# فعالية برنامج قائم على الكفاءة الوالدية لدى الأمهات في تحسين المتانة العقلية لدى أبنائهن ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية[1]

اعداد/ أ. م. د. أمانى عادل سعد على[2]

أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية جامعة الإسكندرية

**ملخص الدراسة**:

هدفت هذه الدراســة إلى تقصــي فعالية برنامج قائم على الكفاءة الوالدية لدى الأمهات في تحســين المتانة العقلية لدى أبنائهن ضــعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وذلك لدى عينة مكونة من (١٧) أماً من أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدرسة الابتدائية، بمتوسط عمر زمني (٣٢) وانحراف معياري (±٨,٥)، وأبنائهم (١٧) تلميذا وتلميذة بواقع (٩) ذكور، و (٨) إناث من التلاميذ ضــعاف السمع المدمجين بالصف الخامس الابتدائي بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بإدارة شمال التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وبمتوسط عمر زمني (١٢,١٢) وانحراف معياري (±٠,٨٢)، وذلك باســتخدام الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للذكاء إعداد: رافن وترجمة وتقنين: عماد أحمد حســن (٢٠١٦)، مقياس المتانة العقلية لدى التلاميذ ضــعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية إعداد/ الباحثة، ومقياس الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضــعاف الســمع المدمجين بــالمرحلــة الابتدائية إعداد/ الباحثة، وبرنامج تدريبي قائم على الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضــعاف الســمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية إعداد/ الباحثة، وقد تم التوصل للنتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي – البعدي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على كل من أبعاد التلاميذ ضعاف السمع والدرجة الكلية تبعاً لفعالية البرنامج المســتخدم في اتجاه القياس البعدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائيَّة بين القياســين (البعدي – التتبعي) عند مســتوى دلالة (٠,٠٥) على كل من أبعاد مقياس المتانة العقلية والدرجة الكلية تبعاً لاستمرار فعالية البرنامج المستخدم.

**الكلمات المفتاحية:**

الكفاءة الوالدية لدى الأمهات، المتانة العقلية، التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٥/٤/٢ وتقرر صلاحيته للنشر في ٧/ ٥ /٢٠٢٥

[2] ت: ٠١٠٢٤٦٠٧٠٩٤ Email: dr.amanyadel@alexu.edu.ed

**مقدمة:**

إن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة يؤكد على أهمية تلبية حقوقهم باعتبارهم جزءاً لا يتجزأ من الثروة البشـــرية لهذا الوطن يتمتعون بما لغيرهم من حقوق –وما عليهم من واجبات – ومنها حقهم في التعليم وفي النمو بأقصـــى ما تمكنه لهم قدراتهم وطاقاتهم، مما يجعل من تنميتهم هدفاً جوهرياً لتحقيق أقصـــى اســـتفادة ممكنة لها، وتقوم فلســـفة الدمج التعليمى لذوي الاحتياجات الخاصـــة بالمدارس العادية على حق كل مواطن فى الحصـــول على فرصة تعليمية وذلك مساواة بزميله العادي فى الحقوق والواجبات والتعاون بينهم، وتكمن فلســـفة الدمج فى دمج تلاميذ الفئات الخاصة مع تلاميذ التعليم العام وتقديم خدمات متنوعة للجميع وفقاً لاحتياجاتهم التربوية.

يعني الدمج " خدمة التلاميذ المعوقين داخل البرنامج الدراســـى العادي مع توفير العاملين المتخصصين والخدمات المساندة بدلاً من وضع هؤلاء التلاميذ فى فصول خاصة مستقلة بهم(حصة سليمان الفايز،٢٠٠٨، ٣٨).

يعد مفهوم المتانة العقلية من المفاهيم التي ترتبط بالعديد من مصـــادر وقوى الشخصية، وتعد دراســـات Kobbasa المبكرة عن الصلابة بمعناها السيكولوجي من أوائل الدراسات في هذا الميدان، وقد قام العديد من العلماء بجهود لوضـــع تعريف للمتانة العقلية تحت اصطلاح Mental Toughness، وقـــد عرف Clough et al (2002,32) الأفراد ذوي المتانة العقلية بأنهم أفراد لديهم ميول اجتماعية وقدرة على الاحتفاظ بالهدوء والاســـترخاء، وإمكانية المنافسة في العديد من المواقف مع التحكم في مشـــاعر القلق، ومســـتوى مرتفع من الاعتقاد بالذات، والإيمان الراســـخ، والتحكم، والشعور بالتماسك في مواقف الشدائد والمنافسة، كما عرف Jones et al (2002,205) المتانة العقلية بأنها قدرة الفرد على التعامل بشكل أفضل مع الآخرين في مواقف المنافسة والتدريب على الحياة العملية، وأن يتمتع الفرد بالاتســـاق، والتركيز، والثقة، والتماسك تحت وطأة الضغوط، ويعـــد مفهوم المتانة العقلية مفهوم ذو قيمة عالية في العديد من المجالات التي تتطلب الأداء المتميز كالتعليم، الطب، الحياة العســـكرية وغيرها من المجالات، حيث أنه يدعم الأداء المرتفع، والابتكار، والقدرة على المنافسة (Asken et al, 2010; Jones & Moorhouse, 2007) بل ذهب بعض العلماء إلى أن المتانة العقلية ركيزة أساسية للنجاح في الحياة بصفة عامة (Wakefield, 2008; Weinberg, 2010)، ويوجد العديد من السمات المميزة للأفراد ذوي المتانة العقلية المرتفعة ومنها مســـتوى مرتفع من التفاؤل، الثقة بالنفس، اليقين الذاتي، تقدير الذات المرتفع، الرغبة في الانجاز، الإرادة، الالتزام، تركيز الانتباه، التحكم، الدافعية، والشـــجاعة (Bull et al, 1996, Goldberg,

1998; Gould et al, 1987; Hodge, 1994; Loehr, 1986; Loehr, 1995; Pankey, 1993; Taylor, 1989; Jones, 2012). ومن جهة أخرى قد تناول (١٩٩٩) Bandera الكفاءة الوالدية للأمهات، من خلال الفكرة التي تتعلق بكون دور الأم يتضح في المطالب الثقيلة المستمرة التي تلقي بأعبائها على فعالية التعامل مع المواقف المختلفة وكيف أنه ينبغي على الأمهات التعامل مع التحديات المتغيرة كلما كبر الأبناء، ولكن ينبغي أيضا أن تتدبر العلاقات المتبادلة ضمن الروابط الاجتماعية المختلفة، فالأم التي تمتلك اعتقادا ثابتا في الكفاءة الوالدية هي أكثر قوة في الارتقاء بكفاءات أطفالها، وأكثر من ذلك فإن الإحساس القوي بالكفاءة الوالدية يعد عاملا قويا مانعا ضد التوترات والضغوط الانفعالية المختلفة،(سهيلة محمود بنات، وسعاد غيث، ومحمد مقدادي، وحنان الظاهر، وخديجة علاوين، ٢٠١٥، ١١٣-١١٤)، ويمكن تعريف الكفاءة الوالدية لدى الأم بأنها قدرة الأم على القيام بالمهام المطلوبة لرعاية التلميذ والنجاح في أدائها، والثقة بقدرتها على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص طفلها، وعرفت أيضاً بأنها معتقدات وتصورات الأمهات حول قدراتهن المعرفية والانفعالية والسلوكية والبدنية المتعلقة برعاية وتربية أبنائهن (نورة عبد المحسن السهلي، ٢٠١٩، ٨١).

وقد أكدت دراسة هيام شاهين (٢٠١٥) إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين تقدير الذات والكفاءة الوالدية الأبوية والأموية المدركة من ناحية وإعاقة الذات لدى أبنائهن المراهقين من ناحية أخرى، فضلا عن قدرة كل منهم على التنبؤ بإعاقة الذات لدى أبنائهن المراهقين، بينما توصلت دراسة إيمان سلام ووفاء عبد الجواد ورمضان حسين (٢٠١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والكفاءة الوالدية وعدم وجود فروق في الكفاءة الوالدية تبعاً لمتغير العمر.

## مشكلة الدراسة:

يعتبر دمج المعاقين سمعيًا في مدارس العاديين اتجاهًا حديثًا ينطوي على الاعتراف بحقوقهم الانسانية والاجتماعية، وأن يكون هؤلاء التلاميذ مقبولين من المجتمع ويعاملون مثل الآخرين حيث تقتضي فلسفة الدمج تربية وتعليم المعاقين في مدارس العاديين تمهيداً لدمجهم في المجتمع دمجاً اجتماعياً ومهنياً حتى يستفاد منهم كأعضاء فاعلين في المجتمع، وخاصة أن نظام الدمج يتلافي العديد من المشكلات الموجودة من خلال نظام عزل هذه الفئة من التلاميذ في نظام تعليمي خاص بها.

ويعد اهتمام أي مجتمع بالتلاميذ المعاقين سمعيًا ضرورة اجتماعية واقتصادية ، ومعياراً نستطيع من خلاله الحكم على مدى رقي وتقدم المجتمع ومدى رعايته لجميع أفراده؛ ولذلك تقاس

حضارة أي بلد بمدى حسن اهتمامها بثرواتها البشرية ،وقدرتها على توجيه سلوك أفرادها الوجهة البنائية التي تسهم في تقدمها، وقد شهد العقد الحالي تطوراً هائلاً في مجال الاهتمام بالإعاقة ؛وذلك انطلاقـًا من مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأفراد العاديين وغير العاديين ؛ فلكل من الأسرة والمجتمع دوراً بارزاً في إعادة تكيف الفرد غير العادي مع نفسه ومع مجتمعه ، وإتاحة الفرصة له للتعليم والتدريب بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته، لذا فإن الاهتمام بالتلاميذ ضعاف السمع والاعتراف بأن هذه الفئة لديها من القدرات والإمكانات التي تؤهلها للاندماج في المجتمع – إذا نالت قدراً من الرعاية والاهتمام بشكل يسهم في استثمار هذه القدرات – يعد أكبر دليل على تقدم المجتمع وحضارته .

ويعد مفهوم المتانة العقلية من المتغيرات الوسيطة بين الأحداث الضاغطة Stressful Events واستجابات الفرد لها، وتمت دراسة هذا المتغير كأحد المتغيرات التي تتجلى فيها الفروق الفردية في قدرة الأفراد على التعامل بفاعلية مع التحديات، والمثابرة في مواجهة الضغوط (Lin, 2017,180)، ويمكن تعريف المتانة العقلية بأنها " امتلاك الفرد لمجموعة من القيم المتطورة من الاتجاهات، الانفعالات، المعارف، والسلوكيات التي تؤثر في استجاباته وتفسيره السلبي أو الايجابي لمواقف الضغوط والمحن، والسعي لتحقيق أهدافه باستمرار"(Coulter et al,2010, 699).

ومن جهة أخرى تعد الكفاءة الوالدية عاملاً مهماً في تكيف التلميذ، فعلى سبيل المثال عندما تكون الأم واثقة من معرفتها وقدرتها على مساعدة طفلها في المدرسة فإنها تميل إلى استخدام استراتيجيات والدية إيجابية والوصول إلى نتائج إيجابية تتعلق بتحصيل التلميذ المدرسي، وتوافقه الشخصي والاجتماعي، كما أنه يزيد من ميل الأم إلى المشاركة في الأنشطة المتعلقة بأبنائها عندما تشعر بالثقة في قدرتها وتأثيرها على الأبناء، وقد تكون الكفاءة الوالدية عنصراً مهماً في نجاح التدخلات العلاجية المبكرة القائمة على الأسرة لدى أمهات المعاقين ( سهيلة محمود بنات وآخرون، ٢٠١٥، ١١٣-١١٤).

وقد توصلت دراسة Sur (2017) إلى وجود مستوى متوسط إلى مرتفع في الكفاءة الذاتية الوالدية والممارسات الوالدية لدى آباء التلاميذ ذوي الصعوبات الجسدية، ولا توجد فروق بين آباء التلاميذ ذوي الصعوبات الجسدية وآباء التلاميذ العاديين في الكفاءة الذاتية الوالدية والممارسات الوالدية، في حين توصلت دراسة Kabiyea & Manor–Binyamini (2019) إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الوالدية والضغوط لدى أباء ذوي الاضطرابات النمائية، بينما توصلت دراسة Ben-Naim, Gill, Laslo-Roth & Einav (2019) إلى أن أباء التلاميذ ذوي اضطراب

الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهم مستوى عال من الضغوط الوالدية وانخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية الوالدية والرضا الزواجي.

ونظراً لأن التلاميذ ضعاف السمع تنقصهم القدرة على التوجيه الذاتى، والقدرة على تحمل المسئولية باعتمادهم على الآخرين في قضاء حاجاتهم الشخصية، بالإضافة إلى انخفاض السلوك التوكيدي، التعثر في بناء العلاقات الاجتماعية، الانسحاب من المواقف التي يشارك فيها أعضاء الجماعة، تجاهل مشاعر الآخرين وضعف التعاطف معهم، الشعور بالنقص والتعصب الفئوى، ضعف الثقة بالآخرين والشك بهم وخاصة العاديين، الرغبة في الإشباع المباشر لحاجاتهم، والاندفاعية والتهور وعدم القدرة على ضبط النفس، كما أنهم يعدون أكثر عدوانـًا وقلقـًا واكتئابـًا عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين في نفس العمر الزمني( عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٤ : ٢٠٥ – ٢٠٧)، مما يؤثر على مستوى المتانة العقلية لديهم، لذلك فإن هؤلاء التلاميذ في حاجة إلى برامج خاصة لتعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة، وذلك من خلال تدريب أمهاتهن على الكفاءة الوالدية لمساعدتهم على المشاركة في الحياة كغيرهم من التلاميذ؛ مما يكسبهم قدراً كبيراً من الثقة بالنفس وقدراتهم وإمكاناتهم ؛ فينعكس ذلك على تحسين المتانة العقلية لديهم، وهذا ما تنصب عليه الدراسة الحالية.

**وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:**

١. ما فعالية برنامج قائم على الكفاءة الوالدية لدى الأمهات في تحسين المتانة العقلية لدى أبنائهن ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية؟

٢. هل تستمر فعالية برنامج قائم على الكفاءة الوالدية لدى الأمهات في تحسين المتانة العقلية لدى أبنائهن ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية (بعد شهرين من تطبيقه)؟

## أهداف الدراسة:

١. تحسين المتانة العقلية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج قائم على الكفاءة الوالدية لدى أمهاتهن.

٢. فهم وتفسير التأثير المتبادل بين كل من الكفاءة الوالدية لدى الأمهات في تحسين المتانة العقلية لدى أبنائهن ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

٣. تقصي استمرارية أثر برنامج قائم على الكفاءة الوالدية لدى الأمهات في تحسين المتانة العقلية لدى أبنائهن ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

**أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:**

١. إغفال الدراسات العربية – في حدود ما اطلعت عليه الباحثة– الاهتمام بمتغيرات الدراسة مجتمعة رغم أهمية هذه المتغيرات.

٢. إلقاء الضـــوء على بعض المتغيرات المسهمة في بناء المتانة العقلية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين.

٣. تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراســـة في أنها تعمل على توفير وتقديم معلومات تســـاعد المســـؤولين، وأصحاب القرار في التعرف على الواقع العملي لدى التلاميذ المدمجين، من أجل أخذ التدابير والإجراءات اللازمة، والعمل على وضـــع الحلول المناســـبة لرفع مســـتوى المتانة العقلية لديهم.

٤. تزويـــد المرشـــدين التربويين بمقياس للمتانة العقلية يمكن تطبيقه على عينات أخرى من تلاميذ الدمج.

٥. تقديم برنامج يمكن تطبيقه على عينات أخري من أمهات التلاميذ المدمجين.

## المفاهيم الإجرائية للدراسة:

### ١- المتانة العقلية Mental Toughness

يقصـــد بها:" مهارة التلميذ ضـــعيف السمع في ضبط انفعالاته وتوجيهها في المواقف المختلفة مع الاستفادة الكاملة من عناصر الموقف التي يمر بها لتحقيق الإنجاز المطلوب، والمثابرة في مواجهة الصـــعاب وتحويلها إلى مواقف يمكن الاستفادة منها في تطوير ذاته، والتمسك بالأهداف والاجتهاد لتحقيقها، والإيمان بقدراته وبإمكاناته على تحقيق أهدافه، وتكوين علاقات ناجحة مع الآخرين ترتكز على الثقـــة المتبادلة، وهي تتكون من الأبعاد الآتية: التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة وتُقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ضعيف السمع على المقياس المُعد لذلك وهو إعداد/الباحثة".

**وتشتمل المتانة العقلية على الأبعاد الآتية:**

أ- **التحكم Control:** ويقصـــد به إجرائيًا: " مهارة التلميذ ضـــعيف الســـمع في ضبط انفعالاته وتوجيهها في المواقف المختلفة مع الاســـتفادة الكاملة من عناصـــر الموقف التي يمر بها لتحقيق الإنجاز المطلوب".

**ب- التحدي Challenge:** ويقصـــد به إجرائيًا: " مهارة التلميذ ضـــعيف السمع في المثابرة في مواجهة الصعاب وتحويلها إلى مواقف يمكن الاستفادة منها في تطوير ذاته".

**ج- الالتزام Commitment:** ويقصـــد به إجرائيًا: " مهارة التلميذ ضـــعيف السمع في التمسك بالأهداف والاجتهاد لتحقيقها".

**الثقة Confidence:** ويقصـــد به إجرائيًا:" اعتقاد التلميذ ضـــعيف الســـمع في قدراته وإمكاناته اللازمة لتحقيق أهدافه، وتكوين علاقات ناجحة مع الأخرين ترتكز على الثقة المتبادلة".

**٢- برنامج قائم على الكفاءة الوالدية لدى الأمهات: A program based on Parental Competence among Mothers**

ويقصـــد به: " هو ذلك المخطط الاستراتيجي المنظم لمجموعة من الممارسات الموزعة القائمة على الكفاءة الوالدية، وذلك باســـتخدام عدد من الأنشـــطة والخبرات والوسائل والفنيات مثل (المناقشة والحوار، والتحفيز اللفظي، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور، والتقليد، والتعزيز الفوري) بهدف تحسين المتانة العقلية لدى أبنائهن ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية".

**٣- الكفاءة الوالدية: Parental Competence**

يقصـــد بها إجرائيًا: " قدرة الأم على رعاية طفلها ضعيف السمع وحل المشكلات الناتجة عن إعاقته ومساعدته على اتخاذ القرارات التي تخصه وتنمية مهاراته داخل المنزل، وكذلك قدرتها على التفاعل الإيجابي مع طفلها ضعيف السمع من حيث التشجيع والتفاهم المتبادل وتخصيص جزء من وقتها لمشـــاركته في اللعب ومساعدته على الاستذكار، وهي تتكون من الأبعاد الآتية: مهارات الأم في رعاية طفلها ضـــعيف السمع، التفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع وتُقدر بالدرجة التي تحصـــل عليها أم التلميذ ضـــعيف السمع المدمج بالمرحلة الابتدائية على المقياس المُعد لذلك وهو إعداد/الباحثة".

**وتشتمل الكفاءة الوالدية على الأبعاد الآتية:**

أ- **مهارات الأم في رعاية طفلها ضـــعيف السمع:** ويقصد به إجرائيًا:" قدرة الأم على رعاية طفلها ضـــعيف السمع وحل المشكلات الناتجة عن إعاقته ومساعدته على اتخاذ القرارات التي تخصه وتنمية مهاراته داخل المنزل ".

**ب-التفاعل بين الأم وطفلها ضـــعيف الســـمع:** يقصـــد به إجرائيًا: " مهارة الأم على التفاعل الإيجابي مع طفلها ضـــعيف الســـمع من حيث التشجيع والتفاهم المتبادل وتخصيص جزء من وقتها لمشاركته في اللعب ومساعدته على الاستذكار".

**٤- التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية: Hard of Hearing Pupils Inclusion in Primary School**

وهم أولئك التلاميذ الذكور والإناث بالصف الخامس الابتدائي في العمر الزمني (١٢-١٣)عاماً، والملتحقين بمدارس الدمج للمرحلة الابتدائية بمحافظة الاسماعيلية، والذين يعانون من قصور في حاسة السمع وتقل درجته عن ٤٠ ديسيبل (بدون استخدام المعينات السمعية)، وقد تم تحديد نسبة القصور السمعي لديهم من خلال التقارير الطبية المرفقة بملفات إيداعهم بتلك المدارس وهو الأمر الذى يفرض استخدام نوعٍ من المعينات السمعية.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**أولاً: الإعاقة السمعية Hearing Impairment**

**١- مفهوم الإعاقة السمعية:**

يُقصد بالإعاقة السمعية قصور يصيب حاسة السمع يؤدي إما إلى الفقد السمعي الجزئي (ضعف السمع) الذي يتطلب استخدام المعينات السمعية، أو الفقد السمعي التام والذي يتطلب تعلم أساليب تواصل غير لغوية كلغة الإشارة والشفاه( سهير كامل أحمد، ٢٠٠٧، ٢٩٢).

**ويشير مفهوم التلاميذ ضعاف السمع** إلى أولئك الذين يكون لديهم قصور سمعي أو بقايا سمع، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما، ويمكنهم تعلم الكلام واللغة سواء باستخدام المعينات السمعية أم بدونها، وهم أولئك الذين يعانون من صعوبات أو قصور في حاسة السمع – يتراوح ما بين ٣٠ وأقل من ٧٠ ديسيبيل- لكنه لا يعوق فاعليتها من الناحية الوظيفية في اكتساب المعلومات اللغوية سواء باستخدام المعينات السمعية أم بدونها، ومعظم أفراد هذه الفئة بإمكانهم استيعاب المناهج التعليمية المصممة أساساً للأطفال العاديين(عبد المطلب أمين القريطي،٢٠٠٥، ٣٠٠، ٣٠٤).

**ويشير مفهوم الدمج للتلاميذ ذوي الضعف السمعي** إلى إلحاق التلاميذ ضعاف السمع ممن لديهم بقايا سمعية أو يستطيعون السمع بالسماعات داخل الصف العادي مع تركيز من المعلم العادي، في حين تبقى مهمة الدعم التربوي خارج حصص الدراسة، وقد لوحظ أن نظام الدمج الكلي قد نجح في تشجيع ضعاف السمع والعاديين على اللعب والحركة معًا في حصص النشاط، وفي تشجيع ضعاف السمع والعاديين على الحديث والتعبير الحر عن ذواتهم سوياً، وتحاشي تنشيط السلوك غير السوي عند الأطفال العاديين والمعاقين، وتنمية القدرات الحركية والاجتماعية وتنمية السلوك الحسي لدى ضعاف السمع من خلال أنشطة الدمج(سهير محمد سلامة، ٢٠١٦، ١٨٨-١٨٩).

**٢- خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية:**

مما لا شك فيه أن الإعاقة السمعية لها تأثير مباشر، وغير مباشر على كل من الخصائص العقلية، والتربوية للمعاق سمعيًا، فهي تحد من اكتسابه الخبرات الحياتية التي يكتسبها التلميذ العادي خاصة الخبرات التي يكتسبها عن طريق حاسة السمع، إلى جانب عدم قدرة التلميذ المعوق سمعيًا على التعبير عن نفسه، والتفاعل مع الآخرين، وقد يلجأ أحيانًا إلى استخدام العنف، وبعض الانحرافات السلوكية تعويضًا عن مواقف اليأس والإحباط التي تنتابه، والتي تجعل سلوكه غير مرغوب، وغير متوافق نفسيًا واجتماعيًا مع نفسه ومع الآخرين من حوله، و إذا تم إهمال الإعاقة السمعية وخاصة الناتجة عن الخلل العصبي؛ فسينتج عدد من المشكلات المعرفية والاجتماعية والنفسية والانفعالية والتعليمية والعقلية والمهنية؛ وبالتالي نجد أن التلميذ المعاق سمعيًا بدلاً من أن يعاني من مشكلة واحدة وهي الإعاقة في حد ذاتها ، فسوف يعاني من عدة مشكلات ثانوية مصاحبة لتلك الإعاقة ؛ ولذلك يجب توفير الرعاية التربوية الخاصة التي تساعده على تنمية ما تبقى له من قدرات(ماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٠ ، ١٨١)، وقد كشفت دراسة كل من Mitchell & Quittner (1996) ودراسة Peterson & Siegal (1995) في قياس الانتباه والسلوكيات المرتبطة به لدى التلميذ المعاق سمعيًا على اختبارات الانتباه ومقاييس السلوك عن اقترابه آداء من حافة اللاسواء بالنسبة لآداء أقرانه العاديين ؛ وذلك لارتفاع درجة التشتت وانخفاض معدل اليقظة العقلية لدى تلك الفئة مما يعيق عملية عدم الاستجابة للمعلومات البعيدة الصلة بالهدف المراد تحقيقه، وبتحليل الأخطاء التي يقع فيها هؤلاء التلاميذ في أداء المهام المسندة إليهم، وجد أنها ترجع إلى الاندفاع وعدم اطراد عمليات الانتباه أو الذاكرة، كما يتخلف المعاقين سمعيًا من الناحية التحصيلية التعليمية بالمقارنة مع تحصيل أقرانهم العاديين، ويبلغ هذا التأخر الدراسي في المتوسط العام من ثلاثة إلى خمسة أعوام، علمًا بأن مقدار هذا التأخر يتضاعف مع تقدم عمر المعاقين سمعيًا(ماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٠ ، ١٨٤)، وتؤكد دراسة Peter (2006) على أن العديد من التلاميذ المعاقين سمعيًا متأخرون بشكل جسيم في القدرة على التنبؤ بسلوكيات الأفراد الآخرين بناءً على إدراكهم لمعتقدات هؤلاء الأفراد ولذلك فقد قدم كل من (شاكر قنديل ،١٩٩٥، ١٠)، و(محمد فتحى،١٩٩٨، ١٨٠) بعض المقترحات لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ للسعي بخطىً ثابتة نحو التوافق الشخصي والاجتماعي، ومن ضمن هذه المقترحات تدريب أسرة التلاميذ المعاقين سمعيًا وخاصة الأم على تنمية حواسه، وعلى المهارات التي تحسن الكفاءة الوالدية لديها، لكي تساعد طفلها وتدربه على التفكير بطريقة إيجابية نحو ذاته؛ ونحو الآخرين وتكوين علاقات ناجحة مع الآخرين ترتكز على الثقة المتبادلة، وضبط انفعالاته وتوجيهها في المواقف المختلفة مع الاستفادة الكاملة من عناصر

الموقف التي يمر بها لتحقيق الإنجاز المطلوب، والمثابرة في مواجهة الصعاب، وبالتالي تتحسن لديه المتانة العقلية بشكل عام.

**ثانيًا: المتانة العقلية Mental Toughness**

**١- مفهوم المتانة العقلية:**

يعد مفهوم المتانة العقلية من المفاهيم التي ترتبط بالعديد من مصادر وقوى الشخصية، حيث تعد من المتغيرات الوسيطة بين الأحداث الضاغطة Stressful Events واستجابات الفرد لها، وتمت دراسته كأحد المتغيرات التي تتجلى فيها الفروق الفردية في قدرة الأفراد على التعامل بفاعلية مع التحديات، والمثابرة في مواجهة الضغوط (Lin, 2017,180) ، وتعد دراسات Kobbasa المبكرة عن الصلابة بمعناها السيكولوجي من أوائل الدراسات في هذا الميدان، وقد قام العديد من العلماء بجهود لوضع تعريف للمتانة العقلية تحت اصطلاح Mental Toughness، وقد عرف بيل وآخرون (Bell et al (2013,28 المتانة العقلية بأنها مزيج من خصائص الشخصية التي تمكن الفرد من التفوق في مجالات الانجاز المختلفة، كما عرف كل من ( 2015, 18) Strycharcayk & Clough المتانة العقلية بأنها "الجودة التي تحدد مدى قدرة الفرد على مواجهة التحديات والضغوط، والشدائد بفاعلية بغض النظر عن الظروف غير الملائمة".

وقد استخلصت الباحثة من التعريفات السابقة أن مفهوم المتانة العقلية هو متغير يدعم قدرة الفرد على مجابهة المواقف الضاغطة والشدائد، ومداومة السعي نحو تحقيق الأهداف والمنافسة من أجل التفوق ومجابهة العوامل التي تعوق الفرد عن تحقيق أهدافه، مما يشير إلى أهمية إعداد وتقديم برامج إرشادية لتنمية المتانة العقلية للأفراد في مواقف الكفاح من أجل التميز كالتعليم، التفوق والابتكار بمجالاته المتعددة، ومواقف الضغوط والأزمات، ومواقف المنافسة الرياضية وغيرها من المجالات.

**٢- المتانة العقلية والمفاهيم ذات الصلة:**

- الصمود Resilience والمتانة العقلية: يتشابه مفهوم المتانة العقلية مع مفهوم الصمود Resilience حيث أن كلا المفهومان يميزان التوافق الإيجابي في مواجهة الشدائد، حيث يعرف الصمود بأنه "ظاهرة أو عملية تعكس التوافق الايجابي النسبي في مواجهة الشدائد والصدمات الكبيرة، بينما يختلف مفهوم الصمود عن المتانة العقلية في جانبين: أولاً: أن الصمود يمثل بنية تشمل مجموعة من عمليات الحماية وتتضمن عوامل بيولوجية واجتماعية، وبالتالي فهو لا يقاس مباشرةً بل يتم استنتاجه بشكل غير مباشر، (Litman,2006,274)، بينما المتانة العقلية قابلة للقياس كمجموعة محددة السمات، ثانياً: يفترض مفهوم الصمود وجود خطر في البيئة المحيطة بالفرد، لكن مفهوم

المتانة العقلية لا يقتصر على ردود فعل الفرد تجاه المحن والأزمات فحسب، بل يتضمن أيضاً الميل الاستباقي للبحث عن تحديات وأهداف عليا تساعد الفرد على النمو الشخصي (Gucciardi, 2017, 18)، وقد تضمنت دراسة آمال عبد السميع باظة (٢٠١١) الصمود النفسي Psychological Resilience كأحد أبعاد صلابة الشخصية Hardiness of personality بالإضافة إلى أبعاد الضبط، الالتزام، التحدي، وكذلك دراسة (Elemiri & Aly, 2014) حددت الصمود كأحد أبعاد مقياس المتانة العقلية المستخدم بالدراسة بالإضافة إلى أبعاد أخرى كالمنافسة، التركيز، الثقة بالنفس مما يشير ضمنياً إلى أن المتانة العقلية أكثر عمومية من مفهوم الصمود، ويتفق ذلك مع ما أشار به كل من (Strycharczyk & Clough, 2015, 18) بأن المتانة العقلية تتضمن جوانب كالثقة، ردود الأفعال نحو المحن، في حين أن الصمود يمثل الشق التفاعلي الفوري من شخصية الفرد في تحمله لمواقف الضغوط، حيث أشارا إلى أن كل فرد يتمتع بالمتانة العقلية لديه صمود بينما كل فرد لديه صمود ليس بالضرورة أن يكون لديه صلابة عقلية وبالتالي فإن المتانة العقلية تعد أعم وأشمل.

– أما عن مفهوم الصلابة النفسية Psychological Hardiness والمتانة العقلية: فتشير بعض الآراء إلى أن الصلابة النفسية تعد من الأطروحات المبكرة لمفهوم المتانة العقلية، كما أن بعض النماذج الخاصة للمتانة العقلية تدرج الصلابة النفسية كأحد أبعاد المتانة العقلية، مما يشير إلى أن مفهوم المتانة العقلية مفهوم أعم وأشمل وأكثر تطوراً من الصلابة النفسية مما دفع الباحثة لتناوله في الدراسة الحالية.

**٣– نظريات مفسرة للمتانة العقلية:**

ينبع الجدل حول دراسة المتانة العقلية وأبعادها المختلفة من الطرق والزوايا المختلفة التي طرحها العلماء في دراسة المتانة العقلية، وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج:

**أ– نموذج (Kobasa,1979) في الصلابة النفسية:**

تبنت Kobasa مفهوم الصلابة النفسية وهي ترجمة المصطلح الإنجليزي Psychological Hardiness وقسمته إلى ثلاثة أبعاد:

١. التحكم Control: يقصد بها إدراك الفرد لقدرته على السيطرة والتأثير في مجريات الأحداث البيئية المحيطة به وإحداث تغيرات جوهرية بها.
٢. الالتزام Commitment: هي تمسك الفرد بما يسعى لتحقيقه من أهداف ومهام في مواجهة الضغوط والأحداث السلبية.
٣. التحدي Challenge: يقصد به رد الفعل الإيجابي للأحداث الضاغطة بوصفها أحداث تتطلب الاستعداد والتجهيز وتعبئة الشخصية وقدراتها المختلفة لمواجهتها والتغلب عليها.

**ب- جهود (Bull,1996) في دراسة المتانة العقلية:**

اهتم Bull بتعريف المتانة العقلية في ضوء الأبعاد المكونة لها، وقد أشار إلى أن المتانة العقلية تتكون من عدة أبعاد كما يلي:

١. الرغبة القوية في النجاح Strong desire to Success
٢. البقاء بصورة إيجابية في مواجهة الضغوط Stay positive in the face of pressure
٣. التحكم في الجوانب القابلة للتحكم Control the controllable

حيث يؤكد Bull على أهمية تحكم الفرد في الموارد المتاحة لديه من حيث المهارات والقدرات وعدم الاكتراث بالظروف الخارجة عن إرادته وتحكمه.

**ج – جهود (Fouri & Potgieter, 2001):**

لقد أشار Fouri & Potgieter إلى أن المتانة العقلية تتكون من عدة أبعاد هي (١) الدافعية Motivation، (٢) مواجهة الضغوط Coping، (٣) الثقة Confidence، (٤) توجه الهدف Goal directedness، (٥) التنافسية Competitiveness (٦) الصلابة النفسية Psychological hardiness (٧) البعد الأخلاقي Ethics، ويتضح أنهما قد أشارا ضمنياً إلى أن المتانة العقلية Mental Toughness مفهوم أكثر شمولاً من مصطلح الصلابة النفسية Psychological Hardiness والتي تم وضعها كأحد أبعاد المتانة العقلية.

**د – جهود (Jones et al, 2007)**

أشار Jones et al (2007) إلى أربعة أبعاد للمتانة العقلية:

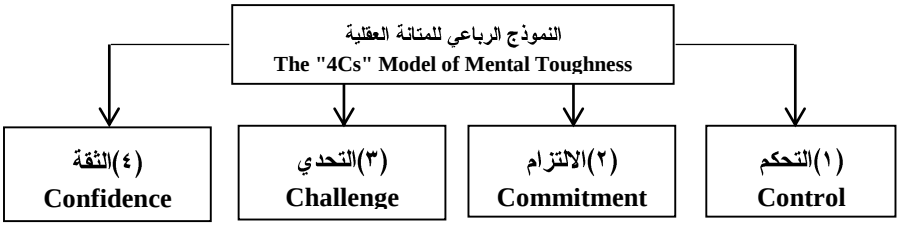
١. الاتجاه/ اليقظة: ويتضمن الاعتقاد، التركيز.
٢. التدريب: الأهداف بعيدة المدى، تنشيط الدوافع، تحفيز الذات، التحكم.
٣. المناقشة: تنظيم الأداء، التركيز المستمر، الوعي والتحكم في المشاعر.
٤. مداومة المنافسة: التعامل الفعال مع مواقف الفشل والنجاح.

**ه- النموذج الرباعي للمتانة العقلية The "4Cs" Model of Mental Toughness**

يشير Crust (2003) إلى أن مصطلح المتانة العقلية قد يبدو مرادفًا للصلابة النفسية التي أشارت إليها Kobasa، إلا أن Clough et al (2002) عكفوا على عقد المقارنة بين المتانة العقلية وبين مفهوم الصلابة Hardiness ودورها في عمليات تخفيف الضغوط من منظور (Kobasa, 1979)، وقد أشار Clough et al (2002) إلى أن المتانة العقلية Mental Toughness تعد امتداد وتطور لمفهوم الصلابة Hardiness لدى Kobasa والذى يتضمن (١) التحكم، (٢) الالتزام، (٣)

التحدي مع اقتراح إضافة بعداً رابعاً لهذا التصور وهو بعد الثقة بالنفس Confidence الذى يعبر عن مدى اعتقاد الفرد في قدراته وعلاقاته الشخصية بالآخرين، وأطلق عليه النموذج الرباعي للمتانة العقلية والذى تبدأ أبعاده الأربعة بالحرف (C) حيث سمى نموذج The 4Cs Model of Mental Toughness، وعرف (Clough et al, 2002, 35) بأنه "التصرف الأمثل في مواقف التحدي" والذي يتضمن (١) الالتزام (تجاه تحقيق الأهداف)، (٢) التحكم (يتضمن إدراك الفرد لقدراته على التحكم الانفعالي Emotional control والتحكم في البيئة المحيطة Life control)، (٣) الثقة (تتضمن الثقة في العلاقات الشخصية والثقة في القدرات)، (٤) التحدي: (وهو الاستعداد والتجهيز للمواقف الصعبة بالقدر المناسب لها).

وقد قام Clough et al (2002) ببناء استبيان المتانة العقلية Mental Toughness (MTQ48) استند على النموذج الرباعي للمتانة العقلية الذي اقترحه 4Cs model وتتميز هذه القائمة بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة.




**شكل (١) النموذج الرباعي للمتانة العقلية** (Smith & Firth, 2018, 217)

وتتبنى الباحثة في الدراســـة الحالية نظرية النموذج الرباعي للمتانة العقلية 4Cs model في قياس وتفسير المتانة العقلية.

**٤- المتانة العقلية لدى ضعاف السمع:**

أجريت العديد من الدراســـات التي تناولت المتانة العقلية لدى طلاب الجامعة في مجال ممارســـة الرياضة ولكن لم تجد الباحثة في حدود علمها أى دراسة عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة المتانة العقلية لدى ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لذا ستعرض الباحثة الدراسات التي اهتمت بالمتانة العقلية في المجال دون التقيد بنوع عينة الدراســـة، ففى دراســـة (Crust et al, 2014) بعنوان" المتانة العقلية فى التعليم العالى، العلاقة بالانجاز والتقدم فى الرياضـــة فى السنة الجامعية الأولى"، هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين المتانة العقلية والانجاز والتقدم في الرياضة

لـــدى (١٦١) طـــالباً بالجامعة البريطانية، وقد أظهرت النتائج ارتباط المتانة العقلية بالثقة بالنفس، والتحكم فى الأمور الحياتية، كما تعد المتانة العقلية منبىء بالنجاح الأكاديمى.

وفى دراســـة (Birch et al,2017) بعنوان " اســـتبيان المتانة العقلية: إعادة التحقق من الصـــدق العاملى"، هدفت الدراســـة للتحقق من الصـــدق العاملي لأداة كوليج وآخرون وهي الأداة الأكثر اســـتخداماً في المجال الرياضـــى، لدى (٤٨٠) طالباً من الطلاب الرياضـــيين، وباستخدام التحليل العاملى التوكيدى أظهرت النتائج أن الاســـتبيان بصورته الحالية لا يعد مقياساً صادقاً في استخدامه مع الطلاب الرياضـــيين، وفى دراسة (Lin et al,2017) بعنوان "المتانة العقلية والفروق الفردية فى التعليم، الأداء فى العمل والتعليم، الرفاهية النفســـية، والشخصية "، لدى (١١٥) طالباً بالجامعة البريطانية، وقد أشـــارت النتائج إلى ارتباط المتانة العقلية بالرفاهية النفســـية، والســـمات النفســـية الإيجابية، وكفاءة التعلم، وفي دراســـة أحمد حسن الليثى (٢٠٢٠) بعنوان "المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية وأســـاليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان ، لدى (٣٤٨) طالباً بجـــامعة حلوان، وقد أظهرت النتائج ارتباط المتانة العقلية بالدافعية الأكاديمية وأســـاليب مواجهة الضغوط، وفي دراسة إيمان خالد عيسى و أمانى فرحات عبد الحميد(٢٠٢١) بعنوان "تمذجة العلاقة الســـببية بين المتانة العقلية والتنظيم الأنفعالى و الرفاهة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية"، لـــدى عينـــة مكونة من (٣٠٠) طالبا وطالبة وأكدت الدراســـة على تأثير المتانة العقلية والتنظيم الانفعالى على الرفاهة النفســـية، وفي دراســـة Li (2022) بعنوان "العلاقة بين المتانة العقلية و التحصـــيل الأكاديمي والعوامل ذات الصـــلة"، لدى عينة مكونة من (١٦) من طلاب الجامعات البريطـــانية وأكدت الدراســـة على وجود علاقة ارتباطية موجبه بين المتانة العقلية و التحصـــيل الأكاديمى، وأخيراً دراسة كل من ماجد فرحان حديد وحسام محمود صبار(٢٠٢٣) بعنوان "المتانة العقليـــة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة"، لدى عينة مكونة من (٣٠٠) طالبا وطالبة من جامعه تكريت، واكدت النتائج وجود فروق بين مستوى المتانة العقلية لدى طلاب الجامعه وفق اختلاف النوع.

**ثالثًا: الكفاءة الوالدية: Parental Competence**

تناول Bandera (1999) الكفاءة الوالدية للأمهات، من خلال الفكرة التي تتعلق بكون دور الأم يتضح في المطالب الثقيلة المستمرة التي تلقي بأعبائها على فعالية التعامل مع المواقف المختلفة وكيف أنه ينبغي على الأمهات التعامل مع التحديات المتغيرة كلما كبر الأبناء، ولكن ينبغي أيضا أن تتدبر العلاقات المتبادلة ضمن الروابط الاجتماعية المختلفة، فالأم التي تمتلك اعتقادا ثابتا

في الكفاءة الوالدية هي أكثر قوة في الارتقاء بكفاءات أطفالها، وأكثر من ذلك فإن الإحساس القوي بالكفاءة الوالدية يعد عاملا قويا مانعا ضد التوترات والضغوط الانفعالية المختلفة، كما أن الكفاءة الوالدية عاملاً مهماً في تكيف التلميذ (سهيلة محمود بنات وآخرون، ٢٠١٥، ١١٣-١١٤).

**١- مفهوم الكفاءة الوالدية:**

عرفت الكفاءة الوالدية بأنها: مفهوم واسع يشمل العديد من المهارات الوالدية، والقدرات، والمعلومات حول الأبوية والأمومة التي تكون جيدة بالقدر الكافي، والتي تتمثل في السلوكيات الوالدية التي لا تسبب ضغوطًا للأبناء، والكفاءة الوالدية هي مجموعة من المهارات التي يتمتع بها والدي التلاميذ وتشمل التوجيه الإيجابي، والمشاركة الفعالة، وحل المشكلات، والتعزيز الإيجابي، والكفاءة الوجدانية (إيمان سلام وآخرون، ٢٠١٦، ٧١٤)، وعرفها وائل أحمد سليمان (٢٠١٩، ٥) بأنها: مجموعة المهارات والاستراتيجيات التي تجعل الوالدين أكثر وعيًا بالأبناء في أثناء التفاعل معهم من خلال الاستماع إليهم، وقبولهم والوعي الانفعالي، والتحكم في الذات، مما يتيح للوالدين الاستجابة بشكل أكثر فاعلية لحاجات الأبناء، وتوفر مناخًا أسريًا سويًا وأكثر توافقًا، وعرفت الكفاءة الوالدية بأنها معتقدات وتصورات الأمهات حول قدراتهن المعرفية والانفعالية والسلوكية والبدنية المتعلقة برعاية وتربية أبنائهن (نورة عبد المحسن السهلي، ٢٠١٩، ٨١)، بينما عرفها جهاد علاء الدين، وأماني الطراونة (٢٠١٩، ١٧٢) على أنها: الشعور بالقدرة على القيام بأعباء دور الرعاية الوالدية، وهي أيضاً حكم الأم على مدى نجاحها في أداء مسؤوليات دور الرعاية المنوط بها وقدرتها على تناول مهمات محددة أو تحديات معينة تتعلق بالدور الوالدي، وعرفتها منيرة سليمان، وسليمة حمودة (٢٠٢٢، ٥٨٩)على أنها: مدركات الآم ومشاعرها فيما يتعلق بقدرتها على اكتساب المهارات والفهم الضروري الذي يؤهلها كي تكون أما ناجحة تقدر خبرة الآمومة وتشعر بالراحة في أداء دورها الوالدي.

**٢- العوامل المؤثرة على الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع:**

افترض (1984) Belly في نموذجه العلمي عن محددات الوالدية أن الأداء الوالدي الكفء يتأثر بدرجة كبيرة بثلاث عناصر هي: نمو الشخصية والسعادة النفسية للوالدين، وخصائص التلميذ، والدعم الاجتماعي والشبكات الاجتماعية، وأن هذه الخصائص ذات تأثير متباين في تشكيل القدرة الوالدية. فقد أشار (1984)Belsky إلى أن الدراسات السابقة قد برهنت على أن التاريخ النمائي لشخصية الوالدين وشعورهما بالسعادة النفسية أهم عنصر في تشكيل الكفاءة الوالدية (فوقية محمد محمد، ٢٠٠٨، ٤١٢)

وعند عرض العامل الأول المتمثل في نمو الشـــخصية والسعادة النفسية للوالدين نجد أنه نظراً للخبرات الســـلبية التي تعايشها أمهات التلاميذ المعاقين سمعيا مثل القلق والاحباط والاكتئاب والحزن والتشـــاؤم وانخفاض تقدير الذات، وأن اكتشـــاف الإعاقة الســـمعية لدى التلميذ يعد بمنزلة صدمة للوالدين وما يترتب على ذلك من ردود فعل انفعالية مثل القلق والغضب، والشعور بالذنب، والعجز، وتتزايد هذه الانفعالات مع نمو التلميذ، كما أن الضـــغوط التي تتعرض لها أســـرة التلميذ المعوق ســـمعيا تؤدي إلى ضعف العلاقة ما بين التلميذ وأسرته خاصة الأم، فالأم تبذل جهداً كبيراً لإطفاء مشاعرها السلبية اتجاه طفلها المعوق وإدراك التلميذ لهذه المشاعر ينعكس سلبياً على سلوكه في المســـتقبل، ووفقا لهذه النظرية، فإن انخفاض الشعور بالسعادة قد يقلل من الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ المعاقين سمعيا (أحمد عريبات والزيودي محمد، ٢٠٠٨، ٢٠٥).

وفيما يتعلق بالعامل الثاني المتمثل في شـــخصـــية وخصائص التلميذ المعاق سمعيا، فقد بينت الكثير من البحوث والدراســـات إلى أن التلاميذ المعاقين ســـمعيا لهم خصـــائص معينة، لأن للإعاقة السمعية تأثير ملحوظ وسلبي على جميع جوانب النمو اللغوي، حيث أنه بدون تدريب منظم ومكثف لن تتطور لدى ذوي الإعاقة الســـمعية مظاهر النمو اللغوي ويعود ســـبب ذلك إلى غياب التغذية الراجعة السمعية عند صدور الأصوات وعدم الحصول على تعزيز لغوي كاف من الآخرين، وإن افتقار ذوي الإعاقة السمعية إلى القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين قد تقود إلى نقص النضـــج الاجتماعي وقد تؤدي بهم إلى الاعتمادية، أما من حيث الخصـــائص النفسية الانفعالية فإن الإعاقة الســـمعية قد تؤثر بشكل مباشر على التنظيم النفسي الكلي للطفل المعاق سمعياً، حيث يعيش في قلق واضـــطراب انفعالي بســـبب وجوده في عالم صـــامت خال من الأصوات واللغة، كما أنه معزول عن الرابطة التي تربطه بالعالم الخارجي وهو في ذلك محروم من معاني الأصـــوات التي ترمز للحنـــان والعطف والتقدير، مما يعمق مشـــاعر النقص والعجز لديه، ولذلك يميل إلى العزلة والهروب من تحمل المســـؤولية (جمال الخطيب، ٢٠٠٨، ٨٥، هشـــام عبد الوافي، ٢٠٢١، ١٥، ١٧)، وهنا قد تجد الأم صعوبة في حل بعض المشكلات، وبالتالي قد يكون سبباً في انخفاض الكفاءة الوالدية عندها.

أما العامل الثالث للكفاءة الوالدية فيمكن عرضـــه بأنه الدعم الاجتماعي والشـــبكات الاجتماعية، قد يكون فيها نقص أو انخفاض وخاصة أن المعاق السمعي لديه مشكلة في التواصل واللغة والكلام، لذا الأم تحتاج إلى مصـــادر دعم متعددة للتعلم وفهم التواصـــل مع ابنها، وقد لا تكون متاحة بطريقة ســـهلة مثل تعلم الإشارة من أجل التواصل معه واستعمال المعينات الصوتية والتي تكون باهظة الثمن في أحيان كثيرة، والتي لا تتفق أحياناً مع الظروف الاقتصـــادية للأسرة

وفي هذه الحالة قد تكون عنصـــر مهم في خفض الكفاءة الوالدية لأم التلميذ المعاق سمعياً(منيرة سليمان، وسليمة حمودة، ٢٠٢٢، ٥٩٣).

**٣- الكفاءة الوالدية لدى أمهات ضعاف السمع المدمجين:**

تمت دراسة الكفاءة الوالدية في العديد من البحوث والدراسات، واقتصرت الباحثة في هذه الدراســة بعرض البحوث الدراســات التي قد تكون ذات علاقة بالدراسة الحالية، سواء من حيث المصــطلح أو العينة، أو الأدوات وهي كما يلي: حيث هدفت دراسة ايناس الشامي وسيد خير الله وفاروق جبريل (٢٠١٢) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الوالدية وأبعاد مقياس الكفاءة المعرفية لدى ٢٥٢ تلميذاً من تلاميذ وتلميذات الصــف الأول الإعدادي، والتي أســفرت عن النتائج التالية: (١) لا توجد علاقة دالة إحصــائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الوالدية(الأم) كما يدركها الأبناء ودرجاتهم على البعد (الثالث: الاشتقاق) من أبعاد الكفاءة المعرفية، (٢) توجد علاقة دالة إحصــائياً بين درجات عينة الدراســة على مقياس الكفاءة الوالدية (الأم) كما يدركها الأبناء ودرجاتهم على أبعاد مقياس الكفاءة المعرفية (الأول: الطلاقة الفكرية، الثاني: الســيطرة المعرفية، الرابع: المرونة الذهنية، الخامس: الشــمول، الســادس: الاســتنارة الذاتية، السابع: الأصالة) عند مســتوى دلالة (٠,٠١)، (٣) توجد علاقة دالة إحصــائياً بين درجات عينة الدراســة على مقياس الكفــاءة الوالــدية(الأب) كما يدركها الأبناء ودرجاتهم على أبعاد مقياس الكفاءة المعرفية (الأول: الطلاقة الفكرية، الثاني: الســيطرة المعرفية، الثالث: الاشتقاق، الرابع: المرونة الذهنية، الخامس: الشمول، السادس: الاستنارة الذاتية، السابع: الأصالة) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، و هدفت دراسة هيام شــاهين (٢٠١٥) إلى دراسة الإسهام النسبي لكل من تقدير الذات، والكفاءة الوالدية الأبوية، والأموية المدركة من الأبناء في التنبؤ بإعاقة الذات لدى الموهوبين رياضــياً، فضــلا عن دراسة الفروق بين الموهوبين ريــاضــياً في الألعاب الفردية والألعاب الجماعية وكذلك بين الموهوبين رياضــياً والعاديين في إعاقة الذات؛ وتضــمنت عينة الدراسة ٩٠ طالباً من الموهوبين رياضياً، وأيضاً (٩٠) طالباً من غير الموهوبين رياضياً، وتمت الاستعانة بأدوات منها؛ مقياس تقدير الذات والكفاءة الوالدية المدركة ، إعاقة الذات (إعداد الباحثة)، وقد أســفرت الدراســة عن نتائج مؤداها وجود ارتباط ســالب دال إحصائياً بين تقدير الذات والكفاءة الوالدية الأبوية والأموية المدركة من ناحية وإعاقة الذات من ناحية أخرى، فضــلاً عن قدرة كل منهم على التنبؤ بها، وجود فروق دالة إحصــائيــا في إعاقة الذات بين الموهوبين رياضــياً بالألعاب الفردية والألعاب الجماعية تجاه الموهوبين بالألعاب الفردية، وكذلك بين الموهوبين رياضياً والعاديين في اتجاه الموهوبين رياضياً، وأجرت إيمان ســلام وأخرون(٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين جودة الحياة والكفاءة

الوالدية لدى أمهات التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعليم، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ أما لأطفال معاقين فكرياً بمدرسة التربية الفكرية، وتراوح عمر الأمهات من ٢٥- ٥٠ سنة، وتم استخدام مقياس جودة الحياة، ومقياس الكفاءة الوالدية إعداد/ الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والكفاءة الوالدية وعدم وجود فروق في الكفاءة الوالدية تبعاً لمتغير العمر، وهدفت دراسة Sur (2017) إلى تقصي الكفاءة الذاتية الوالدية والممارسات الوالدية لدى أباء التلاميذ ذوي الصعوبات الجسدية مقارنة بآباء التلاميذ العاديين وتكونت العينة من ٢٣٧ آباء تم اختيارهم من ٢٧ ولاية أمريكية، لديهم أطفال في المرحلة العمرية من ٢ – ٧ سنوات (عاديين وذوي صعوبات جسدية، وتم استخدام اختبار الثقة الوالدية لقياس الكفاءة الذاتية الوالدية، واختبار الممارسات الوالدية، واستبيان ديموغرافي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط المرتفع في الكفاءة الذاتية الوالدية والممارسات الوالدية، ولا توجد فروق بين آباء التلاميذ ذوي الصعوبات الجسدية وآباء التلاميذ العاديين في الكفاءة الذاتية الوالدية والممارسات الوالدية، وأجرى كل من Kabiyea & Manor-Binyamini (2019) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية الوالدية والضغوط والشكاوي الجسمية لدى أباء ذوي الاضطرابات النمائية في المجتمع البدوي بفلسطين، وتكونت العينة من ٩٠ أباً لديهم أبناء مراهقين من ذوي الاضطرابات النمائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام خمسة استبيانات، استبيان ديموغرافي ووصمة العار والكفاءة الذاتية الوالدية والضغوط والشكاوي الجسمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الوالدية والضغوط لدى عينة الدراسة. وأجرى Ben-Naim, Gill, Laslo-Roth & Einav (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط الوالدية والكفاءة الذاتية الوالدية وعلاقتهما بالرضا الزواجي واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأبناء، وتكونت العينة من ١٨٢ آباء، لديهم أطفال في الصفوف من الأول وحتى التاسع (٦٣) من الآباء لديهم أطفال يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ١٩٩ آبا لديهم أطفال عاديين، وتم استخدام استبيان الكفاءة الذاتية الوالدية، والضغوط الوالدية، والرضا الزواجي، وتوصلت الدراسة إلى أن أباء التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهم مستوى عال من الضغوط الوالدية وانخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية الوالدية والرضا الزواجي.

**فروض الدراسة:** تتضمن الدراسة الحالية الفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية في القياسين (القبلي – البعدي) على أبعاد مقياس المتانة

العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية تبعاً لفعالية البرنامج المستخدم، في اتجاه القياس البعدي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية في القياسين (البعدي – التتبعي) على أبعاد مقياس المتانة العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية تبعاً لفعالية البرنامج المستخدم وذلك بعد شهرين من تطبيقه.

**إجراءات الدراسة:** اشتملت إجراءات الدراسة على كل من:

**أولاً: منهج الدراسة ومتغيراتها:**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعة الواحدة، وتشتمل متغيرات الدراسة على: برنامج تدريبي قائم على الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية (كمتغير مستقل)، المتانة العقلية لدى ابنائهن ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية (كمتغير تابع).

**ثانيًا: مجتمع الدراسة:**

اشتمل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الحالية على عدد (٦٧) أماً من أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين، وأبنائهم (٦٧) تلميذاً وتلميذةً ضعاف سمع مدمجين بالصف الخامس الابتدائي بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بالإدارات التالية :( التل الكبير– القصاصين– أبو صوير– القنطرة غرب– شمال– جنوب– فايد)، بمحافظة الإسماعيلية.

**ثالثًا: المشاركون في الدراسة:**

**أ. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:**

تكونت عينة الدراسة من عدد (٥٨) أماً من أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين، حيث تراوحت أعمارهن ما بين (٢٣– ٤٣)عاماً، وبمتوسط حسابي (٣٤) وإنحراف معياري (±٨،٨)، وأبنائهم (٥٨) تلميذاً وتلميذةً بواقع (٣٦) ذكور، و (٢٢) إناث من التلاميذ ضعاف سمع مدمجين بالصف الخامس الابتدائي بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بالإدارات التالية : (التل الكبير– القصاصين– أبو صوير– القنطرة غرب– شمال– جنوب– فايد)، بمحافظة الإسماعيلية ، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٢– ١٣)عاماً، وبمتوسط حسابي (١٢) وانحراف معياري (± ٠,٩٣).

**ب. عينة الدراسة التجريبية:**

وقد تم اشتقاق عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيق مقاييس الدراسة على عينة قوامها (٥٨) أماً من أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين، وأبنائهم (٥٨) تلميذاً وتلميذةً ضعاف سمع مدمجين بالصف الخامس الابتدائي بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية، بحيث اشتقت منهم الباحثة الأمهات اللاتي حصلن على (٢٧%) أقل على كل من مقياس الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين أي (٢٦ درجة فأقل)، وأبنائهم ضعاف السمع المدمجين على مقياس المتانة العقلية أي (٣٦ درجة فأقل)، وبالتالي أصبحت ن=(١٧)، وهم من اعتبرتهم الباحثة العينة الأساسية للدراسة (المجموعة التجريبية وتشمل عينة الأمهات، وأبنائهن).

وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة التجريبية مكونة من (١٧) أماً من أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين، حيث تراوحت أعمارهن ما بين (٢٤- ٤١)عاماً، وبمتوسط حسابي (٣٢) وانحراف معياري (±٨,٥)، ومن ذوات المستوى التعليمي(العالي)، ومن غير العاملات، وممن لديهن طفلًا واحداً بالأسرة ضعيف للسمع ومدمج بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية، وأبنائهم (١٧) تلميذا وتلميذة بواقع (٩) ذكور، و (٨) إناث من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالصف الخامس الابتدائي بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٣)عاماً، وبمتوسط حسابي (١٢,١٢) وانحراف معياري (±٠,٨٢) بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بإدارة شمال التعليمية، بمحافظة الإسماعيلية، والذين يعانون من قصور في حاسة السمع وتقل درجته عن (٤٠) ديسيبل (بدون استخدام المعينات السمعية)، وقد تم تحديد نسبة القصور السمعي لديهم من خلال التقارير الطبية المرفقة بملفات إيداعهم بتلك المدارس وهو الأمر الذى يفرض استخدام نوعٍ من المعينات السمعية.

**<u>مبررات اقتصار العينة على الأمهات دون الآباء:</u>**

أن نمط التفاعل بين الأم والطفل ضعيف السمع يختلف من أسرة لأخرى، حيث أن بعض الأمهات تبذل مجهوداً لأطفالهن ضعاف السمع في محادثتهم تنعكس على سلوكيات أطفالهن وتوافقهم الشخصي والاجتماعي في مواقف الحياه المختلفة، في حين أن كثير من الأمهات تستبعد ضعيف السمع من شئون ومداولات الأسرة الأمر الذي يؤدي إلى عجز ثقافي للمعاق سمعياً أكثر من كونه عجزاً حسياً، وبالتالي نجد أهمية تدريب الطفل ضعيف السمع على ممارسة الأنشطة المختلفة، والأم هي التي تستطيع مشاركته في اللعب وفي الأنشطة المنزلية، وهي التي تلقنه اللغة عما يدور حوله من مواقف الحياة المختلفة(فيوليت فؤاد ابراهيم، سعاد بسيوني، عبد الرحمن سيد سليمان، ومحمد

محمود النحاس، ٢٠٠١، ١٨٤-١٨٥)، الأمر الذي يبرز ضـــرورة تقديم البرامج الإرشـــادية للأم لمساعدتها على التعامل بكفاءة والدية مع طفلها ضعيف السمع.

**شروط اختيار العينة الأساسية:**

**أ-شروط اختيار عينة الأمهات:**

حرصـــت الباحثة على تجانس عينة الأمهات في عدد من المتغيرات نظراً لتأثيرها على نتائج الدراسة وتشمل تلك المتغيرات:

العمر الزمني، مســتوى الكفاءة الوالدية، المستوى التعليمي (العالي)، ربات بيوت (غير العاملات)، عدم تلقي الأمهات لأى تدريب على الأقل خلال ال ٣ شـــهور الأخيرة قبل الشـــروع في تطبيق البرنامج أو أى تدريب في نفس الوقت، ولدى كلاً منهن طفلاً واحداً ضـــعيفًا للسمع مدمجًا باحدى المدارس الابتدائية.

**ب- شروط اختيار عينة الأبناء:**

حرصت الباحثة على تجانس العينة في عدد من المتغيرات نظراً لتأثيرها على نتائج الدراسة وتشمل تلك المتغيرات:

العمر الزمني، الذكاء، مستوى المتانة العقلية (في الارباعي الأدنى)، توقيت حدوث الإعاقة (ولادية أو قبل لغوي)، درجة القصـــور الســـمعي في الأذن الأحســـن سمعًا ٤٠ ديسيبيل (بدون استخدام المعينات الســـمعية)، عدم تلقي التلاميذ لأى تدريب على الأقل خلال ال ٣ شـــهور الأخيرة قبل الشروع في تطبيق البرنامج أو أى تدريب في نفس الوقت، ويوضح الجدولين (١، ٢) طرق حساب تجانس أفراد العينة الأساسية (الأمهات ، والأبناء).

**جدول (١) اختبار كولموجروف سميرنوف لدلالة الفروق في المجموعة الواحدة (عينة الأمهات) في كل من العمر الزمني، والقياس القبلي للكفاءة الوالدية، حيث ن= (١٧)**

| المتغير | العدد (ن) | المتوسط الحسابي (م) | الانحراف المعياري (ع) | قيمة كولموجروف سميرنوف | قيمة (Z) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | ١٧ | ٣٢ | ٨,٥ | ٠,٧٢ | ٠,٣٦ | غير دالة |
| الكفاءة الوالدية | ١٧ | ٢٤,٩٠ | ١,٦ | ٠,٧٣ | ٠,٣٥ | غير دالة |

يتضـــح من جدول (١) أن قيم Z المحســـوبة أقلَ من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة (عينة الأمهات) في كل من العمر

الزمني والقيـــاس القبلي للكفاءة الوالدية، ويوضـــح جدول (٢) اختبار مان وتني وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوســـطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة الأبناء) في كل من العمر الزمني والذكاء والقياس القبلي للمتانة العقلية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).

**جدول (٢) اختبار مان وتني وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة الأبناء) في كل من العمر الزمني والذكاء والقياس القبلي للمتانة العقلية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث) حيث ن = (١٧)**

| المتغيرات | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة U | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | الذكور | ٩ | ١٢,١٥ | ٠,٨١٧± | ٩,٦٧ | ٧٨,٠٠ | ٠,٢٠٢ | ٣٣ | غير دالة |
| | الإناث | ٨ | ١٢,٠٩ | ٠,٨٠٣± | ٨,٣٨ | ٧٥,٠٠ | | | |
| الذكاء | الذكور | ٩ | ٢٧,١١ | ١,١٩± | ٩,١٧ | ٧٩,٠٠ | ٠,٢١٥ | ٣٥ | غير دالة |
| | الإناث | ٨ | ٢٦,٨٩ | ٢,١٣± | ٨,٥٢ | ٧٦,٢٠ | | | |
| المتانة العقلية | الذكور | ٩ | ٣٥,٦ | ١,٠١± | ٩,٩٤ | ٨٠,٥٠ | ٠,٠٣٩ | ٣١,٥ | غير دالة |
| | الإناث | ٨ | ٣٦,١ | ١,٥٣± | ٨,٠٦ | ٧٢,٥٠ | | | |

يتضـــح من جدول (٢) أن قيم Z وقيم U المحسوبة أقلَ من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين تلاميذ عينة الدراســـة (عينة الأبناء) في كل من العمر الزمني والذكاء والقياس القبلي للمتانة العقلية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).

**ثالثًا: أدوات الدراسة:**

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للذكاء إعداد: رافن.

وترجمة وتقنين: عماد أحمد حسن (٢٠١٦).

٢- مقياس المتانة العقلية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

إعداد/ الباحثة.

٣- مقياس الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية .

إعداد/ الباحثة.

٤- برنامج تدريبي قائم على الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضـــعاف الســـمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية. إعداد/ الباحثة.

**وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:**

**١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للذكاء: إعداد/ رافن، وترجمة وتقنين/ عماد أحمد حسن (٢٠١٦)**

**وصف الاختبار:**

أعد الاختبار Raven، وقد أعاد تعديله وتقنينه عماد أحمد حسن على (٢٠١٦)، بالإضافة إلى أنه استخدم في العديد من الدراسات والأبحاث في البيئة العربية، ويعد هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية المتحررة من قيود (أثر) الثقافة لقياس الذكاء فهو مجرد مجموعة من الرسوم الزخرفية (التصميمات)، ويتكون من ثلاثة أقسام متدرجة الصعوبة هي (أ، أب، ب) ويشمل كل قسم (١٢) بنداً ويشمل الاختبار (٣٦) مصفوفة أو تصميم، أحد أجزائه ناقصاً وعلى الفرد أن يختار الجزء الناقص من بين (٦) بدائل معطاه.

**طريقة تقدير الدرجات على الاختبار:**

على التلميذ أن يختار الجزء الناقص من التصميم من بين (٦) بدائل معطاه، لا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفراً للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية للاختبار هي (٣٦) درجة.

**الخصائص السيكومترية للاختبار:**

**أولاً: صدق الاختبار:**

استخدم في حساب صدق الاختبار في صورته الأصلية عدة أساليب منها: الصدق العاملي، الصدق التنبؤي، والصدق التلازمي، وذلك بحساب معامل ارتباط مع كل من مقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر واختبار رسم الرجل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٢ ، ٠,٨٦) وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، بينما قام عماد أحمد حسن (٢٠١٦) بتقنين الاختبار على عينة من الأفراد المصريين في الفئات العمرية المختلفة (٥,٥- ٦٨,٤) عاماً، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومتاهات بورتيوس، ولوحة سيجان ما بين (٠,٢٨ – ٠,٥٢) كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (٠,٤٥ – ٠,٧٣)، وحساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت بين (٠,٨٧ – ٠,٩٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

**ثانيًا: الاتساق الداخلي للاختبار:**

قامت الباحثة **في الدراسة الحالية** بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧١٢- ٠,٧٨٨)، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار، ويعد مؤشراً علي اتساق الاختبار ككُل.

**ثالثًا: ثبات الاختبار:**

قام عماد أحمد حسن (٢٠١٦) بحساب ثبات الاختبار على العينات المصرية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، وقد بلغت قيمتها (٠,٨٥)، وهي قيمة مقبولة للثبات، وفي **الدراسة الحالية** قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار ككل بطريقة معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته (٠,٧٨٢)، وهو معامل ثبات مقبول للاختبار.

**٢- مقياس المتانة العقلية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية:**

**إعداد/ الباحثة**

**مبررات إعداد المقياس:**

لم تتوصل الباحثة في حدود اطلاعها على مقياس يتناول المتانة العقلية للتلاميذ ضعاف السمع في البيئة المصرية، حيث أن المقاييس المتوفرة للمتانة العقلية حتى الأجنبية منها تتعلق بالمجال الرياضي.

**الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى قياس المتانة العقلية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

**وصف المقياس:**

المقياس في صورته الأولية من نوع التقرير الذاتي وهو يتكون من (٢٠) مفردة تقيس (٤) أبعاد وهي (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة)، بواقع (٥) مفردات لكل بُعد.

**خطوات بناء المقياس:**

تم بناء المقياس مروراً بعدد من الخطوات وهي كالتالي:

أ- تبنت الباحثة النموذج الرباعي (4C) (Clough et al, 2002) في اختيارها لأبعاد المقياس ومفرداته، ولتفسير وقياس المتانة العقلية في الدراسة الحالية.

ب- تم الاطلاع على عدة أطر نظرية ودراسات السابقة، والاستفادة من مقاييس المتانة العقلية لكل من دراسة (Crust et al, 2014)، ودراسة (Birch et al,2017) ، ودراسة ( Lin et al,2017) ، ودراسة أحمد حسن الليثى (٢٠٢٠) ، ودراسة (Li, 2022) للاستفادة منها في اختيار أبعاد المقياس وصياغة مفرداته.

ج- ثم تم صياغة مقياس المتانة العقلية من (٢٠) مفردة موزعين على (٤) أبعاد تقدم للتلاميذ ضعاف السمع المدمجين ويتم التعرف علي شكل استجابتهم في كل مفردة وبالتالي معرفة الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد ومن ثم الدرجة الكلية للمتانة العقلية.

د- تم التحقق من صياغة المقياس عن طريق أراء الخبراء حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على (١١) خبيراً من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية ملحق (١)، لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها للمقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المفردات، وقد أجريت التعديلات بناءًا على إجماع تسعة خبراء أو أكثر على التعديل الواحد، وذلك وفقًا لآراء السادة الخبراء، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة الخبراء على مفردات المقياس بين (٨٢ %- ١٠٠ %).

ه- ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٨) تلميذًا وتلميذةً ضعاف سمع مدمجين بالصف الخامس الابتدائي.

**طريقة تقدير الدرجات على المقياس:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) مفردة تقدم للتلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية، موزعة على (٤) أبعاد وهي (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) بحيث كانت المفردات (١-٥) تنتمي لبُعد التحكم، والمفردات (٦-١٠) تنتمي إلى البُعد التحدي، والمفردات (١١-١٥) تنتمي إلى البُعد الالتزام، والمفردات (١٦-٢٠) تنتمي إلى البُعد الثقة، حيث يختار التلميذ ضعيف السمع بين ثلاثة اختيارات لكل مفردة بحيث يعبر الاختيار غالباً=٣، والاختيار احياناً=٢، والاختيار نادراً=١، للمفردات الموجبة والعكس للمفردات السالبة وهي بارقام (٨، ١٤، ١٦، ١٨)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (٢٠- ٦٠)، وتشير الدرجة (٣٦) فأقل إلى انخفاض مستوى المتانة العقلية، وتشير الدرجات (٣٧-٤٨) إلى أن مستوى المتانة العقلية في المتوسط، بينما تشير الدرجة (٤٩) فأكثر إلى ارتفاع مستوى المتانة العقلية لدي التلميذ ضعيف السمع.

**الخصـــائص السيكومترية لمقياس المتانة العقلية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية:**

**أولاً: الاتساق الداخلي للمقياس:**

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (٣).

**جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مقياس المتانة العقلية والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (٥٨)**

| التحكم | | الالتزام | |
|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | ٠,٧٤١ | ١١ | ٠,٧٤٢ |
| ٢ | ٠,٧٥٢ | ١٢ | ٠,٧٥٨ |
| ٣ | ٠,٧٦٣ | ١٣ | ٠,٧٧٥ |
| ٤ | ٠,٧٤٧ | ١٤ | ٠,٧٣٦ |
| ٥ | ٠,٧٢٥ | ١٥ | ٠,٧٤٦ |
| ٦ | ٠,٧١٧ | ١٦ | ٠,٧٢٥ |
| ٧ | ٠,٧٦٩ | ١٧ | ٠,٧٤١ |
| ٨ | ٠,٧٥٦ | ١٨ | ٠,٧٥٨ |
| ٩ | ٠,٧٧٥ | ١٩ | ٠,٧٣٦ |
| ١٠ | ٠,٧٢٩ | ٢٠ | ٠,٧٣٥ |

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بينها وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لكل بُعد.

٢- تم حســـاب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضـــحه جدول (٤).

**جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مقياس المتانة العقلية والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (٥٨)**

| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٢٥ | ١١ | ٠,٧٧٤ |
| ٢ | ٠,٧٧١ | ١٢ | ٠,٧٥٢ |
| ٣ | ٠,٧٦٣ | ١٣ | ٠,٧٦٣ |
| ٤ | ٠,٧٥٨ | ١٤ | ٠,٧٥٨ |
| ٥ | ٠,٧٤٧ | ١٥ | ٠,٧١٤ |
| ٦ | ٠,٧٣٥ | ١٦ | ٠,٧٣٦ |
| ٧ | ٠,٧٧٤ | ١٧ | ٠,٧٥٣ |
| ٨ | ٠,٧٥٢ | ١٨ | ٠,٧٤١ |
| ٩ | ٠,٧٦٤ | ١٩ | ٠,٧٨٦ |
| ١٠ | ٠,٧٢٨ | ٢٠ | ٠,٧٢٩ |

يتضـــح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط المحســـوبة بين المفردات والدرجة الكلية للمقيـــاس قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس ككُل.

**ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:**

**الصدق العاملي:**

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق إخضاع مصـــفوفة الارتباطات بين مواقف المقياس (٢٠) مفردة لدى عينة مكونة من (٥٨) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ضـــعاف الســـمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وقد تم إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة حيث تم حساب معامل "KMO" وكان مرتفعاً (٠,٨٤١)، ، كما تم حســـاب معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test والذي كان دالاً بدلالة لا تقل عن (٠,٠٠١)، ثم قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باســـتخدام اســـتخلاص العوامل بطريقة المربعات الصـــغرى الموزونة في ضـــوء المتوسطات والتبـــاينWLSMV لمصـــفوفة معاملات الارتباط Polychoric ، كما تم تحديد عدد العوامل باستخدام طريقة التحليل الموازى وكذلك التدوير المائل للعوامل باستخدام طريقة Oblimin.

وهنـــا يجـــدر الإشـــارة فى هـــذا الســـيـــاق إلى أنـــه يوجد طريقتان لتدوير العوامل : المتعامد Orthogonalوالمائل Oblique ، ولكن يُوصى بالأخير، وخاصة فى المتغيرات التربوية

والنفسية أو العموم الاجتماعية والدراسات الإنسانية بصفة عامة لأنها مرتبطة بطبيعتها؛ ونظراً لذلك فقد تم استخدام التدوير المائل فى الدراسة الحالية بطريقة Oblimin التي تُعد مماثلة لطريقة Varimxالمستخدمة في التحليل المتعامد في تبسيطها للحل العاملى، كما أن هناك اعتقاد خاطئ شائع بين الباحثين أن استخدام التدوير المتعامد يؤدى إلى سهولة تفسير البنية العاملية؛ لأنه يؤدى إلى قلة عدد البنود التي تتشبع تشبعات مشتركة على العوامل المستخلصة، ولكن يُوصى باستخدام التحليل المائل لأنه إذا كانت العوامل غير مرتبطة (وهذا أمر نادر الحدوث في العلوم الإنسانية كما تم توضيحه من قبل) فإنه يؤدى إلى نتائج مثل تلك الخاصة بالتدوير المتعامد، أما إذا كانت العوامل مرتبطة فإنه يؤدى إلى نتائج أفضل مقارنة بالتدوير المتعامد؛ لأنه أثناء اختيار التدوير المتعامد أثناء تحليل البيانات فإنه يتم إجبار العوامل على أن تكون متعامدة وليست مرتبطة، أما في التحليل المائل فإنه تُترك الحرية للعوامل على أن تكون مرتبطة أو غير ذلك.

وقد نتج عن التحليل العاملي لمواقف مقياس المتانة العقلية والتدوير المائل (٤)عواملَ، ب(٢٠) مفردة، وقد فسرت هذه العوامل (٧٧,٦٧٢%) من التباين التراكمي، وجدول(٥) يوضح نتائج مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، أعلى التشبعات لكل مفردة، الشيوع،الجذور الكامنة، النسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمفردات مقياس المتانة العقلية.

**جدول (٥) نتائج حساب مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل لمفردات مقياس المتانة العقلية (ن=٥٨)**

| رقم البند | تشبعات البنود على العوامل | | | | الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|
| | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | |
| ١ | ٠,٦٣٦ | | | | ٠,٥٠٩ |
| ٢ | ٠,٦٥٨ | | | | ٠,٥٧٤ |
| ٣ | ٠,٦٢٢ | | | | ٠,٥١١ |
| ٤ | ٠,٥٣٠ | | | | ٠,٥٩٩ |
| ٥ | ٠,٥٩٩ | | | | ٠,٥٧٥ |
| ٦ | | ٠,٥٥٩ | | | ٠,٥١٥ |
| ٧ | | ٠,٥٣٦ | | | ٠,٥٦٣ |
| ٨ | | ٠,٦٥٠ | | | ٠,٥١٦ |
| ٩ | | ٠,٦٢٠ | | | ٠,٥٣٥ |
| ١٠ | | ٠,٦٤١ | | | ٠,٥٤٣ |
| ١١ | | | ٠,٥٩٠ | | ٠,٥٥٦ |
| ١٢ | | | ٠,٥٦٩ | | ٠,٥١٨ |

**تابع جدول (٥) نتائج حساب مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل لمفردات مقياس المتانة العقلية (ن=٥٨)**

| رقم البند | تشبعات البنود على العوامل | | | | الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|
| | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | |
| ١٣ | | | ٠,٥٧٠ | | ٠,٥٦٣ |
| ١٤ | | | ٠,٥٩٩ | | ٠,٥٥٦ |
| ١٥ | | | ٠,٥٥٢ | | ٠,٥٣٦ |
| ١٦ | | | | ٠,٦٣٠ | ٠,٥٠٥ |
| ١٧ | | | | ٠,٦٩٠ | ٠,٥١٥ |
| ١٨ | | | | ٠,٦١٠ | ٠٥٦٣ |
| ١٩ | | | | ٠,٥٩٩ | ٠,٥٤٥ |
| ٢٠ | | | | ٠,٥٣٠ | ٠,٥٨٥ |
| الجذر الكامن | ٧,٤٥٢ | ٦,٧٧٢ | ٥,٨٥١ | ٤,٩٨٢ | ـــــ |
| نسبة التباين% | ١٦,٥٢١ | ١٥,٢٩٣ | ٢١,٤٦٩ | ٢٤,٣٨٩ | ـــــ |
| نسبة التباين التراكمي% | ١٦,٥٢١ | ٣١,٨١٤ | ٥٣,٢٨٣ | ٧٧,٦٧٢ | ـــــ |
| معاملات الارتباط البينية بين العوامل | ١ | | | | ـــــ |
| | ٠,٧٥٥ | ١ | | | ـــــ |
| | ٠,٧٢٨ | ٠,٧٤٥ | ١ | | ـــــ |
| | ٠,٧٦٥ | ٠,٧٧٤ | ٠,٧٣٦ | ١ | ـــــ |

يتضـــح من جدول (٥) أنه قد تم التحقق من صـــلاحية البيانات للتحليل العاملي وقد أفضـــى إلى استخلاص (٤) عواملَ، بعد التدوير وهي كما يلي:

العامل الأول: تشـــبع عليه (٥) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥٣٠- ٠,٦٥٨)، وبلغ الجذر الكامن له (٧,٤٥٢)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (١٦,٥٢١%)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل التحكم.

العامل الثاني: تشـــبع عليه (٥) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥٣٦- ٠,٦٥٠)، وبلغ الجذر الكامن له (٦,٧٧٢)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (١٥,٢٩٣%)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل التحدي.

العامل الثالث: تشـــبع عليه (٥) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥٥٢- ٠,٥٩٩)، وبلغ الجذر الكامن له (٥,٨٥١)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (٢١,٤٦٩%)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الالتزام.

العامل الرابع: تشـــبع عليه (٥) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥٣٠- ٠,٦٩٠)، وبلغ الجذر الكامن له (٤,٩٨٢)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (٢٤,٣٨٩%)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الثقة.

تراوحت قيم الشيوع للمواقف بين (٠,٥٠٥-٠,٥٨٥)، كما تراوحت معاملات الارتباط البينية بين العوامل بين (٠,٧٢٨- ٠,٧٧٤) وهي قيم مرتفعة.

**ثالثاً: ثبات المقياس:**

١- قامت الباحثة بحســـاب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach`s Alpha لكل بُعد من أبعاد مقياس المتانة العقلية، وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس.

١- وأيضـــا تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس، وهذا ما يوضحه الجدولين (٦، ٧).

**جدول (٦) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المتانة العقلية ومعامل الثبات الكلي، ن= (٥٨)**

| البعد | التحكم | التحدي | الالتزام | الثقة | المقياس ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| معـــامل الثبات | ٠,٧٨٦ | ٠,٧٧٤ | ٠,٧٨٩ | ٠,٧٥٩ | ٠،٧٩٨ |

**جدول (٧) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس المتانة العقلية، حيث ن= (٥٨)**

| التحكم | | التحدي | | الالتزام | | الثقة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات |
| ١ | ٠,٧٤١ | ٦ | ٠,٧١٤ | ١١ | ٠,٧٤٥ | ١٦ | ٠,٧١٤ |
| ٢ | ٠,٧١٢ | ٧ | ٠,٧٢١ | ١٢ | ٠,٧١٤ | ١٧ | ٠,٧٤١ |
| ٣ | ٠,٧٥٣ | ٨ | ٠,٧٤٩ | ١٣ | ٠,٧٣٩ | ١٨ | ٠,٧١٣ |
| ٤ | ٠,٧٢٦ | ٩ | ٠,٧٢٧ | ١٤ | ٠,٧٢٥ | ١٩ | ٠,٧٢٥ |
| ٥ | ٠,٧٣٤ | ١٠ | ٠,٧٣٨ | ١٥ | ٠,٧١٦ | ٢٠ | ٠,٧٤٨ |

يتضـــح من جدولين (٦، ٧) أن قيم معاملات ثبات مفردات المقياس أقل من معاملات ثبات الأبعاد التي تنتمي إليها، ومن معامل الثبات الكلي للمقياس، مما يدل على ثبات المقياس.

**٣- مقياس الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية:**

**اعداد/ الباحثة**

**مبررات إعداد المقياس:**

لم تتوصل الباحثة في حدود اطلاعها على مقياس يتناول الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية في البيئة المصرية، حيث أن المقاييس المتوفرة للكفاءة الوالدية كانت لأمهات التلاميذ أو الطلاب العاديين.

**الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى قياس الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

**وصف المقياس:**

المقياس في صورته الأولية من نوع المواقف السلوكية وهو يتكون من (٢٠) موقفًا تقيس بعدين وهما: (مهارات الأم في رعاية أطفالها، والتفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع) ، بواقع (١٠) مواقف لكل بُعد.

**خطوات بناء المقياس:**

تم بناء المقياس مروراً بعدد من الخطوات وهي كالتالي:

أ- التزمت الباحثة بمقترح Belly (1984) لمحددات الكفاءة الوالدية في اختيارها لأبعاد المقياس ومواقفه.

ب- تم الاطلاع على عدة أطر نظرية ودراسات السابقة، تم الاستفادة من مقاييس الكفاءة الوالدية لكل من ودراسة عائدة بيروتي، ونزيه حمدي (٢٠١٢)، ودراسة ليلى شريف (٢٠١٤)، دراسة نادية عبد المنعم السيد (٢٠١٥)، ودراسة سهيلة محمود بنات، وآخرون (٢٠١٥)، جهاد علاء الدين، وأماني الطراونة (٢٠١٩)، للاستفادة منها في اختيار أبعاد المقياس وصياغة مواقفه.

ج- ثم تم صياغة مقياس الكفاءة الوالدية من (٢٠) موقفًا موزعين على بعدين تقدم لأمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية ويتم التعرف علي شكل استجابتهم في كل موقف وبالتالي معرفة الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد ومن ثم الدرجة الكلية للكفاءة الوالدية.

د- تم التحقق من صياغة المقياس عن طريق أراء الخبراء حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على (١١) خبيراً من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية ملحق (١)، لمراجعة صياغة المواقف وانتمائها للمقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض

المواقف، وقد أجريت التعديلات بناءاً على إجماع تسعة خبراء أو أكثر على التعديل الواحد، وذلك وفقًا لآراء السادة الخبراء، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة الخبراء على مفردات المقياس بين (٨٢ %- ١٠٠ %).

ه- ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٨) أمًا من أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالصف الخامس الابتدائي.

**طريقة تقدير الدرجات على المقياس:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٨) موقفًا تقدم لأمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية، بحيث أن لكل موقف ثلاثة بدائل حيث يقدر الاختيار (أ)=٣، (ب)=٢، (ج)=١، تقيس بعدين وهما: (مهارات الأم في رعاية أطفالها، والتفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع)، بواقع (٩) مواقف لكل بُعد، بحيث كانت المواقف (١-٩) تنتمي لبُعد مهارات الأم في رعاية أطفالها، والمواقف (١٠-١٨) تنتمي إلى البُعد التفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (١٨- ٥٤)، وتشير الدرجة (٢٦) فأقل إلى انخفاض مستوى الكفاءة الوالدية، وتشير الدرجات (٢٧-٤٠) إلى أن مستوى الكفاءة الوالدية في المتوسط، بينما تشير الدرجة (٤١) فأكثر إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الوالدية لدي أم التلميذ ضعيف السمع المدمج بالمرحلة الابتدائية.

**<u>الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية:</u>**

**أولاً: الاتساق الداخلي للمقياس:**

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (٨).

**جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس الكفاءة الوالدية والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (٥٨)**

| المهارات الأم في رعاية أطفالها | | التفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع | |
|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | ٠,٧١١ | ١١ | ٠,٧١٦ |
| ٢ | ٠,٧٢٢ | ١٢ | ٠,٧٤٧ |
| ٣ | ٠,٧١٢ | ١٣ | ٠,٧٢٣ |
| ٤ | ٠,٧٤٠ | ١٤ | ٠,٠٩٦ |
| ٥ | ٠,٧٣٥ | ١٥ | ٠,٧٦١ |
| ٦ | ٠,٧٦٨ | ١٦ | ٠,٧٧٥ |
| ٧ | ٠,١١٤ | ١٧ | ٠,٧٢٦ |
| ٨ | ٠,٧٤٥ | ١٨ | ٠,٧٣٥ |
| ٩ | ٠,٧٦٩ | ١٩ | ٠,٧٨٥ |
| ١٠ | ٠,٧٥٨ | ٢٠ | ٠,٧١٤ |

يتضـــح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها قيم مرتفعة؛ ما عدا الموقفين (٧، ١٤) لذلك تم حذفهم، وإعادة ترقيم مواقف المقياس.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٩).

**جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس الكفاءة الوالدية والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (٥٨)**

| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٢٥ | ١٠ | ٠,٧٢٩ |
| ٢ | ٠,٧٧١ | ١١ | ٠,٧٧٤ |
| ٣ | ٠,٧٦٣ | ١٢ | ٠,٧٥٢ |
| ٤ | ٠,٧٥٨ | ١٣ | ٠,٧٦٣ |
| ٥ | ٠,٧٤٧ | ١٤ | ٠,٧٥٨ |
| ٦ | ٠,٧٣٥ | ١٥ | ٠,٧١٤ |
| ٧ | ٠,٧٧٤ | ١٦ | ٠,٧٣٦ |
| ٨ | ٠,٧٥٢ | ١٧ | ٠,٧٥٣ |
| ٩ | ٠,٧٦٤ | ١٨ | ٠,٧٤١ |

يتضـــح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط المحســـوبة بين المواقف والدرجة الكلية للمقيـــاس قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس ككُل.

**ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:**

**الصدق العاملي:**

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق إخضاع مصـــفوفة الارتباطات بين مواقف المقياس (١٨) موقفًا لدى عينة مكونة من (٥٨) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ضـــعاف الســـمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وقد تم إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة حيث تم حساب معامل "KMO" وكان مرتفعًا (٠,٧٩١)، ، كما تم حســـاب معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test والذي كان دالاً بدلالة لا تقل عن (٠,٠٠١)، ثم قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باســـتخدام اســـتخلاص العوامل بطريقة المربعات الصـــغرى الموزونة في ضـــوء المتوسطات والتبـــاينWLSMV لمصـــفوفة معاملات الارتباط Polychoric ، كما تم تحديد عدد العوامل باستخدام طريقة التحليل الموازى وكذلك التدوير المائل للعوامل باستخدام طريقة Oblimin.

وقد نتج عن التحليل العاملي لمواقف مقياس ســـلوك الكفاءة الوالدية والتدوير المائل عاملين، ب(١٨) موقفًا، وقد فسرت هذه العوامل (٥٦,٠٠٤%) من التباين التراكمي، وجدول(١٠) يوضح نتائج مصـــفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، أعلى التشـــبعات لكل موقف، الشيوع،الجذور الكامنة، النسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمفردات مقياس الكفاءة الوالدية.

**جدول (١٠) نتائج حساب مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل لمواقف مقياس الكفاءة الوالدية (ن=٥٨)**

| رقم البند | تشبعات البنود على العوامل | | الشيوع |
|---|---|---|---|
| | ١ | ٢ | |
| ١ | ٠,٦٥١ | | ٠,٥٠١ |
| ٢ | ٠,٦٨٤ | | ٠,٥١١ |
| ٣ | ٠,٦٧٤ | | ٠,٥٢١ |
| ٤ | ٠,٦٢٣ | | ٠,٥١٦ |
| ٥ | ٠,٦٤٤ | | ٠,٥٠٩ |
| ٦ | ٠,٦٧٨ | | ٠,٥٠٥ |
| ٧ | ٠,٦٦٣ | | ٠,٥٢٤ |
| ٨ | ٠,٦٤٥ | | ٠,٥١٠ |

**تابع جدول (١٠) نتائج حساب مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل لمواقف مقياس الكفاءة الوالدية (ن=٥٨)**

| رقم البند | تشبعات البنود على العوامل | | الشيوع |
|---|---|---|---|
| | ١ | ٢ | |
| ٩ | ٠,٦٩١ | | ٠,٥٢٣ |
| ١٠ | | ٠,٦٢٥ | ٠,٥١٦ |
| ١١ | | ٠,٦٧٥ | ٠,٥١٣ |
| ١٢ | | ٠,٦٥٨ | ٠,٥١١ |
| ١٣ | | ٠,٦٤٩ | ٠,٥٢٩ |
| ١٤ | | ٠,٦٧١ | ٠,٥٢١ |
| ١٥ | | ٠,٦٣٢ | ٠,٥١٣ |
| ١٦ | | ٠,٦٢٩ | ٠,٥٠٥ |
| ١٧ | | ٠,٦٤٧ | ٠,٥٠٩ |
| ١٨ | | ٠,٦٣٩ | ٠٥٠٧ |
| الجذر الكامن | ١٧,١٤٢ | ١٧,٧٢٩ | ـــــ |
| نسبة التباين% | ٢٧,٥٩١ | ٢٨,٤١٣ | ـــــ |
| نسبة التباين التراكمي% | ٢٧,٥٩١ | ٥٦,٠٠٤ | ـــــ |
| معامل الارتباط البيني بين العواملين | ١ | | ـــــ |
| | ٠,٧٦٨ | ١ | ـــــ |

يتضـــح من جدول (١٠) أنه قد تم التحقق من صـــلاحية البيانات للتحليل العاملي وقد أفضـــى إلى استخلاص عاملين، بعد التدوير وهي كما يلي:

العامل الأول: تشـــبع عليه (٩) مواقف تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٦٢٣- ٠,٦٩١)، وبلغ الجذر الكامن له (١٧,١٤٢)، وكانت نســـبة إســـهامه في التباين (٢٧,٥٩١%)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل مهارات الأم في رعاية أطفالها.

العامل الثاني: تشـــبع عليه (٩) مواقف تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٦٢٥- ٠,٦٧٥)، وبلغ الجذر الكامن له (١٧,٧٢٩)، وكانت نســـبة إســـهامه في التباين (٢٨,٤١٣%)، وتعكس هذه المفردات التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل التفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع.

تراوحت قيم الشيوع للمواقف بين (٠,٥٠١-٠,٥٢٩)، كما كانت قيمة معامل الارتباط البيني بين العواملين (٠,٧٦٨) وهي قيمة مرتفعة.

**ثالثاً: ثبات المقياس:**

١- قامت الباحثة بحســـاب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach`s Alpha لكل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الوالدية، وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس.

٢- وأيضا تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس، وهذا ما يوضحه الجدولين (١١، ١٢).

**جدول (١١) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الكفاءة الوالدية ومعامل الثبات الكلي، ن= (٥٨)**

| البعد | مهارات الأم في رعاية أطفالها | التفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع | المقياس ككل |
|---|---|---|---|
| معامل الثبات | ٠,٧٨٦ | ٠,٧٧٨ | ٠،٧٨٨ |

**جدول (١٢) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الكفاءة الوالدية، حيث ن= (٥٨)**

| مهارات الأم في رعاية أطفالها | | | | التفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات |
| ١ | ٠,٧٢٦ | ٦ | ٠,٧٧١ | ١٠ | ٠,٧٥٤ | ١٥ | ٠,٧٤٦ |
| ٢ | ٠,٧٧٥ | ٧ | ٠,٧٦٣ | ١١ | ٠,٧٤٩ | ١٦ | ٠,٧٢٧ |
| ٣ | ٠,٧٦٢ | ٨ | ٠,٧٥٨ | ١٢ | ٠,٧٧٦ | ١٧ | ٠,٧٦٤ |
| ٤ | ٠,٧٤١ | ٩ | ٠,٧٤٩ | ١٣ | ٠,٧٢٨ | ١٨ | ٠,٧٥٩ |
| ٥ | ٠,٧٧٨ | | | ١٤ | ٠,٧٣٦ | | |

يتضح من جدولين (١١، ١٢) أن قيم معاملات ثبات مفردات المقياس أقل من معاملات ثبات الأبعاد التي تنتمي إليها، ومن معامل الثبات الكلي للمقياس، مما يدل على ثبات المقياس.

**٤- برنامج تدريبي قائم على الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضـــعاف الســـمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية. إعداد/ الباحثة.**

**فلسفة البرنامج التدريبي:**

يعتمد البرنامج في فلســـفته على النظرية الســـلوكية المعرفية ومبادئ علم النفس الإيجابي التي تركز على تنمية السمات الإيجابية ومنها الكفاءة الوالدية.

**الهدف العام للبرنامج:**

تحسين مستوى الكفاءة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ضعاف السمع، وتتمثل في: مهارات الأم في رعاية أطفالها، التفاعل بين الأم وطفلها ضعيف السمع.

**الأهداف الخاصة الإجرائية: يهدف البرنامج الحالي إلى مساعدة الأم على:**

١. أن تتعرف الباحثة وأعضاء مجموعة الأمهات ببعضهم البعض لخلق روح من التآلف بين الأعضاء.
٢. أن تتعرف بالبرنامج التدريبي من حيث: مضمونه، أهدافه، الإجراءات والأساليب المستخدمة في البرنامج، وأهميته، وأهمية الالتزام به والمكان والزمان الذي سيجرى فيه البرنامج وأيضا معرفتهم للمكان والزمان لتطبيق البرنامج.
٣. أن تتعرف على مفهوم الضعف السمعي والخصائص السلوكية لطفلها ضعيف السمع.
٤. أن تحدد سياقات المواقف التفاعلية الناجحة والمحفزات والمثبطات لطفلها ضعيف السمع.
٥. أن تكتسب مهارة التمييز بين الكلمات والمشاعر المستخدمة عند التعامل مع طفلها ضعيف السمع.
٦. أن تستخدم استراتيجيات تعديل السلوك مع طفلها ضعيف السمع.
٧. أن تستخدم استراتيجيات الضبط السلوكي الفعال مع طفلها ضعيف السمع.
٨. أن تستخدم مهارة التشجيع باستخدام فنيات التعزيز الإيجابي مع طفلها ضعيف السمع.
٩. أن تكتسب مهارة ملاحظة ومراقبة مزاج وسلوك طفلها (فتح دائرة التواصل).
١٠. أن تتبع قيادة التلميذ في اللعب.
١١. أن تتوسع في نطاق اللعب التفاعلي مع طفلها في سياقات مختلفة.
١٢. أن تحدد أهمية إغلاق دائرة الاتصال من قبل التلميذ ضمن نطاق اللعب.
١٣. أن تكتسب مهارة الانتباه والتواصل البصري مع طفلها ضعيف السمع.
١٤. أن تكتسب مهارة تدريب أطفالهم على فهم الرموز والمشاعر الانفعالية لتحسين التواصل البصري والانتباه معهم.
١٥. أن تكتسب مهارة اللعب التخيلي مع طفلها في المنزل.
١٦. أن تساعد التلميذ في حل المشكلات والتعامل مع الفرص التعليمية المقدمة منها.
١٧. أن تعبر عن مدى التقدم الذي أحرزته فيما تتعلق بالشعور بالكفاءة الوالدية.

**الافتراضات التي يعتمد عليها البرنامج والجلسات:** تفترض الباحثة ما يلي:

١. السرية التامة لكل ما يدور في الجلسات.

٢. المشاركة الطوعية لكل أفراد العينة (المجموعة التجريبية).

٣. الالتزام والمواظبة على حضور الجلسات في موعدها ومكانها المحدد والمتفق عليه من قبل أفراد العينة (المجموعة التجريبية).

٤. التزام الأعضاء المشاركون بطرح ما تم عمله في البيت من تدريب يتعلق بالجلسة السابقة ومدى تطبيق التدريب مع التلميذ ضعيف السمع في البيت مع ذكر ردود الفعل والاستجابات والتحديات.

٥. التزام الأعضاء المشاركون بتمرير ما تم من نشاطات على طفلها وتعريف الأمهات بالطرق التي تساعد طفلها على التواصل والمشاركة الفعالة.

٦. التزام أعضاء المجموعة المشاركون باحترام كل منهم الآخر أثناء الجلسات، بما في ذلك عدم السخرية من المتحدث، والاستماع له باهتمام وعدم مقاطعته ضمن الفرصة المعطاة إليه.

**جلسات البرنامج:**

يتكون البرنامج من خمس عشرة جلسة تدريبية ومدة كل جلسة (٩٠) دقيقة يتخللها فترات راحة، وهذا البرنامج والأنشطة المنفذة تعمل على مساعدة الأعضاء في التدريب على المهارات اللازمة في تحسين الكفاءة الوالدية لديهن مع أبنائهن.

**<u>أهمية البرنامج التدريبي:</u> تنبع أهمية البرنامج التدريبي الحالي مما يلي:**

١. قلة الدراسات العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثة – التي استخدمت برامج التدريب على الكفاءة الوالدية لدى الأمهات في تحسين المتانة العقلية لدى أبنائهن ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

٢. أهمية المرحلة التي تهتم بها الدراسة، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة كمرحلة انتقالية حرجة بين مرحلتي الطفولة والمراهقة .

٣. أهمية عينة الدراسة من ذوي الإعاقة السمعية المدمجين، كونها فئة لم تلقْ الاهتمام والرعاية الكافية من قبل المختصين في العديد من المجالات .

**الفئة المستهدفة أو التي يطبق عليها البرنامج التدريبي:**

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أمهات التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويتميزن بـــأن درجاتهن تقع في الإرباع الأدنى في القياس القبلي للكفاءة الوالدية، كما تم التأكد من تجانس أفراد المجموعة في كل من العمر الزمني، والقياس القبلي للكفاءة الوالدية، قبل الشروع في تنفيذ جلسات البرنامج.

**محددات البرنامج التدريبي:**

**محددات الزمنية:** تم تنفيذ البرنامج التدريبي الحالي خلال (٨) أســـابيع (شهرين) بواقع (٢) جلسة أســـبوعياً، مدة كل منها (٩٠) دقيقة، والعدد الكلي لجلســـات البرنامج التدريبي الحالي(١٥) جلسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ويشمل شهر أكتوبر ونوفمبر من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

**محددات المكانية:** لقد طُبق البرنامج التدريبي الحالي بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بإدارة شمال التعليمية، بمحافظة الإسماعيلية.

**محددات البشـــرية:** تكونت عينة الدراسة من مجموعة قوامها (١٧) أماً من أمهات التلاميذ ضعاف الســـمع المدمجين، ومن ذوات المســـتوى التعليمي(العالي)، ومن غير العاملات، وممن لديهن طفلًا واحداً بالأســـرة ضـــعيف للســـمع ومدمج بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية، واللاتي حصلن على (٢٧%) أقل على مقياس الكفاءة الوالدية المســـتخدم بالدراســـة، وأبنائهن (١٧) تلميذًا وتلميذة بواقع (٩) ذكور، و (٨) إناث من التلاميذ ضـــعاف السمع المدمجين بالصف الخامس الابتدائي بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية.

**خطوات بناء البرنامج التدريبي:**

**أولاً:** اطلعت الباحثة في إعدادها للبرنامج على مجموعة من الأطر النظرية والدراســـات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة كل من عائدة بيروتي، ونزيه حمدي (٢٠١٢)، سهيلة محمود بنات، وآخرون (٢٠١٥)، جهاد علاء الدين، وأماني الطراونة (٢٠١٩).

**ثانياً:** تم عرض أهداف وجلســـات البرنامج التدريبي الحالي على (١١) خبيراً من المتخصصين في علم النفس التربوي والصـــحة النفســـية والتربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والآداب ملحق (١)، وقد أبدى الخبراء آرائهم حول مدى وضوح وملاءمة جلسات البرنامج التدريبي الحالي لعينة الدراسة، بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حول جلسات البرنامج، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها (٨٢%) فأكثر من عدد الخبراء.

**محتوى البرنامج التدريبي:**

يتكون البرنامج التدريبي من عدد (١٥) جلسة، خلال (٨) أسابيع (شهرين) بواقع (٢) جلسة أسبوعياً، مدة كل منها (٩٠) دقيقة، بحيث تشتمل على مجموعة من الأنشطة والمواقف والممارسات المتنوعة واللازمة للوصول لأهداف برنامج التدريب، وذلك في ضوء طبيعة وخصائص عينة الدراسة الحالية، وذلك بالاعتماد على بعض الفنيات والأنشطة والأدوات المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف.

**الفنيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي:**

استخدمت الباحثة في البرنامج التدريبي الذي أعدته عدة فنيات منها: النمذجة، والتعزيز، المناقشة والحوار، لعب الدور، والواجبات المنزلية، ويمكن تفصيلها فيما يلي:

**أ. النمذجة Modeling:**

تقوم فكرة النمذجة أساساً على فكرة تقليد الأم لسلوك الآخرين، وهذه هي النقطة الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي، حيث تتعلم الأم من خلال اتصالها بالآخرين، ويسمى التغيير في سلوك الأم الذي ينتج عن ملاحظتها لسلوك الآخرين بالنمذجة (جمال الخطيب، ٢٠٠٣، ٢٢٥ ــ ٢٢٧).

**ب. التعزيز Reinforcement:**

يُعَرَّفْ التعزيز على أنه: الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، ونادراً ما تخلو برامج تعديل السلوك من التعزيز الإيجابي؛ ويعود ذلك إلى أثره البالغ في سلوك الإنسان (جمال الخطيب، ٢٠٠٣، ١٨٢ ــ ١٨٨).

**ج. المناقشة والحوار Discussion:**

تعد استراتيجية المناقشة من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم الاجتماعي الوجداني، حيث تتيح للأم التعبير عن مشاعرها وآرائها، والتعرف على مشاعر الآخرين، ووجهة نظرها، ثم يتم استخلاص النتائج التي يتم فيها التركيز على الجوانب الوجدانية المستهدفة (العارف بالله محمد الغندور، ٢٠٠٨، ٣٩٧).

**د. لعب الدور Role-Playing:**

في لعب الدور تستبدل الأم نفسها بصاحب الدور فتمثل دوراً تعرفه، وقد تكون تلك الأنشطة فردية أو جماعية، كما أن تلك الألعاب تبتعد عن الواقع بسبب لجوء الأم عند تمثيل أدوارها إلى استخدام قوة تخيلها (هايدة موثقي، ٢٠٠٤، ٢٨٤).

**هـ. الواجبات المنزلية Homework:**

حيث يتم تشجيع الأمهات على عمل واجبات منزلية معينة خلال الجلسات تتعلق بمواقف الحياة اليومية مع أطفالهن والتي تحدث بين الجلسات (محمد حسن غانم، ٢٠٠٨، ٢٠٥).

**إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي:**

بعد إتمام إعداد البرنامج التدريبي وتحديد الأنشطة المتضمنة بداخله وفنياته، وبعد اختيار مجموعة الدراسة والقياس القبلي لكل متغيرات الدراسة، تم تطبيق البرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الأول ويشمل شهر أكتوبر وشهر نوفمبر من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، ثم تم التطبيق البعدي لمقياس المتانة العقلية على عينة الأبناء (التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالصف الخامس الابتدائي) لتقويم برنامج التدريب، ولمتابعة تأثيره أعيد تطبيق مقياس المتانة العقلية مرة أخرى على عينة الدراسة (من عينة الأبناء) بعد شهرين من التطبيق البعدي أي في شهر يناير ٢٠٢٥ لاختبار استمرارية تأثير برنامج التدريب.

**تقويم برنامج التدريب: وينقسم إلى:**

**التقويم القبلي:** تم من خلال تطبيق مقياسي الكفاءة الوالدية (على عينة الأمهات) والمتانة العقلية (على عينة الأبناء ضعاف السمع)، وذلك قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

**التقويم التكويني:** أثناء التطبيق الفعلي للبرنامج، وذلك من خلال كل من: المناقشات داخل الجلسات، والواجبات المنزلية، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى التأكد من أن الأهداف الإجرائية للجلسات قد تم تحقيقها.

**التقويم النهائي:** تم تقويم البرنامج التدريبي كلياً بعد الانتهاء من تطبيق جلساته عن طريق مقارنة الدراسة البعدية بالدراسة القبلية لأفراد عينة الدراسة (عينة الأبناء على مقياس المتانة العقلية) وذلك للتعرف على فعالية البرنامج التدريبي.

**التقويم التتبعي:** تم التطبيق لمقياس المتانة العقلية على مجموعة الدراسة (عينة الأبناء ضعاف السمع)، وذلك بعد مرور شهرين من التطبيق البعدي للتحقق من استمرارية تأثير البرنامج التدريبي لدى عينة الدراسة، وجدول (١٣) يوضح ملخص جلسات برنامج قائم على الكفاءة الوالدية والمستخدم بالدراسة الحالية.

**جدول (١٣) ملخص جلسات برنامج قائم على الكفاءة الوالدية والمستخدم بالدراسة الحالية**

| رقم الجلسة | أهداف الجلسة | فنيات الجلسة |
|---|---|---|
| الأولى التمهيدية | أن تتعرف الباحثة وأعضاء مجموعة الأمهات ببعضهم البعض لخلق روح من التآلف بين الأعضاء.<br>أن تتعرف الأم بالبرنامج التدريبي من حيث: مضمونه، أهدافه، الإجراءات والأساليب المستخدمة في البرنامج، وأهميته، وأهمية الالتزام به والمكان والزمان الذي سيجرى فيه البرنامج وأيضا معرفتهم للمكان والزمان لتطبيق البرنامج. | المناقشة والحوار |
| الثانية | أن تتعرف الأم على مفهوم الضعف السمعي والخصائص السلوكية لطفلها ضعيف السمع.<br>أن تحدد الأم سياقات المواقف التفاعلية الناجحة والمحفزات والمثبطات لطفلها ضعيف السمع.<br>أن تكتسب الأم مهارة التمييز بين الكلمات والمشاعر المستخدمة عند التعامل مع طفلها ضعيف السمع. | المناقشة والحوار، والتعزيز والواجب المنزلي. |
| الثالثة | أن تكتسب الأم مهارة استخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع طفلها ضعيف السمع. | المناقشة والحوار والنمذجة، والتعزيز والواجب المنزلي. |
| الرابعة | أن تكتسب الأم مهارة استخدام استراتيجيات الضبط السلوكي الفعال مع طفلها ضعيف السمع. | |
| الخامسة | أن تكتسب الأم مهارة استخدام التشجيع باستخدام فنيات التعزيز الإيجابي مع طفلها ضعيف السمع. | |
| السادسة | أن تكتسب الأم مهارة ملاحظة ومراقبة مزاج وسلوك طفلها (فتح دائرة التواصل). | المناقشة، والحوار، والنمذجة، والتعزيز ولعب الدور، والواجب المنزلي. |
| السابعة | أن تتبع الأم قيادة التلميذ في اللعب. | |
| الثامنة | أن تتوسع الأم في نطاق اللعب التفاعلي مع طفلها في سياقات مختلفة. | |
| التاسعة | أن تحدد الأم أهمية إغلاق دائرة الاتصال من قبل التلميذ ضمن نطاق اللعب. | المناقشة والحوار والنمذجة ، والتعزيز والواجب المنزلي. |
| العاشرة | أن تكتسب الأم مهارة الانتباه والتواصل البصري مع طفلها ضعيف السمع. | |
| الحادية عشر | أن تكتسب الأم مهارة تدريب طفلها على فهم الرموز والمشاعر الانفعالية لتحسين التواصل البصري والانتباه معهم. | |
| الثانية عشر | أن تكتسب الأم مهارة اللعب التخيلي مع طفلها في المنزل. | المناقشة والحوار والنمذجة ولعب الدور، والتعزيز والواجب المنزلي. |
| الثالثة عشر | أن تكتسب الأم مهارة مساعدة طفلها في حل المشكلات والتعامل مع الفرص التعليمية المقدمة منها. | |
| الرابعة عشر | | |
| الخامسة عشر | أن تعبر الام عن مدى التقدم الذي أحرزته فيما تتعلق بالشعور بالكفاءة الوالدية | المناقشة والحوار والتعزيز. |

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

### ١- نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

**ينص الفرض الأول على إنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية في القياسين (القبلي – البعدي) على أبعاد مقياس المتانة العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم، في اتجاه القياس البعدي".**

ولاختبار الفرض الأول قامت الباحثة باستخدام اختبار(ويلكوكسون) للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب للتأكد من اتجاه الفروق بين القياسين (القبلي–البعدي) (زكريا الشربيني ،١٩٩٠: ٢٠٩–٢١٨)، وللتعرف على اتجاه الفروق – إن وجدت – تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما قامت بحساب حجم التأثير بطريقة معامل الارتباط الثنائي في حالة استخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المترابطة (صلاح الدين محمود علام ،٢٠٠٥: ٢٤٥، ٢٦٢–٢٦٣)، ويوضح الجدولين (١٤، ١٥) هذه النتائج.

**جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المتانة العقلية وأبعاده**

| مقياس المتانة العقلية وأبعاده | القياس القبلي (ن=١٧) | | القياس البعدي (ن=١٧) | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي (م) | الانحراف المعياري (ع) | المتوسط الحسابي (م) | الانحراف المعياري (ع) |
| التحكم | ٩,٢٥ | ١,١٣٨ | ١٢,٦٦ | ١,٦٦٩ |
| التحدي | ٨,٣٣ | ٢,٠١٥ | ١٤,٠٨ | ١,٨٣١ |
| الالتزام | ٨,٥٠ | ١,٢٤٣ | ١٢,٣٣ | ٢,٣٠٩ |
| الثقة | ٧,٦٨ | ٢,٢١٥ | ١٢,٢٥ | ٢,٧٤٥ |
| الدرجة الكلية | ٣٣,٧٦ | ٣,٥٧٩ | ٥١,٣٢ | ٣,٤٢٤ |

**جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكوكسون ومعامل الارتباط الثنائي للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة(التلاميذ ضعاف السمع المدمجين) بين القياسين (القبلي- البعدي) لأبعاد مقياس المتانة العقلية والدرجة الكلية ن=(١٧)**

| المتغير | فترات القياس | توزيع الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة | معامل الارتباط الثنائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التحكم | بعدي - قبلي | سالب | ٠ | ٠ | ٠ | ٢,٢٠٧ | ٠,٠٥ | ٠,٦٣٧ |
| | | موجب | ١٧ | ٣,٥٠ | ٥٩,٥ | | | |
| | | متساوي | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| التحدي | بعدي - قبلي | سالب | ٠ | ٠ | ٠ | ٢,٢١٤ | ٠,٠٥ | ٠,٦٣٩ |
| | | موجب | ١٧ | ٣,٥٠ | ٥٩,٥ | | | |
| | | متساوي | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| الالتزام | بعدي - قبلي | سالب | ٠ | ٠ | ٠ | ٢,٢٠٧ | ٠,٠٥ | ٠,٦٣٧ |
| | | موجب | ١٧ | ٣,٥٠ | ٥٩,٥ | | | |
| | | متساوي | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| الثقة | بعدي - قبلي | سالب | ٠ | ٠ | ٠ | ٢,٢٠١ | ٠,٠٥ | ٠,٦٣٧ |
| | | موجب | ١٧ | ٣,٥٠ | ٥٩,٥ | | | |
| | | متساوي | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| الدرجة الكلية للمتانة العقلية | بعدي - قبلي | سالب | ٠ | ٠ | ٠ | ٢,٢٠٧ | ٠,٠٥ | ٠,٦٣٧ |
| | | موجب | ١٧ | ٣,٥٠ | ٥٩,٥ | | | |
| | | متساوي | | ٠ | ٠ | | | |

**قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) =± ٢,٥٨،وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)=±١,٩٦**

يتضح من الجدولين (١٤، ١٥) أن قيم Z المحسوبة لدلالة الفروق بين مجموع رتب الإشارات السالبة ومجموع رتب الإشارات الموجبة للقياس البعدي والقبلي لأبعاد مقياس المتانة العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية كانت أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين القياس البعدي والقبلي عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يعني فعالية البرنامج المستخدم في تحسين المتانة العقلية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة (التلاميذ ضعاف السمع المدمجين) في القياسين (القبلي – البعدي) على أبعاد مقياس المتانة العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم في اتجاه القياس البعدى، مما يعني قبول الفرض الأول .

ولما كانت الدلالة لا تعطي بالضرورة مؤشراً على فعالية البرنامج؛ لذا قامت الباحثة بحساب قيم حجم التأثير، والتي أوضحت أن التباين بين القياس البعدي والقياس القبلي لأبعاد مقياس المتانة

العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة)، والدرجة الكلية للمتانة العقلية كانت على التوالي (٠,٦٣٧، ٠,٦٣٩ ،٠,٦٣٧، ٠,٦٣٧، ٠,٦٣٧)، وهي تدل على حجم تأثير كبير للبرنامج.

**وتتفق نتائج الفرض الأول** مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ايناس الشامي وسيد خير الله وفاروق جبريل (٢٠١٢) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الوالدية (الأم) كما يدركها الأبناء ودرجاتهم على أبعاد مقياس الكفاءة المعرفية، و توصلت دراسة هيام شاهين (٢٠١٥) إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين تقدير الذات والكفاءة الوالدية الأبوية والأمومية المدركة لدى الابناء من ناحية وإعاقة الذات من ناحية أخرى، فضلا عن قدرة كل منهم على التنبؤ بها، وأكدت نتائج دراسة Ben–Naim, Gill, Laslo–Roth and Einav (2019) على أن الأباء الذين لديهم مستويات مرتفعة من الضغوط الوالدية والكفاءة الذاتية الوالدية منخفضة كان أبنائهن من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

**وتفسر الباحثة نتائج الفرض الأول** وفقًا لما تتضمنه الكفاءة الوالدية من عناصر هي: ضبط السلوك والذي يشمل قدرات الأمهات على ضبط سلوك التلميذ والتحكم فيه؛ وجعل التلميذ يتصرف بالطريقة التي تريدها الأمهات والثناء على التلميذ من أجل السلوك الجيد، وتأديب التلميذ، ووضع حدود للطفل، وتعليمه متي يقول " لا" لطفل آخر، والقضايا المدرسية وتشمل معرفة الأم باحتياجات التلميذ في المدرسة؛ مثل معرفة ماذا يفعل التلميذ في المدرسة، ومناقشة وضع التلميذ مع موظفي المدرسة ومساعدة التلميذ في واجباته المدرسية، والمشاركة في أنشطة التلميذ المدرسية، والدفاع، والمساندة الانفعالية (Al–Kandari, 2006, 15)؛ وبالتالي كانت المحصلة تحسن الدرجة الكلية للمتانة العقلية لدى الأبناء (التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية).

**٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها**:

**ينص الفرض الثاني على إنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية في القياسين (البعدي – التتبعي) على أبعاد مقياس المتانة العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم وذلك بعد شهرين من تطبيقه".**

ولاختبار الفرض الثاني قامت الباحثة باستخدام اختبار(ويلكوكسون) للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب للتأكد من اتجاه الفروق بين القياسين (البعدى–التتبعي) (زكريا الشربيني ،١٩٩٠: ٢٠٩–٢١٨)، وللتعرف على اتجاه الفروق – إن وجدت – تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويوضح الجدولين (١٦، ١٧) هذه النتائج.

**جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المتانة العقلية وأبعاده**

| مقياس المتانة العقلية وأبعاده | القياس البعدي (ن=١٧) | | القياس التتبعي (ن=١٧) | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي (م) | الانحراف المعياري (ع) | المتوسط الحسابي (م) | الانحراف المعياري (ع) |
| التحكم | ١٢,٦٦ | ١,٦٦٩ | ١٢,٠٨ | ١,٦١٥ |
| التحدي | ١٤,٠٨ | ١,٨٣١ | ١٣,٨٩ | ١,٨١١ |
| الالتزام | ١٢,٣٣ | ٢,٣٠٩ | ١٢,٢٥ | ٢,٢٨٧ |
| الثقة | ١٢,٢٥ | ٢,٧٤٥ | ١٢,٠٢ | ٢,٦١٨ |
| الدرجة الكلية | ٥١,٣٢ | ٣,٤٢٤ | ٥٠,٢٤ | ٢,٠٨٢ |

**جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكوكسون ومعامل الارتباط الثنائي للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة بين القياسين (البعدي – التتبعي) لأبعاد مقياس المتانة العقلية والدرجة الكلية ن=(١٧)**

| المتغير | فترات القياس | توزيع الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التحكم | تتبعي–بعدي | سالب | ١ | ١,٥٠ | ١,٥٠ | ١,٣٠٠ | غير دالة |
| | | موجب | ٦ | ٢,٨٣ | ١٦,٩٨ | | |
| | | متساوي | ١٠ | | | | |
| التحدي | تتبعي–بعدي | سالب | ٠ | ٠ | ٠ | ١,٢٨٩ | غير دالة |
| | | موجب | ٩ | ٢,٩٧ | ٢٦,٧٣ | | |
| | | متساوي | ٨ | | | | |
| الالتزام | تتبعي–بعدي | سالب | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | ٠,٨١٣ | غير دالة |
| | | موجب | ١٠ | ١,١٤ | ١١,٤ | | |
| | | متساوي | ٦ | | | | |
| الثقة | تتبعي–بعدي | سالب | ١ | ٢,٠٠ | ٢,٠٠ | ١,٠٨٩ | غير دالة |
| | | موجب | ٨ | ٢,٧٥ | ٢٢,٠٠ | | |
| | | متساوي | ٨ | | | | |
| الدرجة الكلية للمتانة العقلية | تتبعي–بعدي | سالب | ٠ | ٠ | ٠ | ١,٢١٤ | غير دالة |
| | | موجب | ١٤ | ١,٥٠ | ٢١,٠٠ | | |
| | | متساوي | ٣ | | | | |

**قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) =± ٢,٥٨،وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)=±١,٩٦**

يتضح من الجدولين (١٦، ١٧) أن قيم Z المحسوبة لدلالة الفروق بين مجموع رتب الإشارات السالبة ومجموع رتب الإشارات الموجبة للقياسين (البعدي – التتبعي) على أبعاد مقياس المتانة

العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية كانت أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين القياسين (البعدي – التتبعي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يعني فعالية البرنامج المستخدم في تحسين المتانة العقلية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين القياسين (البعدي – التتبعي) على أبعاد مقياس المتانة العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية تبعًا لاستمرار فعالية البرنامج المستخدم، مما يعني قبول الفرض الثاني.

**تتفق نتائج الفرض الثاني** مع ما توصلت إليه دراسة هيام شاهين (٢٠١٥) من وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين تقدير الذات والكفاءة الوالدية الأبوية والأموية المدركة من ناحية وإعاقة الذات لدى أبنائهن المراهقين من ناحية أخرى، فضلا عن قدرة كل منهم على التنبؤ بإعاقة الذات لدى أبنائهن المراهقين، بينما توصلت دراسة إيمان سلام وأخرون (٢٠١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والكفاءة الوالدية، وأكدت دراسة Ben–Naim, Gill, (2019) Laslo–Roth and Einav على أن الأباء الذين لديهم مستويات مرتفعة من الضغوط الوالدية والكفاءة الذاتية الوالدية منخفضة كان أبنائهن من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

**وتُفسر الباحثة نتائج الفرض الثاني الخاص باستمرارية أثر البرنامج التدريبي في تحسين المتانة العقلية في القياس التتبعي لبعض الأسباب منها:**

أن الكفاءة الوالدية عاملاً مهماً في تكيف التلميذ، فعلى سبيل المثال عندما تكون الأم واثقة من معرفتها وقدرتها على مساعدة طفلها في المدرسة فإنها تميل إلى استخدام استراتيجيات والدية إيجابية والوصول إلى نتائج إيجابية تتعلق بتحصيل التلميذ المدرسي، وتوافقه الشخصي والاجتماعي، كما أنه يزيد من ميل الأم إلى المشاركة في الأنشطة المتعلقة بأبنائها عندما تشعر بالثقة في قدرتها وتأثيرها على الأبناء، وقد تكون الكفاءة الوالدية عنصراً مهماً في نجاح التدخلات العلاجية المبكرة القائمة على الأسرة لدى أمهات المعاقين (Sarimski, Hintermair& Lang,2012, 183) ؛ وبالتالي كانت المحصلة استمرارية تحسن الدرجة الكلية للمتانة العقلية لدى عينة الأبناء (التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الابتدائية).

**خلاصة نتائج الدراسة: يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي – البعدي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على أبعاد مقياس المتانة العقلية

(التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم في اتجاه القياس البعدى.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين القياسين (البعدي – التتبعي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على أبعاد مقياس المتانة العقلية (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدرجة الكلية تبعًا لاستمرار فعالية البرنامج المستخدم.

## التوصيات والبحوث المقترحة:

**في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:**

١. عقد ندوات وورش عمل تهدف لتوعية أمهات التلاميذ المدمجين بأهمية الكفاءة الوالدية وأهم العوامل المؤثرة فيه.

٢. تضمين المقررات الدراسية موضوعات تستحث المتانة العقلية في شخصية التلاميذ المدمجين والعاديين.

٣. تدريب المعلمين على استخدام مهارات تنمي المتانة العقلية في التعامل مع التلاميذ المدمجين، وتهيئة المناخ المدرسي لتدعيمهم ومساندتهم.

**وبالتالي يُمكن تقديم عدداً من الدراسات والبحوث المقترحة كما يلي:**

١. الكفاءة الوالدية المدركة كمنبئ بالمتانة العقلية لدى التلاميذ المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

٢. الصمود الأسري كعامل وسيط فى العلاقة بين الكفاءة والقيادة الوالدية لدى أباء وأمهات التلاميذ المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

٣. التنبؤ بالكفاءة الوالدية من خلال كل من الرضا الزواجي ونمط التواصل الأسري لدى أمهات التلاميذ المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

## ٤. المراجع:

أحمد حسن محمد الليثى (٢٠٢٠). المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان، **مجلة البحث العلمي في التربية، الصادرة عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية الصادرة عن جامعة عين شمس**، ٢١، ١٣٩-١٨٥.

أحمد عريبات، والزيودي محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشـــادي لخفض الضـــغوط لدى أســـر الأطفال ضـــعاف الســـمع وأثره في تكيف أطفالهم. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، الصادرة عن جامعة دمشق**، ٢٤(١)، ٢٠١-٢٣٦.

آمال عبد السميع باظة (٢٠١١). **مقياس صلابة الشخصية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إيمان خالد عيســـى، و أمانى فرحات عبد الحميد(٢٠٢١). نمذجة العلاقة السببية بين المتانة العقلية وتنظيم الانفعالات و الرفاهة النفســـية لدى عينة من طلاب كلية التربية ،**المجلة المصرية للدراسات النفسية، الصادرة عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية** ،٣١(١١٠) ،٧١-١٣٠.

ايمان ســـلام ووفاء عبد الجواد ورمضان حسين (٢٠١٦). جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الوالدية لـــدى أمهـــات الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعليم، **مجلة العلوم التربوية والاجتماعية الصادرة عن جامعة حلوان**، ٢٢(٣)، ٧٠٩- ٧٤٨.

ايناس الشـــامي وســـيد خير الله وفاروق جبريل (٢٠١٢). ادراك البناء للكفاءة الوالدية وعلاقتها بالكفاءة المعرفية لدى طلاب المرحلة الاعدادية، **مجلة كلية تربية الصـــادرة عن جامعة المنصورة**، ٧٨(١)، ١٤١- ١٧٧.

جمال الخطيب (٢٠٠٣). **تعديل السلوك الانسانى**. عمان: مكتبة الفلاح .

جمال الخطيب (٢٠٠٨). **مقدمة في الإعاقة السمعية**، (ط٣)، عمان: دار الفكر.

جهاد علاء الدين، و أماني الطراونة (٢٠١٩). أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض القلق وتحسين الكفاءة الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي المشكلات السلوكية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الصـــادرة عن جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي والدراســـات العليا – الأردن**، ١٥ (٢)، ١٦٧-١٨٣.

حصـــة ســـليمان الفايز(٢٠٠٨). **دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين فى مؤسسات رياض الأطفال**، الرياض: دار المواجب العربية.

رافن (٢٠١٦). **اختبار المصـــفوفات المتتابعة الملونة**، ترجمة/ عماد أحمد حسن على، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

زكريا الشـــربيني(١٩٩٠): **الإحصـــاء اللابارامتري في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

سهير كامل أحمد(٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة**، الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

سهير محمد سلامة شاش(٢٠١٦). **استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سهيلة محمود بنات، وسعاد غيث، ومحمد مقدادي، وحنان الظاهر، وخديجة علاوين (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الوالدية المدركة لدى الآباء والأمهات في الأسر الحاضنة. **المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، الصادرة عن عمادة البحث العلمي وضمان الجودة، الجامعة الأردنية**، ٨(١)، ١٠٨-١٢٥.

شاكر قنديل (١٩٩٥) .سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات ارشاده , **المؤتمر الدولى الثانى لمركز الارشاد النفسى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الموهوبون – المعاقون** ، ١ ، ١-١٢.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٥): **الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية)**، القاهرة : دار الفكر العربي

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). **الإعاقات الحسية**، القاهرة: دار الرشاد.

العارف بالله محمد الغندور (٢٠٠٨). **علم النفس الإكلينيكي " التشخيص – العلاج** ". القاهرة: دار الكتب و الوثائق القومية .

عائدة بيروتي، ونزيه حمدي (٢٠١٢). فاعلية تدريب الأُمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية، الصادرة عن جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – الأردن** ، ٨(٤)، ٢٨٣-٣٠٢.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة: دار الفكر العربي.

فوقية محمد محمد راضي (٢٠٠٨). فعالية برنامج ارشادي والدي في خفض الشعور بالضغوط النفسية وتحسين الكفاءة الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط. **مجلة كلية تربية الصادرة عن جامعة المنصورة**، (٦٨)١٢ ،٤٠٩-٤٣٥.

فيوليت فؤاد ابراهيم، سعاد بسيوني، عبد الرحمن سيد سليمان، ومحمد محمود النحاس(٢٠٠١). **بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

ليلى شريف (٢٠١٤). كفاءة الوالدين في التربية من وجهة نظر الأبناء، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، الصادرة عن جامعة دمشق**، ٣٠(٢)، ٤٧-٨٠.

ماجد فرحان حديد، وحسام محمود صبار(٢٠٢٣). المتانة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، وقائع المؤتمر العلمي الدوري السادس(البحث العلمي والتحديات المعاصرة)، **مجلة الجامعة العراقية، الصادرة عن مركز البحوث والدراسات بالجامعة العراقية**،١٨(١)، ٣٣٨-٣٤٦.

ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة مدخل إلى التربية الخاصة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد حسن غانم (٢٠٠٩). **مقدمة في علم النفس الاكلينيكي" التقييم – التشخيص- العلاج"**. الاسكندرية: المكتبة المصرية .

محمد فتحي (١٩٩٨) . مشكلات إدماج الطفل الأصم قي اسرتة وكيفية التغلب عليها، **مجلة كلية التربية- جامعة الأمارات**، (١٥)، ١٨٠-٢٢٢.

منيرة سليمان، وسليمة حمودة (٢٠٢٢). مستوى الكفاءة الوالدية لدى أمهات الأطفال المعاقين سمعيا المتمدرسين "دراسة ميدانية بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا – بسكرة، **مجلة علوم الانسان والمجتمع، الصادرة عن جامعة محمد خضير بسكرة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية**، ١١(٢٠)، ٥٨٥- ٦٠٥.

نادية عبد المنعم السيد عامر(٢٠١٥). الكفاءة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة الإسكندرية للتبادل العلمى الصادرة عن جامعة الاسكندرية**، ٣٦ (٤) أكتوبر- ديسمبر، ٧٠٩-٧٣١.

نورة عبد المحسن السهلي (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية والعاديين. **مجلة البحث العلمي في التربية ، الصادرة عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية الصادرة عن جامعة عين شمس**، (٢٠)،٧٧- ٩٦.

هايدة موثقي (٢٠٠٤). **علم نفس اللعب** . ترجمة: زهراء يكانة، بيروت: دار الهادي.

هشام عبد الوافي (٢٠٢١). الاعاقة السمعية وخصائص المعاق سمعيا، **ملتقى الوطني في البيئة الافتراضية حول: ذوي الإعاقة بين التشريع الإسلامي وعلم النفس**، الجزائر، ١-٢٦.

هيام شـــاهين (٢٠١٥). الإســـهام النسبي لكل من تقدير الذات، والكفاءة الوالدية الأبوية، والأمومية المـــدركة من الأبناء في التنبؤ بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضـــياً، **مجلة دراســـات عربية، الصادرة عن رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية**، ١٤(٢)، ٢٥٥- ٢٩٨.

وائل أحمد ســـليمان الشاذلي (٢٠١٩). الوالدية اليقظة عقليا وعلاقتها بالحساسية الزائدة لدى عينة من الوالدين وأبنائهم الموهوبين بالمرحلة الثانوية، **المجلة التربوية الصـــادرة عن جامعة سوهاج**، ٦٧(٦٧)، ٢٨٨- ٣٢٨.

**ترجمة المراجع العربية** :

Ahmed Hassan Mohamed El-Leithy (2020). Mental toughness and its relationship to academic motivation and stress coping methods among a sample of Helwan University students. **Journal of Scientific Research in Education, published by the Faculty of Girls for Arts, Sciences, and Education, Ain Shams University**, 21, 139-185.

Ahmed Oraibat and El-Zayoudi Mohamed (2008). The effectiveness of a counseling program to reduce stress among families of hearing-impaired children and its impact on their children's adjustment. **Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, published by Damascus University**, 24(1), 201-236.

Amal Abdel Samee Baza (2011). **Personality Resilience Scale**, Cairo: Anglo Egyptian Library.

Iman Khaled Issa, and Amani Farhat Abdel Hamid (2021). Modeling the causal relationship between mental toughness, emotion regulation, and psychological well-being in a sample of College of Education students, **The Egyptian Journal of Psychological Studies, issued by the Egyptian Society for Psychological Studies**, 31(110), 71-130.

Iman Salam, Wafaa Abdel Gawad, and Ramadan Hussein (2016). Quality of life and its relationship to parental competence among mothers of intellectually disabled children who are capable of education, **Journal of Educational and Social Sciences, Helwan University,** 22(3), 709-748.

Enas Al-Shami, Sayed Khairallah, and Farouk Gabriel (2012). Constructive perception of parental competence and its relationship to cognitive

competence among middle school students, **Journal of the Faculty of Education, Mansoura University**, 78(1), 141-177.

Jamal Al-Khatib (2003). **Modifying human behavior**. Amman: Al-Falah Library.

Jamal Al-Khatib (2008). **Introduction to Hearing Impairment**, (3rd ed.), Amman: Dar Al-Fikr.

Jihad Alaa Al-Din and Amani Al-Tarawneh (2019). The Effect of a Group Counseling Program on Reducing Anxiety and Improving Parenting Efficiency among Mothers of Children with Behavioral Problems**, Jordanian Journal of Educational Sciences, published by Yarmouk University - Deanship of Scientific Research and Graduate Studies - Jordan**, 15 (2), 167-183.

Hessa Suleiman Al-Fayez (2008). **Integrating Children with Special Needs with Regular Children in Kindergartens**, Riyadh: Dar Al-Mawajib Al-Arabiya.

Raven (2016). **The Colored Progressive Matrices Test,** translated by Imad Ahmed Hassan Ali, Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Zakaria Al-Sherbiny (1990**): Nonparametric Statistics in Psychological**, Educational, and Social Sciences, Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Sohair Kamel Ahmed (2007). **Psychology of Children with Special Needs**, Alexandria: Alexandria Book Center.

Suhair Muhammad Salama Shash (2016). **Strategies for Integrating People with Special Needs**, Cairo: Zahraa Al Sharq Library.

Suhaila Mahmoud Banat, Suad Ghaith, Muhammad Maqdadi, Hanan Al-Thaher, and Khadija Alawin (2015). The Effectiveness of a Training Program in Improving Perceived Parental Competence among Fathers and Mothers in Foster Families. **The Jordanian Journal of Social Sciences, published by the Deanship of Scientific Research and Quality Assurance, University of Jordan**, 8(1), 108-125.

Shaker Qandil (1995). Psychology of the Deaf Child and the Requirements for His Guidance. **The Second International Conference of the Center for Psychological Guidance for Gifted and Disabled Children with Special Needs**, 1, 1-12.

Salah El-Din Mahmoud Allam (2005): **Statistical Inferential Methods in Analyzing Data from Psychological, Educational, and Social**

**Research (Parametric and Nonparametric)**, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Adel Abdullah Muhammad (2004). **Sensory Disabilities**. Cairo: Dar Al-Rashad.

Al-Arif Billah Muhammad Al-Ghandour (2008). **Clinical Psychology "Diagnosis - Treatment".** Cairo: National Library and Archives.

Aida Beiruti and Nazih Hamdi (2012). The Effectiveness of Training Mothers on Differential Reinforcement and Reconceptualization in Reducing Their Children's Disobedient Behavior and Improving Mothers' Perceived Self-Efficacy. **The Jordanian Journal of Educational Sciences, published by Yarmouk University - Deanship of Scientific Research and Graduate Studies - Jordan**, 8(4), 283-302.

Abdul Muttalib Amin Al-Quraiti (2005). **Psychology of People with Special Needs and Their Education**, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Fawqiya Muhammad Muhammad Radi (2008). The Effectiveness of a Parental Guidance Program in Reducing Psychological Stress and Improving Parental Competence among Mothers of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **Journal of the Faculty of Education, Mansoura University,** (68)12, 409-435.

Violet Fouad Ibrahim, Souad Basyouni, Abdel Rahman Sayed Suleiman, and Mohamed Mahmoud El-Nahhas (2001). **Research and Studies in the Psychology of Disability**, Cairo: Zahrat El-Sharq Library.

Laila Sharif (2014). Parental Competence in Parenting from the Children's Perspective. **Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, Damascus University**, 30(2), 47-80.

Majid Farhan Hadid, and Hussam Mahmoud Sabbar (2023). Mental toughness and its relationship to some variables among university students, Proceedings of the Sixth Periodic Scientific Conference (Scientific Research and Contemporary Challenges), **Iraqi University Journal, published by the Center for Research and Studies at the Iraqi University**, 18(1), 338-346.

Majida Al-Sayed Obaid (2000). **Teaching Children with Special Needs: An Introduction to Special Education**, Amman: Safaa Publishing and Distribution House.

Mohamed Hassan Ghanem (2009). **Introduction to Clinical Psychology: Assessment, Diagnosis, and Treatment**. Alexandria: The Egyptian Library.

Mohamed Fathy (1998). Problems of Integrating a Deaf Child into His Family and How to Overcome Them. **Journal of the College of Education, United Arab Emirates University**, (15), 180-222.

Munira Suleiman, and Salima Hamouda (2022). The level of parental competence among mothers of hearing-impaired children in school. A field study at a school for hearing-impaired children in Biskra. **Journal of Human and Social Sciences, published by Mohamed Khedhir University of Biskra, Faculty of Human and Social Sciences**, 11(20), 585-605.

Nadia Abdel Moneim El Sayed Amer (2015). Parental competence as perceived by children and its relationship to some life skills among a sample of middle school students, **Alexandria Journal for Scientific Exchange, issued by Alexandria University,** 36 (4), October-December, 709-731.

Noura Abdul Mohsen Al-Sahli (2019). Parental Self-Efficacy among Mothers of Children with and without Intellectual Disabilities. **Journal of Scientific Research in Education, published by the Faculty of Girls for Arts, Sciences, and Education, Ain Shams University**, (20), 77-96.

Haida Mothaki (2004**). Psychology of Play.** Translated by Zahraa Yakana, Beirut: Dar Al-Hadi.

Hisham Abdel Wafi (2021). Hearing Impairment and Characteristics of the Hearing Impaired, **National Forum in the Virtual Environment on: People with Disabilities between Islamic Legislation and Psychology**, Algeria, 1-26.

Hiam Shaheen (2015). The Relative Contribution of Self-Esteem, Parental Competence, and Perceived Maternal Awareness in Predicting Self-Disability among Talented Adolescents in Sports, **Journal of Arab Studies, published by the Egyptian Association of Psychologists**, 14(2), 255-298.

Wael Ahmed Soliman El-Shazly (2019). Mentally alert parenting and its relationship to hypersensitivity among a sample of parents and their gifted children in secondary school, **Sohag University Educational Journal**, 67(67), 288-328.

## المراجع الاجنبية :


Al-Kandari, H. (2006). Parenting stressors, need for services, and caregiving self-efficacy among mothers of children with mild intellectual developmental disabilities in Kuwait: Assessing impact between variables. **PhD thesis**, The Faculty of Simmons College School of Social Work.

Asken, M. J., Grossman, D., & Christensen, L. W. (2010). **Warrior Mindset: Mental toughness skills for a nation's peacekeepers**. Millstadt, IL: Warrior Science Group.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman.

Bell, J., Hardy, L., & Beattie, S. (2013). Enhancing mental toughness and performance under pressure in elite young cricketers: A 2-year longitudinal intervention, **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, 2, 281-297.

Ben-Naim, S., Gill, N., Laslo-Roth, R., & Einav, M. (2019). Parental stress and parental self-efficacy as mediators of the association between children's ADHD and marital satisfaction. **Journal of Attention Disorders**, 23(5), 506-516.

Birch, Phil D. J., Crampton, Simon, Greenlees, Iain A., Lowry, Ruth G. and Coffee, Pete (2017) The Mental Toughness Questionniare-48: A Re-examination of Factorial Validity. **International Journal of Sport Psychology,** 48 (3) 331-355

Bull, S. J., Albinson, J. G., & Shambrook, C. J. (1996). **The mental game plan: Getting psyched for sport**. Eastbourne, UK: Sports Dynamics

Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The Concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), **Solutions in Sport psychology** (pp. 32–45). London: Thomson.

Coulter, T., Mallett, C. J., & Gucciardi, D. F. (2010). Understanding mental toughness in Australian soccer: Perceptions of players, parents, and coaches. **Journal of Sports Sciences**, 28, 699–716.

Crust, L. (2003). **A review and conceptual re-examination of mental toughness**, Mayors Walk, North Yorkshire, 10-11.

Crust, L., Earle, K., Perry, J. Earle, F., Clough, A. & Clough, P. (2014). "Mental toughness in higher education: Relationships with achievement and progression in first-year university sports students", **Personality and Individual Differences**, 69, 87-91.

Elemiri, A. & Aly, A. (2014)."Mental toughness and its relationship to the achievement level of the weightlifters in Egypt", **Turkish Journal of Sport and Exercise**, 16(2), 63-69.

Fourie, S. & Potgieter, J. (2001). The nature of Mental toughness in sport, **South African Journal of Research in sport**, 72(23), 63-72.

Goldberg, A. S. (1998). **Sports slump busting: 10 steps to mental toughness and peak performance.** Champaign, IL: Human Kinetics.

Gould, D., Hodge, K., Peterson, K. & Petlichkoff, L. (1987). Psychological foundations of coaching: Similarities and differences among intercollegiate wrestling coaches, **The Sport Psychologist**, 1(4),293–308.

Gucciardi, D. F. (2017). Mental toughness: progress and prospects. **Current Opinion in Psychology**, 16, 17–23.

Hodge, K. (1994). Mental toughness in sport: Lessons for life. The pursuit of personal excellence. **Journal of Physical Education New Zealand**, 27, 12–16.

Jones, G. (2012). The role of superior performance intelligence in sustained success. In S. Murphy (Ed.), **The Oxford handbook of sport and performance psychology** (pp. 62–80). New York: Oxford University Press.

Jones, G., & Moorhouse, A. (2007). **Developing mental toughness: Gold medal strategies for transforming your business performance**. Begbroke, Oxford, UK: Spring Hill.

Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002). What is this thing? Called mental toughness? An investigation of elite sport performers. **Journal of Applied Sport Psychology**, 14, 205–218.

Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers**. The Sport Psychologist**, 21, 243–264.

Kabiyea, F., & Manor-Binyamini, I. (2019). The relationship between stress and stigma, somatization and parental self-efficacy among fathers of

adolescents with developmental disabilities in the Bedouin community in Israel. **Research in Developmental Disabilities**, 90, 31-40.

Kobasa. C. S. (1979). Stressful life events, Personality and Health: an inquiry into hardiness. **Journal of Personality and Social Psychology**, 37, (l) 1-11.

Li, S. (2022). The Relationship Between Mental Toughness and Academic Achievement and Its Relevant Factors, **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, 664, 73-77.

Lin, Y., Clough, P., Welch, J & Papageorgioud, K. (2017)." Individual differences in mental toughness associate with academic performance and income", **Personality and Individual Differences**, 113, 178-183

Litman, J. A. (2006). The copy inventory: dimensionality and relationships with approach and avoidance motives and positive and negative traits. **Personality and Individual Differences**, 14(2), 273-284

Loehr, J. E. (1986). **Mental toughness training for sports: Achieving athletic excellence**. Lexington, MA: Stephen Greene Press.

Loehr, J. E. (1995). **The new toughness training for sports**. New York: Plume.

Mitchell, T.V. & Quittner, A.L. (1996). Multimethod study of attention and behavior problems in hearing – impaired children, **Journal of Clinical Child Psychology,** 25(1) ,83-96.

Pankey, B. (1993). "Presence of mind: Five ways to lower your class drop-out rate with mental toughness", **American Fitness**, 11, 18-19.

Peter, E. (2006). Deaf children's understanding of other people thought processes, **Educational Psychology in Practice**, 22(2), 159-169.

Peterson C. & Siegal M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind, **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 36 (3), 459-474.

Sarimski, K., Hintermair, M., & Lang, M. (2012). Parental self-efficacy in family-centered early intervention**. Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr,** 61(3), 183-197.

Smith, M. & Firth, J. (2018). **Psychology in the Classroom, A Teachers guide to what works**, New York: Routledge.

Strycharczyk, D., & Clough, P. (2015). **Developing Mental Toughness: Coaching Strategies to Improve Performance, Resilience and Wellbeing**. London, UK: Karnac Books Ltd.

Sur, M. H. (2017). Parental Self-Efficacy and Parenting Practices in Parents of Young Children with and without Disabilities in Physical Development, **PhD thesis**, Northern Illinois University.

Taylor, J. (1989). Mental toughness (Part 2): A simple reminder may be all you need, **Sport Talk**, 18, 2–3.

Wakefield, T. S. (2008). **Mental toughness: Understanding the game of life**. Bloomington, USA: AuthorHouse.

Weinberg, R. (2010). **Mental toughness for sport, business, and life**. Bloomington, USA: AuthorHouse.

# The Effectiveness of a Program based on Parental Competence among Mothers in Enhancing the Mental Toughness of their Hard of Hearing Children Inclusion in Primary School

**Dr. Amany Adel Saad Ali**

**Assistant Professor of Mental Health-Faculty of Education, Alexandria University**

## Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of program based on parental competence among mothers in improving the mental toughness of their hard of hearing children inclusion in the primary stage, among a sample of (17) mothers with an average of age (32±8.5), and their children (17) male and female pupils, (9) males and (8) females, which are hard of hearing in the fifth-grade inclusion in primary school in the North Administration, in the Ismailia Governorate, with an average of age (12.12±0.82), using the following tools: Colored Progressive Matrices Test for Intelligence Prepared by: Raven and translated by: Emad Ahmed Hassan (2016), a scale of mental toughness among hard of hearing pupils inclusion in the primary stage, prepared by the researcher, and a scale of parental competence among mothers of hard of hearing pupils inclusion in the primary stage, prepared by the researcher, A training program based on parental competence among mothers of hard of hearing pupils inclusion in the primary stage, prepared by the researcher. The following results were reached: There are statistically significant differences between the average ranks of the hard of hearing pupils's scores at a significance level of (0.05) in the two measurements (pre-post) on each of the dimensions of the mental toughness scale and the total score in favor of the post-measurement, which means the effectiveness of the program, and there were no statistically significant differences between the average ranks of the study group's scores at a significance level of (0.05) in the two measurements (post-follow-up) on each of the dimensions of the mental toughness scale and the total score, which means the continuity of the program's impact.

**Keywords:** Parental competence among mothers, mental toughness, and hard of hearing pupils' inclusion in the primary stage.