانياً: التأثيرات الثقافية والاجتماعية

تؤثر العوامل الثقافية والاجتماعية في المجتمع الفلسطيني على كلا الجنسين بشكل مماثل، مما يؤدي إلى تقليل الفروقات بين الذكور والإناث في سياق التكيف الأكاديمي. يمكن أن تشمل هذه العوامل القيم الثقافية التي تعزز من أهمية التعليم للجميع، مما يخلق بيئة داعمة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية.

ثالثاً: إدراك الذات والثقة

يُسهم إدراك الذات والثقة في القدرات الأكاديمية لكلا الجنسين في تحقيق مستويات مشابهة من التكيف. بمعنى آخر، إذا شعر الطلبة بقدرتهم على النجاح وتجاوز التحديات، فقد يساعدهم ذلك في التكيف بشكل أفضل، بغض النظر عن النوع الاجتماعي.

رابعاً: التفاعل الاجتماعي

يلعب التفاعل الاجتماعي دوراً مهماً في كيفية تكيف الطلبة ذوي الإعاقة الحسية. إذا كانت التجارب الاجتماعية إيجابية وتمكن الطلبة من بناء علاقات قوية مع زملائهم؛ فقد يؤدي ذلك إلى تحسين التكيف الأكاديمي، دون أن تكون هناك فروقات واضحة بين الذكور والإناث.

7.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية

أشارت النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التكيف الأكاديمي ومجالاته باستثناء مجال: (الفاعلية الشخصية) كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق بين متوسطات التكيف الأكاديمي ومجالاته باستثناء مجال: (الفاعلية الشخصية) لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية، إذ جاءت لصالح المكفوفون.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة فإنها لم تتناول متغير نوع الإعاقة الحسية في حدود علم الباحثة مما يغيب مقارنتها بنتيجة الدراسة الحالية.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة في عدة مجالات من التكيف الأكاديمي، حيث كانت لصالح الطلبة المكفوفون. وهذا يشير إلى أن الطلبة المكفوفون يتفوقون في التكيف الأكاديمي مقارنة بالطلبة الصم، في مجالات مثل التكيف مع المناهج والمهارات والعادات الدراسية، والصحة النفسية، والعلاقات الشخصية، كانت الفروق لصالح المكفوفون، مما قد يشير إلى استراتيجيات تكيف أكثر فعالية أو دعم أكبر يتلقونه مقارنة بالطلبة الصم.

تعزو الباحثة ذلك للأسباب التالية:

أولاً: الدعم التعليمي والتدريبي

يتلقى الطلبة المكفوفون دعماً تعليمياً أكثر تركيزاً، مما يساعدهم على تطوير مهارات التكيف الأكاديمي بفعالية أكبر. يتضمن ذلك استخدام التقنيات الحديثة والموارد التعليمية التي تلبي احتياجاتهم.

ثانياً: المتطلبات الأكاديمية

تكون طبيعة المناهج والمواد الدراسية أكثر ملاءمة للطلبة المكفوفون، حيث يمكنهم الاستفادة من أساليب التعلم المتعددة مثل التعلم العملي أو التعلم بمساعدة التكنولوجيا.

ثالثاً: التكيف الشخصي

يكون لدى الطلبة المكفوفون تجارب شخصية أكثر تحدياً، مما قد يدفعهم لتطوير مهارات تكيف أكاديمية بشكل أفضل، حيث يعتمدون على تطوير استراتيجيات فعالة للتغلب على التحديات.

8.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي

بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة الحسية بناءً على متغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.962) أكبر من ($\alpha > .05$). وبالتالي، يمكن القول إن كلا الجنسين (الذكور والإناث) يتمتعان بمستويات متشابهة من العلاقات الاجتماعية.

وتعزو الباحثة هذه النتائج للأسباب التالية:

أولاً: البيئة الجامعية المشجعة

قد توفر مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بيئة تعليمية تعزز التفاعل الاجتماعي بين جميع الطلبة، بغض النظر عن النوع الاجتماعي. ويمكن أن تسهم الأنشطة المشتركة والمناسبات الاجتماعية في بناء العلاقات القوية بين الطلبة.

ثانياً: تجارب مشتركة

قد تتشارك الإناث والذكور ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في تجارب مشابهة وصعوبات متشابهة، مما يمكن أن يعزز من فهمهم المتبادل ويعزز العلاقات بينهم. هذا قد يؤدي إلى تضامن أكبر، وشعور بالانتماء في إطار بيئة تعاني من التحديات المشتركة.

ثالثاً: دور الدعم الاجتماعي

قد يكون الدعم الاجتماعي المقدم من الأقران والمربين في هذه المؤسسات له تأثير كبير على العلاقات الاجتماعية. عندما يتلقى الطلبة الدعم والمساعدة من زملائهم أو المعلمين، فإن ذلك قد يسهم في تحسين العلاقات الاجتماعية بغض النظر عن النوع الاجتماعي.

رابعاً: تغييرات اجتماعية

تزداد مستويات المساواة بين الذكور والإناث، مما يؤدي إلى تقليل الفجوات في العلاقات الاجتماعية. ربما يكون هناك قبول أكبر للتفاعل بين الذكور والإناث في البيئة الجامعية.

خامساً: العوامل النفسية

تؤثر العوامل النفسية؛ مثل الثقة بالنفس والانفتاح على الآخرين على العلاقات الاجتماعية. إذا كان جميع الطلبة، سواء من الذكور أو الإناث، يتمتعون بمستوى عالٍ من الثقة بالنفس، فقد يؤدي ذلك إلى تحسين العلاقات الاجتماعية بشكل عام.

9.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الإعاقة الحسية

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، حيث كانت الفروق لصالح الطلبة المكفوفون. وبما أن متوسط العلاقات الاجتماعية للطلبة المكفوفون هو 3.68 بينما متوسط الطلبة الصم هو 3.39، فهذا يشير إلى أن الطلبة المكفوفون يتمتعون بمستوى أعلى من العلاقات الاجتماعية، وتفسير ذلك أن اللغة المنطوقة هي أساس هذه العلاقات.

تُفسر الباحثة هذه النتائج وفقاً للأمور التالية:

أولاً: بيئة الدعم الاجتماعي

إن البيئة الاجتماعية المحيطة بالطلبة المكفوفون توفر دعماً أكثر، حيث تتوفر لهم برامج توعية وتسهيلات تساعدهم في بناء علاقات اجتماعية أكثر فعالية. وقد يكون لدى هذه الفئة من الطلبة فرص أكبر للتفاعل الاجتماعي بسبب الدعم المؤسسي والتربوي.

ثانياً: التفاعل المباشر

يعاني الطلبة الصم من تحديات إضافية في التفاعل مع أقرانهم بسبب الحواجز اللغوية والسمعية، مما قد يؤثر سلباً على بناء علاقات اجتماعية قوية. في حين أن الطلبة المكفوفون قد يتمكنون من التفاعل من خلال وسائل غير لفظية مثل اللمس والإيماءات.

ثالثاً: توافر البرامج والأنشطة

توفر المؤسسات التعليمية برامج وأنشطة تهدف إلى دعم الطلبة المكفوفون أكثر من تلك الخاصة بالطلبة الصم، مما يزيد من فرصهم في التفاعل الاجتماعي.

رابعاً: المرونة في التواصل

يواجه الطلبة الصم؛ صعوبة في فهم المحادثات الاجتماعية وتبادل الأفكار، بينما يمكن للطلبة المكفوفون استخدام تقنيات مختلفة للتواصل، مثل استخدام التكنولوجيا أو الاعتماد على الشرح الشخصي.

خامساً: توقعات المجتمع

قد تكون هناك توقعات اجتماعية أقل من قبل المجتمع تجاه الطلبة الصم مقارنة بالطلبة المكفوفون، مما يؤثر على كيفية تفاعلهم وبناء علاقاتهم.

2.5 السؤال العاشر: ما الدليل الإرشادي المقترح للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في ضوء النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟

في ضوء المنطلقات والخطوات التي تم تحديدها في الفصل الرابع، واستناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تم إعداد هذا الدليل الإرشادي كاستجابة شاملة للسؤال العاشر، حيث يهدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات إجرائية تسهم في تعزيز النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. يشمل الدليل مقدمة وأهدافاً ومحتوى موجهاً لكل جانب من جوانب الدراسة، ويستند إلى احتياجات هذه الفئة التي تم تحديدها من خلال نتائج الدراسة الحالية.

1.2.5 المقدمـــــــة

يُعد هذا الدليل الإرشادي المقترح أداةً شاملة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، بهدف تحسين تجربتهم الأكاديمية والاجتماعية. كما يأتي هذا الدليل استناداً إلى نتائج الدراسة الميدانية التي أجريت كجزء من أطروحة دكتوراه بعنوان "النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات الفلسطينية: دليل إرشادي مقترح"، حيث أظهرت الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) يواجهون تحديات ملحوظة في مجالات النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، وقد جاءت التقديرات في هذه المجالات بمستويات متوسطة، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز دعمهم في هذه الجوانب.

تم تصميم هذا الدليل ليكون مرجعاً عملياً رئيساً يمكن لجميع الأطراف المعنية الاستفادة منه، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، أعضاء هيئة التدريس، عمادة شؤون الطلبة

/ المرشدون الاجتماعيون والنفسيون، الإداريون في الجامعة، وزملاؤهم من الطلبة غير ذوي الإعاقة. يقدم الدليل استراتيجيات عملية وخطوات إجرائية تهدف إلى تحسين النضج الانفعالي للطلبة من خلال تقنيات إدارة الضغوط، تعزيز قدرتهم على التكيف الأكاديمي باستخدام أساليب تدريس مخصصة، وتطوير علاقاتهم الاجتماعية عبر أنشطة دمج تفاعلية.

يُمثل هذا الدليل خطوة مقترحة لتعزيز التكامل والدعم الشامل في البيئة الجامعية، ويستند إلى بيانات ونتائج بحثية موثوقة تُظهر ضرورة اتخاذ إجراءات ملموسة لتحسين جودة الحياة الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).

يُؤمل أن يخدم هذا الدليل مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية لتقديم خدماتها بشكل أكثر دمجاً، ويكون لهذا الدليل أثر في تعزيز دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، وذلك من خلال تقديم توصيات وإرشادات تساعد هذه المؤسسات على تحسين جودة خدماتها وتوفير بيئة تعليمية أكثر شمولاً واندماجاً. ونتطلع إلى أن يكون لهذا الدليل أثر إيجابي في تعزيز النضج الانفعالي، وتحسين التكيف الأكاديمي، وتقوية العلاقات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، بما ينعكس على تجربتهم الجامعية بشكل عام، ويسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي لهم.

2.2.5 مبادئ ومنطلقات الدليل:

تُسهم المبادئ التالية في مساعدة الفئات المستهدفة للدليل على بناء فهم مشترك للإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).

- جميع الطلبة لديهم القدرة على التعلم، بغض النظر عن اختلافاتهم الفردية.
- التعليم هو حق أساسي للجميع.
- هناك حاجة ماسة لتحسين النظام التعليمي والممارسات التربوية لتعزيز القدرة على تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.
- تبني النموذج الاجتماعي والحقوقي للإعاقة، الذي يؤكد أن تلبية احتياجات الطلبة هي مسؤولية مشتركة بين جميع الأطراف المعنية.
- الاعتراف بالفروق الفردية بين الطلبة وتوفير الدعم اللازم لتلبية احتياجاتهم الخاصة.

لقد تم إعداد هذا الدليل بناءً على:

- نتائج الدراسة الميدانية لأدوات الدراسة الثلاث (مقياس النضج الانفعالي، مقياس التكيف الأكاديمي، ومقياس العلاقات الاجتماعية) الذي طُبق على الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في المحافظات الشمالية، للعام الأكاديمي 2024/2023.
- مراجعة شاملة للأدب النظري والتطبيقي ذات الصلة بموضوع الدليل الإرشادي للفئة المستهدفة.
- متطلبات تعليم ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).
- الممارسات التعليمية الفاعلة المستندة إلى الأدلة العلمية.

1.2.5 كيف يُستخدم هذا الدليل:

ننصح القارئ، سواء كان من أعضاء هيئة التدريس، عمادة شؤون الطلبة، الإداريين، أو الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) أو غيرهم من الفئات المستهدفة، بقراءة هذا الدليل كونه يوفر أساساً إجرائياً شاملًا لجميع عناصر ومكونات التعامل مع الطلبة الصم والمكفوفين حسب محاور الدراسة الميدانية. بالإضافة إلى ذلك، يحتوي الدليل على إجراءات عملية مدعمة بأدوات وشروحات توضح كيفية التعامل مع الطلبة الصم والمكفوفين في البيئة الجامعية.

لتسهيل الوصول إلى المعلومات المطلوبة، يقدم الدليل قائمة محتويات إلكترونية تتيح للقارئ الانتقال إلى أي قسم من خلال الضغط على العنوان المطلوب مباشرة، دون الحاجة إلى تقليب الصفحات يدوياً. هذه الميزة تضمن التنقل السلس بين الأقسام والمحتويات، مما يعزز من سهولة استخدام الدليل من قبل جميع الفئات المستهدفة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

1.2.5 الأهميـــة

تكمن أهمية الدليل الإرشادي المقترح في توفير استراتيجيات عملية وخطوات إجرائية تساعد الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) على تطوير المهارات الضرورية للنجاح الأكاديمي والاجتماعي. كما أنه يوضح الحاجة إلى تعاون جميع الأطراف لتعزيز التجربة الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).

تم إعداد هذا الدليل لمواجهة التحديات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، بناءً على نتائج الدراسة التي أظهرت مستويات متوسطة في النضج الانفعالي (62.8%)، التكيف الأكاديمي (72.4%)، والعلاقات الاجتماعية (71.8%).

يسعى الدليل إلى تحسين هذه المستويات نحو الأفضل من خلال تقديم استراتيجيات عملية تهدف إلى تطوير هذه المجالات لدى الطلبة، وتوفير إرشادات للفئات المستهدفة في الدليل لدعم الطلبة بشكل أفضل.

5.2.5 تم إعداد هذا الدليل للأغراض التالية:

- سد الفجوات في الدعم المقدم للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون): أظهرت النتائج الحاجة لتعزيز مهارات النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية، حيث توجد تحديات في التحكم في الانفعالات والصحة النفسية والتفاعل الاجتماعي.
- تقديم إرشادات علمية مبنية على نتائج الدراسة: يساعد الدليل في تحويل البيانات البحثية إلى خطوات عملية يمكن تطبيقها لتحسين تجربة الطلبة التعليمية والاجتماعية.

6.2.5 الفائدة المرجوة من الدليل

- تحسين جودة الحياة الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) من خلال تقديم استراتيجيات عملية لتعزيز التكيف الأكاديمي، التعامل مع الضغوط النفسية، وتطوير العلاقات الاجتماعية.
- دعم أعضاء هيئة التدريس والمرشدين في توفير بيئة تعليمية دامجة، إذ يوفر الدليل إرشادات حول كيفية تعديل أساليب التدريس وتقديم الدعم النفسي والأكاديمي بما يتماشى مع احتياجات الطلبة.
- تعزيز دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في المجتمع الجامعي من خلال تقديم أنشطة تفاعلية وبرامج تدريبية تدعم التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال بين الطلبة.

يُعد الدليل الإرشادي أداة شاملة تهدف إلى تمكين جميع الأطراف المعنية من العمل بشكل متكامل لدعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) وتحقيق تقدم ملموس في مجالات النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية.

7.2.5 الأهداف

يهدف هذا الدليل إلى مساعدة جميع العاملين (أعضاء هيئة التدريس، الإداريون، عمادة شؤون الطلبة والمرشدون، الطلبة من ذوي الإعاقة الحسية الصم والمكفوفون، والطلبة من غير ذوي الإعاقة) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في خلق بيئة تعليمية دامجة وشاملة، ويركز الدليل على تقديم خطوات إجرائية تهدف إلى:

- **تعزيز النضج الانفعالي:** تطوير مهارات التحكم في الانفعالات وإدارة الضغوط.
- **تحسين التكيف الأكاديمي:** دعم الطلبة في التكيف مع متطلبات الدراسة والمناهج الدراسية وفقاً للتحديات الخاصة بكل نوع من الإعاقة.
- **تعزيز العلاقات الاجتماعية:** تشجيع التفاعل الإيجابي بين الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) وزملائهم، بما يتناسب مع الاحتياجات المختلفة لكل فئة.
- **تعزيز وعي الإداريين والطلبة العاديين باحتياجات زملائهم من ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).**
- **تشجيع التعاون بين جميع الفئات لخلق بيئة جامعية دامجة.**

3.2.5 الفئة المستهدفة

- أعضاء هيئة التدريس.
- عمادة شؤون الطلبة / المرشدون الاجتماعيون والنفسيّون.
- الإداريون في الجامعة
- الطلبة ذوو الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون).
- الطلبة من غير ذوي الإعاقة.

9.2.5 التعريفات والمفاهيم الأساسية

النضج الانفعالي:

هو الحالة التي يصل فيها الفرد إلى مستوى من الاستقرار النفسي، مما يمكنه من التحكم في انفعالاته وردود أفعاله بشكل يتناسب مع عمره وتجربته الحياتية. يظهر هذا النضج من خلال سلوك الفرد وطريقته في التعامل مع مختلف المواقف الحياتية، حيث تتسم استجاباته الانفعالية بالتوافق مع الظروف التي أدت إلى حدوثها (بسيوني،2021).

يعكس النضج الانفعالي قدرة الطلبة على التعامل مع الانفعالات والتحكم فيها، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية يتفوقون في بعض جوانب هذا المجال مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

التكيف الأكاديمي:

يُعرف التكيف الجامعي بأنه مستوى الانسجام والملاءمة الذي يحققه الطلبة خلال مراحل دراستهم الجامعية، ويتعلق ذلك بمدى تقبلهم للامتحانات والمقررات الدراسية، فضلاً عن توافقهم مع تخصصاتهم. كما يشمل التكيف كيفية تعاملهم وتفاعلهم مع أعضاء الهيئة التدريسية وأسلوبهم في التعامل (القعدان،2018).

تبيّن من خلال النتائج أن الطلبة المكفوفين أظهروا تكيفاً أفضل في بعض المجالات مثل العلاقات الشخصية، مقارنة بالطلبة الصم.

العلاقات الاجتماعية:

يشير مصطلح العلاقات الاجتماعية إلى استجابة الأفراد في جميع أشكال التفاعل المتبادل. فهي سلوكيات متكررة ومتصورة تحدث بين شخصين، حيث يؤثر كل منهما على الآخر ويتأثر به. كما تمثل الروابط التي تنشأ نتيجة التفاعل الاجتماعي، وتعكس الصلة بين شخصين أو أكثر، والتي تتأسس على الجذب أو الاختيار، أو الرفض والنفور. كما يراها البعض كوسيلة للتواصل بين الأفراد، أو كحلقة وصل تربط بينهما، أو كتصميم للعلاقات الودية المتبادلة (العيد والعيد،2020).

أظهرت النتائج تحديات في هذا المجال لكل من الطلبة الصم والمكفوفين، مع وجود فروق لصالح الطلبة المكفوفون.

الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون)

الصم: وفقاً لـ الخطيب (2021، ص: 126) فإن **التعريف الطبي** للشخص الأصم هو " الشخص الذي لديه فقدان سمعي يزيد عن 90 ديسبل، ولا يستطيع فهم الكلام من خلال السمع حتى لو استخدم وسيلة ما لتضخيم الصوت".

التعريف التربوي للصم: عرفها كلاً من هالاهان وكوفمان (2008) المشار لهما في الهذلي (2023) بأنهم الأفراد الذين لا يمكنهم الاستفادة من حاسة السمع في اكتساب اللغة والكلام، ويعتمدون على وسائل تواصل خاصة مثل لغة الإشارة أو قراءة الشفاه، سواء كانوا يستخدمون السماعات الطبية أم لا.

المكفوفون: وفقاً لمنظمة الصحة العالمية (2020,p 5) فإن **التعريف الطبي** للكفيف هي " تلك الحالة التي يفقد الفرد فيها القدرة على الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين، وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه الخلل وهو إما خلل طارئ كالإصابة بالحوادث أو خلل ولادي يولد مع الشخص، ويُعرف الشخص الأعمى بأنه ذلك الشخص الذي تكون حدة أبصاره تساوي أو تقل عن 200/20 في أقوى العينين وذلك بعد محاولات التحسين أو إجراء التصحيحات الطبية الممكنة باستخدام النظارات الطبية أو العدسات اللاصقة".

التعريف التربوي للمكفوفون: وفقاً لدليل التعامل والتواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة/ منظمة العمل الدولية (2022، ص: 13) هو " الطالب الذي لا يستطيع أن يرى تماماً ويجب أن يستخدم حواسه الأخرى في التعلم".

10.2.5 إرشادات أعضاء هيئة التدريس

يُعد عضو هيئة التدريس بالجامعة من أهم أركان التعليم العالي، حيث يتوقف عليه نجاح مؤسسات التعليم العالي في الوصول لأهدافها التربوية والأكاديمية، فأستاذ الجامعة له دور فعّال في وصول الجامعة لغايتها، وهو المسؤول عن تحقيق الجانب الأكبر من أهداف التعليم العالي. إن نجاح الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في التعليم العالي لا يعتمد على جهودهم الذاتية، بل يعتمد على عاملين مهمين: الأول توفير الخدمات الملائمة في البيئة الأكاديمية، والثاني: اتجاهات إيجابية تجاههم من قبل أعضاء هيئة التدريس في الحرم الجامعي (عبد الرحمن،2023).

الإرشادات لأعضاء هيئة التدريس للطلبة المكفوفون

يواجه الطلبة المكفوفون تحديات متعددة في مختلف مجالات الحياة، من أبرزها المجال الأكاديمي، حيث تؤثر الإعاقة البصرية على قدرتهم على التعلم بسبب الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة، وضعف الذاكرة البصرية لديهم؛ يؤثر على تحصيلهم الدراسي، نظراً لأن حاسة البصر مسؤولة عن 90% من عمليات التعلم خلال الطفولة المبكرة، فهي ضرورية أيضاً في الفصول الدراسية، خاصة في أداء الأنشطة التعليمية. كما أن الإعاقة البصرية تؤثر على الجانب الاجتماعي، حيث قد يواجه الأشخاص صعوبة في التكيف مع البيئة المحيطة وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، قد يعانون من تحديات نفسية مثل المخاوف ونقص التوازن الانفعالي. أخيراً، يتأثر الجانب الحركي، حيث إنّ البنية التحتية للعديد من المباني، سواء التعليمية أو التجارية أو الخدمية، لا توفر التهيئة اللازمة التي تتيح للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية التنقل بحرية (المالكي،2021).

اتفقت الأدبيات والدراسات السابقة على وجود عوامل أساسية محددة تضمن نجاح المكفوفون وتقدمهم في حياتهم العلمية. ارتكزت هذه العوامل في تقديم خدمات ملائمة في ثلاثة جوانب أساسية: جانب تعليمي، جانب تكنولوجي/تقني، جانب بنية تحتية (الخالدي،2020).

توفير الدعم المناسب لهذه الجوانب الأساسية (بالإضافة لجوانب أخرى فرعية)، يمكن القول إن الطلبة المكفوفون قادرون على اكمال تعليمهم بطريقة طبيعية، وأن الكثير من الصعوبات والتحديات سوف يتم تذليلها وذلك من خلال الإرشادات التي ستقدم لأعضاء هيئة التدريس من خلال المحاور التالية:

محور النضج الانفعالي

بناءً على النتائج التي تشير إلى عدم وجود فروق في النضج الانفعالي بين الطلبة ذوي الإعاقة الحسية استناداً إلى نوع الإعاقة (الصم والمكفوفون)، في حين وجدت الفروق حسب النوع الاجتماعي وذلك لصالح الذكور، حيث تشير النتائج إلى أن مستوى النضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية يُقدر بمتوسط عام، دون وجود فروق دالة إحصائياً حسب نوع الإعاقة الحسية. ومع ذلك، كانت هناك فروق في مستوى النضج الانفعالي لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج تبايناً في مستوى النضج الانفعالي عبر المجالات المختلفة، حيث جاء مجال "التحكم بعد الحدث الانفعالي" في المرتبة الأولى بتقدير متوسط، بينما احتل "الضبط الوجهي للانفعالات" المرتبة الأخيرة. لذلك، تركز هذه الإرشادات على تعزيز النضج الانفعالي في جميع المجالات، مع إيلاء اهتمام خاص للمجالات ذات التقديرات الأدنى.

يمكن تقديم الإرشادات التالية لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز النضج الانفعالي لدى الطلبة المكفوفون، مع التركيز على المجالات التي أظهرت تقديرات أقل.

- معرفة أعضاء هيئة التدريس بحقوق الطلبة المكفوفون وكيفية تقديم المساعدة لهم.
- تجنب التوقعات السلبية والمتدنية تجاه قدرات الطلبة المكفوفون وإمكاناتهم.
- رفع وعي أعضاء هيئة التدريس في التخصصات، التي ليست ضمن تخصص التربية الخاصة باحتياجات الطلبة المكفوفون والطرق الصحيحة للتعامل معهم.
- تعزيز مبدأ اعتماد الطلبة المكفوفين على أنفسهم بعد توفير جميع احتياجاتهم.
- تجنب التعامل مع الطلبة المكفوفين من منطلق الشفقة والإحسان، لما لذلك من مردود سلبي عليهم.
- تسليط الضوء على نقاط القوة لدى الطلبة المكفوفون، والعمل على التخفيف من نقاط الضعف.
- يجب إعطاء التعليمات بوضوح دون الاعتماد على تعبيرات الوجه ولغة الجسد لفهم المعنى.
- يجب عدم إعطاء إشارة تعتمد على حاسة البصر أو مصحوبة بكلمات مثل هنا، هناك، واستخدام كلمات دالة مثل (مباشرة للأمام)، أو (على يسارك)، أو (على يمينك).
- تعريف عضو هيئة التدريس بنفسه عند دخول القاعة الدراسية.
- تحدث مباشرة إلى الشخص الكفيف، ولا تتحدث إليه من خلال مرافق إن لم يكن لديه ضعف في السمع.
- من الممكن أن تلمس ذراعه أو تستخدم اسمه عند مخاطبته، مما يتيح له معرفة أنك تتحدث إليه، وليس لشخص آخر.
- لا ترفع صوتك أكثر من اللازم عندما تتحدث إليه، فهو على الأغلب لديه سمع جيد.
- العمل على إحساس الطالب بالأمان بسبب عدم الشعور بالأمان بسهولة تجاه الأشخاص والأماكن المحيطة.

- تخصيص ساعات مكتبية للقاء الطلاب بشكل فردي، خاصة الإناث، لمساعدتهم على تطوير مهارات النضج الانفعالي وتعزيز الثقة بالنفس.
- توفير بيئة داعمة عاطفياً داخل القاعات الدراسية من خلال إظهار التعاطف والاستماع الفعال لمشاكل الطلاب، مما يساهم في تعزيز الاستقرار النفسي لديهم.
- الاهتمام بتوفير أنشطة ملائمة تراعي الفروق في طريقة التعبير عن الانفعالات بين الذكور والإناث. يمكن تخصيص برامج دعم إضافية للإناث لتعزيز مستويات النضج الانفعالي لديهن.
- مراعاة توجيه الأسئلة في القاعات الدراسية بطريقة تشجع على المشاركة الفعالة من كلا الجنسين، مع الأخذ في الاعتبار الفروق في الاستجابة العاطفية.
- تنظيم أنشطة جماعية تُحفّز على التعبير عن المشاعر وإدارتها في إطار اجتماعي، مما يساعد على تعزيز النضج الانفعالي بشكل مشترك بين الطلبة.
- تشجيع الطلاب على مشاركة تجاربهم الشخصية حول كيفية التعامل مع الانفعالات، مما يعزز من تبادل الخبرات والدعم المتبادل.
- إحالة الطلاب الذين يظهرون صعوبة في التحكم بالانفعالات أو تعبيراتهم الوجهية إلى خدمات الدعم النفسي في الجامعة.
- تقديم جلسات إرشادية مخصصة للتعامل مع الضغوط النفسية وتحسين الاستجابة الانفعالية بشكل عام.

محور التكيف الأكاديمي

بناءً على النتائج التي أظهرت تقديراً متوسطاً في محور التكيف الأكاديمي، وجاءت الصحة النفسية في المرتبة الأخيرة، مع معاناة بعض الطلاب من الضيق الذي يؤثر على تركيزهم وانزعاجهم من الأفكار والوساوس، يمكن لأعضاء هيئة التدريس تقديم الإرشادات التالية لدعم تحسين التكيف الأكاديمي لدى الطلبة:

- توفير نسخة الكترونية بصيغة وورد (Word) من الكتاب المقرر لأي مساق لتساعد المكفوفين من خلال الاستماع للكتاب عن طريق الأجهزة الالكترونية الذكية، أو طباعة الكتاب بلغة برايل.
- أن يكون نمط أسئلة الامتحانات موضوعياً (اختيار من متعدد) أو وضع علامة (صح أو خطأ) بدلاً من المقالي، لأن الطلبة المكفوفين بحاجة لكاتب يقرأ لهم الأسئلة ويكتب الإجابات، فقد لا يستطيع الكاتب توصيل فكرة السؤال بطريقة صحيحة أو أنه لا يستطيع فهم إجابة الطالب الكفيف وبالتالي يؤثر ذلك على الإجابة.
- توفير جهاز برايل في فترة الامتحانات أو احضار جهاز البرايل الخاص بالطالب، ويتم إعطاء الطالب نسخة الامتحان من خلال ذاكرة خارجية أو ما يسمى بـ (الفلاش)، حيث يقوم الطالب بإدخال الفلاش في جهاز البرايل وحل الامتحان وارجاع الفلاش لعضو هيئة التدريس المشرف على المقرر من أجل تصحيح الامتحان. بهذه الطريقة يستطيع الطالب تقديم الامتحان دون الحاجة لكاتب، ويتفادى الطلبة المكفوفون معيقات وجود كاتب التي تم التطرق لها في الدليل.
- إعطاء وقت إضافي للطبة المكفوفون في الامتحانات.
- تخصيص مكان مناسب وهادئ يقدم فيه المكفوفون الامتحانات، لأنه بالغالب يقدم الامتحان خارج القاعة الدراسية كالممرات وغيرها من الأماكن غير المناسبة.

- حصر تقديم الامتحانات في كلية محددة للطلبة المكفوفون، فقد يكون تخصص الطالب في كلية التربية، ومسجل لمساق من متطلبات الجامعة، فيتم اختيار كلية أخرى تستدعي التنقل بين الكليات.
- تعديل وتكييف بعض المتطلبات للطلبة المكفوفون من واجبات ومشاريع تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.
- إعطاء صورة واضحة للكلمة عند وصف الأشياء للطلبة المكفوفون، وذلك من خلال تضمين تفاصيل مثل اللون والملمس والشكل، لأن الطلبة المكفوفين يتعلمون من الجزء إلى الكل وصولاً لتعلم الموضوع بأكمله.
- أن تكتب أرقام القاعات وأسماء أعضاء هيئة التدريس على مكاتبهم بلغة برايل.
- خلق جو إيجابي ومحفز في القاعة الدراسية من خلال إشراك الطلاب في الأنشطة التفاعلية والمناقشات المفتوحة.
- تقليل الضغوط المرتبطة بالامتحانات والواجبات عن طريق توفير مواعيد نهائية مرنة أو بدائل لتقديم التقييمات.
- تشجيع الطلبة على التعبير عن مشاعرهم ومخاوفهم في بيئة آمنة، مع تقديم الدعم اللازم لهم.
- تقديم جلسات تدريبية حول مهارات التنظيم وإدارة الوقت لتحسين التركيز وتقليل الضغوط النفسية.
- تدريب الطلبة على مهارات التفكير الإيجابي واستبدال الأفكار السلبية بأخرى بناءة.
- تشجيع الطلبة الذين يعانون من ضيق مستمر أو أفكار مزعجة على الاستفادة من خدمات الإرشاد النفسي المتاحة في الجامعة.
- تقديم معلومات واضحة حول كيفية الوصول إلى المرشدين النفسيين ومواعيد الاستشارة المتاحة.

- تعزيز علاقة الدعم والاحترام بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، حيث يمكن أن يلعب الأساتذة دوراً مهماً في الاستماع إلى مشاكل الطلبة وتقديم النصائح المناسبة.
- تشجيع اللقاءات الفردية مع الطلبة الذين يظهرون صعوبة في التكيف، لتقديم توجيهات فردية تساعدهم على التعامل مع التحديات الأكاديمية والنفسية.
- تطبيق أدوات تقييم منتظمة لمتابعة مستوى التكيف الأكاديمي والصحة النفسية لدى الطلبة، والتدخل بشكل مبكر إذا ظهرت علامات ضيق أو توتر مستمر.
- تشجيع الطلبة على تكوين مجموعات دراسية أو شبكات دعم مع زملائهم لمساعدتهم على التعامل مع الضغوط الأكاديمية.

محور العلاقات الاجتماعية للطلبة الصم والمكفوفون

بناءً على النتائج التي أظهرت تقديراً متوسطاً لمستوى العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، وتفاوت المتوسطات الحسابية بين فقرات المقياس، بينت النتائج أن فقرة "أشعر بالسعادة عندما يتخاصم زملائي" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع، وأن فقرة "أصدق ما يقوله زملائي" جاءت في المرتبة الأخيرة، يمكن لأعضاء هيئة التدريس اتباع الإرشادات التالية لتحسين العلاقات الاجتماعية ودعم التفاعل الإيجابي بين الطلبة.

معالجة الميل للسعادة عند الخلاف بين الزملاء:

- توجيه الطلبة الصم والمكفوفون نحو أهمية التضامن والدعم المتبادل بدلاً من الشعور بالسعادة عند حدوث الخلافات. يمكن ذلك من خلال الأنشطة التي تعزز روح التعاون والعمل الجماعي.

- تنظيم نقاشات صفية حول تأثير النزاعات السلبية على العلاقات الاجتماعية داخل المجموعة، مع التركيز على فوائد حل الخلافات بطريقة بناءة تعود بالنفع على الجميع.
- تعزيز الوعي بالمهارات الاجتماعية مثل التعاطف والتفهم، من خلال تخصيص جزء من الوقت للأنشطة التي تدعم هذه القيم، مثل لعب الأدوار أو تمثيل المواقف الاجتماعية.

تعزيز الثقة بين الطلبة

- تنفيذ أنشطة تهدف إلى بناء الثقة بين الطلبة، مثل الألعاب التعاونية أو الأنشطة التي تتطلب الاعتماد على الآخرين.
- تشجيع الطلبة على ممارسة الشفافية والصراحة في تفاعلاتهم مع زملائهم، وتوجيههم حول أهمية الثقة كعنصر أساسي في العلاقات الصحية.
- تنظيم لقاءات دورية بين الطلبة للتعارف وبناء جسور التواصل الشخصي، مما يساعد على تحسين مستوى الثقة المتبادلة بينهم.

تعليم مهارات إدارة النزاع وحل الخلافات

- تقديم ورش عمل حول مهارات حل النزاعات بطريقة إيجابية ومثمرة، مثل التفاوض والتواصل الفعّال، مما يحد من المشاعر السلبية التي تنشأ عند حدوث النزاعات.
- تشجيع الطلبة على التحدث مع زملائهم لحل أي سوء تفاهم أو خلاف بطريقة مباشرة وبناءة، بدلاً من الشعور بالراحة عند مشاهدة نزاعات الآخرين.

دور أعضاء هيئة التدريس كنماذج في إدارة النزاعات:

- يمكن لأعضاء هيئة التدريس أن يكونوا قدوة في كيفية التعامل مع الخلافات والمواقف الصعبة بين الطلبة، من خلال إظهار أساليب تعامل إيجابية وهادئة.
- التدخل بشكل فوري عند ملاحظة خلاف بين الطلبة، وتقديم المساعدة في تهدئة الوضع وتوجيههم نحو الحلول المثلى.

تعزيز روح التعاون وتقليل المنافسة السلبية:

- تنظيم أنشطة تتطلب العمل الجماعي، بحيث يكون تحقيق الأهداف معتمداً على تضافر الجهود بين جميع أعضاء المجموعة.
- توجيه الطلبة نحو العمل معاً لتحقيق النجاح المشترك بدلاً من التركيز على التنافس الفردي الذي قد يؤدي إلى توتر العلاقات الاجتماعية.
- تنظيم أنشطة ترفيهية أو رياضية يمكن أن تساعد الطلبة على التخلص من التوتر وزيادة شعورهم بالانتماء والدعم الاجتماعي.

الإرشادات لأعضاء هيئة التدريس للطلبة الصم

لا تقتصر التحديات التي يواجهها الصم على الجانب الأكاديمي فقط، بل تمتد لتشمل مجالات النمو الاجتماعي، النفسي، والانفعالي. هذا الأمر طبيعي ومتوقع، حيث إنّ حاسة السمع ترتبط بشكل وثيق بتطور اللغة، وفقدان هذه الحاسة يؤدي إلى حرمان الفرد من اكتساب اللغة بشكل طبيعي، مما يعيق قدرته على بناء علاقات اجتماعية سليمة ويؤثر على نموه الاجتماعي بما يتناسب مع عمره

الزمني. لذلك، لا يُعد غريباً أن نجد خصائص الصم تختلف عن خصائص الأفراد السامعين من حيث الجوانب النفسية والاجتماعية.

من بين أبرز هذه الخصائص؛ الانطواء، الخجل، الميل إلى الانسحاب الاجتماعي، وصعوبة فهم تصرفات الآخرين والتواصل معهم بشكل فعّال، مما يؤدي إلى سوء تفسير تصرفاتهم. غالباً ما يُعزى هذا إلى قلة التواصل الفعّال بين الأفراد الصم وأفراد أسرهم (الهذلي،2023).

محور النضج الانفعالي

- عند رغبتك في مخاطبة الطالب الأصم حاول عدم جذبه من يده أو قطع حديثه مع شخص آخر، أو التلويح أمام وجهه.
- إذا أردت جذب انتباهه حاول الربت بيدك بلطف على كتفه.
- إذا كان الطالب الأصم بعيداً عنك وأردت الحديث معه؛ بإمكانك التلويح بيدك إلى أعلى.
- عند التحدث مع الطالب الأصم احرص أن يكون ذلك في مكان إضاءته جيدة لأنه يستعمل عينيه لقراءة الشفاه أو الأيدي أو كلاهما معاً.
- أنظر مباشرة إلى الطالب الأصم وليس إلى مترجم لغة الإشارة، أي **(تحدث معه وليس عنه)**.
- لا تعطي انطباعاً بأنك تفهمه (الطالب الأصم) وأنت في الحقيقة لا تفهمه.
- اطلب منه توضيح ما يريده من خلال الكتابة أو الصور إن كنت لا تتقن لغة الإشارة.
- عند استخدامك لغة الإشارة تكلم في نفس الوقت لأن الصم يعتمدون أيضاً على قراءة الشفاه مع استخدام تعبيرات الوجه والجسم، وتذكر بأن أغلبية الصم يفضلون النظر إلى شفاه الشخص المتحدث.
- أنظر للطالب الأصم وجهاً لوجه وتأكد من أن يديك ووجهك أمامه، وأن يكون التواصل البصري متواصلاً.

- من المؤكد بأن لغة الإشارة؛ هي اللغة الأم للتواصل مع الشخص الأصم ولكن يجب أن تكون مصحوبة مع انفعالات الوجه وحركة الرأس لإضافة تعبيرات ملائمة عن الموضوع في مواقف (الحزن، السعادة، الغضب....) وبصورة تحقق الأهداف المطلوبة.
- لغة الإشارة ليست مجرد حركة اليدين والأصابع، بل يشترك معها اتجاه النظر وحركة الجسم والكتفين وحركة الشفاه والوجه.
- تكلم بطريقة طبيعية دون المبالغة في حركة الشفاه أو رفع الصوت.
- عدم الوقوف أمام مصدر الإضاءة مما يصعب قراءة الشفاه.

محور التكيف الأكاديمي

- الاستعانة بالوسائل البصرية ولغة الإشارة الأكاديمية في تدريس الصم.
- تزويد المنصة الإلكترونية بدروس إضافية تكميلية للطلبة الصم.
- الاستعانة في تدريس الطلبة الصم بالهواتف الذكية وتطبيقاتها المصممة خصيصاً لهم.
- الحرص على أن تعتمد طرق التدريس على تواصل بصري أطول.
- استخدام تطبيقات وأجهزة التسجيل وتحويل الكلام إلى نصوص مكتوبة.
- احرص على أن يجلس الطلبة الصم أمامك وفي الصفوف الأولى ليتمكنوا من قراءة الشفاه.
- احرص على إعطاء المعلومات الهامة قبل المحاضرة أو الامتحان أو الوجبات بالتفصيل كتابياً.
- إعادة الأسئلة التي يسألها الطلاب واستخدام أجهزة مثل الأوفرهيد أو البروجيكتور.
- إعداد ملخص عريض للمقرر، وقائمة أهداف التعلم قبل بدء الفصل الدراسي.
- تزويد الطلبة الصم بالنقاط الأساسية قبل المحاضرة حتى يركز الطالب في قراءة الشفاه.

- تخصيص طالب متطوع من الطلبة السامعين **(مدون ملاحظات)** لمساعدة الطلبة الصم الملتحقين في نفس المقرر.
- أن يكون مترجم لغة الإشارة حاصلاً على درجة جامعية، ويُفضل أن يكون لديه خلفية بالموضوعات التي يقوم بترجمتها.
- إعطاء جميع الواجبات المطلوبة على صورة ورقية مكتوبة.
- السماح للطلبة بتسجيل المحاضرات أو عمل نسخة من المحاضرة، أو إرسال المحاضرات عبر الوسائل الالكترونية.
- إعطاء بدائل الواجبات التي تعتمد على مقابلات، ومرونة في تقديم الأبحاث.
- الاستعانة بالتكنولوجيا أثناء المحاضرة مثل اللوحة الإخبارية، التلفزيون.
- عمل قاموس بالمصطلحات العلمية والأكثر أهمية وعرضها على مجموعة من المختصين لتحكيمها وإقرارها، ومن ثم تقديمها لمجموعة من مترجمي لغة الإشارة لوضع الإشارة التي تناسب كل مفهوم، وعرضها بشكلها النهائي على أستاذ المادة والمتخصص وعلى مترجمي لغة الإشارة ومجموعة من الطلبة الصم، للتأكد من أن الإشارة مناسبة للمفهوم، ومدى قبول الطلبة الصم لهذه الإشارات.

11.2.5 إرشادات عمادة شؤون الطلبة / الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين

أظهرت النتائج تقديراً متوسطاً في النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، مع وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في النضج الانفعالي، وعدم وجود فروق حسب نوع الإعاقة. بناءً على هذه النتائج، تهدف الإرشادات إلى مساعدة العاملين في شؤن الطلبة –بما فيهم الأخصائيين– على تعزيز قدرات الطلبة الصم والمكفوفون في هذه المجالات، وتقديم الدعم اللازم لتحسين تجربتهم التعليمية والاجتماعية.

محور النضج الانفعالي

- التدريب على مهارات التحكم في الانفعالات من خلال تقديم جلسات تدريبية حول تقنيات إدارة الانفعالات مثل الاسترخاء والتنفس العميق لتقليل التوتر بوجود مترجم لغة إشارة، خاصة في المواقف الضاغطة. يمكن التركيز على مهارات التحكم بعد الأحداث الانفعالية وكيفية التفاعل بشكل متزن.
- برنامج الوصول الشامل أو تطبيق معايير الوصول الشامل الدولية حسب والي (2020) المشار لها في المالكي (2021).

يهدف مركز الوصول الشامل إلى تعزيز كفاءة الجامعة في إزالة جميع العوائق المعمارية أو التقنية التي قد تعيق الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، وفقاً للمعايير الدولية، لضمان توفير بيئة جامعية ملائمة وشاملة للجميع من خلالها يتم توفير بيئة تعليم شامل ووصول شامل لذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون)، ووضعهم في البيئة الأقل تقيداً، لأن هذه البيئة الشاملة سوف تُساعد في تطوير الطالب في جوانب متنوعة، منها الجانب الانفعالي، الاجتماعي، الأكاديمي، وغيرها من الجوانب. يقوم برنامج الوصول الشامل على ثلاث وحدات رئيسة:

الوحدة الأولى: وحدة التهيئة الهندسية: وتُعنى بتأهيل مباني الجامعة ومرافقها لتكون ملائمة للاستخدام من قبل الطلبة المكفوفون.

الوحدة الثانية: وحدة التهيئة التقنية: وتهدف إلى تيسير الوصول إلى البيئة الإلكترونية للجامعة من خلال حلول تقنية تتناسب مع احتياجات ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون).

الوحدة الثالثة: وحدة الخدمات التعليمية والأكاديمية: وتركز على تقديم الدعم التعليمي والأكاديمي اللازم لضمان تمكين جميع الطلبة من استكمال دراستهم بفعالية.

يركز برنامج الوصول الشامل على تهيئة البنية التحتية للعديد من الكليات والمرافق الجامعية لتسهيل حركة الطلبة المكفوفون وتنقلهم. على سبيل المثال:

- إنشاء مسارات أرضية مخصصة؛ تحتوي على علامات بارزة، بحيث يمكن للطلبة المكفوفون الاعتماد على الإحساس بهذه العلامات في أثناء المشي للتنقل داخل الحرم الجامعي وخارجه.
- توفير خرائط تفاعلية مزودة بلغة برايل عند المداخل الرئيسة للكليات، مما يمكّن الطلبة من تكوين تصور شامل عن المبنى قبل التوجه إلى وجهتهم.
- يعمل البرنامج على تحسين الموقع الإلكتروني للجامعة والمواقع المرتبطة بالكليات، بحيث تكون مهيأة للاستخدام السهل من قبل الطلبة المكفوفون، مما يضمن لهم سهولة الوصول إلى المعلومات والخدمات الأكاديمية عبر الإنترنت.
- عدم وضع عوائق حركية أو عوائق بصرية تمنع الحركة وتُشكل خطراً لهذه الفئة من الطلبة.

- إنشاء وحدة أو مركز أو قسم يتبع عمادة شؤون الطلبة يعنى بالطلبة من ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون) وغيرها من الإعاقات، بحيث يعمل كوسيط لمواجهة أي صعوبات أو تحديات تواجه هذه الفئة من الطلبة.

- السماح للطلبة المكفوفون؛ في الجامعات التي تتميز بمساحات كبيرة أو حرم جامعي كبير استخدام السيارات المتحركة أو ما يُعرف باسم (سيارات القولف) المصممة خصيصاً للتنقل داخل الحرم الجامعي بين مباني الجامعة أو من مداخل الجامعة إلى قاعات المحاضرات أو المكتبات وغيرها من المرافق.
- تعريف الطلبة المكفوفون الجدد بمرافق الجامعة المختلفة لتكوين خريطة ذهنية.
- عمل تقييم مستمر للخدمات التي تقدمها الجامعة أو الوحدة الإدارية المشرفة على الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون) من خلال عمل استبانات يتم تعبئتها من قبل الطلبة بالطرق المناسبة لهم.
- توفير الأجهزة المناسبة لهذه الفئة من الطلبة.
- توفير الخدمات الإلكترونية المصممة بشكل مناسب، التي تلبي احتياجات الطلبة المكفوفون وقدراتهم دون الحاجة إلى مراجعة الأقسام والدوائر المختلفة في الجامعة، الأمر الذي يساعد على تدعيم استقلاليتهم، والاعتماد على الذات بدلاً من الاعتماد على الآخرين.
- أن تعمل عمادة شؤون الطلبة على توفير رابط الكتروني يتضمن نموذجاً الكترونياً من خلال موقع الجامعة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) لتسهيل تقديم الخدمات لهم.
- إصدار تصاريح خاصة للطلبة الصم تسمح لهم بإيقاف سياراتهم في أماكن خاصة.
- توفير مصاعد خاصة على مداخل المباني تسهل حركة الطلبة الصم والمكفوفون.

محور التكيف الأكاديمي

- تقديم ورش عمل أو دورات لأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بالاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، وكيفية التعامل معهم. ومن الممكن أن يُشارك الطلبة أنفسهم في تقديم هذه الدورات.
- طباعة المقررات الدراسية بلغة برايل.
- مساعدة الطلبة الصم والمكفوفين في الحصول على جميع الأجهزة المساعدة وفقاً لحاجات كل فئة.
- استخدام وسائل متنوعة تخاطب باقي الحواس، كالصوت واللمس.
- تقديم جميع التسهيلات المطلوبة للطلاب الصم والمكفوفين بالتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ليصل الطالب لجميع فرص التعليم المتاحة أسوةً بزملائه من غير المعاقين.
- تشكيل مجموعة من الأكاديميين بشكل دوري للإشراف على مجموعة من الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في كل كلية.
- العمل كحلقة وصل بين عضو هيئة التدريس والطالب الكفيف أو الأصم، بحيث يتم متابعة الطالب أكاديمياً، ومعرفة أسباب تدني تحصيله الأكاديمي في حال حدوث ذلك.
- مساعدة الطلبة الصم في استخدام خدمات تحويل الكلام المسموع إلى نص مكتوب.
- توفير تجهيزات مكتبية تتناسب مع احتياجات الطلبة الصم والمكفوفون.
- توفير أجهزة وأدوات في القاعات تتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).
- العمل على عقد دورات لغة إشارة أكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة من غير ذوي الإعاقة.

- تخصيص جزء من ساعات العمل التطوعي في الجامعة للطلبة من غير ذوي الإعاقة لمساعدة الطلبة المكفوفون والصم (دليل مبصر) للطلبة المكفوفون، ومساعد للطالب الصم في المحاضرة لتدوين الملاحظات وأية أمور أخرى.
- وضع إشارة بجانب اسم الطالب الأصم أو الكفيف تظهر على كشوف الحضور والغياب لدى أعضاء هيئة التدريس بالتعاون مع التسجيل والقبول ليتم معرفة أن هذا الطالب من ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، ليتم مراعاة متطلباته بالشكل المطلوب.
- العمل على أن تكون محاضرات الطلبة المكفوفين في الطوابق الأرضية.
- توفير الحلول التكنولوجية وخوارزميات الذكاء الاصطناعي للطلبة الصم كي تمكنهم من تصفح وقراءة المواقع الالكترونية بلغة الإشارة.
- تعديل أو استحداث مساقات تدريسية بالتعاون مع الشؤون الأكاديمية حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام والإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) على وجه الخصوص، كمتطلب جامعة أو مساق الإعاقة والمجتمع، بهدف تقديم ثقافة جامعية لتفهم الأشخاص ذوي الإعاقة ومساعدتهم.
- إصدار الجامعة قاموس متكامل لجميع التخصصات النظرية والتطبيقية بالتعاون مع الشؤون الأكاديمية.
- توفير غرفة مصادر مزودة بالتجهيزات الفردية الخاصة بالصم.
- تعيين الأوائل من الطلبة الصم كمترجمين لغة إشارة بالكلية التي تخرجوا منها بالتعاون مع الشؤون الإدارية والأكاديمية.
- توفير كتب برايل للطلبة المكفوفين في المكتبة.
- توفير مترجمي لغة إشارة أكاديمية حسب الكليات.

محور العلاقات الاجتماعية

- عقد دورات وورش عمل للإداريين في الجامعة يتم من خلالها مناقشة الآثار المترتبة على وجود إعاقة حسية (الصم والمكفوفون) على الطلبة، وكيفية التعامل المناسب مع كل فئة.
- إنشاء وحدة متخصصة بالإرشاد المهني لخريجي الجامعة، تعمل على توجيه الطلبة الصم والمكفوفون لسوق العمل بما يتناسب مع قدراتهم.
- توفير لوحات إرشادية تساعد الطلبة بلغة برايل للطلبة المكفوفون على التنقل داخل حرم الجامعة.
- توفير مكتب إرشاد يساعد الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).
- تنفيذ لقاءات دورية من قبل عميد شون الطلبة، وممثل عن رئاسة الجامعة مع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) للتعرف على احتياجاتهم.
- نشر قصص نجاح الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) على الـ (**Portal**) صفحة الجامعة الالكترونية.
- وضع صندوق خاص للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) للاقتراحات والشكاوى من خلال صناديق الاقتراحات الموجودة في عمادة شؤون الطلبة، أو إلكترونياً.
- إنشاء مجموعة على الواتس آب من خلال عمادة شؤون الطلبة للتواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) لتقديم الخدمات لهم واشعارهم للمشاركة في جميع الفعاليات والأنشطة المختلفة.
- توفير فرص عمل للطلبة الخريجين من ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) التي تتناسب مع قدراتهم.
- تنفيذ دورات –وبشكل دوري– للطلبة الصم والمكفوفين المتوقع تخرجهم تؤهلهم لسوق العمل.

- تنفيذ عمادة شؤون الطلبة والعلاقات العامة زيارات، وعقد لقاءات مع الشركات الخاصة وأصحاب العمل بغية تشغيل الطلبة الصم والمكفوفون خريجي الجامعة.
- الاستعانة بالطلبة الخريجين بكليات التربية الخاصة الموجودة بالجامعة، لتقديم المساعدة للطلبة المكفوفون والصم.
- التعاقد مع المؤسسات والجمعيات التي تقدم دورات لغة إشارة لعمل دورات بشكل دوري لكل الفئات المستفيدة من الدليل.
- نشر اللغة الإشارية أو على الأقل الإشارات الأساسية للتواصل بين الطلبة الصم وزملائهم السامعين.
- تنفيذ مبادرات تهدف إلى تصحيح المفاهيم والمصطلحات الخاطئة والشائعة حول الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) بين الطلبة. يمكن تحقيق ذلك من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل إنتاج فيديوهات توعوية، عروض مسرحية، نشرات غير دورية، وندوات تعريفية تسلط الضوء على المصطلحات الصحيحة ضمن إطار "**قل ولا تقل**". كما يمكن توزيع كتيبات أو مطويات تتناول هذه المفاهيم، مع الاستعانة بخبراء في مجال الإعاقة لتقديم الدعم والمراجعة اللازمة.
- رفع وعي الاتحادات الطلابية بأهمية دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) ضمن صفوفهم وتقديم الدعم لهم عند الحاجة.
- تخصيص يوم شهري يتيح الفرصة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) للتحدث، وعرض نماذج إيجابية وقصص نجاحهم، مع تسليط الضوء على قدراتهم، وكيف تمكنوا من التغلب على التحديات، بالإضافة إلى التعبير عن تطلعاتهم المستقبلية ورغبتهم في المشاركة في تنمية المجتمع.

- عرض فيديوهات توعوية خاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) على مواقع التواصل الاجتماعي التابعة للجامعة، بهدف تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة الآخرين.
- تشجيع الطلبة والخريجين على تعلم أساسيات لغة الإشارة والتدريب عليها، لتقديم الدعم لزملائهم من الصم، وجعل هذه المهارة جزءاً من البرامج التدريبية التي يمكن للطلبة والخريجين تعلمها للتأهل لعمل لائق.
- استخدام اللوحات الإرشادية للتعرف على الخدمات المقدمة للطلبة الصم وخاصة الطلبة الجدد.
- وضع شاشات عرض مزودة بملفات الفيديو لخدمات الأقسام الإدارية والأكاديمية وذلك لمساعدة الطلبة الصم.

12.2.5 إرشادات الإداريين العاملين في الجامعة

محور النضج الانفعالي

- معرفة الموظفين الإداريين على اختلاف وظائفهم (موظفي المكتبة، التسجيل والقبول) وغيرهم بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الحسية واحتياجاتهم (الصم والمكفوفون).
- تدريب موظف إداري في كل دائرة أو أي وحدة إدارية بأساسيات لغة الإشارة.
- تخصيص موظف في كل قسم أو دائرة إدارية لمتابعة شؤون الطلبة الصم والمكفوفون، فقد يحتاج الطلبة المكفوفون لمن يقوم بمساعدته عند تعبئة بعض النماذج المستخدمة في التسجيل والقبول، ومترجم لغة إشارة للطلبة الصم.

- توفير تسهيلات ملائمة، مثل الحرص على أن تكون المرافق الجامعية مناسبة ومتاحة لجميع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، مثل تجهيز المصاعد بمؤشرات صوتية، أو برايل للطلبة المكفوفون، وتوفير أدوات مساعدة مثل أجهزة تضخيم الصوت أو السماعات للصم.
- ضمان توفير المعلومات بوسائل متعددة، والتأكد من أن جميع الإعلانات والإرشادات الجامعية متاحة بأشكال بديلة، مثل النسخ الصوتية أو المترجمة بلغة الإشارة، لضمان وصول المعلومات للجميع.

- الإداريون الذين يتعاملون مع الطلبة الصم، يجب أن يكونوا على دراية، بأن التواصل يكون عن طريق لغة الإشارة، الكتابة، أو غيرها من الوسائل البديلة. يجب توخي الوضوح والصبر في التواصل.
- الإداريون الذين يتعاملون مع الطلبة المكفوفون، ويجب أن يراعوا تقديم التوجيهات اللفظية بدقة ووضوح، وأن يتأكدوا من أن الوثائق والأدلة متاحة بأشكال مناسبة، مثل النسخ الصوتية أو النصوص بلغة بريل.

محور التكيف الأكاديمي

- تيسير الوصول للخدمات الأكاديمية والإدارية، كما يجب أن تكون العمليات الإدارية، مثل تسجيل المواد أو تقديم الطلبات، متاحة بسهولة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) من خلال توفير بدائل إلكترونية أو تقديم المساعدة عند الحاجة.
- منح مرونة في الإجراءات الأكاديمية من خلال وضع سياسات تسمح بتقديم تسهيلات إضافية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، مثل تمديد المواعيد النهائية لتقديم الواجبات أو تخصيص أماكن هادئة لهم.
- تسهيل الحصول على الكتب والمصادر الأكاديمية في صيغ مناسبة مثل الكتب الصوتية أو المواد المكتوبة بطريقة برايل للطلبة المكفوفون، أو الفيديوهات المترجمة بلغة الإشارة للطلبة الصم.

- التعاون مع المكتبات والمختبرات الجامعية لضمان توفر الأدوات التكنولوجية الداعمة مثل الأجهزة اللوحية أو برامج قراءة الشاشة.
- تقديم مساعدة مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) أثناء التسجيل أو عند التعامل مع أي وثائق أو إجراءات أكاديمية.

محور العلاقات الاجتماعية

- تشجيع التواصل المباشر والاحترام المتبادل والحرص على التحدث مباشرة مع الطالب ذي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) بدلاً من توجيه الحديث لمرافقه أو مساعده. هذا يعزز من احترام استقلاليتهم وكرامتهم.
- تقديم التدريبات للإداريين على مهارات التعامل مع الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، يجب تدريب العاملين في الجامعة على طرق التواصل الفعّال مع الطلبة الصم (مثل استخدام لغة الإشارة أو الكتابة التوضيحية) والمكفوفون (مثل تقديم الإرشادات اللفظية بوضوح).

- تعزيز شعور الطلاب بالانتماء من خلال تنظيم أنشطة اجتماعية تساهم في دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) مع غيرهم من الطلبة، مما يعزز من العلاقات الاجتماعية والتفاعل الإيجابي.
- توفير الدعم العاطفي من خلال الإرشاد الطلابي وتوجيه الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) للاستفادة من خدمات الإرشاد الطلابي والدعم النفسي المتاحة في الجامعة للمساعدة في التغلب على التحديات الأكاديمية والاجتماعية.

- تنظيم دورات تدريبية حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) والتعامل معهم، كما يجب على الإداريين أن يكونوا على دراية بحقوق الطلاب الصم والمكفوفون ومتطلبات توفير بيئة شاملة وداعمة.
- تشجيع التفاعل مع الطلبة في الأنشطة اللاصفية، إذ يسهم هذا في بناء العلاقات الاجتماعية والتقليل من العزلة التي قد يشعر بها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون).

13.2.5 إرشادات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)

محور النضج الانفعالي

- معرفة القوانين والحقوق الخاصة بكم.
- الحق في التعرف على مرافق الجامعة للطلبة الجدد.
- توفير الجامعة للأجهزة والتقنيات المساندة.
- معرفة نقاط القوة لديك واستثمارها، ونقاط الضعف والعمل على تحسينها.
- تعلم مهارات تقرير المصير التي تساعدكم في اتخاذ القرارات بسهولة وبشكل مستقل.
- تطوير مهارات أساليب التفاعل مع المحيطين من خلال أساليب التواصل غير اللفظي وإظهار الحالات الانفعالية المناسبة للموقف.
- معرفة أساليب الإدارة الشخصية الذاتية.
- توفير موظف في كل وحدة إدارية (المكتبة، التسجيل والقبول) لمساعدتك.
- توفير الجامعة دليل مبصر للطلبة المكفوفون.
- الحصول على إعفاء من دفع رسوم الخدمات الطلابية والمشتريات داخل الحرم الجامعي كالمكتبة.
- وجود دليل خاص لمساعدة الطلبة الصم والمكفوفون على القيام بالإجراءات الجامعية.

- حاول أن تفهم مشاعرك وتفرق بين الغضب، الحزن، أو الإحباط، هذا يساعدك في التعامل بشكل أفضل مع الضغوط.
- حاول التحكم في ردود فعلك الانفعالية من خلال التنفس العميق أو الانسحاب مؤقتاً من الموقف حتى تهدأ.
- لا تتردد في الاستعانة بالمرشدين النفسيين في الجامعة إذا شعرت بصعوبة في التعامل مع مشاعرك.
- استخدم طرقاً صحيحة للتعبير عن مشاعرك، مثل الكتابة أو التحدث إلى صديق أو مستشار.

محور التكيف الأكاديمي

- توفير لجان متخصصة في حل المشكلات الأكاديمية.
- توفير الجامعة مترجم لغة إشارة أكاديمية للطلبة الصم على أن يكون متخصص في نفس مجال الطالب إن أمكن ذلك، للتأكد من ايصاله المعنى الأكاديمي للطالب الأصم بطريقة صحيحة. استخدام الكتب الالكترونية الناطقة للمكفوفون.
- استخدام تطبيقات الكترونية للغة الإشارة.
- تواصل بوضوح مع أعضاء هيئة التدريس بشأن احتياجاتك الأكاديمية واطلب التعديلات التي قد تساعدك في استيعاب المادة العلمية للمقرر.
- نظم وقتك بعناية بين الدراسة والراحة، وكن حريصاً على اتباع جدول دراسي يناسب وتيرة تعلمك.
- استثمر في الأدوات التكنولوجية المتاحة لتسهل عليك التعلم مثل البرمجيات الصوتية أو تطبيقات لغة الإشارة.
- تقبل التحديات الأكاديمية كفرص للنمو، وحاول تطوير استراتيجيات جديدة للتغلب على أي عقبات.

محور العلاقات الاجتماعية

- إنشاء نادي للطلبة الصم والمكفوفون (نادي أصدقاء الطلبة الصم أو المكفوفون) يقدم أنشطة ثقافية.
- توفير خدمات ترفيهية للطلبة الصم والمكفوفون.
- توفير الجامعة لقاءات تعارف دورية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) وزملائهم الطلبة من غير المعاقين.
- محاولة البدء بمحادثات بسيطة مع زملائك لتعزيز تواصلك الاجتماعي.
- الاستماع الجيد للآخرين، وتجنب الاعتماد فقط على الإشارات أو القراءات السطحية، مما يسهم في تقوية علاقاتك مع الآخرين.
- انضم إلى مجموعات أو نوادٍ طلابية تهتم بالمجالات التي تحبها، مما يسهل عليك تكوين صداقات جديدة.
- حافظ على علاقات متوازنة، وتجنب العزلة، وحاول تقديم الدعم لزملائك كما تطلبه منهم.

14.2.5 إرشادات الطلبة غير المعاقين

محور النضج الانفعالي

استناداً إلى النتائج المتعلقة بالنضج الانفعالي، والتكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (الصم، المكفوفون)، يمكن تقديم الإرشادات التالية للطلبة من غير المعاقين لمساعدتهم على التعامل الفعال مع زملائهم من ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) بطريقة تتناسب واحتياجاتهم وتعزز الدمج الجامعي:

- التعرف إلى طبيعة الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، من المهم أن يفهم الطلبة غير المعاقين أن الإعاقة الحسية تشمل الطلبة الصم والمكفوفين، مما يؤثر على طريقة التواصل والتفاعل. يُفضل الاطلاع على المعلومات المتعلقة بالاحتياجات الخاصة لهذه الفئة.
- التوعية بأهمية احترام الفروق الفردية والتأكيد على أن الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) يمتلكون قدرات ومهارات متنوعة مثل غيرهم، وأن احتياجاتهم تختلف فقط في كيفية التفاعل والتواصل.

- تعديل طريقة التواصل عند الحاجة، إذا كان زميلك من ذوي الإعاقة السمعية (الصم)، يُفضل استخدام لغة الإشارة إذا كنت تعرفها، أو التواصل بالكتابة، أو التأكد من مواجهته عند التحدث لتمكينهم من قراءة الشفاه. وبالنسبة للطالب (الكفيف)، يجب التحدث معه بوضوح واستخدام وصف دقيق عند شرح أي موضوع أو توجيه.

- احترام رغبة الطالب في طلب المساعدة أو رفضها، وعدم المبادرة بمساعدة الطالب من ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) إلا إذا طلب المساعدة أو أظهر حاجته إليها، مع مراعاة احترام خصوصيته واستقلاليته.
- تفهم احتياجات زملائك: ومحاولة فهم التحديات التي يواجهها الطلبة الصم والمكفوفون وتجنب الحكم المسبق أو الإحباط من بطء التواصل.
- التحلي بالصبر والهدوء: عند التواصل مع زملائك ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، تحلى بالصبر وكن هادئاً. وتجنب التعبير عن الانفعالات السلبية أو التوتر.
- التواصل الواضح: استخدم طرقاً متنوعة للتواصل، مثل التحدث بوضوح أو الكتابة في حال عدم فهم الفكرة بسرعة. في حال التواصل مع طالب أصم، يجب تعلّم بعض الإشارات البسيطة أو استخدم الورق والقلم عند الحاجة.
- التشجيع والدعم: قدم الدعم المعنوي لزملائك. واظهار التعاطف وتشجيعهم على التعبير عن مشاعرهم، وكن مستعداً للاستماع والتفاعل معهم بصدق.
- الاستماع والتفاعل الإيجابي مع زملائك الصم والمكفوفون، يمكن أن يكون لدعمك العاطفي دور كبير في تحسين تجربتهم الجامعية. كما يُنصح بالاستماع جيداً وتقديم الدعم إذا لاحظت أي علامات على التوتر أو الصعوبات.
- تشجيع زملائك على تطوير مهاراتهم الذاتية، وتحفيز الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) على المشاركة في ورش العمل أو الأنشطة التي تعزز النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي.

محور التكيف الأكاديمي

- التعاون في الدراسة: حاول دعوة زملائك من ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) للمشاركة في مجموعات الدراسة. وقد يساعدهم ذلك على الفهم بشكل أفضل، ويزيد من فرص التعاون الأكاديمي.

- مشاركة الملاحظات والمصادر: إذا لاحظت أن زملاءك يحتاجون إلى المساعدة في استيعاب المادة الأكاديمية، يجب تقديم الملاحظات المكتوبة ومشاركة المصادر المفيدة.
- استخدام التقنيات الحديثة: شجع زملاءك من الصم والمكفوفون على استخدام الأدوات التكنولوجية المتاحة وكن مستعداً لمساعدتهم في استخدامها إن احتاجوا لذلك.
- تقديم المساعدة بشكل لبق: لمن يحتاج، سواء في التنقل أو في حضور الدروس، وتقدم يد العون بطريقة لطيفة ومن دون إشعارهم بالعجز.
- تجنب الحديث عن الإعاقة بشكل غير لائق، كما يجب على الطلبة من غير المعاقين تجنب التطرق إلى إعاقة زملائهم بشكل غير مناسب، أو طرح أسئلة قد تكون حساسة، إلا إذا كان الموضوع قد طُرح من قبل الزميل نفسه.
- الابتعاد عن التصرفات التي تعزز النزاع أو الانقسام، نظراً لأن النتائج أظهرت ميولاً لبعض الطلبة للإحساس بالسعادة عند وقوع نزاعات بين زملائهم، يُنصح بالعمل على حل النزاعات بطريقة بناءة وتقديم الدعم للطلبة الصم والمكفوفون عند الحاجة.

محور العلاقات الاجتماعية

- الدمج في الأنشطة الطلابية: عن طريق دعوة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) للمشاركة في الأنشطة الطلابية والاجتماعية. ومحاولة التأكد من شعورهم بالترحيب في أي نشاط أو تجمع.
- الاستماع الفعّال: الحرص على إظهار الاهتمام بالتحدث مع ذوي الإعاقة الحسية وإعطائهم الوقت الكافي للتفاعل، سواء كان ذلك باستخدام لغة الإشارة أو أي وسيلة أخرى.
- ضرورة تعلّم بعض أساسيات لغة الإشارة كطريقة للتواصل: فهذا يساعد في كسر الحواجز وزيادة القرب الاجتماعي.

- تشجيع ذوي الإعاقة على المشاركة: ومحاولة مشاركتهم في النقاشات الصفية أو الأنشطة الجماعية، وتقديم الدعم لهم ومساعدتهم.
- دعم الزملاء ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في الأنشطة الصفية واللاصفية، كما يُنصح بمشاركة الطلبة الصم والمكفوفون في الأنشطة الجامعية، مثل المشاريع الجماعية أو الفعاليات الاجتماعية، مما يعزز من روح التعاون والانتماء.
- تشجيع العلاقات الإيجابية وتعزيز الدعم الاجتماعي ويُفضل خلق بيئة جامعية داعمة تتيح للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) الشعور بالاندماج، من خلال التفاعل معهم بشكل طبيعي وتجنب التفرقة.

يسهم تطبيق هذه الإرشادات في تعزيز بيئة داعمة وشاملة تساعد على تحسين التواصل والتفاعل بين الطلاب العاديين وزملائهم من ذوي الإعاقة الحسية، بما يعزز من تجربة التعليم للجميع.

15.2.5 التوصيات الخاصة بالدليل الإرشادي

التوصيات العملية استناداً إلى المحتوى المطروح في الدليل الإرشادي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

أولاً: نصائح عملية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)

- استخدام الموارد المتاحة، يُنصح الطلبة بالاستفادة من الخدمات الجامعية المتاحة مثل مراكز الدعم الأكاديمي، والتواصل مع المرشدين للحصول على الإرشادات اللازمة.
- تطوير مهارات التنظيم وإدارة الوقت، من المهم تحديد الأولويات، ووضع جدول زمني يساعد في تنظيم الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية بشكل يوازن بين المهام المختلفة.
- طلب المساعدة عند الحاجة، على الطلبة ألا يترددوا في طلب المساعدة من الأساتذة أو المرشدين الأكاديميين عند مواجهة صعوبات في التكيف أو فهم المواد الدراسية.
- المشاركة في الأنشطة الجامعية من أجل تعزيز التكيف الاجتماعي، يُنصح الطلبة بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي تعزز التفاعل الإيجابي مع زملائهم.

ثانياً: توصيات للمرشدين وأعضاء هيئة التدريس حول كيفية دعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)

- توفير تعليمات واضحة ومناسبة، يُفضل أن يقدم الأساتذة تعليمات مكتوبة وواضحة، وتجنب اللغة الغامضة.
- تكييف طرق التدريس، على أعضاء هيئة التدريس استخدام طرق تدريس متنوعة تتضمن وسائل بصرية وسمعية ملائمة، وضمان توفير مواد دراسية بصيغ يمكن الوصول إليها، مثل الكتب الإلكترونية أو النسخ المسموعة.

- تقديم الدعم العاطفي والنفسي، من الضروري أن يكون للمرشدين دور في مساعدة الطلبة على تطوير النضج الانفعالي وتوفير جلسات دعم فردية وجماعية.
- تشجيع الحوار المفتوح وتعزيز التواصل المستمر مع الطلبة ذوي الإعاقة والاستماع إلى احتياجاتهم وملاحظاتهم حول الصعوبات التي قد تواجههم.

ثالثاً: أفضل الممارسات للجامعات في تقديم التسهيلات

- توفير بيئة جامعية ميسرة، يجب أن تشمل تسهيلات الوصول، مثل المنحدرات، المصاعد، وتهيئة القاعات الدراسية لتكون ملائمة للطلاب الصم والمكفوفون.
- توفير الأدوات المساعدة، ينبغي أن تتوفر الأدوات التكنولوجية اللازمة، مثل أجهزة تكبير النصوص، برامج القراءة الصوتية، أو أجهزة تعزيز السمع.
- تقديم خدمات الدعم الأكاديمي والنفسي المتخصص، مثل توفير مستشارين متخصصين في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، وتقديم ورش عمل لتطوير مهارات التأقلم وإدارة التوتر.
- تعزيز الوعي والتدريب لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، من خلال إجراء دورات تدريبية لتوعية أعضاء هيئة التدريس والموظفين حول كيفية دعم الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، والتعامل مع احتياجاتهم بشكل صحيح.

16.2.5 الخاتمة

يهدف الدليل الإرشادي المقترح إلى تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، من خلال توفير إطار شامل لدعمهم وتعزيز تجربتهم الأكاديمية والاجتماعية. استناداً إلى نتائج الدراسة التي أظهرت وجود تحديات في مجالات النضج الانفعالي، التكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، يوفر الدليل استراتيجيات عملية وإرشادات موجهة للفئات المختلفة من مجتمع الجامعة، بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس، المرشدين، الإداريين، والطلبة غير المعاقين، بهدف تعزيز بيئة تعليمية دامجة وشاملة.

إن تطبيق هذه الإرشادات بشكل فعال يسهم في تحسين جودة حياة الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) وتعزيز فرص نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي. كما يعكس هذا الدليل التزام الجامعات الفلسطينية بدعم الطلبة من جميع الفئات، وتوفير بيئة تعليمية تلبي احتياجاتهم المتنوعة. يُؤمل أن يكون هذا الدليل أداة مفيدة لتحسين مستوى الدعم المقدم لذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون)، مما يسهم في تحقيق المزيد من التقدم نحو دمجهم الكامل في المجتمع الجامعي.

3.5 التوصيات والدراسات المقترحة

بناءً على نتائج هذه الدراسة التي تناولت مستوى النضج الانفعالي، والتكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية (الصم والمكفوفون) في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، تم استنتاج مجموعة من التوصيات الهادفة إلى دعم هذه الفئة وتلبية احتياجاتها المتنوعة. تهدف هذه التوصيات إلى مساعدة المعنيين في تطوير استراتيجيات وأدوات فعّالة لتعزيز التجربة الأكاديمية والاجتماعية لهؤلاء الطلبة، وتعزيز قدرتهم على التكيف والنضج ضمن بيئة التعليم العالي.

1.1.5: التوصيات: وتتمثل في الآتي:

أولاً: ضرورة تطوير برامج للدعم النفسي موجهة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، تتضمن جلسات تدريبية لتعزيز التحكم بالانفعالات بعد الصدمات، إلى جانب تقنيات للتأمل والتنفس العميق، بهدف دعم قدراتهم في التعامل مع الضغوط اليومية والمواقف المفاجئة.

ثانياً: العمل على تعزيز التكيف الأكاديمي للطلبة الصم والمكفوفون من خلال توفير موارد تعليمية شاملة، مثل النصوص الصوتية والتطبيقات الرقمية للطلبة المكفوفون، وشروحات مترجمة إلى لغة الإشارة للطلبة الصم.

ثالثاً: تنظيم ورش عمل توعوية لجميع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس حول طبيعة الإعاقة الحسية لزيادة وعي المجتمع بأهمية التواصل الفعال مع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، وتعزيز قبول التنوع وتقليل التحيزات الاجتماعية.

رابعاً: تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الإعاقة الحسية وزملائهم من خلال تنظيم أنشطة اجتماعية تشاركية وفعاليات طلابية، تساعد على بناء علاقات إيجابية وتعزز مهارات التواصل.

خامساً: توفير دعم أكاديمي متخصص لذوي الإعاقة الحسية، يتضمن تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات تدريس متوافقة مع احتياجات الطلبة، وتوفير بيئة تعليمية شاملة باستخدام التكنولوجيا المساعدة والمحتوى البصري.

سادساً: إنشاء نظام دعم طلابي داخل الجامعات، مثل برنامج "الأصدقاء الداعمين" الذي يسهم في توفير مساعدة لوجستية وعاطفية للطلبة ذوي الإعاقة الحسية، مما يعزز اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي في المجتمع الجامعي.

سابعاً: مراجعة السياسات الجامعية وتطويرها لتشمل إجراءات مكافحة التمييز والإقصاء، وضمان تهيئة بيئة تعليمية شاملة تحمي الطلبة ذوي الإعاقة الحسية من التمييز وتوفر لهم الدعم اللازم لتطوير مهاراتهم.

ثامناً: توظيف الدليل الارشادي لهذه الدراسة في خدمة طلبة ذوي الإعاقة الحسية.

2.1.5: الدراسات المقترحة

أولاً: دراسة تأثير العوامل الاجتماعية والبيئية على التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية.

ثانياً: دراسة العلاقة بين النضج الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية.

ثالثاً: دراسة تأثير الثقافة الجامعية على التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية.

رابعاً: دراسة تأثير التكنولوجيا المساعدة على التكيف الأكاديمي والاتصال الاجتماعي.

خامساً: دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي الإعاقة الحسية والطلبة ذوي إعاقات أخرى في النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي.

سادساً: دراسة تأثير التدخلات النفسية والاجتماعية في تطوير النضج الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية.

سابعاً: دراسة العلاقة بين مستوى الدعم الإداري والتكيف الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الجامعات الفلسطينية.

المراجع

القرآن الكريم سورة المؤمنون 78.

أبو شرخ، مرح. (2018). *أثر برنامج تعليمي يستند إلى التخيل البصري – الحركي في تحسين التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

أبو عامر، فاتنة. (2021). دور الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، *52*(2)، 183-208.

أبو غالي، زينب. (2021). *النزعة إلى الكمالية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء بعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

أحمد، صفاء، البري، أماني، ونصر، ريهام. (2023). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستويات النضج الانفعالي وتأثيره في تحسين السلوك المنظم ذاتياً وخفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، *2*(76)، 298-324.

برويس، وردة، هادف، نجاة، وبوحلاب، هديفة. (2020). تأهيل ذوي الإعاقة الحسية للانخراط في سوق العمل. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، *2*(3)، 1-27.

بسيوني، نداء. (2021). إسهام النضج الانفعالي والأمن النفسي في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *15*(4)، 1-40.

بشماني، شكيب. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *36*(5)، 85-100.

البليهي، عبد الرحمن. (2022). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى لخفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين المكفوفين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، *22*(1)، 69-91.

بني خالد، محمد، العظمات، عمر، وبني خالد، أحمد. (2023). القدرة التنبؤية لمرونة (الأنا) بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية2023*، *14*(41)، 117-127.

جدو، وهيبة. (2023). تعليمية اللغة العربية لذوي الإعاقة السمعية (الصم). *المجلة التعليمية*، *13*(2)، 173-189.

جعدان، إيمان، وبلال، زيان. (2020). قياس النضج الانفعالي لدى طلبة كلية التربية ابن راشد. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(15)، 83-99.

الجوالدة، فؤاد. (2020). *الإعاقة البصرية*. منشورات جامعة القدس المفتوحة.
الحارثي، سهام. (2019). مشكلات الطالبات الكفيفات في المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية*، *35*(6)، 516-535.
حسونة، نايف. (2018). التكيف النفسي لدى المعاقين حركياً وبصرياً في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *3*(40)، 1-17.
الحطاب، لين. (2015). التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *11*(3)، 303 – 317.
الخالدي، عادل. (2020). المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات في جامعة طيبة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *35*(4)، 119-164.
خطاطبة، مها. (2020). *فاعلية العلاج الانتقائي في تحسين واستمرارية العلاقات الاجتماعية المسؤولية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالأردن* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
الخطيب، جمال. (2018). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية* (ط. 3). دار الشروق للنشر والتوزيع.
الخطيب، جمال. (2021). *أساسيات التربية الخاصة: ما يحتاج المعلمون وأولياء الأمور إلى معرفته*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
الخطيب، موفق. (2018). *مدخل إلى التربية الخاصة*. منشورات جامعة القدس المفتوحة.
الدوسري، محمد. (2013). *أثر استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي الأخرى على العلاقات الاجتماعية لطلاب الجامعات السعودية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
الذيبات، عامر. (2022). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالنضج الانفعالي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.
الربابعة، محمد. (2019). *الإعاقة السمعية*. منشورات جامعة القدس المفتوحة.
الرزاق، أسماء. (2023). المشكلات التي تحد من التكيف الاجتماعي للطلاب المعاقين بصرياً. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الفيوم*، *1*(31)، 193-220.
السايح، مسعودة. (2020). أساليب وطرق الإرشاد الأكاديمي. *المجلة التعليمية*، *7*(2)، 38-47.
السرحان، رضوان. (2000). *العلاقة بين سمات الشخصية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

سعد، يارا، السيد، وهمان، ومحمود، سحر. (2022). العوامل المسهمة في النضج الانفعالي لدى طلاب كلية التربية في جامعة حلوان في ضوء متغير النوع. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *28*(3)، 209-247.

سلمان، جبر الله. (2022). شبكة العلاقات والروابط الاجتماعية دراسة انثروبولوجية في مدينة السويس. *مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم الانسانيات والعلوم الاجتماعية*، *14*(2)، 616-630.

السماعيل، فاتن. (2023). *معوقات التكيف الاجتماعي لذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الأردني* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

شنيكات، فريال. (2014). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، *41*(2)، 914- 931.

شهابات، رامي. (2018). *تقنين مقياس كين ولفين للكفاية الاجتماعية للطلبة المعوقين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في اقليم الشمال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الصرايرة، ولاء. (2023). أثر استخدام الفيس بوك على مستوى النضج الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة. *حوليات آداب عين شمس*، *51*(2)، 1-39.

عبد الحفيظ، نهى. (2024). الكفاءة الذاتية كتغير وسيط للعلاقة بين الحواجز النفسية وجودة العلاقات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات النفسية المعاصرة*، *6*(1)، 1- 54.

عبد الحفيظ، نهى. (2024). الكفاءة الذاتية كمتغير وسيط للعلاقة بين الحواجز النفسية وجودة العلاقات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات النفسية المعاصرة*، *6*(1)، 218-267.

عبد الرازق، أسماء. (2023). المشكلات التي تحد من التكيف الاجتماعي للطلاب المعاقين بصرياً. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الفيوم*، *31*(1)، 193-220.

عبد الرحمن، سعيد. (2023). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب السامعين نحو دمج الطلاب الصم ومعيقات تطبيقه وتصور مقترح لآليات تفعيله في التعليم العالي. *مجلة كلية التربية–جامعة طنطا*، *89*(7)، 1722-1804.

عبد الرحمن، مها. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على اللعب في خفض السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أن درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

عبد العزيز، رندة. (2019). *الانفعالات الأكاديمية الإيجابيّة والتنظيم الذاتي كمتنبئات بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

عبد اللطيف، شتوح، ومرزوق، مولاي. (2023). جودة التعليم العالي، إرادة سياسة أم حتمية اقتصادية. *مجلة الفكر القانوني والسياسي*، *7*(1)، 945- 959.

عبد الله، حازم. (2017). *أثر استراتيجية تخصيص الخدمة على رضا الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

عبد ربه، ألاء. (2021). الاحتياجات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الجامعي: الواقع والمأمول. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، *14*(2)، 227-242.

عبيد، معنز. (2020). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من النضج الوظيفي والنضج العقلي والنضج الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، *44*(2)، 251-352.

عثمان، عبد الرحمن، الكندي، عبد الله، العوضي، طلال، والشربيني، محمد. (2016). برنامج مقترح لتحقيق التوافق الجامعي للطلاب المعاقين بصرياً. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، *2*(55)، 459-494.

العدرة، إبراهيم. (2016). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية. *العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *43*(5)، 1-20.

عرفة، دينا. (2017). فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *جلة كلية التربية*، *3*(21)، 673-715.

علاهن، أحمد. (2019). ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة بين الواقع والمأمول. *مجلة أكاديمية شمال أوروبا للعلوم والبحث العلمي*، *2*(5)، 3-20.

عمار، سلوى. (2021). استخدام بيئة التعلم الجوال في تنمية مهارات انتاج الدروس التفاعلية لذوي الإعاقة السمعية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لطلاب كلية التربية شعبة التاريخ. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *10*(15)، 548 – 663.

عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية* (ط. 2). مكتبة الكتاني.

عوضين، حنان. (2020). أثر اليقظة والاندماج الأكاديمي على الاستمتاع بالحياة لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية*، *5*(6)، 37-80.

العيد، وارام، والعيد، قرين. (2020). العلاقات الاجتماعية السائدة بين طلبة الجامعة عبر فيسبوك (دراسة ميدانية). *مجلة المعيار*، *24*(50)، 651-665.

الغامدي، أمل. (2022). أثر برنامج إرشادي لرفع مستوى وعي الأمهات بحقوق أبنائهن من ذوي الإعاقة البصرية بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية*، *6*(1)، 135-164.

الفلاحات، فايزة. (2014). *بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي وأثره في التكيف الاجتماعي وتقدير الذات لذوي الإعاقة السمعية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

الفندي، علي. (2021). *فاعلية برنامج تعليمي قي تنظيم الانفعالات مستند لنموذج جروس على الكفاءة الذاتية والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

القعدان، فراس. (2018). أثر برنامج إرشادي تدريبي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *2*(9)، 67-82.

القمش، مصطفى، والسعايدة، ناجي. (2019). *قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة* (ط. 3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القيسي، عامر. (2019). النضج الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الجماهيرية الليبية. *مجلة أبحاث الذكاء*، *3*(5)، 129-148.

الكحلوت، عماد، وصباح، عايش. (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي بين الشخصي لدى طلبة الجامعة في فلسطين والجزائر، 8 (3)، 435- 456. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *8*(3)، 435- 456.

لخضر، شعثان. (2019). *التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات*، [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

المالكي، سعيد. (2021). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الملك سعود: دراسة نوعية. *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، *37*(12)، 348-381.

محمد، حسن. (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات في تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *27*(95)، 23 - 47.

محمد، ماهر، ومحمد، ناهد. (2019). تعليم المفاهيم الخاصة بموضوع الصوت للمعاقين سمعياً. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *3*(4)، 13-39.

محمد، منى. (2023). منهج تكعيبي مقترح في التربية الأسرية لتحسين الاندماج الأكاديمي ومهارات فعالية الحياة وإدارته بنموذج المتعلم المستقل للموهوبين ALM منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، *39*(5)، 108 -130.

محمد، نجوى، عسكر، أحمد، وعبد الموجود، أحمد. (2021). العلاقات الاجتماعية مقاربة نظرية. *المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط*، *26*(77)، 313-334.

الملح، نجوى. (2022). *استخدام الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتماسك الأسري والنضج الانفعالي لدى المراهقين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

منظمة العمل الدولية. (2022). *دليل التعامل والتواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة*. https://www.ilo.org/ar/publications

المهدي، سمية. (2020). العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي ومستوى الطموح الأكاديمي للمعاق سمعياً: دراسة ميدانية لذوي الإعاقة السمعية في السودان. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *13*(4)، 315–338.

الناصر، منال. (2019). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية والأسرية لدى طلبة الجامعة السعودية الإلكترونية بمدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *2*(20)، 241–291.

نعيسة، رغداء. (2014). التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العليمة*، *36*(2)، 1–22.

هاشم، ميثم. (2023). الإعياء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *17*(35)، 396– 416.

الهذلي، روان. (2023). التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (27)*7* ، 51–98.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الفلسطينية. (2023). *الاستراتيجية القطاعية للتعليم العالي والبحث العلمي 2021– 2023*. https://pmo.pna.ps

المراجع باللغة الإنجليزية

Abood, M., Alharbi, B., & Ahmad, F. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, *9*(3), 120-128.

Al-Tal, S., AL-Jawaldeh, F., AL-Taj, H., & Maharmeh, L. (2017). Emotional Intelligence Levels of Students with Sensory Impairment. *International Education Studies*, *10*(8), 145-153.

Aminzadeh, D., Amir, A., Bardezard, Y., Kazemian, S., & Younesi, J. (2019). Comparing Emotion Regulation Strategies and Adjustment Between Students with Physical Disability and Healthy Students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, *7*(4), 1-20.

Bassey, E., Ellison, C., & Walker, R. (2018). Social capital, social relationships and adults with acquired visual impairment: a Nigerian perspective. *Disability and Rehabilitation*, *41*(10), 1169-1176.

Chaturvedi, S., & Aggarwal, P. (2018). Emotional Maturity of Visually Impaired Students. *Conceptual Research Journal Series*, *5*(7), 132- 136.

Davidson, E. (2018). *Predictors of Sleep Quantity and Quality in College Students* [Unpublished doctoral dissertation]. Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.

Garcia, E. (2011). *A tutorial on correlation coefficients*, information- retrieval

Gizem, U. (2021). *Mediating Role of Emotion Regulation in Age and Life Satisfaction/Affect Relations: Socioemotional Selectivity Theory Perspective* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.

Holt, L., Mattanah, J., & Long, M. (2017). Change in Parental and peer Relationship Quality During Emerging Adulthood: Implications for Academic, Social, and Emotional Functioning. *Journal of Social and Personal Relationships, SAGE*, *5*(35), 1-27.

Hua, J. (2023). A Survey on School Adaptation of College Students with Hearing Impairment. *Adult and Higher Education (2023) Clausius Scientific Press, Canada, (20) 5, 36-51*.

Jobson, M. (2020). Emotional Maturity among Adolescents and its Importance. *Indian Journal of Mental Health*, *7*(1), 1-17.

Jobson, M. (2020). Emotional Maturity among Adolescents and its Importance. *Indian Journal of Mental Health*, *7*(1), 1-7.

Joy, M., & Mathew, A. (2018). Emotional Maturity and General Well-Being of Adolescents. *IOSR Journal of Pharmacy*, *8*(5), 1-6.

Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion Regulation, Academic Buoyancy, and Academic Adjustment of University Students within a Self-Determinations Theory Framework: A Systematic Review. Positive Psychology. *Positive Psychology, a section of the journal Frontiers in Psychology*, *2*(13), 1-13.

Kumar, R., & Kumar, A. (2018). Emotional maturity in relation to anxiety among visually impaired and sighted students. *Bhartiy Am International Journal of Education & Research a quarterly peer reviewed international journal of research & education*, *5*(1), 22-29.

Mamata, A., & Pant, P. (2024). Study of Emotional Maturity Level of Visual Impaired Students Studying at Secondary Level in Inclusive Setup and Special School in Delhi: A Comparison. *Refereed Research Journal*, *2*(4), 1-14.

Mohamed, R., & Mabrouk, A. (2022). Environmental Factors and Their Relation with The Emotional Equilibrium of Visually Impaired Students in Education Age. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(8), 6875- 6887.
Sari, N., & Sona, A. (2021). Relationship of Peer Social Interaction with Emotional Maturity. *Journal of Health, Nursing and Society*, *1*(2), 27-32.
Sertbas, K., Cutuk, S., Soyer, F., Cutuk, Z., & Aydogan, R. (2020). Mediating Role of Regulation Difficulties in the Relationship Between Social Anxiety and Problematic Internet Use. *Psihologija*, *2*(5), 1-29.
Shafeeq, N., & Thaqib, A. (2019). Comparative Study of Emotional Maturity of Secondary School Students in Relation to Academic Achievement. *Valley International Journals*, *2*(6), 1437-1444.
Sterkenburg, P., llic, M., Flachsmeyer, M., & Sappok, T. (2022). More than a Physical Problem: The Effects of Physical and Sensory Impairments on the Emotional Development of Adults with Intellectual Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *8*(2), 1-10.
Sutradhar, A., & Sen, S. (2022). Effect of Different Dimensions of Emotional Maturity on Academic Achievement of B.Ed. Trainees – A Study. *International Journal of Research Publication and Reviews*, *3*(11), 1237-1247.
Wilson, D., Jones, D., Bocell, F., Crawford, J., Kim, M., Veilleux, N., Floyd-Smith, T., Bates, R., & Plett, M. (2015). Belonging and Academic Engagement Among Undergraduate STEM Students: A Multi -institutional Study. *Research Higher Education*, *56*(3), 750–776.
World Health Organization. (2020). *World Health Day 2024*. https://www.who.int/campaigns/world-health-day/2024 .

الملحقات

1. قائمة المحكمين.
2. الاستبانة بصورتها الأولية.
3. الاستبانة بصورتها النهائية.
4. كتب تسهيل المهمة.

الملحق رقم (1)

قائمة المحكمين				
الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
.1	يوسف عواد	أستاذ دكتور	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة
.2	مصطفى القمش	أستاذ دكتور	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
.3	محمد شاهين	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
.4	برهان حمادنة	أستاذ دكتور	تربية خاصة	جامعة عجلون الوطنية
.5	تامر سهيل	أستاذ دكتور	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة
.6	معتصم مصلح	أستاذ دكتور	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة
.7	محمد الطيطي	أستاذ دكتور	دراسات تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.8	سهير صباح	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة القدس (أبو ديس)
.9	بيهان القيمري	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة بيرزيت
.10	إياد اشتيه	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
.11	سندس أبو سباع	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة القدس (أبو ديس)
.12	انشراح الجبريني	أستاذ مساعد	لغة عربية	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (2) الاستبانة بصورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

تخصص التربية الخاصة

الطالب/ة.....الفاضل/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية: دليل إرشادي مقترح".

لغايات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة من الجامعة العربية الأمريكية/فلسطين.

ولتحقيق أهداف الدراسة، فإنني أضع بين أيديكم أدوات الدراسة التالية:

1. **مقياس النضج الانفعالي.**
2. **مقياس التكيف الأكاديمي.**
3. **مقياس العلاقات الاجتماعية.**

وتأمل الباحثة منكم الإجابة عن فقرات الأدوات بكل صدق وموضوعية، مع وضع إشارة (✓) في المكان الذي يتناسب مع درجة الموافقة لديكم على كل فقرة من ضمن الدرجات الخمس المذكورة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، علمًا بأن الأدوات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

"مع الشكر والتقدير"

الباحثة

ثائرة جميل سليم صبّاح

البيانات الشخصية

آملُ وضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. نوع الإعاقة الحسية: ☐ البصرية ☐ السمعية

3. شدة الإعاقة: ☐ بسيطة ☐ متوسطة ☐ شديدة

(1) مقياس النضج الانفعالي

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: التحكم في الانفعالات						
1	أستطيع امتصاص الصدمات دون اظهار انفعالاتي					
2	لدي إيمان بالمثل القائل "الابتسامة عند الهزيمة"					
3	قراراتي غير متسرعة					
4	أستطيع أن أضبط انفعالاتي جيدًا					
5	انفعالاتي ليست هي التي تتحكم بيّ					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
6	يصعب استفزازي من أي أحد					
المجال الثاني: التحكم بعد الحدث الانفعالي						
7	أتمالك أعصابي بكفاءة في وقت الأزمات					
8	أتمالك نفسي عند حدوث أي مصيبة					
9	أتحمل كثيراً إذا ما وقعت صدمة في حياتي					
10	أتحكم بنفسي عند حدوث أي مفاجأة					
11	تفكيري يسبق كلامي					
المجال الثالث: الضبط الوجهي للانفعالات						
12	أتحكم في التعابير الوجهية عند الحزن					
13	أتحكم في التعابير الوجهية عند الغضب					
14	وجهي لا يشير دائمًا بانفعالاتي					
15	أتحكم في أعصاب وجهي جيدًا					
16	علامات وجهي لا تُظهر كل انفعالاتي					

(2)مقياس التكيف الأكاديمي

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: التكيف مع المناهج						

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	فكرت في تغيير تخصصي الدراسي الذي اخترته					
2	الدراسة عملية ممتعة بالنسبة لي					
3	أدرس المواد التي أحبها					
4	معظم الدروس التي آخذها ذات قيمة علمية بالنسبة لي					
5	أشعر بأن الواجبات الدراسية المطلوبة كثيرة					
6	أحب دراستي بالجامعة					
7	اخترت تخصصي في الجامعة بناءً على رغبتي					
8	استمراري في الدراسة بالجامعة مضيعة للوقت					
المجال الثاني: الفاعلية الشخصية						
9	لدي رغبة في التفوق والحصول على معدل مرتفع في الجامعة					
10	أخطط لعملي قبل عدة أيام من موعده					
11	أجد سهولة في تنظيم وقتي					
12	أشعر أن جو الدراسة في البيت ممل					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
13	أحرص على الذهاب للجامعة مبكرًا					
14	أمارس نشاطات مختلفة					
15	أستثمر الوقت المخصص للدراسة كاملًا					
16	أحضر للجامعة وقد أنجزت جميع مهماتي					
17	أنجز واجباتي الدراسية في وقتها المحدد					
18	أقوم بأداء واجباتي بالدقة المطلوبة					
19	أسعى لوضع خطة حياتية جديدة لنفسي					
المجال الثالث: المهارات والعادات الدراسية						
20	يسهل عليّ ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحان					
21	أجد أن ملخصاتي الدراسية سهلة الفهم					
22	أجد سهولة في التلخيص أثناء شرح الأساتذة للمحاضرات					
23	أجد سهولة في كتابة الأبحاث					
24	بعد الانتهاء من دراسة مقرر ما، فإنني أضع أسئلة لأقوم بالإجابة عنها بنفسي					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
25	يسهل عليّ تذكر ما أقرأه بعد انتهائي من الدراسة					
26	أدرس فترات طويلة لكن دون فائدة					
27	تزعجني الأصوات من حولي عند الدراسة					
المجال الرابع: الصحة النفسية						
28	أشعر بأنني أعرف مكاني في هذا العالم					
29	أشعر بالسعادة عند جلوسي للدراسة					
30	يتشتت انتباهي عن الدراسة بسهولة					
31	تزعجني بعض الأفكار والوساوس					
32	ينتابني حالات مزاجية متقلبة ما بين السرور والحزن					
33	أُكثر من أحلام اليقظة المتعلقة بأمور المستقبل					
34	يصعب شرود ذهني أثناء قيامي بالدراسة					
35	أعاني من الضيق والضجر الذي يؤثر على تركيزي					
36	أتوتر بسرعة					
37	أشعر بالتعاسة					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
38	أستطيع التصرف عندما تواجهني مشكلة ما					
39	قلقي أثناء الامتحان يؤثر على علاماتي					
	المجال الخامس: العلاقات الشخصية					
40	أشعر أن بعض الأساتذة يسخرون مني					
41	أشعر أن أساتذتي يفرقون في تعاملهم معي ومع زملائي من الطلبة العاديين					
42	بعض أساتذتي يتعمدون إحراجي بالأسئلة					
43	تزعجني الطريقة التي يحاول فيها بعض الأساتذة لفت انتباهي للمحاضرة					
44	أحب المشاركة في النشاطات الرياضية والاجتماعية في الجامعة					
45	أرى أنني سريع الاندماج مع زملائي في الجامعة					
46	تسعدني الإرشادات التي اتلقاها من أساتذتي بشأن دراستي					
47	تسرني النصائح التي اتلقاها من والديّ بشأن دراستي					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
48	لديّ صفات شخصية كالتعاون والتحمل تساعدني على التفوق في الجامعة					
49	أشعر بالرضا لامتثالي لتعليمات والأنظمة المتعلقة بالجامعة					

(3) مقياس العلاقات الاجتماعية

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	زملائي يسخرون مني					
2	زملائي يكرهونني					
3	أشعر أن زملائي أعلى مستوى مني في الناحية الثقافية					
4	أحترم آراء زملائي حتى لو كانت ضد آرائي					
5	أشعر بالوحدة حتى لو كنت مع زملائي في الجامعة					
6	كثيرًا ما يحصل خصام بيني وبين بعض زملائي في الجامعة					
7	أدخل في نقاشات مع زملائي					
8	كثيرًا ما يجرح الطلبة مشاعري					

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
9	أشارك في الحفلات التي تقام في المناسبات					
10	أقدم هدية لزميلي في مناسبة اجتماعية خاصة به					
11	أشجع زميلي الذي يمتلك موهبة معينة					
12	أتأثر بالمظهر الخارجي للطلبة					
13	أشعر بالسعادة عندما يتخاصم زملائي					
14	أحكم على الطلبة قبل معرفتي بهم جيدًا					
15	أحب أن يكون زميلي صريحًا معي حتى لو كان النقد ضدي					
16	الطلبة الذين لا يأخذون بآرائي لا يعجبونني					
17	أصدق ما يقوله زملائي					
18	أسامح أصدقائي من الطلبة					
19	أزور أي زميل في الجامعة إذا مرض					
20	ثقتي بغيري من الطلبة معدومة					
21	أحب مشاركة الطلبة في نشاطاتهم					
22	أشعر بالسعادة والسرور عند الاجتماع بالطلبة					

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
23	أرغب في مصادقة عدد كبير من الطلبة					
24	أشعر أن الطلبة يفهمون وجهة نظري					
25	أعتقد أن الطلبة يشوهون سمعة بعضهم البعض					
26	أكره الطلبة الذين يكذبون					
27	أتعاون مع زملائي في شرح ما يستعصي عليهم في المواد الدراسية					
28	أُحب مشاركة زملائي في الجامعة حل مشكلاتي					

+

ملحق رقم (3) الاستبانة بصورتها النهائية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

تخصص التربية الخاصة

الطالب/ة.....الفاضل/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية: دليل إرشادي مقترح".

لغايات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة من الجامعة العربية الأمريكية/فلسطين.

ولتحقيق أهداف الدراسة، فإنني أضع بين أيديكم أدوات الدراسة التالية:

4. **مقياس النضج الانفعالي.**
5. **مقياس التكيف الأكاديمي.**
6. **مقياس العلاقات الاجتماعية.**

وتأمل الباحثة منكم الإجابة عن فقرات الأدوات بكل صدق وموضوعية، مع وضع إشارة (✓) في المكان الذي يتناسب مع درجة الموافقة لديكم على كل فقرة من ضمن الدرجات الخمس المذكورة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، علماً بأن الأدوات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

"مع الشكر والتقدير"

الباحثة

ثائرة جميل سليم صبّاح

البيانات الشخصية

آملُ وضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1. النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. نوع الإعاقة الحسية: ☐ أصم ☐ كفيف

(1) مقياس النضج الانفعالي

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: التحكم في الانفعالات						
.1	أستطيع احتواء الصدمات دون اظهار انفعالاتي					
.2	أؤمن بالمثل القائل "الابتسامة عند الهزيمة"					
.3	تتسم قراراتي بالمتسرعة					
.4	أستطيع ضبط انفعالاتي					
.5	يصعب استفزازي من أي كان					
المجال الثاني: التحكم بعد الحدث الانفعالي						

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.6	أتمالك أعصابي وقت الأزمات					
.7	أتمالك نفسي عند وقوع أية مصيبة					
.8	أواجه حدوث أية صدمة بالصبر					
.9	أستطيع التحكم بمشاعري عند المفاجآت					
.10	يسبق تفكيري تصرفاتي					
المجال الثالث: الضبط الوجهي للانفعالات						
.11	أتحكم في التعابير الوجهية عند الحزن					
.12	أتحكم في التعابير الوجهية عند الغضب					
.13	أتحكم في أعصاب وجهي جيداً	*				
.14	أتحكم في تغيرات وجهي الانفعالية					

(2) مقياس التكيف الأكاديمي

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: التكيف مع المناهج						
.1	أستمتع بدراستي					
.2	أدرس المواد التي أحبها					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.3	تضيف لي المساقات التي أتعلمها قيمة علمية					
.4	أحب دراستي في الجامعة					
.5	اخترت تخصصي في الجامعة بناءً على رغبتي					
.6	أشعر بأن دراستي الجامعية مضيعة لوقتي					
	المجال الثاني: الفاعلية الشخصية					
.7	أرغب بالتفوق في دراستي الجامعية					
.8	أخطط لعملي قبل عدة أيام من موعده					
.9	أجد سهولة في تنظيم وقتي					
.10	أحرص على الذهاب للجامعة مبكراً					
.11	أستثمر الوقت المخصص للدراسة					
.12	أحضر للجامعة وقد أنجزت جميع مهماتي					
.13	أنجز واجباتي الدراسية في وقتها المحدد					
.14	أقوم بأداء واجباتي بالدقة المطلوبة					
.15	أفكر بوضع خطة حياتية جديدة بعد تخرجي					
	المجال الثالث: المهارات والعادات الدراسية					
.16	يسهل عليّ ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحان					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
17.	تساعدني الملخصات الدراسية على الفهم السريع					
18.	أجد سهولة في تلخيص المادة العلمية أثناء شرحها من قبل الأساتذة					
19.	أتذكر ما أقرأه بيسر					
	المجال الرابع: الصحة النفسية					
20.	أشعر بأنني أعرف مكاني في هذا العالم					
21.	تزعجني بعض الأفكار والوساوس					
22.	يصعب شرود ذهني أثناء قيامي بالدراسة					
23.	أعاني من الضيق والضجر الذي يؤثر على تركيزي					
24.	أشعر بالتعاسة					
	المجال الخامس: العلاقات الشخصية					
25.	أشعر أن بعض الأساتذة يسخرون مني					
26.	أشعر أن أساتذتي يفرقون في تعاملهم بيني وبين زملائي من الطلبة العاديين					
27.	يتعمد بعض أساتذتي إحراجي بالأسئلة					
28.	تزعجني الطريقة التي يحاول فيها بعض الأساتذة لفت انتباهي للمحاضرة					
29.	أرى أنني سريع الاندماج مع زملائي في الجامعة					

الرقم	المجالات والفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.30	أسترشد بتوجيهات أساتذتي بشأن دراستي					
.31	أسترشد بنصائح والديّ بشأن دراستي					
.32	تساعدني بعض الصفات الشخصية كالتعاون والتحمل على التفوق بالجامعة					
.33	أشعر بالرضا لامتثالي بالتعليمات والأنظمة المتعلقة بالجامعة					

(3) مقياس العلاقات الاجتماعية

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	يسخر زملائي مني					
.2	أحُس أن زملائي يكرهونني					
.3	أشعر أن مستوى زملائي الثقافي أعلى من مستواي	*				
.4	أشعر بالوحدة حتى وأنا مع زملائي في الجامعة					
.5	أتخاصم مع زملائي في الجامعة					
.6	يجرح الطلبة مشاعري					
.7	أشجع زميلي الذي يمتلك موهبة معينة					
.8	أشعر بالسعادة عندما يتخاصم زملائي					

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
9.	أحكم على الطلبة قبل معرفتي بهم جيدًا					
10.	الطلبة الذين لا يأخذون بآرائي لا يعجبونني					
11.	أصدق ما يقوله زملائي					
12.	أسامح أصدقائي من الطلبة					
13.	ثقتي بغيري من الطلبة معدومة					
14.	أحب مشاركة الطلبة في نشاطاتهم					
15.	أشعر بالسعادة والسرور عند الاجتماع بالطلبة					
16.	أشعر أن الطلبة يفهمون وجهة نظري					
17.	أتعاون مع زملائي في شرح ما يصعب عليهم فهمه في المواد الدراسية					
18.	أشارك زملائي في حل مشكلاتهم الجامعية					

انتهى الاستبيان،،،

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل المهمة

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2024/4/17

الى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العُليا في الجامعة أن الطالبة **ثائرة جميل سليم صبّاح** والتي تحمل الرقم الجامعي 202112813 هي طالبة دكتوراه في برنامج التربية الخاصة وتعمل على رسالة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية: دليل إرشادي مقترح"، تحت إشراف الدكتور برهان حمادنة. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة من خلال توزيع استبيان، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Emotional Maturity, Academic Adaptation and Social Relationships Among Students with Sensory Disabilities in Palestinian Higher Education Institutions: A proposed Guideline

Thaira Jameel Sabbah

Prof. Wael Sharman

Prof. Yousef Awwad

Prof. Mustafa Al Qamsh

Abstract

This study aims to identify the levels of emotional maturity, academic adaptation, and social relationships among students with sensory disabilities (deaf and blind) in Palestinian higher education institutions, as well as to develop a proposed guidance manual.

The study population consists of all students with sensory disabilities (deaf and blind) in higher education institutions in the northern Palestinian governorates, totaling 308 students for the 2023/2024 academic year, according to statistics from Palestinian higher education institutions. These students represent various universities, including Birzeit University, Al-Quds Open University, An-Najah National University, Arab American University, Palestine Technical University - Khadoorie, Hebron University, Bethlehem University, Al-Quds University (Abu Dis), Palestine Ahliya University, Polytechnic University, Dar Al-Kalima University, and the University College of Educational Sciences. A simple random sampling method was used to select a sample of 171 students with sensory disabilities.

To answer the research questions and hypotheses, the researcher developed three scales for data collection. The first scale, the Emotional Maturity Scale, consists of 14 items distributed across three domains: emotion regulation, post-emotional event regulation, and facial emotion control. The second scale, the Academic Adaptation Scale, includes 33 items distributed across five domains, which are adaptation to curricula, personal effectiveness, study skills and habits, psychological well-being, and interpersonal relationships. Finally, the Social Relationships Scale comprises 18 items.

The researcher employed the descriptive-analytical method, as it is the most suitable approach for the nature of this research, to collect and analyze data and information related to the study. Statistical methods such as means, standard deviations, and independent sample t-tests were used for analysis.

The study revealed that the levels of emotional maturity, academic adaptation, and social relationships among students with sensory disabilities (deaf and blind) were moderate across all domains. Furthermore, there were statistically significant differences in emotional maturity and its domains based on gender, with male students showing higher

levels. Similarly, differences were found in academic adaptation and social relationships based on the type of sensory disability, with blind students performing better in these aspects.

The study put forward several recommendations, the study emphasized the importance of utilizing the proposed guidance manual to support students with sensory disabilities (deaf and blind).

Key words: Emotional maturity, academic adaptation, social relationships, students with sensory disabilities (deaf and blind), proposed guidance manual.