المجلد (٦)، العدد (٢١)، الجزء الثالث، نوفمبر ٢٠١٧، ص ص ٢٠٥ – ٢٦٥

الكفاءة والسُّلوك الأكاديميّ للتَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسَّامعين في مدارس التَّعليم العام

إعداد

أ.د/ علي بن حسن الزهراني
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك سعود

أ/ عبدالعزيز علي هادي
ماجستير في التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

الكفاءة والسُّلوك الأكاديميّ للتَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسَّامعين في مدارس التَّعليم العام

إعداد
أ.د/ علي بن حسن الزهراني(*) & أ/ عبدالعزيز علي هادي(**)

ملخص الدراسة

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على الكفاءة والسُّلوك الأكاديميّ للتَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسَّامعين في مدارس التَّعليم العام في منطقة الرِّياض، فاعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي التَّحليلي، وقام الباحث من خلال منهج الدِّراسة باستخدام أداة تكوَّنت من إحدى وعشرين عبارة موزعة على محورين: الأول: الكفاءة الأكاديميّة، والثَّاني: السُّلوك الأكاديميّ، تمَّ تطبيق الأداة على جميع برامج الدَّمج للمرحلة الابتدائية بمنطقة الرِّياض والبالغ عددها (١٣) برنامجاً للذكور (٧) برامج للإناث، كما تمَّ توزيع (٨٥٠) نسخه من أداة الدِّراسة، استعاد الباحثان منها (٣٦٢) نسخه قابلة للتَّحليل الإحصائيّ، ومن خلالها توصَّلت الدِّراسة إلى النَّتائج التَّالية:

١- أنَّ مستوى التَّلاميذ محلّ الدِّراسة في الكفاءة الأكاديميّة بشكل عام (مرتفع)، حيث بلغ المتوسط العام لمتوسِّطات موافقة المعلمين والمعلمات على مقياس الكفاءة الأكاديميّة بشكل عام للطلاب محلّ الدِّراسة (٣.٦٠ من ٥.٠٠).

٢- أنَّ مستوى التَّلاميذ محلّ الدِّراسة في السُّلوك الأكاديميّ (مرتفع)، حيث بلغ المتوسط العام لمتوسِّطات موافقة المعلمين والمعلمات على مقياس السُّلوك الأكاديميّ للطلاب محلّ الدِّراسة (٣.٧٠ من ٥.٠٠).

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الكفاءة الأكاديميّة والسُّلوك الأكاديميّ بين متوسطات درجات التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسَّامعين، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ زارعي القوقعة والسَّامعين. كما تبين

(*) أستاذ التربية الخاصة كلية التربية جامعة الملك سعود.
(**) ماجستير في التربية الخاصة جامعة الملك سعود.

للباحث عدم وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) في الكفاءة والسلوك الأكاديمي بين متوسطات درجات التلاميذ السامعين وزارعي القوقعة.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات عيّنة الدِّراسة من الذُّكور، ومتوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من الإناث نحو مستوى الكفاءة الأكاديميّة بكافة أبعادها وكذلك الدَّرجة الكليّة لها والسُّلوك الأكاديميّ، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من الإناث.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في (القراءة، والكتابة، والرِّياضيات) بين متوسطات درجات التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسَّامعين، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ زارعي القوقعة والسَّامعين. كما تبين للباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في (القراءة، والكتابة، والرياضيات) بين متوسطات درجات التلاميذ السامعين وزارعي القوقعة.

Academic competence and behaviour of Stuednts with Cochlear Implants and Hard of Hearing and Listeners in General Education Schools Primary

Prof. Ali H. Alzahrani(*) & Abdulaziz Ali Hadi(**)

Abstract

This study aimed to identify academic competence and behavior of pupils with Cochlear Implants and profoundly hearing-impaired in general education schools in Riyadh using the descriptive analytical approach. The researcher used a tool of 21 sentences divided into two categories: academic competence and academic behavior. The tool was applied on all integration programs in Riyadh, (13) programs for males and (7) for females. (850) copies of the study tool were distributed, (362) were recovered which can be statically analyzed. The following findings are shown for the study:

1- The level of students subjected to the study has shown a high increase in academic competence, as the average of the sample scored 3.60/5.00.
2- The level of students subjected to this study in academic behavior is high, where the average of the teacher's average who applied academic behavior standards on the sample was 3.70/5.00.
3- There are significant statistical differences at indication level of (0.05) in academic competence and academic behavior in the

(*) Professor of Special Education, King Saud University.

(**) Master of Special Education King Saud University

average scores, for both, pupils with Cochlear Implants and Hearing Aids for the sample members. The researcher did not find significant statistical differences at indication level of (0.05) in academic behavior and competence in the average scores of listeners and pupils with Cochlear Implants.

4- There are significant statistical differences at indication level of (0.05) in male responses, and an average of female responses in favour of academic competence in all of its aspects as well as the total score in academic competence and academic behavior in favour of the female side of the sample.

5- There are significant statistical differences, in the average score of pupils, at indication level of (0.05) in reading, writing and mathematics with Cochlear Implants and Hearing AidsThe researchers found didn't find significant statistical differences for the same skills between the average scores of listeners and pupils with Cochlear Implants.

مقدمة:

لقد شهد ميدان التَّربية الخاصة تطوراً وتغيَّراً واضحاً في منتصف القرن الماضي وبداية القرن الحالي، حيث تزايد الاهتمام بقضايا الأشخاص الصّم وضعاف السَّمع، فَعُقدت من أجلهم النَّدوات والمؤتمرات، وتمَّ إعداد الكثير من الدِّراسات المختصة في هذا المجال لتعديل وتحسين سبل الحياة لهم، ومن أجل هذه الفئة صدرت التَّشريعات الكافلة والمنظِّمة لحقوقهم كالتَّعليم مثلاً، لذلك اهتمَّ المختصون في التَّربية والمؤسسات الخاصة بتنمية مهاراتهم وقدراتهم التَّعليميّة، ليعيشوا حياةً كريمةً وسعيدةً مُماثلة لحياة الآخرين في نفس العمر (التُّهامي، ٢٠٠٦).

وتعتبر القضايا المرتبطة بالكفاءة الأكاديميَّة للتَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع من أهم الموضوعات الَّتي تطرقت لها الكثير من الدِّراسات في مجال التَّربية الخاصة، كما أنَّ الارتقاء بمستوى الكفاءة الأكاديميَّة للتَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع، يُعدُّ من الغايات الَّتي تسعى إليها برامج التَّربية الخاصة في كثير من دول العالم؛ لذا تحرص هذه الدُّول للاستفادة من كافة المعطيات المتنوعة لبلوغ هذه الغايات (الزَّهراني، ٢٠٠٩).

وفي هذا المجال أشارت بعض الدراسات على أنَّ زراعة القوقعة الإلكترونيّة من الحلول العلميَّة للطِّفل الأصمّ، الَّتي تهدف في المقام الأوّل إلى تحسين السَّمع للطِّفل الأصمّ، وتحسين اللُّغة المعرفيّة، وزيادة المهارات الاجتماعيّة، والنَّفسيَّة والتَّربوية، والإدراكيّة (Bennet, 2015, Harris, Sarant)

مشكلة الدِّراسة:

يتزايد عدد الأشخاص زارعي القوقعة الالكترونية في العالم، فعلى المستوى العالمي حصل (٥٠٠٠) شخص على زراعة القوقعة في عام (١٩٩٠)، وتضاعف العدد في عام (١٩٩٧) إلى (١٦٠٠٠)، أما في عام (٢٠٠٢) فقد وصل إلي (٦٠٠٠٠)، وفي عام (٢٠٠٥) وصل عدد الأشخاص زارعي القوقعة إلى (١٠٠٠٠٠) شخص، فعلى المستوى القومي و العالمي يتزايد عدد الأطفال الذين يستخدمونها، ويوجد تقدير يذهب إلى أن من (٩٠-٩٥٪) من كل الأطفال الذين وصلدو صماً يستفيدون من زراعة القوقعة (نانسي، ٢٠١٥).

ونالت قضية الأداء والتَّحصيل الأكاديميّ للتَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع أهميةً ملحوظةً من قبل أغلب الباحثين في مجال تربية وتعليم الأفراد الصّم وضعاف السَّمع، كما هو الحال في دراسة الزَّهراني (٢٠٠٩) الَّتي تناول فيها الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ للأشخاص الصمِّ وضعاف السَّمع وعلاقتها ببعض المتغيّرات، و قام كلاً من سارنت، وهاريس، وبينت (Sarant, Harris, and Bennet, 2015) بدراسة النتائج الأكاديمية للأطفال في عمر المدرسة المصابون بفقدان سمعي و زارعي القوقعة سواء في إحدى الأذنين أو كلاهما، وقام كلاً من جين وجيرسJean (Geers. 1999 ,) بدراسة الإدراك السَّمعيّ وإنتاج الكلام واللُّغة والقراءة لدى الأطفال من ذوي الفقد السَّمعيّ الشَّديد بعد زراعة القوقعة الإلكترونيّة لمعرفة تأثير زراعة القوقعة على الإدراك السَّمعيّ وإنتاج الكلام واللُّغة والقراءة من خلال برامج التَّعليم الشَّفهي، ثم قامت جريس (Geers, 2003) بدراسة مؤشرات تطور مهارة القراءة لدي الأطفال الَّذين تمت زراعة قوقعة السَّمع في سنٍّ مبكرٍ لتوثيق مستويات القراءة وفهم الكلام لدي الأطفال الَّذين تمت زراعة القوقعة لهم في السَّنوات الخمس الأولى من العمر، كما أنَّ التَّوسع والانتشار في دول العالم لعملية زراعة القوقعة والتَّطور التّقني والطِّبي في هذا المجال، وبناءً على خبرة الباحثان في ميدان تربية وتعليم الصم وضعاف السمع قد لاحظا هذه المشكلة لدى التلاميذ زارعي القوقعة في مدارس التعليم العام ، الأمر الذي دفعهما إلى القيام بتلك الدراسة لمعرفة تأثير هذه التّقنية المساندة بشكل خاص على أرض الواقع في مدارس التَّعليم العام بمنطقة الرِّياض، واستناداً إلى ما سبق تتبلورُ مشكلة الدِّراسة الحاليَّة في سعيها نحو الإجابة على السُّؤال الرَّئيس الآتي:

ما مدى الإختلاف في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ للتَّلاميذ زارعي القوقعة عن ضعاف السَّمع والسّامعين في مدارس التَّعليم العام الابتدائيّة بمنطقة الرِّياض؟

أسئلـــــة الـــدِّراســـــة:

تحاول هذه الدِّراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الكفاءة الأكاديميَّة لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين؟

٢- ما مستوى السلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين؟

٣- هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين؟

٤- هل تُوجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط استجابات عيّنة الدِّراسة في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ باختلاف متغيّر الجنس؟

٥- هل تُوجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات التَّلاميذ من زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين في أبعاد مهارة (القراءة، والكتابة، والرِّياضيات)؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة الحاليَّة إلى التعرف على:

١- مستوى الكفاءة الأكاديميَّة لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين.

٢- مستوى السلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين.

٣- ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين.

٤- ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبين متوسط استجابات عيّنة الدِّراسة في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ باختلاف تغيّر الجنس.

٥- ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبين متوسط درجات التَّلاميذ من زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين في أبعاد (القراءة، والكتابة، والرِّياضيات).

أهمية الدِّراسة:

أ) الأهميّة النَّظريَّة:

تتمثَّل الأهميّة النَّظرية للدّراسة في الآتي:

١- تدعيم الإطار النظري.

٢- أن تكون مدخلاً للدِّراسات المُختصة في هذا المجال في ظلِّ ندرة الدِّراسات العربيّة المختصة، الَّتي تناولت الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ للتَّلاميذ زارعي القوقعة (في حدود علم الباحث).

٣- مسايرة الاهتمام والتَّطور العلميّ على كافة المستويات من أجل النّهوض بحاجات الأفراد الّذين يعانون من الصَّممِ والضعف السَّمعي، حيث إن جميع الدول والمنظَّمات بالعالم تتَّجه إلى تطوير خدماتهم التَّعليميَّة في هذا المجال.

٤- إلقاء الضّوء على الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ للتَّلاميذ زارعي القوقعة في مدارس التَّعليم العام في منطقة الرِّياض.

ب) الأهميّة التَّطبيقية:

١- يمكن الاستفادة من نتائج الدِّراسة الحاليَّة – مستقبلاً – في تقديم التَّغذية الرَّاجعة الصَّحيحة لأولياء الأمور والمختصين عن أثر زراعة القوقعة الإلكترونيِّة للأطفال الصّم بشكل خاص.

٢- يُتوقعُ أن تقدّم هذه الدِّراسة – بعون الله – لصنَّاع القرار في المجال التَّعليمي والطِّبي للأشخاص الصمِّ وضعاف السَّمع بالمملكة العربيّة السَّعودية خلاصة النّتائج والتَّوصيات الَّتي تساعد الآباء من أجل التَّدخل المبكر للأطفال الصم أو ضعاف السَّمع لزراعة القوقعة الإلكترونيِّة والتدخل المبكر، لما لها من أثر واضح على الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ.

حـــــدود الـــدِّراســـــة:

تتمثَّل حدود الدِّراسة الحاليَّة في الآتي:

أ) الحدود المكانيَّة:

تشمل عيّنة الدِّراسة مدارس التَّعليم العام للتَّلاميذ ضعاف السَّمع وزارعي القوقعة التَّابعة لوزارة التَّعليم بمدينة الرِّياض.

ب) الحدود الزَّمنيّة:

تم تطبيق هذه الدِّراسة خلال الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام الدِّراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.

ج) الحدود البشريَّة:

تشمل هذه الدِّراسة التَّلاميذ زارعي القوقعة والتَّلاميذ ضعاف السَّمع بالإضافة إلى عيّنة من التَّلاميذ السّامعين في مدارس التَّعليم العام في المرحلة الابتدائيّة.

مصطلحات الدِّراسة:

تتناول الدِّراسة الحاليَّة المصطلحات الآتية:

أ) الكفاءة الأكاديميَّة:

عرفها جريشام، وإليوت (Gresham, Elliott ,1991): بأنَّها المهارات الَّتي تقيس أداء التَّلاميذ في القراءة والكتابة والرِّياضيات، ومستوى الدَّافعيّة، ومستوى دعم الأسرة، والجوانب المعرفيّة العامة (كما ورد في الزَّهراني، ٢٠٠٩).

إجرائياً: هي المهارات الَّتي تحدِّد مستوى الأداء الأكاديميّ في الرِّياضيات والقراءة والكتابة للتَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين في مدارس التَّعليم العام في مدينة الرِّياض كما تقيسها أداة الدِّراسة من جانب المعلم.

ب) السّلوك الأكاديميّ:

عرفه باورز (Powers, 2003) بأنها: عبارة عن الجوانب غير الأكاديميّة المتعلّقة بالسّلوك داخل الفصل مثل: مهارات التَّواصل (لغة الإشارة أو الكلام)، التّكيف الاجتماعيّ، ومفهوم الذّات (كما ورد في الزَّهراني، ٢٠٠٩).

إجرائياً: هو السّلوك الّذي يلاحظه المعلم على التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين في مدارس التَّعليم العام في مدينة الرِّياض داخل الفصل الدِّراسي المتمثل بالمبادرة في الأنشطة داخل الفصل كما تقيسها أداة الدِّراسة من جانب المعلم.

ج) زارعي القوقعة:

هم الأشخاص الّذين لديهم فقدانٌ سمعيّ شديد جداً، ولا يستفيدون من السَّماعات الطِّبية الاعتياديّة، ويمكنهم الاستفادة من زراعة القوقعة الإلكترونيّة (الزريقات, ٢٠٠٩).

إجرائياً: هم التَّلاميذ الّذين تمت بزراعة القوقعة لهم ويدرسون بمدارس التَّعليم العام في المرحلة الابتدائيّة في مدينة الرِّياض تحت مظلة برامج الدّمج.

د) ضعيف السَّمع:

هو الفرد الّذي يتراوح الفقدان السَّمعيّ لديه بين (٣٥ – ٦٩) ديسبل، ممَّا يسبب له صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السَّماعة الطِّبية (Moores,2007).

إجرائيا: هم التَّلاميذ ضعاف السَّمع الملتحقين بمدارس التَّعليم العام في المرحلة الابتدائيّة بمدينة الرِّياض تحت مظلة برامج الدّمج.

هـ) مدارس التَّعليم العام:

"هي المدارس الَّتي تشمل جميع مراحل التَّعليم العام الابتدائيّة والمتوسطة والثَّانوية التَّابعة لوزارة التَّربية والتَّعليم، بما فيها مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومدارس نظام المقررات، والمدارس الأهلية" (وزارة التربية والتعليم ، ١٤٣٤هـ ، ٨).

إجرائياً: هي مدارس التَّعليم العام الابتدائيّة، الَّتي يتلقى فيها التَّلاميذ من زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين العمليّة التَّعليميّة تحت مظلة برامج الدّمج في مدينة الرِّياض.

الإطـــار النَّظـــري:

مقدمة:

مما لاشك فيه أن الإعاقة السَّمعيّة لها تأثيرات متباينة على الأفراد المصابين وبأشكال مختلفة، وليس لها نفس التَّأثير عند جميع الأشخاص المعاقين سمعيّاً، وذلك لأنَّهم لا يمثِّلون فئة متجانسة في الوقت نفسه فكلّ شخص له خصائصه الفريدة. (Alpiner and Mccarthy, 1993)

فتأثير الإعاقة السَّمعيّة على المصابين يختلف من شخص لآخر هذا الاختلاف يرجع إلى عوامل مختلفة منها: عمر الشَّخص المصاب عند الإصابة، ونوع الإعاقة السَّمعيّة ودرجتها، والوضع السَّمعيّ للوالدين، والوضع الاقتصاديّ والتَّربويّ للأسرة، وسبب الإعاقة السَّمعيّة وسرعة حدوثها، وأخيراً نوع المثيرات السَّمعيّة المتوفرة في البيئة المحيطة والمدخلات اللُّغوية، كما أنَّ الإعاقة السَّمعيّة كثيراً ما تؤثر على النُّمو المعرفيّ، والنُّمو الجسميّ، والتَّحصيل الأكاديميّ، والنُّمو الاجتماعيّ، والنُّمو الانفعاليّ والسّلوكي (الخطيب والحديديّ، ٢٠٠٥).

وتعتبر زراعة القوقعة من أهم وأحدث مظاهر التُّكنولوجيا التي توصَّل إليها العلم الحديث للأطفال الّذين يعانون من فقدان سمعيّ كامل أو شبه كامل في الأذنين، فالمعينات السمعيّة في هذا المجال كما يقول الباحثون تقف – على الرّغم من التَّقدم العلميّ – عاجزة عن تعويض الأصمِّ عن حالة الفقدان السَّمعيّ التي يعاني منها، ونظراً لعدم توفر بقايا سمعيّة لدى هؤلاء قام بعض الباحثين باكتشاف وسيلة ثانية تتمثَّل بحثِّ العصب السَّمعيّ على العمل عن طريق زراعة قطبٍ بداخل الأذن الداخلية للأصمِّ في هذه الحالة يتم استقبال الصّوت بواسطة مكبر صغير للصَّوت يُوضع خارج الأذن، ثم يحول المكبر الصّوت لتتمَّ معالجته تكنولوجيا بهدف تبسيطه ليسهّل على الأذن إدراكه (صديق، ٢٠٠٦).

وقد ظهر ذلك هذا الاهتمام في الجيل الثَّالث الَّذي أخذ بعملية تطوير الأجهزة المستخدمة مع زراعة القوقعة، فقام المعهد القوميّ للصِّحة عام (١٩٨٥) بتطوير معالج جديد يساعد زارعي القوقعة على فهم الكلام والحديث، وبعد ذلك جرت تطورات أخرى في عامي (١٩٨٦و١٩٨٧) من قبل مجموعة من الشَّركات، الَّتي أثبتت من خلال دراساتها وأبحاثها بأنَّ المرضى الّذين يستخدمون هذه الأجهزة المطوَّرة، قد حصلوا على درجات كاملة في اختبارات فهم الجمل، وعلى درجات في السمع تتقارب مع السَّمع الطّبيعي عند الأفراد العاديين (Dorman, 2000).

وتعرف زراعة القوقعة بأنها: عبارة عن زرع جهاز إليكترونيّ متعدد الأقطاب والقنوات تحت الأذن وجلدها، يستخدم لنقل المعلومات الصَّوتيَّة إلى الأذن الداخلية، ليحسّن مقدرة الشَّخص المصاب أو الأصم على سماع الأصوات المحيطة به وسماع إيقاعات وأنماط النّطق المتعددة من خلال هذه القوقعة (الوسميّ، ٢٠١٥).

ووفقاً للورقة الَّتي أصدرت في أكتوبر من عام (٢٠٠٠) التي نصَّت على أنَّ" زراعة القوقعة تقنية يمكن أن تستخدم في بعض أشكال التواصل، وليست علاجاً للصمِّم"، وبيَّنت الجمعية بأنَّها " تُقدِّر كلَّ أشكال التقدّم التّقني الَّتي من شأنها أن تحسّن نوعية الحياة لجميع الأشخاص الصّم وضعاف السَّمع وتعمل على تعزيزها ". وثمة بيان آخر يستحق الانتباه إليه نادت به الجمعية يؤكِّد على حقوق الأسر في اتِّخاذ القرارات الواعية حول طريقة العلاج للأصمِّ فقالت: " إنَّ الجمعية القوميَّة للصمِّ تُقدِّر حقوق الأسر في اختيارها الواعي لاستخدام زراعة القوقعة وكلِّ الأدوات المُعيّنة الأخرى، وتؤيِّد بقوة تنمية قدراتهم في اللُّغة والقراءة والكتابة" (الريس، ٢٠١٥).

وقد بدأت زراعة القوقعة في المملكة العربيّة السَّعودية في عام (١٤٠٤هـ /١٩٩٤م) في مستشفى الملك فهد بمدينة جدة، وبعده ببضعة أشهر في مستشفى الملك فيصل التَّخصصي بالرِّياض، وقد استمرت مسيرة زراعة القوقعة في المملكة إلى أن تم إيقافها بعد عشر سنوات لبعض الوقت دون معرفة الأسباب، ومن ثم قامت جامعة الملك سعود في عام ١٤١٥هـ بمضاعفة البرنامج بمعدل عشر زراعات في السَّنة إلى أن أصبح أكبر برنامج في العالم لزراعة القوقعة من أصحاب هذه الإعاقة بمعدل خمسمائة زراعة في السَّنة خلال خمس سنوات (الوسميّ، ٢٠١٥).

وهناك بعض المعايير العامة لترشيح الأطفال لزراعة القوقعة الإلكترونية كما ذكرها نبوي (٢٠١٠) على النحو التالي :

١- العمر الزمني Chronological Age

يشير مكون العمر الزمني إلى عمر الطفل وقت تقييمه كمرشح. فإذا تراوح عمر الطفل بين الرابعة والعاشرة، فهنا ينعدم القلق. وعامة ما يتمتع الأطفال في هذه المجموعة العمرية بقدر كاف من النضج ليشاركوا بإيجابية في إجراءات الاختبار.

٢- مدة الصمم Duration of Deafness

يتم تقييم الفترة الزمنية التي قضاها الطفل وهو يعاني من فقد سمع حسي عصبي مزدوج وفقاً لعامل مدة الصمم.

٣- النتائج الطبية/ الإشعاعية **Medical/Radiological Results**

يتم تقييم العوامل الطبية/ الإشعاعية لكل طفل يتعرض للفحص من أجل زراعة قوقعة الأذن له، كما يتم تحديد وجود أي عيوب فطرية أو مكتسبة في قوقعة الأذن أو أي مشكلات صحية شديدة، كما يتم تقييم الأسباب المرضية لفقد السمع إذا كانت معلومة، أما الأطفال الذين أصيبوا بالصمم عقب إصابتهم بالتهاب بالسحايا فغالباً ما يعانون من تضخم في قوقعة الأذن وهو تضخم غير عادي في عظمة القوقعة التي قد تحد من عدد الأقطاب التي يمكن إدخالها إلى الأذن الداخلية، وأيضاً قد تمنع قوقعة الأذن المشوهة نتيجة تشوهات فطرية الإدخال الكامل لكل الأقطاب الكهربية وقت الجراحة وعندما ينخفض عدد الأقطاب قد ينخفض أداء الطفل الذي يخضع إلى عملية زراعة قوقعة الأذن.

٤- حالات الإعاقة المتعددة **Multiple Handicapping Conditions**

يعتبر وجود أي إعاقة ثانوية سواء خلقية أو طبيعية حالة من الإعاقة المتعددة. ونظراً لأن الإشارات الواردة من قوقعة الأذن التي يتم زراعتها تختلف عن السمع العادي، فهي ربما تحتاج إلى مزيد من التفسير من قبل المستمع. فإذا ما أظهر الطفل مشكلات تعلم حادة، فعندئذ قد لا يتمكن من فهم وتمييز المدخلات. كما تجدر الإشارة أيضاً إلى بعض أنواع الإعاقات الأخرى التي ترتبط بصعوبات التآزر الحركي ذات الطبيعة غير المعرفية (مثل العمى)، إلا أنها لن تؤثر على اتخاذ القرار بشا، زراعة قوقعة الأذن (Nevins, 1996).

٥- القدرة السمعية الوظيفية **Functional Hearing Ability**

يتولى العامل المسمى بالقدرة السمعية الوظيفية تقييم مدى صدق وثبات نتائج الاختبارات السمعية الماضية وتاريخ المعينات السمعية. علاوة على ذلك، يتم تقييم قدرة الطفل على إدراك المتناقضات الصوتية عند استخدام المعينات السمعية أو المعينات الملموسة، ويعتبر تقييم مدى الاستفادة من المعينات السمعية أو المعينات الملموسة إحدى الميادين التي يمكن أن يقدم من خلالها المعلم معلومات قيمة إلى فريق التقييم خلال فترة الترشيح والتدريب قبل عملية الزراعة.

٦- قدرات الكلام والقدرات للغوية **Speech and Language Abilities**

يعتبر تقييم قدرات الكلام والقدرات اللغوية للأطفال الذي يسعون إلى زراعة القوقعة من العمليات الهامة لاتخاذ القرارات وتخطيط مسار برنامج إعادة تأهيل ما بعد الجراحة. وفي الوقت الذي تقوم فيه العديد من مراكز الزراعة بإجراء عمليات التقييم اللغوية بمفردها واستخدامها كمعيار لقياس مستوى الأداء المستقبلي، هناك من المراكز الأخرى من تنظر إلى الكفاءة اللغوية باعتبارها مكوناً رئيساً وحيوياً لنجاح الزراعة. وفيما يتعلق بعملية اتخاذ القرار.

٧- الهيكل والدعم العائلي **Family Structure and Support**

يتم تقييم اشتراك الأسرة في كل إجراءات عملية إعادة التأهيل بموجب مكون الهيكل والدعم الأسري. ويعتبر قبول فكرة إصابة الطفل بالصمم محدداً هاماً في تحديد المرشحين لزراعة قوقعة الأذن، علاوة على ذلك، توضع قدرة الأسرة على تبني أهداف ومستهدفات البرنامج المدرسي في الحسبان.

٨- تطلعات الأسرة (الوالدين والطفل)

Expectations of the Family (parents and Child)

لن يوجد هناك أي مستوى من القلق عندما يدرك الوالدان والطفل أن عملية الزراعة لن تعيد للطفل سمعه العادي وأن الطفل قد يتصرف بطريقة تشبه طريقة الطفل الذي يعاني من صمم حاد. أما عندما يتوقع الوالدان أن عملية الزراعة سوف تسمح لطفلهما بالانتقال فوراً من حجرة الدراسة الخاصة إلى البيئية التعليمية العادية، فهنا قد ينشأ مستوى خفيف إلى متوسط من القلق.

٩- البيئة التعليمية **Educational Environment**

يتم تقييم ملائمة البيئة التعليمية من حيث ارتباطها باحتياجات وقدرات الطفل من خلال البرنامج المدرسي، وعادة ما ينتمي الأطفال المرشحون لعملية الزراعة إلى إحدى البيئات التعليمية المختلفة والمتعددة مثل البرامج الداخلية والمدارس النهارية والفصول النهارية وحجرات المصادر والبيئات التعليمية العادية. وتشير عملية التقييم إلى نوع نظام الاتصال المستخدم في المدرسة.

١٠- توافر خدمات الدعم Availability of Support Services

تعتبر إمكانية وصول الطفل والأسرة إلى المهنيين والأخصائيين في ميادين السمع والكلام واللغة وتعليم المعاقين سمعياً جزءاً من مكون توافر خدمات الدعم، كما أن تقييم الفترة الزمنية المخصصة لعملية تأهيل ما بعد عملية الزراعة، وتوصي مستشفى مانهاتن للعين والأنف والحلق بثلاث جلسات أسبوعية على الأقل مدة الجلسة (٣٠ دقيقة) لممارسة أنشطة الكلام والسمع.

وأشار الزهراني (٢٠١٥) إلى الخدمات المقدمة لزارعي القوقعة والتي تتمثل في: صيانة أجهزة القوقعة الالكترونية، توفير المستلزمات الخاصة بالجهاز مثل البطاريات، توفير مراكز البرمجة الخاصة بأجهزة القوقعة، توفير مراكز التدريبات السمع والكلام، مشاركة الأهل في تدريبات السمع والكلام والخطة التعليمية الخاصة بالطفل .

ويوضح الزريقات (٢٠٠٣) أن الهدف من زراعة القوقعة هو إثارة العصب السَّمعيّ بشكل مباشرٍ عند الأصمِّ، حيث تزرع الأقطاب الكهربائيَّة في القوقعة وتكون ملحقةً أو مربوطةً مع دورة كهربائيَّة مزروعة في العظم الصّدغي، تعمل على استقبال الإشارات الصَّوتيَّة بواسطة ميكروفون ملحقٍ أو مربوطٍ مع مضخم بالغ التَّعقيد، ليقوم المضخم بمهمة إرسال الإشارات للقطب بواسطة الدَّورة المزروعة، وعندما يستقبل القطب الكهربائيّ الإشارة فإنَّه يقوم بتزويد القوقعة بالإشارات الكهربائيَّة لإثارة العصب السَّمعيّ بعد ذلك.

وقد أجمع كثير من العلماء على عدد من العوامل الَّتي تؤثر على نجاح زراعة القوقعة للمعاقين سمعيّا من حيثُ الاستفادة، وقد حصروها بالآتي: العمر الّذي أصيب فيه الشَّخص بالفقدان السَّمعيّ، المستوى التَّعليمي والأداء الأكاديميّ للشَّخص، مدى تأثير البيئة المنزِّلية على الشَّخص، من حيث القبول والتَّقبل، الأسلوب أو الطَّريقة الَّتي يستخدمها الشَّخص قبل إجراء العمليّة الجراحيَّة، مشاركة الأهل في التدريبات السمعية وتقديم الدعم الكافي، كثافة برامج التَّدريب وإعادة التَّأهيل السَّمعيّ الّذي يتلقاه بعد إجراء عملية زراعة القوقعة عند الأصمِّ (Bertschy et al , 1997).

الـــدِّراســـات السَّـــابقـــة:

أولاً: دراسات تناولت الكفاءة والسلوك الأكاديمي لدى الأشخاص الصّم وضعاف السَّمع:

قام الزَّهرانيّ (٢٠٠٩) بدراسة الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ الصّم وضعاف السَّمع في معاهد وبرامج الدّمج في مدارس التَّعليم العام الابتدائيّة بمدينة الرّياض. دراسته هدفت إلى التَّعرف على الكفاءة الأكاديميَّة لدى التَّلاميذ الصّم وضعاف السَّمع المتمثِّل في الكفاءة الأكاديميَّة والسّلوك الأكاديميّ عند هؤلاء التَّلاميذ وعلاقتها ببعض المتغيّرات الَّتي تطرأ عليهم مثل: الصَّف الدِّراسي، ونوع البرنامج المستخدم للتَّواصل معهم (طريقة التَّواصل المستخدمة)، ونوع البيئة التَّعليمية، ودرجة الفقدان السَّمعيّ، والحالة السَّمعيّة للوالدين. كما أنَّ هذه الدِّراسة هدفت كذلك إلى معرفة بعض الفروق في الكفاءة الأكاديميَّة والسّلوك الأكاديميّ بين أفراد العيّنة من التَّلاميذ الصّم وضعاف السَّمع والتَّلاميذ السامعين، واشتملت عينة الدراسة على (٤٣٣) من التَّلاميذ من كلا الجنسين (ذكور – إناث) الصّم وضعاف السَّمع والسامعين المسجلين في معاهد وبرامج الدّمج والمدرسة العادية الابتدائيّة بمدينة الرّياض، وطبق على العينة مقياس الكفاءة والسلوك الأكاديمي من إعداد الباحث وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن التَّلاميذ عاديي السَّمع حصلوا على درجات أعلى في الكفاءة الأكاديميَّة والسّلوك الأكاديميّ مقارنة بأقرانِهم الصّم وضعاف السَّمع، وأنَّ الطَّالبات الصّم وضعيفات السَّمع حصلن على درجات أعلى في الأداء الأكاديميّ والسّلوك الأكاديميّ مقارنة بأقرانِهم الذُّكور من التَّلاميذ الصّم وضعاف السَّمع، وأن التَّلاميذ الصّم وضعاف السَّمع المسجلين في البرامج الَّتي تعتمد على التَّواصل الشَّفهي حصلوا على درجات أعلى في الكفاءة الأكاديميَّة مقارنة بأقرانِهم الصّم المسجلين في البرامج الَّتي تعتمد على التَّواصل اليدويّ، وأن التَّلاميذ ضعاف السَّمع في الفصول الملحقة بالمدرسة العادية حصلوا على درجات أعلى في الكفاءة الأكاديميَّة مقارنة بأقرانِهم الصّم في المعاهد الخاصة بالصّم، في حين أن التَّلاميذ من ذوي الفقدان السَّمعيّ (٤١ – ٥٥ ديسبل) حصلوا على درجات أعلى في الكفاءة الأكاديميَّة والسّلوك الأكاديميّ مقارنة بأقرانِهم من ذوي الفقدان السَّمعيّ (٥٦ – ٧٠ ديسبل) وما فوق.

وقامت بيرلوت و ويليام (Parault & Williams .2010) بدراسة على التحفيز على القراءة ومقدار القراءة واستيعاب النصوص لدى المراهقين الصم والسامعين، وتكونت عينة الدراسة

من (٣٠) طالب سامع و (٢٤) طالب أصم، وأظهرت النتائج الدراسة أن أقل من ٥٠٪ من الطلاب الصم في المدارس الثانوية يقرأون بنفس معدل طلاب الصف الرابع الابتدائي للطلاب السامعين أو يتفوقون عليهم، كما سجل الطلاب الصم مستويات أعلى من حيث التحفيز على القراءة بالرغم من أن مستواهم في القراءة أقل من مستوى السامعين.

وقام مارشاك و سيرشات و كونفرتينو و بورنا و موريسون و ريملت (Marschark & Sarchet & Convertino & Borgna & Morrison & Remelt. 2012) بدراسة لعادات القراءة والانجاز الاكاديمي بين الطلاب الجامعين الصم وضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من الصم و (١٠٠) طالب من السامعين، تم استخدام سجلات اختبار دخول الكلية كمقياس للإنجاز الاكاديمي، بجانب تقديم الطلاب تقرير ذاتي عن عادات القراءة، وأوضحت النتائج أن الطلاب الصم سجلوا عدد ساعات ضعيف جداً على مدار الأسبوع مقارنة بالسامعين.

وقام الرَّيس والمنيعيّ (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى التَّعرف على مستويات الفهم القرائيّ للتَّلاميذ الصّم وهل هناك اختلاف في تلك المستويات باختلاف المستوى الدِّراسي؟ كما هدفت الدِّراسة كذلك إلى معرفة مهارات التَّعبير الكتابيّ عند التَّلاميذ الصّم وهل تختلف هذه المهارات باختلاف الموضوع الكتابيّ والحالة السَّمعيّة للطَّالب، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) تلميذاً من الصّم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرِّياض والكلِّية التّقنية بحائل، وأربعة وسبعين طالباً من تلاميذ الصَّف الثَّالث الابتدائي، طبَّقوا عليهم اختبار التَّعبير الكتابيّ، بعدها توصل الباحثان إلى أنَّ ترتيب مستويات الفهم القرائيّ للتَّلاميذ الصّم جاء على النَّحو الآتي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم النَّاقد، وأخيراً الفهم الإبداعيّ. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بشكل إحصائيّ في مستويات الفهم القرائيّ للتَّلاميذ الصّم باختلاف المستوى الدِّراسي للطالب الأصمّ، وأن التَّلاميذ الصّم يعانون من ضعف في مهارات التَّعبير الكتابيّ، سواء أكان الموضوع مرتبطاً باليوم الوطنيّ، أم باحتياجات الصّم، وذلك بمقارنتهم بالتَّلاميذ السّامعين بالصَّف الثَّالث الابتدائي. وقد توصَّلوا كذلك إلى أن مستوى التَّعبير الكتابيّ للتَّلاميذ الصّم أقل من مستوى التَّعبير الكتابيّ للتَّلاميذ السّامعين في الصَّف الثَّالث الابتدائي.

ثانياً: دراسات تناولت الكفاءة والسلوك الأكاديمي لدى زارعي القوقعة:

قام مياموتو(Miyamoto, 1993) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر زراعة القوقعة على مجموعة من الأطفال المصابين بالإعاقة السَّمعيّة منذ الولادة وكان عدد الأطفال (١١ طفلاً)، مع مجموعة أخرى من الأطفال (١٨ طفلاً) مصاباً بالإعاقة السَّمعيّة بعد الولادة، وكانت أعمار الأطفال في المجموعتين ما بين (١-٤ سنوات)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أي فروق بين المجموعتين في أداء وفهم الكلام.

وقام سبينسر وتومبلين وجانتز (Tomblin & Gantz. 1997 Spencer ,) بدراسة هدفت للتعرف على مهارات القراءة لدى الأطفال الذين تمت زراعة القوقعة لهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفل يعانون من صمم ما قبل اللغة وتمت زراعة القوقعة متعددة القنوات لهم بين عمر (٢-٣) سنوات، استخدم أغلبية الأطفال وسائل التواصل الفوري وحضروا برامج المدارس العامة في وقت الاختبار. تم تقييم القراءة التحصيلية باستخدام اختبار فرعي للاستيعاب القرائي Woodcock Reading Mastery Test-Revised النموذج G (١٩٨٧). قارنت الدراسة بين مستويات القراءة التحصيلية لمجموعة مستخدمي الأطفال زراعي القوقعة مع نتائج الدراسات السابقة للأطفال ذوي الفقدان السمعي العميق واللذين لم يحظوا بفرصة زراعة القوقعة. فأظهرت النتائج أن تقريباً نصف الأطفال في هذه الدراسة كانوا يقرأون في أو ضمن ثمانية أشهر من صفهم الدراسي. كما تشير النتائج أن استخدام زراعة القوقعة له أثر إيجابي على مستوى القراءة التحصيلية.

وقام جين وجيرس (Jean & Geers. 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير زراعة القوقعة على الإدراك السَّمعيّ وإنتاج الكلام واللُّغة والقراءة من خلال برامج التَّعليم الشَّفهي، وتكونت عينة الدِّراسة من (٢٢) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٦ -١٠) سنوات، وكانوا مقيَّدين في وضع شفهيّ منذ مرحلة ما قبل المدرسة، تمَّ اختبارهم في الإدراك السَّمعيّ، وإنتاج الكلام واللُّغة وتطور القراءة، وذلك باستخدام مجموعة من الاختبارات الموحدة لِكلٍّ منهم، وجاءت نتائج الدِّراسة بعد البحث والتَّقصي في العينات المشمولة، لتبيَّن أنَّ جميع الأطفال أظهروا قليلاً من إدراك الكلام في وضع مفتوح في وقت الاختبار، كما أنَّ جميع الأطفال تحسَّنت لديهم معدَّلات إنتاج الكلام، أمَّا في جانب اللُّغة فقد أظهر ما يقارب نصف الأطفال المهارات اللُّغوية في المدى المتوسط بالمقارنة مع

الأطفال السّامعين، وفي القراءة أظهر جميع الأطفال ماعدا أربعة أطفال معدَّلات جيِّده جداً، وقريبة من أقرانِهم السّامعين بنسبة (٨٠٪)، ويعتبر هذا المستوى من القراءة عند الأطفال من المستويات الاستثنائيّة من ذوي الفقد السَّمعيّ الشَّديد.

وقام جييرس و نيكولاس و سيدي (Geers & Nicholas & Sedey. 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المساهمة في فهم وإنتاج الجمل الإنجليزية من قبل الأطفال الذين لدبهم فقدان سمعي قبل اللغة بعد ٤ و ٧ سنوات من استخدام زراعة القوقعة ذات القنوات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨١) تتراوح أعمارهم ما بين (٨ – ٩) سنوات ، أجريت اختبارات فهم واستدلال لفظي والقدرة السردية وإنتاج الكلام العفوي في شكل تحريري أو شفهي في الصورة التواصلية التي يفضلها الطفل، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من نصف الأطفال لديهم مهارات لغوية مشابهة لتلك المهارات لدى ضعاف السمع ، وأظهرت النتائج أن القدرة اللغوية تتشابه مع ناتج اللغة المنطوقة واللغة الكمية، وأشارت أن العمر لم يكن لديه تأثير وقت زراعة القوقعة على الناتج اللغوي، كما أن أكثر من نصف الأطفال ذات قدرة تعلمية متوسطة في هذه العينة قام بإنتاج وفهم اللغة الإنجليزية على مستوى يمكن مقارنته بأقرانه المصابين بضعف السمع، وأظهر التركيز التعليمي الشفهي أفضلية ملحوظة لمهارات اللغة المنطوقة والكلية.

كما قامت جريس (Geers, 2003) بدراسة هدفت إلى توثيق مستويات القراءة وفهم الكلام لدي الأطفال الَّذين قاموا بعملية الزَّرع في السَّنوات الخمس الأولى من العمر، وكان من المعتقد عند الدَّارسين والمتابعين في هذا المجال بأن قدرات الإدراك المتطور للخطاب لدي الأطفال مستخدمي قوقعة السَّمع قد تعمل على الارتقاء بمهارات التَّرميز الصّوتي، وتُسهِّلُ من امتلاك مهارات القراءة المبدئيَّة عندهم.

ولتحقيق ذلك تَمَّ إجراء ثلاثة اختبارات فرعيّة في دراستها كجزء من تقييمات القراءة الكليّة على (١٨١ طفلاً) تتراوح أعمارهم ما بين (٦– ٨) سنوات، يستخدمون قوقعة السَّمع منذ فترة من سنِّ أربع إلى ستِّ سنوات، أيضاً تمَّ تطبيق معالجة اختبار المفردات اللُّغوية، واختبار الأرقام الفرعيّ المشتق من مقياس **(ويتشسلر)** للذِّكاء لدي الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ

الأطفال الَّذين يعانوا من ضعف سمعيّ شديد الي ضعف كامل خلال مراحل تطورهم تكون لديهم فرصة كبيرة لتطوير الكلام الطّبيعي أكثر من قبل، وأن استخدام قوقعة السَّمع يرتبط باستخدام أساليب التَّرميز الصّوتي واستخدام حيِّز الذَّاكرة الطَّويلة والقصيرة للمخزون الصَّوتيّ والجمل، والكلَّمات، والتَّطور اللُّغوي المتسارع لفهم القراءة ، مما يكون لديه بعد ذلك تأثير إيجابي على الحصيلة اللُّغوية.

وفي دراسة قام بها جريس (Geers, 2004) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان العمر وقت زراعة القوقعة أو مدة عملية استخدام زراعة القوقعة مرتبط بالتحدث واللغة ومهارات القراءة التي يبديها الأطفال في سن الثامنة والتاسعة واللذين تلقوا زراعة القوقعة في عمر الخامسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨١) طفل ممن تمت زراعة القوقعة لهم في سن الخامسة، وتم اختيار عينة فرعية من ١٣٣ طفل بنتائج معدل ذكاء ٨٠ أو أكثر وبدء الصمم وقت الولادة لتحليل "السن وقت الزرع". تم أيضاً اختبار مجموعة فرعية أخرى مكونة من ٣٩ طفل مصاب بصمم في سن الثالثة. تم تقديم مجموعة من الاختبارات للإدراك اللفظي، وإنتاج الكلام، واللغة، والقراءة لكل طفل وتم التركيز على نتيجة عامل واحد لكل مهارة. وأشارت نتائج الدراسة بأن معاملات الارتباط بين السن وقت الزرع ومدة الاستخدام لم تصل لحد الأهمية لأي من المهارات الناتجة التي تم قياسها، وأن هناك ارتباط ملحوظ بين سن تركيب معالج الصوت (Spectra) المحدث وناتج إنتاج الكلام (ارتبط الاستخدام المبكر للمعالج المحدث بوضوح أكبر في التحدث) لكن ليس مع أي مهارة أخرى. على الرغم من ذلك، حقق الكثير من الأطفال الذين تمت زراعة القوقعة لهم في سن الثانية (٤٣٪) مهارات لغة وتحدث مجتمعة تتناسب مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية ذوي السمع الطبيعي أكثر من الأطفال الذين تمت زراعة القوقعة لهم في سن الرابعة.

وقد أجرى كذلك مجموعة من الباحثين مثل كونر، وكريج، ورودنبش، وهافنر، وزولان (Connor & Craig & Raudenbush & Heavner & Zwolan. 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير زراعة القوقعة على النمو اللغوي والكلامي، وتوصلت نتائجها إلى أهمية زراعة القوقعة حيث اتضح وجود تطور جوهريٍّ واضح في نتائج الخطابة والمصطلحات اللُّغويَّة، عندما يقوم الطّفل بالزِّراعة قبل بلوغ سنِّ السَّنتين والنِّصف من عمره، وقد يعمل هذا التَّطور علي زيادة

معدل النُّمو اللُّغويّ بعد الزَّرع مع استمرار استخدام الجهاز في أي سنّ. فالفائدة المضافة في هذه الحالة تتضاءل طردياً مع زيادة عمر الزَّراعة.

كما قام أرشبولد وآخرون (Archb0ld , et al ,2008)بدراسة هدفت للتعرف القدرة على القراءة لدى الأطفال الصم الذي تمت زراعة القوقعة لهم بعد ٧ سنوات وبحثت في العلاقة بين القدرة على القراءة والعمر وقت الزرع للقوقعة، تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طفل في سن (٧) سنوات أو أقل وقت الزرع و (٥ – ٧) سنوات بعد الزراعة، وتم تقييم سن القراءة باستخدام اختبار القراءة Edinburgh، وتم حساب إجمالي سن القراءة باستخدام الفرق بين العمر الزمني وسن القراءة، كما تم قياس الذكاء الغير لفظي لمجموعة فرعية من (٧١) طفل باستخدام مصفوفات ريفن المتتابعة الملونة ،وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك ترابط سلبي قوي بعد (٥) و(٧) سنوات من زراعة القوقعة بين نتيجة القراءة الكلية والعمر وقت الزراعة،وفي المجموعة الفرعية المكونة من (٧١) طفل ممن حصلوا على معدل ذكاء ضمن المتوسط الطبيعي، حصل من تلقوا زراعة القوقعة في أو قبل (٤٢) شهر على مستوى قراءة مناسب للفئة العمرية بعد (٥) و(٧) سنين على حد سواء من الزرع، وأشارت النتائج أن العمر وقت زراعة القوقعة عامل مهم في نمو مهارات القراءة.

كما أجرى كلٌّ من سارنت، وهاريس، و بينت (Sarant & Harris & Bennet, 2015) دراسة هدفت إلى تحديد النّتائج الأكاديميّة لزرع القوقعة المبكر المناسب للمرحلة العمريّة، وتحديد أثر زراعة القوقعة الثُّنائية في تحسِّن النّتائج الأكاديميّة دون أن تشكل خطورة على حياة الطّفل، والتَّعرف على العوامل الأخرى المتوقع أن تؤثر على النّتائج، وتكونت عينة الدراسة من(٤٠) طفل في عمر الثامنة من ذوي المشكلات السَّمعيّة ، وطبَّق على العينة اختبار موحد في الرِّياضيات، واللُّغة الشَّفهية، والقراءة، والكتابة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَ نِسبَ الأطفال في المدى المتوسط وفوق المتوسط كانت أقل من المتوقَّع بالنّسبة إلى الأطفال السامعين. وقد كانت أقوى نتيجة في الكتابة، وأضعف نتيجة في الرِّياضيات، وبعد التَّحكم في كافة العوامل التي قد تُحدثُ تأثيرها على هذه الفئة، أتت نتائج الأطفال زارعي القوقعة الثُّنائية أفضل في اللُّغة الشَّفهية، والرِّياضيات، والكتابة من زارعي القوقعة الواحدة.

الطـــريقـــة وإجـــراءات الـــدراســـة:

أولاً: منهـج الـدِّراسـة:

تماشياً مع طبيعة الدِّراسة فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التَّحليلي، وهو المنهج الّذي لا يتوقف فقط عند وصف جمع البيانات المتعلّقة بالظَّاهرة، بلْ يتعدَّاه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظَّاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (أبو علام، ٢٠١١)

ثانياً: مجتمع الـدِّراسـة:

تكوَّن مجتمع الدِّراسة الحاليَّة من جميع معلمي التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع، وعيّنة من معلمي السّامعين في جميع برامج الدّمج للمرحلة الابتدائيّة بمدينة الرِّياض خلال فترة إجراء الدِّراسة عليهم في الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام الدِّراسي (١٤٣٦- ١٤٣٧ هـ).

ثالثاً: عيّنـة الـدِّراسـة:

تمَّ توزيع أداة الدِّراسة على جميع أفراد مجتمع الدِّراسة، وكان عدد الاستبيانات الموزَّعة (٨٥٠) استبياناً على مجتمع الدِّراسة، واستردَّ منها الباحث (٣٦٢) استبانة بنسبة بلغت (٤٢.٥%) صالحة للتَّحليل الإحصائيّ.

رابعاً: خصـائص أفـراد العيّنـة:

توزَّع أفراد عيّنة الدِّراسة وفقاً للمتغيِّرات الدِّراسية الآتية:

١- توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيِّر حالة السَّمع لدى الطَّالب:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيِّر حالة السَّمع لدى الطَّالب

حالة السَّمع لدى الطَّالب	التَّكرار	النّسبة
زارع قوقعة	١٣٥	٣٧.٣
ضعيف سمع	١١٧	٣٢.٣
سامع	١١٠	٣٠.٤
المجموع	**٣٦٢**	**٪١٠٠**

يتَّضح من الجدول رقم (١) بأنَّ (١٣٥) من عيّنة الدِّراسة يمثِّلون ما نسبته (٣٧.٣٪)، من زارعي القوقعة، وهم الفئة الأكبر في عيّنة الدِّراسة، مقابل (١١٠) من عيّنة الدِّراسة يمثِّلون ما نسبته (٣٠.٤٪)، من التَّلاميذ السّامعين، وهم الفئة الأقل في العيّنة، والشَّكل البيانيّ التَّالي يوضِّح ذلك:

٢- توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيّر جنس الطَّالب:

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيّر جنس الطَّالب

جنس الطَّالب	التَّكرار	النّسبة
ذكر	٢٣٧	٦٥.٥
أنثى	١٢٥	٣٤.٥
المجموع	**٣٦٢**	**٪١٠٠**

يتَّضح من الجدول رقم (٢) بأنَّ (٢٣٧) من عيّنة الدِّراسة يمثِّلون ما نسبته (٦٥.٥٪)، من التَّلاميذ الذُّكور، وهم الفئة الأكبر في عيّنة الدِّراسة، مقابل (١٢٥) من عيّنة الدِّراسة يمثِّلون ما نسبته (٣٤.٥٪)، من الطَّالبات الإناث، وهم الفئة الأقل في عيّنة الدِّراسة، والشَّكل البيانيّ التَّالي يوضِّح ذلك:

٣- توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيّر البيئة التَّعليميَّة:

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيّر البيئة التَّعليمية

البيئة التَّعليمية	التَّكرار	النّسبة
فصل عادي	١٤٠	٣٨.٧
فصل ملحق بالمدرسة العادية	٢٢٢	٦١.٣
المجموع	**٣٦٢**	**٪١٠٠**

يتَّضح من الجدول رقم (٣) بأنَّ (٢٢٢) من عيّنة الدِّراسة يمثِّلون ما نسبته (٦١.٣٪)، من التَّلاميذ في فصول ملحقة بالمدرسة العادية، وهم الفئة الأكبر في عيّنة الدِّراسة، مقابل (١٤٠) من عيّنة الدِّراسة يمثِّلون ما نسبته (٣٨.٧٪)، من التَّلاميذ في فصول عادية، وهم الفئة الأقل في عيّنة الدِّراسة، والشَّكل البيانيّ التَّالي يوضِّح ذلك:

٤- توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيّر شكل زراعة القوقعة:

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغيّر شكل زراعة القوقعة

شكل زراعة القوقعة	التَّكرار	النّسبة
أحادي في أذن واحدة	٨٦	٢٣.٨
ثنائي في كلا الأذنين	٤٩	١٣.٥
التَّلاميذ من غير زارعي القوقعة	٢٢٧	٦٢.٧
المجموع	**٣٦٢**	**٪١٠٠**

يتَّضح من الجدول رقم (٤) بأنَّ (٨٦) من عيّنة الدِّراسة يمثِّلون ما نسبته (٢٣.٨٪)، من التَّلاميذ زارعي القوقعة في أذن واحدة، وهم الفئة الأكبر في عيّنة الدِّراسة، مقابل (٤٩) من عيّنة الدِّراسة يمثِّلون ما نسبته (١٣.٥٪)، من التَّلاميذ زارعي القوقعة في كلا الأذنين، وهم الفئة الأقل في عيّنة الدِّراسة، والشَّكل البيانيّ التَّالي يوضِّح ذلك:

خامساً: أداة الـدِّراســة:

بعد الاطلاع على الأدبيَّات النَّظرية المتعلّقة بموضوع الدِّراسة، وكذلك الدِّراسات السَّابقة وما احتوته من إطار نظري تم اختيار مقياس الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ (الزهراني، ٢٠٠٩) كأداة لجمع البيانات اللَّازمة عن الدِّراسة ويتكون مقياس الدِّراسة من جزئين:

الجزء الأوّل: ويشمل المتغيِّرات الشَّخصية لأفراد عيّنة الدِّراسة ممثلة بـ (عمر الطَّالب، والصَّف الدِّراسي، وحالة السَّمع لدى الطَّالب، والجنس، والبيئة التَّعليميَّة، وشكل زراعة القوقعة).

الجزء الثَّاني: يتكون من إحدى وعشرين عبارة من العبارات، مقسَّمة على محورين من المحاور على الشَّكل الآتي:

المحور الأوّل: يقيـــس الكفـــاءة الأكـــاديميَّـــة:

ويتكون من إحدى عشرة عبارة، مقسمة على أربعة من الأبعاد الآتية:

- البعد الأوّل: ويقيس كفاءة الطَّالب الأكاديميّة في مادة القراءة، ويشتمل على ثلاث عبارات، وهي رقم (١، ٢، ٣).

- البعد الثَّاني: ويقيس كفاءة الطَّالب الأكاديميّة في مادة الكتابة، ويشتمل على عبارتين من العبارات، وهي رقم (٤، ٥).
- البعد الثَّالث: ويقيس كفاءة الطَّالب الأكاديميّة في مادة الرِّياضيات، ويشتمل على ثلاث عبارات، وهي رقم (٦، ٧، ٨).
- البعد الرَّابع: ويقيس كفاءة الطَّالب الأكاديميّة بشكل عام في مستوى الدَّعم، والدَّافعيّة، والأداء الأكاديميّ، ويشتمل على ثلاث عبارات، وهي رقم (٩، ١٠، ١١).

المحور الثَّاني: يقيس السّلوك الأكاديميّ:

ويتكون من عشر عبارات وصيغت العبارات السَّابقة وفقاً لاستبانة (ليكرت) الخماسي: (مرتفع جداً/ مرتفع/ متوسط/ منخفض/ منخفض جداً).

سادساً: الخصائص السيكومترية:

١- الصدق:

وللتأكد من صدق الاستبانة استخدم الباحثان ما يلي:

أ) الصِّدق الظَّاهري:

قام الباحث بعرض الاستبانة مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، للتَّأكد من صدقها الظَّاهري واستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملائمة كلِّ عبارة للمحور الّذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كلِّ عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أيِّ محور من المحاور؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم، تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعض العبارات.

ب) صدق الاتِّساق الداخلي:

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدِّراسة قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعية بلغت اثني وأربعين فرداً من أفراد مجتمع الدِّراسة، وبعد تجميع الاستبانات قام الباحثان بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحُزم الإحصائيّة للعلوم

الاجتماعيّة (Statistical Package For Social Sciences)، ومن ثمَّ قاما بحساب معامل الارتباط (بيرسون) "Pearson Correlation" لمعرفة الصِّدق الداخلي للاستبانة، بين درجة كلِّ فقرة من فقرات الاستبانة بالدَّرجة الكليّة للمحور الّذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النّتائج على النَّحو التالي كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأوّل بالدَّرجة الكليّة للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٨٣٧	٧	**٠.٩٢٠
٢	**٠.٨١٤	٨	**٠.٨٦٠
٣	**٠.٨٤٦	٩	**٠.٦٨٤
٤	**٠.٨٤١	١٠	**٠.٧٦٦
٥	**٠.٨٥٣	١١	**٠.٨٩٥
٦	**٠.٨٩٢	–	–

**** دالة عند مستوى الدِّلالة ٠.٠١ فأقل**

يتَّضح من الجدول (٥) أنَ قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدَّرجة الكليّة للمحور الأوّل – الكفاءة الأكاديميَّة – تراوحت ما بين (٠.٦٨٤) للعبارة التَّاسعة و(٠.٩٢٠) للعبارة السَّابعة، وجميعها قيمٌ موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). ممَّا يعني وجود درجة عالية من الاتِّساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يَعكس درجة عالية من الصِّدق لفقرات المقياس.

صدق الاتِّساق الداخلي للمحور الثَّاني: السّلوك الأكاديميّ

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كلِّ فقرة من فقرات المحور الثَّاني بالدَّرجة الكليّة للمحور.

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط

العبارة		العبارة	
١	**٠.٦١٥	٦	**٠.٩٤١
٢	**٠.٨٤٣	٧	**٠.٨٤٦
٣	**٠.٨٢١	٨	**٠.٨٩٨
٤	**٠.٨٩٦	٩	**٠.٨٩٠
٥	**٠.٨٩٨	١٠	**٠.٩٠٩

**** دالة عند مستوى الدِّلالة ٠.٠١ فأقل.**

يتَّضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة، والدَّرجة الكليّة للمحور الثَّاني – السّلوك الأكاديميّ – تراوحت ما بين (٠.٦١٥) للعبارة الأولى و(٠.٩٤١) للعبارة السَّادسة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ممَّا يعني وجود درجة عالية من الاتِّساق الداخلي، وارتباط المحور بعباراته، بما يعكس درجة عالية من الصِّدق لفقرات المقياس.

٢- الثبـــــــــات:

للتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحثان باستخدم معادلة (ألفا كرونباخ) – (Cronbach'a Alpha)– وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)

قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) "لأداة الدراسة"

قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) "لأداة الدراسة"	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الثَّبات
المحور الأوّل	الكفاءة الأكاديميَّة	١١	٠.٩٥٧
المحور الثَّاني	السّلوك الأكاديميّ	١٠	٠.٩٥٨
الثَّبات العام لأداة الدِّراسة (محاور الدِّراسة).		٢١	٠.٩٧١

يتَّضح من الجدول (٧) بأنَّ معاملات الثَّبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الدِّراسة مرتفعة، حيث بلغ معامل الثَّبات للمحور الأوّل (٠.٩٥٧)، بينما بلغ معامل الثَّبات للمحور الثَّاني (٠.٩٥٨)، أمَّا الثَّبات العام لأداة الدِّراسة فقد بلغ (٠.٩٧١)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، ممَّا يدلُّ على أنَّ

الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثَّبات، وبالتَّالي يمكن الاعتماد عليها في التَّطبيق الميدانيّ للدّراسة.

سابعاً: الصِّدق والثَّبات لأداة الدراسة لإجمالي عينة الدراسة:

أ) الصـــــــــــــدق:

صدق الاتِّساق الداخلي للأداة (الصِّدق البنائيّ):

قام الباحث باستخدام معامل الارتباط (بيرسون"Pearson Correlation) لمعرفة الصِّدق الداخلي للاستبانة، لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدَّرجة الكليّة للمحور الّذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النّتائج على النَّحو الآتي:

صدق الاتِّساق الداخلي للمحور الأوّل: الكفاءة الأكاديميَّة:

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأوّل بالدَّرجة الكليّة للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٨٦٢	٧	**٠.٨٣٦
٢	**٠.٨٥٦	٨	**٠.٨١٣
٣	**٠.٨٥١	٩	**٠.٨٠٣
٤	**٠.٨٣١	١٠	**٠.٨٥٢
٥	**٠.٨٤٣	١١	**٠.٨٩٩
٦	****٠.٨٣٢	–	–

**** دالة عند مستوى الدِّلالة ٠.٠١ فأقل**

فيتَّضح من الجدول رقم (٨) بأنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدَّرجة الكليّة للمحور الأوّل– الكفاءة الأكاديميَّة – تراوحت ما بين (٠.٨٠٣) للعبارة التَّاسعة و(٠.٨٩٩) للعبارة الحادية عشر، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). ممَّا يعني وجود

درجة عالية من الاتِّساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته، بما يعكس درجة عالية من الصِّدق لفقرات المقياس.

صدق الاتِّساق الداخلي للمحور الثَّاني: السّلوك الأكاديميّ

جدول رقم (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثَّاني بالدَّرجة الكليّة للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٨٥٠	٦	**٠.٨٤٣
٢	**٠.٨٨١	٧	**٠.٨٥٨
٣	**٠.٨٥٣	٨	**٠.٨٦٧
٤	**٠.٩٠١	٩	**٠.٨٩٤
٥	**٠.٨٤٣	١٠	**٠.٨٨١

**** دالة عند مستوى الدِّلالة (٠.٠١ فأقل).**

يتَّضح من الجدول رقم (٩) بأنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدَّرجة الكليّة للمحور الثَّاني – السّلوك الأكاديميّ – تراوحت ما بين (٠.٨٤٣) للعبارة الخامسة والسَّادسة و(٠.٩٠١) للعبارة الرَّابعة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ممَّا يعني وجود درجة عالية من الاتِّساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته، بما يعكس درجة عالية من الصِّدق لفقرات المقياس.

ب) ثبـــات أداة الـدِّراســـة:

وللتأكد من مدى ثبات أداة الدِّراسة قام الباحثان باستخدام (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha). والجدول رقم (١٠) يوضِّح معاملات (الفا كرونباخ) لمحاور الدِّراسة.

جدول رقم (١٠)

قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) "لأداة الدراسة"

محاور الدارسة	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الثَّبات
المحور الأوّل	الكفاءة الأكاديميَّة	١١	٠.٩٥٩

محاور الدارسة	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الثَّبات
المحور الثَّاني	السّلوك الأكاديميّ	١٠	٠.٩٦٣
الثَّبات العام لأداة الدِّراسة (محاور الدِّراسة).		٢١	٠.٩٧٨

يتَّضح من الجدول رقم (١٠) بأنَّ معاملات الثَّبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الدِّراسة مرتفعة، حيث بلغ معامل الثَّبات للمحور الأوّل (٠.٩٥٩)، بينما بلغ معامل الثَّبات للمحور الثَّاني (٠.٩٦٣)، أمَّا الثَّبات العام لأداة الدِّراسة فقد بلغ (٠.٩٧٨)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، ممَّا يدلُّ على أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجه عالية من الثَّبات، وبالتَّالي يمكن الاعتماد عليها في التَّطبيق الميدانيّ للدّراسة.

ثامناً: تصحيح مقياس الدِّراسة:

لتسهيل تفسير النّتائج استخدم الباحثان الأسلوب التَّالي، لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تمَّ إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول رقم (١١) ليتمَّ معالجتها إحصائياً على النَّحو الآتي:

جدول رقم (١١)
درجات استبانة ليكرت

الاستجابة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
الدَّرجة	**٥**	**٤**	**٣**	**٢**	**١**

تمَّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية

جدول (١٢)
توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسِّطات
مرتفع جداً	من ٤.٢١-٥.٠٠
مرتفع	من ٣.٤١-٤.٢٠
متوسط	من ٢.٦١-٣.٤٠
منخفض	من ١.٨١-٢.٦٠
منخفض جداً	من ١.٠٠-١.٨٠

الأساليب الإحصائيّة:

قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائيّة المناسبة باستخدام الحُزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة Statistical Package for Social Sciences والَّتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وتمَّ استخدام المقاييس الإحصائيّة التَّالية:

١- التَّكرارات والنِّسب المئوية للتَّعرف على الخصائص الشَّخصية والوظيفيّة لأفراد مجتمع الدِّراسة، وتحديد استجابات أفرادها اتِّجاه عبارات المحاور الرئيسة الَّتي تتضمنها أداة الدِّراسة.

٢- المتوسط الحسابيّ الموزون (المرجح) "Weighted Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدِّراسة على كل عبارة من عبارات متغيِّرات الدِّراسة الأساسيّة، مع العلم بأنَّه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣- المتوسط الحسابيّ "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدِّراسة عن المحاور الرَّئيسة – متوسط متوسِّطات العبارات – مع العلم بأنَّه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابيّ.

٤- الانحراف المعياريّ "Standard Deviation" للتَّعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدِّراسة لكل عبارة من عبارات متغيِّرات الدِّراسة، ولكلِّ محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ بأنَّ الانحراف المعياريّ يوضِّح التَّشتت في استجابات

أفراد عينة الدِّراسة لكلِّ عبارة من عبارات المقياس، إلى جانب المحاور الرَّئيسة، فكلَّما اقتربت قيمته من الصَّفر تركَّزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين الاستبانة.

٥- تحليل التَّباين الأحادي للتَّعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين اتِّجاهات أفراد الدِّراسة نحو محاور الدِّراسة باختلاف متغيِّراتهم الشَّخصية والوظيفيّة الَّتي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٦- اختبار (Least Significant Difference) (LSD)، لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيِّرات الشَّخصية والوظيفيّة الَّتي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وذلك إذا ما اتَّضح تحليل التَّباين بوجود فروق بين فئات هذه المتغيِّرات من أفراد الدِّراسة.

٧- اختبار (ت) للعيِّنات المستقلة (Independent Samples Test)، وذلك بهدف التَّعرف على دلالة الفروق في استجابة أفراد مجتمع الدِّراسة نحو محورها باختلاف متغيِّراتهم الشَّخصية والوظيفيّة الَّتي تنقسم إلى فئتين.

٨- معامل الارتباط (بيرسون)، لقياس صدق أداة الدِّراسة.

٩- معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدِّراسة.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها

السُّؤال الأوّل

وينص على "ما مستوى الكفاءة الأكاديميَّة لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين"؟

وللتَّعرف على مستوى الكفاءة الأكاديميَّة لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين قام الباحثان بحساب التَّكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات والانحرافات المعياريّة لعبارات مستوى الكفاءة الأكاديميَّة لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين، وجاءت النّتائج كما يوضِّحها الجداول التَّالية:

أ) بالنسبة للتلاميذ السامعين:

جدول رقم (١٣)

استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات مستوى الكفاءة الأكاديمية مرتبة تنازلياً حسب متوسِّطات الموافقة للتلاميذ السامعين

رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابى*	الانحراف المعياريّ	درجات التقييم	الرتبة
٩	مستوى الدعم الأكاديمي من قبل الوالدين لهذا الطالب/ الطالبة	٤.٠٩	٠.٩٤٦	مرتفع	١
١٠	مستوى الدافعية للتعلم بشكل عام عند هذا الطالب/ الطالبة	٤.٠٧	٠.٩٢٧	مرتفع	٢
٤	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة	٣.٩٨	٠.٩٦١	مرتفع	٣
٦	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة الرياضيات	٣.٨٨	١.٠٠٨	مرتفع	٤
٨	مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة لحل المسائل الحسابية داخل الفصل	٣.٨٤	١.٠٣٦	مرتفع	٥
٢	مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة في القراءة داخل الفصل	٣.٨٣	١.٠٠١	مرتفع	٦
٧	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الرياضيات في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٣.٨٣	١.٠٢٨	مرتفع	٦م
٥	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٣.٨٣	١.٠١٥	مرتفع	٦م
١١	مستوى الأداء الأكاديمي بشكل عام لهذا الطالب/ الطالبة	٣.٨٠	١.٠٢١	مرتفع	٧
١	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة القراءة	٣.٦٣	١.١٥١	مرتفع	٨
٣	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في القراءة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٣.٦٠	١.٠٤١	مرتفع	٩
المتوسط العام		**٣.٨٥**	**٠.٨١٢**	**مرتفع**	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

من الجدول رقم (١٣) يتَّضح بأنَّ مستوى التَّلاميذ (السامعين) محلّ الدِّراسة في الكفاءة الأكاديميَّة (مرتفع)، حيث بلغ المتوسط العام لمتوسِّطات موافقة المعلمين والمعلمات على مقياس الكفاءة الأكاديميَّة محلّ الدِّراسة (٣.٨٥ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الّذي يقع في الفئة الرَّابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠).

كما يتضح من نتائج الجدول بأنَّ هناك توافق في مستوى كفاءة التَّلاميذ الأكاديميّة، حيث تراوحت متوسِّطات موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات مستوى كفاءة التَّلاميذ الأكاديميّة ما بين (٣.٦٠ إلى ٤.٠٩)، وهي متوسِّطات تقع جميعها في الفئة الرَّابعة، من فئات المقياس الخماسي

والَّتي توضح بأنَّ درجات تقييم التَّلاميذ في مستوى الكفاءة الأكاديميَّة تشير إلى (مرتفع)، ممَّا يوضِّح التوافق في آراء أفراد الدِّراسة نحو مستوى الكفاءة الأكاديميَّة. وبذلك يكون ترتيب تلك العبارات حسب متوسِّطات الموافقة عليها من قبل أفراد عيّنة الدِّراسة على النَّحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٩) وهي "مستوى الدعم الأكاديمي من قبل الوالدين لهذا الطالب/ الطالبة"، في المرتبة (الأولى)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٤.٠٩ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (مستوى الدافعية للتعلم بشكل عام عند هذا الطالب/ الطالبة)، في المرتبة (الثانية)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٤.٠٧ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة"، في المرتبة (الثالثة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٩٨ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة الرياضيات"، في المرتبة (الرابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٨ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة لحل المسائل الحسابية داخل الفصل"، في المرتبة (الخامسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٤ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة في القراءة داخل الفصل"، والعبارة رقم (٧) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الرياضيات في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية" والعبارة رقم (٥) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية" في المرتبة (السادسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٣ من ٥.٠٠).

- جاءت العبارة رقم (١١) وهي "مستوى الأداء الأكاديمي بشكل عام لهذا الطالب/ الطالبة"، في المرتبة (السابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٠ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة القراءة"، في المرتبة (الثامنة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٦٣ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في القراءة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية"، في المرتبة (التاسعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٦٠ من ٥.٠٠).

ب) بالنسبة للتلاميذ ضعاف السمع:

جدول رقم (١٤)
استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات مستوى الكفاءة الأكاديمية مرتبة تنازلياً حسب متوسِّطات الموافقة للتلاميذ ضعاف السمع

رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	درجات التقييم	الرتبة
١٠	مستوى الدافعية للتعلم بشكل عام عند هذا الطالب/ الطالبة	٣.٤٢	٠.٩٢٨	مرتفع	١
٤	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة	٣.٣٧	١.٠١١	متوسط	٢
٢	مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة في القراءة داخل الفصل	٣.٣١	٠.٩٣١	متوسط	٣
٥	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٣.٣١	١.٠٠٠	متوسط	٣م
٩	مستوى الدعم الأكاديمي من قبل الوالدين لهذا الطالب/ الطالبة	٣.٢٨	١.٠٨٢	متوسط	٤
٨	مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة لحل المسائل الحسابية داخل الفصل	٣.٢٦	١.٠٤٨	متوسط	٥
٦	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة الرياضيات	٣.٢٥	١.٠٠٣	متوسط	٦
١١	مستوى الأداء الأكاديمي بشكل عام لهذا الطالب/ الطالبة	٣.٢٢	٠.٩٢٦	متوسط	٧
٧	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الرياضيات في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٣.٢١	٠.٩٨٢	متوسط	٨
١	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة القراءة	٣.٠٢	٠.٩٦٩	متوسط	٩
٣	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في القراءة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٢.٩٦	٠.٩٩١	متوسط	١٠
المتوسط العام		٣.٢٤	٠.٧٩١	**متوسط**	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

من الجدول (١٤) يتَّضح بأنَّ مستوى التَّلاميذ (ضعاف السمع) محلّ الدِّراسة في الكفاءة الأكاديميَّة (متوسط)، حيث بلغ المتوسط العام لمتوسِّطات موافقة المعلمين والمعلمات على مقياس الكفاءة الأكاديميَّة محلّ الدِّراسة (٣.٢٤ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الّذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠).

كما يتبيَّن من الجدول السَّابق بأنَّ هناك تباين في مستوى كفاءة التَّلاميذ الأكاديميّة ، حيث تراوحت متوسِّطات موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات مستوى كفاءة التَّلاميذ الأكاديميّة ما بين (٢.٩٦إلى ٣.٤٢)، وهي متوسِّطات تقع في الفئة الثالثة والرَّابعة، من فئات المقياس الخماسي والَّتي توضح بأنَّ درجات تقييم التَّلاميذ في بعد الكفاءة الأكاديميَّة تشير إلى (متوسط/ مرتفع) على التوالي، ممَّا يوضِّح التباين في آراء أفراد الدِّراسة نحو مستوى الكفاءة الأكاديميَّة وبذلك يكون ترتيب تلك العبارات حسب متوسِّطات الموافقة عليها من قبل أفراد عيّنة الدِّراسة على النَّحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "مستوى الدافعية للتعلم بشكل عام عند هذا الطالب/ الطالبة"، في المرتبة (الأولى)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٤٢ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة"، في المرتبة (الثانية)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٣٧ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة في القراءة داخل الفصل" والعبارة رقم (٥) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية"، في المرتبة (الثالثة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٣١ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٩) وهي (مستوى الدعم الأكاديمي من قبل الوالدين لهذا الطالب/ الطالبة)، في المرتبة (الرابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٢٨ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي (مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة لحل المسائل الحسابية داخل الفصل)، في المرتبة (الخامسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٢٦ من ٥.٠٠).

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة الرياضيات"، في المرتبة (السادسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة ٣.٢٥ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١١) وهي "مستوى الأداء الأكاديمي بشكل عام لهذا الطالب/ الطالبة"، في المرتبة (السابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٢٢ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الرياضيات في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية"، في المرتبة (الثامنة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٢١ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة القراءة)، في المرتبة (التاسعة"، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٠٢ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في القراءة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية"، في المرتبة (العاشرة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٢.٩٦ من ٥.٠٠).

ج) بالنسبة للتلاميذ زارعي القوقعة:

جدول رقم (١٥)

استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات مستوى الكفاءة الأكاديمية مرتبة تنازلياً حسب متوسّطات الموافقة للتلاميذ زارعي القوقعة

رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	درجات التقييم	الرتبة
١٠	مستوى الدافعية للتعلم بشكل عام عند هذا الطالب/ الطالبة	٣.٨٥	٠.٩٩٢	مرتفع	١
٩	مستوى الدعم الأكاديمي من قبل الوالدين لهذا الطالب/ الطالبة	٣.٧٧	١.٠٩٩	مرتفع	٢
٧	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الرياضيات في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٣.٧٦	١.٠٧١	مرتفع	٣
٨	مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة لحل المسائل الحسابية داخل الفصل	٣.٧٦	١.١٠٧	مرتفع	٣م
٦	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة الرياضيات	٣.٧٢	١.٠٧٥	مرتفع	٤
٤	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة	٣.٧٢	١.٠٨٢	مرتفع	٤م

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	درجات التقييم	الرتبة
٢	مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة في القراءة داخل الفصل	٣.٧٢	١.٠٠٨	مرتفع	٤م
١١	مستوى الأداء الأكاديمي بشكل عام لهذا الطالب/ الطالبة	٣.٧٠	١.٠٧٤	مرتفع	٥
١	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة القراءة	٣.٦٨	١.٠٥٢	مرتفع	٦
٥	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٣.٦٦	١.٠٤٦	مرتفع	٧
٣	مستوى أداء الطالب/ الطالبة في القراءة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية	٣.٥٣	١.٠٩٣	مرتفع	٨
المتوسط العام		٣.٧٠	٠.٩٤٢	**مرتفع**	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

من الجدول رقم (١٥) يتَّضح بأنَّ مستوى التَّلاميذ (زارعي القوقعة) محلّ الدِّراسة في الكفاءة الأكاديميَّة (مرتفع)، حيث بلغ المتوسط العام لمتوسِّطات موافقة المعلمين والمعلمات على مقياس الكفاءة الأكاديميَّة محلّ الدِّراسة (٣.٧٠ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الّذي يقع في الفئة الرَّابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠).

كما يتبيَّن من الجدول السَّابق بأنَّ هناك توافق في مستوى كفاءة التَّلاميذ الأكاديميّة، حيث تراوحت متوسِّطات موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات مستوى كفاءة التَّلاميذ الأكاديميّة ما بين (٣.٥٣ إلى ٣.٨٥)، وهي متوسِّطات تقع جميعها في الفئة الرَّابعة، من فئات المقياس الخماسي والَّتي توضح بأنَّ درجات تقييم التَّلاميذ في مستوى الكفاءة الأكاديميَّة تشير إلى (مرتفع)، ممَّا يوضِّح التوافق في آراء أفراد الدِّراسة نحو مستوى الكفاءة الأكاديميَّة. وبذلك يكون ترتيب تلك العبارات حسب متوسِّطات الموافقة عليها من قبل أفراد عيّنة الدِّراسة على النَّحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "مستوى الدافعية للتعلم بشكل عام عند هذا الطالب/ الطالبة"، في المرتبة (الأولى)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٥ من ٥.٠٠).

- جاءت العبارة رقم (٩) وهي (مستوى الدعم الأكاديمي من قبل الوالدين لهذا الطالب/ الطالبة)، في المرتبة (الثانية)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٧ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الرياضيات في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية" والعبارة رقم (٨) وهي (مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة لحل المسائل الحسابية داخل الفصل)، في المرتبة (الثالثة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٦ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة الرياضيات"، والعبارة رقم (٤) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة" والعبارة رقم (٢) وهي "مستوى الدافعية لدى الطالب/ الطالبة في القراءة داخل الفصل" في المرتبة (الرابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٢ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١١) وهي "مستوى الأداء الأكاديمي بشكل عام لهذا الطالب/ الطالبة"، في المرتبة (الخامسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٠ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في مادة القراءة)، في المرتبة (السادسة"، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٦٨ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في الكتابة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية"، في المرتبة (السابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٦٦ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "مستوى أداء الطالب/ الطالبة في القراءة في ضوء معايير الأداء المتوقعة لهذه المرحلة الصفية"، في المرتبة (الثامنة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٥٣ من ٥.٠٠).

ممَّا سبق يتضح للباحثان بأنَّ مستوى الكفاءة الأكاديميَّة للطلاب محلّ الدِّراسة مرتفع بشكل عام، وقد يرجع ذلك إلى أنَّ غالبية التَّلاميذ محلّ الدِّراسة من التَّلاميذ السّامعين والتَّلاميذ زارعي القوقعة، وأنَّ نسبة التَّلاميذ من ضعاف السَّمع (٣٢.٣٪)، كما أنَّ التَّلاميذ من زارعي القوقعة يحدث لديهم تحسّن ملحوظ في مستوى التَّحصيل والكفاءة العلميَّة، وبالتَّالي فإنَّ مستويات التَّلاميذ بشكل عام جاءت مرتفعة بما يتعلق بالكفاءة الأكاديميَّة.

السُّـؤال الثَّاني

وينص على "ما مستوى السلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين"؟

وللتَّعرف على مستوى السلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين قام الباحث بحساب التَّكرارات، والنِّسب المؤدية، والمتوسِّطات، والانحرافات المعياريّة لعبارات مستوى السلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين، وجاءت النّتائج كما يوضِّحها الجدول (١٨) على النحو التَّالي:

أ) بالنسبة للتلاميذ السامعين:

جدول رقم (١٦)

استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات مستوى السلوك الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب متوسِّطات الموافقة للتلاميذ السامعين

رقم العبارة	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	درجات التقييم	الرتبة
٥	مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المنزلية في وقتها المحدد.	٤.٠٥	٠.٨٧٠	مرتفع	١
١٠	مستوى تنفيذ الطالب/ الطالبة للتعليمات الصادرة من قبل المعلم/ المعلمة	٤.٠٣	٠.٨٤٩	مرتفع	٢
٧	مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المدرسية بشكل مرتب ومنظم	٣.٩٩	٠.٨٩٧	مرتفع	٣
٣	مستوى إتباع الطالب/ الطالبة لتعليمات وتوجيهات المعلم/ المعلمة داخل الفصل	٣.٩٩	٠.٨٧٥	مرتفع	٣م
٨	مستوى إظهار المبادرة للمشاركة في الأنشطة داخل الفصل عند هذا الطالب/ الطالبة	٣.٩٦	٠.٩٧٦	مرتفع	٤
٤	مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة بشكل فعال داخل الفصل مقارنة مع الطلاب الآخرين	٣.٩٣	١.٠٠١	مرتفع	٥
١	مستوى السلوك الأكاديمي بشكل عام لدى هذا الطالب/ الطالبة	٣.٨٧	٠.٨٥١	مرتفع	٦
٩	مستوى متابعة الطالب/ الطالبة للمعلم/ للمعلمة أثناء شرح الدرس	٣.٨٧	٠.٩٥٦	مرتفع	٦م
٢	مستوى إنهاء الطالب/ الطالبة للتمارين داخل الفصل في وقتها المحدد	٣.٨٦	٠.٩٨٦	مرتفع	٧
٦	مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة في المناقشات الجماعية داخل الفصل مع زملاءه/ زميلاتها.	٣.٧٥	١.٠٨١	مرتفع	٨

المتوسط العام	٣.٩٤	٠.٧٨٥	مرتفع

من الجدول رقم (١٦) يتَّضح بأنَّ مستوى التَّلاميذ (السامعين) محلّ الدِّراسة في السّلوك الأكاديميّ (مرتفع)، حيث بلغ المتوسط العام لمتوسِّطات موافقة المعلمين والمعلمات على مقياس السّلوك الأكاديميّ للتلاميذ محلّ الدِّراسة (٣.٩٤ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الّذي يقع في الفئة الرَّابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠).

ويتبيَّن كذلك من الجدول السَّابق بأنَّ هناك توافقاً في السّلوك الأكاديميّ، حيث تراوحت متوسِّطات موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات السّلوك الأكاديميّ ما بين (٣.٧٥ إلى ٤.٠٥)، وهي متوسِّطات تقع في الفئة الرَّابعة، من فئات المقياس الخماسي والَّتي توضح أن درجات تقييم التَّلاميذ في مستوى السّلوك الأكاديميّ تشير إلى (مرتفع)، ممَّا يوضِّح التوافق في آراء أفراد الدِّراسة نحو مستوى السّلوك الأكاديميّ. وبذلك يكون ترتيب تلك العبارات حسب متوسِّطات الموافقة عليها من قبل أفراد عيّنة الدِّراسة على النَّحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المنزلية في وقتها المحدد"، في المرتبة (الأولى)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٤.٠٥ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "مستوى تنفيذ الطالب/ الطالبة للتعليمات الصادرة من قبل المعلم/ المعلمة"، في المرتبة (الثانية)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٤.٠٣ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المدرسية بشكل مرتب ومنظم"، والعبارة رقم (٣) وهي "مستوى إتباع الطالب/ الطالبة لتعليمات وتوجيهات المعلم/ المعلمة داخل الفصل" في المرتبة (الثالثة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٩٩ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "مستوى إظهار المبادرة للمشاركة في الأنشطة داخل الفصل عند هذا الطالب/ الطالبة"، في المرتبة (الرابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٩٦ من ٥.٠٠).

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة بشكل فعال داخل الفصل مقارنة مع الطلاب الآخرين"، في المرتبة (الخامسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٩٣ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي (مستوى السلوك الأكاديمي بشكل عام لدى هذا الطالب/ الطالبة) والعبارة رقم (٩) وهي "مستوى متابعة الطالب/ الطالبة للمعلم/ للمعلمة أثناء شرح الدرس"، في المرتبة (السادسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٧ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "مستوى إنهاء الطالب/ الطالبة للتمارين داخل الفصل في وقتها المحدد"، في المرتبة (السابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٦ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة في المناقشات الجماعية داخل الفصل مع زملاءه/ زميلاتها"، في المرتبة (الثامنة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٥ من ٥.٠٠).

ب) بالنسبة للتلاميذ ضعاف السمع:

جدول رقم (١٧)
استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات مستوى السلوك الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب متوسِّطات الموافقة للتلاميذ ضعاف السمع

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	درجات التقييم	الرتبة
٥	مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المنزلية في وقتها المحدد.	٣.٥٠	١.٠٣١	مرتفع	١
١٠	مستوى تنفيذ الطالب/ الطالبة للتعليمات الصادرة من قبل المعلم/ المعلمة	٣.٤٨	٠.٩٥٢	مرتفع	٢
٧	مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المدرسية بشكل مرتب ومنظم	٣.٤٦	٠.٩٧٥	مرتفع	٣
٣	مستوى إتباع الطالب/ الطالبة لتعليمات وتوجيهات المعلم/ المعلمة داخل الفصل	٣.٤٤	٠.٩٥٤	مرتفع	٤
٨	مستوى إظهار المبادرة للمشاركة في الأنشطة داخل الفصل عند هذا الطالب/ الطالبة	٣.٣٦	١.٠٢٧	متوسط	٥

رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	درجات التقييم	الرتبة
١	مستوى السلوك الأكاديمي بشكل عام لدى هذا الطالب/ الطالبة	٣.٣٦	٠.٨٣٥	متوسط	٥م
٢	مستوى إنهاء الطالب/ الطالبة للتمارين داخل الفصل في وقتها المحدد	٣.٣٠	٠.٩٩٤	متوسط	٦
٤	مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة بشكل فعال داخل الفصل مقارنة مع الطلاب الآخرين	٣.٢٨	١.٠٤١	متوسط	٧
٩	مستوى متابعة الطالب/ الطالبة للمعلم/ للمعلمة أثناء شرح الدرس	٣.٢٦	٠.٩٤١	متوسط	٨
٦	مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة في المناقشات الجماعية داخل الفصل مع زملاءه/ زميلاتها.	٣.١٦	١.٠٠٤	متوسط	٩
المتوسط العام		٣.٣٥	٠.٨٢٦	**متوسط**	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

من الجدول رقم (١٧) يتَّضح بأنَّ مستوى التَّلاميذ (ضعاف السمع) محلّ الدِّراسة في السّلوك الأكاديميّ (متوسط)، حيث بلغ المتوسط العام لمتوسِّطات موافقة المعلمين والمعلمات على مقياس السّلوك الأكاديميّ للتلاميذ محلّ الدِّراسة (٣.٣٥ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الّذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠).

ويتبيَّن كذلك من الجدول السَّابق بأنَّ هناك تبايناً في السّلوك الأكاديميّ، حيث تراوحت متوسِّطات موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات السّلوك الأكاديميّ ما بين (٣.١٦ إلى ٣.٣٥)، وهي متوسِّطات تقع في الفئة الثالثة والرَّابعة، من فئات المقياس الخماسي والَّتي توضح أن درجات تقييم التَّلاميذ في مستوى السّلوك الأكاديميّ تشير إلى (متوسط/ مرتفع) على التوالي، ممَّا يوضِّح التَّباين في آراء أفراد الدِّراسة نحو مستوى السّلوك الأكاديميّ. وبذلك يكون ترتيب تلك العبارات حسب متوسِّطات الموافقة عليها من قبل أفراد عيّنة الدِّراسة على النَّحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المنزلية في وقتها المحدد"، في المرتبة (الأولى)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٥٠ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "مستوى تنفيذ الطالب/ الطالبة للتعليمات الصادرة من قبل المعلم/ المعلمة"، في المرتبة (الثانية)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٤٨ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المدرسية بشكل مرتب ومنظم"، في المرتبة (الثالثة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٤٦ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "مستوى إتباع الطالب/ الطالبة لتعليمات وتوجيهات المعلم/ المعلمة داخل الفصل"، في المرتبة (الرابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٤٤ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "مستوى إظهار المبادرة للمشاركة في الأنشطة داخل الفصل عند هذا الطالب/ الطالبة"، والعبارة رقم (١) وهي "مستوى السلوك الأكاديمي بشكل عام لدى هذا الطالب/ الطالبة" في المرتبة (الخامسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٣٦ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "مستوى إنهاء الطالب/ الطالبة للتمارين داخل الفصل في وقتها المحدد"، في المرتبة (السادسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٣٠ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة بشكل فعال داخل الفصل مقارنة مع الطلاب الآخرين"، في المرتبة (السابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٢٨ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٩) وهي "مستوى متابعة الطالب/ الطالبة للمعلم/ للمعلمة أثناء شرح الدرس"، في المرتبة (الثامنة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٢٦ من ٥.٠٠).

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة في المناقشات الجماعية داخل الفصل مع زملاءه/ زميلاتها"، في المرتبة (التاسعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.١٦ من ٥.٠٠).

ج) بالنسبة للتلاميذ زارعي القوقعة:

جدول رقم (١٨)

استجابات أفراد الدِّراسة على عبارات مستوى السلوك الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب متوسِّطات الموافقة للتلاميذ زارعي القوقعة

رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	درجات التقييم	الرتبة
٣	مستوى إتباع الطالب/ الطالبة لتعليمات وتوجيهات المعلم/ المعلمة داخل الفصل	٣.٩٠	٠.٩٨١	مرتفع	١
١٠	مستوى تنفيذ الطالب/ الطالبة للتعليمات الصادرة من قبل المعلم/ المعلمة	٣.٨٧	٠.٩٩١	مرتفع	٢
١	مستوى السلوك الأكاديمي بشكل عام لدى هذا الطالب/ الطالبة	٣.٨٣	١.٠٠٦	مرتفع	٣
٥	مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المنزلية في وقتها المحدد.	٣.٨٣	١.٠٦٠	مرتفع	٣م
٧	مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المدرسية بشكل مرتب ومنظم	٣.٨٠	١.٠٧١	مرتفع	٤
٨	مستوى إظهار المبادرة للمشاركة في الأنشطة داخل الفصل عند هذا الطالب/ الطالبة	٣.٧٩	١.٠٤٧	مرتفع	٥
٦	مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة في المناقشات الجماعية داخل الفصل مع زملاءه/ زميلاتها.	٣.٧٨	١.٠٦٤	مرتفع	٦
٩	مستوى متابعة الطالب/ الطالبة للمعلم/ للمعلمة أثناء شرح الدرس	٣.٧٦	١.٠٢٦	مرتفع	٧
٤	مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة بشكل فعال داخل الفصل مقارنة مع الطلاب الآخرين	٣.٧٤	١.٠٦٧	مرتفع	٨
٢	مستوى إنهاء الطالب/ الطالبة للتمارين داخل الفصل في وقتها المحدد	٣.٦٨	١.٠٤٦	مرتفع	٩

المتوسط العام	٣.٧٨	٠.٩٢٤	مرتفع

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

من الجدول رقم (١٨) يتَّضح بأنَّ مستوى التَّلاميذ (زارعي القوقعة) محلّ الدِّراسة في السّلوك الأكاديميّ (مرتفع)، حيث بلغ المتوسط العام لمتوسِّطات موافقة المعلمين والمعلمات على مقياس السّلوك الأكاديميّ للتلاميذ محلّ الدِّراسة (٣.٧٨ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الّذي يقع في الفئة الرَّابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠).

ويتبيَّن كذلك من الجدول السَّابق بأنَّ هناك توافقاً في السّلوك الأكاديميّ، حيث تراوحت متوسِّطات موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات السّلوك الأكاديميّ ما بين (٣.٦٨ إلى ٣.٩٠)، وهي متوسِّطات تقع في الفئة الرَّابعة، من فئات المقياس الخماسي والَّتي توضح أن درجات تقييم التَّلاميذ في مستوى السّلوك الأكاديميّ تشير إلى (مرتفع)، ممَّا يوضِّح التوافق في آراء أفراد الدِّراسة نحو مستوى السّلوك الأكاديميّ. وبذلك يكون ترتيب تلك العبارات حسب متوسِّطات الموافقة عليها من قبل أفراد عيّنة الدِّراسة على النَّحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٣) وهي (مستوى إتباع الطالب/ الطالبة لتعليمات وتوجيهات المعلم/ المعلمة داخل الفصل)، في المرتبة (الأولى)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٩٠ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "مستوى تنفيذ الطالب/ الطالبة للتعليمات الصادرة من قبل المعلم/ المعلمة"، في المرتبة (الثانية)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٧ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي "مستوى السلوك الأكاديمي بشكل عام لدى هذا الطالب/ الطالبة" والعبارة رقم (٥) وهي "مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المنزلية في وقتها المحدد)، في المرتبة (الثالثة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٣ من ٥.٠٠).

- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "مستوى تقديم الطالب/ الطالبة للواجبات المدرسية بشكل مرتب ومنظم"، في المرتبة (الرابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٨٠ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "مستوى إظهار المبادرة للمشاركة في الأنشطة داخل الفصل عند هذا الطالب/ الطالبة"، في المرتبة (الخامسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٩ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة في المناقشات الجماعية داخل الفصل مع زملاءه/ زميلاتها"، في المرتبة (السادسة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٨ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "مستوى متابعة الطالب/ الطالبة للمعلم/ للمعلمة أثناء شرح الدرس"، في المرتبة (السابعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٦ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "مستوى مشاركة الطالب/ الطالبة بشكل فعال داخل الفصل مقارنة مع الطلاب الآخرين"، في المرتبة (الثامنة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٧٤ من ٥.٠٠).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "مستوى إنهاء الطالب/ الطالبة للتمارين داخل الفصل في وقتها المحدد"، في المرتبة (التاسعة)، من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة عليها، بمتوسط موافقة (٣.٦٨ من ٥.٠٠).

يتبيَّن ممَّا سبق بأنَّ مستوى السّلوك الأكاديميّ للطلاب بشكل عام مرتفع، وقد يرجع ذلك إلى أنَّ زراعة القوقعة لبعض التَّلاميذ من ضعاف السَّمع يساعده في الاستماع إلى توجيهات المعلمين والمعلمات، وبالتَّالي الالتزام بهذه التَّعليمات، وأداء الواجبات المنزِّلية في وقتها المحدد، وبشكل

مرتب، ومنظَّم، ومن الممكن أن يكون السَّبب في ذلك أيضا هو أنَّ المعلمين أو المعلمات يساعدون التَّلاميذ من ضعاف السَّمع في تعريفهم بتلك التَّعليمات أو الواجبات، وبالتَّالي يحرص التَّلاميذ على الالتزام بها.

السُّؤال الثَّالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين؟

للتَّعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين، قام الباحثان باستخدام طريقة " تحليل التَّباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين، وجاءت النّتائج كما يوضِّحها الجدول (١٩) على النحو التالي:

جدول (١٩)

" تحليل التَّباين الأحادي " (**One Way ANOVA**) للفروق في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين

محاور الدِّراسة	مصدر التَّباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدِّلالة الإحصائيّة
الدَّرجة الكليّة للكفاءة الأكاديميّة	بين المجموعات	٢٤.٧١١	٢	١٢.٣٥٥	١٦.٦٨٨	٠.٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٢٦٥.٧٩٠	٣٥٩	٠.٧٤٠		
	المجموع	٢٩٠.٥٠٠	٣٦١			
الدَّرجة الكليّة للسلوك الأكاديميّ	بين المجموعات	٢٢.٣٦٧	٢	١١.١٨٣	١٥.٣٩٥	٠.٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٢٦٠.٠٧١	٣٥٨	٠.٧٢٦		
	المجموع	٢٨٢.٤٣٨	٣٦٠			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتَّضح من خلال النّتائج الموضحة في جدول (١٩) بأنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في الكفاءة الأكاديميَّة والسّلوك الأكاديميّ بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من التَّلاميذ من السّامعين وضعاف السَّمع وزارعي القوقعة

استخدم الباحثان اختبار (LSD) للتعرف على الفروق في الكفاءة والسلوك الأكاديمي باختلاف حالة السمع، كما هو موضح في الجدول (٢٠) على النحو التالي:

جدول رقم (٢٠)

نتائج اختبار (**LSD**) للفروق في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ باختلاف متغيّر حالة السَّمع لدى الطَّالب

المحـــــــور	حالة السَّمع لدى الطَّالب	العدد	المتوسط	زارع قوقعة	ضعيف سمع	سامع
الدَّرجة الكليّة للكفاءة الأكاديميّة	زارع قوقعة	١٣٥	٣.٦٩٥٤	–	*	
	ضعيف سمع	١١٧	٣.٢٣٧٠		–	*
	سامع	١١٠	٣.٨٤٧٩			–
الدَّرجة الكليّة للسلوك الأكاديميّ	زارع قوقعة	١٣٥	٣.٧٨٣١	–	*	
	ضعيف سمع	١١٧	٣.٣٥٢٤		–	*
	سامع	١٠٩	٣.٩٣٥٤			–

* فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل

يتَّضح من خلال النّتائج الموضحة في جدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ زارعي القوقعة في بعد الكفاءة الأكاديمية لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ زارعي القوقعة. وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية للطلاب زارعي القوقعة أعلى من مستوى الكفاءة الأكاديمية للطلاب ضعاف السمع.

ويتضح أيضاً من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ السّامعين في بعد الكفاءة الأكاديمية لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ السّامعين. وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية للطلاب السامعين أعلى من مستوى الكفاءة الأكاديمية للطلاب ضعاف السمع.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ زارعي القوقعة في بعد السلوك

الأكاديمي لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ زارعي القوقعة، وهو ما يعني أن مستوى السلوك الأكاديمي للطلاب زارعي القوقعة أعلى من مستوى السلوك الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع.

ويتضح كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ السّامعين في بعد السّلوك الأكاديميّ لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ السّامعين، وهو ما يعني أن مستوى السلوك الأكاديمي للطلاب السامعين أعلى من مستوى السلوك الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تومبلين وآخرونTomplin et al(١٩٩٩)،ودراسة كونور وآخرون Connor et al (٢٠٠٦) والتي توصلت نتائجهما إلى أن الأطفال زارعي القوقعة حققوا نتائج أفضل من مستخدمي المعينات السمعية وقد حققوا تطور جوهري في الخطابة والمصطلحات اللغوية، وأكدوا على أهمية زراعة القوقعة قبل بلوغ عمر السنتين ونصف .

وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع دراسة الزَّهراني(٢٠٠٩) الَّتي توصَّلت إلى أنَّ التَّلاميذ عاديي السَّمع حصلوا على درجات أعلى في الكفاءة الأكاديميّة والسّلوك الأكاديميّ مقارنة بأقرانِهم الصّم وضعاف السَّمع.

وبالنسبة لبعد الكفاءة الأكاديمية والسلوك الأكاديمي فقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من التلاميذ زارعي القوقعة والتلاميذ السامعين في بعد الكفاءة الأكاديمية، وهو ما يبين تقارب متوسطات درجات الطلاب من زارعي القوقعة والطلاب السامعين في بعد الكفاءة الأكاديمية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من التلاميذ زارعي القوقعة والتلاميذ السامعين في بعد الكفاءة الأكاديمية، وفي بعد السلوك الأكاديمي يرجع إلى أن أفراد العينة يتفقان على أهمية زراعة القوقعة في تحسين الكفاءة الأكاديمية والسلوك الأكاديمي، كما أنها تساعدهم في الاستماع إلى المعلم أو المعلمة بشكل

جيد، الأمر الّذي يؤدي إلى زيادة مستوياتهم التَّحصيلية، وقدراتهم على التَّحصيل الدِّراسي بشكل أفضل.

السُّؤال الرَّابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بين متوسط استجابات عيّنة الدِّراسة في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ باختلاف متغيّر الجنس؟

وللتَّعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بين متوسط استجابات عيّنة الدِّراسة في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ باختلاف متغيّر الجنس استخدم الباحثان اختبار (T) للعيّنات المستقلة (Independent Samples Test)، فجاءت النَّتائج كما هي موضَّحة في الجدول (٢١) على النحو التالي:

جدول رقم (٢١)

اختبار **T** للعيّنات المستقلة (**Independent Samples Test**)

للفروق بين متوسّطات استجابة عيّنة الدِّراسة تبعاً لاختلاف متغيّر الجنس

أبعاد المقياس ومحاوره	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدِّلالة
الكفاءة الأكاديميّة في القراءة	ذكر	٢٣٦	٣.٣٩٤٨	٠.٩٨٤٥٧	٢.٦٢٨-	٣٥٩	.٠٠٩* دالة
	أنثى	١٢٥	٣.٦٨٢٧	١.٠٠٠٧٧			
الكفاءة الأكاديميَّة في الكتابة	ذكر	٢٣٦	٣.٥٢١٢	٠.٩٧٨٢٦	٣.٣١٧-	٣٥٩	.٠٠١* دالة
	أنثى	١٢٥	٣.٨٩٢٠	١.٠٦٩٣٤			
الكفاءة الأكاديميَّة في الرِّياضيات	ذكر	٢٣٤	٣.٥١٩٩	١.٠١٢٤٨	٢.٠٦١-	٣٥٤	.٠٤٠* دالة
	أنثى	١٢٢	٣.٧٥٤١	١.٠٢٧٤٥			
الكفاءة الأكاديميَّة في الدَّعم والدافعة والأداء الأكاديميّ	ذكر	٢٣٦	٣.٥٨٧٦	٠.٩٤٠٩٨	٣.٣١٠-	٣٥٩	.٠٠١* دالة
	أنثى	١٢٥	٣.٩٣٦٠	٠.٩٧١٥٤			
الدَّرجة الكليّة للكفاءة الأكاديميّة	ذكر	٢٣٧	٣.٤٩٤٩	٠.٨٧٦٣٨	٣.٢٣١-	٣٦٠	.٠٠١* دالة
	أنثى	١٢٥	٣.٨١١٢	٠.٩٠٢٧٤			
الدَّرجة الكليّة للسلوك الأكاديميّ	ذكر	٢٣٦	٣.٦٠٧٢	٠.٨٧٢١٠	٢.٧٧٤-	٣٥٩	.٠٠٦* دالة
	أنثى	١٢٥	٣.٨٧٦٥	٠.٨٨٨٠٠			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتَّضح من الجدول رقم (٢١) ما يلي:

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات عيّنة الدِّراسة من الذُّكور، ومتوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من الإناث نحو الكفاءة الأكاديميّة في القراءة، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من الإناث.

ثانياً: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات عيّنة الدِّراسة من الذُّكور، ومتوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من الإناث نحو الكفاءة الأكاديميَّة في الكتابة، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من الإناث.

ثالثاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات عيّنة الدِّراسة من الذُّكور، ومتوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من الإناث نحو الكفاءة الأكاديميَّة في الرِّياضيات، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من الإناث.

رابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات عيّنة الدِّراسة من الذُّكور، ومتوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من الإناث نحو الكفاءة الأكاديميَّة في الدَّعم والأداء الأكاديميّ، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من الإناث.

خامساً: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات عيّنة الدِّراسة من الذُّكور، ومتوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من الإناث نحو الدَّرجة الكليّة للكفاءة الأكاديميّة، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من الإناث.

سادساً: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات عيّنة الدِّراسة من الذُّكور، ومتوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من الإناث نحو الدَّرجة الكليّة للسلوك الأكاديميّ، لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من الإناث.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة الزهراني (٢٠٠٩) بأن الطالبات الصم وضعيفات السمع حصلن على درجات أعلى في الأداء الأكاديمي والسلوك الأكاديمي مقارنة بأقرانهم الذكور من التلاميذ الصم وضعاف السمع .

ويفسِّر الباحثان هذه النَّتيجة بأنَّ أفراد عيّنة الدِّراسة من الطَّالبات الإناث عادة ما يكونوا أكثر حرصاً على أداء الواجبات المنزِّلية والالتزام بالتَّوجيهات الَّتي تصدر من المعلمات مقارنة

بالتَّلاميذ الذُّكور، الأمر الّذي يفسر ارتفاع متوسِّطات الطَّالبات في مقياس الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ عن متوسط درجات التَّلاميذ الذكور.

السُّؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بين متوسط درجات التَّلاميذ من زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين في أبعاد مهارة (القراءة، والكتابة، والرِّياضيات)؟

للتَّعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات التَّلاميذ من زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين في أبعاد (القراءة، والكتابة، والرِّياضيات) باختلاف متغيِّر الجنس استخدم الباحثان طريقة "تحليل التَّباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين فجاءت النّتائج كما يوضِّحها الجدول (٢٢) على النَّحو التالي:

الجدول رقم (٢٢)

نتائج " تحليل التَّباين الأحادي " (**One Way ANOVA**) للفروق في أبعاد (القراءة، والكتابة، والرِّياضيات) بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين

محاور الدِّراسة	مصدر التَّباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدِّلالة الإحصائيّة
الكفاءة الأكاديميَّة في القراءة	بين المجموعات	٢٨.٩٩٦	٢	١٤.٤٩٨	١٥.٧٣٩	٠.٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٣٢٩.٧٧١	٣٥٨	٠.٩٢١		
	المجموع	٣٥٨.٧٦٧	٣٦٠			
الكفاءة الأكاديميَّة في الكتابة	بين المجموعات	٢١.٠٦١	٢	١٠.٥٣٠	١٠.٥٦٤	٠.٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٣٥٦.٨٦٢	٣٥٨	٠.٩٩٧		
	المجموع	٣٧٧.٩٢٢	٣٦٠			
الكفاءة الأكاديميَّة في الرِّياضيات	بين المجموعات	٢٢.٧١٥	٢	١١.٣٥٧	١١.٥١٢	٠.٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٣٤٨.٢٦٧	٣٥٣	٠.٩٨٧		
	المجموع	٣٧٠.٩٨٢	٣٥٥			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتَّضح من خلال النّتائج الموضحة في جدول رقم (٢٢) بأنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في (القراءة، والكتابة، والرِّياضيات) بين التَّلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السَّمع والسّامعين، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من التَّلاميذ من السّامعين وضعاف السَّمع وزارعي القوقعة استخدم الباحث اختبار (LSD) وجاءت النّتائج كما يوضحها الجدول (٢٣) على النحو التَّالي:

الجدول رقم (٢٣)

نتائج اختبار (**LSD**) للفروق في الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ باختلاف متغيّر حالة السَّمع لدى الطَّالب

المحـــــور	حالة السَّمع لدى الطَّالب	العدد	المتوسط	زارع قوقعة	ضعيف سمع	سامع
الكفاءة الأكاديميَّة في القراءة	زارع قوقعة	١٣٥	٣.٧٠٤٩	–	*	
	ضعيف سمع	١١٧	٣.٠٨٥٥		–	*
	سامع	١٠٩	٣.٦٧٩٠			–
الكفاءة الأكاديميَّة في الكتابة	زارع قوقعة	١٣٥	٣.٦٧٤٣	–	*	
	ضعيف سمع	١١٧	٣.٣٢٩١		–	*
	سامع	١٠٩	٣.٩٠٧٤			–
الكفاءة الأكاديميَّة في الرِّياضيات	زارع قوقعة	١٣٤	٣.٦٦٩٧	–	*	
	ضعيف سمع	١١٣	٣.٢٤٤٨		–	*
	سامع	١٠٩	٣.٨٤٣٣			–

* فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل

يتَّضح من خلال النّتائج الموضحة في جدول رقم (٢٣) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ السامعين في (القراءة) لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ السامعين. هو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في القراءة للتلاميذ السامعين أعلى من مستوى التلاميذ ضعاف السمع.
- وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة جين وجيرس **Jean & Geers** (١٩٩١) إلى أن مهارات القراءة والمهارات اللغوية لدى التلاميذ ضعاف السمع تكاد متساوية مع أقرنهم السامعين بنسبة (٨٠٪) .

- كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ السامعين في (الكتابة) لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ السامعين. وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في الكتابة للتلاميذ السامعين أعلى من مستوى التلاميذ ضعاف السمع.
- كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ السامعين في (الرِّياضيات) لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ السامعين. وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في الرياضيات للتلاميذ السامعين أعلى من مستوى التلاميذ ضعاف السمع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ زارعي القوقعة في (القراءة) لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ زارعي القوقعة. هو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة أعلى من مستوى التلاميذ ضعاف السمع.
- كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ زارعي القوقعة في (الكتابة) لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ زارعي القوقعة. وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في الكتابة للتلاميذ زارعي القوقعة أعلى من مستوى التلاميذ ضعاف السمع.
- كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥ فأقل) بين متوسِّطات استجابات عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ ضعاف السَّمع، والتَّلاميذ زارعي القوقعة في (الرِّياضيات) لصالح أفراد عيّنة الدِّراسة من التَّلاميذ زارعي القوقعة. وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في الرياضيات للتلاميذ زارعي القوقعة أعلى من مستوى التلاميذ ضعاف السمع.
- كما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من التلاميذ زارعي القوقعة والتلاميذ السامعين في بعد (القراءة). وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في القراءة للطلاب زارعي القوقعة يتقارب مع الطلاب السامعين، ولا يوجد فروق دالة إحصائياً بينهما.

- كما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من التلاميذ زارعي القوقعة والتلاميذ السامعين في بعد (الكتابة). وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في الكتابة للطلاب زارعي القوقعة يتقارب مع الطلاب زارعي القوقعة ولا يوجد فروق دالة إحصائياً بينهما.
- كما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من التلاميذ زارعي القوقعة والتلاميذ السامعين في بعد (الرياضيات). وهو ما يعني أن مستوى الكفاءة الأكاديمية في الرياضيات للطلاب زارعي القوقعة يتقارب مع الطلاب زارعي القوقعة ولا يوجد فروق دالة إحصائياً بينهما. وبهذه النَّتيجة تكون الدِّراسة قد اتَّفقت مع نتيجة دراسة جينز وجيرس (Jean & Geers. 1999) ، الَّتي أشارت إلى أنَّ هناك تحسِّناً ملحوظاً في معدَّلات الإدراك السَّمعيّ وإنتاج الكلام واللُّغة والقراءة عندما قُدِّمت مع تعليم مكثَّف في برنامج التَّعليم الشَّفهي بجودة عالية، فذكر الباحثان إنَّه كلَّما تمكَّن الطِّفل من السَّماع أكثر، كلَّما تمكَّن من تعلم الكلام بسهولة أكبر.

اتَّفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ريد، ووكريمر (Reed & kreimezer,2005) الَّتي توصلت إلى أنَّ مهارات الكتابة لدى التَّلاميذ الصّم وضعاف السَّمع تختلف عن المهارات الموجودة عند التَّلاميذ عادي السَّمع، واتَّفقت أيضاً الدِّراسة مع دراسة جريس (Geers. 2003) الَّتي توصلت إلى أنَّ الأطفال الَّذين يعانوا من ضعف سمعيّ شديد إلي كامل خلال مراحل تطورهم تكون لديهم فرصة أفضل للتَّطور الكلاميّ الطّبيعي بشكلٍ أكثر من قبل، وأنَّ استخدام قوقعة السَّمع يرتبط باستخدام أساليب التَّرميز الصّوتي، وحيز ذاكرة أطول للمخزون القصير المدي من الصّوتيات، والجمل، والكلَّمات، والتَّطور اللُّغوي المتسارع لفهم القراءة، ويكون لديه تأثير إيجابي على الحصيلة اللُّغوية.

واتَّفقت أيضا نتائج هذه الدراسة مع دراسة كونر، وكريج، ورودنبش، وهافنر، وزولان (Connor & Craig & Raudenbush & Heavner & Zwolan. 2006) الَّتي توصلت إلى أنَّه يوجد تطور جوهري في نتائج الخطابة والمصطلحات، عندما يقوم الطِّفل بالزِّراعة قبل سن السَّنتين والنِّصف.

وتتَّفق أيضاً مع دراسة كيبمان وهوبر (Kipman & Huber. 2012) الَّتي توصلت إلى أنَّ الأطفال زارعي القوقعة تساووا مع الأطفال العاديين في الاختبارات المتعلّقة بالذَّكاء الثقافي البسيط (CFIT)، والتَّشفير، وفترات الخانات، واختبار تركيب مكعبات كورسي، واختار العمليات الحسابيَّة طبقا لـ(HRT)، وكذلك فحص (سالزبرجر) للقراءة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كلوين وستوارت (Kluwin & Stewart, 2000) ودراسة مينزن، ووايلي، و جريثر، شو .(Meinzen & Wiley & Grether & Choo 2012) الَّتي توصلت إلى أنَّه ليس هناك أيّ تحسِّن ملحوظ في قدراتهم الكلاميّة بعد ملاحظتهم ، وأنَّ الأطفال المستخدمين لقوقعة السَّمع كانوا أقل في التَّفاعل الوظيفي.

توصيات الدِّراسة:

في ضوء النّتائج الَّتي تمَّ التوصل إليها يوصي الباحثان بما يلي:

١-العمل على توعية أولياء أمور التَّلاميذ الصم وضعاف السَّمع بأهمية زراعة القوقعة في مساعدة التَّلاميذ على التَّحصيل الأكاديميّ.

١- ضرورة توفير البرامج التَّوعويّة والإرشاديَّة نحو أهمية استخدام القوقعة للطلاب من ضعاف السَّمع.

٢- تشجيع التَّلاميذ زارعي القوقعة على الاندماج مع التَّلاميذ السامعين.

٣- زيادة التَّواصل بين المدرسة والأسرة للتَّعرف على مشكلات التَّلاميذ وإيجاد الحلول المناسبة لهم.

٤- عقد لقاءات مفتوحة بين الإدارة المدرسيَّة والمعلمين وأولياء أمور التَّلاميذ.

٥- تنويع طرق التَّدريس والوسائل التَّعليمية عن طريق زيادة مراكز التطوير وتفعيلها، بما يساهم في زيادة مستوى الدَّافعيّة لدى طلاب المرحلة الابتدائيّة.

المـــــراجـــــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيّـــة:

- أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- التُّهامي، حسين (٢٠٠٦). ***تربية الأطفال المعاقين سمعيّاً في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة***، القاهرة: الدار العالمية.
- الخطيب، جمال والحديديّ، منى (٢٠٠٥). **مدخل إلى التَّربية الخاصة**، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الرَّيس، طارق والمنيعي، عثمان (٢٠١٤). **الفهم القرائيّ والتَّعبير الكتابيّ لدى التَّلاميذ الصّم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التّقني والمهني في المملكة العربيّة السَّعودية.** *مجلة التَّربية الخاصة والتأهيل*، ١ (٢) ,٢ , ٨٢- ١١٢.
- الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٣). **الإعاقة السَّمعيّة**، عمان: دار وائل للنشر.
- الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٩). **الإعاقة السَّمعيّة مبادئ التأهيل السَّمعيّ والكلاميّ والتَّربوي**، عمان: دار الفكر.
- الزَّهراني، علي (٢٠٠٩). **الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ الصّم وضعاف السَّمع في معاهد وبرامج الدّمج في مدارس التَّعليم العام الابتدائيّة بمدينة الرِّياض:** مجلة الارشاد النَّفسي،٢(٢٣)، ٢٤٥- ٢٨٠.
- الزهراني، علي (٢٠١٥). **الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة في برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية ومعوقاتها في مدينة الرياض:** المجلة التربوية الدولية المتخصصة،٤(١٠)، ١٥٠- ١٧٢.
- صديق، لينا عمر (٢٠٠٠). **الأداء المعرفيّ لفاقدات السَّمع والعاديات في الفئة العمرية (١٣-١٥)** سنة دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، السَّعودية: كلية التَّربية جامعة الملك سعود.

- عيسى، أحمد نبوي (٢٠١٠). **زراعة القوقعة الإلكترونية للأطفال الصم (الدليل العلمي للأباء والمعلمين)**، الأردن: دار الفكر.
- الريس ، طارق (٢٠١٥). **تعليم الصّم في القرن الحادي والعشرين**، (مترجم)، الرِّياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الوسميّ، نايف (٢٠١٥). **زراعة القوقعة**، الرِّياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وزارة التَّربية والتَّعليم (١٤٣٤). **الدَّليل التنظيمي لمدارس التَّعليم العام للعام الدِّراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ**، الرِّياض، وزارة التَّربية والتَّعليم.

ثانيا: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

- Alpiner, J, G, Mccarthy, P, A., (1993). Rehabilitative audio logy children and adults, U.S.A.
- Geers,E. (2004). Speech, Language, and Reading Skills After Early Cochlear Implantation. Arch Otolaryngol Head Neck, 130(5), 634-638.
- Bertschy, H.& Kelsey, D. & Gantz, B. & Woodworth, G. (1997). Cochlear Implant Use by Prelingually Deafened Children. The Influences of Age at Implant and Length of Device Use. Journal of Speech and Language, and Hearing Research, 40, 183-199.
- Connor, Carol McDonald; Craig, Holly K.; Raudenbush, Stephen W.; Heavner, Krista; Zwolan, Teresa A. (2006) The Age at Which Young Deaf Children Receive Cochlear Implants and Their Vocabulary and Speech-Production Growth. Is There an Added Value for Early Implantation. Official Journal of the American Auditory Society, 27(6), 628-644.
- Dorman T. (2000). Cochlear Implants. McFarland & Company Inc. Publishers Jefferson, North Carolina and London.

- Geers, Ann. E. & Moog, Jean S. (2004). Predicting Spoken Language Acquisition of Profoundly Hearing-Impaired Children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 52, 84-94.
- Grees, Ann.E (2003). Predictors of Reading Skill Development in Children with Early Cochlear Implantation. Official Journal of the American Auditory Society, 24(1), 59-68.
- Heinberg, J & Hayes, A. (2000). Social and emotional adjustment of young adults with cochlear implants. addressing challenges and building on strengths. ta Voice. July / August.
- J. Bruce Tomblin & Linda Spencer & Sarah Flock & Rich Tyler &Bruce Gantz. (1999). A Comparison of Language Achievement in Children With Cochlear Implants and Children Using Hearing Aids.Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42, 497 – 511.
- Kaplan, H. (2012). The Impact. of Hearing Impairment and Counseling Adults Who Are Deaf or Hard of Hearing Impairment and Counseling Adults in Raymend H. Hull (edt.), Aural Rehabilitation, Second Edition. San Diego. Singular Publishing Group.
- Marschark, Marc; Sarchet, Thomastine; Convertino, Carol M.; Borgna, Georgianna; Morrison, Carolyn; Remelt, Sarah, (2012). Print Exposure, Reading Habits, and Reading Achievement among Deaf and Hearing College Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17 (1) 61-74.
- Miyamoto, R. (1993). Prelingually deaf children's performance with the Nucleus multichannel cochlear implant. American Journal of Otology, 14. 437- 445.

- Moores, D.F (2007). Educating The Deaf. Psychology, Principles, and Practices. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Nevins, M.E, Chute, P. M. (1996). Children With Cochlear Implants in Education Settings, USA,Tomson Learning, Singular Publishing Group, Inc, San Diego, Landon.
- Parault, Susan & Williams, Heather, (2010). Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v15 n2.
- Sarant, J. Z., Harris, D. C., & Bennet, L. A. (2015). Academic outcomes for school-aged children with severe-profound hearing loss and early unilateral and bilateral cochlear implants. Journal of Speech Language and Hearing Research. 58, 1017-1032.
- Archbold & Margaret Harris & Gerard O'Donoghue & Thomas Nikolopoulos & Alison White & Hazel Lloyd Richmond. (2008). Reading abilities after cochlear implantation: The effect of age at implantation on outcomes at 5 and 7 years after implantation. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 72(10), 1471-1478.